



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

3^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση,
Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία



5-7 ΜΑΪΟΥ 2017 - ATLANTIS HOTEL - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Γ'

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Χ. Πανταζής • Ελένη Π. Μαράκη • Μαρία Ι. Καδιανάκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς • Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ ΤΩΝ:



ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ:

Ηρακλείου • Μινώα Πεδιάδας

• Χερσονήσου

Γόρτυνας • Φαιστού

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ:



TIMELESS GREECE
Influence on Philosophy, Science and Technology
Διεθνές Κέντρο Επιστημών και Ελληνικών Αξιών

ΧΟΡΗΓΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:



Εφημερίδα
ΑΠΟΨΗ
2014-2020
apopsilive.gr
© εφόδος του Νεομάρτυρα



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

**Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση,
Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Γ΄**

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Χ. Πανταζής

Ελένη Π. Μαράκη

Μαρία Ι. Καδιανάκη

Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης

Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2017



Ι.Α.Κ.Ε.

**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045

Website: iake.weebly.com www.iake.gr



ΙΑΚΕ «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



iakekriti@gmail.com

Συνδιοργάνωση:

Περιφέρεια Κρήτης

TIMELESS GREECE

Influence on Philosophy, Science and Technology

Διεθνές Κέντρο Επιστημών και Ελληνικών Αξιών

Οι αναφορές (citations) σε άλλες επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στους συγγραφείς, τον τίτλο και την παρούσα δημοσίευση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Χ. Πανταζής, Ελένη Π. Μαράκη

Μαρία Ι. Καδιανάκη, Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης

Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης, Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Τυποτεχνική επιμέλεια:

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Copyright © 2017

Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:

Γραφικές Τέχνες ΕΜΜ. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε

Κομνηνών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr

ISBN: 978-618-83501-2-0



Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μαράκη Ελένη του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

Καδιανάκη Μαρία του Ιωάννη

Ταμίας:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:

Στριλιγκάς Γεώργιος του Εμμανουήλ

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης
και Επικοινωνίας:

Τζωρτζάκης Ιωάννης του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:

Σιφακάκης Πολυχρόνης του Αντωνίου

Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μηλάκης Εμμανουήλ του Ηρακλή

Αντιπρόεδρος:

Φαραζάκης Νικόλαος του Δημητρίου

Γραμματέας:

Σκουλά Ειρήνη του Νικολάου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Γ ΤΟΜΟΥ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΚΡΙΣΕΙΣ, ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ... 21

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ MOBBING ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναστασάκη Αναστασία	22
Τσιαμπάση Φανή	22

ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΛΥΚΕΙΑ ΤΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

Γκάτσα Τατιανή	32
Γεωργόπουλος Ιωάννης	32

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΚΥΡΩΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα	40
Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος	40

Η ΕΥΡΗΜΑΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΠΤΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Μηλιωρίτσας Ευάγγελος	50
Μηλιωρίτσας Θωμάς	50

ΚΟΙΝΩΝΙΑ 62

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΟΜΙΑ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ροδοσθένους Νίκος	63
-------------------------	----

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ..... 70

ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΚΗΣ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ “ΚΟΙΛΑΔΑΣ
ΤΟΥ ΑΙΘΩΝΑ”

Ματζάνος Δημήτρης	71
Παπαβασιλείου Βασίλης	71

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΧΟΡΗΓΙΩΝ ΣΤΗΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Στυλιανού Σ. Ανδρέας	78
----------------------------	----

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Χαραλαμπάκη Φωφώ	90
------------------------	----

ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ..... 98

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ
ΛΟΑΤΚ

Γερούκη Μαργαρίτα	99
-------------------------	----

ΟΥΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΚΑΙ ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΥ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΤΟ ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΙΑΤΡΕΙΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ
ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ (ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ)

Καμπέρης Νίκος	107
Βερέβη Άλκηστις	107
Μπερσίμης Φραγκίσκος	107

ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Καρούντζου Γεωργία	115
Πλιώτα Μαρία	115
Παπαδόγιαννης Ηλίας	115

Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 125

ΕΙΝΑΙ Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΘΕΜΕΛΙΑΚΑ ΑΝΤΙΘΕΤΗ
ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΥΡΗΝΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ;

Αναστασόπουλος Ιωάννης	126
Τσουνή Βασιλική	126
Γκανέτσου Χαρά	126

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΠΙΟ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μαργαρίτης Κωνσταντίνος	132
-------------------------------	-----

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ (ΜΤΘ) ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΜΦΩΝΑ
ΜΕ ΤΟ ΝΕΟ ΠΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΤΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ
ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Σπυρόπουλος Δημήτριος	140
-----------------------------	-----

**ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
..... 147**

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΝΑΞΟ ΓΙΑ ΤΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Αναματερού Σοφία	148
------------------------	-----

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γκάτσα Τατιανή	153
Τσιάλος Στέφανος	153

ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα	161
Χολέβα Μαρία- Κωνσταντίνα	161
Κώτσης Κωνσταντίνος	161

ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ/ΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Καρανικόλας Βασίλειος	170
-----------------------------	-----

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΩΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ

Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος	177
---------------------------------	-----

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΚΡΙΣΗΣ	
Μάνου Αγγελική.....	184
Ανδρουλάκης Εμμανουήλ.....	184
ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	
Μπελαδάκης Εμμανουήλ.....	193
2.4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΝΟΤΙΑΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΟΡΘΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
Παπαντωνίου Βασιλική.....	201
Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ (ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΩΝ ΤΟΥ SALIN DE GIRAUD)	
Παπασπυρόπουλος Δημήτριος.....	213
Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	
Ρουμπής Νίκος.....	222
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΥΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ	
Τράκα Παναγιώτα.....	227
4. Πολιτισμός.....	228
4.1. HOFSTEDE	
ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	237
Η ΒΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ» ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ, ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	
Παπαπέτρου Σάββας.....	238
Η ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΩΝ ΤΗΣ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗΣ ΟΙΚΙΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	
Τσακίρης Ιωάννης.....	247
Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΟΡΑΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ	
Βασιλάκη Ασπασία.....	255
ΤΟ ΚΡΥΦΤΟΥΛΙ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΜΑΣ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ	
Καπετανάκη Σοφία.....	263
Σπανάκη Άννα.....	263
ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΕΝΤΕΚΑ ΕΩΣ ΔΕΚΑΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΤΩΝ	

Μαρκογιαννάκη Σοφία.....	271
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ	279
ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΑΤΡΟΦΗ-ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑ	
Θαλασσινός Νικόλαος	280
Σφενδουράκης Ιωάννης.....	280
Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.....	280
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ.....	287
ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ: ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	
Εξάρχου Σοφία	288
Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
Μάιπας Γ. Σωτήριος.....	296
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	
Νικολοπούλου Ευαγγελία	304
Αυγητίδου Σοφία	304
Αλεξίου Βασιλική	304
ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ, ΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ..	313
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΑ. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
Καρούντζου Γεωργία	314
Πλιώτα Μαρία	314
Παπαδόγιαννης Ηλίας	314
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ. ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ – ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
Ρηνάκη Αικατερίνη.....	322
Αντωνάκη Ευαγγελία.....	322
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	332
ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΕΙΡΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ Ή ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ;	
Θαλασσινός Νικόλαος	333
Παπαθανασάκη Κατερίνα,	333
Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.....	333
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	343

ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ: ΖΗΤΗΜΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Ή ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ; Ταλιούρης Ευάγγελος	344
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ; Χουρδάκης Ν. Μαρίνος	351
ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	359
Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ Γκούνη Βασιλική	360
Αργυριάδης Αλέξανδρος	360
Αθανασέκου Μαρία	360
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Ο ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ KERSCHENSTEINER ΚΑΙ ΠΩΣ ΕΠΕΔΡΑΣΑΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1920 Μανωλάκος Η. Προκόπης.....	368
ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ Πασιόπουλος Γεώργιος	375
ΤΟ ΑΙΣΘΗΜΑ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΩΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ “ASSIST, BASKET ΚΑΙ ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ” ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΠΑΣΚΕΤ «ΡΕΘΥΜΝΟ CRETAN KINGS» Σταυριανάκη Ευαγγελία	383
Σταυριανάκη Μαργαρίτα	383
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ: ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ Ταλιούρης Ευάγγελος	388
ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	396
Η ΔΡΑΣΗ "Ο ΜΙΚΡΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΑΣ-ΜΙΑ ΒΑΛΙΤΣΑ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ" ΩΣ ΜΙΑ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ Γκρίμπα Μ. Ελευθερία.....	397
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΠΕ ΑΝΩΓΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ Κεφαλογιάννη Ζαχαρένια	414
Καπετάνιου Ελένη	414
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΜΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΗΣΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ Υφαντή Σοφία.....	419
Ανδριανού Ευτυχία	419
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ	428

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΟΛΕΣ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Χάλαρη Μαρία	429
ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΛΑΣΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΚΛΑΣΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΚΑΤΑ ΤΑ ΕΤΗ 1979 ΚΑΙ 1980 Σκλείδα Σοφία	436
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ Θεοφανέλλης Τιμολέων	443
Καραγεωργίου Ελένη.....	443
Σιδερή Μαρία	443
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 2000-2005 Λουκόπουλος Αριστείδης.....	450
ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΦΥΛΑΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΙΔΙΟΥΣ Παπαδοπούλου Ειρήνη	458
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ Λουκόπουλος Αριστείδης.....	465
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΔΥΣΑΡΕΣΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ Παπαδημητρίου Ειρήνη	472
IMPLEMENTING NEW TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS: COMPARING TWO WEBSITES USING A COMBINED EVALUATION RUBRIC. Sarli Fani P.	479
Sarli Ioanna P.....	479
ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Αραμπατζή Αικατερίνη	490
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΕΝΤΑΧΤΗΚΑΝ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» Ιορδανίδου Φωτεινή.....	498
ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΥΝΑΜΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ Παπαδοπούλου Γεωργία	508

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Β΄ ΑΘΗΝΑΣ Χασιώτης Κωνσταντίνος.....	516
Η ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ Αναστασάκη Μ. Μαρία	525
Αυγουστάκη Φ. Γεωργία.....	525
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ	
ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ ΣΤΟ ΓΕΛ ΑΡΙΔΑΙΑΣ Παπαδάκη Αντωνία.....	532
ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΙ ΠΟΡΟΙ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΥΓΕΙΑΣ, ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) Παπιδάκη Σοφία	539
Σιφναίος Χρήστος.....	539
Μαυροειδή Νικολέττα.....	539
ΚΟΣΜΟΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Ή/ΚΑΙ ΠΑΤΡΙΩΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ; ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Δάβουλου Μαρία	546
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ.....	554
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ: ΜΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ Κατσαρού Βασιλική.....	555
Βογιατζή Ειρήνη.....	555
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ Μιχαηλίδη Αφροδίτη	563
ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΤΟΥ BERTOLT BRECHT Ανδρέου Αφροδίτη	570
Παπαστεφανάκη Λυδία.....	570
ΟΤΑΝ ΕΝΑ ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΡΙΧΝΕΙ ΤΑ ΔΙΧΤΥΑ ΤΟΥ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ, ΠΟΣΟ ΑΝΑΚΑΤΩΝΕΙ ΤΑ ΝΕΡΑ ΚΑΙ ΠΟΣΑ ΨΑΡΙΑ ΠΙΑΝΕΙ; Φώκου Ιωάννα.....	578
Λάμπρου Χρυσσαφία.....	578
ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ, ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ Χανιώτη Ελένη	584
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ.....	595

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, *Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

ΜΕΛΗ

Baros Wassilios, *Professor, Universität Salzburg*

Garancini Gian Andrea P., *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο «APULIAE» Bari*

Green Andy, *Professor, UCL Institute of Education*

Kempf Wilhelm, *Professor, Universität Konstanz*

Moran-Ellis Jo, *Professor, University of Sussex, UK*

Otto Hans-Uwe, *Professor, Universität Bielefeld*

Sailer Maximilian, *Professor, Universität Augsburg*

Seukwa Louis-Henri, *Professor, Universität Hamburg*

Sünker Heinz, *Professor, Universität Wuppertal*

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Αργυριάδης Αλέξανδρος, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick*

Αργυρίου Αθανάσιος, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών*

Βιτσιλάκη Χρυσή, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Βλίζος Σταύρος, *Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

Γιαβρίμης Παναγιώτης, *Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

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

Γρηγοράκης Ιωάννης, *Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Ελευθεράκης Θεόδωρος, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Ζορμπάς Κωνσταντίνος, *Γενικός Διευθυντής, Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης*

Καδιανάκη Μαρία, *Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Καλογιαννάκης Μιχάλης, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Καλοκύρη Βασιλεία, *Σχολική Σύμβουλος Δ. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Καραβασίλης Ιωάννης, *Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας*

Καραδημητρίου Αχιλλέας, *Επιστ. Συνεργάτης Τμήματος Επικοινωνίας & ΜΜΕ, Παν/μιο Κρήτης*

Κατσαγκόλης Αθανάσιος, *Σχολικός Σύμβουλος Δ. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Κορνηλάκη Αικατερίνη, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Κουκουνάρας – Λιάγκης Μάριος, *Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ*

Κουλαϊδής Βασίλης, *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

Κουρκούτας Ηλίας, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Κουτούζης Μανώλης, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.*

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

Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Λάβδας Κώστας, Καθηγητής Πάντειο Πανεπιστήμιο, π. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
Μανωλάκος Προκόπης, Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Αττικής
Μανωλίτσης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαράκη Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης
Μητροπούλου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μουζάκη Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπαμπάλης Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μπερερής Πέτρος, Σύμβουλος επί τηρή του Π.Ι.τ. Δ/ντής Σπουδών, Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Νικολάου Σουζάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομάκου Μαριάνθη, Διδάσκουσα ΠΔ. 407/80, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Οικονομίδης Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παπαιωάννου Απόστολος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Λέκτορας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Παπαχρήστου Κώστας, Σχ. Σύμβουλος, τ.Δ/ντής Σπουδών, Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
Παπούλας Ανδρέας, Π.Λ.Ε - Προϊστάμενος Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης, (ΔΙ.Π.Α.Ε) Κύπρου
Ράπτης Νικόλαος, Προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου, ΠΔΕ Ν. Αιγαίου
Ρογδάκη Αγάθη, Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας
Ροδοσθένους Ειρήνη, Επιθεωρήτρια φιλολογικών μαθημάτων, Γρ. Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Ρουμπής Νικόλαος, Καθηγητής Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σαραφίδου Κατερίνα, Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Δράμας
Σεραφείμ – Ρηγοπούλου Ευαγγελία, Σχ. Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Αν. Μακεδονίας και Θράκης
Σολωμού Αιμίλιος, Εκτελεστικός Αντιπρόεδρος Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τσιάλος Στέφανος, Σχ. Σύμβουλος Π. Ε.- Προϊστάμενος ΕΠΚΑ Πρωτ/θμιας Εκπ/σης, ΠΔΕ Ηπείρου
Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Καθηγητής Σύμβουλος Ε.Α.Π.
Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα
Χατζηδάκη Ασπασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Μαράκη Ελένη

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ:

Καδιανάκη Μαρία

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος

ΜΕΛΗ:

Αλεξάκης Μανόλης

Ανθόπουλος Κωνσταντίνος

Γιαλιτάκης Νίκος

Δρακάκης Εμμανουήλ

Θεοφάνους Κωνσταντίνος

Καναβάκη Μαρία

Κατσαγκόλης Αθανάσιος

Μαρκάκη Ειρήνη

Μηλάκης Εμμανουήλ

Πατεράκη Άννα

Πατεράκης Γεώργιος

Σιφακάκης Πολυχρόνης

Στριλιγκάς Γεώργιος

Τζωρτζάκης Ιωάννης

Τουραμπέλης Μιχαήλ

Ψαλτάκη Ευγενία

Γραμματεία του Συνεδρίου

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ:

Αντωνακάκης Δημήτριος

Βαμβουνάκη Χρυσή

Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη

Βασιλειάδη Αργυρώ

Γιαμαλάκης Γρηγόριος

Γρηγοράκης Ιωάννης

Καλοκύρη Βασιλεία

Κοκοβάκης Εμμανουήλ

Κουφάκη Μαρία

Κτιστάκη Φεβρωνία

Μαθιουδάκης Ιωάννης

Μανασάκης Βασίλης

Μαράκη Αγγελική

Μαρκογιαννάκη Σοφία

Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ

Παπαδάκης Σταμάτης

Πατεράκη Μαρία

Πλουμάκη Ελένη

Ραμουτσάκη Ιωάννα

Σηφάκης Νικόλαος

Σκουλά Ειρήνη

Τσικαλάκης Ιωάννης

Φαραζάκης Νικόλαος

Χαλκιαδάκη Κλεάνθη

Γραμματεία του Συνεδρίου

ΜΕΛΗ:

Αγγουράκη Ροδάνθη	Μαρινάκη Ζαφειρούλα
Αλδάκου Ελένη	Μελιώτη Στυλιανή
Αλεξάκη Σοφία	Μερκουλίδη Ελευθερία
Αναγνωστάκης Γεώργιος	Μπαλασάκη Αλίκη
Αναγνωστοπούλου Ναταλία	Μπαρά Αθηνά
Αρβανιτάκης Μιχαήλ	Μπάτσουλης Αναστάσιος
Βαρούχα Μαρία	Μπελαδάκη Δέσποινα
Γιαλιτάκη Φωτεινή	Μπελαδάκη Μαρία
Γκουλιαμάνη Ειρήνη	Μπελαδάκη Νίκη
Γκουτζικίδη Αναστασία	Νταλιαδάκης Χαράλαμπος
Γωγάκη Ανδρονίκη	Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Δαγκωνάκη Χρύσα	Ορφανάκης Βασίλειος
Διαμαντούλη Ευθαλία	Παναγιωτίδου Μαρία-Ζωή
Εζανίδου Παναγιώτα	Παντέρα Μαρία
Ευθυμίου Μαρία	Παπαδημητράκη Ευαγγελία
Θεοφάνους Ειρήνη	Παπαματθαϊάκη Εμμανουέλα
Καδιανάκη Αριστειδούλα	Πατεράκη Ευαγγελία
Καλλέργη Άννα	Ραμματά Μαρία
Καλούδη Ελευθερία	Σταματάκη Έφη
Καρκανάκη Μαρία	Σταυρίδη Αργυρώ
Καρκανάκης Στυλιανός	Στριλιγκά Μαλαματένια
Καρτσάκη Στυλιανή	Συγκελάκης Γεώργιος
Καφετζάκη Καλλιόπη	Σωμαράκη Ειρήνη
Καψή Μαρία	Ταμιωλάκης Γεώργιος
Κοκκιάδη Μαρία	Τρουλλινός Πύραμος
Κοκκίνη Μαρία	Τσεντελιέρου Σοφία
Κοκοτσάκη Αντωνία	Τσοράγλου Αγγελική
Κομονταχάκης Ιωάννης	Φουντουλάκης Αντώνιος
Κονιδάκης Γιώργος	Φραγκούλη Ευαγγελία
Κοσμαδάκης Νικόλαος	Χαλεπάκη Δήμητρα
Κουσκουρίδα Φραγκούλα	Χαλιώτου Αικατερίνη
Λιαπάκης Νίκος	Χαραλαμπάκη Ευαγγελία
Μαραγκάκη Ελένη	Χουρσανίδου Αναστασία
Μαρκογιαννάκη Αθηνά	Χριστοδούλου Μαρία

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

- Ιστορία και Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές έρευνες
- Κλασικές σπουδές, ανθρωπιστικές προσεγγίσεις, καλλιτεχνική παιδεία
- Παιδαγωγικές προσεγγίσεις, θεωρίες μάθησης, νοημοσύνης και διδακτικής
- Πολιτικές επιστήμες, πολιτική παιδεία, επιστήμες επικοινωνίας
- Φιλολογικές, ανθρωπολογικές, ψυχολογικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια
- Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων
- Διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση, διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικά σενάρια
- Εκπαίδευση και τέχνες, μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση
- Νέες τεχνολογίες, καινοτομίες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Σκοποί, θεσμοί, διαδικασίες και περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής
- Συμβουλευτική στην εκπαίδευση
- Σχολείο και τοπική κοινωνία
- Σχολική ηγεσία, οργάνωση, διοίκηση,
- Σχολική λειτουργία, κρίσεις, παραβατικές συμπεριφορές

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

- Εκπαίδευση, οικονομία και επιχειρηματικότητα
- Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσβασιμότητα
- Η θρησκεία στο δημόσιο χώρο και την εκπαίδευση
- Κοινωνικό κράτος, κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση
- Μετανάστευση, πρόσφυγες και διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Οικολογικές προσεγγίσεις, κοινωνία και εκπαίδευση
- Οικονομική κρίση, κοινωνική ανομία, οικογένεια και εκπαίδευση
- Πολιτισμικές διαφορές, κοινωνικές ανισότητες

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

- Ανθρώπινα δικαιώματα, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση
- Αποκέντρωση και περιφερειακή ανάπτυξη
- Εκπαιδευτικά μοντέλα: κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις
- Εκπαιδευτική και πολιτιστική πολιτική
- Ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση, ευρωπαϊκά προγράμματα
- Πολιτική, πολιτειακή, δημοκρατική παιδεία και ανάπτυξη
- Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση
- Ψηφιακά προγράμματα και έξυπνες πόλεις

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Αγαπητοί σύνεδροι,
Φίλες και φίλοι,

Για την Περιφέρεια Κρήτης, η διοργάνωση του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, την Κοινωνία και την Πολιτική Παιδεία, το οποίο διοργανώνεται από το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, αποτελεί μια σημαντική επιστημονική πρωτοβουλία.

Εκτός, όμως, από την επιστημονική αξία του Συνεδρίου, η φετινή διοργάνωση αναμένεται να προσδώσει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα σε όλους τους συμμετέχοντες, καθώς στο επίκεντρο του επιστημονικού διαλόγου, βρίσκεται η Πολιτική και Πολιτειακή Παιδεία. Δύο βασικοί πυλώνες για την Κοινωνική και Οικονομική Ανάπτυξη. Ιδιαίτερα για τη χώρα μας, ύστερα από μια παρατεταμένη περίοδο ύφεσης και αλληπάλληλων πολιτικών εξελίξεων, η συζήτηση γύρω από τα εν λόγω σημαντικά ζητήματα, όχι μόνο είναι χρήσιμη για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά πολύ περισσότερο απαραίτητη για το κοινωνικό σύνολο.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζουμε το 3^ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ι.Α.Κ.Ε. με την βεβαιότητα ότι τα χρήσιμα συμπεράσματα που θα προκύψουν μέσα από τις δεκάδες επιστημονικές εισηγήσεις-παρεμβάσεις, θα αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη συνολική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσα και από την αναβάθμιση του ρόλου της πολιτικής αγωγής των σημερινών μαθητών.

Στους διοργανωτές ευχόμαστε κάθε επιτυχία και καλή συνέχεια στο έργο που επιτελούν.

Σταύρος Αρναουτάκης
Περιφερειάρχης Κρήτης

Χαιρετισμός Αντιπεριφερειάρχη Ηρακλείου

Με μεγάλη χαρά η Περιφερειακή Ενότητα Ηρακλείου στηρίζει τη διοργάνωση του 3^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, την Εκπαίδευση, την Κοινωνία και την Πολιτική Παιδεία.

Σε μια περίοδο κρίσης, όπως αυτή που βιώνουμε, οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες μας προσφέρουν τη δυνατότητα της αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης, έχοντας επίκεντρο τον άνθρωπο και το περιβάλλον (οικονομικό, οικονομικό, περιβαλλοντικό) στο οποίο ζει και καλείται να επιβιώσει.

Οι προκλήσεις είναι πολλές, το έργο της επιστημονικής κοινότητας σίγουρα δύσκολο, ωστόσο, όμως, αισιοδοξούμε ότι μέσα από τέτοιες δράσεις και πρωτοβουλίες θα καταφέρουμε όλοι μαζί και ο καθένας από την πλευρά του να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα με στόχο την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος για τη νεολαία μας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διοργανωτές για την ευκαιρία που μας δίνει αυτό το συνέδριο, να συνεργαστούμε για ακόμη μια φορά με την επιστημονική-εκπαιδευτική κοινότητα, με την οποία έχουμε αναπτύξει μια άριστη συνεργασία εδώ και χρόνια!

Ευριπίδης Κουκιαδάκης
Αντιπεριφερειάρχης Ηρακλείου

Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζουμε στο 3^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ηρακλείου Κρήτης, με θέμα:

«Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία»

που διοργανώνουμε από 5 έως και 7 Μαΐου 2017, στο Ηράκλειο Κρήτης, στο Ξενοδοχείο Ατλαντίς.

Η Ανθρωπιστική και Πολιτική Παιδεία, η οποία αποτελεί κεντρική στόχευση στο θέμα του Συνεδρίου μας, μπορεί να αποτελέσει πυλώνα για την ανανοηματοδότηση, τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου και του ρόλου, της Κοινωνικής και Οικονομικής Ανάπτυξης, μέσα από τη διεύρυνση και ενίσχυση της Δημοκρατίας σε κάθε επίπεδο.

Στην εποχή μας, ίσως περισσότερο από ποτέ, η ανάπτυξη της Πολιτικής Παιδείας καθίσταται επιτακτική ανάγκη, λόγω των φαινομένων γενικής κρίσης και ανομίας που διανύουμε. Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η εκπαίδευση διεκδικεί και καλείται να διαδραματίσει έναν νέο ρόλο, στο ζήτημα αυτό.

Στο πλαίσιο μιας συγκριτικής προοπτικής, το Συνέδριό μας φιλοδοξεί να αποτελέσει εφαλτήριο για να αναδειχθούν σύγχρονες τάσεις, προσεγγίσεις και θεωρήσεις, μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, σε ζητήματα Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας.

Η εστίαση στα ζητήματα αυτά καθίσταται επίκαιρη από το γεγονός ότι η Ανθρωπιστική, η Πολιτική και η Πολιτειακή Παιδεία συγκροτούν στην Ελλάδα και στο σύγχρονο κόσμο, πεδίο πολύπαθο. Τα προβλήματα, τα κενά και οι ελλείψεις, ιδιαίτερα στην Πολιτειακή Παιδεία, αφορούν στο δημοκρατικό πολιτισμό του πολιτικού μας συστήματος και μπορούν να αξιολογηθούν, αφενός, σε σχέση με τα κριτήρια και τους συγκριτικούς δείκτες που τίθενται από τους θεσμούς διαχείρισης της τοπικής, εθνικής και υπερεθνικής εξουσίας (κυβερνήσεις, διεθνή φόρα, Ευρωπαϊκή Ένωση) και, αφετέρου, με αναφορά στις μορφές, τα περιεχόμενα και την ποιότητα της πολιτικής συμμετοχής.

Το Συνέδριο θα επικεντρωθεί στους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας, με απώτερο στόχο να επισημανθεί η κρίσιμη σημασία τους στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις στο σύγχρονο πολιτικο-οικονομικό και κοινωνικό πεδίο, αλλά και τις δυναμικές που επηρεάζουν τις παραμέτρους ανάπτυξης της Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας στη χώρα μας, και αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται

με συναφή επιστημονικά πεδία, επιδίωξή μας είναι να αναπτυχθεί γόνιμος διάλογος και δημιουργικός προβληματισμός για διεξοδικότερες προσεγγίσεις τόσο στα επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων Πολιτειακής Παιδείας (civic education) όσο και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του περιεχομένου της Πολιτικής Παιδείας και του ευρύτερου πολιτικού μας πολιτισμού.

Διακεκριμένοι εισηγητές από την Ελλάδα και το εξωτερικό, τους οποίους έχουμε την τιμή να φιλοξενούμε, διασφαλίζουν την υψηλή ποιότητα του ακαδημαϊκού διαλόγου στο Συνέδριο, ο οποίος σχεδιάζουμε να διεξαχθεί μέσα από τις εισηγήσεις, τις ανακοινώσεις, τις ανοιχτές επιστημονικές συζητήσεις, τα εργαστήρια, τα συμπόσια και τις παράλληλες δράσεις. Με λόγο και αντίλογο θα αναδειχθούν τα κορυφαία και κεντρικά ζητήματα Ανθρωπιστικής και Πολιτειακής Παιδείας στην Ελλάδα αλλά και στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι θεματικές του Συνεδρίου καλύπτουν πολλούς τομείς και πεδία μελέτης των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών, καθώς επίσης των πολιτικών επιστημών και των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης, όπως είναι: κοινωνικό κράτος, κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση, οικονομική κρίση, οικογένεια και εκπαίδευση, ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση, ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση – ευρωπαϊκά προγράμματα, εκπαιδευτική πολιτική και αυτοδιοικητικές παρεμβάσεις, πολιτιστική πολιτική και εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικά σενάρια, εκπαίδευση, οικονομία και επιχειρηματικότητα, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσβασιμότητα, ιστορία της εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτική έρευνα, διοίκηση της εκπαίδευσης, κ.ά.

Με την έκδοση των Πρακτικών του Συνεδρίου προσδοκούμε ότι η εκπαιδευτική και η ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά και όλοι όσοι ασχολούνται με τη μελέτη της Ανθρωπιστικής και Πολιτειακής Παιδείας, θα αποκτήσουν ουσιαστική πηγή ενημέρωσης για όλα τα επίκαιρα διακυβεύματα, όπως θα μελετηθούν και θα καταδειχθούν διεξοδικά στο Συνέδριο.

Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων Συνεδρίων μας επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε και διασφαλίσουμε ένα υψηλό επίπεδο επιστημονικού και ακαδημαϊκού διαλόγου. Είμαστε βέβαιοι, όπως και στα προηγούμενα συνέδρια του ΙΑΚΕ, πως με την ενεργή συμμετοχή σας θα κάνουμε πράξη τους στόχους που όλοι μαζί έχουμε θέσει.

Καλωσορίζουμε όλους τους συντελεστές του Συνεδρίου και τους συνέδρους στη φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου.

Ευχαριστούμε θερμά όλους όσους βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία του Συνεδρίου.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Σχολική Σύμβουλος

Α/θμιας Εκπαίδευσης

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Σπύρος Χ. Πανταζής

Ομότιμος Καθηγητής

του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΚΡΙΣΕΙΣ, ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΕΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ**

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ MOBBING ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναστασία Αναστασία
anastasaki@rhodes.aegean.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.ed.

Τσιαμπάση Φανή
f.tsiampasi@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η περιγραφή του φαινομένου mobbing (ηθική παρενόχληση, εργασιακός εκφοβισμός) και η διερεύνησή του στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη του εν λόγω φαινομένου στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης και ο εμπλουτισμός του επιστημονικού διαλόγου γύρω από αυτό το θέμα. Αρχικά, επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας, των εκδηλώσεων και των συνεπειών του mobbing, όπως αποτυπώνονται σε διεθνείς σχετικές έρευνες κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Ακολούθως, ανιχνεύεται η ύπαρξη αρνητικών συμπεριφορών και οι συσχετίσεις αυτών με τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το φαινόμενο αυτό διερευνάται με μεταβλητές που αναφέρονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων, τα οποία υφίστανται ηθική παρενόχληση, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, η ειδικότητα, η θέση ευθύνης, καθώς επίσης και σε εκείνων που εκδηλώνουν εκφοβιστικές και αρνητικές συμπεριφορές. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο NAQ-R (Negative Acts Questionnaire – Revised), το οποίο διανεμήθηκε σε ψηφιακό περιβάλλον και συμπληρώθηκε από 196 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη του φαινομένου σε ανησυχητικά υψηλά ποσοστά.

Λέξεις κλειδιά: mobbing, ηθική παρενόχληση, εργασιακός εκφοβισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες τον ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα των ψυχολογικών πιέσεων, που υφίστανται οι εργαζόμενοι στην επαγγελματική τους ζωή, αυξάνεται διαρκώς. Στη σχετική βιβλιογραφία αποτυπώνονται υψηλά ποσοστά εμφάνισης περιστατικών ηθικής και ψυχολογικής παρενόχλησης και εκφοβισμού στο εργασιακό περιβάλλον (Leymann, H., 1996. Vartia, M., 1996. Ertürk, A., 2013. Kakoulakis, C., et. Al., 2015). Συμπεριφορές και καταστάσεις γνωστές από το παρελθόν, οι οποίες αντιμετωπίζονταν ως δομικές, δυσάρεστες μεν αλλά αναπόφευκτες «παρενέργειες της εργασιακής καθημερινότητας» (Μπουμπουχερόπουλος, Π., 2014) επανεκτιμήθηκαν ως συνθήκες επικίνδυνες για την υγεία των εργαζομένων. Τα όρια των ανεκτών και κατά κανόνα αδιάφορων για το δίκαιο μικρο-συγκρούσεων στον χώρο εργασίας επανατίθενται, μέσω του όρου “mobbing”. Ο όρος mobbing προέρχεται από το αγγλικό ρήμα “mob” που σημαίνει επιτίθεμαι, περικυκλώνω, ενοχλώ. Στην Ελλάδα για την περιγραφή του ίδιου φαινομένου χρησιμοποιείται, συνήθως, ο όρος «ηθική παρενόχληση», που είναι απόδοση στα ελληνικά του αντίστοιχου γαλλικού “harcelement moral”.

Ποια είναι, όμως, η έννοια του όρου “mobbing”, τι συνιστά “ηθική παρενόχληση στην εργασία” ή “εργασιακό εκφοβισμό”; Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002) ως “παρενόχληση” στον χώρο εργασίας ορίζεται και νοείται η

επαναλαμβανόμενη, αδικαιολόγητη συμπεριφορά προς έναν εργαζόμενο ή μια ομάδα εργαζομένων επί ορισμένο χρονικό διάστημα, που εκδηλώνεται κατά τρόπο συστηματικό, που προκαλεί κινδύνους για την υγεία και την ασφάλειά του. Η παρενόχληση ενέχει συχνά το στοιχείο της αθέμιτης χρήσης ή κατάχρησης εξουσίας, από την οποία τα θύματα ενδέχεται να αδυνατούν να προστατευτούν.

Όλοι οι ερευνητές και μελετητές συνομολογούν πως η εν λόγω καταχρηστική συμπεριφορά μπορεί να είναι βάνουση, προσβλητική, εχθρική, ανάρμοστη ή απλώς ανοίκεια συμπεριφορά των εργοδοτών εις βάρος των εργαζομένων, των προϊσταμένων εις βάρος των υφισταμένων και αντιστρόφως ή των ομοιοβάθμων συναδέλφων μεταξύ τους ή και εκ μέρους τρίτων, λ.χ. πελατών (γονέων) έναντι εργαζομένων (εκπαιδευτικών) (ενδεικτικά: Leymann, H., 1996. Vartia, M., 1996. Ertürk, A., 2013). Σύμφωνα με την έκθεση Quality of Work and Employment in Europe, Issues and Challenges του 2002, η υγεία των εργαζομένων απειλείται από τις συνθήκες εργασίας γεγονός που οδηγεί σε επιπτώσεις με σημαντικές ψυχολογικές και σωματικές διαστάσεις:

- Ψυχοπαθολογικές ασθένειες, όπως μελαγχολία, άγχος, φοβικές αντιδράσεις, διστακτικές συμπεριφορές, ευερέθιστη στάση, αϋπνίες, επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες, προβλήματα συγκέντρωσης.
- Ψυχοσωματικές ασθένειες, όπως μυϊκοί πόνοι, ημικρανίες, άσθμα, καρδιαγγειακές παθήσεις, δυσκολίες πέψης, δερματίτιδα.
- Προβλήματα συμπεριφοράς, όπως κοινωνική απομόνωση, επιθετικότητα, απώλεια της ευθυκρισίας, αδύναμη πνευματική κατάσταση, ψυχικές αλλοιώσεις, εξάρτηση από το ποτό και το κάπνισμα.

Για την Hirigoyen (2002), στην ηθική παρενόχληση τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα θύματα είναι στερεότυπα και συνδέονται περισσότερο με την ένταση και τη διάρκεια της επίθεσης, παρά με την ψυχική τους ιδιοσυγκρασία. Οι σοβαρές επιπτώσεις της ηθικής παρενόχλησης στον εργασιακό χώρο δεν αφορούν και δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στο ίδιο το θύμα, αλλά επεκτείνονται και επηρεάζουν και τον οργανισμό ή την επιχείρηση και αναφέρονται κυρίως: α) στο οικονομικό κόστος για την αποζημίωση των ατόμων που έχουν παρενοχληθεί και το κόστος πρόσληψης προσωπικού προς αντικατάσταση αυτών που αποχώρησαν και β) το επιπρόσθετο κόστος της πολύτιμης εμπειρίας και γνώσης που στερούν από τον οργανισμό τα θύματα με την αποχώρησή τους (Einarsen και συν., 1997). Αυτό που θα πρέπει να αποτελέσει κοινό τόπο όχι μόνο των εργαζομένων αλλά και των εργοδοτών είναι το γεγονός ότι ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον είναι επικερδής παράγοντας για όλους (και για τις δύο πλευρές) (Hirigoyen, 2002).

Το φαινόμενο ή σύνδρομο mobbing έχει ερευνηθεί σε εργασιακούς δημόσιους και ιδιωτικούς εργασιακούς χώρους στην Ελλάδα, αλλά όχι στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου μάλλον αποτελεί θέμα ταμπού. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του φαινομένου και αφορά εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο. Κατόπιν της βιβλιογραφικής επισκόπησης, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Εμφανίζεται το φαινόμενο mobbing στον εκπαιδευτικό πληθυσμό των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
2. Σε ποιο βαθμό αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών;
3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση κ.λπ. και των αρνητικών συμπεριφορών;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το NAQ-R (Negative Acts Questionnaire – Revised) (Einarsen, Hoel & Notelaers, 2009), κατόπιν συγκατάθεσης του καθηγητή S. Einarsen. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 22 ερωτήσεις μέσα από τις οποίες

εκτιμάται κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός έχει υποστεί κάποια από τις συγκεκριμένες συμπεριφορές «mobbing» το τελευταίο έτος. Οι ερωτήσεις αυτές χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες: προσωπική ταπείνωση, παρενόχληση που συνδέεται με την εργασία ενός ατόμου, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικός έλεγχος και σωματική ή φυσική κακοποίηση. Επιπλέον, περιλαμβάνεται μια 23η γενική ερώτηση, η οποία αποτελεί δείκτη της εργασιακής παρενόχλησης. Για να διερευνηθεί η συχνότητα της έκθεσης σε εκφοβιστικές συμπεριφορές χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μια φορά ανά μήνα, 4 Μια φορά ανά εβδομάδα, 5 Κάθε μέρα). Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το SPSS 20, ενώ για τη διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των αρνητικών συμπεριφορών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-way Anova).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε ψηφιακό περιβάλλον, μέσω του συνδέσμου: <https://goo.gl/ezSMKs>. Στη συνέχεια, ο σύνδεσμος αυτός εστάλη, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), με συνοδευτική επιστολή των ερευνητριών προς πιθανούς συμμετέχοντες/ουσες πανελλαδικά και με την επισήμανση/παρότρυνση να το προωθήσουν με τη σειρά τους, προκειμένου με τον τρόπο αυτό να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών. Η δειγματοληψία βασίστηκε στη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball). Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα από 25 Φεβρουαρίου έως 25 Μαρτίου 2017 και κατά τη διεξαγωγή της τηρήθηκαν οι προσήκουσες αρχές δεοντολογίας. Απάντησαν 196 άτομα, εκ των οποίων οι 65 (33,2%) ήταν άνδρες και οι 131 (66,8%) γυναίκες. Οι μεταβλητές «οικογενειακή κατάσταση» και «Κλάδος – ειδικότητα», επειδή υπήρξαν ολιγάριθμες απαντήσεις, κατηγοριοποιήθηκαν εκ νέου στις κατηγορίες «Εκπαιδευτικοί σε χηρεία ή σε συμβίωση» και «Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής».

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

	Μεταβλητές	<i>f</i>	%
Φύλο	Άνδρες	65	33,2
	Γυναίκες	131	66,8
Ηλικία	Έως 29	15	7,7
	30-39	42	21,4
	40-49	59	30,1
	50 και άνω	80	40,8
Οικογ. κατάσταση	Έγγαμος	114	58,2
	Άγαμος	57	29,1
	Διαζευγμένος/η	25	12,8
Μορφωτικό επίπεδο	Βασικό πτυχίο	59	30,1
	Ετήσια επιμόρφωση	5	2,6
	Μετεκπαίδευση	18	9,2
	Δεύτερο πτυχίο	22	11,2
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	77	39,3

	Διδακτορικό Δίπλωμα	15	7,7
Περιφερειακή Δ/νση	Αττική	53	27,0
	Περιφέρεια	143	73,0
Τοποθέτηση στη σχ. μονάδα	Οργανική	102	52,0
	Μόνιμος/απόσπαση	26	13,3
	Με θητεία	42	21,4
	Αναπληρωτής/τρια	26	13,3
Κλάδος-ειδικότητα	Δάσκαλοι	152	77,6
	Νηπιαγωγοί	19	9,7
	Ειδικότητες	25	12,8
Θέση ευθύνης	Διευθυντής/ντρια	50	25,5
	Υποδιευθυντής/ντρια	8	4,1

Πίνακας 2: Εμφάνιση του φαινομένου

Έχετε πέσει θύμα εκφοβισμού στην εργασία σας;						
	1	2	3	4	5	
	Ποτέ	Σπάνια	Μια φορά ανά μήνα	Μια φορά ανά εβδομάδα	Κάθε μέρα	Σύνολο (2-5)
N	140	30	9	15	2	56
%	71,4	15,3	4,6	7,7	1,0	28,6

Πίνακας 3: Αριθμός ανδρών δραστών

Αριθμός ανδρών δραστών							
	0	1	2	3	4	5	Σύνολο
N	136	32	15	9	2	2	196
%	69,4	16,3	7,7	4,6	1,0	1,0	100

Πίνακας 4: Αριθμός γυναικών δραστών

Αριθμός γυναικών δραστών							
	0	1	2	3	4	5	Σύνολο
N	142	25	17	5	2	5	196
%	72,4	12,8	8,7	2,6	1,0	2,6	100

3.1. Συχνότητα εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών

3.1.1. Κάθε μέρα

Ο πιο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά παρουσιάζεται στις παρακάτω ερωτήσεις:

Φήμες και κουτσομπολιά διαδίδονται για σας (5)	N	%
Η γνώμη και οι απόψεις σας αγνοούνται (14)		
Η δουλειά σας παρακολουθείται και ελέγχεται υπερβολικά (18)	8	4,1
Δέχετε πίεση να μην απαιτήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (π.χ. άδειες, άδεια ασθενοίας, έξοδα ταξιδιού) (19)		

Αντίθετα, ο λιγότερο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά παρουσιάζεται στην ερώτηση 22: «Σωματική κακοποίηση ή απειλές βίας» (N:1, 0,5%).

3.1.2.Μια φορά ανά εβδομάδα

Ο πιο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί μια φορά ανά εβδομάδα παρουσιάζεται στην παρακάτω ερώτηση:

Σας αποκρύπτονται πληροφορίες που επηρεάζουν την απόδοσή σας (1)	N:19 (9,7%)
--	-------------

Ενώ, ο λιγότερο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί μια φορά ανά εβδομάδα παρουσιάζεται στην ερώτηση 22: «Σωματική κακοποίηση ή απειλές βίας» (N:1, 0,5%).

3.1.3. Μια φορά ανά μήνα

Ο πιο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί μια φορά ανά μήνα παρουσιάζεται στην παρακάτω ερώτηση:

Φήμες και κουτσομπολιά διαδίδονται για σας (5)	N: 34	17,3 %
--	-------	--------

Αντίθετα, ο λιγότερο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί μια φορά ανά μήνα παρουσιάζεται στην ερώτηση 22: «Σωματική κακοποίηση ή απειλές βίας» (N:2, 1%).

3.1.4. Σπάνια

Ο πιο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί σπάνια παρουσιάζεται στην παρακάτω ερώτηση:

Η γνώμη και οι απόψεις σας αγνοούνται (14)	N: 89	45,4 %
--	-------	--------

Ενώ, ο σπάνια εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζεται στην ερώτηση 22: «Σωματική κακοποίηση ή απειλές βίας» (N:8, 4,1%).

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των αρνητικών συμπεριφορών, όπως αυτές αποτυπώνονται στο NAQ-Revised χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-way Anova). Τα ευρήματα της στατιστικής επεξεργασίας είναι τα εξής:

3.2. Διαφορές φύλου

Όταν εξετάστηκαν οι διαφορές της έκθεσης των εκπαιδευτικών σε αρνητικές συμπεριφορές ως προς το φύλο τους, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες βιώνουν τον εκφοβισμό ποσοστιαία περισσότερο, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εκτός από τις ερωτήσεις 3 και 4. Συγκεκριμένα, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, όπου οι άνδρες είχαν τους υψηλότερους μέσους όρους. Όσον αφορά την 3η ερώτηση «Σας ανατίθεται δουλειά ξεκάθαρα κατώτερη του επιπέδου ικανοτήτων σας» ισχύει ότι $F(1, 194)=7,00, p<0,05$ ($p=0,009$) και για την 4η ερώτηση «Σημαντικές περιοχές ευθύνης σας σάς αφαιρούνται ή αντικαθίστανται με τετριμμένα ή ασήμαντα καθήκοντα» ισχύει ότι $F(1, 194)=4,15, p<0,05$ ($p=0,043$). Με άλλα λόγια, το φύλο των εκπαιδευτικών, εκτός από συγκεκριμένες περιπτώσεις, δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην έκθεσή τους στον εκφοβισμό

3.3. Διαφορές οικογενειακής κατάστασης

Η οικογενειακή κατάσταση του/της εκπαιδευτικού αναδείχθηκε σημαντικός παράγοντας. Συγκεκριμένα, αποτυπώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, όπου οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν *άγαμοι* σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους. Με άλλα λόγια, η **οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών** αποτελεί σε ορισμένες περιπτώσεις **καθοριστικό παράγοντα** στην έκθεσή τους στον εκφοβισμό.

Σας αποκρύπτονται πληροφορίες που επηρεάζουν την απόδοσή σας (1)	$F(2, 193)=3,08, p<0,05$ ($p=0,048$)
Φήμες και κουτσομπολιά διαδίδονται για σας (5)	$F(2, 193)=4,46, p<0,05$ ($p=0,013$)
Εξαιρείστε ή αποκλείετε από διαδικασίες και κοινωνικά γεγονότα (6)	$F(2, 193)=5,31, p<0,05$ ($p=0,006$)
Προσβλητικά ή επιθετικά σχόλια για εσάς (π.χ. συνήθειες ή παρελθόν) και την προσωπική σας ζωή (7)	$F(2, 193)=4,16, p<0,05$ ($p=0,017$)
Υπόνοιες ή σημάδια από άλλους ότι θα έπρεπε να παρατήσετε τη δουλειά σας (10)	$F(2, 193)=3,50, p<0,05$ ($p=0,032$)
Εξακολουθητική κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας (13)	$F(2, 193)=5,90, p<0,05$ ($p=0,003$)
Η γνώμη και οι απόψεις σας αγνοούνται (14)	$F(2, 193)=4,65, p<0,05$ ($p=0,011$)
Γίνονται ψευδείς ισχυρισμοί σε βάρος σας (17)	$F(2, 193)=3,95, p<0,05$ ($p=0,021$)
Η δουλειά σας παρακολουθείται και ελέγχεται υπερβολικά (18)	$F(2, 193)=3,69, p<0,05$ ($p=0,027$)

Δέχετε πίεση να μην απαιτήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (π.χ. άδειες, άδεια ασθενοείας, έξοδα ταξιδιού) (19)	F (2, 193)=4,32, p<0,05 (p=0,015)
Έχετε πέσει θύμα εκφοβισμού στην εργασία σας; (23)	F (2, 193)=4,01, p<0,05 (p=0,020)

3.4. Διαφορές ηλικίας

Όταν εξετάστηκαν οι διαφορές της έκθεσης των εκπαιδευτικών σε αρνητικές/εκφοβιστικές συμπεριφορές ως προς την ηλικία τους, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει σχετικά λίγο την εμφάνιση του φαινομένου. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, όπου οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν έως 29 ετών σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι εξαιρούνται ή αποκλείονται από διαδικασίες και κοινωνικά γεγονότα ($F(3, 192)=4,61, p<0,05 (p=0,004)$), συχνά η γνώμη και οι απόψεις τους αγνοούνται ($F(3, 192)=2,79, p<0,05 (p=0,042)$), ενώ δέχονται πίεση να μην απαιτήσουν κάτι το οποίο δικαιούνται ($F(3, 192)=4,61, p<0,05 (p=0,000)$). Ωστόσο, **η ηλικία των εκπαιδευτικών, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην έκθεσή τους στον εκφοβισμό.**

3.5. Διαφορές ειδικότητας

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων που υπηρετούν στα Δημοτικά Σχολεία, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους για την 1η και 5η ερώτηση «Σας αποκρύπτονται πληροφορίες που επηρεάζουν την απόδοσή σας»: $F(2, 193)=3,77, p<0,05 (p=0,025)$ και «Φήμες και κουτσομπολιά διαδίδονται για σας»: $F(2, 193)=3,76, p<0,05 (p=0,025)$, ενώ οι δάσκαλοι σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους για την 10η ερώτηση «Υπονοούμενα (από άλλους) ότι θα έπρεπε να παρατήσετε τη δουλειά σας»: $F(2, 193)=3,21, p<0,05 (p=0,043)$. Δηλαδή, **η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα** εμπλοκής τους σε εκφοβισμό.

3.6. Διαφορές θέσης στην υπηρεσία

Η έρευνα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, όπου οι κατέχοντες θέση ευθύνης (Διευθυντές/τριες) σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους για την 13^η ερώτηση «Δέχετε συστηματικά κακόβουλη κριτική για τη δουλειά και την προσπάθειά σας»: $F(2, 193)=4,97, p<0,05 (p=0,008)$. Με άλλα λόγια, **η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα.**

4. Συζήτηση

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς το αρχικό ερώτημα της ύπαρξης του συνδρόμου mobbing στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός πληθυσμός βιώνει ένα πλήθος αρνητικών συμπεριφορών. Το ανησυχητικό ποσοστό του 28,6% του δείγματος δηλώνει ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού στην εργασία του κατά το διάστημα του τρέχοντος έτους (συγκεντρωτικά οι κατηγορίες 2-5), ενώ ένα επίσης υψηλό ποσοστό, το 13,3%, αρκετά συχνά (συγκεντρωτικά οι κατηγορίες 3-5) κατά το ίδιο διάστημα, σημαίνει ότι τα επεισόδια εκφοβισμού και παρενόχλησης αποτελούν πλέον μια συνήθη συνθήκη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επιπλέον, κρίνοντας από τις απαντήσεις στις τέσσερις από τις πέντε κατηγορίες του ερωτηματολογίου (προσωπική ταπείνωση, παρενόχληση που συνδέεται με την εργασία ενός ατόμου, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικός έλεγχος), διαφαίνεται ότι πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών βιώνει μια σκληρή καθημερινότητα στο σχολείο.

Ο πιο συχνά εμφανιζόμενος τύπος αρνητικών συμπεριφορών που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά σχετίζεται κυρίως με αρνητικές συμπεριφορές που προσβάλλουν την ιδιωτικότητα, την

αξιοπρέπεια και δυσχεραίνουν την απόδοση στα καθήκοντά τους. Προηγούμενες έρευνες των Einarsen και Raknes (1997), των Mikkelsen και Einarsen (2002) και του Cemaloglou (2007) παρουσιάζουν αντίστοιχα εξαγόμενα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, προκύπτει ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει ιδιαίτερα την εμφάνιση εργασιακού εκφοβισμού εκτός από συγκεκριμένες περιπτώσεις. Αν και οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους στην πλειονότητα των αρνητικών συμπεριφορών, μόνο σε δύο περιπτώσεις παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Τα ευρήματα συνάδουν με τις έρευνες των Cemaloglou (2007), Mikkelsen και Einarsen (2002), οι οποίες επίσης δε διαπιστώνουν συσχέτιση της μεταβλητής του φύλου και των εμπειριών παρενόχλησης των εκπαιδευτικών.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την ηλικία και την επίδραση που πιθανώς έχει στην εμφάνιση του εργασιακού εκφοβισμού και της ηθικής παρενόχλησης. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα τελευταία χρόνια, ως θύματα εργασιακού εκφοβισμού, αναφέρονται άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, άνω των πενήντα ετών, ενδεχομένως λόγω της αίσθησης ανεπάρκειας και ανικανότητας να αντεπεξέλθουν στις σύγχρονες εργασιακές συνθήκες (Vartia, 2001). Ωστόσο, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, δεν προέκυψε κάτι τέτοιο. Αντίθετα, διαφάνηκε η τάση τα άτομα νεότερης ηλικίας να δηλώνουν ότι είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών, τα οποία αισθάνονται συχνά ότι η γνώμη τους δε λαμβάνεται υπόψη, εξαιρούνται συχνά από κοινωνικές εκδηλώσεις του σχολείου και δέχονται πίεση να μην διεκδικήσουν κάτι που δικαιούνται (π.χ. άδειες). Στην πλειονότητα των ερευνών που μελετούν τη σχέση των μεταβλητών της ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης και του εργασιακού εκφοβισμού διαπιστώνεται μια άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους (Einarsen & Skogstad, 1996. Toker, 2006; Vieire da Fonsenca, Garcia, & Perez, 1989. Whitney & Smith, 1993). Για παράδειγμα, σε μελέτη των Einarsen και Skogstad (1996), καθώς επίσης και του Σπυριδάκη (2009), φαίνεται ότι οι αποδέκτες του φαινομένου είναι περισσότερο οι παλαιότεροι παρά οι νεότεροι εργαζόμενοι, ενδεχομένως λόγω του ότι η πρώτη κατηγορία απαντά στις ερωτήσεις έχοντας κατά νου ότι ακριβώς επειδή είναι γηραιότεροι χρειάζεται να τους φέρεται κανείς με περισσότερο σεβασμό και εκτίμηση, κάτι που ίσως οι νεότεροι εργαζόμενοι να μην το απαιτούν τόσο εμφατικά. Στη διερεύνηση του Cemaloglou (2007) των μεταβλητών που εμπλέκονται στο φαινόμενο του mobbing σε πληθυσμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών και της έκθεσης των εργαζομένων στην παρενόχληση.

Στην έρευνά του ο Toker (2006) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της εμφάνισης του εκφοβισμού και την οικογενειακή κατάσταση, και διαπίστωσε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί βίωναν την εμπειρία του mobbing περισσότερο από τους άγαμους και σε χρεία συναδέλφους τους. Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών αποτελεί σε ορισμένες περιπτώσεις καθοριστικό παράγοντα στην έκθεσή τους στον εκφοβισμό, με τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν *άγαμοι* να σημειώνουν τους υψηλότερους μέσους όρους.

Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δε φάνηκε από τα δεδομένα να επηρεάζει την εμφάνιση του εργασιακού εκφοβισμού, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχα διεθνών ερευνών, από τις οποίες προκύπτει ότι υπάρχει σχετικά μεγάλη άνθηση του φαινομένου σε άτομα υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (Blase, 2002), τα οποία μπορεί να είναι αποδέκτες αλλά και δράστες (θύματα και θύτες).

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών βρέθηκε σχετικά σημαντική, καθώς σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, όπου οι ειδικότητες σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους για την 1η και 5η ερώτηση, ενώ οι δάσκαλοι σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους για την 10η ερώτηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θεωρούν ότι τους αποκρύπτονται πληροφορίες που επηρεάζουν την απόδοσή τους, ενώ φήμες και κουτσομπολιά διαδίδονται για το άτομό τους ενώ οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται υπονοούμενα από άλλους ότι θα έπρεπε να εγκαταλείψουν την εργασία τους.

Η επίδραση της θέσης ευθύνης στην εμφάνιση του φαινομένου mobbing στις σχολικές μονάδες δεν φαίνεται σημαντική. Συγκεκριμένα, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, όπου οι κατέχοντες θέση διοίκησης σημείωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους για την 13η ερώτηση στην οποία δηλώνουν ότι υφίστανται κακόβουλη και αδιάλειπτη κριτική για το έργο τους. Ιδιαίτερα για τον εργασιακό χώρο του σχολείου, η μορφή αυτή της παρενόχλησης αποκαλείται *staffing* (Kasper, 1998).

Όσον αφορά τους δράστες ή θύτες του mobbing, που το φύλο δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά, διαπιστώθηκε ότι εργασιακός εκφοβισμός σε υψηλά ποσοστά (46,4%) ασκείται από τη διεύθυνση του σχολείου και τους συναδέλφους. Ταυτόχρονα όμως ασκείται και από τους γονείς σε ένα ανησυχητικά υψηλό ποσοστό (42,9%). Η μορφή της κάθετης παρενόχλησης που ασκείται από τη διοίκηση των σχολείων θεωρείται από την ερευνητική κοινότητα ως η πιο συνηθισμένη μορφή παρενόχλησης (Ferrari, 2004). Στον εργασιακό χώρο του σχολείου εμφανίζεται συχνά και αποκαλείται *bossing*, η παρενόχληση δηλαδή που ασκείται από την πλευρά των διευθυντικών στελεχών προς τους υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς (Terry, 1998). Ο εργασιακός εκφοβισμός μεταξύ συναδέλφων αποτελεί μια οριζόντια μορφή παρενόχλησης, μεταξύ ομοτίμων, και έχει ως αίτια συναισθήματα φθόνου, προσωπικές αντιπάθειες, ακραίες συγκρούσεις και ανταγωνισμούς κ.ά. (Hirigoyen, 2002. Ferrari, 2004). Επιπλέον, στον εργασιακό χώρο του σχολείου παρατηρείται και μια νέα μορφή εκφοβισμού, η ηθική παρενόχληση από τους γονείς (Sleigh, 2014), φαινόμενο που μελετάται στη Μεγάλη Βρετανία, όπου η Ένωση Εκπαιδευτικών (ATL Annual Conference, April 2011) αναφέρει ότι το 76% των ερωτηθέντων έχουν υπάρξει αποδέκτες αυτής της συμπεριφοράς από τους ανωτέρους τους, και το 22% από τους συναδέλφους τους, ενώ το 25% εξ αυτών από γονέα ή άλλον.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι το φαινόμενο mobbing ή ηθικής παρενόχλησης/εργασιακού εκφοβισμού αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα στις σχολικές μονάδες Π.Ε. και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη της Πολιτείας -των ιθυνόντων που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική- καθώς συνιστά έναν εξαιρετικά επιβαρυντικό παράγοντα της εργασιακής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών. Οι αρνητικές συμπεριφορές, στις οποίες εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό κλίμα και δρουν επίσης αρνητικά στην αίσθηση του ανήκειν, με ανυπολόγιστες επιπτώσεις στη συνεργασία των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας και, συνακόλουθα, στην επίτευξη των στόχων του Σχολείου. Για τους λόγους αυτούς κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου, προκειμένου να αναλυθεί, να κατανοηθεί πληρέστερα και να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπισή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (OSHA) (2002). *Παρενόχληση στον χώρο εργασίας*. Δελτίο Τεχνικών Στοιχείων 23, Bilbao. Ανακτήθηκε στις 3/2/2017 από τον δικτυακό τόπο <https://osha.europa.eu/el/publications/factsheets/23>.
- Hirigoyen, M-F (2001). *Η ηθική παρενόχληση. Η διαστροφική βία στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hirigoyen, M-F (2002). *Ηθική παρενόχληση στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπουμπουχερόπουλος, Π. (2014). *Mobbing: Ευθύνη λόγω ηθικής παρενόχλησης στην εργασία*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Σπυριδάκης Μ. (2009). *Εξουσία και παρενόχληση στην εργασία*. Αθήνα: Διόνικος.

Ξενόγλωσση

- Asiye Toker Gökçe (2006). *Workplace bullying: The research of public and private schools*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara University, The Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Blase, Jo and Blase, Jos. (2002). *Breaking the Silence: Overcoming the Problem of Principal Mistreatment of Teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35 (6), 789-802.
- Einarsen, S. Hoel H. & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work and Stress* 23(1):24-44, January 2009.
- Einarsen, S., & Raknes, B.I. (1997). Harassment at work and the victimization of men. *Violence and Victims*, 12, 247-263.
- Ertürk, A. (2013). Mobbing behavior: victims and the affected. *Educational Sciences: Theory & Practice – 13(1)*, Winter, 169-173.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2002). *Quality of work and employment in Europe Issues and challenges*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε στις 3/3/2017 από τον δικτυακό τόπο https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef0212en.pdf
- Ferrari, E. (2004). Raising Awareness on Women Victims of Mobbing: The Italian Contribution. DAPHNE Programme: Preventive Measures to Fight Violence against Children, Young People and Women, European Commission.
- Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chroussos, G., & Darvyri, C. (2015). Validation of the Negative Acts Questionnaire (NAQ) in a Sample of Greek Teachers. *Psychology*, 6, 63-74. Ανακτήθηκε στις 2/2/2017 από τον δικτυακό τόπο <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.61007>
- Kasper, H. (1998). *Mobbing in der Schule*. Weinheim: AOL, Beltz.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5:2, 165-184, DOI: 10.1080/13594329608414853
- Mikkelsen, E. and Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43: 397-405.
- Sleigh, D. (2014). Parents who bully teachers. *Education Today*, Term 1: 16-17, 2014.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-268.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying-psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5:2, 203-214, DOI: 10.1080/13594329608414855
- Vartia, M. (2001). Consequences of Workplace Bullying with Respect to the Well-Being of Its Targets and the Observers of Bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27, 63-69.

ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΛΥΚΕΙΑ ΤΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

Γκάτσα Τατιανή

tgatsa@yahoo.gr

Συντονίστρια Παρατηρητηρίου Πρόληψης Σχολικής Βίας/Εκφοβισμού
Μέλος της Συντονιστικής Επιτροπής του Δικτύου Πρόληψης ΣΒΕ ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου

Γεωργόπουλος Ιωάννης

jgeorg@ioa.teiep.gr

Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων

1. Περίληψη

Η μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση του ποσοστού εμπλοκής των μαθητών σε επεισόδια ρατσιστικού εκφοβισμού και του ρόλου εμπλοκής τους, ως «θύτες», «θύματα» και «θεατές» στο φαινόμενο. Εκτός από τη διερεύνηση του φαινομένου, το ερωτηματολόγιο επιδίωκε την ευαισθητοποίηση και την περαιτέρω κινητοποίηση των μαθητών για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Το Δείγμα ήταν 187 μαθητές της Α΄ Λυκείου. Το ποσοστό του δείγματος ενεπλάκει με το ρόλο του «θύματος», το 18% ως «θύτης» και το 50% ως «θεατές». Η πιο συχνή μορφή ρατσιστικού εκφοβισμού είναι η λεκτική. Η συναισθηματική αντίδραση των εμπλεκόμενων μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα από το ρόλο τους. Η αντιμετώπιση των γεγονότων από τα «θύματα» παρουσιάζει μεγάλη διασπορά. Τα «θύματα» αποδίδουν την ευθύνη των γεγονότων στον εαυτό τους, ενώ οι «θύτες» σε εξωτερικούς παράγοντες. Στερεοτυπικοί παράγοντες και προκαταλήψεις δηλώθηκαν ως αιτίες του φαινομένου από «θύτες» και «θεατές».

Λέξεις Κλειδιά: Ρατσιστικός εκφοβισμός, θεατές, στερεοτυπικές αντιλήψεις

2. Εισαγωγή

Ο Ρατσιστικός Σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα είδη του Σχολικού εκφοβισμού. Ο Σχολικός Εκφοβισμός αποτελεί έναν ειδικό τύπο επιθετικής συμπεριφοράς, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για εμπρόθετη αρνητική πράξη, που αποσκοπεί να προκαλέσει βλάβη ή να ενοχλήσει, είναι επαναλαμβανόμενη και διακρίνεται από ανισορροπία δύναμης με την οποία ένα άτομο πιο δυνατό ή μια ομάδα επιτίθεται σε ένα λιγότερο δυνατό άτομο (Olweus, 1993. Nansel et al, 2001). Οι ερευνητές έχουν διακρίνει τη σχολική επιθετικότητα σε άμεση και έμμεση. Η άμεση μπορεί να λαμβάνει τη μορφή της σωματικής (κτύπημα, λακτίσματα, σπρώξιμο, τράβηγμα μαλλιών ή τσίμπημα), της λεκτικής (απειλές, χλευασμοί, πειράγματα ή παρατσούκλια) ή της ηλεκτρονικής επιθετικότητας. Η έμμεση μορφή είναι η ψυχολογική θυματοποίηση (αποκλεισμός από την παρέα και η περιθωριοποίηση) ή η άσκηση επιθετικότητας μέσω ενός τρίτου προσώπου (Hawker, Boulton, 2000). Τα άτομα που εμπλέκονται στη συμπεριφορά είναι ο «θύτης» που διαπράττει την πράξη, το «θύμα» αυτός που υφίσταται την επιθετική συμπεριφορά ή κάποιος που μπορεί να είναι και «θύτης και θύμα» και οι «θεατές» (ή παρατηρητές ή παριστάμενοι) (Analitis, 2009).

Ρατσιστικός εκφοβισμός είναι μια διακριτή μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Επρόκειτο για μια αρνητική πράξη που διαπράττει κάποιος εναντίον κάποιου ατόμου από διαφορετική εθνότητα. Βασική προϋπόθεση αυτής της μορφής είναι η φυλετική διαφορά ανάμεσα στο άτομο που διαπράττει την αρνητική πράξη και στο άτομο που τη δέχεται και τις περισσότερες φορές δύσκολα διαπιστώνεται. Σε έναν ορισμό φυλετικής παρενόχλησης συμπεριλαμβάνονται όλες οι πράξεις και οι συμπεριφορές, με τις οποίες εσκεμμένα, με κάποιον τρόπο, κάνουν διακρίσεις εναντίον κάποιου

ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας (Rigby, 2002).

Εκδηλώνεται με σωματικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς τρόπους ή μέσα και αποσκοπεί στο στιγματισμό του θύματος, που διαφέρει λόγω εθνικότητας, γλώσσας, ενδυμασίας, διατροφικών συνήθειών, κοινωνικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης, ή κάποιας ιδιαίτερης προφοράς που προδίδει την οικογενειακή ή τοπική προέλευση του θύματος κτλ. Ο ρατσιστικός εκφοβισμός μεγιστοποιεί και ενισχύει τις προϋπάρχουσες εμπειρίες ματαίωσης και αποστέρησης του θύματος (Olweus, Limber, 2007. Sharp, Smith, 2002).

Το Παρατηρητήριο πρόληψης Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού πραγματοποίησε έρευνα κατά έτος 2014, στην οποία συμμετείχαν 61.000 μαθητές Γυμνασίου από όλη την ελληνική επικράτεια. Σε αυτή την έρευνα αναφέρεται πως από ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό βίας και εκφοβισμού που καταγράφηκε στα σχολεία, ο ρατσιστικός εκφοβισμός/παρενόχληση εντοπίστηκε με τα υψηλότερα ποσοστά. Το ποσοστό 11 % των μαθητών που εκφοβίστηκαν, ανήκε σε μειονότητες και το 32% θυματοποιήθηκε εξαιτίας του τόπου και της χώρας καταγωγής των ιδίων ή των γονιών τους (<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/bia.pdf>).

2.1. Κύριο Μέρος

2.1.1 Παρουσίαση της έρευνας

Σκοπός της μελέτης ήταν η καταμέτρηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και μέσω αυτής η ευαισθητοποίηση, του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Απώτερος στόχος των προηγούμενων αποτελεί η εγρήγορση, η κινητοποίηση από την υποτίμηση, την αδιαφορία και η αποφασιστική δραστηριοποίηση προς την αντιμετώπιση και την πρόληψη των περιστατικών του ρατσιστικού εκφοβισμού.

Δεύτερος στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο ρατσιστικό εκφοβισμό, ο προβληματισμός, και η κινητοποίηση τους για την ενεργή συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση και στην πρόληψη του φαινομένου.

2.1.2 Μέθοδος /Εργαλεία

Δόθηκε στους μαθητές το Ερωτηματολόγιο Ρατσισμού, το οποίο σχεδιάστηκε για να καλύψει τον προαναφερόμενο, συγκεκριμένο σκοπό. Έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε δέκα μαθητές ενός ΕΠΑΛ (Επαγγελματικού Λυκείου) και ενός ΓΕΛ (Γενικού Λυκείου). Η συμμετοχή των μαθητών ήταν προαιρετική, ωστόσο συμμετείχαν όλοι οι παρόντες μαθητές και μαθήτριες. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ήταν περίπου 10 με 15 λεπτά.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου εμπεριέχονταν γενικές πληροφορίες για το σχολείο, το φύλο και το τμήμα του μαθητή. Οι πρώτες ερωτήσεις αποσκοπούν στο να δηλωθούν οι μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς, οι ρόλοι εμπλοκής των μαθητών ως «θύτες», «θύματα» ή «θεατές», το είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς, σωματική, λεκτική, συναισθηματική, βίας εκφοβισμού, περιθωριοποίηση, σεξουαλική, οπτική, ηλεκτρονική μορφή. Στη συνέχεια υπήρχαν τρεις ερωτήσεις που ζητούν να καταγραφούν τα συναισθήματα που ένιωσαν οι εμπλεκόμενοι με κάποιον από τους προαναφερόμενους ρόλους. Ειδικότερα, δήλωναν πως μπορεί να ένιωσαν πόνο, φόβο, λύπη, άγχος, πανικό, απογοήτευση, επιθυμία να πεθάνουν, επιθυμία να φύγουν από το σημείο εκφοβισμού και το «θύτη», επιθυμία να απομονωθούν, σωματικές ενοχλήσεις, μπορεί να μην ένιωσαν τίποτα ή κάτι άλλο. Αντίστοιχα, υπήρχαν ερωτήσεις για τα συναισθήματα που ένιωσαν τα πρόσωπα που μπορεί να διέπραξαν αυτή τη συμπεριφορά. Μπορεί να αισθάνθηκαν χαρά, ικανοποίηση, θυμό, άγχος, υπερδιέγερση, φόβο, λύπη, σωματικές ενοχλήσεις ή κάτι άλλο. Επιπλέον, ερωτήθηκαν πως ένιωσαν σε περίπτωση που ήταν θεατές και πως αντέδρασαν. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να επιδοκίμασαν, να γέλασαν, να φοβήθηκαν, να προσπάθησαν να εμπλακούν για να σταματήσουν το γεγονός, να προσπάθησαν να εμπλακούν για να συνεχιστεί το

γεγονός, να λυπήθηκαν, να φοβήθηκαν, να αγχώθηκαν, να ντράπηκαν, να μην ένοιωσαν τίποτα, να ένοιωσαν κάτι άλλο.

Εάν οι μαθητές που μπορεί να είχαν το ρόλο του θεατή απαντήσουν ότι έφυγαν, απομακρύνθηκαν από το σημείο της σύγκρουσης, ρωτούνται στην συνέχεια πως ένωσαν μία με δύο μέρες μετά ή για ποιους λόγους είχαν πάρει την απόφαση να απομακρυνθούν. Η συγκεκριμένη ερώτηση αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση, στον προβληματισμό και στη μετατόπιση της θέσης τους προς μια πιο θετική αντίδραση και στάση στα περιστατικά.

Για τους μαθητές που μπορεί να ήταν αποδέκτες ζητήθηκε να απαντήσουν στο πως αντέδρασαν. Υπάρχουν πολλές απαντήσεις με κλιμάκωση, από το έφυγα, απομονώθηκα με διάφορους τρόπους, το ανέφερα και ζήτησα βοήθεια από διάφορους ανθρώπους, ζήτησα διαμεσολάβηση από διάφορους ανθρώπους. Αντίστοιχα, σε άλλη ερώτηση ζητήθηκε να απαντήσουν οι μαθητές που ήταν αποδέκτες, ποιες θεωρούν υπεύθυνες αιτίες για το συμβάν. Πιθανές απαντήσεις που μπορούσαν να επιλέξουν είναι ότι θεωρούν υπεύθυνο τον εαυτό τους, τους άλλους, την πολιτεία – κοινωνία, την εκπαίδευση ή κάτι άλλο. Σε ακόλουθη ερώτηση αναζητούνται οι αιτίες για τους δράστες. Σε αυτή την ερώτηση, μπορεί να δοθούν οι απαντήσεις ότι έφταιγαν οι ίδιοι οι «θύτες», η πολιτεία, η εκπαίδευση, οι ξένοι επειδή δεν πληρώνουν φόρους και πολλά άλλα στερεότυπα της κοινωνίας όπως παράδειγμα «οι ξένοι έχουν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, είναι υπεύθυνοι για την αύξηση της εγκληματικότητας, είναι τεμπέληδες, ρίχνουν τα μεροκάματα, παρενοχλούν, φέρνουν ασθένειες, δεν μου αρέσουν, δεν έχουμε κοινή θρησκεία, δεν σέβονται τους νόμους ή κάτι άλλο». Οι μαθητές ως «θεατές» προσκαλούνται σε άλλη ερώτηση να απαντήσουν για ποιους λόγους θεωρούν ότι συμβαίνουν αυτά τα γεγονότα και εκείνοι μπορούν να επιλέξουν από τις προτεινόμενες απαντήσεις, ότι φταίει ο αποδέκτης, ο ίδιος ο «θεατής», ο «θύτης», η πολιτεία-κοινωνία, η εκπαίδευση, οι ξένοι που παίρνουν τις δουλειές και όλα όσα ειπώθηκαν και στην προηγούμενη ερώτηση.

Το τελικό αυτό ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής σε ένα μικρό δείγμα παιδιών σε ένα Γενικό Λύκειο και ένα Επαγγελματικό Λύκειο. Κατόπιν αλλαγών και τροποποιήσεων καταλήξαμε στην προαναφερόμενη μορφή του.

2.1.3 Αποτελέσματα

Συμμετείχαν συνολικά 187 μαθητές. Οι 165 μαθητές, ποσοστό 88,24% απάντησαν πως εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού ρατσιστικού εκφοβισμού με οποιοδήποτε ρόλο, είτε ως «θύτης», είτε ως «θύμα», είτε ως «θεατής». Οι 16 μαθητές, ποσοστό 8,56% απάντησαν πως δεν συμμετείχαν και 6 μαθητές, ποσοστό 3,21% απάντησαν πως δεν γνωρίζουν.

Οι μαθητές που εμπλέκονται με το ρόλο του «θύματος» ήταν 93 (ποσοστό 49,7%), με το ρόλο του «θύτης» ήταν 57 (ποσοστό 30,5%), οι μαθητές με το ρόλο των «θεατών» ήταν 154 (ποσοστό 82,35%) και 4 μαθητές (ποσοστό 2,1%) δεν απάντησαν.

Όσον αφορά τις μορφές του σχολικού ρατσιστικού εκφοβισμού διαπιστώθηκε πως 155 μαθητές (ποσοστό 88,89) δήλωσαν πως ενεπλάκησαν σε λεκτική μορφή. Οι 59 μαθητές (ποσοστό 31,55%) δήλωσαν πως ενεπλάκησαν με σωματική μορφή. Οι 47 μαθητές (ποσοστό 25,13%) δήλωσαν πως ενεπλάκησαν με περιθωριοποίηση. Οι 45 μαθητές (ποσοστό 24,06%) μαθητές ενεπλάκησαν με σωματική μορφή. Οι 28 μαθητές (ποσοστό 14,97%) ενεπλάκησαν σε οπτική μορφή. Οι 13 μαθητές (ποσοστό 6,95%) ενεπλάκησαν σε ηλεκτρονική μορφή. Οι 8 μαθητές (ποσοστό 4,28), ενεπλάκησαν σε σεξουαλική μορφή.

Οι 50 μαθητές που θυματοποιήθηκαν (ποσοστό 26,74%), αισθάνονται λύπη, οι 32 μαθητές (ποσοστό 17,11%) αισθάνθηκαν άγχος, οι 27 μαθητές (ποσοστό 14,44%) αισθάνθηκαν απογοήτευση, οι 27 μαθητές (ποσοστό 14,44%) αισθάνθηκαν αβοήθητοι. Οι 17 μαθητές (ποσοστό 9,09%) αισθάνθηκαν φόβο. Οι 13 μαθητές (ποσοστό 6,95 %) αισθάνθηκαν πόνο. Οι 11 μαθητές (ποσοστό 5,88%) αισθάνθηκαν αποφυγή. Οι 14 μαθητές (ποσοστό 7,49%) αισθάνθηκαν απομόνωση. Οι 10 μαθητές (ποσοστό 5,35%) έχουν επιθυμία θανάτου. Οι 9 μαθητές (ποσοστό

4,81%) αισθάνονται πανικό. Οι 4 μαθητές (ποσοστό 2,14%) αισθάνθηκαν σωματική ενόχληση. Οι 8 μαθητές (ποσοστό 4,28%) αισθάνονται κάτι άλλο (δεν προσδιορίζεται).

Όσον αφορά τους μαθητές που διέπραξαν εκφοβισμό, το 26,74% αισθάνθηκε λύπη, το 11,76% αισθάνθηκε πόνο, το 10,16% άγχος, το 4,28% φόβο, το 2,67% υπερδιέγερση και υπερκινητικότητα, το 1,07% σωματικές ενοχλήσεις, το 3,74% κάτι άλλο (απροσδιόριστο)

Οι μαθητές που ήταν «θεατές» το 53,48% ενεπλάκησαν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό, το ποσοστό του 39,57% λυπήθηκε, το 11,76% ντράπηκε, το 10,70% απομακρύνθηκε, το 9,09% αγχώθηκε, το 9,09%, το 8,56% τρομοκρατήθηκε, το 6,42% φοβήθηκε, το 5,88% δεν αισθάνθηκε τίποτα, το 2,67% επιδοκίμασε, το 1,60% αισθάνονται κάτι άλλο (δεν προσδιορίζεται), το 1,07% επενέβη για να συνεχιστεί ο εκφοβισμός.

Τα παιδιά που θυματοποιήθηκαν αντέδρασαν με ποικίλους τρόπους. Ειδικότερα το 16,58% αντέδρασε και μίλησε με σοβαρό ύφος, το 16,04% απάντησε επιθετικά, το 14,44% απάντησε με χιούμορ, το 12,30% επιτέθηκε λεκτικά, το 11,76% έφυγε από το χώρο, το 11,76% έφυγε από το σημείο της επίθεσης, το 10,70% ανέφερε το περιστατικό σε φίλους ή συμμαθητές, το 9,09% εκδικήθηκε, το 8,56% το ανέφερε στους γονείς, το 8,02% συζήτησε με το «θύτη» αλλά δεν εξομαλύνθηκε η σχέση τους, το 6,95% απομακρύνθηκε, το 5,88% υποκρίθηκε πως δεν κατάλαβε, το 5,88% αντέδρασε με σωματική επίθεση, το 4,81% συζήτησε με το «θύτη» και εξομαλύνθηκε η σχέση τους, το 2,14% ανέφερε το περιστατικό στο διευθυντή και τους καθηγητές του σχολείου, το 1,60% συζήτησε με το «θύτη» και επιδεινώθηκε η σχέση τους, το 1,07% ζήτησαν διαμεσολάβηση, το 1,07% ανέφερε το γεγονός στους συγγενείς, το 0,5% ανέφερε το γεγονός στην αστυνομία και το 0,5% ανέφερε το γεγονός στον εισαγγελέα.

Σχετικά με τις αιτίες στις οποίες οι «θύτης» καταλογίζουν ευθύνη για τον εκφοβισμό, απάντησαν ως εξής: το 20,32% απάντησαν πως ευθύνεται η εκπαίδευση, το 19,25% απάντησε η κοινωνία, το 17,11% οι άλλοι, το 11,23% και εγώ ο ίδιος, το 2,4% εγώ ο ίδιος, το 6,95% κάτι άλλο.

Σχετικά με τις αιτίες στις οποίες οι μαθητές «θεατές» αποδίδουν τον εκφοβισμό αναφέρθηκαν τα ακόλουθα. Το 34,22% δήλωσε πως ευθύνεται ο «θύτης», το 30,48% η πολιτική και η κοινωνία, το 24,66% οι εκπαιδευτικοί, το 16,58% ο ίδιος ο μαθητής –«θεατής», το 16,04% η παρενόχληση, το 14,44% οι αποδέκτες του εκφοβισμού, το 10,70% η έλλειψη σεβασμού στους νόμους, το 9,63% η εγκληματικότητα, το 8,56% οι ξένοι που μας παίρνουν τις δουλειές, το 5,35% επειδή δεν μου αρέσουν, το 4,28% που δεν πληρώνουν φόρους, το 3,74% επειδή είναι τεμπέληδες, το 3,74% επειδή έχουν διαφορετική θρησκεία, το 3,74% επειδή ρίχνουν τα μεροκάματα, το 2,67%, επειδή δέχονται από το κράτος δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, το 2,67% φέρνουν αρρώστιες, το 3,74% κάτι άλλο.

2.1.4 Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας σημαντικό θεωρείται το ποσοστό του 49,7% των μαθητών που συμμετέχει με το ρόλο του «θύτη», το 35% ως «θύματα» και το 82,35% ως «θεατές». Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία, περίπου οι μισοί μαθητές διενεργούν ρατσιστικές επιθετικές ενέργειες εναντίον ενός αριθμού μαθητών που είναι λιγότεροι αριθμητικά από τους «θύτες», ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, σχεδόν όλοι οι μαθητές του σχολείου βλέπουν τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και είναι «μάρτυρες». Αυτό σημαίνει πως πολλοί από του «θεατές» έχουν εμπλακεί και σε άλλους ρόλους όπως του «δράστη» ή του «θύματος» ή και τα δυο και ως «δράστης και ως θύμα». Η εμπλοκή τους στα περιστατικά του ρατσιστικού εκφοβισμού διαιωνίζεται με την συμμετοχή των μαθητών σε περιστατικά με διαφορετικό ρόλο κάθε φορά. Με αυτό τον τρόπο το κλίμα και οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος διαστρεβλώνονται και αναπαράγουν το φαινόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται πως πιο πιθανός είναι ο εκφοβισμός που συμβαίνει ενάντια στα άτομα με διαφορετικά φυλετικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά, αν και αποτελεί ένα περίπλοκο πρόβλημα στη διερεύνηση του (Smith, 1997 .Verkuyte, Thijs, 2002 . Siann, 1994).

Οι μορφές Ρατσιστικού εκφοβισμού και παρενόχλησης που εντοπίστηκαν ήταν η λεκτική και ακολουθούν η σωματική, η περιθωριοποίηση, η οπτική, η ηλεκτρονική και η σεξουαλική. Αξίζει να επισημανθεί πως στη διεθνή βιβλιογραφία η λεκτική μορφή σχολικού εκφοβισμού και βίας είναι η πιο συχνή και με τον ίδιο περίπου τρόπο αναφέρονται ότι ακολουθούν και οι υπόλοιπες μορφές (Wang, et al 2009, <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevnas-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>).

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των «θυμάτων» έδειξαν πως νιώθουν λύπη, άγχος, απογοήτευση, αίσθημα αβοηθησίας, φόβο, πόνο, επιθυμία αποφυγής του περιβάλλοντος και απομόνωσης, διάθεση θανάτου, αίσθημα πανικού, και σωματικές ενοχλήσεις. Επρόκειτο ακριβώς για μια σειρά συναισθηματικών αντιδράσεων που με ανάλογο τρόπο περιγράφονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Olweus, 1993, <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevnas-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>).

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών με το ρόλο του «θύτη» αναφέρονται με τον ακόλουθο τρόπο. Διακατέχονται από πανό λύπη, πόνο, άγχος, φόβο, υπερδραστηριότητα και υπερκινητικότητα και κάποιοι παρουσιάζουν και σωματικές ενοχλήσεις. Είναι κοινός τόπος η διαπίστωση πως και οι «θύτες» παρουσιάζουν συμπτώματα ψυχοπαθολογίας και προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας. Ειδικότερα, παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως άγχος και κατάθλιψη, σωματικές ενοχλήσεις (Olweus, 2009, 1993). Επίσης, αναφέρεται στη συγκεκριμένη μελέτη πως οι μαθητές «θύτες» παρουσιάζουν μια τάση υπερκινητικότητας και υπερδραστηριότητας, στοιχείο που παραπέμπει στη κοινή βιβλιογραφική αναγνώριση πως οι «θύτες» παρουσιάζουν και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Wiener, Mak, 2009 . Timmermanis, Wiener, 2011)

Επιπλέον, σημαντικό είναι το εύρημα πως οι «θεατές» αποτελούν μια μεγάλη ομάδα στην οποία εμπεριέχονται όλοι σχεδόν οι μαθητές του σχολείου. Οι μαθητές με το ρόλο των «θεατών» αισθάνονται βαθμιαία λύπη, ντροπή, τρόμο, φόβο. Ωστόσο, αυτή η ομάδα είναι ετερόκλητη. Κάποιοι μαθητές-«θεατές» απομακρύνονται, κάποιοι δεν συμμετέχουν και κάποιοι ενισχύουν το «θύτη» να συνεχίσει. Όπως κοινά διαπιστώνεται από το σύνολο των μελετών, στο πλαίσιο της ομάδας των «θεατών» διαπιστώνονται όλες σχεδόν οι επιμέρους υποομάδες, που η κάθε μία από αυτές έχει ιδιαίτερη ταυτότητα συμπεριφοράς και αντίδρασης στα περιστατικά του εκφοβισμού. Στην επιστημονική βιβλιογραφία αναφέρεται πως στην ομάδα των «θεατών» διακρίνονται επιμέρους υποκατηγορίες όπως οι υποστηρικτές του «θύτη» και οι ουδέτεροι «θεατές» (Clarkson, Cavicchia, 2013 . Olweus, 2001). Όμως από τη συγκεκριμένη μελέτη αξιοσημείωτη είναι η απουσία της ομάδα με υποστηρικτική συμπεριφορά προς το θύμα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι η εθνοτική πλειοψηφία ασκεί πίεση και εξουσιαστική επιρροή προς την εθνοτική μειοψηφία αλλά και προς τους ομοεθνείς της μειοψηφίας (Rigby, 2008).

Μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το ποιος φταίει, ποια είναι η αιτία για τα περιστατικά του ρατσιστικού εκφοβισμού/και παρενόχλησης. Οι «θύτες» αποδίδουν την ευθύνη για το φαινόμενο πρωτίστως σε άλλους παράγοντες εξωτερικούς όπως στην εκπαίδευση, στην κοινωνία, στους άλλους, και σε λιγότερο έως ελάχιστο βαθμό στον ίδιο τους τον εαυτό. Παρατηρείται πολύ συχνά οι «θύτες» να αποποιούνται την ευθύνη της πράξης του και να μεταθέτουν την ευθύνη αυτής, σε άλλους παράγοντες. (Menesini and al, 2003).

Επίσης είναι σημαντική η διαπίστωση, πως οι μαθητές – «θύτες» στη συνέχεια της ιεραρχικής απόδοσης ευθυνών, αναγνωρίζουν ως αιτία μια σειρά στερεοτυπικών παραγόντων και προκαταλήψεων (όπως οι «εγκληματικότητα», «οι ξένοι που μας παίρνουν τις δουλειές», «επειδή δεν μου αρέσουν», «δεν πληρώνουν φόρους», «είναι τεμπέληδες», «έχουν διαφορετική θρησκεία», «ρίχνουν τα μεροκάματα», «δέχονται από το κράτος δωρεάν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη», «φέρνουν αρρώστιες»). Όλοι οι προαναφερόμενοι παράγοντες που αναφέρονται ως αιτίες και στο σύνολο τους αποτυπώνουν μια σειρά προκαταλήψεων οι οποίες τροφοδοτούνται από εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα. Μελετητές αναφέρουν πως τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων πιο εύκολα θυματοποιούνται και εκφοβίζονται σε σχέση με άλλα παιδιά (Siann and al, 1994). Αυτό

αιτιολογείται σε σημαντικό βαθμό από την γνωστική επίδραση των πολιτισμικών στερεοτύπων στη δημιουργία των φυλετικών προκαταλήψεων. Σχετική μελέτη διαπίστωσε πως οι άνθρωποι με μεγάλη φυλετικής προκατάληψης έχουν αρνητικά στερεότυπα για τη φυλετική μειονότητα και αντίστροφα άνθρωποι με μικρή φυλετική προκατάληψη έχουν θετικά πολιτισμικά πρότυπα για τη φυλετική μειονότητα (Gordijn and al, 2001).

Επίσης, ανάμεσα στα προηγούμενα στερεότυπα των μαθητών διαπιστώνουμε πως η άρνηση και η εχθρική τους αντιμετώπιση των εθνικών μειονοτήτων προέρχεται από την αντίληψη τους πως οι αλλοδαποί ευθύνονται για την οικονομική δυσκολία και τον αυξημένο ανταγωνισμό στη χώρα τους. Αξιοσημείωτο είναι πως οι σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, των δημογραφικών ανακατατάξεων, τα πολλαπλά ρεύματα προσφύγων και μεταναστών και ο αυξημένος ανταγωνισμός προκαλεί αυτή τη κοινωνική στάση σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου. Σχετικά σύγχρονες μελέτες αναφέρουν πως χώρες με μεγάλες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες παρουσιάζουν και αυξημένα ποσοστά ρατσιστικής βίας, εκφοβισμού και παρενόχλησης (Νικολάου και συν., 2013).

2.2. Συμπεράσματα (αξιολόγηση, νέες κατευθύνσεις)

Ως αδύνατο σημείο της συγκεκριμένης μελέτης αναγνωρίζεται το περιορισμένο δείγμα της. Αυτό περιορίζει τη δυνατότητα να προβούμε σε γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο πως το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης μελέτης ήταν πρωτίστως να διερευνηθεί ο ρατσιστικός εκφοβισμός σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Επιπρόσθετα, η μελέτη αποσκοπούσε να διαπιστωθεί η έκταση και ο βαθμός του προβλήματος, να διερευνηθούν αδρά οι αιτίες και ταυτόχρονα να προβληματιστούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί για το πρόβλημα. Οι στόχοι στο μεγαλύτερο βαθμό επετεύχθησαν.

Από την άλλη πλευρά, το δυνατό σημείο της μελέτης είναι η μεγάλη συμμετοχή των μαθητών, καθώς συμμετείχαν με τη βούληση τους, όλοι οι παρόντες μαθητές της Α΄ Λυκείου στους οποίους απευθυνθήκαμε.

Κατόπιν μελέτης των αποτελεσμάτων, κρίθηκαν σημαντικά και απαραίτητα τα ακόλουθα μέτρα:

- Η ολιστική παρέμβαση που να στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση ολόκληρης της μαθητική κοινότητα, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε σημαντική η ιδιαίτερη διαχείριση των μαθητών με το ρόλο του «θύτη» και του «θύματος» σε προσωπικές συναντήσεις, καθώς και η παροχή της δυνατότητας υποστήριξης τους από ειδικούς ψυχικούς υγείας (Olweus, 1993).
- Ο ειδικότερος και αναλυτικός σχεδιασμός παρέμβασης κι αντιμετώπισης του φαινομένου
- Η λήψη συγκεκριμένων μέτρων που θα εμπεριέχονται στο «Σχολικό κανονισμό» και στα «Συμβόλαια τάξης»
- Η αξιοποίηση στο σχεδιασμό εύστοχων δράσεων όπως το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, οι συζητήσεις, η συμβουλευτική, οι συμμαθητές με το ρόλο συμβούλων καθώς και προγράμματα (Salmivalli, 1999).
- Η παρέμβαση στους μαθητές με το ρόλο του «θύτη» να εστιάζει στην
 - ηθική ανάπτυξη
 - προσωπική ευθύνη
 - συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες
 - ενσυναίσθηση
- Η παρέμβαση στους θυματοποιημένους μαθητές να εστιάζει στην
 - Ενδυνάμωση
 - Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

- Η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση των γονέων και η συμβουλευτική με υποστηρικτικό και καθοδηγητικό έργο
- Η παρέμβαση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης στους μαθητές με το ρόλο του «θεατή», ώστε να είναι δυνατή η μετατόπιση τους από τη θέση του ουδέτερου θεατή στη θέση του υποστηρικτή του θύματοποιημένου μαθητή και αντίστοιχα από τη θέση του υποστηρικτή του «θύτη» προς άλλες θετικές στάσεις και συμπεριφορές (Oliveus, 2001)
- Συμπληρωματικά θα πρέπει να λειτουργήσει η Εύστοχη Διαχείριση της έννοιας και της αξίας της «Διαφορετικότητας», με ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, βιωματικές δράσεις που καλλιεργούν το σεβασμό, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Οι προηγούμενες δράσεις θα μπορούσαν να εστιάζουν στην αντίληψη πως η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα είναι πλούτος και είναι χρήσιμη η δημιουργική αφομοίωση θετικών στοιχείων των άλλων. Επίσης, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν καλές πρακτικές που εφαρμόζονται με αποτελεσματικό τρόπο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παράλληλα τονίζεται η θετική επίδραση που ασκεί η αντίδραση και η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στα περιστατικά (Verkuuyten, Thijs, 2002). Υποστηρικτικά προς αυτό αναφέρεται πως επιστημονικές μελέτες διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο σχολικό περιβάλλον, λειτουργεί ως ένα τα πιο αποτελεσματικά μέτρα (Larochette et al., 2010).

2.3. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκάτσα, Τ, Μαγκλάρα, Κ., Μπέλλος, Σ., Δαμίγος Δ, Μαυρέας Β, Σκαπινάκης Π. (2015). Κοινωνικο - δημογραφικές συσχετίσεις της σχολικής επιθετικότητας και επιδράσεις στη ψυχοσωματική υγεία εφήβων μαθητών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*; 32.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. στο Κουρκούτας, Η. και Θάνος, Θ.(επιμ.) *Σχολική βία και παραβατικότητα*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Analitis, F., Velderman, M.K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M. et al. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123:569–577.
- Barhight, L.R., Hubbard, J.A., Hyde, C.T. (2013). Children’s physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child development*, 84(1), 375-390.
- Clarkson, P., Cavicchia, S. (2013). *Gestalt counselling in action*. Sage.
- Due, P., Holstein, B/E, Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S.N., Schidt, P. et al. (2005) Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *Eur J Public Health*, 15:128–132
- Gordijn, E.H., Koomen, W., Stapel, D.A. (2001). Level of prejudice in relation to knowledge of cultural stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(2), 150-157.
- Hawker, Ds., Boulton, M.J., (2000). Twenty years’ research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *J Child Psychol Psychiatry*, 41:441–455.
- Larochette, A.C., Murphy, A.N., Craig, W.M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. *School Psychology International*, 31(4), 389-408.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive behavior*, 29(6), 515-530.

- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 6(1), 8.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan W.J., Simon-Morton, B., Scheidit, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285:2094–2100.
- Olweus, D. Εκφοβισμός και βία στα σχολεία. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. 2009, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. Αθήνα. Βλ. Σχ. Olweus, D., Bullying at school: What we know and what we can do. *Blackwell Oxford* 1993 p.34.
- Olweus, D., Limber, S. P. (2007). Olweus bullying prevention program p.219-228.
- Olweus, D. (2001). Olweus core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook, Research, Bergen. Centre for Health promotion.
- Peters, R.M. The relationship of racism, chronic stress emotions, and blood pressure. *Journal of Nursing Scholarship*. 2006;38:234–240. [PubMed]
- Salmivalli, C.(1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Sharp, S., Smith, P. K. (2002). School bullying: Insights and perspectives. Routledge, p.24-25,104. Ανακτήθηκε στις 10-7-2017 από το δικτυακό τόπο <https://books.google.gr/books?isbn>.
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R., Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36(2), 123-134.
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC psychiatry*, 11(1), 22.
- Smith, P.K. (1997). Bullying in schools: the UK experience and the Sheffield Anti-Bullying Project. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 191-201.
- Timmermanis, V., Wiener, J. (2011). Social correlates of bullying in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(4), 301-318.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Wiener, J., Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 46 (2), 116-131. doi: 10.1002/pits.20358.
- Williams, D.R., Mohammed, S.A., (2009). Discrimination and racial disparities in health: Evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*.;32:20–47.

Δικτυογραφία

- <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/bia.pdf>. Ανακτήθηκε στις 10-7-2017.
- <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18569-08-03-16-ti-deixnoun-ta-stoixeia-erevna-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>. Ανακτήθηκε στις 10-7-2017.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΚΥΡΩΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα

katsifi@hol.gr

Σχολική Σύμβουλος 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος

kostas_0231@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Προϊστάμενος Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Η παρώθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σημαντικό ζήτημα στην εκπαιδευτική πρακτική και παράγοντας επιτυχίας στη μαθησιακή δραστηριότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η σκιαγράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τα συστήματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν κατά τη διαδικασία της μάθησης, για την παρακίνησή ή την αποθάρρυνση των μαθητών. Επίσης να ανιχνεύσει, μέσω ερωτηματολογίων, πώς τα συστήματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από την εξωτερική παρακίνηση και καθορίζουν με τη σειρά τους τη συμπεριφορά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη αυτή αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν υλικά μέσα για την παρώθηση της μάθησης στην τάξη, ενώ κάνουν μέτρια χρήση συμβολικών μέσων. Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν κυρίως στην ενίσχυση της μάθησης με τρόπους θετικής παρακίνησης και χρησιμοποιούνται με υψηλή συχνότητα κυρίως κοινωνικά και ηθικά μέσα με εμφάνιση στρατηγικών παρέμβασης που ενισχύουν τη μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Κίνητρα, παρώθηση, παρακίνηση, αποθάρρυνση, απόψεις εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η ανθρώπινη παρώθηση, σύμφωνα με τους Eccles & Wigfield (2002), αποτελεί μια δομικά σύνθετη σύλληψη, αναφορικά με την κατηγοριοποίηση και την ιεραρχική οργάνωση των κινήτρων. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι γίνεται αρκετός διάλογος σχετικά με το τι πραγματικά περιλαμβάνει (Harter, 1980). Είναι δύσκολο να οριστεί εξαιτίας, ακριβώς, της δυναμικής της φύσης. Η παρώθηση θεωρείται δυναμική καθώς ό,τι κινητοποιεί έναν άνθρωπο μπορεί να μην κινητοποιεί έναν άλλο και, επίσης, αυτό που κινητοποιεί κάποιον σήμερα μπορεί να μην τον κινητοποιεί στον ίδιο βαθμό την επομένη. Καθώς η έρευνα των προηγούμενων ετών έτεινε να την χαρακτηρίσει βιολογικά εκπορευόμενη με στόχο να ικανοποιήσει προσωπικές φυσιολογικές ανάγκες (π.χ. θεωρία του Maslow), οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι παρόλο που οι βιολογικές ανάγκες παίζουν ρόλο στην κινητοποίηση, ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι κινήτρου για κάποιον να κάνει κάτι ή να μην κάνει, προέρχεται από την ανάγκη να νιώσει αποτελεσματικός και να επιδείξει την κυριαρχία του στο περιβάλλον (Harter, 1981; 1982; Deci & Ryan, 1985). Ο White (1959) στη μελέτη του σχετικά με τις κινητήριες δυνάμεις αμφισβήτησε τις παραδοσιακές θεωρίες για την παρώθηση που έλεγαν ότι η βάση της συμπεριφοράς στηρίζεται στην επιθυμία για ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, υποστηρίζοντας ότι στην ουσία πρόκειται για την περιέργεια και την επιθυμία για ανακάλυψη που στηρίζει το κίνητρο για κάτι. Η παρώθηση είναι κάτι που ξεκινά, συντηρεί και καθοδηγεί τη σκέψη και τη συμπεριφορά. Για τον Farrant (1991), είναι η κινητήρια δύναμη ή αλλιώς μια ανάγκη που κάνει το άτομο να θέλει να έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ο Dennis (1993) όρισε την παρώθηση ως τη δύναμη που μας ωθεί να ικανοποιήσουμε μια ανάγκη που μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική. Ο Hayes (1994) υποστηρίζει ότι το κίνητρο είναι μια κατάσταση διέγερσης

ενώ οι Borich και Tombari (1997) την ορίζουν ως ενόρμηση που προωθεί τη δράση. Ο Dembo (1994) αναφέρεται στην παρώθηση ως την επιθυμία για επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Όλοι οι παραπάνω ορισμοί, λοιπόν, δείχνουν ότι το κίνητρο είναι μια δύναμη που ωθεί το άτομο στη δράση ή στη συμπεριφορά με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Κατά τον Russell (1970) η παρώθηση μπορεί να συντηρήσει τη μάθηση μέσα σε ένα κυκλικό πλαίσιο που ονόμασε “κύκλο παρώθησης” και εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι η αποτελεσματική κινητοποίηση πρώτα και κύρια προκύπτει από μια βιωμένη ανάγκη. Μια τέτοια ανάγκη μπορεί να γεννιέται εσωτερικά ή εξωτερικά. Ένας δάσκαλος ευαίσθητοποιημένος προς τα κίνητρα μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες για τους μαθητές του να δουν την ικανοποίηση στη βιωμένη ανάγκη τους όχι μόνο σαν πιθανότητα αλλά σαν πραγματικότητα. Αν αυτές οι συνθήκες εγκαθιδρυθούν κάνοντας τον μαθητή πιο ενθουσιώδη και με περισσότερο ενδιαφέρον προς τη μάθηση με σκοπό να διασφαλίσουν την ικανοποίηση της βιωμένης ανάγκης, τότε ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον θα αποτελέσουν την ενόρμηση. Η ενόρμηση θα είναι η κινητήριος δύναμη για να μπορέσει ο μαθητής να δουλέψει πιο σκληρά για να ικανοποιήσει την ανάγκη του ή τον σκοπό. Ο σκοπός, όπως αναφέρει ο Russell (1970) είναι το τελευταίο στάδιο της συμπεριφοράς, το τέλος όλων των προσπαθειών του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης ως αποτέλεσμα της βιωμένης ανάγκης. Μόλις αυτή η ανάγκη ή στόχος επιτευχθεί, το τέταρτο και τελευταίο στάδιο του κύκλου των κινήτρων, το στάδιο του κορεσμού, έχει επιτευχθεί.

Θα έλεγε κανείς ότι η παρώθηση είναι μια εσωτερική διεργασία που ενεργοποιεί, καθοδηγεί και συντηρεί τη συμπεριφορά παρατεταμένα (Harter, 1982). Σύμφωνα με τους Krause et al. (2003) η ενεργοποίηση θέτει την έναρξη, κάνει κάποιον να προχωρά, η καθοδήγηση καθορίζει τι θα κάνει κανείς και ποιες επιλογές θα κάνει και ποια ενδιαφέροντα θα ακολουθήσει ενώ η διατήρηση διασφαλίζει ότι οποιοδήποτε κι αν είναι το καθήκον που πρέπει να επιτελεστεί συνεχίζεται. Γι' αυτούς τους λόγους σε έναν από τους ορισμούς τους, η παρώθηση ορίζεται σαν μια δύναμη που ενεργοποιεί και κατευθύνει μια συμπεριφορά προς έναν στόχο. Σύμφωνα με τους Baron (1995) και Schunk & Pajares (2002) όταν ένας άνθρωπος ενεργοποιείται προς την ικανοποίηση μιας ανάγκης ή μιας επιθυμίας, αυτό το άτομο θα δεσμευθεί ή θα εμπλακεί σε δραστηριότητες που θεωρούνται πιθανές να ολοκληρώσουν τον στόχο αυτό.

Οι Krause et al (2003) ταυτοποίησαν τέσσερα είδη παρώθησης, υπό μία συμπεριφορική, γνωστική, κοινωνικής μάθησης και ανθρωπιστικής άποψης οπτική που καταδεικνύουν την πολυδιάστατη σύλληψη της έννοιας του κινήτρου. Το παραπάνω επιβεβαιώνουν και οι Pintrich & Schunk (1996) που θεωρούν ότι κίνητρο για μάθηση μπορεί να δημιουργείται σύμφωνα με την συμπεριφοριστική οπτική που δίνει έμφαση στην επιρροή των περιβαλλοντικών παραγόντων όπως για παράδειγμα την επιβράβευση, ή σύμφωνα με την οπτική της κοινωνικής γνωστικής μάθησης που δίνει έμφαση στις διαστάσεις του πλαισίου της τάξης, όπως για παράδειγμα στην διάδραση δασκάλου/μαθητή και μαθητή/μαθητή κλπ. Η συμπεριφοριστική οπτική του κινήτρου όπως αποτυπώθηκε από τον Skinner, εστιάζει στην επίτευξη ενός στόχου ή μιας επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω εξωτερικής επιβράβευσης ή ενίσχυσης. Η γνωστική οπτική εστιάζει στις γνωστικές διαδικασίες, στα συναισθήματα και στην επίτευξη των αναγκών και των πεποιθήσεων σχετικά με τα αίτια της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Από την άλλη, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura εστιάζει τη μάθηση μέσω της παρατήρησης των άλλων και της αυτορρύθμισης που οδηγούν στη δημιουργία προσωπικού κριτηρίου και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η ανθρωπιστική οπτική της παρώθησης όπως εισήχθη από τον Maslow εστιάζει στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών και στην επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης (Krause et al, 2003).

Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν δυο τύποι παρώθησης, η εσωτερική και η εξωτερική (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ως εξωτερική παρώθηση ορίζεται εκείνη που κάνει τον άνθρωπο να δουλεύει σκληρά επειδή θέλει να πετύχει κάτι, για παράδειγμα την πιστοποίηση, την αναγνώριση ή τον έπαινο. Ως εσωτερική παρώθηση ορίζεται το κίνητρο που οδηγεί τον άνθρωπο να δουλέψει σκληρά επειδή ενδιαφέρεται για την ίδια τη γνώση. Ο Farrant (1991) όρισε την εξωτερική

παρακίνηση ως το κίνητρο που προκύπτει όταν ένα άτομο αναγκάζεται από ένα άλλο άτομο ή από μια κατάσταση να δράσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ενώ οι Ryan & Deci (2000a) όρισαν την εξωτερική παρακίνηση ως τη δύναμη που προκαλεί μια πράξη επειδή έχει ένα σαφές αποτέλεσμα. Κατά τον Farrant (1991) αυτού του είδους το εξωτερικά προερχόμενο κίνητρο συμπεριλαμβάνει φόβο και επιβράβευση όταν κανείς αναγκάζεται να δουλέψει για να αποφύγει την τιμωρία ή για να πάρει καλό βαθμό, να αποκτήσει ένα δίπλωμα ή απλά για να είναι ο πρώτος στην τάξη. Και ενώ η εξωτερική παρακίνηση είναι ευρέως διαδεδομένη στις σχολικές αίθουσες, η αποτελεσματικότητά της αμφισβητείται, αφού η αναμενόμενη επιβράβευση σε αντίθεση με την μη αναμενόμενη ή λεκτική επιβράβευση έχει αρνητικό αντίκτυπο σε άλλες μορφές παρακίνησης συμπεριλαμβανομένης της εσωτερικής (Deci et al, 1999).

Οι δυο προσανατολισμοί της παρακίνησης, πιο συγκεκριμένα, η εσωτερική και εξωτερική, όπως αναφέρθηκε, μπορούν να δώσουν το ερέθισμα ή να γεννήσουν την επιθυμία για δέσμευση σε μια συμπεριφορά. Ο Dembo (1994) επέκτεινε περαιτέρω αυτή την ιδέα λέγοντας ότι η εξωτερική παρακίνηση εδράζεται στην εξισορρόπηση δυο αντικρουόμενων αναγκών, στην ανάγκη να πετύχεις και την ανάγκη να αποφύγεις την αποτυχία. Ωστόσο, ο Farrant (1991) υποστήριξε ότι η εξωτερικά επιβαλλόμενη παρακίνηση βοηθά τους μαθητές να αποδώσουν καλύτερα όταν υπάρχει καλή σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή και όταν οι επιβραβεύσεις και οι τιμωρίες είναι προσαρμοσμένες στην ηλικία και στον χαρακτήρα του κάθε μαθητή. Υπό αυτή την άποψη, η επιβράβευση ως μορφή ενίσχυσης συμπεριφοράς, μπορεί να αποτελεί παρακίνηση μόνο στην περίπτωση που ικανοποιούνται οι εξής δυο συνθήκες. Από την μία, η αποδιδόμενη επιβράβευση να σχετίζεται με την χρονολογική και γνωστική ωριμότητα του μαθητή. Τα μικρά παιδιά, άλλωστε, εκτιμούν τη χειροπιαστή επιβράβευση, ενώ για τα μεγαλύτερα έχει περισσότερο νόημα ο έπαινος και η αναγνώριση. Από την άλλη, η γρήγορη επίγνωση των αποτελεσμάτων προκύπτει όταν τα καλά αποτελέσματα συνδέονται με κάποια επιβράβευση. Έτσι θα είναι πιο επιθυμητή η επιβράβευση από την ανάγκη να φανούν αποτελέσματα. Η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε επιβράβευση που δεν προκύπτει από την ίδια τη δράση, αλλά είναι συνέπεια την δράσης. Η εξωτερική παρακίνηση σημαίνει χρήση εξωτερικής ανταμοιβής ή δωροδοκίας με φαγητό, έπαινο, ελεύθερο χρόνο, χρήματα ή πόντους. Εφαρμόζεται πρακτικά όταν τα κίνητρα είναι όλα εξωτερικά και είναι διαχωρισμένα από τον άνθρωπο και την δραστηριότητα. Η εσωτερική παρακίνηση προκύπτει από εσωτερικούς παράγοντες, π.χ. είναι αποτέλεσμα επιβράβευσης που παρέχει η ίδια η δραστηριότητα. Σύμφωνα με τους Krause et al (2003), η εσωτερική παρακίνηση προκύπτει από εσωτερικούς παράγοντες όπως η φυσιολογική παιδική περιέργεια, η αυτοπεποίθηση και η ικανοποίηση από την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας. Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με την υπόθεση του White (1959) που υποστήριξε ότι η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται άμεσα με την ίδια την πράξη όταν ένας άνθρωπος νιώθει μια ενστικτώδη απόλαυση κατά τη διάρκεια της μάθησης κάποιου καινούργιου αντικειμένου ή κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης μιας άσκησης. Για τους Deci et al (2001), η εσωτερική παρακίνηση είναι πιο αποτελεσματική από την εξωτερική στην προώθηση της μάθησης και της επιτυχίας επειδή δημιουργεί αίσθηση αυτοπεποίθησης και μαεστρίας που “αυτοενισχύουν”. Στην έρευνα τους για την εσωτερική παρακίνηση, οι Deci, Koestner & Ryan (1999) έκαναν τις εξής παρατηρήσεις αναφορικά με τη σχέση εσωτερικής παρακίνησης και επιβράβευσης. Η επιβράβευση αυξάνει την προσλαμβανόμενη αίσθηση αυτοπροσδιορισμού και επιπλέον, η επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση εξαρτάται από τις απαιτήσεις για απόδοση. Ακόμη η επιβράβευση που αφορά σε δυσκολότερες, ανώτερες εργασίες σε αντίθεση με πιο απλές εργασίες (απλές και πιο ασήμαντες) αποκτά προσωπική και κοινωνική σημασία, επομένως αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ενισχυτές και ενισχύσεις

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία διακρίνονται ποικίλες κατηγοριοποιήσεις ενισχυτών και ενισχύσεων. Μια πρώτη διάκριση γίνεται ανάμεσα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς ενισχυτές (Guay et al., 2010). Οι πρώτοι δεν χρειάζεται να μαθευτούν και σχετίζονται με την ικανοποίηση βασικών (λ.χ. τροφή, ύπνος κ.ά.) και ψυχολογικών αναγκών. Σε αυτούς περιλαμβάνονται, επίσης και ότι προσφέρει αισθητηριακά ερεθίσματα. Οι δεύτερη κατηγορία ενισχυτών, οι δευτερογενείς, αντίθετα με τους πρωτογενείς, είναι όλοι όσοι ήταν αρχικά ουδέτεροι αλλά επειδή συνδέθηκαν με πρωτογενείς ή με άλλους δευτερογενείς ενισχυτές, απέκτησαν την ιδιότητα ενός ενισχυτή (λ.χ. βαθμοί κ.ά.).

Μια άλλη διάκριση γίνεται συνήθως ανάμεσα σε υλικούς, συμβολικούς, ηθικούς και κοινωνικούς ενισχυτές (Gottfried, 1990; Kazdin, 2001). Υλικοί ενισχυτές είναι οποιοδήποτε υλικό το οποίο είναι επιθυμητό και ωθεί το άτομο προς μία συμπεριφορά (Henderlong & Lepper, 2002). Συμβολικοί ενισχυτές, είναι οι ενισχυτές οι οποίοι έχουν συμβολική αξία (λ.χ. οι βαθμοί) και μπορούν να συνδεθούν είτε με πρωτογενείς ενισχυτές (π.χ. ο γονέας παίρνει ένα δώρο στο παιδί για τους καλούς βαθμούς του), είτε με άλλους υλικούς ενισχυτές (π.χ. ρούχα, ποδήλατο, δώρα), είτε με άλλους συμβολικούς ενισχυτές (π.χ. χρήματα για τον κουμπαρά) (Cameron et al., 2005). Οι ηθικοί ενισχυτές σχετίζονται με το αξιακό σύστημα του ατόμου και οι κοινωνικοί είναι όσοι σχετίζονται με εκδηλώσει αποδοχής και επιδοκίμασίας (λ.χ. έπαινος, χαμόγελο, επίνευση κ.ά.)

Πέραν των εξωτερικών ενισχυτών σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την εκπαίδευση παίζουν οι εσωτερικοί ενισχυτές, οι οποίοι πηγάζουν από το ίδιο το άτομο (λ.χ. αισθητική απόλαυση, ικανοποίηση της περιέργειας, υπερηφάνεια για επίδοση κ.ά.) και από μόνες τους δίνουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση, ακόμα και αν δεν οδηγούν σε μία εξωτερική αμοιβή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999; Ryan & Deci, 2000a). Οι εκπαιδευτικοί ευελπιστούν ότι θα οδηγήσουν τους μαθητές τους σε εσωτερικούς ενισχυτές της μάθησης, σε εσωτερικά κίνητρα μάθησης, ώστε να μαθαίνουν επειδή η μάθηση θα αποτελεί κάτι που τους ικανοποιεί (Covington, 2000; Κολιάδης, 1991; Lumsden, 1999; Φράγκου, 2000; Ryan & Deci, 2000b).

Τέλος, μια άλλη κατηγοριοποίηση διακρίνει τους ενισχυτές σε θετικούς και αρνητικούς (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). Θετικοί χαρακτηρίζονται όσοι αυξάνουν τις πιθανότητες επανάληψης μιας συμπεριφοράς και αρνητικοί όσοι τις μειώνουν. Οι θετικοί ενισχυτές ενδείκνυνται για την οικοδόμηση επιθυμητών αντιδράσεων (Pierce et al, 2003). Ως αρνητικός ενισχυτής μπορεί να λειτουργήσει και η απουσία ενός αναμενόμενου θετικού ενισχυτή. Χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά κυρίως στις περιπτώσεις κατά τις οποίες επιχειρείται η αποφυγή ή εξάλειψη μη επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (Fulk & Montgomery-Grymes, 1994).

3. Η έρευνα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η σκιαγράφηση των απόψεων σχετικά με τα συστήματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της μάθησης, για την παρακίνησή ή την αποθάρρυνση των μαθητών. Επίσης να ανιχνεύσει, σύμφωνα με τις απαντήσεις, πώς τα συστήματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από την εξωτερική παρακίνηση και καθορίζουν με τη σειρά τους τη συμπεριφορά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για αυτό το σκοπό σχετίζονται με την καταγραφή της χρήσης υλικών, συμβολικών, ηθικών και κοινωνικών μέσων για τη ρύθμιση της μάθησης, όπως επίσης και με την χρήση θετικών και αρνητικών ενισχυτών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

3.1. Υποκείμενα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 80 μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας, 10 (12,5%) άνδρες και 70 (87,5%) γυναίκες, μέσης διδακτικής εμπειρίας τα 17,2±8,10 έτη. Εξ

αυτών, στην πρώτη τάξη διδάσκουν 10 (12,5%) εκπαιδευτικοί, στην δεύτερα τάξη 6 (7,5%), στην τρίτη 12 (15,0%), στην τετάρτη 9 (11,3%), στην πέμπτη 6 (7,5%) και τέλος στην έκτη τάξη 7 (8,8%) εκπαιδευτικοί. Σε αυτούς συμπεριλήφθησαν άλλοι 6 (7,5%) εκπαιδευτικοί οι οποίοι απασχολούνται παράλληλα σε πολλές τάξεις και σε ενισχυτική διδασκαλία για τη συμπλήρωσή του διδακτικού τους ωραρίου (βλέπε: πίνακα 1).

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες.

Τάξη	Εκπαιδευτικοί	Μέση διδακτική εμπειρία
Πρώτη τάξη (Α)	10 (12,5%)	16,80±2,58
Δευτέρα τάξη (Β)	6 (7,5%)	15,50±2,05
Τρίτη τάξη (Γ)	12 (15,0%)	16,75±2,65
Τετάρτη τάξη (Δ)	9 (11,3%)	20,67±2,74
Πέμπτη τάξη (Ε)	6 (7,5%)	12,67±2,81
Έκτη τάξη (Στ)	7 (8,8%)	19,86±3,45
Άλλο	6 (7,5%)	18,50±3,70
Σύνολο	80 (100,0%)	17,2±8,10 έτη

Η επιλογή των υποκειμένων στην μελέτη ήταν συμπτωματική και προήλθε από συμπλήρωση ανώνυμων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, ύστερα από πρόσκληση της Σχολικής Συμβούλου της Περιφέρειας.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων και μέθοδος ανάλυσης

Για τη συλλογή των δεδομένων καταρτίστηκαν δύο ερωτηματολόγια πενταβάθμιας κλίμακας (1= ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4 =συχνά, 5= πάντοτε) που αξιολογούσαν πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν διάφορους τρόπο παρακίνησης ή αποθάρρυνσης στο πεδίο της μάθησης. Το πρώτο αφορούσε τα συστήματα ενθάρρυνσης/κινήτρων και αποτελούνταν από 17 προτάσεις θετικής παρακίνησης όπως είναι η θετική βαθμολογία, οι απλές, θετικές αξιολογικές φράσεις, ο έπαινος στην προσπάθεια και στο αποτέλεσμα, η αμοιβή ως χειροπιαστή μορφή επαίνου, η περιγραφική αξιολόγηση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τον «καλό» μαθητή όσον αφορά την οικειότητα και την ανάθεση αρμοδιοτήτων. Το δεύτερο, αφορούσε τα συστήματα κυρώσεων και αποτελούνταν από 15 προτάσεις αρνητικής παρακίνησης ή καταστολής όπως είναι η αρνητική βαθμολογία, ο αρνητικός σχολιασμός της επίδοσης στα τετράδια, οι απλές, αρνητικές αξιολογικές φράσεις, η αποδοκιμασία του μαθησιακού αποτελέσματος στην ομάδα ή ατομικά, οι διάφορες μορφές ποινών όπως γραπτή τιμωρία, απομάκρυνση από το θρανίο ή παραμονή στην τάξη στο διάλειμα και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τον «κακό» μαθητή όσον αφορά την οικειότητα.

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων μεταφέρθηκαν σε πίνακες γραμμικής παράταξης των υποκειμένων στο στατιστικό πακέτο STATISTICA 12, αναλύθηκαν ποσοτικά και παρουσιάζονται ακολούθως με την ποσοστιαία συχνότητά τους, τη μέση τιμή (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των απαντήσεων ανά δήλωση.

3.3. Μέθοδος

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων μεταφέρθηκαν σε πίνακες γραμμικής παράταξης των υποκειμένων στο στατιστικό πακέτο STATISTICA 12, αναλύθηκαν ποσοτικά και παρουσιάζονται ακολούθως με την ποσοστιαία συχνότητά τους, τη μέση τιμή (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των απαντήσεων ανά δήλωση.

4. Αποτελέσματα

4.1. Χρήση υλικών και συμβολικών μέσων παρακίνησης/αποθάρρυνσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι κάνουν χρήση σε μέτριο ή χαμηλό βαθμό μιας ποικιλίας υλικών και συμβολικών μέσων για την παρακίνηση ή την αποθάρρυνση των μαθητών τους όσον αφορά τη ρύθμιση της μάθησής τους. Ειδικότερα φανερώνεται ότι μερικές φορές χρησιμοποιούν το τετράδιο του μαθητή είτε για να τον αποδοκιμάσουν (Μ.Ο.=3,36, Τ.Α.=1,06), είτε για να τον επιβραβεύσουν, λόγω χάρη με αστεράκια (Μ.Ο.=3,18, Τ.Α.=1,33) για την καλή του επίδοση. Επίσης, η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης στον τριμηνιαίο έλεγχο χρησιμοποιείται, μερικές φορές, είτε για τη ρύθμιση της κακής απόδοσης του μαθητή (Μ.Ο.=3,15, Τ.Α.=1,45), είτε ως μέσο επιβράβευσης της καλής επίδοσης (Μ.Ο.=3,00, Τ.Α.=1,48).

Πίνακας 2: Ποσοστιαία συχνότητα, μέσοi όροι και τυπική απόκλιση υλικών και συμβολικών μέσων παρακίνησης/αποθάρρυνσης μαθητών

	1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αρνητικά σχόλια στο τετράδιο για κακή επίδοση	5,00	17,50	25,00	41,30	11,30	3,36	1,06
Αστεράκια στα τετράδια για επιβράβευση της επιτυχίας	16,30	18,80	8,80	43,80	12,50	3,18	1,33
Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης στον τριμηνιαίο έλεγχο ως κύρωση στην κακή απόδοση	18,80	17,50	17,50	22,50	23,80	3,15	1,45
Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης στον τριμηνιαίο έλεγχο για επιβράβευση καλής επίδοσης	23,80	15,00	21,30	17,50	22,50	3,00	1,48
Χρήση καρτών για ενίσχυση καλής επίδοσης	22,50	26,30	25,00	21,30	5,00	2,60	1,20
Χρήση βαθμολογίας ως κύρωση για κακή επίδοση	17,50	37,50	20,00	23,80	1,30	2,54	1,08
Χρήση καρτών για τιμωρία κακής επίδοσης	28,70	26,30	21,30	18,80	5,00	2,45	1,23
Χρήση βαθμολογίας ως ενθάρρυνση/κίνητρο	17,50	47,50	18,80	15,00	1,30	2,35	0,98
Απονομή επαίνου για καλές επιδόσεις	45,00	27,50	13,80	13,80	0,00	1,96	1,07
Προσφορά δώρου ως αμοιβή για τα μαθησιακά του αποτελέσματα	65,00	16,30	11,30	6,30	1,30	1,63	1,00

Η χρήση κοινωνικών και ηθικών μέσων παρακίνησης και αποθάρρυνσης χρησιμοποιείται ευρύτερα στην εκπαίδευση, συγκριτικά με τη χρήση υλικών και συμβολικών αμοιβών. Όπως αναφέρεται, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτού του τύπου παρεμβάσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης κυρίως για να παρακινήσουν τους μαθητές τους. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι σχεδόν πάντα παρουσιάζονται τα καλά επιτεύγματα των μαθητών στους γονείς τους (Μ.Ο.=4,75, Τ.Α.=0,54) ως στρατηγική ενίσχυσης των προσπαθειών τους ή ενημερώνουν τους γονείς για να αναφέρουν προβλήματα στη μάθηση του μαθητή (Μ.Ο.=4,15, Τ.Α.=0,98). Επίσης ο έπαινος χρησιμοποιείται αρκετά ως μέσο ενίσχυσης, είτε δημόσια, είτε ατομικά, τόσο για την ενίσχυση της προσπάθειας του μαθητή, όσο και για την ενίσχυση ενός καλού μαθησιακού αποτελέσματος, στοιχείο που φανερώνεται από τον υψηλό μέσο όρο στις απαντήσεις και τη μικρή τυπική απόκλιση αυτών (βλέπε: πίνακα 3). Η συζήτηση του εκπαιδευτικού με το μαθητή για να τον

παρακινήσει για καλύτερα αποτελέσματα (Μ.Ο.=4,35, Τ.Α.=0,73) και η χρήση φράσεων θετικής αξιολογικής κρίσης (λ.χ. ναι, μάλιστα, είναι πολύ καλό, το κατάλαβες) στο μαθητή (Μ.Ο.=3,60, Τ.Α.=1,05) είναι κάποιες από τις πολύ συχνές πρακτικές παρακίνησης. Συχνή, επίσης, παρουσιάζεται η ατομική αναφορά της αρνητικής επίδοσης στο μαθητή (Μ.Ο.=3,96, Τ.Α.=0,91). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι που αποφασίζονται στην τάξη, αμείβονται όλοι οι μαθητές με μια ευχάριστη δημιουργική απασχόληση (Μ.Ο.=3,78, Τ.Α.=0,94).

Πίνακας 3: Ποσοστιαία συχνότητα, μέσοι όροι και τυπική απόκλιση κοινωνικών και ηθικών μέσων παρακίνησης/αποθάρρυνσης μαθητών υψηλής συχνότητας αναφοράς

	1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αναφέρω τα καλά επιτεύγματα στους γονείς του μαθητή	0,00	0,00	5,00	15,00	80,00	4,75	0,54
Δημόσιος έπαινος για την προσπάθεια του μαθητή	2,50	0,00	3,80	35,00	58,80	4,47	0,80
Συζητώ ιδιαιτέρως με το μαθητή για την πορεία του και τον παρακινώ για καλύτερα αποτελέσματα.	0,00	2,50	7,50	42,50	47,50	4,35	0,73
Ατομικός έπαινος για την προσπάθεια του μαθητή	1,30	3,80	7,50	35,00	52,50	4,34	0,87
Ατομικός έπαινος για το αποτέλεσμα του μαθητή	3,80	6,30	5,00	35,00	50,00	4,21	1,05
Δημόσιος έπαινος για το αποτέλεσμα του μαθητή	3,80	3,80	8,80	38,80	45,00	4,18	1,00
Επικοινωνώ με τους γονείς του μαθητή για αναφορά προβλήματος	2,50	5,00	11,30	37,50	43,80	4,15	0,98
Ατομική αναφορά αρνητικής επίδοσης στο μαθητή	0,00	7,50	20,00	41,30	31,30	3,96	0,91
Αν επιτευχθεί ο στόχος, ο οποίος έχει αποφασιστεί μέσα στην τάξη, αμείβονται όλοι με μια ευχάριστη δημιουργική απασχόληση μέσα στην τάξη	1,30	10,00	20,00	47,50	21,30	3,78	0,94
Ατομική χρήση φράσεων θετικής αξιολογικής κρίσης	5,00	10,00	22,50	45,00	17,50	3,60	1,05

Λιγότερο συχνές εμφανίζονται πρακτικές όπως αυτή του να μείνει ο εκπαιδευτικός στο διάλειμμα μαζί με τον μαθητή στην τάξη για να ολοκληρώσει εργασία που δεν έχει κάνει (Μ.Ο.=2,61, Τ.Α.=1,12) ή να ορίζει ως βοηθό του, μαθητή που προσπαθεί ή παρουσιάζει βελτίωση (Μ.Ο.=2,45, Τ.Α.=1,23). Επίσης, η χρήση της οικειότητας σε αυτόν που θέλει να μάθει (Μ.Ο.=2,36, Τ.Α.=1,20) και η ατομική χρήση φράσεων αρνητικής αξιολογικής κρίσης (Μ.Ο.=2,04, Τ.Α.=1,17) χρησιμοποιούνται σπάνια ή μερικές φορές ως στρατηγικές παρακίνησης ή αποθάρρυνσης, αντίστοιχα, όσον αφορά τη ρύθμιση της μάθησης των μαθητών τους.

Πίνακας 4: Ποσοστιαία συχνότητα, μέσοι όροι και τυπική απόκλιση κοινωνικών και ηθικών μέσων παρακίνησης/αποθάρρυνσης μαθητών χαμηλής συχνότητας αναφοράς

	1	2	3	4	5	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μένω στο διάλειμμα μαζί με το μαθητή μέσα στην τάξη για να	20,00	26,30	28,50	22,50	2,50	2,61	1,12

ολοκληρώσει την εργασία που δεν έκανε								
Κάνω αυτόν που προσπαθεί ή παρουσιάζει βελτίωση, βοηθό στην τάξη	12,50	11,30	23,80	41,30	11,30	2,45	1,23	
Δείχνω οικειότητα σε αυτόν που θέλει να μάθει	32,50	21,30	28,50	12,50	5,00	2,36	1,20	
Ατομική χρήση φράσεων αρνητικής αξιολογικής κρίσης	43,80	27,50	13,80	11,30	3,80	2,04	1,17	
Δημόσια αναφορά αρνητικής επίδοσης στο μαθητή	37,50	41,30	12,50	7,50	1,30	1,94	0,96	
Αν επιτευχθεί ο στόχος, ο οποίος έχει αποφασιστεί μέσα στην τάξη, βγάζω τους μαθητές έξω να παίξουν	46,30	27,50	13,80	11,30	1,30	1,94	1,08	
Αλλάζω θέση τον κακό μαθητή ως τιμωρία	46,30	25,00	22,50	6,30	0,00	1,89	0,97	
Αφήνω τον μαθητή μόνο του στο διάλειμμα για να τελειώσει τις ασκήσεις που δεν έκανε	60,00	22,50	10,00	6,30	1,30	1,66	0,98	
Κάνω τον καλό μαθητή βοηθό στην τάξη	28,70	31,30	27,50	11,30	1,30	1,64	0,98	
Διατηρώ αποστάσεις από τους αδιάβαστους	61,30	22,50	10,00	3,80	2,50	1,64	0,98	
Βάζω στον κακό μαθητή γραπτή τιμωρία	81,30	11,30	3,80	3,80	0,00	1,30	0,72	
Αφήνω το μαθητή μόνο του στο διάλειμμα μέσα στην τάξη τιμωρία	88,80	7,50	2,50	1,30	0,00	1,16	0,51	

Τέλος, ποτέ ή σπάνια χρησιμοποιούνται πρακτικές όπως η δημόσια αναφορά της αρνητικής επίδοσης στο μαθητή (Μ.Ο.=1,94, Τ.Α.=0,96), η αλλαγή θέσης του κακού μαθητή ως τιμωρία για τις κακές του επιδόσεις (Μ.Ο.=0,89, Τ.Α.=0,97) και η χρήση της άμεσης ανταμοιβής (βγάλω τους μαθητές έξω να παίξουν) όταν επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους τους (Μ.Ο.=1,94, Τ.Α.=1,08). Ακόμα, φανερώνεται ότι δεν αφήνουν το μαθητή τιμωρία στο διάλειμμα μόνο του μέσα στην τάξη για να τελειώσει τις εργασίες που δεν έκανε (Μ.Ο.=1,66, Τ.Α.=0,98), δεν κάνουν τον καλό μαθητή βοηθό στην τάξη (Μ.Ο.=1,64, Τ.Α.=0,98) και δεν διατηρούν αποστάσεις από τους αδιάβαστους μαθητές (Μ.Ο.=1,64, Τ.Α.=0,98), δεν βάζουν γραπτή τιμωρία τον κακό μαθητή (Μ.Ο.=1,30, Τ.Α.=0,72), ούτε τον αφήνουν ως τιμωρία μέσα στο διάλειμμα (Μ.Ο.=1,16, Τ.Α.=0,51).

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συστήματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν κατά τη διαδικασία της μάθησης, σε επίπεδο κινήτρων και κυρώσεων, όπως επίσης και η ανίχνευση του πώς τα συστήματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της μάθησης επηρεάζονται από την εξωτερική παρακίνηση και καθορίζουν με τη σειρά τους τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη αυτή αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν υλικά μέσα για την αποθάρρυνση/ ενίσχυση της μάθησης στην τάξη, ενώ κάνουν μέτρια χρήση συμβολικών μέσων. Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν κυρίως στην ενίσχυση της μάθησης με τρόπους θετικής παρακίνησης και χρησιμοποιούνται με υψηλή

συχνότητα κυρίως κοινωνικά και ηθικά μέσα με υψηλή εμφάνιση στρατηγικών παρέμβασης που ενισχύουν τη μάθηση. Σχετικά με τους πρωτογενείς ενισχυτές παρατηρείται μια μεταφορά από τα υλικά στα κοινωνικά μέσα για την αποθάρρυνση/ενίσχυση της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ ελλείπουν οι δευτερογενείς ενισχύσεις (προνόμια, αμοιβές). Η επικοινωνία με την οικογένεια αναφέρεται ως μια από τις συχνότερες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ενώ η αξιολόγηση (περιγραφική, αριθμητική, συμβολική) χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους, για την ρύθμιση της μάθησης. Το ίδιο ισχύει και για ορισμένες συμπεριφορικές πρακτικές τους. Τέλος φανερώνεται η υψηλή χρήση του επαίνου, είτε δημόσια είτε ατομικά, για την ενίσχυση της προσπάθειας ή του αποτελέσματος. Η επίκριση και η τιμωρία απουσιάζουν ως μορφές κύρωσης και δεν χρησιμοποιούνται ως πρακτική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: εκδόσεις Αθανασόπουλος, Σ., Παπαδάμης, Σ. & ΣΙΑ Ε.Ε.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φράγκου Χ. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Baron, R. A. (1995). *Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borich, G. D., Tombari, M. L. (1997). *Educational Psychology: Contemporary Approach*. Sydney: Longman.
- Borich, G. D. (1988). *Effective teaching methods*. New York: Merrill Publications.
- Cameron, J., Pierce, W. D., Banko, K. M., Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 641-655.
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: A reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 22-25.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. London: Longman.
- Dennis, C. (1993). *Psychology and the teacher*. London: Cassell.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Farant, J. S. (1991). *Principles and practices of education*. Essex: Longman.
- Fulk, B. M., Montgomery-Grymes, D. J. (1994). Strategies to improve student motivation. *Intervention in School & Clinic*, 30(1), 28-33.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Sarose, S., Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Hayes, N. (1994). *Foundations of psychology: An introductory text*. Ontario: Routledge.
- Henderlong, J., Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin, 128*(5), 774-795.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification in applied settings*, (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Krause, K. L., Bochner, S., Duchesne, S. (2003). *Educational psychology for learning and teaching*. Australia: Thomson.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196.
- Lumsden, L. (1999). *Student motivation: Cultivating a love of learning*. Salt Lake City, UT: Publishers Press.
- Middleton, M. (2004). Motivating through challenge: Promoting a positive press for learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Volume 13, Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. The legacy of Carol Midgley (p.p. 209-231). Boston, MA: Elsevier.
- Pierce, W. D., Cameron, J., Banko, K. M., So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *Psychological Record, 53*(4), 561-579.
- Pintrich, P. R. Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Russell, W. A. (1970). *Milestones in motivation: Contributions to the psychology of drive and purpose*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (p.p. 16-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Shultz, D. P., Shultz, S. E. (1994). *Psychology and work today*. Toronto: MacMillan.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333

Η ΕΥΡΗΜΑΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΠΤΩΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Μηλιωρίτσας Ευάγγελος

enmilior@yahoo.gr

Δ/ντής 1^{οο} Ε.Κ. Ανατολικής Αττικής, ΠΕ17.01, ΠΕ03, Med Ενηλίκων

Μηλιωρίτσας Θωμάς

tom_milio@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ17.03

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή πραγματεύεται μαθητικά παραπτώματα και παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στη σχολική μονάδα. Τα χαρακτηριστικά αυτών επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία και συναρτώνται με την οργάνωση, τη διοίκηση και τη σχολική ηγεσία. Άπτονται ανθρωπολογικών και ψυχολογικών θεωρήσεων. Τα καθημερινά συμβάντα και οι παραπτωματικές μαθητικές συμπεριφορές αφορούν πραγματολογικά δεδομένα της σχολικής κοινότητας και συναρτώνται με περιστατικά της τρέχουσας πραγματικότητας. Ακολουθούν τη ρητορική των προσωπικών πεποιθήσεων και τις ατομικές απόψεις οπότε συναρτώνται με την κοινωνική συνύπαρξη, την οικονομική ανάπτυξη και την ευρύτερη χωρική πρόοδο (γεωγραφική τοπικότητα).

Συνδέονται με τη σχολική λειτουργία σε εργασιακές συνθήκες εντεινόμενου μεταβλητού φόρτου και σε συνδυασμό με το εκάστοτε εφαρμοζόμενο κοινωνικό μοντέλο η σκιαγράφιση τούτων ενδιαφέρει επειδή αναδεικνύει αρρυθμίες της πολιτειακής παιδείας. Παράλληλα, η ενασχόληση με σενάρια της ευρηματικής δημιουργικότητας των μαθητικών παραπτωμάτων ενδιαφέρει τη σχολική διοίκηση.

Κοντολογίς, η μεταξύ όλων συνισταμένη δράσης αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και ακολουθεί τους κανόνες διαχείρισης ενός συνεχώς διαφοροποιούμενου ανθρώπινου δυναμικού. Συνεπώς η βαθύτερη ενασχόληση με αυτά μπορεί με βεβαιότητα να εστιάσει και συσχετίσει κρίσιμους δείκτες για μια ποιοτικά συγκριτική διαχείριση με όφελος κοινωνικής προστιθέμενης αξίας και ευεργετικής οικονομικής μεγέθυνσης.

Λέξεις κλειδιά: παράπτωμα, συμπεριφορά, λειτουργία.

Εισαγωγή

Τα καθημερινά συμβάντα και οι παραπτωματικές μαθητικές συμπεριφορές αφορούν πραγματολογικά δεδομένα της σχολικής κοινότητας και συναρτώνται με περιστατικά της τρέχουσας πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, «υπάρχει μια ολόκληρη τάξη επιπέδων διαφορετικών τύπων συμβάντων, που διαφέρουν σε εύρος, σε χρονολογική έκταση και σε ικανότητα να παράγουν αποτελέσματα» (Φουκώ, 1987:16). Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα μικρό περιβάλλον, μια φυσική κατάσταση, σε ένα μικροεπίπεδο κοινωνικής δομής με τις ρητές ή μη ανάγκες αυτού και τις λανθάνουσες (Μηλιωρίτσας, 2009), τις οποίες πρέπει να ανιχνεύσει όπου υπάρχουν και στη συνέχεια να τις διαχειριστεί με παράλληλη ενασχόληση των απαιτούμενων ενεργειών για την επίτευξη προσδοκώμενων. Παράλληλα, η σχολική λειτουργία οφείλει συντεταγμένα να σχεδιάζει τις απαιτούμενες προοπτικές, με βάση τις πραγματικά χρηστικές ανάγκες της κοινωνίας.

Η προσπάθεια ποσοτικοποίησης και η αναφορά σε τυπολογία των μαθητικών παραπτωμάτων καταδεικνύει την αναγκαιότητα διαλόγου και την ενσωμάτωση των θετικά λειτουργικών στοιχείων που καλλιεργούνται. Συνεπώς σκοπός του πονήματος είναι η σκιαγράφιση λεπτομερειών για τις δυνατότητες ποιότητας στη σχολική ζωή και τη συλλογική λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Η βαθύτερη σπουδή και η ανάλυση αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών με αυτά διευκολύνει τη σχολική ζωή. Η διαδρομή διαδικασιών σύζευξης ποσοτικών εκπαιδευτικών παραμέτρων και ποιοτικών παραγόντων για την επίτευξη της τομής των δύο αυτών καθοριστικών λειτουργικών υποσυνόλων της σχολικής κοινότητας, αναφορικά με τα μαθητικά παραπτώματα, συνδέεται στενά με τη διαμορφωμένη κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Σταχυολογώντας, η ομαδοποίηση και η ποσοτικοποίηση μαθητικών παραπτωμάτων και παρεκκλινουσών συμπεριφορών εστιάζει σε λειτουργικές παραμέτρους ζωής της τοπικής κοινωνίας. Με την έννοια της τοπικότητας, περιγράφει τόσο το ρόλο της σχολικής διοίκησης, το όραμα της ηγεσίας, τη διευθυντική συμπεριφορά όσο και την αποστολή του σχολείου οπότε εύκολα μπορούν να αποτιμηθούν δείκτες αξιολογικής διαδικασίας. Με αυτή την οπτική δύνανται να ενεργοποιηθούν μετρήσιμα κριτήρια ενεργούμενων άτυπων μορφών καινοτομίας (Μηλιωρίτσας, 2015) καθώς και ενεργούμενες αξιόλογες καλές πρακτικές.

Το εκάστοτε μοντέλο διαχείρισης των μαθητικών παραπτωμάτων κρίνεται ποικιλότροπα και συνάδει με την τοπικότητα της μονάδας, τη διαμορφωμένη κουλτούρα αυτής, το όραμα και τον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι το υλοποιούν. Σε κάθε περίπτωση αυτά είναι προβλήματα στιγμής και βαθύτερης αιτίας. Αφορισμοί και χαρακτηρισμοί δεν εξυπηρετούν. Συνταγές δεν προτείνονται και συμβουλές δεν διατίθενται σε γενικό περίγραμμα καθώς οι αποφάσεις πρέπει να είναι συλλογικές και οφείλουν να έχουν κοινωνιοκεντρική προσέγγιση. Με αυτή την κατεύθυνση ανακύπτουν και οι αδυναμίες στη σχολική λειτουργία σχετικά με την ενσωμάτωση γνωρισμάτων μορφωτικής διαδρομής για ισορροπημένη προσωπική ζωή και στοιχεία μαθησιακής πορείας υγιούς κουλτούρας και νοοτροπίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Στα μαθητικά παραπτώματα και τις αποκλίνουσες συμπεριφορές εξ αυτών, αποδίδονται διάφορες έννοιες, ανάλογα με την ομάδα στην οποία απευθύνονται. Επιπρόσθετα η διαχείριση είναι διαφορετική επειδή η αφετηρία ή αφορμή διαφέρουν. Τούτο δικαιολογείται από την ποιοτική διακύμανση των παραγόντων οι οποίοι εμπλέκονται. Άλλο ουσιαστικό σημείο σε αυτό είναι η πληθώρα καίριων παραγόντων που αναδύονται. Προδήλως ενυπάρχουν και λειτουργούν ή κυοφορούν νέες ενάρξεις για τα επόμενα συμβάντα. Κατά τη διαπραγμάτευση ή τη διαχείριση κρίσεων, την αντιμετώπιση γεγονότων και την επίλυση περιστατικών συγκρούσεων εντοπίζονται ασθενείς κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές επηρεάζουν την ομαδική λειτουργία επειδή δυσχεραίνουν την κατά Hogg & Vaughan (2010) ικανοποίηση κάποιων αναγκών και το μοίρασμα κοινών στάσεων και αξιών. Αφορούν τις δυναμικές διεργασίες στην ομάδα στα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (Πολέμη-Τοδούλου, κ.ά., 2003). Επιδρούν στις ανθρώπινες σχέσεις επειδή συνάδουν με τον ατομικισμό ο οποίος σύμφωνα με Gundlach et. al., (2006) οδηγεί σε αυτοαξιολόγηση, δεν υπάρχει βελτίωση και επομένως δεν ικανοποιούνται οι απαιτήσεις συμπεριφοράς της ομάδας.

Η ποσοτικοποίηση μαθητικών παραπτωμάτων αποτελεί στοιχείο συγκρισιμότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών μεταξύ σχολείων. Δηλαδή για την κοινωνία μπορεί να σημαίνει καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης. Και τούτο, με ασαφή περιγραφή και χωρίς την αναφορά σε σαφώς καθορισμένα διακριτά αποτελέσματα. Στην ουσία όμως ενδιαφέρουν η αφετηρία, οι διαδρομές του μαθητικού δυναμικού και ο τελικός απολογισμός ώστε να υπάρξει πραγματολογικό αποτέλεσμα κοινωνικής ενσωμάτωσης, απόκτησης δεξιοτήτων ζωής και επιτυχούς ένταξης στον εργασιακό βίο (Μηλιωρίτσας Ε, 2016). Με άλλα λόγια στον παρόντα χρόνο αφορά μια καλή λειτουργία της μονάδας (δηλαδή:τήρηση ωρολογίου προγράμματος, ροή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με εμπλουτισμό κατά την υλοποίηση σύμφωνα με τις ανάγκες, τις προσδοκίες και υλοποίηση του προγραμματισμένου ετήσιου εκπαιδευτικού έργου). Ενώ για το μέλλοντα χρόνο, επειδή προφανώς συνδέεται με τη σταδιοδρομία και τον εργασιακό βίο του κάθε εκπαιδευόμενου, ενδιαφέρει τη σχολική οργάνωση.

Το παράπτωμα αναφέρεται σε σφάλμα ή παράβαση για παράδειγμα όρων και διαδικασιών οι οποίες περιγράφονται στον εσωτερικό κανονισμό της μονάδας. Αρκετές φορές οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές αφορούν την παράβαση ορίων και την αθέτηση υπόσχεσης. Άλλα περιστατικά συνάδουν με την παραγνώριση. Με άλλα λόγια οι εμπλεκόμενοι δεν εκτιμούν κάτι σωστά, κάνουν λάθος στην αναγνώριση κάποιου, έχουν εσφαλμένη κρίση. Σε πολλές περιπτώσεις έχουν λαθεμένη εκτίμηση ενώ σε άλλες επιδεικνύουν περιφρόνηση. Σε κάθε φάση της σχολικής ζωής η παραίτηση αποτελεί μοχλό πρόληψης. Ακόμη η νουθεσία και η προτροπή τήρησης ομαδικών διεργασιών συναρτάται με το εκάστοτε στιγμιότυπο της σχολικής λειτουργίας και δεν αδρανοποιούν χειρισμούς οι οποίοι αμβλύνουν παραπτωματικές προφάσεις, ευκαιρίες, προσχηματικές απόψεις, δικαιολογίες, λόγους αφορμών και αιτίες διάφορες. Οι πηγές των μαθητικών παραπτωμάτων σχετίζονται με την οικογενειακή παιδεία και την κοινωνική αγωγή. Επακόλουθο των προαναφερθέντων λεκτικών αναφορών είναι η ευρηματική δημιουργικότητα των μαθητικών παραπτωμάτων (λόγω των πολυπλεγμένα συσχετιζόμενων παραμέτρων και παραγόντων). Ως αποτέλεσμα της διαχείρισης αυτών στη σχολική λειτουργία είναι η ανάδειξή τους σε θετικούς προσδιοριστικούς παράγοντες τροποποιήσεων και βελτιώσεων οργανωσιακών, λειτουργικών και διαδραστικών ανατροφοδοτικών διαλόγων με στόχο την επίτευξη αποτελέσματος καινοτομίας (με την έννοια της μετρήσιμης ωφέλειας στη σχολική κοινότητα και ευρύτερα).

Η ευρηματική δημιουργικότητα των μαθητικών παραπτωμάτων αναδεικνύει την ανάγκη διαρκούς συμβουλής και παραίτησης στη σχολική λειτουργία. Ακόμη καταδεικνύει την τεχνητή αισιοδοξία αναφορικά με τα βαθύτερα αίτια και τις υπάρχουσες αφορμές. Δηλώνει την αναγκαιότητα απαντήσεων στα ερωτήματα: *Υπάρχει σαφές πλαίσιο οριοθέτησης χαρακτηρισμού των μαθητικών παραπτωμάτων; Και, πόσα γίνονται χωρίς να υποπίπτουν στην αντίληψή μας;. Κάποια αγνοούνται;*

Στις περισσότερες περιπτώσεις η ρητορική της διαχείρισης κρίνεται ρουτινοποιημένη και η φρασεολογία της πρόληψης θεωρείται ρομποτοποιημένη. Λειτουργούμε αξιωματικά και κάποια από τα μαθητικά παραπτώματα οφείλονται/ καταλογίζονται στη μη ικανότητα παρακολούθησης κομβικών δεδομένων και συστατικών της σχολικής λειτουργίας (υπόβαθρο, ενεργοποίηση, αλληλόδραση, πλαίσιο και στόχος).

Η σημαντικότητα του πονήματος, μέσω της σκιαγράφησης της ευρηματικής δημιουργικότητας των μαθητικών παραπτωμάτων, αφορά τη δυνατότητα κατανόησης προβλημάτων και πρόβλεψης μαθητικών αναγκών για βοήθεια εκ των προτέρων. Τούτο είναι κομβικό πλεονέκτημα για τη συνοχή και την απόδοση της ομάδας. Συλλογικά δε κατευθύνει σε βελτίωση και λειτουργικές διαδικασίες ποιότητας.

2.2 Συσχέτιση με μοντέλο ολικής ποιότητας

Τα μαθητικά παραπτώματα και οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές συσχετίζονται με την ολική ποιότητα στην εκπαίδευση και τα μοντέλα αυτής επειδή συνάδουν με τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης, αφορούν την επιτέλεση της καθημερινής παιδευτικής λειτουργίας, εξαρτώνται από τις υποστηρικτικές λειτουργίες και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ελεγκτικές διαδικασίες.

Σήμερα το σχολικό περιβάλλον καλείται να ανταποκριθεί σε συστήματα τα οποία κατά πρώτον εισάγουν επιλογές οι οποίες συνεχώς διαμορφώνονται, συνήθειες κοινωνικά αποδεκτές και δεύτερον αφορούν συγκεκριμένες ενέργειες και είναι κανονιστικά. Ο μαθητής στο σχολείο αποτελεί και εξωτερικό αλλά και εσωτερικό πελάτη, καθώς συμβάλλει και ο ίδιος στη διαδικασία της μάθησης (Ζαβλανός, 2003). Η διαχείριση των παραπτωμάτων αφορά τη σχολική διοίκηση αναφορικά με την ικανότητα εκτέλεσης διαδικασιών σχετικών με αυτά. Η διοίκηση ολικής ποιότητας απαιτεί συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα. Επικουρεί τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στους γονείς, τους κηδεμόνες και μαθητές/τριες. Όπως αναφέρει και ο Willmot (1993) είναι μια συστηματική και ολοκληρωτική προσέγγιση της ενδυνάμωσης του κανονιστικού πλαισίου της εργασίας. Η συσχέτιση με υπόδειγμα ολικής ποιότητας συναρτάται με την παρακίνηση, τη ρύθμιση των συναισθημάτων που αφορά σε ένα σύνολο διαδικασιών (Gross &

Barrett, 2011), την οικογενειακή αγωγή, την κοινωνική ταυτότητα και την προσωπική ανάπτυξη γενικά. Επιπλέον η συλλογική διαχείριση της πειθαρχίας ως αποδεκτή συμπεριφορά εμπεριέχει ποιότητα και βελτίωση διαδικασιών καθώς όπως αναφέρει Miller (2006), ακόμη και μετά τη διευθέτηση της, η σύγκρουση μπορεί να αλλάξει τη φύση των ατόμων, τις σχέσεις τους και τη λειτουργία του οργανισμού.

Η συσχέτιση με υπόδειγμα ολικής ποιότητας αφορά τη βελτίωση και ειδικότερων παραμέτρων της σχολικής λειτουργίας και της μονάδας ως κοινότητας. Έτσι η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση η οποία εστιάζει στα εσωτερικά χαρακτηριστικά των μελών της μονάδας, η αντίληψη για τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής, η κατανόηση των εκπαιδευτικών τάσεων, η οριζόντια συνεργασία, η συνευθύνη και η συλλογική λήψη αποφάσεων είναι ενδεικτικά γνωρίσματα τα οποία επιδρούν στις διαδικασίες των παραπτωμάτων, επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία και τροποποιούν την οργάνωση της μονάδας. Προκύπτει σύνδεση με αντίληψη καινοτομικής δράσης στο σχολικό χώρο με την έννοια της παρέμβασης για αποτέλεσμα μιας διεργασίας η οποία συσχετίζεται με παραπτωματικές συμπεριφορές. Εδώ ανακύπτει η σημαντικότητα της μετασηματιστικής ηγεσίας προς την οποία οφείλει να κινητοποιείται κάθε σχολική διοίκηση ώστε να κινητροποιεί το μαθητικό δυναμικό και να παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό με σκοπό τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Αυτό αφορά το μαθητικό αίσθημα ευχαρίστησης για το σχολικό περιβάλλον και την εργασιακή ικανοποίηση των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Τούτα δε εξυπηρετούν την αποστολή κάθε μονάδας επειδή υποστηρίζουν μαθητικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες καθώς διευκολύνουν την εργασιακή συμπεριφορά και την απόδοση στο χώρο εργασίας.

Με άλλα λόγια, τα μαθητικά παραπτώματα συναρτώνται με το οργανωσιακό μοντέλο της μονάδας, τη διαμορφωμένη κουλτούρα, την αναγνώριση της αποστολής του σχολείου και την κοινωνική ευθύνη. Η συνεισφορά του υλοποιούμενου μοντέλου ηγεσίας είναι καθοριστική επειδή ο τρόπος λήψης αποφάσεων και η στρατηγική για την ενσωμάτωση μορφής ανοιχτού μοντέλου ανάπτυξης αποτελούν σημαντικά κρίσιμες παραμέτρους βελτίωσης και αποτελεσματικότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η βελτιστοποίηση του ισοζυγίου τροποποιεί οργανωτικές συνήθειες, διαμορφώνει όραμα, αναβαθμίζει τη συλλογική δράση και ενδυναμώνει μετασηματιστικές ενέργειες της σχολικής ηγεσίας. Άλλωστε οι καθιερωμένες "συνταγές" για λήψη αποφάσεων (στη σταθερότητα μιας άλλης εποχής) και η χρήση ιεραρχικών υποδειγμάτων ή αυθεντικών παραδειγμάτων και γραφειοκρατικών μοντέλων αποδεικνύονται ανενεργές. Επομένως, δομείται ποιότητα επειδή σταδιακά γίνονται απαιτητές διεργασίες κάλυψης αναγκών, αλλαγής διαδικασιών, βελτίωσης συνθηκών, αναβάθμισης προσδοκιών (με άλλα λόγια διατηρείται αισιοδοξία και ενθουσιασμός μελλοντικών επιτεύξεων).

2.3. Κατηγοριοποίηση

Αυτή ανατροφοδοτείται αναλογικά από το τρίπτυχο πρόληψη-διαχείριση-ευρηματική δημιουργικότητα. Κάθε στοιχείο αυτού επηρεάζει αρνητικά την καλή κοινωνική σχέση εστιασμένη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, το ζεστό κλίμα, τις ανθρώπινες σχέσεις καθώς παρεμβαίνει δυναμικά και επιδρά στο ηθικό του προσωπικού, στο επίπεδο διδασκαλίας και στην απόδοση.

Η κατηγοριοποίηση των παραπτωμάτων ποικίλει επειδή τα όρια, με βάση τα οποία λογίζονται ως τέτοια, ποικίλουν. Δηλαδή εφόσον αναζητηθούν τα αίτια ή αφορμές, δυνητικά αγνοούνται ως παρεκκλίσεις. Και αυτό γιατί εντάσσονται σε περιστατικά κακής επικοινωνίας, ατελούς αλληλεπιδραστικής συνύπαρξης, άστοχης συνεργασίας, αποδομημένης ομαδικότητας, ασθενούς αυτοεκτίμησης και ελλιπούς ευχαρίστησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης.

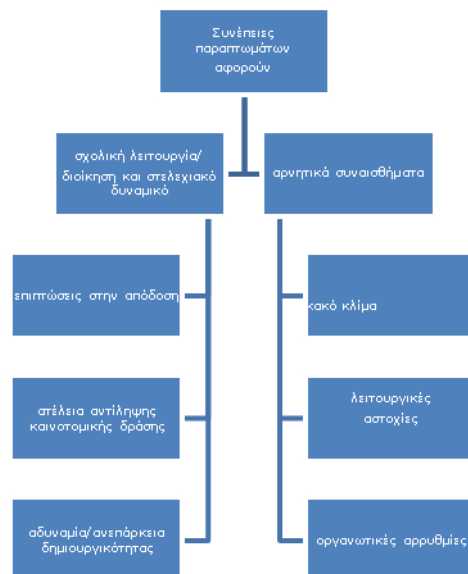
Σε κάθε περίπτωση η ποσοτικοποίηση των παραπτωμάτων συμβαδίζει με το δείκτη αντίληψης για την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης βασικών ζητημάτων που παρουσιάζονται στους απολογισμούς του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα η ποιοτικότερη ανάλυση αυτών διευκολύνει την αποτίμηση της προκύπτουσας προστιθέμενης εκπαιδευτικής αξίας μέσω και της

άτυπης συνεργασίας με την τοπική κοινωνία (εκπαιδευτικό πλαίσιο, οικονομικό πεδίο, τοπική κοινωνία, περιβάλλον).

Μια ενδεικτική χρονική ταξινόμηση τα ομαδοποιεί σε αυτά κατά τη μετακίνηση, στην είσοδο στον προαύλιο χώρο του σχολείου, στην είσοδο του κτιρίου των αιθουσών διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στο διάλειμμα (εφημερίες, ατελής επιτήρηση, αδιάφορη παρουσία), στα λειτουργικά κενά, χρήση μπάλας ποδοσφαίρου, κατά την αποχώρηση και άλλα. Άλλη ομαδοποίηση εστιάζει σε παραβατικές δράσεις εκτός σχολείου, στις περιόδους του σχολικού χρόνου, σε φθορές υλικού-εξοπλισμού ή δομικών στοιχείων, άσκοπη μεταχείριση αναλώσιμων, κακή χρήση εργαλείων, παρεμβάσεις στην περιτοίχιση του κτιριακού συγκροτήματος και λοιπά. Αυτά τα εμπειρικά παραδείγματα προσανατολίζουν σε ελλιπή πληροφόρηση για τον κανονισμό λειτουργίας, το συμβόλαιο μάθησης, το πλαίσιο της απαιτούμενης ομαδικής συμπεριφοράς. Κατευθύνουν σε ατελή λειτουργία των συμβουλίων τάξης και ελλιπή συνειδητοποίηση του ρόλου του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι αφετηρίες χρεώνονται στη μη κατάλληλη άσκηση υποχρεωτικών διοικητικών εργασιών και παρέκκλιση από το υφιστάμενο/συζητημένο καθηκοντολόγιο. Κάποια οφείλονται σε προβλήματα διαχείρισης της τάξης.

Άλλα στη λανθασμένη επιλογή στρατηγικής της μαθησιακής πορείας ή σε ελλιπούς εκπαιδευτικής ορθότητας διδακτική τεχνική. Συνήθεις περιπτώσεις αφορούν την ατέλεια χρήσης εκπαιδευτικού μέσου και την έλλειψη σαφούς περιγραφής του πλαισίου και της πορείας εργασίας ή την άγνοια οδηγιών και των προσδοκώμενων από την κατά περίπτωση μαθησιακή ενότητα. Χαρακτηριστικές αναφορές μαθητών οδηγούν σε συμπεράσματα εσφαλμένης συνεννόησης και ατελούς επικοινωνιακής δεξιότητας. Πολλές φορές παρερμηνεύονται στιγμιότυπα και συχνά παρεξηγούνται συμπεριφορές επειδή υπάρχει εσφαλμένη συνεννόηση με παράλληλη αδύναμη προτροπή παρακίνησης για αλληλοδραστική συμμετοχή με αυτενεργό εκδήλωση ενδιαφέροντος. Κρίσιμης προσοχής είναι περιστατικά με βαρύ οικογενειακό περιβάλλον τα οποία χρήζουν διερευνητικής ενασχόλησης. Ιδιαίτερες συμπεριφορές λόγω του ιδιαίζοντος περιβάλλοντος διαβίωσης απαιτούν εξειδικευμένη μελέτη, μεθοδική σπουδή και τη δέουσα καθοδηγούμενη συμβουλευτική υποστήριξη.



Σχήμα 1: Συνέπειες και σχολική λειτουργία

Η ευρηματική δημιουργικότητα των μαθητικών παραπτωμάτων με τις παραπάνω συνέπειες στη σχολική λειτουργία, της προσδίδουν ευεργεσία τακτικού διαπραγματευτή και την καθιστούν

στρατηγικό διαμεσολαβητή. Ως αποτέλεσμα αποδίδει συνολικά και προσθέτει οργανωμένη εξατομικευμένη διαχείριση θετικού πρόσημου, σύμφωνα με τα παρακάτω.

3. Διαχείριση – πρόληψη και άλλες μεταβλητές

3.1 Διαχείριση – πρόληψη

Ο βαθμός βαρύτητας για επιβολή ποινής ποικίλει επειδή συναρτάται με προσωπικές θεωρήσεις, πεποιθήσεις, ιδεοληψίες και τις ατομικές φιλοσοφικές απόψεις. Παράγοντες ειδικότερων αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών συναρτώνται με υφιστάμενα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δομών. Οπότε η συμμόρφωση με την έννοια της πειθαρχίας και η προσαρμογή στην κανονικότητα της σχολικής κοινότητας συσχετίζεται με την προσαρμογή και τις κοινωνικές συμπεριφορές. Όπως αναφέρει Γκαρή (2016:4), ως θετικά προσανατολισμένες κοινωνικές συμπεριφορές ορίζονται οι συμπεριφορές που ωφελούν τους άλλους (Staub, 1979) ή συμπεριφορές που ευεργετούν το ίδιο το άτομο, τις ομάδες όπου ανήκει, και το κοινωνικό σύστημα ολόκληρο (Pivialin, Dovidio, Gaertner & Clark, 1981, π.π.).

Σε βαθύτερο επίπεδο, διάφορες θεματικές εκπαίδευσης οι οποίες εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν διερευνούν αλληλεξαρτήσεις με το αντικείμενο της εισήγησης. Παραμένουν στην υλοποίησή τους απλά ως μία ακόμη δράση και η κοινοποίηση αποτελεσμάτων αφορά κυρίως την αποτελεσματικότητα της διεκπεραίωσης των ενεργειών, του κατά περίπτωση οδηγού φυσικής προόδου, της ενεργούμενης παρέμβασης και την ορθότητα των τεχνικών λεπτομερειών, εγκυκλίων υλοποίησης και παρουσίας (ενταγμένης στο πρόγραμμα σπουδών δηλαδή σε σχέση με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή ως σχολική δραστηριότητα).

Κάθε λειτουργικά θετική και εξωστρεφής διαχείριση οφείλει να αξιοποιεί την ευαισθητοποίηση του μαθητικού δυναμικού σε θέματα δικαιωμάτων, σεβασμού της διαφορετικότητας και στην αξιοποίηση ενυπαρχουσών βιωματικών γνώσεων – εμπειριών. Με βεβαιότητα, αποδίδει στη φάση της διαχείρισης η δόμηση διαλόγου στο βαθμό προσαρμοστικότητας και στις δυνατότητες ευελιξίας που προκύπτουν. Άλλη κρίσιμη συνιστώσα διαχειριστικής τακτικής αποτελεί η συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον παιδείας και μαθησιακής πορείας. Σημαντική δε είναι η ανάδειξη των υπαρχουσών κοινωνικών δεξιοτήτων που αναδεικνύονται στη φάση της διαπραγμάτευσης της ποινής. Επιπρόσθετη κυρίαρχη συνιστώσα είναι η καλλιέργεια της στιγμιαίας αυτενέργειας με δημιουργική ευρηματικότητα κατά την υπεράσπιση των δικαιωμάτων του, τη μετατόπιση ευθύνης, την επίκληση του συμμαθητή/της ομάδας ως αφετηρίας διαμεσολάβησης και νέας αυστηρής και μετρήσιμα σκοποθετημένης μαθητικής δέσμευσης.

Βαθύτερη ανάλυση της πρόληψης και διαχείρισης των αιτίων των μαθητικών παραπτωμάτων μας γνωστοποιεί τη συναρτησιακή τους σχέση με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και τη σχολική διοίκηση. Η εξέλιξη των μαθητικών παραπτωμάτων και η έκβαση διαφοροποιήσεων στις συμπεριφορές συναρτώνται με την ικανότητα και τα προσόντα καθώς αξιοποιείται η εναλλακτικότητα του σχεδίου δράσης. Η ικανοποίηση του μαθητή/τριας από την επιβολή και το είδος ποινής δηλώνει ικανότητα στρατηγικής και όχι τύχη.

Η τέχνη της στρατηγικής σκέψης στη σχολική λειτουργία αναφέρεται στην τέχνη που χρησιμοποιείται για να υπάρξει υπερίσχυση έναντι του παραπτώματι /παραβάτη έχοντας κατά νου ότι και αυτός θα ενεργήσει αντίστοιχα σε μικρότερο βαθμό. Αυτή διαφοροποιείται μέσω αλληλεπιδράσεων οπότε διαρκώς αλλάζει στάδια απόφασης. Συναρτάται με την ορθολογική συμπεριφορά σε διαφορετικές συνθήκες, αφορά τη διάδραση και αλληλεπίδραση ομάδων, ατόμων, κοινότητας για την επίτευξη των στόχων τους.

Αλληλοσυσχετίζεται με:

- την αίσθηση της ενδεχόμενης δράσης του άλλου
- τη γνώση/αντίληψη των μορφών σταθεροποιημένων προτιμήσεων για συγκεκριμένα πράγματα/καταστάσεις ανάλογα με τις πεποιθήσεις για τον κόσμο γύρω τους

- το διαφορετικό σύστημα αξιών με το οποίο λειτουργεί ο καθένας μας
- τον ορθολογισμό ενεργειών (ώστε να προκύψει το καλύτερο που δύναται για την εξυπηρέτηση του στόχου).
- Στα βήματα της διαχείρισης συνυπολογίζονται/συλλειτουργούν:
 - η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού
 - ο βαθμός επιστημονικής του ανάπτυξης
 - οι περίοδοι και τα βήματα επαγγελματικής εξέλιξης
 - η στρατηγική της διοίκησης και η τακτική του περιβάλλοντος μάθησης
 - το γεφύρωμα ανάμεσα στο είδος ποινής το «τι μπορώ να επιτύχω»
 - η χρονική περίοδος κατά την οποία λαμβάνει χώρα το περιστατικό (ενταγμένη στο σχολικό έτος)
- οι διαφωνίες και διαφοροποιήσεις που ενυπάρχουν στην πραγματοποίηση, διαχείριση, ενσωμάτωση, βελτιωτική τροποποίηση και ανατροφοδότηση
 - οι εκτροπές και παρεκκλίσεις από τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας
 - οι λανθασμένες ερμηνείες γεγονότων
 - τα όρια/πλαίσιο αποδοχής του απέναντι
 - η κακή/ανακριβής/εσφαλμένη υπερεκτίμηση δυνατοτήτων
 - η μονομέρεια διαλόγου (δικαιολογητικής απολογίας)
- η επαναφορά στο στόχο κατά τις διαδοχικές φάσεις του διαχειριστικού διαλόγου αντιμετώπισης του συμβάντος και της πορείας εξέλιξης αυτού
- οι/κάποιες ειδικότερες σχέσεις στην περίπτωση ομαδικού παραπτώματος
- η συσχέτιση με εξωσχολικό γεγονός
- η αλληλεξάρτηση με εξωτερικό παράγοντα ή περιβάλλον
- η καταγραφή στο βιβλίο ποινών (ώστε να λειτουργεί σωρευτικά).

Με δεδομένο το κυρίαρχο της ισορροπημένης διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων η διοίκηση είναι αποτελεσματική όταν η επιτεύξιμη συμμόρφωση έχει βάθος χρόνου. Με άλλα λόγια, το αποτέλεσμα αφορά συνήθως μια κρίσιμη μάζα και δεν είναι υποχρεωτικά βέλτιστη για όλους. Με αυτή την οπτική η διαχείριση είναι διαφορετική για καθένα από τα εμπλεκόμενα μέρη. Οπότε η λογιζόμενη ισορροπία τόσο της λειτουργικής επάρκειας όσο και της αποδοτικής συμμόρφωσης δεν είναι ποσοτική. Και τούτο γιατί ο καθένας δεν συνεκτιμά τα προσδοκώμενα του απέναντι. Σε αυτό ενισχυτικά λειτουργεί και η διάσταση του χρόνου (με την έννοια άλλων γεγονότων /παραμέτρων που υφίστανται εκείνη τη στιγμή στο γενικότερο περιβάλλον).

Στην εσπερινή εκπαίδευση τα συμβάντα διαφοροποιούνται λόγω των ενηλίκων μαθητών με τα δικά τους χαρακτηριστικά για τη μάθηση (ρυθμός, τρόπος, προτιμητέα μοντέλα διδασκαλίας, συμμετοχή και κίνητρα). Κομβικά πρέπει να δίνεται έμφαση στις λειτουργίες του κανονιστικού πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης στην οποία με δική τους βούληση παρακολουθούν. Η έμφαση επί της καθαρότητας διευκρινήσεων στον κανονισμό λειτουργίας είναι αναγκαία και η κοινή συμφωνία όπου καλούνται να λειτουργήσουν ουσιαστικά με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θεωρείται αποτελεσματική.

Το πολύπλευρο της πρόληψης και διαχείρισης είναι συναρτησιακή σχέση, μη γραμμικής μορφής, ειδικότερων αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών.

3.2 Ειδικότερες αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές

Αυτές αναφέρονται σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας και τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Επιπλέον τροφοδοτούνται από τις εξωτερικές παραμέτρους οπότε η δυναμική των καταστάσεων που διαμορφώνονται απαιτούν σύνθετο πλέγμα κανονισμού λειτουργίας και απαιτούν πολύπλευρες τακτικές διαχείρισης. Κοντολογίς, η μεταξύ όλων συνισταμένη δράσης αφορά τις ανθρώπινες

σχέσεις και ακολουθεί τους κανόνες διαχείρισης ενός διαφοροποιούμενου συνεχώς ανθρώπινου δυναμικού. Δηλαδή αναφορικά με τη διαθεσιμότητα, ετοιμότητα, θεωρήσεις, πρακτικές εμφανίζονται δυσχέρειες, αδυναμίες και αρρυθμίες σε σχέση με τη:

Διδακτική πρακτική

- Μη χρήση μέσων από την εφαρμοσμένη παιδαγωγική και αδράνεια κατάλληλης ενσωμάτωσης ψηφιακών εφαρμογών
- Ελλιπής αξιοποίηση εκπαιδευτικού βίντεο
- Ατελής παρακίνηση και υποστήριξη τεχνικών που ενδυναμώνουν την αλληλεπιδραστική σχέση μαθητικού δυναμικού και εκπαιδευτικού μέσου
- Κακός σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
- Μη ανίχνευση των μαθητικών αναγκών
- Μη ορθολογικός σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη υποσυνόλων δεξιοτήτων (απαραίτητων, αναγκαίων και διευρυνμένων)
- Μικρής έντασης συνδέσεις με προσδοκίες και μαθητικά ενδιαφέροντα
- Μαθησιακή πορεία
- Ατελής υποστήριξη του μαθητικού αισθήματος αναφορικά με το ότι το σχολείο προλαβαίνει τα γεγονότα (προωθητικές δεξιότητες, προσοντοποίηση, Μηλιωρίτσας Ε και Θ, 2016)
- Κακώς εφαρμοζόμενες διαδικασίες μαθητικής αξιολόγησης
- Έλλειψη ανατροφοδοτικών ενεργειών
- Μικρής διάρκειας συζητήσεις οριζόντιας συνεργασίας των διδασκόντων και διακλαδικός/διεπιστημονικός σχεδιασμός του υλικού μαθήματος
- Μειωμένο ενδιαφέρον για προσωπική ανάπτυξη
- Κακή εκτίμηση αναφορικά με την καινοτομικής αντίληψης δράση στο σχολικό χώρο εργασίας

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη συσχέτισης των παραπτωμάτων με τις διαδικασίες απόκτησης γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτή η αξία κάθε ενέργειας στη σχολική λειτουργία και προσπάθειας για την εξεύρεση ευκαιριών και την ανάπτυξη στρατηγικών υλοποίησης με μετρήσιμη εφαρμογή αυτών.

3.3 Ανοιχτό μοντέλο ανάπτυξης

Η υλοποίηση αυτού στη σχολική λειτουργία ενδυναμώνει τη δυναμική ανάπτυξη διευρύνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και καθιερώνει τη σύγχρονη παρουσία. Και τούτο γιατί αφορά το όραμα, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την κατάλληλη υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ορθότητα. Επιπρόσθετα διατηρεί την ανοδική πορεία, διευκολύνει την ισχυρή παρουσία της μονάδας, ενισχύει την εξωστρέφειά της, παρωθεί σε συνεργασίες και συνύπαρξη σε δίκτυα δράσεων οπότε η σχολική κοινότητα εμφανίζεται με ενισχυμένη φυσιογνωμία. Με αυτή την οπτική οι παρεκκλίσεις και οι παραπτωματικές μαθητικές συμπεριφορές συνάδουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους με την ελλιπή οριοθέτηση και τις αστοχίες οργανωσιακής λειτουργίας. Ακολουθούν τη μη συνειδητοποίηση της αποστολής του σχολείου και την ατελή θεώρηση για το ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος. Άλλωστε η άστοχη άποψη αναφορικά με την κοινωνική ευθύνη, την ανοιχτότητα, τη δημιουργικότητα στο σχολικό χώρο εργασίας και την αειφόρο ανάπτυξη- αειφορία παιδείας (χειραφέτηση ή χειραγώγηση) διαφοροποιούν τη σχολική λειτουργία.

Σε κάθε περίπτωση η λειτουργία εντός οριοθετημένου πλαισίου συναρτάται με την οικογενειακή παιδεία και την αγωγή. Επηρεάζεται από το ευρύτερο μοντέλο προσωπικής ανάπτυξης, το εκάστοτε αξιακό σύστημα και αλληλεξαρτάται με το επικρατούν κοινωνικό μοντέλο. Η απειθαρχία σε διεργασίες για αποτέλεσμα καινοτομίας με την έννοια ωφελημάτων για ικανοποίηση αναγκών της κοινωνίας τροφοδοτεί σενάρια παραπτωματικής μαθητικής συμπεριφοράς επειδή δεν δίνεται έμφαση στη σημαντικότητα της εταιρικής λήψης αποφάσεων, δεν

δίνεται έμφαση στη δημιουργία κουλτούρας με σαφώς περιγραφόμενα κριτήρια επιτέλεσης. Παράλληλα δεν εμμένουμε σε προσδιοριστικούς παράγοντες διακριτών παραμέτρων ενσωμάτωσης στη σχολική κοινότητα για παιδευτική αξία και μορφωτικό χαρακτήρα.

Συνοπτικά, η χαλαρή ενημέρωση για την τήρηση του επικαιροποιημένου εσωτερικού κανονισμού και η ατελής ενσωμάτωση αυτού στην παιδευτική διεργασία σε συνάφεια με την πορεία μάθησης αποτελούν κομβική αρνητική παράμετρο τροφοδότησης παραπτωμάτων.

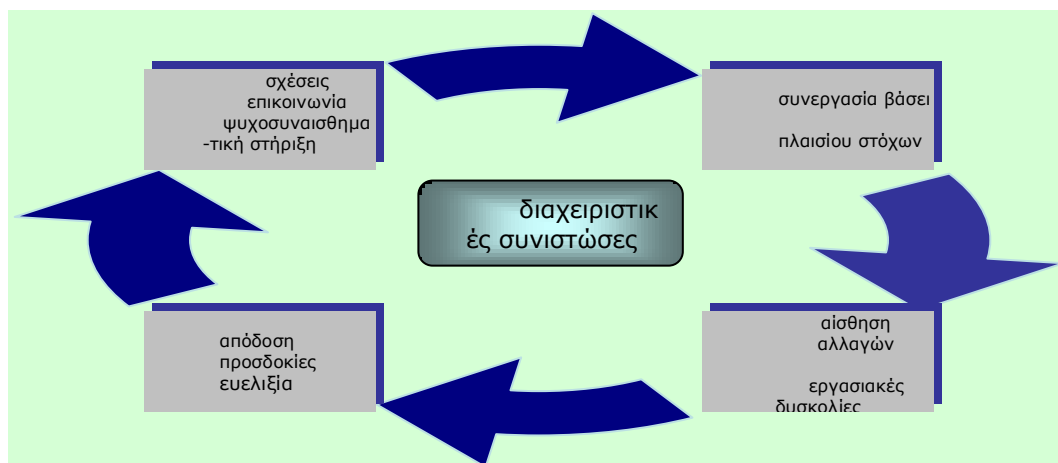
Με βάση αυτό ειδικότερες διαχειριστικές παράμετροι, για καλύτερες εκβάσεις, είναι:

- η εστιασμένη πρακτική σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προφίλ
- οι μη μονομερείς ενέργειες (σε αντίθετη περίπτωση οδηγούν σε περιστατικά επαναλαμβανόμενων παραπτωμάτων ίδιου τύπου)
- ο επικοινωνιακός ρόμβος και η ανακάλυψη νέων τρόπων ανάδειξης κωδίκων επικοινωνίας
- οι διαθέσιμες εναλλακτικές στρατηγικές σε σχέση με τις διαδοχικές σε αλληλουχία αντιδράσεις ή προφάσεις ή προτάσεις και εναλλαγές θέσεων.
- οι διαθέσιμες δεξιότητες ζωής
- η μαθητική δυσαρέσκεια
- οι παρεκβάσεις και λοξοδρομήσεις που εμφανίζονται κατά τη συζήτηση για εξηγήσεων.

Τα συνεπαγόμενα θετικά και αρνητικά από τη μεθοδολογία αποτροπής παραβατικών ή άλλων συμπεριφορών και την τακτική παρεμπόδισης παραπτωμάτων αφορούν διαχειριστικές συνιστώσες οι οποίες με την εφαρμογή ανοιχτού μοντέλου λειτουργίας, ενσωματώνουν γνωρίσματα διοίκησης ολικής ποιότητας.

Το κυρίαρχο στοιχείο που αναδεικνύεται από την ενασχόληση με τα μαθητικά παραπτώματα είναι η καλλιέργεια θέσεων ενιαίας συμπεριφοράς και επομένως η αποδυνάμωση στάσεων αμυντικής κουλτούρας. Βιωματικά ωφελείται η ενσωμάτωση αντίληψης λειτουργικής εξωστρέφειας ώστε με διευρυμένη σκέψη να αναφερόμαστε στη μόρφωση και δυνητικά να ενσωματώνει το μαθητικό δυναμικό τη γνώση (στη ζωή του) και στη συζήτηση με την κοινωνία για το κοινό καλό. Επομένως η σχολική λειτουργία εμπλέκεται σε διαπραγματεύσεις με την τοπική κοινότητα και σε επόμενο βήμα διαμεσολαβεί στις ερωταποκρίσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται η μονάδα. Συμπερασματικά προκύπτει αποτέλεσμα καινοτομίας.

Το σημείο εκκίνησης της καθοδήγησης δεν είναι προκαθορισμένο. Ανάλογα με την περίπτωση διαφέρει. Σε αυτή τη διαδικασία ενεργούν ταυτόχρονα και οι παράγοντες της επόμενης απεικόνισης:



Σχήμα 2: Διαχειριστικές συνιστώσες παραπτωμάτων

Η ενδελεχής μελέτη για τα αίτια και τις αφορμές εκδήλωσης παραπτωμάτων προσδιορίζει την

έλλειψη βασικών προαπαιτούμενων γνώσεων του γνωστικού αντικειμένου και την ατέλεια καλών πρακτικών, συνηθειών στη μαθησιακή δραστηριότητα. Σε κάθε περίπτωση αποτελούν αφηρητά λειτουργικών τροποποιήσεων, εμπλουτισμού πρακτικών και διακριτών διαφοροποιήσεων για μετρήσιμο αποτέλεσμα καινοτομίας.

5. Συμπεράσματα

Η πυκνότητα των παραπτωμάτων και η συχνότητα επανάληψης(ίδιας ταξινόμιας) στις περισσότερες περιπτώσεις παραπέμπει σε λειτουργικές αδυναμίες, σε οργανωτικές ατέλειες και ανεπάρκειες του εσωτερικού κανονισμού της μονάδας. Περιστατικά με παραμέτρους αφηρησίας κοινωνικά χαρακτηριστικά και άλλα γνωρίσματα καταδεικνύουν ελλείψεις συνεννόησης, άγνοια αναγκών, διαδρομής και ενδιαφερόντων, ανίσχυρη και λανθάνουσα επικοινωνία.

Η μεθοδολογία ενεργειών πρόληψης και ο τρόπος διαχείρισης απαιτεί ορθολογισμό (δηλαδή όχι εγωιστική συμπεριφορά, απλή αποσόβηση και βραχυρόνια στάθμιση ωφελειών μέλλοντος).

Παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη (για μια ορθολογική αντιμετώπιση και προοπτική θετικού προσήμου αξιοποίησης των παραπτωμάτων) ώστε να είναι αφενός ρεαλιστικές και αφετέρου να υπάρχουν πραγματολογικά δεδομένα, είναι:

- Η σημαντικότητα του περιστατικού
- Η πληροφόρηση για το συμβάν
- Η ανάλυση των επιμέρους χρονολογικά στιγμιότυπων
- Ο τρόπος με τον οποίο έλαβε χώρα το περιστατικό
- Η συχνότητα επανάληψης
- Η ετερογένεια των συμμετεχόντων, εμπλεκόμενων ή μη
- Η φυσική επιλογή (φυσικότητα δράσης)
- Κατά την επίλυση/τακτοποίηση/συζήτηση/ποινή, σταδιακά ανακύπτουν:
- συγκριτικά δεδομένα
- μορφές μέγιστης ατομικής ικανοποίησης
- σημεία σύγκλισης/ενδεχόμενα προτιμήσεων
- βαθμοί λειτουργίας/τήρησης δεσμεύσεων εφόσον αυτές έχουν σαφώς περιγραφεί
- αξιοπιστία στα λεγόμενα και αποκάλυψη πληροφοριακών στοιχείων.

Η έλλειψη συστηματικής παρακολούθησης σε συνδυασμό με ατελή προληπτική υποστήριξη των αναγκών στο καθημερινό πραγματικό περιβάλλον (εκπαίδευσης, κοινωνίας, εργασίας, απασχόλησης, δραστηριοτήτων), μεγαλοποιεί κάποιες συνθήκες αρνητισμού σχετικές με τη διαδρομή αξίας στην εκπαιδευτική πορεία κάποιων μαθητών/τριών. Παράλληλα αποξενώνεται η θετική άποψη του κράματος ανθρωπίνων σχέσεων στη σχολική κοινότητα. Κάθε προσπάθεια απεικόνισης των μαθητικών παραπτωμάτων πιο ουδέτερα και με προοπτική ένταξης σε (αναπτυξιακού χαρακτήρα) δραστηριότητες θεματικών εκπαίδευσης, οδηγεί σε αξιοποιήσιμες πρακτικές μέσω εναλλακτικής κριτικής ματιάς και όχι σε μια στείρα πρόσκαιρη διαχείριση αυτών

Το μαθητικό δυναμικό είναι εύπιστο και κατανοεί την παρέκκλιση από τα θεμιτά, εφόσον διαλεκτικά πορευτεί σε αποδείξεις πειστικές για τις παρενέργειες και τα ενδεχόμενα τα οποία στρεβλώνουν τη σχολική λειτουργία (τους επισημαίνεται ο ρόλος του διευθυντή, οι ενέργειες (δέουσες/προβλεπόμενες) της σχολικής διοίκησης, οι ενεργούμενες παρεμβάσεις του συλλόγου διδασκόντων, οι δυνατότητες δράσης του κάθε εκπαιδευτικού.

Η σπουδαιότητα και κατηγοριοποίηση των μαθητικών παραπτωμάτων εδράζεται στην εναρμόνιση εκπαιδευτικής ορθότητας και της διεργασίας αυτογνωσίας η οποία ενυπάρχει στη σχολική λειτουργία. Με αυτή την έννοια στην παιδευτική λειτουργία λογιστικοποιείται η αναζήτηση της υγιούς εκπαιδευτικής συμπεριφοράς, το εφαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας, η ικανότητα εξωστρέφειας καθώς συνυπολογίζεται το ποσοστό εφαρμογής μοντέλου ολικής

ποιότητας, ο βαθμός επίτευξης αποτελέσματος καινοτομίας και το είδος επίτευξης ποιότητας της σχολικής ζωής.

Πρακτική επιλογή

Μια καλή εμπειρικά λειτουργούσα τεχνική (που αποδίδει ως τακτική και δυνητικά διαμορφώνεται σε στρατηγική) είναι η συμμετοχή των περισσότερων υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε συνεδρία διαδραστικής παράθεσης γνώμων για συγκεκριμένο παράπτωμα ή παρεκκλίνοντος περιστατικού. Όπου καθένας από τους συμμετέχοντες παραθέτει τις δικές του απόψεις μέσα από το παιχνίδι ρόλων. Με αυτό αφορμή λειτουργεί ανατροφοδοτικά και σε συνδυασμό με τις πραγματολογικές συνθήκες που αντιμετώπισε περιστατικό ωθείται/παρακινείται και καταθέτει βήματα προτάσεων για εμπλουτισμό λειτουργικών παρεμβάσεων, οργανωτικών τροποποιήσεων και βελτίωση της επικοινωνίας στο μαθησιακό περιβάλλον εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, μέσα από τον καταγισμό ιδεών προάγεται η ομαδική εργασία επί της πρόληψης κρίσεων και συγκρούσεων και η ομοιομορφία διαχείρισης των παραπτωμάτων. Κομβική συνέπεια, με θετικό πρόσημο υλοποίησης, η οποία προκύπτει από την περιγραφόμενη ενέργεια αποτελεί η αξιοποίηση της κρίσιμης πληροφορίας από τα πραγματολογικά δεδομένα ώστε με τη σειρά της να ενσωματωθεί στην υφιστάμενη κουλτούρα και τη σκοποθεσία οράματος. Δηλαδή δεν παράγεται υλικό ωφέλιμο για τη διαχείριση στις συζητήσεις της ολομέλειας του συλλόγου διδασκόντων με θέμα την επιβολή ποινής(τυπικά, απλά διαχειριστικά) και τις αντιπαραθέσεις για το μέγεθος και το είδος αυτής.

Προτάσεις

- Σε επίπεδο μονάδας προτείνεται η ενασχόληση με την ημερολογιακή ακολουθία των μαθητικών παραπτωμάτων καταγραφή και τη θετική παρακολούθηση της θεραπευτικής διαχείρισης αυτών με την πάροδο του σχολικού χρόνου. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να ανιχνευθεί η ειδικότερη συνεισφορά στη γενικότερη αποτύπωση του εκπαιδευτικού έργου και να αποτελέσει διακριτή συνιστώσα υποστήριξης δεικτών και υποκριτηρίων στις εκάστοτε αξιολογικές διαδικασίες (με μετρήσιμα κριτήρια).
- Η βιωματική διαχείριση παραπτώματος και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό κρίνεται άκρως αναγκαίο. Δυνητικά προτείνεται η ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο σε δύο προγραμματισμένες συναντήσεις (σε επίπεδο σχολείων δήμου από τους διευθυντές αυτών των μονάδων). Προτείνεται η μεθοδολογία από το μέρος στο όλο. Θεωρούμε ότι η υλοποίηση είναι εφικτή, άνετη, επικοινωνιακή, άκρως ενδιαφέρουσα και προκαλεί την εκπαιδευτική κοινότητα επειδή συνάδει με την καθημερινότητα στο σχολείο και τα πραγματολογικά δεδομένα της σχολικής λειτουργίας.
- Συνεργατική αποτίμηση διαχείρισης μαθητικού δυναμικού σε κοινοπραξίες προγραμμάτων κινητικότητας μάθησης και ανάδειξη των υπαρκτών δεδομένων από αυτά με καταγραφή σε βάση δεδομένων (δημιουργία ανοικτού πόρου).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Γκαρή, Α., (2016). *Αξίες, συμπεριφορές και σκοποί ζωής. Βασικά θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών*. Πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης, εκπαίδευσης και παρέμβασης. Κέντρο Έρευνας & Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών. Εταιρεία σχολικής και οικογενειακής συμβουλευτικής. Ανακτήθηκε στις 19-11-2016, 19:02 από: connecting4caring.gr

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Hogg, M. A., Vaughan, G. M., & Χαντζή, Α. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μηλιωρίτσας, Ε., (2016). Δράση αποτελέσματος καινοτομίας στην πράξη με έμφαση στις δεξιότητες. Στο Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Τόμος Β΄, σ.σ. 736-749. ISSN: 2529-1580 Λάρισα 21 – 23 Οκτωβρίου, <http://synedrio.epeke.gr>
- Μηλιωρίτσας, Ε. και Θ., (2016). Καινοτομικά δράν – επιτελικά δράττεσθαι. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: Μελέτη περίπτωσης. Διερεύνηση των απόψεων μαθητών/τριών Α΄ τάξης τεχνικής εκπαίδευσης. Στο Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Τόμος Β΄, σ.σ. 507-516. ISSN: 2529-1580 Λάρισα 21 – 23 Οκτωβρίου, <http://synedrio.epeke.gr>
- Μηλιωρίτσας, Ε., (2015). Καινοτομία και καλές πρακτικές. Αναγκαιότητα και πραγματικότητα». 1ο Συνέδριο ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε. *Καλές πρακτικές και Καινοτομία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Συνδιοργάνωση: Τμήμα Κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού). Αθήνα 14-15 Μαρτίου 2015.
- Μηλιωρίτσας, Ε., (2009). Η μικροφυσική της κρίσης στο Εργαστηριακό Περιβάλλον. Ημερίδα: *Κρίσεις και συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον*. Παράδεισος Αμαρουσίου, Σάββατο 28 Μαρτίου 2009. Οργάνωση: Σχολικοί Σύμβουλοι Δ.Ε. Β΄ Αθήνας με τη συμμετοχή της Γερμανικής Σχολής Αθηνών.
- Miller K., (2007). *Οργάνωση και επικοινωνία, προσεγγίσεις και διαδικασίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Βασιλείου, Β., & Βασιλείου, Γ. (2003). *Η διεργασία ομάδας δια μέσου της πολιτισμικής αλλαγής*. *Μετάλογος*, 4, 82-100.
- Φουκώ, Μ., (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. (Ζ. Σαρίκας, Μετάφρ.). Αθήνα: Ύψιλον. Ξενογλωσση
- Gross J. J., & Barrett, L. F., (2011). Emotion generation and emotion regulation: one or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3, 8-16.
- Gundlach, M., Zivnuska, S., Stoner, J., (2006). “Understanding the relationship between individualism-collectivism and team performance through an integration of social identity theory and the social relations model”, *Human Relations*, Vol. 59, No 12, pp 1603-1632.
- Willmott , H., (1993). “*Strength is ignorance; slavery is freedom: managing culture in modern organisations*”, *Journal of Management Studies*, 30, pp. 215-252.

KOINΩNIA

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΟΜΙΑ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ροδοσθένους Νίκος

nrodosthenous@cdacollege.ac.cy

Προϊστάμενος Ερευνητικού Κέντρου «Αριστοτέλης», C.D.A. College, Κύπρος

Περίληψη

Η παγκόσμια οικονομική κρίση όσο και η οικονομική κρίση που διέρχεται τα τελευταία χρόνια η ιδιαίτερή μας πατρίδα, αλλά και η Ελλάδα, είναι πρωτίστως κρίση πνευματική, αξιακή και ηθική. Με άλλα λόγια είναι κρίση ανθρωπολογική. Σημαντική αιτία αποτελεί η έλλειψη ηθικών αξιών, δηλαδή, όλων εκείνων των αντιλήψεων και κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά μας προς τους συνανθρώπους μας, στο περιβάλλον της οικογένειας αλλά και προς την κοινωνία γενικότερα. Άμεσες συνέπειες της τακτικής αυτής είναι ο προοδευτικός εκφυλισμός της προσωπικής και κοινωνικής ηθικής, η σχετικοποίηση της εθνικής παράδοσης και η εισβολή ξένων ιδεολογιών με επικίνδυνο για την εθνική επιβίωση περιεχόμενο. Το ζητούμενο είναι με ποιους τρόπους είναι δυνατόν να ενδυναμωθεί ο σημερινός άνθρωπος, για να αποκτήσει πνευματικές αντιστάσεις μπροστά στις όποιες κρίσεις.

Λέξεις Κλειδιά: οικονομική κρίση, ηθική κρίση, αξίες, πνευματική ζωή

Εισαγωγή

Κατ' αρχάς θα ήθελα να εκφράσω τις οφειλόμενες ευχαριστίες μου προς τους διοργανωτές για την τιμητική πρόσκληση να συμμετάσχω στο σημαντικό αυτό Συνέδριο.

Είναι πλέον κοινή πεποίθηση ότι τόσο η παγκόσμια οικονομική κρίση όσο και η οικονομική κρίση που διέρχεται τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα μας, καθώς και η ιδιαίτερή μας πατρίδα η Κύπρος, είναι πρωτίστως κρίση πνευματική, αξιακή και ηθική. Με άλλα λόγια είναι κρίση ανθρωπολογική. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον φαίνεται ότι οι διάφορες κυβερνήσεις, αλλά και ο κόσμος γενικότερα βρίσκονται αντιμέτωποι με μία περίπλοκη κρίση, που οδηγεί σε οριακές καταστάσεις για την καθημερινή βιωτή των ανθρώπων.

Τα αίτια της οικονομικής και ηθικής κρίσης

Σημαντική αιτία φυσικά αποτελεί η έλλειψη ηθικών αξιών, δηλαδή, όλων εκείνων των αντιλήψεων και κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά μας προς τους συνανθρώπους μας, αλλά και προς τον εαυτό μας. Στον χώρο των επιχειρήσεων έχουμε τον αντίστοιχο κώδικα δεοντολογίας και την εφαρμογή της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης (Βαξεβανίδου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς μας επηρεάζεται από αυτούς τους κανόνες, αφού οι νόμοι είναι αδύνατον να ελέγχουν κάθε ενέργεια που κάνουμε. Οι ηθικές αξίες είναι ηθικοί νόμοι, άγρυπνοι φρουροί. Μπορεί η παράβασή τους να μην επιφέρει την επιβολή ποινής, αλλά σίγουρα η παράβασή τους ταραάζει αδυσώπητα τη συνείδησή μας, τον έσω άνθρωπο και οι τύψεις που έρχονται ως αποτέλεσμα, δημιουργούν προβλήματα πολύ πιο σοβαρά από την επιβολή πραγματικών κυρώσεων. Είναι και αυτή μια κρίση, η οποία στη γλώσσα των πατέρων της Εκκλησίας μας ονομάζεται μαρτύριο της συνειδήσεως (Τζιαβάρια, 2004). Άλλοτε ο άνθρωπος έκανε το κακό και τον βασάνιζε το αίσθημα της ενοχής, ενώ τώρα κάνει το κακό χωρίς τύψεις. Έχει ατροφήσει το αίσθημα της ευθύνης μέσα του, ζει για να παίρνει αυτό που θέλει με όποιο κόστος και οποιοδήποτε τρόπο. Κριτήριο για τις πράξεις μας αποτελεί η σκοπιμότητα και ο στόχος, αυτό που λέμε ότι ο σκοπός αγιάζει τα μέσα, χωρίς βέβαια να ελέγχεται η ποιότητα της πράξης και οι συνέπειες που προκύπτουν στον συνάνθρωπό μας, στο περιβάλλον και στη κοινωνία γενικότερα.

Οι συνέπειες της ηθικής κρίσης

Άμεσες συνέπειες της τακτικής αυτής είναι ο προοδευτικός εκφυλισμός της προσωπικής και κοινωνικής ηθικής, η σχετικοποίηση της εθνικής παράδοσης και η εισβολή ξένων ιδεολογιών με επικίνδυνο για την εθνική επιβίωση περιεχόμενο.

Από μια σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τον Φεβρουάριο του 2014 για την Κύπρο, προκύπτει ότι:

1) 92% των Κυπρίων πιστεύουν ότι η δωροδοκία και η χρήση «μέσου» είναι συχνά ο ευκολότερος τρόπος να πετύχει κάποιος πρόσβαση σε συγκεκριμένες δημόσιες υπηρεσίες (μ.ο. ΕΕ 73%),

2) 83% των Κυπρίων (το υψηλότερο ποσοστό στην ΕΕ) πιστεύουν ότι ο μόνος τρόπος να πετύχει κάποιος στην επιχείρησή του είναι με πολιτικές διασυνδέσεις.

3) 90% των Κυπρίων (το υψηλότερο ποσοστό στην ΕΕ) πιστεύουν ότι οι στενές διασυνδέσεις μεταξύ επιχειρήσεων και πολιτικών οδηγούν στη διαφθορά.

Στον Δείκτη Διαφθοράς για το 2014 της Διεθνούς Διαφάνειας, η Κύπρος κατατάγηκε ως η 31η χειρότερη, από άποψη διαφθοράς, χώρα ανάμεσα σε 175 χώρες και η 16η στην Ευρώπη ανάμεσα σε 31 χώρες (Μιχαηλίδης, 2016).

Η διαφθορά, λοιπόν, είναι η συμπεριφορά που αποκλίνει από τα καθήκοντα της δημόσιας θέσης λόγω ιδιωτικού συμφέροντος (δηλαδή παρατηρείται σύγκρουση συμφερόντων), ή για χρηματικό όφελος ή για όφελος στην κοινωνική θέση, ή η συμπεριφορά που παραβιάζει κανόνες κατά την άσκηση επιρροής σε σχέση με ιδιωτικά συμφέροντα. Περιλαμβάνει δωροδοκία, νεποτισμό και υπεξαίρεση.

Ο Μη Κυβερνητικός Οργανισμός “Διεθνής Διαφάνεια” (Transparency International) ορίζει τη διαφθορά ως την «κατάχρηση δημόσιας εξουσίας για ίδιον όφελος» (Tanzi, 1998).

Η λέξη «ίδιον» δεν σημαίνει μόνο ό, τι αφορά στον εαυτό μας, ή την οικογένειά μας. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες στο σκάνδαλο Watergate στις ΗΠΑ ενεργούσαν προς όφελος του κόμματος των Ρεπουβλικάνων, και όχι για τον εαυτό τους (Chaline, 2016). Είναι, επίσης, σημαντικό ότι η λέξη «όφελος» δεν σημαίνει μόνο χρήματα και άλλου είδους περιουσιακά στοιχεία, αλλά περιλαμβάνει, επίσης, προσδοκία για εργασία ή συγκεκριμένο αξίωμα στο μέλλον, ή ανταμοιβή για «χάρη» που έγινε στο παρελθόν.

Η διαφθορά είναι μια ύπουλη μάστιγα και θεωρείται ως η μεγαλύτερη ασθένεια του 21^{ου} αιώνα ανά το παγκόσμιο, γιατί έχει ένα πολύ ευρύ φάσμα διαβρωτικών επιδράσεων στις κοινωνίες και οδηγεί στην κοινωνική ανομία. Υπονομεύει τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου, οδηγεί σε παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ζημιώνει τα δημόσια οικονομικά, στρεβλώνει τις αγορές, δημιουργεί διάχυτη δυσλειτουργία του κράτους και γραφειοκρατική αναποτελεσματικότητα του κρατικού μηχανισμού, διαβρώνει την ποιότητα της ζωής και επιτρέπει την άνθηση και ανάπτυξη του οργανωμένου εγκλήματος, της τρομοκρατίας και άλλων απειλών για την ανθρώπινη ασφάλεια.

Η διαφθορά, όμως, ευδοκιμεί και αναπτύσσεται κάτω από κάποιες προϋποθέσεις, όπως:

- Ευρεία διακριτική εξουσία, χωρίς σαφή όρια,
- Αόριστες ή επάλληλες αρμοδιότητες,
- Γραφειοκρατικά εμπόδια,
- Έλλειψη κατάλληλων μηχανισμών προληπτικού ελέγχου,
- Καθυστέρηση στην απονομή δικαιοσύνης,
- Ανεπάρκεια προβλεπόμενων ποινών,
- Έλλειψη ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ.
- Αναξιοκρατία, και τέλος,
- Πειθαρχική και ποινική ατιμωρησία λόγω μη ύπαρξης βούλησης ή λόγω αναποτελεσματικότητας των διωκτικών ή αρμόδιων αρχών.

Τρόποι αντιμετώπισης της ηθικής κρίσης και της διαφθοράς

Για την πάταξη της διαφθοράς απαιτείται η συνεργασία όλων με τις διοικητικές αρχές. Όμως σε πολλές ποινικές υποθέσεις παρατηρείται το φαινόμενο, ενώ υπάρχουν καθοριστικοί μάρτυρες, αυτοί να επιλέγουν τη σιωπή, φοβούμενοι ενδεχόμενες συνέπειες. Υπάρχουν, μάλιστα, περιπτώσεις όπου οι μάρτυρες δεν μιλούν επειδή φοβούνται ακόμη και για τη ζωή τους.

Θεωρείται, λοιπόν, υψίστη προτεραιότητα να δημιουργηθεί και στην Κύπρο ένα σφαιρικό πλαίσιο, νομοθετικό και θεσμικό, για την προστασία των μαρτύρων δημοσίου συμφέροντος (whistleblowers), όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες του εξωτερικού. Η Αμερική έχει ψηφίσει συγκεκριμένη νομοθεσία το 1989, ενώ η Αυστραλία από το 1984. Το Ηνωμένο Βασίλειο ψήφισε τέτοια νομοθεσία το 1998 και η Μάλτα, Βέλγιο, Ουγγαρία, Σλοβενία, Ιρλανδία και Ιταλία από το 2000 και μετά. Η Ελλάδα ψήφισε συναφή νομοθεσία το 2014. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στην έκθεσή της για τη διαφθορά στην Κύπρο το 2014 κάνει συγκεκριμένη αναφορά στο γεγονός ότι δεν έχει θεσπίσει τέτοια νομοθεσία και παροτρύνει τη χώρα μας να το πράξει (Μιχαηλίδης, 2016).

Η νομοθεσία αυτή θα πρέπει να προβλέπει την προστασία του καταγγέλλοντος προσώπου, δηλαδή οποιουδήποτε προσώπου δεν εμπλέκεται σε πράξεις διαφθοράς, δεν αποβλέπει σε ίδιον όφελος και παρέχει στον Γενικό Εισαγγελέα ή στην κατά περίπτωση αρμόδια Αρχή πληροφορίες, που εύλογα πιστεύει ότι τείνουν να αποκαλύψουν ότι διαπράχθηκε ή διαπράττεται ή πρόκειται να διαπραχθεί οποιοδήποτε αδίκημα διαφθοράς.

Διαχρονικές ανθρώπινες αξίες

Κυρίες και κύριοι,

Αν οι αξίες στη ζωή μας είναι μόνο οικονομικές, τότε είναι μάλλον βέβαιο πως η λύση του προβλήματος θα ήταν και απλούστερη. Όμως, η σημερινή κρίση μοιάζει να συμπαρασύρει το όραμα, καθώς και ολόκληρο το οικοδόμημα της ενωμένης Ευρώπης. Η κατάσταση σε κάποιες χώρες, όπως π.χ. στην Ελλάδα, με κύρια χαρακτηριστικά την ανέχεια, την ηθική σήψη και διαφθορά, είναι τόσο αποκαρδιωτική, που μπορεί να οδηγήσει στην απόλυτη απελπισία. Όμως δεν θα θέλαμε να προσεγγίσουμε έτσι τα πράγματα. Οι Πατέρες της Εκκλησίας μάς λένε ότι η μεγαλύτερη επιτυχία του διαβόλου είναι να οδηγήσει τον άνθρωπο στην πλήρη απελπισία, αφού τον πείσει ότι δεν υπάρχει καμιά ελπίδα σωτηρίας, ότι ο Θεός τον έχει διαγράψει. Αυτή η λογική, όμως, ακινητοποιεί και νεκρώνει. Πολλές φορές, επειδή δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά, αποφασίζουμε να μην κάνουμε τίποτα. Και αυτό είναι το τραγικότερο λάθος μας.

Εδώ και δεκαετίες στον τόπο μας και όχι μόνο, διαπιστώνεται από ποικίλες πλευρές μια παθογένεια της δημόσιας ζωής, με κύρια χαρακτηριστικά τον ατομικισμό και την ιδιοτέλεια, την έκνομη δραστηριότητα, την αποθέωση του πλουτισμού, την τάση επίδειξης και ηθικής εξαχρείωσης, τη ρηχότητα και αδιαφορία προς τον συνάνθρωπο μας, καθώς και την απαξίωση προς τους θεσμούς, τις ηθικές αξίες, τη διαφάνεια, την αξιοκρατία, την έλλειψη αλληλοσεβασμού και τόσα άλλα που συνθέτουν το σκηνικό που ονομάζεται ηθική κρίση. Το μεγαλύτερο κακό προήλθε από τον ίδιο τον άνθρωπο, και συγκεκριμένα από την εμπέδωση της βιοθεωρίας ότι μπορείς να επιτύχεις να πλουτίσεις και να απολαμβάνεις χωρίς κόπο και θυσία. Αυτό που λέμε εύκολο κέρδος. Ξεχάσαμε φαίνεται ότι: «τα καλά κόποις κτώνται». Ο άγιος Συμεών ο Νέος Θεολόγος μάς υπενθυμίζει ότι: «Τό καλόν, εάν μή καλῶς γένηται, οὐκ ἔστι καλόν». Αυτή η νοοτροπία φαίνεται να απέβη η κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής μας. Γι' αυτό και αρχίσαμε να ζούμε με δανεικά, αδιαφορώντας για τις συνέπειες. Προσπαθήσαμε να βολέψουμε τα παιδιά μας στο δημόσιο. Όλοι ανεξαιρέτως εθιστήκαμε στην αξία του εύκολου πλουτισμού και μιας αιώνιας, όπως νομίσαμε, ευδαιμονίας. Όπως έλεγε πολύ σοφά ο Όσιος Παΐσιος, βάλαμε στη ζωή μας τόσες ευκολίες και όμως, την κάναμε τόσο δύσκολη. Τώρα πλέον βιώνουμε τις συνέπειες των επιλογών μας. Ποιος νοιάστηκε όμως για την αφύπνιση της κοινωνίας;

Τι απέγινε το ορθόδοξο ήθος του λαού μας; Πόσο υστερήσαμε σε παραδείγματα ζωής και στην εμπέδωσή τους στην καθημερινή ζωή όλων μας; Δεν πρέπει να φοβόμαστε να επισημαίνουμε τις ελλείψεις και την αποτυχία μας. Να αναγνωρίσουμε δηλαδή τα σφάλματά μας, να κάνουμε

αυτοκριτική και αυτομεμψία ο καθένας μας, και έτσι να συνειδητοποιήσουμε την κατάσταση μας. Είναι πρωταρχική ανάγκη η συγκαιρική εθνική αυτογνωσία, το παρ' αρχαίους «γνώθι σαυτόν».

Για παράδειγμα, η Ελλάδα πολύ πριν οδηγηθεί στη σημερινή οικονομική κρίση ερήμωσε ηθικά. Και επειδή μιλούμε για ηθική, είναι χρήσιμο να πούμε ότι κατά την ορθόδοξη άποψη, η ηθική μαρτυρεί το δόγμα της πίστης και το δόγμα καθρεφτίζει το ήθος. Δογματική και Ηθική έχουν κοινή προέλευση, είναι όψεις του αυτού νομίσματος, που είναι η αποκάλυψη του Θεού. Δυστυχώς, φτάσαμε στο σημείο άλλα να πιστεύουμε και άλλα να κάνουμε.

Είναι γνωστή η κινεζική παροιμία που λέγει ότι αντί να καταριέσαι το σκοτάδι άναψε ένα κερί. Πιστεύω ότι η Εκκλησία είναι αυτό το κερί που, αν ανάψει στη ζωή μας θα δώσει το φως το αληθινό και έξοδο από το πανθομολογούμενο αδιέξοδο.

Στην περίπτωσή μας, όμως, η αλλαγή σημαίνει και μία επιστροφή όχι στα λάθη μας αλλά στο καλό παρελθόν μας. Κάτω από το βάρος της σοβούσης κρίσεως παρατηρούμε ότι έρχονται στο προσκήνιο λέξεις, σχεδόν αποκηρυγμένες άλλοτε, όπως αξίες, ιδανικά, παράδοση, καλλιέργεια, πατρίδα. Θεωρούμε ότι αυτό ανήκει στις θετικές συνέπειες της κρίσης. Μπορεί οι άλλοι λαοί για να προοδεύσουν να χρειάζεται να κάνουν βήματα προς τα εμπρός, εμείς όμως οι Έλληνες, όσο παράδοξο και αν ακούγεται, θα πρέπει να κάνουμε βήματα προς τα πίσω, και πράγματι είναι πολλοί σήμερα εκείνοι τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο που συμερίζονται την ανάγκη επιστροφής στις αξίες και τα ιδανικά που χαρακτήριζαν τους Έλληνες, στην ελληνικότητά μας, που ανταλλάξαμε αντί πινακίου φακής. Είναι επιτακτική ανάγκη όσο ποτέ άλλοτε, να ξεφύγουμε από αυτή τη μιζέρια και να βρούμε ξανά την παλιά μας αίγλη, τις πνευματικές αξίες και αρετές, με άλλα λόγια αυτή την πνευματική αρχοντιά για την οποία ο όσιος Παΐσιος συχνά πυκνά αναφερόταν, την εκ νέου ανακάλυψη της ορθόδοξης πίστης και της ελληνικής παράδοσης που υπήρχαν στην εγχώρια κοινωνική και πνευματική μας ζωή, προτού την ισοπεδώσει το εκκοσμηκευμένο «life style».

Δυνατότητες αλλαγής της σημερινής κατάστασης

Επειδή δεν αρκεί να καταγράφουμε την παθογένεια και τα συμπτώματα, δίχως να προβάλλουμε τρόπους θεραπείας, στη συνέχεια θα προτείνουμε δυνατότητες αλλαγής, αναθεώρησης σε συγκεκριμένους τομείς:

- **Ο Άνθρωπος:** Όπως διαφάνηκε από τα παραπάνω, στην καρδιά του προβλήματος, που λέγεται ηθική και πνευματική κρίση, είναι ο άνθρωπος. Αν ο άνθρωπος ιδωθεί στις πραγματικές του διαστάσεις, όπως τις προσδιορίζει η χριστιανική ανθρωπολογία (Μαντζαρίδης, 2005), θα ανατραπούν άρδην οι πνευματικές και κοινωνικές διαστάσεις της κρίσης. Ρόλο σημαντικό στην πορεία ανόδου του ανθρώπου διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας, το φυτώριο αυτό, το οποίο μπορεί να αποδώσει τους καρπούς της ανθρωπιάς, της ευαισθησίας, της αξίας στη ζωή και να νοηματοδοτήσει τη ζωή. Και στη συνέχεια, η παιδεία μέσα από την παρεχόμενη εκπαίδευση, που στόχο θα έχει να καλλιεργήσει τις ηθικές αξίες της αγάπης, του αλτρουισμού, της αλληλεγγύης, της άμιλλας, της φιλαλήθειας, της εντιμότητας. Η αγωγή είναι αυτή που θα βοηθήσει τον νέο άνθρωπο και μελλοντικό πολίτη ότι το κοινωνικό συμφέρον είναι ανώτερο από το ατομικό και ότι η προσωπική ευδαιμονία απορρέει από την κοινωνική ευημερία. Στην εποχή της εικόνας τα πάντα είναι για να φαίνονται· όμως πιο σημαντικό είναι αυτό που πράγματι είσαι. Η ουσία της ηθικής και πνευματικής κρίσης είναι η απουσία νοήματος ζωής και ο εγκλωβισμός του ανθρώπου στο ευθύγραμμο παρόν και στο εγωκρατούμενο ένστικτο. Ένα παρόν χωρίς μέλλον, χωρίς όραμα. Όταν, όμως, δεν υπάρχει άλλο όραμα ζωής, όταν η οικονομική δύναμη και η επίδειξη της γίνεται ο μόνος τρόπος κοινωνικής καταξίωσης, τότε η διαφθορά είναι ο μόνος δρόμος ζωής, διότι διαφορετικά, αν δεν είσαι διεφθαρμένος, είσαι ανόητος. Έτσι σκέφθηκαν και έπραξαν πολλοί, έτσι φθάσαμε στη διαφθορά πολλών αξιωματούχων, αλλά και μέρους του λαού μας.

- **Η κοινωνία:** Η αξία του προσώπου φανερώνεται πάντα στην κοινωνία, στη σχέση, στην αλληλεξάρτηση. Γίνεσαι πρόσωπο, δηλαδή άνθρωπος, την ώρα που συναντάς τον άλλο άνθρωπο. Μας το λέει πολύ ξεκάθαρα ο Άγιος Ιωάννης της κλίμακας: «Είδες τον αδελφό σου, είδες Κύριον τον Θεό σου». Ο Άγιος Μακάριος ο Αιγύπτιος είναι ιδιαίτερα κατηγορηματικός: «Κόλασις ἐστίν, το μη θεάσασθαι, εις το του ετέρου πρόσωπο» (Γαλανού, 1988). Είναι συγκλονιστικό, πως εκφάνσεις αυτής της κόλασης, ζει ο άνθρωπος σήμερα από αυτή τη ζωή, είτε μέσα στον οικογενειακό χώρο, όταν απουσιάζει η αγάπη, είτε μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όταν κυριαρχεί η αποξένωση και ο ατομικισμός. Η κοινωνία μας δεν μπορεί να διορθωθεί έτσι μαγικά, αλλά αφού πρώτα εκτιμήσουμε την αξία του ανθρώπου.
- **Το οικοδόμημα της Ευρώπης** δεν μπορεί να ολοκληρωθεί μόνο με τα οικονομικά μέσα. Η Ευρώπη πολιτικά παραπαίει και υπαρξιακά αναζητεί την ταυτότητά της, αφού απαρνήθηκε τις χριστιανικές της καταβολές. Η χώρα μας έχει χρέος και μπορεί να γίνει ένας πνευματικός πνεύμονας στην πολυπολιτισμική και αποπροσανατολισμένη Ευρώπη. Να κομίσει πρόταση νοηματοδότησης του βίου, να διδάξει την αγάπη, το φιλότιμο και την αλληλεγγύη, μακριά από ξενοφοβίες και ρατσισμούς, γιατί η ορθοδοξία από καταβολής κόσμου και η ελληνικότητα εγγενώς κρύβουν μέσα τους την οικουμενικότητα.

Το μήνυμα για μας σήμερα καθίσταται ακόμα πιο ξεκάθαρο, και δεν είναι τίποτε άλλο από του να αλλάξουμε τρόπο συμπεριφοράς, συνήθειας, νοοτροπίας και κουλτούρας στην καθημερινή μας ιδιωτική και δημόσια ζωή. Μαζί με την καταπολέμηση της ατιμωρησίας, θα πρέπει να βελτιώσουμε και την ηθική δεοντολογία της κοινωνίας μας, αφού η διαφθορά είναι εν πολλοίς ένα θέμα της δημόσιας αντίληψης και αποδοχής. Εξάλλου, η ηθική ετυμολογικά παράγεται από τη λέξη ήθος και έθος. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η σχέση της ηθικής με το έθος, δηλαδή τη συνήθεια, φανερώνει τη σχέση της με τον χρόνο (Γκίκας, 1996). Έτσι λοιπόν η συνήθεια που καλλιεργείται με τον χρόνο διαμορφώνει την ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου. Με τη συνήθεια δημιουργούνται έξεις καλές ή κακές, που καθιερώνονται με αντίστοιχους τρόπους ζωής. Γι' αυτό συχνά, προκειμένου να δηλωθεί κάποια ηθικά αποδεκτή ή απαράδεκτη συμπεριφορά, γίνεται αναφορά στην κοινή συνήθεια: «Αυτό κάνουν όλοι» ή «αυτό δεν το κάνει κανείς». Ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις διάφοροι οργανισμοί ή και επιχειρήσεις ενεργούν με τρόπο αντιδεοντολογικό ή μη ηθικά αποδεκτό επικαλούμενοι διάφορες προφάσεις εν αμαρτίες όπως για παράδειγμα, είμαστε υποχρεωμένοι να ενεργήσουμε με αυτό τον τρόπο ένεκα:

του ανταγωνισμού,
της οικονομικής κρίσης
ότι είναι θέμα επιβίωσης
ή ακόμη διασφάλισης της εργασίας των εργαζομένων, κ.ά.

Η ηθική όμως δεν σταματάει εδώ. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την εποχή μας που σφραγίζεται με ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις ανά το παγκόσμιο με τη νέα τάξη πραγμάτων μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Αυτές δημιουργούν νέες συνήθειες και πρακτικές που διαδίδονται χωρίς να δοκιμάζονται επαρκώς μέσα στον χρόνο. Έτσι, σιγά σιγά αντικαθίστανται παλιές καλές συνήθειες με καινούργιες αμφίβολης αξίας ή και σαφώς αρνητικές. Η συσσώρευση τέτοιων συνηθειών αλλοτριώνει βαθμηδόν το ήθος των ανθρώπων, αμβλύνει τη συνείδησή τους και προωθεί το πνεύμα της ηθικής αδιαφορίας. Όταν η λέξη ήθος χρησιμοποιείται στον ενικό αριθμό, υποδηλώνει τη σχέση του ανθρώπου με το θείο, ή τον εσωτερικό χαρακτήρα και τον συνήθη τρόπο συμπεριφοράς του. Έτσι ο Ηράκλειτος λέει ότι ήθος για τον άνθρωπο είναι η θεία δύναμη που κατοικεί μέσα του. Γι' αυτό η έννοια του μέτρου προσιδιάζει στο θείον και δηλώνει την προαίρεση και τον τρόπο ζωής του ανθρώπου (Τζαβάρα, 2013). Η ηθική προϋποθέτει αυτεξούσιο και λογική, μοναδικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου ως εικόνα του Θεού. Το ίδιο ισχύει και για τους ηθικούς προβληματισμούς, ή άλλως πως τα λεγόμενα ηθικά διλήμματα. Μόνο ο άνθρωπος μπορεί να σκέφτεται και να ενεργεί αυτεξούσια και να προβληματίζεται, εκφράζοντας έτσι τις βαθύτερες

διαθέσεις και προτιμήσεις του. Όταν όμως προκαλείται βαθύτερα η ύπαρξη του ανθρώπου και απαιτείται υπεύθυνη τοποθέτηση απέναντι στον εαυτό του, τον κόσμο, ή τον Θεό, δημιουργείται αναπόφευκτα ηθικός προβληματισμός.

Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε από την εποχή του Σωκράτη, 2500 χρόνια πριν, τη στιγμή που άνθρωπος αγνοούσε τον ίδιο τον εαυτό του. «Τι τέλος πάντων συμβαίνει με τους ανθρώπους, έλεγε ο φιλόσοφος Σωκράτης, «φαντάστηκαν πως έμαθαν όσο πρέπει τα ανθρώπινα πράγματα και επιδόθηκαν στα άλλα ή μήπως άφησαν τα ανθρώπινα και εξετάζουν άλλα πράγματα, νομίζοντας μάλιστα πως έτσι κάνουν το καθήκον τους σωστά»; Το ερώτημα αυτό του Σωκράτη είναι ιδιαίτερα επίκαιρο, αφού ποτέ ο άνθρωπος δεν είχε στη διάθεσή του τόσο άφθονα οικονομικά αγαθά και τόσο αναπτυγμένη τεχνολογία όσο σήμερα. Αλλά και ποτέ δεν βρέθηκε τόσο κοντά στον όλεθρο και τον ολοκληρωτικό αφανισμό, όσο στις μέρες μας. Ας θυμηθούμε τα λόγια του ίδιου του Χριστού στην παραβολή του άφρονος πλουσίου: «Άφρον, ταύτη τῆ νυκτί τὴν ψυχὴν σου ἀπαιτοῦσιν ἀπὸ σοῦ, ἃ δέ ἠτοίμασας τίνι ἔσται;» (Λουκά Θ, *Καὶνὴ Διαθήκη*). Ἄλλα σχεδίαζε ο πλούσιος και διαφορετικά ήρθαν τα πράγματα. Μοναδικός σκοπός της ζωής του ήταν η εξασφάλιση της περιουσίας, η αξιοποίηση των εισοδημάτων, η καλοπέραση, η ηδονή.

Αντικείμενο της ηθικής λοιπόν είναι το ανθρώπινο ήθος. Ο Σωκράτης έλεγε, μία φράση, η οποία εκφράζει διαχρονικά την απόδοση του δικαίου από τον Άνθρωπο και γι' αυτό χαρακτηρίστηκε, ως προ Χριστού χριστιανός: «εάν ήταν αναγκαίο να αδικήσω ή να αδικηθώ, θα προτιμούσα περισσότερο να αδικηθώ, παρά να αδικήσω»! Η έννοια του δικαίου στον άνθρωπο είναι τόσο βαθιά ριζωμένη, ώστε και εκ του θρησκευτικού αποφθέγματος γνωρίζουμε ότι «το άδικον ουκ ευλογείται»! Ο άνθρωπος έχει μέσα του εκ Θεού το αίσθημα του δικαίου! Σύμφωνα με τον Απόστολο των Εθνών Παύλο: «Όταν γαρ έθνη τα μη νόμον έχοντα φύσει τα του νόμου ποιή, ούτοι νόμον μη έχοντες εαυτοίς είσι νόμος». Δηλαδή, υπάρχουν έθνη που δεν γνωρίζουν τον νόμο, και πολλές φορές κάνουν από μόνοι τους αυτό που απαιτεί ο νόμος. Αυτό δείχνει πως μέσα τους υπάρχει ο έμφυτος ηθικός νόμος εις το να διακρίνουν το αγαθόν από το κακό, και πως οι εντολές του νόμου είναι γραμμένες στις καρδιές τους και σ' αυτό συμφωνεί και η συνείδησή τους, που η φωνή της τους τύπτει ή τους επαινεί, και τους ελέγχει ανάλογα με τη διαγωγή τους.

Επίσης, ο χρυσός κανόνας, αλλά ταυτόχρονα και η βάση όλης της χριστιανικής ηθικής βασίζεται στο λόγο του Ευαγγελίου του Χριστού: «καθώς θέλετε ίνα ποιήσιν υμίν οι άνθρωποι, και υμείς ποιείτε αυτοίς ομοίως». Όπως θέλετε δηλαδή να σας συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, έτσι ακριβώς να τους συμπεριφέρεστε κι εσείς. Αναντίλεκτα αυτό αποτελεί και απάντηση σε όσους σήμερα διερωτώνται τι είναι ήθος και αν υπάρχουν ηθικές αξίες, τι είναι σωστό και τι λάθος και πως εφαρμόζεται στη πράξη αυτή η μεγάλη αρετή που ονομάζεται διάκριση.

Η Εκκλησία παραμένει διαχρονικά η ενοποιός δύναμη του έθνους μας και η κιβωτός της σωτηρίας του ανθρώπου. Το φιλανθρωπικό Της έργο έρχεται να ανακουφίσει τα συμπτώματα της οικονομικής κρίσης, αλλά κυρίως το πνευματικό-ιεραποστολικό προσφέρει κάτι ουσιαστικότερο: προσπαθεί να θεραπεύσει τις πνευματικές της πληγές και αιτίες. Η υπέρβαση του προβλήματος βρίσκεται στη μεταμόρφωση του ανθρώπου και της κοινωνίας, όπως καθορίζει η ορθόδοξη πίστη μας. Απαιτείται Παιδεία, επιστήμη, πολιτισμός, πνευματική καλλιέργεια, μετάνοια. Οι αρχαίοι μας πρόγονοι, διά στόματος Σωκράτη, μας υπενθυμίζουν ότι: «πάσα τε επιστήμη χωριζομένη δικαιοσύνης και της άλλης αρετής, πανουργία αλλ' ου σοφία φαίνεται». Δεν φτάνει λοιπόν μόνο η επιστήμη, αλλά μας χρειάζεται και η αρετή, η οποία μας έχει αποκαλυφθεί στον ορθόδοξο τρόπο ζωής.

Επίλογος

Κυρίες και κύριοι,

Πολύπλοκη και απαιτητική η καθημερινή μας ζωή. Ποικιλία πολλών προβλημάτων και αναγκών, που έχουν συσσωρευτεί και μας ταλαιπωρούν. Η δημιουργία ψευδοαναγκών που καθοδηγεί τις σκέψεις μας και τις πράξεις μας, διαμορφώνουν και την συμπεριφορά μας. Έχουμε ξεφύγει από το νηφάλιο μέτρο και την αντικειμενική ισορροπία. Διέξοδο μάς δίνει η απάντηση που

έδωσε ο Χριστός στην Μάρθα: «Μάρθα, μεριμνᾷς καὶ τυρβάζῃ περὶ πολλά ἐνός δέ ἐστι χρεία.» Ἡ ψυχὴ μας λοιπόν. Αὐτὴ εἶναι που ἔχει «χρεία», ἔχει πραγματικὴ ἀνάγκη. Μ' αὐτὴ πρέπει νὰ ασχοληθοῦμε συστηματικὰ στὴν καθημερινή μας ζωὴ καὶ νὰ ἀποκτήσουμε πνευματικὴ ανεξαρτησία ἀπὸ τὰ υλικά αγαθά.

Κλείνοντας, θὰ λέγαμε ὅπως εὐστοχα ἔχει ἐπισημάνει καὶ ὁ Ε. Παπανούτσος (Παπανούτσος, 1974) ὅτι: «ὁ ἄνθρωπος τῆς ἐποχῆς μας στὴν προσπάθεια του νὰ γίνῃ υπεράνθρωπος, ξέχασε νὰ γίνῃ ἄνθρωπος.» Το συμπέρασμά μας, λοιπόν, εἶναι ὅτι: «δεν παραβαίνουμε τοὺς ἠθικοὺς νόμους περισσότερο ἀπὸ ἄλλοτε, ἀλλὰ ὅτι τοὺς περιφρονούμε ὅσο ἴσως ποτὲ δεν τόλμησαν οἱ ἄνθρωποι νὰ το πράξουν στο παρελθόν. Αὐτὴ τὴ νέα ποιότητα ἔχει δυστυχῶς ἡ ἠθικὴ διαφθορὰ τῆς ἐποχῆς μας. Ὅμως, ὁ φιλόσοφος Ἀριστοτέλης μας υπογραμμίζει ὅτι: «Τὸ ἀληθινὸ καὶ τὸ δίκαιο ἔχουν, ἐκ φύσεως, μεγαλύτερη δύναμη ἀπὸ τὸ ψέμα καὶ τὸ ἀδίκιο». Ἀς κρατήσουμε λοιπόν τὸ αἰσιόδοξο αὐτὸ μήνυμα.

Βιβλιογραφία

- Βαξεβανίδου, Μ. (2011). *Εταιρικὴ Κοινωνικὴ Ευθύνη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης
- Τζιαβάρης, Τ. (2004). Ὁ Λόγος καὶ ἡ Πολιτεία τῶν Πατέρων (Φιλοκαλικὰ θέματα)**. Ναύπλιον: Ἱερά Μονὴ Οσίου Θεοδοσίου.
- Μιχαηλίδης Ο. (2016). Διαφθορὰ καὶ Διαπλοκὴ στὸ δημόσιο βίο. Ανακτήθηκε στις 10-4-2017 ἀπὸ: https://www.ucy.ac.cy/pr/documents/Articles_speeches/2014/Diafthora_kai_Diaploki_sto_Demosio_Bio
- Tanzi, V. (1998). Corruption Around the World. IMF Staff Papers Vol 45 No 4
- Chaline E. (2016). Οἱ Μεγαλύτερες Ἀπάτες τῆς Ἱστορίας. Ανακτήθηκε στις 10-4-2017 ἀπὸ: <http://www.mixanitouxronou.gr/skandalo-watergate-i-apokalipsi-pou-odigise-stin-paretisi-enos-proedrou-ton-ipa-pou-molis-iche-eklegi-o-nixon-iche-stisi-ichografisis-parakolouthisis-ke-pagides-gia-tous-antipalous-tou-pios-itan/>
- Μαντζαρίδης, Γ. (2015). *Ὀδοιπορικὸ θεολογικὴς ἀνθρωπολογίας*. Ἅγιο Ὅρος: Ἱερά Μέγιστη Μονὴ Βατοπεδίου.
- Γαλανοῦ, (1988), Ὁ Ἅγιος Μακάριος. Βίοι Ἁγίων, Τόμος 1, Ἀθήναι: Ἀποστολικὴ Διακονία.
- Γκίκας, Σ. (1996). Ἀρχαῖοι Ἕλληνες Στοχαστές. Θεσσαλονίκη: Σαβάλλας
- Τζαβάρης, Γ. (2013). Φιλοσοφία τῆς Παιδείας στὸν Ἡράκλειτο. *Εκὴβλος*
- Λουκά Θ', (Καينὴ Διαθήκη). Ἡ παραβολὴ τοῦ ἀφρονος πλουσίου. *Ευαγγέλιο Κυριακῆς Λουκά* ιβ'16-21.
- Παπανούτσος, Ε. (1974). *Πρακτικὴ Φιλοσοφία*. Ἀθήνα: Νόηση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ “ΚΟΙΛΑΔΑΣ ΤΟΥ ΑΙΘΩΝΑ”

Ματζάνος Δημήτρης

psemper04003@rhodes.aegean.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70- Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Παπαβασιλείου Βασίλης

vrapavasileiou@rhodes.aegean.gr

Επίκουρος καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανίχνευση των απόψεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δημιουργική αειφορική διαχείριση προστατευόμενων περιοχών. Η έρευνα ήταν επιτόπια και ως μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε η Κοιλάδα του Αίθωνα στη Ρόδο. Πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Μαρτίου-Μαΐου 2015, με ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 μαθητές/τριες του γυμνασίου Αρχαγγέλου Ρόδου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν σημαντικό τον ρόλο της τοπικής ανάπτυξης και αναγνωρίζουν ότι ο τόπος τους διαθέτει «θησαυρούς» προς αξιοποίηση. Φαίνεται, να προσεγγίζουν θετικά τη διασύνδεση της τοπικής ανάπτυξης με την επιχειρηματικότητα και εκφράζουν τη βούλησή τους να παραμείνουν στον ιδιαίτερο τόπο τους. Δηλώνουν ότι η δημιουργική αξιοποίηση της τοπικής παράδοσης, μπορεί να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη του τόπου τους και αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο της τοπικής κοινωνίας στη διαχείριση του τουρισμού. Τέλος, παρουσιάζονται ενημερωμένοι και σε ετοιμότητα για την αειφορική διαχείριση της προστατευόμενης περιοχής ειδικότερα και του τόπου τους γενικότερα.

Λέξεις κλειδιά: προστατευόμενες περιοχές, δημιουργική διαχείριση, τοπικότητα

1. Εισαγωγή

Οι προστατευόμενες περιοχές αποτελούν τη φυσική κληρονομιά κάθε τόπου. Η βιώσιμη ανάπτυξή τους εξαρτάται από τις πρακτικές διαχείρισής τους. Η διακήρυξη του 4ου Παγκόσμιου Συνεδρίου για τα Φυσικά Πάρκα και τις Προστατευόμενες Περιοχές στο Caracas της Βενεζουέλας το 1992 από τη Διεθνή Ένωση Προστασίας της Φύσης (IUCN, International Union for Conservation of Nature), προσέδωσε σ' όλες τις προστατευόμενες περιοχές και πολιτιστικό πλαίσιο, καθώς πλέον δεν κυριαρχεί μόνο η έννοια της προστασίας, αλλά και της ανάπτυξης, της διαχείρισης και της συνεργασίας. Συνεργασία με τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, με μη κυβερνητικές οργανώσεις, με τις υπηρεσίες, τους ντόπιους κατοίκους, την επιστημονική κοινότητα, τους επαγγελματίες που ασχολούνται με τη γεωργία, την κτηνοτροφία, το εμπόριο, τη βιομηχανία, τον τουρισμό κ.ά. Επιβεβαίωσε τις ευθύνες των ανθρώπων, ατομικές και συλλογικές, για τη διασφάλιση του παρόντος και του κοινού μας μέλλοντος κι έδωσε έμφαση στην πνευματική, επιστημονική και πολιτιστική σημασία των εθνικών πάρκων και των άλλων κατηγοριών των προστατευόμενων περιοχών (Holdgate & Phillips, 1999).

Οι προστατευόμενες περιοχές, με βάση τη σύγχρονη επιστημονική γνώση, υπηρετούν πολλαπλές και διαφορετικές λειτουργίες ταυτόχρονα. Η έννοια της προστασίας υπερβαίνει το στενό πλαίσιο αυτό καθ' αυτό της διαφύλαξης (Mose & Weixllaumer, 2007). Η διαχείριση των προστατευόμενων περιοχών συνιστά μία πολυ-παραμετρική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη περιβαλλοντικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί

ολιστικά και όχι μεμονωμένα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαχείριση κάθε προστατευόμενης περιοχής, καθώς η αειφορική διαχείριση συνιστά μία δυναμική διαδικασία, αφού οι παράγοντες είναι αλληλένδετοι και ο ένας συμπληρώνει τον άλλο. Αποτελεί ένα πολυπλόκαμο σχέδιο όσον αφορά στους εμπλεκόμενους φορείς (τοπική κοινωνία, τοπική αυτοδιοίκηση, κεντρική διοίκηση, εξειδικευμένους επιστήμονες κ.ά.), οι οποίοι θα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Για να είναι επιτυχής μια διαχείριση σε προστατευόμενες περιοχές θα πρέπει να πληρούνται κάποια κριτήρια όπως: α) η φυσική και βιολογική δυνατότητα εφαρμογής β) η οικονομική αποδοτικότητα (ένα σχέδιο διαχείρισης δημιουργεί οφέλη για την κοινωνία) γ) η κατανομή ισότητας μέσα κι ανάμεσα στις γενιές δ) η κοινωνική και πολιτισμική αποδοχή (αποδοχή των διαφορετικών αντιλήψεων της κοινωνίας για τα ίδια φαινόμενα) και ε) η λειτουργική ή διοικητική πρακτικότητα (Loomis, 2002).

Η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας είναι απαραίτητη, προκειμένου να επιτευχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη. Η εμπλοκή της σ' όλες τις δράσεις για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης, διασφαλίζει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη βεβαιότητα για τη λύση των προβλημάτων σε τοπικό και όχι μόνο επίπεδο. Ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός και η μακροπρόθεσμη διαχείριση της κοινότητας είναι απαραίτητα στοιχεία για μια ακμάζουσα τοπική οικονομία, βασισμένη στην αειφόρο ανάπτυξη (Ξανθάκου κ.ά., 2015: 255).

Η διαχείριση των προστατευόμενων περιοχών, είναι μια διεργασία σύνθετη και πολύπλοκη. Οπότε, για να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, πρέπει να προσεγγίζεται ολιστικά, έτσι ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση των γνώσεων, για να εδραιώνεται η βαθύτερη συνειδητοποίηση των πολιτών, ταυτόχρονα όμως με τη συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων κοινωνικών, πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κάθε περιοχής, με προσανατολισμό στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των ανθρώπων, των πολιτικών και κοινωνικών πλαισίων που γίνεται η διαχείριση και της αυξανόμενης τεχνολογικής προόδου που λαμβάνει χώρα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Χατζηχαλαράμπος, 2006).

Οι τοπικές κοινωνίες, μέσα από τη διαδικασία ενεργοποίησης των πολιτών τους, λόγω της γνώσης του τοπικού περιβάλλοντος, πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα για τη σωστή προστασία και τη διαχείριση του φυσικού τους περιβάλλοντος, καθώς λαμβάνονται ορθότερες πολιτικές αποφάσεις (Τζαμπερής κ. ά., 2015: 603).

Η επιτυχία ενός σχεδίου διαχείρισης και προστασίας δεν εξαρτάται απλώς από την κυβερνητική υποστήριξη και τις διαχειριστικές αρχές (φορείς διαχείρισης), αλλά από την αποδοχή και ενεργό εμπλοκή του τοπικού πληθυσμού. Η λήψη αποφάσεων πρέπει να εμπλέκει ενεργά την τοπική κοινωνία και να της παρέχει το δικαίωμα της πληροφόρησης (Ταμπάκης, 2009).

Στον οικολογικό σχεδιασμό, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην τοπικότητα και τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας (Birkeland, 2005). Οι κάτοικοι μιας περιοχής, έχουν συχνά μια σε βάθος γνώση της κοινότητάς τους και των λειτουργιών της. Οι κάτοικοι, μπορούν, επίσης, συχνά να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον τους. Αυτό το λαμβάνουν υπόψη τους οι σχεδιαστές στον οικολογικό σχεδιασμό, όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων (Beck, 1996). Οι τοπικές κοινωνίες, είναι πιο κοντά στη φύση και διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για το τοπικό τους περιβάλλον, γνωρίζοντας και κατανοώντας καλύτερα τη σπουδαιότητα των οικολογικών χαρακτηριστικών της περιοχής και τη δυνατότητα της οικονομικής τους ανάπτυξης (Ξανθάκου κ.ά., 2015: 257).

Ο τόπος, μέσα από τους ιδιαίτερους χώρους του, δίνει πληροφορίες για τη δυναμική διαδικασία της ιστορικής εξέλιξης των ανθρώπων, αναδεικνύει την τοπική ταυτότητα των ομάδων που διαμορφώνουν τις τοπικές κοινωνίες, μεταβιβάζει μηνύματα συμβολικά και συγκινησιακά, διαμορφώνοντας την ιδιαίτερη κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας. Με προτεραιότητα στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών στο παρόν, διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής τους και συγκροτούν τοπικές κοινωνίες γύρω από το τοπικό φυσικό περιβάλλον και εξαρτώμενοι απ' αυτό. Οι γνώσεις τους και οι απόψεις τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη του

τόπου τους και την προστασία και διαχείριση του τοπικού περιβάλλοντος (Παπαβασιλείου κ.ά., 2015: 617).

Οι McDonough και Braungart (αναφ. στο Webster & Craig, 2011: 81), ισχυρίζονται ότι έχουμε φτάσει στα όρια μιας αποτυχημένης σχεδιαστικής προσέγγισης και έχουν την αίσθηση πως η κατάσταση που επικρατεί δεν είναι υπό καμία έννοια ανεπανόρθωτη, δεδομένη. Κάθε άλλο. Υποστηρίζουν ότι υπάρχει η προοπτική για ένα υγιές και βιώσιμο μέλλον: «Η ιδέα ότι η φύση έχει καταστραφεί ανεπανόρθωτα από τη βιομηχανία ή ότι η υπερβολική ζήτηση για αγαθά και υπηρεσίες προκαλεί περιβαλλοντικά δεινά, αποτελεί απλούστευση. Η φύση – πολύ εργατική, εκπληκτικά παραγωγική, ακόμη και σπάταλη – δεν είναι αποδοτική, αλλά αποτελεσματική. Ο σχεδιασμός που βασίζεται στην αποτελεσματικότητα της φύσης, αυτό που ονομάζουμε οικο-αποδοτικό σχεδιασμό, μπορεί να λύσει κι όχι απλά να ελαττώσει τα προβλήματα που δημιουργεί η βιομηχανία, επιτρέποντας τόσο στις επιχειρήσεις όσο και στη φύση να είναι γόνιμες και παραγωγικές».

Έχει αρχίσει πλέον, να γίνεται έντονη η ανάγκη για νέες δεξιότητες, δημιουργικότητα και ικανότητες που να βασίζονται στη βαθιά γνώση και κατανόηση της λειτουργίας των ζωντανών συστημάτων. Αρχίζει να δημιουργείται μια νέα ορολογία για να προσδιορίσει νέες έννοιες, όπως βιομίμηση, φυσικό κεφάλαιο, σχεδιασμός για αποσυναρμολόγηση, ανταποδοτικό τέλος κ.λπ. Υπάρχει μια αίσθηση αλλαγών, όπου επιχειρείται να μιμηθούν τα μοντέλα λειτουργίας των ζωντανών συστημάτων (Webster & Craig, 2011:119).

Για την υλοποίηση όλων αυτών πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των σχολείων και των πανεπιστημίων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές, ώστε η ικανότητα της δημιουργικότητας και καινοτομίας να διατηρείται ζωντανή σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι η μετακίνηση από μια παραδοσιακή παιδαγωγική, η οποία ενισχύει το μηχανισμό της απομνημόνευσης και την αναλυτική – γραμμική σκέψη, προς μια δημιουργική παιδαγωγική η οποία θα ενθαρρύνει όλες τις μορφές του «σκέπτεσθαι», θα δίνει έμφαση στη νοητική ευχέρεια και ευελιξία, την πρωτοτυπία και τη δημιουργία κινήτρων για διερεύνηση και ανακάλυψη. Η μετακίνηση από το παραδοσιακό στο δημιουργικό αναλυτικό πρόγραμμα σηματοδοτεί την απομάκρυνση από την παθητική μάθηση, τη διδακτική ομοιομορφία, την προσκόλληση στην απομνημόνευση και ανάκληση πληροφοριών. Σηματοδοτείται, ακόμα, η απομάκρυνση από τη μονοτονία, την ποινικοποίηση του λάθους, την πρόωρη κριτική των ιδεών, τον αυταρχισμό, τις φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις, την παθητική αποδοχή των γνώσεων και την αναπαραγωγή τους. Τα παραπάνω συστατικά δεν μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα του γοργά εξελισσόμενου κόσμου μας (Ξανθάκου, 2011).

Η επένδυση στη δημιουργικότητα δρομολογεί το σχολείο προς την καλλιέργεια της «πολυλογικής σκέψης». Δίνει έμφαση στην περιέργεια, τη διαίσθηση, τον πειραματισμό, την πρόληψη – πρόβλεψη κινδύνων, την αποκόμιση διδαγμάτων από τις αποτυχίες και την επικοινωνιακή – συνεργατική ανταλλαγή γνώσεων, κοινωνικών πρακτικών και δράσεων (Ξανθάκου, 1998· Ξανθάκου, 2011).

1.2. Περίπτωση Μελέτης: Η κοιλάδα του Αίθωνα

Η ειδικότερη περιοχή μελέτης, είναι η «Κοιλάδα του Αίθωνα» (Tzaberis et al. 2012). Βρίσκεται στον Αρχάγγελο της Ρόδου, ένα μεγάλο τμήμα της οποίας ανήκει στο δίκτυο Natura 2000, στη Ζώνη προστασίας Πτηνών (SPA) (Birds Directive Sites) με κωδικό GR4210029. Η κοιλάδα του Αίθωνα βρίσκεται 3 χιλιόμετρα περίπου από το Δήμο Αρχαγγέλου στα Νοτιοδυτικά. Έχει έκταση περίπου 10 τετραγωνικά χιλιόμετρα και διασχίζεται από τον χείμαρρο «Χα», ο οποίος συγκεντρώνει όλα τα νερά των πηγών που πηγάζουν από τα γύρω βουνά. Η κοιλάδα παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Papadomarkakis et al., 2011). Κατ' αρχάς στην περιοχή ευδοκμεί η Υγράμβαρα η Ανατολική (*Liquidambar orientalis*), κοινώς «Ζυδιά» ή «Ζια», φυτό ενδημικό της ανατολικής Μεσογείου. Επίσης, το Γκιζάνι, *Ladigesocypris ghigii* (Pisces,

Cyprinidae), ένα ψάρι μικρού μεγέθους που ζει αποκλειστικά στα γλυκά νερά της Ρόδου, το οποίο θεωρείται ένα από τα πλέον απειλούμενα με εξαφάνιση είδη ψαριών των γλυκών νερών στην Ευρώπη και οι εναπομείναντες πληθυσμοί εμφανίζουν τάσεις συνεχούς μείωσης. Επιπλέον, το σπήλαιο «Καπί» με τους εντυπωσιακούς σταλακτίτες και σταλαγμίτες (Ματζάνος, Παπαβασιλείου & Μόγιας, 2016). Τέλος, στην περιοχή Αρχαγγέλου πλησίον της κοιλάδας του Αίθωνα, ζούσαν άγρια στη φύση τα «μικρόσωμα άλογα του Αρχαγγέλου», όπως ονομάζονται, πρόκειται για μία σπάνια φυλή ιπποειδών, όπως έχουν αποδείξει ειδικοί, που κάποτε ζούσαν μέσα στο χωριό, μαζί με τους ανθρώπους, βοηθώντας τους. Οι χωρικοί άφησαν τα ζώα ελεύθερα, σύμφωνα με πληροφορίες, γύρω στα 1970 και ζούσαν μέχρι πριν από λίγα χρόνια στις περιοχές «Κουτσούπη», «Στρογγυλού», «Σόλαντρου», «Καμμένης Πεζούλας» και σε γειτονικές περιοχές. Ενώ στην αρχή τα άλογα αριθμούσαν πενήντα (50) περίπου μέλη, το 1994 έμειναν μόνο (12) δώδεκα, τα οποία κινδύνευαν από ασιτία, αρρώστιες και «ανθρώπινες» πράξεις ή παραλείψεις. Μετά από προσπάθειες εθελοντών του Αρχαγγέλου, πιάστηκαν τα τελευταία επτά (7) και σήμερα ζουν σε περιφραγμένο χώρο, προστατευμένα. Τους δόθηκαν τα ονόματα: Αίθων, που είναι ο αρχηγός του κοπαδιού, Νιότης, Κουτσούρης, Λίνδια, Μαρίνα, Αστέρας και Δάφνη. Τα δύο – τρία τελευταία χρόνια γεννήθηκαν άλλα δύο άλογα και σήμερα ο πληθυσμός τους αριθμεί 9 μικρόσωμα άλογα. Σήμερα τα μικρόσωμα άλογα του Αρχαγγέλου προστατεύονται από τον Σύλλογο «ΦΑΕΘΩΝ» και γίνονται προσπάθειες να αναγνωριστούν ως είδος σπάνιο και μοναδικό σε όλον τον κόσμο.

2. Μεθοδολογία

Η σύνδεση της τοπικότητας με τη δημιουργική – αειφορική διαχείριση των προστατευόμενων περιοχών, συνιστά το γενικότερο πλαίσιο της προβληματικής. Απ' αυτό απορρέουν ερωτήματα όπως: ποια είναι η δυνατότητα διαχείρισης από την τοπική κοινωνία, ποιος είναι ο ρόλος των φορέων και των ενεργών πολιτών, καθώς και ο ρόλος της εκπαίδευσης και μάλιστα με τρόπο δημιουργικό, έτσι ώστε να οδηγήσει σε αειφόρες πρακτικές.

Η σημαντικότητα της έρευνας σχετίζεται με την ανάδειξη της περιοχής σε επίπεδο αειφορικό, με διαστάσεις περιβαλλοντικές, οικονομικές, πολιτιστικές και κοινωνικές. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη, η ανίχνευση και η καταγραφή των απόψεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δημιουργική αειφορική διαχείριση προστατευόμενων περιοχών. Η συγκεκριμένη έρευνα αποπειράται να συνδέσει διαφορετικά πεδία, όπως της δημιουργικότητας, της τοπικής κοινωνίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός δεν έχει πραγματοποιηθεί, κάποια σχετική έρευνα με το θέμα αυτό, καθώς η περιοχή «Αίθωνας», παρουσιάζει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία την καθιστούν ξεχωριστή, οπότε η αειφορική διαχείρισή της συνιστά άμεση αναγκαιότητα. Για το λόγο αυτό, απώτερος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να συμπληρώσει και να προσθέσει νέα στοιχεία και συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών, για άλλες περιοχές, οι οποίες είναι προστατευόμενες και το ρόλο της τοπικής κοινωνίας. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε, πως η δική μας έρευνα βασίζεται στο πλαίσιο των Επιστημών της Αγωγής.

Ειδικότερα, επιχειρείται η καταγραφή και ανίχνευση των απόψεων των μαθητών/τριών σχετικά με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος γενικότερα και, ειδικότερα, των σπάνιων ή των απειλούμενων προς εξαφάνιση ειδών. Επίσης, σχετικά με τις οικονομικές δραστηριότητες που είναι συμβατές με την περιβαλλοντική προστασία της προς μελέτη περιοχής, επιπλέον, ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας στη διαχείριση της περιοχής και τέλος, η διασύνδεση με την τοπική παράδοση και τον πολιτισμό.

Η έρευνα ήταν επιτόπια και ως μελέτη περίπτωσης, επιλέχθηκε η Κοιλάδα του Αίθωνα στη Ρόδο. Πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μαρτίου – Μαΐου 2015, με κύριο μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις είχαν τη μορφή διλημματικού σεναρίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του γυμνασίου της περιοχής Αρχαγγέλου Ρόδου. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών

δεδομένων των ερωτηματολογίων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. Οι ερευνητικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου, με βάση την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν όλες στην ομάδα των κατηγορικών μεταβλητών.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων αλλά και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων στην περίπτωση των διασταυρώσεων μεταξύ δυο μεταβλητών. Σε όλους τους πίνακες εμφανίζονται, τόσο οι απόλυτες όσο και οι εκατοστιαίες συχνότητες. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται μόνο οι εκατοστιαίες συχνότητες.

3. Περιγραφή και Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα είναι ευρύτερη. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια ερωτήματα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Αρχικά, στην ερώτηση σχετικά με τις απόψεις τους για το μέλλον τους στο χωριό, η πλειονότητα των μαθητών/τριών (67,3%) δηλώνει την πρόθεσή της για παραμονή στον τόπο της. Αναφορικά με τη δυνατότητα κάποιος να ανοίξει κατάστημα στο χωριό, στον Αρχάγγελο Ρόδου και να πουλάει διάφορα είδη από τη φύση, το (71,9%) των μαθητών/τριών, υποστηρίζει ότι είναι δυνατό να μείνει στο χωριό και να δουλέψει εκεί ανοίγοντας κάποιο κατάστημα. Σχετικά με τα έσοδα μέσω τουρισμού για την κοιλάδα του Αίθωνα, το (47,9%) των μαθητών/τριών, τάσσεται υπέρ της τοπικής ανάπτυξης και της επιχειρηματικότητας.

Αναφορικά με τον τρόπο ποτίσματος των περιβολιών του χωριού, το (59,0%) των μαθητών/τριών, συμφωνεί με την άποψη του ανοίγματος γεώτρησης σε κτήμα της περιοχής για το πότισμα των περιβολιών, ενώ το (41,0%) συμφωνεί με την άποψη για πότισμα των περιβολιών από το λιγοστό νερό του ποταμού. Στο διλημματικό σενάριο αναφορικά με την ανέγερση μεγάλης τουριστικής μονάδας, το (85,9%) των μαθητών/τριών υποστηρίζει την άποψη για τη λειτουργία μικρής τουριστικής μονάδας με παραδοσιακά σπίτια έναντι (14,1%) που υποστηρίζει την άποψη για την ανέγερση μεγάλου ξενοδοχείου.

Στην ερώτηση σχετικά με το ρόλο της τοπικής κοινωνίας στη διαχείριση της περιοχής, το (77,0%) των μαθητών/τριών δηλώνει ότι τον θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό έναντι ποσοστού (23,0%) το οποίο παρουσιάζεται πιο επιφυλακτικό. Τα ίδια ακριβώς ποσοστά και για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαχείριση της περιοχής της «Κοιλάδας του Αίθωνα».

Στην ερώτηση σχετικά για το μέλλον τους στο χωριό, το (71,9%) των μαθητών/τριών υποστηρίζει την άποψη σχετικά με την αναστήλωση του παλιού μύλου και την αξιοποίηση της παράδοσης, στο πλαίσιο της τουριστικής ανάπτυξης, ενώ το (28,1%), υποστηρίζει ότι δεν αποκλείει το ενδεχόμενο για μετανάστευση στο εξωτερικό για εύρεση εργασίας.

Σχετικά με την προστασία της περιοχής του Αίθωνα ή την ταχεία τουριστική της ανάπτυξη, το (77,0%) των μαθητών/τριών υποστηρίζει την άποψη για προστασία της περιοχής της κοιλάδας του Αίθωνα με αειφόρο τουριστική ανάπτυξη, έναντι ποσοστού (23,0%) που τάσσεται υπέρ της διάνοιξης δρόμων και δημιουργίας υποδομών για ραγδαία τουριστική ανάπτυξη. Στην ερώτηση σχετικά με το ποια περιοχή θα πρότειναν για τουριστική αξιοποίηση, το (32,3%) των μαθητών/τριών πρότεινε την «παραλία Τσαμπίκα», το (27,7%) την παραθαλάσσια περιοχή «Στεγνά», το (27,7%) δήλωσε την «Κοιλάδα του Αίθωνα», το (9,2%) την περιοχή «Κεραμί», ενώ το (6,2%) δήλωσαν άλλη περιοχή.

Στην ερώτηση σχετικά με το ποια μορφή τουρισμού πιστεύουν ότι ταιριάζει περισσότερο στην περιοχή τους, το (51,8%) των μαθητών/τριών δήλωσε τον «θαλάσσιο τουρισμό», το (43,8%) τον «περιπατητικό τουρισμό», το (39,4%) δήλωσε τον «θρησκευτικό τουρισμό», το (36,5%) τον «αρχαιολογικό τουρισμό», το (36,5%) δήλωσε τον «πολιτιστικό τουρισμό», το (23,4%) τον «εκπαιδευτικό τουρισμό», το (21,2%) δήλωσε τον «αγροτουρισμό – τουρισμό υπαίθρου», το (19,7%) δήλωσε τον «οικο-τουρισμό», (12,4%) δήλωσε τον «γαστρονομικό τουρισμό», (10,9%) δήλωσε τον «ιατρικό τουρισμό» και το (10,2%) τον «ιαματικό τουρισμό».

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράζουν βαθιά αισθήματα αγάπης για τον τόπο τους και δηλώνουν ότι δύσκολα θα τον εγκαταλείψουν για αναζήτηση καλύτερης τύχης. Δηλώνουν την πεποίθησή τους στην τοπική οικονομική ανάπτυξη και αναγνωρίζουν ότι ο τόπος τους διαθέτει «θησαυρούς», που αν τους αξιοποιήσει κάποιος, μπορεί να συντηρηθεί και να παραμείνει στον τόπο που αγαπά, χωρίς να αναγκαστεί να μεταναστεύσει για να αναζητήσει αλλού την τύχη του.

Ένα μεγάλο ποσοστό τάσσεται θετικά υπέρ της τοπικής ανάπτυξης και επιχειρηματικότητας, δηλώνοντας ότι η ανάπτυξη του τόπου θα συμβάλλει και στη δική τους ανέλιξη. Δηλώνουν, ωστόσο, ότι πρέπει να «χτιστούν» μικρές οικοτουριστικές μονάδες που να βασίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών σπιτιών, ώστε να αναδειχθούν τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος και του τοπικού πολιτισμού, ώστε να διασφαλιστεί μακροπρόθεσμα η τουριστική και οικονομική ανάπτυξη του τόπου, παράλληλα, με την άνοδο του βιοτικού επιπέδου των κατοίκων.

Ακόμη, οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν, ότι οι περιοχές παραλία «Γσαμπίκας» και τα «Στεγνά», οι οποίες είναι παραθαλάσσιες, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν τουριστικά ιδιαίτερα κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, όπου πολλοί τουρίστες επισκέπτονται τη Ρόδο. Από την αιτιολόγηση των απόψεών τους, προκύπτει η σχέση της τοπικής κοινωνίας με τον τουρισμό και τα οφέλη που προσδοκά απ' αυτόν.

Στην ερώτηση σχετικά με τις μορφές τουρισμού που πιστεύουν ότι ταιριάζουν στον τόπο τους, διαφαίνεται ότι οι μαθητές/τριες δίνουν προτεραιότητα στο θαλάσσιο τουρισμό και τα έσοδα που τους προσφέρει, ίσως, επειδή είναι εξοικειωμένοι, καθώς στις γειτονικές περιοχές γνωρίζει ραγδαία ανάπτυξη και προσφέρει πολλές θέσεις εργασίας σε πρόσωπα του στενού οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Σχετικά με τις απόψεις των μαθητών/τριών για το περιβάλλον, είναι φανερό ότι οι μαθητές/τριες τάσσονται υπέρ της προστασίας της Κοιλιάδας του Αίθωνα και υπέρ της συνετής χρήσης του νερού της περιοχής και του χειμάρρου που την διατρέχει, υποδηλώνοντας, έτσι, την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος γενικότερα συνειδητοποιώντας την αξία της ομορφιάς του τοπίου, της βιοποικιλότητας και της μοναδικότητας ενός είδους ψαριού που είναι το «γκιζάνι» το οποίο ζει στα νερά του χειμάρρου της Κοιλιάδας του Αίθωνα.

Αναφορικά με τις απόψεις τους για την κοινωνία και τον πολιτισμό οι μαθητές και οι μαθήτριες δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται για τον τόπο τους και θεωρούν σημαντικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Παρ' όλες τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν, προτιμούν να δραστηριοποιηθούν επαγγελματικά εκεί όπου έχουν συνηθίσει να ζουν και με συνέπεια και σταθερότητα να συμμετέχουν σε όλα τα δρώμενα της πολιτιστικής και κοινωνικής τους ζωής.

Επιπλέον, διαφαίνεται ότι παρουσιάζονται ενημερωμένοι και σε ετοιμότητα για την αειφορική διαχείριση της προστατευόμενης περιοχής ειδικότερα και του τόπου τους γενικότερα. Τέλος, προκύπτει ότι μια στρατηγική που συνδέει την τοπική κοινωνία και την προστασία της φύσης και του πολιτισμού με τη γνώση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου και της φύσης, είναι απαραίτητη για την προστασία και τη δημιουργική αειφορική διαχείριση των προστατευόμενων περιοχών.

Συμπερασματικά, οι μαθητές/τριες στον Αρχάγγελο Ρόδου, διαφαίνεται ότι γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου τους, τον πολιτισμό τους και την ιστορία τους, οι γνώσεις αναφορικά με το τοπικό περιβάλλον είναι επαρκείς και είναι θετικά προδιατεθειμένοι για την αειφορική διαχείριση της περιοχής, η οποία μπορεί να συμβάλλει σε ένα αειφόρο μέλλον.

Αναμφίβολα, η διαχείριση μιας προστατευόμενης περιοχής συνιστά σύνθετη διαδικασία, καθώς απαιτεί μια σειρά από εξειδικευμένες γνώσεις, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε τεχνικό επίπεδο. Απαραίτητη, ωστόσο, είναι η συμμετοχή και η ενεργός εμπλοκή των τοπικών κοινωνιών που με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους θα διαμορφώνουν το πλαίσιο της διαχείρισης. Επιπλέον,

απαραίτητη είναι η οργάνωση πληροφόρησης, παροχής γνώσεων, καθώς και η ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση σχετικά με την προστατευόμενη περιοχή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τη δομή, τις λειτουργίες και τα μέτρα που απαιτούνται για την αποτελεσματικότερη διαχείρισή της.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, σε όλες τις μορφές της -τυπική, μη τυπική, άτυπη-, καθώς συμβάλλει στην ενημέρωση, στην κατάρτιση, στην προώθηση, υποστήριξη και εφαρμογή προγραμμάτων, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων που προάγουν και προβάλλουν τους σκοπούς και τους στόχους της διαχείρισης των προστατευόμενων περιοχών. Συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και στην ενίσχυση των προσπαθειών διατήρησης και αειφορικής διαχείρισης των προστατευόμενων περιοχών.

Εκτός των άλλων, οι προστατευόμενες περιοχές αναγνωρίζονται σήμερα για την σημαντική και πολυσύνθετη προσφορά τους και θεωρούνται δείκτες βιωσιμότητας. Τόσο για τους μεγαλύτερους, όσο και για τους μαθητές/τριες, γίνονται χώροι συνάντησης, αθλητισμού, πολιτισμού, πεδία βιωματικής μάθησης και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο πρέπει να αξιοποιεί παιδαγωγικά τις προστατευόμενες περιοχές και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ανάδειξής τους και δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών/τριών όλων των βαθμίδων, καθώς χαρακτηρίζονται ως "υπαίθριες τάξεις", αφού καλλιεργούν την αίσθηση της αρμονίας με το περιβάλλον και υπηρετούν τους θεμελιώδεις στόχους που θέτει η Εκπαίδευση για την Αειφορία.

Ειδικότερα, για την κοιλάδα του Αίθωνα, η οποία αποτελεί ένα μοναδικό οικοσύστημα που προσφέρει μεγάλες δυνατότητες για ερευνητικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι φορείς διαχείρισης μπορούν να αξιοποιήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοιλάδας, ώστε να αποτελέσει ερευνητικό σταθμό, κέντρο εκπαίδευσης - επιμόρφωσης και δημιουργικών παρεμβάσεων. Η ανάδειξη και διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και η εκπόνηση προγραμμάτων και δράσεων για τη δημιουργική αξιοποίηση ιστορικών, πολιτιστικών και φυσικών μνημείων μπορεί να συμβάλει στην τοπική αειφορική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ματζάνος, Δ., Παπαβασιλείου, Β. & Μόγιας, Α. (2016). Γνώσεις και απόψεις εκπροσώπων τοπικών φορέων παιδείας και πολιτισμού για θέματα προστατευόμενων περιοχών στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, στο *2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης»*, Ηράκλειο, 1-3 Απριλίου 2016.
- Ξανθάκου, Γ., Χριστοδουλάκης, Π. & Πεταυράκη, Χ. (2015). Αειφορία και Τοπικότητα: Η εφαρμογή των αρχών της Βιοκλιματικής Αρχιτεκτονικής και η αξιοποίηση των ΑΠΕ σε παραδοσιακούς οικισμούς. Η περίπτωση του Μεσαναγρού στο νησί της Ρόδου. Στο Φώκιαλη, Π., Ξάνθης, Α., Παπαβασιλείου, Β., Μόγιας, Α. και Καΐλα, Μ. (Επιμ.), *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 249-292.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (2011). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα*. Αθήνα: Διάδραση
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ταμπάκης, Σ. (2009). Προστατευόμενες Περιοχές: Πολιτικές του Χθες και του Σήμερα. Στο Ε. Μανωλάς (επιμ.), (2009). *Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων 1^{ος} Τόμος: Εισαγωγή στη Δασολογική και Περιβαλλοντική Επιστήμη*, Περιοδική Έκδοση. Ορεστιάδα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων.
- Τζαμπερής, Ν., Ματζάνος, Δ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015). Η διαμόρφωση ενεργών πολιτών σε τοπικό επίπεδο και η συμβολή της προώθησης της αειφορίας. Στο Φώκιαλη, Π. & Ξάνθης,

- Α., Παπαβασιλείου, Β., Μόγια, Α. και Καΐλα, Μ. (Επιμ.), *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 593-614.
- Χατζηχαράλαμπος, Ε. (2006). *Ανάγκες επιμόρφωσης του προσωπικού οργανισμών αρμόδιων για τη διατήρηση της φύσης στη Ροδόπη, σε Ελλάδα και Βουλγαρία*. Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων - Υγροτόπων (ΕΚΒΥ) και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δράμας- Καβάλας- Ξάνθης. Θέρμη.
- Webster, K. & Graig, C. (2011). *Λογική και Αειφορία: Εκπαιδευοντας για έναν Κόσμο χαμηλού Ανθρακα*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

- Beck, U. (1996). Weltrisikogesellschaft, Weltoffenheit und globale Subpolitik. Okologische Fragen im Bezugsrahmen fabrizierter Unsicherheiten. In A., Dieckmann & C.C., Jaeger, (eds), *Umweltsoziologie. Sonderheft 36 der kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 119-147
- Birkeland, J. (2005). *Design for Sustainability. A Sourcebook of Integrated Eco-logical Solutions*. London, Sterling, VA: Earthscan
- Holdgate, M & Phillips, A. (1999). Protected Areas in Context in Walkey, M., Swingland & Russel, S. (eds). *Integrated Protected Area Management*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Loomis, J. (2002). *Integrated Public lands Management. Principles and Applications to National Forest, Parks Wildlife Refuges, and BLM Lands*. New York: Columbia University Press
- McDonough, W. & Braungart, M. (2002). *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Mose, I. & Weixllaumer, N. (2007). A New Paradigm for Protected Areas in Europe?. In Mose, I., (eds.) *Protected Areas and Regional Development in Europe. Towards a New Model for the 21st Century*. Aldershot: Ashgate
- Papadomarkakis, I. Xanthacou, Y. Matzanos, D., Papavasileiou, V., Simina, V. (2011). Field study of the valley of Aithona in Rhodes: postgraduate students' knowledge and attitudes, in the *12 International Conference on Environmental Science and Technology*, 1424-1431, Rhodes, Greece, 8-10 September 2011.
- Tzaberis, N., Xanthakou, P., Papavasileiou, V., Matzanos, D., Hatzidiakos, D. & Papadomarkakis, I. (2012). A comparative investigation of the knowledge and attitudes of high school graduates in the topic of protected areas, oral presentation at the *3rd International Conference on Education and Educational Psychology*, in Istanbul–Turkey, 10-13 October 2012.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΚΡΑΤΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΧΟΡΗΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Στυλιανού Σ. Ανδρέας

Οικονομολόγος - Β.Δ. Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης - Επικεφαλής Μονάδας Εσωτερικού Ελέγχου
Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό πραγματεύεται ένα πολύ σημαντικό θέμα που αφορά στη σχέση κρατικών οικονομικών χορηγιών με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. Συγκεκριμένα, στο άρθρο παρουσιάζεται η δευτερογενής

έρευνα που διεξήχθη, για να διακριβώσει κατά πόσο υπάρχει οποιαδήποτε αιτιώδης σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών δαπανών (εισροών), που διατίθενται για τη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου, και των επιδόσεων των μαθητών, όπως αυτές καταγράφονται στο μοναδικό εθνικό δείγμα, όπως συνοψίζεται στα αποτελέσματα των Παγκύπριων Εξετάσεων (Π.Ε.), κατά τα σχολικά έτη 2008 έως το 2012. Επιχειρείται η διερεύνηση του κατά πόσο οι αλλαγές στις κρατικές χορηγίες, που παρέχονται στα δημόσια σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, επιδρούν και με ποιο τρόπο στις αλλαγές των αποτελεσμάτων των μαθητών που παρακάθισαν στις Π.Ε. για την εισδοχή τους στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Κύπρου και της Ελλάδας.

Στο πλαίσιο του προβληματισμού αυτού, και εξαιτίας της απουσίας από τη βιβλιογραφία σύνδεσης των επενδύσεων και των επιδόσεων, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται αποκλειστικά στις έννοιες των εκπαιδευτικών δαπανών και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Επιχειρείται, δηλαδή, να διερευνηθούν οι σχέσεις που ενδεχομένως αναπτύσσονται μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, χρησιμοποιώντας σύγχρονα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δαπάνες γενικά επιβεβαίωσαν αυτά στα οποία και η διεθνής βιβλιογραφία κατέληξε, δηλαδή ότι δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δαπανών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hanushek, 1986). Ωστόσο, εκπληρώνοντας τον δεύτερο σκοπό της έρευνας, δηλαδή διερευνώντας κατά πόσο οι αλλαγές που παρατηρούνται στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων από χρονιά σε χρονιά μπορούν να ερμηνευθούν από αλλαγές που έγιναν στις δαπάνες τους, και χρησιμοποιώντας διακριτική ανάλυση για τις αναλύσεις, προέκυψε κάτι πολύ σημαντικό που δεν αναμενόταν, ότι δηλαδή οι εισροές στην εκπαίδευση επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα μόνο σε μια κατηγορία σχολείων, σε αυτά που ανήκουν στα Λιγότερο Αποτελεσματικά.

1. Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση επιφέρει τη στενότητα των οικονομικών πόρων και αναπόφευκτα επηρεάζει και τις δαπάνες της εκπαίδευσης. Η πιθανότητα για επικείμενες μειώσεις των δαπανών αυτών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών φορέων, όπως επιστημονικών ερευνητών, κοινωνικών ομάδων, γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών, εργοδοτών, πολιτικών κομμάτων, της εκκλησίας και άλλων.

Λόγω των διαφορετικών απόψεων που εκφράζουν οι πιο πάνω φορείς για το ενδεικνυόμενο ύψος των δαπανών της εκπαίδευσης και εξαιτίας του πλουραλισμού των διαφορετικών θέσεων και επιχειρημάτων που διατυπώνονται, δημιουργείται μεγάλος προβληματισμός στους υπευθύνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολύ συχνά, επομένως, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα είναι δυνατόν να επιδράσει καίρια στις αποφάσεις που λαμβάνονται για θέματα επενδύσεων και που αφορούν στην εκπαίδευση του τόπου.

Με βάση τα δεδομένα της Κύπρου, τα τελευταία χρόνια οι συνολικές δαπάνες για την εκπαίδευση, ως ποσοστό στο Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (Α.Ε.Π.), υπήρξαν αρκετά μεγάλες, κατατάσσοντας τη χώρα μας στις πιο υψηλές θέσεις σε σύγκριση με τον μέσο όρο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (Eurostat, 2014), κατά το έτος 2010 το ποσοστό των συνολικών δαπανών της Κύπρου στο Α.Ε.Π. ανέρχόταν σε 7,92%, ενώ για τις χώρες της Ε.Ε. το μέσο ποσοστό ήταν 5,44%, χωρίς, όμως, αυτό να αποδεικνύει ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Κύπρο είναι ποιοτικά καλύτερη από ό,τι σε άλλες χώρες, των οποίων η συνολική δαπάνη για την παιδεία αντιστοιχεί σε μικρότερο ποσοστό στο Α.Ε.Π. Συνεπώς, τίθεται επιτακτικά το ερώτημα, αν τα ποσά που διατίθενται για δαπάνες στην εκπαίδευση φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και αντανακλούν κάποια επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών ή όχι.

2. Κυρίως μέρος

Κάθε κράτος επιδιώκει την ευημερία, την πρόοδο, την ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας της ζωής των πολιτών του. Στις προσπάθειες αυτές εντάσσεται και η προσφορά από μέρους του της εκπαίδευσης, με καθοριστικό τον ρόλο του Εκπαιδευτικού Συστήματος και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γενικότερα, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Η επίτευξη του στόχου για ποιοτική εκπαίδευση μέσω αποτελεσματικών σχολείων θεωρείται βασικός στόχος των σύγχρονων κοινωνιών, στοιχείο που αιτιολογεί το αυξημένο ενδιαφέρον γύρω από τη σχετική έρευνα.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται, αλλά και πολλές φορές αντιπαραβάλλεται, με την έννοια της αποδοτικότητας. Η χρήση των εννοιών αυτών ανήκει στον τομέα της Οικονομικής Επιστήμης και αφορά σε μια παραγωγική διαδικασία. Η αποδοτικότητα μιας τέτοιας διαδικασίας, συνήθως, αναφέρεται στη μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος (Antony & Herzlinger, 1989). Ως αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητα τού να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα τού να παράγει κάποιος ικανοποιητικό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη (Levine & Lezotte, 1990).

Για τον υπολογισμό του μεγέθους των επιδράσεων των σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητά τους, οι έρευνες κάλυψαν παράγοντες που αναφέρονταν αρχικά στο επίπεδο του σχολείου και, ακολούθως, στο επίπεδο της τάξης και τις επιδράσεις που είχαν αυτοί στην επίδοση των μαθητών (Creemers, 1994· Scheerens & Bosker, 1997). Σε κατοπινό στάδιο, και με τη χρήση τεχνικών πολυεπίπεδης μοντελοποίησης σε έρευνες της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, διαφάνηκε σε αριθμό χωρών ότι το πιο σημαντικό επίπεδο είναι αυτό της τάξης σε σχέση με το επίπεδο του σχολείου και του Εκπαιδευτικού Συστήματος γενικότερα (π.χ. Kyriakides, Campell & Gagatsis, 2000· Yair, 1997).

Με την πρόσφατη ανάπτυξη των δυναμικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των Creemers & Kyriakides (2006), τα οποία ανήκουν στα πολυεπίπεδα μοντέλα, αναζητούνται και μη γραμμικές σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες αποτελεσματικότητας και επίδοσης του μαθητή. Δίνεται, έτσι, η δυνατότητα εξέτασης σχέσεων σε παράγοντες αποτελεσματικότητας που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο.

Στην έρευνά μας επιχειρείται και η σύνδεση της Θεωρίας Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Θ.Α.Κ.), επειδή αναδεικνύει τη σημασία των αλλαγών στις μεταβλητές των εισροών, όχι μόνο ως υλικών πηγών, αλλά και ως ανθρώπινου κεφαλαίου. Η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου περιλαμβάνει το σύνολο των φυσικών και επίκτητων ικανοτήτων ενός ατόμου, ταλέντου, δεξιοτήτων, γνώσεων και ειδίκευσης. Εκτός από τις φυσικές, όλες οι άλλες ικανότητες μπορούν να αποκτηθούν με δραστηριότητες, όπως η εκπαίδευση, η μαθητεία, η εξάσκηση κ.λπ., ενώ ακόμη και οι φυσικές ικανότητες έχουν προοπτική βελτίωσης με αυτόν τον τρόπο (Becker, 2009· Psacharopoulos, 1999). Όπως σημειώνει ο Mark Blaug (1972), σύμφωνα με τη θέση αυτή, οι άνθρωποι επενδύουν στον εαυτό τους διαμέσου της εκπαίδευσης, με στόχο να απολαύσουν στο μέλλον χρηματικά ή μη οφέλη. Μια δεύτερη θέση στη Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Θ.Α.Κ.) είναι ότι μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση τα άτομα αποκτούν ικανότητες και δεξιότητες, ένα είδος προστιθέμενου ανθρώπινου κεφαλαίου, οι οποίες τα καθιστούν πιο παραγωγικά στον χώρο εργασίας. Συνεπώς, με την ερευνητική μας υπόθεση εξετάζεται, αν στα πλαίσια της Θ.Α.Κ. οι εισροές ως μεταβλητή ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας συσχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

3. Μεθοδολογία: Ερευνητικός σχεδιασμός και συγκέντρωση δεδομένων

Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογία, για τη διεξαγωγή της ερευνητικής μας υπόθεσης χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις των δεδομένων έγιναν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και του προγράμματος MLwiN για πολυεπίπεδη ανάλυση δεδομένων. Η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης αποσκοπούσε στον εντοπισμό των

επιδράσεων που ασκούν επί της αποτελεσματικότητας οι μεταβλητές των εισροών που χρησιμοποιήσαμε, λαμβάνοντας υπόψη δύο επίπεδα, του μαθητή και του σχολείου. Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά και κατά επίπεδο οι μεταβλητές της έρευνάς μας:

Στο επίπεδο μαθητή: το φύλο

Στο επίπεδο σχολείου:

(α) Το ποσοστό των κοριτσιών

(β) Ο αριθμός των απόρων μαθητών

(γ) Η επαρχία που ανήκει το κάθε σχολείο

(δ) Οι εκπαιδευτικές δαπάνες έχουν ομαδοποιηθεί στις εξής 5 κατηγορίες και αφορούν:

(i) Βελτιώσεις/Επεκτάσεις/Συντηρήσεις/Ανεγέρσεις κτηρίων/αιθουσών

(ii) Εξοπλισμό Εργαστηρίων/Ειδικών Αιθουσών

(iii) Θέρμανση/κλιματισμό

(iv) Τεχνολογία/Πληροφορική

(v) Χορηγίες Σχολικών Εφορειών (Αναλώσιμα)

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνά μας, τα οποία επιχείρησε να απαντήσει, ήταν τα πιο κάτω:

(α) Οι αλλαγές, που παρουσιάζονται στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, είτε κατά είδος ή και συνολικά, προβλέπουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων;

(β) Το μέγεθος του τμήματος (αριθμός των μαθητών) που παρακάθονται στις Παγκύπριες εξετάσεις επηρεάζει τις επιδόσεις τους;

(γ) Η γεωγραφική περιοχή, στην οποία υπάγεται η σχολική μονάδα όπου φοιτούν οι μαθητές, επηρεάζει τις επιδόσεις τους στις Παγκύπριες Εξετάσεις;

(δ) Το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις επιδόσεις τους;

(ε) Οι αλλαγές των διευθυντών των σχολικών μονάδων επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών;

(στ) Ποιο είδος χορηγιών των σχολικών μονάδων επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις των μαθητών;

Για τη διερεύνηση των πιθανών αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις αλλαγές των εισροών και στις αλλαγές των μαθησιακών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι. Η πρώτη μέθοδος βασίζεται στον απλό συσχετισμό επενδύσεων και μαθησιακών αποτελεσμάτων και έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και από άλλους ερευνητές στον χώρο της εκπαιδευτικής οικονομίας. Η δεύτερη μέθοδος, η οποία δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες μέχρι σήμερα, είναι η μέθοδος της διακριτικής ανάλυσης με την οποία ελέγχθηκε κατά πόσο οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές εισροές είναι δυνατόν να ερμηνεύσουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

4. Οι δευτερογενείς πηγές και ο πληθυσμός της έρευνας

Τα ερευνητικά στοιχεία που αξιοποιήθηκαν αποτελούν δευτερογενή ανάλυση δεδομένων, που έτυχαν επεξεργασίας, αφού βασίστηκαν σε στοιχεία που παραχωρήθηκαν από την Υπηρεσία Εξετάσεων, τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, το Λογιστήριο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί και τον πληθυσμό της έρευνάς μας και αυτός συμπεριλαμβάνει 42 Λύκεια από το 2008 μέχρι το 2010 και 44 Λύκεια από το έτος 2011 μέχρι και το 2012 (λειτουργία δύο νέων Λυκείων).

Για τη διερεύνηση των πιθανών αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις αλλαγές των εισροών και στις αλλαγές των μαθησιακών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήσαμε δύο μεθόδους. Η πρώτη μέθοδος (πρώτη φάση) χρησιμοποιείται και από άλλους ερευνητές στον χώρο της εκπαιδευτικής οικονομίας. Η δεύτερη μέθοδος (δεύτερη φάση), όμως, που αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά στη δική μας έρευνα, σε σχέση με άλλες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, είναι η μέθοδος της διακριτικής ανάλυσης, με την οποία ελέγχθηκε κατά πόσο οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές εισροές

είναι δυνατόν να ερμηνεύσουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Και στις δύο φάσεις θα γίνει χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης. Οι φάσεις αυτές αναλύονται στη συνέχεια.

5. Α΄ Φάση: Διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των εισροών του κάθε σχολείου για κάθε έτος ξεχωριστά από το 2008 μέχρι το 2012 στα μαθησιακά αποτελέσματα (Γενικός Βαθμός Κατάταξης στις Παγκύπριες Εξετάσεις)

Η έρευνα αυτή στοχεύει στη διερεύνηση της πιθανής ύπαρξης σχέσεων αιτίας και αιτιατού μεταξύ των εισροών και των εκροών μιας σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο οι πιθανές αλλαγές στις εκπαιδευτικές δαπάνες είναι δυνατόν να επιφέρουν και τις ανάλογες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Στη φάση αυτή έγινε προσπάθεια να εντοπισθούν οι παράγοντες κάθε χρονιάς από το 2008 έως το 2012 και να διερευνηθεί με ποιο τρόπο αυτοί επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα στα δύο διαφορετικά επίπεδα, του μαθητή και του σχολείου. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανάλυση των δεδομένων του μαθητή για κάθε χρονιά ξεχωριστά και διερευνήσαμε, αν η επίδοσή του επηρεάζεται από το σχολείο που φοιτά και από τις επενδύσεις που έγιναν στο σχολείο αυτό.

6. Β΄ Φάση: Διερεύνηση κατά πόσο οι αλλαγές που παρατηρούνται στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων από χρονιά σε χρονιά είναι δυνατόν να ερμηνευθούν από αλλαγές που έγιναν στις εισροές τους

Η δεύτερη φάση στηρίχτηκε στην πρώτη και με βάση τα αποτελέσματα του μοντέλου 1 ταξινομήθηκαν τα σχολεία στις πιο κάτω κατηγορίες:

- Τυπικά (Typical)
- Λιγότερο Αποτελεσματικά (Least Effective)
- Πολύ Αποτελεσματικά (Most Effective)

Σημειώνεται ότι ως Τυπικά σχολεία καθορίζονται αυτά, που τέμνουν τον άξονα του μηδέν, με βάση τους όρους της έρευνας, όπως επεξηγούνται πιο κάτω. Τα Λιγότερο Αποτελεσματικά σχολεία εντοπίζονται κάτω από το μηδέν και τα Πολύ Αποτελεσματικά είναι πάνω από το μηδέν. Πιο συγκεκριμένα, για να εξηγήσουμε καλύτερα τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, αναφέρουμε ότι το κάθε σχολείο έχει το δικό του ανερμηνευτο υπόλοιπο (residual), που συνοδεύεται από ένα τυπικό σφάλμα (standard error). Αυτή η τιμή, συνήθως, κυμαίνεται από το -3 στο +3. Ας υποθέσουμε για παράδειγμα ότι το πρώτο σχολείο 1 έχει ανερμηνευτο υπόλοιπο -0,3 και το τυπικό του σφάλμα είναι 0,2, τότε το εύρος του κυμαίνεται από -0,1 έως το +0,5, συνεπώς το εύρος εμπεριέχει το μηδέν. Άρα, το σχολείο αυτό θεωρείται Τυπικό. Ακολούθως, αφαιρώντας το 0,2 που αποτελεί το χειρότερο σενάριο, έχουμε -0,5 και το καλύτερο σενάριο είναι -0,1. Επομένως, στην περίπτωση αυτή δεν εμπεριέχεται η τιμή μηδέν και έτσι θεωρούμε ότι το σχολείο ανήκει στην κατηγορία των Λιγότερο Αποτελεσματικών (least effective).

Τα παραπάνω δύο στοιχεία, δηλαδή το ανερμηνευτο υπόλοιπο και το τυπικό σφάλμα, μάς επιτρέπουν να διαπιστώσουμε ποια σχολεία είναι στατιστικά σημαντικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους και βρίσκονται πάνω από το μηδέν, ποια σχολεία βρίσκονται κάτω από το μηδέν ή ποια σχολεία εμπεριέχουν το μηδέν. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν κανείς να ταξινομήσει τα σχολεία στις τρεις αναφερθείσες κατηγορίες. Επειδή, όμως, η ταξινόμηση γίνεται ξεχωριστά για κάθε χρονιά είναι, επίσης, δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα κατά πόσον υπάρχουν σχολεία στα οποία διαφοροποιήθηκε το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους από τη μια χρονιά στην άλλη. Έτσι, έγινε κατορθωτό να κατατάξουμε τα σχολεία, όταν συγκρίναμε δύο χρονιές, π.χ. το 2008 με το 2009, σε εκείνα που σημείωσαν βελτίωση, σε εκείνα που παρέμειναν τα ίδια (σταθερά) και σε εκείνα που παρουσίασαν χειρότερη εικόνα (μειώθηκαν). Η ίδια τακτική ακολουθήθηκε για κατάταξη των σχολείων στις πιο πάνω κατηγορίες, επεκτείνοντας το εύρος στα τρία χρόνια, από το 2008 μέχρι το 2010 ή από το 2009 μέχρι το 2011, ή ακόμη και στα τέσσερα χρόνια κ.λπ.

7. Σύνοψη των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας που προέκυψαν με την πρώτη μέθοδο (διενέργεια ξεχωριστών αναλύσεων, για κάθε έτος και αφορούσαν στην πιθανή επίδραση που ασκούν οι εισροές στα μαθησιακά αποτελέσματα).

Από τους πίνακες 1, 2 και 3 που παρουσιάζονται πιο κάτω παρατηρούμε ότι οι μεταβλητές που εμφανίζονται να έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα ($p < 0.5$) αφορούν στο φύλο, στις βελτιώσεις/επεκτάσεις, στον εξοπλισμό των Εργαστηρίων/Ειδικών Αιθουσών και στις δαπάνες για την Τεχνολογία και Πληροφορική. Οι μεταβλητές που εμφανίζονται να μην επηρεάζουν καθόλου τα μαθησιακά αποτελέσματα αφορούν στην ηλικία των μαθητών, στο μέγεθος της τάξης και στους διευθυντές των σχολείων. Τέλος, οι μεταβλητές που αφορούν στην επαρχία, στη θέρμανση/κλιματισμό και στα αναλώσιμα παρουσιάζουν μικρή στατιστικά σημαντική επίδραση σε κάποιες χρονιές αλλά όχι σε όλες.

8. Σύνοψη των κυριότερων ευρημάτων της έρευνας που προέκυψαν με τη δεύτερη μέθοδο (διενέργεια ξεχωριστών αναλύσεων, για κάθε έτος και αφορούσαν κατά πόσον οι αλλαγές που παρατηρούνται στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων από χρονιά σε χρονιά μπορούν να ερμηνευθούν από αλλαγές που έγιναν στις δαπάνες τους).

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται ο καταμερισμός των σχολείων, σύμφωνα με την αποτελεσματικότητά τους (Γενικός Βαθμός Κατάταξης) κατά τη διετία 2010-2011 και 2011-2012. Βάσει των δεδομένων, μπορεί να παρατηρήσει κανείς από τη στήλη των ομάδων των σχολείων ότι 32 από το σύνολο των 44 σχολείων παρέμειναν σταθερά (ποσοστό 72,73%). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι σε 5 σχολεία από τα 44 βελτιώθηκε το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους (ποσοστό 11,36%), ενώ 3 σχολεία ήταν Λιγότερο Αποτελεσματικά το 2010-2011 και κατατάγηκαν στα Τυπικά το 2011-2012. Επιπλέον, 2 σχολεία που ήταν ανάμεσα στα Τυπικά το 2010-2011 έγιναν Πολύ Αποτελεσματικά το 2011-2012. Επισημαίνεται ότι δεν παρατηρήθηκε αλλαγή τέτοια σε κάποιο σχολείο, που ενώ το 2010-2011 ήταν ανάμεσα στα Λιγότερο Αποτελεσματικά, να κατατάσσεται το 2011-2012 ανάμεσα στα Πολύ αποτελεσματικά. Άρα, δεν παρατηρήθηκε καμιά ραγδαία αλλαγή στις μετακινήσεις των σχολείων. Ακολούθως, σε 7 σχολεία από τα 44 μειώθηκε το επίπεδο αποτελεσματικότητας, δηλαδή 4 σχολεία ήταν ανάμεσα στα Πολύ αποτελεσματικά το 2010-2011 και το 2011-2012 μετατράπηκαν σε Τυπικά, ενώ 3 σχολεία που ήταν ανάμεσα στα Τυπικά το 2010-2011 έγιναν Λιγότερο Αποτελεσματικά το 2011-2012.

Στον πίνακα 5, όπου εμφανίζονται οι τυπικές εκτιμήσεις της κάθε μεταβλητής, που συμπεριλαμβάνεται σε κάθε συνάρτηση, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία για τις αναλύσεις μας. Με βάση τις τρεις κατηγορίες, στις οποίες είχαμε προηγουμένως κατατάξει τα σχολεία, πήραμε την πρώτη περίπτωση, δηλαδή συγκρίναμε όλα τα σχολεία στα οποία παρατηρήθηκε βελτίωση στο επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα σχολεία, που είτε διατήρησαν σταθερό το επίπεδό τους ή παρατηρήθηκε μείωση. Στην άλλη περίπτωση συγκρίναμε όλα τα σχολεία που σημείωσαν μείωση στο επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα σχολεία. Στη συνέχεια, εξετάσαμε ποιες μεταβλητές εξηγούν τις αλλαγές των σχολείων στο επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους. Η στήλη 1 παρουσιάζει τις μεταβλητές που αφορούν στις αλλαγές σε σχέση με τη λειτουργία των σχολικών παραγόντων. Αυτοί λαμβάνονται υπόψη στη συνάρτηση 1 και η συνάρτηση αυτή μπορεί να διακρίνει σε ποια σχολεία υπήρξε βελτίωση στο επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους τη διετία από το 2010-2011 μέχρι το 2011-2012. Η συνάρτηση 2 βοηθά να εντοπίσουμε τα σχολεία, στα οποία πιθανόν να σημειώθηκε μείωση στο επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους τη διετία από το 2010-2011 μέχρι το 2011-2012.

Στον πίνακα 6, όπου παρουσιάζεται η κατάταξη των αλλαγών της σχολικής αποτελεσματικότητας σε κάθε κατηγορία, χρησιμοποιώντας τις δύο συναρτήσεις του πίνακα 5, είναι δυνατόν κανείς να κατατάξει τα σχολεία σε εκείνα που βελτίωσαν το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους, σε εκείνα που παρέμεινε το επίπεδο σταθερό και σε εκείνα που μειώθηκε το επίπεδό τους (βλ. πρώτη στήλη). Η πρόβλεψη αυτή είναι δυνατόν να συγκριθεί με το

τι πραγματικά συνέβηκε, παρακολουθώντας την πορεία της πέμπτης στήλης, όπου γίνεται η κατανομή των σχολείων με βάση την πραγματική τους εικόνα.

Έτσι, μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τον πίνακα 6 ότι για τα 29 σχολεία από το σύνολο των 44 σχολείων έγινε σωστή πρόβλεψη. Δηλαδή, για 2 σχολεία έγινε πρόβλεψη ότι θα βελτιωνόταν το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους και πράγματι βελτιώθηκε, για 25 σχολεία έγινε πρόβλεψη ότι το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους θα παρέμενε σταθερό και πράγματι παρέμεινε σταθερό και για 2 σχολεία έγινε πρόβλεψη ότι το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους θα μειωνόταν και πράγματι μειώθηκε.

9. Σύνοψη συμπερασμάτων της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε σκοπό τη διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ των αλλαγών στις εισροές και των αλλαγών στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών αυτών επιδιώχθηκε μέσα στο πλαίσιο ενός πολυεπίδεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας. Η διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των δύο μεταβλητών θα έδινε τη δυνατότητα να ελεγχθεί:

- Α) κατά πόσο οι αλλαγές, που παρουσιάζονται στις δημόσιες δαπάνες, είτε κατά είδος ή και συνολικά, προβλέπουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.
- Β) κατά πόσο το ποσοστό των απόρων μαθητών, το μέγεθος του τμήματος (αριθμός των μαθητών), η γεωγραφική περιοχή στην οποία υπάγεται η σχολική μονάδα, το φύλο των μαθητών και οι αλλαγές των διευθυντών των σχολικών μονάδων επηρεάζει τις επιδόσεις τους.

Η ιδιαιτερότητα της έρευνας αυτής είναι ότι για πρώτη φορά ασχολήθηκε συστηματικά και σε βάθος προκειμένου να εντοπίσει τις ενδεχόμενες σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Η έρευνα κατέληξε στα πιο κάτω βασικά συμπεράσματα:

- Α) Η επίδραση των εκπαιδευτικών εισροών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Γενικός Βαθμός Κατάταξης των Παγκύπριων Εξετάσεων) που κάνει η κάθε σχολική μονάδα παρουσιάζεται στις περισσότερες χρονιές από το 2008 μέχρι το 2012 να είναι στατιστικά σημαντική στις περιπτώσεις που αφορούν στο φύλο του μαθητή και από τις δαπάνες εκπαίδευσης οι βελτιώσεις/επεκτάσεις, ο εξοπλισμός εργαστηρίων/ειδικών αιθουσών και η Τεχνολογία/Πληροφορική. Αντίθετα, δεν επηρεάζουν καθόλου τα μαθησιακά αποτελέσματα, η ηλικία, το ποσοστό των απόρων, το μέγεθος της τάξης, οι διευθυντές των σχολείων και τα αναλώσιμα.
- Β) Τη διετία 2011 – 2012 οι αλλαγές στο επίπεδο αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων που ανήκαν στα λιγότερο αποτελεσματικά και έγιναν τυπικά μπόρεσαν να ερμηνεύσουν τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των συγκεκριμένων χρονικών περιόδων που ερμηνεύεται ότι στην κατηγορία αυτή των σχολείων μπορεί να λειτουργήσουν θετικά οι εκπαιδευτικές δαπάνες και γενικά οι εισροές στην προσπάθεια για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα συζητήθηκαν και ερμηνεύτηκαν βάσει του συγκεκριμένου και των χαρακτηριστικών του πληθυσμού της έρευνας. Η συζήτηση κατέδειξε την αναγκαιότητα τόσο για περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών όσο και για διαφοροποίηση υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων.

10. Εισηγήσεις για διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας υπάρχει η πιθανότητα κάποιοι παράγοντες να μην φάνηκε ότι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, επειδή τα δεδομένα της έρευνας αφορούσαν μαθητές του Λυκείου, ενώ οι παράγοντες αυτοί ίσως να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα στο

Γυμνάσιο και στο Δημοτικό. Υπάρχει, έτσι, η πιθανότητα να έχουν εξαχθεί από την έρευνά μας γενικευμένα και λανθασμένα συμπεράσματα. Ίσως, αν η έρευνα είχε στη διάθεσή της δεδομένα από πιο χαμηλές ηλικιακές τάξεις, όπως γίνεται στην Αγγλία, όπου διεξάγονται έρευνες με τους επτάχρονους μαθητές, θα υπήρχε η δυνατότητα να ελεγχθεί, αν οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μικρότερες τάξεις. Άρα, μια εισήγηση θα ήταν να επαναληφθεί η ίδια έρευνα με τις ίδιες μεταβλητές και το ίδιο χρονικό διάστημα, δηλαδή των πέντε χρόνων και στη Δημοτική Εκπαίδευση, καθώς και σε χώρες που διαθέτουν εθνικά συστήματα αξιολόγησης, αφού ως γνωστόν στην Κύπρο δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Με τον τρόπο αυτό, θα ελεγχθούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και σε επίπεδο γενικευσιμότητας, ώστε να αποδειχθεί η διαφορετικότητά τους αφού οι μεταβλητές των εισροών κρίνεται ότι επηρεάζουν πιο έγκαιρα και άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα από ό,τι παρατηρήθηκε στα Λύκεια.

Ο καταμερισμός των δαπανών Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, συνδέεται με πολλές έρευνες, που θεωρούν την ποιότητα όσο και την ισότητα κριτήρια αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, ένας μεγάλος αριθμός επιστημονικών ερευνών στον χώρο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας καταδεικνύει ότι τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται από τις αρχικές επιδόσεις και οι αρχικές επιδόσεις από το Κ.Ο.Ε. του μαθητή (Scheerens & Bosker, 1997 · Teddlie & Reynolds, 2000 · Townsend, 2007). Έτσι, οι Kyriakides και Creemers (2011), τονίζουν την ανάγκη έρευνας σε σχέση με τη συμβολή του σχολείου στην άμβλυνση των αρχικών διαφορών μεταξύ των μαθητών.

Αναφέροντας τα πιο πάνω, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα χρειάζεται να ασχοληθεί περισσότερο και με τον χώρο της Εκπαιδευτικής Οικονομίας και να δοθεί έμφαση εκτός από την ποιότητα της Εκπαίδευσης και στην ισότητα. Παρά το γεγονός ότι ο χώρος της αποτελεσματικότητας ξεκίνησε, με στόχο να διερευνήσει τι μπορεί να προσφέρει το σχολείο σε υποβαθμισμένες περιοχές, τελικά κατέληξε να ασχολείται γενικά για το πώς είναι η αποτελεσματική Εκπαίδευση, παραγνωρίζοντας την ισότητα. Ίσως θα έπρεπε η έρευνα για την αποτελεσματικότητα να κάνει στροφή και αντί να συγκεντρώνει αποκλειστικά το ενδιαφέρον σε έρευνες για τα Τυπικά σχολεία, να επικεντρωθεί και στο τι οι οικονομικοί πόροι μπορεί να προσφέρουν σε υποβαθμισμένα σχολεία και περιθωριοποιημένες περιοχές σε σχέση με τη βελτίωση του επιπέδου αποτελεσματικότητάς τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εισροές διαδραματίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των ολιγότερων αποτελεσματικών σχολείων. Αν για παράδειγμα στα σχολεία αυτά μειωθούν ή αφαιρεθούν οι κρατικές χορηγίες, αυτό θα έχει ως συνέπεια να αλλάξουν κατηγορία και να γίνουν λιγότερο αποτελεσματικά ή στην περίπτωση που αυξηθούν οι κρατικές χορηγίες να βελτιώσουν το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους και να γίνουν από λιγότερο αποτελεσματικά σε Τυπικά. Δυστυχώς, αυτή η υπόθεση δεν μπορούσε να ελεγχθεί περισσότερο, αφού οι αναλύσεις διεξήχθησαν στο περιορισμένο χρονικό διάστημα από το 2008 μέχρι το 2012 και μόνο με τα ολιγότερα αποτελεσματικά σχολεία, που είναι, βέβαια, πολύ λίγα στην Κύπρο σε αντίθεση με το τι συμβαίνει σε άλλες χώρες. Το ερευνητικό αυτό ζητούμενο ίσως να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για τις χώρες εκείνες που διαθέτουν περισσότερα σχολεία.

Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η διεξαγωγή μιας έρευνας, που να στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις δύο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας (ποιότητα και ισότητα) και να εντοπίζει χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, που προωθούν την επίτευξη και των δύο. Τα αποτελέσματα από την έρευνα αυτή θα αναδείξουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης στρατηγικών βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των σχολείων σε σχέση με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη διατύπωση εισηγήσεων για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση και πάλι με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2012). Στατιστικές της εκπαίδευσης 2009/2010. Λευκωσία: Έκδοση Κυβερνητικού Τυπογραφείου.

Ξενόγλωσση

- Antony, A. R., & Herzlinger, R. E. (1989). Management control nonprofit organizations. In Levacic (Ed.), *Financial management in education*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Blaug, M. (1972). The correlation between education and earnings: What does it signify? *Higher Education*, 1(1), 53–76.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263-294.
- Eurostat (2014). Expenditure on education as % of GDP or public expenditure. Retrieved from http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.
- Holland, P. W. (1986). Statistics and causal inference. *Journal of the American Statistics Association*, 81(396), 945–960.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008b). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects. *Oxford Review of Education*, 34(5), 521-545.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Oliver, P. (2010). *Student's guide to research ethics (2nd ed.)*. Maidenhead, GBR: Open University Press.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Psacharopoulos, G. (1999). The opportunity cost of child labor: A review of the benefits of education. University of Athens (mimeo).
- Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Yair, G. (1997). When classrooms matter: Implications of between-classroom variability for educational policy in Israel. *Assessment in Education*, 4(2), 225-248.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1:
Εκτιμήσεις της επίδρασης κάθε μεταβλητής στις επιδόσεις των μαθητών στις Παγκόπριες Εξετάσεις και το τυπικό σφάλμα κάθε εκτίμησης, το οποίο εμφανίζεται στις παρενθέσεις.

ΕΤΟΣ	2008			2009		
	Μοντ έλο 0	Μοντ έλο 1	Μοντ έλο 2	Μοντ έλο 0	Μοντ έλο 1	Μοντ έλο 2
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ						
Σταθερό μέρος (Intercept)	7.10(.)	4.06(.)	3.12(.)	8.00(.)	7.00(.)	5.21(.)
Επίπεδο μαθητή						
Συγκείμενο						
Φύλο (0=αγόρια, 1 =κορίτσια)		.20(.0)	.20(.0)		.12	.13
Επίπεδο σχολείου						
Συγκείμενο						
Ποσοστό κοριτσιών		.11(.0)	.12(.0)		.08(.0)	.08
Επαρχία Λεμεσού		Μ.Σ.Σ	Μ.Σ.Σ		-	-
Επαρχία Λάρνακας		-	-.08		.06(.0)	.06(.0)
Επαρχία Πάφου		Μ.Σ.Σ	Μ.Σ.Σ		.07(.0)	.07(.0)
Επαρχία Αμμοχώστου		.06	.07		Μ.Σ.Σ	Μ.Σ.Σ
Δαπάνες						
Βελτιώσεις/Επεκτάσεις/Συντηρήσεις/Ανεγέρσεις/Κατασκευές/Αποκαταστάσεις			Μ.Σ.Σ			.10
Εξοπλισμός Εργαστηρίων/Ειδικών			.10			Μ.Σ.Σ
Θέρμανση/κλιματισμός			Μ.Σ.Σ			Μ.Σ.Σ
Τεχνολογία/Πληροφορική			.11(.0)			Μ.Σ.Σ
Χορηγίες Σχολικών Εφορειών (Αναλώσιμα)			Μ.Σ.Σ			Μ.Σ.Σ
Καταμερισμός απόκλισης						
Σχολείο	15	12	9	18	16	13
Μαθητής	85	71	69	82	70	69
Ερμηνευόμενη		17	22		14	18
Στατιστικά κριτήρια						
X ²	712,3	601,2	550,0	810,8	700,0	660,0
Μείωση του X ²		111,1	51,20		110,8	40,00
Βαθμοί Ελευθερίας		4	2		4	1
p-τιμή		.001	.001		.001	.001
Μ.Σ.Σ. = Μη Στατιστικά Σημαντική						

Πίνακας 2:
Εκτιμήσεις της επίδρασης κάθε μεταβλητής στις επιδόσεις των μαθητών στις Παγκόπριες Εξετάσεις και το τυπικό σφάλμα κάθε εκτίμησης, το οποίο εμφανίζεται στις παρενθέσεις.

ΕΤΟΣ	2010			2011		
	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ						

Σταθερό μέρος (Intercept)	5.10(.30)	3.26(.25)	2.72(.25)	8.20(.38)	7.40(.32)	5.14(.30)
Επίπεδο μαθητή Συγκείμενο						
Φύλο (0=αγόρια, 1 =κορίτσια)		.11(.05)	.10(.04)		.12(.04)	.13(.04)
Επίπεδο σχολείου Συγκείμενο						
Ποσοστό κοριτσιών		M.Σ.Σ.	M.Σ.Σ.		M.Σ.Σ.	M.Σ.Σ.
Επαρχία Λεμεσού		M.Σ.Σ.	M.Σ.Σ.		M.Σ.Σ.	M.Σ.Σ.
Επαρχία Λάρνακας		.08(.04)	.07(.03)		M.Σ.Σ.	M.Σ.Σ.
))			
Επαρχία Πάφου		-	-		.10(.04)	.10(.03)
		.07(.03)	.07(.03)))
))			
Επαρχία Αμμοχώστου		M.Σ.Σ.	M.Σ.Σ.		-.09(.04)	-.09(.04)
Δαπάνες						
Βελτιώσεις/Επεκτάσεις/Συντηρήσεις/Ανεγέρσεις/κτηρίων/αιθουσών			.11(.03)			M.Σ.Σ.
)			
Εξοπλισμός Εργαστηρίων/Ειδικών Αιθουσών			M.Σ.Σ.			.14(.05)
Θέρμανση/κλιματισμός			M.Σ.Σ.			M.Σ.Σ.
Τεχνολογία/Πληροφορική			M.Σ.Σ.			M.Σ.Σ.
Χορηγίες Σχολικών Εφορειών (Αναλώσιμα)			M.Σ.Σ.			M.Σ.Σ.
Καταμερισμός απόκλισης Σχολείο	19	16	14	17	16	14
Μαθητής	81	74	72	83	72	71
Ερμηνευόμενη Στατιστικά κριτήρια		10	14		12	15
χ^2	732,35	611,21	580,11	460,81	370,51	330,11
Μείωση του χ^2		121,14	31,10		90,30	40,40
Βαθμοί Ελευθερίας		3	1		3	1
p-τιμή		.001	.001		.001	.001

M.Σ.Σ. = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση

Πίνακας 3:

Εκτιμήσεις της επίδρασης κάθε μεταβλητής στις επιδόσεις των μαθητών στις Παγκόπριες Εξετάσεις και το τυπικό σφάλμα κάθε εκτίμησης, το οποίο εμφανίζεται στις παρενθέσεις.

ΕΤΟΣ	2012		
	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ			
Σταθερό μέρος (Intercept)	5.40(.30)	3.61(.25)	2.79(.25)
Επίπεδο μαθητή Συγκείμενο			
Φύλο (0=αγόρια, 1 =κορίτσια)		.11(.05)	.10(.04)
Επίπεδο σχολείου			

Συγκείμενο			
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Αριθμός απόρων μαθητών			
Επαρχία Λεμεσού		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επαρχία Λάρνακας		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επαρχία Πάφου		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επαρχία Αμμοχώστου		-.07(.03)	-.07(.03)
Δαπάνες			
Βελτιώσεις/Επεκτάσεις/Συντηρήσεις/Ανεγέρσεις			Μ.Σ.Σ.
κτηρίων/αιθουσών			
Εξοπλισμός Εργαστηρίων/Ειδικών Αιθουσών			Μ.Σ.Σ.
Θέρμανση/κλιματισμός			Μ.Σ.Σ.
Τεχνολογία/Πληροφορική			.08(.03)
Χορηγίες Σχολικών Εφορειών (Αναλώσιμα)			Μ.Σ.Σ.
Καταμερισμός απόκλισης			
Σχολείο	17	16	14
Μαθητής	83	74	73
Ερμηνευόμενη		10	13
Στατιστικά κριτήρια (Significance test)			
χ^2	1732,35	1631,12	1590,11
Μείωση του χ^2		101,23	41,01
Βαθμοί Ελευθερίας		2	1
p-τιμή		.001	.001

Μ.Σ.Σ. = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση

Πίνακας 4:

Καταμερισμός των σχολικών μονάδων σύμφωνα με την αποτελεσματικότητά τους- Γενικός Βαθμός Κατάταξης- κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2010-2011 και 2011-2012.

Ομάδες σχολείων	Αριθμός Σχολείων
A) Σταθερότητα	
Παρέμειναν Τυπικά	23
Παρέμειναν Λιγότερο Αποτελεσματικά	5
Παρέμειναν Πολύ Αποτελεσματικά	4
B) Βελτίωση	
Από Λιγότερο Αποτελεσματικά σε Τυπικά	3
Από Λιγότερο Αποτελεσματικά σε Πολύ Αποτελεσματικά	0
Από Τυπικά σε Πολύ Αποτελεσματικά	2
Γ) Μείωση	
Από Πολύ Αποτελεσματικά σε Τυπικά	4
Από Τυπικά σε Λιγότερο Αποτελεσματικά	3
Από Πολύ Αποτελεσματικά σε Λιγότερο Αποτελεσματικά	0

Πίνακας 5:

Τυπικές εκτιμήσεις της επίδρασης της κάθε μεταβλητής, που περιλαμβάνεται σε κάθε Συνάρτηση.

Μεταβλητές που αφορούν στις αλλαγές στη λειτουργία των σχολικών παραγόντων	Γενικός Βαθμός Κατάταξης	Συνάρτηση	Συνάρτηση 2
--	--------------------------	-----------	-------------

	1	
Ποσοστό απόρων μαθητών	.123	.111
Εξοπλισμός Εργαστηρίων/Ειδικών Αιθουσών	.091	.088
Τεχνολογία/Πληροφορική	.072	.074

Πίνακας 6:
Κατάταξη των αποτελεσμάτων των αλλαγών της σχολικής αποτελεσματικότητας σε κάθε κατηγορία

Ομάδες Σχολείων	Προβλεφθείσα Ομάδα κατηγορίας			Σύνολο
	Βελτίωση	Σταθερότητα	Μείωση	
Βελτίωση	2 (40.0%)	2 (40.0%)	1 (10.0%)	5
Σταθερότητα	4 (12.5%)	25 (78.1%)	3 (9.4%)	32
Μείωση	2 (28.6%)	3 (42.9%)	2 (28.6%)	7

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Χαραλαμπάκη Φωφό
f.chara3@gmail.com
Σύμβουλος Εκπαίδευσης & Ανάπτυξης

Περίληψη

Στο παρακάτω άρθρο γίνεται αναφορά στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις, καθώς και στη σύνδεσή της με τον επιστημονικό κλάδο της συμβουλευτικής για την ανάπτυξη της επιχείρησης. Ο στόχος είναι η διερεύνηση της εφαρμογής του επιστημονικού κλάδου της συμβουλευτικής από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις. Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι: «Οι υπάλληλοι της εταιρείας είναι ικανοποιημένοι από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού της επιχείρησης» και «Η πρόθεση του τμήματος διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού της επιχείρησης για την καλύτερη-δυνατή λειτουργία της επιχείρησης συμβάλλει θετικά στην απόδοση των υπαλλήλων».

Προκειμένου να επαληθεύσουμε τις υποθέσεις, πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης (case study) με τη συμπλήρωση δυο διαφορετικών τύπων ερωτηματολογίων, εκ των οποίων το πρώτο συμπληρώθηκε από την υπεύθυνη προσωπικού της επιχείρησης «X» Α.Ε. και το δεύτερο από τους υπαλλήλους της εν λόγω επιχείρησης. Το σύνολο των υπαλλήλων ήταν 30 άτομα όπου το 20% ήταν άνδρες και το 80% ήταν γυναίκες. Η εταιρεία «X» Α.Ε. εδρεύει στην Αθήνα, δραστηριοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης και υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα για στελέχη επιχειρήσεων.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό να διαπιστωθούν τα προβλήματα που ενδεχομένως υπήρχαν στην κατανόηση και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια - αφού διορθώθηκε- μοιράστηκε για συμπλήρωση. Τα στοιχεία έτυχαν επεξεργασίας μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, όπου καταλήξαμε στα τελικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Επιχείρηση, Διαχείριση, Εκπαίδευση, Ενίσχυση, Συμβουλευτική

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση της εφαρμογής του επιστημονικού κλάδου της συμβουλευτικής από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού για την καλύτερη-δυνατή λειτουργία της επιχείρησης αλλά και την ικανοποίηση των υπαλλήλων της εταιρείας στο μέγιστο βαθμό.

Αρχικά, γίνεται αναφορά στο έργο της διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και στη συνέχεια στο θέμα που τελικά θα μελετήσουμε, στο βαθμό δηλαδή που ο επιστημονικός κλάδος της συμβουλευτικής εφαρμόζεται από το τμήμα ανθρώπινου δυναμικού της επιχείρησης. Παρουσιάζονται τα προβλήματα που υπήρξαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισής τους καθώς επίσης παρουσιάζονται οι αναλύσεις και οι σχολιασμοί της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια δυο δομημένων ερωτηματολογίων, όπου το πρώτο απαντήθηκε από την υπεύθυνη ανθρώπινου δυναμικού και το δεύτερο από τους υπαλλήλους της επιχείρησης.

Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα που βγήκαν από τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σύμφωνα με τις ανάγκες και τα κενά που αξιολογήσαμε ότι υπάρχουν στο συγκεκριμένο θέμα με σκοπό την ανάπτυξη των επιχειρήσεων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το έργο της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού

Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί επιστημονικό κλάδο της διοίκησης επιχειρήσεων. Αποτελεί μια σημαντική επιχειρησιακή λειτουργία που έχει ως κύριο αντικείμενο την πρόσληψη, την εκπαίδευση, την αξιολόγηση, τις αμοιβές και την παροχή ενός ασφαλούς, ηθικού και δίκαιου περιβάλλοντος για τους εργαζόμενους μιας επιχείρησης. Οι επιμέρους λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε μια επιχείρηση είναι ο προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού, οι προσλήψεις, η εκπαίδευση, η αξιολόγηση, οι μεταθέσεις και οι προαγωγές, η πολιτική αμοιβών, τα ωφελήματα των εργαζομένων, οι απολύσεις και η πειθαρχία, η πρόληψη ατυχημάτων, οι εργασιακές σχέσεις και τέλος η έρευνα ικανοποίησης των εργαζομένων.

Οι δραστηριότητες και η απόδοση της λειτουργίας της διοίκησης ανθρώπινων πόρων πρέπει να μετρώνται, να επικοινωνούνται επακριβώς και να αξιολογούνται (Χατζηπαντελή, 1999). Ο προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού είναι η διαδικασία προσδιορισμού των στόχων της επιχείρησης και της μεθόδου επίτευξής τους (Δημητριάδης, 2006). Οι κυριότερες ενέργειές τους είναι ο έλεγχος των δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η πρόβλεψη αναγκών, η ανάλυση της αγοράς εργασίας και της σχέσης προσφοράς και ζήτησης για την αντιμετώπιση ελλείψεων σε τεχνικά, επιστημονικά και διοικητικά στελέχη.

Είναι απαραίτητο κάθε επιχείρηση να μπορεί να προβλέψει ως βραχυπρόθεσμες και τις μεσοπρόθεσμες ανάγκες της σε προσωπικό και να έχει κάποιο σχέδιο για τον τρόπο που θα τις καλύψει. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει πέντε στάδια: α) την απογραφή του υπάρχοντος προσωπικού, β) την πρόβλεψη της ζήτησης, γ) την πρόβλεψη της προσφοράς, δ) τη διαμόρφωση της πολιτικής και των σχεδίων για την κάλυψη των θέσεων και ε) την εφαρμογή και αξιολόγηση των σχεδίων (Χατζηπαντελή, 1999). Για τη διαδικασία της επιλογής προσωπικού, γίνεται αρχικά ο προσδιορισμός των αναγκών για τη συγκεκριμένη θέση με σκοπό να εκτιμηθεί σωστά ο αριθμός και το είδος των θέσεων που πρέπει να καλυφθούν, να γίνει ακριβής περιγραφή των καθηκόντων και των απαιτήσεων της κάθε θέσης, αλλά και να καθοριστούν οι όροι και οι συνθήκες εργασίας.

Η εκπαίδευση είναι μια συστηματικά σχεδιασμένη διαδικασία που έχει ως σκοπό της τη διερεύνηση των γνώσεων, καθώς και την εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς, οι οποίοι θα συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων και της στρατηγικής της επιχείρησης. Εστιάζει αποκλειστικά στην τρέχουσα εργασία, καθώς και στις άμεσες ανάγκες της επιχείρησης (Τερζίδης, Τζωρτζάκης, 2004). Η εκπαίδευση στον τομέα των επιχειρήσεων θεωρείται ως το μέσο, με το οποίο οι προϋπάρχουσες δυνατότητες των στελεχών αξιοποιούνται και εξελίσσονται σε

ουσιαστικές ικανότητες, με τις οποίες καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη της επιχείρησής τους (Ζάρκος, 2012). Μια επιχείρηση που επιδιώκει να είναι αποτελεσματική στους στόχους της και καινοτόμος, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη της ότι το ανθρώπινο δυναμικό της πρέπει να εκπαιδεύεται κατάλληλα και να έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά (Cougou, 2000).

Η αξιολόγηση του προσωπικού αναφέρεται στην αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων και εφαρμόζεται πολύ συχνά στις επιχειρήσεις είτε επίσημα, είτε ανεπίσημα. Οι μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στις αντικειμενικές μεθόδους και στις υποκειμενικές μεθόδους. Οι αντικειμενικές μέθοδοι βασίζονται σε μετρήσιμα κριτήρια και στοιχεία, με βασικό μειονέκτημά τους ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε επαγγέλματα που το παραγόμενο έργο έχει ποιοτικό χαρακτήρα. Οι υποκειμενικές μέθοδοι, αντίθετα, εφαρμόζονται πολύ συχνότερα και αφορούν στη χρήση κάποιων κρίσεων που κάνουν συνήθως οι προϊστάμενοι για το προσωπικό τους. Ωστόσο, οι υποκειμενικές μέθοδοι δεν μπορούν να διασφαλίσουν την απόλυτη ακρίβεια του αποτελέσματος της αξιολόγησης, καθώς μπορούν να επηρεαστούν από την μεροληπτική στάση των αξιολογητών (Χατζηπαντελή, 1999).

Η διοίκηση προσωπικού συντονίζει τις μεταθέσεις – προαγωγές αφού λάβει υπόψη της τις ανάγκες της επιχείρησης, τις επιθυμίες του εργαζομένου, καθώς και τα προσόντα τους πριν προβεί σε κάποια αλλαγή. Ως προαγωγή ορίζεται η μετακίνηση ενός υπαλλήλου προς μια θέση ανωτέρου ιεραρχικού επιπέδου, η οποία απαιτεί περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Η μετάθεση είναι η μετακίνηση ενός υπαλλήλου σε άλλη θέση, η οποία ανήκει σε διαφορετική οργανωτική μονάδα, αλλά βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο ευθύνης (Χατζηπαντελή, 1999).

Η αμοιβή είναι αυτό που εισπράττουν οι εργαζόμενοι μιας επιχείρησης ως αντάλλαγμα για τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Όταν η διοίκηση της επιχείρησης διαχειρίζεται σωστά το σύστημα αμοιβών, μπορεί να επιτυγχάνει τους αντικειμενικούς της σκοπούς προσλαμβάνοντας και διατηρώντας παραγωγικό έμψυχο δυναμικό (Χυτήρης, 2001). Χωρίς ανταγωνιστικό σύστημα αμοιβών, το υπάρχον προσωπικό είναι πολύ πιθανό να αποχωρήσει και η αντικατάσταση είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει εκ νέου επιλογή, πρόσληψη και εκπαίδευση υπαλλήλων (Παπαλεξανδρή, Μπουραντάς, 2003). Μια ακόμη αρμοδιότητα της διεύθυνσης προσωπικού είναι η φροντίδα για την εξασφάλιση των συντάξεων, των ασφαλίσεων και της ιατρικής και νοσοκομειακής περίθαλψης στους εργαζομένους, καθώς επίσης και οι αποζημιώσεις ασθένειας (Κούτρης, 2010).

Ως πειθαρχία νοούμε είτε την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην απόκτηση συμπεριφοράς σύμφωνης με τους καθορισμένους κανόνες διαγωγής, είτε την τιμωρία αυτών που παραβαίνουν τους εν λόγω κανόνες. Οι ποινές που εφαρμόζονται συνήθως σε μια επιχείρηση είναι κατά σειρά σπουδαιότητας: α) οι προφορικές συστάσεις, οι οποίες γίνονται συνήθως από τον προϊστάμενο, β) οι γραπτές συστάσεις που αποτελούν μια πιο «τυπική» μορφή κυρώσεων, γ) η διακοπή της εργασίας για μερικές ημέρες και δ) η απόλυση που αποτελεί το τελευταίο μέσο επιβολής πειθαρχικών κυρώσεων και επιβάλλεται αφού αποτύχουν όλα τα παραπάνω μέσα, ή όταν έχει γίνει μια πολύ σοβαρή παράβαση (Ξηροτύρι, Κουφίδου, 2010).

Εργατικό ατύχημα είναι κάθε ανεπιθύμητη σωματική βλάβη ή θάνατος εργαζομένου κατά τη διάρκεια της εργασίας του, ή κατά τη μετάβαση ή αποχώρησή του από αυτήν. Για την αντιμετώπιση των κινδύνων στο χώρο εργασίας, ισχύει η αρχή της πρόληψης, δηλαδή της προσπάθειας για την αποτροπή της εμφάνισής τους, σε αντίθεση με τη θεραπεία των συνεπειών τους (Τσιανικλίδης, 2010). Οι εργασιακές σχέσεις είναι μια ευρύτατη έννοια που καλύπτει ένα εξίσου ευρύτατο φάσμα σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην επιχείρηση. Οι εργασιακές σχέσεις προκύπτουν από το πλαίσιο λειτουργίας των επιχειρήσεων και αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο αυτό (Κουζής, 2001).

Η ικανοποίηση των εργαζομένων είναι ένας από τους κυριότερους στόχους που σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων στο σύγχρονο υπέρ ανταγωνιστικό περιβάλλον. Οι επιχειρήσεις δεν μπορούν να φθάσουν σε ανταγωνιστικά επίπεδα, εάν το προσωπικό τους δεν αισθάνεται ικανοποιημένο, ή δεν ταυτίζεται με την εταιρία. Οι πιο

επιτυχημένες επιχειρήσεις είναι εκείνες, στις οποίες οι σχέσεις εργοδότη και εργαζόμενου έχουν διαμορφωθεί με τρόπο που να επιτρέπει στον εργαζόμενο να αναπτύξει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες που θα βοηθήσουν την επιχείρηση να πετύχει τους στόχους της (Νίκα, 2008).

2.2. Η συμβουλευτική στις επιχειρήσεις

Η συμβουλευτική είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του συμβούλου και των ατόμων που απευθύνονται σε αυτόν, η οποία προσεγγίζει κοινωνικά, πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά και συναισθηματικά θέματα. Η συμβουλευτική, επίσης, είναι μία πράξη επικοινωνίας που δύναται να αντιμετωπίσει ένα συναισθηματικό πρόβλημα και που γενικότερα χρησιμοποιείται από διευθυντές και επαγγελματίες συμβούλους για να κατανοηθεί και να μειωθεί η συναισθηματική δια-ταραχή του εργαζομένου. Οι διευθυντές επιθυμούν οι εργαζόμενοι να διατηρούν μια λογική συναισθηματική ισορροπία και να κατευθύνουν τα συναισθήματα σε εποικοδομητικές δραστηριότητες (Human Resource Management, 2010).

Ο γενικός στόχος της συμβουλευτικής είναι να δώσει στα άτομα ευκαιρίες να επεξεργαστούν θέματα που τα απασχολούν, με σκοπό να ζήσουν μια κατά την κρίση τους πιο ικανοποιητική και πολύπλευρη ζωή. Η συμβουλευτική μπορεί να χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση και τη λύση συγκεκριμένων προβλημάτων, για τη λήψη αποφάσεων, για θέματα αυτό-ανάπτυξης, για την αντιμετώπιση κρίσεων, για τη βελτίωση των σχέσεων με άλλους, για την ανάπτυξη αυτογνωσίας αλλά και για τη διεργασία συναισθημάτων εσωτερικής σύγκρουσης. Η συμβουλευτική πραγματοποιείται κυρίως από ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες και επιστήμονες διαφόρων επιστημονικών κλάδων.

Τόσο οι διαπροσωπικές, όσο και οι ομαδικές συγκρούσεις μπορούν να προκαλέσουν ψυχικές διαταραχές και αυτό συμβαίνει επειδή οι άνθρωποι με διαφορετικό υπόβαθρο, απόψεις, αξίες, ανάγκες και προσωπικότητες έρχονται σε αλληλεπίδραση. Οι συγκρούσεις, ωστόσο, δεν έχουν μόνο αρνητικές συνέπειες, αλλά αν τις αντιμετωπίσουμε με ορθό τρόπο, μπορούμε να μειώσουμε τα μειονεκτήματα και να αυξήσουμε τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από αυτές. Για παράδειγμα, μέσω των συγκρούσεων μπορεί να βγουν στην επιφάνεια προβλήματα, των οποίων η επίλυση θα επιφέρει βαθύτερη κατανόηση στα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτές (Human Resource Management, 2010).

Οι εργαζόμενοι που βρίσκονται στα τμήματα μεγάλης παραγωγής έχουν μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ τους από τους εργαζόμενους σε τμήματα χαμηλής παραγωγής. Για να αναπτυχθεί ένα ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις των εργαζομένων όχι τόσο στα θέματα του τμήματος και του είδους εργασίας, όσο και της ομάδας εργασίας, θα πρέπει επίσης, κάθε ομάδα εργασίας μέσα στην επιχείρηση να μπορεί να κάνει την επιλογή των μελών της. Βασική προϋπόθεση της ομαδικής εργασίας είναι η ύπαρξη ενός κοινού οράματος και κοινά αποδεκτών στόχων (Χατζάτογλου, 1981). Η ηγεσία ως λειτουργία ενθάρρυνσης, παρακίνησης, καθοδήγησης και συντονισμού, είναι ασφαλώς απαραίτητη στην ομάδα (Δαλακούρα, 2012).

2.3. Ερευνητικό μέρος-Case study

Πραγματοποιήθηκε έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των υπαλλήλων της επιχείρησης «X» Α.Ε., από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, καθώς επίσης και να διαπιστωθεί αν προκύπτει κάποιου είδους σχέση μεταξύ της πρόθεσης του τμήματος ανθρώπινου δυναμικού της επιχείρησης για την καλύτερη δυνατή λειτουργία της επιχείρησης με την απόδοση των υπαλλήλων. Κατά τη διάρκεια του προπαρασκευαστικού ελέγχου εφαρμόστηκε το πιλοτικό στάδιο της έρευνας. Με αυτό τον τρόπο καταλήξαμε στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου, το οποίο θα έδινε κατά το δυνατόν αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με μελέτη περίπτωσης -case study- στην εταιρία «X» Α.Ε. με δυο διαφορετικών τύπων ερωτηματολόγια, εκ των οποίων το ένα συμπλήρωσε η υπεύθυνη προσωπικού και το άλλο οι υπάλληλοι της εταιρίας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

που συμπλήρωσε η υπεύθυνη προσωπικού ήταν 30 λεπτά και περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ενώ εκείνο που συμπλήρωσαν οι υπάλληλοι της εταιρείας στο σύνολο 30 είχε διάρκεια συμπλήρωσης από 7-10 λεπτά και περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις για να πάρουμε αποτελέσματα σχετικά με την κουλτούρα της εταιρείας και τον τρόπο διαχείρισης στα πιο βασικά θέματα που απασχολούν μια επιχείρηση σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό και το βαθμό στον οποίο συμβάλλει η επιχείρηση στην ψυχολογία των εργαζομένων. Η έρευνα έλαβε χώρα τον Οκτώβριο του 2015 και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS με τη χρήση εξειδικευμένων στατιστικών μεθόδων, προκειμένου να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο για την περιγραφική στατιστική (Descriptive Statistics), με τα βήματα Analyze→Descriptive Statistics→Frequencies και στη συνέχεια επιλέχθηκαν οι εντολές Quartiles, Mean, Median και Mode, για να μας δώσουν αποτελέσματα σχετικά με τον μέσο όρο και η εντολή Graphs->Legacy Dialogs->Pie (with normal curve) για την κατασκευή των αντίστοιχων διαγραμμάτων.

Στο ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από την υπεύθυνη προσωπικού δόθηκαν απαντήσεις για τον τρόπο διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και για το ρόλο της συμβουλευτικής στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού θεωρεί ότι η εσωτερική μετακίνηση κρίνεται άμεσα αποτελεσματική, καθώς ο εργαζόμενος ήδη γνωρίζει την κουλτούρα και τη στρατηγική της επιχείρησης. Επίσης, πιστεύει ότι η αξιολόγηση του προσωπικού πρέπει να διέπεται μόνο από αντικειμενικά κριτήρια, δηλαδή τις σπουδές, την παραγωγή, την προθυμία, το ομαδικό πνεύμα και την εργασία. Για την παρακίνηση των εργαζομένων, δίνεται η απάντηση ότι η έμμεση οικονομική παροχή, δηλαδή τα bonus, η χορήγηση αδειών κ.λπ. επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι η θετική παρακίνηση των εργαζομένων, τους μετατρέπει σε κοινωνούς των στόχων και του οράματος της επιχείρησης. Τονίζεται ότι η αρνητική πίεση επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, ενώ το υγιές άγχος για την επίτευξη του στόχου, συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας. Η εκπαίδευση αναφέρει ότι θεωρείται επένδυση για μια επιχείρηση, καθώς οι εργαζόμενοι εξελίσσονται, αναπτύσσονται και μέσω αυτών εξελίσσεται και αναπτύσσεται και η επιχείρηση. Οι ικανότητες των εργαζομένων είναι αποτέλεσμα του αθροίσματος των δυνατοτήτων τους με την εκπαίδευση που τους παρέχει η επιχείρηση. Όσον αφορά στον επιστημονικό κλάδο της συμβουλευτικής, το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού αναφέρει ότι δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί η συμβουλευτική από μια επιχείρηση δεδομένης της πίεσης που υπάρχει παρόλο που θεωρεί ότι αν εφαρμοζόταν και με τους κατάλληλους χειρισμούς και τακτικές θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων σε κάθε τομέα της επιχείρησης. Από την άλλη πλευρά, θεωρείται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι το κύριο χαρακτηριστικό των ανθρώπων που πετυχαίνουν στο χώρο εργασίας τους. Τέλος, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι η ύπαρξη κοινά αποδεκτών στόχων, συνιστά προϋπόθεση για ομαδικότητα και συνεργασία και ως αποτέλεσμα -σε συνδυασμό με την εκπαίδευση που τους παρέχει η επιχείρηση- οι εργαζόμενοι παίρνουν ώθηση για να καταφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα προς όφελος της επιχείρησης.

2.4. Αποτελέσματα έρευνας

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε όλους τους υπαλλήλους της εταιρείας «X» Α.Ε., προκύπτουν αποτελέσματα σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης ερώτησης: «Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένοι από τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην επιχείρηση», βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δηλαδή το 20% και το 33,3% με τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο», αντίστοιχα, δείχνει να μην είναι καθόλου ικανοποιημένο από τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού που εφαρμόζεται στην επιχείρηση. Ακόμη, ένα ποσοστό της τάξεως του 13,3% έδωσε την απάντηση «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο», το 20% απάντησε «Πολύ» και το υπόλοιπο 13,3% απάντησε «Πάρα πολύ».

Στην ερώτηση σχετικά με τον επιστημονικό κλάδο της συμβουλευτικής, η οποία είναι: «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ο επιστημονικός κλάδος της συμβουλευτικής θα έπρεπε να εφαρμόζετε από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού», το 46,7% απάντησε «Πάρα πολύ», ακόμα ένα ποσοστό της τάξεως του 46,7% απάντησε «Πολύ», το 6,7% απάντησε «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο», ενώ καμία απάντηση δεν δόθηκε στο «Καθόλου» και «Λίγο».

Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι έδωσαν απαντήσεις στη ερώτηση: «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού χρησιμοποιεί τη συμβουλευτική». Το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 33,3% απάντησε «Καθόλου», το 26,7% απάντησε «Λίγο», ακόμη ένα ποσοστό της τάξεως του 33,3% απάντησε «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο», το 6,7% απάντησε «Πολύ» ενώ κανένας δεν έδωσε την απάντηση «Πάρα πολύ».

Σχετικά με το ρόλο της θετικής ενίσχυσης που εφαρμόζεται από την επιχείρηση, υποβάλλοντας την ερώτηση: «Σε τι βαθμό είστε ικανοποιημένοι από τη θετική ενίσχυση που εφαρμόζεται στην επιχείρηση», φαίνεται ότι η πλειοψηφία των υπαλλήλων με ποσοστό 40% απάντησε «Καθόλου», το 13,3% απάντησε «Λίγο», το 26,7% απάντησε «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο» και το 20% έδωσε την απάντηση «Πολύ».

Στη συνέχεια δόθηκαν απαντήσεις, σχετικά με την απόδοση των εργαζομένων ανάλογα με τις έμμεσες οικονομικές παροχές από την εταιρεία, υποβάλλοντας την ερώτηση: «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η έμμεση οικονομική παροχή προς τους εργαζομένους επηρεάζει την απόδοσή τους», όπου γίνεται αντιληπτό, με ποσοστό 80% να απαντάει «Πάρα πολύ» και 13,3% «Πολύ», ότι η έμμεση οικονομική παροχή προς τους εργαζομένους επηρεάζει θετικά την απόδοσή τους. Ένα ποσοστό της τάξεως του 6,7% θεωρεί ότι δεν επηρεάζει την απόδοσή τους με την απάντηση «Καθόλου».

Στην επόμενη ερώτηση, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν για το αν είναι υπέρ της αρνητικής ή της θετικής πειθαρχίας, απαντώντας στην ερώτηση: «Είστε υπέρ της θετικής ή της αρνητικής πειθαρχίας», όπου ομόφωνα με ποσοστό 100% απάντησαν ότι είναι υπέρ της θετικής πειθαρχίας. Στη συνέχεια βλέπουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό, θεωρεί ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων εξαρτάται από το αν η εργασία τους έχει άμεση σχέση με το αντικείμενό των σπουδών τους, απαντώντας στην ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων εξαρτάται με το αν η εργασία τους έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο των σπουδών τους», με ποσοστό 46,7% να απαντάει «Πάρα πολύ», ένα 20% «Πολύ», το 33,3% απάντησε «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο» ενώ κανείς δεν απάντησε «Λίγο» ή «Καθόλου».

Στην επόμενη ερώτηση οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ο ικανοποιημένος υπάλληλος είναι πιο αποτελεσματικός», όπου η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 86,7% απάντησε «Πάρα πολύ», το 6,7% απάντησε «Πολύ» και ακόμα ένα ποσοστό της τάξεως του 6,7% απάντησε «Καθόλου». Κανένας δεν έδωσε την απάντηση «Λίγο» και «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο».

Στο σημείο αυτό θα δούμε την άποψη των υπαλλήλων για την εργασία υπό πίεση, με την ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι εργαζόμενοι λειτουργούν καλύτερα όταν βρίσκονται υπό πίεση». Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 46,7% με την απάντηση «Καθόλου» δεν συμφωνεί στη εργασία υπό πίεση, ενώ οι απαντήσεις «Λίγο» και «Πολύ λίγο» δόθηκαν από το 26,7% αντίστοιχα. Οι απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» δεν σημείωσαν καμία απάντηση.

Σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται από την εταιρεία προς τους εργαζομένους, με την ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η παροχή εκπαίδευσης προς τους εργαζομένους αποτελεί θετική ενίσχυση», βλέπουμε ότι το 53,3% και το 40% με τις απαντήσεις «Πάρα πολύ» και «Πολύ», αντίστοιχα, θεωρεί ότι η παροχή εκπαίδευσης αποτελεί θετική ενίσχυση, ενώ βλέπουμε ότι το 6,7% απάντησε «Καθόλου». Οι απαντήσεις «Λίγο» και «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο» δεν απαντήθηκαν από τους ερωτώμενους.

Τέλος, οι ερωτώμενοι έδωσαν απαντήσεις σχετικά με το βαθμό που η εκπαίδευση του προσωπικού μπορεί να αυξήσει την παραγωγή της επιχείρησης απαντώντας στην ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η εκπαίδευση του προσωπικού μπορεί να αυξήσει άμεσα την παραγωγή της

επιχείρησης όπου το μεγαλύτερο ποσοστό δηλαδή το 53,3% απάντησε «Πάρα πολύ», το 40% απάντησε «Πολύ», και ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 6,7% απάντησε «Καθόλου». Κανένας δεν έδωσε την απάντηση «Ούτε πολύ/Ούτε λίγο».

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκε το έργο της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, ο βαθμός, στον οποίο η συμβουλευτική εφαρμόζεται από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και ο ρόλος της συμβουλευτικής στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων.

Η οικονομική κρίση έχει φέρει ως αποτέλεσμα το έργο της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού να γίνεται όλο και πιο δύσκολο. Οι ρυθμοί στους εργασιακούς χώρους είναι ακόμα γρηγορότεροι και θεωρούμε ότι η παροχή συμβουλευτικής δίνει τη δυνατότητα στις επιχειρήσεις να καταφέρνουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Μελετώντας τις απαντήσεις από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από την υπεύθυνη προσωπικού, διαπιστώνουμε ότι θεωρεί πως εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό η συμβουλευτική διαδικασία από την εταιρεία, κάτι το οποίο πιστεύει ότι συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων σε κάθε τομέα της επιχείρησης με τους κατάλληλους χειρισμούς και τακτικές. Θεωρεί επίσης ότι, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ψυχολογία των εργαζομένων και ότι δίνονται τα κατάλληλα κίνητρα στους υπαλλήλους της επιχείρησης έτσι ώστε να φέρνουν τα καλύτερα-δυνατά αποτελέσματα, παρόλη την πίεση που ασκεί η ίδια η φύση της δουλειάς.

Συγκεκριμένα, το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού θεωρεί ότι η θετική παρακίνηση των εργαζομένων τους μετατρέπει σε κοινωνούς των στόχων και του οράματος της επιχείρησης και ότι οι εργαζόμενοι δεν μπορούν να αποδώσουν υπό πίεση, παρά μόνο να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα, σε αντίθεση με το υγιές άγχος για την επίτευξη των στόχων, το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της παραγωγικότητας. Επίσης, θεωρεί ότι η εκπαίδευση των εργαζομένων είναι επένδυση για μια επιχείρηση, καθώς ο εργαζόμενος εξελίσσεται, αναπτύσσεται και μέσα από τον ίδιο εξελίσσεται και αναπτύσσεται και η επιχείρηση με σκοπό να αυξάνεται άμεσα η παραγωγή.

Στον αντίποδα αυτών, οι απαντήσεις που έδωσαν οι υπάλληλοι της εταιρείας, δείχνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού που εφαρμόζεται στην επιχείρηση, αλλά και από την συμβουλευτική που παρέχεται, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι η συμβουλευτική πρέπει να εφαρμόζεται από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Στη συνέχεια βλέπουμε ότι οι εργαζόμενοι δεν φαίνονται καθόλου ικανοποιημένοι από την θετική ενίσχυση που εφαρμόζεται από την εταιρεία, παρόλο που όλοι θεωρούν ότι η θετική πειθαρχία και μόνο θα μπορούσε να βοηθήσει στην αύξηση της παραγωγής της επιχείρησης. Το ίδιο θεωρεί και το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και εδώ εντοπίζεται και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η εταιρεία. Το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού της εταιρείας φαίνεται να έχει την πρόθεση να εφαρμόζει τακτικές τέτοιες, ώστε οι υπάλληλοί της εταιρείας να μένουν ικανοποιημένοι σε κάθε τομέα και να μπορούν να αποδίδουν καλύτερα. Ωστόσο, οι τελευταίοι φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από τις προσπάθειες της εταιρείας.

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε κάποιες προτάσεις, οι οποίες δυνητικά θα συντελέσουν στο να γίνει άμεσα αντιληπτό από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού οι τρόποι με τους οποίους θα επιτύχουν τα αποτελέσματα, τα οποία τόσο οι ίδιοι, όσο και οι υπάλληλοι της εταιρείας επιδιώκουν.

Για την καλύτερη επίτευξη των στόχων το ιδανικότερο για μια εταιρεία είναι να επενδύσει στην προσωπική εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού αφού μέσα από την προσωπική εξέλιξη κάθε ανθρώπου έρχεται η επαγγελματική του εξέλιξη και κατ' επέκταση η εξέλιξη της επιχείρησης. Αυτό μπορεί να το πετύχει με το να υπάρχουν άτομα στο τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού που να έχουν αποκτήσει σπουδές στη συμβουλευτική και να έχουν προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Αυτό θα βοηθήσει στο να επικοινωνούν με τις διευθύνσεις όλων των τμημάτων και να

επιλύουν οποιαδήποτε προβλήματα υπάρχουν με σκοπό να τηρούνται όλες οι διαδικασίες όπως έχουν οριστεί ώστε να μένουν οι εργαζόμενοι ικανοποιημένοι.

Το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, επίσης, ανά τακτά χρονικά διαστήματα και όποτε κρίνεται σκόπιμο θα πραγματοποιεί εκδρομές, στις οποίες θα συμμετέχουν όλοι οι υπάλληλοι της εταιρείας. Στις εκδρομές αυτές θα υλοποιούνται βιωματικές ασκήσεις που θα αποτελούν δείκτη για το βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων από την εταιρεία, ενώ παράλληλα οι υπάλληλοι της εταιρείας θα έρχονται πιο κοντά μεταξύ τους, θα δουλεύουν το κομμάτι της ομαδικότητας και της επικοινωνίας και θα μπορούν να τα εφαρμόσουν και στη συνεργασία τους.

Τέλος, θα μπορούσε μια επιχείρηση να δίνει στους υπαλλήλους για συμπλήρωση ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, από το οποίο θα δύναται να πάρουν απαντήσεις για θέματα που αφορούν στις παραλήψεις που τυχόν έχουν υπάρξει από το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Τα αποτελέσματα θα μελετώνται και θα αξιολογούνται από ειδικούς συμβούλους, οι οποίοι, με τη σειρά τους, θα δίνουν τις κατευθύνσεις για τις αντίστοιχες διορθώσεις. Με τον τρόπο αυτό, η επιχείρηση θα έχει πολλαπλό όφελος καθώς το προσωπικό θα είναι πάντα πρόθυμο για να δώσει τα μέγιστα αποτελέσματα και το τμήμα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού εφαρμόζοντας τις κατάλληλες τεχνικές θα το κρατάει πάντα σε εγρήγορση.

4. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαλακούρα, Α. (2012). Χτίζοντας και καθοδηγώντας τις εργασιακές ομάδες, ICBS Business College
- Δημητριάδης, Ε. (2006). Προγραμματισμός και αξιολόγηση ανθρώπινου δυναμικού σε ελληνικές βιομηχανίες, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Ζάρκος, Σ. (2012). Η επιχειρηματική εκπαίδευση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης σε καιρό κρίσης, Εκδόσεις Κέρδος
- Κουζής, Γ. (2001). Εργασιακές σχέσεις-Έννοια και περιεχόμενο, Αθήνα
- Νίκα, Μ. (2008). Μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης σε εταιρεία παροχής υπηρεσιών ψηφιοποίησης, Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2010). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκησης των ανθρώπων, Θεσσαλονίκη: Ανικούλα
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2003). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, Αθήνα: Μπένου
- Τερζίδης, Κ., Τζωρτζάκης, Κ. (2004). Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Αθήνα: Rosili
- Τσιανικλίδης, Δ. (2010). Εργατικά ατυχήματα & επαγγελματικές ασθένειες, Δράμα
- Χατζάτογλου, Γ. (1981). Ψυχολογία σχέσεων εργασίας, Αθήνα: Εκδόσεις Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χυτήρης, Λ. (2001). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, Αθήνα: Interbooks

Ξενόγλωσση

- Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων, (Μετάφρ. Διαμαντή Σ.), Αθήνα: Μεταίχμιο

ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΛΟΑΤΚ

Γερούκη Μαργαρίτα
mgerouki@sch.gr
Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας

Περίληψη

Αν και η πλειοψηφία των ανθρώπων είναι ετερόφυλοι τα άτομα ΛΟΑΤΚ αντιπροσωπεύουν περίπου το 10% του πληθυσμού. Τα άτομα αυτά δηλώνουν συχνότερα θύματα παρενόχλησης (bullying) στο σχολικό χώρο. Παρακάτω παρουσιάζονται στοιχεία ποσοτικής έρευνας που αφορούσε τις ομοφοβικές αντιλήψεις 256 φοιτητών. Σύμφωνα με την ανάλυση, οι φοιτητές και φοιτήτριες έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στα άτομα ΛΟΑΤΚ, ιδίως όταν το πλαίσιο είναι ακαδημαϊκό. Σε κοινωνικό όμως επίπεδο φαίνονται περισσότερο διστακτικοί. Πιστεύουν ότι η πολιτεία οφείλει να προστατεύει τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚ χωρίς όμως αυτό να αφορά απαραίτητα και το δικαίωμα στο γάμο και/ή την υιοθεσία. Φαίνεται να υπάρχει στατιστική σχέση ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων και το επίπεδο των σπουδών τους. Με βάση τα παραπάνω, στην εργασία αυτή παρουσιάζονται προτάσεις για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που συμβάλλουν στην κατανόηση της σεξουαλικής πολυμορφίας και στη μείωση φαινομένων παρενόχλησης.

Λέξεις κλειδιά: σεξουαλικότητα, διαφορετικότητα, ΛΟΑΤΚ, φοιτητές

1. Εισαγωγή

Η *σεξουαλικότητα* ως φυσικό, αναπόσπαστο, μέρος της ζωής αφορά τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική και διαπροσωπική εξέλιξη του κάθε ανθρώπου. Η σεξουαλική έκφραση συνήθως προσδιορίζεται και κατηγοριοποιείται με βάση το σεξουαλικό προσανατολισμό. Με τον όρο *σεξουαλικό προσανατολισμό* εννοούμε το στοιχείο αυτό της ατομικότητάς μας που μας προδιαθέτει να αισθανόμαστε ερωτική επιθυμία ή διέγερση για άτομα του άλλου φύλου (ετεροσεξουαλικότητα), του ίδιου φύλου (ομοσεξουαλικότητα) ή και των δύο φύλων (αμφισεξουαλικότητα). Ασεξουαλικό, τέλος, θεωρείται ένα άτομο το οποίο δεν αισθάνεται σεξουαλική έλξη (Bogaert, 2004). Η ερωτική επιθυμία μπορεί να εκφράζεται ή να οδηγεί στη σεξουαλική επαφή ή μπορεί να είναι ρομαντική, συναισθηματική έλξη, χωρίς απαραίτητα να εκφράζεται μέσω της σεξουαλικής επαφής (LeVay, 2011). Παρόλο που για αρκετά χρόνια η στερεοτυπική αντίληψη για το σεξουαλικό προσανατολισμό αντιμετώπιζε τους ανθρώπους ως άτομα που μπορούν να ανήκουν στη μία ή την άλλη κατηγορία, ερευνητές όπως ο Kinsey (στο Rathus et.al., 2002), περιέγραψαν την ανθρώπινη ερωτική φύση και προδιάθεση ως πολυσύνθετη εμπειρία που δύσκολα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με απόλυτο τρόπο. Σε αυτά τα πλαίσια, αν και η συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων είναι ετερόφυλοι, ένα ποσοστό ατόμων που κυμαίνεται από 8% έως 11% περίπου δεν εντάσσεται σε αυτή την ομάδα (Hillier and Rosenthal, 2001, Savage and Harley, 2009, Gates, 2011).

Η σεξουαλικότητα δεν αφορά μόνο την ερωτική επιθυμία και τον τρόπο που αυτή εκφράζεται. Έχει να κάνει επίσης με το ανθρώπινο σώμα, το ανθρώπινο φύλο και τη σχέση ανάμεσα στο βιολογικό και το κοινωνικό φύλο. Με τον όρο *Τρανς* (transgender, διεμφυλικά και transsexual, διαφυλικά) αναφερόμαστε στα άτομα που βιώνουν δυσαρμονία ανάμεσα στο βιολογικό και το κοινωνικό φύλο τους. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο για την Ισότητα των Διεμφυλικών, το ποσοστό των ατόμων αυτής της κατηγορίας είναι περίπου 1% του πληθυσμού (NCTE, 2009) ή 0,3% των ενηλίκων σύμφωνα με άλλη έρευνα (Gates, 2011).

Επίσης ως σεξουαλική μειονότητα θεωρούνται τα μεσοφυλικά άτομα (intersex)¹, δηλαδή άτομα που έχουν γεννηθεί με βιολογικά χαρακτηριστικά του φύλου (γεννητικά όργανα) που δεν εντάσσονται απόλυτα στο ένα ή το άλλο φύλο, αλλά που μπορεί ως ένα βαθμό να είναι συνδυασμός και των δύο. Μερικές φορές η διαφοροποίηση αυτή δεν είναι εμφανής κατά τη γέννηση του ατόμου αλλά γίνεται αντιληπτή πολύ αργότερα, κυρίως στην εφηβεία ή μετά (Preves, 2011).

Με τα αρχικά ΛΟΑΤΚ αναφερόμαστε συχνά στα άτομα που συγκροτούν τις σεξουαλικές μειονότητες: Λεσβίες, Ομοφυλόφιλοι, Αμφισεξουαλικοί, Τρανς, Queer² (βλπ. Αποστολλέλη και Χαλκιά, 2012).

Το σχολείο αποτελεί εικόνα της ευρύτερης κοινωνίας. Παράλληλα, μέσω της εκπαίδευσης που προσφέρει, γίνεται εργαλείο στην επιτέλεση συγκεκριμένων κοινωνικών στόχων. Εάν ως ρατσισμό ορίσουμε την καθημερινή, μικρή ή μεγαλύτερη συμβολική ή/και πραγματική, βία που υφίστανται κατηγορίες του πληθυσμού και που οδηγεί στον αποκλεισμό, στην περιθωριοποίηση και στην αδυναμία ισότιμης συμμετοχής στο σύστημα, τότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο ρατσισμός ελλοχεύει καθημερινά παντού και κατά συνέπεια και στο σχολείο (Ανδρούσου, 2001: 51). Σε έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη (2013), αποτυπώνεται η αύξηση των φαινομένων ρατσιστικής βίας σε βάρος ευπαθών και κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων, ανάμεσα στα οποία και οι ομοφυλόφιλοι, στην Ελλάδα. Γίνεται επίσης λόγος για φαινόμενα καχυποψίας και δυσανεξίας απέναντι στο διαφορετικό, τα οποία οδηγούν στην καλλιέργεια αρνητικών στερεοτύπων, καθώς και για το ρόλο συγκεκριμένων πολιτικών ομάδων που με τα έργα και τα λόγια τους καλλιεργούν και ενισχύουν το υπάρχον νοσηρό κοινωνικό κλίμα. Παράλληλα γίνεται εκτενής αναφορά για την ανάπτυξη του φαινομένου στο σχολικό χώρο.

Ρατσιστικές συμπεριφορές, ομοφοβικές και/ή τρανσφοβικές, εξηγούνται ως στάσεις και εκφράσεις σε ένα πλαίσιο *ετεροκανονικότητας*, δηλαδή της αντίληψης ότι η ετεροσεξουαλικότητα είναι η μόνη αποδεκτή μορφή σεξουαλικής έκφρασης (Tauches, 2011). Ο όρος *ομοφοβία* χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει κάθε είδους προκατάληψη, διάκριση και καταπίεση των ατόμων εξαιτίας του ομόφυλου σεξουαλικού προσδιορισμού τους. Η ομοφοβική στάση και συμπεριφορά είναι δυνατό να αντανακλά ένα είδους φοβίας και αποστροφής για τα ομοφυλόφιλα άτομα και συχνά εκδηλώνεται τιμωρητικά και παρενοχλητικά απέναντι στο «διαφορετικό» άτομο. Αντίστοιχα, φοβικές και παρενοχλητικές συμπεριφορές απέναντι στα άτομα Τρανς χαρακτηρίζονται με τον όρο *τρανσφοβία* (Weeks, 2011, UNESCO, 2012).

Το σχολικό περιβάλλον είναι πεδίο εκδήλωσης ομοφοβικών και τρανσφοβικών συμπεριφορών (Δαραής, 2014), όπως καταγράφεται και σε μετα-έρευνες οργανισμών διεθνούς εμβέλειας: UNESCO³, ILGA-EUROPE⁴, Stonewall⁵, WHO⁶. Η ομοφοβική παρενόχληση (bullying), πειράγματα, απόδοση ονομάτων και χαρακτηρισμών, δημόσια διαπόμπευση, διάδοση φημών, προσπάθεια μείωσης, απλές σωματικές βιοπραγίες όπως σπρωξίματα και χτυπήματα, αφαίρεση ή/και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, κοινωνική απομόνωση, διαδικτυακή παρενόχληση, σωματική ή σεξουαλική επίθεση ακόμη και απειλές κατά της ζωής του ατόμου (Jennett στο UNESCO, 2012: 16, Guasp et al., 2012, Aiden et al., 2013), είναι από τα πιο συνηθισμένα είδη παρενόχλησης στο σχολικό περιβάλλον και φαίνεται να αφορούν περισσότερα από τα ΛΟΑΤΚ άτομα (UNESCO, 2012).

Σύμφωνα με έκθεση της UNESCO (2012: 18-19) τα περιστατικά ομοφοβικής βίας στο σχολικό περιβάλλον καταγράφονται σε ποσοστά πάνω από 50%, σε όλες τις χώρες του κόσμου

¹ http://www.isna.org/faq/what_is_intersex

² Επιγραμματικά ο όρος *Queer* υποδηλώνει την προσωπική επιλογή του ατόμου να μην αποδέχεται κάποια από τις συμβατικές ταυτότητες σεξουαλικής διαφορετικότητας (λεσβία, ομοφυλόφιλος, κλπ.) αλλά να αυτοπροσδιορίζεται έξω και πέρα από κάθε μορφής κανονικότητας ή φυσικοποίησης, σε μια προσπάθεια αποδόμησης εν τέλει της ίδιας της έννοιας της ταυτότητας (Λαχανιώτη 2012).

³ http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/putting_a_stop_to_homophobic_bullying_a_year_of_action/#.UyAt-8JWHIU

⁴ <http://www.ilga-europe.org/>

⁵ <http://www.stonewall.org.uk/>

⁶ http://www.globalhealth.gov/global-health-topics/lgbt/lgbt_report.html

όπου υπάρχουν στοιχεία. Ούτε η χώρα μας θεωρείται ιδιαίτερα ανεκτική. Σύμφωνα με παλαιότερα στοιχεία ο ελληνικός πληθυσμός έχει μια μάλλον αρνητική αντίληψη για τα ΛΟΑΤΚ άτομα πιστεύοντας ότι η σεξουαλική διαφοροποίηση είναι εν δυνάμει επικίνδυνη για την κοινωνία (Τζαμαλούκα, 2000). Η ίδια αρνητική στάση καταγράφεται και ανάμεσα στους νέους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ρέντζη, 2000). Σε πρόσφατη έρευνα καταγράφεται επίσης αρνητική προδιάθεση του φοιτητικού πληθυσμού απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα (Grigoriopoulos, 2010). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του έργου «Πες το σ' εμάς» (Θεοφιλόπουλος, 2015), στο χρονικό διάστημα 01/04/2014-30/11/2014 καταγράφηκαν συνολικά 101 περιστατικά βίας ή διακρίσεων, λόγω ταυτότητας φύλου, έκφρασης φύλου ή/και σεξουαλικού προσανατολισμού, με 140 θύματα και τουλάχιστον 194 θύτες. Τέλος, σε άλλη ποιοτική έρευνα, Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας περιγράφουν ένα σχολικό κλίμα όπου παιδιά με μη-στερεότυπη συμπεριφορά του φύλου γίνονται αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών ή/και σχολίων από τους συμμαθητές ή συμμαθήτρες τους (Gerouki, 2010).

Η βία σε κάθε της μορφή, η κοινωνική περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός και η έλλειψη υποστήριξης για τα ΛΟΑΤΚ άτομα έχουν ως συνέπεια μια σειρά προβλημάτων που αφορούν στη γενικότερη υγεία και ευεξία τους (Bockting et al., 2013, Sandfort et al., 2014).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάγκη κατανόησης της σεξουαλικής πολυμορφίας και αντιστοίχως της σεξουαλικής διαφορετικότητας γίνεται πολλές φορές ένα πεδίο σύγκρουσης, οργανωμένο γύρω από αντιλήψεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα (Weeks, 2011). Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπώσει τις απόψεις των φοιτητών πανεπιστημίου για τα άτομα που ανήκουν σε σεξουαλικές μειονότητες. Σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία του Honneth (Basauré, 2014), η έννοια της *αναγνώρισης* είναι κομβικός μηχανισμός της κοινωνικής μας υπόστασης. Οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα και να δομήσουν προσωπική αυτονομία στο βαθμό που αυτή γίνεται αποδεκτή και αναγνωρίζεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, ο τρόπος που αναγνωρίζονται τα άτομα ΛΟΑΤΚ από το κοινωνικό σύνολο μπορεί να γίνει οδηγός στη διαμόρφωση πολιτικών για την κατανόηση, αποδοχή και ενσωμάτωσή τους χωρίς βία και προκαταλήψεις. Μέσα στα παραπάνω πλαίσια θεωρήθηκε σημαντική η διερεύνηση των στάσεων των νέων απέναντι σε θέματα κοινωνικής αναγνώρισης και αποδοχής των ατόμων ΛΟΑΤΚ.

3. Μέθοδος

Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από απαντήσεις φοιτητών του Πανεπιστημίου Κρήτης (Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου) στο δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου: *Κλίμακα μέτρησης Ομοφοβικής Συμπεριφοράς των Σπουδαστών* (Van De Ven et al., στο Fisher et al., 2011: 397-398). Οι ερωτήσεις τύπου *Likert* του ερωτηματολογίου, συμπληρώθηκαν με τρεις δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε κυρίως στη βιβλιοθήκη και το κυλικείο του Πανεπιστημίου σε διάστημα δύο εβδομάδων περίπου, τον Μάιο του 2014. Το δείγμα των φοιτητών που απάντησαν δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του φοιτητικού πληθυσμού της Πανεπιστημιούπολης του Ρεθύμνου και αυτό αποτελεί ένα περιορισμό στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

4. Αποτελέσματα

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν 256 φοιτητές (71% γυναίκες και 29% άνδρες). Το 69% ήταν 18-22 ετών, το 19,5% μεταξύ 23 και 26 ετών, 5,5% μεταξύ 27 και 30 ετών και ένα 6% μεγαλύτεροι από 30. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (81%) βρίσκονταν στο προπτυχιακό στάδιο των σπουδών τους.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στα άτομα ΛΟΑΤΚ (πίνακας 1). Η πλειοψηφία δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να συνομιλήσουν ή/και συνεργαστούν σε

ακαδημαϊκό κυρίως επίπεδο ή για ακαδημαϊκούς λόγους, στα πλαίσια κάποιας εργασίας, με ομοφυλόφιλα άτομα (ερωτήσεις: 1, 2). Θα τους ενδιέφερε επίσης σε ποσοστά λίγο πάνω από το 70%, να παρακολουθήσουν κάποια ομιλία ή προβολή με θέμα την ομοφυλοφιλία στον ακαδημαϊκό χώρο, δηλαδή στο αμφιθέατρο ή την αίθουσα διδασκαλίας (ερωτήσεις: 3, 6).

Πίνακας 1. Στάσεις των φοιτητών απέναντι στις σεξουαλικές μειονότητες

	1. Θα συνομιλούσα με κάποιο ομοφυλόφιλο άτομο, μέλος ομάδας εργασίας, στο αμφιθέατρο ή στην αίθουσα διδασκαλίας για θέματα ομοφυλοφιλίας.	2. Θα συνομιλούσα προσωπικά στο αμφιθέατρο ή στην αίθουσα διδασκαλίας με κάποιο ομοφυλόφιλο άτομο για θέματα ομοφυλοφιλίας.	3. ΔΕΝ θα με ενδιέφερε να ακούσω από κάποιο ομοφυλόφιλο άτομο διάλεξη στο αμφιθέατρο ή στην αίθουσα διδασκαλίας για θέματα ομοφυλοφιλίας.	4. Θα εκμεταλλευόμουν την ευκαιρία για να συζητήσω στην καφετέρια της σχολής με ομάδα τεσσάρων ομοφυλόφιλων ατόμων.	5. ΔΕΝ θα συμμετείχα σε κάποια εκδήλωση στην καφετέρια της σχολής ή σε οποιαδήποτε συμμετείχε ομάδα ομοφυλόφιλων ατόμων.
1= απόλυτα λάθος	6.6% (N=17)	10.5% (N=27)	57.8% (N=148)	16.4% (N=42)	61.3% (N=157)
2	6.6% (N=17)	8.2% (N=21)	15.6% (N=40)	10.9% (N=28)	13.3% (N=34)
3	19.5% (N=50)	19.1% (N=49)	13.3% (N=34)	33.2% (N=85)	14.8% (N=38)
4	20.3% (N=52)	22.3% (N=57)	5.5% (N=14)	18.8% (N=48)	3.9% (N=10)
5= απόλυτα σωστό	46.5% (N=119)	39.5% (N=101)	7% (N=18)	19.1% (N=49)	5.1% (N=13)
	6. Θα παρακολουθούσα, στα πλαίσια μαθήματος, προβολή βίντεο με κάποιο ομοφυλόφιλο άτομο.	7. Θα συνυπέγραφα δημόσιο ψηφίσμα προς την κυβέρνηση να δραστηριοποιηθεί περισσότερο για την καταπολέμηση της βίας απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα.	8. ΔΕΝ θα συνυπέγραφα δημόσιο ψηφίσμα προς την κυβέρνηση να διασφαλίσει ίσα δικαιώματα στα ομοφυλόφιλα άτομα.	9. Θα συνυπέγραφα δημόσιο ψηφίσμα προς την κυβέρνηση να επιτρέψει τον γάμο σύμφωνα με το συμφύσιον μεταξύ ομοφυλόφιλων ατόμων.	10. Θα συνυπέγραφα δημόσιο ψηφίσμα προς την κυβέρνηση να επιτρέψει την υιοθέτηση από ομοφυλόφιλα ζευγάρια.
1= απόλυτα λάθος	5.9% (N=15)	7.4% (N=19)	55.9% (N=143)	22.3% (N=57)	33.6% (N=86)
2	7.8% (N=20)	6.3% (N=16)	18% (N=46)	10.5% (N=27)	15.6% (N=40)
3	11.3% (N=29)	14.5% (N=37)	12.5% (N=32)	27% (N=69)	21.9% (N=56)
4	20.7% (N=53)	23.8% (N=61)	4.3% (N=11)	12.1% (N=31)	13.3% (N=34)
5= απόλυτα σωστό	52.7% (N=135)	48% (N=123)	8.6% (N=22)	28.1% (N=72)	15.2% (N=39)

Όταν το πλαίσιο της συνάντησης γίνεται περισσότερο κοινωνικό και λιγότερο ακαδημαϊκό, στο κυλικείο για παράδειγμα, τότε παρατηρούμε μείωση των θετικών απαντήσεων. Οι συμμετέχοντες πλέον δηλώνουν σε ποσοστό 38% τη θετική τους πρόθεση να συζητήσουν με ομοφυλόφιλα άτομα ατομικά (ερώτηση 4) αν και οι περισσότεροι (74%) φαίνονται θετικοί να παρακολουθήσουν μια συλλογική εκδήλωση στην οποία θα συμμετείχε ομάδα ομοφυλόφιλων ατόμων (ερώτηση 5). Η τέταρτη ερώτηση που αφορούσε την κοινωνική συναναστροφή με άτομα ΛΟΑΤΚ σε ατομικό επίπεδο πήρε και το υψηλότερο ποσοστό (33% περίπου) απαντήσεων που δεν εξέφραζαν ούτε θετική, ούτε αρνητική στάση.

Όσο αφορά τη δημόσια στάση των φοιτητών για τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚ, (ερωτήσεις 7, 8) δηλώνουν υπέρ της λήψης μέτρων από μέρος της πολιτείας για την καταπολέμηση της βίας απέναντι στις σεξουαλικές μειονότητες, καθώς και της διασφάλισης ίσων δικαιωμάτων, σε ποσοστά λίγο πάνω από το 70%. Τα θετικά ποσοστά μειώνονται σημαντικά στις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (9,10) που αφορούν το δικαίωμα στο γάμο και στην υιοθεσία.

Περίπου το 40% των συμμετεχόντων θα υποστήριζαν το δικαίωμα των ομοφυλόφιλων να συνάπτουν γάμο ή σύμφωνο συμβίωσης, ενώ ακόμη λιγότεροι (28% περίπου) υποστηρίζουν το δικαίωμα των ομοφυλόφιλων ατόμων στην υιοθεσία. Οι δύο αυτές ερωτήσεις έλαβαν και τα υψηλότερα αρνητικά ποσοστά (περίπου 33% και 49% αντίστοιχα) του ερωτηματολογίου, ενώ περίπου το ¼ των συμμετεχόντων δε μπόρεσαν να εκφράσουν ούτε θετική, ούτε αρνητική άποψη στα ζητήματα αυτά.

Η σχέση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και τις απαντήσεις που έδωσαν βρέθηκε στατιστικά σημαντική για όλες τις ερωτήσεις (τιμή *Pearson Chi-Square*: .000 για τις ερωτήσεις 3-7, .001 για τις ερωτήσεις 2 και 8, .004 για την ερώτηση 1, .005 για την ερώτηση 9) εκτός, από την τελευταία. Δε βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα όταν εξετάστηκε η παράμετρος της ηλικίας και του επιπέδου σπουδών, με εξαίρεση την ερώτηση 10, όπου ο δείκτης *Pearson Chi-Square* όσο αφορά το επίπεδο σπουδών (προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό) ήταν .015 και άρα σχετικά σημαντικός.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η επεξεργασία των παραπάνω στοιχείων δίνουν την ευκαιρία παρατήρησης τριών δίπολων που φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση και συμπεριφορά των φοιτητών και φοιτητριών απέναντι στις σεξουαλικές μειονότητες. Έτσι, παρατηρούμε διαφορές ανάλογα με το πλαίσιο (ακαδημαϊκό ή κοινωνικό) και εντός του πρώτου, ανάλογα με τη βαθμίδα (προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό), και τέλος σε προσωπικό επίπεδο, ανάλογα με το φύλο (άνδρας ή γυναίκα).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να γνωρίσουν άτομα και να μάθουν για τη σεξουαλική διαφορετικότητα όταν αυτή παρουσιάζεται ως κομμάτι της ακαδημαϊκής τους ανάπτυξης. Αυτό καταρχήν είναι ένα ενθαρρυντικό μήνυμα. Όπως φαίνεται και από την μετα-ανάλυση ερευνών (σε νέα άτομα κυρίως) σχετικά με την εξάλειψη φαινομένων κοινωνικής προκατάληψης απέναντι στις σεξουαλικές μειονότητες η εκπαίδευση, η προσωπική επαφή καθώς και ο συνδυασμός των παραπάνω, δηλαδή η εκπαίδευση μέσω της προσωπικής επαφής και έκθεσης στις σεξουαλικές μειονότητες, φαίνεται να έχουν θετικό αποτέλεσμα ως προς τη μείωση κάποιων, τουλάχιστον, μορφών σεξουαλικής προκατάληψης (Bartos et.al., 2014).

Επίσης φαίνεται ότι τα χρόνια πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (διαφορά ανάμεσα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών) συμβάλλουν στην αποδοχή των σεξουαλικών μειονοτήτων ή τουλάχιστον στην ανάγκη κατανόησής τους. Συνεπώς, ο ρόλος της εκπαίδευσης κρίνεται κομβικός. Παρόλο που ακόμη και ο χώρος της τριτοβάθμιας αναγνωρίζεται ως χώρος όπου ετεροκανονικές στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές κυριαρχούν ως νόρμες προσδιοριστικές της σεξουαλικότητας (βλπ. Nussbaum, 1997: 239-256 επίσης Epstein et.al., 2003), είναι επίσης ο χώρος όπου θα μπορούσε να προβληθεί η επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση για την ανάγκη αναγνώρισης τόσο της διαφορετικότητας των σεξουαλικών μειονοτήτων όσο και των παραγόντων που συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη και ευημερία τους. Είναι λοιπόν στο χώρο

της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στα τμήματα που προετοιμάζουν τους νέους εκπαιδευτικούς, που θα πρέπει να δοθεί έμφαση για τη δημιουργία των συνθηκών αυτών (Murray, 2015).

Μια σημαντική διαπίστωση από την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου έχει να κάνει με τον τρόπο που τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται τις σεξουαλικές μειονότητες και τα δικαιώματά τους. Υπάρχει διαφορά στη στάση και τις αντιλήψεις για τα ΛΟΑΤΚ άτομα, με τους άνδρες να επιδεικνύουν λιγότερη αποδοχή των σεξουαλικών μειονοτήτων και αναγνώρισης των δικαιωμάτων τους. Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία βρίσκουμε πλήθος ερευνών που μιλούν για το ρόλο των φύλων και των κοινωνικών στερεοτύπων των φύλων ως προς την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα που αυτά επιδεικνύουν στον εκπαιδευτικό χώρο (Πολίτης, 2006, Dalley-Trim, 2007). Το στοιχείο που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα πάντως συμφωνεί με άλλη έρευνα στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο. Όπως επισημαίνει ο Grigoropoulos (2010) μετά από έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές, ισχυρές αρνητικές στάσεις καταγράφονται μεταξύ των ανδρών για τις σεξουαλικές μειονότητες και ιδιαίτερα για τους άνδρες ομοφυλόφιλους. Στην ίδια έρευνα σημειώνεται ως αρνητικός παράγοντας και οι περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικής συναναστροφής με άτομα που ανήκουν στις σεξουαλικές μειονότητες ενισχύοντας το επιχείρημα που διατυπώθηκε παραπάνω σε αυτή την εργασία για την ανάγκη δημιουργίας τέτοιων συνθηκών στην ακαδημαϊκή κοινότητα όπου θα προωθείται η αναγνώριση και η κατανόηση της σεξουαλικής πολυμορφίας και πολυπλοκότητας των ανθρώπων.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα αυτής της εργασίας έγκειται στην κατανόηση και αποδοχή των σεξουαλικών μειονοτήτων κάτω από την ομπρέλα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από τη στιγμή που οι διαστάσεις της σεξουαλικότητας ξεπερνούν την σεξουαλική-βιολογική επαφή των ατόμων αλλά έχουν να κάνουν και με γενικότερες ιστορικοκοινωνικές και οικονομικές δομές, και πολιτικές και θρησκευτικές ιδεολογικές τοποθετήσεις, η συσχέτιση ανάμεσα στη σεξουαλικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα γίνεται σχεδόν αυτονόητη και μάλλον αναπόφευκτη (βλπ. Corrêa et.al., 2008). Τα τελευταία χρόνια, άλλωστε, οι μεγαλύτεροι παγκόσμιοι οργανισμοί όπως τα Ηνωμένα Έθνη⁷, UNESCO (2009), WHO Regional Office for Europe (2010) προσεγγίζουν και προωθούν το θέμα της σεξουαλικότητας και της σεξουαλικής αγωγής μέσα από τη προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικότερα. Όπως παρουσιάστηκε και σε αυτή την εργασία η πλειοψηφία όσων απάντησαν το ερωτηματολόγιο θεωρούν αναγκαία την προστασία της ΛΟΑΤΚ κοινότητας από φαινόμενα βίας και ρατσισμού, επίσης την εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων.

Εδώ όμως διαφαίνεται και μια αντίφαση. Θα μπορούσε να είναι η αντίφαση μιας κοινωνίας που δεν έχει συζητήσει και επεξεργαστεί παρά μόνο επιφανειακά τα θέματα σεξουαλικότητας και διαφορετικότητας, καθώς οι φοιτητές και οι φοιτήτριες φαίνονται περισσότερο «επιφυλακτικοί» για το δικαίωμα στο γάμο και την υιοθεσία. Αντίστοιχα, μόνο το 13% των Ελλήνων τάσσονται υπέρ της υιοθεσίας από ζευγάρια ομοφυλοφίλων (Πενταράκη κ.ά., 2009).

Παράλληλα με την ανάγκη για αξιοποίηση της ακαδημαϊκής συζήτησης γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, με στόχο τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών συμπεριληπτικής αγωγής, σημαντική είναι η αναγνώριση και κατανόηση της νομοθεσίας γύρω από το οικογενειακό δίκαιο, κυρίως όσο αφορά τα άτομα του ίδιου φύλου (Σύμφωνο συμβίωσης, ν.4356/2015). Αν η αναγνώριση των οικογενειών ΛΟΑΤΚ δεν περάσει και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (μέσα από σχολικά εγχειρίδια, προγράμματα κλπ.) δε θα μπορέσουμε να διαμορφώσουμε τις συνθήκες αναγνώρισης και αποδοχής που είναι απαραίτητες για την εξάλειψη ομοφοβικών συμπεριφορών στο σχολείο και στην κοινωνία.

Οι γνώσεις της ελληνικής κοινωνίας για τα θέματα αυτά είναι ιδιαίτερα περιορισμένη και βασίζεται κυρίως σε «ειδήσεις ταμπλόιντ» παρά σε επιστημονική και ερευνητική προσέγγιση. Δεν είναι μόνο ότι το πεδίο ως ακαδημαϊκό πεδίο σπουδών και επιστημονικής έρευνας δεν έχει παρά

⁷ <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-sexuality-education.pdf>

ελάχιστα χρόνια ύπαρξης στην Ελλάδα (Αποστολέλλη και Χαλκιά, 2012). Είναι κυρίως ότι μέχρι και σήμερα οι πολίτες της χώρας δεν έχουν την ευκαιρία μέσω του εκπαιδευτικού τους συστήματος να γνωρίσουν το επιστημονικό πεδίο που λέγεται σεξουαλική αγωγή, να συλλάβουν τη σημασία της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και να μπορέσουν μέσα από αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία να διαπραγματευτούν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που αφορούν τη γενικότερη ανάπτυξη και εξέλιξή τους ως ανθρώπινα, σεξουαλικά όντα. Η στάση μη-αποδοχής των ατόμων ΛΟΑΤΚ και αναγνώρισης των δικαιωμάτων τους φαίνεται ως συνέπεια της άγνοιας σε βασικές πληροφορίες γύρω από τη σεξουαλικότητα και τη σεξουαλική υγεία. Θα μπορούσε έτσι να εξηγηθεί η στατιστική διαφορά που καταγράφηκε στην παρούσα εργασία ανάμεσα σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες και τη στάση τους ως προς την υιοθεσία από ομόφυλα ζευγάρια.

Η καλλιέργεια της γνώσης όμως και θέμα πολιτικής βούλησης. Όπως υποστηρίζει η Ακριβοπούλου (2013) εξετάζοντας την περίπτωση των νόμων 1329/1983 και 1250/1982 που οδήγησαν με την ψήφισή τους σε συνολική μεταρρύθμιση του ελληνικού οικογενειακού δικαίου, «ο νόμος μπορεί να μεταβάλει και επανακατασκευάσει τα κοινωνικά πρότυπα, ακόμη και να συγκρουστεί με τα συντηρητικά κοινωνικά μοντέλα και να ωθήσει τη μεταβολή τους».

Σήμερα η ακαδημαϊκή κοινότητα διαθέτει όλα τα εργαλεία που θα βοηθήσουν στην παιδαγωγική συζήτηση για τα θέματα σεξουαλικής διαφορετικότητας, αναγνώρισης και αποδοχής. Μια ουσιαστική διάχυση της συζήτησης αυτής στην εκπαίδευση μέσα από πολιτικές επιλογές και διαδικασίες κρίνεται απαραίτητη για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των ανθρώπων για ευημερία και υγεία ανεξάρτητα από φύλο, γένος, σεξουαλικό προσανατολισμό, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία, φυσική και συναισθηματική αναπηρία καθώς στην ουσία όλων των παραπάνω κρύβεται απλά η ανθρώπινη φύση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ακριβοπούλου, Χ., (2013). Η ‘αλλαγή’ και η πολιτική των δικαιωμάτων: οικογένεια, πολιτικός γάμος, αμβλώσεις και εργασία. Συνέδριο ΙΣΤΑΜΕ. *Από τη μεταπολίτευση στην κρίση / Από την κρίση στην ανασυγκρότηση. Το ΠΑΣΟΚ και η ελληνική πραγματικότητα 1974-2014*.
- Ανδρούσου, Α., (2001), Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση. Στο Γ. Κτιστάκις (Επιμ.), *Μετανάστες, Ρατσισμός, Ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλας, 51-55
- Αποστολέλλη, Α., και Χαλκιά, Α., (Επιμ), (2012). *Σώμα, Φύλο, Σεξουαλικότητα. ΛΟΑΤΚ πολιτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πλέθρον
- Δαραής, Κ., (2014). Σιωπή! Προσεγγίζοντας την ερίτωση των μαθητών που αντιμετωρίζονται στο σχολείο ως ομοφυλόφιλοι. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 2(1), 115-125.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., και Ρέντζη, Σ., (2000). Απόψεις και στάσεις εφήβων για την ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία. Στο Στο Θ. Παπαζήση, Ν., Χατζητρύφων, και Θ. Κτενίδης (Επιμ), *Το φύλο και η συμπεριφορά του – Ομοφυλοφιλία – Ομοφυλοφοβία*. Αθήνα: Επίκεντρο, 119-132.
- Θεοφιλόπουλος, Θ., (2015). *Ομοφοβική, τρανσφοβική βία και διακρίσεις στην Ελλάδα. Έκθεση αποτελεσμάτων έργου «Πες το σ’ εμάς» 01/04/2014- 30/11/2015*. Colour Youth Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 28-4-2017 από: <http://colouroyouth.gr/wp-content/uploads/2016/06/Ekthesi-Ergou-Pes-to-S-emas.pdf>
- Πενταράκη, Μ., Κανδειράκη, Μ.Ν., Παναγιώτου, Σ., (2009). Ομοφυλοφιλία και διακρίσεις. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος και Κ., Σαμαρτζή (Επιμ.), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*, Πάτρα: OPPORTUNA, 707-732.
- Πολίτης, Φ., (2006). *Οι ‘ανδρικές ταυτότητες’ στο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο

- Συνήγορος του Πολίτη – Ανεξάρτητη αρχή, (2013). *Ειδική έκθεση Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του*. Ανακτήθηκε 12-3-2014, στο: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/eidikiekthesiratsistikivia.pdf>
- Τζαμαλούκα, Γ., (2000). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της Ομοφυλοφιλίας στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο Θ. Παπαζήση, Ν., Χατζητρύφων, και Θ. Κτενίδης (Επιμ), *Το φύλο και η συμπεριφορά του – Ομοφυλοφιλία – Ομοφυλοφοβία*, Αθήνα: Επίκεντρο, 99-118

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Aiden, H., Marston, K., Rerry, T., (2013). *Homophobic Bullying – How well we understand the problem?* EACH: Educational Action Challenging Homophobia
- Basaure, M., (2014). Continuity through Rupture with the Frankfurt School – Axel Honneth's Theory of Recognition. In G., Delanty and S., Turner (Eds), *Routledge International Handbook of Contemporary Social and Political Theory*, London and N. York: Routledge, 99-109.
- Bocking, W.O., Miner, M.H., Swinburne Romine, R.E., Hamilton, A., and Coleman, E., (2013). Stigma, Mental Health, and Resilience in an Online Sample of the US Transgender Population. *American Journal of Public Health*, 103(5), 943-951.
- Bogaert, A.F., (2004). Asexuality: prevalence and associated factors in a national probability sample. *Journal of Sex Research* 41(3), 279-287.
- Corrêa S., Petchesky, R., & Parker, R., (2008). *Sexuality, Health and Human Rights*. Routledge: London and N. York
- Dalley-Trim, L., (2007). 'The boys' present...Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts. *Gender and Education*, 19(2), 199-217.
- Epstein, D., O'Flynn, S., and Telford, D., (2003). *Silenced sexualities in Schools and Universities*. Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books
- Gates, W., (2011). How many people are lesbian, gay, bisexual, and transgender? *The Williams Institute, University of California, School of Law*. Accessed online 17/10/2014 on <http://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Gates-How-Many-People-LGBT-Apr-2011.pdf>
- Gerouki, M., (2010). The boy who was drawing princesses: primary teachers' accounts of children's non-conforming behaviours', *Sex Education*, 10(4), 335 — 348.
- Grigoropoulos, I., (2010). Predictors of Greek students' attitudes towards lesbians and gay men. *Psychology & Sexuality* 1(2), 170-179.
- Guasp, A., Statham, H., Jadvá, V., and Daly, I., (2012). *The School Report – The experiences of gay young people in in Britain's schools in 2012*. Stonewall and University of Cambridge
- Hillier, L., and Rosenthal D., (2001). Special issue on gay, lesbian and bisexual youth. *Journal of Adolescence* 24(1) 1-4.
- LeVay, S., (2011). *Gay, Straight, and the Reason Why. The science of sexual orientation*. N. York: Oxford University Press
- Murray, O. (2015). *Queer inclusion in teacher education – Bridgin Theory, Research, and Practice*. N. York and London: Routledge
- Preves, S.E., (2011). Unruly bodies. Intersex variations of sex development. In S. Seidman, N. Fischer & C. Meeks (Eds.), *Introducing the New Sexuality Studies*, (2nd Edition), (pp. 127-133). Routledge: London and N. York
- Rathus, S., Nevid, J., & Fichener-Rathus, L., (2002). *Human Sexuality in a world of diversity*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sandfort Theo G. M., de Graaf R., Ten Have M., Ransome Y., and Schnabel P., (2014). Same-Sex Sexuality and Psychiatric Disorders in the Second Netherlands Mental Health Survey and Incidence Study (NEMESIS-2). *LGBT Health*, 1(4), 292-301.

- Savage, T. & Harley, D.A., (2009), A place at the blackboard LGBTIQ. *Multicultural Education*. Accessed on line 01/12/2014 in <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858582.pdf>
- Tauches, K., (2011). Transgendering, Challenging the “normal”. In S. Seidman, N. Fischer, and C. Meeks (Eds), *Introducing the New Sexual Studies, 2nd Edition*, London and N. York: Routledge, 134-139
- UNESCO (2012), *Good Policy and Practice in HIV and Health Education – Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. Accessed on line, 08/03/2014 at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf>
- Weeks, J., (2011). *The language of sexuality*. London and N. York: Routledge.

ΟΨΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΚΑΙ ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΥ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΤΟ ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΙΑΤΡΕΙΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ (ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ)

Καμπέρης Νίκος

kaberis@academyofathens.gr

Ερευνητής Α΄, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Ακαδημία Αθηνών

Βερέβη Άλκηστις

averevi@academyofathens.gr

Ερευνήτρια Β΄, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Ακαδημία Αθηνών

Μπερσίμης Φραγκίσκος

fbersim@hua.gr

Υποψήφιος διδάκτωρ, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεματικής

Περίληψη

Η έρευνά μας στο Μητροπολιτικό Κοινωνικό Ιατρείο του Ελληνικού μελετά τα κίνητρα και τα αντικίνητρα για τη συμμετοχή των εθελοντών, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της δομής. Εξετάζεται μέσω συνεντεύξεων με εθελοντές το πώς αντιλαμβάνονται το μέλλον των κοινωνικών ιατρείων και του εθνικού συστήματος υγείας και πώς επιδρούν τα περιστατικά που αντιμετωπίζουν και τα αισθήματα των ωφελούμενων στη διάθεσή τους να συνεχίσουν να προσφέρουν. Το υλικό των συνεντεύξεων αξιοποιείται για έναν ουσιαστικό προβληματισμό σχετικά με τις δυνατότητες και τα όρια που θέτουν οι σύγχρονες μορφές εθελοντισμού στο πλαίσιο των συνθηκών υγειονομικής διακινδύνευσης.

Λέξεις κλειδιά: εθελοντισμός, κοινωνικά ιατρεία, κίνητρα

1. Εισαγωγή

Τα κοινωνικά ιατρεία που αναπτύχθηκαν την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα έχουν αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων ερευνών, οι οποίες εξετάζουν τα χαρακτηριστικά, τη νομική μορφή, τη δράση, τη χρηματοδότησή τους, το στελεχιακό δυναμικό, τους λήπτες των υπηρεσιών, τον κινηματικό ή μη χαρακτήρα τους, κ.ο.κ. (Αδάμ, Τελώνη, 2015). Παράλληλα ειδικότερες εργασίες έχουν μελετήσει το Μητροπολιτικό Κοινωνικό Ιατρείο του Ελληνικού (ΜΚΙΕ): την οργάνωση, τις μορφές δράσης του, το θεωρητικό μοντέλο με το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί η ανάπτυξή του, το πολιτικο-οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο που ευνόησε την

άνθιση των κοινωνικών ιατρειών γενικότερα, την ικανοποίηση των ωφελομένων από το ΜΚΙΕ, κ.ο.κ. (Χρα, 2015, Κουσουλέντη, 2014).

Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του ΜΚΙΕ, όπου περιγράφεται η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του, σκοπός του «είναι να προσφέρει χωρίς καμία διάκριση δωρεάν πρωτοβάθμια ιατρική φροντίδα και φαρμακευτική αγωγή σε όλους τους ανασφάλιστους, άπορους και άνεργους ασθενείς... Το ΜΚΙΕ και οι εθελοντές του δεν έχουν καμία ψευδαίσθηση ότι μπορούν, αλλά και ούτε θέλουν, να υποκαταστήσουν το Εθνικό Σύστημα Υγείας. Αντιθέτως παλεύουμε για να είναι ανοιχτό σε όλους το δημόσιο σύστημα υγείας και να παρέχει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες» (Μητροπολιτικό Κοινωνικό Ιατρείο Ελληνικού, 2017).

Στόχος της έρευνάς μας είναι η μελέτη του ΜΚΙΕ από την οπτική των εθελοντών του συγκεκριμένου κοινωνικού ιατρείου, το οποίο ξεκίνησε να λειτουργεί τα πρώτα χρόνια της κρίσης, το 2012, χάρη στον καρδιολόγο κ. Γιώργο Βήχα και με τη συνδρομή μιας αρχικά μικρής ομάδας εθελοντών. Ειδικότερα επιχειρούμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: I. Ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής των εθελοντών γιατρών και των εθελοντών της γραμματείας; II. Τι θα λειτουργούσε ως αντικίνητρο για τη συμμετοχή τους; III. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν στην εθελοντική τους εργασία; IV. Τι προτείνουν για τη βελτίωση του θεσμού; V. Πώς επιδρούν τα περιστατικά που αντιμετωπίζουν και τα αισθήματα των ωφελομένων στη διάθεσή τους να συνεχίσουν να προσφέρουν; VI. Πώς αντιλαμβάνονται το μέλλον των κοινωνικών ιατρειών και του εθνικού συστήματος υγείας όσο διαρκεί η οικονομική κρίση;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία -Υλικό

Η έρευνά μας βασίζεται σε ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις 15 εθελοντών γιατρών (6 άνδρες, 9 γυναίκες) και 22 εθελοντών γραμματείας (4 άνδρες, 18 γυναίκες). Οι συνεντεύξεις, διάρκειας 20'-30', πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του ΜΚΙΕ από το Μάρτιο ως το Δεκέμβριο του 2014. Από τις ερωτήσεις της συνέντευξης επεξεργαστήκαμε με ανάλυση περιεχομένου και ανάλυση λόγου όσες απαντούν στα προαναφερθέντα ερωτήματα (Τρούκη, Βερέβη, 2004). Αξιοποιήθηκαν αφενός οι θεματικοί άξονες και οι κατηγορίες που προέκυπταν από τις απαντήσεις των εθελοντών (ανάλυση περιεχομένου) και αφετέρου τα επαναλαμβανόμενα στο λόγο τους σχήματα (patterns) με τα οποία οι ίδιοι ερμηνεύουν τα κίνητρά τους, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, κ.ο.κ. (ανάλυση λόγου). Επομένως η έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα και δεν αποσκοπεί στην πρόβλεψη και τη συναγωγή γενικεύσιμων, κατά τη θετικιστική έννοια του όρου, συμπερασμάτων, αλλά στην κατανόηση και την ερμηνεία του νοήματος που έχει η δράση για τα ίδια τα υποκείμενα.

3. Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία Ωφελομένων

Το τμήμα της έρευνας που παρουσιάζουμε εδώ αφορά τους εθελοντές. Ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε συνοπτικά σε στατιστικά στοιχεία που αφορούν τους ωφελομένους για το έτος 2014, ώστε να έχουμε μια εικόνα των ωφελομένου πληθυσμού. Για τη συγκέντρωσή τους πραγματοποιήθηκε απογραφική συλλογή στοιχείων των ωφελομένων του ΜΚΙΕ από τις αντίστοιχες καρτέλες τους με χρήση κατάλληλου μονοσήμαντου κωδικού για επίτευξη ανωνυμίας και προστασίας ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Η ανάλυση των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού SPSS v.22.

Το 2014 πραγματοποιήθηκαν 6.644 επισκέψεις (περίπου 25 επισκέψεις ανά εργάσιμη ημέρα) από 1.669 ωφελομένους (σχεδόν 4 επισκέψεις ανά ωφελούμενο – η μέγιστη συχνότητα που παρατηρήθηκε ήταν 25), όπου το 52,2% αντιστοιχούσε σε γυναίκες και το υπόλοιπο 47,2% σε άνδρες. Οι περιοχές/δήμοι διαμονής των ωφελομένων με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης ήταν: Αργυρούπολη (11% περίπου), Άγιος Δημήτριος (10,4% περίπου), Άνω Γλυφάδα (9,4% περίπου), Ελληνικό και Γλυφάδα (7,5% περίπου). Για τις υπόλοιπες περιοχές τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν

κάτω από 5%. Το 99,5% των επισκέψεων έγινε από ανέργους και το 99,1% αυτών αντιστοιχούσε σε ανασφάλιστους/άπορους. Το 56,6% των περιπτώσεων είχε προηγουμένως ασφάλεια ΙΚΑ και το 36,9% ΟΑΕΕ (συνολικά το 93,5% των ωφελούμενων είχε έναν από τους δύο προαναφερθέντες ασφαλιστικούς φορείς). Συχνότερη αιτία επίσκεψης ήταν η συνταγογράφηση φαρμακευτικής αγωγής (46,5%) και έπονται ο ιατρικός έλεγχος (11,6%) και η προμήθεια γάλακτος (11,2%). Οι ειδικότητες των ιατρών με τη μεγαλύτερη επισκεψιμότητα ήταν του παιδίατρο (ποσοστό επισκέψεων 20,3%), του καρδιολόγου (11,4%) και του παθολόγου (10,7%).

4. Η Ανάλυση των Δεδομένων – Οι κατηγορίες

4.1. Κίνητρα συμμετοχής

Η βασική ερώτηση για τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των εθελοντών της γραμματείας ήταν ποιοι παράγοντες τους επηρέασαν για να έρθουν στο ΜΚΙΕ. Αντίστοιχα οι εθελοντές γιατροί ερωτήθηκαν γιατί συμμετέχουν και ποια οφέλη αποκομίζουν από τη συμμετοχή του στο ΜΚΙΕ (Καμπέρης, Βερέβη, 2017). Στοιχεία για τα κίνητρα συμμετοχής αντλήθηκαν και από άλλες απαντήσεις.

Εντάξαμε και παρουσιάζουμε τα κίνητρα των εθελοντών στις κατηγορίες και υποκατηγορίες των Chacón et al. (Chacón et al., 2011), οι οποίες αποτελούν επεξεργασμένη μορφή των κατηγοριών που χρησιμοποιούνται στο γνωστό για τα κίνητρα του εθελοντισμού ερωτηματολόγιο VFI (Volunteer Function Inventory). Οι απαντήσεις των εθελοντών γιατρών και των εθελοντών της γραμματείας παρουσιάζονται από κοινού ανά κατηγορία.

Κίνητρα βασισμένα σε αξίες: ο εθελοντής ενεργεί με βάση αξίες που θεωρεί σημαντικές, συνδεδεμένες με θρησκευτικές αντιλήψεις (1.α), με έναν κοινωνικό μετασχηματισμό (1.β), με βάση την ανταπόδοση για κάτι θετικό που έχει λάβει (1.γ) ή με αξίες που συναρτώνται με τη συγκεκριμένη ομάδα ωφελούμενων (1.δ). Στην περίπτωση του ΜΚΙΕ οι αξίες, και κυρίως όσες συνδέονται με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, αναδεικνύονται ως κυρίαρχο κίνητρο. Γι' αυτό και καταλαμβάνουν αυτή την έκταση στην παρούσα εργασία σε σχέση με τα υπόλοιπα κίνητρα. Στο πλαίσιο αυτό ως κίνητρα αναφέρονται στις συνεντεύξεις: ο ευρύτερος κοινωνικός προβληματισμός, η ανησυχία ή η απογοήτευση για την ασκούμενη πολιτική εκείνη την περίοδο, η επιθυμία να προβούν σε μια δημιουργική αντίδραση, να αναπληρώσουν τις ελλείψεις του κοινωνικού κράτους ή να εκφράσουν συγκεκριμένες θέσεις, όπως ότι όλοι πρέπει να έχουν περίθαλψη.

Ενδεικτικά παραδείγματα για τις παραπάνω υποκατηγορίες είναι τα εξής:

1.α. Εθελόντρια Α: Είμαι χριστιανή, πιστεύω σ' αυτό και πιστεύω ότι κάνοντας αυτό το πράγμα αποκτώ περισσότερα... μόνους για την άλλη ζωή...

1.β. Εθελόντρια Β: Περιμένω την ανατροπή και νόμιζα πως μέσα από 'δω μπορεί να γίνει ανατροπή... αλλά αντιθέτως βλέπω ανθρώπους που έχουνε επαναπαυθεί...

Εθελόντρια Γ: Η κοινωνική κατάσταση της Ελλάδας εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή... αυτό που ονομάζουμε κρίση... με έκανε να θέλω να αντιδράσω... Και επειδή... δε θέλω να συμμετέχω... στις διαδηλώσεις στους δρόμους... έψαχνα να βρω έναν τρόπο ν' αντιδράσω σ' όλο αυτό, και το ιατρείο ήταν ένας τέτοιος τρόπος.

1.γ. Εθελόντρια Κ: Ήταν άρρωστη η κόρη μου... δεν είχα την οικονομική δυνατότητα και... μου είπε κάποια γνωστή μου, γιατί δεν πας στην κοινωνική υπηρεσία... και μ' έστειλε εδώ. Αυτό που ένιωσα ήταν... καθαρή ευγνωμοσύνη...

1.δ. Εθελόντρια Λ: Έως ένα βαθμό να βάλω το δικό μου λιθαράκι στο να διαφοροποιηθεί κάτι... είναι ικανοποίηση... όταν βλέπεις ότι ένας άνθρωπος που έχει ανάγκη βρίσκει μια σανίδα σωτηρίας...

Εθελοντής γιατρός Μ: Η αφορμή στάθηκε ένας ασθενής μου, όταν ήρθε και με βρήκε στον ΕΟΠΠΥ που εργαζόμουν..., με οξύ πνευμονικό οίδημα... και όταν συνήλθε τον ρώτησα για ποιο λόγο είχε να με επισκεφθεί τόσο καιρό και... μου είπε ότι ήταν πλέον ανασφάλιστος έξι μήνες και για τουλάχιστον τέσσερις μήνες δεν έπαιρνε καμία φαρμακευτική αγωγή.

Κίνητρα που συνδέονται με την εξάσκηση των γνώσεων των εθελοντών, τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους και τη διαμόρφωση νέων προοπτικών για τη ζωή τους.

Εθελοντής Σ: Μπαίνοντας εδώ πέρα είδα ότι με βοηθούσε και μένα προσωπικά στο να ξεφύγω απ' το εγώ και να πάω στο εμείς.

Κίνητρα συνδεδεμένα με την προσαρμογή της συμπεριφοράς του εθελοντή στις προσδοκίες των σημαντικών άλλων (π.χ. φίλοι ή συνάδελφοι που ήδη συμμετείχαν στο θεσμό).

Εθελοντής γιατρός Τ: [Με ώθησε να συμμετάσχω] σαφώς η αντίληψη του προβλήματος στην Ελλάδα και... μπορώ να πω, με παρέσυρε και ο κύριος Βήγας με τον ενθουσιασμό του.

Κίνητρα συνδεδεμένα με τη σταδιοδρομία ή το επάγγελμα που ασκεί ο εθελοντής εκτός ΜΚΙΕ (π.χ. απόκτηση γνώσεων και γνωριμιών για βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης) δεν εμφανίζονται συχνά στην περίπτωση του ΜΚΙΕ συγκριτικά με άλλες έρευνες, όπου το συγκεκριμένο κίνητρο κατέχει σημαντική θέση (Papadakis et al., 2005, Chacón et al., 2011, Ferrari et al., 1999, Hayakawa, 2014). Αυτό ενδεχομένως ερμηνεύεται από το ότι ορισμένες από τις διεξαχθείσες στο εξωτερικό έρευνες αφορούν φοιτητές που προσφέρουν εθελοντική εργασία στο πλαίσιο των σπουδών τους, και επομένως η επιλογή τους συναρτάται με αυτές, ή μικρής ηλικίας εθελοντές, άνεργους ή υπο-απασχολούμενους που αναζητούν ένα πεδίο άσκησης των δεξιοτήτων τους.

Εθελόντρια Π: Η αμοιβή, έστω και μία βεβαίωση ότι εγώ εργάζομαι εθελοντικά... που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω, ξέρω 'γω να μετρήσει στο βιογραφικό μου...

Κίνητρα που συνδέονται με την προστασία του εαυτού από μια αρνητική αυτοεικόνα, αισθήματα ενοχής, κ.ο.κ., όπως και σε άλλες έρευνες για τον εθελοντισμό, δεν εμφανίζονται συχνά.

Εθελόντρια Ρ: Είναι πολύ σημαντικό το να μπορώ να κοιτάζω τα παιδιά μου στα μάτια μετά από χρόνια, όταν θα μου πουν «εσύ τι έκανες γι' αυτό;»

6. Κίνητρα που συνδέονται με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του εθελοντή: μέσα από το αίσθημα ότι είναι χρήσιμος (6.α), με τη βελτίωση της διάθεσης και την προσωπική ανάπτυξη (6.β), την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (6.γ) και την ικανοποίηση από την ίδια τη δραστηριότητα (6.δ).

6.α. Εθελόντρια γιατρός Α: Όταν βλέπεις ότι γύρω σου μια κοινωνία ολόκληρη υποφέρει και έχεις εσύ ένα εργαλείο στα χέρια σου που κάθετα αχρησιμοποίητο, λες «Δεν το χρησιμοποιώ και να νιώσω κι εγώ καλύτερα σαν άνθρωπος;»

6.β. Εθελόντρια γιατρός Κ: Προσπαθώ να συμμετέχω... σε κάποιες δράσεις... έξω από νοσοκομεία κυρίως, γιατί σαν γιατρός βλέπω ότι πρέπει να ευαισθητοποιηθούν και οι υπόλοιποι συνάδελφοι στο νοσοκομείο και οι ασθενείς που έχουν ασφάλεια και πηγαίνουν σε νοσοκομεία. Συμμετείχα για παράδειγμα, έξω από [το τάδε νοσοκομείο] για τους καρκινοπαθείς, έξω από [το δείνα νοσοκομείο] για τις εγκύους οι οποίες δεν έχουν ασφάλεια.

6.γ. Στην υποκατηγορία της ικανοποίησης από την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων εντάξαμε απαντήσεις εθελοντών που αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους ωφελούμενους και την ομόφωνη σχεδόν άποψη των εθελοντών ότι ενδεχόμενες συγκρούσεις μεταξύ τους επιλύονται από τους ίδιους, λόγω των σχέσεων που έχουν αναπτύξει.

Εθελόντρια Φ: [οι εθελοντές είναι] άνθρωποι ετερόκλητοι, οπότε πρέπει να υπάρξει μια κοινή συνισταμένη, που είναι οι κανόνες που δουλεύει το ιατρείο. Ο σκοπός του μας οριοθετεί, και η καλή πρόθεση... Αν συμβεί κάτι μεταξύ μας θα κάτσουμε... να το συζητήσουμε... Αν δε λυθεί θα το πάρει η Χ. και θα το πάει στη συνάντηση των υπευθύνων της βάρδιας... Αν δε λυθεί θα πάει στο συντονιστικό, αν δε λυθεί θα πάει στη γενική συνέλευση... ό,τι είναι προσπαθούμε να το διεκπεραιώσουμε στη βάση του... θα το αποφασίσουμε όλοι μαζί.

6.δ. Εθελόντρια Δ: Με ευχαριστεί το αποτέλεσμα της δουλειάς, δεν με ευχαριστεί η δουλειά αυτή καθαυτή. Θα μπορούσα να κάνω και άλλα πράγματα πολύ πιο ευχάριστα, αλλά με ευχαριστεί το γεγονός ότι μπορώ να βοηθήσω.

Ως προς την υποκατηγορία 6.δ λόγω της φύσης του ΜΚΙΕ εντοπίσαμε κυρίως απαντήσεις που αναφέρονται στην ευχαρίστηση από το αποτέλεσμα του εθελοντισμού και όχι τόσο από την ίδια τη δραστηριότητα (όπως θα συνέβαινε σε μια φυσιολατρική οργάνωση). Εδώ εντάξαμε και

απαντήσεις που δείχνουν ότι οι ορισμένοι εθελοντές γιατροί συμμετείχαν και στο παρελθόν σε δράσεις εθελοντισμού (π.χ. ομάδες Ολυμπιακών αγώνων του 2004, ως άμισθοι συνεργάτες σε νοσοκομεία, κ.ο.κ.), ενώ κάποιοι άλλοι γιατροί είχαν κάνει σπουδές ή ειδικότητα στο εξωτερικό, όπου οι εθελοντικές δράσεις έχουν συστηματικότερο χαρακτήρα. Φαίνεται δηλαδή ότι ο εθελοντισμός λειτουργεί ανατροφοδοτικά ως προς τον ίδιο.

Οι κατηγορίες των αξιών (1) και της ενίσχυσης του εθελοντή (6) καλύπτουν αθροιστικά τις περισσότερες από τις απαντήσεις των εθελοντών λόγω του πλήθους των υποκατηγοριών τους αλλά και επειδή αντανακλούν θεμελιώδεις αξίες της ελληνικής κοινωνίας.

Κίνητρα που συνδέονται με τη δέσμευση σε μια οργάνωση, στη φιλοσοφία και στα μέλη της.

Εθελόντρια Χ: Είμαστε... όλοι [οι εθελοντές] σε ένα κοινό μήκος κύματος...

Εθελόντρια γιατρός Ρ: Με ικανοποιεί πολύ και η συνεργασία με τους φίλους εθελοντές όλων των ειδικοτήτων σ' αυτόν το χώρο.

8. Κίνητρα συνδεόμενα με την ίδια τη δραστηριότητα που εκτελούν οι εθελοντές (την ιατρική πράξη στην περίπτωση των γιατρών ή την ομαδική εργασία που εκτελούν οι εθελοντές).

Εθελόντρια γιατρός Μ: Όταν έρθει στο ιατρείο μου κάποιος και πληρώσει... πρέπει να τα κάνουμε όλα... να μετρήσω αυτό κι αυτό, και ας βλέπω... από την πρώτη στιγμή ότι είναι φυσιολογικό... Ενώ εδώ έχω την ελευθερία να κανονίσω εγώ τι θα κάνω... Είδα αυτό που θέλω; Δεν είναι ανάγκη να ολοκληρώσω την έρευνα, να κάνω και τα υπόλοιπα... Κάνω την ιατρική όπως θα 'θελα εγώ να την κάνω ... Κάνεις αυτό που νομίζεις εσύ ότι πρέπει να γίνει...

(Στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις παρουσιάζουμε τις γενικές κατηγορίες 7 και 8 χωρίς τις υποκατηγορίες τους, επειδή δεν εντοπίζονται αρκετές αναφορές στις υποκατηγορίες αυτών των κινήτρων.)

9. Κίνητρα συνδεόμενα με ειδικές συνθήκες της ζωής των εθελοντών. Για παράδειγμα αρκετοί εθελοντές της γραμματείας ήταν συνταξιούχοι ή άνεργοι. Επομένως είχαν χρόνο να προσφέρουν συστηματικά τις υπηρεσίες τους στο ΜΚΙΕ.

Εθελόντρια Δ: Με το που έκανα τα παιδιά μου ήθελα να τα μεγαλώσω μόνη μου οπότε σταμάτησα [να εργάζομαι]... και τώρα που μεγαλώσανε αποφάσισα να ασχοληθώ με κάτι άλλο.

Εθελόντρια γιατρός Θ: Υπάρχει κάποιος ελεύθερος χρόνος παραπάνω... και η δουλειά στο ιδιωτικό ιατρείο [είναι] κάπως πιο περιορισμένη... λόγω κρίσης.

10. Κίνητρα που δεν υπάγονται στις προηγούμενες κατηγορίες: Εδώ εντάξαμε κυρίως τη συμβολή του εμπνευστή του ΜΚΙΕ, του γιατρού κ. Γιώργου Βήχα, του οποίου η παρουσία ήταν καθοριστική για την απόφαση ορισμένων να συμμετάσχουν στο ΜΚΙΕ και να συνεχίσουν την προσφορά τους. Αρκετά συχνά αναφέρονται οι εθελοντές στην προσωπικότητά του και επαναλαμβάνουν το σκοπό που, σύμφωνα με τους εθελοντές, έχει διατυπώσει ο ίδιος για το ΜΚΙΕ, δηλαδή «να μην χρειάζεται και να κλείσει».

4.2. Αντικίνητρα συμμετοχής

Προκειμένου να επαληθεύσουμε τα κίνητρα των εθελοντών ρωτήσαμε για ποιους λόγους θα παρέμεναν εθελοντές. Οι περισσότεροι εθελοντές της γραμματείας δηλώνουν ότι θα παρέμεναν όσο έχουν ελεύθερο χρόνο ή γιατί αισθάνονται ότι προσφέρουν.

Εθελόντρια Κ: Με βάση τα πιο παλιά δεδομένα [sc. όταν δούλευα] δεν είχα το χρόνο. Φαντάζομαι θα είναι λίγο χειρότερα τα πράγματα τώρα [sc. αν βρω δουλειά], δηλαδή περισσότερες ώρες δουλειάς... Θα μου λείπει αν το αφήσω, γιατί νιώθω ότι πραγματικά προσφέρω κάτι, αλλά εντάξει, πρέπει και 'γω να ζήσω κάπως...

(Σε μια μόνο περίπτωση εθελόντρια αναφέρει ότι η συμμετοχή της εξαρτάται από τις τότε επικείμενες εκλογές. Εθελόντρια Π: Θα εξαρτηθούν πολλά πράγματα με τις εκλογές του Μαΐου για το αν θα μείνω ή αν θα φύγω.)

Στην περίπτωση των εθελοντών γιατρών αυτοί θα παρέμεναν για όσο διάστημα θα υπήρχε ανάγκη και όσο ο θεσμός θα διατηρούσε αυτόν το χαρακτήρα.

Εθελόντρια γιατρός Γ: Προς το παρόν θέλω να μείνω. Αν αλλάξει το ύφος του κοινωνικού ιατρού, δε θα μείνω.

Εθελοντής γιατρός Ζ: Αν δεν υπάρχουν ανασφάλιστοι τότε... θα σταματήσω.

Ως αντικίνητρα για την παραμονή των εθελοντών γιατρών στο θεσμό θα ήταν προσωπικά θέματα (π.χ. κούραση, μετάθεση) και η αλλοίωση του χαρακτήρα του θεσμού ως αλληλέγγυας κίνησης.

Εθελόντρια γιατρός Δ: Αν αλλάξει το ύφος του κοινωνικού ιατρού, δε θα μείνω... Ενωώ να κομματικοποιηθεί ή καπελωθεί από διάφορα άλλα πράγματα.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι εθελοντές της γραμματείας προσθέτοντας τη σημασία της μη συναλλαγής με χρήματα.

Εθελόντρια Α: Αυτό βοηθάει... να είναι καθαρό... το Ιατρείο από οποιεσδήποτε υπόνοιες... ότι διακινούνται χρήματα... παίζονται πράγματα με βάση τα χρήματα και τα λοιπά.

4.3. Περιστατικά που επιδρούν στη διάθεση για εθελοντισμό

Τα αισθήματα της κοινωνικής αλληλεγγύης και η συναισθηματική επένδυση, που κυριάρχησαν στα κίνητρα των εθελοντών του ΜΚΙΕ, επιβεβαιώθηκαν, όταν οι εθελοντές κλήθηκαν να χειριστούν είτε επείγοντα περιστατικά είτε τις οικονομικές, κοινωνικές και συμβολικές ιδιαιτερότητες των ωφελούμενων. Στα σοβαρά περιστατικά, σύμφωνα με το λόγο των εθελοντών, εντάσσονται αυτά που ενέχουν τον άμεσο κίνδυνο του θανάτου (καρκινοπαθείς, καρδιοπαθείς, υπέρταση, διαβήτης) και αυτά που συνδυάζονται με τα ζητήματα της ακραίας φτώχειας και της ανεργίας (ασιτία, μη εμβολιασμένα παιδιά, έλλειψη στοιχειωδών μέσων επιβίωσης).

Εθελόντρια Β: Η γυναίκα ήταν καρκινοπαθής σε προχωρημένο στάδιο, ήταν άνθρωποι άποροι ζούσαν σε ένα σπιτάκι στη μέση του πουθενά, άνεργοι κι οι δύο, χρόνια... προσπαθήσαμε, μεσολαβήσαμε αλλά έφυγε, δεν είχαν να κάνουν εξετάσεις...

Εθελόντρια γιατρός Ζ: Βλέπουμε πολλούς ανθρώπους παραμελημένους, καρδιοπαθείς, με υπέρταση, με διαβήτη, χοληστερίνη, που δεν έχουν να πάρουν τα φάρμακα τους...

Εθελόντρια γιατρός Μ: Βλέπουμε περιπτώσεις παιδιών που έχουν κακή σίτιση ή... υστέρηση βάρους. Κακή σίτιση και κάποιες φορές... αύξηση βάρους λόγω κακής σίτισης...

4.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εθελοντές

Σε μια εποχή κρίσης το γεγονός ότι το ΜΚΙΕ παρέχει δωρεάν επισκέψεις, φροντίδες, εξετάσεις και φάρμακα δημιούργησε σε αρκετούς επισκέπτες την επιθυμία να «επωφεληθούν από την ευκαιρία», παρότι ήταν ασφαλισμένοι ή προσκομίζοντας «χαρτιά» που δεν ήταν πάντα έγκυρα, ενώ τότε το να είναι κάποιος ανασφάλιστος ήταν βασικός όρος για την παροχή φροντίδων.

Εθελόντρια Γ: Θυμάμαι κάποιον, ο οποίος είχε μπει μέσα φωνάζοντας και βρίζοντας και λέγοντας ότι, αφού δίνουμε φάρμακα σε όλους, να δώσουμε και σ' εκείνον, ο οποίος όμως ήταν ασφαλισμένος...

Σε πολλές περιπτώσεις οι «απαιτήσεις» των επισκεπτών και οι σχετικές με αυτές εριστικές συμπεριφορές σχετίζονται με το γεγονός ότι εκλαμβάνουν το ΜΚΙΕ σαν Δημόσια Υπηρεσία η οποία, όπως συνηθίζεται να λέγεται, «είναι υποχρεωμένη να τους εξυπηρετεί, επειδή την πληρώνουν».

Εθελόντρια Α: Κάνουν φασαρία, γιατί θεωρούν ότι πρέπει να εξυπηρετηθούν οπωσδήποτε, μας αντιμετωπίζουν σαν υπηρεσία του δημοσίου, ότι είμαστε υποχρεωμένοι, ότι βρίσκουμε δικαιολογίες να μην κάνουμε τη δουλειά μας...

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των εθελοντών της γραμματείας και των γιατρών είναι η διαχείριση του επώδυνου αισθήματος της «ντροπής» και της «κατάντιας» που νιώθουν οι ωφελούμενοι που πριν ήταν «νοικοκυραίοι», είχαν τη «δική τους επιχείρηση», δηλαδή ένιωθαν ότι ανήκαν στα λεγόμενα «μεσαία στρώματα». Ο απρόσμενος, ακατανόητος και συχνά ανυπόφορος χαρακτήρας της σημερινής τους κατάστασης δημιουργεί πρόσθετα υγειονομικά, κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα.

Η ακόλουθη περιγραφή της εθελόντριας γιατρού (Ζ) είναι χαρακτηριστική: Συνήθως οι οικογενειάρχες που έχουν χάσει τη δουλειά τους, κυρίως άντρες, έρχονται με φοβερές τύψεις. Το ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τους κάνει να νιώθουν άχρηστοι, να νιώθουν αποτυχημένοι, απογοητευμένοι από τη ζωή τους. Πιστεύουν ότι δεν έχει νόημα να προσπαθήσουν για την υγεία τους. Υπάρχει πολλή κατάθλιψη, και πιο πίσω υπάρχει θυμός με το κράτος, με τους πολιτικούς. Υπάρχουν τύψεις κι ενοχές. Ειδικότερα όταν στηρίζονται σε άλλους συγγενείς, νιώθουν ντροπή, ότι τους επιβαρύνουν. Επιπλέον υπάρχει φόβος για το μέλλον. Οι γυναίκες, επίσης, έρχονται πολύ ταραγμένες... νιώθουνε πολλές φορές μεγάλη αγωνία για το μέλλον των παιδιών... Οι πιο ηλικιωμένοι άνθρωποι νιώθουν ότι οι κόποι μιας ζωής πήγαν χαμένοι. Οι πολύ νέοι άνθρωποι οι οποίοι θα έρθουνε στο ιατρείο είναι σαν χαμένοι, που είναι άνεργοι. Βρίσκονται σε μια κατάσταση που δεν μπορούν... να προσφέρουν ή να φτιάξουν τη ζωή τους, κι είναι αρκετά κλειστοί... μοιάζουν απομονωμένοι περισσότερο. Δεν εκφράζονται τόσο όσο οι μεγαλύτεροι άνθρωποι, αλλά νιώθει αυτή την παγωμάρα...

4.5. Προτάσεις για βελτίωση του θεσμού

Σε ό,τι αφορά τις προτάσεις των εθελοντών για τη βελτίωση του ΜΚΙΕ αυτές εντοπίζονται κυρίως στην εξασφάλιση περισσότερου χώρου, τις ανάγκες για πρόσθετες ειδικότητες και βάρδιες για την αντιμετώπιση του «επείγοντος», για μηχανήματα βασικών εξετάσεων, για ειδικά και ακριβά φάρμακα, για μηχανογράφηση και έλεγχο της εγκυρότητας των «χαρτιών» που προσκομίζουν οι επισκέπτες.

Ειδική αναφορά γίνεται στην ανάγκη συχνότερης και αποτελεσματικότερης χρήσης του διαδικτύου σε ό,τι αφορά την άμεση αναζήτηση υλικών και φαρμάκων που δεν υπάρχουν.

Εθελόντρια Α: Με έχει συνταράξει το γεγονός ότι βάλαμε στο internet ένα φάρμακο για έναν νέο ασθενή καρκινοπαθή και μέσα σε 10 λεπτά... ήρθε η φαρμακοποιός με το φάρμακο στο χέρι και μου το έφερε... Χτες βάλαμε μια ανακοίνωση ότι χρειαζόμαστε ένα στρώμα για κατάκλιση για μια ασθενή μας που είναι καρκινοπαθής στο τελευταίο στάδιο και είχαμε μέσα σε μία ώρα 3 προσφορές...

4.6. Το μέλλον των Κοινωνικών Ιατρείων και του Εθνικού Συστήματος Υγείας

Σε ό,τι αφορά το μέλλον των Κοινωνικών Ιατρείων και του ΕΣΥ, οι απόψεις των εθελοντών είναι άλλοτε γεμάτες ευχές (εθελόντρια Β: την ημέρα των εγκαινίων κάναμε μια μόνο ευχή, να κλείσουμε...), άλλοτε γεμάτες ελπίδες (εθελόντρια Γ: πρέπει το κράτος να ασχοληθεί με τον άνθρωπο, όχι εμείς) και άλλοτε γεμάτες πραγματικότητες (εθελόντρια Μ: αν συνεχίσει έτσι θα γίνει πολύ χειρότερο, η υγεία θα είναι θέμα των πλουσίων πια και οι φτωχοί θα πεθαίνουν στο δρόμο).

Ανεξάρτητα από την τύχη των Κοινωνικών Ιατρείων όλοι σχεδόν πιστεύουν ότι τα Κοινωνικά Ιατρεία αποτελούν «μοντέλα» κοινωνικά ευαίσθητης και δημοκρατικής οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των υπηρεσιών υγείας.

Εθελοντής γιατρός Θ: Πρέπει να μην υπάρχει καμία ανάγκη για Κοινωνικά Ιατρεία ή να υπάρχει μία πολιτική δύναμη στα πράγματα που να τα ενσωματώσει ως ουσιαστικούς θεσμούς της Δημόσιας Υγείας...

Από την άποψη αυτή κρίνεται απαραίτητη η πληροφόρηση, η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η επιβράβευση των εθελοντών, ώστε να αντιμετωπίσουν τις ιδιαιτερότητες, τις διαφορές, τις ανισότητες και τις αντιθέσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων των ωφελούμενων και να αποτελέσει ο εθελοντισμός μια μόνιμη συνείδηση και πρακτική του πολίτη στην καθημερινή του ζωή ανεξάρτητα από την οικονομική κρίση.

Εθελοντής Ρ: Το σημαντικότερο είναι να ενεργοποιηθούν ακόμα περισσότερο οι ασθενείς, γιατί πιστεύω ότι ακόμα περισσότερο θα βοηθήσει, αν ο ίδιος ξεφύγει από την ακινησία που τον έχει βάλει αυτή η απαξίωση. Τον έχουν κάνει κι έχει ταυτιστεί με ένα ρόλο, δυστυχώς, με μια θέση, με μια εργασία... και νομίζει ότι είναι τίποτα πια...

5. Συμπεράσματα

Με δεδομένα τα αισθήματα της κοινωνικής αλληλεγγύης και την επιθυμία ορισμένων εθελοντών για κοινωνικό μετασχηματισμό (τουλάχιστον κατά την περίοδο διενέργειας των συνεντεύξεων), την πεποίθησή τους ότι προσφέρουν σε μια σημαντική ομάδα ωφελούμενων, την πολλαπλότητα της κρίσης και την ποικιλία των ωφελούμενων (άνεργοι, φτωχοί, μεσαία στρώματα, μετανάστες), θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες που οι ίδιοι οι εθελοντές εκτιμούν ότι τους κινητοποίησαν. Έτσι θα είναι δυνατή η καλύτερη οργάνωση της ενημέρωσης και της κατάρτισης των δυνάμει και εν ενεργεία εθελοντών –τουλάχιστον για όσο διάστημα τέτοιες δομές θα συνεχίζουν τη λειτουργία τους– ώστε να καλλιεργηθεί γενικότερα ο εθελοντισμός, που θα αξιοποιηθεί και σε άλλες δράσεις, όταν τα κοινωνικά ιατρεία, σύμφωνα και με την επιθυμία των ίδιων των εθελοντών, δεν θα χρειάζονται και θα έχουν κλείσει όλα.

Ο εθελοντισμός που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των Κοινωνικών Ιατρείων, όπως παρουσιάστηκε, αποτελεί έναν ουσιαστικό τρόπο για να καλλιεργηθεί η επιθυμία και η ικανότητα του πολίτη να ενεργοποιήσει το αίσθημα της ευθύνης, την κοινωνική συμμετοχή και αλληλεγγύη και τη δράση σε περιπτώσεις ανάγκης. Έτσι, όταν η κρίση δεν θα υπάρχει, θα παραμείνει ο εθελοντισμός ως κατάσταση συνεισφοράς στην κοινωνία. Γι' αυτό θα ήταν ωφέλιμο ο εθελοντισμός να εμπνέεται πολιτισμικά, να καλλιεργείται θεσμικά, να διδάσκεται εκπαιδευτικά, να εξειδικεύεται επαγγελματικά και να ανταμείβεται κοινωνικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αδάμ, Σ., Τελώνη, Δ.-Δ. (2015). Κοινωνικά ιατρεία στην Ελλάδα της κρίσης: Η εμπειρία της παροχής υπηρεσιών υγείας όταν το Εθνικό Σύστημα Υγείας υποχωρεί. Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Καμπέρης, Ν., Βερέβη, Α. (2017). (υπό δημοσίευση). Κίνητρα Εθελοντισμού σε περίοδο οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού: η περίπτωση του Μητροπολιτικού Κοινωνικού Ιατρείου Ελληνικού. Στο Τέταρτο Συνέδριο της ΕΠΕΕΣ «Η Ελλάδα και η Ευρώπη στην Εποχή της Οικονομικής Κρίσης», 31 Μαρτίου - 1 Απριλίου 2017. Αθήνα.
- Κουσουλέντη, Χ. (2014). Τα κοινωνικά ιατρεία και φαρμακεία ως νέα μορφή κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Η περίπτωση του Μητροπολιτικού Κοινωνικού Ιατρείου Ελληνικού. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μητροπολιτικό Κοινωνικό Ιατρείο Ελληνικού. (2017). *Πληροφορίες Ιατρείου*, Παρουσίαση του Ιατρείου. Ανακτήθηκε στις 3-5-2017 από: <http://www.mkiellinikou.org>
- Τρούκη, Ε., Βερέβη, Α. (2004). Ανάλυση ομιλίας και ανάλυση περιεχομένου: δυνατότητες και περιορισμοί στην επεξεργασία της ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου (Επιμ.), Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, 505-513.
- Χρα, Ι. (2015). Το Σύστημα Υγείας και ο ρόλος των Κοινωνικών Ιατρείων κατά την διάρκεια της ελληνικής οικονομικής κρίσης. Μέτρηση ικανοποίησης ασθενών στο Μητροπολιτικό Κοινωνικό Ιατρείο Ελληνικού και στο Ιατρείο Κοινωνικής Αλληλεγγύης Περιστερίου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης.

Ξενόγλωσση

- Chacón, F., Pérez, T., Flores, J., Vecina, M.-L. (2011). Motives for volunteering: Categorization of volunteers' motivation using open-ended questions. *Psychology in Spain*, 15(1), 48-56.

- Ferrari, J. R., Loftus, M. M., Pesek, J. (1999). Young and older caregivers at homeless animal and human shelters: selfish and selfless motives in helping others. *Journal of Distress and the Homeless*, 8(1), 37-49.
- Hayakawa, T. (2014). Selfish giving? Volunteering motivations and the morality of giving. *Traditiones* 43(3), 15-32.
- Papadakis, K., Griffin, T., Frater, J. (2005). Understanding volunteers' motivations. In K. Bricker (Ed.), *Proceedings of the 2004 Northeastern Recreation Research Symposium, Gen. Tech. Rep. NE-326*. Newton Square, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Research Station, 321-326.

*Ευχαριστούμε θερμά τον καρδιολόγο κ. Γιώργο Βήχα, εμπνευστή, ιδρυτή και διαρκή υποστηρικτή, ως γιατρό και ως πολίτη, του ΜΚΙΕ, για τη διευκόλυνση που μας παρείχε στη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Ευχαριστούμε επίσης τους εθελοντές του ΜΚΙΕ που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Καρούντζου Γεωργία
georgiakarountzou@yahoo.gr
Προϊσταμένη Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου

Πλιώτα Μαρία
mariapliota@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ05

Παπαδόγιαννης Ηλίας
hparadogiannis@gmail.com
Διοικητικός ΠΕ1

Περίληψη

Η Ιστορία των ROMA, είναι Ιστορία περιπλανώμενων ανθρώπων που έφτασαν στα Βαλκάνια τον μεσαίωνα και που σταδιακά εξαπλώθηκαν σε ολόκληρη την Ευρώπη και όχι μόνο. Ξεκινώντας από τις Ινδίες, έφτασαν στην Δυτική Ευρώπη, όπου η άφιξή τους αυτή προκάλεσε ποικίλα σχόλια και θεωρίες για τον τόπο καταγωγής τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και εκτίμηση των απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με τη συμπεριφορά, τη μαθησιακή πορεία και την αντιμετώπιση των Ρομά μαθητών από τους ημεδαπούς συμμαθητές τους, καθώς επίσης και για τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας. Παρουσιάζονται οι βασικές μεθοδολογικές παράμετροι στη βάση των οποίων δομήθηκε η παρούσα έρευνα, με κύρια επιδίωξη την αποσαφήνιση του μεθοδολογικού πλαισίου και την καλύτερη κατανόηση της πορείας της έρευνας. Ελήφθη διαστρωματωμένο στατιστικά τυχαίο δείγμα, από Δημοτικά Σχολεία της Περιφερειακής Δ/σης Α/θμιας & Βθμιας Εκπσης Πελοποννήσου στα οποία λειτουργούν Τμήματα Ένταξης. Οι Έλληνες μαθητές δεν φοβούνται ότι απειλείται η ελληνικότητά τους και η αλλοίωση της Εθνικής τους ταυτότητας από την παρουσία των Ρομά μαθητών. Απλώς ανησυχούν, μήπως η παρουσία των κατώτερων φτωχότερων και λιγότερο μορφωμένων "ξένων" (Ρομά), επιδεινώσει την ήδη κακή εικόνα των φτωχών Ελλήνων.

Λέξεις κλειδιά: τμήμα ένταξης, ρατσισμός, σχολική διαρροή, αποκλεισμός

1. Εισαγωγή

1.1. Κοινωνικά χαρακτηριστικά

Οι ROMA, μέλη της πιο αδικημένης ίσως μειονότητας στην Ευρώπη, είναι πληθυσμοί παραδοσιακά νομαδικοί. Είναι επίσης τα παραδοσιακά θύματα ακραίων ρατσιστικών προκαταλήψεων σχετικά με την μποέμικη φιλοσοφία, τον τρόπο ζωής και τις επιλογές των κοινοτήτων τους. Τα θεμελιώδη δικαιώματα τους παραβιάζονται και εξακολουθούν να παραβιάζονται σε όλα τα κράτη. Ωστόσο, οι μη Τσιγγάνοι αγνοώντας την ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα τους, τα οποία και διαφέρουν ως ένα βαθμό από τα ήθη και τα έθιμα της πλειοψηφίας αλλά θεωρούνται από τους ίδιους θεμελιώδη στοιχεία της ταυτότητας και πηγή υπερηφάνειας, τους αντιμετωπίζουν με καχυποψία και τους επικρίνουν για τον τρόπο ζωής τους. Η Ελλάδα, υπήρξε ένας βασικός σταθμός για την διασπορά των ROMA στην Ευρώπη και ένας από τους τόπους διαμονής, όπου δεν παρατηρήθηκαν διωγμοί, θανατώσεις ή νομοθετικές απαγορεύσεις σε σχέση με την γλώσσα ή την κουλτούρα τους. Ως εκ τούτου ζουν στην Ελλάδα εδώ και 680 χρόνια περίπου αλλά ακόμα και σήμερα οι πρωταρχικές και θεμελιώδεις ανάγκες τους δεν καλύπτονται αφού παραμένουν αόρατοι, παραμένουν στο περιθώριο. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι διαφορετικού είδους: η πιο ενταγμένη ομάδα αντιμετωπίζει μεγάλο πρόβλημα ισότιμης αντιμετώπισης από το ελληνικό κράτος αλλά και τους μη τσιγγάνους αφού είναι θύμα καθημερινών και αλλεπάλληλων ρατσιστικών διακρίσεων, ενώ η ομάδα των σκηνιτών αντιμετωπίζει μεγάλα προβλήματα επιβίωσης. Η γλώσσα που μιλούν μεταξύ τους είναι τα ROMIKA ενώ με τους μη Τσιγγάνους συνομιλούν στην ελληνική. Στην πλειοψηφία τους είναι χριστιανοί ορθόδοξοι και ένα μικρό ποσοστό είναι μουσουλμάνοι (κυρίως αυτοί που ζουν στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη). Οι ROMA, αντιμετωπίζουν διακρίσεις σε όλα τα πεδία, όπως στην απασχόληση, στην στέγαση, στην υγεία, στην παιδεία και στις επαγγελματικές ευκαιρίες. Επιπλέον, υφίστανται επί αιώνες τη συσσώρευση, προκαταλήψεων και αρνητικών στερεοτύπων, που έχουν επηρεάσει δυσμενώς τις πολιτικές που εφαρμόζονται απέναντί τους.

Γλώσσα

Λόγω του ότι η γλώσσα των ROMA εξαρχής ήταν βασισμένη στον προφορικό λόγο για την ασφάλεια τους από τους μη Τσιγγάνους, λειτουργώντας ως μία ασπίδα προστασίας, άφησε λιγοστά έως ελάχιστα ίχνη στους γλωσσολόγους, στην προσπάθεια τους να αναγνωρίσουν την βάση της.

Μετά από πολύχρονες έρευνες, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ρίζα της γλώσσας τους είναι τα Ινδικά και πιο συγκεκριμένα η διάλεκτος (Hindi). Λόγω των συχνών μετακινήσεων τους, η γλώσσα παράλληλα με κάποια από τα έθιμα τους, προσαρμόστηκε και έως ένα βαθμό τροποποιήθηκε, με τα έθιμα και τη γλώσσα των χωρών που πέρασαν. Γι' αυτό τα ROMIKA διακρίνονται για τα πολλαπλά στοιχεία και τις διαλέκτους (60 εάν όχι και περισσότερες στην Ευρώπη) με τις οποίες όμως οι ROMA εύκολα ομιλούν μεταξύ τους.

Το οικιστικό

Σε ένα μεγάλο βαθμό οι Έλληνες ROMA ζουν στην Ελλάδα σε μία κατάσταση φυλετικού διαχωρισμού που υφίσταται από τους μη Τσιγγάνους αλλά και από την ίδια την πολιτεία. Το οικιστικό πρόβλημα αναγνωρίζεται ως το πιο κομβικό για τους ROMA. Η νομαδική ζωή και η διαβίωση τους σε παράνομους καταυλισμούς (αφού οι δήμοι δεν τους εντάσσουν στο σχέδιο πόλεως), λειτουργεί ως τροχοπέδη για την κοινωνική ένταξή τους. Οι συνθήκες ζωής στους καταυλισμούς είναι άθλια κάτω από οποιαδήποτε standards. Οι ROMA ζουν χωρίς νερό, τουαλέτες και φως στο έλεος των καιρικών φαινομένων και των επιδημιών. Οι δημότες αλλά και οι δημοτικές αρχές θεωρούν πως η περιοχή τους υποβαθμίζεται με την παρουσία των ROMA και προσπαθούν με κάθε τρόπο να τους διώξουν, σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και παράνομα. Οι ίδιοι επιθυμούν μια κανονική και μόνιμη κατοικία όπως ο υπόλοιπος κόσμος, και δείγμα αυτής της επιθυμίας είναι το

γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ελλήνων ROMA ζουν για πάρα πολλά χρόνια στο ίδιο μέρος. Οι μετακινήσεις τους γίνονται όλο και αραιότερες, και όταν αυτό συμβαίνει, είναι για λόγους εργασίας.

Υγεία

Η κατάσταση της υγείας των ROMA δεν είναι καθόλου ικανοποιητική αν ληφθούν υπόψη, οι άσχημες συνθήκες κάτω από τις οποίες είναι αναγκασμένοι να ζουν (σε καταυλισμούς δίχως νερό, φως, θέρμανση κλπ). Εάν στα παραπάνω προβλήματα προστεθεί και αυτό της ασφάλισης, (το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού είναι εντελώς ανασφάλιστο) τότε ορθά καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η κατάσταση της ιατρικής περίθαλψής τους δεν είναι καθόλου ικανοποιητική. Με βιβλιάρια απορίας που μόνο σε ένα μικρό αριθμό ROMA έχουν χορηγηθεί, μπορούν να καταφεύγουν στα δημόσια νοσοκομεία, όπου δεν είναι καν ευπρόσδεκτοι αλλά ούτε και αντιμετωπίζονται όπως οι υπόλοιποι ασθενείς.

Εκπαίδευση

Πολύ μεγάλα ποσοστά των Τσιγγάνων είτε δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο είτε φοίτησαν και διέκοψαν, πριν καν ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνα (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ, 2004) 69,7% των ερωτηθέντων δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο ή ήταν λειτουργικά αναλφάβητοι. Οι μετακινήσεις, (για εύρεση εποχιακής δουλειάς) τα οικονομικά προβλήματα, η απόσταση από το σχολείο, η έλλειψη της μόνιμης κατοικίας και ο ρατσισμός (έμμεσος ή άμεσος από δασκάλους, γονείς, μαθητές) συμβάλλουν αρνητικά στην προσπάθειά τους για την μόρφωση των παιδιών τους. Τα παιδιά αντιμετωπίζονται από τους δασκάλους αλλά και τους συμμαθητές, ως ενοχλητικοί, ως ο λόγος που το μάθημα καθυστερεί, με αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώθουν ανεπιθύμητα και να εγκαταλείπουν το σχολείο. Δυστυχώς αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά δεν έχουν την ανάλογη βοήθεια στο σπίτι, αφού οι γονείς στερούνται το αγαθό της εκπαίδευσης.

Επαγγέλματα

Οι ROMA, παραδοσιακά ήταν και είναι μια κλειστή κοινωνία με τα δικά της, μοναδικά στοιχεία. Όπως είδη έχει αναφερθεί, μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η μη μόνιμη κατοικία, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η καθόλου εύκολη πρόσβαση τους στον κρατικό μηχανισμό, ο ρατσισμός και η ανεργία. Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι ασχολίες τους περιορίζονταν και περιορίζονται στο εμπόριο και την μουσική, επαγγέλματα που δικαιολογούν τη συχνή μετακίνησή τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη και παραμονή των τσιγγάνων σε προγράμματα εκπαίδευσης

Η Επισφαλής σχέση με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς

Η σχολική φοίτηση των Τσιγγάνων επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η μετακίνηση λόγω δουλειάς, τα οικονομικά προβλήματα, τα οποία τους αναγκάζουν να αναζητήσουν εργασία ήδη από την εφηβική ή και την παιδική ηλικία, η απόσταση από το σχολείο, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η έλλειψη κάποιας μόνιμης στέγης κ.λπ. Από την άλλη πλευρά δεν είναι καθόλου σπάνιες οι περιπτώσεις όπου οι Τσιγγάνοι συναντούν ισχυρά εμπόδια στη φοίτησή τους εντός του ίδιου του σχολικού θεσμού (άρνηση διευθυντών να εγγράψουν μαθητές στα σχολεία τους, διαμαρτυρίες των άλλων γονέων, εγκλωβισμός των Τσιγγάνων μαθητών σε «ειδικά» τμήματα κ.λπ.).

Προβλήματα που απορρέουν από την υπαγωγή στην κατηγορία «Τσιγγάνος»

Οι Τσιγγάνοι της κάθε επιμέρους κοινότητας δεν αναγνωρίζουν αυθόρμητα εθνοτικές (ή άλλου είδους) σχέσεις με όλους τους άλλους Τσιγγάνους, είτε αυτούς που ζουν σε άλλες κοινότητες είτε και αυτούς που ζουν στην ίδια τους την κοινότητα. Αντίθετα είναι πολύ πιθανό σε μία κοινότητα να συμβιώνουν ομάδες, οι οποίες έχουν ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ τους και κατηγορούν η μία την άλλη για την υποβάθμιση της οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης. Είναι επομένως πιθανό αυτοί οι άνθρωποι να αντιμετωπίζουν αρνητικά τη συνύπαρξή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πολύ περισσότερο η ίδια η πρόσκλησή τους σε αυτά τα προγράμματα, σε περίπτωση που το πρόγραμμα απευθύνεται ειδικά σε Τσιγγάνους, συχνά δίνει στους εκπαιδευόμενους την εντύπωση της απαξίωσης και της διάκρισης, αφού τα άλλα -ατομικά ή συλλογικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, μορφωτική και επαγγελματική εμπειρία, γεωγραφική κατανομή) αγνοούνται ή θεωρούνται δευτερεύοντα, ενώ τονίζεται το χαρακτηριστικό εκείνο που είναι εντονότερα συνδεδεμένο με την «κοινωνική παθολογία»: η -πραγματική ή υποτιθέμενη -ταυτότητα του Τσιγγάνου. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι πιθανό να αντιμετωπίσει τριβές στο εσωτερικό της ομάδας των εκπαιδευομένων, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί. Επιπλέον καλείται να πείσει τους εκπαιδευόμενους ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση συνιστά δυνατότητα και όχι πιστοποίηση της αδυναμίας.

Οι κακές συνθήκες διαβίωσης

Μία τρίτη πηγή προβλημάτων για την εκπαιδευτική διαδικασία απορρέει από τις συνήθως πολύ κακές αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης των εκπαιδευομένων, οι οποίες μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις επιδεινώνονται. Τα δυσεπίλυτα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη στέγασή τους, στη διατροφή, στην υγεία, είναι αναμενόμενο να διαταράξουν σε αρκετές περιπτώσεις άμεσα την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λόγω χάρη να επηρεάσουν την τακτική φοίτηση των εκπαιδευομένων. Συμφώνα με έρευνα του (Χαρίτου Παναγιώτη, 2013-2014), στο Παλιό και Νέο οικισμό Σοφάδων του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιο Θράκης κοινωνικής διοίκησης και πολιτικής επιστήμης, τα πορίσματα της έρευνας εντόπισαν και διαπίστωσαν 5 βασικούς λόγους γιατί οι προηγούμενες γενιές του 60', 70' 80', 90' των τσιγγάνων σταμάτησε ή δεν επισκέφτηκε καθόλου το σχολείο.

Λόγω αδυναμίας εγγραφής στα σχολεία εξαιτίας της έλλειψης Ελληνικής Ιθαγένειας.

1. Λόγω οικονομικής αδυναμίας και υποχρεωτικής εργασίας από τη σχολική ηλικία και η υποχρεωτική φροντίδα των νέων μελών της οικογένειας από τους μεγαλύτερους γιους και κόρες και ο μεγάλος αριθμός πολλών παιδιών σε μια οικογένεια.
2. Λόγω σύναψης προώρου γάμου και παντρείας από τη σχολική ηλικία.
3. Λόγω των τακτικών και συχνών μετακινήσεων σε διαφορές πόλεις της Ελληνικής Επικρατείας και τέλος
4. η μη συνειδητοποίηση της ύπαρξης και της αναγκαιότητας του θεσμού του σχολείου.

Επίσης προχωρώντας η έρευνα έδειξε ότι η νέα γένια των Ρομά, 2000, 2010, 2014, 2015 στους Σοφάδες στις ημέρες μας εν έτη 2016 εξακολουθεί να παρουσιάζει σχολική διαρροή σε μεγάλο ποσοστό σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, αναφέρουμε τους βασικούς λόγους που εμποδίζουν την φοίτηση των μαθητών στο σχολείο:

- Ο σχολικός διαχωρισμός και οι φυλετικές διακρίσεις που υφίστανται οι μαθητές Ρομά από την ευρύτερη κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα
- Οι στερεότυπες αντιλήψεις των γονέων των μη τσιγγάνων μαθητών προς τους μαθητές Ρομά.
- Η αρνητική αισθητική του χώρου και η έλλειψη της κτηριακής υποδομής του 4ο δημοτικού σχολείου Σοφάδων παραδείγματος χάρη δεν διαθέτει το απαραίτητο και κατάλληλο

εκπαιδευτικό εξοπλισμό όπως (υπολογιστές, ψηφιακά μέσα, πρότζεκτ κ.ά) καθώς επίσης δεν υπάρχει εξειδικευμένο και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό όπως καθορίζεται και αναγνωρίζεται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής-εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης.

- Ο νομαδικός τρόπος ζωής
- Οι γλωσσικές δυσκολίες
- Η μη αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον
- Η μη αποδοχή από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Αυτοί είναι οι βασικότεροι λόγοι που εμποδίζουν περισσότερες από μία γενιές Ελλήνων Ρομά να στερηθούν το πιο πολύτιμο αγαθό αυτό της γνώσης, της μόρφωσης και της παιδείας. Είναι γεγονός ότι, όταν άτομα ή κοινωνικές ομάδες παρεμποδίζονται στην ισότιμη συμμετοχή σε δημόσια και κοινωνικά αγαθά, πλήττονται από κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, ο οποίος είναι αποτέλεσμα ισχυρών ιδεολογιών και βέβαια έλλειψης πολιτικής βούλησης για απαραίτητες μεταρρυθμίσεις.

3. Οι προοπτικές

Εάν το βασικό ζητούμενο είναι η αποπεριθωριοποίηση των Τσιγγάνικων ομάδων, η ένταξη των παιδιών τους στο σχολικό μας σύστημα είναι ένα από τα ισχυρά μέσα. Τα παιδιά των Τσιγγάνικων οικογενειών και των Νομάδων δεν πηγαίνουν σχολείο για πολλαπλές κοινωνικές και πολιτισμικές αιτίες τις οποίες οφείλουμε να κατανοήσουμε. Όταν τα παιδιά αυτά παρακινηθούν να παρακολουθήσουν το σχολείο, συχνά το εγκαταλείπουν για λόγους οικονομικούς και πολιτισμικούς από την μία και διότι το παιδαγωγικό υλικό ούτε τους ταιριάζει ούτε εμφανίζει κάποιο ενδιαφέρον γι' αυτά: αυτή είναι επίσης μια πραγματικότητα που πρέπει να κατανοήσουμε.

Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η ανάλυση των αναγκών των Τσιγγάνων σπάνια γίνεται με την συμμετοχή και των ιδίων των ενδιαφερομένων: τις περισσότερες φορές γίνεται για να απαντήσει σε έναν στόχο, την αποπεριθωριοποίηση, που είναι εσωτερική ανάγκη της κοινωνίας αλλά δεν περιλαμβάνει την οπτική των ίδιων των Τσιγγάνων πάνω στο θέμα. Είναι λοιπόν απαραίτητο για την διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης πολιτικής αλφαριθμητισμού και εκπαίδευσης να διερευνηθούν πρώτα οι πραγματικές ανάγκες των Τσιγγάνων. Το πρόγραμμα αλφαριθμητισμού πρέπει να έχει σκοπό την προπαρασκευή των παιδιών των Τσιγγάνων για την σχολική τους ένταξη. Προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν σχολική ωριμότητα πρέπει από το ένα μέρος να καλλιεργήσουν τις βασικές ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στο σχολείο και από το άλλο μέρος να αποκτήσουν την ετοιμότητα να προσαρμόζονται και να επικοινωνούν με το νέο περιβάλλον τους. Οι αρχές, οι στόχοι και το περιεχόμενο του προγράμματος σχολικής ένταξης πρέπει να αντιστοιχίζονται τόσο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών όσο και στις εκπαιδευτικές επιδιώξεις της πολιτείας. Τα ενδιαφέροντα των παιδιών των Τσιγγάνων μπορούν να συνδεθούν με την επιθυμία και την περιέργεια τους να γνωρίσουν την Τσιγγάνικη κοινότητα και την ζωή της καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της ενώ οι ανάγκες τους να συνδεθούν με την βασική ανάγκη για αναγνώριση τους από την κοινότητα και για επικοινωνία με τα άλλα μέλη.

Για το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να ληφθεί μέριμνα να είναι ευέλικτο και περιεκτικό και να ξεκινάει από τα δεδομένα της Τσιγγάνικης Κοινότητας και τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες. Επίσης είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των διδακτικών ενοτήτων, βασικό όμως μέσο για την συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής της τσιγγάνικης κοινότητας και την επικοινωνία με τον ευρύτερο περίγυρο είναι η χρήση της γλώσσας τους, το «γλωσσικό όργανο».

Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι ο Τσιγγάνικος πληθυσμός σήμερα παρόλη την περιθωριακή θέση του, έχει να παρουσιάσει ένα ευρύτερο φάσμα συγκεκριμένης προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο. Η αναγνώριση στην πράξη αυτής της προσφοράς από μέρους της πολιτείας

με συγκεκριμένα διοικητικά και κοινωνικά μέτρα που μπορεί να οδηγήσει τον περιθωριοποιημένο τσιγγάνο (που φυσικά διατηρεί την αρχέγονη ανθρώπινη ανάγκη για επικοινωνία, αποδοχή και αναγνώριση) να στραφεί προς την πολιτεία και να επιχειρήσει το αποφασιστικό βήμα. Αυτή επίσης η αναγνώριση και η αναφορά μας στην προσφορά τους, ανοίγει την πόρτα του διαλόγου και γι αυτό μπορεί να αποτελέσει βασικό στοιχείο του περιεχομένου κάθε προγράμματος.

Τη βάση του προγράμματος πρέπει να αποτελέσουν τα γνωστικά στοιχεία και δεδομένα που αναφέρονται στις δομές της Τσιγγάνικης κοινότητας. Το μεγάλο θέμα όμως είναι από ποιους θα γίνεται το μάθημα αλφαριθμητισμού, που και πότε. Ένα τέτοιο πρόγραμμα απαιτεί καταρτισμένο εκπαιδευτικό λειτουργό, με κέφι, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και αποφασισμένο να αγωνισθεί για να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και αδικίες που συμβαίνουν σε διάφορες ομάδες συνανθρώπων του. Πρέπει να είναι ενημερωμένος σε θέματα αγωγής και κοινωνικής συμπεριφοράς των ειδικών κοινωνικών ομάδων και να γνωρίζει στο βάθος τους έννοιες όπως μειονότητα, στερεότυπο και προκατάληψη, κοινωνική καταπίεση, στιγματισμός, λανθάνων και πραγματικός ρατσισμός, περιθωριοποίηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενσωμάτωση, κοινωνική ένταξη, αφομοίωση, αλλοτρίωση, διατήρηση της ιδιαιτερότητας.

Υλικοτεχνική Υποδομή και Προγράμματα

Η υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει σήμερα όσον αφορά τα διδακτήρια επιτρέπει την λειτουργία ενός τμήματος παιδιών Τσιγγάνων μέσα στο υπάρχον σχολείο. Αυτό είναι ανάγκη να γίνει γιατί μόνο μέσα σε αυτό το περιβάλλον και όχι σε κάποιο απομονωμένο χώρο, μέσα ενδεχομένως στον καταυλισμό (και άρα, ενισχύοντας στην πράξη την περιθωριοποίηση) μπορούν να λειτουργήσουν και να αποδώσουν τα προγράμματα στήριξης.

Για να επιτευχθεί ο στόχος της ένταξης των τσιγγανοπαιδιών στην κοινωνία είναι απαραίτητο ένα προπαρασκευαστικό πρόγραμμα που θα προσφέρει την ευκαιρία να αποκτήσουν την ετοιμότητα, τις βασικές ικανότητες και την δεξιότητα να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολικού προγράμματος. Για την κατάρτιση ενός τέτοιου προπαρασκευαστικού προγράμματος πρέπει να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το στενότερο κοινωνικό και οι οικογενειακό περιβάλλον, η κατάσταση των ίδιων των παιδιών, οι απαιτήσεις του σχολείου και οι πραγματικές σχολικές – επιμορφωτικές ανάγκες των Τσιγγάνων. Πρέπει επίσης να αντιμετωπισθούν οι αιτίες που οδηγούν στην ελλειπή παρακολούθηση του σχολείου και η νομαδική τους μετακίνηση. Ίσως στα πλαίσια της σύγχρονης επανάστασης των υπολογιστών η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση να είναι καλή λύση. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να εφαρμόζονται διαφοροποιημένα προγράμματα στους νομάδες και τους ημινομάδες που μετακινούνται εποχιακά, ενώ μέριμνα πρέπει να ληφθεί ίσως και για αυτούς που είναι διασπαρμένοι σε συνοικισμούς πόλεων και χωριών.

Βασικός σκοπός ενός προπαρασκευαστικού προγράμματος πρέπει να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και η απόκτηση ετοιμότητας για την σχολική τάξη. Τα τμήματα πρέπει να είναι μικρά, περί τα 15 παιδιά, το ωράριο μικρότερης διάρκειας και το πρόγραμμα ελαστικό. Η διδασκαλία πρέπει στην αρχή να έχει σαν βάση το παιχνίδι και σταδιακά να περνά σε δεξιότητες.

Μεγάλη συζήτηση γίνεται για την δυσκολία της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Υπάρχει κάποιο υλικό στην χώρα μας αλλά περιορίζεται στον αλφαριθμητισμό παιδιών (αλλά και ενηλίκων) όσον αφορά στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ είναι ανύπαρκτο για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διδασκαλία της γλώσσας Romani είναι απύσχα: οι τσιγγάνοι όμως δεν μπορούν να διδάσκονται την ιστορία και τον πολιτισμό τους χωρίς να διδάσκονται την γλώσσα τους, έστω και σαν δεύτερη γλώσσα. Η αποτύπωση στο εξωτερικό της γλώσσας τους με λατινικούς χαρακτήρες ίσως οδηγήσει σε αποτύπωση και με Ελληνικούς για εγχώρια χρήση.

Προσωπικό

Οι εκπαιδευτικοί που θα ασχοληθούν με την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων πρέπει να παρακολουθήσουν ειδικά σεμινάρια ώστε να αποκτήσουν γνώση των ιδιαιτεροτήτων του Τσιγγάνικου πολιτισμού ενώ είναι απαραίτητο να διάκεινται ευνοϊκά απέναντι τους. Πρέπει να γνωρίζουν τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τις συνήθειες και τις αντιλήψεις των Τσιγγάνων.

Οι εκπαιδευτικοί, οι σύλλογοι γονέων και επιλεγμένο διοικητικό προσωπικό των ΟΤΑ πρέπει να δραστηριοποιηθεί στην ευαισθητοποίηση των γονέων, Τσιγγάνων και μη Τσιγγάνων, καθώς και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Πρέπει να εξασφαλιστεί η στήριξη των ΟΤΑ, στη συνέχεια η στήριξη των γονέων μη Τσιγγάνων και τέλος των Τσιγγάνων. Πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι, εάν επιθυμούμε την λειτουργική κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων (και η συζήτηση γίνεται κυρίως για τις περιοχές μαζικής εγκατάστασης του, όπου έτσι κι αλλιώς, η ένταξη στην τοπική κοινωνία είναι απαραίτητη) πρέπει να τους δώσουμε τη δυνατότητα ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών καθώς και ενεργού συμμετοχής σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Για την επιμόρφωση όλων αυτών θα χρειασθούν επιμορφωτές που θα πρέπει να επιλέγουν μεταξύ όλων των επιστημόνων που προτίθενται να συμμετάσχουν στο εγχείρημα αυτό: κοινωνικών λειτουργών, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων αλλά και ιατρών κλπ. Η επιμόρφωση θα πρέπει να γίνεται σε μικρές ομάδες και στον τόπο της κάθε ομάδας: τον ΟΤΑ για τους υπαλλήλους, το σχολείο για τους μη Τσιγγάνους, τον καταυλισμό για τους Τσιγγάνους.

Εκπαιδευτικές Στρατηγικές

Υπάρχει μία ποικιλία θεμάτων που απαιτεί συγκεκριμένες στρατηγικές επιλογές:

- Καλύτερα μέσα και εργαλεία προσαρμοσμένα στις συνθήκες ζωής των Τσιγγάνων, ιδιαίτερα αυτών που ταξιδεύουν.
- Διδακτικό υλικό στη μητρική γλώσσα των Τσιγγάνων.
- Νέες εκπαιδευτικές διδακτικές μέθοδοι και Τσιγγάνοι εκπαιδευτές.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτών στην διαπολιτισμικότητα.
- Ειδικά σχολικά ή προσχολικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στο διαφορετικό προφίλ των Τσιγγάνων μαθητών αλλά και τις τοπικές διαφορές.
- Υποτροφία στους Τσιγγάνους μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου και φοιτητές.
- Πειραματικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να διευκολύνουν την διαμόρφωση μιας τάξης Τσιγγάνων διανοούμενων και φιλόξενα οικοτροφεία, για να διευκολύνουν τη συνέχιση των σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Σφαιρικότερη προσέγγιση της εκπαίδευσης που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου, οικογένειας, κοινωνικού περιβάλλοντος και επαγγελματικών χώρων.

4. Η περίπτωση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Πελοποννήσου

Η ΠΔΕ Πελοποννήσου αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση όσον αφορά στην συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προκειμένου να διαπιστώσουμε το βαθμό αποδοχής της μειονότητας, προχωρήσαμε σε ποιοτική έρευνα. Επιλέχθηκαν πενήντα μαθητές που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Πελοποννήσου που από το 2013-14 σε τάξεις υποδοχής για Ρομά μαθητές. Τα κριτήρια επιλογής των σχολείων, ήταν η ύπαρξη ικανού αριθμού Ρομά μαθητών και η σχετική διασπορά τους στον ευρύτερο ιστό της περιφέρειας.

Πίνακας 1: Τμήματα ΖΕΠ, Τμήματα Ένταξης Ρομά

ΝΟΜΟΣ	2014-2015			2015-2016			2016-2017		
	Αριθμός Τ.Υ. Ζ.Ε.Π.	Τμήματα που λειτουργούν	ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	Αριθμός Τ.Υ. Ζ.Ε.Π.	Τμήματα που λειτουργούν	ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	Αριθμός Τ.Υ. Ζ.Ε.Π.	Τμήματα που λειτουργούν	ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	7	5	104	10	10	139	5	5	78
ΛΑΚΩΝΙΑΣ	3	3	38	8	7	116	7	6	103
ΑΡΚΑΔΙΑΣ	6	5	80	4	4	47	2	2	29
ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	8	7	107	13	12	169	10	10	134
ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	3	3	49	4	4	56	2	2	33

Αρχικά, έγιναν προσωπικές συνεντεύξεις δασκάλων οι οποίοι είχαν την ευθύνη των Τάξεων Υποδοχής. Οι εμπειρίες και οι παρατηρήσεις τους αποτέλεσαν πολύτιμους οδηγούς για την συνέντευξη των μαθητών του δείγματος. Κύριος στόχος μας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών. Για τη σύνταξη των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των στερεοτύπων των Γεώργα – Παπαστυλιανού. Οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν σχετικά με την αποδοχή των Ρομά από τους συμμαθητές τους αλλά και τις γενικότερες αντιλήψεις γι αυτούς.

Από την έρευνά μας προέκυψε ότι, ενώ το 38,5% των Ελλήνων μαθητών ‘αποδέχονται’ τους Ρομά μαθητές, μόνο το 1,4% θα καλούσε Ρομά μαθητές σε ένα πάρτι ή σε μία γιορτή. Παρόλα αυτά, το 62% των παιδιών, παίζουν μαζί τους στην αυλή του σχολείου καθημερινά. Πρόκειται για αντικρουόμενα ευρήματα τα οποία εκφράζουν τις ρατσιστικές αντιλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας αλλά και την αναγνώριση από τα παιδιά ότι οι Ρομά είναι "διαφορετικοί".

- Επίσης εκφράστηκαν απόψεις σχετικά με: πολιτισμικές διαφορές, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό τρόπο σκέψης, διαφορετική διατροφή. Ακόμα ανέφεραν ότι οι Ρομά δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα γιατί δεν ξέρουν ελληνικά και δεν τους βοηθά κανείς σπίτι, ενώ εμπλέκονται συχνά σε καβγάδες, αλλά κάποιες φορές έχουν και δίκιο.
- Ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναφέρθηκε ότι οι Ρομά είναι υπερκινητικοί, έξυπνοι (αλλά όχι στα μαθήματα), εργατικοί και με καλές επιδόσεις στις αθλοπαιδιές.
- Σε σχέση με τις προσωπικές σχέσεις στο σχολείο και στη γειτονιά φαίνεται να παίζουν στο σχολείο, αλλά δεν ανταλλάζουν επισκέψεις σε σπίτια.
- Τέλος δεν τους χαρακτηρίζουν «ελλειμματικούς»(εμφανισιακά, γλωσσικά , γνωστικά αλλά «διαφορετικούς»).
- Σε σχέση με την ηλικία φαίνεται οι μικρότεροι μαθητές να είναι θετικότερα διακείμενοι ενώ οι μεγαλύτεροι πιο δύσπιστοι και να ενοχλούνται από τη συμπεριφορά των αγοριών Ρομά.

5. Συμπεράσματα

Πρέπει να γενικευτεί η πρακτική παροχή συμβούλων στους Τσιγγάνους για κάθε εκπαιδευτικό ζήτημα που τους αφορά. Πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες ισότιμης συμμετοχής των Τσιγγάνων στις αποφάσεις που τους αφορούν, ώστε να γίνει δυνατός ένας πραγματικός διάλογος. Η διάθεση συνεργασίας υπάρχει από τη μεριά των Τσιγγάνων, υπό τον όρο ότι θα τους αναγνωρισθεί η αρμοδιότητα πάνω σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους.

Πρέπει να αλλάξει ο λόγος που χρησιμοποιείται για την έκφραση και τον χειρισμό των ζητημάτων που αφορούν τους Τσιγγάνους:

- Να μιλάμε για «ζητήματα» των Τσιγγάνων και όχι για «δραματικά προβλήματα»
- Να αντικατασταθεί ο «μίζερος λόγος» από λόγο χαλαρό, αισιόδοξο και εύθυμο.
- Να αποφεύγονται οι γενικεύσεις περί των Τσιγγάνων, γιατί οι Τσιγγάνικες κοινωνίες δεν είναι ομοιογενείς αλλά διαφορετικές και σύνθετες.
- Να δοθεί μια ευκαιρία στην τάξη των διανοουμένων Τσιγγάνων να εκφρασθεί, έστω και εάν, λόγω του στιγματισμού της, παραμένει στο περιθώριο.
- Πρέπει να αλλάξει ριζικά ο τρόπος προσέγγισης και χειρισμό που των ζητημάτων που αφορούν τους Τσιγγάνους:

- Λιγότερη βοήθεια και ελεημοσύνη, περισσότερος αντιρατσιστικός εθελοντισμός.
- Έκφραση εμπιστοσύνης στην τσιγγάνικη κοινότητα.
- Αναγνώριση των ικανοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων της στις μεθόδους και στους τρόπους που ενεργεί.
- Αποκάλυψη των αδυναμιών των Τσιγγάνικων κοινοτήτων και πιο συγκεκριμένα της προσβολής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που είναι ιδιαίτερα συχνή όσον αφορά τις γυναίκες.
- Ενθάρρυνση του αλφαριθμητισμού στις οικογένειες: υπάρχει ένας εν δυνάμει εκπαιδευτής μέσα σε κάθε οικογένεια.
- Κατανόηση του τρόπου σκέψης και δράσης των νομαδικών πληθυσμών για την διευκόλυνση της μετακίνησης ή της εγκατάστασης.

Η αλληλεγγύη πρέπει να εκφράζεται πάνω απ' όλα στις περιοχές όπου οι συνθήκες ζωής είναι πιο απειλητικές:

- Εκεί όπου οι ομάδες των Τσιγγάνων βρίσκονται σε κίνδυνο, επειδή υπάρχει αυξημένη εγκληματικότητα.
- Εκεί όπου οι πληθυσμοί ζουν σε μια κατάσταση ανέλπιδης φτώχειας.
- Εκεί όπου υπάρχει μεγάλη παιδική θνησιμότητα

Η εκπαίδευση πρέπει να προσεγγισθεί κυρίως ως πρόβλημα που οφείλεται:

- Σε ένα σύνολο κοινωνικών και ατομικών δυσκολιών, οι οποίες πηγάζουν από τις συνθήκες ζωής των τσιγγάνικων οικογενειών.
- Στις κοινωνικές σχέσεις συγκρούσεων και αποκλεισμού, συμπεριλαμβανομένου και του «θεσμικού ρατσισμού».
- Στην έλλειψη προσαρμοστικότητας του σχολείου απέναντι στα τσιγγανόπαιδα, έλλειψη που εκφράζεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές, την επιμόρφωση των δασκάλων, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στο διδακτικό υλικό με συνέπεια μια γενικευμένη επιφυλακτικότητα των παιδιών και των οικογενειών τους απέναντι στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτές είναι καθοριστικοί παράγοντες και στην αποδοχή της ιδέας από τις τοπικές κοινωνίες, τους μη Τσιγγάνους γονείς, τους ΟΤΑ και τους ίδιους τους Τσιγγάνους αλλά και στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των τσιγγανοπαιδών. Απαιτείται:

- Αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτών
- Ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε τσιγγάνικο περιβάλλον
- Ελαχιστοποίηση των περιπτώσεων ασυμβατότητας μεταξύ εκπαιδευτών και τσιγγάνων μαθητών.
- Χρησιμοποίηση Τσιγγάνων εκπαιδευτών.

Η κοινωνική θέση της γλώσσας ROMANI πρέπει να καθορισθεί. Η επίσημη αναγνώριση της, η τυποποίηση της και η λειτουργία της ως διεθνής γλώσσα επικοινωνίας μάλλον είναι θέμα χρόνου αφού ήδη έχει γίνει γραπτή γλώσσα με λατινικούς χαρακτήρες στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα πάντως η χρήση της (με Ελληνικούς ή Λατινικούς χαρακτήρες άγνωστο) μάλλον θα είναι ως δεύτερη γλώσσα αφού οι Τσιγγάνοι χρησιμοποιούν την Ελληνική γλώσσα. Εξετάζεται πάντως η χρήση της Romani ή των τοπικών διαλέκτων στο σχολείο ως δεύτερης γλώσσας.

Σκοπός είναι λοιπόν η ενημέρωση και πληροφόρησή τους σε θέματα όπως (π.χ Σχολική ένταξη τσιγγανοπαιδών, Δίπλωμα οδήγησης, Τεχνικές εξεύρεσης εργασίας, Κατοχύρωση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Δικαιώματα ελλήνων Ρομά, Δικαιώματα στην εκπαίδευση, Μέθοδοι εκπαίδευσης Οικογενειακές αρχές Ρομά, Σχέσεις Τσιγγάνων γονέων – παιδιών, Υγεία και υγιεινή, Προληπτική Ιατρική κ.α) μέσα από το πρόγραμμα του γραμματισμού αλλά και της συμβουλευτικής για ενήλικες. Η εκπαίδευση της νέας γενιάς ROMA αλλά και των αναλφάβητων

όλων των ηλικιών, χρήζει μεγάλης σημασίας αφού είναι το κλειδί που θα τους ανοίξει τις πόρτες της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Lyons, J. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Μαρσέλος, Μ. Π. (1996). *Τσιγγάνοι και Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική- Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Ανάκτηση από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1662/282.pdf>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1979). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασπάτης, Α. (1857). Μελέτη περί των Ατσιγγάνων, και της γλώσσης αυτών. *Πανδώρα*(8).
- Παυλή, Μ., & Σίδερη, Α. (1990). *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας, 1990*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Ξενόγλωσση

- Blau, D., Keil, C., Vellou Keil, A., & Feld, S. (2002). *Bright Balkan Morning: Romani Lives and the Power of Music in Greek Macedonia*. Wesleyan University Press.
- Goeje, M. J. (1883). *Mémoire sur les migrations des Tsiganes à travers l'Asie*. Leyden: Libretairie et Imprimerie.
- Gustafsson, I. (1973). *Studies of a minority group's efforts to preserve its cultural autonomy*. Stockholm: University of Stockholm.
- Liegeois, J. P. (1987). *Provision for Gypsies and Travellers Children*. Luxemburg: European Commission

Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΙΝΑΙ Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΘΕΜΕΛΙΑΚΑ ΑΝΤΙΘΕΤΗ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΥΡΗΝΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗΣ;

Αναστασόπουλος Ιωάννης
Εκπαιδευτικός, ΠΕ01

Τσούνη Βασιλική
vtsouni@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός, ΠΕ02

Γκανέτσου Χαρά
xaragan@gmail.com
Εκπαιδευτικός, ΠΕ11

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφού παρουσιάσουμε σύντομα την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επισημάνουμε την ανάγκη περισσότερο από κάθε άλλη φορά του σεβασμού και της προστασίας τους λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στις μέρες μας στο γεωπολιτικό χώρο της Μεσογείου να εξετάσουμε αρχικά την αναφορά σε αυτά στην ορθόδοξη βιβλιογραφία. Η χριστιανική θρησκεία από τη σύστασή της έχει ως βασικό πεδίο αναφοράς τον άνθρωπο και την ανάδειξη των αξιών και επιλογών εκείνων που συμβάλλουν στην προστασία της ύπαρξής του. Τα στοιχεία λοιπόν αυτά θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε εντοπίζοντας τη δυναμική που υπάρχει μεταξύ της φιλοσοφίας περί του ατόμου από τη μια και της θεολογίας του προσώπου από την άλλη. Τέλος θα αναφερθούμε στη σημαίνουσα θέση που καταλαμβάνουν η μελέτη και η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παγκοσμίως.

Λέξεις κλειδιά: Φιλοσοφία, δικαιώματα, παράδοση, άτομο, πρόσωπο

1. Εισαγωγή

Το δικαίωμα είναι βασική έννοια του Δικαίου και έχει τον εξής ορισμό: «Δικαίωμα είναι η εξουσία, που απονέμεται από το δίκαιο στο πρόσωπο (φυσικό ή νομικό), για την ικανοποίηση έννομων συμφερόντων του». Τα δικαιώματα κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες, με σκοπό την καλύτερη εποπτεία και την καλύτερη κατανόηση των κανόνων των επιμέρους δικαιωμάτων.

Στα δικαιώματα υπάγονται και τα λεγόμενα ανθρώπινα δικαιώματα, που είναι: Η ισότητα έναντι του νόμου, ο σεβασμός της ελευθερίας του άλλου, η παραδοχή της αθωότητας μέχρις αποδείξεως της ενοχής, η ελευθερία της σκέψης και των πεποιθήσεων (και επομένως και των θρησκευτικών πεποιθήσεων), η ελευθερία της διαμονής, της κυκλοφορίας, του συνεταιρίζεσθαι, του συνέρχεσθαι, τα κοινωνικά και οικογενειακά δικαιώματα, η ισοτιμία ανδρών και γυναικών, το δικαίωμα στο γάμο, στην κοινωνική ασφάλιση, στην εργασία και την ανάπαυση. Επίσης το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Καταδικάζονται, ως αντιτιθέμενα στα ανθρώπινα δικαιώματα: η δουλεία, τα βασανιστήρια, ο φυλετισμός και η βία (Γιαννουλάτος, 2000:76).

Στην εργασία μας λοιπόν θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε και να απαντήσουμε στα σημαντικά, καθώς και διαχρονικά ερωτήματα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ξεκινώντας με το πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε και θα ερευνήσουμε κατά πόσον υπάρχει ορθόδοξη βιβλιογραφία που να ασχολείται με το θέμα των ατομικών δικαιωμάτων. Επίσης θα εστιάσουμε περισσότερο με αφορμή τη θέση του συγγραφέα αν η ορθόδοξη βιβλιογραφία συναινεί και κατά πόσο το κάνει αυτό με την κατανόηση και το σεβασμό των ατομικών δικαιωμάτων. Θα ελέγξουμε μήπως υπάρχει διχογνωμία, δίλημμα ή και διαφωνία με τη θέση του συγγραφέα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα κάνουμε μια προσπάθεια λαμβάνοντας πάλι ως αφορμή το εν λόγω άρθρο να διευκρινίσουμε τη διάκριση που υπάρχει μεταξύ της φιλοσοφίας περί του ατόμου από τη μια και της θεολογίας του προσώπου από την άλλη. Αν και κατά πόσο έχουν σημείο επαφής ή είναι τελείως διαφορετικά. Αν ταυτίζονται ή βρίσκονται σε τελείως διαφορετική κατεύθυνση.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε και να διαπιστώσουμε κατά πόσον οι αναφορές και οι συλλογικές τραυματικές εμπειρίες για τις οποίες κάνει λόγο στο κείμενό του ο Μέγας Βασίλειος αφορούν μόνο τη Δύση και το δυτικό Μεσαίωνα ή όπως φανταζόμαστε όλοι αφορούν και την Ανατολή, δηλαδή το Βυζάντιο, τα Βαλκανικά κράτη καθώς και τις τουρκοκρατούμενες περιοχές. Τέλος κλείνουμε με κάποια συμπεράσματα που οδηγούμαστε από την ερευνά μας καθώς και με κάποιες προτάσεις επ' αυτών

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Ορθόδοξη Βιβλιογραφία.

Καλό θα ήταν να θέσουμε από την αρχή το δίλημμα που δημιουργείται στον ερευνητή σχετικά με το αν συμφωνούν όλοι οι Πατέρες που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα σχετικά με την ερμηνεία του όρου ατομικά δικαιώματα και την ευρύτερα παραδεκτή σημασία του

Μελετώντας την Καινή Διαθήκη, και συγκεκριμένα τόσο τα τέσσερα Ευαγγέλια όσο και τις Πράξεις των Αποστόλων αλλά και τις επιστολές, βλέπουμε καταρχήν την πρωτοπορία των ιδεών που αποπνέει και τη διαχρονικότητα των αντιλήψεων που υποστηρίζει. Μέσα σε μια εποχή έντονων φυλετικών, πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών διακρίσεων (1ος μ.Χ. αιώνας) η Καινή Διαθήκη υποστηρίζει απόψεις έντονα ανατρεπτικές και ρηξικέλευθες για την εποχή της συγγραφής της.

Ο Χριστός μέσα από την προφορική του διδασκαλία και το κείμενο της Καινής Διαθήκης άλλαξε τα δεδομένα, τις προτεραιότητες και τις παγιωμένες αντιλήψεις και διακήρυξε ότι: 1. όλοι είναι ίσοι απέναντι στο Θεό 2. όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες για γνώση του Θεού 3. όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις σαν χριστιανοί.

Κατάργησε, δηλαδή, τις διαχωριστικές γραμμές που υπήρχαν ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, πληθυσμιακές και κοινωνικές ομάδες και που αφορούσαν διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες, ηθικές αρχές, ήθη και έθιμα, πολιτικά συστήματα και κοινωνικές προκαταλήψεις (Ware, 2005, 7). Όλα αυτά βρήκαν πεδίο εφαρμογής μέσα στις πρώτες κοινότητες των χριστιανών, στις μετονομαζόμενες αργότερα «εκκλησίες».

Σύμφωνα με τα παραπάνω όλοι έχουμε πλαστεί «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» του Θεού, και έχουμε τα ίδια δικαιώματα στη ζωή, στην εργασία, στην ελευθερία, στη σκέψη και στην έκφραση. Ως χριστιανοί, δεχόμαστε τον ξένο και τον μετανάστη, και συμπαραστεκόμαστε στον πόνο των θυμάτων των φυλετικών διακρίσεων. Το Ευαγγέλιο καταδικάζει το ρατσισμό και τις φυλετικές διακρίσεις. Οι Εκκλησίες πρέπει να καλωσορίζουν ανθρώπους κάθε φυλής, χρώματος και εθνικότητας.

Από την ίδρυσή του ο Χριστιανισμός έχει ως επίκεντρο τον άνθρωπο. Όλοι οι άνθρωποι, άνδρες και γυναίκες, είμαστε μοναδικές προσωπικότητες, με τα ίδια και ίσα δικαιώματα στη ζωή. Όποιος τα καταπατάει, βρίσκεται απέναντι στη χριστιανική πίστη. Όλοι οι άνθρωποι είμαστε κάτοικοι του ίδιου πλανήτη, μέλη της ίδιας ομάδας, δηλαδή της κοινωνίας που έχουμε δημιουργήσει. Όπως δε θέλουμε να μας στερούν τα δικαιώματά μας, έτσι δεν πρέπει να στερούμε τα δικαιώματα των άλλων. Όμως δεν πρέπει να ξεχνούμε πως, εκτός από δικαιώματα, έχουμε και υποχρεώσεις απέναντι στους συνανθρώπους μας και το νόμο.

Από τη μια πλευρά όμως αν εκλάβει κανείς την σκέψη του κ. Γιανναρά ως αντιπροσωπευτική της ορθόδοξης αντίληψης περί δικαιωμάτων, τότε δικαιώνεται η άποψη ότι η Ορθοδοξία, μετά την πτώση του Βυζαντίου δεν γνώρισε τη δική της "Αναγέννηση" και αγνόησε την αναδιάρθρωση των κοινωνικών σχέσεων και γενικά των κοινωνιών, που επήλθε με την τεχνολογική επανάσταση και την επικράτηση της ιδέας του "ατόμου" και της "αυτονομίας" του ως θεμελιώδους αξίας της

κοινωνικής συμβίωσης. Η υπεράσπιση από τον κ. Γιανναρά ενός ιδιότυπου, παρωχημένου, διανοητικά ανεπεξέργαστου, ιστορικά ανύπαρκτου και πολιτικά ανεδαφικού "ορθόδοξου κοινοτισμού", δημιουργεί την εντύπωση ότι η Ορθοδοξία αντιμάχεται την αυτονομία του ατόμου, ότι ευνοεί τις "κοινοτικές" μορφές οργάνωσης της κοινωνίας και την διαπλοκή θρησκείας και πολιτικής. Οι συνέπειες μιας τέτοιας ολοκληρωτικής και οπισθοδρομικής πολιτικά ουτοπίας είναι μάλλον εμφανείς (Μανιτάκης, 2007, 204).

Η Ορθοδοξία εμφανίζεται όχι μόνο να αγνοεί οικουμενικής σημασίας πολιτισμικές κατακτήσεις ή να περιφρονεί πολιτικές και κοινωνικές αξίες οικουμενικής αποδοχής αλλά και να υπερασπίζεται ένα πρότυπο οργάνωσης της κοινωνίας που μετατρέπει την ορθόδοξη θρησκεία σε πολιτικό και κοινωνικό βίωμα "καθολικό και ολοκληρωτικό", που δεν διακρίνει τον πολίτη από τον πιστό, την θρησκεία από την πολιτική, που δεν κατανόησε την σημασία της ανεξίθρησκείας, την ελευθερία της συνείδησης και ιδίως της θρησκευτικής και τελικά δεν είναι έτοιμη να συμβιώσει ως θρησκευτική κοινότητα σε μια ανοικτή πολυπολιτισμική κοινωνία.

Από την άλλη σε εντελώς αντίθετα συμπεράσματα για την Ορθοδοξία και τη σχέση της με τα δικαιώματα του ανθρώπου καταλήγει κανείς, αν διαβάσει τη μελέτη του Αρχιεπισκόπου Τυράνων. Αναστασίου. Εκεί η "εσωτερική" ελευθερία διακρίνεται από την εξωτερική και αληθινά ελεύθερος ονομάζεται αυτός που αγαπά (Μανιτάκης, 2007, 205). Ο χριστιανισμός ενδιαφέρεται πρωταρχικά για την ηθική έννοια της ελευθερίας, για την ελευθερία ως "καθολική ελευθερία του ανθρώπου, όχι ως λογική ιδέα αλλά ως ηθικό αίτημα". Στο πυρήνα της χριστιανικής θεολογικής σκέψης και ιδιαίτερα των ελλήνων Πατέρων βρίσκεται η αντίληψη περί προσώπου, ως έννοια και βίωμα. «Το (κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν) σύμφωνα με την ορθόδοξη ερμηνεία αναφέρεται στον άνθρωπο ως πρόσωπο και όχι ως άτομο.»

Η αντίληψη αυτή συμβιβάζεται και δεν συγκρούεται πάντως με την 'καλούμενη δυτική αντίληψη περί δικαιωμάτων καθώς και με τα διδάγματα του διαφωτισμού, περί διαχωρισμού πολιτικής και θρησκείας και διάκρισης, πιστού και πολίτη. Η ορθόδοξη αντίληψη περί ελευθερίας προϋποθέτει την "συνειδησιακή" αυτονομία του ανθρώπου και δεν αντιφάσκει ούτε με την ελευθερία της συνείδησης και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθένα ούτε με την διακηρυγμένη νομικά ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης.

Τα περί αντιθέσεως της "δυτικής" ιδέας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στην Ορθόδοξη πίστη, δεν επαληθεύονται από την πολιτική και κοινωνική πράξη. Εκλαμβάνεται η μη ενασχόληση της ορθόδοξης θεολογικής σκέψης με την ιδέα των δικαιωμάτων του ανθρώπου ως αδιαφορία ή περιφρόνησή τους. Ενώ πρόκειται για στάση που απορρέει από τον διαχωρισμό των τομέων του Καίσαρος από τον Θεό και από αναγνώριση της ιδιαίτερης δικαιοδοσίας της πολιτικής.

2.2 Η Μετάβαση από το Άτομο στο Πρόσωπο

Διανύουμε μία περίοδο επικράτησης του ατομικισμού, του «εγώ» έναντι του «εμείς». Μία εποχή ειδωλολατρική με έκδηλο «φετιχισμό» όπου στα πράγματα αποδίδονται φανταστικές ιδιότητες κοινωνικών σχέσεων, ενώ οι ανθρώπινες σχέσεις «πραγματοποιούνται» (Holloway, 2006, 116). Η πολυσυζητημένη πλέον παγκοσμιοποίηση προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα της οικονομίας, όχι ως μορφή κοινωνικών σχέσεων, αλλά ως αυτονομημένη δύναμη, ως πράγματα και καταστάσεις που μας επιβάλλονται και καλούμαστε να διαχειριστούμε. Το δικαίωμα στην ευημερία προβάλλεται κυρίως ως δικαίωμα στην ελευθερία επιλογής του ατόμου στα πλαίσια ενός κυρίαρχου καταναλωτικού προτύπου Βιώνουμε την αποθέωση και συνάμα την αποστέωση του ατόμου και αυτό σηματοδοτεί ένα από τα πιο σοβαρά αδιέξοδα στα οποία έχει οδηγηθεί ο σύγχρονος Δυτικός κόσμος με την αλαζονεία της τεχνολογικά εξοπλισμένης δύναμης άκρως εκκοσμικευμένων κοινωνιών των οποίων η άλλη όψη είναι η φυσική και ηθική εξαθλίωση μεγάλου μέρους του πληθυσμού του πλανήτη.

Οι επιπτώσεις είναι ήδη ορατές: Καταστροφή του περιβάλλοντος και της οικολογικής ισορροπίας με τα συνακόλουθα «ακραία» φυσικά φαινόμενα, νέες μορφές πολέμου και κατάφωρη καταπάτηση ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων, ουσιαστική κατάργηση του ατόμου ως

υπαρκτής οντότητας, στο μεσουράνημα του ως γενικής και αφηρημένης κατηγορίας χρήσιμης για στατιστικές μελέτες και οικονομικά μεγέθη. Η καταναλωτική αντίληψη, ιδιαίτερα με αναφορά στη έκφραση, αναγνώριση και κάλυψη αναγκών και η καλλιέργεια παθητικών αντικειμένων των επιδοματικών πολιτικών αμφισβητούνται έντονα. Αντίστοιχα, πληθαίνουν οι φωνές για την ανάδειξη ενεργών υποκειμένων, για την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων εκείνων οι οποίοι παρέχουν φροντίδα και των αποδεκτών της, αλλά και των εξυπηρετούμενων καθώς ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο, αντί να στέκονται αλληλέγγυοι στην αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων.

Όταν φθάνουμε να διεκδικούμε την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αντί να την θεωρούμε αδιαπραγμάτευτο δεδομένο, είναι φανερό ότι το δυτικό Ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο αποκαλύπτει τα όριά του. Το ζητούμενο είναι πλέον όχι ένας εκσυγχρονισμός - ότι και αν σημαίνει αυτό-, αλλά η υπέρβαση της εδραιωμένης αντίληψης στην κοινωνική πολιτική στη βάση των κλασσικών αντιθετικών δίπολων: - ατομικό ή συλλογικό, ιδιωτικό ή δημόσιο.

Προφανώς κάτι τέτοιο δεν μπορεί να περιορίζεται σε ένα γεφύρωμα. Δεν βρίσκεται στην αντίπερα όχθη το άτομο από την συλλογικότητα ώστε να αναζητούμε τρόπους επανασύνδεσής τους (Ewald, 2003, 34). Ήλθε ο καιρός να συζητήσουμε εκ νέου θεμελιώδεις έννοιες, να αναδείξουμε την αλήθεια της ανθρώπινης κοινωνίας, - την αλήθεια, δηλαδή την άρση της λήθης, την ανάδυση στο φως αυτού που πραγματικά είναι. Να αφαιρέσουμε το προσωπίο, το ψέμα της δήθεν παντοδύναμης, μαζικής και γι' αυτό απρόσωπης ατομικότητας και να αναδείξουμε το ανθρώπινο πρόσωπο σε όλη του την πληρότητα και την ομορφιά.

Πως κατανοούμε όμως το ανθρώπινο πρόσωπο όμως και σε τι διαφέρει από το άτομο; Η Πατερική γραμματεία, ιδιαίτερα οι Καππαδόκες Πατέρες και ο 'Αγ. Ιωάννης Δαμασκηνός όπως αναφέρει ο μητροπολίτης Ιερόθεος (2000) αντλώντας από την αρχαία Ελληνική φιλοσοφία, αλλά μέσα από την υπέρβαση που κάνει η ορθόδοξη θεολογία, ανέπτυξαν τα περί ανθρωπίνου προσώπου. Αφετηρία τους ήταν η προσέγγιση του Τριαδικού Θεού ως μιας ουσίας με τρεις υποστάσεις-πρόσωπα σε σχέση αγάπης. Ο μεταπτωτικός άνθρωπος, ο οποίος χάνει το καθ'ομοίωσιν αλλά παραμένει εικόνα Θεού, (έστω και αμαυρωμένη) δεν γεννιέται πρόσωπο αλλά μπορεί να γίνει, με ασκητικό φρόνημα. Αυτή τη δυνατότητα ουσιαστικά προς τη Θέωση, μας χάρισε ο εσταυρωμένος Ιησούς Χριστός. Γι' αυτό το πρόσωπο βιώνεται δυναμικά, ως πορεία από το κατ' εικόνα στο καθ'ομοίωσιν και οι 'Άγιοι είναι ζωντανά παραδείγματα προσώπων. Στο πλαίσιο της θεολογικής προσέγγισης, οι πατέρες θέτουν τα θεμέλια μιας οντολογίας του ανθρωπίνου προσώπου και ορθόδοξης ανθρωπολογίας που μας προσφέρει, ιδιαίτερα σήμερα, τα ερείσματα για την ποθούμενη υπέρβαση από τον ατομοκεντρισμό στη συλλογικότητα, χωρίς να χάνεται η αξία της ανθρώπινης μοναδικότητας.

Με τη λέξη πρόσωπο προσδιορίζουμε μία αναφορά και σχέση. Δηλαδή το πρόσωπο δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την σχέση με τους άλλους, δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως μία αποκομμένη ατομικότητα, (προς - ώψ = ωπός, δηλ. όμμα, οφθαλμός, όψη. Έχω την όψη στραμμένη προς κάποιον ή σε κάτι. Γιανναράς 1987, 48). Αυτή λοιπόν είναι κατ' αρχήν η ειδοποιός διαφορά του προσώπου από το άτομο: δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την σχέση - σχέση με το Δημιουργό του και με τους άλλους ανθρώπους, «κοινωνία αγάπης», μέσα από την οποία αποκτά αυτογνωσία και συνείδηση, που είναι μία καθαρά προσωπική ιδιότητα: *Η ανώνυμη, ανθρώπινη, βιολογική ύπαρξη μεταμορφώνεται σε επώνυμη υπόσταση και γίνεται «πρόσωπο». Ο όρος νοείται πάντοτε στο πλαίσιο της «κατ'εικόνα Θεού» δημιουργίας και εκφράζει την οντολογική ανακαίνιση «εν Χριστώ δια του βαπτίσματος» του αναγεννηθέντος πιστού. ... Η ορθόδοξη θεολογική σκέψη, με αφετηρία τη διάκριση των προσώπων της Τριαδικής Θεότητας, προσδιόρισε ως ανθρώπινο πρόσωπο την ξεχωριστή και επώνυμη υπόσταση, αντίθετα από το ανώνυμο φυσικό άτομο.* (Γιούλτσης, 2005, 23).

Το άτομο είναι η βιολογική ύπαρξη, υποταγμένο στην απρόσωπη συλλογική αναγκαιότητα του είδους. Αντίθετα, κάθε πρόσωπο είναι μοναδικό, με τα ιδιαίτερα φυσικά και πνευματικά χαρακτηριστικά του, και γι' αυτό μία απόλυτη ετερότητα, αλλά και ένας τέλειος μικρόκοσμος, μια πληρότητα. Κάθε πρόσωπο, με τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αποτελεί μία ανεπανάληπτη συγκεκριμένη ψυχοσωματική και πνευματική οντότητα. Αυτή η ετερότητα, το ιδιάζον και

ανεπανάληπτο του κάθε προσώπου δεν μπορεί να προσδιοριστεί με τρόπο αφηρημένο ως θεωρητική έννοια, αλλά μόνο να βιωθεί ως σχέση. Γνωρίζουμε τον άλλο στην ιδιαιτερότητά του μέσα από τη σχέση που βιώνουμε μαζί του (όπως και η πίστη εκφράζει πρωτίστως σχέση με τον ίδιο τον Ιησού Χριστό).

Το πρόσωπο, ως σχέση και ως ετερότητα, βιώνει την ελευθερία η οποία ουσιαστικά πραγματώνεται στην αγάπη που είναι ο τρόπος άσκησης της ελευθερίας. Η κοινωνία των προσώπων είναι η βίωση όχι του περιορισμού, αλλά της ελευθερίας. Υπάρχει επομένως σημαντική διαφορά ανάμεσα στο άτομο και το πρόσωπο, στην συλλογικότητα ως άθροισμα ατόμων και ως κοινωνία προσώπων. Γιατί το «κοινωνείν» είναι σχέση ανθρώπων με αυτογνωσία, σεβασμό, αναγνώριση της ετερότητας και άσκηση ελευθερίας μέσα από την αγάπη - ελευθερίας η οποία μπορεί να φθάσει μέχρι την υπέρβαση φυσικών περιορισμών και καταναγκασμών.

Ο Αβάς Δωρόθεος περιγράφει σε μία καταπληκτική στην απλότητα της σύλληψής της εικόνα, τη σχέση αγάπης των ανθρώπων μεταξύ τους και με το Θεό: «Ας υποθέσουμε ότι ο κόσμος είναι ένας κύκλος, σαν χάραγμα γινόμενο με διαβήτη. Το κεντρικό σημείο του κύκλου είναι ο Θεός, οι δε ευθείες γραμμές που ξεκινούν από την περιφέρεια του κύκλου προς το κέντρο οι δρόμοι, δηλαδή οι τρόποι ζωής των ανθρώπων. Όσο προχωρούν οι άνθρωποι προς το κέντρο, προς τον Θεό, πλησιάζονται μεταξύ τους, και όσο πλησιάζονται, πλησιάζουν τον Θεό. Κατά τον ίδιο τρόπο εννοήστε και το χωρισμό. Όταν απομακρύνονται από το Θεό και βγαίνουν προς τα έξω, τόσο απομακρύνονται και μεταξύ τους, και όσο απομακρύνονται μεταξύ τους, τόσο απομακρύνονται από τον Θεό. Αυτή λοιπόν είναι η φύση της αγάπης.» (Αβάς Δωρόθεος 1993, 203)

Η σχέση με το Θεό και η σχέση με τον συνάνθρωπο είναι άρρηκτα δεμένες στην πορεία προς το πρόσωπο. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε την πατερική σκέψη περί ανθρωπίνου προσώπου για την υπέρβαση κλασικών διλημάτων στην άσκηση κοινωνικής πολιτικής και αντιπαραθέσεων στο αξιακό της πλαίσιο, έξω από τη θεολογική οπτική. Πιστεύουμε ότι η πατερική διδασκαλία περί ανθρωπίνου προσώπου μπορεί να συμβάλει στις νέες αναζητήσεις, με την οικουμενικότητα και τη ρηξικέλευθη προσέγγισή της στην έννοια του «κοινωνικού». Η αξιοποίησή της δεν προϋποθέτει πίστη από την πλευρά του επιστήμονα, αλλά ούτε είναι δόκιμο να παραγκωνισθεί η θεολογική οπτική, καταλήγοντας έτσι σε μία λειψή, «κοινωνιολογίζουσα» κατασκευή. Το ζητούμενο είναι να γίνει με σεβασμό στα συγκεκριμένα γνωσιολογικά πλαίσια.

2.3. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως Παγκόσμιο Αντικείμενο Μελέτης.

Κοινωνικές ανισότητες, αποκλεισμός, κοινωνικές ταραχές και έλλειψη δικαιοσύνης εκτός από το Δυτικό Μεσαίωνα υπήρξαν και στην καθ' ημάς Ανατολή, όπως στο Βυζάντιο, στα Βαλκάνια και στ Τουρκοκρατούμενα μέρη. Συγκεκριμένα στο Βυζάντιο εκτός από την Κοινωνική πρόνοια, τη φιλανθρωπία που πρόσφεραν μεμονωμένες περιπτώσεις ανθρώπων ιδιαίτερα της Εκκλησίας στη Βυζαντινή Πολιτεία πολλές φορές η πραγματικότητα οι νόμοι οι συνήθειες και οι προκαταλήψεις δεν επέτρεπαν στη δικαιοσύνη να διεκδικήσει την οντότητά της. (Δεληκωσταντής, 2000, 29)

Το νομικά καθορισμένο σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στη βυζαντινή κοινωνία στα κατώτερα οικονομικά στρώματα του πληθυσμού ήταν αδύνατο να ξεπεραστεί. Η κοινωνική κινητικότητα στις κατώτερες τάξεις ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη. Για το μεγάλο πλήθος των φτωχών αστών, αγροτών και δούλων, η δυνατότητα να ξεφύγουν από τις συνθήκες που τους επιβάλλονταν ήταν ελάχιστη, αν όχι ανύπαρκτη, αποκλείοντάς τους έτσι τόσο από μια διέξοδο αναζήτησης ανόδου και ευμάρειας, όσο και από τη συμμετοχή στην καθεστηκυία τάξη και τη δυνατότητα μεταβολής της κοινωνικής δομής.

Δημιουργούνταν έτσι κοινωνικές ομάδες που υπέφεραν από τις ανισότητες της κοινωνικής κατανομής χωρίς να μπορούν να μεταβάλουν τη θέση τους. Είναι γνωστές βέβαια οι κοινωνικές ανισότητες που είχαν να κάνουν με την οικονομική κατάσταση των Βυζαντινών, πόσο μάλλον σε άλλες που είχαν να κάνουν με τη θρησκεία, την «εθνικότητα» ή το φύλο. Κι αυτό γιατί, παρόλο που κανείς διαβάζοντας τις πηγές μπορεί εύκολα να υποθέσει ότι παγανιστές, Εβραίοι, μοναχοί,

ερημίτες και γυναίκες ήταν στο στόχαστρο του κοινωνικού αποκλεισμού, ο τρόπος που γινόταν καθώς και τα όριά του είναι δύσκολο να προσδιοριστούν ακριβώς.

Όπως υποδεικνύουν τα δεδομένα που έχουμε, η κοινωνική πρόνοια στο πρώιμο Βυζάντιο ήταν, σε σχέση με τον προηγούμενο ελληνορωμαϊκό πολιτισμό, πιο εκτεταμένη, αλλά και διαφορετική ως προς την έννοια και την οργάνωση. Γινόταν όχι μόνο ιδιωτικά αλλά και σε οργανωμένα ιδρύματα και περιλάμβανε την έννοια της φιλανθρωπίας όχι μόνο προς ισότιμους συμπολίτες που βρίσκονταν σε ανάγκη, αλλά επίσης προς τις κατώτερες, μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής ή «εθνικότητας», αφού όλοι οι άνθρωποι θεωρούνταν «αδελφοί». Η αρχή αυτής της φιλοσοφίας βρίσκεται όχι μόνο στη χριστιανική διδασκαλία, αλλά και στη φιλανθρωπική και ανθρωπιστική δράση των ανθρώπων της Εκκλησίας των πρώτων χριστιανικών αιώνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος. Ο Πατριάρχης της Κωνσταντινουπόλεως όχι μόνο μοίρασε όλη την προσωπική του περιουσία στους φτωχούς της Αντιόχειας, αλλά και κήρυσσε παντού το ενδιαφέρον για τους «αδελφούς φτωχούς»

Την Εκκλησία ακολουθούσε στη φιλανθρωπική της δράση και το Κράτος. Όλοι σχεδόν οι αυτοκράτορες και οι αυτοκράτειρες της Πρώιμης Βυζαντινής Περιόδου έλαβαν μέτρα-προσωπικά και νομοθετικά-και, σε συνεργασία με πλούσιους πολίτες-ευεργέτες, έφτιαξαν συγκεκριμένη υλική υποδομή για την εφαρμογή ενός προγράμματος ευρείας κοινωνικής πρόνοιας. Η υποδομή αυτή περιλάμβανε ένα φάσμα φιλανθρωπικών ιδρυμάτων Άλλα φιλανθρωπικά ιδρύματα, διάσπαρτα σε πολλές πόλεις της αυτοκρατορίας, ήταν βρεφοκομεία, ορφανοτροφεία, πτωχεία (πτωχοκομεία), αναμορφωτήρια, ξενοταφεία (χώροι στα νεκροταφεία για την ταφή απόρων), τυφλοκομεία και άλλα (Diehl, 1923, 745).

3. Συμπεράσματα

Θα μπορούσαμε να καταλήξουμε συμπεραίνοντας ότι η ορθόδοξη θεολογία οφείλει να πραγματοποιήσει ένα δημιουργικό άνοιγμα προς τον πολυπολιτισμικό κόσμο μας, προσλαμβάνοντας τα προβλήματα και τους προβληματισμούς του. Χρειάζεται μια νέα προσέγγιση των σημερινών κοινωνικών και πολιτιστικών πραγματικοτήτων, μέσα από μια θεολογία της ετερότητας, που δεν θα έχει ωστόσο τίποτε κοινό με το πνεύμα του συγκρητισμού.

Είναι όντως ανάγκη στις μέρες μας η Ορθοδοξία να προχωρήσει πιο πέρα και από την νεωτερικότητα και να αποδεχθεί τον πλουραλισμό και την ετερότητα των άλλων κατά τέτοιο τρόπο ώστε ταυτόχρονα να μην υποτιμά, συμβιβάζει, πολύ δε περισσότερο εγκαταλείπει την ορθόδοξη αυτοσυνειδησία και ετερότητα. Στοιχεία μιας τέτοιας θεολογίας της πολυπολιτισμικότητας ως αλληλοσεβασμός, αποδοχή και ειρηνική συνύπαρξη με την θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα, είναι διάσπαρτα μέσα στη Βίβλο και τα πατερικά κείμενα. Απαιτείται σαφώς μία άλλη νοοτροπία και ένας άλλος προσανατολισμός για την αναγνώρισή τους. Μια άλλη ερμηνευτική προσέγγιση μπορεί να αναδείξει και να φωτίσει καίριες πτυχές της θεολογίας της ετερότητας (Δεληκωσταντής, 2007, 198).

Το χρέος της αναζήτησης της ενότητας και πολλές άλλες παράμετροι της θεολογίας της Εκκλησίας μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργική και έμπρακτη απάντησή της στις νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας. Η πολυπολιτισμικότητα των συγχρόνων κοινωνιών προκαλεί την Ορθοδοξία να ανακαλύψει μέσα από την ετερότητά της τα στοιχεία ταυτότητας και όχι αντίθεσης με άλλες συλλογικότητες που επιμένουν στην ετερότητά τους για να συνυπάρξουν ειρηνικά και δίκαια στον ίδιο ζωτικό χώρο. Θα μπορούσαμε να πούμε τέλος ότι ο λόγος της αγάπης ως κοινωνία και ως ηθική αυτοπραγμάτωση του προσώπου χρειάζεται να διαλεχτεί με τον λόγο των δικαιωμάτων του ανθρώπου ως ελευθερία και ως αγάπη ατομική και συλλογική. Από αυτόν το διάλογο της ηθικής με τη δικαιοσύνη θα βγει κερδισμένη η ορθόδοξη κοινωνία (Μανιτάκης, 2007, 209).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Δωρόθεος, Α., (1993) Έργα Ασκητικά, Εκδόσεις «Ετοιμασία», Ιεράς Μονής Τιμίου Προδρόμου, Καρέας.
- Μανιτάκης Α., (2007), «Ορθοδοξία και Δικαιώματα του Ανθρώπου», στο Π. Καλαϊτζίδης – Νίκος Ντόντος, Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, Ίνδικτος, Αθήνα.
- Γιανναράς Χ., (1987), Το Πρόσωπο και ο Έρωσ, Δόμος, Αθήνα.
- Γιαννουλάτος Α., (2000), Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία, Μελετήματα Ορθοδόξου προβληματισμού, «Ορθοδοξία και δικαιώματα του ανθρώπου», Αθήνα, εκδ. Ακρίτας, σ.σ. 74-98.
- Γιούλτσης Β., (2005), Η άλλη Θέαση του Κοινωνικού, «Π. Πουρνάρα»: Θεσσαλονίκη.
- Δελικωσταντής Κ., «Ορθοδοξία και Δικαιώματα του Ανθρώπου – Προτάσεις για την Υπέρβαση της Αγονης Αντιπαράθεσης Ορθοδοξισμού και Φονταμενταλισμού της Νεωτερικότητας», στο Π. Καλαϊτζίδης – Ν. Ντόντος, (2000), Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, εκδ. Ίνδικτος, Αθήνα 2007.
- Δελικωσταντής Κ., «Η ευρωπαϊκή μας ταυτότητα μεταξύ χριστιανικής παράδοσης και πλουραλισμού», Σύναξη, 74, σ.σ. 29-41.
- Ιερόθεος, (2000). Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγ. Βλασίου, Μεταξύ δύο Αιώνων, Ιερά Μονή Γενεθλίου της Θεοτόκου (Πελαγίας), Λιβαδειά.
- Μανιτάκης Α., (2007) «Ορθοδοξία και Δικαιώματα του Ανθρώπου», στο Π. Καλαϊτζίδης – Νίκος Ντόντος, Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, Ίνδικτος, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Diehl, C. (1923), "Byzantine Civilization", The Cambridge Medieval History, IV.
- Ewald F., (2003), *Η Ιστορία του Κράτους Πρόνοιας*, Gutenberg, , σ.σ. 34-39.
- Head Thomas. (1990) , Hagiography and the Cult of Saints. The Diocese of Orleans, 800-1200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holloway J., (2006), *Ας αλλάξουμε τον κόσμο χωρίς να καταλάβουμε την εξουσία - το νόημα της επανάστασης σήμερα*. Σαββάλας, Αθήνα.

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΠΙΟ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μαργαρίτης Κωνσταντίνος

konstantinos_margaritis@yahoo.com

Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Ιστορικά οι σχέσεις εκκλησίας – πολιτείας στην Ελλάδα διέπονται υπό το πρίσμα του όρου «επικρατούσα θρησκεία». Στον τομέα της εκπαίδευσης, απόρροια της διαμόρφωσης των σχέσεων αυτών με τέτοιο τρόπο αποτελεί η υποχρεωτική εισαγωγή του μαθήματος των θρησκευτικών στα σχολεία και μάλιστα με ομολογιακό χαρακτήρα. Θεσμικά, η προσέγγιση αυτή ανευρίσκεται στο άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος όπου ως σκοπός της παιδείας αναφέρεται μεταξύ άλλων η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων. Ωστόσο σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη ελληνική κοινωνία, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του μαθήματος των θρησκευτικών αμφισβητείται έντονα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει νομικές προεκτάσεις του υπάρχοντος

συστήματος θρησκευτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να προτείνει λύσεις υπό το πρίσμα της μετάβασης της Ελλάδας σε ένα σύστημα σχέσεων εκκλησίας – πολιτείας με κάποια πιο πλουραλιστικά χαρακτηριστικά.

Λέξεις κλειδιά: σχέσεις εκκλησίας – πολιτείας, θρησκευτική εκπαίδευση, Σύνταγμα, πλουραλιστικό σύστημα

1. Εισαγωγή

Οι ιστορικά ειδικά διαμορφωμένες σχέσεις εκκλησίας – πολιτείας ήδη από την εποχή της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (Clogg, 2013, Barker, 2009, Πανταζάκος, 2002) επέδρασαν καταλυτικά στη διαμόρφωση του νέου ελληνικού κράτους. Ήδη από τα πρώτα συνταγματικά κείμενα της ελληνικής ιστορίας ανευρίσκονται διατάξεις που αποδίδουν στην Ορθοδοξία ιδιαίτερη θέση στην ελληνική πολιτεία.

Αυτή η αντίληψη αποτυπώνεται στο ισχύον Σύνταγμα στο άρθρο 3. Εκεί αναγνωρίζεται η Ανατολική Ορθόδοξη Εκκλησία του Χριστού ως επικρατούσα στην Ελλάδα. Ιδιαίτερη πτυχή της διαχρονικής αυτής αναγνώρισης αποτελεί η υποχρεωτική εισαγωγή του μαθήματος των θρησκευτικών στα σχολεία και μάλιστα με ομολογιακό χαρακτήρα που βασίζεται ακριβώς στο δεσμό που έχει αναπτυχθεί μεταξύ της Εκκλησίας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σωτηρέλης, 1993). Θεσμικά, η προσέγγιση αυτή αποτυπώθηκε στο άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος όπου ως σκοπός της παιδείας αναφέρεται μεταξύ άλλων η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων, διάταξη που εμφανώς ερμηνεύεται υπό το πρίσμα της επικρατούσας θρησκείας.

Στην παρούσα μελέτη θα υπογραμμισθούν κάποιες νομικές παράμετροι της θρησκευτικής εκπαίδευσης με σκοπό να αποκρυσταλλωθούν σχετικά νομικά ζητήματα. Τέλος θα διατυπωθούν κάποιες προτάσεις προς αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών στο πλαίσιο μιας περισσότερο (όχι ολοκληρωτικά) πλουραλιστικής αντίληψης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μοντέλα σχέσεων εκκλησίας – πολιτείας

Σε μια προσπάθεια συστηματικής αποτύπωσης, θα μπορούσαν να παρουσιασθούν τρία βασικά μοντέλα που οριοθετούν τις σχέσεις εκκλησίας – πολιτείας (Soper et al., 2017). Το πρώτο μοντέλο είναι αυτό της αυστηρής διάκρισης. Καθώς η πολιτική και η θρησκεία αποτελούν διαφορετικές εκφάνσεις της ανθρώπινης υπόστασης, θα πρέπει να παραμένουν σε ξεχωριστά μεταξύ τους πεδία. Η θρησκεία γίνεται αντιληπτή ως ένα αμιγώς προσωπικό ζήτημα και ως εκ τούτου η σχετική προσέγγιση κάθε ανθρώπου επαφίεται στην προσωπική του αντίληψη. Έτσι το κράτος οφείλει να τηρεί απαρασάλευτα αυστηρή στάση θρησκευτικής ουδετερότητας, ώστε να μην παρεμβαίνει ούτε κατ' ελάχιστο στην ιδιωτική αυτή σφαίρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Γαλλία όπου η *laïcité* κατοχυρώνεται ρητά στο άρθρο 1 του Συντάγματος.

Στο δεύτερο μοντέλο υφίσταται μια ειδικότερη σχέση μεταξύ κράτους και κάποιας εκκλησίας· το μοντέλο της καθεστηκυίας εκκλησίας. Εδώ περισσότερο η εκκλησία γίνεται αντιληπτή ως ένα φαινόμενο καίριας σημασίας που ανάγεται σε πυλώνα κοινωνικής συνοχής, ένα στοιχείο συλλογικότητας. Στις σύγχρονες δημοκρατίες η κρατική αυτή προσέγγιση βασίζεται κυρίως σε κάποια ιστορική συνέχεια και πλειοψηφική έκφραση η οποία με σύγχρονους όρους αποδίδει στην καθεστηκυία εκκλησία κάποια πλεονεκτήματα, κυρίως συμβολικού χαρακτήρα, που ενέχουν και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Παραδείγματα εδώ ανευρίσκονται στα Συντάγματα Σκανδιναβικών κυρίως χωρών, όπως η Φινλανδία και η Νορβηγία.

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό του δομικού πλουραλισμού ή πλουραλιστικό μοντέλο. Βασίζεται στην αντίληψη ότι οι διάφορες σφαίρες κοινωνικής δραστηριότητας, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, οι τέχνες, η θρησκεία, η πολιτική, μπορούν να διέπονται από σχέσεις συμπληρωματικού χαρακτήρα και όχι αυστηρής διάκρισης. Ασφαλώς, η κάθε σφαίρα απαιτεί κάποια αυτόνομη δράση

η οποία τη διακρίνει από τις υπόλοιπες, η θρησκεία ωστόσο καθίσταται εν τέλει συναφής με κάθε έκφραση της ζωής του ανθρώπου· αναγνωρίζεται δηλαδή στη θρησκεία ένα οριζόντιο επίπεδο διάδρασης. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δεν δύναται να περιλαμβάνει μία μόνο συγκεκριμένη θρησκεία, αλλά να βασισθεί στο θρησκευτικό πλουραλισμό ως θεμελιώδες στοιχείο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Επομένως το κράτος δεν θα πρέπει να πριμοδοτεί, πολλώ μάλλον να ταυτίζεται με μια συγκεκριμένη θρησκεία, αλλά σε πνεύμα δικαιοσύνης να επιδιώκει διάδραση με όλες τις θρησκευτικές αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί εντός της κοινωνίας, όπως στην περίπτωση των Κάτω Χωρών.

Από τα ανωτέρω, θα μπορούσε εύλογα να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα εφαρμόζεται κατά κανόνα το δεύτερο μοντέλο. Σε επόμενο στάδιο, το ζήτημα που τίθεται εστιάζεται στην ύπαρξη ή μη αιτιώδους συνάφειας μεταξύ της έννοιας της επικρατούσας θρησκείας και παραβίασης της θρησκευτικής ελευθερίας. Απάντηση έχει δοθεί από την καταργηθείσα με το Πρωτόκολλο 11 Ευρωπαϊκή Επιτροπή Θεμελιωδών Δικαιωμάτων στην υπόθεση *Darby* κατά Σουηδίας (αριθμ. προσφ. 11581/85, 23.10.1990). Εκεί ευθέως αποτυπώθηκε η κατ' αρχήν μη παραβίαση της θρησκευτικής ελευθερίας από την καθ' αυτή ύπαρξη επικρατούσας θρησκείας εντός μιας έννομης τάξης, εκτός αν ο πολίτης εξαναγκάζεται να μετέχει στην επικρατούσα αυτή θρησκεία ή απαγορεύεται να αποχωρήσει, συμπεριλαμβανομένης ασφαλώς της προϋπόθεσης δυνατότητας ανάπτυξης συνείδησης, θρησκευτικής ή μη. Η συγκεκριμένη απόφαση ουσιαστικά αποδεσμεύει την επικρατούσα θρησκεία από τη θρησκευτική ελευθερία με ελάχιστες εξαιρέσεις οι οποίες δεν ανευρίσκονται σε καμία δημοκρατική έννομη τάξη.

Σε αναλογική ερμηνεία της απόφασης αυτής, ο κατ' αρχήν υποχρεωτικός χαρακτήρας της διδασκαλίας θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παραβιάζει το θεμελιώδες δικαίωμα των πολιτών στη θρησκευτική ελευθερία. Εντούτοις, η πολιτεία οφείλει να θέτει κάποιες διεξόδους για τους πολίτες με διαφορετική θρησκευτική πίστη και τους άθεους, ώστε να μπορούν να εξαιρεθούν από την παρακολούθηση μαθήματος θρησκευτικών ομολογιακού χαρακτήρα για να μην εξαναγκάζονται να υφίστανται μια διαδικασία που ουσιαστικά περιορίζει τα δικαιώματά τους αφού υπεισέρχεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως είναι η θρησκεία.

Ειδικότερα δε, από τη σκοπιά του συγκριτικού δικαίου, η διδασκαλία θρησκευτικών μαθημάτων αποτελεί τον κανόνα μεταξύ των κρατών που συμμετέχουν στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Προβαίνοντας σε μια τέτοια συγκριτική ερμηνεία, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ, Δικαστήριο του Στρασβούργου) εντόπισε τη διδασκαλία μαθημάτων θρησκευτικού χαρακτήρα σε 43 από τα 46 μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Από αυτά δε, σε 25 κράτη η θρησκευτική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική με διαφορετικό ασφαλώς επίπεδο υποχρέωσης (αριθμ. προσφ. 1448/04 *Hasan και Eylem Zengin* κατά Τουρκίας, 09.10.2008). Από πολιτική σκοπιά, αξίζει να αναφερθεί ότι στις χώρες στις οποίες προβλέπεται υποχρεωτική θρησκευτική εκπαίδευση εντάσσονται κάποιες που διαχρονικά παρουσιάζουν ένα υψηλό επίπεδο φιλελεύθερης δημοκρατίας, όπως η Νορβηγία, η Σουηδία και η Φινλανδία. Θα μπορούσε επομένως να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα ότι η θρησκευτική πτυχή της εκπαίδευσης ως στοιχείο απαραίτητο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου εντάσσεται σε μια γενικότερη εκπαιδευτική κουλτούρα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τη σημασία της θρησκείας ιστορικά, αλλά και ανθρωπολογικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την ιδιαίτερη θέση του θρησκευέσθαι ως σφαίρα κοινωνικής δραστηριότητας στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

3. Δικαίωμα στην εκπαίδευση και θρησκευτικά

3.1. Θεμελιώδεις διατάξεις

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται ρητά στο Σύνταγμα και σε διατάξεις κειμένων υπερεθνικού χαρακτήρα, υπέρτερης τυπικής ισχύος. Συγκεκριμένα, το άρθρο 2 του Πρώτου

Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) ρητά ορίζει την υποχρέωση του κράτους στον τομέα της εκπαίδευσης να σέβεται το δικαίωμα το γονέων να εξασφαλίσουν μόρφωση και εκπαίδευση για τα παιδιά τους σύμφωνα με τις δικές τους θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις. Ομοίως και το αντίστοιχο άρθρο 14 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (ΧΘΔΕΕ) το οποίο εμπνέεται από την ως άνω διάταξη της ΕΣΔΑ όπως φαίνεται και στη σχετική επεξήγηση. Αντίστοιχα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται ρητά στις διατάξεις του άρθρου 16, παρ. 2, 3 και 4 του Συντάγματος. Ειδικότερα στην παράγραφο 2 αναγνωρίζεται η παιδεία ως βασική αποστολή του κράτους· κατοχυρώνεται δηλαδή δικαίωμα με θετικό περιεχόμενο υπό την έννοια της αξίωσης των πολιτών για παιδεία έναντι του κράτους. Στο πλαίσιο του ιδεατού του αποτελέσματος της παιδείας αυτής ανευρίσκεται μεταξύ άλλων και η ανάπτυξη της θρησκευτική συνείδησης των πολιτών.

Εδώ λοιπόν τίθεται μια παράμετρος που δεν θα μπορούσε να μην ληφθεί υπόψη κατά τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την εισαγωγή των θρησκευτικών ως μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως υποχρέωση του κράτους. Η παράμετρος αυτή σχετίζεται με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις των γονέων. Αν και μια τέτοια υποχρέωση δεν απορρέει ευθέως από την εθνική συνταγματική διάταξη, ωστόσο θα μπορούσε να εξαχθεί από τη διάταξη του άρθρου 5, παρ. 1 που κατοχυρώνει την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας, αναπόσπαστη πτυχή της οποίας αποτελεί η θρησκεία σε συνδυασμό με το άρθρο 13 του Συντάγματος περί θρησκευτικής ελευθερίας (Βενιζέλος, 2016). Από τη συνδυαστική ερμηνεία των διατάξεων αυτών συνάγεται πράγματι η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του πολίτη και στη σφαίρα των θρησκευτικών πεποιθήσεων. Η προσέγγιση αυτή όσον αφορά τα ανήλικα παιδιά προσδιορίζεται και στις διατάξεις του αστικού κώδικα, ιδιαίτερα στη διάταξη του άρθρου 1510 όπου η γονική μέριμνα, η οποία περιλαμβάνει την εν γένει επιμέλεια του τέκνου, αποτελεί υποχρέωση, αλλά και δικαίωμα των γονέων. Επομένως εκ των ανωτέρω εξάγεται εύλογα το συμπέρασμα ότι οι γονείς δικαιούνται να καθορίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους σύμφωνα με τις δικές τους θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις.

3.2. Νομολογιακή προσέγγιση

Ερμηνεύοντας το άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ, το Δικαστήριο του Στρασβούργου έχει διαμορφώσει κάποιες κατευθυντήριες αρχές. Έχει τονίσει τη συστηματική ερμηνεία της διάταξης αυτής με τα άρθρα 8, 9 και 10 της ΕΣΔΑ, δηλαδή το δικαίωμα σεβασμού της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής, την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας και την ελευθερία έκφρασης. Υπό αυτό το πρίσμα, το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίσουν μόρφωση και εκπαίδευση για τα παιδιά τους σύμφωνα με τις δικές τους θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις οφείλει να γίνεται σεβαστό από το κράτος (κυρίως), αλλά και από ιδιώτες που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες και μάλιστα όχι μόνο σε μαθήματα θρησκευτικού χαρακτήρα, αλλά και σε λοιπά μαθήματα (ενδεικτικά, αριθμ. προσφ. 5095/71, 5920/72, 5926/72 Kjeldsen, Busk Madsen και Pedersen κατά Δανίας, 07.12.1976). Από την άλλη, η διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκει αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του κράτους. Έτσι, δεν αποκλείεται ασφαλώς στο κράτος η δυνατότητα να συμπεριλάβει μαθήματα που να παρέχουν γνώση επί μίας συγκεκριμένης θρησκείας ή φιλοσοφικής αντίληψης.

Επομένως, το ερώτημα που εύλογα τίθεται σχετίζεται με μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ του δικαιώματος των γονέων και της εξουσίας του κράτους. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η κάθε υπόθεση ξεχωριστά. Ασφαλώς το περιγραφόμενο δικαίωμα των γονέων αποδυναμώνεται στην περίπτωση π.χ. των μαθηματικών ή των αρχαίων ελληνικών. Ωστόσο, σε περίπτωση μαθημάτων θρησκευτικού χαρακτήρα, θα πρέπει επιμελώς να εξετασθεί αν οι μαθητές συμμετέχουν σε κάποια μορφή θρησκευτική λατρεία ή κατήχηση και αντίστοιχα οι δυνατότητες εξαίρεσης από τέτοια μαθήματα πρέπει να ερευνηθούν. Επομένως σε αυτές τις περιπτώσεις οι

θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις των γονέων πρέπει να γίνονται καθόλα σεβαστές ώστε να αποφευχθούν περιπτώσεις κατάχρησης εξουσίας υπό τη μορφή έμμεσου προσηλυτισμού.

Η συστηματική ερμηνεία την οποία επιχειρεί το ΕΔΔΑ στη προκειμένη περίπτωση, είναι συναφής με τη γενικότερη πολιτική του κατεύθυνση, αυτή της αποτελεσματικότερης προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Το δικαίωμα των γονέων στο σεβασμό των θρησκευτικών και φιλοσοφικών τους πεποιθήσεων κατά τη μόρφωση των παιδιών τους ασφαλώς συνιστά έκφραση του εν γένει οικογενειακού βίου και της ισχυροποίησης των δεσμών της οικογένειας όπου οι γονείς μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά τους τις δικές τους πεποιθήσεις, άσχετα βέβαια με το γεγονός ότι στο μέλλον τα παιδιά διαμορφώνουν δική τους αντίληψη. Ως ανήλικα ωστόσο υπόκεινται στην προστασία των γονέων οι οποίοι φέρουν την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης. Αντίθετη προσέγγιση θα καθίστατο αντίθετη με τη δημοκρατική αντίληψη που διέπει την ΕΣΔΑ, καθώς το μοντέλο της κρατικής εκπαίδευσης με κρατικές φιλοσοφικές, πολιτικές, θρησκευτικές, κοινωνικές κτλ. κατευθύνσεις, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η οποιαδήποτε μορφή ατομικότητας απαντάται σε απολυταρχικά καθεστώτα.

Εύστοχα επίσης το ΕΔΔΑ προσπαθεί να συγκεράσει το θεμελιώδες αυτό δικαίωμα με την εξουσία του κράτους να καθορίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παιδεία ως τομέας δράσης ανήκει στον πυρήνα της εθνικής κυριαρχίας αφού αντανάκλα τη διαπαιδαγώγηση και διάπλαση της προσωπικότητας των πολιτών ως συλλογικότητα με επιδιωκόμενο σκοπό και τη ποιοτική συνέχιση της ύπαρξης του ίδιου του έθνους. Για αυτόν ακριβώς το λόγο το ΕΔΔΑ αναγνωρίζει την εξουσία του κράτους να επιλέξει μέσω της εκπαίδευσης ακόμα και την προώθηση ενός συγκεκριμένου θρησκευτικού δόγματος, λόγω της θέσης που κατέχει στην εθνική ιστορία και παράδοση μιας χώρας (Μαντζούφας, 2011, Κτιστάκης, 2004). Ωστόσο, στο πλαίσιο του πλουραλισμού που διέπει μια δημοκρατική κοινωνία πρέπει να παρέχονται εναλλακτικές δυνατότητες στους μαθητές των οποίων οι γονείς πρεσβεύουν διαφορετικές θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις (μάθημα επιλογής, εξαίρεση).

Στο πλαίσιο του εθνικού δικαίου, ζητήματα ερμηνευτικού χαρακτήρα που εντάσσονται στη μορφή και στο εύρος της προβλεπόμενης θρησκευτικής εκπαίδευσης προκύπτουν από τη διάταξη του άρθρου 16, παρ. 2 του Συντάγματος. Παρά το γεγονός ότι, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, ο συνταγματικός νομοθέτης χρησιμοποιεί τον όρο «θρησκευτική» και όχι «Ορθόδοξη» που σημαίνει με βάση τη γραμματική ερμηνεία, αλλά και την εννοιολογική του αποτύπωση, ο όρος δεν παραπέμπει σε κάποια συγκεκριμένη θρησκεία, στην πράξη μόνο η ιστορία και οι αρχές της Ορθοδοξίας διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία, ιδιωτικά και δημόσια.

Ωστόσο, η παράγραφος 2 του άρθρου 16 ερμηνευμένη υπό το πρίσμα του άρθρου 3 του Συντάγματος οδήγησε στη δικαστική κατοχύρωση της πρακτικής αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστική είναι η απόφαση του Διοικητικού Εφετείου Αθηνών το οποίο έκρινε ότι «ο σκοπός της διάταξης (άρθρο 16, παρ. 2) είναι η διατήρηση του Ορθόδοξου Χριστιανικού δόγματος που ασπάζεται η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων πολιτών» (ΔιοικΕφΑθ 2704/1987). Επομένως, κατά την κρίση του Δικαστηρίου σκοπός της παραγράφου 2 είναι όχι μόνο η καλλιέργεια Ορθόδοξης θρησκευτικής συνείδησης, αλλά και μακροπρόθεσμα η διαιώνιση της συνείδησης αυτής. Όμοια προσέγγιση έχει διαχρονικά αποδεχθεί και το Συμβούλιο της Επικρατείας το οποίο έκρινε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να εξασφαλίζει τη διδασκαλία των θρησκευτικών για ικανό αριθμό ωρών εβδομαδιαίως (ΣτΕ 2176/1998, 3356/1995, βλ. και Δαγτόγλου, 2006). Έτσι η νομολογία των ελληνικών δικαστηρίων βασιζόμενη σε μια συστηματική ερμηνεία του Συντάγματος, δηλαδή του άρθρου 16, παρ. 2 και του άρθρου 3 διάκειται θετικά προς τη διδασκαλία των θρησκευτικών με χαρακτήρα ομολογιακό και μάλιστα υποχρεωτικό. Η ίδια αυτή προσέγγιση εν γένει αποτυπώθηκε και στη υπ' αριθμ. 115/2012 απόφαση του Διοικητικού Εφετείου Χανίων. Επομένως το ζήτημα που τίθεται προκειμένου να κριθεί αν η ελληνική περίπτωση είναι συμβατή με την υπερεθνικού χαρακτήρα διάταξη της ΕΣΔΑ, σχετίζεται με τη δυνατότητα εναλλακτικών λύσεων για τους μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν διαφορετικές θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις.

3.3. Δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα των θρησκευτικών

Σε αυτήν την ενότητα θα εξετασθεί η διαδικασία απαλλαγής όπως προβλέπεται για το μάθημα των θρησκευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έτσι, σύμφωνα με την νεώτερη εγκύκλιο με αριθμ. πρωτ. 12773/Δ2/23-01-2015 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων που ίσχυσε για το σχολικό έτος 2016-2017, η απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών χορηγείται ύστερα από υπεύθυνη δήλωση του Ν. 1599/1986, του ίδιου του μαθητή (αν είναι ενήλικος) ή και των δύο γονέων του (αν είναι ανήλικος), στην οποία θα αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος και εξ αυτού επικαλείται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκευάτος στο οποίο ανήκει, εκτός αν το επιθυμεί. Αν η γονική μέριμνα ασκείται από τον ένα γονέα, αρκεί η υπογραφή του ασκούντος τη γονική μέριμνα. Επιπλέον, κατά τα οριζόμενα στην ίδια εγκύκλιο, επειδή έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα κατάχρησης του δικαιώματος απαλλαγής από τα θρησκευτικά για λόγους που δεν συνδέονται με την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, επιστάται η προσοχή στους διευθυντές των σχολικών μονάδων να ελέγχουν την τεκμηρίωση των προβαλλόμενων λόγων.

Η διαδικασία απαλλαγής έχει, ως ζήτημα, επίσης αντιμετωπισθεί από το Δικαστήριο του Στρασβούργου. Στην απόφαση Folgero και Λοιποί κατά Νορβηγίας (αριθμ. προσφ. 15472/02, 29.06.2007), το ΕΔΔΑ υπογράμμισε ότι οι πληροφορίες αναφορικά με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις αποτελούν από τις πιο προσωπικές πτυχές της ιδιωτικής ζωής, η αποκάλυψή τους επομένως σε πιθανή αίτηση απαλλαγής θα συνιστούσε παραβίαση του δικαιώματος της ιδιωτικής ζωής και πιθανότατα (ειδικά αν υφίστανται θρησκευτικές πεποιθήσεις) και της θρησκευτικής ελευθερίας. Ομοίως και στη σχετικά πιο πρόσφατη υπόθεση Mansur Yalcin και Λοιποί κατά Τουρκίας (αριθμ. προσφ. 21163/11, 16.09.2014), το ΕΔΔΑ κατέκρινε την πιθανή υποχρέωση αποκάλυψης θρησκευτικών ή φιλοσοφικών πεποιθήσεων των γονέων σε περίπτωση αίτησης απαλλαγής. Διακρίνεται λοιπόν μια γενικότερη αντίληψη του Δικαστηρίου του Στρασβούργου προστασίας των προσωπικών δεδομένων των πολιτών και σε αυτό το επίπεδο. Επομένως η διαδικασία απαλλαγής (ή επιλογής εναλλακτικού μαθήματος) θα πρέπει πάντοτε να διενεργείται με γνώμονα το σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των αιτούντων, να μην υποχρεούται δηλαδή ο αιτών να αποκαλύψει τις θρησκευτικές ή τις φιλοσοφικές του πεποιθήσεις.

Στο ίδιο πλαίσιο και η Αρχή Προστασία Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (ΑΠΔΠΧ, Αρχή) με την υπ' αριθμ. 94/2015 απόφαση υπογράμμισε τη σημασία της μη δήλωσης θρησκευτικών πεποιθήσεων κατά τη διαδικασία απαλλαγής. Ειδικότερα, εξετάζοντας την προηγούμενη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων τόνισε το γεγονός ότι παρείχε τη δυνατότητα στους γονείς που δεν επιθυμούν να παρακολουθεί το παιδί τους το μάθημα των θρησκευτικών ή να υποβάλλουν υπεύθυνη δήλωση ότι δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος ή εναλλακτικά να ζητούν την απαλλαγή από την υποχρέωση παρακολούθησης με επίκληση λόγων θρησκευτικής συνείδησης οι οποίοι επιβάλλουν τη μη συμμετοχή στο μάθημα των θρησκευτικών. Κατά συνέπεια, δεν απαιτείται άνευ ετέρου δήλωση ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος.

Υπό την ανωτέρω λογική, τίθενται δύο βασικά ζητήματα αναγόμενα στη διαδικασία. Το πρώτο αφορά στη ρητή δήλωση ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος από την οποία απορρέει η επίκληση λόγων θρησκευτικής συνείδησης, σε αντίθεση με την προηγούμενη εγκύκλιο που υιοθέτησε μια διαζευκτική λογική, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με την «τεκμηρίωση των προβαλλόμενων λόγων» για απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών.

Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται σχετίζεται με την ύπαρξη ή μη αναγκαστικής αποκάλυψης προσωπικών δεδομένων με αρνητική δήλωση θρησκευάτος. Εδώ χρήσιμη πάλι καθίσταται η προσέγγιση του ΕΔΔΑ. Στην υπόθεση Δημητράς και Λοιποί κατά Ελλάδας (αριθμ. 2) (αριθμ. προσφ. 34207/08 και 6365/09, 03.11.2011), το ΕΔΔΑ οριοθετώντας την ελευθερία εκδήλωσης των θρησκευτικών πεποιθήσεων τόνισε ότι εμπεριέχει και το δικαίωμα του ατόμου να μην είναι αναγκασμένο να εκδηλώσει το θρήσκευμά του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις και να μην είναι αναγκασμένο να ενεργεί κατά τρόπο που να είναι δυνατόν να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι έχει ή δεν

έχει τέτοιες πεποιθήσεις. Υπό αυτήν την έννοια, η παρέμβαση του κράτους πρέπει να στοχεύει στη λιγότερο δυνατή εκδήλωση θρησκευτικών πεποιθήσεων. Έτσι η αρνητική δήλωση θρησκευάματος που αναγκαστικά απαιτείται για την απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών δεν βρίσκεται σε αυτήν την κατεύθυνση. Η έννοια του προσωπικού δεδομένου όπως έχει οριστεί και από το Δικαστήριο του Στρασβούργου και από την ΑΠΔΠΧ απαιτεί πλήρη κατοχύρωση τόσο από θετική, όσο και από αρνητική αναγκαστική αποκάλυψη, εκτός από πολύ συγκεκριμένες και ρητά οριζόμενες περιπτώσεις και με τη μικρότερη δυνατή επέμβαση με βάση την αρχή της αναλογικότητας.

Ειδικότερα δε το ζήτημα της τεκμηρίωσης των λόγων της αίτησης που οφείλουν σύμφωνα με την εγκύκλιο να ελέγχονται από το διευθυντή, η κατάσταση καθίσταται περισσότερο προβληματική. Έστω δηλαδή και με την υπάρχουσα ήδη όπως αναλύθηκε δήλωση περί μη ασπασμού της Ορθόδοξης Πίστεως, η απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών δεν σημαίνει ότι θα γίνει αποδεκτή, αλλά ο διευθυντής μπορεί να αναζητήσει τεκμηρίωση του λόγου αυτού, προφανώς θέτοντας ερωτήσεις ή ελέγχοντας άλλα έγγραφα. Με αυτόν τον τρόπο η κρατική αρχή (ο διευθυντής εν προκειμένω) υπεισέρχεται βαθύτερα σε ζητήματα που αποτελούν προσωπικά δεδομένα τουλάχιστον προσπαθώντας να εξάγει πληροφορίες σχετικά με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις πολιτών, δηλαδή είτε ζητά ευθέως, είτε προσπαθεί να εκμαιεύσει τις πεποιθήσεις αυτές.

3. Συμπεράσματα

Το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης είναι ασφαλώς πολυσύνθετο, εξ' αυτού δε του λόγου αποτελεί διαχρονικό αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού. Ωστόσο στον 21^ο αιώνα η συζήτηση αυτή θα πρέπει να τεθεί με σύγχρονους όρους και δεδομένα, καθώς σε μία πλουραλιστική κοινωνία πολλοί πολίτες δεν ασπάζονται και έχουν κάθε δικαίωμα προς αυτό, την επικρατούσα θρησκεία. Δικαίωμα επίσης των πολιτών αυτών είναι η καθοδήγηση των παιδιών τους με τρόπο που εκείνοι επιθυμούν στο ευαίσθητο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας πεδίο της θρησκευτικής και φιλοσοφικής αντίληψης.

Σε αυτό το επίπεδο έχει κινηθεί η νομολογία του ΕΔΔΑ. Η αναμφισβήτητη εξουσία του κράτους να ορίζει το πρόγραμμα σπουδών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλει να σέβεται τα προαναφερόμενα δικαιώματα των πολιτών. Επιπροσθέτως δε καθώς ως σημείο αναφοράς της συζήτησης τίθενται προσωπικά δεδομένα τα οποία επίσης οφείλει το κράτος να προστατεύσει, επί της διαδικασίας απαλλαγής θα μπορούσε να υιοθετηθεί η αντίληψη μιας δήλωσης που θα εμπεριέχει τη φράση του άρθρου 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου ΕΣΔΑ, δηλαδή λόγω θρησκευτικών ή φιλοσοφικών πεποιθήσεων χωρίς ασφαλώς περαιτέρω διερεύνηση.

Τέλος, για να εξαλειφθεί ο κίνδυνος απαλλαγής από τα θρησκευτικά για λόγους μη αναγόμενους στη θρησκευτική ή φιλοσοφική συνείδηση, θα μπορούσε να προβλεφθεί η εναλλακτική επιλογή μαθήματος στη θέση των θρησκευτικών. Επομένως οι μαθητές που ασπάζονται την Ορθοδοξία δεν έχουν λόγο να μην ακολουθήσουν το μάθημα των θρησκευτικών αφού η δικαιολογία ελάφρυνσης του προγράμματος διδασκαλίας θα έχει εκλείψει. Η υποχρεωτική διδασκαλία των θρησκευτικών θα μπορούσε να συνεχισθεί παράλληλα με την απλοποίηση των διαδικασιών απαλλαγής υπό το πρίσμα των αρχών του πλουραλισμού και της δημοκρατίας και την ταυτόχρονη εισαγωγή μαθημάτων επιλογής ως εναλλακτική των θρησκευτικών, ώστε να μην ανακύπτουν εν τέλει ζητήματα προστασίας δικαιωμάτων, αλλά και καταχρηστικής άσκησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βενιζέλος, Ε. (2016). *Το συνταγματικό και διεθνές νομικό πλαίσιο της διδασκαλίας των θρησκευτικών και το δικαίωμα εξαίρεσης από αυτή*. Ανακτήθηκε στις 29-4-2017 από: <http://blogs.auth.gr/moschosg/2016/03/30/%CE%B5%CF%85%CE%AC%CE%B3%CE%B>

3%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%82-
%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%B6%CE%AD%CE%BB%CE%BF%CF%8
2-%CF%84%CE%BF-
%CF%83%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84
%CE%B9%CE%BA%CF%8C/# ftntref9.

- Δαγτόγλου, Π.Δ. (2006). *Συνταγματικό δίκαιο: ατομικά δικαιώματα τόμος Α*. (2^η έκδ.). Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μαντζούφας, Π. (2011). Θρησκεία και εκπαίδευση: το ιστορικό και συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης. *The Books' Journal*, τ. 7, 36-41.
- Κτιστάκης, Γ. (2004). *Θρησκευτική ελευθερία και ευρωπαϊκή σύμβαση δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Αθήνα - Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Πανταζάκος, Π. Ν. (2002). Οι σχέσεις εξουσίας – Εκκλησίας υπό το φως της φιλοσοφίας της θρησκείας. Στο π. Σ. Δαμασκηνός, Φ. Δωρής, Β. Κύρκος, Η. Μουτσούλας, Γ. Μπαμπινιώτης, Κ. Μπέης, Θ. Πελεγρίνης (Επιμ.), *Ζω δε ουκέτι εγώ ζη δε εν εμοί Χριστός: αφιέρωμα στον αρχιεπίσκοπο Δημήτριο*. Αθήνα: Εκδόσεις Eunomia Verlag – Αντ. Ν. Σάκκουλα, 715-730.
- Σωτηρέλης, Γ. (1993). *Θρησκεία και εκπαίδευση*. Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Ξενογλώσση

- Barker, Ph. W. (2009). *Religious nationalism in modern Europe: if God be for us*. New York: Routledge.
- Clogg, R. (2013). *A concise history of Greece*. (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soper J. C., den Dulk, K. R., Monsma, S. V. (2017). *The challenge of pluralism: church and state in six democracies*. (3rd ed.). London: Rowman & Littlefield.

Νομολογία

- ΣτΕ 3356/1995
ΣτΕ 2176/1998
ΔιοικΕφΑθ 2704/1987
Διοικ ΕφΧαν 115/2012
ΕΔΔΑ, αριθμ. προσφ. 5095/71, 5920/72, 5926/72 Kjeldsen, Busk Madsen και Pedersen κατά Δανίας, 07.12.1976
ΕΔΔΑ, αριθμ. προσφ. 15472/02 Folgero και Λοιποί κατά Νορβηγίας, 29.06.2007
ΕΔΔΑ, αριθμ. προσφ. 1448/04 Hasan και Eylem Zengin κατά Τουρκίας, 09.10.2008
ΕΔΔΑ, αριθμ. προσφ. 34207/08 και 6365/09 Δημητράς και Λοιποί κατά Ελλάδας (αριθμ. 2), 03.11.2011
ΕΔΔΑ, αριθμ. προσφ. 21163/11 Mansur Yalcin και Λοιποί κατά Τουρκίας, 16.09.2014
ΕυΕΔΑ, αριθμ. προσφ. 11581/85 Darby κατά Σουηδίας, 23.10.1990

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ (ΜΤΘ) ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΕΟ ΠΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΤΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΒΙΩΜΑ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Σπυρόπουλος Δημήτριος

kleodim@yahoo.gr

Δάσκαλος - Επιμορφωτής ΙΕΠ στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά -
Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφού παρουσιάσουμε σύντομα την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επισημάνουμε την ανάγκη περισσότερο από κάθε άλλη φορά του σεβασμού και της προστασίας τους λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στις μέρες μας στο γεωπολιτικό χώρο της Μεσογείου να εξετάσουμε αρχικά την αναφορά σε αυτά στην ορθόδοξη βιβλιογραφία. Η χριστιανική θρησκεία από τη σύστασή της έχει ως βασικό πεδίο αναφοράς τον άνθρωπο και την ανάδειξη των αξιών και επιλογών εκείνων που συμβάλλουν στην προστασία της ύπαρξής του. Τα στοιχεία λοιπόν αυτά θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε εντοπίζοντας τη δυναμική που υπάρχει μεταξύ της φιλοσοφίας περί του ατόμου από τη μια και της θεολογίας του προσώπου από την άλλη. Τέλος θα αναφερθούμε στη σημαίνουσα θέση που καταλαμβάνουν η μελέτη και η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παγκοσμίως.

Λέξεις κλειδιά: Φιλοσοφία, δικαιώματα, παράδοση, άτομο, πρόσωπο

1. Εισαγωγή

Το δικαίωμα είναι βασική έννοια του Δικαίου και έχει τον εξής ορισμό: «Δικαίωμα είναι η εξουσία, που απονέμεται από το δίκαιο στο πρόσωπο (φυσικό ή νομικό), για την ικανοποίηση έννομων συμφερόντων του». Τα δικαιώματα κατατάσσονται σε διάφορες κατηγορίες, με σκοπό την καλύτερη εποπτεία και την καλύτερη κατανόηση των κανόνων των επιμέρους δικαιωμάτων.

Στα δικαιώματα υπάγονται και τα λεγόμενα ανθρώπινα δικαιώματα, που είναι: Η ισότητα έναντι του νόμου, ο σεβασμός της ελευθερίας του άλλου, η παραδοχή της αθωότητας μέχρις αποδείξεως της ενοχής, η ελευθερία της σκέψης και των πεποιθήσεων (και επομένως και των θρησκευτικών πεποιθήσεων), η ελευθερία της διαμονής, της κυκλοφορίας, του συνεταιρίζεσθαι, του συνέρχεσθαι, τα κοινωνικά και οικογενειακά δικαιώματα, η ισοτιμία ανδρών και γυναικών, το δικαίωμα στο γάμο, στην κοινωνική ασφάλιση, στην εργασία και την ανάπαυση. Επίσης το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Καταδικάζονται, ως αντιτιθέμενα στα ανθρώπινα δικαιώματα: η δουλεία, τα βασανιστήρια, ο φυλετισμός και η βία (Γιαννουλάτος, 2000:76).

Στην εργασία μας λοιπόν θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε και να απαντήσουμε στα σημαντικά, καθώς και διαχρονικά ερωτήματα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ξεκινώντας με το πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε και θα ερευνήσουμε κατά πόσον υπάρχει ορθόδοξη βιβλιογραφία που να ασχολείται με το θέμα των ατομικών δικαιωμάτων. Επίσης θα εστιάσουμε περισσότερο με αφορμή τη θέση του συγγραφέα αν η ορθόδοξη βιβλιογραφία συναινεί και κατά πόσο το κάνει αυτό με την κατανόηση και το σεβασμό των ατομικών δικαιωμάτων. Θα ελέγξουμε μήπως υπάρχει διχογνωμία, δίλημμα ή και διαφωνία με τη θέση του συγγραφέα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα κάνουμε μια προσπάθεια λαμβάνοντας πάλι ως αφορμή το εν λόγω άρθρο να διευκρινίσουμε τη διάκριση που υπάρχει μεταξύ της φιλοσοφίας περί του ατόμου από τη μια και της θεολογίας του προσώπου από την άλλη. Αν και κατά πόσο έχουν σημείο επαφής ή είναι τελείως διαφορετικά. Αν ταυτίζονται ή βρίσκονται σε τελείως διαφορετική κατεύθυνση.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε και να διαπιστώσουμε κατά πόσον οι αναφορές και οι συλλογικές τραυματικές εμπειρίες για τις οποίες κάνει λόγο στο κείμενό του ο Μέγας Βασίλειος αφορούν μόνο τη Δύση και το δυτικό Μεσαίωνα ή όπως φανταζόμαστε όλοι αφορούν και την Ανατολή, δηλαδή το Βυζάντιο, τα Βαλκανικά κράτη καθώς και τις τουρκοκρατούμενες περιοχές. Τέλος κλείνουμε με κάποια συμπεράσματα που οδηγούμαστε από την ερευνά μας καθώς και με κάποιες προτάσεις επ' αυτών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Ορθόδοξη Βιβλιογραφία

Καλό θα ήταν να θέσουμε από την αρχή το δίλημμα που δημιουργείται στον ερευνητή σχετικά με το αν συμφωνούν όλοι οι Πατέρες που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα σχετικά με την ερμηνεία του όρου ατομικά δικαιώματα και την ευρύτερα παραδεκτή σημασία του

Μελετώντας την Καινή Διαθήκη, και συγκεκριμένα τόσο τα τέσσερα Ευαγγέλια όσο και τις Πράξεις των Αποστόλων αλλά και τις επιστολές, βλέπουμε καταρχήν την πρωτοπορία των ιδεών που αποπνέει και τη διαχρονικότητα των αντιλήψεων που υποστηρίζει. Μέσα σε μια εποχή έντονων φυλετικών, πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών διακρίσεων (1ος μ.Χ. αιώνας) η Καινή Διαθήκη υποστηρίζει απόψεις έντονα ανατρεπτικές και ρηξικέλευθες για την εποχή της συγγραφής της.

Ο Χριστός μέσα από την προφορική του διδασκαλία και το κείμενο της Καινής Διαθήκης άλλαξε τα δεδομένα, τις προτεραιότητες και τις παγιωμένες αντιλήψεις και διακήρυξε ότι: 1. όλοι είναι ίσοι απέναντι στο Θεό 2. όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες για γνώση του Θεού 3. όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις σαν χριστιανοί.

Κατάργηση, δηλαδή, τις διαχωριστικές γραμμές που υπήρχαν ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, πληθυσμιακές και κοινωνικές ομάδες και που αφορούσαν διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες, ηθικές αρχές, ήθη και έθιμα, πολιτικά συστήματα και κοινωνικές προκαταλήψεις (Ware, 2005, 7). Όλα αυτά βρήκαν πεδίο εφαρμογής μέσα στις πρώτες κοινότητες των χριστιανών, στις μετονομαζόμενες αργότερα «εκκλησίες».

Σύμφωνα με τα παραπάνω όλοι έχουμε πλαστεί «κατ'εικόνα και καθ'ομοίωσιν» του Θεού, και έχουμε τα ίδια δικαιώματα στη ζωή, στην εργασία, στην ελευθερία, στη σκέψη και στην έκφραση. Ως χριστιανοί, δεχόμαστε τον ξένο και τον μετανάστη, και συμπαραστεκόμαστε στον πόνο των θυμάτων των φυλετικών διακρίσεων. Το Ευαγγέλιο καταδικάζει το ρατσισμό και τις φυλετικές διακρίσεις. Οι Εκκλησίες πρέπει να καλωσορίζουν ανθρώπους κάθε φυλής, χρώματος και εθνικότητας.

Από την ίδρυσή του ο Χριστιανισμός έχει ως επίκεντρο τον άνθρωπο. Όλοι οι άνθρωποι, άνδρες και γυναίκες, είμαστε μοναδικές προσωπικότητες, με τα ίδια και ίσα δικαιώματα στη ζωή. Όποιος τα καταπατάει, βρίσκεται απέναντι στη χριστιανική πίστη. Όλοι οι άνθρωποι είμαστε κάτοικοι του ίδιου πλανήτη, μέλη της ίδιας ομάδας, δηλαδή της κοινωνίας που έχουμε δημιουργήσει. Όπως δε θέλουμε να μας στερούν τα δικαιώματά μας, έτσι δεν πρέπει να στερούμε τα δικαιώματα των άλλων. Όμως δεν πρέπει να ξεχνούμε πως, εκτός από δικαιώματα, έχουμε και υποχρεώσεις απέναντι στους συνανθρώπους μας και το νόμο.

Από τη μια πλευρά όμως αν εκλάβει κανείς την σκέψη του κ. Γιανναρά ως αντιπροσωπευτική της ορθόδοξης αντίληψης περί δικαιωμάτων, τότε δικαιώνεται η άποψη ότι η Ορθοδοξία, μετά την πτώση του Βυζαντίου δεν γνώρισε τη δική της "Αναγέννηση" και αγνόησε την αναδιάρθρωση των κοινωνικών σχέσεων και γενικά των κοινωνιών, που επήλθε με την τεχνολογική επανάσταση και την επικράτηση της ιδέας του "ατόμου" και της "αυτονομίας" του ως θεμελιώδους αξίας της κοινωνικής συμβίωσης. Η υπεράσπιση από τον κ. Γιανναρά ενός ιδιότυπου, παρωχημένου, διανοητικά ανεπεξέργαστου, ιστορικά ανύπαρκτου και πολιτικά ανεδαφικού "ορθόδοξου κοινοτισμού", δημιουργεί την εντύπωση ότι η Ορθοδοξία αντιμάχεται την αυτονομία του ατόμου,

ότι ευνοεί τις "κοινοτικές" μορφές οργάνωσης της κοινωνίας και την διαπλοκή θρησκείας και πολιτικής. Οι συνέπειες μιας τέτοιας ολοκληρωτικής και οπισθοδρομικής πολιτικά ουτοπίας είναι μάλλον εμφανείς (Μανιτάκης, 2007, 204).

Η Ορθοδοξία εμφανίζεται όχι μόνο να αγνοεί οικουμενικής σημασίας πολιτισμικές κατακτήσεις ή να περιφρονεί πολιτικές και κοινωνικές αξίες οικουμενικής αποδοχής αλλά και να υπερασπίζεται ένα πρότυπο οργάνωσης της κοινωνίας που μετατρέπει την ορθόδοξη θρησκεία σε πολιτικό και κοινωνικό βίωμα "καθολικό και ολοκληρωτικό", που δεν διακρίνει τον πολίτη από τον πιστό, την θρησκεία από την πολιτική, που δεν κατανόησε την σημασία της ανεξίτητης, την ελευθερία της συνείδησης και ιδίως της θρησκευτικής και τελικά δεν είναι έτοιμη να συμβιώσει ως θρησκευτική κοινότητα σε μια ανοικτή πολυπολιτισμική κοινωνία.

Από την άλλη σε εντελώς αντίθετα συμπεράσματα για την Ορθοδοξία και τη σχέση της με τα δικαιώματα του ανθρώπου καταλήγει κανείς, αν διαβάσει τη μελέτη του Αρχιεπισκόπου Τυράνων. Αναστασίου. Εκεί η "εσωτερική" ελευθερία διακρίνεται από την εξωτερική και αληθινά ελεύθερος ονομάζεται αυτός που αγαπά (Μανιτάκης, 2007, 205). Ο χριστιανισμός ενδιαφέρεται πρωταρχικά για την ηθική έννοια της ελευθερίας, για την ελευθερία ως "καθολική ελευθερία του ανθρώπου, όχι ως λογική ιδέα αλλά ως ηθικό αίτημα". Στο πυρήνα της χριστιανικής θεολογικής σκέψης και ιδιαίτερα των ελλήνων Πατέρων βρίσκεται η αντίληψη περί προσώπου, ως έννοια και βίωμα. «Το (κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν) σύμφωνα με την ορθόδοξη ερμηνεία αναφέρεται στον άνθρωπο ως πρόσωπο και όχι ως άτομο.»

Η αντίληψη αυτή συμβιβάζεται και δεν συγκρούεται πάντως με την 'καλούμενη δυτική αντίληψη περί δικαιωμάτων καθώς και με τα διδάγματα του διαφωτισμού, περί διαχωρισμού πολιτικής και θρησκείας και διάκρισης, πιστού και πολίτη. Η ορθόδοξη αντίληψη περί ελευθερίας προϋποθέτει την "συνειδησιακή" αυτονομία του ανθρώπου και δεν αντιφάσκει ούτε με την ελευθερία της συνείδησης και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθένα ούτε με την διακηρυγμένη νομικά ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης.

Τα περί αντιθέσεως της "δυτικής" ιδέας των δικαιωμάτων του ανθρώπου στην Ορθόδοξη πίστη, δεν επαληθεύονται από την πολιτική και κοινωνική πράξη. Εκλαμβάνεται η μη ενασχόληση της ορθόδοξης θεολογικής σκέψης με την ιδέα των δικαιωμάτων του ανθρώπου ως αδιαφορία ή περιφρόνησή τους. Ενώ πρόκειται για στάση που απορρέει από τον διαχωρισμό των τομέων του Καίσαρος από τον Θεό και από αναγνώριση της ιδιαίτερης δικαιοδοσίας της πολιτικής.

2.2. Η Μετάβαση από το Άτομο στο Πρόσωπο

Διανύουμε μία περίοδο επικράτησης του ατομικισμού, του «εγώ» έναντι του «εμείς». Μία εποχή ειδωλολατρική με έκδηλο «φετιχισμό» όπου στα πράγματα αποδίδονται φανταστικές ιδιότητες κοινωνικών σχέσεων, ενώ οι ανθρώπινες σχέσεις «πραγματοποιούνται» (Holloway, 2006, 116). Η πολυσυζητημένη πλέον παγκοσμιοποίηση προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα της οικονομίας, όχι ως μορφή κοινωνικών σχέσεων, αλλά ως αυτονομημένη δύναμη, ως πράγματα και καταστάσεις που μας επιβάλλονται και καλούμαστε να διαχειριστούμε. Το δικαίωμα στην ευημερία προβάλλεται κυρίως ως δικαίωμα στην ελευθερία επιλογής του ατόμου στα πλαίσια ενός κυρίαρχου καταναλωτικού προτύπου Βιώνουμε την αποθέωση και συνάμα την αποστέωση του ατόμου και αυτό σηματοδοτεί ένα από τα πιο σοβαρά αδιέξοδα στα οποία έχει οδηγηθεί ο σύγχρονος Δυτικός κόσμος με την αλαζονεία της τεχνολογικά εξοπλισμένης δύναμης άκρως εκκοσμημένων κοινωνιών των οποίων η άλλη όψη είναι η φυσική και ηθική εξαθλίωση μεγάλου μέρους του πληθυσμού του πλανήτη.

Οι επιπτώσεις είναι ήδη ορατές: Καταστροφή του περιβάλλοντος και της οικολογικής ισορροπίας με τα συνακόλουθα «ακραία» φυσικά φαινόμενα, νέες μορφές πολέμου και κατάφωρη καταπάτηση ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων, ουσιαστική κατάργηση του ατόμου ως υπαρκτής οντότητας, στο μεσουράνημα του ως γενικής και αφηρημένης κατηγορίας χρήσιμης για στατιστικές μελέτες και οικονομικά μεγέθη. Η καταναλωτική αντίληψη, ιδιαίτερα με αναφορά στη έκφραση, αναγνώριση και κάλυψη αναγκών και η καλλιέργεια παθητικών αντικειμένων των

επιδοματικών πολιτικών αμφισβητούνται έντονα. Αντίστοιχα, πληθαίνουν οι φωνές για την ανάδειξη ενεργών υποκειμένων, για την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων εκείνων οι οποίοι παρέχουν φροντίδα και των αποδεκτών της, αλλά και των εξυπηρετούμενων καθώς ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο, αντί να στέκονται αλληλέγγυοι στην αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων.

Όταν φθάνουμε να διεκδικούμε την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αντί να την θεωρούμε αδιαπραγμάτευτο δεδομένο, είναι φανερό ότι το δυτικό Ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο αποκαλύπτει τα όριά του. Το ζητούμενο είναι πλέον όχι ένας εκσυγχρονισμός - ότι και αν σημαίνει αυτό-, αλλά η υπέρβαση της εδραιωμένης αντίληψης στην κοινωνική πολιτική στη βάση των κλασικών αντιθετικών δίπολων: - ατομικό ή συλλογικό, ιδιωτικό ή δημόσιο.

Προφανώς κάτι τέτοιο δεν μπορεί να περιορίζεται σε ένα γεφύρωμα. Δεν βρίσκεται στην αντίπερα όχθη το άτομο από την συλλογικότητα ώστε να αναζητούμε τρόπους επανασύνδεσής τους (Ewald, 2003, 34). Ήλθε ο καιρός να συζητήσουμε εκ νέου θεμελιώδεις έννοιες, να αναδείξουμε την αλήθεια της ανθρώπινης κοινωνίας, - την αλήθεια, δηλαδή την άρση της λήθης, την ανάδυση στο φως αυτού που πραγματικά είναι. Να αφαιρέσουμε το προσωπείο, το ψέμα της δήθεν παντοδύναμης, μαζικής και γι' αυτό απρόσωπης ατομικότητας και να αναδείξουμε το ανθρώπινο πρόσωπο σε όλη του την πληρότητα και την ομορφιά.

Πως κατανοούμε όμως το ανθρώπινο πρόσωπο όμως και σε τι διαφέρει από το άτομο; Η Πατερική γραμματεία, ιδιαίτερα οι Καππαδόκες Πατέρες και ο Άγ. Ιωάννης Δαμασκηνός όπως αναφέρει ο μητροπολίτης Ιερόθεος (2000) αντλώντας από την αρχαία Ελληνική φιλοσοφία, αλλά μέσα από την υπέρβαση που κάνει η ορθόδοξη θεολογία, ανέπτυξαν τα περί ανθρωπίνου προσώπου. Αφετηρία τους ήταν η προσέγγιση του Τριαδικού Θεού ως μιας ουσίας με τρεις υποστάσεις-πρόσωπα σε σχέση αγάπης. Ο μεταπτωτικός άνθρωπος, ο οποίος χάνει το καθ'ομοίωσιν αλλά παραμένει εικόνα Θεού, (έστω και αμαυρωμένη) δεν γεννιέται πρόσωπο αλλά μπορεί να γίνει, με ασκητικό φρόνημα. Αυτή τη δυνατότητα ουσιαστικά προς τη Θέωση, μας χάρισε ο εσταυρωμένος Ιησούς Χριστός. Γι' αυτό το πρόσωπο βιώνεται δυναμικά, ως πορεία από το κατ' εικόνα στο καθ'ομοίωσιν και οι Άγιοι είναι ζωντανά παραδείγματα προσώπων. Στο πλαίσιο της θεολογικής προσέγγισης, οι πατέρες θέτουν τα θεμέλια μιας οντολογίας του ανθρωπίνου προσώπου και ορθόδοξης ανθρωπολογίας που μας προσφέρει, ιδιαίτερα σήμερα, τα ερείσματα για την ποθούμενη υπέρβαση από τον ατομοκεντρισμό στη συλλογικότητα, χωρίς να χάνεται η αξία της ανθρώπινης μοναδικότητας.

Με τη λέξη πρόσωπο προσδιορίζουμε μία αναφορά και σχέση. Δηλαδή το πρόσωπο δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την σχέση με τους άλλους, δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως μία αποκομμένη ατομικότητα, (προς - ώψ = ωπός, δηλ. όμμα, οφθαλμός, όψη. Έχω την όψη στραμμένη προς κάποιον ή σε κάτι. (Γιανναράς 1987, 48). Αυτή λοιπόν είναι κατ' αρχήν η ειδοποιός διαφορά του προσώπου από το άτομο: δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την σχέση - σχέση με το Δημιουργό του και με τους άλλους ανθρώπους, «κοινωνία αγάπης», μέσα από την οποία αποκτά αυτογνωσία και συνείδηση, που είναι μία καθαρά προσωπική ιδιότητα: *Η ανώνυμη, ανθρώπινη, βιολογική ύπαρξη μεταμορφώνεται σε επώνυμη υπόσταση και γίνεται «πρόσωπο». Ο όρος νοείται πάντοτε στο πλαίσιο της «κατ'εικόνα Θεού» δημιουργίας και εκφράζει την οντολογική ανακαίνιση «εν Χριστώ δια του βαπτίσματος» του αναγεννηθέντος πιστού. ... Η ορθόδοξη θεολογική σκέψη, με αφετηρία τη διάκριση των προσώπων της Τριαδικής Θεότητας, προσδιόρισε ως ανθρώπινο πρόσωπο την ξεχωριστή και επώνυμη υπόσταση, αντίθετα από το ανώνυμο φυσικό άτομο.* (Γιούλτσης, 2005, 23).

Το άτομο είναι η βιολογική ύπαρξη, υποταγμένο στην απρόσωπη συλλογική αναγκαιότητα του είδους. Αντίθετα, κάθε πρόσωπο είναι μοναδικό, με τα ιδιαίτερα φυσικά και πνευματικά χαρακτηριστικά του, και γι' αυτό μία απόλυτη ετερότητα, αλλά και ένας τέλειος μικρόκοσμος, μια πληρότητα. Κάθε πρόσωπο, με τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αποτελεί μία ανεπανάληπτη συγκεκριμένη ψυχοσωματική και πνευματική οντότητα. Αυτή η ετερότητα, το ιδιάζον και ανεπανάληπτο του κάθε προσώπου δεν μπορεί να προσδιοριστεί με τρόπο αφηρημένο ως θεωρητική έννοια, αλλά μόνο να βιωθεί ως σχέση. Γνωρίζουμε τον άλλο στην ιδιαιτερότητά του

μέσα από τη σχέση που βιώνουμε μαζί του (όπως και η πίστη εκφράζει πρωτίστως σχέση με τον ίδιο τον Ιησού Χριστό).

Το πρόσωπο, ως σχέση και ως ετερότητα, βιώνει την ελευθερία η οποία ουσιαστικά πραγματώνεται στην αγάπη που είναι ο τρόπος άσκησης της ελευθερίας. Η κοινωνία των προσώπων είναι η βίωση όχι του περιορισμού, αλλά της ελευθερίας. Υπάρχει επομένως σημαντική διαφορά ανάμεσα στο άτομο και το πρόσωπο, στην συλλογικότητα ως άθροισμα ατόμων και ως κοινωνία προσώπων. Γιατί το «κοινωνείν» είναι σχέση ανθρώπων με αυτογνωσία, σεβασμό, αναγνώριση της ετερότητας και άσκηση ελευθερίας μέσα από την αγάπη - ελευθερίας η οποία μπορεί να φθάσει μέχρι την υπέρβαση φυσικών περιορισμών και καταναγκασμών.

Ο Αβάς Δωρόθεος περιγράφει σε μία καταπληκτική στην απλότητα της σύλληψής της εικόνα, τη σχέση αγάπης των ανθρώπων μεταξύ τους και με το Θεό: «Ας υποθέσουμε ότι ο κόσμος είναι ένας κύκλος, σαν χάραγμα γινωμένο με διαβήτη. Το κεντρικό σημείο του κύκλου είναι ο Θεός, οι δε ευθείες γραμμές που ξεκινούν από την περιφέρεια του κύκλου προς το κέντρο οι δρόμοι, δηλαδή οι τρόποι ζωής των ανθρώπων. Όσο προχωρούν οι άνθρωποι προς το κέντρο, προς τον Θεό, πλησιάζονται μεταξύ τους, και όσο πλησιάζονται, πλησιάζουν τον Θεό. Κατά τον ίδιο τρόπο εννοήστε και το χωρισμό. Όταν απομακρύνονται από το Θεό και βγαίνουν προς τα έξω, τόσο απομακρύνονται και μεταξύ τους, και όσο απομακρύνονται μεταξύ τους, τόσο απομακρύνονται από τον Θεό. Αυτή λοιπόν είναι η φύση της αγάπης.» (Αβάς Δωρόθεος 1993, 203)

Η σχέση με το Θεό και η σχέση με τον συνάνθρωπο είναι άρρηκτα δεμένες στην πορεία προς το πρόσωπο. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε την πατερική σκέψη περί ανθρωπίνου προσώπου για την υπέρβαση κλασικών διλημάτων στην άσκηση κοινωνικής πολιτικής και αντιπαραθέσεων στο αξιακό της πλαίσιο, έξω από τη θεολογική οπτική. Πιστεύουμε ότι η πατερική διδασκαλία περί ανθρωπίνου προσώπου μπορεί να συμβάλλει στις νέες αναζητήσεις, με την οικουμενικότητα και τη ρηξικέλευθη προσέγγισή της στην έννοια του «κοινωνικού». Η αξιοποίησή της δεν προϋποθέτει πίστη από την πλευρά του επιστήμονα, αλλά ούτε είναι δόκιμο να παραγκωνισθεί η θεολογική οπτική, καταλήγοντας έτσι σε μία λειψή, «κοινωνιολογίζουσα» κατασκευή. Το ζητούμενο είναι να γίνει με σεβασμό στα συγκεκριμένα γνωσιολογικά πλαίσια.

2.3. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως Παγκόσμιο Αντικείμενο Μελέτης

Κοινωνικές ανισότητες, αποκλεισμός, κοινωνικές ταραχές και έλλειψη δικαιοσύνης εκτός από το Δυτικό Μεσαίωνα υπήρξαν και στην καθ' ημάς Ανατολή, όπως στο Βυζάντιο, στα Βαλκάνια και στ Τουρκοκρατούμενα μέρη. Συγκεκριμένα στο Βυζάντιο εκτός από την Κοινωνική πρόνοια, τη φιλανθρωπία που πρόσφεραν μεμονωμένες περιπτώσεις ανθρώπων ιδιαίτερα της Εκκλησίας στη Βυζαντινή Πολιτεία πολλές φορές η πραγματικότητα οι νόμοι οι συνήθειες και οι προκαταλήψεις δεν επέτρεπαν στη δικαιοσύνη να διεκδικήσει την οντότητά της. (Δελικωσταντής, 2000, 29)

Το νομικά καθορισμένο σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στη βυζαντινή κοινωνία στα κατώτερα οικονομικά στρώματα του πληθυσμού ήταν αδύνατο να ξεπεραστεί. Η κοινωνική κινητικότητα στις κατώτερες τάξεις ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη. Για το μεγάλο πλήθος των φτωχών αστών, αγροτών και δούλων, η δυνατότητα να ξεφύγουν από τις συνθήκες που τους επιβάλλονταν ήταν ελάχιστη, αν όχι ανύπαρκτη, αποκλείοντάς τους έτσι τόσο από μια διέξοδο αναζήτησης ανόδου και ευμάρειας, όσο και από τη συμμετοχή στην καθεστηκυία τάξη και τη δυνατότητα μεταβολής της κοινωνικής δομής.

Δημιουργούνταν έτσι κοινωνικές ομάδες που υπέφεραν από τις ανισότητες της κοινωνικής κατανομής χωρίς να μπορούν να μεταβάλουν τη θέση τους. Είναι γνωστές βέβαια οι κοινωνικές ανισότητες που είχαν να κάνουν με την οικονομική κατάσταση των Βυζαντινών, πόσο μάλλον σε άλλες που είχαν να κάνουν με τη θρησκεία, την «εθνικότητα» ή το φύλο. Κι αυτό γιατί, παρόλο που κανείς διαβάζοντας τις πηγές μπορεί εύκολα να υποθέσει ότι παγανιστές, Εβραίοι, μοναχοί, ερημίτες και γυναικές ήταν στο στόχαστρο του κοινωνικού αποκλεισμού, ο τρόπος που γινόταν καθώς και τα όριά του είναι δύσκολο να προσδιοριστούν ακριβώς.

Όπως υποδεικνύουν τα δεδομένα που έχουμε, η κοινωνική πρόνοια στο πρώιμο Βυζάντιο ήταν, σε σχέση με τον προηγούμενο ελληνορωμαϊκό πολιτισμό, πιο εκτεταμένη, αλλά και διαφορετική ως προς την έννοια και την οργάνωση. Γινόταν όχι μόνο ιδιωτικά αλλά και σε οργανωμένα ιδρύματα και περιλάμβανε την έννοια της φιλανθρωπίας όχι μόνο προς ισότιμους συμπολίτες που βρίσκονταν σε ανάγκη, αλλά επίσης προς τις κατώτερες, μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής ή «εθνικότητας», αφού όλοι οι άνθρωποι θεωρούνταν «αδελφοί». Η αρχή αυτής της φιλοσοφίας βρίσκεται όχι μόνο στη χριστιανική διδασκαλία, αλλά και στη φιλανθρωπική και ανθρωπιστική δράση των ανθρώπων της Εκκλησίας των πρώτων χριστιανικών αιώνων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος. Ο Πατριάρχης της Κωνσταντινουπόλεως όχι μόνο μοίρασε όλη την προσωπική του περιουσία στους φτωχούς της Αντιόχειας, αλλά και κήρυσσε παντού το ενδιαφέρον για τους «αδελφούς φτωχούς»

Την Εκκλησία ακολουθούσε στη φιλανθρωπική της δράση και το Κράτος. Όλοι σχεδόν οι αυτοκράτορες και οι αυτοκράτειρες της Πρώιμης Βυζαντινής Περιόδου έλαβαν μέτρα-προσωπικά και νομοθετικά-και, σε συνεργασία με πλούσιους πολίτες-ευεργέτες, έφτιαξαν συγκεκριμένη υλική υποδομή για την εφαρμογή ενός προγράμματος ευρείας κοινωνικής πρόνοιας. Η υποδομή αυτή περιλάμβανε ένα φάσμα φιλανθρωπικών ιδρυμάτων Άλλα φιλανθρωπικά ιδρύματα, διάσπαρτα σε πολλές πόλεις της αυτοκρατορίας, ήταν βρεφοκομεία, ορφανοτροφεία, πτωχεία (πτωχοκομεία), αναμορφωτήρια, ξενοταφεία (χώροι στα νεκροταφεία για την ταφή απόρων), τυφλοκομεία και άλλα (Diehl, 1923, 745).

3. Συμπεράσματα

Θα μπορούσαμε να καταλήξουμε συμπεραίνοντας ότι η ορθόδοξη θεολογία οφείλει να πραγματοποιήσει ένα δημιουργικό άνοιγμα προς τον πολυπολιτισμικό κόσμο μας, προσλαμβάνοντας τα προβλήματα και τους προβληματισμούς του. Χρειάζεται μια νέα προσέγγιση των σημερινών κοινωνικών και πολιτιστικών πραγματικοτήτων, μέσα από μια θεολογία της ετερότητας, που δεν θα έχει ωστόσο τίποτε κοινό με το πνεύμα του συγκρητισμού.

Είναι όντως ανάγκη στις μέρες μας η Ορθοδοξία να προχωρήσει πιο πέρα και από την νεωτερικότητα και να αποδεχθεί τον πλουραλισμό και την ετερότητα των άλλων κατά τέτοιο τρόπο ώστε ταυτόχρονα να μην υποτιμά, συμβιβάζει, πολύ δε περισσότερο εγκαταλείπει την ορθόδοξη αυτοσυνειδησία και ετερότητα. Στοιχεία μιας τέτοιας θεολογίας της πολυπολιτισμικότητας ως αλληλοσεβασμός, αποδοχή και ειρηνική συνύπαρξη με την θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα, είναι διάσπαρτα μέσα στη Βίβλο και τα πατερικά κείμενα. Απαιτείται σαφώς μία άλλη νοοτροπία και ένας άλλος προσανατολισμός για την αναγνώρισή τους. Μια άλλη ερμηνευτική προσέγγιση μπορεί να αναδείξει και να φωτίσει καίριες πτυχές της θεολογίας της ετερότητας (Δεληκωσταντής, 2007, 198).

Το χρέος της αναζήτησης της ενότητας και πολλές άλλες παράμετροι της θεολογίας της Εκκλησίας μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργική και έμπρακτη απάντησή της στις νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας. Η πολυπολιτισμικότητα των συγχρόνων κοινωνιών προκαλεί την Ορθοδοξία να ανακαλύψει μέσα από την ετερότητά της τα στοιχεία ταυτότητας και όχι αντίθεσης με άλλες συλλογικότητες που επιμένουν στην ετερότητά τους για να συνυπάρξουν ειρηνικά και δίκαια στον ίδιο ζωτικό χώρο. Θα μπορούσαμε να πούμε τέλος ότι ο λόγος της αγάπης ως κοινωνία και ως ηθική αυτοπραγμάτωση του προσώπου χρειάζεται να διαλεχτεί με τον λόγο των δικαιωμάτων του ανθρώπου ως ελευθερία και ως αγάπη ατομική και συλλογική. Από αυτόν το διάλογο της ηθικής με τη δικαιοσύνη θα βγει κερδισμένη η ορθόδοξη κοινωνία (Μανιτάκης, 2007, 209).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Δωρόθεος, Α., (1993) Έργα Ασκητικά, Εκδόσεις «Ετοιμασία», Ιεράς Μονής Τιμίου Προδρόμου, Καρέας.
- Μανιτάκης Α., (2007), «Ορθοδοξία και Δικαιώματα του Ανθρώπου», στο Π. Καλαϊτζίδης – Νίκος Ντόντος, Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, Ίνδικτος, Αθήνα.
- Γιανναράς Χ., (1987), Το Πρόσωπο και ο Έρωσ, Δόμος, Αθήνα.
- Γιαννουλάτος Α., (2000), Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία, Μελετήματα Ορθοδόξου προβληματισμού, «Ορθοδοξία και δικαιώματα του ανθρώπου», Αθήνα, εκδ. Ακρίτας, σ.σ. 74-98.
- Γιούλτσης Β., (2005), Η άλλη Θέαση του Κοινωνικού, «Π. Πουρνάρα»: Θεσσαλονίκη.
- Δεληκωσταντής Κ., «Ορθοδοξία και Δικαιώματα του Ανθρώπου – Προτάσεις για την Υπέρβαση της Αγονης Αντιπαράθεσης Ορθοδοξισμού και Φονταμενταλισμού της Νεωτερικότητας», στο Π. Καλαϊτζίδης – Ν. Ντόντος, (2000), Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, εκδ. Ίνδικτος, Αθήνα 2007.
- Δεληκωσταντής Κ., «Η ευρωπαϊκή μας ταυτότητα μεταξύ χριστιανικής παράδοσης και πλουραλισμού», Σύναξη, 74, σ.σ. 29-41.
- Ιερόθεος, (2000). Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγ. Βλασίου, Μεταξύ δύο Αιώνων, Ιερά Μονή Γενεθλίου της Θεοτόκου (Πελαγίας), Λιβαδειά.
- Μανιτάκης Α., (2007) «Ορθοδοξία και Δικαιώματα του Ανθρώπου», στο Π. Καλαϊτζίδης – Νίκος Ντόντος, Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, Ίνδικτος, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Diehl, C. (1923), "Byzantine Civilization", The Cambridge Medieval History, IV.
- Ewald F., (2003), Η Ιστορία του Κράτους Πρόνοιας, Gutenberg, , σ.σ. 34-39.
- Head Thomas. (1990) , Hagiography and the Cult of Saints. The Diocese of Orleans, 800-1200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holloway J., (2006), Ας αλλάξουμε τον κόσμο χωρίς να καταλάβουμε την εξουσία - το νόημα της επανάστασης σήμερα. Σαββάλας, Αθήνα.

**ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΝΑΞΟ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Αναματερού Σοφία
sanama1981@yahoo.gr
Νηπιαγωγός, Κάτοχος MEd in Education

Περίληψη

Η πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων υπαγορεύει την αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου κάθε μαθητή. Η επιστημονική έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή στο νηπιαγωγείο υπογραμμίζει τα πολλαπλά οφέλη για το μαθητή, ιδιαίτερα όταν είναι φορέας διαφορετικού πολιτισμού. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι στην Ελλάδα είναι ελάχιστες οι επιστημονικές αναφορές για τη γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στο νηπιαγωγείο. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των αλλοδαπών γονέων για το νηπιαγωγείο στην περιοχή της Νάξου. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τέσσερις αλλοδαπές γυναίκες, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία της Νάξου κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι συνεντεύξεις. Το μορφωτικό επίπεδο των αλλοδαπών γονέων, η γλώσσα τους, η μεταναστευτική τους ιστορία, το καθεστώς παραμονής τους στην Ελλάδα και οι παιδαγωγικές μέθοδοι των νηπιαγωγών στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας των αλλοδαπών μαθητών καθορίζουν την γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών και τη σχέση τους με το νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά: Αντιλήψεις αλλοδαπών γονέων, προσδοκίες αλλοδαπών γονέων, νηπιαγωγείο, γονεϊκή εμπλοκή αλλοδαπών γονέων, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η μετανάστευση μεγάλου αριθμού αλλοδαπών κυρίως από την Αλβανία από την δεκαετία του 1990 και εξής άλλαξε τη σύνθεση του ελληνικού σχολικού πληθυσμού. Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετώπισαν σε μεγάλο ποσοστό δυσκολίες στη σχολική τους φοίτηση, γεγονός που έστρεψε το επιστημονικό ενδιαφέρον στην πρακτική της γονεϊκής εμπλοκής, αναγνωρίζοντας στην οικογένεια το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη και την πρόοδο κάθε παιδιού. Η συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με σχετικές έρευνες ασκεί μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση με τις επόμενες σχολικές βαθμίδες ανεξάρτητα από κοινωνικούς και εθνοπολιτισμικούς παράγοντες (Desforges & Abouchaar, 2003· Μανωλίτσης, 2004).

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» είναι γενικός και συχνά «πολιτισμικά προσδιορισμένος» (Χατζηδάκη, 2007). Κάθε κοινωνία προσδίδει διαφορετικό περιεχόμενο σε αυτόν τον όρο απαιτώντας από όλους τους γονείς να ανταποκριθούν ομοιόμορφα στον γονεϊκό τους ρόλο ανεξάρτητα από τα δικά τους εξατομικευμένα χαρακτηριστικά. Αναμένεται από τους αλλοδαπούς γονείς να υιοθετήσουν τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής που είναι διαδεδομένες και που υιοθετούν οι γηγενείς γονείς (Χατζηδάκη, 2007). Όπως επισημαίνει η Νόβα-Καλτσούνη (2004), «πραγματική συνεργασία δεν σημαίνει να εξαναγκάσεις όλες τις οικογένειες με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα να ακολουθήσουν ένα και μοναδικό (ανελαστικό) μοντέλο συνεργασίας».

Στην προσχολική εκπαίδευση η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει τρεις πρακτικές που αφορούν τις στάσεις, αξίες και αντιλήψεις των γονέων για την ανατροφή των παιδιών τους, την επίσημη και ανεπίσημη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και τις δραστηριότητες που ενισχύουν την μάθηση και συνδέουν το σχολικό με το οικογενειακό περιβάλλον (Harvard Family Research Project, 2006).

Οι αλλοδαποί γονείς στην επιστημονική βιβλιογραφία έχουν μειωμένη ως και μηδενική γονεϊκή εμπλοκή στην σχολική ζωή των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η πολιτισμική απόσταση από την κυρίαρχη κουλτούρα και η ανεπαρκής γνώση του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στην προσχολική εκπαίδευση (Γκόβαρης, Σαραφίδου & Πολύζος, 2011). Αναμένεται από τους αλλοδαπούς γονείς να υιοθετήσουν τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής που είναι διαδεδομένες και που υιοθετούν οι γηγενείς γονείς (Χατζηδάκη, 2007).

Όταν η γλωσσική απόσταση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο δεν λαμβάνεται υπόψη από τον σχολικό θεσμό, γίνεται εμπόδιο στη μεταξύ τους επικοινωνία (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014). Οι αλλοδαποί γονείς που δεν κατανοούν την κυρίαρχη γλώσσα, αδυνατούν να ενημερωθούν ακόμη και για τα καθημερινά ζητήματα του σχολείου, με αποτέλεσμα να νιώθουν ανεπαρκείς και αδύναμοι να αναλάβουν ενεργά το ρόλο του γονέα, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός τόσο από το σχολικό περιβάλλον, όσο και από τα παιδιά τους.

Το καθεστώς παραμονής συχνά δεν ευνοεί την γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στο σχολικό περιβάλλον (Ιερωνυμάκης, 2011). Η άγνοια των σχετικών νόμων που τόσο σε διεθνές και ευρωπαϊκό, όσο και σε ελληνικό επίπεδο κατοχυρώνουν το δικαίωμα κάθε μαθητή στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες, αποθαρρύνει την επικοινωνία με το σχολείο υπό το φόβο ακόμη και απέλασης. Με το Νόμο 4332/2015 οι διαδικασίες απόκτησης της ελληνικής ιθαγένειας για τους αλλοδαπούς γονείς και για τα παιδιά τους απλοποιούνται, γεγονός που διευκολύνει την κοινωνική τους ένταξη και ανοίγει το δρόμο για την ενεργό συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι αλλοδαποί γονείς έχουν σχηματίσει θετική αντίληψη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ενδιαφέρονται για το σχολικό περιβάλλον των παιδιών τους. Προβληματίζονται έντονα για τις γλωσσικές τους δυσκολίες και την εγκατάλειψη της μητρικής τους γλώσσας και προσδοκούν το σχολείο να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών τους. Οι προσδοκίες για την μόρφωση των παιδιών τους είναι υψηλές και δεν διαφοροποιούνται από την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι αλλοδαποί γονείς την προσχολική εκπαίδευση ως τον σχολικό θεσμό φοίτησης των παιδιών τους και να διερευνήσει τις προσδοκίες τους από αυτόν. Η σκιαγράφηση των αντιλήψεων τους ενδεχομένως να αποκαλύψει στους ίδιους και στους νηπιαγωγούς στοιχεία που δεν γνώριζαν στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τους αλλοδαπούς γονείς. Η γνώση των πραγματικών αναγκών και επιθυμιών των αλλοδαπών γονέων θα μπορούσε να δημιουργήσει μια σχέση συνεργασίας με τους νηπιαγωγούς, που θα διευκόλυne την γονεϊκή εμπλοκή στο νηπιαγωγείο και θα εξασφάλιζε στους αλλοδαπούς μαθητές τα πολλαπλά οφέλη αυτής της πρακτικής. Οι απόψεις των αλλοδαπών γονέων θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψιν και από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσουν την ισότιμη θέση που δικαιούνται στην προσχολική εκπαίδευση.

Όταν οι αλλοδαποί γονείς αισθανθούν ότι οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους έχουν αξία στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών τους, ενδέχεται να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο νηπιαγωγείο και να διευκολύνουν την αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων στο σχολικό πλαίσιο προς όφελος όλων των μαθητών.

Μεθοδολογία

Ως μέθοδος παραγωγής των ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη προσωπική συνέντευξη. Η ομοιογενής σκόπιμη δειγματοληψία είναι η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για την συγκέντρωση του δείγματος, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας άνηκαν σε μια συγκεκριμένη ομάδα (αλλοδαποί γονείς) και παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά (είχαν παιδιά που κατά το σχολικό έτος 2016-2017 φοιτούσαν σε κάποιο από τα νηπιαγωγεία της Νάξου).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις μητέρες από την Αλβανία και μια από την Ιταλία, ώστε να αντιπροσωπεύεται η κατανομή του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στα νηπιαγωγεία της

Νάξου. Στα πλαίσια της έρευνας δεν ήταν εφικτό να διερευνηθεί το σύνολο του πληθυσμού των αλλοδαπών γονέων με μαθητές στα νηπιαγωγεία της Νάξου. Επιλέχθηκαν 4 νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία του νησιού. Τα κριτήρια επιλογής των ερωτώμενων ήταν η διαμονή στη Νάξο για τουλάχιστον τρία έτη και η εμπειρία στο νηπιαγωγείο μέσα από τη φοίτηση των μεγαλύτερων παιδιών τους.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στην σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν οι απόψεις τους:

- Για τα νηπιαγωγεία στη χώρα τους.
- Για το νηπιαγωγείο ως εκπαιδευτικό θεσμό.
- Για το περιεχόμενο και τον τρόπο λειτουργίας του νηπιαγωγείου.
- Για τη δυνατότητα του νηπιαγωγείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των αλλοδαπών γονέων και μαθητών.
- Για τους νηπιαγωγούς ως φορείς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και τη σχέση τους μαζί τους.
- Για την σχολική πρόοδο των παιδιών τους κατά την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο.
- Για τη θέση της γλώσσας και της πατρίδας τους μέσα στο νηπιαγωγείο.
- Για το τι μπορούν οι ίδιοι να προσφέρουν στα παιδιά τους στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης.
- Για την συμμετοχή τους στην σχολική ζωή των παιδιών τους.
- Για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την εμπλοκή τους στο νηπιαγωγείο.
- Για τη σχέση τους με τους άλλους γονείς στο νηπιαγωγείο.
- Για τις προσδοκίες τους από το νηπιαγωγείο.

Τα παραπάνω ζητήματα υποβλήθηκαν στις αλλοδαπές μητέρες μέσα από τον Οδηγό συνέντευξης που δημιουργήθηκε για την διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε άζονες ερωτήσεων και όχι αυστηρά δομημένες ερωτήσεις.

Αποτελέσματα

Οι αναφορές των αλλοδαπών μητέρων στο ελληνικό νηπιαγωγείο ποικίλλουν σε έκταση και περιεχόμενο. Οι ερωτώμενες χαρακτηρίζουν ευρύ το μαθησιακό περιεχόμενο στην προσχολική εκπαίδευση επισημαίνοντας ότι μεγαλύτερη σημασία δεν έχει η παροχή γνώσης, αλλά η χαρά του παιδιού. Δεν παραλείπουν να αναφερθούν στον σχολειοπροετοιμαστικό ρόλο του νηπιαγωγείου, δηλώνοντας ότι προσδοκούν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα ευνοήσουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα.

Στην έρευνα επισημαίνεται η έλλειψη δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο που αφορούν τις χώρες καταγωγής των ερωτώμενων. Οι δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών σε γλωσσικά θέματα απασχολούν το σύνολο του δείγματος. Οι αλλοδαπές μητέρες θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να βοηθήσει το παιδιά τους να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα, ιδιαίτερα επειδή εκείνες δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Η γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον είναι η ελληνική, ενώ η μητρική υπάρχει έντονη επιθυμία να διασωθεί.

Οι αλλοδαπές μητέρες δηλώνουν ευχαριστημένες από το νηπιαγωγείο και τις νηπιαγωγούς. Στις αναφορές τους στο νηπιαγωγείο διακρίνουμε ότι νιώθουν ευπρόσδεκτες και διατηρούν φιλικές σχέσεις με τις νηπιαγωγούς. Συμμετοχή για εκείνες σημαίνει παροχή βοήθειας, την οποία οι νηπιαγωγοί σπάνια ζητούν. Δηλώνουν διατεθειμένες να συνεργαστούν με τις νηπιαγωγούς και να συνεισφέρουν σε ότι χρειαστεί. Στις συνεντεύξεις τους δεν φαίνεται από την πλευρά των νηπιαγωγών κάποια ενέργεια για συνεργασία, που αποτελεί βασική προϋπόθεση της γονεϊκής εμπλοκής.

Οι σχέσεις των αλλοδαπών μητέρων με τους άλλους γονείς στο νηπιαγωγείο είναι τυπικές. Η μη συμμετοχή της πλειοψηφίας των μητέρων στα συλλογικά σχολικά όργανα αποθαρρύνει τη συνεργασία και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των γονέων. Υπάρχουν επίσης αναφορές σε διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών στο σχολικό περιβάλλον.

Βασικότερη προσδοκία των αλλοδαπών γονέων από το νηπιαγωγείο στην έρευνα μας είναι η σχολική επιτυχία. Μέσω αυτής τα παιδιά τους θα προοδεύσουν και θα επιτύχουν μελλοντικά.

Συζήτηση

Οι αλλοδαπές μητέρες που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας μας εξέφρασαν θετική αντίληψη για το νηπιαγωγείο και τις νηπιαγωγούς, χωρίς να αναφέρονται στη σχέση τους με αυτό. Θετική γνώμη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς εκφράζουν και οι αλλοδαποί γονείς στην έρευνα της Χατζηδάκη (2007). Οι αλλοδαπές μητέρες δηλώνουν ότι επιθυμούν να έχουν πιο συχνή συνεργασία με τις νηπιαγωγούς. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η Χατζηδάκη (2006) στην έρευνα της, στοιχείο που δεν συνάδει με την εικόνα των αδιάφορων αλλοδαπών γονέων που συχνά επικρατεί στην αντίληψη των εκπαιδευτικών καθορίζοντας τις πρακτικές τους (Χατζηδάκη, 2006· Ιερωνυμάκης, 2011).

Στις συνεντεύξεις των αλλοδαπών γυναικών δεν υπάρχουν αναφορές σε πρωτοβουλίες των νηπιαγωγών να τους εμπλέξουν στη σχολική ζωή του νηπιαγωγείου. Δημιουργείται η εντύπωση ότι νηπιαγωγοί κρατούν σε απόσταση τους γονείς από το νηπιαγωγείο και επικοινωνούν μαζί τους για να τους ενημερώσουν για την πρόοδο των παιδιών τους ή για ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς. Διαμορφώνεται μια μονομερή σχέση μεταξύ γονέων και νηπιαγωγών, όπου οι τελευταίες ορίζουν αποκλειστικά το περιεχόμενο, τη συχνότητα και το είδος της. Οι αναφορές των αλλοδαπών μητέρων στις σχέσεις που διατηρούν με τις νηπιαγωγούς επιβεβαιώνουν τις έρευνες που διαπιστώνουν μια ανισομερή σχέση εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ιερωνυμάκης, 2011· Θεοδώρου, 2012).

Το καθεστώς διαμονής και ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα διαφοροποιούν τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στην προσχολική εκπαίδευση. Η προσωπική εμπειρία από τη φοίτηση σε νηπιαγωγείο στη χώρα προέλευσης αναδείχθηκε ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των αλλοδαπών μητέρων για το νηπιαγωγείο και κατ' επέκταση τη γονεϊκή εμπλοκή τους. Περισσότερο διεκδικητικές και ικανές να κάνουν συγκρίσεις φαίνεται να είναι οι μητέρες που έχουν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο στη χώρα τους. Οι ερωτώμενες επισημαίνουν την απουσία δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η απουσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης από το περιεχόμενο του νηπιαγωγείου συνεπάγεται περιθωριοποίηση των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων, όπως αναφέρεται στην έρευνα των Γκόβαρη, Σαραφίδου & Πολύζου (2011). Ο εμπλουτισμός του σχολικού προγράμματος με διαπολιτισμικό περιεχόμενο συνδέεται άμεσα με την επιθυμία των αλλοδαπών μητέρων να συνδράμει το νηπιαγωγείο αποτελεσματικά στη διάσωση της μητρικής τους γλώσσας.

Το γλωσσικό θέμα απασχολεί έντονα τις αλλοδαπές μητέρες. Καθοριστικός παράγοντας στη γονεϊκή τους εμπλοκή είναι η γνώση της κυρίαρχης γλώσσας. Οι γλωσσικές δυσκολίες που συχνά αντιμετωπίζουν, εμποδίζουν την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του νηπιαγωγείου και απομακρύνουν τους γονείς από το σχολικό θεσμό. Αν και στο οικογενειακό περιβάλλον επιλέγουν τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, επιθυμούν έντονα την διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας. Η έρευνα μας επιβεβαιώνει την έρευνα των Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου (2012), οι οποίες αναφέρουν ότι οι αλλοδαποί γονείς αγωνιούν για τη διάσωση της μητρικής τους γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τη σχολική επιτυχία, ενώ η μητρική συμβολίζει την πατρίδα που άφησαν πίσω. Η πρακτική των αλλοδαπών γονέων να χρησιμοποιούν περισσότερο την κυρίαρχη γλώσσα, ειδικά όταν απευθύνονται στα παιδιά τους, αποτελεί εύρημα και της Χατζηδάκη (2007) και συνδέεται άμεσα με τη διαπίστωση των γονέων ότι σημαντικότερη είναι η γλώσσα του σχολείου. Χωρίς την κατάκτηση της δεν θεωρούν ότι η πρόοδος στο σχολικό πλαίσιο είναι δυνατή.

Συμπεράσματα

Η έρευνα μας στη Νάξο έδειξε ότι οι αλλοδαποί γονείς δεν εμπλέκονται στο νηπιαγωγείο με τους κυρίαρχους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής. Για να εμπλακούν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαίο να αισθανθούν ότι αποτελούν ισότιμα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος. Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό είναι η κάλυψη των αναγκών τους. Η ομοιόμορφη αντιμετώπιση των αλλοδαπών ως γηγενών τους περιθωριοποιεί και παραγνωρίζει τις διαφοροποιημένες ανάγκες που έχουν λόγω της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Δεν υπάρχουν περιθώρια στην πραγματικότητα που επικρατεί στην προσχολική εκπαίδευση, όπως την σκιαγραφούν οι αλλοδαπές μητέρες του δείγματος, να αποκαλυφθούν και να αξιοποιηθούν οι μοναδικοί τρόποι γονεϊκής εμπλοκής που κάθε οικογένεια υιοθετεί. Οι νηπιαγωγοί, που καθορίζουν με τη στάση τους τη γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων, δεν φαίνεται να την επιδιώκουν.

Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των αλλοδαπών μητέρων για το νηπιαγωγείο που συμμετείχαν στην έρευνα μας δεν φαίνεται να διαφέρουν από τις αντίστοιχες που όλοι οι γονείς έχουν για το σχολείο των παιδιών τους. Η μη συμμετοχή τους κατά συνέπεια στο νηπιαγωγείο δεν συνδέεται με εθνοπολιτισμικούς παράγοντες, αλλά με άλλα στοιχεία, που χρήζουν διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης*. Ανακοίνωση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/271845327_PRAKTIKA_1ou_DIETHNOUS_SY_NEDRIOU_STAURODROMI_GLOSSON_POLITISMON_MATHAINONTAS_EKTOS_SCHOLEIΟΥ (τελευταία πρόσβαση 1/12/2015).
- Γκόβαρης, Χ., Σαραφίδου, Γ. & Πολύζος, Γ. (2011). Μετανάστες γονείς και σχολείο: Εμπειρίες και αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 99-110.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε από http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf (τελευταία πρόσβαση 5/1/2015).
- Θεοδώρου, Ε. (2014). Η εισβολή του Δούρειου Ίππου: σχέσεις μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου - ζητήματα, προκλήσεις και δυνατότητες Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ.134-152). Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε από <http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.75.html> (τελευταία πρόσβαση 10/12/2015).
- Harvard Family Research Project (2006). *Family Involvement in Early Childhood Education*. Ανακτήθηκε από <http://www.hfrp.org/> (τελευταία πρόσβαση 7/1/2016)
- Ιερωνυμάκης, Γ. (2011, Μάιος). Επικοινωνία μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο. Ανακοίνωση στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Ανακτήθηκε από <http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf> (τελευταία πρόσβαση 7/12/2015).
- Καρράς, Κ. & Ρορον, Ν. (2009). Πρόλογος των Επιμελητών. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2009*, 7-11.
- Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 15-44.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38, 121-145.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας: Δυνατότητες και Περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.

- Χατζηδάκη, Α. (2006, Μάιος). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ζένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της»*. (Επιμ. Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press. Ανακτήθηκε από http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis /AspasiaXatzidaki HsYmmetoxhMetanastwnGonewnSthnEkpaideyshtwnPaidiwntous.pdf (τελευταία πρόσβαση 1/12/2015).
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο: Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου & Αν. Κοντάκος (Επιμ.) *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας: ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, (σελ. 133-152). Αθήνα: Ατραπός. Ανακτήθηκε από http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis /AspasiaXatzidaki HEmplokhAlvanwnMetanastwnSthnEkpaideyshtwnPaidiwntous.pdf (τελευταία πρόσβαση 7/12/2015).

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γκάτσα Τατιανή

tgatsa@yahoo.gr

Ψυχοπαιδαγωγός, Dhr, Msc

Τσιάλος Στέφανος,

τ. Προϊστάμενος επιστ. Παιδ. Καθ. Α/θμιας Εκπ. Πεδιεκ Ηλείου

1. Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεμελιώνεται στο δικαίωμα του παιδιού για εκπαίδευση και αναφέρεται στα παιδιά των παλλινοστούντων, μεταναστών και προσφύγων. Βασικές αρχές της είναι η εκπαίδευση για συναίσθηση, για αλληλεγγύη, για διαπολιτισμικό σεβασμό και η εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών. Οι χώρες που πρέσβευαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση την εφάρμοσαν μέσω των μοντέλων της προσαρμογής, της επαφής, του μεταβατικού, και του μοντέλου πολιτισμικής μεταβολής. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζουν στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και στην ανάπτυξη διαλεκτικής ανάμεσα σε πολιτισμούς και της συνεργασίας στα σχολεία.

Στη Φιλανδία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθείται η ολιστική συνεργασία όλων των δικτύων στην εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινότητα. Στην Αμερική οι πρακτικές και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται επιδιώκουν την απεικόνιση των διαφορετικών επιπέδων των συμμετεχόντων μαθητών. Η απόκτηση ικανοτήτων κινητικότητας και ευελιξίας αποτελούν απαραίτητη δεξιότητα των νέων αναθρώπων στην εποχή μας, ώστε να μπορεί κάποιος φοιτητής και αργότερα πολίτης, να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτιστικά και επαγγελματικά πλαίσια. Η ικανότητα αυτή χαρακτηρίζεται ως Πολιτιστικός Αλφαριθμητισμός και θεωρείται μέσο να ξεπεραστούν τα πολιτιστικά όρια, να μπορούν να κατανοούν και να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα μέσω της διαδικασίας της «Αποσταθεροποίησης» και της «Αντανάκλασης». Μια μορφή εφαρμογής αυτού αποτελούν τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής των σπουδαστών. Η Διαδικτυακή Σχεδιασμένη Μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί

επιτυχώς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα η κριτική, η ολιστική παιδαγωγική, τα σαφή συμπεράσματα διαπολιτισμικής και οι διαφοροποιημένες, ομαδικές εργασίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαδικτυακή σχεδιασμένη μάθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για τους ερευνητές αποτελεί πρόκληση η κατασκευή ενός εργαλείου που να μετρά την πολιτιστική νοημοσύνη, η οποία πιθανά θα περιλαμβάνει μεταγνωστικά κριτήρια και συμπεριφορικά στοιχεία.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διαφορετικότητα, Πολιτιστικός αλφαριθμητισμός, Σχεδιασμός.

2. Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι προοδευτική απόληξη μιας μακράς εξελικτικής πορείας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ζωτική σημασία για την κοινωνία. Τον τελευταίο καιρό έχει ημειωθεί σημαντική πρόοδος (Coulby, 2006).

Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων θεμελιώνεται νομικά στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού το 1990, η οποία επικυρώθηκε στην Ελλάδα, με το νόμο 2101/92, ΦΕΚ 192 τ. Α'. Σχετικά ο ΟΗΕ με το άρθρο 54 της Σύμβασης στις 20/11/89 και η Ύπατη αρμοστέα του ΟΗΕ υποστηρίζουν, ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένα διεθνές ανθρώπινο δικαίωμα ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο κείμενο της προαναφερθείσας Σύμβασης (Γεωργογιάνης 1999). Ειδικότερα για τα παιδιά-πρόσφυγες, αναγνωρίζεται ότι χρειάζονται διπλή προστασία, εφόσον έχουν τη διπλή ιδιότητα ως παιδιά και ως πρόσφυγες. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο δημιουργήθηκε η «Πολιτική για τα παιδιά πρόσφυγες». Επομένως, στις διεθνείς συμβάσεις στηρίζεται το νομικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας. Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων εκπαίδευσης απέβλεπε στη μείωση της σχολικής διαρροής και στην αποφυγή εκμετάλλευσης των παιδιών, δεδομένου ότι μόνο το 30% αυτών των παιδιών είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης από «Πολυπολιτισμική» μετεξελίχτηκε σε «Διαπολιτισμική». Το 1977 η Ευρώπη προέβλεπε το δικαίωμα εκπαίδευσης μόνο στα παιδιά μεταναστών που προέρχονταν από χώρες της Ευρώπης. Η γενική σύσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2002 θέτει το θέμα διαπολιτισμικότητας και της διαθρησκευτικότητας. Σύμφωνα με αυτό το στόχο, κατά το 2003, η εκπαιδευτική πολιτική των μεταναστών αποσκοπεί στην ανάγνωση, τη γραφή και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Τα 2004 θεσπίζονται επιπρόσθετα μέτρα υποδοχής και εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού παιδιών μεταναστών εντός σχολείου. Στη συνέχεια η Ευρωπαϊκή ένωση, εισάγει επιπρόσθετα μέτρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η αντιμετώπιση τους με ίσους όρους σε θρησκευτικά και πολιτισμικά ζητήματα. Στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80 εφαρμόστηκαν τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης για μετανάστες όπως οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν και αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής όπως η ισοτιμία, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, και οι ίσες ευκαιρίες. Στην Ελλάδα ιδρύθηκαν και λειτουργούν τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με βασικό στόχο του την προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και έρευνας (Τζωρτζοπούλου, Κοτζαμάνη 2008).

3. Κυρίως μέρος

Διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν εφαρμοστεί στις διάφορες χώρες, ανάλογα με την εθνική ταυτότητα, την πολιτική και την ιστορία της χώρας σε θέματα μετανάστευσης. Κοινός τους στόχος φαίνεται να είναι η ομαλής ένταξης στο σχολικό σύστημα, και, η διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας της επίσημης κυριαρχίας (Σκλάβου 2004, Νικολάου 2000,

Ζωγράφου 2003). Στα μέσα της δεκαετίας του '60 εφαρμόστηκε το *αφομοιωτικό μοντέλο*. Το εθνικό κράτος πιστεύει πως οι μειονότητες, διάφορες εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες θα πρέπει να ενταχθούν στο εθνικό σύνολο, προκειμένου να εξασφαλισθεί η συνοχή του κράτους. Γι αυτό και το σχολείο έγινε μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και αποσκοπούσε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα. Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», γι αυτό το λόγο το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών που θα μπορούσαν να φοιτούν σε κάθε σχολείο δεν θα έπρεπε να υπερβαίνει το ποσοστό του 30%. Δεύτερο συναντάται το *μοντέλο της ενσωμάτωσης*: σύμφωνα με το οποίο οι εθνικές ομάδες μπορούν να ενσωματωθούν και οι ιδιαιτερότητες τους μπορούν να αποτελούν στοιχεία της νέας ταυτότητας, χωρίς όμως να απειλούν την κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα. Τα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης ενισχύουν τη γλώσσα τους, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολείο και στην κοινωνία. Τρίτο είναι το *πολυπολιτισμικό μοντέλο*, αν και στη διεθνή βιβλιογραφία οι έννοιες «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «πολυπολιτισμική δεν είναι σαφώς οριοθετημένες. Σύμφωνα με αυτό η κοινωνία δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής, αλλά αποτελείται από διαφορετικές ομάδες, με ιδιαιτερότητες. Ενθαρρύνεται η διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων των ιδιαίτερων ομάδων και επιδιώκεται η ενότητα. Με αυτό τον τρόπο εδραιώνεται μια κοινωνία, που είναι μεν πολυπολιτισμική, αλλά η κάθε ομάδα ζει σχετικά απομονωμένη από την άλλη. Υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα τους. Με την περιχαράκωση των εθνικών χαρακτηριστικών και των ομάδων τους δεν διαμορφώνεται πολυπολιτισμική κοινωνία. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε το *αντιρατσιστικό μοντέλο* το οποίο *επιδίωκε την εξασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη του κράτους προς όλους, τη χειραφέτηση και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα* (Γεωργογιάννης, 1999).

Πιο σύγχρονα προστέθηκε το *διαπολιτισμικό μοντέλο*, το οποίο *παρουσιάστηκε ως αναγκαίο στις σύγχρονες συνθήκες, στις μετακινήσεις των πληθυσμών και ως απάντηση στην αμφισβήτηση της ηθικής και της δημοκρατικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων. Βασικές αρχές της είναι η εκπαίδευση για συναίσθηση, για αλληλεγγύη, για διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντιώνεται στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών* (Δαμανάκης, 1997).

Οι χώρες που πρόσβευαν αυτές τις αρχές ακολούθησαν διαφορετικές πρακτικές και εστίαζαν σε συγκεκριμένα μοντέλα, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

Το προσαρμοστικό μοντέλο: *Επιδίωκει την τάχιστη προσαρμογή των παιδιών των μειονοτικών ομάδων μέσω της εκμάθησης της γλώσσας και της κυρίαρχης κουλτούρας. Δεν δίνεται καμιά ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτισμική προέλευση των παιδιών.*

Το μεταβατικό μοντέλο: *Ο στόχος είναι ίδιος με τον προηγούμενο, επιπλέον τα μέτρα που λαμβάνονται διευκολύνουν τη μετάβαση από την οικογενειακή κουλτούρα στην κυρίαρχη.*

Το μοντέλο επαφής: *Προωθεί την επαφή μεταξύ παιδιών και ανθρώπων που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εκπαιδευτικός στόχος είναι η αποδοχή της διαφορετικής ετερότητας και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων.*

Το μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής: *Δεν επιδιώκεται η προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων. Υπάρχει η πεποίθηση πως κάθε κουλτούρα έχει τα δικά της επιτεύγματα και είναι δυνατόν να αναδύεται ένα νέο πολιτισμικό μείγμα, στο οποίο θα βρεθούν στοιχεία από διάφορες πολιτισμικές προελεύσεις.*

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα συνολικό πρίσμα εστιάζουν α) στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών, κάτι το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί από τη μελέτη των περιπτώσεων των μαθητών οι οποίοι έχουν ενταχθεί στην κοινωνία ανάλογα με τις ανάγκες και τη συμμετοχή της οικογένειας τους και β) στην ανάπτυξη διαλεκτικής ανάμεσα σε πολιτισμούς και της συνεργασίας των πολιτισμών στα σχολεία (Δαμανάκης, 1997).

Η βασική αρχή που υπηρετεί το στόχο της, είναι η «Εκπαιδευτική ισότητα στις εθνικά διαφοροποιημένες ομάδες μαθητών».

Ο βασικός άξονας που την προσδιορίζει μεθοδολογικά, είναι η μεθοδολογία του σχεδιασμού. Σημαντικοί επίσης μεθοδολογικοί παράγοντες είναι η ολιστική παιδαγωγική μέθοδο και οι σχεδιαζόμενες ομαδικές, ποικιλόμορφες εργασίες. Καθοριστικές προϋποθέσεις είναι η μαθητοκεντρική προσεγγίση στη διδασκαλία και οι διαπολιτισμικές ικανότητες του εκπαιδευτή (Δαμανάκης, 1997).

Έχει υποστηριχθεί ερευνητικά πως στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αποδίδει η εκμάθηση της γλώσσας με υπερβολική έμφαση στη γραμματική χωρίς διαπολιτισμική προσέγγιση. Αντίθετα, αποτελεσματικά φαίνεται να λειτουργεί η εμπλοκή των μαθητών σε θεωρητικές συζητήσεις για τη γλώσσα, τον πολιτισμό με την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών. Με αυτή τη γνώμη συντάσσονται τα συμπεράσματα σχετικής έρευνας σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βραζιλία με γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές, (Mota Pereira, 2016).

Επίσης, είναι εμφανής η ανάγκη δημιουργίας μιας ευρύτερης διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας μέσω διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια αυτών των παρεμβάσεων οφείλουν να σχεδιάζουν κριτικά και να υλοποιούν προγράμματα που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα έναντι της μονοπολιτισμικότητας. Οι πρακτικές αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η γλωσσική επικοινωνία, η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής, η μαθηματική εκπαίδευση, η εικαστική αγωγή, και η μουσική εκπαίδευση. Επίσης στην ίδιο πρίσμα διαπολιτισμικότητας εφαρμόζονται ποικίλα προγράμματα διαθεματικότητας (με την «Αγωγή του πολίτη», τις «Κοινωνικές επιστήμες», την « Παιδική Λογοτεχνία», τα προγράμματα διαπολιτισμικής θεματικής όπως «Γιορτάζοντας με τη μουσική, με τις γεύσεις») (Χατζησωτηρίου, Ξενοφώντος, 2012).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φιλανδία έχει να παρουσιάσει ένα υψηλό επίτευγμα διάδοσης της διαπολιτισμικότητας. Αυτό στηρίζεται στην ολιστική συνεργασία όλων των δικτύων στην εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινότητα. Ειδικότερα δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση όλων των περιβαλλόντων και των τομέων του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται εκτός από τα μαθησιακά στοιχεία των γνωστικών αντικειμένων του μαθητή και οι τομείς των δραστηριοτήτων αναψυχής του, καθώς και όλα τα ερεθίσματα που παρέχονται από το σχολείο ως ευκαιρίες μάθησης. Ταυτόχρονα στην αξιοποίηση των σχολικών γνωστικών παραγόντων και των δραστηριοτήτων του σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλει η γονική υποστήριξη καθώς επίσης και οι ευρύτερες κοινωνικές - πολιτιστικές συνθήκες. Με έναν καθολικό τρόπο όλοι οι παράγοντες σχολικοί, ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί συνεργάζονται και αξιοποιούνται για την εδραίωση της διαπολιτισμικής κουλτούρας. (Sahlberg, 2007).

Σε κολλέγια στην Αμερική προωθείται η προοπτική μείωσης της μεροληψίας των εθνών, που απορρέει από σπουδαστές στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται να μειωθεί η πιθανότητα της επανάληψης της εθνικής μεροληψίας σε διεθνή και τοπικό επίπεδο. Αυτό το μοντέλο απηχεί ιδιαίτερα στην εκπαίδευση που παρέχεται στα κολλέγια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εν λόγω επιδίωξη προωθείται μέσω της εφαρμογής της πολιτικής της διεθνοποίησης, της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών σπουδαστών. Οι πρακτικές και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται απεικονίζουν τα διαφορετικά και εκτεταμένα επίπεδα των συμμετεχόντων μαθητών. Απώτερος στόχος είναι η διασυνδυαστική σύνθεση των διαφορετικών στοιχείων. Ταυτόχρονα προτάσσεται επιτακτικά η ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές να ενεργοποιούν τους μαθητές προς μια διαλεκτική της διαφορετικότητας (Stevick, Brown, 2016).

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετώπισαν την πρόκληση να προετοιμάσουν τους φοιτητές τους να ζήσουν και να εργαστούν σε διαφορετικά διαπολιτισμικά και διεπιστημονικά περιβάλλοντα. Προτείνεται σχετικά από μελετητές (García et al., 2016), η απόκτηση ικανοτήτων κινητικότητας και ευελιξίας, ώστε να μπορεί κάποιος φοιτητής και αργότερα πολίτης να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτιστικά και επαγγελματικά

πλαίσια. Η ικανότητα αυτή φέρει το χαρακτηρισμό του *Πολιτιστικού Αλφαριθμητισμού* και θεωρείται μέσο οι μαθητές να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα και να ξεπεραστούν τα πολιτιστικά όρια. Βασικές λειτουργικές έννοιες αυτού του θεωρητικού μοντέλου είναι η «*Αποσταθεροποίηση*» και η «*Αντανάκλαση*», οι οποίες αποτελούν δύο στρατηγικές για τη *διδασκαλία του Πολιτιστικού Αλφαριθμητισμού* (García et al., 2016).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να υποστηριχτεί πως η εν λόγω θεωρητική προοπτική βρίσκει εφαρμογή στα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής των σπουδαστών. Αυτή η εφαρμογή αναπτύσσει αποδεδειγμένα την διαπολιτισμική ικανότητα. Αποτελεί τον άξονα της μη τυπικής παιδαγωγικής εφαρμογής που συνδυαστικά με την τυπική παιδαγωγική παρέμβαση μπορούν να κατευθύνουν προς θετική έκβαση. Σε σχετική έρευνα σε πανεπιστήμιο στην Πορτογαλία σε αλλοδαπούς εισερχόμενους φοιτητές με τα προγράμματα Erasmus καθώς και σε υψηλά ειδικευμένους μετανάστες φοιτητές, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα αυτών των συστηματικών παρεμβάσεων προώθησης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Almeida et al., 2016).

Στη Σουηδία το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει σε δυο σημαντικούς παράγοντες στη διαπολιτισμική τάξη και στις δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Με αυτά τα στοιχεία θα είναι δυνατόν να προετοιμαστούν μαθητές ικανοί να ζήσουν σε μια δημοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Η ευαισθητοποίηση και η ικανότητα αποτελούν διακριτά, απαραίτητα στοιχεία, των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα. Η οργάνωση της σύνθεσης της τάξης διδασκαλίας αποτελεί άλλον ένα σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Η τάξη είναι χρήσιμο να διοργανώνεται με κριτήριο τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και σύνθεσης της διαφορετικότητας ανάμεσα στους μαθητές. Η Διαφορετικότητα εννοείται όχι μόνο με βάση την εθνική καταγωγή, αλλά και το φύλο και την τάξη. Στόχος είναι να αυξήσουν την κοινωνική συναίνεση, την ανοχή και να κάνει τους μαθητές ικανούς να ζήσουν μέσα στην πολιτισμική πολλαπλότητα. Στη συνέχεια διδάσκεται η πολυπολιτισμικότητα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο. Η διδασκαλία και η διαμόρφωση πολυπολιτισμικής κουλτούρας περιλαμβάνει τη διδασκαλία της γλώσσας, των εθίμων, των ιδεών που σχετίζονται με την τάξη, το φύλο και την εθνικότητα (Norberg, 2000).

Βασικές έρευνες εστιασμένες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υποδεικνύουν πως η Διαδικτυακή Σχεδιασμένη Μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαδικτυακή σχεδιασμένη μάθηση εφαρμόζεται σε πολλαπλούς επιστημονικούς χώρους. Στηριζόμενοι σε πορίσματα σχετικών ερευνών προωθείται η άποψη πως η διαπολιτισμική μάθηση μπορεί να συνθέτει στοιχεία και να ενσωματώσει βασικά συστατικά του σχεδιασμού διαδικτυακών μαθημάτων. Σε σχετική έρευνα (Morong, DesBiens, 2016) η αναζήτηση των στοιχείων και των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε η σχεδιασμένη μάθηση να υποστηρίξει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έγινε μέσω αναδρομής σε βιβλία λογοτεχνίας, που εστιάζουν στη διεθνοποιημένη κουλτούρα και ιδιαίτερα, διαφοροποιημένα εθνικά θέματα. Η μελέτη αυτών οδήγησε σε συμπεράσματα που προτείνουν πως η κριτική, η ολιστική παιδαγωγική, τα σαφή συμπεράσματα διαπολιτισμικής και οι διαφοροποιημένες, ομαδικές εργασίες μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαδικτυακή σχεδιασμένη μάθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, εκτός από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι δυνατόν να ενσωματωθούν τα βασικά συστατικά της μάθησης μέσω σχεδιασμού, οι παιδαγωγικές αξίες, οι δραστηριότητες μάθησης και οι εφαρμογές αξιολόγησης (Morong, DesBiens, 2016).

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός θεωρείται πολύ καθοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο που προτείνεται για τον εκπαιδευτικό είναι οι Ικανότητες Διαπολιτισμικής Διδακτικής (ITC- Intercultural teaching competence). Το μοντέλο αποτελείται από 20 ικανότητες του εκπαιδευτικού, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: τις θεμελιώδεις δεξιότητες, τις δεξιότητες διευκόλυνσης και ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και τις δεξιότητες για τη διαπολιτισμική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί με Ικανότητες Διαπολιτισμικής Διδακτικής μπορούν μέσω του προβληματισμού

να προετοιμάζουν και να διευκολύνουν τη μάθηση των πολιτισμών. Η διαπολιτισμική ικανότητα, εμπεριέχει την πολιτιστική διδασκαλία και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία. Αυτό το μοντέλο αναφέρεται σε συγκεκριμένες τεχνικές διευκόλυνσης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο διδασκαλικό τους έργο ή αναγκαία δεξιότητα για να ασκήσουν το έργο του μέντορα σε συναδέλφους, ώστε να καθοδηγούν και να προβληματίζουν άλλους συναδέλφους προς μια διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, το μοντέλο των Ικανοτήτων Διαπολιτισμικής Διδακτικής μπορεί να χρησιμοποιηθεί από διδάσκοντες σε διάφορα επιστημονικά πεδία για τη διδασκαλία κοινωνικών και παγκόσμιων θεμάτων δικαιοσύνης και διαπολιτισμικής πολιτικής. Μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί στην ανατροφοδότηση κατά την παρατήρηση στη τάξη ή άλλων διαπολιτισμικών περιβαλλόντων (Dimitrov, Haque, 2016).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και να παρέχει τα αναγκαία εφόδια ώστε να προετοιμαστούν τα άτομα να εργαστούν σε μια νέα κουλτούρα (Earley, Peterson, 2004). Αρκετοί ερευνητές και επιστημονικοί κλάδοι εδώ και δεκαετίες εξετάζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και ειδικότερα διερευνούν το πώς αυτή μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί (Perry, Southwell, 2011). Για τους ερευνητές αποτελεί πρόκληση η κατασκευή ενός εργαλείου που να μετρά την πολιτιστική νοημοσύνη, η οποία πιθανά θα περιλαμβάνει μεταγνωστικά κριτήρια και συμπεριφορικά στοιχεία. Το εργαλείο μέτρησης της πολιτισμικής νοημοσύνης είναι μια σοβαρή απόκλιση από τη συμβατική αξία της νοημοσύνης και εστιάζει σε πολιτιστικές αξίες. Η αναγκαιότητα δημιουργίας του εργαλείου μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας προέρχεται από την ανάγκη της προετοιμασίας των ανθρώπων να αναπτύξουν ικανότητες που να διευκολύνουν την πολιτιστική τους προσαρμογή σε μια νέα κουλτούρα και πολιτιστικό περιβάλλον, όταν χρειαστεί. Εκτός από τα παιδιά των μεταναστών, των παλιννοστούντων, των προσφύγων και τα στελέχη πολλών επιχειρήσεις έχουν την ανάγκη απόκτησης διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς τους ζητείται να εργαστούν σε πολυεθνικά περιβάλλοντα και να μετακινούνται από χώρα σε χώρα. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης προσαρμόζονται καλύτερα σε νέες πολιτισμικές προκλήσεις, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στην σύγχρονη αυτή απαίτηση και να συμβάλει στην προετοιμασία ατόμων, που να μπορούν να διαχειριστούν τέτοιου είδους δυσκολίες. Η πολιτιστική προσαρμογή και οι ικανότητες που απαιτούνται γι αυτήν αλλά και το πώς θα αξιολογούνται οι άνθρωποι που καλούνται να αξιολογήσουν αυτές τις εργασίες, είναι θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Earley, Peterson, 2004).

Θεωρείται λοιπόν, πολύ σημαντικό να αναδεχθούν ερευνητικά εργαλεία που να ανιχνεύουν τη «Διαπολιτισμική ευαισθησία» το DMIS (Bennet, 1993) και IDI (Hammer et al., 2003). Ειδικότερα αναζητείται η ανάπτυξη ενός εργαλείου που να μετρά τη Διαπολιτισμική Ικανότητα, την Διαπολιτισμική Ευαισθησία, τα Συναισθήματα, και τις Δεξιότητες Διαπολιτισμικής Κατανόησης.

3. Συμπεράσματα

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί η περιοριστική δυσκολία, καθώς πολλές φορές παρά τις καλές προθέσεις των περισσότερων ανθρώπων η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την κυρίαρχη ηγεμονία, την επικρατούσα κοινωνική ιεραρχία, την ανισότητα, τη διανομή εξουσίας και των προνομίων. Σε αυτό σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί πως είναι σημαντικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση να επιδιώξει να αποσυνδεθεί από την κυριαρχική ηγεμονία, την υπαρκτή ιεραρχία και τη συγκέντρωση εξουσίας και ελέγχου. Όμως μια τέτοια πρακτική προϋποθέτει αλλαγή προσωπικών σχέσεων, αλλά πρωτίστως αλλαγή της συνείδησης. Τέτοιου είδους αλλαγές είναι δυνατόν να μας ετοιμάζουν να αντιδράσουμε στα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια που επηρεάζουν την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική (Earley, Peterson, 2004).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης Π., 1999, *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Όλο το κείμενο της Σύμβασης www.unicef.gr.
- Δαμανάκης Μ., 1997, *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg
- Ζωγράφου Α., 2003, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Τυπωθήτω.
- Μπερερής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*.
- Νικολάου Γ., 2000, *Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών*, ΜΑΚΕΔΟΝ, Α.Π.Θ.-Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας,
- Σκλάβου Κ., 2004, *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Τζωρτζοπούλου Μ., Κοτζαμάνη Α.,. *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών ερευνών. Η Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους. Κείμενα Εργασίας 2008/19*, Αθήνα.
- Χατζησωτηρίου Χ., Ξενοφώντος Κ., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και εισηγήσεις*, ανακτήθηκε στις από 2/6/2017, <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Ξενόγλωσση

- Almeida, J., Fantini, A. E., Simões, A. R., & Costa, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions. *Intercultural Education*, 1-17.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17(3), 245-257.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27(5), 437-456.
- Earley, P. C., & Peterson, R. S. (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 100-115.
- García Ochoa, G., McDonald, S., & Monk, N. (2016). Embedding Cultural Literacy in Higher Education: A New Approach. *Intercultural Education*, 27(6), 546-559.
- Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (2009). The intercultural development inventory. *Contemporary leadership and intercultural competence*, 203-218.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Mota Pereira, F. (2016). From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools. *Intercultural Education*, 1-10.
- Morong, G., & DesBiens, D. (2016). Culturally responsive online design: learning at intercultural intersections. *Intercultural Education*, 27(5), 474-492.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 511-519
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.

Stevick, E. D., & Brown, K. D. (2016). Internationalising colleges of education through the dialectic of the global and the local? A perspective and possible pathways from the American South. *Intercultural Education*, 1-12.

ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα
efrossinierietta@outlook.com
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02 Α΄ Αθήνας

Χολέβα Μαρία- Κωνσταντίνα
mkholeva@gmail.com
Ψυχολόγος, MSc

Κώτσης Κωνσταντίνος
Kwtsaras@hotmail.com
Διεθνολόγος, LL.M.

Περίληψη

Η εισήγηση πραγματεύεται το ζήτημα της εξοικείωσης προσφύγων και μεταναστών με θέματα πολιτικής κουλτούρας και επιχειρεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξή τους στις κοινωνίες υποδοχής.

Στόχος είναι, μέσα από τα πρώτα εμπειρικά στοιχεία: α. να παρουσιαστεί, το πολυσύνθετο ζήτημα της εξοικείωσης και κοινωνικής ένταξης των προσφύγων στις κοινωνίες υποδοχής και β. να προταθούν οι αρχές που χρειάζεται να διέπουν ένα διαπολιτισμικό μοντέλο πολιτικής αγωγής, ώστε αυτό αρχικά, να οδηγήσει στην ομαλότερη αλληλεπίδραση και αποδοχή των προσφύγων από τις κοινωνίες φιλοξενίας και μακροπρόθεσμα, να εξυπηρετήσει ακόμα και την πιθανότητα ενσωμάτωσής τους.

Εισαγωγικά παρατίθενται περιστατικά καθημερινής ζωής. Στη συνέχεια ανιχνεύεται η ισχύουσα κατάσταση ενώ, στο τελευταίο μέρος της ανακοίνωσης, συμπεραίνεται ότι ο προσδιορισμός μερικών κοινωνικο-πολιτικών, παιδαγωγικών κ.ά αρχών -από τις οποίες θα πρέπει να εμφορείται ένα σύγχρονο μοντέλο πολιτικής αγωγής- μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση κοινωνικής συνοχής σταθερότητας και ασφάλειας και μάλιστα, όχι μόνο περιστασιακά, αλλά ακόμα και σε βάθος χρόνου.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, πολιτική κουλτούρα, κοινωνία υποδοχής, κοινωνία φιλοξενίας

1. Εισαγωγή

Διευκρινίσεις:

1. Η συγκεκριμένη εργασία περιορίζεται στις μεταναστευτικές κινήσεις που έγιναν προς τη χώρα μας μετά το 2000 και ειδικότερα το διάστημα από το 2011 κ. εξής μέχρι σήμερα, με την παρατήρηση ότι η σταδιακή αύξηση του αριθμού των μεταναστών κορυφώθηκε από το 2015 κ.εξής (Eurostat, 2017).
2. Στην εργασία τηρείται η ανωνυμία της ταυτότητας των προσώπων στα οποία γίνεται αναφορά, από σεβασμό στην αρχή προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Η εισήγηση αυτή, επειδή ασχολείται με το σχετικά καινοφανές για τον τόπο μας -ως προς την έκταση και την προβολή του- ζήτημα της οργάνωσης και λειτουργίας των προσφυγικών κοινωνιών, αφορμάται, κατά κύριο λόγο, από τα απλά εμπειρικά δεδομένα της καθημερινότητας, δηλαδή από τα δεδομένα των κοινωνιών που υποδέχονται πρόσφυγες και από όσα αναφέρουν ή καταγράφουν άνθρωποι που ζουν και εργάζονται κοντά τους συμμετέχοντας, σε μεγάλο βαθμό, στη ζωή των νεοσύστατων κοινωνιών τους, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί, δάσκαλοι κ.λ.π. Ας δούμε λοιπόν ως υποθέσεις εργασίας μερικά απ' αυτά:

Σκηνή 1η: Σε μία τάξη Α΄ Γυμνασίου σχολείου ακριτικού νησιού, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας λογοτεχνικού κειμένου, ο καθηγητής μοιράζει στους μαθητές, προς επεξεργασία, φύλλα εργασίας με αποσπάσματα από κείμενα που είχαν γραφτεί, όπως τους είπε, από πρόσφυγες. Στα κείμενα, οι πρόσφυγες εξιστορούσαν τις τραγικές στιγμές που είχαν ζήσει στον τόπο τους και τις δυσκολίες που συναντούσαν στη χώρα υποδοχής. Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν ποιας εθνικότητας πίστευαν ότι ήταν οι συγγραφείς των κειμένων, τα περισσότερα απάντησαν: «Σύριου» ή κάτι γενικότερο, όπως «Ασιάτες, Αφρικανοί» κ.λ.π. Φυσικά, οι μαθητές έμειναν άναυδοι, όταν πληροφορήθηκαν ότι τα αποσπάσματα προέρχονταν όλα από μαρτυρίες και διηγήσεις Ελλήνων της Μ. Ασίας, προσφύγων του 1922.

Αν και επιπόλαιο, το πρώτο και βιαστικό συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω σκηνή, είναι μάλλον ευνόητο: ο πόνος της προσφυγιάς είναι ίδιος (Clark, 2001) γιατί ισχύει παγκόσμια η διαπίστωση του Γ. Σεφέρη, όπως διατυπώνεται στο ποίημα του «Τελευταίος Σταθμός»: τη σκέψη του πρόσφυγα τη σκέψη του αιχμάλωτου τη σκέψη του ανθρώπου σαν κατάντησε κι αυτόςπραμάτεια δοκίμασε να την αλλάξεις, δεν μπορείς (Σεφέρης, 1979).

Σκηνή 2η: Σ' έναν προσφυγικό καταυλισμό, μετά από μία ευχάριστη εμπειρία, οι φιλοξενούμενοι πρόσφυγες εκφράζονται θετικά για όσα τους συμβαίνουν, με τη φράση: «Europe is good». Αν μάλιστα αυτοί ανήκουν σε κάποια περιθωριακή μειονότητα του τόπου τους, είναι παραπάνω από βέβαιοι ότι στην Ευρώπη και γενικότερα στη Δύση, ο κόσμος είναι πολύ πιο δεκτικός στην ιδιαιτερότητά τους και διακατέχονται από μια ασίγαστη προσδοκία απόλυτης αποδοχής. Σε μια αντίθετη περίπτωση, η πρώτη φράση στην οποία αποδίδεται με τον πλέον παραστατικό τρόπο ο αποτροπιασμός τους είναι: «Europe no good».

Σκηνή 3η: Στους δρόμους της Λέσβου, τις ημέρες της Αποκριάς, πρόσφυγες ρωτούν, γεμάτοι απορία, τους μασκαρεμένους ντόπιους που χαίρονται τη γιορτή: «Γιορτάζετε την Πρωτοχρονιά;»

Στον αντίποδα της σκηνής αυτής βρίσκεται η επόμενη:

Σκηνή 4η: Λέσβος, Καθαρά Δευτέρα: Έφηβοι από τον Ξενώνα Προσφύγων της πόλης της Μυτιλήνης που γνωρίζουν να φτιάχνουν χαρταετούς με τον παραδοσιακό τρόπο, κατασκευάζουν τους δικούς τους χαρταετούς και συμμετέχουν, σε κάποιο χωριό έξω απ' την πόλη, σε διαγωνισμό πετάγματος χαρταετού μαζί με Ελληνόπουλα. Ποιο είναι το ενδιαφέρον, πέρα από τη συμμετοχή; Κατέλαβαν τη δεύτερη θέση στο διαγωνισμό!

Θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε, παραθέτοντας παρόμοιες σκηνές, με πρωταγωνιστές αυτούς του πληθυσμούς που δεν είναι απλώς αριθμοί και στοιχεία, άλλα άνθρωποι με ζωές και ιστορίες (Clark, 2001). Δεν είναι απαραίτητο όμως, αφού κι αυτές οι λίγες ακόμα που παρουσιάστηκαν, θέτουν το πλαίσιο του υπο εξέταση ζητήματος που οριοθετείται από τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα ζητήματα πολιτικής κουλτούρας που έπονται μιας ξαφνικής εισόδου ενός πληθυσμού προσφύγων αλλοεθνούς, αλλόθρησκου, αλλόγλωσσου και αρκετά διαφορετικού στις αντιλήψεις από τους ντόπιους και ποια προβλήματα τίθενται με την άφιξή τους, πρώτα - πρώτα για τους ίδιους τους πρόσφυγες και στη συνέχεια για την κοινωνία που τους υποδέχεται;
2. Πάνω σε ποια βάση, από ποιους φορείς και με ποιους τρόπους αντιμετωπίζονται ως τώρα, στη χώρα μας, τέτοιου είδους ζητήματα πολιτικής κουλτούρας και αγωγής;
3. Υπάρχει ένα σύγχρονο μοντέλο πολιτικής αγωγής που μπορεί να υποστηρίξει όχι μόνο το σύντομο και ομαλό συγχρωτισμό διαπολιτισμικών κοινωνικών ομάδων, αλλά ακόμα και την εξοικείωση των μετακινούμενων πληθυσμών –και κυρίως των εφήβων- με την επικρατούσα κουλτούρα στη χώρα φιλοξενίας και να συμβάλει στο μερικό επαναπροσδιορισμό της ατομικής, κοινωνικής, πολιτικής τους ταυτότητας και στη μακροχρόνια, αρμονική αλληλεπίδραση και συμβίωσή τους με τους γηγενείς, με σεβασμό πάντα στους νόμους και στα έθιμα του τόπου υποδοχής;

Υπάρχει, δηλαδή, ένα σύγχρονο μοντέλο πολιτικής αγωγής που μακροπρόθεσμα, ίσως να εξυπηρετήσει ακόμα και την πιθανότητα ενσωμάτωσης των μετακινούμενων πληθυσμών; μιας ενσωμάτωσης όμως, με τους περιορισμούς που θέτει ένας πολύ σημαντικός, αλλά απροσδιόριστος

παράγοντας X: ότι ο τόπος υποδοχής –η χώρα μας, εν προκειμένω- πιθανώς δεν είναι ο τελικός προορισμός των προσφύγων, αλλά ένας μόνο ενδιάμεσος σταθμός (Public Issue, 2017) στη μακρά πορεία προς την όποια δική τους Γη της Επαγγελίας, πράγμα που δυσχεραίνει, σε μεγάλο βαθμό, τη διαχείριση των ζητημάτων πολιτικής κουλτούρας και δεν επιτρέπει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια, ευελιξία ή και αυστηρότητα ακόμη, τους όρους και τα όρια αντιμετώπισης και διάχυσής τους, πολύ περισσότερο, δεν επιτρέπει τις βίαιες και τις ρηξικέλευθες κινήσεις που θα επέφεραν ανατροπή κάθε προϋπάρχουσας ισορροπίας.

2. Ζητήματα πολιτικής κουλτούρας

Από τις πρώτες στιγμές που μια χώρα ανοίγει εκούσια ή ακούσια τις πύλες της σε ένα ρεύμα προσφύγων, διαταράσσονται οι ως τότε ισχύουσες ισορροπίες και τίθενται ηθικά ζητήματα που αφορούν τις αλλαγές που επέρχονται, λόγω των διαταραχών αυτών (ό.π.). Έτσι ακριβώς συνέβη και στη χώρα μας: από τις πρώτες στιγμές που ανοίχθηκαν οι θαλάσσιες πύλες μας, στα πρώτα κύματα προσφύγων από τη Συρία, τέθηκε για τις κοινωνίες υποδοχής, ένα ζήτημα πολλαπλών και παντοειδών ισορροπιών, από τις οποίες εδώ θα εξεταστούν μόνο αυτές που σχετίζονται με ζητήματα πολιτικής κουλτούρας.

2.1. Ο όρος πολιτική κουλτούρα

Ο όρος πολιτική κουλτούρα, στην παρούσα ανακοίνωση, δε θα χρησιμοποιηθεί με τη σημασία, που σχετίζεται αυστηρά με την αφομοίωση, την αποδοχή των πολιτικών θεσμών, της πολιτικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς ή με τους γενικότερους πολιτικούς προσανατολισμούς μιας κοινωνίας, αλλά κυρίως, σε σχέση με συμπεριφορές που συνδέονται με την καθημερινή ζωή του μικρόκοσμου που υποδέχεται και φιλοξενεί τους πρόσφυγες και στον οποίο –ίσως κι αυτοί με τη σειρά τους - προσπαθούν να ενταχθούν. Ο όρος θα χρησιμοποιηθεί επομένως, με τη σημασία της ανθρωπολογικής χροιάς της καθημερινής κουλτούρας κάθε τόπου που δίνει έμφαση στην τοπικότητα και στην ιδιαιτερότητα και επιμένει στην ταυτότητα και στα επί μέρους διακριτικά της ύπαρξής μας: γένος, εθνότητα, κοινωνική καταγωγή, σεξουαλικότητα, χωρίς να τους προσδίδει κάποια οικουμενικότητα, σ' αυτήν δηλαδή που εστιάζει σε ό,τι μας διαφοροποιεί και όχι σε ό,τι μας ενώνει με τους άλλους (σε αντίθεση βέβαια, με την αισθητική χροιά της κουλτούρας που δίνει έμφαση σε μια αφηρημένη και ως επί το πλείστον- ανέφικτη οικουμενικότητα). Κι αυτό, διότι έτσι, ίσως κατανοήσουμε «καλύτερα τις τρέχουσες πολιτικές εξελίξεις στην Ευρώπη, αλλά και το πώς, μέσω της πολιτισμικής ταυτότητας, μετανάστες και άλλες κοινωνικές ομάδες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό τους αποκλεισμό» (Τζιόβας, 2002).

2.2. Προσδιορισμός των ζητημάτων πολιτικής κουλτούρας

Ας επανέλθουμε τώρα στο αρχικό ερώτημα: Ποια είναι τα ζητήματα πολιτικής κουλτούρας που έπονται μιας αιφνίδιας εισόδου ενός ξένου πληθυσμού προσφύγων και β. ποια προβλήματα τίθενται για την κοινωνία που τους υποδέχεται;

Το κυρίαρχο, κατά τη γνώμη μας, είναι η άγνοια του διαφορετικού που εκδηλώνεται κυρίως, ως άγνοια του ίδιου του τόπου υποδοχής ως φυσικού, γεωγραφικού, κλιματικού περιβάλλοντος. Ας σκεφτούμε π.χ. πόσοι από τους πρόσφυγες που έφθασαν με βάρκες στη χώρα μας, είχαν ξαναδεί τη θάλασσα κι αν ήξεραν να κολυμπάνε, και μάλιστα σε μια άγρια θάλασσα. Ο μεγάλος αριθμός των προσφύγων που πνίγηκαν στη Μεσόγειο επιβεβαιώνει τη σημασία αυτού του παράγοντα. Είναι χαρακτηριστικό ότι –σύμφωνα με τα στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης- μόνο για το διάστημα από 1/1/2016 έως 23/11/2016 σημειώθηκαν στη Μεσόγειο 345.676 αφίξεις και 4.663 πνιγμοί (ΔΟΜ, 2016).

Η άγνοια του διαφορετικού εκδηλώνεται όμως και ως άγνοια του πολιτισμικού περιβάλλοντος του τόπου υποδοχής: οι πρόσφυγες, σχεδόν πάντα, δε γνωρίζουν πέραν της μητρικής τους, όχι μόνο την ομιλούμενη εθνική γλώσσα, αλλά ούτε και μια σύγχρονη τρίτη διεθνή,

ξένη γλώσσα που θα μπορούσε να βοηθήσει στη συνεννόηση και στη διερμηνεία (Public Issue, 2017).

Πέραν της γλώσσας όμως, οι πρόσφυγες αγνοούν γενικότερα τη νοοτροπία των γηγενών σε θέματα σεξουαλικότητας, ερωτικών σχέσεων, προγαμιαίων ή όχι επαφών, δημιουργίας και οργάνωσης οικογένειας, σε θέματα ανατροφής και αγωγής παιδιών, σε θέματα σχέσεων γονέων-παιδιών κ.λ.π. Επιπλέον, με το δεδομένο ότι έρχονται κυρίως από την Ανατολή, αγνοούν επίσης το βαθμό εκβιομηχάνισης και πολιτισμικής «δυτικοποίησης» της καθημερινής ζωής, της δουλειάς, της επικοινωνίας στη χώρα υποδοχής (Braudel, 2010), αλλά και τους γραπτούς και άγραφους νόμους, τη θρησκεία, θρησκευτικές γιορτές και τελετές, σύμβολα, ήθη, έθιμα, την κουλτούρα της καθημερινότητας, τη λαϊκή κουλτούρα, νοοτροπίες, ενδυμασίες, αλλά και κυρίως, αγνοούν τον πολιτικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής ή ίσως, ακόμα και δε φαντάζονται το βαθμό και τους τρόπους με τους οποίους κοινωνικοποιούνται, συμμετέχουν στην πολιτική ζωή του τόπου τους και εκφράζονται πολιτικά οι γηγενείς (Public Issue, 2017).

Από την άλλη πλευρά, ανάλογη άγνοια παρουσιάζουν και οι γηγενείς οι οποίοι, ας σημειωθεί, ευρισκόμενοι αρχικά, σε θέση ισχύος, θεωρούν ότι δεν έχουν κανένα λόγο να γεφυρώσουν την απόσταση που τους χωρίζει από τους «επιήλυδες». Αυτή η άγνοια δημιουργεί για τους ίδιους τους πρόσφυγες πλήθος προβλημάτων που εκδηλώνονται στην επαφή τους με τις Δημόσιες Υπηρεσίες, αλλά και στις κοινωνικές επαφές που αναγκαστικά, θα πρέπει να έχουν με τους ντόπιους: έτσι, συνήθως, δεν μπορούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη στάση που αυτοί κρατούν απέναντί τους, αλλά ούτε και γενικότερα στις άλλες εκδηλώσεις τους, δεν μπορούν να συνεννοηθούν, να βρουν λύσεις σε απλά καθημερινά προβλήματα επιβίωσης και διαβίωσης, να ξεχάσουν, έστω για λίγο, το τραυματικό τους παρελθόν (ό.π.).

Αλλά, αυτή η άγνοια είναι αντίστοιχα υπεύθυνη και για ένα πλήθος προβλημάτων και των γηγενών, οι οποίοι, στα πρόσωπα των προσφύγων, βλέπουν ανθρώπους που, ακόμα κι αν θα ήθελαν να τους βοηθήσουν, τους διαφοροποιούν από αυτούς τόσο πολλά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ώστε τελικά δεν προσπαθούν να γεφυρώσουν την απόσταση που τους χωρίζει. Μερικές φορές μάλιστα ξενίζονται τόσο πολύ από τη στάση τους, ώστε, αντί να τους συνδράμουν, τους φοβούνται, αντί να τους υποστηρίξουν, αισθάνονται ότι κινδυνεύουν από αυτούς ή ακόμη και ότι έρχονται οι ίδιοι στη δεύτερη μοίρα του ενδιαφέροντος και των στόχων της κοινωνικής πολιτικής της χώρας τους (ό.π.).

Ισχύει όμως στ'αλήθεια κάτι τέτοιο; Ή αυτό είναι το φυσικό, το σύνηθες ή και το ανθρώπινο, όταν έρχονται σε επαφή μεταξύ τους δύο τόσο διαφορετικοί πληθυσμοί; Μήπως δεν πρόκειται για τίποτε περισσότερο από ένα ζήτημα διαφορετικής πολιτικής αγωγής και σε κάθε περίπτωση, τι έχει γίνει, ως τώρα στη χώρα μας, από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων;

2.3. Εμπλεκόμενοι Φορείς

Με την άφιξη των πρώτων προσφυγικών πληθυσμών κινητοποιήθηκε, στο πλαίσιο πάντα της σχετικής μεταναστευτικής νομοθεσίας, (ΥΠΔ, 2014) ένας μεγάλος αριθμός διεθνών, εθνικών - δημόσιων αλλά και ιδιωτικών φορέων, ώστε -με προϋπόθεση το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων των προσφύγων- να εξευρεθούν και να συντονιστούν βιώσιμες λύσεις για τους ίδιους τους πρόσφυγες και παράλληλα να ευαισθητοποιηθεί η Κοινή Γνώμη: ανάμεσά τους η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, οι διεθνείς ανθρωπιστικές οργανώσεις και οργανισμοί (π.χ. UNICEF), η Γενική Γραμματεία Μεταναστευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Εσωτερικών, τα Υπουργεία Δικαιοσύνης (ΥΠ.Δ.), Υγείας (ΥΠ.Υ.), Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ), Πολιτισμού (ΥΠΠΟ), οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η Ανεξάρτητη Αρχή Συνήγορος του Πολίτη – Συνήγορος του Παιδιού, η Εκκλησία της Ελλάδος, ένα πλήθος Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων κ.λ.π. (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ., 2012).

2.4. Τρόποι άμβλυνσης ζητημάτων πολιτικής κουλτούρας

Οι τρόποι με τους οποίους οι φορείς αυτοί μπορούν να συμβάλουν στην ανακούφιση προσφύγων και μεταναστών, αφού, βέβαια, προηγούμεως θα έχουν αντιμετωπιστεί οι βασικές τους ανάγκες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Διεύθυνση Ανθρωπιστικής Βοήθειας, 2017) είναι ποικίλοι και πολυδιάστατοι. Αυτοί όμως, που οδηγούν στην άμβλυνση ζητημάτων πολιτικής κουλτούρας σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επαφή, τη διεύρυνση της πολιτιστικής ταυτότητας, την ψυχολογική υποστήριξη και την ουσιαστική διάθεση επικοινωνίας και κυρίως, με την τυπική και άτυπη παροχή εκπαίδευσης, δηλαδή, με στόχους που αφορούν κυρίως το έργο υπουργείων και φορέων εκπαίδευσης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016), (Ministry of Education, Research and Religious Affairs, Scientific Committee to assist the work of the Committee of Support of Refugee Children, 2016) και πολιτισμού.

Στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) π.χ., όπου οι ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα ανέρχονται στις 20, οι πρόσφυγες μαθητές διδάσκονται Ελληνική Γλώσσα, Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική και πολιτιστικά (ΥΠ.Ο.Α.Τ. κ.ά, 2016), χωρίς φυσικά να αγνοούνται οι διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών, η πολιτισμική τους ταυτότητα ή το υπόβαθρο της τυπικής εκπαίδευσης στα σχολεία της πατρίδας τους. Επιπλέον, με στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπλέκουν άμεσα τη νέα γενιά, με προγράμματα ενημέρωσης κι ευαισθητοποίησης, αφού αντιμετωπιστούν θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ευαισθητοποίησης γηγενών μαθητών και εμπλοκής του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Ε.Α.Π., 2017), επιχειρείται να γίνουν αντιληπτές οι αιτίες και οι συνέπειες του ξεριζωμού, οι ανάγκες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους (Μόσχος, 2017), ώστε να καταρριφθούν στερεότυπα, να προστατευτούν οι θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες, οι αρχές δημοκρατικής λειτουργίας, τα ανθρώπινα δικαιώματα (United Nations, 2004.1, 2004.2) και παράλληλα να καλλιεργηθεί κλίμα ανοχής και αλληλεγγύης, καθώς και να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο ευκαιριών, επικοινωνίας και διάδρασης με τους Έλληνες μαθητές (Κορρές, 2017).

Τα περισσότερα από τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούν τις συνήθειες εκπαιδευτικές τεχνικές και δραστηριότητες: βιωματική μάθηση (Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, 2014), ομαδοσυνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών, αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, παιχνίδια ρόλων, παραμύθι, ζωγραφική, ψυχοκινητικά ομαδικά παιχνίδια (Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, 2016), πολιτιστικές δραστηριότητες, εκδηλώσεις στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας με χαρακτήρα πολυπολιτισμικό ή σύμφωνα με τα έθιμα και τις συνήθειες είτε των προσφύγων, είτε των γηγενών (Pasikowska-Schnass, 2017) κ.λ.π. και στοχεύουν, αφ' ενός στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση στα προαναφερθέντα διδακτικά αντικείμενα, αφ' ετέρου στην απόκτηση δεξιοτήτων για τη ζωή. Οι τελευταίες, είναι ψυχοκοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στις καθημερινές σχέσεις, όπως ο καθορισμός στόχων, η λήψη αποφάσεων και η αντιμετώπιση δυσκολιών. Αυτές παρέχουν υποστήριξη οικοδομώντας πάνω στην υπάρχουσα γνώση, τις θετικές στάσεις και αξίες, τις νέες δεξιότητες, καθώς και την πρόληψη και μείωση επικίνδυνων συμπεριφορών και κοινωνικών ανισοτήτων (Γκλιάου, δ.υ.).

Πέραν των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σημαντικά οφέλη μπορούμε να αποκομίσουμε από τη δημιουργία τμημάτων εντατικής εκμάθησης ελληνικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016), από τη διάθεση σχετικού έντυπου και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού (Unicef Ελλάδα, 2016.1, 2016.2, 2016.3), από τη χορήγηση υποτροφιών για έρευνα (Ε.Α.Π., 2016), από την διοργάνωση θερινών κατασκηνώσεων και διαγωνισμών, από προγράμματα πολιτισμού και επισκέψεων σε μουσεία και χώρους που αντανakλούν την τοπική ιστορία της κοινότητας υποδοχής, από την εκστρατεία Emergency Lessons, που ευαισθητοποιεί το κοινό στη σημασία εξασφάλισης εκπαίδευσης για ανήλικους πρόσφυγες που ζουν σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Ευρωπαϊκή Ένωση – Unicef, 2016) κ.λ.π.

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ουσιαστική σε όλα τα παραπάνω είναι και η συμβολή των «Πολιτισμικών (Δια)μεσολαβητών». Ο Πολιτισμικός (Δια)μεσολαβητής είναι ένα τρίτο άτομο που

γνωρίζει τη γλώσσα, προσπαθεί να επιλύσει τις πολιτισμικές συγκρούσεις, γεφυρώνοντας και προωθώντας την επικοινωνία (διερμηνεία) μεταξύ προσφύγων και γηγενών, ανταλλάσσοντας γνώση και αμοιβαία κατανόηση και υποστηρίζοντας την αλληλεξάρτηση σε θέματα διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων (Αποστόλου, 2014). Οι Πολιτισμικοί Διαμεσολαβητές παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της αποτελεσματικής κοινωνικοοικονομικής ενσωμάτωσης. Δρουν σε διάφορους τομείς, όπως σε σχολεία, σε νοσοκομεία και δομές υγείας, σε Δημόσιες Υπηρεσίες κ.λ.π. (Ιωαννίδης, 2014).

Χρειάζεται όμως, και κάτι ακόμη: Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών υπηρεσιών ψυχικής υγείας και επαρκής πληροφόρηση σχετικά με αυτές, καθώς και η ψυχοκοινωνική στήριξη η οποία αναφέρεται στις διαδικασίες και τις ενέργειες που προωθούν την ολιστική ευημερία των ατόμων στον κοινωνικό τους κόσμο και μπορεί να προέρχεται τόσο από ειδικούς επαγγελματίες, όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό περιγυρο (οικογένεια/φίλους/οργανωμένες κοινωνικές ομάδες κ.λ.π.) (Μαστρογιάννη, 2013). Στόχος είναι ο εμπλουτισμός γνώσεων, η ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η συμβουλευτική και ψυχοθεραπευτική πράξη, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και η άμβλυνση των μορφωτικών διαφορών.

Άλλωστε, η εκπαίδευση και οι υπόλοιπες δραστηριότητες δε λειτουργούν μόνο πρακτικά αλλά, υπό κάποια έννοια, και θεραπευτικά (Lee, 2016). Μέσω αυτών δομείται νέα πραγματικότητα, νέες ασχολίες, νέοι κοινωνικοί δεσμοί που προσφέρουν στους πρόσφυγες -σε ένα πρώτο επίπεδο- παροδική ανακούφιση από τις σκεψεις των τραυματικών εμπειριών: πολέμων, απαγωγών, φυλακίσεων, θανάτων, πένθους (Θεοδωράκης, 2008), (Λειβαδίτης, 2003), (Σαραντίδης, 2008). Παράλληλα, δημιουργείται μια νέα καθημερινότητα και διαμορφώνονται στοιχεία ταυτότητας που -απαλλαγμένα από το στιγματιστικό παρελθόν και βασισμένα στο παροντικό 'εδώ και τώρα'- συμβολίζουν τη συνέχεια της ζωής των προσφύγων και τα επόμενα βήματα, τα οποία μπορούν και έχουν τη δύναμη, παρά τις δυσκολίες, να τα βαδίσουν.

3. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή αναφερθήκαμε στα ζητήματα πολιτικής κουλτούρας που σημειώνονται όπου συρρέουν πρόσφυγες, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους προτείνεται και επιχειρείται από τους εκάστοτε υπευθύνους φορείς, η διαχείρισή τους. Οι τρόποι και οι προσπάθειες αυτές δεν αποτελούν, κατά τη γνώμη μας, απλώς μια λύση ανάγκης, αλλά μπορούν να διαμορφώσουν ένα σύγχρονο παιδευτικό μοντέλο πολιτικής αγωγής, το οποίο, εκτός των άλλων, θα πρέπει να εμπνέεται, και από τις αρχές:

- της υπεράσπισης των βασικών δικαιωμάτων και ελευθεριών, της αμεροληψίας, της αλληλεγγύης, της διακριτικότητας
- της ενσωμάτωσης των μειονοτήτων και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, της ενσυναίσθησης, της αμοιβαίας ευθύνης καθώς και της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ προσφύγων και κοινοτήτων υποδοχής.

Σημαντικό είναι επίσης, να οικοδομηθεί σταδιακά, μια κουλτούρα η οποία, υποστηριζόμενη από την κατανόηση των πολλαπλών επιπέδων της ταυτότητας, θα μπορεί να υπερβεί πολιτιστικές, θρησκευτικές, εθνικές ή άλλες διαφορές, με σεβασμό στην αξιοπρέπεια και τη διαφορετικότητα κάθε πρόσφυγα, χωρίς όμως, αυτό να σημαίνει ότι η κοινωνία φιλοξενίας θα πρέπει να δέχεται ή να υιοθετεί άκριτα, μηχανικά ή βεβιασμένα, στοιχεία που τη βρίσκουν θεωρητικά αντίθετη.

Μόνο σ' αυτήν την περίπτωση, και με την προϋπόθεση ότι θα έχει δοθεί σημασία στο βάρος των τραυματικών εμπειριών του παρελθόντος των προσφύγων, μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα αποδώσουν οι προσπάθειες, όχι απλώς για έναν σύντομο, περιστασιακό και ομαλό συγχρωτισμό διαπολιτισμικών κοινωνικών ομάδων, αλλά ακόμα και για μια μακρόχρονη, αρμονική συμβίωσή τους, με σεβασμό στις συνήθειες και στην κουλτούρα, αλλά και -οπωσδήποτε- στους νόμους και στα έθιμα του τόπου υποδοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αποστόλου, Φ. (2014). Δια/πολιτισμικός δια/μεσολαβητής ή διερμηνέας: Απλή διαφορά διατύπωσης ή πολιτική επιλογή;. Στο Ε. Δογορίτη, Θ. Βυζάς (Επιμ.) Η δικαστηριακή διερμηνεία σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο: Εξελίξεις και προοπτικές (συλλογικός τόμος). Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Κατεύθυνση: Εφαρμοσμένες Ξένες Γλώσσες στη Διοίκηση και την Οικονομία, 35-52.
- Braudel, F. (2010). Γραμματική των Πολιτισμών (Α. Αλεξιάκης, Μεταφρ.). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ
- Clark, B. (2001). Δυο φορές ξένος. Οι μαζικές απελάσεις που διαμόρφωσαν την σύγχρονη Ελλάδα και Τουρκία (Β. Ποταμιάνου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ποταμός.
- ΔΟΜ (2016). Δελτίο Τύπου: 4.663 οι θάνατοι στη Μεσόγειο για το 2016. Ανακτήθηκε στις 22 -5-2017 από: <https://greece.iom.int/el/news/4663-%CE%BF%CE%B9-%CE%B8%CE%AC%CE%BD%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%CF%83%CF%8C%CE%B3%CE%B5%CE%B9%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-2016>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2016). Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για υποβολή πρότασης προς χορήγηση υποτροφιών σε άτομα προσφυγικής καταγωγής σε τομείς Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <https://dasta.auth.gr/scholarshipDetails.aspx?ID=1603>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2017). Δωρεάν e-learning πρόγραμμα ευαισθητοποίησης «Όψεις του προσφυγικού φαινομένου». Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinvseis/pros-to-koino/5274-%CE%B4%CF%89%CF%81%CE%B5%CE%AC%CE%BD-e-learning-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CE%B5%CF%85%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%25>
- Ευρωπαϊκή Ένωση – Unicef (2016). Emergency Lessons. Η UNICEF Ελλάδος στο Ζαατάρι της Ιορδανίας στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της UNICEF για την εκπαίδευση παιδιών που ζουν σε έκτακτες ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <http://www.gr.emergencylessons.eu>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Διεύθυνση Ανθρωπιστικής Βοήθειας (2017). Δωρητές για τις δράσεις ανθρωπιστικής βοήθειας. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <http://donors.unhcr.gr/el/tag/%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%8D%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%83%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B2%CE%BF%CE%AE%CE%B8%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82/>
- Θεοδωράκης, Π. (2008). Ψυχική υγεία σ'ένα μεταβαλλόμενο κόσμο: Η επίδραση της κουλτούρας και της διαφορετικότητας. Στο Ν. Γκιωνάκης (Επιμ.), Διασχίζοντας Σύνορα: Διαιώνιση ή φροντίδα του τραύματος. Αθήνα: Βαβέλ Κέντρο Ημέρας για την ψυχική υγεία των μεταναστών.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (δ.υ.). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371

- I.E.Π. (2016). Εκπαίδευση προσφύγων. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/component/k2/content/5-ekpraidefsi-prosfygon>
- Ιωαννίδης, Α. (2014). Η δικαστική διερμηνεία στην ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Κουρδής, Ε. Λουπάκη, (Επιμ.), Πρακτικά 4ης Συνάντησης Ελληνόφωνων Μεταφρασεολόγων. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Μετάφρασης. Ανακτήθηκε στις 22/5/2017 από http://www.frl.auth.gr/sites/4th_trad_congress/pdf/ioannidis.pdf
- ΚΕΕΛΠΝΟ (2012). Λίστα οργανώσεων για μετανάστες στην Ελλάδα, Υλοποίηση Δράσεων Κάλυψης Ιατρικών και Ψυχοκοινωνικών αναγκών Αλλοδαπών Υπηκόων Τρίτων Χωρών που ενδεχομένως χρήζουν διεθνούς προστασίας στην περιοχή του Έβρου. Αθήνα:ΥΚΚΑ. στις 22-5-2017 Ανακτήθηκε από <http://www.keelpno.gr/Portals/0/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9A%CE%95%CE%95%CE%9B%CE%A0%CE%9D%CE%9F/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%20%CE%88%CE%B2%CF%81%CE%BF%CF%85/%CE%9B%CE%AF%CF%83%CF%84%CE%B1%20%CE%BF%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf>
- Κορρές, Κ., Νικολούλια, Μ.Γ., Παπαδημητρίου, Ρ., Παπαδημητρίου, Ν. (2017). Ani-Mate & Meet the Other Κοινωνικοπολιτιστικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής μη τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά προσφύγων και παιδιά Δημοτικών σχολείων της Ρόδου. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <https://animateandmeettheo.wixsite.com/animate/ti-einai>.
- Λειβαδίτης, Μ. (2003). Πολιτισμός και ψυχιατρική. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαστρογιάννη Α. (2013). Μετανάστευση και ψυχική υγεία: Μελέτη των ψυχικών διαταραχών και των αναγκών μεταναστών που απευθύνονται στις υπηρεσίες του ψυχιατρικού νοσοκομείου. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Ιατρική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Μόσχος, Γ. (2017). «Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση», Διάλεξη – συζήτηση, Μυτιλήνη: Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Β. Αιγαίου, Ανεξάρτητη Αρχή Συνήγορος του Πολίτη- Συνήγορος του Παιδιού.
- Public Issue (2017). Παρατηρητήριο του Δήμου Αθηναίων για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Α. Απογραφή προσφύγων στο κέντρο υποδοχής του Ελαιώνα, Β. Οι στάσεις των κατοίκων του Δήμου Αθηναίων απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <https://www.scribd.com/document/345846030/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%95%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%B5-%CF%80%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CF%82>
- Σαραντίδης, Δ. (2008). Μετανάστευση και ψυχική υγεία. Στο Ν. Γκιωνάκης (Επιμ.), Διασχίζοντας Σύνορα: Διαιώνιση ή φροντίδα του τραύματος. Αθήνα: Βαβέλ Κέντρο Ημέρας για την ψυχική υγεία των μεταναστών.
- Σεφέρης, Γ. (1979). «Τελευταίος Σταθμός». Ημερολόγιο Καταστρώματος, Β΄. Ποιήματα. Αθήνα: Ίκαρος
- Τζιόβας, Δ. (2002). Κουλτούρα και πολιτική. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=143223>
- UNICEF Ελλάδος (2016.1). Κάποιες ιστορίες δεν είναι για παιδιά. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <https://www.youtube.com/watch?v=83xddaLj7f8>

- UNICEF Ελλάδα (2016.2). Ο Mustafa κάνει ένα περίπατο - "Unfairy Tales". Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <https://www.youtube.com/watch?v=cnP-90uUO3o>
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα (2013). «Περάσματα»: Παιχνίδι προσομοίωσης για τους πρόσφυγες, που απευθύνεται σε μαθητές και νέους (video). Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <http://www.arcadiaportal.gr/news/%C2%ABperasmata%C2%BB-paixnidi-prosomoiosis-gia-tous-prosfuges-pou-apeuthunetai-se-mathites-kai-neous-vid>
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα (2014). Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων, Αθήνα: Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα (2016). Μονόλογοι από το Αιγαίο. Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <https://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko/monologoi-aro-to-aigaio-13-eton-kai-pano/artikel/5dfc95a6f0f158b0104aa06e040b6f8b.html?L=0>
- Υπουργείο Δικαιοσύνης (2014). Ν. 4251/2014 Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: http://www.mfa.gr/images/docs/ethnikes_theoriseis/2014/4251.pdf
- Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Οικονομικών (2016). Ίδρυση, 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. ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016 Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfigesnew.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Μαρούσι. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από <http://dide.ira.sch.gr/ekpaideytika/170109104740ekp170109b.pdf>

Ξενόγλωσση

- Eurostat statistics explained (2017) Στατιστικές για τη μετανάστευση και τον μεταναστευτικό πληθυσμό. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/el
- Lee, J. (2016). *5 Reasons to Care about Education for Refugees*. United Nations Foundation Blog. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <http://unfoundationblog.org/5-reasons-to-care-about-education-for-refugees/>.
- Ministry of Education, Research and Religious Affairs, Scientific Committee to assist the work of the Committee of Support of Refugee Children (2016). Educational actions for refugee children. Athens: Ministry of Education, Research and Religious Affairs.
- Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPE_TH_Full_Report_June_2016_-_translated.pdf
- Pasikowska-Schnass, M. (2017). Integration of refugees and migrants: Participation in cultural activities. European Parliament Research Service (EPRS) - At a glance. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/599260/EPRS_ATA\(2017\)599_260_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/599260/EPRS_ATA(2017)599_260_EN.pdf)
- UNICEF Ελλάδα (2016.3). Unfairy Tales: The story of Ivine and Pillow. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017, από: https://www.youtube.com/watch?v=3scOr_d9Dwo

United Nations (2004.1). 58/181. United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004. U.N. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017, από <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N03/505/44/PDF/N0350544.pdf?OpenElement>

United Nations (2004.2). ABC Teaching human rights. Practical activities for primary and secondary schools. Ανακτήθηκε στις 22-5-2017 από: <http://www.un.org/en/events/humanrightsday/2004/education.htm>

ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ/ΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Καρανικόλας Βασίλειος

thessbill@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακός Φοιτητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η εισήγηση «Είμαστε όλοι/ες Πρόσφυγες» αποτελεί παρουσίαση της ομώνυμης εργασίας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτισμικές σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία» με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Βαμβακίδου Ιφιγένεια (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Ν.) και συνιστά μια ψηφιακή αφήγηση, η οποία πραγματεύεται το καθολικό ζήτημα της προσφυγιάς, όπως αυτό βιώθηκε από τους κατοίκους του χωριού «Μελάνθιο» του Νομού Καστοριάς κατά το χρονικό διάστημα 1920 - 1970. Ο σκοπός της αφήγησης που τιτλοφορείται «Είμαστε όλοι/ες Πρόσφυγες, Περίπτωση: Μελάνθιο Καστοριάς» είναι διττός: αφενός αναδεικνύει το πολιτισμικό κεφάλαιο του Ποντιακού Ελληνισμού, εντρυφώντας σε όψεις του κοινωνικού, ιδεολογικού, ανώνυμου και καθημερινού παρελθόντος του προσφυγικού χωριού, αφετέρου επιχειρεί την προσέγγιση του ζητήματος της προσφυγιάς ως διαχρονικής προβληματικής, και όχι ως αποσπασματικών -διακριτά προσπελάσιμων- πτυχών της ιστορίας. Απώτερο σκοπό δε αποτελεί η εις βάθος διερεύνηση του προσφυγικού παρόντος σε συνάρτηση με το ιστορικό παρελθόν και το ενδεχόμενο μέλλον, κοντολογίς, η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των θεατών. Η ηλεκτρονική διεύθυνση της ψηφιακής αφήγησης στον ιστότοπο «youtube»: https://www.youtube.com/watch?v=0JnkK9H6I_M&t=607s.

Λέξεις κλειδιά: Πρόσφυγες, Μελάνθιο, ψηφιακή αφήγηση

1. Εισαγωγή

1.1. Η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην «πρόσληψη» του προσφυγικού ζητήματος (θεωρητικός προβληματισμός)

Η καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου κατακλύζεται από πλήθος εμπρόθετων οπτικοακουστικών μηνυμάτων, το πληροφοριακό φορτίο των οποίων υπολείπεται της επικοινωνιακής λειτουργίας που επιτελούν (Kress, van Leeuwen, 1998). Παράλληλα, ο πολλαπλασιασμός των μέσων ενημέρωσης και των διεξόδων τους που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια περιπλέκει τη μελέτη των πολιτιστικών - κοινωνικών επιπτώσεών τους. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ως πολιτιστικοί θεσμοί που αντανακλούν και επηρεάζουν την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργούν, καταργούν την απόσταση μεταξύ θεατή και γεγονότος, εγείροντας τη ψευδαίσθηση συμμετοχής στα προβαλλόμενα γεγονότα (Biagi, 1988). Παρουσιάζουν μια φαινομενικά ρεαλιστική εικόνα του κόσμου, η οποία ωστόσο συνίσταται σε μερικές μόνο όψεις της πραγματικότητας, καθώς την μεταμορφώνουν, κατασκευάζοντας ένα αυθαίρετο, αλλά ελκυστικό «υπερπραγματικό» (Βρύζας, 2005). Προς αυτήν την κατεύθυνση, η Freund (2000) επισημαίνει την

ειρωνεία του σύγχρονου πολιτισμού -απόλυτα ταυτισμένου με τη λήψη και διακίνηση εικόνων-, η οποία έγκειται στην απόκρυψη της πραγματικότητας μέσω της υπέρμετρης αναπαραγωγής της.

Επιπλέον, οι ειδήσεις που αναφέρονται σε δυσάρεστα γεγονότα, όπως πόλεμοι και κακουχίες επισημαίνονται συχνά με τρόπο θεαματικό και δραματικό, επιφέροντας ποικίλες και συνάμα αντιφατικές συνέπειες στην ψυχολογία των χρηστών. Οι φανταχτερές εικόνες και οι σκηνές βίας είναι κυρίαρχες, απουσιάζει ωστόσο η τεκμηριωμένη ανάλυσή τους (Βρύζας, 2005). Μέσα από την ταχεία εναλλαγή εικόνων ανομοιογενή γεγονότα διαδέχονται το ένα το άλλο. Δυστυχή περιστατικά αναμειγνύονται ασταμάτητα με καταστάσεις ευημερίας. Το ένα γεγονός εκτοπίζει το άλλο, χωρίς ο δέκτης να έχει χρόνο να σκεφτεί, με αποτέλεσμα να αμβλύνεται η προσοχή που απαιτεί το καθένα από αυτά (ό.π.). Κατά τον Morley (1992), η «καλή τηλεόραση» πρέπει να περιλαμβάνει «δράμα, κρίσεις και αντιθέσεις, καλές εικόνες και εντυπωσιακές ιστορίες».

Παράλληλα, ο Barthes (1988) στο έργο του η «Ρητορική της εικόνας» υποστηρίζει ότι η φωτογραφία, όπως και όλες οι μιμητικές «τέχνες», περιλαμβάνει δύο μηνύματα, ένα καταδηλούμενο - κυριολεκτικό, το οποίο αποτελεί την αναλογική αναπαράσταση της πραγματικότητας και ένα συμπαραδηλούμενο - συνειρμικό που είναι ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία προσφέρει τις αναλογικές αυτές αναπαραστάσεις προς ανάγνωση. Αφορά, δηλαδή, στις κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις της εικόνας. Συνάμα, επισημαίνει ότι η σημασία μιας εικόνας είναι εσκεμμένη, καθώς ορισμένα χαρακτηριστικά της συνθέτουν εκ των προτέρων τα σημειώματα του εκπεμπόμενου μηνύματος που με σαφήνεια πρέπει να μεταδοθούν στον δέκτη (ό.π.). Οι εικόνες συνιστούν σημειοδότες του πολιτισμού, επικοινωνούν αντιλήψεις, στάσεις και αξίες της κοινωνίας που τις προωθεί (Δημητριάδου, 2007).

Όσον αφορά στην παιδική ηλικία, η εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση με πολυτροπικά κείμενα. Τόσο στα έντυπα όσο και στα ηλεκτρονικά μέσα τα περισσότερα κείμενα συνδυάζουν περίτεχνα τον γραπτό λόγο με τις εικόνες και άλλα γραφικά ή ηχητικά στοιχεία, η λειτουργικότητα των οποίων παραγκωνίζεται εντός της σχολικής αίθουσας, καθιστώντας το μαθητικό πληθυσμό οπτικοακουστικά αναλφάβητο (Kress, van Leeuwen, 2010). Η σχέση εικόνας παιδιού είναι σχέση διαδραστική. Τα στοιχεία της εικόνας αλληλεπιδρούν με τον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού, συνθέτοντας μια διαλογική σχέση ανάμεσα στις οπτικές προσλαμβάνουσες και τη βιωμένη εμπειρία (Βρύζας, 2005). Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο της εικόνας, εμπλουτίζοντας τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του. Σύμφωνα με τον Πλειό (2005), οι ιδιότητες των εικόνων επιδρούν στη σκέψη και τη δράση των νεαρών ατόμων και καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου. Ο πολιτισμός της εικόνας συγκρούεται με τις πρακτικές του (σύγχρονου) σχολείου της «ώριμης νεωτερικότητας», προδιαγράφοντας ένα «μετα - νεωτερικό» μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ενδιαφέρον, συνεπώς, στρέφεται στην παιδαγωγική του γραμματισμού και στους πολυγραμματισμούς (Χατζησαββίδης, 2005), προτάσσοντας την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη του το εκτενές εύρος των επικοινωνιακών μέσων, απότοκου του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και της επίδρασης των νέων τεχνολογιών.

Αναφορικά με το ζήτημα της προσφυγιάς, η προσφυγική κρίση στην Ευρώπη, δηλαδή η αυξημένη προσφυγική - μεταναστευτική ροή από περιοχές της Δυτικής και Νότιας Ασίας, της Αφρικής και των Δυτικών Βαλκανίων προς χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Clayton, 2015) που εντάθηκε από το 2015 και μετά, πρωταγωνίστησε στην ημερήσια διάταξη των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και του ελληνικού κοινού, καθώς η Ελλάδα αποτέλεσε το κράτος - πέρασμα των προσφυγικών ροών προς τις χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης. Σύμφωνα με το Νεράντζη (2016), η άφιξη χιλιάδων προσφύγων και μεταναστών συνεισφέρει στην ευδοκίμηση ρεπορτάζ μισαλλοδοξίας και ρατσισμού, καθώς το ενδεχόμενο οριστικής μετεγκατάστασής των μετακινούμενων πληθυσμών στην Ελλάδα δύναται να εγείρει αντιδράσεις αποστροφής και φόβου, επιφέροντας αρνητικές συνέπειες στις προαναφερθείσες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση ενός Κώδικα Αντιρατσιστικής Δεοντολογίας, ο οποίος θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των περιστατικών

ξενοφοβίας και ρατσισμού, καθώς και των διαφόρων μορφών βίας που ενισχύονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Στόχοι της ψηφιακής αφήγησης

Βασικός σκοπός του αφηγήματος «Είμαστε όλοι/ες Πρόσφυγες, περίπτωση: Μελάνθιο Καστοριάς» αποτελεί η ανάπτυξη της ικανότητας του/ης (θεατή) μαθητή/τριας να προσεγγίσει το προσφυγικό παρόν σε συνάρτηση με την ιστορική του διάσταση και τη μελλοντική του προοπτική. Η ψηφιακή αφήγηση επιδιώκει να καλλιεργήσει την ιστορική συνείδηση του θεατή, εμφυσώντας του την ιστορική αλήθεια ως τη σύζευξη της προσωπικά βιωμένης πραγματικότητας και της κατανόησης «του άλλου, του άλλοτε και του αλλού» (Κόκκινος, 1988). Αποβλέπει στην «αποδέσμευση» των σύγχρονων περιστατικών προσφυγιάς από την εφήμερη - κατακερματισμένη πρόταξή τους στην ατζέντα των μέσων ενημέρωσης και τη σύζευξή τους με την ιστορική γνώση. Επιχειρεί, συνεπώς, να προκαλέσει στους/ις μαθητές/τριες ανάγκη για αναζήτηση της γνώσης, επικοινωνία με το παρελθόν, αλλά και συσχέτιση με το μέλλον.

Οι επιμέρους επιθυμητοί στόχοι προσανατολίζονται στην απόκτηση γνώσεων δηλωτικού και μεθοδολογικού χαρακτήρα (Rogers, 1978), αναφορικά με την προσφυγική κίνηση των Ποντίων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες πληροφορούνται σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο της υποχρεωτικής μετακίνησης των προσφύγων, τις κακουχίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του ταξιδιού προς την Ελλάδα, αλλά και τις ανάγκες που κλήθηκαν να καλύψουν. Παράλληλα, μέσα από πλούτο φωτογραφιών αντλούν στοιχεία σχετικά με τις προσπάθειες των νέων κατοίκων για τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου κατά την εγκατάσταση στο χωριό Μελάνθιο και την αναδιαμόρφωση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής τους ζωής. Οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με μια μεγάλη ποικιλία ιστορικών πηγών - ντοκουμέντων μέσα των οποίων συλλέγουν πληροφορίες για το ανώνυμο, καθημερινό, κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό παρελθόν του προσφυγικού χωριού. Η ψηφιακή αφήγηση εκθειάζει τη λαογραφική παράδοση των Ποντίων και ταυτόχρονα προβάλλει τη σύγχρονη εικόνα του Μελανθίου.

Επιπλέον, η αφήγηση επιδιώκει τη συσχέτιση της τετελεσμένης ποντιακής προσφυγιάς με σύγχρονες εκφάνσεις και ειδικότερα με την περίπτωση της Συρίας. Επιζητείται η αποτίμηση του ζητήματος της προσφυγιάς ως διαχρονικής προβληματικής και όχι ως αποσπασματικών πτυχών της ιστορίας, αλλά και η διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων για την πολυπολιτισμικότητα, την οποία οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές συνεπάγονται. Παράλληλα, επιδιώκεται η συναισθηματική εμπλοκή των θεατών στα προβαλλόμενα γεγονότα και η ταύτιση με τους εικονιζόμενους χαρακτήρες, συνεισφέροντας στην καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Τέλος, στόχος της αφήγησης είναι η εξάσκηση των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των βαθύτερων μηνυμάτων και νοημάτων με τα οποία επενδύονται τα κείμενα (λεκτικά και εικονικά), ώστε να μπορούν όχι μόνο να τα περιγράψουν, αλλά και να τα ερμηνεύουν, αναγνωρίζοντας τους τρόπους με τους οποίους κάθε κείμενο καθίσταται φορέας σημασιολογικών προεκτάσεων. Οι μαθητές/τριες διερευνούν τόσο το φανερό όσο και το λανθάνον μήνυμα των εικόνων και το συσχετίζουν με το πολιτικό, κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο. Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, οι ίδιοι/ες δύνανται να δημιουργήσουν οπτικές έννοιες και να παράγουν οπτικά μηνύματα, ικανοποιώντας έτσι τις τρεις κατευθύνσεις που υποδηλώνει η έννοια του οπτικοακουστικού γραμματισμού, την κατανάλωση, την κριτική διερεύνηση και την παραγωγή εικονικών κειμένων (Kress, Van Leeuwen, 2001). Συνεπώς, η ψηφιακή αφήγηση συνδράμει στην ανεξαρτησία της σκέψης, την απαλλαγή από προκαταλήψεις, τη λογική ερμηνεία των γεγονότων και την κριτική αντιμετώπιση του ζητήματος προσφυγιάς.

2.2. Το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αξιοποιείται το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης. Ως ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ο συνδυασμός των ψηφιακών μέσων του 21ου αιώνα και των εργαλείων τηλεπικοινωνίας με την παραδοσιακή προφορική αφήγηση (Lanthen, 2005). Πρόκειται για την παραγωγή ενός οπτικοακουστικού υλικού, μικρής χρονικής διάρκειας που αναφέρεται σε προσωπικά βιώματα, εμπειρίες και ιστορίες ανθρώπων με φωτογραφίες, μουσική, ηχογράφηση και βίντεο. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο η προφορική και η γραπτή αφήγηση καθίστανται περισσότερο ελκυστικές και συναρπαστικές (Alderman, 2013).

Η αξία της ψηφιακής αφήγησης εντός της σχολικής αίθουσας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία που ενθαρρύνει την προσωπική συμμετοχή, μέσω της αξιοποίησης εκτενούς εύρους ερεθισμάτων, αλλά και προσφέρει τη χαρά της δημιουργίας και της συνεργατικής μάθησης. Μέσω της συμπερίληψης των ψηφιακών αφηγήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να επιτευχθούν και οι έξι γνωστικοί στόχοι της αναθεωρημένης ταξινομίας του Bloom (Bloom et al., 1964): Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, καθιστώντας το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας (Meerbaum-Salant et al., 2013). Παράλληλα, η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων συνιστά μια πολυδιάστατη εμπειρία, λόγω της αλληλεπίδρασης με μεγάλη ποικιλία πολυμέσων, που ενισχύει τον ψηφιακό και γενικότερα τεχνολογικό αλφαριθμητισμό των εμπλεκόμενων (Ohler, 2006). Επιπλέον, επιτρέπει στους/ις μαθητές/τριες να δουλέψουν σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, να αναπτύξουν τον αφηγηματικό τους λόγο, να αναπαραστήσουν τις ιδέες - εμπειρίες τους και να τις παρουσιάσουν σε μία κοινότητα μαθητών/τριών, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση (Coventry, 2009). Τέλος, η παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων εμπλέκει τους/ις μαθητές/τριες σε δραστηριότητες που ενισχύουν τον οπτικό γραμματισμό (Regan, 2008), εξοπλίζοντάς τους/ες με γνώσεις και δεξιότητες που, όπως αναλύθηκε παραπάνω, απαιτείται σήμερα να κατέχουν.

2.3. Η ψηφιακή αφήγηση «Είμαστε όλοι/ες Πρόσφυγες, περίπτωση: Μελάνθιο Καστοριάς»

Η παρούσα ψηφιακή δημιουργία αποτελεί μια εμπλουτισμένη ψηφιακή αφήγηση, καθώς είναι επενδυμένη με στοιχεία μυθοπλασίας. Ειδικότερα, στην αρχή και στο τέλος του βίντεο παρουσιάζεται μια γυναίκα που υποδύεται την απόγονο προσφύγων ποντιακής καταγωγής και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της πλοκής και τη σημασιολογική φόρτισή της. Η κυρίως ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια συνειρμική διαδικασία ανάκλησης προσωπικών αναμνήσεων και βιωμάτων, στην οποία αυθυποβάλλεται η ηρωίδα στην αρχή του βίντεο και μέσω αυτής εξιστορείται το χρονικό της αποκατάστασης των νεοαφιχθέντων κατοίκων στο χωριό Μελάνθιο.

Η ψηφιακή αφήγηση συνίσταται σε τέσσερις θεματικές ενότητες και η συνολική διάρκειά της ανέρχεται στα 12 λεπτά. Η πρώτη ενότητα είναι εισαγωγική και περιλαμβάνει την προβολή της σύγχρονης εικόνας του χωριού. Παράλληλα, δίνονται πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο της προσφυγικής κίνησης των Ποντίων και ειδικότερα στοιχεία που αφορούν στην προέλευση των κατοίκων του Μελανθίου. Επίσης, παρουσιάζεται ο φανταστικός χαρακτήρας του βίντεο, δηλαδή η σύγχρονη γυναίκα, απόγονος Πόντιων προσφύγων, μέσω της οποίας παρέχονται στους θεατές στοιχεία λαογραφίας και συγκεκριμένα η παραδοσιακή ποντιακή γυναικεία ενδυμασία. Η πρώτη ενότητα ολοκληρώνεται με την εκδήλωση διάθεσης αναπόλησης της ηρωίδας αναφορικά με το προσφυγικό παρελθόν της οικογένειάς της.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτελεί την κυρίως ψηφιακή αφήγηση. Πρόκειται για ένα συνεχές εικονομήνυμα που συνοδεύεται από γραπτό, επεξηγηματικό λόγο. Περιλαμβάνει φωτογραφίες, στις οποίες αποτυπώνεται η ζωή στο χωριό κατά το χρονικό διάστημα 1920 - 1970. Πιο συγκεκριμένα, προβάλλονται εικόνες από τις εργασίες για την αναμόρφωση των υποδομών του χωριού, τα επαγγέλματα, την εκπαίδευση των παιδιών, τις κοινωνικές εκδηλώσεις κι άλλες πτυχές της καθημερινότητας των νεοαφιχθέντων κατοίκων.

Η τρίτη θεματική ενότητα ξεκινά με την προσωπική μαρτυρία του Μουρατίδη Γεώργιου, οι γονείς του οποίου έζησαν στο Μελάνθιο. Μέσω της αφήγησης του δίνονται βιογραφικά και

πληροφοριακά στοιχεία. Τα βιογραφικά στοιχεία αφορούν στη σχέση με τους προγόνους του, ενώ τα πληροφοριακά αναφέρονται στην προσέγγιση της περιοχής της Συρίας από Πόντιους/ες κατά την μετακίνησή τους το 1923. Σε αυτήν την θεματική ενότητα επανεμφανίζεται η σύγχρονη Πόντια. Ο ρόλος της, ωστόσο, είναι διαφορετικός σε σχέση με την πρώτη ενότητα. Η ηρωίδα παρουσιάζεται σε μια ακτή να κοιτάζει τον ορίζοντα, ενώ στρέφεται προς την κάμερα κατά την τελευταία φράση του αφηγητή: «Γελικά, είμαστε όλοι πρόσφυγες».

Η τέταρτη θεματική ενότητα αποτελεί μια σεκάνς διαδοχικών και γρήγορα εναλλασσόμενων πλάνων. Στη σκηνή αυτή η ηρωίδα παρουσιάζεται σαν πρόσφυγας συριακής καταγωγής, συνεχίζει ωστόσο να φορά την παραδοσιακή ποντιακή ενδυμασία. Αρχικά, είναι ξαπλωμένη στην ακτή δίπλα στα κύματα, ενώ στη συνέχεια ανοίγει τα μάτια της και κοιτάζει στην κάμερα. Έπειτα, προβάλλεται όρθια να περιπλανάται στην παραλία. Στέκεται σκεπτική και σκυθρωπή, κοιτάζοντας επίμονα προς τους θεατές.

Οι φωτογραφίες της ψηφιακής αφήγησης προέρχονται από το αρχείο του Πολιτιστικού Συλλόγου Μελανθίου. Τα πλάνα της πρώτης θεματικής ενότητας που αφορούν στην παρουσίαση του χωριού είναι αποτέλεσμα επιτόπιας μαγνητοσκόπησης, ενώ τα πλάνα της τέταρτης θεματικής ενότητας γυρίστηκαν στην παραλία «Σελινίτσα», στο Γύθειο του νομού Λακωνίας. Το συνοδευτικό, επεξηγηματικό, γλωσσικό κείμενο είναι προϊόν σημειώσεων, οι οποίες προέκυψαν μετά από συζήτηση με τον κ. Μουρατίδη. Όσον αφορά στην ηχητική επένδυση του βίντεο, η πρώτη θεματική ενότητα εξελίσσεται υπό τον ήχο της ποντιακής λύρας, η δεύτερη περιέχει το «Βαλς των χαμένων ονείρων» του Μάνου Χατζιδάκι και η τέταρτη περιλαμβάνει το τραγούδι «Paris» των Groove Armada.

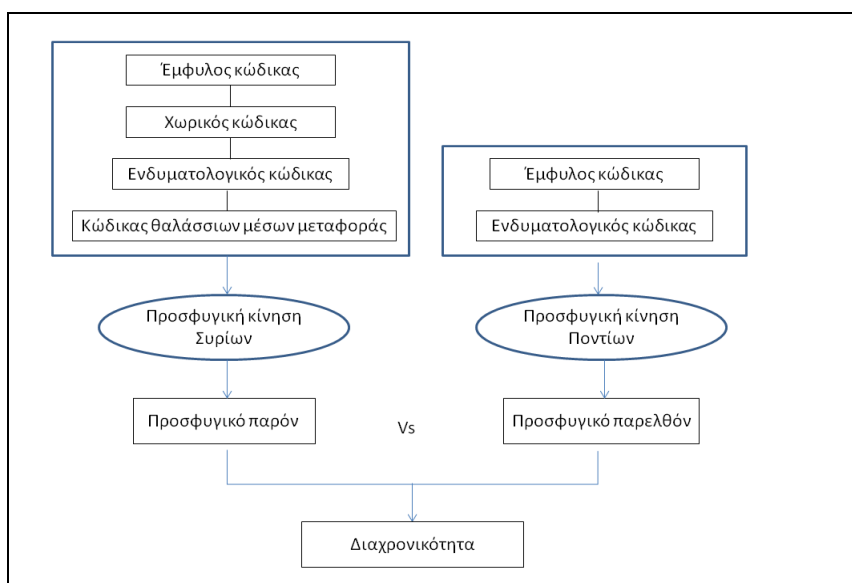
Η συνολική επεξεργασία - παραγωγή του βίντεο έγινε με το πρόγραμμα Adobe Premiere εγκατεστημένο σε Hewlett Packard ProBook, ενώ τα πλάνα όλων των θεματικών ενότητων μαγνητοσκοπήθηκαν με κινητό τηλέφωνο. Επίσης, αξιοποιήθηκαν διάφορες ιστοσελίδες, προγράμματα και εφαρμογές, όπως το Photoshop για την επεξεργασία του φωτογραφικού υλικού, αλλά και σαρωτής για την ψηφιοποίηση των εικόνων. Αναλυτικά, τα εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης είναι:

- Πρόγραμμα επεξεργασίας - δημιουργίας βίντεο: Adobe Premiere Pro CC 2014.
- iPhone 6s για την καταγραφή των πλάνων και τη λήψη φωτογραφιών.
- Προγράμματα επεξεργασίας φωτογραφικού υλικού - γραφικών: Adobe Photoshop CC και Adobe Lightroom 5.0.
- Πρόγραμμα μετατροπής βίντεο σε αρχείου ήχου (mp3): Freemake Video Converter.
- Ιστοσελίδα αναζήτησης: Google.com.
- Ιστοσελίδα αναζήτησης μουσικής και γενικά ηχητικών στοιχείων: Youtube.com.
- Σαρωτής για την ψηφιοποίηση των εικόνων.

3. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Έναν από τους βασικούς στόχους της ψηφιακής αφήγησης «Είμαστε όλοι/ες Πρόσφυγες, περίπτωση: Μελάνθιο Καστοριάς» αποτελεί η σημασιολογική συσχέτιση του ιστορικού παρελθόντος (προσφυγική κίνηση Ποντίων) με σύγχρονες αναπαραστάσεις προσφυγιάς, με απώτερο σκοπό την απόδοση χαρακτήρα διαχρονικότητας στο προσφυγικό ζήτημα. Η παραπάνω επιδίωξη είναι εφικτή καθ' όλη τη διάρκεια της ψηφιακής δημιουργίας. Ήδη από την πρώτη ενότητα η παρουσίαση του προσφυγικού χωριού δύναται να προκαλέσει στους/ις θεατές συνειρμικές προεκτάσεις αναλογικές προς τις προσλαμβάνουσες τους σχετικά με την προσφυγιά και προς την ίδια κατεύθυνση συνεισφέρει η δεύτερη θεματική ενότητα, στην οποία απεικονίζονται οι προσπάθειες των κατοίκων για την κάλυψη των βιοτικών τους αναγκών, την αποκατάσταση των υποδομών του χωριού κλπ. Στην τρίτη κατά σειρά ενότητα η προσωπική μαρτυρία του Γιώργου Μουρατίδη, απόγονου Πόντιων προσφύγων και η αναφορά του στην περιοχή της Συρίας στρέφει σημασιολογικά το ενδιαφέρον στην περίπτωση τη προσφυγικής κίνησης των Συρίων.

Η εκπλήρωση του προαναφερθέντος βασικού σκοπού, ωστόσο, επιτυγχάνεται κυρίως στην τέταρτη θεματική ενότητα, η οποία αποτελεί το τελευταίο μέρος της ψηφιακής αφήγησης. Σε αυτήν παρουσιάζεται ο φανταστικός χαρακτήρας του βίντεο, δηλαδή η σύγχρονη Πόντια και όπως προαναφέρθηκε βρίσκεται σε μια παραλία, δίπλα σε ένα ναυάγιο. Αρχικά, είναι ξαπλωμένη στην άμμο και στη συνέχεια ανοίγει τα μάτια της, ορθώνεται και περιπλανάται κατηφής κατά μήκος της ακτής. Στο τέλος, κοιτάζει επίμονα τον θεατή. Στη συγκεκριμένη ενότητα αξιοποιείται μια σειρά από κώδικες, με κυρίαρχους τον έμφυλο κώδικα που αφορά στην παρουσία της ηρωίδας, τον χωρικό κώδικα που αναφέρεται στον εξωτερικό χώρο που εξελίσσεται η πλοκή και συγκεκριμένα σε μια ακτή, τον ενδυματολογικό κώδικα, δηλαδή το παραδοσιακό γυναικείο ένδυμα και τον κώδικα των θαλάσσιων μέσω μεταφοράς που αφορά στο εγκαταλελειμμένο πλοίο πλησίον της ηρωίδας. Από την άρθρωση των προαναφερθέντων κωδίκων συντίθεται σε συνδηλωτικό επίπεδο η εικόνα που αναπαράγει ευρέως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αναφορικά με τις προσφυγικές ροές των Συρίων (βλέπε σχεδιάγραμμα 1). Πρόκειται, ειδικότερα, για τα πλάνα και τις φωτογραφίες που απεικονίζουν αυτοσχέδιες λέμβους να μεταφέρουν πρόσφυγες στα παράλια της Ανατολικής Ευρώπης, ενώ συχνά εκτρέπονται λόγω των δυσμενών συνθηκών που επικρατούν στη Μεσόγειο.



Σχεδιάγραμμα 1: Σημασιολογική δόμηση της 4^{ης} θεματικής ενότητας

Όσον αφορά στην παραδοσιακή ποντιακή ενδυμασία, δηλαδή τον ενδυματολογικό κώδικα, η διατήρησή της καθ' όλη τη διάρκεια της τέταρτης σκηνης εξυπηρετεί δύο σημασιολογικούς σκοπούς: Αφενός συμβάλλει στην επισήμανση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι εκάστοτε μετακινούμενοι πληθυσμοί, αφετέρου συσχετιζόμενη με τη γυναικεία φιγούρα, δηλαδή τον έμφυλο κώδικα, παραπέμπει στην ποντιακή προσφυγιά των προηγούμενων θεματικών ενότητων. Στην τέταρτη θεματική ενότητα δομείται, συνεπώς, μια νέα αφήγηση, ένας μύθος κατά τον Barthes (1979), μέσω του οποίου επιχειρείται η σύζευξη της προσφυγικής κίνησης των Ποντίων με την αντίστοιχη των Συρίων. Το προσφυγικό παρόν συναντάται με το ιστορικό του παρελθόν, προσδίδοντας χαρακτήρα διαχρονικότητας στο σημασιολογικό σύμπαν της προσφυγιάς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Bathes, R. (1979). *Μυθολογίες μάθημα*. (Κ. Χατζηδήμου, Μετάφρ). Αθήνα: Κέδρος.
 Barthes, R. (1988). *Εικόνα, μουσική, κείμενο* (Γ. Σπανός, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

- Biagi, S. (1998). *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Ενημέρωσης*. (Σ. Δημοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Έλλην.
- Βρύζας, Κ. (2005). *Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Η εικόνα ως συγκεκριμένο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του προγράμματος εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 198-209.
- Freund, G. (2000). Η φωτογραφία και ο πολιτισμός της εικόνα. *Λέξη*, 659-660.
- Κόκκινος, Γ. (1988). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς. Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 35-52.
- «Χάρτα» κατά του ρατσισμού στα ΜΜΕ. (2016, 6 Απριλίου). Ανακτήθηκε στις 20-2-2017 από: <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/xarta-kata-toy-ratsismo-y-sta-mme>.

Ξενόγλωσση

- Alderman, N. (2013, 12 Ιουλίου). How interactive technology is transforming storytelling. Ανακτήθηκε στις 26-2-2017 από: <https://www.theguardian.com/culture-professionals-network/culture-professionals-blog/2013/jul/12/interactive-technology-transform-storytelling-fiction>.
- Bloom, B. S., Masia, B. B., Krathwohl, D. R. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain. New York: McKay.
- Clayton, J. (2015, 4 Σεπτεμβρίου). UNHCR chief issues key guidelines for dealing with Europe's refugee crisis. Ανακτήθηκε στις 20-2-2017 από: <http://www.unhcr.org/55e9793b6.html>.
- Coventry, M. (2009). From narrative to database: multimedia inquiry in a cross-classroom scholarship of teaching and learning study. Ανακτήθηκε στις 25-2-2017 από: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/narrative-database>.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (1998). Front page: (The critical) analysis of newspaper layout. In A. Bell and P. Garrett (Eds.), *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell, 186-219.
- Lathem, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2286-2291.
- Meerbaum-Salant, L., Armoni, H., Ben-Ari, H. (2013). Learning Computer Science Concepts with Scratch. *Computer Science Education*, Vol 23, 239-264.
- Morley, D. (1992). *Television audiences and cultural studies*. London: Routledge.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, Vol 63, 44- 47.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills- and how to do it. *Multimedia & Internet@Schools*, Vol 15, 10-13.
- Rogers, P. J. (1978). *The new history: Theory into practice*. London: The Historical Association.

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΩΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ

Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος
kostavas@sch.gr
Φιλολόγος, Διδάκτωρ Ιστορίας

Περίληψη

Η πολιτισμική διαφοροποίηση αποτελεί πλέον βασικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών. Η πολιτισμική ανομοιογένεια αντανακλάται και στην εκπαίδευση, γεγονός που καθιστά επιτακτική την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης μέσα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Με δεδομένο το γεγονός ότι η λογοτεχνία μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας, αντιλαμβανόμαστε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει αφετηρία ώστε ο μαθητής να προσπαθήσει καλλιεργήσει διαπολιτισμική συνείδηση. Ειδικότερα το μάθημα της Λογοτεχνίας Ανθρωπιστικών Σπουδών προσφέρει τα κείμενα που μπορούν να οδηγήσουν το μαθητή στην εξερεύνηση τόσο του «δικού του» κόσμου, όσο και του παρελθόντος του, με τελική κατάληξη την αποδοχή της ισότητας όλων των ανθρώπων. Με αφορμή τη διδασκαλία των κειμένων του Γιώργου Ιωάννου «Μες στους προσφυγικούς συνοικισμούς» και «Στου Κεμάλ το σπίτι» διερευνάται η δυνατότητα διαπολιτισμικών προσεγγίσεων του μαθήματος, και εμπλουτισμού της διδασκαλίας με δραστηριότητες ερευνητικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ανεκτικότητας και της αποδοχής του άλλου.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, διαπολιτισμικότητα, ανθρωπιστικές σπουδές.

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση, στη σημερινή ιστορική της έκφραση, αποτελεί μια πραγματικότητα που διαμορφώνει νέες συνθήκες ζωής, έκφρασης και διαβίωσης των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες. Η πολιτισμική διαφοροποίηση αποτελεί πλέον βασικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών. Διαμορφώνεται, επομένως, η αναγκαιότητα συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον. Όπως έχει διαπιστωθεί, το εν λόγω κοινωνικό ζήτημα εγείρει εκ των πραγμάτων το παιδαγωγικό ζήτημα της διαπολιτισμικότητας (Φρυδάκη κ.α., 2016), γεγονός που καθιστά επιτακτική την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης μέσα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το γεγονός αυτό αποτελεί αναπόφευκτο αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας η οποία θέτει υπό αμφισβήτηση την όποια ομοιογένεια των εθνικών κρατών, όπως αυτά είχαν συγκροτηθεί κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα, και επιφέρει αλλαγές στη διαδικασία συγκρότησης εθνικών αλλά και ατομικών ταυτοτήτων (Μανιάτης, Πολίτης, 2007). Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συμβίωση και τη συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές παραδόσεις. Παρουσιάζεται τόσο στη γεωγραφική συνύπαρξη σε αστικοποιημένες περιοχές, όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων στο πλαίσιο υπερεθνικών διακρατικών σχηματισμών (Μπλιούμη, 2004).

Μέσα στη νέα αυτή πραγματικότητα ο τρόπος ζωής που έχουμε ήδη οικοδομήσει έρχεται συχνά αντιμέτωπος με άλλες συνήθειες και διαφορετικούς τρόπους ζωής, απέναντι στους οποίους πολλές φορές αισθανόμαστε μια έμφυτη αμηχανία που μπορεί να οδηγήσει και σε εχθρική συμπεριφορά. Όλα αυτά μπορεί κανείς να τα συναντήσει και να τα αναγνωρίσει στη λογοτεχνία ως εγγενή χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι στο λογοτεχνικό κείμενο, μέσα από την πολυσημική λογοτεχνική γλώσσα το ανθρωπολογικό στοιχείο χάνει τον κατεξοχήν πληροφοριακό του χαρακτήρα και μας καλεί σε μια συνομιλία βιωματική και ταυτόχρονα κριτική (Φρυδάκη κ.α., 2016). Γι' αυτό κι έχει υποστηριχθεί ότι στη σχέση μας με τη λογοτεχνία μπορούμε να

ανακαλύψουμε έναν κώδικα συμπεριφοράς, έναν ηθικό κανόνα «επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό Άλλο» (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2017) εφόσον το λογοτεχνικό κείμενο συντελεί στην κατανόηση όχι μόνο του δικού μας, αλλά και άλλων τρόπων ζωής. Επομένως η λογοτεχνία μπορεί να υπηρετήσει την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, εφόσον ενεργοποιηθούν τα διάφορα χαρακτηριστικά της.

Παρόλο που δεν τονίζεται εμφανώς, η λειτουργία αυτή μπορεί να εντοπιστεί στους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Όπως τονίζεται στο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, «βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι “η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό”». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Αλλά και στις οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο προσδιορίζεται ότι «ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας ορίζεται “η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό”». Το μάθημα είναι κειμενοκεντρικό και μαθητοκεντρικό. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός ακολουθεί ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες που ευνοούν τον δημιουργικό διάλογο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων» και επιπλέον ότι «μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα οι μαθητές/τριες καλούνται να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και να αναγνωρίσουν την αξία της λογοτεχνίας ως μέσου διαμόρφωσης της πολιτισμικής και κοινωνικής μνήμης» (ΥΠΠΕΘ, 2016). Γίνεται αντιληπτό ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διερεύνηση, ανάλυση και κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών αναπαραστάσεων και αξιών (Βορβή, Δανιηλίδου, 2011). Μέσα από την κριτική στάση του, ο μαθητής μπορεί, επομένως, να απεγκλωβιστεί από τα διάφορα στερεότυπα και να αναπτύξει διαπολιτισμική συνείδηση.

Ειδικότερα το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών προσφέρει τα κείμενα εκείνα που μπορούν να οδηγήσουν το μαθητή στην εξερεύνηση τόσο του «δικού του» κόσμου, όσο και του παρελθόντος του, με τελική κατάληξη την αποδοχή της ισότητας των ανθρώπων μέσα από τη διαφορετικότητα. Με αφορμή τη διδασκαλία των κειμένων του Γιώργου Ιωάννου «Μες στους προσφυγικούς συνοικισμούς» και «Στου Κεμάλ το σπίτι» διερευνάται η δυνατότητα διαπολιτισμικών προσεγγίσεων του μαθήματος, εναλλακτικής ανάγνωσης των κειμένων και εμπλουτισμού της διδασκαλίας με δραστηριότητες ερευνητικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ανεκτικότητας και της αποδοχής του άλλου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητική τεκμηρίωση

Η Λογοτεχνία, αν αντιμετωπιστεί διαπολιτισμικά, μπορεί να απεικονίσει πολλές πτυχές ενός πολιτισμού, αλλά και να συμβάλει στην κατανόηση των αξιών των πεποιθήσεων, των τρόπων ζωής και σκέψης που αυτός περιλαμβάνει. Η διαπολιτισμική λογοτεχνία έχει εκτιμηθεί ότι βοηθάει στην επαφή των μαθητών με τη διαφορετικότητα και τους δίνει τη δυνατότητα να εκτιμήσουν την ιδιοσυγκρασία των άλλων εθνικών ομάδων, αναπτύσσοντας κατ’ αυτόν τον τρόπο πολλαπλές απόψεις (Καλογερογιάννη, 2011). Για το λόγο αυτό την τελευταία εικοσαετία η λογοτεχνία έχει λάβει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλα σχεδόν τα εθνικά σχολικά προγράμματα που έχουν αναθεωρηθεί στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2017). Κι αυτό διότι η έννοια της ετερότητας, ως συνώνυμο της διαφορετικότητας, παίζει

σημαντικό ρόλο στην αναπαράσταση της κοινωνίας στα λογοτεχνικά κείμενα, δεδομένου ότι μέσω του λογοτεχνικού κειμένου μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, επηρεάζοντας, έμμεσα ή και άμεσα, τις ανάλογες επιλογές των αναγνωστών (Καλογερογιάννη, 2011). Δεδομένου του γεγονότος ότι η λογοτεχνία δεν αποσκοπεί μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά στοχεύει και στο να φέρει σε επαφή το νέο με την ιστορία τον πολιτισμό, τα ήθη, τα προβλήματα και γενικότερα το πολιτισμικό φορτίο όλων των ανθρώπων, μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία μιας στρατηγικής νομιμοποίησης των πολιτισμών και της διαπολιτισμικής αγωγής των νέων (Γιαννόγκονα, Κρέμου, 2004).

Η λογοτεχνία, λοιπόν, συμβάλλει μεν στη διαμόρφωση και διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός έθνους, προσφέρει δε την παράλληλη δυνατότητα πρόσβασης σε διαφορετικές κουλτούρες, καθώς, μέσω της μυθιστορηματικής φαντασίας, μεταδίδονται πολιτισμικά μοντέλα που μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Ταυτόχρονα, μέσα από τα κατάλληλα κείμενα αλλά και την σχετική ευαισθητοποιημένη προσέγγιση, ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στην υπέρβαση τυχόν προκαταλήψεων και τη συνακόλουθη απάλειψη στερεοτυπικών εικόνων που μπορεί να έχουν διαμορφωθεί με τρόπο σχηματικό και απλοποιημένο μέσω γενικεύσεων στα πλαίσια της υπάρχουσας κοινωνικής ομάδας (Γκόβαρης, 2009).

Αυτό που θα πρέπει να επιδιωχθεί, επομένως, είναι η επιλογή της κατάλληλης ανάγνωσης των κειμένων που προσφέρονται για διδασκαλία και η διαμόρφωση τέτοιων προσεγγίσεων ώστε η αποδοχή του διαφορετικού να προκύψει ως βιωματική εμπειρία ή και ως λογικό επακόλουθο των διδακτικών πρακτικών από τους μαθητές. Για το λόγο αυτό θα πρέπει η διαδικασία της ανάγνωσης του κειμένου να εμπλουτίζεται και με επιπλέον δραστηριότητες. Όπως έχει υποστηριχθεί, άλλωστε, στους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί ένα κείμενο με πρακτικές από άλλες τέχνες (π.χ. ζωγραφική, μουσική, δραματουργία, φωτογραφία κ.λπ.) (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2017).

2.2. Διδακτική προσέγγιση

Το γεγονός ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών δεν εξετάζεται σε πανελλαδικό επίπεδο κατά τις Πανελλαδικές εξετάσεις επιτρέπει στον διδάσκοντα μια πιο ελεύθερη προσέγγιση της διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων, με εμπλουτισμό του ΑΠΣ, με τρόπο που να αποβαίνει χρήσιμος στη διαμόρφωση μηνυμάτων διαπολιτισμικής αγωγής και ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό. Στη συγκεκριμένη πρόταση που καταθέτουμε παίρνουμε ως αφετηρία δύο από τα κείμενα του Γιώργου Ιωάννου που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο του σχετικού μαθήματος και συγκεκριμένα τα κείμενα «Μες στους προσφυγικούς συνοικισμούς» και «Στου Κεμάλ το σπίτι» (Ιωάννου, 2008). Η προσέγγισή μας ακολουθεί τα βήματα που παρουσιάζονται ακολούθως.

ΒΗΜΑ 1^ο : ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΝΑΜΝΗΣΕΙΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΣΦΥΓΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΜΕ ΝΑ ΜΠΟΥΜΕ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ

Κάθε μαθητής πρέπει να διαβάσει το κείμενο «Στου Κεμάλ το σπίτι», και το αντίστοιχο «Μες στους προσφυγικούς συνοικισμούς» του βιβλίου Λογοτεχνίας Γ' Λυκείου της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (Ιωάννου, 2008). Ενθαρρύνεται να διαβάσει και το βιβλίο «Οι δικοί μας ξένοι» (Σίδερης, 2013). Ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν το γαλλικό φιλμ «Σάμπα» και να ακούσουν το τραγούδι «Προσφυγάκι». Δυνητικά μπορούμε να οργανώσουμε παρακολούθηση της ταινίας στο σχολείο και να δώσουμε στους μαθητές τους στίχους του τραγουδιού, οι οποίοι έχουν ως εξής:

ΠΡΟΣΦΥΓΑΚΙ

Εγώ είμαι προσφυγάκι / σας το λέω. / Την πατρίδα μου θυμάμαι / κι όλο κλαίω. / Πότε φτώχεια, πότε πλούτη, / έμαθα και παίζω ούτι, στο καφέ αμάν, / ωχ κι αμάν -αμάν. / Σαν ακούω

σαντουράκι / μερακλώνω. / Την πατρίδα μου θυμάμαι / κι όλο λιώνω. / Πότε φτώχεια, πότε πλούτη, / έμαθα και παίζω ούτι, στο καφέ αμάν, / ωχ κι αμάν -αμάν. / Πότε φτώχεια, πότε πλούτη, / έμαθα και παίζω ούτι, στο καφέ αμάν, / ωχ κι αμάν- αμάν.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητήσουν σχετικά με τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των κειμένων, της προβολής της ταινίας και της ακρόασης του τραγουδιού. Καλούνται να πραγματευτούν και το θέμα των προβλημάτων που αντιμετώπισαν οι έλληνες πρόσφυγες κατά την αποκατάστασή τους μετά το 1922 στην Ελλάδα. Μπορούν να βοηθηθούν, ως προς το θέμα αυτό και από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ΄ Λυκείου αλλά και από το αντίστοιχο της Ιστορίας Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών. Κάθε μαθητής θα πρέπει να δημιουργήσει ένα σχέδιο ή ζωγραφιά ή κείμενο σε πεζό ή ποίημα που θα αντανακλά τα συναισθήματά του μετά τη συζήτηση.

ΒΗΜΑ 2^ο : ΕΡΕΥΝΟΥΜΕ Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΤΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΤΟΥ ΓΕΝΕΑΛΟΓΙΚΟ ΔΕΝΔΡΟ. ΜΠΟΡΕΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΠΡΟΓΟΝΟΣ ΜΑΣ ΝΑ ΗΤΑΝ ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ, ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ Ή ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ;

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ερευνήσουν το παρελθόν τους όσον αφορά τις γενεαλογικές τους καταβολές και το γενεαλογικό τους δένδρο. Ενδεικτικά προτείνεται να ρωτήσουν τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους για την καταγωγή τους και για το πώς εκείνοι βρέθηκαν στον τόπο όπου ζουν σήμερα, ή να τους διηγηθούν ιστορίες για τους δικούς τους παππούδες και γιαγιάδες. Μπορούν επίσης να αναζητήσουν τραγούδια, παραμύθια, ιστορίες, θρύλους ή παραδόσεις ενδεικτικές της τοπικής κουλτούρας ή των ιδιαίτερων εθίμων του δικού τους πολιτισμού. Θα μπορούσε να προστεθεί στις εν λόγω δραστηριότητες η καταγραφή κάποιας παραδοσιακής συνταγής για την παρασκευή γλυκού ή φαγητού. Οι μαθητές καταγράφουν τα πορίσματα της έρευνάς τους και τα φέρνουν στην αίθουσα. Εκεί ενθαρρύνονται να συζητήσουν τα πορίσματα των ερευνών τους, να ανταλλάξουν τραγούδια, να χορέψουν από κοινού χορούς ή και να μαγειρέψουν μια συνταγή αν το επιτρέπει ο χώρος της αίθουσας (ή του κυλικείου ή του εργαστηρίου φυσικών επιστημών). Αν κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα, οι μαθητές καλούνται να παρασκευάσουν οι ίδιοι κάτι (φαγητό, γλυκό, μουσικό βίντεο, χορευτικό σκετς, αφήγηση κ.ο.κ.) και να το παρουσιάσουν στην τάξη.

ΒΗΜΑ 3^ο : ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΣΤΕ ΚΑΙ ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΕΤΑΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ Ή ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ

Οι μαθητές παρουσιάζουν τις κατασκευές τους στην τάξη. Αναπτύσσουν διάλογο μεταξύ τους και ο διδάσκων τους ενθαρρύνει και τους συντονίζει ώστε να προκύψει εποικοδομητική κριτική και πρόταση βελτίωσης ή σύνθεσης των επιμέρους πολιτιστικών δεδομένων. Οι μαθητές συγκρίνουν τις δικές τους εμπειρίες και τα πορίσματα των ερευνών τους με τις απόψεις και τα συναισθήματα του αφηγητή στα κείμενα του Γιώργου Ιωάννου, ώστε να εξαγάγουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη δυνατότητα συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμών ή αντιλήψεων στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Στο τέλος συγκροτούν μια παρουσίαση σε power point ή ανάλογο λογισμικό, ώστε να την αναρτήσουν στην ιστοσελίδα του σχολείου και στη σελίδα του σχολείου στο facebook.

2.3. Συζήτηση

Παρατηρούμε ότι η όλη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία ξεφεύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας όπως προσδιορίζονται στις οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων για το λύκειο, όπως προσδιορίστηκαν το σχολικό έτος 2009 – 2010 για τη Γ΄ Λυκείου, χωρίς να ανανεωθούν έκτοτε, ως εξής: «Η μέθοδος είναι ερμηνευτική, με αφετηρία και κατάληξη το κείμενο, που είναι και το μορφωτικό αγαθό. Για να επιτευχθεί όμως η κατανόηση του κειμένου απαιτούνται γνώσεις γραμματολογικές (ιστορία της λογοτεχνίας, τάσεις ρεύματα και συγγραφείς) και θεωρητικές (θεωρία της λογοτεχνίας) (ΥΠΕΠΘ, 2009, σελ.156). Σε άλλο σημείο των ίδιων οδηγιών τονίζεται επίσης ότι ο τρόπος διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων θα πρέπει να οργανωθεί σε τρεις φάσεις: η πρώτη φάση είναι η σωστή

επιλογή κειμένου από τον διδάσκοντα, η δεύτερη φάση αφορά τη σωστή προπαρασκευή της διδασκαλίας και η Τρίτη την καλή παρουσίαση του κειμένου στην τάξη, με εισαγωγικό πλαίσιο ή αφόρμηση, ανάγνωση από το διδάσκοντα στο σωστό τόνο, επεξεργασία του κειμένου με διαλογική μορφή. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τα πεζά κείμενα, οι μαθητές θα πρέπει να «ασκηθούν να διακρίνουν τον συγγραφέα από τον αφηγητή, την ιστορία (υπόθεση) από την αφήγησή της, τις αφηγηματικές τεχνικές, το πού και πότε συμβαίνουν τα αφηγούμενα, τη ροή του χρόνου σε σχέση με την αναλυτικότητα ή τη συνοπτικότητα του λόγου, τη διήγηση και τη μίμηση, την περιγραφή και το σχόλιο. Να ξεχωρίζουν τα επιμέρους θέματα – επεισόδια και να βλέπουν τον ρόλο τους στην οργανική δράση του συνόλου. Να παρακολουθούν τα πρόσωπα (ήρωες), το ήθος τους και την εξέλιξή τους, τις ψυχικές διακυμάνσεις και τη συμπεριφορά τους, όπως προκύπτουν από τον λόγο του αφηγητή, από την ομιλία του ή από αναφορές άλλων προσώπων» (ΥΠΕΠΘ, 2009, σελ. 157).

Παρόλο που για το Γυμνάσιο έχει διαμορφωθεί μια σειρά από καινοτόμες πρακτικές, και για τις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου έχουν αναμορφωθεί τα αναλυτικά προγράμματα και έχουν εκδοθεί μια σειρά από οδηγίες που ανακυκλώνονται σχεδόν κάθε χρόνο (ΥΠΠΕΘ, 2016), για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (ή, όπως ονομαζόταν πριν την τελευταία αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης), δεν έχει γίνει καμία αναπροσαρμογή των οδηγιών ή του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μετά το 2009 – 2010, παρόλο που η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικές μεταξύ τους πολιτισμικές καταβολές είναι πολύ πιο έντονη και διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο στην πρωτεύουσα και τα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά ακόμα και σε μικρές επαρχιακές πόλεις όπως η Άρτα.

Σε έρευνα για τις δυνατότητες αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διαπολιτισμική αγωγή στη Β΄ Λυκείου, προτείνεται η εξής προσέγγιση: Καταρχάς, πιο ακριβή διατύπωση του διαπολιτισμικού σκοπού, κατόπιν σαφέστερη σύνδεση του προηγούμενου σκοπού με διδακτικές ενέργειες, που βρίσκονται στο ίδιο πνεύμα, όπως: η συνδυαστική και συγκριτική μελέτη κειμένων, αρθρωμένων γύρω από συγκεκριμένες πολιτισμικές σταθερές και γραμμένων από συγγραφείς διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων. Αναγκαίος είναι ο συντονισμός με έναν ενεργητικό αναγνώστη που συνομιλεί με ένα κείμενο ανοιχτό και διαπραγματεύσιμο, αντί να αποδέχεται ένα κείμενο άταρκες και τετελεσμένο. Ο δάσκαλος λοιπόν, σύμφωνα με την πρόταση αυτή, δεν χρειάζεται να πασχίζει να μειώσει τις αντιστάσεις του μαθητή – αναγνώστη απέναντι στην ξένη κουλτούρα με έναν διδακτισμό ανάλογο εκείνου με τον οποίο επιχειρεί την «πολιτισμική μεταβίβαση». Είναι προτιμότερο να τον παρωθήσει, αρχικά, να τις εκφράσει (Φρυδάκη κ.α., 2016).

Και αυτές, όμως, οι προτάσεις μένουν σε μια στατική αντίληψη έρευνας του κειμένου και δεν βλέπουν τη λογοτεχνία ως αφετηρία για μια πληρέστερη διερεύνηση του πολιτισμικού γίνεσθαι του «Άλλου» που συνυπάρχει μαζί μας στην ίδια αίθουσα, στο ίδιο σχολείο και εν τέλει στην ίδια κοινωνία. Η δική μας πρόταση μπορεί να υπερβαίνει κάπως τα στερεότυπα, εντάσσεται, όμως, σε μια πιο δυναμική προσέγγιση της λογοτεχνικής παραγωγής αλλά και της πολιτισμικής δραστηριότητας. Η ίδια περίπτωση προσέγγιση θα μπορούσε να ενταχθεί σε δραστηριότητες Ερευνητικής Εργασίας στη Β΄ Λυκείου ή και στην Α΄ Λυκείου, ακόμα και σε πρόγραμμα Δημιουργικής Εργασίας σε κάποια από τις παραπάνω τάξεις (ενδεικτικά αναφέρονται τα κείμενα «Το νούμερο 31328» του Ηλία Βενέζη, «Ζάβαλη μάικω» του Στράτη Μυριβήλη, «Τα χταποδάκια» του Μ. Καραγάτση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου, ενώ στην Α΄ Λυκείου είναι στην ευχέρεια του διδάσκοντος να οργανώσει ένα σώμα κειμένων για διδασκαλία είτε στο θεματικό κύκλο «Τα φύλα στη λογοτεχνία» είτε στον κύκλο «Ποιητικά ρεύματα», ακόμα και τον κύκλο του θεάτρου). Το πρόβλημα είναι ότι για τη Γ΄ Λυκείου δεν προβλέπονται ούτε Ερευνητικές ούτε δημιουργικές εργασίες. Στο βωμό των πανελλαδικών εξετάσεων έχει αποξενωθεί η τάξη αυτή από οτιδήποτε καινοτόμο προτείνεται για εφαρμογή στο Λύκειο, ακόμα κι αν αφορά την οργάνωση της διδασκαλίας. Είναι επομένως αναγκαίο να ενταχθεί η δραστηριότητα που προτείνουμε στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εφόσον δεν είναι εφικτή κάποια άλλη δράση.

Με την πρόταση που αναπτύξαμε δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή και μαθήτριά να έρθει σε επαφή με το γενεαλογικό παρελθόν του, την τοπική Ιστορία, αλλά και την Ιστορία γενικότερα και, μέσα από την εμπειρία του αυτή, να αντιληφθεί ότι τίποτε δεν είναι στατικό και δεδομένο στην πορεία των ανθρώπινων πολιτισμών. Μπορεί, με τον τρόπο αυτό, να συνειδητοποιήσει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί. Μέσα από τη διερεύνηση της δικής του πολιτισμικής ταυτότητας ο καθένας μπορεί να ανακαλύψει τα στοιχεία που μπορεί να τον συνδέσουν με τον «Άλλο» και το διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο που «κουβαλάει» από το δικό του παρελθόν. Αναπτύσσεται, επομένως, ανεκτικότητα αλλά και αλληλεπίδραση γόνιμη με το διαφορετικό, γεγονός που καθιστά γονιμότερη την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και οδηγεί στη δημιουργική διαπολιτισμικότητα.

3. Συμπεράσματα

Από όλα όσα αναφέραμε πιο πάνω καθίσταται σαφές ότι η Λογοτεχνία, μέσα από τη διδασκαλία του σχετικού μαθήματος ακόμα και στο Λύκειο και μάλιστα στην Γ΄ τάξη και ειδικότερα στην Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, μπορεί να αξιοποιηθεί για την διαμόρφωση κριτικής στάσης από τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να συμβάλει ώστε ο κάθε μαθητής/τρια να απεγκλωβιστεί από τα διάφορα στερεότυπα και να αναπτύξει διαπολιτισμική συνείδηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο το μάθημα της Λογοτεχνίας οδηγεί στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της ισοτιμίας.

Για να γίνει εφικτό κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητη μια διαφορετική από τα καθιερωμένα προσέγγιση και διαχείριση του μαθήματος, η οποία θα ξεφεύγει από την κειμενοκεντρική διδασκαλία και θα αντιμετωπίζει το κείμενο όχι μόνο ως αντικείμενο ανάλυσης και μορφωτικό αγαθό, αλλά και ως δυναμικό «εργαλείο» κατανόησης του «Άλλου» και αφετηρία περαιτέρω δράσεων που θα οδηγήσουν στην διερεύνηση του πολιτισμικού παρελθόντος των μαθητών. Η κριτική και ερευνητική δραστηριότητα των μαθητών θα πρέπει να επεκταθεί και πέρα από το σχολικό ωράριο και έξω από τη σχολική αίθουσα και, αν είναι δυνατόν, να συμπεριλάβει και περισσότερα μέλη του άμεσου οικογενειακού ή και φιλικού περιβάλλοντος του κάθε μαθητή. Με τη δυναμική αυτή προσέγγιση μπορεί να επιτευχθεί γόνιμη αλληλεπίδραση που θα οδηγήσει σε δημιουργική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης.

Ωστόσο η ασφυκτική πρόσδεση του Λυκείου στο σύστημα των εξετάσεων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (πανελλαδικές εξετάσεις ή όπως κατά καιρούς ονομάζονται), σε συνδυασμό με την ανελαστικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε όλες τις τάξεις του Λυκείου δεν επιτρέπει τον σχεδιασμό και την απρόσκοπτη εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος. Ο παράλληλος αποκλεισμός της τελευταίας τάξης του Λυκείου από τα καινοτόμα προγράμματα που σχεδιάζονται κι εφαρμόζονται κατά καιρούς στο Λύκειο αποτελεί έναν ακόμα ανασχετικό παράγοντα στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των μαθητών. Είναι, επομένως, αναγκαία όχι μόνο η άμεση αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες, αλλά και ο επανασχεδιασμός του Λυκείου με τρόπο που να το απεγκλωβίζει από τη στασιμότητα στην οποία έχει περιέλθει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ελ. (2017), *Το μάθημα της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: το παράδειγμα των σχολείων της Θράκης*. Ανακτήθηκε στις 19/4/2017 από: http://users.auth.gr/neta/pdf/apostolidou_hodolidou.pdf

- Βόρβη Ι., Δανηλίδου Ε. (2011), Διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β΄ Γυμνασίου για διδακτική αξιοποίηση. Μία πρόταση συνδυαστικής ανάγνωσης και διδασκαλίας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 14^ο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος 13-15 Μαΐου 2011, Πρακτικά, τόμος 2^{ος}*, Πάτρα, 390-401. Ανακτήθηκε στις 19/4/2017 από: <http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>
- Γιαννόγκονα Α. Κρέμου Ευ. (2004), Η λογοτεχνία ως σημείο διαπολιτισμικής συνάντησης με τον «άλλον»: ένα σχέδιο διδασκαλίας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πρακτικά*, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., 17-29
- Γκόβαρης Χ. (2009), *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα, Ατραπός
- Ιωάννου Γ. (2008), Μεσ στους προσφυγικούς συνοικισμούς – Στου Κεμάλ το σπίτι. Στο Κ. Ακρίβος, Δ. Π. Αρμάος, Τ. Καραγεωργίου, Ζ. Μπέλλα, Δ. Μπεχλικούδη, *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, εκδ. Ι΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 247-251, 265-269
- Καλογερογιάννη Φ. (2011), Η διδασκαλία της διαπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας και η επίδρασή της στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 14^ο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος 13-15 Μαΐου 2011, Πρακτικά, τόμος 2^{ος}*, Πάτρα, 171-180. Ανακτήθηκε στις 19/4/2017 από: <http://kedek.inpatra.gr/volos2.pdf>
- Μανιάτης Π., Πολίτης Δ. (2007), Η διαπολιτισμική πρόθεση της Εκπαίδευσης και η συνηγορία της Λογοτεχνίας. Η περίπτωση των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γ. Καψάλης, Απ. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1227-1235. Ανακτήθηκε στις 19/4/2017 από: <http://conf2007.edu.uoi.gr>
- Μπλιούμη Αγ. (2004), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πρακτικά*, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., 37-45
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 19/4/2017 από: http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ_ΣΠΟΥΔΩΝ_ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ_Α_ΓΥΜΝΑΣΙΟ.pdf
- Σίδερης Θ. (2013), *Οι δικοί μας ξένοι*, Αθήνα, CMYK
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2009), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016-2017, Αθήνα 13-9-2016*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2017 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/ΟΔΗΓΙΕΣ_ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ_ΛΥΚΕΙΟ.pdf
- Φρυδάκη Ευ., Αραβανή Ευ., Ραυτοπούλου Αγ. (2016), *Η λογοτεχνία στην υπηρεσία της καλλιέργειας διαπολιτισμικής συνείδησης*. Ανακτήθηκε στις 24/10/2016 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e25_2_04/fridaki_eyaggelia.htm

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΚΡΙΣΗΣ

Μάνου Αγγελική
angmanou@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, M.Sc

Ανδρουλάκης Εμμανουήλ
manandroulakis@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, M.Sc

Περίληψη

Η προσφυγική κρίση, ένα από τα μεγαλύτερα δράματα της ανθρώπινης ιστορίας, βρίσκεται σε φάση έξαρσης, χρίζοντας άμεσων και υπεύθυνων μέτρων δράσης. Η παρούσα εισήγηση προσεγγίζει το θέμα εκπαίδευσης των προσφύγων, που έχει προκύψει έντονα τα τελευταία χρόνια. Κύρια σημεία αναφοράς αποτελούν **η διαφοροποίηση της έννοιας του πρόσφυγα, που κινδυνεύει η ζωή του από την έννοια του μετανάστη**, οι ιδιαιτερότητες των προσφύγων και των λόγων μετανάστευσής τους, οι υποχρεώσεις της χώρας υποδοχής ως προς την παροχή εκπαίδευσης για το χρονικό διάστημα παραμονής των προσφύγων σε αυτή και οι ισχύουσες διαδικασίες ικανοποίησης του δικαιώματος πρόσβασης των προσφύγων στην εκπαίδευση. Τέλος, διατυπώνονται προβληματισμοί και δίνονται γενικές κατευθύνσεις σχετικά με την ενδυνάμωση των δομών υποδοχής της χώρας μας για την ορθότερη διαχείριση του ζητήματος της εκπαίδευσης των προσφύγων, συνεκτιμώντας ιδιαιτερότητες όπως το δεδομένο της οικονομικής κρίσης και το γεγονός ότι η Ελλάδα αποτελεί πύλη εισόδου δυσανάλογα μεγάλου αριθμού προσφύγων αλλά και της αναγκαιότητας για πιο άμεση κι αποτελεσματική αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων.

Λέξεις κλειδιά: Πρόσφυγες, μετανάστες, εκπαίδευση, οικονομική κρίση.

1. Εισαγωγή

Η παγκόσμια αναταραχή των τελευταίων δεκαετιών, που προκαλεί κρίσεις, συγκρούσεις και πολεμικές συρράξεις σε Μέση Ανατολή και Αφρική, έχει οδηγήσει εκατομμύρια συνανθρώπους μας στην εγκατάλειψη της χώρας τους και σε αναζήτηση ασφάλειας και προοπτικών για μια καλύτερη ζωή σε γειτονικές χώρες αλλά και στην Ευρώπη. Οι σημαντικές, σε μέγεθος, ροές προσφύγων και μεταναστών, παιδιών αιτούντων ασύλου αλλά και ενηλίκων που διεκδικούν διεθνή προστασία, αποδεικνύουν το γεγονός ότι ζούμε τη μεγαλύτερη ανθρωπιστική κρίση στην Ευρώπη από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.

Συνάμα, η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μαζική εισροή μικτών μεταναστευτικών ρευμάτων, όπου τα όρια μεταξύ προσώπων που δικαιούνται διεθνούς προστασίας και οικονομικών μεταναστών γίνονται ολοένα και πιο δυσδιάκριτα. Πέραν των αιτιών πολέμου ακόμη και οι περιβαλλοντικές καταστροφές που λαμβάνουν χώρα ανά τον πλανήτη, δημιουργούν μια νέα κατηγορία αναγκαστικά μετακινούμενων πληθυσμών. Η έλλειψη ενός ομοιόμορφου και αποτελεσματικού συστήματος ασύλου σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε συνδυασμό με τη γενικότερη αμηχανία των κυβερνήσεων, την αυξανόμενη ξενοφοβία και την αποσπασματικότητα των μέτρων για την αντιμετώπιση της άτυπης μετανάστευσης, δημιουργούν πρόσθετες προκλήσεις αναφορικά με την αποτελεσματική προστασία των προσφύγων που χτυπούν την πόρτα της «ευρωπαϊκής ευημερίας» (<file:///C:/Users/User/Downloads/HANDBOOK.pdf>).

Το γεγονός ότι η έμφαση έχει δοθεί στο στρατιωτικό και οικονομικό σκέλος στην περιοχή της Μεσογείου, έχει βαθύνει τις υφιστάμενες ανισορροπίες και έχει επιδεινώσει τους όρους διαβίωσης προσφύγων και μεταναστών. Η αποτυχία των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων, ιδίως των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2016), να οικοδομήσουν μία συνεκτική, σαφή, ενιαία και όχι αποσπασματική μεταναστευτική πολιτική με αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο που θα στηρίζεται στη βασική αρχή της αλληλεγγύης, φέρει ως αποτέλεσμα χιλιάδες ανθρώπινες απώλειες στη Μεσόγειο θάλασσα.

Μείζον ζήτημα αναδεικνύεται το θέμα της Εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου 2016), για το οποίο σε σημαντικό βαθμό μεριμνά η Ύπατη Αρμοστεία δραστηριοποιούμενη στον τομέα της εκπαίδευσης σχετικά με την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των νέων γύρω από το προσφυγικό ζήτημα. Η δράση της περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα, μαθητικούς διαγωνισμούς αλλά και εκπαιδευτικό υλικό.

Μέλημα της πολιτείας αποτελεί η οργάνωση δομών υποστήριξης σε πολλαπλά επίπεδα με στόχο την στήριξη των προσφύγων, και μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής της ελληνικής Πολιτείας η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για δημιουργία κλίματος ανοχής και σεβασμού των δικαιωμάτων των προσφύγων. Ουσιαστικής σημασίας αναδεικνύεται και ο ρόλος και η συνδρομή των εκπαιδευτικών στο να εισάγουν το θέμα των προσφύγων στις σχολικές αίθουσες, εξοικειώνοντας τους μαθητές με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα και τη σημασία της κοινωνικής ένταξης των ξεριζωμένων συνανθρώπων μας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ιστορική Αναδρομή-Στατιστικά στοιχεία

Το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα έχει εκτοξευτεί στην κορυφή της ειδησεογραφικής ατζέντας, όχι τυχαία, καθώς το Διαδίκτυο, που αποτελεί ισχυρό εργαλείο ενημέρωσης και διαμόρφωσης της κοινής γνώμης, δίνει φωνή στους μετανάστες και τους πρόσφυγες του κόσμου όλου.

Συνοπτικά από το 2015 κι έπειτα πάνω από ένα εκατομμύριο άνθρωποι (Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες - Στατιστικά Στοιχεία 2017) εγκατέλειψαν τον πόλεμο, τη φτώχεια και τις φυσικές καταστροφές στη Μέση Ανατολή, τη Νότια Ασία και την Ανατολική και Δυτική Αφρική κι έκαναν το επικίνδυνο ταξίδι σε όλη τη Μεσόγειο, με την ελπίδα να βρουν ειρήνη και μια αξιοπρεπή ζωή στην Ευρώπη.

Το 2016 χαρακτηρίζεται ως σημείο καμπής στην προσφυγική και μεταναστευτική κρίση καθώς εμφανίζονται/δημιουργούνται μεταβαλλόμενες τάσεις μετανάστευσης, πιο επικίνδυνες διαδρομές και αλλαγή στα προφίλ των προσφύγων και των μεταναστών που φτάνουν στην Ευρώπη. Το 2016, επίσης, ο αριθμός των αφίξεων μέσω θαλάσσης αντιπροσωπεύει μείωση τριπλάσια σε σύγκριση με το 2015. Επιπλέον, ενώ το 2015 οι κύριες μεταναστευτικές οδοί προς την Ευρώπη περνούν διαμέσου της Ελλάδας και των Δυτικών Βαλκανίων, η εφαρμογή αυστηρών περιοριστικών μέτρων στα σύνορα και η συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης – Τουρκίας, την 20^η Μαρτίου του 2016, οδήγησαν σε δραστική μείωση των αφίξεων.

Όσοι έφτασαν στην Ελλάδα πριν από την αναφερόμενη ημερομηνία, έχουν σχεδόν πλήρως μεταφερθεί στην ηπειρωτική χώρα και διατηρούν το δικαίωμα να αιτηθούν νόμιμη παραμονή, άσυλο, οικογενειακή επανένωση και τη δυνατότητα να επωφεληθούν από το σύστημα μετεγκατάστασης που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει υιοθετήσει.

Από την έναρξη της εφαρμογής της συμφωνίας ΕΕ-Τουρκίας, οι νέες αφίξεις παραμένουν σε κλειστές φυλασσόμενες δομές στα Κέντρα Υποδοχής και Αναγνώρισης στα 5 νησιά της Λέσβου, Χίου, Σάμου, Κω και Λέρου.

Η πληθυσμιακή συμφόρηση στα κέντρα αυτά, (Συνήγορος του Πολίτη 2017) σε συνδυασμό με τις επικρατούσες ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης, οι χρονοβόρες διαδικασίες ασύλου σε συνδυασμό με την εφαρμογή των λεγόμενων «Διαδικασιών αποδοχής» (η οποία μπορεί να

οδηγήσει σε ακούσια επιστροφή στην Τουρκία) δημιουργούν τεράστια απογοήτευση στους παραμένοντες στα κέντρα αυτά, **εγκυμονούν** κινδύνους για την ασφάλεια τόσο των μεταναστών όσο και των κατοίκων ενώ, ταυτόχρονα, παρατηρείται μια ανησυχητική αύξηση των περιστατικών ξενοφοβίας και ρατσισμού που εκδηλώνεται και με βίαιες επιθέσεις εναντίον προσφύγων και μεταναστών.

2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Τα τελευταία χρόνια επικρατεί μια σύγχυση στην κοινή γνώμη σχετικά με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες που αφενός οφείλεται στο ότι και οι δύο ομάδες πληθυσμού χρησιμοποιούν πλέον παρόμοιες οδούς για να μετακινηθούν από τη μία χώρα στην άλλη κι αφετέρου συμπίπτει με τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στη χώρα μας λόγω της οικονομικής κρίσης. Συχνά δε, παρατηρείται ότι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο στις χώρες καταφυγής που δεν άλλος από επιφυλακτικότητα και δυσπιστία που καταλήγει ακόμα και σε απόρριψη.

Ως μετανάστες λογίζονται όσοι εγκαταλείπουν τη χώρα τους οικειοθελώς, αναζητώντας εργασία και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Σημαντική διαφορά με τους πρόσφυγες είναι πως οι μετανάστες μπορούν να επιστρέψουν στις πατρίδες τους χωρίς να κινδυνεύει η ζωή ή η σωματική τους ακεραιότητα. Έχει, όμως, σημασία να αναφερθεί πως σε αρκετές περιπτώσεις η εγκατάλειψη της χώρας προέλευσης γίνεται ακούσια, κατόπιν άσκησης δίωξης και βίας (ΕΚΚΕ, 2008, σ. 7). και πως «υποχρεώνονται» να αφήσουν τη χώρα τους λόγω προβληματικών όρων διαβίωσης.

Το άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης του 1951 (<https://www.unric.org/html/greek/pdf/refugeeconvention-GRE.pdf>), καθορίζει πως πρόσφυγας είναι όποιος αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του ή τον τόπο κατοικίας του, συνήθως χωρίς την προστασία της κυβέρνησής του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης εξαιτίας πολιτικών, εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών διώξεων, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων, κατάστασης πολέμου ή γενικευμένης βίας. Οι λόγοι αυτοί δεν επιτρέπουν την επιστροφή στην πατρίδα και καθιστούν τη χώρα καταφυγής υπεύθυνη για την παροχή ασύλου και προστασίας καθώς οι πρόσφυγες προστατεύονται από τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και από διεθνείς ευρωπαϊκές συμφωνίες. Με βάση της Αρχής της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων δικαιούνται να ζητήσουν άσυλο. Επομένως, η χορήγηση ασύλου και προστασίας σε πρόσφυγες δεν είναι ένδειξη φιλανθρωπίας ή αλληλεγγύης παρά συνιστά υποχρέωση των κρατών που καθορίζεται με βάση διεθνείς συνθήκες και εθνικούς νόμους, αποτελώντας μέρος του διεθνούς δικαίου. Συνήθως, τόσο οι πρόσφυγες όσο και οι μετανάστες που εισέρχονται στην Ελλάδα, επιλέγουν επικίνδυνους δρόμους εισόδου, δεν διαθέτουν έγγραφα και είναι δύσκολο και χρονοβόρο να εξακριβωθεί η ταυτότητά τους. Η διαφορά του πρόσφυγα με τον παράτυπο μετανάστη είναι ότι ενώ ο πρόσφυγας μπορεί να βρέθηκε στα σύνορα χωρίς τα απαραίτητα χαρτιά, που πιστοποιούν την ταυτότητά του, δεν επιδιώκει την παράνομη είσοδο στη χώρα από αφύλακτες διαβάσεις, αλλά τη νόμιμη είσοδο και την εξασφάλιση του ασύλου. Αντίθετα, επιδίωξη του παράτυπου μετανάστη είναι να εισέλθει στη χώρα με τρόπο μη νόμιμο ανεξάρτητα από τους λόγους μετανάστευσης.

Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο, να υπάρχει μια δίκαιη και γρήγορη διαδικασία εξέτασης για χορήγηση ασύλου ώστε να εξακριβώνεται ποιοι είναι πρόσφυγες και ποιοι είναι οικονομικοί μετανάστες.

Η διαφορά μεταξύ προσφύγων και μεταναστών είναι ότι οι πρόσφυγες χρειάζονται διεθνή προστασία, εφόσον κινδυνεύει η ζωή ή βασικά ανθρώπινα δικαιώματά τους στη χώρα καταγωγής, ενώ η ζωή των μεταναστών δεν απειλείται στη χώρα καταγωγής τους, παρά οι ίδιοι επιλέγουν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους για διάφορους λόγους.

Όσοι περιμένουν να εξεταστεί το αίτημά τους ονομάζονται αιτούντες άσυλο (asylum seekers) (UNHCR). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως η προσφυγική ιδιότητα δεν αποτελεί μόνιμη κατάσταση. Με την πάροδο του χρόνου, αν εκλείψουν οι λόγοι δίωξης, αρκετοί πρόσφυγες επιστρέφουν στην πατρίδα τους, προσπαθώντας να ξαναστήσουν τη ζωή τους. Καταγράφονται

όμως και οι περιπτώσεις όπου ο εθελοντικός επαναπατρισμός δεν είναι εφικτός και οι πρόσφυγες καλούνται να οργανώσουν τη ζωή τους στις χώρες υποδοχής.

Κύρια υπεύθυνες για την προστασία των προσφύγων είναι οι χώρες υποδοχής, που έχουν υπογράψει τη Σύμβαση του 1951 και είναι υποχρεωμένες να τηρήσουν τους όρους της. Ο κύριος ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας (<http://www.unhcr.gr/>), όσον αφορά στη διεθνή προστασία των προσφύγων, είναι η διαβεβαίωση ότι τα κράτη γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους, βρίσκονται σε ετοιμότητα για να τις εκπληρώσουν, ως προς την προστασία των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο και η διασφάλιση ότι δεν θα επιστραφούν οι πρόσφυγες σε χώρες όπου κινδυνεύουν εξαιτίας δίωξης. Συνηγορεί, επίσης, ως προς τον σεβασμό κι άλλων βασικών δικαιωμάτων των προσφύγων, όπως είναι το δικαίωμα της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη.

2.3. Νομοθεσία

Τα δικαιώματα του παιδιού αναπτύχθηκαν, στην Ελλάδα και διεθνώς, σταδιακά τις τελευταίες δεκαετίες γύρω από την έννοια της ευαλωτότητας και της ειδικής προστασίας που απαιτείται λόγω της ηλικίας, ως ειδικός κλάδος των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Σύμφωνα με Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη (ΕΕΔΑΠ) την παλαιότερη Μη Κυβερνητική Οργάνωση προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που υπάρχει στην Ελλάδα (<http://www.hlhr.gr/>), ιδιαίτερη πτυχή των δικαιωμάτων του παιδιού αποτελεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση όπως κατοχυρώνεται από δύο βασικά νομικά κείμενα: το άρθρο 16 του Συντάγματος και το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α' 192). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση ουσιαστικά αποτελεί προέκταση και υλοποίηση του δικαιώματος στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως το εγγυάται γενικότερα το Σύνταγμα (άρθρο 5) και ειδικότερα σε συνάρτηση με τον σκοπό της εκπαίδευσης η Σύμβαση (άρθρο 29). Στο πλαίσιο αυτό η κοινωνική ένταξη μέσα από την εκπαίδευση, η γνώση της γλώσσας του κράτους υποδοχής, αλλά και της μητρικής γλώσσας αποτελούν ζητούμενα της νομικής προστασίας των αλλοδαπών, άρα και των προσφύγων.

Κρίσιμος δείκτης για την αξιολόγηση των δικαιωμάτων του παιδιού είναι το βέλτιστο συμφέρον (best interest) του παιδιού, σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 3). Το «συμφέρον του παιδιού», λοιπόν, αποτελεί το κριτήριο για τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο νομοθέτης αλλά και η κυβέρνηση κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών.

Το κράτος οφείλει να παράσχει εκπαίδευση στους πρόσφυγες στο πλαίσιο καταρχήν του δημόσιου σχολείου στην 10ετή υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο - δημοτικό σχολείο - γυμνάσιο) και στην προαιρετική 3ετή εκπαίδευση (λύκειο). Οι βάσεις του πλαισίου αυτού βρίσκονται στον ν. 1566/1985, μέσα από τις υπάρχουσες δομές και τις σχολικές μονάδες. Τα σχολεία αν χρειαστεί, μπορούν να επεκταθούν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να καλύψουν ανάγκες που θα ανακύπτουν ανάλογα με ειδικές συνθήκες, βλ. άλλη μητρική γλώσσα, πολιτισμικό υπόβαθρο, κοινωνικός αποκλεισμός.

Στα δημόσια σχολεία ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική αλλά προβλέπεται και η διδασκαλία άλλης γλώσσας (άρθρο 21 παρ.9, ν. 4251/2014) όταν το απαιτούν οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Σύμφωνα με το άρθρο 38 του ν. 4415/2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» εξουσιοδοτούνται οι υπουργοί Παιδείας και Οικονομικών με κοινή τους απόφαση να ιδρύουν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, να καθορίζουν την οργάνωση, τη λειτουργία, και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης σε ειδικές δομές που θα παράσχουν εκπαίδευση, καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης των δομών αυτών. Έτσι σε εκτέλεση της διάταξης αυτής, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθ. 180647/ΓΔ4 «Ίδρυση, 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.» ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), από το σχολικό έτος 2016-17 οι οποίες θα λειτουργούν, εντός των σχολικών μονάδων ή στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Οι δομές αυτές αποτελούν παραρτήματα των υφιστάμενων παρακείμενων σχολικών μονάδων σε επίπεδο νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Το άρθρο 10 της ίδιας απόφασης περιγράφει τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δ.Υ.Ε.Π. ως εξής: «1. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις Δ.Υ.Ε.Π., εκτός από τα καθήκοντα τους που ορίζονται από τις κείμενες διατάξεις, οφείλουν επιπρόσθετα: α) να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές, β) να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π., γ) να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες.»

Τα σχολικής ηλικίας παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών που εντάσσονται στις παρακάτω περιπτώσεις:

- **Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως δικαιούχοι διεθνούς προστασίας και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών.**
- **Προέρχονται από περιοχές, στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση.**
- **Έχουν υποβάλει αίτηση διεθνούς προστασίας.**
- **Είναι πολίτες τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμισθεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτή εγγράφονται στη δημόσια εκπαίδευση ακόμα και αν τα έγγραφα είναι ελλιπή (σύμφωνα με τον ν.4251/2014 άρθρο 21, παρ. 7 και 8.) χωρίς να παρακωλύεται η εγγραφή τους σε περίπτωση διαπίστωσης ελλείψεων σε έγγραφα, πιστοποίηση εμβολίων, αδυναμία απόδειξης διεύθυνσης κατοικίας, πιστοποιητικά. Σε περίπτωση λανθασμένων στοιχείων τα παιδιά γράφονται χωρίς κανένα εμπόδιο στα σχολεία και στη συνέχεια η οικογένεια μπορεί να απευθυνθεί στο Συμβούλιο Μεταναστών για να την παραπέμψει στις αρμόδιες υπηρεσίες για αλλαγή των στοιχείων. Για ασυνόδευτα παιδιά χρειάζεται να απευθύνονται στην Ύπατη Αρμοστεία.**

2.4. Το θεμελιώδες Δικαίωμα στην Εκπαίδευση τον 21ο αιώνα

Η αύξηση της παιδικής φτώχειας τα τελευταία χρόνια έχει πλήξει το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους. Οι περικοπές των κυβερνήσεων έχουν περιορίσει την παροχή της εκπαίδευσης στα παιδιά που ζουν σε ευάλωτες συνθήκες. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στην προσχολική και την εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική, έχει επηρεαστεί από τη μείωση των δημοσίων επιχορηγήσεων προς την εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν γίνει λιγότερο προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και ανταποκρίνονται λιγότερο στις ανάγκες των λιγότερο προνομιούχων παιδιών (Τζωρτζοπούλου, Κοτζαμάνη 2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Για την κάλυψη των αναγκών των λιγότερο προνομιούχων παιδιών, απαιτούνται στρατηγικές και προτάσεις που θέτουν την ευημερία των παιδιών στην πρώτη γραμμή της κάθε σχολικής μεταρρύθμισης. Η εκπαίδευση θα πρέπει να ενισχύει:

- την ικανότητα του παιδιού να απολαμβάνει το πλήρες φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του,
- την προώθηση μιας κουλτούρας που είναι εμποτισμένη με κατάλληλες αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,
- την ενδυνάμωση του παιδιού μέσα από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του,
- τη μάθηση και άλλες ικανότητες,

- την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τον αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθησή του, ξεπερνώντας το στενό πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης υπηρετώντας, παράλληλα, τον στόχο για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.

Με βάση όσων αναφέρθηκαν, η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κι ακολούθως πρέπει να παρέχεται δημόσια και δωρεάν σε όλα τα παιδιά που ζουν στη χώρα μας, συμπεριλαμβανομένων και των προσφυγόπουλων - μεταναστώπουλων. (Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη Ν. 2011)

Η Πολιτεία υποχρεούται να συνδράμει, ώστε, όλα τα παιδιά και όλες οι ευπαθείς ομάδες μαθητών, να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια εξασφαλίζοντας μέσα από συντονισμένη προσπάθεια παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ελκυστική εκπαίδευση σε όλους και πρόσβαση σε δημόσια σχολεία που εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους ώστε να εξασφαλίζεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

2.5. Εκπαιδευτική πολιτική και προγράμματα (τι έχει γίνει στην Ελλάδα μέχρι σήμερα)

Για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών βάσει της ΚΥΑ με Αριθ. 180647/ΓΔ4 (Ελληνική Νομοθεσία, Νόμοι – Αποφάσεις (2017) «Ίδρυση, 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» ιδρύονται για το σχολικό έτος 2016-2017 σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και θα λειτουργούν, τόσο εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας όσο και εντός των κέντρων φιλοξενίας. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Η εκπαίδευση που προβλέπεται από τη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθείται το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Όσον αφορά στα Δημοτικά διδάσκονται τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα: ελληνική γλώσσα, αγγλικά, μαθηματικά, φυσική αγωγή, ΤΠΕ, αισθητική αγωγή.

- Σύμφωνα με τις εξαγγελίες του Υπουργείου (<http://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18447-02-03-16-syntefksi-ef-olis-tis-ylis-tis-politikis-igesias-tou-ypourgeiou-paideias-erevnas-kai-thriskematon>) το σχέδιο Δράσης που έχει υλοποιείται από το ΥΠΠΕΘ, αναμένεται να εξυπηρετεί, μεταξύ άλλων, τις παρακάτω ανάγκες των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016)
- Ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους, ιδιαίτερα των ασυνόδευτων παιδιών και συναισθηματική ενδυνάμωση.
- Παροχή βασικών γνώσεων-δεξιοτήτων, όπως γνώσεις μιας γλώσσας που να διευκολύνει την επικοινωνία τους στον χώρο φιλοξενίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο νέο Ευρωπαϊκό περιβάλλον.
- Προετοιμασία των προσφύγων για την προώθησή τους σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, και με την εκμάθηση μιας ευρωπαϊκής γλώσσας με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους στις χώρες εγκατάστασης.
- Διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου για την εκπαίδευση των παιδιών και των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών όσων τελικώς μείνουν στην Ελλάδα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σύμφωνα με τις διεθνείς Συνθήκες για την εκπαίδευση των παιδιών και

τα διεθνώς αποδεκτά ανθρωπιστικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, από την προσχολική ηλικία έως την εκπαίδευση ενηλίκων.

- Εξασφάλιση του απαραίτητου ανθρώπινου δυναμικού για τη στήριξη των δομών ψυχοκοινωνικής φροντίδας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εκπαίδευσης, κατάρτισης και πιστοποίησης.
- Ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για τα ζητήματα των προσφύγων και την ανάγκη για την εκπαιδευτική τους ένταξη, π.χ. συνέχιση σπουδών στην επαγγελματική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε συνεργασία με τα αρμόδια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Για την επιτυχή υλοποίηση των ποικίλων διαστάσεων του Σχεδίου συγκροτήθηκε και λειτουργεί στο ΥΠΠΕΘ, Κεντρική Επιτελική Επιτροπή στην οποία συνδράμουν υπηρεσιακοί παράγοντες, πανεπιστημιακοί, επιστήμονες εξειδικευμένοι σε θέματα στήριξης, εκπαίδευσης και ένταξης προσφύγων και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων ή οργανώσεων που δραστηριοποιούνται σε συναφή ζητήματα.

2.6. Κριτική αποτίμηση – Προτάσεις

Ένα συνολικό σχέδιο, σύμφωνα με τις ήδη δεσμεύσεις της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας δεν θα έπρεπε να είναι θέμα μόνο διακηρύξεων, αλλά κυρίως θέμα δράσεων. Θα έπρεπε να αποτελεί πανεθνικό στόχο στην Ελλάδα της κρίσης, σε μια χώρα η οποία παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα, διατηρεί την περηφάνια της, την αίσθηση φιλοξενίας και την αρετή της ανεκτικότητας ως ελάχιστο καθήκον αλληλεγγύης που προκύπτει από την ιστορία της.

Στην εφαρμογή του παραπάνω σχεδίου για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων έχουν καταγραφεί αδυναμίες και εμπόδια τα οποία συνδέονται με:

- αδυναμία στελέχωσης των δομών με εξειδικευμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών.
- έλλειψη αποτελεσματικού μηχανισμού στη διαδικασία εντοπισμού προσφύγων εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαν, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να χρησιμεύσουν επικουρικά ως βοηθοί εκπαιδευτικών στις κανονικές τάξεις.
- Αστοχίες στον προγραμματισμό που αφορά στην επιλογή σχολικών εγκαταστάσεων που μπορούν να φιλοξενήσουν επιπλέον μαθητές ΔΥΕΠ σε ήδη διαθέσιμους σχολικούς χώρους.
- Η αντίδραση των κατοίκων σε αρκετές περιπτώσεις δεν βοήθησε στη λειτουργία των ΔΥΕΠ με τις ανησυχίες να εστιάζονται σε θέματα υγιεινής.
- Αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και επιβάρυνση όσον αφορά τα οικονομικά των σχολικών μονάδων προκειμένου να χρηματοδοτηθούν οι επιπλέον ενέργειες που απαιτούνται. Είναι σαφές ότι η ανεπαρκής χρηματοδότηση παραμένει μείζον πρόβλημα.
- Συνοπτικά και σε σχέση με όσα παρατέθηκαν παραπάνω, παρουσιάζονται οι παρακάτω σκέψεις – προτάσεις:
- Προστασία των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης και των παιδιών προσφύγων
- Εξασφάλιση με ευνοϊκούς και ισάξιους όρους της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα με πρόβλεψη για
- Εγγραφή όλων των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης
- Πρόβλεψη για τη δωρεάν μεταφορά τους στα σχολεία
- Ίδρυση ολιγομελών τάξεων υποδοχής και τμημάτων ένταξης
- Πρόσθετες υποστηρικτικές δομές για τις ευπαθείς ομάδες
- Αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση

- Αντιμετώπιση ξενοφοβικών και ρατσιστικών τάσεων και προκαταλήψεων που οδηγούν στον διαχωρισμό των μαθητών εντός του σχολείου και ανάμεσα στα σχολεία

Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών χρειάζεται, μετά από ένα χρονικό διάστημα γνωριμίας και εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα (Νικολάου, Γ. (2000). και αρχικής προσαρμογής στα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να πραγματοποιηθεί με όρους συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης 2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης*, μέσα στα δημόσια σχολεία και νηπιαγωγεία, κι όχι σε διαμορφωμένους χώρους «εκπαίδευσης» γκέτο Τσολερίδου, Α. 2009), μακριά από τα δημόσια σχολεία είτε μέσα σε αυτά αλλά εκτός της κανονικής τους λειτουργίας.

Εξαιτίας της μακρόχρονης στέρησης της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη ότι τα μεταναστόπουλα - προσφυγόπουλα έχουν ιδιαίτερα τραυματικές εμπειρίες, τις οποίες η εκπαίδευση καλείται να θεραπεύσει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τη συνδρομή κι άλλων επιστημονικών φορέων.

3. Συμπεράσματα

Τα παιδιά είναι μεταξύ των πιο ευάλωτων μελών της κοινωνίας μας και αποτελεί κοινή μας ευθύνη η φροντίδα, η ανατροφή και η προστασία τους. Τα παιδιά που χωρίστηκαν από τις οικογένειές τους και ζουν μακριά από τους γονείς τους είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στην εκμετάλλευση, την κακοποίηση και παραμέληση (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, 2016).

Αποτελεί συλλογικό μας καθήκον η προστασία όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που δεν συνοδεύονται από ενήλικα γονέα ή κηδεμόνα.

Ας αναλογιστεί ο καθένας μας ατομικά κι έπειτα όλοι οι λαοί σε κοινωνικό επίπεδο ότι οι πρόσφυγες είναι, πρωτίστως, ανθρώπινες οντότητες οι οποίοι πέραν της ανάγκης επιβίωσης στην οποία άθελά τους έχουν περιέλθει, έχουν και προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες. Μόνο αν συμπεριληφθούν οι ανάγκες των μεταναστών στο σύνολό τους και υπάρξει κοινωνική κινητικότητα κι ενσυναίσθηση από τις χώρες υποδοχής θα μπορέσει να σχεδιαστεί μια μεταναστευτική πολιτική που θα μεριμνά για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών – προσφύγων στη χώρα υποδοχής.

Ο δρόμος της αναζήτησής τους για ένα καλύτερο και πιο αισιόδοξο μέλλον, απαλλαγμένο από πολέμους και βιαιότητες, ας μην καταλήγει σε άλλες οδούς, της αδράνειας και της αδιαφορίας όχι μόνο των κυβερνήσεων αλλά και των ίδιων των ανθρώπων που κατοικούν στις χώρες υποδοχής γιατί αξίζουν το σεβασμό κάθε ανθρώπου. (Δαμανάκης, Μ. 1998)

Κλείνοντας, δανειζόμαστε την περιγραφή του νομπελίστα Γιώργου Σεφέρη, ο οποίος παρομοιάζει τις μάταιες προσπάθειες ως «άδειο πουκάμισο». Κατανοούμε ότι όλα όσα κινδυνεύουν να παραμείνουν ένα «άδειο πουκάμισο», αν δεν παλέψουμε σκληρά για το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση κι αν δεν εργαστούμε για ουσιαστική και ποιοτική εκπαίδευση προσφύγων όλοι μαζί ως φορείς, πολίτες, κοινωνία, εκπαιδευτικοί, άνθρωποι στην κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη Ν. (επ.), (2011). Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- ΕΚΚΕ, 2008. Θεσμικό πλαίσιο της μετανάστευσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. (Σαρρής, Ν.), Αθήνα, σ.7.

- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης. ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004.
- Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστημιακή έκδοση ΑΠΘ.

Ιστοσελίδες

- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, (2016). *Για την Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.doe.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=846:gia-tin-ekpraidefsi-ton-prosfygon-kai-metanaston&catid=90&Itemid=1354 (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2016). *Οι συνθήκες διαβίωσης στα κέντρα Υποδοχής και Φιλοξενίας Μεταναστών και Προσφύγων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/resources/kentra_filoxenias_autopsia.pdf (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) *Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για το 2016*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2016). *Δελτίο Τύπου – Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Συνήγορος του Πολίτη (2017). *Η πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση στη Λέσβο. Έκθεση ενεργειών, διαπιστώσεων και προτάσεων Συνηγόρου του Πολίτη στο πλαίσιο της αποστολής του ως Συνηγόρου του Παιδιού Επίσκεψη στη Λέσβο*. (10 - 13 Φεβρουαρίου 2017) Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.synigoros.gr/resources/ekpraidefsi_prosfygon_lesvos-feb2017.pdf (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες - Στατιστικά Στοιχεία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179> (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Εθνικό κέντρο ερευνών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf> (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2016). *Έκθεση "Missing Out: Refugee education in crisis"*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.unhcr.org/57d9d01d0> (προσπελάστηκε στις 28/3/2017).
- Ελληνική Νομοθεσία, Νόμοι – Αποφάσεις (2017) Διαθέσιμα στο δικτυακό τόπο <http://www.et.gr> (προσπελάστηκε στις 28/3/2017)

ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Μπελαδάκης Εμμανουήλ
ebeladakis@gmail.com
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το ζήτημα της μετανάστευσης, το οποίο σαφώς δε γνωρίζει σύνορα και η αντιμετώπισή του αποτελεί τεράστια πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες. Το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο προς μια κρίσιμη πτυχή του – που αφορά εύθραυστες κοινωνικές αλλά και πολιτικές ισορροπίες - εκείνη της ένταξης των μεταναστών. Μέσα από μια βιβλιογραφική διερεύνηση, δίνεται βαρύτητα στην παρουσίαση των πολιτικών ένταξης και των προσπαθειών που εντοπίζονται στην περίπτωση της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια. Επιδιώκεται αφενός η ανάδειξη του κενού στην ύπαρξη οργανωμένης πολιτικής ένταξης εντός της ελληνικής εκπαίδευσης και αφετέρου η διατύπωση των προτάσεων με στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου και συγκροτημένου ενταξιακού μοντέλου, βασισμένου στην εμπειρία και τις πρακτικές των υφιστάμενων σε παγκόσμιο επίπεδο αντίστοιχων μοντέλων. Στόχος της εργασίας είναι η παρουσίαση του μεγέθους και των χαρακτηριστικών που έχει λάβει η μετανάστευση, με την αποσαφήνιση του όρου ένταξη, αλλά και η ανάλυση και συγκριτική προσέγγιση των ενταξιακών πολιτικών σε χώρες της Ευρώπης. Εστιάζουμε στη στατιστική αποτύπωση του υπό συζήτηση φαινομένου αλλά και στην προβολή των προσπαθειών της ελληνικής πολιτείας και αναζητούμε τις προτάσεις εκείνες για τη βελτίωση της υφιστάμενης εικόνας της στον ενταξιακό και μεταναστευτικό τομέα.

Λέξεις κλειδιά: Ένταξη, μετανάστης, μοντέλα ένταξης

1. Εισαγωγή

Προς την απόδειξη της υπόθεσης μας, μετά από τη βιβλιογραφική διερεύνηση, εφαρμόζεται πρώτιστα η ανάλυση περιεχομένου των μοντέλων ένταξης που υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια σε συγκεκριμένες περιπτώσεις χωρών (<http://ec.europa.eu/>).

Το εφαρμοσμένο μοντέλο ένταξης των μεταναστών διακρίνει τις χώρες σε εκείνες με:

- α) πολιτική αφομοίωσης των μεταναστών
- β) πολιτική μη αφομοίωσης ή αλλιώς αποκλεισμού
- γ) πολιτική βασισμένη στην πολυπολιτισμικότητα
- δ) έντονο αποικιοκρατικό παρελθόν που επηρεάζει τη διαμόρφωση της ενταξιακής στρατηγικής και
- δ) περιορισμένη εμπειρία στον τομέα αυτό.

Ουσιαστικά, καθεμία από τις χώρες - πέρα από την ενδιαφέρουσα επιστημονικά πορεία που έχουν διαγράψει στον τομέα της μετανάστευσης και κυρίως της ένταξης - αποτελούν παραδείγματα καθεμίας από τις προαναφερθείσες κατηγορίες.

Αναλυτικότερα, η εργασία στοχεύει σε μία παρουσίαση του μεγέθους και των χαρακτηριστικών που έχει λάβει σήμερα η μετανάστευση αλλά και στην αποσαφήνιση του όρου ένταξη καθώς και την ανάλυση των ενταξιακών πολιτικών στην Ελλάδα.

Η παραπάνω διαδικασία συμβάλλει τόσο στην εμπάθυνση του θέματος της ένταξης όσο και σε αυτό της μελέτης περίπτωσης της Ελλάδας.

Με αφετηρία τη στατιστική αποτύπωση του υπό συζήτηση φαινομένου αλλά και την προβολή των προσπαθειών της ελληνικής πολιτείας η εργασία ολοκληρώνεται με τις προτάσεις για την

βελτίωση της υφιστάμενης εικόνας της χώρας στον ενταξιακό και μεταναστευτικό τομέα (Nancy Green, 2004).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η διάσταση του φαινομένου

Η ενισχυτική τάση των πληθυσμιακών μετακινήσεων διαγράφεται με σαφή τρόπο αν μελετήσει κανείς στατιστικές εκτιμήσεις και έρευνες της τελευταίας δεκαετίας. Ενδεικτικά το 2011, σύμφωνα με έκθεση του Ο.Η.Ε. ο συνολικός αριθμός των μεταναστών υπολογίστηκε σε 191 εκατομμύρια άτομα. Εντυπωσιακά ήταν τα ποσοστά συγκεκριμένα για τις μεταναστευτικές ροές στη Γηραιά ήπειρο και το 2020, με τις εκτιμήσεις της Eurostat να καταγράφουν 32,4 εκατομμύρια αλλοδαπούς στα κράτη- μέλη της Ε.Ε. εκ των οποίων τα 20,1 εκατομμύρια να είναι υπήκοοι κρατών που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ζώνη (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>).

Οι στατιστικές και οι εκτιμήσεις επιτρέπουν να αντιληφθούμε το μέγεθος του μεταναστευτικού ζητήματος και να κινηθούμε προς την κατανόηση και την αντιμετώπιση του (Nancy Green, 2004).

2.2. Η ένταξη

Σε κράτη στα οποία η μεταναστευτική παρουσία είναι έντονη, η διαμόρφωση και κυρίως η υλοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών ένταξης κρίνεται κάτι παραπάνω από αναγκαία. Η σωστή διεύθυνση του μεταναστευτικού ζητήματος προϋποθέτει μεταξύ άλλων και την ενταξιακή διαδικασία μέσω της εφαρμογής αντίστοιχων μέτρων. Για την εκάστοτε πολιτεία που επιθυμεί να διατηρήσει την κοινωνική ισορροπία, να αποφύγει ανάλογα προβλήματα και εντάσεις και να εξασφαλίσει αξιοπρεπείς και ισότιμες συνθήκες διαβίωσης για το σύνολο των πολιτών της, γηγενών και μη, η εφαρμογή μηχανισμών πολυεπίπεδης ένταξης των νόμιμων μεταναστών παρουσιάζεται ως προτεραιότητα (Επιστημονική Εταιρία κοινωνικής πολιτικής, 2006).

Βέβαια, ο σχεδιασμός και η οργάνωση των μεταναστευτικών και ειδικότερα των ενταξιακών πολιτικών θεωρείται κατά γενική ομολογία μία περίπλοκη και δύσκολη υπόθεση λόγω του ότι καλείται να καλύψει ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων: ξεκινώντας από τη ρύθμιση και την εφαρμογή των όρων εισόδου των μεταναστών, την παραμονή και τις συνθήκες διαβίωσης και καταλήγοντας στην ένταξη ή και ενσωμάτωση τους (Nancy Green, 2004).

Οι τελευταίες δύο έννοιες κυριαρχούν στο χώρο της κοινωνιολογίας και σε γενικές γραμμές σχετίζονται με τις διαδικασίες που αναπτύσσονται με σκοπό την συμμετοχή ενός ατόμου στο κοινωνικό σύστημα. Στην περίπτωση των μεταναστευτικών πολιτικών, όμως, ο όρος της ένταξης αποκτά πιο σύνθετη σημασία. Με κύριο αντικείμενο, λοιπόν, της παρούσας εργασίας στις πολιτικές ένταξης των νόμιμων μεταναστών η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη (<http://web.mit.edu/cis/www/migration/>). Ωστόσο, για τον όρο «ένταξη των μεταναστών» δεν υπάρχει ένας ορισμός καθώς εντοπίζονται ποικίλες επιστημονικές προσεγγίσεις ως προς τις διεργασίες που προωθούν την είσοδο των μεταναστών στον κοινωνικό ιστό.

Η έννοια της ένταξης εντός της μεταναστευτικής πολιτικής άπτεται πολιτικών για την ανασύσταση της σχέσης του μετανάστη με την κοινωνία υποδοχής - περιλαμβάνοντας φυσικά και τους όρους συμμετοχής σε αυτήν. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται από την μία πλευρά με την ανάπτυξη και την εφαρμογή μέτρων κοινωνικής οργάνωσης με πρωτοβουλία του κράτους και με την υιοθέτηση από την άλλη πλευρά των μέτρων αυτών από τον ίδιο τον μετανάστη (Nancy Green, 2004).

Σε πλήρη αντίθεση με την ένταξη βρίσκεται η έννοια και η πρακτική της αφομοίωσης, με την οποία τα ιδιαίτερα εθνοτικά χαρακτηριστικά των μεταναστών αλλοιώνονται ή και χάνονται μπροστά σε αυτά του κράτους που τους υποδέχεται.

Συμπερασματικά, σε ό, τι αφορά στην ένταξη τόσο από το κράτος όσο και από την κοινωνία προωθούνται συχνά ενταξιακά μέτρα με αλληλοσυγκρουόμενο χαρακτήρα γεγονός το οποίο οδηγεί στη διαπίστωση του ότι δεν υπάρχει μία επιτυχημένη συνταγή ή μία μόνο δεδομένη μορφή ένταξης αλλά ποικίλα μοντέλα (<http://www.cmsny.org/>).

2.3. Μελέτη των πολιτικών ένταξης των μεταναστών στην Ελλάδα

Η μεταναστευτική κίνηση όπως επίσης και ο σχεδιασμός των πολιτικών για την διευθέτηση της συνιστούν μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τις χώρες υποδοχής. Αναμφίβολα, στον ρόλο αυτό έχουν βρεθεί σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό όλες οι χώρες.

Η ειδοποιός διαφορά, ωστόσο, έγκειται σε μία σειρά παραγόντων που χαρακτηρίζουν τις μεταναστευτικές ροές αλλά και τις αντιδράσεις των κρατών που τις υποδέχονται. Ενδεικτική περίπτωση θεωρούνται οι διαφορές των κρατών της Βόρειας και της Νότιας Ευρώπης, όπως αυτές απορρέουν από την σύγκριση των δύο αυτών κατηγοριών χωρών.

Από την μία, τα κράτη της Βόρειας Ευρώπης στην πλειοψηφία τους αντιμετώπιζαν τους μετανάστες που περνούσαν τα σύνορα τους ως ευκαιρίες που εάν αξιοποιηθούν σωστά μπορούν να προσφέρουν στην εθνική τους οικονομία αλλά και στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την εργατικότητα, τις δεξιότητες, τη μόρφωση και τα προσόντα τους. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως το κράτος και τα μέλη της κοινωνίας τους αποδέχονται πλήρως, ιδιαίτερα σήμερα που η οπτική μερικών από τις χώρες αυτές έχει αλλάξει (<http://www.forcedmigration.org/>). Βέβαια, οι συνθήκες ανάμεσα στις χώρες υποδοχής της Βόρειας και της Νότιας Ευρώπης, δεν παύουν να διαφέρουν σημαντικά (Nancy Green, 2004).

Στη μία περίπτωση, επομένως, οι μετανάστες που εισέρχονται περιλαμβάνουν ένα αξιόλογο ποσοστό αιτούντων άσυλο ή επικαλούμενων την οικογενειακή συνένωση και τις σπουδές. Το κράτος τους παρέχει αφενός τη δυνατότητα να διαβιούν με τρόπο νόμιμο και αφετέρου συνθήκες ισονομίας με τους γηγενείς πολίτες. Εντάσσονται στην επίσημη οικονομία μέσω της παρέμβασης κρατικών φορέων ενώ η παράνομη εμπορία και διακίνηση ανθρώπων έχει περιορισμένες διαστάσεις (Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης, I. A. Π. A. Δ. 2004).

Η εικόνα στις χώρες της Νότιας Ευρώπης δεν παρουσιάζει σχεδόν καμία ομοιότητα με εκείνη του βορρά. Τα κράτη της Νότιας Ευρώπης καλούνται να αντιμετωπίσουν την ύπαρξη πολλών εθνοτήτων με χαμηλά έως και ανύπαρκτα επίπεδα εκπαίδευσης που εισέρχονται, ζουν και εργάζονται με τρόπο παράνομο μιας και δεν υπάρχει αντίστοιχο νόμιμο καθεστώς πέρα από διμερείς συμβάσεις που εφαρμόζονται περισσότερο στις περιπτώσεις της επανεισδοχής τους. Το επίσημο κράτος αδυνατεί να καταπολεμήσει την παράνομη διακίνηση και εμπορία ανθρώπων που ανθεί ενώ η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο και η αναγνώριση των κοινωνικών δικαιωμάτων είτε απουσιάζει είτε βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο. Δεδομένης της προαναφερθείσας κατάστασης η μετανάστευση δεν παρουσιάζεται ως ευκαιρία και ως μοχλός ανάπτυξης για τη χώρα υποδοχής όπως πέρα από ορισμένες εξαιρέσεις συμβαίνει στα βορειοευρωπαϊκά κράτη αλλά ως πηγή σοβαρών και δυσεπίλυτων προβλημάτων (<http://www.imepo.gr>).

Πρέπει να τονιστεί πως ακόμα και εάν τα όρια και οι προϋποθέσεις είναι θεσμοθετημένες η κοινωνία και οι κυβερνήσεις δεν είναι πάντοτε θετικά διακείμενες απέναντι στους μετανάστες. Τα προβλήματα γύρω από τη μετανάστευση συναντώνται και στις δύο περιπτώσεις απλά η διαφορετική φύση και οι προσπάθειες αντιμετώπισης έρχονται για να τις διαφοροποιήσουν.

2.4. Σύγκριση της μεταναστευτικής κίνησης στις χώρες της νότιας Ευρώπης και της Ελλάδας

Η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με την περίπτωση της Ελλάδας. Οι μεταναστευτικές ροές από την χώρα μας σημάδεψαν τις προηγούμενες δεκαετίες με το μέγεθος του απόδημου ελληνισμού να ενισχύεται ακόμα και σήμερα που η αποδημία βρίσκεται σε ανοδική τάση λόγω των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης. Από το 1990 και έπειτα η Ελλάδα άρχισε να εξελίσσεται από χώρα αποστολής σε χώρα διέλευσης και υποδοχής μεταναστών, με την εισροή των τελευταίων να υπερβαίνει την αποδημία των Ελλήνων.

Η μετανάστευση, όμως, εντός των ελληνικών συνόρων διαφέρει αισθητά από εκείνη των άλλων χωρών υποδοχής τόσο στην Δυτική και Βόρεια Ευρώπη όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Αυστραλία. Ως κράτος της Νότιας Ευρώπης η Ελλάδα κινείται στην λογική αναφορικά με τις διαφορές της μετανάστευσης στη Βόρεια και Νότια Ευρώπη (http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_3.wp).

Συγκεκριμένα, η Ελλάδα - αντίθετα με χώρες της υπόλοιπης Ευρώπης - δέχεται κύματα μεταναστών περισσότερο από περιοχές της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης με μερικές εκ των οποίων συνορεύει κιόλας, όπως η Αλβανία. Συγχρόνως, στην ελληνική επικράτεια συναντάται πληθώρα μη κανονικών μεταναστών και όχι αιτούντων άσυλο ή επικαλούμενων την οικογενειακή συνένωση και τις σπουδές, κάτι που στις χώρες που μελετήθηκαν στη δεύτερη ενότητα συναντάται σε μικρότερη συχνότητα. Η κατάσταση στην Ελλάδα περιπλέκεται ακόμα περισσότερο αν λάβει κανείς υπόψη του πως δέχτηκε μεγάλη εισροή μεταναστών, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς να διαθέτει την αντίστοιχη εμπειρία και τις υποδομές με τα προαναφερθείσα ευρωπαϊκά κράτη που παραδοσιακά δέχονταν μετανάστες.

Η Ελλάδα, επομένως, ως μία νέα χώρα υποδοχής ενός σοβαρού αριθμού μεταναστών βρίσκεται αντιμέτωπη με σύνθετα ζητήματα διαχείρισης των μεταναστευτικών εισροών αλλά και ένταξης, ζητήματα που θέτουν νέα διλήμματα πολιτικής.

Τόσο η ελληνική πολιτεία όσο και η κοινωνία θα ήταν χρήσιμο να διαχειριστούν την μετανάστευση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και έχοντας ως πρότυπο τα μοντέλα των χωρών εκείνων που έχουν παράδοση στην οργάνωση των μεταναστευτικών ενταξιακών πολιτικών (<http://www.migrationinformation.org/>).

2.5. Κατηγορίες μεταναστών στον ελληνικό χώρο

Από το 1990 έως και σήμερα εντός της ελληνικής κοινωνίας διαβιούν μετανάστες που μπορούν να ενταχθούν σε διάφορες κατηγορίες βάσει του νομικού καθεστώτος ή και της υπηκοότητας τους. Συγκεκριμένα οι αλλοδαποί διακρίνονται στις εξής κατηγορίες (www.international.metropolis.net/index_e.html):

1. Στους υπηκόους κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εγκαθίστανται στην Ελλάδα για σπουδές ή και εργασία και καλύπτονται από τη κοινοτική νομοθεσία.
2. Στους υπηκόους κρατών που δεν αποτελούν μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά εισέρχονται, ζουν και εργάζονται με νόμιμο τρόπο.
3. Στους υπηκόους κρατών μη μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διασχίζουν τα ελληνικά σύνορα παράνομα και εξακολουθούν να διαβιούν στη χώρα λαθραία, χωρίς δηλαδή τα απαιτούμενα έγγραφα (άδεια παραμονής, διαβατήριο, βίζα, άδεια εργασίας). Οι μετανάστες αυτής της κατηγορίας προερχόμενοι από ασιατικές, αφρικανικές ή και ανατολικοευρωπαϊκές χώρες, αποτελούν ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία την πιο πολυπληθή κατηγορία καθώς το μέγεθος της παράνομης μετανάστευσης – όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο- έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις.
4. Στους πρόσφυγες που εισέρχονται και εγκαθίστανται είτε με τρόπο παράνομο είτε με νόμιμο. (Η ελληνική νομοθεσία, άλλωστε, ορίζει ότι οι πρόσφυγες είναι αλλοδαποί στους οποίους έχει αναγνωριστεί η ιδιότητα του πρόσφυγα από τις αρμόδιες αρχές καθώς πληρούν τις προϋποθέσεις της Σύμβασης της Γενεύης (1951) και του Πρωτοκόλλου του 1967).
5. Στους Έλληνες ομογενείς με ξένη υπηκοότητα από την Αυστραλία, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά και από ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει μεταπολεμικά. Απέναντι στη κατηγορία αυτή η ελληνική κοινωνία είναι στην πλειοψηφία της θετικά διακείμενη.
6. Στα άτομα από περιοχές τις πρώην Σοβιετικής Ένωσης με ελληνική καταγωγή ή συνείδηση που θεωρούνται Έλληνες ως προς την καταγωγή χωρίς όμως να έχουν ζήσει ποτέ στη χώρα μας, για αυτό και συχνά αντιμετωπίζονται από τους γηγενείς ως οικονομικοί μετανάστες. Εδώ, εντάσσονται και τα άτομα ελληνικής καταγωγής από την Αλβανία, οι

λεγόμενοι Βορειοηπειρώτες που από τη δεκαετία του 1990 άρχισαν να εγκαθίστανται στην Ελλάδα.

7. Τέλος, άτομα Κυπριακής καταγωγής αλλά και Έλληνες της Κωνσταντινούπολης με κυπριακή ή τουρκική υπηκοότητα.

Η ύπαρξη, επομένως, όλων αυτών των διαφορετικών κατηγοριών καθιστά το μεταναστευτικό ζήτημα πιο σύνθετο, δυσχεραίνοντας σημαντικά την αποτελεσματική αντιμετώπιση του. Πέρα από αυτό, όμως, το ενδιαφέρον στρέφεται και στους λόγους που κατέστησαν την Ελλάδα πόλο έλξης για τους μετανάστες όλων αυτών των κατηγοριών (<http://old.media.uoa.gr/sas/issues/2issue/katsoul.html>).

2.6. Η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα

Για την ελληνική περίπτωση η μετανάστευση αποτελεί κομμάτι της πρόσφατης ιστορίας της χώρας. Αναγκαστικές μετακινήσεις πραγματοποιήθηκαν σε μεγαλύτερη συχνότητα με το πέρας του Β Παγκοσμίου Πολέμου και τη δεκαετία του 1950 όταν εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα άτομα προερχόμενα από την Κωνσταντινούπολη και από την Αίγυπτο.

Ουσιαστικά, τα μεταναστευτικά αυτά ρεύματα αφορούσαν άτομα της ίδιας εθνικότητας με εκείνη της χώρα υποδοχής και επομένως η επιλογή της αφομοίωσης ως στόχου της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής έμοιαζε μονόδρομος. Πριν και το 1989, το οποίο συνιστά τομή μεταξύ άλλων και για την μεταναστευτική στρατηγική της Ελλάδας, απουσίαζε στην πράξη οποιαδήποτε πολιτική για τη μετανάστευση προς την χώρα μας. Μέχρι τότε λαμβάνονταν μέριμνα μόνο για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων και την προστασία των Ελλήνων που εγκατέλειπαν τη χώρα ως μετανάστες, για παράδειγμα μέσω διμερών συμβάσεων με τη χώρα υποδοχής (Αυστραλία, Η.Π.Α, κράτη της Βορειοδυτικής Ευρώπης). Επρόκειτο δηλαδή για μια πολιτική προσανατολισμένη κυρίως σε θέματα διασποράς ή απόδημου ελληνισμού (Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη για υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες, Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Νοέμβριος 2004).

Η Ελλάδα, λοιπόν, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως χώρα υποδοχής υπό την πίεση της μαζικής εισροής μεταναστών και προσφύγων από τις χώρες τις πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Αλβανία από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα. Ωστόσο, η απάντηση της Ελλάδας περιορίστηκε τα πρώτα χρόνια στην ψήφιση αυστηρών νόμων για την είσοδο των μεταναστών, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο γύρω από το ζήτημα αυτό.

Η πρώτη προσπάθεια από το ελληνικό κράτος για ένα οργανωμένο μεταναστευτικό σχέδιο που να αφορά τους αλλοδαπούς που ζουν εντός της επικράτειας και όχι αυστηρά περιοριστικά μέτρα εισόδου, ήρθε το 1998 με την εφαρμογή του πρώτου προγράμματος νομιμοποίησης των μεταναστών και μία σειρά αναποτελεσματικών θεσμικών παρεμβάσεων.

2.7. Τα κύρια χαρακτηριστικά

Τα θέματα μετανάστευσης, επομένως, έχουν αρχίσει να κυριαρχούν στο δημόσιο διάλογο και στην πολιτική ατζέντα της χώρας μόλις την τελευταία δεκαετία με την προώθηση και υλοποίηση δράσεων προς την κατεύθυνση της διευθέτησης των μεταναστευτικών εισροών αλλά και του εύθραυστου ζητήματος της ένταξης.

Η πολυετής καθυστέρηση από πλευράς του ελληνικού κράτους στον τομέα του σχεδιασμού και της οργάνωσης των μεταναστευτικών στρατηγικών προσέδωσε κατά κύριο λόγο έναν αρνητικό χαρακτήρα στο αντίστοιχο μοντέλο δράσης. Για την ακρίβεια, υποστηρίζεται πως η ελληνική μεταναστευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της προσωρινότητας σχετικά με την παραμονή των αλλοδαπών. Το ελληνικό κράτος και πολλές φορές και η κοινωνία βλέπουν τον μετανάστη απλά ως εργατική δύναμη και μάλιστα σε θέσεις εργασίας λιγότερο κοινωνικά αποδεκτές και όχι ως πολίτη.

Παράλληλα, η στάση αυτή αποτυπώνεται και στην αδιαφορία της πολιτείας να προχωρήσει στη δημιουργία κοινωνικών δικτύων για την προστασία του μετανάστη. Αντίθετα, συναντώνται περισσότερα μέτρα περιορισμού, γεγονός που τονίζει την σημασία της κατασταλτικής πολιτικής εντός του ελληνικού μεταναστευτικού μοντέλου (Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη για υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες, Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δεύτερη έκδοση Μάιος 2007).

Η έλλειψη, λοιπόν, ενός οργανωμένου σχεδίου μεταναστευτικής πολιτικής σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες και σε αντίθεση με τις μεθοδευμένες στρατηγικές που συναντώνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ενισχύουν την αβεβαιότητα για τον μετανάστη και την κοινωνία και εμποδίζουν την υλοποίηση διαδικασιών προς μία ομαλή ένταξη.

2.8. Νομοθετικό πλαίσιο (από το 1990 και μετά)

Μπροστά στη αξιοσημείωτη έκταση που άρχισε να λαμβάνει το φαινόμενο των μεταναστευτικών εισροών κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και έπειτα, η ελληνική πολιτεία επιχείρησε να διαχειριστεί την πρωτοφανή για τα ελληνικά δεδομένα κατάσταση με την ψήφιση νόμων περί μετανάστευσης οι οποίοι μέχρι πρόσφατα υπαγορεύονταν – όπως προκύπτει από το περιεχόμενο τους που παρουσιάζεται συνοπτικά παρακάτω - από μία κατασταλτική λογική και ουσιαστικά η συμβολή τους ήταν σχεδόν μηδαμινή.

Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος 1975/1991 που ψηφίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 για την αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης αντιλαμβάνονταν την μετανάστευση ως ένα υπαρκτό πρόβλημα με σημαντικές κοινωνικές διαστάσεις. Ωστόσο, περιορίστηκε στην ανάληψη δράσεων αποτρεπτικού χαρακτήρα όπως στην αύξηση της τιμής του προστίμου για τους εργοδότες και τους αλλοδαπούς, στις απελάσεις μεταναστών καθώς και στην απαγόρευση διαμονής και εγκατάστασης μεταναστών σε ορισμένες περιοχές της χώρας.

Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε από άλλους δύο νόμους οι οποίοι για άλλη μία φορά – εκφράζοντας την αμηχανία και την έλλειψη προετοιμασίας του κρατικού μηχανισμού γύρω από την μετανάστευση - κινήθηκαν πάνω στους άξονες της ίδιας λογικής προωθώντας μέτρα αμυντικής και κατασταλτικής φύσεως.

Κατόπιν, ψηφίστηκε το 1998 νέος νόμος περί μετανάστευσης (Ν. 2646/1998) ο οποίος συνιστά μία πρώτη προσπάθεια από πλευράς του ελληνικού κράτους να προχωρήσει στην υλοποίηση πολιτικών ένταξης των νόμιμων μεταναστών και των αναγνωρισμένων προσφύγων. Παράλληλα, ο νόμος αυτός πέρα από την πρόβλεψη για κοινωνική ένταξη και τον καθορισμό των αντίστοιχων προϋποθέσεων θέσπιζε μεταξύ άλλων και τη διαδικασία παροχής ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης για τις προαναφερθείσες κατηγορίες μεταναστών.

Αποφασιστικής σημασίας προς την κατεύθυνση της ένταξης των αλλοδαπών που διαβιούν νόμιμα στη χώρα μας ήταν ο νόμος του 2001 (2910/2001). Με τον συγκεκριμένο νόμο κατοχυρώθηκαν τα θεμελιώδη δικαιώματα των μεταναστευτικών ομάδων και συνάμα υπήρξε μέριμνα για μία πιο ουσιαστική ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία.

Πέρα, λοιπόν, από τις βασικές ρυθμίσεις για την είσοδο, παραμονή και εργασία των αλλοδαπών εντοπιζόταν πρόνοια για την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών καθώς και αναγνώριση του δικαιώματος φοίτησης στα Ανώτατα των μεταναστών καθώς και η αναγνώριση του δικαιώματος φοίτησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας (εννοείται μετά την επιτυχή περάτωση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Ακολούθως, ο νόμος αυτός ενίσχυε την κοινωνική προστασία των μεταναστών με την θεμελίωση της ασφάλισης των μόνιμων μεταναστών στους οικείους ασφαλιστικούς φορείς. Τέλος, μείζονος σημασίας θεωρούνται και οι διατάξεις του νόμου αυτού περί κτήσεως της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση όπως επίσης και εκείνες περί πράξεων ρατσισμού και ξενοφοβίας που προβλέπονταν πως θα διώκονται αυτεπάγγελα.

Εν συνεχεία ο νόμος 3386/2005 ήρθε για να βελτιώσει τους όρους που έθεσε ο προηγούμενος ύστερα και από τις “πίεσεις” της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τις οδηγίες της οποίας σχετικά με την

οικογενειακή συνένωση και τους επί μακρά διαμένοντες όφειλε η Ελλάδα ως κράτος - μέλος να συναινέσει. Ως εκ τούτου, για πρώτη φορά θεσπίστηκε το καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος. Η ιδιότητα αυτή δύναται να αποκτηθεί εφόσον ο υπήκοος τρίτης χώρας διαμένει με τρόπο νόμιμο και συνεχή επί μία πενταετία στην Ελλάδα. Συνολικά, με τον παραπάνω νόμο δίνεται έμφαση στο «δικαίωμα για ισότιμη συμμετοχή των αλλοδαπών τρίτων χωρών στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή της χώρας ενώ ταυτόχρονα τονίζεται και το δικαίωμα διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Τη συζήτηση γύρω από τη μετανάστευση πυροδότησε ο νόμος 3838/2010 για την ελληνική ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή των νομίμως διαμενόντων μεταναστών στη χώρα μας. Με τον συγκεκριμένο νόμο εισάγεται ένας νέος τρόπος απόκτησης της ελληνικής ιθαγένειας είτε με τη γέννηση του παιδιού (από αλλοδαπούς γονείς φυσικά) είτε με την φοίτηση σε ελληνικό σχολείο και σχετική δήλωση των γονέων είτε με την πενταετή νόμιμη διαμονή στην Ελλάδα.

Εδώ, το κράτος ουσιαστικά προχωρά στην πολιτογράφηση μεγάλου αριθμού νόμιμων μεταναστών η οποία βασίζεται σε τυπικές προϋποθέσεις και όχι σε δεσμούς με το ελληνικό έθνος και συνειδητή επιλογή από πλευράς του αλλοδαπού. Το γεγονός αυτός συνιστά έναν από τους λόγους που επικαλέστηκε το Συμβούλιο της Επικρατείας προκειμένου να κρίνει το νόμο αντισυνταγματικό. Η αντισυνταγματικότητα του τελευταίου - κατά το Συμβούλιο της Επικρατείας- αφορούσε επιπρόσθετα και τις διατάξεις του δικαιώματος του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι για τους αλλοδαπούς που δεν έχουν ελληνική ιθαγένεια εφόσον για να ισχύσει κάτι τέτοιο απαιτείται αναθεώρηση της σχετικής διατάξεως του Συντάγματος (Βεντούρα, Παύλου, Χριστόπουλος, 2004).

3. Προτάσεις

Η ένταξη των μεταναστών και οι αντίστοιχες διαδικασίες αγγίζουν εύθραυστες κοινωνικές ισορροπίες, για τον περιορισμό ή έστω για την αποφυγή των οποίων καταλυτικό ρόλο ενδέχεται να διαδραματίσει η δημιουργία και υλοποίηση ενός συγκροτημένου ενταξιακού μοντέλου.

Πόσο μάλλον στην περίπτωση της Ελλάδας που η συνολική δράση στον τομέα αυτό βρίσκεται ακόμα σε εμβρυακό στάδιο. Η ύπαρξη και η οργανωτική λειτουργία, λοιπόν, ενός συνεκτικού μοντέλου ένταξης δεν πρέπει απλά να μείνει στα χαρτιά προκειμένου να προληφθούν αρνητικές συνέπειες με κόστος τόσο για τους Έλληνες πολίτες όσο και για τους μετανάστες.

Ένα διαμορφωμένο για την ελληνική περίπτωση μοντέλο είναι σε θέση να εντάξει στους κόλπους του χαρακτηριστικά των μοντέλων από εκείνα που εφαρμόζονται σε χώρες της Ευρώπης και στις Η.Π.Α. Η Ελλάδα μπορεί να αντλήσει διδάγματα από αυτές και φυσικά να αποφύγει την απλή αντιγραφή και άκριτη αποδοχή τους. Ανάλογα, δεν μπορεί κανείς στο σημείο αυτό να θεωρήσει ένα από αυτά τα ενταξιακά μοντέλα ως το πλέον ενδεδειγμένο για την ελληνική περίπτωση.

Οι προσεκτικά προετοιμασμένες όμως ανταλλαγές απόψεων και μεθόδων μπορούν να βοηθήσουν τους υπεύθυνους τόσο για τη χάραξη πολιτικών όσο και για την εκτέλεσή τους στην προσαρμογή πρακτικών στις ιδιαίτερες περιστάσεις όπως επίσης και στην κατάρτιση νέων προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας.

Μιας ελληνικής πραγματικότητας στα πλαίσια της οποίας το μεταναστευτικό ζήτημα στο σύνολο του βρίθει από κενά και παραλείψεις. Απόρροια των οποίων είναι μεταξύ άλλων και η ανεξέλεγκτη εισροή μεταναστών. Η ένταξη θέτει ως πρωταρχική προϋπόθεση τον σημαντικό περιορισμό των δίχως όρια και κανόνες μεταναστευτικών εισροών.

Προς την κατεύθυνση αυτή, έχοντας εξασφαλίσει για παράδειγμα τον αυστηρό έλεγχο των συνόρων, το επόμενο και αναγκαίο βήμα πριν την ένταξη περιλαμβάνει την ρεαλιστική καταγραφή των μεταναστών που ζουν εντός της ελληνικής επικράτειας προκειμένου να γίνει αντιληπτό το μέγεθος της κατάστασης που η ενταξιακή δράση καλείται να διαχειριστεί.

Εν συνεχεία, η νομιμοποίηση και ο καταμερισμός της εργασίας στη βάση των αναγκών της ελληνικής κοινωνίας, οικονομίας και αγοράς εργασίας έρχονται για να στηρίξουν τον σκοπό της ορθής εφαρμογής βιώσιμων πρακτικών ένταξης και να λειτουργήσουν αφενός υπέρ της προστασίας

των μεταναστών από την εκμετάλλευση και την χαμηλή ποιότητας ζωής και αφετέρου να προσδώσουν ένα θετικό πρόσημο στον ίδιο τον μετανάστη, ο οποίος με τους σωστούς όρους μπορεί να ωφεληθεί αλλά και να ωφελήσει την εξέλιξη της χώρας υποδοχής του.

Με τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις το ελληνικό κράτος οφείλει να προχωρήσει σε βασικές ρυθμίσεις αλλά και ριζικές αλλαγές στις υπάρχουσες υποδομές, πάντοτε στα πλαίσια ενός συγκροτημένου ενταξιακού μοντέλου που θα δέχεται παράλληλα επιρροές από την ευρωπαϊκή και διεθνή εμπειρία και θα ενσωματώνει τα αναγκαία για την ελληνική περίπτωση μέτρα.

4. Συμπεράσματα

Η παρουσία μεταναστευτικών ομάδων εντός ενός κοινωνικού συνόλου μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα. Εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές αναπτύσσεται ανάμεσα στον μετανάστη και τη χώρα υποδοχής μία αμφίδρομη σχέση στα πλαίσια της οποίας ο μετανάστης είναι σε θέση να ωφελήσει αλλά και να ωφεληθεί από τη χώρα που επέλεξε να ζήσει.

Το γεγονός αυτό το έχουν αντιληφθεί σε μεγάλο ποσοστό τα σύγχρονα δυτικά κράτη και έχουν πορευτεί αναλόγως στον τομέα της μετανάστευσης, πόσο μάλλον της ένταξης.

Όπως αποδείχθηκε από τα δεδομένα, η χώρα μας έχει υιοθετήσει ενταξιακές πρακτικές οι οποίες αφενός δεν παρουσιάζουν καμία ομοιότητα και δεν μπορεί ίσως καν να υπάρξει σύγκριση με τις εφαρμοσμένες στα άλλα κράτη της Ε.Ε. και αφετέρου δείχνουν εκ πρώτης όψεως αποτελεσματικές αλλά στην ουσία είτε μένουν απλά στα χαρτιά είτε αποβλέπουν σχεδόν στο σύνολο τους στην περιστασιακή και πρόσκαιρη διαχείριση της μεταναστευτικής παρουσίας, δεδομένης μάλιστα και της έλλειψης υποδομών και οργάνωσης. Μερικά από τα μέτρα που κατά καιρούς λαμβάνονται βοηθούν τον μετανάστη πρόσκαιρα, εντούτοις δεν τον οδηγούν σε κατάσταση ισότιμη με εκείνη του γηγενή πληθυσμού.

Επομένως, η διαμόρφωση ενός συνεκτικού πλαισίου ένταξης που να ανταποκρίνεται στις ελληνικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες και συνάμα να αντλεί και να συνδυάζει τα επιμέρους θετικά στοιχεία από την εμπειρία άλλων χωρών συνιστά προτεραιότητα για την Ελλάδα. Απαιτείται μία κοινή προσπάθεια από την πολιτεία, τους γηγενείς πολίτες αλλά και τους ίδιους τους μετανάστες προκειμένου να δημιουργηθούν και να δρομολογηθούν στρατηγικές πραγματικής ένταξης και ρύθμισης του μεταναστευτικού ζητήματος συνολικά, πόσο μάλλον σήμερα που οι πολίτες αποτελούν περισσότερο από κάθε άλλη Φορά εν δυνάμει μεταναστευτικούς πληθυσμούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Nancy L. Green, (2004). Οι δρόμοι της μετανάστευσης, σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, Σαββάλας, Αθήνα.
- Βεντούρα Λίνα, Παύλου Μίλτος, Χριστόπουλος Δημήτρης, (2004). Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, η Ελλάδα της μετανάστευσης : κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη, Κριτική, Αθήνα.
- Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη για υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες, Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δεύτερη έκδοση Μάιος 2007.
- Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη για υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες, Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Νοέμβριος 2004.
- Επιστημονική Εταιρία κοινωνικής πολιτικής, (2006). Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης, Ι .Α. Π .Α.Δ. (2004). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα

διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ι.Μ.Ε.Π.Σ., Αθήνα.

Ιστοσελίδες

<http://ec.europa.eu/>
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
<http://web.mit.edu/cis/www/migration/>
http://www.bbc.co.uk/greek/specials/1841_immigration/page8.shtml
<http://www.cmsny.org/>
<http://www.eliamep.gr/>
<http://www.ercomer.org/>
<http://www.europarl.europa.eu/>
<http://www.forcedmigration.org/>
http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_3.wp
<http://www.inegsee.gr>
<http://www.integration>
<http://www.migrationinformation.org/>
<http://www.osce.org/what/minority-rights>
<http://www.parlamento.it/elenchileggi/87088/gencopertina.htm>
www.international.metropolis.net/index_e.html
http://www.irinnews.org/pdf/in-depth/IDP/unhcr_2002.pdf
<http://www.unhcr.org/478ce0532.html>
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/fr.html>
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/5089744.stm>
<http://www.tovima.gr/world/article/?aid=350407>
http://old.media.uoa.gr/sas/issues/2_issue/katsoul.html
<http://www.fasild.fr/>
<http://www.protothema.gr/greece/article/?aid=137088>

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΟΡΘΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Παπαντωνίου Βασιλική
vaswpara85@hotmail.com

Υποψήφια Διδάκτωρ
Κοινωνιολογία, Πανεπιστήμιο Νεάπολις

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση στόχος είναι να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο η Μουσική Παιδεία θα συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση σωστών στάσεων και συμπεριφορών σε μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους λόγω εθνικής προέλευσης και καταγωγής αλλά εξ' ανάγκης συμβιώνουν καθημερινά στον ίδιο χώρο. Σε έρευνα με την ποσοτική μέθοδο και τη μέθοδο της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε σε δύο αντιπροσωπευτικά Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου, με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η Μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάπλαση σωστών χαρακτήρων που να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Οι ρατσιστικές συμπεριφορές και η έλλειψη σωστής στρατηγικής δημοκρατικής συνύπαρξης δυσκόλευαν την επιτυχία στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Μουσικής, γεγονός που ήταν έντονο στα

πρώτα μαθήματα που έγιναν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αντίθετα, στρατηγικές αλληλοκατανόησης και συνεργασίας, στο χώρο του εργαστηρίου της Μουσικής, βοήθησαν στη λύση των προβληματισμών τους.

1. Εισαγωγή

Η πρόταση είναι άμεσα συνυφασμένη και απόλυτα συνδεδεμένη με τις εξελίξεις των τελευταίων χρόνων. Ζούμε σε μια εποχή που η παγκοσμιοποίηση συνέβαλε στις μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών που δυστυχώς στις μέρες μας ολοένα και αυξάνονται λόγω της φτώχειας, της ανεργίας και των γενικότερων πολεμικών συρράξεων που παρατηρούνται στις γειτονικές μας χώρες. Έχοντας υπόψη αυτή την πραγματικότητα, και κατανοώντας πλήρως την έννοια της μετανάστευσης με όλες τις θετικές ή αρνητικές επιδράσεις που την ακολουθούν, επισημαίνεται η ανάγκη για κοινωνική μεταρρύθμιση και κοινωνική ισότητα (Θεοδωρίδης, Κουτσελίνη, 2014) στα πλαίσια της επικράτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε μια ενωμένη Ευρώπη.

Ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, οι κοινωνικές ανισότητες, η εκμετάλλευση του ανθρώπινου δυναμικού και άλλες βίαιες συμπεριφορές είναι μερικά από τα αρνητικά αποτελέσματα που προκαλεί η μετανάστευση και έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές, κοινωνιολόγους, που όπως έχουν πει χρίζουν άμεσης παρέμβασης. Στην Κύπρο σήμερα παρατηρείται μεγάλη ροή μεταναστών. Συνεπώς δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο και το εκπαιδευτικό σύστημα αφού όπως είναι γνωστό κοινωνία και σχολείο αλληλεπιδρούν άμεσα μεταξύ τους. Ομολογουμένως, στα σχολεία μας παρατηρείται συνεχώς εχθρική και ρατσιστική συμπεριφορά ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Το φαινόμενο αυτό προβληματίζει εκπαιδευτικούς και Υπουργείο Παιδείας (Υ.Π.Π., 2016) αφού εμποδίζει την ομαλή ένταξη και κοινωνική ισότητα των κοινωνικών ομάδων από όπου κι αν προέρχονται. Έρευνες (Toosi, 2017) αποδεικνύουν ότι οι εμπειρίες που αποκτούνται σε μικρή ηλικία επηρεάζουν άμεσα τη μελλοντική ζωή του ανθρώπου. Γι' αυτό είναι σημαντικό να εστιάσουμε την προσοχή μας στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος και αλληλεγγύης στο χώρο το σχολείου, ώστε οι μαθητές να αποκτούν μόνο ευχάριστες εμπειρίες στη ζωή τους. Κατ' επέκταση, σκοπός και στόχος όλων των εμπλεκόμενων (Υ.Π.Π., 2014) είναι η καλλιέργεια σωστής στάσης και συμπεριφοράς στους μαθητές ώστε αυτά να μπορούν να συμβιώνουν σε ομαλό περιβάλλον. Επομένως κύριο μέλημα όλων των εκπαιδευτικών στα σχολεία μας είναι να καλλιεργήσουμε τη συμβίωση ετερόκλητων κοινωνικών ομάδων και επομένως τη διαπολιτισμική συνύπαρξη.

Οι αξίες μιας δημοκρατικής πολιτικής συνύπαρξης, δεν μπορεί παρά να υιοθετούνται από μικρή ηλικία, στο δημοτικό, εκεί όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπεύθυνο για τη χάραξη μιας κοινής πολιτικής με καταρτισμένους νόμους οι οποίοι εξελίσσονται ανάλογα με τις κοινωνικές αλλαγές και επιστημονικές εξελίξεις (Banks, 1992). Εκεί όπου κάθε παιδαγωγική δράση πρέπει να ακολουθεί τη θεμελιώδη αρχή της «ίσης μεταχείρισης» ως αξίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ως απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να προωθήσουμε αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης (Auernheimer, 2001).

Η επίτευξη του πιο πάνω στόχου είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί από τη μια στιγμή στην άλλη και κυρίως μέσα από τα μαθηματικά και άλλα μαθήματα που έχουν ένα ανταγωνιστικό χαρακτήρα, χωρίς βέβαια και να αποκλείεται. Αντίθετα όμως και πολύ πιο εύκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από το μάθημα της Μουσικής η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως διεθνής γλώσσα. Αυτό μάλιστα υποδεικνύεται μέσα στα λόγια του Πυθαγόρα, ο οποίος αναφέρει συχνά πως, η αρμονία στη Μουσική, είναι η σύνδεση διαφόρων ήχων μεταξύ τους σε μία ενότητα (Καϊμάκης, 2005). Στις σημερινές κοινωνίες υπάρχει αναμφίβολα μια πολυφωνία ήχων, εικόνων και λόγου (Κατερέλος, 2007). Ο Φιλόλαος επίσης είπε κάποτε: « αρμονία δε πάντως έξ εναντίων

γίνεται· έστι γάρ άρμονία πολυμιγέων ένωσις και δίχα φρονεόντων συμφρόνησις»⁸ (Καϊμάκης, 2005).

Οι πιο πάνω αναφορές αποδεικνύονται σε σχετική έρευνα που έγινε την τρέχουσα σχολική χρονιά σε σχολεία της Κύπρου για σκοπούς ολοκλήρωσης διδακτορικής διατριβής, στον οποίο διερευνάται ο βαθμός που η μουσική βοηθά στην ομαλή ένταξη μεταναστών μαθητών στα σχολεία της Κύπρου. Αυτό άλλωστε θα αποτελέσει και την βασική πρόταση στο παρόν συνέδριο στην οποία τα αποτελέσματα θα προβληματίσουν. Περισσότερες πληροφορίες για τα αποτελέσματα, βρίσκονται στην στη σχετική ενότητα 2.2.2 που ακολουθεί.

Βασικά ερωτήματα που θα απαντηθούν μετά την ολοκλήρωση της πρότασης και είναι αποτέλεσμα της έρευνας που έγινε είναι:

- Υπάρχουν προβλήματα στις σχέσεις αλλόγλωσσων και ντόπιων μαθητών στα σχολεία της Κύπρου;
- Εντάσσονται εύκολα οι αλλόγλωσσοι μαθητές στις καθημερινές δραστηριότητες μέσα στα σχολεία της Κύπρου;
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το μάθημα της Μουσικής ως μέσο επίλυσης των προβλημάτων στις σχέσεις των ντόπιων και ξένων μαθητών, ώστε να ενσωματώνονται εύκολα στα Δημοτικά σχολεία της Κύπρου;

Τα αποτελέσματα θα τύχουν μελέτης από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

2. Κυρίως μέρος

Μέσα από το μάθημα της Μουσικής, οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με διάφορους πολιτισμούς και κλήθηκαν να ακούσουν και να εκτελέσουν με σεβασμό μουσικά κομμάτια από διάφορες χώρες, γνωστά ή άγνωστα σε αυτούς. Με κατάλληλες πρακτικές συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους, ώστε να είναι συνοδοιπόροι στην πρόσκτηση της γνώσης. Η όλη διαδικασία, με την ολοκλήρωση των μαθημάτων αυτών, αποσκοπούσε να συμβάλει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι ετερογενείς μαθητές αντιμετωπίζουν τους συμμαθητές τους. Η αλλαγή στη στάση και συμπεριφορά των μαθητών, είναι δείγμα πως η μουσική συμβάλλει στην ολοκληρωμένη παιδεία μακριά από ρατσιστικές συμπεριφορές.

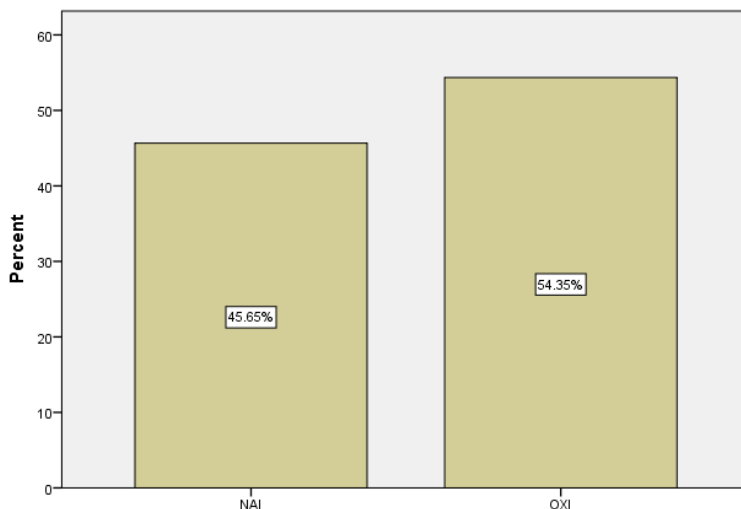
2.2. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι α) η μέθοδος της παρατήρησης με τη βοήθεια βιντεοκάμερας και συνεργάτη – παρατηρητή (Ζεμπύλας κ.ά., 2010 , Cohen et al., 2008) και β) η ποσοτική μέθοδος με τη βοήθεια ερωτηματολογίων (Ζεμπύλας κ.ά., 2010) που δόθηκαν σε δύο χρόνους. Σε αρχικό και τελικό στάδιο της έρευνας.

Για τη συλλογή δεδομένων δόθηκαν κατάλληλα δομημένα ερωτηματολόγια (Θεοδωρίδης, Κουτσελίνη, 2014) σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν και μαθητές που φοιτούν σε Δημοτικά σχολεία της Κύπρου και τα οποία απαντούν στα δύο πρώτα βασικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Τα ίδια ερωτηματολόγια δόθηκαν, όπως ειπώθηκε και πριν, κατ' επανάληψη σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Σε αρχικό και τελικό στάδιο της έρευνας, έτσι ώστε να συγκριθούν οι απαντήσεις και να φανεί η τυχόν αλλαγή στις αντιλήψεις τους. Στο ενδιάμεσο διάστημα των τριών μηνών που ακολούθησε, έγιναν κατάλληλα σχεδιασμένα μαθήματα Μουσικής (Σταυρουλάκη, 2015 , Υ.Π.Π., 2016), που στόχο είχαν οι μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές αλληλοκατανόησης και συνεργασίας στο χώρο του εργαστηρίου Μουσικής, προκειμένου να διεξαχθούν με επιτυχία τα μαθήματα. Εκεί, κλήθηκαν να ακούσουν με σεβασμό μουσικά ακούσματα από διάφορες χώρες και να εκτελέσουν ορχηστρικά διάφορες μελωδίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές πριν από τη συγκεκριμένη δράση, είχαν δυσκολίες στη συνεργασία. Είναι

⁸ [Η αρμονία παράγεται οπωσδήποτε από αντίθετα· γιατί η αρμονία είναι συνένωση πολλών πραγμάτων και συνεννόηση διχογνωμούντων.] DK 44 B 10.

κάτι που φαίνεται άλλωστε σε απαντήσεις που έδωσαν αρχικά στην ερώτηση του ερωτηματολογίου για το αν μπορούν να συνεργαστούν με όλους τους συμμαθητές τους με επιτυχία σε μια κοινή εργασία μέσα στην τάξη. Όπως δείχνει το σχήμα 1, το 54.45 %, δεν μπορεί να συνεργαστεί με επιτυχία σε ομάδες.



Σχήμα 1: Πιστεύεις πως μπορείς να συνεργαστείς με όλους τους συμμαθητές σου με επιτυχία σε μια κοινή εργασία μέσα στην τάξη;

Όπως ανέφερε μάλιστα μαθητής όταν ερωτήθηκε σε αρχικό στάδιο γιατί αρνείται να μπει σε συγκεκριμένη ομάδα είπε: «Μα αφού ο ... (όνομα)... εν μιλά καθόλου ελληνικά πώς θα παίξει μαζί μου;» Ενώ ένας άλλος μαθητής είπε: «Είπε μου η μάμα μου να μην κάμνω παρέα μαζί τους» (αναφέρθηκε σε δύο κορίτσια από τη Συρία).

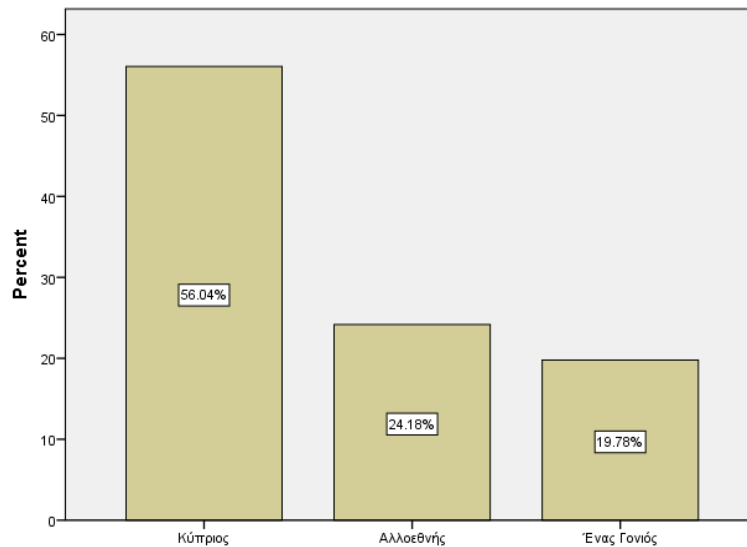
Παρ' όλα αυτά, τα Σχέδια Μαθήματος που χρησιμοποιήθηκαν, αφορούσαν δραστηριότητες οι οποίες ήταν πολύ διασκεδαστικές για τους μαθητές, ενώ παράλληλα υπήρχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στην υλοποίησή τους, μιας και οι άμεσα εμπλεκόμενοι ήταν οι ίδιοι οι μαθητές μετανάστες και ντόπιοι, που διέφεραν μεταξύ τους ως προς τις προτιμήσεις και τις φιλίες που στο παρελθόν δεν είχαν παρόμοια συνεργασία. Μπήκαν σε ομάδες, διαφορετικές κάθε φορά, και έπαιζαν παιχνίδια μουσικού χαρακτήρα. Μιμήθηκαν διάφορους ρυθμούς με κρουστά και έγχορδα όργανα του σχολείου και κατέβαλλαν όλες τις δυνάμεις για καλύτερα αποτελέσματα. Ο καθένας συμμετείχε με το δικό του τρόπο και τις δικές του ικανότητες. Έτσι τα αποτελέσματα στη συνέχεια απέκτησαν μια έντονη πραγματιστική χροιά.

Ταυτόχρονα, ένας καλά εκπαιδευμένος παρατηρητής, μεταπτυχιακός φοιτητής στο τμήμα Ψυχολογίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολης, παρακολουθούσε τα μαθήματα αυτά, και συμπλήρωνε κατάλληλα, για το θέμα, κοινωνιογράμματα (Cohen et al, 2008) και έντυπα παρατήρησης, μέσα από τα οποία γινόταν μια πλήρης περιγραφή της συμπεριφοράς, των προτιμήσεων και στάσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η αλλαγή στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών ως προς τον τρόπο που αποδέχονται την ετερογένεια μέσα σε χώρους του σχολείου ήταν αυτό που έκανε την εργασία αυτή να επιτύχει. Τέλος, για σκοπούς περαιτέρω επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, ήταν απαραίτητη η βιντεοσκόπηση των μαθημάτων, κάτι που ήταν πολύ χρήσιμο για επιπλέον λεπτομέρειες.

2.2.1. Δειγματοληψία

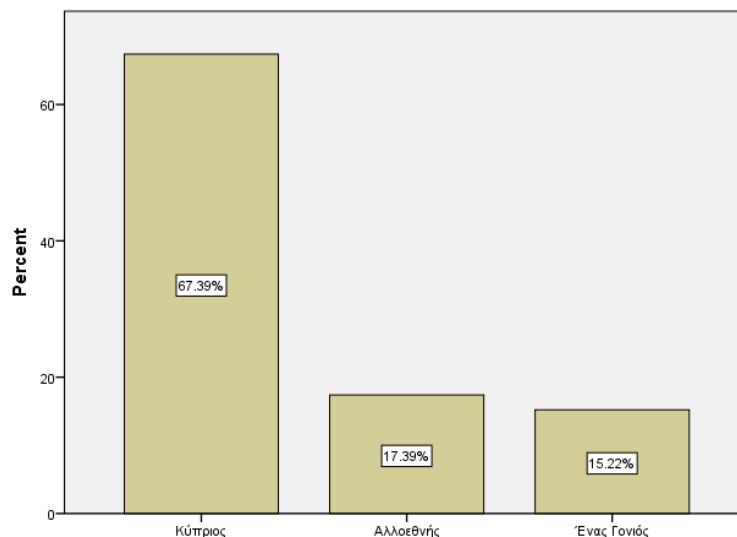
Το δείγμα στην παρούσα εργασία, αποτέλεσαν 49 μαθητές της Ε' τάξης από το Α' Δημοτικό Σχολείο Γεροσκήπου και 99 μαθητές της Β' και Γ' τάξης από το Β' Δημοτικό Σχολείο Γεροσκήπου. Είναι δείγμα που αντιπροσωπεύει τα περισσότερα σχολεία της Κύπρου στα οποία

φοιτούν γηγενείς και αλλοεθνείς. Στο σχήμα 2 φαίνεται το ποσοστό των μαθητών της Β΄ και Γ΄ τάξης, στο Β΄ Δημοτικό σχολείο Γεροσκήπου. Οι μαθητές με Κυπριακή καταγωγή καλύπτουν το 56%. Το 19,8% είναι οι μαθητές με ένα γονιό αλλοεθνή και το 24,2% μαθητές με γονείς από άλλες χώρες.



Σχήμα 2: Καταγωγή μαθητών στο Β΄ Δημοτικό Σχολείο Γεροσκήπου (Β΄ και Γ΄ Τάξη)

Στο σχήμα 3, φαίνεται το ποσοστό καταγωγής των μαθητών της Ε΄ τάξης του Α΄ Δημοτικού Σχολείου Γεροσκήπου. Το 67,4% είναι μαθητές από Κύπριους γονείς, το 15, 2% είναι μαθητές που ο ένας τους γονιός είναι αλλοεθνής και στο 17,4% των μαθητών οι γονείς τους είναι και οι δύο αλλοεθνείς.



Σχήμα 3: Καταγωγή μαθητών στο Α΄ Δημοτικό Σχολείο Γεροσκήπου (Ε΄ Τάξη)

Η ανεξάρτητη μεταβλητή στην έρευνα, είναι οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτήν και η εξαρτημένη μεταβλητή (Δαμασκηνίδης, Χριστοδούλου, 2014) είναι α) η συμπεριφορά των

μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, β) οι μεταξύ τους σχέσεις και γ) η επίδοση/συμμετοχή τους στα μαθήματα και σε άλλα σχολικά δρώμενα.

Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων και μαθητών έγινε από την ερευνήτρια για πρακτικούς λόγους, επειδή σε αυτά τα σχολεία διδάσκει το μάθημα της μουσικής την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα αποτέλεσαν εννιά εκπαιδευτικοί του Α΄ Δημοτικού Σχολείου Γεροσκήπου και είκοσι τρεις εκπαιδευτικοί του Β΄ Δημοτικού Σχολείου Γεροσκήπου. Είναι δάσκαλοι που διδάσκουν στα δύο σχολεία και αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό των δασκάλων όλων των σχολείων της Κύπρου.

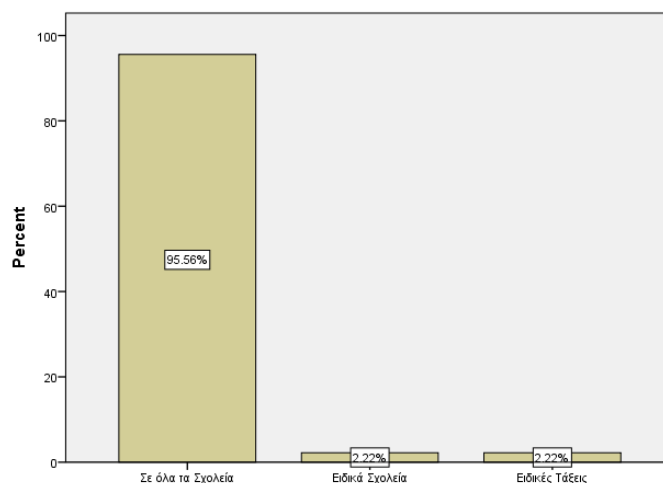
Είναι πρόπον να αναφερθεί πως έχουν ληφθεί όλα τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και έχουν ληφθεί τα απαραίτητα μέτρα για τη φύλαξη των δεδομένων που συλλέχτηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας (Ζεμπύλας κ.ά., 2010, Καραγιώργη κ.ά., 2013).

Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης του ερευνητικού μέρους υπήρξαν αρκετές δυσκολίες. Μεγάλη δυσκολία υπήρξε με την άρνηση που έδειξαν ορισμένοι γονείς στη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Χρειάστηκε να μιλήσω και να εξηγήσω σε αυτούς την αναγκαιότητα της συμμετοχής για καλύτερα αποτελέσματα και για το συμφέρον των παιδιών τους. Δυσκολία επίσης παρουσιάστηκε κατά τη διαδικασία της ομαδοποίησης των μαθητών. Οι αλλοδαποί συνήθως δεν επιλέγονταν από τους συμμαθητές τους στο αρχικό στάδιο της έρευνας.

Προβληματισμό προκάλεσε η ανειλικρινής στάση που κράτησαν στην πρώτη φάση του ερευνητικού μέρους οι μαθητές των μεγάλων τάξεων σε απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτηματολόγια. Αυτό φαίνεται από τη πολύ μεγάλη διαφορά στη απάντηση που έδωσαν στην ερώτηση σε ποια σχολεία θα μπορούσαν να εγγραφονται παιδιά μεταναστών ή αλλοδαπών. Συγκρίνοντας τις με αυτές των μικρών σε ηλικία μαθητών βλέπουμε πως οι δεύτεροι απαντούσαν πιο αυθόρμητα. Όταν για παράδειγμα ερωτήθηκαν σε αρχικό στάδιο αν πιστεύουν ότι τα παιδιά από άλλες χώρες πρέπει να:

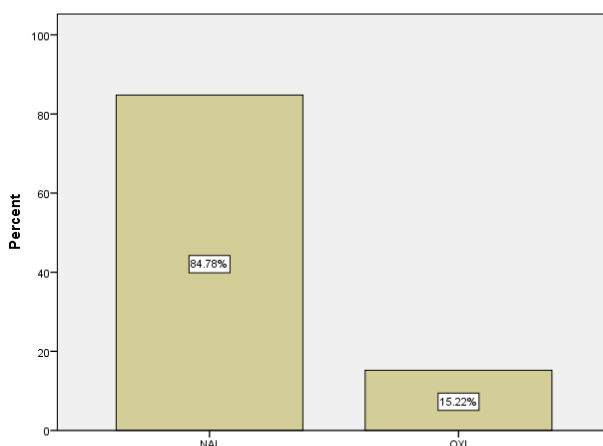
1. Μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό Σχολείο
2. Μπορούν να γράφονται μόνο σε σχολεία που είναι ειδικά για παιδιά αλλοδαπών
3. Μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό σχολείο, αλλά σε ειδική τάξη

Οι περισσότεροι μαθητές της Ε΄ τάξης απάντησαν πως μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό Σχολείο (δες σχήμα 4) κάτι που δεν είναι σίγουρο πως αντιπροσωπεύει την άποψη τους αν αναλογιστεί κανείς το τι απάντησαν σε άλλες ερωτήσεις. Μακάρι βέβαια να είναι η άποψη αυτή τόσο ειλικρινής όσο φαίνεται στην απάντησή τους. Σημαίνει ότι στην Κύπρο δεν υπάρχει πρόβλημα ξενοφοβίας, γεγονός όμως που αναιρείται με τις άλλες απαντήσεις.



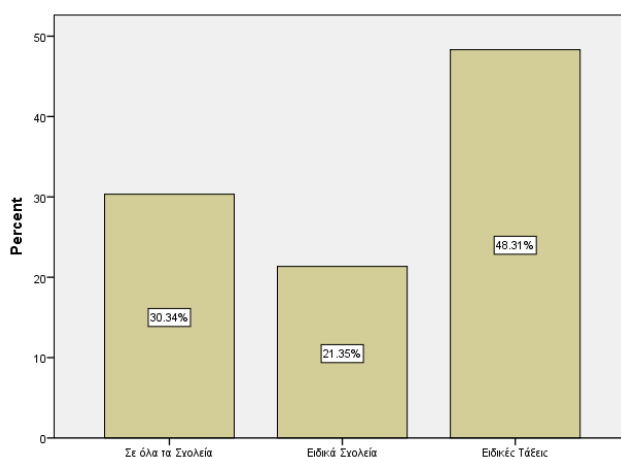
Σχήμα 4: Σε ποια σχολεία θα μπορούσαν να εγγράφονται παιδιά μεταναστών ή αλλοδαπών (Απαντήσεις μαθητών της Ε΄ τάξης)

Βλέποντας έτσι, το σχήμα 5, το 84,78% των μαθητών των μεγάλων τάξεων, οι περισσότεροι απ' αυτούς δηλαδή, απαντούν πως η διαφορά στη γλώσσα και την κουλτούρα κάποιων συμμαθητών τους καθυστερεί και δυσκολεύει το μάθημα στην τάξη. Η απάντηση αυτή βέβαια δε συνάδει με την απάντηση που έδωσαν στο σχήμα 4.



Σχήμα 5: Πιστεύεις πως η διαφορά στη γλώσσα και την κουλτούρα κάποιων συμμαθητών σου καθυστερεί και δυσκολεύει το μάθημα στην τάξη;

Αντίθετα οι μαθητές των μικρών τάξεων είναι φανερό πως απαντούσαν πιο αυθόρμητα, και αυτό φαίνεται από τη σταθερότητα στις απόνειες και απαντήσεις που έδιναν. Στο σχήμα 6, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές των μικρών τάξεων απαντούν πως είναι καλύτερα οι αλλόγλωσσοι να γράφονται στα ίδια σχολεία με τους Κύπριους αλλά να υπάρχουν ειδικές τάξεις για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Μάλιστα ένα σημαντικό ποσοστό, 21,35%, δηλώνει πως θα ήταν καλά αν αυτοί γράφονταν σε ειδικό σχολείο μόνο για αλλοδαπούς μαθητές.



Σχήμα 6: Σε ποια σχολεία θα μπορούσαν να εγγράφονται παιδιά μεταναστών ή αλλοδαπών (Απαντήσεις μαθητών της Β΄ και Γ΄ τάξης)

Η αστάθεια στις αντιλήψεις των μαθητών μεγάλων τάξεων, σε μεγαλύτερο βαθμό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές έχουν κάνει αρκετά μαθήματα αγωγής υγείας, σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, που αφορούσαν αντιρατσιστικές αντιδράσεις και την εκπαίδευση τους για τήρηση σωστής στάσης και συμπεριφοράς απέναντι στο ξένο. Έτσι οι απαντήσεις που δίνουν είναι

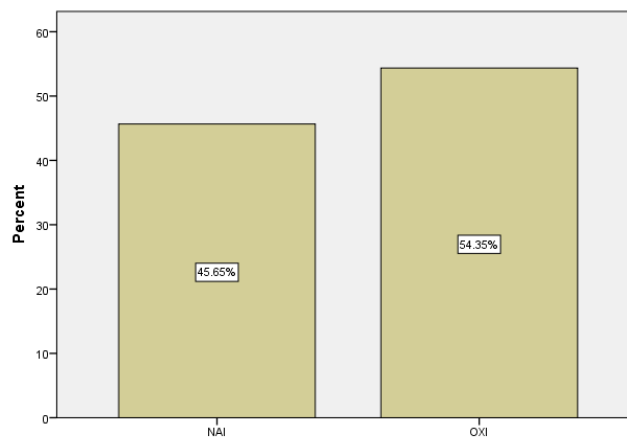
«επηρεασμένες ίσως και υποκινούμενες» από τη στάση και τη φιλοσοφία που καλλιεργείται από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία μας και όχι αυθόρμητες με βάση τα πιστεύω τους.

Αυτό αντίθετα, είναι που καλούνται να κατανοήσουν με το μάθημα της Μουσικής. Ένα μάθημα που εκ φύσεως ελευθερώνει τον άνθρωπο και αναπτύσσει στάσεις ειλικρινείς και αυθόρμητες (Ταντανόζη, 2008). Με τη διεθνή γλώσσα που είναι η μουσική, μπορούν να ανακαλύψουν μόνοι τους, χωρίς καθοδήγηση, το γιατί πρέπει να συνεργάζονται και να είναι φίλοι με όλους. Μπορούν να ανακαλύψουν μια ιδιαιτερότητα των ανθρώπων που τους καθιστά ξεχωριστούς. Ότι όλοι είμαστε εκ φύσεως διαφορετικοί, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης, γλώσσας και καταγωγής, μιας και οι ικανότητες του κάθε μαθητή είναι ξεχωριστές, αλλά το ίδιο χρήσιμες και απαραίτητες. Αν αναλογιστούμε ότι ένας ήχος από μόνος του, ως κάτι αυτόνομο, δεν έχει καμία σημασία αποκτά ένα μουσικό νόημα μόνο όταν τον «αρμόσουμε» με κάποιον άλλο ήχο (Καϊμάκης, 2005). Ας μη ξεχνούμε μάλιστα πως έτσι δημιουργήθηκε η μουσική της τζαζ. Μια αυθόρμητη μουσική των αφρικανοαμερικανών δουλεμπόρων, οι οποίοι μέσα σε συνθήκες καταπίεσης και εκμετάλλευσης εξέφραζαν τους πόθους τους μέσα στα τραγούδια της δουλειάς ή όπως αλλιώς ονομάστηκαν Work song (Πίλκα, 1970). Εύκολα μπορεί ο καθένας, με τη μουσική, τη διεθνή αυτή γλώσσα επικοινωνίας, να συμπληρώσει μια μελωδία ή ένα μουσικό άκουσμα, με ένα ξεχωριστό ρυθμό που θα παίζει, όταν ακούσει την κιθάρα, το μαντολίνο ή οποιοδήποτε άλλο όργανο και έτσι να δώσει διαδορικό νόημα στο τραγούδι. Έτσι οι μαθητές στο μάθημα της Μουσικής, εκτός από άλλες στάσεις που θα αναπτύξουν όπως είναι η συνεργασία, η κατανόηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα και ο σεβασμός, θα καταλάβουν πως ο καθένας έχει τη δική του αξία. Ο ένας συμπληρώνει τον άλλο όπως και στη ζωή. Επομένως όλοι οι άνθρωποι αξίζουν και είναι χρήσιμοι, αφού ο ένας συμπληρώνει τον άλλο. Είμαστε όλοι μικρές ψηφίδες ενός μεγάλου μωσαϊκού. Αλλιώς η ζωή δεν έχει νόημα και αξία. Σύμφωνα με τον Κομφούκιο (Ξηροτύρη, 1969), οι αρετές της σοφίας, της καλοσύνης, της εμπιστοσύνης, το κράτημα του λόγου, ο σεβασμός και το θάρρος είναι βασικές προϋποθέσεις μιας «ορθολογικής τάξης στη συμβιωτική ζωή των ανθρώπων» και αυτές είναι «απλωμένες μέσα στον άνθρωπο» (Ξηροτύρη, 1969), ο οποίος τις χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή προκειμένου να τελειοποιηθεί και να ενταχθεί αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο.

2.2.2. Αποτελέσματα

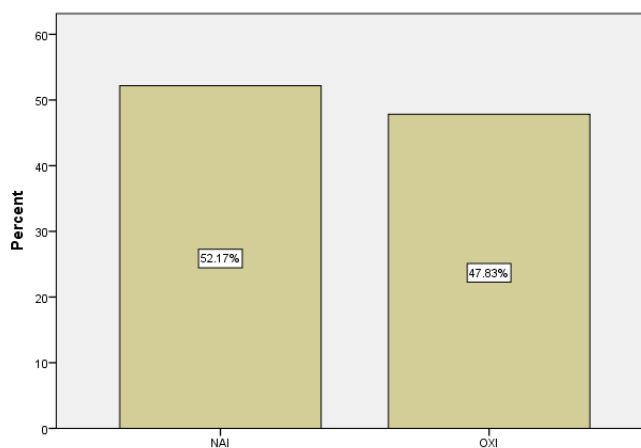
Όσον αφορά τα βασικά ερωτήματα της εργασίας, είναι σημαντικό να αναφερθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν σε ερωτηματολόγια οι συμμετέχοντες, σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα, να γίνει σύγκριση στις μεταξύ τους απαντήσεις. Επειδή η δεύτερη φάση της διερευνητικής εργασίας ήταν ορισμένη να γίνει τέλος Μαΐου για σκοπούς συμμετοχής στο συνέδριο, δόθηκαν ενδιάμεσα ξανά ερωτηματολόγια στους μαθητές, κάτι που δεν προγραμματιζόταν, με σκοπό να φανεί έστω και η μικρή αλλαγή στις απόψεις των μαθητών, όσον αφορά τη ομαλή συνύπαρξη αλλοεθνών και γηγενών στον ίδιο χώρο του σχολείου, μιας και η ολοκλήρωση της εργασίας πρόκειται να γίνει σε κατοπινό στάδιο.

Στην ερώτηση, «πιστεύεις πως μπορείς να συνεργαστείς με όλους τους συμμαθητές σου με επιτυχία σε μια κοινή εργασία μέσα στην τάξη;» Όπως φαίνεται στο σχήμα 6, την πρώτη φορά το 54, 35 % απάντησαν ότι δεν μπορούν να συνεργαστούν με όλους τους συμμαθητές με επιτυχία σε κοινή εργασία ενώ το 45, 65% είπε πως μπορεί να συνεργαστεί με επιτυχία.



Σχήμα 6: Πιστεύεις πως μπορείς να συνεργαστείς με όλους τους συμμαθητές σου με επιτυχία σε μια κοινή εργασία μέσα στην τάξη;

Το σχήμα 7 δείχνει τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές τη δεύτερη φορά που δόθηκαν τα ερωτηματολόγια και αφού είχαν γίνει πλέον διάφορες δράσεις στο μάθημα της Μουσικής. Το ποσοστό των μαθητών που δεν μπορούσε να συνεργαστεί με επιτυχία με όλους τους συμμαθητές του στην τάξη μειώθηκε σε 47, 83%. Η ποσοστιαία μείωση δηλώνει ότι η Μουσική τους επηρέασε θετικά στην δημιουργία καλύτερων σχέσεων μέσα στην τάξη. Η οικοδόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα από το μάθημα της μουσικής είναι ένα φαινόμενο που αποδείχτηκε επανηλυμένα σε παρόμοιες έρευνες (Hash, 2011) αφού οι περισσότεροι υποστήριξαν ως είναι αναγκαίο στα διάφορα μαθήματα να χρησιμοποιείται η μουσική η οποία βοηθά στο να δημιουργούνται καλύτερες κοινωνικές συναναστροφές.



Σχήμα 7: Πιστεύεις πως μπορείς να συνεργαστείς με όλους τους συμμαθητές σου με επιτυχία σε μια κοινή εργασία μέσα στην τάξη;

Στην ερώτηση πιστεύεις ότι τα παιδιά από άλλες χώρες πρέπει να:

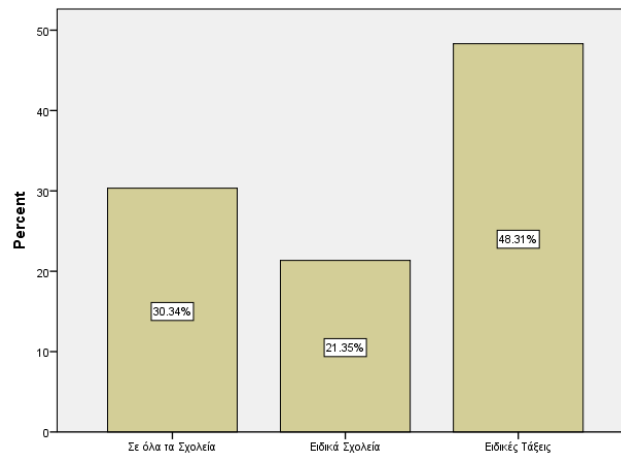
Μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό Σχολείο

Μπορούν να γράφονται μόνο σε σχολεία που είναι ειδικά για παιδιά αλλοδαπών

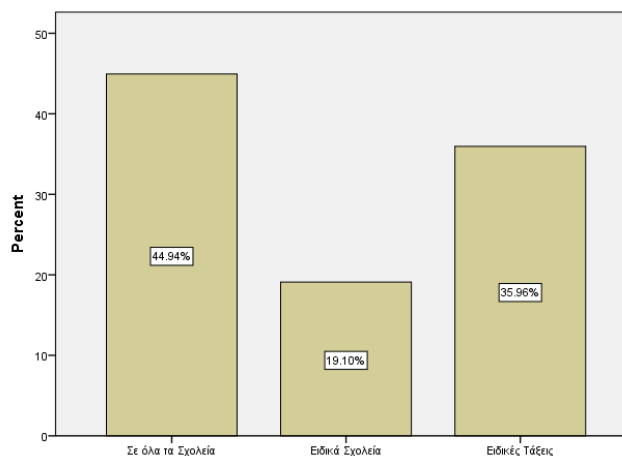
Μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό σχολείο, αλλά σε ειδική τάξη

Την πρώτη φορά (δες σχήμα 8), το ποσοστό που απάντησε να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό σχολείο ήταν το 30, 34 % , να γράφονται μόνο σε σχολεία που είναι ειδικά για παιδιά αλλοδαπών, ήταν οι απάντηση που έδωσε το 21, 35 % , και να γράφονται σε οποιοδήποτε

Κυπριακό σχολείο αλλά σε ειδική τάξη το 48, 31 %. Τη δεύτερη φορά (σχήμα 9), τα ποσοστά διαφοροποιήθηκαν ως εξής: να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό σχολείο 44, 94 %, να γράφονται μόνο σε σχολεία που είναι ειδικά για παιδιά αλλοδαπών, 19, 10 %, και να γράφονται σε οποιοδήποτε Κυπριακό σχολείο αλλά σε ειδική τάξη 35, 96 %. Η αλλαγή στη στάση των μαθητών δηλώνει πως η μουσική ενώνει και φέρνει κοντά τους μαθητές, περιορίζοντας έτσι τις προκαταλήψεις.



Σχήμα 8: Πιστεύεις ότι τα παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να γράφονται σε:



Σχήμα 9: Πιστεύεις ότι τα παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να γράφονται σε:

Ένα άλλο ενισχυτικό στοιχείο της αρνητικής στάσης των μαθητών της Κύπρου απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές ήταν ένα γεγονός το οποίο διαδραματίστηκε κατά της διάρκειας της ερευνητικής μεθόδου της παρατήρησης. Έγινε προσπάθεια ομαδοποίησης των μαθητών σε μεικτές ομάδες. Ένα παιδί από τη Συρία δεν επιλέχθηκε από τους συμμαθητές του σε καμιά ομάδα. Έπρεπε όμως και το παιδί αυτό να ενταχθεί στα μουσικά παιχνίδια. Εκεί είναι που χρειάστηκε η βοήθεια του δάσκαλου/ερευνητή. Όταν στη συνέχεια ο συγκεκριμένος μαθητής είχε τα καλύτερα αποτελέσματα και έδωσε μονάδες στην ομάδα του τόσο πολύ τον είδαν θετικά οι συμμαθητές του που τον αγκάλιαζαν και τον επευφημούσα. Μετά το γεγονός ήταν ο πρώτος που επιλεγόταν από τους συμμαθητές του στα ομαδικά παιχνίδια.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ένα περιστατικό που είχε γίνει στα πρώτα μαθήματα μουσικής και το οποίο περιέγραψε ο παρατηρητής με μεγάλο θαυμασμό. Στόχος ήταν η διδασκαλία ενός παραδοσιακού, παιδικού τραγουδιού από την Πολωνία με τίτλο «Zasiali górale» ,

(<https://www.youtube.com/watch?v=WV57FDY8tBs>). Με το άκουσμα των πρώτων λέξεων και στίχων, οι μαθητές γελούσαν ασταμάτητα και αστειονόντουσαν επαναλαμβάνοντας με το δικό τους τρόπο τις λέξεις. Όταν τους ζητήθηκε μάλιστα να επαναλαμβάνουν τους στίχους μετά από τη δασκάλα, αυτοί εσκεμμένα άλλαζαν τις λέξεις για να ακούγονται ακόμα πιο αστείες. Έτσι η διδασκαλία του συγκεκριμένου τραγουδιού σταμάτησε με σκοπό να ηρεμήσουν τα παιδιά. Συνεχίστηκε το μάθημα με τη διδασκαλία ενός παραδοσιακού Κυπριακού τραγουδιού την «Τηλλυρκώτισσα», (<https://www.youtube.com/watch?v=N8trFyXrylg>). Τα παιδιά γνώριζαν μόνο τα αρχικά λόγια ή τον πρώτο στίχο του τραγουδιού, ίσως από τους γονείς, ίσως από διάφορες παραδοσιακές εκδηλώσεις ή πανηγύρια που συνηθίζονται να γίνονται στην πόλη. Όταν ζητήθηκε απ' αυτούς τότε, να συνεχίσουν τα λόγια ή να τα επαναλάβουν μετά τη δασκάλα, συνειδητοποίησαν ότι τα λόγια αυτά ήταν ακόμα πιο δύσκολα από το τραγούδι της Πολωνίας, μιας και το Κυπριακό τραγούδι είναι γραμμένο στην παραδοσιακή διάλεκτο. Τότε, κάποιοι μαθητές, ζήτησαν αυθόρμητα να ξανακούσουν και να τραγουδήσουν πάλι το τραγούδι από την Πολωνία. Το δέχτηκαν με χαρά και το αγάπησαν τόσο ώστε που το παρουσίασαν και στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου.

2.3. Συμπεράσματα

Ο Κομοφούκιος και ο Σωκράτης ισχυρίζονταν πως η «αρετή» είναι διδακτή (Ξηροτύρη, 1969). Μέσα απ' αυτή τη λογική σχεδιάστηκαν τα μαθήματα της Μουσικής στην παρούσα εργασία με σκοπό να αποδείξουν πως η αρετή του σεβασμού και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές είναι κάτι που κτίζεται με τη βοήθεια της Μουσικής (Hash, 2011). Όπως διεφάνη από τα ερωτηματολόγια αλλά και από γεγονότα που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας υπάρχει πρόβλημα στις σχέσεις μαθητών της Κύπρου και των άλλων χωρών, αφού έτσι αυτοί έμαθαν να ζουν, μέσα σε μια ξενοφοβική κοινωνία. Η Μουσική αποδείχθηκε ότι μπορεί να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές. Αν αυτό το συμπέρασμα γενικευτεί τότε μπορεί να γίνει μέσο πανανθρώπινης επικοινωνίας, αφού αποδείχτηκε ότι συμβάλλει καθοριστικά στην προσαρμογή και συνεργασία ατόμων και λαών. Δίκαια λοιπόν ο Πλάτωνας περιέγραψε την ιδιότητα της μουσικής ως μια ηθοπλαστική δύναμη (Shaboutin, 2005). Έτσι και τώρα οι πολλαπλές αρετές της μουσικής, βλέπουμε πως επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το ήθος και το χαρακτήρα μαθητών μικρής ηλικίας. Βλέπουμε σταδιακά πως μέσα από το μάθημα της μουσικής καλλιεργούνται αρχές σεβασμού, υπομονής και αποδοχής του διαφορετικού. Αυτό κατά συνέπεια μόνο ευεργετικά μπορεί να οδηγήσει στην κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δημοκρατικών ελευθεριών για την εμπέδωση γενικότερα της παγκόσμιας τάξης και ειρήνης. Μέσα από τον Μουσικό πολιτισμό οι άνθρωποι μπορούν να γνωριστούν καλύτερα και να συνυπάρξουν αρμονικά.

3. Βιβλιογραφία

3.1. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Δαμασκηνίδης, Γ., Χριστοδούλου, Α. (2014). *Η ερευνητική πρόταση στη μεταπτυχιακή και διδακτορική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ζεμπύλας, Μ., Μιχαλίδου, Α.Ε., Κενδέου, Π. (2010). *Προχωρημένες Μεθόδους Έρευνας, Τόμος Α*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Ζεμπύλας, Μ., Μιχαλίδου, Α.Ε., Κενδέου, Π. (2010). *Προχωρημένες Μεθόδους Έρευνας, Τόμος Β*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Θεοδωρίδης, Α., Κουτσελίνη, Μ. (2014). *Οι Απόψεις των Κύπριων Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης για θέματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, 64
- Καϊμάκης, Π. (2005). *Φιλοσοφία και Μουσική: Η μουσική στους Πυθαγορείους, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Πλατίνο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Κατερέλος, Γ. (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη* Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής. (ΙΜΕΠΟ)
- Ξηροτύρη, Ν. Ι. (1969). *Η Κοινωνιολογική σκέψη και ο Πλάτων*. Θεσσαλονίκη
- Πίλκα, Τ. (1970). *Ο κόσμος της μουσικής*. (Σ. Ραΐση, Μετάφρ.). Αθήνα: Κάλβος.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2014). *Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού και Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών*. Κύπρος: Παπαμιχαήλ, Ε., Ζεμπύλας, Μ.
- Cohen, L., Manion, M., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. 514
- Shaboutin, S. (2005). *Ιατρικές δυνάμεις της μουσικής*. Αθήνα: Εκδ. PLS

3.2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Auernheimer, G. (2001). *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen.
- Cohen, E.G. (1990). «*Teaching in Multiculturally Heterogeneous Classrooms: Findings from a model program*», Stanford University, p. 13 -16
- ECRI. (2007). *General Policy Recommendation NO 10 on Combating Racism And Racial Discrimination In And Through School Education* (Adopted On 15 December 2006), Strasburg
- Banks, J.A. (1992). *Multicultural Education: Nature, Challenges, and Opportunities*, Chapter Στο C. Diaz (Επιμ.), *Multicultural Education for the 21st Century*, ED 349370. Washington: Eric. 223
- Hash, P. M. (2011). Preservice Classroom Teachers' Attitudes Toward Music in the Elementary Curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19 (2), 6 - 24
- Toosi, A. (2017). *Early Childhood Development and Children of Immigrant Families*, University of Alberta

3.3. Παραπομπές σε ιστοσελίδες

- Καραγιώργη, Γ., Στυλιανού, Α., Γεωργιάδης, Π. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Κύπρος: ΚΕΕΑ. Ανακτήθηκε στις 10-1-2017 από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research_Evaluation/Research_Evaluation_Background.pdf
- Σταυρουλάκη, Α., (2015). *Παίζω με μουσική!* Ανακτήθηκε στις 16-12-2016 από: http://paizomemousiki.blogspot.com.cy/2015/04/blog-post_20.html
- Ταντανόζη, Γ. (2008). *Η μουσική ως συστατικό του πολιτισμού του «εθισμού»*. (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/10940/1/TantanozisPE.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2016). *Αντιρατσιστική Πολιτική – Στόχος υπο έμφαση 2016 – 17*. Ανακτήθηκε στις 27-5-2017 από: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1423&Itemid=447&lang=el
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.). (2016). Κύπρος: *Εκπαιδευτικό Υλικό Δημοτικής Εκπαίδευσης - Μουσική Αγωγή*. Ανακτήθηκε από: <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/mousiki/index.html>

Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ (ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΩΝ ΤΟΥ SALIN DE GIRAUD)

Παπασπυρόπουλος Δημήτριος

dmtspp@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται πάνω στη μελέτη ενός πληθυσμού ελληνικής καταγωγής στη νότια Γαλλία, και συγκεκριμένα στο χωριό Salin de Giraud που βρίσκεται στην περιοχή της Camargue. Πρόκειται για έναν πληθυσμό Ελλήνων μεταναστών από τα Δωδεκάνησα. Η μετανάστευση προς το Salin de Giraud άρχισε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1910-1920 και η κύρια αιτία ήταν η έλλειψη εργατικών χεριών στη Γαλλία μετά από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και η ταυτόχρονη οικονομική δυσχέρεια των κατοίκων της Δωδεκανήσου και ιδιαίτερα της Καλύμνου.

Ο στόχος είναι η έρευνα των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την ταυτότητα των Ελλήνων του Salin de Giraud και τη σύγκριση των αντιλήψεων ανάμεσα στη 2^η και 3^η γενιά.

Η έλλειψη των πηγών καθόρισε τη μεθοδολογία της έρευνας. Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος που βασίζεται στις συνεντεύξεις.

1. Εισαγωγή

Η θεωρητική στήριξη της έρευνας περιλαμβάνει τις επιστημονικές προσεγγίσεις για το έθνος και τον εθνικισμό τόσο αυτές που εντάσσονται στον λεγόμενο «κοινότοπο» εθνικισμό όσο και τις μοντέρνες προσεγγίσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα.

Για τον Smith η εθνοτική κοινότητα αποτελεί μια πολιτισμική κοινότητα η οποία:

«εξαιρεί το ρόλο των μύθων καταγωγής και τις ιστορικές μνήμες και καθίσταται αναγνωρίσιμη βάσει μιας ή περισσότερων πολιτισμικών διαφορών, όπως η θρησκεία, τα έθιμα, η γλώσσα, οι θεσμοί. Τα γνωρίσματά της αποτελούν: α) το κοινό όνομα, β) ο μύθος της κοινής καταγωγής, γ) οι κοινές ιστορικές μνήμες, δ) ένα ή περισσότερα διαφοροποιητικά στοιχεία της κοινής κουλτούρας, ε) η πρόσδεση σε μια κοινή πατρίδα και στ) η αίσθηση αλληλεγγύης» (Smith, 2001).

Όσον αφορά τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων, στη διαδικασία ένταξής τους στις σύγχρονες ή περισσότερο αναπτυγμένες κοινωνίες μπορούν να αφομοιωθούν και να ενταχθούν ως μέλη της κυρίαρχης ομάδας, να αποδεχθούν τον χαρακτήρα της μειονότητας και να επιδιώξουν να μετριάσουν τα μειονοτικά μειονεκτήματα διεκδικώντας και τα μειονοτικά δικαιώματα με την ανάπτυξη ενός μειονοτικού λόγου ή να δώσουν έμφαση στην ταυτότητα και να θέσουν τις βάσεις για έναν εθνοτικό εθνικισμό (Hobsbawm, 1994). Τα μέλη, συγκεκριμένα, της δεύτερης γενιάς μεταναστών βιώνουν μια διαφορετική κοινωνικοποίηση, γεγονός που αποτελεί και βασικό διαφοροποιητικό παράγοντα ανάμεσα στα μέλη της πρώτης και της δεύτερης γενιάς μεταναστών: τα μέλη της πρώτης γενιάς μεταναστών έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί στην κουλτούρα τους πριν από την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής. Σε όλες τις περιπτώσεις η ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά βρίσκεται διαρκώς υπό διαπραγμάτευση μέσω της αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το κοινωνικό περιβάλλον (Βεντούρα, 1994).

Σε έρευνες που έχουν γίνει στη διασπορά με άτομα ελληνικής καταγωγής σχετικά με την ελληνικότητα τους, δηλαδή με το σκέλος εκείνο της ταυτότητάς τους που συνδέεται με στοιχεία που αφορούν στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό, σε ήθη και έθιμα, σε θεσμούς και παραδόσεις, διαπιστώνεται ότι αυτή κινείται μεταξύ δυο πόλων.

Στη μια περίπτωση η ελληνικότητα είναι πολύ κοντά στην ελληνική ελληνικότητα διαθέτοντας συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία, όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεσμοί, ήθη και έθιμα, παραδόσεις. Πρόκειται δηλαδή για μια εξωελλαδική αλλά ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένη ελληνικότητα. Την ελληνικότητα αυτή τη συναντούμε κυρίως στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γερμανία.

Απ' την άλλη μεριά βρίσκουμε μια άλλη ελληνικότητα, η οποία εμφανίζεται απλώς ως πεποίθηση, ως πίστη στην καταγωγή, ως ιδεολόγημα, ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό, χωρίς όμως να συνοδεύεται από τα παραπάνω στοιχεία.

Αυτή την ελληνικότητα την συναντάμε κυρίως στην διασπορά με μακρά ιστορία και ονομάζεται από ερευνητές «πολιτισμικό ελάχιστο» (Δαμανάκης, 2007). Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της ελληνικότητας είναι συναισθηματικά. Στη μακρόχρονη ιστορική πορεία της διασποράς υποχωρούν ή και χάνονται αρκετά συνθετικά στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας, όχι όμως και το συναίσθημα, η πίστη στην καταγωγή, η προφορική παράδοση, δηλαδή αυτό που καλείται «πολιτισμικό ελάχιστο».

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος και στόχοι

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια προσπάθεια προσδιορισμού των αιτιών και συνθηκών διαμόρφωσης και της πορείας μετεξέλιξης της ελληνικής ταυτότητας στο Salin de Giraud.

Ο στόχος ήταν να έρθουν στην επιφάνεια, μέσα από την κοινή εμπειρία των αφηγήσεων ατόμων δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών, τα σύμβολα που προσδιορίζουν την ελληνική ταυτότητα των κατοίκων του Salin de Giraud και να φανεί η μετεξέλιξή τους στην πορεία του χρόνου.

Πραγματοποιήθηκαν διαπροσωπικές συνεντεύξεις με άτομα της 2^{ης} γενιάς και 3^{ης} γενιάς. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η βιοματική προσέγγιση. Ταυτόχρονα όμως χρησιμοποιήθηκε και η συμμετοχική παρατήρηση.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων περιλαμβάνει τρία μέρη.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται τα βασικά σύμβολα της ταυτότητάς τους, όπως η προέλευση, η γλώσσα και η θρησκεία.

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η επίδραση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα μέλη της ελληνικής κοινότητας, καθώς και η επίδραση που ασκεί η Ελλάδα, ως χώρα προέλευσης, μέσω της επαφής που τα μέλη της κοινότητας έχουν με αυτή.

Στο τρίτο μέρος αναλύονται όλα αυτά στοιχεία που αποκαλούμε στερεότυπα τα οποία μέλη της ελληνικής κοινότητας θεωρούν ότι τους χαρακτηρίζουν ως συνέπεια της ελληνικής ταυτότητάς τους.

3. Αποτελέσματα

3.1. Βασικά σύμβολα ταυτότητας

Το αίμα (καταγωγή), η γλώσσα (καλλιέργεια) και η πίστη (θρησκεία) είναι οι κεντρικοί κώδικες, μέσα στα πλαίσια των οποίων έχει συντεθεί ιστορικά αυτή η συλλογική ταυτότητα.

3.1.1. Η καταγωγή

Στο πρώτο μέρος μελετάται το αποτέλεσμα της καταγωγής στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στο δεύτερο μέρος πώς η αντίδραση της τοπικής κοινότητας απέναντι στην καταγωγή αυτή, επηρεάζει επίσης τη διαμόρφωσή της.

Η 2^η γενιά δηλώνει έντονα και με έμφαση την ελληνική καταγωγή της. Σε αυτό το σημείο οι σχέσεις του αίματος παίζουν τον κύριο ρόλο, όπως δηλώνουν οι ίδιοι. Επιπλέον, εκεί, και οι δύο γονείς είναι Έλληνες.

Στην 3^η γενιά οι απαντήσεις ποικίλλουν. Δε μιλούν πια μόνο για το αίμα, αλλά επίσης για την ψυχή, το όνομα, τις ρίζες, την ιδέα, τους προγόνους.

Πίνακας 1 : Η καταγωγή: από το αίμα σε ένα σύνολο ιδεών

2 ^η γενιά	«Το αίμα σε τραβάει. Είμαι 90% Έλληνας και 10% Γάλλος. Γιατί οι γονείς μου ήταν Έλληνες». Σ2Α(84) «Στο δέρμα. Εξωτερικά είμαστε Γάλλοι. Αλλά εσωτερικά, στο αίμα, είμαστε Έλληνες. Είμαστε ενσωματωμένοι στη γαλλική κοινωνία, αλλά το αίμα μου είναι ελληνικό. Δεν είναι αίμα γαλλικό». Σ5Α(74)
3 ^η γενιά	«Ίσως είναι μια ιδέα». Σ1Γ(51) «Είμαι Γάλλος, αλλά η ψυχή μου είναι ελληνική». Σ11Α(56)

Η δεύτερη γενιά έχει υποφέρει από τη μεταχείριση ως «βρωμοέλληνες». Αυτό το άκουγαν πολύ συχνά, ειδικά από τους ενήλικες στον δρόμο, αλλά επίσης στο σχολείο από τους δασκάλους.

Η 3^η γενιά δεν επηρεάζεται άμεσα από τη φράση «βρωμοέλληνες». Έχουν ακούσει γι' αυτήν από τους πιο παλιούς, αλλά οι ίδιοι θα το ακούσουν σπάνια.

Πίνακας 2: «βρωμοέλληνες»

2 ^η γενιά	«Όλοι συχνά μας έλεγαν 'βρωμοέλληνες'. Ακόμα και στο σχολείο. Για το λόγο αυτό υποφέραμε λιγάκι». Σ2Α(84) «Α, ναι. Μας αποκαλούσαν 'Βρωμοράτσα'». Σ9Γ(78)
3 ^η γενιά	«Οι Γάλλοι μας έβλεπαν διαφορετικά, μου έλεγε η μητέρα μου, αλλά τώρα όχι». Σ11Α(56) «Δεν το άκουσα ποτέ αυτό. Μόνο μερικές φορές με φωνάζουν 'Ζορμπάς ο Έλληνας' και εγώ γελάω». Σ10Α(44)

3.1.2. Η γλώσσα

Σε πρώτο επίπεδο μελετάται ο συμβολισμός της γλώσσας για τους κατοίκους του Salin de Giraud. Στο δεύτερο επίπεδο μελετάται η λειτουργία της γλώσσας ως κώδικας επικοινωνίας και ως στοιχείο διατήρησης της ελληνικής ταυτότητας.

Η γλώσσα σύμβολο έχει τοποθετηθεί ανάμεσα στους δύο πόλους. Αυτόν της ντροπής και αυτόν της υπερηφάνειας. Η 2^η γενιά μιλά αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα, αλλά έχει ζήσει έντονα τη διάκριση και τον ρατσισμό τόσο προς τους γονείς τους όσο και προς τους ίδιους. Οι φτωχοί Έλληνες εργάτες του Salin de Giraud ανήκαν στην κατώτερη τάξη του χωριού. Η χρήση επομένως της ελληνικής γλώσσας στιγματίζε τον χρήστη κοινωνικά και απέτρεπε την κοινωνική εξέλιξή του.

Οι Έλληνες της 3^{ης} γενιάς, απολύτως ενσωματωμένοι μέσα στην κοινωνία των παιδιών, αντιμετωπίζουν, τουλάχιστον στην αρχή, με συναισθήματα ντροπής τη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Σήμερα οι συνθήκες έχουν αλλάξει και μαζί και τα συναισθήματα για την ελληνική γλώσσα. Οι Έλληνες του Salin de Giraud αναγνωρίζουν την πολιτιστική αξία της ελληνικής γλώσσας και είναι υπερήφανοι γι' αυτήν.

Κατόπιν μελετήθηκε η λειτουργία της γλώσσας ως κώδικας επικοινωνίας και το βάρος αυτής μέσα στην καθημερινή ζωή των δύο γενιών. Η 2^η γενιά προέρχεται από ένα μονόγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο η συνεννόηση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας γίνεται

αποκλειστικά και υποχρεωτικά στην ελληνική γλώσσα. Και αυτό, επειδή οι γονείς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν γνωρίζουν καλά τη γαλλική γλώσσα.

Πίνακας 3 : Η χρήση της γλώσσας

2η γενιά	«Οι γονείς μας έλεγαν: ‘έως τώρα μιλούσατε γαλλικά. Τώρα στο σπίτι θα μιλάτε ελληνικά». Σ2Α(84) «Είμαι έλληνας γιατί αγαπώ τη γλώσσα μου» Σ2Α(84)
3η γενιά	«Όταν οι γονείς μου μιλούσαν ελληνικά, οι γείτονες έλεγαν ‘Εδώ είναι Γαλλία. Πρέπει να μιλάτε γαλλικά’. Δεν μπορούσαν να μιλήσουν ελληνικά. Ήμασταν οι ‘βρομοέλληνες’. Ήταν δύσκολα». Σ11Α(56) «Μόνο η μητέρα μου μας μιλούσε ελληνικά. Ο πατέρας μου μόνο γαλλικά». Σ12Α(51) «Είναι φυσικό που χάνεται η γλώσσα στην 3η και 4η γενιά. Τα ελληνικά είναι δύσκολα. Τα αγγλικά είναι πολύ πιο εύκολο να τα μάθεις.» Σ10Α(44) «Αγαπάω την Ελλάδα. Και πάνω από όλα είναι η γλώσσα. Νομίζω πως είναι στο αίμα μου» Σ12Α(51)

Η 3^η γενιά δεν είναι δίγλωσση επειδή μέσα στην οικογένεια, αλλά επίσης και έξω από αυτή χρησιμοποιεί αποκλειστικά τη γαλλική γλώσσα.

Οι μεικτοί γάμοι επηρεάζουν αρνητικά τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως όταν η μητέρα δεν είναι ελληνικής καταγωγής. Πολλοί γονείς της 2^{ης} και της 3^{ης} γενιάς υποχρεώνουν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν το ελληνικό σχολείο.

Η ελληνική γλώσσα έχει αρχίσει να χάνεται στην 3^η και 4^η γενιά. Παρόλο που και για αυτές τις γενιές έχει μεγάλη συναισθηματική αξία, δεν τη θεωρούν ως σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς τους.

3.1.3. Η θρησκεία

Η ορθόδοξη θρησκεία αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της ελληνικής ταυτότητάς και το κύριο μέσο διαφοροποίησής τους απέναντι στους άλλους κατοίκους του Salin de Giraud. Η θρησκεία είναι ο πυρήνας της ενότητας με τους άλλους Έλληνες του χωριού.

Οι Έλληνες της 2^{ης} αλλά και της 3^{ης} γενιάς θεωρούν την ορθόδοξη θρησκεία ως βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους.

Η θρησκεία δεν αναφέρεται ως σύμβολο ενότητας από τους Έλληνες της 2^{ης} γενιάς. Είναι φυσικό επειδή η 2^η γενιά έχει μεγαλώσει μέσα σε αποκλειστικά ελληνικές συνοικίες όπου οι Έλληνες είχαν πολλές ευκαιρίες να βρεθούν.

Για την 3^η γενιά η εκκλησία λειτουργεί ως χώρος συνάντησης κατά τη διάρκεια των θρησκευτικών γιορτών και των τελετών όπως οι γάμοι, οι βαπτίσεις και οι κηδείες. Έτσι η εκκλησία λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που συνδέει τα μέλη της κοινότητας.

Η θρησκεία προσθέτει άλλο ένα εμπόδιο στις σχέσεις με τους άλλους κατοίκους του χωριού.

Για τη 3^η γενιά αυτή η διάκριση συνεχίζει να υφίσταται.

Ο ορθόδοξος γάμος είναι μη διαπραγματεύσιμος για τη 2^η γενιά ακόμα και αν ο άλλος σύζυγος δεν είναι ορθόδοξος.

Αλλά ακόμα και αν οι ορθόδοξοι γάμοι είναι αρκετοί και στην 3^η γενιά, είναι εφεξής μια επιλογή που δεν παρατηρείται σε όλους.

Οι Έλληνες της 2^{ης} γενιάς θεωρούν ως ιερή υποχρέωση το να βαπτίσουν τα παιδιά τους σύμφωνα με το ορθόδοξο τυπικό και δεν το διαπραγματεύονται καθόλου.

Η 3^η γενιά διατηρεί σε μεγάλο βαθμό αυτή την υποχρέωση, η οποία όμως παύει να είναι μη διαπραγματεύσιμη. Τα τελευταία χρόνια παρόλα αυτά, φαίνεται ότι υπάρχει μια αναγέννηση του ορθόδοξου βαπτίσματος.

Η 2^η γενιά διατηρεί ακόμη τις συνήθειες της ορθόδοξης πίστης. Εκφράζει παρόλα αυτά την ανησυχία της επειδή αυτή η πίστη αμβλύνεται στις νέες γενιές.

Ακόμα και αν μερικοί της 3^{ης} γενιάς εκφράζουν την απαισιοδοξία τους σχετικά με τη συνέχεια της θρησκείας τους, η πλειοψηφία είναι αισιόδοξη, ιδιαίτερα σήμερα που η λειτουργία τελείται στα γαλλικά. Θεωρούν ότι αυτός είναι ο λόγος που υπάρχει μεγάλη επιστροφή των νέων στην εκκλησία.

Πίνακας 4 : Η Θρησκεία

2 ^η γενιά	<p>«Η θρησκεία μου είναι πάνω απ' όλα. Έτσι μου έμαθε ο πατέρας μου.» Σ9Γ(78)</p> <p>«Κάναμε συμφωνία. Θα παντρευτούμε ελληνικά.» Σ8Γ(75)</p> <p>«Όλα τα εγγόνια μου είναι ορθόδοξα. Είναι επιλογή μου μέχρι να γίνουν ενήλικες. Μετά ας κάνουν ό,τι θέλουν.» Σ6Α(75)</p> <p>«Υπάρχουν και σήμερα παιδιά που δεν ήταν βαπτισμένα και ζητούν τώρα να βαπτιστούν.» Σ2Α(84)</p>
3 ^η γενιά	<p>«Στην πραγματικότητα είναι η θρησκεία που κρατά ακόμα λίγο την κοινότητα. Με τις βαπτίσεις, τις κηδείες. Είναι αυτή που δείχνει πως είμαστε Έλληνες.» Σ11Α(56)</p> <p>«Έρχονται περισσότεροι, γιατί έχουμε έναν παπά που κάνει τη λειτουργία στα γαλλικά και έτσι οι νέοι καταλαβαίνουν.» Σ12Α(51)</p>

3.2. «Μικρή» και «Μεγάλη» Ελλάδα ή αλλιώς η επίδραση του περιβάλλοντος

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζεται η επίδραση της μνήμης της κοινής ζωής στο Salin de Giraud (η «μικρή Ελλάδα») στη διαμόρφωση της ταυτότητας, αλλά επίσης και η επίδραση που ασκεί ο χώρος προέλευσης (η «μεγάλη Ελλάδα») μέσω των αναμνήσεων που περνούν από γενιά σε γενιά.

Η 2^η γενιά μεγαλώνει μέσα σε ένα καθαρά ελληνικό περιβάλλον.

Οι Έλληνες της 2^{ης} γενιάς, αφού και οι δύο γονείς είναι Έλληνες, συμμετέχουν σε όλες εκφράσεις της ελληνικότητας των γονέων τους, και έτσι ενισχύουν τη ελληνική τους συνείδηση. Εδώ το αποτέλεσμα παράγεται ασυναίσθητα και χωρίς συγκεκριμένη προσπάθεια. Εκείνη την εποχή οι Έλληνες είναι η πλειοψηφία στο χωριό.

Σήμερα δεν βρίσκει κανείς στους δρόμους του χωριού την ελληνική ατμόσφαιρα που επικρατούσε άλλοτε. Αφενός, εξαιτίας των μεικτών γάμων, οι εκφάνσεις της ελληνικότητας περιορίζονται στις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές, στην εκκλησία και στο ελληνικό σχολείο στο οποίο τα παιδιά πηγαίνουν κάτω από την πίεση των γονέων τους. Από την άλλη, η σύγχρονη μέθοδος της ζωής και η έλλειψη του ελεύθερου χρόνου έχουν περιορίσει πολύ τις κοινωνικές σχέσεις.

Η 2^η γενιά έχει κατασκευάσει έναν μύθο γύρω από την Ελλάδα και ειδικά γύρω από το νησί των προγόνων της. Παρόλο που όλοι έχουν γεννηθεί στη Γαλλία, η «επιστροφή» στο νησί αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της ολοκλήρωσής τους. Είναι για αυτό που, όταν περιγράφουν αυτήν την επιστροφή, όλοι συγκινούνται βαθιά και μερικοί κλαίνε.

Οι Έλληνες της 3^{ης} γενιάς είναι επίσης συνδεδεμένοι συναισθηματικά με την εστία των προγόνων. Είναι κυρίως επειδή εκεί, βρίσκουν την ατμόσφαιρα της παιδικής τους ηλικίας. Για την γενιά αυτή, η επιστροφή παίρνει τη μορφή έρευνας των ριζών που φτάνει έως την αρχαιότητα.

Πίνακας 5 : Το περιβάλλον ως διαμορφωτής ταυτότητας

2 ^η γενιά	<p>«Μεγαλώσαμε ανάμεσα σε Έλληνες. Έτσι εδώ το Salin de Giraud είναι η μικρή Ελλάδα. Έτσι το ονομάζουμε. Ζούσαμε όπως στο χωριό στην Ελλάδα.» Σ2Α(84)</p> <p>«Όταν αντίκρισα την Κάλυμνο έτρεμα. Κι έκλαψα. Ήταν η πρώτη φορά. Αλλά είχα την αίσθηση πως ήμουν σπίτι μου.» Σ2Α(84)</p>
3 ^η γενιά	<p>«Για τη γενιά μου, αυτή η ατμόσφαιρα έχει χαθεί, γιατί οι παλιοί πέθαναν» Σ12Η(51)</p> <p>«Όταν πηγαίνω είναι σαν να βλέπω τους παππούδες μου. Βλέπω τη ζωή όπως ήταν παλιά.» Σ11Α(56)</p>

3.3. Τα στερεότυπα

Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις οι οποίες αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Πρόκειται για «μιας εικόνα μέσα στο κεφάλι μας», (Δραγώνα, 2007), μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και αποδίδουμε σε όλα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. Μια ολόκληρη σχολή της κοινωνικής ψυχολογίας έχει δείξει πώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εξυπηρετούν την ανάδειξη της ομάδας στην οποία ανήκουμε και της υποτίμησης της ομάδας των άλλων.

Η δεύτερη γενιά τονίζει ιδιαίτερα τη σχέση με την οικογένεια. Είναι ιδιαίτερα προστατευτικοί με τα παιδιά τους και τα βοηθούν σε όλες φάσεις της ζωής τους.

Η 3^η γενιά είναι επίσης ιδιαίτερα προστατευτική. Ο σεβασμός προς τα ηλικιωμένα πρόσωπα είναι ιερός. Θεωρούν υποχρέωσή τους να ασχοληθούν με τη φροντίδα τους γονέων τους και να μην τους στείλουν στο γεροκομείο.

Η φιλοξενία αναγνωρίζεται επίσης και από τις δύο γενιές ως σημαντικό χαρακτηριστικό της ελληνικής κουλτούρας.

Σύμφωνα με τους Έλληνες του Salin de Giraud το «φιλότιμο» είναι και αυτό σημαντικό χαρακτηριστικό της ταυτότητάς τους. Στενά συνδεδεμένη με τη φιλοξενία, η γενναιοδωρία αποδεικνύεται από την πιο απλή μορφή της, με την προσφορά για παράδειγμα ενός πιάτου φαγητό στον γείτονα, μέχρι της κοινωνικής προσφοράς σε ολόκληρο το χωριό.

Το θέμα της ηθικής στα άτομα της 2^{ης} γενιάς αφορά κυρίως τα θέματα του γάμου και τις ελευθερίες των γυναικών. Είναι λογικό, επειδή η 2^η γενιά έχει ακόμη σε αυτά τα θέματα τη νοοτροπία της 1^{ης} γενιάς όπως αυτή έχει μεταφερθεί από την Κάλυμνο στο Salin de Giraud.

Στα άτομα της 3^{ης} γενιάς, το θέμα της ηθικής δεν αναφέρεται. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός το ότι είναι παιδιά μικτών γάμων, όπου η μητέρα, κυρίως, είναι ξένη.

Και οι δυο γενιές θεωρούν ότι η σχέση τους με το χρήμα είναι διαφορετική από αυτή των Γάλλων κατοίκων του χωριού. Θεωρούν ότι γι' αυτούς μετρούν περισσότερο οι σχέσεις παρά τα χρήματα.

Πίνακας 6 : Τα στερεότυπα

2 ^η γενιά	<p>«Ο σεβασμός στην οικογένεια είναι ιερός για τους Έλληνες.» Σ5Α(74)</p> <p>«Ο Έλληνας, όταν πας σπίτι του σε βάζει να καθίσεις και σου προσφέρει ένα ποτήρι νερό. Ο Γάλλος δε σου δίνει τίποτε. Έλληνας σημαίνει να έχεις την πόρτα ανοιχτή.» Σ6Α(75)</p> <p>«Η Ελληνίδα ήταν καλύτερη από τη Γαλλίδα. Οι Γαλλίδες ήταν πιο ελεύθερες.» Σ2Α(84)</p> <p>«Οι Γάλλοι κοιτούν περισσότερο το συμφέρον τους. Το χρήμα.» Σ5Α(74)</p> <p>«Βγαίναμε στους δρόμους και χορεύαμε. Οι Γάλλοι έλεγαν πως είμαστε τρελοί.» Σ2Α(84)</p>
3 ^η γενιά	<p>«Εμείς σεβόμαστε τους γονείς μας. Ποτέ δε θα τους στείλουμε στο γηροκομείο.» Σ11Α(56)</p> <p>«Πάνε στο εστιατόριο και κοιτάνε τι έφαγες, τι έφαγα. Μέχρι από το σημείο» Σ1Γ(51)</p>

Η 2^η γενιά, παρ' όλες τις δυσκολίες δεν έχει χάσει ποτέ την επιθυμία για τραγούδι και δεν αφήνει τις ευκαιρίες για γιορτές.

Και στην 3^η γενιά αρέσει το τραγούδι, ο χορός και οι γιορτές. Είναι αυτοί που, σήμερα με τη σειρά τους, οργανώνουν ελληνικές γιορτές που συγκεντρώνουν τους Έλληνες όχι μόνο του Salin de Giraud, αλλά και των γύρω χωριών.

Και οι δύο γενιές θεωρούν ότι η ελληνική τους καταγωγή τους κάνει πιο ανοικτούς απέναντι στον κόσμο και στις νέες ιδέες. Θεωρούν ότι το ανοικτό πνεύμα τους οφείλεται στο σύνδρομο του Οδυσσέα. Στην αγάπη, δηλαδή των Ελλήνων για το ταξίδι.

Και οι δύο γενιές ανησυχούν για το μέλλον. Κυρίως διότι οι νέοι φεύγουν από το Salin de Giraud εξαιτίας της ανεργίας. Επιπλέον ο σύγχρονος τρόπος ζωής φέρνει και την απώλεια των παραδόσεων και των συνηθειών. Η τρίτη αιτία της ανησυχίας αφορά τους μεικτούς γάμους.

Όλες οι ελπίδες τους βασίζονται στην βαθιά επιθυμία να μην ξεχάσουν τους αγώνες των προγόνων τους. Ενδυναμώνονται δε από τη σχέση τους με την εκκλησία, τη διοργάνωση ελληνικών εορτών, αλλά επίσης και από την ελληνική τηλεόραση που θεωρούν ως σημαντική βοήθεια στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν την ελληνική κουλτούρα. Τα τελευταία χρόνια, η αδελφοποίηση με το νησί της Καλύμνου έχει προσφέρει πολύ, έτσι ώστε η επαφή των νέων γενεών με την πατρική γη των προγόνων να μη χαθεί.

4. Συμπεράσματα

Η μετανάστευση αποτελεί αιτία διαμόρφωσης ταυτότητας. Απομονωμένοι, μακριά από άλλα κέντρα μετανάστευσης, οι Έλληνες του Salin de Giraud αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ένταξης. Ο τόπος καταγωγής λειτουργεί ως στοιχείο αυτοαναγνώρισης και ετεροαναγνώρισης και δημιουργεί ταυτότητα.

Ταυτόχρονα αναπτύσσεται σε κάθε μέλος της κοινωνικής ομάδας η συνείδηση ότι η ατομική του ταυτότητα διαμορφώνεται από το κοινό παρελθόν, από τις συνθήκες της μετανάστευσης και από τη δυσκολία της ενσωμάτωσής τους στη γαλλική κοινωνία. Τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τη γαλλική κοινωνία αποτελούν ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες κοινωνικής συνοχής που εκδηλώνεται με την υποστήριξη και την αλληλεγγύη των μελών στην προσπάθεια για την επιβίωσή τους.

Η ελληνική συνείδηση διαμορφώνεται και από την αδυναμία, την αδιαφορία και πολλές φορές από την άρνηση της κοινωνίας του χωριού να βοηθήσει στην ένταξη της κοινωνικής ομάδας, δείχνοντας σεβασμό στην ιδιαιτερότητά της.

Οι δυσκολίες αυτές τους οδηγούν στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας και στην ισχυροποίηση της κοινωνικής τους συνοχής. Διαμορφώνεται η ελληνική ταυτότητα ως τρόπος ζωής και ως ιδιαίτερος δεσμός ανάμεσα σε ανθρώπους με κοινό ιστορικό παρελθόν. Όπως δήλωσαν τα άτομα της 2^{ης} και της 3^{ης} γενιάς, η ελληνική τους ταυτότητα αφορά τον τρόπο ζωής τους, τη θρησκεία τους, τη σχέση με την οικογένεια, τα διακριτά πολιτισμικά τους πρότυπα, το συναίσθημα ύπαρξης δεσμών με τους άλλους Έλληνες και τη γνώση της ιστορίας τους.

Οι διαδικασίες ένταξης είναι διαφορετικές στον οικονομικό και πολιτισμικό τομέα. Στον οικονομικό τομέα η 2^η γενιά γνωρίζει σταθερή σταδιακή βελτίωση. Στον πολιτισμικό τομέα όμως ο ρυθμός ένταξης είναι πολύ αργός. Ένταξη στο πολιτισμικό επίπεδο σημαίνει αφομοίωση στοιχείων του τρόπου ζωής της περιβάλλουσας κοινωνίας, τα οποία θεωρούνται καθοριστικά για την υποστήριξη των διαδικασιών ένταξης, όπως είναι η ικανότητα επικοινωνίας στη γαλλική γλώσσα. Η ένταξη φέρνει την άμβλυνση των ιδιαιτεροτήτων της εντασσόμενης κοινωνικής ομάδας, όχι όμως και την απώλεια της ειδοποιού διαφοράς της.

Ήδη η 2^η γενιά γνωρίζει την αλλαγή της στάσης τόσο της ευρύτερης κοινωνίας που βαθμιαία βελτιώνει τη συμπεριφορά απέναντί τους, όσο και αυτών των ίδιων που δεν αποτελούν όπως οι γονείς τους ευδιάκριτο τμήμα του πληθυσμού, ούτε από οικονομικής ούτε από πολιτισμικής πλευράς. Η εκδήλωση της ελληνικής ταυτότητας αποτελεί προσωπική επιλογή και όχι αναπόφευκτο γεγονός.

Η ιδιαιτερότητα λοιπόν δε χάνεται παρόλη τη προσπάθεια ένταξης της 2^{ης} και 3^{ης} γενιάς μέσω της αφομοίωσης πολιτισμικών στοιχείων του κοινωνικού περιγύρου.

Η οικογένεια είναι καθοριστικός παράγοντας που διαμορφώνει και ισχυροποιεί την ταυτότητα στη 2^η και 3^η γενιά, ακόμη και στη περίπτωση μεικτών γάμων.

Ο ελληνικός τρόπος ζωής διατηρείται και μεταδίδεται μέσα από την οικογένεια και εκφράζει την εκδήλωση της ελληνικής ιδιαιτερότητας ακόμη και στις καθημερινές μορφές συμπεριφοράς. Όπως για παράδειγμα προσπάθεια για συμβίωση με τους ηλικιωμένους γονείς, προσπάθεια διατήρησης της ελληνικής γλώσσας και θρησκείας, παρασκευή ελληνικών φαγητών, αγάπη για την ελληνική μουσική και τους χορούς και εγγραφή στον ελληνικό σύλλογο.

Η ελληνική ταυτότητα της 3^{ης} γενιάς δεν περιορίζεται στη δήλωση της καταγωγής και στην προσπάθεια διάσωσης και διάδοσης των πολιτισμικών προτύπων, αλλά επεκτείνεται και στην αναζήτηση και προβολή του ιστορικού παρελθόντος.

Το περιεχόμενο της ταυτότητας δεν είναι μόνο τα πολιτισμικά πρότυπα. Η γενιά αυτή δεν έχει μεγαλώσει σε αμιγές ελληνικό περιβάλλον όπως η 2^η γενιά. Έτσι τα μόνα κοινά πολιτισμικά στοιχεία είναι η θρησκεία, η μουσική και ο χορός. Τα στοιχεία αυτά διατηρούνται ως επιβεβαίωση ένταξης στην ομάδα. Η εκδήλωση των πολιτισμικών προτύπων αποτελεί μορφή δράσης που εκφράζει και ενισχύει το συναίσθημα της ταύτισης με τα άλλα μέλη.

Παρά την, λόγω της φθίνουσας πορείας της συλλογικής μνήμης και των πολιτισμικών προτύπων, αναμενόμενη απώλεια της ιδιαίτερης ταυτότητας, τμήμα της 3^{ης} γενιάς αισθάνεται σε κάποια στιγμή της ζωής του την ανάγκη ενίσχυσης της ιστορικής του μνήμης. Η βασική αιτία της αναδρομής αυτής είναι ο θάνατος του παππού ή της γιαγιάς ή το πρώτο ταξίδι στην Ελλάδα.

Η 3^η γενιά δεν διαφέρει από την υπόλοιπη κοινωνία στο οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η επαγγελματική άνοδος της 2^{ης} γενιάς έχει εξασφαλίσει στην 3^η γενιά παρόμοιες συνθήκες με τα παιδιά των γηγενών και ίσες ευκαιρίες στο επαγγελματικό πεδίο. Όμως, παρά το ότι η γενιά αυτή δε βίωσε καθεστώς περιθωριοποίησης και δε διαμόρφωσε ταυτότητα ως αποτέλεσμα της αντιδιαστολής με την περιβάλλουσα κοινωνία, οι συνέπειες της προσφυγικής ταυτότητας των προηγούμενων γενεών αποτελούν στοιχείο διαμόρφωσης ταυτότητας ακόμη και στη γενιά αυτή.

Σήμερα η ελληνική ταυτότητα αποτελεί καθαρή επιλογή για την 3^η γενιά και μεταδίδεται μαζί με ένα αίσθημα υπερηφάνειας για την καταγωγή και το ιστορικό παρελθόν.

Η ορθόδοξη θρησκεία θεωρείται από τους Έλληνες του Salin de Giraud ως ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς τους γιατί γύρω από αυτήν συσπειρώνεται η ελληνική κοινότητα.

Ειδικά στην εποχή μας, όπου η ελληνική γλώσσα είναι στο στάδιο της εξαφάνισης, η ορθόδοξη θρησκεία είναι ένας σημαντικός σύνδεσμος για τους κατοίκους του Salin de Giraud. Είναι στοιχείο διαφοροποίησης σε σχέση με τους άλλους κατοίκους της περιοχής και δίκαια και οι δύο γενιές θεωρούν τη θρησκεία και την εκκλησία ως το ουσιαστικό στοιχείο που εξασφαλίζει την ταυτότητά και την ενότητά τους.

Η ελληνική γλώσσα ως στοιχείο της διαφοροποίησης της ταυτότητας της 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς των Ελλήνων του Salin de Giraud, έχει χάσει αυτόν τον χαρακτήρα στην τρίτη γενιά. Παρά το γεγονός ότι πια δεν θεωρείται ουσιαστικό στοιχείο της ελληνικής ταυτότητας, γίνονται σημαντικές προσπάθειες που στοχεύουν στη διατήρησή της. Ακόμα και αυτοί που δεν μιλούν ελληνικά, έχουν μάθει για να σέβονται τη γλώσσα των γονέων τους. Είναι φανερό πως και εδώ, συμβαίνει αυτό που βρίσκουμε και στη διεθνή βιβλιογραφία. Ότι δηλαδή η κύρια γλώσσα των μεταναστών είναι στην αρχή η γλώσσα της χώρας της προέλευσης και τελικά η γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Ίσως είναι λίγοι οι Έλληνες του Salin de Giraud, αλλά είναι μέρος ενός πιο μεγάλου συνόλου, που είναι ο ελληνισμός. Και σήμερα, χάρη στη Διασπορά οι Έλληνες είναι ένας «λαός του κόσμου», (Bruneau, 2001) κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποτελεί προνόμιο σήμερα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και Έθνος*. Αθήνα: ΕΜΝΕ-Μνήμων.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Νεοελληνικό κράτος και Νεοελληνική Διασπορά: Θεσμικές και εκπαιδευτικοπολιτικές διαστάσεις στη μεταξύ τους σχέση. *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό τεύχος, 280.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά αντικλειδιά: στερεότυπα και προκαταλήψεις*, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Hobsbawm, J. E. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα/μτφρ.* Χρυσ. Ντάντρις. Αθήνα: Μ.Καρδαμίτσα.
- Smith, A. (2001). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Bruneau, M. (2001). Politiques de l'Etat-nation grec vis-à-vis de la diaspora. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, τ.17, No3, 9-22.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ρουμπής Νίκος

rouniko@gmail.com

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Ο όρος «διαπολιτισμική» εισάγεται στην εκπαίδευση και λαμβάνει θεσμική ισχύ το 1996. Με την ψήφιση σχετικού νόμου ξεκινά μια σειρά καινοτομιών που εστιάζει στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης κυρίως στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάγκη για παροχή γλωσσικής εκπαίδευσης σε ενήλικες αλλόγλωσσους έγινε αισθητή μετά το 1990 όταν προέκυψε αθρόα έλευση μεταναστών. Μόλις το 2010 όμως θεσμοθετείται σε κάθε Δήμο το «Συμβούλιο Ένταξης Μεταναστών», ως συμβουλευτικό όργανο για την ενίσχυση ένταξης των μεταναστών στην τοπική κοινωνία. Αρχικά ο μόνος τρόπος προσέγγισης της νέας γλώσσας ήταν η άτυπη καθημερινή επικοινωνία στη χώρα υποδοχής. Σταδιακά αρχίζουν να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται ποικίλα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς που απευθύνονται σε γενικές ή και ειδικότερες κατηγορίες αλλόγλωσσων (παλινοστούντες, πρόσφυγες κ.ά). Στην εισήγηση αυτή θα παρακολουθήσουμε την πορεία της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης στη χώρα σε ένα γενικότερο πλαίσιο, με αναφορές στο κοινό, το εκπαιδευτικό υλικό, τη συνολική εξέλιξη στον τομέα αυτό.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση αλλοδαπών, κοινό, φορείς, υλικό

1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση της Νέας Ελληνικής από αλλοδαπούς εξελίσσεται σε ανάγκη αδήριτη, αφού οι μετακινήσεις πληθυσμών, ιδιαίτερα στην περίοδο αυτή, του εντεινόμενου προσφυγικού, συγκλίνουν στο να καταστεί η Ελληνική σε «γλώσσα-στόχο» για σημαντικό αριθμό αλλόγλωσσων για ένα διάστημα μικρό ή μεγάλο.

Παρόλο που από τη δεκαετία του 80 εφαρμόστηκαν τα πρώτα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως ξένης με τη λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, ο όρος «διαπολιτισμική» εισάγεται και λαμβάνει θεσμική ισχύ στην εκπαίδευση το 1996. Με την ψήφιση σχετικού νόμου ξεκινά μια σειρά εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η Ειδική Γραμματεία Παιδείας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η εστίαση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης μέσα σε αυτά τα πλαίσια αφορούσε κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η ανάγκη για παροχή γλωσσικής εκπαίδευσης σε ενήλικες αλλόγλωσσους -που είναι και το αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης- έγινε αισθητή μετά το 1990 όταν προέκυψε αθρόα έλευση μεταναστών. Μέχρι τότε μάλιστα το μοντέλο της μεταναστευτικής πολιτικής αναφερόταν ως “προσωρινό” καθώς θεωρούσε τον αλλοδαπό και κατ’ επέκταση τον αλλόγλωσσο ως εργάτη και όχι ως πολίτη. Σύμφωνα με το «Συμβούλιο Ένταξης Μεταναστών» που θεσμοθετείται σε κάθε Δήμο (μόλις το 2010) ως συμβουλευτικό όργανο για την ενίσχυση ένταξης των μεταναστών στην τοπική κοινωνία, προβλέπεται η σύσταση ενός δικτύου εθνικών σημείων επαφής για την ενσωμάτωση που αφορά σε θέματα στέγασης και οικονομικής εισόδου, αμφότερα ζωτικά ώστε οι αλλόγλωσσοι να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και να μπορούν να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους για να συμβάλουν στην οικονομική μεγέθυνση και ανάπτυξη της Ε.Ε. Σύμφωνα με τη βασική αρχή του συμβολαίου ο διάλογος και η συμμετοχή μπορούν να βοηθήσουν τους μετανάστες, τους πολίτες μιας κοινωνίας εν γένει, να γνωριστούν μεταξύ τους και επομένως να καταρρίψουν τα επιζήμια «εμπόδια δυσπιστίας».

Εστιάζοντας σε ζητήματα γλωσσικής εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων αρχικά ο μόνος τρόπος προσέγγισης της νέας γλώσσας, της ελληνικής εν προκειμένω, ήταν η άτυπη καθημερινή επικοινωνία. Σταδιακά άρχισαν να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται ποικίλα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Πολλά μάλιστα στοχεύουν σε ειδικές κατηγορίες αλλόγλωσσων, όπως παλιννοστούντες, πρόσφυγες, κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ευαίσθητες αυτές ομάδες.

2. Κοινό

Η κυριότερη κατηγορία⁹ αλλόγλωσσων εκπαιδευόμενων αποτελείται από *οικονομικούς μετανάστες*. Οι σπουδαστές αυτοί, η πλειοψηφία των οποίων είναι άτομα από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Μέσης Ανατολής, Βαλκάνιοι, έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα με πρωταρχικό τους μέλημα την εύρεση εργασίας και γενικότερα την αναζήτηση καλύτερης τύχης. Το κοινό αυτό αντιμετωπίζει προβλήματα ένταξης στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας μας, όπως έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης προσαρμοσμένης στις ανάγκες της ελληνικής αγοράς εργασίας, μεγάλη γραφειοκρατία που παρατηρείται για την εξασφάλιση της νόμιμης διαμονής τους στην Ελλάδα, δυσκολία στην εύρεση εργασίας, έλλειψη κατάλληλης κατοικίας και στην αρχή τουλάχιστον έλλειψη γνώσης της νέας γλώσσας και κατά συνέπεια αδυναμία επικοινωνίας στο νέο περιβάλλον. Εστιάζοντας σε γλωσσικά θέματα σημαντικό είναι και το γεγονός πως οι περισσότερες μητρικές γλώσσες των μεταναστών έχουν ελάχιστη συγγένεια με την Ελληνική. Διαφορετική δομή, σύνταξη και γραμματική καθιστούν ακόμα πιο δύσκολη υπόθεση την εκμάθηση της Ελληνικής. Πέραν τούτου, οι περισσότεροι από αυτούς δε γνωρίζουν καμιά άλλη γλώσσα πλην της μητρικής, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής, αφού δεν έχουν το υπόβαθρο να προβούν σε συσχετισμούς, συγκρίσεις με γλώσσες διεθνείς, όπως η Αγγλική, η Γαλλική, που είναι μεν διαφορετικές έχουν όμως πολλά κοινά στοιχεία, τουλάχιστον σε επίπεδο δομής, με την Ελληνική. Επιπλέον, η έλλειψη ειδικών διδακτικών εγχειριδίων που να υποστηρίζονται από τη μητρική τους, η χρήση των οποίων θα διευκόλυνε την εκμάθηση της απαιτητικής Ελληνικής, η έλλειψη χρηστικών λεξικών που να απεικονίζουν το λεξιλογικό πλούτο της Ελληνικής γλώσσας στη μητρική τους, καθιστούν ακόμα δυσκολότερο το όλο εγχείρημα.

Οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σχεδόν εντατικά σε χειρωνακτικά κυρίως επαγγέλματα. Για αυτούς η Ελληνική γλώσσα αποτελεί εκείνο το εφόδιο που θα τους οδηγήσει στο επιθυμητό καλύτερο αύριο. Για τον λόγο αυτό αντιμετωπίζουν τη γλώσσα με καθαρά στρατηγικό τρόπο. Μαθαίνουν άμεσα να ανταποκρίνονται σε βασικές καταστάσεις επικοινωνίας (κυρίως προφορικές), αφού αυτό επιβάλλει το αίσθημα της επιβίωσης. Μαθαίνουν πολύ γρήγορα να συνεννοούνται για μια διαδικασία συναλλαγής, συνήθως οικονομικής φύσης. Από την άλλη πλευρά, όμως, έχει παρατηρηθεί ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν το ίδιο επιτυχώς και στον γραπτό λόγο, ακριβώς επειδή δεν αποτελεί τον πρωταρχικό τρόπο συνεννόησης. Η επιφανειακή αντιμετώπιση απέναντι στη γλώσσα οδηγεί αρχικά σε γλωσσικά προβλήματα, όπως έλλειψη ορθογραφίας, λανθασμένη χρήση γραμματικής (ενδεικτικά καταλήξεις) και σύνταξης, στοιχεία δηλαδή που κατά την προφορική επικοινωνία έρχονται σε δευτερεύουσα θέση.

Μια ειδική κατηγορία εκπαιδευόμενων είναι οι *πρόσφυγες* στους οποίους εντάσσονται και οι *αιτούντες πολιτικό άσυλο*. Οι περισσότεροι προέρχονται από χώρες όπως το Αφγανιστάν, το Σουδάν, το Πακιστάν, η Αιθιοπία, παλιότερα το Κονγκό, ή εμπόλεμες χώρες, όπως η Συρία, το Ιράκ, το Ιράν. Στην πλειοψηφία τους είναι άτομα νεαρής ηλικίας (17-25 χρονών). Οι συγκεκριμένοι εγγράφονται σε ειδικά προγράμματα γλώσσας που οργανώνουν ΜΚΟ. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν σε μια γλωσσική προκατάρτιση που εστιάζει στην κάλυψη βασικότερων επικοινωνιακών αναγκών. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων επιλέγονται για τη διδασκαλία της γλώσσας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ενότητες άμεσου ενδιαφέροντος (στοιχεία ταυτότητας,

⁹ Σύμφωνα με στοιχεία που έχουν αντληθεί από το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕ.ΠΟ, 2008), τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (*Οδηγός για τον Μετανάστη*, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων) και τα αρχεία του Διδακταλείου Νέας Ελληνικής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

κοινωνικές συναναστροφές / συναλλαγές, λεξιλόγιο γύρω από επίσημα έντυπα που συνήθως καλούνται να συμπληρώσουν). Μόνο όμως ένα μικρό ποσοστό αυτής της κατηγορίας παρακολουθεί συστηματικά τα μαθήματα γλώσσας, αφού αντιμετωπίζουν προβλήματα άλλου είδους, όπως είναι η έλλειψη στέγης και γενικότερα οικονομικών πόρων. Αξιοσημείωτο είναι ότι κάποιοι από αυτούς είναι αναλφάβητοι, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, πόσο δε της απαιτητικής Ελληνικής. Και εκείνοι όμως που είναι γνώστες της μητρικής τους δυσκολεύονται σημαντικά, καθότι όλες οι γλώσσες με αραβικές ρίζες -που ομιλεί η πλειοψηφία του κοινού αυτού- αποτελούνται από σύμβολα και ιδεογράμματα που καμιά σχέση δεν έχουν με την Ελληνική. Είναι λοιπόν σχεδόν αναμενόμενο οι «σπουδαστές» αυτοί να τοποθετούν την εκμάθηση των Ελληνικών σε δεύτερη μοίρα. Βοηθούμενοι με σίτιση, φάρμακα και κάποιες φορές με παροχή στέγης, κάνουν μια προσπάθεια επιβίωσης.

Μια ολότελα διαφορετική κατηγορία σπουδαστών είναι οι *Ευρωπαίοι πολίτες*, που μπορεί να είναι από φοιτητές Erasmus, πολίτες εργαζόμενοι προσωρινά στη χώρα, άτομα που για προσωπικούς λόγους βρίσκονται εδώ. Το βιοτικό τους επίπεδο είναι παρόμοιο με το ελληνικό, ίσως και ανώτερο. Στη νέα χώρα έρχονται συνήθως με σύντομη προοπτική διαμονής. Αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως ένα κομμάτι γνωριμίας με την ελληνική κουλτούρα, ως ένα στοιχείο ενίσχυσης των ενδιαφερόντων τους. Για τον λόγο αυτό η ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου είναι σύμμετρη και ταυτόχρονη, μιας και η γλώσσα δεν έχει ως στόχο την κάλυψη ευκαιριακών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μαθαίνουν σταθερά και διατηρούν την κατακτημένη γνώση. Η ομάδα αυτή, που είναι τουλάχιστον δίγλωσση, έχει μάθει να εφαρμόζει στρατηγικές κατάκτησης, αφού διαθέτει ευρύτερες βάσεις παιδείας. Επιπλέον, η μητρική γλώσσα διατηρεί την αξιοπρέπεια της, δεν αντικαθίσταται αλλά αντίθετα υποβοηθά στην εκμάθηση της νέας. Ως υποκατηγορία στην παραπάνω θα μπορούσαμε να εντάξουμε τους/τις *συζύγους Ελλήνων-Ελληνίδων* οι οποίοι εντάσσονται στη μαθησιακή διαδικασία με ευχαρίστηση και θέληση, μελετούν σε βάθος πέρα από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, αφού ενσυνείδητα ή μη πιστεύουν ότι έτσι θα ανταποκριθούν με επιτυχία σε συζυγικά, ή ευρύτερα οικογενειακά καθήκοντα και συναναστροφές. Το μεγαλύτερο μέρος της ομάδας αυτής παρακολουθεί μαθήματα στα Διδασκαλεία των Πανεπιστημίων ή σε ιδιωτικούς φορείς, που προσαρμόζουν το πρόγραμμα τους ανάλογα με τις απαιτήσεις των σπουδαστών τους.

3. Φορείς

Το κύριο βάρος από πλευράς κρατικής μέριμνας για τη διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους έχουν επωμισθεί τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Πιο συγκεκριμένα:

Το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Θεσσαλονίκης είναι οι δύο κύριοι -ιστορικά και ποσοτικά- εξειδικευμένοι φορείς που διοργανώνουν μαθήματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας και απευθύνονται σε ποικίλο ενήλικο πληθυσμό. Οι σπουδαστές τους είναι υποψήφιοι φοιτητές ελληνικών Πανεπιστημιακών και Τεχνολογικών Ιδρυμάτων, μετανάστες και γενικότερα απλοί πολίτες της αλλοδαπής που για τους λόγους τους έχουν ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα, εκπαιδευτικοί του εξωτερικού, υπάλληλοι του διπλωματικού σώματος, φοιτητές Erasmus, υπότροφοι του Υπουργείου Εξωτερικών. Για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ενός τόσο ετερόκλητου και πολυσυλλεκτικού κοινού, τα Σχολεία αυτά προσφέρουν τμήματα που διαφοροποιούνται: α) ως προς τη διάρκεια φοίτησης, β) το επίπεδο (τμήματα αρχαρίων, μέσων και προχωρημένων), γ) το ωράριο δ) τον ρυθμό διδασκαλίας (εντατικά ή μη). Τα έξι επίπεδα ελληνομάθειας A1, A2 (αντιστοιχούν σε αρχάριους), B1, B2 (αντιστοιχούν σε μέσους) και Γ1, Γ2 (αντιστοιχούν σε προχωρημένους), είναι συγχρονισμένα με τα επίπεδα γλώσσας που έχουν θεσπιστεί από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (ΚΕΠ) για την εκμάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των γλωσσών (Council of Europe 2002). Οι Βεβαιώσεις Ελληνομάθειας που χορηγούν μετά από επιτυχία στις αντίστοιχες εξετάσεις αποτελούν το επίσημο πιστοποιητικό γνώσης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Και στα δύο προγράμματα ωστόσο δεν γίνονται δεκτοί πρόσφυγες,

αφού αμφότερα στοχεύουν σε ένα πιο “ασφαλές κοινό”, το οποίο είναι σε θέση να πληρώσει τα ανάλογα δίδακτρα για τα προσφερόμενα μαθήματα.

Αντίθετα το νεότευκτο και καινοτόμο πρόγραμμα P.R.E.S.S. του ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) εστιάζει αποκλειστικά σε πρόσφυγες και από τον Μάη του 2017 έχει αρχίσει τη λειτουργία του σε πιλοτική φάση. Στόχος του είναι να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές και ενταξιακές ανάγκες των προσφύγων που βρίσκονται στην Ελλάδα και λειτουργεί ως χώρα - γέφυρα για μετάβαση σε άλλο κράτος (τη Γερμανία ή χώρες της Σκανδιναβίας ως επί το πλείστον). Το έργο περιστρέφεται γύρω από τρεις αλυσιδωτούς άξονες που στοχεύουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων γλωσσικής εκπαίδευσης και υποστήριξης, στη γλωσσική-πολιτισμική και κοινωνική ενδυνάμωση των προσφύγων (παιδιών, εφήβων και ενηλίκων) μέσα από μη τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αλλά και στην ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού καθώς και υλοποίηση μαθημάτων σε ενήλικες πρόσφυγες μέσα από μικτή μάθηση (δια ζώσης μαθήματα, μαθήματα με τη μέθοδο task based και μαθήματα μέσω app εφαρμογής στα κινητά). Επί της ουσίας είναι το μόνο κρατικό πρόγραμμα την τρέχουσα περίοδο που αφορά στην εκπαίδευση των προσφύγων.

Οι λοιποί ενδιαφερόμενοι της κατηγορίας αυτής εντάσσονται σε γλωσσικά προγράμματα ΜΚΟ, που κατακλύζουν πια το κοινό αυτό, διοργανώνοντας ανάμεσα σε άλλα και μαθήματα γλώσσας, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η διεξαγωγή τους είναι οργανωμένη και σωστά (η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής, αν αναλογιστούμε ότι είναι ένας ξεχωριστός κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, διαθέτει αρχές και πρόγραμμα, έχει εξειδικευμένο προσωπικό και υλικό, δεν είναι κάτι τόσο απλό και εύκολο όσο πιθανώς εικάζεται). Στα πλαίσια των προγραμμάτων τους μπορεί κάποιος πρόσφυγας να μάθει ελληνικά από απλούς φυσικούς ομιλητές -εθελοντές στην πλειοψηφία τους- που με τη βοήθεια των σχολικών βιβλίων προσπαθούν να διδάξουν τη γλώσσα, γεγονός που δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την επιτυχή έκβαση μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εστιάζοντας τώρα απευθείας στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για το θέμα, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.), που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη και λειτουργεί από το 1994, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κέντρα αναφοράς σχετικά με ζητήματα που άπτονται της ελληνικής γλώσσας και της διδασκαλίας της ως ξένης. Είναι ένας φορέας που φροντίζει για την ενίσχυση της Ελληνικής, κυρίως στο εξωτερικό, μέσα από διάφορες δράσεις, όπως είναι η οργάνωση της διδασκαλίας της σε αλλοδαπούς και ομογενείς, η παροχή πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας, η ευρύτερη γλωσσική στήριξη των παλινοστούντων και του απόδημου ελληνισμού, η ενίσχυση όσων διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό (πρόγραμμα “Διαδρομές”) καθώς και η παραγωγή ερευνητικού και διδακτικού υλικού, το οποίο στοχεύει στην προβολή και στήριξη της γλώσσας. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί και τον επίσημο φορέα του Υπουργείου για τη χορήγηση κρατικών -μη πανεπιστημιακών- πιστοποιητικών ελληνομάθειας, ενώ αποτελεί και τον αποκλειστικό φορέα λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με τη διενέργεια των σχετικών εξετάσεων.

Σε μετεξέλιξη των μαθημάτων ελληνομάθειας που οργάνωναν σε τοπικό επίπεδο οι ΝΕΛΕ στους Δήμους της χώρας, το Υπουργείο Παιδείας δια της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (πρώην Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων) δραστηριοποιήθηκε έντονα και ουσιαστικά στον τομέα αυτό και από το 2004 οργάνωσε πανελλαδικά εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που συγχρηματοδοτούνταν από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο, με δωρεάν φοίτηση, για κύκλους ωρών, που αφορούσε στην εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας, της ιστορίας και του Πολιτισμού, σε εργαζόμενους Μετανάστες (σε μετέπειτα φάση το πρόγραμμα μετονομάστηκε σε “Οδυσσέας”). Το πρόγραμμα ήταν ανοικτό σε μετανάστες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης (υπηκόους τρίτων χωρών) ανεξαρτήτως εθνικότητας, που επιθυμούσαν να αποκτήσουν κατόπιν επιτυχούς συμμετοχής σε εξετάσεις του Υπουργείου Εσωτερικών -εξακολουθούν να

διοργανώνονται ακόμα δύο φορές ετησίως- την ιδιότητα του επί μακρόν διαμένοντος στην Ελλάδα¹⁰.

4. Υλικό

Αντιστρόφως ανάλογη με την προαναφερθείσα και συγκριτικά με παλιότερα είναι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία υπάρχει έντονη συγγραφική δραστηριότητα και παραγωγή από καταρτισμένους στον τομέα επιστήμονες, με υλικό εξειδικευμένο πάνω στις ομάδες στόχους ή στη στοχοθεσία των εκάστοτε μαθημάτων ελληνομάθειας. Στα πλαίσια της παραγωγικής συγγραφικής πορείας υπάρχουν πια εξειδικευμένες σειρές ελληνομάθειας¹¹ ή ακόμα και εγχειρίδια που εστιάζουν σε δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και αντίστοιχα γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - ΙΔΕΚΕ, 2007. Ενημερωτικός οδηγός για τον μετανάστη. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες ΙΙΙ. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, 2017 «Γενικά, Κύκλοι Σπουδών – Εξετάσεις, Εκδηλώσεις». [www έγγραφο] on line στη διεύθυνση <http://www.nglt.uoa.gr/> [πρόσβαση 01/06/2017].
- ΙΜΕΠΟ, 2008 «Μετανάστευση στην Ελλάδα», [www έγγραφο] on line στη διεύθυνση http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Dimosieuseis_Sinergaton/Sampatakou_IMEPO.pdf [πρόσβαση 01/06/2017].
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α. & Χειλά - Μαρκοπούλου, Δ. 1998. Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους: Επίπεδο επάρκειας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα, 2017. «Εξετάσεις για την πιστοποίηση ελληνομάθειας». έγγραφο on line στη διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/greekLang/certification/index.html> [πρόσβαση 01/06/2017].
- Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας, 2017 <https://www.auth.gr/units/51> [πρόσβαση 01/06/2017].

¹⁰ Δεν έγινε τυχαία η χρήση των παρελθοντικών χρόνων για την επίσημη και ουσιαστική προσπάθεια της Πολιτείας, καθώς αυτή έχει ανασταλεί την τελευταία διετία, χωρίς δυστυχώς να υπάρχει καμιά σαφής ενημέρωση και διαβεβαίωση για κάποια παρόμοια οργανωμένη και αποτελεσματική προσπάθεια για το μέλλον, δεδομένης μάλιστα της ευρείας και συνεχούς ζήτησης μαθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Το ακόμα πιο παράδοξο είναι ότι οι εξετάσεις ελληνομάθειας υφίστανται ακόμα αλλά όχι τα μαθήματα προετοιμασίας για αυτές, οδηγώντας μάλιστα ορισμένους από τους υποψηφίους σε ιδιωτικά κέντρα εκμάθησης της γλώσσας.

¹¹ Αναφέρονται ενδεικτικά το «Ταξίδι στην Ελλάδα» και το παλιότερο «Επικοινωνήστε Ελληνικά».

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΥΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

Τράκα Παναγιώτα

trakapan@gmail.com

Τμήμα Ξένων Γλωσσών Μετάφρασης- Διερμηνείας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Υπάλληλος στην Υπηρεσία Ασύλου, Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει δεχτεί ένα τεράστιο μεταναστευτικό κύμα. Αυτό το μωσαϊκό ανθρώπων, που νόμιμα ή παράνομα εισήλθαν στη χώρα μας ψάχνοντας μια καλύτερη τύχη, πρόκειται να επηρεάσει μακροπρόθεσμα τη φυσιογνωμία της. Η εθνικά ομοιογενής Ελλάδα αρχίζει να μεταμορφώνεται σε πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Δεν υπάρχει φυλή, εθνικότητα και πολιτιστική κοινότητα του πλανήτη μας, που να μην έχει στείλει επαρκή αριθμό εκπροσώπων της στους δρόμους όχι μόνο της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, αλλά πλέον και κάθε περιοχής της Ελλάδας. Ο δάσκαλος ενός ελληνικού επαρχιακού χωριού καλείται να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με έναν πρόσφυγα μαθητή. Ένας γιατρός ή νοσηλευτής ενός Κέντρου Υγείας περιθάλπει τώρα και ασθενείς διαφορετικών πολιτισμών. Ποιές στρατηγικές ευγένειας πρέπει να διαθέτει γενικότερα ο έλληνας δημόσιος υπάλληλος στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αυτής επικοινωνίας;

Λέξεις κλειδιά: ευγένεια, διαπολιτισμική επικοινωνία, δημόσιος υπάλληλος, μετανάστης.

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, που τα τελευταία χρόνια μετατράπηκε, σε χώρα προορισμού αλλά και εισόδου προσφύγων και μεταναστών, ο Έλληνας δημόσιος υπάλληλος (στην υπηρεσία, στο ιατρείο, στο σχολείο κτλ) επικοινωνεί καθημερινά με άτομα διαφορετικών πολιτισμών με άγνωστες επικοινωνιακές συνήθειες. Σύμφωνα με τον “οδηγό συμπεριφοράς και δεοντολογίας” ο δημόσιος υπάλληλος καλείται να αντιμετωπίζει με ευγένεια κάθε πρόσωπο που αποτελείται για ζητήματα του ενδιαφέροντος του.

Η ανάγκη για ενασχόληση με την ευγένεια προκύπτει από τις ανάγκες της καθημερινότητας και δεν θεωρείται θέμα καθαρά γλωσσολογικό. Εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης των συστημάτων επικοινωνίας και μεταφορών, ο κόσμος φαίνεται να γίνεται ολοένα και πιο «μικρός». Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία αντικαθίσταται από την ανάγκη επαφής με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς με άγνωστες επικοινωνιακές συνήθειες. Το θέμα της γλωσσικής ευγένειας γίνεται πλέον εργαλείο για την αντιμετώπιση των «παγίδων» τόσο στην εξωπολιτισμική, όσο και στην ενδοπολιτισμική επικοινωνία. Ξεπερνώντας τα όρια της πραγματολογίας αγγίζει θέματα της καθημερινότητας, όπως η ανεμπόδιστη, χωρίς προστριβές επικοινωνία.

Οι περισσότεροι άνθρωποι που συναντιούνται τυχαία μέσα σε ένα τρένο και αρχίζουν να συζητούν για τον καιρό, δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για τον καιρό (Trudgill 1974: 13 στο Sifianou 1989:9) Η ανταλλαγή αυτών των πληροφοριών γίνεται στην ουσία για τη σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων (Hurford and Heasley 1983:5 στο Sifianou 1987:9) στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Το τι είναι κατάλληλο στην επικοινωνιακή διαδικασία διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό, συνεπώς εάν δεν ληφθούν υπόψη αυτές οι διαφορές στη χρήση της γλώσσας κάθε πολιτισμού, μπορεί να προκληθεί παραβίαση της ομαλής επικοινωνίας, έστω και αν αυτό γίνει ακούσια. Πίσω

από τον λόγο κρύβεται μια πολιτισμική ιδεολογία σε κάθε γλώσσα και αυτό ακριβώς το γεγονός είναι που εξετάζεται από τους ασχολούμενους με την γλωσσική ευγένεια.

Η γλώσσα λοιπόν δεν είναι απλά ένα επικοινωνιακό μέσο, αλλά αποδεικνύεται μέσω της χρήσης της ότι ο κάθε ομιλητής έχει κατανοήσει την επικοινωνιακή περίσταση και έχει επιλέξει τις κατάλληλες γλωσσικές εκφράσεις, που η ίδια η γλώσσα του παρέχει. Η επιλογή αυτή βασίζεται σε πολιτισμικές αξίες που εκφράζονται με την επιλογή συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων, η χρήση των οποίων διαμορφώνει και την ταυτότητά μας. Κάθε άτομο έχει τη δική του ταυτότητα, η οποία αντικατοπτρίζει τόσο τις προσωπικές στάσεις και αξίες, όσο και αυτές της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Διαφορετικά συνομιλεί κανείς με το αφεντικό του από ότι με τα μέλη της οικογενείας του, με νεότερους από ότι με μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους. Μεταφορικά θα μπορούσε το κάθε άτομο να παρομοιαστεί με έναν ηθοποιό, για τον οποίο «οι απαιτήσεις του κάθε ρόλου που καλείται να υποδυθεί δεν είναι επίκτητες. Χρειάζεται την κατάλληλη (θεατρική) εκπαίδευση και καθοδήγηση (από το σκηνοθέτη) για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του κάθε ρόλου» (Parsons, 1968 [1951]: 205). Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τις απαιτήσεις της περιστασης και να διαλέξει ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές επιλογές που διαθέτει κάθε γλώσσα.

Όπως γίνεται κατανοητό το τι θεωρείται ευγενικό ή όχι εξαρτάται από την περίσταση και διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Εστιάζοντας στη δημόσια διοίκηση της Ελλάδας θα ερευνήσουμε με ποια ακριβώς στοιχεία πρέπει να είναι εξοπλισμένος ο Έλληνας δημόσιος υπάλληλος στο πόστο του, για μια «ευγενική» διαπολιτισμική επικοινωνία.

Έτσι σε αυτό το σημείο θεωρήθηκε σωστή η αναφορά στους όρους «περίσταση» και «πολιτισμός», καθώς και στην έννοια με την οποία ο τελευταίος χρησιμοποιείται στην παρούσα εισήγηση.

3. Περίσταση

Στη γλωσσολογία ο όρος αυτός χρησιμοποιείται γενικά για να αναφερθεί στο εξωγλωσσικό περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα ένα εκφώνημα - με αναφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων, το επίπεδο της τυπικότητας, τη φύση των δραστηριοτήτων σε εξέλιξη κ.ο.κ. Η γλωσσολογία δίνει έμφαση στην ανάγκη μελέτης της γλώσσας στην περίστασή της ή στο περιβάλλον της περιστασης (context of situation), ώστε να είναι δυνατό να ληφθεί μια πλήρης δήλωση σημασίας. Η κοινωνιογλωσσολογία ενδιαφέρεται κυρίως να συσχετίσει συστηματικές ποικιλίες στη γλώσσα με ποικιλίες σε κοινωνικές περιστάσεις. Ο όρος «περίσταση» μπορεί να χρησιμοποιείται με στενή έννοια και να αναφέρεται στα κοινωνικά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα. Η περιστασιακή σημασία ενός εκφώνηματος, με την έννοια αυτή, θα ήταν ισοδύναμη με την κοινωνιογλωσσολογική της ερμηνεία, π.χ. θρησκευτικές, πολιτικές, άτυπες «περιστάσεις».

Σύμφωνα με την Παριανού «η περίσταση αποτελεί πραγματολογική, εξωγλωσσική κατηγορία και περιλαμβάνει και την ανθρώπινη συμπεριφορά στο πλαίσιο του πολιτισμού».

4. Πολιτισμός

Υπάρχουν πάνω από 300 ορισμοί της έννοιας πολιτισμός (Παριανού, 1998:15) Ένας και μοναδικός ορισμός αποδεκτός από όλους δεν υπάρχει Ο όρος χρησιμοποιείται σε αυτή την εργασία υπό την ανθρωπολογική έννοιά του. Ο πρώτος σημαντικός ανθρωπολογικός ορισμός του Sir Edward Tylor στο *Primitive Cultures* (1871) Κ καθορίζει τον πολιτισμό ως «το περίπλοκο αυτό σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, τους νόμους, τα ήθη, τις συνήθειες και άλλα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τα μέλη μιας κοινότητας» (Bock, 1979: 13-14).

Ο ορισμός του Tylor συνεχίζει να αποτελεί τη βάση των περισσότερων σύγχρονων ανθρωπολογικών συλλήψεων του πολιτισμού. Οι περισσότεροι ανθρωπολόγοι συμφωνούν σχετικά με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολιτισμού:

1. Ο πολιτισμός δεν είναι επίκτητος, αλλά αποκτιέται κοινωνικά.
2. Ο πολιτισμός είναι περισσότερο χαρακτηριστικό των μελών μιας κοινότητας παρά ενός ατόμου.
3. Ο πολιτισμός είναι συμβολικός. Η γλώσσα είναι το πιο χαρακτηριστικό συμβολικό σύστημα μέσα στον πολιτισμό.
4. Κάθε στοιχείο του πολιτισμού σχετίζεται με όλα τα άλλα.

Όπως παρατηρούμε λοιπόν η γλώσσα αποτελεί ενσωματωμένο και αναπόσπαστο μέρος του πολιτισμού και δεν θα μπορούσε να υπάρξει έξω από αυτόν. Ο πολιτισμός περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα πιστεύω και το σύστημα αξιών, σύμφωνα με τα οποία ζουν τα μέλη κάθε κοινωνίας. Η εκδήλωση αυτών γίνεται και μέσω της γλώσσας, αφού οι γλωσσικές εκδηλώσεις είναι ένας τρόπος πραγμάτωσης των σκέψεων και πράξεων κάθε ομάδας ανθρώπων (Παριανού, 1998: 9). Ο Mounin γράφει χαρακτηριστικά ότι κάθε γλώσσα περιέχει, επεξεργάζεται, επιβάλλει στους ομιλητές της ένα συγκεκριμένο τρόπο να βλέπουν τον κόσμο και να αναλύουν τις εμπειρίες που τους προσφέρονται από τον κόσμο (Mounin, 1963: 272 στο Παριανού, 1998: 10). Με το ίδιο σκεπτικό ο Sapir δηλώνει ότι ο πολιτισμός όπως και η γλώσσα διαμορφώνουν τη σκέψη. Με άλλα λόγια η γλώσσα είναι ένα όργανο μέσα από το οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο, (Sapir (1921, 1948) στα Πρακτικά της 11^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, 26-28 Απρ. 1990:328) ή σύμφωνα με τον Goodenough “ο πολιτισμός μιας κοινωνίας αποτελείται από όλα αυτά που ο καθένας πρέπει να γνωρίζει ή να πιστεύει προκειμένου να λειτουργήσει με τρόπο αποδεκτό στα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνίας” (Goodenough 1957:167 στο Sifianou 1987:12.)

Για μια ευκολότερη μελέτη των πολιτισμικών διαφορών πολλοί επιστήμονες κατηγοριοποιούν τους πολιτισμούς ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μελών τους. Χαρακτηριστικότεροι εκπρόσωποι είναι ο Hofstede, ο Hall και οι Gudykunst / Ting-Toomey/ Nishida .

4.1. Hofstede

Ο Hofstede είναι ευρέως γνωστός για τις τέσσερις διαστάσεις της πολιτισμικής μεταβλητότητας («διαστάσεις του Hofstede»). Αυτές οι διαστάσεις περιλαμβάνουν :

Αποφυγή αβεβαιότητας

Αυτή η διάσταση αναφέρεται στο πόσο άνετα αισθάνονται τα μέλη μιας κοινότητας ως προς την ασάφεια, το άγνωστο. Κατά συνέπεια, οι πολιτισμοί που αποφεύγουν την αβεβαιότητα προτιμούν τους επίσημους κανόνες, ενώ σε οποιαδήποτε κατάσταση αβεβαιότητας μπορεί να εκφραστεί μεγαλύτερη ανησυχία από τους πολιτισμούς με χαμηλή αποφυγή αβεβαιότητας.

Ιεραρχική Απόσταση

Σύμφωνα με τους Hofstede & Bond (Hofstede/Bond, 1984: 419), η ιεραρχική απόσταση καθορίζεται «ως ο βαθμός στον οποίο τα λιγότερο ισχυρά μέλη των κοινωνιών δέχονται ότι η εξουσία κατανέμεται ανομοιόμορφα». Με άλλα λόγια οι πολιτισμοί που δείχνουν μεγάλη ιεραρχική απόσταση είναι πιο ανεκτικοί σε μια μεγαλύτερη διαφορά θέσης από αυτούς με χαμηλότερη.

Ανάδειξη του Ανδρικού / Θηλυκού Στοιχείου

Αυτή η διάσταση δέχεται αδικαιολόγητη κριτική για το όνομά της και μόνο. Αναφέρεται βασικά στους αναμενόμενους ρόλους του άντρα και της γυναίκας σε έναν πολιτισμό. Στους πολιτισμούς, που από τον Hofstede καλούνται «αρσενικοί», η διάκριση ανάμεσα στους ανδρικούς και γυναικείους ρόλους στην κοινωνία είναι πιο ευδιάκριτη. Μια «ανδροπρεπής» κοινωνία είναι αυτή όπου οι άντρες υποτίθεται ότι είναι σκληροί, ανταγωνιστικοί, εστιασμένοι στα υλικά επιτεύγματα, ενώ οι γυναίκες τρυφερές, σόφρονες, εστιασμένες στην ποιότητα ζωής. Οι

περισσότεροι «θηλυκοί» πολιτισμοί έχουν μια μεγαλύτερη ασάφεια σε αυτό που αναμένεται από κάθε φύλο. Εκεί τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εστιάζονται στην ποιότητα ζωής (Hofstede, 1991: 261-2).

Ατομικότητα / Συλλογικότητα

Οι όροι αυτοί συνδέονται με την έννοια της ταυτότητας, δηλαδή με το πώς προσδιορίζουμε τον εαυτό μας. Οι ατομικιστικοί πολιτισμοί αυτό-προσδιορίζονται μέσω του «εγώ», ενώ οι συλλογικοί πολιτισμοί μέσω του «εμείς». Στις συλλογικές κοινωνίες "το συλλογικό συμφέρον (της ομάδας) προηγείται του ατομικού" Hofstede, 1991:50, ενώ στις ατομικιστικές "το "εγώ" υπερέρχει του "εμείς" (Gudykunst, W.B., Ting-Toomey, 1988: 40). Αυτή είναι μια θεμελιώδης διαφορά μεταξύ των δυτικών και ανατολικών πολιτισμών. Η ελληνική και η τούρκικη κοινωνία είναι περισσότερο συλλογικές, παρά ατομικιστικές.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ / ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ HOFSTEDE

Ατομικότητα	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ
προσωπική αυτονομία	ενότητα και αρμονία στην ομάδα
προσανατολισμός στο «εγώ»	προσανατολισμός στο «εμείς»
προσωπικοί στόχοι	ομαδικοί στόχοι
ανεξαρτησία	αλληλεξάρτηση
προσωπικός χώρος	ομαδικότητα
ολιγομελής οικογένεια	πολυμελής οικογένεια
ανταγωνισμός	συνεργασία

5. Η ευγένεια σύμφωνα με τη θεωρία των Brown και Levinson

Η θεωρία των Brown και Levinson δεν είναι η αρχαιότερη, ωστόσο θεωρείται η πλέον γνωστή και επικρατέστερη θεωρία ευγένειας. Κεντρικές έννοιες είναι αυτή της «λογικής» (rationality) και του «προσώπου» (face), οι οποίες –σύμφωνα με τους συγγραφείς – έχουν καθολική ισχύ, είναι δηλαδή χαρακτηριστικά γνωρίσματα όλων των ομιλητών και ακροατών και εκφράζονται μέσα από ένα παγκόσμιο «Ατομο - Μοντέλο» (Model Person). Πρόκειται, σύμφωνα με τον Hatim, για έναν χρήστη της γλώσσας που διαθέτει δύο χαρίσματα: την πρακτική λογική με την οποία μπορεί να ξεχωρίζει τους στόχους του και τα μέσα επίτευξής τους, και το «πρόσωπο» (face) (Hatim, 1998:88).

Ως «πρόσωπο» στα ελληνικά μπορούμε να νοήσουμε την «προσωπικότητα», δηλαδή το σύνολο των φυσικών, πνευματικών, ψυχικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου (βλ. και εκφράσεις: δεν έχω πρόσωπο να βγω στον κόσμο, με τι πρόσωπο θα αντικρίσω κάποιον) (Μπαμπινιώτης, Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (1998).) Ο όρος αυτός προέρχεται από τον Goffman, ο οποίος ορίζει το «πρόσωπο» ως «την κοινωνική αυτο-εικόνα την οποία κάθε μέλος διεκδικεί για τον εαυτό του» (Goffman, 1967a: 16). Αυτή η εικόνα μπορεί να διατηρηθεί, να ενισχυθεί, να απειληθεί ή να καταστραφεί μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους. Παρόλα αυτά όμως υποτίθεται ότι είναι «συμφέρον» του καθένα η διαφύλαξη του προσώπου του άλλου, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη μιας ομαλής επικοινωνίας.

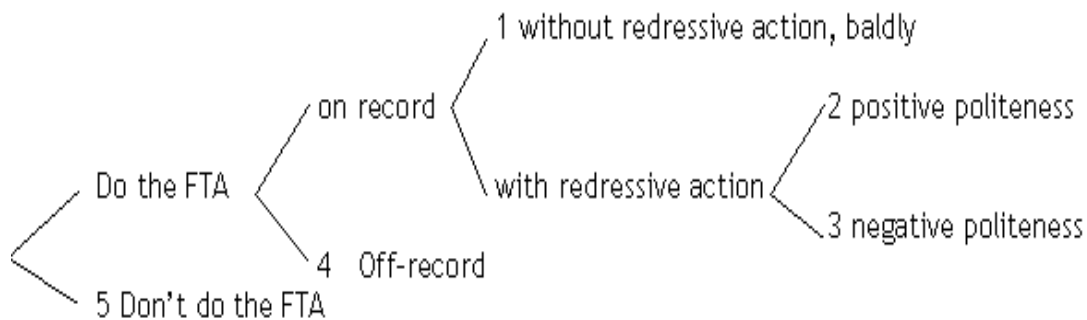
Το πρόσωπο στη θεωρία των Brown και Levinson (1978 και 1987) έχει δύο όψεις με την ίδια βαρύτητα η καθεμιά: το θετικό πρόσωπο (positive face) και το αρνητικό πρόσωπο (negative face).

Ως *θετικό πρόσωπο* ορίζεται η επιθυμία κάθε ατόμου για μια αυτο-εικόνα που να γίνεται δεκτή, αποδεκτή, αρεστή, να τυγχάνει κατανόησης, σεβασμού και υποστήριξης από τους άλλους. *Αρνητικό πρόσωπο* θεωρείται η επιθυμία κάθε ατόμου να μη δέχεται επιβολές και αποκλίσεις (από τα προσωπικά του «θέλω»), να γίνεται σεβαστός από τους άλλους ο προσωπικός / ζωτικός του χώρος καθώς και η ελευθερία δράσης του.

Η ανάγκη τόσο για θετικό, όσο και για αρνητικό πρόσωπο χαρακτηρίζει κάθε άτομο σχεδόν κάθε κοινωνίας, ισχυρίζεται η Μαρία Οικονομίδου- Κογετσίδου, παρόλα αυτά όμως διαπιστώνεται ότι κάθε πολιτισμός τείνει να δίνει διαφορετική έμφαση σε κάποια από τις δυο όψεις του προσώπου (Economidou-Kogetsidis, 2002: 18).

Οι Brown και Levinson αναφέρονται επίσης στην έννοια των «*απειλητικών για το πρόσωπο πράξεων*» (*Face Threatening Acts, FTA*), οι οποίες είναι στρατηγικές που δύναται να βλάψουν ή να απειλήσουν το θετικό ή αρνητικό πρόσωπο κάποιου.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς η πρώτη απόφαση που θα πρέπει να πάρει ο ομιλητής είναι το εάν θα εφαρμόσει ή όχι μια απειλητική για το πρόσωπο πράξη. Εάν κρίνει ότι η απειλή προς το πρόσωπο είναι τόσο μεγάλη, ενδέχεται να μην την εφαρμόσει, με άλλα λόγια να σιωπήσει. Στην περίπτωση όμως που αποφασίσει να την ακολουθήσει, υπάρχουν τέσσερις πιθανότητες, που συνοπτικά παρουσιάζονται ως εξής:



(Brown, Levinson 1987:60)

- άμεσα, χωρίς λεκτική αποζημίωση

(π.χ. *Ανοίξε το παράθυρο! Δώσε μου το μολύβι σου!*) Να εφαρμόσει δηλαδή την απειλητική για το πρόσωπο πράξη σαφώς και κατηγορηματικά (*on the record*): ο ομιλητής εκφράζεται ανεπιφύλακτα, λαμβάνοντας ελάχιστα ή καθόλου υπόψη του το πρόσωπο του άλλου.

- με λεκτική αποζημίωση (θετική ευγένεια)

(π.χ. Εκπληκτικό βάζο, από πού το αγόρασες; Ανοίγεις το παράθυρο λίγο;

Μωρέ άνοιξε λίγο το παράθυρο, γιατί κοντεύω να σκάσω. Εσύ που είσαι τόσο καλό παιδί, θα πας να μου φέρεις λίγο νεράκι;).

Να εφαρμόσει την απειλητική για το πρόσωπο πράξη χρησιμοποιώντας *στρατηγικές θετικής ευγένειας*, που απευθύνονται στο *θετικό πρόσωπο* του ακροατή, δηλαδή στην επιθυμία του να γίνεται αρεστός και αποδεκτός.

- με λεκτική αποζημίωση (αρνητική ευγένεια)

(π.χ. Θα μπορούσες να ανοίξεις το παράθυρο; Μήπως μπορείς να ανοίξεις το παράθυρο σε παρακαλώ; Θα είχες την καλοσύνη, αν σου είναι εύκολο, να ανοίξεις το παράθυρο;)

Να εφαρμόσει την απειλητική για το πρόσωπο πράξη χρησιμοποιώντας *στρατηγικές αρνητικής ευγένειας*, που απευθύνονται στο *αρνητικό πρόσωπο* του ακροατή, δηλαδή στην επιθυμία του να δρα ανεμπόδιστα και όπως αυτός επιλέγει.¹²

- έμμεσα

(π.χ. Κάνει ζέστη εδώ μέσα ή εγώ ζεσταίνομαι; (άνοιξε κανένα παράθυρο)

Ωχ, έχω ένα τρομακτικό πονοκέφαλο. (δώσε μου μια ασπιρίνη) Μήπως είδες πουθενά την εφημερίδα; (δώσε μου την εφημερίδα) Πάω σινεμά. (δώσε μου χρήματα) Θέλω να κοιμηθώ (χαμήλωσε / κλείσε το ραδιόφωνο / την τηλεόραση, πήγαινε στο άλλο δωμάτιο, φύγε από το κρεβάτι μου, κλπ)

Να εφαρμόσει δηλαδή την απειλητική για το πρόσωπο πράξη με επιφύλαξη (*off the record*): ο ομιλητής εκφράζεται με ασάφεια (πχ. χρησιμοποιώντας κάποιον υπαινιγμό) και η ερμηνεία του εκφωνήματός του εναπόκειται στον ακροατή. Αυτή η στρατηγική εφαρμόζεται συνήθως όταν το ρίσκο απειλής ή καταστροφής της εικόνας του προσώπου είναι μεγάλο, όμως όχι σε τέτοιο βαθμό ώστε να αποτραπεί η εφαρμογή της.

Όσον αφορά το βαθμό και το είδος της ευγένειας που «πρέπει» να χρησιμοποιηθούν σε συγκεκριμένη πράξη λόγου, καθορίζονται από το «βάρος» - W (weightiness) της ίδιας της πράξης. Η μέτρηση αυτού του βάρους γίνεται βάσει τριών μεταβλητών: της διαφοράς εξουσίας που οι συνομιλητές έχουν αντιληφθεί ότι υπάρχει μεταξύ τους: P (the perceived power difference between hearer and speaker), της κοινωνικής διαφοράς που έχουν αντιληφθεί να υπάρχει μεταξύ τους: D (the perceived social distance between them) και της θέσης της ίδιας της γλωσσικής πράξης μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμό – δηλαδή το πόσο ‘απειλητική’ ή ‘επικίνδυνη’ είναι: R (the cultural ranking of the speech act - how ‘threatening’ or ‘dangerous’ it is perceived to be within a specific culture).

Η μέτρηση του βάρους W της γλωσσικής πράξης γίνεται με βάση τον εξής τύπο, όπου x είναι η γλωσσική πράξη, S ο ομιλητής (speaker) και H ο ακροατής (hearer).

$$W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x$$

Ανάλογα λοιπόν με το αποτέλεσμα αυτής της αριθμητικής πράξης, οι ομιλητές επιλέγουν μια συγκεκριμένη στρατηγική: το εάν θα εφαρμόσουν ή όχι την απειλητική για το πρόσωπο πράξη και σύμφωνα με ποιον τρόπο, όπως προαναφέρθηκε.

6. Ελληνική γλωσσική ευγένεια: Οι μελέτες των Παυλίδου και Σηφιανού

Είναι γνωστό ότι όταν έρθει κανείς σε επαφή με ομιλητές μιας άλλης γλώσσας, ορισμένες επικοινωνιακές εμπειρίες του φαίνονται περίεργες και δίνουν την αίσθηση του ξένου ή του ανοικείου. Όσον αφορά τώρα τις διαφορές ανάμεσα στα ελληνικά και τα γερμανικά η Παυλίδου (Παυλίδου Θ. «Η ευγένεια στο τηλέφωνο: αντιπαραθετική ανάλυση ελληνικής – γερμανικής») παρατηρεί στην έρευνά της τα εξής :

A) η ακούσια σιωπή σε στιγμές όπου η ελληνική γλωσσική κοινότητα επιβάλει την έκφραση μιας ευχής, ενώ αντίθετα η γερμανική ή δεν προβλέπει κάτι ανάλογο ή δεν παρέχει την ίδια γκάμα γλωσσικών μέσων (Παυλίδου, 1990: 308.)

B) Υπάρχει η αίσθηση ότι για να πάρεις κάποιον τηλέφωνο στη Γερμανία πρέπει να συντρέχει «σοβαρός» λόγος, αλλιώς ενοχλείς. Επιπλέον ο λόγος πρέπει να δηλωθεί άμεσα, χωρίς περιφράσεις, για να μην καταχραστείς το χρόνο που σου αφιερώνει ο συνομιλητής σου.

Και στις δύο περιπτώσεις, συνεχίζει η ερευνήτρια, γίνεται κατανοητό ότι η συμπεριφορά χωλαίνει από την άποψη της ευγένειας. Στην πρώτη όμως περίπτωση απλώς παραβιάζεται η αντίληψη για το τι συνιστά ευγενική συμπεριφορά, μια αντίληψη που προφανώς υπαγορεύεται από την μητρική μας γλώσσα. Η αντίθεση λοιπόν ανάμεσα στις δυο γλώσσες έγκειται στην παρουσία ή απουσία μιας πρόβλεψης για ένα είδος συμπεριφοράς.

Στη δεύτερη περίπτωση προσκρούεις σε διαφορετικούς κανόνες ευγένειας, με άλλα λόγια, οι δυο γλώσσες αποδέχονται διαφορετικές συμπεριφορές ως ευγενικές.

Από την πλευρά των Ελλήνων υπήρξε πολύ μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή, ενώ αντίθετα εμφανίστηκε περισσότερη επιφυλακτικότητα στη Γερμανία. Γενικά αποδείχτηκε πιο δύσκολη υπόθεση η διείσδυση στη γερμανική ιδιωτική ζωή. Αντίθετα οι Έλληνες και οι Ελληνίδες δέχτηκαν με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση να παρακολουθήσει ένα ξένο μάτι (αυτί) πτυχές της ζωής τους που δεν ήταν δημόσιες. Οι Έλληνες όντως φαίνονται να έχουν διαφορετική αντίληψη

του προσωπικού / ιδιωτικού από τους Γερμανούς, δηλαδή η σφαίρα του ιδιωτικού τους χώρου μάλλον εγκλείει λιγότερες πτυχές της ζωής τους.

Για παράδειγμα για τους Γερμανούς οι σχέσεις με τους γονείς ή τα παιδιά, το εισόδημά τους κ.τ.λ. είναι αυστηρά προσωπική τους υπόθεση. Όπως παρατηρεί και η Σηφιανού, συγκρίνοντας Έλληνες και Άγγλους, στην Ελλάδα τα όρια του προσωπικού χώρου φαίνονται να είναι πιο χαλαρά ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα (π.χ. μέλη της ίδιας οικογένειας συγγενείς, φίλοι κ.τ.λ. (Sifianou, 1992: 224)

Από την άλλη πλευρά, ενώ θεωρείται συχνά ότι η ελληνική ευγένεια υπολείπεται της γαλατικής ή της αγγλοσαξονικής, υπάρχει και η άποψη ότι πρόκειται απλώς για διαφορετική ευγένεια. Στο βιβλίο της Politeness phenomena in England and Greece η Σηφιανού παρατηρεί ότι ο διαχωρισμός μεταξύ «δικών» και «ξένων» είναι πολύ έντονος στην ελληνική κοινωνία και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον: οι σχέσεις με τους «δικούς» χαρακτηρίζονται από συνεργασία, προστασία και βοήθεια ενώ εκείνες με τους «ξένους» από ανταγωνισμό. Στην Αγγλία, αντιθέτως, η ευγένεια είναι πιο ομοιογενής και διέπεται από τον σεβασμό για την ιδιωτική ζωή του άλλου. Μια όψη της ελληνικής συμπεριφοράς που φαντάζει εκνευριστική και αγενής είναι η παράτολμη οδήγηση, ο μη σεβασμός της ουράς και, η έλλειψη εξυπηρετικότητας μερικών δημοσίων υπαλλήλων και πωλητών. Υπάρχουν ωστόσο διάφοροι λόγοι που εξηγούν αυτού του είδους τη συμπεριφορά. Μπορεί να οφείλεται στην ελλιπή εκπαίδευση ή στο γεγονός ότι μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι το να εξυπηρετούν τους άλλους τους μειώνει.

7. Η ευγένεια και ο Έλληνας δημόσιος υπάλληλος

Έχοντας εξετάσει διεξοδικά τις έννοιες ευγένεια, περίσταση, πολιτισμός, επανερχόμαστε στο αρχικό μας ερώτημα: είναι εφικτό ο Έλληνας δημόσιος υπάλληλος να διαθέτει επαρκή γνώση, τόσο του δικού του, όσο και όλων των άλλων πολιτισμών, ώστε να φερθεί με την απαιτούμενη ευγένεια σε κάθε περίπτωση; Σίγουρα είναι αδύνατη η γνώση όλων των χαρακτηριστικών επικοινωνιακών γνωρισμάτων του κάθε πολιτισμού. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες ιδιότητες, με τις οποίες αν εξοπλιστεί ο κάθε υπάλληλος, θα καταφέρει να επικοινωνήσει με ευγένεια σε οποιαδήποτε περίπτωση.

Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά στρατηγικές θετικής και αρνητικής ευγένειας αντίστοιχα. Οι στρατηγικές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν και να προσαρμοστούν σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση στις δημόσιες υπηρεσίες προκειμένου είτε να ενισχύσουν το θετικό πρόσωπο, είτε να λάβουν υπόψη τις ανάγκες του αρνητικού προσώπου του μετανάστη.

7.1. Στρατηγικές θετικής ευγένειας

- δείξε προσοχή, φροντίδα για τον ακροατή (ενδιαφέροντα, ανάγκες, αγαθά)
- δείξε υπερβολικό ενδιαφέρον, επιδοκιμασία, συμπαράσταση στον ακροατή
- κίνησε το ενδιαφέρον του ακροατή
- χρησιμοποίησε ενδείκτες οικειότητας
- επιδίωξε συμφωνία
- απόφυγε τη διαφωνία
- δημιούργησε κοινό έδαφος
- δείξε ενδιαφέρον για τις επιθυμίες του ακροατή
- υποσχέσου
- να είσαι αισιόδοξος
- συμπερίλαβε και τον ακροατή στη δραστηριότητα
- δώσε (ή ζήτησε) εξηγήσεις
- υπόθεσε ή δήλωσε αμοιβαιότητα
- εκπλήρωσε την επιθυμία του ακροατή
- πρόσφερε αγαθά, συμπαράσταση, κατανόηση, συνεργασία.

7.2. Στρατηγικές αρνητικής ευγένειας

- να είσαι έμμεσος
- μην προεξοφλείς/ προϋποθέτεις
- ρώτησε, χρησιμοποίησε επισχετικές εκφράσεις (hedges)
- ελαχιστοποίησε την επιβάρυνση
- δείξε σεβασμό
- απολογήσου
- αποπροσωποποίησε τον ομιλητή και τον ακροατή /
- απόφυγε τα εγώ και εσύ
- δήλωσε ότι δεν υποχρεώνεις τον ακροατή

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε επιγραμματικά στη συμβολή της θεωρίας της ευγένειας στην επικοινωνία δύο χαρακτηριστικών περιστάσεων. Συγκεκριμένα στην επικοινωνία γιατρού-ασθενή και δασκάλου- μαθητή. Και στις δυο αυτές περιπτώσεις υπάρχει ασυμμετρία σχέσεων και ιεραρχική απόσταση ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

8. Η ευγένεια στην επικοινωνία γιατρού- ασθενή

Το ιατρικό προσωπικό καλείται να λάβει υπόψη την περίσταση, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ανάγκες επικοινωνίας. Πρέπει να αξιολογήσει τόσο τις προσωπικές του απόψεις, εμπειρίες και στερεότυπα, αλλά ταυτόχρονα να δείξει ευαισθησία στη μοναδικότητα του ασθενή και να προσδιορίσει την εθνική ταυτότητα του.

Επίσης καλείται να εξοπλιστεί με δεξιότητες όπως να εκμαιεύει τις αντιλήψεις του ασθενή για την ασθένειά του, για τον πόνο, το θείο (Λιονής 2011:19), το θάνατο, για το χρόνο, το ρόλο της οικογένειας. Να κατανοήσει το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του ασθενή και να εντοπίσει πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν στην επικοινωνία μαζί του και να επηρεάσουν τη θεραπεία του. Βασικό του μέλημα είναι και η αποτελεσματική επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας, που πιθανόν τον συνοδεύουν.

Ένας επαγγελματίας υγείας, που διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια, είναι βοηθητικός, υποστηρικτικός και διευκολύνει τον ασθενή του εφαρμόζοντας συμπεριφορές και πρακτικές που σέβονται τις ανάγκες τόσο του θετικού, όσο και του αρνητικού του προσώπου.

9. Η ευγένεια στην επικοινωνία δασκάλου-μαθητή

Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης, να αντιλαμβάνεται ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο, η φυλή, το φύλο, η κοινωνική τάξη, επηρεάζουν την επικοινωνία και την εκπαίδευση του μετανάστη και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Χαλκιάς 2007)

Η Θεωρία της ευγένειας μπορεί να γίνει οδηγός στην διαχείριση της σχολικής τάξης.

Το ενδιαφέρον στην διατήρηση του θετικού και αρνητικού προσώπου του μαθητή εξασφαλίζει μια δημιουργική συμμετοχή του στις δραστηριότητες της τάξης και στη δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης δασκάλου – μαθητή. Η ίδια θεωρία συμβάλει στην υιοθέτηση στρατηγικών, την υποκίνηση των μαθητών και την διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και της δημιουργικής επικοινωνίας δασκάλου -μαθητή ικανοποιώντας κάθε αίσθημα αυτοεκτίμησης κι ευγένειας.

10. Συμπεράσματα

Κλείνοντας την εισήγηση αυτή θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σήμερα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης και του συνεχώς αυξανόμενου πολιτισμικού πλουραλισμού, είναι αναγκαία η διαμόρφωση διαπολιτισμικά ικανών υπαλλήλων, οι οποίοι συγκροτούν μια προσωπική και μια

επαγγελματική ταυτότητα που τους επιτρέπει να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Όπως έγινε κατανοητό η ευγένεια είναι η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και η αποτροπή των συγκρούσεων. Μέλημα του διαπολιτισμικά ικανού υπάλληλου είναι να διασφαλίσει το πρόσωπο του εξυπηρετούμενου του, βάσει στρατηγικών που επιλέγονται με γνώμονα το βαθμό απειλής και στοχεύουν την ελαχιστοποίησή της. Με τη “θετική ευγένεια” δείχνει την εκτίμησή στο πρόσωπο του συνομιλητή του ενώ με την “αρνητική ευγένεια” αποφεύγονται πράξεις, οι οποίες θα αποτελούσαν “απειλή” στις προσδοκίες ενός ατόμου σχετικά με την αυτοδιάθεσή του.

Οι ικανοί υπάλληλοι γνωρίζουν, με άλλα λόγια, πώς να εκμαιεύουν επιθυμητές συμπεριφορές στις αλληλεπιδράσεις τους και πώς να εκπληρώνουν τους δικούς τους επικοινωνιακούς στόχους με το να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να επιβεβαιώνουν τις οπτικές και τις πολιτισμικές ταυτότητες των «άλλων». Με αυτό το τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών αλλά και να αναγνωρίζουν τη προσωπική στάση και συμπεριφορά τους ως ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες που δρουν και αντιδρούν σε αμφίδρομη διάδραση. Ανοίγοντας διαπολιτισμικές γέφυρες στη γλωσσική επικοινωνία, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με άλλα άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους αναγνωρίζοντας νοοτροπίες, συγκινησιακή συμπεριφορά και ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα. (Ευθυμιάδου, 2008)

Διαθέτοντας επίγνωση του προσωπικού του πολιτισμικού υπόβαθρου, συνολική κατανόηση του κόσμου, εξοικείωση με διαφορετικές κουλτούρες, επιδεικνύοντας θετική στάση προς τη διαφορετικότητα και αποδοχή της διαφορετικότητας ο δημόσιος υπάλληλος θεμελιώνει μια κουλτούρα επαγγελματισμού, εξυπηρέτησης και εμπιστοσύνης - που σημαίνει ότι αντιμετωπίζει με ευγένεια, προσοχή κι ενδιαφέρον κάθε πρόσωπο που αποτείνεται για ζητήματα του ενδιαφέροντος του.

Βιβλιογραφία

Ξένη βιβλιογραφία

- Bock, P. (1979). *Modern Cultural Anthropology*, 3rd ed., New York, Alfred & Knopf.
- Brown, P., / Levinson, S.(1978). *Universals in language usage: Politeness phenomena*. In E. Goody (Ed.), *Questions and politeness*. Cambridge: CUP
- Brown, P. / Levinson, S.(1987). *Politeness: Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2002). ***Requesting Strategies and Cross-Cultural Pragmatics: Greek and English***, The Nottingham Linguistic Circular. 17-32
- Hatim, B. (1998). *Traslation Quality Assessment. Setting and maintaining a trend*. TheTranslator, 4, 1, pp. 91-100.
- Hofstede, G. / Bond, M.H. (1984). *Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rokeach's Value Survey*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 15, 417-433.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- Goffman, E. (1967). *On face-work*. In E. Goffman (Ed.), *Interactional ritual* (pp. 5-45). Garden City, NY: Doubleday and Company.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face to face behavior*. New York: Anchor Books.
- Gudykunst, W.B. / Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage.
- Pavlidou, T. (1994). *Contrasting German-Greek politeness and the consequences*. Journal of Pragmatics, 21, 487-511
- Parsons, T. (1968, [1951]). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Sifianou, M. (1989). *On the Telephone Again! Differences in Telephone Behaviour*, Language in Society, Vol. 18, pp. 524-544.

Sifianou, M. (1992). *Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural Perspective*. Oxford: Clarendon Press.

Ελληνική βιβλιογραφία

Παριανού, Α. (1998). Συγκριτική πραγματολογία: Η περίπτωση των ιδιωτισμών- Μεταφραστική προσέγγιση από την ελληνική στη γερμανική, Αθήνα 1998 (Διδακτορική Διατριβή).

Παραπομπές σε πρακτικά συνεδρίων

Παυλίδου, Θ. (1990). Η ευγένεια στο τηλέφωνο: αντιπαραθετική ανάλυση ελληνικής – γερμανικής, Πρακτικά της 11^{ης} ετήσιας συνάντησης της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», 26-28 Απριλίου 1990, σελ. 307-326

Ευθυμιάδου, Ε. (2008) Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και διαμεσολαβητικής ικανότητας ως γέφυρα γλωσσικής επικοινωνίας Πρακτικά του Συνεδρίου : “Αθλητισμός- Πολιτισμός” 28-29 Μαΐου 2016, Αθήνα

Χαλκιάς Γ. (2007) Η συμβολή των προσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού- μαθητών στη διαπολιτισμική αγωγή. Πρακτικά 10ου διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πατρών, Πάτρα 6-7 Ιουλίου 20017)

Παραπομπές σε άρθρα σε περιοδικά

Jane J. White (1989) Politeness in the classroom: Cultural Codes that create and constrain knowledge construction. *Journal of Curriculum and Supervision* Summer 1989, Vol no 4, 298- 321.

Συγγράμματα

Λιονής Χ. (2011) Σχέση Ιατρού- Ασθενούς: Οδηγίες για μια αποτελεσματική επικοινωνία Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής, Κάλλιπος, (<http://hdl.hNDLE.NET/11419/5809>)

ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΒΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ» ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ, ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Παπαπέτρου Σάββας
Κοινωνικός ψυχολόγος - ερευνητής
sparapetrou@yahoo.com

Περίληψη

Η έννοια ανθεκτικότητα είναι πολυδιάστατη και εξαρτάται τόσο από ενδογενείς, όσο και από εξωτερικούς παράγοντες και γι' αυτό δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί. Η έννοια ανθεκτικότητα βοηθά το άτομο να ξεπεράσει τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες της ζωής και δημιουργείται και ενισχύεται μέσω της αλληλεπίδρασής του με το ευρύτερο περιβάλλον.

Με την εργασία αυτή επιχειρούμε τη μέτρηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=1245) αστικών, ημιαστικών, αγροτικών και νησιωτικών περιοχών σε σχέση με μεταβλητές και παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική κρίση και ενδέχεται να την επηρεάζουν.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε μεταξύ άλλων ότι:

- μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μέτρια έως μεγάλη ανθεκτικότητα,
- υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της κλίμακας της ανθεκτικότητας στο σύνολό της και της ανταπόκρισης στην κάλυψη των οικονομικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών,
- παρατηρείται μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς με οικογένεια και
- οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη λειτουργία του σχολείου αλλά και της οικογένειας παρουσιάζουν αυξημένη ανθεκτικότητα.

Φάνηκε ότι η οικονομική κρίση συσχετίζεται με την ανθεκτικότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες που επέφερε, ανέπτυξαν δυνατή αλληλεπίδραση στο σχολείο και στην οικογένεια μέσα από τα οποία ενισχύουν την ανθεκτικότητά τους.

Λέξεις κλειδιά: ανθεκτικότητα, οικονομική κρίση, κοινωνικές σχέσεις, αλληλεπίδραση, προσωπικότητα

1. Εισαγωγή

Από μια σχετικά πρόσφατη έρευνα των Henderson & Milstein (2003), φάνηκε ότι αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ανθεκτικότητα είναι μη ρεαλιστικό να περιμένουμε οι μαθητές τους να είναι ανθεκτικοί. Έτσι επιχειρούμε τη διερεύνηση του εάν η αποτύπωση του βαθμού ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην Ελλάδα η οποία μαστίζεται από οικονομική κρίση, μπορεί να αποτελέσει πρότυπο αναφοράς και σύγκρισης για συναφείς έρευνες.

Ήδη αρκετοί ερευνητές (Nabhan, 1997, van der Leeuw, 2000) ορίζουν την προσωπικότητα ως τα σταθερά μοτίβα χαρακτηριστικών τρόπων με τους οποίους το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, παρωθείται και συμπεριφέρεται, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η έννοια της προσωπικότητας συσχετίζεται με όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Adger, 2000).

Ταυτόχρονα οι Wolin & Wolin (1993) ανέπτυξαν το μοντέλο της αλλαγής, που περιγράφει τα χαρακτηριστικά (επτά) των ψυχικά ανθεκτικών ανθρώπων: διορατικότητα, ανεξαρτησία, σχέσεις,

πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, χιούμορ και ηθική. Λίγο αργότερα οι Gupton & Slick (1996) πρόσθεσαν την επιμονή, την αποφασιστικότητα και την αισιοδοξία (Alcorn, and Toledo, 1998).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ορισμός

Αρκετές προσπάθειες έχουν καταγραφεί σε μια προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού της ανθεκτικότητας, οι οποίες όμως δεν κατέληξαν σε ένα κοινά αποδεκτό ορισμό. Η ανθεκτικότητα είναι μια έννοια η οποία εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες και γι' αυτό προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους. Οι ορισμοί της ανθεκτικότητας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτούς που την εκλαμβάνουν ως στατική έννοια και την προσδιορίζουν από το αποτέλεσμα του ατόμου να αντιμετωπίζει αντίξοες καταστάσεις (Baland, and Platteau, 1996) και β) σε αυτούς που την εκλαμβάνουν ως μια δυναμική διαδικασία και την προσδιορίζουν μέσα από τον περιορισμό των αρνητικών αποτελεσμάτων της και αύξησης των θετικών, εν όψει αντίξοων καταστάσεων (Berkes, Colding, and Folke, 2000).

Έτσι οι Wolin & Wolin (1993) ορίζουν την ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει στις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του». Οι Carpenter, Ludwig, and Brock, (1999), υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα εξηγείται στα πλαίσια ενός δυσδιάστατου πλαισίου της έκθεσης σε αντιξοότητες και τη θετική προσαρμογή σε αυτές.

Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα στην ψυχολογία σημαίνει την τάση ενός ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία το άγχος και την αντιξοότητα (Cash, and Moser, 2000.). Η ανθεκτικότητα είναι πιο κοινά γνωστή ως διαδικασία και όχι ως χαρακτηριστικό ενός ατόμου.

Ως ψυχική ανθεκτικότητα εννοούμε, στην έρευνα αυτή, τη δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες, αλλά και η επίδραση εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων μπορούν να επιτύχουν σημαντικά, θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο (Colding, and Folke, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Siebert (2005), η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα να ανακάμψει κανείς γρήγορα από μια κακοτυχία. Η ευημερία ταυτίζεται με τη θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αρμονική συνύπαρξη των ειδικών περιβαλλοντικών παραγόντων, των προσωπικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Colding, and Folke, 2001).

2.2. Οικονομική κρίση και συνέπειες στον έλληνα εκπαιδευτικό

Επειδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, προέκυψε το επιστημονικό ενδιαφέρον να «μετρήσουμε» την ανθεκτικότητά τους.

Από τις αντίστοιχες έρευνες «εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών» των ετών 2014 - 2016 της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, προκύπτει ότι ποσοστό της τάξης του 35,7% - 43,2% του ελληνικού πληθυσμού βρίσκεται σε κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού. Ταυτόχρονα ποσοστό της τάξης του 21,4% διαβίει ήδη κάτω από το όριο της φτώχειας.

Η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανεργία, η εισοδηματική ανισότητα, η επισιτιστική ανασφάλεια έχουν αυξηθεί σημαντικά με αποτέλεσμα όλο και περισσότερα άτομα να αντιμετωπίζουν πολλαπλά προβλήματα.

Η κυριότερη οικονομική συνέπεια της κρίσης στους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο είναι η μείωση του μισθού. Η μείωση αυτή δυσκολεύει την κάλυψη των βασικών οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεων και επιφέρει αλλαγές στον τρόπο ζωής, δυσκολεύοντας την καθημερινότητα. Η έλλειψη χρημάτων για την κάλυψη των βασικών, αρκετές φορές, οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεων φέρνει τα άτομα αντιμέτωπα με δυσκολίες και αντιξοότητες.

Η έννοια «ανθεκτικότητα» θεωρούμε ότι είναι το κλειδί για την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων αυτών και του επακόλουθου άγχους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι δύο κύριες συνέπειες της οικονομική κρίση στα άτομα, είναι:

1. η δυσκολία κάλυψης των οικονομικών τους αναγκών και υποχρεώσεων και
2. η αλλαγή στον τρόπο ζωής και την καθημερινότητά τους.

Επαγγελματικές συνέπειες

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στην έρευνα της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών κυρίως στην πρωτοβάθμια. Η διδασκαλία είναι μια απαιτητική διαδικασία κατά την οποία συμβαίνουν απρόοπτες αντιξοότητες τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει. (Costanza, Daly, Folke, et al. 2000).

Η ελληνική πραγματικότητα, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, είναι διαφορετική. Οι εκπαιδευτικοί, αν και αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες, δεν εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, εφόσον δεν έχουν άλλη επαγγελματική επιλογή. Επίσης, επειδή, εξαιτίας της οικονομική κρίσης, υπάρχει περιορισμός στις προσλήψεις τα τελευταία χρόνια η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Οι Costanza, Daly, Folke, et al. (2000), OECD (2005b) επισημαίνουν ότι και σε πολλές χώρες η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια και πολύ από αυτούς δεν μπορούν να αλλάξουν καριέρα, για οικονομικούς και ενδογενείς λόγους, γι' αυτό υπάρχει μια αναγκαιότητα να ερευνηθούν εκτενέστερα οι τρόποι με τους οποίους οι κοινωνικο-πολιτιστικές και πολιτικές προκλήσεις επηρεάζουν τις προσωπικές, διαπροσωπικές και σχολικές συνθήκες στη εργασία και τη ζωή των εκπαιδευτικών.

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, και έχει επιδράσει αρνητικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση και το σχολείο έχουν δεχτεί αρνητικές επιρροές, καθώς συρρικνώνονται οι δαπάνες, μειώνεται το εκπαιδευτικό προσωπικό και αυξάνει ο αριθμός των μαθητών στις σχολικές τάξεις. Σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικές υπηρεσίες, υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας καταργούνται ή συνενώνονται επιβαρύνοντας τις δυσμενείς συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών και των οικογενειών τους.

Επιπλέον, λόγω της κρίσης έχουμε μεταβολή στις εργασιακές σχέσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται για να συμπληρώσουν διδακτικό ωράριο να πάνε σε δύο ή τρία σχολεία. Τα τελευταία χρόνια επειδή έχουν παγώσει οι προσλήψεις μόνιμου προσωπικού τα κενά σε ανθρώπινο δυναμικό καλύπτονται με εκπαιδευτικούς με μη μόνιμη σχέση εργασίας.

Οι επιπτώσεις που έχει επιφέρει η οικονομική κρίση στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έχει αυξήσει τις αντιξοότητες και το άγχος που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί. Οι Finlayson, and McCay, (1998) αναφέρουν ότι «η ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία η οποία ενέχει τη θετική προσαρμογή στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων». Επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις καθημερινές προκλήσεις.

Μέθοδος

Το γεγονός ότι η οικονομική κρίση έχει αυξήσει τις στρεσογόνες καταστάσεις και τις αντιξοότητες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί δημιούργησε την επιστημονική ανάγκη μέτρησης της ανθεκτικότητάς τους και προκάλεσε το επιστημονικό ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που καλύπτει τις επαγγελματικές τους ανάγκες στην περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελληνική επικράτεια (σε αστικά κέντρα, διότι γιατί η ζωή και η διδασκαλία στα αστικά κέντρα είναι πιο δύσκολη, καθώς και σε ημιαστικά και αγροτικά και νησιωτικά (Fowler, 2000). Ας σημειωθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για πολλούς μαθητές στην τάξη και αντίστοιχα για πολλές οικογένειες με διαφορετικές ανάγκες (Gunderson, and Holling, eds. 2002), με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες. Επιπλέον, η οικονομική κρίση έχει πλήξει ιδιαίτερα τα αστικά κέντρα και έχει δυσκολέψει τη ζωή των κατοίκων τους.

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή - μέτρηση του επιπέδου της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε περίοδο οικονομικής κρίσης και η διερεύνηση του αν η οικονομική κρίση συσχετίζεται με την ανθεκτικότητα.

Ο Holling, (2001) υποστηρίζει ότι αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ανθεκτικότητα είναι μη ρεαλιστικό να περιμένουμε οι μαθητές να είναι ανθεκτικοί. Η αποτύπωση του βαθμού ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μαστίζονται από την οικονομική κρίση, αποτελεί ένα πρότυπο αναφοράς και σύγκρισης για συναφείς έρευνες σε συνθήκες οικονομικής κρίσης ή μη. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία βρέθηκε ότι δεν έχει διενεργηθεί στο παρελθόν ανάλογη έρευνα. Η έρευνα είναι πρωτότυπη και μοναδική στο χώρο της, ενισχύοντας παράλληλα την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση.

Συμμετέχοντες – το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 1245 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Από αυτούς 327 ήταν άνδρες σε ποσοστό 26,3% και 918 γυναίκες σε ποσοστό 73,7%. Η ηλικία τους κυμάνθηκε από 25 – 60 ± ετών και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ήταν από 6 – 30 ±.

Εργαλείο

Ως εργαλείο στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Ανθεκτικότητας» (The Resilience Scale by Wagnild & Young, © 1987 Gail M. Wagnild & Heather M. Young). Επιλέξαμε για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας τη συγκεκριμένη κλίμακα, γιατί είναι εύκολη στη χρήση, συμπληρώνεται γρήγορα (10 λεπτά), ο υπολογισμός της ανθεκτικότητας είναι εύκολος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε ηλικιακή ομάδα, είναι έγκυρη, υπάρχει σταθερή υποστήριξη του περιεχομένου και της δομικής της εγκυρότητας και έχει αξιόπιστη εσωτερική συνοχή με (cronbach's alpha) που κυμαίνεται από 0.84 to 0.94. Στην έρευνά μας στο σύνολο της (RS) ο cronbach's alpha είναι 0,85.

Επιπλέον, συνεκτιμήσαμε το γεγονός ότι επικεντρώνει σε θετικές ψυχολογικές ιδιότητες και όχι σε αρνητικές, αλλά και στο ότι μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε ένα συνολικό παράγοντα. Επομένως, επειδή το δείγμα της έρευνάς μας ήταν εκπαιδευτικοί, το γεγονός ότι η (RS) επικεντρώνει σε θετικές ψυχολογικές ιδιότητες, θα τους έκανε λιγότερο επιφυλακτικούς στη συμμετοχή τους (Jeffrey, 2000), οπότε συγκεντρώσαμε δεδομένα που θα μπορούσαν να μας είναι χρήσιμα για περαιτέρω έρευνα. Για τις ανάγκες της έρευνας συνδυάσαμε την (RS) με τα κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία. (McIntosh, 2000).

Διαδικασία

Τα στοιχεία της συγκεντρώθηκαν ηλεκτρονικά μέσω της υπηρεσίας Google Docs ή Google Drive στο διάστημα Ιανουαρίου – Φεβρουαρίου 2017.

Η έρευνα μελέτησε ένα τυχαίο δείγμα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο την ελληνική επικράτεια. Είχε χαρακτήρα σημειακού επιπολασμού (cross sectional), δηλαδή φωτογραφικής αποτύπωσης, οπότε οι μετρήσεις γίνανε στατικές, και όχι επαναλαμβανόμενες.

Στατιστική ανάλυση

Όπως υπαγορεύεται από τη φύση των διερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Υπολογίστηκαν, έτσι, οι αντίστοιχοι δείκτες περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες και σχετικές συχνότητες) ώστε να οργανώσουμε και να περιγράψουμε τις μεταβλητές της έρευνας, οι οποίες είναι ποσοτικές – οι περισσότερες κατηγορικές και κάποιες διάταξης.

Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη μέτρηση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 24.0.

Πραγματοποιήθηκε προέρευνα όπου η αξιοπιστία εσωτερική συνέπειας (Cronbach alpha) βρέθηκε $\alpha=0,88$ για την κλίμακα (RS) των 25 σημείων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε δείγμα 200

εκπαιδευτικών. Τέλος κατά την ανάλυση της κλίμακας (RS) υπολογίσαμε το άθροισμα των απαντήσεων (όπου υψηλότερη βαθμολογία φανερώνει και μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα ήταν ότι η συντριπτική πλειοψηφία (96,3%) του δείγματος, τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών διακρίνεται από μετρίως υψηλή έως υψηλή ανθεκτικότητα (συνολική βαθμολογία 81-125). Μόνο το 2,7% του δείγματος παρουσιάζει μέτρια ανθεκτικότητα και μόλις το 1,1% έχει πολύ χαμηλή έως χαμηλή, έως χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή (51-65).

Πίνακας 1

Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	
Μετρήσεις	
Συχνότητα (f)	1245
Αριθμητικός Μέσος (Mean)	4,72
Τυπική Απόκλιση (St. Deviation)	,57
Ελάχιστη Τιμή (Minimum)	1
Μέγιστη Τιμή (Maximum)	5
Επικρατούσα Τιμή (Mode)	4,32

Πίνακας 2: Η ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε %.

Συνολική Βαθμολογία Κλίμακας	(N)	(%)
Πολύ χαμηλή (25-50)	2	,2
Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή (51-65)	11	,9
Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή (66-80)	33	2,7
Μετρίως Υψηλή (81 - 100)	238	19,1
Υψηλή (101-125)	961	77,2

Πίνακας 3: Ανάλυση διακύμανσης T test σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο»

	Άνδρες Mean	Γυναίκες Mean
Συνολική Βαθμολογία Κλίμακας	4,67	4,74

$N=1245 - F = 11,8 - df = 1243 - p<0,000.$

Πίνακας 4: Ανάλυση διακύμανσης Anova σε σχέση με διάφορες μεταβλητές

		N	Mean	Std. Deviation	df	F	Sig.
Ηλικία	Πολύ χαμηλή	2	3,00	,000	4	1,643	,001
	Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή	11	2,18	,751			
	Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή	33	2,39	,609			
	Μετρίως Υψηλή	238	2,59	,686			
	Υψηλή	961	2,54	,683			
	Σύνολο	1245	2,55	,683			

Χρόνια υπηρεσίας	Πολύ χαμηλή	2	2,00	,000	4	,581	,000
	Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή	11	1,82	,982			
	Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή	33	2,21	,740			
	Μετρίως Υψηλή	238	2,19	,884			
	Υψηλή	961	2,20	,858			
	Σύνολο	1245	2,20	,860			
Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών	Πολύ χαμηλή	2	2,00	,000	4	3,178	,000
	Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή	11	2,36	,674			
	Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή	33	1,82	,769			
	Μετρίως Υψηλή	238	1,63	,721			
	Υψηλή	961	1,70	,714			
	Σύνολο	1245	1,70	,719			
Οργανικότητα του σχολείου	Πολύ χαμηλή	2	2,00	,000	4	2,525	,009
	Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή	11	2,45	,688			
	Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή	33	2,24	,751			
	Μετρίως Υψηλή	238	2,66	,766			
	Υψηλή	961	2,61	,788			
	Σύνολο	1245	2,61	,784			
Τάξη στην οποία διδάσκετε	Πολύ χαμηλή	2	4,00	2,828	4	9,841	,000
	Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή	11	4,27	1,489			
	Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή	33	4,82	1,570			
	Μετρίως Υψηλή	237	5,43	1,025			
	Υψηλή	959	5,58	1,030			
	Σύνολο	1242	5,52	1,069			
Σχέση εργασίας	Πολύ χαμηλή	2	2,00	,000	4	,122	,000
	Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή	11	2,27	,647			
	Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή	33	2,27	,574			
	Μετρίως Υψηλή	238	2,25	,646			
	Υψηλή	961	2,24	,647			
	Σύνολο	1245	2,24	,644			
Οικογενειακή	Πολύ χαμηλή	2	2,50	,707	4	1,865	,000

κατάσταση	Χαμηλή χωρίς μηδενική αντοχή	11	1,82	1,079			
	Μέτρια: ούτε υψηλή ούτε χαμηλή	33	2,52	,834			
	Μετρίως Υψηλή	238	2,54	,884			
	Υψηλή	961	2,55	,888			
	Σύνολο	1245	2,54	,889			

i) Τα άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων, με 30 και άνω χρόνια υπηρεσίας, κυρίως οι υπηρετούντες σε πολυθέσια σχολεία, δείχνουν να έχουν μετρίως υψηλή έως υψηλή ανθεκτικότητα ($p < 0,000$).

ii) Μεταξύ του συνόλου της βαθμολογίας της κλίμακας της ανθεκτικότητας και της ποιότητας των σχέσεων με τους συναδέλφους βρέθηκε ότι είναι αυξημένα τα ποσοστά ανθεκτικότητας στα άτομα με άριστες σχέσεις με τους συναδέλφους ($p < 0,000$),

iii) Μεταξύ του συνόλου της βαθμολογίας της κλίμακας της ανθεκτικότητας και της ποιότητας και της σχέσης των ατόμων με τα μέλη της οικογένειάς τους μεγαλύτερη ανθεκτικότητα παρατηρείται στα άτομα με καλές έως άριστες σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς τους ($p < 0,000$),

iv) Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του συνόλου της βαθμολογίας της κλίμακας της ανθεκτικότητας και της ικανοποιητικής κάλυψης των επαγγελματικών αναγκών από τη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συστήματος.

v) Δεν βρέθηκε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ του συνόλου της βαθμολογίας της κλίμακας της ανθεκτικότητας με το αν δυσκολεύει σημαντικά την καθημερινότητα η οικονομική κρίση.

3. Συμπεράσματα

Από την έρευνα προέκυψε ότι η πλειονότητα του δείγματος διαθέτει μετρίως υψηλή έως υψηλή ανθεκτικότητα. Επειδή δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες δε διαθέτουμε συγκριτικά δεδομένα για να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το επίπεδο της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Όμως, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει μέτρο σύγκρισης για μετέπειτα έρευνες είτε κατά την περίοδο της κρίσης είτε όχι και να συνεισφέρει στο να εξαχθούν χρήσιμα και αξιόπιστα συμπεράσματα.

Αξιοσημείωτο συμπέρασμα είναι ότι από την έρευνα φάνηκε η τάση οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικοί να έχουν αυξημένη ανθεκτικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τις έρευνες των Muchagata, and Brown, (2000), όπου σε δείγματα του γενικού πληθυσμού βρέθηκε ότι η ανθεκτικότητα αυξάνεται με την ηλικία. Επίσης αρκετοί μελετητές συνδέουν την ανθεκτικότητα με την Αυτο-αποτελεσματικότητα (Turner, Boelscher Ignace, and Ignace, (2000), οπότε θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι μεγαλύτεροι και με περισσότερη προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη Αυτο-αποτελεσματικότητα, άρα και υψηλότερη ανθεκτικότητα.

Δε βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των νέων ηλικιακά και με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας δασκάλων και της ανθεκτικότητας. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για το ζήτημα αυτό.

Στην άποψη ότι οι αντιξοότητες ενδυναμώνουν την ανθεκτικότητα θα πιθανολογήσουμε ότι βρίσκεται η εξήγηση στο ότι βρέθηκε συσχετισμός της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε πολυθέσια σχολεία. Φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν αυξημένες αντιξοότητες στα πολυπληθή σχολεία έχει οδηγήσει στην ενδυνάμωση της ανθεκτικότητάς τους.

Βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος και την κάλυψη των οικονομικών τους αναγκών και υποχρεώσεων. Οι van der Leeuw, (2000), βρήκαν ότι τα παιδιά που έχουν γεννηθεί σε συνθήκες φτώχειας είχαν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίσουν τα πρώτα σημάδια της ανθεκτικότητας. Τα παραπάνω ευρήματα

δείχνουν μια τάση ότι πιθανόν να συνδέεται η ανθεκτικότητα με την φτώχεια. Όμως, για ασφαλή συμπεράσματα απαιτείται περαιτέρω έρευνα.

Η έρευνά μας συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών με το ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ανθεκτικότητας και της σχέσης με τους συναδέλφους και θέτει προβληματισμό για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το αν υπάρχει συνάφεια της ανθεκτικότητας με τις αρνητικές συναδελφικές σχέσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν άριστες σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς τους βρέθηκε να έχουν αυξημένη ανθεκτικότητα. Προηγούμενες μελέτες έχουν βρει συνάφεια μεταξύ της ανθεκτικότητας και των σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας (Nystrom, and Folke, 2001). Η Ψυχολογία ορίζει την ανθεκτικότητα ως θετική προσαρμογή με έμφαση στις ατομικές και κοινωνικές ικανότητες του ατόμου, όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία και οι υγιείς σχέσεις. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η θετική επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και εργάζεται το άτομο, ανεξάρτητα ή μαζί, αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στο κτίσιμο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Nystrom, and Folke, 2001). Οι ανθρώπινες σχέσεις συνδέονται με την ανθεκτικότητα .

Αυξημένη ανθεκτικότητα βρήκαμε ότι παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καλύπτει τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Μια πιθανή εξήγηση για το εύρημα μας αυτό μπορεί να είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση αυτή αισθάνονται ότι υπάρχει επαρκές υποστηρικτικό δίκτυο που θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες (Nabhan, 1997).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους είναι: οι χαμηλοί μισθοί, η ανεπαρκής υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η συνεχής φόρτωση με επιπλέον ευθύνες (Gunderson, and Pritchard, eds. 2002).

Επισημαίνουμε ότι δε βρέθηκε συνάφεια της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Αυτό πιθανώς εξηγείται από το ότι η οικονομική κρίση δεν έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην καθημερινότητα της πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, οπότε δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανεργίας και η μείωση μισθών που έχουν υποστεί φαίνεται ότι δεν έχει δυσκολέψει σημαντικά την καθημερινότητά τους.

Συνοψίζοντας, οι Fowler, (2000), και Peterson et al. (2008) βρήκαν ότι παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την οικονομική κρίση, επηρεάζουν την ανθεκτικότητα. Η έρευνά μας βρήκε ότι οι οικονομικές δυσκολίες, οι συναδελφικές και οικογενειακές σχέσεις συνδέονται με την ανθεκτικότητα. Επομένως, επειδή η οικονομική κρίση επιφέρει δυσκολίες στην κάλυψη των οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεων και επηρεάζει τις σχέσεις με τους συναδέλφους και την οικογένεια, αλλά και λόγω των μειώσεων των δαπανών για την εκπαίδευση αυξάνουν τα προβλήματα στο σχολείο έχει συνάφεια με την οικονομική κρίση. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα και στην περίοδο της κρίσης και στην μετά κρίση περίοδο.

Συμπερασματικά, η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατη έννοια και επηρεάζεται από ατομικούς, περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς, επαγγελματικούς και οικονομικούς παράγοντες. Έχει διερευνηθεί σε διάφορους τομείς οδηγώντας σε αριθμό πιθανών χαρακτηριστικών και παραγόντων που θεωρούνται ότι προάγουν την ανθεκτικότητα είτε όχι.

Η λιτότητα και η οικονομική κρίση έχει αυξήσει τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη ζωή και την εργασία τους. Η ανθεκτικότητα είναι το κλειδί για να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και να μπορέσουν να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών.

Επειδή, η οικονομική κρίση επηρεάζει την κάλυψη των οικονομικών αναγκών, την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους και με τα μέλη της οικογένειας, αλλά και τη λειτουργία του

εκπαιδευτικού συστήματος και βρέθηκε συσχετισμός μεταξύ αυτών και της ανθεκτικότητας, φαίνεται ότι η οικονομική κρίση και η ανθεκτικότητα συσχετίζονται.

4. Αντί επιλόγου

Ό,τι συμβαίνει αυτόν τον καιρό σε αυτή τη χώρα τραυματίζει τους ανθρώπους της και πρέπει να δράσουμε άμεσα για τη φροντίδα των τραυμάτων μας.

Ο καθένας μπορεί να επιλέξει μόνοι του πως θα δράσει.

Αλλά όλοι πρέπει να αναλογιστούν πόσο και πόσα ακόμα αντέχουν, όλοι πρέπει να βοηθήσουν και να βοηθηθούν και όλοι πρέπει να αναζητήσουν μέσα στην ελληνική ψυχή τους τα νήγματα της αντίστασης και της ψυχικής ανθεκτικότητας που έκαναν αυτό το λαό να επιβιώνει τα απανωτά εθνικά τραύματα ξεριζωμών, εμφυλίων, δικτατοριών και να ξαναστήνει τη ζωή του από την αρχή. Τουλάχιστον, η μέχρι τώρα ιστορία μας, μας έχει αποδείξει πως και να αντιστεκόμαστε μπορούμε και μεγάλη ψυχική ανθεκτικότητα έχουμε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Adger, W.N. (2000). Social and ecological resilience: are they related? *Progress in Human Geography* 24: 347-64.
- Alcorn, J.B. and Toledo, V.M. (1998). Resilient resource management in Mexico's forest ecosystems: the contribution of property rights. In *Linking Social and Ecological Systems. Management Practices and Social Mechanisms for Building Resilience*, pp. 216-49, ed. F. Berkes and C. Folke. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allison, G.W., Lubchenco, J., and Carr, M.H. (1998). Marine reserves are necessary but not sufficient for marine conservation. *Ecological Applications* 8: 79-92.
- Baland, J.M. and Platteau, J.P. (1996). *Halting Degradation of Natural Resources: is there a Role for Rural Communities?* Oxford: FAO of the United Nations and Oxford University Press.
- Berkes, F. (1998). Indigenous knowledge and resource management systems in the Canadian subarctic. In *Linking Social and Ecological Systems. Management Practices and Social Mechanisms for Building Resilience*, pp. 98-128, ed. F. Berkes and C. Folke. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berkes, F. (1999). *Sacred Ecology: Traditional Ecological Knowledge and Management Systems*. Philadelphia and London: Taylor & Francis.
- Berkes, F., Colding, J., and Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications* 10: 1251-62.
- Carpenter, S.R. and Gunderson, L.H. (2001). Coping with collapse: ecological and social dynamics in ecosystem management. *BioScience* 51: 451-7.
- Carpenter, S.R., Ludwig, D., and Brock, W.A. (1999). Management of eutrophication for lakes subject to potentially irreversible change. *Ecological Applications* 9: 751-71.
- Cash, D.W. and Moser, S.C. (2000). Linking global and local scales: designing dynamic assessment and management processes. *Global Environmental Change* 10: 109-20.
- Colding, J. and Folke, C. (2001). Social taboos: 'invisible' systems of local resource management and biological conservation. *Ecological Applications* 11: 584-600.
- Costanza, R., Daly, H., Folke, C., et al. (2000). Managing our environmental portfolio. *BioScience* 50: 149-55.
- Finlayson, A.C. and McCay, B.J. (1998). Crossing the threshold of ecosystem resilience: the commercial extinction of northern cod. In *Linking Social and Ecological Systems. Management Practices and Social Mechanisms for Building Resilience*, pp. 311-37, ed. F. Berkes and C. Folke. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fowler, C.S. (2000). 'We live by them': native knowledge of biodiversity in the Great Basin of Western North America. In *Biodiversity and Native America*, pp. 99-132, ed. P.E. Minnis and W.J. Elisens. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Franklin, J.F. and MacMahon, J.A. (2000). Enhanced: messages from a mountain. *Science* 288: 1183-90.
- Gibson, C.C., Ostrom, E., and Ahn, T.K. (2000). The concept of scale and the human dimensions of global change: a survey. *Ecological Economics* 32: 217-39.
- Gunderson, L.H. and Holling, C.S., eds. (2002). *Panarchy: Understanding Transformations in Systems of Humans and Nature*. Washington DC: Island Press.
- Gunderson, L.H. and Pritchard, L., eds. (2002). *Resilience and the Behavior of Large-Scale Ecosystems*. Washington DC: Island Press.
- Holling, C.S. (2001). Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. *Ecosystems* 4(5): 390-405.
- Jeffrey, D.K. (2000). Organizational change as a component of ecosystem management. *Society and Natural Resources* 13: 537-48.
- McIntosh, R.J. (2000). Social memory in Mande. In *The Way the Wind Blows: Climate, History, and Human Action*, pp. 141-80, ed. R.J. McIntosh, J.A. Tainter, and S.K. McIntosh. New York: Columbia University Press.
- Muchagata, M. and Brown, K. (2000). Colonist farmers' perceptions on fertility and the frontier environment in eastern Amazonia. *Agriculture and Human Values* 17(4): 371-84.
- Nabhan, G.P. (1997). *Cultures of Habitat: on Nature, Culture, and Story*. Washington DC: Counterpoint.
- National Research Council 1998. *Sustaining Marine Fisheries*. Washington DC: National Academy Press.
- Nystrom, M. and Folke, C. (2001). Spatial resilience of coral reefs. *Ecosystems* 4: 406-17.
- Turner, N.J., Boelscher Ignace, M., and Ignace, R. (2000). Traditional ecological knowledge and wisdom of aboriginal peoples in British Columbia. *Ecological Applications* 10: 1275-87.
- van der Leeuw, S.E. (2000). Land degradation as a socio-natural process. In *The Way the Wind Blows: Climate, History, and Human Action*, pp. 357-83, ed. R.J. McIntosh, J.A. Tainter, and S.K. McIntosh. New York: Columbia University Press.

Η ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΚΑΤΟΙΚΩΝ ΤΗΣ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗΣ ΟΙΚΙΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Τσακίρης Ιωάννης

itsakiris@rhodes.aegean.gr

Μεταδιδακτορικός ερευνητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης, ήταν η διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της κλίμακας: «Αντιληπτή Οικιστική Περιβαλλοντική Ποιότητα και Σύνδεση με τη Γειτονιά».

Η προσαρμογή της κλίμακας περιλάμβανε: έλεγχο εννοιολογικής εγκυρότητας, διερευνητική παραγοντική ανάλυση και δημιουργία ελληνικής εκδοχής του εργαλείου (PREQ & NA).

Τα αποτελέσματα της έρευνας (N=162), έδειξαν ότι η προσαρμογή του εργαλείου (PREQ & NA) στα ελληνικά δεδομένα, έχει σημαντικές ομοιότητες με τις αντίστοιχες εκδοχές των χωρών που δοκιμάστηκε (Ιταλία, Ιράν, Πολωνία).

Οι 12 κλίμακες του Ιταλικού ερωτηματολογίου αντικαταστάθηκαν από 14, από τις οποίες οι επτά επαληθεύτηκαν, οι περιεχόμενοι δείκτες τριών κλιμάκων θα πρέπει να εξεταστούν ως δείκτες διαφορετικών περιβαλλοντικών διαστάσεων, ενώ δύο, αποδείχθηκαν προβληματικές και τροποποιήθηκαν.

Πιστεύουμε ότι η παρούσα έρευνα, προσφέρει την ευκαιρία συγκριτικής μελέτης, τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο, με στόχο τη μελέτη των αντιλήψεων των ανθρώπων που βιώνουν αστικά περιβάλλοντα.

Λέξεις Κλειδιά: Αντιληπτή οικιστική περιβαλλοντική ποιότητα, αξιοπιστία, εγκυρότητα, δείκτες αστικής ποιότητας.

1. Εισαγωγή, προβληματική και αναγκαιότητα της έρευνας

Ενώ το μέγεθος των πόλεων σαφώς αυξάνεται (σύμφωνα με εκτιμήσεις του ΟΗΕ μέχρι το 2050, το 70% των ανθρώπων είναι πιθανό να ζήσουν σε πόλεις), δεν είναι σαφές αν οι συνθήκες και η ποιότητα της ζωής των κατοίκων τους θα αλλάξουν ή θα επηρεαστούν στο μέλλον και με ποιο τρόπο.

Η έντονη αστικοποίηση μπορεί να προωθεί την ταχεία οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Fang et al., 2005), φέρνει όμως τους κατοίκους των πόλεων αντιμέτωπους με ζητήματα όπως π.χ.: της κυκλοφοριακής συμφόρησης, της ρύπανσης, του θορύβου, της λειτουργικότητας, της έλλειψης ποιοτικών χώρων πρασίνου, των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων κλπ.

Οι υπεύθυνοι διαχείρισης πόλεων στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των κατοίκων τους (Jenny and Ericson, 2006) και στα πλαίσια ενός βιώσιμου αστικού περιβάλλοντος, σχεδιάζουν και υλοποιούν παρεμβάσεις για το μετριασμό ή την εξάλειψη αυτών των προβλημάτων.

Οι παρεμβάσεις αυτές είναι πιθανόν να επηρεάζονται από διάφορους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, κατά συνέπεια, συχνά, αποτελούν προϊόντα συμβιβασμού μεταξύ της επιστημονικής ακρίβειας και του επείγοντα χαρακτήρα της αντιμετώπισης (Khan et al., 2015).

Η ποιότητα ζωής σε αστικό περιβάλλον σχετίζεται με την ικανοποίηση που εισπράττει ένα άτομο από τη ζωή του στο χώρο αυτό και εξαρτάται από βασικούς παράγοντες της ανθρώπινης ευημερίας όπως η υγεία, η ασφάλεια και η ελευθερία της επιλογής (Feneri, Vagiona, Karanikolas, 2013).

Αν δεχθούμε ότι η βελτίωση και εν συνεχεία η διατήρηση της ποιότητας του αστικού οικιστικού περιβάλλοντος μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες υψηλής ή χαμηλής ποιότητας του επιπέδου ζωής του ανθρώπου (Lawrence, 2002), τότε η αξιολόγηση αυτής της ποιότητας του αστικού περιβάλλοντος κρίνεται απαραίτητη και αποτελεί κομβικής σημασίας αντικείμενο έρευνας της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας.

Οι έρευνες που επικεντρώνονται στην ποιοτική αξιολόγηση των αστικών περιβαλλόντων, χρησιμοποιούν δύο κυρίως προσεγγίσεις (Marans, 2015): την αντικειμενική και την υποκειμενική αξιολόγηση.

Η πρώτη αντιπροσωπεύει μια τεχνοκρατική προσέγγιση της αξιολόγησης του αστικού περιβάλλοντος, αφού εξωτερικός/οί παρατηρητής/ές αξιολογεί/ούν με αντικειμενικά μετρήσιμους δείκτες τις φυσικές, βιολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και νομικές παροχές μιας κοινότητας όπως: φτώχεια, εγκληματικότητα, επάρκεια συστημάτων υγείας, εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας, τύπος κατοικιών, χωρική πυκνότητα, συντήρηση υποδομών, κλπ. (Bonaiuto et al., 2015).

Η δεύτερη, περιλαμβάνει τη χρήση δειγματοληπτικών ερευνών, οι οποίες βασίζονται στις υποκειμενικές, εκτιμήσεις και προσδοκίες των κατοίκων που συνδέονται με τον αστικό χώρο που βιώνουν. Μέσω των ερευνών αυτών αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των κατοίκων για τα αντιληπτά οικιστικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαμορφώνονται από την εμπειρία και την ικανοποίηση που εισπράττουν από τη ζωή τους σε αστικό πλαίσιο στην πορεία του χρόνου (Keng et al., 2002).

Όταν τα υφιστάμενα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά γίνονται αντιληπτά η ερμηνεύονται ως αρνητικά, αυτό βιώνεται ως (περιβαλλοντικό) άγχος και έχει αντίκτυπο στη συνολική υγεία του ατόμου ή της ομάδας και κατ' επέκταση στην ποιότητα της ζωής τους (Chen, Adimo, Bao, 2009).

Ο ισχυρισμός αυτός αναγνωρίζει ότι η έννοια της «ποιότητας του αστικού χώρου» εμπεριέχει τόσο την αντικειμενική όσο και την υποκειμενική διάσταση και απαιτεί την κατανόηση και των δύο συστατικών αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων (Marans, 2015).

Υπό αυτήν την οπτική, η λήψη αποφάσεων για το σχεδιασμό ή την αναδιαμόρφωση του χώρου ή των συνθηκών ενός αστικού περιβάλλοντος από πλευράς των υπευθύνων των πόλεων και με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των κατοίκων του, θα ήταν άνευ αντικειμένου (Gifford, 2007), αν εκτός της αντικειμενικής αξιολόγησης δεν ελάμβανε υπόψη τις περιβαλλοντικές προτιμήσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων που βιώνουν αυτό το πλαίσιο και τον (αντιληπτό) βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που αυτό προσφέρει στην καθημερινότητα τους.

Επομένως, είναι σημαντικό να προσδιορίζονται οι διάφορες πηγές της αλλοίωσης των αστικών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών με ένα τρόπο που να περιλαμβάνει όλες τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που ζουν και βιώνουν αστικά πλαίσια, που είναι πιθανό να γίνονται αντιληπτές ως ενοχλητικές και αγχώδεις και προς μια τέτοια κατεύθυνση κινείται η παρούσα εργασία.

Ερευνητικά πορίσματα στο χώρο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας (π.χ. Gifford, 2007; Bonaiuto, Fornara, Bonnes, 2003), υποστηρίζουν ότι στις κύριες πτυχές αξιολόγησης ενός οικιστικού περιβάλλοντος περιλαμβάνονται:

- τα αρχιτεκτονικά και πολεοδομικά χαρακτηριστικά αστικού σχεδιασμού,
- το χωρικό πλαίσιο (χωρικά χαρακτηριστικά),
- το κοινωνικό πλαίσιο (κοινωνικές σχέσεις και χαρακτηριστικά),
- το λειτουργικό πλαίσιο (αποτελεσματικότητα υπηρεσιών),
- η σύνδεση με την κοινότητα (βαθμός στον οποίο ένα άτομο αισθάνεται ενεργό μέλος μιας κοινότητας).

Η έρευνα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, που αναφέρεται στον τρόπο που τα άτομα και οι ομάδες συνδέουν και αξιολογούν την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής τους, ανέδειξε αρκετά σημαντικά μεθοδολογικά προβλήματα (π.χ. Debek & Janda-Debek, 2015; Van Kamp et al, 2003). Η έντονη ανάγκη ανάπτυξης ενός τυποποιημένου και κοινά αποδεκτού εργαλείου μέτρησης της αντιληπτής οικιστικής περιβαλλοντικής ποιότητας, το οποίο να συμβάλει στη γενίκευση συμπερασμάτων και στην άμεση σύγκριση τους με τα αποτελέσματα ερευνών διαφορετικών αστικών πλαισίων, οδήγησε μια ομάδα Ιταλών ερευνητών (Fornara, Bonaiuto, & Bonnes, 2010), στη δημιουργία ενός έγκυρου και αξιόπιστου ερωτηματολογίου που αποκαλείται: «Αντιληπτή Οικιστική Περιβαλλοντική Ποιότητα και Σύνδεση με τη Γειτονιά» (Perceived Residential Environment Quality & Neighborhood Attachment (PREQ & NA).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσαρμογή του εν λόγω εργαλείου (PREQ & NA) στην ελληνική πραγματικότητα. Η προσαρμογή αυτή περιλαμβάνει: (1) μετάφραση και έλεγχο εννοιολογικής εγκυρότητας, (2) διερευνητική παραγοντική ανάλυση για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας και έλεγχο εσωτερικής συνοχής (3) δημιουργία ελληνικής εκδοχής του εργαλείου μέτρησης, προκειμένου το εργαλείο αυτό να είναι κατάλληλο για μελλοντική χρήση στην ελληνική πραγματικότητα.

Η γειτονιά εντάσσεται στα άμεσα περιβάλλοντα ζωής του ατόμου και αποτελεί ένα φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά του οποίου μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της ζωής των κατοίκων της (Sirgy et al., 2000). Υποστηρίζεται (π.χ. Potter et al., 2012) ότι η ικανοποίηση που εισπράττει κάποιος από τη ζωή του στη γειτονιά, αποτελεί σημαντικό δείκτη της προσωπικής ευημερίας και σημείο εκκίνησης για την κατανόηση της ποιότητας ζωής του, επίσης, ότι τα χαρακτηριστικά μιας γειτονιάς μπορεί να γίνουν αντιληπτά ως παράγοντες ευπάθειας και

παθογένειας, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των κάτοικων της (Taylor, Repetti, & Seeman, 1997).

Για τους παραπάνω λόγους, η εγκυρότητα, αξιοπιστία και η προσαρμογή του εργαλείου (PREQ & NA) δοκιμάστηκε στη Μεσαιωνική Πόλη της Ρόδου (Μ.Π.Ρ.) που αποτελεί κατά την άποψη μας μια πολύπλοκη αστική γειτονιά που επηρεάζεται από διάφορους κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, με συγκρουόμενες σχέσεις και συνθήκες. Ο αρχιτεκτονικός και πολεοδομικός σχεδιασμός, οι χρήσεις γης, η λειτουργικότητα των παροχών και τα κοινωνικά συστήματα αποτελούν δείκτες που θα πρέπει ενταχθούν σε μια συζήτηση που θα προωθεί την καλύτερη κατανόηση τους και θα στοχεύει στη βιωσιμότητα τους.

Η δημιουργία της ελληνικής εκδοχής της (PREQ & NA) και η ανάδειξη των ιδιαίτερων αστικών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών της Μ.Π.Ρ. από την εφαρμογή της, μπορεί να παρέχει πληροφορίες στις Δημοτικές αρχές της πόλεως Ρόδου, σχετικές με την εγκυρότητα των αποφάσεων τους, αλλά και γνώσεις οι οποίες μπορεί να αποδειχθούν σημαντικές στην αντιμετώπιση της ανεξέλεγκτης αστικής ανάπτυξης και την επιδείνωση της ποιότητας του αστικού περιβάλλοντος.

Φιλοδοξεί, επίσης, να συμβάλει στην ευρύτερη συζήτηση που αφορά στη μελέτη των αντιληπτών οικιστικών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που συνδέονται με κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, μέσω της ανάδειξης της δυναμικής της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας αξιολόγησης (PREQ & NA) και στην ικανότητα της να συλλαμβάνει και να αντανakλά αυτές τις ιδιαιτερότητες.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα καθώς και ο συνυπολογισμός παραγόντων που συνδέονται με την πρακτικότητα και την οικονομία προσδιόρισαν σε σημαντικό βαθμό και τον τρόπο επιλογής του δείγματος. Η έρευνα στηρίχτηκε στην βασική υπόθεση ότι η προσαρμογή της κλίμακας (PREQ & NA) στην ελληνική γλώσσα, έχει σημαντικές ομοιότητες με τις αντίστοιχες εκδοχές σε χώρες όπου δοκιμάστηκε (Ιταλία, Ιράν, Πολωνία).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε εμπειρικό δείγμα, το οποίο αποτελούσαν 162 κάτοικοι του ευρύτερου χώρου της Μ.Π.Ρ. Οι 69, ήταν άντρες ποσοστό 42,6% και οι 93 γυναίκες ποσοστό 57,4%. Οι 22 από τους κατοίκους του δείγματος (13,6%) είχαν ηλικία μικρότερη των είκοσι χρόνων, 11 κάτοικοι (6,8%) μεταξύ 20-29 χρόνων, 34 κάτοικοι (21,0%) μεταξύ 30-39 χρόνων, 43 κάτοικοι (26,5%) μεταξύ 40-49 χρόνων, 35 κάτοικοι (21,6%) μεταξύ 50-59 χρόνων και 17 κάτοικοι (10,5%) άνω των 59 χρόνων. Η πλειοψηφία των ατόμων του δείγματος (46,3%) εργάζονταν στο δημόσιο τομέα, 14,8% ιδιωτικό τομέα, ποσοστό 21,0% ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, οι συνταξιούχοι αποτελούσαν το 9,3% του δείγματος, οι άνεργοι το 7,4%, ενώ τέλος 1,2% του ποσοστού του δείγματος ήταν φοιτητές.

Όσον αφορά το χρόνο διαμονής, η πλειοψηφία του δείγματος (42,%) κατοικούσε από 10-19 συνεχή χρόνια, (30,2%) από 20-29, 19,1% έως 10, ενώ 8,9% περισσότερο από τριάντα χρόνια.

Η μετάφραση του ερωτηματολογίου έγινε από δύο Άγγλους και δύο Ιταλούς μεταφραστές. Στην αρχή οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μια σύντομη δημογραφική φόρμα και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει 66 ερωτήσεις καταναμημένες σε πέντε διαστάσεις που μελετούν δώδεκα επιλεγμένες κλίμακες, οι οποίες σχετίζονται με την αντιληπτή ποιότητα του αστικού οικιστικού περιβάλλοντος.

Οι ερωτώμενοι έπρεπε να ανταποκριθούν στις δηλώσεις αυτές σε μια επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (από το 1 διαφωνώ απόλυτα, ως το 7 συμφωνώ απόλυτα). Ο χρόνος συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 10 ως 12 λεπτά.

2α. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Αρχικά, διεξήχθη εξαντλητικός έλεγχος των δεδομένων των κατανομών. Με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα δεν παρουσίαζαν κανονική κατανομή σύμφωνα με το κριτήριο Kolmogorov - Smirnov. Το εύρημα ήταν αναμενόμενο, αφού δεν είναι σπάνιο το γεγονός, όταν οι μέσες τιμές είναι υψηλές, οι κατανομές των τιμών των επιμέρους

προτάσεων να είναι ασύμμετρες και κυρτωτικές (Gorsuch, 1997). Οι συντελεστές ασυμμετρίας κυμάνθηκαν από -1,01 έως + 0,94, οι συντελεστές κύρτωσης από -1,1 έως + 0,71), τιμές σαφώς εντός του εύρους συντελεστών (+2 έως -2) και (+3 έως -3) αντίστοιχα (Hutcheson & Sofroniou, 1999).

Σε ένα δεύτερο βήμα ελέγχθηκε η παρουσία ακραίων τιμών (outliers). Αποκλείστηκαν από επόμενες αναλύσεις 11 προτάσεις: «BD1, BD2, BD3, IP2, IP1, IP3, SS3, SS1, SS2 UP4, NA4», οι οποίες είχαν στατιστικά σημαντικές δειγματικές τετραγωνικές αποστάσεις Mahalanobis D2, εφόσον οι τιμές τους ήταν μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής $\chi^2 = 56,89$, $df = 28$, $p < 0,001$, στοιχείο που υποδεικνύει ότι επρόκειτο για ακραίες τιμές. Η ανάλυση του δείκτη αξιοπιστίας έδειξε ότι 11 από τους 20 δείκτες του ερωτηματολογίου είχαν υψηλή αξιοπιστία (όμοια με αυτήν της Ιταλικής και Πολωνικής εκδοχής), με επίπεδα Cronbach $\alpha > .80$. Από τους υπόλοιπους δείκτες, οι 4 «Αισθητική και Πυκνότητα των κτηρίων», «Εσωτερική Λειτουργικότητα», «Διακριτικότητα», «Υπηρεσίες Αθλητισμού», «Τρόπος Ζωής», έδειξαν αποδεκτή αξιοπιστία μεταξύ .70 και .79 ενώ οι υπόλοιποι κάτω από το συνηθισμένο επίπεδο $\alpha = .70$. Μεταξύ αυτών, अपαράδεχτα χαμηλή αξιοπιστία έδειξαν οι δείκτες «Πυκνότητας των κτηρίων» και «Εσωτερικής Λειτουργικότητας» με τιμές .62 και .54 αντίστοιχα (Kline, 2000), αναδεικνύοντας τους ως προβληματικούς.

Η χαμηλή αξιοπιστία Cronbach's α των παραπάνω δεικτών, ενδέχεται να προκύπτει από μια σειρά από αιτίες, συμπεριλαμβανομένων (1) του μικρού δείγματος, (2) του μικρού αριθμού δεικτών σε μία (Περιβαλλοντική) διάσταση, ή (3) ενδεχομένως των κακών απαντήσεων που καταγράφονται λόγω μιας πιθανής ετερογενούς κατασκευής η οποία μετρείται από μια και μόνη κλίμακα και η οποία περιλαμβάνει έναν μόνο δείκτη (Field, 2009; Dębek & Dębek, 2015).

Παρόλα αυτά, στην ιταλική έρευνα όπου το δείγμα περιέλαβε περίπου 15.000 συμμετέχοντες, κάποιες κλίμακες έδειξαν οριακά υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας, ενώ κάποιες άλλες ακόμη και χαμηλότερα επίπεδα από αυτά που παρατηρήθηκαν στη δική μας έρευνα. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι οι Fornara et al. (2010) στην ιταλική εκδοχή, επέλεξαν να αποδεχτούν 3 δείκτες με επίπεδα αξιοπιστίας κάτω από το $\alpha = .70$.

Ακολούθησε ο έλεγχος της καταλληλότητας των δεδομένων με την ανάλυση του πίνακα ενδοσυνάφειας (Correlation Matrix) όπου αποκλείστηκαν 5 μεταβλητές (GA3, SE2, SO2, DI3, BA3) που παρουσίασαν απαράδεχτα χαμηλό ($R < .20$ ή έντονο συσχετισμό ($R > .8$) και αποδεκτή τιμή της ορίζουσας του πίνακα συνάφειας Determinant $> .00001$. Για την αξιολόγηση της ποιότητας δεδομένων, την επάρκεια του δείγματος και για το αν η ανάλυση αποφέρει διακριτούς και αξιόπιστους παράγοντες, εφαρμόστηκε ο στατιστικός δείκτης των Kaiser-Mayer-Olkin (με $KMO > .50$, και Bartlett's test of sphericity $p < .05$). Η πρώτη φάση της ανάλυσης ολοκληρώθηκε με την ανάλυση του πίνακα Anti-image Matrices που δίνει στη διαγώνιο το αποτέλεσμα του KMO τεστ, με αποδεχτές τιμές $p > .05$ (Golafshany, 2003) και με τον έλεγχο των συσχετίσεων της κάθε πρότασης της κλίμακας (item-total correlations), με τη συνολική τιμή της για την εκτίμηση της συμβολής της στην κλίμακα. Όλοι οι συντελεστές, είχαν θετικό πρόσημο και κυμαίνονταν μεταξύ .04 έως .87. Έξι προτάσεις: (SA2, SA3, SA1, CS4, TS3, EH4), παρουσίασαν συντελεστές συσχέτισης πολύ μικρότερους του .4, ελάχιστο επαρκές όριο για την διατήρησή τους στην κλίμακα (Field, 2009). Η αφαίρεση τους βελτίωσε αισθητά το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α , αναδεικνύοντας την εσωτερική συνοχή της κλίμακας.

Για την εξαγωγή των παραγόντων της κλίμακας επιλέχθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση για κάθε κλίμακα ξεχωριστά, με σκοπό την επαλήθευση της εγκυρότητας αυτής της θεωρητικής υπόθεσης, τη μείωση του όγκου των δεδομένων (Hahn et al., 2009) και την αναζήτηση λανθανουσών και την ομαδοποίηση των προκυπτουσών μεταβλητών (Worrell, Vandiver, & Watkins, 2001), ως εξής:

Για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων και προκειμένου να γίνει η καλύτερη δυνατή εκτίμηση του αριθμού εξαγόμενων παραγόντων, χρησιμοποιήθηκαν τρία κριτήρια. (α) το κριτήριο του Kaiser σύμφωνα με το οποίο, διατηρούνται οι παράγοντες που εξηγούσαν αφενός ένα μεγάλο ποσοστό από τη συνολική διακύμανση, αφετέρου με το αν οι χαρακτηριστικές τιμές τους

(Eigenvalue) είναι ίσες ή μεγαλύτερες της μονάδας. Μελετήθηκε ο πίνακας με τις χαρακτηριστικές τιμές αλλά και το ερμηνεύσιμο ποσοστό διακύμανσης από τον κάθε παράγοντα, βάσει των οποίων επιλέχθηκε ο αριθμός των κύριων παραγόντων οι οποίοι θα εκπροσωπούσαν τις αρχικές μεταβλητές. (β) Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο επιλογής οπτικού έλεγχου της ομαλής μεταβολής της κλίσης του διαγράμματος ιδιοτιμών (Screen Plot), σύμφωνα με τον οποίο ο αριθμός των απαιτούμενων κύριων παραγόντων είναι αυτός μετά τον οποίο υπάρχει τάση ευθυγράμμισης της γραμμής που ενώνει τις τιμές των χαρακτηριστικών τιμών του αρχικού πίνακα των κύριων παραγόντων. (γ) για να διατηρηθεί κάποιος παράγοντας θα έπρεπε να φορτίζεται τουλάχιστον από τρεις προτάσεις και με συντελεστή φόρτισης $> .40$ (Fabrigar et al., 1999).

Για την εκτίμηση των παραγόντων της κάθε θεματικής κλίμακας πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο κύριων αξόνων και με την πλάγια περιστροφή, αφενός γιατί επηρεάζεται λιγότερο από μη κανονικές κατανομές τιμών (Briggs & MacCallum, 2003), αφετέρου, διότι υποθέσαμε ότι οι παράγοντες κάθε κλίμακας σχετίζονται μεταξύ τους. Μελετήθηκε ο πίνακας των αποτελεσμάτων του ποσοστού διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τον αριθμό παραγόντων (Communalities αποδεκτές $h^2 > .5$).

Αναπαράχθηκε ο πίνακας (Pattern Matrix) που περιέχει τα φορτία των μεταβλητών με τους εκτιμώμενους κύριους παράγοντες Ακολούθησε η εξαγωγή των κύριων παραγόντων που είναι ικανοί για την εκπροσώπηση των δεδομένων μας και ελέγχθηκε ο πίνακας ενδοσυσχετίσεων (Component Correlation Matrix) των εξαχθέντων παραγόντων και της συνάφειας μεταξύ των ζευγών. Επιλέχθηκαν οι μεταβλητές με τις μη μηδενικές επιβαρύνσεις και το όσο το δυνατόν λιγότερους παράγοντες. Τέλος επιλέχθηκαν οι παράγοντες που έχουν λογική και χρήσιμη ερμηνεία. Ακολούθησε η ερμηνεία αποτελεσμάτων και ονομασία παραγόντων. Διαμορφώθηκε έτσι ένα τελικό δείγμα 44 προτάσεων στο οποίο επαναλήφθηκε εξαρχής όλη η διαδικασία εξαγωγής δεικτών και βρέθηκε να έχει αποδεκτά τιμές.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των δώδεκα θεματικών κλιμάκων αναφορικά με την αντιληπτή οικιστική περιβαλλοντική ποιότητα, έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες μεταξύ των αποτελεσμάτων της Ιταλικής και Ελληνικής έρευνας (Bonaiuto et al., 2015; Dębek, & Dębek, 2015). Οι 12 κλίμακες του Ιταλικού ερωτηματολογίου αντικαταστάθηκαν από 14 κλίμακες, από τις οποίες οι επτά επαληθεύτηκαν και επικυρώθηκαν θετικά με κάποιες όμως τροποποιήσεις (αφαιρέθηκε μία πρόταση από κάθε κλίμακα). Αυτό βελτίωσε αισθητά τη συνοχή (Πίνακας 1) των θεματικών κλιμάκων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου.

Μία εξ αυτών «Χαρακτηριστικά τρόπου ζωής», παρόλο που επικυρώθηκε και επαληθεύτηκε θετικά, βρέθηκε ότι οι δύο περιεχόμενοι δείκτες της θα πρέπει να εξεταστούν ως δείκτες διαφορετικών περιβαλλοντικών διαστάσεων. Από τις υπόλοιπες θεματικές κλίμακες, δύο «Αρχιτεκτονικός και πολεοδομικός χώρος» και «Ατομικές και διαπροσωπικές κοινωνικές σχέσεις» αποδείχθηκαν ιδιαίτερα προβληματικές και για το λόγο αυτό έγιναν σημαντικές τροποποιήσεις. Ίσως οι δείκτες αυτοί να αποδίδουν υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας σε ένα δείγμα $N > 1000$.

Πίνακας 1. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής και παραγοντικής ανάλυσης για την ελληνική εκδοχή της κλίμακας (PREQ & NA).

Δείκτες	M	SD	Sk	Ku	KMO	E	C%	L%	a
Αρχιτεκτονικός χώρος	4.57	1.62	-.48	-.22	.567	1.36	54,9	.55	.73
Προσβασιμότητα	5.53	1.34	-.76	.38	.621	1.45	65,4	.52	.81
Χώροι πρασίνου	3,14	1.58	.20	-.83	.598	2.31	59,6	.58	.87
Περιβαλλοντική υγεία	4.23	1.73	-.02	-.64	.721	2.63	56,8	.57	.74
Χαλαρωτικός τρόπος ζωής	4,83	1,64	-.56	-.06	.593	1.59	73,2	.58	.67
Ενεργητικός τρόπος ζωής	4.10	1.63	-.11	-.37	.628	2.48	59,6	.59	.80
Μέσα μεταφοράς	3.30	1.70	-.01	-1.04	.649	1.39	83,7	.54	.86
Κοινωνική Φροντίδα	3.51	1.59	.15	-.29	.724	1.56	61.2	.56	.87

Αθλητικές υπηρεσίες	3.20	1.59	.25	-.42	.592	2.16	72.3	.65	.84
Εμπορικές υπηρεσίες	3.60	1.71	.11	-.70	.621	1.28	59.8	.68	.97
Συντήρηση	3.31	1.58	.21	-.48	.533	1.79	57.3	.75	.79
Ασφάλεια	4.15	1,54	.01	-.28	.652	1.92	64.3	.64	.77
Κοινωνικές σχέσεις	3.29	1.51	.12	-.18	.562	1.69	59.3	.67	.60
Η «σύνδεση» με τη γειτονιά	4.63	1.65	-.25	-.33	.732	2.34	83.9	.83	.91

M= Μέσος όρος, SD= τυπική απόκλιση. Sk = συντελεστής ασυμμετρίας, Ku = συντελεστής κύρτωσης, KMO= Κριτήριο Kaiser-Mayer-Olkin, E=Eigenvalue, C% = Ερμηνεύόμενο ποσοστό διακύμανσης, L%= Φορτία προτάσεων κάθε παράγοντα, a = συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's.

3. Συμπεράσματα

Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει ένα αξιόπιστο εργαλείο στην Ελλάδα που επιτρέπει την μέτρηση των αντιληπτών οικιστικών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών, των ατόμων που κατοικούν και βιώνουν ένα οικιστικό περιβάλλον. Ίσως, η προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα μορφή του ερωτηματολογίου (PREQ & NA), να μπορεί να καλύψει αυτό το κενό και να αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη μελέτη των αντιληπτών οικιστικών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι από τη μια πλευρά υπάρχουν τα αντικειμενικά μετρήσιμα περιβαλλοντικά οικιστικά χαρακτηριστικά, έτσι όπως αυτά σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τους υπεύθυνους αστικών χώρων, από την άλλη τα άτομα που βιώνουν τους χώρους αυτούς, τα αντιλαμβάνονται με το δικό τους προσωπικό τρόπο. Αυτές οι υποκειμενικές αντιλήψεις για τα συγκεκριμένα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, ίσως έχουν περισσότερο νόημα για τους σχεδιαστές του χώρου και δε θα πρέπει ενδεχομένως να αγνοηθούν, αλλά να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό ή αναδιαμόρφωση αστικών χώρων.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνας (Fornara, et al., 2010; Debek & Janda-Debek, 2015), τονίζοντας τη δυναμική του εργαλείου (PREQ & NA) να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης αντιληπτών περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών του ελληνικού αστικού χώρου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν επίσης ότι η προσαρμογή του εργαλείου (PREQ & NA) στα ελληνικά δεδομένα (προφανώς δεν αποκλείονται περαιτέρω τροποποιήσεις), έχει σημαντικές ομοιότητες με τις αντίστοιχες εκδοχές σε Ιταλία, Ιράν και Πολωνία, χώρες όπου και εφαρμόστηκε. Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες που συνδέονται με την επιλογή του δείγματος (αφενός τυχαία δειγματοληψία, αφετέρου, δεν αντιπροσωπεύει αντιλήψεις ατόμων μεγάλων αστικών κέντρων), τον τύπο του αστικού περιβάλλοντος (η Μεσαιωνική πόλη της Ρόδου έχει πυκνή γραμμική δόμηση και στενά σοκάκια, και μη μεταβαλλόμενα οικιστικά χαρακτηριστικά που θυμίζουν μεσαιωνικούς αστικούς πυρήνες) και τον τύπο της κατοικίας (p.x. δεν υπάρχουν πολυκατοικίες).

Μια τέτοια προσέγγιση της έρευνας θα μπορούσε ίσως να συμβάλει στην ομαλοποίηση του εργαλείου και, ως εκ τούτου, να οδηγήσει στην ανάπτυξη συγκριτικών μελετών των υποκειμενικών κριτηρίων οικιστικής περιβαλλοντικής ποιότητας στον ελληνικό αστικό χώρο.

4. Βιβλιογραφία

- Briggs, N. E., & MacCallum, R. C. (2003). Recovery of weak common factors by maximum likelihood and ordinary least squares estimation. *Multivariate Behavioral Research*, 38, 25-56.
- Bonaiuto, M., Fornara, F., Ariccio, S., Ganucci Cancellieri, U., & Rahimi, L. (2015). Perceived Residential Environment Quality Indicators (PREQIs) relevance for UN-HABITAT City Prosperity Index (CPI). *Habitat International*, 45, 53-63.

- Bonaiuto, M., Fornara, F., & Bonnes, M. (2003). Indexes of perceived residential environment quality and neighbourhood attachment in urban environments: A confirmation study on the city of Rome. *Landscape and Urban Planning*, 65, 41–52.
- Chen, B., Adimo, O. A., Bao, Z. (2009). Assessment of aesthetic quality and multiple functions of urban green space from the users' perspective: The case of Hangzhou Flower Garden, China. *Landscape and Urban Planning*. (93) pp 76–82.
- Dębek, M., Dębek, B. J. (2015). Perceived Residential Environment Quality and Neighborhood Attachment (PREQ & NA) Indicators by Marino Bonaiuto, Ferdinando Fornara, and Mirilia Bonnes – Polish adaptation. *Polish Journal of Applied Psychology*, vol. 13 (2).
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299.
- Fang, S., Gertner, G.Z., Sun, Z., Anderson, A.A. (2005). The impact of interactions in spatial simulation of the dynamics of urban sprawl. *Landscape Urban Plan*. 73, 294–306.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS. Introducing statistical methods*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Feneri, A.M., Vagiona, D., Karanikolas. N. (2013). Measuring quality of life (QOL) in urban environment: An integrated approach. Στο T.D. Lekkas (Επιμ.), *Proceedings of the 13th International Conference on Environmental Science and Technology*. Ανακτήθηκε στις 5-2-2017 από το διαδικτυακό τόπο http://ikee.lib.auth.gr/record/273209/files/Γ_49.pdf.
- Fornara, F., Bonaiuto, M., & Bonnes, M. (2010). Cross-Validation of Abbreviated Perceived Residential Environment Quality (PREQ) and Neighborhood Attachment (NA) Indicators. *Environment and Behavior*, 42(2), 171–196.
- Gifford, R. (2007). *Environmental psychology: Principles and practice*. (4th ed.). Colville, WA: Optimal Books.
- Golafshany, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, Vol. 8, No. 4, pp. 597-607.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68, 532-560.
- Hahn, K., Schaefer, B., Merino, C., & Worrell, F. (2009). The factor structure of Preschool Learning Behaviors Scale Scores in Peruvian Children. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 318-331.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jenny, A., Ericson, A., (2006). A participatory approach to conservation in the Calakmul Biosphere Reserve, Campeche, Mexico. *Landscape Urban Plan*, 74, 242–266.
- Keng, K. A., Swinyard, W., & Phua Hui Yin. (2002). Quality of life in Singapore: an analysis of the influence of materialism and religiosity, *Asia Pacific Advances in Consumer Research*, 5, 282-283.
- Khan, M. F., Aftab, S., Fakhruddin. (2015). Quality of Urban Environment: A Critical Review of Approaches and Methodologies. *Current Urban Studies*, 3, 368-384.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2nd ed). London, New York: Routledge.
- Lawrence, R. J. (2002). Healthy residential environments. Στο R. Bechtel & A. Churchman (Επιμ.), *Handbook of environmental psychology*. New York: John Wiley, 394-412.
- Marans, R. W. (2015). Quality of urban life & environmental sustainability studies: Future linkage opportunities. *Habitat International*, 45, 47-52.
- Potter, J., Cantarero, R., & Wood, H. (2012). The Multi-Dimensional Nature of Predicting Quality of Life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 50, 781-790.

- Sirgy, J., Rahtz, D., Cicic, M., & Underwood, R. (2000). A method for assessing resident's satisfaction with community-based services: a quality-of-life perspective, *Social Indicators Research*, 49, 279–316.
- Taylor, S. E., Repetti, R. L., & Seeman, T. (1997). Health psychology, what is an unhealthy environment and how does it get under the skin?, *Annual Review of Psychology*, 48, 411–447.
- van Kamp, I., Leidelmeijer, K., Marsman, G., & Hollander, A. de. (2003). Urban environmental quality and human well-being. *Landscape and Urban Planning*, 65 (1–2), 5–18.
- Worrell, F. C., Vandiver, B. J., & Watkins, M.W. (2001). Construct Validity of the Earning Behaviors Scale with an Independent Sample of Students. *Psychology in the Schools*, 38, 207-215.

Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΟΡΑΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ

Βασιλάκη Ασπασία

aspavasilaki1@gmail.com

MeD εκπαιδευτικός- απόφοιτος κοινωνιολογίας

Περίληψη

Στις δεκαετίες του 1990 και του 2000, καταγράφεται (Καραμεσίνη, 2015^α) μια σημαντική εμφάνιση βιβλιογραφίας σχετικά με τις συνέπειες των οικονομικών κρίσεων στις επιδόσεις των γυναικών στην αγορά εργασίας (βλ. επισκόπηση από τη Sabarwal κ.ά. 2010). Ακόμη και σήμερα που η τυπική ισότητα των φύλων θεωρείται κεκτημένο αγαθό της φεμινιστικής δράσης, σημειώνεται (Αβδελά, 2011) ότι μέσα από διαδικασίες όπου το φύλο χάνει το νόημα και το περιεχόμενό του καταλήγει εντός της οικονομικής κρίσης να γίνεται αόρατο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσουμε αναλυτικά τους παράγοντες αυτούς που καθιστούν εντός της οικονομικής κρίσης αόρατο το φύλο.

Λέξεις κλειδιά: οικονομική ύφεση, ορατότητα φύλου, εργασία, γυναίκες

1. Εισαγωγή

Στις δεκαετίες του 1990 και του 2000, σημειώνεται (Καραμεσίνη, 2015^α) μια σημαντική εμφάνιση βιβλιογραφίας σχετικά με τις συνέπειες των οικονομικών κρίσεων στις επιδόσεις των γυναικών στην αγορά εργασίας (βλ. επισκόπηση από τη Sabarwal κ.ά. 2010). Στο πλαίσιο αυτό φεμινίστριες οικονομολόγοι επέκριναν έντονα το κοινωνικό κόστος, τις έμφυλες διαστάσεις και τη μακροοικονομική θεωρητική προσέγγιση των προγραμμάτων σταθεροποίησης και διαρθρωτικής προσαρμογής που επιβλήθηκαν σε νεο-εκβιομηχανισμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, κατηγορώντας τα προγράμματα αυτά για έμφυλη τυφλότητα και μεροληψία υπέρ των ανδρών (Καραμεσίνη, *ό.π.*).

Στο κύριο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και εννοιολογικό πρόβλημα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατό να εδραιωθεί μια σχέση ανάμεσα στην οικονομία και την κοινωνία, τέτοια ώστε η οικονομία να βρίσκεται στην υπηρεσία της κοινωνίας και όχι το αντίθετο (Parrons & Plomien, 2015), θεωρούμε ότι η διάσταση του φύλου στο σχεδιασμό πολιτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων.

Στην κατεύθυνση αυτή ορόσημο στην εξέλιξη των πολιτικών της Ε.Ε. σε σχέση με την ισότητα των φύλων υπήρξε η Συνθήκη της Ρώμης (1957) για την ίση αμοιβή, την οποία

διαδέχτηκαν πολλές οδηγίες και καινοτομίες στις πολιτικές, όπως η ενσωμάτωση του φύλου στις δημόσιες πολιτικές (στο ίδιο). Η κατά συνέπεια ανάπτυξη του Κράτους Πρόνοιας με αύξηση των προστατευτικών διατάξεων υπέρ των υποδεέστερων πολιτών, συμπεριέλαβε στις ομάδες- στόχου του τις γυναίκες προκειμένου να βελτιώσει την κοινωνική και οικονομική τους θέση ώστε να καταστούν έμπρακτα ισότιμοι πολίτες (Στρατηγάκη, 2006). Η λογική αυτή μοιάζει με τη θέση ότι «ο μοναδικός βιώσιμος τρόπος για να μειωθεί η ανισότητα είναι να πάψει να ανοίγει η ψαλίδα των μισθών που βρίσκεται πίσω της» (Ο.Ο.Σ.Α., 2008, στο Στρατηγάκη, *ό.π.*), παραφρασμένη ως προς τη διάσταση του φύλου.

Ωστόσο, η φεμινιστική κριτική κατά του υφιστάμενου Κράτους Πρόνοιας αναδεικνύει την εδραιωμένη ισχύουσα έμφυλη ιδεολογία των κοινωνικών δικαιωμάτων, με την έννοια της “ισότητας” να παραμένει ζητούμενο (Στρατηγάκη, 2006). Έτσι, ακόμη και σήμερα που η τυπική ισότητα των φύλων θεωρείται κεκτημένο αγαθό της φεμινιστικής δράσης, σημειώνεται (Αβδελά, 2011) ότι μέσα από διαδικασίες όπου το φύλο χάνει το νόημα και το περιεχόμενό του καταλήγει εντός της οικονομικής κρίσης να γίνεται *αόρατο*.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσουμε αναλυτικά τους παράγοντες αυτούς που καθιστούν εντός της οικονομικής κρίσης αόρατο το φύλο. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Η μη ορατότητα του φύλου φαίνεται να έχει πολιτικές διαστάσεις ή αποτελεί μια «παράπλευρη απώλεια» εντός της οικονομικής ύφεσης;
- Ποιες είναι οι συνέπειες στη διεκδίκηση της ισότητας των φύλων της αόρατης πλευράς αυτών;
- Εντοπίζεται κάποιος ρεαλιστικός τρόπος ώστε το φύλο να εμφανιστεί ξανά ως δυναμική διεκδίκηση;

Η παρούσα εργασία έχει δυσκολίες λόγω του περιορισμένου αριθμού μελετών που έχουν γίνει για τη θέση της γυναίκας στην οικονομική κρίση. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες αφορούν κυρίως τις εργασιακές συνέπειες που βιώνει λόγω των μέτρων λιτότητας. Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε ένα σημαντικό μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας.

2. Οι αόρατες μορφές της ιστορίας

2.1. Από την «ισότητα των φύλων» στο «αόρατο φύλο»

Οι γυναίκες ήταν κυριολεκτικά αόρατες στην ιστορία, ενώ δεν ήταν ούτε ανενεργές ούτε απύσες (Ψαρρά & Αβδελά, 1997). Σήμερα η οικονομική κρίση τείνει να κάνει ξανά αόρατο το φύλο, όχι όμως ως αναπόφευκτη συνέπεια, καθώς ιστορικά στην κρίση του μεσοπολέμου οι «γυναίκες» όχι μόνο δεν εξαφανίστηκαν αλλά ως συλλογική ταυτότητα έγιναν επίμονη πολιτική διεκδίκηση (Αβδελά, 2011). Στο ενδιάμεσο (19^{ος} αιώνας- σήμερα) σημειώνονται ήδη τρία φεμινιστικά κύματα διεκδικήσεων με γενικό αίτημα την ισότητα των φύλων. «Γενικό» διότι εντός του κινήματος εκφράστηκαν και εκφράζονται διάφορες οπτικές που επιχειρούν να καταγράψουν τη γυναικεία καταπίεση, να εξηγήσουν τις αιτίες της καθώς και τις στρατηγικές για τη γυναικεία απελευθέρωση (Παπαγεωργίου, 2004).

Έπειτα από τριάντα χρόνια λειτουργίας δομών για την «ισότητα των φύλων» οι πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν δεν κατάφεραν να αλλάξουν ριζικά το τοπίο των έμφυλων σχέσεων. Με εξαίρεση τη Σουηδία, είναι γενική η διαπίστωση της οπισθοχώρησης των γυναικείων δικαιωμάτων, ιδιαίτερα από τότε που άρχισαν να επιβάλλονται οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Σαμίου, 2013). Το αποτέλεσμα είναι όπως σημειώνει το 2008 η Επιτροπή για τη Θέση των Γυναικών του ΟΗΕ ότι αφενός οι οικονομικές κρίσεις δεν έχουν μόνο νομισματικό κόστος αλλά πλήττουν και τα ανθρώπινα δικαιώματα και αφετέρου έχουν ειδικές έμφυλες συνέπειες και επιβαρύνουν δυσανάλογα τις γυναίκες (στο Αβδελά, 2011). Ωστόσο, σημειώνεται (στο ίδιο) ότι η τρέχουσα

οικονομική κρίση, ενώ από τη μια θίγει δυσανάλογα τις γυναίκες, τείνει συγχρόνως να κάνει το φύλο αόρατο.

Η έννοια της «κρίσης» χρησιμοποιείται κατά κόρον για την πρόσφατη οικονομική κατάσταση χωρίς να εμβαθύνεται η σφαιρική εννοιολόγησή της. Όπως γράφει ο Rob Riemen στο δοκίμιό του «Η αέναη επιστροφή του Φασισμού» (2014: 80) «σπάνια αν όχι ποτέ, δίνονται στο λόγο [discourse] δείγματα πως έχει συνειδητοποιηθεί ότι οι κρίσεις που βιώνουμε σήμερα είναι εκφάνσεις της κρίσης του πολιτισμού, πως η οικονομική κρίση είναι στην πραγματικότητα ηθική και δε λύνεται απλώς με την εξασφάλιση μεγαλύτερης εποπτείας [...]». Υιοθετώντας τις σκέψεις της Σαμίου (2011) «α) οι κρίσεις εκφράζουν σοβαρά κοινωνικά ζητήματα που έχουν μείνει άλυτα επί καιρό· β) έχουν πολυποίκιλες εκφάνσεις και αποτελέσματα· και γ) είναι η έγκαιρη αντίδραση απέναντι στα ανεπίλυτα ζητήματα καθώς και το είδος των επιλογών που θα γίνουν [...] για την από- κρίση σε αυτά προς όφελος των πλειοψηφιών και όχι των λίγων».

Όμως, ακόμη και σε μελέτες που αφορούν τις έμφυλες συνέπειες της οικονομικής κρίσης, η διάσταση της «αγοράς» αποτελεί τον κυρίαρχο άξονα ανάλυσης.¹³

Αν και «φαινομενικά» η κρίση αφορά όλους τους πολίτες, γίνεται ολοένα και πιο προφανές ότι η κρίση έχει φύλο. Όπως γράφει η Παντελίδου- Μαλούτα (2013):

Η κρίση έχει φύλο, από την άποψη τόσο των έμφυλων παραδοχών «που αποτελούν υπόστρωμα των χρηματιστηριακών και μακρο-οικονομικών πολιτικών» όσο και αυτή της «έμφυλη(ς) σύνθεση(ς) όσων παίρνουν τις αποφάσεις...»¹⁴ και αφετέρου η διαχείριση που της γίνεται αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες, δε διευκολύνει καθόλου τη θεσμοθέτηση μέτρων που να ανακουφίζουν ιδιαίτερα ορισμένες από αυτές και παράλληλα κάνει τον αγώνα καά της έμφυλης ανισότητας να μοιάζει με πολυτέλεια. Βλέπουμε επίσης ότι το φύλο διαφοροποιεί, εντείνει για τις γυναίκες τις συνθήκες κρίσης ή με άλλα λόγια η κρίση είναι χειρότερη για τις γυναίκες, αλλά συγχρόνως «το φύλο γίνεται αόρατο στην κρίση»¹⁵

Θέση για την οποία θα επιχειρηματολογήσουμε αμέσως παρακάτω.

2.2. Η κρίση κάνει το φύλο αόρατο (ξανά)

Υιοθετώντας την άποψη της Έφης Αβδελά (2011) γι' αυτό που *συμβαίνει στις «γυναίκες» σε χαλεπούς καιρούς* θεωρούμε ότι το φύλο σα να λειτουργεί με αυτοάνοσο μηχανισμό σκοτώνει το ίδιο το φύλο. Αυτό σημαίνει ότι παύει να υπάρχει εντός της οικονομικής κρίσης το κεκτημένο του φεμινιστικού κινήματος: η έμφυλη διάσταση της πραγματικότητας. Αμέσως παρακάτω θα δούμε τις όψεις αυτού του μηχανισμού.

2.2.1. Στατιστική «ταχυδακτυλουργία»

Λέγεται ότι υπάρχουν τριών ειδών ψέματα: το απλό ψέμα, η ψευδορκία και... η στατιστική. Θεωρούμε ότι εκείνο που μπορεί να κάνει η Στατιστική είναι η κατευθυνόμενη προσοχή των πολιτών, με τέτοιο τρόπο ώστε όπως τελικά αποφαινεται ο Bourdieu «κοινή γνώμη δεν υπάρχει».

Σήμερα όπως αναλύει η Αβδελά (2011), οι στατιστικές παρουσιάζουν τα δύο φύλα ως ομοιογενείς κατηγορίες. Παρόλο που υπάρχουν μετρήσεις ανά φύλο (ειδικά για την ανεργία) έτσι όπως παρουσιάζονται με ποσοστά, γίνονται μία επιπλέον ανωμαλία που προκαλεί η κρίση, χωρίς να αναλύεται βαθύτερα το ζήτημα αυτό. Ενδεικτικά, στο κείμενο της Καραμεσίνη «Διαρθρωτική κρίση και προσαρμογή στην Ελλάδα», στο κεφάλαιο «οικονομική κρίση και αγορά εργασίας: επιπτώσεις φύλου» (2015^α) παρατίθενται στατιστικά δεδομένα σε πίνακες και διαγράμματα που μεταφέρουν μια ζοφερή οικονομική κατάσταση, αδυνατούν ωστόσο να αναλύσουν τις έμφυλες διαστάσεις του φαινομένου αυτού. Η απουσία αυτή εντοπίζεται γενικά σε εξειδικευμένες έρευνες

¹³ Βλ. σχ. Μ. Καραμεσίνη και J. Rubery (επιμ.) (2015). Αν και πρόκειται ένα από τα λίγα ειδικά μελετήματα της θεματολογίας «γυναίκες και οικονομική κρίση» η ανάπτυξη των μελετών γίνεται βάσει κυρίως του οικονομισμού.

¹⁴ S. Walby, "Gender and the financial crisis" paper prepared for the UNESCO project Gender and the financial crisis, 4.2009.

¹⁵ Αβδελά (2011).

για το πώς η οικονομική κρίση επηρεάζει διαφορετικές ομάδες μισθωτών. Πέρα από τη διάκριση ιδιωτικού- δημόσιου τομέα ή τομέα παραγωγής/ κατασκευών και υπηρεσιών, οι αναλύσεις παραμένουν σε ένα συγκεντρωτικό επίπεδο πρωτίστως εργασίας- ανεργίας και δευτερευόντως άνδρες- γυναίκες. Ωστόσο, όπως πολύ εύστοχα γράφει η Αβδελά (2011) «χωρίς ερμηνεία που να του δίνει νόημα και περιεχόμενο, το φύλο χάνει τη σημασία του, γίνεται αόρατο».

2.2.2. Η πενιχρή σχετική έρευνα

Ο προηγούμενος παράγοντας δεν θα λειτουργούσε τόσο καταλυτικά στη μη ορατότητα του φύλου αν δεν συνηγορούσε μία άλλη σημαντική παράμετρος: η περιορισμένη σχετική κοινωνική έρευνα. Δυστυχώς, η συρρίκνωση των πόρων που διατίθενται για την έρευνα έχει επηρεάσει και την επαρκή διαθεσιμότητα σχετικών στοιχείων (Αθανασίου, 2013). Όπως σημειώνει η Αβδελά «μας λείπει συστηματική σχετική έρευνα με βάση τη διάσταση του φύλου, από ιστορική, κοινωνιολογική ή και πολιτισμική σκοπιά, ιδίως για το πρόσφατο παρελθόν. Στην πράξη η έρευνα για το φύλο στις κοινωνικές επιστήμες παραμένει πενιχρή στην Ελλάδα. Αυτός είναι ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλλει στην έλλειψη ορατότητας του φύλου σε σχέση με την οικονομική κρίση» (Αβδελά, 2011).

Σημαντική κριτική για την *κρίση λήθης* από το εσωτερικό αυτή τη φορά του φεμινιστικού κινήματος ασκεί προς την ίδια κατεύθυνση η Σαμίου (2013):

Απουσία ενδιαφέροντος για το φεμινιστικό γίνεσθαι παρατηρείται επίσης σε επιστημονικό επίπεδο: οι αναφορές στα φεμινιστικά κινήματα έχουν ελαχιστοποιηθεί και αποτελούν πλέον ισχνότατο τμήμα των εν γένει μελετών για το φύλο. [...] Ο φεμινισμός τείνει να αποσυρθεί από την ατζέντα των θεμάτων που εγείρουν το ενδιαφέρον των επιστημόνων. [...]

Από τα προηγούμενα γίνεται αντιληπτή μια διττή περιθωριοποίηση της σχετικής έρευνας: από τη μία συρρικνώθηκε λόγω της μείωσης πόρων με αποτέλεσμα τα ελλιπή στοιχεία και από την άλλη καταγράφεται μια ύφεση επιστημονικού ενδιαφέροντος εντός του φεμινιστικού κινήματος. Παρότι η συμβολή του φεμινισμού είναι αδιαμφισβήτητη στην ανάπτυξη των σπουδών του φύλου και στην ορατότητά του, σήμερα οι μελέτες δεν αντιπροσωπεύουν ένα δυναμικό παρόν προς την ίδια κατεύθυνση των διεκδικήσεων.

2.2.3. Απουσία από τις τέχνες

Εδώ και πολλές δεκαετίες έχει διατυπωθεί η απουσία των γυναικών από τις τέχνες. Το θεμελιώδες ερώτημα - κείμενο της L. Nochlin «Γιατί δεν υπήρξαν σπουδαίες γυναίκες καλλιτέχνιδες;» αν και διατυπωμένο το 1971 φαίνεται πιο καιρικό από ποτέ.

Τα «κενά στην Ιστορία της Τέχνης»¹⁶ επιχείρησαν να συμπληρώσουν ιστορικές έρευνες, κυρίως πρόσφατα σχετικά με τις «γράφουσες» ελληνίδες.¹⁷ Ωστόσο, οι καταγραφές αυτές επιμένουν στο επίπεδο της απουσίας. Όπως παρατηρούσε ήδη το 1971 η Nochlin για τη μεθοδολογία της φεμινιστικής ιστοριογραφίας οι ιστορίες γυναικών προσπαθούν να απαντήσουν στην *απουσία*, υποστηρίζοντας τη σημασία του παραμελημένου προσώπου (Nochlin, 1971). Δεν εισχωρούν δηλαδή σε ζητήματα κοινωνικής κατασκευής της ταυτότητας του φύλου των «αόρατων» εκείνων γυναικών. Παραμένουν περισσότερο στο επίπεδο της καταγραφής, λειτουργώντας περισσότερο με τεχνικές «ανασκαφής» παρά κατανόησης και ερμηνείας.

Μία άλλη απάντηση δίνεται από τη Βιρτίνια Γούλφ (1929), στο περίφημο έργο της «Ένα δικό σου δωμάτιο». Η Γούλφ αναζητώντας τα αίτια της γυναικείας απουσίας από τη λογοτεχνία, φτάνει στις συνθήκες δημιουργίας και διερωτάται: «τι επίδραση έχει η ανέχεια πάνω στην πεζογραφία;» (Woolf, 1929). Με την ανέχεια δεν περιγράφεται μόνο η οικονομική εξάρτηση ή εξαθλίωση, αλλά

¹⁶ Πρόκειται για αναφορά στον ομώνυμο συλλογικό τόμο των εκδόσεων Γκοβόστη, Αθήνα, 1993.

¹⁷ Βλ. ενδ. Ριζάκη, Ε., (2007). *Οι "γράφουσες" Ελληνίδες Σημειώσεις για τη γυναικεία λογοσύνη του 19ου αιώνα*. Αθήνα: εκδόσεις Κατάρτι, Αθήνα: Ντενίση, Σ., (2014). *Ανιχνεύοντας την «αόρατη» γραφή, Γυναίκες και γραφή στα χρόνια του ελληνικού διαφωτισμού-ρομαντισμού*. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη, κ.ά

η γενικότερη «φτώχεια» του γυναικείου φύλου στην απόκτηση αγαθών: εκπαίδευση, δημόσια δράση, διασκέδαση, εργασία, ιδιωτικότητα. Οι παγκόσμιες διαστάσεις του θέματος δείχνουν ότι τελικά δεν είναι οι ειδικές χωρο- χρονικές συνθήκες που ευνοούν ή καταστέλλουν τη γυναικεία δημιουργία και ύπαρξη αλλά, παγιωμένες και ευρύτερες κοινωνικές δομές. Στο σημείο αυτό βρίσκεται η παγιωμένη αντίληψη για την κοινωνική θέση της γυναίκας μέχρι και σήμερα: η «πραγματική» δουλειά των γυναικών είναι να εξυπηρετούν την οικογένεια (Nochlin, 1971) και όχι μια τέχνη.

Γυναίκες καλλιτέχνιδες όμως υπάρχουν ακόμα. Η προώθηση της γυναικείας έκφρασης μπορεί να λειτουργήσει σαν ένας παράγοντας ορατότητας του φύλου, καθώς σύμφωνα με τις σύγχρονες φεμινίστριες στην Ιστορία της Τέχνης «αναγνωρίζ[ονται] στις νέες μορφές που δημιουργούν οι καλλιτέχνιδες, [οι] τρόπ[οι] με τους οποίους διαπραγματεύονται την καλλιτεχνική δημιουργία και τη συνείδηση της κοινωνικής θέσης του φύλου τους» (Ιγγλέση- Αβδελά, 1993). Η δυνατότητα αυτή έκφρασης ανακόπτεται εντός της οικονομικής κρίσης. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα παραγωγής καλλιτεχνικών έργων με θέμα την ισότητα των φύλων της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων ακυρώνεται με το σκεπτικό ότι έχει «περιορισμένο κοινωνικό όφελος» σημείο ενδεικτικό για το πώς η οικονομική κρίση μπορεί να χρησιμεύσει ως άλλοθι για τις ήδη υφιστάμενες ανισότητες και να συντελέσει στην εμβάθυνσή τους (Αθανασάτου, 2013). Το παράδειγμα αυτό φανερώνει ότι η πολιτική της ισότητας των φύλων βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπη με νέες μορφές απαξίωσης, συρρίκνωσης και υποβάθμισης. Η «δίωξη» αυτή δεν δικαιολογείται από τη σύγχρονη οικονομική πραγματικότητα καθώς πρωτοβουλίες με μηδενικό κόστος πάγωσαν. (Στρατηγάκη, 2013). Η αιτία είναι η έξοδος της πολιτικής της ισότητας των φύλων από την πολιτική ατζέντα, ένα ζήτημα που θα αναλύσουμε αμέσως παρακάτω.

2.2.4. Η πολιτική στρατηγική της μη ορατότητας του φύλου

Οι D. Perrons και A. Plomien αναλύοντας τα έγγραφα που αφορούν στις πιο πρόσφατες πολιτικές της Ε.Ε. αναφορικά με τους στόχους και τα εργαλεία, καθώς και το περιβάλλον διαμόρφωσης της πολιτικής, συμπεραίνουν ότι «οι κοινωνικές πολιτικές παραμένουν υποταγμένες σε οικονομικούς στόχους και ότι η προσοχή που δίνεται σε ζητήματα φύλου εμφανίζεται υποβαθμισμένη και λιγότερο επαρκής σε σύγκριση με τις προηγούμενες δεκαετίες» (Perrons – Plomien, 2015).

Ειδικότερα στην Ελλάδα το 2010 η κρίση συνέπεσε κατά ειρωνεία με την έναρξη του φιλόδοξου προγράμματος «Εθνικό πρόγραμμα για την Ουσιαστική Ισότητα των Φύλων 2010-2013». Στους στόχους του προγράμματος σημειώνονται οι: βελτίωση νομοθεσίας (οικογενειακό δίκαιο, βία κατά των γυναικών), εφαρμογή εξειδικευμένων πολιτικών ισότητας σε πεδία πολιτικής, δημιουργία προϋποθέσεων για την εφαρμογή της στρατηγικής ένταξης της ισότητας σε όλες τις δημόσιες πολιτικές (gender mainstreaming) σε όλα τα επίπεδα κυβέρνησης (Καραμεσίνη, 2015^β).

Η πολιτική gender mainstreaming μπορεί να φαντάζει στην Ελλάδα μια πολυτέλεια όμως η διεθνής εμπειρία στο πεδίο της οικονομίας έχει να επιδείξει ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ειδικότερα, οι κρατικοί προϋπολογισμοί που είναι καταρτισμένοι με γνώμονα το φύλο, γνωστοί ως Gender Budgets, έχουν σκοπό να ενσωματώσουν μια έμφυλη οπτική στα έσοδα και τις δαπάνες της κυβέρνησης (σε όλα τα επίπεδα), έτσι ώστε ο τρόπος διάθεσης των πόρων να συμβάλει στην πραγμάτωση της ισότητας των φύλων (Perrons & Plomien, 2015). Στο ελληνικό gender mainstreaming προβλεπόταν ο σχεδιασμός πολιτικών συμφιλίωσης, η ενίσχυση της γυναικείας επιχειρηματικότητας, η κοινωνική ενσωμάτωση ευπαθών ομάδων (π.χ. θύματα trafficking), η δημιουργία συμβουλευτικών κέντρων και κέντρων φιλοξενίας, κ.ά. Το σημείο όμως στο οποίο δεν έδωσε καμία προτεραιότητα και πρόβλεψη ήταν προβλήματα σε σχέση με την αγορά εργασίας, απώλειες εισοδημάτων και αύξησης γυναικείας φτώχειας, παρότι η εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε εντός της κρίσης. Ζητήματα δηλαδή τα οποία εμφανίστηκαν ραγδαία κατά το ίδιο διάστημα υλοποίησης του προγράμματος. (Καραμεσίνη, 2015^β). Το μεγαλύτερο μέρος του πολιτικο - διοικητικού μηχανισμού αντιμετώπισε η στρατηγική αυτή ως ένα νέο ασαφές και

πρόσθετο καθήκον που προσφερόταν για ρητορική αξιοποίηση και όχι για πρακτική εφαρμογή (Στρατηγάκη, 2013). Το αποτέλεσμα ήταν όλη η πολιτική gender mainstreaming να αποτύχει σηματοδοτώντας το τέλος της αυταπάτης ότι η πολιτική της ισότητας των φύλων μπορεί να δώσει λύση, όταν οι πολιτικές λιτότητας παράγουν κοινωνική οπισθοδρόμηση σε μαζική κλίμακα και για τα δύο φύλα (Καραμεσίνη, 2015^β).

Τη δυσοίωνα αυτή εκτίμηση της Καραμεσίνη κατά τη διάρκεια της περιόδου υποτιθέμενης εφαρμογής gender mainstreaming έρχεται να επιβεβαιώσει απόλυτα η Στρατηγάκη: *Η έμφυλη ανισότητα δεν έχει εδραιωθεί στην ατζέντα της δημόσιας πολιτικής ως πρόβλημα προς επίλυση* (Στρατηγάκη, 2013). **Η ίδια επιχειρηματολογώντας στον προηγούμενο «αφορισμό» σημειώνει ότι ορισμένοι στόχοι ισότητας των φύλων δεν ήταν παρά η αναγκαία οδός για την ολοκλήρωση έργων των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, ή εδράζονταν σε πιέσεις του γυναικείου κινήματος και της Ε.Ε. παρά στην πολιτική βούληση των κυβερνώντων** (Στρατηγάκη, 2013). Το αποτέλεσμα είναι η πολιτική ισότητας των φύλων να «είναι εύθραυστη πολιτικά και δύσκολη ή ακόμα και ανεπιθύμητη διοικητικά αφού, δεν κατόρθωσε να “νομιμοποιηθεί” ως προτεραιότητα στο κυβερνητικό πρόγραμμα ούτε να ενταχθεί στον τρόπο εργασίας της δημόσιας διοίκησης ως στοιχείο που διαπερνά όλους τους στόχους της δημόσιας δράσης» (Στρατηγάκη, 2013).

2.2.5. Η «παράπλευρη απώλεια» της συρρίκνωσης του Κράτους Πρόνοιας

Από τα προηγούμενα γίνεται αισθητό ότι η οικονομική κρίση που βιώνει η Ελλάδα συνιστά μια μείζονα πρόκληση τόσο για την πολιτική ισότητας των φύλων όσο και για τη νοηματοδότηση της ισότητας ως κοινωνικού στόχου (Καραμεσίνη, 2015^β). Μπορεί να έχει αναλυθεί ότι ακόμη και πολιτικές συμφιλίωση εργασίας οικογένειας δεν κατάφεραν να «εξισώσουν» τις οικιακές ευθύνες ανάμεσα στα δύο φύλα (Στρατηγάκη, 2006), ωστόσο, είναι αναμφίβολη η παραδοχή ότι η κρίση ανέκοψε και ανέστρεψε τη μακρόχρονη τάση για αυξανόμενη και διαρκέστερη συμμετοχή και βελτίωση της θέσης των γυναικών στην αμοιβόμενη εργασία (Καραμεσίνη, 2015^β).

Στην πορεία αυτή η ανάπτυξη του Κράτους Πρόνοιας (Κ.Π.) δεν ήταν πάντα φιλική ως προς την πολιτική της ισότητας των φύλων. Έχει θεωρηθεί -από τις φεμινίστριες του δεύτερου κύματος- ότι έχει διαδραματίσει ενεργό ρόλο στη διαιώνιση και νομιμοποίηση της πατριαρχικής κοινωνίας καθώς, ουσιαστικά αποτελεί τον αντικατοπτρισμό της πατριαρχικής οργάνωσης της οικογενειακής ζωής. Κατά συνέπεια η θέση της γυναίκας εντός αυτού παραμένει δυσμενής και οπισθοδρομική (Στρατηγάκη, 2006). Με την πρόφαση της οικονομικής κρίσης το Κ.Π. συρρικνώνεται. Το αποτέλεσμα είναι ευπαθείς ομάδες που εύρισκαν μια ομπρέλα κοινωνικής προστασίας να βρίσκονται ξανά όχι μόνο εκτεθειμένες αλλά επικίνδυνα ευάλωτες, σε βαθμό που, κατά την Σαμίου, πραγματοποιείται μια αξιολόγηση των μορφών ζωής που λογίζονται ως κοινωνικά βιώσιμες και αξιοβίωτες: *Στο πλαίσιο αυτής της συνθήκης κοινωνικού δαρβινισμού καταστρέφεται το κράτος πρόνοιας, καταστρατηγούνται θεμελιώδη εργασιακά δικαιώματα και ευρέα στρώματα της κοινωνίας εκτοπίζονται, αποκλείονται, αποβάλλονται* (Σαμίου, 2013). Μια μορφή κοινωνικής ύπαρξης που αποβάλλεται είναι η γυναικεία αμειβόμενη εργασία καθώς η απλήρωτη εργασία επανέρχεται δυναμικά οδηγώντας σε οπισθοδρόμηση κατακτήσεις του γυναικείου κινήματος (Καραμεσίνη, 2015^β). Όχι μόνο αυτό αλλά δημιουργείται μια συνθήκη εκθήλυνση της φτώχειας (Καραμεσίνη, 2015^β; Αθανασάτου, 2013) και των ορών εργασίας (Αβδελά, 2011).

Ειδικότερα, αν θεωρήσουμε ότι η εργασιακή ασφάλεια, η σταθερή απασχόληση, η τακτική αμοιβή και η προστασία από την εργατική νομοθεσία είναι «ανδρικά» σημαίνοντα της εργασίας, εντός της κρίσης και της διάβρωσης του κοινωνικού κράτους όλα αυτά «θηλυκοποιούνται». Η εκθήλυνση όμως αυτή δεν πολιτικοποιείται αλλά λειτουργεί με λανθάνοντα τρόπο μέσω του μηχανισμού της «επισφάλειας» χάνοντας έτσι την πραγματική διάσταση του φύλου που λαμβάνουν. (Αβδελά, 2011). Αυτή η ομοιογενής «ισότητα προς τα κάτω» κάνει αόρατη την έμφυλη διάσταση των συνεπειών της τρέχουσας ύφεσης, παρόλο που οι «μεταρρυθμίσεις» του Προγράμματος Οικονομικής Προσαρμογής επέφεραν ριζικές αλλαγές με αποτελέσματα

διαφορετικά σε άνδρες και γυναίκες (Καραμεσίνη, 2015β). Ωστόσο, όπως σημειώσαμε αρχικά στον παράγοντα της στατιστικής «ταχυδακτυλουργίας» η ποσοτική εξέταση των συνεπειών κρύβει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κρίσης, όπως είναι η έμφυλες διακρίσεις σε βάρος των γυναικών.

3. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Αναζητώντας τους δομικούς παράγοντες που οδήγησαν στη σημερινή οικονομική κρίση σε παγκόσμιο επίπεδο, η έννοια της ανισότητας κατέχει σημαντική θέση. Η Seguino (2010) ισχυρίζεται ότι η αυξανόμενη ανισότητα τόσο στο εσωτερικό όσο και μεταξύ των χωρών είναι η κρυφή αιτία της κρίσης, ή τουλάχιστον ένας από τους παράγοντες που την επέσπευσαν (στο Καραμεσίνη, 2015^α). Στο σημείο αυτό είναι φανερή η αποτυχία του καπιταλισμού να ενσωματώσει όλο και μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού στο «όραμα της δημοκρατικής ισότητας». Αντίθετα λειτουργεί μέσω της αποβολής όλο και ευρύτερων κοινωνικών ομάδων εκτός παραγωγικής και κοινωνικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, η εξάλειψη της ανισότητας λόγω φύλου δεν αποτελεί πλέον ένα στοίχημα δημοκρατικής ολοκλήρωσης για το σύστημα, αλλά το φύλο είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας επισφάλειας των υποκειμένων (Αθανασάτου, 2013).

Για το λόγο αυτό πρέπει να γίνει «αόρατο». Εξαφανίζοντας δηλαδή το σύστημα μια κοινωνική συνιστώσα που μπορεί να προκαλέσει ένα κίνημα, ελαχιστοποιεί τους παράγοντες πυροδότησης εστιών αντίστασης και ανατροπής. Και απαντώντας με αυτό τον τρόπο σε ένα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα, θεωρούμε έπειτα από την ανάλυση που προηγήθηκε ότι η μετατροπή του φύλου σε «αόρατη» κοινωνική ύπαρξη είναι πολιτική και ειδικά κατευθυνόμενη. Ενισχυτικό σε αυτή την άποψη είναι το αντι- παράδειγμα της δράσης του γυναικείου κινήματος στην κρίση του μεσοπολέμου. Όπως παρουσιάζει η Αβδελά (2011) οι «γυναίκες» κατάφεραν να πολιτικοποιήσουν το περιεχόμενό τους δημιουργώντας μέσα από τον αγώνα για την παροχή των δικαιωμάτων τους ενθουσιασμό για τις γυναίκες σε όλη τη χώρα με αποτέλεσμα να τοποθετούν τον εαυτό τους σε ένα πιο ευρύ πεδίο δράσης (Παπαγεωργίου, 2004). Φαίνεται δηλαδή ότι η οικονομική κρίση είναι μια ικανή αλλά όχι αναγκαία συνθήκη μη ορατότητας του φύλου, αφού σε άλλη περίοδο λειτούργησε αντίστροφα.

Ωστόσο, όπως είδαμε, μέσα στην τρέχουσα ύφεση το φύλο τείνει να γίνει αόρατο, δηλαδή η έμφυλη διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας παύει να υπάρχει. Οι παράγοντες που λειτουργούν αυτό το μηχανισμό είναι:

- α) η στατιστική χρήση ποσοτικών δεδομένων που ομοιογενοποιούν τις συνέπειες ως προς το φύλο,
- β) η πενιχρή έρευνα λόγω των περικοπών αλλά και της αλλαγή προσανατολισμού ερευνητικών ενδιαφερόντων
- γ) η «φίμωση» σχετικών μορφών τέχνης
- δ) η απουσία ουσιαστικού πολιτικού ενδιαφέροντος για το φύλο και
- ε) η συρρίκνωση του Κράτους Πρόνοιας με αποτέλεσμα τον «κοινωνικό δαρβινισμό» ευπαθώς ομάδων, όπως είναι η γυναίκες.

Οι παραπάνω συνθήκες είναι ζοφερές για το γυναικείο κίνημα και φαίνονται δύσκολα αναστρέψιμες. Εντοπίζεται, λοιπόν, κάποιος ρεαλιστικός τρόπος ώστε το φύλο να εμφανιστεί ξανά ως δυναμική διεκδίκηση; Αν λάβουμε υπόψη μας την ιστορικότητα του φεμινιστικού κινήματος, βλέπουμε ότι «εν μέσω κοσμογονικών ανατρεπτικών στιγμών και κρίσιμων κοινωνικών αλλαγών [ήταν] που πρωτοδιατυπώθηκαν αλλά και συνέχισαν να διατυπώνονται έκτοτε αν και με διαφορετικούς όρους, τα φεμινιστικά αιτήματα [...]» (Σαμίου, 2013). Αν γίνει αντιληπτό ότι καλλιεργείται η άποψη ότι η ισότητα των φύλων είναι ένας παρωχημένος στόχος, επειδή έχει ήδη επιτευχθεί στην ελληνική κοινωνία (Στρατηγάκη, 2013: 66), θεωρούμε ότι υπάρχει και χώρος και χρόνος ανασυγκρότησης της βάσης του φεμινιστικού κινήματος, των ακτιβιστριών που δεν υπηρετούν «επαγγελματικά» τα δικαιώματα των γυναικών. Αυτό όμως που χρειάζεται είναι η επαν-οικειοποίηση του συνθήματος «το προσωπικό είναι πολιτικό» προκειμένου όχι όπως υποστηρίζει η Κακεπάκη (2013) να βρουν «ένα νέο τρόπο να ακουστεί η φωνή [τους]» αλλά ξανά η «εύρεση μιας

φωνής» να αποτελέσει μια πράξη αντίστασης (Bell Hooks, στο Storey, 2015) στην πολιτική της λιτότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Nochlin, L. (1971). "Why have there been no great women artists?" *ARTnews* January 1971 : 22-39, 67-71.
- Perrons, D. & Plomien, A., (2015). Φύλο, ανισότητα και κρίση: προς μια πιο ισότιμη ανάπτυξη. Στο Μ. Καραμεσίνη- J. Rubery (Επιμ.), *Γυναίκες και Λιτότητα, Η οικονομική κρίση και το μέλλον της ισότητας των φύλων*. Αθήνα: εκδόσεις Νήσος, 419- 443.
- Riemen, R. (2014). *Η αέναη επιστροφή του φασισμού*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Storey, J., (2015). *Πολιτισμική θεωρία και Λαϊκή κουλτούρα*. Αθήνα: εκδόσεις Πλέθρον, 203-231.
- Woolf, V. (1929). *Ένα δικό σου δωμάτιο*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσεύς.
- Αβδελά, Ε. (2011). Το φύλο στην (σε) κρίση ή τι συμβαίνει στις «γυναίκες» σε χαλεπούς καιρούς. *Σύγχρονα Θέματα*, τ.115, 8-17.
- Αθανασάτου, Ι. (2013). Φύλο, υποκειμενικότητα, ζωή στο όριο: αναζητώντας τον φεμινισμό την εποχή της κρίσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.41, 103- 112.
- Ιγγλέση, Χ. – Αβδελά, Ε. (1993). Φεμινιστικές προσεγγίσεις στην Ιστορία της Τέχνης. Στο [συλλογικό], *Κενά στην Ιστορία της Τέχνης*. Αθήνα: εκδόσεις Γκοβότση, 137- 149.
- Κακεπάκη, Μ. (2013). "Είναι ένας νέος τρόπος να ακουστεί η φωνή μου": έμφυλες διαστάσεις της συλλογικής και ατομικής δράσης στην Αθήνα της κρίσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.41, 34- 59.
- Καραμεσίνη, Μ. (2015^α). Εισαγωγή, Η ευπάθεια των γυναικών απέναντι στην ύφεση και τη λιτότητα. Μια διαφορετική κρίση σε ένα διαφορετικό περιβάλλον. Στο Μ. Καραμεσίνη- J. Rubery (Επιμ.), *Γυναίκες και Λιτότητα, Η οικονομική κρίση και το μέλλον της ισότητας των φύλων*. Αθήνα: εκδόσεις Νήσος, 25- 42.
- Καραμεσίνη, Μ. (2015^β). Διαρθρωτική κρίση και προσαρμογή στην Ελλάδα: κοινωνική οπισθοδρόμηση και προκλήσεις για την ισότητα των φύλων. Στο Μ. Καραμεσίνη- J. Rubery (Επιμ.), *Γυναίκες και Λιτότητα, Η οικονομική κρίση και το μέλλον της ισότητας των φύλων*. Αθήνα: εκδόσεις Νήσος, 239-278.
- Παντελίδου- Μαλούτα, Μ. (2013). Από τη σκοπιά του φύλου: όψεις της κρίσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.41, 9- 34.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία & Φεμινισμός*. Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πετούση, Β. (2007). Φεμινιστική εγκληματολογία: βασικές θέσεις και προτάσεις. Στο Σ. Γεωργούλας (Επιμ.), *Η εγκληματολογία στην Ελλάδα σήμερα: τιμητικός τόμος για τον Στέργιο Αλεξιάδη*. Αθήνα: εκδόσεις ΚΨΜ, 126-144.
- Σαμίου, Δ. (2013). Κρίσεις και κρίσιμες στιγμές του φεμινιστικού γίνεσθαι. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ41, 84-102.
- Στρατηγάκη, Μ. (2006). *Το φύλο της κοινωνική πολιτικής*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Στρατηγάκη, Μ. (2013). Η πολιτική της ισότητας των φύλων στη δίνη της οικονομικής κρίσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.41, 60- 83.
- Ψαρρά, Α. & Αβδελά, Ε. (1997). Ξαναγράφοντας το παρελθόν. Σύγχρονες διαδρομές της ιστορίας των γυναικών. Στο Ε. Αβδελά, Α. Ψαρρά (Επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*. Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 15- 119.

ΤΟ ΚΡΥΦΤΟΥΛΙ ΤΗΣ ΧΑΡΑΣ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΜΑΣ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

Καπετανάκη Σοφία

sk_n6@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Σπανάκη Άννα

anna.e.spanaki@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Το κρυφτούλι της Χαράς, ένα παραμύθι για το συναίσθημα της χαράς σε καιρό οικονομικής κρίσης, ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη χαρά στη ζωή μας. Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα με προεκτάσεις σε ζητήματα: κοινωνικά και περιβαλλοντικά. Επιμέρους θέματα είναι οι κρυψώνες της χαράς, η κρίση και η παρέα της, η χαρά στη λογοτεχνία και στην τέχνη, μια έρευνα : Μπορεί να ανθίσει η χαρά μέσα στην κρίση; Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς στο νηπιαγωγείο για να βρίσκουμε χαρά εμείς αλλά και οι μεγάλοι γύρω μας; Μια γιορτή στο Νηπιαγωγείο μας και κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε όμορα σχολεία και υπηρεσίες για παρουσίαση του προγράμματός μας και για να μεταφέρουμε το μήνυμά μας πως ναι υπάρχει κρίση αλλά η χαρά δε λείπει, βρίσκεται στα απλά και καθημερινά, στη φιλία, στην αγάπη και στην αλληλεγγύη. Δεν έχουμε παρά να ψάξουμε και θα τη βρούμε!

Λέξεις κλειδιά: Κρυψώνες της χαράς, οικονομική κρίση, φιλία, αγάπη, αλληλεγγύη.

Εισαγωγή

Το Νηπιαγωγείο μας βρίσκεται σε μια συνοικία της πόλης μας που το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού της έχει πληγεί πολύ από την οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Γονείς που έχουν χάσει τις δουλειές τους προσπαθούν όπως μπορούν, με αξιοπρέπεια, να προσφέρουν τα απαραίτητα στα παιδιά τους. Γονείς με λιγοστά μηνιαία έσοδα πασχίζουν για τα απαραίτητα. Γονείς με μικρότερο οικονομικό πρόβλημα ή λίγοι γονείς με μεγαλύτερη οικονομική άνεση είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όσο και όσους μπορούν. Απ' όλους αυτούς τους γονείς και ολόκληρες τις οικογένειές τους εμπνεύστηκε η νηπιαγωγός, Σοφία Καπετανάκη, συγγραφέας του παραμυθιού.

Στο παραμυθάκι μας πρωταγωνιστές η Χαρά και ο Χάρης, δυο μικροί φίλοι σε μια φτωχική γειτονιά της πόλης μας. Ζουν χαρούμενα με όλους τους γείτονές τους μέχρι που στην γειτονιά τους εμφανίζεται μια παράξενη ένοικος, η κυρία Κρίση, δύστροπη κι απρόσιτη. Ήρθε κι έφερε μαζί της τη λύπη, το θυμό, το φόβο, τις αρρώστιες, τη φτώχεια. Το άγχος κυριάρχησε στη ζωή των μεγάλων μα η Χαρά κι Χάρης συνεχίζουν σταθερά το αγαπημένο τους παιχνίδι, το κρυφτό. Μάλιστα τώρα που πλησιάζουν και τα Χριστούγεννα παίζουν στον πεζόδρομο τους, γύρω από το χριστουγεννιάτικο δέντρο της γειτονιάς. Καταφέρνουν σιγά σιγά, με τον τρόπο τους να βάλουν στο παιχνίδι τους κι όλους τους μεγάλους της γειτονιάς. Η Χαρά βρίσκει κρυψώνες κι ο Χαραλάμης, που λάμπει από χαρά, την ξετρυπώνει, την αρχή μόνος του και σιγά σιγά με τη συμμετοχή και των μεγάλων και προς μεγάλη έκπληξη όλων, στο τέλος μπαίνει στο παιχνίδι και η κυρία Κρίση. Έτσι τους βρίσκει ο νέος χρόνος, παρέα με την κρίση και με τα χαρά ν' ανθίζει μέσα στις κρυψώνες της Χαρούλας: στα χάδια, στα φιλιά, στην ειρήνη, στην αγάπη, στη γαλήνη, και στην προσφορά, στα παιχνίδια και στα δώρα, στο καλό το φαγητό, στη διασκέδαση, στο τραγούδι,

στο χορό, στα δέντρα, στα λουλούδια, στα πουλιά, σκορπώντας χαμόγελα ή και δάκρυα χαράς. Έτσι του βρίσκει ο νέος χρόνος, παρέα με την κρίση και με τη χαρά ν' ανθίζει, με φιλία, με αγάπη και με αλληλεγγύη.

Η αφήγηση του παραμυθιού ενθουσιάζει τόσο τα νήπια ώστε ζητούν να διερευνήσουμε περισσότερο το θέμα. Το εντάσσουμε στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου του νηπιαγωγείου. Ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη χαρά στη ζωή μας. Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα με προεκτάσεις σε ζητήματα: κοινωνικά και περιβαλλοντικά. Επιπλέον οι επιμέρους ενότητες του θέματος μπορούν να γίνουν διδακτικό αντικείμενο στις θεματικές ενότητες της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στη θεματολογία του προγράμματος εντάσσεται το φυσικό περιβάλλον, το δομημένο τοπικό περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, δήμος), η οικονομία, η ανάπτυξη, οι κήποι, οι καλλιέργειες, οι ανθρώπινες σχέσεις, ο πολιτισμός.

Το πρόγραμμα υλοποιείται σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου Συνδέεται με τα προγράμματα σπουδών και συγκεκριμένα με τις μαθησιακές περιοχές: ενεργός πολίτης για τον πολιτισμό και την βιώσιμη ανάπτυξη, φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος, πληροφορική, δημιουργία, έκφραση.

Εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα και οι δύο νηπιαγωγοί του ολοήμερου τμήματος, τα 16 προνήπια και νήπια, ο σύλλογος γονέων, τα όμορα σχολεία, η Δ.Ο.Υ. Ηρακλείου και τα παιδικά χωριά S.O.S. Ηρακλείου.

Το κρυφτούλι της Χαράς, το παραμύθι.

Ζει σε μια γειτονιά, στην πόλη μας, σ' έναν πεζόδρομο, ένα όμορφο κοριτσάκι, η Χαρά. Χαρά στο όνομα, χαρά και στη χάρη! Η γειτονιά της Χαρούλας μικρή, φτωχική, με μικρά κι απέριττα σπίτια, με λίγους μα καλόκαρδους ανθρώπους, με δυο μόνο παιδάκια, τη Χαρά και το Χάρη που τον φωνάζουν και Χαραλάμπη όταν λάμπει από χαρά!

Αχώριστοι φίλοι τα δυο παιδιά. Τι κι αν τα σπίτια τους δεν έχουν αυλή; Όλος ο πεζόδρομος μια μεγάλη αυλή, μια μεγάλη αγκαλιά για όλους. Ότι πρέπει για το κρυφτό, το αγαπημένο τους παιχνίδι και για τις βεγγέρες των μεγάλων.

Μάλιστα τώρα που πλησιάζουν οι γιορτές έχουν στολίσει όλοι μαζί ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο στη μέση του πεζόδρομου και κάθε βράδυ μαζεύονται γύρω του, βεγγερίζουν, αν και χειμώνας, να το χορτάσουν! Όλοι φίλοι, όλοι αγαπημένοι!

Μόνο μια γειτόνισσα που τον τελευταίο καιρό εμφανίστηκε δε θέλει κανένα. Δε μιλάει σε κανένα. Συνεχώς, από το παράθυρό της, στριγκλίζει θυμωμένα: «Είμαι η κρίση, η κυρία Κρίση, δε θέλω λόγια, φιλίες και λύσεις. Με λένε Κρίση, εδώ θα μείνω, φόβο να σπείρω, θυμό και λύπη. Με λένε Κρίση, αρρώστιες φέρνω, φτώχεια και θλίψη. Είμαι η κρίση, η κυρία Κρίση, δε θέλω λόγια, φιλίες και λύσεις.»

Την αρχή προσπάθησαν να τη μαλακώσουν, να γίνουν φίλοι μαζί της. Μάταια. Κάθε φορά που οι μεγάλοι ή τα παιδιά της απηύθυναν ένα ζεστό χαιρετισμό, εκείνη το χαβά της... στρίγκλιζε θυμωμένα τα ίδια πάντα λόγια...

Κουράστηκαν και εγκατέλειψαν κάθε προσπάθεια.

Η νέα γειτόνισσα τους χαλούσε το κέφι, τους έκλεβε σιγά σιγά το γέλιο και τη χαρά κι όλοι κλείνονταν στον εαυτό τους. Μια καινούρια λέξη άκουγαν συνεχώς στις κουβέντες των μεγάλων η Χαρά και ο Χάρης, το ά γ χ ο ς.

-Παράξενη λέξη, δύσκολη. Κι όταν ρώτησα τη μαμά μου τι σημαίνει, μου είπε:

«σ τ ρ ε ς», λέει σήμερα το απόγευμα, παραμονή Πρωτοχρονιάς, η Χαρά στο Χάρη.

- Σίγουρα κάτι κακό είναι αυτά. Όταν μιλούν για άγχος και στρες, το πρόσωπό τους γίνεται σκοτεινό, συννεφιασμένο και χαμόγελο δε βγαίνει απ'τα χείλη τους, απαντά ο Χάρης.

- Χάρη, εγώ ούτε τα καταλαβαίνω όλα αυτά ούτε και θέλω να χάσω τη χαρά μου, παίζουμε κρυφτό; Ρωτά η Χαρούλα.

- Εγώ θα τα φυλάω κι εσύ θα κρύβεσαι και να ξέρεις θα φωνάζω δυνατά για να μην ακούμε τις στριγγλιές της κυρίας Κρίσης, δηλώνει ο Χάρης.

- Μετράς εσύ κι εγώ βρίσκω κρυψώνα! Φωνάζει η μικρή και τρέχει κιόλας να κρυφτεί!

-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, φτου και βγαίνωωω! Χαραά, Χαρά πού είσαι Χαρά;

- Ψάξε, Χάρη και θα τη βρεις! Μπαίνει στο παιχνίδι η γιαγιά της Χαράς που κάθεται στη συνηθισμένη της θέση.

- Φτου φτου φτου, Χαρά, κρύβεσαι στην αγκαλιά της γιαγιάς!

- Πώς με βρήκες;

- Σε μαρτύρησαν τα γέλια σου!

- Είδες, γιαγιά που με γαργαλούσες;

- Έλα κι εσύ, Χάρη μια αγκαλιά, τον καλεί η γιαγιά κι οι τρεις τους λάμπουν από χαρά!

- Χαραλάμπη, πάλι λάμπεις από χαρά, μπαίνει κι παππούς του στην παρέα χαμογελώντας!

Μα η Κρίση, εκεί στο παράθυρο, το χαβά της, τα ίδια λόγια τα πικρά... «Είμαι η κρίση, η κυρία Κρίση, δε θέλω λόγια, φιλίες και λύσεις. Με λένε Κρίση, εδώ θα μείνω, φόβο να σπείρω, θυμό και λύπη. Με λένε Κρίση, αρρώστιες φέρνω, φτώχεια και θλίψη. Είμαι η κρίση, η κυρία Κρίση, δε θέλω λόγια, φιλίες και λύσεις.»

-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, φτου και βγαίνωωω! Χαραά, Χαρά πού είσαι Χαρά;

- Ψάξε, Χάρη και θα τη βρεις! Μπαίνει στο παιχνίδι ο παππούς του Χάρη.

- Φτου φτου φτου, Χαρά, κρύβεσαι πίσω απ' την ελιά, σ' ακούω που σιγοτραγουδάς, ακούω και το σπουργήτι που σου τιτιβίζει χαρωπά!

Όλοι μαζί χαρούμενοι τραγουδούν το τραγούδι της ελιάς και το χορεύουν βαλς, σαν τον παλιό καλό καιρό όπως τους είπε ο παππούς.

-Θέλετε κι εμάς στην παρέα σας; Ρωτούν οι γονείς της Χαρούλας που μόλις επέστρεψαν από τις δουλειές τους.

-Μπαμπά, μαμά, ναιiiiiiiii!!!

-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, φτου και βγαίνωωω! Χαραά, Χαρά πού είσαι Χαρά;

- Ψάξε, Χάρη και θα τη βρεις! Όλοι μαζί.

- Φτου φτου φτου, Χαρά, κρύβεσαι πίσω απ' τα κουτιά που είχαν παιχνίδια πιο μπροστά, σ' ακούω που τα γραντζουνάς!

-Να χαρούμε εμείς παρέα με χαρές πολλές και γέλια, μπαίνουν στην παρέα χαμογελαστοί κι οι γονείς του Χάρη.

-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, φτου και βγαίνωωω! Χαραά, Χαρά πού είσαι Χαρά;

- Ψάξε, Χάρη και θα τη βρεις! Όλοι μαζί.

- Φτου φτου φτου, Χαρά, κρύβεσαι πίσω απ' τη γλάστρα της γιαγιάς, σ' ακούω που μυρίζεις!!!

-Ααααααααααααα, όλοι μαζί μυρίζουν κι απολαμβάνουν!

-Αααα, ακούγεται κι απ' το παράθυρο της κυρίας Κρίσης. Μυρίζει κι αυτή και για πρώτη φορά τη βλέπουν να χαμογελά!

-Μπράβο, Χάρη πάντα την ξετροπώνεις τη Χαρούλα δεν τα παρατάς στιγμούλα. Θέλουμε να παίξουμε κι εμείς μαζί σας, προτείνουν κι οι υπόλοιποι γείτονες, με το χαμόγελο που φαίνεται να ξαναγεννιέται στα χείλη τους!

-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, φτου και βγαίνωωω! Χαραά, Χαρά πού είσαι Χαρά;

- Ψάξεεε, Χάρηηη και θα τη βρεις! Όλοι μαζί.

- Φτου φτου φτου, Χαρά, κρύβεσαι πίσω απ' τη γιαγιά, σ' ακούω που γλείφεις τα χείλη σου!!!

-Μμμμμμμ, όλοι μαζί γεύονται κι απολαμβάνουν τα σπιτικά μελομακάρονα και τα ξεροτήγανα της γιαγιάς με το μέλι απ' τις μέλισσες του παππού!

-Μμμμ, ακούγεται κι απ' το παράθυρο της κυρίας Κρίσης που δέχτηκε κι αυτή να δοκιμάσει τα γλυκά που της πρόσφερε η γιαγιά και ξανά τη βλέπουν να χαμογελά!

-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, φτου και βγαίνωωω! Χαραά, Χαρά πού είσαι Χαρά;

- Ψάξεε, Χάρηη και θα τη βρεις! Όλοι μαζί.

-Δύσκολη κρυψώνα διάλεξε αυτή τη φορά, διαπιστώνει ο μπαμπάς της με περηφάνια.

- Φτου φτου φτου, Χαρά, κρύβεσαι ανάμεσα στα τρόφιμα, στα φάρμακα, στα ρούχα, στα παιχνίδια που έχουμε συγκεντρώσει γύρω από το δέντρο για τα φτωχά και τα άρρωστα παιδιά! Σε μαρτύρησαν τα δάκρυα των μεγάλων! Σκουπίζουν τα δάκρυα και κοιτάζουν την κρυψώνα σου.

-Κλαίμε από χαρά γιατί υπάρχει αγάπη στον ανθρώπων την καρδιά, όλοι μαζί.

-Ναι αγάπη, την έφερε ο Χριστούλης που γεννήθηκε παλιά σε μια φτωχική φάτνη. Το μάθαμε στο νηπιαγωγείο!

-Είμαι η Κρίση, ακούγεται η φωνή της γειτόνισσας, όχι πίσω απ' το παράθυρο αλλά δίπλα τους, κοντά τους, δίπλα στο χριστουγεννιάτικο δέντρο, καθώς σκουπίζει κι εκείνη ένα δάκρυ που της φτάνει κιόλας στο πιγούνι.

-Είμαι η Κρίση και σας ακούω και βλέπω λύσεις. Το φόβο έσπεια, θυμό και λύπη και τώρα βλέπω χαρά ν' ανθίζει, φιλία, αγάπη κι αλληλεγγύη. Θέλω να παίξω κι εγώ μαζί σας!

Η Κρίση τα φυλάει: -1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, φτου και βγαίνωωω! Χαρά, Χαρά πού είσαι Χαρά;

- Ψάξεε, ψάξε και θα τη βρεις! Όλοι μαζί.

-Είμαι η Κρίση και σας ακούω και βλέπω λύσεις. Το φόβο έσπεια, θυμό και λύπη και τώρα βλέπω χαρά ν' ανθίζει, φιλία, αγάπη κι αλληλεγγύη. Φτουουουου... Χαρά! Κρύβεσαι στα χάρδια, στα φιλιά, στην ειρήνη, στην αγάπη, στη γαλήνη και στην προσφορά! Στα παιχνίδια και στα δώρα, στο καλό το φαγητό, στη διασκέδαση, στο τραγούδι, στο χορό. Κρύβεσαι στα δέντρα, στα λουλούδια, στα πουλιά, χαμόγελα σκορπίζεις ή και δάκρυα χαράς! Κρύβεσαι στα χάρδια, στα φιλιά, στην ειρήνη, στην αγάπη, στη γαλήνη και στην προσφορά!

-Είμαι η Κρίση και βλέπω λύσεις. Το φόβο έσπεια, θυμό και λύπη και τώρα βλέπω χαρά ν' ανθίζει, φιλία, αγάπη κι αλληλεγγύη.

Έτσι τους βρήκε ο νέος χρόνος, παρέα με την κρίση και με τη χαρά ν' ανθίζει!!!

Σκοπός και στόχοι

Η ευαισθητοποίηση των παιδιών, των οικογενειών τους και της ευρύτερης κοινωνίας σε θέματα χαράς όπου κι αν αυτή κρύβεται.

Συγκεκριμένα:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- η ευαισθητοποίηση των νηπίων και των γονιών σε θέματα συμπεριφοράς μεταξύ μας και προς το περιβάλλον (βιώσιμη και αειφόρος ανάπτυξη), σε θέματα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης και μάλιστα σε καιρό οικονομικής κρίσης.
- η πρόληψη ή αντιμετώπιση της θλίψης στο νηπιαγωγείο, στο σπίτι, στο περιβάλλον.
- η λογοτεχνική και εικαστική προσέγγιση του θέματος.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- η καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- η συνδυασμένη χρήση ποικίλων πηγών πληροφοριών.
- η υιοθέτηση μαθητοκεντρικών παιδαγωγικών διαδικασιών.
- η διεξαγωγή έρευνας.
- η συνεργασία μεταξύ μας, με τους γονείς μας και με φορείς της τοπικής κοινωνίας (δήμο, ενορία, εφορία, φιλανθρωπικές οργανώσεις).

Ως προς τη μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος

- η μέθοδος σχεδίου εργασίας.
- η διαθεματικότητα.
- η διεπιστημονικότητα.
- η βιωματική προσέγγιση της γνώσης.
- η ενθάρρυνση μαθητικής πρωτοβουλίας.

- η καλλιέργεια κριτικής σκέψης.
- η ανάπτυξη διαλόγου.
- η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- ο καταγισμός ιδεών.

Περιγραφή δράσης

Το παραμύθι που τις πρώτες μέρες αφηγηθήκαμε, «Το κρυφτούλι της Χαράς», μας έδωσε το κύριο έναυσμα να ασχοληθούμε πιο συστηματικά με τη χαρά και τις κρυψώνες της. Το ενδιαφέρον των παιδιών πολύ έντονο.

Συζητήσαμε για το τι γνωρίζουμε, τι θέλουμε να μάθουμε και πως θα τα μάθουμε. Προχωρήσαμε στη διαμόρφωση του ιστογράμματος. Στη συνέχεια, χωριστήκαμε σε ομάδες εργασίας με βάση τα υποθέματα του project και ενημερώσαμε σχετικά τους γονείς.

Αφού συγκεντρώθηκε και παρουσιάστηκε το εποπτικό υλικό των ομάδων, με παιδαγωγικές μεθόδους που αναφέρονται σε προηγούμενη παράγραφο και μέσα από: το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, το χορό, το τραγούδι, την ποιητική και λογοτεχνική δημιουργία, τη λογοτεχνική προσέγγιση βιβλίων, την καλλιτεχνική ματιά σε πίνακες ζωγραφικής, το εργαστήριο χειροτεχνίας, ζαχαροπλαστικής, τη μέθοδο έρευνας (δημιουργία και μελέτη ερωτηματολογίου και παραγωγή συμπερασμάτων), τις παιδαγωγικές επισκέψεις μας, προσεγγίσαμε όλα τα επιμέρους θέματα του προγράμματός μας.

Γλώσσα

- Παρουσίαση του υλικού από τα μέλη της κάθε ομάδας.
- Δημιουργία ερωτηματολογίου για την έρευνα.
- Παρεμβάσεις συμβουλές προς όλους μας με βάση τα αποτελέσματα.
- Προσκλήσεις και δώρα για τους ανθρώπους που μας επισκέφτηκαν και που επισκεφτήκαμε.
- Λογοτεχνική προσέγγιση του παραμυθιού: «Το κρυφτούλι της Χαράς».
- Ταύτιση λέξεων εικόνων.
- Τα γράμματα της χαράς.
- Η ακροστιχίδα της χαράς.
- Το ημερολόγιο – αλφαβητάρι με τις κρυψώνες της χαράς μέσα στο νηπιαγωγείο μας.
- Παροιμίες.
- Η αφίσα μας.
- Παίζοντας με ομοιοκαταληξίες φτιάξαμε τα συνθήματά μας.

Μαθηματικά

- Διεξαγωγή έρευνας, με ερωτηματολόγιο, με δείγμα τους γονείς και θέμα: «Υπάρχει χαρά στις οικογένειές μας; Πού; Πότε; Πώς; Πόσο;»
- Μέτρηση και εξαγωγή αποτελεσμάτων. Πρώτα με απλές γραμμές, μετά με χειρόγραφες, ζωγραφισμένες στήλες και μετά με γράφημα στήλες σε πρόγραμμα του υπολογιστή.
- Γνωριμία με τον κύβο. Παίξαμε επιτραπέζιο ομαδικό παιχνίδι δικής μας κατασκευής, το ζάρι των συναισθημάτων.
- Αυτοσχέδιο ομαδικό παιχνίδι, ο λαβύρινθος της χαράς, με στόχο την απαρίθμηση ως το 15 και απλές μαθηματικές πράξεις, με εμπλοκή στη γλώσσα (απλές οδηγίες για την εξέλιξη του παιχνιδιού).
- Επίλυση μαθηματικών προβλημάτων μέσα από πίνακες ζωγραφικής.

Μελέτη Περιβάλλοντος

Φυσικό περιβάλλον

- Γνωριμία με τα χρώματα της χαράς.
- Οι κρυψώνες της χαράς στη φύση: δέντρα, λουλούδια, ζώα, γεύσεις, αρώματα, ήχοι.
- Φυτέψαμε λουλούδια στον κήπο μας και τα φροντίζαμε.

Ανθρωπογενές περιβάλλον

- Ψάξαμε και βρήκαμε τη χαρά στα: παιχνίδι, αγκαλιές, διάλειμμα, τήρηση κανόνων συμπεριφοράς, νίκη, ελευθερία, δημιουργία, φαντασία, θεατρικό παιχνίδι, μουσική, τραγούδι, χορός, βιβλία, νέα γνώση, ζωγραφική τη δική μας και των ζωγράφων, γενέθλια, γιορτές, χαλάρωση, ρούχα, γλυκά, φαγητό.
- Ψάξαμε και βρήκαμε κρυψώνες στην οικογένειά μας και πολλές στον παππού και τη γιαγιά.
- Η οικονομική κρίση και η παρέα της.
- Τα συναισθήματα.
- Η γλώσσα του σώματος.
- Έρευνα για τη χαρά.
- Η χαρά στην αρχαιότητα και στη μυθολογία, στη θρησκεία. Εμπέδωση μέσα από θεατρικό παιχνίδι.
- Ομάδες αγάπης και χαράς στο Νηπιαγωγείο μας.
- Ομάδες αγάπης και χαράς στον κόσμο.
- Παρουσίαση του θέματος στα πλαίσια της χριστουγεννιάτικης γιορτής μας.

Δημιουργία Έκφραση

- Ζωγραφική, με ποικίλα υλικά ομαδική και ατομική.
- Χειροτεχνίες: η κούκλα της χαράς, επιτραπέζια παιχνίδια, ημερολόγια, κάρτες, αφίσα.
- Θεατρικό παιχνίδι. Δραματοποιήσεις παραμυθιών και τραγουδιών.
- Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης, «Αν εσύ ήμουν εγώ», από το θέατρο Μορφές.
- Ομαδικό παιχνίδι: το χαλασμένο τηλέφωνο με λεξιλόγιο του θέματος.
- Παντομίμα, Η γλώσσα του σώματος.
- Προσέγγιση της τέχνης μέσα από τους πίνακες ζωγραφικής: Η Χαρά Των Γονέων, Γύζης και Τα Κάλαντα, περ. 1875, Λύτρας Νικηφόρος.
- Ψυχοκινητικά παιχνίδια.
- Δημιουργία animation, η παρέα της χαράς και η παρέα της λύπης.
- Δημιουργία και υλοποίηση μουσικοχορευτικής παράστασης στα πλαίσια της χριστουγεννιάτικης γιορτής μας. Μια δραματοποίηση του παραμυθιού μας, με τραγούδια και χορό. Κατασκευή σκηνικών, κουστουμιών, πρόσκλησης.

ΤΠΕ

- Διεξαγωγή έρευνας, με ερωτηματολόγιο, με δείγμα τους γονείς και θέμα τη χαρά.
- Μέτρηση και εξαγωγή αποτελεσμάτων. Πρώτα με απλές γραμμές, μετά με χειρόγραφες, ζωγραφισμένες στήλες και μετά με γράφημα στήλες και γραμμές σε πρόγραμμα του υπολογιστή.
- Παρακολούθησαμε παραμύθια από το you tube: «Το δέντρο που έδινε» και «Το νησί των συναισθημάτων».
- Δημιουργία animation, η παρέα της χαράς και η παρέα της λύπης, με το πρόγραμμα movie maker.

- Βιντεοσκόπηση των δραστηριοτήτων μας.
- Αναρτήσεις των εργασιών μας στις ιστοσελίδες του νηπιαγωγείου μας.
- Επικαιροποίηση του προγράμματος στην ιστοσελίδα της μαθητικής δημιουργίας της διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου.
- Παρουσίαση του προγράμματος σε μορφή power point στο συνέδριο της μαθητικής δημιουργίας.

Επισκέψεις

- Για να τους τραγουδήσουμε τα κάλαντα, να επιδώσουμε την αφίσα μας και να μεταφέρουμε το μήνυμά μας: « Υπάρχει κρίση αλλά η χαρά δε λείπει, ψάξε ψάξε και θα τη βρεις.», επισκεφτήκαμε τη ΔΟΥ Ηρακλείου, το 23^ο Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου, το 26^ο και 35^ο Νηπιαγωγεία Ηρακλείου.
- Φιλοξενήσαμε τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς του 26^{ου} Νηπιαγωγείου Ηρακλείου στο χώρο μας για ανταλλαγή μηνυμάτων για τη χαρά αφού κι εκείνοι υλοποιούσαν το ίδιο χρονικό διάστημα σχετικό σχέδιο εργασίας.
- Υποδεχτήκαμε κόσμο μα και τον «αληθινό» Άγιο Βασίλη στη γιορτή μας.

Ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς

Με την κα Αλεξάνδρα Κακουδάκη, ψυχολόγο.

- Ομιλία για τα όρια στη ζωή μας και στην ανατροφή των παιδιών μας και πως αυτά συμβάλλουν στην ύπαρξη της χαράς στη ζωή μας.
- Συζήτηση για το συναίσθημα του φόβου στη νηπιακή ηλικία. Συνδιοργάνωση με το 26^ο Νηπιαγωγείο.
- Συζήτηση για τους κανόνες στην οικογένεια και πως αυτοί επηρεάζουν τα συναισθήματα των παιδιών μας. Συνδιοργάνωση με το 26^ο & 35^ο Νηπιαγωγεία και το 23^ο Δημοτικό Σχολείο.
- Προβολή video: Υπάρχει χαρά μέσα στην κρίση;

Συμπεράσματα

Ο στόχος που θέσαμε από την πρώτη κιόλας μέρα της σχολικής χρονιάς, όταν παίζαμε παιχνίδια γνωριμίας, ήταν να περνάμε καλά, να ερχόμαστε και να φεύγουμε χαρούμενοι. «Το καλημέρα μας», ένα τραγούδι, ύμνος της χαράς. Το σύνθημά μας: «Καλημέρα όλη μέρα, με χαμόγελα και γέλια»! Το ποίημα και η αφίσα μας στην είσοδο για την αγάπη και τη φιλία συνέβαλαν επίσης στη διαμόρφωση χαρούμενης ατμόσφαιρας.

Προσεγγίσαμε τα επιμέρους θέματα του προγράμματος, υλοποιώντας δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη στόχων απ' όλες τις μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου.

Η ευαισθητοποίηση όλων μας ήταν τόσο μεγάλη ώστε γονείς και παιδιά γίναμε μια μεγάλη ομάδα αγάπης προσφέροντας υλική και ηθική συμπαράσταση σε ανθρώπους που τους έχει λυγίσει η κρίση, βοηθώντας τους να καταλάβουν πως η χαρά κρύβεται στα απλά και καθημερινά. «Χαρά! Κρύβεσαι στα χάρδια, στα φιλιά, στην ειρήνη, στην αγάπη, στη γαλήνη και στην προσφορά! Στα παιχνίδια και στα δώρα, στο καλό το φαγητό, στη διασκέδαση, στο τραγούδι, στο χορό. Κρύβεσαι στα δέντρα, στα λουλούδια, στα πουλιά, χαμόγελα σκορπίζεις ή και δάκρυα χαράς! Κρύβεσαι στα χάρδια, στα φιλιά, στην ειρήνη, στην αγάπη, στη γαλήνη και στην προσφορά!», όπως παραδέχτηκε η κυρία Κρίση, στο παραμύθι μας.

Αυτός είναι κι ο σκοπός της εισήγησής μας στο Συνέδριο του ΙΑΚΕ, να μεταφέρουμε το συμπέρασμά μας: «ναι, υπάρχει κρίση αλλά η χαρά δε λείπει, ψάξε, ψάξε και θα τη βρεις!»

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά για την πολύτιμη συμβολή τους στην υλοποίηση, στην παρουσίαση και στην επικαιροποίηση στο διαδίκτυο του προγράμματός μας τους παρακάτω:

- Τα νήπια και προνήπια του 6^{ου} Νηπιαγωγείου Ηρακλείου.
- Τους γονείς των παιδιών μας.
- Τον κύριο Θανάση Κοντέ, γεωπόνο, για την προσφορά φυτών για τον κήπο μας.
- Την πρόεδρο, κυρία Σοφία Χαχλάκη και το Δ.Σ.Συλλόγου γονέων μας.
- Τους καταστηματάρχες της περιοχής για τις προσφορές τους σε δώρα για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή μας.
- Τη διευθύντρια, κυρία Ειρήνη Βιδάκη και το προσωπικό του 23^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου.
- Την προϊσταμένη του 26^{ου} Νηπιαγωγείου Ηρακλείου, κυρία Μαρία Κοτζαμπασάκη και όλες τις νηπιαγωγούς των 26^{ου} και 35^{ου} Νηπιαγωγείων Ηρακλείου.
- Τον κύριο Νίκο Σηφάκη, δάσκαλο της ΣΤ΄ τάξης του παραπάνω σχολείου και τους μαθητές του.
- Το διευθυντή, κύριο Εμμανουήλ Ρολάκη, την υποδιευθύντρια, κυρία Μαρία Νικολακάκη και το προσωπικό της Εφορίας Ηρακλείου.
- Τον κύριο Μάνο Αγγελάκη, υπάλληλο της ΔΟΥ, για την ξενάγηση.
- Την κυρία Ειρήνη Σπανάκη, υπάλληλο της ΔΟΥ, για την ξενάγηση.
- Τον κύριο Γιώργο Τερζάκη, υπάλληλο της ΔΟΥ, για το κέρασμα που μας προσέφερε.
- Τον κύριο Γιώργο Μαρκατάτο, τώως υπεύθυνο του γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δελικανάκη Νίκη (2005), Συναισθηματική Αγωγή. Εκδόσεις: Ταξιδευτής.

Δήμος Ηρακλείου (2012). Εγώ ο Rex, ένα αδέσποτο. Εκδόσεις: Λόγος.

Ζαραμπούκα Σοφία (1996). Μυθολογία 1-10 τόμοι. Εκδόσεις: Κέδρος. Αθήνα.

Καπετανάκη Σοφία (2015). Το κρυφτούλι της Χαράς. Ηράκλειο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Παράθυρο. Διμηνιαίο Παιδαγωγικό περιοδικό, τεύχος:77, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2012.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (σχολείο 21^{ου} αιώνα). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Δικτυογραφία

Η παρέα της χαράς, 6^ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου.

Το δέντρο που έδινε, Κωνσταντίνος Κωτσηδήμος.

Το νησί των συναισθημάτων, Μάνος Χατζιδάκης

Υπάρχει χαρά μέσα στην κρίση;

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΕΝΤΕΚΑ ΕΩΣ ΔΕΚΑΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΤΩΝ

Μαρκογιαννάκη Σοφία

smarkogian@gmail.com

Δασκάλα ειδικής αγωγής- Κοινωνική Λειτουργός

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται μια προσέγγιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στα παιδιά, ηλικίας έντεκα έως δεκατεσσάρων ετών, εστιάζοντας τόσο σε ψυχικές όσο και σε κοινωνικές επιπτώσεις ενός εξωγενούς παράγοντα, όπως είναι η εθνική οικονομική κρίση.

Τον πληθυσμό της έρευνας μας, αποτελούν τα παιδιά ηλικίας έντεκα έως δεκατεσσάρων ετών που φοιτούν στα δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της χώρας.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, βλέπουμε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως επίπτωση της οικονομικής κρίσης το τρίπτυχο: μείωση της επικοινωνίας με τους γονείς, μείωση του γονεϊκού ελέγχου, μείωση της συναισθηματικής υποστήριξης από την οικογένεια και έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο.

Συμπεραίνοντας, οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης δεν εντοπίζονται μόνο στις οικονομικές δραστηριότητες των παιδιών ή στον περιορισμό των ανέσεων που απολάμβαναν. Αντιθέτως, οι μαθητές σωματοποιούν το άγχος και την ανασφάλεια που δημιουργεί η οικονομική κρίση με αντίκτυπο στην σωματική και ψυχική τους υγεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ευρύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Οικογένεια, Οικονομική κρίση, παιδιά (μαθητές), Επιπτώσεις, Ψυχική Υγεία

1.Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια προσέγγιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στα παιδιά, σε ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο. Η οικονομική κρίση αποτελεί γεγονός την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα και δυστυχώς το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού την βιώνει με δυσάρεστο τρόπο στην καθημερινότητα της κοινωνικής και προσωπικής του ζωής. Σήμερα η Ελλάδα βρίσκεται αντιμέτωπη με μια βαθιά οικονομική ύφεση, συνακόλουθη της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης που ξεκίνησε από τις ΗΠΑ (Διεθνής Χρηματοπιστωτική Κρίση του 2007) και στην οποία βρέθηκαν και άλλες χώρες της Ευρώπης όπως η Πορτογαλία, η Ισπανία και η Ιρλανδία. Η Ελλάδα ακολούθησε μια πολιτική αναζήτησης πακέτων βοήθειας από τους ευρωπαίους εταίρους της, η οποία είχε ως όρο την θέσπιση μέτρων λιτότητας. Η μείωση των μισθών και των συντάξεων των Ελλήνων καθώς και η αύξηση της ανεργίας ήταν η σημαντικότερες συνέπειες αυτής της κρίσης (Tzortzinis, 2012). Τα παιδιά, ως σημαντικό μέρος του πληθυσμού καθώς δέχονται μέσω της οικογένειας τους τις επιπτώσεις της κρίσης, θα αποτελέσει το πεδίο μελέτης.

Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να οδηγήσει σε χειρότερη ψυχική υγεία, ενώ η κακή ψυχική υγεία μειώνει την ικανότητα του ατόμου να βελτιώσει ή να αποκτήσει υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Σε παλαιότερη μελέτη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2007) σε 7 ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η χώρα μας, βρέθηκε ότι το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το υψηλότερο επίπεδο της οικογένειας σχετιζόταν με πιο θετικές αντιλήψεις και συναισθήματα στα παιδιά και καλύτερη ψυχική υγεία.

Όπως έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία, η οικονομική ύφεση προκαλεί κοινωνική και συναισθηματική ανασφάλεια στα άτομα και έχει αρνητικές επιπτώσεις ακόμη και στην υγεία τους. Συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο πρόωρης θνησιμότητας και υψηλή νοσηρότητα από καρδιαγγειακά

νοσήματα και ψυχικές διαταραχές που έχουν συχνά ως απόρροια τις αυτοκτονίες και τους βίαιους θανάτους (εγκλήματα, θανατηφόρα τροχαία, θάνατοι από υπερβολική δόση αλκοόλ και ναρκωτικών). Η απουσία της εργασίας την οποία έχει επιφέρει η οικονομική κρίση σε πολλά νοικοκυριά της Ελλάδας, συνοδεύεται από ψυχικές διαταραχές, προβλήματα εξάρτησης και εθισμού σε ουσίες καθώς και υιοθέτηση ενός μη υγιεινού τρόπου ζωής με κατανάλωση τροφής χαμηλής διατροφικής αξίας. (Καραϊσκού, Μαλλιαρού, Σαράφης, 2012).

Σε αυτό ακριβώς το σημείο της βιβλιογραφίας σκοπεύει να εμβαθύνει η παρούσα μελέτη ώστε να ορίσει το μέγεθος των αρνητικών κοινωνικών και συναισθηματικών επιπτώσεων που έχει η οικονομική κρίση στην ψυχική και κλινική εικόνα των οικογενειών που βιώνουν την απώλεια εργασίας και ιδιαιτέρως των παιδιών που αποτελούν ευαίσθητους αποδέκτες κάθε ενδοοικογενειακής κρίσης. Πρόσφατη έρευνα αναφέρει ότι στην περίπτωση που ο ένας ή και οι δύο γονείς μείνουν άνεργοι, δεν πρέπει να το αποκρύψουν από το παιδί αλλά πρέπει να το ενημερώσουν αν και με όσο πιο ήπιο τρόπο μπορούν. Κατά τη φάση της απώλειας εργασίας του γονέα το ίδιο το παιδί μπορεί να παρουσιάσει διαταραχές στην πρόσληψη τροφής, στον ύπνο του, αδυναμία συγκέντρωσης, άγχος, επιθετικότητα και μείωσης της σχολικής επίδοσης. Το παιδί μπορεί να νιώσει έντονη ανασφάλεια λόγω του ότι θα νιώσει το αδύναμο οικονομικά οικογενειακό του περιβάλλον να το πλαισιώνει σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο (Κοτσιφάκου, 2015)

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, τα βήματα της έρευνας, το δείγμα, ο τρόπος συλλογής στοιχείων, η ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

2. Περιγραφή έρευνας

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι να διερευνήσει, πως η σημερινή οικονομική κρίση, επηρεάζει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, έντεκα έως δεκατεσσάρων ετών, ενός αστικού κέντρου, όπως είναι η πόλη του Ηρακλείου

2.1.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με ερωτηματολόγια, κι αυτό γιατί αναζητούμε να ερευνήσουμε τις σχέσεις αιτίας – αιτιατού, δηλαδή τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Τα δεδομένα συλλέγονται μέσα από κοινωνική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου και η επεξεργασία γίνεται με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι ποσοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται για την αντικειμενική μέτρηση συγκεκριμένων τάσεων σε μια κοινωνία και η επιλογή τους κρίνεται απαραίτητη σε περιπτώσεις όπου ο πληθυσμός που μας ενδιαφέρει είναι μεγάλος. (Ζαϊμάκης, 2002)

Όπως επισημαίνει ο (Σωτηρούδας, 2011), όταν η προσέγγιση είναι ποσοτική μπορούμε να κάνουμε είτε ερευνητικές υποθέσεις είτε να θέσουμε ερευνητικά ερωτήματα. Για το λόγο αυτό στην έρευνα μας θέσαμε τα παραπάνω ερωτήματα και προσπαθήσαμε να τα διερευνήσουμε.

Η διερεύνηση αυτή έγινε με τη χρήση του ερωτηματολογίου, καθώς θεωρείται το σημαντικότερο μέσο συγκέντρωσης ποσοτικών στοιχείων. Διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο για την κάλυψη των αναγκών της έρευνας και το οποίο επισυνάπτεται στο παράρτημα της πτυχιακής εργασίας. Ενώ, στη συνέχεια τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, μέσω του ερωτηματολογίου ποσοτικοποιήθηκαν με τις στατιστικές μεθόδους και έπειτα αναλύθηκαν (Κυριαζή, 2009), με το πρόγραμμα SPSS.

2.1.2. Πληθυσμός – Δείγμα έρευνας

Τον πληθυσμό της εργασίας μας αποτελούν τα παιδιά ηλικίας έντεκα έως δεκατεσσάρων ετών που φοιτούν στα δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της χώρας.

Κατά συνέπεια από τον πληθυσμό αυτό, δημιουργήθηκε το δείγμα της έρευνας μας. Η δειγματοληψία που χρησιμοποιήσαμε ήταν ευκαιριακή καθώς υπήρχε έλλειψη χρόνου και περιορισμός στους διαθέσιμους πόρους. Ωστόσο, προσπαθήσαμε να διατηρήσουμε κάποια κριτήρια επιλογής του δείγματος όπως:

- Το φύλο. Να υπάρχουν στο δείγμα απόψεις και των δύο φύλων.
- Η ηλικία. Να συμμετέχουν μαθητές 11-14 ετών

Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από μαθητές Δημοτικών και Γυμνασίων, Ηρακλείου και Τρικάλων. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν 160 ερωτηματολόγια από μαθητές ΣΤ Δημοτικού, Α και Β Γυμνασίου.

Δεν μπορούμε βέβαια να ισχυριστούμε γενίκευση όσον αφορά όλους τους μαθητές της Ελλάδας αλλά μπορούμε να ισχυριστούμε έναν βαθμό γενίκευσης τουλάχιστον σε μαθητές των περιοχών από όπου συλλέχθηκαν τα δεδομένα.

Στατιστικά δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο περιοχών, στις οποίες συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια.

2.1.3.Εργαλείο συλλογής δεδομένων – το ερωτηματολόγιο

Η συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης γίνεται με διάφορα μέσα ή τρόπους, για τη δικιά μας περίπτωση χρησιμοποιήσαμε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο όπου περιέχει μια σειρά από επιλεγμένες ερωτήσεις και οι οποίες σχετίζονται με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο μέσο για την έρευνα μας, είναι γιατί μπορεί να επιδοθεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων, ο χρόνος που απαιτείται για να απαντηθεί είναι λιγότερος και τα στοιχεία του μπορούν ευκολότερα να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν (Μακράκης, 1998,1999).

Οι απαντήσεις των υποκειμένων δεν είναι πάντα πηγαίες και αυθόρμητες. Τα υποκείμενα στις απαντήσεις τους μπορεί να παρουσιάζονται διαφορετικά από ότι συμπεριφέρονται συνήθως. μπορεί να σφάλουν από άγνοια ή ελλιπή ενημέρωση ή ατελής ενημέρωση των ερωτήσεων. Σπάνια όλα τα υποκείμενα του δείγματος είναι καλά ενημερωμένα και προβληματισμένα για το θέμα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο μας χωρίζεται σε τέσσερις άξονες, με στόχο να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αναφέρονται παραπάνω. Οι ερωτήσεις αναφέρονται τόσο στην κατάσταση που βίωναν τα παιδιά πριν την κρίση όσο και αυτήν που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες τους μετά το ξέσπασμα της. Τα παιδιά σε αρκετές ερωτήσεις καλούνται να αξιολογήσουν τον αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης, όπως τα ίδια τον βιώνουν στην καθημερινότητα τους και μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Αρχικά, στον πρώτο άξονα, υπάρχουν ερωτήσεις (ερωτήσεις 1, 2, 11-15) που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος μας. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι το φύλο, η τάξη στην οποία φοιτούν, η οικογενειακή κατάσταση και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους. Στη συνέχεια, στον δεύτερο άξονα, (ερωτήσεις 3-7, 19-21) έχουμε ερωτήσεις σχετικές με καθημερινές πρακτικές των παιδιών και των οικογενειών τους (διατροφικές συνήθειες, βιοτικό επίπεδο της οικογενείας). Στον τρίτο άξονα (ερωτήσεις 8-10) διερευνάται η σωματική, ψυχική και κοινωνική υγεία των παιδιών όπως εκφράζεται μέσα από τις σχολικές τους δραστηριότητες. Τέλος, στον τέταρτο άξονα, (ερωτήσεις 16-18) διερευνώνται οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις οικογένειες των παιδιών, τα προβλήματα που έχουν προκύψει σε αυτές καθώς και ο βαθμός επικοινωνίας και υποστήριξης που έχουν τα παιδιά από τις οικογένειες τους.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου, γεγονός που σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει από μια λίστα εναλλακτικών απαντήσεων. Για τις ερωτήσεις 1, 11, 14, 15 του πρώτου άξονα, που αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και τις ερωτήσεις 16 του τέταρτου άξονα και 20 του δεύτερου άξονα, χρησιμοποιήθηκε η ονομαστική κλίμακα με απαντήσεις που αφορούν το φύλο, την τάξη καθώς και απαντήσεις του τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ. Μία

ερώτηση (13) τέθηκε σε αριθμητική κλίμακα καθώς αφορά των αριθμό αδερφιών που ζουν στο ίδιο σπίτι, και τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν. Ενώ για τις υπόλοιπες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η τακτική κλίμακα, καθώς υπάρχει μία διαβάθμιση των απαντήσεων η οποία ποικίλει ανάλογα με τον αριθμό δυνατών απαντήσεων από τριβάθμια έως επταβάθμια. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Likert (Πάρα Πολύ, Πολύ, Αρκετά, Ελάχιστα, Καθόλου), στην οποία οι απαντήσεις διαβαθμίζονται από το πολύ θετικό μέχρι το πολύ αρνητικό, και μας επιτρέπει να ιεραρχήσουμε τη στάση μας απέναντι σε μία κατάσταση (Μακράκης, 1998, 1999).

Το λεξιλόγιο του ερωτηματολογίου ήταν απλό με σύντομες ερωτήσεις, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό από τα παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου που μας ενδιαφέρουν στην έρευνα μας. Διασφαλίσαμε με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα τα υποκείμενα να απαντήσουν γρήγορα και εύκολα το ερωτηματολόγιο, ελαχιστοποιώντας το ενδεχόμενο των αναπάντητων ερωτήσεων. Παράλληλα εξασφαλίστηκε η εύκολη και γρήγορη κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων.

Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μία ενημερωτική επιστολή, η οποία ευχαριστούσε κάθε παιδί για την συνεργασία του στην έρευνα. Ενημέρωνε επίσης, ότι η συμπλήρωση του είναι προαιρετική και ανώνυμη, καθώς και ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της έρευνας και δεν θα τα δει κανείς άλλος εκτός από τον ερευνητή. Παράλληλα έδινε οδηγίες για την συμπλήρωση του, και παρότρυνε να είναι αυθόρμητη.

2.1.4.Η στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου.

Μετά την συγκέντρωση των δεδομένων με το ερωτηματολόγιο, έπεται η κωδικοποίηση, η ανάλυση και η ερμηνεία τους (Μακράκης, 1998,1999). Οι πληροφορίες, λοιπόν, που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το Στατιστικό Πακέτο των Κοινωνικών Επιστημών (Statistical Package for the Social Sciences), SPSS 19.0.

Αρχικά όλες οι μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS. Στη συνέχεια δόθηκε στα ερωτηματολόγια ένας αύξων αριθμός και τα δεδομένα τους καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα. Έτσι για τις μεταβλητές που προέκυψαν κατασκευάστηκαν πίνακες και γραφικές παραστάσεις, ώστε με την απεικόνιση αυτή να γίνονται ευκολότερα κατανοητά τα αποτελέσματα.

Σε πρώτη φάση για όλες τις μεταβλητές υπολογίστηκαν οι κατανομές συχνοτήτων, οι μέσοι όροι καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις. Ενώ σε δεύτερη φάση, για να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών ή και περισσότερων χρησιμοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχο – συσχετίσεις.

3.Παρουσίαση αποτελεσμάτων – συσχετίσεων.

A. Δημογραφικά και άλλα στοιχεία των ερωτώμενων

Φύλο

φύλο		Συχνότητα	%
Έγκυρο	αγόρι	73	45,6
	κορίτσι	87	54,4
	Σύνολο	160	100,0

Στην έρευνα πήραν μέρος 73 (45,6%) αγόρια και 87 (54,4%) κορίτσια, σύνολο δηλαδή 160 μαθητές. Δ1.

Πηγή: Επεξεργασία Συγγραφέα.

Τάξη

τάξη	Συχνότητα	%
ΣΤ Δημοτικού	101	63,1
Α Γυμνασίου	10	6,3
Β Γυμνασίου	49	30,6
Σύνολο	160	100,0

Παρατηρούμε ότι από τους 160 μαθητές, 101 (63,1%) φοιτούν στην ΣΤ΄ Δημοτικού, 10 (6,3%) στην Α΄ Γυμνασίου και 49 (30,6%) στην Β΄ Γυμνασίου. Δ2.

Πηγή: Επεξεργασία Συγγραφέα.

4.Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη, αν και είχε περιορισμένη έκταση, ανέδειξε σε ένα βαθμό τον συσχετισμό που υπάρχει ανάμεσα στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην οικογενειακή και σχολική τους καθημερινότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δίνουν μία εικόνα του προβλήματος η οποία επιβεβαιώνεται τόσο από τη βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και από παρόμοιες έρευνες ευρύτερης κλίμακας.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η οικονομική κρίση επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας οικογένειας και οδηγεί αυξητικά στην εμφάνιση συγκρούσεων, εντάσεων και στην έκφραση επιθετικότητας (Παπάνης, 2015). Μέσα από την παρούσα έρευνα, οι μαθητές δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται το τελευταίο διάστημα εντάσεις και συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια τους οι οποίες κατά τα ίδια τα παιδιά οφείλονται στην απώλεια της εργασίας των γονέων τους ή στην αδυναμία κάλυψης των οικονομικών αναγκών του νοικοκυριού τους.

Όπως διατυπώνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και από μελέτες για την ψυχική υγεία (2009) υπάρχει ένα ευρύ φάσμα επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Ως τέτοιες αναφέρονται περιπτώσεις που χρήζουν αντιμετώπισης από πρωτοβάθμιες υπηρεσίες υγείας αλλά και εκδήλωση ψυχικών νοσημάτων με σωματικά συμπτώματα, όπως ζάλη, πονοκέφαλο, ναυτία, αϋπνία. Παρόμοιες αναφορές υπάρχουν στην παρούσα έρευνα από τους μαθητές σχετικά με δυσκολία συγκέντρωσης στις σχολικές τους δραστηριότητες, στομαχικές διαταραχές, πονοκεφάλους και αϋπνίες. Γίνεται δηλαδή αντιληπτό από την έρευνα ότι οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης δεν εντοπίζονται μόνο στις οικονομικές δραστηριότητες των ατόμων ή στον περιορισμό των ανέσεων που απολάμβαναν. Αντιθέτως, τα άτομα, ακόμη και τα παιδιά, σωματοποιούν το άγχος και την ανασφάλεια που δημιουργεί η οικονομική κρίση με αντίκτυπο στην σωματική και ψυχική τους υγεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ευρύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους.

Όσον αφορά τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο και την σχέση αυτής της ικανοποίησης με τις γενικότερες εξωσχολικές και ενδοοικογενειακές συνθήκες που αντιμετωπίζουν, φαίνεται να υπάρχει συνάφεια της παρούσας έρευνας με σχετική έρευνα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2009). Η συγκεκριμένη έρευνα ανέφερε ότι ο περιορισμός λόγω οικονομικής δυσκολίας των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών και η αδυναμία των γονιών να παρέχουν το ίδιο βιοτικό επίπεδο με τα προηγούμενα χρόνια ή ακόμα η στέρηση ειδών πρώτης ανάγκης ή η υποβάθμιση της ποιότητας αναγκαίων αγαθών, οδηγεί τα παιδιά σε στρες με παρεπόμενες μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Παρομοίως, αναδεικνύεται σε αυτή την έρευνα η ανασφάλεια του παιδιού και η μείωση της ευχαρίστησης που αντλεί από το σχολικό περιβάλλον ως αποτέλεσμα των οικονομικών περιορισμών που αναγκάστηκε να λάβει η οικογένεια του.

Στην πανελλήνια έρευνα που διεξάγει το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ) κάθε τέσσερα χρόνια, διαφάνηκαν αλλαγές στον τρόπο ζωής των νέων μέσα στο πλαίσιο του συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Στα τελευταία αποτελέσματα της έρευνας του 2014, οι νέοι φαίνεται να δηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας των γονέων τους και δυσμενέστερες οικονομικές συνθήκες για την οικογένεια τους σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Επίσης δηλώνουν ότι δραστηριότητες που συνήθιζαν να απολαμβάνουν με την οικογένεια τους όπως οι διακοπές είναι ανέφικτες πλέον ενώ παρατηρείται αύξηση στους καυγάδες και τις εντάσεις μέσα στην οικογένεια. Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να επαναλαμβάνονται σε αυτή την έρευνα, όπου αν και μικρότερης κλίμακας, οι μαθητές αναφέρουν ότι οι οικονομικές δυσκολίες έχουν επιδράσει αρνητικά στο βιοτικό επίπεδο της οικογένειάς τους, στις σχέσεις μεταξύ των μελών της καθώς και στο ενδιαφέρον που έχουν ή την ευχαρίστηση που αντλούν πλέον οι ίδιοι από τις σχολικές τους δραστηριότητες.

Τέλος, είναι αποθαρρυντικό το γεγονός ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως επίπτωση της οικονομικής κρίσης (κυρίως της απώλειας εργασίας) το τρίπτυχο: μείωση της επικοινωνίας με τους γονείς, μείωση του γονεϊκού ελέγχου, και μείωση της συναισθηματικής υποστήριξης από την οικογένεια. Αντιλαμβάνονται ότι τα προβλήματα οικονομικής φύσης που απασχολούν τους γονείς τους περιορίζουν τον χρόνο και το ενδιαφέρον που έδειχναν παλαιότερα για τα ίδια και τις δραστηριότητες τους. Αυτό έχει ως συνέπεια να παύουν τα παιδιά με τη σειρά τους να ασχολούνται με το σχολείο. Με άλλα λόγια, οι σχολικές επιδόσεις έχουν νόημα για τα παιδιά όταν κερδίζουν το ενδιαφέρον των γονέων τους. Εάν οι γονείς τους έχουν να αντιμετωπίσουν άλλα προβλήματα τότε τα παιδιά αισθάνονται το σχολείο και οι επιδόσεις τους σε αυτό είναι δευτερεύουσας σημασίας.

5. Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την ψυχοκοινωνική ζωή των παιδιών μέσα από τις ευρύτερες συνέπειες της στην ίδια την ελληνική οικογένεια. Στη συνέχεια θα διατυπωθούν επιμέρους συμπεράσματα της έρευνας όπως αυτά προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί αρχικά και από την μελέτη των δεδομένων και των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

- Από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας σχετίζεται ανάλογα με το βαθμό αρεσκείας του παιδιού για το σχολείο. Φαίνεται ότι μαθητές με καλύτερες οικονομικές συνθήκες στην οικογένεια τους, εκδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό αρεσκείας για το σχολείο.
- Με την οικονομική κατάσταση φαίνεται να σχετίζονται θέματα υγείας των μαθητών. Μαθητές των οποίων οι οικογένειες αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες εκφράζουν συχνότερα αίσθημα ζαλάδας ή πόνου στο στομάχι.
- Μαθητές των οποίων οι οικογένειες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα οικονομικά τους θέματα ή/και απώλεια της εργασίας τους, εκφράζουν συχνότερα δυσκολία συγκέντρωσης στα μαθήματα τους
- Καθημερινές πρακτικές της οικογένειας, όπως η λήψη πρωινού, φαίνεται να επηρεάζουν την συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Ο περιορισμός της λήψης πρωινού γεύματος, είτε λόγω δύσκολης οικονομικής κατάστασης είτε επειδή δεν αποτελεί συνήθης πρακτική της οικογένειας, σχετίζεται με αυξημένο αίσθημα ακεφιάς από τους μαθητές.
- Επίσης, το αίσθημα πείνας αποτελεί παράγοντα που περιορίζει την ικανότητα συγκέντρωσης των μαθητών στο σχολείο.
- Η απώλεια της εργασίας των γονέων φαίνεται να σχετίζεται με την ψυχοσωματική υγεία των παιδιών. Συγκεκριμένα, έγινε εμφανές στην έρευνα ότι η απώλεια της εργασίας του πατέρα αποτέλεσε παράγοντα εμφάνισης θυμού και γκρίνιας για τους μαθητές, όπως αντίστοιχα η απώλεια της εργασίας της μητέρας προκάλεσε ανησυχία και διαταραχή στον ύπνο των παιδιών.

- Η ύπαρξη συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια (καυγάδες, διαφωνίες, εντάσεις) έχει αρνητικό αντίκτυπο στο πως νιώθουν τα παιδιά για το σχολείο. Φαίνεται πως η σύγχυση των συναισθημάτων μέσα στην οικογένεια σχετίζεται με γενικότερη σύγχυση των συναισθημάτων τους για άλλες δραστηριότητες όπως αυτές του σχολείου.
- Τέλος, η υποστήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά από την οικογένεια τους για σχολικά ή προσωπικά τους θέματα σχετίζεται σε σημαντικό επίπεδο με τα αισθήματα τους για το σχολικό περιβάλλον.

6.Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

- Αθανασίου, Λ. (2003).«Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής». Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Αναγνωστόπουλος, Δ., Σουμάκη, Ε. (2012).Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. Ψυχιατρική, 23(1), σελ. 13-76.<http://www.psych.gr/mdex.php?option=com>[Πρόσβαση: 26 Φεβρουάριου 2015],
- Βεργέτη, Α. (2006).Κοινωνική εργασία με οικογένειες σε κρίση. Διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Βεργέτη, Α. (2009).Κοινωνική εργασία με οικογένειες σε κρίση. Αθήνα: Τόπος
- Γιωτάκος, Θ.(2010).Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. Ψυχιατρική (21) σελ. 195-204.
- Έρευνα εργατικού δυναμικού της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας(2010). Δελτίο τύπου 16 Δεκεμβρίου.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (2009). Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών 2007Λελτίο τύπου, [ημερομηνία πρόσβασης: 10 Νοεμβρίου 2013],
- Ζαυμάκης Ι. (2002) Κοινωνική εργασία και τοπικές κοινωνίες, Ελληνικά Γράμματα
- ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, (2008). Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Αθήνα: Ετήσια Έκθεση.
- Καπάτου, Α. (2010). « Πώς επηρεάζει η οικονομική κρίση την οικογένεια». Εφημερίδα Μακεδονία, 25 Μαρτίου, σ. 12-14.
- Καραϊσκού Α., Μαλλιάρου Μ., Σαράφης Π, (2012) Οικονομική Κρίση: Επίδραση στην υγεία των πολιτών και στα συστήματα υγείας. Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, Τόμος 4, (τεύχος 2), σελ. 49-54 στο www.inhealthcare.gr. Πρόσβαση 12/3/2015).
- Κογκίδου, Δ. (2012). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην καθημερινή ζωή των οικογενειών, <http://www.alterthess.gr>, [Πρόσβαση: 2 Φεβρουάριου 2015],
- Κοτσιφάκου Κ. «Οι ψυχολογικές επιπτώσεις τις ανεργίας στα παιδιά» (Πρόσβαση 12/3/2015)
- Κουκούλη, Σ. (2008).Σημειώσεις μαθήματος «Οικογενειακή πολιτική», Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Ηρακλείου Κρήτης.
- Κυριαζή Ν. (2011) Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Πεδίο
- Κυριόπουλος, Γ., Γκρέγκορ, Σ., και Οικονόμου, Χ. (2003). Υγεία και υπηρεσίες υγείας στον ελληνικό πληθυσμό. Αθήνα: Παπαζήση.
- Λύκουρας, Λ., Μπούρας, Γ. (2011).Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. Εγκέφαλος 48. σ.54-61. [πρόσβαση: 22 Ιανουάριου 2015],
- Ρομπόλης, Σ. (2011).«Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στη ψυχική υγεία», Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων - Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων, 15 Ιανουάριου.
- Σόρος, Τζ.(2009). «Σχέδιο για την οικονομική Ανάκαμψη», Το Βήμα, Ένθετο Οικονομίας, σελ.6-7. 29/01/2009
- Συνήγορος του Μαθητή (2012). Μαύρη βλέπουν την καθημερινότητα τους οι έφηβοι.
- Τσαούσης, Δ. (2006).Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Οικονομικών (2010).«Οικονομικές εξελίξεις του 2009 και προοπτικές για το 2010».
- Tzortzinis, A. (2012) Ελλάδα: πακέτα βοήθειας. Ημερομηνία δημοσίευσης: 13\12\2012 Άρθρο από την εφημερίδα New York Times. Greece (www.topics.nytimes.com).

Ηλεκτρονικές πηγές

<http://www.nomika-epilekta.gr>. [ημερομηνία πρόσβασης: Νοεμβρίου 2014],
<http://www.setimes.com> [ημερομηνία πρόσβασης: 10 Μαρτίου 2015]
<http://gr.euronews.com>, [ημερομηνία πρόσβασης: 21 Φεβρουάριου 2015]
<http://www.tovima.gr>[πρροπηνία πρόσβασης: 16 Αυγούστου 2014].
<http://www.ehta-com>. [ημερομηνία πρόσβασης: 29 Σεπτεμβρίου 2014].
<http://www.oecd.org>. [ημερομηνία πρόσβασης: 13 Οκτωβρίου 2014].
<http://www.dealnews.gr/oikonomia.com> [ημερομηνία πρόσβασης:2 Σεπτεμβρίου 2014],
<http://www.dealnews.gr/oikonomia.com> [ημερομηνία πρόσβασης:2 Σεπτεμβρίου 2014],
<http://news247.gr>[ημερομηνία πρόσβασης: 5 Νοεμβρίου 2014],
<http://www.setimes.com> [Ημερομηνία πρόσβασης: 10 Νοεμβρίου 2014],
http://www.sigmalive.com/news/opinions_sigmalive/177639/h-oikonomiki-krisi-kai-oi-epiptoseis-stin-koinonia#.dpuf [Ημερομηνία πρόσβασης: 10 Απριλίου 2015],

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΑΤΡΟΦΗ-ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑ

Θαλασσινός Νικόλαος

nthalassinos@staff.teicrete.gr

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας Τ.Ε.Ι. Κρήτης

Σφενδουράκης Ιωάννης

sfendourakis@staff.teicrete.gr

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας Τ.Ε.Ι. Κρήτης

Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.

fragkiag@gmail.com

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας Τ.Ε.Ι. Κρήτης

Περίληψη

Σε αναλυτικό έλεγχο της ακαδημαϊκής επίδοσης δείγματος προπτυχιακών φοιτητών του 7^{ου} εξαμήνου του Τμήματος Διατροφής & Διαιτολογίας του Τ.Ε.Ι. Κρήτης, σε όλη τη χρονική διάρκεια των σπουδών τους, διακρίνεται ότι η πορεία των σπουδών των αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) παρουσιάζει μεγαλύτερες δυσκολίες σε ότι αφορά την επιτυχία στις τμηματικές εξετάσεις συγκρινόμενη με εκείνη των αποφοίτων Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ). Συστηματικά, οι φοιτητές οι οποίοι προέρχονται από το ΓΕΛ σε σύγκριση με τους προερχόμενους από το ΕΠΑΛ, επιτυγχάνουν σε περισσότερα, κατά μέσο όρο, μαθήματα ανά εξάμηνο σπουδών.

Επιπρόσθετα, μετά από στατιστική επεξεργασία των δεδομένων υπάρχουν σαφή στοιχεία ότι οι φοιτητές οι οποίοι εμφανίζουν ικανοποιητικό αριθμό επιτυχιών στις εξετάσεις των μαθημάτων του 1^{ου} εξάμηνο σπουδών, συνεχίζουν να παρουσιάζουν μία επιτυχημένη πορεία σπουδών στα υπόλοιπα εξάμηνα, η οποία οδηγεί σε επιτυχή ολοκλήρωση και λήψη πτυχίου. Αντίθετα, φοιτητές που στο 1^ο εξάμηνο σπουδών παρουσιάζουν ανεπιτυχή αποτελέσματα, αντιμετωπίζουν συνολικά σοβαρές καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Λέξεις κλειδιά: Γενικό, επαγγελματικό λύκειο, τριτοβάθμια εκπαίδευση, σπουδές, επιτυχία

1. Εισαγωγή - σκοπός

Η βιβλιογραφία που αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία ενός φοιτητή, απασχολεί διεθνώς και διαρκώς τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, όπως για παράδειγμα (Pintrich, Groot, 1990), (Greene, Foster, 2003), (Tavakoli, Rezazadeh, 2009), (Richardson et al., 2012). Κύριο συμπέρασμα της βιβλιογραφίας αυτής είναι ότι όσο περισσότερο διερευνούμε την ακαδημαϊκή επίδοση ενός φοιτητή, ανακαλύπτουμε ότι αυτή συσχετίζεται και δυναμικά καθορίζεται όχι μόνο από εκπαιδευτικούς παράγοντες αλλά και από ένα σύνολο κοινωνικών, οικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναλύσει την ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών οι οποίοι το ακαδημαϊκό έτος σπουδών 2016-2017, διένυσαν το 7^ο εξάμηνο των σπουδών τους στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας του Τ.Ε.Ι. Κρήτης, καθώς επίσης και να εκτιμήσει το κατά πόσον συγκεκριμένες παράμετροι δημιούργησαν προϋποθέσεις οι οποίες καθόρισαν ή καθορίζουν την επιτυχή ακαδημαϊκή «διαδρομή» τους στο Τμήμα. Επιχειρούμε να δώσουμε απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως για παράδειγμα στο γιατί κάποιοι φοιτητές προσαρμόζονται ευχερέστερα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον του Τμήματος, ενώ άλλοι δυσχερέστερα επιδεικνύοντας συνάμα μικρό βαθμό προσήλωσης στο στόχο τους, ήτοι, την ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών.

Στην εργασία μας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του συνόλου των γραπτών εξετάσεων της υπό μελέτη ομάδας φοιτητών σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους ξεκινώντας από το 1^ο εξάμηνο έως το 6^ο εξάμηνο, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με το σύνολο των επιτυχιών στα μαθήματα, το μέσο όρο επιτυχίας στις εξετάσεις ανά εξάμηνο σπουδών, την επιτυχία στα μαθήματα ανά κατηγορία εισαγωγής φοιτητών κλπ. Εν συνεχεία εστιάζουμε στη σύγκριση των εν λόγω στοιχείων με βάση τη διαφορετική κατηγορία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα μεταξύ των φοιτητών που προέρχονται από Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) και εκείνων που προέρχονται από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ).

2. Προσέγγιση και δείγμα

Το Τμήμα Διατροφής & Διαιτολογίας, ανήκει στη Σχολή Τεχνολογίας Γεωπονίας και Τεχνολογίας Τροφίμων (ΣΤΕΓΤΤ) του Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Κάθε ακαδημαϊκό έτος σπουδών το Τμήμα δέχεται περίπου εκατό (100) νέους Φοιτητές. Η ελάχιστη διάρκεια σπουδών είναι οκτώ (8) εξάμηνα και η εκπαίδευση περιλαμβάνει παρακολούθηση θεωρητικών διαλέξεων, ασκήσεις πράξεις, εργαστηριακά μαθήματα, εξαμηνιαία άσκηση στο επάγγελμα και τελική πτυχιακή διατριβή. Το περιεχόμενο σπουδών του Τμήματος εστιάζεται: 1). Στην κάλυψη των θρεπτικών αναγκών του ανθρώπου σε όλα τα στάδια της ζωής (βρεφική, παιδική, εφηβική, νεανική, μέση και τρίτη ηλικία) και στις ιδιαίτερες ανάγκες του (εγκυμοσύνη, θηλασμός, άθληση, στράτευση κλπ). 2). Στην προφύλαξη της υγείας από τις σύγχρονες νόσους της φθοράς (παχυσαρκία, σακχαρώδης διαβήτης). 3). Στην αποκατάσταση της υγείας μέσω της διαιτητικής υποστήριξης και θεραπείας.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ανάδειξη και η ανάλυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας φοιτητών εβδόμου (7^{ου}) εξαμήνου του Τμήματος και η εκτίμηση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένοι παράγοντες-παράμετροι έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν την πορεία τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος, ο συνολικός αριθμός μαθημάτων μεταξύ 1ου και 6ου εξαμήνου σπουδών είναι τριάντα τρία (33) μαθήματα, αριθμός ο οποίος επιμερίζεται ως εξής: Έξι (6) στο 1ο εξάμηνο σπουδών, πέντε (5) στο 2ο, έξι (6) στο 3ο, έξι (6) στο 4ο, πέντε (5) στο 5ο και τέλος πέντε (5) μαθήματα στο 6ο εξάμηνο σπουδών.

Το υπό εξέταση δείγμα, αποτελείται από 77 φοιτητές και κατηγοριοποιείται (βλέπε και Σχήμα 3 στα αποτελέσματα) ως εξής: πενήντα τρεις (53) προερχόμενοι από «Γενικό Λύκειο» (ΓΕΛ), δέκα (10) προερχόμενοι από «Επαγγελματικό Λύκειο» (ΕΠΑΛ), πέντε (5) εισαχθέντες μέσω της ειδικής κατηγορίας «90% με κοινωνικά κριτήρια», δύο (2) μέσω της κατηγορίας «τρίτεκνοι, πολύτεκνοι», πέντε (5) μέσω της κατηγορίας «10% κατοχύρωση βαθμολογίας προηγούμενων ετών», ένα (1) μέσω της κατηγορίας «Έλληνες εξωτερικού» και ένα (1) μέσω της κατηγορίας «Μουσουλμάνου».

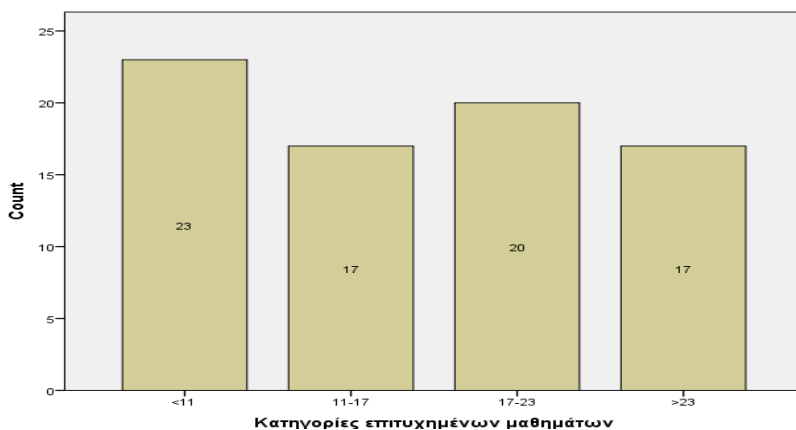
Σε συνέχεια σειράς προηγούμενων μελετών μας, (Fragkiadakis et al., 2013) και (Sfendourakis et al., 2016), εστίασαμε στη συγκέντρωση του συνόλου των αποτελεσμάτων των γραπτών εξετάσεων των φοιτητών του δείγματος από το 1^ο έως το 6^ο εξάμηνο, με σκοπό την καταγραφή των συνολικών επιτυχιών του καθενός στα μαθήματα, το μέσο όρο επιτυχιών στα μαθήματα ανά εξάμηνο σπουδών, τις επιτυχίες των φοιτητών στα μαθήματα σε σχέση με την κατηγορία εισαγωγής τους στο Τμήμα κλπ. Εν συνεχεία, προχωρήσαμε σε συγκριτική ανάλυση των εν λόγω στατιστικών στοιχείων με τελική στοχοθέτηση την επίδραση της συγκεκριμένης προέλευσης εισαγωγής του δείγματος των φοιτητών στο Τμήμα, ήτοι ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ.

2.1. Μέθοδος

Επιλέξαμε να μελετήσουμε ένα συγκεκριμένο εξάμηνο φοιτητών. Τους φοιτητές που φοιτούσαν στο 7ο εξάμηνο κατά το χειμερινό εξάμηνο του 2016 και είχαν εισαχθεί το ακαδημαϊκό έτος 2013-14. Οι φοιτητές του 7ου εξαμήνου ήταν στο σύνολο τους 88 ενώ το δείγμα μελέτης μας ήταν τελικά 77 φοιτητές. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα Statistical Package for Social Science (S.P.S.S.) v. 19. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αρχικά σε σχηματοποιημένη μορφή (διαγράμματα), ώστε να επιτρέπουν επαγωγικούς συλλογισμούς και συμπεράσματα. Σχήμα 1: Κατανομή φοιτητών σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες βάσει της επιτυχίας στα μαθήματα

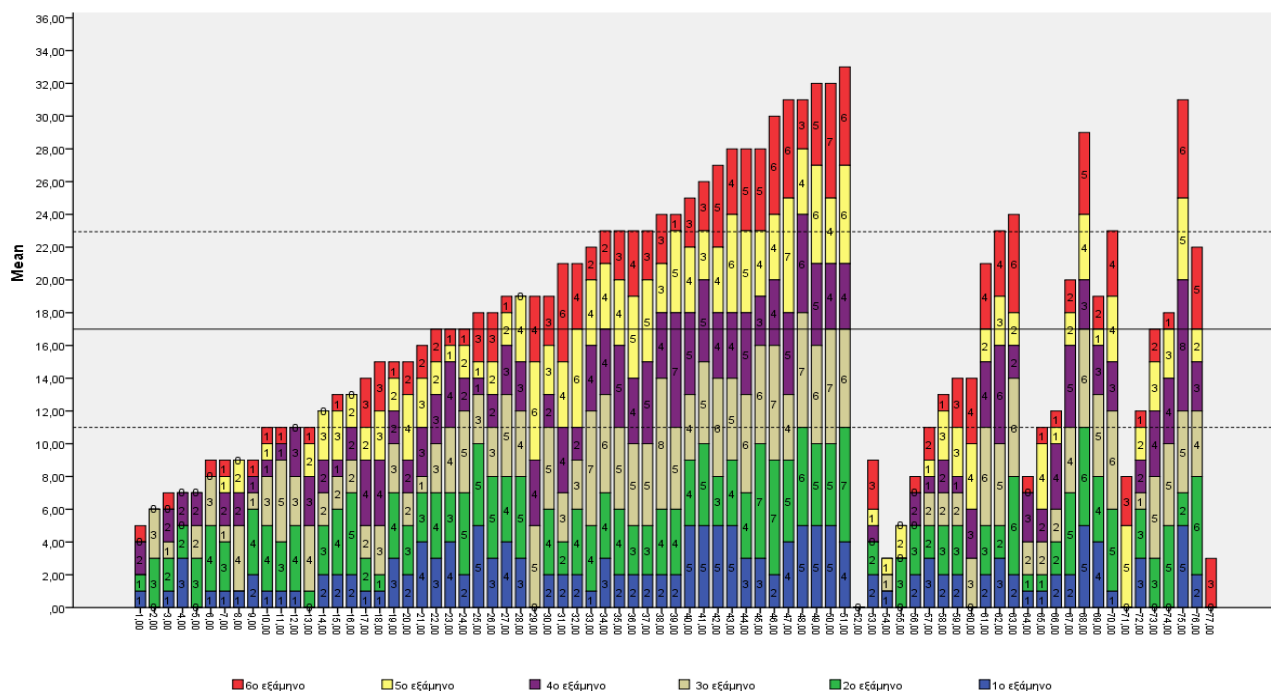
(επιτυχημένων μαθημάτων). Σχήμα 2: Κατανομή μαθημάτων με επιτυχή παρακολούθηση ανά φοιτητή του δείγματος και εξάμηνο φοίτησης. Σχήμα 3: Αριθμός φοιτητών του δείγματος, ανά κατηγορία εισαγωγής. Σχήμα 4: Μέσος όρος επιτυχίας στα μαθήματα (επιτυχημένων μαθημάτων) ανά εξάμηνο σπουδών σε σχέση με την κατηγορία εισαγωγής.

2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων



Σχήμα 1: Κατανομή φοιτητών σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες βάσει της επιτυχίας στα μαθήματα (επιτυχημένων μαθημάτων)

Ο υπολογιζόμενος μέσος όρος επιτυχούς εξέτασης μαθημάτων των φοιτητών του δείγματος στα 6 εξάμηνα είναι περίπου 17, δηλαδή λίγο περισσότερο από τα μισά διδασκόμενα (33) μαθήματα. Στο ανωτέρω ραβδόγραμμα/διάγραμμα αποτυπώνεται ο ακριβής αριθμός φοιτητών της υπό μελέτης ομάδας, ανάλογα με τον αριθμό επιτυχημένων μαθημάτων διαχωριζόμενος σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες ήτοι: 23 φοιτητές με αριθμό επιτυχημένων μαθημάτων 0-10, 17 φοιτητές με 11-16 επιτυχημένα μαθήματα, 20 φοιτητές με 17-23 επιτυχημένα μαθήματα και τέλος 17 φοιτητές με περισσότερα από 23 επιτυχημένα μαθήματα (έως 33).

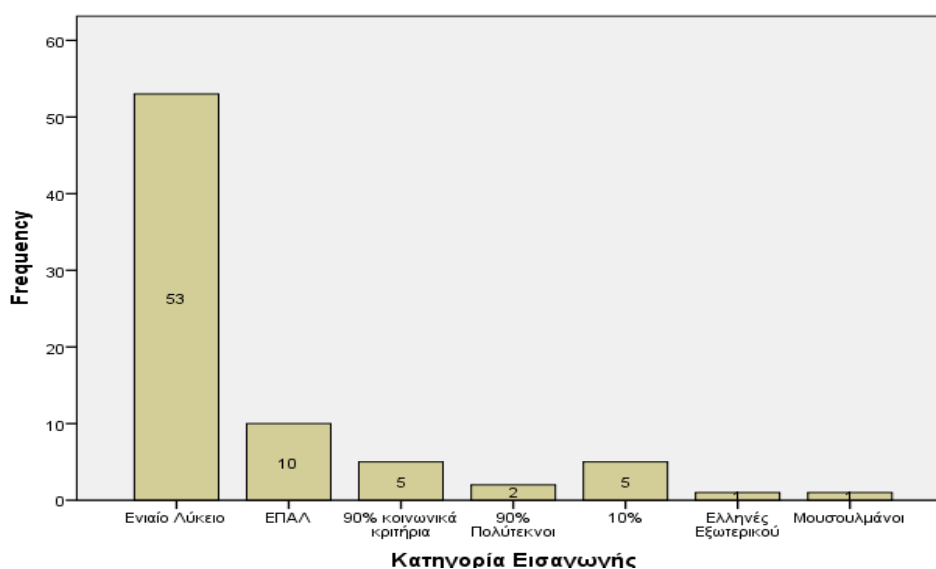


Σχήμα 2: Κατανομή μαθημάτων με επιτυχή παρακολούθηση, ανά φοιτητή του δείγματος και εξάμηνο φοίτησης

Το παραπάνω Σχήμα 2 αποτυπώνει την επιτυχία στα μαθήματα, ανά φοιτητή του δείγματος και εξάμηνο φοίτησης. Δέκα τρεις (13) φοιτητές και συγκεκριμένα στο διάγραμμα οι με κωδικό (για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων) αριθμό 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 18, 54, 64 και 65, οι οποίοι έχουν εξεταστεί επιτυχώς μόλις σε ένα στα έξι (1/6) μαθήματα κατά τη διάρκεια του 1ου εξαμήνου σπουδών, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε ότι αφορά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση στα επόμενα εξάμηνα σπουδών. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, οι εν λόγω φοιτητές υπολείπονται του προγράμματος σπουδών περί τα είκοσι (20) μαθήματα πράγμα το οποίο καθιστά επισφαλής την ολοκλήρωση των σπουδών τους εντός των τεσσάρων ετών ή και συνολικά.

Αντίθετα, στο Σχήμα 2 παρατηρούμε ότι εννέα (9) φοιτητές του δείγματος και συγκεκριμένα στο διάγραμμα οι με αριθμό 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 68 και 75, έχουν αντιμετωπίσει και ολοκληρώσει με επιτυχία 5/6 μαθήματα κατά τη διάρκεια του 1ου εξαμήνου σπουδών, παρουσιάζουν μία διαμετρικά αντίθετη εικόνα σε σύγκριση με τους ανωτέρω προαναφερθέντες συναδέλφους τους και είναι εμφανές ότι δρομολόγησαν ταχέως μια επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία σπουδών στο Τμήμα. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι έχουν εξεταστεί με επιτυχία σε περίπου τριάντα (30) συνολικά μαθήματα σε σύνολο τριάντα τριών (33) μαθημάτων του παρεχόμενου προγράμματος σπουδών του Τμήματος κατά τα πρώτα έξι (6) εξάμηνα σπουδών.

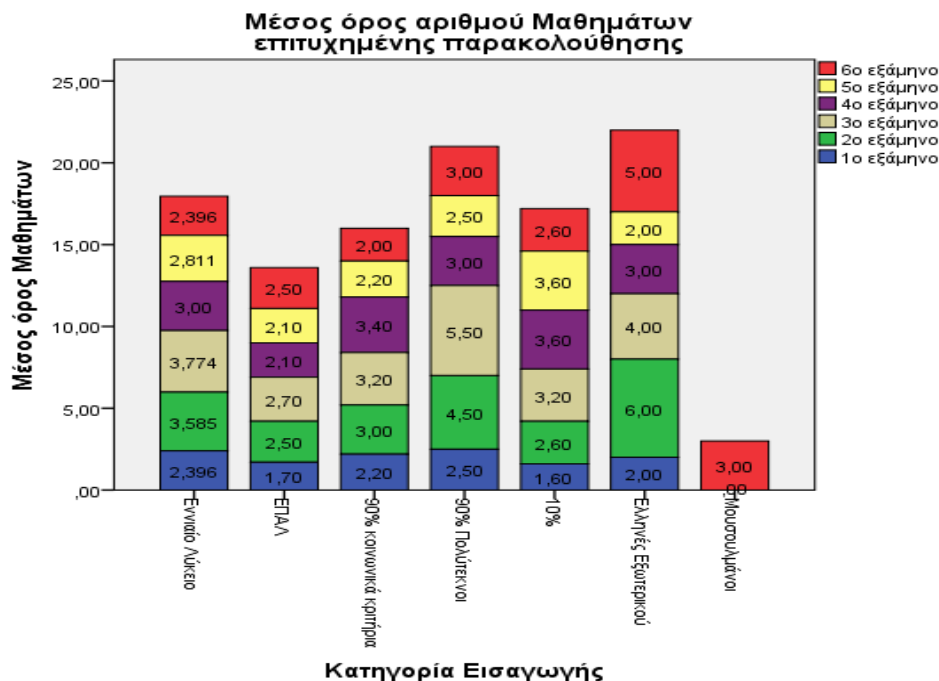
Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο Σχήμα 2 δείχνουν επίσης ότι γενικά η πλέον ανεπιτυχής ακαδημαϊκή επίδοση ανά εξάμηνο σπουδών της υπό μελέτη ομάδας φοιτητών παρουσιάζεται κατά το 1^ο εξάμηνο σπουδών τους όπου καταγράφονται συνολικά 171 επιτυχίες σε μαθήματα. Αν και μπορούν να υπάρξουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις σε ότι αφορά στην ερμηνεία του συγκεκριμένου φαινομένου, οι βασικότεροι παράγοντες που εντοπίζουμε (στοιχεία που δεν παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη) να συμμετέχουν είναι η έλλειψη εμπειρίας, το υπερβολικό άγχος κατά τη διάρκεια των τμηματικών εξετάσεων, η μη στοχευόμενη μελέτη, οι δυσκολίες προσαρμογής στο νέο τρόπο ζωής κ.α. Σε αντίθεση, η πλέον επιτυχής ακαδημαϊκή επίδοση ανά εξάμηνο σπουδών της υπό μελέτη ομάδας φοιτητών ήταν το 3^ο εξάμηνο σπουδών τους όπου εξετάστηκαν επιτυχώς (πέρασαν) 280 μαθήματα.



Σχήμα 3: Αριθμός φοιτητών του δείγματος, ανά κατηγορία εισαγωγής

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται η κατανομή της κατηγορίας εισαγωγής στην υπό μελέτη ομάδα (δείγμα), ήτοι: πενήντα τρεις (53) φοιτητές προερχόμενοι από «Γενικό Λύκειο» (ΓΕΛ), δέκα (10) προερχόμενοι από «Επαγγελματικό Λύκειο» (ΕΠΑΛ), πέντε (5) μέσω της ειδικής κατηγορίας «90% με κοινωνικά κριτήρια», δύο (2) οι οποίοι έχουν εισαχθεί μέσω της ειδικής κατηγορίας «90% με κοινωνικά κριτήρια - τρίτεκνοι, πολύτεκνοι», πέντε (5) μέσω της ειδικής κατηγορίας «10% κατοχύρωση βαθμολογίας προηγούμενων ετών», ένας (1) μέσω της ειδικής κατηγορίας «Έλληνες

εξωτερικού» και ένας (1) φοιτητής μέσω της ειδικής κατηγορίας «Μουσουλμάνοι». Η παράθεση αυτής της κατανομής επαναλαμβάνεται εδώ επειδή αποτελεί καθοριστικό και περιοριστικό στοιχείο στη γενίκευση των ευρημάτων που παρουσιάζονται και ερμηνεύονται παρακάτω.



Σχήμα 4: Μέσος όρος επιτυχίας στα μαθήματα (επιτυχημένων μαθημάτων) ανά εξάμηνο σπουδών, σε σχέση με την κατηγορία εισαγωγής των φοιτητών του δείγματος

Στο ανωτέρω Σχήμα 4, απεικονίζεται ο μέσος όρος αριθμού μαθημάτων επιτυχημένης παρακολούθησης (επιτυχίες εξετάσεις) στο δείγμα των φοιτητών, ανά εξάμηνο σπουδών και ανά κατηγορία εισαγωγής. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται περαιτέρω στη σύγκριση των ευρημάτων τα οποία αφορούν στις δύο πρώτες (και κύριες ποσοτικά) κατηγορίες φοιτητών, δηλαδή των αποφοίτων Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ) και Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), ως εκ τούτου συζητούμε τα δεδομένα που απεικονίζονται στις δύο πρώτες ράβδους του ανωτέρω διαγράμματος.

Στο Σχήμα 4, με μπλε χρώμα απεικονίζεται το 1^ο εξάμηνο σπουδών, με πράσινο χρώμα το 2^ο, με μπλε χρώμα το 3^ο, με μωβ χρώμα το 4^ο, με κίτρινο χρώμα το 5^ο και τέλος με κόκκινο χρώμα απεικονίζεται το 6^ο εξάμηνο σπουδών. Ο μέσος όρος επιτυχιών (αριθμού μαθημάτων επιτυχημένης παρακολούθησης) ανά εξάμηνο σπουδών είναι μεγαλύτερος σε όλα τα εξάμηνα σπουδών πλην του τελευταίου στους φοιτητές που αποφοίτησαν από το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) σε σύγκριση πάντα με αυτούς που αποφοίτησαν από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε: α). 1^ο εξάμηνο σπουδών ΓΕΛ 2,396 > 1,70 ΕΠΑΛ. β). 2^ο εξάμηνο σπουδών ΓΕΛ 3,585 > 2,50 ΕΠΑΛ. γ). 3^ο εξάμηνο σπουδών ΓΕΛ 3,774 > 2,70 ΕΠΑΛ. δ). 4^ο εξάμηνο σπουδών ΓΕΛ 3,00 > 2,10 ΕΠΑΛ. ε). 5^ο εξάμηνο σπουδών ΓΕΛ 2,811 > 2,10 ΕΠΑΛ. στ). 6^ο εξάμηνο σπουδών ΕΠΑΛ 2,50 > ΓΕΛ 2,396, αφορά όμως μόνο ένα φοιτητή απόφοιτο ΕΠΑΛ.

Επιπροσθέτως αξίζει να αναφερθεί ότι ο μέσος όρος επιτυχίας στα μαθήματα είναι 17,7/33 για τους φοιτητές αποφοίτους ΓΕΛ ενώ για τους φοιτητές αποφοίτους ΕΠΑΛ είναι 12,7/33 δηλαδή οι φοιτητές απόφοιτοι ΓΕΛ του 7^{ου} εξαμήνου σπουδών του Τμήματος έχουν περάσει κατά μέσο όρο πέντε (5) μαθήματα περισσότερα σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους αποφοίτους ΕΠΑΛ, με απλά λόγια έχουν συγκριτικά προχωρήσει περίπου ένα εξάμηνο σπουδών περισσότερο. Θα μπορούσε να εξαχθεί και το ότι οι απόφοιτοι ΓΕΛ φοιτητές του δείγματος δείχνουν περισσότερο προετοιμασμένοι και αποτελεσματικοί στο να παρακολουθήσουν και να εξεταστούν με επιτυχία στα παρεχόμενα μαθήματα του προγράμματος σπουδών του Τμήματος.

2.3. Συμπεράσματα

Δεκατρείς φοιτητές του δείγματος που εξετάσαμε είχαν περάσει με επιτυχία 1/6 μαθήματα κατά τη διάρκεια του 1ου εξαμήνου σπουδών, ενώ φαίνεται ότι αντιμετώπισαν επίσης σοβαρές δυσκολίες σε ότι αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία και στα επόμενα εξάμηνα σπουδών. Οι εν λόγω φοιτητές υπολείπονταν στην κατοχύρωση περί των είκοσι (20) μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, δεδομένο το οποίο καθιστά ως επισφαλή την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Αντιθέτως, παρατηρούμε ότι εννέα φοιτητές του δείγματος οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία 5/6 μαθήματα κατά τη διάρκεια του 1ου εξαμήνου σπουδών, παρουσιάζουν μία εντελώς αντίθετη εικόνα εν συγκρίσει με τους ανωτέρω προαναφερθέντες συναδέλφους τους και είναι εμφανές ότι παρουσιάζουν συνεχιζόμενη επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι έχουν περάσει με επιτυχία περίπου τριάντα (30) μαθήματα σε σύνολο τριάντα τριών (33) μαθημάτων του προγράμματος σπουδών κατά τα πρώτα έξι εξάμηνα. Πρακτικά αποδεικνύεται ότι φοιτητές με εξαιρετική ακαδημαϊκή επίδοση κατά την έναρξη των σπουδών δείχνουν να διασφαλίζουν μία επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία και κατά τα επόμενα εξάμηνα σπουδών.

Η επιτυχία των αποφοίτων ΕΠΑΛ, επί των έξι προσφερόμενων μαθημάτων κατά το πρώτο εξάμηνο σπουδών του Τμήματος, ήταν σαφώς συγκριτικά υποδεέστερη (ΓΕΛ 2,396 > 1,70 ΕΠΑΛ). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε ότι γενικότερα οι φοιτητές οι οποίοι προέρχονταν από το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) διένυαν μια πιο επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία συγκριτικά με τους προερχόμενους από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Ο μέσος όρος επιτυχιών στα μαθήματα (κατόπιν εξετάσεων επί έξι εξάμηνα) ήταν 17,7/33 για τους φοιτητές αποφοίτους ΓΕΛ ενώ για τους φοιτητές αποφοίτους ΕΠΑΛ ήταν 12,7/33, δηλαδή με άλλα λόγια οι απόφοιτοι ΓΕΛ του 7^{ου} εξαμήνου σπουδών του Τμήματος είχαν περάσει κατά μέσο όρο πέντε (5) μαθήματα περισσότερα σε σύγκριση με τους αποφοίτους ΕΠΑΛ, άρα βρίσκονταν περίπου ένα εξάμηνο σπουδών “μπροστά” σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος.

Σύμφωνα με κείμενα Επιτροπών Διαλόγου που εστιάζονται στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) και αναφέρουν στο Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/11_03_16_texhn_ekpaid.pdf), «στα αρνητικά χαρακτηριστικά της ΕΕΚ κατατάσσονται: (α) η διοικητική και οργανωτική πολυδιάσπαση των φορέων της, (β) ο κατακερματισμός των επαγγελματικών κατευθύνσεων και ειδικοτήτων που παρέχονται, (γ) η πρόωπη έναρξη της επαγγελματικής επιλογής και εξειδίκευσης των νέων, (δ) η ασυμβατότητα, σε αρκετές περιπτώσεις, των προγραμμάτων σπουδών με τα επαγγελματικά περιγράμματα, (ε) το ξεπερασμένο από τις τεχνολογικές εξελίξεις διδακτικό και εργαστηριακό υλικό που χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις, (στ) οι σοβαρές ελλείψεις στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, (ζ) οι περιορισμένες δυνατότητες επαφής των μαθητών και μαθητριών της ΕΕΚ με τον κόσμο της εργασίας (η) η απαξίωση σε σημαντικό βαθμό των επαγγελματικών σχολείων και γενικότερα της ΕΕΚ, και (θ) οι σοβαρές αδυναμίες στο συνολικό σχεδιασμό της ΕΕΚ, σε συνάρτηση και με τις ανάγκες και τις δυνατότητες ανάπτυξης της οικονομίας».

Πρόσφατα, αναγγέλθηκε από τον Υπουργό Παιδείας η προοπτική ίδρυσης διετών δομών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ελληνική Δημοκρατία – Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων 2017), στις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να εισέρχονται χωρίς εξετάσεις οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ, με στόχο να πάρουν ένα πτυχίο ευρωπαϊκών προδιαγραφών με τεχνική κατεύθυνση. Η επιλογή αυτή, ως επιλογή ανώτερης και όχι ανώτατης εκπαίδευσης, διασυνδεδεμένη συστηματικά με τη μέση επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, μπορεί να αποβεί εκπαιδευτικά και κοινωνικά χρήσιμη, υπό τις αναγκαίες προϋποθέσεις, παροχής κατάλληλων ανθρώπινων πόρων και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής. Το ζητούμενο θα ήταν να αποτελέσει τελικά μια αναβάθμιση των μετα-λυκειακών επαγγελματικών-τεχνικών σπουδών και όχι μία ακόμα δομή εκπαίδευση, την οποία οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ δεν θα είναι προετοιμασμένοι να διαχειριστούν, ιδίως η αναφορά σε εισαγωγή χωρίς εξετάσεις μας προβληματίζει. Στην πράξη, υπάρχει μία άτυπη διαπραγματεύση για το αν οι σπουδές αυτές θα αφορούν τα πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ ή μόνο τα

ΤΕΙ, όπως και με τι πιθανά μέσα ή/και αντισταθμιστικά ανταλλάγματα για τις δομές τις τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν τελικά να προσφερθούν αυτές οι σπουδές.

3. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Δημοκρατία – Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017). *06-06-17 Συνέντευξη του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Κώστα Γαβρόγλου στο ρ/σ 24/7*. Προσεγγίστηκε στις 29 Μαΐου του 2017: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon/omilies/28470-06-06-17-syntefksi-tou-ypourgoy-paideias-erevna-kai-thriskevmaton-kosta-gavroglou-sto-r-s-24-8>.

Fragkiadakis, G.A. Zafiropulos, V. Markaki, A. Spyridaki, A. Thalassinos, N. Dimitropoulakis P., Kyriakidis G. (2013). Some determinants of studies success in tertiary technological-education students - A case study. *The 20th International Conference on Learning*, University of Aegean, Rhodes, Greece, 11-13/10/2013. Retrieved on 3-4-2017: <http://dx.doi.org/10.15405/book.5.2>.

Greene, J.P., Forster, G. (2003). Public High School Graduation and College Readiness Rates in the United States. *Education Working Paper No. 3*. New York: Manhattan Institute.

Sfendourakis, I. Thalassinos, N. Spyridaki, A. Markaki, A. Zafiropulos, V., Fragkiadakis, G.A. (2016). Studies success in tertiary technological education: a case in nutrition-dietetics. *Future Academy, Cognitive-Counselling Research & Conference Services Sciences, C-cracs, Volume V* (eISSN: 2301-2358).

Pintrich, R.P., De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. School of Education, University of Michigan, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 33-40.

Richardson M., Abraham C., Bond R. (2012). Psychological correlates of University students and academic performance: a systematic review and meta-analysis. *American Psychological Association*, Vol. 138, No. 2, 353–387.

Tavakoli M., Rezazadeh M. (2009). Investigating the relationship among test anxiety, gender, academic achievement and years of study. *A Case of Iranian EFL University Students* University of Isfahan, Iran, *English Language Teaching*, Vol 2, No 4.

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ: ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Εξάρχου Σοφία

exarhousofia@hotmail.com

Παιδαγωγός κοινωνικής ένταξης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70,
MSc διεθνούς και συγκριτικής εκπαίδευσης

Περίληψη

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο ο κοσμοπολιτισμός εκφράζεται στον ευρωπαϊκό και εθνικό διάλογο για την πολιτική παιδεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματοποιώντας μια συγκριτική ποιοτική έρευνα. Για την κατανόηση του θεωρητικού υποβάθρου της εργασίας, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της θεωρίας του κοσμοπολιτισμού, η οποία καταλήγει στο διαχωρισμό του σε τεσσερις υποθεωρίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως βάση για τη θεματική ανάλυση: τον ηθικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό κοσμοπολιτισμό. Για τη συλλογή των δεδομένων μελετήθηκαν οι ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές και τα αναλυτικά προγράμματα και πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με σχολικούς συμβούλους της πρωτοβάθμιας. Η συγκεκριμένη έρευνα συμβάλλει στην εξέταση της πολιτικής παιδείας όπως αυτή διαμορφώνεται στην υπερεθνική και εθνική ατζέντα επιχειρώντας να γεννήσει γνώσεις για τον πολίτη του μέλλοντος. Τα πορίσματα της έρευνας δείχνουν ότι ο κοσμοπολιτισμός κατανοείται και εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο σε Ελλάδα και Ευρώπη εκφράζοντας ανησυχίες για την ανάπτυξη ή μη «πολιτών του κόσμου».

Λέξεις κλειδιά: κοσμοπολιτισμός, πολιτική παιδεία, αναλυτικό πρόγραμμα, Ευρωπαϊκή Ένωση

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές ερμηνεύονται με διάφορους ορισμούς και επηρεάζονται από ακόμη περισσότερους παράγοντες. Ως εκ τούτου, αποτελούν πάντα αντικείμενο ασυμφωνίας. Στη διάρκεια του χρόνου, τάσεις διαφόρων ειδών έχουν αναμορφώσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και έχουν φέρει στην επιφάνεια νέες παιδαγωγικές στρατηγικές. Σήμερα, βασικές έννοιες όπως η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, η ταυτότητα και η ιθαγένεια, είναι εκείνες που επιβάλουν την ανάγκη για μία εκ νέου αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από θεωρητική ανάλυση και πρακτική εφαρμογή (Burbules και Torres, 2000).

Όλες αυτές οι έννοιες έχουν κατευθύνει την προσοχή μας στην ανατροφή των νέων πολιτών και στην ηθικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Schmidt, Conaway, Easton και Wardrope (2007) οι ραγδαίες αλλαγές των δημογραφικών στοιχείων έχουν οδηγήσει σε μια παγκόσμια συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το ρόλο μας ως πολίτες. Η Ελλάδα είναι ένα από τα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη που αντιμετωπίζουν σήμερα ένα από τα μεγαλύτερα ανθρώπινα κύματα του σύγχρονου κόσμου μας. Υπό αυτές τις συνθήκες, η χώρα προσπαθεί να κρατήσει μια ισορροπία μεταξύ των συμφερόντων των «άλλων» και το συμφέρον του πληθυσμού της. Η πολιτική παιδεία έρχεται έτσι στο επίκεντρο της προσοχής, όχι μόνο για την ένταξη και αποδοχή των νέων πληθυσμών, αλλά κυρίως για τη δημιουργία ενός ειρηνικού περιβάλλοντος που στηρίζεται στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης.

Για την αντιμετώπιση αυτών των σύγχρονων ζητημάτων, πολλοί μελετητές έχουν αναβιώσει τη θεωρία του κοσμοπολιτισμού (Habermas, 2003; Andrews, 2012; Papastephanou, 2002; Appiah, 2006; Beck, 2006) δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην παιδαγωγική του διάσταση (Nussbaum, 1997,

2002, Vinokur & Alexander, 2013, Roth, 2015). Ακολούθως, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα ιδανικά του κοσμοπολιτισμού παρουσιάζονται στις ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα πολιτικής παιδείας, καθώς επίσης και κατά πόσον οι πολιτικές αυτές τίθενται σε εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Ο κοσμοπολιτισμός από τους Στωικούς στο σύγχρονο κόσμο

Στην προσπάθεια του να εξηγήσει τι αντιπροσωπεύει ο κοσμοπολιτισμός ως κοσμοθεωρία, ο Hayden ανέφερε ότι ο κοσμοπολιτισμός μπορεί να ερμηνευθεί ως το "να ανήκουμε στην πλευρά όλων των ατόμων σε μια παγκόσμια κοινότητα ηθικών προσώπων " (2009, όπως αναφέρεται στο Andrews, 2012). Πράγματι, λαμβάνοντας υπόψη την ετυμολογία της λέξης κοσμοπολιτισμός, η οποία απορρέει από τις ελληνικές λέξεις "Κόσμος" και «Πολίτης», μπορεί κανείς εύκολα να κατανοήσει ότι η θεωρία του κοσμοπολιτισμού οραματίζεται μια κοινότητα αποτελούμενη από πολίτες του κόσμου, στην οποία η δημοκρατία και η ισότητα επικρατεί μεταξύ όλων.

Ο κοσμοπολιτισμός, ως θεωρητική έννοια αναπτύχθηκε αρχικά στην αρχαία Ελλάδα από τον Διογένη τον Κυνικό και λίγο αργότερα από τους Στωικούς, οι οποίοι υποστήριζαν την άποψη ότι το κάθε άτομο συνδέεται με δύο διαφορετικές κοινότητες: την *τοπική του κοινότητα* και την *κοινότητα των ηθικών του καθηκόντων* (Nussbaum, 2002). Σύμφωνα με τους Στωικούς, τα άτομα θα πρέπει να αποφεύγουν τη δέσμευση σε οποιαδήποτε κυβέρνηση ή καθεστώς, ενώ θα πρέπει να παραμένουν πιστοί στην ηθική κοινότητα, η οποία συνδέει όλους τους ανθρώπους. Για να γίνει αυτό, τα άτομα δεν αναμένεται να απέχουν εντελώς από τις τοπικές τους συνδέσεις, αλλά να προσιδιάζουν πρωτίστως στην ανθρωπότητα ως σύνολο. Μια τέτοια υπαγωγή είναι θεμελιώδους σημασίας, όταν πρόκειται για την ενίσχυση των προσωπικών αξιών, όπως η δικαιοσύνη και η εκτίμηση που η τοπική κοινότητα αναπτύσσει εν μέρει. Όπως υποστηρίζει ο Leung, (2009), ο κοσμοπολιτισμός των Στωικών εμφανίζεται ως ένα «πολιτικό γεγονός» βασιζόμενο σε ένα «φυσικό νόμο» που αναγνωρίζεται από όλα τα άτομα του συνόλου.

Αν και οι Στωικοί ήταν οι πρώτοι που διαμόρφωσαν μια πιο συγκεκριμένη αντίληψη για τον κοσμοπολιτισμό, τα ιδανικά αυτού ήρθαν κυρίως στο φως μέσω της «Αιώνιας Ειρήνης» του Immanuel Kant. Σύμφωνα με το έργο αυτό, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των πολιτών του κόσμου θα πρέπει να προστατεύονται από μία ολοκληρωτική συνθήκη ενός κοσμοπολιτικού συστήματος. Παρά την έντονη πολιτική διάσταση του κοσμοπολιτισμού του Καντ, κανείς δεν μπορεί να παραβλέψει την Στωική επιρροή στην ηθική του φιλοσοφία και στη διαμόρφωση του πολίτη του κόσμου.

Η κοσμοθεωρία του Καντ έχει ακολουθηθεί από ένα ευρύ κύκλο ακαδημαϊκών όλα αυτά τα χρόνια δίνοντας μια νέα ώθηση στην θεωρία του κοσμοπολιτισμού, με σκοπό την αντιμετώπιση των επιπτώσεων που είχε η παγκοσμιοποίηση στην ανθρωπότητα (Appiah, 2006; Beck, 2006; Nussbaum, 2002). Το συνεχές ενδιαφέρον για τις ανθρωπιστικές αξίες οδήγησε σε μία εις βάθος συζήτηση που συνδέει τον κοσμοπολιτισμό με την πλειοψηφία των κοινωνικών επιστημών ρίχνοντας έτσι φως στην πολιτική, πολιτισμική και ηθική του διάσταση (Vertovec & Cohen, 2002). Σύμφωνα με τους Kleingeld και Brown (2014), μπορεί κανείς να διακρίνει τέσσερα είδη κοσμοπολιτισμού: τον ηθικό κοσμοπολιτισμό, τον πολιτικό, τον πολιτισμικό και τον οικονομικό.

2.2. Η κατηγοριοποίηση του κοσμοπολιτισμού

Ηθικός κοσμοπολιτισμός

Ανάμεσα στα διάφορα είδη του κοσμοπολιτισμού, η μορφή του ηθικού κοσμοπολιτισμού είναι η πιο ευρέως συζητημένη στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. Ενθερμος υποστηρικτής αυτής της θεώρησης είναι η Martha Nussbaum, η οποία πρότεινε μια νέα κοσμοπολιτική προσέγγιση στην εκπαίδευση βασισμένη στην ανεκτικότητα και τη δεκτικότητα (Nussbaum, 1996). Σύμφωνα με τη Nussbaum, τα άτομα καλούνται να θεωρούν όλους τους ανθρώπους ως

μέρος της κοινότητάς τους, χωρίς όμως να παραμερίζουν τις δικές τους πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Για να συμβεί αυτό, τα άτομα αναμένονται απλά να συλλάβουν ολόκληρο τον κόσμο ως ένα σώμα. Η Nussbaum οραματίζεται μια κοσμοπολίτικη εκπαίδευση που μπορεί να υλοποιηθεί αν στους μαθητές δοθεί ο χώρος και ο χρόνος που χρειάζονται για να ξετυλίξουν την φαντασία τους, ειδικά ως προς τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται στο «διαφορετικό» σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δύνανται τελικά να κατανοήσουν τις κοινές αξίες όχι μόνο ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και ανάμεσα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Υπό αυτές τις συνθήκες, καταλήγει, όχι μόνο θα μπορέσουμε να μάθουμε περισσότερα για τους ίδιους τους εαυτούς μας, αλλά και να υποσχεθούμε την αφοσίωσή μας στον υπόλοιπο κόσμο.

Πολιτικός κοσμοπολιτισμός

Μαζί με τον ηθικό κοσμοπολιτισμό έρχεται και ο πολιτικός κοσμοπολιτισμός, ο οποίος έχει εκφραστεί ποικιλοτρόπως, μέσα από τη θεωρία της παγκόσμιας κυβέρνησης ή τη θεωρία της «κοσμοπολίτικης δημοκρατίας» (Kleingeld & Brown, 2014). Αυτή η πολιτική προσέγγιση έχει επηρεαστεί έντονα από τον Immanuel Kant και τους διαδόχους του, όπως τον Habermas (ibid.), ο οποίος υποστήριξε την ιδέα μιας ενιαίας παγκόσμιας συνταγματικής τάξης που θα προάγει τη νομιμοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο πολιτικός κοσμοπολιτισμός έχει ταυτόχρονα συσχετιστεί με την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη και έχει παρουσιαστεί ως πιθανή λύση στα συνεχώς αυξανόμενα μεταναστευτικά κύματα. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι Vinokur και Alexander (2013) εξηγούν ότι ο πολιτικός κοσμοπολιτισμός μπορεί να εκφραστεί μέσα από το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, καθώς προωθεί την κοινωνική και πολιτική ευαισθητοποίηση τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός

Μια εξίσου σημαντική όψη του κοσμοπολιτισμού είναι και ο πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός, ειδικά όταν αυτός εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kleingeld & Brown, 2014). Ο πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός επισημαίνει την αναγκαιότητα της μερικής αποχής των ατόμων από τον ιδιαίτερο πολιτισμό τους, τον ασπασμό των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων και την απόρριψη του εθνικισμού. Όπως παρατηρείται από τους Waldron (2003) και Hansen (2011), ο κοσμοπολιτισμός αυτού του είδους μπορεί να δεχθεί την μερική πολιτιστική προσκόλληση για την ευημερία του ατόμου, αλλά δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην διαπολιτισμική ανταλλαγή. Στον εκπαιδευτικό τομέα, ο πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός συνδέεται άρρηκτα με τη διεθνή εκπαίδευση (Gunesch, 2004) και ενθαρρύνει την κινητικότητα, την πολιτιστική δεκτικότητα και την ανεκτικότητα προς τον «άλλο», υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενίσχυσης των παγκόσμιων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε αυτή την προσπάθεια, το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του πολιτισμικού κοσμοπολιτισμού, ιδίως όταν πρόκειται για την διαπολιτισμική κατανόηση και τη συνεργασία.

Οικονομικός κοσμοπολιτισμός

Ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός είναι η πιο διαδεδομένη διάσταση του κοσμοπολιτισμού μεταξύ των οικονομολόγων. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης, όπως οι Haynes και Friedman (Kleingeld & Brown, 2014), οραματίζονται μία αγορά με ανοιχτές κινήσεις κεφαλαίων που θα προσφέρει ισχυρές συναλλαγές και διαρκή ειρήνη μεταξύ των εθνών. Παρά το γεγονός ότι αυτό το είδος του κοσμοπολιτισμού μπορεί να θυμίζει αρκετά την παγκοσμιοποίηση, μπορεί, αν ερμηνευτεί από την προοπτική της «προσέγγισης των δυνατοτήτων» και του ηθικού κοσμοπολιτισμού, να θεωρηθεί ως εναλλακτική για την καταπολέμηση της παγκόσμιας φτώχειας (Hansen, 2011). Κατά τον ίδιο τρόπο, ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει ορατός μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προτύπων σε ευπαθείς ομάδες και περιοχές. Ωστόσο, μπορεί επίσης να ερμηνευτεί και από μια πιο παγκοσμιοποιημένη οπτική. Όπως η Papastephanou (2012), για παράδειγμα, προσθέτει, η εξομοίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να αποτελέσει μέσο

ευθυγράμμιση ολόκληρων των εκπαιδευτικών συστημάτων δημιουργώντας έτσι ευέλικτα και εργασιακά απασχολήσιμα άτομα.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Δεδομένου ότι η τρέχουσα μελέτη δίνει έμφαση στην εξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τις διάφορες προσεγγίσεις για τον κοσμοπολιτισμό, η ποιοτική συγκριτική στρατηγική θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλη για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία του υλικού. Η συγκριτική προσέγγιση της έρευνας ήταν σκόπιμη στην τρέχουσα προσπάθεια καθώς η σύγκριση δύο διαφορετικών αλλά αλληλένδετων περιπτώσεων μπορεί να συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Σύμφωνα με τον Bryman (2012), όταν η συγκριτική μέθοδος εφαρμόζεται σε μια ποιοτική στρατηγική έρευνας, όπως σε αυτή την περίπτωση, η έρευνα αυτή λαμβάνει τη μορφή «μελέτης πολλαπλών περιπτώσεων» και προϋποθέτει τη διερεύνηση περισσότερων από μία υποθέσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πιο διαδεδομένες μεθόδους ποιοτικής έρευνας, η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί τη μέθοδο ανάλυσης εγγράφων καθώς επίσης και τη μέθοδο των συνεντεύξεων. Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο εξετάστηκαν δύο επίσημα έγγραφα: το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» και το έγγραφο «Βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση» που εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2006. Όσον αφορά το ελληνικό επίπεδο, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού θεωρήθηκε ως το πιο σχετικό έγγραφο εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, καθώς το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα μάλλον εκτεταμένο εκπαιδευτικό εργαλείο, έμφαση δόθηκε στο γενικό μέρος (σελ. 2-13), καθώς επίσης και στις ενότητες που αφορούν τα μαθήματα των «Θρησκευτικών» (σελ. 136-184), της «Ιστορίας» (σελ. 184-230) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (σελ. 230-250).

Η δεύτερη ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή των ποιοτικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ο ρόλος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ήταν καθοριστικός για την έρευνα αυτή καθώς προέτρεψε τους συνεντευξιαζόμενους να δώσουν διεξοδικές και περιγραφικές απαντήσεις. Οι ερωτηθέντες που επιλέχθηκαν ήταν εκπαιδευτικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο σύνολο πέντε, με ευρεία και πολυετή επαγγελματική εμπειρία. Η επιλογή σχολικών συμβούλων για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας ήταν σκόπιμη καθώς οι σχολικοί σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την υποστήριξη της εφαρμογής των καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και του εντοπισμού των αδυναμιών των προτεινόμενων στρατηγικών προτείνοντας λύσεις (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2002). Δεδομένου ότι η έρευνα αυτή θεωρείται ως μια ερμηνευτική μελέτη, οι απαντήσεις των ερωτώμενων τοποθετήθηκαν στο προσκήνιο, με στόχο να ερμηνευθούν οι διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές από τη δική τους οπτική γωνία.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, όπου το υλικό που συλλέχτηκε από τις εκπαιδευτικές εγκυκλίους και τις συνεντεύξεις χωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες σύμφωνα με τα μοτίβα που προέκυψαν μετά από τη διεξοδική ανάγνωση τους. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις εκφράσεις που επανεμφανίζονταν στα έγγραφα και στις συνεντεύξεις. Οι θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν επικεντρώνονταν κυρίως στο «αν» και «με ποιον τρόπο» ο κοσμοπολιτισμός εκφράζεται στη *στοχοθεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, στις *βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση* αλλά και στο ίδιο το *περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου*. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτός ο εντοπισμός των αναπαραστάσεων του εθνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου στοιχείου σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

4. Συζήτηση των πορισμάτων

4.1. Συγκρίνοντας τα ευρωπαϊκά και τα ελληνικά προγράμματα πολιτικής παιδείας

Η θεματική ανάλυση των εγγράφων επιβεβαιώνει την τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων να καλύψουν τις ανάγκες που προέκυψαν εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. Και οι δύο εκπαιδευτικές

πολιτικές αναγνωρίζουν την παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα και και προσπαθούν να υιοθετήσουν μια πιο κοσμοπολίτικη εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Όσον αφορά το στρατηγικό πλαίσιο ΕΚ 2020 και τις οκτώ βασικές ικανότητες που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), είναι κατανοητό ότι οι επιδιώξεις της Ένωσης αφορούν μία οικονομικά κοσμοπολίτικη Ευρώπη. Η ευελιξία, η κινητικότητα και η απασχολησιμότητα είναι τα τρία κύρια χαρακτηριστικά που επαναλαμβάνονται στα έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής και φανερώνουν ότι η ΕΕ δίνει σαφή προτεραιότητα στο οικονομικό της μέλλον, καθιστώντας τους πολίτες της απασχολήσιμους και ανταγωνιστικούς. Αυτό παρατηρούν και δύο από τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι αντιλαμβάνονται την Ευρωπαϊκή παρέμβαση στην εκπαίδευση ως εναν εμπλουτισμό των δεξιοτήτων και όχι ως «παιδεία».

Σε αντίθεση με τις ευρωπαϊκές τάσεις, η εθνική διδακτική ύλη προσπαθεί να εξισορροπήσει αυτή την τεχνοκρατία της γνώσης δίνοντας βάση στην ηθική ανάπτυξη των ατόμων μέσα από μια σειρά προοδευτικών γενικών εκπαιδευτικών στόχων. Στο γενικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος, μπορούμε να διακρίνουμε στοιχεία ηθικού κοσμοπολιτισμού, όπως τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και τη δέσμευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιπλέον, όπως αναφέρεται στο πρώτο τμήμα του εθνικού προγράμματος σπουδών ο στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη ολοκληρωμένων ατόμων, κριτικών και δημιουργικών στοχαστών. Σε αντίθεση με το γενικό μέρος, στις ενότητες των τριών μαθημάτων που εξετάζονται, ο σκοπός της πολιτικής παιδείας περιορίζεται στην ανάπτυξη του εθνικού και τοπικού στοιχείου. Παρά αυτήν την δυσαναλογία ανάμεσα στον οικονομικό και ηθικό κοσμοπολιτισμό μεταξύ του ευρωπαϊκού και εθνικού πλαισίου αντίστοιχα, και οι δύο εκπαιδευτικές πολιτικές προσπαθούν να ενθαρρύνουν τον διαπολιτισμικό διάλογο, καθώς επίσης και την εκτίμησή της πολιτιστικής πολυμορφίας, τη συνειδητοποίηση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και την αμοιβαία ανταλλαγή.

Ενώ η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη φαίνεται σαν μια αδιέξοδη περίπτωση, δεδομένων των οικονομικών της κινήτρων, τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών φαίνεται να αμφιταλαντεύονται μεταξύ του εθνοκεντρισμού και του ευρωπαϊσμού. Όπως γίνεται αντιληπτό μέσα από τη θεματική ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων, δεν υπάρχει σημαντική αναφορά για τη θέση μας (positionality) στον κόσμο ως σύνολο, ενώ μικρή βάση δίνεται στη θέση μας (positionality) στο γενικότερο ευρωπαϊκό πλαίσιο και την ΕΕ. Επιπλέον, όπως παρατηρείται και από τους σχολικούς συμβούλους, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέχρι πρότινος εθνοκεντρικό, βρίσκεται σήμερα σε περίοδο διαρκών μεταβολών με στόχο να απομακρυνθεί από την εθνικιστική ιδεολογία και να μεταβεί στο επόμενο επίπεδο, δηλαδή τό «ευρωπαϊζόν».

4.2. Ο κοσμοπολιτισμός στη σχολική πραγματικότητα

Καθώς οι ευρωπαϊκές και ελληνικές πολιτικές διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν τον κοσμοπολιτισμό, νέα ερωτήματα δημιουργούνται σχετικά με τα ερεθίσματα που παρέχονται στην εκπαίδευση. Όπως αποφαίνεται η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων, η εκπαίδευση έχει εμφανώς ενταθεί στην προσπάθειά της να ανταποκριθεί στην «οικονομία της γνώσης». Αυτό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται αντιληπτό κάθε φορά που οι δεξιότητες και οι γνώσεις (γλωσσικές και μαθηματικές κυρίως) προηγούνται σε σπουδαιότητα των κοινωνικών στάσεων και αξιών. Ενίσχυοντας αυτό το επιχείρημα, ένας από τους συμμετέχοντες επισημαίνει ότι η προτεραιότητα των βασικών δεξιοτήτων στην τάξη δεν είναι τυχαία. Συγκεκριμένα, προσθέτει ότι η Ελλάδα ως μέλος του συνόλου δεν πρέπει να στερηθεί την πρόοδο που έχει επιτευχθεί στην υπόλοιπη Ευρώπη και έτσι καλείται να «καλύψει τη διαφορά» με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η συστηματοποίηση και εντατικοποίηση της εκπαίδευσης τείνει να καθιστά τις εκπαιδευτικές πρακτικές αδύνατες να πετύχουν τους ανθρωπιστικούς σκοπούς που εκφράζονται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών.

Δεδομένου αυτού, είναι κατανοητό ότι δεν υπάρχει ο χώρος και ο χρόνος, τόσο για το δάσκαλο και το μαθητή να συνδιαμορφώσουν στην τάξη. Κατά συνέπεια, η κριτική σκέψη και φαντασία των παιδιών αποτυγχάνουν να αναπτυχθούν επαρκώς. Αν αυτή η υπόθεση είναι αποδεκτή

ως αληθής, τότε μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι ηθικές κοσμοπολιτικές αξίες που προωθούνται μέσω του εθνικού αναλυτικού προγράμματος δεν προωθούνται στο βαθμό που θα έπρεπε, προκειμένου να αναπτύξουν κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Κατά τον ίδιο τρόπο, όπως και μία από τις συμμετέχουσες εξηγεί, και η ικανότητα της μεταγνώσης αδυνατεί να αναπτυχθεί στην τάξη λόγω έλλειψης χρόνου για επαναξιολόγηση. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με την «μονοπολιτισμικότητα» των σχολικών εγχειριδίων, δεν αναπτύσσουν επαρκή κίνητρα που θα επιτρέπουν στους μαθητές να σκέφτονται με βάση τα ιδανικά του ηθικού κοσμοπολιτισμού. Παρ'όλα αυτά, οι σχολικοί σύμβουλοι ομόφωνα παραδέχονται ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τα παγκόσμια ζητήματα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαφορετικότητα αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό στόχο.

Τέλος, όπως διατυπώθηκε σε μία από τις συνεντεύξεις, τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν χώρους πολιτισμικής ανταλλαγής ακόμα και μέσω της αναπαραγωγής των προσωπικών ενδιαφερόντων των παιδιών όπως η μουσική, η τέχνη, ο αθλητισμός και η μόδα. Ωστόσο αυτό δεν συνιστά απαραίτητα τον ηθικό ή πολιτισμικό κοσμοπολιτισμό. Σύμφωνα με τον Hannerz (2005), αυτό που συγγέεται συχνά με τον πολιτισμικό κοσμοπολιτισμό δεν είναι τίποτα περισσότερο από ένα είδος ρηχού αισθητικού κοσμοπολιτισμού που στερείται βαθύτερων συνδέσεων. Συγκεκριμένα, ενώ ο πρώτος υποδηλώνει το άνοιγμα και την ανεκτικότητα στην πολιτισμική ιδιομορφία, ο δεύτερος παραμένει σε μία πιο καταναλωτική μορφή κοσμοπολιτισμού, αυτή του κοσμοπολιτισμού ως μια τουριστική εμπειρία (Urry, 1995, όπως αναφέρεται στο Chalcraft et al., 2016, p.126).

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η σχέση μεταξύ της ΕΕ και του κοσμοπολιτισμού είναι διφορούμενη, ειδικά όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Rumford (2005), παρόλο που η ΕΕ χαρακτηρίζεται ως μία κοσμοπολιτική οντότητα λόγω του διακρατικού της χαρακτήρα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, δεν υπάρχουν αναφορές στην έννοια του κοσμοπολιτισμού στα ευρωπαϊκά επίσημα έγγραφα και η ίδια η ΕΕ δεν έχει αυτοπροσδιοριστεί ποτέ ως τέτοια. Παράλληλα, προσθέτει ότι οι μελετητές της ΕΕ δεν έχουν επηρεαστεί ιδιαίτερα από τη μετεμφάνιση του κοσμοπολιτισμού, αλλά αντιθέτως έχουν δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην έννοια της ευρωπαϊκής ιθαγένειας.

Σε εθνικό επίπεδο, παρατηρώντας το πώς οι διακρατικές αλληλεπιδράσεις έχουν αποσταθεροποιήσει τα θεμέλια του έθνους-κράτους (Beck, 2000), αρκετές ασάφειες μπορεί να προκύψουν όσον αφορά το μονοπάτι που θα πρέπει να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην περίπτωση της Ελλάδας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πολιτικής παιδείας τείνουν να εκφράζουν ακριβώς αυτή την αντίληψη καθώς οι κοσμοπολιτικές αξίες προσπαθούν να εξισορροπήσουν τις πιο εθνοκεντρικές. Επομένως, αυτό που αποκαλύπτεται είναι ένα είδος ηθικού κοσμοπολιτισμού που προσπαθεί να συμβιβαστεί με τον ήδη υπάρχον εθνικιστικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Από την πλευρά της διδακτέας ύλης, οι σχολικοί σύμβουλοι πολύ εύστοχα εξηγούν ότι επιθυμείται μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση με σκοπό να αντισταθμιστούν οι νεοφιλελεύθερες Ευρωπαϊκές πιέσεις. Αυτό είναι κυρίως εμφανές στους γενικούς στόχους του προγράμματος σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η σημασία της εκπαίδευσης για τον πολίτη του κόσμου καθώς και η πραγμάτωσή της έχει συζητηθεί αναλυτικά από έναν ευρύ κύκλο μελετητών και δεν είναι αδύνατη (Nussbaum, 1997, 2002; Vinokur & Alexander, 2013; Hayden, 2012; Roth, 2015). Αυτές οι απόψεις θα έπρεπε, λοιπόν, να διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο όχι μόνο στην ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και στην ίδια την εκπαίδευση των δασκάλων. Όπως οι Mayer, Luke and Luke (2008) συμπεραίνουν, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπακούει δυστυχώς μόνο στα εθνικά προγράμματα σπουδών και στις τοπικές μεθόδους αξιολόγησης. Ορμώμενοι από αυτό, οι Mayer et al. τονίζουν την αξία της ευελιξίας η οποία θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μετακινούνται από το τοπικό προς το παγκόσμιο επίπεδο και αντίστροφα. Για το σκοπό αυτό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλείται να βασιστεί στις ηθικές αξίες του κοσμοπολιτισμού, ενθαρρύνοντας

ταυτόχρονα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και φαντασίας καθώς επίσης και την καλλιέργεια της ανεκτικότητας προς το μη συνηθισμένο.

Καταλήγοντας, τα πορίσματα αυτής της έρευνας φανερώνουν ότι οι μελέτες των εκπαιδευτικών πολιτικών από την οπτική γωνία του κοσμοπολιτισμού μπορούν να έχουν σημαντική επιστημονική αξία. Καθώς τα ευρήματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για μελλοντικές μελέτες, οι μελετητές είναι ευπρόσδεκτοι να αξιοποιήσουν το παρόν υλικό και να προχωρήσουν ενδεχομένως σε μια ευρύτερη εξέταση του θέματος συμπεριλαμβανομένων των πιο μοντέρνων ειδών του κοσμοπολιτισμού, όπως του αισθητικού ή του κοινωνιολογικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/deppts>

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2002). *Καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων, διευθυντών, συμβούλων και συλλόγου διδασκόντων*. 1340 / 10.16.02. Ανακτήθηκε από: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikontaarmodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html>

Ξενόγλωσση

Andrews, N. (2012). Globalization, Global Governance and Cosmopolitanism: A Critical Exploration of European Practice. *CEU Political Science Journal*, 7(4): 411-433

Appiah, K. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: Norton

Beck, U. (2000). What is globalization? In Held, D. & A. McGrew (Eds.). *The global transformations reader: An introduction to the globalization debate*. Cambridge: Polity, 99-103.

Beck, U. (2006). *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press, 2006

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press

Burbules, N. and Torres, C. A. (2000). Globalization and Education: An Introduction. In N. Burbules & C. A. Torres. *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 1-26.

Chalcraft, J., Delanty, G. & Sassateli, M. (2016). Varieties of Cosmopolitanism in Art Festivals. In A. Bennett, J. Taylor, & I. Woodward. (eds.) *The Festivalization of Culture*. New York: Routledge, 109-130.

Council of the European Union. (2009). Notices from European Union Institutions and Bodies: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, 28.05.2009

European Union. Education and Culture DG. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*.

Gunesch, K. (2004). Education for cosmopolitanism: Cosmopolitanism as a personal cultural identity. *Journal of Research in International Education*, 3:25.

Habermas, J. (2003). Toward a Cosmopolitan Europe. *Journal of Democracy*, 14(4):86- 100.

Hannerz, U. (2005). Two Faces of Cosmopolitanism: Culture and Politics. *Statsvetenskapligt tidskrift* 3.

Hansen, D. T. (2011). *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education*. London: Routledge.

Hayden, M. (2012). *Cosmopolitan Education and Moral Education: Forging Moral Beings Under Conditions of Global Uncertainty*. Columbia University

- Johnson, R. (2014). Kant's Moral Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Retrieved from: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/kant-moral>
- Kleingeld, P. and Brown, E. (2011) Cosmopolitanism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Retrieved from: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/cosmopolitanism>
- Leung, G. (2009). A Critical History of Cosmopolitanism. *Law, Culture and the Humanities*, 5: 378.
- Manzon, M. (2007). Comparing Places. In M. Bray, B. Adamson, and M. Mason. (Eds.). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: The University of Hong Kong, 85-121.
- Mayer, D., Luke, C. & Luke, A. (2008). Teachers, National Regulation and Cosmopolitanism. In A. Phelan & J. Sumsion. (eds.) *Critical readings in teacher education: provoking absences*. Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands, 79-98
- Nussbaum, M. (1996) Patriotism and Cosmopolitanism. In M. Nussbaum & J. Cohen, (eds.). *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (1997). Kant and Stoic Cosmopolitanism. *The Journal of Political Philosophy*, 5(1):1-25.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5):289-303. Nussbaum2002
- Papastephanou, M. (2002). Arrows Not Yet Fired: Cultivating Cosmopolitanism Through Education. *Journal of Philosophy of Education*. 36(1):69-85.
- Papastephanou, M. (2012). *Thinking Differently about Cosmopolitanism: Theory, Eccentricity, and the Globalized World*. London: Paradigm Publishers.
- Roth, K. (2015). The role of examples, current designs and ideas for a cosmopolitan design of education. *Policy Futures in Education*, 13(6):763-774.
- Rumford, C. (2005). Editorial - Cosmopolitanism and Europe - Towards a new EU studies agenda? *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 18(1): 1-9.
- Schmidt, W., Conaway, R., Easton, S. & Wardrope, W. (2007). *Communicating globally: Intercultural communication and international business*. California: Sage Publications.
- Vertovec, S. & Cohen, R. S. (2002). Introduction: conceiving cosmopolitanism. In S. Vertovec and R. Cohen (eds.) (2002). *Conceiving cosmopolitanism: theory, context and practice*. Oxford: Oxford University Press, 1-22.
- Vinokur, E. & Alexander, H. (2013). Rival Conceptions of Cosmopolitanism: Toward an Integrated Educational Ideal. *Paper presented at the annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, New College, Oxford.
- Waldron, J. (2003). Teaching cosmopolitan right. In K. McDonough and W. Feinberg (eds.), *Education and Citizenship in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford: Oxford University Press, 23–55

Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μάϊπας Γ. Σωτήριος
sotgmaip@gmail.com
Φυσικός, MSc, PhD Cd

Περίληψη

Η περιβαλλοντική υποβάθμιση αποτελεί μία ακόμα πρόκληση για τα σύγχρονα δημοκρατικά πολιτεύματα. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει στην προστασία του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής υγείας μέσω της αύξησης της ευαισθητοποίησης. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη της βιωσιμότητας και συνεισφέρει στη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και ως αφετηρία της θεωρείται το σχολείο. Η σύγχρονη δημοκρατική πολιτική παιδεία περιλαμβάνει το στοιχείο του περιβαλλοντικού παράγοντα, το οποίο πρέπει να το προστατεύσει και να το αναδείξει. Προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της περιβαλλοντικής διάστασης της πολιτικής παιδείας, μπορούν και πρέπει να αξιοποιηθούν όλα τα σύγχρονα κανάλια διανομής γνώσης και πρόκλησης ευαισθητοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, πολιτική παιδεία, βιώσιμη ανάπτυξη, ευαισθητοποίηση, δια βίου μάθηση

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της βιώσιμης ανάπτυξης έχει πλήρως αναγνωριστεί και αποτυπωθεί σε επίσημα κείμενα, όπως στην Agenda 21 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UN, 1992) και στη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης για τη Βιωσιμότητα (UNESCO, 1997). Είκοσι χρόνια μετά τη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης, όπου η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναγνωρίστηκε εκ νέου ως «Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα», βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια οικονομική πραγματικότητα με αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, στο περιβάλλον, στην υγεία και σε πολλούς καθοριστικούς για τη βιωσιμότητα παράγοντες (UN, 1992; UNESCO, 1997; Knapp, 2000; Thomas et al., 2004; Zavras et al., 2012; Geels, 2013; Karanikolos, 2013; Burns, Tobin, 2016; Economou et al., 2016; Foscolou, 2017).

Η περιβαλλοντική υποβάθμιση έχει κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις, επιδρά αρνητικά στην υγεία και αποτελεί πρόκληση για κάθε σύγχρονο δημοκρατικό πολίτευμα (Hayward, 1995; Midlarsky, 1998; Jensen, Schnack, 2006; McMichael et al., 2006; Fernandes et al., 2016; Hope, 2016). Οι περιβαλλοντικές προκλήσεις αποτελούν αρκετές φορές κοινωνικές προκλήσεις, όπως συμβαίνει στον τρόπο που κατανέμονται οι επιπτώσεις της περιβαλλοντικής υποβάθμισης ανάλογα με την οικονομική κατάσταση των εκάστοτε κοινωνικών ομάδων (Haines et al. 2006; Mendelsohn et al., 2006; Brouwer et al. 2007; Cairns, 2011; Carr et al., 2014). Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί την κατάλληλη ευαισθητοποίηση και την απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων (Sampei, Aoyagi-Usui, 2009; Biesbroek et al., 2010; O'Brien et al., 2013).

Η περιβαλλοντική ποιότητα αποτελεί δημόσιο αγαθό (Farzin, Bond, 2006), το οποίο πρέπει να αναγνωριστεί, να προστατευθεί και να αναδειχθεί. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να σκιαγραφήσει το ρόλο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη δημοκρατική πολιτική παιδεία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η σύγχρονη περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 ως επακόλουθο της αυξανόμενης ευαισθητοποίησης για την παρατηρούμενη περιβαλλοντική υποβάθμιση (Lundholm, 2011). Στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην ενίσχυση του ίδιου του παράγοντα που τη δημιούργησε, δηλαδή την ευαισθητοποίηση (Tsalapatas et al., 2010), μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ο απώτερος σκοπός που είναι η αλλαγή συμπεριφοράς προς την επιθυμητή κατεύθυνση (βλ. Pooley, O'Conor, 2000; Tsalapatas et al., 2010). Μεταδίδει τη διαθέσιμη πληροφορία και γνώση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά διαφέρει από την ενημέρωση ως έννοια, επειδή η ενημέρωση δεν περιλαμβάνει τον παράγοντα «ευαισθητοποίηση» και δεν παρακινεί για δράση (Pooley, O'Conor, 2000; Bhaskaracharyulu, 2006; Peirs, 2006; KACEE, 2009). Ωστόσο, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι οι δύο έννοιες (εκπαίδευση, ενημέρωση) συνορεύουν, αφού, για παράδειγμα, η προσπάθεια ενός δημοσιογράφου να ευαισθητοποιήσει και να προτρέψει το κοινό για δράση ανήκει σε αυτό που ορίζεται ως «εκπαίδευση» (Peirs, 2006).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί προαπαιτούμενο για την επίτευξη της βιωσιμότητας και μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για την κατανόηση της σημασίας αυτού που αποκαλούμε «Βιώσιμη Ανάπτυξη» (Ugurlu, Aladag, 2009). Βοηθά τους εκπαιδευόμενους να γίνουν πιο υπεύθυνοι πολίτες και να προσαρμόσουν αναλόγως τη συμπεριφορά τους σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς τους (οικογένεια, επαγγελματικός χώρος, καταναλωτική συμπεριφορά κ.α.) (Strong, 1998; Tsalapatas et al., 2010).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση βασίζεται στην παροχή τόσο ρητής γνώσης (explicit knowledge, το “know-what”) όσο και άρρητης γνώσης (tacit knowledge, το “know-how”). Η ρητή γνώση περιλαμβάνει τις αξιολογημένες, δημοσιευμένες πληροφορίες και η άρρητη περιλαμβάνει την εμπειρική γνώση, η οποία θεωρείται μη καταγεγραμμένη (συνήθως δεν καταγράφεται σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων κτλ), αν και μπορεί να αποδοθεί γραπτά και να αποκτήσει μορφή ρητής γνώσης (Herschel et al., 2001; Smith, 2001; Nicolopoulou-Stamati et al., 2015). Η απόκτηση της άρρητης γνώσης συνήθως προϋποθέτει κοινωνική αλληλεπίδραση και η εφαρμογή της έχει συχνά χαρακτήρα ρουτίνας, αλλά, παράλληλα, αποτελεί πηγή καινοτομίας και πιθανότατα νέας γνώσης (Huang et al., 2009; Nicolopoulou-Stamati et al., 2015).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε συνοπτικά πέντε βασικά χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Πρώτον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και καλείται να διαχειριστεί το στοιχείο της επιστημονικής αβεβαιότητας (Ashley, 2000; Frewer, 2004; Nicolopoulou-Stamati et al., 2015). Δεύτερον, υπάρχει έλλειψη ορθής εκπαίδευσης και ενημέρωσης σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, ακόμα και μεταξύ εκείνων που ασχολούνται με την πολιτική και που πιθανότατα λαμβάνουν αποφάσεις που έχουν αντίκτυπο στο περιβάλλον (Coyle, 2005; Peters et al., 2010; Kumar et al., 2016; Laferriere, Crighton, 2017). Τρίτον, το κοινό ενημερώνεται σε μεγάλο βαθμό για τα περιβαλλοντικά ζητήματα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία επηρεάζουν τη στάση του (Coyle, 2005; Sampei, Aoyagi-Utsui, 2009; Olufemi et al., 2016). Τέταρτον, η περιβαλλοντική γνώση και πληροφορία είναι τέτοιου χαρακτήρα που παρατηρείται σημαντική αναμετάδοσή της, π.χ. από τους μαθητές στους γονείς τους και στο ευρύτερό τους περιβάλλον (Ballantyne et al., 2001, Vaughan et al., 2003; Peters et al., 2010). Πέμπτον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση βασίζεται εκτενώς και σε «ανεπίσημες» μορφές εκπαίδευσης, όπως σε θερινά σχολεία, ημερίδες, σεμινάρια και σε σχετικές καμπάνιες ευαισθητοποίησης (Flowers et al., 2009; Soykan, Atasoy, 2012).

Οι ορθές βάσεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση ξεκινούν από το σχολείο και οι σημερινοί μαθητές γνωρίζουν αρκετά για το περιβάλλον και την προστασία του, αλλά χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια για την ευαισθητοποίησή τους (Ballantyne et al., 2001; Barraza, Walford, 2002; Iacob, 2013; Cankurt et al., 2016; Erhabor, Don, 2016; Kumar et al., 2016; Olufemi et al., 2016). Βέβαια, η περιβαλλοντική εκπαίδευση των ενηλίκων είναι εξίσου σημαντική

και απαραίτητη για τον προφανή λόγο ότι οι σημερινοί ενήλικες είναι αυτοί που διαμορφώνουν την τρέχουσα κατάσταση ως γονείς, εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι, καταναλωτές, ψηφοφόροι και δεν πρέπει να περιμένουν το πότε οι μαθητές θα μεγαλώσουν, ώστε να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν (UNESCO, 2004; Flowers et al., 2009).

Επιπλέον, δεδομένης της ευρείας παρουσίας των νεότερων δημιουργημάτων της ψηφιακής εποχής, όπως των έξυπνων τηλεφώνων και των tablets, η μετάδοση τόσο ρητής όσο και άρρητης γνώσης μέσω σύγχρονων πλατφόρμων (π.χ. πλατφόρμες τηλεκατάρτισης) και η ευαισθητοποίηση είναι πιο εύκολες και πιο αποτελεσματικές από ποτέ (βλ. Cloquell-Ballester et al., 2008; Uzunboyu et al., 2009; Azeteiro et al., 2015). Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται ο ρόλος της δια βίου μάθησης, η οποία αποτελεί οδό προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και, εάν αναλογιστούμε το ρόλο που έχει η εκπαίδευση στη Βιώσιμη Ανάπτυξη, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ακόμα σημαντικό εργαλείο για τη βιωσιμότητα (Azeiteiro et al., 2015; Noguchi et al., 2015).

2.1. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και περιβαλλοντική υγεία

Ως «περιβαλλοντική υγεία» ορίζεται ο τομέας της δημόσιας υγείας που ασχολείται με τους βιολογικούς, φυσικούς, χημικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς και άλλους παράγοντες του περιβάλλοντος που επιδρούν στην υγεία (McSwane et al., 2015; Frumkin, 2016). Δεδομένου του μεγάλου εύρους των περιβαλλοντικών παραγόντων που επιδρούν στην υγεία, τα επαγγέλματα που εμπλέκονται είναι εξίσου πολλά και αναδεικνύουν την άρρηκτη σχέση του περιβάλλοντος με την υγεία, την κοινωνία, την πολιτική και άλλους κρίσιμους τομείς. Για παράδειγμα, εκτός από τους ιατρούς, τους επιδημιολόγους και τους φυσικούς, η σχετική λίστα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, πολιτικούς επιστήμονες, οικονομολόγους, κοινωνιολόγους, δασκάλους, δικηγόρους, πολιτικούς μηχανικούς, διατροφολόγους, ψυχολόγους και ειδικούς δημοσίων σχέσεων (WHO 1996; Fitzpatrick, Bonnefoy, 1999; Fitzpatrick, 2002).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προωθεί την περιβαλλοντική υγεία και αξιοποιεί πραγματικά περιστατικά (βλ. Fitzpatrick, 2002; Locke et al., 2013), από τα οποία, οι επαγγελματίες περιβαλλοντικής υγείας, οι πολιτικοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς μπορούν να αποκτήσουν σημαντική γνώση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το συμβάν του 2013 στην περιοχή Wetteren του Βελγίου, όπου ένα τρένο που μετέφερε, μεταξύ άλλων, την επικίνδυνη και εύφλεκτη ουσία «ακρυλονιτρίλιο» εκτροχιάστηκε, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να καίγονται οι δεξαμενές του. Το νερό που χρησιμοποίησαν οι αρχές για να αντιμετωπίσουν τη φωτιά, παρέσυρε το ακρυλονιτρίλιο και το κατήυθνε στο αποχετευτικό δίκτυο. Η πτητική ουσία διαδόθηκε μέσω του αποχετευτικού δικτύου και αποτέλεσε πηγή κινδύνου για τα σπίτια που ήταν συνδεδεμένα στο δίκτυο. Ένας άνθρωπος πέθανε, περίπου 200 χρειάστηκαν άμεση περίθαλψη και πολλά σπίτια εκκενώθηκαν (Van Nieuwenhuysse et al., 2014; Pasma, 2015; Simons et al., 2016).

3. Η περιβαλλοντική διάσταση της δημοκρατικής πολιτικής παιδείας

Η περιβαλλοντική υποβάθμιση είναι ταυτόχρονα περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πρόβλημα με τοπικές και παγκόσμιες διαστάσεις (Clover, 2003). Σύμφωνα με ένα γνωστό μοντέλο συσχέτισης οικονομικής ανάπτυξης και περιβαλλοντικής υποβάθμισης (Environmental Kuznets Curve), η περιβαλλοντική υποβάθμιση αυξάνεται στα πρώτα στάδια της οικονομικής ανάπτυξης, μέχρι το σημείο που η οικονομική ανάπτυξη είναι τέτοια που οδηγεί στη μείωση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Η μείωση αυτή με την περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη εξηγείται από πλήθος παραγόντων, όπως τη μείωση της εξάρτησης από την πρωτογενή και δευτερογενή οικονομική δραστηριότητα, την ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα, την εφαρμογή περιβαλλοντικής νομοθεσίας, την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και την απαίτηση των πολιτών για περιβαλλοντική προστασία (Panayotou 1993; 2016; Farzin, Bond, 2006; Wolde, 2015; Zaman et al., 2016).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορούν οι πολίτες να αναζητούν ελεύθερα την προστασία του περιβάλλοντος και να ασκούν πιέσεις προς αυτήν την κατεύθυνση είναι να υπάρχει ένα δημοκρατικό καθεστώς που να τους εφοδιάζει με όλα τα απαραίτητα μέσα για να ακουστεί η φωνή

όλων ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση (βλ. Clover, 2003; Farzin, Bond, 2006; Jensen, Schnack, 2006; Flowers et al., 2009; Mearns, Norton, 2009). Ο συνδυασμός της εκπαίδευσης που διαμορφώνει ενεργούς πολίτες με δημοκρατικές αρετές και της σωστής ενημέρωσής τους είναι καθοριστικός για κάθε ένα καίριο ζήτημα της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως την περιβαλλοντική υποβάθμιση (Coates, 2005; Jensen, Schnack, 2006; Desheng, 2008; Flowers et al., 2009; O'Brien et al., 2013; Royo et al., 2014).

Βέβαια, για να προσφέρει ένα δημοκρατικό πολίτευμα τη μέγιστη δυνατότητα περιβαλλοντικής προστασίας και τα συνεπαγόμενα οφέλη, θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από το κυνήγι του πλούτου και της ψήφου με κάθε κόστος (περιβαλλοντικό, κοινωνικό κτλ), από τη διαφθορά γενικότερα και από κοντόφθαλμες περιβαλλοντικές πολιτικές και δράσεις που δεν προσφέρουν ουσιαστικές λύσεις και που ενδεχομένως αξιοποιούνται ως εργαλεία δημοσίων σχέσεων (Hayward, 1995; Doeleman, 1997; Midlarsky, 1998; Farzin, Bond, 2006; Royo et al., 2014).

Εστιάζοντας στην εκπαίδευση εντός του σχολείου, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δημοκρατική πολιτική παιδεία, ώστε να εκφράζουν τις όποιες ανησυχίες τους με δράσεις εντός του δημοκρατικού πλαισίου (Jensen, Schnack, 2006). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι ο ευαισθητοποιημένος και ενημερωμένος πολίτης μπορεί να δράσει όχι μόνο τοπικά, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο αξιοποιώντας, για παράδειγμα, τις σύγχρονες τεχνολογίες (Royo et al., 2014).

3. Συμπεράσματα

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εργαλείο βιωσιμότητας. Δρώντας με καινοτόμο και αποτελεσματικό τρόπο στο σημείο που η επιστήμη συναντά τη γενικότερη εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων, μπορεί να δημιουργήσει ευαισθητοποιημένους, υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες. Η σύγχρονη δημοκρατική πολιτική παιδεία χαρακτηρίζεται και από το στοιχείο του περιβαλλοντικού παράγοντα και ως εκ τούτου, η περιβαλλοντική της διάσταση θα πρέπει να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, ώστε να προσφέρει τα γενικότερα οφέλη της στο κοινωνικό σύνολο.

Όσοι ασχολούνται με τα κοινά θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα για ολοκληρωμένη και διεπιστημονική προσέγγιση των ζητημάτων που αφορούν το περιβάλλον. Εστιάζοντας τώρα στη δική τους εκπαίδευση, δεδομένου του επείγοντος χαρακτήρα της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και λαμβάνοντας υπόψη το φόρτο εργασίας τους, θα πρέπει να εντοπιστούν εκείνα τα κανάλια πρόκλησης ευαισθητοποίησης και διανομής γνώσης που θα φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα στον ελάχιστο χρόνο. Οι νέες τεχνολογίες δια βίου μάθησης μπορούν και πρέπει να αξιοποιηθούν στο σημείο διεπαφής πολιτικής και επιστήμης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενογλωσση

- Ashley, M. (2000). Science: an unreliable friend to environmental education? *Environmental Education Research*, 6(3), 269-280.
- Azeiteiro, U. M., Bacelar-Nicolau, P., Caetano, F. J., Caeiro, S. (2015). Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 106, 308-319.
- Ballantyne, R., Fien, J., Packer, J. (2001). School Environmental Education Programme Impacts upon Student and Family Learning: a case study analysis. *Environmental Education Research*, 7(1), 23-37.
- Barraza, L., Walford, R. A. (2002). Environmental education: A comparison between English and Mexican school children. *Environmental Education Research*, 8(2), 171-186.

- Bhaskaracharyulu, Y. (2006). *Education and Society*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Biesbroek, G. R., Swart, R. J., Carter, T. R., Cowan, C., Henrichs, T., Mela, H., Morecroft, M. D., Rey, D. (2010). Europe adapts to climate change: Comparing National Adaptation Strategies. *Global Environmental Change*, 20(3), 440-450.
- Brouwer, R., Akter, S., Brander, L., Haque, E. (2007). Socioeconomic Vulnerability and Adaptation to Environmental Risk: A Case Study of Climate Change and Flooding in Bangladesh. *Risk Analysis*, 27(2), 313-326.
- Burns, C., Tobin, P. (2016). The Impact of the Economic Crisis on European Union Environmental Policy. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 54(6), 1485-1494.
- Cankurt, M., Akpinar, A., Miran, B. (2016). An Exploratory Study on the Perception of Air, Water, Soil, Visual and General Pollution. *Ekoloji*, 25(98), 52-60.
- Cairns, K. (2011). The legitimate role of advocacy in environmental education. *The Social Contract*, 21(3), 52-58.
- Carr, P. R., Plum, G., Howard, L. (2014). Linking Global Citizenship Education and Education for Democracy through Social Justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates. *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4(1), p.21.
- Cloquell-Ballester, V. A., Monterde-Díaz, R., Cloquell-Ballester, V. A., del Carmen Torres-Sibille, A. (2008). Environmental education for small-and medium-sized enterprises: Methodology and e-learning experience in the Valencian region. *Journal of Environmental Management*, 87(3), 507-520.
- Clover, D. E. (2003). Environmental adult education: Critique and creativity in a globalizing world. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(99), 5-15.
- Coates, J. (2005). The Environmental Crisis: Implications for Social Work. *Journal of Progressive Human Services*, 16(1), 25-49.
- Coyle, K. (2005). *Environmental literacy in America: What ten years of NEETF/Roper research and related studies say about environmental literacy in the U.S.* Washington D.C.: The National Environmental Education Training Foundation.
- Desheng, G. (2008). Pick up the lost humanity again – On the transition of environment-based education. *Journal of Higher Education*, 2, 001.
- Doeleman, J. A. (1997). Democracy and environment. *International Journal of Social Economics*, 24(1/2/3), 105-127.
- Economou, M., Angelopoulos, E., Peppou, L. E., Souliotis, K., Tzavara, C., Kontoangelos, K., Madianos, M., Stefanis, C. (2016). Enduring financial crisis in Greece: prevalence and correlates of major depression and suicidality. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(7), 1015-1024.
- Erhabor, N. I., Don, J. U. (2016). Impact of Environmental Education on the Knowledge and Attitude of Students towards the Environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5367-5375.
- Farzin, Y. H., Bond, C. A. (2006). Democracy and environmental quality. *Journal of Development Economics*, 81(1), 213-235.
- Fernandes, J. A., Papathanasopoulou, E., Hattam, C., Queirós, A. M., Cheung, W. W. W. L., Yool, A., Artioli, Y., Pope, E. C., Flynn, K. J., Merino, G., Calosi, P., Beaumont, N., Austen, M. C., Widdicombe, S., Barange, M. (2016). Estimating the ecological, economic and social impacts of ocean acidification and warming on UK fisheries. *Fish and Fisheries*, doi:10.1111/faf.12183.
- Fitzpatrick, M. (2002). *Environmental Health Services in Europe 6: The development of professional associations*. Copenhagen: World Health Organization.
- Fitzpatrick, M., Bonnefoy, X. (1999). *Environmental Health Services in Europe 4: Guidance on the development of educational and training curricula*. Copenhagen: World Health Organization.

- Flowers, R., Guevara, R. J., Whelan, J. M. (2009). Popular and Informal Environmental Education – The Need for more Research in an “Emerging” Field of Practice. *Report, Zeitschrift fur Weiterbildungsforschung*, 32(2), 36-50.
- Foscolou, A., Tyrovolas, S., Soulis, G., Mariolis, A., Piscopo, S., Valacchi, G., Anastasiou, F., Lionis, C., Zeimbekis, A., Tur, J. A., Bountziouka, V., Tyrovola, D., Gotsis, E., Metallinos, G., Matalas, A. L., Polychronopoulos, E., Sidossis, L., Panagiotakos D. B. (2017). The impact of the financial crisis on lifestyle health determinants among older adults living in the Mediterranean region: the multinational MEDIS study (2005-2015). *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 50, 1-9.
- Frewer, L. (2004). The public and effective risk communication. *Toxicology Letters*, 149(1), 391-397.
- Frumkin, H. (2016). *Environmental Health: From Global to Local*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Geels, F. W. (2013). The impact of the financial–economic crisis on sustainability transitions: Financial investment, governance and public discourse. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 6, 67-95.
- Haines, A., Kovats, R. S., Campbell-Lendrum, D., Corvalán, C. (2006). Climate change and human health: Impacts, vulnerability and public health. *Public Health*, 120(7), 585-596.
- Hayward, B. M. (1995). The Greening of Participatory Democracy: A Reconsideration of Theory. *Environmental Politics*, 4(4), 215-236.
- Herschel, R. T., Nemati, H., Steiger, D. (2001). Tacit to explicit knowledge conversion: knowledge exchange protocols. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 107-116.
- Hope, M. (2016). Natural disasters: Long-term social impacts. *Nature Climate Change*, 6(8), 742-742.
- Huang, K. P., Jie, F., Yuan Wang, K. (2009). The relationship between social capital and tacit knowledge. The 2009 International Conference in Management Sciences and Decision Making Taipei, Taiwan: Tamkang University.
- Iacob, M. (2013). Environmental education: policy and practice – Educação ambiental: política e prática. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 2(4), 63-71.
- Jensen, B. B., Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education: Reprinted from *Environmental Education Research* (1997) 3(2), pp. 163–178. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471-486.
- KACEE (Kansas Association for Conservation and Environmental Education) (2009). *What is quality environmental education? Summary of NAAEE’s Guidelines for Excellence*. Retrieved on 29-3-2017 from: <http://www.kacee.org/files/What%20is%20Environmental%20Education.pdf>.
- Karanikolos, M., Mladovsky, P., Cylus, J., Thomson, S., Basu, S., Stuckler, D., Mackenbach, J. P., McKee, M. (2013). Financial crisis, austerity, and health in Europe. *The Lancet*, 381(9874), 1323-1331.
- Knapp, D. (2000). The Thessaloniki Declaration: A wake-up call for environmental education? *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32-39.
- Kumar, V., Yadav, K. K., Gupta, N., Gautam, N., Kumar, S. (2016). Examining environmental education and awareness among girls in higher secondary schools: A case study of Jhansi city, UP, India. *International Journal of Environmental Sciences*, 6(5), 820-824.
- Laferriere, K., Crighton, E. J. (2017). “During pregnancy would have been a good time to get that information”: mothers’ concerns and information needs regarding environmental health risks to their children. *International Journal of Health Promotion and Education*, 55(2), 96-105.
- Locke, S., Russo, R., Montoya, C. (2013). Environmental education and eco-literacy as tools of education for sustainable development. *Journal of Sustainability Education*, 4, 13p.

- Lundholm, C. (2011). Society's Response to Environmental Challenges: Citizenship and the Role of Knowledge. *In Factis Pax*, 5(1), 80-96.
- McMichael, A. J., Woodruff, R. E., Hales, S. (2006). Climate change and human health: present and future risks. *The Lancet*, 367(9513), 859-869.
- McSwane, D., French, J., Klein, R. (2015). Environmental Health and Safety. In J. Bradsher, G. Wojtala, C. Kaml, C. Weiss, D. Read (Eds.), *Regulatory Foundations for the Food Protection Professional*. New York: Springer, 125-141.
- Mearns, R., Norton, A. (Eds.) (2009). *Social dimensions of climate change: equity and vulnerability in a warming world*. Washington, DC: World Bank.
- Mendelsohn, R., Dinar, A., Williams, L. (2006). The distributional impact of climate change on rich and poor countries. *Environment and Development Economics*, 11(02), 159-178.
- Midlarsky, M. I. (1998). Democracy and the Environment: An Empirical Assessment. *Journal of Peace Research*, 35(3), 341-361.
- Nicolopoulou-Stamati, P., Matiatos, I., Kotampasi, C., Stamatis, P., Sasco, A. J., Protopapa, E., Hens, L. (2015). Training in environmental health necessitates tacit knowledge. *Environment, Development and Sustainability*, 17(2), 299-314.
- Noguchi, F., Guevara J. R., Yorozu, R. (2015). *Communities in Action: Lifelong Learning for Sustainable Development*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- O'Brien, K., Reams, J., Caspari, A., Dugmore, A., Faghihimani, M., Fazey, I., Hackmann, H., Manuel-Navarreteh, D., Marks, J., Miller, R., Raivio, K., Romero-Lankao, P., Virji, H., Vogel, C., Raivio, K. (2013). You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change. *Environmental Science & Policy*, 28, 48-59.
- Olufemi, A. C., Mji, A., Mukhola, M. S. (2016). Assessment of secondary school students' awareness, knowledge and attitudes to environmental pollution issues in the mining regions of South Africa: implications for instruction and learning. *Environmental Education Research*, 22(1), 43-61.
- Panayotou, T. (1993). *Empirical Tests and Policy Analysis of Environmental Degradation at Different Stages of Economic Development (Working Paper, Technology and Employment Programme)*, Geneva: International Labour Organization.
- Panayotou, T. (2016). Economic Growth and the Environment. In N. Haenn, R. R. Wilk, A. Harnish (Eds.), *The Environment in Anthropology: A Reader in Ecology, Culture, and Sustainable Living, 2nd edition*, New York: New York University Press, 140-148.
- Pasman, H. J. (2015). *Risk Analysis and Control for Industrial Processes-Gas, Oil and Chemicals: A System Perspective for Assessing and Avoiding Low-probability, High-consequence Events*. Butterworth-Heinemann, Elsevier.
- Peirs, M. (2006). Riding the tiger: the difficult relationship between NGOs and the media. In R., Pinxten, E., Preckler (Eds.), *Racism in metropolitan areas (Vol. 3)*. New York: Berghahn Books, 143-150.
- Peters, M., Fudge, S., Sinclair, P. (2010). Mobilising community action towards a low-carbon future: Opportunities and challenges for local government in the UK. *Energy Policy*, 38(12), 7596-7603.
- Pooley, J. A., O'Connor, M. (2000). Environmental Education and Attitudes: Emotions and Beliefs are What is Needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711-723.
- Royo, S., Yetano, A., Acerete, B. (2014). E-Participation and Environmental Protection: Are Local Governments Really Committed? *Public Administration Review*, 74(1), 87-98.
- Sampei, Y., Aoyagi-Usui, M. (2009). Mass-media coverage, its influence on public awareness of climate-change issues, and implications for Japan's national campaign to reduce greenhouse gas emissions. *Global Environmental Change*, 19(2), 203-212.
- Simons, K., De Smedt, T., Stove, C., De Paepe, P., Bader, M., Nemery, B., Vleminckx, C., De Cremer, K., Van Overmeire, I., Fierens, S., Mertens, B., Göen, T., Schettgen, T., Van Oyen,

- H., Van Loco, J., Van Nieuwenhuysse, A. (2016). Short-term health effects in the general population following a major train accident with acrylonitrile in Belgium. *Environmental Research*, 148, 256-263.
- Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4), 311-321.
- Soykan, A., Atasoy, E. (2012). Historical development of non-formal environmental education in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 736-743.
- Strong, C. (1998). The impact of environmental education on children's knowledge and awareness of environmental concerns. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(6), 349-355.
- Thomas, D., Beegle, K., Frankenberg, E., Sikoki, B., Strauss, J., Teruel, G. (2004). Education in a crisis. *Journal of Development Economics*, 74(1), 53-85.
- Tsalapatas, H., Mogli, M., Karagiannis, H., Tallvid, K., Protivova, Z., Heidmann, E., Larsson, S. O. (2010). *Environmental Sustainability Training for Children through on-line Simulation, Exploration, and Collaboration, Comenius Project 02390-LLP-1-2009-1-GR-COMENIUS-CMP, D2.1 Explorative and Collaborative Learning Requirements*. Retrieved on 29-3-2017 from: http://ohmpro.org/envkids/documents/UR_502390-2009-COMENIUS.pdf.
- Ugurlu, N. B., Aladag, E. (2009). Natural resources and education for sustainable development. In K. Donert Y. Ari, M. Attard, G. O'Reilly, D. Schmeinck (Eds.), *Celebrating Geographical Diversity, Proceedings of the HERODOT Conference, Ayvalik, Turkey, 28-31 May 2009*. Berlin: Mensch und Buch Verlag, 138-143.
- UN (1992). AGENDA 21. Retrieved on 11-3-2017 from: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
- UNESCO (1997). DECLARATION OF THESSALONIKI. Retrieved on 11-3-2017 from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf>.
- UNESCO (2004). *Educating for a Sustainable Future: Commitments and Partnerships*. Barcelona: UNESCO.
- Uzunboylu, H., Cavus, N., Ercag, E. (2009). Using mobile learning to increase environmental awareness. *Computers & Education*, 52(2), 381-389.
- Van Nieuwenhuysse, A., Fierens, S., De Smedt, T., De Cremer, K., Vleminckx, C., Mertens, B., Van Overmeire, I., Bader, M., De Paepe, P., Göen, T., Nemery, B., Schettgen, T., Stove, C., Van Oyen, H., Van Loco, J. (2014). Acrylonitrile exposure assessment in the emergency responders of a major train accident in Belgium: A human biomonitoring study. *Toxicology Letters*, 231(3), 352-359.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., Ray, R. (2003). The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, Their Parents, and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Wolde, E. T. (2015). Economic growth and environmental degradation in Ethiopia: An environmental Kuznets curve analysis approach. *Journal of Economics and International Finance*, 7(4), 72-79.
- World Health Organization (WHO) (1996). Staffing, professional education and training needs in environmental health services for the central Asian republics: Report on a WHO workshop, Bishkek, Kyrgyzstan, 29 November-1 December 1995. Retrieved on 12-3-2017 from: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/107462/1/EUR_NEAP_04_03_01.pdf.
- Zaman, K., Shahbaz, M., Loganathan, N., Raza, S. A. (2016). Tourism development, energy consumption and Environmental Kuznets Curve: Trivariate analysis in the panel of developed and developing countries. *Tourism Management*, 54, 275-283.
- Zavras, D., Tsiantou, V., Pavi, E., Mylona, K., Kyriopoulos, J. (2012). Impact of economic crisis and other demographic and socio-economic factors on self-rated health in Greece. *The European Journal of Public Health*, 23(2), 206-210.

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Νικολοπούλου Ευαγγελία

evi_nikolopoulou@yahoo.gr

Κάτοχος ΜΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αυγητίδου Σοφία

saugitidou@uowm.gr

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αλεξίου Βασιλική

alexiouvaso7@gmail.com

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας εστιάζει στο δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (άρθρο 12 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του Παιδιού) και σε έρευνες που φανερώνουν τις μειωμένες ευκαιρίες για συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της «αυθεντίας» των νηπιαγωγών να οργανώνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσουμε το βαθμό συμμετοχής των παιδιών όπως τον βίωσαν τα ίδια στο πλαίσιο συμμετοχικών δράσεων που ανέπτυξαν οι νηπιαγωγοί αλλά και της γενικότερης εκπαιδευτικής εμπειρία τους στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα ήταν ποιοτική και η τεχνική συλλογής δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη στην οποία συμμετείχαν 42 νήπια από 4 διαφορετικές τάξεις νηπιαγωγείου του νομού Φλώρινας. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή τους στις στοχευμένες συμμετοχικές δράσεις, από ότι στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον τα παιδιά αναφέρουν το παιχνίδι τους ως πλαίσιο λήψης αποφάσεων και σπάνια τις οργανωμένες δραστηριότητες.

Λέξεις κλειδιά: δικαιώματα των παιδιών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, προσχολική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

1.1. Ο ορισμός του όρου συμμετοχή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συμμετοχή είναι μια διαδικασία, κατά την οποία κάποιος επηρεάζει αποφάσεις που αφορούν τη ζωή του και αυτό επιφέρει κάποια αλλαγή (www.participationworks.org.uk). Η συμμετοχή ορίζεται ως «η διαδικασία, η οποία επιτρέπει στο παιδί να έχει λόγο σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή του και τη ζωή της κοινότητας στην οποία ζει. Είναι το κριτήριο με βάση το οποίο θα έπρεπε να αξιολογούνται οι δημοκρατίες» (Hart, 1992:5). Αξίζει να αναφέρουμε ότι η κυρίαρχη αντίληψη της συμμετοχής υπογραμμίζει την έννοια της «φωνής» και της εμπλοκής των παιδιών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων (Wyness, 2013: 341), αλλά και την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας για τα παιδιά (Wyness, 2012:439).

1.2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η ύπαρξη ενός αντισυμβατικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο προωθείται η δημιουργικότητα

και η κριτική σκέψη (Lansdown, 2001: 6). Επίσης θεωρείται σημαντικό να υπάρχει ένα πλαίσιο / θέμα που τα παιδιά θεωρούν ενδιαφέρον και έχει νόημα για αυτούς, όπως το παιχνίδι (Sheridan & Samuelsson, 2001). Μπορούμε να εξασφαλίσουμε την αυθεντική συμμετοχή όταν τα παιδιά ακούγονται και οι ενήλικές λαμβάνουν υπόψη με σεβασμό τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Sanberg & Eriksson, 2010: 620· Emilson & Folkesson, 2007:221). Επιπροσθέτως η ύπαρξη αλληλεπίδρασης και οι διαλογικές πρακτικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2014· Sheridan, 2007· Tholin & Jansen, 2012) ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών.

Από την άλλη, οι περιορισμοί στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών αποτελούν συνήθως οι ταμπέλες που αποδίδονται στα παιδιά π.χ. «αδιάφορος» ή «ζωηρός» ή ακόμα κατηγοριοποιήσεις ικανότητας όπως «έξυπνος» ή «κακός μαθητής» (Blackledge & Hunt, 2000: 331). Επίσης, ο φόβος των ενηλίκων, για μια πιθανή απώλεια εξουσίας, είναι ένας από τους πιο σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Άλλοι περιορισμοί είναι η εκπαιδευτική «αυθεντία», όπου η εξουσία και η δύναμη των ενηλίκων είναι απόλυτη (Smith, 2009:149) αλλά και ο έλεγχος, οι διορθώσεις και τα περιορισμένα περιθώρια ελευθερίας που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς (Bae, 2009:398).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το πλαίσιο και ο σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο τέλος μιας έρευνας-δράσης που αφορούσε στην υποστήριξη (από την 3^η συγγραφέα) μιας ομάδας νηπιαγωγών που ενισχύθηκαν να ξανασκεφτούν τις πεποιθήσεις και πρακτικές τους κατά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα διαλογικό και διερευνητικό πλαίσιο, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν συμμετοχικές δράσεις με τα παιδιά μετά από διερεύνηση των ενδιαφερόντων τους και των ζητημάτων που τους απασχολούσαν.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βιώματος των παιδιών σε δράσεις που ενίσχυσε η νηπιαγωγός τους στο παραπάνω πλαίσιο με στόχο τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αλλά και η καταγραφή των απόψεών τους για τη γενικότερη συμμετοχή τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα θελήσαμε να απαντήσουμε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

A. Με ποιον τρόπο βίωσαν τα παιδιά τις δράσεις που σχεδίασαν οι νηπιαγωγοί με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων;

B. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;

3. Μέθοδος

3.1. Ερευνητικές τεχνικές

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την περάτωση της παρούσας έρευνας, είναι η ποιοτική. Βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη (Verma & Mallick, 2004:245), η οποία αποτέλεσε την τεχνική συλλογής των δεδομένων μας. Οι συνεντεύξεις που έγιναν για τη διεξαγωγή της έρευνας είχαν ημιδομημένη μορφή. Για την επεξεργασία των δεδομένων και την ποιοτική τους ανάλυση έγινε αναγωγή των δεδομένων σε κατηγορίες, έκθεση των δεδομένων και τέλος η εξαγωγή συμπερασμάτων (Miles & Huberman, 1994).

3.2. Συμμετέχοντες

Τα νήπια που συμμετείχαν προέρχονταν από τέσσερα διαφορετικά τμήματα νηπιαγωγείου του νομού Φλώρινας. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σε κάθε τμήμα από την εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να είμαστε σίγουροι ότι οι ερωτώμενοι ήταν παρόντες όταν έλαβε χώρα η κάθε δράση. Παράλληλα προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε την «συνειδητή» συναίνεση των ατόμων που θα

βοηθούσαν στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2007:81). Για αυτόν το λόγο κάθε φορά που η νηπιαγωγός επέλεγε ένα παιδί, το ρωτούσαμε αν ήταν πρόθυμο να συμμετέχει στην διαδικασία. Ο αριθμός λοιπόν των συμμετεχόντων ήταν 42 παιδιά.

3.3. Το ειδικότερο πλαίσιο της έρευνας

Προκειμένου να κατανοήσουμε ευκολότερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η έρευνα, περιγράφουμε σύντομα τα ζητήματα που απασχόλησαν τα παιδιά σε κάθε τάξη και το είδος των συμμετοχικών δράσεων που ενισχύθηκαν σε κάθε μία από αυτές με στόχο την επίλυση του ζητήματος σε συνεργασία με τα παιδιά.

Στο νηπιαγωγείο 1, το κτίριο του νηπιαγωγείου είχε κριθεί ακατάλληλο και το νηπιαγωγείο φιλοξενούνταν στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού που δε διέθετε μεγάλη αυλή. Τα παιδιά εξέφραζαν πολλές φορές τη διάθεσή τους να επιστρέψουν στο παλιό τους νηπιαγωγείο και ορισμένες φορές έπαιζαν στην αυλή του κατά το διάλειμμα. Η εκπαιδευτικός έθεσε τον προβληματισμό στα παιδιά, για τον αν υπάρχει κάποιος τρόπος να γυρίσουν στο παλιό νηπιαγωγείο. Μετά από διάλογο αποφασίστηκε να γράψουν ένα γράμμα στο δήμαρχο και να τον καλούν να επιδιορθώσει το νηπιαγωγείο τους.

Το νηπιαγωγείο 2 αποτελούσε τη δεύτερη τάξη στον ίδιο χώρο που περιγράφηκε για το νηπιαγωγείο 1. Επειδή η τάξη ήταν πολύ μικρή, δεν υπήρχε επαρκής χώρος για το παιχνίδι των παιδιών. Τα νήπια εξέφραζαν πολλές φορές την ανάγκη τους για περισσότερη κίνηση και χώρο στο παιχνίδι. Τέθηκε λοιπόν το ζήτημα για το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά στην τάξη ώστε να έχουν περισσότερο χώρο για παιχνίδι, όταν ο καιρός δεν ήταν καλός και δε μπορούσαν να βγουν έξω. Μετά από τη συζήτηση αποφασίστηκε να γίνει αναδιαμόρφωση του χώρου μετακινώντας κάποια έπιπλα.

Στο Νηπιαγωγείο 3, ο χώρος του σχολείου είχε μια πολύ μεγάλη αλλά αδιαμόρφωτη αυλή. Το ζήτημα που προέκυψε σχετίστηκε με την διαμόρφωση της αυλής του νηπιαγωγείου σε συνεργασία με τα παιδιά και τους γονείς τους. Στη δράση έγιναν προτάσεις από τα νήπια σχετικά με το τι θα ήθελαν να αλλάξει στην αυλή τους και καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό οι απόψεις. Αποφασίστηκε να τοποθετηθούν τέρματα ποδοσφαίρου και αμμοδόχος. Τα παιδιά επίσης αποφάσισαν ποια από τα παιχνίδια της τάξης θα έβγαζαν στην αυλή για να παίζουν.

Το νηπιαγωγείο 4, διέφερε από τα υπόλοιπα τρία στο γεγονός ότι η επιδίωξη συμμετοχικών δράσεων ήταν γενικευμένη και πολυεπίπεδη. Σε αυτή την περίπτωση δεν αναδείχθηκε κάτι συγκεκριμένο, αλλά έγινε μια προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση του χρόνου κατά το παιχνίδι των παιδιών στον Η/Υ, της ρουτίνας (αλλαγή ημερομηνίας, καιρού), αλλαγή περιοχής δραστηριοτήτων κ.α. Για αυτόν ακριβώς το λόγο στην ανάλυση των δεδομένων επιλέξαμε να αναλύσουμε τις απαντήσεις των παιδιών σε σχέση με το ζήτημα που ανέφεραν κάθε φορά.

Στους πίνακες που ακολουθούν περιγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας σημειώνοντας τον αριθμό των παιδιών στις κατηγορίες που προέκυψαν. Στις περιπτώσεις που ο αριθμός στους πίνακες είναι μικρότερος από τον συνολικό αριθμό παιδιών σημαίνει ότι ορισμένα παιδιά δεν απάντησαν στο ερώτημα.

4. Αποτελέσματα

Πίνακας 1: Επίγνωση ζητήματος

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά		Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά		Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά		Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά	
Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
5	0	7	0	11	3	9	3

Σε σχέση με την επίγνωση του ζητήματος στις συμμετοχικές δράσεις που οργάνωσε η νηπιαγωγός, παρατηρούμε ότι στο νηπιαγωγείο 1 και 2 όλα τα παιδιά είχαν επίγνωση του ζητήματος που τα απασχόλησε το προηγούμενο χρονικό διάστημα. Για παράδειγμα, ένα αγόρι (Νηπ. 1) αναφέρθηκε στην ακαταλληλότητα του κτιρίου του νηπιαγωγείου και ανέφερε: «Εκεί, δεν είμαστε εκεί. Γιατί εκεί θα μας έπεφταν τα τούβλα όλα». Ένα κορίτσι (Νηπ.2) αναφέρθηκε στις προστριβές που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού λόγω της έλλειψης χώρου: « Για να ξέρουν να παίζουνε, να μη βαράνε». Στο νηπιαγωγείο 3 και 4 στη πλειοψηφία τους τα παιδιά είχαν επίγνωση του ζητήματος που κλήθηκαν να δώσουν λύση και να αναλάβουν δράση. Ένα αγόρι (Νηπ. 3) περιγράφει και αιτιολογεί τη δράση τους για τη διαμόρφωση της αυλής (τοποθέτηση τερμάτων ποδοσφαίρου στην αυλή): «Εμείς δεν είχαμε τίποτα στην άλλη μεριά και βάλουμε πρώτα τα εεε... εκείνα που βάζουμε εεε τα τέρματα, τα τέρματα». Παράλληλα η Βιολέτα (Νηπ. 4) γνωρίζει ποιος είναι αυτός που αποφάσισαν να αλλάξει την ημερομηνία κάθε πρωί: «Επειδή έχουμε υπηρεσία και όποιος έχει υπηρεσία σηκώνεται και την αλλάζει».

Όπως παρατηρούμε στα νηπιαγωγεία 3 και 4 υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν επίγνωση του ζητήματος. Μια πιθανή αιτιολογία για αυτό το γεγονός είναι ότι η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν η πρώτη που έγινε στα νήπια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και μπορεί να ένιωθαν ακόμα κάποια συστολή. Επιπλέον στο νηπιαγωγείο 3 ασχολήθηκαν με τη δράση μεγάλο χρονικό διάστημα και με πολλές διακοπές, έτσι το ενδιαφέρον πιθανά ατόνησε, ενώ υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τα αγόρια.

Πίνακας 2: Επίγνωση των ενεργειών που έκαναν για την επίλυση του προβλήματος

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά		Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά		Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά		Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά	
Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
5	0	0	7	3	11	1	9

Επιπλέον έγιναν ερωτήσεις σε όλους τους συμμετέχοντες, μέσω των οποίων θελήσαμε να μάθουμε το κατά πόσο έχουν επίγνωση των ενεργειών που έκαναν για την επίλυση του ζητήματος. Στο νηπιαγωγείο 1 όλοι οι συμμετέχοντες είχαν επίγνωση των ενεργειών. Για παράδειγμα, ένα κορίτσι ανέφερε τη συγγραφή της επιστολής προς το δήμαρχο: «Γράψαμε ένα γράμμα, για να το φτιάξει, στο δήμαρχο». Στο νηπιαγωγείο 2 όλα τα παιδιά δεν αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στις ενέργειες που έγιναν. Για παράδειγμα, ένα αγόρι είπε: «Παίζαμε μόνο». Επίσης, στα νηπιαγωγεία 3 και 4, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δεν αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στις ενέργειες που έγιναν. Στο Νηπιαγωγείο 3 ένα κορίτσι ανέφερε σχετικά με τις ενέργειες: «Εεε, είτε η κυρία να τα βάλουμε εδώ πίσω να μην τα ... να μην έρχονται τα κορίτσια προς τα εκεί». Ενώ, στο Νηπιαγωγείο 4, ένα κορίτσι είπε ότι μόνο η κυρία γνώριζε για το τι έγινε: «Εγώ δε ξέρω. Η κυρία θα σου πει γι' αυτό». Παρατηρούμε λοιπόν ότι η επίγνωση του ζητήματος που απασχόλησε τα παιδιά δε σημαίνει απαραίτητα και επίγνωση των ενεργειών που έγιναν για την επίλυσή του. Αυτό ίσως συνδέεται σε ορισμένες περιπτώσεις με το κατά πόσο ενεπλάκησαν όλα τα παιδιά στη διατύπωση προτάσεων και στη λήψη αποφάσεων, αν κρίνουμε από τις απαντήσεις των παιδιών που αναφέραμε στα νηπιαγωγεία 3 και 4.

Πίνακας 3: Φορέας λήψης απόφασης

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά		Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά			Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά			Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά			
Κυρία	Παιδιά	Κυρία + Παιδιά	Κυρία	Παιδιά	Κυρία + Παιδιά	Κυρία	Παιδιά	Κυρία + Παιδιά	Κυρία	Παιδιά	Κυρία + Παιδιά
1	4	0	1	7	0	4	10	0	8	2	2

Έπειτα θελήσαμε να μάθουμε για το ποιος πίστευαν τα παιδιά ότι ήταν αυτός που πήρε την απόφαση για τη δράση. Στα Νηπιαγωγεία 1, 2, και 3 οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι τα ίδια τα παιδιά ήταν αυτά που πήραν την απόφαση για τη δράση, εκτός από το Νηπιαγωγείο 4 που θεώρησαν ότι λήφθηκε από κοινού με την εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα ο Στέφανος (Νηπ.3) μας αναφέρει ότι αυτός και οι φίλοι του ήταν φορείς λήψης της απόφασης: «Εγώ εεε... Όχι εγώ ακριβώς, και οι φίλοι μου». Από την άλλη στο Νηπιαγωγείο 4 τα περισσότερα υποδεικνύουν την εκπαιδευτικό. Έτσι ο Σταύρος (Νηπ.4) θεωρεί ότι η νηπιαγωγός αποφάσισε για το ποιος θα αλλάζει την ημερομηνία στον πίνακα κάθε πρωί: «Η κυλία».

Πίνακας 4: Προσωπική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά		Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά		Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά		Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά	
Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
5	0	8	0	8	5	10	2

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι στο Νηπιαγωγείο 1 και 2, οι συμμετέχοντες είχαν κοινή εμπειρία στο θέμα της συμμετοχής τους κατά τη λήψη της απόφασης. Συγκεκριμένα όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι συμμετείχαν κατά τη διάρκεια λήψης των αποφάσεων που αφορούσαν τη δράση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα αγόρι (Νηπ.1) που ανέφερε: «Ναι, είπα μαζί με τα άλλα παιδιά». Στο Νηπιαγωγείο 3 και 4 τα περισσότερα νήπια θεώρησαν ότι συμμετείχαν κατά τη λήψη των αποφάσεων. Ένα κορίτσι από το Νηπιαγωγείο 4 εξέφρασε τη γνώμη της για το πώς θέλει να παίζουν στον Η/Υ, ενώ παράλληλα πρόσθεσε και το λόγο: «Ναι. Εγώ δε θέλω να μαλώνει η τάξη μου, για αυτό την κρατάω (την απόφαση)». Ωστόσο υπάρχουν παιδιά που πιστεύουν ότι δεν εξέφρασαν τις ιδέες τους.

Πίνακας 5: Συμμετοχή άλλων παιδιών

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά		Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά		Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά	
Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
5	0	6	1	8	5

Από τον πίνακα φαίνεται ότι τα ποσοστά που αφορούσαν τη γνώμη των παιδιών για τη συμμετοχή των συμμαθητών τους κυμαίνονται περίπου στα ίδια ποσοστά με την άποψη που έχουν για την προσωπική τους συμμετοχή στη διαδικασία λήψης της απόφασης. Τα περισσότερα παιδιά και στα 3 νηπιαγωγεία, ανέφεραν ότι οι συμμαθητές τους συμμετείχαν στη δράση, εκφράζοντας τη γνώμη τους. Στη συγκεκριμένη ερώτηση τα παιδιά απάντησαν μονολεκτικά με ένα «ναι» ή «όχι». Το γεγονός αυτό είναι λογικό διότι η συγκεκριμένη ερώτηση θα λέγαμε ότι είναι κλειστή και δεν προωθεί τον επιπλέον σχολιασμό των παιδιών.

Πίνακας 2: Φορέας λήψης αποφάσεων

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά		Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά			Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά				Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά		
Κυρία	Παιδιά	Κυρία +	Κυρία	Παιδιά	Κυρία +	Κυρία	Παιδιά	Κυρία +	Κυρία	Παιδιά	Κυρία +
		Παιδιά			Παιδιά			Παιδιά			Παιδιά
1	4	0	1	7	0	4	10	0	8	2	2

Σε σχέση με το Β' ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην εκτίμηση των παιδιών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρούμε ότι στο νηπιαγωγείο 1 η πλειοψηφία των νηπίων υποστηρίζει ότι τα ίδια είναι αυτά που παίρνουν τις αποφάσεις μέσα στη τάξη. Για παράδειγμα, ένα κορίτσι υποστηρίζει ότι μέσα στη τάξη όποιο παιδί θέλει μπορεί και παίρνει αποφάσεις. Στα νηπιαγωγεία 2 και 3 τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι η εκπαιδευτικός είναι ο φορέας λήψης των αποφάσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σ' αυτή τη περίπτωση έχει η άποψη ενός αγοριού (Νηπ.3) που θεωρεί ότι η εκπαιδευτικός είναι ο φορέας λήψης των αποφάσεων: «Ένας φίλος μου λέει ότι αποφασίζει όμως... η κυρία αποφασίζει (γελάει)». Από την τάξη του νηπιαγωγείου 4, βλέπουμε ότι οι γνώμες δίστανται σχετικά με το ερώτημα. Έτσι υπάρχουν παιδιά που θεωρούν ότι η εκπαιδευτικός παίρνει τις αποφάσεις αναφέροντας την «κυρία» και άλλα που πιστεύουν ότι τα ίδια αποφασίζουν: «Όλοι μαζί τα παιδιά».

Συνολικά 24 από τα 42 νήπια που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη θεωρούσαν ότι η «κυρία» παίρνει τις αποφάσεις. Παρατηρώντας τον πίνακα 7 βλέπουμε ότι τα περισσότερα από αυτά είτε πιστεύουν ότι η νηπιαγωγός παίρνει τις αποφάσεις γιατί κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες τους υπαγορεύει τι να κάνουν, είτε αναφέρονται στη αυθεντία της λόγω της θέσης και της ηλικίας της: «Γιατί είναι η μεγάλη από εμάς», «Γιατί είναι η κυρία» (Νηπ. 4). Από την άλλη υπάρχουν παιδιά που λένε ότι η νηπιαγωγός τους υποδεικνύει τι να κάνουν: «Γιατί η κυρία μας λέει πάντα τι να κάνουμε» (Νηπ. 2) και «Εεε ... η κυρία τις παίρνει γιατί αυτή μας βάζει να τα κάνουμε. Να συμμαζεθούμε, να κάνουμε εχτυπώσεις» (Νηπ. 4).

Πίνακας 7: Αιτιολόγηση

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά	Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά	Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά	Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά
-2 γιατί παίζουμε -2 η κυρία το λέει -3 δεν μπόρεσε να απαντήσει -1 για το σχολείο	-3 λέει τι να κάνουμε -1 μας μαθαίνει πράγματα -1 δε μπόρεσε να απαντήσει -2 για να είμαστε καλά παιδιά -1 το αποφασίσαμε όλοι μαζί	-3 λέει τι να κάνουμε -1 αναφορά στη "αυθεντία" της εκπαιδευτικού -2 επανάληψη -1 δε μας λέει τι να κάνουμε -1 μας μαλώνουν -2 δε μπόρεσε να απαντήσει -1 θέλουμε να παίζουμε -1 κάνει τις δουλειές	-2 λέει τι κάνουμε -5 "αυθεντία εκπαιδευτικού" 1 συναποφασίζουμε -1 έχουμε ελευθερία -1 επανάληψη -1 δε με παίζει -1 Γιατί μ' αρέσει

Πίνακας 8: Προσωπική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά		Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά		Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά		Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά	
Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
8	0	8	0	12	1	6	6

Τα παιδιά μοιράστηκαν μαζί μας και τις απόψεις τους για το κατά πόσο θεωρούν ότι συμμετέχουν προσωπικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη. Όπως βλέπουμε και στον πίνακα 8 τα νήπια εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο στο σύνολο της τάξης τους στο νηπιαγωγείο 1 και 2. Συγκεκριμένα όλα υποστηρίζουν ότι λένε τις απόψεις τους. Παράλληλα, στο νηπιαγωγείο 3 μόλις ένα παιδί θεωρεί ότι δε συμμετέχει. Από την άλλη στο νηπιαγωγείο 4 οι γνώμες δίστανται για ακόμα μια φορά σχετικά με το θέμα. Να αναφέρουμε ότι όλα τα παιδιά μας απαντούν μονολεκτικά. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο, διότι η συγκεκριμένη ερώτησή μας είναι κλειστή.

Πίνακας 9: Παράδειγμα

Νηπιαγωγείο 1 5 παιδιά	Νηπιαγωγείο 2 8 παιδιά	Νηπιαγωγείο 3 14 παιδιά	Νηπιαγωγείο 4 12 παιδιά
-6 για παιχνίδι -1 ότι μ' αρέσει -1 ότι μου έρχεται	-6 για παιχνίδι -1 να μη χτυπάνε -1 η κυρία λέει τι να κάνουμε	-6 παιχνίδι -1 για να πιώ νερό -1 για να βάλουμε κάτι καινούριο στην αυλή -1 δε μπόρεσε να απαντήσει	-5 για παιχνίδι -1 να κάνω εργασίες

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα νήπια, που θεωρούν ότι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων μέσα στην τάξη, να μας δώσουν ένα παράδειγμα. Να μας αναφέρουν δηλαδή πιο συγκεκριμένα σε ποια θέματα λένε την άποψή τους και αποφασίζουν. Το κοινό που εντοπίσαμε και στις τέσσερις τάξεις είναι ότι το παράδειγμα το παιχνίδι των παιδιών. Τα παιδιά λοιπόν υποστηρίζουν ότι μπορούν να αποφασίζουν για το παιχνίδι τους. Έτσι ένα κορίτσι από το Νηπιαγωγείο 1 θεωρεί ότι αποφασίζει για να παίξει με τα κουζινικά: «Για τα κουζινικά λέω πάντα, για να παίζουμε». Ένα αγόρι. (Νηπ.2) υποστηρίζει ότι αποφασίζει να παίξει με το αγαπημένο του παιχνίδι: «Ότι μ' αρέσει να παίζω με τα ζωάκια». Ένα αγόρι από το Νηπιαγωγείο 3 επίσης κάνει αναφορά στο παιχνίδι («Για να παίζω»), όπως και ένα άλλο από το Νηπιαγωγείο 4 («Το παιχνίδι, τα παιχνίδια που παίζουμε»).

3. Συμπεράσματα

Α' ερευνητικό ερώτημα: Κατά πόσο βίωσαν τα παιδιά τη συμμετοχή τους στις δράσεις που ενίσχυσε η νηπιαγωγός;

Σύμφωνα με τα ευρήματα που έχουμε για το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα, τα περισσότερα παιδιά είχαν επίγνωση του ζητήματος που αφορά την εκάστοτε δράση που επέλεξε η νηπιαγωγός σε συνεργασία με τα παιδιά για την ενίσχυση της συμμετοχής τους. Το γεγονός αυτό μας δείχνει ότι στη πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες γνώριζαν το πρόβλημα στο οποίο κλήθηκαν να δώσουν λύση. Παράλληλα τα περισσότερα νήπια θεώρησαν ότι τα ίδια αλλά και οι συμμαθητές τους συμμετείχαν προσωπικά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, εκφράζοντας τις ιδέες και τις απόψεις τους για το θέμα.

Ωστόσο, στην πλειονότητα τους τα παιδιά σε κάθε τάξη (εκτός από το Νηπ. 1) φαίνεται να μη κατανοήσαν πλήρως ή να μη θυμούνται τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για τη λήψη της απόφασης που τους οδήγησε στην εκάστοτε δράση. Το γεγονός αυτό σίγουρα μας προβληματίζει καθώς στο Νηπιαγωγείο 1 όλα τα παιδιά μπορούν να ανασύρουν στη μνήμη τους τη διαδικασία που ακολούθησαν για τη συγγραφή της επιστολής.

Β' ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;

Όπως είδαμε τα 24 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνά μας, δηλαδή λίγο παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες, θεώρησαν ότι η εκπαιδευτικός είναι ο φορέας λήψης των αποφάσεων

κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, παρά την προσπάθεια που έγινε για το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συμμετοχική πράξη. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η εκπαιδευτικός είναι ο φορέας λήψης των αποφάσεων, διότι είναι αυτή που τους υπαγορεύει τι να κάνουν στις οργανωμένες δραστηριότητες και από τη θέση της έχει τη δυνατότητα να δίνει οδηγίες, κάνοντας σαφή αναφορά στην αυθεντία της. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η «αυθεντία» της νηπιαγωγού επικρατεί στην οργάνωση του προγράμματος και είναι ένας από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.

Επιπλέον από τα δεδομένα που έχουμε για το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα κατανοούμε ότι τα παιδιά θεώρησαν ότι συμμετέχουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία επειδή μπορούσαν να πάρουν αποφάσεις για το παιχνίδι τους. Το παιχνίδι αποτέλεσε λοιπόν ένα πλαίσιο λήψης αποφάσεων, μιας και τα νήπια ένοιωσαν άνετα στο να εκφράζουν τις απόψεις τους και κατ' επέκταση να παίρνουν αποφάσεις γι' αυτό. Όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος, το παιχνίδι είναι η βασική ενασχόληση των παιδιών και μέσα από αυτό μπορούν να νοηματοδοτήσουν τη δραστηριότητά τους. Όπως υποστηρίζεται το παιχνίδι είναι μια ζωτικής σημασίας δραστηριότητα των παιδιών για να την ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν, της ενεργητικής συμμετοχής και της συλλογικής δράσης (Sheridan & Samuelsson, 2001).

4. Συζήτηση

Από τη σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών όταν μιλούσαν ειδικά για τη συμμετοχική δράση που συμμετείχαν και όταν μιλούσαν γενικά για την εμπειρία τους στο νηπιαγωγείο, φαίνεται ότι τα περισσότερα νήπια θεώρησαν ότι συμμετείχαν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων κατά την οργανωμένη συμμετοχική δράση περισσότερο από ότι στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Από αυτό το δεδομένο κατανοούμε ότι η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι η κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική των νηπιαγωγών, αν εξαιρέσει κανείς το «ελεύθερο» παιχνίδι όπου οι παρεμβάσεις των νηπιαγωγών στις επιλογές των παιδιών φαίνονται να είναι περιορισμένες. Μέσα από τις συγκεκριμένες δράσεις που ανέπτυξαν οι νηπιαγωγοί σε συνεργασία με τα παιδιά προσπάθησαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ωστόσο η προσπάθεια αυτή δεν αποτέλεσε μια πρακτική που ακολουθούν καθημερινά και αυτό τα παιδιά φαίνεται να το αναγνωρίζουν. Στην ουσία λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι εντοπίζουμε δύο παράλληλες δυνατότητες συμμετοχής: στο ελεύθερο παιχνίδι και στις οργανωμένες δραστηριότητες. Στο παιχνίδι, τα παιδιά φαίνεται να μπορούν να αποφασίζουν με βάση τις επιλογές τους, ενώ στις οργανωμένες δραστηριότητες φαίνεται ότι το υποκείμενο λήψης των αποφάσεων είναι κυρίαρχα η εκπαιδευτικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Blackledge, D., Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Verma, G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθύτω Γιώργος Δαρδανός.
- Λυκομήτρου, Σ. & Αυγητίδου, Σ. (2014). Διαλογικές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση: μία συνεργατική έρευνα δράση. *Action Researcher in Education*, 5, 91-114.

Ξενόγλωσση

- Emilson, A., Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.

- Hart, R. (1992). *Children's participation from Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Huberman, A. M., Miles, M. B (1994). *Data management and analysis*. Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks (U.S.A.): Sage Publications.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. United Nations Children's Fund. Innocenti Research Center. Siena: Bernard & Co.
- Sandberg, A., Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool– on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.
- Sheridan, S., Samuelsson, I., P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Smith, B. A. (2007). Children and young people's participation rights in education international. *Journal of Children's Rights*, 15,147–164
- Tholin, R. K., Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35-46.
- Wyness, M. (2013). Global standards and deficit childhoods: the contested meaning of children's participation. *Children's Geographies*, 11(3), 340-353.
- Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood* 20(4), 429–442.

**ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ, ΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΑ. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Καρούντζου Γεωργία

georgiakaarountzou@yahoo.gr

Προϊσταμένη Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου

Πλιώτα Μαρία

mariapliota@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ05

Παπαδόγιαννης Ηλίας

hparadogiannis@gmail.com

Διοικητικός ΠΕ1

Περίληψη

Η εκπαίδευση δεν ήταν πάντα ανοιχτή για τις γυναίκες. Οι διάφορες κοινωνίες, σε όλες τις προγενέστερες χρονικές περιόδους, διαμόρφωσαν και θεσμοθέτησαν μια γυναίκα ικανή να εργάζεται, κυρίως μέσα στο σπίτι, και όταν οι κοινωνικό-οικονομικές ανάγκες το επέβαλλαν και έξω από το σπίτι, αλλά όχι αρκετά ευφυή για να μορφωθεί. Ειδικότερα, το 19ο αιώνα που οι γυναίκες αρχίζουν να διεκδικούν αγωνιστικά το δικαίωμα στη μόρφωση, συναντούν τα μεγαλύτερα εμπόδια. Άλλωστε τι χρειάζονται τη μόρφωση οι γυναίκες, αφού κατά την κρατούσα άποψη της εποχής, όπως εκφράζεται από τον Όσκαρ Ουάιλντ "οι γυναίκες είναι διακοσμητικό φύλο, καμιά γυναίκα δεν είναι μεγαλοφυΐα". Το δικαίωμα της συμμετοχής των κοριτσιών στην εκπαίδευση κερδήθηκε σταδιακά.

Λέξεις κλειδιά: Γυναίκα, εκπαίδευση, δικαιώματα, διαχωρισμός.

1. Εισαγωγή

1.1. Ιστορική εξέλιξη της θέσης της γυναίκας

Από έκθεση του επιθεωρητή Χαρισίου Παπαμάρκου (Παπαμάρκου, 1883) σχετικά με την κατάσταση των δημοτικών σχολείων, διαπιστώνεται "το θήλυ φύλο ουδαμώς φοιτά εις τα σχολεία". Με το διάταγμα του 1834 κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα της Ελληνίδας, να συμμετέχει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 58/1834 τα κορίτσια μπορούσαν να φοιτήσουν στα σχολεία των αγοριών, εάν δεν υπήρχαν ιδιαίτερα σχολεία θηλέων. Το 1852 με εγκύκλιο απαγορεύεται η συμφοίτηση.

Το 1894 διαγράφησαν η Γεωμετρία και Φυσική Πειραματική από τα σχολεία θηλέων. Με διάταγμα του 1882, το μάθημα της Γυμναστικής αντικαταστάθηκε με τη ραπτική και το εργόχειρο. Αν και το 1834 να θεσμοθετήθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά το είδος της εκπαίδευσης είναι διαφορετικό για τα δύο φύλα, και τα ποσοστά φοίτησης των κοριτσιών είναι μικρά, αλλά τα ποσοστά αναλφαβητισμού των γυναικών είναι αρκετά υψηλά. Το 1840 και 1842 γίνονται προτάσεις, για ίδρυση δημόσιων "Ελληνικών Σχολείων Κορασιών", που θα άνοιγε το δρόμο για τα κορίτσια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν υλοποιήθηκαν. Η ιδιωτική πρωτοβουλία, με κυριότερο φορέα τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, αναλαμβάνει να διαμορφώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των κοριτσιών, που είναι διαφοροποιημένη από την αντίστοιχη εκπαίδευση των αγοριών. Είναι υποβαθμισμένη ως προς το περιεχόμενο σπουδών και φυσικά κινείται στα γνωστά κοινωνικά πλαίσια, ότι ο ρόλος της γυναίκας και προορισμός της είναι να είναι σύζυγος και μητέρα.

Τα ακριβιά δίδακτρα των Παρθεναγωγείων, καθιστούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσιτή σε μικρό μόνο αριθμό κοριτσιών.

Το επάγγελμα της δασκάλας αποτελεί για εκείνη την εποχή, τη μοναδική ευκαιρία που δίνεται στα κορίτσια που είχαν επαγγελματικές και επιστημονικές φιλοδοξίες. Η εκπαίδευσή τους βέβαια είναι υποβαθμισμένη σε σχέση με την αντίστοιχη των ανδρών - δασκάλων κυρίως σε παιδαγωγική κατάρτιση. Με βασιλικό διάταγμα το 1861 αναγνωρίζεται το Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας ως επίσημο Διδασκαλείο θηλέων του κράτους. Το 1894 η Σχολή Καλών Τεχνών του Πολυτεχνείου δέχεται να εγγράψει την πρώτη σπουδάστρια. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών με καθυστέρηση λίγων ετών το 1901 επιτρέπει την εγγραφή σπουδαστριών.

Τα κορίτσια εντάσσονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ένα παράδοξο τρόπο. Στις αρχές του εικοστού αιώνα πολλές μαθήτριες εγγράφονται στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας των αγοριών, χωρίς το Υπουργείο Παιδείας να έχει θεσμοθετήσει κάποιο νόμο ή εγκύκλιο, που θα επέτρεπε τη συμμετοχή τους σ' αυτά. Μερικά χρόνια αργότερα, με το διάταγμα του 1914 για την ίδρυση Αστικών Σχολείων, κατοχυρώνεται το δικαίωμα διορισμού των πρώτων καθηγητριών σε Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έπρεπε να περάσουν πολλά χρόνια, για να αναγνωριστεί η ισότητα των δικαιωμάτων των Ελληνίδων με τους Έλληνες. Το Σύνταγμα του 1975 κατοχυρώνει την ισότητα ανδρών και γυναικών με το άρθρο 4. Το άρθρο 16, αναγνωρίζει σε όλους τους Έλληνες χωρίς διάκριση φύλου το δικαίωμα της δωρεάν παιδείας. Με το άρθρο 28 γίνονται αποδεκτοί κανόνες του Διεθνούς δικαίου, και οι Διεθνείς Συμβάσεις, από την ημερομηνία της Νομοθετικής τους υιοθέτησης, καθίστανται αναπόσπαστο μέρος της Ελληνικής νομοθεσίας με μεγαλύτερη ισχύ από οποιοδήποτε κανόνα ή νόμο που έρχεται σε αντίθεση.

Έτσι λοιπόν το άρθρο 10 της Σύμβασης, για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών, είναι νόμος εσωτερικού δικαίου, καθορίζει ότι τα κράτη - μέλη πρέπει να πάρουν όλα τα κατάλληλα μέτρα, για την εξάλειψη των διακρίσεων σε βάρος των γυναικών, ώστε να εξασφαλίσουν ίσα δικαιώματα για άνδρες και γυναίκες σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.

Με το ν. 1286/82 του Υπουργείου Παιδείας καταργήθηκαν οι Διακρίσεις, που γίνονταν στο διδακτικό προσωπικό, με την κατανομή των οργανικών θέσεων των δασκάλων κατά φύλο. Με τον ίδιο νόμο στις Σχολές Νηπιαγωγών και Οικιακής Οικονομίας εγγράφονται και άνδρες σπουδαστές. Με το ν. 1329/83 του Υπουργείου Δικαιοσύνης εκσυγχρονίστηκε το Οικογενειακό Δίκαιο, που περιείχε διακρίσεις σε βάρος της γυναίκας, και εναρμονίστηκε με τη συνταγματική επιταγή της ισότητας των δύο φύλων. Σύμφωνα με το νέο οικογενειακό Δίκαιο, η "ανατροφή και εκπαίδευση" των παιδιών, πρέπει να γίνεται "χωρίς διάκριση φύλου" και σύμφωνα μόνο με τις κλίσεις και το ταλέντο τους.

1.2. Το σχολείο αναπαράγει την ανισότητα των δύο φύλων.

Μετά από πολύχρονους αγώνες, το γυναικείο κίνημα πέτυχε να αναγνωριστεί η κοινωνική ανισότητα των δύο φύλων ως κοινωνικό πρόβλημα, που χρειάζεται άμεση αντιμετώπιση, και ως ένα βαθμό κατόρθωσε να πετύχει τη θεσμική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων. Παρόλα αυτά η ανισότητα παραμένει και στο θεσμικό πλαίσιο και στην πράξη. Η ανισότητα των δύο φύλων έχει αμβλυνθεί, έχει εκσυγχρονιστεί, αλλά δεν έχει εκλείψει. Την ανισότητα σε βάρος των γυναικών συναντάμε σε όλους τους κοινωνικούς τομείς: στην οικογένεια, την εργασία, την πολιτική, την εκπαίδευση. Η δομή και η οργάνωση της Ελληνικής κοινωνίας παραμένει ανδροκρατική. Η ανισότητα αναπαράγεται, με πολλούς τρόπους και από διάφορους φορείς, μέσα από την κοινωνικοποίηση. Κοινωνικοποίηση, είναι η διαδικασία εκμάθησης ορισμένων βασικών κανόνων και στάσεων κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίοι προσδιορίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αρχίζει από τη στιγμή που γεννιέται το άτομο και συντελείται σε άπειρα επίπεδα. Φορείς της κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, τα Μ.Μ.Ε.

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης εκφράζεται επιτυχώς, με την αποδοχή των κοινωνικών στερεότυπων από το άτομο. Το άτομο δέχεται την παντοδύναμη επικυριαρχία της ομάδας. Η γνώμη "κοινής αποδοχής" της ομάδας ονομάζεται στερεότυπη, εμφανίζεται ως απράνταχτη και αδιαφιλονίκητη προσωπική βεβαιότητα. Τα κοινωνικά στερεότυπα καταλαμβάνουν έναν τεράστιο χώρο και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό ακόμα και τις μικρότερες προσωπικές εκδηλώσεις του ατόμου. Αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης είναι η υποσυνείδητη και "αυθόρμητη" αποδοχή των στερεότυπων και εκτιμήσεων της κοινωνίας. Όμως οι κοινωνικές δομές, οι αξίες, οι κανόνες, οι κοινωνικές συμπεριφορές αναπαράγονται και μεταβιβάζονται στις επόμενες γενιές. Φυσικά αναπαράγεται και η κυρίαρχη ιδεολογία για τα φύλα. Μέσα από την ιδεολογία αυτή τα φύλα διαφοροποιούνται ως προς τους ρόλους, τα επαγγέλματα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης κατάφερε να δείξει, ότι το σχολείο δεν είναι ενοποιητικό και απελευθερωτικό, αλλά συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογία και στη διαίωνιση των ανισοτήτων. Στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αναπαράγουν την ανισότητα των δύο φύλων, δεν παρέχουν ισότητα ευκαιριών, και μέσα τους επιβιώνουν και αναπτύσσονται και νέες άμεσες και έμμεσες διακρίσεις φύλου που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των κοριτσιών και των αγοριών.

Αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν, ότι το διδακτικό υλικό και τα αναλυτικά προγράμματα συντελούν στη ανάπτυξη και την αναπαραγωγή των στερεοτύπων για τα δύο φύλα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η έρευνα για τα παιδικά βιβλία, που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο, διαπίστωσε ότι υπάρχει διαφοροποίηση των φύλων, σύμφωνα με τα παραδοσιακά στερεότυπα κοινωνικά πρότυπα (Μαραγκουδάκη, 2005).

Στο χώρο της οικογένειας, όπως αυτός παρουσιάζεται στα παιδικά βιβλία του νηπιαγωγείου, υπάρχει απόλυτος καταμερισμός ρόλων ανάμεσα στα δύο φύλα και απόλυτος διαχωρισμός των ευθυνών και των υποχρεώσεών τους. Ο πατέρας προβάλλεται να επιστρέφει κατακουρασμένος το βράδυ από τη δουλειά του, η οποία είναι υποχρέωσή του που απορρέει από το ρόλο του οικονομικού τροφοδότη της οικογένειας. Ο ρόλος του αυτός, τον απαλλάσσει από το να έχει οποιαδήποτε συμμετοχή στις δουλειές του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών.

Αντίθετα, η μητέρα είναι στο σπίτι, και μοναδική της ασχολία και μέλημα είναι οι δουλειές του νοικοκυριού και η φροντίδα των παιδιών. Η μητέρα δεν εργάζεται έξω από το σπίτι. Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις έχει επάγγελμα, όταν ζει μόνη με το παιδί της σε δύσκολες οικονομικές συνθήκες. Η μητέρα δε βγαίνει ποτέ από το σπίτι, η ανατροφή των παιδιών, οι δουλειές του νοικοκυριού δεν προβάλλονται ως εργασία, αλλά ως ένδειξη αγάπης της μητέρας προς τα μέλη της οικογένειας της.

Ο απόλυτος αυτός καταμερισμός ρόλων, αντικατοπτρίζει τα παραδοσιακά κοινωνικά πρότυπα, και όπως αποτυπώνεται στα βιβλία, είναι πιο παραδοσιακός και αυστηρός, και σε μεγάλο βαθμό αναχρονιστικός. Οι εργαζόμενοι, όπως παρουσιάζονταν στα βιβλία του νηπιαγωγείου, είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία άνδρες. Σε 93 εργαζόμενους, 75 ήταν γένους αρσενικού και οι 18 γένους θηλυκού. Τα άτομα αρσενικού γένους ασκούν 35 επαγγέλματα, ενώ άτομα θηλυκού γένους ασκούν μόνο 11 επαγγέλματα, χαμηλού κοινωνικού κύρους και γοήτρου (παραδουλεύτρες, μαγείρισσες).

Η προσωπικότητα των δύο φύλων έχει έντονη διαφοροποίηση. Οι άνδρες παρουσιάζονται επιθετικοί, ανεξάρτητοι δημιουργικοί, κάτοχοι γνώσεων, ελάχιστα εκδηλωτικοί. Οι γυναίκες και τα κορίτσια προβάλλονται στοργικές, εξαρτημένες, δειλές, φιλάρεσκες, φοβητσιάρες, ζηλιάρες, εκδηλωτικές.

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου, και έχουν μελετηθεί στοιχεία για τα στερεότυπα και τους ρόλους των φύλων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται, σε αυτά οι διαφυλικές σχέσεις. Η ιδεολογία που εμφανίζεται, μέσα από τα αναγνωστικά είναι βαθιά αντιδραστική. Προβάλλεται αυστηρός καταμερισμός της εργασίας, κατά φύλο που μεταβιβάζει όλα τα παραδοσιακά στερεότυπα, τις καθιερωμένες σχέσεις και ρόλους.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων, των αναγνωστικών βιβλίων της περιόδου 1976-78 έδειξαν, ότι οι γυναίκες εμφανίζονται παθητικές και υποταγμένες, υπάρχει απόλυτη κυριαρχία του ανδρικού φύλου, που εμφανίζεται δυναμικό και δημιουργικό. Η οικογένεια προβάλλεται με την παραδοσιακή της οργάνωση. Οι γυναίκες παρουσιάζονται στο ρόλο μητέρας - νοικοκυράς.

Τα καινούργια αναγνωστικά βιβλία του 1983 μελέτησε το 1987 η Δεληγιάννη - Κουϊμτζή διερευνώντας το αν είχαν γίνει αλλαγές για τη μείωση των διακρίσεων και για την ανισότητα των δύο φύλων. Τα καινούργια αναγνωστικά εμφανίζουν κάποιες βελτιώσεις συγκριτικά με τα παλιά κυρίως σε ότι αφορά παιδικούς χαρακτήρες. Δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση αγοριών και κοριτσιών στις δραστηριότητες και στα ενδιαφέροντά τους. (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 1998)

Στο χώρο της εργασίας μικρός αριθμός γυναικών που εμφανίζονταν να εργάζεται (13% έναντι 53,2% των ανδρών) ασχολείται με επαγγέλματα "γυναικεία". Η αναφορά στην εργασία των γυναικών, γίνεται για να εξηγήσει το γεγονός ότι οι γυναίκες αυτές λείπουν από το σπίτι, δηλ. από το χώρο στον οποίο ανήκουν. Η απουσία της γυναίκας από το σπίτι είναι η αιτία που ο άνδρας εμφανίζεται να αναλαμβάνει κάποιες από τις δουλειές του σπιτιού. Ο άνδρας παρουσιάζεται ως καλός οικογενειάρχης, καλός πατέρας - σύζυγος και επιτυχημένος στη δουλειά του. Έχουμε λοιπόν μια επέκταση του ανδρικού φύλου σε διάφορες δραστηριότητες, αλλά η γυναικεία παρουσία είναι ασαφής και απροσδιόριστη. Τα αναγνωστικά βιβλία του 1983 παρουσιάζουν μια ανανεωμένη εικόνα των ανδρικών και γυναικείων ρόλων, αλλά εξακολουθούν να αναπαράγουν την ιδεολογία

Στα βιβλία που υπάρχουν σήμερα υπάρχουν λιγότερα στερεότυπα, παρόλα αυτά δεν προωθούν την ισότητα των ευκαιριών. Ορισμένα κράτη έχουν θεσπίσει κανόνες, όπως η Γερμανία όπου απαγορεύεται η κυκλοφορία διδακτικού υλικού, που περιέχει προκαταλήψεις για τους ρόλους των φύλων. Υπάρχει λοιπόν ένα κενό στο θεσμικό πλαίσιο που πρέπει να καλυφθεί, για να πάψει το σχολείο να αναπαράγει την ανισότητα των δύο φύλων.

Το ζήτημα της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση δεν έχει αντιμετωπιστεί σοβαρά από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές και τα σχολεία "Στην Ελλάδα διαπιστώνεται σημαντική καθυστέρηση στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων στην εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης".

Σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ανισότητας των φύλων έχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ως φαίνεται δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τα κορίτσια και τα αγόρια. Οι μαθητές κάθονται σε χωριστές σειρές, τα κορίτσια είναι πιο ήσυχα πιο υπάκουα, πιο επιμελή, έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια παρόλο που αντιμετωπίζονται ως άτομα που πετυχαίνουν όχι γιατί έχουν ικανότητες, αλλά προσπάθησαν πολύ και δούλεψαν σκληρά .

Οι δάσκαλοι φαίνεται να αναπαράγουν την ανισότητα των φύλων, καθώς μεταβιβάζουν τα παραδοσιακά στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων μέσα από την παιδαγωγική πράξη. Σε έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τα 2/3 των ερωτηθέντων δασκάλων για το μέλλον των μαθητών τους, δήλωσαν ότι έτσι κι αλλιώς τα κορίτσια θα παντρευτούν μέσα σε πέντε το πολύ χρόνια αφού τελειώσουν το σχολείο (Πανταζή, 1996).

Οι δάσκαλοι (άνδρες - γυναίκες) απορρίπτουν, περισσότερο τα κορίτσια από ότι τα αγόρια, όταν είναι κακοί μαθητές. Οι άνδρες δάσκαλοι υποτιμούν τις φιλοδοξίες ή το ενδιαφέρον των κοριτσιών για τις θετικές επιστήμες που τις θεωρούν παραδοσιακά ανδρικό φέουδο, άρα υψηλού κύρους ενώ αντίθετα οι θεωρητικές επιστήμες ταιριάζουν καλύτερα στα κορίτσια. Η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει το λεγόμενο "κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα" μέσα από τις φανερές διαφοροποιήσεις για τα δύο φύλα. Το "κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα" διαμορφώνει την εικόνα που φτιάχνει ο μαθητής/τρια για τον εαυτό του/της, τις προσδοκίες του/της τις επαγγελματικές φιλοδοξίες του/της .

Οι εκπαιδευτικοί δεν προετοιμάστηκαν ούτε στοιχειωδώς, για να γνωρίσουν και να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ισότητα των φύλων. Πρέπει λοιπόν, να διερευνηθούν όλοι οι παράμετροι που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο, για να προωθηθεί μέσα από

την εκπαίδευση ή ισότητα των φύλων και να πάψει το Σχολείο να είναι μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η θέση της Ελληνίδας εκπαιδευτικού

Τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας που αφορούν τη συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό δείχνουν ότι η συμμετοχή των γυναικών είναι πολύ μεγάλη στην προσχολική εκπαίδευση. Το 1990 το 99,8% των Νηπιαγωγών ήταν γυναίκες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι το 1987 γίνονται δεκτές στις Σχολές Νηπιαγωγών μόνο γυναίκες. Με το Ν. 1286/82 έγινε εισαγωγή ανδρών σπουδαστών στις Σχολές Νηπιαγωγών, οι διορισμένοι νηπιαγωγοί ήταν 8.357 γυναίκες και 20 νηπιαγωγοί άνδρες. Στη Δημοτική Εκπαίδευση υπάρχει περίπου ίσος αριθμός διδασκόντων και διδασκουσών. Το 1990 οι δασκάλες αποτελούσαν το 51,3% του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα Γενικά Λύκεια το 1990 το 48,9% ήταν γυναίκες, στα Τεχνικά Λύκεια το ποσοστό ήταν 35,9%. Συνολικά στη Δευτεροβάθμια φαίνεται να υπερτερούν οι γυναίκες σε ποσοστό 63,2%.

Παρακάτω παρατίθενται στατιστικά στοιχεία της αναλογίας ανδρών γυναικών σε θέσεις ευθύνης, με βάση τις τελευταίες κρίσεις στελεχών.

Πίνακας 1: Περιφερειακοί Διευθυντές

2010		2014	
ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
76,9%	23,1%	84,6%	15,4%

Πίνακας 2: Σχολικοί Σύμβουλοι

1995		2010	
ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
85,00%	15,00%	48,00%	52,00%

Πίνακας 3: Διευθυντές εκπαίδευσης

1995		2010		2014	
ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
100,00%	0,00%	84,50%	15,50%	79,70%	19,00%

Όπως είδαμε, το γυναικείο φύλο διδασκόντων, έχει την αριθμητική υπεροχή σε σχέση με το ανδρικό φύλο σε όλη τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό πλειοψηφούν, αλλά στη διοίκηση αποτελούν μειοψηφία. Η γυναικεία παρουσία στη διοίκηση είναι ελάχιστη. Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Ο αριθμός των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις, είναι κατά πολύ μικρότερος από τον αντίστοιχο των ανδρών. Αν και τις περισσότερες φορές, έχουν το ίδιο επίπεδο σπουδών και προσόντων, επιλέγονται για τη διοικητική θέση από τα υπηρεσιακά συμβούλια τα οποία όντας ανδροκρατούμενα, εκτιμούν ότι ο ρόλος του προϊσταμένου, του διευθυντή, δεν ταιριάζει στη γυναικεία φύση.

Διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες δεν ολοκλήρωσαν τη διαδικασία και απείχαν από τη συνέντευξη. Αρκετές γυναίκες ισχυρίστηκαν ότι απείχαν από τη συνέντευξη επειδή θεώρησαν σίγουρη την επιλογή του συνυποψήφιου συζύγου τους. Μια γυναίκα εκπαιδευτικός είπε

ότι δεν προσήλθε στη συνέντευξη γιατί ο άνδρας της δεν της επέτρεψε να αναλάβει τόσο μεγάλες ευθύνες, η ανάληψη των οποίων, θα λειτουργούσε σε βάρος της οικογένειας. Μερικές προέλαβαν ως λόγο της αποχής τους, το φόβο μήπως αποτύχουν αν επιλέγονταν, στα διευθυντικά τους καθήκοντα.

Η εικόνα των συνολικών στατιστικών είναι επιφανειακή αν όχι απατηλή επισημαίνει η (Μ. Ηλιου, 1988). Υπάρχει άνιση κατανομή όχι μόνο στις βαθμίδες της ιεραρχίας αλλά και στις σχολές και σε αυτές τις επιστημονικές περιοχές. Περισσότερες γυναίκες πανεπιστημιακοί συγκεντρώνονται στις Ανθρωπιστικές Σπουδές, Νομικές, Οικονομικές, Κοινωνικές Επιστήμες και τέλος στις Ιατρικές, Φυσικές Επιστήμες, Αρχιτεκτονική. Μεγάλες διαφορές εμφανίζονται σε βάρος των γυναικών στο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών. Οι άνδρες παρακολούθησαν μεταπτυχιακές σπουδές σε ποσοστό 42,3% και οι γυναίκες σε ποσοστό 36,4%. Το 66,1% των ανδρών απέκτησαν μεταπτυχιακό δίπλωμα, το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 59,6%.

Η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των γυναικών έχει αργή εξέλιξη σε έναν επαγγελματικό χώρο που ήταν ανδροκρατούμενος. Οι γυναίκες παραμένουν στάσιμες ή προάγονται με αργότερο ρυθμό, ιδιαίτερα αν είναι παντρεμένες και με παιδιά. Ο χρόνος εργασίας της γυναίκας που ξοδεύεται για τη φροντίδα της οικογένειας εμφανίζεται αρνητικά: λιγότερες έρευνες, λιγότερες δημοσιεύσεις πραγματοποιούμενες από γυναίκες σε σχέση με την ανδρική πνευματική παραγωγή.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, άρχισε να λειτουργεί το ακαδημαϊκό έτος 1986-1987 με ένα πρόγραμμα σπουδών πρωτοποριακό για τα ελληνικά δεδομένα, τόσο ως προς την οργάνωση των σπουδών όσο και προς το περιεχόμενο τους.

Στο πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφέρεται ότι από το περιεχόμενο σπουδών και τους στόχους "απορρέει η ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη μη σεξιστική αγωγή, αφού εξανθρωπισμένη κοινωνία δε νοείται με διακρίσεις σε βάρος της μισής ανθρωπότητας κι η υπέρβαση των "παραδοσιακών" διακρίσεων δεν αποτελεί απλώς νομικό ζήτημα, αλλά προϋποθέτει τη ριζική αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων και συνεπώς ολόπλευρη αντιμετώπιση του στα πλαίσια της εκπαίδευσης".

2.2. Αιτίες της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών

Τα αίτια που οδηγούν στην υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοίκηση οφείλονται στην πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και στο σύστημα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα φύλα, στο οποίο οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες έχουν περισσότερα προνόμια, δικαιώματα και προσβάσεις στην εξουσία τόσο οικονομικά όσο και ιδεολογικά. Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Σαββίδη (2002) τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης μπορούν να χωριστούν σε εσωτερικά και εξωτερικά. Εσωτερικά είναι αυτά που οφείλονται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιοσυγκρασία, όπως η έλλειψη προσωπικών κινήτρων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση καθώς και η έλλειψη παρώθησης για διεκδίκηση ηγετικών θέσεων. Εξωτερικά αίτια αναφέρονται σε κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά που "αποτρέπουν" τις γυναίκες από την διεκδίκηση υψηλών διοικητικών θέσεων.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα - Ρέππα τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης κατατάσσονται σε (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008):

α) Προσωπικά - Ψυχολογικά

Υπαρξη οικογενειακών υποχρεώσεων και φόβος σύγκρουσης οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων, (Σαΐτης, 2005). Ο κυρίαρχος ρόλος της γυναίκας αναφέρεται στην εκπλήρωση των μητρικών και συζυγικών υποχρεώσεων και όχι την διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων με αυξημένα εργασιακά ωράρια (Athanassoula - Reppa, 2002), (Μαραγκουδάκη, 2008).

β) Θεσμικά

Τα θεσμικά αίτια αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις δομές και στον τρόπο που διοικείται. Κατά το παρελθόν κυρίως, υπήρχαν οργανωτικά και λειτουργικά εμπόδια που εις βάρος των γυναικών όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής και στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής. Σύμφωνα με την (Μαραγκουδάκη, 2008) η επιλογή των στελεχών γίνεται κυρίως με βάση

κομματικά κριτήρια. Η πρόσβαση των γυναικών στα κομματικά όργανα είναι περιορισμένη με αποτέλεσμα αντίστοιχα μικρό αριθμό γυναικών που προωθούνται κομματικά σε διοικητικές θέσεις.

γ) Κοινωνικοπολιτικά και Πολιτισμικά

Η απουσία των γυναικών από τις υψηλόβαθμες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας, έχει ως αποτέλεσμα αντίστοιχη έλλειψη δικτύωσης των γυναικών με πρόσωπα εξουσίας και κύρους του ίδιου φύλου, περιορίζοντας έτσι τις θετικές επιπτώσεις που συνεπάγεται μία τέτοια σχέση. Τέτοιες είναι η ενημέρωση για τις διαδικασίες μελλοντικών προαγωγών αλλά κυρίως η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε αυτές. Η ενθάρρυνση που λαμβάνουν οι γυναίκες από άτομα του ίδιου φύλου που κατέχουν υψηλόβαθμες θέσεις αποτελεί σημαντικότατο παράγοντα για την υπέρβαση των εμποδίων και για τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης.

3. Προτάσεις

Οι διαφορετικοί ρόλοι αντανακλούν τα στερεότυπα μιας κοινωνίας, με τα οποία οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται. Προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση απαιτείται η προώθηση της ισότητας των φύλων κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση όμως απαιτείται αναδιαμόρφωση της εικόνας σχετικά με το ρόλο και τα χαρακτηριστικά του κάθε φύλου αρχίζοντας να γίνεται σαφής και διακριτή από πολύ μικρή ηλικία, από το νηπιαγωγείο. Πρέπει να τις απαραίτητες προϋποθέσεις, έτσι ώστε το παιδαγωγικό υλικό να είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα σε σχέση με τους ρόλους σε ότι αφορά τα δύο φύλα. Μέσα από την καθημερινή πρακτική πρέπει να διαμορφωθεί η αντίληψη στα παιδιά ότι οι δραστηριότητες δε διαφοροποιούνται μόνο ανάλογα με το φύλο. Επίσης να ενισχύεται η ισότιμη συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα:

- συνειδητοποιήσουν ότι η διαφορετικότητα των φύλων δεν απορρέει και δεν εξαρτάται από τις διαφορές στην εξωτερική εμφάνιση των ατόμων.
- αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα των χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από το φύλο του.
- οικοδομήσουν την έννοια της σταθερότητας του φύλου τους ανεξάρτητα από τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά.
- ενισχύσουν την ατομική τους ταυτότητα και να μιλήσουν για τον εαυτό τους και τις προτιμήσεις τους.
- συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν αντικείμενα, δραστηριότητες, αθλήματα κ.ά. που αρέσουν εξίσου στα αγόρια και στα κορίτσια.
- κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι, άνδρες-γυναίκες, βιώνουν συναισθήματα ίδιας έντασης σε παρόμοιες καταστάσεις.
- συνειδητοποιήσουν ότι η ενασχόληση με ενδοοικιακές εργασίες αφορά εξίσου το ανδρικό και το γυναικείο φύλο.
- οικοδομήσουν την έννοια της ισότητας αναφορικά με τους ρόλους των δύο φύλων μέσα στην οικογένεια.
- συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχουν «αγορίστικα» και «κοριτσίστικα» παιχνίδια και γωνιές.
- απαλλαγούν από τυχόν στερεότυπες αντιλήψεις για το παιχνίδι.
- κατανοήσουν ότι η επιλογή του επαγγέλματος μας, έχει σχέση μόνο με τις επιθυμίες και τις δυνατότητές μας και όχι με το φύλο μας.
- συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι δεν υπάρχουν παραδοσιακά «ανδρικά» ή «γυναικεία» επαγγέλματα.
- γνωρίσουν γυναίκες με κύρος σε θέσεις κλειδιά, που πριν λίγα χρόνια ήταν καθαρά ανδροκρατούμενες.
- κατανοήσουν ότι η επιτυχία συντελείται με συνεργασία και των δύο φύλων.

- κατανοήσουν ότι η ενασχόληση με τα κοινά είναι δικαίωμα και των ανδρών και των γυναικών.
- γνωρίσουν γυναίκες, που ασχολούνται με την πολιτική.

3. Συμπεράσματα

Η ύπαρξη υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στην ιεραρχία της εκπαίδευσης είναι δεδομένη και αντανακλά τα κοινωνικά στερεότυπα σε σχέση με τα φύλα. Ακολουθεί την αντίστοιχα μειωμένη συμμετοχή που παρατηρείται σχεδόν σε όλες ιεραρχικά υψηλές θέσεις τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα αλλά και στην πολιτική. Η ανάγκη θεσμοθέτησης κατωτάτου ποσοστού συμμετοχής σε συλλογικά όργανα του δημοσίου αντανακλά αυτή την πραγματικότητα. Το χειρότερο όμως είναι η έλλειψη διάθεσης των γυναικών να διεκδικήσουν υψηλές διοικητικές θέσεις. Για αυτό τον λόγο θεωρούμε ότι η εκπαίδευση έχει πρωτεύοντα ρόλο στην ανατροπή αυτού του σκηνικού. Πρέπει να προσπαθήσει να αλλάξει τα κοινωνικά στερεότυπα και να διαμορφώσει πολίτες με διαφορετική νοοτροπία. Οι παρεμβάσεις πρέπει να ξεκινήσουν από το νηπιαγωγείο και να συνεχίζονται κλιμακούμενα καθ' όλη την διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα υπόλοιπα είναι έργο της ίδιας της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Athanassoula - Reppa, A. K. (2002, 10). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality. *Education Policy Analysis Archives*.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ηλιου, Μ. (1988). Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σσ. 3-24.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φίλων Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Γ. ε. εκπαίδευσης, *Εκπαιδευτικοί και φύλο* (σσ. 205-206). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Πανταζή, Τ. . (1996, 1 15). Εισήγηση στο σεμινάριο της Γ.Γ.Ι. Γυναίκα - εκπαίδευση - επαγγελματικός προσανατολισμός.
- Παπαμάρκου, Χ. (1883). *Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων αποσταλέντων Εκτάκτων Επιθεωρητών*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ.
ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ – ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ρηνάκη Αικατερίνη
kaitirinaki28@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Ψυχολόγος

Αντωνάκη Ευαγγελία
achlia@hotmail.com
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται το θέμα της συνέχισης της αναπαραγωγής στερεοτύπων των δύο φύλων μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα και του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτό. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται αναφορά σε έρευνες που αποδεικνύουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια συνεχίζουν να αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς το φύλο, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες διαμορφώνουν επαγγελματικές αντιλήψεις και αναπτύσσουν διαφυλικές σχέσεις ανάλογα με το φύλο τους και τις υπάρχουσες κοινωνικές προκαταλήψεις. Στο ερευνητικό μέρος θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα έρευνας, όπου εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό. Στόχος είναι, να διαπιστωθεί ο βαθμός ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στους παράγοντες με τους οποίους το σχολείο αναπαράγει εσφαλμένα μηνύματα για τα δύο φύλα και να αναδειχθεί η αναγκαιότητα κατάρτισης στη βασική εκπαίδευση και ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην «έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση», στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και στη Διαφυλική Αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, δάσκαλος/-α, φύλο, επιμόρφωση, ισότητα

1. Εισαγωγή

Μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού συστήματος τα δύο φύλα κοινωνικοποιούνται, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους εσωτερικεύοντας, αφομοιώνοντας κι εν τέλει εκδηλώνοντας τους αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους συμπεριφοράς (Νασιάκου, 1978:62 – Πυργιωτάκης 1985:9-10 – Muhlbaue, 1985Q 13-16 – Γκότοβος, 1990:32).

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού μεταβιβάζονται σ' αυτό τυπικοί τρόποι συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο. Η κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων συνεχίζει από την νηπιακή ηλικία στο χώρο του σχολείου. Η σχολική τάξη αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνίας, αφού εκπαιδευτικοί και μαθητές μεταφέρουν σ' αυτήν αντιλήψεις, που στηρίζονται σε στερεότυπες απόψεις σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων (Κανταρτζή, 1996:39).

Συνηθίζεται να έχουμε την άποψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου είναι εκείνο που συμβάλλει στην αναπαραγωγή στερεοτύπων των δύο φύλων. Συμβάλλουν σε αυτό τα σχολικά βιβλία είτε προβάλλοντας τον παραδοσιακό της ρόλο είτε αγνοώντας την ύπαρξή και την προσφορά της γυναίκας στο κοινωνικό σύνολο (Δεληγιάννη – Κουϊμπτζή, 1955:152). Η ανυπαρξία του Σχολικού Επαγγελματικού προσανατολισμού (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1995:106-115) και της Διαφυλικής Αγωγής (Μεράκου κ.ά. 2000:12), αντικείμενα μέσω των οποίων θα μπορούσαν εύκολα να αρθούν στερεοτυπικές ιδέες, επιτρέπει τη διαίωνηση σεξιστικών συμπεριφορών. Η αλήθεια όμως είναι ότι εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και το παραπρόγραμμα, το οποίο ορίζεται από τους Davies & Meighan (1975:171) ως η ανεπίσημη πλευρά της μάθησης ή η συνέπεια του

τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η επίδρασή του είναι περισσότερο δραστική, επηρεάζει περισσότερο τη διαμόρφωση στάσεων κι αντιλήψεων στους μαθητές, είναι πιο ανθεκτικό στις αλλαγές και η ισχύς του είναι δυνατόν να ανατρέψει ή και να υπονομεύει το επίσημο πρόγραμμα (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1983).

Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης προς μία μη σεξιστική κατεύθυνση είναι ακόμα ζητούμενο και επιδίωξή μας είναι να συμβάλλουμε στον εμπλουτισμό του διαλόγου, που θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός σχολείου που θα σέβεται και θα ικανοποιεί απόλυτα το ανθρώπινο δικαίωμα της ισότητας των δύο φύλων.

2. Κυρίως Μέρος

2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

A. Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου συμβάλλει στην αναπαραγωγή στερεοτύπων των δύο φύλων. Ειδικότερα:

- Τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν στερεοτυπικές συμπεριφορές μέσα από τον τρόπο γραφής, το περιεχόμενο και την εικονογράφηση, ασκώντας ιδεολογικό πειθαναγκασμό στους μαθητές και στις μαθήτριες (Δεληγιάννη – Κουϊμπτζή, 1955:152). Στα βιβλία της «Γλώσσας» η έννοια της ισότητας των φύλων απουσιάζει, αφού ο παραδοσιακός ρόλος της γυναίκας υπερτονίζεται ενώ ο επαγγελματικός δηλώνεται με ασάφεια (Κανταρτζή, 1991). Στα βιβλία των «Μαθηματικών» το θηλυκό γένος δεν υφίσταται, λες και η κοινωνία μας είναι γένους αρσενικού (Ματσαγγούρας (1983:81-85). Στα βιβλία της Ιστορίας απαξιώνεται η παρουσία και η προσφορά της γυναίκας (Λαμπροπούλου – Γεωργουλέα, 1989:58-69), αφού αγνοείται επιδεικτικά και στο περιεχόμενο και στην εικονογράφηση (Καταρτζή, 2002:119-129).
- Η μη θεσμοθέτηση του μαθήματος του «Επαγγελματικού Προσανατολισμού» στο Δημοτικό Σχολείο στερεί στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα με την καλλιέργεια υγιών ανθρωπίνων σχέσεων ν' αποκτήσουν εκείνη τη φιλοσοφία της ζωής, που θα τους βοηθήσει να ενταχθούν μ' επιτυχία σαν μέλη υπεύθυνα στη σύγχρονη εξελισσόμενη κοινωνία, μια κοινωνία ισότητας και ισοτιμίας (Τρυφονόπουλος, 1975:1). Το φύλο φαίνεται να ασκεί μια ισχυρή επιρροή στις επιλογές και τις επαγγελματικές αντιλήψεις των παιδιών, αφού στην ηλικία αυτή αναπτύσσουν την ταυτότητα του ρόλου του φύλου (Golombok, & Fivush, 1996) και δυστυχώς μαθαίνουν να ενδιαφέρονται μόνο για δραστηριότητες που παραπέμπουν σε στερεοτυπικά για το κάθε φύλο επαγγέλματα. Αν και υπάρχουν στα βιβλία του Δημοτικού σχολείου στοιχεία προοδευτισμού, αυτά δεν συστηματοποιούνται στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 1996:26-28. Κρασσάς, 2001) και σίγουρα δεν συμβάλλουν στην άρση στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων.
- Η Διαφυλική Αγωγή μπορεί να αναγνωρίζεται από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας εκτός των άλλων ως το μέσον προώθησης υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών (Μεράκου κ.ά. 2000:12), όπως αυτές προσδιορίζονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες (Halstead & Reiss 2003:8), όμως μέχρι σήμερα μόνο μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων «Αγωγής Υγείας» μπορεί να υλοποιηθεί. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ισότητα των φύλων είναι καθολική αρχή του αναλυτικού προγράμματος με κυρίαρχη άποψη ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν σε όλα τα μαθήματα και τους τομείς (Ιωαννίδου Μουζακίτη, 2010:58).

B. Η επιλογή επαγγέλματος συνεχίζει να επηρεάζεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο.

Αποτελέσματα ερευνών για το θέμα αυτό έχουν δείξει ότι:

- Η μαζική είσοδος των γυναικών στην εργασία άλλαξε τον κοινωνικό της ρόλο τόσο στη δημόσια όσο και στην προσωπική ζωή της (Αθανασιάδου κ.α., 2001). Κι ενώ ο ρόλος της

είναι πλέον πολύπλευρος, συνοδεύεται ταυτόχρονα από σεξιστικές προκαταλήψεις (Camussi et all, 2005:44), αφού εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη διάρθρωση ανάμεσα στα δύο φύλα. Αν και πάντα υπάρχουν φωτεινές εξαιρέσεις που διαπρέπουν σε ανδροκρατούμενα περιβάλλοντα, απλά επιβεβαιώνουν τον κανόνα που λέει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών εργάζονται σε ορισμένα μόνο επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται «γυναικεία» (Μαράτου κ.α., 2002). Χαρακτηριστικό παράδειγμα η συμμετοχή των γυναικών στην προσχολική αγωγή που ξεπερνά το 90%, αν και από το 1987 γίνονται δεκτοί στο Πανεπιστήμιο και άντρες. Το ίδιο μήνυμα «περνάει» με το χαμηλό ποσοστό των γυναικών που κατέχουν θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001) είτε λόγω των πολλών οικογενειακών υποχρεώσεων είτε λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης από το ανδροκρατούμενο περιβάλλον εργασίας είτε λόγω της «ανεπιθύμητας» και «αδιαφορίας» των γυναικών να παλέψουν για την καριέρα τους, είτε τέλος λόγω της αδυναμίας τους ν' ανταπεξέλθουν στις πιέσεις ενός αντροκρατούμενου κι ανταγωνιστικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής – Σαββίδης, 2002). Ακόμα, όμως, κι όταν οι γυναίκες κατέχουν ηγετική θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αυτό το έχουν καταφέρει με πολλή δουλειά, φροντίζοντας να μην ξεπεράσουν σε απόδοση τους άντρες, ώστε να μην βλάψουν την αποδοχή τους από την ομάδα των ανδρών (Kanter, 1997- Champers, 1982). Ο παραδοσιακός ρόλος της γυναίκας αναπαράγεται επίσης, με τις ευέλικτες μορφές εργασίας (Μουρίκη, 1991), καθώς και με την μερική απασχόληση που πλήττει διεθνώς κυρίως τη γυναίκα εργαζόμενη (Παναγιωτόπουλος, 1998), αφού επιβεβαιώνεται η ευκαιριακή συμμετοχή της στην εργασία (Κραβαρίτου, 1991).

- Οι γυναίκες συνήθως επιλέγουν να διδάσκουν σε μικρές τάξεις (Α, Β, Γ) α) γιατί δεν έχουν μεγάλη προετοιμασία στο σπίτι, β) θεωρείται προέκταση του ρόλου της μητέρας που θα βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί ευκολότερα, γ) θεωρούνται καταλληλότερες στη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων και δ) γιατί δεν μπορούν να επιβληθούν σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές (Σταυρίδου κ.ά. 1999:175-177).

2.2. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί (78 γυναίκες και 42 άντρες). Σκοπός ήταν η μελέτη των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του Δημοτικού Σχολείου στην αναπαραγωγή στερεοτύπων των δύο φύλων. Ως βασικά ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του δημοτικού σχολείου στην αναπαραγωγή στερεοτύπων των δύο φύλων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

2. Διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όσον αφορά το ρόλο του δημοτικού σχολείου στην αναπαραγωγή στερεοτύπων των δύο φύλων;

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν:

- Στην ερώτηση αν τα σχολικά εγχειρίδια βοηθούν στην αναπαραγωγή εσφαλμένων μηνυμάτων για τα δύο φύλα, το 71% απάντησε ΟΧΙ (85 εκπαιδευτικοί) και το 29% ΝΑΙ (35 εκπαιδευτικοί), ενώ δε διαφοροποιείται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο.

Πίνακας 1: Διασταυρωμένη ταξινόμηση της ερώτησης αν τα σχολικά εγχειρίδια βοηθούν στην αναπαραγωγή εσφαλμένων μηνυμάτων για τα δύο φύλα μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου: Αριθμός, εκατοστιαία συχνότητα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

Εκπαιδευτικοί		Απάντηση		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Γυναίκες	Αριθμός	22	56	78
	% Φύλο	28,2%	71,82%	100,0%

	% Ερώτηση	62,9%	65,9%	65,0%
Άνδρες	Αριθμός	13	29	42
	% Φύλο	31,0%	69,0%	100,0%
	% Ερώτηση	37,1%	34,1%	35,0%
Σύνολο	Αριθμός	35	85	120
	% Φύλο	29,2%	70,8%	100,0%
	% Ερώτηση	100,0%	100,0%	100,0%
Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας				
Pearson Chi-square $\chi^2 = .100$, df 1, ns				

- Στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιες τάξεις διδάσκουν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εξήντα τέσσερις (64, ή ποσοστό 53,3%) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στις μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) διδάσκουν άντρες ενώ στις μικρότερες (Α', Β' και Γ' Δημοτικού) διδάσκουν γυναίκες, ενώ από την άλλη πλευρά πενήντα έξι (56 ή ποσοστό 46,7%) εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική άποψη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες γυναίκες δεν συμφωνούν ότι επιλέγονται οι τάξεις με στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Πίνακας 2: Διασταυρωμένη ταξινόμηση της συχνότητας απαντήσεων στην ερώτηση «Στις μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) διδάσκουν άντρες ενώ στις μικρότερες (Α', Β' και Γ' Δημοτικού) διδάσκουν γυναίκες» μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου: Αριθμός, εκατοστιαία συχνότητα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

Εκπαιδευτικοί		Απάντηση		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Γυναίκες	Αριθμός	36	42	78
	% Φύλο	46,2%	53,8%	100,0%
	% Ερώτηση	56,3%	75,0%	65,0%
Άνδρες	Αριθμός	28	14	42
	% Φύλο	66,7%	33,3%	100,0%
	% Ερώτηση	43,8%	25,0%	35,0%
Σύνολο	Αριθμός	64	56	120
	% Φύλο	53,3%	46,7%	100,0%
	% Ερώτηση	100,0%	100,0%	100,0%
Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας				
Pearson Chi-square $\chi^2 = 4615$, df 1, $p < .05$				

- Η επεξεργασία όμως των απαντήσεών τους στην ερώτηση σχετικά με την τάξη που διδάσκουν, έδειξε ότι η Α' τάξη είναι γυναικείο θέμα αφού το 25% των γυναικών και το 1% των αντρών της έρευνάς μας διδάσκει στην Α' τάξη, ενώ στην Ε' και Στ' το 25% των γυναικών και το 60% των ανδρών.

Πίνακας 3. Διασταυρωμένη ταξινόμηση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου: Αριθμός, εκατοστιαία συχνότητα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Σχολική τάξη	Φύλο εκπαιδευτικών			
	Γυναίκα	Άνδρας	Σύνολο	
Α' Τάξη	Αριθμός	14	0	14
	% Τάξη	100,0%	,0%	100,0%

	% Φύλο	23,7%	,0%	16,9%
Β' Τάξη	Αριθμός	11	3	14
	% Τάξη	78,6%	21,4%	100,0%
	% Φύλο	18,6%	12,5%	16,9%
Γ' Τάξη	Αριθμός	9	3	12
	% Τάξη	75,0%	25,0%	100,0%
	% Φύλο	15,3%	12,5%	14,5%
Δ' Τάξη	Αριθμός	8	3	11
	% Τάξη	72,7%	27,3%	100,0%
	% Φύλο	13,6%	12,5%	13,3%
Ε' Τάξη	Αριθμός	7	7	14
	% Τάξη	50,0%	50%	100,0%
	% Φύλο	11,9%	29,2%	16,9%
ΣΤ' Τάξη	Αριθμός	10	8	18
	% Τάξη	55,6%	44,4%	100,0%
	% Φύλο	16,9%	33,3%	21,7%
Σύνολο	Αριθμός	59	24	83
	% Τάξη	71,1%	28,9%	100,0%
	% Ερώτηση	100,0%	100,0%	100,0%

Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Pearson Chi-square $\chi^2= 11320$, $df 5$, $p<.05$

- Στην ερώτηση αν υπάρχουν αντρικά και γυναικεία επαγγέλματα το 68% (81 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι δεν ισχύει. Το αξιοπερίεργο είναι ότι εξ αυτών οι 53 είναι γυναίκες και οι 28 άντρες, την ώρα που οι νηπιαγωγοί στον Κλάδο μας είναι στο 95% γυναίκες.

Πίνακας 4. Διασταυρωμένη ταξινόμηση της συχνότητας απάντησης «αν υπάρχουν επαγγέλματα κατάλληλα για άνδρες και επαγγέλματα για γυναίκες» μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου: Αριθμός, εκατοστιαία συχνότητα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

		Ανδρικά/Γυναικεία επαγγέλματα		
Εκπαιδευτικοί		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Σύνολο
Γυναίκες	Αριθμός	24	53	77
	% Φύλο	31,2%	68,8%	100,0%
	% Ερώτηση	63,2%	65,4%	64,7%
Άνδρες	Αριθμός	14	28	42
	% Φύλο	33,3%	66,7%	100,0%
	% Ερώτηση	36,8%	34,6%	35,3%
Σύνολο	Αριθμός	84	36	119
	% Φύλο	70,0%	30,0%	100,0%
	% Ερώτηση	100,0%	100,0%	100,0%

Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας

Pearson Chi-square $\chi^2= .059$, $df 1$, ns

- Στην ερώτηση αν υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων ΝΑΙ απάντησε το 80% των γυναικών (62 στον αριθμό) και το 60% (26 στον αριθμό) των ανδρών επιλέγοντας ως φορέα επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας, τα Παιδαγωγικά Τμήματα, το Σχολικό Σύμβουλο και λιγότερο το συνδικαλιστικό τους φορέα.

Πίνακας 5. Διασταυρωμένη ταξινόμηση της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου: Αριθμός, εκατοστιαία συχνότητα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Εκπαιδευτικοί		Επιμόρφωση εκπαιδευτικών επί της ισότητας δύο φύλων		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Γυναίκες	Αριθμός	62	16	78
	% Φύλο	79,5%	20,5%	100,0%
	% Ερώτηση	70,5%	50,0%	65,0%
Άνδρες	Αριθμός	26	16	42
	% Φύλο	61,9%	38,1%	100,0%
	% Ερώτηση	29,5%	50,0%	35,0%
Σύνολο	Αριθμός	88	32	120
	% Φύλο	73,3%	26,7%	100,0%
	% Ερώτηση	100,0%	100,0%	100,0%

Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας
Pearson Chi-square $\chi^2= 4316$, df 1, $p<.05$

- Εξετάζοντας την ανάγκη εισαγωγής του μαθήματος «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των απόλυτων και των εκατοστιαίων συχνοτήτων έδειξαν ότι 76 εκπαιδευτικοί (63,3% σε ποσοστό) υποστήριξαν ότι υπάρχει ανάγκη εισαγωγής του μαθήματος στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ από την άλλη πλευρά 44 εκπαιδευτικοί (36,7% σε ποσοστό) της έρευνας είχαν αντίθετη άποψη.

Πίνακας 6. Διασταυρωμένη ταξινόμηση της ανάγκης εισαγωγής του μαθήματος «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου: Αριθμός, εκατοστιαία συχνότητα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Εκπαιδευτικοί		Επιμόρφωση εκπαιδευτικών επί της ισότητας δύο φύλων		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Γυναίκες	Αριθμός	55	23	78
	% Φύλο	70,5%	29,5%	100,0%
	% Ερώτηση	72,4%	52,3%	65,0%
Άνδρες	Αριθμός	21	21	42
	% Φύλο	50,0%	50%	100,0%
	% Ερώτηση	27,6%	47,7%	35,0%
Σύνολο	Αριθμός	76	44	120
	% Φύλο	63,3%	36,7%	100,0%
	% Ερώτηση	100,0%	100,0%	100,0%

Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας
Pearson Chi-square $\chi^2= 4.947$, df 1, $p<.05$

- Στην ερώτηση αν το περιεχόμενο του μαθήματος «Διαφυλική Αγωγή» αναπτύσσεται από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος» το 17% εκτιμά πως αναπτύσσεται ικανοποιητικά, το 36% μέτρια και το 49% από λίγο έως καθόλου. Στην ερώτηση «αν το μάθημα της Διαφυλικής Αγωγής πρέπει να διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα» το 63,2% απάντησε ΟΧΙ, ενώ στην ερώτηση «αν το μάθημα της Διαφυλικής Αγωγής πρέπει να διδάσκεται μέσω των άλλων μαθημάτων» το 61,8% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησε ΝΑΙ.

Πίνακας 7. Διαστρωμένη ταξινόμηση της ανάγκης διδασκαλίας του μαθήματος της «Διαφυλικής Αγωγής» μέσω της ύλης όλων των διδασκόμενων μαθημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου: Αριθμός, εκατοστιαία συχνότητα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών επί της ισότητας δύο φύλων				
Εκπαιδευτικοί		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Σύνολο
Γυναίκες	Αριθμός	55	23	78
	% Φύλο	70,5%	29,5%	100,0%
	% Ερώτηση	72,4%	52,3%	65,0%
Άνδρες	Αριθμός	21	21	42
	% Φύλο	50,0%	50%	100,0%
	% Ερώτηση	27,6%	47,7%	35,0%
Σύνολο	Αριθμός	76	44	120
	% Φύλο	63,3%	36,7%	100,0%
	% Ερώτηση	100,0%	100,0%	100,0%

Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας
Pearson Chi-square $\chi^2 = 4.947$, df 1, $p < .05$

2.3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών σχετικών με την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση, καθώς και τα ευρήματα της μελέτης που αναλύσαμε ανωτέρω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αν και υπάρχει ευαισθητοποίηση στο θέμα, αν κι έχουν γίνει προσπάθειες άρσης της αναπαραγωγής στερεοτύπων των δύο φύλων, το Δημοτικό Σχολείο με το αναλυτικό του πρόγραμμα και το ανθρώπινο δυναμικό του συνεχίζει να ενισχύει σεξιστικές προκαταλήψεις και συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών τα σχολικά εγχειρίδια ενισχύουν σεξιστικές συμπεριφορές και στον τρόπο γραφής, όπου κυριαρχεί το αρσενικό γένος, και στο περιεχόμενο και στην εικονογράφηση όπου πλην ελαχίστων εξαιρέσεων η γυναικεία παρουσία είτε αγνοείται είτε αναφέρεται με πίστη στον παραδοσιακό σεξιστικό χαρακτήρα της. Η δική μας προσέγγιση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να είναι φορείς ανάλογων προκαταλήψεων, αφού δεν έχουν τη δυνατότητα και τη γνώση να διακρίνουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν λανθασμένα μηνύματα. Το 71% του δείγματος που χρησιμοποιήσαμε, απάντησε ότι τα βιβλία που η Πολιτεία μοιράζει στους μαθητές, δεν ενισχύουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και αξίζει να σημειώσουμε ότι δε διαφοροποιείται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο.

Επίσης ένα σημαντικό στοιχείο της έρευνάς μας είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την αναγκαιότητα ένταξης του «Επαγγελματικού Προσανατολισμού» ως μάθημα στο διδακτικό πρόγραμμα του σχολείου, κάτι που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά, αφού έρευνες έχουν δείξει ότι στην παιδική ηλικία διαμορφώνεται η ταυτότητα του φύλου.

Μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην ερευνητική μας προσπάθεια σχετικά με το αν η «Διαφυλική Αγωγή» αναπτύσσεται μέσα από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, αφού το 17% εκτιμά πως αναπτύσσεται ικανοποιητικά, το 36% μέτρια

και το 49% από λίγο έως καθόλου. Είναι άξιο απορίας πώς το 17% φαίνεται ικανοποιημένο και το 36% διαπιστώνει μια μέτρια προσέγγιση, όταν η πραγματικότητα που επιβεβαιώνεται και από τα πορίσματα μελετών, λέει ότι μέχρι σήμερα μόνο μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων «Αγωγής Υγείας» μπορεί να υλοποιηθεί η Διαφυλική Αγωγή. Η όποια άλλη αναφορά μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είναι αποσπασματική και αφορά κυρίως θέματα υγείας και αναπαραγωγής.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων ερευνών σχετικά με το αν σχετίζεται η επιλογή επαγγέλματος με το φύλο, μας επιβεβαίωσε ότι ακόμα και σήμερα υπάρχουν «γυναικεία» και «αντρικά» επαγγέλματα, ότι ακόμα και σήμερα η πλειοψηφία των γυναικών και αντρών επιλέγουν με παραδοσιακή προκατάληψη την επαγγελματική τους ενασχόληση, κάτι που δεν επιβεβαιώνεται από την επεξεργασία των απαντήσεων της συγκεκριμένης ερώτησης του ερωτηματολογίου μας, αφού το 68% απάντησε ότι δεν ισχύει. Το αξιοπερίεργο είναι ότι εξ αυτών οι 53 είναι γυναίκες και οι 28 άντρες, την ώρα που οι νηπιαγωγοί στον Κλάδο μας είναι στο 95% γυναίκες.

Αποδεικνύεται επίσης από τον τρόπο επιλογής των τάξεων, όπου σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, η πλειοψηφία των γυναικών επιθυμεί να διδάσκει στις μικρές τάξεις, ενώ η πλειοψηφία των αντρών στις μεγάλες. Και στη δική μας έρευνα η πλειοψηφία του δείγματος (53,3%) συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Αξίζει να σημειώσουμε ότι το 53,8 των γυναικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιό μας δε συμφωνεί ότι οι τάξεις επιλέγονται με στερεοτυπικό τρόπο. Οι απαντήσεις τους όμως στην ερώτηση που δείχνει την τάξη στην οποία διδάσκουν, επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών, αφού στην Α' τάξη διδάσκουν το 25% των γυναικών και το 1% των αντρών του δείγματός μας, ενώ στην Ε και Στ' τάξη το 25% των γυναικών και το 60% των ανδρών.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι τόσο ευαισθητοποιημένοι στο θέμα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τους παράγοντες, που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή εσφαλμένων μηνυμάτων για τα δύο φύλα. Έδειξαν επίσης, ότι αν και οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων αρνούνται και καταδικάζουν την παραδοσιακή μορφή της σεξιστικής ιδεολογίας, δεν μπορούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να ενισχύσουν μη-σεξιστικές συμπεριφορές στους μαθητές και στις μαθήτριες της τάξης τους.

Το ενθαρρυντικό είναι ότι συμφωνούν με ποσοστό 63,3% στην αναγκαιότητα εισαγωγής του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθώς και στην αναγκαιότητα να διδάσκεται η «Διαφυλική Αγωγή» με διάχυση σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Συμφωνούν επίσης, με ποσοστό 80% των γυναικών και 60% των ανδρών ότι υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, επιλέγοντας ως φορέα επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας, τα Παιδαγωγικά Τμήματα, το Σχολικό Σύμβουλο και λιγότερο το συνδικαλιστικό τους φορέα.

Οι εκπαιδευτικοί για να έχουν την ικανότητα της μη-σεξιστικής παρέμβασης, θα πρέπει να γνωρίζουν πώς αναπαράγονται οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, πώς δημιουργούνται, εντοπίζονται και καταπολεμούνται οι προκαταλήψεις κατά φύλο (Spencer et all, 2000:1-12). Θα πρέπει λοιπόν τα Παιδαγωγικά Τμήματα να έχουν τις προϋποθέσεις εκείνες, που είναι απαραίτητες για να προετοιμάσουν τους/τις εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές τέτοιες, που να προάγουν στις νεότερες γενιές την ισότητα των δύο φύλων.

Για να υπάρξει σωστός σχεδιασμός ουσιαστικής επιμόρφωσης για τα δύο φύλα, προτείνεται η λήψη μέτρων όσον αφορά τα Παιδαγωγικά και τα Μεταπτυχιακά τους Τμήματα, όπως:

- Να καθιερωθεί θεσμικά ο τομέας της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση, σε όσα τμήματα δεν υπάρχει.
- Να συμπεριληφθούν δεξιότητες απαραίτητες για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση στις μεθόδους διδασκαλίας, στις πρακτικές ασκήσεις, στις μικροδιδασκαλίες και στα σεμινάρια ανάπτυξης δεξιοτήτων.
- Προτείνεται επίσης, να ξεκινήσει η πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων μη-σεξιστικής παρέμβασης σε σχολικές μονάδες, με άσκηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτές. Επιβάλλεται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα μέσω

ουσιαστικής επιμόρφωση, αν θέλουμε η νέα γενιά να αντιμετωπισθεί με ισότιμη σχέση (Dutro, 2002:376-384).

- Συγκεκριμένα:
- Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν στα σχολικά εγχειρίδια τα στοιχεία εκείνα, που συντηρούν τις στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα στο περιεχόμενο, στην εικονογράφηση και στη γλώσσα, ώστε να καθοδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη σωστή προσέγγιση.
- Να προσανατολίζουν επαγγελματικά τους μαθητές και τις μαθήτριες με τέτοιο τρόπο, ώστε να αρθούν στερεότυπες προκαταλήψεις αποκλεισμού των γυναικών από την αγορά εργασίας, καθώς και τις κοινωνικοπολιτικές δραστηριότητες και αντίστοιχα των ανδρών από τη συμμετοχή τους και τη συμβολή τους στη μη αμειβόμενη εργασία της οικογένειας.
- Θα πρέπει το μάθημα της Διαφυλικής Αγωγής να ενσωματωθεί στην ύλη άλλων μαθημάτων με την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να μεταδώσουν τα σωστά μηνύματα ανάλογα τη βαθμίδα και την τάξη τους.

4. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδου Χ., Πετροπούλου Στ., Μιμίκου Γ., Οι συνθήκες της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα: 1980-2009, *ΚΕΘΙ*, Αθήνα, Μάιος 2001.
- Αθανασούλα – Ρέπα (2001) Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς, *Ανακοίνωση στο 7^ο Επιστημονικό Συνέδριο Σάκη Καραγιώργα*, 21-24 Απριλίου. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Γαργαλιάνος, Ι. (2007) Η ισότητα των φύλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 8, Αθήνα: Press line.
- Γκότοβος, Α. (1990) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. και Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π. (1983) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δημητρόπουλος, Ε., & Μπακατσή, Ρ. (1996). Ο θεσμός Συμβουλευτική – Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας – Μια πρόταση – πλαίσιο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*. Τ.14, Ιούνιος – Αύγουστος 1996, σ. 26-28. Αθήνα: Σ. Πατάκης Α.Ε.
- Κανταρτζή, Ε. (1996) *Η εικόνα της γυναίκας: Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2001) Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 118, σ. 56-66.
- Κραβαρίτου Γ., (1991) *Εργασία και Δικαιώματα της Γυναίκας*, Θεσσαλονίκη:Σάκκουλα.
- Κρασσάς, Κ. Σ. (2001). Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η σημασία της στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Διερεύνηση των θέσεων των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής). *Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β. και Γεωργουλέα, Μ. (1989) Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 46, σ. 58-59.
- Μαράκη, Ε. (2006) *Η γυναίκα στην ιεραρχία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μαράτου – Αλιπράντη Λ., Δάφνα Κ., Γιαννακοπούλου Λ., Κυμπέρη Ζ., Ρέπα Π., (2002), *Γυναίκες και Επιστήμη: Εθνική Έκθεση, Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας*.
- Μουρίκη Α. (2001) *Ευέλικτες Μορφές Απασχόλησης: Ευλογία ή Ανάθεμα*, στο: Αβραμίκου Α. (2001) *Ευέλικτες Μορφές Απασχόλησης και Ανισότητες στον Εργασιακό χώρο*, Αθήνα.
- Νασιάκου, Μ. (1978) *Η Ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Παναγιωτόπουλος Ν. (1998), Σημειώσεις για την Απασχόληση των Γυναικών και το Χρόνο Απασχόλησης στο: Αβραμίου Α. (2001), *Ευέλικτες Μορφές Απασχόλησης και Ανισότητες στον Εργασιακό Χώρο*, Αθήνα.
- Πασιαρδή , Π. και Σαββίδη, Γ. (2002) Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση. Λευκωσία: *Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.)*.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1985) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιάνου, Φ. (1998) Εισήγηση στη Γ΄ Πανελλαδική Συνδιάσκεψη Συνδικαλιστριών ΓΣΕΕ, 5-7/2/98.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1995). Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.36, σσ.106-115. Αθήνα
- Σταυρίδου, Σολομωνίδου, Σαχινίδου (1999) Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. τ. 29, σ. 169-190.
- Σταυρουλάκης Δ., Σταυρογιάννης Στ. (2006) Οι μισθολογικές Ανισότητες Γυναικών και Ανδρών στην Ελλάδα, *Επιθεώρηση Οικονομικών Εοιστημών*, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Τεύχος 9.
- Τρυφονόπουλου, Σπυρ. (1975) Σημειώσεις κατά τις παραδόσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του μαθήματος: Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Αθήνα, σελ. 1.

Ξενόγλωσση

- Camussi E, Leccardi C., (2005) Stereotypes of working women: the power of expectations, *Social Science Information*. Vol. 44, No 1.
- Champers, A. (1982) The Child's Changing Story. *18^ο Συνέδριο της I.B.B.Y.* Cambridge (αυτοέκδοση).
- Golombok, S., & Fivush, R. (1996). *Gender Development*. USA: Cambridge University Press.
- Davies, L. & Meighan, R. (1975) A review of schooling of sex roles, with particular reference to the experience of girls in secondary schools. *Educational Review*. Vol. 27(3). pp. 165-178.
- Dutro, E. (2002) But that's a girl's book: Exploring gender boundaries in Children's reading practices. *The Reading Teacher*. Vol.. 55, pp. 376-384.
- Spencer, W. & Kochan, F. (2000) Gender related differences in career patterns of principals in Alabama: A state wide study. *Education Policy Analysis Archives*. Vol.8, pp 1-12.
- Thomson, S. (1975) Sex label and early role development. *Child Development*. Vol. 46, pp. 339-347.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΕΙΡΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ Ή ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ;

Θαλασσινός Νικόλαος

thalassinos@staff.teicrete.gr

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, ΤΕΙ Κρήτης

Παπαθανασάκη Κατερίνα,

parathanasaki@staff.teicrete.gr

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, ΤΕΙ Κρήτης

Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.

fragkiag@gmail.com

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, ΤΕΙ Κρήτης

Περίληψη

Κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι υποψήφιοι φοιτητές δηλώνουν τα ακαδημαϊκά Τμήματα με συγκεκριμένη σειρά προτίμησης. Αφού τη σειρά εισαγωγής σε ένα Τμήμα την καθορίζει η επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και η προτίμηση σε αυτό, μία λογική υπόθεση εργασίας είναι ότι η σειρά εισαγωγής ίσως να συσχετίζεται με αντίστοιχη επιτυχία στις σπουδές εντός του Τμήματος.

Στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης, αναλύσαμε τις επιδόσεις εβδομήντα επτά φοιτητών του 7ου-εξαμήνου σπουδών, σε σχέση με τη συνολική επιτυχία στα μαθήματα, τη σειρά εισαγωγής και το βαθμό απολυτηρίου λυκείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόδοση στο λύκειο, όπως καταγράφεται από τον βαθμό απολυτηρίου, συσχετίζεται σημαντικότερα από τα υπόλοιπα με την επιτυχία στις σπουδές, υποδεικνύοντας ότι ο βαθμός απολυτηρίου πρέπει να συνυπολογίζεται στα μόρια εισαγωγής. Από την άλλη πλευρά, τα κριτήρια προτίμησης των υποψηφίων για επιλογή Τμημάτων πρέπει να εξορθολογιστούν περαιτέρω, μέσω μαθημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού.

Λέξεις κλειδιά: Σειρά εισαγωγής, βαθμοί Λυκείου, τριτοβάθμια εκπαίδευση

1. Εισαγωγή – Στόχος μελέτης

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μέρος της συνολικής μελέτης εσωτερικής αξιολόγησης (2013-2016) του Τμήματος Διατροφής-Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης. Επιχειρούμε να εντοπίσουμε παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των σπουδών των φοιτητών του Τμήματος μας, με απώτερο στόχο να αντιμετωπίσουμε προβλήματα, που μπορεί να σχετίζονται με το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων και το γενικότερο γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών. Κατά την συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι υποψήφιοι δηλώνουν τα Τμήματα στα οποία επιθυμούν να σπουδάσουν με σειρά προτίμησης. Άρα τη σειρά εισαγωγής σε ένα Τμήμα την καθορίζει η απόδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και η προτίμηση σε αυτό, οπότε, ως υπόθεση εργασίας, η σειρά εισαγωγής μπορεί να συσχετίζεται με την επιτυχία στις σχετικές σπουδές. Προκειμένου να εξεταστεί η ορθότητα της υπόθεσης, στην παρούσα μελέτη, αναλύουμε τα στοιχεία της ακαδημαϊκής προόδου δείγματος τελειοφοιτών φοιτητών και προσπαθούμε να τα συσχετίσουμε με τους παραπάνω παράγοντες.

Στο τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας σπουδάζουν φοιτητές που εισέρχονται από διαφορετικές κατευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (θετικής, θεωρητικής επαγγελματικής), διαφορετικές κοινωνικές/οικονομικές ομάδες και με διαφορετικούς τρόπους εισαγωγής

(εισαγωγικές εξετάσεις, ειδικές εξετάσεις, Κύπριοι φοιτητές, μειονότητες, ασθενείς, κατατακτήριες εξετάσεις κ.λπ.), ανάλογα με τα όσα ορίζει το Υπουργείο Παιδείας κάθε χρόνο. Η σειρά εισαγωγής επηρεάζεται λοιπόν και από την κατηγορία εισαγωγής, δηλαδή έχουμε πρώτο από τα ΓΕΛ, πρώτο από ΕΠΑΛ, πρώτο με κοινωνικά κριτήρια κλπ. Ο βαθμός εισαγωγής είναι άμεσα συνδεδεμένος με τα μόρια εισαγωγής, την βαθμολογία δηλαδή, που συγκέντρωσε ο υποψήφιος φοιτητής αλλά και το είδος των εξετάσεων, αν έδωσε δηλαδή γενικές εξετάσεις ή ειδικές εξετάσεις κάποιου τύπου.

Στις πανελλαδικές εξετάσεις τα μαθήματα που εξετάζονται ανά κατεύθυνση είναι διαφορετικά: 1). Θετική κατεύθυνση: Βιολογία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία. 2). Θεωρητική: Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ιστορία. 3). Τεχνολογική: Βιολογία/Φυσική, Μαθηματικά, Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον ή Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών. Αντίθετα ο βαθμός του απολυτηρίου λυκείου, δηλαδή ο μέσος όρος των βαθμών που συγκέντρωσε από όλα τα μαθήματα ο μαθητής κατά την διάρκεια της τελευταίας σχολικής του χρονιάς, είναι κοινή και ιδιαίτερα συγκρίσιμη παράμετρος για όλους τους φοιτητές, επειδή "αντανακλά" αγάπη για τη σπουδή και επιμέλεια.

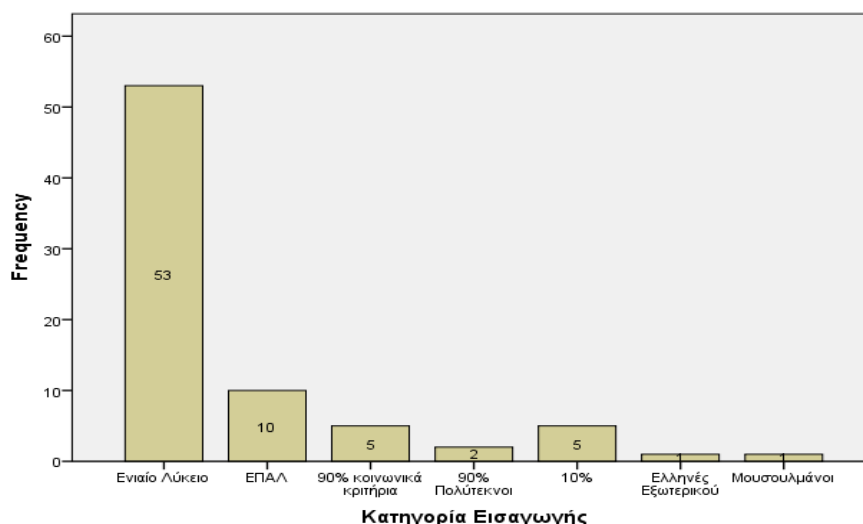
Η παρούσα μελέτη αποτελεί συνέχεια των μέχρι τώρα μελετών που διεξήχθησαν από το προσωπικό του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας. Η πρώτη είχε θέμα «Some Determinants of Student Success in Tertiary Technological Education: A Case Study» (Fragkiadakis et al., 2013) και ακολούθησε η δεύτερη με θέμα «Studies Success in Tertiary Technological – Education: A case in Nutrition-Dietetics» (Sfendourakis et al., 2016). Επίσης για τη διεξαγωγή της μελέτης, την προσέγγιση και ανάλυση για τους δείκτες «σειρά εισαγωγής» και «βαθμός απολυτηρίου λυκείου» λήφθηκε υπόψη η σημαντική στον τομέα μελέτη της Aina C. (2011), η οποία παρουσιάζει τους παράγοντες επιτυχίας και αποτυχίας των φοιτητών Πανεπιστημίων της Ιταλίας.

2. Μεθοδολογία αξιολόγησης

Η συνολική μελέτη κινήθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες. Σε πρώτο επίπεδο συλλέξαμε το υλικό που αφορά την σειρά εισαγωγής και το βαθμό απολυτηρίου λυκείου κάθε φοιτητή. Καταγράψαμε τον αριθμό των επιτυχιών στα μαθήματα (βαθμός $\geq 5/10$) και το σύνολο των διδακτικών μονάδων ανά εξάμηνο και ανά φοιτητή. Επίσης για τους φοιτητές από γενικό και επαγγελματικό Λύκειο καταγράφηκε η κατεύθυνση (Greene, Forster, 2003) από την οποία εισήχθησαν στο Τμήμα. Επίσης, οι φοιτητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια (McKenzie, Schweitzer, 2001) σχετικά με την οικονομικό – κοινωνική τους (οικογενειακή κατάσταση, εργασία, κοινωνικότητα, περιοχή καταγωγής, πληθυσμός περιοχής καταγωγής, επιλογή σπουδών κλπ.) κατάσταση. Οι καταχωρήσεις των δεδομένων και οι αναλύσεις γίνανε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v19.

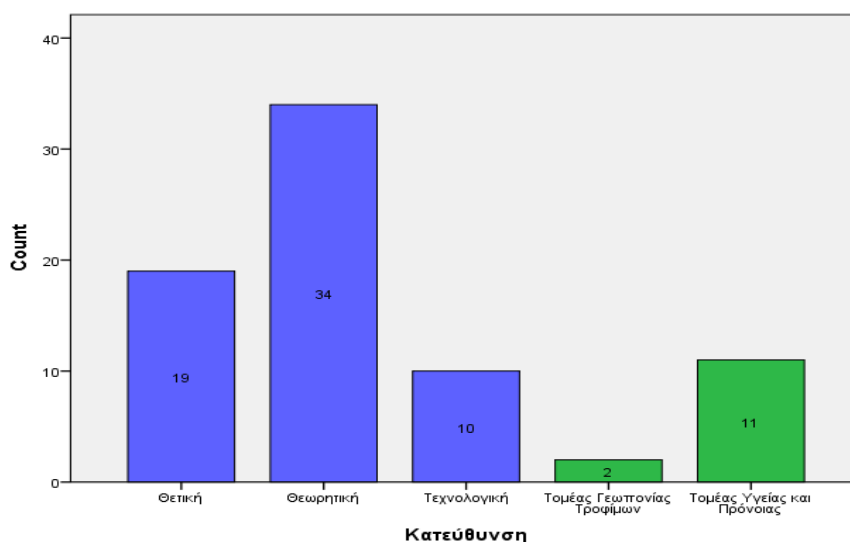
2.1. Το δείγμα της μελέτης

Επιλέξαμε να μελετήσουμε ένα συγκεκριμένο εξάμηνο φοιτητών. Τους φοιτητές που φοιτούσαν στο 7^ο εξάμηνο κατά το χειμερινό εξάμηνο του 2016 και είχαν εισαχθεί το ακαδημαϊκό έτος 2013-14. Το εξάμηνο αυτό μετά από στατιστικούς ελέγχους που θα δούμε παρακάτω παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι φοιτητές του 7^{ου} εξαμήνου ήταν στο σύνολο τους 88 ενώ το δείγμα μελέτης μας ήταν τελικά 77 φοιτητές. Συνολικά είχαμε επτά διαφορετικές κατηγορίες εισαγωγής για το 7^ο εξάμηνο. Εκτός από τις πολλές κατηγορίες εισαγωγής έχουμε ικανοποιητικό αριθμό φοιτητών στις κατηγορίες Λυκείου ΓΕΛ και ΕΠΑΛ. Τέλος οι φοιτητές που έχουν τελειώσει ΓΕΛ προέρχονται από όλες τις κατευθύνσεις (Θετική, Θεωρητική, Τεχνολογική). Το μεγαλύτερο ποσοστό εισακτέων στο τμήμα Διατροφής & Διαιτολογίας είναι κυρίως από το Ενιαίο ή το Επαγγελματικό Λύκειο, ενώ μικρό είναι το ποσοστό εισαγωγής από τις άλλες κατηγορίες όπως πολύτεκνοι, κοινωνικά κριτήρια, 10% (υποψήφιοι που έχουν κατοχυρώσει μόρια εισαγωγής από προηγούμενο έτος), Έλληνες Εξωτερικού, Μουσουλμάνοι, Κύπριοι, Κατατακτήριες (Σχήμα 1).



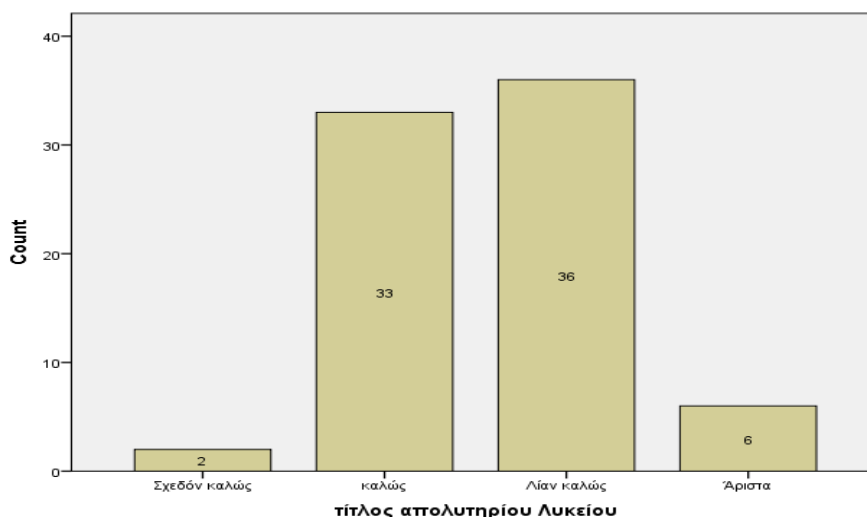
Σχήμα 1: Αριθμός φοιτητών που μελετήθηκαν, ανά κατηγορία εισαγωγής

Από την θετική κατεύθυνση ο συνολικός αριθμός φοιτητών είναι 19, από την θεωρητική κατεύθυνση έχουμε 34 φοιτητές ενώ από την τεχνολογική κατεύθυνση έχουμε 10 φοιτητές (Σχήμα 2). Παρατηρούμε μεγάλο ποσοστό φοιτητών από την θεωρητική κατεύθυνση που λόγω του περιεχομένου των μαθημάτων κατεύθυνσης που έχουν παρακολουθήσει στο Λύκειο, συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην παρακολούθηση "θετικών" μαθημάτων γενικής υποδομής, όπως είναι η Φυσική, η Χημεία, τα Βιομαθηματικά και η Πληροφορική, κυρίως στα πρώτα εξάμηνα σπουδών. Σε σχέση με τους αποφοίτους ΕΠΑΛ του δείγματος, αυτοί προέρχονταν από τους τομείς "Γεωπονίας - Τροφίμων" και "Υγείας και Πρόνοιας", με αριθμό φοιτητών για το συγκεκριμένο εξάμηνο μελέτης 2 και 8, αντίστοιχα.



Σχήμα 2: Αριθμός φοιτητών ανά κατεύθυνση

Το πλήθος των φοιτητών ανά κατηγορία απολυτηρίου λυκείου παρουσιάζεται στο Σχήμα 3. Για την κατηγορία σχεδόν καλώς (βαθμοί απολυτηρίου 10-13) έχουμε δύο φοιτητές για την κατηγορία καλώς 33 (βαθμοί 13,1-16) ενώ για τις κατηγορίες λίαν καλώς (βαθμοί 16,1-18) και άριστα (βαθμοί 18,1-20) έχουμε 36 και 6, αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι έχουμε λίγο μικρότερο αριθμό φοιτητών στις δύο μικρότερης επίδοσης κατηγορίες (σχεδόν καλώς και καλώς, 35 άτομα) έναντι των δύο καλύτερης επίδοσης κατηγοριών (λίαν καλώς και άριστα, 42 άτομα).

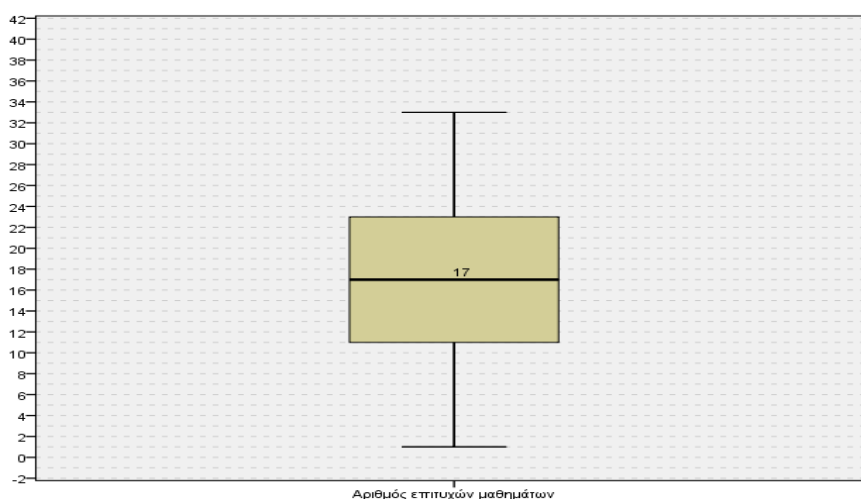


Σχήμα 3: Αριθμός φοιτητών του δείγματος ανά κατηγορία απολυτηρίου Λυκείου

3. Αποτελέσματα

Ο αριθμός των μαθημάτων μέχρι και το 6^ο εξάμηνο είναι συνολικά 33. Κάθε μάθημα, ανάλογα με την φύση του, μπορεί να αποτελείται από θεωρία, άσκηση πράξης και εργαστήριο, αποτελούμενο από ένα, δύο ή όλα αυτά. Για να θεωρηθεί επιτυχημένο (περασμένο) ένα μάθημα ο φοιτητής θα πρέπει να έχει περάσει επιτυχώς όλες τις ενότητες του μαθήματος και όχι μόνο κάποια/ες από αυτές. Ο υπολογισμένος μέσος όρος των μαθημάτων που έχουν περάσει οι φοιτητές του 7^{ου} εξαμήνου είναι 17,17 που είναι λίγο περισσότερα από τα μισά μαθήματα. Στο διάγραμμα "box plot" στο Σχήμα 4, βλέπουμε την ελάχιστη τιμή του δείγματος που είναι ένα μάθημα, την μέγιστη που είναι 33 μαθήματα -δηλαδή όλα τα μαθήματα. Το κάτω όριο του κουτιού δείχνει το 25% του πλήθους των φοιτητών που έχει περάσει έως 11 μαθήματα, ενώ το πάνω όριο του κουτιού το 75% που έχει περάσει έως 23 μαθήματα. Αυτό το διάγραμμα μας επιτρέπει να παρακολουθήσουμε την επιτυχία στα μαθήματα στο σύνολο του δείγματος των φοιτητών μας.

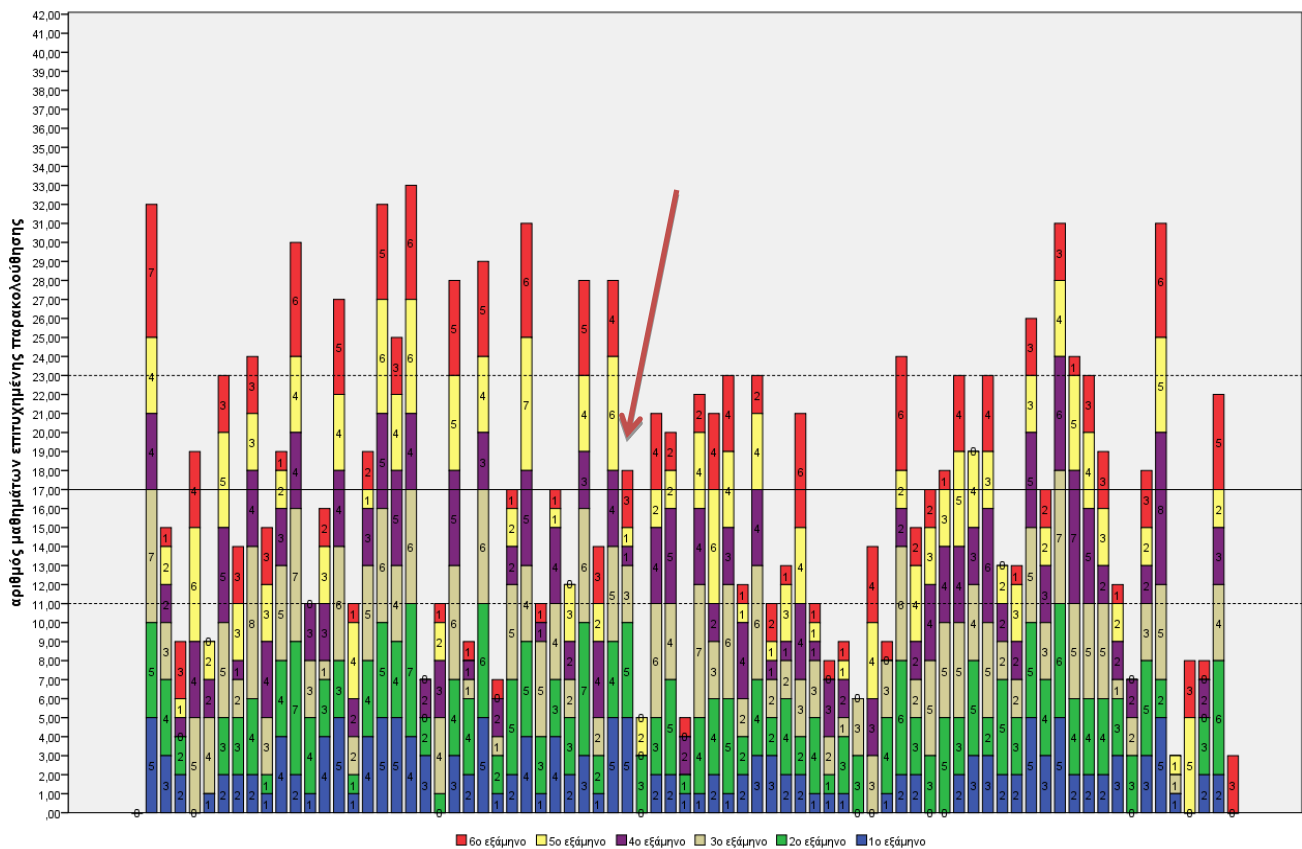
3.1. Κατηγοριοποίηση φοιτητών με βάση τον αριθμό επιτυχημένων μαθημάτων



Σχήμα 4: Κατηγοριοποίηση των φοιτητών του δείγματος με βάση τον αριθμό των επιτυχιών στα μαθήματα

3.2. Επιτυχημένη παρακολούθηση μαθημάτων ανά φοιτητή και εξάμηνο

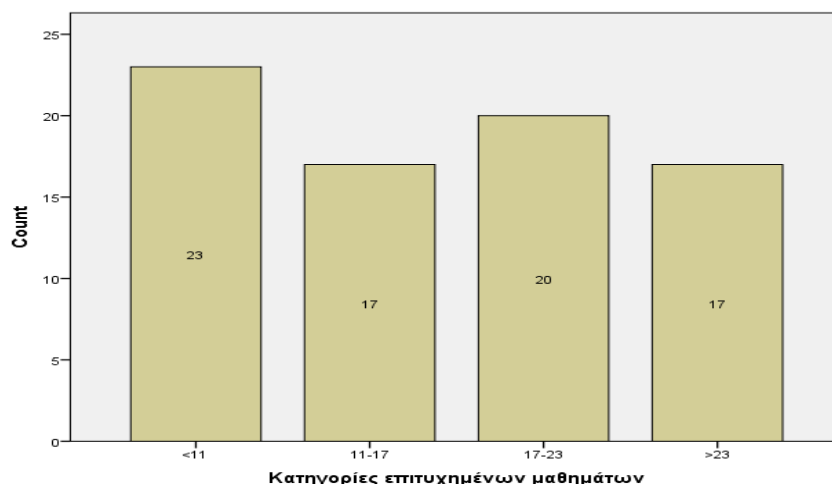
Στο Σχήμα 5 βλέπουμε την πρόοδο κάθε φοιτητή ανά εξάμηνο σπουδών του. Οι τρεις οριζόντιες γραμμές είναι τα όρια που θέσαμε από το προηγούμενο διάγραμμα. Παρατηρούμε ότι έχουμε μεγάλο εύρος επιδόσεων, από πολύ "αδύνατους" φοιτητές, μέτριους έως άριστους φοιτητές. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να δούμε πιθανά προβλήματα ή αστάθειες που αντιμετωπίζει κάθε φοιτητής ξεχωριστά. Αν δούμε για παράδειγμα την πρώτη από αριστερά στήλη παρατηρούμε ότι ο φοιτητής πέρασε στο πρώτο εξάμηνο 5 μαθήματα (κυανή θήκη), στο δεύτερο 5 μαθήματα (πράσινη θήκη) στο τρίτο 7 μαθήματα (κιτρινοφαιά – χακί θήκη) στο τέταρτο 4 μαθήματα (ιώδης-μωβ θήκη) στο πέμπτο 4 μαθήματα (κίτρινη θήκη) και στο έκτο 7 μαθήματα (ερυθρά θήκη). Ο φοιτητής που περιγράφεται στην πρώτη στήλη έχει περάσει συνολικά 32 μαθήματα και βρίσκεται στην κατηγορία >23 μαθήματα. Ο φοιτητής που περιγράφεται στη στήλη που δείχνει το βέλος έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί παρατηρούμε ότι κάνει μια πολύ καλή αρχή στα δύο πρώτα εξάμηνα και περνάει 10 μαθήματα ενώ στην συνέχεια παρουσιάζει μια πτώση στην απόδοση του 3, 1, 1, 3 μαθήματα για τα επόμενα εξάμηνα. Μπορούμε λοιπόν με το διάγραμμα αυτό να παρατηρούμε την απόδοση κάθε φοιτητή και αν χρειαστεί να επέμβουμε ώστε να βοηθήσουμε και να στηρίξουμε την ομαλή συνέχιση των σπουδών των φοιτητών μας.



Σχήμα 5: Παραστατικό θηκόγραμμα επιτυχίας στα μαθήματα, ανά φοιτητή και εξάμηνο

3.3. Σύνολο φοιτητών ανά κατηγορία επιτυχίας στα μαθήματα

Ο αριθμός των φοιτητών που μελετήσαμε ανά κατηγορία επιτυχίας στα μαθήματα, παρουσιάζεται στο Σχήμα 6. Για την κατηγορία "λιγότερο από 11 μαθήματα" καταμετρούμε 23 φοιτητές, 17 φοιτητές για "11 με 17 περασμένα μαθήματα", ενώ στις κατηγορίες "17-23" και "περισσότερα από 23" μαθήματα, έχουμε 20 και 17 φοιτητές αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι είναι σχεδόν μοιρασμένοι οι φοιτητές που είναι πάνω και κάτω από τη "βάση" των 17 μαθημάτων.

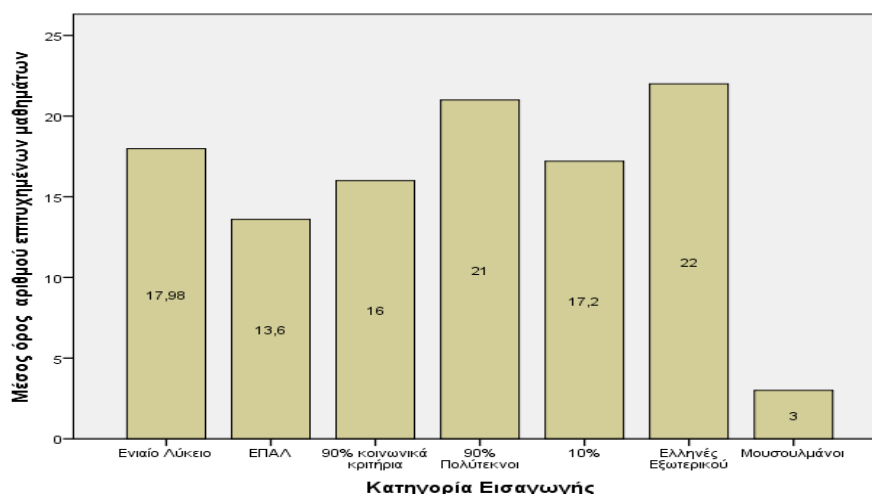


Σχήμα 6: Ραβδόγραμμα κατανομής των φοιτητών ανά κατηγορία (ομάδα) επιτυχίας στα μαθήματα

3.4. Η επιτυχία των φοιτητών του δείγματος στα μαθήματα, σε σχέση με τις δευτεροβάθμιες σπουδές του (κατηγορία εισαγωγής) και την κατεύθυνση τους

Για την κατηγορία του Ενιαίου Λυκείου έχουμε μέσο όρο επιτυχημένων μαθημάτων 17,98 μαθήματα από ένα σύνολο 53 φοιτητών που προέρχονται από αυτό (Σχήμα 7). Για το Επαγγελματικό Λύκειο ο μέσος όρος είναι χαμηλότερος στα 13,6 μαθήματα από ένα δείγμα 11 φοιτητών των επαγγελματικών λυκείων. Τέλος για τις υπόλοιπες κατηγορίες το δείγμα μας δεν είναι αρκετά μεγάλο (κυμαίνεται από 1-5 φοιτητές) για να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα.

3.4.1. Κατηγορία εισαγωγής

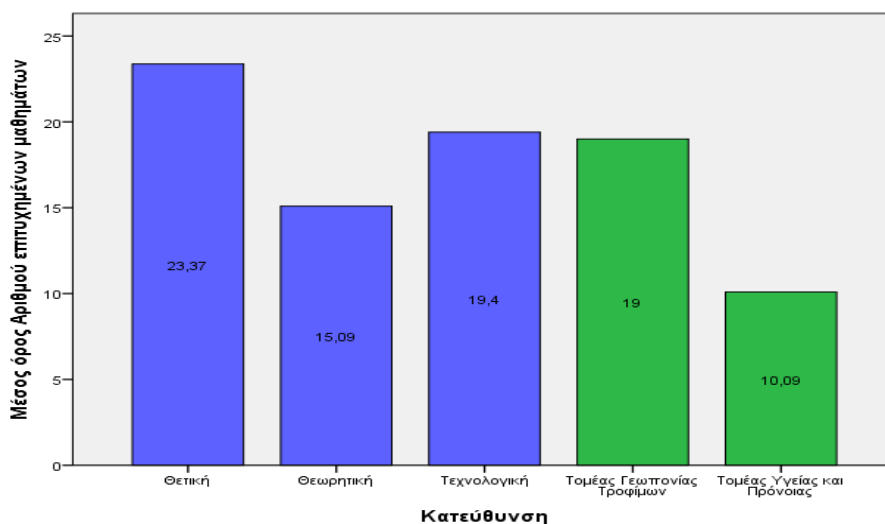


Σχήμα 7: Μέσος όρος αριθμού επιτυχημένων μαθημάτων ανά κατηγορία εισαγωγής

3.4.2. Κατεύθυνση σπουδών

Οι φοιτητές που προέρχονται από γενικά λύκεια έχουν διαφορετικό μέσο όρο επιτυχημένων μαθημάτων ανάλογα με την κατεύθυνση τους (Σχήμα 8). Για την θετική κατεύθυνση ο μέσος όρος είναι 23,37 μαθήματα ενώ για την θεωρητική είναι μόλις 15,09. Αυτή η σημαντική διαφορά μέσου όρου επιτυχημένων μαθημάτων οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές από την θεωρητική κατεύθυνση έχουν δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στα θεωρητικά μαθήματα (αρχαία, λατινικά,

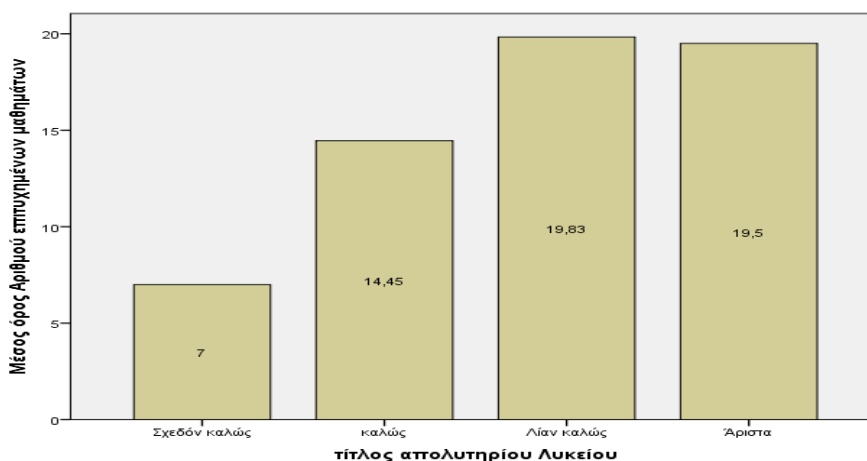
νεοελληνική γλώσσα) και όχι στα θετικά μαθήματα που είναι και η βάση σπουδών του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας. Στην τεχνολογική κατεύθυνση παρατηρούμε μια καλή εικόνα στο μέσο όρο επιτυχημένων μαθημάτων που είναι 19,4 και βρίσκεται πάνω από τον μέσο τον 17,17 μαθημάτων. Για τα επαγγελματικά λύκεια παρατηρούμε για τον τομέα "Υγείας και Πρόνοιας" μέσο όρο επιτυχημένων μαθημάτων 10,09 που είναι αρκετά πιο χαμηλός από των ενιαίων λυκείων ενώ για τον τομέα "Γεωπονίας-Τροφίμων" έχουμε μέσο όρο 19 μαθήματα αλλά δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα γιατί το δείγμα μας εκεί είναι μόλις 2 φοιτητές.



Σχήμα 8: Μέσος όρος επιτυχημένων μαθημάτων ανά κατεύθυνση

3.5. Συσχέτιση αριθμού επιτυχημένων μαθημάτων με βαθμολογία απολυτηρίου λυκείου

Ο μέσος όρος επιτυχίας μαθημάτων ανά κατηγορία απολυτηρίου λυκείου (Σχήμα 9) μας δείχνει ότι οι φοιτητές που το απολυτήριο λυκείου τους είναι σχεδόν καλώς έχουν περάσει μόλις 7 μαθήματα ενώ αυτή που έχουν τελειώσει με καλώς 14,45 μαθήματα κατά μέσο όρο, συνεπώς βρίσκονται γενικά κάτω από τον γενικό μέσο επιτυχίας, που είναι 17,17 μαθήματα.



Σχήμα 9: Μέσος όρος επιτυχημένων μαθημάτων ανά κατηγορία απολυτηρίου λυκείου

Στις κατηγορίες απολυτηρίου λυκείου λίαν καλώς και άριστα παρατηρούμε ότι οι φοιτητές έχουν μέσο όρο επιτυχημένων μαθημάτων 19,83 και 19,5 αντίστοιχα που είναι υψηλότερος από τον

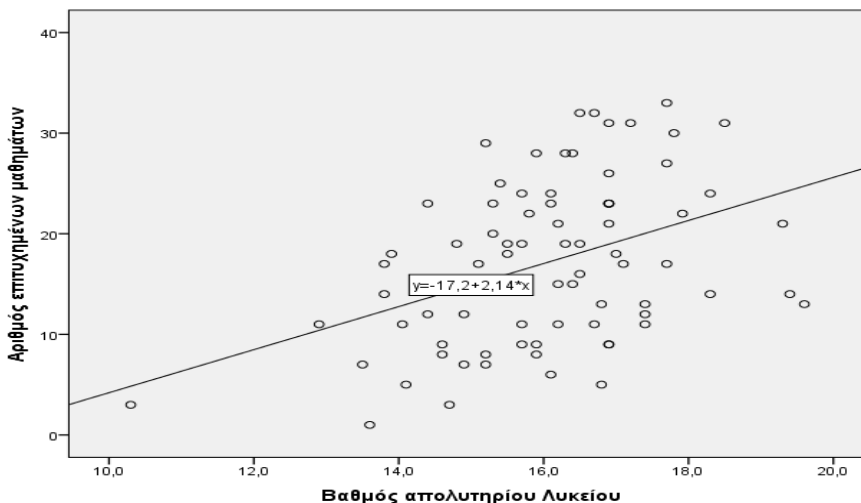
γενικό μέσο όρο. Στον Πίνακα 1 καταγράφονται οι ποσοτικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών "βαθμός απολυτηρίου λυκείου", "αριθμός επιτυχών μαθημάτων", "Διδακτικές Μονάδες" (ECTS που έχει κατοχυρώσει ο φοιτητής) και "Διδακτικές Μονάδες επί τον βαθμό του μαθήματος". Παρατηρούμε ότι ο "βαθμός απολυτηρίου λυκείου" παρουσιάζει σημαντική θετική συσχέτιση με τον "αριθμό επιτυχών μαθημάτων" (0,398 και $p < 0,01$), αλλά και τις δύο άλλες παραμέτρους.

Πίνακας 1: Συσχέτιση βαθμού απολυτηρίου Λυκείου με αριθμό επιτυχών μαθημάτων (επιτυχών στα μαθήματα)

			Correlations			
			βαθμός απολυτηρίου Λυκείου	Αριθμός επιτυχών μαθημάτων	Διδακτικές μονάδες	Διδακτικές μονάδες Χ βαθμό μαθήματος
Spearman's rho	βαθμός απολυτηρίου Λυκείου	Correlation Coefficient	1,00	,39**	,396**	,406**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	77	77	77	77
	Αριθμός επιτυχών μαθημάτων	Correlation Coefficient	,398	1,000	,995**	,990**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	77	77	77	77
	Διδακτικές μονάδες	Correlation Coefficient	,396**	,995**	1,000	,993**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	77	77	77	77
	Διδακτικές μονάδες Χ βαθμό μαθήματος	Correlation Coefficient	,406**	,990**	,993**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	77	77	77	77

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η γραμμική συσχέτιση του "αριθμού επιτυχών μαθημάτων" με το "βαθμό απολυτηρίου λυκείου" φαίνεται στο Σχήμα 10 και μας δείχνει πως μεταβάλλεται ο αριθμός αυτός, όσο αυξάνει ο "βαθμός απολυτηρίου λυκείου".



Σχήμα 10: Στατιστική παλινδρόμηση του βαθμού απολυτηρίου με την επιτυχία στα μαθήματα του Τμήματος

3.6. Συσχέτιση παραμέτρων επιτυχίας στα μαθήματα με τη σειρά εισαγωγής στο Τμήμα

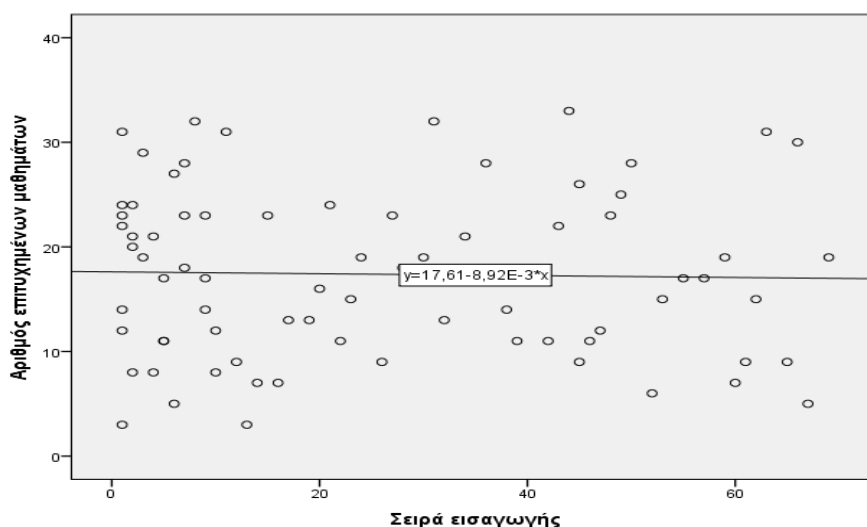
Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η συσχέτιση της "σειράς εισαγωγής" στο Τμήμα με τον "αριθμό επιτυχών μαθημάτων", τις "Διδακτικές Μονάδες" που κατοχύρωσαν οι φοιτητές και τέλος τις "Διδακτικές Μονάδες επί τον βαθμό μαθήματος". Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της "σειράς εισαγωγής" και του "αριθμού επιτυχών μαθημάτων", συμπέρασμα που αναιρεί την αρχική μας υπόθεση που ήθελε την σειρά εισαγωγής να συσχετίζεται σημαντικά με τον αριθμό των επιτυχιών των φοιτητών του Τμήματος στα μαθήματα

Πίνακας 2: Συσχέτιση της σειράς εισαγωγής στο Τμήμα με τις επιτυχίες στα μαθήματα

		Correlations			
		Σειρά Εισαγωγής	Αριθμός επιτυχών μαθημάτων	Διδακτικές μονάδες	Διδακτικές μονάδες X βαθμό μαθήματος
Σειρά Εισαγωγής	Pearson Correlation	1	-.024	-.029	,002
	Sig. (2-tailed)		,834	,806	,987
	N	76	76	76	76
Αριθμός επιτυχών μαθημάτων	Pearson Correlation	-.024	1	,994**	,983**
	Sig. (2-tailed)	,834		,000	,000
	N	76	77	77	77
Διδακτικές μονάδες	Pearson Correlation	-.029	,994**	1	,990**
	Sig. (2-tailed)	,806	,000		,000
	N	76	77	77	77
Διδακτικές μονάδες X βαθμό μαθήματος	Pearson Correlation	,002	,983**	,990**	1
	Sig. (2-tailed)	,987	,000	,000	
	N	76	77	77	77

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η γραμμική σχέση της "σειράς εισαγωγής" στο Τμήμα με τον "αριθμό επιτυχιών στα μαθήματα" παρουσιάζεται στο Σχήμα 11. Βλέπουμε ότι υπάρχει σχεδόν πλήρης παραλληλία με τον άξονα X του γραφήματος που σημαίνει ότι όσο αυξάνει η σειρά εισαγωγής ο αριθμός επιτυχημένων μαθημάτων παραμένει σχεδόν σταθερός.



Σχήμα 11: Γραφική απεικόνιση αριθμού επιτυχημένων μαθημάτων με σειρά εισαγωγής

4. Συμπεράσματα

Κατά την ανάλυση των δεδομένων και με βάση από τα αποτελέσματα της μελέτης που παραθέσαμε, παρατηρούμε μεγάλη πολυπλοκότητα στον προσδιορισμό και την ιεράρχηση παραμέτρων που επηρεάζουν την επίδοση των φοιτητών. Μία πρωταρχική αιτία πολυπλοκότητας συνιστά η διαφορετική εκπαιδευτική πορεία που έχουν ακολουθήσει οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της μαθητείας τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αρχική υπόθεση της μελέτης ότι η σειρά εισαγωγής συσχετίζεται σημαντικά με την επίδοση των φοιτητών στις σπουδές τους στο Τμήμα δεν επιβεβαιώθηκε. Αντίθετα, από την ανάλυση βρήκαμε ότι η επίδοση των σπουδών των φοιτητών μπορεί να συσχετιστεί σημαντικά με τον συνολικό βαθμό του απολυτηρίου του λυκείου.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα υποδεικνύουν καταρχήν ότι η επιμέλεια και η αγάπη της σπουδής που εκδηλώνεται ήδη κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι "ελατήριο" προόδου,

ενεργό και στην τριτοβάθμια. Η πρόταση που θα μπορούσε να τεθεί ως απόρροια της μελέτης είναι να συνυπολογίζεται σταθερά ο βαθμός απολυτηρίου Λυκείου στα μόρια εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως ενδεικτικός της σπουδαστικής ικανότητας ενός υποψηφίου. Τέλος, η ενημέρωση για τις απαιτήσεις και τις προοπτικές των σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να προσφέρεται συστηματικά στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε οι επιλογές τους να είναι συνειδητές και τελικά μαθησιακά και επαγγελματικά αποτελεσματικές.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aina, C. (2010). The determinants of success and failure of Italian University Students. Evidence from administrative data. Retrieved on 3-4-2017 from: <http://semeq.unipmn.it/files/WorkingPaper15.pdf>.
- Cappellari, L. (2004). High school types, academic performance and early labor market outcomes. IZA Discussion Paper, No. 1048.
- Checchi D., F. Franzoni, A. Ichino, A. Rustichini. (2000). College choice and academic performance, mimeo Department of Economics University of Milan.
- Fragkiadakis, G.A., Zafirooulos, V., Markaki, A., Spyridaki, A., Thalassinou, N., Dimitropoulakis P., Kyriakidis G. (2013). Some determinants of studies success in tertiary technological-educational students - A case study. The 20th International Conference on Learning, University of the Aegean, Rhodes, 11-13 July 2013. Retrieved on the 9th of June 2017 at <http://thelearner.com/assets/downloads/learner/L13FinalProgram.pdf>.
- Greene, J.P., Forster, G. (2003). Public high school graduation and college readiness rates in the United States. New York: Manhattan Institute. Education Working Paper No. 3.
- Häkkinen, I., Uusitalo, R. (2003). The effect of a student aid reform on graduation: a duration analysis. *Journal of Applied Econometrics* 5 (1), 1-28.
- Herzog, S. (2005). Measuring determinants of student return vs. dropout/stop-out vs. transfer: A first-to-second year analysis of new freshmen. *Research in Higher Education*, 46 (8), 883-928.
- Herzog, S. (2006). Estimating student retention and degree-completion time: Decision trees and neural networks vis-à-vis regression. *New directions for Institutional Research*, 131, 17-33.
- Johnes, G. (1990). The determinants of student wastage in higher education. *Studies in Higher Education* 15, 87-99.
- Light, A., Strayer, W. (2000). Determinants of college completion: School quality or student ability? *The Journal of Human Resources*, 35 (2), 229-332.
- McKenzie, K., Schweitzer, R.D. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20, 21-33.
- McNabb, R., Pal, S. Sloane, P. (2002). Gender differences in educational attainment: the case of the university students in England and Wales. *Economica*, 69 (275), 481-503.
- Pintrich, P.R., De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Sfendourakis, I., Thalassinou, N., Spyridaki, A., Markaki, A., Zafirooulos, V., Fragkiadakis, G.A. (2016). Studies success in tertiary technological education: a case in nutrition- dietetics. *Future Academy, Cognitive-Counselling Research and Conference Services Sciences, C-crcs, Volume V* (eISSN: 2301-2358), <http://dx.doi.org/10.15405/book.5.2>.

**ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ: ΖΗΤΗΜΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Ή ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ;

Ταλιούρης Ευάγγελος
Δρ Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Το ζήτημα της Αειφόρου Ανάπτυξης (ΑΑ) απασχολεί τη διεθνή κοινότητα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) σε πολιτικό, κοινωνικό και επιχειρηματικό επίπεδο ήδη από τη δεκαετία του '80. Ο ρόλος, ωστόσο, των επιχειρήσεων και των ευθυνών που ανακύπτουν ως προς την ΑΑ τοπικά, περιφερειακά και διεθνώς είναι πολλές φορές είτε ζήτημα αυτορρύθμισης, είτε πολιτικών που ρυθμίζονται σε επίπεδο κρατών στην ΕΕ και διεθνώς. Το ζήτημα αυτό υπό το πρίσμα της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης (ΕΚΕ) και του corporate citizenship φαίνεται να συνδέεται με την ΑΑ ήδη από το 2001 στην ΕΕ με τον πρώτο ορισμό. Η ΕΚΕ ως πεδίο πολιτικής σχετίζεται με την ΑΑ και εξειδικεύεται σε διάφορα πεδία πολιτικής, όπως αυτό της εκπαίδευσης (τυπική και μη τυπική). Αυτό είναι σημαντικό, δεδομένου ότι ο υπεύθυνος ρόλος των επιχειρήσεων ως προς την ΑΑ δύναται υπό προϋποθέσεις να αποτελεί πεδίο πολιτικής με όραμα ένα καλύτερο μέλλον κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, Διακυβέρνηση, Αειφόρος Ανάπτυξη, Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη

1. Εισαγωγή

Η συζήτηση και ο προβληματισμός για τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης είναι ένα πεδίο διαλόγου που διαχρονικά έχει αναπτυχθεί και βασιστεί σε προσεγγίσεις που είτε σχετιζόνταν άμεσα με την οικονομική μεγέθυνση είτε έμμεσα με την κοινωνική διάσταση της. Η έννοια της ΑΑ αποτελεί ένα διεπιστημονικό πεδίο που σχετίζεται και με το πεδίο της πολιτικής επιστήμης και με αυτό των προσεγγίσεων για τη διακυβέρνηση σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Τα βήματα της οικονομικής μεγέθυνσης μεταπολεμικά και η «ορθόδοξη προσέγγιση» (Thomas, 2004) αποτελέσαν το κύριο μοντέλο ανάπτυξης, στο οποίο δίνονταν ιδιαίτερη έμφαση στα μετρήσιμα στοιχεία που προέκυπταν από δείκτες όπως η οικονομική μεγέθυνση, το βιοτικό επίπεδο, η απασχόληση κ.α. Το μοντέλο της ανάπτυξης αυτό έδωσε μεταπολεμικά την αναπτυξιακή ώθηση σε οικονομικό, βιομηχανικό και τεχνολογικό επίπεδο, δεδομένου ότι είχαν προηγηθεί δύο αιματηροί Παγκόσμιοι Πόλεμοι (ΠΠ) με δραματικές επιπτώσεις.

Ο προβληματισμός, ωστόσο, για το δρόμο και τη πορεία της ανάπτυξης ως έννοια και μοντέλο στα μέσα της δεκαετίας του '60 και '70, αρχίζει να προβληματίζει πιο έντονα. Ειδικά η ενηλικίωση της μεταπολεμικής γενιάς συνδυάστηκε με μία περίοδο πολιτιστικής άνθησης, πολιτικής και οικολογικής ανησυχίας που στο επίκεντρο της είχε το δικαίωμα στην ανάπτυξη και στην ορθολογική διαχείριση των πόρων (Hardin, 1967). Η περιβαλλοντική διάσταση στην ανάπτυξη αποτελεί ένα κρίσιμο πεδίο που αναμφισβήτητα μέχρι και σήμερα διχάζει σε επίπεδο εξωτερικής πολιτικής και κοινωνίας, δεδομένου ότι σε ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή, το consensus φαίνεται να απειλείται και σήμερα από μια αναπτυσσόμενη χώρα και μεγάλο polluter, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής μέσα από την πρόσφατη Προεδρία του D.Trump.

Η εμφάνιση των οικολογικών κινημάτων και η πολιτική αφύπνιση αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τη διασύνδεση με την ανάπτυξη, δημιούργησε τις βάσεις σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο για σημαντικά βήματα κανονιστικής πολιτικής και θεσμικής συγκρότησης. Τη δεκαετία του '70 η Συνθήκη της Στοκχόλμης (1972) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για το περιβάλλον, αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό βήμα που το θέτει ως μεταβλητή ανάπτυξης

αναδεικνύοντας συγκεκριμένες προϋποθέσεις στα κράτη μέλη (κ-μ) σε κανονιστικό και πολιτικό επίπεδο.

Η σημαντική εξέλιξη αυτή επηρέασε αναπόφευκτα την τότε ΕΕ, δεδομένου ότι αρκετά κ-μ ήταν ήδη προχωρημένα στην ανάπτυξη περιβαλλοντικών πολιτικών και δομών, κάτι που συνδέεται με την κεντρική πολιτική επιλογή της Κοινότητας στο Παρίσι το 1972 (Δούση, 2016). Είναι σημαντικό να αναφερθεί, επίσης, ότι στην ΕΕ τα περιβαλλοντικά ζητήματα, παρά το γεγονός ότι σήμερα αποτελούν ένα εξαιρετικά σημαντικό πεδίο πολιτικής, δεν αποτελούσαν σημαντικά πεδία στα πρώτα βήματα της ευρωπαϊκής ενοποίησης τη δεκαετία του '50. Προς το τέλος της δεκαετίας του '60 αναπτύχθηκαν ορισμένες νομοθετικές και πολιτικές πρωτοβουλίες με περιβαλλοντικό πεδίο αναφοράς, όπως για παράδειγμα η νομοθεσία για την ταξινόμηση, συσκευασία και σήμανση επικίνδυνων ουσιών. Μετά το 1972 σε θεσμικό επίπεδο (π.χ. σύσταση Επιτροπής Περιβάλλοντος στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο) αλλά και σε πολιτικό παρουσιάζεται μια σημαντική εξέλιξη μέσα από τα πρώτα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Δράσης. Ο δρόμος, ωστόσο, για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής πολιτικής και νομοθεσίας στην ΕΕ δεν αποτέλεσε μια διαδικασία δεδομένη, παρά το γεγονός ότι σήμερα χαρακτηρίζεται ως ένα «πρότυπο περιβαλλοντικής διακυβέρνησης σε περιφερειακό επίπεδο» (Δούση, 2017, σελ.401).

Η διασύνδεση των ζητημάτων για το περιβάλλον με την ΑΑ έλαβε χώρα με πιο άμεσο τρόπο τη δεκαετία του '80 μετά και την Brundtland report "Our Common Future) του Παγκόσμιου Συμβουλίου για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη του ΟΗΕ (1987). Συγκεκριμένα σε αυτή η ΑΑ ορίζεται ως η ανάπτυξη εκείνη "that meets the need of the present without compromising the future generations ability to meet their own needs" (WCED, 1987; UNEP, 2002). Το γεγονός ότι ο ορισμός από τη φύση του είναι γενικός στο περιεχόμενο του δικαιολογεί εν μέρει και τον προβληματισμό αναφορικά με την εφαρμοσμένη διάσταση του και τις προσεγγίσεις του (π.χ. Weak vs. Strong) (UNEP, 2002; Baker et al., 2005). Επιπρόσθετα, η τριμερής διάσταση της ανάπτυξης και η σύνθεση των οικονομικών, των κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων και μεταβλητών στην έννοια της ανάπτυξης, αποτελεί από τότε το κύριο μέσο ανάλυσης και σχεδιασμού πολιτικής με αειφόρο προσανατολισμό. Στην πολιτική συνέχεια της ΑΑ έχει σημασία η αναφορά στα επόμενα βήματα όπως το Ρίο (1992, 2002), το Γιοχάνεσμπουργκ (2002) και τους νέους Στόχους Στρατηγικής για την ΑΑ-2030 από τον ΟΗΕ (2015) και την ΕΕ (2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διακυβέρνηση για Αειφόρο Ανάπτυξη και ΕΚΕ

Η προσέγγιση της ΑΑ αποτελεί για την ΕΕ μια δημοφιλή αναπτυξιακή προσέγγιση, ενώ αρκετά κ-μ της δυτικής και βόρειας Ευρώπης χαρακτηρίζονται ως προχωρημένα. Παράλληλα με τη δημόσια διάσταση και το ρόλο των κ-μ στην εξέλιξη της ΑΑ, αναζητήθηκε ο ρόλος του ιδιωτικού τομέα και συγκεκριμένα των επιχειρήσεων (Commission, 2002; 2001). Ο προβληματισμός φαίνεται να ξεκινά ήδη από τη δεκαετία του '70 και επικεντρώνεται περισσότερο στις μεγάλες και πολυεθνικές επιχειρήσεις. Αυτό συμβαίνει λόγω του σημαντικού κοινωνικού και περιβαλλοντικού αποτυπώματος των επιχειρήσεων αυτών που έχουν σημαντική επίδραση στην οικονομία και τη σημερινή διάσταση της παγκοσμιοποίησης (Sherer, Palazzo, 2008). Δεδομένων των χαρακτηριστικών αυτών ο διάλογος βασίστηκε στις προοπτικές συμβολής τους στην ΑΑ τόσο παγκοσμίως όσο και σε επίπεδο κ-μ μέσα από δημόσιες πολιτικές, ιδιωτικές πρωτοβουλίες και δράσεις (Hopkins, 2003; EP, 2007), ήδη μέσα από την Brundtland Report (κεφ.3: "Ensuring Responsibility in Transnational Investment" (pp.75-76).

Τη δεκαετία του '90 η πολιτική διάσταση της υπεύθυνης επιχειρηματικότητας σε σχέση με την ΑΑ, γίνεται με έμμεσο τρόπο διακριτή στο κάλεσμα του Προέδρου της Επιτροπής Jacques Delor το 1993, και μέσω άλλων πρωτοβουλιών με κατεύθυνση την ΕΚΕ την ίδια περίοδο (π.χ. CSR Europe, θεματικό Υπουργείο ΕΚΕ το 1999 στο Ηνωμένο Βασίλειο) (Hopkins, 2004). Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και σε άμεση συσχέτιση με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας το 2000, διαμορφώνεται

ο πρώτος ευρωπαϊκός ορισμός για την ΕΚΕ, ο οποίος συνδέεται άμεσα με την στρατηγική για την ΑΑ. Αυτό γίνεται διακριτό μέσα από την αναφορά της Επιτροπής (2002) “the businesses' contribution to sustainable development”, πολιτικές όπως το “responsible entrepreneurship” (EC, 2003) και στόχους όπως «ο παγκόσμιος πόλος αριστείας για την ΕΚΕ» (Commission, 2006).

Η έννοια, ωστόσο, της ΕΚΕ ήδη από το 19^ο αιώνα εμφανίζεται στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στο ΗΒ, μέσα από δράσεις φιλανθρωπίας και επιχειρηματικής ηθικής (Hopkins, 2003; Βαξεβανίδου, 2008; Carroll, 2008). Στην ηπειρωτική Ευρώπη η εξέλιξη της ΕΚΕ λαμβάνει χώρα τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και αυτό της πολιτικής, μέσα από τη διάκριση της νομοθεσίας και της κοινωνικής ευθύνης όπως στα ζητήματα της εργασίας και της ισότητας και των κύριων δικαιωμάτων στην απασχόληση. Η έννοια της κοινωνικής ευθύνης των επιχειρήσεων στον 19^ο και 20^ο αιώνα χαρακτηρίζεται από κάποιες φωτισμένες επιχειρήσεις (Carroll, 2008), ενώ πολλές φορές το κράτος φαίνεται διαχρονικά να αποκτά ένα ρυθμιστικό ρόλο προκειμένου να είναι διακριτά τα όρια της ευθύνης αυτής (Ταλιούρης, 2014).

Η διάκριση της ΕΚΕ από τη νομοθεσία σε σειρά ζητημάτων (π.χ. εργασιακά, περιβάλλον), είναι βασική ήδη από τον ορισμό της (Ταλιούρης, 2014). Αυτό, ωστόσο, που παρατηρείται είναι ότι μπορεί σε κάποιες χώρες ένα δικαίωμα (π.χ. εργασιακό) να είναι κατοχυρωμένο νομοθετικά, ενώ σε κάποιες άλλες χώρες μπορεί να αποτελεί ΕΚΕ. Στον 20^ο αιώνα και μετά το πέρας των δύο ΠΠ ο ρόλος των επιχειρήσεων είχε αλλάξει σημαντικά δεδομένου ότι είχαν αποκτήσει σημαντική οικονομική και κοινωνική δύναμη, ένα γεγονός που υπογραμμίζει αντίστοιχα την κοινωνική τους ευθύνη σε ένα νέο αλληλοεξαρτώμενο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον με ισχυρούς διεθνείς οργανισμούς (ΟΗΕ, International Labor Organization). Στις σχολές διοίκησης και γενικά στην βιβλιογραφία, η ΕΚΕ προσεγγίζεται μεταπολεμικά ως ένα εργαλείο στρατηγικής για τη διαχείριση κινδύνου, τη φήμη και την ευθύνη που απορρέει από την επιχειρηματική διεργασία (Ταλιούρης, 2014). Ο Howard Bowen ήδη από το 1953 αρχίζει να περιγράφει στο βιβλίο του το νέο κοινωνικό ρόλο των επιχειρήσεων (Social Responsibility of the Businessman) με αποτέλεσμα να αποκαλείται από πολλούς και ο «πατέρας» της ΕΚΕ (Carroll, 2008; Mele, 2008).

Η έννοια της ΕΚΕ και η διασύνδεση της μετέπειτα με την έννοια της ΑΑ, ανέδειξε στο πεδίο ένα διεπιστημονικό χαρακτήρα όπου μεγαλύτερη, ωστόσο, έμφαση είχε δοθεί στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης (σχέση κερδοφορίας, μοντέλα διοίκησης). Από τη σκοπιά, όμως, της πολιτικής επιστήμης τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να κατανοηθούν, προκειμένου ο σχεδιασμός πολιτικής να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα της έννοιας και να καλύψει τις ανάγκες και τις δυνατότητες τόσο των επιχειρήσεων όσο και των πολιτικών (Ταλιούρης, 2014). Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό σε επίπεδο ΕΕ το περιεχόμενο της έννοιας προκειμένου να ληφθεί υπόψη και ο πλουραλισμός των προσεγγίσεων αναφορικά με την έννοια της ΕΚΕ κατά τις δεκαετίες του '60, '70 και '80. Από την προσέγγιση για την κοινωνική ευθύνη και το κέρδος του M. Friedman το 1970, μέχρι την πυραμίδα της ΕΚΕ (The Pyramid of CSR) από τον Archie Carroll το 1979, αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι το πεδίο της ΕΚΕ είναι σύνθετο και χρειάζεται προσεκτική ανάλυση και μελέτη ειδικά όταν προσεγγίζεται στο σχεδιασμό πολιτικής.

Η αναφορά στην πυραμίδα της ΕΚΕ ουσιαστικά ιεραρχεί τις ευθύνες (οικονομική, νομική, ηθική, φιλανθρωπική) απέναντι στην κοινωνία, την αγορά, τους ανταγωνιστές της, τους μετόχους της και το κράτος (Carroll, 1991). Διαχρονικά αποτελεί σημείο αναφοράς στη μελέτη της έννοιας, ενώ τη δεκαετία του '90 η αναφορά στο Triple Bottom Line (Elkington, 2004) διαμορφώνει την τριμερή προσέγγιση με ομοιότητες όπως της ΑΑ στην ΕΕ (το 2002 γίνεται αναφορά στα 3P: People-Profit-Planet). Η ΕΕ στο πλαίσιο αυτό του εννοιολογικού πλουραλισμού έρχεται να διαμορφώσει ήδη από το 2001 τον πρώτο ευρωπαϊκό ορισμό και να τον αναθεωρήσει το 2011 μέσα από την αναθεωρημένη στρατηγική, η οποία εναρμονίζεται με τη Στρατηγική Ευρώπη 2020.

Η ΕΕ ήδη από το 1957 στη Συνθήκη της Ρώμης έχει αναπτύξει κοινές πολιτικές σε σειρά πεδίων όπως η οικονομία, το εμπόριο ή η αγροτική πολιτική. Μια βασική διαπίστωση, ωστόσο, είναι ότι πολλές φορές η συνοχή δεν είναι αυτοματοποιημένη μεταξύ των κ-μ, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τα πολιτικά εργαλεία ή τις προσεγγίσεις. Αυτό στην ΕΕ είναι μια πραγματικότητα

ήδη από τη γέννηση της, γεγονός που τροφοδοτεί πολλές φορές τις θεσμικές και λειτουργικές της αδυναμίες. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της και παραδόξως τη συνδυαστική ουσία των κ-μ της, ίσως λόγω της μεγαλύτερης ευελιξίας τους στην άσκηση πολιτικής. Έως ένα βαθμό, ωστόσο, αυτό είναι και κατανοητό δεδομένου ότι αποτελείται από 27 κ-μ με σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές διαφορές αλλά και πολιτιστικές καταβολές. Το γεγονός, επίσης, ότι η ΕΕ δεν προέκυψε από κεραυνοβόλο έρωτα (Φραγκονικολόπουλος, 2016) αλλά από την ανάγκη για ειρήνη και ασφάλεια μετά τον 2^ο ΠΠ, καταδεικνύει ότι η ανεκτικότητα και η ανοχή είναι το ζητούμενο.

Παρά τον κοινό, λοιπόν, ευρωπαϊκό ορισμό για την ΕΚΕ οι διαφοροποιήσεις στο επίπεδο άσκησης πολιτικής είναι ορατές, αφού αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές θεσμικές παραδόσεις και πολιτικές στα πεδία της επιχειρηματικότητας, της κοινωνικής πολιτικής και της περιβαλλοντικής αειφορίας (Ταλιούρης, 2014). Αυτό επιβεβαιώνεται και με σχετική μελέτη που αναφέρει για την ΕΚΕ 37 διαφορετικούς ορισμούς παγκοσμίως, με κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Dahlsrud, 2008). Η διαφοροποίηση αυτή σε επίπεδο ΕΕ ως εκ τούτου είναι λογική και μάλιστα εντοπίζεται τόσο στην έννοια όσο και την άσκηση πολιτικής για την ΕΚΕ (Albareda et al., 2007; Leticia, 2010). Αυτό, επίσης, γίνεται αντιληπτό και μέσα από τις αναφορές της ΕΕ (Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion) το 2007, το 2011 και το 2014.

Επιπλέον, η ανάλυση των Wood, Williamson και Jenkins (2006) για την ΕΚΕ ως “social license to operate”, παρουσιάζει ομοιότητες με τις προσεγγίσεις στα μοντέλα εταιρικής διακυβέρνησης. Είναι σημαντικό όλα τα παραπάνω να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό πολιτικής αλλά πολύ περισσότερο στη συγκριτική πολιτική ανάλυση που γίνεται μεταξύ των κ-μ και των περιφερειών τους. Η συσχέτιση μάλιστα της ΕΚΕ με τις πολιτικές για την εταιρική διακυβέρνηση καταλήγει και στην Οδηγία 2014/95/ΕΕ (Commission 2015a; 2015b) για τις μη οικονομικές αναφορές. Οι πολιτικές αυτές ενδεχομένως να βασίζονται στο περιεχόμενο του νέου ορισμού για την ΕΚΕ “the responsibility of enterprises for their impacts on society”, ο οποίος αναφέρθηκε παραπάνω και εμπεριέχει στην επεξήγηση του βασικές προϋποθέσεις για την επιχειρηματική διεργασία (παρά τις αρρυθμίες σε επιμέρους πεδία όπως οι μικρομεσαίες επιχειρήσεις). Είναι, ωστόσο, σημαντικό να αναφερθεί ότι η ευρωπαϊκή προσέγγιση ήδη από το 2001 συνδέει την ΕΚΕ με την ακολουθία των νομικών κανόνων και την υπακοή των επιχειρήσεων σε αυτούς, δεδομένου ότι αποτελούν τις ελάχιστες προϋποθέσεις κοινωνικής ευθύνης (Commission, 2011, σελ.6).

Το ύφος της πολιτικής για την ΕΚΕ στην ΕΕ και τα κ-μ έχει σημασία, αφού διαπιστώνονται ανάλογα με το κ-μ είτε τα έμμεσα είτε τα άμεσα χαρακτηριστικά (explicit CSR, implicit CSR) (Matten, Moon, 2008). Η προσέγγιση μάλιστα αυτή προκύπτει σε συνάρτηση με τις δομές διακυβέρνησης, τις θεσμικές παραδόσεις και επιδράσεις που ασκούνται στο επίπεδο διαμόρφωσης δημοσίων πολιτικών στο πεδίο (Apostolakou, Jackson, 2009; Kang, Moon, 2012; Aaronson, Reeves, 2002; Fairbrass, 2011). Η ανάλυση, επίσης, των Albareda et al (2007; 2009) έχει σημασία στη σχέση διακυβέρνησης και θεσμών, και την εξέλιξη της ΕΚΕ σε μοντέλα πολιτικής: Partnership model (Δανία, Φιλανδία, Σουηδία, Κάτω Χώρες), Business in the Community model (Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία), Sustainability and Citizenship Model (Βέλγιο, Αυστρία, Γερμανία, Γαλλία, Λουξεμβούργο) και το Agora Model (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ελλάδα). Η μελέτη της επίδρασης των πολιτικών για την ΕΚΕ έχει σημασία και αποκτά, επίσης, ενδιαφέρον σε επίπεδο κ-μ από την ανάγνωση των Εκθέσεων της Επιτροπής της ΕΕ, οι οποίες αναδεικνύουν τα πεδία πολιτικής και τα πολιτικά εργαλεία που διαπιστώνονται, με ειδική αναφορά σε αυτό της εκπαίδευσης. Η σημασία και η σπουδαιότητα τους βασίζονται αφενός στη διαπίστωση ότι προσεγγίσεις one size fits all στο ζήτημα της ΕΚΕ (όπως και σε άλλα πεδία πολιτικής) δεν είναι πάντοτε εφικτές, αφετέρου ότι μεταβλητές όπως δομή διακυβέρνησης, θεσμοί, χαρακτηριστικά επιχειρηματικότητας, μέγεθος επιχείρησης και επίπεδο εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπ’ όψιν στο σχεδιασμό πολιτικής.

3. Η ΑΑ και η ΕΚΕ ως πεδία πολιτικής στην ΕΕ και την Ελλάδα

Συνοψίζοντας, έχει σημασία η αναφορά στο κύριο ερώτημα για το εάν τελικά η ΑΑ και η ΕΚΕ είναι ζήτημα παιδείας ή πολιτικής. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι σε επίπεδο επιχειρηματικής πρακτικής και σχεδιασμού πολιτικής, οι κοινωνικές νόρμες, οι θεσμικές παραδόσεις και η ηθική (business ethics) διαμορφώνουν μια παιδεία αναφορικά με την υπεύθυνη επιχειρηματικότητα. Πολλές φορές, ωστόσο, αυτό στην ΕΕ φαίνεται να συνεπικουρείται και από στοχευμένες δημόσιες πολιτικές. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται μέσα από τις Εκθέσεις της ΕΕ ότι υπάρχει ξεχωριστό πεδίο πολιτικής για την εκπαίδευση και την ΕΚΕ (CSR in Education and Training), το οποίο αφορά εκτός από τις τυπικές βαθμίδες εκπαίδευσης και τις μη τυπικές (π.χ. προγράμματα δια βίου μάθησης, επαγγελματικής κατάρτισης, σεμινάρια).

Όσον αφορά τις Εκθέσεις (2007; 2011; 2014) δημόσιας πολιτικής για την ΕΚΕ που αναφέρθηκαν παραπάνω έχει σημασία η μελέτη των πολιτικών εργαλείων και η κατηγοριοποίηση από την ΕΕ στα κ-μ. Αυτή διακρίνεται σε Κανονιστικά/Νομοθετικά Εργαλεία, σε Οικονομικά εργαλεία, σε Ενημερωτικά Εργαλεία, σε Εργαλεία ανάπτυξης Συνεργιών και σε Υβριδικά Εργαλεία (EC, 2014; 2011; 2007). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η τυπολογία αυτή βασίζεται στην αντίστοιχη των Fox et al. (2002) που έλαβε χώρα στα πλαίσια της Παγκόσμιας Τράπεζας αλλά και εκείνης που αναφέρει ο Steurer το 2009. Παράλληλα, διαπιστώνονται πεδία άσκησης πολιτικής στα κ-μ που κατηγοριοποιούνται ως εξής: πλαίσιο πολιτικής, κοινωνικά υπεύθυνη διαχείριση της αλυσίδας εφοδιασμού, ετήσιες μη οικονομικές αναφορές, κλιματική αλλαγή, ΕΚΕ-μμε, κοινωνικά υπεύθυνες επενδύσεις, δημόσιες συμβάσεις (Green, Social, Sustainable) και νεώτερες πολιτικές με έμφαση στην απασχόληση, τα δικαιώματα του καταναλωτή αλλά και πολιτικές κατά τις διαφθοράς. Το πεδίο της πολιτικής για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση αποτελεί παραδοσιακά ένα σημαντικό πεδίο πολιτικής που καταγράφεται στις Εκθέσεις και έχει ως στόχο τη γνώση αναφορικά με την περιβαλλοντική αειφορία και την κοινωνική συνοχή. Αυτό ως γεγονός είναι σημαντικό διότι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω μπορεί μεν να διαπιστώνονται κοινωνικές νόρμες και θεσμικές παραδόσεις για υπεύθυνη επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη, αυτό δεν σημαίνει όμως ότι η πολιτική διαδικασία και ο σχεδιασμός της είναι μια ουδέτερη διαδικασία.

Το πεδίο πολιτικής για την ΕΚΕ στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση βασίζεται στην παραπάνω τυπολογία και στα πολιτικά εργαλεία όπως αυτά παρουσιάζονται διαχρονικά στις Εκθέσεις της ΕΕ. Συγκεκριμένα, έχει σημασία να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο πεδίο πολιτικής προσεγγίζεται από την ΕΕ μέσα από μια βασική διαπίστωση, ότι δηλαδή το ζήτημα της ΕΚΕ είναι ένα σύνθετο ζήτημα, ενώ στην εκπαίδευση ως πεδίο χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα (EC, 2011, σελ 57). Όπως διαπιστώνεται σε επίπεδο ΕΕ, το αντικείμενο της ΕΚΕ και της ΑΑ γενικότερα, εντοπίζεται στις τυπικές και μη τυπικές βαθμίδες εκπαίδευσης είτε μέσα από εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών, είτε μέσα από ενημερωτικά και εκπαιδευτικά εργαλεία στα πλαίσια μαθημάτων και ειδικοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Σύμφωνα με την τυπολογία (EC, 2014; 2011; 2007) αναπτύσσονται κανονιστικά εργαλεία για αυτό το πεδίο πολιτικής όπως στη Γαλλία μέσα από τη συσχέτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με το πεδίο της ΕΚΕ ή της ΑΑ (Grenelle Law-2009, Generalisation Plan for Sustainable Development Education-2011). Στην Πολωνία το πεδίο έχει ενταχθεί στο εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση ήδη από το 2008 (Education System Act) σε πεδία όπως η υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά και παραγωγή (ακόμα και στην προσχολική), ενώ στην Ισπανία αυτό προωθείται κεντρικά ως πεδίο συντονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Φιλανδία, τέλος, διαπιστώνεται μια συστηματική εισαγωγή και ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων και προγραμμάτων σε σχολεία, επαγγελματική κατάρτιση και πανεπιστήμια με άξονα την ΑΑ και την ΕΚΕ, ενώ στην Σουηδία είναι μέρος του εξεταστικού συστήματος για την Ανώτερη Εκπαίδευση με βάση τις αναφορές της ΕΕ.

Όσον αφορά τα οικονομικά εργαλεία, στην Ιταλία και συγκεκριμένα στην Τοσκάνη, (EC, 2011) διαπιστώνεται ότι χρηματοδοτήθηκαν από τις τοπικές αρχές συνέργιες σχολείων με ενδιαφερόμενα μέρη της περιοχής, με κύριο πεδίο αναφοράς την ΕΚΕ, την ΑΑ ή το Fair Trade. Αντίστοιχα, σημαντικό εργαλείο στην Ιταλία αποτελεί το Fabbrica Ettica που είχε ως στόχο την

προώθηση και ενημέρωση των επιχειρήσεων για την ΕΚΕ και τα πιθανά της οφέλη. Σημαντικό, ωστόσο, είναι και η προώθηση των εκπαιδευτικών ενεργειών και πρωτοβουλιών και πέραν της τυπικής εκπαίδευσης, κάτι που και σε επίπεδο Ελλάδας διαπιστώνεται με βάση την Επιτροπή όπως στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης. Τα παραδείγματα ποικίλλουν ανά γεωγραφικό διαμέρισμα της ΕΕ με αξιοσημείωτες πρωτοβουλίες: το CSR Compass για τις μμε στη Δανία, ή συστήματα περιβαλλοντικής διαχείρισης στη Γερμανία και πιστοποιήσεις στην Γαλλία (SD 21000).

Ανακεφαλαιώνοντας, όπως προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση, αξιοσημείωτη είναι εκτενής συζήτηση γύρω από την ΕΚΕ, την ΑΑ και τη διακυβέρνηση στην ΕΕ και την Ελλάδα, διότι τα ζητήματα ως προς τη συνοχή της πολιτικής στο πεδίο αυτό, όπως και σε άλλα (π.χ. κοινωνική ή νομισματική πολιτική), αναζητούν ακόμη λύση. Η εκπαιδευτική πολιτική για ένα τόσο συγκεκριμένο ζήτημα όπως αυτό της ΕΚΕ και της ΑΑ δεν μπορεί να αποτελεί μονάχα ζήτημα παιδείας, που θα βασίζεται και θα αναπαράγεται από τις κοινωνικές νόρμες. Θα πρέπει συντονισμένα να αποτελεί μέρος της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης με έμφαση στις κοινωνικές και επιχειρηματικές δεξιότητες των μαθητών και σπουδαστών. Σε σχέση με αυτό χρειάζεται, τέλος, να προβληματιστούμε για την ταυτότητα του ευρωπαϊού πολίτη γενικά, αλλά και την εταιρική ταυτότητα ειδικά, που δεν επηρεάζεται μονάχα από το Νομικό Πρόσωπο της επιχείρησης (π.χ. στρατηγική), αλλά και το Φυσικό Πρόσωπο που μπορεί στο μέλλον να είναι ο ιδιοκτήτης, το στέλεχος, ο πελάτης, ο προμηθευτής ή ο δημόσιος λειτουργός που θα σχεδιάσει και θα ασκήσει πολιτική. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι, τέλος, η εύστοχη εκπαιδευτική πολιτική ώστε η ΕΚΕ και η ΑΑ να είναι ταυτόχρονα ζήτημα παιδείας, πολιτικής βούλησης καθώς και κοινωνικής πρακτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βαξεβανίδου, Μ. (2009). *Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη*. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Δούση, Ε (2016) Η ευρωπαϊκή περιβαλλοντική πολιτική και η προστασία του περιβάλλοντος στην ΕΕ. Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές*. Εκδόσεις Κριτική.
- Ταλιούρης Ε. (2014). *Διακυβέρνηση, διοίκηση οργανισμών και επιχειρήσεων, και δημόσιες πολιτικές εταιρικής κοινωνικής ευθύνης*. Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Φραγκονικολόπουλος, Χ.Α. (2016) Το ζήτημα της δημοκρατίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές*. Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Aaronson, A. S., Reeves, G. (2002). *The European Response to Public Demands for Global Corporate Responsibility*. National Policy Association, Washington DC. USA. February 5 ,2002.
- Albareda, L., Lozano, M.J, Ysa, T. (2007). Public Policies on Corporate Social Responsibility: The Role of Governments in Europe. *Journal of Business Ethics* (2007) 74:391–407.
- Albareda, L., Lozano, M.J, Tencati, A., Perrini, F., Midttun, A. (2009). The Role of Government in Corporate Social Responsibility. *Ethical Prospects*, Part 2, 103-149.
- Apostolakou, A., Jackson, G. (2009). *Corporate Social Responsibility in Western Europe: An institutional Mirror or Substitute?*. University of Bath. School of Management. Working Paper. Series.2009.01
- Baker, S., Kousis, M., Richardson, D., Young, S. (2005). Introduction: the theory and practice of sustainable development in EU perspective. In Baker, S., Kousis, M., Richardson, D.,

- Young, S. *The politics of sustainable development. Theory Policy and Practice within the European Union*. Taylor & Francis e-Library. Routledge. London.
- Carroll, A. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *The Academy of Management Review*, Vol. 4, No. 4), pp. 497-505.
- Carroll, A. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, July-August 1991, pp. 667-690.
- Carroll, A. (2008). A history of Corporate Social Responsibility: Concepts & Practices. In A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon and D. Siegel (Eds.), *Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford University Press.
- Commission of the European Communities (2001). *Green paper.Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility*.Brussels.
- Commission of the European Communities (2002). *Corporate Social Responsibility:A business contribution to Sustainable Development*.Brussels.
- Commission of the European Communities (2006). *Implementing the partnership for growth and jobs: Making Europe a pole of excellence in Corporate Social Responsibility*. Communication from the Commission. Brussels
- Commission of the European Communities (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels
- Commission of the European Communities (2011). *A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*. Brussels.
- Commission of the European Communities (2014a). *Improving corporate governance: Europe's largest companies will have to be more transparent about how they operate"*. Statement. Press release database. Brussels.
- Commission of the European Communities (2014b). *Disclosure of non-financial information: Europe's largest companies to be more transparent on social and environmental issues"*. Statement. Press release database. Brussels.
- Commission of the European Communities (2015). *A Global Partnership for Poverty Eradication and Sustainable Development after 2015*. Brussels
- Dahlsrud, A. (2008). How Corporate Social Responsibility is Defined: an Analysis of 37 Definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. 15, 1–13
- Elkington,J. (2004).*Enter the Triple Bottom Line. The triple bottom line: does it all add up? Assessing the sustainability of business and CSR*. Erthscan pub.
- European Commission. DG for Employment, Social Affairs & Equal Opportunities. (2007). *Corporate Social Responsibility National Public Policies in the EU*. Luxembourg.
- European Commission. DG for Employment, Social Affairs & Inclusion. (2014). *Corporate Social Responsibility National Public Policies in the EU-Compendium*. Luxembourg.
- European Commission. DG for Employment, Social Affairs & Inclusion. (2011). *Corporate Social Responsibility National Public Policies in the EU*. Luxembourg.
- European Commission. DG for Enterprise. (2003). *Responsible entrepreneurship: A collection of good practice cases among small&medium-sized enterprises across Europe*. Brussels.
- Fairbrass, J. (2011).Exploring Corporate Social Responsibility Policy in the European Union: A discursive Institutional Analysis. *JCMS 2011* Volume.49. Number 5. pp. 949-970
- Fox, T., Ward, H., Howard, B. (2002). *Public sector roles in strengthening Corporate Social Responsibility. A baseline study"*. Corporate Social Responsibility Practice Private Sector Advisory Services Department. The World Bank. Washington.
- Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. *The New York Times Magazine*. September 13, 1970.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science, New Series*, Vol. 162, No. 3859. 1243-1248.

- Hopkins, M. (2003). *The Planetary Bargain: Corporate Social Responsibility Matters*. Earthscan Publications. Ltd. London.
- Kang, N., Moon, J. (2012). Institutional complementarity between corporate governance and Corporate Social Responsibility: a comparative institutional analysis of three capitalisms. *Socio-Economic Review* (2012) 10, 85–108.
- Letica, B. (2010). Three Corporate Social Responsibility (CSR) Models in New European Union Member States and Candidate Countries”. *International Relations Quarterly*, Vol. 1. No. 3.
- Lynch-Wood, G., Williamson, D., Jenkins, W. (2006). The Limitations of the Social License in Explaining Corporate Social Responsibility Behavior in Small and Medium Sized Enterprises, *EABIS Conference on Corporate Social Responsibility and the Environment*, Copenhagen Business School.
- Matten, D., Moon, J. (2008). Implicit and Explicit CSR: A conceptual Framework for a comparative understanding of corporate social responsibility. *Academy of Management Review*. Vol. 33, No. 2
- Mele, D. (2008). Corporate Social Responsibility Theories. In A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon and D. Siegel (Eds.), *Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford University Press.
- Sherer, A.G., Palazzo, G. (2008). *Globalization & Corporate Social Responsibility*. In A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon and D. Siegel (Eds.), *Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford University Press.
- Steurer, R. (2010). The role of governments in corporate social responsibility: characterizing public policies on CSR in Europe. *Policy Sciences*, 43(1), 49-72.
- Thomas, C (2004). Poverty, development & hunger. In Baylis, J. & Smith, S. (eds.). *The Globalization of World Politics. An introduction to international relations*. Oxford University Press.
- United Nations Environment Programme. (2002). *Global environmental outlook 3* Earth scan publications. London.
- United Nations. (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1.
- World Commission on Environment & Development (1987), “*Report of the World Commission on Environment & Development: Our Common Future*”. United Nations.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ;

Χουρδάκης Ν. Μαρίνος

Υποψ. Δρ Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και αβέβαιο διεθνές περιβάλλον, τόσο οικονομικά όσο και κοινωνικά, η Ένωση είναι εμφανώς επηρεασμένη από την οικονομική κρίση, αναζητώντας την «χαμένη» της ταυτότητά και τους σκοπούς που υπηρετεί. Η υιοθέτηση της άποψης ότι η γνώση μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας και της ευρωπαϊκής οικονομίας έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και γενικότερα η δια βίου μάθηση παίζουν ήδη σημαντικό ρόλο τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο, καλούνται ωστόσο να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, το παρόν άρθρο επιχειρεί να διερευνήσει αν η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να συνδεθούν με την απασχόληση και να αποτελέσουν την απάντηση στην οικονομική κρίση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, δια βίου μάθηση, οικονομική κρίση

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η Ευρώπη δεν βιώνει τις καλύτερες μέρες της. Η οικονομική κρίση, το μεταναστευτικό και το προσφυγικό ζήτημα που έχει να διαχειριστεί, η τρομοκρατία, η άνοδος ακροδεξιάς και η ισλαμοφοβία, η έξοδος του Ηνωμένου Βασιλείου από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Brexit) και ο κίνδυνος - απειλή να επιλέξουν κι άλλα κράτη-μέλη την έξοδο, είναι μερικά από τα χτυπήματα που έχουν κλονίσει τα θεμέλια του ευρωπαϊκού οικοδομήματος και έχουν προκαλέσει σοβαρά προβλήματα στις δομές και τη λειτουργία της Ένωσης.

Οι αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό επίπεδο είναι εμφανείς και οι συνέπειές τους έχουν επηρεάσει σημαντικά το εσωτερικό της Ένωσης, προκαλώντας ανησυχία και έντονα προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν άμεσα, αν δεν θέλουμε η επέτειος για τα 60 χρόνια από τη Συνθήκη της Ρώμης (1957) να συμπέσει με την αρχή του τέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ).

Η ΕΕ δημιουργήθηκε ως απάντηση στον πιο καταστροφικό πόλεμο (Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος) που γνώρισε ποτέ η ανθρωπότητα, θέτοντας ως κύριους στόχους την ειρήνη και την ευημερία των λαών της Ευρώπης. Κι αν σήμερα κρίνεται επιτυχημένη η πορεία της Ένωσης αναφορικά με τον πρώτο στόχο, καθώς διανύει την πλέον μακροχρόνια περίοδο ειρήνης στην ιστορία της, αμφισβητείται έντονα η αποτελεσματικότητα των πολιτικών της Ένωσης ως προς τον δεύτερο στόχο, αφού μία από τις σοβαρότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα, είναι η αδυναμία διασφάλισης του επιπέδου ζωής που παρείχαν τα κράτη-μέλη της ΕΕ στους πολίτες τους πριν ξεσπάσει η παγκόσμια οικονομική κρίση το 2008. Τα συστήματα κοινωνικής πρόνοιας απορρόφησαν, σε κάποιο βαθμό, τους κραδασμούς, αλλά τα δημόσια οικονομικά βρέθηκαν σε οριακή κατάσταση, ενώ η ανεργία αυξήθηκε, με αποτέλεσμα ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού να αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της φτώχειας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016) και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής καλείται να ανταπεξέλθει σε πρωτόγνωρες καταστάσεις και να δώσει λύσεις στα σύνθετα προβλήματα που έχει επιφέρει η κρίση. Συγκεκριμένα, μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της δια βίου μάθησης, καλείται να συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των πολιτών, έτσι ώστε να μπορέσει η Ευρώπη να ανταπεξέλθει στην παγκοσμιοποιημένη Κοινωνία της Γνώσης και να επιτύχει τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για μια «έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη», σύμφωνα με την στρατηγική EU2020 (European Commission, 2010a).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οικονομική κρίση και κρίση στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κρίση είναι πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη, δοκιμάζοντας τις αντοχές της Ένωσης. Οι συνέπειές της δεν περιορίζονται μόνο στο οικονομικό κομμάτι. Οι προεκτάσεις της αφορούν στο πολιτικό, κοινωνικό και φυσικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επηρεάζοντας τις ζωές εκατομμυρίων πολιτών. Σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική ανάπτυξη και την ταυτόχρονη ανάγκη ενσωμάτωσης εκατομμυρίων προσφύγων και μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις αγορές εργασίας έχουν δημιουργηθεί πρωτοφανείς προκλήσεις και συνθήκες οικονομικής αβεβαιότητας σε όλη την Ευρώπη (Cedefop, 2016: 4), ενώ ζητήματα όπως η σταδιακή άνοδος των ποσοστών των ακροδεξιών (νέο-φασιστικών) κομμάτων και η ισλαμοφοβία αναδεικνύουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης, με έμφαση στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και πολιτικής και πολιτειακής παιδείας.

Η σημαντικότερη όμως συνέπεια της οικονομικής κρίσης, είναι αναμφίβολα η σταδιακή αύξηση της ανεργίας σε όλη την Ευρώπη. Συγκεκριμένα, εκτιμάται ότι τον Φεβρουάριο του 2017,

οι άνεργοι στην Ευρώπη των 28 έφτασαν τα 19.750 εκατ., ενώ οι άνεργοι στις 19 χώρες της ευρωζώνης ξεπέρασαν τα 15 εκατομμύρια. Σε ποσοστά, ο μέσος όρος της ανεργίας στην Ευρώπη των 28 αγγίζει το 8%, με την Ελλάδα να πρωταγωνιστεί αρνητικά και να φτάνει το 23,5% τον Μάρτιο του 2017 (Eurostat, 2017).

Το πρόβλημα γίνεται ακόμα πιο έντονο αν συνυπολογίσει κανείς ότι τον Αύγουστο του 2016, οι νέοι (ηλικίας 15-24 ετών) που μένουν εκτός απασχόλησης ξεπέρασαν τα 4,2 εκατ. ανέργους, ενώ οι νέοι (ηλικίας 15-24) που δεν συμμετέχουν σε καμία κατηγορία κοινωνικών δομών, είναι δηλαδή εκτός εκπαίδευσης, απασχόλησης και κατάρτισης (NEETs-Not in Education, Employment or Training) έφτασαν τα 6,6 εκατ. Αυτή η σχετικά νέα μορφή κοινωνικής ευπάθειας, οι NEETs καταδεικνύει την προβληματική σχέση εκπαίδευσης – απασχόλησης και το κενό που υπάρχει ανάμεσά τους, καθώς άνθρωποι μετά την υποχρεωτική τους εκπαίδευση «χάνονται», «εξαφανίζονται» ή ανήκουν στο «πουθενά», καθώς απουσιάζουν από τις κοινωνικές δομές του κράτους. Μάλιστα, ο κίνδυνος της μακροχρόνιας ανεργίας για όσους εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, χωρίς να έχουν αναπτύξει βασικές γνώσεις και δεξιότητες είναι από ορατός έως βέβαιος. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο ή διέκοψαν απότομα την εκπαιδευτική τους διαδρομή, δυσκολεύονται να ενταχθούν στην κατάρτιση και πολύ περισσότερο στην απασχόληση.

Και παρόλο που ο μέσος όρος των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο στην ΕΕ έχει μειωθεί στο 11% για το 2015, σε σχέση με το 12,7% του 2012, πλησιάζοντας τους στόχους που έχουν τεθεί στην EU2020 (COM, 2010: 3), τα ποσοστά παραμένουν υψηλά. Τα εν λόγω στοιχεία σε συσχέτιση με τη χαμηλή συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση (μ.ό. της ΕΕ στο 10,7% για το 2015), καταδεικνύουν το μέγεθος του προβλήματος σε όλη του τη διάσταση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:1) και δικαιολογούν σε μεγάλο βαθμό την έλλειψη που έχει σημαντικός αριθμός Ευρωπαίων σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες.

Πίνακας 1. Ανεργία και NEETs στην Ευρώπη των 28

	EU-28
Ανεργία	19,7 εκατ. (Αυγ.2016)
Ανεργία νέων (ηλικία 15-24)	4,2 εκατ. (Αυγ.2016)
NEETs	6,6 εκατ. (2015)
Youth unemployment and NEETs in http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1036&langId=en	

Η αποχή από τις δομές εκπαίδευσης στερεί αναμφίβολα από το άτομο τη δυνατότητα να αναπτύξει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι ικανό να ανταπεξέλθει στις ταχύτατα αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Έτσι, η αποχή από τις δομές κατάρτισης και απασχόλησης συχνά μοιάζουν ως φυσική εξέλιξη που κατατάσσει τους νέους αυτόματα, όχι από ίδια βούληση, στην κατηγορία των NEETs. Οι άνθρωποι αυτοί απέχουν από τα βασικά πεδία μέριμνας του κοινωνικού κράτους, χωρίς να τους δίνεται η ευκαιρία για επανένταξη στις δομές εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Ως εκ τούτου είναι εξαιρετικά ευάλωτοι στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια (Παπαδάκης, 2016α: 22), οδηγούμενοι πολλές φορές στην παραβατικότητα και την εγκληματικότητα.

Το φαινόμενο των NEETs αναδεικνύει επίσης την αδυναμία υπερεθνικών οργανισμών (ΕΕ, OECD) αλλά και των κράτη-μέλη προς τα ζητήματα ένταξης, απασχόλησης και δια βίου μάθησης, την αναποτελεσματικότητα των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης και εκπαίδευσης (σε εθνικό επίπεδο) αλλά και την αδυναμία της ίδιας της κοινωνίας, η οποία δυσκολεύεται να επανεντάξει

όσους βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο (Papadakis et al, 2016: 62-63), υπενθυμίζοντας με τον πιο εμφατικό τρόπο ότι η ανάγκη για αλλαγή πολιτικής και επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό είναι πιο επιτακτική από ποτέ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η κατάσταση είναι απολύτως θλιβερή και εντελώς δυσοίωνη. Σε τέτοιες συνθήκες, η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντες για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και την ευημερία των λαών της Ευρώπης. Συνεπώς ενισχύεται η αναγκαιότητα για την εκ βάθρων αλλαγή των υφιστάμενων δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα, με σκοπό την εν γένει βελτίωσή τους ώστε να παρέχει τη δυνατότητα σε όλους όσους το επιθυμούν να επιστρέψουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κοτρόγιαννος, κ.ά. 2013: 183 στο Παπαδάκης, 2013). Ειδικότερα, η σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης με την απασχόληση και η ευθυγράμμιση των δεξιοτήτων με την αγορά εργασίας κρίνεται επιβεβλημένη προκειμένου να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι.

Το πρόβλημα, σε χώρες όπως η Ελλάδα, είναι ιδιαίτερα έντονο. Συγκεκριμένα, το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατα αποφοιτησάντων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (άτομα ηλικίας 20-34 ετών, τα οποία αποφοίτησαν από 1 έως 3 έτη πριν από το έτος αναφοράς) παρέμεινε πολύ χαμηλό. Εμφάνισε οριακή μόνο βελτίωση, από 47,4 % το 2014 σε 49,9 % το 2015, αλλά εξακολουθούσε να απέχει πολύ από τον μέσο όρο της ΕΕ των 28, ο οποίος ανήλθε σε 80,5 % το 2014 και σε 81,9 % το 2015 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016: 7).

Η ΕΕ, έχει αντιληφθεί τη σημασία της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό, θέτοντας υψηλούς στόχους για τη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και της αύξησης των πτυχιούχων (απόφοιτων) τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η στρατηγική «Ευρώπη 2020» για την απασχόληση και την ανάπτυξη στοχεύει στην ανάπτυξη και την έξοδο από την κρίση, μέσω της καταπολέμησης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των Ευρωπαίων πολιτών που αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού έφτασε στο 23,7% το 2015 (Eurostat, 2017). Παράλληλα, θέτει ως βασικούς στόχους την αύξηση της απασχόλησης στο 75% για τις ηλικίες 20-64, την αύξηση των αποφοίτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο 40% για την ηλικιακή ομάδα 30-34 και τη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στο 10% (COM, 2010: 3).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η μείζονα πρόκληση που αντιμετωπίζει η Ευρώπη είναι η αναβάθμιση των δεξιοτήτων του πληθυσμού της και η μείωση της χαμηλής επίδοσης στις βασικές δεξιότητες ανάμεσα στον νεανικό και στον ενήλικο πληθυσμό της (COM, 2016a: 26), προκειμένου η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στις σοβαρότερες επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης-την ανεργία και τη φτώχεια και να αποτελέσουν «εργαλεία» εισόδου στην αγορά εργασίας.

2.2. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Όπως επισημαίνει ο Καθηγητής, Σ. Μπουζάκης, «ο λόγος για την εκπαίδευση έχει ένα ενδογενές (κράτη-μέλη) και ένα εξωγενές (Ευρωπαϊκή Ένωση-παγκοσμιοποίηση) χαρακτηριστικό» (Μπουζάκης, 2004). Η λήψη αποφάσεων και οι εθνικές πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση εναπόκεινται σε κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ, συνεπώς, η ΕΕ διαδραματίζει υποστηρικτικό ρόλο, σε επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των κράτη-μέλη με την ανοικτή μέθοδο συντονισμού, χωρίς δεσμευτικές αποφάσεις. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες κοινές προκλήσεις για όλα τα κράτη-μέλη, όπως το έλλειμμα δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, ο παγκόσμιος ανταγωνισμός, η ανεργία, η φτώχεια, οι οποίες απαιτούν κοινή αντιμετώπιση.

Τα πρώτα χρόνια δημιουργίας της Ένωσης το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ήταν περιορισμένο εστιάζοντας περισσότερο στην επαγγελματική κατάρτιση. Η διαδικασία διαμόρφωσης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη Συνθήκη της Ρώμης (1957) μέχρι σήμερα, πέρασε από πολλά στάδια, επαναπροσδιορίζοντας στόχους και πολιτικές (βλ. αναλυτικά Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008, σελ. 12-24). Τα κράτη - μέλη της Κοινότητας συνειδητοποιώντας

ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν βασική προϋπόθεση στην προώθηση της ανάπτυξης και τη στήριξη της ανταγωνιστικότητας (Μοσχονάς, 2001:701), θέτουν τις βάσεις για τη διαμόρφωση ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, με ελεύθερη κινητικότητα εργαζομένων στο πλαίσιο της κοινής αγοράς (Μοσχονάς, ό.π.).

Το 1976 τίθενται τα θεμέλια για μία κοινή εκπαιδευτική πολιτική και αρχίζει να διαμορφώνεται ο ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της τότε ΕΟΚ, εγκρίνεται το πρώτο πρόγραμμα δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 13). Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από πρωτοβουλίες, προγράμματα και δράσεις που αφορούν στην εκπαίδευση με βασικό άξονα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 14). Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) σηματοδοτεί μία νέα εποχή για την εκπαίδευση, καθώς αναγνωρίζεται πλέον ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ένωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 15). Το 1995, η Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης». Η Λευκή Βίβλος «αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας» (Πασιάς 2006: 429, όπως παρατίθεται στο Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 16). Η Commission με τη Λευκή Βίβλο επεσήμανε ότι οι μετασχηματισμοί σε οικονομία και τεχνολογία «...έχουν μεταβάλλει την οργάνωση της εργασίας και τις αναγκαίες δεξιότητες» (European Commission, 1995: 23, στο Παπαδάκης, 2016).

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2000, αποφασίσθηκε η υλοποίηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, θέτοντας ως στόχο «να καταστεί η Ευρώπη η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή», με χρονικό ορίζοντα το 2010, αναγνωρίζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (European Parliament, 2010; Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 17). Με τη στρατηγική της Λισσαβόνας, έγινε ένα μεγάλο βήμα στην οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς υπογραμμίστηκε η σημασία της διά βίου μάθησης για την απόκτηση και διεύρυνση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων σε όλες τις ηλικίες, έτσι ώστε να είναι δυνατή η συμμετοχή όλων των πολιτών στο σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων (Γκόβαρης & Ρουσσάκης (2008: 19).

Οι στρατηγικοί στόχοι που έθετε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήταν πάντα επίκαιροι, χωρίς ωστόσο να συνοδεύονται με ιδιαίτερη επιτυχία και αποτελεσματικότητα. Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται την τελευταία εικοσαετία από μία στροφή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ανταγωνιστικότητας, ευελιξίας και απασχολησιμότητας, χωρίς πάντα να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η απασχολησιμότητα περιγράφει τη διαρκή, δια βίου, επικαιροποίηση των απαραίτητων ικανοτήτων που θα καθιστούν τον άνθρωπο, εν δυνάμει ή εν αναμονή, εργαζόμενο, δηλαδή ικανό να εξυπηρετήσει ανά πάσα στιγμή και σε κάθε τόπο κάποια από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας (Στάμελος, 2010). Η ίδια η έννοια της απασχολησιμότητας όμως, καταδεικνύει μία κρίσιμη μετατόπιση ή καλύτερα υπαναχώρηση: από την απασχόληση ως δικαίωμα, στην απασχολησιμότητα ως δυνατότητα (Παπαδάκης, 2016).

Ωστόσο, η επένδυση στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων έχει ζωτική σημασία για την τόνωση της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας: οι δεξιότητες καθορίζουν την ικανότητα της Ευρώπης να αυξήσει την παραγωγικότητα (COM, 2012: 3) και να βγει από την ύφεση.

3. Συμπεράσματα

Η Ευρώπη πασχίζει να ανακάμψει κοινωνικά και οικονομικά, καλούμενη να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Σε πολλές χώρες διαπιστώνεται ανεργία, υποαπασχόληση και χαμηλές αμοιβές, ενώ σε άλλες οι εργοδότες αναζητούν

εξειδικευμένο προσωπικό, με υψηλά προσόντα, χωρίς όμως να βρίσκουν ανθρώπινο δυναμικό με τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Αναντίρρητα, η οικονομική κρίση λειτούργησε και συνεχίζει να λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται, το χάσμα μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης προϋπήρχε «της κρίσης». Ενώ πραγματοποιήθηκαν δράσεις μέσω προγραμμάτων (Erasmus, Leonardo, κ.ά.) και αναπτύχθηκαν πολιτικές για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση, δεν υπήρξαν πάντοτε θεαματικά αποτελέσματα. Η σημερινή κατάσταση στην Ευρώπη (σχολική διαρροή, ανεργία των νέων, NEETs, άνοδος ακροδεξιάς, κ.ά.) επιτάσσει στροφή που θα επέτρεπε την επανεξέταση συσχέτισης οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Παπαδάκης, 2016: 33), η οποία θα ξεπερνά τα όρια των δεικτών (benchmarks).

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, οι δεξιότητες και τα προσόντα αναδεικνύονται σταδιακά, όπως τονίστηκε ανωτέρω, σε απαραίτητες προϋποθέσεις προόδου και ανάπτυξης (Cedefop, 2016: 4), με την ελπίδα ότι θα οδηγήσουν σε έξοδο από την κρίση, ενώ η αξιοποίηση της δια βίου μάθησης και ειδικότερα της κατάρτισης ως διαδικασία αποτελεσματικής κοινωνικής ενσωμάτωσης για τους ανέργους αποτελεί μία ουσιαστική πρόκληση για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τις πολιτικές απασχόλησης (Παπαδάκης, 2016: 23-24). Μία αναδιανεμητική προσέγγιση με ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης θα μπορούσε να παίξει καθοριστικό ρόλο (Παπαδάκης, 2017). Η ΕΕ γνωρίζει καλά αυτή την προοπτική, θέτοντας ως βασικό πυλώνα της Στρατηγικής EU2020 την κατάρτιση και συνακόλουθα τη νέα ευρωπαϊκή στρατηγική Διά Βίου Μάθησης (Παπαδάκης, ό.π.), με στόχο να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της ανεργίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού και να επιτύχει συνακόλουθα «έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη», σύμφωνα με την EU2020.

Με βάσει τα ανωτέρω, οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης, πρέπει να εδράζονται στις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ΕΕ και οι πολίτες της, θέτοντας ως στόχο τη βελτίωση και διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης και τη σύνδεσή τους με τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης. Πιο συγκεκριμένα, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη «επίκαιρων» γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καλύπτουν τις υψηλές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και θα είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και συγκρίσιμες μεταξύ των κράτη-μέλη της ΕΕ, έτσι ώστε το εργατικό δυναμικό να γίνει πιο παραγωγικό, πιο ανταγωνιστικό, πιο ποιοτικό και πιο ευέλικτο. Η συμβολή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (European Qualification Framework-EQF) σε αυτή την προσπάθεια είναι σημαντική.

Στα παραπάνω, καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ενόψει των αλλαγών και των εξελίξεων στις επιστήμες, την τεχνολογία, την οικονομία (και τις κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτούν συνεχώς περισσότερα εφόδια όπως η γνώση ξένων γλωσσών, η χρήση της τεχνολογίας, η συνείδηση της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας, η θετική στάση απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα (Mearns & Cain, 2003:71-82, όπως παρατίθεται στο Καρράς, 2007: 109). Ο εκπαιδευτικός της νέας εποχής οφείλει εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες και να μάθει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν και να γίνεται μεταδότης και κοινωνός των εξελίξεων (Καρράς, 2007: 110-115). Τέλος, η αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στη δια βίου μάθηση και η αύξηση της κινητικότητας των ευρωπαίων πολιτών ως ευκαιρία για απόκτηση εμπειριών και ευέλικτη προοπτική απασχόλησης, τα προγράμματα κατάρτισης συνδεδεμένα με την απασχόληση και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, πρέπει να παραμείνουν ψηλά στην ατζέντα της ΕΕ, με την ελπίδα ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι της στρατηγικής EU2020 και θα μπορέσουν να αποτελέσουν την απάντηση στην πολυεπίπεδη κρίση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης Ι. (2008), Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη, Λουξεμβούργο, 2000
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή COM (2005) Ανακοίνωση προς το εαρινό Συμβούλιο, Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση. Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας. Ανακοίνωση του Προέδρου Μπαρόσο σε συνεννόηση με τον Αντιπρόεδρο Φερχόγιεν, Βρυξέλλες, 2.2.2005
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΣΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ «Η στρατηγική i2010 – Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση» Βρυξέλλες. {SEC(2005) 717}
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012), Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική επιτροπή και στην επιτροπή των περιφερειών»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). Εκπαίδευση και κατάρτιση — Το κλειδί για το μέλλον σας. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014 (ανακτήθηκε από το https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_el)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ Έναρξη διαβούλευσης για τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων. Στρασβούργο, 8.3.2016 COM (2016) 127 final
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016 Ελλάδα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 15 Σεπτεμβρίου 2016. (ec.europa.eu/education/monitor)
- Καραλής Θ. - Μπάλιας Στ. (2007). 'Ιδιότητα του πολίτη και διά βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες'. Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών, τόμος 50, αρ. , σελ. 143-161.
- Καρράς, Κ. (2007). Ευρωπαίοι Εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τον ρόλο και το έργο τους, Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Κοτρόγιαννος, Δ., Τζαγκαράκης, Στ., Καμέκης, Απ., Χουρδάκης, Μ. (2013). Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικών συνεντεύξεων και ο ρόλος του κράτους πρόνοιας. Στο Ν. Παπαδάκης (Επιμ.) Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education Employment or Training) (175-208). Αθήνα. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης
- Λάβδας, Κ. (2003). Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών, στο Ν. Παπαδάκης (επ.), Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης και Εκδόσεις Σαββάλα.
- Μοσχονάς, Α. (2001). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές, Τόμος Β', Οικονομική Ολοκλήρωση και Πολιτικές, Εκδόσεις Ι. Σιδέρη
- Μπαλιάς, Ε. (2003) Η έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης στη σκέψη του Condorcet: μία πρώιμη θεωρία του εξισωτικού φιλελευθερισμού (διαθέσιμο στο [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=2&language=el_GR&tmpvars\[0\]\[action\]=getFile&tmpvars\[0\]\[file\]=file-1062-](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=2&language=el_GR&tmpvars[0][action]=getFile&tmpvars[0][file]=file-1062-)

1030&tmpvars[0][moduleid]=kernel&tmpvars[0][modidforfile]=693&tmpvars[0][realfilename]=%CE%9C%CF%80%CE%AC%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CF%82.pdf)

- Μπουζάκης, Σ. (2004). Μοντέλα-Παραδείγματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών-Εθνικός και υπερεθνικός εκπαιδευτικός λόγος: σύγκλιση ή απόκλιση; στο Βασική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο και στην Ευρώπη. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Λευκωσία. 2004.
- Παπαδάκης, Ν (2013). Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education Employment or Training). Εκδόσεις Ι. Σιδέρης
- Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. (2016α). Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαδάκης, Ν. (2016b). Δημόσιες Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων», στο στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής Πράξης (Δεκάτομο Έργο). Τόμος ΙΧ: Πολιτική Μεθοδολογία. Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2016, σσ. 287- 322.
- Πασιάς, Γ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση, τομ. 1&2. Αθήνα, Gutenberg.
- Φερώνας, Α. (2013). Η Κοινωνική Διάσταση της «Ευρώπης 2020»: Ρητορική και Πραγματικότητα στοπεριοδικό Κοινωνική Πολιτική/ τεύχος 1/ Απρίλιος 2013.
- Cedefop (2016). Μάθηση με επίκεντρο την απασχόληση. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων (ανακτήθηκε από το bookshop.europa.eu)

Ξενόγλωσση

- Eurofound (2012). NEETs Young People not in Education, Employment or Training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission (1995). Teaching and learning: towards the learning society. Luxembourg, Office for official publications of the European Communities.
- European Commission (2010a). Europe 2020, A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 3.3.2010
- European Commission (2010b) Commission Staff Working Document. Lisbon Strategy evaluation document. Brussels, 2.2.2010. 114 final
- European Parliament (2010).The Lisbon Strategy 2000 – 2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved. Brussels, 2010.
- Eurostat (2017). Unemployment statistics. Available online at [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Unemployment_rates,_seasonally_adjusted,_March_2017_\(%25\)_F2.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Unemployment_rates,_seasonally_adjusted,_March_2017_(%25)_F2.png)
- Eurostat (2017). People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. Available online at http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_peps01&lang=en
- Mearns, J. & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies, anxiety, stress and coping, 16, 2003.
- Papadakis, N., Basta, M., Dafermos, V., Theodorikakos, P., Papargyris, A., Drakaki, M. (2016). Trapped and excluded: Greek Neets' psychological profile and the impact of the crisis on it and on Neets' life course" (with in International Journal of Child, Youth and Family Studies, Special Issue (Conference Proceedings), December 2016

**ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Η ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Γκούνη Βασιλική

vassilikigkouni@gmail.com

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70, Μ.Εδ Διδακτική Γλώσσας - Λογοτεχνία

Αργυριάδης Αλέξανδρος

hsc.arg@frederick.ac.cy

Επ. Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Frederick University

Αθανασέκου Μαρία

m_k_athanasekou@yahoo.com

Ιστορικός Τέχνης, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η διάπλαση της πολιτικής κουλτούρας του ατόμου είναι μια διαδικασία που ξεκινά ήδη από την παιδική του ηλικία μέσω διαφόρων φορέων, όπως του τυπικού πλαισίου του σχολείου. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διαγραφή ενός μετα – νεωτερικού, δημοκρατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της διδακτικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας συνδυαστικά με τις Εικαστικές Τέχνες. Με γνώμονα τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδεικνύονται τα ειδικότερα ζητήματα που μπορούν να προσεγγίσουν οι μαθητές για τον σκοπό αυτό, η δυναμική μιας ανάλογης διδακτικής αξιοποίησης των παραπάνω τεχνών, όπως και ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές. Βάσει των προαναφερθέντων, διατυπώνονται σαφή συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά που ενδείκνυται να έχει ένα ανάλογο περιβάλλον μάθησης, προορισμένο – ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας του αισθητικού υλικού, όπως και των διδακτικών πρακτικών ανταπόκρισης σε αυτό – για μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: πολιτική κοινωνικοποίηση, διδασκαλία, Λογοτεχνία, Τέχνη.

1. Εισαγωγή

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου αναφέρεται στη μεταβίβαση και τον μετασχηματισμό των πολιτιστικών και κοινωνικών στοιχείων που επικρατούν σε ένα ορισμένο πολιτιστικό – κοινωνικό πλαίσιο για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, από τις παλαιότερες γενιές στις επόμενες. Πρόκειται για μια ισόβια διαδικασία που εξελίσσεται με τη συμβολή διαφόρων φορέων, όπως η οικογένεια, το σχολείο και το επαγγελματικό περιβάλλον, και ασκεί δυναμική επίδραση – μεταξύ άλλων – στη συμπεριφορά, ακόμα και στην προσωπικότητα του ατόμου (Πυργιωτάκης, 2009). Ένα μέρος της συγκεκριμένης διαδικασίας αφορά και στη διαμόρφωση της πολιτικής κουλτούρας του ενήλικου ατόμου, που επηρεάζει, μέσα από τα σχετικά προσλαμβανόμενα κοινωνικοποιητικά στοιχεία, τη δράση και την ευρύτερη συμπεριφορά του ως πολίτη, στο πλαίσιο στο οποίο έχει ανατραφεί ή/και διαβιεί (Τερλεξής, 1975). Εστιάζοντας στον φορέα του σχολείου και ειδικότερα στις πηγές που συμβάλλουν στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντοπίζονται και οι μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούνται μέσα από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς (Κυρίδης, 1996).

Στο παρόν άρθρο εστιάζουμε στην υποστήριξη της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, συνδυάζοντας τη δημιουργική προσπέλαση των λογοτεχνικών έργων με τις Εικαστικές Τέχνες. Η Τέχνη, οποιασδήποτε μορφής, φαίνεται να αποτελεί μια πιθανή πηγή κοινωνικοποιητικών στοιχείων για το άτομο, αν λάβουμε υπόψη τη λειτουργία της ως μέσο αποτύπωσης της κοινωνίας, όπως διαμορφώνεται σε κάθε εποχή και πολιτιστικό πλαίσιο, αλλά και τη δυναμική των έμμεσων βιωμάτων που προσφέρει. Με γνώμονα τις ιδιαίτερες εκφάνσεις της πολιτικής συμπεριφοράς του ατόμου που σχετίζονται ενδεικτικά, με τις στάσεις του απέναντι στους υπόλοιπους ανθρώπους και δή στη διαφορετικότητα, τις σχέσεις του με το περιβάλλον, αλλά και την κριτική δράση του ως πολιτικό ον, επιχειρείται η ανάδειξη της θεματικής και του περιεχομένου των λογοτεχνικών και εικαστικών έργων που μπορούν εν δυνάμει να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη για τον παραπάνω σκοπό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αφού μελετήθηκαν οι τάσεις και οι αρχές που προωθούνται στη σύγχρονη διδακτική της Λογοτεχνίας με γνώμονα τις επικρατούσες λογοτεχνικές θεωρίες (βλ. ενδεικτικά, «Κριτική της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης», Thompkins, 1980; «Συναλλακτική Θεωρία», Rosenblatt 1994; 1995), προτείνονται ενδεικτικά, διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας που φαίνεται να μπορούν να υποστηρίξουν τη διαμόρφωση της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών σε ένα σύγχρονο διδακτικό περιβάλλον. Απώτερος σκοπός είναι η διαγραφή κάποιων βασικών χαρακτηριστικών ενός μετα-νεωτερικού πλαισίου μάθησης, στο οποίο οι μαθητές έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να αποκτήσουν γνώσεις και να εξασκήσουν δεξιότητες που θα καταστούν αναγκαίες στον ρόλο τους ως μελλοντικοί, δημοκρατικοί πολίτες.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου και ο ρόλος του σχολείου

Ανάμεσα στα στοιχεία που προσλαμβάνει το άτομο μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του, εκτός από τα επικρατούντα γλωσσικά και επικοινωνιακά συστήματα, τις ισχύουσες αρχές και αξίες και τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες συμπεριφοράς, εντοπίζονται και κάποια που σχετίζονται με την πολιτική του συμπεριφορά (Μεταξάς, 1976; Τερλεξής, 1975). Οι στάσεις του απέναντι στις δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες, την ισότητα των δύο φύλων, τον ρατσισμό, τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, τη διαφορετικότητα διαφόρων μερίδων του πληθυσμού λόγω της καταγωγής τους, του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου, των θρησκευτικών τους επιλογών, των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών και άλλων παρόμοιων παραγόντων, ακόμα και η οικολογική του συνείδηση, είναι ορισμένα μόνο ενδεικτικά στοιχεία που αναφέρονται στη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ακόμα, και οι αποδεκτές – ή μη – αξίες και οι νόρμες συμπεριφοράς που αφορούν αμιγώς τη δράση του ως πολιτικό ον και σχετίζονται με τη διατήρηση ή/και βελτίωση των πολιτικών και κοινωνικών δομών, υπάγονται στα παραπάνω στοιχεία.

Εστιάζοντας στον ρόλο του σχολείου ως μηχανισμό κοινωνικοποίησης, αξίζει να αναφερθούμε στη φερόμενη συμβολή του στην αναπαραγωγή της επικρατούσας κοινωνικής ιδεολογίας και τη συστηματική, οργανωμένη και μεθοδευμένη μετάδοση αυτής στη νέα γενιά σε ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται από το κράτος με γνώμονα το ισχύον συνταγματικό δίκαιο, όπως εκφέρεται μέσα από τις ειδικότερες νομοθετικές διατάξεις για την εκπαίδευση (Κυρίδης, 1996). Διάφορες θεωρήσεις, ιδεολογικά καθοριζόμενες, έχουν διατυπωθεί για τον συγκεκριμένο ρόλο του σχολείου, εστιάζοντας, μεταξύ άλλων, στην έμμεση μετάδοση και νομιμοποίηση των σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων, τη συμβολή του στη διαμόρφωση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την κοινωνική κινητικότητα, όπως και τον επιλεκτικό του ρόλο (βλ. ενδεικτικά, Bourdieu, Passeron, 1977; Bowles, Gintis, 1976; Carnoy, 1974; Durkheim, 1956; Parsons, 1954). Κάποιες άλλες αφορούν στις στάσεις, τις αντιλήψεις, τον τρόπο σκέψης που αποκτούν οι μαθητές μέσα σε αυτό, τα αναπαραγόμενα κοινωνικά στερεότυπα και τις μορφές συμπεριφοράς που καλούνται να αποδεχθούν ή να απορρίψουν (Μπανκς, 1987).

Η συμβολή του σχολείου στη διαμόρφωση της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών συντελείται είτε άμεσα, είτε έμμεσα μέσα από διάφορες πηγές, όπως τα – διαπνεόμενα από μια συγκεκριμένη φιλοσοφία – ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, και κατ' επέκταση τα επίσημα διδακτικά εγχειρίδια, όπως και βασικές πτυχές της σχολικής ζωής. Ενδεικτικά παραδείγματα των τελευταίων είναι οι διδακτικές μέθοδοι που προωθούνται επίσημα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό – κοινωνικό πλαίσιο σε μια ορισμένη εποχή και καθορίζουν τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας, εκπαιδευτικές δομές που δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής κοινότητας να συμμετέχουν περισσότερο ή λιγότερο στη σχολική ζωή και καθορίζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους, όπως οι μαθητικές κοινότητες, αλλά και θεσμοθετημένες τελετουργικές πρακτικές, ιδεολογικά φορτισμένες, όπως οι παρελάσεις. Ακόμα, και η προσωπικότητα του δασκάλου φαίνεται να εντοπίζεται μεταξύ των παραγόντων που ασκούν επίδραση στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών λόγω της τακτικής αλληλεπίδρασης των δύο πλευρών και της σχέσης που αναμένεται να αναπτύξουν σύμφωνα με τα πατερναλιστικά πρότυπα της εκάστοτε κοινωνίας. Οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται να συμβάλλουν – μεταξύ άλλων – στη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών στάσεων και αξιών από την πλευρά των μαθητών που σχετίζονται με τις αποδεκτές – ή μη – νόρμες πολιτικής συμπεριφοράς, αλλά ακόμα και τις αποδεκτές ή απορριπτέες εξουσίες (Κυρίδης, 1996; Μπανκς, 1987).

3. Η διδακτική πράξη στην «υπηρεσία» της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών

3.1. Η δυναμική της αξιοποίησης της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών Τεχνών

Η Λογοτεχνία είναι μια μορφή τέχνης που φαίνεται να συμβάλλει θετικά, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων σε γλωσσικό ή/και γνωστικό επίπεδο, όπως και σε προσωπικό και κοινωνικό (Norton, Norton, 2003). Εστιάζοντας στα τελευταία, τα ποικίλα συναισθήματα που βιώνουν οι νεαροί αναγνώστες κατά την αισθητική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου είναι ενδεικτικά της δυναμικής επίδρασης της λογοτεχνίας στο προσωπικό – συναισθηματικό τους γίνεσθαι. Η κοινωνική τους ανάπτυξη φαίνεται να υποστηρίζεται μέσα από την επαφή τους με διάφορους μυθοπλαστικούς, αλλά αληθοφανείς χαρακτήρες, και ειδικότερα σχετικά στοιχεία, όπως διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ποικίλα πλέγματα διαπροσωπικών σχέσεων.

Η τέχνη του λόγου, ως μέσο αποτύπωσης διαφόρων ρεαλιστικών καταστάσεων που ταλανίζουν τον άνθρωπο ανά εποχή ή/και διαχρονικά, αποτελεί ταυτόχρονα μια πηγή έμμεσων εμπειριών για τους αναγνώστες, κάποιες από τις οποίες θα ήταν αδύνατο να βιώσουν πραγματικά ή αρκετά επιζήμιο (Van Schooten, De Oostdam, Glopper 2001). Αν στα προαναφερθέντα, προσθέσουμε και την ευρεία θεματολογία της σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής για παιδιά και νέους, η οποία αναφέρεται και σε ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νεαρών αναγνωστών, όπως παρουσιάζουμε στην επόμενη ενότητα, τότε αναδεικνύεται η δυναμική της αξιοποίησης της συγκεκριμένης μορφής τέχνης για τη δημιουργική προσπέλαση των παραπάνω θεμάτων με τους μαθητές στη σχολική τάξη (βλ. ενδεικτικά, Hollindale, 1988; Keyes & McGillicuddy, 2014; Χαντ, 1991).

Αντίστοιχα, και οι Εικαστικές Τέχνες μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα ανάλογο μέσο για τον σκοπό αυτό, τόσο μέσα από την προσέγγιση στην τάξη εικαστικών έργων με ανάλογη θεματική, όσο και χάρη στην εξάσκηση σημαντικών δεξιοτήτων των μαθητών (Αθανασέκου, 2016), οι οποίες φαίνεται να συμβάλλουν θετικά και στην κοινωνικοποίησή τους και, κατ' επέκταση στη διάπλαση μιας αποδεκτής πολιτικής κουλτούρας. Μέσα από τη δημιουργική προσπέλαση των κατάλληλων – θεματικά – εικαστικών έργων, η τέχνη μπορεί να αποτελέσει έναν καθρέφτη για το άτομο, ώστε να θεωρήσει και να αναθεωρήσει συναισθήματα, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις για διάφορα ζητήματα, ακόμα και για εκείνα που σχετίζονται με την πολιτική του συμπεριφορά. Αναφορικά με τις δεξιότητες που προαναφέρθηκαν, αυτές μπορεί να σχετίζονται με την έκφραση, την επικοινωνία και δή την εξοικείωση με το «άλλο», ενδεικτικά,

μέσα από την επαφή των μαθητών με τον εναλλακτικό τρόπο σκέψης του καλλιτέχνη και μια διαφορετική οπτική της πραγματικότητας, τη χρήση ενός ανοίκειου μέσου έκφρασης ή και την αποτύπωση του «ξένου» στο αισθητικό έργο. Τέλος, κάποια στοιχεία που πηγάζουν από την ίδια τη φύση της Τέχνης μπορούν να την ανάγουν σε μια συμβαλλόμενη κοινωνικοποιητική πηγή για τους μαθητές, με ενδεικτικά παραδείγματα τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, την «αναγνωσιμότητά» της από άτομα με διαφορετική καταγωγή, τα οποία μπορεί να έχουν ζήσει ακόμα και σε διαφορετικές εποχές, την αποτύπωση θεμάτων που απασχολούν τον άνθρωπο διαχρονικά, ανεξάρτητα από την καταγωγή ή το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο, όπως και τη φερόμενη αισθητική αξία των εικαστικών έργων απαλλαγμένης από αξιολογικές (δια)κρίσεις με γνώμονα την καταγωγή του δημιουργού, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο ή άλλα παρόμοια κριτήρια.

4. Προτεινόμενη θεματολογία των έργων

Εστιάζοντας στα έργα που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη για την υποστήριξη της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών, ανάλογα με την ηλικία των τελευταίων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από μια ευρεία γκάμα έργων της εθνικής και της παγκόσμιας λογοτεχνικής παραγωγής που φαίνεται – ειδολογικά – να φέρουν ανάλογο περιεχόμενο, όπως έργα πολιτικής σάτιρας ή κοινωνικές νουβέλες και μυθιστορήματα (Fowler, 1982). Αντίστοιχα, μπορεί να καταφύγει στο έργο δημιουργών που έχουν συνδεθεί με την προαγωγή συγκεκριμένων πολιτικών ιδεολογιών και θεωρήσεων μέσα από το έργο τους, όπως συνέβη ενδεικτικά, στην περίπτωση αρκετών μεταπολεμικών ποιητών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Vitti, 2008).

Επιπλέον, η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή για παιδιά και εφήβους περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα έργων ποικίλης θεματολογίας που αναφέρονται και σε σύγχρονα ρεαλιστικά ζητήματα που ταλανίζουν το άτομο (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2009) και φέρουν έκδηλες ή υφέρπουσες ιδεολογίες που προσπαθεί να επικοινωνήσει ο συγγραφέας στους αναγνώστες συνειδητά ή ασυνείδητα (Κανατσούλη, 2004). Για την υποστήριξη της διάπλασης της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών, μια πρώτη επιλογή είναι τα λογοτεχνικά έργα που αναφέρονται άμεσα σε βασικά νομικά, πολιτικά και πολιτειακά θέματα: η οργάνωση της πολιτείας βάσει νόμων, η σημασία της τήρησης των τελευταίων, οι μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς και οι ενέργειες που παραβιάζουν το περιεχόμενό τους, η έννοια του πολίτη σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του, η ανάγκη συμμετοχής όλων στα κοινά, βασικές δημοκρατικές διαδικασίες και θεμελιώδεις αρχές που διασφαλίζονται σε ένα δημοκρατικό κράτος, είναι ορισμένα μόνο από αυτά.

Οι πιθανές αναγνωστικές επιλογές μπορούν να επεκταθούν και σε λογοτεχνικά έργα που προβάλλουν θεμελιώδη δικαιώματα και αυταπόδεικτες ανθρωπιστικές αξίες με διαχρονική και οικουμενική ισχύ, και αποτυπώνουν κατ' ουσίαν τις αποδεκτές και θεμιτές μορφές συμπεριφοράς που αναμένεται να σεβαστούν και να ασπαστούν οι μαθητές ως εν δυνάμει δημοκρατικοί πολίτες. Τα λογοτεχνικά έργα που προβάλλουν με τον δέοντα σεβασμό το ζήτημα της διαφορετικότητας, όπως αναδεικνύεται λόγω του διαφορετικού κοινωνικού, πολιτισμικού, γλωσσικού και θρησκευτικού υπόβαθρου των μυθοπλαστικών ηρώων, της ένταξής τους σε κάποια πολιτισμική μειονότητα ή των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, ή/και αποτυπώνουν σχετικά φαινόμενα που έχουν επανέλθει στο προσκήνιο εξαιτίας διαφόρων ιστορικών, πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών της εποχής μας, όπως είναι το προσφυγικό και το μεταναστευτικό, είναι ενδεικτικά της παραπάνω κατηγορίας. Αντίστοιχα, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός και η εκδήλωση και άλλων αρνητικών φαινομένων λόγω της μη αποδοχής του διαφορετικού, όπως η περιθωριοποίηση διαφόρων κοινωνικών ομάδων ή/και ο σχολικός εκφοβισμός, μπορούν να ενταχθούν μεταξύ των θεμάτων που μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Τέλος, έργα που αναφέρονται στα δικαιώματα των παιδιών, την αξία της ειρήνης, την αναγκαιότητα προστασίας των αδύναμων κοινωνικών ομάδων του πληθυσμού, την υποχρέωση της διαφύλαξης των έργων πολιτιστικής κληρονομιάς και την καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης συνδυαστικά με τον

σεβασμό στα δικαιώματα των ζώων είναι, επίσης, πιθανές εναλλακτικές επιλογές (βλ. ενδεικτικά, Norton, Norton, 2003; Koss, Teale, 2009; Todres, Higinbotham, 2016).

Η αξιοποίηση και των Εικαστικών Τεχνών στη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών και να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους με σκοπό την ενεργό συμμετοχή τους στη διδασκαλία. Τα εικαστικά έργα που προτείνεται να πλαισιώσουν τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ενδείκνυται να φέρουν ανάλογο περιεχόμενο με τα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι ώστε να λειτουργήσουν ως ένα εναλλακτικό και συμπληρωματικό σημειωτικό μέσο κατά την κριτική προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων. Οι εν λόγω επιλογές μπορεί να διαμορφώνονται – μεταξύ άλλων – από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως την ηλικία τους, την ετοιμότητά τους να «αναγνώσουν» το επιλεγμένο έργο τέχνης, αλλά και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, όπως και κάποιους ειδικότερους διδακτικούς στόχους, όπως η ανάδειξη και των υφερπόντων μηνυμάτων του έργου. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η επεξεργασία ενός εικαστικού δημιουργήματος φτιαγμένου από καθημερινά, ανακυκλώσιμα υλικά, με σκοπό την υποστήριξη της καλλιέργειας της οικολογικής συνείδησης των μαθητών. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει από μια ευρεία γκάμα εικαστικών καλλιτεχνημάτων που έχουν δημιουργηθεί από διαφορετικούς καλλιτέχνες, σε διαφορετικές εποχές και μέρη, τα οποία μπορεί να έχουν κατασκευαστεί ακόμα και από διαφορετικά υλικά, με διαφορετικές τεχνολογίες (Cornett, 2014). Μεταξύ άλλων, μπορεί να χρησιμοποιήσει συνδυαστικά ποικίλα έργα, για να προβληματίσει τους μαθητές αναφορικά με τη διαχρονικότητα και την οικουμενικότητα των εν λόγω θεμάτων, αλλά και την κοινωνική – πολιτισμική κατασκευή της πρόσληψης αυτών (Αργυριάδης, 2015).

5. Προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνδυαστικά με τις Εικαστικές Τέχνες

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με τις Εικαστικές Τέχνες φαίνεται να προσφέρει ένα εναλλακτικό διδακτικό περιβάλλον για την υποστήριξη της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, τα λογοτεχνικά και τα εικαστικά έργα μπορούν να αποτελέσουν πιθανές πηγές για την επαφή των μαθητών με ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτική τους συμπεριφορά, προβαλλόμενα υπό διαφορετικές οπτικές, κοινωνικά σχήματα, ιδεολογικές καταβολές και άλλους παρόμοιους παράγοντες. Με την αξιοποίηση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, οι μαθητές μπορούν να προβούν από το στάδιο της απλής «παρατήρησης» των έργων αυτών, και κατ' επέκταση των θεμάτων που παρουσιάζουν, στην ουσιαστική επεξεργασία των τελευταίων μέσα από την βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας.

Σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής της Λογοτεχνίας και τα αξιώματα των αντίστοιχων λογοτεχνικών θεωριών (βλ. ενδεικτικά, «Κριτική της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης», Thompkins, 1980; «Συναλλακτική Θεωρία», Rosenblatt 1994; 1995), ο μαθητής, κοινώς ο αναγνώστης, φέρει έναν σημαίνοντα ρόλο στην ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου. Επομένως, σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας (βλ. ενδεικτικά, Benton, Fox, 1990) πρέπει έχει πολλαπλές ευκαιρίες για να εκφράζει τις αναγνωστικές του ανταποκρίσεις (Probst, 2004), δηλαδή τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για όσα διαβάζει, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που προάγουν την ενεργό του εμπλοκή με το κείμενο. Οι Εικαστικές Τέχνες μπορούν να αξιοποιηθούν ενδεικτικά, ως προκαταβολικό ερέθισμα, σαν μια επιπρόσθετη πηγή για την προσπέλαση του θέματος του κειμένου ή ως ένα εναλλακτικό μέσο έκφρασης για τους μαθητές, εκτός από τη δημιουργική γραφή (βλ. ενδεικτικά, Cornett, Smithgrim, 2000). Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την προαγωγή των παραπάνω είναι η συμμετοχή των μαθητών και στην επιλογή των λογοτεχνικών έργων (Daniels, 2002), και κατ' επέκταση και των εικαστικών, έτσι ώστε να εκδηλώσουν θετικές στάσεις για τη δημιουργική τους προσπέλαση.

Ακόμα και στις περιπτώσεις που το υπό «διαπραγμάτευση» θέμα πιθανώς να διεγείρει αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές ή να τους παραπέμψει σε προσωπικές αρνητικές εμπειρίες, υπάρχουν διδακτικές πρακτικές για την υποστήριξη της εποικοδομητικής εμπλοκής τους στην αισθητική εμπειρία από μια «ασφαλή» απόσταση. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η «βιβλιοθεραπεία»

(*bibliotherapy*), μέθοδος που επιτρέπει στους αναγνώστες να αναγνωρίσουν τα κοινά στοιχεία που φέρουν με τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες, όπως – μεταξύ άλλων – προσωπικές ιδεολογίες και νόρμες συμπεριφοράς, να αποκλιμακώσουν την ένταση που βιώνουν για τα πάθη των ηρώων και να αναζητήσουν λύσεις για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Κατ' επέκταση, οι μαθητές φαίνεται να βοηθούνται για να διερευνήσουν ζητήματα που προβληματίζουν και τους ίδιους (Heath et al., 2005; Παπαδοπούλου, 2004).

Επιπλέον, η ολοκλήρωση της ερμηνείας των λογοτεχνικών και εικαστικών έργων, όταν ανατίθεται στους ίδιους τους μαθητές, απαιτεί την προσέγγιση του νοήματός τους υπό διαφορετικές οπτικές. Επομένως, ενδείκνυται η αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εργαστούν ως μέλη μιας διερμηνευτικής κοινότητας (Day, Spiegel, McLellan, Brown, 2002). Οι «λογοτεχνικοί κύκλοι» (*literature circles*) (Daniels, 2002) είναι μια ενδεικτική μεθοδολογική επιλογή, που προβλέπει την προοδευτική ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές, την ατομική έκφραση των αναγνωστικών τους ανταποκρίσεων και τη διενέργεια σχετικών συζητήσεων στο πλαίσιο μικρών ομάδων και μετέπειτα στην ολομέλεια της τάξης. Ανάλογα μπορεί να είναι και τα στάδια επεξεργασίας των εικαστικών έργων, αντικαθιστώντας το στάδιο της ανάγνωσης, ενδεικτικά, με μια φάση παρατήρησης του έργου. Αλλά και η συζήτηση, που μπορεί να διενεργείται δυαδικά, στο πλαίσιο ομάδων ή στην τάξη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεμονωμένη διδακτική στρατηγική για τον παραπάνω σκοπό. Σε ένα ανάλογο μαθητοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας, οι μαθητές, αφού λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση, φαίνεται να εξασκούν ποικίλες δεξιότητες που δεν περιορίζονται μόνο στο επίπεδο των ερμηνευτικών στρατηγικών. Δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητά τους να επικοινωνούν εποικοδομητικά μεταξύ τους, να συνεργάζονται, να προσεγγίζουν κριτικά και πολύπλευρα ένα θέμα, να επιχειρηματολογούν για τις ιδέες τους, να εμβαθύνουν την επεξεργασία τους, να τις εμπλουτίζουν ή ακόμα και να τις αναθεωρούν κατόπιν της κριτικής θεώρησής τους, είναι ορισμένες μόνο ενδεικτικές αναφορές (βλ. ενδεικτικά, Gambrell, Almasi, 1996). Ανάλογες δεξιότητες κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για τους μαθητές, τόσο σε άλλα πλαίσια, σχολικά και μη, όσο στον μελλοντικό τους ρόλο ως δημοκρατικοί πολίτες.

3. Συμπεράσματα

Όσα αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο αναδεικνύουν τη δυναμική της αξιοποίησης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας συνδυαστικά με τις Εικαστικές Τέχνες για τη διαμόρφωση ενός εναλλακτικού, μετα – νεωτερικού εκπαιδευτικού πλαισίου, στο οποίο φαίνεται να υποστηρίζεται και η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Καταρχάς, η Τέχνη, λειτουργώντας και ως ένα μέσο αποτύπωσης της πραγματικότητας, είναι μια αστείρευτη, ποιοτική πηγή, από την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να επιλέξουν ποικίλα αισθητικά έργα για την προσέγγιση ζητημάτων που σχετίζονται με εκφάνσεις της πολιτικής κουλτούρας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εποικοδομητική αξιοποίηση των έργων αυτών στη διδακτική πράξη, είναι η αισθητική τους πρόσληψη από τους μαθητές και η ενεργός εμπλοκή των τελευταίων στη διαδικασία της ερμηνείας τους.

Εκτός από τη βίωση της αισθητικής εμπειρίας, ο εντοπισμός – από την πλευρά των μαθητών – προσωπικών στάσεων, ιδεολογιών και αντιλήψεων που σχετίζονται με την πολιτική τους συμπεριφορά, η πολύπλευρη διερεύνηση σχετικών ζητημάτων, η αναζήτηση λύσεων σε ανάλογα προβλήματα, ακόμα και η υποστήριξη της προοδευτικής μεταβολής υφερόντων στερεοτυπικών τους σχημάτων, προτείνεται να ενταχθούν ανάμεσα στους ειδικότερους διδακτικούς στόχους (βλ. ενδεικτικά, και σχετικές έρευνες στο Gambrell, Almasi, 1996; Raphael, McMahon, 1994; Samway et al., 1991). Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει στη διάθεσή του διάφορα διδακτικά εργαλεία για να υποστηρίξει αποτελεσματικά τους μαθητές, ακόμα και κατά την προσέγγιση πιο «ευαίσθητων» ζητημάτων, με την ενισχυτική αξιοποίηση και των Εικαστικών Τεχνών σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας.

Επιπλέον, το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον, όπως αυτό που παρουσιάστηκε ενδεικτικά στην προηγούμενη ενότητα, μπορεί να συμβάλλει θετικά στη διάπλαση της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών. Διδακτικές πρακτικές, οι οποίες ενθαρρύνουν – μεταξύ άλλων – την ενεργό συμμετοχή τους στη διδασκαλία, την ανάληψη από πλευράς τους μέρους της ευθύνης για μάθηση, την αυτονομισή τους από τον εκπαιδευτικό και τη μεταξύ τους συνεργασία, τους μπει σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο μάθησης και σε βασικές δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες. Ακόμα, τους εισάγει σε έναν ενεργητικό τρόπο εργασίας που προβλέπει και την κριτική θεώρηση των μηνυμάτων που λαμβάνουν, όπως αντίστοιχα και τη μη παθητική αποδοχή τους. Όλα τα παραπάνω φαίνεται να διενεργούνται συνδυαστικά με την εξάσκηση ανώτερων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (βλ. ενδεικτικά, Day, Spiegel, McLellan, Brown, 2002) που θα τους επιτρέψουν στο μέλλον να λειτουργήσουν ως υπεύθυνα, ενεργά μέλη αντίστοιχων δημοκρατικών κοινοτήτων. Ολοκληρώνοντας, σε ανάλογα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν και ενταξιακά (βλ. ενδεικτικά, Ζώνιου – Σιδέρη, 2011), καθώς παρέχονται σε όλους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην αισθητική εμπειρία μέσα από την επιλογή των κατάλληλων έργων και μέσων έκφρασης, οι μαθητές μπορούν προοδευτικά όχι μόνο να αποκτήσουν σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και να αντιληφθούν την αξία της «πολυφωνίας» που πηγάζει χάρη στη διαφορετικότητά τους. Στην περίπτωση της ερμηνείας των αισθητικών έργων, η πολυφωνία αυτή κρίνεται αναγκαία για την εποικοδομητική ολοκλήρωση της διαδικασίας, αλλά στην περίπτωση των δημοκρατικών κοινωνιών φαίνεται να είναι ένα βασικό στοιχείο για την εποικοδομητική λειτουργία τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασέκου, Μ. (2016). Διδάσκοντας Ιστορία Τέχνης στους ενήλικες: Εμπειρίες και μελέτες περίπτωσης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης. Στα *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Δια Βίου Μάθηση, την Κοινωνική Ενδυνάμωση και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 15/3/2017 από: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=1047>
- Αργυριάδης, Α. (2015). *Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας. Το παράδειγμα του ψυχο – παθή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κανατσούλη, Μ. Δ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Ά. (2009). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. (15η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη – Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μεταξάς Α. Ι. Δ. (1976). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Ολκός.
- Μπανκς, Ο. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Σπ. Ράσης, Επιμ. – Θεώρηση, Τ. Δαρβέρης, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Norton, D. E. & Norton, S. E. (2003). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία* (Α. McClure, Συνεργασία, Μ. Σουλιώτης, Επιμ. – Θεώρηση, Φ. Κατσίκη, Σ. Καζαντζή, Μετάφρ.). (6η έκδ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα. Βιβλία που μιλούν... σε μαθητές που... σιωπούν. Μια θεωρητική πρόταση με απλές διδακτικές εφαρμογές από τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. (9η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τερλεξής Π. (1975). *Πολιτική κοινωνικοποίηση, η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vitti, M. (2008). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. (3η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαντ, Π. (1991). *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία* (Ευ. Σακκελαριάδου, Μ. Κανατσούλη, Μετάφρ., Μ. Κανατσούλη, Προλογικό Σημείωμα). Αθήνα: Πατάκης.

Ξενόγλωσση

- Benton, M., Fox, G. (1990). *Teaching Literature. 9 – 14*. (5th ed.). Oxford, New York, Toronto: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. S. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Carnoy, M. (1974). *Education as a cultural imperialism*. New York: David McKay.
- Cornett, C. E. (2015). *Creating meaning through literature and the arts: arts integration for classroom teachers*. (5th ed.). Toronto, ON: Pearson.
- Cornett, C. E. & Smithrim, K. L. (2000). *The arts as meaning makers: integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Columbus Ohio: Merrill Prentice – Hall, Inc.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles. Voice and choice in book clubs and reading groups*. (2nd ed.). Portland, Maine: Stenhouse Publishers and Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Day, J. P., Spiegel, D. L., McLellan, J., Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles. How to plan, manage and evaluate literature circles that deepen understanding and foster a love of reading* (R. L. Allington, foreword). New York, NY: Scholastic.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of literature: an introduction to the theory of genres and modes*. New York: Oxford University Press.
- Gambrell, B., Almasi, V. F. (1996, eds.). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heath, M., A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Hollindale, P. (1988). Ideology and children's book. *Signal*, 55(1), 3-22.
- Keyes, M. Th. & McGillicuddy, A. (2014). *Politics and ideology in children's literature*. Dublin: Four Court Press.
- Koss, M. D., Teale, W. H. (2009). What's happening in young adult literature? Trends in books for adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 563-572.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Probst, R. E. (2004). *Response and analysis. Teaching literature in secondary school*. (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Raphael, T. E., McMahon, S. I. (1994). Book Club: An alternative framework of reading instruction. *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work (with a new preface and epilogue)*. (2nd ed.). Carbondale, IL. & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (W. Booth, foreword) [5th ed./ 1st ed. 1938]. New York: The Modern Language Association of America.
- Samway, K. D., Whang, G., Cade, C., Gamil, M., Lubadina, M. A., Prommachanh, K. (1991). Reading the skeleton, the heart, and the brain of a book: student's perspectives on literature study circles, *The Reading Teacher*, 45(3), 196-205.

- Thompkins, J. P. (1980, ed.). *Reader-response criticism. From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Todres, J., Higinbotham, S. (2016). *Human rights in children's literature. Imagination and the narrative of law*. New York: Oxford University Press.
- Van Schooten, E., Oostdam R., De Glopper, K. (2001). Dimensions and predictors of literacy response. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 1-32.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Ο ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ KERSCHENSTEINER ΚΑΙ ΠΩΣ ΕΠΕΔΡΑΣΑΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1920

Μανωλάκος Η. Προκόπης
prokmanolo@sch.gr
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Βασικός σκοπός της μελέτης μας ήταν να διερευνήσουμε σε ποιους τομείς το Σχολείο Εργασίας και ο εκπρόσωπός του στην Ευρώπη Kerschensteiner επέδρασαν στην ελληνική παιδεία τη δεκαετία του 1920 και κυριότερα στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929.

Αναδεικνύουμε τη σημασία της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα, κυρίως μέσω της μετάφρασης από τον Ευάγγελο Κακούρο το 1926, του έργου του Kerschensteiner «Η έννοια της Αγωγής του Πολίτη», προσπαθώντας να αποτιμήσουμε τη σημασία της επιδιωκόμενης αλλαγής για την ελληνική εκπαίδευση.

Η έρευνά μας προσέγγισε θέματα της Νέας Παιδαγωγικής που βρήκαν ανταπόκριση στην Ελλάδα και πώς αυτή αποτυπώθηκε στις διδακτικές μεθόδους, στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά και στην εισηγητική έκθεση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929. Καταστάλαγμα αυτών των παιδαγωγικών κινήσεων ήταν ένα νέο σχολείο, το οποίο οφείλει να καλλιεργεί την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, να μεταχειρίζεται το παιδί ως ζωντανό οργανισμό και να το προετοιμάζει για την κοινωνική ζωή.

Λέξεις κλειδιά: Νέα Αγωγή, κοινωνική αγωγή, διαπαιδαγώγηση, αυτενέργεια μαθητή.

1. Εισαγωγή

Ο Κακούρος, το 1922, ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ζυρίχης και ασχολήθηκε συστηματικά με τη μελέτη και την εξέλιξη της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Επηρεάστηκε από τον τρόπο λειτουργίας και εφαρμογής της παιδαγωγικής του Kerschensteiner (Καψάλης, 1992: 14). Με τη μετάφραση του έργου του Kerschensteiner, ο Κακούρος συνέβαλε στον προβληματισμό για την πολιτική αγωγή, στη συγκρότησή της, στην προβληματική της σχολικής κοινότητας και στο αίτημα για εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας του μεσοπολέμου (Μπαλτάς, 2011). Εκτός από τη μετάφραση, ο Κακούρος παρουσίασε μια εκτεταμένη εισαγωγή του για την έννοια της Αγωγής του Πολίτη στην οποία τόνιζε την ανάγκη της ριζικής μεταρρύθμισης των σχολείων με τη συγκρότηση των μαθητών σε κοινότητες, ώστε να καλλιεργούνται και να αναδεικνύονται τα ανθρωπιστικά συναισθήματα των μαθητών, τα συναισθήματα της ευθύνης, της αλληλεγγύης και της αλληλεξάρτησης. Αυτά τα συναισθήματα ο Κακούρος τα θεωρούσε αναγκαία, για να είναι ο άνθρωπος μέλος της κοινωνίας (Μανωλάκος, 2016: 44). Εισηγήθηκε πρωτοποριακά εκπαιδευτικά θέματα που αποτέλεσαν σταθμό για τη νεότερη εκπαιδευτική πορεία της χώρας. Υπήρξε πρωτεργάτης της εκπαιδευτικής

μεταρρύθμισης του 1929. Εισηγητής και συντάκτης των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ορθολογιστικό πνεύμα και την τάση προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνίας.

Το νέο σχολείο βασισμένο στην ιδιαίτερη φύση του παιδιού προσπαθεί να καλλιεργεί το δικαιολογημένο ατομισμό σε συνδυασμό με τα κοινωνικά ένστικτα του παιδιού, να καλλιεργεί την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία του. Να δίνει ευκαιρίες για ατομικές και κοινωνικές αρετές. Να συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη, πνευματική και σωματική εργασία. Να μεταχειρίζεται το παιδί ως ένα ζωντανό οργανισμό και να το ετοιμάζει για την κοινωνική ζωή. Το νέο σχολείο προσπάθησε να δώσει έδαφος στην αγωγή του παιδιού, ώστε να οδηγηθούμε στο ιδανικό του σύγχρονου πολιτισμού.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το Σχολείο Εργασίας και ο εκπρόσωπός του στην Ευρώπη Kerschensteiner

Η μέθοδος του «Σχολείου Εργασίας» συστηματοποιήθηκε από το Γερμανό παιδαγωγό Georg Kerschensteiner στις αρχές του 20ού αι. βασιζόμενη στην ενεργητική συνεργασία των χεριών και του μυαλού του παιδιού, στη διάθεση του σχολικού χρόνου μόνο για το ποσό ύλης στο οποίο το παιδί μπορεί να εμβαθύνει, στην αυθόρμητη ενεργητικότητα του παιδιού και στην πρωτοβουλία των δασκάλων, αντιτιθέμενη πλήρως στις εξετάσεις και στην απομνημονευόμενη γνώση, στα οποία βασιζόταν μέχρι τότε το γερμανικό αλλά και το ελληνικό σχολείο (Laplarre, 1932). Το έργο του Kerschensteiner η «Έννοια της αγωγής του πολίτη» θα μπορούσε να συνδεθεί με το ομώνυμο μάθημα που πολλοί δάσκαλοι ζητούσαν να προστεθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου επηρεασμένοι προφανώς από το Σχολείο Εργασίας (Freinet, 1977: 21).

Η αναγκαιότητα του σχολείου εργασίας (Κωνσταντόπουλος - Τσίριμπας, 1964: 141) αναδύθηκε αρχικά ως αντίδραση στα τρωτά της αντιεπιστημονικής και αθεμελιώτης δασκαλοκεντρικής, τυπικής, παθητικής και μηχανιστικής μεθόδου, ως απαίτηση των νέων επιστημονικών δεδομένων των φυσικών επιστημών και της ψυχολογίας, αλλά και των νέων κοινωνικών συνθηκών και απαιτήσεων που άρχισαν να διαμορφώνονται.

Ο Κακούρος στη μετάφραση του έργου του Kerschensteiner και στην εισαγωγή, παρουσίαζε το παιδαγωγικό βιογραφικό του Kerschensteiner. Ανέφερε ότι ξεκίνησε το παιδαγωγικό του έργο από προσεκτικές παρατηρήσεις και εφαρμογές στη σχολική πράξη και όχι από θεωρητικές επιστημονικές και φιλοσοφικές μελέτες. Σπούδασε μαθηματικά. Φρόντιζε η διδασκαλία του να είναι πρωτότυπη, ζωντανή, θερμή, ξένη από κάθε παράδοση, χωρίς εξέταση, χωρίς προγράμματα, με πολλή ελευθερία. Απέφευγε να διδάξει πολλή ύλη. Δε ζητούσε από τους μαθητές του να μάθουν, αλλά να κατανοήσουν. Οι μαθητές τον λάτρευαν, τον συνόδευαν σαν φίλοι σε εκδρομές, μάθαιναν μαζί του να παρατηρούν και να αγαπούν τη φύση. Το 1895 διορίστηκε εκπαιδευτικός σύμβουλος στο Μόναχο και προσπάθησε για την εφαρμογή των παιδαγωγικών του αρχών που είχε πλέον διαμορφώσει. Η ανάγκη να στηρίξει επιστημονικά το έργο του, τον ανάγκασε να ασχοληθεί με τη φιλοσοφία, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία. Καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Μονάχου το 1918, δημοσίευσε πολλές μελέτες (Kerschensteiner, 1911).

Ο Κακούρος ανέφερε ότι το ελληνικό και το ευρωπαϊκό σχολείο πάλευε για την κατάκτηση της αγωγής του παιδιού με τα μέσα που κληρονόμησε από το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Θεωρητικά το σχολείο δε μπορούσε να ανταποκριθεί του ρόλου του. Η πρόοδος της επιστήμης και οι ανάγκες της ζωής είχαν πείσει τον κόσμο πως το σχολείο είχε απόλυτη και επιτακτική ανάγκη μιας ριζικής μεταβολής, εσωτερικής και εξωτερικής, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της νεότερης κοινωνίας. Ο Κακούρος αναγνώρισε ότι έγιναν απόπειρες για την ίδρυση νέου τύπου σχολείων. Οι απόπειρες αυτές ήταν μεμονωμένες, δεν πήραν έκταση, ούτε η μορφή τους αναγνωρίστηκε από όλους. Ανέφερε τις κυριότερες αιτίες:

-Μια σχολική μεταρρύθμιση που θέλει να ανατρέψει καθιερωμένους από την παράδοση σχολικούς τύπους, που θέλει να αλλάξει τη μορφή της λειτουργίας του σχολείου που έχει συνδεθεί

με γενιές ανθρώπων και είναι συνδεδεμένη με την ψυχοσύνθεση ατόμων αναγνωρισμένου κύρους και με τα συμφέροντα κοινωνικών ομάδων και τάξεων, δε μπορεί να γίνει ούτε εύκολα ούτε γρήγορα.

-Η παιδαγωγική σκέψη είναι ενωμένη οργανικά με την κοινωνική ζωή. Ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι δύσκολος. Οι απαιτήσεις της ζωής είναι επιτακτικές, όσο και οι ανάγκες της ζωής. Οι μαθητές είναι στα χέρια των δασκάλων και απαιτείται η αγωγή τους. Ο δάσκαλος, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στην αποστολή του, πρέπει να πατήσει κάπου στερεά, ώστε να δώσει την ηρεμία και να ανταποκριθεί στην αποστολή του. Όπως ανέφερε ο Κακούρος, αυτός ήταν και ο λόγος που θέλησε να μεταφράσει το έργο του Kerschensteiner.

-Το σχολείο στην Ελλάδα και στην Ευρώπη δεν ήταν ικανό να ανταποκριθεί στους σκοπούς της αγωγής. Με την καθιέρωση της αρχής της εποπτείας κατόρθωσε να ξεφύγει από το βερμπαλισμό που χαρακτήριζε το προηγούμενο σχολείο. Ο Κακούρος αναγνώριζε ότι έχει υπάρξει πρόοδος στα προγράμματα σπουδών, στις διδακτικές μεθόδους και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και ότι το σχολείο δεν μπορούσε να αγνοήσει τη μορφωτική δύναμη της κοινωνικής ζωής και παρουσίαζε μονόπλευρη και μονομερή παιδαγωγική επίδραση.

Η μεγάλη μάζα του λαού με τις ιδιαίτερες ανάγκες της και τον ιδιαίτερο προορισμό, έμενε σχεδόν άθικτη ή πιεζόταν κάτω από ένα παιδαγωγικό αριστοκρατισμό. Το σχολείο μετέδιδε ξερές γνώσεις, προσπαθούσε να επιδράσει με άκαρπη μάθηση στη βούληση του μαθητή και έτσι δε μπορούσε να διαπλάσει χαρακτήρες. Το σχολείο καταδίκασε το μαθητή στην παθητική αποδοχή, κατέστρεφε τη σωματική, πνευματική και ηθική του υγεία. Κατέστρεφε κάθε πρωτοβουλία και αυτενέργεια του μαθητή, τον παρέδιδε ανίκανο στη ζωή, ανίσχυρο συντελεστή της προόδου και του πολιτισμού της κοινωνίας.

Στο πέρασμα προς το 19^ο αιώνα, το ατομικιστικό ιδανικό αντικαταστάθηκε από το κοινωνιστικό πνεύμα. Τότε εμφανίστηκαν νέες θεωρίες και νέος τρόπος ζωής. Η νέα θεωρία που δέσποζε ήταν η κοινωνιολογική. Η κοινωνία, η κοινωνική ζωή, η κοινωνική αλληλεξάρτηση και η αλληλεγγύη αναγνωρίζονταν ως κύριοι συντελεστές της υλικής και πνευματικής ζωής. Απέναντι στα ατομικιστικά ιδανικά υψώνονταν τα κοινωνιστικά σε όλες τις περιοχές του ηθικού κόσμου. Η μεταβολή αυτή είχε τον αντίκτυπό της και στην αγωγή. Η μορφωτική δύναμη της κοινωνικής ζωής αναγνωριζόταν από όλους ενώ νέα κοινωνιστικά ιδανικά προβάλλονταν ως σκοπός της αγωγής. Ο Κακούρος ανέφερε ότι το σχολείο, για να πραγματοποιήσει το σκοπό του χρειάζεται άμεση μεταρρύθμιση, η οποία θα βασισθεί στην ατομιστική και κοινωνιστική παιδαγωγική.

Εκτός από την ιδεολογική κίνηση υπήρξαν και άλλες αιτίες που επιζητούσαν την αλλαγή του σχολείου: Η πρόοδος των φυσικών επιστημών, η τεχνολογία της εποχής, η αναγνώριση της σημασίας της χειροτεχνικής εργασίας και η θεωρία της εξέλιξης. Όλα αυτά δημιούργησαν νέες αντιλήψεις για τη ζωή, νέες κοσμοθεωρίες, νέες απόψεις κριτικής. Το μονοπώλιο του φιλολογισμού κλονίστηκε. Σχολικά προγράμματα και οι σχολικοί οργανισμοί φαίνονταν συντηρητικοί και οπισθοδρομικοί.

Η πειραματική ψυχολογία και ιδιαίτερα η ψυχολογία του παιδιού δυνάμωσαν το σεβασμό στην ατομικότητα του παιδιού, φανέρωσαν μια διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού και ανέπτυξαν νέες μεθόδους στη διδακτική (Kerschensteiner, 1911: 31).

Καταστάλαγμα όλων αυτών των κινήσεων ήταν ένα νέο σχολείο διαφορετικό από το παλιό. Διαφορετικό και στην εξωτερική του διάταξη και στον εσωτερικό μηχανισμό λειτουργίας του. Έτσι δημιουργήθηκε το νέο σχολείο και με το πιο γνωστό όνομα Σχολείο Εργασίας, και είναι το σύμβολο της σχολικής μεταρρύθμισης των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

Οι διαφορές του νέου σχολείου από το παλιό είναι:

α) Η οργάνωση της σχολικής ζωής είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας, όπου στο κέντρο των εξελίξεων είναι ο μαθητής, ο οποίος θα είναι ο αυριανός πολίτης χρήσιμος και ενεργητικό μέλος της κοινωνίας.

β) Η ανάπτυξη της αυτενέργειας και πρωτοβουλίας του παιδιού σε κάθε πνευματική και σωματική εργασία που μπορεί να είναι: σχολικές βιβλιοθήκες, ομαδικές και ατομικές εργασίες που θα βασίζονται σε πηγές, εργαστήρια χειροτεχνίας, φυσικής, διάφορες συλλογές, σχολικούς κήπους, γυμναστική.

γ) Η εισαγωγή της χειροτεχνίας και η εκτίμηση της σημασίας της στη σωματική, πνευματική, ηθική κοινωνική αγωγή του μαθητή.

δ) Η μετατόπιση του κέντρου λειτουργίας του σχολείου από το δάσκαλο στο μαθητή. Ο σεβασμός της ατομικότητάς του θα ρυθμίζει τον τρόπο και τη μέθοδο της αγωγής, τα στάδια της ψυχολογικής εξέλιξης ενώ τα ενδιαφέροντα του μαθητή και οι κλίσεις του θα καθορίζουν τη διδακτέα ύλη.

3. Οι ιδέες του Κακούρου για την Παιδεία

Το 1922 ο Κακούρος επανήλθε στην Αθήνα από την Ελβετία όπου σπούδαζε και διορίστηκε τμηματάρχης Μέσης Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας (Καψάλης, 1992: 7). Το ίδιο έτος δημοσίευσε τη μελέτη του με τίτλο «Στοχασμοί για το ζήτημα των εκθέσεων» στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Κακούρος, 1922: 234). Αποδοκίμαζε τις εκθέσεις που είναι συνδεδεμένες με την ύλη του αναγνωστικού βιβλίου. Υποστήριζε τις αυτόνομες ή ελεύθερες εκθέσεις, εκείνες που τον κύριο ρόλο έχει η ατομική πρωτοβουλία και η αυτενέργεια του μαθητή. Ο μαθητής χρειάζεται να έχει την πνευματική ελευθερία να γράψει σύμφωνα με τις δικές του δυνάμεις, να εκθέσει τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του, όπως αυτά έρχονται στην ψυχή του μαθητή και όχι όπως του επιβάλλουν τα σχεδιαγράμματα εκθέσεων. Ζητούσε την ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή, κάτι που έπρεπε να εφαρμόζεται σε όλα τα μαθήματα.

Ανέφερε την ανάγκη της ποιότητας που μπορεί να έρθει σε κάθε σχολείο με περιορισμό του αριθμού των μαθητών, ελάττωση των υποχρεωτικών μαθημάτων, αύξηση των προαιρετικών, παροχή ιδιαίτερων ωρών ελεύθερης εργασίας στο μαθητή σε βιβλιοθήκες, εργαστήρια κ.ά.

Η ιδεολογία του Κακούρου για την εκπαίδευση παρουσιαζόταν στην «Προοπτική του λαϊκού σχολείου» που δημοσιεύθηκε το 1932 στην «Επετηρίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης» (Κακούρος, 1932: 7). Στη μελέτη του εξέφραζε την αγανάκτησή του για τη στέρηση από το λαό του αγαθού της παιδείας, για την ανισότητα και αδικία στη μόρφωση των λαϊκών τάξεων. Υπερασπιζόταν τη λαϊκή μόρφωση αναφέροντας (Κακούρος, 1932: 8): «Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ... ήταν φτιαγμένος για να εξυπηρετεί τα λίγα παιδιά των ανώτερων τάξεων που είχαν τα μέσα να εξακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές. Για τις πολυάριθμες λαϊκές τάξεις, ούτε μορφωτικό σχολείο, ούτε επαγγελματικό υπήρχε. Και όλη η πνευματική σύνθλιψη ενός λαού γινότανε μέσα σ' ένα σύγνεφο ρομαντισμού και εν ονόματι της δόξας και του πολιτισμού των προγόνων μας ... Το ότι ο λαός μας στη μεγαλύτερή του πλειονότητα, έμενε σε πραγματικό σκοτάδι και ριχνότανε απαρασκευάστος στη βιοπάλη, κανείς δεν το έβλεπε, δεν μπορούσε να το δει».

Ανέφερε την άθλια κατάσταση των λαϊκών σχολείων: «... ένα τετράχρονο σχολείο που μοναδική ασχολία είχε να αλλάξει τη μητρική γλώσσα του παιδιού και να το προετοιμάσει όπως - όπως για το Ελληνικό Σχολείο. Και το Ελληνικό πάλι με τη σειρά του θα το προετοιμάζε για το Γυμνάσιο». Και για τις γνώσεις που θα αποκτούσε ο μαθητής των λαϊκών τάξεων ανέφερε: «Οι λίγες φτωχές γνώσεις που του έδιναν από το σύγχρονο πολιτισμό και για τη μικρή ηλικία του παιδιού και το ολιγόχρονο της διδασκαλίας... εξανεμίζονταν μόλις άφηνε το σχολείο το παιδί. Σοβαρός λόγος για την αξία της τετράχρονης φοίτησης δε μπορεί να γίνει». Προσέβλεπε στον ερχομό της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης για το λαό, μόνο που «τα βήματα είναι ακόμη σημειωτά» και «χρειάζονται γενεές για να ολοκληρωθούν». Ο Κακούρος ανέφερε ότι η αποτελεσματική μεταρρυθμιστική προσπάθεια έπρεπε να βασιστεί στα πιο κάτω κύρια σημεία:

1. Καθιέρωση εξάχρονου Δημοτικού Σχολείου, για να δίνεται στις μεγάλες μάζες του λαού ένα ποσοστό γενικής μόρφωσης που δεν είναι ιδανικό μα και δεν μπορεί να συγκριθεί με ό,τι δινότανε στο τετράχρονο σχολείο.

2. Καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Έτσι οι δάσκαλοι θα είχαν ως κύριο μέλημα την ουσιαστική μόρφωση των μαθητών τους.
3. Υποχρέωση των μαθητών όλων των κοινωνικών τάξεων να τελειώνουν το εξάχρονο δημοτικό σχολείο.
4. Ίδρυση κατώτερων προεπαγγελματικών σχολείων, για την πλατύτερη μόρφωση των παιδιών του ελληνικού λαού και όλων των λαϊκών τάξεων.

Τα παραπάνω ο Κακούρος τα θεωρούσε ως την αφετηρία στην προσπάθεια επικράτησης της δικαιοσύνης στην κατανομή του μορφωτικού αγαθού της παιδείας. Οραματιζόταν ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με περισσότερη δικαίωση των ασθενέστερων τάξεων, τονίζοντας: «...βρισκόμαστε ακόμα στην αρχή. ... Η γενική μόρφωση που δίνει το εξάχρονο Δημοτικό Σχολείο δεν ικανοποιεί σήμερα κανένα... Το συμπλήρωμα αυτών των ελλείψεων είναι η προοπτική του Λαϊκού Σχολείου» (Κακούρος, 1932: 14).

4. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και ο βασικός εισηγητής της Ευάγγελος Κακούρος

Ο Κακούρος, κατά τον Δημαρά (Δημαράς, 1985: 565) ήταν ο κύριος εισηγητής και συντάκτης (Δημαράς, 2004: 475) της μεταρρύθμισης του 1929. Ο Παπανούτσος για το Δελμούζο ανέφερε ότι παρείχε προσωπική συμπαράσταση στον Κακούρο και στους συνεργάτες του, στην μεταρρύθμιση του 1929 (Παπανούτσος, 1978: 114). Ακόμη παρατηρούσε ότι με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, Γόντικα - Κακούρου, άνοιγε στην Ελλάδα μια νέα περίοδος εκπαιδευτικής αναγέννησης (Παπανούτσος, 1982: 30).

Ο Κακούρος αναφερόταν ως εισηγητής (Κριαράς, 2000: 174) της μεταρρύθμισης του 1929 και από τον Κριαρά. Ο Δελμούζος, τα νομοσχέδια του 1929 τα χαρακτήριζε ως «σπουδαιότητα οργανωτική εργασία» (Δελμούζος, 1958: 231) και για τη γενική εισηγητική έκθεση (Δελμούζος, 1958: 99) των νομοσχεδίων, ανέφερε ότι αποτελεί πλήρη τεκμηριωμένη μελέτη, όπου αποτυπώνεται η εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος και τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί. Στην εισηγητική έκθεση περιγραφόταν ο ιδεολογικός προσανατολισμός και η πρακτική στόχευση της μεταρρύθμισης, ακόμη περιγράφονταν οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Ράπτης, 1997: 333). Τα κείμενα αυτά έφεραν, όπως επιβάλλεται, την υπογραφή του Υπουργού, αλλά είναι «βεβαιωμένο ότι αποτελούν έργο του Κακούρου του τότε Διευθυντού Παιδείας» (Δημαράς, 2010: 13).

Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής είχε ο Κακούρος επί υπουργού Γόντικα ο οποίος με τη συνεργασία του Δελμούζου, του Βαχαβιόλου, του Καψάλη, της Παπαδημητρίου και του Λέφα, συνέταξε («Παιδεία», 1949: 4) τα νομοθετήματα Γόντικα της Κυβέρνησης Βενιζέλου.

Τις βασικές αρχές των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929 τις συνέταξε ο Κακούρος στα χρόνια της διαμονής του στο εξωτερικό. Ο Καραχρίστος (1944: 111) σχετικά ανέφερε: «Στη Ζυρίχη τον επισκέφθηκα άρρωστο στην κλινική του Πανεπιστημίου και τότε μου εμπιστεύθηκε ότι είχε συλλάβει το σχέδιο της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης της πατρίδας μας. Το σχέδιο αυτό θα το επεξεργαζόταν έτσι που να χωρούν μέσα του όλες οι μάζες της εθνικολαϊκής μας ολότητας, κι ύστερα θα περίμενε την κατάλληλη ευκαιρία, για να επιδιώξει την εφαρμογή του. Η ευκαιρία αυτή του παρουσιάστηκε στα 1929».

Οι εκπαιδευτικές ιδέες του Κακούρου περιέχονται στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929. Ο Δελμούζος ανέφερε για τον Κακούρο τη «μονάκριβη μελέτη του» εννοώντας την εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1929 και τη σειρά άρθρων του στο «Ελεύθερο Βήμα», όπου έκρινε τις επικρίσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων και τα υπερασπίστηκε έχοντας την πίστη ότι η δημιουργία και η πρόοδος θεμελιώνεται στη ζωντανή παράδοση, όταν πραγματοποιείται με συνέχεια, συνέπεια και στερεά βήματα (Δελμούζος, 1958: 99).

Η εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων 1929, αποτελούσε διεισδυτικό και τεκμηριωμένο κείμενο και είναι μία ολοκληρωμένη μελέτη επί των εκπαιδευτικών προβλημάτων και των αδυναμιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δημαράς, 1973:163· Μπουζάκης, 2006:

100), τα οποία αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο Κακούρος στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων (ΥΠΑΙΘ, 1929) εξέφραζε την ισχυρή θέλησή του για τη λαϊκή παιδεία, την οποία θεωρούσε μεγάλο αγαθό της παιδείας. Θεωρούσε τη μόρφωση «δικαίωμα των λαϊκών τάξεων και χρέος της πραγματικής δημοκρατίας». Υπογράμμισε την αδυναμία του παλαιού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το Κράτος οργάνωνε μέχρι τώρα «τα κατώτερα σχολεία του με τρόπο, που μοναδικός τους σκοπός να είναι όχι η προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή αλλά η προπαρασκευή τους για τα ανώτερα σχολεία» (Κακούρος, 1932: 13).

Αγωνίστηκε και ζητούσε να προσδιορίζονται τα προσόντα και οι αδυναμίες των Ελλήνων μαθητών, ώστε να καθοριστούν τρόποι αντιμετώπισης των δυσχερειών με τα υπάρχοντα μέσα. Στη γενική εισηγητική έκθεση αναφερόταν ότι: «συμφώνως προς τας ποικίλας εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής και τας ψυχικάς κλίσεις και τάσεις των παιδιών, η παιδεία πρέπει να είναι διαφοροποιημένη... εκ της διαφόρου δυναμικότητας των παιδικών ατομικότητων, η έντασις και η έκτασις της μορφώσεως δεν δύναται να είναι η αυτή δι' όλους τους νέους».

Επέκρινε τη μονομερή κατεύθυνση της παιδείας η οποία ήταν, «καθαρώς θεωρητική, παραμελήσαν την πρακτικήν μόρφωσιν προς βλάβην των πλουτοπαραγωγικών κλάδων». Για την εικόνα του επικρατούντος θεωρητικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα προγράμματα ανέφερε ότι: «...έχουν ρυθμισθή κατά τρόπον δημιουργούντα την τάσιν του μαθητού προς τους λόγους και όχι τα έργα. Το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου είναι μόνον θεωρητικόν ή τουλάχιστον καταντά θεωρητικόν ως εκ της ελλείψεως μικρών εργαστηρίων και οργάνων διδασκαλίας».

Αναφερόταν στην εσφαλμένη μέθοδο διδασκαλίας: «Αλλ' εκτός του μονομερούς και ακάμπτου προγράμματος των κλασσικών σχολείων και η μέθοδος της διδασκαλίας δεν είναι η πρέπουσα. Αύτη, όπου υπάρχει ήδη διότι επί μακράν έλειπε παντελώς, κινεί εις ενέργειαν μόνον τον διδάσκοντα, αφήνει δε τον μαθητήν εις την παθητικήν στάσιν του ακροατού ή του μονολογούντος το απομνημονευθέν μάθημα ...».

Και συνέχιζε επικρίνοντας τη διδασκαλία εκείνη που δεν αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στο μαθητή: «Η διδασκαλία γίνεται δογματικώς και διά λόγων, ουδεμία δε φροντίς και ουδέν μέτρον λαμβάνεται διά να ζήσουν οι μαθηταί τας αξίας, ουδεμία παρέχεται ευκαιρία διά να ασκήσουν αυτάς δρώντες, ούτως ώστε αύται να εμπεδωθούν εις αυτούς γενόμεναι έξεις ηθικά. Ωργανωμένη σχολική ζωή, όπου θα ηδύνατο να αναπτυχθή η κοινωνική αρετή, να κεντρισθή η πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών, να αναπτυχθή το αίσθημα της ευθύνης και αλληλεγγύης αυτών, να καλλιεργηθή το αίσθημα της αυταπαρνήσεως ουδεμία υπάρχει. ...».

Αναφερόταν στην έλλειψη εργαστηρίων στα σχολεία: «Αλλά τα σχολεία μας έμενον επί μακράν άνευ τεχνικής εκπαιδεύσεως και άνευ εργαστηρίων ... δεν είναι δυνατόν να ελπίσωμεν εις μίαν ικανοποιητικήν λειτουργίαν των δημοτικών σχολείων, εάν δεν εφοδιάσωμεν αυτά διά των απαραίτητων οργάνων και σκευών διδασκαλίας, διά των εργαστηρίων φυσικής, χημείας και χειροτεχνίας, διά της ιδρύσεως σχολικών κήπων και σχολικών βιβλιοθηκών».

Επίσης στην ατομικότητα που καλλιεργεί το σχολείο και την έλλειψη της αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών: «...Τα σχολεία μας περιέχουν κατά κανόνα τυχαίον άθροισμα ατόμων άνευ κοινού σκοπού και ιδανικού. Έκαστος μαθητής ζη και εργάζεται δι' εαυτόν πάσα δε συνεργασία μετά των συμμαθητών ή αλληλοβοήθεια απαγορεύεται αυστηρώς. Η διδακτική εργασία αναφέρεται κατ' αρχήν εις το μεμονωμένον άτομον, καλλιεργεί τοιοιτοτρόπως την φιλοπρωτίαν και τον εγωισμόν...».

Για τα Ελληνικά Σχολεία ανέφερε ότι έχουν προορισμό να προετοιμάσουν: «νέους θεσιθήρας» και πρότεινε την ίδρυση κατωτέρων επαγγελματικών σχολείων «άτινα είναι κυρίως λαϊκά σχολεία επαγγελματικής μορφής και ως τοιαύτα τα φανταζόμεθα επεκτεινόμενα εις όσον το δυνατόν μέγαν αριθμόν, μέλλοντα να μορφώσωσι πάντας, ει δυνατόν, τους εκ των δημοτικών σχολείων απολυομένους και μη δυναμένους να παρακολουθήσωσιν ανωτέρας σπουδάς».

Κυριότερες διατάξεις των νομοσχεδίων του 1929 ήταν αυτές που αναφέρονταν στην υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, στην ίδρυση νυχτερινών σχολών, στην ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων: γεωργικών, εμπορικών, βιοτεχνικών και

οικοκυρικών που μορφώνουν τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, στη διαρρύθμιση των Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης και των Διδασκαλείων των Νηπιαγωγείων, στη μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο και σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Ακόμη, στην ύπαρξη του εξατάξιου Γυμνασίου και εξατάξιου δημοτικού σε όλο το κράτος και τη δημιουργία ειδικών σχολείων για τη μόρφωση «των πνευματικώς ανωμάλων παιδών» στα οποία θα φοιτούσαν μαθητές των λαϊκών τάξεων.

Βασικό μέλημα των νομοθετών του 1929, ήταν η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Η μεταρρύθμιση εξασφάλιζε, τυπικά, ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού καθιέρωνε Γυμνάσια θηλέων και αρρένων στις πόλεις και μικτά στις επαρχίες.

Η μεταρρύθμιση του 1929 αποτέλεσε την «πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στη νεοελληνική εκπαίδευση» (Δημαράς, 1973: 46), η οποία έβαλε τα θεμέλια του αστικού σχολείου και θεσμοθέτησε το σχολείο που ίσχυσε με ελάχιστες αλλαγές μέχρι το 1964.

5. Συμπεράσματα

Αποτέλεσμα της έρευνάς μας ήταν να αναδειχθούν πτυχές της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Ιστορίας και Παιδαγωγικής ως προς την προσπάθεια που είχε καταβληθεί το 1929, με σκοπό κυρίως τη στροφή της θεωρητικής παιδείας και σε πρακτική.

Ο Κακούρος ήταν ο εκπαιδευτικός που προσέφερε στη λαϊκή εκπαίδευση, με φιλοσοφικοκοινωνική συγκρότηση, παρουσίασε το λαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα με θεωρητικές προϋποθέσεις, με συνέπεια, σύμφωνα με τις αρχές και τους σκοπούς του.

Το Σχολείο Εργασίας και ο εκπρόσωπός του στην Ευρώπη Kerschensteiner παρουσίασαν τη νέα παιδαγωγική αντιτιθέμενη πλήρως στις εξετάσεις και στην απομνημονούμενη γνώση, την ενεργητική συνεργασία των χεριών και του μυαλού, την αυθόρμητη ενεργητικότητα του παιδιού, την κατάργηση της δασκαλοκεντρικής μεθόδου, την εργασία χωρίς το αυστηρό πρόγραμμα με πολλή ελευθερία. Οι αρχές αυτές βρήκαν την πλήρη ανταπόκριση του Κακούρου και αυτό φάνηκε στις παιδαγωγικές θέσεις του, αλλά και στην εισηγητική έκθεση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929 με τη συγκρότηση των μαθητών σε κοινότητες, με την ανάπτυξη του συναισθήματος της ευθύνης και της αλληλεγγύης, την αρχή της εποπτείας, την αναγνώριση της σημασίας της χειροτεχνικής εργασίας, την καλλιέργεια της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας του μαθητή, με το να δίνει το σχολείο ευκαιρίες για ατομικές και κοινωνικές αρετές, να προετοιμάζει για την κοινωνική ζωή, να αναπτύσσει την ατομική πρωτοβουλία, την πνευματική ελευθερία, την ελεύθερη εργασία σε βιβλιοθήκες, εργαστήρια, να μην καταδικάζει το μαθητή στην παθητική αποδοχή της γνώσης, αλλά να προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή και όχι για **τα** ανώτερα σχολεία. Το σχολείο που θα επιδιώκει την πρακτική μόρφωση.

Το Σχολείο Εργασίας και ο εκπρόσωπός του στην Ευρώπη Kerschensteiner επέδρασαν στην ελληνική παιδεία τη δεκαετία του 1920 και κυριότερα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Δελμούζος, Α. (1958). *Μελέτες και Πάρεργα*. Αθήνα.

Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας, τόμ. Β': 1895-1967*, β' ανατύπωση 1986. Αθήνα.

Δημαράς, Α. (επιμ.) (1985). *Μίλτος Κουντουράς – Κλείστε τα σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*, τόμ. Β'. Αθήνα: Γνώση.

Δημαράς, Α. (2004). Ιστοριογραφία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Αρχές και θεσμοθέτηση (1821-1967). Στο *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002*, τόμ. Α', σ. 475-494. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

- Δημαράς, Α. (2010). Εισαγωγή - Ιστορικός σχολιασμός. *Γεώργιος Παπανδρέου. Αγορεύσεις για την Εκπαίδευση 1929 και 1930*. Σειρά: Τετράδια κοινοβουλευτικού λόγου. Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Freinet, C. (1977). *Το σχολείο του λαού* (Δεναξά - Βενιεράτου, μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κακούρος, Ε. (1922). Στοχασμοί για το ζήτημα των εκθέσεων. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμ. 10, σσ. 234-245.
- Κακούρος, Ε. (1932). Η Προοπτική του λαϊκού σχολείου. *Επετηρίδα της Δημοτικής Εκπαιδευσεως*, έτος Α', σσ. 7-16.
- Καραχρίστος, Ν. (1944). Ευάγγελος Κακούρος, περιοδ. *Νέα Εστία*, τόμ. 35^{ος}, τεύχ. 398-409, σσ. 111-115. Αθήνα: Κολλάρος Ι, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Καψάλης, Γ.Ε. (επιμ.). (1992). *Ανάλεκτα Γεράσιμος Δ. Καψάλης*. Αθήνα.
- Kerschensteiner, G. (1911). *Η έννοια της Αγωγής του Πολίτη*. (Κακούρος, Ε., μτφρ.) (1926). (3^η έκδ.). Αθήνα: Εκδοτική εταιρεία Αθηνά Α.Ι. Ράλλης και Σία.
- Κριαράς, Ε. (2000). *Επιλογή από το έργο του*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Κωνσταντόπουλος, Ε., Τσίριμπας, Α. (1964). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*.
- Laplarre. (1932). «Georg Kerschensteiner» (Δάνος, Γ.Σ., μτφρ.) *Διδακταλικό Βήμα*, τεύχ. 379/ 29-5-1932, σ. 4.
- Μανωλάκος, Π. (2016). *Ευάγγελος Κακούρος. Ο Εισηγητής της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1929. Εκφραστής της Λαϊκής Παιδείας*. Αθήνα.
- Μπαλτάς, Χ. (2011). «Πολιτεύομαι σωστά - Συμμετέχω πολιτικά - Φτιάχνω ένα δημοκρατικό σχολείο». Ένα προτεινόμενο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας (Ε' και ΣΤ' δημοτικού). Αθήνα. Ανακτημένο στις 24-3-2015 από το δικτυακό τόπο http://dipe-a-athin.att.sch.gr/1611_Politikh_Sta_Sxoleia_Programma.doc.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Ε' έκδ., Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανούτσος, Ε. (1978). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Παπανούτσος, Ε. (1982). *Απομνημονεύματα*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Περιοδ. *Παιδεία*, τόμ. Γ', τεύχ. 28/15-1-1949, σ. 4. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Ράπτης, Π. (1997). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα (1917-1940)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1929). *Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια*. Εν Αθήναις εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

Πασιόπουλος Γεώργιος
pasio-gio@hotmail.com

Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναλύσει το πλαίσιο διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στο σύγχρονο κόσμο μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτεϊότητα. Αρχικά, αναλύονται τα κυρίαρχα ιδεολογικά ρεύματα του φιλελευθερισμού, νεοφιλελευθερισμού και του κοινοτισμού που καθόρισαν την σύγχρονη πολιτική σκέψη και γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισής τους στο εκπαιδευτικό τοπίο. Εν συνεχεία, γίνεται παρουσίαση της έννοιας της πολιτεϊότητας και της ιδεολογικής διαμάχης που έχει αναπτυχθεί γύρω από τη φύση της έννοιας. Τέλος, σκιαγραφείται ο καθοριστικός ρόλος που έχει να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην

πολιτειότητα, καθώς αποτελεί προτεραιότητα των κρατών του δυτικού κόσμου η καλλιέργεια των αξιών και των δεξιοτήτων για την ενεργότερη συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες. Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας που διατρέχουμε, όπου οι κανόνες της αγοράς φαίνεται να καθορίζουν και να ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κυρίαρχων κρατών, απαιτείται μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα που θα αποτελέσει τον αντισταθμιστικό παράγοντα ενάντια στην προσπάθεια αγοραιοποίησης της.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτειότητα, Πολίτης, Δημοκρατία, Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της πρώιμης νεωτερικότητας είχε υποστηριχτεί εύστοχα ότι κάθε τι που συμβαίνει έξω από το σχολείο είναι εξίσου σημαντικό με ό,τι συμβαίνει μέσα σε αυτό. Έναν αιώνα μετά, στην εποχή της δεύτερης νεωτερικότητας, ο ίδιος ισχυρισμός, εξακολουθεί να ισχύει, με την ιδιαιτερότητα ότι αυτό που συμβαίνει έξω από τα όρια του έθνους- κράτους είναι πιο σημαντικό από αυτό που συμβαίνει μέσα στα όριά του (Μπουζάκης, 2005). Η απελευθέρωση των αγορών και η επεκτατική της διεξόδος σε διάφορους τομείς έχει οδηγήσει σε μια μετάβαση από την οικονομία της αγοράς σε μια κοινωνία της αγοράς (Μουζέλης, 2005). Η διεξόδος αυτή της αγοράς δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο και τον κλάδο της εκπαίδευσης. Η (νέο)φιλελεύθερη ιδεολογία και η ρητορική της αγοράς επιχειρεί να υπερκεράσει το ρόλο της πολιτικής στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών (Γράβαρης, 2005). Τα διάφορα ιδεολογικά ρεύματα πρεσβεύουν έναν διαφορετικό ρόλο για τον πολίτη των μελλοντικών κοινωνιών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το πλαίσιο της διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στο σύγχρονο δυτικό κόσμο μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, μια έννοια που διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών. Εκκινώντας από μια σκιαγράφηση των βασικότερων θεωρητικών πτυχών των ιδεολογικών ρευμάτων του φιλελευθερισμού, του νεοφιλελευθερισμού και του κοινοτισμού, που επηρέασαν και επηρεάζουν σε βάθος την σύγχρονη πολιτική σκέψη, επιχειρείται στη συνέχεια η αποσαφήνιση των σημαντικότερων διαφορών τους αλλά και των σημείων σύγκλισής τους με άξονα το εκπαιδευτικό πεδίο. Εν συνεχεία, αναλύεται η έννοια της πολιτειότητας και εξετάζεται κατά πόσο η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, και οι κανόνες της αγοράς που την διατρέχουν στο σύνολό της, έχει ασκήσει τέτοια επίδραση στα προγράμματα σπουδών, ώστε να ανατραπούν όλα όσα γνωρίζαμε για τα χαρακτηριστικά με τα οποία θα πρέπει να εμφορείται ο δημοκρατικός πολίτης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ιδεολογικά ρεύματα

2.1.1. Φιλελευθερισμός - Νεοφιλελευθερισμός

Ο φιλελευθερισμός έχει επισημανθεί ως η πιο σημαντική από τις πολιτικές θεωρίες, τουλάχιστον ως προς την επιρροή που άσκησε στην σύγχρονη πολιτική σκέψη, έναν χαρακτηρισμό που μόνο ο εθνικισμός, ως ιδεολογικό ρεύμα, μπορεί να διεκδικήσει. Η διάδοση και η ανάπτυξη του καθώς και η εκπόρευση του από ένα πλήθος διαφορετικών πηγών του έχουν προσδώσει έναν πολυσχιδή χαρακτήρα, σε τέτοιο βαθμό που μπορούμε να μιλάμε σήμερα για φιλελευθερισμούς στον πληθυντικό (Βανδώρος, 2015). Ο φιλελευθερισμός έχει τις απαρχές του στο κίνημα του Διαφωτισμού, ο οποίος και προέβαλε το φυσικό δικαίωμα της αυτοδιάθεσης του ατόμου (Παγουλάτου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ως πολιτική θεωρία είναι θεμελιωμένη στην έννοια του ατομικισμού και στην υπεράσπιση θεμελιωδών δικαιωμάτων, όπως η ατομική ελευθερία που τη θεωρεί ύψιστο πολιτικό αγαθό. Κατά αυτόν τον τρόπο, υποβιβάζεται η έννοια της κρατικής εξουσίας και απορρίπτεται κάθε είδους κρατικός παρεμβατισμός (Kymlicka, 2005). Επιπρόσθετα,

δίνεται έμφαση στην απόλυτη ελευθερία της σκέψης και του λόγου, στην ελεύθερη ανταλλαγή των ιδεών, στην αγορά και τη μικτή οικονομία αλλά και σε ένα σύστημα διάφανους διακυβέρνησης (Ζεμπύλας, 2011).

Η πολιτική θεωρία του φιλελευθερισμού, αναδείχθηκε κυρίως μέσα από το έργο του John Rawls, ο οποίος μελέτησε συστηματικά και έθεσε τις βάσεις του φιλελευθερισμού (Ζεμπύλας, 2011). Ωστόσο, στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα έγινε μια στροφή προς μια νέα κατεύθυνση, η ισότητα θεωρήθηκε συμβατή με την έννοια της ελευθερίας και έγινε προσπάθεια να συμβιβαστεί η ατομική ελευθερία με την έννοια της ανθρώπινης ευημερίας, αποδεχόμενοι έτσι έμμεσα μια εκδοχή κρατικού παρεμβατισμού. Το είδος αυτό του φιλελευθερισμού ονομάστηκε εξισωτικός ή κοινωνικός φιλελευθερισμός (Λεοντσίνη, 2005). Παρόλο που οι δύο θεωρίες φαίνεται να αλληλοεπικαλύπτονται, ο όρος κοινωνικός φιλελευθερισμός δε θα πρέπει να συγχέεται με τον όρο «κοινωνικός προοδευτισμός». Οι υποστηρικτές του «κοινωνικού προοδευτισμού» θεωρούν ότι μπορεί να υπάρξει πρόοδος στην ανθρώπινη φύση και ηθική όπως ακριβώς συμβαίνει και με την επιστημονική γνώση (Ζεμπύλας, 2011). Κατά συνέπεια, κάποια ιστορικά ήθη και έθιμα εξαιτίας της δογματικότητάς τους, μπορούν να υποστούν αλλαγές αν αυτό θεωρηθεί ότι είναι προς όφελος των ανθρώπων που μετέχουν σε αυτά. Όμως, κατά αυτόν τον τρόπο, ο κοινωνικός προοδευτισμός μιλάει για το όφελος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και σε καμία περίπτωση για την ελευθερία και τις δυνατότητες όλων των πολιτών που πρέπει να προστατεύει η κοινωνία. Παρόλο τις επιμέρους διαφορές τους ως προς την αντίληψη των ανθρώπινων δικαιωμάτων, υπάρχουν μια σειρά δικαιωμάτων που υποστηρίζονται από όλες τις φιλελεύθερες σχολές συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων για τη ζωή, την ελευθερία και την ιδιοκτησία (Ζεμπύλας, 2011).

Ωστόσο, ο κοινωνικός φιλελευθερισμός και οι απόψεις του Rawls, γέννησαν στις τάξεις των υπερασπιστών της φιλελεύθερης ιδεολογίας μια διαμάχη για την συμβατότητα των εννοιών της ισότητας και της ελευθερίας (Λεοντσίνη, 2005). Οι αντιδράσεις αυτές απέκτησαν θεωρητικό υπόβαθρο και αποτέλεσαν τη δεξιά πλευρά της φιλελεύθερης δημοκρατικής πολιτικής, την πλευρά αυτή που στις μέρες μας ονομάζεται νεοφιλελευθερισμός (Ζεμπύλας, 2011). Ο νεοφιλελευθερισμός πρεσβεύει τον περιορισμό του κρατικού παρεμβατισμού στο ελάχιστο και τάσσεται ανοιχτά υπέρ της ατομικής ελευθερίας και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, προωθεί ακόμα το δικαίωμα της ατομικής ευθύνης και της ιδιωτικής φιλανθρωπίας (Harvey, 2007).

Σε αντιδιαστολή με τον νεοφιλελευθερισμό, ο φιλελευθερισμός, κατάφερε στηριζόμενος στον ελευθερισμό να αποκτήσει ηγεμονική θέση ανάμεσα στις ιδεολογίες του δυτικού κόσμου τις τελευταίες δεκαετίες (Παπαδόπουλος, 2016), και να κυριαρχήσει όταν οι συνθήκες το επέτρεψαν (Κουγιανού, 2012). Στην πραγματικότητα όμως, ο νεοφιλελευθερισμός πουθενά δεν εφαρμόστηκε με πληρότητα, εξαιτίας ίσως, ότι απουσιάζει μια καθαρότητα στο εσωτερικό του και μιας αντιφατικότητας που υπάρχει ανάμεσα στις διακηρύξεις και στην πρακτική του (Κοτζιάς, 2007). Ως επακόλουθο, δημιουργώντας μια κουλτούρα εξάρτησης και παθητικότητας μεταξύ των αδυνάτων, αποδεχόμενος τις κοινωνικές ανισότητες ως φυσιολογικές και ανατρέποντας εργατικά κεκτημένα δεκαετιών, χρωματίστηκε αρνητικά και επικριτικά για τις πολιτικές της άκρατης οικονομικής φιλελευθεροποίησης που εφαρμόστηκαν στο όνομά του (Παπαδόπουλος, 2016).

2.2. Κοινοτισμός

Ο κοινοτισμός, ως οργανωμένο σύστημα ιδεών, εισέβαλε στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική σκέψη στα τέλη του 19ου αιώνα και αποτέλεσε το αντίδοτο στον φιλελευθερισμό και στον ατομικισμό που κυριάρχησαν στην σύγχρονη πολιτική θεωρία (Παπαδόπουλος, 2016· Δημητράκος, 2000). Ο κοινοτισμός είναι μια πνευματική παράδοση που μελετά τη διασύνδεση μεταξύ προσωπικής ταυτότητας και συμπεριφοράς από τη μία και το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της από την άλλη (Golby, 1997). Συγκροτήθηκε στη βάση της πεποίθησης ότι ο άνθρωπος πέραν ότι είναι ένας πολίτης του κόσμου, ταυτόχρονα μετέχει σε μια σειρά από άλλες κοινότητες όπως η οικογένεια, το έθνος, οι κοινές ιστορικές καταβολές και η δημοκρατική πολιτεία (Παπαδόπουλος, 2016).

Δίνοντας προτεραιότητα στην έννοια του «αγαθού» έναντι του «ορθού», ο κοινοτισμός διατυπώνει μια σειρά από ενστάσεις για ό,τι προτάσσει ο φιλελευθερισμός. Για τους περισσότερους κοινοτιστές, ο φιλελευθερισμός στηρίζεται σε επιφανειακές και αφελείς απόψεις για τον ευδαιμόνα βίο και την κοινωνική ευημερία, καθώς επίσης και ότι το γεγονός ότι προτάσσεται η ατομική αυτονομία παραγκωνίζεται η έννοια της κοινότητας, της αδελφοσύνης, της ισότητας. Ο κοινοτισμός θεωρεί ότι δεν μπορεί να είναι συμβατές οι αξίες της αγοράς με την αυτονομία του κοινωνικού ατόμου (Ζεμπύλας, 2011· Παπαδόπουλος, 2016).

3. Συγκλίσεις και αποκλίσεις στο εκπαιδευτικό τοπίο

Η σύγχρονη φιλοσοφική διαμάχη που ξεκίνησε στις αρχές του 1980 μεταξύ των δύο ιδεολογιών του φιλελευθερισμού και του κοινοτισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και σε άλλες χώρες της δυτικής Ευρώπης μαίνεται μέχρι τις μέρες μας, αν και σε μειούμενη ένταση από την εμφάνισή της, στο επιστημονικό πεδίο, καθώς το ενδιαφέρον έχει στραφεί σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Λεοντσίνη, 2005). Ωστόσο, η αντιπαράθεση αυτή δεν παρέμεινε αστηρά περιχαρακωμένη στο φιλοσοφικό πεδίο αλλά επεκτάθηκε και σε στάσεις και πρακτικές της καθημερινότητας και κατά συνέπεια οδηγήθηκε και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς στον δημόσιο κοινωνικό χώρο, άρα και στο εκπαιδευτικό τοπίο (Παπαδόπουλος, 2016).

Ενδεικτική περίπτωση αποκλίνουσας προσέγγισης μεταξύ φιλελευθερισμού και κοινοτισμού, αποτελεί ο ρόλος της εκπαίδευσης στον κοινωνικό προσδιορισμό. Ο φιλελευθερισμός αποβλέπει στην ανάπτυξη της ατομικότητας του μαθητή και της αυτονομίας του που θεωρούνται ταυτόσημα με την ευδαιμονία του ατόμου. Η εκπαίδευση για τον φιλελευθερισμό συνδέεται στενά με την έννοια της οικονομίας και καθώς η τελευταία θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξή της, πολλές παράμετροι αντιμετωπίζονται με όρους εμπορεύματος (Ζεμπύλας, 2011· Παπαδόπουλος, 2016). Οι απόψεις αυτές φαίνεται ότι ενστερνίζονται από πολιτικούς φορείς και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία υιοθετούν ολοένα και περισσότερο πολιτικές που τα μετατρέπουν σε χώρους παραγωγής εργαλειακής παρά εγγενούς γνώσης (Ζεμπύλας, 2011).

Απέναντι στη φιλελεύθερη ιδεολογία, ο κοινοτισμός υποστηρίζει ότι η εξασφάλιση της αυτονομίας δεν οδηγεί απαραίτητα και στην εξασφάλιση της ευδαιμονίας. Πολλές μειονοτικές ομάδες βλέπουν την αυτονομία ως απειλή για τις αξίες τους (Ζεμπύλας, 2011). Για τον κοινοτισμό, ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι καταλυτικός στη διαμόρφωση του μελλοντικού πολίτη, μέσα από το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και την ενεργοποίηση του τοπικού πληθυσμού.

Ωστόσο και παρόλο τις αδιαμφισβήτητες μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των δύο ιδεολογικών ρευμάτων υπάρχουν και σημεία που οι δύο θεωρίες συγκλίνουν. Ο φιλελευθερισμός σε γενικές γραμμές επιδιώκει τον πλουραλισμό και την πολιτική ελευθερία εντός του αστικού κράτους δικαίου, κατά συνέπεια, δεν αρνείται και τις παραδόσεις των κοινοτήτων (Παπαδόπουλος, 2016· Λεοντσίνη, 2005). Από την άλλη μεριά, όποιος και αν είναι ο σκοπός των κοινοτιστών για την ευημερούσα κοινωνία, δεν μπορεί παρά να διαποτίζεται από ιδέες φιλελεύθερου περιεχομένου όπως ο σεβασμός της ελευθερίας της σκέψης και του λόγου (Ζεμπύλας, 2011). Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ύπαρξη μιας καινούριας θεωρίας που θα προσπαθούσε να συνδυάσει πτυχές και από τις δύο θεωρίες και θα οδηγούσε σε έναν αμοιβαίο συμβιβασμό. Η πολιτειότητα και η διάσταση του ρόλου του πολίτη θα μπορούσε να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ φιλελευθερισμού και κοινοτισμού.

4. Το πλαίσιο διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στον σύγχρονο κόσμο

4.1. Η έννοια της πολιτειότητας

Η έξαρση φαινομένων εθνικισμού, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις χώρες της δυτικής Ευρώπης μετά την εγκατάσταση εκεί μεγάλου αριθμού προσφύγων, καθώς και αντιλήψεις περί πολιτικής απάθειας και μείωσης του ενδιαφέροντος από τους πολίτες για τα κοινά, αναθέρμανε

το ενδιαφέρον για την επανεξέταση της έννοιας της πολιτειότητας (Ζεμπύλας, 2011). Η πολιτειότητα αφορά μια πολιτισμική «κατασκευή» και επηρεάζεται κάθε φορά από το κοινωνικό-πολιτικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση, προσπαθεί να εκφράσει το είδος της σχέσης του πολίτη με το επίσημο κράτος (Νούλα, 2014). Η φύση της πολιτειότητας είναι διπλή, από τη μια είναι μια κατάσταση που μοιράζονται όλοι οι πολίτες, από την άλλη μια ένδικη ιδιότητα που παραχωρείται από το κράτος (Ζεμπύλας, 2011). Οι κατά καιρούς αποκλεισμοί ή παραχωρήσεις δικαιωμάτων μέσα από τα δίπολα μέγιστου και ελάχιστου, ενεργού και παθητικού χαρακτήρα της πολιτειότητας από το επίσημο κράτος, θα πρέπει να ειδωθεί ως ένα αποτέλεσμα κοινωνικών αγώνων μεταξύ των τάξεων και των κοινωνικών ομάδων στην προσπάθειά τους να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους στο πεδίο της εξουσίας (Ζεμπύλας, 2011). Εν κατακλείδι, μια σημαντική διάσταση της πολιτειότητας δίνει ο Χριστόπουλος (2012), για τον οποίο, η τελευταία, διατηρεί πάντα, ως συστατικό της χαρακτηριστικό, την «ικανότητα να χωρίζει και να ενώνει, να αποκλείει και να συμπεριλαμβάνει» αποτελώντας έτσι ένα δημοκρατικό ισότοπο (όπ. αναφ. στη Νούλα, 2014).

5. Πολιτειότητα-Ιδεολογική διαμάχη και ο ρόλος του πολίτη στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο διεθνές πεδίο εγείρουν επιπλέον ζητήματα που έχουν να κάνουν με την επανανοηματοδότηση της έννοιας του πολίτη, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται να κατέχει μέσα σε μια όλο και πιο παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Αναπόφευκτα, η συζήτηση αυτή, μετατίθεται και στο εκπαιδευτικό πεδίο, ως ο κατεξοχήν χώρος όπου παρέχεται η δυνατότητα απόκτησης και καλλιέργειας των απαραίτητων αυτών δεξιοτήτων για τη δημιουργία του ενεργού πολίτη των σύγχρονων κοινωνιών (Παπαδόπουλος, 2016). Η φιλελεύθερη εκδοχή της πολιτειότητας έδινε έμφαση στα δικαιώματα και στις ελευθερίες του ατόμου και απαιτούσε έναν πολίτη που απλά περιορίζεται στο δικαίωμα της ψήφου, που παρά το γεγονός ότι ενθαρρύνεται να το ασκήσει, δεν υφίσταται και τις κυρώσεις του νόμου αν δεν το πράξει (Νούλα, 2014).

Οι κοινοτιστές στηριζόμενοι πάνω στις ιδεολογικές του απαρχές επέκριναν τη φιλελεύθερη συλλογιστική και έδωσαν έμφαση στην αλληλεγγύη μεταξύ των ομάδων, παρά στο ίδιο το άτομο, οραματιζόμενοι μια κοινωνία που θα επανακαθορίσει την έννοια της δημοκρατίας που θα κινείται έξω από την οπτική της κοινωνίας της αγοράς (Παπαδόπουλος, 2016). Κατά συνέπεια, η ταυτότητα του ατόμου είναι άμεσα και στενά συνυφασμένη με την έννοια του ανήκειν σε συγκεκριμένες πολιτισμικές και εθνοτικές ομάδες, γεγονός που εξηγεί γιατί τα εθνικιστικά κινήματα υπάγονται στο μοντέλο του κοινοτισμού (Νούλα, 2014).

Μπορεί όμως η εθνική ταυτότητα να στηρίζει την πολιτειότητα; Αυτοί που το υποστηρίζουν πιστεύουν ότι η πολιτειότητα και η εθνικότητα μπορούν να συμπληρώνουν η μία την άλλη, καθώς η ύπαρξη μιας κοινής εθνικής ταυτότητας, μπορεί να λειτουργήσει ως ενοποιητικός παράγοντας μεταξύ των πολιτών και ως εκ τούτου η συνεργασία τους να τους διαμορφώσει ως ενεργούς πολίτες. Βέβαια, τονίζεται εδώ ότι πρέπει να αποφεύγεται, σε κάθε περίπτωση, η αντίληψη μιας εθνικότητας που στη βάση της εδράζονται ο σοβινισμός, η ξενοφοβία και ο μιλιταρισμός. Μιλάμε δηλαδή για μια θεωρία εθνικισμού πολυκεντρική παρά εθνοκεντρική. Όσοι υποστηρίζουν την αντίθετη άποψη, θεωρούν ότι ο εθνικισμός δύσκολα μπορεί να διαχωριστεί από την επιθετικότητα που οδηγεί σε εθνοκεντρισμό και μισαλλοδοξία. Αυτή η επιθετικότητα απέναντι σε όποιον δεν συμπεριλαμβάνεται στην κοινότητα θα απειλήσει τις ίδιες τις αξίες του σεβασμού και της αυτονομίας. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, οι πολίτες που θα οικειοποιηθούν μόνο μια εθνική ταυτότητα μοιραία θα υποπέσουν στην παγίδα να αποκτήσουν μια περιορισμένη αντίληψη της πολιτειότητας (Ζεμπύλας, 2011).

Φαίνεται ότι το έθνος-κράτος αδυνατεί να αποτελέσει το πλαίσιο της ιδιότητας του πολίτη σε μια κοινωνία ολοένα και πιο παγκοσμιοποιημένη. Απαιτείται μια νέα νοηματοδότηση της έννοιας της πολιτειότητας σε υπερεθνικό επίπεδο (Παπαδόπουλος, 2016). Κάτι ανάλογο πρεσβεύει η διαβουλευτική αντίληψη της πολιτειότητας. Οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα διαλόγου μεταξύ δύο πλευρών, του κράτους από τη μια μεριά και των αντιπροσώπων των πολιτών από την άλλη. Οι

αντιπρόσωποι έχουν προκύψει μέσα από ομάδες, κόμματα, συνδικάτα και κοινωνικά κινήματα. Οι δύο πλευρές αντιπαραθέτουν την πειστικότητα των επιχειρημάτων τους στα πλαίσια μιας διαλογικής ηθικής με απώτερο στόχο την εξεύρεση κοινωφελών λύσεων για την κοινωνία.

Οι διαβουλεύσεις αυτές ενισχύουν την ισηγορία των πολιτών μέσα στην κοινωνία και παρόλο που οι αποφάσεις παίρνονται μέσα στα στενά όρια του έθνους-κράτους, σε πολλές περιπτώσεις, επηρεάζουν τις πολιτικές και άλλων κρατών. Απαιτείται, επομένως, μια περισσότερο κοσμοπολίτικη αντίληψη της έννοιας της πολιτειότητας. Η συμμετοχή σε αυτή τη διευρυμένη διαβούλευση απαιτεί και την αξιοποίηση της παρεχόμενης εξελιγμένης τεχνολογίας, γεγονός που μπορεί να αποκλείει σε αρκετές περιπτώσεις συγκεκριμένες κοινωνικές και ηλικιακές ομάδες. Είναι αναγκαίο σε κάθε περίπτωση να μην υποτιμηθεί ακόμα η ισχύς των εθνών-κρατών. Η στιγμή για την ύπαρξη μιας οικουμενικής κυβέρνησης σε ένα παγκόσμιο κράτος δεν έχει φτάσει ακόμα (Ζεμπύλας, 2011).

6. Πολιτειότητα και εκπαίδευση

6.1. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη

Στα πρώτα χρόνια επαναδραστηριοποίησης του τομέα της πολιτικής φιλοσοφίας, στις αρχές της δεκαετίας του '70, αγνοήθηκε η εμπλοκή της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια γνώσεων, δικαιωμάτων και αξιών που πρέπει να αποκτήσουν οι εν δυνάμει πολίτες της κοινωνίας, όπως είναι τα παιδιά. Μονάχα με το πέρασμα στη δεκαετία του '80 η επιστημονική κοινότητα έστρεψε το ενδιαφέρον της στο σχολείο και στο ρόλο που μπορεί να επιτελέσει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οδήγησε σε μια ομόθυμη θέση σχετικά με τους στόχους και τις διαδικασίες της στα πλαίσια μιας φιλελεύθερης δημοκρατίας (Ζεμπύλας, 2011).

Στο χώρο της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι κοινός τόπος ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την πολιτική ζωή. Αυτός ο κομβικός ρόλος ιδιαίτερης σημασίας έχει ως αποτέλεσμα να επικριθεί πολλές φορές ο θεσμός του σχολείου ότι αναπαράγει τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής και κοινωνικών ανισοτήτων. Ωστόσο, κανείς ακόμα δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα φυτώριο καλλιέργειας πολιτειακών αρετών και να λειτουργήσει επικουρικά με τους άλλους θεσμούς στην εκμάθησή τους, καθώς δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι η εκκλησία, η αγορά και η οικογένεια μπορούν να συντελέσουν από μόνοι τους στην εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου (Kymlicka, 1996).

Για την εκπαίδευση το έργο αυτό παρουσιάζει ολοένα αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, αν αναλογιστούμε ότι οι κοινωνίες της δυτικής Ευρώπης αποκτούν σταδιακά πιο πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών τους και ζουν αλληλοεπιδρώντας σε ένα περιβάλλον που λειτουργεί περισσότερο με τους κανόνες της αγοράς. Αυτό που καθίσταται επιτακτική ανάγκη είναι η επαναθεώρηση της έννοιας της πολιτειότητας και του τρόπου αγωγής του πολίτη (Ζεμπύλας, 2011), με τέτοιο τρόπο ώστε οι αξίες του ανταγωνισμού, του κεφαλαιοκρατικού ατομικισμού, της ιεραρχίας και του καταναλωτισμού να αντικατασταθούν με εκείνες τις έννοιες που υπηρετούν την δημοκρατική πολιτειότητα (Πέτρου, 2010).

6.2. Στόχοι της πολιτειότητας και της αγωγής του πολίτη

Στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών που διαμορφώνονται, η πολιτειότητα στις μέρες μας πρέπει να πάρει τη μορφή της δια βίου εκπαίδευσης όσον αφορά τα ιδανικά της δημοκρατίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας (Παπαδόπουλος, 2016). Επιπρόσθετα, κινούμενοι μέσα στα ίδια πλαίσια, θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η αγωγή της πολιτικής αρετής που καλύπτει αρετές όπως της δικαιοσύνης, της ανοχής, της εμπιστοσύνης, της τιμιότητας, της ευπρέπειας κ.α. (Ζεμπύλας, 2011).

Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή όμως, καθώς οι έννοιες αυτές δε θα πρέπει να διδαχθούν απλά ενημερωτικά, αλλά θα πρέπει να λάβουν έναν έμπρακτο χαρακτήρα. Η απόκτησή τους θα προκύψει μέσα από την συνολική εμπειρία του τρόπου λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και των

δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσει, όπως η συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την εμπλοκή τους με θέματα της επικαιρότητας. Στόχος με άλλα λόγια είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών που θα είναι σε θέση να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα της ειρηνικής συμβίωσης, της αποδοχής της ποικιλομορφίας και της ενεργούς συμμετοχής και θα αντιλαμβάνονται κριτικά τους μηχανισμούς χειραγώγησης και χειραφέτησης (Παπαδόπουλος, 2016· Νούλα, 2014).

Ωστόσο, η φιλελεύθερη αυτή εκδοχή των Προγραμμάτων Σπουδών επικρίθηκε από πολλούς επιστήμονες που πίστευαν ότι οι αντιλήψεις που αναπαράγονται από τα προγράμματα αυτά προάγουν την εικόνα ενός πολίτη περιχαρακωμένου στην εθνική του και πολιτισμική του ταυτότητα. Επιπρόσθετα, στο εκκρεμές της κίνησης της πολιτειότητας μεταξύ εκσυγχρονισμού και παράδοσης φαινόταν να υπερτερεί η υπεροχή του αστικού έθνους – κράτους (Παπαδόπουλος, 2016).

Η διαφωνία επεκτάθηκε και στο ζήτημα για το αν η εκπαίδευση θα έπρεπε να παρέχει τις νέες δεξιότητες στο πλαίσιο κοινών σχολείων με πλουραλισμό ή ξεχωριστών με κοινό πρόγραμμα σπουδών για κάθε θρησκευτική ή άλλη κοινότητα. Όμως, αν όντως η επιδίωξή μας είναι μια έμπρακτη διδασκαλία των αρετών, πώς αυτή θα μπορέσει να υπάρξει αν δεν συνυπάρξουν όλα τα μέλη της κοινότητας; Το κοινό σχολείο, εξοικειώνει όλα τα παιδιά στον πλουραλισμό των θέσεων και των απόψεων και στο σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου (Ζεμπύλας, 2011). Το γεγονός αυτό δίνει και μια πιθανή απάντηση στον τρόπο που θα πρέπει η ελληνική κοινωνία να διαχειριστεί το θέμα των προσφύγων και την ένταξη των παιδιών τους στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσω της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών.

Αν η εκπαίδευση καταφέρει να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους, θα έχει καταφέρει να δημιουργήσει μια ταυτότητα του πολίτη περισσότερο συνδεδεμένη σε ένα διεθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, πιο κοντά στην απόκτηση μίας κοσμοπολίτικης ιδιότητας, ενισχύοντας ταυτόχρονα την κοινωνική ενότητα και την κοινωνική συνοχή (Ζεμπύλας, 2011· Παπαδόπουλος, 2016· Νούλα, 2014).

3. Συμπεράσματα

Στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών αποτελεί αντικείμενο βαθιάς διερεύνησης η ιδιότητα της δημοκρατικής πολιτειότητας και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν τον δημοκράτη πολίτη μέσα στις όλο και πιο εξελισσόμενες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες. Είναι γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα εμφορούνται από νεοφιλελεύθερες ιδέες που έχουν περιθωριοποιήσει ιδεολογικά την έννοια της δημοκρατίας και έχουν αναδείξει τις αξίες του ανταγωνισμού και του ατομικισμού. Το στοιχείο αυτό δεν πρέπει να θεωρηθεί ανεξάρτητο από τις προσαγωγές της οικονομικής κρίσης που απαίτησε την ικανότητα των πολιτών να μπορούν να ανταποκριθούν εμάξια στα ασφυκτικά πλαίσια του ανταγωνιστικού οικονομικού συστήματος. Αποτελεί επομένως, επιτακτικό αίτημα, η διεύρυνση των φιλελεύθερων αρχών που διέπουν την εκπαίδευση για την πολιτειότητα με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη με ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και κατ' επέκταση της δημιουργίας μιας κοινωνίας των πολιτών. Τέλος, θεωρείται πρόκληση να μπορέσει η έννοια της πολιτειότητας να αποτελέσει τη διαμεσολαβητική έννοια μεταξύ (νέο)φιλελεύθερης και κοινοτικής ιδεολογίας στην προσπάθεια να ανακαλυφθεί η ισορροπία μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, ώστε το άτομο να παραμένει ελεύθερο αλλά ταυτόχρονα να μην καταπιέζεται από την κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βανδώρος, Σ. (2015). *Εισαγωγή στις πολιτικές ιδεολογίες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 26-10-2016 από: <http://hdl.handle.net/11419/4736>

- Γραβάκης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Ν. Γραβάκης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.27-50). Αθήνα: Σαββάλας.
- Δημητράκος, Δ. (2000, 26 Νοεμβρίου). «Κοινοτισμός»: το αμερικάνικο υποκατάστατο του σοσιαλισμού; Σύγχρονη δημοκρατία και ανοιχτή κοινωνία. *Το Βήμα*.
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα*. Κύπρος: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Harvey, N. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Παρόν* (Α. Αλαβάνου, Μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουγιανού, Σ. (2012). *Νεοφιλελευθερισμός και κράτος πρόνοιας: Η συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών επιστημών, Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα*. Αθήνα: Νήσος.
- Κοτζιάς, Ν. (2007). Καπιταλιστική ανασυγκρότηση και νεοφιλελευθερισμός (Πρόλογος), (σσ.11-21) Στο Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Παρόν. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kymlicka, W. (2005). *Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας* (Γ. Μολύβας, Μετάφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Λέκκας, Π. (2012). *Αφαίρεση και Εμπειρία*. Αθήνα: Τόπος.
- Λεοντσίνη, Ε. (2005). Η φιλελεύθερη - κοινοτιστική διαμάχη στη σύγχρονη αναλυτική πολιτική φιλοσοφία. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, (22), 23-34.
- Μολύβας, Γ. (2015). Η διάκριση μεταξύ θετικής και αρνητικής ελευθερίας κατά τον Isaiah Berlin και ο ορισμός της ελευθερίας ως αρνητικής ιδέας. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, (1), 1-27.
- Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, κοινωνία και αγορά: στην πρόιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο Ν. Γραβάκης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.51-60). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Ν. Γραβάκης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παγουλάτου, Α. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική και συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περίοδος 1974-2009* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πάτρα.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2016). Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, (8), 19-32.
- Πέτρου, Α. (2010). Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτειότητα. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση: Διλλήματα και προοπτικές* (σσ. 119-152). Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- George, S. (1999). A short history of neoliberalism. In *Conference on Economic Sovereignty in a Globalising World*. (24), 26.
- Golby, M. (1997). Communitarianism and Education. *Cirriculum Studies*, 5(2), 125-138.
- Kymlicka, W. (1996). Education for citizenship. *Reihe Politikwissenschaft/Political Science*, (40), 1-25.
- Moro Martin, A. (2014). They have chosen ignorance. *Nature*. 514, 141. doi: 10.1038/514141a.

ΤΟ ΑΙΣΘΗΜΑ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΩΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΤΗΣ
ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ “ASSIST, BASKET ΚΑΙ
ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ” ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΠΑΣΚΕΤ «ΡΕΘΥΜΝΟ CRETAN KINGS»

Σταυριανάκη Ευαγγελία
vstavrianaki@gmail.com
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Σταυριανάκη Μαργαρίτα
margaret131966@gmail.com
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί την περίπτωση του προγράμματος κοινωνικής ευθύνης “ASSIST, Basket και Εθελοντισμός” της ομάδας μπάσκετ «*Ρέθυμνο Cretan Kings*» ως μορφή άτυπης μάθησης (informal learning) που προωθεί τη σημασία και το περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη και της βασικής παραμέτρου της, το αίσθημα του *ανήκειν* στην κοινότητα. Η πρωτοτυπία του προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι μακροπρόθεσμες δράσεις κοινωνικής ωφέλειας σχεδιάζονται και υλοποιούνται από κοινού και με ισότιμη συμμετοχή των πολιτών - εθελοντών αλλά και των παικτών της ομάδας. Δημιουργείται, έτσι, ένα δίκτυο διασύνδεσης της τοπικής κοινωνίας και της αθλητικής ομάδας, το οποίο εδραιώνεται ως θεσμός και λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των στοιχείων του δυναμικού της τοπικής κοινωνίας. Ιδιαίτερα για τα παιδιά, στην εμπλοκή των οποίων δίνεται έμφαση, αποτελεί παιδαγωγική πρακτική βιωματικού χαρακτήρα για την κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη.

Λέξεις κλειδιά: άτυπη μάθηση, διά βίου εκπαίδευση, ισότιμη συμμετοχή, εθελοντισμός, ενεργός πολίτης.

1. Εισαγωγή

Η ρητορική για τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες εντοπίζεται τόσο στην προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού της όσο και στις πολιτικές που την αφορούν και τον ρόλο που μπορεί να επιτελέσει. Πέρα από τους προβληματισμούς που διατυπώνονται σε σχέση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, τον θεσμικό λόγο που εκφέρεται και την εφαρμογή των σχετικών πολιτικών που αφορούν στη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση, είναι προφανής η ανάγκη στις σύγχρονες κοινωνίες πρακτικών που ενσαρκώνουν το ιδεώδες της εκπαίδευσης, όπως αυτό ορίζεται το 1996 από την UNESCO και υπογραμμίζει τον ουμανιστικό ρόλο της μάθησης και της εκπαίδευσης: *μάθηση για γνώση (learning to know)*, *μάθηση για συνύπαρξη (learning to live together)*, *μάθηση για πράξη (learning to do)*, *μάθηση για ύπαρξη (learning to be)* (UNESCO 1996 : 22-23).

Το προφανές αναδεικνύεται από τις κρίσιμες έννοιες με τις οποίες συνδέεται στις σύγχρονες κοινωνίες η ιδιότητα του πολίτη. Τα υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, η πολυπολιτισμικότητα, η έμφαση στον ατομικισμό και την ιδεολογία της αγοράς διαμορφώνουν επιτακτικό το αίτημα για ενεργό πολιτότητα. Ο πολίτης πρέπει να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να συμμετέχει και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για θέματα που είναι καθοριστικά για τη ζωή του. Γι’ αυτό χρειάζεται να ασκείται *διά βίου* σε πρακτικές που ενδυναμώνουν την ταυτότητά του ως πολίτη.

Δράσεις της καθημερινής ζωής που ενισχύουν την εμπειρία της συμμετοχής και το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινότητα λειτουργούν ως άσκηση επικοινωνίας με τους άλλους, διαμόρφωσης

της σχέσης εαυτού και κοινωνικού συνόλου και ενεργού και υπεύθυνης στάσης. Αποτελούν, επομένως, άτυπη μορφή διά βίου εκπαίδευσης των πολιτών στην ενεργό πολιτότητα και υπηρετούν τον ανθρωπιστικό και κοινωνικό στόχο της εκπαίδευσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογικό πλαίσιο

2.1.1. Η σύγχρονη πολιτειότητα

Η σύγχρονη ρητορική περί πολιτειότητας επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει την ιδιότητα του πολίτη λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους που απεικονίζουν και σκιαγραφούν τις σημαίνουσες διαφοροποιήσεις στις στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο πολίτης της μετανεωτερικής εποχής και που απορρέουν από τις ραγδαίες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές. Το δίπτυχο των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων καθώς και η ανάπτυξη της ταυτότητας του πολίτη στο πλαίσιο του εθνικού κράτους, ως παραδοσιακό κριτήριο συμπερίληψης και αποκλεισμού στην πολιτειότητα, δε συνιστά πλέον επαρκές πλαίσιο. Το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο συρρικνώνει την έννοια του εθνικού πολίτη, ενώ οι αφηγήσεις που αφορούν στην πολιτειότητα συνδέονται με νέες έννοιες, όπως ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, κοσμοπολιτισμός, που εμφανίζονται σε επίσημα κείμενα παραγωγής πολιτικής. Η ιδιότητα του πολίτη αποκτά παγκόσμιο περιεχόμενο, λαμβάνοντας ταυτόχρονα πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση (UNESCO, 2015). Ο οικουμενικός αυτός χαρακτήρας ενισχύεται από την επιστημονική γνώση και το περιβάλλον που συνθέτουν οι νέες μορφές τεχνολογίας και επικοινωνίας, που διευρύνουν την κοινωνική δομή.

Ως κοινωνικο-πολιτισμική, επομένως, κατασκευή που προσαρμόζεται και αναθεωρείται κατ'αντιστοιχία με το κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικό περιβάλλον και την εκάστοτε ιστορική συνθήκη, η πολιτειακή οντότητα αναπτύσσεται δυναμικά και σηματοδοτεί την προαίρεση για συνύπαρξη σε οργανωμένες κοινωνίες και τη διασφάλιση της αρμονικής συμβίωσης. Η πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών, βέβαια, συνιστά πρόκληση όσον αφορά στη διαμόρφωση της ενεργούς πολιτότητας. Η υπέρβαση των ιδιαιτεροτήτων και η σύγκλιση των διαφορών στις πολυπολιτισμικές και παγκοσμιοποιούμενες κοινωνίες επιβάλλει μέσα από την αποδοχή των πολλών ταυτοτήτων - εθνική, ευρωπαϊκή, πολιτική, κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική - τα νέα χαρακτηριστικά του παγκόσμιου πολίτη.

Μέσα από μια σφαιρικότερη προοπτική αναγνωρίζεται μεν η διττή διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, νομική και ψυχολογική, σημασιοδοτείται όμως διαφορετικά και πλεονεκτικά η δεύτερη. Το περιεχόμενο της ιδιότητας του πολίτη υπερβαίνει τη νομική υπόσταση του ατόμου από την οποία απορρέει η διεκδίκηση αστικών - πολιτικών δικαιωμάτων και η ανάληψη καθηκόντων, δημιουργώντας μια κάθετη σύνδεση του πολίτη με το κράτος, και επεκτείνεται στην ψυχολογική - κοινωνική διάσταση ικανοποιώντας διάφορα πεδία, όπως στάσεις, αντιλήψεις, αξίες και συμπεριφορές και συνθέτοντας οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των πολιτών.

Σ' αυτό το πλαίσιο το αίσθημα της ενσωμάτωσης, της συμμετοχής, του να ανήκεις κάπου αποτελεί σημαντική παράμετρο της ταυτότητας (identity) του πολίτη η οποία θεωρείται πια ως ευθύνη για συνεισφορά και κοινωνική υποχρέωση. Γίνεται, έτσι αντιληπτή, όχι ως status που παραχωρείται από τους νόμους και την εξουσία για να διασφαλίσει δικαιώματα και προσωπικούς στόχους αλλά ως πρακτική (practice) που ο ίδιος ο πολίτης πρέπει να επιδιώξει. Η συμμετοχή στην κοινότητα και το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσονται ωθεί στην αναζήτηση του συμφέροντος ολόκληρης της κοινότητας με προτεραιότητα στο συλλογικό συμφέρον. Η ταυτότητα που αναδεικνύεται μέσα από αυτή την πρακτική καταξιώνεται ως ισχυρότερη από την ατομική.

Κατά συνέπεια την πολιτειακή ιδιότητα που εκφράζεται μέσα από τα δικαιώματα συμπληρώνει η υπευθυνότητα που εκφράζεται μέσα από τα καθήκοντα στην οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη και εστιάζεται στην ενεργητική συμμετοχή που παραπέμπει σε ανάληψη

ευθυνών και δράσης και αναφέρεται στην προώθηση της ευημερίας της κοινότητας (Καρακατσάνη,2004:13-19).

2.2. Διά βίου καλλιέργεια ενεργού πολιτειότητας

Βασικό πυλώνα για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού πολιτότητας αποτελεί η εκπαίδευση τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική και άτυπη μορφή της. Στην παρούσα εισήγηση το αντικείμενο του ενδιαφέροντός μας επικεντρώνεται σε άτυπες μορφές μάθησης που συμβάλλουν στην εκπαίδευση στην πολιτότητα, θεωρώντας ότι η ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής συνειδητοποίησης του ατόμου και η ενδυνάμωση της ταυτότητάς του συνιστά μια δια βίου πρακτική. Δράσεις που προσφέρουν ευκαιρίες για συμμετοχή στη δημόσια ζωή και σε κοινές δραστηριότητες παρέχουν δυνατότητα και κίνητρα για μια ανιδιοτελή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της κοινωνίας στη βάση ανθρωπιστικών αξιών, αποδοχής δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Πρακτικές που ενισχύουν αυτή τη συμμετοχή λειτουργούν ως άσκηση επικοινωνίας με τους άλλους, διαμόρφωσης της σχέσης εαυτού και κοινωνικού συνόλου και ενεργού και υπεύθυνης στάσης.

Οι συμμετοχικές αυτές δράσεις δημιουργούν από τη μια άσκηση της κριτικής σκέψης, που απαιτεί η δράση, και από την άλλη την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα και επομένως, διευρύνουν την απόκτηση εμπειριών πολιτειότητας και δημοκρατίας. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκει και το πρόγραμμα κοινωνικής ευθύνης της ομάδας μπάσκετ Ρέθυμνο Cretan Kings, η οποία καταγράφεται ως καθημερινή εμπειρία καλλιέργειας γνώσεων και δεξιοτήτων που ορίζουν το δυναμικό χαρακτήρα της ιδιότητας του σύγχρονου ενεργού ατόμου-πολίτη.

3. Πρόγραμμα κοινωνικής ευθύνης “ASSIST, Basket και Εθελοντισμός” της «Ρέθυμνο Cretan Kings»

3.1. Ταυτότητα του προγράμματος

Το πρόγραμμα κοινωνικής ευθύνης “ASSIST, Basket και Εθελοντισμός” των Cretan Kings δραστηριοποιείται από το 2008. Ξεκίνησε ως «RETHYMNO ASSIST» και μετεξελίχθηκε το 2014 σε “ASSIST, Basket και Εθελοντισμός”. Υποστηρίζει τέσσερις δράσεις: Δράση Αθλητισμού. Η δράση έχει την υποστήριξη του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος. Προσφέρονται μαθήματα/προπονήσεις μπάσκετ και διοργανώνεται σχολικό πρωτάθλημα για τα δημοτικά σχολεία της πόλης. Στη δράση του αθλητισμού εντάσσεται και η δράση Σουτάκι στην Κρήτη που περιλαμβάνει επισκέψεις των αθλητών σε σχολεία μέσα από τις οποίες ενδυναμώνεται η ιδέα του αθλητισμού. Σε συνδυασμό με τη Δράση Μαστορέματα ανακατασκευάστηκαν τέσσερα (4) γήπεδα μπάσκετ δημοτικών σχολείων και ένα (1) στο κέντρο της πόλης, τα οποία λειτουργούν ως προπονητικά κέντρα. Η δράση συμπληρώνεται κάθε χρόνο με έργα αθλητικής υποδομής στα σχολεία. Αποστέλλεται, επίσης, προπονητικό υλικό στα σχολεία και γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια. Η δράση έχει κινητοποιήσει δέκα τέσσερα σχολεία (14) του Νομού.

Δράση Κηπουρέματα. Με τη χορηγία ξύλινων παρτεριών και όλων των απαραίτητων υλικών η δράση στοχεύει στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Οι μαθητές καλλιεργούν λαχανικά με βιολογικό τρόπο και με την υποστήριξη του Εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών του Ρεθύμνου, τα οποία στη συνέχεια καταναλώνουν ή διαθέτουν σε κοινωφελή ιδρύματα ή πωλούν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των αγώνων μπάσκετ της ομάδας. Τα έσοδα διατίθενται για φιλανθρωπικούς σκοπούς.

Δράση συνέργεια. Συνεργασία με κοινωνικούς οργανισμούς και εθελοντικά προγράμματα για την επίτευξη κοινωνικών και ανθρωπιστικών στόχων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η συνεργασία με το μη κερδοσκοπικό σωματείο «Ανεμόμυαλοι Club» για την υποστήριξη του προγράμματος «ΔΡΑΣΗ ΖΩΗΣ» που στόχο είχε την ενημέρωση και την εγγραφή στην Τράπεζα Εθελοντών Δοτών Μυελού των Οστών του Συλλόγου «Όραμα Ελπίδας».

Η ολιστική θεώρηση που διαπερνά όλες τις δράσεις επιβεβαιώνει τον παιδευτικό τους ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των πολιτών. Κάθε δράση συνδυάζει την κοινωνική-αθλητική-περιβαλλοντική-πολιτιστική διάσταση και επιδιώξει όλων των δράσεων είναι να ενδυναμώσουν πρωτοβουλίες και διαδικασίες που δημιουργούν μια αμφίδρομη σχέση επικοινωνιακής επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία, σχέση αλληλοτροφοδοτούμενη, ενθαρρύνοντας τον εθελοντισμό, τη δημιουργικότητα και την αλληλεγγύη. Έτσι, οι δράσεις εκ μέρους των πολιτών και της ομάδας μπάσκει δεν αποσκοπούν να καλύψουν κενά της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, αλλά να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα τους οδηγήσουν σε κοινωνική συμμετοχή και δημόσια προσφορά. Ο αθλητισμός βιώνεται ως εμπειρία πολιτειότητας με την ενεργό συμμετοχή όλων για την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων για προβλήματα που αφορούν στην τοπική κοινωνία, τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και τη βιωσιμότητα θεσμών. Οι δράσεις διαμορφώνουν κουλτούρα και πολιτισμική πρακτική στο βαθμό που ο πολιτισμός στη μετανεωτερική εποχή σημασιοδοτείται ως η οικονομία του ελεύθερου χρόνου (Γιακουμάτου)

3.2. Ως παράδειγμα άσκησης πολιτειότητας

Διαμόρφωση ταυτότητας. Οι δράσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται από κοινού και με ισότιμη συμμετοχή των πολιτών - εθελοντών αλλά και των παικτών της ομάδας. Αυτή η ισοδυναμία και η αλληλέγγυα δράση συνεπάγονται τη διαμόρφωση μιας ταυτότητάς που επιμερίζεται σε όλους τους εμπλεκόμενους. Έτσι, ταυτόχρονα με την ομαδική διαμορφώνεται και η ατομική ταυτότητα και η προσδοκία αναγνώρισής της από τους άλλους. Οι πολίτες αποκτούν ευκαιρίες για υπεύθυνη συμμετοχή, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τους κώδικες προσδοκιών τους σε σχέση με την ατομική τους στάση μέσα στον κοινωνικό χώρο.

Κλιμάκωση της συλλογικής δράσης η οποία διαμορφώνεται καταρχάς μέσα στις επιμέρους ομάδες. Η επίτευξη των στόχων της κάθε ομάδας συναντά στην προέκταση της τον γενικό σκοπό του προγράμματος κοινωνικής ευθύνης με κατεύθυνση το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Έτσι το εγώ σταδιακά τείνει προς το εμείς επενδυμένο με αλτρουιστική διάθεση. Δημιουργείται, έτσι, ένα δίκτυο διασύνδεσης της τοπικής κοινωνίας και της αθλητικής ομάδας που επιτρέπει και στους παίκτες να εντάσσονται ενεργά και ουσιαστικά στο δυναμικό της κοινωνίας.

Θεσμοποίηση της συλλογικής δράσης. Το δίκτυο αυτό εδραιώνεται ως θεσμός μέσα από τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, τη διάρκεια των δράσεων και τις εκδηλώσεις που τις συνοδεύουν, γεγονός που αποδεικνύεται από τη συνέπεια, που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες και τον βαθμό συμμόρφωσης στις υποχρεώσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των στοιχείων του δυναμικού της τοπικής κοινωνίας.

Προσωπική συνεισφορά χωρίς υλικό αντάλλαγμα. Η εθελοντική συνεισφορά προσωπικού χρόνου και εργασίας χωρίς απολαβές και η υποστήριξη άλλων κοινωνικών οργανισμών και εθελοντικών προγραμμάτων επιβεβαιώνει την κατανόηση της αλληλεξάρτησης και των αλληλεπιδράσεων που συνυφαίνονται μέσα στο κοινωνικό σύνολο και κατ' επέκταση την πρόθεση για αμοιβαιότητα υποχρεώσεων και ωφέλειας. Ιδιαίτερα για τα παιδιά, στην εμπλοκή των οποίων δίνεται έμφαση, αυτό σκιαγραφεί/ περιγράφει παιδαγωγική πρακτική βιωματικού χαρακτήρα για την κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη.

Διαπολιτισμική επικοινωνία. Ο αθλητικός χώρος εξ ορισμού και στη θεωρητική του προοπτική αποτελεί χώρο καλλιέργειας της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της υπευθυνότητας και του σεβασμού των αντιπάλων και συμβάλλει στην άμβλυνση των οποιωνδήποτε διαφορών που αφορούν σε ιδιαίτερα σωματικά ή άλλα χαρακτηριστικά. Αυτές οι αρχές πραγματώνονται μέσα από τις δράσεις που υλοποιούνται και οι οποίες διαμορφώνουν ένα δυναμικό πεδίο συνύπαρξης των αθλητών με τους πολίτες. Οι παίκτες της ομάδας, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, εντάσσονται ενεργά και ουσιαστικά στο δυναμικό της κοινωνίας, αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» μέσα από ευκαιρίες για υπεύθυνη συμμετοχή και το συνακόλουθο αίσθημα της ευθύνης, με την έννοια της συνειδησίας των υποχρεώσεων που απορρέουν από το «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα. Από

την άλλη, αυτή η ετερότητα αντιμετωπίζεται από τους πολίτες με σεβασμό και παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή της τοπικής κοινωνίας.

3. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα κοινωνικής ευθύνης “ASSIST, Basket και Εθελοντισμός” των Cretan Kings συμβάλλει στην αλλαγή παραδείγματος που αφορά στην οικοδόμηση μιας νέας μορφής ενεργού πολιτεότητας που στηρίζεται στον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών σχέσεων, την αυτοοργάνωση και τη συλλογική δράση. Αποτελεί μια άτυπη συσπείρωση, μια «από τα κάτω» δομή που εμπλέκει τους πολίτες και διοχετεύει τη δράση τους, όχι ως προς την κατεύθυνση της κάλυψης των κενών που αφήνει το κράτος λόγω αδυναμίας και ελλείψεων, αλλά προς τη διαμόρφωση μιας πολιτειακής κουλτούρας που ενθαρρύνει τον πολίτη να νοιάζεται, να μεριμνά και να αναλαμβάνει δράση. Η περίπτωση του καταδεικνύει ότι η ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των στοιχείων του δυναμικού της τοπικής κοινωνίας δεν αποτελεί απλή ρητορική, αλλά εφικτή στόχευση, η οποία επιβεβαιώνεται από τη συμμετοχή των πολιτών που ανταποκρίνονται με την εθελοντική προσφορά και συμβολή τους σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης. Υπ’ αυτήν την έννοια πρακτικές πολιτικού γραμματισμού - το αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητα, η κοινωνική υπευθυνότητα, η κοινοτική συμμετοχή - λαμβάνουν τη μορφή καθημερινής εμπειρίας και συνδέονται με την απόκτηση στάσεων, δεξιοτήτων, γνώσεων και αξιών που προωθούν τη σημασία και το περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ., «Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική». Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα, 2001, σσ: 127- 144
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). Εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για τη Νεολαία και προώθηση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά COM 206 τελικό.
- .Καζαμιάς, Α. & Πετρονικολός, Λ. (2003). Παιδεία και πολίτης: η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραλής, Θ., «Κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων». Στο: Α. Κόκκος (επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης* (τ. Ι), Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας – ΕΚΕΠΙΣ, 2006, σσ. 22-56.
- Κόκκος Α., Εκπαίδευση Ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). Για μια τυπολογία της πολιτεότητας. Στο: Α. Καζαμιάς & Λ. Πετρονικολός (Επιμ.). Παιδεία και πολίτης: Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου (σσ. 63-80). Αθήνα: Ατραπός
- Σιούφα, Β. (2013). Φιλελεύθερη αυτονομία και εκπαίδευση του πολίτη: Διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΣΤ(62), 74-114.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). *Εξευρωπαϊζοντας την Πολιτότητα: Κρατική πολιτική και εκπαίδευση*. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, 12
- Γιακουμάτου, Τ. 3ος Πυλώνας της Αειφορίας στο Σχολείο: Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο. Ανακτήθηκε στις 15-4-2017 από το δικτυακό τόπο <http://www.aeforosxoleio.gr/>
- Καρακατσάνη, Δ. (2004) Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- UNESCO, (2015), Global Citizenship Education, Topics and Learning Objectives, Paris: UNESCO
- UNESCO (1996) Learning: The Treasure Within. Paris: Unesco, pp. 99. [Διαθέσιμο στο http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62-oth-enl-t07.htm].

Ξενόγλωσση

- Jarvis, P. (1988). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge
- Marshall T. H., & Bottomore T., *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*, Gutenberg, Αθήνα, 1995.
- Potter J., (2002) *The challenge of Education for active citizenship Education and Training*, vol. 44, no2, 57-66
- Rogers, A. (2002): «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στο: Α. Κόκκος (επιμ.): *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 49-52

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ: ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ

Ταλιούρης Ευάγγελος

Δρ. Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Μαρίνος Χουρδάκης

Υπ. Δρ Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η ίδρυση της ενωμένης Ευρώπης στόχευε στην ειρήνη και την ευημερία των ευρωπαϊκών χωρών μετά τα δεινά των δύο Παγκοσμίων Πολέμων τον 20^ο αιώνα. Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης δεν αποτελεί μια διαδικασία απλή και ουδέτερη, εξαιτίας της ιστορίας και των διαφορετικότητων εσωτερικά. Το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ενοποίησης μπορεί να κριθεί επιτυχημένο εξαιτίας της μακροχρόνιας ειρήνης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προβλήματα κοινωνικοοικονομικά και θεσμικά δεν προβληματίζουν ακόμα και σήμερα. Το γεγονός, ωστόσο, ότι το 2017 η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) γιορτάζει τα 60 της χρόνια δεν μπορεί παρά να κριθεί σημαντικό.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ενοποίηση, Διακυβέρνηση, Πολιτειακή Παιδεία

1. Εισαγωγή

Η Συνθήκη της Ρώμης (1957) αποτελεί ορόσημο για την ΕΕ, καθώς το όραμα της Ενωμένης Ευρώπης γίνεται πραγματικότητα. Η σημασία της ΕΕ τόσο ως ενοποιητική διαδικασία όσο και πολιτικό εγχείρημα είναι από μόνη της ιδιαίτερη παγκοσμίως. Παράλληλα, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον σε ακαδημαϊκό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα σε αυτό της Πολιτικής Επιστήμης και των Ευρωπαϊκών Σπουδών. Αυτό ωστόσο, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό εάν λάβουμε υπόψη τον προβληματισμό που υπάρχει για το εγχείρημα της ΕΕ διαχρονικά και τον διάλογο που αναπτύσσεται για το μέλλον της με αφορμή τα 60 γενέθλια της. Χρειάζεται λοιπόν «να βγουν οι ευρωπαϊκές σπουδές από το ψυγείο» κατά την Helen Wallace, όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Taylor (2010, σελ. 172) στο κεφάλαιο για τη θεωρία της ολοκλήρωσης στην ΕΕ.

Σημαντική διαπίστωση είναι ότι κάποιες βασικές αρχές μεταξύ των κ-μ έχουν κατακτηθεί όπως η ειρήνη, η αλληλεγγύη και η ελευθερία. Αυτές οι αξίες τέθηκαν από την αρχή της ενοποιητικής διαδικασίας ως κοινός παρανομαστής και παρά τα πολύ μεγάλα βήματα προόδου αναφορικά με την ευρωπαϊκή ενοποίηση, πολλά ζητήματα εξακολουθούν να προβληματίζουν ακόμα και σήμερα. Η συζήτηση περί εμβάθυνσης ή διεύρυνσης του ευρωπαϊκού εγχειρήματος και το δίλημμα περισσότερη ή λιγότερη Ευρώπη, σε αντιστοιχία με τη συζήτηση για πιο πολιτική ή

περισσότερο δημοκρατική Ένωση αποτελούν πεδία προβληματισμού και αντιπαράθεσης σε επίπεδο κρατών μελών (κ-μ). Το παράδειγμα του Ηνωμένου Βασιλείου (γνωστού ως Brexit) δεν μπορεί να μην επηρεάζει τη διαδικασία της ενοποίησης σήμερα. Αυτό, ωστόσο, που διαφαίνεται είναι η ανάγκη για την εμβάθυνση της έννοιας ενωμένη Ευρώπη, την κατανόηση του θεσμικού πλαισίου και της πολιτειακής παιδείας. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα κρίσιμο διότι οι κοινωνικές και πολιτικές κρίσεις που βιώνει σημαντικός αριθμός κ-μ τα τελευταία χρόνια, σε συνδυασμό με την έλλειψη πληροφόρησης για τις επιδιώξεις αλλά και τα επιτεύγματα της ΕΕ, μπορεί να ενισχύουν το κύμα αμφισβήτησης και δυσπιστίας ως προς τους στόχους και την αποτελεσματικότητα της. Μήπως λοιπόν, πρέπει να μιλάμε και για κρίση «δημοκρατικής πολιτειακής παιδείας», όπως αναφέρει χαρακτηριστικό ο Καθηγητής Ανδρέας Καζαμίας; Αυτό πολλές φορές τροφοδοτεί έναν σκληρό και άγονο «ευρωσκεπτικισμό», που στην περίπτωση του ΗΒ μετατράπηκε σε μείζονα τάση (Brexit). Έντονη είναι όμως και η αμφισβήτηση που παρουσιάζεται και σε άλλα κ-μ, που είναι ιδρυτικά και αποτελούν την ραχοκοκαλιά της Ένωσης, όπως η Γαλλία (π.χ. Μαρίν Λεπέν). Το έλλειμμα πληροφόρησης για την ΕΕ που διαπιστώνεται πολλές φορές στους πολίτες των κ-μ της ΕΕ σε συνδυασμό με τις πολιτικές και θεσμικές της αδυναμίες, αναδεικνύει την ανάγκη να δοθεί περισσότερη έμφαση στο ζήτημα της Πολιτειακής Παιδείας. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από εκπαιδευτικές ενότητες και δράσεις που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια/ανάπτυξη πολιτειακής αγωγής/συνείδησης και στη δημιουργία της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, που θα ζει ενεργά και θα δρα εποικοδομητικά στην κοινότητα-ευρωπαϊκό δήμο (Τσινισιζέλης, Χρυσόχου, 2016).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ευρωπαϊκή ενοποίηση σε 60 χρόνια

Η αναφορά στην ενοποιητική διαδικασία είναι από μόνη της διδακτική σε ιστορικό και πολιτειακό επίπεδο διότι καταδεικνύει τη συνθετότητα και τη δυσκολία που κατέχει το εγχείρημα της ΕΕ ήδη από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (ΠΠ). Η σημερινή ΕΕ αποτελείται από 28 κ-μ (με ΗΒ) και 24 διαφορετικές γλώσσες. Το γεγονός αυτό από μόνο του αναδεικνύει τη σημασία της πολιτικής και θεσμικής συνύπαρξης, κάτι που δεν ήταν ποτέ απλό και αυτονόητο ήδη από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ). Η σημασία της πολιτειακής αγωγής δεν θα μπορούσε, λοιπόν, να μην συνδέεται με την πολυπλοκότητα και τη σύνθεση του ευρωπαϊκού πλαισίου το οποίο χαρακτηρίζεται διαχρονικά τόσο από την παραπάνω σύνθεση όσο και από τις συγκρούσεις που ήταν πολλές φορές ο κανόνας (Τσαρδανίδης, 2016). Το τέλος, ωστόσο, του Β' ΠΠ, ένα από τα πιο αιματηρά συμβάντα στην ανθρωπότητα (Kershaw, 2015), συγχρονίζεται με την παραδοχή ότι ο εθνικισμός εκτός από αδυναμίες μπορεί να προκαλέσει απομονωτισμό και φανατισμό, κάτι που οδηγεί σε συγκρούσεις.

Οι ενδογενείς αυτοί παράγοντες για την αναδιοργάνωση της Ευρώπης τότε βασίζονται στην απαξίωση του εθνικισμού ως γενεσιουργός αιτία, και κατά συνέπεια των πολέμων. Αυτό συνέβη ταυτόχρονα με την ανάδειξη ενός διεθνικού κινήματος αλλά και κομμάτων με αναφορές από την σοσιαλδημοκρατία, τον πολιτικό φιλελευθερισμό, την δημοκρατία και το διεθνιστικό ευρωπαϊκό κίνημα (Τσαρδανίδης, 2016, σελ. 25). Τα παραπάνω έθεσαν στο επίκεντρο της αναπτυσσόμενης ευρωπαϊκής ενοποίησης κάποια από τα βασικά συστατικά της σημερινής Ένωσης τα οποία συνόδευσαν πολιτικά και την ΕΚΑΧ. Το περιβάλλον αυτό σε συνδυασμό με το εξωγενές περιβάλλον της ενοποιητικής διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από τον «Ψυχρό Πόλεμο» την εποχή αυτή, δεν μπορεί να μην επηρεάσει αντίστοιχα τον τρόπο και το ρυθμό της ενοποίησης. Η Ευρώπη βρίσκεται στη μέση του ιδιότυπου αυτού πολέμου, ενώ τα κ-μ μπορεί να μην είχαν πάντοτε πρωταγωνιστικό ρόλο ανάμεσα στους δύο μεγάλους ηγετικούς πόλους (ΗΠΑ-ΕΣΣΔ). Πολλά, ωστόσο, από αυτά αποτελούσαν πεδίο άσκησης της ισορροπίας ισχύος όπως η Ελλάδα, η Τσεχοσλοβακία ή η Γερμανία. Η τελευταία παρά το ότι αποτελεί ιδρυτικό μέλος της ΕΕ είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι το 1990 χωρίζονταν σε Δυτική και Ανατολική Γερμανία, ενώ στο τέλος του Β'ΠΠ ακόμα και σε τέσσερις ζώνες (Τσαρδανίδης, 2016; Kershaw, 2014). Ως εκ τούτου, το

ύφος του Ψυχρού Πολέμου αποτελούσε ένα σημαντικό επιταχυντή στην ενοποιητική διαδικασία και οδήγησε σε βήματα ενοποίησης: BENELUX (1948: Βέλγιο, Κάτω Χώρες, Λουξεμβούργο), Συμβούλιο της Ευρώπης, Οργανισμό Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας και ΕΚΑΧ με ιδρυτικά κ-μ τη Γαλλία, την Ιταλία, το Βέλγιο, τις Κάτω Χώρες, το Λουξεμβούργο και τη Δυτική Γερμανία (1951).

Ως συνέχεια όλων των παραπάνω, είναι σημαντικό να διαπιστώσουμε ότι στα πλαίσια της ενοποίησης η ανάγκη για ειρήνη και συνεργασία συνυπήρχε ταυτόχρονα με τους ανταγωνισμούς και τις εθνικές στρατηγικές των κρατών (όπως και σήμερα άλλωστε) τόσο ως προς το ύφος της ενοποίησης όσο και ως προς την έκταση της (Τσαρδανίδης, 2016; Σακελλαρόπουλος, 2016). Παρ' όλα αυτά δεν μπορεί να μην χαρακτηριστεί σπουδαίο το γεγονός ότι η ενοποίηση αντικατέστησε τη μέθοδο του πολέμου ως μέσο επίλυσης των διαφορών, κάτι που επισφραγίστηκε μετά τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957 και την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας. Ολοκληρώνοντας την σύντομη αυτή αναφορά στην ενοποιητική διαδικασία και θεσμική εξέλιξη της ΕΕ είναι σημαντικό να αναφερθούν τα βήματα που οδήγησαν στα 60 χρόνια της Ένωσης, που είναι η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1986), η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), του Άμστερνταμ (1997), της Νίκαιας (2000) και της Λισαβόνας (2009) που είναι εξαιρετικά σημαντική (Nugent, 2009; ΕΡ, 2017).

2.2. Το θεσμικό πλαίσιο της ΕΕ και η πολιτειακή παιδεία

Η παραπάνω αναφορά στην περιγραφή της Ευρωπαϊκής ενοποίησης τόσο ως διαδικασία όσο και ως περιεχόμενο είναι πολύ σημαντική για το πεδίο της συζήτησης που αφορά το ζήτημα της πολιτειακής παιδείας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, διότι η ΕΕ χαρακτηρίζεται από μεταβολές σε θεσμικό και πολιτικό επίπεδο. Η εποχή που νετερμιστικές προσεγγίσεις προκαθόριζαν τη συζήτηση για το μέλλον της ΕΕ, σήμερα προβληματίζουν για τη βεβαιότητα τους. Στο σύγχρονο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης και των τάσεων για εθνικισμό, η ανάγκη για τόνωση των κοινών μας αξιών και της συγκολλητικής μας ουσίας, που εν προκειμένω είναι η ευρωπαϊκή ιστορία, κρίνεται επιβεβλημένη. Στα πλαίσια, επίσης, της πολιτειακής παιδείας είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά στους θεσμούς και τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, δεδομένου ότι σε μια συγκροτημένη Πολιτεία-Δήμο ο πολίτης οφείλει να γνωρίζει τα όργανα διοίκησης και τη θεσμική τους εξέλιξη. Αυτό, ωστόσο, είναι και υποχρέωση της ίδιας της Πολιτείας, προκειμένου να έχουμε ενεργητική και εποικοδομητική συμμετοχή των πολιτών σε αυτήν.

Το κύριο ζητούμενο μεταπολεμικά σε ένα τόσο φιλόδοξο εγχείρημα, όπως η ΕΕ, ήταν η ανάπτυξη συγκεκριμένης αρχιτεκτονικής και θεσμών που θα δημιουργούν ένα ενιαίο σχήμα διακυβέρνησης. Η αρχιτεκτονική της ΕΕ προβληματίζει πολλές φορές όχι μόνο τους πολιτικούς επιστήμονες αλλά γενικότερα τους πολίτες. Αυτό γίνεται εντονότερο όταν γίνεται η αναγωγή στο πραγματικό γεγονός της πολυμορφίας της Ευρώπης (γλωσσικά, εθνικά και πολιτιστικά). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης κοινής στρατηγικής αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία δεδομένου των διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών συμφερόντων και λειτουργικών της αδυναμιών. Εάν στο καθεστώς αυτό συνυπολογίσουμε τα ιστορικά πάθη και τους ανταγωνισμούς των κρατών, διαπιστώνουμε ότι είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι στην ΕΕ υπάρχουν υπερεθνικά και διακυβερνητικά όργανα που αφενός δεν την χαρακτηρίζουν ομοσπονδία (π.χ. ΗΠΑ) και αφετέρου μια χαλαρή ένωση κρατών (Μενδρινού, 2016; Taylor, 2010). Οι επιλογές οργάνωσης της Ένωσης από την ΕΚΑΧ μέχρι σήμερα τη διαφοροποιούν από κάθε άλλη διακρατική συνεργασία, ενώ η προσέγγιση του νέο-λειτουργισμού αποτελεί το κύριο ερμηνευτικό σχήμα στη διαδικασία της ολοκλήρωσης, αφού ο ρόλος των ικανών οργάνων που υλοποιούν τις Συνθήκες και τις κοινές πολιτικές κρίνεται νευραλγικός ήδη από τη δεκαετία του '60 (Μενδρινού, 2016). Η απλή περιγραφή που μπορεί σύντομα να αποδώσει την αρχιτεκτονική της και το πλαίσιο διακυβέρνησης είναι το θεσμικό τρίγωνο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο ΕΕ, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο). Σημαντικό όργανο, τέλος, για την ομαλή πολιτική συμβίωση των κ-μ είναι το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο που μεριμνά για την ακολουθία των Συνθηκών και της Ευρωπαϊκής νομοθεσίας.

Ο προβληματισμός αναφορικά με το ύφος και τη δομή της παραπάνω αρχιτεκτονικής, φαίνεται να έχει εμπλουτίσει ακαδημαϊκά το περιεχόμενο της σχετικής συζήτησης για το μέλλον της ΕΕ. Εκ πρώτης, σημασία έχει ο πλουραλισμός αναφορικά με την έννοια της διακυβέρνησης και ειδικά αυτής που σχετίζεται με την ΕΕ, όπου η σχετική θεωρητική συζήτηση είναι πολύ ενδιαφέρουσα, αφού η διακυβέρνηση ως έννοια αφορά γενικά τον τρόπο διαχείρισης κοινών ζητημάτων όπως αυτό της συνοχής, ενώ παράλληλα στην ΕΕ διαπιστώνονται διαχρονικά τέσσερα πρότυπα διακυβέρνησης (Μενδρινού, 2016). Η περιγραφή της ιστορικής διαδρομής και της θεσμικής αρχιτεκτονικής της ΕΕ, καταδεικνύουν ότι η διαδικασία δεν είναι ουδέτερη και πολύ περισσότερο στατική. Η διασύνδεσή της με την ευρύτερη συζήτηση για την πολιτειακή παιδεία είναι πολύ σημαντική σε αυτό το σημείο διότι η ανάγκη για περισσότερη γνώση, κατανόηση και συμμετοχή στην ευρωπαϊκή πολιτική πραγματικότητα κρίνεται επιβεβλημένη.

Ο αναδύομενος προβληματισμός για την εξουσία των θεσμικών οργάνων σε σχέση με τη δημοκρατική τους νομιμοποίηση, η αμφισβήτηση στο οικοδόμημα της ΕΕ και η λεπτή ισορροπία με την εθνική κυριαρχία αποτελούν γεγονότα που προβληματίζουν. Η συζήτηση μάλιστα για το δημοκρατικό έλλειμμα και τις τρεις του διαστάσεις (Φραγκονικολόπουλος, 2016), αναδεικνύει ότι πολλές φορές ο Ευρωπαίος πολίτης δεν νιώθει ότι ανήκει στην ΕΕ. Οι δημοκρατικές προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου περιέχουν αύξηση των αρμοδιοτήτων του ΕΚ, την άμεση εκλογή των προέδρων της ΕΕ και της Επιτροπής κ.α. (Φραγκονικολόπουλος, 2016). Αυτό, ωστόσο, απαιτεί μεταξύ άλλων και ενημερωμένους πολίτες που συμμετέχουν στα κοινά ζητήματα της Ένωσης, κάτι που ωστόσο δεν προκύπτει από τις μοναδικές άμεσες εκλογές της ΕΕ δηλαδή του ΕΚ. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή στις ευρωεκλογές σταδιακά φθίνει (1979:61,99%, 2014:42,61%), ενώ σε κάποια κ-μ η συμμετοχή ήταν πάρα πολύ χαμηλή (Σλοβακία:13,5%). Η ανάγκη για παρεμβατικούς πολίτες εκτός από μια ενδιαφέρουσα φιλολογική συζήτηση φαίνεται να είναι και ένα ενδιαφέρον πεδίο άσκησης πολιτικής. Αυτό είναι ιδιαιτέρως σημαντικό για την Ένωση διότι όπως εύστοχα διαπιστώνεται «η εξέλιξη της ΕΟΚ/ΕΕ δεν ήταν αποτέλεσμα κεραυνοβόλου έρωτα» (Φραγκονικολόπουλος, 2016, σελ.228) αλλά περισσότερο η μετάβαση από μια “warfare to welfare” κατάσταση, όπου τα κράτη έπρεπε να προσαρμοστούν στο νέο μεταπολεμικό περιβάλλον μετάθεσης εξουσίας σε υπερεθνικούς θεσμούς, όπου η έννοια του νεωτερικού κράτους εξελίσσεται ακόμα σήμερα (Lavdas, Chrysochoou, 2011). Σήμερα μάλιστα εκτιμάται από το Ε.Κ ότι η διαδικασία της ενοποίησης έχει προχωρήσει τόσο που το κόστος μη συνέχισης της είναι πολύ υψηλό (1,5 τρις ευρώ, περίπου το 11% του ΑΕΠ της ΕΕ) (Pataki, 2014 σελ 12 στο Μαραβέγιας, Κάτσικας, 2016).

Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) σε έρευνα για τα 20 χρόνια της Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας ότι το 81% των πολιτών γνωρίζει ότι είναι πολίτες της ΕΕ αλλά μόνο το 36% γνωρίζει τα δικαιώματά του, κάτι που αποτελεί τροφή για σκέψη στο πεδίο συζήτησης για την πολιτειακή παιδεία. Σε άλλη έρευνα που δημοσιεύτηκε στο Ευρωβαρόμετρο (Flash430, 2016), η ανάγκη περισσότερης και πιο εύστοχης πληροφόρησης αναδεικνύεται από τους πολίτες ως εξαιρετικά σημαντική, κάτι που διαπιστώνεται σε ερωτήσεις όπως: «πόσο καλά ενημερωμένος/η για τα δικαιώματά σας νιώθετε ως πολίτης της ΕΕ;» (63%: Ελλάδα και 57%: ΕΕ απαντά «Όχι ενημερωμένος») ή στην ερώτηση για τις δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν όταν κάποιος νιώσει ότι τα δικαιώματά καταστρατηγούνται (75%: Ελλάδα και 72%: ΕΕ απαντά ότι δεν γνωρίζει). Το ενθαρρυντικό στοιχείο, ωστόσο, είναι ότι το 88% των Ελλήνων και το 87% στην ΕΕ δηλώνει εξοικειωμένο με την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη που πολλές φορές επιτυγχάνεται μέσα από τη συμβολή προγραμμάτων (π.χ. Erasmus). Το γεγονός, τέλος, της τόνωσης και εμπλουτισμού της πολιτειακής παιδείας και της καλύτερης συσχέτισης της με τα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα στην ΕΕ δεν μπορεί να αρκείται μόνο σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στη μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα (π.χ. ΙΕΚ), αλλά απαιτείται να ενταχθεί σε προγράμματα δια βίου μάθησης και επαγγελματικής δεοντολογίας που θα μπορούν να συσχετίζονται με ενημερωτικές δράσεις σε φορείς όπως τα Europe Direct στην Ελλάδα ή τις ενδιαφέρουσες σειρές της ΕΕ για την εκπαίδευση και την ενημέρωση όπως «Η Ευρώπη σε 12 μαθήματα» (2014) του

Pascal Fontaine ή σε πεδία πολιτικής (π.χ.περιβάλλον) που διατίθεται δωρεάν μέσα από το bookshop της ΕΕ.

2.3. Πολιτειακή παιδεία και προώθηση της ιδιότητας του ενεργού ευρωπαίου πολίτη

Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η δια βίου μάθηση αποτελούν κεντρικούς πυλώνες για τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου και την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνείδησης. Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης, όπως επισημαίνει η Edith Cresson (Commission, 2000b), είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων του ανθρώπου και της ολοκληρωμένης προσωπικότητάς του, προσφέροντας σε όλους τους πολίτες τη δυνατότητα να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή στην πολιτιστική, οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή.

Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών, ελεύθερων, υπεύθυνων και ενεργών ευρωπαίων πολιτών, η πολιτειακή παιδεία μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην προώθηση της ιδιότητας του ενεργού ευρωπαίου πολίτη. Ήδη από τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) γίνεται αναφορά στην εικόνα ενός ευρωπαίου πολίτη περισσότερο ενεργού και συμμετοχικού (Γκόβαρης, Ρουσσάκης, 2008, σελ. 158). Κάτι ανάλογο αναφέρει και το ελληνικό Σύνταγμα για το σκοπό της εκπαίδευσης (§2 Αρ.16: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»).

Όπως προαναφέρθηκε, μία σειρά προγραμμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση λειτούργησαν και λειτουργούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και της ιδιότητας του πολίτη. Για παράδειγμα τα προγράμματα Σωκράτης, Νεολαία για την Ευρώπη, Leonardo da Vinci, έφεραν τους πολίτες των κ-μ σε επαφή με τον ευρωπαϊκό χώρο και συνέβαλλαν στην εξοικειώσή τους με την ιδιότητα του ενεργού ευρωπαίου πολίτη και τη σημασία της ευρωπαϊκής διάστασης (Γκόβαρης, Ρουσσάκης, 2008, σελ.159). Αύξησαν τις ευκαιρίες της προσωπικής εμπειρίας σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ενίσχυσαν το αίσθημα της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και καλλιέργησαν την ικανότητα διαμόρφωσης και προσαρμογής στις μεταβολές του οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Commission, 2000). Το Erasmus plus συνεχίζει να προσφέρει προς αυτή την κατεύθυνση, δίνοντας την ευκαιρία κάθε χρόνο σε χιλιάδες ευρωπαίους πολίτες (μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικό προσωπικό) να σπουδάσουν, να δουλέψουν, να διδάξουν, να εκπαιδευτούν, απολαμβάνοντας ως ευρωπαίοι πολίτες τα προνόμια που απορρέουν από αυτή την δράση. Αυτή η επένδυση σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες θα ωφελήσει άτομα, ιδρύματα, οργανισμούς αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της, συμβάλλοντας στην κοινωνική ευημερία και στην ανάπτυξη της Ευρώπης γενικότερα, καλλιεργώντας την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη και αναπτύσσοντας την ευρωπαϊκή κουλτούρα, ενώ παράλληλα θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής στρατηγικής EU 2020, για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Commission, 2010).

Ωστόσο, σημειώνεται το εξής παράδοξο. Ενώ οι ευρωπαίοι πολίτες δηλώνουν εξοικειωμένοι με την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη και παρά τις επιτυχίες και τα επιτεύγματά στα 60 χρόνια ζωής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δείχνουν να κρατούν όλο και μεγαλύτερες αποστάσεις από τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα και να δυσκολεύονται να ταυτιστούν με τις διαδικασίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή SEC, 2005, σελ.442). Η ανάγκη για πολιτειακή παιδεία απαντά στο παράδοξο και δίνει την εξήγηση. Οι ευρωπαίοι πολίτες, όπως προαναφέρθηκε, γνωρίζουν λίγα για τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε, τις δράσεις αλλά και τα δικαιώματα-προνόμια που απορρέουν από την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη.

Παράλληλα, οι συνέπειες του βίαιου εξτρεμισμού, τα τελευταία χρόνια, μας υπενθύμισαν ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της ισότητας, στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και στην ενσωμάτωση των θεμελιωδών αξιών σε μια ανοικτή και δημοκρατική κοινωνία. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση στην οποία να στηρίζεται η ενεργός άσκηση της

ιδιότητας του πολίτη (Commission, 2015, σελ.2). Η ανάπτυξη λοιπόν πολιτειακής παιδείας κρίνεται επιβεβλημένη για την απόκτηση ολοκληρωμένης γνώσης για τα ευρωπαϊκά πράγματα που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού και δημοκρατικού ευρωπαίου πολίτη. Μια τέτοια διαδικασία απαιτείται να έχει διαρκή χαρακτήρα (Γκόβαρης, Ρουσσάκης, 2008, σελ.160) στα πλαίσια προγραμμάτων δια βίου μάθησης.

3. Συμπεράσματα και προτάσεις πολιτικής

«Η αναγκαιότητα διάπλασης του δημοκρατικού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει επισημανθεί ευρύτατα από πολιτειολόγους-φιλοσόφους, πολιτικούς και κοινωνικούς επιστήμονες και άλλους ερευνητές από την εποχή της αρχαίας δημοκρατικής Πόλης (πόλης-κράτους) ως την σύγχρονη εποχή της πολυπολιτισμικής Κοσμόπολης της ύστερης νεωτερικότητας», όπως αναφέρει σε άρθρο του ο Καθηγητής Ανδρέας Καζαμίας το 2014. Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, τονίστηκε η ανάγκη για μία συνολικότερη, πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια στην ανάπτυξη πολιτειακής παιδείας, προκειμένου ο ευρωπαίος πολίτης να μπορέσει να αντιληφθεί τη σημασία της ενεργού συμμετοχής του, να αναπτύξει ευρωπαϊκή κουλτούρα και να καλλιεργήσει την ευρωπαϊκή ιθαγένεια. Η πολιτική συμμετοχή αποτελεί προϋπόθεση στην άσκηση της ιδιότητας του πολίτη και είναι συνυφασμένη με την ικανότητα κριτικής σκέψης και συμμετοχής στη δημόσια διαβούλευση (Σιούφα, 2013, σελ. 85)

Η πολιτειακή παιδεία προσφέρει την ευκαιρία στους ευρωπαίους πολίτες να γνωρίσουν τα δικαιώματα και τα προνόμια που προσφέρει η Ε.Ε, ενώ παράλληλα θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη σημασία που έχει η ενεργός συμμετοχή τους σε αυτή. Ουσιαστικά, θα τους δώσει την ευκαιρία για ανάπτυξη της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη. Η Ευρώπη και οι συνεχείς κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του «νέου πολίτη», ο οποίος απαιτείται να είναι περισσότερο δημοκρατικός, περισσότερο υπεύθυνος και απολύτως ενεργός, έτοιμος να δράσει και να αναλάβει πρωτοβουλία (EC, 2000). Σε αυτό το πλαίσιο, προκύπτει μία δέσμη προτάσεων πολιτικής που στόχο έχουν να καλύψουν τα κενά που προαναφέρθηκαν από τη βιβλιογραφική και αρχαική έρευνα, τη θεωρητική έρευνα και τη μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και αναλύσεων. Συγκεκριμένα, όπως είχε προτείνει και ο σπουδαίος Παπανούτσος, θα μπορούσε να περιληφθεί πιο δυναμικά το μάθημα της «Πολιτικής Παιδείας» στα αναλυτικά προγράμματα τόσο της τυπικής (Καζαμίας,2014), όσο και μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. ιδιότητα πολίτη, δεοντολογία επαγγέλματος-νομοθεσία). Ιδιαίτερα σημαντική όμως είναι και η ανάθεση του μαθήματος σε εκπαιδευτικούς αντίστοιχης ειδικότητας (Π13), διότι μονάχα το διδακτικό προσωπικό με την κατάλληλη εκπαίδευση δύναται να συμβάλλει καθοριστικά ούτως ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν πολιτική παιδεία και να κατανοήσουν ότι είναι κάθε μέρα πολίτες. Η εισαγωγή του μαθήματος στη τυπική εκπαίδευση και σε όλες τις τάξεις είναι κομβικής σημασίας δεδομένου ότι εισαγάγει την έννοια του πολίτη στην ΕΕ και την Ελλάδα. Επιπρόσθετα κρίνεται κρίσιμο για την δημοκρατία μας, δεδομένου ότι η άγνοια των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων πολλές φορές σε οργανωμένη πολιτεία τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη ενδεχομένως να έχουν επικίνδυνα αποτελέσματα. Παράλληλα, η ανάπτυξη του μαθήματος θα μπορούσε να έχει και τα χαρακτηριστικά του Κοινωνικού Γραμματισμού που διαπιστώνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων και να αποτελεί βασική θεματική σε εργασίες τύπου Project με ειδική αναφορά στο θέμα (π.χ. περιβάλλον, πολιτισμός, ιστορία).

Παράλληλα, προτείνεται η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεών τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να καλύψουν όχι μόνο το γνωστικό τους πεδίο αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως συνεργασία και ομαδικότητα και μεταγνωστικές δεξιότητες και στάσεις. Το τελευταίο σημείο μάλιστα αποτελεί έναν από τους τομείς προτεραιότητας για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης και συγκεκριμένα η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, για την απασχολησιμότητα, την καινοτομία και την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στα κοινά (Commission, 2015, σελ.2). Η μετατόπιση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη διδασκαλία στη μάθηση δεν αποτελεί καινοτομία. Ωστόσο, η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες μεταδίδουν τη γνώση στους διδασκόμενους, αφήνοντάς τους μικρό βαθμό συμμετοχής και πρωτοβουλίας. Ενόψει των αλλαγών και των εξελίξεων στις επιστήμες, την τεχνολογία, την οικονομία (και τις κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτούν συνεχώς περισσότερα εφόδια όπως η γνώση ξένων γλωσσών, η χρήση της τεχνολογίας, η συνείδηση της ευρωπαϊκής τους ταυτότητας, η θετική στάση απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα (Mearns, Cain, 2003, σελ 71-82, όπως παρατίθεται στο Καρράς, 2007, σελ, 109). Ο εκπαιδευτικός της νέας εποχής οφείλει εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες και να μάθει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν (Καρράς, 2007). Να μπορεί ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός όχι μόνο να παρακολουθεί αλλά και να γίνεται μεταδότης και κοινωνός των εξελίξεων (Καρράς, 2007, σελ.115). Καίριας σημασίας για τη μετάδοση ή ανάπτυξη πολιτικής και πολιτειακής παιδείας κρίνεται ο τρόπος διδασκαλίας που θα πρέπει πολλές φορές να στοχεύει στη βιωματική μάθηση και να βασίζεται στην έννοια *learning by doing, doing by learning, learning to learn*. Οι διδασκόμενοι στη νέα μορφή διδασκαλίας καλούνται να παίξουν ενεργό ρόλο, όπως πρέπει να κάνουν ως ενεργοί ευρωπαίοι πολίτες, αφήνοντας στον διδάσκοντα επικουρικό-υποστηρικτικό ρόλο. Έτσι, η ίδια η διαδικασία μάθησης ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, τους προετοιμάζει για αυτό τον ρόλο (του ενεργού πολίτη).

Σε επίπεδο ΕΕ, ένας από τους κοινούς στόχους που τέθηκαν για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έως το 2020 ήταν να προαχθούν η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και κατάρτισης 2020 (Education and Training 2020) (Commission, 2013). Το ζήτημα της πολιτειακής παιδείας εκτιμάται ότι δεν έχει λάβει τη δέουσα προσοχή. Είναι ίσως πιο έκδηλη από ποτέ η ανάγκη για άμεση εφαρμογή όλων των ανωτέρω, όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προκειμένου να αποκτήσουν οι πολίτες των κ-μ της Ε.Ε, ευρωπαϊκή συνείδηση και πολιτειακή παιδεία. Στην Ελλάδα ειδικότερα, είναι σημαντικό το μάθημα της «πολιτειακής παιδείας» στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης να είναι υποχρεωτικό, ειδικά για τα επιστημονικά πεδία της νομικής και των κοινωνικών επιστημών, ενώ γενικότερα θα πρέπει να συνδεθεί στρατηγικά και με άλλες βιωματικές δραστηριότητες στους χώρους εκπαίδευσης όπως η μαθητική εφημερίδα, οι εκλογές των μαθητικών συμβουλίων, οι εκπαιδευτικές εκδρομές, οι σχολικές γιορτές και οι κοινωνικές δράσεις (π.χ. φιλανθρωπικές δράσεις, σχολική βιβλιοθήκη). Εάν θέλουμε να ανταποκριθούμε σε μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις όλων των εποχών και να οικοδομήσουμε όλοι μαζί δημοκρατικά μία ειρηνική και ολοκληρωμένη Ευρώπη (Commission, 2000), οι πολίτες της Ε.Ε. πρέπει να γίνουμε «ευρωπαϊκά πιο ευαίσθητοι», δημοκρατικά πιο υπεύθυνοι και πολιτικά πιο ενεργοί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ευρωβαρόμετρο. (2015). *Ιθαγένεια Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Flash 430.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000a). *Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεότητα: Προς μία ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*. Λουξεμβούργο. 2000
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000b). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Λουξεμβούργο, 2000
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Ευρωπαϊκή ιθαγένεια: η ευαισθητοποίηση αυξάνεται σχετικά με τα δικαιώματα που κατοχυρώνονται από την ΕΕ, αλλά ο κόσμος θέλει να γνωρίζει περισσότερα*. Δελτίο Τύπου. Βρυξέλλες.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2015). Σχέδιο κοινής έκθεσης του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020). Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Βρυξέλλες, 26.8.2015 COM(2015) 408 final
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2017) Ποσοστό συμμετοχής στις Ευρωεκλογές: Ανακτήθηκε στις 29-05-2017: <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/el/turnout.html>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2017). Συνθήκη της Λισαβόνας. Θεματολογικά δελτία για την ΕΕ.
- Καζαμιάς, Α. (2016). Πολιτειακή Παιδεία του Πολίτη, Θεμέλιο της Δημοκρατίας. Φιλελεύθερος/σελ.20/25.5.2014.
- Καρράς, Κ. (2007). Ευρωπαίοι Εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τον ρόλο και το έργο τους. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Μαραβέγιας, Ν., Κάτσικας, Δ. (2016). Τα οικονομικά της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές. Εκδόσεις Κριτική.
- Μενδρινού, Μ. (2016). Η εξέλιξη των προτύπων διακυβέρνησης της ΕΕ. Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές. Εκδόσεις Κριτική.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (2016). Οι διευρύνσεις της ΕΟΚ/ΕΕ: Από την Ευρώπη των έξι στην Ευρώπη των 28. Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές. Εκδόσεις Κριτική.
- Σιούφα, Β. (2013). Φιλελεύθερη αυτονομία και εκπαίδευση του πολίτη: διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών/Τόμος ΙΣΤ/ Τεύχος 62/Φθινόπωρο 2013.
- Τσαρδανίδης, Χ. (2016) Ευρωπαϊκή ενοποίηση στη πρώτη μεταπολεμική δεκαετία. Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές. Εκδόσεις Κριτική.
- Τσινιτσιζέλης, Μ., Χρυσόχοου, Δ. (2016). Θεωρίες της ευρωπαϊκής ενοποίησης: Αναγνώσεις μιας «πολλαπλότητας». Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές. Εκδόσεις Κριτική.
- Φραγκονικολόπουλος, Χ.Α. (2016) Το ζήτημα της δημοκρατίας στην ΕΕ. Στο Ν. Μαραβέγιας (επιμ.) Ευρωπαϊκή Ένωση: Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές. Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

- European Commission. (2010). EUROPE 2020, A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.
- Fontaine, P. (2014). Η Ευρώπη σε 12 μαθήματα. Ευρωπαϊκή Επιτροπή Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας. Βρυξέλλες.
- Kershaw, I. (2015). Το τέλος. Γερμανία 1944-1945. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Lavdas, K. A., Chrysoschoou, D. (2011). A Republic of Europeans: Civic potential in a Liberal milieu. Edward elgar publishing Limited.
- Nugent, N. (2009). Πολιτική και διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Ιστορία, θεσμοί, πολιτικές. Μεταφ.: Ι. Τσολακίδου, Α. Τριανταφύλλου. Επιμ.: Μαρία Μενδρινού. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Taylor, P (2010). Το αβέβαιο μέλλον της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Μεταφρ.: Ξ.Α. Γιαταγάνας, Επιμ.: Ν. Μαραβέγιας. Εκδόσεις Κριτική.

ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΔΡΑΣΗ "Ο ΜΙΚΡΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΑΣ-ΜΙΑ ΒΑΛΙΤΣΑ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ" ΩΣ ΜΙΑ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Γκρίπα Μ. Ελευθερία

elgriba@hotmail.com

Συγγραφέας, Εκπαιδύτρια, Μελετήτρια και Στέλεχος Υπουργείου Τουρισμού

Περίληψη

Μαθητές κι Εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνεργάστηκαν με τις δυο δημιουργούς/εθελόντριες εκπαιδύτριες στο δωρεάν παιδαγωγικό πρόγραμμα «Ο Μικρός Τουρίστας-Μια βαλίτσα ταξιδεύει» που ακολουθεί **σύγχρονη μεθοδολογία** και **ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης**, σκοπεύοντας στη δημιουργία υπεύθυνων κι ενεργών πολιτών (UNESCO, στόχος 4 περί «Ποιοτικής Εκπαίδευσης και Δία Βίου Μάθησης για όλους» -SDG 4 Education δηλαδή ένας από τους 17 στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης).

Αυτή η εθελοντική συνεισφορά ήδη από το πιλοτικό στάδιο αναγνωρίστηκε άμεσα και συνολικά, προσπερνώντας τον μονήρη/διεκπεραιωτικό ρόλο της τυπικής εκπαίδευσης, αποτελώντας πολιτιστική γέφυρα και πόλο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η μεγάλη αποδοχή και επιτυχία της δράσης φαίνεται από τα θετικά σχόλια/επιστολές υποστήριξης όσων συμμετείχαν στη δράση (1.500 άτομα) και από τις πολλαπλές βραβεύσεις από την πρώτη χρονιά υλοποίησής του (2015-2016).

Ποικίλοι φορείς φιλοξένησαν το ανωτέρω βιωματικό εργαστήρι σε εσωτερικούς χώρους (σχολική τάξη/εκθεσιακές εγκαταστάσεις), αλλά και εξωτερικούς (πάρκο/λοιπούς ανοιχτούς χώρους), παράγοντας γεγονότα γραμματισμού και αλληλεπιδρώντας δημιουργικά με τους συμμετέχοντες.

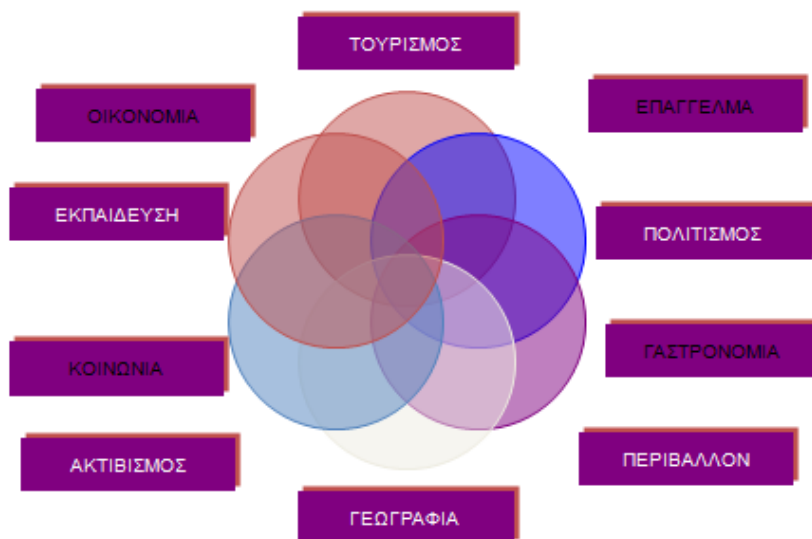
Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγικό εργαστήρι, κοινωνική μάθηση, γραμματισμός, αειφόρος τουρισμός.

1. Εισαγωγή

Με αυτή τη δράση γίνεται προσπάθεια να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, μικρότεροι (που αποτελούν την κρίσιμη μάζα εκκολλαπτόμενων τουριστών), αλλά και μεγαλύτεροι (που αποτελούν την ήδη υπάρχουσα και διαμορφούμενη μάζα τουριστών) γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνες με τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης (περιβαλλοντικής, πολιτιστικής, οικονομικής, τουριστικής), του γραμματισμού (ο οποίος αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου *literacy* που αποδίδεται στην ελληνική ως *εγγραματοσύνη* (Ong, 1997). Ο όρος αυτός σχετίζεται με τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα/καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας από τη μια, κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, και από την άλλη, μη γλωσσικά κείμενα όπως εικόνες, διαγράμματα, χάρτες (προσπέλαση στις 10/01/2016, http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf) και της ενεργού πολιτειότητας (στη συγκεκριμένη δράση ο γραμματισμός φτάνει έως το σημείο της ενεργού πολιτειότητας δηλαδή της αφύπνισης των ατόμων σε ζητήματα που αφορούν στον κόσμο που τους περιβάλλει και την ανάληψη δράσης όπου χρειαστεί ή όταν καταστεί ανάγκη).

Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες που αναλύονται σχετίζονται με την τουριστική εκπαίδευση και δη τη διαμόρφωση τουριστικής συνείδησης και ευαισθητοποίηση συμμετεχόντων σε ζητήματα όπως η πράσινη ανάπτυξη, οι ειδικές και εναλλακτικές μορφές τουρισμού, η γαστρονομία, ο κώδικας ηθικής στον τουρισμό, η προστασία της τοπικότητας (ήθη, έθιμα, πολιτισμός, ιστορία), η κοινωνική υπευθυνότητα, η γεωγραφία, η ψυχαγωγία, ο ακτιβισμός,

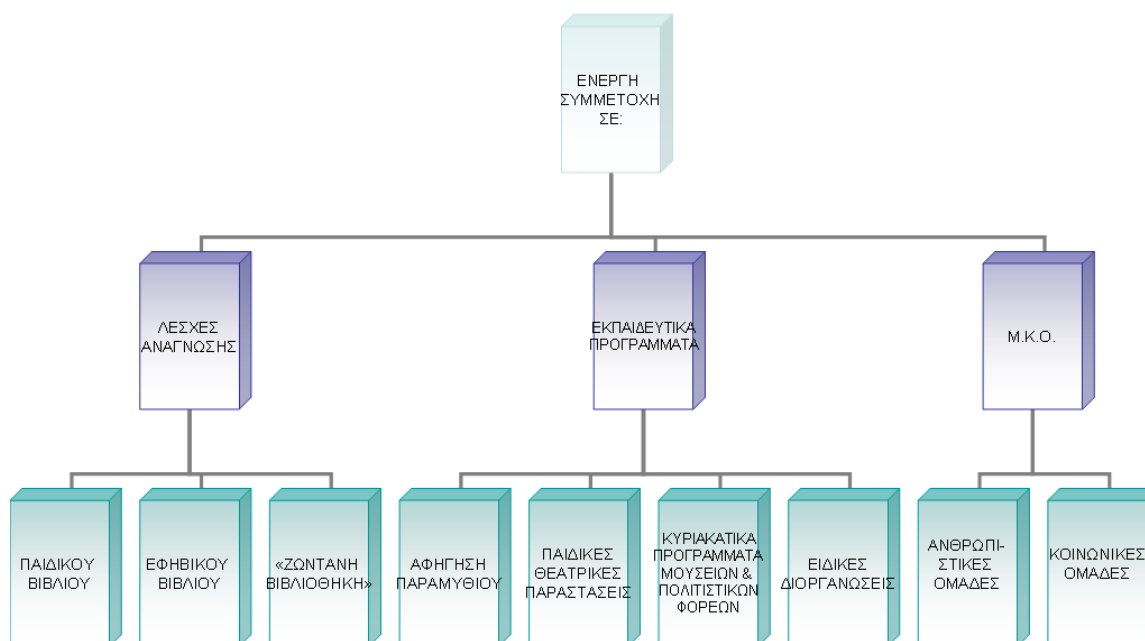
τουριστικό το επάγγελμα, οι βέλτιστες τουριστικές πρακτικές και τα επιτυχημένα παραδείγματα, αλλά και τα κακώς κείμενα στον τουρισμό και τρόποι αποφυγής ή βελτίωσής τους (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Διαθεματικοί τομείς

1.1. Σύλληψη δράσης

Η ιδέα προήλθε, τόσο, από εθελοντική προσφορά σε χώρους μουσείων και πολιτιστικών φορέων, όσο και από το ενδιαφέρον αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται σε παιδιά, συνδυάζοντας παράλληλα και εαυτογνωσιακές τεχνικές (εικόνα 2). Ως αποτέλεσμα δημιουργήθηκε η δράση αυτή που καλύπτει το κενό που υπάρχει στη βιωματική εκπαίδευση, μέσω ενός ιδιαίτερου και πολύ ελκυστικού θέματος, των «διακοπών», που από μόνο του αποτελεί πόλο έλξης για παιδιά κι ενήλικες, βοηθώντας ταυτόχρονα στο να ενστερνιστούν οι ωφελούμενοι σημαντικές έννοιες και παγκόσμιες αξίες, όπως θα δούμε παρακάτω.

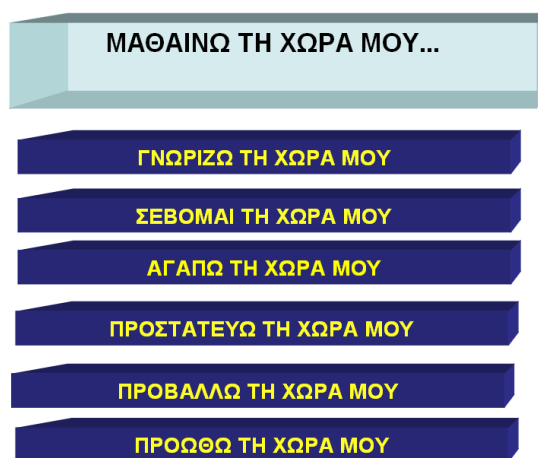


Εικόνα 2: Αρχική σύλληψη ιδέας

Την ιδέα της δράσης επεξεργαστήκαμε επί σειρά ετών, ενώ ήταν αποτέλεσμα ενός πολύ προσεχτικού, ενδελεχή και εμπειριστατωμένου σχεδιασμού, βήμα προς βήμα, έως ότου οδηγηθεί στην τελική της μορφή και προωθηθεί για υλοποίηση.

Αποτελεί ιδιαίτερη τιμή και χαρά να πραγματοποιούμε την παρουσίαση/ ενημέρωση της δράσης σε κάθε Φορέα δια ζώσης, προκειμένου να επιστήσουμε την προσοχή στη σημαντικότητά της, στους στόχους της και στα ποικίλα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίησή της, καθώς επίσης και προκειμένου να απαντηθούν απορίες ή να δοθούν διευκρινίσεις, που πιθανώς γεννηθούν.

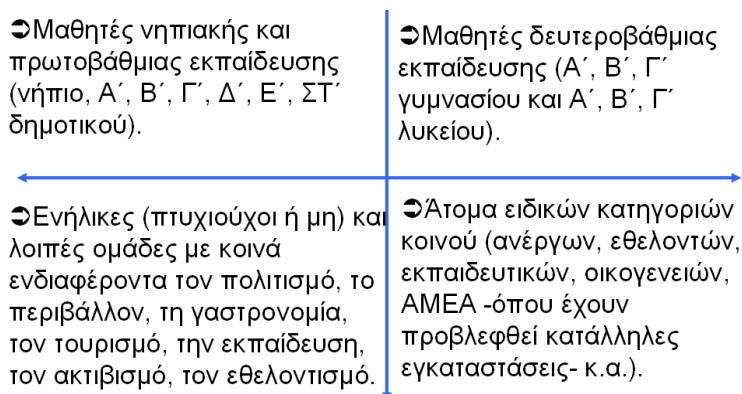
Περί της αναγκαιότητας της δράσης, σε μια, κατά βάση, τουριστική, αλλά ταυτόχρονα και πολυπολιτισμική χώρα όπως είναι η Ελλάδα, είναι απαραίτητη η ενημέρωση και ενασχόληση με θέματα από την καθημερινή ζωή που μας αγγίζουν και μας αφορούν, όπως ο τουρισμός, ο πολιτισμός, η εκπαίδευση, το περιβάλλον, ο ακτιβισμός κ.α. Σκοπός του προγράμματος είναι να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να «ΜΑΘΟΥΝ» τη χώρα που ζουν και δραστηριοποιούνται. Συγκεκριμένα, οι άξονες στους οποίους θα κινηθεί το πρόγραμμα είναι οι ακόλουθοι (εικόνα 3):



Εικόνα 3: Βασικοί άξονες της δράσης

1.2. Ομάδες-στόχοι της δράσης

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό της δράσης, οι ομάδες – στόχοι της δράσης, χωρίς να είναι περιοριστικές, συνοψίζονται στην εικόνα 4.



Εικόνα 4: Ομάδες – στόχοι της δράσης

Την πρώτη χρονιά υλοποίησης της δράσης (ακαδημαϊκό έτος 2015-2016) το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία, πολυπολιτισμικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια, δημόσια και

ιδιωτικά, ΙΕΕΚ, ΕΕΕΕΚ, φεστιβάλ παιχνιδιού, επιστημών, εκπαίδευσης, γαστρονομίας, workshop σε συνέδρια/ημερίδες για παιδαγωγούς, ψυχολόγους, στελέχη δήμων, εθελοντές, ανέργους, εμψυχωτές, σχεδιαστές εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ. Ακολουθεί λεπτομερής πίνακας (πίνακας 1)

Πίνακας 1: Σχολεία/Φορείς που υλοποίησαν τη δράση την 1^η χρονιά (ακαδημαϊκό έτος 2015-2016)

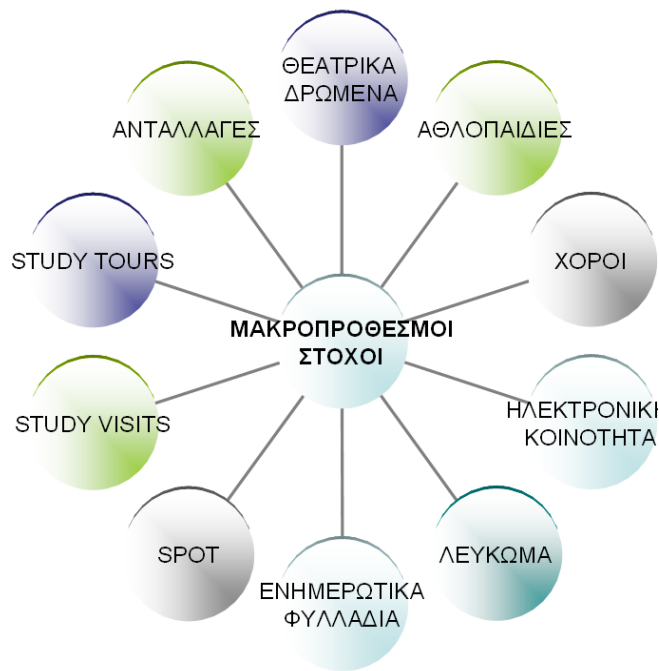
ΣΧΟΛΕΙΑ / ΦΟΡΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 1 ^η ΧΡΟΝΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟ / ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2015-2016	ΤΑΞΕΙΣ / ΗΛΙΚΙΕΣ	ΑΡ. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	
		<u>Παιδιά</u>	<u>Ενήλικες</u>
<u>ΔΗΜΟΤΙΚΑ</u>			
6 ^ο Δημοτικό, Ζωγράφου	ΣΤ	50	6
6 ^ο Δημοτικό, Καλλιθέα	Α, Γ	90	5
1 ^ο Δημοτικό, Ν. Ιωνία	Β, Δ, ΣΤ, ολοήμερο	120	8
11 ^ο Δημοτικό, Γαλάτσι	Δ, Ε, ΣΤ	122	6
17 ^ο Δημοτικό Αθηνών	Ε	31	2
77 ^ο Δημοτικό Αθηνών	Ε	30	4
150 ^ο Δημοτικό Αθηνών, Κυμέλη	Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ	103	8
2 ^ο Δημοτικό, Άλιμος	Ε, ΣΤ	75	5
Εκπαιδευτήρια Θεομήτωρ, Δημοτικό	Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ	213	11
<u>ΓΥΜΝΑΣΙΑ</u>			
Γυμνάσιο Ν. Φαλήρου	Α, Β	198	9
6 ^ο Γυμνάσιο Ιλίου	Γ	25	2
1 ^ο Γυμνάσιο Αγ. Βαρβάρας	Β	25	4
14 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	Α, Erasmus	50	5
<u>Πιλοτικό πρόγραμμα</u>			
ΕΕΕΕΚ Αγ. Δημητρίου	Κατεύθυνση μαγειρική/ζαχαροπλαστικής	20	3
50 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	Γ	75	7
7 ^ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού	Γ	20	2
<u>ΛΟΙΠΟΙ ΦΟΡΕΙΣ</u>			
New York College, Αθήνα	ΙΕΚ (από 18 έως 58 ετών)	25	5
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ΣΔΠΤ (από 22 έως 42 ετών)	0	25
Φεστιβάλ Επιστημών, Αθήνα	Παιδιά και ενήλικες	50	10
Φεστιβάλ Παιχνιδιού, Αγ. Νικόλαος / Κρήτη	Παιδιά και ενήλικες	40	15
Φεστιβάλ Εκπαίδευσης, Αθήνα	Ενήλικες	0	15
Εργαστήρι / Workshop ΙΑΚΕ, Κρήτη	Ενήλικες	0	15
<u>ΒΡΑΒΕΥΣΕΙΣ / ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ</u>			
Voluntary Action 2016, Αθήνα	-	0	0
Tourism Awards 2016, Αθήνα	-	0	0
ΣΥΝΟΛΟ ΑΤΟΜΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗ ΔΡΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ 1^ο ΕΤΟΣ (2015-2016)	1.534	1.362	172



1.3. Ωφελοόμενοι και εθελόντριες εκπαιδευτριες

Ο αριθμός συμμετεχόντων που μπορούν να επωφεληθούν είναι ανοιχτός χάρη στον καινοτόμο και ευέλικτο χαρακτήρα της δράσης. Εξάλλου, το αντικείμενο της δράσης προσφέρεται για τη δημιουργία μικρών ομάδων ή υπο-ομάδων, ευνοεί τις συνέργειες και τη συνεργασία. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός συμμετεχόντων, τόσο περισσότερα θα είναι τα πολλαπλασιαστικά οφέλη που προκύπτουν (από το μοίρασμα εμπειριών και τη συζήτηση).

Συγκεκριμένα η δράση έχει υλοποιηθεί σε μια σχολική τάξη (περίπου 25 ατόμων), σε ένα τμήμα ενηλίκων: παιδαγωγοί/ψυχολόγοι/εμψυχωτές (περίπου 15 άτομα), σε σχολικό αμφιθέατρο (75 παιδιά δηλαδή 3 σχολικές τάξεις), σε φεστιβάλ (50 ατόμων: παιδιά κι ενήλικες). Παρ' όλα'



Εικόνα 6: Βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι της δράσης

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Με το πέρασμα του χρόνου η δημιουργός της δράσης έχει διαμορφώσει την δική της μέθοδο διδασκαλίας (εικόνα 6), βασισμένης, τόσο στην πλούσια εμπειρία και τη συνεχή παρουσία της στο χώρο της εκπαίδευσης (επί 20 συναπτά έτη), όσο και στην εμπλοκή, σχεδιασμό και εκπόνηση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αρκετούς φορείς (γνωστά εκπαιδευτικά ιδρύματα, ποικίλοι πολιτιστικοί χώροι). Βασική πρόθεση είναι η ουσιαστική συμμετοχή των ενδιαφερόμενων, μέσω παρουσιάσεων, ομαδικών κατασκευών, συλλογικής ζωγραφικής, κριτικού σχολιασμού έντυπου ή οπτικοακουστικού υλικού, σχετικού με τα επεξεργαζόμενα, κάθε φορά, θέματα, εφόσον υπάρχει η διάθεση από αυτούς. Μέχρι στιγμής αυτή η σκέψη έχει αγκαλιαστεί, με πολύ μεγάλη χαρά, από όλους τους συμμετέχοντες, σε όλα σχεδόν τα εργαστήρια.

2.2. Δομή δράσης

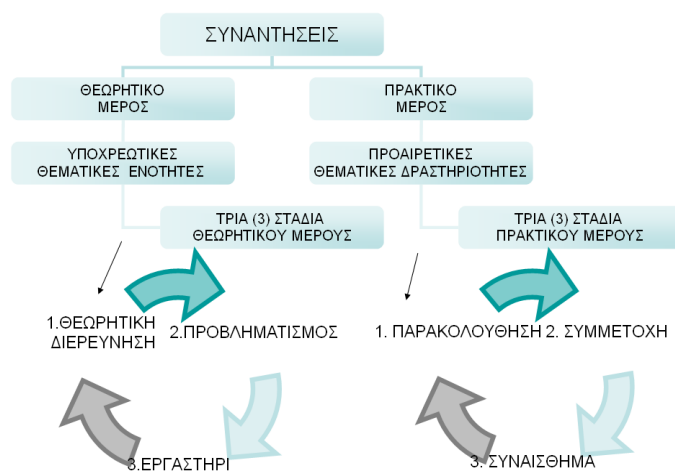
Ο σχεδιασμός της δράσης είναι τέτοιος που να μην απαιτεί ιδιαίτερη ικανότητα ή προεργασία η παρακολούθηση της. Έχει ομαδικό και πρακτικό χαρακτήρα με παιδαγωγική μέθοδο διδασκαλίας την ομαδο-συνεργατική και βιωματική-συμμετοχική, έχοντας ως άξονα τον εκπαιδευόμενο και τις προσδοκίες του (ατομοκεντρική προσέγγιση). Αναλυτικότερα ακολουθούνται τα εξής:

- καταιγισμός ιδεών και παιχνίδι ρόλων σε συνδυασμό με δημιουργική/ελεύθερη έκφραση,
- σύγχρονη ή/και ασύγχρονη εκπαίδευση δηλαδή φυσική παρουσία του εκπαιδευτή, αλλά και εφαρμογές μέσω υπολογιστή,
- ανακαλυπτική μάθηση σε συνδυασμό με ανάπτυξη κριτικής σκέψης,
- διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και διαθεματικότητα,
- καλλιέργεια και ενίσχυση μάθησης για κοινωνική προσφορά, αλληλεγγύη, εθελοντισμό.



Εικόνα 7: Μεθοδολογία της δράσης

Συνοπτικά, η εκπαιδευτική δομή αποτυπώνεται εύστοχα στην εικόνα 8, ενώ η αφίσα και το «σχέδιο μαθήματος» παρατίθενται στο τέλος (παράρτημα, εικόνα 12 και πίνακας 3 αντίστοιχα):



Εικόνα 8: Εκπαιδευτική δομή της δράσης

Ως προς το θεωρητικό μέρος, οι συμμετέχοντες, μέσω της δράσης, έχουν τη δυνατότητα μέσω των τριών σταδίων να διερευνήσουν, να αναρωτηθούν, να κατανοήσουν και να εμπειραθούν δραστηριότητες σχετικές με το υπό συζήτηση κάθε φορά θέμα. Αυτό φυσικά γίνεται με τρόπο βιωματικό -μη παραδοσιακό-, βασισμένο σε μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους επικοινωνίας που έρχονται στο φως μέσω ενός ιδιαίτερου «τουριστικού και μαθησιακού ταξιδιού». Παράλληλα, γίνεται συζήτηση μέσα στην τάξη και απαντώνται απορίες σχετικές με θέματα που, κάθε φορά, ανακύπτουν.

Ως προς το πρακτικό μέρος, η δράση δίνει τη δυνατότητα μέσω των τριών σταδίων σε όσους συμμετέχουν να παρακολουθήσουν, να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες και να δημιουργήσουν εκφράζοντας τα συναισθήματα τους σχετικά με τα τεκταινόμενα στον τουριστικό κλάδο. Μέσω συγκεκριμένης μεθοδολογίας που στοχεύει στη ανθρωποκεντρική προσέγγιση της γνώσης, χρησιμοποιούνται οι εμπειρίες όλων, οι οποίοι εκφράζουν το βίωμα τους, μέσω καλλιτεχνικής δημιουργίας, σε ένα ταξίδι «εαυτοανακάλυψης» με τη βοήθεια της τέχνης.

- Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δράσης τηρείται «αρχειακός φάκελος» με τα παραδοτέα της:
- όλο το παρεχόμενο στους συμμετέχοντες υλικό,
- υλικό που προκύπτει ως έναυσμα από εργασίες, εκπόνηση project, κατασκευές,
- υλικό που αφορά στην εξωστρέφεια του προγράμματος όπως δελτία τύπου, πρόγραμμα συναντήσεων/ομιλιών, δημοσιεύσεις της δράσης σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης,
- προσκλήσεις και βεβαιώσεις υλοποίησης της δράσης με απολογιστικά στοιχεία και εντυπώσεις από το πρόγραμμα και την εκπαιδευτριά,
- συμμετοχή σε βραβεύσεις, διαγωνισμούς, φεστιβάλ κ.λπ.

Όσοι επιθυμούν μπορούν να αιτηθούν για βεβαιώσεις παρακολούθησης και συμμετοχής. Το πρόγραμμα είναι βιωματικό δηλαδή όλοι συμμετέχουν μέσω εμπειριών και γνώσεων τους. Ωστόσο, χρησιμοποιείται εκπαιδευτικό υλικό (όπως «σπιτικό κέρασμα»: για εισαγωγή στην έννοια ελληνική φιλοξενία –παράρτημα, εικόνα 13-, αλλά και εποπτικό υλικό: έντυπο/οπτικοακουστικό/καλλιτεχνικό με το οποίο εργαζόμαστε και παραμένει στο συμμετέχοντα ως «αναμνηστικό»: ενθύμιο για ολοκλήρωση της έννοιας ελληνική φιλοξενία –παράρτημα, εικόνα 13). Επίσης, γίνεται επεξεργασία συγγραφής εκπαιδευτικού φυλλαδίου με δημιουργικές δραστηριότητες (για ενήλικες), καθώς και ενημερωτικού φυλλαδίου με πληροφορίες (για παιδιά).

Όσον αφορά στη συχνότητα και στη διάρκεια της δράσης, πρόκειται για αυτοτελές βιωματικό εργαστήρι συνολικά από μια έως δυο ώρες, προσαρμοσμένο ανάλογα με την τάξη, το επίπεδο, το προφίλ και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Ως προς τον χρονικό ορίζοντα του προγράμματος αναφέρεται ότι υλοποιήθηκε για πρώτη χρονιά το 2015-2016, συνεχίζει το 2016-2017 και ευελπιστούμε να καθιερωθεί ως καλή πρακτική και σε επόμενες χρονιές.

Ως προς τον τόπο υλοποίησης, κατά τη δημιουργία της δράσης η αρχική ιδέα σχετιζόταν με την πραγματοποίηση και υλοποίηση σε χώρους που αποτελούν μοχλό πολιτισμού και γνώσης. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν σχολεία όλων των βαθμίδων και μετέπειτα, πολυχώροι πολιτισμού / ψυχαγωγίας π.χ. φεστιβάλ, εκθέσεις, κ.α.. Πραγματοποιείται κυρίως σε σχολεία, μέσα σε σχολική αίθουσα ή αμφιθέατρο, ωστόσο έχει υλοποιηθεί σε γκαζόν (φεστιβάλ παιχνιδιού), σε πολιτιστικό χώρο (εσωτερικός χώρος με τέντα, Τεχνόπολη στο Γκάζι), σε συνεδριακό κέντρο (Εθνικής Ασφαλιστικής, σε αίθουσα –break out room). Η δράση καλύπτει ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων, τόσο για κλειστό, όσο και για ανοιχτό χώρο, ενώ προσαρμόζεται ανάλογα με τα διαθέσιμα υλικά και τους πόρους (βιντεοπροβολέας, flip chart, αναλώσιμα υλικά, φυσικά υλικά κ.ά.).

2.3. Υποστήριξη / Χρηματοδότηση δράσης

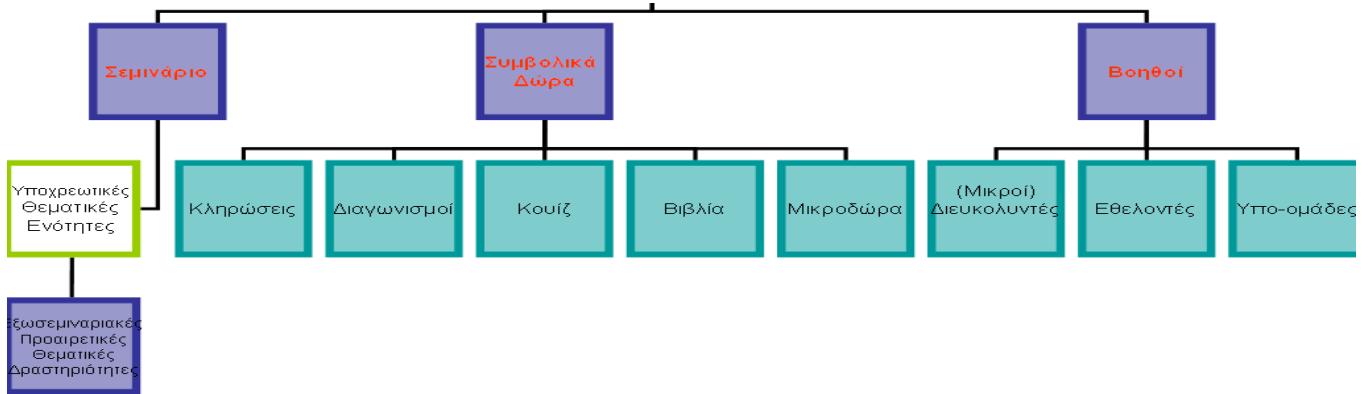
Αναφορικά με το φορέα υλοποίησης/στήριξης, «Ο μικρός τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει» έχει λάβει, μέχρι σήμερα, την αιγίδα της Περιφέρειας Αττικής, του Κέντρου Ευρωπαϊκής Ενημέρωσης και Πληροφόρησης (Europe Direct-City of Athens), έχει αποκτήσει έγκριση υλοποίησης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ενώ φιλοξενείται και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των εθελοντικών δράσεων «Ελα μαζί μας» της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών του Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Ωνάσης (Σύνδεσμος Υποτρόφων), αλλά και «Ανοιχτά Σχολεία» του Δήμου Αθηναίων.

Το πρόγραμμα από το σχεδιασμό του θέλαμε να είναι δωρεάν για τους συμμετέχοντες (παιδιά και ενήλικες) λόγω της οικονομικής δυσκολίας των καιρών.

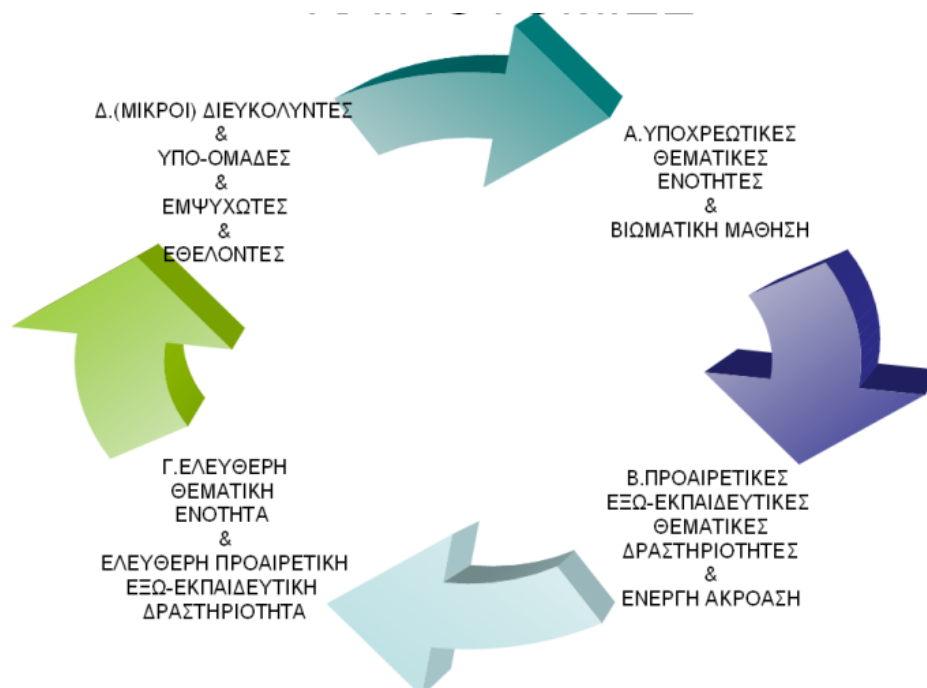
Προκειμένου λοιπόν να υπάρχει μηδενικό κόστος συμμετοχής επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε εθελοντικά τη δράση καλλιεργώντας αξίες όπως η προσφορά και το μοίρασμα. Γι' αυτό σε μια εποχή που ο πολιτισμός και η εκπαίδευση κλυδωνίζονται, ευελπιστούμε να εκτιμηθεί η ποιότητα της προσφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η πρόθεση για επέκταση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού ρόλου της δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τα πολλαπλά οφέλη για τις διαφορετικές κατηγορίες κοινού στις οποίες απευθύνεται.

2.4. Χτίσιμο σχέσης με την ομάδα στόχο

Η καινοτομία της δράσης έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, όχι με τον παραδοσιακό τρόπο (παθητική μάθηση), αλλά μέσα από δημιουργικές ασχολίες, βιωματικές εφαρμογές, διαδραστικές παρουσιάσεις (ενεργητική μάθηση), χρησιμοποιώντας και προσαρμόζοντας τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Επίσης, αφορά στη δομή της δράσης και στον τρόπο διεξαγωγής της όπως φαίνεται στη σχηματική απεικόνιση που ακολουθεί (εικόνα 9.1, 9.2):



Εικόνα 9.1: Καινοτομίες της δράσης ως προς τον τρόπο διεξαγωγής



Εικόνα 9.2: Καινοτομίες της δράσης ως προς τη δομή

Επίσης πολύ σημαντικές είναι οι σχέσεις που δημιουργούμε με τους ωφελούμενους όπως καταγράφεται στον επόμενο πίνακα (πίνακας 2) και αυτό διότι η αξία του προγράμματος «Ο μικρός τουρίστας – Μια βαλίτσα ταξιδεύει» θέλουμε να παραμείνει στο μυαλό των ωφελούμενων και μετά το πέρας της δράσης. Με πολλά σχολεία ήδη όταν ολοκληρωθεί η δράση ανανεώνουμε το ραντεβού μας για την επόμενη χρονιά.

Πίνακας 2: Σχέσεις μεταξύ ωφελούμενων – εθελοντών εκπαιδευτριών της δράσης

<i>Πριν την έναρξη του εργαστηρίου (εισαγωγικό γράμμα)</i>	Επιτυγχάνεται μέσω e-mail που στέλνεται στον υπεύθυνο της τάξης για να διαβαστεί στα παιδιά, για ενημέρωση και προετοιμασία τους σχετικά με το πρόγραμμα και εξάπτοντας τους την φαντασία, αλλά και εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες πληροφορίες για το προφίλ συμμετεχόντων (ενδιαφέροντα, ηλικία, παρακολούθηση αντίστοιχων <u>πρότζεκτ</u>).
<i>Ελληνική φιλοξενία: καλωσόρισμα</i>	Προσφορά χειροποίητου γλυκίσματος κατά την υποδοχή. Είναι κάτι που τελικά λατρεύουν οι ωφελούμενοι, όπως φαίνεται από τις αντιδράσεις και τα σχόλια τους.
<i>Ελληνική φιλοξενία: αποχαρτισμός</i>	Προσφορά εκπαιδευτικού υλικού που επεξεργάστηκαν κατά τον αποχωρισμό. Είναι κάτι που επίσης αρέσει πολύ στους συμμετέχοντες, όπως καταγράφεται στα αρχεία μας.
<i>Μετά τη λήξη του εργαστηρίου (ευχαριστήριο γράμμα)</i>	Στέλνεται επίσης e-mail στον υπεύθυνο της τάξης για να διαβαστεί σε όλους, ευχαριστώντας για τη συμμετοχή και γράφοντας κάποιες εντυπώσεις/σχόλια για την εκάστοτε ομάδα. Μέσω του σταδίου αυτού, όμως, κι εμείς μαθαίνουμε τις εντυπώσεις των ωφελούμενων σχετικά με τη δράση, επομένως γίνεται και η ανατροφοδότηση!
<i>Πριν τις επίσημες αργίες</i>	Στις σχολικές αργίες (Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι) στέλνονται μέσω e-mail ευχές, με σκοπό να κρατηθεί ζωντανός στις μήνες των παιδιών ο απόηχος της δράσης.
<i>Μετά από κάθε βράβευση/διάκριση της δράσης (ενημερωτικό γράμμα)</i>	Στέλνονται ευχαριστίες, μέσω e-mail, προκειμένου να επιβραβευθεί η ενεργός εμπλοκή των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα (παιδιών/ εκπαιδευτικών), να ενισχυθούν η αυτοεκτίμηση και ο ζήλος για περαιτέρω προσπάθεια και συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις.
<i>Μέσω κοινής συμμετοχής σε εκδηλώσεις</i>	Οι ωφελούμενοι λ.χ. παιδιά, παιδαγωγοί, εθελόντριες εκπαιδευτριες συμμετέχουν σε συνέδρια, ημερίδες, φεστιβάλ, φόρουμ, σχολικές εορτές, δράσεις Erasmus+, σχολικά project και λοιπές εκδηλώσεις, μοιράζονται τα συναισθήματα τους παρουσιάζοντας την εμπειρία τους. Έτσι ενισχύεται η <u>αυτοεκτίμηση</u> τους, μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά και γίνονται εξωστρεφείς.

3. Αποτελέσματα της δράσης

- Τα αποτελέσματα είναι άμεσα ορατά εφόσον μέσω της δράσης:
- διευκολύνονται επικοινωνία και συνέργεια μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας (δραστηριοποίηση σε ομάδες εργασίας),
- διασφαλίζεται σεβασμός στη διαφορετικότητα (μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών και συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες),
- υπάρχει συνεργασία και προσπάθεια αλληλοκατανόησης του πολιτισμού (μέσω ειδικών μελετών περίπτωσης -case studies- ή παιχνιδιών ρόλων -role playing- ή ασκήσεων αυτοσχεδιασμού ή δράσεων ανοιχτής συζήτησης),
- κινητοποιούνται οι συμμετέχοντες σε πιο ενεργητικούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων (μέσω εκπόνησης εργασιών –project-),
- ενισχύονται δημιουργικότητα και κριτική σκέψη (μέσω συμμετοχής ωφελούμενων σε ποικίλες δραστηριότητες),
- τίθενται ως βάση διαπολιτισμικός διάλογος και μετάδοση ιδεωδών που συμβάλλουν σε ειρηνική συνύπαρξη,
- αυξάνονται πρωτοβουλία, ενεργή συμμετοχή και άρα δράση των εκπαιδευόμενων.

3.1. Η δράση σε αριθμούς/Βραβεύσεις/Διακρίσεις της δράσης

Το πρόγραμμα έχει ξεπεράσει κάθε προσδοκία, κρίνοντας από την απήχηση και ζήτηση που έχει, μέχρι στιγμής, σε παιδιά και ενήλικες. Τα νούμερα μιλούν από μόνα τους: μέσα σε ένα σχολικό έτος (2015-2016) εκπαιδεύτηκαν πάνω από 1.500 άτομα, ενώ η δράση συμμετείχε σε ποικίλες εκδηλώσεις (περίπου 20) με σκοπό τη γνωστοποίηση και διάδοση της όπως φεστιβάλ επιστημών/εθελοντισμού/εκπαίδευσης/παιχνιδιού, εορτές Erasmus, παιδαγωγικά/τουριστικά συνέδρια, σχολικές ανταλλαγές, εξειδικευμένα workshop εκπαιδευτικών, ειδικά σχολεία, ιδιωτικά σχολεία, σχολικές εκδηλώσεις, κ.ά.

Χάρη στην μεγάλη αποδοχή και επιτυχία της, η δράση απέσπασε:

το SILVER Βραβείο στο διαγωνισμό των «Τουριστικών Βραβείων-Tourism Awards 2016» - Απρίλιος 2016- στην κατηγορία "Ερευνητικό & συγγραφικό έργο για τον τουρισμό",

την Τιμητική Διάκριση στο «Φεστιβάλ Εθελοντισμού-Voluntary Action 2016» –Ιούλιος 2016- στην κατηγορία Καινοτόμο Πρόγραμμα στον Εθελοντισμό,

τον αναμνηστικό έπαινο από τον Όμιλο για την UNESCO Πειραιώς και Νήσων σε συνεργασία με το ΤΕΙ Αθηνών για τη συμμετοχή «στο 1^ο συνέδριο γαστρονομικού τουρισμού» - Νοέμβριος 2016-

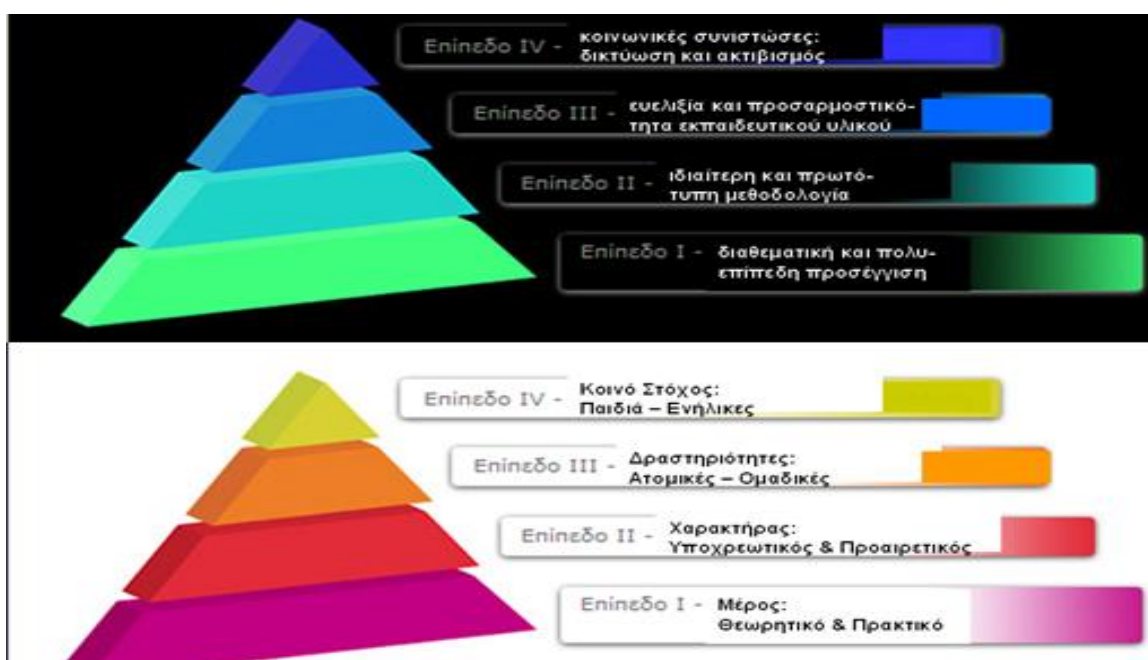
πλήθος συστατικών επιστολών από σχολεία, φορείς για την άριστη εκτέλεσης της δράσης.

3.2. Εναρμόνιση της δράσης με πολιτικές της UNESCO και της Ε.Ε.

Η παρούσα δράση τελεί σε απόλυτη εναρμόνιση με τους κανονισμούς της Ε.Ε. και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της UNESCO και της «Εκπαίδευσης 2030» μεταξύ των οποίων ο διαπολιτισμικός διάλογος, η προστασία του περιβάλλοντος, η αειφορία στην εκπαίδευση, η ισότητα των φύλων, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η προσέγγιση των πολιτισμών, η ελεύθερη / ισότιμη πρόσβαση όλων σε πληροφόρηση και γνώση. Επιπλέον, προωθείται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η αλλαγή και η καινοτομία, διαμορφώνονται θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, τη δράση, τη συμβίωση και τη συνεργασία, προάγεται η συνυπευθυνότητα, ενισχύεται η επικοινωνία σχολείου, κοινότητας και οικογένειας, με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, καλλιεργώντας τον δημιουργικό λόγο.

3.3. Μελλοντικά σχέδια

Φιλοδοξούμε η δράση να διακριθεί ξανά, αποτελώντας βέλτιστη πρακτική (εικόνα 10) και εφαλτήριο για μια σειρά νέων και πρωτοποριακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με πολλές δυνατότητες.



Εικόνα 10: Βέλτιστη πρακτική

Στόχο αποτελεί η διεύρυνση και ο εμπλουτισμός της. Παράλληλα, ευελπιστούμε να συνεχίσει να ανταποκρίνεται σε ανάγκες και ενδιαφέροντα ωφελούμενων, ικανοποιώντας τους και εναρμονίζοντας τους στόχους της με τις απαιτήσεις και επιθυμίες τους. Προγραμματίζεται, μετά την ολοκλήρωση της, να διοργανωθεί θεματική ημερίδα/πανηγύρι (με ομιλίες, παρουσιάσεις, εκθέτοντας τα έργα των συμμετεχόντων) που θα συνδέεται με τα αποτελέσματα του προγράμματος δηλαδή με ότι αποκόμισαν οι εμπλεκόμενοι φορείς, περιγράφοντας τις μοναδικές εμπειρίες τους (Δημιουργός δράσης, εθελόντρια εκπαιδευτρια, ωφελούμενοι -παιδαγωγοί, εμπνηχωτές, στελέχη δήμων, φοιτητές, εθελοντές). Στοχεύουμε σε εξακτίωση της δράσης σε όλη την Ελλάδα και εξωτερικό (σε σχολεία ή συλλόγους, ΚΠΕ κ.α.), καθώς και σε δημιουργία σπονδυλωτών δράσεων λ.χ. ανά δίκτυο βιβλιοθηκών, μουσείων, Μ.Κ.Ο., λοιπών φορέων.

Η παρούσα πρόταση πρόκειται να κατατεθεί και στο Υπουργείο Τουρισμού. Ανεξαρτήτως αυτού, είμαστε πολύ θετικές στο να προωθήσουμε νέες συνεργασίες με ενδιαφερόμενους φορείς, εκπαιδευτικούς ή μη, π.χ. Δήμους, Περιφέρειες, Μουσεία, ΚΠΕ, λοιπά εκπαιδευτικά ιδρύματα, Δίκτυα. Επίσης προτείνεται υλοποίηση της δράσης εκτός από το σχολικό έτος και κατά τη θερινή περίοδο.

Ευχαριστούμε πολύ, μέσα από την καρδιά μας, όλους όσους πίστεψαν και συνέβαλλαν στο να αποκτήσει η δράση «σάρκα και οστά» και συγκεκριμένα διευθυντές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που μας εμπιστεύθηκαν, παιδιά/εκπαιδευτικούς, εικαστικούς που σχεδίασαν κάποια από τα εκπαιδευτικά αντικείμενα, τον Ελληνικό Οργανισμό Τουρισμού για την παροχή οπτικοακουστικού και έντυπου υλικού, φορείς που μας έδωσαν την αιγίδα τους ή που ενσωμάτωσαν τη δράση μας στα προγράμματα τους και φυσικά όσους μας ξεχώρισαν και μας τίμησαν με βραβεία/επαίνους/συστατικές επιστολές/θετικά σχόλια. Όλα αυτά μας δίνουν δύναμη και μας στηρίζουν, ώστε να γινόμαστε όλο και καλύτερες.

4. Συμπεράσματα

Στόχο της τουριστικής αυτής δράσης αποτέλεσε η κατάκτηση της γνώσης με δημιουργικό κι ευχάριστο τρόπο, μέσα σ' ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει πειραματισμούς, καλλιεργεί δεξιότητες και κριτική σκέψη, συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικότητας. Μέσα από πλειάδα ερεθισμάτων - προβολή εικόνων ή βίντεο, μουσικά ακούσματα, παιχνίδια, χαρακτηριστικά αντικείμενα και δημιουργικές δραστηριότητες, ενθαρρύνεται η εκπαιδευόμενη ομάδα να συμμετάσχει βιωματικά. Δηλαδή μέσω ενός πολύ διαφορετικού και διασκεδαστικού εργαστηρίου οι συμμετέχοντες μεταβαίνουν από το «Μικρό Τουρίστα» στον «Ενεργό Τουρίστα» (εγγραμματισμός) που είναι και το ζητούμενο (εικόνα 11).



Εικόνα 11: Από τον μικρό τουρίστα στον ενεργό τουρίστα (εγγραμματισμός)

5. Επίλογος

Όπως ήδη ειπώθηκε, η παρούσα δράση στοχεύει στην ενεργό μάθηση μέσα από την ψυχαγωγία, λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο πολυκριτηριακής και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης μέσα από μια καινοτόμο, πρωτότυπη και ελκυστική διάσταση. Αναγνωρίζοντας την ανεκτίμητη αξία των διαθεματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη συναισθηματική καλλιέργεια του ατόμου (παιδιών και ενηλίκων), η δράση αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής μια και στοχεύει να “ταξιδέψει” τους συμμετέχοντες στον κόσμο της γνώσης, ωθώντας τους ταυτόχρονα στο να αγαπήσουν τη χώρα τους και να γίνουν ενεργοί πολίτες με άποψη. Κατ’ αυτόν τον τρόπο όμως, εκπληρώνουν και την προσέγγιση του εγγραμματισμού δηλαδή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γκρίμπα Ε., Κοκκώσης Χ., Τσάρτας Π. (2011). Ειδικές και εναλλακτικές μορφές τουρισμού: ζήτηση και προσφορά νέων προϊόντων τουρισμού, Αθήνα: Κριτική.
- Γκρίμπα Ε., 8^{ος}/2014 & 5^{ος}/2016, Πρόταση συμμετοχής στην εθελοντική δράση «ΕΛΑ ΜΑΖΙ ΜΑΣ» από το Σύνδεσμο Υποτρόφων Ιδρύματος Ωνάση, δράση «Ο Μικρός Τουρίστας-Μια βαλίτσα ταξιδεύει», Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε. (2015). Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο "Τουρισμός ως εργαλείο για αειφόρο ανάπτυξη" του Ευρωπαϊκού Κέντρου Αριστείας Jean Monnet / Μονάδα Ευρωπαϊκού Τουρισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών, Tourist Junior & One traveling suitcase: a different educative perspective, Κως.
- Γκρίμπα Ε. (2015). 1^ο Διεθνές Συνέδριο για βιωματικό τουρισμό IMIC 2015 με τίτλο Innovative interdisciplinary experiential educational activity on tourism, Σαντορίνη.
- Γκρίμπα Ε. (2015). 6^ο Διεθνές Συνέδριο για τις εκπαιδευτικές διδακτικές Edu-Didactics 2015, 3Π: Πολυ-Πρόγραμμα Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αριστοτέλειο Παν/στήμιο, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής, Pierce: The American College, Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε. (2015). Εβδομάδα Εκπαίδευσης για τον Κόσμο Edu-Week 2015, Βιωματικά εργαστήρια: “Ο Μικρός Τουρίστας” και “Μια βαλίτσα ταξιδεύει”, Κέντρο Βορρά-Νότου του Συμβουλίου της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Παγκόσμια Αλληλεξάρτηση και Αλληλεγγύη, Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε. (2016). Workshop του ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+ «Act for your Community! Community development and the Arts” (με συμμετοχή 10 χωρών), ως εκπρόσωπος Εκπαιδευτικού Φορέα και ως διευκολύντρια (facilitator), Travelling through the Greek islands and the Greek gastronomy, Ηνωμένο Βασίλειο.
- Γκρίμπα Ε., (2016). Εργαστήρι για παιδαγωγούς, στελέχη δήμων, φοιτητές στο 2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή του ΙΑΚΕ, Καινοτόμα βιωματικά προγράμματα: θεωρία και πράξη, Ηράκλειο Κρήτης.
- Γκρίμπα Ε. (2016). Εργαστήρι για παιδιά, γονείς, εθελοντές στο 3^ο Φεστιβάλ για Επιστήμη και Καινοτομία: Εξελισσόμαστε με την επιστήμη, Μια βαλίτσα ταξιδεύει, Τεχνόπολις.
- Γκρίμπα Ε. (2016). Προσκεκλημένη ομιλήτρια στο 50^ο Γυμνάσιο Αθηνών, σε συνεργασία με το ΚΕΣΥΠ ΠΑΤΗΣΙΩΝ στα πλαίσια διοργάνωσης της "Ημέρας Σταδιοδρομίας" σχετικά με Σπουδές και πληροφόρηση για τα Τουριστικά επαγγέλματα, Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε. (2016). E-paper στο «Βήμα των Ερευνητών» του Ευρωπαϊκού Κέντρου Αριστείας Jean Monnet / Μονάδα Ευρωπαϊκού Τουρισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών, Η τουριστική εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης - βιωματικών δράσεων, μια καινοτόμος προσέγγιση με μελέτη περίπτωσης τον τουρισμό. Εκπαιδευτικό βιωματικό εργαστήρι: «Ο μικρός τουρίστας - Μια βαλίτσα ταξιδεύει».
- Γκρίμπα Ε. (2016). 4^ο Διεθνές Συνέδριο «Σταυροδρόμι γλωσσών και Πολιτισμών», A learning journey of ourselves, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) του Α.Π.Θ., το Κοινό Ελληνο-Γαλλικό Π.Μ.Σ. «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές – Διάδοση των γλωσσών και πολιτισμών σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα», τη διαπανεπιστημιακή ομάδα ‘Πολύδρομο’, το ερευνητικό εργαστήριο Cren-Inedum του Πανεπιστημίου του Maine στη Γαλλία, Θεσσαλονίκη.
- Γκρίμπα Ε. (2016). Εργαστήρι για παιδιά/γονείς/εθελοντές/εκπαιδευτικούς στο 7^ο Παιδικό Φεστιβάλ Αγ. Νικολάου: “Που πας караβάκι;”, Ο μικρός τουρίστας, Κρήτη.
- Γκρίμπα Ε. (7^{ος}/2016). Πρόταση συνεργασίας με το ίδρυμα Γ. & Α. Μαμιδάκη, Ο Μικρός Τουρίστας-Μια βαλίτσα ταξιδεύει, Αθήνα.

- Γκρίμπα Ε. (2016). Φεστιβάλ Εθελοντισμού, με τίτλο Εθελοντισμός στην τοπική κοινωνία μέσω βιωματικής πολύ-θεματικής δράσης “Ο μικρός τουρίστας-Μια βαλίτσα ταξιδεύει”, Τεχνόπολις, Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε. (2016). Φεστιβάλ Εκπαίδευσης, με τίτλο Διεπιστημονική εκπαίδευση: το παράδειγμα του τουρισμού μέσω βιωματικού εργαστηρίου “Ο μικρός τουρίστας - Μια βαλίτσα ταξιδεύει”, και Εργαστήρι για παιδαγωγούς, ψυχολόγους και στελέχη με e-υλικό με τίτλο «Ο ρόλος της δημιουργικής απασχόλησης και της καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω βραβευμένης εκπαιδευτικής δράσης», Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε. (2016). 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Εργαστήρι για εκπαιδευτικούς, Βιωματική Εκπαίδευση μέσω του βραβευμένου, στα Tourism Awards & στο Voluntary Action (2016), καινοτόμου και ευέλικτου, διαθεματικού και εθελοντικού προγράμματος με τίτλο «Ο μικρός τουρίστας - Μια βαλίτσα ταξιδεύει, Λάρισα.
- Γκρίμπα Ε. (2016). Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μια πρωτότυπη ιδέα με case study το τρίπτυχο «εκπαίδευση-τουρισμός-έκφραση & δημιουργία, Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε (2016). 1^ο Διεθνές Συνέδριο «Γαστρονομία και Τουρισμός», Εκπαιδευτικό Βιωματικό Σεμινάριο Γαστρονομικού Τουρισμού, Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε. (2017). Πρόταση συμμετοχής στην εθελοντική δράση του Mind the Lab με τίτλο «Ημέρα επιστήμης και τεχνολογίας στο Μετρό» με το πρόγραμμα Ο Μικρός Τουρίστας-Μια Βαλίτσα Ταξιδεύει, Αθήνα.
- Γκρίμπα Ε, υπό έκδοση, Συμμετοχή σε Ειδική Έκδοση των Tourism Awards 2016, με το Εκπαιδευτικό Βιωματικό Πολυ-Πρόγραμμα Πολιτισμού (3Π): Ο μικρός τουρίστας - Μια βαλίτσα ταξιδεύει» (ανάλυση φιλοσοφίας και μεθοδολογίας του).
- Ματσαγγούρας Η. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παρασκευόπουλος Σ. (2009). Περιβαλλοντικός εγγραμματισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Ξενόγλωσση

- Dewey, J. (1938/1980). Εμπειρία και Εκπαίδευση. Μτφ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Knowles, M. (1973). The Adult Learner: A Neglected Species. American Society for Training and Development. Available online at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>. (Retrieved on 10/12/2016).
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.; London: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates (Eds), Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- ONG, W.J. (1987) Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου. Μτφρ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παράρτημα

Με κεντρικό ερέθισμα μια πολύχρωμη βαλίτσα δίνεται το έναυσμα για συζητήσεις σχετικά με «τις διακοπές και τα ταξίδια».

Τίτλος δράσης:
Καινοτόμο Εκπαιδευτικό Βιωματικό Πολυ-Πρόγραμμα Πολιτισμού (3Π):

Ο Μικρός Τουρίστας - Μια Βαλίτσα ταξιδεύει
με προαιρετική-εθελοντική συμμετοχή των ωφελούμενων & δωρεάν κόστος συμμετοχής

Βραβευμένο με **SILVER ΕΡΓΑΣΙΟ** στο διαγωνισμό των Tourism Awards 2016 (4^η 2016), που τέλει υπό την αιγίδα του Υπουργείου Οικονομίας, Αστικής & Τουρισμού και του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού, στην κατηγορία 1.7 **Ερευνητικό & Συγγραφικό Έργο για τον Τουρισμό**.

Τιμημένο με **Τιμητική Διάκριση** στο Φεστιβάλ Εθελοντισμού 2016 (7^η 2016) στην κατηγορία **Καινοτόμο Πρόγραμμα στον Εθελοντισμό 2016**.

Εγκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων



Ελευθερία Μ. Γκρίμπα
PhD, Υπότροφος ΚΥ, Ν. Ημομενάκης,
Ερευνήτρια - Συγγραφέας, Δηματογούργη / Εθελόντρια
μεταδότρια δράσης & Στέλεχος Υπουργείου Οικονομίας,
Ανάπτυξης και Τουρισμού (Τομέας Τουρισμού)

Ευαγγελία Μ. Γκρίμπα
PhD, Υπότροφος ΚΥ, Γ. Χαλαδρούλας, Αλ. Ονήσις,
Μελετήτρια, Εθελόντρια Διακόλιοντρα / Συντονίστρια
δράσης, & Στέλεχος Υπουργείου Οικονομίας,
Ανάπτυξης και Τουρισμού (Τομέας Ανάπτυξης)



Το εργαστήριο αρχίζει με ένα **σπικτικό «κέρασμα»**, συνεχίζεται με ποικίλες δραστηριότητες όπως: π.χ. τουριστικές αφίσες και καρτ ποστάλ, ταξιδιωτικούς χάρτες και οδηγούς, αλλά και τουριστικές ιστοσελίδες, βιβλία γαστρονομίας και τοπικές μυρωδιές, μινιατούρες έργων τέχνης και κάρτα με ελληνικά τοπία, κάρτες περιοχών και κούκλες, ιδιαίτερες κατασκευές και επιτραπέζια παιχνίδια, **παιζάκι** και ευφάνταστα **βιντεάκια**, ενώ ολοκληρώνεται με ποικίλα **καναμνηστικά δωράκια**. Ετοιμαστέτε λοιπόν να παίξουμε, να λάβουμε ρόλους, να φτιάξουμε περιέργειες ιστορίες, να αστειευόμαστε, να ζωγραφίσουμε, να τραγουδήσουμε με πάνω απ' όλα να ψυχαγωγηθούμε και να περάσουμε όμορφα!

Αυτά και πολλά άλλα εξελίσσονται κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου μας με τις εθελόντριες της δράσης Ευαγγελία & Ελευθερία



Περισσότερες λεπτομέρειες για το **διαδραστικό** αυτό πρόγραμμα, δηλαδή πληροφορίες σχετικές με τον τρόπο διεξαγωγής του εργαστηρίου (δηλαδή τι προτείνουμε εμείς και πως το δέχονται οι συμμετέχοντες), με τον τρόπο συνεργασίας και επικοινωνίας μας με τα σφέλη του προγράμματος, με το πως εμπλουτίζεται και συνδέεται με **ιστορία, πολιτισμό, γεωγραφία, γαστρονομία, τέχνη, τις εκπληξεις** που περιλαμβάνει και τυχόν «απρόοπτα» που διαδραματίζονται, ακολουθούν κατά την πρακτική εφαρμογή του!

Να και κάποιες εντυπώσεις από συμμετέχοντες στη δράση μας!:



Γι' αυτό λοιπόν μην το χάσετε! Σας περιμένουμε από την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά (Σεπτέμβριο 2016 έως Ιούνιο 2017) ☺.

Οι Εθελόντριες της δράσης,

Ελευθερία Μ. Γκρίμπα (Διδάκτωρ τουρισμού) & **Ευαγγελία Μ. Γκρίμπα** (Μεσ. μάρκετινγκ)
Μελετήτριες/Εκπαιδευτήριες/Συγγραφέρις & Στελέχη του Υπουργείου Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού

Δηλώσεις συμμετοχής:

E-mail: elgriba@hotmail.com, F/B: [Eleftheria.Gkrimpa](https://www.facebook.com/Eleftheria.Gkrimpa)

Εικόνα 12: Αφίσα της δράσης

Η **Ελευθερία Μ. Γκρίμπα**



αναπτύσσει πολύπλευρη και πολυσχιδή δραστηριότητα στο χώρο του τουρισμού. Εργάζεται ως στέλεχος επί 20 έτη, στον ιδιωτικό τομέα (ξενοδοχεία, συνεδριακά κέντρα, συμβουλευτικούς φορείς κ.α.) και στο δημόσιο (Υπουργεία Εργασίας, Εσωτερικών, Εξωτερικών, Τουρισμού, Περιφέρεια Αττικής, ΙΚΑ). Εκπόνησε μεταπτυχιακό, διδακτορικό στον τουρισμό (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, υπότροφος ΙΚΥ). Έχει παιδαγωγική επάρκεια (ΣΕΛΕΤΕ), σπουδές σε Συμβουλευτική/Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΑΣΠΑΙΤΕ). Μιλά τρεις γλώσσες: γαλλικά, αγγλικά, ισπανικά. Συμμετέχει σε Ομάδες Ελέγχου/Εμπειρογωμόνων/Εργασίας, Επιτροπές Διενέργειας/Αξιολόγησης Διαγωνισμών, Επιτροπές Παραλαβής/Παρακολούθησης Έργων, παρακολουθεί πολυάριθμα σεμινάρια/εξειδικεύσεις ποικίλης θεματολογίας. Είναι πιστοποιημένη παιδαγωγός, συγγραφέας, ερευνήτρια και τυγχάνει σημαντικής αναγνώρισης, διάκρισης, αποδοχής από ποικίλους Φορείς, σε Ελλάδα και εξωτερικό, για το έργο της (εθελοντισμός). Τιμήθηκε στο διαγωνισμό TourismAwards2016 (ως δημιουργός/εθελόντρια εκπαιδευτρια) με το SILVER βραβείο στην κατηγορία «Ερευνητικό & συγγραφικό έργο για τον τουρισμό», αλλά και διακρίθηκε στο VoluntaryAction2016 με την Τιμητική διάκριση στην κατηγορία «Καινοτόμο πρόγραμμα στον εθελοντισμό 2016» για το Καινοτόμο Εκπαιδευτικό Βιωματικό Πολυ-Πρόγραμμα Πολιτισμού (3Π): "Ο Μικρός Τουρίστας - Μια Βαλίτσα ταξιδεύει".

Η **Ευαγγελία Μ. Γκρίμπα**



γεννήθηκε και εργάζεται στην Αθήνα. Αριστούχος του Τμήματος Επιχειρησιακής Έρευνας και Μάρκετινγκ, με κατεύθυνση: Δημόσιες Σχέσεις, του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ο.Π.Α), ολοκλήρωσε τη φοίτησή της σε τρία αντί τέσσερα έτη, για λόγους αριστείας. Με υποτροφία του Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Ωνάσης και άλλων φορέων, πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στους τομείς: Μάρκετινγκ και Επικοινωνία με Νέες Τεχνολογίες (Ο.Π.Α), Διοίκησης Υπηρεσιών Υγείας (Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας), Παιδαγωγικής Κατάρτισης & Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης). Μιλά άπταιστα τρεις ξένες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά και ιταλικά). Από το 2004 μέχρι σήμερα εργάζεται στο Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού (πρώην Υπουργείο Ανάπτυξης), έχοντας διατελέσει, μεταξύ άλλων, υπεύθυνη έργου σε Επιχειρησιακά Προγράμματα, μέλος Ομάδων Εργασίας/Διοικητικών Συμβουλίων σε Ευρωπαϊκούς και Διεθνείς Οργανισμούς, εκπροσωπώντας τις θέσεις της Υπηρεσίας της στο εξωτερικό και σύνδεσμος ξένων Υπουργών (έχοντας τιμηθεί για την εθελοντική προσφορά της), σε συνεργασία με τις Πρεσβείες τους, κατά τη διάρκεια της Ελληνικής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ιανουάριος-Ιούνιος 2014). Τα τελευταία έτη απασχολείται στη Διεύθυνση Πολιτικής και Ενημέρωσης Καταναλωτή της Γενικής Γραμματείας Εμπορίου και Προστασίας Καταναλωτή. Στον ελεύθερό της χρόνο: διαβάζει λογοτεχνία, ασχολείται ερασιτεχνικά με τη δημιουργική γραφή, ταξιδεύει και παρακολουθεί σεμινάρια αυτό-ανάπτυξης.

Εικόνα 13: Συνοπτικά βιογραφικά σημειώματα Δημιουργού και Συντονίστριας της δράσης



Εικόνα 14: Φωτογραφικό υλικό της δράσης



Εικόνα 15: Φωτογραφικό υλικό της δράσης

Πίνακας 3: Σχέδιο μαθήματος της δράσης

Βασικό αντικείμενο διδασκαλίας →	Τουριστική εκπαίδευση.
Επιμέρους αντικείμενα διδασκαλίας →	Τουρισμός και γαστρονομία ή πολιτισμός ή ιστορία ή γεωγραφία ή οικονομία ή κοινωνία ή ψυχαγωγία ή περιβάλλον κ.α. μέσω τέχνης.
Βαθμίδα/Τάξη →	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια / όλες οι τάξεις
Εκπαιδευτικές ανάγκες →	Σε κάθε τμήμα διαφοροποιούνται οι θεματικές του εργαστηρίου σύμφωνα με τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα (projects) που έχει αναλάβει αυτό, οπότε και το περιεχόμενο διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και ενδιαφέροντα κάθε τμήματος.
Γνωστικό υπόβαθρο →	Προηγούμενη συμμετοχή σε διακοπές / ταξίδια ή τουλάχιστον διαμονή σε τουριστικό προορισμό, άρα η προηγούμενη εμπειρία τους.
Χρονοπρογραμματισμός διδασκαλίας →	Για κάθε παρουσίαση ή δραστηριότητα υπολογίζεται συγκεκριμένος χρόνος υλοποίησης αυτής με συνολικό χρόνο εργαστηρίου τις δυο (2) ώρες ανά τμήμα.
Γενικοί διδακτικοί στόχοι →	Να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες «τουριστική συνείδηση», υλοποιώντας «ενεργές τουριστικές δράσεις».
Ειδικοί διδακτικοί στόχοι →	Οι ωφελούμενοι να: <ul style="list-style-type: none"> • κατανοήσουν την έννοια των διακοπών και του τουρισμού. • καταγράψουν τα είδη τουρισμού (εναλλακτικές μορφές) που τους ενδιαφέρουν. • ανακαλύψουν τον τουρισμό μέσα από την τέχνη. • διασκεδάσουν, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες / καλλιτεχνική έκφραση. • αποκτήσουν μια πιο υπεύθυνα στάση στις διακοπές τους.
Διδακτικές τεχνικές προσεγγίσεις/ μέθοδοι →	Βασίζεται στη μαθητοκεντρική διδασκαλία και στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο μέσω: μελέτης πεδίου/περίπτωσης, καταγίγισμού ιδεών, παιχνιδιού ρόλων, αντιπαράθεσης απόψεων/επιχειρηματολογίας, συζήτησης, αφήγησης, ερωταποκρίσεων, επίδειξης, χρήσης Τ.Π.Ε., παιχνιδιών, καλλιτεχνικής δημιουργικής έκφρασης, εργασίας σε ομάδες, εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη, δραματοποίησης, διαμαθητικής συζήτησης κ.α.
Εποπτικά διδακτικά μέσα →	ηλεκτρονικός υπολογιστής/προτζέκτορας, ίντερνετ, μαυροπίνακας/κιμωλία ή flip charter/μαρκαδόροι, τουριστικά έντυπα και φυλλάδια όπως τουριστικοί οδηγοί, γαστρονομικά βιβλία, ταξιδιωτικοί χάρτες, τουριστικές αφίσες, κάρτ ποστάλ, έργα τέχνης όπως πίνακες ζωγραφικής, μινιατούρες έργων νέων καλλιτεχνών, εκπαιδευτικές κούκλες, συγκεκριμένα εκαστικά αντικείμενα, οδηγού παρουσίασης, φυσικά υλικά της ελληνικής υπαίθρου.
Ανακφαλαίωση/ Αξιολόγηση μαθήματος →	Συνήθως πραγματοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές και άρα λειτουργεί και ως ένας τρόπος αξιολόγησης του τι κατανόησαν και έμαθαν.
Εργασία για το σπίτι →	Δίδονται αναμνηστικά δωράκια που λειτουργούν ως έναυσμα για επιπλέον δραστηριοποίηση με το υπό ενασχόληση, κάθε φορά, θέμα.



Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΠΕ ΑΝΩΓΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Κεφαλογιάννη Ζαχαρένια

zakefaloysianni@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υπεύθυνη ΚΠΕ Ανωγείων

Καπετανίου Ελένη

ekaretaniou1980@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ20, Μέλος Παιδαγωγικής Ομάδας ΚΠΕ Ανωγείων

Περίληψη

Το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Ανωγείων, όπως όλα τα ΚΠΕ στην Ελλάδα, λειτουργεί με συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και ο σκοπός λειτουργίας του αφορά στην ευαισθητοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά θέματα με στόχο την ανάπτυξη κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Το ΚΠΕ υλοποιεί προγράμματα Π.Ε. στο φυσικό περιβάλλον της περιοχής του για σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, φροντίζει με ημερίδες και δράσεις ευαισθητοποίησης σε θέματα για το Περιβάλλον και την Αειφορία, στην ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας και ενηλίκων, γονέων, παιδιών και εφήβων, συλλόγων. Τα προγράμματα και οι δράσεις προωθούν τη βιωματική μάθηση μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο θεσμός των ΚΠΕ αποτελεί σε όλη την Ελλάδα ένα άνοιγμα και μία σύνδεση του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία και τα προβλήματά της. Η έμφαση στην ανάγκη ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους συνδέει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την εκπαίδευση αξιών. Προϋπόθεση για τη δημιουργία παγκόσμιων υπεύθυνων συμμετοχικών πολιτών είναι η διαπαιδαγώγησή τους σύμφωνα με τις περιβαλλοντικές ιδέες, στάσεις και αξίες. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ο θεσμός των ΚΠΕ, μέρος της άτυπης εκπαίδευσης, αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση ως γέφυρα του σχολείου με την κοινωνία και το περιβάλλον της, γιατί συνδέει τους μαθητές με τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας που ζουν μέσα από τα προγράμματα Π.Ε., δράσεις ευαισθητοποίησης και βιωματικής ενασχόλησης. Οι μαθητές επικοινωνούν με τοπικούς φορείς, με τους κατοίκους της περιοχής μέσα από δράσεις, βιωματικά εργαστήρια, συνεντεύξεις, παιχνίδια ρόλων και είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με την προώθηση λύσεων. Στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την πολλαπλή νοημοσύνη, την ευαισθητοποίηση, και επομένως την ανάληψη δράσης.

Λέξεις κλειδιά: ΚΠΕ, βιωματική μάθηση, φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, τοπική κοινωνία.

1. Εισαγωγή

Η χρήση του όρου «αειφόρος κοινωνία» διαδόθηκε κυρίως μετά το 1987, έτος στο οποίο εκδόθηκε από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη το πόρισμα «Το Κοινό μας Μέλλον». Στο πόρισμα «Το Κοινό μας Μέλλον», που είναι γνωστό και ως Έκθεση Brundtland, η Αειφόρος Ανάπτυξη ορίζεται ως «η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες». Η Έκθεση Brundtland εισήγαγε τον όρο «Αειφόρος Ανάπτυξη» ως μέτρο αξιολόγησης και στόχο πολιτικής στις σύγχρονες κοινωνίες και πρόβαλε τις συνέπειες που θα έχουν οι σημερινές πρακτικές παραγωγής και κατανάλωσης στους μελλοντικούς κατοίκους του πλανήτη.

Το 1992 διεθνής διάσκεψη συγκλήθηκε με θέμα «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ. Η Διακήρυξη του Ρίο συμπύκνωσε σε ένα σύνολο οικουμενικών αρχών τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των χωρών αναφορικά με την προστασία του περιβάλλοντος. Μετά τη Διεθνή Διάσκεψη του Ρίο της Βραζιλίας το 1992, η Π.Ε. τείνει να ταυτιστεί στο περιεχόμενο με την έννοια της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, η οποία προκύπτει από την Agenda 21. Η Agenda 21 αφορά στην προώθηση διαδικασιών λήψης αποφάσεων σε θέματα οικονομίας, κοινωνίας και περιβάλλοντος, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός της αειφόρου ανάπτυξης. Τέθηκαν θέματα, όπως η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, η ποιότητα ζωής, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός της τοπικής κουλτούρας, η διαχείριση των πόρων, η μείωση κατανάλωσης υλικών και ενέργειας, μείωση αποβλήτων, ανακύκλωση, επαναχρησιμοποίηση υλικών, διατήρηση οικοσυστημάτων και η ενδυνάμωση της συμμετοχής των ομάδων. «Η εκπαίδευση για την αειφορία είναι μια δια βίου μαθησιακή διαδικασία η οποία οδηγεί στη δημιουργία πληροφορημένων και ενεργών πολιτών, που διαθέτουν τις δεξιότητες της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, επιστημονική και κοινωνική παιδεία και αφοσίωση, έτσι ώστε να είναι ικανοί να εμπλακούν σε ατομικές και συλλογικές υπεύθυνες δράσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν στην εξασφάλιση ενός μέλλοντος με οικονομική ευημερία και υγιούς από περιβαλλοντική άποψη». Ο ορισμός αυτός της Agenda 21, εισάγει την έννοια της οικονομικής ευημερίας και διαφοροποιείται από τους προηγούμενους και απαιτεί στην πράξη αλλαγή της εκπαίδευσης με τη συμμετοχή και άλλων παραγόντων.

Η εξέλιξη αυτή επικυρώθηκε το 1997 στη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης και έδωσε τη νέα ώθηση στην Π.Ε., η οποία αναφέρεται και «ως εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία». Η στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (**Education for Sustainable Development**), περιέχει θέματα όπως η μάχη για την εξάλειψη της φτώχειας, το ρόλο του πολίτη, την ειρήνη, την ηθική, την υπευθυνότητα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, τη δημοκρατία και τη διακυβέρνηση, τη δικαιοσύνη, την ασφάλεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την υγεία, την ισότητα των φύλων, την οικονομία, τα παραγωγικά και καταναλωτικά πρότυπα, την ευθύνη των επιχειρήσεων, την προστασία του περιβάλλοντος, τη διαχείριση των φυσικών πόρων, τη βιοποικιλότητα (UNECE, 2005).

Άλλες σημαντικές διασκέψεις που αξίζει να μνημονευθούν είναι η Διάσκεψη του Κιότο (1997), από την οποία προέκυψε το ομώνυμο «Πρωτόκολλο του Κιότο» για την αντιμετώπιση των κλιματικών αλλαγών, του Γιοχάνεσμπουργκ (2002) για την αειφόρο ανάπτυξη, η Διεθνής Διακυβερνητική Διάσκεψη (2007) για το κλίμα και η Διεθνής Διάσκεψη στο Μπαλί (2007) για τις κλιματικές αλλαγές και τέλος το 2009 η πολλά υποσχόμενη συνάντηση της Κοπεγχάγης, που ο τύπος τη χαρακτήρισε ως «Πραξικόπημα στην Κοπεγχάγη».

Έτσι, ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) επικεντρώνεται στις περιβαλλοντικές επιπτώσεις που υφίστανται οι κοινωνίες, στις αιτίες και στις συνέπειες, καθώς και στους πιθανούς τρόπους περιορισμού τους και γενικότερα σε θέματα που αφορούν στη φύση και στην προστασία της, από την άλλη η Εκπαίδευση για την Αειφορική Ανάπτυξη εστιάζει στη χρήση των φυσικών πόρων και στη σημασία της ανανέωσης και βιωσιμότητάς τους. Με αυτόν τον τρόπο η Π.Ε., προσεγγίζοντας ένα ευρύτερο φάσμα θεμάτων σχετικών με την ανάπτυξη, μετεξελίχθηκε σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (E.A.A) (Φλογαΐτη, 2006). Οι αρνητικές περιβαλλοντικές επιπτώσεις θεωρούνται συνέπεια της μη αειφορικής χρήσης των φυσικών πόρων και τονίζεται ότι ένα «υγιές» περιβάλλον συνιστά απαραίτητα προϋπόθεση για μια σταθερή, υγιή οικονομία μακροπρόθεσμα. Περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα συνυφαίνονται στην E.A.A. Οι μαθησιακοί στόχοι της E.A.A εμπλουτίζονται και πρέπει να περιλαμβάνουν γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες. Διευρύνεται η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε αλληλοσχετιζόμενα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα και απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση. Συγκεκριμένα πρέπει να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών μεθόδων, συμμετοχικών και προσανατολισμένων στις διαδικασίες και στην ανεύρεση λύσεων. Πέρα από τις μεθόδους αυτές πρέπει να περιλαμβάνονται συζητήσεις, εννοιολογική αποσαφήνιση, φιλοσοφική

αναζήτηση, διευκρίνιση αξιών, παιχνίδια ρόλων, μελέτη περιπτώσεων (case studies), κ.ά. Είναι μια διά βίου διαδικασία που αρχίζει στα παιδικά χρόνια αλλά συνεχίζεται και στην ζωή των ενηλίκων. Έτσι, καθώς αποτελεί ηθικό θέμα η σχέση του ανθρώπου με τη Φύση, καθώς η σχέση αυτή διαμεσολαβείται από την πράξη, οι παρεμβάσεις του ανθρώπου πάνω στο φυσικό σώμα απορρέουν συνέπειες που διακυβεύουν αυτή τη σχέση (Γεωργόπουλος, 2002, Καραγεωργάκης, 2006). Σημερινές αποφάσεις και πρακτικές μας έχουν τόσο απτές και τόσο σοβαρές επιπτώσεις στην ζωή τη δική μας, αλλά και των μελλόντων ανθρώπων, ώστε αυξάνουν δραματικά το χρονικό ορίζοντα της ηθικής μας μέριμνας και ευθύνης (Σούρλας, 2007-2008), (Παιονίδης, 2007).

Ο θεσμός των ΚΠΕ αποτελεί σε όλη την Ελλάδα ένα άνοιγμα και μία σύνδεση του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία και τα προβλήματά της. Η έμφαση στην ανάγκη ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους συνδέει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την εκπαίδευση αξιών. Προϋπόθεση για τη δημιουργία παγκόσμιων υπεύθυνων συμμετοχικών πολιτών είναι η διαπαιδαγώγησή τους σύμφωνα με τις περιβαλλοντικές ιδέες, στάσεις και αξίες. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ο θεσμός των ΚΠΕ, μέρος της άτυπης εκπαίδευσης, αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση ως γέφυρα του σχολείου με την κοινωνία και το περιβάλλον της, γιατί συνδέει τους μαθητές με τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας που ζουν μέσα από τα προγράμματα Π.Ε., δράσεις ευαισθητοποίησης και βιωματικής ενασχόλησης. Οι μαθητές επικοινωνούν με τοπικούς φορείς, με τους κατοίκους της περιοχής μέσα από δράσεις, βιωματικά εργαστήρια, συνεντεύξεις, παιχνίδια ρόλων και είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με την προώθηση λύσεων. Στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την πολλαπλή νοημοσύνη, την ευαισθητοποίηση, και επομένως την ανάληψη δράσης.

2. Το παράδειγμα του ΚΠΕ Ανωγείων

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε την περίπτωση του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ανωγείων, κυρίως τα τελευταία χρόνια, λειτουργεί από το 2006 και βρίσκεται στ' Ανώγεια του Νομού Ρεθύμνης, οι δράσεις του αφορούν τόσο στην τοπική όσο και στην ευρύτερη κοινωνία του νομού, αλλά και όλης της Κρήτης. Συγκεκριμένα, σήμερα, υλοποιεί τα παρακάτω προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

- «Στης Αμάθειας τη γη, χρώμα, άρωμα, ζωή» (Μονοήμερο και Διήμερο). Βιοποικιλότητα και ενδημισμός, ένα ταξίδι στον θαυμαστό κόσμο της φύσης του Ψηλορείτη. Το Φυσικό Πάρκο του Ψηλορείτη φιλοξενεί ένα σημαντικότερο αριθμό ενδημικών ειδών της Κρήτης και αποτελεί ένα βιωματικό «σχολείο» βιοποικιλότητας και ενδημισμού.
- «Όταν το νερό αγκάλιασε την πέτρα» (Μονοήμερο και Διήμερο). Το ανάγλυφο του Ψηλορείτη σε συνδυασμό με τις ιδιότητες του ασβεστολιθικού πετρώματος επιτρέπει στον μαθητή, εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει όλους τους ορατούς και αθέατους δρόμους του νερού, αλλά και τις τεχνητές παρεμβάσεις του ανθρώπου για την εκμετάλλευση του νερού. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει επίσκεψη σε σπήλαια της περιοχής, όπου παρουσιάζεται η βιοκοινωνία των σπηλαίων.
- «Επίσκεψη στο σπίτι του βοσκού, ακολουθώντας το μονοπάτι του Αγίου Υακίνθου» (Μονοήμερο και Διήμερο). Το πρόγραμμα αυτό αφορά στα Μιτάτα-λιθόκτιστους οικισμούς, αλλά και στη ζωή και στις δραστηριότητες του κτηνοτρόφου του Ψηλορείτη. Στο πρόγραμμα αυτό οι συμμετέχοντες μπορούν να δουν τα Μιτάτα, θολωτά λίθινα κτίσματα του βουνού, ως αρμονική προέκταση του γεωλογικού τοπίου και ως μοναδική οικολογική διαχείριση των δομικών υλικών της περιοχής σε συνδυασμό με τη χρηστική τους λειτουργία ως παραδοσιακές κατοικίες των βοσκών. Μπορούν να προσεγγίσουν βιωματικά το χώρο του μιτάτου, τη ζωή του βοσκού και να παρακολουθήσουν τη διαδικασία της τυροκομικής μέσα στο χώρο αυτό.

- «Παραδοσιακοί οικισμοί» (Μονοήμερο - Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος). Το πρόγραμμα αφορά στην αρχιτεκτονική και δόμηση παλιών και σύγχρονων κατοικιών της περιοχής.
- «Πως το Φυσικό Περιβάλλον γεννά Πολιτισμό...» (Μονοήμερο και Διήμερο - Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος). Το πρόγραμμα απευθύνεται σε ομάδες μαθητών, εκπαιδευτικών και ενηλίκων και αφορά στην επίδραση του Φυσικού Περιβάλλοντος στην γέννηση, την παραγωγή και την εξέλιξη του Πολιτισμού. Στο Φυσικό Πάρκο Ψηλορείτη υπάρχει πολιτισμική ποικιλία, παραγωγικές διαδικασίες των ανθρώπων, καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία. Προσπαθούμε στο πρόγραμμα αυτό να ανιχνεύσουμε με βιωματικά εργαστήρια τη σχέση αλληλεπίδρασης του φυσικού περιβάλλοντος με το πολιτισμικό.
- «Ζώντας αειφορικά: μειώνοντας το οικολογικό μας αποτύπωμα» (Μονοήμερο). Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές Ε και ΣΤ τάξης του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου. Σκοπό έχει να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο σχηματισμού του οικολογικού αποτυπώματος μέσα από δραστηριότητες, παιχνίδια, εργασίες, να αμφισβητήσουν τις αξίες της καταναλωτικής κοινωνίας και να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές στην καθημερινή τους ζωή, ώστε να έχουν μικρότερο οικολογικό αποτύπωμα.
- «Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Αξίες και Ανθρώπινα Δικαιώματα στο πλαίσιο της Αειφορίας» (Μονοήμερο για μαθητές Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου). Σκοπό έχει να κατανοήσουν οι μαθητές τις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα στο πλαίσιο της αειφορίας και στο πλαίσιο της στρατηγικής για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, η οποία περιέχει θέματα όπως μάχη για την εξάλειψη της φτώχειας, ρόλος του πολίτη, ειρήνη, ηθική, υπευθυνότητα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, δημοκρατία, δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα (προσφυγικό ζήτημα) κ.ά. στο πλαίσιο της διαχείρισης των φυσικών πόρων και της διαγενεακής αλληλεγγύης. Οι μαθητές που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα μέσα από παιχνίδια και δραστηριότητες, συνεντεύξεις κ.ά. μπορούν να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν σε θέματα Φυσικού και Ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος: αναφορικά με τις Αξίες και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο πλαίσιο της Αειφορίας, στο πλαίσιο της στρατηγικής της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development).

Όλα τα προγράμματα υλοποιούνται σε φάσεις με στόχο την ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα, τη θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων, την έρευνα πεδίου και τις εργαστηριακές και δημιουργικές δραστηριότητες. Από το 2006 μέχρι σήμερα έχουν υλοποιηθεί πρόγραμμα Π.Ε. στο ΚΠΕ Ανωγείων περίπου 10.000 μαθητές, ενώ έχουν επιμορφωθεί σε σεμινάρια του ΚΠΕ περίπου 5.000 εκπαιδευτικοί. Στόχος, βέβαια, είναι να επιτευχθεί η συνεργασία ανάμεσα στις δράσεις που υλοποιούν οι μαθητές μέσα από τα προγράμματα Π.Ε. με τις δράσεις που αναλαμβάνουν οι ενήλικοι της τοπικής κοινωνίας, έτσι, ώστε να επιτευχθεί το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία (UNESCO, 2005).

Ωστόσο, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της μέριμνας για την ζωή των μελλουσών προσώπων και την ποιότητά της. Θα πρέπει να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, η οποία σχετίζεται με τη δυνατότητα των παρόντων ανθρώπων να «μπουν» στη θέση των μελλόντων, να νιώσουν τις επιθυμίες τους και να δράσουν σύμφωνα με τη δική τους συλλογική θέληση. Αυτή η δυναμική εναλλαγή ρόλων και προοπτικών καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την κατανόηση του δικτύου των αλληλεπιδράσεων που συγκροτούν το περιβάλλον και ενθαρρύνουν τους μαθητές – μελλοντικούς πολίτες να διεκδικήσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής γι' αυτούς και τους απογόνους τους.

Υπάρχουν, από τη μια, θεωρητικά επιχειρήματα που αναφέρουν ότι οι μέλλουσες γενιές θα ζήσουν σε μια διαφορετική στιγμή και επομένως δεν ξέρουμε τι είδους συμφέροντα θα διεκδικούν. Και αναρωτιούνται για ποιο λόγο θα πρέπει να έχουμε υποχρεώσεις απέναντι σε ανύπαρκτα πρόσωπα και μήπως ο όρος υποχρεώσεις και καθήκοντα στα μέλλοντα πρόσωπα είναι παράλογη.

Όμως, τέτοια ερωτήματα παρέχουν άλλοθι και η εμμονή σ' αυτά μας απαλλάσσει από την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων. Από την άλλη, βέβαια, υπάρχουν και θεωρητικές φωνές που ζητούν πολιτική αντιπροσώπευση για τις μελλοντικές γενιές (Partridge, 1990). Οι περιβαλλοντικές αξίες είναι κανονιστικές αξιώσεις που μας δεσμεύουν, επειδή προκύπτουν από τις υποχρεώσεις της ηθικής μας φύσης.

Ωστόσο, τα περιβαλλοντικά ζητήματα προκύπτουν και από τη σχέση τους και με την κοινωνία, επομένως, έχουν και έντονη κοινωνική διάσταση, επειδή προκαλούνται από κοινωνικές πρακτικές και προκαλούν συγκεκριμένες συνέπειες σε κοινωνικές ομάδες. Η ανθρωποκεντρική αντίληψη θεωρήθηκε ως η βασική αιτία των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Πράγματι, η φύση αντιμετωπίστηκε ως αξία ή απαξία ανάλογα κάθε φορά με τον τρόπο που ο άνθρωπος και οι κοινωνικές του δομές την προσέγγιζαν: ως ενεργειακό απόθεμα προς εκμετάλλευση, ως παραγωγική διαδικασία που εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες, ως μέσο ικανοποίησης των ανθρώπινων επιθυμιών. (Δραγώνα-Μονάχου, 1995). Αν και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γαλουχήθηκε με τις θετικές επιστήμες, δεν μπορεί να θεωρηθεί μέρος της διδακτικής της οικολογίας ή των φυσικών επιστημών, ούτε πολύ περισσότερο να ταυτιστεί με αυτές, αλλά πρέπει να προσπαθήσει να συγκροτήσει θεωρίες που να αναφέρονται στην πρόληψη των εννοιών της από τις διάφορες ομάδες και άτομα, στις περιβαλλοντικές αξίες που αυτά πρεσβεύουν στις στάσεις και συμπεριφορές. Αυτή η θεωρητική συγκρότηση είναι το κλειδί που θα υπηρετήσει την δημιουργία εναλλακτικών δομών προσέγγισης, ώστε να θεραπεύσουμε την διαταραγμένη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και τη φύση (Γεωργόπουλος, 2014).

Ακόμη, αξίζει να αναφερθούν, ημερίδες που πραγματοποιήθηκαν με στόχο τη διεύρυνση των ομάδων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, όπως η συνεργασία του ΚΠΕ με το Κ.Α.Π.Η. και το Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης του Δήμου Ανωγείων, μία ημερίδα ενημέρωσης για το Φυσικό Πάρκο Ψηλορείτη και τις δράσεις του Κέντρου στο σωματείο επαγγελματιών ξεναγών Κρήτης - Σαντορίνης, σε ομάδες ευρωπαίων πολιτών, σε κολέγιο του Λονδίνου και του Καναδά, σε προγράμματα COMENIUS, αλλά και σε ομάδα ευρωβουλευτών που επισκέφτηκε το Δήμο Ανωγείων.

Καταλήγοντας, το ΚΠΕ Ανωγείων τα δύο τελευταία χρόνια, συνεργάστηκε με πολλούς και διαφορετικούς φορείς για την πραγματοποίηση των παραπάνω δράσεών του, με στόχο τη διεύρυνση και την εξωστρέφεια του κέντρου στην ευρύτερη κοινωνία, χωρίς, βέβαια, να χαθεί ο παιδαγωγικός του ρόλος. Ανέπτυξε πρωτοβουλίες συνεργασιών για την επίτευξη κοινών στόχων, όπως η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση πολλών κοινωνικών ομάδων σε θέματα περιβάλλοντος της περιοχής, σε θέματα θεωρητικού περιβαλλοντικού προβληματισμού, σε θέματα επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς, επίσης, και σε θέματα ανάδειξης και προώθησης της αξίας των τοπικών προϊόντων σε αυτούς τους δύσκολους καιρούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα δύο τελευταία χρόνια έχουν υλοποιηθεί πρόγραμμα Π.Ε. στο ΚΠΕ Ανωγείων περίπου 2.000 μαθητές, ενώ έχουν επιμορφωθεί πάνω από 1.000 ενήλικες πολίτες.

3. Συμπεράσματα

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απευθύνεται και πρέπει να παρέχεται σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Είναι δια βίου εκπαίδευση, έχει ανατρεπτικό χαρακτήρα, προάγει την κριτική και συστηματική σκέψη και ανταποκρίνεται στις αλλαγές ενός ταχύτατα μεταβαλλόμενου κόσμου. Εκείνο όμως που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η απόφαση για τον τρόπο ενσωμάτωσης της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ότι η οποιαδήποτε μορφή εφαρμογής της θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πολυδύναμη φύση της, την αναγκαιότητα να δρα ενοποιητικά μεταξύ των διαφόρων κλάδων (των θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών) και κυρίως η σωστή εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, που θα επιτρέψουν την επίτευξη των στόχων της (Φλογαίτη, 1993).

Εκείνο που κάνει μαγική την Π.Ε. ή Εκπαίδευση για την Αειφορία, αλλά και επικίνδυνη, καθώς έχει τη δύναμη να προκαλεί συγκρούσεις, είναι οι αξίες που πρέπει να καλλιεργήσει, για να

υπάρξουν συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές για μια καλύτερη περιβαλλοντική ποιότητα ζωής. Αυτός είναι ο λόγος που η Π.Ε. οφείλει να έρθει σε επαφή με τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά και τις περιβαλλοντικές αξίες. Να είναι σε θέση να δημιουργεί ένα μαθησιακό κλίμα το οποίο να χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικότητα και διάθεση για αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, που θα έχει ως αποτέλεσμα την υπερπήδηση εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων (Rogers 1999, Κόκκος 1999).

Είναι σημαντικό να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά, αλλά και τους εαυτούς μας σε μια βασική δεξιότητα, την τέχνη «να μπορούμε να βλέπουμε τον κόσμο με τα μάτια του άλλου». Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται. Η έμφαση στην ανάγκη ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους συνδέει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την εκπαίδευση αξιών. Προϋπόθεση για τη δημιουργία παγκόσμιων υπεύθυνων συμμετοχικών πολιτών είναι η διαπαιδαγώγησή τους σύμφωνα με τις περιβαλλοντικές ιδέες, στάσεις και αξίες.

4. Βιβλιογραφία

- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1995). *Σύγχρονη Ηθική Φιλοσοφία, Ο Αγγλόφωνος Στοχασμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεωργάκης, Στ. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική. Cogito 5*, 50-52.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παιονίδης, Φ. (2007). Τα ηθικά δικαιώματα των μελλοντικών γενεών. Στο Φ. Παιονίδης (Επιμ.), *Υπέρ του Δέοντος, Δοκίμια Πρακτικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Εκκρεμές, 115-135.
- Partridge, E. (1990). «On the Rights of Future Generations», *Environmental Ethics and Public Policy*. Ανακτήθηκε στις 2-3-2017 από: <http://gadfly.igc.org/papers/orfg.htm>.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σούρλας, Π.Κ. (2007-2008). Μέλλοντα Πρόσωπα (Future Persons), *Επιθεώρηση Βιοηθικής, τόμος I, τευχ. I*, 58-76.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNECE (2005). *Education for sustainable development in the UNECE region*. Ανακτήθηκε από: <http://www.unece.org/env/esd/Strategy&Framework.htm>.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΜΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΗΣΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

Υφαντή Σοφία

s.ifanti@hersonisos.gr

Δήμος Χερσονήσου, Τμήμα Τεχνικών Έργων

Ανδριανού Ευτυχία

e.andrianou@hersonisos.gr

Δήμος Χερσονήσου, Τμήμα Προγραμματισμού

Περίληψη

Αναγνωρίζοντας ότι ο τομέας της εξοικονόμησης ενέργειας αποτελεί εκτός από πυλώνα οικονομικής ανάπτυξης και ένα ποιοτικό δείκτη βιοτικού επιπέδου, ο Δήμος Χερσονήσου

συμμετέχει στο Σύμφωνο των Δημάρχων σε μία προσπάθεια εξοικονόμησης πόρων και μείωσης του ενεργειακού του αποτυπώματος. Συνειδητοποιώντας τον ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης μέσω των καθημερινών πρακτικών της στην έμμεση εκπαίδευση της τοπικής κοινωνίας, ο δήμος έχει συμμετάσχει και συμμετέχει σε διάφορα Ευρωπαϊκά Προγράμματα στοχεύοντας να φέρει σε επαφή το ευρύ κοινό και ειδικότερα τους δημότες όχι μόνο με την περιβαλλοντική ευαισθησία του δήμου αλλά και με τις προσπάθειές του για την εξοικονόμηση πόρων σε μία εποχή όπου κάθε δαπάνη είναι υπολογίσιμη. Στόχος αυτής της εισήγησης είναι να παρουσιαστεί η σημασία και ο ρόλος που έχει έως τώρα και μπορεί να διαδραματίσει περαιτέρω μία δημοτική αρχή, στην οικολογική προσέγγιση και έμμεση εκπαίδευση της κοινωνίας την οποία υπηρετεί, μέσω παραδειγματικών εφαρμογών και καλών πρακτικών από την τοπική αυτοδιοίκηση.

Λέξεις κλειδιά: Ενέργεια, Δήμος, Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η χρήση της ενέργειας από τον άνθρωπο ανατρέχει από την πρώτη στιγμή ύπαρξής του. Η συσσώρευσή της για την μετέπειτα και σύμφωνα με τις ανάγκες του αξιοποίησή της, ήταν το όχημα που μαζί με την ανάπτυξη της επιστήμης και μετέπειτα της τεχνολογίας του έδωσαν την δυνατότητα να ακολουθήσει την μέχρι τώρα εξελικτική του πορεία.

Η εκμετάλλευση με ταχύτατους ρυθμούς της ενέργειας που υπήρχε άφθονη και σε διάφορες μορφές στο φυσικό περιβάλλον, οδήγησε τον σύγχρονο άνθρωπο στην διερεύνηση τρόπων εξοικονόμησής της καθώς το ενεργειακό πρόβλημα εμφανίζεται, μετά και το 1973, οξύτερο από ποτέ (Καπλάνη, 2013). Ειδικότερα σε μία χώρα με την γεωγραφική κατανομή της Ελλάδας και σε μία εποχή οικονομικής κρίσης, όπου η εξοικονόμηση πόρων είναι ζωτικής σημασίας, η διαφοροποίηση των έως σήμερα εφαρμόσιμων ενεργειακών μοντέλων, είναι μεγίστης σημασίας. Ο δήμος Χερσονήσου κατανοώντας ότι η πιο φθηνή μορφή ενέργειας είναι αυτή που εξοικονομούμε κάνοντας σωστή χρήση της τεχνολογίας για την κάλυψη των πραγματικών αναγκών, χωρίς υπερβολές και σπατάλες (Καπλάνη, 2013), εντάχθηκε στην ομάδα του Συμφώνου των Δημάρχων με στόχο όχι μόνο της κατάρτισης μίας συνειδητής στρατηγικής προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης των πολιτών του, μέσα από κατάλληλες ενέργειες και δράσεις με σκοπό την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών όχι μόνο σε τοπικό οργανωτικό επίπεδο αλλά και σε προσωπικό.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση συγκεκριμένων δράσεων και ενεργειών του δήμου Χερσονήσου που ενισχύουν την βιωματική εκμάθηση της τοπικής κοινωνίας σε θέματα εξοικονόμησης ενέργειας και βελτίωσης της ενεργειακής απόδοσης. Οι δράσεις αυτές είναι δεσπόζουσας σημασίας, καθώς αναδεικνύουν όχι μόνο την αξία της ακολουθούμενης από τον Δήμο πολιτικής και στρατηγικής εξοικονόμησης ενέργειας, αλλά και το θετικό αντίκτυπο στο κοινωνικό γίνεσθαι, καθώς η παιδεία αποτελεί και τοπική υπόθεση, με την έννοια ότι συμπληρώνει και εξειδικεύει την παροχή μη τυπικής μάθησης (Γκόλια, 2010). Οι εν λόγω δράσεις δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης και μέρος αυτών πραγματοποιούνται με την αξιοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

2. Κυρίως μέρος

Η σημασία της Εξοικονόμησης Ενέργειας

Η ενέργεια μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία μίας χώρας, και δη εν καιρώ κρίσης, και να συμβάλει στην προσέλκυση νέων επενδύσεων και κεφαλαίων από το εξωτερικό, καθώς και στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας (Euro2day, 2017). Σύμφωνα μάλιστα με τον Διεθνή Οργανισμό Ενέργειας, έως το 2035 η παγκόσμια ζήτηση ενέργειας αναμένεται να αυξηθεί κατά περισσότερο από ένα τρίτο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013), ωθώντας έτσι όλους μας στην αξιολόγηση των ενεργειακών προκλήσεων που αντιμετωπίζουμε και που

συνδέονται άμεσα αλλά και έμμεσα με την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας. Αν και τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης έχουν πολύ διαφορετικά ενεργειακά μείγματα μοιράζονται τους ίδιους στόχους, οι οποίοι επιτυγχάνονται καλύτερα με τη θέσπιση κοινού πλαισίου και την ανάληψη κοινής δράσης τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε Εθνικό επίπεδο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο αρχηγοί κρατών ή κυβερνήσεων συμφώνησαν ότι μέχρι το 2020 πρέπει να επιτευχθούν τρεις πρωταρχικοί στόχοι που συχνά αναφέρονται ως «20 20 20 έως το 2020». Οι στόχοι αυτοί αποτελούν το επίκεντρο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» αλλά και της ευρύτερη εθνικής μας πολιτικής για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη.

Καθώς το 72,4% των κατοίκων των 28 κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατοικεί στις πόλεις γίνεται φανερό ότι οι επιπτώσεις της κοινωνικής ζωής στο περιβάλλον σχετίζεται με τον τρόπο λειτουργίας των πολεοδομικών συγκροτημάτων (Ελαφρός, 2016). Οι πόλεις κατά συνέπεια και γενικά ο οικιστικός ιστός είναι σημεία μεγάλης κατανάλωσης ενέργειας που πρέπει να αντιμετωπιστούν με την δέουσα προσοχή αλλά και αξιοπιστία ως προς την διερεύνηση εναλλακτικών δράσεων μετριασμού των ενεργειακά προβληματικών σημείων τους.

Στα πλαίσια αυτών των προσπαθειών και συμμετέχοντας σε έναν παγκόσμιο αγώνα δρόμου για την εξοικονόμηση ενέργειας ο Δήμος Χερσονήσου εντάχθηκε το 2011 στο «Σύμφωνο των Δημάρχων» έχοντας ως γνώμονα το περιβάλλον αλλά και τον άνθρωπο. Η κίνηση αυτή απαντά στην ανάγκη της εποχής για αντιμετώπιση των έντονων ραγδαίων και παγκόσμιων αλλαγών στο φυσικό περιβάλλον αλλά και στον περιορισμό της αδυναμίας του Έλληνα πολίτη να ακολουθήσει την συνεχώς μεταβαλλόμενη πληροφόρηση γύρω από θέματα εξοικονόμησης ενέργειας.

Γενική στόχευση αποτελεί η ενδυνάμωση της κοινωνίας της γνώσης μέσω της διάχυσης της πληροφορίας από δράσεις και ενέργειες απτές προς το ευρύ κοινό. Απώτερος και μακροπρόθεσμος στόχος των δράσεων αυτών, που θα παρουσιαστούν παρακάτω είναι η επίτευξη μιας κοινωνικής συνοχής γύρω από τα ενεργειακά θέματα και αναζητήσεις που απασχολούν την τοπική κοινωνία τόσο σε ιδιωτικό όσο και σε δημόσιο επίπεδο, μέσω της βιωματικής εκμάθησης.

3. Αλληλεπίδραση του δήμου με την τοπική κοινωνία

Η παροχή μη τυπικής μάθησης αποτελούν διεθνώς, πεδία στα οποία μπορεί να εμπλακεί η Τοπική Αυτοδιοίκηση (Πυργιωτάκης κ.ά., 2008). Καθώς η βιωματική εκπαίδευση συνδέεται με την συμμετοχή στα κοινά η έμμεση εκπαίδευση του κοινωνικού ιστού μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση των δυνατοτήτων και των προσόντων των πολιτών και κατά συνέπεια στην επίτευξη καλύτερης ποιότητας ζωής (Πυργιωτάκης κ.ά., 2008).

Μία από τις βασικότερες συνιστώσες που διέπουν όλες τις τοπικές πρωτοβουλίες και τα σχέδια της δημοτικής αρχής του δήμου Χερσονήσου, είναι η κατάρτιση και υλοποίηση δράσεων και ενεργειών με γνώμονα την εξοικονόμηση ενέργειας εμπλέκοντας κατά το δυνατό τους πολίτες, τις κοινωνικές ομάδες, τους τοπικούς φορείς, τους επαγγελματίες αλλά και τους υπαλλήλους του οργανισμού,

αντιλαμβανόμενη την σπουδαιότητα του ρόλου της στην βιωματική εκμάθηση ενός αντικειμένου τόσο πολυσύνθετου και συνάμα μεγάλης ζωτικής σημασίας όπως είναι η μείωση του ενεργειακού μας αποτυπώματος και η εξοικονόμηση πόρων μέσω αυτού.

Η συμβολή του Δήμου Χερσονήσου στην βιωματική εκμάθηση εννοιών όπως το ενεργειακό αποτύπωμα, η εξοικονόμηση και οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, είναι μια βασική επιλογή της δημοτικής αρχής προκειμένου να εξυπηρετηθούν συλλογικοί σκοποί που συνδέονται με την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και εξελίξεων και με τον από κοινού με τους πολίτες σχεδιασμό και οραματισμό ενός καλύτερου αύριο. Στην Ελλάδα της κρίσης και της συνεχούς προσπάθειας εξέρρευσης πόρων οι Δήμοι καλούνται να αναλάβουν άλλο ένα σημαντικό κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό έργο, αυτό της διάχυσης της εξειδικευμένης γνώσης μέσω της υλοποίησης στοχευμένων δράσεων και ενεργειών (ημερίδων, τεχνικών παιχνιδιού κλπ).

Κατά συνέπεια η τεχνολογική μετατόπιση που απαιτείται για την επίτευξη των ενεργειακών στόχων μπορεί να καταστεί δυνατή μόνο με ουσιαστικό εκσυγχρονισμό των υφιστάμενων

ενεργειακών υποδομών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Η ανάπτυξη και υλοποίηση λοιπόν αποδοτικότερων και αξιόπιστων ενεργειακά υποδομών από τον δήμο Χερσονήσου προάγει μέσω της καλής πρακτικής την βιωματική εκμάθηση και την διάχυση της γνώσης σε πραγματικό χρόνο.

4. Δράσεις και καλές πρακτικές του Δήμου Χερσονήσου

Ο Δήμος Χερσονήσου μία πλήρως λειτουργούσα, διασυνδεδεμένη και ολοκληρωμένη τοπική αρχή, αποτελεί έναν από τους πλέον τουριστικούς Δήμους της Ελλάδας καθώς και της Κρήτης. Ανήκει στην Περιφέρειας Κρήτης και απαρτίζεται από τέσσερις δημοτικές ενότητες: των Γουβών, της Επισκοπής, των Μαλίων και της Χερσονήσου. Ως ενεργό μέλος του Συμφώνου των Δημάρχων αποδεικνύει έμπρακτα την ισχυρή πολιτική βούληση της Δημοτικής Αρχής στον τομέα της εξοικονόμησης ενέργειας, μέσω της ανάπτυξης και υλοποίησης δράσεων και ενεργειών σχετικών με μη ενεργοβόρες υποδομές αλλά και την εξυγίανση των υφιστάμενων.

Το μέλλον λοιπόν απαιτεί την ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων και φορέων, ιδιαίτερα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης γιατί ο δρόμος είναι ακόμη μακρύς και οι προκλήσεις των καιρών πολλές (Πυργιωτάκης κ.ά., 2008). Η συμμετοχή του κατά συνέπεια σε εθνικά και ευρωπαϊκά έργα που παρουσιάζονται στις κατωτέρω παραγράφους, του προσφέρουν ισχυρά εργαλεία για την επίτευξη των στόχων αυτών.

4.1. Πρόγραμμα E2STORMED

Το πρόγραμμα με το ακρωνύμιο E2STORMED στόχευε στην Βελτίωση της Ενεργειακής Απόδοσης στον Κύκλο του Νερού μέσω χρήσης Καινοτόμων Πρακτικών στη Διαχείριση των Όμβριων Υδάτων σε Έξυπνες Μεσογειακές Πόλεις, και οι συμμετέχοντες (πέντε) Δήμοι και τα δύο Πανεπιστήμια συνεργάστηκαν για τη δημιουργία οδηγών – εργαλείων διαχείρισης των όμβριων υδάτων και την προώθηση τους σε Περιφερειακό επίπεδο με απώτερο σκοπό την εξοικονόμηση ενέργειας και τη μείωση των ρυπογόνων αερίων διοξειδίου του άνθρακα σε συμφωνία με την Ευρωπαϊκή Ενεργειακή πολιτική, καθώς οι εγκαταστάσεις διαχείρισης νερού είναι συχνά οι μεγαλύτεροι καταναλωτές ενέργειας στους Μεσογειακούς Δήμους.

Συγκεκριμένα για το Δήμο Χερσονήσου οι εγκαταστάσεις ύδρευσης – άρδευσης αντιπροσωπεύουν το 65% των εκπεμπόμενων ρύπων διοξειδίου του άνθρακα εκ μέρους των εγκαταστάσεων του Οργανισμού Τοπικής Αυτοδιοίκησης (στοιχεία από το Σχέδιο Δράσεων Αειφόρου Ενέργειας του Δ. Χερσονήσου για το 2010). Στον τομέα λοιπόν αυτό θα μπορούσε να εξοικονομηθεί σημαντική ενέργεια εάν υπήρχαν σε εφαρμογή Αειφόρα Συστήματα Διαχείρισης Όμβριων Υδάτων τα οποία εφαρμόζονται με σκοπό την επαναχρησιμοποίηση των όμβριων υδάτων. Τα συστήματα αυτά είναι μια προσέγγιση οικονομικά αποδοτική και διαχρονική για τις ανάγκες υποδομών της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το πρόγραμμα είχε σκοπό να αναλύσει τις επιπτώσεις αυτών των συστημάτων στην αστική ενεργειακή απόδοση και παρουσίασε τα αποτελέσματα αυτά στην τοπική κοινωνία μέσω ενημερωτικών σεμιναρίων σε τοπικούς επαγγελματικούς φορείς αλλά και ημερίδες ανοικτές στο ευρύ κοινό. Παράλληλες ενημερωτικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν σε διάφορα σχολικά συγκροτήματα αρμοδιότητας του δήμου μιας και το μέλλον βρίσκεται στα χέρια των παιδιών.

Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού στο Δημοτικό Κτήριο Γουρνών, εφαρμόστηκε Σύστημα Οικοστέγης, «Πράσινη Στέγη», το οποίο αποτελεί πρότυπη, εξειδικευμένη και αποτελεσματική μέθοδος φύτευσης σε στέγη, ειδικά μελετημένη και σχεδιασμένη για τα ελληνικά κτίρια, μειώνοντας έτσι σημαντικά το κόστος θέρμανσης του κτιρίου καθώς λειτουργεί ως επιπλέον θερμομόνωση και μειώνει τις απώλειες θέρμανσης. Ταυτόχρονα μειώνει και το κόστος ψύξης εξοικονομώντας ενέργεια και χρήματα, εφόσον η θερμοκρασία εντός του κτιρίου τους καλοκαιρινούς μήνες, διατηρείται περίπου 10 βαθμούς κάτω από την εξωτερική. Η συγκεκριμένη εφαρμογή λειτουργεί ως εργαλείο επίδειξης για εκπαιδευτικούς σκοπούς δημοτών και παιδιών του Δήμου, στο πλαίσιο των δράσεων ευαισθητοποίησης για περιβαλλοντικά θέματα, πράσινες πολιτικές και έξυπνες πρακτικές στη διαχείριση όμβριων υδάτων. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε να

τοποθετηθεί αρχικά σε κτίριο υψηλής επισκεψιμότητας και σε χώρο που θα είναι προσβάσιμος στο ευρύ κοινό, ακόμα και εκτός ωρών λειτουργίας των δημοτικών υπηρεσιών.

4.2. Οδοφωτισμός με Led

Το 2012 και στα πλαίσια υλοποίησης δράσεων για το Πράσινο Ταμείο ολοκληρώθηκε η αντικατάσταση τετρακοσίων είκοσι έξι (426) φωτιστικών σωμάτων οδοφωτισμού παλαιάς τεχνολογίας με νέα τεχνολογίας led, εντός του οικιστικού ιστού του δήμου. Οι λάμπες Led καταναλώνουν πολύ λιγότερη ηλεκτρική ισχύ από τους συμβατικούς λαμπτήρες επιτυγχάνοντας έτσι σημαντική εξοικονόμηση ενέργειας (από 50% ως 80%), ενώ η διάρκεια ζωής τους κυμαίνεται από 30.000-50.000 ώρες, που αντιστοιχούν σε πάνω από 10 χρόνια, επιτυγχάνοντας έτσι και εξοικονόμηση πόρων. Πόροι όμως εξοικονομούνται και από την μείωση αντικατάστασής τους λόγω φθορών, καθώς οι λάμπες Led δεν σπάνε εύκολα, διότι δεν περιέχουν γυαλί και συνεπώς είναι εξαιρετικά ανθεκτικές σε κραδασμούς, δονήσεις και χτυπήματα. Παράλληλα οι λαμπτήρες Led είναι φιλικόι προς το περιβάλλον καθώς η ελάττωση των αναγκών για ηλεκτρική ενέργεια σημαίνει λιγότερες ώρες λειτουργίας των μονάδων παραγωγής, οι οποίες επιβαρύνουν σημαντικά το περιβάλλον με εκπομπές CO₂ και άλλων αέριων ρύπων. Επιπλέον, λόγω της μεγάλης διάρκειας ζωής τους, οι Led δεν χρειάζονται συχνή αντικατάσταση και έτσι μειώνεται ο συνολικός όγκος των απορριμμάτων. Τέλος οι λαμπτήρες Led θεωρούνται ιδιαίτερα φιλικές προς το περιβάλλον καθώς σε αντίθεση με λαμπτήρες άλλων τεχνολογιών δεν περιέχουν ουσίες όπως ίνες υδραργύρου, μόλυβδο και άλλα τοξικά υλικά.

Η αντικατάσταση των συμβατικών λαμπτήρων οδοφωτισμού ενίσχυσαν πέρα από την περιβαλλοντική ευαισθησία των δημοτών και το αίσθημα ασφάλειας των περιοχών που έγιναν οι δράσεις καθώς το φως που παράγουν είναι πολύ ανώτερο από τους παραδοσιακούς λαμπτήρες. Ειδικότερα, για τον φωτισμό δρόμων χρησιμοποιείται ακόμα το κίτρινο-πορτοκαλί φως των λαμπτήρων νατρίου που δεν επιτρέπει υψηλή ευκρίνεια. Αντιθέτως, το σταθερό λευκό φως των Led παρέχει μεγαλύτερη φωτεινότητα και απόδοση των χρωμάτων, ιδιαίτερα τις νυχτερινές ώρες, αφού μοιάζει περισσότερο σαν φυσικός φωτισμός. Σε αντίθεση με τους κοινούς λαμπτήρες, το φως των Led δεν αυξομειώνεται σε εναλλαγές της τάσης του δικτύου διότι οι λάμπες είναι εφοδιασμένες με ειδικές ηλεκτρονικές διατάξεις σταθεροποίησης, που εξασφαλίζουν σταθερή ροή ρεύματος.

4.3. Πρόγραμμα REBUS

Το έργο REBUS αναπτύσσει έναν οδηγό για ενεργειακή ανακαίνιση (Energy Renovation Path-ERP) με σκοπό την παροχή μέσων και εργαλείων στο δημόσιο τομέα ώστε να είναι αποτελεσματικές οι εργασίες ανακαίνισης των δημόσιων κτιρίων, εξοικονομώντας ενέργεια και πόρους. Οι εταίροι με την ολοκλήρωση του προγράμματος (το 2019) θα κατανοήσουν σε βάθος τις διαδικασίες αλλά και τις ανάγκες της περιφέρειάς τους όσον αφορά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παρακολούθηση των εργασιών ανακαίνισης στα δημόσια κτίρια, καθώς και στην ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη ικανοτήτων των χρηστών.

Η επαφή με το κοινό για την καταγραφή του ενεργειακού προφίλ των κτιρίων και η αλληλεπίδραση με τους χρήστες τους, οδηγεί σε αμφίδρομη ροή της πληροφορίας. Η αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης από τις δημοτικές υπηρεσίες οδηγεί από την μία πλευρά στην κατάρτιση του δημοτικού κτιριακού ενεργειακού ισοζυγίου αλλά παράλληλα αναπτύσσει μια αφετηρία διάχυσης της γνώσης και της εμπειρίας σε θέματα ενεργειακής εξοικονόμησης μέσω της χρήσης τεχνικών παιχνιδιού. Το παιχνίδι και η χρήση τεχνικών παιχνιδιού (gamification) δεν αποτελούν απλά έναν τρόπο διασκέδασης. Αντίθετα, όλο και περισσότερο στη σύγχρονη βιβλιογραφία γίνεται εμφανής ο ρόλος που αυτές οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να παίξουν στο χώρο της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και της επιχειρηματικής αποτελεσματικότητας αλλά ακόμα και στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων. Κατά τον ίδιο τρόπο, κρίνεται ικανό να αναδειχθεί ως ένα χρήσιμο μαθησιακό εργαλείο στα χέρια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Γκαντίδης, 2015).

4.4. Πρόγραμμα SERPHA

Με στόχο την εξοικονόμηση ενέργειας στα δημόσια κτίρια, που αποτελεί βασική συνιστώσα της στρατηγικής της στον τομέα της ενέργειας, ο Δήμος Χερσονήσου συμμετέχει στο νέο ευρωπαϊκό έργο «Shared knowledge for energy efficient buildings in public administrators» ως εταίρος της Περιφέρειας Κρήτης. Το έργο SHERPA, που υλοποιείται στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Συνεργασίας των χωρών της Μεσογείου INTERREG Mediterranean 2014-2020, έχει σκοπό να διευκολύνει την εφαρμογή των Οδηγιών για την Ενεργειακή Απόδοση 2010/31/ΕΕ και 2012/27/ΕΕ στα δημόσια κτίρια στην περιοχή της Μεσογείου και να ενισχύσει την αντίστοιχη ικανότητα των δημόσιων διοικήσεων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, με θετικές επιπτώσεις στην μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης, του κόστους και των εκπομπών CO₂.

Αξιοποιώντας δράσεις και δεδομένα των συνεργαζόμενων στο SHERPA Μεσογειακών Περιφερειών που σχετίζονται με έργα που έχουν ήδη αναπτυχθεί, το έργο εστιάζει στη ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός ολιστικού υπολογιστικού μοντέλου που θα χρησιμοποιεί πραγματικά δεδομένα, θα προσομοιώνει τις ανάγκες των κτιρίων και θα εξάγει προτάσεις για ενεργειακή ανακαίνιση, διαχείριση και ευαισθητοποίηση. Το μοντέλο θα εφαρμοστεί πιλοτικά σε 100 κτίρια των Περιφερειών-εταίρων με την προοπτική, μέσα από την ανταλλαγή της εμπειρίας και των αποτελεσμάτων, της ευρύτερης εφαρμογής του σε ολόκληρη την περιοχή της Μεσογείου.

Στόχος του έργου η διανομή της γνώσης για ενεργειακά αποδοτικά κτίρια στους δημόσιους διαχειριστές και εμπλοκή των χρηστών μέσω διαδραστικών και εναλλακτικών δραστηριοτήτων (χρήση τεχνικών παιχνιδιού) τόσο κατά την καταγραφή όσο και κατά την επεξεργασία των δεδομένων. Στο πλαίσιο λοιπόν των ανωτέρω και σύμφωνα πάντα με την 2012/27 Ευρωπαϊκή Οδηγία όπου διαφαίνεται ότι η «καθοδήγηση βάση παραδείγματος» είναι πολύ σημαντική, η συμμετοχή του δήμου Χερσονήσου στο πρόγραμμα SHERPA θα τον φέρει σε επαφή το ευρύ κοινό και ειδικότερα τους δημότες μας όχι μόνο με την περιβαλλοντική ευαισθησία του δήμου αλλά και με τις προσπάθειές του για την εξοικονόμηση πόρων σε μία εποχή όπου κάθε δαπάνη είναι υπολογίσιμη.

4.5. Πρόγραμμα ΣΥΝΕΡΓΕΙΝ

Κεντρικός στόχος του έργου αποτελεί η βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης, η έξυπνη διαχείριση της ενέργειας και η χρήση ΑΠΕ σε δημοτικά κτίρια της περιοχής παρέμβασης. Αντικείμενο του έργου είναι η ανάπτυξη κοινών προσεγγίσεων ολοκληρωμένου ενεργειακού σχεδιασμού σε κτίρια των συμμετεχόντων Δήμων και η υλοποίηση πιλοτικών δράσεων εξοικονόμησης ενέργειας σε κομβικά για την λειτουργία τους κτίρια υψηλής χρηστικότητας και επισκεψιμότητας. Η υλοποίηση του έργου θα λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους/ανάγκες/προοπτικές.

Η υλοποίηση των συγκεκριμένων επιδεικτικών έργων σε δημόσια κτίρια έχει επιπλέον ως στόχο την έμπρακτη αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων, όσον αφορά στον ενεργειακό σχεδιασμό και την επίτευξη της μείωσης της κατανάλωσης ενέργειας, λαμβάνοντας υπόψη κοινές θεσμικές δεσμεύσεις, το κλίμα, αντιπροσωπευτικούς τύπους δημόσιων κτιρίων, κτλ., ώστε να προκύψει τελικά μία κοινή προσέγγιση για την διευκόλυνση και την επιτάχυνση υλοποίησης, παρακολούθησης και χρηματοδότησης έργων Ενεργειακής Εξοικονόμησης σε δημόσια κτίρια στο πλαίσιο των Σχεδίων Δράσης για την Ενεργειακή Απόδοση των Κτιρίων (2012/27/ΕΕ, Σύμφωνα των Δημάρχων, κτλ.) με προοπτικές εφαρμογής σε τοπικό, Εθνικό και Διασυνοριακό επίπεδο. Συγκεκριμένα στο Δήμο Χερσονήσου στο άμεσο χρονικό διάστημα θα επιτελεστούν παρεμβάσεις εξοικονόμησης ενέργειας σε δύο μεγάλα σχολικά συγκροτήματα του Δήμου, στο Γυμνάσιο Λύκειο Μαλίων και στο Δημοτικό Επισκοπής.

4.6. Ανέγερση Σχολικού Συγκροτήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κατά το πρώτο τρίμηνο του 2017 εντάχθηκε η πράξη «Ανέγερση Σχολικού Συγκροτήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (12Θ Δημοτικό και Νηπιαγωγείο Κοκκίνη-Χάνι) στην θέση Κοψάς της

Δ.Κ. Ανώπολης» στο Ε.Π. «Κρήτη» 2014-2020 στο πλαίσιο του άξονας προτεραιότητας 3 «Ενίσχυση της Εκπαίδευσης και κοινωνικής συνοχής στην Κρήτη» με επιλέξιμη δημόσια δαπάνη 8.316.948,55 € από πόρους του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ). Το εν λόγω έργο βρίσκεται σε διαδικασία δημοπράτησης με σκοπό να ανεγερθεί πριν την σχολική χρονιά 2019-2020 ένα σύγχρονο 12θέσιο ολόημερο δημοτικό σχολείο και ένα 2θέσιο νηπιαγωγείο δυναμικότητας φιλοξενίας 300 μαθητών δημοτικού και 50 μαθητών νηπιαγωγείου στην θέση Κοψάς της Δ.Κ. Ανώπολης, για την κάλυψη του συνόλου των εκπαιδευτικών αναγκών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής.

Συγκεκριμένα το έργο θα περιλαμβάνει 19 αίθουσες διδασκαλίας και 48 βοηθητικούς χώρους, ενώ παράλληλα προβλέπεται η κατασκευή 2 γηπέδων συνολικής επιφάνειας 830.τ.μ., καλοθοσαίρισης και πετοσφαίρισης. Για τον σχεδιασμό του κτιρίου υιοθετήθηκαν οι αρχές εξοικονόμησης ενέργειας καθώς θα εφαρμοστεί πλήρως ο Κανονισμός ΕΝεργειακής Απόδοσης Κτιρίων και θα ενσωματωθούν σύγχρονα τεχνολογικά συστήματα για την εξοικονόμηση ενέργειας κατά την λειτουργία του.

Γίνεται φανερό λοιπόν από τα ανωτέρω η προσπάθεια για την διεξαγωγή δράσεων από το δήμο Χερσονήσου που ενσωματώνουν στα πλαίσια της καλής πρακτικής την βιωματική εκμάθηση και την αλληλεπίδραση των προσπαθειών της δημοτικής αρχής με την τοπική κοινωνία. Η χρήση υποδομών που ενσωματώνουν την έννοια της εξοικονόμησης της ενέργειας και η καθημερινή σε ορισμένες περιπτώσεις τριβή με τις αντίστοιχες τεχνολογικές εφαρμογές, βοηθούν όχι μόνο στην διάχυση της πληροφορίας και της γνώσης γύρω από θέματα ενέργειας αλλά στην καλύτερη κατανόησή τους, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες αποδοχής και υιοθέτησής τους.

5. Συμπεράσματα

Η Εξοικονόμηση της Ενέργειας ταυτίζεται με την έννοια της ορθολογικής και αποδοτικής χρήσης της ενέργειας, καθώς δεν περιστέλλουμε και δεν αναστέλλουμε ενεργειακές ανάγκες απλά βελτιώνουμε και μειώνουμε το απαιτούμενο επίπεδο της με την βοήθεια της τεχνολογίας. Ο Δήμος Χερσονήσου αποδεικνύοντας την δέσμευσή του για την εκπλήρωση των στόχων εξοικονόμησης ενέργειας, τόσο ως ενεργό μέλος του Συμφώνου των Δημάρχων αλλά και ως μία τοπική δημοτική αρχή επιφορτισμένη με την εκπλήρωση και την τήρηση και των Εθνικών στόχων προς αυτή την κατεύθυνση, παρουσιάζει κάθε έτος δράσεις και ενέργειες με απτό, μετρήσιμο και εφαρμόσιμο αποτέλεσμα.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις δράσεις που υλοποιήθηκαν ή θα υλοποιηθούν στους προσεχείς μήνες και παρουσιάστηκαν αναλυτικότερα ανωτέρω, σε συνδυασμό με τα εξαγόμενα και προσδοκώμενα αποτελέσματα του κοινωνικού γίνεσθαι στα πλαίσια της βιωματικής εκμάθησης.

Πίνακας 1: Αντιστοίχιση δράσεων / ενεργειών με το εξαγόμενο για την τοπική κοινωνία αποτέλεσμα στα πλαίσια της βιωματικής εκμάθησης

Δράση / Ενέργεια	Εξαγόμενο αποτέλεσμα
E2STORMED	Μείωση της χρησιμοποιούμενης ενέργειας από την επαναχρησιμοποίηση των ομβρίων. Πράσινες στέγες για βελτίωση του περιβάλλοντος τόσο εξωτερικά ενός κτιρίου όσο και των εσωτερικών συνθηκών και εξοικονόμηση ενέργειας.
Οδοφωτισμός LED	Εξοικονόμηση πόρων από εξάλειψη φθορών. Εξοικονόμηση ενέργειας λόγω χαμηλής κατανάλωσης. Μείωση ρύπων CO ₂ λόγο μειωμένης κατανάλωσης ενέργειας. Μείωση συνολικού όγκου απορριμμάτων λόγω μείωσης αντικατάστασής τους.

	Ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης καθώς οι λάμπες Led δεν περιέχουν ουσίες όπως ίνες υδραργύρου, μόλυβδο και άλλα τοξικά υλικά. Ενίσχυση της αίσθησης ασφάλειας.
REBUS	Αλληλεπίδραση με τις δημοτικές υπηρεσίες κατά την καταγραφή των ενεργειακών αναγκών των δημοτικών και σχολικών κτιρίων. Διάχυση της γνώσης σε ενεργειακά θέματα και εργαλεία για την ανακαίνιση των κτιρίων.
SERPHA	Μείωση του ενεργειακού αποτυπώματος των κτιρίων. Διάχυση της πληροφορίας μέσω της καθημερινής εμπλοκής των χρηστών κατά την διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.
ΣΥΝΕΡΓΕΙΝ	Μείωση της χρησιμοποιούμενης ενέργειας μέσα από την ενεργειακή αναβάθμιση του κτιρίου και την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στο σύστημα θέρμανσης. Εξοικονόμηση ενέργειας μέσω των παρεμβάσεων και την ενσωμάτωση ΑΠΕ.
Σχολικό Συγκρότημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Καθημερινή τριβή με ένα σύγχρονο σχολικό κτίριο άρρηκτα συνυφασμένο με την έννοια της εξοικονόμησης της ενέργειας.

Οι προαναφερθείσες ενέργειες που αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και συγκεντρώθηκαν στον ανωτέρω πίνακα, καταδεικνύουν την ευκαιρία που δόθηκε αλλά και δίνεται καθημερινά στους κατοίκους του δήμου να ενημερωθούν μέσα από την πρακτική και την αλληλεπίδρασή τους με τις δράσεις της δημοτικής αρχής για το πώς επιτυγχάνεται η ορθολογική διαχείριση της ενέργειας, η βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης των κτιρίων που χρησιμοποιούν, αλλά και οι τρόποι εξοικονόμησης οικονομικών και άλλων πόρων που χρησιμοποιούν ή αλληλεπιδρούν με αυτούς, προκειμένου να βελτιωθεί η ενεργειακή απόδοση των υφιστάμενων μέσων και εγκαταστάσεων που χειρίζονται και εκμεταλλεύονται τόσο στην ιδιωτική όσο και στην δημόσια καθημερινότητά τους.

Η χρήση τεχνικών παιχνιδιού που ενσωματώνονται ως απαιτούμενες δράσεις των υλοποιημένων ή προς υλοποίηση προγραμμάτων αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο ικανό να καταστήσει αμεσότερο το ρόλο της βιωματικής μάθησης στα πλαίσια της κοινωνικής δραστηριοποίησης (Γκαντίδης, 2015). Η ένταξη στην βιωματική αυτή εκμάθηση της έννοιας της εξοικονόμησης της ενέργειας και των σχολικών υποδομών εμβαθύνει την κατανόησή της, μέσα από την καθημερινή τριβή, όπου αυτό είναι εφικτό, αλλά και από την συμμετοχή σε ημερίδες και δράσεις κατά μήκος του χρόνου των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους, αυξάνοντας έτσι τον βαθμό διάχυσης και αλληλεπίδρασης της γνώσης αυτής χρονικά. Η μετατροπή της δυνατότητας σε ικανότητα και η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθησίας της νέας γενιάς είναι μία από τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η τωρινή δημοτική αρχή κοιτώντας μακροπρόθεσμα το μέλλον της τοπικής κοινωνίας.

Εν κατακλείδι, στην πολύπλοκη εποχή που βιώνουμε και καθώς η κοινωνικοοικονομική κρίση έχει εισβάλλει και προσβάλλει τον κοινωνικό ιστό, η Τοπική Αυτοδιοίκηση καλείται να αφουγκραστεί όλο και περισσότερο την κοινωνία παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη και επιμόρφωση των πολιτών (Τριπολίτου, 2015). Είναι σημαντικό λοιπόν να αναφερθεί ότι ο Δήμος Χερσονήσου, αναγνωρίζοντας την σημασία της βιωματικής εκμάθησης και πιστός στο όραμα της δημοτικής αρχής για εξοικονόμηση ενέργειας, πόρων αλλά και την μείωση του ενεργειακού του αποτυπώματος, συμμετέχει και σε άλλες δράσεις (Ευρωπαϊκά και Εθνικά προγράμματα) που όχι μόνο θα οδηγήσουν στην εξοικονόμηση των ιδίων πόρων αλλά θα εμπλέξουν περαιτέρω δυναμικά

τους δημότες του στην καθημερινή αναζήτηση μέσων, εργαλείων και τεχνικών για την εξοικονόμηση της ενέργειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκαντίδης Δ. (2015). Παιγνιώδης και Παιγνιοποιημένη Δια Βίου Μάθηση ως εργαλείο υλοποίησης αναπτυξιακών προγραμμάτων τοπικής και εθνικής εμβέλειας. 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Διά Βίου Μάθηση και Σύγχρονη Κοινωνία: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Εργασία, 27 και 28 Ιουνίου. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη.
- Γκόλια Β. (2010). Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα παιδείας στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης.
- Δήμος Χερσονήσου. (2012). Σχέδιο Δράσεων για την Αειφόρο Ενέργεια. Ανακτήθηκε στις 01-01-2017 από: <http://www.hersonissos.gr/press-release/press/dt1-20062012.html>
- Ελαφρός Ι. (2016). Οι σύγχρονες πόλεις εξοικονομούν πόρους. Ανακτήθηκε στις 04/04/2017 από: <http://www.kathimerini.gr/845061/article/epikairothta/perivallon/oi-sygxrones-poleis-e3oikonomoyn-poroys>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). Προκλήσεις και πολιτική στον τομέα της ενέργειας Εισήγηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της 22ας Μαΐου 2013. Ανακτήθηκε στις 04/04/2017 από: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/energy2_el.pdf
- Euro2day. (2017). ΚΕΠΕ: Η σημασία της ενέργειας για την ελληνική οικονομία. Ανακτήθηκε στις 04/04/2017 από: <http://www.euro2day.gr/news/economy /article/1243075/kepe-h-shmasia-ths-energeias-gia-thn-ellhnikh.html>
- Καπλάνη Α. (2013). Το ενεργειακό πρόβλημα στην σύγχρονη εποχή, Ερευνητική εργασία. Ανακτήθηκε στις 04/04/2017 από: http://1lyk-vyron.att.sch.gr/A1b_kaplani.pdf
- Πυργιτάκης Ι.Ε., Μπούζος Α., Στεφάνου Ε., Παπαδάκης Ν., Παληός Ζ., Κουλαϊδής Β. (2008). Εκπαίδευση και τοπική αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα.
- Στρατηγική Έξυπνης Εξειδίκευσης της Περιφέρειας Κρήτης, της Ενδιάμεσης Διαχειριστικής Αρχής της Περιφέρειας Κρήτης. (2014). Ανακτήθηκε στις 01-01-2017 από: <http://www.crete.gov.gr/attachments/article/11148/RIS3Crete.pdf>
- Συμφώνου των Δημάρχων. (2010). Covenant of Mayors. Ανακτήθηκε στις 01-01-2017 από: www.eumayors.eu
- Τριπολίτου Δ. (2015). Μαθαίνω πως ν' αγαπάω να μαθαίνω. 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Διά Βίου Μάθηση και Σύγχρονη Κοινωνία: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Εργασία, 27 και 28 Ιουνίου. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη.

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΟΛΕΣ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Χάλαρη Μαρία

Maria.chalari.14@alumni.ucl.ac.uk
UCL Institute of Education, alumna

Περίληψη

Η έρευνά μου βασίζεται σε μια σειρά από ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν το 2014. Οι συνεντεύξεις αυτές έδωσαν σε δεκαέξι εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να σκεφτούν και να μιλήσουν σχετικά με το πώς βιώνουν τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση αλλά και στην προσωπική τους ζωή, καθώς και να ονειρευτούν τις δυνατότητες που ενδεχομένως προδιαγράφονται για το μέλλον. Η έρευνά μου δηλαδή, περνάει τα όρια μιας εμπειρικής αναλυτικής μελέτης και διερευνά πώς τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά. Συγκεκριμένα, βασίζεται σε μια επιστημολογία της οπτικής (standpoint epistemology), σε μια οπτική της ελπίδας, πέρα και ενάντια στον αυτοκαταστροφικό λόγο της απελπισίας που δεσπόζει στο σημερινό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης και της δημόσιας ζωής. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζω εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο και τους σκοπούς της έρευνας, τη μεθοδολογία, καθώς και τις εμπειρίες, τις νοηματοδοτήσεις και τις προβολές των εκπαιδευτικών, τις αγωνίες, τα άγχη τους, αλλά και κάποια ίχνη ελπίδας που βρέθηκαν στον λόγο τους.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικο-οικονομική κρίση, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, ελπίδα

1. Εισαγωγή

Ο Paulo Freire, στο βιβλίο του *Παιδαγωγική της Ελπίδας* γράφει:

Αν και σίγουρα δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την απελπισία ως απτή οντότητα, ούτε να κάνουμε τα στραβά μάτια στους ιστορικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους που εξηγούν αυτή την απελπισία - Καταλαβαίνω την ανθρώπινη ύπαρξη και τον αγώνα που χρειάζεται για τη βελτίωσή της μόνο μόνο μέσα από την ελπίδα και το όνειρο. Η ελπίδα είναι μια οντολογική ανάγκη... Χωρίς ελπίδα δεν μπορούμε να ξεκινήσουμε τον αγώνα. Αλλά χωρίς αγώνα, η ελπίδα ως οντολογική ανάγκη, διαλύεται και μετατρέπεται σε απελπισία. Και η απελπισία μπορεί να μετατραπεί σε τραγική απόγνωση. Εξού και η ανάγκη για ένα είδος εκπαίδευσης στην ελπίδα (Freire, 1994, σελ. 2-3).

Το σημείο εκκίνησης της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο είναι αυτή η οντολογική ανάγκη για ελπίδα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζω ότι πρέπει να κινηθούμε πέρα από τις αφηγήσεις αρνητισμού και μιζέριας προς πιο ελπιδοφόρες αφηγήσεις που θα στηρίζονται στην ευελιξία, την ευημερία και την ευτυχία (Kelsey & Armstrong, 2012). Ως εκ τούτου, υιοθετώ την ελπίδα ως την κύρια εννοιολογική βάση που πλαισιώνει την έρευνά μου, καθώς και ένα εργαλείο για την εξερεύνηση μιας πολιτικής των δυνατοτήτων στην εκπαίδευση (Giroux, 2003). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα βασίζεται σε μια φιλοσοφία της ελπίδας και εξετάζει τη πιθανότητα να δούμε την κρίση ως μια ευκαιρία για την εμφάνιση νέων ιστοριών και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων μας (Gamble, 2009).

Η έννοια της ελπίδας που χρησιμοποιώ είναι πιο κοντά στην κριτική προσέγγιση της ελπίδας (Freire), στον κοινωνικό μετασχηματισμό (McInerney), και στην εννοιολόγηση της ελπίδας που προτείνει η Kitty te Riele (te Riele, 2009). Σύμφωνα με την Kitty te Riele, για να χρησιμοποιήσουμε την ελπίδα ως ένα κριτικό εννοιολογικό εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες θα πρέπει η ελπίδα αυτή να αναγνωρίζει τις δυσκολίες της σημερινής κατάστασης πριν οραματιστεί

ένα εναλλακτικό θετικό μέλλον, θα πρέπει να βρίσκεται ανάμεσα στην επιθυμία και τον σχεδιασμό, και να υποθέτει ότι οι δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν.

Όπως προτείνει ο Halpin (2003, σελ. 16): «Η ελπίδα έχει ένα δημιουργικό ρόλο στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης δημιουργικών λύσεων σε δυσεπίλυτα προβλήματα». Η ελπίδα για το μέλλον μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα για το παρόν καθώς και θετικές δράσεις που πιθανόν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές (Hicks, 2014). Σε περιόδους έντονων κοινωνικών αλλαγών - σαν αυτή που βιώνουμε σήμερα στην Ελλάδα - η ελπίδα μπορεί να αποτελέσει απαραίτητο εργαλείο για την επιβίωση.

Θέτοντας υπόψη τα παραπάνω, η έρευνα μου, μέρος της οποίας παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο, βάζει τους εκπαιδευτικούς στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας και τους δίνει την ευκαιρία να συζητήσουν για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, για το σκοπό της εκπαίδευσης και για το ρόλο της στην εποχή της κρίσης. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στη διερεύνηση των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στη ζωή τους, αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, καθώς και στη διερεύνηση των σκέψεων και προβολών τους ως προς το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που έχουν προκύψει από την κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα δεν αγνοεί τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης αλλά χρησιμοποιεί την ανάλυση τους ως το σημείο έναρξης για τη διερεύνηση των πιθανοτήτων για κάτι καλύτερο πέρα από την κρίση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

2.1.1. Οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές

Η κύρια οντολογική παραδοχή της έρευνας μου είναι ότι το κοινωνικό νόημα δεν είναι σταθερό αλλά ρευστό, και συμμετέχει σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία δημιουργίας και αναδημιουργίας, είτε για να διατηρηθεί ως έχει, είτε για να αλλάξει. Επιστημολογικά, η παρούσα έρευνα θεωρεί ότι ο κόσμος μπορεί να γίνει αντιληπτός μόνο μέσα από ένα ειδικό φακό, ο οποίος σχηματίζεται και αναπτύσσεται μέσα στην κοινωνία. Δεν υπάρχουν γεγονότα για τον κόσμο που δεν παράγονται, κατά κάποιο τρόπο, κοινωνικά ή δεν εξαρτώνται από τις συμβάσεις της κοινωνίας.

Θεωρητικά, η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της έρευνας ενημερώθηκε από την ερμηνευτική προσέγγιση. Η ερμηνευτική προσέγγιση στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα ξεκινά από την παραδοχή ότι η πρόσβαση στην κοινωνική πραγματικότητα είναι δυνατή μόνο μέσω διαφορετικών κοινωνικών κατασκευών ή μέσων όπως είναι η γλώσσα, η ατομική και συλλογική συνείδηση ή τα κοινά νοήματα και οι κοινές αναπαραστάσεις (Creswell, 1998). Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ότι όλη η ανθρώπινη δράση είναι σημαντική και θα πρέπει, συνεπώς, να ερμηνεύεται και να κατανοείται στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών (Charmaz, 2006, Usher, 1996).

Τέλος, στην έρευνα αυτή, ακολουθήθηκαν οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που βασίζονται σε μια επιστημολογία της οπτικής (standpoint epistemology). Η επιστημολογία της οπτικής χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη Βόρεια Αμερική από φεμινίστριες ερευνήτριες, οι οποίες θέλησαν να δώσουν φωνή στις εμπειρίες περιθωριοποιημένων ομάδων (Collins, 2008). Η επιστημολογία της οπτικής και οι διάφορες επιστημολογίες που αντλούν από αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια κίνηση προς πιο τοπικές και πλαισιωμένες γνώσεις που αντλούν από τις απόψεις και τις εμπειρίες ομάδων των οποίων οι φωνές δεν είναι κυρίαρχες. Μπορεί επίσης, να θεωρηθεί ως μια επιστημολογία η οποία παρέχει στους ερευνητές νέους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση, να διερευνήσουν ερωτήματα, να ευαισθητοποιήσουν, και να επιφέρουν αλλαγές (Skeggs, 1994).

Χρησιμοποιώντας την επιστημολογία της οπτικής στην έρευνα αυτή, επέλεξα να απομακρυνθώ από έναν ορθόδοξο εμπειρικό αναλυτικό τρόπο μελέτης και να επικεντρωθώ σε μια

οπτική της ελπίδας, πέρα και ενάντια στον αυτοκαταστροφικό λόγο της απελπισίας που δεσπόζει στο σημερινό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης και της δημόσιας ζωής. Μέσα από την οπτική της ελπίδας, είχα την πρόθεση να ψάξω για «διεξόδους» της κρίσης, δίνοντας φωνή στις ανησυχίες, στις αγωνίες, αλλά και στις ελπίδες των εκπαιδευτικών.

2.1.2. Ερευνητική προσέγγιση και τεχνικές συλλογής δεδομένων

Ο στόχος της έρευνας αυτής δεν ήταν η γενίκευση των συμπερασμάτων της αλλά η προσπάθεια να ρίξει φως στις εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο μερικών εκπαιδευτικών. Η φύση της έρευνας και ο σκοπός της υποδηλώνει μια έμφαση στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα άτομα ερμηνεύουν τον κοινωνικό τους κόσμο και εντάσσονται σε αυτόν - σκοπός που οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας (Gillborn, 2010).

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Η τεχνική αυτή ήταν σύμφωνη με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές της παρούσας έρευνας και κρίθηκε ως η πιο ενδεδειγμένη διότι, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι πολύ βοηθητική στη συλλογή δεδομένων τα οποία έχουν να κάνουν με σημασίες πολύπλοκες και εξαιρετικά δύσκολες να προσεγγιστούν (Rapley, 2004, Johnson, 2002). Σύμφωνα με τον Warren (2002), στις κοινωνικές έρευνες, η τεχνική της συνέντευξης προσφέρει ένα μέσο για τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα υποκείμενα ερμηνεύουν τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν. Επιπλέον, ταιριάζει σε έρευνες που προσπαθούν να κατανοήσουν κοινωνικές διαδικασίες σε μια σχετικά παρθένα περιοχή έρευνας, γιατί δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης του ερευνητικού πεδίου με πολύ ανοιχτό τρόπο (Flick, 2009).

2.1.3. Πεδίο και κοινωνικά υποκείμενα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία της Αθήνας: δύο Δημοτικά, ένα Γυμνάσιο και ένα Λύκειο. Δύο από τα σχολεία που επιλέχθηκαν βρίσκονται σε μια περιοχή πολύ κοντά στο κέντρο της Αθήνας με μεγάλα ποσοστά μαθητών από οικογένειες μεταναστών και από ελληνικές οικογένειες χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Τα άλλα δύο σχολεία βρίσκονται σε νότια προάστια της Αθήνας με μαθητές κυρίως από ελληνικές οικογένειες μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής τάξης και με μικρό ποσοστό αλλοεθνών μαθητών. Από τα σχολεία αυτά, πήραν μέρος συνολικά 16 εκπαιδευτικοί, 8 γυναίκες και 8 άντρες, με διαφορά στα χρόνια εργασίας.

2.1.4. Δεοντολογικά Ζητήματα

Στην έρευνα αυτή ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας του Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων, της Βρετανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας (BERA, 2011) και της Βρετανικής Ένωσης Κοινωνιολόγων (BSA, 2002). Οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας επιλέχθηκαν ως κατάλληλες να βοηθήσουν στο στάθμισμα όλων των πτυχών της διαδικασίας διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας, και στη διεξαγωγή μιας ηθικά αποδεκτής έρευνας τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε μια αναστοχαστική προσέγγιση απέναντι στον σκοπό της έρευνας, την πρόθεση, τη στάση, τις απαιτήσεις της, καθώς και απέναντι στα αποτελέσματά της (Delanty, 2005, Bourdieu, 2004, Gray, 2003). Επιπλέον πάρθηκαν τα απαραίτητα μέτρα έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι αποτελούσαν υποκείμενα έρευνας, κατανοούσαν τους λόγους και τη διαδικασία της έρευνας στην οποία επρόκειτο να εμπλακούν, συμπεριλαμβανομένου του λόγου για τον οποίο η συμμετοχή τους κρίνονταν απαραίτητη, πώς θα χρησιμοποιηθεί η έρευνα, και πώς και σε ποιον θα παρουσιαστεί. Επιπλέον οι συμμετέχοντες της έρευνας ενημερώθηκαν για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας, για οποιονδήποτε λόγο, ανά πάσα στιγμή. Επιπρόσθετα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων της έρευνας και το απόρρητο των θέσεων των σχολείων τους.

2.2. Αποτελέσματα και συζήτηση

2.2.1. Ο αντίκτυπος της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στην ελληνική κοινωνία

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να συζητήσουν τις επιπτώσεις της κρίσης στην ελληνική κοινωνία δημιούργησαν δύο αφηγήσεις, δύο εκδοχές της κρίσης: μια εκδοχή από την οποία λείπει κάθε ίχνος ελπίδας για το μέλλον, και μια εκδοχή η οποία εμπεριέχει τη δυνατότητα για ένα διαφορετικό και καλύτερο μέλλον.

Στην πρώτη εκδοχή της κρίσης, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν την απελπισία τους για τις θεμελιώδεις οικονομικές, ηθικές και κοινωνικές βάσεις της κοινωνίας και τις κοινωνικές σχέσεις. Η Ελλάδα βρίσκεται σήμερα στο όγδοο έτος μιας βαθιάς ύφεσης, και η κρίση και τα μέτρα λιτότητας, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν αυτή την εκδοχή, έχουν επιφέρει τεράστιες οικονομικές δυσκολίες, αλλαγές στο τρόπο ζωής όλων, και μια δραματική πτώση του βιοτικού επιπέδου. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τα υψηλά επίπεδα της ανεργίας, την εργασιακή ανασφάλεια, τη μείωση του εισοδήματος, την αύξηση της φτώχειας και τον περιορισμό των δημοκρατικών ελευθεριών. Οι εκπαιδευτικοί με αγωνία εξηγούν ότι δεν υπάρχει χώρος για όνειρα πια, ότι βλέπουν μόνο αδιέξοδα μπροστά τους, και ότι νιώθουν παγιδευμένοι σε ένα σκοτεινό τούνελ.

Η άλλη εκδοχή της κρίσης που παρουσιάζεται από μερικούς εκπαιδευτικούς αποτελείται από νέα ξεκινήματα, δυνατότητες για ένα διαφορετικό μέλλον, και περιλαμβάνει την ύπαρξη της ελπίδας. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς, η κρίση φέρνει μαζί της μια ώθηση για προβληματισμό και αλλαγή, και αποτελεί μια ευκαιρία για να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους της ζωής μας, τη συμπεριφορά μας, καθώς και την προσωπική οικονομία μας. Οι απαντήσεις αυτών των δασκάλων δείχνουν ότι ανεξάρτητα από την έντονη δυσφορία και τις αμέτρητες δυσκολίες που έχει προκαλέσει η κρίση, υπάρχει η δυνατότητα να προκύψει κάτι καλό από τα ερείπια της Ελλάδας. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων αισθάνεται ότι δεν υπάρχει μέλλον στην Ελλάδα, υπάρχουν κάποιοι που έχουν, κατά μία έννοια, γίνει πιο σοβαροί και ώριμοι μέσα από τις δυσκολίες της κρίσης, έχουν μάθει να μειώνουν τις δαπάνες και να ζούν με λιγότερα, και έχουν αρχίσει να ελπίζουν σε ένα διαφορετικό, καλύτερο, και πιο ασφαλές μέλλον.

2.2.2. Ο αντίκτυπος της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ελληνική εκπαίδευση

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, τα ελληνικά σχολεία έχουν πληγεί σε μεγάλο βαθμό από την κρίση. Τα μέτρα λιτότητας έχουν καταστροφικές συνέπειες στη χρηματοδότηση των σχολείων σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς. Ο τρέχων προϋπολογισμός της εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής και, ως εκ τούτου, υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις τόσο στο διδακτικό υλικό, όσο και στη διαθέσιμη χρηματοδότηση για τις βασικές ανάγκες, όπως η θέρμανση, οι εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις, οι βιβλιοθήκες, ή ακόμα και η πρόσληψη εκπαιδευτικών. Πολλά σχολεία έχουν κλείσει ή έχουν συγχωνευθεί με άλλα, με αποτέλεσμα να έχει αυξηθεί πάρα πολύ ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη.

Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η οικονομική κρίση έχει δραματικές επιπτώσεις στην καθημερινή τους ζωή. Υποστήριξαν ότι τα πράγματα είναι κάθε μέρα και χειρότερα, και ότι είχε γίνει πολύ δύσκολο για αυτούς να τα βγάλουν πέρα. Εξέφρασαν ότι νιώθουν απογοήτευση επειδή δεν είναι σε θέση να παρέχουν στις οικογένειές τους μια αξιοπρεπή ποιότητα ζωής. Μίλησαν επίσης για τις σοβαρές σωματικές κακουχίες και την ψυχική οδύνη που τους έχει προκαλέσει η κρίση, καθώς και για την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν.

Εκτός από τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η κοινωνική και οικονομική κρίση και η εφαρμογή των μέτρων λιτότητας έχει επηρεάσει τη ζωή και την ευημερία των μαθητών σε μεγάλο βαθμό. Υπάρχουν, όπως δήλωσαν, μια ολόκληρη σειρά από παράπλευρες επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι συχνές αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα και οι αντιφάσεις στο πρόγραμμα διδασκαλίας, οι οποίες επιδεινώνονται από τις συχνές αλλαγές στις κυβερνήσεις, έχουν προκαλέσει στους μαθητές αισθήματα

ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν περιπτώσεις μαθητών που υποφέρουν από άγχος, έλλειψη εμπιστοσύνης και απαισιοδοξία. Οι μαθητές αυτοί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συνειδητοποιούν κάθε μέρα όλο και περισσότερο ότι το μέλλον τους θα είναι πολύ δύσκολο και ότι τα όνειρά τους δεν θα έχουν θέση σε αυτό.

2.2.3. Τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που οδήγησαν στην κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που οδήγησαν την Ελλάδα στην κοινωνική και οικονομική κρίση, θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: ο νεποτισμός, οι πελατειακές σχέσεις, η έλλειψη αξιοκρατίας, η διαφθορά τόσο του ελληνικού πολιτικού συστήματος όσο και ενός μεγάλου ποσοστού του ελληνικού λαού, η πτώση στις αξίες, στις ηθικές αρχές και στις παραδόσεις του ελληνικού λαού, και, τέλος, ο παγκόσμιος καπιταλισμός και η εκμετάλλευση της Ελλάδας από ξένες δυνάμεις.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν ευθύνες σε έναν συγκεκριμένο τομέα, δεν κατηγορούν συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες, αλλά βλέπουν στην κρίση μια πολύπλοκη πραγματικότητα με ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων και διαδικασιών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, των οποίων η συνολική δραστηριότητα δεν είναι γραμμική, είναι πολύ θετικό. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας άλλος τρόπος σκέψης, ο οποίος τους επιτρέπει να κατανοήσουν σε βάθος την πραγματικότητα, να αναγνωρίσουν τα προβλήματα της, και να εργαστούν για την αντιμετώπισή τους (Jörg, 2011). Επιπλέον, ένα άλλο ενθαρρυντικό στοιχείο από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν τους εαυτούς τους μόνο ως θύματα της κρίσης αλλά παραδέχονται ότι συντέλεσαν και αυτοί στο να οδηγηθεί η χώρα σε αυτή την κατάσταση. Αυτή τους η συνειδητοποίηση τους δίνει τη δυνατότητα να προσπαθήσουν να αλλάξουν κάτι στη δουλειά τους και στη ζωή τους γενικότερα.

2.2.4. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην εποχή της κρίσης

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή υποστήριξαν ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανασυγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας, κυρίως εξοπλίζοντας τις μελλοντικές γενιές με τις βασικές αρχές, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται για να επιβιώσουν, να ανθίσουν, να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, και να συμβάλλουν σε ένα πιο βιώσιμο μέλλον, αλλά και προωθώντας την ελπίδα, την ευτυχία, την αισιοδοξία και την κοινωνική ανανέωση. Πολλοί βέβαια εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ακόμη και αν η εκπαίδευση έχει σημαντικό ρόλο να παίξει στη σημερινή εποχή της κρίσης, δεν μπορεί να λύσει όλα τα προβλήματα της κοινωνίας. Η ελληνική κοινωνία θα πρέπει επίσης να είναι πρόθυμη να αναλάβει τις ευθύνες που της αντιστοιχούν. Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι μέρος μιας γενικότερης προσπάθειας αλλαγών (Ball, 2013).

Προκειμένου όμως η εκπαίδευση να διαδραματίσει τον σημαντικό αυτό ρόλο της θα πρέπει πρώτα το εκπαιδευτικό σύστημα να υποβληθεί σε σοβαρές αλλαγές τόσο στον τρόπο λειτουργίας του, τη διαχείριση και τη χρηματοδότηση, όσο και στο γενικότερο σύστημα μάθησης, τους στόχους του, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και των σχολικών βιβλίων. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από ριζικές αλλαγές οι οποίες θα πρέπει να σχεδιασθούν από ανθρώπους που είναι ειδικοί στον τομέα της εκπαίδευσης και κατανοούν την αξία της και όχι από γραφειοκράτες, όπως επίσης και από ανθρώπους που γνωρίζουν καλά την ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, σύμφωνα με τη γνώμη αρκετών εκπαιδευτικών, θα πρέπει να απομακρυνθούμε από το νεοφιλελεύθερο μοντέλο, το συντομότερο δυνατό, και να σταματήσουμε την αντιγραφή προγραμμάτων από το εξωτερικό, από χώρες που δεν έχουν καμία σχέση με την Ελλάδα.

2.2.5. Τα δυνατά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα απάντησαν ότι στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ενυπάρχουν πολλά δυνατά στοιχεία: ο δημόσιος και υποχρεωτικός χαρακτήρας του, τα προγράμματα και τα σεμινάρια που γίνονται με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά και ολόκληρου του συστήματος, η βιωματική επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας, το καινούριο σύστημα αξιολόγησης, το υψηλό επίπεδο των μαθητών και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Συγκεκριμένα για το εκπαιδευτικό προσωπικό, ανέφεραν το πολύ καλό επίπεδο μόρφωσης, την καλή γνώση του αντικειμένου τους, τον ευσυνείδητο χαρακτήρα τους, την αξιοπρέπεια, και τις αξίες τους, όπως την αλληλεγγύη, τον αλτρουισμό, την πρωτοβουλία, την υπερηφάνεια, και κυρίως το φιλότιμο.

Οι απόψεις αυτές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις απόψεις ορισμένων από τους εκπαιδευτικούς που περιγράφουν πώς η κρίση έχει ως αποτέλεσμα τη διάβρωση της αλληλεγγύης και της ελπίδας, το τέλος της υπερηφάνειας, και έχει προκαλέσει μόνο απελπισία και απόγνωση. Σαφώς, υπάρχουν δύο ή και περισσότερες ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικές απόψεις. Κάποιοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα αρνητικά αποτελέσματα της κρίσης και δυσκολεύονται να ονειρευτούν τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινωνίας, κάποιοι άλλοι βλέπουν ακόμα ζωντανή την ελπίδα και ονειρεύονται ένα καλύτερο μέλλον. Υπάρχουν και κάποιοι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, που «δεν τους νοιάζει».

Αν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα καταφέρουν να ξεπεράσουν την απόγνωση και την απελπισία που νιώθουν, και χρησιμοποιήσουν τα δυνατά στοιχεία του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, αξιοποιήσουν και ενισχύσουν τις προσπάθειες που κάποιοι εκπαιδευτικοί ήδη κάνουν, και ακολουθήσουν μια παιδαγωγική της ελπίδας, τότε πιθανόν να είναι σε θέση να εργαστούν για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα είναι ικανό να προετοιμάσει τους μαθητές να σκέφτονται πιο κριτικά και δημιουργικά για το μέλλον (Goleman, 1998, te Riele, 2009). Επιπλέον, αν η ελπίδα αντικαταστήσει τις αρνητικές αντιλήψεις αλλά και τους αφελείς και ανέφικτους «ευσεβείς πόθους» ενός μεγάλου ποσοστού των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποδειχθεί σημαντικό εργαλείο που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν προς ένα καλύτερο μέλλον βασισμένο σε μια ρεαλιστική εκτίμηση των τρέχουσων συνθηκών (Rotry, 1999, te Riele, 2009).

3. Συμπεράσματα

Η Ελλάδα βρίσκεται σε μια δύσκολη περίοδο μετάβασης κατά την οποία η οικονομική και ανθρωπιστική κρίση αναδιαμορφώνει τον τρόπο που σκεφτόμαστε για την κοινωνία μας και τον εαυτό μας. Στη δύσκολη αυτή περίοδο, ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να είναι πιο καθοριστικός. Όπως υποστηρίζει ο Apple (2013) στο βιβλίο του «Can education change society?» το σχολείο μπορεί να γίνει το μέρος στο οποίο θα λάβουν χώρα ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές. Τα σχολεία μπορούν να γίνουν οι δημόσιοι χώροι στους οποίους οι νέοι θα αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να διερευνήσουν τις ελπίδες τους και τους φόβους τους για το μέλλον (Fielding & Moss, 2011). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, όπως εξηγεί ο David Hicks (2014), μπορεί να είναι αυτοί οι οποίοι θα συμβάλλουν στον καθορισμό μιας καινοτόμου παιδαγωγικής - μιας παιδαγωγικής της ελπίδας - η οποία θα οχυρώσει την ελπίδα και θα δώσει στους νέους τα μέσα για να ενεργήσουν με υπευθυνότητα, φαντασία και θάρρος.

Προκειμένου όμως να συμβούν τα παραπάνω θα πρέπει πρώτα το εκπαιδευτικό σύστημα να υποβληθεί σε σοβαρές αλλαγές τόσο στον τρόπο λειτουργίας του, τη διαχείριση και τη χρηματοδότηση, όσο και στο γενικότερο σύστημα μάθησης και τους στόχους του. Αυτό που πρέπει να διερευνήσουμε τώρα είναι το κατά πόσον είναι δυνατόν να συμβούν οι αλλαγές αυτές. Οι συγγραφείς του βιβλίου ‘Reimagining School: Is it Possible?’ (Montgomery, Karagianni, & Androutsou, 2016) βλέπουν κάπως απαισιόδοξα τη δυνατότητα αλλαγής του εκπαιδευτικού

συστήματος. Τελικά, υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να ξαναφανταστούμε τους εαυτούς μας για να καταφέρουμε να ξαναφανταστούμε και να αλλάξουμε το εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέσα από το άρθρο αυτό, έχω προσπαθήσει να φέρω σε επαφή τις απαισιόδοξες και τις αισιόδοξες φωνές, έτσι ώστε να αρχίσει μια σημαντική συζήτηση σχετικά με το πώς μπορούμε να βελτιώσουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που έχουν προκύψει. Αυτή η συζήτηση θα μπορούσε ενδεχομένως να λειτουργήσει ως βάση για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?* London and New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. London: CLASS.
- BERA - British Educational Research Association. (2011). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Retrieved on 23-3-2015 from: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- British Sociological Association (2002). *Statement of Ethical Practice- March 2002 (Appendix updated May 2004)*. Retrieved on 7-3-2015 from: <http://www.britisoc.co.uk/NR/rdonlyres/801B9A62-5CD3-4BC2-93E1-FF470FF10256/0/StatementofEthicalPractice.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Collins, P. H. (2008). *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. London: SAGE Publications.
- Delanty, G. (2005). *Social Science: Philosophical and Methodological Foundations. Second edition*. Maidenhead: Open University Press.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School*. London: Routledge.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. London : Continuum
- Gamble, A. (2009). *The spectre at the feast*. London: Palgrave Macmillan.
- Gillborn, D. (2010). 'The colour of numbers: Surveys, statistics and deficit-thinking about race and class'. *Journal of Education Policy*, 25 (2), 253-276.
- Giroux, H. (2003). 'Utopian thinking under the sign of neoliberalism: towards a critical pedagogy of educated hope'. *Democracy & Nature*, 9 (1), 91-105.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gray, A. (2003). *Research Practice for Cultural Studies*. London: SAGE Publications.
- Halpin, D. (2003). *Hope and Education*. London: Routledge Falmer.
- Hicks, D. (2014). *Educating for Hope in Troubled times. Climate change and the transition to a post-carbon future*. London: Institute of Education Press.
- IMF, 2010. Greece -- Letter of Intent, Memorandum of Economic and Financial Policies , Technical Memorandum of Understanding, and Memorandum of Understanding on Specific Economic Policy Conditionality (European Commission and European Central Bank), August 06, 2010. Retrieved on 2-9-2016.
- Johnson, J. M. (2002). 'In-Depth Interviewing'. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research*. London: SAGE Publications.

- Jörg, T. (2011). *New Thinking in Complexity for the Social Sciences and Humanities. A Generative, Transdisciplinary Approach*. Utrecht: Springer.
- Kelsey, E., & Armstrong, C. (2012). Finding hope in a world of environmental catastrophe. In A. Walsh & P. B. Corcoran (Eds). *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Wageningen Academic Publishers' Education and Sustainable Development Series, Newfoundland.
- Montgomery, A., Karagianni, D. & Androutsou, D. (2016). 'Reimagining School: Is it Possible?'. In A. Montgomery & I. Kehoe (Eds). *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations. Developing Critical Thinking, Agency, Beliefs in Schools and Educational Organisations*. Switzerland: Springer.
- Rapley, T. (2004). 'Interviews'. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds), *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Shusterman, R. (1999) (Ed.). *Bourdieu. A critical Reader*. Oxford: Blackwell.
- Skeggs, B. (1994). 'Situating the Production of Feminist Ethnography.' In M. Maynard & J. Purvis (Eds), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, London: Taylor & Francis.
- te Rielle, K. (2009). 'Pedagogy of hope'. In K. te Rielle (Ed.), *Making Schools Different. Alternative Approaches to Educating Young People*. London: SAGE Publications.
- te Rielle, K. (2009). 'Pedagogy of hope'. In K. te Rielle (Ed.), *Making Schools Different. Alternative Approaches to Educating Young People*. London: SAGE Publications.
- Usher, R. (1996). 'A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research'. In D. Scott & R. Usher (Eds), *Understanding Educational Research*. London and New York: Routledge.
- Warren, C. A. (2002). 'Qualitative Interviewing'. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein, (Eds), *Handbook of Interview Research*, London: SAGE Publications.

ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΛΑΣΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΚΛΑΣΙΚΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΚΑΤΑ ΤΑ ΕΤΗ 1979 ΚΑΙ 1980

Σκλείδα Σοφία

Sofiaskleida70@gmail.com

Φιλόλογος, ΜΑ, Διδάκτωρ Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Στην Ελλάδα, τα προγράμματα διδασκαλίας όλων των μαθημάτων και ιδιαίτερα των κλασικών γλωσσών, διαμορφώθηκαν μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία κυβερνητικών αποφάσεων και μεταρρυθμίσεων. Η διδακτέα ύλη αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος, γιατί συνδέεται με τον εκπαιδευτικό, το μαθητή, το σχολικό εγχειρίδιο, τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, αλλά και ευρύτερα με την εξέλιξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλα αυτά αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία γιατί ολοκληρώνουν και καθοδηγούν τη διδακτική πράξη. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διερεύνηση και μελέτη του προγράμματος διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών, κατά τα έτη 1979 και 1980, στα Πρότυπα Ελληνικά Κλασικά Λύκεια εντός ενός συγκεκριμένου και χρήσιμου για την επιχειρούμενη έρευνα, οριοθετημένου χρονικού πλαισίου.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία εκπαίδευσης, Πρότυπα Ελληνικά Κλασικά Λύκεια, Κλασικές γλώσσες, Χρονική περίοδος 1979-1980

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός, ότι μέσα σε ένα συνεχώς διαμορφούμενο και ευμετάβλητο διεθνές πλαίσιο, η παιδεία μας σε όλες τις εκφάνσεις της, καλείται να δώσει λύσεις στα ανακύπτοντα προβλήματα, με τη θέσπιση όσο το δυνατόν περισσότερο, ορθολογικών και προσαρμοσμένων στις συνθήκες της εποχής μας, στόχων - και γιατί όχι και μεταρρυθμίσεων - όπου θα απαιτηθούν. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες εξάλλου, δεν εξέλειπαν από το πρόσφατο εκπαιδευτικό παρελθόν της χώρας. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μεταβιβάζει στη νέα γενιά ένα μέρος του πολιτισμού. Για το λόγο αυτό, από το ευρύτερο πεδίο των πολιτισμικών στοιχείων, επιλέγονται αυτά που θα αποτελέσουν τα μορφωτικά αγαθά που θα εμπλουτίσουν τα προγράμματα σπουδών. Έτσι, το γνωστικό υλικό δεν αποτελεί τη μόνη πηγή σύνθεσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι ιδέες αναφορικά με τη φύση, το χαρακτήρα και τη μορφή της παιδείας, αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό ιστό σύνθεσης αυτών (Φλουρής, 1983 & Μπουζάκης, 2002). Από τα μέσα της δεκαετίας του '60, πολλαπλασιάστηκαν διεθνώς, οι φωνές όσων απαιτούσαν μια συγκεκριμένη περιγραφή του περιεχομένου και της λειτουργίας της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών. Ο Westphalen υποστήριξε συγκεκριμένα, ότι ο καθορισμός των σκοπών της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών, πρέπει να προσανατολιστεί στη βάση των αναγκών της καθημερινής κοινωνίας, ή εκείνων που προβλέπονται για το μέλλον. Επιπλέον, υποστήριξε ότι τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, μπορούν να επηρεάσουν η προσωπικότητα του καθηγητή, η προσωπική πορεία της ψυχολογίας της μάθησης στον κάθε μαθητή, η περιέργεια και το ενδιαφέρον, η συναισθηματική ένταση, ο πλουραλισμός των μεθόδων, η σαφήνεια των σκοπών μάθησης και η έγκυρη αξιολόγηση κατά τη διδασκαλία μεταξύ άλλων(Nichel, 1976). Κατά τη διάρκεια του 19ου και ως τα μέσα του 20ού αιώνα, πραγματοποιήθηκε μια σειρά μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, που αφορούσαν τη δομή του συστήματος, το περιεχόμενο των σπουδών αλλά και τη γλώσσα διδασκαλίας (Μπουζάκης 1986). Οι τελευταίες μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80, προσπάθησαν να μεταβάλλουν τη σχέση παλαιού και σύγχρονου πολιτισμού, προς όφελος των σύγχρονων στοιχείων. Δηλαδή, αύξησαν και βελτίωσαν τα επιστημονικά τεχνολογικά μαθήματα, ενώ παράλληλα μετέβαλλαν - λιγότερο τη διάρκεια και περισσότερο τον τρόπο προσφοράς των ανθρωπιστικών μαθημάτων (Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, αλλαγή στην ύλη και στα διδακτικά βιβλία, νέα μαθήματα φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας, και άλλα, μεγαλύτερη δυνατότητα επιλογών). Προέκυψαν λοιπόν, νέα οργανωτικά σχήματα (τύποι σχολείων, βαθμίδες, διάρθρωση μαθημάτων, εξετάσεις εισαγωγής στα Α.Ε.Ι.), νέα προγράμματα (αλλαγές περιεχομένου), νέα διδακτικά εγχειρίδια (Παπακωνσταντίνου, 1985, σ. σ. 70-71, 80-82). Η διδακτέα ύλη των Ελληνικών Κλασικών Λυκείων, ομοιάζει σε μεγάλο βαθμό με τη σημερινή αντίστοιχη ύλη η οποία διδάσκεται στο Γενικό Λύκειο. Θα λέγαμε πως πρόκειται για ένα είδος μετεξέλιξης της διδασκαλίας, το οποίο προσπαθεί εκτός από τις δύο κλασικές γλώσσες, να «χωρέσει» στο σχολικό χρόνο και νέα διδακτικά αντικείμενα. Αυτή η προοπτική βεβαίως, δεν είναι κατ' ανάγκη κακή, αρκεί βεβαίως να μην υπονομεύεται εμμέσως η διδακτική αξία των κλασικών γλωσσών. Δηλαδή, εξελικτικά και σταδιακά, ένα πλήθος παραγόντων επηρέασαν τη διαμόρφωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και συνακόλουθα και τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών. Πολλές οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες, οι διαμάχες στο πνευματικό επίπεδο, οι μεταρρυθμίσεις και οι αντιμεταρρυθμίσεις, οι πολιτικές αντιφάσεις, τα ιδιωτικά συμφέροντα και οι προσωπικές ιδεολογίες που κυριάρχησαν και επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό την όλη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, πολλές φορές μέσα σ' ένα πολυτάραχο πολιτικό κλίμα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αναλυτικά προγράμματα: Πρότυπα Ελληνικά Κλασικά Λύκεια και διδασκαλία των κλασικών γλωσσών κατά τα έτη 1979 και 1980

Είναι γεγονός λοιπόν, ότι στην Ελλάδα λειτούργησαν κατά το παρελθόν, Πρότυπα Ελληνικά Κλασικά Λύκεια(Ν. 309/1976), μέχρι το 1990. Κατά την ακμή αυτών (περίοδος γύρω στο τέλος

της δεκαετίας του 1970 και των αρχών με μέσο της δεκαετίας του 1980), το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των εν λόγω Λυκείων όσον αφορά τη διδασκαλία των δύο εξεταζόμενων κλασικών γλωσσών, διαμορφωνόταν ως εξής (παρατίθενται σχετικά, αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τα έτη 1979 και 1980):

2.2. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

2.2.1. Α' τάξη Προτύπου Ελληνικού Κλασικού Λυκείου

Από τη Γραμματική, διδάσκονταν τα κυριότερα φαινόμενα από το φθογγολογικό (π.χ. γράμματα, δίφθογοι, συλλαβισμός, τόνοι και τονισμός, έγκλιση, κ.λ.π.) τυπολογικό (π.χ. κλίση άρθρου, ουσιαστικών, επιθέτων, μετοχών, παραθετικά, αντωνυμίες, κ.λ.π.) και ετυμολογικό (παραγωγή και σύνθεση) μέρος της γραμματικής του αττικού πεζού λόγου. Από το Συντακτικό, διδάσκονταν τρεις κατηγορίες φαινομένων για τα οποία ελάμβανε χώρα, απλή υπόμνηση του ρόλου τους (π.χ. η πρόταση-σύνδεση προτάσεων, οι κύριοι όροι της πρότασης, η συμφωνία του κατηγορουμένου προς το υποκείμενο, γενικά περί αντικειμένου, είδη προτάσεων, κ.λ.π.). Διδάσκονταν επίσης με σύντομο τρόπο, συντακτικά φαινόμενα όπως λ.χ., η συμφωνία ρήματος και υποκειμένου, οι επιρρηματικοί και οι εμπρόσθετοι προσδιορισμοί, το ποιητικό αίτιο, κ.λ.π. Διδάσκονταν ακόμη, με τρόπο αναλυτικό και με ιδιαίτερη έμφαση στην ιδιοτυπία τους, μια σειρά συντακτικών φαινομένων. Αναφέρονται ενδεικτικά, η αιτιατική και η γενική με ουσιαστικά και επίθετα, η δοτική με ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, τα μονόπτωτα και δίπτωτα ρήματα, η σύνταξη απαρεμφάτου, η σύνταξη απρόσωπων ρημάτων, οι χρόνοι και εγκλίσεις του ρήματος, οι ειδικές, οι αιτιολογικές, οι τελικές, οι ενδοιαστικές, οι συμπερασματικές, οι υποθετικές, οι χρονικές και οι αναφορικές προτάσεις στον ευθύ και πλάγιο λόγο, η κατηγορηματική και η αιτιολογική μετοχή, και άλλα. Η διδασκαλία του κειμένου (Π.Δ. υπ' αριθμ. 827/1979 γινόταν με ερμηνεία περικοπών από τα δύο πρώτα βιβλία των *Ελληνικών* του Ξενοφώντα, καθώς επίσης και ερμηνεία του λόγου του Λυσία *Υπέρ του Αδυνάτου*.

2.2.2. Β' τάξη Προτύπου Ελληνικού Κλασικού Λυκείου

Ερμηνεία κειμένων από το πρωτότυπο και συγκεκριμένα από:

- ρητορικά κείμενα, το *Υπέρ του Αδυνάτου* του Λυσία και το *Περί του στεφάνου* του Δημοσθένη. Συγκεκριμένα, κατόπιν ιδιαίτερα σύντομης υπόμνησης αναφορικά με τη γέννηση και την ανάπτυξη της ρητορικής στην Αρχαία Ελλάδα, καθώς και με το βίο και το έργο του Λυσία, ο καθηγητής επιχειρούσε ερμηνεία (γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική και αισθητική επεξεργασία) του λόγου του Λυσία στο *Υπέρ του Αδυνάτου*. Μετά την ολοκλήρωση της ερμηνείας και τη συνολική της εκτίμηση, αφού προηγουμένως γινόταν σύντομη υπόμνηση του βίου και του έργου του Δημοσθένη και ιδιαίτερα σύντομη παρουσίαση της υπόθεσης και του ιστορικού πλαισίου του λόγου του ρήτορα στο *Περί του στεφάνου*, γινόταν η ανάλυση συγκεκριμένων παραγράφων του έργου.
- την ιστοριογραφία, το *Ιστορία* του Θουκυδίδη. Σε αυτή την κατεύθυνση, σύντομη υπόμνηση του βίου και του έργου του Θουκυδίδη και τοποθέτησή του εντός της εποχής του και της αρχαίας Ελληνικής ιστοριογραφίας θεωρούνταν απαραίτητη. Παρουσιαζόταν επίσης, το γενικό διάγραμμα της *Ιστορίας* του και οι χαρακτηριστικές αρετές του ίδιου ως ιστορικού και λογοτέχνη, καθώς επίσης και η σημασία του έργου του. Ακολουθούσε η γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική, λογική και αισθητική επεξεργασία συγκεκριμένων κεφαλαίων του Α' και του Γ' βιβλίου της *Ιστορίας*. Έπειτα από την ολοκλήρωση της ερμηνευτικής εργασίας, γινόταν η συνολική θεώρηση του έργου του μεγάλου ιστορικού.
- την τραγωδία, τον *Φιλοκτήτη* του Σοφοκλή. Σύντομη υπόμνηση αναφορικά με τη γέννηση και την ανάπτυξη της αρχαίας Ελληνικής δραματικής ποίησης, σε παράλληλες αναφορές με

τη διονυσιακή λατρεία και τους τρεις μεγάλους δημιουργούς (Αισχύλος, Σοφοκλής, Ευριπίδης), αλλά και το βίο και το έργο του ίδιου του Σοφοκλή και το περιεχόμενο του *Φιλοκτήτη*. Ακολουθούσε η γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική, λογική και αισθητική επεξεργασία συγκεκριμένων στίχων του έργου, ενώ οι υπόλοιποι διδάσκονταν από δόκιμη νεοελληνική μετάφραση. Μετά την ολοκλήρωση της ερμηνείας, γινόταν η συνολική θεώρηση του έργου.

- την επική ποίηση, την *Ιλιάδα* του Ομήρου. Σε αυτή την κατεύθυνση, γινόταν μνεία στη γέννηση, στον ιδιαίτερο χαρακτήρα και στα είδη της επικής ποίησης. Επίσης, στο περίγραμμα της Ομηρικής ποίησης και του κόσμου που αυτή αντιπροσωπεύει, αναφορά στο ομηρικό ζήτημα, αλλά και στην επίδραση των ομηρικών επών στον ελληνικό και παγκόσμιο πολιτισμό. Παράλληλα, γινόταν αναφορά στον ιστορικό πυρήνα της *Ιλιάδας* και στον εμπλουτισμό αυτού, με μυθολογικά στοιχεία. Ακολουθούσε η γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική, λογική και αισθητική επεξεργασία συγκεκριμένων στίχων από τις ραψωδίες Α' και Ζ', ενώ κάποιοι στίχοι από τη ραψωδία Ζ', διδάσκονταν από μετάφραση. Ακολουθούσε τέλος, η γενική θεώρηση του έργου και διδάσκονταν 30 περίπου θέματα επιλογής, από πεζά κείμενα της αττικής διαλέκτου της κλασικής εποχής (Π.Δ. υπ' αριθμ. 922/1980).

2.2.3. Γ' τάξη Προτύπου Ελληνικού Κλασικού Λυκείου

Ερμηνεία κειμένων από το πρωτότυπο και συγκεκριμένα από:

- την τραγωδία, την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή. Σε αυτή την κατεύθυνση, μετά από μια πολύ σύντομη επανάληψη των λεχθέντων στην προηγούμενη τάξη, περί της αρχαίας Ελληνικής δραματικής ποίησης και του ίδιου του Σοφοκλή, ακολουθούσε η γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική, λογική και αισθητική επεξεργασία της εν λόγω τραγωδίας. Τα δε χορικά μέρη της τραγωδίας, διδάσκονταν επίσης από το πρωτότυπο. Μετά την ολοκλήρωση της ερμηνευτικής εργασίας η συνολική θεώρηση του έργου ήταν απαραίτητη, όπου προσκαλούνταν οι μαθητές να προβούν σε τοποθέτηση του Σοφοκλή, εντός της εποχής του και εντός του λογοτεχνικού είδους που ανήκει, να αναζητήσουν το βαθύτερο νόημα της *Αντιγόνης* και τις σημαντικότερες ιδέες που εκφράζονται στο έργο, να χαρακτηρίσουν τα κύρια πρόσωπα του δράματος, να υπογραμμίσουν το δραματικό χαρακτήρα της τραγωδίας και τις θεατρικές αρετές της, να συγκρίνουν το Σοφοκλή (*Αντιγόνη*), με τον Ευριπίδη και το αντίστοιχο έργο του *Ιφιγένεια εν Ταύροις*.
- τη ρητορική (με ψήγματα ιστοριογραφίας), τον Περικλέους Επιτάφιο του Θουκυδίδη. Σε αυτή την κατεύθυνση, μετά από μια σύντομη επανάληψη όσων ειπώθηκαν στην προηγούμενη τάξη, για το βίο και το έργο του Θουκυδίδη, επιχειρείται η ένταξη του Επιταφίου, στο σύνολο των Θουκυδίδειων ιστοριών και στην αρχαία ρητορική και ιδιαιτέρως στο «επιδεικτικό» είδος αυτής. Παράλληλα, δινόταν το γενικό διάγραμμα ενός «τυπικού» Επιταφίου λόγου και τονίζονταν το ίδιο το ιστορικό πλαίσιο του Περικλέους Επιταφίου. Ακολουθούσε, η γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική, λογική και αισθητική επεξεργασία, συγκεκριμένων κεφαλαίων του Β' βιβλίου των *Ιστοριών*. Μετά την ολοκλήρωση της ερμηνευτικής εργασίας, γινόταν η συνολική θεώρηση του έργου, όπου οι μαθητές έπρεπε να αποδώσουν τη δομή, το νοηματικό περιεχόμενο του λόγου, τις πλέον σημαντικές ιδέες που εκφράζονται σε αυτόν και να προβούν σε αξιολόγηση της σημασίας του λόγου, αναφορικά με τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της αθηναϊκής ιστορίας, αλλά και σε προέκταση, για τον άνθρωπο του σήμερα.
- τη φιλοσοφία (σε αντιδιαστολή-αντιπαράθεση με τη σοφιστεία), τον Πρωταγόρα του Πλάτωνα. Σε αυτή την κατεύθυνση, μετά από μια σύντομη μνεία στο βίο και το έργο του Πλάτωνα, γινόταν ανάλυση της σοφιστικής κίνησης στην αρχαία Ελλάδα, από ιστορική άποψη. Παρουσιάζονταν παράλληλα, οι σοφιστές στην Αθήνα, με ιδιαίτερη αναφορά στον

Πρωταγόρα και τη διδασκαλία του. Ο καθηγητής επιχειρούσε επίσης, μια αντικειμενικού τύπου, αντιπαράθεση των σοφιστών από τη μία και του Σωκράτη και Πλάτωνα από την άλλη, σε σχέση με την πνευματική ζωή της εποχής. Παρουσιάζονταν επίσης, ο σκοπός του διαλόγου, καθώς επίσης και το γενικό διάγραμμα αυτού. Ακολουθούσε, η γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική, λογική και αισθητική επεξεργασία του διαλόγου.

Με βάση τα δεδομένα της σχολικής διδασκαλίας, οι μαθητές θα έπρεπε να είναι σε θέση να αποδώσουν τη δομή, το νοηματικό περιεχόμενο, τις φιλοσοφικές ιδέες και τις μεθόδους έρευνας που δοκιμάζονται στο συγκεκριμένο έργο, καθώς και τις λογοτεχνικές αρετές αυτού. Απαραίτητη ήταν επίσης, η προσεκτική αντιπαραβολή της ιστορικής πραγματικότητας και του τρόπου δια του οποίου αυτή αποδίδεται από τον Πλάτωνα, ενώ παράλληλα, καταβαλλόταν προσπάθεια επαρκούς εξήγησης των διαφορών που θα επισημαίνονταν, καθώς και ερμηνείας κειμένων από το πρωτότυπο, αρχαίων Ελλήνων Λυρικών, από κατάλληλο σχολικό εγχειρίδιο. Σε αυτή την κατεύθυνση, ύστερα μια σύντομη εισαγωγή, με σκοπό να κατατοπίσει τους μαθητές αναφορικά με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της αρχαίας λυρικής ποίησης, τους όρους που συνετέλεσαν στη γέννηση και στην ανάπτυξή της, τα είδη της και τους κυριότερους εκπροσώπους της, αλλά και στη σημασία της για τον αρχαίο και σύγχρονο άνθρωπο, ακολουθούσε η γλωσσική, πραγματολογική, νοηματική, λογική και ιδιαίτερα η αισθητική επεξεργασία των αντιπροσωπευτικότερων ποιητών του είδους-ιδιώματος, με έμφαση στον Τυρταίο, στον Αρχίλοχο, στο Σόλωνα, στον Αλκαίο, στη Σαπφώ, στον Σιμωνίδη τον Κείο, στον Πίνδαρο, καθώς και σε ορισμένα επιγράμματα.

Στη συνέχεια γινόταν, μια σύντομη γενική θεώρηση της λυρικής ποίησης, οπότε και οι μαθητές προσκαλούνταν να διατυπώσουν εντυπώσεις και κρίσεις για τους ποιητές που διδάχτηκαν, με την παράλληλη προσπάθεια να αντιληφθούν, ότι παρόλες τις διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα στους αντιπροσώπους του είδους, η αρχαία λυρική ποίηση, αποτελεί ενιαία, ιδιότυπη εκδήλωση του αρχαίου Ελληνικού πολιτισμού.

Η κλασική φιλολογία, παρουσιαζόταν υπό το πρίσμα της ανθρωπιστικής επιστήμης. Εξετάζονταν λοιπόν, το περιεχόμενο, ο ορισμός και ο έκαστος κλάδος της κλασικής φιλολογίας. Σε αυτή την προοπτική, τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, προβάλλονταν ως μαρτυρία του αντίστοιχου πολιτισμού, αλλά και ως μια γόνιμη καταβολή για τους μεταγενέστερους του Ελληνικού, πολιτισμούς και ως μορφωτικό αγαθό για τον άνθρωπο του σήμερα και ειδικότερα τον νεοέλληνα. Γινόταν σε αυτό το πλαίσιο, εισαγωγή στην παράδοση των αρχαίων ελληνικών κειμένων. Παρουσιαζόταν λοιπόν η γραφή (προέλευση του ελληνικού αλφαβήτου, τα ελληνικά αλφάβητα: τοπικά αλφάβητα - ενοποίηση ελληνικού αλφαβήτου - επίδραση στο λατινικό και το σλαβικό αλφάβητο - τύποι βυζαντινών ελληνικών γραφών - ύλες γραφής - τύποι βιβλίων), η αντιγραφή φιλολογικών κειμένων από την κλασική εποχή έως τις Editiones Primae, η εκδοτική δραστηριότητα των νεότερων φιλόλογων, οι σπουδαιότερες σειρές εκδόσεως αρχαίων συγγραφέων και η αξιοπιστία της παράδοσης των κειμένων.

Η γλωσσική διδασκαλία (Π.Δ. υπ' αριθμ. 826/1979) γινόταν υπό τη μορφή ερμηνείας εκτεταμένων αποσπασμάτων αρχαίων κειμένων, με την παράθεση και συνακόλουθα, τη διδασκαλία, 15 περίπου, εκτεταμένων αποσπασμάτων αττικών πεζογράφων, τα οποία και παρουσίαζαν αυτοτέλεια και αισθητική αρτιότητα, ενώ πραγματεύονταν ζητήματα, τα οποία φαινόταν να απασχολούν κυρίως, τον άνθρωπο του σήμερα.

2.3. Λατινικά

2.3.1. Α' τάξη Προτύπου Ελληνικού Κλασικού Λυκείου:

Ανάγνωση και μετάφραση απλών κειμένων από ανθολόγιο ασκήσεων. Παράλληλα, γινόταν συστηματική διδασκαλία των πλέον συνηθισμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, από κατάλληλο διδακτικό εγχειρίδιο γραμματικής, σε τόση έκταση, όση ήταν αναγκαία για μια πρώτη επαφή των μαθητών με τη γλώσσα, αλλά και όση απαιτείτο, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν ικανοί στην ανάγνωση, μετάφραση και κατανόηση του περιεχομένου της διδασκόμενων

κειμένων. Βασική ήταν η εμπέδωση από τους μαθητές, των διδασκόμενων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, μέσω γραπτών ή προφορικών ασκήσεων οι οποίες περιλάμβαναν φράσεις και μικρές και απλές προτάσεις προς συμπλήρωση ή μετασχηματισμό ορισμένων μερών τους, καθώς επίσης και λέξεις, φράσεις και μικρές απλές προτάσεις για μεταφορά από τα νέα Ελληνικά στα Λατινικά και το αντίθετο. Με τρόπο ευκαιριακό, γινόταν η απομνημόνευση λέξεων και φράσεων με τις οποίες επιδιωκόταν ο προοδευτικός εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών, η επισήμανση στερεότυπων φράσεων οι οποίες διατηρούνταν με τη μορφή όρων ή αποφθεγματικών εκφράσεων και η επισήμανση αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας.

Πραγματοποιούνταν τέλος, ανάγνωση, μετάφραση και γραμματική και συντακτική επεξεργασία, εκλεκτών περικοπών από το έργο *De Viris Illustribus Urbis Romae* του L'Homond, από κατάλληλο διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο περιείχε ανάλογα σχόλια, καθώς και γλωσσικές και ερμηνευτικές σημειώσεις (Π.Δ. υπ' αριθμ. 827/1979).

2.3.2. Β' τάξη Προτύπου Ελληνικού Κλασικού Λυκείου

Ανάγνωση, μετάφραση και ερμηνεία, εκλεκτών περικοπών από τους «Βίους» του Κορνηλίου Νέπωτα και το *De Bello Civili* του Καίσαρα. Γλωσσική διδασκαλία παράλληλα με τα κείμενα. Σε αυτή την κατεύθυνση, γινόταν η συνέχιση της διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού, με ιδιαίτερη αναφορά στα φαινόμενα τα οποία παρουσιάζουν ιδιομορφία. Επιπλέον, επιδιωκόταν η εμπέδωση από τους μαθητές, των διδασκόμενων, μέσω γραπτών ή προφορικών ασκήσεων οι οποίες περιλάμβαναν φράσεις και απλές προτάσεις για συμπλήρωση ή μετασχηματισμό ορισμένων μερών τους και λέξεις, φράσεις και απλές προτάσεις για μεταφορά από τα νέα Ελληνικά στα Λατινικά και αντίστροφα. Επιδιωκόταν τέλος σε ευκαιριακή βάση, ομοίως με την Α' τάξη, η απομνημόνευση λέξεων και φράσεων δια των οποίων επιδιωκόταν ο προοδευτικός εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών, η επισήμανση στερεότυπων φράσεων οι οποίες διατηρούνταν ακόμη και η επισήμανση αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας (Π.Δ. υπ' αριθμ. 922/1980)

2.3.3. Γ' τάξη Προτύπου Ελληνικού Κλασικού Λυκείου

Συμπλήρωση της διδασκαλίας της γραμματικής και του συντακτικού, με εξηγήσεις αναφορικά με τα φαινόμενα τα οποία δεν διδάχτηκαν ή δεν έγιναν κατανοητά από τους μαθητές, μέσω ποικίλων ασκήσεων για την εμπέδωση από τους μαθητές των φαινομένων. Ερμηνεία κειμένων, ήτοι, του Κικέρωνα (υπέρ του ποιητή Αρχία-*pro Archia poeta*) και του Βιργίλιου (*Αινειάδα*). Κατά τη διδασκαλία των κειμένων δε, παρέχονταν πολύ σύντομα στοιχεία αναφορικά με το βίο και το εν γένει έργο των εν λόγω συγγραφέων, ενώ γινόταν μια αδρομερής επισκόπηση του ιστορικού και πνευματικού πλαισίου, εντός του οποίου, εντάσσονταν πρόσωπα και γεγονότα (Π.Δ. υπ' αριθμ. 826/1979).

Παρατηρώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών των εν λόγω Λυκείων όσον αφορά τη διδασκαλία των δύο εξεταζόμενων κλασικών γλωσσών, διαπιστώνεται βεβαίως, μια περαιτέρω «εξειδίκευση» η οποία εστιάζεται στις ανάγκες (γλωσσικές και θεματικές) του όλου αντικειμένου. Ιδιαίτερη σημασία είχε σαφώς και ο διατιθέμενος χρόνος για τις δύο κλασικές γλώσσες στα εν λόγω Λύκεια, χρόνος ο οποίος ήταν συνολικά μεγαλύτερος σε σύγκριση με τα υπόλοιπα αντίστοιχα δευτεροβάθμια σχολεία. Και βεβαίως εκείνο που «διαφοροποιούσε» τα εν λόγω Λύκεια, ήταν η προσήλωση πάνω σε συγκεκριμένους θεματικούς στόχους, προσήλωση που συμβάδιζε με το «καλό όνομα» των εν λόγω σχολείων. Δεν θα πρέπει να λησμονείται εξάλλου, ότι ήταν ένας τύπος σχολείου, ο οποίος είχε ταχθεί στην προαγωγή των Κλασικών σπουδών, αλλά και ευρύτερα στην προαγωγή των ανθρωπιστικών σπουδών και του πολιτισμού. Και ασφαλώς, καίριας σημασίας για τη μετάδοση των γνώσεων, ήταν και το ζήτημα των διδασκόντων, για τους οποίους ήταν ονομαστά τα εν λόγω σχολεία.

3. Συμπεράσματα

Η μείωση των ωρών διδασκαλίας των δύο κλασικών γλωσσών μετά το 1990 περίπου, «προς χάριν» νέων διδακτικών αντικειμένων, δεν απετέλεσε φυσικά μόνον ελληνικό φαινόμενο. Ήταν ένα είδος ανταπόκρισης στις ανάγκες που δημιουργούνται από την επιστήμη και την τεχνολογία, στα ολοένα και αυξανόμενα. Στην περίπτωση των Ελληνικών Κλασικών Λυκείων, διαπιστώνεται ότι μετά την παύση λειτουργίας αυτών, η δομή της διδακτέας ύλης τους η οποία σημειωτέον αποτελούσε και μέρος της ύλης και των λοιπών δευτεροβάθμιων σχολείων διατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό και είναι ορατή στα σημερινά αναλυτικά προγράμματα.

Βεβαίως, στο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της δεκαετίας του 1990, τα Αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά στα δευτεροβάθμια σχολεία της χώρας, ανεξάρτητα από προθέσεις και διακηρύξεις, εξακολούθησαν να διδάσκονται με βάση την παλαιά προοπτική της γλωσσοκεντρικής μεθόδου, όπου το κέντρο βάρους του μαθήματος, ανεξαρτήτως της ειδολογικής κατηγορίας των κειμένων, κατέληγε στη μη θελκτική για το μαθητή, εκμάθηση των γραμματοσυντακτικών φαινομένων; αυτό ωστόσο συνιστούσε (και ίσως συνιστά) μια παθογένεια η οποία εκφεύγει της παρούσας παρενθετικής, συμπερασματικού τύπου, προέκτασης.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι οι κλασικές γλώσσες, αποτέλεσαν παραδείγματα έντονων αντιθέσεων και διαφωνιών, ιστορικού και πολιτικοκοινωνικού χαρακτήρα, σε συνάρτηση πάντοτε, με τα εκάστοτε πολιτικά καθεστάτα, αλλά και τα κάθε είδους κοινωνικοοικονομικά συμφέροντα. Συνεπώς, το πολυτάραχο ιστορικό παρελθόν της χώρας μας, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τη διδασκαλία των δύο κλασικών γλωσσών. Η κοινωνική πίεση για παραπέρα εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, οι νέες τεχνολογικές προκλήσεις που πιέζουν για βελτίωση της οικονομικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η πίεση για κοινωνική δικαιοσύνη, είναι σίγουρο ότι θα επηρεάσουν και τη μελλοντική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Για τη δε διδασκαλία των δύο κλασικών γλωσσών στη χώρα μας (Κάτσικας & Θεριανός, 2004) επισημαίνουμε τον κυρίαρχο διαχρονικά, ρόλο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Επισημαίνουμε επίσης, ότι δεν έχει ξεπεραστεί ακόμη, η ιστορική και άσκοπη ιστορική αντίθεση ανάμεσα στις δύο αρχαίες γλώσσες. Παρόλα αυτά, στις μέρες μας, είναι παραδεκτό ότι οι δύο γλώσσες αλληλοσυμπληρώνονται.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Παπακωνσταντίνου Θ. Γ. (1985). Σκοποί και πολιτισμικές επιλογές στη νεοελληνική μέση εκπαίδευση. Αθήνα: εκδ. Λύχνος.
- Κατσίκας Χ. - Θεριανός Κ. (2004). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004. Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985). Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2002). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. τ. 1, 3η εκδ.. Αθήνα: Gutenberg,
- Nichel, R. (1976). L' insegnamento delle lingue classiche: Nuova possibilita per una sua motivazione didattica. Roma: Cadmo editore.
- Φλουρής Γ. Σ. (1983). Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεσμικό Πλαίσιο:

- Ν. 309/1976. Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσης - ΦΕΚ 100/Α/1976.
- Π.Δ. υπ' αριθμ. 826/1979. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως Ημερήσιου Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως, της Γ' τάξεως Προτύπου Ελληνικού

Κλασσικού Λυκείου και των Γ' και Δ' τάξεων Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως
ΦΕΚ 240/Α/1979.

Π.Δ. υπ' αριθμ. 827/1979. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Α' τάξεως του
Ημερήσιου και του Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως και του Προτύπου
Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου - ΦΕΚ 240/Α/1979.

Π.Δ. υπ' αριθμ. 922/1980. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β' τάξεως
Ημερήσιου Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως των Β' και Γ' τάξεων του Εσπερινού Λυκείου
της αυτής κατευθύνσεως και της Β' τάξεως του Προτύπου Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου
ΦΕΚ 230/Α/1980.

Π.Δ. υπ' αριθμ. 922/1980. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β' τάξεως
Ημερήσιου Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως των Β' και Γ' τάξεων του Εσπερινού Λυκείου
της αυτής κατευθύνσεως και της Β' τάξεως του Προτύπου Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου
ΦΕΚ 230/Α/1980.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Θεοφανέλλης Τιμολέων

timtheo@sch.gr

Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Β. Αιγαίου

Καραγεωργίου Ελένη

elenikarageorgiou@yahoo.com

Κλινική και Κοινωνική Ψυχολόγος (Μ.Σ., Μ.Α.), Αφηγηματική Ψυχοθεραπεύτρια, Στέλεχος
Κέντρου Πρόληψης ΠΙΝΟΗ

Σιδερή Μαρία

msid@aegean.gr

ΕΔΙΠ, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Οι χρήστες του Διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ανήκουν σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, ωστόσο οι νέοι έχουν μεγαλύτερη τάση να πειραματιστούν και μάλιστα από αρκετά νωρίς. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές διαμορφώνουν μια ή και περισσότερες ψηφιακές ταυτότητες (digital persona/ae) χρησιμοποιώντας υπηρεσίες του διαδικτύου εντός, αλλά κυρίως εκτός του σχολείου. Στην παρούσα εργασία συζητείται η διαδικασία αυτή μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Επιπρόσθετα, εξετάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της διδακτικής πράξης σε σχέση με την υποστήριξη των μαθητών στην προαναφερόμενη διαδικασία. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις που θα προετοιμάσουν, σε επίπεδο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τους μαθητές για τον ψηφιακό κόσμο, ώστε αφενός να λειτουργούν ως ενεργοί ψηφιακοί πολίτες και αφετέρου να αναγνωρίζουν πιθανούς κινδύνους και να υιοθετούν αποτελεσματικούς τρόπους για τη διαχείριση και την αντιμετώπισή τους.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή ταυτότητα, διαδικτυακή αλληλεπίδραση, πρόγραμμα σπουδών.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του Διαδικτύου και η ταχύτατη εξάπλωση των ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης έχει αλλάξει τους τρόπους που οι άνθρωποι γνωρίζονται, επικοινωνούν, μαθαίνουν, εντάσσονται σε ομάδες και οργανώνονται μέσα σε αυτές. Η δημιουργία κοινοτήτων στο διαδίκτυο, χωρίς τους γεωγραφικούς περιορισμούς που έχουν οι παραδοσιακές κοινότητες, ενέχει μεταξύ άλλων τη διάσταση της αυτοπαρουσίασης στο πλαίσιο της κατασκευής της ψηφιακής ταυτότητας. Με το δεδομένο ότι η συμμετοχή σε ιστοτόπους κοινωνικής δικτύωσης αφενός αποτελεί μια πρακτική στην οποία τα άτομα εντρυφούν από πολύ μικρή ηλικία, σχεδόν πριν την εφηβεία, και αφετέρου εγκυμονεί πληθώρα κινδύνων (πχ. κυβερνοεκφοβισμό, υποκλοπή προσωπικών στοιχείων κ.α) όπως έχει δείξει σειρά ερευνών (Berson & Berson, 2003), κρίνεται αναγκαίο πλέον στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης να δοθεί έμφαση -πέρα από τις παραδοσιακές ακαδημαϊκές δεξιότητες- και σε μια άλλη περιοχή ανάπτυξης, αυτή της ψηφιακής ταυτότητας (Stoller, 2012). Άλλωστε, αποτελεί πλέον αντικείμενο ευρείας συζήτησης ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εγγραμματοσύνη. Η εκπαίδευση των νέων σε ζητήματα ψηφιακής ταυτότητας φαίνεται να αποτελεί σημαντικό εφόδιο ιδίως καθώς αυτοί/ες βιώνουν ένα πλήρως ψηφιοποιημένο περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται ραγδαία προς την κατεύθυνση του διαδικτύου των πάντων (internet of all).

Το βασικό ερώτημα στο οποίο θα απαντήσει η παρούσα εργασία είναι τι χρειάζεται να γίνει στην εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με την ψηφιακή ταυτότητα τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού όσο και σε επίπεδο σχολείου και πολιτείας, με στόχο οι μαθητές να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που δέχονται σε αυτό το διαφορετικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης.

2. Κυρίως μέρος

Διαδικτυακή αλληλεπίδραση

Για τον Warschauer (2003) η επικοινωνία με τη μεσολάβηση υπολογιστή είναι τόσο αναγκαία όσο και η δεξιότητα γραφής, αφού είναι απαραίτητο για να μπορεί καθένας να επικοινωνεί αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας τα διαδικτυακά μέσα. Σε βασικό επίπεδο αυτό αφορά την ικανότητα του χρήστη να επικοινωνεί με άλλους μέσω του διαδικτύου. Σε προχωρημένο επίπεδο συμπεριλαμβάνει την ικανότητα να χρησιμοποιεί το άτομο τη διαδικτυακή επικοινωνία για το καλό κοινωνικών ομάδων (Richards, 2010). Πράγματι, τα χαρακτηριστικά των εφαρμογών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο διαδίκτυο όπως τα blogs, τα wikis, τα forae και τα κοινωνικά δίκτυα έχουν μετατρέψει τους χρήστες από παθητικούς δέκτες πληροφορίας σε ενεργητικούς παραγωγούς πληροφορίας. Οι εφαρμογές που επιτρέπουν την ενεργητική παραγωγή πληροφορίας, προωθούν την ενημερότητα για κοινωνικά συμβάντα, την τοποθέτηση πάνω σε κοινωνικά ζητήματα ή ακόμη και τη συγκέντρωση ατόμων για από κοινού δράσεις. Καθώς περνάμε επομένως σε μια εποχή, που η κοινωνική και πολιτική συμμετοχή εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό διαδικτυακά, είναι σημαντικό οι νέοι να κατανοήσουν τον τρόπο που λειτουργούν αυτές οι εφαρμογές και η διανομή πληροφοριών μέσα από αυτές (Budin, 2005).

3. Ψηφιακή ταυτότητα

Το διαδίκτυο παρέχει πολλές δυνατότητες σχετικά με την πρόσβαση σε πληροφορίες και υλικό και το διαμοιρασμό τους, με αποτέλεσμα πολλοί άνθρωποι να δαπανούν μεγάλο μέρος της ζωής τους σε αυτό, κυρίως σε κοινωνικά δίκτυα (Stoller, 2012). Στο νέο αυτό περιβάλλον οι συμμετέχοντες πειραματίζονται, κυρίως οι νέοι αφού είναι στη φύση τους. Στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης αυτής με το μέσο, αναδύεται αυτό που ονομάζουμε «ψηφιακός εαυτός» ή «ψηφιακή ταυτότητα» (Yee et al. 2009). Τα κοινωνικά δίκτυα καθιέρωσαν και κατέστησαν δημόσιες τις προσωπικές διεργασίες της κοινωνικοποίησης και της έκθεσης της ταυτότητας που παραδοσιακά ανήκαν στην ιδιωτική και όχι στη δημόσια σφαίρα. Αυτές οι διαδικτυακές κοινότητες συνδυάζουν χαρακτηριστικά των μέσων μαζικής ενημέρωσης με χαρακτηριστικά της προσωπικής

επικοινωνίας. Στη διαδικασία της διαδικτυακής κοινωνικοποίησης στο ευρύτερα χρησιμοποιούμενο κοινωνικό δίκτυο, οι άνθρωποι κατασκευάζουν μια αναπαράσταση του εαυτού τους που εκφράζεται μέσα από κείμενο, φωτογραφίες και άλλους τρόπους που παρέχει η υπηρεσία (Enli & Thumim, 2012).

Η διαδικτυακή ταυτότητα λειτουργεί ως μια επιπρόσθετη ατομική ταυτότητα και οι διαδικτυακές σχέσεις και ο χαρακτήρας αυτών των σχέσεων, όπως και στην πραγματική ζωή, διαμορφώνουν την ταυτότητα. Μέσα από την αλληλεπίδραση, όπως είναι αναμενόμενο, οι ταυτότητες των μελών επηρεάζονται καθώς αλληλοεπιδρούν μέσα στην κοινότητα. Η διαδικτυακή ταυτότητα και η έκφραση της είναι συνήθως πιο έντονη καθώς ο χρήστης μπορεί να αποκρύψει στοιχεία και χαρακτηριστικά, να υπερβάλλει σε κάποια εξ αυτών, ακόμη και να τροποποιήσει την ψηφιακή του εικόνα, υπό συνθήκες. Ταυτόχρονα, καθώς δίδεται η δυνατότητα συμμετοχής σε πολλές διαδικτυακές ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά και με πραγματικά ή όχι στοιχεία του χρήστη, ο ρόλος του φύλου, της εθνικότητας, του χρώματος, της γεωγραφικής θέσης και των υπόλοιπων παραδοσιακών χαρακτηριστικών που καθορίζουν στον πραγματικό κόσμο την ταυτότητα του ατόμου περιορίζονται. Με τον τρόπο αυτό κατασκευάζεται μια ταυτότητα για την οποία δεν υφίστανται οι φραγμοί της πραγματικής κοινωνίας (Αλεξιάς, 2008), ενώ συχνά η ταυτότητα αυτή είναι σε διάσταση με την πραγματική στην καθημερινή προσωπική ζωή. Ο Sutter (2009) αναφέρει ότι οι χρήστες συχνά αποκαλύπτουν κρυφά συναισθήματα, φόβους και επιθυμίες στο πλαίσιο της ψηφιακής τους εικόνας. Υπό μια άποψη η χρήση του διαδικτύου λειτουργεί απελευθερωτικά ενθαρρύνοντας συμπεριφορές και αποκαλύπτει πραγματικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας του ανθρώπου, πέρα από τους φραγμούς και τους κανόνες που θέτει η κοινωνία. Κάποιοι θεωρούν ότι το διαδίκτυο είναι ένας τελείως διαφορετικός και αυτόνομος χώρος συμπεριφοράς, συναισθημάτων, μνήμης και σκέψεων. Αυτό διαφέρει σημαντικά σε βαθμό και ένταση ανάμεσα στους χρήστες (Αρσένης, 2010). Για παράδειγμα ο κυβερνοεκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που λαμβάνει ποικίλες μορφές, γίνεται εντονότερα από ότι στην πραγματική ζωή και μπορεί να επηρεάζει την πραγματική ζωή του θύματος σημαντικά.

Στο πλαίσιο της εκδήλωσης μιας σειράς παρεκκλιουσών συμπεριφορών, ο Αρσένης (2010) εξηγεί ότι το διαδίκτυο έχει «αφαιρέσει» τη δέσμευση απέναντι στον άλλο, αφού ως κύριο χαρακτηριστικό προβάλλεται είναι η αναζήτηση άμεσης ατομικής ευχαρίστησης, χωρίς τους περιορισμούς που υφίστανται από την κοινωνία. Ωστόσο, η ανωνυμία που συχνά επικαλούνται οι χρήστες είναι επίπλαστη αφού τα πραγματικά στοιχεία μπορούν να εντοπιστούν μέσα από τεχνικές διαδικασίες. Συνεπώς οι κανόνες, ο έλεγχος και η υπευθυνότητα που υπάρχουν στην πραγματική ζωή συνεχίζουν να ισχύουν και θεωρούμε ότι οι κανόνες πρέπει να είναι περισσότερο εμφιασμένοι λόγω των μειωμένων μέσων έκφρασης που αξιοποιούνται.

Το διαδίκτυο παρέχει την ευκαιρία για την κατασκευή ψηφιακών εαυτών, που μπορεί να μην έχουν καμία σχέση με τον πραγματικό. Οι χρήστες ορισμένων διαδικτυακών παιχνιδιών για παράδειγμα δημιουργούν απεικονίσεις του εαυτού τους (avatars). Αυτή η δυνατότητα είναι εξίσου ενεργή στα κοινωνικά δίκτυα και στο πλαίσιο αυτό οι χρήστες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τη δυνητική μη αυθεντικότητα μιας δηλωθείσας ταυτότητας. Άλλωστε σχετικά εύκολα δύναται οι χρήστες να δηλώσουν αναληθή στοιχεία/χαρακτηριστικά και ουσιαστικά να υποδυθούν κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι προκειμένου για παράδειγμα να προσελκύσουν συγκεκριμένο κοινό (π.χ. έμπειροι ενήλικοι που προσπαθούν να παρασύρουν νεαρά άτομα σε παράνομες δραστηριότητες). Σε κάθε διαδικτυακή αλληλεπίδραση αξιοποιούνται το πολύ δυο από τις πέντε ανθρώπινες αισθήσεις, γεγονός που επιβάλλει πολύ περισσότερη προσπάθεια κατά την επικοινωνία για να καλυφθούν οι υπόλοιπες τρεις. Πολύ συχνά οι χρήστες ενθαρρύνονται από την απουσία οπτικής ή ακουστικής επαφής και επικοινωνούν σκέψεις, πληροφορίες ή συναισθήματα που δεν θα τολμούσαν σε δια ζώσης επικοινωνίες. Περιβάλλοντα όπως το Second Life, το SIMS και τα διαδικτυακά παιχνίδια ενθαρρύνουν πειραματισμούς. Αυτό γίνεται ακόμα ισχυρότερο από την πλασματική αίσθηση ανωνυμίας που παρέχει το διαδίκτυο. Οι υπηρεσίες που παρέχονται ευνοώντας την ανωνυμία, την παραπλάνηση και τη διαμόρφωση ψευδούς ταυτότητας δεν

αποτελούν την αιτία για τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν οι χρήστες, αλλά το μέσο για την εκδήλωση μιας σειράς συμπεριφορών που βρίσκονται στο περιθώριο των κοινωνικών νορμών (Stoller, 2012). Στο πλαίσιο αυτό η ενίσχυση της επίγνωσης των χρηστών και η αλλαγή της συμπεριφοράς τους με έμφαση στην ανάληψη ευθύνης για τη λειτουργία τους στο Διαδίκτυο είναι μείζονος σημασίας.

4. Ψηφιακή ταυτότητα και προγράμματα σπουδών

Στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία πολιτών που μετέχουν και στην ψηφιακή κοινωνία. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αυτής θα πρέπει να ληφθούν υπόψη η ασφάλεια και η προστασία των μαθητών και μαθητριών, η εκπαιδευτική βελτίωση, η εξοικείωση με δεοντολογικές και νόμιμες συμπεριφορές, με στόχο να γίνουν ικανά και υπεύθυνα μέλη των ψηφιακών κοινοτήτων (Hollandsworth κ.α, 2011). Σε αυτή την θεώρηση υπογραμμίζεται η ικανότητα να χρησιμοποιούν οι νέοι και οι νέες την τεχνολογία σωστά, να ερμηνεύουν και να κατανοούν το ψηφιακό περιεχόμενο, να αποτιμούν την αξιοπιστία του και να δημιουργούν, να αναζητούν και να επικοινωνούν με τις κατάλληλες εφαρμογές (Common Sense Media, 2009).

Σύμφωνα με τον Ribble (2010) η εκπαίδευση αποτελεί έναν τρόπο για την προετοιμασία των μαθητών, των παιδιών και των χρηστών της τεχνολογίας γενικότερα για μια κοινωνία γεμάτη από τεχνολογία. Για να επιτευχθεί αυτό σωστά απαιτείται να εμπλακούν γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, ακαδημαϊκοί, επαγγελματίες της τεχνολογίας, υπεύθυνοι δημοσιότητας και επικοινωνίας και μαθητές (Hollandsworth κ.α., 2011).

Αφού οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία πριν ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση, οι γονείς πρέπει να παίξουν σημαντικό ρόλο στα αρχικά στάδια της ψηφιακής τους ενημέρωσης. Θα πρέπει να εξοικειωθούν, να ενημερωθούν και να αναλάβουν δράση ώστε να προετοιμάσουν τα παιδιά για την ψηφιακή κοινωνία πριν αυτά περάσουν τις πόρτες του σχολείου (Hollandsworth κ.α., ό.π).

Οι μαθητές χρειάζονται αφύπνιση για να κατανοήσουν ότι η διαδικτυακή συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεάσει ανθρώπους μέσα στον άμεσο κύκλο των φίλων τους, αλλά και έξω από αυτόν. Επίσης μπορεί να επηρεάσει τη δική τους προσωπική κοινωνική δυναμική, τους προσωπικούς τους πόρους, την καριέρα τους και την ασφάλεια τους (Hollandsworth κ.α., ό.π). Είναι επιτακτική ανάγκη λοιπόν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν υπευθυνότητα στη χρήση της τρέχουσας και της μελλοντικής τεχνολογίας με δεοντολογικό και νόμιμο τρόπο (Hollandsworth κ.α., ό.π). Η εκμάθηση των τρόπων με τους οποίους θα προστατεύουν την ιδιωτική τους ζωή είναι σημαντική. Καθένας έχει το δικαίωμα ελευθερίας του λόγου, αλλά πρέπει να κατανοήσουν πως οφείλουν να σκέπτονται όσα αναρτούν οι ίδιοι και διαβάζουν στο διαδίκτυο, καθώς τίποτε δεν χάνεται ακόμη κι αν σβηστεί και τίποτε δυνητικά δεν παραμένει περιορισμένο σε συγκεκριμένο κύκλο αποδεκτών, καθώς υπάρχουν δυνατότητες αντιγραφής και κοινοποίησής του. Οι μαθητές και οι μαθήτριες οφείλουν επίσης να κατανοήσουν ότι κάθε τι που δημιουργείται ανήκει στο δημιουργό του, δεν πρέπει να αντιγράφεται ή να τροποποιείται με κανένα τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να γίνουν γνωστοί και να εμπεδωθούν οι κανόνες που διέπουν τα πνευματικά δικαιώματα, ώστε να διασφαλιστεί ότι μαθητές και μαθήτριες γνωρίζουν όχι μόνο τι είναι παράνομο, αλλά και τι είναι νόμιμο (Starr, 2010).

Σε διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ) στα μαθήματα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο δημοτικό και το γυμνάσιο, καθώς και των μαθημάτων Πληροφορικής του Λυκείου διαπιστώθηκε δεν γίνεται καμία αναφορά στον όρο «ψηφιακή ταυτότητα», ενώ επιπλέον ζητήματα σχετικά με αυτήν απουσιάζουν και από τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών. Προφανώς, στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας υπάρχει η δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να προσανατολίσει προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά η αναφορά της έννοιας τουλάχιστον στους στόχους κρίνεται πως θα συνέβαλε σημαντικά, ώστε να δοθεί η ανάλογη έμφαση από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους Weigel κ.α. (2009) οι δυνατότητες που παρέχει το διαδίκτυο για μάθηση μπορεί να περιοριστούν, αν οι νέοι και οι νέες δεν έχουν τις ικανότητες να πλοηγηθούν, αν διαρκώς εμπλέκονται σε διαδικτυακούς πόρους με ένα ρηχό τρόπο και αν περιορίζουν τις αναζητήσεις τους σε ένα στενό εύρος αντικειμένων που πιστεύουν ότι αξίζει να μάθουν. Ελεύθεροι να χρησιμοποιούν τις δικές τους συσκευές, χωρίς επαρκή καθοδήγηση, οι αναζητήσεις των μαθητών και των μαθητριών μπορεί να καταλήγουν από εμπειριστατωμένες και με νόημα έως απογοητευτικές και άκαρπες. Πρέπει να αναπτυχθούν, επομένως, πιο συστηματικά κοινοί κανόνες, πρότυπα και μια κοινή γλώσσα «ψηφιακής ιθαγένειας». Απαιτείται επίσης καλλιέργεια της συναίσθησης, εκπαίδευση και δράση για να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες τη βασική γνώση και τον κώδικα επικοινωνίας, ώστε να ανταποκριθούν στην ψηφιακή κοινωνία (Hollandsworth κ.α., 2011).

Όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι σημαντικό να δημιουργήσουν ένα σύνολο από στρατηγικές, πρακτικές και το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών έχοντας υπόψη το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά του ιδανικού ψηφιακού πολίτη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ποιοτικούς οδηγούς για τη διδασκαλία της ψηφιακής ταυτότητας στο σχολείο (Ribble, 2006). Γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και η σχολική κοινότητα θα πρέπει να συνεισφέρουν στη δημιουργία στρατηγικών, διαδικασιών και του προγράμματος σπουδών, όχι μόνο με αναφορά στο περιεχόμενο αλλά και στο χρόνο που απαιτείται για τη διδασκαλία και τις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται. Σύμφωνα με τον Ribble (2010) η ψηφιακή πολιτεότητα (digital citizenship) θα πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών που ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και χτίζεται στη διάρκεια των ετών φοίτησης.

5. Ψηφιακή ταυτότητα και εκπαίδευση

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αυξάνονται ορατά στην εκπαίδευση, καθώς οι εκπαιδευτικοί τα αξιοποιούν ως εργαλεία για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και για να προωθήσουν την ενεργό μάθηση. Η αξιοποίηση και η αποτελεσματικότητα των μέσων αυτών υποστηρίζεται από σχετικές έρευνες (Tess, 2013).

Η επιμόρφωση είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να έχει πρόσβαση το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Σημαντικό στοιχείο επίσης αποτελεί ότι αυτό αποτελεί αίτημα και των μαθητών/τριών (Μακροβασίλης κ.ά., 2012). Στο πλαίσιο αυτό, αποτελεσματικότερη κρίνεται η υλοποίηση της ψηφιακής εγγραμματοσύνης μέσα από βιωματικές εμπειρίες, κι όχι απλά εισήγηση στο πλαίσιο του διδακτικού χρόνου. Η εκπαίδευση θα πρέπει να συμπεριλάβει ευκαιρίες ενεργητικής ανάπτυξης της ψηφιακής ταυτότητας. Η δημιουργία χώρων μάθησης που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών και προάγουν τη θετική ανάπτυξη της ψηφιακής ταυτότητας είναι σημαντική (Stoller, 2012). Ενδεικτικά μπορεί να αξιοποιηθεί η εφαρμογή Edmodo, μέσω της οποίας θα υπάρξει πραγματική διαδικτυακή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες με συγκεκριμένο και πρακτικό στόχο, στην οποία θα συμμετέχει και ο/η εκπαιδευτικός με τη μέθοδο της φθίνουσας καθοδήγησης (fading scaffolding) (Metcalf, 1999; Digital citizenship starter kit, 2012). Το αντικείμενο θα μπορούσε να σχετίζεται με κάποιο τμήμα σχολικού μαθήματος ή εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιεί το σχολείο. Κατά την αλληλεπίδραση ο/η εκπαιδευτικός ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές και αποθαρρύνει τις αρνητικές. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσα από πραγματικές συνθήκες υπό την επίβλεψη εκπαιδευτικού, εφαρμόζοντας με αυτό τον τρόπο τη βιωματική μάθηση.

Αν θεωρούμε τον εαυτό μας ψηφιακό πολίτη έχουμε ισχύ στο διαδίκτυο, αφού έχουμε επίγνωση και κατανοούμε τις δυνατότητες που έχει το μέσο, ενδεικτικά στην επικοινωνία και την επιρροή. Με άλλα λόγια, οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν για συμμετοχή σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής και της πολιτικής ζωής (Isin & Ruppert, 2015).

6. Προτάσεις

Σύμφωνα με τους Hollandsworth κ.ά. (2011), η ενεργός ψηφιακή πολιτεότητα συμπεριλαμβάνει μια μεγάλη πολυμορφία από συμπεριφορές με ποικίλα ρίσκα και πιθανές

αρνητικές συνέπειες. Έλλειψη ψηφιακής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε προβληματική ή ακόμα και επικίνδυνη συμπεριφορά μαθητών/τριών. Έχοντας πρόσβαση στην εμπειρία των επαγγελματιών και των ειδικών του αντικειμένου, οι Hollandsworth κ.ά. (2011) προτείνουν δραστηριότητες που βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους να γίνουν καλύτεροι ψηφιακοί πολίτες.

Η ψηφιακή ταυτότητα έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και ένας οδηγός μελέτης (resource guide) θα αποτελούσε πολύ βοηθητικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που συμπεριλαμβάνουν την ψηφιακή ταυτότητα στο μάθημα τους (Ribble, 2006).

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται για τη χρήση του διαδικτύου και τις συνέπειες που μπορεί να έχει στους/στις μαθητές/τριες, να ασχολούνται και να το πρεσβεύουν αντί να το απαγορεύουν ή να το αγνοούν (Hollandsworth κ.α., ό.π). Η εκπαίδευση χρειάζεται να είναι συνεχής λόγω των συνεχών και γρήγορων εξελίξεων που συμβαίνουν στις διαδικτυακές υπηρεσίες. Η μελλοντική γενιά δεν πρέπει απλώς να επιβιώσει στην ψηφιακή κοινωνία, αλλά πρέπει να δημιουργήσει, να καινοτομήσει και να ακμάσει μέσα από αυτήν (Hollandsworth κ.α., ό.π). Η εκπαίδευση οφείλει να έχει ενεργητικό ρόλο στις τεχνολογικές εξελίξεις που ταχύτατα διαδραματίζονται, αναγνωρίζοντας ως κατ' αρχήν στόχο την υπεύθυνη και αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών/τριών με ταυτόχρονη προστασία του εαυτού τους από δυνητικούς κινδύνους.

7. Συμπεράσματα

Καθώς οι νέοι/ες από τη φύση τους πειραματίζονται, το διαδίκτυο μπορεί να οδηγήσει στα άκρα τον πειραματισμό αυτό, οδηγώντας σε καταστάσεις μη ελεγχόμενες. Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τη νέα γενιά κυρίως μέσα από πρακτικές που θα την εμπλέκουν και θα παράγουν θετικά αποτελέσματα στην επίγνωσή της λειτουργίας τους στο Διαδίκτυο ώστε να αναγνωρίζουν κινδύνους και να μπορούν να τους αντιμετωπίζουν. Η αναφορά της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την ψηφιακή ταυτότητα στα προγράμματα σπουδών είναι πολύ σημαντική ώστε οι εκπαιδευτικοί να δώσουν την απαιτούμενη σημασία. Ωστόσο, πέρα από τους μαθητές και τις μαθήτριες, εκπαίδευση απαιτείται και για τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς και γονείς, ώστε να υπάρξει κοινή αντιμετώπιση του θέματος. Η Κοινωνία της Πληροφορίας έχει ανάγκη πολίτες που θα λειτουργούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ψηφιακής πραγματικότητας, συμβάλλοντας στην εξέλιξη της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αλεξιάς, Γ. (2008). Ο δυνητικός άλλος: το δυνητικό σώμα. Κοινωνιο-Ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αρσένης, Σ. (2010), Διαδίκτυο και κοινωνικές επιστήμες-τεχνικές, τεχνολογικές & συστημικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μακροβασίλης, Α., Νικολάκης, Γ., Σιλιγαρίδου, Φ. & Τ. Θεοφανέλλης (2012). Χρήση του Facebook από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου. *i-teacher*, 5, 161-172.

Ξενόγλωσση

- Berson, I. R. & Berson, M. J. (2003). Digital literacy for effective citizenship. (Advancing Technology). *Social Education*, 67(3): 164. Academic OneFile, Accessed 5 July 2017.
- Budin, H. (2005). Democratic Education and Self-Publishing on the Web. In Crocco, M. (Ed.), *Social Studies and the Press: Keeping the Beast at Bay?* Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

- Common Sense Media. (2009). Digital Literacy and Citizenship in the 21st Century. Retrieved on 10-12-2016 from: <https://www.itu.int/council/groups/wg-cop/second-meeting-june-2010/CommonSenseDigitalLiteracy-CitizenshipWhitePaper.pdf>
- Digital citizenship starter kit, (2012). Digital citizenship starter kit. Retrieved on 10-1-2017 from: <http://www.cobbk12.org/centraloffice/instructionaltechnology/IL/Edmodo/IntroductionToDigitalCitizenshipStarterKit.pdf>.
- Enli, G.S. & Syvertsen, T. (2007). Participation, Play and Socialising in New Media Environments. Published in Virginia Nightingale & Tim Dwyer (eds.) *New Media Worlds. Challenges for Convergence*. Oxford University Press.
- Enli, G. S. & N. Thumim (2012). Socializing and Self-Representation online: Exploring Facebook, 6(1). Retrieved on 12-1-2016 from: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/489/487>
- Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship: It takes a village. *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 55(4), 37-47.
- Isin, E. & Ruppert, E. (2015). *Being Digital Citizens*. London: Rowman & Littlefield International.
- Metcalf, S.J. (1999). The design of guided learner-adaptable scaffolding in interactive learning environments. Ph.D. thesis, University of Michigan.
- Poupore, D. (2015). Social Media & Digital Identity Development for Higher Ed Pros. Retrieved on 20-12-2016 from: <https://www.semrush.com/blog/social-media-digital-identity-development-for-higher-ed-pros/>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9(5):1 – 6. Retrieved on 12-1-2016 from: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816>
- Ribble, M.S. (2006). Implementing digital citizenship in schools: The research, development and validation of a technology leader's guide. Ph.D. thesis, Kansas State University.
- Ribble, M. (2010). Using technology appropriately. Retrieved on 7-1-2017 from: <http://www.digitalcitizenship.net/>
- Ribble, M.S. & Bailey, G.D. (2005). Teaching Digital Citizenship: When will it become a Priority for 21st Century Schools? Retrieved on 7-12-2016 from: <http://digitalcitizenship.net/uploads/TeachingDC10.pdf>
- Richards, R. (2010). Digital Citizenship and Web 2.0 Tools. *Journal of Online Learning and Teaching* 6(2): 516.
- Starr, L. (2010). The Educator's Guide to Copyright and Fair Use. Retrieved on 5-1-2017 from: http://www.educationworld.com/a_curr/curr280.shtml
- Stoller, E. (2012). Digital identity development. Inside higher education. Retrieved on 7-1-2017 from: <https://www.insidehighered.com/blogs/student-affairs-and-technology/digital-identity-development>
- Sturgeon, J. (2008). Raising good digital citizens. *Cable in the Classroom*. November 2008, (pp. 5-9). Retrieved on 7-1-2017 from: <http://www.ciconline.org/cicmagazine>
- Sutter, J. (2009). Microsoft researcher converts his brain into e-memory. Retrieved on 9-1-2017 from: <http://edition.cnn.com/2009/TECH/09/25/total.recall.microsoft.bell/index.html>
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60–68.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weigel, M., James, C., & Gardner, H. (2009). Learning: Peering backward and looking forward in the digital era. *International Journal of Learning and Media*, 1(1), 1-18.
- Yee, N., Bailenson, J. N. & Ducheneaut, N. (2009). The Proteus Effect, Implications of Transformed Digital Self-Representation on Online and Offline Behavior. *Communication Research* 36(2), 285 – 312

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ / ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 2000-2005

Λουκόπουλος Αριστείδης
ddelouko@upatras.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από την του παιδαγωγική διάσταση, η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί από μόνη της μια σημαντική παραγωγική διαδικασία με ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η παραγωγική αυτή διαδικασία εμπεριέχει διαστάσεις που αναφέρονται στη διαχειριστική επάρκεια του φορέα σχεδιασμού και παραγωγής, την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, τις ποιοτικές διαστάσεις και το κόστος παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού. Ως βασικά μεθοδολογικά εργαλεία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας/αποδοτικότητας αξιοποιήθηκαν η ανάλυση του συστήματος εισροών-εκροών παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού και η ανάλυση του Συστήματος Διαχείρισης Ποιότητας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν τον υψηλό βαθμό διαχειριστικής αποτελεσματικότητας/αποδοτικότητας των διαδικασιών/διεργασιών παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού της περιόδου 2000-2005, ενώ υπήρξε και οικονομική αποδοτικότητα/αποτελεσματικότητα της παραγωγής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό υλικό, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, παραγωγή.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας, εποχή βαθιάς δημοσιονομικής κρίσης, η αποτελεσματικότητα της παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην βάση της εξοικονόμησης πόρων με παράλληλη διασφάλιση της υψηλότερης δυνατής ποιότητας του παραγόμενου προϊόντος.

Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται μια παραγωγική διαδικασία, η οποία μετασχηματίζει με κατάλληλες διεργασίες τις εισροές σε βραχυπρόθεσμα (outputs) και μακροπρόθεσμα (outcomes) αποτελέσματα, με το εκπαιδευτικό υλικό να αποτελεί σημαντική παράμετρο αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η σημαντικότητά του αναδεικνύεται και από τον κεντρικό ρόλο των στρατηγικών επένδυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Στο ίδιο πλαίσιο, οι απαιτήσεις για αποδοτικότερη διαχείριση των πόρων αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο ρόλο των επενδύσεων σε εκπαίδευση και κατάρτιση με στόχο την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας / αποδοτικότητας παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το οποίο παρήχθη την περίοδο 2000-2005.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η εκπαίδευση ως παραγωγική διαδικασία μπορεί να αποτυπωθεί μέσω μιας τεχνικής σχέσης ανάμεσα στις εισροές και τις εκροές της συγκεκριμένης διαδικασίας. Αυτό το παραγωγικό μοντέλο

εισροών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων λειτουργεί στην εκπαίδευση όπως και στις υπόλοιπες παραγωγικές διαδικασίες ως ένα σύστημα απεικόνισης τριών σταδίων (Willms, 1992· Ψαχαρόπουλος, 1999· Psacharopoulos, 2008).

Η έννοια της αποδοτικότητας σχετίζεται με την θεμελιώδη οικονομική αρχή της σπανιότητας των πόρων. Στις μέρες μας η έννοια της αποδοτικότητας χρησιμοποιείται ευρύτατα και στον τομέα της εκπαίδευσης και αναφέρεται στην μετατροπή των εισροών μιας συγκεκριμένης παραγωγικής διαδικασίας σε εκροές ελαχιστοποιώντας το κόστος και μεγιστοποιώντας το αποτέλεσμα της παραγωγής (Mace et al., 2000· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006)

Οι βασικές κατηγοριοποιήσεις της αποδοτικότητας αφορούν την κατάταξή της σε εσωτερική αποδοτικότητα, εξωτερική αποδοτικότητα, και σε αποδοτικότητα παραγωγής. Η σχέση μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών αποδοτικότητας θεωρείται σημαντική για την μέτρησή της. Η εσωτερική αποδοτικότητα αφορά την κατανομή των πόρων στο εσωτερικό του οργανισμού, μπορεί αποτυπωθεί βάσει δεικτών και αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των εισροών και των εκροών (Commission of the European Communities, 2007· Hanushek & Wobmann, 2007).

Η εξωτερική αποδοτικότητα αναφέρεται στη συμφωνία των εκροών του οργανισμού με τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες και σχετίζεται με την επιστροφή στο κοινωνικό σύνολο των πόρων που επενδύθηκαν στον συγκεκριμένο τομέα. Η αποδοτικότητα παραγωγής διακρίνεται σε οικονομική και τεχνική αποδοτικότητα. Τεχνικά αποδοτική είναι μια παραγωγική διαδικασία όταν οι εκροές παράγονται με τον μικρότερο σε ποσότητα συνδυασμό παραγωγικών συντελεστών, ενώ μια παραγωγική διαδικασία θεωρείται οικονομικά αποδοτική όταν παράγεται η μέγιστη ποσότητα εκροών με το μικρότερο κόστος ποσότητα (Psacharopoulos & Woodhall, 1985· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Ένας οργανισμός θεωρείται αποτελεσματικός εάν επιτύχει τους σκοπούς τους οποίους έχει θέσει, ενώ υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και στην υπέρβαση των προσδοκιών των καταναλωτών των συγκεκριμένων παραγόμενων εκροών (Thomas, 1990· Goldstein, 1997· Sammons et al., 1995).

Για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας απαιτείται η αποτύπωση και ανάλυση των διαδικασιών παραγωγής του οργανισμού και η κατάταξή αυτών σε κατηγορίες και δείκτες, ώστε να διαπιστωθεί η συμφωνία στόχων – αποτελεσμάτων. Στα μοντέλα απεικόνισης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας βάσει δεικτών, η αποτελεσματικότητα μπορεί να διακριθεί από την αποδοτικότητα με τον διαχωρισμό της διάκρισης των εισροών και των εκροών, της επίδρασης των διαδικασιών στο εσωτερικό του οργανισμού, καθώς και μέσω των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, με βάση τα προαναφερθέντα, δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης των βραχυπρόθεσμων και των μακροπρόθεσμων στόχων και αποτελεσμάτων (Willms, 1992· Scheerens, 2000· Levin & Mc Ewan, 2001).

Η σχέση ποιότητας και αποτελεσματικότητας/αποδοτικότητας είναι θετική, με τις μετρήσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση έχουν ως προϋπόθεση τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στους οργανισμούς (Betts, 1999· Vawda et al., 2001).

Ένα από τα εργαλεία μέτρησης της αποτελεσματικότητας/αποδοτικότητας είναι οι δείκτες, οι οποίοι αποτελούν ένα οργανωτικό πλαίσιο ανάλυσης, σύγκρισης και μέτρησης των παραγωγικών διαδικασιών και αποτίμησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας/αποδοτικότητας του παραγόμενου έργου. Οι δείκτες εφαρμόζονται ευρέως στον τομέα αξιολόγησης και παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την χάραξη πολιτικής. Η οργάνωσή τους γίνεται κατά θεματικές περιοχές της παραγωγικής διαδικασίας ή της λειτουργίας του υπό ανάλυση οργανισμού (OECD, 2008). Οι δείκτες μπορεί να έχουν ποιοτική ή ποσοτική έκφραση και να αποτελούν περιγραφικές και αξιολογικές κρίσεις, ενώ αναδεικνύονται σε αξιόπιστα μεθοδολογικά εργαλεία και μέσα συγκριτικής αντιπαράθεσης με άλλους οργανισμούς και συστήματα παραγωγής (Natal, 1994· Commission of the European Communities, 2007b· Eurydice, 2009).

Για την επαρκή υλοποίηση ενός εννοιολογικού πλαισίου δεικτών είναι απαραίτητη η κατηγοριοποίησή τους σε κατάλληλα διαμορφωμένες κατηγορίες ομοειδούς χαρακτήρα (Scheerens, 2000· Eurydice, 2008).

2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα/αποδοτικότητα της διαδικασίας παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού της περιόδου 2000-2005 δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο δεικτών (OECD, 2008), το οποίο παρέχει πληροφορίες για τις διαδικασίες παραγωγής και αποτυπώνει το πλαίσιο και τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας/αποδοτικότητας της παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού.

Η διαμόρφωση δεικτών εσωτερικής αποδοτικότητας/αποτελεσματικότητας γίνεται με βάση την ανάλυση του συστήματος εισροών-διαδικασιών-εκροών παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού 2000-2005 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ).

Οι κατηγορίες των διεργασιών του ΠΙ αναλύονται συγκριτικά με το διεθνές πρότυπο διασφάλισης ποιότητας ISO 9004:2000 (Freeman, 1993· Betts, 1999· The World Bank, 2007). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης του συστήματος εισροών, διαδικασιών και εκροών εκφράζονται με τη μορφή δεικτών αποδοτικότητας/αποτελεσματικότητας ως προς τις διεργασίες/διαδικασίες της διοίκησης και συγκριτικά με σχετικούς δείκτες που έχουν εκπονηθεί από υπερεθνικούς οργανισμούς (The World Bank, 2007· OECD, 2008· Eurydice, 2009· IES, 2009), καθώς και συγκριτικά με δείκτες του διεθνούς προτύπου διασφάλισης ποιότητας ISO 9004:2000 το οποίο βασίζεται στη μεγιστοποίηση της τεχνικής αποδοτικότητας. Οι δείκτες διαμορφώθηκαν κατάλληλα ώστε να είναι συμβατοί και συγκρίσιμοι με τις κατηγορίες διαχειριστικής επάρκειας του ΠΙ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008).

Η τελική μορφοποίηση των δεικτών βασίστηκε στις κατηγορίες που διαμορφώνονται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει δείκτες με βάση τους οποίους γίνεται η εκτίμηση της εσωτερικής αποδοτικότητας του προγράμματος παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού και αναλύεται ο τρόπος αλληλεπίδρασης των διαδικασιών με τις εισροές και τα αποτελέσματα (εκροές).

Το δεύτερο επίπεδο αφορά την ανάλυση του Συστήματος Διαχείρισης Ποιότητας (ΣΔΠ) και περιλαμβάνει την ανάλυση των εισροών και των εκροών του συστήματος παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, όπως τις προδιαγραφές και τους πόρους (Feigenbaum, 1991· Novack, 1995· ISO/FDIS 9004: 2000(E), 2000).

Στο τρίτο επίπεδο οι εκροές αντιπαραβάλλονται με τις εισροές και με τα αποτελέσματα/δείκτες που αφορούν την ποιότητα των τελικών προϊόντων (Van den Berghe, 1998· Chapman, 2002).

Για τη διαμόρφωση των ΔΠ αξιοποιήθηκαν ως πρωτογενές υλικό οι συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου, τα τεχνικά Δελτία Έργου (ΤΔΕ), οι σχετικές Πράξεις του Συντονιστικού Συμβουλίου του ΠΙ, το έντυπο 1 της διαχειριστικής επάρκειας του ΠΙ και το διεθνές πρότυπο ποιότητας ISO 9004:2000 (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002a, 2002b, 2003· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008).

2.3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση κατά κατηγορία του συστήματος εισροών-εκροών έγινε με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης των διαδικασιών/διεργασιών του οργανισμού που ακολουθούν:

A. Σύστημα Διαχείρισης Ποιότητας (ΣΔΠ).

B. Προσδιορισμός και εξέλιξη της πολιτικής ποιότητας ως προς τις διεργασίες και τις διαδικασίες.

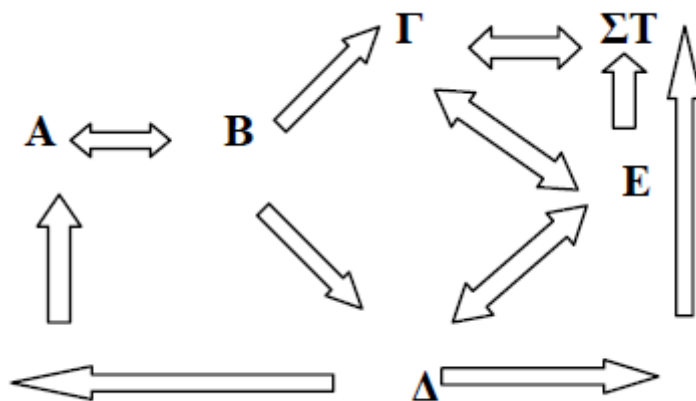
Γ. Σχεδιασμός και συγγραφή ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και εκπαιδευτικού υλικού.

Δ. Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού.

Ε. Συγγραφείς-εξωτερικοί συνεργάτες- συνεργασίες.

ΣΤ. Παραγωγή ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και διανομή του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι έξι αυτές κατηγορίες, αποτυπώνονται ως προς την αποδοτικότητα/αποτελεσματικότητα παραγωγής (τεχνική και οικονομική) και στην συνέχεια αναλύονται οι διαδικασίες/διεργασίες του σχεδιασμού και της παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού της Β περιόδου όπως αυτές προκύπτουν από το ΣΔΠ.



Διάγραμμα 1. Ανάλυση διεργασιών-διαδικασιών παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού.

Η διαχείριση του συστήματος ποιότητας (Α) αποτελεί οριζόντια και αμφίδρομη διαδικασία ως προς τον προσδιορισμό και την εξέλιξη της πολιτικής ποιότητας (Β), ενώ ο σχεδιασμός προϊόντος (Γ) καθώς και η τελική παραγωγή (ΣΤ), αποτελεί οριζόντια διεργασία η οποία έχει ως εισροή τους στόχους προσδιορισμού και εξέλιξης της πολιτικής ποιότητας (Β). Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού (ΣΤ) καθορίζεται και από τους συγγραφείς-εξωτερικούς συνεργάτες οι οποίοι ορίζονται ως προμηθευτές (Ε), από τις διαδικασίες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Δ), καθώς και την πολιτική της ποιότητας του οργανισμού, η οποία αφορά και τη διοικητική αυτοτέλεια του οργανισμού, τη σύνθεση και τη στελέχωση των επιτροπών και γενικότερα την επάρκεια και την καταλληλότητα του προσωπικού.

Η διαδικασία προσδιορισμού και εξέλιξης της πολιτικής ποιότητας καθορίζει, μέσα από τους στόχους που τίθενται, την πολιτική της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, η οποία διαμορφώνει την διαδικασία διαχείρισης του συστήματος ποιότητας. Η διαχείριση του συστήματος ποιότητας καθορίζεται από τις διαδικασίες προμηθειών, την πολιτική ποιότητας, από την επίδραση των διαδικασιών σχεδιασμού του προϊόντος, από τις διαδικασίες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και αμφίδρομα από τους συνεργάτες-«προμηθευτές». Ο σχεδιασμός του προϊόντος, οι προμήθειες – εταίροι - συνεργάτες και η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, οδηγούν στην παραγωγή τελικού προϊόντος.

Οι έξι κατηγορίες των διεργασιών του οργανισμού αναλύθηκαν συνδυαστικά ως προς τους 29 δείκτες αποτελεσματικής διαχειριστικής επάρκειας οι οποίοι ακολουθούν και διαμορφώθηκαν κατάλληλα για τον σκοπό αυτό καλύπτοντας παράλληλα καλύπτουν τις απαιτήσεις του διεθνούς προτύπου διασφάλισης ποιότητας ISO 9004:2000.

1. Διαφάνεια-αποτελεσματικότητα της δημιουργίας υποστηρικτικού υλικού.
2. Εποπτεία και έλεγχος.
3. Συγκρότηση ομάδων εργασίας.
4. Επιλογή αναδόχων.
5. Τήρηση των προδιαγραφών και της διαθεματικότητας.
6. Μεσολάβηση-συντονισμός μεταξύ επιτροπών.
7. Διαδικασία παρακολούθησης εκπαιδευτικού λογισμικού- χαρτών.
8. Ενημέρωση-επιμόρφωση.

9. Προθεσμίες ολοκλήρωσης της δημιουργίας.
10. Τεχνικές προσφορές.
11. Σκιτσογράφηση – εικονογράφηση.
12. Αξιολόγηση - κατακύρωση του ανοικτού δημόσιου διαγωνισμού.
13. Αποχώρηση-αντικατάσταση μελών συγγραφικών ομάδων.
14. Αξιολόγηση εκπρόθεσμης σταδιακής υποβολή των επί μέρους παραδοτέων
15. Διακοπή συνεργασίας του Π.Ι με ανάδοχο.
16. Χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης συγγραφής-δημιουργίας βιβλίων και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού.
17. Μορφή παράδοσής και προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού και εικονογράφησης.
18. Έγκριση-φιλολογική επιμέλεια και ηλεκτρονική επεξεργασία βιβλίων και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού.
19. Επιτροπές-σύνθεση επιτροπών.
20. Σύνθεση και έργο της επιτροπής κρίσης — αξιολόγησης.
21. Σύνθεση και παρακολούθηση της ενσωμάτωσης των παρατηρήσεων των κριτών
22. Συγκρότηση και σύνθεση τριμελούς εξωτερικής επιτροπής κρίσης-αξιολόγησης-
23. Διαδικασία αιτήσεων συμμετοχής στο Μητρώο Αξιολογητών-Διαμόρφωση προς κλήρωση πρότασης υποψηφίων.
24. Καθορισμός αρμοδιοτήτων τριμελών επιτροπών κρίσης-αξιολόγησης.
25. Επιτροπές-ομάδες.
26. Δαπάνες που εμπεριέχονται στην υλοποίηση της Πράξης 7 (διαδικασία κοστολόγησης).
27. Μέγιστη συνολική αμοιβή εποπτευόντων.
28. Ειδικές προδιαγραφές.
29. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης Έργου

3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεικτών και την σύγκρισή τους με τις αντίστοιχες κατηγορίες των διεθνών προτύπων διασφάλισης ποιότητας, προκύπτει ότι κατά την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού υπήρξε διαχειριστικά αποδοτικός/αποτελεσματικός τρόπος παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, ο οποίος βασίστηκε σε μια σειρά από παράγοντες όπως:

Η εφαρμογή κανόνων ορθής διαχείρισης και αρχών διαφάνειας, με την υψηλού βαθμού αποδοτικότητα/αποτελεσματικότητα παραγωγής να οφείλεται εν μέρει στην αξιοποίηση των ανθρωπορικών του μόνιμου προσωπικού του ΠΙ, αλλά και σε παράγοντες όπως το ότι δεν υπήρξε καμία δαπάνη για τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ). Επίσης οφείλεται και στο γεγονός ότι η κοστολόγηση του έντυπου υλικού γίνεται ανάλογα με το μέγεθος του βιβλίου, ενώ ο υπολογισμός του κόστους παραγωγής γίνεται αναλυτικά για όλες τις κατηγορίες του εκπαιδευτικού υλικού, με αποτέλεσμα να υπάρχει ορθή οικονομική διαχείριση, οικονομική αποδοτικότητα/αποτελεσματικότητα και εξοικονόμηση πόρων.

Οι αποτελεσματικές διαδικασίες παραγωγής -ύπαρξη διακριτών ΤΔΕ- τα οποία περιλάμβαναν σημαντικά στοιχεία της παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, όπως δαπάνες εκπόνησης του εκπαιδευτικού υλικού, ειδικές ενημερώσεις/επιμορφώσεις συγγραφέων και κριτών με σκοπό την τήρηση των προδιαγραφών, καθώς και οι διαφανείς διαδικασίες (προκηρύξεις - διακηρύξεις - επιλογή) που ακολουθήθηκαν.

Ο υψηλός βαθμός τεχνικής αποδοτικότητας προκύπτει από το ότι οι κατηγορίες των διαδικασιών παραγωγής ταυτίζονται με τους δείκτες του διεθνούς προτύπου διασφάλισης ποιότητας ISO 9004:2000 στους τομείς που αφορούν τα επίπεδα και τα είδη διακήρυξης διαγωνισμών, την ύπαρξη προσκλήσεων εκδήλωσης ενδιαφέροντος, το όριο συμμετοχής σε αριθμό βιβλίων των συγγραφικών ομάδων των υποψηφίων αναδόχων και στον αποκλεισμό συμμετοχής μελών ΠΙ από τους σχετικούς διαγωνισμούς. Η ταύτιση των κατηγοριών με τους δείκτες του διεθνούς προτύπου διασφάλισης ποιότητας επεκτείνεται και στις κατηγορίες που αναφέρονται στην

διαφάνεια-αποτελεσματικότητα παραγωγής, στην αποσαφήνιση των όρων διακοπής της συνεργασίας του ΠΙ με ανάδοχο. Περιγράφονται αναλυτικά η ύπαρξη προδιαγραφών που αφορούν τις διαδικασίες των τεχνικών προσφορών, των διαδικασιών ανάδειξης υποψηφίων αναδόχων, οργάνων και αρμοδιοτήτων και τέλος οι σαφείς και αναλυτικές διαδικασίες κοστολόγησης που λειτουργούν προς την κατεύθυνση βελτίωσης της τεχνικής αποδοτικότητα της διαδικασίας παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού. Στο ίδιο πλαίσιο, γίνονται με διαφάνεια η επιλογή αναδόχων, οι διαδικασίες αμοιβών των μελών των επιτροπών, οι διαδικασίες εγκρίσεων, η αποσαφήνιση και η αξιολόγηση των προσόντων των μελών, η σαφής οριοθέτηση και αξιολόγηση της εκπρόθεσμης υποβολής των επί μέρους παραδοτέων και οι διαδικασίες έκπτωσης του αναδόχου καλύπτουν τις απαιτήσεις του διεθνούς προτύπου διασφάλισης ποιότητας.

Με τον τρόπο αυτό μειώνονται σημαντικά η δυνατότητα διαφθοράς των εμπλεκόμενων στη διαδικασία παραγωγής, αφού αποφεύγονται οι πληρωμές μέσω τρίτων προσώπων, τα υψηλά ποσοστά προμήθειας, η μη ενδεδειγμένη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η μεταβίβαση εξουσιών και οι μεροληπτικές αποφάσεις αποδοχής έργων ή συμβάσεων, η ύπαρξη δυσμενών συμφωνιών και όρων για τον οργανισμό, υπερτιμολογήσεων και προτίμησης για εκδοτικούς οίκους. Η ορθή οικονομική διαχείριση και η έλλειψη διαφθοράς αφορά και τις περιπτώσεις των επιτροπών, στις οποίες καθορίζεται ρητά το ύψος της μέγιστης συνολικής αμοιβής των εποπτευόντων, αποφεύγοντας με τον τρόπο αυτό τις υπερτιμολογήσεις.

Ως προς το οργανωτικό πλαίσιο-οργανόγραμμα, προβλέπεται η ύπαρξη αναλυτικού και ολοκληρωμένου οργανωτικού πλαισίου και οργανογράμματος της διαδικασίας παραγωγής σύμφωνα με τις απαιτήσεις του διεθνούς προτύπου διασφάλισης ποιότητας.

Ως προς τα διαχειριστικά όργανα για τις τεχνικές προσφορές, τις προθεσμίες ολοκλήρωσης της δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού, τις αιτήσεις και προθεσμίες υποβολής και τις τεχνικές προσφορές, καθορίζονται ρητά τα όργανα και η διαδικασία υπογραφής των συμβάσεων.

Στην περίπτωση του δείκτη «κατάλληλο προσωπικό», η διαχειριστική αποτελεσματικότητα/αποδοτικότητα παραγωγής διασφαλίζεται από τον καθορισμό της διαδικασίας παραγωγής και των συντελεστών παραγωγής λόγω των σαφών διαδικασιών επιλογής και της ύπαρξης κατάλληλου προσωπικού, σύμφωνα με τις αντίστοιχες διαδικασίες του διεθνούς προτύπου. Προβλέπεται ακόμη η διαδικασία κοστολόγησης, το έργο των επιτροπών, οι διαδικασίες κατάρτισης και σύνθεσης οργάνων και επιτροπών, των προσόντων των μελών, των δαπανών και της κοστολόγησης και των προσόντων των μελών (EC, 2011· Serious Fraud Office, 2012).

Πριν τη τελική εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία προηγήθηκε ερευνητική πιλοτική εφαρμογή - αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, η οποία προβλέπεται στις απαιτήσεις των διεθνών προτύπων. Οι διαδικασίες χρονοδιαγραμμάτων εκπαίδευσης – κατάρτισης συμφωνούν με τις απαιτήσεις των διεθνών προτύπων και αφορούν την επιμόρφωση του συνόλου των συντελεστών παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδο οργανισμού παραγωγής (ΠΙ).

Ως προς το κλίμα και τις σχέσεις στο εσωτερικό του οργανισμού προβλέπεται η οριοθέτηση ως προς τις αρμοδιότητες, τον καθορισμό του έργου των ομάδων εργασίας και συγκεκριμένες διαδικασίες σχετικά με την επιλογή αναδόχων, ως προς τους υπεύθυνους για την εκπρόθεσμη υποβολή από μέρους των αναδόχων, ως προς την τήρηση των προδιαγραφών του υλικού και των προδιαγραφών της διαθεματικότητας και ως προς τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων οργάνων και επιτροπών. Οι διαδικασίες παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού συμφωνούν με τις απαιτήσεις των διεθνών προτύπων και στη περίπτωση των κριτηρίων αξιολόγησης και των αξιολογήσεων όλων των συντελεστών παραγωγής (επιτροπών, οργάνων, διαδικασιών και προσώπων που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής), ενώ διαχέεται σε όλο το φάσμα παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού.

Από την ανάλυση εσωτερικής αποδοτικότητας που έγινε με βάση τους δείκτες που προκύπτουν από το ΣΔΠ οι κατηγορίες θεματικών περιοχών που αφορούν τις προδιαγραφές παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού, ταυτίζονται με τις κατηγορίες/δείκτες του διεθνούς

προτύπου ISO 9004:2000 και δείχνουν τη συμβατότητα του πλαισίου παραγωγής με το διεθνές πρότυπο και με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του φορέα παραγωγής (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ), (2002a). *Πράξη 18/24-7-02 Συντονιστικού Συμβουλίου Π.Ι.*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ), (2002b). *Πράξη 16/24-7-02 Επιτροπής Ερευνών Π.Ι.*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ), (2003). *Αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών Πακέτων. Πράξη 7/2003*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2008). *Τυποποιημένο έντυπο διαχειριστικής επάρκειας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Betts, J. R. (1999). Returns to Quality of Education. *Economics of Education Series 1*, The World Bank. Retrieved on 15-12-2016 from: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269547664-1099079934475547667-1135281504040>Returns_Quality_Education.pdf
- Commission of the European Communities, (2007). *Lifelong Learning Programme General Call for Proposals 2007*. Retrieved on 15-12-2016 from: http://ec.europa.eu/education/.../doc34_en.htm
- Commission of the European Communities, (2007b). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and benchmarks*. Retrieved on 12-12-2016 from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf
- EC (European Commission) (2008). *Guide to Cost-Benefit Analysis of investment projects. Structural Funds, Cohesion Fund and Instrument for Pre-Accession*. Final Report. Retrieved on 15-12-2016 from: <http://bookshop.europa.eu/en/guide-to-cost-benefit-analysis-of-investment-projects-pbKN8108324/>
- EC (European Commission) (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee. Fighting Corruption in the EU*. COM (2011) 308 final. Brussels. Retrieved on 15-12-2016 from: ec.europa.eu/.../1_EN_ACT_part1_v12
- Eurydice, (2008). *Key Data on teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission. Retrieved on 15-12-2016 from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key.../143EN.pdf>
- Eurydice, (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: European Commission. Retrieved on 15-12-2016 from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key.../095EN.pdf>
- Feigenbaum, A.V. (1991). *Total Quality Control, Third Edition Revised*. Singapore: Mc Graw-Hill Book Co.
- Freeman, R. (1993). *Quality Assurance in Training and Education. How to Apply BS 5750 (ISO 9000) Standards*. London-Philadelphia: Kogan page.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.

- Hanushek, E. & Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth. The International Bank for Reconstruction and Development*. Washington, DC The World Bank.
- Hooley G. & Hussey, M. K. (1994). *Quantitative Methods in Marketing*. London: The Dryden Press.
- Institute of Education Sciences (IES), (2009). *Comparative Indicators of Education in the United States and other G-8 countries: 2009*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Retrieved on 11-12-2016 from: <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009039.pdf>
- ISO, (2004). *ISO 9001:2000 guidelines for education sector*. Retrieved on 13-12-2016 from: http://www.iso.org/iso/home/news_index/news_archive/news.htm?refid=Ref889
- ISO/FDIS 9004: 2000(E), (2000). *Quality Management Systems-Guidelines for performance improvement*. Geneva: ISO. Retrieved on 11-12-2016 from: niits.ru/public/2003/067.pdf.
- Levin, H. M. & McEwan, J. M. (2001). *Cost-effectiveness Analysis 2nd Edition, Methods and Applications*. London: Sage Publications.
- Mace, J. Karadjia, E., Lambropoulos, H. & Preston, J (2000). *Economics of education. Second edition I*. London: University of London.
- Novack, J. L. (1995),. *The ISO 9000: Quality Manual Developer*. Revised ISO 9001 Standard. New Jersey: Standard, Prentice Hall PRT.
- Nutal, D. (1994). Choosing indicator, *in making Education Count*, OECD, Paris.
- OECD, (2008), *Education at a Glance 2008, OECD Indicators 2008. Annex: Source, Methods and Technical Notes*. Retrieved on 15-12-2016 from: <http://www.oecd.org/edu/eag2008>.
- Psacharopoulos, G. (2008). *Economics of Education: A 50-year anniversary recap*. Athens University. Retrieved on 12-12-2016 from: <http://elearn.elke.uoa.gr/2ndICEE/psach.pdf>.
- Psacharopoulos, G & Woodhall, M. (1985). *Education for Development. An analysis of investment choices*. Oxford: Oxford University Press.
- Sammons, P., Nuttal, D., Cuttance, P. & Thomas S. (1995). Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), 285-307.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Serious Fraud Office, (2012). *Corruption indicators*. Retrieved on 15-12-2016 from: <http://www.sfo.gov.uk/bribery--corruption/corruption-indicators.aspx>
- The World Bank, (2007). *Toward High-quality Education in Peru. Standards, Accountability, and Capacity Building*. Washington, D.C.: The World Bank. Retrieved on 12-12-2016 from: siteresources.worldbank.org/.../TowardhighqualityeducationinPeru.Pdf
- Thomas, H. (1990). *Education Cost and Performance. A Cost Effectiveness Analysis*. London: Cassel.
- UNESCO, (2009). *Education Indicators. Technical guidelines*. UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from: <http://www.Uis.unesco.org>, 12/12/2016.
- Van den Berghe, W. (1998). Application of ISO 9000 standards to education and training. In S. Bainbridge (Eds), *Vocational Training European Journal. Ensuring quality in vocational education and training 15 (pp. 20-28)*. Thessalonica: CEDEFOP. Retrieved on 15-12-2016 from: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/124/15-en.html.
- Vawda, A. Y., Moock, P., Price Gittinger, J. & Patrinos, H. A. (2001). *Economic Analysis of World Bank Education Projects and Project Outcomes*. Policy Research Working Paper 2564. The World Bank. Retrieved on 15-12-2016 from: <http://elibrary.worldbank.org/content/workingpaper/10.1596/1813-9450-2564>
- Willms, D. (1992). *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. London: The Falmer Press.
- Wilson, L. (1996). *Eight-Step Process to Successful ISO 9000 Implementation: A Quality Management System Approach*. Milwaukee ASQ Quality Press. Wisconsin

ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΦΥΛΑΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΙΔΙΟΥΣ

Παπαδοπούλου Ειρήνη

irpapadopoulou@gmail.com

Δρ. Ελληνικής Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Οι προσδοκίες των διδασκόντων και των διδασκομένων διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημασία τους μεγεθύνεται ειδικά, όταν οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν μία από τις ιδιαίτερα ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι έγκλειστοι φυλακών. Ο βασικός στόχος της εργασίας είναι να προσεγγίσει πρώτα θεωρητικά την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα ΣΔΕ φυλακών και έπειτα να αναφερθεί στα πορίσματα μιας μικρής έκτασης έρευνας που διενεργήθηκε στο 3^ο ΣΔΕ φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στο ερευνητικό μέρος είναι μεικτή, συνέντευξη και ερωτηματολόγιο. Το άρθρο θα μπορούσε να συμβάλει στον κατατοπισμό των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το σύστημα προσδοκιών που αναπτύσσεται σε μια τέτοια εκπαιδευτική συνθήκη, καθώς η βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα είναι ιδιαίτερος περιορισμένη. Τα βασικά συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι πολλοί έγκλειστοι μαθητευόμενοι θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής τους αναπτύσσει χαμηλές προσδοκίες από τους ίδιους, γεγονός που επηρεάζει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Λέξεις κλειδιά: φυλακή, εκπαίδευση, προσδοκίες, ΣΔΕ

1. Εισαγωγή

Η σωφρονιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν μετρά πολλές δεκαετίες εφαρμογής. Στα χρόνια, στα οποία υλοποιείται, έχει προσφέρει σημαντικό έργο και επιδιώκει διαρκώς την ανάπτυξη της, όσο το επιτρέπουν οι θεσμικοί παράγοντες και οι υλικοτεχνικές υποδομές. Η βιβλιογραφία, ενώ έχει μελετήσει σε βάθος τις απόψεις των σωφρονιστικών υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας φυλακών (Kjelsberg et al., 2007, Γαλανοπούλου, 2010), δεν έχει ακόμη διερευνήσει τις απόψεις των μαθητευομένων για τις εκπαιδευτικές δομές και ειδικότερα για το σύστημα προσδοκιών που πιστεύουν ότι αναπτύσσεται από τους εκπαιδευτές τους για τους ίδιους. Το συγκεκριμένο άρθρο επιδιώκει να ασχοληθεί πρώτα θεωρητικά με την ίδια τη δομή εκπαίδευσης εντός της φυλακής και δευτερευόντως να φωτίσει για πρώτη φορά τις απόψεις των εκπαιδευομένων.

Το θεωρητικό μέρος παρουσιάζει κυρίως την επικρατούσα κατάσταση στις εκπαιδευτικές μονάδες των φυλακών και προσπαθεί να πληροφορήσει τον αναγνώστη για την πορεία αυτών των δομών μέχρι σήμερα. Ο κεντρικός όμως ρόλος του θεωρητικού μέρους είναι κυρίως να τονίσει τις δυσλειτουργίες και τις άμεσες παρεμβάσεις που είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν για την εξυγίανση των δομών αυτών. Επίσης, το θεωρητικό μέρος δεν θα επεκταθεί στη βιβλιογραφική παρουσίαση της έννοια «προσδοκία» στην εκπαίδευση, πρώτον, επειδή ως έννοια θεωρείται ήδη γνωστή και δεύτερον, διότι δεν είναι αυτός ο κεντρικός στόχος του άρθρου.

Το ερευνητικό μέρος βασίζεται σε έρευνα που διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στο 3^ο ΣΔΕ φυλακών Διαβατών και συγκεκριμένα στο τμήμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας, στο οποίο δίδαξα εθελοντικά. Τα πορίσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, καθώς το δείγμα δεν μπορούσε να είναι εκ των συνθηκών εκτεταμένο. Ωστόσο, προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα και κυρίως φωτίστηκαν τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έγκλειστοι μαθητευόμενοι φυλακών. Ευχαριστώ όλους τους μαθητευόμενους που συμμετείχαν στην έρευνα, όχι μόνο για την εμπιστοσύνη που σταδιακά οικοδομήσαμε αμφότεροι αλλά κυρίως για την τόσο γόνιμη ανταλλαγή απόψεων. Η επαφή με μία μερίδα εκπαιδευομένων, που είθισται να

θεωρείται ότι κινούνται στο εκπαιδευτικό, ίσως και στο κοινωνικό περιθώριο, μου προσέφερε πολύ σημαντική γνώση και διεύρυνε σημαντικά την εκπαιδευτική και κυρίως την ανθρώπινη ματιά μου.

1.1. Θεωρητική Προσέγγιση

1.1.1. Στόχοι Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση στη φυλακή κατά καιρούς ορίστηκε ως «σωφρονιστική εκπαίδευση», «εκπαίδευση στις φυλακές» ή διεθνώς «correctional education» (<http://www.ceanational.org/index2.htm>). Είναι ολοφάνερη η αμηχανία της έρευνας να εντοπίσει τον όρο, ο οποίος θα περιέγραφε με τον πιο εύστοχο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία εντός της φυλακής, που προορίζεται για τους εγκλείστους. Ο όρος «σωφρονιστική εκπαίδευση» μάλλον δεν είναι ο κατάλληλος και τα τελευταία χρόνια τείνει να μην χρησιμοποιείται ιδιαιτέρως από την έρευνα, διότι αποδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία έναν πολύ συγκεκριμένο στόχο, τον σωφρονισμό. Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι, διότι οι λόγοι, για τους οποίους έχει θεσμοθετηθεί η εκπαίδευση στις φυλακές, δεν είναι τόσο μονοδιάστατοι. Μάλιστα, είναι τόσο πολύπλευροι, που ο όρος «σωφρονιστική εκπαίδευση» θα τους αδικούσε.

Πράγματι, οι λόγοι για τους οποίους ιδρύθηκαν τα πρώτα σχολεία μέσα στις φυλακές είναι κυρίως πρακτικής φύσης. Αρχικά, η συμμετοχή του εγκλείστου στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται από την πολιτεία ένδειξη μεταμέλειας και διάθεση προσαρμογής του φυλακισμένου σε δομημένα περιβάλλοντα, τα οποία είναι κοινωνικά αποδεκτά, όπως αυτό του σχολείου. Η πρόθεσή του να ενταχθεί στη φόρμα και άρα να απομακρυνθεί από την αναρχία του κοινωνικού περιθωρίου, στην οποία πιθανόν ζούσε μέχρι πριν λίγο, επαινείται από τους θεσμούς, οι οποίοι πριμοδοτούν κάθε μέρα φοίτησης στο σχολείο με μία ημέρα ελάφρυνσης της ποινής. Έτσι, ο φυλακισμένος διαθέτει ένα πολύ ισχυρό κίνητρο να φοιτήσει στο σχολείο. Νομικά, οι καταδικασθέντες σε δέκα έτη και περισσότερα δεν μπορούν να εκμεταλλευτούν αυτήν τη ρύθμιση, ωστόσο, φοιτούν προσδοκώντας η «καλή τους διαγωγή» να προσμετρηθεί σε ένα πιθανό εφετείο. Η ρύθμιση είναι, απεναντίας, δεσμευτική για τους ανηλίκους φυλακισμένους, οι οποίοι υποχρεωτικά λαμβάνουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σωφρονιστικός Κώδικας Ν. 2776/1999, άρθρο 35). Ο πυρήνας της σχετικής νομοθεσίας βασίζεται στη φιλοσοφική θεώρηση ότι η επαφή των ανθρώπων με τις τέχνες και τα γράμματα εκλεπτύνει το πνεύμα και τους αναβαθμίζει αισθητικά και ηθικά. Όντως, σε πολλές περιπτώσεις η εκπαίδευση στις φυλακές φέρνει τους φυλακισμένους σε επαφή όχι μόνο με τη γνώση αλλά κυρίως με ένα κομμάτι της ζωής, την εκπαίδευση, την οποία, οι περισσότεροι πιθανόν εγκατέλειψαν νωρίς και ίσως χωρίς τη θέλησή τους. Ωστόσο, η ανταποδοτικότητα της φοίτησης στο σχολείο είναι ένα ζήτημα, το οποίο πρέπει οπωσδήποτε να συζητηθεί εκ νέου, ώστε να αποφεύγονται κατά το δυνατόν οι περιπτώσεις χρησιμοθηρίας.

Άμεσα συνυφασμένος με την ίδια λογική είναι και ένας ακόμη στόχος της εκπαίδευσης στη φυλακή, ο οποίος είναι η μείωση της υποτροπής. Ο νομοθέτης εντοπίζει σωστά ότι η εκπαίδευση στις φυλακές είναι ικανή ίσως να απομακρύνει το άτομο από την εγκληματικότητα στο μέλλον. Ενώ, όμως, προβαίνει σε αυτήν την παραδοχή, ταυτόχρονα κάνει κάτι παράδοξο: δέχεται οι φυλακισμένοι να κρατούνται μεικτά στα καταστήματα κράτησης, όποια και αν είναι η κατηγορία που τους βαραίνει. Αυτό σημαίνει ότι άνθρωποι που καταδικάστηκαν για πολύ διαφορετικά μεταξύ τους αδικήματα κρατούνται μαζί, γεγονός που σίγουρα δεν βοηθά στη μείωση της υποτροπής. Αυτό συμβαίνει διότι η διασύνδεση μέσα στη φυλακή καταδικασμένων για κακουργήματα και καταδικασμένων για πλημμελήματα μπορεί να αποβεί ιδιαιτέρως αρνητική και να φέρει πιθανόν αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα, εφόσον ο σωφρονισμός είναι μια διαδικασία που διενεργείται σε βάθος χρόνου και δεν έχει πάντοτε θετική εξέλιξη. Κι όμως, σήμερα γνωρίζουμε δύο μεγάλες αλήθειες: α) ότι το ποσοστό των εγκληματικών πράξεων που εξιχνιάζεται από τις αρχές είναι τελικά πολύ μικρό σε σχέση με το σύνολο των εγκληματικών πράξεων και β) ότι η εγκληματικότητα δεν είναι χαρακτηριστικό κάποιων περιθωριακών ομάδων του πληθυσμού ή κάποιων μειονοτήτων αλλά αφορά όλες τις κοινωνικές τάξεις (Τσιλιμιγκάκη, 1994). Όλα αυτά δεν

σημαίνουν, φυσικά, ότι η εκπαίδευση στη φυλακή είναι κενή νοήματος. Είναι, όμως, αναγκαίο οι αρχές να ενσκήψουν με έναν πιο συστηματικό τρόπο στα προβλήματα της φυλακής, μέρος των οποίων αποτελεί και η εκπαίδευση. Ίσως, ο νέος νόμος (4322/2015) μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση, αν και συνήθως τέτοιου είδους αποσπασματικές ρυθμίσεις φέρνουν παροδικά μόνο αποτελέσματα.

Ίσως, ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι η τόνωση του εγκλειστού από άποψη ικανοτήτων. Ο χρόνος στη φυλακή είναι «κενός» και μακρύς, επομένως η δημιουργική απασχόληση και η απόκτηση πνευματικών εφοδίων στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας εντός των φυλακών έχει ένα διπλό ψυχολογικό όφελος. Αφενός, ο έγκλειστος δημιουργεί μικρές «νησίδες» δραστηριότητας μέσα στη μέρα του, αφετέρου αποκτά κάποιες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες πιθανόν θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί πιο γρήγορα στην κοινωνία εκτός φυλακής (Gerald, 2008). Από τη μικρή εμπειρία που απέκτησα διδάσκοντας στο κατάστημα κράτησης Διαβατών Θεσσαλονίκης, νομίζω πως το όφελος είναι κυρίως ψυχολογικό. Οι έγκλειστοι αγωνιούν να προσλάβουν εκφάνσεις της κοινωνίας μέσα στη μικρο-κοινωνία τους, όποιες κι αν είναι αυτές. Η επαφή με τους διδάσκοντες, μία συζήτηση για έναν προβληματισμό ή μια μικρή γιορτή εντός της φυλακής αποτελούν πολύ σημαντικά γεγονότα μέσα σε μία πολύ μακριά και όλο ρουτίνα μέρα στη φυλακή. Είναι, μάλλον, όχι και τόσο λογικό, λοιπόν, να φορτίζουμε την εκπαίδευση στη φυλακή με το διπλό βάρος της εκμάθησης δεξιοτήτων αλλά και της ψυχολογικής εκτόνωσης. Οι δύο λειτουργίες είναι ξέχωρες και δεν μπορούν να εμπλέκονται. Σε αυτήν την περίπτωση καμία από τις δύο δεν εφαρμόζεται πλήρως αλλά μία από τις δύο, άλλη κάθε φορά, υπονοείται και ως εκ τούτου αδικείται.

1.2. Προβλήματα Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα στη φυλακή, τα οποία είναι ιδιαίτερος σύνθετα και λεπτά, έχουν ήδη σε αδρές γραμμές θιχτεί. Υπάρχουν, όμως, και άλλα σοβαρά θέματα προς επίλυση, τα οποία δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον χρόνο εγκλεισμού γενικότερα. Οι φυλακές, πέρα από το γεγονός ότι περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο κρατούμενους που βαρύνονται για διαφορετικής φύσης αδικήματα, χαρακτηρίζονται επίσης από υπερπληθυσμό. Ταυτόχρονα, πολλοί τρόφιμοι φυλακών αντιμετωπίζουν ψυχικά νοσήματα, τα οποία, ακόμη και αν έχουν διαγνωστεί, δεν αντιμετωπίζονται συστηματικά. Επιπλέον, η φυσική απόσταση από την οικογένεια και τα αγαπημένα πρόσωπα εντείνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση στο σύνολο των εγκλειστών (Winters, 1997). Θα ήταν μακρύς ο κατάλογος των δεινών του εγκλεισμού, ο οποίος, άλλωστε, είναι τέτοιος, ώστε να επιβεβαιώνει την έννοια της ποινής. Η φυλακή περιορίζει για να υποτάξει και να αναμορφώσει. Αυτή θεωρήθηκε μια πολιτισμένη μορφή τιμωρίας, γι' αυτό και η χρήση της φυλακής ως τρόπου κολασμού γενικεύτηκε (Φουκώ, 1989).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν επιμέρους θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να επιλυθούν, ώστε η διαδικασία του σωφρονισμού να επιτελείται ουσιαστικά. Οι έγκλειστοι έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση και βιώνουν συναισθήματα ματαιώσης και απογοήτευσης τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικά, το οποίο αδυνατούσε να αντιληφθεί τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες και τους απέρριψε, όσο και από την κοινωνία γενικότερα (Winters, 1997). Όλα αυτά, σε συνδυασμό με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των κρατουμένων, δυσχεραίνουν την κατάσταση και οδηγούν πολύ συχνά σε έντονη διαρροή από την εκπαίδευση στις φυλακές. Συχνά, οι κρατούμενοι θεωρούν μη αναστρέψιμη την επαγγελματική και εκπαιδευτική τους κατάσταση και προτιμούν να αφιερώσουν όλες τις ψυχικές δυνάμεις τους στο να επιτύχουν πρωτίστως την αποφυλάκισή τους, χωρίς να προετοιμάζουν τις συνθήκες που θα βιώσουν ως ελεύθεροι πολίτες στην κοινωνία (Parker 1990).

1.3. Ειδικές Παρατηρήσεις

Η κατάσταση στα σωφρονιστικά καταστήματα είναι αρκετά συγκεχυμένη ως προς τη στοχοθεσία και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματά της. Θα έλεγε κανείς ότι η θεωρητική προσέγγιση του θέματος, πάνω στην οποία εδώ και πολλά χρόνια εργάζεται η έρευνα, δυσκολεύεται να βρει την

πρακτική της εφαρμογή. Δεν έχει ακόμη εντοπιστεί ικανοποιητικός τρόπος, ώστε μέσα στη φυλακή να παρέχεται ικανοποιητικό επίπεδο σπουδών, τέτοιο που θα βοηθήσει πραγματικά το άτομο στην επανένταξή του και ταυτόχρονα θα ικανοποιεί στόχους, όπως η μείωση της υποτροπής ή η δημιουργική απασχόληση του «κενού» χρόνου. Δεν θα επεκταθούμε στα κριτήρια επιλογής διδακτικού και σωφρονιστικού προσωπικού των φυλακών –στοιχείο κομβικής σημασίας- διότι αυτή είναι μία πτυχή του ζητήματος που δεν θα βοηθούσε στην οικονομία του παρόντος άρθρου. Ωστόσο, μία επισήμανση είναι αναγκαία. Στις φυλακές υπάρχει έντονο το συναίσθημα της απογοήτευσης και ένα ιδιότυπο συναίσθημα αδικίας. Το τελευταίο συνήθως εκδηλώνεται από τους κρατούμενους με την πεποίθηση ότι έχουν καταδικαστεί άδικα και χωρίς επαρκή στοιχεία.

Δεν φαίνεται παράδοξο το γεγονός ότι βιώνουν τέτοια συναισθήματα, μόνο που η αδικία που υφίστανται δεν σχετίζεται με το άμεσο αλλά με το απώτατο παρελθόν τους. Οι περισσότεροι από τους κρατούμενους εγκατέλειψαν το σχολείο για οικονομικούς λόγους ή εξαιτίας της ελλιπούς στήριξης από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ακολούθησαν ρυθμούς εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης διαφορετικούς από αυτούς των μαθητών που συνήθως συναντάμε καθημερινά (Ayers, 1981). Το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνία δεν είχε την ελαστικότητα να ασχοληθεί με τις ιδιαιτερότητές τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, μια λιγότερο εμβριθής αλλά άμεση λύση για να αποφύγει κανείς την ολοκληρωτική κοινωνική ισοπέδωση και περιθωριοποίηση είναι ο «ηθικός θάνατος». Οι περισσότεροι από τους ανθρώπους που κρατούνται πραγματοποίησαν ένα άλμα προς τον ηθικό και συναισθηματικό «θάνατό» τους για να επιβιώσουν, με την έννοια ότι απομακρύνθηκαν σχεδόν ηθελημένα από τις κοινωνικές συμβάσεις και τους γραπούς και άγραφους νόμους, που διέπουν την κοινωνία. Προβληματικά οικογενειακά περιβάλλοντα, εξαρτήσεις από ουσίες και αλκοόλ χτίζουν κυρίως το προφίλ ενός εγκλείστου, χωρίς αυτό να σημαίνει, βέβαια, ότι όλοι οι εγκλείστοι έχουν παρόμοιο προφίλ (Βεργίδης κ.ά., 2007). Περισσότερο, λοιπόν, από την εκπαίδευση το σωφρονιστικό σύστημα θα έπρεπε να επικεντρωθεί στην ανάλυση των ταξικών αλλά και των ψυχολογικών παραγόντων που οδήγησαν το άτομο στην εγκληματική πράξη (Frolander, 2001). Νομίζω ότι για να ικανοποιηθεί αυτή η τριπλή οπτική είναι εντελώς απαραίτητη η ψυχολογική στήριξη των κρατούμενων, τουλάχιστον για όσους το επιθυμούν. Αυτή ίσως φέρει πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τουλάχιστον στο κομμάτι της μείωσης της υποτροπής, αφού στοχεύει σε μόνιμες ψυχικές μετακινήσεις. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση στις φυλακές θα αποφορτιστεί από ένα βαρύ χρέος, που δεν της αντιστοιχεί και θα επικεντρωθεί στο έργο της με έναν ρυθμό που θα προσιδιάζει στην εκπαίδευση εκτός φυλακής.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ερωτηματολόγιο με τρεις κατηγορίες ερωτήσεων: α) απόψεις των εγκλείστων για τις στάσεις των εκπαιδευτών προς τους ίδιους β) στάσεις των εγκλείστων προς τους εκπαιδευτές γ) ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εγκλείστων.

Τα αποτελέσματα καταγράφονται σε μια κλίμακα με τις εξής πέντε επιλογές: α) δεν έχει υψηλές προσδοκίες για εμένα, γιατί πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό και συνολικό παρελθόν μου δεν θα μου επιτρέψει να προοδεύσω εκπαιδευτικά β) έχει υψηλές προσδοκίες από μένα και πιστεύει ότι ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό και συνολικό παρελθόν μου μπορώ να προοδεύσω εκπαιδευτικά γ) αδιαφορεί γενικά για την εκπαιδευτική διαδικασία και για την πρόοδο μου δ) δεν αδιαφορεί για την εκπαιδευτική διαδικασία και για την πρόδό μου αλλά δεν έχει υψηλές προσδοκίες από εμένα ε) δεν ξέρω. Χρησιμοποιήθηκε επίσης η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Δεν χρησιμοποιήθηκε η στατιστική σε πλήρη έκταση, διότι το δείγμα είναι πολύ περιορισμένο.

2.2. Δείγμα

52 άντρες, έγκλειστοι στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Διαβατών, εκπαιδευόμενοι στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας εντός του καταστήματος κράτησης κατά το σχολικό έτος 2016-2017, 9 Έλληνες και 43 αλλοδαποί. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι τα 29 έτη. Οι 32 διαθέτουν απολυτήριο δημοτικού και οι 18 απολυτήριο γυμνασίου, δύο είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. Λόγω διαφοράς γλώσσας, δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις και διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

2.3. Ερευνητικές Υποθέσεις

Ο εκπαιδευόμενος στη φυλακή πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής του θεωρεί εκ προοιμίου ότι το παρελθόν του είναι προβληματικό εξαιτίας της φυλάκισής του στο παρόν.

Ο εκπαιδευόμενος στη φυλακή πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής του έχει χαμηλές προσδοκίες για τον ίδιο, λόγω του εκπαιδευτικού παρελθόντος του αλλά και λόγω του συνολικού παρελθόντος του, το οποίο κρίνεται εκ προοιμίου από τον εκπαιδευτή ως προβληματικό.

Ο εκπαιδευόμενος στη φυλακή πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής του έχει χαμηλές προσδοκίες για την εκπαιδευτική διαδικασία εντός του σωφρονιστικού καταστήματος.

2.4. Αποτελέσματα Έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πολύ ενδιαφέροντα, όχι επειδή οι συμμετέχοντες έδωσαν απροσδόκητες απαντήσεις αλλά, γιατί διαφάνηκαν κάποιες απρόσμενες πεποιθήσεις των μαθητευομένων για το εκπαιδευτικό και κοινωνικό status τους, όπως πιστεύουν ότι αυτό καθρεφτίζεται στα μάτια ενός τρίτου.

Στο βασικό ερώτημα για το αν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής τους είναι προκατειλημμένος αρνητικά απέναντί τους σε σχέση με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό παρελθόν τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε θετικά. Πιο συγκεκριμένα, το 58% απάντησε ότι ο εκπαιδευτής τους είναι προκατειλημμένος αρνητικά απέναντί τους, το 36% απάντησε ότι δεν πιστεύει πως ο εκπαιδευτής τους είναι αρνητικά προκατειλημμένος απέναντί τους, ενώ το 6% απάντησε ότι δεν γνωρίζει. Τα αποτελέσματα σε αυτήν την ερώτηση δεν συνάδουν πλήρως με τη γενική διάθεση, με την οποία απαντούν οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη. Στη συνέντευξη οι απαντήσεις είναι στην πλειοψηφία τους πιο σχετικές π.χ. «Τι να κάνει κι αυτός, εδώ που έμπλεξε». Επίσης, από τη συνέντευξη προέκυψε ότι όσοι θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής τους δεν είναι προκατειλημμένος απέναντί τους, διαθέτουν μια πιο απόλυτη άποψη σχετικά με το θέμα. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι δεν υπάρχει απολύτως κανένας λόγος να είναι προκατειλημμένος απέναντί τους π.χ. «Και που ξέρει αυτός τι έκανα εγώ πριν;» (Γράφημα 1).

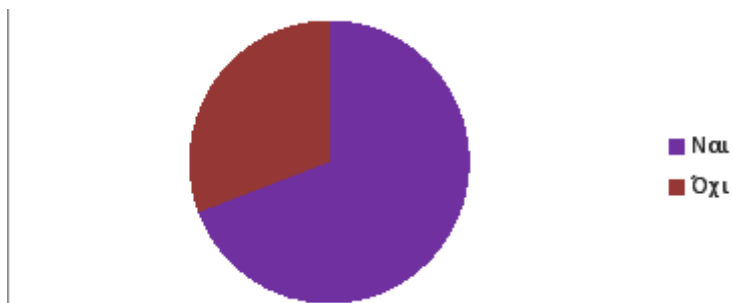
Στο κλειστό ερώτημα για το ποιες πιστεύουν ότι είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτών τους για την εκπαιδευτική τους πορεία προκύπτει ποικίλος καταμερισμός απαντήσεων (Γράφημα 2). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (38%) απάντησαν ότι πιστεύουν πως ο εκπαιδευτής τους θεωρεί ότι το γενικότερο παρελθόν τους θα τους εμποδίσει να προοδεύσουν εκπαιδευτικά, γι' αυτό και δεν έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς. Από τη συνέντευξη προέκυψε ότι οι μαθητευόμενοι πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής τους κάνει ό,τι μπορεί στα πλαίσια του σχολείου αλλά σε κάθε περίπτωση δεν πιστεύει για τους ίδιους ότι θα μπορούσαν να συνεχίσουν το σχολείο ή την εκπαίδευση γενικότερα εκτός φυλακής. Αντίθετα, θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής τους ίσως πιστεύει ότι πιθανόν θα επαναλάβουν το ίδιο ή κάποιο άλλο νομικό αδίκημα. Φαίνεται ότι οι κρατούμενοι έχουν αφομοιώσει πλήρως το στερεότυπο που τρέφει η κοινωνία για αυτούς και το αναπαράγουν με σχετική συναισθηματική άνεση.

Μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων και συγκεκριμένα το 24% απάντησε ότι ο εκπαιδευτής τους, παρότι προσπαθεί για την πρόοδό τους, δεν τρέφει υψηλές προσδοκίες για τη μελλοντική εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Αυτή η άποψη είναι η επικρατέστερη στις συνεντεύξεις. Οι απαντήσεις των περισσότερων κινούνται γύρω από αυτόν τον άξονα. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο

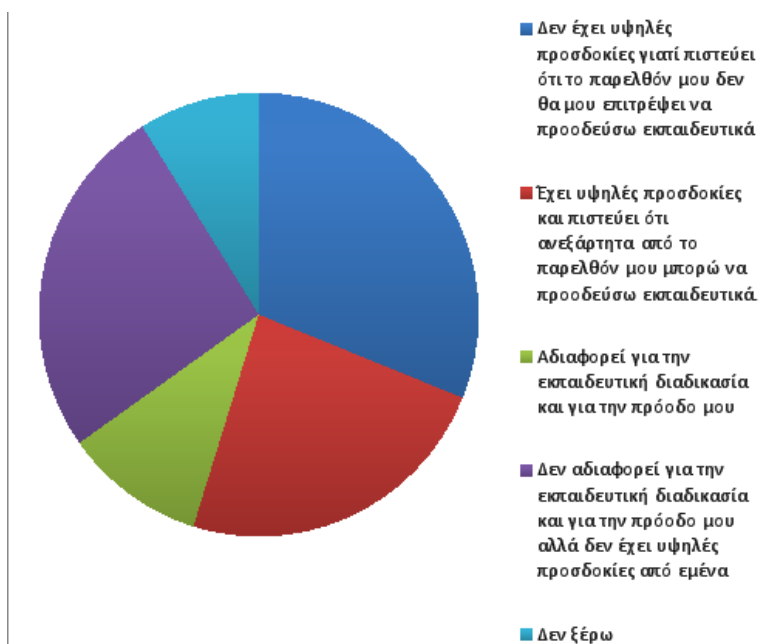
εκπαιδευτικός δεν μπορεί να προεξοφλήσει το εκπαιδευτικό τους μέλλον και μάλλον διαθέτει χαμηλές προσδοκίες από τους ίδιους αλλά βλέπουν με καλό μάτι τη φοίτησή τους στο σχολείο και την εκπαιδευτική πρακτική του εκπαιδευτή τους.

Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων και συγκεκριμένα το 22%, απάντησε ότι πιστεύει πως ο εκπαιδευτής τους θεωρεί για τους ίδιους ότι μπορούν να προοδεύσουν εκπαιδευτικά και συνολικά ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό και κοινωνικό παρελθόν τους. Πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής τους τρέφει υψηλές προσδοκίες για τους ίδιους και θεωρεί απολύτως πιθανό το ενδεχόμενο μετά τη φοίτηση στο ΣΔΕ να συνεχίσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους. Αυτή η βεβαιότητα δεν εκφράζεται με τον ίδιο τρόπο στη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες είναι πιο συγκρατημένοι στις απαντήσεις τους και αφήνουν απλώς ανοικτό το ενδεχόμενο ο εκπαιδευτής τους να πιστεύει ότι θα προοδεύσουν εκπαιδευτικά π.χ. «εσύ δεν ξέρει εγώ μετά τι», «ναι, γιατί όχι». Σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι με την έννοια «εκπαιδευτική πρόοδος» εννοείται η απόκτηση τίτλων σπουδών εγκύκλιας εκπαίδευσης.

Το 12% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτής τους δεν έχει υψηλές προσδοκίες από τους ίδιους λόγω τους συνολικού παρελθόντος τους αλλά και ότι ο ίδιος δεν ενδιαφέρεται να αναπτύξει σύστημα προσδοκιών για αυτούς. Η μερίδα αυτή συμμετεχόντων είναι αρκετά ακυρωτική σε σχέση με το έργο του εκπαιδευτή τους, όταν συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Στη συνέντευξη οι απαντήσεις είναι πιο ήπιες π.χ. «καλά τώρα...», «τι τον νοιάζει αυτόν...». Στην ουσία, η μερίδα αυτή των μαθητευομένων απαντά ότι η εκπαιδευτική τους πρόοδος επηρεάζεται εκτός των άλλων και από την αδιαφορία του εκπαιδευτικού για αυτήν. Το 4% των συμμετεχόντων απάντησε στο ίδιο ερώτημα ότι δεν ξέρει και δεν έχει άποψη για το ζήτημα.



Γράφημα 1: Απόψεις εκπαιδευομένων για το αν ο εκπαιδευτής τους είναι προκατειλημμένος σε σχέση με το παρελθόν τους



Γράφημα 2: Απόψεις εκπαιδευομένων για τις προσδοκίες του εκπαιδευτή τους από αυτούς

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα δεν είναι μία μεγάλης έκτασης έρευνα και, ως εκ τούτου, τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα. Ωστόσο, μπορεί να καταγράψει μία γενική τάση και να αποτελέσει το έναυσμα για την ενασχόληση της έρευνας με τις απόψεις και τις στάσεις των κρατουμένων φυλακών και όχι κυρίως ή μόνο με τις απόψεις και τις στάσεις των υπόλοιπων προσώπων που εμπλέκονται στην καθημερινότητα ενός καταστήματος κράτησης π.χ. σωφρονιστικοί υπάλληλοι, εκπαιδευτικοί, διευθυντές φυλακών. Από το εμπειρικό μέρος της διδασκαλίας στο ΣΔΕ των φυλακών Διαβατών αλλά και από τα πορίσματα της έρευνας προέκυψαν πρωτίστως τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στη φυλακή. Το πρόγραμμα σπουδών είναι πολύ περιορισμένο, οι ανάγκες των κρατουμένων είναι πραγματικά πολλές και πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, το μορφωτικό τους επίπεδο συχνά χαμηλό και οι υποδομές ελλιπείς. Σε όλα αυτά πρέπει να προστεθεί και η ολιγωρία των αρμοδίων για την τοποθέτηση κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού στα ΣΔΕ φυλακών.

Οι κρατούμενοι σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι η φοίτησή τους στο ΣΔΕ φυλακών διαθέτει θετικό πρόσημο. Πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτές τους, ακόμη και αν δεν έχουν για τους ίδιους υψηλές προσδοκίες, ασχολούνται με την εκπαίδευσή τους και κάνουν όσα περισσότερα μπορούν ανάλογα με τις συνθήκες. Ταυτόχρονα, πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτής τους θεωρεί ότι το συνολικό παρελθόν τους δεν θα τους επιτρέψει να εξελιχθούν εκπαιδευτικά. Είναι χαρακτηριστικό, μάλιστα, ότι οι κρατούμενοι αποδέχονται στην πλειοψηφία τους το κοινωνικό στερεότυπο ότι δεν θα είναι εύκολο για αυτούς να επανενταχθούν και ότι υπάρχει ο κίνδυνος της υποτροπής.

Το σημαντικότερο όμως ζήτημα είναι άλλο. Οι κρατούμενοι είναι άτομα, τα οποία στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι κοινωνικά αδικημένα και περιθωριοποιημένα. Η εκπαίδευση στη φυλακή έχει δημιουργηθεί με σκοπό να άρει αυτήν την ανισότητα και να βοηθήσει προς την παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου και προς τη διαχείριση πλευρών της προσωπικότητας, που πιθανόν χρειάζονται κάποια επεξεργασία. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι η εκπαίδευση στη φυλακή επιφορτίζεται με ένα διπλό χρέος, την εκπαίδευση και τη ψυχολογική στήριξη, πράγμα πρακτικά και θεωρητικά αδύνατο. Είναι απαραίτητη η ψυχολογική στήριξη των κρατουμένων με τρόπο συστηματικό –και όχι μόνο όταν παρίσταται αδήριτη ανάγκη– για όσους το επιθυμούν. Πρωτίστως η ψυχανάλυση και δευτερευόντως η εκπαίδευση θα φέρει τις επιθυμητές αλλαγές στις στάσεις των κρατουμένων. Όλα αυτά, όσο η εκπαίδευση θα εργάζεται αναπόσπαστα προς την κατεύθυνση του εφοδιασμού των κρατουμένων από άποψη προσόντων. Μόνο έτσι η επανένταξη έχει κάποιες σοβαρές ελπίδες να πετύχει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV, 61-93.
- Γαλανοπούλου Κ., (2010). *Εκπαίδευση στις φυλακές*, (διδ. διατριβή).
- Δημητρούλη Κ.- Θέμελη Ο.- Ρηγούτσου Ε., (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές: Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας, *Πρακτικά του πανελληνίου Συνεδρίου «Διά Βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή», Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων»,* σελ. 85-93.
- Τσιλιμιγκάκη Β. (1994). Χαρακτηριστικά και ανάγκες των κρατουμένων στο: *Οι Ελληνικές φυλακές. Από τον νόμο στην πραγματικότητα*, Β' Συνέδριο, Εταιρεία Ελλήνων Δικαστικών Λειτουργών για τη Δημοκρατία και τις Ελευθερίες, Αθήνα: Σάκκουλα, σελ. 53-63.
- Φουκώ Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Αθήνα: Ράππα.

Ξενόγλωσση

- Ayers, J. D., (1981). Education in prisons: a developmental and cultural perspective, *Canadian Journal of Education*, vol. 6 (2), pp. 20-38.
- Frolander, M. (2001). "Teaching in prison", *Monthly Review Foundation*, pp. 46-53.
- Gerald G. Gaes, (2008). The Impact of Prison Education Programs on Post-Release Outcomes, *Reentry Roundtable on Education*.
- Kjelsberg E. -Hilding - Skoglund T.- Rustad A.,(2007). Attitudes towards prisoners, as reported by prison inmates, prison employees and college students, *Public Health* 7: 71, pp. 214-62.
- Parker, E.A. (1990). The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate. *Journal of Correctional Education*, 41(3): 140-146.
- Toch, H. (1975). *Men in crisis: Human Breakdowns in Prison*. New York.
- Winters, C. (1997). Learning Disabilities, Crime Delinquency and Special Education Placement. *Adolescence* (32):451- 462.

Ιστοσελίδες

- <http://www.opengov.gr/ministryofjustice/?p=6317> (Τελευταία πρόσβαση: 20/5/2017)
- <http://www.ceanational.org/index2.htm> (Τελευταία πρόσβαση: 20/5/2017)

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Λουκόπουλος Αριστείδης
ddelouko@upatras.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

1. Περίληψη

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί σημαντικό ζητούμενο στη σύγχρονη πολύπλοκη πραγματικότητα. Η αποτελεσματική επίτευξη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων απαιτεί την αξιοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών όπως της μεταγνώσης, της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, καθώς και δεξιοτήτων που αφορούν άλλες μορφές ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες προωθούνται αποτελεσματικά μέσω οριζόντιων (cross-curricular) δεξιοτήτων.

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια αποτίμησης της ανάπτυξης των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν μεθοδολογικά και ερευνητικά εργαλεία τα οποία αποτέλεσαν την ερευνητική βάση του διαγωνισμού PISA 2003 στην αξιολόγηση των οριζόντιων (cross-curricular) δεξιοτήτων.

Τα πορίσματα της έρευνας δείχνουν ότι η ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών φαίνεται να συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σύνθετες προβληματικές καταστάσεις, ενώ οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία που εφάρμοσαν διαφορετικού βαθμού ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών ήταν στατιστικά σημαντικές.

Λέξεις κλειδιά: Επίλυση προβλήματος, λήψη αποφάσεων, γνωστικές λειτουργίες.

2. Εισαγωγή

Η προώθηση των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί σημαντικό ζητούμενο και αναφέρεται στην ανάπτυξη και αξιολόγηση των δεξιοτήτων που

προωθούν τις δεξιότητες αυτές. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης απετέλεσε το βασικό μέσον ανάπτυξης των οριζόντιων διαθεματικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και κατ' επέκταση των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Η προσέγγιση αυτή υλοποιήθηκε μέσω της εισαγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και μέσω της αλλαγής της φιλοσοφίας των υφισταμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), προς την κατεύθυνση προσέγγισης της ολιστικής διάστασης της γνώσης (Αλαχιώτης, 2004).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης βασίζεται στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων και στην αξιοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (μεταγνώση, κριτική και δημιουργική σκέψη), καθώς και δεξιοτήτων που αφορούν την οργάνωση και ανάλυση των πληροφοριών και την αναλυτική συλλογιστική και αιτιολόγηση (CIDREE, 1998. Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2006. Karatzia-Stavlioti & Alahiotis 2007).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της συμβολής των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω της μεθόδου επίλυσης προβλήματος.

3. Αποσαφήνιση εννοιών

Η ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά οι πολίτες τους σύνθετες προβληματικές καταστάσεις προώθησαν την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης η οποία αφορά την ενιαιοποίηση των διάσπαρτων γνωστικών αντικείμενων σε συγκεκριμένο πλαίσιο και με βάση συγκεκριμένο σχεδιασμό.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σχετίζεται άμεσα με τις θεωρίες για την ολιστική λειτουργία του εγκεφάλου και την ολιστική θεώρηση της γνώσης. Στην περίπτωση της διαθεματικότητας, τα ΑΠΣ διασυνδέονται οριζόντια, ώστε τα προς διερεύνηση γνωστικά αντικείμενα να διασυνδέονται και να προσεγγίζονται παράλληλα και πολύπλευρα σε επίπεδο πραγματικής-καθημερινής ζωής. Με βάση την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και λειτουργιών που αφορούν την κριτική και την δημιουργική σκέψη ο μαθητής αποκτά ενιαίες γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες στάσεις και αξίες με αποτέλεσμα να είναι ικανός να αντιμετωπίζει ολιστικά και αποτελεσματικά προβλήματα της σύγχρονης, πολύπλοκης καθημερινότητας (Αλαχιώτης, 2002. OECD, 2004d, 2004e, 2005a).

Επίλυση προβλήματος (problem solving) θεωρείται η επίλυση μιας σύνθετης - προβληματικής κατάστασης, προϋπόθεση για την επίλυση της οποίας αποτελεί η ύπαρξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων. Η γνώσεις και οι δεξιότητες για την επίλυση των συγκεκριμένων προβληματικών καταστάσεων δεν περιλαμβάνονται απαραίτητα στα ΑΠΣ. Στην επίλυση προβλήματος η λύση δεν είναι άμεσα εμφανής και συνήθως δεν βρίσκεται σε μια ενιαία θεματική περιοχή των ΑΠΣ (λ.χ. των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών κ.λπ.) (Τριλιανός, 2002. OECD, 2004b. Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Η επίλυση προβλήματος θεωρείται αξιόπιστο εργαλείο αποτίμησης των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών δεδομένου ότι οι μαθητές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής, ενώ αξιολογούνται η ορθολογική σκέψη των μαθητών, η δυνατότητα παρατήρησης και η δυνατότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό αξιολογούνται ως προς την ικανότητά τους να κατηγοριοποιούν, να εξηγούν, να δημιουργούν, να διατυπώνουν κρίσεις, να οργανώνουν δεδομένα, να διατυπώνουν υποθέσεις, να εφαρμόζουν αρχές και κανόνες, να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβληματικές καταστάσεις υπό περιορισμούς, ενώ επιπλέον αξιολογούνται και στην παραγωγή πολλαπλών λύσεων και στην διαδικασία λήψης αποφάσεων (OECD 2005a. OECD, 2004b. Κασσωτάκης, 1999. Τριλιανός, 2002).

Στην παρούσα μελέτη ως επιμέρους αντικείμενο αξιολόγησης στο πλαίσιο της επίλυσης προβλήματος, επιλέχτηκε ο τύπος προβλήματος «Λήψη αποφάσεων».

Στα στοιχεία αξιολόγησης της κατηγορίας «λήψη αποφάσεων», ο μαθητής πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις ώστε να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση καθημερινής ζωής η οποία γίνεται πιο σύνθετη με επιπλέον παράγοντες που την περιπλέκουν

ακόμη περισσότερο. Οι μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν την προβληματική αυτή κατάσταση πρέπει να εντοπίσουν τα εμπόδια, να αποκωδικοποιούν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες, να αποφασίσουν ανάμεσα στις εναλλακτικές λύσεις, να ελέγχουν και να αξιολογήσουν την απόφαση και στο τέλος να ανακοινώσουν την απάντηση (OECD, 2004d, 2005d. Αλαχιώτης & Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2009).

Οι στόχοι στα προβλήματα λήψης αποφάσεων αφορούν την επιλογή της σωστής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων υπό περιορισμούς. Οι διαδικασίες και οι μέθοδοι αφορούν την κατανόηση καταστάσεων με τη χρήση εναλλακτικών λύσεων και περιορισμών και τον προσδιορισμό τους μέσω του τον επανακαθορισμού πιθανών εναλλακτικών λύσεων. Αφορούν επίσης την λήψη απόφασης μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων και τέλος τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποφάσεων. Οι περιορισμοί αφορούν τον αριθμό των περιορισμών και το είδος των αναπαραστάσεων που χρησιμοποιούνται (λεκτικές, εικονικές ή αριθμητικές) (OECD, 2004b, 2004d, 2004e, 2005b).

4. Μεθοδολογία

Για την αξιολόγηση της συμβολής των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων αξιοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία που αποτέλεσαν την βάση του διαγωνισμού PISA 2003 και συγκεκριμένα των στοιχείων αξιολόγησης των προβλημάτων που αφορούν τον τύπο επίλυσης προβλήματος «λήψη αποφάσεων» (OECD, 2004a, 2004b, 2004d, 2005a).

Το δείγμα της έρευνας, η οποία διενεργήθηκε το 2011, αποτέλεσαν 419 μαθητές 9 γυμνάσιων και προήλθε από έναν συνολικό πληθυσμό 3.355 μαθητών της Γ' γυμνασίου από 62 Γυμνάσια του νομού Αχαΐας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας συμπλεγματικής δειγματοληψίας. Ως μεταβλητή στρωματοποίησης χρησιμοποιήθηκε η κατάταξη των σχολείων σε κατηγορίες ανάλογα με τον τύπο της περιοχής στην οποία ανήκουν (Βάμβουκας, 1991. Δημητριάδης, 2003. Δαφέρμος, 2005. Κατσίλλης 2006a, 2006b. ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2009, 2011).

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση των γενικών μέσων χρησιμοποιήθηκε η απλή ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Analysis of Variance).

Τα σχολεία ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον βαθμό εφαρμογής σε αυτά οριζόντιων διαθεματικών δράσεων. Σύμφωνα με αυτά στα σχολεία με κωδικό 1 η διαθεματικότητα εφαρμόστηκε σε μεγάλη κλίμακα, στα σχολεία με κωδικό 3 η διαθεματικότητα εφαρμόστηκε σε μικρή κλίμακα, ενώ στα σχολεία με κωδικό 2 η διαθεματικότητα εφαρμόστηκε σε ενδιάμεσο βαθμό σε σχέση με τις ομάδες σχολείων 1 και 3.

Αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά αποτελέσματα από δύο στοιχεία αξιολόγησης τύπου «λήψης αποφάσεων». Το πρώτο στοιχείο αξιολόγησης περιλαμβάνει μια κλειστή απάντηση μικρού βαθμού δυσκολίας κάτω του επιπέδου 1, όπου ο μαθητής πρέπει να επιλέξει έναν αριθμό από έναν πίνακα. Το δεύτερο στοιχείο αξιολόγησης έρευνας περιλαμβάνει μια απάντηση ανοιχτού τύπου επίπεδου δυσκολίας 2 στην μερική πίστωση μονάδων και επίπεδου δυσκολίας 3 στην πλήρη πίστωση – πλήρως σωστή απάντηση. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές πρέπει να προσδιορίσουν τους επιπλέον περιορισμούς του προβλήματος όπως αυτούς της ηλικίας, του φύλου, και του επίπεδου δραστηριότητας και κατανάλωσης ενέργειας.

Το πρώτο στοιχείο αξιολόγησης αφορά τους κανόνες που εφαρμόζονται σε ένα σύστημα, απαιτεί την κατανόηση της δομής ενός τέτοιου συστήματος και για την επίλυσή του απαιτείται ο εντοπισμός και η εφαρμογή των κανόνων του συγκεκριμένου συστήματος. Το δεύτερο στοιχείο αξιολόγησης, το οποίο παρατίθεται στη συνέχεια και περιλαμβάνεται στο τεστ της παρούσας έρευνας, αφορά την ανάπτυξη ενός διαγράμματος ροής με βάση συγκεκριμένους κανόνες. Τα προβλήματα επιπέδου 3 απαιτούν υψηλό βαθμό κατανόησης των διαδικασιών σύγκρισης, ενώ οι μαθητές που επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα βαθμολογίας σε προβλήματα επιπέδου 3 θεωρούνται ισχυροί λύτες προβλημάτων, και ικανοί να διαχειρίζονται όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα, και να ανακοινώνουν επιτυχώς τα αποτελέσματα (OECD, 2004d, 2004e, 2005b).

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση των γενικών μέσων χρησιμοποιήθηκε η απλή ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Analysis of Variance), ενώ για την εφαρμογή της μεθόδου των πολλαπλών συγκρίσεων εφαρμόστηκε η μέθοδος Bonferroni. Για τον έλεγχο των υποθέσεων αξιοποιήθηκε η F στατιστική με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Για τη βαθμολόγηση του τεστ αξιοποιήθηκε η κωδικοποίηση και η μέθοδος αξιολόγησης που ακολουθήθηκε στο διαγωνισμό PISA 2003 (OECD, 2004a, 2004b), ενώ τα στοιχεία της έρευνας που και αφορούν το βαθμό εφαρμογής της διαθεματικότητας προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές.

5. Αποτελέσματα

Ανάλυση στατιστικών δεδομένων:

Στο στοιχείο αξιολόγησης A η ομάδα των σχολείων με κωδικό 1 (μεγάλος βαθμός εφαρμογής της διαθεματικότητας) παρουσιάζει τον μικρότερο μέσο βαθμολογίας 336,95 και τυπική απόκλιση (TA)= 90,60, η ομάδα σχολείων με κωδικό 2 (ενδιάμεσος βαθμός εφαρμογής της διαθεματικότητας) παρουσιάζει τον μεγαλύτερο μέσο 345,92 και TA = 70,98. Τέλος, η ομάδα 3 (μικρός βαθμός εφαρμογής της διαθεματικότητας) παρουσιάζει τον ενδιάμεσο μέσο βαθμολογίας 340,52 και TA = 88,30. Οι διαφορές των Μέσων Όρων (ΜΟ) βαθμολογίας των ομάδων διαθεματικότητας σε σχέση με τον ΜΟ βαθμολογίας τους είναι ιδιαίτερα μικρές, φανερώνοντας τον μικρό βαθμό δυσκολίας (κάτω του επιπέδου 1) του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η βαθμολογία της 1ης ομάδας σχολείων διαφέρει αριθμητικά σε απόλυτες τιμές κατά 4,57 μονάδες και αποτελεί το 98,66 % του ΜΟ του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης. Η βαθμολογία της 2ης ομάδας σχολείων διαφέρει αριθμητικά σε απόλυτες τιμές κατά 4,40 μονάδες και αποτελεί το 101,29 % του ΜΟ του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης. Η βαθμολογία της 3ης ομάδας σχολείων διαφέρει αριθμητικά σε απόλυτες τιμές κατά 1 μονάδα και αποτελεί το 99,71 % του ΜΟ του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης.

Στο στοιχείο αξιολόγησης B η ομάδα σχολείων 1 παρουσιάζει Μέσο βαθμολογίας 485,01 και τυπική απόκλιση (TA)= 249,07, η ομάδα σχολείων 2 παρουσιάζει Μέσο βαθμολογίας 551,06 και η ομάδα σχολείων 3 παρουσιάζει τον μικρότερο Μέσο βαθμολογίας 404,04 και τυπική απόκλιση (TA)= 289,83. Το συγκεκριμένο στοιχείο αξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως μέτριας και υψηλής διαβάθμισης δυσκολίας εντάσσεται για την πλήρη απάντηση στα επίπεδα δυσκολίας, επιπέδου 2 και επιπέδου 3. Είναι ένα στοιχείο αξιολόγησης που απαιτεί για την επίλυσή του υψηλότερες ικανότητες από το προηγούμενο πρόβλημα (στοιχείο αξιολόγησης A) και πιο αναπτυγμένη κριτική και δημιουργική σκέψη. Οι διαφορές των Μέσων Όρων (ΜΟ) βαθμολογίας των ομάδων διαθεματικότητας σε σχέση με τον ΜΟ βαθμολογίας τους είναι σημαντικά μεγαλύτερες από την προηγούμενη περίπτωση του στοιχείου αξιολόγησης A. Συγκεκριμένα, η βαθμολογία της 1ης ομάδας διαθεματικότητας διαφέρει αριθμητικά σε απόλυτες τιμές κατά 21,83 μονάδες και αποτελεί το 104,71% του ΜΟ του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης. Η βαθμολογία της 2ης ομάδας διαθεματικότητας διαφέρει αριθμητικά σε απόλυτες τιμές κατά 87,88 μονάδες και αποτελεί το 118,97% του ΜΟ του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης. Η βαθμολογία της 3ης ομάδας διαθεματικότητας διαφέρει αριθμητικά σε απόλυτες τιμές κατά 59,14 μονάδες και αποτελεί το 87,23% του ΜΟ του συγκεκριμένου στοιχείου αξιολόγησης.

Στο πεδίο της στατιστικής σημαντικότητας, στο στοιχείο αξιολόγησης A δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες 1, 2 και 3, σε αντίθεση με το στοιχείο αξιολόγησης B όπου παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες 2 και 3 με βαθμό στατιστικής σημαντικότητας ,00.

Πίνακας 1. Μέσοι βαθμολογίας Γυμνασίων ανά ομάδα διαθεματικότητας και στοιχείο αξιολόγησης.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΟΜΑΔΑ ΒΑΘΜΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚ ΟΤΗΤΑΣ	N	ΜΕΣΟΣ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΣΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΤΥΠΙΚ Η ΑΠΟΚ ΛΙΣΗ
ΣΤΟΙΧΕΙΟ	1	75	336,95		4,57	90,605
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Α	2	127	345,92		4,40	70,981
	3	216	340,52		1,00	88,305
	Σύνολα	418	341,52			83,724
ΣΤΟΙΧΕΙΟ	1	74	485,01		21,83	249,069
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Β	2	127	551,06		87,88	187,492
	3	216	404,04		59,14	289,829
	Σύνολα	417	463,18			263,070

Πίνακας 2. Πίνακας πολλαπλών συγκρίσεων (Multiple Comparisons- Bonferroni) και στατιστική σημαντικότητα ανά ομάδα διαθεματικότητας.

Dependent Variable	NNEW		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
	(I)	(J)				Lower Bound	Upper Bound
	ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Α	1,00	2,00	-8,975	12,213	1,000	-38,33
		3,00	-3,576	11,240	1,000	-30,59	23, 4
2,00		1,00	8,975	12,213	1,000	-20,38	38,33
		3,00	5,398	9,378	1,000	-17,14	27,94
3,00		1,00	3,576	11,240	1,000	-23,44	30,59
ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Β		2,00	-5,398	9,378	1,000	-27,94	17,14
	1,00	2,00	-66,042	37,360	,234	-155,85	23,76
		3,00	80,972	34, 10	,057	-1,74	163,68
	2,00	1,00	66,042	37,360	,234	-23,76	155,85
		3,00	147,013*	28,566	,000	78,35	215,68
	3,00	1,00	-80,972	34,410	,057	-163,68	1,74
	2,00		-147,013*	28,566	,000	-215,68	-78,35

6. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στο στοιχείο αξιολόγησης Β (στοιχείο αξιολόγησης μεσαίου και μεγάλου βαθμού δυσκολίας, επιπέδου 2 και επιπέδου 3), παρατηρείται ότι στα σχολεία με υψηλό και μέτριο ποσοστό εφαρμογής της διαθεματικότητας παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές θετικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών, με τον παράγοντα «βαθμός αξιοποίησης της διαθεματικότητας» να αποτελεί την κυριότερη μεταβλητή ερμηνείας τους. Στο στοιχείο αξιολόγησης Β οι αριθμητικές διαφορές του Μέσου βαθμολογίας με τον ΜΟ της

βαθμολογίας της κάθε ομάδας σχολείων είναι σημαντικά μεγαλύτερες και φτάνουν τις 87,88 μονάδες παρουσιάζοντας επιπλέον στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στο στοιχείο αξιολόγησης Α (στοιχείο αξιολόγησης μικρού βαθμού δυσκολίας), οι αριθμητικές διαφορές του Μέσου βαθμολογίας με τον ΜΟ της βαθμολογίας της κάθε ομάδας διαθεματικότητας δεν υπερβαίνουν τις 4,57 μονάδες.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν την υψηλότερη μέση επίδοση στο τεστ ανήκουν στην περίπτωση του στοιχείου αξιολόγησης Α στις ομάδες σχολείων μεσαίας και μεγάλης εφαρμογής της διαθεματικότητας, ενώ στην περίπτωση του στοιχείου αξιολόγησης Β στις ομάδες σχολείων μεσαίας και μεγάλης εφαρμογής της διαθεματικότητας.

Προκειμένου να επιτευχθεί η υψηλή αυτή βαθμολογία σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία απαιτείται οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες, να έχουν αναπτυγμένη κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη και τις διαδικασίες σχηματισμού των εννοιών. Στο πεδίο αυτό συντείνει σημαντικά η διαθεματική - ολιστική θεώρηση της γνώσης αλλά και η διαθεματική αξιοποίηση διαφορετικών γνωστικών πεδίων με βάση τα οποία επιτυγχάνεται η δόμηση μιας συγκροτημένης ολιστικής γνώσης μέσα από το τρίπτυχο διδασκαλία - μάθηση - αξιολόγηση. Απαραίτητες κρίνονται επιπλέον για την επίλυση των προαναφερθέντων προβλημάτων οι διαδικασίες ανάλυσης και σύνθεσης, η ανάπτυξη του ορθολογικού τρόπου σκέψης, των μοντέλων της επαγωγικής σκέψης, της ενόρασης και η αξιοποίηση πνευματικών αλμάτων (σχηματισμός έννοιας, ερμηνεία δεδομένων και εφαρμογή αρχών) (Τριλιανός, 2002. OECD, 2004a, 2005b. Αλαχιώτης & Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009).

Με βάση τα παραπάνω, για να προχωρήσουν με ασφάλεια οι μαθητές στην ορθή επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, στον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποφάσεων που λήφθηκαν και τέλος στην επιτυχή επίλυσή του προβλήματος, είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει την ικανότητα λήψης αποφάσεων, χωρίς να ακολουθούν πάντοτε μια συγκεκριμένη και προκαθορισμένη πορεία νοητικών φάσεων, ώστε με διεισδυτικότητα και ευελιξία να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή μείωση των περιορισμών των προς επίλυση προβλημάτων, οι οποίοι προκύπτουν σχετικά με τις λεκτικές, αλλά κυρίως με τις εικονικές και αριθμητικές αναπαραστάσεις (OECD, 2004a, 2004b).

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές φαίνεται ότι μπορούν να επιλύουν σύνθετα προβλήματα χρησιμοποιώντας ανώτερες νοητικές λειτουργίες με βάση τις οποίες συγκρίνουν, συλλέγουν και οργανώνουν δεδομένα, κατηγοριοποιούν, εξηγούν, δημιουργούν οι ίδιοι νέα γνώση, διατυπώνουν κρίσεις και υποθέσεις (Τριλιανός, 2002. OECD, 2004a, 2004b).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 7-19. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο Π.Α. Αγγελίδη και Γ.Γ. Μαυροειδή (Επιμέλεια). Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. Τόμος Α. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Αλαχιώτης, Σ., Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (2009). Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης. Αθήνα: Λιβάνης.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δαφέρμος, Β. (2005). Κοινωνική στατιστική με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.
- Δημητριάδης, Ε. (2003). Στατιστικές εφαρμογές με SPSS. Αθήνα: Κριτική.
- ΕΛ.ΣΤΑΤ, (2009). Συνοπτική στατιστική επετηρίδα. Πειραιάς: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

- ΕΛ.ΣΤΑΤ, (2011). Ανακτημένο στις 12-9-2016 από:
http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1604&r_param=SAP06&y_param=2001_00&mytab/23-11-2011.
- Κασσωτάκης, Ι.Μ. (1999). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Τόμος Α'. Αθήνα: Μάθηση.
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (2006α). Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (2006β). Επαγωγική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Θ. (2002). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alahiotis, S.N., Karatzia-Stavlioti, E. (2006), Effective curriculum policy and cross - curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.
- CIDREE (Cooperation of Institution of Development and Research in European Education), (1998). *Across the Great Divides: Interdisciplinary Teaching and Learning in Secondary Education Schools*. Paris: CIDREE.
- Karatzia-Stavlioti, E., Alahiotis, S. (2007). Citizenship in teaching/learning and assessment: Views of the Greek teachers on the curricular innovation of the Flexible Zone (FZ). *The International Journal Review of Learning*, 14, 9-13.
- OECD, (2002a). *Programme for International Student Assessment – Manual for the PISA 2000 Database*. Paris: OECD. Retrieved from: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777
- OECD, (2004a), *PISA: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD, (2004b), *Problem Solving for Tomorrow's world. First Measures of Cross- Curricular Competencies from PISA 2003*. Washington DC: OECD.
- OECD, (2004c). *Corporate Governance Codes and Principles*. Paris: OECD. Retrieved on 12-9-2016 from: <http://www.oecd.org/corporate/oecdprinciplesofcorporategovernance.htm>
- OECD, (2004d). *Problem Solving for Tomorrow's world. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Washington DC: OECD. Retrieved on 12-9-2016 from: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34009000.pdf>.
- OECD, (2004e). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>.
- OECD, (2005a). *Main Study National Project Manager's Manual 2005*. Final Version. Paris: OECD. Retrieved on 12-9-2016 from: http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_skyrslur_almennt/3_Handbakur/PISA_2006_national_project_manager_manual.pdf.
- OECD, (2005b). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2003 Technical Report*. Paris: OECD. Retrieved on 12-9-2016 from: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf>.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΔΥΣΑΡΕΣΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Παπαδημητρίου Ειρήνη
eirpadim@gmail.com
Νηπιαγωγός, ΜΑ Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης μελέτης, η οποία αποτελεί έρευνα-δράσης, ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Βήματα για τη Ζωή) στην ενίσχυση της ικανότητας ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως μετά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε σημαντική βελτίωση στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους και ως προς την επιλογή δημιουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων ως προς τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης βελτίωσαν τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: ρύθμιση συναισθημάτων, δυσάρεστα συναισθήματα, κοινωνική επάρκεια, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Η συναισθηματική ρύθμιση προκύπτει όταν τα παιδιά επεκτείνουν τις ικανότητές τους για να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα (Saarni, 1999). Όπως αναφέρουν οι Eisenberg et al., (1994) οι βασικές στρατηγικές διαχείρισης συναισθηματικών καταστάσεων (coping skills) αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία και χρησιμοποιούνται προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από καταστάσεις που τους δημιουργούν έντονα συναισθήματα, χωρίς να χάνουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και της συμπεριφοράς τους. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αποτελούν δείκτη της συναισθηματικής ρύθμισης παιδιών προσχολικής και μέσης παιδικής ηλικίας σύμφωνα με την Κλίμακα Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς της Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Καταστάσεων Παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) των Eisenberg et al., (1994). Οι στρατηγικές αυτές χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- Στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης (emotional venting): π.χ. κλαίει για να εκφράσει τα συναισθήματά του, λύνει τα προβλήματά του με επιθετικό τρόπο.
- Δημιουργικές στρατηγικές (constructive strategies): π.χ. αναζητά συναισθηματική στήριξη για την επίλυση του προβλήματος. Η χρήση δημιουργικών στρατηγικών σχετίζεται θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992).
- Στρατηγικές αποφυγής (avoidant strategies): π.χ. αρνείται το πρόβλημα, προσπαθεί να αποσπάσει την προσοχή του από το πρόβλημα.

Ο όρος *κοινωνική επάρκεια* υποδηλώνει υψηλά επίπεδα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Thompson, 1991) και συνδέεται στενά με τη συναισθηματική ρύθμιση στην προσχολική ηλικία (Katz & McClellan, 1997). Στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται αναφορά στα

δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης και στο κατά πόσο επιτεύχθηκε η ρύθμισή τους μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης για την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές μιας τάξης νηπιαγωγείου. Η επιλογή των συγκεκριμένων συναισθημάτων έγινε με κριτήριο το γεγονός ότι η ρύθμιση αυτών των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία διαδραματίζει βασικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Eisenberg et al., 1993).

2. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή»

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το ελληνικό νηπιαγωγείο και βασίζεται στην πεποίθηση ότι το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η επινοητικότητα και η κριτική σκέψη (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση την ελληνική πραγματικότητα και το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται πάνω στους άξονες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, βάσει της οποίας τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες αναπτύσσουν εκείνες τις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια. Μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων του κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκούς ατόμου περιλαμβάνονται η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική ρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων και η αποτελεσματική διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων (Elias et al., 1997).

3. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ένα κομβικό στάδιο στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η αύξηση της συχνότητας και της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλικούς καθιστούν απαραίτητη την ικανότητα ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια αλλά και η σχολική ετοιμότητα και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στα αναπτυξιακά στάδια που θα ακολουθήσουν. Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα οι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς μαθητές εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι αποτελεσματικότεροι στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, δημιουργούν και διατηρούν ευκολότερα φιλίες και εμφανίζουν σπανίως συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης (Elias et al., 1997).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αξιολογήσει την επίδραση ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης και στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

E1.Υπάρχει διαφορά στον τρόπο που αναγνωρίζουν, διαχειρίζονται και ρυθμίζουν τα νήπια του τμήματος παρέμβασης τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (φόβος, θυμός, λύπη) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος;

E2.Υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση, διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα νήπια του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;

E3.Υπάρχει διαφορά στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας στα νήπια του τμήματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα νήπια του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;

E4.Υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση, διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους;

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν από μαθητές νηπιαγωγείων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 17 μαθητές ενός ολοήμερου τμήματος νηπιαγωγείου, που ήταν το τμήμα παρέμβασης. Το τμήμα παρέμβασης ήταν το τμήμα στο οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια ως νηπιαγωγός και συνεπώς υπήρχε άμεση πρόσβαση σε αυτό. Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και τμήμα ελέγχου σε νηπιαγωγείο της ίδιας περιοχής, το οποίο επιλέχτηκε με κριτήριο το γεγονός ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών του τμήματος αυτού ήταν παρεμφερές με το αντίστοιχο του τμήματος παρέμβασης.

Στο τμήμα παρέμβασης φοιτούσαν 17 νήπια (N= 17), 9 αγόρια και 8 κορίτσια, από τα οποία τα 10 κατάγονταν από την Αλβανία και τα 7 από την Ελλάδα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της πλειοψηφίας των μαθητών ήταν χαμηλό (μόρφωση, επάγγελμα και εισόδημα). Το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών νηπίων ήταν καλό. Το τμήμα ελέγχου αποτελούνταν από 21 νήπια (N=21), 9 αγόρια και 12 κορίτσια, από τα οποία 2 είχαν καταγωγή από την Πολωνία, 1 από το Μαρόκο, 1 από τη Μολδαβία, 1 από την Αλβανία και 2 από τη Ρωσία, ενώ τα υπόλοιπα 14 κατάγονταν από την Ελλάδα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών ήταν χαμηλό (μόρφωση, επάγγελμα και εισόδημα). Το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών νηπίων ήταν καλό. Ο μέσος όρος ηλικίας των υποκειμένων της έρευνας ήταν 5,8 έτη.

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις ποιοτικές έρευνες καθώς σκοπός της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό αλλά η βαθύτερη διερεύνηση ενός φαινομένου (Creswell, 2011). Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η έρευνα-δράσης (Cohen et al., 2008· Creswell, 2011). Η έρευνα-δράσης δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα, συνεπώς βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ποιοτική ερευνητική της διάσταση. Με την έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ερευνητής προσπαθεί να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική ή να βρει λύση σε κάποιο προβληματισμό του, δοκιμάζοντας κάτι διαφορετικό στην τάξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο, η ημιδομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα των δεδομένων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης (Cohen et al., 2008).

4.1 Παρατήρηση

Η παρατήρηση που έγινε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας ήταν δομημένη, βασίστηκε δηλαδή σε κλειδές παρατήρησης, ώστε να μελετηθούν συγκεκριμένες συμπεριφορές που αφορούσαν στην έκφραση των συναισθημάτων του φόβου, του θυμού ή της λύπης και στη ρύθμισή τους από τα νήπια καθώς και στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας τους. Σχετικά με τη διαμόρφωση των κλειδών παρατήρησης, όσον αφορά στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων και την κοινωνική επάρκεια, αυτές διαμορφώθηκαν με βάση την κλίμακα αξιολόγησης του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» (Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία). Για την κατασκευή της Κλίμακας προηγήθηκε μελέτη ερωτηματολογίων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά την αξιολόγηση διαφόρων προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας Πανεπιστημίων και Οργανισμών των Η.Π.Α, της Βρετανίας, της Αυστραλίας και του Καναδά εγκεκριμένα από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας. Στην παρατήρηση της κάθε συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε αξιολογική κλίμακα τύπου Likert όπου ανάλογα με τη συχνότητα παρατήρησης της κάθε συμπεριφοράς η ερευνήτρια βαθμολογούσε ως εξής: 1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=μερικές φορές, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα. Η κλίμακα του προγράμματος έχει μετρηθεί ως προς την αξιοπιστία της και έχει υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής (Gronbach's alpha), δηλαδή $\alpha > 0.70$. Έτσι, ο δείκτης Gronbach's alpha για την κλίμακα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων είναι $\alpha = .90$ και για την κοινωνική επάρκεια $\alpha = .90$ (Κουρμούση, 2012).

Η παρατήρηση από την ερευνήτρια διήρκησε για δύο εβδομάδες πριν την εφαρμογή του προγράμματος και δύο εβδομάδες μετά το τέλος του προγράμματος και πραγματοποιήθηκε κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών με σκοπό αφενός να μην νιώθουν τα παιδιά ότι παρατηρούνται και αφετέρου να έχει τη δυνατότητα να καταγράφει τα περιστατικά που σχετίζονται με το προς διερεύνηση θέμα.

Όσον αφορά την παρατήρηση του τμήματος στο οποίο η ερευνήτρια ήταν και νηπιαγωγός η Bell (1993) αναφέρει πως αυτή μπορεί να ενέχει κινδύνους μεροληψίας και προκατάληψης εκ μέρους του ερευνητή από τη στιγμή που γνωρίζει ήδη τα υποκείμενα της έρευνας. Ωστόσο, το μειονέκτημα αυτό ισοσταθμίζεται από το βασικό πλεονέκτημα ότι οι συμπεριφορές που παρατηρούνται είναι αυθεντικές και αυθόρμητες καθώς τα παιδιά λειτουργούν σύμφωνα με το καθιερωμένο τους πρόγραμμα, χωρίς να νιώθουν ότι υφίσταται κάτι διαφορετικό στο χώρο τους και στο πρόγραμμά τους. Το ίδιο ίσχυσε και με την ομάδα ελέγχου όπου πραγματοποιήθηκε παρατήρηση δύο εβδομάδων στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων οπότε και τα παιδιά ήταν πιο αυθόρμητα και γνήσια στις συμπεριφορές τους μη γνωρίζοντας ότι η παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη τους είχε κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Για το λόγο αυτό αποφεύχθηκε και η συμμετοχική παρατήρηση τόσο στο τμήμα της ερευνήτριας όσο και στην ομάδα ελέγχου, ώστε να αποφευχθεί η επίδραση της εμπλοκής της ερευνήτριας στις συμπεριφορές των παιδιών, καθώς η αλληλεπίδραση μαζί τους θα δημιουργούσε ένα πιο περιοριστικό πλαίσιο για αυτά στο οποίο δεν θα λειτουργούσαν αυθόρμητα και γνήσια.

4.2. Συνεντεύξεις

Ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνοποίησης, καθώς η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Creswell, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκαν ημιδομημένες ή ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις κατά τις οποίες ο ερευνητής ετοιμάζει προκαταβολικά μια λίστα ερωτήσεων, έναν οδηγό συνέντευξης, προκειμένου να διασφαλίσει ότι περιλαμβάνονται όλα τα αναγκαία θέματα και ερωτήσεις (Κυριαζή, 2001). Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ανοιχτές και στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, της λύπης και του θυμού καθώς και με τη χρήση δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων, που είναι βασικές παράμετροι της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής επάρκειας (Eisenberg & Fabes, 1992). Οι συνεντεύξεις ήταν διαμορφωμένες έτσι που η διεξαγωγή τους να συμβαδίζει με το καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, εμπεριέχοντας τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο (εικονογραφημένες καρτέλες, αφήγηση σεναρίων) παρέχοντας έτσι ένα τέτοιο πλαίσιο στα παιδιά ώστε αυτά να αισθανθούν ασφαλή να εκφραστούν με όποιο τρόπο μπορούν για το θέμα που διερευνάται. Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη διεξαγωγή της συνέντευξης με κάθε παιδί ήταν περίπου 10-15 λεπτά. Οι συνεντεύξεις με τις δύο αναφερθείσες τεχνικές διεξήχθησαν σε διαφορετικές μέρες ώστε να αποφευχθεί ενδεχόμενη κούραση των παιδιών.

4.2.1. Χρήση εικονογραφημένων εικόνων

Στο υλικό που συνοδεύει το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» εμπεριέχονται εικονογραφημένες εικόνες που απεικονίζουν περιστατικά που συνδέονται με τα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης. Η ερευνήτρια αφού παρουσίαζε στο παιδί τη σχετική καρτέλα ρωτούσε τα εξής:

- Τι νομίζεις πως συμβαίνει εδώ;
- Τί νομίζεις ότι νιώθει αυτό το παιδί;
- Από πού καταλαβαίνεις ότι νιώθει.....;

- Εσύ πότε νιώθεις/έχεις νιώσει... (φόβο, θυμό, λύπη);

Σκοπός των παραπάνω ερωτήσεων ήταν να εξακριβωθεί από την ερευνήτρια ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης στις καρτέλες και να γίνει έμμεσα προσπάθεια σύνδεσης με δικές τους εμπειρίες και βιώματα από την καθημερινότητά τους. Η ερευνήτρια ηχογράφησε τις απαντήσεις των παιδιών. Οι συγκεκριμένες καρτέλες χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τις διαδικασίες αξιολόγησης του βαθμού αναγνώρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης πριν και μετά την παρέμβαση και όχι κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

4.2.2. Αφήγηση και επεξεργασία σεναρίων

Η ερευνήτρια αφηγούνταν σε κάθε παιδί ξεχωριστά τρεις μικρές ιστορίες βασισμένες σε τρία σεναρία που αποτελούν μέρος κλίμακας μέτρησης που έχει διαμορφωθεί από τους Eisenberg et al., (1993) με σκοπό να αξιολογηθεί η αναγνώριση καθώς και η διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα η ερευνήτρια βασισμένη στην θεματική των σεναρίων που χρησιμοποίησαν στις έρευνές τους οι Eisenberg et al., (1993) διαμόρφωσε τα σεναρία ως εξής:

1^ο σενάριο: Η Μαρία φτιάχνει μια ζωγραφιά με τους μαρκαδόρους της. Την ώρα που ζωγραφίζει η Κατερίνα κοιτάζει τη ζωγραφιά της και της λέει πως είναι μουτζούρα.

2^ο σενάριο: Ο Νίκος, ο Γιώργος και ο Κώστας παίζουν όλοι μαζί ένα παιχνίδι. Ο Τάσος που είναι μόνος του τους ζητάει να παίξει μαζί τους. Αυτοί του λένε πως δεν θέλουν να παίξουν μαζί του.

3^ο σενάριο: Ο Αλέξανδρος φτιάχνει ένα πύργο με τα τουβλάκια του. Την ώρα που τον χτίζει ο Χρήστος έρχεται και του το γκρεμίζει .

Αφού η ερευνήτρια αφηγούνταν το κάθε σενάριο στα παιδιά τα ρωτούσε τα εξής.

- Πως νομίζεις ότι αισθάνεται ο/η.....;
- Τι νομίζεις ότι θα κάνει ο/η.....;
- Εσύ τι θα έκανες στη θέση του/της.....;

Η ερευνήτρια ηχογραφούσε τις απαντήσεις των παιδιών. Όπως φαίνεται από τις ερωτήσεις που τέθηκαν είναι όλες ανοικτού τύπου και αποσκοπούν στο να προάγουν τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη των παιδιών πάνω στην αναγνώριση και διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων και παράλληλα αποσκοπούν στο να δώσουν σε κάθε παιδί την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς αξιολογικές κρίσεις από την ερευνήτρια και χωρίς την αίσθηση ύπαρξης σωστής ή λάθος απάντησης.

4.3. Ημερολόγιο

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα δράσης έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις) με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η ερευνήτρια κράτησε από την αρχή της χρονιάς ημερολόγιο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών και ειδικότερα εκείνες που συνδέονταν με τα δυσάρεστα συναισθήματα της λύπης, του φόβου και του θυμού. Οι καταγραφές στο ημερολόγιο αφορούσαν στις συμπεριφορές των νηπίων που συνδέονταν με τη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, λύπη, θυμός) και αφετέρου στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας που αυτά επεδείκνυαν κατά τις ελεύθερες δραστηριότητές τους. Η δομή του ημερολογίου είχε ως στόχο να λειτουργήσει βοηθητικά στην παρατήρηση, την ερμηνεία, τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό της ερευνήτριας.

5. Βασικά συμπεράσματα της έρευνας

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας-δράσης που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- Τα παιδιά στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή», προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών όπως αυτές αξιολογήθηκαν στις αρχές της σχολικής χρονιάς, παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, θυμός, λύπη) και συνεπώς ως προς τη ρύθμισή των συναισθημάτων αυτών, καθώς τα παιδιά που αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Izard et al., 2001). Τα περισσότερα παιδιά του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους σε σχέση με πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, όσον αφορά στη διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων επέλεξαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, γεγονός που κι αυτό σχετίζεται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992).
- Τα παιδιά του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης συνέχισαν να παρουσιάζουν δυσκολία στο να αναγνωρίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα στον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη διαχείριση των συναισθηματικών τους προβλημάτων επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης, οπότε και η ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους κρίθηκε ανεπαρκής.
- Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας εκείνα τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης που απείχαν από τις ομαδικές δραστηριότητες, μετά την εφαρμογή του προγράμματος εμφάνισαν αξιοσημείωτη βελτίωση, καθώς έπαιζαν πλέον κυρίως σε ομάδες, έμπαιναν με ευκολία σε παρέες και δημιουργούσαν εύκολα νέες φιλίες. Αντιθέτως, αρκετά από τα αντίστοιχα παιδιά του τμήματος ελέγχου συνέχιζαν να επιλέγουν ατομικές δραστηριότητες και να κάθονται μόνα τους μακριά από άλλα παιδιά και δυσκολεύονταν να μπουν σε παρέες ή να δημιουργήσουν νέες φιλίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), η οποία προϋποθέτει την αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων, σχετίζεται σημαντικά με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και γενικότερα την κοινωνική λειτουργικότητά τους, μιας και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν σε αρνητικές καταστάσεις δεν σχετίζεται μόνο με το χειρισμό των δικών τους δυσάρεστων συναισθημάτων αλλά και με την αντίδρασή τους απέναντι στα δυσάρεστα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που είναι σημαντικό για την ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών τους σχέσεων (Eisenberg & Fabes, 1992· Eisenberg et al., 1993· Eisenberg et al., 2000· Calkins et al., 1999).
- Σε σχέση με το φύλο των παιδιών του τμήματος παρέμβασης, τα αγόρια εμφάνισαν αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, θυμού, λύπης) στον εαυτό τους και ως προς την επιλογή δημιουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αντί για στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης τις οποίες επέλεξαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, εκείνα τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης που είχαν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση. Όσον αφορά στα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης, υπήρξε σχετική σταθερότητα ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) μετά την εφαρμογή του προγράμματος, με αξιοπρόσεκτη βελτίωση στην αναγνώριση του συναισθήματος της λύπης στον εαυτό τους.

Ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων, υπήρξε σχετική σταθερότητα στα κορίτσια μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην επιλογή δημιουργικών στρατηγικών και στρατηγικών αποφυγής σε σχέση με πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, εκείνα τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης που είχαν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασαν αξιοπρόσεκτη βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

- Συνοψίζοντας, συνάγεται το συμπέρασμα πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ενδυναμώνοντας την αναγνώριση και τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, θυμός, λύπη) ενδυνάμωσαν και τη συναισθηματική τους ρύθμιση ως προς τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα. Ως προς τις αλλαγές που παρουσίασαν τα αγόρια και τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο παράγοντας της βιολογικής, συναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης που συντελέστηκε στα παιδιά του τμήματος αυτού στην πορεία του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο εξαρχής να χρησιμοποιηθεί τμήμα ελέγχου, ώστε να ελεγχθεί σε κάποιο βαθμό ο συγκεκριμένος παράγοντας. Τα ευρήματα από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από το τμήμα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης, έδειξαν πως σε σχέση με τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης, τα παιδιά του τμήματος ελέγχου συνέχιζαν να παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, θυμού, λύπης) στον εαυτό τους, επέλεγαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης και παρουσίαζαν δυσκολίες στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας. Δεδομένου ότι το ηλικιακό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ των παιδιών του τμήματος ελέγχου ήταν παρεμφερές με αυτό του τμήματος παρέμβασης, καθίσταται σαφές πως οι διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στα παιδιά των δύο τμημάτων σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης και λιγότερο με τη βιολογική ωρίμανση. Συνεπώς, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύουν πως το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» προσφέρει ένα αξιόπιστο, εύχρηστο και χρήσιμο υλικό για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bell, J., (1997). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα. Αθήνα: Έλλην.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων Βήματα για τη Ζωή. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουρμούση, Ν. (2012). Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κυριαζή, Ν. (2001). Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social development*, 8(3), 310-334.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 14, 119-150. Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The Relations of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions. *Child Development*, 65(1), 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136-157.
- Elias, M., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T. & Haynes, N.M. (1997) Promoting social and emotional learning: Guidelines for education. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role. Volume 8 of the NAEYC Research into Practice Series. NAEYC, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Guilford Publication.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.

IMPLEMENTING NEW TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS: COMPARING TWO WEBSITES USING A COMBINED EVALUATION RUBRIC.

Sarli Fani P.

sarlifani@yahoo.gr

Economist, MBA-MSc, Adult Educator.

Papageorgiou General Hospital - Human Resources Department, Thessaloniki.

Sarli Ioanna P.

sarligianna@yahoo.gr

Geologist, MSc, Adult Educator.

Region of Attica - Directorate of Civil Protection, Athens.

Abstract

Nowadays, web-based learning environments have been greatly increased, whilst creating a need to redefine the way of assessing a website for educational purposes. The use of rubrics can provide a suggestion to this challenge.

This paper focuses on a comparison and evaluation of two e-learning websites by implementing a proposed combined rubric based on criteria for the assessment of educational websites.

The ultimate goal of the paper is the contribution to the scientific debate regarding the role of educational websites and how the new modes of learning can be decisive for the educational development.

The critical conclusion of this study is, that websites need evaluation before being used as an educational tool. The implementation of proposed rubric is expected to enable users to effectively evaluate websites for educational purposes.

Keywords: Education, e-learning, evaluation, rubrics, new technologies.

1. Introduction

In our epoch, the era of knowledge, globalization and technology, people face many challenges for developing their learning abilities and can use the new information and communication technologies to delve into new areas of teaching and learning.

Web-based learning environments have been greatly increased, generating a plethora of educational websites, whilst creating a need to redefine the way of assessing and evaluating a website for educational purposes, in order to assure that the learner's expectations will be met.

The use of rubrics can provide a suggestion to this challenge, since they allow assessment based on qualitative and/or quantitative criteria.

In this regard, this paper focuses on comparison and evaluation of two e-learning websites of foreign languages, as examples of good use of the medium for informing or educating their target audience.

The assessment of the selected websites is performed by implementing a proposed combined evaluation rubric based on educational, content and supplementary criteria.

The main goal of the study is to describe a proposed rubric based on criteria which increase learner's engagement and motivation and result in best learning outcomes.

The critical question the study tries to answer is, whether the anticipated results from the implementation of the proposed rubric are expected to enable learners to evaluate websites for educational purposes.

The ultimate goal of the study is the contribution to the scientific debate regarding the role of websites for educational purposes and how the new modes of learning can be decisive for the educational development and the widespread contribution to the knowledge society.

In order to fulfill its purpose, this paper charts the following structure: The first chapter is the introduction. It reports the current reality, the aspects of the topic, the main question, the goals, the structure and the contribution of the study. The second chapter presents a brief theoretical approach of the topic as it is referred in literature. The third chapter describes the methodology used in the framework of the study. The fourth chapter presents the evaluation results from the comparison and assessment of the two websites under discussion. Finally, the fifth chapter defines the conclusions of the study.

2. The theoretical approach

According to Fahy (2016), an internal assessment of readiness for using web-based training should address financial, structural, and cultural factors (Welsch, 2002a, as cited in Fahy 2016, p. 219).

Morville (2004), suggests factors in which users find value in what it is provided to them, claiming that website information must be useful, usable, desirable, findable, accessible and credible.

Moreover, as per Nielsen and Loranger (2006), on average, people in their surfing leave the homepage of a website within 25 to 35 seconds.

As per Prasad (2008), a website has three to seven seconds to grab a visitor's attention and communicate that they are at the right website. In this regard Prasad (2008), supports that the educational websites should incorporate not only pedagogical criteria but also criteria that fulfill the learners' behavior as a consumer, taking into consideration that consumers scan web pages, they do not read them as well as the fact that most visitors get to a website through keywords on search engines.

Redish (2007) supports that as reported on Enterpulse Survey (2002-2003), people use internet for searching content that is quick and easy to get to, answers their question and solves their task or problem. Therefore, it is important for an educational website, to provide teaching and learning little by little, in small steps, so that the users will not be tired.

Furner and Daigle (2004) claim that websites used in the learning process are useful if they are committed to their settled goals.

According to Andresen et al., (2000), experiential learning comprises the values of the involvement of the person as integrity, the recognition and active use of the learner's prior experiences, the continued reflection upon earlier experiences so as to transform them into deeper understanding.

Yang and Chan (2008) point out that there is a significant amount of literature on the evaluation of websites, suggesting that comprehensive evaluation criteria include a set of evaluation criteria which are employed in a three-phase research procedure. However, this evaluation is time-consuming since the established criteria have 46 items to examine.

Boklaschuk and Caisse (2001) identified specific criteria for the evaluation of online educational websites. However, in their research they did not incorporate important criteria as visual attractiveness, navigational and accessibility criteria.

According to Baya'a et al., (2009), rubric evaluation includes key focus criteria that are based on educational value, on content value and supplementary criteria for vividness and usability.

3. The methodology used for the evaluation of the e-learning websites

For the evaluation of the selected websites we will use a proposed rubric which combines criteria and standards from various frameworks for educational evaluation.

In order to decide which characteristics should be examined we have selected specific characteristics from the literature, based on Baya'a et al., (2009) rubric for evaluation web-based learning environments.

The under discussion websites for comparison and evaluation are two educational websites for learning foreign languages; the Duolingo and the Busuu websites. For the purpose of this study, evaluation is based on learning English as a foreign language.

Following there will be a brief description of the two websites under discussion for comparison and assessment.

3.1 Overview of website www.duolingo.com

Duolingo is an online educational platform, made for learning as well for teaching languages, as shown on figure 1. It is a completely digital experience since it requires constant interaction and is also compatible both for computers and mobile phones.

It allows the learner to take lessons in fifteen different languages at one's own pace and time and the most important at no cost at all, being completely free.

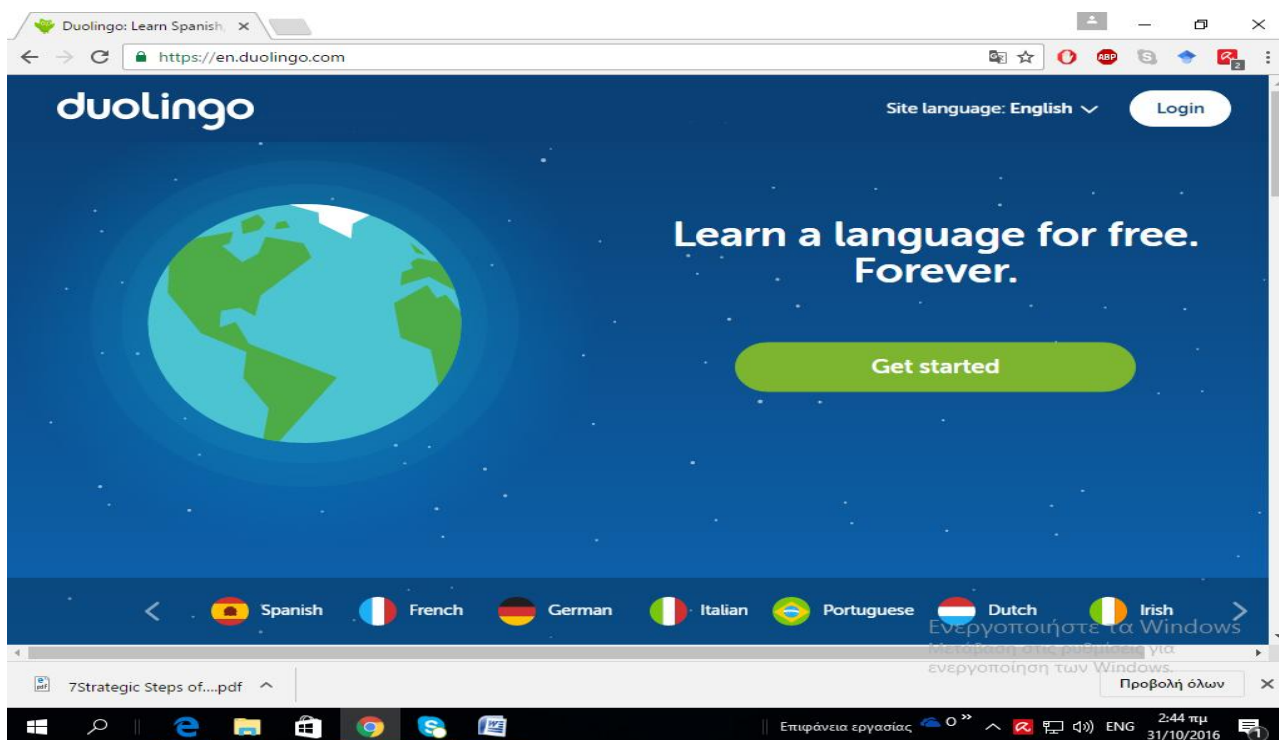


Figure 1: Website page of Duolingo

Although, Duolingo is a socially driven language website, it also uses more traditional and measurable teaching methods. This website is suitable not only for self-motivated learners but also for teachers who can use the website for teaching their students with a more engaging medium.

Detailed feedback is also provided and some remuneration material is gifted to dedicated learners. Learning is reinforced by many inspirational and motivational activities.

When the exercises of the first level have been completed successfully, learner can move to a course of higher level.

Learning is constructed in fun and bite-sized lessons that take from five to twenty minutes study per day.

It also offers the opportunity for placement tests so that learners who already have previous knowledge of a language to brush up and recall their previous knowledge.

Grammar is not provided in separate sessions but it is integrated within phrases that start from simple and come up with more complex ones.

3.2 Overview of website www.busuu.com

Busuu is an online educational platform as shown on figure 2, made for learning and resembles to a great extent to Duolingo in the sense that both websites bear similar elements.

Both Duolingo's and Busuu's learning materials are supported by phrases and dialogues, writing exercises and audio recording options.

Busuu's website offers the learner the opportunity to interact with other language learners as well as with native speakers and have some real-time practice.

Although, there is enough material to study at the beginning level, in order to use further material, the learners have to go premium and pay for having access to more advanced lessons.

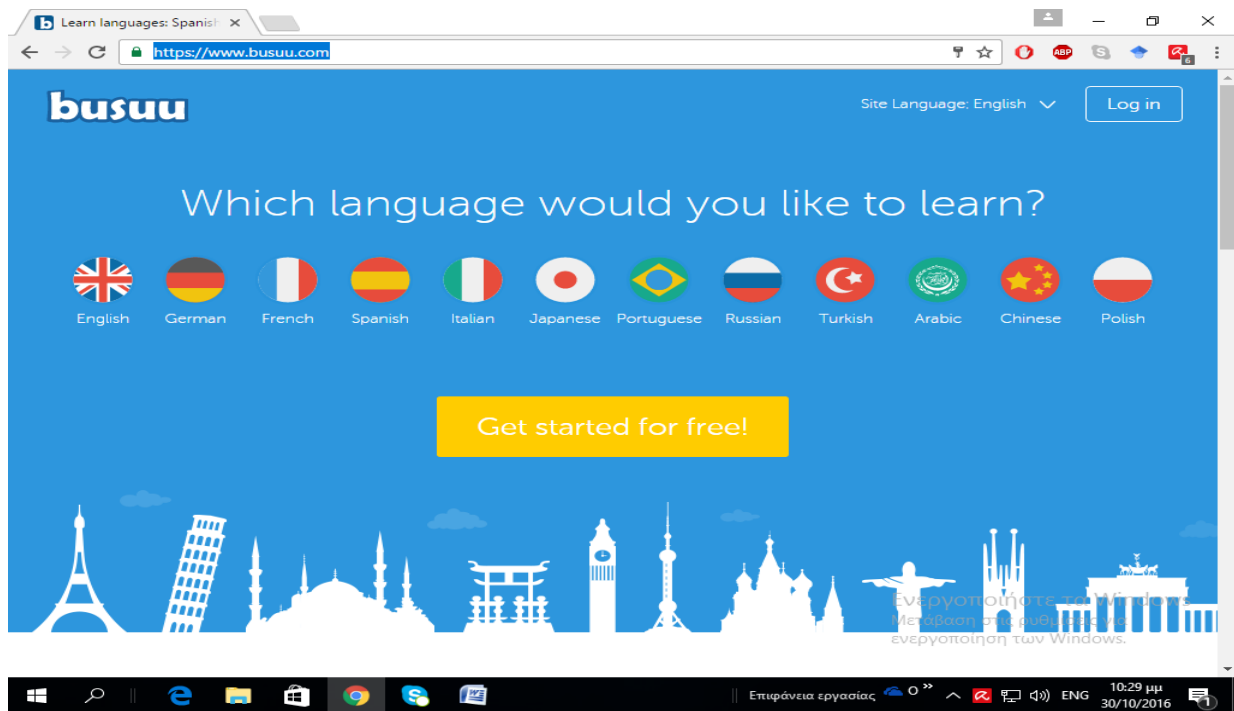


Figure 2: Website page of Busuu

3.3 The criteria for an evaluation rubric for educational websites

The key focus criteria that we use in our rubric are based on Baya'a et al., (2009) rubric for evaluation web-based learning environments and referred to the following factors:

- Educational value (as described on Table 1)
- Content value (as described on Table 2)
- Additional supplementary criteria for vividness and usability (as described on Table 3).

Table 1: Educational value criterion, Baya'a et al., (2009)

Sub-criteria	Description
Learning Activities	Provide learning activities that expose the users to new information and encourage them to construct new knowledge and educational substance.
Activity plan	Each learning activity should be accompanied with a clear and suitable activity plan.
Resources	The activities should include well prepared content presented in various ways, as well as references to additional resources.
Communication	Users should be able to interact with the designer and with their peers through different communication tools (email, chat, forums).
Feedback	Users' performance and outcome of each activity should be tracked and evaluated through a mechanic or human feedback.
Rubric	Each activity ought to include a rubric to evaluate the users' performance.
Help tools	Include assistant tools that help the users solve problems (technical, contextual, didactical) that they might face in the process of performing the activities.

Table 2: Content criterion Baya'a et al., (2009)

Sub-criteria	Description
Authority	Rely on authentic organizations and dependable resources in the field of the presented material.
Accuracy	Information should be accurate and based on factual knowledge and professional thinking.
Relevance	The information provided ought to focus on the main topic and shouldn't include irrelevant or marginal data.
Sufficiency	The amount of information should be sufficient but not excessive.
Appropriateness	The information should be presented in an appropriate method and suitable level of difficulty to the target users.

The Baya'a et al., (2009) rubric evaluation includes additional supplementary criteria for vividness and usability. In this regard, web designers refer to a number of commonly approved standards that allow convenient, objective, and quantitative evaluation of important website features (Law et al., 2004).

The additional supplementary criteria used for the comparison of the two websites are the following specific characteristics:

Table 3: Additional supplementary criteria Baya'a et al., (2009)

Sub-criteria	Description
Website Visual Design	Ensuring an aesthetically pleasing interface that is in line with brand goals.
Website Usability	How easily users can learn and use a product to achieve their goals. It also refers to how satisfied users are with that process.
Website Accessibility	Focuses on how a disabled individual accesses or benefits from a site, system or application.
Globalization of Audiences	Refers to the ability to support learners of miscellaneous cultures to same level.
Website Heuristics	Refer to the ability to find <i>what</i> you need, <i>when</i> you need and <i>on the amount you need</i> easily and effectively.
Social Media Use	Focuses on active/vivid learning communities.

4. Evaluation results from the comparison and assessment of the two websites

To score each website, we assess each criterion below as Poor, Good, or Excellent. Then assign each Poor rating 0 points, each Good 1 point, and each Excellent 2 points.

Comparing the two websites using the above mentioned criteria and supplementary characteristics, we have reached the following results, as presented on Tables 4-6:

Table 4: Evaluation results on educational value criterion, Baya'a et al., (2009)

Sub-criteria	Description	Duolingo Score	Busuu Score
Learning Activities	Both websites meet this criterion; however Duolingo in higher degree.	2	1

Activity plan	Both websites do not comply with this criterion.	0	0
Resources	Both websites do not comply with this criterion.	0	0
Communication	Both websites meet this criterion; however Duolingo in higher degree.	2	1
Feedback	Only Duolingo websites meet this criterion.	1	0
Rubric	Both websites comply with this criterion.	1	1
Help tools	Only Duolingo websites meet this criterion.	1	0
	TOTAL SCORE:	7	3

Table 5 : Evaluation results on content value criterion Baya'a et al., (2009)

Sub-criteria	Description	Duolingo Score	Busuu Score
Authority	Both websites do not comply with this criterion.	0	0
Accuracy	Both websites comply with this criterion.	1	1
Relevance	Only Duolingo complies with this criterion.	1	0
Sufficiency	Only Duolingo complies with this criterion.	1	0
Appropriateness	Only Duolingo complies with this criterion.	1	0
	TOTAL SCORE:	4	1

Table 6: Evaluation results on additional supplementary criteria Baya'a et al., (2009)

Sub-criteria	Description	Duolingo Score	Busuu Score
Website Visual Design	The website of Duolingo has better design, organization and purpose, advising and supporting the guest to learn a language in just 5 minutes a day, for free (figure 3). Both visual design and content of the website are well-structured and increase learners' engagement. Moreover, it includes further supports to continue motivating the learner such as badges and symbols for achieving learning goals. The website of Busuu (figure 4) is not eye-catching and striking since it is too simple in design and is not supported by appropriate graphics that would capture the interest of the guest to delve into and get further involved.	1	0
Website Usability	At first sight, it seems that both websites are easy to use and effective, as well as they provide easily the requested information, immediate understanding and successfully use of the information. Users are not supposed to face difficulties in using the products efficiently. This fact is true for Duolingo website, however, when it comes to Busuu's usability,	1	0

	problems arise from the first webpage when the user pushes the ‘Log in’ button located at the top right corner (figure 5), only to find a rejected error message (figure 6).		
Website Accessibility	Both sites are almost equal; however, Busuu is more demanding in data entry for logging in, which deteriorates accessibility of the user.	1	0
Globalization of Audiences	Both websites are suitable for global audiences and can support learners of miscellaneous cultures to the same level.	1	1
Website Heuristics	Duolingo’s is better regarding website heuristics, since users can more easily find “what”, “when” and “on the amount” one needs, easily and effectively. On the contrary, Busuu’s content amount needed is restricted to premium modes offered only for paid services. Furthermore, the emphasis and stress of urging the user for going premium and pay for further services frustrates and discourages visitors from using further Busuu’s website.	1	0
Social Media Use	Both websites focuses on social media and have vivid learning communities that stimulate and maintain interactions with friends and or professional acquaintances by creating, sharing and interacting on content and on achievements.	1	1
	TOTAL SCORE:	6	2

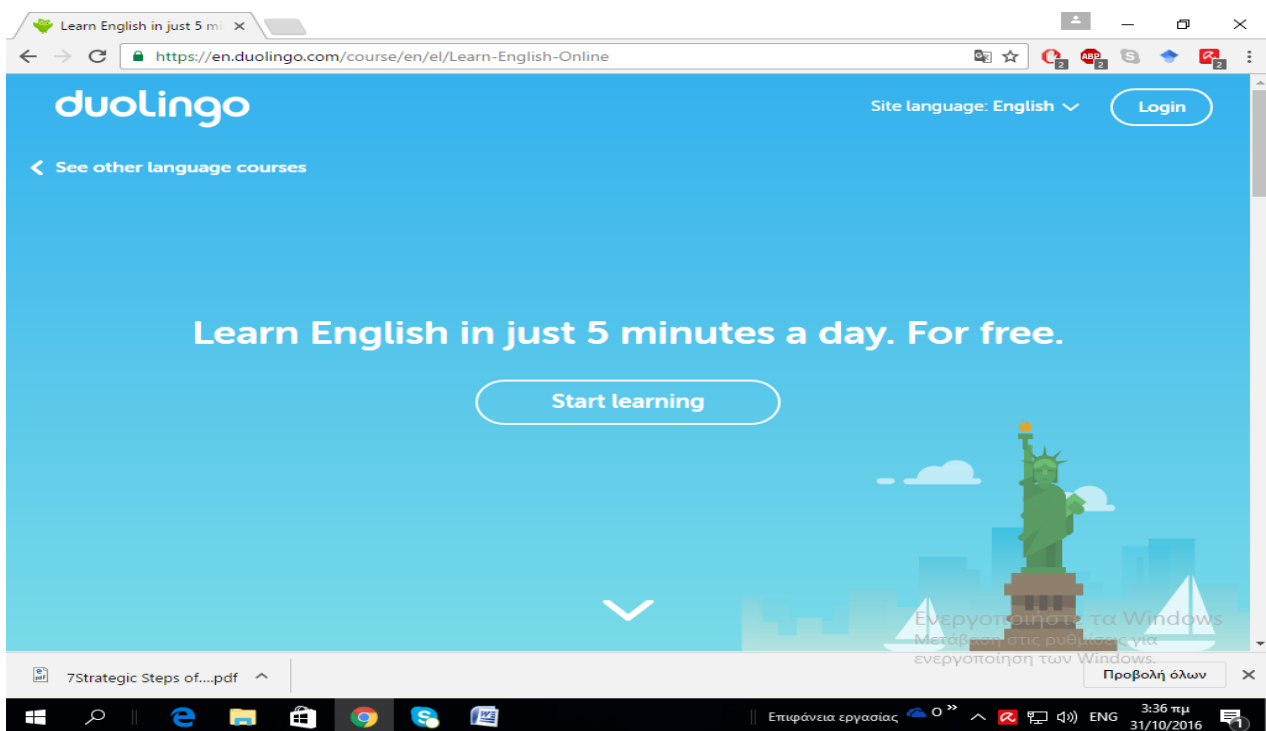


Figure 3: Duolingo’s website visual design.

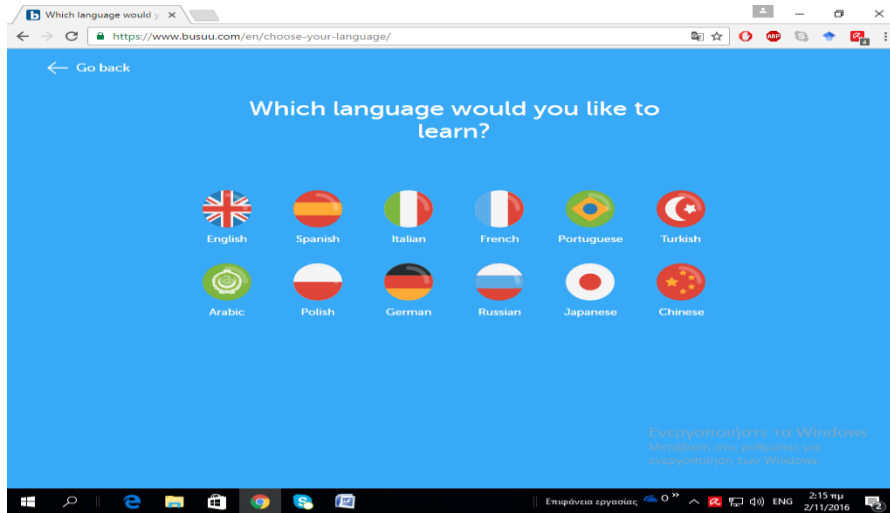


Figure 4: Busuu’s website visual design.

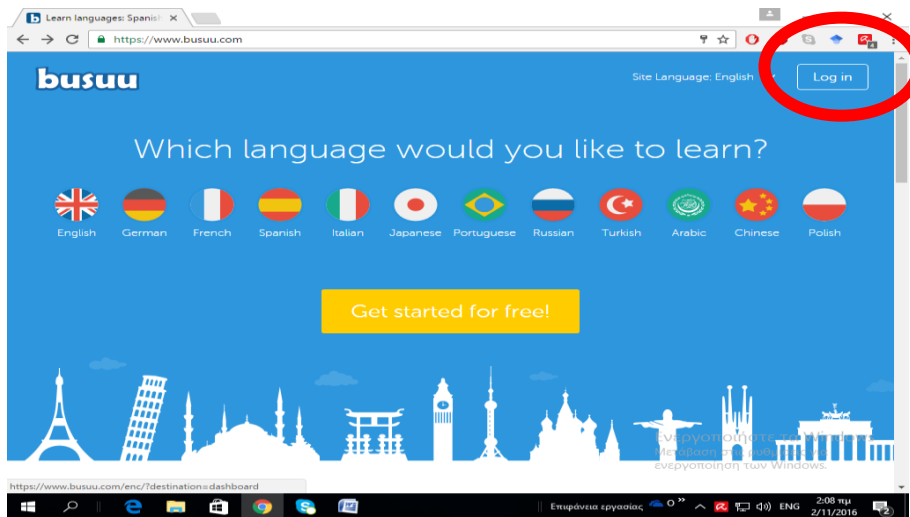


Figure 5: Busuu’s login button.

The response to pushing the “login” button is the rejected message coding 301, as shown on figure 6, (referring that page has permanently moved, however, this awkward button has never been removed from the webpage) causing dissatisfaction to the user.

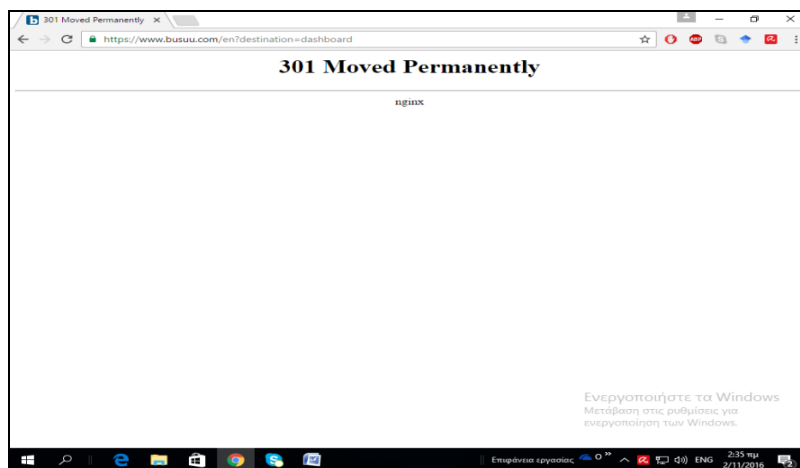


Figure 6: Busuu’s login button rejected message coding 301

5. Discussion of evaluation outcomes - Conclusions

For the purpose of this study we compared two e-learning websites of foreign languages - Duolingo and Busuu-, as examples of good use of the medium for informing or educating their target audience. Evaluation is based on learning English as a foreign language.

The assessment of the selected websites was performed by implementing a combined evaluation rubric based on educational, content and supplementary criteria and we concluded the hereunder suggestions:

5.1 The evaluation outcomes of Duolingo and Busuu websites assessment

- Both websites are full of information and present a variety of language topics for learning, however, the quality of information provided by Duolingo is more useful and functional.
- Both websites are available both as mobile applications and/or accessed by an internet browser.
- In both websites interactive communication is encouraged through miscellaneous features, such as vivid graphics and hyperlinks, however, Duolingo's interactive communication excels in quality and standards.
- Both websites send email notifications to motivate and engage learners to achieve their learning goals, however, Duolingo's email notifications are more motivational, engaging and inspirational, keeping learners connected with the website and the duolingo learning community. Daily emails remind user that learning a language require practice every single day and support user to keep going to reach the next target, to get more points and reach level.
- Busuu website is supported by newsletters that inform about new latest events and product-releases and has a character of commercial advertising and not mainly of a free e-learning website. In addition, the learner often wastes precious time by clicking and waiting for learning material to download, only to find out that content and new material is restricted to subscribers. Although, the Busuu's website is full of information, however, most of it is useless for the visitor and what's more frustratingly uses advertising for going premium that is very annoying and disturbing and discourages the visitor to further get involved with Busuu's website.

5.2 Differentiation on Gamification

Gamification as described at Gartner's (2014) IT glossary is the using of e-learning best practices so that course goals are associated with suitable interactions. The results of these best practices are shown on learner's satisfaction, engagement and content retention. Duolingo takes full advantage of language gamification and offers trophies and virtual rewards, thus encouraging the learners and get them more and more involved with the Duolingo website and learning community.

Duolingo is based on experiential learning as described by Andresen et al., (2000). It keeps track of learners' activity and resembles to video games, on the perspective that as the learner becomes better and better, achieves more rewards and ascends to higher levels.

5.3 Differentiation on Innovation

A great innovation of Duolingo, is the duolingo bots, which are robots powered by artificial intelligence that react in a different way to possible answers. When a learner does not feel very well or not very motivated, robots come up with suggestions and therefore trigger motivation and engagement. Moreover, the more practice of the learner, the smarter the robots become.

Furthermore, Duolingo offers the advantage for a teacher to get involved with this website and set up a virtual class to the benefit of his or her students. Duolingo for schools provides teachers the opportunity to create classrooms and assign challenging homework to their students, keeping track of their progress. Enrolled students obtain usernames and passwords to enter their virtual class and enjoy learning in an environment that motivates and inspires learners.

In addition, Duolingo provides to the teachers the opportunity to obtain the Duolingo certified educator certificate following successful completion of duolingo educator training program.

On the other hand, Busuu lacks of innovation and engagement policies that keep learners committed to the specific webpage.

5.4 Final conclusions

Nowadays, web-based learning environments have been greatly increased, whilst creating a need to redefine the way of assessing and evaluating a website for educational purposes.

The use of rubrics can provide a suggestion to this challenge, since they allow assessment based on qualitative and/or quantitative criteria.

This paper focuses on comparison and evaluation of two e-learning websites of foreign languages. The assessment of the selected websites was performed by implementing a proposed combined evaluation rubric based on educational, content and supplementary criteria.

Following the above combined evaluation rubric, the results have shown that the two websites under discussion, Duolingo and Busuu, may have some specific features in common, however, vary in many characteristics, concluding Duolingo to be more successful as an example of the good use of the medium for educational purposes, not only in the augmented e-learning experience and learners' engagement but also in the proper implementation of new technologies.

In this regard, Duolingo's website compared to Busuu's website has proved to be a better medium for educating target audiences efficiently and effectively. However, further research should be carried on to take into consideration supplementary pedagogical characteristics that were not examined in this study.

The critical conclusion of this study is that websites need evaluation before being used as an educational tool. The implementation of proposed rubric is expected to enable users to effectively evaluate websites for educational purposes.

References

- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. *Understanding adult education and training*, 2, 225-239. Retrieved from <http://complexworld.pbworks.com/f/Experience-based%20learning.pdf>
- Bay'a'a, N., Shehade, H. M. A., & Bay'a'a, A. R. (2009). A rubric for evaluating web-based learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 761-763.
- Boklaschuk, K., & Caisse, K. (2001). Evaluation of educational websites. *Educational Communications and Technology*, University of Saskatchewan. Retrieved from <http://etad.usask.ca/802papers/bokcaisse/bokcaisse.htm>
- Busuu website, retrieved from <http://www.busuu.com>
- Duolingo website, retrieved from <http://www.duolingo.com>
- Enterpulse (2002). The Internet Death Penalty: Most Web Visitors Never Return to Sites after a bad Experience. Retrieved from <http://www.enterpulse.com/news/051502.html>
- Fahy, P. J. (2016). *Online teaching in distance education and training: MDDE 621-2016 Study guide*. Athabasca, Canada: Athabasca University. Retrieved from http://cde.lms.athabascau.ca/pluginfile.php/53357/mod_resource/content/5/621SGAug2016.pdf
- Garrett, J.J. (2003). *The Elements of User Experience: User-Centered Design for the Web and Beyond*. 2nd Ed. New Riders Publications, Berkeley, CA, USA.
- Gartner's IT glossary (2014). Retrieved from <http://www.gartner.com/it-glossary/gamification-2/>

- Law, R., Ho, D., & Cheung C. (2004). A study of the functionality of hotel websites in mainland China and the United States. *Journal of Academy of Business and Economics*, 3(1), 202–209.
- Nielsen J., & Loranger, H. (2006). *Prioritizing Web Usability*. Eds. New Riders Publications, Berkeley, CA, USA.
- Prasad A., (2008). Seven Strategic Steps of Successful Internet Marketing To Make Your Business Boom. Eds. Global Marketing Resources. Retrieved from <http://www.thinkaroundcorners.com/2010/01/the-7-strategies-to-internet-marketing-success/>
- Redish, G. (2007). *Letting Go of the Words: Writing Web Content That Works*. San Francisco: Morgan Kaufmann. Retrieved from <http://www.redish.net/articles-a-slides>
- Morville, P. (2004). The U.S Department of Health and Human Services, Usability Website for the creation of usable and useful websites, retrieved from <http://www.usability.gov>
- Yang, Y.T.C., & Chan, C.Y. (2008). Comprehensive evaluation criteria for English learning websites using expert validity surveys. *Computers & Education* 51, 403-422. Retrieved from <http://fulltext.study/preview/pdf/349406.pdf>

References of Figures

- Figure 1: Website page of Duolingo. Image retrieved on 30-11-2016 from <https://www.duolingo.com>
- Figure 2: Website page of Busuu. Image retrieved on 30-11-2016 from <https://www.busuu.com>
- Figure 3: Duolingo's website visual design. Image retrieved on 30-11-2016 from <https://en.duolingo.com/course/en/el/Learn-English-Online>
- Figure 4: Busuu's website visual design. Image retrieved on 30-11-2016 from <https://www.busuu.com/en/choose-your-language/>
- Figure 5: Busuu's login button. Image retrieved on 30-11-2016 from <https://www.busuu.com>
- Figure 6: Busuu's login button rejected message coding 301. Image retrieved on 30-11-2016 from <https://www.busuu.com/en?destination=dashboard>

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αραμπατζή Αικατερίνη
katerina_arabatzi@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν σημάδια επαγγελματικής εξουθένωσης. Καταρχάς, παρατίθενται οι λειτουργικοί ορισμοί που αφορούν το φαινόμενο και στη συνέχεια τα αίτια, τα οποία οδηγούν σε αυτό. Ακολούθως αναπτύσσονται τα εξής ερωτήματα: α) Πώς και αν συνδέεται το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης με δημογραφικές παραμέτρους; β) Ποια ειδικότητα αναφέρει υψηλότερους δείκτες επαγγελματικού στρες; γ) Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών; Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν μετά από ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποκαλύπτουν ότι η εργασιακή ανασφάλεια, η μη συμμετοχή στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων, η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές, δημιουργούν υψηλά επίπεδα στρες στους εκπαιδευτικούς. Είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι παρά τη συναισθηματική εξουθένωση, οι

εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αισθάνονται ότι προσφέρουν έργο και δεν βιώνουν αποπροσωποποίηση.

Λέξεις κλειδιά: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, στρες εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που αφορά ένα σύνολο συμπτωμάτων διαφορετικό για κάθε άνθρωπο (Renzou, 2012). Για πρώτη φορά απαντάται στον Freudenberger και σε μελέτες που αφορούν τους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας (Freudenberger, 1974). Στη συνέχεια, η έρευνα επεκτάθηκε και στους εργαζομένους στο χώρο της υγείας, γενικά, σε κοινωνικές υπηρεσίες, στην εκπαίδευση, ενώ πρόσφατα θεωρήθηκε ότι αφορά κάθε εργαζόμενο, ανεξαρτήτως, πεδίου εργασίας (Tomic & Tomic, 2008). Το σύνδρομο ως έννοια δεν είναι ταυτόσημη με το στρες. Πηγάζει από τη δυσαρέσκεια στο χώρο εργασίας, η οποία προκύπτει από την επαφή με ανθρώπους και από τη σύγκρουση ατομικών και οργανωσιακών αναγκών (Sargos, 1988). Βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου είναι η απογοήτευση, η απάθεια, η ανία, η αποπροσωποποίηση, η αίσθηση ανικανοποίητου και η αντίληψη ότι η εργασία δεν είναι αυταξία αλλά ένας τρόπος ικανοποίησης προσωπικών αναγκών (Tomic & Tomic, 2008).

Η έρευνα της Maslach (1981) υπήρξε καθοριστική για την κατανόηση του φαινομένου. Υποστήριξε ότι περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: πρώτον, τη συναισθηματική κόπωση, δηλαδή την αίσθηση ότι η καθημερινή επαφή με ανθρώπους στην εργασία εξαντλεί τα συναισθηματικά αποθέματα του εργαζομένου και τον ωθεί στα όρια της αντοχής του. Δεύτερον, την αποπροσωποποίηση, που χαρακτηρίζεται από απώλεια της ενσυναίσθησης και του ενδιαφέροντος για τον άλλο. Τρίτον, τη μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και επάρκειας.

Κατά άλλους ερευνητές, πρόκειται για ένα σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από ψυχοσωματικά συμπτώματα, τα οποία οφείλονται στη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους και στον υπερβολικό φόρτο εργασίας. Ο πάσχων υποφέρει σωματικά από συχνούς πονοκεφάλους, γαστρεντερικές διαταραχές, για παράδειγμα, ταυτόχρονα όμως νιώθει θυμό, οργή, πως δεν είναι αρκετά καλός (Mandaglio, 1984). Επειδή όμως τα συμπτώματα αυτά μπορεί να οφείλονται σε πολλά και ποικίλα αίτια, πριν θεωρηθεί ότι πρόκειται για το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, θα πρέπει να αναζητηθεί η πηγή τους - να προέρχονται δηλαδή από την εργασία - και να εξεταστεί η ένταση, η συχνότητα και οι συνέπειες που έχουν για την εξωεπαγγελματική ζωή του πάσχοντος (Mandaglio, 1984).

Ειδικότερα για το χώρο της εκπαίδευσης, εκτός των παραπάνω, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και ο χρόνος της έρευνας, αν διεξάγεται στην αρχή, το τέλος του διδακτικού έτους ή μετά από διακοπές, καθώς και αν οι οικονομικές αλλαγές και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επηρεάζουν τη συμπτωματολογία (Kinnunen & Salo, 1994).

Εν κατακλείδι, το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλεται στην αλληλεπίδραση του εργαζομένου με το εργασιακό περιβάλλον και εκδηλώνεται με σωματικά συμπτώματα και αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά και την αυτοεικόνα.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό και την κατάταξη κατά σειρά βαρύτητας των στρεσογόνων παραγόντων, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ειδικότερα, να διερευνήσει αν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους επιβαρύνουν συναισθηματικά.

2. Αίτια και συνέπειες του συνδρόμου

Οι έρευνες αναφορικά με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως: η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η τάξη στην

οποία διδάσκει κάποιος, η βαθμίδα εκπαίδευσης, ο τύπος σχολείου, η ειδικότητα, δεν έχουν καταλήξει σε ομοφωνία (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Ως προς το φύλο, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση προκύπτει ότι η ένταση των συμπτωμάτων είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες, τους νέους εκπαιδευτικούς και τους άγαμους ή διαζευγμένους (Maslach & Jackson, 1981). Η διαφοροποίηση ως προς το φύλο οφείλεται κατά τον Oplatka (Oplatka, 2002) στο ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν διαφορετικό ήθος, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο και επιδιώκουν τη συνεργασία και τη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους.

Με μεγαλύτερη ένταση βιώνουν το σύνδρομο και όσοι έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα (Maslach & Jackson, 1981) αλλά και αυτοί που είναι αφοσιωμένοι μεν στην εργασία τους, αλλά έχουν μια ιδεατή εικόνα για αυτή. Και εδώ το αίτιο βρίσκεται στη σύγκρουση πραγματικότητας και ιδεατού (Mandaglio, 1984· Tomic & Tomic, 2008).

Αναφορικά με την ειδικότητα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα λεγόμενα «βασικά» μαθήματα, όπως: γλώσσα, μαθηματικά και θετικές επιστήμες, βιώνουν την εξουθένωση πιο έντονα και αυτό γιατί τα συγκεκριμένα μαθήματα θεωρούνται πιο δύσκολα από τους μαθητές (Mujtaba & Reiss, 2013).

Σχετικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι παρατηρήσεις που αφορούν τα δημογραφικά δεδομένα επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά και παρατηρήθηκε ότι, συγκρινόμενοι με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών, αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης ως προς τη συναισθηματική κόπωση και την αποπροσωποποίηση (Kantas & Vassilaki, 1997). Από άλλη έρευνα που έγινε σε δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψε ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους έγγαμους και πιο έντονη την αίσθηση της αποπροσωποποίησης. Επιπλέον, πιο εξουθενωμένοι εμφανίζονται οι δάσκαλοι των μικρότερων τάξεων. Ιδιαίτερη βαρύτητα φαίνεται να έχουν όχι τόσο οι δημογραφικές παράμετροι, όσο ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η ασάφεια των ρόλων, το κακό κλίμα μεταξύ συναδέλφων και η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002). Τέλος, ο μισθός που θεωρείται, ανεπαρκής είναι καθοριστικός στρεσογόνος παράγοντας (Μούζουρα, 2005).

Κατά τον Mandaglio (Mandaglio, 1984) το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης αφορά δύο πλαίσια σχέσεων: μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών. Αν οι συνάδελφοι είναι πολύ ανταγωνιστικοί, ο εκπαιδευτικός θα βιώνει στρες. Σημαντικό ρόλο παίζει εδώ το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποκρύπτουν τις εμπειρίες τους στο σχολείο από φόβο μήπως θεωρηθούν ανεπαρκείς, ενώ αν συζητούσαν με ειλικρίνεια θα αποκαλύπτονταν ότι στην πραγματικότητα τα προβλήματα είναι κοινά.

Στο πλαίσιο των σχέσεων με τους μαθητές, παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αφενός να έχει συνεχώς στο νου του το στόχο, που είναι να διδάξει το μαθητή, και αφετέρου να ελέγχει τις αντιδράσεις του σκεπτόμενος ότι η στάση του θα πρέπει να χαρακτηρίζεται μεν από ενσυναίσθηση χωρίς όμως να ταυτίζεται και να εγκλωβίζεται στο πρόβλημα του μαθητή (Mandaglio, 1984· Maslach, 1982).

Σημαντικός παράγοντας εξουθένωσης είναι και τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές επιδεικνύουν μειωμένη προσοχή, υπερκινητικότητα, απειθαρχία, επιθετική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους και ότι οι μαθητές τους τους απορρίπτουν. Αυτά τα συναισθήματα επηρεάζουν άμεσα την ψυχική τους υγεία (Tsouliouras et al., 2010). Πιο έντονο είναι το φαινόμενο σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω του ότι μεριμνούν για την ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους (Abel & Sewell, 1999· Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006).

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας είναι ένα ακόμα αίτιο. Οι εκπαιδευτικοί εκτός από τα διδακτικά καθήκοντα έχουν και διοικητικά, ενώ παράλληλα πρέπει να αντιμετωπίσουν μεγάλη γραφειοκρατία, ασάφεια ρόλων, χωρίς στιγμή να αποποιούνται την ευθύνη τόσων ανθρώπων με τους οποίους είναι επιφορτισμένοι ή να έχουν έστω θετική ανατροφοδότηση από τους

προϊσταμένους τους (Mandaglio, 1984). Αν δεν υπάρχει υποστηρικτικό δίκτυο και αν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι είναι έρμαιο των εργασιακών συνθηκών, χωρίς αυτονομία, αίσθηση επάρκειας και χωρίς συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να οδηγηθεί σε εξουθένωση (Fernet et al., 2013).

Άλλα αίτια είναι η απαξιωτική στάση των μαθητών προς τη μαθησιακή διαδικασία, η ανεπάρκεια χρόνου για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και για την προετοιμασία, η απειθαρχία και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών - γονέων, τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη ουσιαστικής και επαρκούς επιμόρφωσης, η επικέντρωση του σχολείου σε στόχους, όπως την εξεύρεση πόρων, και όχι στην ανάπτυξη των παιδιών (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006· Mujtaba & Reiss, 2013· Παππά, 2006· Renztou, 2012· Tomic & Tomic, 2008). Βαρύτητα έχει το μέγεθος των σχολικών μονάδων και ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα, καθώς εμφανίζονται εντονότερα συμπτώματα στρες σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μεγάλες σχολικές μονάδες και υπερπληθή τμήματα (Abel & Sewell, 1999).

Άλλος παράγοντας, που σχετίζεται με το πώς αντιλαμβανόμαστε την εργασία, είναι ότι η ζωή των σύγχρονων ανθρώπων νοηματοδοτείται από την εργασία τους και όχι από κοινωνικές, φιλοσοφικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις. Συνεπώς, αν η εργασία δεν προσφέρει στον άνθρωπο αυτό που αναζητούσε και οι εργασιακές του σχέσεις είναι κακές, τότε και η ύπαρξή του χάνει το νόημά της (Tomic & Tomic, 2008).

Από έρευνα (Sargos, 1988) που λαμβάνει υπόψη την οπτική γωνία των στελεχών της εκπαίδευσης – διευθυντών και υποδιευθυντών – προέκυψε ότι, εκτός των προαναφερθέντων, επιβαρυντικοί παράγοντες είναι η διαθεσιμότητα πόρων, οι ανάγκες του προσωπικού και τα δίκτυα επικοινωνίας, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου, η έλλειψη θετικής ανατροφοδότησης και οι αυξημένες απαιτήσεις της διοίκησης. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στη συναισθηματική κόπωση και την αποπροσωποποίηση.

Από την έρευνα των Kanta και Vassilaki (1997) προέκυψε ότι για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αίτια που οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση είναι: οι δυσχερείς συνθήκες εργασίας, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η δυσκολία στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών, η έλλειψη προοπτικών επαγγελματικής βελτίωσης και προαγωγής, οι χαμηλοί μισθοί, που δεν επαρκούν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους ωθούν στην παραπαιδεία (Kantas & Vassilaki, 1997). Η αύξηση διδακτικού ωραρίου, το Νέο Λύκειο, το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γυμνασίου, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων δημιουργούν πιέσεις σε όλη τη σχολική κοινότητα. Όλα αυτά πρέπει να υλοποιηθούν εντός ενός ζοφερού οικονομικού κλίματος, που πλήττει εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και σχολικές επιτροπές. Παράλληλα, μαθητές με μαθησιακά προβλήματα εντάσσονται σε γενικά σχολεία δημιουργώντας επαυξημένες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά χωρίς επιμόρφωση και χωρίς υποστηρικτικό, επί της ουσίας, πλαίσιο (Παππά, 2006). Και όλα αυτά χωρίς να παραμερίζεται ο πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία και η κοινωνικοποίηση των μαθητών (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002).

Οι συνέπειες του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ολέθριες τόσο για τους εκπαιδευτικούς ατομικά όσο και για την εκπαίδευση. Πρώτον, φθίνει η σωματική και ψυχική τους υγεία. Στη συνέχεια πλήττονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και κάποιες φορές καταφεύγουν σε εθισμούς για να ανταπεξέλθουν στο στρες (Renztou, 2012). Δεύτερον, εξαιτίας του έντονου στρες το ενδιαφέρον για τη δουλειά τους μειώνεται με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζουν ο,τιδήποτε καινοτόμο και απλώς να ανταπεξέρχονται στην καθημερινότητα (Παππά, 2006). Τρίτον, πλήττεται και το ήθος των μαθητών τους, εφόσον οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές χαρακτηρίζουν αρνητικά τους μαθητές τους, τους κατηγοριοποιούν, είναι απόμακροι συναισθηματικά. Συνεπώς, δημιουργείται αρνητικό κλίμα όχι μόνο στη σχολική αίθουσα αλλά και σε ολόκληρο το σχολείο (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2012). Τέλος, πέρα από τις συχνές

απουσίες, παρουσιάζονται και υψηλά ποσοστά αφυπηρετήσεων, εφόσον κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Fernet et al., 2013).

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των στρεσογόνων παραγόντων που πλήττουν τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται σε δημόσια, γενικά γυμνάσια και λύκεια του νομού Αττικής. Η έρευνα επιδιώκει να εντοπίσει και να κατατάξει κατά σειρά βαρύτητας τους στρεσογόνους παράγοντες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και, ειδικότερα, να εξετάσει πόσο τους επιβαρύνουν συναισθηματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Ακολούθως, συσχετίστηκαν οι δημογραφικοί παράγοντες: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία, τα επιπλέον πτυχία ή/και οι μεταπτυχιακές σπουδές, ο τύπος σχολείου (γυμνάσιο ή/και λύκειο) και ειδικότητα, με τους τρεις δείκτες που σηματοδοτούν την ύπαρξη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέλος, η ειδικότητα εξετάστηκε και ως προς τους στρεσογόνους παράγοντες.

3.1 Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κάναμε τις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

2. Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν στρες το οποίο σχετίζεται με την εργασία τους.
3. Οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στρες, παρουσιάζουν ακολούθως επαγγελματική εξουθένωση σε κάποια από τα 3 πεδία, τη συναισθηματική εξάντληση, την αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης και την αποπροσωποποίηση.
4. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών δημιουργούν υψηλά επίπεδα στρες.
5. Οι ειδικότητες που διδάσκουν τα λεγόμενα «βασικά» μαθήματα (ΠΕ02, φιλολόγων, ΠΕ03, μαθηματικών, ΠΕ04, φυσικών επιστημών) και οι ειδικότητες των ξενόγλωσσων μαθημάτων (ΠΕ05, γαλλικής, ΠΕ06, αγγλικής, ΠΕ07, γερμανικής) βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα στρες και άρα εξουθένωσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1. Συνδέεται το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης με τις δημογραφικές παραμέτρους και πώς;
2. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και κυρίως με την απειθαρχία;
3. Σχετίζεται η ειδικότητα με το εργασιακό στρες; Αν ναι, ποια ειδικότητα το βιώνει εντονότερα;

3.2. Δείγμα

Το δείγμα προσδιορίστηκε με τη διαδικασία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η συγκεκριμένη μέθοδος επελέγη γιατί έδινε τη δυνατότητα να απευθυνθούμε σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Η καταγραφή του ερωτηματολογίου έγινε χρησιμοποιώντας τη φόρμα που διατίθεται από την εφαρμογή Google docs. Η αποστολή και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά και ζητήθηκε από τους αρχικούς λήπτες να το προωθήσουν σε συναδέλφους τους. Δεν γνωρίζουμε πόσοι τελικά ήταν οι παραλήπτες του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα απάντησαν συνολικά 32 καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυμνασίων και λυκείων του νομού Αττικής.

3.3. Θέματα Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, έχει βασιστεί σε εργασίες άλλων ερευνητών, ώστε να έχει ήδη αξιολογηθεί, σταθμιστεί και ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία. Το Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 1996), είναι ένα εξαιρετικά αξιόπιστο εργαλείο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί κατ' επανάληψη από τους ερευνητές (Kantas & Vassilaki, 1997· Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006· Μούζουρα, 2005· Renztou, 2012· Tomic & Tomic, 2008· Tsouloupas et al., 2010· Χαραλάμπους, 2012). Το ερωτηματολόγιο για τους εκαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει ήδη ελεγχθεί ως προς το β' μέρος από τις Μούζουρα και Χαραλάμπους με ανάλυση αξιοπιστίας alpha του Cronbach που είναι .91 στη Μούζουρα και .89 στη Χαραλάμπους. Το γ' μέρος σταθμίστηκε με τον ίδιο δείκτη από τους Maslach και Jackson με .90 στη συναισθηματική εξάντληση, .79 στην αποπροσωποποίηση και .71 στην προσωπική επίτευξη.

4. Αποτελέσματα

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν στρες που σχετίζεται με την εργασία τους. Οι πέντε πλέον στρεσογόνοι παράγοντες είναι: η εργασιακή ανασφάλεια, οι πολλοί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, ο ανεπαρκής μισθός, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά των μαθητών. Οι λιγότερο σημαντικοί είναι η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η παραμονή στο σχολείο πέραν του ωραρίου. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών δημιουργούν υψηλά επίπεδα στρες, και ακόμη πιο στρεσογόνο είναι να υπάρχουν πολλοί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς σε μια τάξη.

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Δ. Ε. και στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζουν μειωμένη αποπροσωποποίηση και υψηλή αίσθηση προσωπικής επίτευξης. Η ερευνητική υπόθεση ότι οι ειδικότητες φιλολόγων, μαθηματικών, φυσικών επιστημών και των ξενόγλωσσων μαθημάτων βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες δεν επαληθεύτηκε από τα δεδομένα.

Ως προς τα δημογραφικά δεδομένα φαίνεται ότι η συναισθηματική κόπωση συναρτάται με το τύπο σχολείου και τα επιπλέον τυπικά προσόντα, η αίσθηση προσωπικής επίτευξης με την ηλικία, την προϋπηρεσία, τον τύπο σχολείου, την ειδικότητα. Η αποπροσωποποίηση δεν είναι συναφής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η απειθαρχία είναι συναφή με τη συναισθηματική εξουθένωση, αλλά δεν δημιουργούν αίσθηση αποπροσωποποίησης ή μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Τέλος, δεν προκύπτει συνάφεια ειδικότητας και στρεσογόνων παραγόντων.

4.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες το οποίο προέρχεται κυρίως από τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας. Ο πλέον στρεσογόνος παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η εργασιακή ανασφάλεια. Δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης με την απειλή διαθεσιμότητας και απόλυσης των εκπαιδευτικών, το εύρημα είναι αναμενόμενο. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη σχετική έρευνα της Χαραλάμπους (2012), οι πιο στρεσογόνοι παράγοντες ήταν ο ανεπαρκής μισθός, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Το δεύτερο εύρημα, οι πολλοί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, πιθανόν να οφείλεται πάλι σε πρόσφατες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης με την αύξηση του αριθμού μαθητών ανά τμήμα. Ενώ η ύπαρξη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς έχει αναφερθεί στη βιβλιογραφία ως παράγοντας επιβαρυντικός, εδώ λειτουργεί τρόπον τινά αθροιστικά. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους. Η μη συμμετοχή στη

λήψη αποφάσεων είναι δεύτερη στη Μούζουρα (2005) και στη Χαραλάμπους (2012). Ίσως δηλώνει ότι, αν οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν μέρος στις αποφάσεις που τους αφορούν, να βίωναν χαμηλότερα επίπεδα στρες. Η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων θεωρείται επιβαρυντικός παράγοντας και στη διεθνή βιβλιογραφία (Fernet et al., 2013). Πιθανώς να συνδέεται και με τον πρώτο παράγοντα, εφόσον δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Δεν εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία κάτι αντίστοιχο με το εύρημα ως προς το λιγότερο σημαντικό παράγοντα, την παραμονή στο σχολείο πέραν του ωραρίου. Πιθανώς, να οφείλεται σε διαφορετικές συνθήκες εργασίας ή περιβάλλοντα.

Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μέτρια. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης, αλλά βιώνουν παρόλα ταύτα χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, ευρήματα που συμφωνούν με την έρευνα των Kanta και Vassilaki (1997), παρότι αυτοί συγκρίνουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς με τους συναδέλφους τους του εξωτερικού.

Ως προς τα δημογραφικά δεδομένα φαίνεται ότι η συναισθηματική κόπωση συναρτάται με το τύπο σχολείου και τα επιπλέον τυπικά προσόντα, αφενός γιατί είναι διαφορετικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός σε κάθε τύπο σχολείου και αφετέρου γιατί όσοι έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα αναμένουν κάτι περισσότερο από την εργασία τους. Ως προς τα τυπικά προσόντα το εύρημα επιβεβαιώνεται από τους Maslach και Jackson (1981) και Tomic και Tomic (2008). Η αποπροσωποποίηση δεν είναι συναφής με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η απειθαρχία είναι συναφή με τη συναισθηματική εξουθένωση, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Mandaglio, 1984· Tsouloupas et al., 2010) αλλά δεν δημιουργούν αίσθηση αποπροσωποποίησης ή μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Τέλος, δεν προκύπτει συνάφεια ειδικότητας και στρεσογόνων παραγόντων, σε αντίθεση με τα ευρήματα έρευνας που έδειξε ότι οι διδάσκοντες βασικά μαθήματα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες (Mujtaba & Reiss, 2013).

5. Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε διάφορους περιορισμούς. Καταρχάς, ο τρόπος αποστολής του ερωτηματολογίου, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δεν απεικονίζει σαφώς το δείγμα μας και δεν μας επιτρέπει να γνωρίζουμε πόσοι τελικά ήταν οι αποδέκτες. Για τον ίδιο λόγο δεν μπορέσαμε να διασφαλίσουμε ότι θα υπάρχουν απαντήσεις από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Παρότι από τις απαντήσεις φαίνεται ότι εκπροσωπούνται οι περισσότερες ειδικότητες, εντούτοις δεν υπάρχει η άποψη όλων. Επίσης, αριθμητικά στο δείγμα υπερτερούν οι φιλόλογοι και οι υπόλοιπες ειδικότητες σε κάποιες περιπτώσεις εκπροσωπούνται μόνο από έναν συμμετέχοντα.

Η μέθοδος δειγματοληψίας-χιονοστιβάδας δεν ήταν η αρχική μας επιλογή. Ενώ αρχικά είχαμε αποφασίσει να γίνει δειγματοληψία κατά συστάδες, προσκρούσαμε στην επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρά τη ρητή διαβεβαίωση ότι η ανωνυμία τους διασφαλίζεται και ότι η χρήση του ερωτηματολογίου είναι μόνο ερευνητική, ήταν διστακτικοί και δεν συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο.

Πιθανώς οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να επηρεάστηκαν από το χρόνο που τους διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο. Απεστάλη λίγες ημέρες μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων και οι ολιγοήμερες διακοπές ίσως επέδρασαν στο πώς απάντησαν οι ερωτηθέντες. Για να υπάρξει πληρέστερη εικόνα, θα ήταν ίσως καλύτερο να δοθεί το ερωτηματολόγιο σε διάφορους χρόνους, στην αρχή και στο τέλος του διδακτικού έτους, πριν και μετά από διαστήματα ολιγοήμερων διακοπών (Kinnunen & Salo, 1994).

Επιπλέον, προκειμένου να υπάρξει πληρέστερη και σε μεγαλύτερο εύρος διερεύνηση του φαινομένου, θα ήταν σκόπιμο παράλληλα με την ποσοτική να γίνεται και ποιοτική έρευνα ώστε να εντοπιστούν και άλλοι παράγοντες που ενδέχεται να μην συμπεριλαμβάνονται στο παρόν ερωτηματολόγιο. Θα ήταν ενδιαφέρον να συμπεριληφθούν στην έρευνα και εκπαιδευτικοί από Τεχνικά-Επαγγελματικά σχολεία, από γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής και από ιδιωτικά

σχολεία, εφόσον κάθε μια από τις ομάδες αυτές αντιμετωπίζει άλλο μαθητικό δυναμικό και άλλα προβλήματα, εκτός από αυτά που μετρώνται με το ερωτηματολόγιο, και που ενδέχεται να είναι περισσότερο στρεσογόνα. Τέλος, η παρούσα έρευνα αφορά μόνο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Θα ήταν σκόπιμο η έρευνα να συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς άλλων μεγάλων αστικών κέντρων και μη αστικών περιοχών προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τους στρεσογόνους παράγοντες.

6. Συμπεράσματα

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που πλήττει τους εκπαιδευτικούς και προκαλεί προβλήματα όχι μόνον στην υγεία τους αλλά και στις σχέσεις τους με τους άλλους. Τα αίτια της εμφάνισής του στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τη δεδομένη ιστορική στιγμή, σχετίζονται με παράγοντες που άπτονται πολιτικών επιλογών και κοινωνικών συνθηκών. Η εργασιακή ανασφάλεια, η αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν λαμβάνεται υπόψη από τα κέντρα λήψης αποφάσεων, η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές, ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε στρες. Αξιοσημείωτο είναι ότι παρά τη συναισθηματική εξουθένωση, εντούτοις συνεχίζουν να αισθάνονται ότι προσφέρουν έργο και δεν βρίσκονται απρόσωποι ενώπιον των μαθητών τους. Τα δημογραφικά δεδομένα δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τέλος, διαφαίνεται ότι η επίλυση του προβλήματος δεν είναι κάτι που μπορεί να βρει ατομική λύση. Από τη μια, οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους τους είναι καθοριστική. Μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών αλλά και την επιμόρφωση, το εργασιακό άγχος μπορεί να ελαττωθεί (Kinnunen & Salo, 1994· Mandaglio, 1984· Mujtaba & Reiss, 2013· Tsouloupas et al., 2010). Από την άλλη, είναι σαφές ότι απαιτείται πολιτική βούληση ώστε να επιλυθούν τα προβλήματα που άγχουν τους εκπαιδευτικούς και να βοηθηθούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εργασίας που θα λειτουργεί υποστηρικτικά (Fernet et al., 2013).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μεταξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, τ. 5, 103-127.
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετάφρασ.). Αθήνα: Ίων.
- Κόκκινος, Κ. Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.) Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.). *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο*. Λευκωσία, 1065-1074.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού - συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. (Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε στις 7-4-2014 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23716>.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 11, 135-142.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. (Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα). Ανακτήθηκε στις 7-4-2014 από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3278/theFile>.

Ξενογλώσση

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293.
- Fernet, C., Austin, S., Trepanier, S.-G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22 (2), 123-137.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress: An international Journal of Work, Health & Organisations*, 11 (1), 94-100.
- Kinnunen, U., & Salo, K. (1994). Teacher stress: An eight-year follow up study on teachers' work, stress, and health. *Anxiety, Stress & coping: An International Journal*, 7 (4), 319-337.
- Mandaglio, S. (1984). The helping professional and teacher burnout. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 12 (1), 31-38.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99-113.
- Mujtaba, T., & Reiss, M. (2013). Factors that lead to positive or negative stress in secondary school teachers of mathematics and science. *Oxford Review of Education*, 39 (5), 627-648.
- Oplatka, I. (2002). Women principals and the concept of burnout: an alternative voice? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 5 (3), 211-226.
- Renzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. *Child care in Practice*, 18 (2), 165-181.
- Sarros, J. C. (1988). School administrators write about burnout: individual and organizational implications. *British Educational Research Journal*, 14 (2), 175-190.
- Tomic, W., & Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs and Values*, 29 (1), 11-27.
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M., & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (2), 173-189.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΕΝΤΑΧΤΗΚΑΝ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

Ιορδανίδου Φωτεινή
fiordan@sch.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το «Νέο σχολείο» αποτέλεσε μια στρατηγική προσέγγιση για τη μεταρρύθμιση στην παιδεία. Υλοποιήθηκε μέσα από ένα πλέγμα αλλαγών στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση ενδεχόμενων οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), που αποτελούν την άμεση εφαρμογή του «Νέου Σχολείου» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εμποδίζοντας την πλήρη εφαρμογή του σχεδίου. Η έρευνα

πραγματοποιήθηκε το 2015-2016 σε δείγμα 182 εκπαιδευτικών της Χαλκιδικής με εργαλείο το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το λογισμικό SPSS. Η έρευνα αναδεικνύει οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα των ενταγμένων σχολικών μονάδων στο σχέδιο δράσης του «Νέου Σχολείου», όπως ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, υποχρηματοδότηση, ύπαρξη εμποδίων στην ανάπτυξη συνεργασίας, μη έγκαιρη στελέχωση, έλλειψη στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων. Επίσης διαπιστώνεται ότι οι δράσεις του «Νέου Σχολείου» συμβάλλουν τόσο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όσο και στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Σχολείο, βελτίωση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ποιοτική αναβάθμιση.

1. Εισαγωγή

Το «Νέο σχολείο» αποτέλεσε ένα μεγαλόπνοο σχέδιο δράσης με σκοπό το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (ΥΠΑΔΜΘ, 2010α, · ΥΠΑΔΜΘ, 2010β). Η υλοποίησή του θεωρήθηκε απαραίτητη, λόγω της αποτυχίας του εγχειρήματος του Ολοήμερου Σχολείου (Διαμαντοπούλου, 2010).

Το «Νέο Σχολείο» σχεδιάστηκε υιοθετώντας πλήρως τις συστάσεις οργάνων και οργανισμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με στόχο την αντιμετώπιση σύγχρονων αλλαγών και προκλήσεων (ΥΠΑΔΜΘ, 2010β · European Commission, 1995 · European Council, 2000 · Committee on Culture and Education, 2009 · OECD, 2009), αποδεικνύοντας έτσι ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια, όπως επισημαίνουν οι Ανδρικοπούλου και Καυκάλας (όπ.ανάφ. στο Μουσιδίου, 2013) τον «*κυρίαρχο παράγοντα των εκπαιδευτικών πολιτικών*» (σελ.10).

Τον Ιούνιο του 2010 το ΥΠΑΔΜΘ προέβη σε άμεση εφαρμογή του «Νέου Σχολείου» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΥΠΑΔΜΘ, 2010γ · ΥΠΑΔΜΘ, 2010δ), ορίζοντας στο πλαίσιο του δεύτερου άξονα που ανήκει στη δέσμη των άμεσων μέτρων του «Νέου Σχολείου» (ΥΠΑΔΜΘ, 2010ε) το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (εφεξής ΕΑΕΠ).

2. Κυρίως μέρος

Οργάνωση και λειτουργία του «Νέου Σχολείου» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το Νέο Σχολείο αναφορικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση βασίζεται στην υιοθέτηση «*μιας νέας φιλοσοφίας για το ολοήμερο προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενιαίου σχολείου*» (Διαμαντοπούλου, 2010, παρα.5). Είναι ένα σχολείο που το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα αναμορφώνεται ως προς το σχολικό χρόνο, την κατανομή του χρόνου στα μαθήματα, την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων και νέων εκπαιδευτικών και διδακτικών μεθόδων, την εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων με εξορθολογισμό της ύλης.

2.1. Υλικοτεχνική υποδομή - εξοπλισμός και χρηματοδότηση

Το ΥΠΑΔΜΘ συμπεριέλαβε στα άμεσα μέτρα για το «Νέο Σχολείο» την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής των ΕΑΕΠ. Έτσι προχώρησε στον εξοπλισμό των πρώτων 800 σχολείων με δέκα φορητούς υπολογιστές (ΥΠΑΔΜΘ, 2010στ), παρά τη «*δημοσιονομική συγκυρία*» (ΥΠΑΔΜΘ, 2010β, σελ.20). Τον ίδιο εξοπλισμό παρέλαβαν το 2015 και άλλα 198 σχολεία που είχαν ενταχθεί στο σχεδιασμό του «Νέου Σχολείου» το 2011-2012 (ΥΠΠΕΘ, 2015α).

Ωστόσο για την κάλυψη των λειτουργικών τους αναγκών δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη χρηματοδότηση, πέραν της πάγιας και αισθητά μειωμένης προς όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας (Εμβαλωτής, Μπονίδης, & Ανδρουλάκης, 2011 · Μπούργος, 2012).

2.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Το ΥΠΔΒΜΘ στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση, προετοιμασία και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το «Νέο Σχολείο», υλοποίησε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς των ΕΑΕΠ με τον τίτλο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης», βασισμένο στις αρχές και μεθοδολογίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2011 στοχεύοντας στην επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών μέχρι το 2013. Ωστόσο υλοποιήθηκε μόνο η πιλοτική εφαρμογή (ΥΠΔΒΜΘ, 2010ζ). Επίσης πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας για εκπαιδευτικούς Αγγλικής, Πληροφορικής, Θεατρικής Αγωγής, Εικαστικών και Μουσικής (ΥΠΔΒΜΘ, 2010η).

3. Διαπιστώσεις και προβληματισμοί σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων

Με την εφαρμογή του «Νέου Σχολείου»-Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με ΕΑΕΠ δημιουργήθηκε ελπίδα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς για ένα διαφορετικό σχολείο. Ωστόσο σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, αναδύονται κάποιες διαπιστώσεις αλλά και προβληματισμοί που απορρέουν από τη εξάχρονη εφαρμογή του θεσμού στην πράξη.

3.1. Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή – εξοπλισμό και χρηματοδότηση

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης δύναται να επιτευχθεί όπως επισημαίνει ο Γερμανός (2006) μόνο μέσα από μια ολοκληρωμένη παρέμβαση, που να περιλαμβάνει ταυτόχρονα εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και παιδαγωγική σχεδίαση του σχολικού χώρου, αφού όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνουν οι Πυργιωτάκης και Αλπέντζου (2001), *«χώρος και πρόγραμμα αλληλοσυμπληρώνονται και το ένα λειτουργεί πάντα σε σχέση με το άλλο»* (σελ.139).

Ωστόσο το υπουργείο εκτός από τον εξοπλισμό σε Η/Υ, δεν προχώρησε σε καμία είδους βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, τα οποία λειτούργησαν με την υπάρχουσα υποδομή τους, πιθανότατα λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης με πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία τους. Επίσης η περιορισμένη κρατική χρηματοδότηση πιθανότατα λόγω της οικονομικής συγκυρίας, ενδέχεται να μην είναι ικανή να καλύψει τις αυξημένες λειτουργικές ανάγκες που απορρέουν από την εφαρμογή του σχεδίου.

3.2. Ως προς την στελέχωση των σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με τον Ployhard (2006) το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού. Κατ'επέκταση η λειτουργία της στελέχωσης αποτελεί μια διαδικασία πρωταρχικής και στρατηγικής σημασίας (Δάρρα, Υφαντή, Προκοπιάδου, & Σαΐτης, 2010 · Ployhard, 2006 · Σαΐτης, 2005).

Η στελέχωση των σχολικών μονάδων που εντάχτηκαν στο σχεδιασμό του «Νέου Σχολείου» βασίστηκε κυρίως, αναφορικά με τις ειδικότητες, τόσο με το πλεονάζον εκπαιδευτικό προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και με προσλήψεις αναπληρωτών.

Με δεδομένο όπως επισημαίνει η Δάρρα κ.ά. (2010), ότι η στελέχωση οφείλει να γίνει και τη σωστή χρονική στιγμή ώστε να μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού, η πρόσληψη μεγάλου αριθμού αναπληρωτών εκπαιδευτικών και μάλιστα με μεγάλη χρονική καθυστέρηση, καθώς και οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών λόγω αποσπάσεων, *«αποκαλύπτει τις εγγενείς δυσκολίες του συστήματος να αντιμετωπίσει υπαρκτές ανάγκες των σχολείων σε ανθρώπινο δυναμικό»* (ό.π.:45). Εν κατακλείδι η μη έγκαιρη και ανεπαρκής στελέχωση ενδέχεται να δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του.

3.3. Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, με την αλλαγή του τρόπου προσέγγισης της γνώσης μέσω νέων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού που αναδεικνύεται

μέσα από τις αλλαγές αυτές, καταδεικνύει την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη και επιμόρφωσή του (Βενιοπούλου, 2015 · Μαυρογιώργος, 1999), τόσο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών που αναδύονται μέσα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σταμάτη, 2012), όσο και για την άρση πιθανών αντιστάσεων που δημιουργεί το νέο αυτό περιβάλλον, οι οποίες οφείλονται σε προϋπάρχουσες αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές (Αρβανίτη 2006 · Βενιοπούλου 2015).

Αν και το ΥΠΔΒΜΘ στη ρητορική του προτάσσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως πρώτη προτεραιότητα, η πραγματικότητα το διαψεύει. Εκτός από την πιλοτική εφαρμογή του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), δεν προέβη σε άλλη συστηματική και στοχευμένη επιμορφωτική δράση με ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στο ίδιο το πρόγραμμα.

4. Διεξαγωγή της έρευνας – στόχος – ερευνητικές υποθέσεις

Το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας λόγω της επαγγελματικής ιδιότητας ως εκπαιδευτικού, καθώς και η έλλειψη συνεχιζόμενης αξιολόγησης του σχεδίου δράσης του «Νέου Σχολείου», αποτέλεσαν την αιτία για περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως σκοπό να διερευνήσει αν υπάρχουν προβλήματα ως προς την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις του «Νέου Σχολείου», μέσω της καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ενταγμένες στο σχέδιο δράσης του «Νέου Σχολείου» σχολικές μονάδες της Χαλκιδικής. Με βάση το γενικό σκοπό διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υ1. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στο «Νέο Σχολείο»-Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με ΕΑΕΠ υπάρχουν οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα που εμποδίζουν την πλήρη εφαρμογή του σχεδίου.

Υ2. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι το «Νέο Σχολείο» συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων καθώς και στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου.

4.1. Το δείγμα και η μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2015-2016, αφού είχε προηγηθεί η έγκρισή της από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με τη χρήση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα δώδεκα (12) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ της Χαλκιδικής.

Συμπληρώθηκαν 182 ερωτηματολόγια, τα οποία και κατέληξαν σε στατιστική ανάλυση. Θεωρήθηκε ότι τα 182 ερωτηματολόγια επαρκούν για να εξαχθούν σημαντικά έγκυρα αποτελέσματα που να αντιστοιχούν στον πραγματικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δώδεκα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ της Χαλκιδικής. Ο πληθυσμός αυτός είναι 262 άτομα και με αυτά τα δεδομένα, υπάρχει επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και περιθώριο σφάλματος 4,02%. Αυτά τα μεγέθη είναι αποδεκτά ώστε να θεωρηθεί ότι τα αποτελέσματα θα είναι έγκυρα για προβολή στον πληθυσμό, κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (ερωτήσεις 1-7) στοχεύει στη συγκέντρωση δημογραφικών – προσωπικών - υπηρεσιακών στοιχείων των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος (ερωτήσεις 8-16) στοχεύει στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με προβλήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων. Τέλος το τρίτο μέρος (ερωτήσεις 17-18) στοχεύει στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν το εγχείρημα συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όσο και στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου.

Η έρευνα βασίστηκε κυρίως στην εκτεταμένη ποσοτική ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού SPSS.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Για την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται παρακάτω τα κυριότερα αποτελέσματα.

5.1. Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων που εντάχθηκαν στο σχέδιο δράσης του «Νέου Σχολείου»

Αναφορικά με την ερώτηση «Ποιους ειδικούς χώρους περιλαμβάνει η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής σας μονάδας;», οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 1: Ειδικοί χώροι

		N	Percent	Percent of Cases	
8 Ειδικοί χώροι που υπάρχουν στο σχολείο	E8.1_Αίθουσα Πολλαπλών χρήσεων	147	22,50%	80,77%	
	E8.2_Αίθουσα Φυσικών Επιστημών	25	3,80%	13,74%	
	E8.3_Αίθουσα Εικαστικών	82	12,50%	45,05%	
	E8.4_Αίθουσα Μουσικής	54	8,30%	29,67%	
	E8.5_Αίθουσα Θεατρικής Αγωγής	16	2,40%	8,79%	
	E8.6_Αίθουσα Πληροφορικής	182	27,80%	100,00%	
	E8.7_Βιβλιοθήκη Αναγνωστήριο	-	133	20,30%	73,08%
	E8.8_Εστιατόριο		15	2,30%	8,24%
Σύνολο		654	100,00%	359,34%	

Σχετικά με την ερώτηση «Οι ειδικοί χώροι που διαθέτει η σχολική σας μονάδα, βρίσκονται σε καλή κατάσταση;», το 83,52% του δείγματος απάντησαν θετικά και μόνο το 16,48% αρνητικά.

Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι ο υπάρχων εξοπλισμός της σχολικής σας μονάδας καλύπτει τις ανάγκες που απορρέουν από την εφαρμογή του προγράμματος;», το 69,23% των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά και το 30,77% θετικά.

Αναφορικά με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι η κρατική χρηματοδότηση καλύπτει ικανοποιητικά τις ανάγκες που απορρέουν από την εφαρμογή του προγράμματος;», το 90,66% του δείγματος απάντησε αρνητικά και μόνο το 9,34% θετικά.

Σχετικά με την ερώτηση «Ποιοι από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ότι εμποδίζουν τη δική σας συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας;», οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2: Εμπόδια στην συνεργασία

		N	Percent	Percent of cases
12.Τι εμποδίζει τη συνεργασία σας με άλλ	E12.1_Η μη έγκαιρη στελέχωση	104	25,3%	57,46%

	E.12.2_Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών	47	11,4%	25,97%
	E12.3_Οι λίγες συνεδριάσεις Συλλόγου	39	9,5%	21,55%
	E12.4_Το διαφορετικό εργασιακό ωράριο	99	24,1%	54,70%
	E12.5_Η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου	87	21,2%	48,07%
	E12.6_ Η επιφυλακτικότητα παλιών-νέων	35	8,5%	19,34%
Total		411	100,0%	227,07%

Στην ερώτηση «Η σχολική μονάδα σας στελεχώθηκε έγκαιρα με το ανάλογο εκπαιδευτικό προσωπικό;», το 73,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά και το 26,9% θετικά.

Αναφορικά με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι ο τρόπος με τον οποίο στελεχώνεται η σχολική σας μονάδα, δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία της;», το 64,84% του δείγματος απάντησε θετικά και το 35,16% αρνητικά.

Σχετικά με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι έχουν αυξηθεί οι ανάγκες σας για επιμόρφωση λόγω της εφαρμογής του προγράμματος;», το 71,43% των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά και το 28,57% αρνητικά.

Στην ερώτηση «Ποιος τρόπος επιμόρφωσης θεωρείτε ότι καλύπτει καλύτερα τόσο τις εκπαιδευτικές ανάγκες που αναδεικνύονται από την εφαρμογή του προγράμματος, όσο και τη γενικότερη επαγγελματική σας ανάπτυξη;», οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3: Επιθυμητός τρόπος επιμόρφωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σεμινάρια/ημερίδες/συνέδρια	67	36,8	37,22%	37,2
	Επιμορφωτικές συναντήσεις με σχολικούς συμβούλους	14	7,7	7,78%	45,0
	Ενδοσχολική/διασχολική επιμόρφωση	54	29,7	30,00%	75,0
	Επιμόρφωση με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	16	8,8	8,89%	83,9
	Αυτομόρφωση	29	15,9	16,11%	100,0
	Total	180	98,9	100,00%	
Missing	System	2	1,1		
Total		182	100,0		

5.2. Συμβολή του «Νέου Σχολείου» στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου.

Ως προς την ερώτηση «Εκτιμάτε ότι το «Νέο Σχολείο» συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων;», το 73,63% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά, ενώ το 26,37% αρνητικά.

Τέλος στην ερώτηση «Εκτιμάτε ότι το «Νέο Σχολείο» συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του Δημόσιου Σχολείου;», το 78,02% των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά και μόνο το 21,98% αρνητικά.

6. Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

6.1. Για θέματα οργάνωσης και λειτουργίας

Σχετικά με την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σχολεία της έρευνας εκτός από αίθουσα πληροφορικής παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις στους υπόλοιπους ειδικούς χώρους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από την έρευνα του ΠΠΕΜ-ΔΟΕ (Εμβλωτής κ.ά., 2011) σύμφωνα με την οποία, η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή θεωρείται ελλιπής απέχοντας πάρα πολύ από τις απαιτήσεις του προγράμματος. Επίσης στην έρευνα του Νεβεσκιώτη (2011) αναδεικνύεται ότι τα σχολεία παρουσιάζουν ελλείψεις σε χώρους που είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την εύρυθμη λειτουργία τους. Πιο μετριοπαθείς απόψεις αναδεικνύονται στην έρευνα του Μπούργου (2012), σύμφωνα με την οποία διαπιστώνονται μεν ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, που όμως δε δυσχεραίνουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των σχολείων.

Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι το 69,23% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο υπάρχων εξοπλισμός της σχολικής μονάδας δεν καλύπτει τις ανάγκες που απορρέουν από την εφαρμογή του προγράμματος. Το αποτέλεσμα θεωρείται αναμενόμενο, καθότι τόσο η αύξηση του χρόνου παραμονής στο σχολείο, όσο και τα νέα γνωστικά αντικείμενα που εμπεριέχουν κίνηση και δράση (Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Εικαστικά), απαιτούν και προϋποθέτουν αντίστοιχους κατάλληλους χώρους και σχετικό εξοπλισμό (Βιτσιλάκη & Πυργιωτάκης, 2001). Η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Εμβλωτής κ.ά., 2011 · ΕΠΕΔΒΜ, 2013), ενώ στην έρευνα του Νεβεσκιώτη (2011), ο εξοπλισμός χαρακτηρίζεται μάλλον ικανοποιητικός, αλλά σε καμία περίπτωση επαρκής.

Αναφορικά με τη χρηματοδότηση των συγκεκριμένων σχολείων τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία (90,66%) θεωρούν ότι η κρατική χρηματοδότηση δεν καλύπτει ικανοποιητικά τις ανάγκες του προγράμματος. Το αποτέλεσμα συγκλίνει και με σχετικές έρευνες (Εμβλωτής κ.ά., 2011 · ΕΠΕΔΒΜ, 2013). Το εύρημα μπορεί να αποδοθεί τόσο στη δημοσιονομική συγκυρία που βρίσκεται η χώρα (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β), όσο και στην έλλειψη σωστής διαχείρισης των υπάρχόντων οικονομικών πόρων (Τζάνη, 2006).

Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει επίσης ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,1%) θεωρούν ότι η σχολική τους μονάδα δε στελεχώθηκε έγκαιρα με το ανάλογο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα (Δάρρα κ.ά., 2010), μπορεί να αποδοθεί τόσο στη ανυπαρξία μαζικών διορισμών για την κάλυψη του μεγάλου αριθμού κενών οργανικών θέσεων, όσο και στη βραδύτητα της διαδικασίας έγκρισης σχετικών πιστώσεων για την πρόσληψη ικανού αριθμού αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Δάρρα κ.ά., 2010 · ΥΠΠΕΘ, 2015α · ΥΠΠΕΘ, 2015β · ΥΠΠΕΘ, 2015γ · ΥΠΠΕΘ, 2015δ).

Αναφορικά με το αν ο τρόπος στελέχωσης των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το 64,84% των εκπαιδευτικών απαντούν θετικά. Η στελέχωση των σχολείων πραγματοποιείται διαχρονικά είτε μέσω μεταθέσεων, αποσπάσεων και μετατάξεων εκπαιδευτικών, είτε μέσω πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Όμως η καθυστέρηση της έγκαιρης ολοκλήρωσης των διαδικασιών των μεταθέσεων, αποσπάσεων και μετατάξεων, καθώς και η μη έγκαιρη πρόσληψη αναπληρωτών, δημιουργούν προβλήματα τόσο στο σωστό προγραμματισμό των σχολείων

(Παλληγιάννης, 2016), όσο και στην ευρύτερη λειτουργία τους, με συνέπειες όχι μόνο διοικητικές αλλά και παιδαγωγικές (Δάρρα κ.ά., 2010).

Σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες που δημιουργούνται από την εφαρμογή του «Νέου Σχολείου», η έρευνα έδειξε ότι το 71,4% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι έχουν αυξηθεί. Το αποτέλεσμα της έρευνας συγκλίνει και με σχετική έρευνα (Κουμέντος, 2013).

Ως προς τον επιθυμητό τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε ότι το 37,22% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα σεμινάρια/ημερίδες/συνέδρια καλύπτουν καλύτερα τόσο τις εκπαιδευτικές ανάγκες που αναδεικνύονται από την εφαρμογή του «Νέου Σχολείου», όσο και τη γενικότερη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το αποτέλεσμα εκπλήσσει, καθότι η εξωσχολική επιμόρφωση αποτελεί την παλαιότερη μορφή επιμόρφωσης (Σάχου, 2012), που περιορίζεται στην απλή παρακολούθηση ενός αυστηρά καθορισμένου θέματος (Βενιοπούλου, 2015). Ωστόσο θεωρείται κατάλληλη, είτε κατά την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων, είτε κατά τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Μαυρογιώργος, όπ.ανάφ. στο Βενιοπούλου, 2015). Επίσης η έρευνα έδειξε ότι το 30% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης την ενδοσχολική/διασχολική. Σε σχετικές έρευνες η συγκεκριμένη μορφή προτιμάται από πολύ περισσότερους εκπαιδευτικούς (Εμβλωτής κ.ά., 2011). Η μορφή της επιμόρφωσης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιλέγεται μόνο από το 8,89%. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θεωρείται αναμενόμενο, καθώς η επιμόρφωση με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ χρησιμοποιείται ευρύτατα στο εξωτερικό (Σαββαΐδης, 2010) στην Ελλάδα δε φαίνεται να έχει ακόμα την ίδια απήχηση.

Συνοψίζοντας και με βάση τη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε αναφορικά με ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων που εντάχθηκαν στο σχεδιασμό του «Νέου Σχολείου» (ερωτήσεις 8-16), επιβεβαιώνεται η Υ1 ερευνητική υπόθεση.

6.2. Για την αποτελεσματικότητα του «Νέου Σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σχετικά με το αν οι δράσεις του «Νέου Σχολείου» συμβάλλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το 73,63% των εκπαιδευτικών απαντούν θετικά. Το ερευνητικό αποτέλεσμα συγκλίνει και με σχετική έρευνα (ΕΠΕΔΒΜ, 2013), σύμφωνα με την οποία οι δράσεις του «Νέου Σχολείου» λειτουργούν θετικά στη συγκράτηση των μαθητών/τριών στο σχολείο, καθώς κάνουν πιο ελκυστική τη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζοντας θετικά τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και κατά συνέπεια τη μείωση της σχολικής διαρροής. Αντίθετα η έρευνα του Μπούργου (2012) έδειξε ότι η εφαρμογή του σχεδίου δράσης επέφερε περιορισμένη βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Βέβαια η βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής σε καμία περίπτωση δεν είναι αποτέλεσμα που οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στην εφαρμογή του «Νέου Σχολείου», καθώς συναρτώνται άμεσα με τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και οικονομικές ανισότητες (ΕΠΕΔΒΜ, 2013).

Όσο αφορά το αν το «Νέο Σχολείο» συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του Δημόσιου Σχολείου, η έρευνα έδειξε ότι το 78,02% των εκπαιδευτικών απαντούν θετικά. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συγκλίνει με την έρευνα του ΕΠΕΔΒΜ (2013), καθώς και με την έρευνα του Μπούργου (2012), στην οποία διαπιστώνεται ότι το «Νέο Σχολείο» καλύπτει «σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι το σχολείο άλλαξε προς το καλύτερο» (ό.π.:203). Συνεπώς, και σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα (ερωτήσεις 17-18), επιβεβαιώνεται η Υ2 ερευνητική υπόθεση.

7. Συμπεράσματα – Τελικές διαπιστώσεις

Αξιολογώντας συνολικά τα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι παρόλα τα προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας του «Νέου Σχολείου», οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι δράσεις του εγχειρήματος συμβάλλουν τόσο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όσο και στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του Δημόσιου Σχολείου. Η

θετική κρίση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του «Νέου Σχολείου» φαίνεται ότι μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι πίστεψαν στη μεταρρυθμιστική ιδέα του «Νέου Σχολείου» αλλά και στις προσπάθειές τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προέκυπταν από την εφαρμογή και τις απαιτήσεις των δράσεων, παρά στις δράσεις αυτές καθαυτές, θέση με την οποία συμφωνεί και ο Σύμβουλος Αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΠΕΔΒΜ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠΕΔΒΜ, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη, Ι. (2006). Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα. Στο: Α. Κυρίδης, Ε. Τσακίριδου, & Ι. Αρβανίτη (Επιμ.), Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις (σελ.13- 85). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βενιοπούλου, Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Καταθετηρίου Επιστημονικών Εργασιών (GRI-2015-14426).
- Βιτσιλάκη, Χ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές (σελ.29-35). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γερμανός, Δ. (2006). Αλλαγές στον σχολικό χώρο για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο ολοήμερο σχολείο. Στο: Α. Κυρίδης, Ε. Τσακίριδου, & Ι. Αρβανίτη (Επιμ.), Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις (σελ.185-226). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δάρρα, Μ., Υφαντή, Α., Προκοπιάδου, Γ., & Σαΐτης, Χ. (2010). Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη στελέχωση διδακτικού προσωπικού στο σχολείο: Εμπειρική μελέτη. Νέα Παιδεία - Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, (134), 44-68.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010, Μάιος, 28). 800 Ολοήμερα Νέα Σχολεία: με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Ανακτήθηκε από <http://www.edra.gr/>
- Εμβλωτής, Α., Μπονίδης, Κ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2011). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Μια πρώτη ανάγνωση των ευρημάτων. Αθήνα: ΙΠΕΜ/ΔΟΕ.
- ΕΠΕΔΒΜ, (2013). Παραδοτέο Δ: Έκθεση Αξιολόγησης Προγράμματος (Ενδιάμεση Έκθεση Αξιολόγησης)/ Έρευνα Πεδίου 1: Μελέτη αξιολόγησης της μέχρι τώρα πορείας των πράξεων για το Νέο Σχολείο και εκτίμηση των επιπτώσεών τους, τόσο ως προς την αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και ως προς την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Ανακτήθηκε από <http://www.edulll.gr/>
- Κουμέντος, Ι. (2013). Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από Ιδρυματικό Αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων τόμος Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (93-134). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπούργος, Ι. (2012). Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Η περίπτωση του νομού Ηλείας (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών).

- Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Νημερτή του Ιδρυματικού Αποθετηρίου Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μουσιδου, Τ. (2013). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονία). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Ψηφίδα, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη & Ιδρυματικό Καταθετήριο.
- Νεβεσκιώτης, Δ. (2011). Ολοήμερα σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Εκπαιδευτικοί και γονείς αποτιμούν τη λειτουργία τους στη Δυτική Μακεδονία. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από Ιδρυματικό Αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ», Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλληγιάννης, Β. (2016, Απρίλιος 17). Η εξέλιξη των υπηρεσιακών μεταβολών: Μεταθέσεις - Αποσπάσεις – Μετατάξεις. Ανακτήθηκε από <http://www.esos.gr/arthra/43586/i-exelixi-ton-ypiresiakon-metavolon-metatheseis-apospaseis-metataxeis>
- Πυργιωτάκης, Ι., & Αλπέντζου, Ο. (2001). Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές (σελ.137-143). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαββαΐδης, Π. (2010). Απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας της Ρόδου αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης-διοίκησης σχολικών μονάδων (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου HELLENICUS.
- Σαΐτης, Χ. Θ. (2005). Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη. (4η έκδ.). Αθήνα: Ιδίου.
- Σάχου, Μ. (2012). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές (τόμος Β΄, σελ. 568- 575). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σταμάτη, Α. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συμβολή της στην ποιοτική εκπαίδευση. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές (τόμος Β΄, σελ. 815-816). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τζάνη, Μ. (2006). Πιλοτικό ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Η ελληνική πρόταση για το σχολείο του μέλλοντος. Θεσσαλονίκη: Ερωδός.
- ΥΠΑΔΜΘ. (2010α). Εγκύκλιος Φ.50/194/62036/Γ1/1-6-2010, Προγραμματισμός λειτουργίας των 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων
- ΥΠΑΔΜΘ. (2010β). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Πρώτα ο μαθητής, ενημερωτικό φυλλάδιο του ΥΠΑΔΜΘ, σελ. 1-36. Ανακτήθηκε από <http://www.2dim-pefkon.gr/?p=1321>
- ΥΠΑΔΜΘ. (2010γ). Υ.Α. Φ.3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ.Β΄), Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα.
- ΥΠΑΔΜΘ. (2010δ). Υ.Α. Φ3/724/71442/Γ1/18-6-2010 (ΦΕΚ 1048/12-7-2010, τ.Β΄), Τροποποίηση- συμπλήρωση της .3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ.Β΄ Υπουργικής απόφασης με θέμα Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα.
- ΥΠΑΔΜΘ. (2010ε). Εγκύκλιος Φ.12/652/63838/Γ1/3-6-2010, Διευκρινίσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
- ΥΠΑΔΜΘ. (2010στ). Α.Π. 99269/Γ1/09-08-2010, Πιλοτική εισαγωγή Ηλεκτρονικών Υπολογιστών σε Δημοτικά Σχολεία με Αναμορφωμένο Πρόγραμμα)
- ΥΠΑΔΜΘ. (2010ζ). Φ.7/1369/44982/Γ1/16-11-2010, Αποστολή Προγράμματος Ενημέρωσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν στις Α΄ & Β΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου.

- ΥΠΑΒΜΘ. (2010η). Φ.14/1191/126874/Γ1/11-10-2010, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)
- ΥΠΠΕΘ. (2015α). Δελτίο Τύπου, 08-12-15, από <https://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-tyroy>
- ΥΠΠΕΘ. (2015β). Δελτίο Τύπου, 01-10-2015, από <https://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-tyroy>
- ΥΠΠΕΘ. (2015γ). Δελτίο Τύπου, 23-10-2015, από <https://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-tyroy>
- ΥΠΠΕΘ. (2015δ). Δελτίο Τύπου, 20/11/2015, από <https://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-tyroy>

Ξενόγλωσση

- Committee on Culture and Education. (2009). Report, on Better Schools: an agenda for European cooperation. Retrieved from European Parliament website: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2009-0124&language=EN>
- European Commission. (1995). White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society. Retrieved from <http://aei.pitt.edu/1132/>
- European Council, (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 presidency conclusions. Retrieved from European Parliament website: <http://www.europarl.europa.eu/summits/previous.htm>
- OECD. (2009). Economic Surveys: Greece, (Volume 2009/15). Paris: OECD Publishing
- Ployhard, R. E. (2006). Staffing in the 21st Century: New Challenges and Strategic Opportunities. *Journal of Management*, 32(6), 868-897. Retrieved from https://scholar.google.com/citations?user=gdMw_QoAAAAJ&hl=en

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΥΝΑΜΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Παπαδοπούλου Γεωργία
georgia.i.papadopoulou@gmail.com
Εκπαιδευτικός, ΠΕ60

Περίληψη

Ο διευθυντής - ηγέτης κατέχει σημαντική θέση στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται η σπουδαιότητα της γνώσης των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων μιας σχολικής μονάδας που επιδρούν στην ομαλή λειτουργία του από την πλευρά της διοίκησης, η οποία μέσα από την ενεργοποίηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας λαμβάνει τις κατάλληλες αποφάσεις (Πασιαρδής & Brauckmann, 2008). Τόσο οι παράγοντες εντός του σχολείου, όπως είναι τα πολιτικά παιχνίδια και οι άτυπες ομάδες, όσο και εκτός, όπως η συγκεντρωτική ιεραρχική εξουσία και οι αποφάσεις της που έχουν άμεσο αντίκτυπο σε κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, καθιστούν ακόμη πιο περίπλοκο το έργο της διοίκησης και απαιτούν κάτι παραπάνω από έναν διευθυντή, απαιτούν μια χαρισματική ηγετική προσωπικότητα (Pashiardis, 2014).

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση, στυλ ηγεσίας, συστήματα δύναμης, κοκτέιλ μιξ

1. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ένα πολυδύναμο κοινωνικό σύστημα απαιτεί έναν ικανό ηγέτη για να μπορέσει να λειτουργήσει ομαλά και να επιτύχει τους σκοπούς του (Johnson & Short, 1998). Οι τυπικές και άτυπες ομάδες που υπάρχουν σε ένα τέτοιο σύστημα επιδρούν σε αυτόν και επηρεάζουν τη λειτουργία του, την απόδοση και την αποτελεσματικότητά του (Ορφανός κ.α. 2005 & Πασιαρδής 2004), κάτι που απαιτεί την ύπαρξη ενός διευθυντή σχολικής μονάδας σε θέση ενορχηστρωτή με συγκεκριμένες δεξιότητες (Hoy & Miskel, 2013). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Αριστοτέλους και Αγγελίδη (2008) «μια επιτυχημένη ηγεσία είναι ένα παζλ χαρακτηριστικών, τα κομμάτια του οποίου κάθε διευθυντής πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται». Στην παρούσα έρευνα, μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων σε μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα, γίνεται σαφές πως η αποτελεσματική διαχείριση ενός σχολικού οργανισμού, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, είναι σε συνάρτηση με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο ηγέτης (Πασιαρδής. 2012).

1.0. Συστήματα δύναμης εντός του σχολείου και αποτελεσματική διαχείριση

Μετά από κριτικές που δέχθηκε το μοντέλο διοίκησης του Weber, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στον ανθρώπινο παράγοντα και πιο συγκεκριμένα σε ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην οργάνωση ενός κοινωνικού συστήματος (Κατσαρός, 2008). Υπό το πρίσμα αυτό, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των συμμετεχόντων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και κυρίως οι άτυπες νόρμες, η άτυπη δομή και συμπεριφορά (Hoy & Miskel, 2013).

1.1 Η έννοια των συστημάτων δύναμης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

Η πολυπλοκότητα της οργάνωσης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αναλύεται εύστοχα από τον Mintzberg (1983) όπ. αναφ. στο Πασιαρδής (2004). Ο Mintzberg (1983) υποστηρίζει πως οι οργανισμοί χαρακτηρίζονται από τέσσερα συστήματα δύναμης, που σχηματίζονται από προσωπικότητες, τα οποία ελέγχουν την οργανωσιακή ζωή. Τα συστήματα δύναμης αυτά είναι το σύστημα της εξουσίας, που αφορά την επίσημη εξουσία, το σύστημα της ιδεολογίας που αφορά τις άτυπες συμφωνίες των εκπαιδευτικών και έχει ανεπίσημους σκοπούς, το σύστημα της ειδικότητας που προκύπτει από μέλη τα οποία αποκτούν εξουσία με την εκμετάλλευση των ειδικών γνώσεων και προσόντων τους, και τέλος το σύστημα των πολιτικών το οποίο δεν εμφανίζεται μέσα στη δικαιοδοσία των τριών παραπάνω συστημάτων. Είναι ένα σύστημα με περιορισμένα όρια, διαιρετικό και παράνομο. Ουσιαστικά, αποτελεί τα πολιτικά παιχνίδια στα οποία λαμβάνουν μέρος όσοι έχουν κάποια μορφή εξουσίας, ενώ χαρακτηρίζεται από έλλειψη τάξης και συναίνεσης σε σχέση με τα προηγούμενα. Αυτά, λοιπόν τα χαρακτηριστικά ορίζουν το σύστημα αυτό ως καταλυτικό για την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας, καθώς για την κατάλληλη διαχείριση από πλευράς διευθυντή απαιτούνται αυξημένες δεξιότητες οι οποίες θα τον καθιστούν ικανό να αναγνωρίσει αυτές τις άτυπες σχέσεις και να τις διαχειριστεί (Pashardis, 2014).

1.1.1 Παιχνίδια πολιτικής των άτυπων ομάδων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό

Τα παιχνίδια πολιτικής που εμφανίζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελούν μία ομαδική ή ατομική συμπεριφορά η οποία είναι ανεπίσημη, περιφερειακή, διαιρετική, δημιουργεί συγκρούσεις και όπως προαναφέρθηκε είναι παράνομη. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτά, είτε ατομικά, είτε μέσα από άτυπες ομάδες, ακολουθούν δόλιες και επιδέξιες τακτικές προκειμένου να ικανοποιήσουν τα αιτήματά τους (Πασιαρδής, 2004). Στα πλαίσια των παιχνιδιών πολιτικής επιτρέπεται ο συνασπισμός, η απειλή, η απάτη, η συναλλαγή και ότι άλλο είναι ανήθικο ή παράνομο.

Τα τέσσερα είδη παιχνιδιών πολιτικής κατά τον Mintzberg (1983) είναι η ανταρσία, ο συνασπισμός, το παιχνίδι οικοδόμησης εξουσίας, τα παιχνίδια αλλαγής και τέλος, τα παιχνίδια ανταγωνισμού που έχουν σκοπό την εξουδετέρωση του αντιπάλου ή και την προβολή αυτού που οργανώνει το πολιτικό παιχνίδι (Πασιαρδής, 2004).

1.2. Παράδειγμα σχολικής μονάδας σε ορεινή περιοχή της Κρήτης

Η σχολική μονάδα που αναφέρεται ως παράδειγμα αποτελεί το συγκεκριμένο της εργασίας. Είναι επταθέσια και σε αυτήν εργάζονται δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί κυρίως αναπληρωτές, εκτός από τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου και δύο δασκάλους. Η σύσταση αυτή της εκπαιδευτικής μονάδας εκ των πραγμάτων αποτελεί πρόκληση για έναν ηγέτη. Η παρουσία δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών σε έναν χώρο, με ξεχωριστές προσωπικότητες, συμφέροντα και αδυναμίες, σίγουρα γεννά πολιτικά παιχνίδια, μέσα από το σχηματισμό άτυπων ομάδων, που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και απαιτούν ιδιαίτερη αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό ηγέτη.

Ένα πολιτικό παιχνίδι, όπως αυτό ορίζεται από τον Mintzberg (1983), και εμφανίζεται στο συγκεκριμένο είναι αυτό του ανταγωνισμού. Ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας ήταν παλαιότερα διευθυντής στο ίδιο σχολείο. Λόγω προφανώς της άρνησης αποδοχής της σημερινής θέσης του στη σχολική μονάδα, προσπαθεί μέσα από διάφορα τεχνάσματα να δημιουργήσει συνασπισμούς προβάλλοντας τον εαυτό του ως θύμα και κατηγορώντας το σημερινό διευθυντή για οτιδήποτε πρόβλημα εμφανίζεται στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί της μονάδας, αφού εργάζονται για πρώτη χρονιά εκεί, δεν γνωρίζουν τις προσωπικότητες των ατόμων. Αυτή την άγνοια προσπαθεί ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός να εκμεταλλευτεί ώστε να δημιουργήσει συμπάθεια προς το πρόσωπό του και αποστροφή προς το πρόσωπο του σημερινού διευθυντή. Η κατάσταση αυτή ελλοχεύει κινδύνους που ενδέχεται να οδηγήσουν σε συγκρούσεις, να υπονομεύσουν τη θέση και το κύρος του διευθυντή ηγέτη και να αποδιοργανώσουν όλη τη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό ο διευθυντής- ηγέτης θα πρέπει να εκμεταλλευτεί τη θέση και τη δύναμη του με σκοπό να αντιμετωπίσει αυτό το πολιτικό παιχνίδι που στήνεται σε βάρος του και απειλεί την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

1.3. Αντιμετώπιση πολιτικού παιχνιδιού άτυπων ομάδων με βάση French & Raven (1968)

Οι French και Raven (1968) προτείνουν διάφορα είδη ισχύος που μπορεί ένας ηγέτης να χρησιμοποιήσει για να αντιμετωπίσει τα πολιτικά παιχνίδια που δημιουργούνται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Ένας ηγέτης, λοιπόν, μπορεί να αντλήσει δύναμη από τη θέση που κατέχει. Αυτή η δύναμη χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες. Η ανταμειπτική δύναμη, η δύναμη της επιβολής και η νόμιμη δύναμη. Η θέση, λοιπόν, του ηγέτη παρέχει σε αυτόν δύναμη ικανή για να διαχειριστεί πολιτικά παιχνίδια αρκεί να αξιοποιηθεί σωστά (Πασιαρδής, 2004). Πολύ σημαντική όμως πηγή ισχύος αποτελεί και η προσωπικότητα του ηγέτη. Η δύναμη αυτή είναι είτε χαρισματική, μέσω της οποίας ο ηγέτης ελέγχει τους υφισταμένους του εκμεταλλευόμενος την αφοσίωση και εμπιστοσύνη που του δείχνουν, είτε ορίζεται ως «η δύναμη του ειδικού» (Πασιαρδής, 2004).

Με βάση την παραπάνω τυπολογία των French και Raven (1968), ο εκπαιδευτικός ηγέτης του συγκεκριμένου, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τη χαρισματική δύναμη που προέρχεται από την προσωπικότητά του, με σκοπό να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του, ώστε να διατηρήσει την αφοσίωση που του δείχνουν και να μην μετατοπιστεί στο πρόσωπο του ατόμου που θέλει να παρουσιάζει τον εαυτό του ως πιο ικανό. Παράλληλα με αυτή την πηγή ισχύος, μπορεί να χρησιμοποιήσει την ανταμειπτική δύναμη της θέσης του, προσφέροντας ανταμοιβές στον εκπαιδευτικό που στήνει το εκπαιδευτικό παιχνίδι. Αυτές οι ανταμοιβές μπορεί να είναι κάποια καθήκοντα που λόγω των γνώσεων μπορεί μόνο αυτός ο υφιστάμενος να λύσει, ώστε να ικανοποιηθεί η ανάγκη του για μία άτυπη θέση εξουσίας, αφού με βάση το νόμο δεν μπορεί να έχει και την τυπική. Αυτή η πρακτική μπορεί όχι μόνο να εξομαλύνει τις σχέσεις του συγκεκριμένου

εκπαιδευτικού με τον διευθυντή, αλλά και να αποσυμφορήσει το έργο του αναλαμβάνοντας καθήκοντα που μπορεί να φέρει σε πέρας με επιτυχία λόγω της εμπειρίας του.

2. Κυρίως μέρος

2.0. Εξωτερικοί παράγοντες ενός ανοιχτού κοινωνικού συστήματος και διαχείριση

Σε μία σχολική μονάδα, οι απειλές της ομαλής λειτουργίας δεν προέρχονται μόνο από το εσωτερικό της, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα δέχεται εισροές και από το περιβάλλον εκτός σχολείου (Getzels & Guba, 1957) οι οποίες επίσης χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης από έναν εκπαιδευτικό ηγέτη που πρέπει να έχει κατάλληλες δεξιότητες (Πασιαρδής, 2014).

Καθώς η εξουσιαστική δύναμη στην Ελλάδα είναι ιεραρχική και το μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης υπερσυγκεντρωτικό (Μπρίνια, 2009), οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι ανώτεροι πολλές φορές χωρίς τη συγκατάθεση των υφισταμένων, επηρεάζουν κάθε σχολική μονάδα χωριστά. Έτσι, πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές που έχουν κατά καιρούς επιχειρήσει οι κυβερνήσεις να εφαρμόσουν, έχουν αποτύχει.

2.1 Η διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής

Ο ρόλος του διευθυντή σε κάθε σχολική μονάδα είναι καταλυτικός για την εφαρμογή κάθε αλλαγής (Lavelle, 1984 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Οι αλλαγές είναι πολύ πιθανόν να πετύχουν και να γίνουν αποδεκτές όταν θεωρούνται αναγκαίες από τους εντός του σχολείου και όχι από τους εκτός. Όπως αναφέρει ο Lavelle (1984), το κλειδί για την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής αλλαγής βρίσκεται στη μικροδυναμική του σχολείου.

Η διαχείριση της αλλαγής από την πλευρά της διεύθυνσης ορίζεται ως το σώμα των γνώσεων που πρέπει να έχει η διεύθυνση, ενώ συχνά συναντιέται και ως «σχολική βελτίωση» ή οργανωσιακή ανάπτυξη (Everard & Morris, 1999). Αυτό σημαίνει πως είναι μια οργανωμένη, συγκροτημένη, σχεδιασμένη συστηματικά προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, με επίκεντρο την αλλαγή των τυπικών και άτυπων κανόνων, διεργασιών, δομών και διατυπώσεων, βασισμένη στη συμπεριφορική επιστήμη (Everard & Morris, 1999). Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί ότι η αλλαγή είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία διότι λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από κοινωνικό συντηρητισμό (Everard & Morris, 1999).

Στην προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, σθεναρή αντίσταση προέβαλε και η σχολική μονάδα που ορίζεται ως το συγκεκριμένο της εργασία. Η εκπαιδευτική αλλαγή που απέτυχε να εφαρμοστεί ήταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Με βάση το προεδρικό διάταγμα 152/2013, όπως αυτό ίσχυε, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα υποβάλλονταν σε αξιολόγηση κατά προτεραιότητα, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης μεταξύ προϊστάμενων σε υφιστάμενους αλλά προαιρετικά από υφιστάμενους σε προϊστάμενους. Η αξιολόγηση ήταν και διοικητική και εκπαιδευτική. Παρότι, όπως ανέφερε το άρθρο 2 του προεδρικού διατάγματος, ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν «η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας», και ενώ αυτή θα συνέβαλε στην αποτύπωση δεδομένων που αφορούν τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό τη βελτίωσή του, στην εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν την ποιότητα των δομών, των λειτουργιών αλλά και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου, στη μεταβίβαση «καλών πρακτικών» στα σχολεία ως μέσο υποστήριξης στην ανατροφοδότηση του έργου τους, στην παροχή κινήτρων για επιμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τίποτα από αυτά δεν έγιναν πράξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί στα περισσότερα σχολεία της χώρας, και σύσσωμος ο σύλλογος διδασκόντων του συγκεκριμένου, συμμετείχε στις απεργίες και τις κινητοποιήσεις για την

κατάργηση του νόμου, καθώς επίσης και δεν κατέθεσε κανένα φάκελο αξιολόγησης στους σχολικούς συμβούλους όπως είχαν εντολή να κάνουν με χρονοδιάγραμμα.

2.2. Αίτια αποτυχίας εκπαιδευτικής αλλαγής

Αίσθηση προκαλεί ότι παρότι ο νόμος αναφέρει ξεκάθαρα τον σκοπό της εκπαιδευτικής αλλαγής, ο σύλλογος διδασκόντων την απέρριψε και την καταδίκασε. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), ένας από τους λόγους που οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυγχάνουν να εφαρμοστούν είναι γιατί οι μεταρρυθμιστές δεν έχουν προσπαθήσει νωρίτερα να επηρεάσουν θετικά τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Για όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης, τον τρόπο δηλαδή που θα γίνει, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα, δεν λήφθηκε υπόψη η άποψη των εκπαιδευτικών, δεν προηγήθηκε καμία συζήτηση μαζί τους και καμία προσπάθεια από πλευράς ηγεσίας, πάνω από το επίπεδο του σχολείου, να μπουν στη θέση του εκπαιδευτικού που έπρεπε πέρα από το καθήκον που κάνει πιστά, να νιώσει ότι αξιολογείται με μέσα που αμφισβητείται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα από την πλευρά τους. Η αξιολόγηση με τη μορφή αυτή όπως γινόταν αντιληπτό από την εκπαιδευτική κοινότητα, έδινε την αίσθηση του εντοπισμού ελαττωμάτων και λαθών, ενώ στη συνέχεια υπήρχε η σκέψη ότι θα ακολουθήσουν και ποινές, κάτι που κατά τους Everard και Morris (1999), είναι σημαντικός λόγος αποτυχίας των εκπαιδευτικών αλλαγών. Αυτές τις πεποιθήσεις κανείς από πλευράς ηγεσίας του Υπουργείου δεν μπόρεσε να αλλάξει, ενώ και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας δεν έγινε καμία προσπάθεια μετατόπισης της σκέψης των υφισταμένων από πλευράς διευθυντή. Από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, όπως αναφέρουν οι Everard και Morris (1999) για την συστηματική προσέγγιση της αλλαγής, δεν έγινε προσεκτικά και διεξοδικά η τήρηση των έξι σταδίων της εκπαιδευτικής αλλαγής. Τα στάδια αυτά είναι η διάγνωση, η αναγνώριση δηλαδή της πραγματικής κατάστασης, η πρόβλεψη για την μελλοντική κατάσταση μετά την εφαρμογή, η χαρτογράφηση του παρόντος, το χάσμα μεταξύ μέλλοντος και παρόντος. Πολύ σημαντικό στάδιο στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή, και καταλυτικό για την απόρριψή της, ήταν η μετάβαση από το παρόν στο μέλλον.

2.3 Πρακτικές που οδηγούν σε αύξηση πιθανότητας επιτυχίας στο συγκεκριμένο

Στο συγκεκριμένο, ο διευθυντής θα μπορούσε να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το δομικό στοιχείο όσο και το ατομικό (Getzels & Guba, 1957). Πέρα όμως από το κλίμα και το σύστημα επικοινωνίας που έπρεπε να προϋπάρχει (Hoy & Miskel, 2013), μέσα από αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής ηγέτης πρέπει νωρίτερα να μελετήσει και να αναλύσει μαζί με τους υφισταμένους του τις λεπτομέρειες του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού πρώτα αυτή η διαδικασία προηγηθεί και με τους ανωτέρους τους. Αναλυτικά, θα πρέπει να μελετήσουν το στόχο, να προσδιορίσουν από κοινού τις θετικές συνέπειες της εφαρμογής, να κατανοήσουν τη δομή, τον τρόπο που θα λειτουργήσει το πρόγραμμα, τα στάδιά του, τα πραγματικά οφέλη που θα έχει στην εκπαίδευση. Σημαντικό, επίσης, θα ήταν να προκαλέσει την ετοιμότητα και την ικανότητα της αλλαγής (Everard & Morris, 1999). Επίσης, πρέπει να οργανώσει τη δομή της διοίκησης μετάβασης ώστε να έχει ολοένα και περισσότερο σεβασμό των υφισταμένων του, να αποφασίσει ποιους υφισταμένους θα χρησιμοποιήσει, ενισχύοντας ή καταστέλλοντας τις άτυπες ομάδες, ώστε να επηρεάσουν και τους υπόλοιπους στη λήψη αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2013) ενώ παράλληλα πρέπει να καλλιεργήσει το κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων ώστε να είναι ικανός να πείθει και όχι να εξαναγκάζει (Everard & Morris, 1999). Μέσα από την ανάλυση του πεδίου δυνάμεων (Lewin, 1939 στο Πασιαρδής, 2004), ο ηγέτης εντοπίζει τις δυνάμεις που προωθούν την αλλαγή, ενισχύοντάς τις και παράλληλα μειώνοντας και εξαλείφοντας τις ανασχετικές προς την αλλαγή δυνάμεις. Ο ικανός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να παίξει το δικό του «παιχνίδι πολιτικής» το οποίο βέβαια πρέπει να είναι έντιμο και ηθικό και με μεγάλη προσοχή να μην απειλεί το κλίμα εμπιστοσύνης και συλλογικότητας (Everard & Morris, 1999). Στο σημείο αυτό, γίνεται σαφές ότι για την επίτευξη των στόχων, εκπαιδευτικών αλλαγών στην παρούσα φάση, κατά τους Bolman και Deal (1997) η κατάλληλη πολιτική είναι αυτή

που θα καθορίσει το αποτέλεσμα. Τα παιχνίδια δύναμης παρότι είναι παράνομα και σιωπηλά, κάθε μορφή εξουσίας μπορεί να λύσει σημαντικά προβλήματα στους οργανισμούς (Everard & Morris, 1999). Έτσι, ο ηγέτης μπορεί να εφαρμόσει ένα σχέδιο αφοσίωσης ώστε μέσα από βήματα να κερδίσει την αφοσίωση της κρίσιμης μάζας και να πετύχει πιο εύκολα τη μετάβαση σε μια νέα κατάσταση (Everard & Morris, 1999).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως μόνο ένας ικανός και χαρισματικός ηγέτης μπορεί να διαχειριστεί όλες αυτές τις δυνάμεις που υπάρχουν τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο και παράλληλα να πετυχαίνει τους στόχους του οργανισμού λαμβάνοντας υπόψη τόσο το δομικό όσο και το ατομικό στοιχείο και να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα (Getzels & Guba, 1957). Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα στυλ ηγεσίας μέσα από τα οποία ο ικανός ηγέτης μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά όλες αυτές τις καταστάσεις.

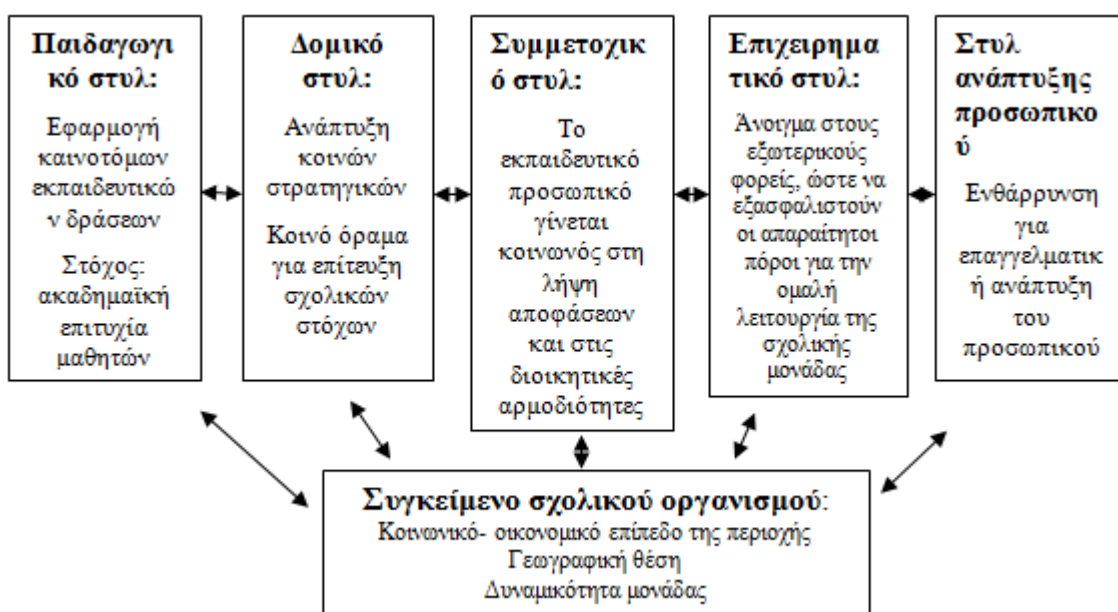
3.0. Το Ολιστικό Μοντέλο των Πασιαρδή και Brauckmann (2008)

Μέσα από τις καταστάσεις που δημιουργούν πρόβλημα στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού, είτε όταν οι απειλές προέρχονται από το εσωτερικό του σχολείου, όπως τα πολιτικά παιχνίδια, είτε από το εξωτερικό, όπως η λανθασμένη διαχείριση μια εκπαιδευτικής αλλαγής, γίνεται σαφές ότι ο διευθυντής πρέπει να μεταμορφωθεί σε έναν ικανό ηγέτη, να έχει το ρόλο του ενορχηστρωτή, του εμπυχωτή και να είναι χαρισματικός για να μπορεί να διοικεί αποτελεσματικά (Pashiardis, 2014).

3.1. Παρουσίαση του ολιστικού μοντέλου των Πασιαρδή και Brauckmann (2008)

Οι Πασιαρδής και Brauckmann (Πασιαρδής, 2012) προτείνουν ένα ολιστικό μοντέλο ηγεσίας, ή αλλιώς γνωστό ως «κοκτέιλ μιξ» μέσα από το οποίο ο ηγέτης ενεργοποιεί διάφορα στυλ ηγεσίας που βοηθούν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό στην ενίσχυση της κουλτούρας του και στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, αλλά και στην αντιμετώπιση απειλών και νέων καταστάσεων και επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Πασιαρδής, 2012).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα πέντε στυλ ηγεσίας που πρέπει να συνδυάζονται όπως αυτά προτείνονται από τους Πασιαρδή και Brauckmann (2008)



Σχήμα 1: Στυλ ηγεσίας των Πασιαρδή και Brauckmann (2008)

Με βάση τον παραπάνω σχεδιασμό ο οποίος βασίστηκε στο μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba (1957), ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να εφαρμόσει

πρακτικές στο σχολείο του, λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτό λειτουργεί μέσα σε ένα δικό του συγκείμενο (Πασιαρδής, 2012). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο έχει τη δική του δυναμικότητα σε μέλη (προσωπικό και μαθητές) και αποτελεί κοινωνικοποιητικό θεσμό μέσω του οποίου η νέα γενιά υιοθετεί τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιτεύγματα της νέας κοινωνίας (Ζωγόπουλος, 2012). Επιπροσθέτως, οι Hoy και Miskel (2013) διακρίνουν δύο οπτικές σχετικά με την παραπάνω διαπίστωση. Αρχικά, την οπτική του έργου στην οποία το συγκείμενο έχει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό των στόχων, της λειτουργίας, της αποτελεσματικότητας και της επιβίωσης της σχολικής μονάδας. Έπειτα η οπτική της πληροφόρησης, παρέχει στο συγκείμενο πληροφορίες σχετικά με το τι αναμένεται να παράγει η εκπαίδευση για την κοινωνία. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να αξιολογήσει τις παραπάνω πρακτικές ηγεσίας και τις οπτικές του εξωτερικού περιβάλλοντος ώστε να εφαρμόσει μία αποτελεσματική διοίκηση (Κατσαρός, 2008). Να εφαρμόσει, δηλαδή, ένα «κοκτέιλ μίξ» των παραπάνω στυλ ηγεσίας για να πάρει τις σωστές αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2012) ενισχύοντας έτσι την κουλτούρα του.

3.2. Εφαρμογή του ολιστικού μοντέλου διοίκησης στο συγκείμενο

Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας που ορίζεται ως παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ηγέτης προκειμένου να ενισχύσει την κουλτούρα του σχολείου προτείνεται να αναλάβει project (σχέδια εργασίας) που εφαρμόζονται με χρονοδιάγραμμα και με συγκεκριμένους κανονισμούς σε μια σχολική μονάδα (δομικό στυλ). Ένα από τα πολύ ενδιαφέροντα project έχει ως στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου, κάτι που σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και των κατοίκων θα διεξαχθεί με μεγάλη προθυμία τόσο από τους παράγοντες εντός του σχολείου, όσο και από τους εξωτερικούς. Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να καλέσει σε γενική συνέλευση αρχικά το σύλλογο διδασκόντων και να κοινοποιήσει τις προθέσεις του, ζητώντας τη συνεργασία των υφισταμένων και ακούγοντας την άποψή τους για το θέμα (συμμετοχικό στυλ). Στη συνέλευση θα παρουσιαστούν τα οφέλη εφαρμογής ενός Project για τους μαθητές (παιδαγωγικό στυλ) ενώ θα ακολουθήσει συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τη διεξαγωγή project, ενημερώνοντάς τους ότι πέρα από τα οφέλη που θα έχουν σαν ομάδα, ο καθένας χωριστά θα λάβει σχετική βεβαίωση συμμετοχής τόσο στην επιμόρφωση όσο και στο σχέδιο εργασίας, αλλά θα καταχωρηθεί και ως συγγραφέας στο βιβλίο που θα δημιουργηθεί στα πλαίσια του προγράμματος (στυλ ανάπτυξης προσωπικού). Για την ευκολότερη διεξαγωγή του Project, ο εκπαιδευτικός ηγέτης προτείνεται να επικοινωνήσει με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με την εκκλησία που επανειλημμένα στηρίζει τις δράσεις του σχολείου, αλλά και με διάφορους φορείς που μπορούν να βοηθήσουν τόσο με πληροφορίες όσο και οικονομικά καθώς το πρόγραμμα χρειάζεται οικονομικούς πόρους, αναφέροντας πως όσοι θα το στηρίξουν θα αναφερθούν στο βιβλίο που θα εκδοθεί (επιχειρηματικό στυλ). Μέσα, λοιπόν, από την ενεργοποίηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας, θα επιτευχθεί η ενίσχυση της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το συγκείμενο της σχολικής μονάδας το οποίο ο διευθυντής ηγέτης οφείλει να γνωρίζει καλά.

4. Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα φαίνεται ξεκάθαρα πως η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού είναι σε συνάρτηση με την ηγεσία (Πασιαρδής, 2014). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης μέσα από πολλαπλά και συνδυαστικά στυλ ηγεσίας, διαχειρίζεται, αξιοποιεί, ενισχύει ή και καταστέλλει συμπεριφορές που προέρχονται από τυπικές και άτυπες ομάδες, εντός και εκτός του κοινωνικού οργανισμού ώστε να πετύχει τους σκοπούς του (Pashiardis, 2014). Πολλές φορές μάλιστα, αν η ηγεσία είναι χαρισματική ενδέχεται να χρησιμοποιήσει και πολιτικά παιχνίδια ως κατάλληλες πρακτικές για τη κατάλληλη διαχείριση των εντός του σχολείου παραγόντων που αποτελούν την άτυπη και τυπική δομή (Πασιαρδής, 2004). Ενώ παράλληλα πρέπει να βρίσκει τρόπους να

αντιμετωπίζει τις απειλές του εξωτερικού περιβάλλοντος, εξασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Η γνώση για τους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στην λειτουργία του σχολείου είναι το κλειδί της επιτυχίας σε συνδυασμό με την εφαρμογή του ολιστικού μοντέλου προσέγγισης από έναν ικανό και χαρισματικό ηγέτη (Pashiardis, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλους, Φ., Αγγελίδης, Π. (2008, Ιούνιος). Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Ζωγόπουλος, Ε. (2008). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37-51.
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί*, 59 (1-2), 314-323
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 3ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. CD –ROM Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. & Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση των στόχων του. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα»*. Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, Ανακτήθηκε Οκτώβριος 21, 2013 από: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidrasi.pdf
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
- Ρέντζη Α., (2013). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου. *Τα Εκπαιδευτικά Νέα*. 107-108, 227-238

Ξενόγλωσση

- Bolman, L. & Deal, T. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, choice, and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: Ε. Α. Π.
- French, J. & Raven, B. (1968). Bases of social Power. στο Cartwright D., & Zander, A., *Group Dynamics: Reasearch and Theory*. New York: Harper & Row
- Getzels, J.W. & Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review*, 65, 423-441
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational administration: theory, research and practice*. 9th edition. New York: McGraw- Hill, Inc.
- Johnson, P., and Short, P., (1998). Principal's Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Compliance and Conflict. *Educational Management Administration Leadership*, 26(2), 147-159
- Pashiardis, P., Braukmann, S. (November, 2008). *Introduction to the LISA Framework from a Social System's Perspective*. LISA Conference, Budapest, Hungary.
- Pashiardis, P. (2014). *Modeling school leadership across Europe: in search of new frontiers*. Netherlands: Springer

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Β' ΑΘΗΝΑΣ

Χασιώτης Κωνσταντίνος

kchasiotis@gmail.com

Δ/ντής 7ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την οργανωσιακή κουλτούρα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις από 15 διευθυντές δημοτικών σχολείων των δήμων Ηρακλείου, Νέας Ιωνίας, Αμαρουσίου και Μεταμόρφωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα αποδίδουν μεγάλη σημασία στην οργανωσιακή κουλτούρα για την επίτευξη των στόχων των σχολείων τους και τονίζουν την ανάγκη για επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και πρώτιστα των διευθυντών σε αυτό το θεματικό πεδίο. Επίσης, αναγνωρίστηκε ο σημαντικός ρόλος και οι τρόποι επίδρασης των διευθυντών στη διαμόρφωση αλλά και στη διάδοση της οργανωσιακής κουλτούρας των σχολείων τους. Τέλος, αναδείχθηκε η πεποίθηση σχεδόν όλων των διευθυντών ότι η προώθηση νέων εκπαιδευτικών πολιτικών, η εφαρμογή καινοτομιών, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή μπορούν να επιτευχθούν μόνο με την κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα.

Λέξεις κλειδιά: Οργανωσιακή κουλτούρα, αποτελεσματικότητα, ρόλος διευθυντή

1. Εισαγωγή

Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι βασικός παράγοντας λειτουργίας ενός σχολείου, καθώς δίνει μια αίσθηση ταυτότητας, ενισχύει πρότυπα συμπεριφοράς, απαιτεί δέσμευση στο σύνολο, συνδράμει στην επίτευξη της αποστολής και μπορεί να διδαχθεί στα νέα μέλη. Ως ορισμό μπορούμε να αποδεχτούμε την προσέγγιση του Shein (1990):

Κουλτούρα είναι ένα δομημένο σύνολο από βασικές παραδοχές, που έχουν ανακαλυφθεί – εφευρεθεί ή αναπτυχθεί από μια δεδομένη ομάδα καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής ή εσωτερικής ολοκλήρωσης (σ. 111).

Η κατανόησή της προσθέτει στο διευθυντή μια επιπλέον οπτική αντίληψης, πρόληψης βλαβερών καταστάσεων και αντιμετώπισης προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Η οργανωσιακή κουλτούρα ως θεματικό πεδίο έρευνας, σύμφωνα με τους Κιούση και Κοντάκο (2006), προσπαθεί να εξηγήσει τη διαφορετικότητα ίδιων σε δομή σχολικών μονάδων και τη σχέση της με την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών. Στη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφουμε έρευνες όπως του Quicke (2000) που ασχολούνται με τη σχέση οργανωσιακής κουλτούρας και αποτελεσματικότητας. Άλλες έρευνες όπως του Ahmed (1998) και των Zhu και Engels (2013) ασχολούνται με την επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στην καινοτομία. Η οργανωσιακή κουλτούρα λειτουργεί «ως όχημα για την πραγμάτωση της αλλαγής» (Zhu & Engels, 2013, σ.141). Σε έρευνα των Shachar et al. (2009) βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για την οργανωσιακή κουλτούρα βελτιώνονται μέσω προγραμματισμένων οργανωσιακών αλλαγών. Άλλοι ερευνητές, όπως οι Connolly et al. (2011) εστιάζουν στο ρόλο της ηγεσίας για την αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας. Τέλος, οι De Nobile και McCormick (2008) διαπίστωσαν σχέση οργανωσιακής κουλτούρας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στην Ελλάδα οι ελάχιστες έρευνες και μελέτες που καταγράφονται, ασχολούνται με τη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας από εξωτερικούς παράγοντες όπως την τεχνολογία που

απασχολεί την Αργυρού (2011) ή το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο εστιάζουν οι Κιούση και Κοντάκος (2006). Άλλες ασχολούνται με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η Παναγιωτίδου (2012) βρήκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή, εκπαιδευτικών και σχολικού κλίματος. Μια τρίτη κατηγορία, διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας. Οι Μπούτσκου και Κωστοπούλου (2013) κατέληξαν στο σημαντικό ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Μια τέταρτη κατηγορία ερευνών ασχολείται με το ρόλο των διευθυντών στη διαμόρφωση και αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας με εξαρτημένες μεταβλητές την καινοτομία και την αποτελεσματικότητα. Οι Κυθραιώτη και Πασιαρδή (2006) σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου απέδειξαν συσχέτιση ηγεσίας και κουλτούρας στη σχολική αποτελεσματικότητα. Η Νομικού (2010) διαπίστωσε μέτρια ικανοποίηση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξωτερική, την εσωτερική σχολική κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά και θετική εικόνα για το ρόλο του διευθυντή.

Στις αναφερθείσες μελέτες, εκτός της Αργυρού (2011), χρησιμοποιείται ο όρος σχολική κουλτούρα αντί του όρου οργανωσιακή κουλτούρα. Στην τρίτη κατηγορία θα μπορούσαμε να εντάξουμε τη μελέτη της Παπαθανασίου (2009) η οποία διερευνώντας τις αντιλήψεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε ότι η οργανωσιακή κουλτούρα των σχολείων καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους.

Οι τελικές επισημάνσεις της μελέτης της Παπαθανασίου (2009) ότι «η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένα πολύ κρίσιμο, αν και παραμελημένο στοιχείο των σχολείων» (σ.194) και ότι η γνώση της οργανωσιακής κουλτούρας είναι «χαρακτηριστικό του σύγχρονου ηγέτη» (ο.π., σ.195) καθώς και η έλλειψη σχετικών μελετών και ερευνών μας οδήγησε στη διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας σε σχολεία δήμων της Β' Αθήνας.

Στόχος της έρευνας είναι να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Τι είναι οργανωσιακή κουλτούρα κατά τους διευθυντές των σχολείων;
2. Πώς λειτουργεί η οργανωσιακή κουλτούρα στη σχολική μονάδα;
3. Επηρεάζει και με ποιο τρόπο το σχολείο;
4. Συνδέεται η ηγεσία με την οργανωσιακή κουλτούρα;

2. Μεθοδολογία

2.1.Ερευνητική τεχνική και στοιχεία του δείγματος

Ακολουθείται η ποιοτική προσέγγιση η οποία θεωρούμε ότι ταιριάζει στη φύση του ερευνητικού προβλήματος. Ως κύριο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο με επιλογή του ημιδομημένου τύπου. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου για να δίνεται η δυνατότητα για διευκρινήσεις και εξέταση των ερωτήσεων σε βάθος. Ο οδηγός της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει 12 ερωτήματα που βασίζονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες.

Το δείγμα αποτελούνταν από 15 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Βόρειας Αττικής (Ηρακλείου, Νέας Ιωνίας, Μεταμόρφωσης και Αμαρουσίου). Η επιλογή των συγκεκριμένων δήμων έγινε για τους παρακάτω λόγους:

- Τα σχολεία ανήκαν σε δύο διαφορετικές καταργημένες διοικητικές δομές, της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας.
- Ήταν σε κοντινή απόσταση από τον τόπο κατοικίας μας.
- Υπήρχε αποδοχή για παραχώρηση συνέντευξης από τους διευθυντές.

Η επιλογή των διευθυντών έγινε με βασικό κριτήριο την ελάχιστη διετή προϋπηρεσία. Από τους 15 συμμετέχοντες, οι 5 κατείχαν τη θέση για πάνω από 5 έτη, ενώ οι υπόλοιποι 3-5 έτη.

Τα κριτήρια επιλογής των εν λόγω σχολείων ήταν:

1. Διαφορετική οργανικότητα (6/θέσια μέχρι 12/θέσια) και διαφορετική λειτουργικότητα (6 - 13 τμήματα).
2. Συμμετοχή και των δύο τύπων ολοήμερου σχολείου: λειτουργούντα με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) και μη ΕΑΕΠ.
3. Τα συμμετέχοντα σχολεία ανήκαν διοικητικά σε δύο διαφορετικά πρώην Γραφεία Εκπαίδευσης.
4. Συστεγαζόμενα με άλλο σχολείο και μη συστεγαζόμενα.
5. Η σχετικά κοντινή απόσταση από τον τόπο κατοικίας μας.

2.2. Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2014. Το βασικό πλάνο της συνέντευξης οριστικοποιήθηκε στις αρχές Μαρτίου με τη διενέργεια δύο πιλοτικών συνεντεύξεων με διευθυντές από τους δήμους που προερχόταν το δείγμα, προκειμένου να δοκιμαστεί το ερευνητικό εργαλείο και να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα και η λειτουργικότητά του.

Συγκεκριμένα:

- Ελέγχθηκαν αδυναμίες ή διαφορούμενες φράσεις στη διατύπωση των ερωτήσεων.
- Ελέγχθηκε ο χρόνος ολοκλήρωσης της συνέντευξης.
- Επισημάνθηκαν δυσνόητες πληροφορίες στα ερωτήματα.

Μετά τη δοκιμή του εργαλείου σχεδιάστηκε το πρόγραμμα συναντήσεων. Οι συνεντεύξεις-εκτός τριών που έγιναν εκτός σχολείου- πραγματοποιήθηκαν στο γραφείο του διευθυντή του σχολείου, με χρήση μαγνητοφώνου.

Η συνέντευξη διαρκούσε 20-30 λεπτά. Εκκινούσε με δημογραφικές ερωτήσεις, προκειμένου να συγκεντρώσουμε ονομαστικά δεδομένα για το δείγμα π.χ. θέση, ηλικία, φύλο, χρόνια υπηρεσίας, προσόντα-σπουδές. Ακολουθούσε η υποβολή των ερωτήσεων με ευελιξία ως προς τη σειρά εντός του κάθε άξονα.

2.3. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Το απομαγνητοφωνημένο ερευνητικό υλικό αποδελτιώθηκε με βάση τέσσερις θεματικούς άξονες. Ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων. Συγκεκριμένα, κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα όπως αναφέρει η Κυριαζή (2001) με κριτήριο «τη βασική ιδέα που αναπτύσσεται μερικώς ή ολικώς στο κείμενο λαμβάνοντας υπόψη και λανθάνοντα νοήματα που ανακαλύψαμε σε ολόκληρο το κείμενο» (Κυριαζή, 2001: 291). Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε ακολούθησε τη σειρά, καταγραφή, κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση και σχολιασμός των δεδομένων και στη συνέχεια, εύρεση τάσεων και κεντρικών κατευθύνσεων.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας-αξιοπιστίας προχωρήσαμε στις παρακάτω ενέργειες:

- Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη με ερωτήσεις εκ των προτέρων διατυπωμένες.
- Για να εξαιρεθούν προβλήματα διατύπωσης, εξάλειψης δυσνόητων φράσεων ή λέξεων με διαφορετική σημασία το όλο σχήμα της συνέντευξης ετέθη υπό δοκιμή με δύο πιλοτικές συνεντεύξεις.
- Επιπρόσθετα, η διενέργεια των πιλοτικών συνεντεύξεων είχε και την έννοια της αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων ώστε να υπάρχει μία εκπαίδευση του συνεντευκτή στην αντιμετώπισή τους.
- Επίσης, ο συνεντευκτής και οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν κάποια όμοια χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα τη θέση του διευθυντή, σχολεία και κατοικία σε κοντινή γεωγραφικά περιοχή, αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.
- Ελήφθησαν μέτρα για την ανεμπόδιση διεξαγωγή της συνέντευξης.

- Τέλος, ο συνεντευκτής δεν παρενέβαινε στη ροή της συνέντευξης εκτός από την υποβολή των ερωτήσεων ή διευκρινήσεων όποτε απαιτούνταν.

Η επιλογή των απομαγνητοφωνημένων έγινε με βάση τους άξονες της συνέντευξης, ενώ για την ανάλυση και ερμηνεία ελήφθησαν υπόψη όλες οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας (Δ1-Δ15).

2.4. Περιορισμοί της έρευνας

Το βασικότερο πρόβλημα που προέκυψε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν ο βαθμός εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τον όρο οργανωσιακή κουλτούρα. Χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμος ο όρος σχολική κουλτούρα ο οποίος ήταν γνωστός σε όλους.

3. Αποτελέσματα έρευνας

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα ανά θεματικό άξονα. Ο μέσος όρος ηλικίας των διευθυντών ήταν 51 έτη, η εκπαιδευτική τους υπηρεσία 20 μέχρι 34 έτη και σχεδόν όλοι οι διευθυντές είχαν επιπλέον σπουδές.

3.1. Προσδιορισμός της έννοιας της οργανωσιακής κουλτούρας και σημασία της.

Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας φάνηκε άγνωστη, σχεδόν σε όλους τους ερωτώμενους, ενώ υπήρχε μεγαλύτερη εξοικείωση με τη χρήση του όρου σχολική κουλτούρα. Ως όρος εξηγήθηκε με τους παρακάτω τρόπους:

- Είναι ένα πλαίσιο αρχών, αξιών, προσανατολισμών και στόχων που δημιουργούν όρους και κανόνες συνύπαρξης. (Δ6,Δ10)
- Περιγράφηκε ως η «παιδεία» της συνεργασίας στο σχολικό οργανισμό. (Δ7,Δ4)
- Εκφράζει το χαρακτήρα του σχολείου. (Δ12,Δ10,Δ11)
- Μπορεί να θεωρηθεί ως ο τρόπος ζωής και πράξης της σχολικής κοινότητας στην καθημερινότητά της. (Δ13,Δ14)
- Η συνισταμένη του εξωτερικού περιβάλλοντος και της συλλογικής συμπεριφοράς των εργαζομένων ενός σχολείου. (Δ15,Δ12)
- Τέλος, μπορεί να ειπωθεί ως η διαδικασία με την οποία ενισχύεται μια προσπάθεια τόνωσης των κοινών απόψεων και εξαφάνιση των διαφορών. (Δ5,Δ8)

Συγκεντρωτικά, η οργανωσιακή κουλτούρα παρουσιάζεται ως ένα κανονιστικό και ρυθμιστικό πλαίσιο διαμόρφωσης μιας ενιαίας συμπεριφοράς για τη λειτουργία του σχολείου και την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων, προσέγγιση που συμφωνεί με τον Schein (1990).

Όλοι τόνισαν τη μεγάλη σημασία της οργανωσιακής κουλτούρας καθώς συνδέεται με υψηλού βαθμού λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά και με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Δ4 τη θεωρεί σημαντική «Γιατί δεν μπορείς να επιβιώσεις», ο Δ5 «Γιατί περιορίζει τα προβλήματα, δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και απορροφά τους όποιους κραδασμούς που κατά καιρούς ανακύπτουν» και ο Δ14 γιατί «Προάγει τη μάθηση, τις αρχές, τις ιδέες στη σχολική κοινότητα».

Ως βασικό χαρακτηριστικό της οργανωσιακής κουλτούρας η πλειοψηφία των διευθυντών αναφέρουν τη συνεργασία που κατά τον Δ15 βασίζεται στην αποδοχή και αξιοποίηση από το σύνολο σχεδόν του προσωπικού, ως θεμελιακών στοιχείων της καθημερινής αλληλεπίδρασης, ενός τυπικού και άτυπου εσωτερικού κανονισμού στο τρίπτυχο: Υπάλληλος – επιστήμονας – φίλος. Αυτός ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός συνάδει με τα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Robbins (1993) για τη δημιουργία ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος στο χώρο εργασίας.

Επιπρόσθετα, ως άλλα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας αναφέρονται η υλικοτεχνική υποδομή, η αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων, η συλλογικότητα των αποφάσεων,

το πρότυπο παράδειγμα και η προώθηση της καινοτομίας αλλά και χαρακτηριστικά που εξηγούν την αποδιδόμενη από τον Miller (1995) δυναμικότητα του φαινομένου, όπως η απαίτηση συμμετοχής και δέσμευσης όλων των μελών και η τροποποίηση στα πλαίσια αλληλεπίδρασης για την ικανοποίηση των αναγκών του περιβάλλοντος.

3.2. Παράγοντες ανάπτυξης οργανωσιακής κουλτούρας

Ως εσωτερικούς παράγοντες οι διευθυντές ανέφεραν τον αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, την επιστημονική και γενικότερη συγκρότηση διευθυντή και εκπαιδευτικών, τον τρόπο λήψης των αποφάσεων καθώς και την ευελιξία και προσαρμοστικότητα στη διδακτική πράξη με βάση την κοινωνική πραγματικότητα. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τους Martins και Terblanche (2003), οι οποίοι θεωρούν την ευελιξία και τη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης της οργανωσιακής κουλτούρας.

Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι περιέγραψαν ως εξωτερικούς παράγοντες, το νομοθετικό πλαίσιο και τις ρυθμίσεις που αυτό επιβάλλει για το διδακτικό έργο, τη γειτονιά, τις προσδοκίες πολιτείας και τοπικής κοινωνίας, το βαθμό εξωστρέφειας του σχολείου αλλά και τα ερεθίσματα για δράσεις. Τέλος, ανέφεραν την επαρκή χρηματοδότηση, την ανταπόκριση τεχνικών και άλλων υπηρεσιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το ρόλο του Συλλόγου Γονέων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία, η καλή επικοινωνία, η δημιουργία καλής εικόνας του σχολείου και η διαμόρφωση κοινού οράματος αναφέρθηκαν ως παράγοντες ανάπτυξης θετικής οργανωσιακής κουλτούρας. Για παράδειγμα, ο Δ14 αναφέρει ότι *«η πολύ καλή σχέση του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει διαμορφώσει μια πολύ καλή εικόνα του σχολείου μας»*. Επίσης, ανέφεραν τη συλλογικότητα ευθύνης, το κλίμα εμπιστοσύνης και το καλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, τη θετική και δημιουργική τους διάθεση, τη ροπή για καινοτομία, και την ενεργοποίηση των θετικών στοιχείων από την εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτοί οι παράγοντες εξηγούν τη σύνδεση, που αναφέρει ο Ζαβλανός (2002), μιας επιτυχημένης αλλαγής κουλτούρας με βάση το ρόλο-πρότυπο συμπεριφοράς του διευθυντή και δημιουργούν το θετικό περιβάλλον που κατά τον Lumby (2012) επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες.

Σε αντιδιαστολή, αναφέρθηκε μια πλειάδα παραγόντων όπως νομοθετικές αγκυλώσεις, έλλειψη συλλογικής κουλτούρας, υλικοτεχνικές ελλείψεις, στερεότυπα εκπαιδευτικών, αρνητικές εμπειρίες, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο Συλλόγου Γονέων, εργασιακά στερεότυπα, νοοτροπίες και εμμονές εκπαιδευτικών, έλλειψη οικειοποίησης στόχων και ρόλων, που οδηγούν σε καθυστερήσεις, παλινδρομήσεις, αποθάρρυνση της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας και δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη θετικής οργανωσιακής κουλτούρας. Ενδεικτικά, ο Δ11 απαντά: *«Οι κλίκες-υποομάδες εκπαιδευτικών που εκμεταλλεύονται την επιρροή τους σε άτομα και επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας»*. Και ο Δ3: *«οι δυσκολίες της υλικοτεχνικής υποδομής και η καθυστέρηση επίλυσής τους, έχουν ως αποτέλεσμα την αποθάρρυνση κάθε δημιουργικής προσπάθειας»*. Η ανύσχεση της αποτελεσματικότητας και της οργανωσιακής κουλτούρας από την παρουσία των παραπάνω παραγόντων σχετίζεται με τη θέση του Ματσαγγούρα (2004) για συνάρτηση της θετικής ή αρνητικής απόδοσης των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος.

3.3. Εσωτερική και εξωτερική διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας

Οι κανόνες ή αρχές που θεωρούνται κοινά αποδεκτές σύμφωνα με την έρευνα αφορούν την τήρηση του νομοθετικού πλαισίου, τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, την ψύχραιμη διαχείριση κρίσεων, την κατανομή αρμοδιοτήτων, τον επιμερισμό ευθυνών, τον από κοινού καθορισμό στόχων μέσω αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, την αξιοποίηση ιδιαίτερων κλίσεων των μελών, την τήρηση εσωτερικού κανονισμού, τη συνεργασία και συλλογική προσπάθεια και την ενημέρωση των γονέων. Οι παραπάνω αρχές προωθούν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα

που κατά τους Martins και Terblanche (2003) συσχετίζονται με την οργανωσιακή κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα.

Αναφορικά με την ύπαρξη δράσεων και πρωτοβουλιών εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, δύο απάντησαν αρνητικά. Με ελαφριά διαφοροποίηση απάντησε ο Δ2: «Υπάρχουν δράσεις και πρωτοβουλίες σε μεμονωμένο επίπεδο και περιορισμένες. Υπάρχουν υποομάδες οι οποίες δεν μπορούν να ομογενοποιηθούν παρά τις όποιες προσπάθειες». Οι υπόλοιποι διευθυντές ανέφεραν δράσεις και πρωτοβουλίες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος που προωθούν τις αρχές της οργανωσιακής κουλτούρας όπως: οργάνωση και συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα για γονείς και εκπαιδευτικούς εκτός ωραρίου σχολείου (Δ3,Δ1), διοργάνωση κοινωνικών συναντήσεων (π.χ. καφές, γεύμα, διασκέδαση) σε χώρους εκτός σχολείου (Δ11,Δ4,Δ10,Δ1,Δ12,Δ13,Δ14), συμμετοχή σε κοινωνικές συγκεντρώσεις και εκδηλώσεις άλλων φορέων (Δ7,Δ8,Δ11) και ανάπτυξη έντυπης ή άτυπης επικοινωνίας προς όλους τους φορείς και τα άτομα που έρχονται σε επαφή με το σχολείο (Δ7,Δ6). Τέτοιες δράσεις υποστηρίζουν την κατάλληλη κουλτούρα που σύμφωνα με τους Zhu και Engels (2013) ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τη γνώση σε έναν οργανισμό.

3.4.Διευθυντής και οργανωσιακή κουλτούρα

Ο τρόπος άσκησης του σημαντικού, αδιαμφισβήτητου και καταλυτικού ρόλου του διευθυντή στην ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας περιγράφηκε ως εξής: μέσω της ανθρώπινης και επαγγελματικής επικοινωνίας (Δ12), προωθώντας το ομαδικό πνεύμα (Δ4), δίνοντας κατευθύνσεις (Δ1), παραδειγματίζοντας (Δ8), καλλιεργώντας και προάγοντας τις καλές σχέσεις (Δ6), προωθώντας επιμορφωτικές δράσεις (Δ14), δημιουργώντας εφικτό όραμα (Δ10), διατηρώντας αμφίδρομη επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους (Δ5), προσφέροντας υπηρεσίες σε μαθητές και γονείς (Δ3), διοικώντας συνεργατικά, απαιτώντας δημοκρατική συμπεριφορά (Δ11, Δ15).

Τα ανωτέρω συνάδουν με τις απόψεις των De Nobile και McCormick (2008) για μια ενισχυτική συμπεριφορά ανοιχτής πόρτας από τους διευθυντές που διευκολύνει την επικοινωνία προς όλες τις κατευθύνσεις και εξασφαλίζει επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι βασικές αρχές επικοινωνίας των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς αφορούν τη συνεργασία, την αμεσότητα, την προώθηση θετικού πνεύματος, την έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση, και τη συνειδητοποίηση των διαφορετικών ρόλων. Ο Δ8 αναφέρει «τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση, την κατανόηση του διακριτού ρόλου προϊσταμένου-υφισταμένου, τη βοήθεια και συμπαράσταση σε τομείς που οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη». Περιγράφηκε η άσκηση ενός συνεργατικού μοντέλου με βάση την ακρόαση, την υπομονή, την κατανόηση του άλλου και την αποφυγή μεροληπτικών συμπεριφορών. Αυτές οι αρχές πιστεύουμε πως δημιουργούν το κλίμα που όπως ανέφερε ο Σαΐτης (2002) μεγιστοποιεί τις προσπάθειες των διδασκόντων και προωθεί τους στόχους του σχολείου. Επίσης, συμφωνούν με τον Καζαμιά (2009) που ζητά ανθρώπινη προσέγγιση από το διευθυντή και όχι τη συμπεριφορά διοικητή επιχείρησης.

Μεγάλη βαρύτητα δίνουν οι διευθυντές και στην εισαγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού στην κουλτούρα του σχολείου. Επιμένουν κυρίως στη δύναμη της επικοινωνίας που κατά τους De Nobile και McCormick (2008), είναι σημαντικός τρόπος μετάδοσης της υφιστάμενης κουλτούρας στα νέα μέλη. Ειδικότερα κυριαρχεί η φιλική υποδοχή και ενημέρωση από το διευθυντή και η παροχή βοήθειας και στήριξης στην ανάληψη των καθηκόντων του. Την μύησή του στην κουλτούρα του σχολείου, ο διευθυντής την αναθέτει και σε άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας.

Οι ερωτώμενοι, εκτός του Δ10, απάντησαν πως θα ήθελαν να αλλάξουν την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου τους με στροφή προς τη δημιουργικότητα, περισσότερη και καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς και τον έξω κόσμο, ανάληψη καινοτόμων δράσεων και καινούριων ιδεών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμόρφωση μιας νέας δυναμικής στο σύλλογο διδασκόντων που να εντάσσει δημιουργικά τη λειτουργία των υποομάδων, μεγαλύτερη εμπλοκή εξωτερικών φορέων και γενικά την αντιμετώπιση των προκλήσεων ως ευκαιρίες. Επίσης, υποστηρίχθηκε πως

πρέπει να γίνεται προσπάθεια για οικειοποίηση των στόχων από όλους και να προωθείται η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων για την επίλυση δυσλειτουργιών και αρρυθμιών με καθημερινή ανατροφοδότηση. Αυτές οι απόψεις συμβαδίζουν με μελέτες των Zhu και Engels (2013), Ahmed (1998) και Κιούση και Κοντάκου (2006) που συσχετίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα με την καινοτομία και την αποτελεσματικότητα, αλλά και το σημαντικό ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών στις δυνατότητες της οργανωσιακής κουλτούρας όπως υποστηρίζεται από τους Zhu και Engels (2013).

Τέλος, διαπιστώθηκε σύγκλιση στην αναγκαιότητα για επιμόρφωση του Διευθυντή σε θέματα οργανωσιακής κουλτούρας, καθώς όπως απάντησε ο Δ15 *«Αλλιώς ο καθένας μας απλώς αναπαράγει πρακτικές που ο ίδιος θεωρεί αποτελεσματικές ή σύρεται σε αντίστοιχες που η πλειοψηφία του σχολείου έχει αποδεχθεί κατά το παρελθόν»*. Αυτή η αναγκαιότητα προωθείται και από την άποψη του Σαΐτη (2008) που θεωρεί την προσωπικότητα του διευθυντή ως τον κυριότερο συντελεστή για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώσαμε δυσκολίες εννοιολογικής αναγνώρισης του φαινομένου από τους διευθυντές. Παρόλα αυτά αναγνωρίστηκε ο σημαντικός ρόλος της οργανωσιακής κουλτούρας, καθώς δίνει στο σχολείο τρόπο ύπαρξης και ταυτόχρονα προσφέρει:

- δημοκρατική εικόνα λειτουργίας
- εργαλεία προσαρμογής στο περιβάλλον
- προστασία και ασφάλεια για τους εκπαιδευτικούς
- ενοποιημένη παρουσία και εμφάνιση στο εξωτερικό περιβάλλον
- εξασφάλιση ενός γόνιμου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Αυτός ο σύνθετος αλλά εποικοδομητικός ρόλος, επιδρά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου καθώς λειτουργεί υποβοηθητικά για την ανάπτυξη κανονιστικών πλαισίων με διακριτούς ρόλους για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μέσω αυτών των διαδικασιών απελευθερώνονται δυνάμεις που διοχετεύονται στην ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων, στην πραγματοποίηση δημιουργικών δράσεων για τη μάθηση αλλά και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Αυτή η σύνδεση με την αποτελεσματικότητα και την καλή λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μια θετική κουλτούρα περιλαμβάνει υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συνυπευθυνότητα, συνεργασία, εμπιστοσύνη ανάμεσα στο προσωπικό και ενεργοποίηση από την εκπαιδευτική ηγεσία των θετικών και δημιουργικών δυνάμεων των εργαζομένων.

Αντίθετα, η νομοθεσία, το αναλυτικό πρόγραμμα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας, αρνητικά στερεότυπα, αρνητικές νοοτροπίες, εμπειρίες του παρελθόντος, ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, η μη οικειοποίηση οράματος και στόχων από όλους, δρουν ανασταλτικά στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας.

Ο προσανατολισμός της οργανωσιακής κουλτούρας είναι ανθρωποκεντρικός και ως εκ τούτου οι αρχές της οργανωσιακής κουλτούρας ενισχύονται με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού σε κοινωνικού χαρακτήρα εκδηλώσεις, επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή γονέων αλλά και την ανάπτυξη έντυπης ή άτυπης επικοινωνίας με εξωτερικούς φορείς.

Ο κεντρικός ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου αναγνωρίζεται από όλους τους διευθυντές, με πρώτιστο τη μύηση των νέων εκπαιδευτικών στην κουλτούρα του σχολείου και την άντληση από αυτούς κάποιου νέου στοιχείου για την οργανωσιακή κουλτούρα της μονάδας.

Οποιαδήποτε αλλαγή στην οργανωσιακή κουλτούρα αναγνωρίζεται ως δύσκολη αλλά αναγκαία από τους περισσότερους.

Η μεγάλη αξία της οργανωσιακής κουλτούρας υπαγορεύει την επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε τεχνικές και δεξιότητες ανάπτυξης της οργανωσιακής κουλτούρας.

Καθώς διερευνούσαμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ανακαλύψαμε και άλλα θέματα στα οποία μπορεί να γίνει περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Τέτοια είναι:

4. Η αποτύπωση των αντιλήψεων για το θέμα από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αλλά και από τους σχολικούς συμβούλους που κατέχουν καθοδηγητικές θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.
5. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και όλων των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα οργανωσιακής κουλτούρας.
6. Διερεύνηση της οργανωσιακής κουλτούρας των σχολείων που έχουν αναπτύξει για συνεχόμενα έτη καινοτόμα προγράμματα και άλλες δημιουργικές πρακτικές.

Αναμφίβολα, η οργανωσιακή κουλτούρα αναδεικνύεται κορυφαίο θέμα μελέτης καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα, την καινοτομία, την ενίσχυση της σχολικής μονάδας και την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Ένας ενδυναμωμένος ρόλος για το διευθυντή που είναι γνώστης των δυνατοτήτων της οργανωσιακής κουλτούρας ως οχήματος μεταφοράς αλλά και ανακάλυψης νέων δυνατοτήτων για το σχολείο που προσαρμόζεται, δημιουργεί και εξελίσσεται είναι το ζητούμενο. Απομένει στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στους ερευνητές να αξιοποιήσουν και να αναδείξουν σε σημαντικό πεδίο μελέτης την οργανωσιακή κουλτούρα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυρού, Ο. (2011). *Ζητήματα οργανωσιακής κουλτούρας & διαχείρισης γνώσης* (Διπλωματική εργασία). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Καζαμιάς, Α., & Βαλανίδου, Χ. (2009). Διευθυντές επαγγελματίες παιδαγωγοί ή διοικητές «εργοστασίων- επιχειρήσεων»; Ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο. *Πολίτης*, 18/10/2009.
- Κιούση, Σ., & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Πρακτικά Συνεδρίου του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). Η επίδραση του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. *Πρακτικά του 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής* (σ.413-422). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <http://www.pek.org.cy/>
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπούτσκου, Λ., & Κωστοπούλου, Μ. (2013, Ιούνιος). Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας και Αττικής. Στο: Γεωργογιάννης Π. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. Πρακτικά Συνεδρίου (τόμος II, 284-293). Αθήνα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Νομικού, Α. (2010). *Επιχειρώντας Αλλαγές: ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μιας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος* (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Παπαθανασίου, Ε. (2009). *Η Οργανωσιακή Κουλτούρα στο χώρο της Εκπαίδευσης. Εξέταση περίπτωσης της Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Αργολίδας*. (Διπλωματική εργασία). Οικονομικό Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. *Επιμόρφωση Στελεχών Της Εκπαίδευσης: Δράσεις- Αποτελέσματα - Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου (σ.259-267). Βόλος: Π.Ι..

Ξενόγλωσση

- Ahmed, P. K. (1998). Culture and climate for innovation. *European Journal of Innovation Management*, 1, (1), 30-43.
- Connolly, M., James, C. & Beales, B. (2011). Contrasting perspectives on organizational culture change in schools. *Journal of Educational Change*, 12 (4), 421-439.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership* 36, (1), 101–122. doi: 10.1177/1741143207084063
- Lumby, J. (2012). Leading Organizational Culture: Issues of Power and Equity. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, (5), 576–591. doi: 10.1177/1741143212451173
- Martins, E. C., & Terblanche, F. (2003). Building organizational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6, (1), 64-74.
- Miller, K. (1995). *Organizational Communication: Approaches and Processes*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Quicke, J. (2000). A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society. *Educational Management & Administration* 28, (3), 299–315. doi: 10.1177/0263211X000283005
- Robbins, S.P. (1993). *Organisational Behavior*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shachar, H., Gavin, S., & Shlomo, S. (2009). *Changing organizational culture and instructional methods in elementary schools: Perceptions of teachers and professional educational consultants*. Tel Aviv, Israel: School of Education, Tel Aviv University.
- Schein, H. E. (1990) Organizational Culture. *American Psychologist*, 45, (2), 109-119.
- Zhu, C., & Engels, N. (2013). Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management & Administration*, 42, (1), 136–158. doi: 10.1177/1741143213499253

Η ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ

Αναστασία Μ. Μαρία
marieanastasaki@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ05 & ΠΕ13, MSc,
Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης

Αυγουστάκη Φ. Γεωργία
avgoustakig@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η διαπαιδαγώγηση στην ειρηνική επίλυση των ενδοσχολικών συγκρούσεων, η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου και της διαφορετικότητας είναι μερικές μόνο από τις αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η διαμεσολάβηση συνομηλίκων. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών - διαμεσολαβητών προκειμένου να αποκτήσουν την κουλτούρα αυτή μέσω δραστηριοτήτων από το εγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό Αγωγής Υγείας *Στηρίζομαι στα πόδια μου* όπως και από το *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων* που είναι διαθέσιμο στο δίκτυο ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εκπαίδευσης. Εκ του αποτελέσματος εξάγεται το συμπέρασμα πως η αποφυγή της βίας, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του Άλλου, η ανοχή στη διαφορετικότητα μπορούν να κατακτηθούν βιωματικά από τους μαθητές με την καθοδήγηση καταρτισμένων εκπαιδευτικών.

Λέξεις- κλειδιά: διαμεσολάβηση, εκπαίδευση διαμεσολαβητών, βιωματική μάθηση

Εισαγωγή

Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων μαθητών, ως «διαδραστική προσέγγιση που ευνοεί την αποκλιμάκωση και την αποδραματοποίηση» (Πανούσης, Γ., 2009: 70) της βίας, μπορεί να προωθήσει την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, τη δημοκρατικότητα του θεσμού του σχολείου και την ενθάρρυνση στο διάλογο. Ο σκοπός της διαμεσολάβησης, σύμφωνα με τον Bonafé-Schmitt (1997) είναι να προωθήσει τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών στην διευθέτηση των συγκρούσεων τους και να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν τη διαφωνία τους μέσω της αμοιβαίας κατανόησης των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους.

Για να υπάρξει ουσιαστική διαμεσολάβηση, θα πρέπει πρωτίστως να υπάρξει εκπαίδευση στην ανθρωπιστική αγωγή. Ο διαμεσολαβητής, δηλαδή, οφείλει να μάθει να είναι ευγενικός και να τηρεί τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να ακολουθεί κανόνες και να προσπαθεί να τους θέτει και στους άλλους με τρόπο ευθύ αλλά ευγενικό. Ορισμένα απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει όπως έχει τονιστεί από την Αρτινοπούλου (2010: 135-136) είναι η ενσυναίσθηση, η συνέπεια, η εχεμύθεια, η αμεροληψία, η ουδετερότητα, η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, η υπευθυνότητα. Ο διαμεσολαβητής επιπλέον, θα πρέπει να δίνει έμφαση στα συναισθήματα των ομιλητών και να μπορεί να οδηγεί τους εμπλεκόμενους προς την επίλυση των προβλημάτων τους. Να είναι, επίσης, σε θέση να επισημαίνει τα κοινά σημεία και όχι τις διαφορές τους με σκοπό να καταλήξουν σε μια λύση και μια συμφωνία που θα πρέπει να τηρηθεί. Προκειμένου να αποκτηθούν αυτές οι δεξιότητες, χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Τέτοιου είδους εκπαίδευση πραγματοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος “Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων” που εφαρμόζεται σε επαρχιακό Γυμνάσιο τα τελευταία πέντε χρόνια.

2. Εκπαίδευση - Στόχοι- Θεματολογία

Η εκπαίδευση των 18 διαμεσολαβητών, οι οποίοι προκύπτουν μετά από ψηφοφορία μεταξύ των συμμαθητών τους και είναι 3 από κάθε τμήμα, είναι θεωρητική (όταν κρίνεται απαραίτητο), πρακτική και βιωματική (Ρουμπέα, Γ., 2011). Χωρίζεται σε 2 φάσεις, συνολικής διάρκειας 15 ωρών, κάτι που συνάδει με το συμπέρασμα ότι ο χρόνος εκπαίδευσης θεωρείται ικανοποιητικός όταν διαρκεί από 12-18 ώρες όταν πρόκειται για μαθητές Γυμνασίου σύμφωνα με τις καλές πρακτικές της διαμεσολάβησης που προέρχονται από την ευρωπαϊκή εμπειρία στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων (Αρτινοπούλου, Β, 2010:74). Η εν λόγω εκπαίδευση περιλαμβάνει δραστηριότητες από το εκπαιδευτικό υλικό Αγωγής Υγείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση *Στηρίζομαι στα πόδια μου* του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.) και του Οργανισμού Κατά των Ναρκωτικών (Ο.ΚΑ.ΝΑ.) και από το *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων* από το δίκτυο Human Rights and Education Network.

Επιμέρους στόχοι είναι για κάθε παιδί η βαθύτερη αυτογνωσία, η αναγνώριση συναισθημάτων, η έκφραση των προσδοκιών από το πρόγραμμα της διαμεσολάβησης, η έκφραση των σκέψεων και των ανασφαλειών σχετικά με το πρόγραμμα. Όπως έχει επισημανθεί από ειδικούς στην εκπαίδευση σχολικών διαμεσολαβητών, σημείο εκκίνησης της εκπαίδευσης των παιδιών πρέπει να είναι η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησής τους, αφού διαπιστώνεται ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να μιλούν για τον εαυτό τους ή όταν το κάνουν, παρουσιάζουν μια αρνητική εικόνα (Diaz B. & Liatard-Dulac B., 1999: 42). Η αυτοπεποίθηση απαιτεί να δουλέψει το παιδί με τον εαυτό του (ibid.) και για αυτό το λόγο ο 1ος κύκλος της εκπαίδευσης έχει αυτό το στόχο. Άλλοι επιμέρους στόχοι είναι και η γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας, το “κτίσιμο” της ομάδας, η καλλιέργεια του σεβασμού της ετερότητας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της εχεμύθειας, της έκφρασης με τρόπο ουδέτερο και μη επικριτικό.

Ο τελικός σκοπός είναι να καταστούν οι εκπαιδευόμενοι ικανοί για την πραγμάτωση μιας επιτυχημένης διαμεσολάβησης, δηλαδή την επίτευξη μιας αμοιβαία ικανοποιητικής συμφωνίας για τα εμπλεκόμενα μέρη με την καθοδήγηση των διαμεσολαβητών. Τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές που έχουν το ρόλο του διαμεσολαβητή ποικίλλουν, όπως επισημαίνει ο Bonafé Schmitt (2006: 176-179) και έχουν τονιστεί και σε προηγούμενη εργασία μας (Αναστασάκη, Μ., & Αυγουστάκη Γ., 2016). Κατ’αρχάς, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών και αναπτύσσονται προσωπικές ικανότητες όπως η διεύρυνση των οριζόντων, η αυτοκριτική, η ανεκτικότητα και η ικανότητα διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων.

Στον 1ο κύκλο της εκπαίδευσης αξιοποιείται υλικό κυρίως από το *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων και ενηλίκων*, αλλά και από το *Στηρίζομαι στα πόδια μου*. Μέσα από βιωματικά παιχνίδια επιδιώκεται να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, αλλά και να γνωρίσει το κάθε μέλος καλύτερα τον εαυτό του, ώστε να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές και να έρθουν πιο κοντά. Στη συνέχεια, επιδιώκεται να ασκηθούν οι μαθητές στη διαχείριση του θυμού και των συγκρούσεων, καθώς και στην ενεργητική ακρόαση. Ο 1ος κύκλος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της μεθόδου της διαμεσολάβησης, τις φάσεις της διαδικασίας και την εκτίμηση από τα μέλη της ομάδας για το κατά πόσο θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό.

Στον 2ο κύκλο αξιοποιείται υλικό από το *Στηρίζομαι στα πόδια μου* προκειμένου οι μαθητές να ασκηθούν στη λήψη αποφάσεων και στην αντίσταση στην πίεση των συνομηλίκων, και παράλληλα να κατανοήσουν τις επιρροές που πιθανόν να δέχονται και να ενδυναμώσουν την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, ο 2ος κύκλος έχει την έννοια της ανατροφοδότησης όσον αφορά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης και στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τις τυχόν θετικές αλλαγές που προκύπτουν για τους ίδιους από τη διαδικασία αυτή, να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους ως διαμεσολαβητές και, τέλος, να παρουσιάσουν τα οφέλη που προκύπτουν για τη σχολική κοινότητα μετά την ενεργοποίηση της ομάδας της διαμεσολάβησης.

3. Η διαδικασία της εκπαίδευσης των διαμεσολαβητών

3.1. 1ος κύκλος της εκπαίδευσης

Η διαδικασία της εκπαίδευσης ξεκινά με τη γνωριμία και το κτίσιμο της ομάδας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου επιλέγεται το βιωματικό παιχνίδι “Γνωριμία και προσμονές” διάρκειας 60’ κατά το οποίο τα μέλη της ομάδας κάθονται σε κύκλο και στη συνέχεια χωρίζονται σε ζεύγη. Το κάθε μέλος του ζεύγους λέει στο άλλο το όνομα του, μια μικρή ιστορία για το ίδιο, καθώς, και τον λόγο που το έφερε στην ομάδα. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής, που διαρκεί περίπου δύο λεπτά για το κάθε άτομο, παρουσιάζει ο ένας τον άλλο στην ολομέλεια της ομάδας και ακολουθεί συζήτηση για τους λόγους που βρίσκονται στην ομάδα διαμεσολάβησης, οι οποίοι αναγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτόνι και αναρτώνται σε κάποιο σημείο ορατό από όλους.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το βιωματικό παιχνίδι “Το κρεμμύδι της ομοιότητας” διάρκειας 40’, με στόχο τα μέλη της ομάδας να βιώσουν τα κοινά που υπάρχουν στην ομάδα τους. Οι μαθητές σχηματίζουν δύο κύκλους, έναν εσωτερικό κι έναν εξωτερικό, και στέκονται ο ένας απέναντι στον άλλο. Τα μέλη κάθε ζεύγους εντοπίζουν γρήγορα κάτι κοινό που υπάρχει μεταξύ τους, λόγου χάρη μια αγαπημένη συνήθεια, ένα αγαπημένο φαγητό, κάτι που τους αρέσει στο σχολείο ή κάτι που δεν τους αρέσει, και τα εκφράζει. Έπειτα μετακινείται ο εξωτερικός κύκλος κατά μια θέση και το νέο ζευγάρι που προκύπτει επαναλαμβάνει τη διαδικασία. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν ο κύκλος φτάσει στο τέλος. Ο κάθε μαθητής με αυτό τον τρόπο διαπιστώνει της ομοιότητες που έχει με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και, όπως είναι αναμενόμενο, έρχονται πιο κοντά. Μέσω της βιωματικής μάθησης οι μαθητές ανακαλύπτουν ομοιότητες με άλλα άτομα που μέχρι χθες θεωρούσαν πως δεν τους συνδέει τίποτα.

Η εκπαίδευση συνεχίζεται με το βιωματικό παιχνίδι “Προσωπικά αντικείμενα” διάρκειας 45’. Έχει ζητηθεί από τους μαθητές να φέρουν μαζί τους από το σπίτι ένα αγαπημένο προσωπικό τους αντικείμενο που τους βοηθάει να περιγράψουν καλύτερα τον εαυτό τους. Τα μέλη της ομάδας κάθονται σε κύκλο και ο καθένας με τη σειρά παίρνει το λόγο και παρουσιάζει το αντικείμενο που επέλεξε να φέρει στην ομάδα και τη σημασία που έχει για τον ίδιο. Μ’ αυτόν τον τρόπο οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα όχι μόνο τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Το παιχνίδι αυτό συμβάλλει στο δέσιμο της ομάδας αφού η περιγραφή του αντικειμένου καθώς και ο λόγος που επελέγη συνοδεύονται από γνήσια έκφραση συναισθημάτων, ακόμα και συγκίνηση, και φέρνει τα μέλη της ομάδας πιο κοντά.

Η γνωριμία της ομάδας ολοκληρώνεται με το παιχνίδι “Το κρεμμύδι της διαφορετικότητας” διάρκειας 40’. Ακολουθείται η ίδια διαδικασία που ακολουθήθηκε και στο παιχνίδι “Το κρεμμύδι της ομοιότητας” με τη διαφορά ότι τώρα οι μαθητές εντοπίζουν τις διαφορές τους. Στόχος της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως παρ’ όλες τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους δύο άνθρωποι, αυτό δεν μπορεί να τους εμποδίσει όχι απλά να συνυπάρξουν αλλά και να γίνουν φίλοι.

Ο πρώτος κύκλος της εκπαίδευσης συνεχίζεται με το βιωματικό παιχνίδι “Από τι θυμώνουμε και πώς το καταλαβαίνουμε” διάρκειας 30’. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και δίνεται σε κάθε μέλος της ομάδας ένα χαρτί, όπου καλείται να αναγράψει τι του προκαλεί θυμό. Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής παρουσιάζει τις αιτίες του θυμού του και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Οι μαθητές διαπιστώνουν πως δε θυμώνουν όλοι για τους ίδιους λόγους και πως ακόμα και οι ίδιοι δε θυμώνουν πάντα για το ίδιο πράγμα, αφού πολλές φορές κάτι που τη μια μέρα μας ενοχλεί, την άλλη μπορεί να μας κάνει να χαμογελάσουμε.

Σε συνέχεια του προηγούμενου παιχνιδιού ακολουθεί η δραστηριότητα “ Αντιμετώπιση του θυμού” από τον τόμο *Συναισθήματα* του υλικού *Στηρίζομαι στα πόδια μου*. Η εν λόγω δραστηριότητα χωρίζεται στα παρακάτω πέντε στάδια: 1) Εισαγωγή στο θυμό (30’). Σε αυτό το στάδιο επισημαίνουμε, κατ’ αρχάς, ότι είναι σημαντικό για τους διαμεσολαβητές να ελέγχουν το θυμό τους και ξεκινάμε συζήτηση σχετικά με την έννοια και τα αίτια του θυμού προσπαθώντας να αποδραματοποιήσουμε αυτό το συναίσθημα. Υπογραμμίζεται το γεγονός ότι δεν είναι λάθος να

θυμώνει κάποιος, απλά, προκειμένου να έχει κάποιο αποτέλεσμα, οι αποδέκτες του θυμού πρέπει να γνωρίζουν τι έχει προκαλέσει αυτό το συναίσθημα. Δεν είναι κακό να δείξει κάποιος ότι είναι θυμωμένος, αρκεί να το κάνει με τέτοιο τρόπο ώστε να μη γίνουν προσωπικές επιθέσεις, να μη χαθεί ο έλεγχος και να διατηρηθεί, στο μέτρο του δυνατού, η ψυχραιμία. Επιπροσθέτως, επισημαίνεται ότι είναι σημαντικό να δίνεται χρόνος στους άλλους που είναι θυμωμένοι, ανεξάρτητα από το εάν ο θυμός τους είναι δικαιολογημένος ή όχι. Οι άνθρωποι που συγκρατούν το θυμό τους και τον εκτονώνουν ξαφνικά, πιθανόν να φαίνονται άδικοι και σκληροί ακόμη κι αν έχουν δίκιο. 2) Τεχνικές ελεύθερου συνειρμού, γραφικές παραστάσεις (30'). Μοιράζουμε ένα διάγραμμα στους εκπαιδευόμενους με τίτλο “Αντιμετώπιση του θυμού” και δίνουμε την εξής εκφώνηση: “Σκεφτείτε γρήγορα πιθανές οδηγίες αντιμετώπισης του θυμού και σημειώστε τις στο διάγραμμα που σας δίνεται”. Τα παιδιά σημειώνουν ατομικά τις προτάσεις τους κι έπειτα τις παρουσιάζουν στην ομάδα και συζητούν ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές. Λόγου χάρη, μπορούν να προτείνουν να ερωτηθεί αυτός που έχει θυμώσει γιατί νιώθει έτσι, να φροντίσουν να ξέρει ότι τον ακούν με ενδιαφέρον, να απομακρυνθεί προσωρινά ο αποδέκτης του θυμού ή αυτός που έχει θυμώσει να ζωγραφίσει το θυμό του, να χτυπήσει ένα μαξιλάρι ή να τρέξει για να απαλλαγεί από την ένταση. 3) “Αντιμετώπιση περιπτώσεων”, ατομική εργασία (60'). Μοιράζουμε στους μαθητές ένα φυλλάδιο από το βιβλίο *Συναίσθημα* (σελ. 56-58) με τίτλο “Αντιμετώπιση περιπτώσεων” που περιέχει δέκα καταστάσεις που μπορεί να προκαλέσουν θυμό και δίνονται τρεις πιθανές επιλογές ως τρόπους αντιμετώπισης. Ζητάμε από τα παιδιά να αποφασίσουν πρώτα ατομικά πώς θα αντιμετώπιζαν με δημιουργικό τρόπο την κάθε περίπτωση προκειμένου να συζητήσουν την απόφασή τους αργότερα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που ο μαθητής κάνει φασαρία στην τάξη μαζί με κάποιους άλλους και τιμωρείται μόνο αυτός τελικά, τι κάνει; Τσακώνεται με τον καθηγητή, αποδέχεται την τιμωρία και συνεχίζει τη δουλειά του ή συγκρατεί το θυμό του κι αποφασίζει να μιλήσει με τον καθηγητή αργότερα; 4) Σχηματίζονται μικρές ομάδες 3-4 ατόμων και συζητούν τις προσωπικές αποφάσεις τους προσπαθώντας να καταλήξουν σε μία ομαδική απόφαση για κάθε περίπτωση (30'). 5) Συγκεντρώνονται οι απαντήσεις της κάθε ομάδας για κάθε περίπτωση και συζητούνται στην ολομέλεια. Προτείνονται τρεις πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης της κάθε κατάστασης ή ακόμη και κάποια άλλη πιθανή αντιμετώπιση που δεν έχει προαναφερθεί και θεωρείται καλύτερη λύση (30').

Ακολουθεί το βιωματικό παιχνίδι “Φτωχοί ακροατές” διάρκειας 30'. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ζητείται να αποχωρήσει από την αίθουσα ένας από αυτούς οικειοθελώς και όταν επιστρέψει να διηγηθεί στους υπόλοιπους μια αστεία ιστορία που έχει ζήσει. Οι μαθητές που παραμένουν συνεννοούνται να αγνοήσουν το συμμαθητή τους καθώς θα διηγείται και να μιλούν μεταξύ τους. Όταν ο μαθητής επιστρέφει και αρχίζει να αφηγείται την ιστορία του κανείς δεν τον προσέχει, όλοι μιλούν μεταξύ τους και γελούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να βιώσει την αδιαφορία των συμμαθητών του, να νιώσει ότι τον ακυρώνουν σαν άνθρωπο και να οργιστεί. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια με στόχο να γίνει αντιληπτό από όλους πόσο σημαντικό είναι να σε ακούει ο συνομιλητής σου όταν μιλάς.

Η εκπαίδευση συνεχίζεται με το βιωματικό παιχνίδι “Στυλ συγκρούσεων” διάρκειας 40'. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα είδη των συγκρούσεων και τους τρόπους διαχείρισής τους. Παρουσιάζουμε στα μέλη της ομάδας πέντε διαφορετικές εικόνες που η καθεμία αναπαριστά ένα διαφορετικό στυλ σύγκρουσης. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες προκειμένου να δραματοποιήσουμε τις συγκρούσεις αυτές. Στη συνέχεια συζητάμε στη ολομέλεια για το τι κερδίζουμε και τι χάνουμε σε κάθε περίπτωση.

Ο 1ος κύκλος της εκπαίδευσης ολοκληρώνεται με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης. Γίνεται, δηλαδή, μια εισαγωγή (περίπου 60') στη διαμεσολάβηση και στη συνέχεια στον κάθε μαθητή διανέμεται φυλλάδιο με οδηγίες για τους διαμεσολαβητές. Ακολουθεί το βιωματικό παιχνίδι “Παίζουμε τους διαμεσολαβητές” διάρκειας 60', κατά το οποίο οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων -δύο διαμεσολαβητές και δύο συγκρουόμενοι σε κάθε ομάδα- οι οποίοι

καλούνται να αναπαραστήσουν τη διαδικασία της διαμεσολάβησης ακολουθώντας τις οδηγίες που τους δόθηκαν.

Σε αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης επισημαίνεται ότι βάση της διαδικασίας διαμεσολάβησης αποτελεί η πιστή επαναδιατύπωση του μηνύματος των εμπλεκόμενων από τους διαμεσολαβητές, η οποία προσφέρει την ευκαιρία στους δεύτερους να επιβεβαιώσουν τα χαρακτηριστικά της καλής ακρόασης και της κατανόησης που έχουν καλλιεργήσει, αλλά και να εξασκήσουν τη μνήμη τους. (Díaz B. & Liatard-Dulac B., 1999:43). Ταυτόχρονα, επισημαίνεται ότι λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που εμποδίζουν τη σωστή κατανόηση ή την καλή ακρόαση όπως η κόπωση, οι θόρυβοι, η παρουσία τρίτων (ibid.), ούτως ώστε οι διαμεσολαβητές που έχουν αναλάβει αυτό το έργο να αποδραματοποιούν ενδεχόμενα λάθη και να μην απογοητεύονται. Επιπροσθέτως, τονίζεται ότι οι διαμεσολαβητές οφείλουν να τηρούν αποστάσεις από το πρόβλημα των συμμαθητών τους, να μην εμπλέκονται συναισθηματικά και να αναδεικνύουν, τέλος, την ικανότητα των ίδιων των εμπλεκόμενων στο να οδηγηθούν σε επίλυση της διαφοράς μεταξύ τους (ibid.).

3.2. 2ος κύκλος της εκπαίδευσης

Στον 2ο κύκλο της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των βιωματικών δράσεων που έχουν αντληθεί από το *Στηρίζομαι στα πόδια μου* και συγκεκριμένα από τους τόμους *Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση*, *Λήψη αποφάσεων* και *Κατανόηση των επιρροών* επιδιώκεται να ασκηθούν οι μαθητές - μέλη της ομάδας στη διαχείριση του θυμού τους, στη λήψη αποφάσεων χωρίς να επηρεάζονται από την πίεση των συνομηλίκων τους, αλλά και να κατανοήσουν πως η τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης είναι αποτέλεσμα της αποφασιστικότητας τους.

Ο 2ος κύκλος της εκπαίδευσης ξεκινάει με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου “Πώς είμαι τώρα” διάρκειας 20’ από τον τόμο *Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση* (σελ. 43) με στόχο να αντληθούν οι μαθητές τις αλλαγές που έχουν βιώσει από την ηλικία των 10 ετών μέχρι κι αυτή τη στιγμή.

Ακολουθεί το βιωματικό παιχνίδι “Έτσι είναι η ζωή!” διάρκειας 60’ από τον τόμο *Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση* (σελ. 51) με στόχο να κατανοήσουν τα μέλη της ομάδας τις επιπτώσεις που μπορούν να έχουν τα θετικά και τα αρνητικά μηνύματα που δέχονται καθημερινά και πώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και την ψυχολογία τους. Διανέμεται στους μαθητές το φυλλάδιο “Μια μέρα από τη ζωή του Νίκου”, το οποίο περιλαμβάνει 6 περιπτώσεις θετικών και αρνητικών σχολίων προς το Νίκο, όπως για παράδειγμα: “Δασκάλα: Τι πράγματα είναι αυτά Νίκο; Είμαι σίγουρη πως ούτε καν προσπάθησες. Αν συνεχίσεις έτσι, δεν πρόκειται να περάσεις στις εξετάσεις” ή “Δασκάλα: Μπράβο Νίκο! Η έκθεση σου ήταν καταπληκτική, τόσο για τις ιδέες σου όσο και για τον τρόπο με τον οποίο τις ανέπτυξες.” Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συζητούν. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματα τους και προσπαθούν να περιγράψουν πώς θα ένιωθε ο Νίκος σε κάθε περίπτωση. Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής καταγράφει σε ένα χαρτί τα θετικά και τα αρνητικά σχόλια που δέχτηκε το τελευταίο 24ωρο και αναζητά την επίδραση που είχαν στον ίδιο και στις σχέσεις του με τους άλλους.

Η δραστηριότητα που ακολουθεί με τίτλο “Αντίσταση στην πίεση των συνομηλίκων” διάρκειας 30’ έχει αντληθεί από τον τόμο *Κατανόηση των επιρροών* (σελ. 29-31) και ως στόχο έχει να κατανοήσουν οι μαθητές πώς νιώθουν όταν συμφωνούν ή διαφωνούν με τους πολλούς. Οι μαθητές καλούνται να σταθούν όρθιοι ο ένας πλάι στον άλλο και να απαντούν σε διάφορες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα “Σου αρέσει το παγωτό;” ή “Παίζεις ποδόσφαιρο;”, με ένα ναι ή ένα όχι. Όποιος μαθητής απαντήσει ναι κάνει ένα βήμα μπροστά, ενώ όποιος δώσει αρνητική απάντηση παραμένει στη θέση του. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας κάθε φορά συμφωνούσαν με τους πολλούς αλλά, κυρίως, κάθε φορά που διαφωνούσαν και αποστασιοποιούνταν.

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας διανέμονται στους μαθητές “Κάρτες αποφάσεων” διάρκειας 60’ από τον τόμο *Λήψη αποφάσεων* (σελ. 46-47). Η κάθε κάρτα περιέχει μια

περίπτωση, όπως για παράδειγμα “Μόνος στο σπίτι: Οι γονείς σου θα λείψουν για μια ημέρα και σε αφήνουν μόνο στο σπίτι. Μόλις το μαθαίνουν οι φίλοι σου, προτείνουν να κάνετε πάρτι. Ξέρεις ότι οι γονείς σου δεν εγκρίνουν κάτι τέτοιο, αλλά δε θέλεις να το αρνηθείς στους φίλους σου” ή “Η “κοπάννα”: Είσαι στο δρόμο για το σχολείο μαζί με δύο φίλους. Αυτοί σκέφτονται να κάνουν “κοπάννα”. Οι γονείς του Γιάννη θα λείπουν όλη μέρα κι έτσι οι φίλοι σου αποφασίζουν να περάσουν την ώρα τους στο σπίτι του. Σου προτείνουν να τους ακολουθήσεις” ή “Κακοσμία: Ο διπλανός σου στην τάξη έχει φοβερό πρόβλημα κακοσμίας. Θα του το πεις ή όχι;”. Οι μαθητές καλούνται αφού χωριστούν σε ομάδες να μελετήσουν από μια κάρτα και να τη δραματοποιήσουν. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος που ο καθένας τους παίρνει μια απόφαση.

Η άσκηση στη λήψη αποφάσεων συνεχίζεται με τη δραστηριότητα “Το παιχνίδι με το μπαλάκι” διάρκειας 40’ (σελ.17), κατά το οποίο οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Δίνεται ένα μπαλάκι σε κάποιον από τους μαθητές, ο οποίος πρέπει αφού πει το όνομα του ανακοινώσει μια απόφαση που πήρε την προηγούμενη μέρα. Στη συνέχεια πετάει το μπαλάκι σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας και η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι το μπαλάκι να περάσει από όλους. Στη συνέχεια οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τη διαδικασία που ακολούθησαν έως ότου πάρουν την απόφαση τους. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τη διανομή και ανάγνωση του φυλλαδίου “Ένας τρόπος λήψης αποφάσεων” (διάρκεια 20’) που βρίσκεται στη σελ. 48 του ίδιου τόμου, το οποίο περιέχει κάποια βήματα που οφείλουμε να ακολουθούμε όταν καλούμαστε να πάρουμε μια απόφαση.

Μετά την ολοκλήρωση των δύο κύκλων της εκπαίδευσης στην ενεργητική ακρόαση, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στη λήψη αποφάσεων και στην αντίσταση στην πίεση των συνομηλίκων, σε όλα αυτά δηλαδή που πρέπει κάθε διαμεσολαβητής να διαθέτει ως “όπλα” προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του, η ομάδα επανέρχεται στα στάδια της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Παρέχεται ανατροφοδότηση (περίπου 30’) και επαναλαμβάνεται το βιωματικό παιχνίδι “Παίζουμε τους διαμεσολαβητές” διάρκειας 60’, το οποίο είχε παιχτεί και στο τέλος του Ιου κύκλου.

Όπως φάνηκε από το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων των δύο κύκλων της εκπαίδευσης, η μάθηση είναι κυρίως βιωματική και έχει μια ολιστική προσέγγιση του ατόμου δίνοντας του την ευκαιρία να αξιοποιήσει ολόκληρο το δυναμικό του και να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Στο επίκεντρο τίθεται το ίδιο το παιδί και οι ανάγκες του και γίνεται συνδυασμός απόκτησης γνώσης και ψυχαγωγίας, πράγμα που αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης (Σημάτος, Κ., 2010). Επιπλέον, η βιωματική μάθηση βοηθά τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και αξιών, στην ανάληψη ευθυνών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όπως και στην δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης με τον Άλλο (Αρτινοπούλου, Β., 2010:74), πράγμα που αποτελεί στόχο του προγράμματος της διαμεσολάβησης.

4. Αντί επιλόγου

Η καλλιέργεια θετικού κλίματος και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών είναι ένα από τα επιθυμητά αποτελέσματα του προγράμματος της διαμεσολάβησης στο σχολείο. Επιπροσθέτως, στόχο αποτελεί και η ικανοποίηση της ανάγκης για ασφάλεια εντός του σχολικού πλαισίου αφού, όπως αναφέρει και ο Maslow, η ικανοποίηση της ανάγκης για ασφάλεια μπορεί να δημιουργήσει στο άτομο ένα υποκειμενικό συναίσθημα ασφάλειας αφού δεν υπάρχει το συναίσθημα του κινδύνου και αισθάνεται πιο δυνατό. Μετά από την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης, ακολουθεί η ανάγκη για ένταξη στον κοινωνικό ιστό, η οποία είναι αναπόσπαστη από την ανάγκη για αναγνώριση και εκτίμηση από το κοινωνικό σύνολο. Είναι μάλλον περιττό να υπογραμμιστεί η σπουδαιότητα των εν λόγω αναγκών για τους μαθητές και η συμβολή τους στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Ο τελικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μεταδώσει την ειρηνική και δημοκρατική ταυτότητα και κουλτούρα της διαμεσολάβησης όχι μόνο στους εκπαιδευόμενους μαθητές, αλλά και

στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το έργο της εκπαίδευσης (Diaz B. & Liatard-Dulac B., 1999: 41). Διαφορετικά, δεν μπορεί να υπάρξει πετυχημένη εκπαίδευση και ουσιαστική εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα προφανώς αναβαθμίζεται η παρεχόμενη εκπαίδευση και δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης που προάγουν τη μάθηση. Επιπροσθέτως, καλλιεργείται κουλτούρα συνεργασίας και γόνιμου διαλόγου για επίλυση των προβλημάτων και των διενέξεων που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα, αλλά και η ιδέα της απονομής της δικαιοσύνης και της δράσης εντός ενός κανονιστικού πλαισίου που θα θεωρείται αυτονόητο -τουλάχιστον για τους διαμεσολαβητές- ότι θα πρέπει να είναι σεβαστό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασάκη Μ., Αυγουστάκη Γ. (2016). «Διαμεσολάβηση συνομηλίκων και ο ρόλος των γονέων στη διάδοσή της στην τοπική κοινωνία». Ηράκλειο Κρήτης: ΙΑΚΕ.
- Αρτινοπούλου, Β., (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β., (2011). Η διαμεσολάβηση στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Στο Θεόδωρος Β. Θάνος (επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, 15-25.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ & Ο.ΚΑ.ΝΑ (1994). *Στηρίζομαι στα πόδια μου, Κατανόηση των επιρροών*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης για την πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ & Ο.ΚΑ.ΝΑ (1994). *Στηρίζομαι στα πόδια μου, Λήψη αποφάσεων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης για την πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ & Ο.ΚΑ.ΝΑ (1994). *Στηρίζομαι στα πόδια μου, Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης για την πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας.
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ & Ο.ΚΑ.ΝΑ (1994). *Στηρίζομαι στα πόδια μου, Συναισθήματα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης για την πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας
- Human Rights and Education Network, (2007). *Διαμεσολάβηση Συνομηλίκων για την Επίλυση των Συγκρούσεων στα Σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Ανακτημένο στις 13-04-2017 από το δικτυακό τόπο www.humanrights-edu-cy.org.
- Πανούσης, Γ. (2009). «(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;». Στο *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ωδείο Ρεθύμνου*: Τόπος
- Ρουμπέα, Γ., (2011). Εκπαιδεύοντας μαθητές διαμεσολαβητές. Στο Θεόδωρος Β. Θάνος (επιμ.) *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, 91-103.
- Σημάτος, Κ., (2010), “Η εμπειρία της μάθησης”. Ανακτημένο στις 21-04-2017 από το δικτυακό τόπο http://www.flowmagazine.gr/article/view/i_empeiria_tis_mathisis.

Ξενόγλωσση

- Bonafé-Schmitt J.P, (1997). La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? Στο "Violences à l'école- Etat des savoirs", Charlot, B. & Emin J. C., Paris: Ed. Armand Colin, 255-282.
- Bonafé-Schmitt, J.P., (2006). La médiation scolaire par les pairs : une alternative à la violence à l'école. *Spirale, Revue de Recherches en Education*, τ. 37, 173-182.
- Diaz B. & Liatard-Dulac B., (1999). *Contre violence et mal-être. La médiation par les élèves*. Paris: Nathan.
- Maslow, A., (2008). *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris: Eyrolles.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΤΡΟΓΓΥΛΗ ΤΡΑΠΕΖΑ ΣΤΟ ΓΕΛ ΑΡΙΔΑΙΑΣ

Παπαδάκη Αντωνία
toniapap@otenet.gr
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Πέλλας

Περίληψη

Η αναρτημένη ανακοίνωση αναφέρεται σε μια δράση που πραγματοποιήθηκε στο ΓΕΛ Αριδαίας Ν. Πέλλας σε συνεργασία με τα μαθητικά συμβούλια των τάξεων και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στόχος της ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη της σημασίας του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου αλλά και για τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Για τον λόγο αυτό διοργανώθηκε μια μαθητική στρογγυλή τράπεζα στην οποία τα μέλη του Δεκαπενταμελούς Συμβουλίου του σχολείου εξέφρασαν τις απόψεις τους με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο ενώπιον των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να αναπτυχθεί ένας διάλογος πάνω σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αθρόα και εκούσια συμμετοχή των μαθητών και η επιτυχής διεξαγωγή των εργασιών ανέδειξαν τη σημασία του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την ανάγκη για αναβάθμιση του θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: : μαθητικές κοινότητες, εκπαίδευση, κοινωνία

1. Εισαγωγή

Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων είναι ένας παιδαγωγικός θεσμός, ο οποίος συνδέεται στενά με την εκπαιδευτική διαδικασία και μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Εάν ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών, τότε ο θεσμός αυτός μπορεί να αναδειχθεί σε πολύ σημαντικό μέσο επίτευξης αυτού του στόχου, εφόσον οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ασκηθούν σε πραγματικές συνθήκες πολιτικής πράξης εντός του σχολείου. Το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης μέσα στην οποία τα μέλη της επικοινωνούν, θέτουν στόχους, συνεργάζονται και συνδιαμορφώνουν κοινωνικές αξίες. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής κοινότητας και την ανταπόκρισή της στις προσδοκίες των μελών της αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας είναι η ουσιαστική λειτουργία όλων των θεσμών και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών. Τα τελευταία χρόνια ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων φαίνεται να δυσλειτουργεί και, στην πραγματικότητα, να είναι ανενεργός, εφόσον δε μπορεί να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση για την οποία θεσπίστηκε. Οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν την αναβάθμιση του θεσμού.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκοπός της δημόσιας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16) η εκπαίδευση έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους ως ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Στον νόμο 1566/1985 αναφέρεται ότι σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ως ειδικότεροι στόχοι ανάμεσα σε άλλους περιλαμβάνονται η εθνική, δημοκρατική,

κοινωνική, θρησκευτική αγωγή, η καλλιέργεια και αρμονική ανάπτυξη του πνεύματος και του σώματος, η απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας και συνείδησης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ανάπτυξη πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Φ.Ε.Κ τεύχος Β, αρ. φύλλου 303/13-03-2003) αναφέρεται ότι στις νέες συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί το σχολείο καλείται «να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή». Γι' αυτό είναι αναγκαίο να προωθηθούν η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Παράλληλα, είναι σημαντικά η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών, η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας καθώς και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η αλλαγή του παγκόσμιου περιβάλλοντος διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα που ανέδειξε την ανάγκη αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε το σχολείο να συμβάλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση πολιτών ικανών να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και στα προβλήματα της σύγχρονης εποχής. Ήδη στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) γίνεται αναφορά στην εικόνα ενός ευρωπαίου πολίτη περισσότερο ενεργού και συμμετοχικού, ενώ το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως «μια δια βίου διαδικασία κατά την οποία καθίσταται δυνατή η συνεχής ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός προσώπου ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνίας» (Γκόβαρης, Ρουσσάκης, 2008). Η Unesco επισημαίνει ότι η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να παρέχει την ευκαιρία στους ανθρώπους να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να έχουν αντίληψη του περιβάλλοντός τους και να ενθαρρύνονται ώστε να διαδραματίζουν τον ανάλογο κοινωνικό ρόλο στην εργασία και στην κοινότητα (Unesco, 1999). Σύμφωνα με τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα (2010), όλα τα μέσα της εκπαίδευσης, τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης ή επιμόρφωσης, πρέπει να εφοδιάζουν τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που θα τους ενδυναμώνουν ώστε να ασκούν και να υπερασπίζονται τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στην κοινωνία, να εκτιμούν τη διαφορετικότητα και να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή, ενώ παράλληλα θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την υπεράσπιση μιας καθολικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010). Πρωταρχικός, λοιπόν, στόχος της δημόσιας εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών για μια συμμετοχική πλουραλιστική δημοκρατία, η οποία προϋποθέτει τη δημιουργία ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών που μπορούν να κρίνουν, αλλά και να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων με μια ευρεία αντίληψη της ανθρωπότητας και δυνατότητα συζήτησης για το συλλογικό αγαθό (Barton, Levstik, 2007).

2.2. Η σημασία της ανοικτής παιδαγωγικής για την επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την ανοικτή παιδαγωγική κάθε μάθηση καθορίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του. Το σχολείο θα πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον που θα ευνοεί τη μέγιστη ανάπτυξη του ατόμου. Ο Pare προτείνει ένα άνοιγμα στην εμπειρία με την έννοια της επαφής του ατόμου με το σύνολο των όσων συμβαίνουν τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του έτσι, ώστε να γίνει ενεργός άνθρωπος και να μεγιστοποιηθεί η ατομική ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι και το σχολείο πρέπει να είναι «ανοικτό» και να στηρίζεται στη συμμετοχή όσων το ζουν (Bertrand, 1999, Goehlich, 2003). Αλλά και ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το σύνολο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι αυτό το οποίο επιτρέπει στο άτομο να προοδεύει. Η θεωρία του Vygotsky δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση διαπροσωπικών, πολιτισμικών-ιστορικών και κοινωνικών παραγόντων, ως καθοριστικό παράγοντα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα στο περιβάλλον κινητοποιούν αναπτυξιακές

διαδικασίες και ευνοούν τη γνωστική ανάπτυξη. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους-με τα άτομα, τα αντικείμενα και τους θεσμούς-μετασχηματίζει τη σκέψη τους. Το νόημα των εννοιών αλλάζει όταν συνδέονται με τον κόσμο. Το σχολείο δεν είναι μια έννοια ή ένα υλικό οικοδόμημα αλλά και ένας θεσμός ο οποίος επιδιώκει την προαγωγή της μάθησης και της συνείδησης του πολίτη (Schunk, 2009).

2.3. Το αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική σχολή παιδαγωγικής σκέψης και δράσης, το παιδί έχει εν δυνάμει προδιαγεγραμμένη την πορεία ανάπτυξής του και τα παιδιά εξαντλούν τις δυνατότητες ανάπτυξης μόνο όταν βρεθούν σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης (Ματσαγγούρας, 2001). Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει μια διαδικασία κατασκευής προσωπικών θεωριών για τον εαυτό, για τους άλλους και το περιβάλλον. Αυτές οι θεωρίες διαμορφώνονται εν μέρει μέσω μια καθοδήγησης από τους άλλους, αλλά σε μεγάλο βαθμό μέσω του προσωπικού στοχασμού σχετικά με την απόδοση, τις περιβαλλοντικές επιδράσεις και τις αντιδράσεις άλλων (Schunk, 2008:283). Επομένως, το παιδί δεν είναι παθητικός αποδέκτης των επιδράσεων του περιβάλλοντος, αλλά μια αυτενεργός οντότητα, που επιλέγει, επεξεργάζεται αξιοποιεί τα στοιχεία του περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2001). Γι' αυτό και το σχολείο θα πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον πλούσιο εμπειριών, το οποίο να παρακινεί τους μαθητές να μάθουν αλλά και να έχουν ευκαιρίες επιλογής και αυτορρύθμισης. Βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο, όπου ενθαρρύνονται η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας, η ομαδικότητα και η συνεργασία, η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης ενώ οι μαθητές αισθάνονται ψυχολογική και συναισθηματική ασφάλεια (Ματσαγγούρας, 2001, Fink, 2003, Slavin, 2006).

2.4. Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης

Το σχολείο είναι μια κοινότητα μάθησης (learning community) μέσα στην οποία τα μέλη της μπορούν να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν. Στις κοινότητες μάθησης οι άνθρωποι εργάζονται από κοινού, για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και να μοιραστούν πηγές και δεξιότητες. Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η αλληλεξάρτηση μέσα σε ομαδικές δραστηριότητες, η συμμετοχή σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων, και η συγκρότηση της αντίληψης, της γνώσης και του νοήματος μέσω των αλληλεπιδράσεων (Φρυδάκη, 2009). Τα μέλη, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία, έχουν τη δυνατότητα να συνδιαμορφώνουν το όραμα του σχολείου (Αρβανίτη, 2013). Τα σχολεία που λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες αποτελούν δυναμικές κοινότητες που αναπτύσσουν συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας, κοινωνικών και σχολικών σχέσεων το οποίο αποβλέπει στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και την ανάπτυξη της συλλογικότητας. Μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεγγύη που αναπτύσσεται, τα άτομα αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για το κοινωνικό σύνολο και ενθαρρύνεται η κοινωνική και πολιτική συμμετοχή.

Βασικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία ενός σχολείου ως κοινότητας μάθησης είναι η προώθηση της συνεργατικής μάθησης, της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, της ενσυναίσθησης και της άσκησης στην ενεργητική ακρόαση, της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Μαυροσκούφης, 2008 • Παπαδάκη, 2013) και η λειτουργία ενός συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης (Vroom, Yetton, 1973) ώστε όλοι να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Η συνεργατική μάθηση ασκεί κοινωνικοποιητική λειτουργία, επηρεάζοντας στάσεις, αξίες και επιθυμητές μορφές κοινωνικοποίησης, βελτιώνει τις επιδόσεις και αναπτύσσει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες στη μάθηση και βελτιώνει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους (Φρυδάκη, 2009 • Χαραλάμπους, 2000). Έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Lipman, 2006), εφόσον η σκέψη επηρεάζει τη δράση αλλά και επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται

κάποιος (Ευκλείδη, 1997:45). Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλει ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων.

2.5. Ο Θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων και ο ρόλος του στην κοινωνικοποίηση των μαθητών

Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων είναι ένας παιδαγωγικός θεσμός, στενά συνδεδεμένος με την εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος αποτελεί τον χώρο για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών. Σύμφωνα με τον κανονισμό των μαθητικών κοινοτήτων [Υ.Α. 23.613/6/Γ2/4094/23-9-86(ΦΕΚ 619 τ. Β' /25- 9-86), όπως αυτή τροποποιήθηκε και ισχύει με την Υ.Α. Γ2/336/29-1-91 (ΦΕΚ 66 τ. Β' /14-2-91)], το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να ενταχθούν ομαλά σε μια δημοκρατική κοινωνία (άρθρο 1 του κανονισμού). Σύμφωνα με το άρθρο 2 του κανονισμού, ο θεσμός αυτός αποβλέπει στην άσκηση των μαθητών σε δημοκρατικές διαδικασίες, στην ανάπτυξη διαλόγου, στην ενεργή συμμετοχή τους στα κοινά, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στην κατάθεση προτάσεων για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική ζωή. Μέσω των μαθητικών κοινοτήτων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασίας με τους συμμαθητές τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς, ενώ η εκλογική διαδικασία για τη συγκρότηση των μαθητικών συμβουλίων εξοικειώνει τους μαθητές με τις δημοκρατικές διαδικασίες. Επομένως, οι μαθητικές κοινότητες αποτελούν ένα χρήσιμο μέσο πολιτικοποίησης και προσομοίωσης των πραγματικών συνθηκών πολιτικής πράξης στο σχολείο (Παπαοικονόμου, 2015), ενώ μέσω αυτών μαθαίνουν να σέβονται τον συμμαθητή τους, να εκφράζονται ελεύθερα και να αποδέχονται την πολυφωνία αλλά και να απελευθερώνουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται δυσλειτουργίες που δεν οφείλονται στον ίδιο τον θεσμό, αλλά στις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στη σύγχρονη κοινωνική και σχολική πραγματικότητα. Κρίνεται, λοιπόν, επιβεβλημένη η ενίσχυση του θεσμού ως μέσου δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη ενός σύγχρονου θεσμικού πλαισίου που θα ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα αλλά και στην κοινή προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και όλων των φορέων που έχουν σχέση με το σχολείο.

3. Σχεδιασμός και υλοποίηση της Μαθητικής Στρογγυλής Τράπεζας

Μολονότι το θεσμικό πλαίσιο ανταποκρίνεται στους σκοπούς της εκπαίδευσης, ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται δυσλειτουργίες του θεσμού, κάτι το οποίο επισημάνθηκε και στην βουλή των εφήβων από τους ίδιους τους εφήβους (ΙΘ'Σύνοδος 2013-14, Τμήμα Β'). Επισημαίνεται τόσο η ανάγκη ανανέωσης του θεσμικού πλαισίου, καθώς πέρασαν τριάντα χρόνια από τότε που συντάχθηκε ο κανονισμός λειτουργίας, αλλά και η ανάγκη αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν απρόσκοπτα και ουσιαστικά οι μαθητικές κοινότητες. Για τους λόγους αυτούς προτάθηκε από τη Σχολική Σύμβουλο Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης Α. Παπαδάκη να πραγματοποιηθεί μια ανοικτή συζήτηση με τη μορφή μαθητικής στρογγυλής τράπεζας με θέμα τον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων. Στόχοι του εγχειρήματος ήταν:

- οι μαθητές να ασκηθούν στον διάλογο ως μέσο επικοινωνίας και επιχειρηματολογίας,
- να προβληματιστούν για τη λειτουργία του θεσμού,
- να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις για το δημόσιο σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να συμβάλουν στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος μέσω των μαθητικών κοινοτήτων,
- να αναπτύξουν έναν εποικοδομητικό διάλογο με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας,
- να προβληθεί ο πολυδιάστατος ρόλος του σχολείου,
- να δραστηριοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί προς την κατεύθυνση της παροχής ευκαιριών προς τους μαθητές για την ανάληψη πρωτοβουλιών

- να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τα κοινά
- να δραστηριοποιηθούν και τα άλλα σχολεία της περιοχής ώστε να προχωρήσουν σε ανάλογες δράσεις
- να διατυπωθούν προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων.

Επιλέχθηκε το ΓΕΛ Αριδαίας για την υλοποίηση αυτής της δράσης, γιατί είναι το μεγαλύτερο Γενικό Λύκειο στον Δήμο Αλμωπίας, καθώς αριθμεί 400 μαθητές. Προηγήθηκε συνάντηση με τον Διευθυντή του σχολείου και τον Σύλλογο Διδασκόντων, προκειμένου να υπάρξει συναίνεση για το εγχείρημα. Μετά την ενημέρωση όλου του Συλλόγου Διδασκόντων αποφασίστηκε ποιοι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν τον συντονισμό. Ακολούθησαν συναντήσεις της Σχολικής Συμβούλου με τους δύο εκπαιδευτικούς, για τον ακριβή σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκδήλωσης, ενώ πραγματοποιήθηκε και συνάντηση με το δεκαπενταμελές συμβούλιο των μαθητών του σχολείου, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει η βούληση εκ μέρους των μαθητών να πάρουν μέρος σε αυτήν την στρογγυλή τράπεζα. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στη βιβλιοθήκη του σχολείου και, πραγματικά, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην πρόσκλησή μας για συνεργασία πάνω σε ένα τέτοιο θέμα. Οι μαθητές, αφού αποφάσισαν μεταξύ τους ποιοι θα είναι οι εισηγητές εκείνης της μέρας, παρέλαβαν τρία ερωτήματα, στα οποία έπρεπε να απαντήσουν με έναν προσχεδιασμένο προφορικό λόγο. Τα ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Ποια είναι τα προβλήματα του δημόσιου σχολείου;
- Ποιο είναι το σχολείο που ονειρεύομαι;
- Πώς μπορεί ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων να συμβάλει στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος και να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου;

Προβλέπονταν τρεις γύροι εισηγήσεων, όσοι και τα ερωτήματα. Κάθε μαθητής -εισηγητής έπρεπε εντός 3' να εκφράσει την σκέψη του και να προβάλλει επιχειρήματα για κάθε ερώτημα. Μετά τις παρουσιάσεις όλων των εισηγητών για κάθε ερώτημα, το ακροατήριο μπορούσε να θέσει ερωτήσεις και να αναπτυχθεί διάλογος για το κάθε ζητούμενο. Οι μαθητές με τη βοήθεια των συντονιστών εκπαιδευτικών προετοιμάστηκαν τόσο για την ανάπτυξη μιας συλλογιστικής πορείας στον λόγο τους όσο και για τη χρήση των εξωγλωσσικών στοιχείων στο πλαίσιο της επικοινωνίας, προκειμένου να πείσουν το ακροατήριο για την άποψή τους.

Μετά από συνεννοήσεις με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές αποφασίστηκε ότι στη συνάντηση θα έπαιρναν μέρος όλα τα πενταμελή συμβούλια όλων των τμημάτων του σχολείου, το δεκαπενταμελές συμβούλιο του σχολείου, όσοι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν, ενώ προσκλήθηκαν γονείς από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, διευθυντές και εκπαιδευτικοί των άλλων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Αλμωπίας και εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Η Μαθητική Στρογγυλή Τράπεζα πραγματοποιήθηκε από τις 12.00 έως τις 14.00, σύμφωνα με τη διαδικασία που είχε συμφωνηθεί, σε αίθουσα του σχολείου που διαμορφώθηκε κατάλληλα, ώστε να υπάρχει το πάνελ για τους μαθητές εισηγητές και άνετος χώρος για τους μαθητές και τους καλεσμένους. Παραβρέθηκαν τα πενταμελή συμβούλια, ο διευθυντής του σχολείου, εκπαιδευτικοί, διευθυντές και υποδιευθυντές άλλων σχολείων, η Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών θεμάτων της Δ.Δ.Ε. Πέλλας, εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, καθώς και η Σχολική Σύμβουλος Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου.

3.1. Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας η συμπεριφορά των μαθητών ήταν υποδειγματική, ενώ πολλοί μαθητές από το ακροατήριο ζητούσαν τον λόγο για να τοποθετηθούν ή για να θέσουν ερωτήσεις στους εισηγητές. Αναπτύχθηκε ένας πολύ γόνιμος διάλογος ανάμεσα σε όλους τους παρευρισκόμενους, από τον οποίο προέκυψαν κάποιες επισημάνσεις και προτάσεις:

Οι μαθητές δήλωσαν τον ενθουσιασμό τους για τη συγκεκριμένη εκδήλωση και ζήτησαν να επαναλαμβάνονται τέτοιου είδους δράσεις, γιατί έχουν ανάγκη να εκφραστούν και να συζητήσουν για θέματα του σχολείου.

- Έθιξαν τα προβλήματα του δημόσιου σχολείου, ιδίως το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα, που δεν ευνοεί τη λειτουργία άλλων δράσεων ή ομίλων, όπως προτείνει ο κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων, ενώ αν υπήρχε μια ζώνη δραστηριοτήτων, ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα οι μαθητές θα μπορούσαν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να οργανώσουν και άλλου είδους εκδηλώσεις.
- Η υποδομή των σχολείων ήταν ένα βασικό πρόβλημα που εντόπισαν, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Αυτό που ζητούσαν οι μαθητές ήταν η βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε το σχολείο να είναι ένας χώρος έκφρασης και δημιουργίας και όπου ο σεβασμός και η εκτίμηση θα είναι υπέρτατες αξίες.
- Επιζητούν τη συνεργασία με όλους και ιδιαίτερα με τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι στην ηλικία που βρίσκονται η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική γι' αυτούς.
- Επισημάνθηκε η αξία του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων, όμως θα πρέπει να γίνουν αλλαγές από την Πολιτεία, ώστε να αναβαθμιστεί και να μπορεί να ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Το σημαντικότερο ήταν ότι οι μαθητές ζητούσαν επίμονα την επανάληψη αυτών των οργανωμένων συζητήσεων, ενώ δήλωναν πρόθυμα την επιθυμία για ανάληψη πρωτοβουλιών εντός της σχολικής μονάδας, αρκεί να υπάρχει η καθοδήγηση και ο συντονισμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

4. Συμπεράσματα

Το εγχείρημα της Μαθητικής Στρογγυλής Τράπεζας κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων πέτυχε, γιατί οι στόχοι που αρχικά τέθηκαν επιτεύχθηκαν, αναπτύχθηκε ένας διάλογος ανάμεσα στα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, στοιχείο που προωθεί την αξία ενός ανοικτού σχολείου, ενώ προβλήθηκαν η σημασία του θετικού κλίματος και της συνεργασίας στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας καθώς και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Παράλληλα, αναδείχθηκαν τα θέματα που απασχολούν τους μαθητές και επισημάνθηκε η σημασία του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων τόσο για τη λειτουργία του σχολείου όσο και για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων, αναμφίβολα, είναι πολύ σημαντικός όχι μόνο για τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αλλά και ως εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία. Εάν οι μαθητές ασκηθούν στην επιχειρηματολογία, στην τεχνική της διαπραγμάτευσης για την επίλυση των διαφορών τους, αν τους δοθούν οι ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα της σχολικής ζωής, αν τους ανατεθούν αρμοδιότητες και ευθύνες, αν αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, τότε θα έχει γίνει ένα σημαντικό βήμα για την επίτευξη του σκοπού της δημόσιας εκπαίδευσης και ένα βήμα για τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.

5. Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία όλους τους μαθητές και τον σύλλογο διδασκόντων του Γενικού Λυκείου Αριδαίας και τους εκπαιδευτικούς Βασιλική Σκαρπάρη και Σπύρο Σπυριάδη, που πολύ πρόθυμα ανέλαβαν τον συντονισμό όλης της δράσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη, Ευ. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Εκπαιδευτικός κύκλος, τόμος1, τεύχος1, 8-26.
- Barton, K., Levstik, L.S (2007). Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό (Α. Θεοδωρακάκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bertrand, Y. (1999). Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες (Α. Σιπητάνου και Ε. Λινάρδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. , Ρουσσάκης, Ι. (2008). Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Goehlich, M. (2003). Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση (Ε.Νούσια, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2017 από <http://www.pi-schols.gr/programs/depps>.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία της σκέψης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lipman, Matthew (2004). Η σκέψη στην εκπαίδευση (Γ. Σαλαμάς, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Διδακτική Μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη .
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκη, Α. (2013). Η χρήση των φωτογραφιών και των γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Οι στάσεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, σ177. Ανακτήθηκε στις 30-1-2017 από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8860/9081.pdf>
- Schunk, Dale H. (2009). Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική Θεώρηση (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R.E. (2006). Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη (Ε.Εκκεκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2010). Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680487828> στις 20-3-2017.
- Φρυδάκη, Ευ. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Unesco (1999). Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Ν. (2015). Η Συνεργατική μάθηση. Από τη θεωρία στην πράξη. Ανακτήθηκε στις 2-2-2017 από <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>.

Ξενόγλωσση

- Fink Dee, L. (2003). Creating significant learning experiences. San Francisco: Jossey- Bass.
- Vroom, V., Yetton, P. (1973). Leadership and Decision making. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΙ ΠΟΡΟΙ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΑΦ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ
ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΥΓΕΙΑΣ, ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ,
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ)

Παπιδάκη Σοφία
papidaki@kpechios.gr
Κοινωνιολόγος

Σιφναίος Χρήστος
sifneos@kpechios.gr
Κοινωνιολόγος

Μαυροειδή Νικολέττα
n.mavroidi@kpechios.gr
Ιατρός Επιδημιολόγος

Εκ μέρους της ομάδας εργασίας του Προγράμματος: «Διαθέσιμοι Πόροι για άτομα με ΔΑΦ στην Ελλάδα»: Α. Βούρδα, Π. Καρτσάκη, Δ. Αντωνάτου, Α. Γερολιμάτου, Κ. Γεωργούλη, Κ. Μπόλιας, Α. Πετράκη, Η. Πρίνου, Ι. Σταμνίδου, Α. Σπανού.

Περίληψη

Το ερευνητικό πρωτόκολλο «Διαθέσιμοι Πόροι για άτομα με ΔΑΦ στην Ελλάδα», αφορά στην καταγραφή, χαρτογράφηση και απεικόνιση υπηρεσιών υγείας, ψυχικής υγείας, κοινωνικής φροντίδας και εκπαίδευσης για τα Άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε πανελλαδικό επίπεδο. Απώτερος σκοπός είναι η ενίσχυση της προσβασιμότητας των ατόμων με ΔΑΦ και των οικογενειών τους σε ένα σύνολο υπηρεσιών έτσι όπως αναδείχθηκε από την χαρτογράφηση. Η καταγραφή και η περιγραφή των διαθέσιμων πόρων έγινε με την χρήση της ποσοτικής έρευνας ενώ η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Στο σύνολό τους καταγράφηκαν 3712 δομές εκ των οποίων οι 1603 εξυπηρετούν άτομα με αυτισμό. Από τις 1603, περισσότερες από 500 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους στάλθηκε ηλεκτρονικά και συμπεριλήφθηκαν στην ιστοσελίδα, κατόπιν συναίνεσής τους. Η ιστοσελίδα www.autismar.gr από τον Απρίλιο του 2017 είναι προσβάσιμη σε γονείς ατόμων με ΔΑΦ, εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες υγείας/εκπαίδευσης και σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), χαρτογράφηση, προσβασιμότητα, ιστοσελίδα

1.Εισαγωγή

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι ταξινομική κατηγορία στο διαγνωστικό σύστημα DSM – 5 (American Psychiatric Association, 2013) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης, ενώ στο διαγνωστικό σύστημα ICD -10 (World Health Organisation, 2016) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας αναφέρονται ως Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ). Αμφότερα τα διαγνωστικά συστήματα προσδιορίζουν τα άτομα με ΔΑΦ, μεταξύ άλλων, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική συναλλαγή και επικοινωνία, στερεοτυπίες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Το DSM –5 ορίζει τρεις κατηγορίες ανάλογα με την βαρύτητα των συμπτωμάτων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του ADDM (Autism and Developmental Disabilities) Network σε μελέτη που έγινε στις ΗΠΑ σε παιδιά 8 ετών, για το 2012 η συχνότητα εμφάνισης των

Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), εκτιμάται σε 1/68, ενώ η συχνότητα εμφάνισης είναι μεγαλύτερη στα αγόρια (23.6 ανά 1000 άτομα), σε σχέση με τα κορίτσια (5.3 ανά χίλια άτομα) (Christensen et al., 2016).

Η εικόνα των ατόμων με ΔΑΦ ποικίλλει εξαιρετικά ως προς τη βαρύτητα των δυσκολιών και τη λειτουργικότητα του ατόμου: τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να είναι, από εξαιρετικά προικισμένα, έως και να χρειάζονται σημαντική και συνεχή, υποστήριξη για τη διαβίωση και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ανάλογα ποικίλλουν και οι νοητικές και μαθησιακές δυνατότητες με αποτέλεσμα να πρόκειται για άτομα με εξαιρετικές δεξιότητες έως και με σοβαρές διαταραχές.

Κλινικά ευρήματα της νόσου εμφανίζονται στη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία ενώ συνυπολογίζεται και το ενδεχόμενο συνο-νοσηρότητας (π.χ. νοητική υστέρηση, επιληψία, κώφωση κ.λπ.). Επιπλέον, η εικόνα τους μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία και τη φάση της ζωής του ατόμου. Το χαρακτηριστικό αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη πολλών, διαφορετικών (για παράδειγμα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και μεταβαλλόμενων αναγκών στη διάρκεια της ζωής τους, για τα ίδια τα άτομα με ΔΑΦ αλλά και τις οικογένειες τους.

Με βάση τα παραπάνω, τα άτομα με ΔΑΦ (χαμηλής, μέσης και υψηλής λειτουργικότητας) αντιμετωπίζουν μια σειρά δυσκολιών σε διάφορους τομείς όπως στον τομέα κοινωνικής επικοινωνίας, στον συναισθηματικό τομέα, στην αντίληψη εαυτού, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ευελιξία σκέψης για την οποία και χρειάζονται εξειδικευμένες θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Δεδομένης της πολυπαραγοντικής και μη σαφώς ορισμένης αιτιολογίας τους, δεν υπάρχει μέχρι τώρα ριζική ή αιτιολογική θεραπεία. Επιπροσθέτως, ο άξονας της εκπαίδευσης κατέχει πλέον σημαίνουσα θέση στην αντιμετώπιση του αυτισμού (Καραντάνος κ.ά., 2003).

Σε κάθε περίπτωση οι θεραπευτικές παρεμβάσεις και η αποκατάσταση για τα άτομα με ΔΑΦ είναι εξατομικευμένες, με γνώμονα να καλυφθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες χωρίς να αμελούνται οι ανάγκες ψυχαγωγίας και το αίσθημα ευεξίας. Οι ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ για ψυχαγωγικές δραστηριότητες, δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις από αυτές του υπόλοιπου πληθυσμού. Επιπρόσθετα, στις θεραπευτικές παρεμβάσεις ενδείκνυται να συμπεριλαμβάνεται και η υποστήριξη της οικογένειας.

Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις γίνονται από επαγγελματίες εκπαιδευμένους και εξειδικευμένους στις ΔΑΦ, ιδανικά στα πλαίσια διεπιστημονικής ομάδας και συνεργασίας. Εξειδικευμένες θεραπευτικές παρεμβάσεις γίνονται, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την κλινική εικόνα και την λειτουργικότητα του ατόμου με ΔΑΦ. Η φαρμακευτική αγωγή χορηγείται συμπτωματικά όπου απαιτείται με κύριο στόχο, τον έλεγχο συγκεκριμένων κλινικών εκδηλώσεων.

Μέσα από την κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση που εστιάζει στις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου με ΔΑΦ, επιδιώκεται η βελτίωση της λειτουργικότητας εντός της οικογένειας και της κοινότητας ευρύτερα, αλλά και η βελτίωση της ποιότητας της ζωής της ίδιας της οικογένειας.

Οι αναπτυξιακές διαταραχές, μεταξύ άλλων και οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, οι συναισθηματικές διαταραχές καθώς και οι διαταραχές συμπεριφοράς αποτελούν τις κύριες αιτίες εκδήλωσης ψυχικής νόσου στα παιδιά κάτω των 10 ετών αν και τα ευρήματα προέρχονται από ισχυρές οικονομικά χώρες (Patel et al., 2013). Στην έρευνα των Kalkbrenner et al. (2011) που έγινε στη Βόρεια Καρολίνα των Η.Π.Α μελετώντας τη γεωγραφική κατανομή των υπηρεσιών και την πρόσβαση σε αυτές για άτομα με ΔΑΦ, αναδεικνύεται πως τα περισσότερα από τα παιδιά που ζούσαν σε αστικά περιβάλλοντα είχαν καλύτερη πρόσβαση στους επαγγελματίες υγείας σε σύγκριση με τη περιφέρεια. Για τους Mandell et al. (2010) στο πλαίσιο του αμερικάνικου συστήματος υγείας (Medicaid) παρατηρούνται διαφορές ως προς την προσβασιμότητα των ατόμων με ΔΑΦ στις υπηρεσίες υγείας που σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα των υπηρεσιών υγείας, την κατανομή των οικονομικών πόρων μεταξύ των υπηρεσιών αλλά και των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των ατόμων με ΔΑΦ.

Το Κέντρο Παιδιού και Εφήβου έχει εικοσαετή εμπειρία στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας και για άτομα στο φάσμα του αυτισμού, μέσα από την οποία αναδείχθηκε και η ανάγκη

ενίσχυσης της προσβασιμότητας των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε δομές και υπηρεσίες κατάλληλες και επαρκείς για την κάλυψη των αναγκών τους.

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε το ερευνητικό πρόγραμμα «Διαθέσιμοι Πόροι για άτομα με ΔΑΦ στην Ελλάδα». Ένα από τα παραδοτέα του προγράμματος ήταν η δημιουργία της ιστοσελίδας www.autismap.gr.

Το όραμα για τη δημιουργία της ιστοσελίδας www.autismap.gr από το Κέντρο Παιδιού και Εφήβου (Κ.Π.Ε.) εδράζεται στην ανάγκη ενίσχυσης της προσβασιμότητας των ατόμων με ΔΑΦ σε δομές και υπηρεσίες υγείας κατάλληλες για τις διαφορετικές και μεταβαλλόμενες, στη διάρκεια της ζωής, ανάγκες των ατόμων με ΔΑΦ και των οικογενειών τους.

Το 2013 τέθηκαν οι βάσεις ώστε το όραμα να γίνει πράξη, με την έναρξη σχεδιασμού του ερευνητικού προγράμματος «Διαθέσιμοι Πόροι για άτομα με ΔΑΦ στην Ελλάδα». Οι στόχοι του Προγράμματος ήταν: 1) Να δημιουργηθεί μια βάση δεδομένων με τις υπάρχουσες δομές/υπηρεσίες, προσβάσιμη σε δυνητικούς χρήστες των υπηρεσιών αυτών και σε επαγγελματίες υγείας, ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικούς, ερευνητές και κάθε ενδιαφερόμενο. 2) Να δημιουργηθεί μια βάση δεδομένων με την υπάρχουσα νομοθεσία, προσβάσιμη σε δυνητικούς χρήστες των υπηρεσιών για άτομα με ΔΑΦ και σε επαγγελματίες υγείας, ψυχικής υγείας, εκπαιδευτικούς, ερευνητές και κάθε ενδιαφερόμενο. 3) Να εκτιμήσει την επάρκεια των διαθέσιμων δομών και υπηρεσιών σε σχέση με το μέγεθος του πληθυσμού ατόμων με ΔΑΦ στην Ελλάδα, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η διατύπωση προτάσεων για σχεδιασμό σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο. 4) Να μετρήσει την προσβασιμότητά τους για τα άτομα με ΔΑΦ και τις οικογένειές τους έτσι ώστε να υπάρξει γόνιμο έδαφος για τη διατύπωση προτάσεων σχεδιασμού τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. 5) Να δημιουργήσει ιστοσελίδα στην οποία θα παρουσιάζονται οι διαθέσιμες δομές-υπηρεσίες καθώς και το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο σε συνθήκες φιλικές προς τον χρήστη. Δευτερογενώς στόχος ήταν και η παράλληλη ενίσχυση της διασύνδεσης μεταξύ επαγγελματιών, δομών, υπηρεσιών της ευρύτερης επιστημονικής κοινότητας και των χρηστών των υπηρεσιών.

2.Μεθοδολογία

Η αναζήτηση και καταγραφή των διαθέσιμων πόρων έγινε διαδικτυακά δια μέσου της μηχανής αναζήτησης google με λέξεις – κλειδιά. Οι δομές αναζητήθηκαν και καταγράφηκαν ανά γεωγραφική/διοικητική περιφέρεια και περιφερειακή ενότητα καθώς και ανά είδος δομής. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά μεταξύ τους είναι «αυτισμός», «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές», «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος», «κέντρα ημέρας», «ξενώνες», «εργοθεραπεία», «λογοθεραπεία» κλπ.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν οι διαδικτυακοί κατάλογοι <http://www.vrisko.gr/> <https://www.xo.gr/>, η ιστοσελίδα <http://noesi.gr/>, η ιστοσελίδα του προγράμματος ΨΥΧΑΡΓΩΣ <http://www.psychargos.gov.gr/>, καθώς και η ιστοσελίδα της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.) <http://www.autismgreece.gr/>.

Στη συνέχεια της καταγραφής των υπαρχουσών δομών/υπηρεσιών όπως περιγράφεται παραπάνω καθώς και της καταγραφής του νομοθετικού πλαισίου, ακολούθησε η τηλεφωνική επικοινωνία με τις δομές έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί ποιες παρέχουν υπηρεσίες για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα και τις οικογένειές τους. Στη συνέχεια ακολούθησε η αποστολή του ερωτηματολογίου στις δομές που εξυπηρετούν άτομα στο φάσμα και τις οικογένειές τους, η συλλογή, επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν έτσι ώστε να εκτιμηθεί η αριθμητική επάρκεια των προκείμενων δομών (ανά Περιφέρεια, Περιφερειακή Ενότητα και ανά είδος δομής), καθώς και η προσβασιμότητα για τα άτομα με ΔΑΦ και τις οικογένειές τους.

Οι δομές κατανεμήθηκαν και καταγράφηκαν:

1) ανά γεωγραφική/ διοικητική περιφέρεια

Έτσι έχουμε λοιπόν 13 περιφέρειες:

- Στερεάς Ελλάδας,

- Θεσσαλίας
- Ηπείρου
- Αττικής (Περιφερειακές Ενότητες Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθηνών)
- Κρήτης,
- Βορείου Αιγαίου
- Ανατολικού Αιγαίου
- Πειραιά και Νήσων
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Δυτικής Μακεδονίας
- Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης
- Δυτικής Ελλάδας
- Πελοποννήσου
- Ιόνιων Νήσων

Κάθε περιφέρεια κατατμήθηκε στις περιφερειακές της ενότητες και συνολικά αναζητήθηκαν δομές σε 74 περιφερειακές ενότητες.

2) σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, αντίστοιχες των βασικών αναγκών: υπηρεσίες υγείας, εκπαίδευσης, κοινωνικής φροντίδας, και

3) ανά ειδική υποκατηγορία από άποψη σκοπού και παρεχόμενων υπηρεσιών, όπως:

Κέντρα Ημέρας,

Μονάδες Υποστηριζόμενης διαβίωσης,

Επαγγελματικά Εργαστήρια,

Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα,

Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής,

Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης ΜΕΑ υπό την αιγίδα της τοπικής αυτοδιοίκησης,

Κέντρα Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης Υγειονομικών Περιφερειών

Κλινικές και Εξωτερικά ιατρεία Νοσοκομείων (Ψυχιατρικά και Παιδοψυχιατρικά Τμήματα),

Επαγγελματικά Εργαστήρια,

Σύλλογοι και Σωματεία για άτομα με αναπηρία ή/και νοητική υστέρηση ή/και αυτισμό,

Μονάδες Πρωτοβάθμιας Φροντίδας Ψυχικής Υγείας Ιδιωτικού Δικαίου,

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής των διαφορετικών βαθμίδων κοκ.

Οι κατηγορίες επαγγελματιών που αναζητήθηκαν έχουν ως ακολούθως:

Ειδικοί Παιδαγωγοί

Εργοθεραπευτές

Λογοθεραπευτές

Ψυχίατροι / Παιδοψυχίατροι

Φυσιοθεραπευτές

Ψυχολόγοι

Δια μέσου τηλεφωνικής επικοινωνίας και έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικτυακής αναζήτησης των δομών διερευνήθηκε ποιες από τις δομές που καταγράφηκαν από τους ερευνητές-τριες εξυπηρετούν άτομα στο φάσμα του αυτισμού (ανεξαρτήτως λειτουργικότητας και βαρύτητας συμπτωμάτων). Η αποστολή του ερωτηματολογίου γινόταν στο άτομο που υποδεικνυόταν κατά την τηλεφωνική επικοινωνία. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από την ενημερωτική επιστολή για την διενέργεια του ερευνητικού προγράμματος.

Οι ενότητες του ερωτηματολογίου διακρίνονται σε τρεις. Η πρώτη αφορά στην περιγραφή της δομής και πληροφορίες για τη δομή: ονομασία και έτος ίδρυσης δομής, στοιχεία επικοινωνίας, είδος δομής, νομικό καθεστώς, κύριες και δευτερεύουσες πηγές χρηματοδότησης. Η δεύτερη ενότητα αφορά στις πληροφορίες για τους χρήστες υπηρεσιών δομής: συνολικός αριθμός εξυπηρετούμενου πληθυσμού της δομής, πληθυσμός που μπορούν να εξυπηρετήσουν, ηλικίες και

λειτουργικότητα ατόμων με ΔΑΦ που εξυπηρετούν, πληθυσμός που εξυπηρετούν και δε φοιτά σε σχολείο. Η τρίτη ενότητα αφορά δεδομένα για το ποιες είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες και λειτουργίες της δομής: παρεχόμενες υπηρεσίες, ανθρώπινο δυναμικό πλήρους ή μερικής απασχόλησης, εθελοντές, χρονική διάρκεια διακοπών δομής. Για την ανάλυση των δεδομένων των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Η διαχείριση των απαντημένων ερωτηματολογίων έγινε με βάση τις αρχές προστασίας ευαίσθητων και προσωπικών δεδομένων, οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, με εξασφάλιση της μη ταυτοποίησης των ερωτηθέντων και προσβασιμότητας στο υλικό από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Αναφορικά με την έγκριση ανάρτησης των στοιχείων κάθε δομής στην ιστοσελίδα www.autismap.gr, υπήρχε σχετική ερώτηση στο ερωτηματολόγιο και η οποία ήταν ως εξής:

«Συμφωνώ με την ανάρτηση στοιχείων (όνομα, τηλέφωνο, fax, διεύθυνση, ιστότοπος, είδος δομής, εξυπηρετούμενος πληθυσμός) χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση ή δέσμευση στην ειδική ιστοσελίδα που θα δημιουργηθεί μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.»

Στην περίπτωση που κάποιος απαντούσε θετικά, αυτόματα συναινούσε στην ανάρτηση των στοιχείων επικοινωνίας στην ιστοσελίδα www.autismap.gr. Στην περίπτωση που κάποιος απαντούσε αρνητικά, τα στοιχεία δεν καταχωρούνταν στην ιστοσελίδα.

Πριν την έναρξη της υλοποίησης έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 15 δομές. Η πρώτη φάση του προγράμματος υλοποιήθηκε το 2013 -2014 με την δημιουργία και αποστολή του ερωτηματολογίου σε δομές, στο συντριπτικό ποσοστό τους, δημοσίου δικαίου που εξυπηρετούν άτομα με ΔΑΦ. Η δεύτερη φάση υλοποιήθηκε στο διάστημα Ιούλιος 2015 – Φεβρουάριος 2016 με αποστολές του ερωτηματολογίου σε δομές δημόσιου και ιδιωτικού δικαίου.

3.Αποτελέσματα χαρτογράφησης

Συνολικά καταγράφηκαν 3712 δομές ιδιωτικού και δημοσίου δικαίου. Επετεύχθη τηλεφωνική επικοινωνία με 2957 από αυτές (ποσοστό 80%). Πιο αναλυτικά, ποσοστό 54% (1603 εγγραφές) εξυπηρετούν περιστατικά με ΔΑΦ, ενώ το 40% (1180) δεν εξυπηρετεί. Οι αρνήσεις συμμετοχής στην έρευνα ήταν 108 (4%) στο σύνολο του πληθυσμού των δομών που επετεύχθη τηλεφωνική επικοινωνία.



Πίνακας 1: Στατιστικά δεδομένα χαρτογράφησης

Καταγράφηκαν 840 δομές του ευρύτερου δημόσιου τομέα και καταφέραμε να επικοινωνήσουμε με 665 (79%). Από τις 665 καταγραφές, οι 261 (39%) εξυπηρετούν περιστατικά

με ΔΑΦ, ενώ οι 362 (54%) δεν εξυπηρετούν. Τέλος, αναφορικά με τις δομές του ευρύτερου δημόσιου τομέα, καταγράφηκαν 38 αρνήσεις (6%).

Το σύνολο των καταγραφών για τον ιδιωτικό τομέα είναι 2872. Το ποσοστό επίτευξης επικοινωνίας έφτασε το 80% (2292 εγγραφές), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την αδυναμία επικοινωνίας ήταν στο 21% (594 εγγραφές). Το 59% (1342) δέχονται περιστατικά ατόμων με ΔΑΦ, ενώ το 36% (818) δεν εξυπηρετούν. Η άρνηση συμμετοχής στη μελέτη για τις δομές ιδιωτικού δικαίου ήταν 3% (70 αρνήσεις). Το ποσοστό απόκρισης στο ερωτηματολόγιο ήταν 33% συνολικά– 517 δομές, 31% και 34% αντίστοιχα για το δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Τα ποσοστά απόκρισης κυμάνθηκαν 0-100% ανά είδος δομής. Τα υψηλότερα εντοπίστηκαν στις Ειδικές Μονάδες ΔΑΦ, Κινητές Μονάδες ΨΥ, Ξενώνες, ΚΔΑΠΜΕΑ: 100%, 83%, 67% και 57% αντίστοιχα.

Τον Απρίλιο του 2017 ολοκληρώθηκε η δημιουργία της ιστοσελίδας www.autismar.gr, στην οποία παρουσιάζονται πανελλαδικά οι υπάρχουσες δομές/υπηρεσίες που εξυπηρετούν άτομα στο φάσμα του αυτισμού ανά είδος και γεωγραφική κατανομή (περιφέρεια - περιφερειακή ενότητα), καθώς και η υπάρχουσα νομοθεσία συμπεριλαμβανομένου του τομέα της εκπαίδευσης. Η παρουσίαση των δομών στην ιστοσελίδα πραγματοποιείται με τη χρήση διαδραστικού χάρτη, καθιστώντας εξαιρετικά εύκολη την εύρεση μιας δομής ή μιας συγκεκριμένης κατηγορίας θεραπειών, με άξονα τον τόπο κατοικίας του χρήστη. Κατά την έναρξη λειτουργίας της ιστοσελίδας, στο χάρτη εμπεριέχονται οι 517 δομές που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δέχτηκαν να αναρτηθούν τα στοιχεία επικοινωνίας τους. Τέλος, η ιστοσελίδα θα εμπλουτίζεται τακτικά με θεματολογία και αρθρογραφία άμεσα συναρτημένη με το φάσμα του αυτισμού.

Έχει προβλεφθεί η ανανέωση της ιστοσελίδας με τη δυνατότητα εγγραφής νέων δομών με απλό και εύχρηστο τρόπο. Η εύχρηστη λειτουργία της ιστοσελίδας καθώς και ο απλός τρόπος καταγραφής νέων δομών καθιστά βιώσιμη την ανανέωσή της με νέες δομές. Με την αίτηση εγγραφής της, κάθε δομή συναινεί στην ανάρτηση των στοιχείων επικοινωνίας στην ιστοσελίδα, ενώ ακολουθεί τηλεφωνική επικοινωνία με την εκάστοτε δομή για την επιβεβαίωση των στοιχείων πριν την ανάρτηση. Η ευθύνη για πιθανές αλλαγές στα στοιχεία επικοινωνίας της εκάστοτε δομής στην πάροδο του χρόνου, επαφίεται στην ίδια τη δομή προκειμένου να ενημερώσει εγκαίρως, ενώ στη περίπτωση που υπάρχει ηλεκτρονική ιστοσελίδα, αντίστοιχα η δομή είναι υπεύθυνη για το περιεχόμενο της. Δεν υπάρχει, ούτε προβλέπεται να υπάρξει κάποιο κόστος ή δέσμευση τόσο για ανάρτηση των στοιχείων επικοινωνίας κάθε δομής, όσο και για την προσβασιμότητα στην ιστοσελίδα από κάθε ενδιαφερόμενο.

4.Συμπεράσματα

Η πανελλαδική χαρτογράφηση ανέδειξε 1603 δομές (54%) που παρέχουν υπηρεσίες ψυχικής υγείας και κοινωνικής φροντίδας που απευθύνονται σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Οι δομές εκπαίδευσης παρουσιάζονται χωριστά με βάση το σχετικό σύνδεσμο και κατάταξη του Υπουργείου Παιδείας.

Παρόλα αυτά, άλλοι παράγοντες είναι καθοριστικοί για την εκτίμηση της επάρκειας και προσβασιμότητας: η γεωγραφική κατανομή, το είδος των διαθέσιμων δομών και παρεχόμενων υπηρεσιών, η κάλυψη αναγκών ανά ηλικία και λειτουργικότητα κοκ. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν αντικείμενο του Προγράμματος αλλά δεν περιλαμβάνονται στο παρόν κείμενο.

Προηγούμενες εργασίες για τα ελληνικά δεδομένα αποτελούν η διενέργεια μίας ακόμα έρευνας χαρτογράφησης για δομές που εξυπηρετούν ΑΜΕΑ, συμπεριλαμβανομένων ατόμων στο φάσμα του αυτισμού, εστιασμένη, όμως, μόνο στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α) (Παντελιάδου, 2004). Η προκείμενη έρευνα διενεργήθηκε από το 2003 έως το 2004. Επίσης η ιστοσελίδα για την ψυχική υγεία www.noesi.gr, η οποία ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2004 και μεταξύ άλλων διαθέτει καταλόγους με φορείς εκπαίδευσης, υγείας, πρόνοιας, για χρήση από οικογένειες, επαγγελματίες, εταιρείες. Αντίθετα με τα παραπάνω, το ερευνητικό πρόγραμμα «Διαθέσιμοι Πόροι για άτομα με ΔΑΦ στην Ελλάδα» εστίασε αποκλειστικά στις δομές που

εξυπηρετούν άτομα με ΔΑΦ, τις οποίες παρουσιάζει μέσω της ιστοσελίδας www.autismar.gr σε πανελλαδικό επίπεδο με τη χρήση διαδραστικού χάρτη έχοντας τη δυνατότητα ανανέωσης μέσω της πρόσκλησης για εγγραφή νέων δομών με απλό και εύχρηστο τρόπο, χωρίς κανένα κόστος.

Η αποτελεσματικότητα της ιστοσελίδας www.autismar.gr ως προς τη βελτίωση της προσβασιμότητας των ατόμων με ΔΑΦ και των οικογενειών τους στις κατάλληλες δομές και υπηρεσίες εξαρτάται από τη γνωστοποίηση της και την προσέλκυση νέων δομών. Στις αδυναμίες της εργασίας μας συγκαταλέγεται το ότι η πρόσκληση για συμμετοχή στην ιστοσελίδα έγινε στα πλαίσια της χαρτογράφησης των πόρων μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας και σε πρώτη φάση συμπεριλήφθηκαν μόνο όσες απάντησαν σε αυτό.

Το ποσοστό απόκρισης 33% είναι συμβατό με τα αυτοχορηγούμενα ερωτηματολόγια. Παρόλα αυτά αποτελεί περιοριστικό παράγοντα, για τη δημιουργία ιστοσελίδας που στοχεύει στη βελτίωση της προσβασιμότητας των ατόμων με ΔΑΦ σε δομές και υπηρεσίες. Αντίστοιχα, το διαφορετικό ποσοστό απόκρισης μεταξύ των κατηγοριών και των γεωγραφικών περιφερειών συνεπάγεται πιθανότατα τη μη αντιπροσωπευτική παρουσίαση των δομών ανά κατηγορία και ως προς τη γεωγραφική τους κατανομή στην παρούσα πιλοτική λειτουργία .

Τα επόμενα βήματα στην εξέλιξη του Προγράμματος περιλαμβάνουν τη γνωστοποίηση της ιστοσελίδας, την ανάδειξη του δυναμικού της και την προαγωγή κλίματος εμπιστοσύνης και επιστημονικής αξιοπιστίας με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της χαρτογράφησης.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Καραντάνος, Γ., Παπαγεωργίου, Β., Καμπούρογλου, Μ., Βογινδρούκας, Γ., Φρανσίσ, Κ., (2003) *Τι ξέρουμε για τον αυτισμό; Δοκίμια επιμόρφωσης* Ανακτήθηκε στις 25-5-2017 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/754>

Παντελιάδου, Σ., (2004) *Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής»* Ανακτήθηκε στις 25-5-2017 από http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC

Christensen DL, Baio J, Braun KV, et al. *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012*. MMWR Surveill Summ 2016, 65(No. SS-3)(No. SS-3):1–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1>

Kalkbrenner A. E., Daniels, J. L., Emch, M., Morrissey, J., Poole, C., & Chen, J.-C. (2011). *Geographic Access to Health Services and Diagnosis with an Autism Spectrum Disorder*. *Annals of Epidemiology*, 21(4), 304–310. <http://doi.org/10.1016/j.annepidem.2010.11.010>

Mandell S.D., Morales H.K., Xie M., Polsky D., Stahmer A., Marcus C.S. (2010). *County-Level Variation in the Prevalence of Medicaid-Enrolled Children with Autism Spectrum Disorders*, *J Autism Dev Disord*. 2010 October ; 40(10): 1241–1246. doi:10.1007/s10803-010-0982-2

Pattel V., Kieling C., Maulik K.P., Divan G. (2013). *Improving access to care for children with mental disorders. A global perspective*. *Archive of Diseases in Childhood* 2013 98(5): 323–327. doi:10.1136/archdischild-2012-302079

World Health Organization, (2016) *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. Ανακτήθηκε στις 25-5-2017 από: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>

ΚΟΣΜΟΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ Ή/ΚΑΙ ΠΑΤΡΙΩΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ; ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δάβουλου Μαρία

madavoulou@hotmail.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΜΑ στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της θέσης του κοσμοπολιτισμού και της σχέσης του με τον πατριωτισμό στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Την περιγραφή των γενικών χαρακτηριστικών και επιδράσεων της παγκοσμιοποίησης, ως βιωμένης πραγματικότητας, ακολουθεί μια προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού του κοσμοπολιτισμού και του πατριωτισμού, ως ιδεωδών, καθώς και μια προσέγγιση της σχέσης που θα μπορούσαν να έχουν, ώστε η καλλιέργειά τους μέσω της εκπαίδευσης να συμβάλλει στη βελτίωση των παγκοσμιοτικών δεδομένων. Κατόπιν, η θεωρία μεταφέρεται στην εκπαιδευτική πράξη μέσω της παρουσίασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως εκπαιδευτικού τομέα συναφούς με τον κοσμοπολιτισμό, από όπου μπορούν να αντληθούν παιδαγωγικές πρακτικές που δύνανται να κάνουν εφικτή την πραγμάτωση του κοσμοπολιτικού ιδεώδους. Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στη συγκέντρωση, στον συνδυασμό και στην παρουσίαση σύγχρονων βιβλιογραφικών δεδομένων, σχετικών με τις υπό μελέτη έννοιες και εκπαιδευτικές πρακτικές, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου.

Λέξεις κλειδιά: Κοσμοπολιτισμός, πατριωτισμός, παγκοσμιοποίηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση (globalisation) είναι μια σύνθετη κατάσταση συρρίκνωσης του χώρου και του χρόνου, με θετικές και αρνητικές εκφάνσεις, που οι πολίτες βιώνουν κυρίως στα επίπεδα της οικονομίας, της πολιτικής, της κουλτούρας, της τεχνολογίας και της οικολογίας. Αυτή η πραγματικότητα δεν υφίσταται μόνο ως βίωμα του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά γίνεται θεωρία, ιδεολόγημα και σύστημα ερμηνείας, μετατρέπεται σε παγκοσμιοτικό λόγο (globalist discourse). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση καλείται να αναπτύξει το δικό της παγκοσμιοτικό λόγο, αναζητώντας ή κατασκευάζοντας εκείνα τα ιδεώδη ή καλλιέργεια των οποίων θα μεγιστοποιήσει τα θετικά στοιχεία και θα περιορίσει τους κινδύνους που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Ζεμπύλας, 2011).

Ως ένα τέτοιο εκπαιδευτικό ιδεώδες έρχεται στο προσκήνιο ο κοσμοπολιτισμός, που αναφέρεται στην παγκόσμια συναδέλφωση, δικαιοσύνη και ευημερία, στην καλλιέργεια αντιστεκόμενων, κριτικών και στοχαστικών ψυχισμών, καθώς και στην ενθάρρυνση διαφορετικών τρόπων σχέσης με την ετερότητα, μη-ανταγωνιστικών αισθημάτων προς τους Άλλους και αναγνώρισης πολλαπλών καθηκόντων απέναντί τους (Παπαστεφάνου, 2011γ). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική που αναφέρεται στον κοσμοπολιτισμό δεν μπορεί να αγνοήσει τον πατριωτισμό, ενώ η ανάλυση της μεταξύ τους σχέσης προϋποθέτει την οριοθέτηση του εννοιολογικού τους περιεχομένου (Παπαστεφάνου, 2011ε). Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται ο θεωρητικός προσδιορισμός, τόσο του σύγχρονου φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, όσο και των ιδεωδών του κοσμοπολιτισμού και του πατριωτισμού και της μεταξύ τους σχέσης, καθώς η πολιτική εκμετάλλευση, η αβασάνιστη χρήση

και η συγκεχυμένη επίκλησή τους, καθιστούν το νόημα και τη σχέση τους εξαιρετικά οικεία αλλά και συγχρόνως εξαιρετικά ασαφή (Παπαστεφάνου, 2011γ).

Κατόπιν της θεωρητικής πλαισίωσης του θέματος της παρούσας εργασίας, έπεται συζήτηση της επίδρασης και της θέσης του κοσμοπολιτικού και του πατριωτικού ιδεώδους σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία έχει υιοθετηθεί σχεδόν από όλα τα ευρωπαϊκά κράτη (Νικολάου, 2008), δεδομένου ότι η συνάντηση με τους Άλλους και η διαχείριση της ετερότητας αποτελεί το παιδαγωγικό αντικείμενο τόσο του κοσμοπολιτισμού όσο και της διαπολιτισμικής προσέγγισης, ως απάντηση στα εκπαιδευτικά ζητούμενα που προέκυψαν από την αυξανόμενη διεθνή οικονομική, πολιτική και πολιτισμική αλληλεξάρτηση και επικοινωνία στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης

Η παγκοσμιοποίηση, δεν αποτελεί απόλυτα καινοφανές γεγονός, αλλά τον 20ο αιώνα αναδείχθηκε ως ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό φαινόμενο λόγω της έντασης και έκτασης των χαρακτηριστικών της, καθώς συνεπάγεται την, άνευ προηγουμένου, πρόσβαση σε αγορές, πολιτισμικές πρακτικές και προϊόντα και υπέρβαση φυσικών συνόρων και συμβολικών ορίων. Πρόκειται για ένα εμπειρικό φαινόμενο, που γίνεται αισθητό ως ένα σύνολο χειροπιαστών δεδομένων ριζοσπαστικοποίησης και διεύρυνσης παλαιότερων φαινομένων διαπολιτισμικής ανθρώπινης επαφής, εξαιτίας μεγάλου αριθμού επιτευγμάτων και εξελίξεων στην επικοινωνία, στην οικονομία, στη διακίνηση, στην επιστήμη και στην τεχνολογία (Παπαστεφάνου, 2011α).

Η συνεχώς αυξανόμενη διασυνδεσιμότητα και κινητικότητα ανθρώπων, κεφαλαίων και πληροφοριών, πέραν εθνικών και πολιτισμικών συνόρων, παρέχει νέες υπαρξιακές και επαγγελματικές επιλογές, απρόσιτες στο παρελθόν, καθώς και ευκαιρίες πολιτισμικού εμπλουτισμού και επαφής με τον (πολιτισμικά) Άλλο. Ωστόσο, τα οφέλη δεν είναι ισομερώς μοιρασμένα, καθώς είναι γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας οδήγησε σε αύξηση της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας, ενώ ευνοεί την αποδυνάμωση και μεταβολή του ρόλου των εθνών-κρατών (Rizvi & Lingard, 2000). Επιπλέον, έχει οδηγήσει σε διεθνοποίηση κινδύνων (π.χ. τρομοκρατία), σε δημοκρατικά ελλείμματα και σωρευτική οικολογική επιβάρυνση, ενώ η επαφή με την ετερότητα δεν εξασφαλίζει από μόνη της ότι αυτή η επαφή δεν είναι εκμεταλλευτική, ότι δεν χαρακτηρίζεται από επιφανειακότητα και ρηχότητα ή ότι δεν οδηγεί στην ομογενοποίηση αντί του εμπλουτισμού. (Παπαστεφάνου, 2011α). Η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει πολλαπλά και την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας παγκόσμιο εκπαιδευτικό λόγο ο οποίος αναφέρεται σε νέες διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και δομικές αλλαγές που προκαλούνται στα σχολεία. Στο πλαίσιο του, διεθνείς οργανισμοί όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, χρηματοδοτούν εκπαιδευτικά προγράμματα που προβάλλουν, μέσω υπεραπλουστευμένων γενικεύσεων, συγκεκριμένες ιδέες, λύσεις και γλώσσα ως καθολική απάντηση στις απαιτήσεις και τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου, προωθώντας εμμέσως την επικράτηση της Δυτικής ακαδημαϊκής κουλτούρας (Beech, 2009). Οι αναδυόμενες παγκόσμιες τάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής τείνουν να συνδέονται με τις τάσεις του παγκόσμιου καπιταλισμού (ανταγωνισμός, ατομικισμός, κέρδος, εμπορευματοποίηση) και με μεταρρυθμιστικές προοπτικές που δύνανται να αναπαράγουν τις ανισότητες εντός και διαμέσου της εκπαίδευσης (Rizvi & Lingard, 2000).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η παγκοσμιοποίηση, με τις ποικίλες και αλληλοσυνδεδεμένες διαστάσεις της, έχει πολλαπλές επιδράσεις στο περιβάλλον, στις κουλτούρες, στις εθνικές κυβερνήσεις, στην οικονομική ανάπτυξη και στην ευημερία των ανθρώπων σε πολλές χώρες. Κάποιες από αυτές είναι ευεργετικές, μα όχι εξίσου για όλους (UNESCO, 2010). Ακόμη και η κατασκευή του εαυτού, της αυτοσυνείδησης και της θέασης του κόσμου, που προκύπτει από τη βιωμένη εμπειρία της παγκοσμιοποίησης, είναι διαφορετική για τους πολίτες του κυρίαρχου κόσμου και για όσους/ές βρίσκονται στις παρυφές του, διαφορετική για τον Δυτικό αστό τουρίστα

και για τον παγκόσμιο μετανάστη/πρόσφυγα. Ωστόσο, οι Δυτικές νέο-φιλελεύθερες αποκρίσεις στον παγκόσμιο καπιταλισμό δεν είναι ‘αναπόφευκτες’ ή ‘απαραίτητες’ αποκρίσεις στις ‘απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης’ (Mattheus & Sidhu, 2005). Η εκπαίδευση δύναται να παρέμβει δυναμικά αξιοποιώντας επιλεγμένες δυνατότητες που παρέχονται από την παγκοσμιοποίηση και προσπαθώντας, ταυτόχρονα, να επιφέρει αλλαγές, μέσω της καλλιέργειας ιδεωδών που θα διαμορφώσουν τις ατομικότητες-μέλη πιθανώς πιο δίκαιων μελλοντικών συλλογικοτήτων. Το ιδεώδες του κοσμοπολιτισμού προβάλλει τα τελευταία χρόνια ως μία επιλογή προς αυτή την κατεύθυνση (Παπαστεφάνου, 2011β,δ).

2.2. Κοσμοπολιτισμός και πατριωτισμός στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης: έννοιες αντίθετες ή συμπληρωματικές;

Η προέλευση της λέξης ‘κοσμοπολιτισμός’ εντοπίζεται από τη Nussbaum (1999α) στον Διογένη τον Κυνικό και τη φράση του ‘Είμαι πολίτης του κόσμου’, με την οποία αυτοπροσδιοριζόταν συνδέοντας τον εαυτό με καθολικές φιλοδοξίες και ενδιαφέροντα. Η έννοια του πολίτη του κόσμου εξελίχθηκε περαιτέρω από πλήθος φιλοσοφικών ρευμάτων (π.χ. Στωικισμός, Καντιανισμός), αποκτώντας συναισθηματικό, ηθικό και νομικό περιεχόμενο (Παπαστεφάνου, 2011δ). Ωστόσο, οι συνθήκες που έχει δημιουργήσει η παγκοσμιοποίηση (εξασθένηση του έθνους-κράτους, νέες μορφές μετανάστευσης, επιρροή διεθνών οργανισμών, οικονομία της γνώσης) οδήγησαν σε παραδοξότητες μεταξύ βιωμένης πραγματικότητας και κοσμοπολιτισμού. Ενώ ο κοσμοπολιτισμός εμφανίζει ότι όλοι είμαστε μέλη της παγκόσμιας κοινότητας, αυτή η κοινότητα -προς ώρας τουλάχιστον- δεν υφίσταται. Ενώ ο ‘κοσμοπολίτης’ δεν θεωρείται ξένος πουθενά στον κόσμο, όλο και περισσότεροι άνθρωποι (μετανάστες/πρόσφυγες) είναι ξένοι παντού στον κόσμο. Ενώ η εκπαίδευση θα έπρεπε να καλλιεργεί την αυθεντική παγκόσμια αλληλεγγύη, η κοσμοπολιτική εκπαίδευση τείνει να θεωρείται ως κοινωνικό κεφάλαιο (δεξιότητες, συμπεριφορές), που δίνει στους φορείς του ανταγωνιστικό προβάδισμα στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης. Απόρροια αυτών των δεδομένων είναι η αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τη διαμόρφωση ενός νέου κοσμοπολιτικού ήθους και εκπαιδευτικού ιδεώδους (Strand, 2010).

Στη σύγχρονη αναβίωση του κοσμοπολιτισμού παρατηρούνται δύο τάσεις. Η μία αφορά την κατανόηση του κοσμοπολιτισμού με έναν πραγματιστικό τρόπο ως κινητικότητα, έλλειψη ριζών, ανοιχτότητα σε διαφορετικές κουλτούρες και απομάκρυνση από το έθνος-κράτος. Ωστόσο, η έλλειψη ριζών (rootlessness) μπορεί να καλύπτει μια βαθιά και αστόχαστη ρίζωση (rootedness) στη Δυτική κουλτούρα της αποτελεσματικότητας, του ‘εκσυγχρονισμού’ και του κέρδους, μεταμφιέζοντας τον παγκοσμιοποιημένο εαυτό σε κοσμοπολίτη (Papastephanou, 2005). Εδώ έγκειται η θεμελιώδης διάκριση της παγκοσμιοποίησης από τον κοσμοπολιτισμό, ο οποίος, ως πολυδιάστατο ιδεώδες πραγματολογικής/πολιτισμικής, νομικής, πολιτικής, ιστορικής, συναισθηματικής και ηθικής σημασίας για τον άνθρωπο και τον κόσμο, δεν περιορίζεται στην υλική και συμβολική συμμετοχή στην πανανθρώπινη κοινότητα. Η δεύτερη τάση κατανόησης του κοσμοπολιτισμού αφορά συναισθήματα αγάπης και μέριμνας για όλα τα βι-όντα (biota), όσο και ενοχής ή ντροπής όσον αφορά την αναγνώριση ηθικών χρεών, λόγω ιστορικών/διαχρονικών σχέσεων εκμετάλλευσης μεταξύ των λαών που εκκρεμούν και παράγουν ανισότητες και δυστυχία, καθώς και της ατομικής και συλλογικής επίδρασης σε ανθρώπους, έμβιους οργανισμούς και περιβάλλον. Αυτά τα συναισθήματα μεταφράζονται σε πράξεις ευθύνης και υποχρέωσης προς κάθε ετερότητα, σε ανάγκη αποκατάστασης της επαφής των διεθνών οργανισμών με την ηθικότητα, ώστε να διαπραγματεύονται την επιβολή του δικαίου πιο δυναμικά και ανεξάρτητα από τις σφαίρες επιρροής των ισχυρών κρατών και σε καθήκοντα υλικής βοήθειας και διακρατικής ανακατανομής του πλούτου, στο πλαίσιο της παγκόσμιας αλληλεγγύης (Παπαστεφάνου, 2011δ).

Όπως αναφέρει η Παπαστεφάνου (2011δ), η πραγματιστική/πολιτισμική διάσταση του κοσμοπολιτισμού έχει υπαρξιακό χαρακτήρα (εμπλουτισμός των επαγγελματικών, πολιτισμικών, αισθητικών, βιοματικών και τουριστικών επιλογών του ατόμου), υπηρετείται σαφώς και

ευδιάκριτα από την παγκοσμιοποίηση και είναι μάλλον μονολογική· αφορά το Εγώ που αυτοκατανοείται ως κοσμοπολιτικό ή που βλέπει το έτερο ως πηγή εμπλουτισμού του Εγώ. Ωστόσο, το να γνωρίζεις τους άλλους είναι αναγκαία μα όχι ικανή συνθήκη για την κοσμοπολιτική αντιμετώπισή τους· αντιθέτως, δύναται να σημαίνει και ευκολότερη εκμετάλλευσή τους. Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η σχεσιακή θέαση του κοσμοπολιτισμού, όπου το Εγώ θα αφουγκράζεται το Άλλο, θα ανταποκρίνεται στα δίκαια αιτήματά του και θα το βλέπει ως πηγή αναίρεσης, αναθεώρησης και ευθύνης του απέναντι στον κόσμο. Οι μονολογικές (πραγματιστικές/πολιτισμικές) πτυχές του κοσμοπολιτισμού πρέπει να προϋποθέτουν και να αλληλεπιδρούν με τις διωποκειμενικές/σχεσιακές (νομικές, ηθικές, ιστορικές, συναισθηματικές), προκειμένου να φτάσουμε σε έναν κοσμοπολιτισμό που να ανταποκρίνεται στην ανάγκη για αλλαγή συνείδησης και για ηθική πλαισίωση των δεδομένων της παγκοσμιοποίησης (Παπαστεφάνου, 2011γ,δ).

Η κοσμοπολιτική ηθική αρετή (virtue), όπως αναφέρει ο Turner (2002), προϋποθέτει τον αναστοχασμό σχετικά με το πολιτισμικό μας πλαίσιο και τις πολιτισμικές αξίες των άλλων, καθώς και την απομάκρυνση του Εγώ από την κουλτούρα του, την κατά Σωκράτη ειρωνική (ironic) απόσταση. Αυτή η απόσταση είναι εφικτή μόνο αν το Εγώ έχει ήδη αποκτήσει συναισθηματική δέσμευση προς έναν τόπο. Η ιδέα της παγκόσμιας πολιτειότητας είναι πολύ ασαφής και απροσδιόριστη για να εξασφαλίσει την πίστη και τη δέσμευση των ατόμων, δεδομένου και του γεγονότος ότι δεν υφίσταται μια παγκόσμια κυβέρνηση, με την έννοια των δημοκρατικά εκλεγμένων κυβερνήσεων των εθνών-κρατών, που να διασφαλίζει το σεβασμό των δικαιωμάτων και την τήρηση των υποχρεώσεων των παγκόσμιων πολιτών. Σύμφωνα με τον Taylor (1999), οι σύγχρονες δημοκρατίες απαιτούν ισχυρή κοινή ταύτιση και αλληλεγγύη από τους συμπατριώτες, συνεπώς δεν έχουμε άλλη επιλογή από το να είμαστε κοσμοπολίτες και πατριώτες, υπερασπιζόμενοι τον πατριωτισμό που είναι ανοιχτός στην οικουμενική αλληλεγγύη. Ο Appiah (1999), επίσης, τάσσεται υπέρ ενός έρριζου κοσμοπολιτισμού, με την έννοια της διατήρησης των ριζών και της αγάπης για τον τόπο προέλευσης (σε αντίθεση με την έλλειψη ριζών που αναφέρθηκε προηγουμένως), ενώ η Nussbaum (1999β) αναφέρει ότι οι κοσμοπολίτες θεωρούν σωστό να ενδιαφέρονται περισσότερο για το τοπικό, όχι επειδή έχει μεγαλύτερη αξία, αλλά επειδή είναι ο μόνος λογικός τρόπος για να κάνουμε το καλό.

Συνεπώς, ο πατριωτισμός με την έννοια της αγάπης για τον τόπο/πατρίδα, όχι μόνο είναι συμβατός με τον κοσμοπολιτισμό, αλλά αποτελεί προαπαιτούμενο της ειρωνικής στάσης του Εγώ (ικανότητα απομάκρυνσης) απέναντι στην κουλτούρα του και προετοιμάζει τη δέσμευσή του σε εκείνη την αντίληψη για το κοινό καλό που περικλείει την αγάπη για την ανθρωπότητα (Featherstone, 2002). Σε αντίθεση με τον εθνικισμό, που αφορά εκτροπές του αισθήματος του εθνικού ανήκειν οι οποίες αναγορεύουν το έθνος σε ανώτερο, επικυρώνουν αξιώσεις κύρους και υπεροχής ως προς τα άλλα έθνη, καθαγιαίνουν κάθε εθνικό σκοπό, ενστερνίζονται άκριτα οποιοδήποτε αυθαίρετα προσδιορισμένο εθνικό συμφέρον και βλέπουν εχθρικά κάθε εθνική ετερότητα (Παπαστεφάνου, 2011ε), ένας αυτοκριτικός πατριωτισμός που διαπνέεται από τις αρετές της δικαιοσύνης και της ανοχής, μπορεί να αποτελεί θεμέλιο ενότητας κάθε φιλελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας, στο πλαίσιο μιας πολυκεντρικής (αντί εθνοκεντρικής) θεώρησης, που αναγνωρίζει πολλαπλά έθνη/πολιτισμούς εντός μιας πολιτικής κοινότητας και σέβεται τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα (Πέτρου, 2011).

Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι η αντιπαραθετική θεώρηση κοσμοπολιτισμού-πατριωτισμού είναι ψευδο-δίλημμα, το οποίο δύναται να οδηγεί σε εκπαιδευτικά επιβλαβείς διπολικές λογικές. Επικυρωμένοι από τη δικαιοσύνη, ο πατριωτισμός, ως ορθή και ηθικά αποδεκτή πρόσδεση στο εθνικό ανήκειν, και ο κοσμοπολιτισμός, ως αγάπη προς όλα τα βι-όντα και διεθνής νομιμότητα ευαίσθητη στο διαχρονικό και συγχρονικό ηθικό χρέος, μπορούν να συμφιλιωθούν (Παπαστεφάνου, 2011ε). Η κοσμοπολιτική εκπαίδευση οφείλει να εφοδιάσει τους μαθητές με γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν να διαχειριστούν θέματα ειρήνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δημοκρατίας και ανάπτυξης, αντιλαμβανόμενοι το έθνος ως

ποικιλότητα και συμπεριληπτική κοινότητα, ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μελλοντικού κόσμου σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό ως το παγκόσμιο (Osler & Starkey, 2003).

3. Συζήτηση του κοσμοπολιτισμού και του πατριωτισμού μέσα από το παράδειγμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το κοσμοπολιτικό ιδεώδες σημαίνει αναγνώριση της κοινής ανθρώπινης υπόστασης και αισθήματα αλληλεγγύης προς τους Άλλους, εντός και εκτός της δικής μας κοινότητας, ιδιαιτέρως προς όσους αντιλαμβανόμαστε ως ‘διαφορετικούς’ (Osler & Starkey, 2003). Ο όρος ‘διαπολιτισμική εκπαίδευση’, παραπέμπει στη φορτισμένη με ετερότητα παιδαγωγική συνάντηση (Γκότοβος, 2003). Η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη πέρα από τα όρια των διαφορετικών ομάδων, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα μέσω της αλληλεπίδρασης των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που αποτελούν εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999). Επίσης, καθιστά το άτομο ικανό να αναγνωρίζει, όχι μόνο τη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές της, αλλά και τον πλουραλισμό της δικής του ταυτότητας, μέσα σε κοινωνίες που είναι οι ίδιες πλουραλιστικές (UNESCO, 2001).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο συνειδητός ο πλουραλισμός (γλωσσικός-πολιτισμικός) της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας, οι ανάγκες της όμως δεν ικανοποιούνται, καθώς έρχονται σε αντίφαση με τον μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και εθνικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παρά την ψήφιση του Νόμου 2413/1996 που σήμανε τη μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», ή αλλιώς, από την «εκπαίδευση των ξένων» στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» η οποία αφορά εξίσου ντόπιους και ξένους, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πράξη δεν φαίνεται να έχει βρει τον δρόμο της προς τις ελληνικές σχολικές τάξεις. Για παράδειγμα, αν και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι στην Ελλάδα θεσμικά κατοχυρωμένη, δεν εφαρμόζεται. Αντίθετα, λαμβάνεται μέριμνα για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας των παλινοστούτων και των αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή της ελληνικής, στο πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Κεσίδου, 2008). Επιπλέον, η συνήθης επιλογή διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης και της γαλλικής ή γερμανικής ως τρίτης γλώσσας, έχει εργαλειακό χαρακτήρα, αποτελεί παράδειγμα συγκαλυμμένης πολιτισμικής ηγεμονίας ή ιμπεριαλισμού στο όνομα της πολυπολιτισμικής ποικιλίας (Καραβάκου, 2008) και αντικατοπτρίζει τις σχέσεις κυριαρχίας και ανισότητας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, καθώς αυτές είναι οι επικρατούσες γλώσσες στην παγκόσμια οικονομία της αγοράς και της γνώσης. Αν δινόταν προτεραιότητα στις ανάγκες της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε αμφότερες να εξασκήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή τους ικανότητα (Δαμανάκης, 2005), μάλλον θα επιλέγονταν (και) γλώσσες των πολυπληθέστερων μαθητικών ομάδων (π.χ. αλβανικά).

Σε επίπεδο οργανωτικής δομής, ο Νόμος 2413/1996 έδωσε τη δυνατότητα εξέλιξης των σχολείων με σημαντικό αριθμό αλλοδαπών/παλινοστούτων μαθητών σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2008), πρακτική που αντιβαίνει στα προτάγματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για *συνεκπαίδευση* των παιδιών των πολιτισμικά κυρίαρχων ομάδων και των μειονοτήτων στα ίδια σχολεία (Κεσίδου, 2008). Επίσης, ενώ προβλέπονται Τ.Υ. για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για λόγους οργανωτικούς και οικονομικούς δεν λειτουργούν οι Τ.Υ., με αποτέλεσμα στα Τ.Ε. να φοιτούν μαθητές με *αδιαφοροποίητες διαφορές* (γλωσσικές, μαθησιακές, νοητικές, συμπεριφοράς) (Δαμανάκης, 2015). Και οι δύο εκπαιδευτικές επιλογές είναι πλαστά

διαπολιτισμικές, οδηγούν στην περιθωριοποίηση ή/και ομογενοποίηση των φορέων της γλωσσικής/πολιτισμικής ετερότητας και θα πρέπει να επανεξεταστούν.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, μέσω της διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων (ιστορία, γεωγραφία, γλώσσα), το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται απόλυτα ομοιογενές, με πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διατηρούνται αμετάβλητα στη διάρκεια της αδιάσπαστης μακραίωνης ιστορίας του, ανεπηρέαστα από εξωτερικές επιδράσεις. Η έμφαση στην εθνική ομοιογένεια των Ελλήνων, αγνοεί ή/και αποσιωπά την αλληλεπίδραση των λαών ως βασικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής εξέλιξης, συνυπάρχει συχνά με ένα αίσθημα πολιτισμικής υπεροχής απέναντι στους 'άλλους' και κινδυνεύει να καλλιεργήσει ξενοφοβικά αισθήματα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Η *διαπολιτισμική διεύρυνση* των προγραμμάτων διδασκαλίας (αντιπροσώπευση των ξένων πολιτισμών, συζήτηση θεμάτων ξενοφοβίας και σχέσης κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, συμπερίληψη της οπτικής γωνίας των 'άλλων'), η απαλλαγή προγραμμάτων και εγχειριδίων από προκαταλήψεις, στερεότυπα και εικόνες εχθρού, η ανάδειξη των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και στους λαούς (Κεσίδου, 2008), καθώς και η κατανόηση του μείγματος των ιδιαίτερων συνθηκών (οικονομικών-οικολογικών-κοινωνικών) και των αναρίθμητων δανείων (τεχνικές και εργαλεία) μέσω των οποίων συγκροτήθηκαν οι διάφοροι πολιτισμοί, αρχής γενομένης από τον δικό μας (Μπουρντιέ, 2004), μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην εξάλειψη εθνοκεντρικών στάσεων και συμπεριφορών που αποτελούν εμπόδια για μια πολιτισμική συνάντηση στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας (Δαμανάκης, 2005). Επίσης, είναι πολύ σημαντική η προσέγγιση της ταυτότητας ως σύνθεσης πολλαπλών υπαγωγών (θρησκεία, έθνος, γλώσσα, φύλο, τάξη, ηλικία) του ατόμου, ώστε να μην εγκλωβίζεται σε ασφυκτικές, μονοσήμαντες ταυτίσεις που οδηγούν σε μονομέρεια, προκατάληψη και αντιπαράθεση με τον 'Άλλο' (Δραγώνα, 2007). Έτσι, ο μελλοντικός πολίτης θα μπορεί να είναι ταυτόχρονα πατριώτης και κοσμοπολίτης και, αναπτύσσοντας κριτική στάση, γνωστική ευκαμψία και προσαρμοστικότητα (Μπουρντιέ, 2004), να συνδράμει στην πραγμάτωση του κοσμοπολιτικού ιδεώδους.

4. Συμπεράσματα

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί στην πραγματικότητα το προσωπείο για τη δικαιολόγηση μιας πολιτικής η οποία στόχο έχει να καθολικεύσει τα ιδιαίτερα συμφέροντα και την ιδιαίτερη παράδοση των οικονομικά και πολιτικά κυρίαρχων δυνάμεων και να επεκτείνει σε ολόκληρο τον κόσμο το πλέον ευνοϊκό γι' αυτές οικονομικό και πολιτιστικό μοντέλο, προβάλλοντάς το ως παγκόσμια μοίρα, έτσι ώστε να επιτευχθεί η καθολική προσχώρηση σε αυτό ή, τουλάχιστον, η καθολική ανοχή απέναντί του (Bourdieu, 2001). Οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης εφαρμόζονται και στον χώρο της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις. Ωστόσο, η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί 'τυφλή μοίρα' (Schriewer, 2003). Ο ρόλος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ενεργητικός, προληπτικού χαρακτήρα (proactive education), ώστε να παρεμβαίνει δυναμικά στα παγκοσμιοποιημένα δεδομένα και όχι να τα παρακολουθεί παθητικά ή να τα υπηρετεί άκριτα (Παπαστεφάνου, 2011α).

Ο κυρίαρχος πλανητικός εαυτός (με τη διπλή έννοια της λέξης 'πλάνης' ως περιπλάνησης και ως πλανήτη), οφείλει να βγει από την πλάνη του επιφανειακού και αυτάρεσκου κοσμοπολιτισμού του, όπου ο κόσμος αξιολογείται ή/και πλάθεται «καθ' εικόνα και ομοίωσίν» του, να αφουγκραστεί τα αιτήματα των οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά ανίσχυρων και να συνεργαστεί μαζί τους, αναλαμβάνοντας τις ιστορικές του ευθύνες και τα συγχρονικά του καθήκοντα, ώστε να αποκατασταθούν οι αδικίες, να εξισοροποιηθούν ή να αναιρεθούν οι αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και να επεκταθούν οι θετικές συμβολές της για όλους/όλες με δημοκρατικότητα (Παπαστεφάνου, 2011β,δ). Δεδομένου του σημαντικού ρόλου που παίζει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση και αλλαγή της συνείδησης των ατόμων, η υιοθέτηση και καλλιέργεια σύνθετων κοσμοπολιτικών και πατριωτικών ιδεωδών και διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών, δύναται να αποκαταστήσει την ανθρώπινη ικανότητα για αγάπη του τοπικού αλλά, ταυτόχρονα, και του

γενικού ή ευρύτερου και να δημιουργήσει κριτικά, στοχαστικά και αντιστεκόμενα άτομα, που θα αγωνίζονται για την ηθική, νομική και πολιτική πλαισίωση της παγκοσμιοποίησης, συνδιαλεγόμενα και συνεργαζόμενα με πνεύμα δικαιοσύνης, ανοχής και αλληλεγγύης, ως οι μελλοντικοί πολίτες του κόσμου.

5. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Ετερογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Arriah, K., A. (1999). Κοσμοπολίτες πατριώτες. Στο: Μ. C. Nussbaum & J. Cohen (Επιμ.), *Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός;* (σσ. 35-42). Αθήνα: Scripta.
- Bourdieu, P. (2001). *Για ένα Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Κίνημα - Αντεπίθεση Πυρών II*. (Κ. Διαμαντάκου, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Γεωργιογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 1, 153-170.
- Δαμανάκης, Μ. (2015). *Ταυτότητα vs Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: «Επανεξετάζοντας τη Σχέση Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης», 28-31 Μαΐου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (υπό έκδοση)
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). Προλογικό Σημείωμα. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α: Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 5-18). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Καραβάκου, Β. (2008). Η σημασία των πολιτισμικών και οικουμενικών ιδεωδών στη σύγχρονη παιδεία. Στο: Κ. Βουδούρη (Επιμ.), *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 79-97). Αθήνα: Ιωνία.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σ.σ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Μπουρντιέ, Π. (2004β). Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας: «Προτάσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος». Στο: Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ* (σσ. 87-125). Αθήνα: Νήσος.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σ.σ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Nussbaum, M., C. (1999α). Πατριωτισμός και Κοσμοπολιτισμός. Στο: Μ. C. Nussbaum & J. Cohen (Επιμ.), *Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός;* (σσ. 13-34). Αθήνα: Scripta.
- Nussbaum, M., C. (1999β). Απάντηση. Στο: Μ. C. Nussbaum & J. Cohen (Επιμ.), *Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός;* (σσ. 157-173). Αθήνα: Scripta.
- Παπαστεφάνου, Μ. (2011α). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Θεωρία. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α: Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 183-210). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαστεφάνου, Μ. (2011β). Ο παγκοσμιοτισμός ως λόγος περί της παγκοσμιοποίησης. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α:*

Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής (σσ. 211-239). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Παπαστεφάνου, Μ. (2011γ). Κοσμοπολιτισμός με ή χωρίς πατριωτισμό και η ανάγκη εννοιολογικής προσέγγισης των όρων. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α: Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 240-271). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαστεφάνου, Μ. (2011δ). Ο κοσμοπολιτισμός ως ένα πολυδιάστατο ιδεώδες. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α: Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 272-300). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαστεφάνου, Μ. (2011ε). Εθνικισμός, πατριωτισμός και κοσμοπολιτισμός: τείχη και νόμοι. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α: Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 301-327). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πέτρου, Α. (2011). Δημοκρατική Πολιτειότητα: Το κοινό πλαίσιο και οι διαστάσεις της στην εκπαίδευση. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α: Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 118-153). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Taylor, C. (1999). Γιατί η δημοκρατία χρειάζεται τον πατριωτισμό. Στο: Μ. C. Nussbaum & J. Cohen (Επιμ.), *Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός;* (σσ. 145-147). Αθήνα: Scripta.
- UNESCO (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία*. Ανακτήθηκε στις 10-03-2017 από: http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf

Ξενογλώση

- Beech, J. (2009). Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer. In: R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education, volume 22* (pp. 341-357). London: Springer.
- Featherstone, M. (2002). Cosmopolis. An introduction. *Theory Culture Society*, 19(1-2), 1-16.
- Matthews, J., & Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalisation, Societies and Education*, 3(1), 49-66.
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Papastephanou, M. (2005). Globalisation, Globalism and Cosmopolitanism as an Educational Ideal. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 533-551.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2000). Globalization and Education: Complexities and Contingencies. *Educational Theory*, 50 (4), 419-426.
- Schriewer, J. (2003). Globalisation in Education: process and discourse. *Policy Futures in Education*, 1(2), 271-283.
- Strand, T. (2010). The Making of a New Cosmopolitanism. *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 229-242.
- Turner, B., S. (2002). Cosmopolitan Virtue, Globalization and Patriotism. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 45-63.
- UNESCO (2010). *Teaching and learning for a sustainable future - Globalisation*. Retrieved on 10-03-2017 from: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_c/mod18.html.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΕ ΕΦΗΒΟΥΣ: ΜΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κατσαρού Βασιλική
vaskatsarou@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ09

Βογιατζή Ειρήνη
ivog204@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η διδακτική μας πρόταση ακολουθεί την επιστημολογική αντίληψη για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και το πλαίσιο της εποικοδομητικής διάστασης και της κοινωνικοπολιτισμικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης. Υποστηρίζεται από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν την εμπλαισιωμένη μάθηση, τη συμμετοχή των μαθητών με ενεργό και συνεργατικό τρόπο, προωθούν ως μέθοδο την ομαδοσυνεργατική και ενισχύουν δεξιότητες προφορικότητας. Πρόκειται για μια διαφορετική πρόταση διδασκαλίας της πολιτικής φιλοσοφίας στο Λύκειο με στόχο την ενδυνάμωση της δεξιότητας του ενεργού πολίτη που συνεπάγεται την υπεύθυνη συμμετοχή. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη της δημιουργικής παράλληλα με την κριτική σκέψη, η οποία θεωρείται αφενός απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, συνειδητοποιημένων και χειραφετημένων, και αφετέρου αναγκαία ικανότητα για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων στον 21^ο αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές επιστήμες, πολιτική φιλοσοφία, ενεργός πολίτης, κριτική και δημιουργική σκέψη

1. Εισαγωγή

Με την παρούσα διδακτική εφαρμογή επιχειρούμε να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν μία ολιστική σχέση με τον κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσαρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο και προικισμένο με συναισθηματικότητα (Charlot, 1999). Στην προσπάθειά μας αυτή και προκειμένου να ξεφύγουμε από την καλλιέργεια μιας εξωτερικής και μηχανικής σχέσης με τη γνώση, ακολουθήσαμε τις αρχές της βιωματικής μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δεδούλη, 2002).

Η βιωματική μάθηση με την ενεργό συμμετοχή εμποδίζει τον αυταρχισμό που μπορεί να συνοδεύει τη μαθησιακή διαδικασία και προωθεί ταυτόχρονα την ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας των παιδιών ενδυναμώνοντας έτσι έμμεσα τόσο τη διάθεσή τους για μάθηση όσο και τα χαρακτηριστικά τους εκείνα που αντιτίθενται σε ολοκληρωτισμούς. Παράλληλα, η εργασία σε ομάδες ενισχύει την καλλιέργεια των συμμετοχικών και συνεργατικών αξιών και βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, συνεπώς αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και έτσι μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow, 1991).

Με την παρούσα διδακτική εφαρμογή επιχειρούμε τη διδασκαλία των βασικών πολιτικών φιλοσόφων Νικολό Μακιαβέλι, Τόμας Χομπς, Τζον Λοκ, και Ζαν Ζακ Ρουσό μέσα από μία σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα, επιχειρείται ο οπτικοακουστικός γραμματισμός των

μαθητών, με την παρακολούθηση τριών συναφών ταινιών, με στόχο την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος των εμπειριών τους. Ο κινηματογράφος, περισσότερο, ίσως, από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, συμπλέει με την έννοια των πολυγραμματισμών και αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, καθώς διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (Γρόσδος, 2009). Η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί για τους μαθητές μία ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, συμμετοχή σε μία έμμεση και σκοπούμενη εμπειρία, καθώς έχει την ικανότητα να τους φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα τους ωθεί προς το υπερβατικό, επειδή αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία (Γρόσδος, 2010).

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας διδακτικής εφαρμογής υπήρξαν οι ακόλουθοι: να κατανοήσουν οι μαθητές τα βασικά στοιχεία της θεωρίας των τεσσάρων βασικών πολιτικών φιλοσόφων, να ασκηθούν στην ικανότητα να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις επιμέρους προσεγγίσεις της πολιτικής φιλοσοφίας, ιδιαίτερα όσον αφορά την έννοια της φυσικής κατάστασης και του κοινωνικού συμβολαίου, να διακρίνουν την ιστορική διάσταση που διέπει τις κοινωνικές επιστήμες, να γνωρίσουν τη σημασία και την αξία των κοινωνικών επιστημών για τη θεμελίωση των ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων, να καλλιεργήσουν την κινηματογραφική τους παιδεία και να αναπτύξουν κριτική προσέγγιση απέναντι στα οπτικοακουστικά προϊόντα κατανοώντας την εικόνα ως γλώσσα.

Η διδακτική αυτή εφαρμογή υλοποιήθηκε με τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Πανεπιστημίου Κρήτης – Ρέθυμνο, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας των Κοινωνικών Επιστημών, κατά τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017.

2. Η διδακτική εφαρμογή για τη διδασκαλία των βασικών πολιτικών φιλοσόφων

2.1 Η πολιτική φιλοσοφία του Μακιαβέλι

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κατά τον Μακιαβέλι ο ηγεμόνας, ως απόλυτος μονάρχης δεν πρέπει να αισθάνεται δέσμιος της ηθικής που ρυθμίζει τις σχέσεις των κανονικών ανθρώπων. Θα χρειαστούμε φωτοτυπίες και έξι απλά χάρτινα καπέλα χρώματος άσπρου, μαύρου, κόκκινου, κίτρινου, πράσινου και μπλε. Απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες.

2.1.1 Ο Μακιαβέλι φοράει τα καπέλα του De Bono

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων παιδιών και σε κάθε μία ομάδα δίνεται φωτοτυπημένο το απόσπασμα από τον Ηγεμόνα του Μακιαβέλι «Είναι καλύτερο ο ηγέτης να προκαλεί αγάπη ή φόβο;» Οι μαθητές καλούνται, αφού διαβάσουν το κείμενο, να αντικαταστήσουν τις λέξεις «ηγέτης/ηγεμόνας» και «άνθρωποι/εξουσιαζόμενοι» με τις λέξεις δάσκαλος – μαθητές, εργοδότης – εργαζόμενοι, γονιός – παιδιά, άνδρας – γυναίκες, Έλληνας – μετανάστες. Κάθε μία από τις ομάδες αναλαμβάνει και μία αντικατάσταση και αφού την ολοκληρώσει διαβάζει δυνατά τη νέα εκδοχή του κειμένου μέσα στην τάξη.

Στη συνέχεια, επιλέγουμε το κείμενο που αφορά στη σχέση δασκάλου-μαθητή και σε κύκλο, οι μαθητές, συζητούν με βάση τα έξι καπέλα του De Bono. Ένας μαθητής φοράει το άσπρο καπέλο και δίνει στην τάξη στοιχεία σχετικά με τη ζωή και το έργο του Μακιαβέλι. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, το άσπρο καπέλο μπορεί να το φορέσει ο εκπαιδευτικός. Η συζήτηση διεξάγεται ως εξής: ο κάθε μαθητής για να πάρει το λόγο και να εκφραστεί πάνω στο κείμενο θα πρέπει να φορέσει ένα από τα καπέλα. Αν βάλει το κόκκινο καπέλο θα πρέπει να μιλήσει αυθόρμητα για τα συναισθήματα που βίωσε κατά την ανάγνωση του κειμένου ή κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αν φορέσει το μαύρο καπέλο θα πρέπει να τονίσει τα αρνητικά στοιχεία της σχέσης δασκάλου-μαθητή, όπως αυτή περιγράφεται από το κείμενο και αν επιλέξει το κίτρινο καπέλο θα πρέπει να επισημάνει τα θετικά στοιχεία. Τέλος, το πράσινο καπέλο θα δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να σκεφτούν δημιουργικά και να προτείνουν νέες ιδέες και αλλαγές, όσον αφορά τη σχέση δασκάλου – μαθητή. Τη συζήτηση συντονίζει και οργανώνει ο

μαθητής που φοράει το μπλε καπέλο, ο οποίος, στο τέλος, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα κάνει και τη σύνοψη των όσων ειπώθηκαν.

Η μέθοδος αυτή θα βοηθήσει τους μαθητές να εξετάσουν σφαιρικά τη θεωρία του Μακιαβέλι από διαφορετικές οπτικές, αλλά και να εκφραστούν οι ίδιοι μέσα από διαφορετικούς ρόλους, χωρίς το φόβο της κατηγοριοποίησης.

2.1.2 Μακιαβέλι ναι μεν, αλλά...

Και στην δραστηριότητα αυτή θα εργαστούμε με τον ίδιο τρόπο. Από τα κείμενα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές, επιλέγουμε μία φράση και την παραφράζουμε. Για παράδειγμα μπορούμε να εργαστούμε πάνω στο εξής απόσπασμα: «οι μαθητές κάνουν ευκολότερα φασαρία στον καθηγητή που τους είναι αγαπητός, παρά σε εκείνον που τους προκαλεί φόβο». Οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν πάνω στη συγκεκριμένη μακιαβελική διατύπωση ξεκινώντας την πρότασή τους πάντα με τη φράση «ναι μεν, αλλά». Ο κάθε μαθητής που παίρνει το λόγο, τοποθετείται πάνω στο προηγούμενο επιχείρημα με αυτόν τον τρόπο. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη διαδικασία της ορθολογικής συζήτησης, ενθαρρύνει και ενεργοποιεί τους μαθητές να εκφραστούν, δημιουργώντας και εξασφαλίζοντας για τον κάθε έναν από αυτούς ένα ελεύθερο πεδίο δράσης και έκφρασης, μέσα στο οποίο θα καταστεί δυνατή η αντίληψη, η μελέτη και η καλλιέργεια ποικίλων απόψεων, αλλά και η εξέταση στοιχείων, η αξιολόγηση συμπερασμάτων και η επίλυση διαφωνιών (Mezirow, 2000).

2.2 Η πολιτική φιλοσοφία του Τόμας Χομπς

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι στη φυσική κατάσταση του Χομπς, ο άνθρωπος μόνος και εχθρικός ζει με το φόβο του θανάτου, γεγονός που τον αναγκάζει να συνάψει σύμφωνο υπακοής με μία ανώτατη αρχή παραχωρώντας της απόλυτη εξουσία. Επιλέγουμε να προβάλλουμε αποσπάσματα από την ταινία «Λεβιάθαν» (2014) του Αντρέι Ζβιαγκνίτσεφ. Θα χρειαστούμε φωτοτυπίες, μπαλόνια, στυλό, υπολογιστή, προτζέκτορα. Απαιτούνται τέσσερις διδακτικές ώρες.

2.2.1 Τα μπαλόνια του Τόμας Χομπς

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι προτιμότερο να υλοποιηθεί στον προαύλιο χώρο του σχολείου, ώστε να υπάρχει αρκετός χώρος, να μην υπάρχει κίνδυνος τραυματισμού κάποιου μαθητή και να αποφευχθεί τυχόν αναστάτωση για τις υπόλοιπες τάξεις.

Δίνουμε σε κάθε μαθητή ένα μπαλόني και ένα στυλό. Οριοθετούμε αυστηρά το χώρο μέσα στον οποίο μπορούν να κινηθούν οι μαθητές και τους εξηγούμε ότι δεν υπάρχει κανένας άλλος κανόνας, θα κερδίσει ένας, αυτός που θα μείνει με το μπαλόني ως το τέλος. Σε περίπτωση που οι μαθητές είναι διστακτικοί, ο εκπαιδευτικός σκάει με το στυλό του το μπαλόني ενός μαθητή. Η κίνηση αυτή είναι αρκετή για να δώσει στους μαθητές το έναυσμα να ξεκινήσουν να κυνηγούν ο ένας τον άλλον, για να του σκάσουν το μπαλόني. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μείνει ένας μόνο μαθητής με το μπαλόني του ανέπαφο.

Στη συνέχεια, οι μαθητές σε κύκλο συζητούν για τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και παραλληλίζει το παιχνίδι με τη φυσική κατάσταση, όπως αυτή ορίζεται από το Χομπς. Οι μαθητές στο παιχνίδι αυτό ήταν μόνοι, εναντίον όλων των άλλων και εχθρικοί μεταξύ τους. Σκοπός τους ήταν η «επιβίωση», δηλαδή το να κρατήσουν ανέπαφο το μπαλόني τους. Όλοι ήταν ίσοι μεταξύ τους, αφού πάντα υπάρχει κάποιος πιο δυνατός, ικανός να σου σκάσει το μπαλόني. Σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι μαθητές ήταν αντιμέτωποι με το φόβο ότι κάποιος θα τους σκάσει το μπαλόني. Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν το παιχνίδι με την πραγματική ζωή, και να απαντήσουν στα ερωτήματα «Πώς θα ήταν ο κόσμος, αν ο άνθρωπος έπρεπε διαρκώς να παλεύει για την επιβίωσή του;», «Πώς θα μπορούσε να σταματήσει αυτός ο διαρκής αγώνας για την επιβίωση;». Ο εκπαιδευτικός

συνοψίζει τις απαντήσεις των μαθητών και εισάγει την έννοια του κοινωνικού συμβολαίου, όπως αυτή ορίζεται από τον Χομπς.

Μέσω της παραπάνω διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού η βιωματική δράση δεν αποτελεί απλά μία αποσπασματική εμπειρία για τους συμμετέχοντες μαθητές, αλλά μετασχηματίζεται και δομεί μια «γνώση βάθους» για τον κόσμο και την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Κλεάνθους, 1952).

2.2.2 Το κράτος Λεβιάθαν

Οι μαθητές παρακολουθούν αποσπάσματα από την ταινία «Λεβιάθαν» (2014) του Αντρέι Ζβιαγκνίτσεφ. Για πρακτικούς λόγους, έχουμε χωρίσει την ταινία σε δύο μέρη, ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί η δράση σε δύο διδακτικές ώρες. Αφού παρακολουθήσουν την ταινία, οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν με γνώμονα τα αντίστοιχα ερωτήματα.

Μέρος 1ο – Το κράτος Λεβιάθαν: 0:18:05 με 0:40:50: Η Υπόθεση.

- Ποια είναι η κατάσταση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο Κόλια, ο κεντρικός ήρωας της ταινίας;
- Ποιες είναι οι συγκεκριμένες σκηνές, οι οποίες δείχνουν την χωρίς όρια ισχύ του κράτους πάνω στον άνθρωπο;
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι η ταινία ονομάζεται «Λεβιάθαν»;
- Ποιες πιστεύετε ότι θα είναι οι επόμενες κινήσεις του Κόλια και του δικηγόρου του Ντίμα;
- Αν βρισκόταν η οικογένειά σας σε μία παρόμοια κατάσταση, πώς ακριβώς θα πράττατε; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Μέρος 2ο – Το τέρας Λεβιάθαν

- 0:42:30 με 0:50:30: Ο Εκβιασμός (Μπορεί να κλείσει το πρώτο μέρος αν υπάρχει χρόνος).
- 1:11:55 με 1:15: Συνάντηση Βαντίμ – Παπά
- 1:23 με 1:27:50: Συνάντηση Βαντίμ-Ντίμα
- 1:57 με 2:02:40: Σύλληψη Κόλια
- 2:06 με τέλος
- Τι τέλος θα δίνατε εσείς στην ταινία;
- Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη ταινία αφορά μόνο τη Ρωσία;
- Σύμφωνα με τον Τόμας Χομπς το κράτος Λεβιάθαν έχει μεν απόλυτη εξουσία, όμως δεν πρόκειται για μια αυθαίρετη εξουσία, που κάνει «ό,τι θέλει». Πρέπει να εγγυάται την αμερόληπτη απονομή δικαιοσύνης, ώστε να μην τιμωρούνται αθώοι. Ποιο είναι το σχόλιο του σκηνοθέτη πάνω στην τήρηση του κοινωνικού συμβολαίου του Τόμας Χομπς;

Για την ολοκλήρωση της δράσης, καλούμε τους μαθητές, σε δυάδες να γράψουν ένα φανταστικό διάλογο με θέμα τη συνάντηση του Κόλια και του Ντίμα ή του Κόλια και του Βαντίμ, δεκαπέντε χρόνια μετά. Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν με θεατρικό τρόπο το διάλογο τον οποίο συνέθεσαν στην ολομέλεια της τάξης. Με τη δραστηριότητα αυτή περνάμε από τη θέαση και την ερμηνεία του κινηματογραφικού έργου στη παραγωγή λόγου, καθώς η επεξεργασία εικόνων, όταν δεν μείνει στην επιφάνεια των πραγμάτων, διευκολύνει την έκφραση σύνθετων εννοιών, από μέρους των μαθητών (Rogers, 1984). Οι μαθητές κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό το νόημα των εμπειριών τους, αναδεικνύονται οι απεριόριστες εκφάνσεις που περιέχει ένα ζήτημα και ανιχνεύονται σε βάθος τα συναισθήματα των μαθητών (Κόκκος, 2009).

2.3 Η πολιτική φιλοσοφία του Τζον Λοκ

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κατά τον Λοκ, στη φυσική κατάσταση οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι, ίσοι και αλληλέγγυοι και ότι η αυτοσυντήρηση επιβάλλει μία

περιορισμένη εξουσία, η οποία θα πρέπει να έχει πάντα την έγκριση της πλειοψηφίας. Επιλέγουμε να προβάλλουμε αποσπάσματα από την ταινία «Ο Πατριώτης» (2000) του Roland Emmerich. Θα χρειαστούμε φωτοτυπίες, ένα κουβάρι, ψαλίδι, υπολογιστή, προτζέκτορα. Απαιτούνται τέσσερις διδακτικές ώρες.

2.3.1 Ο κόμπος του Τζον Λοκ

Και η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα ήταν προτιμότερο να πραγματοποιηθεί στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός, πριν την υλοποίηση του παιχνιδιού θα πρέπει να έχει κόψει από ένα χοντρό κουβάρι, ίσα τμήματα κλωστής μήκους ενάμιση περίπου μέτρου. Θα χρειαστούν τόσες κλωστές όσες και το ήμισυ του αριθμού των μαθητών της τάξης. Τις κλωστές αυτές τις μπερδεύουμε ελαφρώς μεταξύ τους στο μέσο τους. Δίνουμε σε κάθε μαθητή την άκρη μιας κλωστής και τη δένουμε στο χέρι του. Αν ο αριθμός των μαθητών είναι περιττός, θα πρέπει να συμμετάσχει και ο εκπαιδευτικός στο παιχνίδι, προκειμένου η άκρη κάθε κλωστής να είναι δεμένη και σε ένα χέρι. Ζητάμε από τους μαθητές να ξεμπερδέψουν τον κόμπο και να βρουν το ζευγάρι τους, στην άλλη μεριά της κλωστής, χωρίς να κόψουν ή να λύσουν από τα χέρια τους τις κλωστές. Θα παρατηρήσουμε ότι σταδιακά, αναδεικνύεται ένας μαθητής, ο οποίος αναλαμβάνει να καθοδηγήσει τους υπόλοιπους για την επίλυση του κόμπου. Σε αρκετές περιπτώσεις, αν ο μαθητής αυτός δεν καταφέρει να λύσει τον κόμπο, στο ρόλο του αρχηγού αναδεικνύεται, σιωπηλά, κάποιος άλλος μαθητής.

Αφού οι μαθητές καταφέρουν να λύσουν τον κόμπο κάθονται σε κύκλο και συζητάνε σχετικά με τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στην ερώτηση του εκπαιδευτικού, ποιος τελικά κατάφερε να τους ξεμπερδέψει, οι μαθητές απαντούν ομόφωνα το όνομα του μαθητή που πρωτοστάτησε στο παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός, παραλληλίζει το παιχνίδι με τη φυσική κατάσταση, όπως αυτή ορίζεται από τον Λοκ. Κατά την έναρξη του παιχνιδιού οι μαθητές ελεύθεροι και ίσοι συνυπήρχαν ειρηνικά. Ωστόσο, σύντομα κάποιοι άρχισαν να τραβούν με δύναμη την κλωστή προκειμένου να ελευθερωθούν από τον κόμπο. Παρέδωσαν, λοιπόν, την ελευθερία τους και υποτάχθηκαν στις προσταγές που τους έδινε ο αρχηγός της ομάδας, προκειμένου να λυθούν. Ο αρχηγός αναδείχθηκε από την ομάδα με την έγκριση της πλειοψηφίας και στην περίπτωση που δεν ήταν σε θέση να λύσει τον κόμπο, η πλειοψηφία τον αντικατέστησε. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαν να λύσουν τον κόμπο, αν προσπαθούσαν όλοι μαζί και δεν ακολουθούσαν τις προσταγές του αρχηγού.

Μέσω της παραπάνω βιωματικής διαδικασίας και του κριτικού αναστοχασμού που θα την ακολουθήσει, οι μαθητές θα μπορέσουν να μετουσιώσουν τη βιωματική εμπειρία σε γνώση. Τέλος οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τα δύο παιχνίδια. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρουσιάζουν; Από τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο παιχνιδιών, οι μαθητές θα συναγάγουν και θα ορίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές της φυσικής κατάστασης του Χομπς με αυτή του Λοκ.

2.3.2 Ο πατριώτης

Οι μαθητές παρακολουθούν αποσπάσματα από την ταινία «Ο Πατριώτης» (2000) του Roland Emmerich. Στη συνέχεια συζητούν μέσα στην τάξη με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα. Και στην περίπτωση αυτή επιλέγουμε να χωρίσουμε την ταινία σε δύο μέρη.

Μέρος 1ο – Το ξέσπασμα του πολέμου

- 0:09:05 με 0:19:00: Η υπόθεση
- 0:24:00 με 0:38:0 Η ανατροπή
- Σε ποια περίοδο της αμερικάνικης ιστορίας βρισκόμαστε;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που ωθούν τους πολίτες της αποικίας σε εξέγερση εναντίον του Βασιλιά της Αγγλίας;
- Αποδέχονται όλοι οι πολίτες της αποικίας την αμερικάνικη εθνική ταυτότητα;

- Ποια είναι η κατάσταση με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο Μπεν Μάρτιν, ο κεντρικός ήρωας της ταινίας;
- Γιατί ο σκηνοθέτης επιλέγει να μας δείξει τον ήρωα την ώρα της εργασίας;
- Ποια πιστεύετε θα είναι η αντίδραση του Μπεν Μάρτιν;

Μέρος 2ο – Η δημιουργία ενός νέου κόσμου

- 1:06:20 με 1:13:26 ή 1:20:26: Σχηματισμός εθνοφρουράς
- 2:40:00 με 2:43:18: Το τέλος της μάχης
- 2:43:18 με 2:47:24: Το τέλος του πολέμου
- Ποια η σημασία και η συνεισφορά της εθνοφρουράς στον πόλεμο;
- Ποια στοιχεία δείχνουν τη σύγκρουση του παλιού με το νέο κόσμο;
- Ποια η σημασία της σκηνής που οι στρατιώτες ράβουν την αμερικάνικη σημαία;
- Ποιες αναφορές γίνονται μέσα από την ταινία στις ιδέες του Τζον Λοκ;
- Ποιο το νόημα της τελευταίας εικόνας της μάχης για την Αμερική που πρόκειται να δημιουργηθεί; Δημιουργήθηκε αυτή η Αμερική που προβάλλει η ταινία; Ποια είναι η σχέση της σύγχρονης Αμερικής με την εικόνα που αφήνει η ταινία για τη δημιουργία ενός νέου κόσμου;

Για την ολοκλήρωση της δράσης δίνουμε στους μαθητές το κείμενο της Διακήρυξης της Αμερικάνικης Ανεξαρτησίας και τους ζητάμε να αντιστοιχίσουν το κείμενο με τις σκηνές της ταινίας που είδαν. Σε ποιες από τις σκηνές θα μπορούσαν να έχουν ειπωθεί ή όντως ειπώθηκαν προτάσεις από το κείμενο της Διακήρυξης της Αμερικάνικης Ανεξαρτησίας;

2.4 Η πολιτική φιλοσοφία του Ζαν Ζακ Ρουσό

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κατά τον Ρουσό στη φυσική κατάσταση οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι και ίσοι, αλλά η πραγματική ελευθερία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αυτονομοθετείται και να υπακούει στη γενική θέληση της Πολιτείας την οποία σχηματίζει, με γνώμονα την αμοιβαιότητα και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Επιλέγουμε να προβάλλουμε αποσπάσματα από την ταινία «Δαντών» (1982) του Αντρέι Βάιντα. Θα χρειαστούμε φωτοτυπίες, μαντίλια, υπολογιστή, προτζέκτορα. Απαιτούνται τέσσερις διδακτικές ώρες.

2.4.1 Ο δράκος του Ρουσό

Και η δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να πραγματοποιηθεί στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Κάθε μαθητής παίρνει ένα κομμάτι πανί και το στερεώνει στο πίσω μέρος του παντελονιού του σαν ουρά. Ο καθηγητής οριοθετεί τον χώρο, μέσα στον οποίο μπορούν να κινηθούν οι μαθητές και δίνει το σύνθημα της έναρξης του παιχνιδιού. Στόχος κάθε μαθητή, να μαζέψει/αρπάξει, όσες περισσότερες ουρές μπορέσει από τους συμμαθητές του. Όποιος χάσει την ουρά του, βγαίνει από το παιχνίδι. Το παιχνίδι τελειώνει, όταν μείνει ένας μόνο μαθητής με ουρά. Ζητάμε από τους μαθητές να μούνε σε μία σειρά, ανάλογα με το πόσες ουρές κατάφεραν να μαζέψουν. Επαναλαμβάνουμε το παιχνίδι, αλλά τη δεύτερη φορά χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 6-10 ατόμων. Οι μαθητές κάθε ομάδας μπαίνουν ο ένας πίσω από τον άλλον σχηματίζοντας ένα «δράκο». Ο τελευταίος έχει την ουρά. Το παιχνίδι ξεκινάει ξανά, μόνο που αυτή τη φορά οι μαθητές της κάθε ομάδας, θα πρέπει να κινούνται σαν ένα σώμα, κρατώντας σφιχτά ο ένας τον άλλον από τη μέση και μόνο το κεφάλι του δράκου, ο πρώτος μαθητής στη σειρά, μπορεί να κλέψει την ουρά από τους άλλους δράκους. Όποιος δράκος χάσει την ουρά του, ή κοπεί το σώμα του βγαίνει από το παιχνίδι. Το παιχνίδι κερδίζει ο δράκος που θα κρατήσει την ακεραιότητά του και θα μαζέψει τις περισσότερες ουρές.

Οι μαθητές σε κύκλο, καλούνται να συζητήσουν για τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει και κατευθύνει τη συζήτηση με διερευνητικές

ερωτήσεις. Πότε ήταν πιο εύκολο να κερδίσει κάποιος, παίζοντας μόνος του ή με το δράκο; Σε ποια από τις δύο εκδοχές του παιχνιδιού ένιωσαν πιο ελεύθεροι; Σε ποια από τις δύο εκδοχές του παιχνιδιού ένιωσαν πιο ισχυροί ή πιο ανίσχυροι στο να προστατέψουν την ουρά τους; Ο εκπαιδευτικός στηριζόμενος στις απαντήσεις των μαθητών, εισάγει τις βασικές έννοιες της θεωρίας του Ρουσό. Στη φυσική κατάσταση, έχουμε ελευθερία και ισότητα, αλλά μέσα στην κοινωνία δημιουργούνται ανισότητες, που μας στερούν την αρχική ελευθερία. Όλοι οι μαθητές ξεκίνησαν με μία ουρά, αλλά σταδιακά κάποιοι κατάφεραν να συγκεντρώσουν περισσότερες. Η ένωση των μαθητών σε ένα πρόσωπο, τον δράκο, παραλληλίζεται με την ένωση των ανθρώπων στο δημόσιο πρόσωπο που λέγεται πολιτεία. Μέσα στο δράκο, κάθε μαθητής εκχωρεί τα «φυσικά του δικαιώματα» και θέτει τον εαυτό του υπό τη διεύθυνση της γενικής θέλησης, έχοντας συνείδηση της ενότητας και του κοινού συμφέροντος. Ο δράκος, αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των ατόμων που τον απαρτίζουν, καθώς αν δεν το κάνει θα σπάσει.

2.4.2 Δαντών

Οι μαθητές παρακολουθούν αποσπάσματα από την ταινία «Δαντών» (1982) του Αντρέι Βάιντα και συζητούν με βάση τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Και στην περίπτωση, αυτή, επιλέγουμε να χωρίσουμε την ταινία σε δύο μέρη.

Μέρος 1ο – Η Πρώτη Γαλλική Δημοκρατία - 0:3:24 - 0:31:40: Υπόθεση

- Σε ποια περίοδο της γαλλικής ιστορίας βρισκόμαστε;
- Ποια κατάσταση επικρατεί στη χώρα της Γαλλίας μετά την εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας;
- Ποια τα θεσμικά όργανα της πρώτης γαλλικής δημοκρατίας;
- Με ποιο πρόβλημα βρίσκεται αντιμέτωπη η κυβέρνηση του Ροβεσπιέρου;
- Από πού αντλεί δύναμη και εξουσία ο Δαντών;
- Ποια η σημασία της απόφασης του Δαντών να επιτεθεί στον αρχηγό της μυστικής αστυνομίας;

Μέρος 2ο – Υπόθεση Δαντών

- 0:36:00-0:44:35: Η Συνάντηση
- Ποιους συμβολισμούς χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης για να μας δείξει τη θέση και την ιδιοσυγκρασία των δύο ηρώων;
- 0:55:00 – 0:57:00: Η απόφαση σύλληψης του Δαντών
- 1:11:20 – 1:21:00: Η Συνέλευση
- Ποια η στάση της Συνέλευσης στην αρχή και ποια στο τέλος της συνεδρίασης; Τι πιστεύετε ότι έκανε τη Συνέλευση να αλλάξει στάση;
- Σε ποιες από τις ιδέες του Ρουσό αναφέρεται ο Ροβεσπιέρος στο λόγο του;
- Γιατί ενώ ο Δαντών πληροφορείται εγκαίρως την επικείμενη σύλληψη του, δεν αποφασίζει να εγκαταλείψει το Παρίσι;
- 1:27:00 – 1:33:20: Η Δίκη
- 1:52:30 – 1:56:00: Η Δίκη
- Ποια στάση κρατούν ο Δαντών και οι σύντροφοί του κατά τη διάρκεια της δίκης;
- Σε ποιες από τις ιδέες του Ρουσό αναφέρεται ο Δαντών στο λόγο του;
- Ποια, πιστεύετε, θα είναι η έκβαση της δίκης;
- 2:03:00 – 2:08:00: Η εκτέλεση
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι απέτυχε η πρώτη γαλλική δημοκρατία;

Για την ολοκλήρωση της δράσης ζητάμε από τους μαθητές σε δυάδες να γράψουν ένα φανταστικό διάλογο μεταξύ του Δαντών και του Κόλια (Λεβιάθαν). Υποθέτουμε ότι οι δύο ήρωες

συναντιούνται στη φυλακή. Πώς αιτιολογεί ο ένας στον άλλον το γεγονός της καταδίκης του; Οι μαθητές παρουσιάζουν με θεατρικό τρόπο τους διαλόγους στην ολομέλεια της τάξης.

3. Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της παρούσας διδακτικής εφαρμογής πραγματοποιήθηκε κατά τα δύο σχολικά έτη με ένα διττό τρόπο, ώστε να μπορέσουμε να αποτιμήσουμε ολοκληρωμένα την επίδραση της στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και την παιδαγωγική της αξία. Σε πρώτη φάση, αξιολογούμε τις γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές μέσω ενός quiz, το οποίο έχει δημιουργηθεί με το εκπαιδευτικό λογισμικό του Kahoot (<https://getkahoot.com> – Η Πολιτική Επιστήμη by vaskatsarou). Στη δεύτερη φάση οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα φύλλο αξιολόγησης που αφορούσε το σύνολο της διδακτικής εφαρμογής. Μετά την ανάλυση των δεδομένων, διαφαίνεται ότι οι μαθητές δείχνουν μία προτίμηση στις βιωματικές δραστηριότητες, καθώς βαθμολογούν ιδιαίτερα υψηλά τους δείκτες ενεργού συμμετοχής και συναισθηματικής εμπλοκής, κυρίως όσον αφορά τα βιωματικά παιχνίδια. Θετικά αξιολογούν οι μαθητές και τη θέαση των ταινιών, με τον Πατριώτη να έρχεται στη πρώτη θέση και τον Δαντών στην τελευταία. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί από τους μαθητές αξιολογούν αρνητικά την αποσπασματική θέαση των ταινιών και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η προβολή (φωτισμός, ήχος, ποιότητα εικόνας).

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αξίζει να σημειώσουμε ότι κατά τη διάρκεια του συνόλου των δραστηριοτήτων, είχε εκλείψει το φαινόμενο οι μαθητές να μελετούν και να προετοιμάζονται για άλλα μαθήματα, ένα φαινόμενο σύνηθες στα μαθήματα γενικής παιδείας της Γ' Λυκείου.

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η διετής εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης έχει επιτύχει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της και έχει συμβάλει θετικά στην προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να μετασχηματίζουν το πεδίο αναφορών τους, έτσι ώστε να παραχθούν πιστεύω, γνώμες και κρίσεις περισσότερο αληθινές ή αιτιολογημένες και ταυτόχρονα να οδηγηθούν οι μαθητές σε μία κατεύθυνση περισσότερο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοικτή σε άλλες οπτικές γωνίες και ολοκληρωμένα νοηματοδοτικά σχήματα (Mezirow, 1991).

4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση* (Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (επιμ.), *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ & Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερήσιων Εφημερίδων Μακεδονίας – Θράκης, 30-48.
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί – καταναλωτή στο παιδί δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 16, 54-68.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 6, 145-159.
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. τ. Α, Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κόκκος, Α. (2009). *Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη*. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 29-31 Μαΐου 2009. Ανακτήθηκε στις 14-7-2017 από: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf

- Λοκ Τζ. (1689). *Δεύτερη Πραγματεία Περί Κυβερνήσεως* (Π. Κιτρομηλίδης μετάφρ.) Αθήνα: Πόλις, 2010
- Μακιαβέλι Ν. (1513). *Ο ηγεμόνας* (Η. Ανδρεάδη μετάφρ.). Αθήνα: Κάκτος, 1996
- Ρουσό Ζ. (1762). *Το Κοινωνικό Συμβόλαιο* (Β. Γρηγοροπούλου, Α. Σταϊνχάουερ μετάφρ.) Αθήνα: Πόλις, 2004
- Χομπς Τ. (1651). *Λεβιάθαν* (Γ. Πασχαλίδης, Α. Μεταξόπουλος μετάφρ.), Αθήνα: Γνώση, 2006

Ξενόγλωσση

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as a transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, P. (1984). The power of visual presentation, in A. Dickinson, P. Lee, P. Rogers (eds), *Learning History*. London: Heinemann Educational Books, 154-167.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Μιχαηλίδη Αφροδίτη

amichail@sch.gr

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση και τη Συμβουλευτική αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια και προσφέρεται ως μέσο συναισθηματικής έκφρασης καθώς και για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση προσεγγίζει τη μάθηση με βιωματικό τρόπο και αναδεικνύει τις πρότερες εμπειρίες. Ενώ η αξιοποίησή της στη Συμβουλευτική απαλλάσσει τους συμμετέχοντες από το άγχος των προσωπικών αποκαλύψεων καθώς το κέντρο βάρους στρέφεται στο έργο τέχνης αντί στους ίδιους. Η διαδικασία αυτή τελικά ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη μάθηση καθώς και βαθύτερη ανάλυση ενός κριτικού ζητήματος/ερωτήματος. Στην εργασία αυτή περιγράφεται η προσέγγιση με ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα αξιοποίησης της Τέχνης και επεξηγείται η πρακτική που εφαρμόστηκε στο εργαστήριο μέσω βιωματικών μεθόδων.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Εκπαίδευση, τεχνική Perkins.

1. Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πλέον αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό. Η τέχνη χρησιμοποιείται για την προσέγγιση ενός θέματος συσχετίζοντας την ανάλυση έργων τέχνης με το μαθησιακό περιεχόμενο. Η τέχνη δηλαδή αξιοποιείται ως έναυσμα για περισσότερη συζήτηση και εμπάθунση σε κριτικά ζητήματα. Η συζήτηση γίνεται αρχικά με βάση το έργο τέχνης και κατόπιν τα συμπεράσματα μεταφέρονται και αξιοποιούνται για την ανάλυση ενός θεμελιώδους ή κριτικού ερωτήματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αυτή η αξιοποίηση της τέχνης προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί βιωματική πρακτική που παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργητικά.. Καλλιεργεί την φαντασία και ενεργοποιεί κλάδους της πολλαπλής νοημοσύνης εκτός του γλωσσικού και του μαθηματικού, όπως διαπροσωπικού, κιναισθητικού ακόμα και μουσικού (Gardner 1983). Βοηθάει επίσης τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν ευαισθησία, να αναλύσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να βρουν τρόπους έκφρασης καθώς και να

συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους. Προάγει την γνωστική ευελιξία και την κριτική σκέψη και ωθεί σε πολλαπλές προσεγγίσεις και καλύτερη κατανόηση του ατόμου και του κόσμου.

Παρακάτω περιγράφεται η εκπαιδευτική μέθοδος που προτάθηκε από τον Κόκκο (Κόκκος 2005) και το μοντέλο αξιοποίησης έργων τέχνης του Perkins (Perkins 1994) που ακολουθείται.

Γίνεται επίσης αναφορά στην βιωματική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στο εργαστήριο για την διδασκαλία της μεθόδου στην πράξη.

2. Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία

Η κριτική παρατήρηση έργων τέχνης αναπτύσσει τόσο την αισθητική εμπειρία όσο και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Goodman 2005). Επίσης συχνά οδηγεί σε έκφραση και εξωτερίκευση συναισθημάτων. Επιπλέον η αλληλεπίδραση της εργασίας σε ομάδες μπορεί να οδηγήσει σε αναστοχασμό και αναθεώρηση στερεοτύπων και αρνητικών αντιλήψεων (Stephen 2008). Μακροπρόθεσμα λοιπόν πιστεύεται πώς οδηγεί στην ολόπλευρη εξέλιξη των συμμετεχόντων (Μέγα 2011).

Το εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του παρόντος συνεδρίου βασίστηκε στο μοντέλο εφαρμογής της μετασηματιζουσας μάθησης (Mezirow 2007) μέσα από την αισθητική εμπειρία. Η εφαρμογή αυτή προτάθηκε από τον Α. Κόκκο (Κόκκος 2005) και αναπτύχθηκε σε εκπαιδευτική μέθοδο με έξι διακριτά στάδια (Κόκκος 2011). Τελικός στόχος της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της εκπαιδευτικής αξιοποίησης έργων τέχνης.

2.1. Τα στάδια της μεθόδου του Κόκκου

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα έξι στάδια της μεθόδου.

Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός προσδιορίζει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή θέμα προς εξέταση. Εντοπίζει τις στερεοτύπες παραδοχές των εκπαιδευομένων και την ανάγκη για κριτική εξέταση των παραδοχών αυτών με απώτερο στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης από τους εκπαιδευόμενους για το συγκεκριμένο θέμα.

Το δεύτερο στάδιο είναι η ευκαιρία για να ακουστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων. Ο εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός καλεί τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τις απόψεις τους για το θέμα, ατομικά ή σε ομάδες. Η καταγραφή γίνεται ελεύθερα, κατά προτίμηση μέσω μιας ανοικτής ερώτησης π.χ. “τι πιστεύετε για το συγκεκριμένο θέμα;”.

Μετά την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων, στο τρίτο στάδιο γίνεται από τον εκπαιδευτή/εκπαιδευτικό η πρόκριση των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και των κριτικών ερωτημάτων για τα υποθέματα αυτά.

Το τέταρτο στάδιο είναι η επιλογή των έργων τέχνης και η συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα. Ο εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει έργα τέχνης όλων των μορφών όχι μόνο εικαστικά αλλά και γλυπτικής, λογοτεχνίας, κινηματογράφου, μουσικής, φωτογραφίας κ.ο.κ. Κατόπιν γίνεται μία συσχέτιση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα και εξετάζεται κατά πόσον καλύπτονται τα συγκεκριμένα κριτικά ερωτήματα από τα επιλεγμένα έργα τέχνης.

Το πέμπτο στάδιο είναι αυτή καθεαυτή η επεξεργασία των έργων τέχνης και έχει δύο διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στα προτεινόμενα έργα τέχνης ή/και να κάνουν και δικές τους προτάσεις έργων που επιθυμούν να αναλύσουν. Η επεξεργασία γίνεται με την τεχνική Perkins ή εναλλακτικά με την τεχνική Visible Thinking, τεχνικές για τις οποίες γίνεται λόγος παρακάτω. Στο δεύτερο μέρος του πέμπτου σταδίου γίνεται η συσχέτιση των όσων προέκυψαν από την επεξεργασία των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα. Σκοπό είναι να αναδειχθούν οι εναλλακτικές διαστάσεις που προέκυψαν μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης.

Τέλος στο έκτο στάδιο γίνεται κριτικός αναστοχασμός. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται και πάλι να καταγράψουν τις αναθεωρημένες απόψεις τους για το θέμα και να τις συγκρίνουν με τις απόψεις που είχαν καταγράψει στο δεύτερο στάδιο της μεθόδου.

Τέλος γίνεται σύνθεση των απόψεων και καταγράφονται τα συμπεράσματα.

2.2. Η τεχνική Perkins

Στο πέμπτο στάδιο της μεθόδου η επεξεργασία των επιλεγμένων έργων τέχνης μπορεί να γίνει βάσει της προσέγγισης του Perkins. Ο Perkins προτείνει μία τεχνική προσέγγισης των έργων τέχνης με τέσσερις διακριτές φάσεις (Perkins 1994) με τελικό σκοπό την κριτική θεώρηση του έργου.

Στην πρώτη φάση δίνεται χρόνος για παρατήρηση. Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευόμενος παρατηρεί χωρίς να κρίνει σημειώνοντας στοιχεία και ερωτήματα. Ο εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός μπορεί να υποβοηθήσει τη διαδικασία με τα παρακάτω ερωτήματα

- Παρατηρήστε το έργο. Τι βλέπετε;
- Τι σας κινεί την περιέργεια;
- Κοιτάξτε μακριά για λίγα δευτερόλεπτα, μετά επιστρέψτε το βλέμμα σας.
- Συνεχίστε να παρατηρείτε, ανακαλύψτε καινούργια στοιχεία και ξαναπαρατηρήστε.

Η δεύτερη φάση ορίζεται ως ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση. Ο εκπαιδευόμενος εντοπίζει εκπλήξεις και καταγράφει συναισθήματα. Προσπαθεί να εντοπίσει συμβολισμούς και μηνύματα, ενώ παράλληλα του δίνονται και περισσότερες πληροφορίες για το ίδιο το έργο. Ενδεικτικές υποβοηθητικές ερωτήσεις εδώ μπορεί να είναι:

- Αναζητήσετε εκπλήξεις.
- Πώς και κατά ποιον τρόπο σας εκπλήσσει το έργο λίγο ή πολύ;
- Ψάξτε για διαθέσεις και συναισθήματα που σας προκαλεί το έργο.
- Ψάξτε για συμβολισμούς και νοήματα.
- Εντοπίστε το κεντρικό θέμα και τα δευτερεύοντα.

Η τρίτη φάση είναι αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση. Ο εκπαιδευόμενος γυρίζει στις εκπλήξεις και στα ερωτήματα που τον απασχολούν και καταγράφει τις εντυπώσεις του. Μπορεί να επιχειρήσει να αλλάξει κάποια στοιχεία του έργου και να θεωρήσει πώς θα επηρέαζαν τις απόψεις του. Μπορεί επίσης να επιχειρήσει να συγκρίνει το έργο με άλλα παρόμοια και να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές. Ενδεικτικά μπορούν να τεθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις:

- Υπήρχε κάποιο μήνυμα; Πώς ταιριάζει αυτό με το έργο συνολικά;
- Κάντε φανταστικές αλλαγές
- Κάντε ερωτήσεις του τύπου «Τι θα γινόταν αν...»
- Ψάξτε για περισσότερα τεχνικά στοιχεία του έργου

Η τέταρτη και τελευταία φάση είναι η ολιστική προσέγγιση του έργου και η ανασκόπηση της διεργασίας. Ο εκπαιδευόμενος αναστοχάζεται την μέχρι τώρα εμπειρία του και καταλήγει στη δική του ερμηνεία.

2.3. Η τεχνική Visible Thinking

Εναλλακτικά η επεξεργασία του έργου τέχνης μπορεί να γίνει με την τεχνική Visible Thinking. Στην τεχνική αυτή ο εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός θέτει εκμαιευτικές ερωτήσεις για το έργο με την ακόλουθη σειρά:

- τι βλέπεις;
- τι συμβαίνει;
- τι παρατηρείς που σε κάνει να το λες αυτό;
- τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;
- ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί;

Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά με την τεχνική Perkins, αν έχουμε παραπάνω από ένα έργα. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως πιο ευέλικτη και οικονομική από άποψη χρόνου. (Visible Thinking 2006).

2.4. Επιλογή κατάλληλων έργων τέχνης

Η μέθοδος μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία όλων των εκπαιδευτικών αντικειμένων. Η επιλογή των έργων τέχνης προς αξιοποίηση πρέπει να γίνει με προσοχή. Στη σημερινή εποχή υπάρχει πληθώρα πηγών για εύρεση έργων προς επεξεργασία. Τα περισσότερα μουσεία έχουν πλέον παρουσία στο Διαδίκτυο όχι μόνο με απλή παράθεση πληροφοριών αλλά προσφέροντας ακόμα και τρισδιάστατες εικονικές περιηγήσεις στο χώρο τους. Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTiT είχε ως στόχο την ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας εκπαίδευσης εκπαιδευτών ώστε να είναι ακριβώς σε θέση να σχεδιάζουν εκπαιδευτικές ενότητες βασισμένοι στη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης, ποράγοντας με αυτό τον τρόπο τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων (ARTiT 2012).

Βασική θέση του δημιουργού της μεθόδου είναι ότι η επαφή με έργα αναγνωρισμένης αξίας, (πάντα με τη βοήθεια του εκπαιδευτή ο οποίος δρα διευκολυντικά και εκμαιευτικά), δημιουργεί τις προϋποθέσεις για κριτική σκέψη καθώς είναι γεμάτα νοήματα και δεκτικά πολλαπλών ερμηνειών. Για το λόγο αυτό δεν προκρίνεται η αξιοποίηση έργων μαζικής κουλτούρας καθώς θεωρείται ότι δρουν απλουστευτικά και με στερεότυπες προσεγγίσεις, εμποδίζοντας έτσι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης (Adorno et al. 1984). Παρόλα αυτά υψηλής στάθμης έργα δεν θεωρούνται μόνο τα «μνημειώδη» αλλά ακόμα και έργα δημοτικής ποίησης, παραδοσιακών χορών. (Κόκκος 2011).

Ο ορισμός βέβαια ενός έργου τέχνης ως υψηλής αισθητικής αξίας είναι υποκειμενικός. Υψηλής στάθμης έργα μπορούν να είναι και έργα της τοπικής παράδοσης. Δεν έχει νόημα να αναλωθούμε εδώ για την κατάταξη ενός έργου ως εγνωσμένης αξίας ή όχι. Τελικό κριτήριο για την επιλογή είναι εάν μπορεί να προσφέρει έναυσμα για κριτική σκέψη σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Θα πρέπει επίσης να αναλογιστούμε κατά πόσο το συγκεκριμένο έργο τέχνης που εξετάζουμε συνάδει με το θέμα προς συζήτηση και μήπως για το συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο υπάρχουν άλλες μορφές έργων τέχνης που εξυπηρετούν καλύτερα τα κριτικά ερωτήματα. Για παράδειγμα στο μάθημα Αγωγής του Πολίτη στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιούνται επιλεγμένα κινηματογραφικά έργα, όπου μέσα από την ανάλυση των επιμέρους στοιχείων τους οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και αξιολόγηση (BFI 2012).

Κατά τον δημιουργό της μεθόδου, η εξοικείωση με την τέχνη δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της. Τουναντίον, η ίδια η μέθοδος είναι απόδειξη ότι η τέχνη μπορεί να γίνει προσιτή σε όλους και να δημιουργήσει συναισθήματα ανεξαιρέτως μορφωτικού και λειτουργικού επιπέδου ή πρότερη γνώση του έργου και του δημιουργού του. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης είναι ότι τα επιλεγμένα έργα τέχνης δεν παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη πτυχή της πραγματικότητας, αλλά ο καθένας που τα παρατηρεί αντιλαμβάνεται κάτι διαφορετικό, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα. Φυσικά γίνεται μία προεργασία από τον εκπαιδευτή για τη διευκόλυνση της διαδικασίας. Πάντοτε βέβαια λαμβάνουμε υπόψη και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευόμενης ομάδας. Για παράδειγμα σε μικρές ηλικίες δεν ενδείκνυται η ανάλυση ξενόγλωσσης ταινίας με πολλούς υπότιτλους.

Τέλος θα πρέπει να έχουμε εκτιμήσει και τη δική μας εξοικείωση με τη μέθοδο και να προτιμήσουμε μορφές τέχνης που να μπορούμε να υποστηρίξουμε.

Η εμπειρία από την εφαρμογή της μεθόδου προάγει ένα εικαστικό έργο ως πρώτο για επεξεργασία. Είναι η μορφή τέχνης με την οποία οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη μεγαλύτερη εξοικείωση και αισθάνονται πιο άνετα να εκφράσουν συναισθήματα. Καλό θα ήταν βέβαια, με την επανάληψη της μεθόδου να αξιοποιήσουμε και έργα από άλλες μορφές που μπορεί να συνεισφέρουν πολυδιάστατα στην διαδικασία.

2.5. Προβληματισμοί

Η επιτυχία της μεθόδου βασίζεται στην καλή προετοιμασία από πλευράς εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να έχει φροντίσει για τη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα, που θα επιτρέπει την ανεμπόδιστη έκφραση συναισθημάτων.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, καλό θα ήταν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων να ληφθούν υπόψη σε όλα τα στάδια της μεθόδου, όπως για παράδειγμα κατά την επιλογή των έργων τέχνης.

Καθώς η μέθοδος ενεργοποιεί τόσο την δημιουργικότητα και τη φαντασία παράλληλα με την κριτική σκέψη, δεν θα πρέπει να ψάχνουμε για τη μία και μοναδική ερμηνεία αλλά όλες οι απόψεις των εκπαιδευόμενων πρέπει να είναι το ίδιο σεβαστές και να θεωρούνται το ίδιο έγκυρες. Η εγκυρότητα εδώ δεν αναφέρεται στην αυθεντική ερμηνεία του έργου, για το οποίο φυσικά μπορούμε στο τέλος να αναφέρουμε και τις απόψεις του ίδιου του δημιουργού του. Ζητούμενο είναι η ανάλυση και η μεταφορά των λεγόμενων των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το αρχικό κριτικό ερώτημα, όπως προκύπτουν από τις επιμέρους ερμηνείες τους για το έργο τέχνης που αξιολογήθηκε.

Τέλος, ως επέκταση, η ίδια μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη Συμβουλευτική διαδικασία. Η επεξεργασία του έργου τέχνης, απαλλάσσει τον συμβουλευόμενο από το άγχος των προσωπικών αποκαλύψεων καθώς το κέντρο βάρους στρέφεται στο έργο τέχνης και όχι στον ίδιο. Ο συμβουλευόμενος αναλύοντας το έργο τέχνης εκφράζει συναισθήματα για κάτι έξω από τον εαυτό του. Ταυτόχρονα όμως η διαδικασία αυτή τον προετοιμάζει για να επεξεργαστεί τα ζητήματα που τον απασχολούν. Η επίτευξη των προσωπικών στόχων γίνεται έτσι ευκολότερη καθώς όταν έρθει η στιγμή της σύνδεσης με το κριτικό ερώτημα, έχει ήδη υπάρξει η σχετική προεργασία. Παράλληλα, αν πρόκειται για ομαδική συμβουλευτική, μέσα από τη διεργασία της ομάδας και την έκφραση συναισθημάτων μπορεί να ανοιχθεί περισσότερο και να νιώσει ενσυναίσθηση. Η πολλαπλή και κοινή έκφραση συναισθημάτων ενισχύει την αυτοεκτίμηση και και την αυτοεικόνα με τελικός στόχος την ενδυνάμωση του ατόμου. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στοχασμού είναι ένα από τα καίρια ζητούμενα στο χώρο της συμβουλευτικής (Paul 1993).

3. Περιγραφή του εργαστηρίου

Στα πλαίσια του παρόντος συνεδρίου πραγματοποιήθηκε εργαστήριο μίας ώρας για την επίδειξη εφαρμογής της μεθόδου. Στο εργαστήριο τελικά έλαβαν μέρος περίπου είκοσι συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το επαγγελματικό τους περιβάλλον και για τις προσδοκίες τους από το εργαστήριο. Οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά υπήρχαν και άλλοι από διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους που ήθελαν να αξιοποιήσουν τη διαδικασία ως έναυσμα για δημιουργικές συζητήσεις και συναντήσεις.

Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν το αγαπημένο τους έργο τέχνης ή το πρώτο που τους έρχεται στο νου. Η μεγάλη πλειοψηφία ανέφερε πίνακες διάσημων ζωγράφων, πράγμα που έδωσε την αφορμή για την παρατήρηση ότι η τέχνη έχει πολλές άλλες μορφές και περιλαμβάνει έργα εικαστικά, γλυπτά, λογοτεχνικά ακόμα και κινηματογραφικά ή φωτογραφικά. Τονίστηκε επίσης η σημασία της αναφοράς σε αναγνωρισμένα έργα τέχνης, λόγω της προστιθέμενης πληροφορίας που παρέχεται από το δημιουργό του έργου και την πορεία δημιουργίας του.

Λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας του εργαστηρίου, η επικέντρωση έγινε στην εφαρμογή και κατανόηση της μεθόδου Perkins με επικουρικά στοιχεία από την ολοκληρωμένη εφαρμογή της μεθόδου Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Έγινε δηλαδή η αρχική περιγραφή των έξι σταδίων της μεθόδου και έγινε κατανοητό ότι η ενασχόληση θα είναι με το πέμπτο στάδιο, δηλαδή της κριτικής ανάλυσης έργων τέχνης.

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία σε τέσσερις ομάδες και σε κάθε ομάδα δόθηκε αντίγραφο με απεικονίσεις έργων τέχνης. Τα τέσσερα έργα που επιλέχθηκαν ήταν τα εξής:

- “Μάθημα χορού” του Ντεγκά. Απεικονίζει μία αίθουσα μπαλέτου με πολλές μικρές χορεύτριες με στολή και ένα ηλικιωμένο δάσκαλο στη μέση που ακουμπά στο μπαστούνι του.

- “Μητέρα και παιδί στην παραλία” του Πικάσο. Από την μπλε περίοδο του ζωγράφου απεικονίζει μια γυναίκα με ένα σάλι να κρατάει ένα μωρό και ένα κόκκινο λουλούδι στην παραλία, ενώ μία άδεια βάρκα είναι στη θάλασσα δίπλα της.
- “Κραυγή” του Μουνκ. Ο πιο γνωστός ίσως πίνακας απεικονίζει μια αφηρημένη μορφή σε μία γέφυρα να κρατάει το κεφάλι της με αγωνία ενώ το τοπίο πίσω είναι σε έντονα μαύρα και πορτοκαλί χρώματα.
- “Προσμονή” του Λύτρα. Απεικονίζει μια νεαρή κοπέλα στα άσπρα σε ένα αγροτικό περιβάλλον να σηκώνεται στις μύτες των ποδιών της προσπαθώντας να δει έξω από το παράθυρο

Έγινε τυχαία επίσης αντιστοίχιση της κάθε ομάδας με ένα από τα τέσσερα έργα τέχνης.

Κατόπιν οι ομάδες επεξεργάστηκαν τα έργα με βάση το μοντέλο τεσσάρων φάσεων του Perkins. Για κάθε φάση, τα μέλη της ομάδας έπαιρνα το ρόλο των εκπαιδευόμενων και ακολουθώντας τις οδηγίες κατέγραφαν τα σχόλια τους για τον αντίστοιχο πίνακα. Έτσι για παράδειγμα, δεν δόθηκε σε καμία ομάδα επεξήγηση για τον τίτλο του έργου ή τον δημιουργό του (πέρα από αυτά που ίσως ήδη ήξεραν, παρά μόνο κατά το τέλος της δεύτερης φάσης, όπως ακριβώς επιτάσσει η τεχνική).

Αφού μοιράζονταν τις απόψεις τους με την ολομέλεια, οι συμμετέχοντες έβγαιναν από το ρόλο του εκπαιδευόμενου και έμπαιναν στο ρόλο του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού προσπαθώντας να σκεφτούν εφαρμογές για το δικό τους γνωστικό αντικείμενο καθώς και πιθανά εμπόδια στη διαδικασία.

Μετά από την ανάλυση της κάθε φάσης δίνονταν περισσότερες λεπτομέρειες για την εφαρμογή της καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο πίσω από αυτή.

Στο τέλος της διαδικασίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συσχετίσουν το έργο τέχνης που είχαν μπροστά τους με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης για ένα θέμα ή ζήτημα που θα μπορούσε να προκύψει στο δικό τους χώρο. Οι ομάδες είπαν την άποψή τους πρώτα για το δικό τους έργο και κατόπιν και για τα υπόλοιπα.

Από τη συζήτηση προέκυψε ότι το ίδιο έργο τέχνης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για διαφορετικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα το έργο “Μητέρα και παιδί στην παραλία” συσχετίστηκε άμεσα με το προσφυγικό ζήτημα αλλά θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και για συμβουλευτική προσέγγιση μονογονεϊκής οικογένειας. Η “Κραυγή” συσχετίστηκε με εικόνες φόβου και κατάθλιψης, θα μπορούσε όμως να χρησιμοποιηθεί σε περιβαλλοντικά προγράμματα για εικόνες περιβαλλοντικής καταστροφής. Αναδείχθηκε λοιπόν στην πράξη η χρησιμότητα της μεθόδου ως έναυσμα για κριτική σκέψη και παράλληλα έγιναν φανερές η δημιουργικότητα, η φαντασία και η διαφορετικότητα των παρευρισκομένων.

Στο σημείο αυτό για να τονιστεί και πάλι η σημασία της επιλογής αναγνωρισμένων έργων τέχνης, δόθηκαν κάποια επιπλέον στοιχεία για τον πίνακα του Λύτρα. Μαζί με τον πίνακα “Προσμονή” που συνδυάστηκε από τους συμμετέχοντες με στοιχεία αθωότητας και αγνότητας, ο ζωγράφος είχε δημιουργήσει ένα δίδυμο πίνακα “Το φιλί”, που απεικονίζει την νεαρή κοπέλα στην ίδια σχεδόν στάση να φιλάει τον αγαπημένο της από το παράθυρο. Μέσα από αυτή τη διαφορετική οπτική φάνηκε ότι η προσέγγιση του έργου βήμα βήμα επιτρέπει ακόμα και στους μη εξοικειωμένους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ακόμα και υπό τη σκιά “κλασικών” έργων τέχνης. Δεν πρέπει να φοβόμαστε το βάρος του έργου αφού η προστιθέμενη αξία δίνει ακόμα μία επιπλέον διάσταση για επεξεργασία και κτίζει πάνω σε αυτό που ήδη έχει ειπωθεί από την ομάδα. Η επιπλέον αναφορά δηλαδή των συμπραζόμενων του έργου μπορεί να οδηγήσει σε νέο κύκλο συζητήσεων που επιτρέπει την συνέχιση και ενδυνάμωση της διεργασίας και την ανάδειξη ακόμα περισσότερων προσεγγίσεων των κριτικών ερωτημάτων.

Τέλος ως κλείσιμο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους για το εργαστήριο. Αναφέρθηκαν οι λέξεις συνεργασία, δημιουργία, ομαδικότητα, έμπνευση και το εργαστήριο έκλεισε με ένα θετικό τόνο.

4. Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση της Τέχνης με τη μέθοδο που παρουσιάστηκε επιτρέπει την πολλαπλή ανάγνωση και προσέγγιση ενός θέματος επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να διαμορφώσουν και να εκφράσουν τις αναδυόμενες απόψεις τους καταλήγοντας τελικά στην κριτική θεώρηση του ζητήματος.

Η μέθοδος έχει αναπτυχθεί και είναι πλέον τεκμηριωμένη σε μεγάλο βαθμό. Πρόκειται για μία σημαντική ευκαιρία εισαγωγής έργων τέχνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιοποίηση τους εκτός από την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ταυτόχρονα προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευομένου.

Κρίσιμη για την επιτυχία της μεθόδου είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην εκπαιδευόμενη ομάδα, για το οποίο υπεύθυνος σε μεγάλο βαθμό είναι ο εμπνευστής εκπαιδευτής/εκπαιδευτικός.

Κομβική είναι και η επιλογή των κατάλληλων έργων τέχνης, ικανών για τη δημιουργία προβληματισμών, ερωτημάτων και ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.

ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Ανακτήθηκε στις 30-05-2017 από τον δικτυακό τόπο https://www.eap.gr/images/stories/pdf/eke_artit.pdf/

Goodman, N. (2005). *Γλώσσες της τέχνης*. (Π. Βλαγκόπουλος Μτφρ.). Αθήνα: Εκκρεμές.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Στο Α. Κόκκος και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 71-120.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο Α. Κόκκος και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-67.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

BFI (2012). *Thinking about films*. Ανακτήθηκε στις 30-05-2017 από <http://www.bfi.org.uk/>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.

Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Stephen, D. (1998). *Learning In and Through Art: A Guide to Discipline Based Art Education*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Visible Thinking. (2006). *Visible Thinking in Action*. Ανακτήθηκε στις 30-05-2017 από: <http://www.visiblethinkingpz.org/>

ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΤΟΥ BERTOLT BRECHT

Ανδρέου Αφροδίτη

andreouaphr@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ 60

Υποψήφια Διδάκτωρ

Παιδαγωγικό Τμήμα, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παπαστεφανάκη Λυδία

lpapastefanaki@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Θεατροπαιδαγωγός

Παιδαγωγικό Τμήμα, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Κατανοώντας την ανάγκη να ανταπεξέλθουν οι σημερινοί μαθητές σε καταστάσεις έντονων πολιτικών αναταραχών και θεωρώντας ως σημαντικό εργαλείο την παροχή πολιτικής παιδείας, με τη μορφή της αντικειμενικής θέασης των γεγονότων, προτείνουμε το θέατρο του πολιτικά προανατολισμένου αναμορφωτή Bertolt Brecht, σκοπός του οποίου ήταν να οδηγεί το κοινό στο να νιώθει και να σκέφτεται, χωρίς την παραμικρή ταύτιση με τα σκηνικά τεκτενόμενα. Αποδελτιώνοντας και αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά της αποστασιοποιητικής τεχνικής, επιχειρούμε την πολιτική αφύπνιση και καλλιέργεια κριτικής σκέψης μαθητών τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με βιοματική προσέγγιση και μέσα από διαφορετικά ερεθίσματα (κείμενα, ποιήματα, φωτογραφίες, τραγούδια), ώστε να παρουσιαστούν διαχρονικά γεγονότα μέσω διαφορετικής οπτικής. Τελικό στάδιο αποτελεί η εξαγωγή συμπερασμάτων σε προφορική, γραπτή, θεατρική ή εικαστική μορφή και η παρουσίαση αυτών στην ομάδα.

Λέξεις-κλειδιά: θέατρο, αποστασιοποίηση, κριτική, παιδεία

1. Εισαγωγή

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την αποτελεσματικότητα της βιοματικής μάθησης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της πολιτικής αφύπνισης, αξιοποιώντας τις αρχές της Αποστασιοποιητικής τεχνικής του Bertolt Brecht και της σύγχρονης Θεατροπαιδαγωγικής (Παιδαγωγική του Θεάτρου).

1.1. Η θεωρία της Αποστασιοποίησης και οι βασικές αρχές του θεάτρου του Bertolt Brecht

Η θεωρία της Αποστασιοποίησης αποτελεί την ουσιαστικότερη πρόταση αποσύνδεσης των εννοιών θεάτρου και πραγματικότητας. Ο δημιουργός και εκφραστής της Bertolt Brecht ξεκινάει από τη διαπίστωση ότι στο θέατρο κατασκευάζονται ζωντανές εικόνες παραδομένων ή επινοημένων γεγονότων ανάμεσα στους ανθρώπους και μάλιστα για ψυχαγωγία. Στόχος του θεάτρου του Brecht είναι η ευαισθητοποίηση του θεατή και η συνειδητοποίηση μέσω της Αποστασιοποίησης, της θέσης και της σχέσης του με το κοινωνικό γίνεσθαι και κατ' επέκταση η διαμόρφωση μιας αντικειμενικής γνώμης για τον κόσμο (Γραμματάς, 2003).

Ο Brecht ξεκίνησε από τη διαπίστωση ότι το σύγχρονο θέατρο δεν παρουσίαζε τον κόσμο και τις μεγάλες κοινωνικές συγκρούσεις και δεν έκανε τίποτε άλλο από το να ανασυνθέτει τον

κόσμο όπως ήδη τον γνώριζαν οι θεατές, με αποτέλεσμα το αστικό κοινό να βρίσκει στο θέατρο αυτό ακριβώς που είχε ήδη φέρει μαζί του. Αποφάσισε λοιπόν να πάρει αυτό το παιχνίδι του καθρέφτη και να το προχωρήσει ακόμη πιο πέρα: ανέβασε στη σκηνή αυτήν ακριβώς την εικόνα η οποία ήταν οικεία στο κοινό, γνωρίζοντας πολύ καλά ότι δεν ήταν η σωστή για να μπορέσει με αυτόν τον τρόπο να καταγγείλει την ψευτιά της και τον ιδεολογικό της χαρακτήρα. Αυτή η πλασματική εικόνα, θα ακυρωνόταν τελικά από την ίδια την υπερβολή της και θα άνοιγε το δρόμο προς την πραγματικότητα με ένα λεπτό και επιδέξιο παιχνίδι από αντιθέσεις και ανακολουθίες (Dort, 1973).

Ο Brecht απέρριπτε την παλιά αντίληψη περί ψυχαγωγίας μέσα από τη συγκινησιακή κάθαρση. Η μόνη προσφερόμενη απόλαυση που επέτρεπε στο θεατρό του ήταν η ανακάλυψη νέων αληθειών και η χαρά που νιώθει κάποιος όταν διευρύνει τη νόησή του. Το ένστικτο της έρευνας ήταν κοινωνικό φαινόμενο, εξίσου σημαντικό και ευχάριστο με το γενετήσιο ένστικτο. Ο χαρακτήρας δεν θα έπρεπε να θεωρείται ένας λεκές από λίπος στο παντελόνι κάποιου, που όσο και αν το τρίβει και το πλένει παραμένει πάντα ένας λεκές. Το ζήτημα θα ήταν πάντα πως ένα δεδομένο πρόσωπο θα ενεργούσε σε μια συγκυρία δεδομένων συνθηκών και καταστάσεων (Εσслиν, 2005).

Έτσι Αποστασιοποίηση δε σημαίνει απομάκρυνση του ηθοποιού με τρόπο στατικό και ενιαίο από τον ήρωα που υποδύεται, ή απομάκρυνση της πλατείας από τη σκηνή. Δεν επιδιώκεται να προβληθεί μια αντίθεση ανάμεσα σε ένα τυφλωμένο ήρωα και στην οξυδέρκεια του ηθοποιού ο οποίος αποκαλύπτει αυτήν την τύφλωση, ούτε και επιδιώκεται να εξάρει τη διορατικότητα και τη λογική των θεατών με το να παρουσιάσει τον κόσμο της σκηνής παγιδευμένο μέσα στο λάθος και την έλλειψη της αυτοσυνείδησης. Ούτε και βάζει αντιμέτωπους τον ηθοποιό και τον ήρωα ή την πλατεία και τη σκηνή, αλλά προτείνει ένα διαφορετικό τρόπο αλληλοκατανόησης και συνεργασίας (Dort, 1973).

Το Επικό θέατρο απευθύνεται σε άτομα που ενδιαφέρονται και σκέφτονται με βάση τη λογική. Ο Brecht δε χάνει ποτέ από τα μάτια του τις μάζες για τις οποίες η προσδιορισμένη χρήση της σκέψης συμπίπτει με αυτή τη φόρμουλα. Η προσπάθεια για να ενδιαφερθεί το κοινό του για το θέατρο με έμπειρο και δοκιμασμένο τρόπο αλλά οπωσδήποτε όχι μόνο με τη μόρφωση, διερμηνεύει μια πολιτική θέληση. Πρέπει να στερήσει τη σκηνή από την αισθησιακή της ουσία. Το θέατρο αυτό θα συμπεριφερθεί απέναντι στην πλοκή όπως ο δάσκαλος του μπαλέτου στο μαθητή του: η πρώτη του φροντίδα θα είναι να «λύσει» το μαθητή ως το όριο του δυνατού (Μπένγιαμιν, 1977).

Αυτό που χάνεται στη Μπρεχτική δραματουργία είναι η Αριστοτελική Κάθαρση των παθών, μέσω της συνταύτισης του θεατή με τη συγκινητική μοίρα του ήρωα. Οι παραστάσεις του Επικού θεάτρου προορίζονται να προκαλέσουν το ήρεμο ενδιαφέρον του κοινού. Αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, καθώς δε γίνεται επίκληση της ικανότητας του θεατή για ταύτιση. Η τέχνη του Επικού θεάτρου συνίσταται στο να προκαλεί έκπληξη αντί για ταύτιση. Το κοινό οφείλει να μάθει να ξαφνιάζεται από την κατάσταση μέσα στην οποία παλεύει ο ήρωας. Το Επικό θέατρο έχει σκοπό να αναπτύξει πράξεις και όχι να παρουσιάσει καταστάσεις πραγμάτων. Ο δε ηθοποιός, θα πρέπει να βγαίνει με τέχνη από το ρόλο του και να αφήνει στον εαυτό του το δικαίωμα να δείξει σε δεδομένη στιγμή αυτό που σκέφτεται (Μπένγιαμιν, 1977).

Σε αντίθεση με το Αριστοτελικό δράμα που αποτελεί ένα όλον, το Επικό, μπορεί να διαιρείται σε κομμάτια που διατηρούν ένα νόημα και προσφέρουν απόλαυση όπως ορισμένα κεφάλαια ενός μυθιστορήματος που αρέσουν πιο πολύ και διαβάζονται ανεξάρτητα, ή καθώς επίσης και αποσπάσματα από μακρόπνοα έργα που παριστάνονται ως ανεξάρτητες μονάδες –όπως συμβαίνει στο Κινεζικό κλασικό θέατρο. Την ίδια δε ατομική σημασία έχουν και τα μη φιλολογικά στοιχεία της παράστασης-σκηνικά, μουσική, χορογραφία-και μπαίνουν σε μια διαλεκτική και αντιθετική σχέση μεταξύ τους. Η μουσική συχνά δεν εκφράζει απλά και μόνον τη διάθεση των λέξεων, αλλά έρχεται σε αντίθεση μαζί τους ή αποκαλύπτει το ψέμα των αισθημάτων που εκφράζουν. Ο δε σκηνογράφος, απαλλαγμένος από την ανάγκη να δημιουργήσει την ψευδαίσθηση του πραγματικού χώρου, συνεισφέρει ανεξάρτητος στο έργο δημιουργώντας υλικό υποδομής κάθε είδους (όπως έκανε για παράδειγμα ο Caspar Neher, στο «Γαλιλαίο», ντύνοντας τη δράση με

προβολές ντοκουμέντων, χαρτών και έργων τέχνης από την Αναγέννηση) και μπορεί ακόμη να φτάσει στο σημείο να διπλασιάσει τη δράση από διαφορετική γωνία (Εσслиν, 2005).

Ο ορθολογιστής Brecht απαιτούσε ένα θέατρο ήρεμης περισυλλογής, αποδέσμευσης και κριτικού στοχασμού, που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στη διάθεση που περιέγραφαν οι Goethe και Schiller και να αποτελεί χαρακτηριστικό του ραψωδού της επικής ποίησης: ένα θέατρο καθαρά επικό. Υποστήριζε πως μόνο το επικό θέατρο μπορούσε να παρουσιάζει τη συνθετότητα της ζωής των ανθρώπων, σε μια εποχή που δεν θα μπορούσε κανείς να την καταλάβει παρά μόνον σε συνάρτηση με την ισχυρή πορεία των κοινωνικών-οικονομικών-ιστορικών δυνάμεων που την επηρέαζαν. Η Μπρεχτική σκηνή θυμίζει περισσότερο αίθουσα συνεδριάσεων όπου οι θεατές φθάνουν προσδοκώντας να λάβουν πληροφορίες. Θα μπορούσαμε ακόμη να πούμε ότι θυμίζει αρένα από τσίρκο όπου οι θεατές παρακολουθούν ακροβάτες και κλόουν να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους. Ωστόσο, εκείνο που διαχωρίζει ένα θέατρο από μια αίθουσα συνεδριάσεων και από ένα τσίρκο είναι το ότι δημιουργεί ζωντανές εικόνες ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων ανάμεσα σε ανθρώπινα όντα (Εσслиν, 2005)

Το θέατρο του Brecht αντιπροσωπεύει τον τρόπο της λογοτεχνίας και της παράστασης που διαχωρίζεται από όλα τα άλλα είδη, διότι δίνει έμφαση στο ότι διηγείται κάτι που έγινε στο παρελθόν, σε αντίθεση με το δράμα που με τη χρήση του χρόνου Ενεστώτα και το γεγονός ότι για να «δείξει» κάτι χρησιμοποιεί το διάλογο και γενικά το λυρικό στοιχείο, δίνει έμφαση στις υποκειμενικές σκέψεις και τα συναισθήματα του συγγραφέα. Εκτός αυτού, η επισοδειακή δομή του Αρχαίου Δράματος θεωρούνταν ως ιδανική για να περιγράψει μια πράξη διακοπτόμενη και όχι απαραίτητα με συνεχή ροή, καθώς επίσης ως εκ τούτου και τη δυνατότητα αλλαγής του ατόμου (Mumford, 2009).

Ο Brecht παραδεχόταν πάντα ότι οφείλει πολλά σε μια πλατιά αλυσίδα θεατρικών συμβάσεων και παραδόσεων: Ελισαβετιανό, Κινέζικο, Ιαπωνικό, Ινδικό θέατρο με χρήση του Χορού της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας, τεχνική των κλόουν και των θεατρίνων των λαϊκών πανηγυριών, Βαυαρικό και Αυστριακό φόλκ έργο και πολλά άλλα. Δημιούργησε όμως την εντύπωση πως υπερασπιζόταν κάτι νέο και εντελώς επαναστατικό και πως η δική του ήταν η μόνη σκηνική θεωρία που ανταποκρινόταν σε μια νέα επαναστατική και επιστημονική εποχή. Σε ολόκληρη τη ζωή του αυτή η θεωρία άλλαζε, εξελισσόταν και τελικά καταστάλαξε σύμφωνα με τις αλλαγές στον τρόπο της γραφής του και στο σκηνικό ανέβασμα (Εσслиν, 2005).

1.2. Η θεατρική εκπαίδευση. Γενικές αρχές και επισημάνσεις

Οι εκπαιδευτικοί, στηριζόμενοι στην κατάρτιση και την ευαισθησία τους, με βάση τα προγράμματα που έχουν εκπονηθεί, καλούνται να εφαρμόσουν τους σκοπούς της Εκπαίδευσης με γενικότερο στόχο την αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής να εξελιχθούν σε ελεύθερους πολίτες με δημοκρατικό ήθος, να καλλιεργήσουν αρμονικά σώμα και ψυχή, να αναπτύξουν κριτική σκέψη, πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με τους άλλους, χωρίς κανενός είδους ρατσιστικές διακρίσεις, να αποκτήσουν δυνατότητες κατανόησης και επαφής με την Τέχνη, την Επιστήμη, την Τεχνολογία και να συνειδητοποιήσουν, να εκτιμήσουν και να διαφυλάξουν τις ανθρωπιστικές αξίες του Πολιτισμού (Γραμματάς, 2014).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι συγκεκριμενοποιούνται στα ακόλουθα:

- Ανάδειξη ικανοτήτων, μηχανισμών, δεξιοτήτων που καλλιεργούν και αναπτύσσουν το ψυχοπνευματικό δυναμικό των μαθητών και ολοκληρώνουν την προσωπικότητά τους μέσω της διαδικασίας της μάθησης.
- Απόκτηση ικανότητας ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου για την έκφραση/εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων.
- Απόκτηση νοητικών δυνατοτήτων για να προβούν σε κρίσεις-συγκρίσεις –διακρίσεις συγκεκριμένων και αφηρημένων εννοιών.

- Καλλιέργεια και ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου, ευαισθητοποίησης στην Τέχνη και τον Πολιτισμό, για να προσεγγίσουν-εκτιμήσουν-ερμηνεύσουν τα έργα Τέχνης και να προβούν στην αντίστοιχη πρωτότυπη δημιουργία με δικά τους καλλιτεχνικά προϊόντα.

Η παιδεία στο σύνολό της αποτελεί αγαθό που κατακτάται σταδιακά και συστηματικά με ελεγχόμενη πορεία και εξέλιξη από το απλό στο σύνθετο, από το μερικό στο ολικό και από το εύκολο στο δύσκολο, καλύπτοντας έτσι όλο το φάσμα της Εκπαίδευσης (Γραμματάς, 2014).

1.3. Η βιωματική εκπαίδευση ως μέσο αγωγής

Η βιωματική εκπαίδευση θεωρείται τα τελευταία χρόνια σημαντικότερο εργαλείο μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της δυνατότητας που παρέχει στους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν και να εξασκήσουν άμεσα την προς επεξεργασία γνώση. Η καινούρια άποψη της Θεατρικής Αγωγής συνοψίζεται σε τρεις λέξεις: βίωμα – δράση – συμμετοχή. «Ο μύθος που επινοείται, σημειώνεται, γράφεται, καταγράφεται, πρέπει προπαντός να παιχτεί, να λεχθεί, να υπάρξει στο χώρο και στο χρόνο. Επινοείται όταν παίζεται ή παίζεται για να υπάρξει» (Beauchamp, 1998).

Το «σενάριο» μετασχηματίζεται μέσα απ' την εμπύχωση του, όπως ακριβώς γεννιούνται ο χώρος, οι ρόλοι, τα σκηνικά καθώς προχωράει η «δοκιμασία», το «πείραμα». Η λέξη πείραμα είναι λέξη κλειδί γιατί η δραματοποίηση γεννιέται και αναπτύσσεται μέσα από πειραματισμούς. Είναι ένας κενός στην αρχή χώρος που γεμίζει με απόψεις, ιδέες, συμμετοχή, δράση.

Ο μαθητής αναπλάθει την πραγματικότητα με τη φαντασία του ανακαλύπτει το σώμα του και το προεκτείνει. Σ' αυτή τη διαδικασία προκαλείται η παραγωγή εικόνων, ήχων, λέξεων, χειρονομιών, δηλαδή ενός είδους ΛΟΓΟΥ πολύ σημαντικού για τα παιδιά γιατί μ' αυτόν εμπλέκουν ένα επικοινωνιακό νόημα με την προσωπική έκφραση (Παπακώστα, 2004: 634).

1.4. Η επιλογή του κειμένου

Οι κυριότεροι λόγοι που επιλέγεται ένα κείμενο είναι οι εξής:

- Αισθητική αξία
- Εικονοπλαστική γλώσσα-οικείο λεξιλόγιο
- Διαπολιτισμικότητα/οικουμενικότητα σε ιδέες-νοήματα
- Διαβάζεται ευχάριστα και από μεγάλους
- Σφιχτή πλοκή, ποιητική/λυρική διάθεση, βαθιά νοήματα
- Λεπτό χιούμορ, ιδιότυπα λεκτικό-καταστασιακό
- Ύπαρξη του απρόοπτου/μη αναμενόμενου-πρωτότυπο θέμα
- Ένωση έμψυχων/άψυχων, φανταστικού/πραγματικού,
- υπαρκτού/ανύπαρκτου, αισθησιακού/αέρινου, ατομικού/συλλογικού
- Αμεσότητα, παραστατικότητα στη συμπεριφορά προσώπων που
- διαθέτουν δραματικό χαρακτήρα
- 'Θεατό' περιβάλλον που αναδημιουργείται με τις αρχές της υποκριτικής
- Προαγωγή συγκίνησης, ευκαιρία διαλόγου, προβληματισμός πάνω στο μύθο
- Συνδυασμός μαγείας του φανταστικού με την αλήθεια της καθημερινότητας
- Τάση αυτονόμησης/ευελιξίας των ηρώων
- Ποικίλα εν δυνάμει εγγεγραμμένα γεγονότα
- Ηθικά/κοινωνικά προβλήματα της καθημερινότητας θίγονται μέσα από την ιστορία
- Αισιοδοξία/πίστη για το μέλλον (Παπακώστα, 2004: 632, Παπακώστα, 2007: 209)

1.5. Οι θεατρικές τεχνικές

Οι θεατρικές τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν και να εμβαθύνουν στο δραματικό περιβάλλον, διεισδύοντας στο χώρο και το χρόνο, εξελίσσοντας τις

σκηνές, διερευνώντας τη συμπεριφορά των ρόλων, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων, τις δραματικές καταστάσεις και αξιολογώντας τη δράση τους, εμβαθύνοντας και επεκτείνοντας τη γνώση τους για την ιστορία και αναπτύσσοντας την αυτοσχέδια δράση στοχαζόμενοι πάνω σ' αυτήν για την οικοδόμηση του δραματικού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες κατανοούν έτσι την εσωτερική διάρθρωση σχέσεων και καταστάσεων αλλά και την μεταξύ τους σχέση και αναπτύσσουν ικανότητα για έκφραση, στοχαστική απεικόνιση, έρευνα, αυτοσχεδιασμό και συμβολική αναπαράσταση.

Για την επιλογή των θεατρικών τεχνικών ο εμπνευστής χρειάζεται να γνωρίζει την σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα της καθεμιάς, ώστε να είναι αποτελεσματική. Ως κριτήρια μπορούν να αποτελέσουν οι ικανότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά και οι διαστάσεις του προς διερεύνηση περιβάλλοντος. Επίσης, είναι καθοριστικό για την αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου να γνωρίζει ο εμπνευστής ποιές ικανότητες ή ποιά πλευρά τις δουλειάς σκοπεύει να αναπτύξει, μιας και δεν είναι όλες κατάλληλες για όλα (Παπαδόπουλος, 2010).

2. Το βιοματικό εργαστήριο

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, παραθέτουμε μια πρόταση βιοματικού χαρακτήρα με κύριο στόχο την αφύπνιση της κριτικής σκέψης των μαθητών και τη συνακόλουθη ανάπτυξη της πολιτικής τους συνείδησης. Φέρνοντάς τους σε επαφή με διαφορετικά είδη τέχνης (λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα, εικαστικά, μορφές σύγχρονης τέχνης), στοχεύουμε σε μια δημιουργική σύζευξη της αισθητικής απόλαυσης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας με την καλλιέργεια του νου.

Το πεζό κείμενο του Bertolt Brecht *«Μέτρα ενάντια στη βία»* (1938), το ποίημα του ίδιου *«Το κάψιμο των βιβλίων - Die Bucherverbrennung»* (1938), η φωτογραφία γνωστή με τον τίτλο *«Το κορίτσι της Ναπάλμ»* ή αλλιώς *«Ο τρόμος του πολέμου»* τραβηγμένη στη διάρκεια του πολέμου του Βιετνάμ, στις 8 Ιουνίου 1972 από το φωτογράφο του Associated Press Nick Ut, και το τραγούδι του Ν. Ξυλούρη *«Παλληκάρι στα Σφακιά»* σε στίχους Ν. Γκάτσου και μουσική Στ. Ξαρχάκου, θα είναι τα έργα που ενδεικτικά θα λειτουργήσουν ως ερεθίσματα για σκέψη και επεξεργασία.

Ξεκινάμε τη συνάντηση με την αποδελτίωση των βασικών αρχών του θεάτρου του Brecht, διαδικασία που θα προσανατολίσει τους συμμετέχοντες στην εξαρχής αποστασιοποίησή τους από το περιεχόμενο των ερεθισμάτων. Είναι σαφές, πως με οποιοδήποτε ερέθισμα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν παρόμοιες διαδικασίες, οι οποίες, όπως είδαμε παραπάνω δανείζονται στοιχεία τόσο της θεωρίας του Μπρεχτ περί Αποστασιοποίησης και κριτικής σκέψης, όσο και της Θεατροπαιδαγωγικής, η οποία παρουσιάζει πληθώρα εκφάνσεων τα τελευταία χρόνια (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρική παράσταση, θεατρικό αναλόγιο, σκετς, κουκλοθέατρο, μαριονέτες). Κάθε κείμενο ή οπτικοακουστικό ερέθισμα θα γίνεται βαθύρας συζήτησης και επεξεργασίας μέσω θεατρικών τεχνικών, ώστε με τρόπο άμεσο οι συμμετέχοντες να μπορούν να βγάλουν τα συμπεράσματά τους πάνω στα στοιχεία που παρατίθενται μέσα από την παρατήρηση και τη συμμετοχή.

Ο κ. Έγκε από το κείμενο *«Τα μέτρα ενάντια στη βία»*, είναι ο βασικός ήρωας προς επεξεργασία μετά την πρώτη ανάγνωση. Θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνική της Καρέκλας των Αποκαλύψεων (Παπαδόπουλος, 2010), όπου ένας συμμετέχων σε ρόλο μένει στο κέντρο του κύκλου της ομάδας και οι υπόλοιποι τον ρωτούν οτιδήποτε θα ήθελαν να μάθουν σχετικά με τη ζωή, τις απόψεις του, πιθανές αναμνήσεις του, μελλοντικά του σχέδια. Αν θέλουμε να είμαστε συνεπείς στην Αποστασιοποιητική τεχνική του Μπρεχτ, ιδανικό είναι οι συμμετέχοντες εκτός κύκλου να είναι εκτός ρόλου και να ακολουθήσει συζήτηση για τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη συζήτηση με το ρόλο. Αντίστοιχα θα μπορούσε πιο οργανωμένα να διεξαχθεί μία συνέντευξη προς τον ήρωα, με ερωτήσεις προσχεδιασμένες απ' την ομάδα. Οι συμμετέχοντες έχουν ήδη μπει στο στάδιο της έρευνας, απαραίτητης διαδικασίας για την ενεργό σκέψη. Σε επόμενο στάδιο, ο κ. Έγκε μπορεί να μεταφερθεί σε μια διαφορετική φάση της ζωής του, για παράδειγμα μετά το θάνατο του πράκτορα, και να γίνουν αντίστοιχες ερωτήσεις και συγκριτικές παρατηρήσεις.

Το ποίημα που ακολουθεί, θα μπορούσε μέσω του παραστατικού του λόγου να μετουσιωθεί σε μια ζωντανή - παγωμένη εικόνα. Ο καθένας αναλαμβάνει έναν από τους ρόλους που παρατήρησε μέσα στο ποίημα, εμφανή ή υφέρποντα. Αυτό που ενδιέφερε το Μπρεχτ σε κάθε περίπτωση είναι η χρησιμοποίηση μόνο των χαρακτηριστικών που μας ενδιαφέρουν από κάθε χαρακτήρα (πχ το βάδισμα ενός ανθρώπου), προκειμένου να σχολιαστεί με αυτό τον τρόπο κάποια συμπεριφορά ή κάποιο γεγονός μονάχα και να παραμείνει ο ηθοποιός απομακρυσμένος από το ρόλο (Εσслиν, 2005). Με παρόμοιο τρόπο είναι εφικτό να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες να συγκεντρωθούν σε ορισμένα στοιχεία του ποιήματος ή του ρόλου τους, σχολιάζοντας με τον τρόπο αυτό τα τεκταινόμενα. Η χρήση της εικονικής αναπαράστασης δρα επικουρικά στο στόχο μας, καθότι προσδίδει μια αίσθηση αφαίρεσης και ελέγχου, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η αμφισημία της εικόνας. Οι θεατές καταλήγουν να προσπαθούν να εξηγήσουν αυτά που βρίσκονται μπροστά τους, ενώ κάθε σημείο ή φράση μπορεί να δώσει το στίγμα της δράσης (Παπαδόπουλος, 2010). Μέσα από τη δυναμική της εικόνας ο κάθε χαρακτήρας μπορεί εκφράσει σύντομα στη συνέχεια κάποιες βασικές σκέψεις του ως ρόλος, ενώ οι εξωτερικοί παρατηρητές θα σημειώσουν βασικά σχόλια πάνω σε αυτό που βλέπουν, ή αν θέλουν θα παρέμβουν στην εικόνα.

Το τρίτο ερέθισμα, η φωτογραφία «*Το κορίτσι της Ναπάλμ*», είναι οπτικό, και αρχικά έντονα επιφορτισμένο συναισθηματικά. Ο σχολιασμός του πολιτικού γεγονότος του πολέμου του Βιετνάμ, εν προκειμένω χωρίς να προκληθεί συγκίνηση των συμμετεχόντων, φαντάζει να είναι δύσκολος. Μέσω των πινακίδων, μιας τεχνικής που χρησιμοποιούσε πολύ συχνά ο Μπρεχτ κατά τη σκηνοθεσία των έργων του, θα μπορούσαν οι παρευρισκόντες να σχολιάσουν το γεγονός, με ξεκάθαρη, μη φορτισμένη τοποθέτηση. Οι πινακίδες δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες στους θεατές των δρωμένων λειτουργώντας ως τίτλοι επεισοδίων που εξηγούν αυτό που θα ακολουθήσει και επιτρέποντας στην οργάνωση της σκέψης του συμμετέχοντα και του θεατή. Χωριζόμενοι σε ομάδες και δημιουργώντας πλακάτ με τις φάσεις του πολέμου, τη ζωή του κοριτσιού της φωτογραφίας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τον πόλεμο, τις σκέψεις του φωτογράφου πριν και μετά το συμβάν και την αυτοσχεδιαστική παρουσίαση με θεατρικό τρόπο του περιεχομένου των πινακίδων στη συνέχεια, μπορεί να επιτευχθεί ένας άρτια δομημένος σχολιασμός. Ο αυτοσχεδιασμός δε ζητά παρουσία κάποιου θεατρικού κειμένου και δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται με αυθόρμητο τρόπο, υφιστάμενοι παράλα αυτά τους περιορισμούς τους οποίους ορίζει το δραματικό πλαίσιο (Παπαδόπουλος, 2010). Η ίδια διαδικασία φυσικά, μπορεί να ακολουθηθεί και μη αυτοσχεδιαστικά, με τους συμμετέχοντες να μπαίνουν στο ρόλο του συγγραφέα και να οργανώνουν δραματικά κείμενα, τα οποία θα σχολιάζουν, θα βγάζουν συμπεράσματα και θα προτείνουν λύσεις.

Η συνάντηση θα λήξει με ακρόαση του τραγουδιού «*Παλληκάρι στα Σφακιά*», του Ν. Ευλούρη. Θα χρησιμοποιήσουμε την τεχνική του Περιγράμματος του χαρακτήρα (Παπαδόπουλος, 2010). Μετά από σύντομη συζήτηση για το περιεχόμενο του τραγουδιού, θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες, σε χαρτί του μέτρου ή σε ατομικό φύλλο χαρτιού να κάνουν το περίγραμμα ενός από τους ήρωες, εν προκειμένω του παλληκαριού (θα μπορούσε να είναι και ο εχθρός). Στο εξωτερικό του χαρακτήρα, εκτός ρόλου, οι παρευρισκόντες θα απευθύνουν το λόγο στο παλληκάρι σε γραπτή μορφή, δίνοντάς του συμβουλές, οδηγίες, προτάσεις. Μπορούν αντίστοιχα να θέσουν ερωτήματα, να αναρωτηθούν για τις πράξεις του, και να βγάλουν συμπεράσματα για τον τρόπο που ο ίδιος ή η αντίπαλη πλευρά έδρασαν. Στόχος και σε αυτή την περίπτωση είναι να απομονώσουμε τη συγκινησιακή φόρτιση που προκαλεί η μουσική ενός πανελλήνια αναγνωρισμένου τραγουδιστή, συνθέτη και ποιητή αντίστοιχα και να ερευνήσουμε με τρόπο στοχαστικό το περιεχόμενο του έργου.

Κατά το τέλος της συνάντησης, πολύ σημαντικό στάδιο είναι αυτό της συζήτησης και αξιολόγησης όσων προηγήθηκαν, των συμπερασμάτων που ακολουθούν την επεξεργασία των ερεθισμάτων, της ανταλλαγής των απόψεων, της αίσθησης του καθένα από τους παρευρισκόμενους.

3. Συμπεράσματα

Μια τέτοια προσέγγιση προσπαθεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς εργαλεία βιωματικής προσέγγισης και ανάπτυξης των κριτικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων. Η εμπειρία μας κατά την υλοποίηση του εργαστηρίου στο πλαίσιο του παρόντος συνεδρίου, απέφερε θετική ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι αποτύπωσαν την ευχαρίστησή τους από την επαφή τους με την πράξη, από την αποτελεσματικότητα των τεχνικών λόγω της αμεσότητας του χαρακτήρα τους, από την ορθή σκέψη του Bertolt Brecht και κυρίως από την επικαιρότητα του ζητήματος, καθώς μέσα από τέτοιου είδους τεχνικές, γίνεται εφικτός ο αποστασιοποιημένος και κριτικός σχολιασμός επίκαιρων γεγονότων που παρουσιάζονται σε μέσα μαζικής ενημέρωσης (διαδίκτυο, δελτία ειδήσεων, εφημερίδες, ραδιόφωνο), αλλά και αμφίσημων καταγεγραμμένων ιστορικών γεγονότων, που δύσκολα θίγονται ανοιχτά στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Παίρνοντας τη σκυτάλη από το δημοσιογράφο του εκάστοτε καναλιού, ο οποίος συχνά εξυπηρετεί ίσως τα συμφέροντα του φορέα στον οποίο εργάζεται, ο εκπαιδευόμενος- ως δημοσιογράφος ο ίδιος- μελετά όλα τα στοιχεία, αναμετράται με τη σκέψη του και την ικανότητά του να κρίνει, μπαίνει στη θέση των πρωταγωνιστών της ιστορίας και όχι μόνο των παρατηρητών της και αποφαινεται για το ποια θα ήθελε ή θα έπρεπε να είναι κατά τη γνώμη του η εξέλιξη των γεγονότων.

4. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυλωνίτη, Ν. (2017). *Το κορίτσι της Ναπάλμ: Ο άνθρωπος πίσω από τη θρυλική φωτογραφία*. Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου 2017 από το δικτυακό τόπο <http://news247.gr/eidiseis/afieromata/to-koritsi-ths-napalm-o-anthrwpos-pisw-apo-th-thrylikh-fwtoграфия.4645612.html>
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brecht, B. (2009). *Ποιήματα gedichte*. Αθήνα: Κοροντζής.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Dort, B. (1973). *Επικό θέατρο και πολιτική συνειδητοποίηση*. (Μτφρ: Άννα Φραγκουδάκη). *Θέατρο*, τ. 33, 13-21.
- Έσσλιν, Μ. (2005). *Μπρεχτ ο άνθρωπος και το έργο του* (Φ. Κονδύλης, Μεταφρ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- Μπένγιαμιν, Β. (1977). *Δοκίμια για το Μπρεχτ* (Ν. Κολοβός, Μετάφρ.). Αθήνα: Πύλη.
- Μπρεχτ, Μπ. (1971). *Ιστορίες του κ. Κόννερ (η διαλεκτική σαν τρόπος ζωής)* (Π. Μάρκαρης, Μεταφρ.). Αθήνα: Κείμενα.
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. London and New York: Routledge
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπακώστα, Α., (2007). Χτίζοντας γέφυρες σε μια πολυπολιτισμική τάξη: μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη «Ο Τομ Τριτόμ και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο». Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα». Αθήνα, 209-214.
- Παπακώστα, Α., (2004). Χ. Μπουλώτης: «Το άγαλμα που κρύωνε». Μια διδακτική προσέγγιση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Κατσίκη – Γκίβαλου Α. (Επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 632-634.

5. Παράρτημα

5.1 Μέτρα ενάντια στη βία (1938)

Όταν ο κ. Κ., ο στοχαστής, έτυχε να μιλήσει κάποτε σε μια αίθουσα, μπροστά σε πολύ κόσμο, ενάντια στη βία, είδε τους ανθρώπους γύρω του να οπισθοχωρούν και να φεύγουν. Γύρισε τότε και αντίκρουσε τη βία. Τί είν' αυτά που έλεγες; τον ρώτησε η βία. Εγώ; αποκρίθηκε ο κ. Κ. , υποστήριζα τη βία. Σαν έφυγε η βία, οι μαθητές του ρώτησαν τον κ Κ. γιατί έκανε πλάτες στη βία. Γιατί δεν έχω πλάτες για σπάσιμο, αποκρίθηκε ο κ. Κ. Εξάλλου, εγώ πρέπει να ζήσω περισσότερο από τη βία.

Και ο κ. Κ. διηγήθηκε τούτη δω την ιστορία: Στο σπίτι του κυρίου Έγκε, που είχε μάθει να λέει ΟΧΙ, ήρθε μια μέρα, τον καιρό της παρανομίας, ένας πράκτορας και του παρουσίασε ένα χαρτί που το είχαν εκδόσει αυτοί που κυριαρχούσαν στην πόλη. Ετούτο το χαρτί έλεγε ότι στον πράκτορα αυτόν θα ανήκε κάθε σπίτι όπου θα πατούσε το πόδι του, το ίδιο και κάθε φαγητό που θα ζητούσε. Θα 'πρεπε ακόμα να τον υπηρετεί και κάθε άνθρωπος που θ'αντάμωνε. Ο πράκτορας κάθησε σε μια καρέκλα, ζήτησε φαγητό, πλύθηκε, πλάγιασε, και προτού κοιμηθεί ρώτησε τον κύριο Έγκε με το πρόσωπο στον τοίχο: θα με υπηρετείς; Ο κύριος Έγκε τον σκέπασε με την κουβέρτα, έδιωξε τις μύγες, κάθησε δίπλα στο προσκεφάλι του, κι όπως εκείνη τη μέρα τον υπάκουσε άλλα επτά χρόνια. Ό,τι και αν έκανε όμως για δαύτον ένα πράγμα απόφυγε πάντα να κάνει: δεν του 'πε ποτέ μια λέξη. Σαν πέρασαν τα επτά χρόνια κι ο πράκτορας χόντραινε από το πολύ φαί, τον ύπνο και τις διαταγές-πέθανε. Ο κύριος Έγκε τον τύλιξε τότε στην ξεφτισμένη κουβέρτα, τον έσυρε έξω από το σπίτι, έπλυνε το στρώμα, άσπρισε τους τοίχους, ανάσανε βαθιά κι αποκρίθηκε: Όχι.

5.2 Το κάψιμο των βιβλίων - Die Bucherverbrennung (1938)

Όταν διαταγή έβγαλε το καθεστώς να καούνε
σε δημόσιες πλατείες τα βιβλία που περικλείουν ιδέες ανατρεπτικές,
και από παντού κεντρίζανε τα βόδια
να σέρνουν κάρα ολόκληρα
με βιβλία για την πυρά, ένας εξοργισμένος
ποιητής, ένας απ' τους καλύτερους,
διαβάζοντας των βιβλίων τον κατάλογο,
με φρίκη του είδε πως τα δικά του
τα είχανε ξεχάσει. Χίμηξε στο γραφείο του
με τις φτερούγες της οργής, κι έγραψε στους τυράννους ένα
γράμμα:
«κάψτε με!» έγραφε με πένα ακράτητη, «κάψτε με!
Μ' αφήσατε έξω! Δε μπορείτε να μου το κάνετε αυτό εμένα!
Την αλήθεια δεν έγραφα πάντα στα βιβλία μου; Και τώρα
μου φερνόσαστε σα να 'μαι ψεύτης! Σας διατάζω:
Κάψτε με!»

5.3 Το κορίτσι της Ναπάλμ (1972)



ΟΤΑΝ ΕΝΑ ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΡΙΧΝΕΙ ΤΑ ΔΙΧΤΥΑ ΤΟΥ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ,
ΠΟΣΟ ΑΝΑΚΑΤΩΝΕΙ ΤΑ ΝΕΡΑ ΚΑΙ ΠΟΣΑ ΨΑΡΙΑ ΠΙΑΝΕΙ;

Φώκου Ιωάννα

jofokou@otenet.gr

Δασκάλα, Κ.Π.Ε. Δραπετσώνας, MSc Ιστορία και Φιλοσοφία των Μαθηματικών, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Λάμπρου Χρυσαφία

f_4fay@yahoo.gr

Δασκάλα, 93^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Επιστημών της Αγωγής, ΕΑΠ

Περίληψη

Το θέμα του εργαστηρίου είναι το θαλάσσιο οικοσύστημα, η υποβάθμιση της θαλάσσιας ζωής και των παράκτιων ενδιαιτημάτων τόσο από την υπερεκμετάλλευση αλιευτικών πόρων και τις καταστροφικές αλιευτικές πρακτικές όσο και από τη ρύπανση των θαλασσών. Σκοπός είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα προαναφερθέντα μέσω της διαθεματικής/διεπιστημονικής σύνδεσης με όλα τα διδακτικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Διατρέχει, δηλαδή, τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τη Φυσική, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά, τη Φυσική/Αισθητική/Θεατρική Αγωγή. Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια του εργαστηρίου είναι διαμορφωμένα και για τις μικρές και για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, τόσο ως προς τη μέθοδο όσο και ως προς το περιεχόμενο. Συγχρόνως αξιοποιεί στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, όπως παροιμίες, ανίγματα, γνωμικά, λαϊκό παραμύθι και αναδεικνύει την άρρηκτη σύνδεση της θάλασσας με τις ανθρώπινες κοινωνίες από πολύ παλιά, αλλά και τη σύζευξη της Λαογραφίας με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

Λέξεις-κλειδιά: Αειφορία, θαλάσσιο περιβάλλον, υπεραλίευση, λαϊκός πολιτισμός, διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ειδικότητας. Άλλωστε, σύμφωνα με την UNESCO, οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας και κάθε τύπου εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην

εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών που θα στηρίξουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2013). Εισάγει τους/τις εκπαιδευτικούς στα περιβαλλοντικά προβλήματα που αφορούν το θαλάσσιο περιβάλλον και τους/τις εφοδιάζει με εννοιολογικά και διδακτικά εργαλεία για μια διδασκαλία προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της αειφορίας (Βασάλα & Φλογαίτη, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύει τα μεγάλα προβλήματα υποβάθμισης του θαλάσσιου οικοσυστήματος, αλλά και μέσω αυτού αναδύονται προτάσεις για την αειφόρο διαχείρισή του. Οι βιωματικές δραστηριότητες και τα περιβαλλοντικά παιχνίδια αποτελούν εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως έχουν, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και διαφοροποιημένες από τους/τις εκπαιδευτικούς (Κουσουρή & Παπαδογιαννάκη, 2005). Συνδέοντάς τα διαθεματικά με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου, η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται, συνάδει με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αποκτά καινούριο νόημα και ουσία, παρέχοντας κίνητρα συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και εμπλέκοντας το σύνολο του μαθητικού δυναμικού της τάξης (Ανδρούσου, 2002· Δραγώνα, 2003). Ταυτόχρονα εισάγονται στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, όπως τα αινίγματα και τα λαϊκά παραμύθια τόσο από την Ελλάδα όσο και από άλλες χώρες. Πηγή έμπνευσης πολλών παροιμιών, αινιγμάτων και γνωμικών υπήρξαν η θάλασσα και το ψάρεμα και αυτό είναι αναμενόμενο μια που η Ελλάδα είναι μια νησιωτική χώρα και η αλιεία ήταν το βασικό μέσο τροφής των νησιωτών και των κατοίκων σε παραθαλάσσιες περιοχές. Άλλωστε, τα παραμύθια, οι παραδόσεις, τα έθιμα, τα αινίγματα, οι παροιμίες είναι συλλογικές αναπαραστάσεις που εκφράζουν τις παραδοσιακές νοοτροπίες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ατομικές μαρτυρίες από τη ζωή ενός ανθρώπου παλιότερης εποχής.

Το εργαστήριο ξεκινά, λοιπόν, με τα αινίγματα και τα γνωμικά. Τα αινίγματα είναι η αλληγορική περιγραφή ενός πράγματος που προβάλλεται σαν ερώτημα για λύση. Το αίνιγμα, γενικά, δείχνει εξελιγμένο μυαλό τόσο για εκείνον που το προβάλλει όσο και για εκείνον που το λύνει. Ακριβώς, επειδή, το αίνιγμα είναι η αναφορά των ιδιοτήτων και των γνωρισμάτων ενός αντικείμενου, χωρίς ν' αναφέρεται το ίδιο το αντικείμενο. Η περιγραφή είναι τέτοια, ώστε οδηγεί τον ακροατή ή τον αναγνώστη στην ανακάλυψη του αντικείμενου (Χατζητάκη-Καψομένου, 1990). Τα αινίγματα, άλλωστε, αποτελούν ιδιαίτερο κλάδο λαογραφίας στους περισσότερους λαούς. Αινιγματικές εκφράσεις και παραβολές βρίσκονται στο βιβλίο της γένεσης καθώς και στα βιβλία των προφητών. Τα λαογραφικά συστατικά ενός αινίγματος είναι το θέμα και τα σύμβολα. Σύμβολα είναι τα στοιχεία της αλληγορίας, δηλαδή τα αντικείμενα και οι εικόνες που χρησιμοποιούνται για να συντεθεί το παραπλανητικό κείμενο. Για παράδειγμα στο θαλασσινό αίνιγμα: «πάπλωμα παπλωματίζει, πέφτει κάτω και μουγκρίζει», θέμα είναι: τα κύματα της θάλασσας και σύμβολα τα αλληγορικά στοιχεία: πάπλωμα και παπλωματίζει. Γενικά το αίνιγμα αναζητεί τα θέματα και τα σύμβολά του στην υπάρχουσα εμπειρία (ιστορία, παραδόσεις, κοσμοθεωρία, θρησκεία, υλικός βίος, επαγγέλματα, κατοικία, τροφή, ζώα, φυτά) (Λουκάτος, 1992). Τα αινίγματα με τα οποία ασχοληθήκαμε εμείς είναι από τον θαλασσινό και αλιευτικό βίο. Εξετάζοντας και αινίγματα σχετικά άλλων λαών παρατηρούνται ομοιότητες κι αυτό καταδεικνύει τις κοινές εμπειρίες, τα κοινά βιώματα των ψαράδων και των ναυτικών με τη θάλασσα. Ο λόγος που ξεκινά το εργαστήριο με αινίγματα είναι, επειδή το αίνιγμα είναι ένα «αρχαικό» λαϊκό κείμενο, το πιο πλούσιο σε παλιά πολιτιστικά στοιχεία, αλλά επειδή είναι και από τα παιδαγωγικότερα, εφόσον ασκεί μαζί και διδάσκει τη διανόηση των ανθρώπων, μικρών και μεγάλων (Λουκάτος, 1992).

Επίσης, η θάλασσα και τα ψάρια είναι τόπος κοινός για πολλά λαϊκά παραμύθια και ελληνικά και ξένα. Αυτό συμβαίνει, γιατί το παραμύθι χαρακτηρίζεται από οικουμενικότητα (Μερακλής, 2001) και αποτελεί άριστο μέσο διδασκαλίας (Μερακλής, 2012· Σανταγκοστόνο, 2003). Ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο του εργαστηρίου είναι η προφορική αφήγηση λαϊκού παραμυθιού. Η αφήγηση, συνδυάζοντας προφορικό λόγο και ενεργοποίηση της παράδοσης από τη μια και αυτοσχεδιαστική ικανότητα παρουσίασής του στο σύγχρονο ακροατήριο από την άλλη, λειτουργεί με πολλαπλό τρόπο. (Μουγιακάκος & Μώρου, 2012). Μέσα από την αφήγηση διαπιστώνεται η συνάντηση πολιτισμών, καθώς και η διαφορετικότητα ως σημείο γνωριμίας, σεβασμού και αποδοχής του «άλλου». Διασώζεται η πολιτιστική ταυτότητα και κουλτούρα και

κατανοείται η παγκόσμια πραγματικότητα (Τσιλιμένη, 2007). Μέσα σε αυτή την παγκόσμια κοινωνία η αφήγηση στη διδασκαλία μπορεί να αγγίζει και να θίξει σύγχρονα ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές, όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η διαφορετικότητα, η πολυμορφία... κ.ά. και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα και η αειφορία (Κανατσούλη, 2005· Μπλιώνης, 2009). Άλλωστε για παιδιά όλων των ηλικιών, είναι ένα είδος παιχνιδιού που χτίζει τις δεξιότητες της φαντασίας και της γλώσσας. Παρέχει ένα φανταστικό περιβάλλον να εξερευνούν τα παιδιά τη φύση του καλού και του κακού ή τις συνδέσεις μεταξύ πράξεων και συνεπειών (Killick & Boffey, 2012). Η αφήγηση ιστοριών είναι μια προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τεθεί ένα ερώτημα ή ένα πρόβλημα, εμπλέκει τους μαθητές στο ζήτημα και στην εξεύρεση δημιουργικών λύσεων που βασίζονται τόσο στην κατανόησή τους όσο και στην προσωπική τους εμπειρία. Επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομήσουν τη δική τους αντίληψη για το πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτή η γνώση και σε τι πλαίσιο.

Με εφελτήριο το λαϊκό πολιτισμό το εργαστήριο συνεχίζεται με πληροφοριακό υλικό για το θαλάσσιο οικοσύστημα, τις μεθόδους αλιείας από την αρχαιότητα έως και σήμερα με την καταστροφική διαχείριση που λαμβάνει χώρα παγκοσμίως στις μέρες μας, ανοιχτά ερωτήματα για το αν μπορεί να γίνει κάτι για έναν προσανατολισμό προς μια αειφορική/βιώσιμη αλιεία.

Με τα βιωματικά παιχνίδια που ακολουθούν γίνονται αντιληπτές οι ευθύνες όλων τόσο ως αλιείς όσο και ως καταναλωτές, οδηγούνται στην εναισθητοποίηση, στην ενσυναίσθηση και προτείνουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν ως αυριανοί ενεργοί και παγκόσμιοι πολίτες να λάβουν δραστικά μέτρα αντιμετώπισης των καταστροφικών συνεπειών της καταστροφικής αλιείας τόσο για τα θαλάσσια οικοσυστήματα όσο και για τους ίδιους.

Εντάσσεται στη θεματολογία της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία και συνδέεται με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη (global citizenship). Ολόκληρο ή μέρος του εργαστηρίου μπορεί να αξιοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις τάξεις Α'-Δ' στην ευέλικτη ζώνη και διαθεματικά στα γνωστικά αντικείμενα στις Ε'-Στ' τάξεις που δεν έχουν πλέον ευέλικτη ζώνη.

2. Περιγραφή δραστηριοτήτων εργαστηρίου

2.1. 1^η δραστηριότητα: Αφόρμηση-Εισαγωγή στο θέμα μέσω παροιμιών (διάρκεια 10')

Ξεκινά το εργαστήριο με το παιχνίδι των αινιγμάτων. Δίνονται αινίγματα πλαστικοποιημένα χωρισμένα σε πρώτο μισό και δεύτερο μισό και καλούνται οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες να βρουν και να ενώσουν τα δύο μισά και να πουν φωναχτά στην ολομέλεια κάθε αίνιγμα με τη λύση του. Αφού τα ενώσουν και τα διαβάσουν φωναχτά καλούνται να εξηγήσουν το νόημά τους. Τα αινίγματα (ελληνικά και ξένα) έχουν κοινό τόπο. Όλα αφορούν τη θάλασσα και τα ψάρια. Από κει βγαίνει αβίαστα το συμπέρασμα ότι το ζήτημα προς διαπραγμάτευση είναι η θάλασσα. Ως επέκταση της δραστηριότητας αυτής ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να φτιάξουν τα δικά τους αινίγματα, αφού εξηγηθεί ο τρόπος κατασκευής και λειτουργίας ενός αινίγματος και να τα συζητήσουν με παιγνιώδη τρόπο στην τάξη.

2.2. 2^η δραστηριότητα: Αφήγηση λαϊκού παραμυθιού (διάρκεια 15')

Μία από τις εμπνευσμένες αφηγείται ένα λαϊκό παραμύθι με κεντρικό θέμα την υπερεκμετάλλευση των αλιευμάτων από τους ανθρώπους, την απληστία τους και τη θέασή τους ότι οι πράξεις τους δε θα τιμωρηθούν, αλλά και την τιμωρία τους τελικά που εκπορεύεται από τις ίδιες τους τις πράξεις.

Το λαϊκό παραμύθι που έχει επιλεγεί είναι: «Το πνεύμα του ποταμού» από τη Βόρεια Αμερική, αλλά για διδασκαλία σε τάξη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όποιο παραμύθι με ίδια θεματολογία επιθυμεί. Η υπόθεση του παραμυθιού είναι η εξής: Σε ένα χωριό στη Βόρεια Αμερική ζουν οι αυτόχθονες τα πολύ παλιά χρόνια πολύ πριν τα χλωμά πρόσωπα έρθουν να τους διώξουν από τη γη τους. Στο χωριό αυτό ζουν όλοι οι κάτοικοι μονοιασμένοι και κάθε καλοκαίρι

ψαρεύουν όλοι και τα ψάρια που πιάνουν τους φτάνουν για όλη τη χρονιά. Υπάρχει όμως ένας κανόνας απαράβατος για όλους τους κατοίκους του χωριού. Κάθε οικογένεια μπορεί να ρίξει τα δίχτυά της μόνο μια φορά στο νερό, γιατί αυτή η μία και μοναδική φορά φτάνει για να βγάλουν όλη τη χρονιά. Έφτασαν και οι μέρες που τα νερά τους γέμιζαν ψάρια και όλοι ετοιμάζονταν να ψαρέψουν. Ο ήρωας της ιστορίας μας, λοιπόν, αφού έριξε τα δίχτυά του μία φορά στο νερό, γέμισε τα βαρέλια του και θα γύριζε με την οικογένειά του στο σπίτι τους, σα γύρισε και κοίταξε τα ψάρια να πηδάνε στο νερό έγινε άπληστος και τα ξανάριξε και δεύτερη φορά. Και εκείνη τη δεύτερη φορά τα δίχτυα του γέμισαν ψάρια. Αφού δανείστηκε βαρέλια από τους συγχωριανούς του και ήταν έτοιμος να γυρίσει σπίτι του, ξανακοίταξε τα γεμάτα ψάρια νερά και ξανάριξε και τρίτη φορά τα δίχτυά του στο νερό. Κείνη τη φορά, όμως, έβγαλε μόνο κλαδιά, πέτρες και λάσπες. Δε στενοχωρήθηκε, όμως, γιατί είχε ήδη ρίξει τα δίχτυά του περισσότερες φορές από τους συγχωριανούς του και είχε περισσότερα ψάρια για τον ίδιο και την οικογένειά του. Το βράδυ σαν έπεσε για ύπνο ήρθε το πνεύμα του νερού και του είπε ότι πάτησε τον όρκο του, γιατί έριξε τα δίχτυά του στο νερό περισσότερες από μία φορές και δε σεβάστηκε τη φύση και τους συγχωριανούς του. Αν το έκαναν όλοι αυτό δε θα έμεναν στο νερό ψάρια αρκετά για να γεννήσουν, ώστε να έχουν και του χρόνου να φάνε ψάρια. Ο ήρωας μας νόμιζε ότι έβλεπε κακό όνειρο, γύρισε πλευρό και ξανακοιμήθηκε. Το πρωί σαν ξύπνησε, όμως, βρήκε τα βαρέλια του άδεια και τα δίχτυα λερωμένα και σκισμένα τόσο άσχημα που δεν μπορούσε να τα ξαναφτιάξει για να πάει να ξαναψαρέψει. Τότε κατάλαβε ότι τιμωρήθηκε για την απληστία του. Οι συγχωριανοί του, αντί να τον τιμωρήσουν, του έδωσαν από τα δικά τους ψάρια για να έχει η οικογένειά του να περάσει τη χρονιά, αλλά και για να μπορέσει να ζήσει για να λείει σε όλους την ιστορία για το δικό του πάθημα, αλλά και για το χρέος όλων προς τη φύση.

Όταν ολοκληρωθεί η αφήγηση, γίνεται καταγισμός ιδεών/ιδεοθύελλα. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες λένε την πρώτη λέξη/φράση που τους έρχεται στο νου αφού ακούσουν το παραμύθι. Οι εμπυχωτρίες σημειώνουν τις λέξεις σε πίνακα ή ένα χαρτόνι. Οι λέξεις «αλιεία, υπεραλίευση, απληστία, πλεονεξία, τιμωρία» προκύπτουν και αναδεικνύεται το περιβαλλοντικό ζήτημα υποβάθμισης του θαλάσσιου οικοσυστήματος. Αφού διαβαστούν όλες οι λέξεις στην ολομέλεια, ακολουθεί συζήτηση πάνω στο παραμύθι.

2.3. 3^η δραστηριότητα: Προβολή βιντεοπαρουσίασης (διάρκεια 15')

Ακολουθως γίνεται προβολή βιντεοπαρουσίασης που ξεκινά με το σπουδαίο ρόλο του θαλάσσιου οικοσυστήματος στη ζωή του ανθρώπου από αρχαιοτάτων χρόνων σε διαφορετικές περιοχές της γης και σε ποικίλους πολιτισμούς, καθώς και τους τρόπους αλιείας διαφορετικών λαών και ιστορικών περιόδων και την εξέλιξή τους με την πάροδο των χρόνων. Η παρουσίαση διακόπτεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να γίνονται συγκρίσεις και να εντοπίζονται ομοιότητες/διαφορές ανάμεσα στους διάφορους λαούς και τους τρόπους αλιείας. Συζητώνται ήθη κι έθιμα, προλήψεις που συνδέονται με την αλιεία τόσο από διάφορα μέρη της Ελλάδας όσο και από άλλες χώρες. Όσο περνούν οι διαφάνειες τόσο φτάνουμε στις μεθόδους αλιείας της σημερινής εποχής, που κάποιες από αυτές είναι καταστροφικές όχι μόνο για τα αλιεύματα, αλλά και για τους φυτικούς οργανισμούς του θαλάσσιου οικοσυστήματος. Το 85% των αλιευμάτων έχει ήδη αλιευτεί, με τα υπερσύγχρονα καταστροφικά μέσα μαζικής αλιείας καταστρέφονται τα ποσειδώνια λιβάδια (ανώτερα φύκη που είναι υπεύθυνα για τη φωτοσύνθεση, παράγουν άφθονο οξυγόνο και ταυτόχρονα δεσμεύουν τεράστιες ποσότητες διοξειδίου του άνθρακα εμπλουτίζοντας έτσι το θαλάσσιο περιβάλλον), δεν αφήνουμε το γόνιο να γίνει γονιός, οπότε χάνονται είδη ψαριών, αλλά και θηλαστικών (Βασάλα & Φλογαίτη, 2005).

Σε αυτό το σημείο γίνεται συζήτηση τόσο για τη συλλογική ευθύνη (σε επίπεδο κρατών, σε επίπεδο ευρωπαϊκό, σε παγκόσμιο επίπεδο) όσο και για την ατομική ευθύνη ως καταναλωτές, ως αλιείς, ως ιχθυέμπορες, ως τουρίστες, ως πολίτες, δηλαδή, όχι, όμως, ως απλοί πολίτες, ως ενεργοί-παγκόσμιοι πολίτες. Η προβολή συνεχίζει με τις ενέργειες που λαμβάνουν τα κράτη, τόσο η Ελλάδα όσο και η ευρωπαϊκή ένωση μέσα από νόμους θεσμοθετημένους για την πάταξη του

φαινομένου της καταστροφικής αλιείας/υπεραλίευσης. Τέλος, κλείνει με ένα ερώτημα: «αν υπάρχουν λύσεις» και «αν υπάρχουν ποιες είναι». Ανοιχτά ερωτήματα που θα κληθούν οι εκπαιδευτικοί και στις τάξεις οι μαθητές να προτείνουν τις δικές τους λύσεις.

2.4. 4^η δραστηριότητα: Παιχνίδι καταστροφικής αλιείας (διάρκεια 10')

Οι εμπυχωτήριες δίνουν ένα αυτοσχέδιο καλάμι πάνω στο οποίο έχουν δέσει ένα μαγνήτη. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να γίνουν ψαράδες και να ψαρέψουν ψάρια διάφορων μεγεθών φτιαγμένα από χαρτόνι κανσόν, τα οποία είναι πιασμένα με ένα σιδερένιο συνδετήρα για να μπορεί να τα έλξει ο μαγνήτης. Στην πίσω μεριά των ψαριών υπάρχουν πόντοι. Τα μικρά ψάρια πιάνουν 0 (μηδέν) πόντους, τα λίγο πιο μεγάλα 2 πόντους και τα μεγάλα (αναπτυγμένα) ψάρια 5 πόντους. Η εμπυχωτήρια εξηγεί ότι παίζοντας αυτό το παιχνίδι στην τάξη, οι μαθητές/τριες φροντίζουν να πιάσουν τα μικρά ψάρια που είναι πολλά πιασμένα στο συνδετήρα (θεωρούν ότι όσο πιο πολλά ψάρια μαζέψουν με μία ψαριά τόσο πιο πολλούς βαθμούς θα συγκεντρώσουν) και όχι τα πιο μεγάλα, που όσο πιο μεγάλα είναι τόσο λιγότερα είναι πιασμένα σε κάθε συνδετήρα. Με έκπληξη αντιλαμβάνονται όταν τελειώνει το παιχνίδι ότι όσο πιο μικρά σε μέγεθος ήταν τα ψάρια τόσο λιγότερους ως μηδενικούς πόντους είχαν, όσο πιο μεγάλα τόσο πιο πολλούς. Μέσα από αυτό το παιχνίδι συνεχίζεται η συζήτηση που είχε ξεκινήσει στην προηγούμενη δραστηριότητα της βιντεοπαρουσίασης για την πρακτική να μην αφήνουν οι ψαράδες το γόνο να γίνει γονιός και ταυτόχρονα να συνειδητοποιήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες την ατομική τους ευθύνη τόσο ως ψαράδες όσο και ως καταναλωτές/τριες.

2.5. 5^η δραστηριότητα: Επιτραπέζιο παιχνίδι (διάρκεια 10')

Οι συμμετέχοντες/ουσες παίζουν ένα ομαδικό επιτραπέζιο παιχνίδι, που είναι χειροποίητη κατασκευή. Το παιχνίδι είναι κατασκευασμένο από χαρτόνι σε μορφή ψαριού. Τα πόνια είναι καπάκια από πλαστικά μπουκάλια σε διαφορετικό χρώμα. Τα πόνια παίρνουν τη θέση τους στην αφετηρία και παίζει πρώτος/η αυτός/ή που θα ρίξει τη μεγαλύτερη ζαριά στο ζάρι. Στην πορεία του παιχνιδιού σε διάφορα τετράγωνα υπάρχουν προτάσεις που αφορούν την καταστροφική μη επιλεκτική αλιεία και άλλες που αφορούν την επιλεκτική, αιωφόρο αλιεία. Όταν οι παίκτες/τριες «πέφτουν» πάνω σε τετράγωνο μη επιλεκτικής αλιείας τότε «τιμωρούνται» χάνοντας τη σειρά τους ή κάνοντας βήματα πίσω, όταν «πέφτουν» πάνω σε τετράγωνο επιλεκτικής αλιείας «επιβραβεύονται» και προχωρούν μπροστά σε τετράγωνα. Νικητής/τρια είναι όποιος/α φτάσει πρώτος/η στο τέρμα.

Σε αυτό το παιχνίδι συγκεντρώνονται οι σημαντικότερες μέθοδοι αλιείας τόσο οι μη επιλεκτικές, καταστροφικές όσο και οι επιλεκτικές, αιωφόροι μέθοδοι. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούν μέσω μιας παιγνιώδους διαδικασίας τις μεθόδους αλιείας και τις συνέπειές τους στη θαλάσσια ζωή που είχαν προαναφερθεί στην προβολή της βιντεοπαρουσίασης. Μια δραστηριότητα που οι μαθητές/τριες και χαίρονται όταν παίζεται στην τάξη και διασκεδάζουν μαθαίνοντας ταυτόχρονα. Επέκταση της δραστηριότητας αυτής είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατασκευάσουν οι ίδιοι/ες το επιτραπέζιο και να είναι οι προτάσεις που βρίσκονται στο επιτραπέζιο δικές τους, κατόπιν συνεννόησης στις ομάδες τους, και να το διακοσμήσουν και όπως επιθυμούν.

Συμπεράσματα

Η διαπραγμάτευση της υποβάθμισης του θαλάσσιου οικοσυστήματος μέσα από το εργαστήριο δίνεται με τέτοιο τρόπο που οι δραστηριότητες να μπορούν να υλοποιηθούν τόσο στις μικρές όσο και στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Είναι μια προσέγγιση που εισάγει στοχευμένα ενεργά στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Με αυτό τον τρόπο συνδέεται διαθεματικά/διεπιστημονικά με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου και μπορεί να διδαχθεί μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στις

Ε' και Στ' τάξεις εφόσον από τη σχολική χρονιά που διανύουμε 2016-2017 έχει καταργηθεί η Ευέλικτη ζώνη στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στις υπόλοιπες τάξεις είτε μπορεί να ενταχθεί στα γνωστικά αντικείμενα είτε να αξιοποιηθεί στην Ευέλικτη ζώνη.

Το εργαστήριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς στην ολότητά του ή να γίνει επιλογή των δραστηριοτήτων ανάλογα με τον τρόπο που επιθυμεί κάθε εκπαιδευτικός να διαπραγματευτεί το σοβαρό αυτό περιβαλλοντικό ζήτημα της υποβάθμισης του θαλάσσιου οικοσυστήματος. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν παίρνουν ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να δημιουργήσουν δικά τους σχέδια διδασκαλίας, διδακτικά σενάρια εμπλουτισμένα με στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού που να εξυπηρετούν το στόχο του κάθε φορά διδασκόμενου μαθήματος με ποικιλία στρατηγικών και τεχνικών ανάλογα με τον τρόπο που επιθυμεί ο/η εκπαιδευτικός να διαπραγματευτεί την προς τη διδασκαλία έννοια ή περιεχόμενο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2002). *Κίνητρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 8/5/2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/keys.html>
- Βασάλα, Π., & Φλογαίτη, Ευ. (2005). *Ο κόσμος της θάλασσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταντότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 8/5/2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/keys.html>
- Κανατσούλη, Μ. (2005). Οικολογία και Παιδική Λογοτεχνία. Στο: Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 535-549). Αθήνα: Gutenberg.
- Κούσουρης, Θ., & Παπαδογιαννάκη, Κ. (2005). *Περιβαλλοντικά παιχνίδια... στο Περιβάλλον, ... για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Μερακλής, Μ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εντός.
- Μερακλής, Μ. (2012). *Για το λαϊκό παραμύθι (Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους)*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μητσόπουλος, Γ. (1999). *Λεξικό παροιμιακού λόγου*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπλιώνης, Γ. (2009). *Στα μονοπάτια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέδρος
- Μουγιακάκος, Π., & Μώρου, Α. (2012). *Σχολικές & Πολιτιστικές εκδηλώσεις Α' - Στ' Δημοτικού βιβλίο Δασκάλου*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Σανταγκοστίνο, Π. (1997). *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι... και να επινοούμε άλλα εκατό*. Μτφρ. Ε. Γεωργιάδου. Αθήνα: Καστανιώτης. 2003.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και Εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (1990). *Νεοελληνικά λαϊκά αινίγματα. Μορφολογική και λειτουργική ανάλυση, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας*

Ξενόγλωσση

- Killick, St., & Boffey M. (2012). *Building Relationships through Storytelling*. Wales: The Fostering Network.
- UNESCO. (2013). *Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014*. Paris: UNESCO.

ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ, ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Χανιώτη Ελένη

ehanioti@hotmail.com

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ70, Επιστημονικός Συνεργάτης του Ινστιτούτου Επεξεργασίας
του Λόγου/Ερευνητικό Κέντρο Αθηνά

Περίληψη (εργαστήριο)

Η εκπαιδευτική εφαρμογή «Εύγλωττον» σχεδιάστηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου για να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό εργαλείο αξιολόγησης της ανάγνωσης και ως εξατομικευμένο μέσο αποκατάστασης των αναγνωστικών δυσκολιών. Στόχος του εργαστηρίου είναι η επίδειξη των λειτουργιών της πλατφόρμας: α) για την ανίχνευση δυσλεξικών στοιχείων σε παιδιά ηλικίας 9 -13 ετών μέσω τεχνολογίας αυτόματης αναγνώρισης φωνής και β) για την παραγωγή εξατομικευμένου προγράμματος βελτίωσης της ανάγνωσης. Ως παράδειγμα χρησιμοποιείται πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης. Το ερευνητικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του «Εύγλωττον» ήταν το προπειραματικό σχέδιο μοναδικής ομάδας με χρησιμοποίηση προελέγχου και μετελέγχου. Τα αποτελέσματα από την πειραματική εφαρμογή έδειξαν ότι οι μαθητές γενικώς βελτιώθηκαν στα αναγνωστικά κριτήρια που ασκήθηκε ο καθένας. Οι μαθητές κινητοποιήθηκαν θετικά και παρουσίασαν σταδιακή βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός κερδίζει χρόνο, οργανώνει καλύτερα τη δουλειά του και έχει σαφή εικόνα της αναγνωστικής επίδοσης του κάθε μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: Δυσλεξία, αξιολόγηση, σύστημα αναγνώριση φωνής, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), πρόγραμμα ανάγνωσης

1. Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του λόγου. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, στην άμεση ανάκληση λέξεων, στη μνήμη εργασίας, στην ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών και στην αυτόματη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας παρά το γεγονός ότι οι υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες του ατόμου δεν παρουσιάζουν πρόβλημα (DSM-V, 2013). Η συχνότητα εμφάνισής της ποικίλει από 3% έως 10 % και εξαρτάται από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνυσή της (Snowling, 2013).

Γενικά, μέχρι την τρίτη δημοτικού αναμένεται τα παιδιά να έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης ενώ από την τετάρτη δημοτικού κι έπειτα να διαβάζουν για την απόκτηση νέας γνώσης (Meisinger et al., 2010). Ωστόσο, ο δυσλεξικός αναγνώστης μπορεί να αντιμετωπίζει κάποια εμπόδια τα οποία εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: α) δυσκολίες οπτικής αναγνώρισης (όπως δυσκολίες αναγνώρισης λέξεων, γραμμάτων, αριθμών) και β) φωνολογικού και ορθογραφικού τύπου δυσκολίες (αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος)(Schiavo, Buson, 2014). Αυτού του είδους οι δυσκολίες διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο και συνεπώς οι μαθητές με Δυσλεξία έχουν διαφορετικές και πολύπλοκες ανάγκες, όπως αναφέρεται εκτενώς στη βιβλιογραφία (Björklund, 2011; Markou, 1998).

Εφόσον οι μαθητές με Δυσλεξία αποτελούν μία σημαντική μεταβλητή στη σύγχρονη τάξη, καθίσταται αναγκαία η ανεύρεση τρόπων διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται θετικά στην αντιμετώπισή της. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα αποτελέσματά της μετριάζονται όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης τα οποία περιλαμβάνουν

τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε συνδυασμό με υποστηρικτική συμβουλευτική του ατόμου (British Dyslexia Association, 2013, Leeds City Council, 2013).

Σε μία έρευνα των Torgesen et al. (2010), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές (και των δύο πειραματικών ομάδων) που συμμετείχαν σε παρεμβατικό πρόγραμμα βελτίωσης της ανάγνωσης με τη χρήση δύο διαφορετικών προγραμμάτων σε υπολογιστή επέδειξαν στο τέλος της Α΄ δημοτικού υψηλότερη επίδοση στη φωνολογική ενημερότητα, στην άμεση ανάκληση λέξεων, στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ακρίβεια λέξης, στην ορθογραφία και στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν είχαν χρησιμοποιήσει κάποιο πρόγραμμα σε υπολογιστή. Τα αποτελέσματα αυτού του μοντέλου παρέμβασης διήρκησαν ένα χρόνο αργότερα, μέχρι το τέλος της Β΄ δημοτικού. Παράλληλα, πολλές άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στοχεύει στο να βοηθήσει το μαθητή να ανταπεξέλθει τις αδυναμίες του στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις (Galuschka et al.; Biancarosa, Griffiths, 2012; Saine, 2010; Lewis, 1998). Όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν το μέσο (υπολογιστή) να στηριχθούν στις δυνατότητές τους και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους στην ανάγνωση και στη γραφή, αυξάνονται τα κίνητρα, τα ποσοστά της μαθησιακής κυριαρχίας είναι μεγαλύτερα και η επίδοση συνεπώς καλύτερη (Hannus-Gullmets, 2014; Martin, 1998).

Σε σχέση με την κινητοποίηση του μαθητή για αποτελεσματική ανάγνωση, έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση νοητικού χάρτη¹⁸ ενισχύει τις στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου (Biancarosa, Griffiths, 2012; Sung et al., 2008). Αυτού του είδους η *μεταγνωστική στρατηγική* βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση και στην κατανόηση πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος (Boulware-Gooden et al., 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, το προτεινόμενο σύστημα στοχεύει να ανιχνεύσει συγκεκριμένες αναγνωστικές δυσκολίες του χρήστη και να παρέχει πρόσβαση σε υλικό (κείμενα) προσαρμοσμένο στο αναγνωστικό προφίλ που θα έχει δημιουργηθεί από το σύστημα. Επιπρόσθετα, παρέχεται μία φιλική προς τη Δυσλεξία πλατφόρμα (ο συνδυασμός των εικόνων για τη δημιουργία κωδικού, αστέρια ως σύστημα ανταμοιβής για τον αριθμό των αναγνωσμένων κειμένων) με σκοπό την κινητοποίηση του χρήστη.

2. Το Εύγλωττον

2.1 Ως εργαλείο αξιολόγησης

Το «¹⁹Εύγλωττον» μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά στην αξιολόγηση της ανάγνωσης, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό πολύτιμη βοήθεια στον εντοπισμό πιθανών τύπων λαθών, χαρακτηριστικών στη Δυσλεξία. Το σύστημα εμφανίζει πρωτοτυπία σε σχέση με την αξιολόγηση των αναγνωστικών δυσκολιών καθώς, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο συγκεκριμένο πεδίο δεν προκύπτει προηγούμενη χρήση του συστήματος αναγνώρισης φωνής (Athanaselis et al., 2014). Παρόλο που δεν είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο, ωστόσο, συντελεί στον εντοπισμό συγκεκριμένων αναγνωστικών δυσκολιών. Περιέχει μεγάλη ποικιλία προτάσεων, κατηγοριοποιημένων από το σύστημα ως προς κάποιο τύπο λαθών και στο τέλος κάθε αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός από τη σελίδα του καθηγητή (<http://evglotton.ilsp.gr/admin/>) μπορεί να ξανακούσει τις ηχογραφήσεις του μαθητή, να δει την αριθμητική τους βαθμολογία και το συνολικό γράφημα της επίδοσης ως προς όλους τους τύπους λαθών συνολικά αλλά και τον κάθε τύπο χωριστά.

Ειδικότερα, το λειτουργικό σύστημα της εφαρμογής εστιάζει σε «δείκτες» δυσλεξίας (κατηγοριοποιημένους τύπους λαθών) για να αξιολογήσει αυτόματα την επίδοση του μαθητή σε λέξεις ευαίσθητες σε αυτούς τους δείκτες (Athanaselis et al., 2014). Η αξιολόγηση βασίζεται στη

¹⁸ Ο νοητικός χάρτης είναι ένα διάγραμμα το οποίο χρησιμοποιείται για να οργανώσει οπτικά την πληροφορία έτσι ώστε να είναι ευκολότερο να χρησιμοποιηθεί ή να ανακληθεί από τη μνήμη (British English Dictionary & Thesaurus, 2016).

¹⁹ Έργο συγχρηματοδοτούμενο από το Ε.Π. «Ψηφιακή Σύγκλιση» (ΟΠΣ 303630).

χρήση τεχνολογίας αιχμής αυτόματης αναγνώρισης φωνής. Η διαδικασία συνίσταται στην ηχογράφηση της φωνής του μαθητή, στην αποθήκευσή της και στην επεξεργασία της. Συνεπώς διαμορφώνεται για κάθε παιδί ένα προφίλ καθαρά προσωπικό και μοναδικό.

2.1.1. Κριτήρια αξιολόγησης

Οι ειδικοί που συνεργάστηκαν για τη δημιουργία του «Εύγλωττον» όρισαν κάποιους τύπους λαθών για την ελληνική γλώσσα τα οποία μπορούν να ανιχνευθούν στην πράξη χωρίς ασάφεια. Οι τύποι αυτοί είναι σύμφωνοι με τη βιβλιογραφική έρευνα (Αλεξάνδρου, 1995).

Οι τύποι λαθών που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθοι:

Ένα πολύ συχνό λάθος και «δεικτής» δυσλεξίας αποτελεί η σύγχυση γραμμάτων που έχουν παρόμοιο σχήμα. Στην περίπτωση αυτή το σύστημα είναι προγραμματισμένο να ανιχνεύει τους ακόλουθους τύπους λαθών: θ - δ, χ - γ, φ - β - ψ και ξ - ζ. Για παράδειγμα: η λέξη θέαμα μπορεί να διαβαστεί και ως δέαμα.

Λάθη σε πολυσύλλαβες λέξεις. Μια λέξη χαρακτηρίζεται ως πολυσύλλαβη αν έχει

τουλάχιστον τέσσερις συλλαβές. Για παράδειγμα, η λέξη «ποδήλατο» είναι πολυσύλλαβη.

Λάθη σε σύνθετες λέξεις. Ως σύνθετη λέξη χαρακτηρίζεται εκείνη που έχει σαν πρώτο συνθετικό ένα από τα ακόλουθα: κατά-, υπο-, προ-, δια-, απο-, περι-. Για παράδειγμα: υπο-δέχεται, περι-βάλλον (Μάρκου, 1998).

Λάθη σε πολύπλοκες λέξεις. Πολύπλοκες λέξεις είναι αυτές που έχουν μια πολύπλοκη συλλαβική δομή η οποία ορίζεται από μία ακολουθία συμφώνων Σ και φωνηέντων Φ. Για παράδειγμα, η λέξη «εργοστάσιο» παρίσταται ως ΦΣΣΦΣΣΦΣΦΦ και με κωδικοποίηση Φ1Σ2Φ1Σ2Φ1Σ1Φ2 ή ΦΣ2ΦΣ2ΦΣΦ2. Συνεπώς, μία λέξη χαρακτηρίζεται πολύπλοκη αν ένας αριθμός μεγαλύτερος από δύο εμφανίζεται στην κωδικοποιημένη παράσταση της και υπάρχουν τουλάχιστον δύο εμφανίσεις του δύο σε μία λέξη (ΙΕΛ, 2012).

Διαμόρφωση προφίλ ανάγνωσης

Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώνεται το προφίλ ανάγνωσης χρήστη με βάση 7 κριτήρια ως εξής:

- Ο χρήστης κάνει λάθη στα γράμματα θ ή δ
- Ο χρήστης κάνει λάθη στα γράμματα χ ή γ
- Ο χρήστης κάνει λάθη στα γράμματα φ ή β ή ψ
- Ο χρήστης κάνει λάθη στα γράμματα ξ ή ζ
- Ο χρήστης κάνει λάθη σε πολυσύλλαβες λέξεις
- Ο χρήστης κάνει λάθη σε σύνθετες λέξεις
- Ο χρήστης κάνει λάθη σε πολύπλοκες λέξεις

Τα όρια της βαθμολόγησης, είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε αυτόματα, κυμαίνονται από 0 έως 10. Βαθμολογία προς μικρότερα νούμερα σημαίνει χειροτέρευση ενώ προς μεγαλύτερα βελτίωση. Το 5 σημαίνει μία μέση κατάσταση και είναι ένα σημείο εκκίνησης για χρήστες που η επίδοση τους στην ανάγνωση δεν είναι αρχικά γνωστή (ΙΕΛ, 2012).

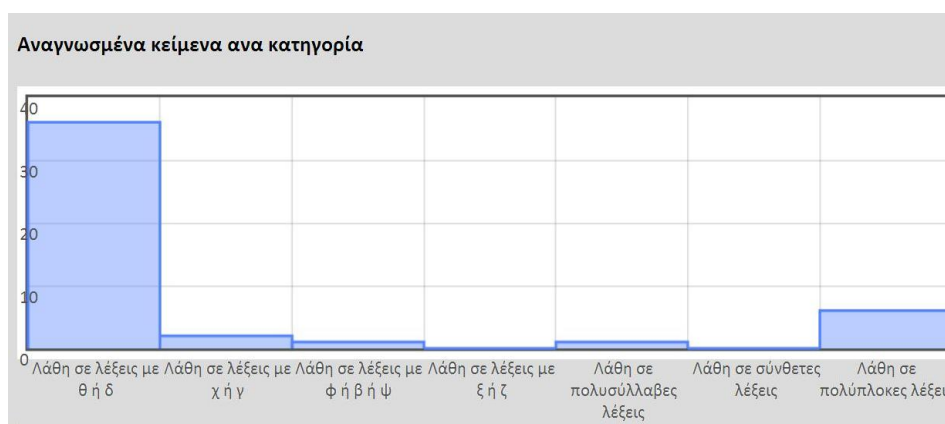
2.2. Ως εξατομικευμένο αναγνωστικό βοήθημα

Υπάρχει η άποψη ότι η ανάγνωση βελτιώνεται μέσα από την ανάγνωση, που σημαίνει μέσα από υλικό που έχει προσωπική σημασία και νόημα για το παιδί. Αυτό επομένως που χρειάζονται τα παιδιά με δυσλεξία είναι η στοχευμένη εξάσκηση σε κείμενα που αγγίζουν τα ενδιαφέροντά τους (Tzouveli et al., 2008) και θα τους επιτρέψουν να βελτιώσουν τις δεξιότητες φωνολογικής κατάτμησης, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στη μάθηση της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης (Korat, 2010; Gabrieli, 2009; Fleischer et al., 1979). Κατά τη φάση της πιλοτικής χρήσης του Εύγλωττον ασκήθηκαν αυτές οι δεξιότητες της γραφημικής – φωνημικής μετάφρασης, η οποία

επιτρέπει την ελαχιστοποίηση και βελτίωση των λαθών κυρίως στις μεγαλύτερες ηλικίες (Μαυρομάτη, 2004).

Ο πιο σημαντικός ρόλος του «Εύγλωττον» ως εξατομικευμένου αναγνωστικού βοηθήματος έγκειται στην ίδια τη φύση του εργαλείου. Ειδικότερα, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να διαβάσει κείμενα προσαρμοσμένα στις δυσκολίες του που είναι καταχωρημένες από το σύστημα στο προφίλ του. Για παράδειγμα, αν ο χρήστης δυσκολεύεται να αναγνώσει λέξεις που περιλαμβάνουν θ και δ, γράμματα οπτικής ομοιότητας, τότε το σύστημα προτείνει κείμενα στα οποία κυριαρχεί αυτό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (σχήμα 1).

Επιπλέον, η ηλεκτρονική μορφή των κειμένων έχει υποστηριχθεί ως ιδιαίτερα θετική για δυσλεξικούς μαθητές δεδομένου ότι τα κείμενα μπορούν να τροποποιηθούν όσον αφορά την παρουσίασή τους (είδος γραμματοσειράς, μέγεθος και χρώμα γραμμάτων, φόντο) (Zorzi et al., 2012) ή να εμπλουτιστούν κατά τρόπο που θα αυξήσει την αναγνωστική κατανόηση και θα προωθήσει τη μάθηση του περιεχομένου (Anderson et al., 2007, 1997). Πρόσφατα, οι Schneps et al. (2013) εξέτασαν 103 μαθητές λυκείου με δυσλεξία και βρήκαν ότι αρκετοί παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην αναγνωστική τους ταχύτητα και κατανόηση όταν τα κείμενα που τους δίνονταν είχαν ηλεκτρονική μορφή και μικρό μήκος σειράς. Η διαφορά ήταν πιο εμφανής στους μαθητές εκείνους που είχαν μεγαλύτερα προβλήματα αποκωδικοποίησης και περιορισμένο οπτικό λεξικό. Αυτό είναι σύμφωνο με ό, τι προηγουμένως είχαν αναφέρει οι Torgesen et al. (1988) σε έρευνα τους: την ενίσχυση δηλαδή του οπτικού λεξικού των μαθητών μέσω ηλεκτρονικού κειμένου. Μειώνοντας τον αριθμό των λέξεων ανά γραμμή, ο αναγνώστης βοηθιέται να «κρατήσει» πιο εύκολα στην ενεργό μνήμη ό, τι υπάρχει στο κείμενο. Η δυνατότητα της τροποποίησης των κειμένων ως προς την εμφάνισή τους παρέχεται στις ρυθμίσεις κειμένου της εφαρμογής (μεγαλύτερη ευκρίνεια με την αύξηση των περιθωρίων, του μεγέθους των γραμμάτων και την αλλαγή του είδους της γραμματοσειράς).



Σχήμα 1: Ανάγνωση κειμένων με βάση το 1^ο κριτήριο

3. Πιλοτική εφαρμογή

3.1. Μεθοδολογία

Το ερευνητικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του «Εύγλωττον» είναι το προπαρασκευαστικό σχέδιο μοναδικής ομάδας με χρησιμοποίηση προελέγχου και μετελέγχου. Το σχέδιο αυτό συνίσταται στη σύγκριση μιας ομάδας με τον εαυτό της και χρησιμοποιείται ευρύτατα στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα (Βάμβουκας, 2002). Η πιλοτική εφαρμογή επιλέχθηκε προκειμένου να ελεγχθεί το συγκεκριμένο εργαλείο ως προς τη λειτουργικότητά του και την αποδοχή του από τους μαθητές.

Δείγμα και διάρκεια της έρευνας

Η πιλοτική χρήση και προσαρμογή του «Εύγλωττον» εφαρμόστηκε σε 6 μαθητές του Τμήματος Ένταξης του 5^{ου} Δ.Σ. Κηφισιάς. Από τους μαθητές αυτούς, οι τέσσερις (4) ήταν κορίτσια και οι δύο (2) αγόρια. Όλοι οι μαθητές είχαν σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση. Η κατανομή των μαθητών ανά τάξη ήταν η ακόλουθη: ένας μαθητής από την Γ' τάξη, δύο από την Δ' τάξη και τρεις από την Ε' τάξη. Η χρήση της εφαρμογής έγινε εξατομικευμένα κατά τη διάρκεια του καθιερωμένου προγράμματος των παιδιών στο τμήμα ένταξης αλλά και επιπλέον σε ξεχωριστές ώρες (εντός του σχολικού ωραρίου), τρεις φορές την εβδομάδα κατά μέσο όρο.

Ερευνητικά Εργαλεία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση ήταν το σύστημα αναγνώρισης φωνής του Εύγλωττον. Κατά τη φάση της εξατομικευμένης παρέμβασης της ανάγνωσης έγινε χρήση των κειμένων της εφαρμογής. Παράλληλα, οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν να ²⁰επιλογίζονται στα σημεία που τους δυσκόλευαν και να τα καταγράφουν με τη βοήθεια ενός νοητικού χάρτη ο οποίος κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό. Η καταγραφή της φωνής στη φάση της αξιολόγησης και της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μικροφώνου συνδεδεμένου με τον υπολογιστή.

Ερευνητικά ερωτήματα

Οι μαθητές βελτίωσαν συνολικά την αναγνωστική τους ικανότητα με τη χρήση του «Εύγλωττον»;

Ο κάθε μαθητής βελτιώθηκε στο κριτήριο το οποίο ασκήθηκε;

Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων αντιμετωπίζουν άλλου είδους δυσκολίες στην ανάγνωση σε σχέση με τους μαθητές των μικρότερων τάξεων;

Οι μαθητές απέκτησαν κίνητρο για να βελτιώσουν την ανάγνωσή τους;

Η συμπλήρωση νοητικού χάρτη κατά τη φάση της αποκατάστασης βοήθησε στην καλύτερη χρήση του Εύγλωττον;

Διαδικασία

Στην αρχή το «Εύγλωττον» δόθηκε σε μαθητές που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης (με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες) και σε μερικούς άλλους που δε φοιτούσαν. Σκοπός ήταν να καταγραφούν οι πρώτες εντυπώσεις από τον πληθυσμό των παιδιών για τη συγκεκριμένη εφαρμογή και να ειπωθούν στην πράξη οι λειτουργίες της. Για ένα διάστημα περίπου 2,5 μηνών γίνονταν προσαρμογές (παιδαγωγικού χαρακτήρα, π.χ. βραβεία) στη λειτουργία της πλατφόρμας ως απόρροια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και της διαδικτυακής υπηρεσίας «Εύγλωττον». Αυτό το διάστημα ήταν απαραίτητο για την εξοικείωση με την εφαρμογή και για τις δύο πλευρές (παιδιών και εκπαιδευτικού). Μετά από αυτή τη δοκιμαστική περίοδο επιλέχθηκαν οι έξι μαθητές του δείγματός με βάση τις δυσκολίες τους στην ανάγνωση για συστηματική χρήση της εφαρμογής.

Αρχικά, οι μαθητές αξιολογήθηκαν μέσω του συστήματος αναγνώρισης φωνής σε δέκα προτάσεις από κάθε κριτήριο. Έπειτα, ακολούθησε η φάση της παρέμβασης. Οι μαθητές τρεις φορές την εβδομάδα συνδέονταν στη διαδικτυακή υπηρεσία «Εύγλωττον», διάβαζαν κείμενα που ανήκαν στην κατηγορία της προσωπικής τους δυσκολίας (π.χ. κείμενα με πολύπλοκες λέξεις, κριτήριο 7) και κατόπιν άκουγαν την ηχογράφηση της φωνής τους με σκοπό να εντοπίσουν τα λάθη που έκαναν. Στη συνέχεια συμπλήρωναν ένα νοητικό χάρτη όπου εκεί κατέγραφαν τα δύσκολα σημεία της ανάγνωσης του κειμένου. Παράλληλα, σε αυτή τη φάση οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα στο σπίτι τους και οι περισσότεροι (οι τέσσερις από τους έξι) άρχισαν να το εντάσσουν στη μελέτη τους. Για το σκοπό αυτό παρέλαβαν φύλλο οδηγιών χρήσης,

²⁰ Οι μαθητές εντόπιζαν τα σημεία που τους δυσκόλευαν και προσπαθούσαν να εξηγήσουν γιατί συνέβαινε αυτό.

μικρόφωνα για την ηχογράφηση της φωνής τους και αντίγραφα του νοητικού χάρτη. Από τη σελίδα του καθηγητή υπήρχε η δυνατότητα ενημέρωσης των κειμένων που αναγνώστηκαν και του προσδιορισμού της χρονικής στιγμής. Μετά από ένα τρίμηνο, οι μαθητές επαναξιολογήθηκαν με τον ίδιο τρόπο.

3.2. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσω των μετρήσεων που πραγματοποίησε το ίδιο το σύστημα στην αρχική και στην τελική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας. Οι μετρήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι αυτή τη στιγμή δεν είναι αρκετές για να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά μας. Παρόλα αυτά προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα:

²¹Οι μαθητές γενικώς βελτιώθηκαν στα κριτήρια που ασκήθηκε ο καθένας πλην ενός. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η μεταβολή της επίδοσης των μαθητών μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης. Το ποσοστό βελτίωσης των μαθητών σε 4 περιπτώσεις είναι πάνω από 50% και σε μία περίπτωση κοντά στο 50%.

Γενικά, όλοι οι μαθητές αλλά και ατομικά ο καθένας βελτιώθηκαν ανάλογα με τον προσωπικό τους δείκτη δυσκολίας. Στο διάγραμμα (σχήμα 2) φαίνεται ένα τέτοιο παράδειγμα. Η μαθήτρια αυτή αξιολογήθηκε σε προτάσεις με βάση το 1^ο κριτήριο (λάθη με θ ή δ) και έπειτα ακολούθησε πρόγραμμα που αφορούσε αυτή τη δυσκολία. Στις αρχικές τις μετρήσεις η επίδοσή της είναι κάτω του μέσου όρου (5). Φαίνεται ότι καθώς μεσολαβεί ένα διάστημα εξατομικευμένων παρεμβάσεων στο συγκεκριμένο φαινόμενο, η τάση της επίδοσής της είναι ανοδική.

Στους μαθητές των μεγάλων τάξεων (στη συγκεκριμένη περίπτωση μαθητές της Ε' δημοτικού) παρατηρείται ότι τα αναγνωστικά λάθη εντοπίζονται σε προτάσεις του 6^{ου} και 7^{ου} κριτηρίου. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα (σχήμα 3), αυτός ο μαθητής Ε' δημοτικού έχει μία μέση επίδοση ανάγνωσης ως προς όλους τους «δείκτες» δυσλεξίας εκτός από τον τελευταίο που δείχνει καθοδική τάση.

Αναφορικά με την ελκυστικότητα της συγκεκριμένης διαδικασίας, αυτή δεν μετρήθηκε μεν επίσημα (δόθηκε ένα απλό ερωτηματολόγιο στους μαθητές) αλλά σε follow up συζητήσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές βρήκαν ελκυστικό να δουλεύουν στον υπολογιστή προκειμένου να βελτιώσουν την ανάγνωσή τους. Αυτό που τους άρεσε περισσότερο ήταν η αξιολόγηση επειδή μέσω αυτής έπαιρναν άμεσα ανατροφοδότηση της επίδοσής τους (δηλαδή την επιβράβευση που παρείχε το σύστημα).

Από την παρατήρηση των νοητικών χαρτών (σχήμα 4) διαπιστώθηκαν δύο κατηγοριών λάθη στην ανάγνωση. Τα μεν πρώτα ήταν λάθη αποκωδικοποίησης σε γνωστές λέξεις των μαθητών –που υπήρχαν προφανώς στο οπτικό λεξικό τους αλλά δεν είχαν καταχωρηθεί σωστά ή ολοκληρωμένα. Τα υπόλοιπα ήταν λάθη αποκωδικοποίησης σε λέξεις άγνωστες μέχρι εκείνη τη στιγμή.

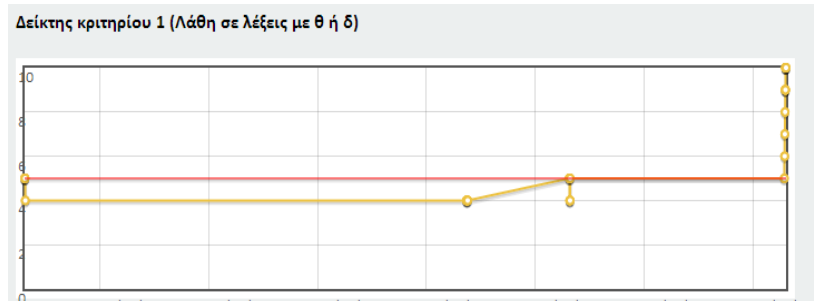
Πίνακας 1: Η μεταβολή της επίδοσης των μαθητών

Τελευταία αξιολόγηση μελών ομάδας											
Προβολή 10 ▾ εγγραφών		Αναζήτηση:									
Επίθετο	Όνομα	Κριτήριο 1	Κριτήριο 2	Κριτήριο 3	Κριτήριο 4	Κριτήριο 5	Κριτήριο 6	Κριτήριο 7	Μεταβολή	Επίδοση	Ημερομηνία
A	B	8	4	7	8	10	10	10	↑ 69.8 %	8.49	18-06-2014 10:35
Γ	Δ	5	8	7	5	5	8	10	↑ 45.2 %	7.26	16-06-2014 11:13
E	Z	0	8	2	4	1	8	5	↓ -14 %	4.3	16-06-2014 14:14
H	Θ	9	6	5	8	10	8	7	↑ 51.4 %	7.57	17-06-2014 12:20
I	K	9	9	5	10	9	5	10	↑ 63.8 %	8.19	18-06-2014 11:44
Λ	M	10	8	9	4	7	7	9	↑ 56.2 %	7.81	16-06-2014 9:36
Σύνολο 6 εγγραφών (1 ως 6)											

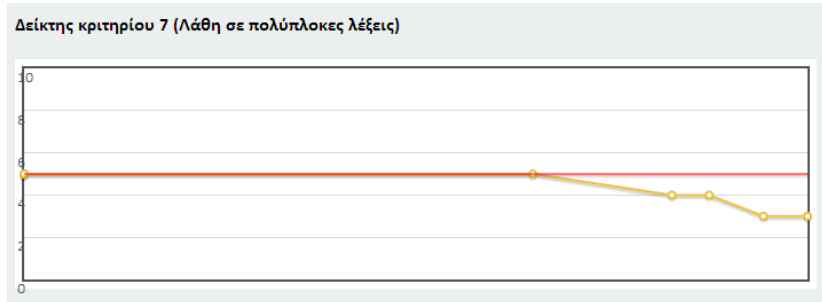
Αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου © 2014
Επικοινωνία: eval@iston-support@aeanthi.lisp.gr



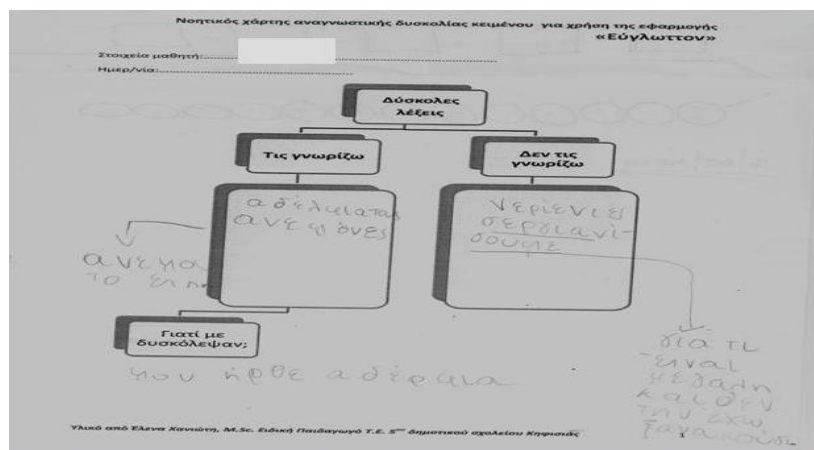
²¹ Τα ονόματα των μαθητών κωδικοποιήθηκαν με βάση την αλφαβητική σειρά προκειμένου να τηρηθεί η αρχή της προστασίας προσωπικών των δεδομένων των υποκειμένων.



Σχήμα 2: Η ανοδική πορεία προόδου μιας μαθήτριας Δ΄ τάξης



Σχήμα 3: Η επίδοση μαθητή Ε΄ τάξης στις πολύπλοκες λέξεις



Σχήμα 4: Ένα παράδειγμα νοητικού χάρτη

3.3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής υπόκεινται σε περιορισμό λόγω του μικρού αριθμού δείγματος των μαθητών. Η αξιολόγηση του τελικού μαθησιακού αποτελέσματος είναι ίσως η πιο σημαντική και η πιο πολύπλοκη. Αυτό όμως είναι δύσκολο να εκτιμηθεί αυτή τη στιγμή δεδομένου του μικρού διαστήματος πιλοτικής χρήσης αλλά και των προσαρμογών που πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια προκειμένου το «Εύγλωττον» να είναι πιο λειτουργικό και να καλύπτει περισσότερες ανάγκες των μαθητών. Βέβαια για το πειραματικό σχέδιο που επιλέχθηκε, η μικρή διάρκεια παρέμβασης εξαλείφει τη δράση των παρασιτικών μεταβλητών του χρόνου και της ωρίμανσης των υποκειμένων. Η γενική τάση όμως είναι θετική πλην ενός μαθητή. Η επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή δεν παρουσίασε κάποια βελτίωση πιθανώς γιατί είχε αρκετές απουσίες κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος στο σχολείο και γιατί δεν εφάρμοσε αντίστοιχα το πρόγραμμα στο σπίτι.

Ένας άλλος περιορισμός προέρχεται από το ίδιο το σύστημα και έχει σχέση με την αναγνώριση της φωνής. Αν και το «Εύγλωττον» παρουσιάζει πρωτοτυπία στον τομέα αυτό, όπως

διαπιστώθηκε από σχετική έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου δεν προκύπτει άλλη αξιοποίηση του συστήματος αναγνώρισης φωνής, ωστόσο, η απόδοση όλων των συστημάτων αναγνώρισης φωνής είναι ένα στατιστικό μέγεθος. Καθώς βέβαια η τεχνολογία προοδεύει, τα συστήματα αναγνώρισης φωνής γίνονται ολοένα και πιο αξιόπιστα το οποίο συνεπάγεται μεγαλύτερη αξιοπιστία από το σύστημα στον τομέα αυτό.

Τα αποτελέσματα των τριών μαθητών της Ε΄ δημοτικού είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Όπως διαπιστώνεται οι μαθητές με δυσλεξία των μεγάλων τάξεων έχουν επιλύσει τις περισσότερες φορές ζητήματα φωνημικής και οπτικής σύγχυσης και δυσκολεύονται περισσότερο στην αποκωδικοποίηση εκτενών προτάσεων με πολύπλοκες λέξεις (Αλεξάνδρου, 1995; Μάρκου, 1998).

Η βασική ιδέα της διδακτικής παρέμβασης που ακολουθήθηκε ήταν η επαφή με τον υπολογιστή να κινητοποιήσει τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ιδέα αυτή επαληθεύτηκε. Αυτό σημαίνει ότι τα λογισμικά πρέπει να είναι ελκυστικά στο μαθητή για να τα χρησιμοποιήσει και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα εντάσσει με τέτοιο τρόπο στη διδασκαλία του ώστε να δημιουργεί κίνητρα μάθησης (Lundberg, 1995). Αυτό το πλεονέκτημα το δίνουν οι υπολογιστές. Από μόνοι τους αποτελούν κίνητρο για τους μαθητές.

Η διαδικασία ανεύρεσης των λαθών, επιλογισμού αυτών με τη συμπλήρωση νοητικού χάρτη και άμεσης διδασκαλίας στρατηγικών αποκωδικοποίησης αποτέλεσαν τους τρεις βασικούς άξονες προσέγγισης του «Εύγλωττον» οι οποίοι είναι σύμφωνοι με τη βιβλιογραφία (NICHHD, 2000). Αλλά η ανάγνωση των κειμένων δεν θα είχε την ίδια αξία, αν δε συνοδευόταν από ανάλογη εκπαίδευση του μαθητή σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο σκέψης.

3.3. Προτάσεις

Μελλοντικά, σε μία δεύτερη έκδοση της εφαρμογής «Εύγλωττον», προτείνεται ο εμπλουτισμός του ηλεκτρονικού κειμένου με λειτουργίες όπως ο συνθετικός λόγος, οι παραπομπές με προσδιορισμούς των δύσκολων λέξεων και η σύνδεση με χρήσιμες πηγές (σημειωματάριο, φτιάξιμο νοητικού χάρτη μέσω kidspiration). Επιπλέον, στις ρυθμίσεις κειμένου θα ήταν καλό να ορίζεται από τον ειδικό ο αριθμός των λέξεων ανά σειρά κειμένου, αφού έρευνες (Schneeps et al., 2013) έχουν δείξει ότι ο μικρός αριθμός λέξεων ανά σειρά κειμένου διευκολύνει την αποκωδικοποίηση και την καλύτερη κατανόηση. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση, κρίνεται σκόπιμο να διευρυνθεί περιλαμβάνοντας, εκτός από προτάσεις, και κείμενα που περιέχουν λέξεις ευαίσθητες στους «δείκτες δυσλεξίας».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξάνδρου, Κ. (1995). *Μαθησιακές Δυσκολίες*, Αθήνα: Εκδόσεις Δανάη.

Βάμβουκας, Μ.(1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Εκδόσεις: Γρηγόρη

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου/Ε.Κ. «Αθηνά» , (2012). *Τίτλος παραδοτέου (ΠΙ.2): «Συλλογή κειμένων και μοντέλων δυσλεξίας»*, Έκδοση 1.0. Αθήνα.

Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου/Ε.Κ. «Αθηνά» , (2014). *«Εύγλωττον», εγχειρίδιο χρήσης*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2014 από http://www.xanthi.ilsp.gr/evglotton/help/eyglotton_user_manual.pdf

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΙΤΥ), (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης*, 2 (α), κλάδος: Π.Ε.70, Πάτρα.

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΙΤΥ), (2011). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης*, 1 (Γενικό Μέρος), κλάδος:Π.Ε.70, Πάτρα.

Μάρκου, Σ. Ν. (1998). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*, (σ.15-44), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*, (σ. 66-97, 179-84), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ξενογλώσση

- Anderson –Inman, L., & Horney, Mark A. (1997). Electronic books for secondary students. *Journal of adolescent & adult literac*, 40, 486-491.
- Anderson –Inman, L., & Horney, Mark A. (2007). Supported e-text: assistive technology through text transformations. *Reading Research Quarterly*, 42 (1), 153-160.
- Athanaselis, T., Bakamidis, S., Dologlou, I., Argyriou, E. N., & Symvonis, A. (2014). Making assistive reading tools user friendly: a new platform for Greek dyslexic students empowered by automatic speech recognition. *Multimedia tools and applications*, 68(3), 681-699.
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160.
- Björklund, M. (2011). Dyslexic students: success factors for support in a learning environment. *The Journal of Academic Librarianship*, 37(5), 423-429.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- British Dyslexia Association,(2013). Dyslexia Friendly Schools Pack.Technology Supplement.<http://www.bdadyslexia.org.uk/files/Technology-for-Literacy-2013.pdf>. Accessed 17 February 2014.
- British English Dictionary & Thesaurus –Cambridge Dictionaries online (2016). *Mind Map definition* .<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mindmap>. Retrieved 2016-01-23.comes from two instructional approaches.*Annals of dyslexia*, 60(1), 40-56.
- DSM-5(2013). APA DSM-5 development. Available from: <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf> (last accessed 27 January 2016)
- Fleischer, Jenkins, & Pany (1979).Effects on poor reader’s comprehension of training in rapid decoding.*Reading Research Quarterly*, 15, 30-48.
- Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280-283.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PloS one*, 9(2), e89900.
- Hannus-Gullmets, B. (2014).Writing on a computer with auditory feed-back from synthetic speech synthesis as training for children with reading and writing difficulties. *Responsible Research*, 45.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55(1), 24-31.
- Leeds City Council, (2013). *Complex needs service, dyslexia guidelines*. <http://www.leeds.gov.uk/docs/Dyslexia%20Guidelines%20April%202013.pdf>. Accessed 17 February 2014.
- Lewis, R. B. (1998). Assistive technology and reading disabilities: Today’s realities and tomorrow’s promises. *Journal of learning disabilities*, 31(1), 16-26.
- Lundberg, I. (1995). The computer as a tool of remediation in the education of students with reading disabilities: A theory based approach. *Learning disabilities Quarterly*, 18 (2), 89-99.
- Martin, C. (1998). Supporting special needs with software. *Teach Magazine*, 6, 1-6.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1-17.

- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. Accessed 20 February 2014.
- Saine, N. L. (2010). On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted reading intervention for at-risk children. *Jyvässkylä studies in education, psychology and social research* 400.
- Schiavo, G., & Buson, V. (2014). Interactive e-Books to Support Reading Skills in Dyslexia. In *at IBOOC2014-2nd Workshop on Interactive eBook for Children at IDC*.
- Schneps, M.H., Thomson, J.M., Chen, C., Sonnert, G. & Pomplum, M. (2013). Readers are more effective than paper for some with dyslexia. *Plos one*, 8 (9), 1-9.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs: JORSEN*, 13(1), 7–14. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Huang, J. S. (2008). Improving children’s reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1552-1571.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J., & Lindamood, P. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of dyslexia*, 60(1), 40-56.
- Torgesen, J. K., Waters, M., Cohen, A. & Torgesen, J.,L. (1988). Improving Sight-Word Recognition Skills in LD Children: An Evaluation of Three Computer Program Variations. *Learning Disability Quarterly*, 11 (2), 125-132.
- Tzouveli, P., Schmidt, A., Schneider, M., Symvonis, A., & Kollias, S. (2008, July). Adaptive reading assistance for the inclusion of students with dyslexia: The AGENT-DYSL approach. In *Advanced Learning Technologies, 2008. ICAIT'08. Eighth IEEE International Conference on* (pp. 167-171). IEEE.
- Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., & Ziegler, J. C. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(28), 11455-11459.

Ευχαριστίες

Από το σημείο αυτό να ευχαριστήσω θερμά τους ερευνητές του ΙΕΛ, κ. Δολόγλου Ι., κ. Μπακαμίδα Σ. και κ. Σιδηρόπουλο Ν. (ΙΕΛ, Παράρτημα Ξάνθης) για την αμέριστη υποστήριξη και γόνιμη συνεργασία.

Παράρτημα

Φυλλάδιο με πληροφορίες για το σύστημα που δόθηκε στο εργαστήριο



3^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση,
Κοινωνία και Πολιτική Πορεία

<http://evglotton.ilsp.gr/>



Δυσλεξία



Το «Εύγλωττον»

είναι μία διαδικτυακή υπηρεσία για παιδιά ηλικίας 8,5-13,5 ετών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου Ε.Κ. «Αθηνών» στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Ψηφιακή Σύγκλιση.


Στόχος της υπηρεσίας είναι:

- η αξιολόγηση της ανάγνωσης του μαθητή σε σχέση με συγκεκριμένους δείκτες, χαρακτηριστικούς στη Δυσλεξία και
- η βελτίωση της ανάγνωσής του με την παροχή κειμένων προσαρμοσμένων στο επίπεδο της τάξης του και της δυσκολίας του.

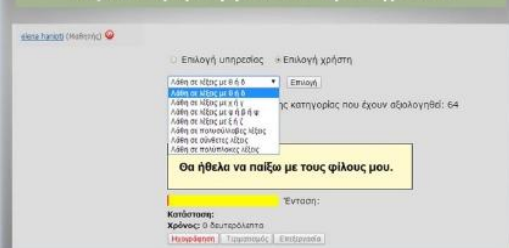
Σελίδα μαθητή:
<http://evglotton.ilsp.gr/>

Σελίδα επιβλέποντα:
<http://evglotton.ilsp.gr/admin/>
Εκπαιδευτική υποστήριξη:
Έλενα Χανιώτη, M.Sc., Εκπ/κός, Ειδ.Παιδαγωγός,
ehanioti@hotmail.com
Τεχνική υποστήριξη:
evglotton-support@xanthi.ilsp.gr

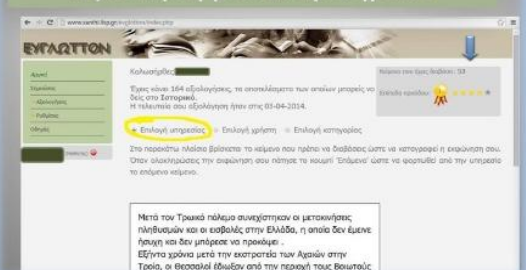
Η αρχική σελίδα



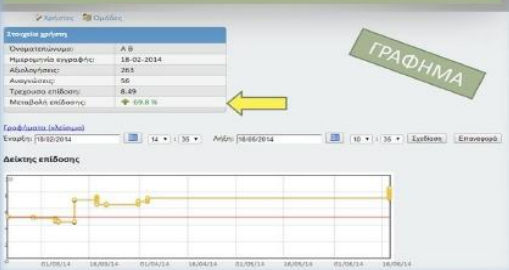
Αξιολόγηση βάσει κριτηρίων



Εξάσκηση βάσει κριτηρίων



Στοιχεία εξελικτικής πορείας μαθητή



ΓΡΑΦΗΜΑ



**ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ
ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ**

Sarli Fani P.....	478	Εξάρχου Σοφία	287
Sarli Ioanna P.	478	Θαλασσινός Νικόλαος.....	279
Αθανασέκου Μαρία	359	Θαλασσινός Νικόλαος.....	332
Αλεξίου Βασιλική.....	303	Θεοφανέλλης Τιμολέων	442
Αναματερού Σοφία.....	147	Ιορδανίδου Φωτεινή	497
Αναστασάκη Αναστασία.....	21	Καμπέρης Νίκος	106
Αναστασάκη Μ. Μαρία.....	524	Καπετανάκη Σοφία.....	262
Αναστασόπουλος Ιωάννης	125	Καπετάνιου Ελένη	413
Ανδρέου Αφροδίτη.....	569	Καραγεωργίου Ελένη	442
Ανδριανού Ευτυχία	418	Καρανικόλας Βασίλειος.....	169
Ανδρουλάκης Εμμανουήλ	183	Καρούντζου Γεωργία.....	114
Αντωνάκη Ευαγγελία.....	321	Καρούντζου Γεωργία.....	313
Αραμπατζή Αικατερίνη	489	Κατσαρού Βασιλική.....	554
Αργυριάδης Αλέξανδρος	359	Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σπυριδούλα	39
Αυγητίδου Σοφία.....	303	Κεφαλογιάννη Ζαχαρένια	413
Αυγουστάκη Φ. Γεωργία	524	Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος	176
Βασιλάκη Ασπασία.....	254	Κώτσης Κωνσταντίνος	160
Βερέβη Άλκηστις	106	Λάμπρου Χρυσάφια	577
Βογιατζή Ειρήνη	554	Λουκόπουλος Αριστείδης.....	449
Γερούκη Μαργαρίτα.....	98	Λουκόπουλος Αριστείδης.....	464
Γεωργόπουλος Ιωάννης	31	Μάιπας Γ. Σωτήριος	295
Γκανέτσου Χαρά	125	Μάνου Αγγελική.....	183
Γκάτσα Τατιανή	31	Μανωλάκος Η. Προκόπης	367
Γκάτσα Τατιανή	152	Μαργαρίτης Κωνσταντίνος	131
Γκούνη Βασιλική.....	359	Μαρκογιαννάκη Σοφία.....	270
Γκρίμπα Μ. Ελευθερία	396	Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος.....	39
Δάβουλου Μαρία	545	Ματζάνος Δημήτρης.....	70
Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα.....	160	Μαυροειδή Νικολέττα	538

Μηλιωρίτσας Ευάγγελος.....	49	Σπανάκη Άννα	262
Μηλιωρίτσας Θωμάς.....	49	Σπυρόπουλος Δημήτριος.....	139
Μιχαηλίδη Αφροδίτη	562	Σταυριανάκη Ευαγγελία.....	382
Μπελαδάκης Εμμανουήλ.....	192	Σταυριανάκη Μαργαρίτα	382
Μπερσίμης Φραγκίσκος.....	106	Στυλιανού Σ. Ανδρέας.....	77
Νικολοπούλου Ευαγγελία	303	Σφενδουράκης Ιωάννης	279
Παπαβασιλείου Βασίλης.....	70	Ταλιούρης Ευάγγελος	343
Παπαδάκη Αντωνία.....	531	Ταλιούρης Ευάγγελος	387
Παπαδημητρίου Ειρήνη	471	Τράκα Παναγιώτα	226
Παπαδόγιαννης Ηλίας.....	114	Τσακίρης Ιωάννης	246
Παπαδόγιαννης Ηλίας.....	313	Τσιάλος Στέφανος,	152
Παπαδοπούλου Γεωργία.....	507	Τσιαμπάση Φανή	21
Παπαδοπούλου Ειρήνη	457	Τσούνη Βασιλική	125
Παπαθανασάκη Κατερίνα,	332	Υφαντή Σοφία.....	418
Παπαντωνίου Βασιλική.....	200	Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.....	279
Παπαπέτρου Σάββας.....	237	Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.....	332
Παπασπυρόπουλος Δημήτριος	212	Φώκου Ιωάννα	577
Παπαστεφανάκη Λυδία.....	569	Χάλαρη Μαρία	428
Παπιδάκη Σοφία.....	538	Χανιώτη Ελένη.....	583
Πασιόπουλος Γεώργιος	374	Χαραλαμπίκη Φωφώ	89
Πλιώτα Μαρία.....	114	Χασιώτης Κωνσταντίνος.....	515
Πλιώτα Μαρία.....	313	Χολέβα Μαρία- Κωνσταντίνα.....	160
Ρηγάκη Αικατερίνη	321	Χουρδάκης Ν. Μαρίνος.....	350
Ροδοσθένους Νίκος.....	62		
Ρουμπής Νίκος	221		
Σιδερέ Μαρία.....	442		
Σιφναίος Χρήστος.....	538		
Σκλείδα Σοφία	435		



ISBN: 978-618-83501-2-0