



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045
Website: www.iake.gr iake.weebly.com email: iakekriti@gmail.com

IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



9^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ



ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Διαμορφώνοντας ενεργούς
πολίτες στην εποχή της
τεχνητής νοημοσύνης



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Α'

Επιμέλεια έκδοσης: Κώστας Α. Λάβδας • Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης • Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη • Ευγενία Ε. Ψαλτάκη



26-28 Μαΐου 2023
Πολιτιστικό Συνεδριακό
Κέντρο
Ηρακλείου Κρήτης



ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΧΟΡΗΓΟΙ



ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ:





I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

9ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

**ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ:
Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες
στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α΄**

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας

Ελένη Π. Μαράκη

Εμμανουήλ. Μπελαδάκης

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2023



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



IAKE «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



iakekriti@gmail.com

Συνδιοργάνωση Περιφέρεια Κρήτης

Η δημοσίευση των επιστημονικών εργασιών στα Πρακτικά του Συνεδρίου πραγματοποιείται με τις προϋποθέσεις της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης της αρχικής περίληψης, της παρουσίασης της εργασίας στο Συνέδριο, της επιτυχούς ανώνυμης κρίσης του πλήρους κειμένου και της προσαρμογής της τελικής εργασίας στις τυχόν υποδείξεις της Επιτροπής Κριτών.

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

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

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας, Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Ζαφειρούλα Ι. Μαρινάκη, Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη

Τυποτεχνική επιμέλεια:

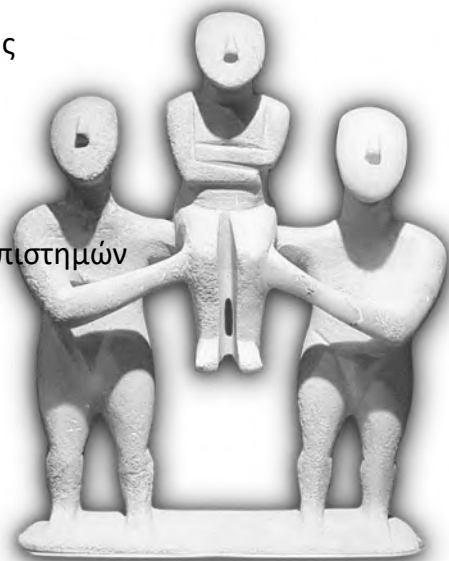
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Copyright © 2023

Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:

Γραφικές Τέχνες EMM. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε
Κομνηνών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης
Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr

ISBN (Α τόμος): 978-618-5506-16-2



Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μαράκη Ελένη του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

Ζαφειρούλα Μαρινάκη του Ιωάννη

Ταμίας:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:

Μαρκάκη Ειρήνη του Γεωργίου

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης και
Επικοινωνίας:

Τζωρτζάκης Ιωάννης του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:

Ψαλτάκη Ευγενία του Ευαγγέλου

Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Γιαμαλάκης Γρηγόρης του Εμμανουήλ

Αντιπρόεδρος:

Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη του Χαραλάμπους

Γραμματέας:

Σκουλά Ειρήνη του Νικολάου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Α ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου	14
Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου	15
Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου	18
Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας.....	19
ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ.....	20
Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης.....	21
Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής.....	22
ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ	24
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	25
Στεφανίδης Κωνσταντίνος.....	25
ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ «ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ»	26
Κοτρώγιαννος Δημήτριος.....	26
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ	27
Δρακάκη Μαρία.....	27
ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	27
Παπαδάκης Νίκος.....	27
ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΑ	28
ΠΡΩΤΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ INTERNATIONAL SYMPOSIUM ERASMUS+ KA220-SCH - COOPERATION PARTNERSHIPS IN SCHOOL EDUCATION	29
BE GREEN	29
Pichard Philippe,.....	29
Duloung Corinne,	29
INTERNATIONAL MOBILITIES UNDER ERASMUS+: THE CASE OF BE GREEN TURKEY MOBILITY	29
Tunc Mustafa,.....	29
APULIA, A STUNNING REGION	29
Bellocchio Maria Maddalena,.....	29
Stragapede Carmela,	29
STEAM IN BULGARIAN SCHOOLS	29
Mr Stamatov Diyan.....	29
Mrs Mincheva Petya.....	29
Mrs Krasteva Diana	29
BE GREEN IN HERAKLION BY IAKE “PROMOTION OF ECOSYSTEM SERVICES AND SUSTAINABLE AGRICULTURE IN CITIES AND PERIURBAN NATURAL AREAS IN DIFFERENT EUROPEAN COUNTRIES”.	30
Maraki Eleni,	30
Marinaki Zafeiroula,	30
Psaltaki Evgenia,	30

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ICELAND	30
Valtýsdóttir Helena,.....	30
EDUCATE NATURALLY	30
Krzyzanowska Anna.....	30
SENSORY INTEGRATION IN OUTDOOR EDUCATION	30
Wahlström Anna Sofia,	30
INCLUSION THROUGH SENSORY INTEGRATION AS A DEMOCRATIC PRACTICE	30
Fabien Maria,.....	30
Lewis Erika,.....	30
ENVIRONMENTAL EDUCATION	31
Seukwa Louis Henri,	31
REINFORCING AND SUPPORTING ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT ISSUES IN EDUCATION IN CYPRUS	31
Papoulas Andreas,.....	31
Diakou Maria.....	31
ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ THEORY, EMPIRICISM AND METHODOLOGICAL PLURALISM	31
GLOBAL COMPETENCE, FUTURE LITERACY AND PROFESSIONALISM IN THE GLOBAL MIGRATION SOCIETY (GLOKFUL)	31
<i>Prof. Dr. Wassilios Baros, University of Salzburg</i>	31
<i>Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek, University of Bamberg</i>	31
<i>Prof. Dr. Sabine Coelsch-Foisner, University of Salzburg.....</i>	31
<i>Prof. Dr. Miriam Marleen Gebauer, University of Bamberg</i>	31
<i>Prof. DDr. Ulrike Greiner, University of Salzburg</i>	31
<i>Prof. Dr. Solvejg Jobst, Western Norway University of Applied Sciences</i>	31
<i>Prof. Dr. Beate Küpper, University of Applied Sciences Niederrhein</i>	31
<i>Prof. Dr. Joachim Schroeder, University of Hamburg</i>	31
<i>Prof. Dr. Louis Henri Seukwa, University of Applied Sciences Hamburg.....</i>	31
<i>Prof. Dr. Andreas Zick, University of Bielefeld.....</i>	31
ΤΡΙΤΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ OPEN FLOOR ROUND TABLE: CHANCES AND CHALLENGES OF POLITICAL PARTICIPATION IN TIMES OF CRISES	32
ΑΝΟΙΧΤΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΠΙΚΑΙΡΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ	32
<i>Prof. Dr. Andreas Zick, University of Bielefeld</i>	32
<i>Prof. Dr. Wassilios Baros, University of Salzburg</i>	32
<i>Prof. Dr. Beate Küpper, University of Applied Sciences Niederrhein</i>	32
<i>Prof. Dr. Louis Henri Seukwa, University of Applied Sciences Hamburg.....</i>	32
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.....	33
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	34
THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO HUMAN RIGHTS AND DEMOCRACY	34
Efthymiopoulos Andreas	34
CITIZEN INVOLVEMENT IN HERITAGE POLICIES AND LOCAL CULTURAL AGENDAS: A CASE STUDY FROM JALISCO, MEXICO	41
Paraskevi Kouvatsou	41
María del Mar Martín Macías.....	41
Emmanuel Márquez Lorenzo.....	41
PROJECT REPORT: THIRD MISSION, DIGITAL HUMANITIES AND THE SOCIO-CULTURAL IMPACT OF LIAISING ARTISTIC PRACTICE, RESEARCH AND EDUCATION	46
Coelsch-Foisner Sabine	46

CITIZENSHIP THROUGH FREIRE'S PEDAGOGICAL AND SOCIOLOGICAL LENS	54
Galata Paraskevi-Viviane	54
Marinaki Zafeiroula	54
Peteinaki Maria	54
ERASMUS+ PROJECTS FOR EMPOWERING TEACHER LEADERS IN GREEK SCHOOLS.	61
Chasioti Vasiliki	61
Bouta Hara	61
AN INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PROGRAM FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE LITERACY	67
Sipitanos Konstantinos	67
Galanaki Maria-Anna	67
Katsarou Eleni	67
EXPLORING SECOND CHANCE ADULT LEARNERS PERCEPTIONS OF THE FOREST THROUGH DRAWINGS	74
Papanikolaou Anastasios	74
LITERATURE SHORT REVIEW IN IMMERSIVE SYSTEMS IOT IN EDUCATION	80
Andreadou Evaggelia.....	80
ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAM: "I LEARN, I DISCUSS ABOUT THE ENVIRONMENT OF MY CITY"	86
Papanikolaou Anastasios	86
Georgiadis Giorgos.....	86
THE 3 TS OF TEACHER EVALUATION: TIME, TRUST, AND TRAINING	91
Chasioti Vasiliki	91
EDUCATE. NATURALLY!	98
Krzyzanowska Anna.....	98
NATURE IS MY CULTURE	104
Krzyzanowska Anna.....	104
A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΖΩΗ	119
Η ΕΜΦΥΛΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΟΡΘΟΔΟΞΟ ΜΙΛΛΕΤ ΤΗΣ ΑΡΤΑΚΗΣ ΜΕ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΙΗΓΗΜΑ ΤΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ “ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑΙ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΣΣΗΣ” (1891).	119
Κώστας Πίκουλος.....	119
A02. ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ.....	126
ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΣΩΚΟΜΜΑΤΙΚΕΣ ΕΚΛΟΓΕΣ ΤΟΥ ΠΑΣΟΚ-ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	126
Ανδρονίδης Σίμος	126
ΣΤΟΝ ΚΟΡΝΗΛΙΟ Ο ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗ ΚΑΣΤΟΡΙΑΔΗ	133
Οικονόμου Αναστασία	133
A03. ΨΗΦΙΑΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	141
ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	141
Νάσιος Γεώργιος	141
A04. ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ	150
ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ	150
Παπαδόπουλος Παναγιώτης	150
ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	157
Μαυρίδης Φίλιππος	157

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	164
Γεωργιάδου Κερατσώ.....	164
A05. ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΥΤΑΡΧΙΚΑ ΚΑΘΕΣΤΩΤΑ.....	172
ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ. ΠΑΡΑΔΟΞΟ ΤΟΥ ΖΗΝ Ή ΔΥΣΟΙΩΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣ;	172
Κρητικού Γ. Μαρία.....	172
A06. ΜΕΛΕΤΕΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΥ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ.....	180
Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΒΙΩΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1990-2023	180
Παντελέου Μαρία.....	180
A07. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ.....	188
«ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ»: Ο ΜΕΤ' ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ	188
Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα.....	188
Σκιαθίτη Αικατερίνα.....	188
A09. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΒΙΟ.....	197
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΛΟΥΔΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΦΟΒΙΑ. Ο ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΥΝΩΜΟΣΙΑΣ	197
Τζώτζης Βασίλειος.....	197
Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΤΟΥ ΟΗΕ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	205
Καββαδία Αργυρώ.....	205
Τσολακίδου Σαββατού.....	205
Μάρα Μπέκα.....	215
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΚΟΠΗΣΕΩΝ	221
Καρυπίδου Χριστίνα.....	221
Βέγλης Ανδρέας.....	221
DIGITAL MARKETING & SOCIAL MEDIA	230
Μπελαδάκη Δέσποινα.....	230
Μαντά Αικατερίνη.....	230
A11. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	237
ΟΜΑΔΕΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	237
Δούκη Σταματίνα.....	237
Δούκη Νίκη Χριστίνα.....	237
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΟ "ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΟ" ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΩΡΟ.	245
ΡΟΛΟΙ ΑΛΛΗΛΟΣΥΜΠΛΗΡΟΥΜΕΝΟΙ Η ΑΛΛΗΛΟΑΠΟΚΛΕΙΟΜΕΝΟΙ;	245
Κεχαγιά Πέρσα.....	245
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ: ΜΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΑ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΑ ΕΦΗΒΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ	250
Ανδρεάδου Δέσποινα.....	250
Χατζηφωτίου Σεβαστή.....	250
ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕ ΟΜΟΦΥΛΑ ΖΕΥΓΑΡΙΑ: ΜΙΑ ΑΠΡΟΣΜΕΝΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΟΝ ΑΟΡΑΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	257
Καμπέρης Νίκος.....	257
Πέτσα Ευγενία.....	257

Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΟΧΟΝΔΡΙΑΣΗΣ (CYBERCHONDRIA) ΣΤΗΝ ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΗ ΠΕΡΙΘΑΛΨΗ	264
Διαμαντή Γεωργία	264
Παπαπέτρου Σάββας.....	280
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΤΑΥΤΟΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ	289
Τζαβάρας Παναγιώτης.....	289
Ζαχαράτου Παναγιώτα	289
ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΤΡΑΥΜΑ, Η ΛΑΝΘΑΝΟΥΣΑ ΕΥΠΙΑΘΕΙΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ REFLECTIVE PARENTING ΣΕ ΑΝΑΔΟΧΟΥΣ ΚΑΙ ΘΕΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	298
Λαμπρινέα Σταυρούλα	298
Ντούλια Αθηνά.....	298
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΟΠΩΣ MOBBING, BURNOUT, GASLIGHTING, ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΣΙΩΠΗ & ΦΩΝΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	306
Μεραμβελιωτάκης Ηλίας.....	306
Φουκάκη Ειρήνη-Μιχαέλα	306
A12. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ.....	314
ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΔΟΞΟΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ:ΘΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΗΘΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	314
Χοϊλούς Κ. Δημήτριος.....	314
Η ΗΘΙΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ MOBBING	321
Δούκη Σταματίνα.....	321
Δούκη Νίκη Χριστίνα.....	321
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	328
Χαρισσοπούλου Μαρίνα 1 ^ο	328
Σαρίδου Θεοδώρα.....	336
A13. ΔΗΜΟΣΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	343
Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΦΙΛΟΥΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΑ ΔΥΣΔΙΑΚΡΙΤΑ ΟΡΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	343
Πέππα Ματίνα	343
Η ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΜΕΣΩ ΜΟΡΦΩΝ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	352
Μηλάκης Ηρακλής	352
A14. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ.....	360
Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΤΟΥΣ ΑΠΟΤΥΠΩΜΑ	360
Ιωακειμίδης Παναγιώτης	360
ΤΟ ΒΙΩΣΙΜΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	368
Μπελαδάκη Νίκη.....	368
A15. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ, ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΙΑ.....	378
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΑΝΟΥΗΛ ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΙΣΛΑΜ. Η ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΑΔΕΡΦΟ ΤΟΥ ΘΕΟΔΩΡΟ	378
Καρατόλιος Κωνσταντίνος	378

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ «ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ» ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑ ΕΩΣ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ.	385
Στειακάκης Χρυσοβαλάντης.....	385
ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.	393
Κερτεμελίδου Παρασκευή.....	393
Η ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ ΤΗΣ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣΗ: Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΦΙΛΟΥΣ ΤΕΧΝΗΣ	400
Σιφακάκης Εμμανουήλ Λουκάς.....	400
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΤΟΠΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΧΡΗΜΑΤΟΠΙΣΤΩΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ	407
Ιωακειμίδης Παναγιώτης.....	407
Βλίζος Σταύρος.....	407
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΦΑΡΜΑΚΟΠΟΙΪΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΓΑΛΛΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ	415
Φραγκάκης Αντώνιος.....	415
Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ: ΤΟ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΗΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ART BOULEVARD	423
Πάσχου Σοφία.....	423
Περγαντής Μηνάς.....	423
Γιαννακουλόπουλος Ανδρέας.....	423
ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ, ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	431
Χρήστου Πέτρος.....	431
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ	436
Χατζηδήμου Τριαντάφυλλος.....	436
B. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ.....	444
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ	444
Νικολάου Κωνσταντίνος.....	444
Ματσιώλα Μαρία.....	444
ΞΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΓΕΝΙΑ Ζ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΗΧΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	451
Νικολάου Κωνσταντίνος.....	451
Ματσιώλα Μαρία.....	451
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2/ΕΓ ΑΠΟ ΤΟ Ε.ΔΙ.ΕΛ. (Δ.Π.Θ.)	460
Κωνσταντινίδου Γρηγορία Καρολίνα.....	460
Αμπεντίν Αϊλίν.....	460
Κορφιώτη Χριστίνα.....	460
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ	471
Πελαγία Αλεξοπούλου.....	471
Εμμανουήλ Κουτούζης.....	471
Αικατερίνη Λυσιόβα.....	471
B01. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ.....	480
ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	480
Νίκος Παπαδάκης.....	480

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ & ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΡΕΘΥΜΝΗΣ	486
Ντεντάκης Γεώργιος.....	486
ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ	497
Ιωαννίδου Μαρία.....	497
Μουσένα Ελένη.....	497
ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	505
Ανδρικού Ασημίνα.....	505
Αναστασιάδης Θεοδόσιος.....	505
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	517
Φωτεινή Παπαγάλου.....	517
Ιωάννα Βορβή.....	517
Ευγενία Δανηλίδου.....	517
Η ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ-ΠΟΛΙΤΗ ΣΗΜΕΡΑ: ΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΡΡΗΣΕΙΣ	525
Πετρά Βασιλική.....	525
ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ETWINNING	534
Λυτσιούση Στυλιανή.....	534
Σούνογλου Μαρίνα.....	534
Καλογήρου Ευαγγελία.....	534
ΤΟ ETWINNING ΩΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	544
Καλογήρου Ευαγγελία.....	544
Σούνογλου Μαρίνα.....	544
Λυτσιούση Στυλιανή.....	544
Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΡΓΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	552
Βασιλική Πλιόγκου.....	552
Μαρία Φράγκου.....	552
Η ΨΗΦΟΦΟΡΙΑ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	562
Ζέζου Αναστασία.....	562
Μπαριανού Ειρήνη.....	562
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	570
Λιάπη Ευαγγελία.....	570
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ	578
Καρούντζου Γεωργία.....	578
Καρούντζου Θεοδώρα.....	578
Η ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΚΟΜΜΑΤΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	583
Κώστας Αλέξανδρος.....	583
ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ LOOSE PARTS ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	591
Αγγελιδάκη Μαρία.....	591
Μαριλένα Καββαδά.....	591

B02. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	599
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	599
Ξένου Γεωργία.....	599
Βουδούρη Αγγελική	599
Μαντάς Νικόλαος.....	599
ΤΟ ΟΛΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΡΟΣ:ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ / ΔΕΣΜΕΥΣΕΙΣ - ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ.	607
Τηλιγάδα Ευμορφία (Μορφούλα)	607
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΑ	614
Κολυμπάρη Τάνια.....	614
ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ-ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟ ΝΕΑΣ ΣΜΥΡΝΗΣ	622
Βουλγαρίδου Μαρία	622
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ	632
Κομπότη Δέσποινα	632
ΓΟΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ-ΑΠΟΡΡΙΨΗ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ	640
Παπαπέτρου Σάββας.....	640
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΡΕΒΕΝΩΝ- ΙΔΙΟΜΟΡΦΙΕΣ, ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	652
Κυρικλίδου Δέσποινα	652
Χαριζάνη Ελισάβετ.....	652
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.	663
Μελίστα Θεοδώρα	663
B04. ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	669
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ BRAILLE ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	669
Σκαράκη Ευαγγελία.....	669
Η ΟΔΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΒΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΙΝΕ-ΓΣΕΕ	678
Καρατράσογλου Ιάκωβος.....	678
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ.....	685

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΖΩΗ

Ιδιότητα του πολίτη και πολιτική συμμετοχή στην Ελλάδα και την Ευρώπη
Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη
Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία
Τεχνητή νοημοσύνη και αυταρχικά καθεστώτα
Μελέτες του αντίκτυπου της μετανάστευσης στις προσεγγίσεις της ιθαγένειας
Διαφορετικά εμπειρικά μοντέλα απόκτησης ιθαγένειας
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο
Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία
Προκλήσεις, προβληματισμοί, ζητήματα δεοντολογίας
Δημοσιολογία και πολιτική
Ενημέρωση, κατάρτιση και οικονομία
Επικοινωνία και πληροφόρηση στον πολιτισμό, στην τέχνη και στη θρησκεία
Επικοινωνία και ψυχαγωγία

B. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Εκπαίδευση και πολιτειότητα
Ο ρόλος της εκπαίδευσης
Πληροφόρηση και επικοινωνία στην εκπαίδευση
Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία
Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης
Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά
Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές
Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας
Γενική παιδεία, επιστημονική εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση
Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα
Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση
Εκπαίδευση για την αειφορία
Επαγγελματικός προσανατολισμός
Ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση
Άτυπη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση
Εκπαιδευτικές έρευνες

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώστας, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΜΕΛΗ:

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώστας, Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ:

Aristarco Regalado Pinedo, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos

Baros Wassilios, Professor, Universität Salzburg

Braches- Chyrek Rita, Professor, Universität Bamberg

Coelsch-Foisner Sabine, Professor of English Literature and Cultural Theory, University of Salzburg

Green Andy, Professor, UCL Institute of Education

Greiner Ulrike, Professor, Universität Salzburg

Kempf Wilhelm, Professor, Universität Konstanz

Küpper Beate, Professor, University of Applied Sciences Niederrhein, Mönchengladbach

Liu Ye, King's College London

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

Owens Gareth, Δρ Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ

Sailer Maximilian, Professor, Universität Augsburg

Schroeder Joachim, Professor, Universität Hamburg

Seukwa Louis-Henri, Professor, HAW Hamburg

Solvejg Jobst, Professor, Western Norway University of Applied Science

Sünker Heinz, Professor, Universität Wuppertal

Thiessen Barbara, HAW Landshut

Zick Andreas, Professor, Universität Bielefeld

Αγγελίδης Παναγιώτης, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ, ΕΔΙΠ, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

Αρβανίτης Χριστόφορος, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

Αργυριάδης Αλέξανδρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick

Αργυρίου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Βαρβούνης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βλίζος Σταύρος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Γεωργιάδου Κερατώ, Δρ. υπ. Υφηγήτρια Πανεπιστημίου Salzburg

Γκασούκα Μαρία, Πρόεδρος ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γρηγοράκης Ιωάννης, Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δεμίρογλου Παντελής, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, Δ.Π.Ε Δράμας
Δουνδουλάκης Εμμανουήλ, Επ. Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ζορμπάς Κωνσταντίνος, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης
Ζώρας Οδυσσέας, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Καδιανάκη Μαρία, Συντονίστρια Ε.Ε., ΠΕΚΕΣ Κρήτης
Καλογιαννάκης Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Καραβασίλης Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ
Καραγιάννη Φλώρα, Δ/τρια του Ευρ. Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Π/θμιας Εκπαίδευσης
Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης
Κολιός Γεώργιος, MD, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.
Κορνηλάκη Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κοτρώγιαννος Δημήτριος, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Κουβάτσου Εύα, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos
Κουκουράρας-Λιάγκης Μάριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουτούζης Μανώλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.
Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, Univ. of Cyprus
Κουτσιλιέρης Μιχαήλ, Ομ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ι.Κ.Υ.
Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κωνσταντινίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας
Λιβεράκος Πάνος, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service
Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Μανωλίτσης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μαράκη Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Μεταξάς Δ. Α.-Ι., Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ
Μητροπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μουζάκη Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ/ντής Δ/σης Π/Ε. Ηρακλείου
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Πανούσης Γιάννης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παπούλας Ανδρέας, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Ράπτης Νικόλαος, Προϊστάμενος Πρωτ/θμιας Εκπ. Νομού Δωδεκανήσου, ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου

Ρογδάκη Αγάθη, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής
Σολωμού Α. Αιμίλιος, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στρουμπάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τζωρτζάκης Γιάννης, , Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής
Τριχοπούλου Αντωνία, Ακαδημαϊκός, Ομ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος του Ελλ. Ιδρύματος Υγείας
Τσατσαρόνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα
Χατζηδάκη Ασπασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Χρυσουλάκης Ιωάννης, Ομ. Καθηγητής, Γεν. Γραμματέας Αποδήμου Ελληνισμού και Δημόσιας Διπλωματίας

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μαράκη Ελένη

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Μπελαδάκης Εμμανουήλ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Μαρινάκη Ζαφειρούλα

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Ντρουμπογιάννης Χρήστος

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τζωρτζάκης Ιωάννης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Στριλιγκάς Γεώργιος

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ

Σιφακάκης Πολυχρόνης,

Δέρβας Απόστολος

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Μαρκάκη Ειρήνη,

Παπαζαχαριάκη Μαριλένα,

Διαλυνά Ευαγγελία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Γεωργιακάκη Κυριακή,

Καπετάνιου Ελένη,

Λουλούδη Κλεάνθη,

Τσουβαλά Αλεξία

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Αρβανίτης Χριστόφορος,

Χανιωτάκης Ιωάννης,

Μίλκα Μαρία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Πατεράκη Άννα,

Βλαχοκυριάκου Φωτεινή,

Μαρκογιαννάκη Σοφία

ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ

Ψαλτάκη Ευγενία,

Καφφετζάκη Καλλιόπη,

Μπελαδάκη Νίκη

ΜΕΛΗ:

Μπάρος Βασίλειος

Θεοφάνους Κωνσταντίνος

Κουβάτσου Εύα

Παπαπέτρου Σάββας

Παρίση Μαρία

Κατσαγκόλης Αθανάσιος

Μαμάκης Γεώργιος

Ρινάκη Αικατερίνη

Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκης Γεώργιος
Ανδρονίδης Συμεών
Ασικλάρη Φανή
Βαρσαμά Μαρία
Βιδάκης Χρήστος
Βλαχάκη Αντωνία
Γαϊτανίδη Άννα Λαμπρινή
Γερακιανάκη Γαλάτεια
Γιαλιτάκης Νίκος
Δραϊνάκης Γιάννης
Δουκιαντζάκη Ράνια
Ζαφειροπούλου Αντωνία
Ζήκου Ιωάννα
Θεοφάνους Ειρήνη
Καλέμης Κωνσταντίνος
Καλλέργης Στέργιος
Καλυκάκη Έφη
Καλογιαννάκη Μαρία
Καρακωνσταντάκης Γεώργιος
Καρατάσος Νικόλαος
Καρκανάκη Μαρία
Καρκανάκης Στυλιανός
Κατσούγκρη Αναστασία
Κομποχόλη Άντυ
Κοπιδάκη Αικατερίνη
Κουγιεντή Μαριγιάννα
Κωνσταντινίδης Χριστόφορος
Μαγκλάρα Γεωργία
Μανουσάκη Χρυσή

Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα
Μαράκη Αγγελική
Μαρινάκη Μαρία
Μαυρουδή Μαρία
Μπαγκέρη Βασιλική
Μπελαδάκη Μαρία
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ
Μουδάτσου Μαρία
Ντρουμπογιάννης Αντώνης
Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Ξυπάκη Σοφία
Ορφανού Νικολέτα
Παπαζαχαριάκη Ιωάννα
Παπαστεφανάκη Μαρίνα
Παπουτσάκη Άννα
Πατεράκη Ευαγγελία
Περισυνάκη Εμμανουέλα
Σαμαρά Νικολέτα
Σηφάκης Νίκος
Σκαράκη Ευαγγελία
Στιβακτάκη Καλλιόπη
Στριλιγκά Μαλαματενία
Στριλιγκά Μαρία
Τερζάκης Γιάννης
Τζιαναμπέτη Αναστασία
Τσικαλάκης Γιάννης
Φαραζάκης Νικόλαος
Χατζηδάκη Μαρία



ΜΥΝΗΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Για ένατη συνεχή χρονιά το I.A.K.E. διοργανώνει ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας. Μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνει το γεωπολιτικό περιβάλλον αστάθειας στην Ευρώπη και τον κόσμο, τα ζητήματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή του πολίτη στα δημόσια πράγματα καθίστανται ιδιαίτερα επίκαιρα. Στην αυγή της εποχής της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης οι ψηφιακές τεχνολογίες θα πρέπει να προστατεύουν τα δικαιώματα των ανθρώπων, να στηρίζουν τη δημοκρατία και να διασφαλίζουν ότι όλοι οι παράγοντες του ψηφιακού τομέα ενεργούν υπεύθυνα και με ασφάλεια. Με αυτό το δεδομένο, η Δημοκρατία καλείται να ανταποκριθεί σε σύγχρονες ανάγκες, να εξελιχθεί, διατηρώντας όμως ανέπαφο το κύριο συστατικό της, που τοποθετεί τον πολίτη σε ρόλο πρωταγωνιστή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η ψηφιακή τεχνολογία, με την απρόσκοπτη ενημέρωση και τις δυνατότητες δικτύωσης που παρέχει, είναι ένα πρώτης τάξης εργαλείο για να γίνουμε πιο ενημερωμένοι, ενεργοί και, εν τέλει, καλύτεροι πολίτες.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη Διοίκηση του I.A.K.E., την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή και βεβαίως όλους τους συμμετέχοντες εισηγητές για τις παρεμβάσεις τους.

Σταύρος Αρναουτάκης

Περιφερειάρχης Κρήτης

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

Με ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση σας καλωσορίζουμε στο 9ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, με θέμα

«ΠΟΛΙΤΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης»,

που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 26 έως και 28 Μαΐου 2023, στο Πολιτιστικό και Συνεδριακό Κέντρο Ηρακλείου Κρήτης.

Πέρα από την ιδιαίτερη χαρά και την προσμονή, υπάρχει και η ικανοποίηση για το γεγονός ότι, παρά την μεγάλη πρόκληση της πανδημίας που μεσολάβησε, το ετήσιο διεθνές συνέδριο του I.A.K.E. καθιερώθηκε πια ως ένα μείζονος σημασίας γεγονός για το Ηράκλειο και την Κρήτη γενικά. Όπως και στο παρελθόν έτσι και φέτος, βασικός σκοπός του I.A.K.E. είναι να θέσει έναν άξονα γύρω από τον οποίο να συζητηθούν και να διερευνηθούν μεγάλα ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία μας.

Το φετινό Συνέδριο επικεντρώνεται στις κομβικής σημασίας έννοιες του πολίτη και της συμμετοχής στην πολιτική κοινότητα. Ειδικότερα μας ενδιαφέρουν μελέτες για τις διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις σχετικά με τον ρόλο της ιδιότητας του πολίτη στα σημερινά σύνθετα πολιτικά συστήματα και για τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης, τεχνολογικών δυνατοτήτων και πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα μάλιστα σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες σταδιακά διαμορφώνουν νέους ρόλους όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στις σχέσεις του πολίτη με την πολιτεία.

Η ιδιότητα του πολίτη ή πολιτειότητα (citizenship) είναι ταυτόχρονα νομική ιδιότητα και πολιτικό ιδεώδες που πραγματώνεται με την ουσιαστική συμμετοχή στην πολιτική κοινότητα. Η σύγχρονη πολιτική σκέψη τείνει να δίνει έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη ως ζήτημα δικαιωμάτων: οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν, αλλά έχουν επίσης το δικαίωμα να επιλέγουν έναν βαθμό σχετικής απομάκρυνσης από τις δημόσιες υποθέσεις, ακόμη και να τοποθετούν τις ιδιωτικές μέριμνες πάνω από τη δημόσια δέσμευση και την πολιτική ανάμειξη. Ωστόσο, καθώς τα φιλελεύθερα ρεύματα έτειναν να δίνουν όλο και περισσότερο μεγαλύτερη έμφαση σε αυτά τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων προσεγγίσεων για την ιδιότητα του πολίτη, άρχισε σταδιακά να αναδεικνύεται μια σειρά κριτικών προσεγγίσεων και αντιπαραθέσεων. Μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις καλούμαστε να επανεκτιμήσουμε πτυχές των κλασικών, αναγεννησιακών και νεωτερικών πολιτικών θεωριών που επικρίνουν την παραμέληση των πολιτικών καθηκόντων και επισημαίνουν την κομβική σημασία του ενεργού πολίτη.

Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες, η ψηφιακή διακυβέρνηση και, γενικότερα, η τεχνητή νοημοσύνη, διαδραματίζουν έναν ολοένα σημαντικότερο ρόλο στη σημερινή τρέχουσα κοινωνική αναπτυξιακή πορεία αλλά και, δυνητικά, στις μορφές της πολιτικής συμμετοχής. Οι άνθρωποι όλο και περισσότερο έχουν προσδοκίες από την ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης και από την είσοδό της στην καθημερινότητα τους, παρόλο που πολλές φορές εκφράζονται φόβοι και ανησυχίες για την ανεξέλεγκτη και αβέβαιη προοπτική που διαμορφώνεται σε κοινωνικό, πολιτιστικό αλλά κυρίως σε πολιτικό επίπεδο, σε σχέση και με τις φιλελεύθερες ή αυταρχικές τάσεις σε διαφορετικά πολιτικά συστήματα.

Βασικός σκοπός του 9ου Συνεδρίου του I.A.K.E. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά. Αναφορικά τόσο με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται όσο και με τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν, είναι απαραίτητη η γνώση και η προετοιμασία των πολιτών για τις μορφές συνύπαρξης με την τεχνητή νοημοσύνη και τις νέες

σχέσεις που θα διαμορφώνονται μεταξύ των πολιτών και της πολιτείας. Η εκπαίδευση, η παιδεία και η πολιτική συμμετοχή έχουν να διαδραματίσουν καθοριστικούς ρόλους σε αυτή την πορεία.

Με άξονα το κεντρικό θέμα, το Συνέδριο αγκαλιάζει μια σειρά κρίσιμων θεματικών, όπως οι εξής: Τεχνητή νοημοσύνη και μορφές αναβάθμισης της πολιτικής συμμετοχής, Ιδιότητα του πολίτη και πολιτική συμμετοχή στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Ψηφιακή διακυβέρνηση και δικαιώματα του πολίτη, Τεχνητή νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία, Τεχνητή νοημοσύνη και αυταρχικά καθεστώτα, Προοπτικές και κίνδυνοι της τεχνητής νοημοσύνης για την ατομική και κοινωνική ελευθερία, Οι ρόλοι και η επιρροή της αγωγής του πολίτη – συγκριτική ανάλυση, Πολιτική και πολιτειακή παιδεία για μια νέα εποχή, Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο, Ταυτότητες και πολιτική επικοινωνία, Μελέτες των επιπτώσεων της μετανάστευσης στις προσεγγίσεις της ιθαγένειας, Διαφορετικά εμπειρικά μοντέλα απόκτησης ιθαγένειας, Πληροφόρηση και επικοινωνία στην εκπαίδευση – και άλλες, σχετιζόμενες θεματικές.

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στο 9ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων οκτώ επιτυχημένων Συνεδρίων μας, θα επιχειρήσουμε και φέτος να διαμορφώσουμε ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής συζήτησης και να προχωρήσουμε πιο πέρα τον προβληματισμό αλλά και τη συμβολή του I.A.K.E.

Περιμένουμε την ενεργή συμμετοχή σας και σας καλωσορίζουμε στην όμορφη και φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου. Ευχαριστούμε θερμά όλους και όλες που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Κώστας Α. Λάβδας

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Στεφανίδης Κωνσταντίνος

Καθηγητής Τμήματος Επιστήμης Υπολογιστών, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
Ιδρυτής και Επικεφαλής, Εργαστήριο Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου-Υπολογιστή, Ινστιτούτο
Πληροφορικής –ΙΤΕ, Πρόεδρος της Εθνικής Αρχής Προσβασιμότητας

Η ψηφιακή προσβασιμότητα αφορά στη σχεδίαση και ανάπτυξη ψηφιακού περιεχομένου προϊόντων και υπηρεσιών, με κατάλληλο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται η ευχρηστία και η προσβασιμότητά τους από Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ). Αποτελεί ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα που σήμερα αναγνωρίζεται διεθνώς και προστατεύεται παγκοσμίως μέσω εθνικών συνταγματικών διατάξεων και νόμων, καθώς και διεθνών συμφωνιών, όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των ΑμεΑ (2008). Πολλές χώρες έχουν ήδη θεσπίσει νομοθεσία που επιτάσσει τη συμμόρφωση ιστότοπων και εφαρμογών για έξυπνες κινητές συσκευές με πρότυπα προσβασιμότητας σύμφωνα με τη σύμβαση αυτή. Ωστόσο, παρατηρείται ένα χάσμα μεταξύ της πολιτικής, νομοθετικής και θεωρητικής προσέγγισης και της υλοποίησης της προσβασιμότητας στην πράξη, όπως διαπιστώνεται από σχετικούς ελέγχους.

Το χάσμα αυτό αναμένεται να αυξηθεί έτι περαιτέρω, καθώς μεταβαίνουμε από τα καλά ορισμένα ζητήματα προσβασιμότητας του διαδικτύου στον αχαρτογράφητο χώρο της ψηφιακής προσβασιμότητας των αναδυόμενων έξυπνων περιβαλλόντων, λόγω της τεχνολογικής πολυπλοκότητας και των προηγμένων δυνατοτήτων τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της φωνητικής αλληλεπίδρασης με έξυπνους βοηθούς, μια αποκαλούμενη τεχνική «φυσικής» αλληλεπίδρασης η οποία, ενώ αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη μέθοδο για ορισμένες κατηγορίες ΑμεΑ, επιφέρει όμως εμπόδια στην αλληλεπίδραση ατόμων με διαταραχές ομιλίας, προβλήματα ακοής, ακόμη και ηλικιωμένους.

Ειδικότερα μάλιστα στον τομέα της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN), εγείρονται πρόσθετες ανησυχίες σχετικά με ζητήματα ηθικής, δικαίου και διαφάνειας ως προς τον σχεδιασμό και τη χρήση της. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό ζήτημα αποτελεί η αλγοριθμική μεροληψία κατά ατόμων ή ολόκληρων κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των ΑμεΑ, των ηλικιωμένων και γενικότερα όλων των ευάλωτων ατόμων. Για παράδειγμα οι αλγόριθμοι αναγνώρισης προσώπου ή φωνής εκπαιδεύονται με σύνολα δεδομένων που δεν περιλαμβάνουν ΑμεΑ, τα οποία ενδέχεται να έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά προσώπου ή φωνής. Ως αποτέλεσμα, σε ένα σύστημα TN ανίχνευσης ασθενειών, ελλοχεύει σημαντικός κίνδυνος αποτυχίας της ανίχνευσης μιας ασθένειας απλώς και μόνο λόγω της αναπηρίας του ατόμου που εξετάζεται (π.χ. ενός ατόμου με σύνδρομο Down).

Καταδεικνύεται έτσι η ανάγκη τα συστήματα TN να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες όλων των τελικών χρηστών, υιοθετώντας την προσέγγιση της Καθολικής Πρόσβασης και τη μεθοδολογία της Σχεδίασης για Όλους. Σύμφωνα με αυτές, για την ανάπτυξη προϊόντων και υπηρεσιών που είναι προσβάσιμα και εύχρηστα από όλους, πρέπει να εφαρμόζονται εκ των προτέρων οι απαραίτητες αρχές, μέθοδοι και εργαλεία, αποφεύγοντας την ανάγκη για εκ των υστέρων τροποποιήσεις ή εξειδικευμένη σχεδίαση. Παράλληλα, ακολουθώντας την προσέγγιση της Ανθρωποκεντρικής Σχεδίασης Τεχνητής Νοημοσύνης πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στις ανθρώπινες αξίες και ανάγκες και ο άνθρωπος να τοποθετείται στο επίκεντρο της σχεδίασης των συστημάτων TN, ώστε να υποστηρίζεται και να ωφελείται από αυτά, επαυξάνοντας τις ανθρώπινες δυνατότητες και αποφεύγοντας τα «σκοτεινά σενάρια» της αντικατάστασης του ανθρώπου από την TN, αλλά και την περιθωριοποίηση ή τον αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων χρηστών.

Ως εκ τούτου, η Ανθρωποκεντρική Καθολική Σχεδίαση ΤΝ προάγει τη συμπεριληπτικότητα, υιοθετεί τις αρχές και οδηγίες ψηφιακής προσβασιμότητας, βασίζεται στη συμμετοχική σχεδίαση και συν-δημιουργία με τους τελικούς χρήστες (συμπεριλαμβανομένων των ΑμεΑ), αλλά και με εμπειρογνώμονες ευχρηστίας και προσβασιμότητας. Παράλληλα, μεριμνά για την ακεραιότητα των αλγοριθμικών αποφάσεων, τη δικαιοσύνη και τη διαφάνεια του συστήματος ΤΝ προς όλους τους τελικούς χρήστες. Σε ένα τόσο πολύπλοκο πλαίσιο όπως αυτό των ευφών περιβαλλόντων, που μια τεχνολογική αστοχία μπορεί να έχει σοβαρές ή και ολέθριες συνέπειες, αλλά και σε ένα κοινωνικό γίνεσθαι όπου οι δεξιότητές μας ως χρήστες της ραγδαία εξελισσόμενης τεχνολογίας μεταβάλλονται διαρκώς, ενώ παράλληλα η γήρανση του πληθυσμού αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση, είναι καίρια και αδιαμφισβήτητη η υιοθέτηση της προσέγγισης της Ανθρωποκεντρικής Καθολικής Σχεδίασης της ΤΝ. Έτσι θα μπορέσουμε να διασφαλίσουμε μια συμπεριληπτική κοινωνία, όπου όλοι οι πολίτες, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τα χαρακτηριστικά, ή τις ικανότητές τους θα έχουν ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα και θα είναι ισότιμα κοινωνοί στην αναδυόμενη τεχνολογική ευημερία..

ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΤΗΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΜΙΑΣ «ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ»

Κοτρώγιαννος Δημήτριος

Καθηγητής Πολιτικής Φιλοσοφίας

Διευθυντής Κέντρου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΚΕΑΔΙΚ) Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης

Η ανάπτυξη της οικονομίας της πλατφόρμας αναδιαμορφώνει την αγορά εργασίας και δημιουργεί νέες προκλήσεις για τους πολίτες αλλά και για την ίδια τη δημοκρατία και το κοινωνικό κράτος. Υφίσταται μια θετική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι η εργασία της πλατφόρμας θα λειτουργήσει ως κοινωνικός σταθεροποιητής, καθώς θα δημιουργήσει νέες ευκαιρίες για εισοδήματα, ειδικότερα για όσους έχουν μεγαλύτερες ανάγκες. Από την άλλη πλευρά όμως, πολλοί υποστηρίζουν ότι η οικονομία της πλατφόρμας αυξάνει τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες. Εντούτοις, πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν ότι υφίστανται πολλοί παράγοντες και διαφορετικές μορφές εργασίας στην πλατφόρμα που οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, φαίνεται ότι θα πρέπει να αντιμετωπιστεί διακριτά και πάντα σε συσχέτιση με τη διαφορετική εξειδίκευση των εργαζομένων. Την ίδια στιγμή, η ψηφιακή εκπαίδευση των πολιτών είναι απαραίτητη ώστε να μειωθεί το χάσμα μεταξύ «νικητών και ηττημένων» (laggards versus leaders cleavage), δηλαδή της ανισότητας λόγω του συγκεκριμένου μετασχηματισμού και ως εκ τούτου, να αναπτυχθεί η «ψηφιακή πολιτειότητα», η οποία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της δημοκρατίας στην ψηφιακή εποχή, καθώς αναπτύσσει την κριτική σκέψη, με ταυτόχρονη εμπέδωση μιας κοινωνικής δικαιοσύνης εντός της οικονομίας της πλατφόρμας και του ευρύτερου συγκείμενου του ψηφιακού μετασχηματισμού. Για να γίνει αυτό θα πρέπει το κοινωνικό κράτος να είναι ενεργό τόσο ως προς την παροχή των απαραίτητων δεξιοτήτων όσο και ως προς την παρέμβαση στις περιπτώσεις που διαπιστώνεται διεύρυνση των ανισοτήτων λόγω της οικονομίας της πλατφόρμας. Η αποδελτίωση και ανάλυση των συγκεκριμένων φαινομένων και των κατευθύνσεών τους αποτελεί στόχο της παρούσας εισήγησης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ

Δρακάκη Μαρία

Κοινωνιολόγος (BA, MA), Δρ. Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης,
Μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ

Στην παρούσα εισήγηση, επισκοπούνται αφετηριακά ο ρόλος της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η ανάδειξη της ατζέντας του reskilling στην σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Έμφαση δίδεται στις οριζόντιες δεξιότητες και στη σχέση τους με την απασχολησιμότητα, όσο και στη σχέση Δεξιοτήτων και Επιμόρφωσης (με όρους ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού – HRD), εστιάζοντας στη διαδικασία και τις τεχνικές διάγνωσης-ανίχνευσης αναγκών και του ρόλου τους στο capacity building. Σ' αυτό το πλαίσιο ανακινούνται και ζητήματα που αφορούν στη διάκριση γνώσης-δεξιότητας-ικανότητας [με βάση το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης)], στο επικαιροποιημένο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες (European Reference Framework for Key Competences), στις 16 Δεξιότητες/Ικανότητες του Μέλλοντος (Futured Skills) με βάση τα ευρήματα της πρόσφατης διεθνούς έρευνας Delphi (Ehlers & Kellermann, 2019) και στις νέες απαραίτητες δεξιότητες με βάση την μελέτη του World Economic Forum για το μέλλον της εργασίας (WEF 2020)

ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Παπαδάκης Νίκος

Καθηγητής και Διευθυντής Κέντρου Πολιτικής έρευνας και Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ) Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Η ομιλία εστιάζει στο μείζον ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη και συνακόλουθα στην πολιτειακή παιδεία (citizenship education). Η ίδια η ιδιότητα του πολίτη, διαμεσολαβώντας μεταξύ συλλογικής ταυτότητας και ετερότητας- ατομικότητας, συσχετίζεται καταστατικά με τις «ποιότητες» και διεργασίες, που απηχούν τους 4 τύπους των «αστικών αρετών» (σύμφωνα με τον Galston). Η ισόρροπη ανάπτυξη και των 4 αποτελεί, για μια σειρά από σύγχρονα ρεύματα πολιτικής σκέψης όπως τον ηθικό φιλελευθερισμό, ουσιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη (με την μορφή της ενεργούς συμμετοχής σε μια Πολιτεία, όπως έχει επισημάνει ο Λάβδας) στις σύγχρονες δημοκρατίες (βλ. αναλυτικά Kymlicka & Norman). Η εκπαίδευση, δεδομένου του ρόλου της στην δευτερογενή αξιακή στερέωση/ θεμελίωση, επιτελεί (ή τουλάχιστον οφείλει να επιτελέσει) μια από τις πλέον καθοριστικές λειτουργίες στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της ενεργού πολιτειότητας (active citizenship). Τούτων δοθέντων, η παρουσίαση αναλύει ευσύννοπα το ρόλο και τη σημασία της πολιτειακής παιδείας για τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη/ πολιτειότητας. Εν συνεχεία, επισκοπεί τις διεθνείς τάσεις και εστιάζει ιδιαίτερα αφενός στην κατάσταση των πραγμάτων στην Ελλάδα κι αφετέρου στις προκλήσεις και τα διακυβεύματα για την ελληνική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική.



ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΑ

ΠΡΩΤΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ

INTERNATIONAL SYMPOSIUM ERASMUS+ KA220-SCH - COOPERATION
PARTNERSHIPS IN SCHOOL EDUCATION**BE GREEN**

Coordination: Corinne Duloung, Rita Braches-Chyrek, Miriam Marleen Gebauer, Evgenia Psaltaki, Louis Henri Seukwa

Participants:**BE GREEN****Pichard Philippe,**

Headmaster Lycée Jean-Pierre Timbaud Brétigny sur Orge – France

Duloung Corinne,

Coordinator Be Green, Teacher Lycée Jean-Pierre Timbaud Brétigny sur Orge – France

INTERNATIONAL MOBILITIES UNDER ERASMUS+:
THE CASE OF BE GREEN TURKEY MOBILITY**Tunc Mustafa,**

Pedagogical Advisor , Adile Mermerci High School , Istanbul, Turkey

APULIA, A STUNNING REGION

Bellocchio Maria Maddalena,

Science teacher at ITES “Vitale Giordano”, Bitonto – ITALY

Stragapede Carmela,

French teacher at ITES “Vitale Giordano”, Bitonto – ITALY

STEAM IN BULGARIAN SCHOOLS

Mr Stamatov Diyan - Headmaster 119 Secondary school "Academician Mihail Arnaudov", Chairman of the SRSNPB (Union of Leaders in the Public Education System in Bulgaria)

Mrs Mincheva Petya - Senior Teacher of Geography and Economics in 119 Secondary school "Academician Mihail Arnaudov"

Mrs Krasteva Diana - Senior Primary Teacher in 119 Secondary school "Academician Mihail Arnaudov"

BE GREEN IN HERAKLION BY IAKE “PROMOTION OF ECOSYSTEM SERVICES AND SUSTAINABLE AGRICULTURE IN CITIES AND PERIURBAN NATURAL AREAS IN DIFFERENT EUROPEAN COUNTRIES”.

Maraki Eleni,

President IAKE- Legal Representative Be Green IAKE

Marinaki Zafeiroula,

Med adult education - Member Be Green IAKE

Psaltaki Evgenia,

Project manager Be Green IAKE

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ICELAND

Valtýsdóttir Helena,

Teacher and Environmental, Representative Fjölbrautaskóli Vesturlands, Akranes, Iceland

EDUCATE NATURALLY

Krzyzanowska Anna,

48th preschool with special and integration units in Zabrze, Poland; Regional teacher training centre "WOM" in Rybnik, Poland

SENSORY INTEGRATION IN OUTDOOR EDUCATION

Wahlström Anna Sofia,

Staff and project manager at the preschool Gefnarborg Iceland

INCLUSION THROUGH SENSORY INTEGRATION AS A DEMOCRATIC PRACTICE

Fabien Maria,

trained as a dancer and singing teacher, works as an ateljérista in music Katarina Västra Förskola, Stockholm Sweden

Lewis Erika,

preschool teacher and elementary teacher in maths, Swedish and English Katarina Västra Förskola, Stockholm Sweden

ENVIRONMENTAL EDUCATION

Seukwa Louis Henri,*Prof. Dr. University of Applied Sciences Hamburg*REINFORCING AND SUPPORTING ENVIRONMENTAL AND SUSTAINABLE
DEVELOPMENT ISSUES IN EDUCATION IN CYPRUS**Papoulas Andreas,***Former First Education Officer, Directorate of Higher Education, Ministry of Education of Cyprus,
Honorary President of the Educational Organization of Cyprus***Diakou Maria***Deputy Head- Cyprus Ministry of Education Sports and Youth Lecturer (p.t.)- University of Nicosia
Secretary of Cyprus Educational Association (E.O.K.) IATEFL LTSIG Coordinator*

ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ

THEORY, EMPIRICISM AND METHODOLOGICAL PLURALISM
IN THE TRANSDISCIPLINARY DSP COLLEGEGLOBAL COMPETENCE, FUTURE LITERACY AND PROFESSIONALISM IN
THE GLOBAL MIGRATION SOCIETY (GLOKFUL)**Symposium Bureau:**

Wassilios Baros, Eleni Maraki, Maria Siganou, Niki Beladaki

Presenters*Prof. Dr. Wassilios Baros, University of Salzburg**Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek, University of Bamberg**Prof. Dr. Sabine Coelsch-Foisner, University of Salzburg**Prof. Dr. Miriam Marleen Gebauer, University of Bamberg**Prof. DDr. Ulrike Greiner, University of Salzburg**Prof. Dr. Solvejg Jobst, Western Norway University of Applied Sciences**Prof. Dr. Beate Küpper, University of Applied Sciences Niederrhein**Prof. Dr. Joachim Schroeder, University of Hamburg**Prof. Dr. Louis Henri Seukwa, University of Applied Sciences Hamburg**Prof. Dr. Andreas Zick, University of Bielefeld***Interpretation GERMAN GREEK***Fotini Daniel*

ΤΡΙΤΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ

OPEN FLOOR ROUND TABLE: CHANCES AND CHALLENGES OF
POLITICAL PARTICIPATION IN TIMES OF CRISES

ΑΝΟΙΧΤΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΠΙΚΑΙΡΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ
ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ

Participants:

Prof. Dr. Andreas Zick, University of Bielefeld

Prof. Dr. Wassilios Baros, University of Salzburg

Prof. Dr. Beate Küpper, University of Applied Sciences Niederrhein

Prof. Dr. Louis Henri Seukwa, University of Applied Sciences Hamburg

Greek-English-German (trilingual panel discussion)



ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO HUMAN RIGHTS AND DEMOCRACY

Efthymiopoulos Andreas
Phd Candidate

Abstract

Artificial Intelligence (AI) technologies have a great potential to improve our economic, social and political life. However, digital platforms can, including through AI-driven marketing applications, be used for targeted use of personal data, manipulating unaware individuals by creating personalised and convincing messages. Also, platforms may be used for foreign interference and to spread disinformation and “deepfakes” with the aim of undermining electoral processes. As the impact analysis of AI for the functioning of democracy remains a field which needs to be further investigated, the present literature review paper investigates the crucial role of AI regarding dissemination of disinformation, surveillance mechanisms, fundamental rights and finally the functioning of democracy itself, stressing the importance of the development of a robust legal framework.

Key words: artificial intelligence, fundamental rights, democracy

1. Introduction

AI technology offers tremendous potential in the fields of health, environment and climate change to combat pandemics, global hunger and improve people's quality of life through personalized medicine. AI, combined with the necessary supporting infrastructure, education and training, can improve capital and labor productivity, innovation, sustainable growth and job creation. (European Parliament, 2022a).

However, beyond its many beneficial uses, AI applications can also be misused and provide new and powerful tools for manipulative, exploitative and socially exploitative practices. In particular, it enables the automation of information processing on an unprecedented scale, opening up the possibility of mass surveillance and other unlawful interference with fundamental rights. These practices are particularly harmful and contrary to the values of human dignity, liberty, equality, the right to non-discrimination, data protection, privacy and respect for fundamental rights, including the rights of children, and should be banned. Authoritarian regimes may use AI systems to control, conduct mass surveillance and categorise or restrict the free movement of their citizens, while mainstream technology platforms use AI to obtain more personal information. Such profiling poses risks to democracy (European Parliament, 2022b).

2. Main Part

2.1. Definition and framework of AI

For AI, there is no single definition, as this will be the only one that will have to change over time to be consistent with technological developments. On the contrary, there are certain

characteristics of AI systems that have of central ethical importance and on which there is a broad international consensus. AI systems are therefore usually viewed as technical systems capable of processing information in ways similar to cognitive behavior, including aspects of thinking, learning, perception, prediction, planning, or control (Xue et al.,2021). A key element of this approach is that AI systems are information processing technologies that incorporate models and algorithms to generate learning capabilities and carry out cognitive processes that lead to outcomes such as predictions and decision-making in real and virtual environments (UNESCO, 2020). As European Commission states: “AI refers to systems that display intelligent behaviour by analysing their environment and taking action – with some degree of autonomy – to achieve specific goals” (European Commission, 2018a, p.1). According to the European Parliament, AI is the ability of machines to exhibit human-like abilities such as thinking, learning, planning and creativity (European Parliament, 2020a).

The AI development process includes perceptual, cognitive, and decision-making intelligence. Perceptual intelligence means that machines need hardware and software to identify images, sounds, and even the ability to touch, which is familiar to humans. The ultimate goal of machine cognition is to give machines the ability to see, feel, and perceive the world like humans do, resulting in cognitive intelligence. The latter focuses on mimicking human behavior and reasoning and simulating human thought processes to solve complex problems (De los Santos, 2022). Once machines have perceptive and cognitive abilities, they are often expected to be used to make optimal decisions as humans. Decision intelligence includes a set of technologies and algorithms that power decision engines (Infopulse, 2022). According to Abdullahi (2022), examples of decision intelligence are:

- Recommendation engines. These tools use analytics to predict what products or services customers will want,
- Sales optimization tools that can analyze data on prospective customers and help prioritize sales leads. Also, retail store management apps in order to gather real-time information and performance to make more targeted decisions impacting performance
- Pricing automated systems that can adjust prices based on data thresholds. This is especially beneficial for transaction-heavy businesses, such as airlines and pharmaceutical companies.
- Talent management apps. HR departments can use intelligent apps to track potential employees through the application, interview, and hiring process. And they can monitor current employee satisfaction to better understand retention and predict future hiring needs.

As a consequence, the main goal of AI is to develop self-reliant machines that can think and act like humans. Two important fields of AI are Machine Learning-ML and Deep learning-DL (Figure 1). Although these two fields are different from each other, they are sometimes confused (Shruti, 2022).

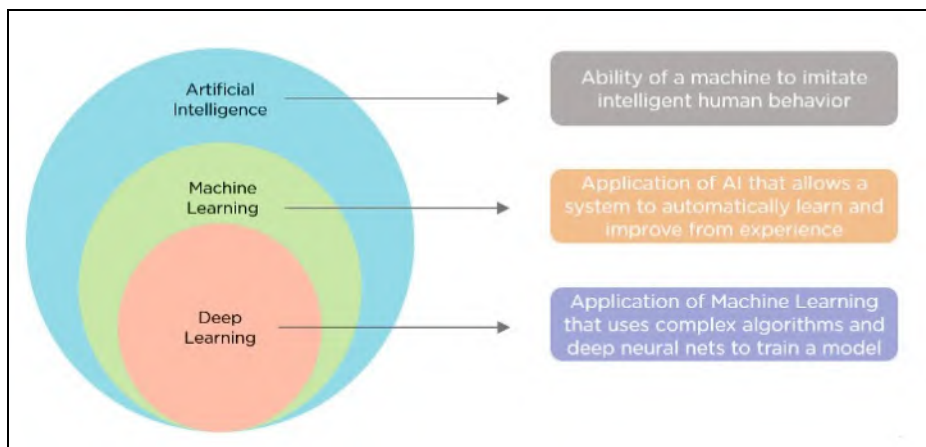


Figure 1. The relationship between AI, ML, and DL (Shruti, 2022)

ML refers to the ability of a computer system to improve its knowledge and behaviour by analysing new data with the help of algorithms without the need for further programming. Algorithms teaches the computer to learn automatically through experiences it has had. They work with a certain amount of structured data and make suggestions or decisions according to the specified parameters (Avasthi, 2021). For instance: speech & image recognition, traffic alerts, chatbot, online translation, Anti-fraud systems used by banks. IoT (a system of interrelated computing devices, mechanical and digital machines or objects) helps ML algorithms to their role (Gillis, 2022).

On the other hand, DL is the next stage of machine learning evolution and also a subset of AI and ML. Specifically, DL makes use of neural networks (interconnected groups of natural or artificial neurons that uses a mathematical or computational model for information processing) to mimic the behavior of the human brain. and make predictions with high levels of accuracy (Avasthi, 2021). For instance: virtual assistants (e.x. Cortana for Windows, Siri for Apple and Alexa of Amazon), autonomous cars, facial recognition, customizing medicines based on the particular genome and diseases. In Appendix, the categories and differences between AI, ML and DL, are illustrated.

2.2. AI benefits and its role in fighting disinformation

According to European Parliament (2021), certain applications, which are AI-powered, improve the lives of people:

- Online shopping and advertising. AI is widely used to provide personalised recommendations to people, based for example on their previous searches and purchases or other online behaviour. AI is hugely important in commerce: optimising products, planning inventory, logistics etc.
- Web search. Search engines learn from the vast input of data, provided by their users to provide relevant search results.
- Digital personal assistants. Smartphones use AI to provide services that are as relevant and personalised as possible. Virtual assistants answering questions, providing recommendations and helping organise daily routines have become ubiquitous.
- Machine translations. Language translation software, either based on written or spoken text, relies on artificial intelligence to provide and improve translations. This also applies to functions such as automated subtitling.
- Smart homes, cities and infrastructure. Smart thermostats learn from our behaviour to save energy, while developers of smart cities hope to regulate traffic to improve connectivity and reduce traffic jams.
- Cars. While self-driving vehicles are not yet standard, cars already use AI-powered safety functions. Like automated sensors that detect possible dangerous situations and accidents. Also navigation is largely AI-powered.
- Artificial intelligence against Covid-19. AI has been used in thermal imaging in airports and elsewhere. In medicine it can help recognise infection from computerised tomography lung scans. It has also been used to provide data to track the spread of the disease.
- Cybersecurity. AI systems can help recognise and fight cyberattacks and other cyber threats based on the continuous input of data, recognising patterns and backtracking the attacks.

Also, certain AI applications can detect fake news and disinformation by mining social media information, looking for words that are sensational or alarming and identifying, which online sources are deemed authoritative.

Disinformation is understood as verifiably false or misleading information that is created, presented and disseminated for economic gain or to intentionally deceive the public, and may cause public harm. Public harm includes threats to democratic processes as well as to public goods such as citizens' health, environment or security (European Commission, 2018b). During the early months of

coronavirus pandemic, the dramatic increase in the number of cyber attacks regarding conspiracy theories that vaccines could alter human DNA led to disinformation (ECDC, 2021). Also, Russian after its attack against Ukraine spreads disinformation in order to deceive its citizens and the international community about the war (European Parliament, 2022c). Identifying and isolating so-called “fake news” poses a major challenge across today’s growing digital information ecosystem. AI could increasingly help online information users sort out fact from fiction. AI-based tools can perform linguistic analysis of textual content and detect cues including word patterns, syntax construction and readability, to differentiate computer-generated content from human-produced text. Such algorithms can take any piece of text and check for word vectors, word positioning and connotation to identify traces of hate speech. Moreover, AI algorithms can reverse engineer manipulated images and videos to detect extremely realistic fake video, audio and images, known as “deepfakes” and highlight content that needs to be flagged (World Economic Forum, 2022).

3. AI threats to fundamental rights and challenges to democracy

AI is already being used by online platforms to detect and combat illegal and inappropriate online behaviour online, and also in military matters, for defence and attack strategies in hacking and phishing or to target key systems in cyberwarfare. Predicting terrorist attacks is an example of the increasing use of AI in the field of criminal justice and crime prevention. But, results that AI produces depend on how it is designed and what data it uses. For example, some important aspects of an issue might not be programmed into the algorithm or might be programmed to reflect and replicate structural biases regarding ethnicity, sex, age when hiring or firing, offering loans, or even in criminal proceedings. In addition, the use of numbers to represent complex social reality could make the AI seem factual and precise when it isn’t (European Parliament, 2020b). Moreover, AI could severely affect fundamental rights especially the right to privacy and data protection. For example, it can be used in face recognition equipment or for online tracking and profiling of individuals. In addition, AI enables merging pieces of information a person has given into new data, which can lead to results the person would not expect. According to EDPS (2022), the following AI systems should be prohibited:

- social scoring by or on behalf of public and private companies
- biometric authentication of people in public spaces
- categorizing people into groups based on race, gender, political or sexual orientation, or other discriminatory grounds using biometric data (such as facial recognition or voice recognition).
- in cases where scientific validity is not proven or which are in direct conflict with essential values of the EU (e.g., the polygraph)
- having a serious impact on the right to privacy and data protection. They can, for example, be used by facial recognition technologies or to identify and analyse profiles of individuals on the internet. Furthermore, AI allows the aggregation of individual pieces of information provided by a user and combining them in new ways to produce a result unknown to the user.
- inferring ‘emotions’ of natural persons (so-called emotion categorization systems), except for well-specified use-cases, namely for health or research purposes (e.g., a patient where emotion recognition is important) with appropriate safeguards in place and subject to all data protection conditions and limits including purpose limitation.

Authoritarian regimes may use AI systems to obtain more personal information in order to control, conduct mass surveillance and categorise their citizens or restrict their freedom of movement. Such profiling poses risks to democracy. By analyzing person's prior online behaviour, is possible the display of only the content a person would like (echo chambers), instead of creating an environment for pluralistic, equally accessible and inclusive public debate. AI can also track and profile individuals associated with specific beliefs and behaviors, potentially playing a role in disrupting freedom of assembly and protest. Finally, AI can even be used to create “deepfakes”, which can present financial

risks, harm reputation, and challenge decision making. This could lead to separation and polarisation in the public sphere and manipulate electoral processes. (European Parliament, 2020b).

4. Latest legislative initiatives on AI in European Union

Regulating the use and development of AI is particularly important as it is expected to foster the confidence of individuals and businesses in AI systems. In this context, the regulatory initiatives of the European Union (EU) over the last few years have focused on establishing a regulatory framework for the development and use of AI. Already in February 2020, the European Commission published the White Paper on AI, setting out the key aspects of the future European regulatory framework for algorithmic systems. Through the White Paper, a horizontal legislative approach to the issue of AI was proposed - at EU level - by adopting a single legislative instrument applicable to each AI system. A comprehensive piece of legislation regulating AI systems in general will ensure a uniform approach to the issues involved in all the Member States of the EU. According to the White Paper, the objective of the forthcoming regulatory framework is to mobilise resources to achieve the 'ecosystem of excellence' across the value chain, in order to create incentives for faster adoption of solutions by businesses, always respecting the fundamental rights and freedoms of European citizens. On 18 August 2022, the European Commission issued a Recommendation for a Council Decision authorising the opening of negotiations on behalf of the EU for a Council of Europe convention on artificial intelligence (AI), human rights, democracy and the rule of law (European Union, 2022). The objective of the Recommendation is to authorise the opening of negotiations on behalf of the Union for a future Council of Europe convention on AI, human rights, democracy.

In Greece, Law 4961/2022, regarding digital upgrading of public administration, aims to create the appropriate institutional background for the legitimate and secure exploitation of the potential of artificial intelligence technology by public and private sector actors and to strengthen the resilience of public administration against cyber threats.

5. Conclusions

Growth and prosperity is closely linked to the use of digital connectivity and data management technologies. AI enables machines to "understand" their environment, solve problems and act towards a specific goal. It fuels digital economy, as it allows for the introduction of innovative products and services, has the power to increase consumer choice and can render production processes more efficient (European Parliament, 2022c). As a consequence, AI can bring about significant changes in our lives - both positive and negative. AI applications can help detect fake news and misinformation in social networks by identifying specific words and expressions as well as reliable sources of information. But on the other hand, algorithms are increasingly determining what information we receive, what products we are shown, and at what price. They determine what we see of the world and what problems we view as important. Emotion recognition and biometric categorization systems may be used as tools for group profiling violating fundamental rights, including the right to data protection. This is increasingly steering our political thinking and our voting behavior.

For democracy to function properly, people need to think and decide for themselves what is truly useful or harmful to themselves. After all, as Kant had supported, a state cannot legitimately impose any particular conception of happiness upon its citizens, arguing that the welfare of citizens cannot be the basis of state power, otherwise is an authoritarian state (SEP, 2022). To this end, legislative initiatives are required to prevent AI from becoming a danger to democracy (European Union, 2022). It is therefore of utmost importance to strike the right balance between mitigating the risks and making full use of the advantages that AI can offer in promoting a better life for all.

References

- Abdullahi, A. (2022). *Decision Intelligence: Definition and Examples*. Retrieved from: <https://www.cioinsight.com/big-data/decision-intelligence/>
- Avasthi, A. (2021). *Differences Between AI, ML, and DL*. Retrieved from: <https://datasaur.ai/blog-posts/differences-between-ai-ml-and-dl>
- De los Santos, P. R. (2022). *Artificial Intelligence or Cognitive Intelligence? The buzz words of business*. Retrieved from: <https://business.blogthinkbig.com/artificial-cognitive-intelligence/>
- ECDC (2021). Study of European Centre for Disease Prevention and Control on countering online vaccine misinformation in the EU/EEA. Retrieved from: <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/countering-online-vaccine-misinformation-eu-eea>.
- EDPS (2022). Opinion 20/22. Retrieved from: https://edps.europa.eu/system/files/2022-10/22-10-13_edps-opinion-ai-human-rights-democracy-rule-of-law_en.pdf
- European Commission (2018a). Artificial intelligence for Europe. A definition of AI: Main capabilities and scientific disciplines. Retrieved from: shorturl.at/quACV
- European Commission (2018b). Action Plan against Disinformation. Retrieved from: https://ec.europa.eu/info/publications/action-plan-disinformation-commission-contribution-european-council-13-14-december-2018_el
- European Parliament (2020a). What is artificial intelligence and how is it used. Retrieved from: <https://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20200827STO85804>
- European Parliament (2020b). Artificial intelligence: threats and opportunities. Retrieved from: <https://rb.gy/byjc8y>
- European Parliament (2021). What is artificial intelligence and how is it used?. Retrieved from: What is artificial intelligence and how is it used? | News | European Parliament (europa.eu)
- European Parliament, (2022a). Artificial intelligence: the EU needs to act as a global standard-setter. Press release. Retrieved from: <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20220318IPR25801/artificial-intelligence-the-eu-needs-to-act-as-a-global-standard-setter>
- European Parliament, (2022b). Activity Report following AIDA Mandate. Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/248838/AIDA_Committee_Activity_Report.pdf
- European Parliament (2022c). EU must prepare better to fight off foreign interference and disinformation. Press Release. Retrieved from: <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20220304IPR24790/eu-must-prepare-better-to-fight-off-foreign-interference-and-disinformation>
- European Parliament (2022). REPORT on artificial intelligence in a digital age. Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0088_EN.html
- Gillis, A. (2022). Artificial intelligence of things (AIoT). Retrieved from: <https://www.techtarget.com/iotagenda/definition/Artificial-Intelligence-of-Things-AIoT>
- Infopulse (2022). Introduction to Decision Intelligence – Benefits of AI-Driven Decision-Making. Retrieved from: <https://www.infopulse.com/blog/introduction-decision-intelligence>
- SEP (2022). *Kant's Social and Political Philosophy*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/kant-social-political/>
- Shruti, M. (2022). Discover the Differences Between AI vs. Machine Learning vs. Deep Learning. Retrieved from: <https://www.simplilearn.com/tutorials/artificial-intelligence-tutorial/ai-vs-machine-learning-vs-deep-learning>
- UNESCO (2020). First version of a draft text of a recommendation on the ethics of artificial intelligence. Retrieved from: <https://en.unesco.org/artificial-intelligence/ethics>

Xu, Y., Liu, X., Cao, X., Huang, C., Liu, E., Qian, S., & Zhang, J. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *The Innovation*, 2(4), 100179.
 World Economic Forum (2022). *Is AI the only antidote to disinformation?* Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2022/07/disinformation-ai-technology/>

Appendix

Categories and differences between AI, ML and DL

Algorithms
-AI is a computer algorithm that exhibits intelligence via decision-making.
-ML is an algorithm of AI that assists systems to learn from different types of datasets.
-DL is an algorithm of ML that uses several layers of neural networks to analyze data and provide output accordingly.
Accuracy
-AI does not focus as much on accuracy but focuses heavily on success and output.
-In ML, the aim is to increase accuracy but there is not much focus on the success rate.
-DL mainly focuses on accuracy, and out of the three delivers the best results. DL needs to be trained with a large amount of data.
Categories
1) There are three types of AI:
i) Artificial Narrow Intelligence (also referred to as weak AI or narrow AI), is the only type of artificial intelligence we have successfully realized to date. Narrow AI is goal-oriented, designed to perform singular tasks - i.e. facial recognition, speech recognition/voice assistants, driving a car, or searching the internet-and is very intelligent at completing the specific task it is programmed to do. Narrow AI doesn't mimic or replicate human intelligence, it merely simulates human behaviour based on a narrow range of parameters and contexts,
ii) Artificial General Intelligence (also referred to as strong AI or deep AI), is the concept of a machine with general intelligence that mimics human intelligence and/or behaviours, with the ability to learn and apply its intelligence to solve any problem. AGI can think, understand, and act in a way that is indistinguishable from that of a human in any given situation. AI researchers and scientists have not yet achieved strong AI. To succeed, they would need to find a way to make machines conscious, programming a full set of cognitive abilities.
iii) Artificial Super Intelligence (ASI), is the hypothetical AI that doesn't just mimic or understand human intelligence and behaviour; ASI is where machines become self-aware and surpass the capacity of human intelligence and ability.
2) Three types of ML which are:
i) Supervised Learning . In supervised learning, both the input and desired output are provided and the machine must learn how to map the former to the latter. To accomplish this, the machine is trained on a statistically representative set of example inputs and corresponding outputs.
ii) Unsupervised Learning . In unsupervised learning, the machine is not provided labeled examples or previous patterns on which to base the analysis of the data inputs. The machine must uncover patterns and draw inferences by itself, without having the correct answers. It will classify or cluster data by discovering the similarity of features on its own.
iii) Reinforcement Learning . The machine learns through trial and error – from the consequences of its action and by new choices. As an action is taken, the success of the outcome is graded and receives either a positive or negative score. The algorithm seeks to receive positive scores and the model is trained on continuous feedback. A conceptual example of this could be a self-driving car for which getting from one location to another without crashing would receive a positive score.
3) DL can be visualized as neural networks with a large number of layers lying in one of the four fundamental network architectures:
i) Unsupervised Pre-trained Networks : unsupervised means without telling the network what is right or wrong, which it will figure out on its own, and, pre-trained means using a data set to train the neural network.
ii) Convolutional Neural Networks which assume that the inputs are images allowing encoding a few properties into the architecture and also reduces the number of parameters in the network.
iii) Recurrent Neural Networks , and iv) Recursive Neural Networks , which do not assume that all inputs and outputs are independent like we see in traditional neural networks. so, they rely on preceding computations and what has been already calculated by applying a fixed and consistent set of weights repetitively, or recursively, over the structure. They are applicable for tasks such as speech recognition, handwriting recognition, in Natural Language Processing (NLP) for tasks such as sentiment analysis. determining whether textual data is positive, negative or neutral.

Figure 2. Categories of AI, ML and DL and differences concerning algorithms and accuracy (Avasthi, 2021)

CITIZEN INVOLVEMENT IN HERITAGE POLICIES AND LOCAL CULTURAL AGENDAS: A CASE STUDY FROM JALISCO, MEXICO

Paraskevi Kouvatsou

Associate Professor, University of Guadalajara/ CUCSH

María del Mar Martín Macías

Adjunct Professor, University of Guadalajara/CULagos

Emmanuel Márquez Lorenzo

Associate Professor, University of Guadalajara/CUNorte

Abstract

The article examines the impact of cultural policies on a larger scale, focusing on a case study of Lagos de Moreno in Jalisco, Mexico. It starts by analyzing the integration of citizen participation into proposals for regional management and sustainable development, as dictated by the legal framework. Furthermore, it evaluates the extent to which cultural resources are included in these efforts. The article also showcases grassroots initiatives that illustrate how citizens are actively engaged in safeguarding and celebrating their local heritage, despite some challenges.

Key words: Heritage policies, development policies, citizen participation, Lagos de Moreno

1. Introduction

In the past few decades, Mexico has increasingly recognized the importance of citizen participation in the sustainable management of cultural heritage, aligning with international guidelines. This involvement is being established at national, state, and local levels, with the aim of promoting cultural development. This article focuses on the experiences and challenges faced by the Civil Association PARLA, whose main goal is to preserve the architectural heritage of Lagos de Moreno, Jalisco. Despite the shared goal of community involvement, the approach to heritage conservation is subject to change with each new political administration, revealing the absence of a solid legal framework to guide social participation. Through PARLA's recent projects, the challenges and experiences demonstrate the importance of a more cohesive and enduring approach to citizen participation in heritage conservation.

2. Citizen participation in public policies

The active involvement of citizens is crucial for cultural heritage to have a positive impact on society and promote balanced development that benefits the community. This goes beyond traditional top-down approaches to managing heritage resources, and includes political initiatives aimed at democratizing culture, disseminating and sharing heritage content, and raising social awareness of the importance of preserving heritage assets. For the purposes of this article, participation refers to social engagement in public processes, including consultation, information sharing, monitoring, and political action. This engagement can take many forms, such as institutionalized channels or citizen-led initiatives, and allows society to have a voice in the process of achieving balanced development.

In recent years, there has been significant progress in international legal frameworks concerning citizen involvement in decision-making for sustainable development. This progress has focused on promoting co-management and co-responsibility between different public and private actors and the political sector. One important development in political theory has been the recognition of citizen

participation not only as a human right, but also as a crucial element for social development. The United Nations Sustainable Development Goals (2015) include the promotion of fair, peaceful, and inclusive societies as a penultimate goal. This entails establishing institutions that are both transparent and accountable in order to be effective, public access to information, and the protection of fundamental freedoms. However, it is also recognized that inclusive, representative, and participatory decision-making at all levels is essential for a comprehensive intervention of social actors in public spaces that guarantees sustainable development as a human right.

Mexico has made progress in incorporating citizen participation into its legal framework, with provisions enshrined in several legislative texts including the Political Constitution of the United Mexican States (1917). However, it wasn't until 1977 that constitutional provisions regarding institutional political participation were introduced, with subsequent reforms aimed at increasing participation from different groups within Mexican society. While the National Development Plan 2019-2021 recognizes the importance of participatory democracy in involving citizens in national decision-making, political collaboration and co-management exercises are not yet well established in the country's legal framework. Citizen participation in Mexico is currently limited to exercises of direct democracy such as popular initiative, referendum, plebiscite, recall of mandate, and consultation, with occasional reference to transparency and accountability (Alacio, 2021).

Jalisco state has also made progress in incorporating citizen participation into its legal framework over the past 25 years. Various legislative reforms have aimed to consider a wider range of mechanisms and levels of citizen participation. The Law of Cultural Heritage of the State of Jalisco and its Municipalities (2014) highlights the importance of coordination between authorities and social sectors, and emphasizes that citizen participation, through its various bodies, must be competent and assist in the management of archaeological and historical heritage. The government is also required to support and collaborate with associations whose objective is to safeguard and disseminate cultural heritage. However, there is still a long way to go in terms of formalizing and systematizing citizen participation through concrete institutionalized proposals. This is also reflected in the Municipal Development Plans, which include the importance of citizen participation in matters that concern the municipality to varying degrees in their initial foundations and strategic objectives.

It seems that the 2006-2009 government of Lagos de Moreno had a broad concept of citizen participation for local development, which aimed to promote the permanent involvement of organized society and active collaboration of citizens in decision-making. However, the program focused on heritage matters failed to incorporate any means for engaging the public, but rather focused on political management issues regarding the recognition, protection, and recovery of the municipality's cultural legacy. The 2009-2012 administration also did not prioritize citizen participation when it came to materializing specific actions related to urban image and historical heritage. However, the 2012-2015 administration took up the importance of citizen participation and proposed a program for promoting it, including consultation, information, surveillance, and co-management of the region's heritage. In contrast to previous administrations, the 2015-2018 government did not prioritize social involvement, particularly in relation to cultural heritage. Although the importance of citizen participation in the development of strategies and projects aimed at promoting the competitiveness of the municipality was recognized, there were no concrete programs established for this purpose. The following administration continued this trend, mentioning the importance of citizen participation in democratic planning, but not in terms of heritage management. The current administration includes those ideas in its legal foundations for social development, but concrete strategies related to cultural heritage are primarily focused on dissemination and top-down approaches.

The extent of citizen participation in managing Lagos de Moreno's cultural heritage has varied over the years, with some administrations prioritizing it more than others. Although most of the documents express a need for citizen participation, there have been few concrete actions taken to involve citizens in heritage management. This suggests that while Mexico has made progress in

promoting citizen participation, there is still a focus on direct democracy rather than participatory democracy. Despite improvements in representativeness, inclusion, autonomy, transparency, accountability, and co-responsibility, the ambitious parameters of participation outlined in federal and state guidelines have not been realized in Lagos de Moreno.

3. Local cultural agendas

Heritage resources have the potential to directly improve the quality of life in a community by contributing to economic development, education, social inclusion, and strengthening ties with other communities. By promoting tourism and commercial services, heritage management can be a key factor in regional economic growth. Additionally, policies that prioritize democratization and citizen participation in heritage management can contribute to the political development of a local community (Pastor, 2003; Zamora, 2011). By implementing policies that prioritize democratization, intervention, and citizen participation as the foundation of the heritage management system, the political development of local communities can be encouraged (Salazar, 2006).

A crucial aspect to consider is that infrastructure development and related activities should be accompanied by sustainable protection of resources. This requires strengthening historical memory and contemporary relevance. However, in the case of Lagos de Moreno, the Municipal Development Plans do not reflect these general approaches, and there is limited recognition of the biocultural heritage specific to the region. The plans merely mention the city's designations without specifying any additional actions or a management model to benefit the region. Furthermore, it is challenging to implement heritage management without a solid conceptual framework of resources. Besides the architectural components of the city center, other aspects such as archaeological, industrial and cultural features are often disregarded.

The analysis of Municipal Plans reveals that there is no unified understanding of Lagos de Moreno's heritage. Different administrations have their own perspectives, ranging from cultural and identity-based approaches to economic views that see heritage as a commodity for tourism purposes, while in other instances, heritage is only mentioned in passing. This ambiguity creates difficulties when linking heritage with sustainable development and achieving management objectives. Some projects focus on economic development, while others prioritize public integrity, with most emphasizing tourism and few addressing education and culture.

Between 2006 and 2009, the Municipal Plan took a comprehensive approach to heritage management, emphasizing the connection between heritage, cultural identity, and sustainable development. However, other plans have limited approaches, often only focusing on architectural assets or listing designations without a clear management plan. These plans also lack coherence between general proposals and specific actions, with heritage cultural projects not being assigned to appropriate entities for management. The 2006-2009 administration implemented strategies across environmental, economic, socio-cultural, identity, and infrastructure issues, while the 2009-2012 plan focused more on architectural and natural assets with management linked only to general urban equipment. The historical heritage and urban image sections lacked such actions. The document produced during the 2012-2015 administration has a limited understanding of heritage and approaches assets from a utilitarian perspective, linking them only to economic development and ecotourism profitability. While there are some cultural, social, and identity-related proposals towards the end of the document, the execution of these ideas often lacks consistency. From 2015 to 2018, the administration's heritage goals were focused on economic development by linking resources to tourism, but they also considered the cultural and identity-related aspects of the municipality's assets. The 2018-2021 administration shared similarities with the previous one by assessing heritage from both an economic and cultural perspective, linking historical heritage to government effectiveness and public integrity. The current government has not proposed any specific actions related to heritage,

except for the tourist signage of the historic center, which is part of the mobility and security strategies.

After examining the public policies related to heritage in the Municipal Development Plans from the 2006-2009 administration to the present, it can be concluded that although all plans include some consideration of heritage, they fail to fully recognize its potential for integral development. This indicates a lack of consistent integration of heritage into multifaceted policies for integral development and a failure to involve citizens in tasks related to its proper management. The importance of heritage for sustainable development is not fully recognized, resulting in municipal political management that does not prioritize its significance for the region's political, social, cultural, educational, and economic improvements.

4. Experiences and challenges of the Civil Association PARLA

Although heritage has been largely overlooked in local management and public policies, citizens have taken the initiative to protect and preserve it. In Lagos de Moreno, Jalisco, there is a Civil Association called *Patrimonio Arquitectónico Laguense* (PARLA) that is dedicated to the preservation of the municipality's architectural heritage. The Association's projects are mostly based on a bottom-up approach, as concrete proposals have not been institutionalized from a political management level. Therefore, the participation promoted by the Association aims to influence and materialize in the public space through political exercise. PARLA's origins can be traced back to the 1960s when the local government of Lagos de Moreno, Jalisco initiated a project for the restoration and preservation of architectural ensembles in the historic center of the city as part of the celebration of the fourth centennial of the city's founding in 1563. This project went against the progressive trend of the time for architectural projects in Jalisco and was characterized by subtlety in the interventions that emphasized the sense of place. This approach inspired young architects who later formed PARLA (García, Vaca, 2019).

Since its establishment, the focus of PARLA has been on conserving the material aspect of heritage, particularly architecture, to maintain the image of Lagos de Moreno. In the 1990s, there was pressure to convert residential buildings in the historic center of the city to commercial and service buildings, which threatened the existing unsustainable urban planning. PARLA was founded in 1996 to address this issue and was recognized as a contributor to the care of the historic center in the Partial Plan of the Historic Center of Lagos de Moreno. Its responsibilities included promoting, preserving, and cooperating in the care of heritage resources, as well as spreading patrimonial values related to architecture. Its main tasks were monitoring heritage, overseeing works and reporting bad practices to federal and municipal authorities, while also organizing cultural tours and events to raise awareness of the importance of Lagos' heritage.

Despite the city's recent designations, such as being a component site of the *Camino Real de Tierra Adentro*, a *Pueblo Mágico*, and a Quarter Horse Capital City, tourism lacked adequate planning in terms of sustainability. PARLA underwent a renewal process in 2020 through a notarized assembly, which included the participation of the original architects who founded the Association, as well as new members from the local community, including the author. This revitalization led to new ways of thinking about heritage conservation and innovative actions for its proper management that go beyond monitoring architectural works and denouncing bad practices that affect the historic image of the city. The new members come from various disciplines, including architecture, archaeology, history, art, music, cinema, literature, and law, which allows for an interdisciplinary approach to heritage conservation.

Over the past three years since resuming activities, PARLA has relied on donations and fundraising events to carry out its projects, including cultural and artistic events and annual member contributions. One of its important technical committee projects was restoring the pilasters of the San Sebastian portal and evaluating the state of deterioration of the dome of the Parish of Nuestra Señora

de la Asunción. This restoration work was initiated by the local community after federal, state, and municipal authorities claimed budgetary restrictions prevented them from contributing. PARLA has also placed greater emphasis on heritage education and historical communication to increase awareness of the cultural resources in Lagos. They have organized informative talks, guided tours, children's contests, and exhibitions with kids to promote the social valuation and contemporary memory of the heritage resources. However, despite the importance of heritage resources to the local economy, a significant portion of the population is unaware of the patrimonial legacy. To address this, PARLA proposed a project that was approved and is collaborating with INAH Jalisco and the Regional Museum of Guadalajara to organize a historical exhibition at the Museum of Agustín Rivera in Lagos de Moreno.

Although legislative advances have provided opportunities for institutionalized social involvement in the management of cultural resources, this does not mean that it is free from complexities. The field of heritage management is characterized by constant disputes and social conflicts, as different actors have different backgrounds, interests, and priorities in the management of local resources (see García, 1997). This reality is also present within PARLA, where collaboration between heterogeneous actors with different levels of identification with heritage values reveals different priorities in resource management. Moreover, the institutionalization of citizen participation in heritage management has its own biases, which may not fully reflect the cultural and historical diversity of the municipality. PARLA's professionals are not representative of the wider population, and interpersonal relationships within the organization may also affect participation and project proposals. Therefore, new strategies may be necessary to involve other social sectors in heritage management tasks. A postcolonial perspective highlights the importance of recognizing and valuing different heritage assets that are relevant to the contemporary population and must be preserved, as they are fragile and non-renewable.

Indeed, citizen participation can bring about positive changes in heritage management, as it allows for a more inclusive and sustainable approach that takes into account the diverse perspectives and interests of local communities. By involving citizens in decision-making processes and promoting their active participation in heritage management tasks, policies can be designed and implemented with a greater sense of ownership and legitimacy, which in turn can lead to better preservation and valorization of cultural resources. Furthermore, by fostering dialogue and cooperation among different actors, citizen participation can contribute to the creation of social capital and the strengthening of local communities, which are essential components of sustainable development.

5. Conclusions

It is important to note that the success of heritage management is not only measured by the physical preservation of heritage assets but also by the social, economic, and cultural benefits they generate for the local community. Therefore, it is necessary to integrate heritage management into a wider framework of sustainable development that considers the needs and aspirations of the community. In this sense, it is crucial to involve the local population, particularly marginalized groups and indigenous communities, in the decision-making process related to the management of their cultural resources. Their perspectives and voices must be heard and integrated into the planning and implementation of heritage management initiatives. Finally, it is important to emphasize that heritage management is not an isolated task but rather a collaborative effort that involves different actors, such as government agencies, civil society organizations, academia, and the private sector. Therefore, it is necessary to create networks and partnerships that facilitate the exchange of knowledge and experiences and allow for a more comprehensive and coordinated approach to heritage management.

Bibliography

- García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. In E. Aguilar Criado (Coord.) *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio*. Andalucía: Consejería de Cultura-Junta de Andalucía (pp. 16-33).
- García, E. and A. Vaca (2019). Zonas de monumentos históricos en Jalisco. *Estudios Jaliscienses* 77, 36-49.
- Gobierno de México (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF.
- _____ (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. México: DOF.
- Gobierno de Jalisco (2014). Ley de Patrimonio Cultural del Estado de Jalisco y sus Municipios. Guadalajara: Periódico Oficial de Jalisco.
- Gobierno Municipal de Lagos de Moreno. (2007). *Plan de Desarrollo Municipal 2006-2009*. Lagos de Moreno: Gobierno de Jalisco.
- _____ (2010). *Plan de Desarrollo Municipal 2009-2012*. Lagos de Moreno: Gobierno de Jalisco.
- _____ (2013). *Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015*. Lagos de Moreno: Gobierno de Jalisco.
- _____ (2016). *Plan de Desarrollo Municipal 2015-2018*. Lagos de Moreno: Gobierno de Jalisco.
- _____ (2019). *Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021*. Lagos de Moreno: Gobierno de Jalisco.
- _____ (2022). *Plan de Desarrollo Municipal 2021-2024*. Lagos de Moreno: Gobierno de Jalisco.
- González Torreros, L. (2004). *Usos y funciones en centros históricos. Cuadernos de geografía*. Guadalajara: UDG.
- ONU (2015). La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Santiago: ONU.
- Pastor Alfonso, M.J. (2003). El patrimonio cultural como opción turística. *Horizontes Antropológicos* 9(20), 97-115.
- Peniche Camps, S. and J. C. Mireles Prado (2015). El diamante mexicano: el Bajío bajo los ojos de los gobiernos del BID y del BM". *Trayectorias* 17(41), 29-51.
- Ruiz Martínez, A. (2010). La Construcción del Conocimiento en Ruta. Expediciones Antropológicas y Arqueológicas en México a Fines del Siglo XIX. *Antípoda* 11, 215-237.
- Salazar Peralta, A.M. (2006). La democracia cultural y los movimientos patrimonialistas en México. *Cuicuilco* 13(38), 73-88.
- Zamora Acosta, E. (2011). Sobre patrimonio y desarrollo. Aproximación al concepto de patrimonio cultural y su utilización en procesos de desarrollo territorial. *Pasos* 9(1), 101-113.

PROJECT REPORT: THIRD MISSION, DIGITAL HUMANITIES AND THE SOCIO-CULTURAL IMPACT OF LIAISING ARTISTIC PRACTICE, RESEARCH AND EDUCATION

Coelsch-Foisner Sabine
University of Salzburg, Professor

Summary

Under the rubrics of ‘life-long education’ and ‘learning and citizenship’, this paper presents an innovative third mission project I launched at Salzburg University in 2009 (PLUS Kultur), and which is run in cooperation with a range of cultural institutions, bringing together researchers, artists and cultural practitioners from all fields and disciplines. The paper addresses several initiatives within this Project, including my DH project S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival, a publicly accessible online resource for education containing creative material from over 100 productions by several

hundred artists – artistic directors and stage directors, composers, dramaturgs, costume and stage designers, choreographers, singers, dancers and musicians. By giving examples of recent events with a particular focus on topical societal and political issues, such as migration, poverty, interpersonal conflict and communication, ecological concerns such as climate change, ethical debates about body politics and healthy aging, I shall address the relevance of life-long learning programmes as well as methods and parameters of social and cultural outreach subsumed under the concept of third mission. A particular focus will be put on the transdisciplinary quality of liaising the cultural sector, research and education as well as the sociocultural impact of this collaboration.

Introduction

Focusing on education, SDG 4 aims to "ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all". Target 4 provides "relevant skills for decent work": "By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship." One means of achieving these targets is the creation of "effective learning environments".¹ These targets along with the "UN Decade of Healthy Ageing: Plan of Action 2021–2030" and SDG 3 – "Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages" –, have prompted a range of higher education initiatives that foster inclusive and open learning and boosted debates about the meanings, methods and policies of such initiatives,² many of them instituted before the adoption of the UN SDGs in 2015. Over the past decades these activities and special programmes have been commonly subsumed under the label "Third Mission", which foregrounds higher education institutions' public role and responsibility, notably their mission to foster knowledge and technological transfer as well as collaborations beyond higher education, learning and research institutions. The German Centrum für Hochschulentwicklung (Centre for Higher Education) offers the following definition:

"Third Mission" is the term that has emerged over the past 30 years to describe activities that are not exclusively related to teaching and research. Over time, these activities have been able to decouple and become a separate "mission" alongside research and teaching. This third mission is the interconnection of universities with their environment – society, communities, with the economy. It is a collective term for activities in which attention to social trends and needs is expressed. (<https://www.che.de/third-mission>)

Daniel Graf, Barbara Schober, Gesine Jordan and Christiane Spiel complicate the concept and address the fluidity of its meanings and practices:

Society-related "activities of a higher education institution that take place in the context of teaching and research without themselves being, or being only, teaching or research" (Henke et

¹ UNESCO, Sustainable Development Goal 4 and its targets, <<https://en.unesco.org/education2030-sdg4/targets>>.

² Recent Austrian initiatives include: a workshop held by the Austrian Research Association (ÖFG), "Die dritte Mission von Universitäten: Transfer & Wissensaustausch mit der Gesellschaft", in Vienna, 08–09 April 2022, <<https://www.oefg.at>>, <<https://www.oefg.at/magazin>>, and the University Professors' Association's (UPV) trilateral conference "Third Mission im Fokus", held in Vienna 17–19 October 2019, <<https://www.upv.ac.at/trilaterale-tagung-2019-third-mission-im-fokus/>>, Sabine Coelsch-Foisner's government funded project Cultural Sustainability (within the OeAD special programme Young Science, "Rio+20 – Wissenschaftler/innen und Jugendliche ziehen Bilanz"), *TATORT Kultur / Atelier Gespräche – Kulturelle Nachhaltigkeit* (2012), *TATORT Kultur – ein transdisziplinäres kulturdidaktisches Vernetzungsprojekt* (2013), <<https://kultur.sbg.plus/projects>>, held in Salzburg with the aim of alerting young learners aged 16–18 from various grammar schools to the social and cultural impact of cultural productions and fostering their engagement with live culture. For academic debates see Daniel Graf, Barbara Schober, Gesine Jordan & Christiane Spiel (2021). Third Mission. In T. Schmohl & T. Philipp (Ed.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (pp. 323–332). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-030>.

al. 2016: 21) are referred to as Third Mission. This comprehensive and very broad definition illustrates the challenge of establishing a uniform understanding of the term within the scientific community. There is a broad consensus that the Third Mission is the active role of higher education institutions in society (Henke et al. 2015). However, it is difficult to give a precise and yet universal definition³ (my translation).

(Gesellschaftsbezogene "Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein" (Henke et al. 2016: 21), werden als Third Mission bezeichnet. Diese sehr breite und weit gefasste Definition verdeutlicht die Herausforderung der Etablierung eines einheitlichen Begriffsverständnisses innerhalb der Wissenschaftsgemeinde. Weitgehend einig ist man sich darüber, dass die Third Mission das aktive Wirken von Hochschulen in die Gesellschaft umfasst (Henke et al. 2015). Eine trennscharfe und dennoch allgemeingültige Definition bereitet jedoch Schwierigkeiten.

What this brief excursion into ever proliferating debates about the character and implementation of third mission activities suggests is that the concept is elusive given the variety and changing nature of, and need for, such initiatives. Still, there is simultaneous agreement that "the third mission of universities [...] is becoming increasingly important" and that "[i]n the 21st century, knowledge and technology transfer, regional engagement, continuing education programs or even social innovations are equally part of the academic agenda", as the German Centrum für Hochschulentwicklung argues (<https://www.che.de/third-mission>), or as Vienna University demonstrates with its project "Third Mission der Universität Wien" (<https://thirdmission.univie.ac.at>). In the following I shall present my third mission project PLUS Kultur and illustrate how and to what ends it brings the cultural sector, research and education together.

Cultural Third Mission: Parameters and Methodology

According to the Third Mission Radar (Observatory of the European University 2006) addressed by Spiel,⁴ third mission activities largely fall into two categories – economic and social. The latter dimension "takes into account activities that are related to a profound understanding of scientific insights in society as well as their implementation to cope with social and societal challenges (see also Pausits 2015)" (Graf et al., 2021, p. 326; my translation). Social activities also include the "participation in the social and cultural life". Hence, "interaction is no longer limited to economic partners*", but also includes civil society partners* (Conway et al. 2009). It involves a reciprocal exchange between higher education institutions and society." (Graf et al., 2021, p. 325; my translation).⁵

PLUS Kultur (<https://kultur.sbg.plus>), along with all initiatives for particular target groups and with particular partners connected thereto, constitutes Third Mission according to these parameters:

- a) dedication to a deeper understanding of scientific/scholarly insights
- b) reciprocal interaction between higher education institutions and societal institutions, and
- c) participation in social and cultural life. It involves learners of all ages, it is based on the reciprocal exchange of knowledge and expertise between university and non-university institutions, it is tailored

³ Graf, Schober, Jordan & Spiel (2021). Third Mission. In T. Schmohl & T. Philipp (Ed.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (pp. 323-332). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-030>.

⁴ See Graf, Schober, Jordan & Spiel (2021). Third Mission. In T. Schmohl & T. Philipp (Ed.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (pp. 323-332). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-030>.

⁵ "So beschränkt sich die Interaktion nicht mehr rein auf Wirtschaftspartner*, sondern schließt auch zivilgesellschaftliche Partnerinnen* ein (Conway et al. 2009). Es geht also um einen wechselseitigen Austausch zwischen Hochschule und Gesellschaft." (Graf, 2021, S. 325)

to the needs of a broad public and fosters the dialogue between stakeholders from higher education institutions, research centres, cultural infrastructures, like theatres, museums and arts institutions. Its motto runs: "Empowerment through. Culture" (<https://kultur.sbg.plus>).

Launched in 2009 with a public lifelong-learning lecture series entitled *Atelier Gespräche*, the PLUS Kultur project was progressively developed over the years to target wider and more variegated social groups (students from all faculties, international students, PhD students, cultural practitioners and artists, theatre- and festival-visitors, tourists) and now involves a range of educational, knowledge transfer and collaborative activities that bring theory and practice together, make researchers, stakeholders in the creative industries, artists, students and learners of all ages, and the broad public meet. The name of the game is interaction: PLUS Kultur is predicated on the collaboration between higher learning and research institutions, and cultural institutions, both regional and international. The ultimate aim is to involve academia in culture and culture in academia for the shared purpose to foster the experience of art.

When starting the Project in 2009, I was unaware of higher-education and government debates about strategic Third Mission development. My motivation grew out of my own research on literature, culture and especially theatre, and a central step was the move from literature and drama studies to a broader cultural studies perspective on works of art and artists. In fact, over the past one-and-a-half decades my research focus has progressively shifted from 'works' to 'cultural productions', i.e. to the genetic, paratheatrical and semiophoric dimensions of theatre:⁶ the history and creative processes culminating in a show or performance (genetic), the components and aesthetics of the performance (semiophoric), and the thresholds to, and contexts of, the performance (paratheatrical). This tripartite model for exploring performative productions rather than dramatic works stretches research to include the social, political, economic, institutional, humanitarian etc. contexts of productions. In a practical sense, this paradigm shift from drama or performance studies to Cultural Production Studies involves inter- and transdisciplinary collaboration – with scientists from all fields and cultural practitioners and artists from all fields. The grounds are obvious given theatre's outstanding role in society and in the world's history of artistic expression:

- 1) Theatre is based on multiple authorship, which involves the diverse knowledges and expertise of a highly diverse team involving a range of creative talent: the author or librettist, the composer, the conductor and the stage director, the stage and costume designer, the choreographer, the singers, dancers, actors and actresses etc. This co-creative dimension is peculiar to all kinds of theatrical production (spoken theatre, opera, street art, puppetry, ballet, contemporary, etc.).
- 2) Theatre relies on the co-presence of artists and recipients and addresses a crowd rather than the individual reader, listener or spectator.
- 3) There is a broad interest in art theatre in contemporary society, and its ritualistic, folkloristic roots are traceable throughout history and across all cultures.

Thus, in order to explore theatre productions, and given my own background in academia informed by artistic training in costume and stage design, it was obvious to me that my research would involve those actually involved in the productions – the artists and cultural practitioners – and that it was important to reach broader and more variegated audiences than the average student seminar or lecture class. The individual programmes within the PLUS Kultur project are aimed at both first-, second- and third-cycle students coming from all faculties and adults of all ages and backgrounds, with occasional initiatives for children. These include the Salzburg Easter School, an international PhD forum held in collaboration with the Salzburg Easter Festival; the Doc-Programme Cultural Production Dynamics (2016-2021); lecture series such as "The Creative Industries", "Productions in Progress"; participation in Salzburg University's Science Week organised in a large supermarket and

⁶ Coelsch-Foisner, S. (2016). *Das Paratheatrale, das Genetische und das Semiophorische – ein Forschungsprogramm zur wissenschaftlich-künstlerischen Erschließung theatraler Produktionen*. In S. Coelsch-Foisner and T. Heimerdinger, *Theatralisierung* (pp. 1-26). *Wissenschaft und Kunst 30: Kulturelle Dynamiken / Cultural Dynamics*. Heidelberg: Winter.

attracting audiences from age 1 to 100; government-funded Cultural Sustainability Projects for pupils aged 16-18 from various local grammar schools (<https://kultur.sbg.plus/projects>); and the Atelier Gespräche, which regularly explore topical or upcoming productions in close collaboration with Salzburg's outstanding festivals, theatres, concert venues and music groups. Held six times per semester, they count well over 10.000 visits. With over 150 events and over 600 world-class artists, cultural practitioners and researchers, as well as representatives from the media and public life, they have gained a unique place in Salzburg's cultural and academic life. Contributing artists include: actor Klaus Maria Brandauer, stage director Hans Neuenfels, violinist Daniel Hope, pianists Gabriela Montero and Fazil Say, science-fiction author Brian Stableford, conductor Ivor Bolton, actress Senta Berger, festival directors Thomas Oberender, Alexander Pereira, Sven-Eric Bechtolf, multi-percussionist Martin Grubinger, slam-poet Saul Williams and the African concept artist Samson Kambalu, to name only a few.

The most recent initiative – the bilingual multimedial database S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival is a digital archive for cultural productions and ready for release. It currently holds over 8.000 objects (costume and stage designs, artist statements, choreographic and musical notations, directors' books etc.) from over 100 productions across a wide range of cultural institutions. My tripartite model for the study of productions (*genetic, semiophoric, paratheatrical*) constitutes the theoretical rationale for the objects collected and the metadata organising their display.

With six completed and current PhD projects in the field of cultural productions, and a large number of MA theses, 41 book publications within my series Wissenschaft und Kunst with Winter publishers (Heidelberg) and three newly founded online open collections in London (Special Collections Open Library of Humanities (OLH), *Production Archives 01: Puppets in Action*, *Production Archives 02: Production Contexts*, *Production Archives 03: Archival Practices*, <https://olh.openlibhums.org/collections/453>), as well as worldwide research collaborations, PLUS Kultur has evolved into a hub for cultural experience, sharing culture through dialogue, creating synergies for young people, cultural practitioners and researchers, and resonating with cultural legacies.

Examples and Results

Jürgen Mittelstraß has described the Atelier Gespräche in Chapter 11 of his book *Der philosophische Blick: Elf Studien über Wissen und Denken* (Berlin University Press, 2015, pp. 223-229; here 228-229) as a laboratory and as work in progress in which artist studio and science lab, theatre and study room converge. Many Atelier Gespräche events have been prompted by jubilees (e.g. Shakespeare, Verdi, Thomas Bernhard, Mozart's contemporaries), by pop-cultural highlights (*Sound of Music*) and popular fields of commercial interest (e.g. tourism, fashion, health), whilst also foregrounding topics of pressing socio-political concern (e.g. the utopian character of festivals, the Islamic revolution, the irenic role of art, modern art in sacral buildings, tolerance, migration, and homeland). To conclude I shall address some recent examples.

The Atelier Gespräche event: *Dr. Seuss and the Anthropocene: The Lorax* in March 2023 explored the 2023 Salzburg State Theatre production *Der Lorax*, directed by Richard Panzenböck with designs by Geraldine Massing. Based on Dr. Seuss's famous book/cartoon, the play was breathtakingly original and richly multisensory. Targeted at young audiences, it provided an excellent opportunity to address contemporary society's ecological responsibility in the light of climate change and the Anthropocene, which was explained in a video lecture by Helmut Trischler from the Rachel Carson Centre of Munich University (<https://youtu.be/MSo7u7QwuRs>).⁷

⁷ See Sabine Coelsch-Foisner in conversation with Helmut Trischler, *Atelier Gespräch "Atelier Gespräch: Anthropozän – Oper im arktischen Eis Teil 1"* (21 June 2021), online. PLUS Kultur (<https://www.youtube.com/watch?v=MSo7u7QwuRs>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival.

Tchaikovsky's ballet *The Nutcracker*, a repertoire piece of the Salzburg Marionette Theatre occasioned a conversation with the artistic director of the Marionette Theatre Philippe Brunner and the psychologist Manuel Schabus, who specialises on sleep psychology and who addressed neurocognitive findings about the brain's activity during sleep, the role of fantasies and the animation of the inanimate world in dreams (<http://unitv.org/beitrag.asp?ID=978&>).⁸ In the 2023 combined opera/ballet production *Jolanthe/The Nutcracker* of the Salzburg State Theatre, Clara's or Mary's dream, in which the animated toys fight a battle with the mouse-king, and her magic adventures with the nutcracker/prince in sugarland were interwoven with the opera's plot about a blind princess and the ways in which she herself and her environment cope with it. These issues were foregrounded in the conversation with dramaturg Andreas Fladvad-Geier and choreographer Reginaldo Oliveira, whilst exploring the aesthetic strategies of staging and communicating blindness.

An online conversation during the first Covid-19 lockdown in 2020 dealt with solidarity and the violation of parameters like "unity or agreement of feeling or action", "common interest" and "mutual support within a group" (Oxford Dictionaries Online, "Solidarity" <https://en.oxforddictionaries.com/definition/solidarity>). It was prompted by several productions including Susi Weber's stage play *Das Floß der Medusa* ("The Raft of the Medusa") adapted from Franzobel's novel bearing the same title (2017) and produced in 2022 by the Salzburg Schauspielhaus, a video entitled *Im Schiffbruch nicht schwimmen können* ("Unable to Swim in Shipwreck"), created in 2011 by German video-artist Marcel Odenbach, and a music-theatre-dance production co-created in 2020 by Alexander Polzin, sculptor, stage director, designer and visual artist, together with musical director Laurence Dreyfus and his Phantasm Ensemble, and choreographer Sommer Ulrickson for the Berlin Pierre Boulez Hall in March 2020.⁹ Cancelled due to the Covid-19 pandemic, it eventually premiered in March 2023. Addressing one of the greatest humanitarian catastrophes in western civilisation, my conversations with Alexander Polzin (<https://www.youtube.com/watch?v=nMLCkobqr0k>)¹⁰ and with Susi Weber (<http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=1046>)¹¹ addressed the commemoration and re-politicisation of the historical incident in the light of postcolonial questions, violence, the precarious situation of African migrants in our time, and the scandalous violation of the dignity of human life, which theologian Angelika Weber addressed.

The 2022 performance of Ella Road's *The Phlebotomist* (2018) at the Schauspielhaus Salzburg occasioned a critical take on the role of science in monitoring humans and controlling their social status and performance. The Atelier Gespräch brought together director Petra Schönwald and scientist

⁸ See Sabine Coelsch-Foisner in conversation with Philippe Brunner and Manuel Schabus, Atelier Gespräch "Atelier Gespräch: Die Dinge beseelen – *Der Nussknacker*" (07 December 2020) at Salzburg Marionette Theatre. PLUS Kultur (<http://unitv.org/beitrag.asp?ID=978&>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival; Sabine Coelsch-Foisner in conversation with Andreas Fladvad-Geier and Reginaldo Oliveira, Atelier Gespräch "*Jolanthe/Der Nussknacker* – von der Kunst, die Welt zu träumen, wie sie ist" (17 April 2023) at Unipark Nonntal, in cooperation with the Salzburg State Theatre. PLUS Kultur, video forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival.

⁹ Pierre Boulez Saal, "The Art Of Being Human – Interview with Sommer Ulrickson, Laurence Dreyfus and Alexander Polzin," February 4, 2020, video, 4:40, https://youtu.be/Lm_onsJ0vf8.

¹⁰ See Sabine Coelsch-Foisner and Alexander Polzin, Atelier Gespräch "Théodore Géricault, 'Le radeau de la Méduse' (14-17 April 2020)", online. PLUS Kultur (<https://kultur.sbg.plus/image-of-the-day>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival; Sabine Coelsch-Foisner and Alexander Polzin, Atelier Gespräch "*The Art of Being Human* – 'a laboratory for society' (20 April 2020), online. PLUS Kultur (<https://kultur.sbg.plus/image-of-the-day>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival.

¹¹ See Sabine Coelsch-Foisner in conversation with Angelika Walser and Susi Weber, Atelier Gespräch "*Das Floß der Medusa* – eine der großen Katastrophen der Menschheit" (14 February 2022) at Schauspielhaus Salzburg. PLUS Kultur (<http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=1046>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival.

Hans Brandstetter, who introduced the audience to diagnostic methods of blood testing from his own research (<http://unitv.org/beitrag.asp?ID=1125>).¹²

Jerome Junod's play *Artus, Letzte Schlacht*, directed for the Schauspielhaus Salzburg in 2021, humorously presented the legendary founder of the British nation as controlled both by the populace and his wife. Junod's theatrical deconstruction of the mythical king brought to centre stage gender hierarchies, forms of political leadership and their mediatisation in contemporary show formats, which were addressed in the Atelier Gespräch on 8 November 2021 at the Schauspielhaus Salzburg (<http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=1028>).¹³

Issues of alterity, aging, and degenerative diseases were raised in the Atelier Gespräch on Alfred Hotschnig's *Im Sitzen läuft es sich besser davon* about the declining mental and physical health of an elderly couple and the discrepancy between how they perceive themselves and how they are perceived by their environment – both family and asylum nurses. Stefan Lichtenthaler, from the German Center for Neurodegenerative Diseases, talked about topical findings about Alzheimer and concluded his presentation by suggesting the beneficial effect of exposure to cultural stimuli for healthy aging: "Go to the theatre!", he exhorted the audience, and added "but that's what you do anyway" (<http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=656>).¹⁴

Conclusion

Combinations of research, art and education as exemplified in the above events matter, as Jürgen Mittelstraß argues when describing the Atelier Gespräche as "an expression of our culture, which is well-advised to heed its scientific and artistic roots, which, after all, are often the same roots!" (229). This is not least suggested by the extraordinary range of theatre productions expressly addressing topics like the Anthropocene and climate change, aging, disease and disability, violence and terrorism, corruption, social injustice and migration. Significantly, at the University Professors' Trilateral Meeting 2019 in Vienna, there were some comments on the fact that the concept of third mission should not separate what actually belongs together: research and its impact on society.

Third mission educational programmes like the public Atelier Gespräche series are predicated on solid and broad research – just as any lecture or seminar or paper delivered at a conference, but the methodology is different: the scope is transdisciplinary, communication must take into account audiences' differing backgrounds, and the format commonly includes actual demonstrations by artists. Music, visual art, dance etc. do not 'embellish' the event but constitute an integral part of knowledge production and transfer. A crucial touchstone of the programme is the presenter's interaction with the audience, the continuity of the programme, which makes possible references to previous productions, strategies or content. This is crucial, because many members of the audience have been attending this series over several years, and it is the broad interdisciplinary scope and fresh access to a play or opera that holds the interest of audiences who have attended many theatre productions, who have travelled widely, read widely and thought deeply. Engaging in Third Mission means actively and consciously assuming responsibility for the society on whose behalf we work.

¹² See Sabine Coelsch-Foisner in conversation with Petra Schönwald and Hans Brandstetter, Atelier Gespräch "*Die Laborantin – Wissenschaft im ethischen Konflikt*" (23 January 2022) at Schauspielhaus Salzburg. PLUS Kultur (<http://unitv.org/beitrag.asp?ID=1125>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival.

¹³ See Sabine Coelsch-Foisner in conversation with Jérôme Junod, Nora Pierer, Antoaneta Stereva and David Lipp, Atelier Gespräch "*Artus, Letzte Schlacht: Gründungslegende oder Zukunftsparabel?*" (08 November 2021) at Schauspielhaus Salzburg. PLUS Kultur (<http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=1028&Kat=1&SubKat=16>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival.

¹⁴ See Sabine Coelsch-Foisner in conversation with Alois Hotschnig, Christoph Batscheider, Olaf Salzer and Stefan Lichtenthaler, Atelier Gespräch "*Im Sitzen läuft es sich besser davon*" (11 April 2016) at Schauspielhaus Salzburg. PLUS Kultur (<http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=656>), forthcoming in S.C. CORE® – Theatre | Opera | Festival.

Bibliography

- Coelsch-Foisner, S. (2023). Atelier Gespräche online: "Atelier Gespräch: 'Jolanthe/Der Nussknacker – von der Kunst, die Welt zu träumen, wie sie ist', with Andreas Fladvad-Geier and Reginaldo Oliveira (April 17, 2023)", UniTV, video forthcoming, <http://www.unitv.org>.
- Coelsch-Foisner, S. (2023) Atelier Gespräche online: "Atelier Gespräch: *Die Laborantin* – Wissenschaft im ethischen Konflikt, with Petra Schönwald and Hans Brandstetter (January 23, 2022), video, <http://unitv.org/beitrag.asp?ID=1125>.
- Coelsch-Foisner, S. (2022) Atelier Gespräche online: "Atelier Gespräch: Das Floß der Medusa – eine der großen Katastrophen der Menschheit, with Angelika Walser and Susi Weber (February 14, 2022)", video, <http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=1046>.
- Coelsch-Foisner, S. (2021) Atelier Gespräche online: "Atelier Gespräch: Anthropozän – Oper im arktischen Eis Teil 1: Helmuth Trischler (June 21, 2021)", video, <https://www.youtube.com/watch?v=MSo7u7QwuRs>.
- Coelsch-Foisner, S. (2020). Atelier Gespräche online: "Atelier Gespräch: Die Dinge beseelen – *Der Nussknacker*, with Philippe Brunner and Manuel Schabus (December 07, 2020)", UniTV, video, <http://unitv.org/beitrag.asp?ID=978&>.
- Coelsch-Foisner, S. (2020) Atelier Gespräche online: "Théodore Géricault, 'Le radeau de la Méduse', with Alexander Polzin (14–17 April 2020)", audio, <https://kultur.sbg.plus/image-of-the-day>.
- Coelsch-Foisner, S. (2020) Atelier Gespräche online: "*The Art of Being Human* – 'a laboratory for society', with Alexander Polzin (20 April 2020)", audio, <https://kultur.sbg.plus/image-of-the-day>.
- Coelsch-Foisner, S. (2016). Das Paratheatrale, das Genetische und das Semiophorische – ein Forschungsprogramm zur wissenschaftlich-künstlerischen Erschließung theatraler Produktionen. In S. Coelsch-Foisner and T. Heimerdinger (ed.), *Theatralisierung* (pp. 1–26). Wissenschaft und Kunst 30: Kulturelle Dynamiken / Cultural Dynamics. Heidelberg: Winter.
- Coelsch-Foisner, S. (2016) Atelier Gespräche online: "Atelier Gespräch: *Im Sitzen läuft es sich besser davon*, with Alois Hotschnig, Christoph Batscheider, Olaf Salzerund and Stefan Lichtenthaler (April 11, 2016)" UniTV, video, <http://www.unitv.org/beitrag.asp?ID=656>.
- Conway, C., Benneworth, P., Charles, D., Humphrey, L. & Younger., P. (2009). Characterising modes of university engagement with wider society: A literature review and survey of best practice. <https://strathprints.strath.ac.uk/48210/1/Characterisingmodesofuniversityengagementwithwidersociety.pdf>. Strathprints, University of Strathclyde Glasgow.
- Graf, D., Schober, B., Jordan, G. & Spiel, C. (2021). Third Mission. In T. Schmohl & T. Philipp (Ed.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (pp. 323-332). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-030>.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2016) Third Mission von Hochschulen – Eine Definition. *Das Hochschulwesen* 64: 16-22.
- Mittelstraß, M. (2015) *Der philosophische Blick: Elf Studien über Wissen und Denken*. Wiesbaden: Berlin University Press.
- Oxford dictionaries, "Solidarity", <https://en.oxforddictionaries.com/definition/solidarity>.
- Pausits, A. (2015). The knowledge society and diversification of higher education: From the social contract to the mission of universities. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi 272, Christiane Spiel et al. and P. Scott (Ed.), *The European Higher Education Area*, S. 267–284. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-20877-0.
- Spiel, C., Graf, D., Stempfer, L., Holzer, J., Schultes, M., Brandt, L., Somoza, V. & Schober, B. (2020). 11 Die Dritte Mission von Universitäten – Impact Assessment als Herausforderung. In I. Welpel, J. Stumpf-Wollersheim, N. Folger & M. Prenzel (Ed.), *Leistungsbewertung in wissenschaftlichen Institutionen und Universitäten: Eine mehrdimensionale Perspektive* (pp. 250-273). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110689884-012>.

CITIZENSHIP THROUGH FREIRE'S PEDAGOGICAL AND SOCIOLOGICAL LENS

Galata Paraskevi-Viviane

PhD & Postdoc in Social Sciences, Panteion University
Adjunct Lecturer, Hellenic Open University

Marinaki Zafeiroula

Accredited Mediator- Med Adult Education

Peteinaki Maria

Philologist- Med Adult Education

Abstract

Citizenship is under threat. Globalization, liberal capitalism and successive crises have blurred the content and boundaries of the State and Democracy, leading to a wider, invisible and cold supranational system. How can we help people shape their reality and handle the most important things in their neighbourhood, community or city? Paulo Freire's thoughts and methods of liberatory pedagogy are more relevant than ever. They aim to break the cycle of silence through critical consciousness and praxis. This paper seeks to analyze how Freire's pedagogical and sociological approaches intertwine and can constructively inform the discourse on citizenship. It is mainly based on his earliest and most important works, namely *Pedagogy of the Oppressed* and *Cultural Action for Freedom*. It seems that Freire's works help not only to turn any thought for social transformation into praxis, but also to keep alive the utopia needed to motivate people to actively shape their reality.

Key words: citizenship, critical pedagogy, class analysis, social transformation, social action

1. Introduction

Citizenship and knowledge have been closely intertwined since Greek antiquity in the context of political society, which should pursue social and moral goals to ensure the well-being of citizens (Nagopoulos, 2015). Active citizenship requires a comprehensive attitude to life as a result of free choices, which for Aristotle can only be achieved through praxis, i.e. transformative action, a process that engages individuals in a dialectical relationship with knowledge and society (Mayo, 2021). However, the dominance of neoliberal politics and ongoing crises in contemporary societies have limited efforts for active citizenship. Mistrust of economic liberalism that perpetuates inequalities and discontent fuelling populist movements further threaten citizenship and democracy.

The urgent problem for all of us, according to Konstantinos Tsoukalas (2022), is to define what Polity and organised polity means, and how we define the political in today's context. Globalisation in the form of the invisible Leviathan has blurred the boundaries of systemic automation, leading to the eclipse of politics, history, ideology and critical thinking. Development cannot be the only parameter of progress without being weighed together with the influence it has on the everyday value formation of human relationships. In this reality that Tsoukalas (2022) captures, he proposes to reconsider the content of the idea of progress in relation to the political and value implications of our understanding of progress.

Paulo Freire (1921-1997), the Brazilian revolutionary intellectual, social thinker, and one of the most influential philosophers of his generation, argued that a new society could happen if there is a thought for it that is transformed into praxis. To this end, education could be a privileged vehicle

(Pérez, 2010). Therefore, his pedagogical and sociological analysis of social transformation, which uses praxis as a key concept for welding consciousness and action, can inform explorations of ideas and strategies for strengthening community and active citizenship. This paper aims to analyse in-depth Freire's work on *Pedagogy of the Oppressed* and *Cultural Action for Freedom* considering both his principles for critical pedagogy and social justice and the class analysis. Particular emphasis will be given on the theory of dialogical action, which involves cooperation, unity, organisation and cultural synthesis and highlights the social process of learning and knowing.

Practical ways of social transformation in local communities that can enhance active citizenship and democracy will also be examined. Participatory process that gives credibility to the outcome for the community, creative partnerships to address key citizens' problems and motivation for action, encouraging communities to start a process of developing partnerships with local government, and shaping public policy with input from communities are some of the proposals that can support the process of citizen involvement in the transformation of their social reality.

2. Theoretical framework

2.1. Citizenship and Freire's pedagogical approach

Citizenship and social transformation is a critical issue that concerns many disciplines at local, national and global levels as it relates to rights and individual responsibilities in the course of developments (Ritzer & Stepnisky, 2018). However, the way an individual participates to political life and, precisely, in the governance of societies largely depends on education. A more humane government requires a contemplative and thought-provoking education. Leaders who determine educational policy and the people move forward together in realizing and recreating the world (Freire, 1970).

Critical consciousness of the living reality, especially of the oppressed, is the vehicle that leads according to Freire (1970) both to the activation of people towards the development of societies and to their liberation from the "culture of silence". Through the dialectical welding of consciousness and the social world, i.e. critical thinking that turn into action, the individuals can transform their social reality (Zaimakis, 2011), and become active citizen. Society as understood in terms of social struggle requires a pedagogical scheme that leads to the transformation of the reality and will liberate individuals from authoritarian forms of existence. Thus, from "massification" that refers to an unthinking and heterogeneous whole, societies will turn to "conscientisation", i.e. critical consciousness which constitutes the dialectic union between the consciousness of individuals and the world that surrounds them. This requires, according to Freire (1970), people's political and social responsibility for their society, which can be learned through their critical participation in governance.

The oppressed was seen by Freire as a passive receiver who fatalistically accepts the life that surrounds him (Fragoulis, 2004). As a result, he becomes objectified and loses his human status by moving away from his role as a creative subject (Gerou, 1977). Freire's (1970) critique focuses on the social and political imperatives of the ruling class that influence education and ultimately lead the people, especially the weakest, to the deprivation of critical ability and disempowerment.

However, Freire advocated the power of education and created a pedagogical practice that is recommended even today in various contexts (Fragoulis, 2004). In particular, he advocated literacy, which involves the individual in a complex process of reflection, dialogue and critical thinking on his experience. This is a process that goes from banking perception (transfer of knowledge from top to bottom into an empty container), to an act of liberation and emancipation of the individual (Freire, 1976). The individual understands and reflects on the word through reading and writing to realise the world (Freire, 1985). In this way, Freire linked education to politics, since education brings awareness

(conscientisation), self-awareness, and potentially the ability of individuals to remake the world by discovering ways of accessing and transforming it (Gerou, 1977).

Overall, the process of understanding life encouraged Freire to explore the possibility of changes in reality, drawing on the strengths and potential of the oppressed to learn and develop. As Phnuyal (1998) mentions, Freire also learned during his experience leading an active adult education program for the rural poor that education aimed at strengthening democracy must be itself participatory and liberatory.

2.2. Citizenship and Freire's sociological approach

Active citizenship is particularly important from a sociological perspective because of the insights it provides into the relationship between civil society and political institutions. According to Marinetto (2003), this requires not only maximizing the value of popular participation through community and citizen participation, but also effecting a more substantive transfer of powers. For Freire, liberating pedagogy could play a central role in rethinking politics. His dialogical pedagogy's reflections could transform governability into rational and integrally human. Having made a class decision, Freire has also built a popular pedagogy (Pérez, 2010).

Popular education seeks a radical reorganization of society through challenging oppressive social relations and supporting social movements to promote social change and social justice. According to Schugurensky (2000), a participatory approach focused on the collective and people's lived experiences is necessary to promote the dialogue between popular and scientific knowledge. Moreover, it is very important to constantly relate education with social action, linking critical reflection with research, mobilization, and organizational strategies.

Freire (1970) includes a detailed class analysis in his work, which is rooted in concrete situations and describes the reactions of laborers and of middle-class persons. He considers class an important theoretical category in our understanding of multiple forms of oppression. He also admits that the complexity of how material deprivation and affective investments maintain the oppressed groups under the logic of domination cannot be understood with the single logic of class struggle. Yet, the role of class should not be underestimated since it helps to understand the sharp differences within a cultural group, as for instance between the African-Americans who remain subordinated and trapped in ghettos, and the middle class Americans who abandoned the subordinated mass (Freire, 1970). Furthermore, class analysis is essential to a full understanding of oppression.

As Freire and Macedo (1995) claim, the understanding of class is important to avoid an one-sided framework of analysis limited to race. So, they believe that as we cannot reduce the analysis of racist to social class, we cannot understand racism fully without a class analysis. Likewise, the historical specificities based on class, gender, culture, language, and ethnicity that inform race analysis and give rise to multiple identities should never be collapsed into a single entity.

Freire's revolutionary ideas and conceptual oppositions of oppressor-oppressed, humanization-dehumanization can be better understood if we refer to Marx's dialectical thinking about alienation, ideology, knowledge, and consciousness (Allman, 1999). Furthermore, according to Mayo (2021), the concept of *praxis*, which is at the core of Marxian and Gramscian political thought, is developed throughout Freire's work to capture the dialectical relationship between consciousness and the world, and is reflected in his pedagogical approach. However, as Mayo (2021) explains, Freire's concepts and view of society go beyond the strict domain of pedagogy and are associated with that of "cultural action for freedom". In this work, Freire (1972) sees that few people are powerful and many others are powerless in the oppressive social system, some people are wealthy whilst others are poor, and some are regarded as "superior" and others as "inferior" human beings. Oppressors are the "authority" and are supposed to be cultured and know everything, whereas the oppressed people are "illiterate" and do not know anything - therefore they should remain silent. According to Phnuyal (1998), Freire calls this the "Culture of Silence" of the oppressed, which reflects the oppressor's world-view.

The oppressors adopt a strictly materialistic concept of existence since they are convinced that they can transform everything into objects of their purchasing power; It is important for them to have always more, even at the cost of the oppressed having less or having nothing. As Freire (1970, p. 58) highlights, for oppressors to be is to have and to be the class of the "haves". Although class conflict is a concept which upsets the oppressors, they cannot deny the existence of social classes, and pretend that they are necessary for an understanding between those who buy and those who must sell their labour. However, all their actions manifest their desire to preserve the oppressor state through interference in the unions, distribution of benefits and various forms of action which exploit the basic insecurity of the oppressed and lead to the enslavement of their labour and thus of their person (Freire, 1970).

Using the words of Macedo (1970) to summarise, Paulo Freire represented those who are committed to imagine a world, more beautiful, less discriminatory, more democratic, less dehumanizing, and more humane. He teaches us "what it means to be an intellectual who fights against the temptation of becoming a populist intellectual" (Macedo, 1970, p. 25). Most importantly, he teaches us "the meaning of a profound commitment to fight social injustices in our struggle to recapture the loss of our dignity as human beings" (Macedo, 1970, p. 25).

3. Methodology

This paper discusses Freire's pedagogical and sociological approaches and how these intertwine and inform the discourse on active citizenship in turbulent times. As such, it gives emphasis on the theoretical contextualisation of Freire's work in both its pedagogical and sociological dimensions. It attempts to combine the social system with individual action either through the dialectical relationship of social structure with human action, or through social practices that integrate objective reality with individual action (Cohen et al., 2008). This discussion is built on Freire's early and most celebrated works, namely *Pedagogy of the Oppressed* and *Cultural Action for Freedom*, which are centered around political and communal life (Mayo, 2021). An extensive literature review was also conducted in order to gain a thorough insight into Freire's contribution through his works and related analyses by other scholars (Allman, 1999; Macedo, 1970; Mayo, 2021; Pérez, 2010; Phnuyal, 1998). In addition, the literature review was combined with content analysis to better understand the social context, culture, people's action, values, behaviours, perceptions and ideology (Kyriazi, 1998).

4. Findings

4.1. Freire's pedagogical program

During the 1960s, Freire undertook a literacy program that successfully educated more than three hundred people who worked on sugar cane plantations and lived in the Favelas of Brazil. This program has implemented a pedagogy that challenged students and powerfully led to individuals' critical awareness. In particular, he created a program that turned teaching into a creative meeting between people who reflect creatively on their experience. Stimulated by a sketch depicting a scene from the reality of individuals' lives, a true and thoughtful dialogue began, in which everyone participated equally and creatively (teacher and student), with the aim of discovering together the real meaning and cause of their actions. In fact, it was a heuristic course of knowledge, which along with literacy sought the cause and meaning of individuals' action holistically and across time. Thus, through a specific topic of discussion, which constituted the productive topic, a "cycle of culture" was initiated that led to the realization of specific patterns of behavior (Freire, 1976; Manthou, 2007).

More specifically, the sketch was about a scene from the daily life of the participants. The scene was a subject, for which the group had to describe and position themselves, initially to "name", i.e. to "code" the image and its reality. Through this theme and using as a tool reflective dialogue and the interaction of individuals, the group gradually proceeded to "decode" reality through reflections on

the meaning and consequences of their actions. Therefore, the trainees gradually began to realize the meaning and significance of their actions in a creative, exploratory and in-depth conception of reality (Freire, 1970; Freire, 1976; Manthou, 2007).

For example, in a topic such as the relationship of parents with their children, it is possible for the group to be led to reflect on the way in which the relationship of the parents affects the upbringing of the children. At the same time, a number of sub-themes work in the same way, such as the relationship with the mother, which begins with the child's physical dependence for its survival, but with its continuation can lead to dependence-overprotection. The relationship with the father, which can include boundaries, standards, and even acceptance, draws attention to issues for reflection, as well as the interaction of individuals can lead to reflection on the foundations on which we have built our relationships, beliefs and our attitudes (Marinaki, 2019). So, through a holistic analysis and investigation of a subject, the individual can reflect and potentially realize the way he acts and the importance of his actions.

Finally, it is worth noting that the "Pedagogy of the Oppressed" (Freire, 1970) places from the beginning, its title and content, the educational process at the center of class awakening. Without education, in the terms described by Freire (1970), there can be no action by people nor the consequent transformation of society.

4.2. Practical ways of social transformation

In a world dominated by false humanism, the banking concept of education and the adaptability of the educated to the suggestions of the oppressors, Freire (1970) searches for the true humanist-teachers who will activate the citizens. A first step in this direction is for learners to understand the need for their active participation in governance, despite the complexity of the modern state system (Freire, 1970; Hope & Timmel, 1999). Here are some examples in the context of Adult Education that show how the above ideas can be put into practice.

Considering the need to know the reality in which they live, an interesting exercise that can be carried out in groups of adults is the exercise "Shape our reality". In this exercise people share how they perceive the world at a global, national or local level. Divided into groups, they draw circles within which they are asked to form symbols that depict their own perception of the world. Those symbols closest to the center are also the most influential elements in their lives. Elements placed outside the circle indicate what they believe will affect their future reality. They then reflect critically on their answers in plenary and record what this process has given them. If the group is receptive, the trainer/facilitator can use the process as a trigger for further reflection (Hope & Timmel, 1999). It is worth noting that for Freire (1970) critical reflection is action.

The main problems that citizens face are apathy, alienation, dependence, leadership and finding resources for what they need (Hope & Timmel, 1999). Another interesting exercise, then, aims to activate apathetic citizens, those who believe that their reality cannot be changed and therefore do nothing to break the cycle of silence that Freire mentions.

In this exercise, a case study is shared with the trainees in which a neighborhood has not had speed meters installed for 10 years despite periodic protests to the city council (Hope & Timmel, 1999). Learners are asked to critically reflect on the following appropriate questions and propose specific solutions for this hypothetical scenario (Hope & Timmel, 1999, p. 228):

- What happened to this community?
- Why weren't slats installed?
- What problems exist at the government level?
- What problems exist at the community level?
- Why don't the citizens themselves take action?

Alternatively, learners themselves could propose and work on an existing problem, adopting Freire's (1970) view that education as an exercise of freedom meets people in their own reality. Such

a case study, however, is indicative of the virtual participation of the oppressed in the struggle to transform reality as opposed to the responsible/active struggle pursued by Freire (1970) and the instructor doing the exercise.

This responsible struggle can be done, for example, if the educated/oppressed become aware of how a community, municipality or state is run and financed, so that they then learn to actively claim their due. An exercise that can enhance this awareness is the "Budget Game" (Hope & Timmel, 1999). This is a simulation game in which learners are asked to manage a real community, municipality or state budget by thinking critically, in groups and in plenary, and coming up with revenue-related solutions, expenses, taxes, etc. An exercise can start with understanding the household budget and move on to consider a national budget. Teams can 'take over' a service of their choice, set goals and be called upon to make important and difficult decisions that may affect other services. As Hope and Timmel (1999) argue, by investigating the tax system, public debt, financial constraints they can gradually focus on future actions from the same community in which they live.

4.3. The Theater of the Oppressed

The Theater of the Oppressed created by Augusto Boal in the 1960s in Brazil, clearly influenced by the Pedagogy of the Oppressed, is an additional aid to understanding reality and the subsequent activation of citizens. The Theater of the Oppressed seeks to transform the spectator of the theatrical act into a protagonist of real life. Breaking with the traditional monologue form of theatre, he interacts with the audience and opens a creative reflective dialogue with them with the aim of helping them realize the oppression they are under and take action to change it (Romano, 2016; Zoniou, 2003).

More specifically, one of the events of the Theater of the Oppressed, the Forum Theatre, is to take place in squares, assemblies, gatherings, schools, villages, cities, etc. This is where Freire's "togetherness" is fully utilized. An entire village watches the dramatization of a condition of oppression and intervenes as many times as necessary until the Oppressed successfully reacts to what his/her Oppressor imposes on him/her. The theme of the Forum theater could therefore be a scene of oppression by the bureaucracy and alienated employees of a public service against a citizen (Zoniou, 2003). After the scene of oppression has been acted out once, usually by actors, the Joker (mediator) prompts the audience to suggest solutions to end the oppression. These solutions are either implemented by the actors, or, if they wish, the spectators themselves become spectator-actors. According to Zoniou (2003), the scene is played several times to test all the proposals in practice.

5. Conclusion

This paper confirmed Freire's important contribution through his radical pedagogical and sociological approaches to social transformation. By adopting praxis as a central concept, Freire could capture the dialectical relationship between individuals, consciousness and society, stimulate 'cultural action for freedom' and enhance community and active citizen participation. Along with the theoretical approach of Freire's work, there are several practical ways that encourage participatory process in local communities, creative collaborations to address key citizens' problems and motivations for action that can support the process of citizen involvement in the transformation of their social reality.

Through such interventions unfolds the problematic and liberating education desired by Freire, as people are gradually transformed from being subject to the wishes of the oppressors to masters of their own reflection and reality. Through this process they are freed from the sense of futility of their actions towards the powerful and gain the hope that by their active participation in society they will eventually lead to a more just world. It's worth mentioning that for Freire, the evolution of science and technology is not at the opposite of humanitarian education with the premise that both serve the liberation of citizens and their humanization.

References

- Allman, P. (1999). *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, CT and London: Bergin & Garvey.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Methodology of Educational Research*. Athens: Metaixmio (in Greek).
- Fragoulis, I. (2004). Portraits: Paulo Freire [Προσωπογραφίες: Paulo Freire]. *Adult Education*, 3 (in Greek).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, London: Continuum.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. England, USA, Austria: Penguin Education.
- Freire, P. (1976). *Education, the Practice of Freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative. <https://books.google.gr/books?id=SoYIAQAAIAAJ>
- Freire, P. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1) Making Meaning, Learning Language, 15-21.
- Freire, P., & Macedo, D. (1995). A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review*, 65(377-402).
- Gerou, T. (1977). Paulo Freire and the Greek social reality [Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα]. In *Pedagogy of the Oppressed* (pp. 9-29). Athens: Rappa (in Greek).
- Hope, A., & Timmel, S. (1999). *Training for Transformation. A handbook for community workers* (Vol. Book IV). London, UK: ITDG Publishing.
- Kyriazi, N. (1998). *Sociological research – Critical overview of methods and techniques*. Athens: Greek Scientific Publications.
- Macedo, D. (1970). Introduction. In *Pedagogy of the Oppressed* (pp. 11-26). New York, London: Continuum.
- Manthou, C. (2007). Freire's pedagogical program. *Adult Education*, 10, 22-26.
- Marinaki, Z. (2019). Paulo Freire's Theory in Practice: through works of Art. In S. Pantazis, E. Maraki, G. Striligas, E. Beladakakis, I. Tzortzakis, X. Arvanitis, E. Psaltakis, X. Droubogiannis (eds), *Interdisciplinarity as a cognitive, educational and social challenge*, Proceedings of the 5th IAKE International Conference, Vol. B Heraklion, Greece: IAKE, pp.273-284..
- Marinetto, M. (2003). Who Wants to be an Active Citizen? The Politics and Practice of Community Involvement. *Sociology*, 37(1), 103-120.
- Mayo, P. (2021). Marxist-inflected praxis in Paulo Freire's political pedagogy. *Debates em Educação*, 13 (Número Especial), 82-99. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp82-99>
- Nagopoulos, N. (2015). *Knowledge, Method and Social Action. From Knowledge Theory to the Sociology of Knowledge* ΣΕΑΒ (in Greek).
- Pérez, E. (2010). Freire, Cuban Style. In *Memories of Paulo* (pp. 125-132). Brill.
- Phnuyal, B. (1998). Commemoration of Paulo Freire. *PLA Notes*, 32, 120-123.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. N. (2018). *Sociological Theory* (Tenth ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE Publications.
- Romano, A. (2016). The Theatre of the Oppressed as an Imaginative Metaphor for Transformative Learning. In A. Nicolaides and D. Holt (eds). *Engaging at the Intersections*. Proceedings of the XII International Transformative Learning Conference, Tacoma, Washington.
- Schugurensky, D. (2000). Adult Education and Social Transformation: On Gramsci, Freire, and the Challenge of Comparing Comparisons. *Comparative Education Review*, 44(4), 515-522.
- Tsoukalas, K. (2022). For a new Polity? [Για μια νέα Πολιτεία;]. Athens: Nissos, Institute Nikos Poulantzas (in Greek).
- Zaimakis, G. (2011). *Community Work and Local Societies. Development, Collective action, Multiculturalism* [Κοινωνική Εργασία και Τοπικές Κοινωνίες. Ανάπτυξη, Συλλογική δράση, Πολυπολιτισμικότητα]. Athens: Plethron (in Greek).
- Zoniou, X. (2003). The Theater of the Oppressed. *Education and Theater*, 4.

ERASMUS+ PROJECTS FOR EMPOWERING TEACHER LEADERS IN GREEK SCHOOLS.

Chasioti Vasiliki

Doctoral Candidate, Anglia Ruskin University, Cambridge

Bouta Hara

PhD in Education, Head Teacher

Abstract

This paper presents the design and implementation of two Erasmus+ projects in one Greek primary school within the years 2019-2022. It discusses the effects of this European experience on the empowerment of primary teachers participating in these projects to act as teacher leaders in their school community. These projects promoted collaborative learning and prepared teachers for future European and international programs. Hence, participating teachers were empowered to become teacher leaders in their schools and developed their intercultural awareness to cope with all the challenges in the increasingly differentiated modern class. This paper contributes to the ongoing research on teacher leadership. It illustrates how innovative educational practices can be devised by teachers willing to make a difference in their school community and act as teacher leaders in the distributed leadership framework.

Keywords: teacher leadership, empowering teachers, innovative projects

1. Introduction

This study presents the European experience of a primary school in Athens from 2019 to 2020. Two European projects were designed and implemented in this school: a KA1 project concerning teacher training and a KA3 project on best practices in education. In particular, the KA1 Erasmus+ project entitled «Accepting ourselves and the others. An intercultural journey to human diversity» provided the teaching staff with opportunities to participate in professional development programs in France and Italy. Participants were informed about different educational systems and practices in other European countries. They exchanged best practices regarding the inclusion of all students in the school environment, multiculturalism, and differentiated teaching. The second project was elaborated in the framework of the European project Erasmus+KA3 «Teachers4Europe: setting an Agora for Democratic Culture». Initiated in 2020, this project developed into a joint project shared by seven primary schools in five countries. This project aimed to motivate students and teachers to reflect on cultural and linguistic unity and diversity and to question their preconceived ideas about European values. Partner schools from Greece, Japan, Cyprus, Ireland and the UK collaborated through online meetings to exchange best educational practices. These projects contributed to educational change and empowered teachers to become teacher leaders in their schools in that they were able to inspire colleagues and collaborate effectively with other educational stakeholders

2. Main part

2.1. Presentation of the projects

These projects were designed and implemented in a primary school in Athens, a large school unit with 35 teachers and 320 students, but without adequate school buildings or equipment. However, teachers in this school managed to overcome inherent challenges and participate in the organisation of the school, thus exploring a more participatory and distributed model of school leadership in which

every teacher can contribute to the organisation of the school (Spillane, 2006). This primary school is an inclusive school promoting change in classroom practices and implementing innovative methodology and tools in the process of teaching. The vision of this school consists of becoming an educational institution that prepares students to become European citizens, confident and ready to actively participate in society. Teachers working in this school report that they are highly motivated, professional, and hard-working educators with a broad experience in different fields. Their objective is that their students could acquire knowledge and skills, participate in innovative educational activities and become active and informed citizens.

Hence, they want to continue their successful Erasmus+ journey, which started with the implementation of a KA1 and a KA3 Teachers4Europe project in 2020-2022. This school is also a member of the ASPnet network of Unesco Associated schools and promotes the values and principles enshrined in the Constitution of UNESCO, including human dignity, equity, freedom, justice, and democracy. The school is proactive in building inclusive school practices in which the children can enjoy their rights, including their right to quality education.

The school has successfully implemented an Erasmus+ KA1 project entitled “Accepting ourselves and the others, An intercultural journey in the world of diversity” from 2020 to 2022. This project was developed in order to improve educational results and accomplish better inclusion of students with difficulties in the process of education. The objectives of the project were related to the promotion of cooperative learning, the adoption of practices related to the inclusion of all students in the school environment, multiculturalism and differentiated teaching and learning. It promoted teacher continuous professional development so that the educators of this school would be better equipped to deal with challenges. According to the final assessment report of the State Scholarship Foundation, the program showed a high relevance to the priorities of the mobility action. In addition, through the realisation of the educational activities, the continuing professional development of the teachers was promoted, as well as the strengthening of cooperation and the exchange of good practices with teachers from other countries. All project objectives were fully achieved. The objective that exceeded initial expectations was the upgrading of foreign language teaching.

Furthermore, the school has implemented an Erasmus+ KA3 project entitled Teachers4Europe pertaining to unity and diversity in the European Union with the participation of 7 schools from 5 countries. As part of the Erasmus+ programme “Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture”, the main aim of this project is to foster awareness of the EU’s value of respect for its rich cultural and linguistic diversity. More specifically, through this project, teachers and learners enhanced their knowledge and understanding of the EU’s diversity and unity, became aware and embraced the EU value of respect for diversity, enhanced their self-reflection and their critical thinking and became aware of their own prejudices. In addition, teachers and students strengthened their inquiry skills, enhanced critical thinking and creativity and improved their communication and collaboration skills.

2.2. Teacher leaders empowered by innovative programmes

Teacher leadership as a construct originates in John Dewey's theory of educational democracy, suggesting that teachers should be actively involved in devising and implementing new educational practices to enhance students learning (Dewey, 1916). On an international level, there is increased attention to teacher leadership and how it could contribute to educational change (Harris and Jones, 2019). Teacher leadership should be viewed as an essential form of leadership consisting in the informal role of empowering students and enhancing student attainment rather than the initial stage of "upward trajectories to formal, remunerated roles (Lovett, 2017: 65). Teachers spontaneously take leadership roles in their school community and are considered as informal teacher leaders because they inspire and guide their colleagues (Supovitz, 2018). It is also suggested that a different approach to educational reform should be pertinent, and teachers acting as leaders should take a more active

role to "flip the system", thus becoming the leaders and implementers of educational reform (Evers and Kneyber, 2015; Rycroft-Smith & Dutaut, 2018). In that sense, teachers should lead the change and instigate their evaluation to increase their collective efficacy and contribute to educational improvement (Donohoo, 2018).

A seminal paper by King and Stevenson (2017) challenges previous conceptions of leadership and presents a form of teacher leadership transcending the limited contexts of teacher empowerment "from above" to teach for change and becomes a form of organic leadership, in which "leadership from above can draw on professional development and professional learning to develop a genuine teacher leadership from below" (King and Stevenson, 2017:658). In that sense, teacher professional development could strengthen teacher leadership and contribute to a system of distributed leadership that opposes performativity and accountability and favours democratic forms of school organisation and leadership (Preedy, 2016). Therefore, distributed leadership leading to teacher leadership should not be considered as a practice of licensed leadership (King and Stevenson, 2017) or teacher empowerment to lead by those who are in a formal leadership position in the context of predetermined objectives, thus restricting teachers' autonomy in a context of accountability measures (Burns and Darling-Hammond, 2014).

Participation in European programmes, such as Erasmus, Unesco Associated Schools Network (ASPnet) and Teachers for Europe, enhances teacher leadership and becomes an additional contributing factor to a positive climate in schools. Teachers participating in European projects become more willing to take the initiative to participate in a competition or a program because they feel empowered through their successful participation in innovative programmes. Most teachers taking part in European projects acquire participatory and organisational roles in their school, in the sense that they become helpful to colleagues and willing to disseminate their knowledge and best educational practices.

2.3. Methods

According to the principle that research paradigms are not strictly linked with specific research methods and researchers can freely opt for the methods that are more appropriate for their research purposes and pertinent to their paradigmatic selections, a mixed-method approach is employed (McChesney and Aldridge, 2019). The mixed-method approach (Cohen et al., 2007; Creswell, 2012), utilising semi-structured interviews, questionnaires and analysis of secondary sources such as reports, is used to give a better insight into the research problem than any form of research alone (BERA, 2018; Creswell, 2015). More specifically, the participants in the mobilities realised in the framework of European projects and in the designing and implementation of these projects were invited to participate in semi-structured interviews. Then, all the teachers serving in the school completed online questionnaires in order to provide feedback about their experience during all the stages of the implementation of these projects. There were 6 participants in the qualitative stage of the research, namely the interviews and 16 participants in the quantitative stage of the research, namely the questionnaires.

2.4. Results

The participants completed a survey immediately after the completion of their mobilities and dissemination practices. They were all satisfied with the experience and empowerment to enrich their teaching activities and provide their students with a better quality of education. Participants also reported that their mobility increased their self-esteem and resilience since they realised that they have much in common with colleagues in other European countries and deal effectively with educational challenges. Finally, the participants were asked to make a presentation of all the insights they have gained during their mobilities so that we could effectively assess the contribution of this project in achieving our objectives.

The main points of the presentations and the survey results demonstrated that the projects increased the job satisfaction of all the participants and motivated the whole school community to participate in intercultural exchange practices. Especially during the visit of teachers from France to the Greek school, all the educational stakeholders were implicated in the procedure of organising cultural activities and welcoming them into their classes. All the school community, including parents and students, actively participated in the celebrations and cultural activities organised in order to honour our guests. They have all become eager to make new contacts and to share their own knowledge and skills with our partners from France. As for the structured course, this experience helped participants improve their skills in the foreign language used during their stay abroad, namely English. Hence, they were able to continue their networking activities with foreign schools in the framework of Erasmus+ and eTwinning projects. Moreover, the participants, as well as the wider school community, became more motivated to participate in new European programs in order to develop their professional skills.

All teachers participating in these innovative projects chose to remain in the same school, continue working on the same projects and engage in international collaborations with partner schools in the framework of Erasmus or other European projects. Furthermore, teachers with a permanent position and many years of service in this school became mentors for newly appointed teachers and coordinators of networks of schools such as UNESCO-associated schools, thus assuming the responsibilities of informal teacher leaders. Three teachers from this school became formal mentors in the next academic year in order to transmit their knowledge and expertise to newly-appointed teachers in their school.

Most participants contended that there was a positive environment in their school as a result of their participation in these innovative projects and that the headteacher was a supportive leader and a facilitator who tried to empower all the teachers. The teachers have formed friendly relationships and were willing to dedicate more time to the organisation of these projects.

Most Greek teachers are reluctant to work extra hours, mainly because they feel that they are underpaid due to the austerity measures, which take a toll on their resilience (Botou et al., 2017; Anastasiou, 2020). Nevertheless, participants in these education projects were motivated to work harder and even meet in the afternoons to work on their projects. Participants also stated that they formed friendly and supportive relationships and cooperation with colleagues mainly because these interdisciplinary educational projects were carried out and promoted in their schools. Furthermore, since all educational stakeholders were informed about these projects and the educational activities carried out in the school, the participating teachers' work and accomplishments were acknowledged by the educational community, including parents and students.

Especially the teachers participating in the mobilities of the projects strengthened their position as teacher leaders by initiating numerous innovative projects in their school, especially European projects such as eTwinning and Erasmus+. As a result, they presented their experience and the results of their mobilities in in-school training workshops, dissemination education events, and international conferences. Furthermore, their collaboration and communication skills with colleagues, parents, and students significantly improved as a result of their experience and their work in the framework of these European projects.

These participants indicated that the European projects created opportunities for them to share the knowledge acquired through their mobility activities with colleagues and to use new teaching/training methods, approaches and good practices at their sending institution. They also reinforced a positive attitude of their school towards sending more staff on teaching assignments, job shadowing or training abroad. Finally, participants reported that these projects strengthened the cooperation with the partner organisations in the projects.

Hence, these projects empowered them to improve their professional practice and to perceive themselves more as teacher leaders, inspiring younger colleagues and sharing their school vision with

all educational stakeholders. An additional advantage of their participation was the promotion of open communication and a positive school climate in their school, which were contributing factors to their job satisfaction, as they reported. Finally, all teachers participating in mobilities or the organisation and dissemination of the European projects reported that they considered this educational experience beneficial for their continuing professional development. They all reported that their participation in these projects empowered them to achieve their teaching objectives and collaborate effectively with students, colleagues and their headteacher. Regarding the internationalisation of the school, there has been significant progress. The motivation to participate and the mood for new collaborations in European programs were strengthened by the teachers of the school and by the entire educational community.

All participants (N. 16, 100%) in the questionnaires reported that they were very satisfied with the educational and dissemination activities they attended. They all stated that they would like to actively participate in the next Erasmus+ program organised by their school. The vast majority (N. 14, 87,5%) of the participants stated that participating in an Erasmus+ project would help them to continue developing their professional skills. Most participants (N. 14, 87,5%) also reported that participating in Erasmus+ would help them to improve their knowledge of education systems in other countries. Finally, most participants (N. 13, 81,3%) contended that participation in Erasmus+ would help them to develop new learning practices and teaching methods.

Overall, these projects empowered all the teachers to become more aware of their strengths and weaknesses and to use their critical thinking while being in contact with colleagues from the partner school and their teaching practices. This project also reinforced the positive attitude of all the teachers toward participating in teaching assignments, job shadowing, or training abroad. Finally, this project reinforced the European profile of our school. It motivated all the teachers to make efforts in order to internationalise their teaching practices and communicate with more partners abroad. After this project, all teachers serving in this school could consider themselves as informal teacher leaders promoting change in classroom practices (Holland et al., 2014) and helping to improve students' lives through education (Crowther et al., 2002).

3. Conclusions

The results of the implementation of these European projects demonstrated that participating teachers have shared educational success with each other. They feel more empowered by their communication and collaboration with their European counterparts to voice their ideas and concerns, thus becoming teacher leaders. They reported feeling more empowered to proceed with designing, organising and implementing innovative projects in their schools. They also informed their colleagues and the newly appointed teachers in their schools about their educational practices and projects and tried to discuss them extensively, thus acting as mentors for all their colleagues.

Overall, both formal and informal teacher leaders contributed to creating a positive school environment through collaboration and participation in European educational projects. These projects allowed teachers to gain an educational experience in another country and come into contact with other "realities" and other educational environments, be informed about novel practices, and develop and use critical thinking efficiently. The participating teachers improved their skills in order to promote the empowerment of all our students in an inclusive school environment and developed their intercultural awareness so as to cope with all the challenges in the increasingly differentiated modern class. Therefore, teachers involved in the design and implementation of these European projects acted as informal teacher leaders and provided their students a better quality of education.

References

- Anastasiou, S. (2020). “Economic Crisis, Emotional Exhaustion, Depersonalization and Personal Accomplishment of Teachers in Greece”. *Humanities and Social Sciences Letters*, 8(2), 230–239.
- BERA *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition (2018).
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., and Tsergas, N. (2017) ‘Primary school teachers’ resilience during the economic crisis in Greece’, *Psychology*, 8 (1), pp.131–159.
- Burns, D. and Darling-Hammond, L. (2014), “Teaching around the World: What Can TALIS Tell Us?” *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, Stanford, CA.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*, 6th ed. London and New York: Routledge Falmer.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., and Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J.W. (2015) *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Sage.
- Dewey, J. (1916). “Nationalizing Education”. *Journal of Education*, 84(16), 425–428.
- Donohoo, J. (2018) “Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences”. *Journal of Educational Change*. 9, 323–345.
- Evers, J., and R. Kneyber. Eds. (2015) *Flip the System: Changing Education from the Ground up*. New York: Routledge.
- Harris, A. & Jones, M. (2019) “Teacher leadership and educational change”, *School Leadership & Management*, 39:2, 123-126.
- Holland, J. J., Eckert, J., & Allen, M. M. (2014) “From preservice to teacher leadership: Meeting the future in educator preparation”. *Action in Teacher Education* (Routledge), 36(5/6), 433-445.
- King, F. and Stevenson, H. (2017), "Generating change from below: what role for leadership from above?". *Journal of Educational Administration*, 55(6): 657-670.
- Lovett, S. (2017). “Teacher leader and teacher leadership: A call for conceptual clarity”. *Australian Council for Educational Research* (ACER).
- McChesney, K., & Aldridge, J. (2019). “Weaving an interpretivist stance throughout mixed methods research”. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(3), 225–238.
- Preedy, M. (2016), “Distributed leadership: where are we now?” *Management in Education*, 30(4):139-140.
- Rycroft-Smith, L., and J. L. Dutaut. (2018) *Flip the System UK: A Teachers’ Manifesto*. Abingdon: Routledge
- Spillane, J. P. (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Supovitz, J.A. (2018). “Teacher leaders’ work with peers in a quasi-formal teacher leadership” model. *School Leadership and Management*, 38:1, 53-79.

AN INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PROGRAM FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE LITERACY

Sipitanos Konstantinos

Post-doctoral Researcher, University of Crete

Galanaki Maria-Anna

PhD Candidate, University of Crete

Katsarou Eleni

Professor, University of Crete

Abstract

This presentation focuses on the procedures followed by an interdisciplinary research team to create a MOOC that aims at developing all Higher Education students' Artificial Intelligence literacy. Since the beginning of this attempt, the team members faced specific challenges and dilemmas, most of which stemmed from the innovative nature of the project and its interdisciplinary character. By discussing these tensions, we believe that we contribute to the international debate on literacy and highlight the necessary expansions of its meaning in the Artificial Intelligence era. Besides, we have the opportunity to reflect on our role as researchers and team members who need a common code to communicate with each other. At the same time we try to use older means (pedagogical theories and practices) for developing students' literacy in a revolutionary new communication landscape powered by Artificial Intelligence (AI).

Key words: Artificial Intelligence literacy, Higher Education, interdisciplinary educational program

1. Introduction

Since Artificial Intelligence (AI) is finding its way into more and more areas of everyday life and into various professional contexts (e.g. media, digital marketing, education, journalism, politics, sciences, scientific research, etc.) *fostering AI literacy* of all higher education students is very important. These students are already citizens and future professionals, so they are in great need of competences in the field of AI, at least of what is called "AI literacy" (Laupichler, et al., 2022). But before arguing for the importance of the development of AI literacy for *all* students, not only for computer scientists, mathematicians or AI engineers, let us explain the meaning of this new term.

"AI literacy" first appeared in scientific articles in 2014. Since then the term has been given a variety of meanings. Ng, Leung, Chu & Qiao on their publication in 2021a made a very interesting and useful taxonomy of these meanings dividing them in four main categories: a) AI literacy as knowledge of basic functions of AI and how to use AI applications in everyday life ethically, b) AI literacy as applying AI knowledge, concepts and applications in different scenarios (mainly for professional uses), c) AI literacy as higher-order thinking skills (e.g. evaluate, predict, design) with AI applications (also mainly for professional uses), d) AI literacy as human-centered considerations (e.g. fairness, accountability, transparency, ethics).

Among the most cited definitions of AI literacy, the one written by Long & Magerko (2020: 2) is particularly interesting as it concerns the general public (not only the professionals) and gives emphasis on its critical perspective: "a set of competencies that enables individuals to critically evaluate AI technologies, communicate and collaborate effectively with AI, and use AI as a tool online, at home and in the workplace". Since then, in the last two years, many articles use the term,

but few studies have provided comprehensive explanations on how to conceptualize AI literacy (Ng, Leung, Chu & Qiao, 2021a).

Regarding the conceptualisation of AI literacy, there is a need to connect it with ethics, especially in the field of education (Akgun & Greenhow, 2022). This connection with ethics can be identified in the European and especially in the Nordic educational paradigm which connects digital competencies with agency awareness and critical awareness (Jatiningsih, Listyaningsih, Wijaya, 2019). Following this concept, we realize that designing such a course for all students of Higher Education in Greece is recommended mostly for ethical reasons in order to promote critical perspectives on AI (Verdegem, 2021). This course can provoke ethical and moral reflections on technology's role in human development, human relations and activities. If AI literacy is not promoted, ethical problems might arise. There is a need of understanding AI resources, functioning, agency, and outcomes to ensure ethical application (Hermann, 2022: 1). We believe that transparency, explainability and comprehensibility (Jiang et al., 2022) in a human-centered AI design (Shneiderman, 2020) can be advanced through an AI literacy course for all.

In this context and having these assertions in mind, at the University of Crete (UoC) we decided to create a MOOC course for all students for developing their AI literacy, after having formed an interdisciplinary team for this purpose. Members of this team are mathematicians, experts of AI and Machine Learning on the one hand and experts in literacy issues and education on the other. In November 2022 the team started this innovative Project and soon the first difficulties and challenges emerged.

The basic aim of our presentation is to discuss the challenges and dilemmas we face during the production of the AI literacy course for all higher education students at the UoC. While trying to answer the following questions:

- What competencies are at the core of AI literacy? OR what skills a HE student needs to acquire to be AI literate?
- What content can be taught in such a course?
- Which teaching methods and pedagogical principles are relevant?
- What could be the structure of such a course?

So at first we present the course's main objectives followed by the tensions and challenges we -as an interdisciplinary team- face from the beginning of our effort. Then, we focus on the pedagogical model which is our first choice: the multiliteracies pedagogy, combining it with the MOOC's content. Finally we reflect on our role as course designers, rethinking at the same time the challenges we face and ways through which we can overcome them.

2. Course's main objectives, tensions and challenges faced

Artificial intelligence permeates all the aspects of human lives. From Netflix, Facebook, Instagram, or chatbots with Siri and Alexa, even the governments are using AI to improve citizens' quality of life (Battina, 2017). Nevertheless, it seems that the majority of citizens and professionals are ignorant about the capabilities and more generally the impact AI has or can have in our daily lives. Autonomous weapons, social manipulation, invasion of privacy and social grading, misalignment between our goals and the machine's, and discrimination are only some of the dangers that can be easily identified (Marr, 2018). There is a need to identify whether AI can truly improve citizens' lives and whether it can be harmful, which means that digital citizenship awareness towards AI needs to be developed.

When we started designing the course our purpose was to produce a course on AI literacy that, on the one hand, contains all the necessary knowledge for the students of diverse study backgrounds to understand the concepts of AI and Machine Learning (ML), like supervised learning, regression, classification, unsupervised learning, and clustering, and, on the other hand, resists the

dominant technocratic orientation by giving emphasis on societal issues and following a critical and ethical approach. More specifically, course's main objectives are:

- to help students relate these concepts and applications to their everyday life and lived experiences,
- to introduce students to the basic concepts and applications of AI (basically of ML),
- to make students aware of their impact on their everyday life,
- to give students opportunities to critically evaluate these applications and their own practices when using such applications,
- to engage students in initiatives that could control or change their practices.

Soon we realized that while trying to fulfill such objectives, we faced the following challenges:

- Rare resources: a) research on AI literacy is still in its infancy and literature on the topic scarce, b) few AI literacy courses for Higher Education around the world and most of them in USA and Asia, even fewer in Europe (Laupichler et al., 2022), none in Greece.
- The technocratic orientation of the existing resources (relevant research and courses): dominance of the computer sciences in the area. We are seeking a more humanistic approach.
- The need for contextualization of the course: a university in the periphery of Greece, some students (especially SSH students) are coming from vulnerable social groups with very low grades in school and university.
- The need for finding a common code to communicate in our interdisciplinary team.
- The need for (re)defining AI literacy as the concept seems changing all the time, especially recently.

The greatest difficulty came from the complexity of the concept "AI literacy". AI is a technical notion coming from mathematics & computer science, while literacy has a socio-cultural background (Street, 1984). The two main questions we have to answer as course designers are:

- How can we combine such different worlds? Based on which common grounds?
- Which literacy model could be most appropriate for our endeavor?

In this context and in a completely fluid landscape, susceptible to constant and multilevel change concerning AI and its everyday uses, we started designing the MOOC.

3. The MOOC's design

3.1. The multiliteracies pedagogy: our first choice

In order to create a MOOC with specific instructional design and assessment strategies, we -the researchers involved and MOOC's designers- had to integrate AI competencies, as categorized mainly by Long and Magerko (2020) and Ng et al. (2021b), into a structured pedagogic model of learning (Ng, et al., 2023). In this effort the Multiliteracies four stages model (Cope & Kalantzis, 2000, 2009) was found to be more suitable, since it uses learners' experience combining it with theory (new knowledge), and focuses on the critical perspective of the learning activity and its use for new, transformed practices, encouraging creative applications/designs. This model was, also found to be more suitable than its revised version (Kalantzis and Cope 2012: 356-358), since it is a well-known, successful and easy to understand educational literacy model that has been already applied in education curricula of various EU countries and can inform situated practice in AI. In addition a 12 hour MOOC on AI was found to be more realistic if it was not expanded to creative applications in transformed practice. According to the chosen model, the MOOC is based on four interrelated steps:

- **Situated practice (experiencing):** Learning begins when the insights and the experiences of the participants (learners) are entering the educational settings (e.g. use of Instagram or Tik Tok).
- **Overt instruction (conceptualizing):** In this phase the instructor or the educational material or a MOOC course leads the participants to connect their experiences with the new tools or/and the terms, or the grammar that is used (e.g., drag and drop, making subtitles for blogs, making memes, parsing, prompting, multimedia editing, data visualizations etc).
- **Critical framing (analyzing):** Now the tools/ terms/ grammar, even programming and prompting are connected with the social impact and the participants interrogate themselves how these tools construct a specific social world and of what kind.
- **Transformed practice (applying):** Now the participants with the tools and skills acquired design their own texts (oral, written, audial or multimodal) and these new texts become the sources for new designs in future.

3.2. Adjusting multiliteracies pedagogy to the needs of AI literacy

- **Situated practice:** In this step the goal is to connect students' existing knowledge with the AI basic concepts that have affected their everyday life (e.g. the ways AI affects their interaction with social media, their communication, etc).
- **Overt instruction:** Here the goal is to connect users' input with the app's output, through the use of specific AI concepts and easy to handle algorithms (e.g. how google finds the proper job depending on the user's gender or race).
- **Critical framing:** In this step the learner will connect AI concepts and practices (e.g. Input – Output) with how it creates prejudice, algorithmic bias and reproduces social stereotypes about specific social groups (e.g. google translations show strong preference towards male by default).
- **Transformed practice.** Now the students are expected to modify their behavior and their online habits, identifying and reducing bias by demanding a more human-centered design, and enhancing AI accountability, risk management and transforming civil agency. Here the goal is the learners to understand the need for embedding ethics at every stage of the AI process. Students who are today citizens and future professionals have to be mindful of the potential implications of solving problems with AI.

3.3. The MOOC's content

Lesson 1 (Situated practice and Over Instruction): around 6 hours

Students will become familiar with basic AI and ML concepts, including the following:

1. Classification and Regression	2. Supervised and Unsupervised learning	3. Reinforcement learning
4. Types of algorithmic errors	Linear Regression	6. Non-linear methods (decision trees, random forests, neural networks)

The lesson will be structured as follows: For every concept, the students will be presented with a toy example where an AI system has to make a choice. The examples will be designed to fit their common experiences with AI systems (e.g., classify an email as spam, predict the average time a user will spend on an app). Concepts will then be taught on the basis of these examples. At the end of each module, the students will be presented with a quiz that tests their understanding of the concepts presented to them.

Lesson 2 (Critical Framing): around 3 hours

We will discuss the main concepts of fairness and bias in AI, and discuss different scenarios where AI choices can have a negative impact on peoples' lives.

We will then present a case study of algorithmic bias. In this example, an AI health system assigned lower health risks to black patients than to equally sick white patients. Bias occurred because the algorithm used health costs as a proxy for health needs. Less money is spent on black patients who have the same level of need, and the algorithm thus falsely concludes that black patients are healthier than equally sick white patients. This way, the AI system perpetuates the systematic bias of the data it is trained on.

After the lesson, the students will be presented with more cases where they will be given a description of the AI task (e.g., recommend a job to a job seeker), the data (e.g., gender, work experience, and salaries of other job-seekers), and the output of the AI system to different samples (e.g., a man and a woman with similar skills).

Lesson 3 (Transformed practice): around 3 hours

In the final part, the students will experiment with how changing their behaviors can change the outputs of an AI system designed to recommend news sources. We will use a recommendation system based on a benchmark version of the MovieLens dataset (Maxwell Harper & Konstant, 2016), which includes 100,000 ratings (1-5) from 943 users on 1682 movies, as well as the demographic information of users. The users will then have the option to rate 10 movies and pick different demographic information, and then they will be presented with a recommendation. The students will then be allowed to change their ratings and their demographic information and try again. This will enable the students to: (a) understand how modifying their behavior affects the input and therefore the output of the algorithms and (b) how information, like age and gender, can change the output of the methods based on patterns or potential biases in the data.

4. Rethinking the challenges we face

Trying to design MOOC's lesson 1 for more than three months now, we constantly enrich our reflection on the challenges that emerged from the very beginning of the Project. We study the most recent bibliography all the time and notice that the relevant literature has proliferated in the last two years, gradually enriching **the resources that can be used** for fostering AI literacy.

Some of the challenges we face concern how to avoid **the dominant technocratic orientation of other AI** literacy courses. In this MOOC's design we focus mostly on competences related to ethics and the critical use of AI resources, as well as on developing civic awareness of the social implications entailed in living in an AI supported society, and not on the technical terms/ concepts and competences. We include such competences but mainly for deepening learners' understanding on how the AI applications work.

Additionally, we always take into account **the need for contextualization**. Our proposed project doesn't follow the easy way to present content in short, easily digestible modules. Recontextualization of scientific knowledge doesn't mean simplification. For us it means connection

of scientific knowledge with the learners' experience, critical thinking on social implications and ethical issues. AI complicated terms need to be aligned within and between lessons and assessment.

What is most difficult for us -for our group- is **finding a common code** through which we could communicate. Through continuous dialogue between the members of our interdisciplinary group and short presentations/seminars, we build bridges trying to understand the different discourses (the mathematical and the pedagogical discourse).

Finally, through our work we aim to address the **need for (re)defining AI literacy**. Through the appropriate adjustments to multiliteracies model, we aim to address multiple problems we identify in developing learners' transformative agency. Recent advancements in Generative AI and in Large language models used by the general public, like CHATGPT3.5, highlight the need for new competencies in prompting that change the way we understand coding and UXdesign. Prompting skills have to be included in AI literacy as they are directly connected to learners' transformative agency, a competence now associated with knowledge about copyright, privacy and safety policies, also with digital equity, cultural heritage and art reception practices that also alter and define civic agency and digital citizenship.

5. Conclusions

Although the research for designing the MOOC for AI for all students is still in progress, several issues and tensions have been identified. The main challenge is to develop a pedagogical discourse that will express complicated AI terms such as "regression" and "decision trees", while focusing on the pedagogical aims and processes. In this way, complicated terms will be developed in an explicable way, and will be understood by all students. Additional difficulties have been identified while trying to connect AI tools and applications with the AI impact on students' everyday life. Since students' lives are affected by very complicated AI practices, and even if we use the most explicable AI terms, there is always the risk of oversimplifying the explanations. If this happens, the students may actually remain unaware. Consequently, these oversimplifications can promote ignorance and fear or even feed dangerous conspiracy theories since the students and course participants will not understand in depth how algorithms affect their lives.

Furthermore, although the need to think critically about the implications of AI can be identified easily, the connection with an explicable language seems really challenging. There is a need for further research in the field, in order to identify which AI applications can be more easily understood by the students, in order to provide them the opportunity to control and change their lives.

It is obvious that AI literacy courses for Higher Education and relevant research will flourish the following years all over the world. They both are necessary for citizens and professionals to use AI ethically in the future. Yet there is still another prerequisite that has to be met: the accurate identification of the (minimum) relevant knowledge the students/ future citizens and professionals need to develop.

And a closing thought: as an AI literacy course needs to combine technical knowledge/text with socio-cultural context, the identification and special support of particular social groups that face digital inequity seems necessary. Teaching and learning practices that will empower them have to be developed and tested. For this purpose, and for making AI and literacy two compatible concepts, some terms of literacy literature need to be redefined. Specifically research has to focus on terms such as agency, design, learners' empowerment, which take new meanings due to the human-machine interactions. Of course to accomplish such goals new literacy education models need to be developed.

Acknowledgements: The project is fully funded by the Special Account for Research Funds (ELKE) of the University of Crete.

References

- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial Intelligence (AI) in Education: Addressing Societal and Ethical Challenges in K-12 Settings. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS*. doi: 10.1007/s43681-021-00096-7
- Battina, D. S. (2017). Research on Artificial Intelligence for Citizen Services and Government. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 5(2), 769-773, available on: <http://www.ijert.org/papers/IJCRT1134263.pdf>, and on: <https://ssrn.com/abstract=4004321>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginnings of an idea. In Bill Cope and Mary Kalantzis for the New London Group (eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16(2). <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v16i02/46137>
- Hermann, E. (2022). Artificial intelligence and mass personalization of communication content—An ethical and literacy perspective. *New Media & Society*, 24(5), 1258–1277, available on line: <https://doi.org/10.1177/14614448211022702>
- Jatiningsih, O., Listyaningsih, Wijaya, R. (2019). Critical Awareness as an Antecedent in Strengthening the Side of Humanity in Education in the Disruptive Era. In *Proceedings of the 1st International Conference on Education Social Sciences and Humanities (ICESSSHUM 2019)*, 693-698. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icessshum-19.2019.110>
- Jiang, J., Karran, A.J., Coursaris, C.K., Léger, P.-M., Beringer, J. (2022). A Situation Awareness Perspective on Human-AI Interaction: Tensions and Opportunities. *International Journal of Human-Computer Interaction*, available on line: DOI: 10.1080/10447318.2022.2093863
- Laupichler, M.C., Aster, A., Schirch, J., Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-15, available on line: <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education-artificial-intelligence/vol/3/suppl/C>
- Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2022). Designing learning for multimodal literacy: Teaching viewing and representing. In *Designing Learning for Multimodal Literacy: Teaching Viewing and Representing*. <https://doi.org/10.4324/9781003258513>
- Long, D., Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In *CHI 2020 - Proceedings of the 2020 CHI (Conference on Human Factors in Computing Systems)*. Association for Computing Machinery, available on line: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Marr, B. (2018). Is Artificial Intelligence dangerous? 6 AI risks everyone should know about. *Forbes*. Available online: <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2018/11/19/is-artificial-intelligence-dangerous-6-ai-risks-everyone-should-know-about/>
- Maxwell Harper, F. & Konstan, J. A. (2015). The movielens datasets: History and context. *Acm transactions on interactive intelligent systems (tiis)*, 5(4), 1-19. <https://doi.org/10.1145/2827872>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., Qiao, M. S. (2021a). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. Available <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1016%2Fj.caeai.2021.100041>
- Ng, D.T.K., Leung, J.K.L., Chu, S.K.W., Qiao, M.S. (2021b). AI literacy: definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 58(1), 504–509. Retrieved from: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/ai-literacy-definition-teaching-evaluation-and-ethical-issues>

- Ng, D.T.K., Leung, J.K.L., Su, J. et al. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Education Tech Research Dev* 71, 137–161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Shneiderman, B. (2020). Human-Centered Artificial Intelligence: Three Fresh Ideas. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 12(3), 109–124. <https://doi.org/10.17705/1thci.00131>
- Streatm, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verdegem, P. (2021). Introduction: Why We Need Critical Perspectives on AI. In P. Verdegem (Ed.), *AI for Everyone?: Critical Perspectives*, 1–18. University of Westminster Press. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv26qjjhj.3>.

EXPLORING SECOND CHANCE ADULT LEARNERS PERCEPTIONS OF THE FOREST THROUGH DRAWINGS

Papanikolaou Anastasios

Assistant Professor, Dept. of Primary Education, University of Western Macedonia

Abstract

Drawings reflect images of our minds of complex concepts, such as a forest, and provide insight into our knowledge, perceptions, feelings and experience of the environment unimpededly in any educational setting. Using drawings as an assessment tool is valuable to an environmental education which promotes constructivist learning. The present qualitative study aims to explore second chance adult learners' perceptions of the forest in a Greek urban environment through drawings. Ninety-six (96) participants were asked to draw 'a forest' with no further instructions. The elements of the drawings were identified and analyzed descriptively and thematically focusing on observable criteria related to content. The results reveal paucity of depiction of biodiversity and social aspects of forests in the drawings and highlight areas of focus for planning and implementing adult environmental education.

Keywords: Environmental Education, Adult Education, Forest, Drawings, Second Chance Schools

1. Introduction

A forest, according to FAO-FRA (2018 p. 4) is “a land spanning more than 0.5 hectares with trees higher than 5 meters and a canopy cover of more than 10 percent, or trees able to reach these thresholds in situ. It does not include land that is predominantly under agricultural or urban land use.” A forest is a complex ecosystem that includes mainly trees and other diverse plant life forms, such as shrubs, grasses, herbs, ferns, mosses, a variety of animal life forms and non-biotic components, such as water, soil, atmosphere, light, temperature, etc.

Forests have “always had and continue to have a great importance for people” (Zimmermann & Schmithüsen 2000 p. 1), and although they “are viewed, defined, assessed, and valued through different lenses” (Chazdon et al. 2016 p. 539), they are essential both for existence of all life and human safety and development, as they perform many irreplaceable protective, productive, recreational, health, spiritual and educational functions.

In the light of the increasing importance of forests today, given their and our existential threats such as climate change, loss of biodiversity, pollution, and the positive role that forests have for all our lives, whether we live close to them or not, educating learners within the framework of Environmental Education in a holistic and multidisciplinary way about forests and raising awareness about the need for their protection becomes an imperative.

Forests, as a complex system, as part of many aspects of our life, and as an environmental problem enhanced by global and local degradation and deforestation, are important subjects in Environmental Education. Environmental Education is “a comprehensive lifelong education” and “should provide the necessary knowledge for interpretation of the complex phenomena that shape the environment, encourage those ethical, economic, and esthetic values which, constituting the basis of self-discipline, will further the development of conduct compatible with the preservation and improvement of the environment. It should also provide a wide range of practical skills required in the devising and application of effective solutions to environmental problems” (UNESCO 1977).

Embedded in the field of Environmental Education is ‘Environmental Literacy’ that is part of a literacy-driven subject curriculum of Second Chance Schools (Flogaiti 2010). Second Chance Schools in Greece are public and enable persons aged 18 years or older, who have not completed the nine-year compulsory education and hold the primary school leaving certificate to obtain a certificate equivalent to that of a student graduating from Lower Secondary School.

2. Main part

2.1. Methodology

The present study is qualitative and quantitative and follows the interpretivist approach (Cohen, Manion & Morrison 2008). This research paradigm was chosen because of the exploratory nature of the study. It aims to explore second chance adult learners’ perceptions of the forest in Greece in a Greek urban environment through drawings. Ninety-six (96) participants in May of 2018 in an urban area of Thessaloniki were asked to draw a forest in Greece with no further instructions or recommendations. Blank A4 pages were handed out to research participants for them to draw a forest in Greece as they wished in the 40-45 minutes they had available. There wasn’t an attempt to define the word ‘forest’ for participants. The participants in the present research were not members of any environment-related organization.

Drawings can provide valuable information on environmental perceptions, knowledge, interests, and experiences (Van Summers 1984, Barraza 1999), explain feeling, mentality, belief and attitude (Diem-Wille 2001) and diagnose understandings and misconceptions about a subject (Dove, Everett & Preece 1999). Drawings makes it easier to get data from individuals that have problems explaining themselves (Rennie & Jarvis 1995), since they avoid linguistic barriers and enable comparisons between groups of different languages and abilities (Chambers 1983).

The elements of the drawings were identified and assigned meaning with words and then analyzed descriptively and thematically. Categories were derived from empirical data through an inductive process.

2.2. Results

Physical landscape elements: Trees

97,9% of the drawings included trees (N = 94).

37,2% of the drawings depicted a high number of trees (N = 35), like in a forest, most drawings however depicted prominently only individual trees (62,8%, N = 59). On these drawings, were depicted two trees (22%, N = 13), three trees (18,6%, N = 11), four (18,6%, N = 11), six (10,2%, N

= 6), seven (10,2%, N = 6), five (8,5%, N = 5), one tree (6,8%, N = 4), nine (N = 2) and eight (N = 1). The Mean of depicted trees on these drawings is 4 (SD = 2,06782).

34% of the total drawings depicted only deciduous trees (N = 32), 21,3% depicted only evergreen (coniferous) trees (N = 20), and 44,7% depicted both deciduous and evergreen (coniferous) trees (N = 42). This means that deciduous trees were depicted in 78,7% of the total drawings (N = 74), more than evergreen (coniferous) trees (66%, N = 62). Fruit trees were also depicted in some drawings (25,5%, N = 24), and in a few, palm trees (4,3%, N = 4).

The colors used to depict trees were brown (70,2%, N = 66), green (dark) (66,%, N = 62), green (light) (38,3%, N = 36), black (24,5%, N = 23), green (23,4%, N = 22), grey (13,8%, N = 13), red (10,6%, N = 10), orange (6,4%, N = 6), blue (2,1%, N = 2), yellow (1,1%, N = 1) and purple (1,1%, N = 1). No more than five colors in total were used to depict trees (Mean = 2,5745, SD = 1,04201). Most drawings used two colors (41,5%, N = 39), three (31,9% N = 30), one (11,7%, N = 11), four (7,4%, N = 7) and five (7,4%, N = 7).



Graph 1. Examples of drawings of the present research

Physical landscape elements: Animals

51% of the drawings of the forest included animals (N = 49).

Most depicted ten animals (31,3% N = 15), one (16,7%, N = 8), two (12,5%, N = 6), eight (10,4%, N = 5), three (8,3%, N = 4), four (8,3%, N = 4), five (4,2%, N = 2), six (4,2%, N = 2), seven (2,1%, N = 1) and eight (2,1%, N = 1). The Mean of depicted animals on the drawings is 5,75 (SD = 3,62321).

The animals depicted were hierarchically: bird (16,7%, N = 16), butterfly (7,3%, N = 7), turtle (5,2%, N = 5), fish (5,2%, N = 5), duck (4,2%, N = 4), cat (4,2%, N = 4), dog (4,2%, N = 4), hare

(3,1%, N = 3), fox (2,1%, N = 2), snail (2,1%, N = 2), snake (2,1%, N = 2), chicken (2,1%, N = 2), wolf (2,1%, N = 2), bear (2,1%, N = 2), squirrel (1%, N = 1), bee (1%, N = 1), frog (1%, N = 1), goat (1%, N = 1), centipede (1%, N = 1), crocodile (1%, N = 1), and undefined (2,1%, N = 2).

This means that birds (bird, duck, chicken) (N = 22) were most frequently depicted, then the mammals (fox, bear, wolf, hare, cat, dog, goat, squirrel) (N = 19), although the latter with more diversity. Birds were almost only rudimentary drawn in a typical way (see Graph 1 above). Then followed the reptiles (turtle, snake and crocodile) (N = 8) and insects (bee, butterfly) (N = 8), fish (uncharacteristically drawn) (N = 5), mollusks (snail) (N = 2), amphibians (frog) (N = 1) and arthropods (centipede) (N = 1).

Animals were depicted flying (35,4%, N = 34), walking (24%, N = 23), swimming (6,3%, N = 6), sitting (5,2%, N = 5), crawling (3,1%, N = 3) and climbing (2,1%, N = 2).

Physical landscape elements: Other natural elements

Apart from trees, 95,8% of the drawings included other natural elements (N = 92). Those were hierarchically: grass (78,3%, N = 72), sun (70,7%, N = 65), perennial plant (flower) (48,9%, N = 45), sky (47,8%, N = 44), clouds (26,1%, N = 24), mountain (26,1%, N = 24), river (23,9%, N = 22), sea (14,1%, N = 13), shrubs (7,6%, N = 7), lake (4,3%, N = 4), rocks (2,2%, N = 2), and other (6,5%, N = 6): dry leaves, beach, mushrooms, moon, waterfall, ground.

The Mean of depicted natural elements on the drawings is 3,6304 (SD = 1,11648). Most drawings depicted three (29,3%, N = 27), four (29,3%, N = 27) and five (22,8%, N = 21). Others depicted two (14,1%, N = 13), six (2,2%, N = 2) and one (2,2%, N = 2).

Human elements: Humans

Only 7,3% of the drawings depicted humans (N = 7). Of those the number of humans depicted was: one (42,9% N = 3), two (42,9% N = 3) and four (14,3% N = 1). The Mean of depicted humans on the drawings is 1,8571 (SD = 1,06904). 4,2% were children (N = 4), 2,1% (N = 2) a man, and 1% (N = 1) a family. They were depicted walking (2,1%, N = 2), sitting (2,1%, N = 2), standing (2,1%, N = 2) and driving (1%, N = 1).

Human elements: Human made elements

46,8% of the drawings depicted human made (artificial) elements (N = 44). Those were hierarchically: road (33,3%, N = 32), house (15,6%, N = 15), fence (7,3%, N = 7), car (3,1% N = 3) table (2,1%, N = 2), flower pot (2,1%, N = 2), boat (2,1%, N = 2), beach accessories (2,1%, N = 2), chair (1%, N = 1), bench (1%, N = 1), and other (6,3%, N = 6): little bridge, flower vase, sports field, farm tools, well and swings. The Mean of depicted human made elements on the drawings is 0,7604 (SD = 1,12151). One element was depicted in 31,3% of the drawings (N = 30), two in 5,2% (N = 5), three in 4,2% (N = 4), four in 4,2% (N = 4) and five in 1% (N = 1),

Colors used in the drawings

Colors used in the drawings were hierarchically: brown (79,2%, N = 76), black (70,8%, N = 68), green (dark) (69,8%, N = 67), blue (61,5%, N = 59), green (light) (60,4%, N = 58), yellow (56,3%, N = 54), grey (43,8%, N = 42), red (40,6%, N = 39), orange (38,5%, N = 37), green (21,9%, N = 21), blue (light) (12,5%, N = 12), blue (dark) (12,5%, N = 12), purple (5,2%, N = 5), and pink (4,2, N = 4). The Mean of the colors used in the drawings is 5,7708 (SD = 1,77396). Specifically and hierarchically: seven (24%, N = 23), six (21,9%, N = 21), five (20,8%, N = 20), four (11,5%, N = 11), eight (9,4%, N = 9), nine (4,2%, N = 4), three (3,1%, N = 3), two (2,1%, N = 2) and one (2,1%, N = 2).

3. Conclusion

The aim of the present study was to explore how adult learners in a Second Chance School in an urban area perceive and understand a forest in Greece through drawings. The present study was informed by others relating to the subject of forest and its depictions (e.g. Lee 2001, Bakar 2002, Barraza & Robottom 2008, Ahi & Balcı 2017) with samples consisting of non-adults, and was

embedded in the view that forests are important in our lives and in Environmental Education for adult learners through a constructivist approach and the social nature of construction of meaning.

Asking adult learners to draw and analyzing their drawings in the present study was an effective method to identify their perceptions of the forest.

The analysis of the elements in the drawings reveals a moderate level of knowledge about the forests in Greece. Although a variety of morphological differences were present, different types of trees were identified and the spacing was highly varied, trees were mostly stereotypically depicted with regards to shape and color, e.g. mostly green was used.

Forests were prominently surrounded by a variety of natural elements, such as different types of vegetation, waterbodies, climactic elements and topographical features: a forest was more frequently on a mountain but the sea next to the forest was also considerably frequently depicted. According to Snaddon et al. (2008) and Ahi & Alisinanoğlu (2015), with distance from the natural environment, knowledge of variety of environmental factors is decreasing in persons that live in urban environments.

Forests were also surrounded by human made elements such as roads, houses, etc. although to a relatively smaller degree. Indirect human presence was highly visible, although human-related environmental problems were not directly depicted, e.g. not even exhaust fumes from a moving car. Of course a road may be considered such a problem since it breaks the continuity of the forest ecosystem but it wasn't presented in a negative way. The environment of the forest was clean in all pictures and not polluted, for example no rubbish was depicted.

No imaginary elements (not natural neither human) were depicted such as you might find in a child's picture, all were mostly realistic depictions of forests and in cases where only a few trees were depicted they were also realistic with proper sizes and colors and shapes.

Humans were most noticeably absent from the drawings with a very limited range of action. According to Shepardson et al. (2007) a human figure is generally not considered part of an environmental concept. Only one family was depicted. Humans were not there to experience recreation in the forest.

Moderate level of knowledge about the animals in the forests in Greece was also shown. Natural environments are associated with the presence of animals and wildlife (Bakar 2002) but in our study, animals were depicted in only half of the drawings. All animals depicted are animals found in Greek forests, with one exception: the crocodile. Birds were mostly depicted and then mammals. Mammals were characterized with a higher degree of depicted biodiversity. No interaction or relationship such as competition or predation was depicted. Complexity of the forest ecosystem was also noticeably absent in the drawings of participants.

The present study is small scale and exploratory and does not make any claim to representative results. Interviews with participants to gain a better understanding of their depictions and understanding of the forest were not conducted and this constrains the study along with the small convenience sample of 96 Second Chance School students used.

Results of this study however may prove very useful in the development and implementation of Environmental Education programs in Second Chance Schools and other educational settings.

Standing on socio-constructivist assumptions it is important to "assess and monitor people's perceptions, attitudes and beliefs in relation to forests" (Carrus et al. 2020 p. 327) in order to define potential obstacles of learning (Shepardson 2005). The present findings could represent a starting point for a deeper understanding of how forests are perceived and represented. There is limited research on adult learners' knowledge and perceptions of the forest, especially through the pictures they draw. Similar and expanded studies should be repeated in a larger scale and with different samples in both urban and rural settings and different socio-economic levels and the results compared and synthesized.

References

- Ahi, B. & Alisinanoğlu, F. (2015). The Evaluation of Pre-service Preschool Teachers' Knowledge about the Concept of Environment. *European Journal of Educational Research*, 4, 57-69. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.4.2.57>
- Ahi, B., & Balci, S. (2017). Ecology and the child: Determination of the knowledge level of children aged four to five about concepts of forest and deforestation. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1349372>
- Bakar, M.S.A.B. (2002). Children's drawings as research tool: establishing children's environmental concepts and preferences with reference to urban open space planning and design in Johore Bahru, Malaysia (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental education research*, 5(1), 49-66.
- Barraza, L., & Robottom, I. (2008). Gaining Representations of Children's and Adults' Constructions of Sustainability Issues. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(4), 179-191.
- Carrus, G., Panno, A., Aragonés, J. I., Marchetti, M., Motta, R., Tonon, G., & Sanesi, G. (2020). Public perceptions of forests across Italy: an exploratory national survey. *iForest-Biogeosciences and Forestry*, 13(4), 323.
- Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science education*, 67(2), 255-265.
- Chazdon, R.L., Brancalion, P.H.S., Laestadius, L., et. al. (2016). When is a forest a forest? Forest concepts and definitions in the era of forest and landscape restoration. *Ambio* 45, 538–550. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0772-y>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Educational Research Methodology* (Greek translation by Kyranakis, M., Mavraki, Ch., Mitsopoulou, P., Bithara, M., Philopoulou). Metaichmio, Athens.
- Diem-Wille, G. (2001). A therapeutic perspective: The use of drawings in child psychoanalysis and social science. *Handbook of visual analysis*, 119-133.
- Dove, J.E., Everett, L.A., & Preece, P.F.W. (1999). Exploring a hydrological concept through children's drawings. *International Journal of Science Education*, 21(5), 485-497.
- Driver, R., & Bell, B. (1986). Students' thinking and the learning of science: A constructivist view. *School science review*, 67(240), 443-56.
- FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations) - FRA (Forest Resources Assessment) (2018). *Global Forest Resources Assessment FRA 2020: Terms and Definitions*. Rome. Retrieved from: www.fao.org/3/I8661EN/i8661en.pdf
- Flogaiti, E. (2010). Environmental Literacy – Environmental Education. In: L. Vekris & E. Hodolidou (eds), *Specifications curriculum for Second Chance Schools*. Athens: Institute of Adult Continuing Education (IDEKE), (pp. 243–259).
- Hammarsten, M., Askerlund, P., Almers, E., Avery, H., & Samuelsson, T. (2019). Developing ecological literacy in a forest garden: children's perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1517371>
- Köse, S. (2008). Diagnosing student misconceptions: Using drawings as a research method. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 283-293.
- Lee, T.R. (2001). Perceptions, attitudes and preferences in forests and woodlands (Vol. 18). Technical Paper 18. Edinburgh, United Kingdom: Forestry Commission.
- Rennie, L.J., & Jarvis, T. (1995). Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25, 239-252.

- Schmithüsen, F., Kazemi, Y., & Seeland, K. (1997). Perceptions and attitudes of the population towards forests and their social benefits: social origins and research topics of studies conducted in Germany, Austria and Switzerland between 1960 and 1995. IUFRO.
- Shepardson, D., Wee, B., Priddy, M., & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching*. 44, 327 - 348. <https://doi.org/10.1002/tea.20161>
- Shepardson, D.P. (2005). Student ideas: What is an environment?. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 49.
- Snaddon, J., Turner, E., & Foster, W. (2008). Children's Perceptions of Rainforest Biodiversity: Which Animals Have the Lion's Share of Environmental Awareness?. *PloS one*. 3. e2579. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0002579>
- Strommen, E. (1995). Lions and tigers and bears, Oh my! Children's' conceptions of forests and their inhabitants. *Journal of Research in Science Teaching*. 32. 683 - 698. <https://doi.org/10.1002/tea.3660320704>
- UNESCO (1977). Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l' environnement. Rapport final, (Tbilissi, 14–26 Octobre 1977). Paris: UNESCO.
- Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition: Descriptive and experimental studies of graphic production processes*. Cambridge University Press.
- Zimmermann, W., & Schmithüsen, F. (2000). The importance of empirical research on public perceptions and attitudes towards forests for participatory policy development. In *Forests in sustainable mountain development: a state of knowledge report for 2000*. Task Force on Forests in Sustainable Mountain Development. (pp. 176-181). Wallingford UK: CABI Publishing.

LITERATURE SHORT REVIEW IN IMMERSIVE SYSTEMS IOT IN EDUCATION

Andreadou Evaggelia
Physical Education Teacher, PE11

Abstract

Although the significant impact of Internet of Things (IoT) systems on the quality of teaching and learning has been demonstrated, there is a need for more research, especially when considering that advancement in the field of IoT is rapid. The present paper aims at reviewing the existing literature regarding immersive IoT systems applied in education and their infrastructural components, and discussing issues that may arise in practice, for each of which solutions will be suggested. For these goals to be achieved, a bibliographic research was conducted. According to the results, there is a variety of IoT systems applied in educational settings, all of which enrich teachers' and students' experiences and improve learning outcomes. With respect to the challenges identified, a number of issues are discussed in relation to their solutions, so that stakeholders can make informed decisions.

Key words: Internet of things (IoT), VR/AR/MR applications, education, challenges, solutions

1. Introduction

Internet of Things (IoT) is a system of connected devices, based on networking, artificial intelligence, sensing and big data, aiming at the provision of improved and complete services or products (Che, Sivaparthipan & Daniel, 2021; Sarıtaş, 2015; Thiyagu, 2017). IoT systems have specific characteristics, i.e. artificial intelligence, connectivity, sensors, smart devices and active engagement (Thiyagu, 2017), and can be adjusted to any context, thanks to their flexibility (Rahmani et al., 2021; Thiyagu, 2017).

Along with the increase and advancement of devices, smart education or smart learning, with the use of IoT technology, has gained popularity both in face-to-face or online education (Shrestha and Furqan, 2020), creating a need for new techniques, methods and approaches grounded in specific pedagogical approaches. Connectivism, a new learning theory, responds to this need, positing that, since learning in the digital era can reside outside ourselves, the connections that facilitate learning are more significant than the knowledge itself (Sarıtaş, 2015).

The present paper aims at identifying specific IoT systems applied in education, describe their architectural infrastructure, reveal potential issues in practice and present suggested solutions. Considering that, although IoT has started transforming the educational context, there is paucity of research on the application of IoT systems in teaching and learning (Bayani-Abbasy et al., 2019), the goal of the paper is to summarize the aforementioned elements, as found in the existing literature.

2. Review of related literature

The IoT is a network that enables objects using sensors to be connected and exchange data via the internet (Bayani-Abbasy et al., 2019; Crespo, Lopez-Caudana & Ponce, 2019 Sarıtaş, 2015). With the use of IoT technology, e-learning and digital learning has been advanced into smart learning, which has infinite possibilities. (Bayani-Abbasy et al., 2019), as IoT systems can maximize the potential of all aspects of the teaching and learning processes (Thiyagu, 2017).

Among the advantages of the use of IoT in education are increased students' motivation and engagement, improved performance and learning outcomes, authentic and personalised learning, cost and labor reduction thanks to automation, easier access to information, improved institutional management and safety of premises, and enhanced control and tracking of resources (Rahmani et al., 2021; Thiyagu, 2017). IoT systems can be used to make classrooms pleasant, with systems for light, heating or cooling, while managerial issues, such as attendance monitoring, are solved (Simić et al., 2016). Smartboards, web-based labs, smart libraries and interactions between students and objects and students and teachers, with no temporal or geographical limitations, can enrich learning experiences (Rahmani et al., 2021; Zahedi & Dehghan, 2019).

However, in order for IoT systems to be applied in education successfully, a number of issues should be taken into account. Availability of devices, bandwidth, wifi connection, hardware capacity, security and privacy, data integrity, costs, teachers' efficiency, educational policies and curricula are some of the factors that influence the effectiveness of IoT use (Rahmani et al., 2021; Shrestha & Furqan, 2020; Thiyagu, 2017). Educational institutions should consider challenges, such as security issues, mainly due to inadequate infrastructure, compatibility issues among heterogeneous devices, which usually need additional hardware and software, server breakdowns due to the amount of data exchanged, and finance issues, due to costly equipment (Zahedi & Dehghan, 2019).

Despite these challenges, the application of IoT systems in educational contexts has been found to improve both learning experiences and the quality of education, in general (Rahmani et al., 2021; Zahedi & Dehghan, 2019). In smart classrooms, a number of technologies have been integrated, so that the teaching and learning processes are improved and collaborative learning is promoted (Simić et al., 2016). IoT use has a significant impact on students' motivation and satisfaction, enhances creativity, helps them develop skills and expand or deepen their knowledge and reduces cognitive burden (Rahmani et al., 2021).

3. Methodology

The goal of this paper was to review the existing literature regarding IoT systems in education. More specifically, the research questions that guided this review were the following:

- What are the VR/AR/MR applications used in educational contexts and what is their architectural infrastructure?
- What are the potential issues that may arise in practice and their corresponding solutions?

In order to answer the research questions, a bibliographic research was conducted. The key words that were included in the search were: IoT, education, infrastructure challenges, issues, solutions and pdf (so as to exclude blogs and sites). After accumulating 16 articles, the articles that could not answer both research questions were discarded. Most articles describing or testing IoT applications in education failed to include any limitations of their research or the application investigated, or discuss potential issues and provide solutions (eg. Alam & Benaida, 2020; Cecil et al., 2020; Che et al., 2021; Calvert & Abadia, 2020; Hu et al., 2021; Kamal et al., 2018), while some literature reviews did not describe the infrastructure of the applications included (eg. Al-Emran et al., 2020; Harbers et al., 2018; Zahedi & Dehghan, 2019). Considering that the paper is part of a module that aims at the development of students' critical thinking about immersive IoT systems in education, rather than describing specific technical details, it was decided that it would be preferable to include articles which could answer both research questions (see the table in the results section).

4. Results

The table below includes papers that contributed to answering both research questions. Apart from the reference and the type of research, there is information about the IoT systems applied in education and their infrastructure, and potential issues with corresponding solutions

With respect to the first research question regarding the IoT systems applied in education and their infrastructure, it was found that there are various applications with particular architectural elements. In their research, Botev and Lera (2021) used a social robot, so that distance education was improved and student engagement was maximized. The IoT system comprised a QTrobot platform, a mobile AR application and a VR headset, which provided teachers and students with an immersive experience. In their paper, Simić et al. (2016) tested and evaluated an IoT platform designed for a smart education context. The system's infrastructure consisted of hardware, software and learning components, using microcomputers, controllers, actuators and sensors, and the platform was integrated into an LMS with the use of an API.

Having reviewed the related literature, Adel (2020) concluded that fog computing technology in IoT systems in different educational contexts has a significant impact on the effectiveness of IoT systems. With respect to the architecture, it was made clear that it contains the things layer, from which the production and collection of data begin, the fog layer, which handles all data and networks, and the cloud layer that allows network access across all resources of the IoT system.

In a similar vein, Shrestha and Furqan (2020) explored smart learning, though a literature review that focused on IoT applications, such as flipped classroom, sensors embedded on desks, mobile-based assessments, smart glasses, smart exam, assignment reminder, assessment allotment, distance education, smart campus, and students' behavioural analysis. Using RFID and NFC, as the most common IoT tools, data collection and analysis contributed to the improvement of learning.

Similarly, Shrestha and Furqan (2020) identified several issues, for which they suggested solutions. For example, it was suggested that IoT integration should follow stakeholders' training, converting existing devices into smart ones presupposes good internet connection and specific software, hardware, network and bandwidth requirements, and privacy rights should be secured with proper security layer. Torres Vega et al. (2020) identified end-to-end latency as a challenging issue, considering that delays may cause users' discomfort, and suggested that, with the use of a 5G URLLC, the performance of interconnected VR and AR applications can be improved to a significant degree.

Reference	Type of research	Application	Infrastructure	Issue	Solution
Botev and Lera (2021)	Experimental	Immersive social robots	QTrobot platform, VR headset with controllers & mobile AR application	Power consumption & system performance	Cost-benefit analysis before use
Simić et al. (2016)	Descriptive research	An IoT platform	API	authentication, authorization	digital identity management tier
Adel (2020)	Literature review	Fog computing	Architecture of fog computing: things layers, fog layer and cloud layer	Privacy, security, agility	Identity authentication, role-based access control policy, security protocols, intrusion detection system, encryption
Shrestha and Furqan (2020)	Literature review	Flipped classroom, smart glasses, assignment reminder, assessment allotment, smart campus, students' behavioural analysis	RFID, Bluetooth beacons, devices, actuators, sensors, AI and machine learning	Converting existing devices to smart ones	Internet connection, software, hardware, network and bandwidth restrictions
				Adapting IoT	Training
				Privacy	Proper security layer
Torres Vega et al. (2020)	State-of-the-art research	AR/VR and 5G	RAN, DetNet, IoT Gateways	end-to-end latency	5G URLLC

Considering that the integration of IoT systems is still rare, it is essential that students' needs are assessed carefully, so that proper applications are designed and appropriate guidelines are set (Al-Emran et al., 2020). As some researchers observed, there has emerged a need for future studies comparing different types of IoT systems, so that their impact on teaching and learning is further investigated (Calvert & Abadia, 2020). Finally, it was made clear, through this review, that researchers should identify potential issues in IoT systems implementation and provide solutions for each one, rather than solely describe, test or compare IoT applications in education, so that teachers acknowledge the systems' limitations and be prepared to cope with arising problems.

5. Conclusion

As IoT is increasingly integrated in various educational contexts, it is expected that more research is conducted, so that applications' pedagogical and infrastructural requirements are identified and solutions to potential challenges are provided. Having demonstrated the benefits gained from the use of IoT in the teaching and learning processes, research needs to focus both on best practices and issues that may arise in practice. Although the existing literature provides a wealth of information on IoT systems applied in every educational level, most work is fragmentary, either presenting and evaluating applications or identifying and addressing challenges. As the use of IoT is going to expand, it is essential that research becomes more comprehensive, so that all aspects are fully understood by teachers, who want to integrate IoT into their classrooms.

6. References

- Adel, A. (2020). Utilizing technologies of fog computing in educational IoT systems: privacy, security, and agility perspective. *Journal of Big Data*, 7, 1-29. <https://doi.org/10.1186/s40537-020-00372-z>
- Alam, T., & Benaïda, M. (2020). Blockchain and internet of things in higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 2164-2174. DOI: 10.13189/ujer.2020.080556
- Al-Emran, M., Malik, S. I., & Al-Kabi, M. N. (2020). A survey of Internet of Things (IoT) in education: Opportunities and challenges. *Toward social internet of things (SIoT): enabling technologies, architectures and applications*, 197-209. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24513-9_12
- Bayani-Abbasy, M., Corrales-Ureña, M.A., León-Brenes, R. & Loaiza-Berrocal, M. (2019). How IoT (Internet of Things) Can Shape Education. In Y. Morales-López (Ed.), *Memorias del I Congreso Internacional de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional, Costa Rica, 2019* (e224, pp. 1-11). Heredia: Universidad Nacional. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/cicen.1.76>
- Botev, J., & Lera, F. J. R. (2021). Immersive robotic telepresence for remote educational scenarios. *Sustainability*, 13(9), 4717. doi.org/10.3390/su13094717
- Calvert, J., & Abadia, R. (2020). Impact of immersing university and high school students in educational linear narratives using virtual reality technology. *Computers & Education*, 159, 104005. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104005>
- Cecil, J., Krishnamurthy, R., Sweet-Dar, M., & Gupta, A. (2020). Role of immersive simulation and cyber technology based approaches in supporting learning and curriculum innovation. In *2020 IEEE International Systems Conference (SysCon)* (pp. 1-6). Montreal, Canada: IEEE. doi: 10.1109/SysCon47679.2020.9381829
- Che, Y., Sivaparthipan, C. B., & Daniel, J. A. (2021). Human-computer interaction on IoT-based college physical education. *Arabian Journal for Science and Engineering*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s13369-021-05895-y>
- Crespo, R., Lopez-Caudana, E., & Ponce, P. (2019). An immersive week for undergraduate engineering students for developing IoT competencies: A case study at Tecnológico De

- Monterrey in Mexico. In *2019 IEEE 11th International Conference on Engineering Education (ICEED)* (pp. 90-95). Kanazawa, Japan: IEEE. doi: 10.1109/ICEED47294.2019.8994959
- Harbers, M., Bargh, M., Pool, R., Van Berkel, J., Van den Braak, S., & Choenni, S. (2018). A conceptual framework for addressing IoT threats: challenges in meeting challenges. In *Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences*. DOI:10.24251/HICSS.2018.278
- Hu, M., Luo, X., Chen, J., Lee, Y. C., Zhou, Y., & Wu, D. (2021). Virtual reality: A survey of enabling technologies and its applications in IoT. *Journal of Network and Computer Applications*, 178, 102970. doi: 10.1136/bcr-2014-208768
- Kamal, N., Saad, M. M., Kok, C. S., & Hussain, A. (2018). Towards revolutionizing stem education via IoT and blockchain technology. *International. Journal of Engineering & Technology*, 7, 189-192. doi:10.14419/ijet.v7i4.11.20800
- Rahmani, A. M., Ali Naqvi, R., Hussain Malik, M., Malik, T. S., Sadrishojaei, M., Hosseinzadeh, M., & Al-Musawi, A. (2021). E-Learning Development Based on Internet of Things and Blockchain Technology during COVID-19 Pandemic. *Mathematics*, 9(24), 3151. <https://doi.org/10.3390/math9243151>
- Sarıtaş, M. T. (2015). The emergent technological and theoretical paradigms in education: the interrelations of cloud computing (CC), connectivism and internet of things (IoT). *Acta Polytechnica Hungarica*, 12(6), 161-179. doi:10.12700/APH.12.6.2015.6.10
- Shrestha, S. K., & Furqan, F. (2020). IoT for Smart Learning/Education. In *5th International Conference on Innovative Technologies in Intelligent Systems and Industrial Applications (CITISIA)* (pp. 1-7). IEEE. doi: 10.1109/CITISIA50690.2020.9371774
- Simić, K., Despotović-Zrakić, M., Bojović, Ž., Jovanić, B., & Knežević, Đ. (2016). A platform for a smart learning environment. *Facta universitatis-series: Electronics and Energetics*, 29(3), 407-417. doi: 10.2298/FUEE1603407S
- Thiyagu, K. (2017). Internet of Things (IoT) in the education sector. *New Frontiers in Education*, 50(2), 46-52. Retrieved from https://www.academia.edu/45067641/Internet_of_Things_IoT_in_the_Education_Sector
- Torres Vega, M., Liaskos, C., Abadal, S., Papapetrou, E., Jain, A., Mouhouche, B., ... & Famaey, J. (2020). Immersive interconnected virtual and augmented reality: a 5G and IoT perspective. *Journal of Network and Systems Management*, 28(4), 796-826. doi:10.1007/s10922-020-09545-w
- Zahedi, M.H.; Dehghan, Z. (2019). Effective E-learning utilizing Internet of things. In *Proceedings of the 13th Iranian and 7th National Conference on e-Learning and e-Teaching (ICeLeT)*, Tehran, Iran: IEEE. pp. 1–6. doi:10.1109/ICELET46946.2019.9091671

ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAM: "I LEARN, I DISCUSS ABOUT THE ENVIRONMENT OF MY CITY"

Papanikolaou Anastasios

Assistant Professor, Dept. of Primary Education, University of Western Macedonia

Georgiadis Giorgos

Environmental Scientist, MSc

Abstract

The present study describes the environmental educational program "I learn, I discuss about the environment of my city" which was implemented in secondary schools of Thessaloniki in the framework of the program "Actions for the strengthening of ecological awareness and volunteerism in the urban environment". The main focus of the project was on the Sustainable Development Goals 11: "Sustainable Cities and Communities", 12: "Responsible Consumption and Production" and 13: "Climate Action" adopted by the United Nations. Using participatory and experiential teaching methods, during four two-hour sessions, the students who participated in the project learned about and discussed issues such as Sustainable Urban Mobility and the Circular Economy and envisioned a city that is prosperous and resilient to crises such as Climate Change.

Keywords: Environmental Education, Secondary Education, SDGs, urban environment

1. Introduction

Cities are areas of close spatial proximity with a high population density. The city however is not just a built space where people live together nor just an administrative unit within which they coexist, but a creation of complex human cooperative activities that shape ideas and perceptions, standards and values (Schiza 2009). In the city, the natural meets the artificial, the materials meet the ideas, the public meets the private, the past meets the future, the people shape the place and the place shapes the people (Schiza 2009).

Cities are engines of progress as they promote many of cultural, intellectual, educational and technological achievements, but also pose a complex problem, because cities are largely the cause of many and major environmental problems. The largest majority of humans live in urban centers (Pesaresi 2017). Because of that cities also have the capacity to solve many of those major environmental problems. It is through cities that humans are increasingly present in the planet and through which we mediate our relationship to the natural environment (Sassen 2010).

Sustainable urban development is a difficult challenge of the 21st century (CIPPEC 2020). We must improve the quality of life inside cities, make them more resilient in the face of future threats and reduce their impact on the environment within and beyond their boundaries. "Sustainable urban development and management are crucial to the quality of life of our people" (UN 2015, p. 9).

Cities are key for the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development (UN 2015). Cities and their environmental, social and economic sustainability are the main focus of one of the interrelated 17 Sustainable Development Goals (SDGs), specifically SDG11. In the context of sustainable urban development sustainable issues of Circular Economy, Climate Change and Urban Mobility are closely related.

Quality education has a major role to play in achieving these SDGs (UN 2015). Environmental Education/ Education for Sustainable Development is an integral part of quality education, as a lifelong learning process that gives learners the knowledge, skills, values and agency to address

interconnected global challenges and it empowers them to make informed decisions and take individual and collective action to change society and care for the planet (UNESCO 2023). Environmental Education/ Education for Sustainable Development includes SDGs into teaching and learning, as it is recognized “as a key enabler of all the other SDGs” (UNESCO 2019, p. 8).

2. Main part

2.1. Description of the Program

The environmental educational program “I learn, I discuss about the environment of my city” was implemented in secondary schools of Thessaloniki in the framework of the project "Actions for the strengthening of ecological awareness and volunteerism in the urban environment" of the Central Macedonia OP's Priority Axis 06: "Preserving and protecting the environment and promoting resource efficiency". The Central Macedonia OP aims to boost economic development and create job opportunities in Central Macedonia and contribute to achieving the Europe 2020 targets for smart, sustainable and inclusive growth (EC 2023).

YMCA Thessaloniki Greece, was the beneficiary and director of the program. Implementation started early in 2019 and lasted till the middle of 2023. The initial two year duration was expanded due to the COVID-19 pandemic. The object of the program was to implement environmental education and awareness-raising actions to strengthen the ecological awareness and volunteerism of students and citizens in the city of Thessaloniki. The area of focus of the program was the theme of Urban Sustainability in the city of Thessaloniki, Greece, and its subthemes: Sustainable Urban Mobility, Circular Economy and Climate Change.

The design of the environmental educational program was guided by the following principles:

- the systems approach to the concept of environment, as the interdependent and interrelated environmental, socio-political and economic dimensions of the issues are highlighted and discussed,
- the critical approach, as the issues and choices are analyzed and critically examined as they related to sustainable urban development,
- promotion of active citizenship, as alternative ideas for improving the quality of life of citizens are collaboratively generated and critiqued, empowering students to implement actions.

The pedagogical objectives of the program were:

- to approach sustainability issues related to cities in a holistic and interdisciplinary way,
- to develop skills such as critical, systemic and creative thinking in the context of addressing these issues,
- to be able to develop and elaborate visions and scenarios for the future, exploring alternative forms of sustainable urbanism and building appropriate selection criteria,
- to acquire skills in decision making and action planning,
- to develop citizenship and the commitment to individual and collective democratic social action.

The characteristics of the environmental educational program are informed by the characteristics of Environmental Education as they are described in the Tbilisi Declaration UNESCO (1977) and the characteristics of Education for Sustainable Development (McKeown et al. 2002).

It supports the school to cope with modern challenges and needs, as one of the school's biggest and contemporary challenges is its urgent shift towards sustainability. For the school's shift towards sustainability to be successful, the learning process should be characterized by a systemic and interdisciplinary approach to the relationships between society, economy and nature, as well as a holistic approach to contemporary environmental issues. It also promotes critical, experiential and active learning through learning strategies and methods that activate pupils, foster their creativity,

cooperation and teamwork, and link knowledge to their everyday experience. It encourages critical analysis of the contemporary problems related to the issues of the program and fosters creative thinking and active participation in planning actions to improve the quality of life in the city.

It is compatible with the principles of modern pedagogy, as it involves students in participatory processes of acquiring and sharing knowledge, opinions and ideas and making decisions. These processes are widely used in the context of Environmental Education/ Education for Sustainable Development to clarify concepts, approach and analyze problems and develop strategies for sustainability. In these processes, all students participate equally in groups, to creatively solve problems related to their daily life in their city. The program relates knowledge to students' everyday experience and utilizes interdisciplinary approaches, as they discuss and propose solutions in the context of urban sustainability, based on principles of respect, democratic coexistence, peaceful conflict resolution and solidarity in the context of social learning.

Its content was designed within the context of Environmental Education/ Education for Sustainable Development and was mainly focused on the issues of Sustainable Urban Development, Sustainable Urban Mobility, Circular Economy and Climate Change.

2.2. Implementation of the Project

The environmental education program was implemented in four two hour parts in secondary schools of Thessaloniki, including Vocational High Schools (known in Greek as EPAL).

1st Part:

In the first meeting, after the necessary brief presentation of the environmental education program and us, the students through a brainstorming session were asked to express what they think about their home and their city. They collaborated then in small groups to answer questions about what needs can we meet in our home and what needs can we meet in our city and compare the two lists, reaching the conclusion that the city is an extension of our home, where everybody can and should be able to meet their needs, such as shelter, work, education, socialization, nutrition, etc. that promote quality of life.

Students then collaboratively constructed a hierarchical concept map about the city of Thessaloniki that focused on our needs that 'the city' can meet.

Then, after a brief discussion about the concept of Sustainable Development in general and Urban Sustainability in particular, the SDGs in general and the SDG 11 about sustainable cities in particular, students were asked to work in groups and take part in an envisioning exercise. They were asked: "How will our city (Thessaloniki) be in the future (after 50 years)?" The time limit of 50 years was chosen so that it can involve their lives (human scale) and reduce any fantastically futuristic proposals. None of the latter was stated. Students having understood the vision of sustainability that promotes a better future, envisioned a future Thessaloniki, where there are better and more sustainable transport, more renewable energy sources in use for industry, homes and transport, more technology, such as robots, more financial development, more security from natural and mainly human hazards, better health and mental health services, a cleaner environment inside and outside of the city, a better cultural and built environment, which preserves respectfully the past and builds for the future with modern materials, better social relationships in the city and lastly better schools.

As the groups presented their ideas, those were transcribed on the board, were grouped and discussed. The present and the future of the city of Thessaloniki were also discussed.

2nd Part:

The 2nd meeting began with a discussion about the SDG11: Make cities inclusive, safe, resilient and sustainable and the importance of cities since most of us live in them, they create environmental problems that affect the resident life and the non-resident life, and they can solve those environmental problems and have a major impact on others. The map of Thessaloniki was then divided in the number of groups of students, and each group's task was to pin the human needs that were expressed in the

1st Part, such as housing, working, socialization, etc., in their assigned area of Thessaloniki. The groups soon realized that they could not meet many needs in only their area, and they had to travel. For example, in an area of Thessaloniki the need for housing maybe relatively easy to meet, but not the need for working which is met in a different part of the city. The maps were then again put together on the board and we discussed about how we could plan and act about the problem of traffic and travel and design our own sustainable urban mobility plan. Different modes of transport were discussed and analyzed in their pros and cons and how are they related to quality of life, and the consequences of unsustainable transport. Students designed on the map their proposals for better and more sustainable transport that helps people in the city meet their needs.

3rd Part

The 3rd meeting's focus was the Circular Economy (SDG12: Sustainable consumption and production). Working in groups they were called upon things that the city consumes, for example energy, food, water, fuel, materials, etc. Figuring out in a collaborative way the inputs of the city they were asked to work together again and list the city's outputs. Then a discussion was held about the natural resources and the ecological footprint of the city. Then after about a brief discussion of the unsustainability of this linear model, we discussed about the circular economy. Two related short and age appropriate videos helped to compliment the discussion and highlight the benefits and necessity of the circular economy. The products mobile phone and clothes in the context of a linear and circular economy were discussed. The students then worked in groups to create a product, or service, that would contribute to the circular economy. They were asked the following questions to help them with their collaboration: What features does the product have? What needs does this product meet? Which natural resources are needed to make the product? Which are the positive/negative consequences on the environment, the society and the economy? The groups presented their proposals and they were discussed.

4th Part

In the last meeting of the environmental education program the focus was on Climate Change (SDG13: Climate action). Students worked in groups and discussed the causes, impacts and solutions to the problem of climate change, especially as the latter relates to the urban responses of the city of Thessaloniki for climate mitigation and adaptation. Natural elements of the city were considered by the pedagogical team as key components of the city's climate resilience. Students accompanied by the teachers worked in groups out of the classroom in the closest natural setting to complete an observation questionnaire that dealt with ecosystem services related to climate change (e.g. it can reduce its effects heatwave, it can reduce the effects of floods). Students' answers and suggestions were put forward in the plenary session of the class and highlighted a variety of tools and resources that we can secure from nature to reverse the ominous effects of climate change.

3. Conclusion

The present environmental education program was focused on the issues of Sustainable Urban Development, Sustainable Urban Mobility, Circular Economy and Climate Change and consisted of a 4 part two hour experiential, participatory, collaborative educational processes that utilize modern pedagogical views and connect students with their everyday reality.

Students by discussion and written material, accompanying teachers and colleagues that implemented the program by observation, discussion and evaluation, agreed that the environmental program helped students to get acquainted with the concepts of Sustainable Urban Development, Sustainable Urban Mobility, Circular Economy and Climate Change as they are materialized in the context of the city of Thessalonki, and helped students to get to know their city and connect with it, its processes, problems and challenges, from the perspective of an active citizen. All activities seemed to achieve their goals and be implemented according to planning to student and peer (accompanying teachers) satisfaction.

Something that was noticed by those who implemented and observed the program that points to further research in the context of Environmental Education/ Education for Sustainable Development is that many to most participant students were (almost) severely pessimistic about the future, even indifferent to it. They required to be constantly encouraged to try to visualize a good future and even then they were highly cynical of the very fact of human progress. A rather strong position was met that all things are worse, as the present was compared to a vague and inaccurate description of the past, and they will only continue to get worse no matter what they (we) do or want. This position had to be, and was, appropriately challenged and discussed. Environmental Education/ Education for Sustainable Development is an education for change, an education for the good future. If we ever get to build it, special attention must be given in empowering and inspiring young people to be optimistic and not consider this effort as a futile and burdensome exercise disconnected to the real reality.

References

Ελληνόγλωσση

Σχίζα, Κ. (2009). Συστημική Σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και την σχέση με τον «άλλον». Αθήνα: Δαρδάνος

Ξενόγλωσση

- CIPPEC (2020). Urban challenges in the 21st Century: Social capital and innovation as key factors for implementing integrated development approaches. Urban 20 White Paper A CIPPEC White Paper for the Urban 20 (U20).
- EC (2023). Central Macedonia OP: Programme description Retrieved from: https://ec.europa.eu/regional_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/el/2014gr16m2op002_en
- McKeown, R., Hopkins, C. A., Rizi, R., & Chrystalbridge, M. (2002). Education for sustainable development toolkit (p. 2002). Knoxville: Energy, Environment and Resources Center, University of Tennessee.
- Pesaresi M., Ehrlich D., Kemper T., Siragusa A., Florczyk A.J., Freire S., Corbane C. (2017). Atlas of the Human Planet 2017: Global Exposure to Natural Hazards, EUR 28556 EN, doi:10.2760/19837.
- Sassen, S. (2010). Cities are at the center of our environmental future. *Revista de Ingeniería*, (31), 72-83.
- UN (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.
- UNESCO (1977). Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement. Rapport final, (Tbilissi, 14–26 Octobre 1977). Paris: UNESCO.
- UNESCO (2019). Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019 (Annex II). Paris. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>
- UNESCO (2023). What you need to know about education for sustainable development. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

THE 3 TS OF TEACHER EVALUATION: TIME, TRUST, AND TRAINING

Chasioti Vasiliki

Doctoral candidate- Anglia Ruskin University-Cambridge

Abstract

This research examines Greek teachers' perceptions of teacher evaluation. Based on a qualitative research paradigm, this study focuses on teachers' ability to participate in teacher evaluation procedures and analyses the factors affecting teachers' perceptions of teacher evaluation. Drawing on the "Critical Pedagogy" model, this research explores empirical data on teacher evaluation. Based on specific criteria, fifteen teachers and head teachers were selected for semi-structured interviews. The vast majority of the respondents are favorably disposed toward teacher evaluation. The most critical factors affecting teachers' perceptions of teacher evaluation are time, trust, and training. The research provides empirical evidence about Greek teachers' perceptions of teacher evaluation and explores a new model of teacher evaluation linked to the constructs of time, trust, and training, which could contribute to the success of prospective teacher evaluation practices.

Keywords: teacher evaluation, time, trust, training

1. Introduction

This research aims to investigate Greek teachers' perceptions of teacher evaluation and the factors affecting their views. Based on the "Critical Pedagogy" model (Freire, 1970; Giroux, 2021) suggesting that teachers should be committed to emancipatory educational practices rather than the simple transmission of knowledge, this study explores the themes of time, trust, and training, which are linked to teacher evaluation. Teacher evaluation refers to a reliable method of ensuring good quality teaching. A key aspect of teacher evaluation is defining teacher quality, encompassing good subject matter knowledge (Metzler and Woessmann, 2010), teacher-student interpersonal relations (Rudasill et al., 2010), and professional development as a reflection of a continuous effort for self-improvement and upgrading of professional practice (Pelletier, 1995).

The controversy over teacher evaluation could lead to opposing worldviews and assertions. For example, the prevailing opinion is that evaluation might help dismiss underperforming teachers (Hanushek, 2009). Conversely, researchers claim that evaluation should lead to upgrading the teaching force and teachers' professional development by providing personalized feedback and support (Almy, 2011; Papay, 2012).

For the last forty years, there has been no systematic evaluation of teachers' educational work in Greek schools and no culture of evaluation in the Greek educational environment (Kassotakis, 2018). Moreover, despite numerous laws and ministerial decrees, teacher evaluation has never been implemented in Greek schools (Moustaka, 2018; Ourtzani, 2021). All these laws have never been implemented due to reactions from teachers and trade unions (Kolokotronis and Tsigas, 2015) to avoid confrontation with established educational practices and because fast-track policies and reforms were deemed insufficiently planned (Koumentos, 2015).

Teachers' negative stance against teacher evaluation could be attributed to the fact that all reforms are imposed without previous continuing professional development programs, deemed a necessary prerequisite (Hatzinikolas, 2017). Furthermore, most educational reforms promoted by the Greek state to upgrade educational standards foster centralized practices. They are expediently imposed on the teaching force without appropriate preparation and organization (Athanasakou, 2022) and the involvement of teachers (Matsopoulos, 2018).

Researchers suggest that optimum teaching encompasses craft, care, and creativity and consider that the teaching profession is complex (Anagnostopoulos et al., 2021). Likewise, research establishes that one of the impediments to effective teacher evaluation procedures is the complexity challenges associated with unclear expectations from teachers and intricate interpersonal relationships in the schools (Leithwood et al., 2017; Tuytens and Devos, 2018). Relative literature emphasizes the complexity of teacher evaluation, which could be either a beneficial experience or a "threatening control tool," causing multiple challenges in the educational community (Tuytens and Devos, 2010:6).

In this context, the factor of time is an essential consideration for evaluators, administrators, and teachers since it is related to the increased demands of teacher evaluation systems (Donaldson and Woulfin, 2018). Additionally, the factor of school climate promoting trust affects teachers' support of teacher evaluation systems (Riordan et al., 2015). However, teacher union representatives perceive that teacher evaluation reforms indicate a lack of trust in teachers' efficacy and the quality of their work (Lillejord et al., 2018). Finally, the factor of teacher training is essential since insufficient training at the early stages of teacher evaluation systems leads to confusion and has detrimental effects on teachers' morale and workload (Paufler, 2018). Research has indicated that teachers in Greece are more favorably disposed toward teacher evaluation procedures if they are to receive continuous training and feedback (Eurydice, 2015; Papadopoulou, 2017). In addition, recent research examines the demands of teacher evaluation procedures concerning administrators' time use for conducting observations and instructional tasks with teachers (Hunter and Rodriguez, 2021). However, there is a dearth of research on the factors affecting teachers' perceptions of teacher evaluation. Hence, this study explores the following research questions:

- What factors affect teachers' perceptions of teacher leadership and evaluation?
- What is the optimum teacher evaluation model according to teachers?

2. Main part

2.1. Research method

The philosophical underpinning for this research is the Interpretivist or Constructivist Paradigm, emphasizing trustworthiness and authenticity to comprehend and analyze the subjective world of human perceptions and experiences (Guba and Lincoln, 1989). Hence, the researcher tries to understand and interpret the participants' perceptions of teacher evaluation and construct a theory grounded on the research data (Kivunja and Kuyini, 2017). Furthermore, the qualitative method approach utilizing semi-structured interviews is used to give a better insight into the research problem (BERA, 2018).

Thirty-eight volunteers participated in the research. From these volunteers, fifteen participants were selected to minimize self-selection bias (Costigan & Cox, 2001), avoid data saturation (Mason, 2010), and achieve a manageable interview time planning. The main criteria for selecting the participants were diversity and participants' interest and motivation to participate in the research. Before the interviews, the pilot stage was conducted with two participants, selected among volunteers, to test the interview questions, their clarity, and the time required to complete the interview. Among the respondents are two head teachers, Sofia and Lenia, and a teacher who has served as head teacher for several years and chief of a Primary School Directory, Alfred. The fourth participant, Matt, is a deputy head teacher with limited teaching experience. Among the participants are two teachers with more than 30 years of experience, Konstantinos and Angeliki, and a younger teacher, Melina. Then, three substitute teachers, Ross, Olga, and Sylvia, were selected to participate. The other five teachers are teachers of Special Subjects, namely an IT teacher, Bella; an English teacher, Katerina; a French teacher, Nicole; a German teacher, Alma; and a Music teacher, Terpandros. This research was designed to comply with established ethical guidelines. The participants were asked to choose their

pseudonyms to be referred to as real people while keeping their real names private, thus ensuring anonymity and confidentiality (BERA, 2018).

During the data analysis, we need to reduce the volume of data (Robson & McCartan, 2015). Therefore, a summary sheet was used to record the essential data of each interview. After coding the data, the interviews were divided into two sections: teachers' perceptions of teacher evaluation and factors affecting their perceptions. The thematic analysis, an effective way of investigating what is said in transcribed interview texts (Flick, 2022), revealed several critical recurring themes that the researcher highlighted.

A limitation of this study is related to the sample of participants. For convenience purposes and due to time constraints, the sample consists of teachers serving in one administrative area in primary schools of Athens. Future research projects on teacher evaluation should explore a broader and more varied sample of participants to acquire a more in-depth insight into this research area.

2.2. Results of the research

In response to the first research question, the findings indicated three factors determining teachers' perceptions of teacher evaluation: Time, Trust, and Training (Diagram 1). In this research, the construct of time acquires particular significance since it impedes teacher evaluation practices. Twelve out of fifteen respondents state that the construct of trust is linked to teachers' stance towards teacher evaluation. Trust is also reported to be an essential factor determining the successful implementation of teacher evaluation and teachers' involvement in evaluation. The main reason is that there needs to be more trust in the educational authorities to elaborate objective teacher evaluation procedures.

Finally, the construct of training is closely associated with teacher evaluation since some participants claim that continuing professional development should be the purpose of teacher evaluation. At the same time, most of them insist that teacher training is a prerequisite for any form of teacher evaluation. In particular, the factor of training is reported by all participants as an essential factor affecting the implementation of teacher evaluation. Most respondents (Alfred, Lenia, Sofia, Matt, Alma, Ross, Katerina, Bella, Nicole, Aggeliki, and Terpandros) maintain that the absence of systematic teacher training is the main obstacle to organizing teacher evaluation procedures. They also contend that teachers are not in the position to participate in their evaluation procedures because they have not been trained to this end (Sofia, Lenia, Matt, Alma). These ideas are aligned with international research indicating that the absence of teacher training, in the form of initial teacher training or continuing professional training, could have detrimental effects on teachers' workload and morale (Paufler, 2018). They are also in accordance with research indicating that there needs to be more in-service training in Greek schools (Nikolopoulou et al., 2021).

Fourteen out of fifteen participants favor a system of teacher evaluation resulting in organized teacher training so that teachers would overcome eventual weaknesses. These results reflect previously conducted research linking teacher evaluation to teachers' continuous training (Eurydice, 2015; Papadopoulou, 2017). In addition, research in this field (Giotopoulos, 2018) shows that training on teacher evaluation should occur before implementing a teacher evaluation system in Greece. However, for participants in this research, training should also follow teacher evaluation practices to help teachers improve and address eventual deficiencies that teacher evaluation might reveal. In other words, participants believe that training should be the necessary prerequisite of every teacher evaluation system, but continuous and systematic training should also be the purpose of teacher evaluation.

Only one participant (Konstantinos) claims that teacher training should replace teacher evaluation since it would be an adequate measure for school improvement. Konstantinos is against teacher evaluation procedures and maintains that teacher evaluation would not be needed if teachers were effectively trained and could follow professional development seminars regularly. This is a

different perspective revealing that teacher evaluation in Greece is a controversial feature causing disagreement about prospective evaluators and evaluation procedures (Kolokotronis et al., 2016). This negative stance on teacher evaluation reflects a constant debate questioning the credibility of prospective teacher evaluation procedures (Stamelos et al., 2012).

Furthermore, the construct of time acquires particular importance since all participants refer to the need for more time to plan teacher evaluation. They claim that teachers are already overburdened with many tasks, leaving them limited time for implementing teacher evaluation procedures. A case in point is the newly established law 4692/20, assigning more responsibilities to teachers for planning the evaluation of their school in terms of organization and formulating the educational goals for each school at the beginning of every school year (Euthimiou, 2021). This law was heavily criticized as imposing more workload on teachers who would have to complete time-consuming reports (ibid). Research on prospective teacher evaluation in Greece also referred to the need for more time to deal effectively with teacher evaluation procedures (Karagianni, 2020).

In this research, the construct of time acquires a different dimension. Most respondents share that Greek primary teachers have limited time for effective collaboration and exchange of best practices, let alone for implementing teacher evaluation practices. This limited time for collaboration among teachers is suggested as the main factor impeding the organization of teacher evaluation practices. Participants (Matt, Nicole, and Ross) contend that in Greece, several teachers - substitute or with a permanent position- are appointed in more than one school to complete the necessary teaching hours. Hence, we can infer that there is rarely sufficient time for collaboration and implementation of teacher evaluation practices. Since time becomes a rare commodity for teachers in Greece who already feel underpaid and underestimated (Botou, 2017; Anastasiou, 2020), teachers are unwilling to dedicate more time to teacher evaluation practices and become negatively disposed toward teacher evaluation (Kaparou and Bush, 2015).

Finally, a significant factor associated with teacher evaluation is the construct of trust toward the state or the prospective evaluators. Some participants pointed out (Katerina, Sylvia, Lenia, and Melina) that teachers show limited trust in teacher evaluation procedures organized by the state because they are not convinced of their objectivity. Previous research on teacher evaluation indicated that teachers would need to trust evaluators and be convinced of their impartiality if they were to be committed to teacher evaluation practices (Chrysos, 2000). However, in this research, most participants refer to trust as the requirement of every teacher evaluation practice. Therefore, it is essential that twelve out of fifteen respondents perceive trust as a determining factor affecting teachers' stance on teacher evaluation and also teachers' involvement in evaluation procedures.

Greek teachers' stance on teacher evaluation and their lack of trust in the state might be understood if we take into account that teacher evaluation is associated with past reported cases of inspectors' unprofessional conduct (Barda & Koutouzis, 2021). Furthermore, it is suggested that teacher inspectors evaluated teachers even for their political affiliations (Pasiardis, 1996; Petropoulou et al., 2015; Barda & Koutouzis, 2021). This conflictual practice of the past determined the future of teacher evaluation in Greece because teacher evaluation became associated with authoritative practices and arbitrary judgment lacking objectivity. As a result, participants in this research report that they are skeptical about the top-down approach to teacher evaluation reforms and need more trust in the state and their prospective evaluators.

In response to the second research question, this research indicated that the optimum system of teacher evaluation should have a clearly defined purpose, precise and diverse criteria, and appropriate teacher evaluators with classroom experience. It also indicated that the optimum teacher evaluation system should emphasize the teaching profession's moral aspect and complexity. Furthermore, it is suggested that there should be a pre-evaluation system so that a better selection of the most qualified and motivated teachers to be appointed would ensure a better quality of the teaching staff. Finally, the majority of the participants (14 out of 15) contended that the contribution of teacher leaders to

teacher evaluation would be valuable and increase teachers' recognition and credibility. These findings reflect the idea that evaluation systems become effective on the condition that evaluators are accepted or recognized by the evaluated parties (Flores, 2012). The findings also point to the need for collaboration among educational stakeholders to design and implement teacher evaluation practices (Clinton and Dawson, 2018) and for teachers' active participation in teacher evaluation procedures (Nolan and Hoover, 2008). Therefore, a new teacher evaluation model should place teachers at the heart of teacher evaluation practices.

However, all participants reported that the forthcoming teacher evaluation system would serve the specific political agenda of the government and would need to be more objective and trustworthy. All participants expressed their misgivings on the implementation of teacher evaluation. This relational lack of trust in educational authorities becomes one of the main impediments to implementing teacher evaluation in Greece. This finding points to the idea that the educational authorities should work on establishing this relational trust between evaluators and teachers to gain credibility and achieve the active participation of the teaching force in evaluation procedures designed for school improvement (Li et al., 2016).

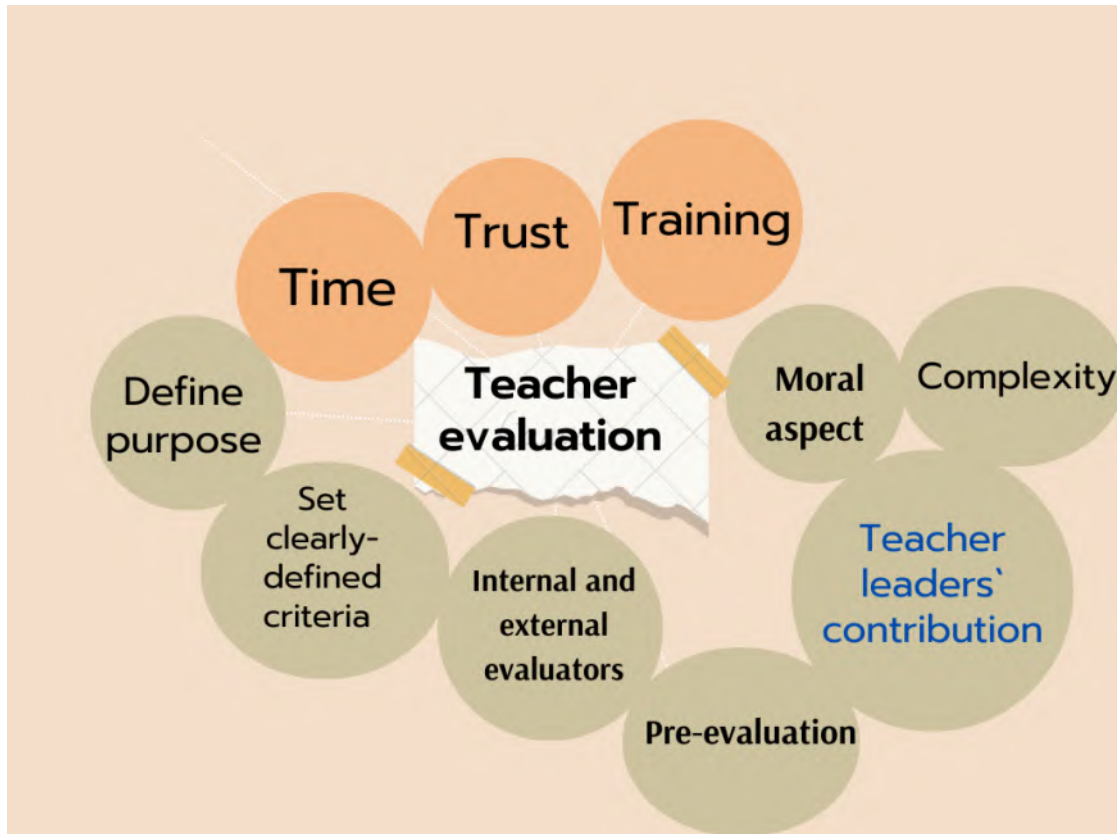


Diagram 1: Teacher evaluation based on Time, Trust, and Training

5. Conclusions

Based on these findings, the 3 T's, Time, Trust, and Training, are essential factors that should be explored in prospective teacher evaluation systems. We could suggest that if we ensure teachers' trust towards teacher evaluators with real classroom experience, provide them with sufficient time to participate in teacher evaluation procedures, and organize adequate teacher training, teachers will be more favorably disposed toward teacher evaluation. Thus, they will be willing to participate, present their ideas and design their evaluation projects. Hence, teacher evaluation would be meaningful and aim at school effectiveness with the support and contribution of teachers.

The contribution to knowledge resides in a different perspective of teacher evaluation, exploring the constructs of time, trust, and training. Related literature (Muijs & Harris, 2007) contended that more time for teachers to undertake collaborative action is needed to ensure teacher leadership. In this research, the construct of time acquires particular significance since it impedes teacher evaluation practices. Furthermore, lack of time is referred to as an impediment to creating a culture of trust, teachers' collaboration, and teacher training to enhance their professional development.

One of the novel elements in this research pertains to the fact that most participants emphasize this double role of training as a prerequisite and purpose of teacher evaluation. They also emphasize that training should be continuous and centrally organized so that all teachers have equal opportunities and obligations for professional development. In this context, the perceptions of teachers and head teachers, as critical educational stakeholders directly concerned with teacher evaluation, should receive particular attention to pertinently reform educational policy and enhance school effectiveness (Reddy et al., 2018; Derrington & Martinez, 2019; Paufler & Clark, 2019). It could also be argued that the contribution to knowledge of this research consists of the new perspective of teacher evaluation stemming from participants who have never been evaluated but are reflective practitioners with clearly defined ideas about the optimum teacher evaluation model. Without previous experience with evaluation procedures, participants present a meaningful insight into the intricate issue of teacher evaluation.

References

- Almy, S. (2011). *Fair to everyone: Building the balanced teacher evaluations that educators and students deserve*. Washington, DC: Education Trust.
- Anagnostopoulos, D., Wilson, S., Sian Charles-Harris, S. (2021). Contesting quality teaching: Teachers' pragmatic agency and the debate about teacher evaluation, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 98, 103246.
- Athanasakou, P. (2022). European education policy and the effort of Greece to join it. *e-journals.epublishing.ekt.gr* (in Greek).
- Barda D., Koutouzis M. (2021). The trade union discourse and its contribution to the democratic dialogue: DOE reason for assessment. *Dialogues! Theory and practice in the sciences of education and training*, 7, 134–155 (In Greek).
- BERA Ethical Guidelines for Educational Research, Fourth Edition (2018).
- Clinton, J., Dawson, G. (2018). Enfranchising the profession through evaluation: a story from Australia. *Teachers and Teaching*, 24(3), 312–327.
- Costigan, C.L., Cox, M.J. (2001). Fathers' participation in family research: Is there a self-selection bias? *Journal of Family Psychology*, 15f, 706-720.
- Donaldson, M. L., Woulfin, S. (2018). From tinkering to going “rogue”: How principals use agency when enacting new teacher evaluation systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(4), 531–556.
- Eurydice (2015) Assuring Quality in Education Policies and Approaches to school evaluation in Europe. European Union.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flores, A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 24(4), 351–368.
- Freire, P. (1996/1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Giotopoulos. G. (2018) The role of training on teacher evaluation and school unit self-evaluation. Perceptions and attitudes of secondary school teachers in the department of Achaia. Dissertation published at the site of the School of Education Management of Patras (in Greek).

- Giroux H. A. (2021) Critical Pedagogy. In: Bauer U., Bittlingmayer U.H., Scherr A. (Eds) Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Springer VS, Wiesbaden.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y S. (1989). *Fourth-generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- Hanushek, E. (2009). *Teacher deselection*. In D. Goldhaber & J. Hannaway (Eds.), *Creating a new teaching profession (165–180)*. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Hatzinikolas, M. (2017). Perceptions of Dodecanese teachers of secondary education concerning the school unit's self-evaluation. Master's thesis. Aegean University School of Human Sciences (In Greek).
- Hunter S.B., Rodriguez L.A. (2021). Examining the demands of teacher evaluation: time use, strain and turnover among Tennessee school administrators. *Journal of Educational Administration* 59(6): 739–758.
- Kolokotronis, D., Liovas, D., Stathopoulos, C., Liakos, I., (2016) Evaluation of Professors of Informatics in Primary and Secondary Education: A Comparative Study, *MIBES Transactions*, 2016 : 10 (1) pp: 72-81.
- Kolokotronis, D., Tsiga, G. (2015). "Educational evaluation from a scientific point of view and historical perspective: a tool for improvement or a threat?" *Advancement of Education of innovation*, vol. A, Proceedings of the 1st Panhellenic Conference, Larissa, pp. 8-18 (In Greek).
- Kassotakis, M. (2018). *Evaluation of school units and teachers*. Athens: Grigoris (In Greek).
- Kivunja C., Kuyini A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26–41
- Koumentos, I. (2015). Expectations, needs and obstacles of teacher training and teacher professional development or the marching step of training policy for the «New School» Minutes of the 2nd Scientific Conference of the Panhellenic Association of School Counsellors. *Educational Policies for the school of the 21st century*. Vol. C. Thessaloniki, University of Macedonia (In Greek).
- Leithwood, K, Sun, J., Pollock, K. (Ed.). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Springer.
- Lillejord, S., Elstad, E., Kavli, H. (2018). Teacher evaluation as a wicked policy problem, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25:3, 291-309.
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in Ph.D. Studies Using Qualitative Interviews *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Art. 8,
- Matsopoulos, A. S., Griva, A. M., Psinas, P., Monastirioti, I. (2018). Teacher evaluation in the era of globalization: teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. *Community Psychology in Global Perspective*. 4, 1–19.
- Metzler, J. Woessmann, L. (2010). *The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Teacher Within-Student Variation*, IZA DP No. 4999, Discussion Paper No. 4999.
- Moustaka, T. (2018). The institution of evaluation in the Greek educational system. Proceedings of the 4th Educational Conference "Educational Sciences," Kozani, 30/6/ - 1/7/2018.
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., Lavidas, K., & Komis, V. (2021). Teachers' readiness to adopt mobile learning in classrooms: A study in Greece. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 53-77.
- Nolan, J.F., Hoover, L.A. (2008). *Teacher supervision and evaluation. Theory into practice*. Second Edition. Hoboken, NJ: Wiley and Sons, Inc.
- Ourtzani, E. (2021). *Opinions of primary school teachers of N. Heraklion for the new evaluation system, as well as for the directors' contribution to the acceptance of this for the improvement of the educational work*. Master's dissertation. University of Neapolis Pafos.

- Papadopoulou, A. (2017). *Teachers' Assessment in Experimental Schools Templates*. Proceedings of the 1st International Conference titled: Assessment of School Units and Teachers: Modern Trends, Dilemmas & Prospects, Athens, p. 28-29 May 2016, Harokopio University
- Papay, J. P. (2011). 'Different tests, different answers: The stability of teacher value-added estimates across outcome measures' *American Educational Research Journal*, 48, 163–193.
- Paufler, N. A. (2018). Declining morale, diminishing autonomy, and decreasing value: Principal reflections on a high-stakes teacher evaluation system. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 13(8).
- Pelletier, C. M. (1995). *A handbook of techniques and strategies for coaching student teachers*. Boston: MA: Allyn and Bacon.
- Riordan, J., Lacireno-Paquet, N., Shakman, K., Bocala, C., Chang, Q. (2015). *Redesigning teacher evaluation: Lessons from a pilot implementation*. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands
- Robson, C., Mc Cartan. K. (2015) *Real World Research*, Wiley (4th Edition).
- Rudasill, K.M., Reio, T.G., Stipanovic, N., Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412.
- Stamelos, G., Vassilopoulos, A., Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementing a teachers' evaluation system in Greek primary education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11 (4), 545–557.
- Tuytens, M., Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5), 521–536.
- Tuytens, M., Devos, G. (2018). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: the case of Flanders. *Teachers and Teaching theory and practice*, 24:3.

EDUCATE. NATURALLY!

Krzyzanowska Anna
Nauczyciel

Summary

"If we help children to love nature, they will take care of it, because everyone cares about what he loves." writes Mulle. Within this approach both sides can gain - nature and man (the adult and the little one). Because only when we take care of the bond with nature, it will help us build good relationships with others and with ourselves. Is there anything else nature can teach us?

This study undertakes a revision of the optimal learning path at the earliest stage of education. We look at the prospects of civilization development, and at the same time at the need to directly experience the environment from which we come, engraved in our genes and not yet lost.

The question arises whether effective education is possible in direct contact with the natural world, understood as part of the learning process provided for in the curriculum also through play.

Key words: childhood, development, curriculum, nature

1. Introduction

There is something at our fingertips that we reach for too rarely, which we seem to underestimate, both in life and in education. We treat it as if it was given to us forever and ever. This “something” is necessary for children and adults, like oxygen and water. Like the everyday smile of a loved one and a tender goodnight hug. Like a night's sleep or the rest of an afternoon nap.

In order to maintain the psychophysical well-being of children and youth, we cannot depreciate its importance in the name of global directions of civilization development. On the contrary, you have to do everything possible (in families, kindergartens and schools) to sustain and develop that.

By “that” I mean the relationship between man and nature.

Seriously?

Yes, this issue only seems to be of little importance...

I realize that there are much more significant issues directly affecting the global situation of humanity. Recognized by scientists as the three C's, they focus the attention of millions of people around the world. Here they are - Covid, Climate, Conflict.

The vision of full symbiosis with nature, childhood experiences of today's adults and previous generations that did not know consumerism and global connections on such a scale, today is just a utopia. It is obvious that its importance loses to the personal comfort of an individual, and at the same time to the discomfort of global threat.

As teachers, we try to keep up with the challenges of time and the daily consequences of policy makers' decisions. Few issues are under our direct control, but we still respond by taking action. In the lockdown situation, we teach remotely. When TV headlines are dominated by news about the conflict in Ukraine, we organize humanitarian support, emphasize the importance of peace, and teach our students cooperation and compromise.

There is also the issue of climate change.

There's a lot going on in the education sector. In accordance with the principle "Think globally - act locally", teachers undertake projects on a small and large scale with their students - they segregate waste, clean the area, help animal shelters, etc. In practice, students learn the meaning of the concepts brilliantly captured as "the 5 Rs": Reduce, Reuse, Repair, Rot, Recycle.

Fantastic. Is that enough? No.

2. Priorities vs. possibilities:

Thinking about the priority tasks of education, at every stage of it, we reach for the most crucial issues, strategic for the future of our pupils. It's just that today you don't know what to put your hands and heart into first. The word "crisis" can be related to many cases of the 21st century - not only within the framework of the 3Cs mentioned above.

We are experiencing a crisis of interpersonal relations as a result of the current hectic everyday life. Approaching slow life and wellbeing is smart, but not easy at all both for children, youth and adults. The economic crisis and the staffing situation in education systems anywhere in the world are not helping to prioritize activities and tasks.

Where is then our pedagogical sphere of influence? What can we do within our teaching repertoire?

2.1. The gift of bonding

For those who are aware of their limited possibilities and wonder how to effectively use time and energy in this specific "troubled era", Racher Kimmerer seems to know the answer. This environmental scientist and a writer draws attention to the power that each of us has, i.e. the ability to change how we live on a daily basis and how we think about the world. “I just have to have faith that when we change how we think, we suddenly change how we act and how those around us act,

and that's how the world changes. It's by changing hearts and changing minds. And it's contagious." – she states in her *Braiding Sweetgrass* book.

Her way of thinking about the world was named as “grammar of animacy”, and means viewing nature not as a resource but like an elder “relative”. Relationship with the rest of the world, including animals, plants and entire inanimate nature is a gift, to accept with gratitude and give responsibly in return.

Kimmerer writes about it as follows: “It is often said that the best thing people can do for nature is to stay away from it and leave it alone. There are places where this truth absolutely holds true, and our ancestors respected that. But we are also entrusted with the task of caring for the earth.” You don't show love and care by separating yourself from what you love – she adds.

Kimmerer perfectly puts into words what I observe in practice when working with preschool children. Let me explain this point of view.

Today's children seem to have access to almost everything in terms of material goods and desires here and now. Admittedly, they suffer from the limited time spent with their loved ones. They spend even less time in nature, so how can they build a real connection with it? Pupils recognize the colors of garbage cans perfectly well, but does this mean that they have a real bond with the Earth? Who is responsible for establishing and maintaining a bond with nature by the child? Can this love be educated?

2.2. Bare feet or notebook dilemma

Each teacher, regardless of the stage of education he represents, follows the guidelines of the core curriculum and the vision of teaching set in his institution. The choice of working methods most often depends on the autonomy of the teacher. Only when a teacher works in accordance with his conviction will he lead his students to development with enthusiasm. Moreover, only when his approach is genuine will he convince his students and their parents.

Teachers therefore bear a great responsibility, also when taking into account the issue of education in relation to nature. Importantly, educator's work will be effective only when he himself has built this bond. And only if he doesn't consider environmental activities a waste of time compared to formal learning time.

Preschool teachers face this dilemma every day. We are aware of what scientists say about the decline in the effectiveness of the academic style of teaching in the long-term educational perspective, especially in the Early Years. And we still seem to value those moments more when a child leans over a notebook, draws letter shapes, compares the number of ladybirds and bees in the picture. Yes, all this is needed, but it does not carry an emotional charge, it will not be remembered for longer than a given moment. It doesn't build a lifelong bond with the world.

It is worth supplementing these educational moments with nature-based, sensory content.

Students will forget all the pages in the notebook they have completed, all the additions and subtractions done with their fingers. Meanwhile, they will remember running barefoot on the grass, rescuing earthworms in the flower bed and walking on a rope between the trees.

I will remember many moments, forever. Dominika's tenderness and words saying goodbye to a dead bird lying in her hands. Confidence when Aleksandra refused getting down from the apple tree (because “she feels wonderful” there). Izabela's astonishment when she left her shoe in the mud and soiled her sock. The carefree laughter of children dancing to make rain, causing wind additionally. Children's cooperation on moving branches to build a forest bridge and hut.

It's not a waste of time. I recognize cooperation, concentration, problem solving, participation, awareness of movement, verbal communication, self-confidence, empathy, sensitivity to the beauty of nature.

There is no such dilemma among researchers and scientists in the field.

Scientists say it unequivocally - our brain needs "green" and regularity of fractals in nature, regularity and repeatability hidden even in tree branches. It needs space, air carried by a gust of wind, natural light, the soothing sound of falling rain and the grounding touch of bare feet walking on the grass. Therefore, the correlation between the wellbeing of man and the time "in nature" is clear. Our striving for this natural relationship rooted in our genes, as well as our inept attempts to replace its sensual experiences with artificial light, a forest-scented candle or fish-shaped fillets are perfectly illustrated by Let Nature Back Into Your Home video (link: <https://bit.ly/NatureBack>).

According to the video content, today we spend 90% of our lives indoors and we are passing this habit on to our children, so the new generations will be spending most of their time enclosed off environments, from the moment they wake up and throughout the most of the day, everyday. The film has a simple message for us adults, whose children are becoming the Indoor Generation: "We must find ways to let nature back to our lives. We have to give the coming generation off feeling for the outside, of natural light and fresh air. We must nurture and value the connection to mother nature that we are all born with. Just because we have gone inside doesn't mean that we have to leave her behind. Nature still here for us. It is just waiting for invitation." As simple as that.

2.3. Know how

Asking the "how" question is crucial if we are discussing the developmental potential of a child and the role of educators in "developing" his competence. It requires thinking about our perception of the child as an individual and the role of adults in his growth resulting from this vision.

The longer I work as a kindergarten teacher, the more experience I gain within pedagogical work (supported by professional development on a national and international scale), the broader perspectives I see in inspiring projects or activities of other teachers, the more I am inclined to one perverse reflection: **the less I "teach" of my students – the better they develop.**

This does not mean that I am a bad educator or I do not know the methodology. I did not lack creativity or enthusiasm for action. Not at all. However, I have an irresistible impression that the more I interfere in the process of children's learning about the world, the paradoxically I narrow it down for them. Assuming the perspective of an adult who directs the learning process, it is easy to lose vigilance and stop appreciating the full natural potential of a child.

Sounds unreasonable? But can one be called reasonable who first empties a vessel and then refills it?

Fortunately, the core curriculum is not limited to educational issues, a set of subjects and related areas of knowledge. It raises issues of upbringing and social development, so then educators talk more and more about interpersonal relationships, about emotional and social conditions that are conducive to the learning process. Growing up to be 'together' in a collaborative perspective is highly valued for the sustainable future of today's children and young people.

This is how Europe sets educational goals and directions in the concept of the "New European Bauhaus" and in the New European Innovation Agenda 2022.

Taking advantage of the wide range of European programs such as Erasmus+, eTwinning, POWER and many others, teachers support students in developing various competences, not only cognitive ones. The efforts of parents and teachers to effectively educate the young generation, including the perspective of learning throughout their lives, have no chance of success if we do not take better care of children's physical and mental health, emotional resilience and motivation to take action. Above all, everyone, children and adults of the 21st century, still needs multisensory exploration of the natural environment. Without this, the issue of caring for human well-being is just a popular cliché, tailored to the needs of ineffective training for a spectacular sum of millions of euros.

Mentioning here again the conflict issue, as one of the three C's, I need to say that I deeply believe that the very experience of international cooperation of children and youth, regardless of the subject of the project, gives them an invaluable lesson of peace. Cooperation aimed at achieving

common goals, in an atmosphere of respect for other people, is more powerful than supranational treaties and alliances.

3. What times, such play:

“The model of childhood transforms itself, adapting to new contexts.” – says Jordan Shapiro in *The New Childhood* book. Nostalgic memories and visions of one's own childhood imposed on the reality of a modern child cause existential and technophobic fear in adults. Shapiro argues that this fear is as old as any innovation.

Civilizational changes change the nature of parenthood, trends in upbringing and education. It's hard to prepare children for the future if we don't know it. It seems impossible nowadays, when the world changes its face every day. So what can we give them and how can we support them so that they live happily in this future?

3.1. Childhood makeover

It is hard to imagine a world without writing, the printing press, railways, electricity, radio, television, airplanes. Although we know very well that all of them (with the exception of mankind's dreams of flying) once did not exist, even in the human imagination.

Similarly, we do not remember about the transformation of childhood itself, considering some of its determinants as obvious, such as children's play.

It is enough to look back to the perspective of the end of the 19th century. Most children work. In the field, mine, factory or home. There are no sandboxes or playgrounds - slides, swings.

In 1897, the American child psychologist Stanley Hall conducts research on the civic dimension of play, taking a closer look at children playing in a sand pile in Boston. the genesis of this phenomenon lies in Europe, where the landscape of childhood slowly but significantly changes thanks to Froebel's kindergartens and the concept of education focused on development through play, with a strong focus on spending time outdoors. It is Froebel's initiative to dump piles of sand in public parks for children. This means that children were given the right to play around 150 years ago. I wonder if their parents complained about their idleness and useless spending time...

Meanwhile, children play, as Shapiro writes, is "the child's equivalent of work." In the sandbox, they learned to work together in a group, act according to established rules and create while respecting the needs of others. The stability of the team corresponded to the stability of the future work environment.

Some skills gained during the game have not changed to this day.. While being outside, preferably in nature and within free play, children learn to take risks, overcome fears, make new friends, regulate emotions, and create imaginary worlds - lists Angela Hanscom in *Balanced and Barefoot*. She mentions the importance of setting a space and time for children to play outdoors on a daily basis, for the feeling to be trusted and using freedom responsibly.

Is this space irretrievably lost in the circumstances of today's digital play of children and youth?

3.2. Digital forms of play for 21st century education

Describing the positive effects and competences acquired by children while playing in the virtual Minecraft sandbox, Shapiro relieves parents of the technophobic fear of their negative social consequences. He reminds that some of the digital skills, such as creative work and communication in a virtual environment, multitasking, following the rules and solving problems are necessary in the context of future professional work of children. In this approach, unreal reality supports functioning in the real world. A relieving thought, especially when you watch a group of students immersed in their mobile devices and listen to their conversations, if appear.

Coding and robotics developing computational thinking is a trifle when comparing to Artificial intelligence and the possibilities of ChatGPT, which become a real challenge for educators. We already started asking serious questions about the sense of making an individual's intellectual effort, when at your fingertips, effortlessly and immediately, you can expect an answer to every issue. No, we won't stop this change, it's just a matter of using it sensibly. Similar to reasonable use of digital tools in projects (used for purpose not just for itself).

It is however important that the focus on global collaboration using technology does not preclude access to multi-sensory experiences and a “back to nature” attitude.

Consequences of being separated from nature, the psychophysical and cognitive effects already observed in children and youth (i.e. difficulties within concentration and memory, a decrease in immunity and physical fitness or a significant depression of mood) brings us to the term of "nature deficit disorder" introduced by Richard Louv. Prevention of the disorder should be taken seriously, particularly in times of increased presence of children in the digital space due to the pandemic and civilization changes.

According to scientific assumption in the field, nature-deficit disorder prevention, seems to be a factor supporting the development of the individual, and should be treated as the last call duty, not only to the youngest.

Therefore we all need to reflect on another stand of Richard Louv, saying: “The more high-tech we become, the more nature we need”. When facing new challenges in upbringing and education, the benefits of natural and cultural background should be understood as a source of learning and creativity within curriculum areas.

Keeping the reasonable balance between modern technology, emphasis on educational factors and cultural-natural roots of humanity, is crucial for at least two issues. Firstly, it's the comprehensive development of the child (one's knowledge, skills, competences, passions here and now which are to evolve in the future, but having a starting point in sensory experiences, real manipulating and imitating others in a real contact).

Secondly, it is necessary to realize the importance of building a bond between the child and nature in the education of the 21st century – the connection valued on at least an equal footing with technology. Certainly, there are still educators who value nature much more than tech, but this is, as already mentioned, an autonomous approach.

4. Conclusions

Let's keep all these issues in mind when deciding on our personal teaching style and content: Natural curiosity of a child and the value of free play. Experiencing outdoors for Indoor Generation. A virtual sandbox balanced with the sensory feeling of the wet and dry sand between the fingers. Five R's as an answer to three C's. Nature-deficit disorder risk and rising bond with Earth for sharing love and care.

Let's go back to the roots, literally. Let children remain children, even if it means reaching for a stick or a feather, pulling an earthworm out of the ground, or walking through the middle of a puddle in too short rubber boots. Adults in this respect should not differ from children and let the inner child (at least sometimes) speak, which they still have. For they youngests and their own good.

In *The Sense of Wonder* book, Rachel Carson makes it clear: "If a child is to keep alive his inborn sense of wonder, he needs the companionship of at least one adult who can share it, rediscovering with him the joy, excitement, and mystery of the world we live in...".

I decided to be that accompanying adult. This is my gift to the Earth. The thing I can do.

"Every child should have mud pies, grasshoppers, water bugs, tadpoles, frogs, mud turtles, elderberries, wild strawberries, acorns, chestnuts, trees to climb. Brooks to wade, water lilies, woodchucks, bats, bees, butterflies, various animals to pet, hayfields, pine-cones, rocks to roll, sand,

snakes, huckleberries and hornets; and any child who has been deprived of these has been deprived of the best part of education." – that is how education is understood by Luther Burbank. If I forget it, if it's missing in my class, tell me I have to quit this job. Immediately.

Bibliography

- Carson, R.L. (2007). *The Sense of Wonder*, Blackstone Audiobooks
- Handscom, A.J. (2016). *Balanced and Barefoot: How Unrestricted Outdoor Play Makes for Strong, Confident, and Capable Children*, New Harbinger Publications, Inc.
- Kimmerer, R.W. (2020). *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*, Penguin
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*, Workman Publishing Company, Inc.
- Shapiro, J. (2020). *The New Childhood: Raising kids to thrive in a digitally connected world*, Yellow Kite
- Williams, F. (2017). *The Nature Fix: Why Nature Makes Us Happier, Healthier, and More Creative*, W. W. Norton & Company

NATURE IS MY CULTURE

Krzyzanowska Anna
Nauczyciel

Summary

In line with Gary Snyder's keynote that said "Nature is not a place to visit. It is home." this study attempts to create time and space for exploring the world in a home-like closeness to nature and culture.

When creating a space for students' development and their curricular achievements, there is no obligation to keep them solely indoors, locked up in classrooms, with teachers and workbooks in their hands. Natural and cultural heritage can efficiently provide a rich learning environment to the child, enabling the acquisition of knowledge through senses and explorations.

When learning, the youngest children need to see and touch, to smell and play with the content, being guided by teachers and experiencing the world within free, non-directive explorations.

Proposals of activities presented in this study allow children to express themselves through art creations and language, to use their imagination and creativity inspired by plants and cultural elements.

Key words: horticulture, sensory explorations, childhood

1. Introduction

The scope of the presented workshop includes direct experiences leading to natural and cultural issues.

Hands-on activities are to be conducted outdoors, providing sensory experiences, enabling the creation of products related to the culture of the place, the exploration of colors and smells of the environment. The proposals are based on perception and interpretation of the environment, leading to sensory stimulation, constructions or verbal reactions of participants, regardless of age and

abilities. Description of activities go together with the suggestions of development spheres and unusual educational materials used during the task. Resources are mostly low cost, easy to create, or available in the closest vicinity (as can be collected in nature). The idea of using ICT tools or applications supporting nature exploration is also part of the workshop description.

The author shares her experience in the field of horticulture sessions (conductive to well-being or supportive therapy through sensory contact with plants).

The proposed activities described in this article were carried out as part of teacher training meetings within Erasmus+ project "Inclusion through Sensory Integration". The source of inspiration for the author were her own outdoor researches, experiences in working with youngest children and professional development in the field, largely gained in cooperation with "Pracownia z Barwinkiem" - a studio of education in relation to nature and culture.

2. Activities based on visual perception of colors and shapes:

2.1. "Eyes turned to nature"

Scope of impact: visual perception, mindfulness, imagination, sense of agency.

Resources: set of paper plates in the shape of eyes colored in a single or several shades.

Action: Students are randomly given a colored copy of an eye. Their task is to search for natural objects in the surroundings with colors that resemble the received colors as much as possible. Students can document their finds on their own or in a small team. They can also freely explore the surroundings looking for colors while walking along the path, not focusing on the process of documenting.

Optional: Before starting the activity, have students color the template with the colors they observe on their own iris. Then you can refer to the coexistence of their iris shades with the colors found in the natural environment.



Picture 1: Examples of objects found within the activity

2.2. "Naturally connected"

Scope of impact: visual perception, mindfulness, imagination, sense of agency.

Resources: set of paper plates with a hole in the center and an outlined shape.

Action: Students randomly receive a copy of a plate with the outlined shape of a letter, geometric figure or freely drawn broken lines. The task of the students is to look for objects in the environment (natural and man-made) whose shape or arrangement will complement the form outlined

on the surface of the plate. Again, they can document the finds with cameras/tablets or not focusing on the process of documenting, but freely explore the surroundings looking for shapes.

Optional: instead of using paper plates, you can draw a shape on the selected fingerprint lines of the student's hand. Then they become an image to be found in nature.



Picture 2: Shape found within the activity

2.3. “Colors and shades“

Scope of impact: visual perception, categorization of objects, logical thinking, expanding vocabulary.

Resources: labels with several shades of each color.

Action: Pupils are given colorful labels, presenting colors of various shades. The task is to explore the immediate surroundings in search of natural elements appearing in a color similar to the label they have. If the color of the label does not fully reflect the object (flower, leaf, stone etc.), students try to choose a different label from the available collection of shades.

They compare the degree of color intensity and decide on the final choice of an adequate label. If possible, they name the tested color, taking into account the intensity of the color (descriptions: darker, lighter, clear, weak, faded, etc.).

Clue: Labels can be cut out of colored paper or colored with paint (watercolors work best).



Picture 3: Comparing marigold shades

2.4. “Caught in a frame“

Scope of impact: visual perception, mindfulness, shaping the sense of aesthetics, bond with nature.

Resources: cardboard boards with cut-out shapes or added elements.

Action: Participants of the play explore the natural surroundings in search of visually interesting elements like shapes, colors, structures. They place the selected spot in the center of the board. Then change places in order to broaden their visual impressions (change of colours and shades, shapes of objects, change of perspective). Work can be saved on digital resource (camera, tablet etc.)

Clue: boards are very interesting when cut out shapes are, for example, a chameleon, butterfly, caterpillar, flower, heart or window.



Picture 4: Natural frames findings

2.5. “Through the prism“

Scope of impact: geometrical intuitions, hand-eye coordination, visual stimulation and perception, stimulating aesthetic sensitivity, assessment of lateralization.

Resources: prisms with different lenses.

Action: The task is to explore the natural and cultural objects through prisms, looking for colorful impressions and interesting shapes. Activity brings a lot of joy and fun. It can additionally develop students' ability to wait for one's turn (with a small number of prisms available for the group).



Picture 5: Shapes impressions through the prism

2.5. “Culture on the tray“

Scope of impact: geometrical intuitions, hand-eye coordination, tactile stimulation and perception, image/tactile memory, eliminating fear of getting dirty, precision of movements, concentration.

Resources: table trays with semolina or dry sand, pictures with distinct elements of culture.

Action: The task is to explore the element or a landscape belonging to nature or cultural objects displayed in a picture. The student tries to copy its shape on the tray. Then other members of a group try to guess which object or picture was an inspiration to this tray artwork.

Clue: This activity works great with the use of elements of culture and language, such as: letters of the alphabet, geometric signs and drawings on historical objects (elements of the Phaistos disk, ancient Greek vases, etc.).



Picture 6: Drawing culture on the tray

3. Activities based on auditory perception:

3.1. “Mouse pantry“

Scope of impact: concentration, attention, self-discipline, auditory perception, patience in waiting for one's turn, acquiring emotional resilience, counting elements, bond with nature.

Resources: blindfold (kerchief, scarf), a set of sticks/cones/nuts of any number, a place to seat.

Action: Children line up in a circle around a suitable place. One of the children assumes the role of the mouse guarding supplies for the pantry. The Mouse sits in the middle of the circle, blindfolded (note: ears must be uncovered!). Natural elements are set in front of the child in a fixed

number (preferably not more than 10). The mouse's task is to listen carefully if anyone is approaching towards the supplies.

Intruders begin to move towards the mouse as quiet as possible, but only when indicated by the person leading the game. The other children stand still in a circle.

As soon as the mouse hears a noise (of someone's steps), it points its finger in that direction and says "stop". The indicated person returns to the place without the supply from the pantry. After a while, the mouse counts the saved supplies. Roles change.



Picture 7: Mouse and a sticks pantry

3.2. “Sounds radar“

Scope of impact: auditory perception, concentration of attention, visualisation, reusing previous hearing experiences.

Resources: music note label made from cardboard, marker pen/pencil, string, clothespins.

Action: Activity requires silence and choosing a temporary place of isolation from other team members. The task is to listen to sounds coming from near and far, from the left/right side of the listener, below his feet or above the head. Participant collects the sounds by drawing them or writing their names on a note-shaped piece of cardboard. At the call of the leader, all participants return to the starting point and place the notes on the a string staff hanging between trees f.ex.

Students explore and discuss the sounds they have noticed, pay attention to unusual or unexpected stimuli during the activity.

3.3. “How does the wind knock?“

Scope of impact: construction skills, manual dexterity, imagination.

Resources: string, set of wooden/bamboo sticks, bark, feathers.

Action: From the wood collected in nature (sticks of various lengths, thicknesses and shapes, as well as pieces of bark, preferably light than heavy), using hooks or string, students construct an instrument that (when suspended in an open space, under the influence of the wind) makes sounds of sticks moving and hitting each other.

The components of the instrument are attached to one, longer piece of string, which is used to fasten it to the outside.



Picture 8: Wooden music in the wind

4. Activities in the field of exploration of the sense of balance:

4.1. “Walk on a rope“

Scope of impact: concentration of attention, improving the sense of balance, sense of agency.

Resources: long rope, blindfolds (kerchief, scarf).

Action: The activity requires hanging a long rope between tree trunks, preferably in a varied space with few obstacles (a small fault, differences in the ground, a fallen branch, a small bush). The task is to walk with the eyes closed from the beginning to the end of the rope. Participants, at a pace adequate to their needs, move along the route marked with a rope, holding the rope with one hand

and extending the other hand safely in front of them. After completing the task, participants share their impressions/fears.

4.2. “Walk in a trees“

Scope of impact: visual perception, concentration of attention, balance improvement, sensory impressions.

Resources: mirrors (optimal size - 15x15 cm, imperceptible, thin frame or lack thereof).

Action: Completing the task requires choosing a place under the tree branches. Participants line up in a row (up to 5 people at a time) or individually. They hold mirrors in their hands, place them in the upper part of the nose, turning the mirror surface upwards (so that the tip of the forehead is barely visible in the inclination). While holding the mirror, the students move forward, passing under the trees.

Clue: For the safety reasons, the student/students may be supported by the leader. Participants can move in a row, holding a mirror with one hand and resting the other hand on the shoulder of the person in front of them.

5. Creative activities using sensory and natural material:

5.1. “At your doorstep“

Scope of impact: construction activity, imagination, tactile stimulation, visual perception, task focus, verbal communication, bond with nature.

Resources: natural materials, plywood/cardboard doors.

Action: In this activity students can working individually, in a pair or in a small team. Their task is to create an entrance space to the house of a selected species of animal (for example a gecko, lizard, mouse) or a character taken from literature/art. Students use a previously prepared door shape and combine it with natural material collected at the construction site. Members of the group visit the exhibition of their own arrangements.

Clue: For the purposes of the Erasmus+ project titled "Inclusion through sensory integration", children built both a gate in the forest (nature surroundings) and a door to the rooms of the Palace of Knossos (Crete). Thus, there is a wide spectrum of use of this simple motif in historical and cultural representations around the world.



Picture 9: Doorstep to the Palace of Knossos

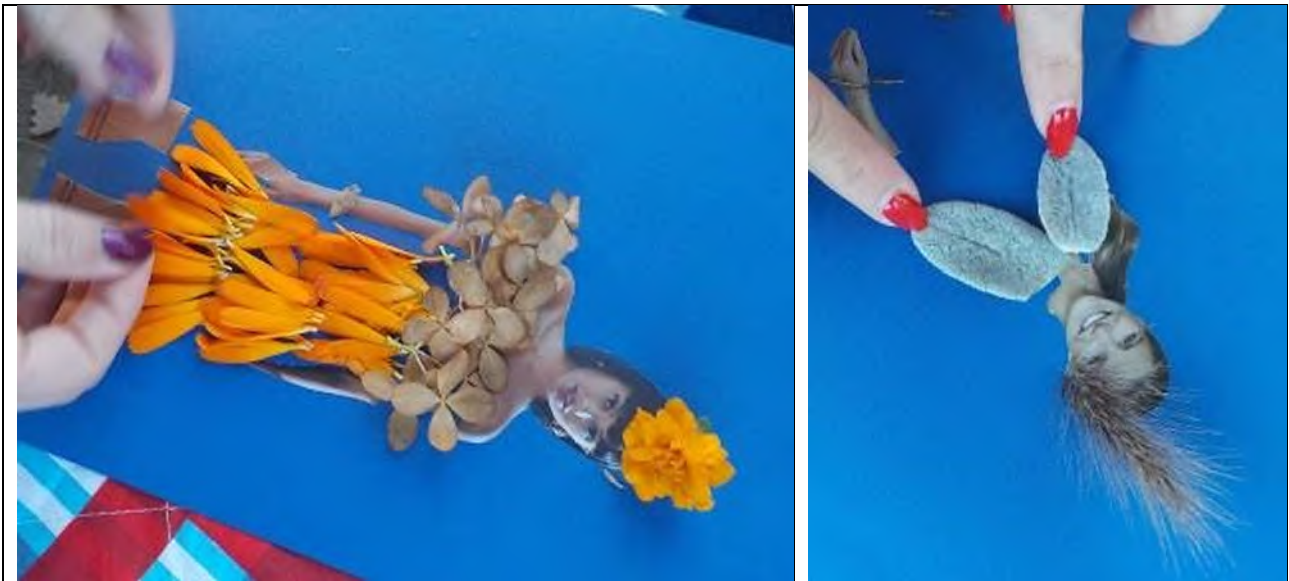
5.2. “Natural catwalk“

Scope of impact: imagination, speech and thinking, art and construction activities, sensory stimulation, focus on the task, teamwork, bond with nature.

Resources: natural materials, templates of models with cut-out elements of clothing (preferably pasted on A4 sheets of cardboard).

Action: Students collect natural material and arrange it on the template for that to create the model's clothes (dress, trousers, hat) adequately to the suggestive lack of clothing on the sheet. When the creation task is accomplished, participants visit the exhibition of their own arrangements. This gives students the opportunity to explain their work, expand their vocabulary, and consolidate the topic under discussion. Here they can also ask additional questions or give feedback to others.

Clue: It is worth linking the creation of the character with the current topic - that is, historical, cultural or literary (from Little Red Riding Hood to the Goddess Athena).



Picture 10: Natural fashion show

5.3. “What is missing in the works of art?“

Scope of impact: imagination, speech and thinking, art and construction activities, sensory stimulation, concentration, teamwork, bond with nature, selfconfidence.

Resources: prints copies of art. work with a hole cut out (preferably printed in shades of grey, in A4 format).

Action: Students do this activity individually or in pairs. The task is to fill the empty space in the artwork. Pupils place natural material in the holes, creating a new painting interpretation combining that with a story. When the creation is accomplished, participants visit the exhibition of their arrangements. That gives them again the opportunity to explain their work and answer additional questions which expands their vocabulary and sums up the topic.

Clue: The activity shows a variety of imaginative ideas when all works are embedded in a chosen convention (for example a fairy tale, a myth, nature's ecosystem – sea, beach, mountains etc.).

Importantly, working on creatives does not require knowledge of the actual content of the image.



Picture 11: Art filled with nature

5.4. “Natural paintings“

Scope of impact: imagination, speech and thinking, art and construction activities, sensory stimulation, concentration, visual and tactile stimulation.

Resources: oil pastels, a sheet of colored A4 cardboard/bristol, double-sided tape.

Action: On a sheet of bristol, in its lower part, we put a strip of wide double-sided tape. Pupils stick natural material (grass, leaves, flowers, herbs, small fruits of bushes) to the tape on the sheet.

Using oil pastels, they paint any elements of the picture, creating a free composition. They give it a title. Students work is displayed.

Clue: It is worth documenting students' work digitally due to the short lifespan of natural material (flowers, leaves, grasses, etc.).



Picture 12: Natural paintings

5.5. “Clay jugs“

Scope of impact: imagination, art and construction activities, sensory stimulation, concentration, developing aesthetic sensitivity, bond with nature.

Resources: sculptural or natural clay, collected plant specimens (herbs, flowers, grasses).

Action: Students knead a small piece of clay in their hands. They form the shape of a cone or a flattened sphere. Then they place the natural material collected during free exploration of the nature in the clay. Plant shoots stick into the clay structure directly or are placed in holes made with a toothpick/match.

Clue: The composition can be an interesting gift for the parent or friend. Due to the impermanence of natural material (in the case of flowers and herbs), it is recommended to immediately transfer it to the person concerned. The composition is suitable for exhibition when using grasses, cereals and other specimens that do not require irrigation.



Picture 13: Clay jugs

5.6. “Stone Zoo“

Scope of impact: imagination, speech and thinking, art and construction activities, sensory stimulation, concentration, teamwork, bond with nature.

Resources: grass blankets/pads, rocks, markers, string, natural material.

Action: Pupils sit on blankets/coasters that define the inner play space. They have a set of stones and permanent markers in different colors at their disposal. In the first stage of the task, they draw an animal or character (one on each stone). The character can be a part of selected category (like: exotic or farm animals, sea creatures etc).

Then, using the natural material collected or available in the closest vicinity, students build a pen for their animals, an enclosure (i.e. hurdles, a puddle, a lake, a shelter - a pigsty, a stable, a cave).

Clue: After completing the activity, children leave the place in the same condition or (depending on the place of the task) - leave it to be used at the next opportunity for their non-directive play.

6. Hortitherapy explorations - activities based on tactile perception with the use of plants:

The infographic below presents tips on organizing activities that support the child's development through sensory exploration of plants. Suggestions can be suitable for teachers, parents and any person interested in a field. Its' digital version is available under the link: <HTTPS://BIT.LY/IAKEHORTI>.



Picture 14: Horticulture infographic

The infographic outlines the range of possibilities available to anyone interested in plant-inspired sensory stimulation. All of them, as well as the ideas presented below, affect imagination, stimulation and tactile/visual perception, develop memory, eliminate fear of the unknown, build confidence, expand active and passive vocabulary.

Suggestions for activities:

- studying and naming the characteristics of plant elements (leaf softness/hardness, their color, exploration of leaf shapes and their edges)
- perceiving the plant's tactile sensations while exploring when blindfolded
- searching for differences after a slight modification of the specimen by the person conducting the game (change of pots, plants, specimen of a different size) when blindfolded
- planting bulbs and sowing seeds (hand contact with the soil)
- building small compositions from live and dry plants (using floral sponges, trimming and soaking the sponge)
- constructing compositions from natural material (moss, wooden discs, stones, shells, chestnuts/acorns/walnuts), giving them names and explaining their functions (if applicable)
- using the "Plant Net" application to identify plant species
- tasting fresh and dried herbs, preparing lemonades and warm teas from plants;
- pairing large and small containers containing the same seeds/seeds
- viewing the exhibits through magnifying glasses/prisms, digital microscope.

6.1. “My tree“

Scope of impact: concentration of attention, imagination, stimulation and tactile perception, image/tactile memory, eliminating fear of the unknown, building trust, motor skills.

Resources: blindfold for one child (number of pairs in the children's group).

Action: Play gives children a personal multi-sensory experience, making them aware of the uniqueness of each tree in the forest, an orchard or a park. One of the blindfolded children is led by the other (child-guide) to the selected tree. It is worth choosing an area free of thorny bushes and serious obstacles that may pose a threat. The role of the „guide“ is to look after the blind partner, with whom he later switches roles, and after reaching the tree of his choice, he places his friend's hands on the trunk. The child explores the tree by touch, straining the other senses.

The exploration of the specimen can be supported with questions such as: Is the bark smooth or uneven? Does this tree have any scent? Does it seem big or small? Are there any branches or leaves sticking out of it? Do the roots of the tree stick out of the ground? The guide escorts the partner to the starting point (it can be a roundabout way), removes the blindfold from his eyes. The child is trying to find his tree. After finding it, the children switch roles.

Clue: If it is difficult for a child to find a previously examined specimen of a tree, you can help him by prompting, according to the "warm, cold" game pattern, with the expressions: warm, warmer, hot when he approaches, and cold, colder if he moves away from the tree.



Picture 15: Sensory exploration of the tree

6.2. “PlantNet“

Scope of impact: using ICT on purpose, searching for knowledge in various sources, digital literacy, knowledge about plant species.

Resources: smartphone or tablet with the „PlantNet” app (info: <https://bit.ly/IAKEplantnet>).

Action: PlantNet Plant Identification application helps in identifying plant species, regardless of the age-organic location of the explorations. After photographing the object, the user indicates what part of the plant the photo shows (leaf, flower, bark, growing environment).

From the generated proposals (taking into account the percentage chance of occurrence of this plant in the user's location and the coincidence with the photos of other people taken so far), we indicate the most likely species. then detailed information about the plant and its scientific nomenclature are available.

Clue: The description of a plant in the user's national language (except Latin) is available if there is a dedicated Wikipedia page for the plant in that language. It is then enough to click “Wikipedia” icon in the app.

7. Conclusions

We all observe that nowadays children have almost everything at their disposal, except free access to nature. Meanwhile, free and regular contact with natural environment is essential for their comprehensive development, including the maintenance of physical and mental health.

Sensory, motor, intellectual and social development is impossible to achieve fully even through the latest technological achievements, including artificial intelligence.

The source of the efficient development appears in our surroundings - it is present under our feet, in the shade of trees, in the colors of flowers and sounds made by animals or any elements of nature.

What is more, without the bonds with nature, build on the relation to it, explorations, astonishment and delight, students will not care for the future of Earth. So if, as parents and teachers, we intuitively feel that it is worth doing, then there is no other choice but to get involved in bringing nature closer to children in everyday life.

At the beginning, it is enough to inspire them to explore nature in a multisensory way, and then leave them alone for a wide spectrum of creative interpretations.

I hope that the “Nature is my culture” workshop and this study can be a guide to taking this first step for all concerned.

Bibliography

- Dahlgren, L.O., Szczepanski, A. (1998). *Outdoor Education – Literary education and sensory experience*, Kinda Education Center.
- Handsom, A.J. (2016). *Balanced and Barefoot: How Unrestricted Outdoor Play Makes for Strong, Confident, and Capable Children*, New Harbinger Publications, Inc.
- Kimmerer, R.W. (2020). *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*, Penguin
- Louv, R. (2016). *Vitamin N: The Essential Guide to a Nature-Rich Life*, Workman Publishing Company, Inc.
- MacNamara, D. (2016). *Rest, Play, Grow: Making Sense of Preschoolers (Or Anyone Who Acts Like One)*, Aona Books.
- Sampson, S.D. (2016). *How to Raise a Wild Child: The Art and Science of Falling in Love with Nature*, Mariner Books.

A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΖΩΗ

Η ΕΜΦΥΛΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΟΡΘΟΔΟΞΟ ΜΙΛΛΕΤ ΤΗΣ ΑΡΤΑΚΗΣ ΜΕ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΙΗΓΗΜΑ ΤΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ “ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑΙ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΣΣΗΣ” (1891).

Κώστας Πίκουλος

Ιστορικός (ΜΑ στις Μεσογειακές Σπουδές, Πανεπιστήμιο του Έξετερ, Μεγάλη Βρετανία
kostaspikoul12@yahoo.com

1. Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός, η καταγραφή και ανάδειξη των δεδομένων που συνθέτουν την προσφορά της οικοδιδασκάλου στο ελληνορθόδοξο μιλλέτ της Αρτάκης στη δεκαετία του 1890, και την υποτίμησή της από τις κοινωνικοοικονομικές προκαταλήψεις για αυτήν. Γίνεται μια διαθεματική προσέγγιση βασισμένη στον συνδυασμό της ιστορικής έρευνας με ένα διήγημα γραμμένο από μια Πολίτισσα συγγραφέα και εκπαιδευτικό που παραθέτει τις εμπειρίες και τις απόψεις της για τις ιστορικές και κοινωνικοπολιτισμικές συγκυρίες-συνθήκες της εξεταζόμενης περιόδου. Για την κατανόηση της περιόδου, των παραγόντων που ενδυναμώνουν ή δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα της οικοδιδασκάλου του διηγήματος δίνεται βαρύτητα στο κείμενο του διηγήματος ‘Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης’ σε συνδυασμό με έρευνες σχετικές με την ιστορία του φύλου και την εκπαιδευτική ιστορία του 19ου αιώνα. Γίνονται αναλύσεις και παρατηρήσεις βασισμένες και σε έρευνες ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Για την κατανόηση των αναφορών και των ιδεών του διηγήματος της τότε γυναίκειας λογοτεχνίας σημαντική είναι η παράθεση του βιογραφικού σημειώματος της συγγραφέως αλλά και της αιτιολογημένης θεματολογίας στην οποία αφοσιώνεται περισσότερο (ανιχνεύεται ο όποιος κοινωνικός και πολιτικός προβληματισμός της για τα ζητήματα που αφορούν τη γυναικεία εκπαίδευση και τις εκπροσώπους της). Η θεματολογία του έργου της είναι αστική και επικεντρώνεται στην Πολίτισσα της μεσαίας και ανώτερης τάξης σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Το 2005 οι εκδόσεις Πατάκης κυκλοφόρησαν δύο διηγήματα της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου σε μορφή ενιαίου τόμου, το “Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης” (1891) και το “Στο μοναστήρι” (1901 – 1902). Λόγω της επανέκδοσης του συγκεκριμένου βιβλίου εμφανίζεται στο προσκήνιο η λησμονημένη μετά το 1929 Πολίτισσα πεζογράφος, η οποία προκάλεσε το ενδιαφέρον αναγνωστών με καταβολές από την Πόλη και τη Μικρά Ασία αλλά και ερευνητών με λογοτεχνικά, ιστορικά και άλλα επιστημονικά ενδιαφέροντα. Το 1980 ασχολήθηκε ευρέως και εμπειριστατωμένα με την προσωπικότητα και το έργο της ο Γιάννης Παπακώστας. Ενδιαφέρουσα είναι η μελέτη της Μ. Anastasopoulou το 1997 σε ιστορικό αγγλικό συλλογικό τόμο, που ασχολείται με την Παπαδοπούλου και εντοπίζει τις όποιες ιδεολογικές – λογοτεχνικές επιδράσεις της Καλλιρρόης Παρρέν στη διηγηματογραφία και την αρθρογραφία της Πολίτισσας συγγραφέως.

Η νουβέλα “Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης”, γραμμένη το 1891, αποτελεί πολύπτυχο των προσωπικών βιωμάτων και των κοινωνικών αντιλήψεων της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου ως γυναίκας, εργαζόμενης οικοδιδασκάλου και λογίας. Επιπλέον, αναφέρεται πολύ εύστοχα και σκόπιμα στη δύναμη της μόρφωσης για τις γυναίκες στο ελληνορθόδοξο μιλλέτ της Κωνσταντινούπολης και της Αρτάκης. Συμπληρωματικά παρατίθενται ως αναφορές ο βιοπορισμός

των νέων γυναικών μέσω της οικοδιδασκαλίας, την υποτίμηση της εργασίας και το γαμήλιο προξενικό ως τακτικές ένταξης των γυναικών του ελληνικού κόσμου στη δημόσια σφαίρα της εποχής (Βαρίκα, 1996 Τζανάκη 2007).

Γενικά συμπεράσματα.

Μέχρι το 1860 οι γυναίκες στα ελληνορθόδοξα μιλλέτ Πόλης και Αρτάκης συνδέονταν αποκλειστικά με τον οικιακό χώρο, τη βιολογική αναπαραγωγή (γέννηση και φροντίδα των παιδιών) και τις οικιακές εργασίες) (Τζανάκη, 2007: 102, 200, 224 – 225). Η Λητώ Αντωνιάδου, όπως ψυχογραφείται και περιγράφεται από την Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, αντανακλά απόψεις και βιώματα της ρηξικέλευθης αλλά μετριοπαθούς στο ελληνικό “Γυναικείο/ Φεμινιστικό Ζήτημα” εκπαιδευτικού – συγγραφέως, παρουσιάζεται ως εκπρόσωπος της γνώσης, του εκπολιτισμού ανάμεσα σε αναλφάβητους, ημιμαθείς πληθυσμούς του ελληνορθόδοξου μιλλέτ (στην Αρτάκη Προποντίδος). Η νεαρή ηρωίδα δεν συμβιβάζεται με την πατριαρχική εικόνα της γυναίκας που επιβάλλεται εκεί.

Η ηρωίδα αποκτά διττή ιδιότητα ως εκπρόσωπος του ελληνικού αλυτρωτισμού και πατριωτισμού/ εθνικισμού, ως γυναίκα που διεκδικεί μια νέα κοινωνική αναγνώριση χάρη στη μόρφωση της και την υποτιμημένη (εκπαιδευτική – ενδοοικιακή) εργασία της (Βαρίκα: 256, 258 – 259).

Σε σχέση με τις προαναφερόμενες ιστορικοκοινωνικές συνθήκες η Παπαδοπούλου βοηθά τις αναγνώστριες της να απομυθοποιήσουν τη δεδομένη πατριαρχική ερμηνεία για την αποχή τους από την πολιτική και να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που είχαν ως γυναίκες και πολίτιδες – πληθυντικός αριθμός της λέξης πολίτις- (εντός των δύο τοπικών ελληνορθόδοξων μιλλέτ).

Τέλος, το αναφερόμενο πολυδιάστατο και ενδιαφέρον τόσο σε πλοκή γεγονότων όσο και σε χαρακτήρες διήγημα του 1891 παρέχει στους ερευνητές ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών πολύτιμο πληροφοριακό – εννοιολογικό υλικό για τον ορισμό της πολιτικής, της κουλτούρας και του εναλλακτικού ή του συμβατού τρόπου έκφρασης της γυναίκας οικοδιδασκάλου στο ελληνορθόδοξο μιλλέτ της Πόλης και της Αρτάκης λίγο πριν τη λήξη του 19ου αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, έμφυλη ταυτότητα, ελληνορθόδοξο μιλλέτ, Κωνσταντινούπολη, Αρτάκη Προποντίδος, εκπαίδευση, εργασία, οικοδιδάσκαλος – δασκάλα, Γυναικείο Ζήτημα, διήγημα, εθνική ταυτότητα.

1. Εισαγωγή

Η παρουσίαση σχετικά με το προαναφερόμενο διήγημα περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες

- Βιογραφικό της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου.
- Υπόθεση διηγήματος “Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης”.
- Πληροφορίες για το έργο (ανάλυση).
- Χαρακτήρες.
- Στόχος της συγγραφέως.
- Γενικά συμπεράσματα.
- Συνοδευτική (ελληνική και ξενόγλωσση) βιβλιογραφία που συνδέεται με τις ενότητες της παρουσίασης.

Το διήγημα “Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης”, μέσω της ένταξής του στα προαναφερόμενα ξεχωριστά κεφάλαια για την έρευνά μου, αναφέρεται σε μορφωμένες αλλά και περιθωριοποιημένες γυναίκες με μετριοπαθή και κοινωνικά ανεκτή φεμινιστική συνείδηση. Επιπλέον, εξετάζει τις κοινωνικές συνθήκες των γυναικών των μεσαίων και ανωτέρων στρωμάτων στο ελληνορθόδοξο μιλλέτ της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το 1891. Παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους οι εκεί μεσοαστές ή μεγαλοαστές υπερβαίνουν ή ενισχύουν τους εξαναγκασμούς της κοινωνικής τους θέσης. Η κύρια ηρωίδα του έργου ακολουθεί μια σταδιακή διαδρομή μέσω της οποίας αναπτύσσει μια αυτόνομη δράση και τελικά αυτοδύναμη, αυτόφωτη γυναικεία υποκειμενικότητα και συνείδηση (Βαρίκα, 1996 Τζανάκη, 2007).

Οι τόποι πλοκής του διηγήματος, μια πρωτεύουσα και μια περιφερειακή αλλά αναπτυσσόμενη κωμόπολη, συνδέονται με το ακόλουθο ιστορικό ζήτημα (1860 – 1900): πώς η σχέση εθνικής ιδέας (Μ. Ιδέα) και κοινωνικού φύλου καθόρισε τον πολιτισμό, την ηθική και την ανάδειξη μιας νέας (ελληνοχριστιανικής) γυναικείας ταυτότητας με απύσες τις όποιες δυτικές ιδεολογικές – πολιτισμικές επιδράσεις. Η εκπαίδευση της προαναφερόμενης περιόδου, συμπεριλαμβανομένης και της οικοδιδασκαλίας, διδάσκει στις Ελληνίδες να διδάσκουν τα εκ φύσεως πάθη και αντίστοιχα τις υπερβολές τους, αλλά και να εναρμονίζουν τον βίο τους με τις αρχές του αυθεντικού χαρακτήρα της Ελληνίδας (Βαρίκα, 1996 Τζανάκη 2007). Η ηρωίδα του διηγήματος λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών και ιδεολογικών ζυμώσεων – αναζητήσεων προσωποποιεί και εκφράζει ένα ανανεωμένο γυναικείο πρότυπο το οποίο ενισχύει την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων με την εθνική πρόοδο. Όλο το ελληνικό έθνος στηρίζει την ύπαρξή του στις μορφωμένες Ελληνίδες και όχι σε αυτές που αρέσκονται σε κοκεταρίες (Βαρίκα, 1996 Τζανάκη, 2007). Συγκεκριμένα, κατά τον αρχιμανδρίτη Γώγο, “*Η γυναικεία άγνοια ήταν ανθελληνική και αντιχριστιανική ιδέα, γιατί ο ελληνισμός σήμαινε ελευθερία και ο χριστιανισμός ισότητα*” (Τζανάκη 2007: 183 – 184).

Η Λητώ Αντωνιάδη μέσω της εργασίας και της μόρφωσής της, αν και ανύπανδρη, “ [...] προστατεύει την αυθεντική κουλτούρα του Ελληνισμού, αυτήν που το ελληνικό έθνος είχε καταφέρει να διασώσει επί αιώνες κάτω από τον οθωμανικό ζυγό” (Τζανάκη 2007: 182). Κατά τη διαμονή της στην Αρτάκη της Προποντίδος έρχεται αντιμέτωπη με τη γυναικεία άγνοια – κοκεταρία και εθνική απραξία της κυρίας Χριστοδούλου, της εργοδότριας της, σύμφωνα με το διήγημα.

2. Βιογραφικό

Η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1876. Μικρότερος αδερφός της ήταν ο βυζαντινολόγος Ιωάννης Παπαδόπουλος (1875 – 1957) που δίδαξε στο Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης και στο Καποδιστριακό Αθηνών. Η συγγραφέας κατά την περίοδο 1877 – 86 ακολουθεί εγκύκλιες σπουδές στο παρθεναγωγείο “Παλλάς” , απ ‘ όπου αποφοίτησε με το πτυχίο της δασκάλας. Παρά τις άριστες επιδόσεις της, δεν μπόρεσε να συνεχίσει τις σπουδές της στο εξωτερικό λόγω της σύγκρουσής της με την τότε εκπαιδευτικό και διευθύντρια του αναφερόμενου παρθεναγωγείου, Σαπφώ Λεοντιάδα, που δεν της χορήγησε τις απαραίτητες συστάσεις και επηρέασε εναντίον της και το διοικητικό συμβούλιο του αναφερόμενου ιδρύματος. Έπειτα δραστηριοποιήθηκε ως εκπαιδευτικός σε σχολεία ελληνικών κοινοτήτων στα Βαλκάνια και ως οικοδιδάσκαλος (Βαρίκα: 230-231). Επιπλέον, η Παπαδοπούλου μορφώνει και διαπαιδαγωγεί κορίτσια πλουσίων οικογενειών στην Κωνσταντινούπολη και στην περιοχή της Σηλυβρίας (Ανατολική Θράκη). Τέλος εργάστηκε ως διδασκάλισσα ομογενών στο Βουκουρέστι (Ρουμανίας) αλλά και στη Θεσσαλονίκη, συγκεκριμένα στο Παρθεναγωγείο Στεφάνου Νούκα στη Θεσσαλονίκη.

Μετά το 1900, η εκπαιδευτική της δράση αναδεικνύεται σε εθνοπατριωτική εκπαιδευτική (ομιλίες σε σχολεία των ομογενών/αλύτρωτων Ελλήνων, άρθρα σε ελληνικά έντυπα) και εκφράζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον Μακεδονικό Αγώνα (1904 –1908). Κατά τα έτη 1905–1906 διετέλεσε

διευθύντρια του Παρθεναγωγείου Νούκα στη Θεσσαλονίκη. Εντούτοις, κλονίζεται η υγεία της και μεταβαίνει για τη θεραπεία της στη γενέτειρά της. Πεθαίνει εκεί το 1906.

Ως συγγραφέας η Παπαδοπούλου εντάσσεται στην πεζογραφία. Καθιερώνεται ως η πρώτη γυναίκα που καλλιέργησε συστηματικά το νεοελληνικό διήγημα προκαλώντας την προσοχή των αθηναϊκών κριτικών και λογοτεχνικών κύκλων της εποχής της (Παπακώστας 1980). Τα διηγήματά της δημοσιεύονται στα κύρια περιοδικά και ημερολόγια της Αθήνας (“*Εστία*”, “*Παναθήναια*”, “*Πινακοθήκη*”, “*Εφημερίς των Κυριών*” της Καλλιρρόης Παρρέν). Εκτός από το ιστορικό μυθιστόρημα την απασχόλησε ιδιαίτερα η αστική κοινωνία της εποχής της, την οποία δεν έπαυσε να διερευνά και να αναλύει. Τα πιο συνηθισμένα θέματα του λογοτεχνικού έργου της ήταν η ορφάνια, η προίκα και ο γάμος, οικιακά έργα και χειραφέτηση (Παπακώστας 1980’ Anastasopoulou 1997’ Τζανάκη 2007).

Το 1896 η Πολίτισσα συγγραφέας ταξιδεύει στην Αθήνα όπου φιλοξενείται για έναν μήνα στο σπίτι της Καλλιρρόης Παρρέν, της εκπροσώπου του ελληνικού φεμινισμού και εκδότριας της “*Εφημερίδας των Κυριών*” (Παπακώστας 1980’ Anastasopoulou 1997). Στο φιλολογικό σαλόνι της Παρρέν γνώρισε και τον Γρηγόριο Ξενόπουλο, αποδεδειγμένο θιασώτη του λογοτεχνικού έργου της. Η Παπαδοπούλου δεν κατ’εστη δυνατόν να διοριστεί στο Αρσάκειο Αθηνών ως δασκάλα. Επιστρέφει στην Κωνσταντινούπολη και δέχεται να αναλάβει διδασκαλία στο κοινοτικό παρθεναγωγείο της Σηλυβρίας στην Ανατολική Θράκη για δύο έτη (1897 – 1899).

Αναφορικά με τη συγγραφική της δράση και τη σταδιακή ανάδειξη – αναγνώριση του έργου της, το 1896 εκδίδεται η πρώτη ανθολογία ελληνικού διηγήματος (“*Ελληνικά Διηγήματα*”), στην οποία συμπεριλαμβάνεται ως η μόνη γυναίκα μεταξύ τριάντα τριών ανδρών (Παπακώστας 1980’ Ριζάκη 2007).

3. Υπόθεση διηγήματος

Στο διήγημα “*Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης*” (1891) εμφανίζεται η νεαρή Λητώ Αντωνιάδου καταγόμενη από την Πόλη. Εξαιτίας διαφόρων οικονομικών και οικογενειακών καταστάσεων, ιδίως δε με τη συμβολή της μητριάς της, αναγκάζεται να προσληφθεί εργασθεί ??? για βιοπορισμό ως οικοδιδάσκαλος στην Αρτάκη της Προποντίδας. Δεν έμεινε πολύ εκεί παρά τις αρετές και τα προσόντα της ως άνθρωπος και εργαζόμενη, αυτοδημιούργητη νέα. Η εργοδότριά της και κυρία του σπιτιού, συγκρουόμενη με τη γυναικαδερφή της, προσέλαβε Γερμανίδα παιδαγωγό για επίδειξη. Στο αναφερόμενο λογοτεχνικό έργο εμφανίζονται και άλλα πρόσωπα: ο εργοδότης της και έμπορος κρασιού, σύζυγος της γυναίκας που την απέλυσε’ ο αρχαϊστής και στιχοπλόκος διδάσκαλος Πίνδαρος Γραμματικόπουλος, ο πανέξυπνος αρχιδιάκονος, ένας άξεστος και φιλάργυρος πλούσιος οινέμπορος (ξάδερφος του εργοδότη της)’ η θεία Αθανασούλα, σύμβουλός της στη ζωή και, τέλος, τα παιδιά των δύο οικογενειών (στην Κωνσταντινούπολη και στην Αρτάκη).

4. Πληροφορίες για το έργο (ανάλυση)

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας έρευνας του 21ου αιώνα για το φύλο και τη γυναικεία εκπαίδευση (μέσω οικοδιδασκάλων) το διήγημα της Παπαδοπούλου “*Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης*” αναδεικνύεται σε αξιόλογη πηγή έρευνας και εξετάζεται παράλληλα η συμβολή της γυναίκας στους κοινωνικοϊδεολογικούς μετασχηματισμούς του ελληνορθόδοξου μιλλέτ (Πόλης, Αρτάκης) το 1891 εντός Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Και στους δύο τόπους πλοκής του διηγήματος (αστική Κωνσταντινούπολη και σταδιακά εξαστισμένη Αρτάκη Προποντίδος βασιζόμενη σε αγροτική παραγωγή και εμπορευματοποίησή της), η μορφωμένη γυναίκα απομακρύνεται από τα παραδοσιακά πρότυπα του ελληνορθόδοξου μιλλέτ, παρόλο που στην Εσπερία ο κοινωνικός ρόλος της γυναίκας ταυτίζεται με την πρόοδο της κοινωνίας και του έθνους (Susan 2004).

Η πεζογραφία του 19ου αιώνα εμπεριέχει πολλά κοινωνικοοικονομικά – πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία παρέχουν την απαιτούμενη γνώση και τεκμηρίωση για την κοινωνική ταυτότητα – δράση των γυναικών οικοδιδασκάλων στο ύστερο μισό του 19ου αιώνα. Συγκεκριμένα, στο

συνολικό έργο της Παπαδοπούλου (αποτελούμενο από διηγήματα) αποκαλύπτεται μια “έμφυλη ασυμμετρία” με ανυπολόγιστες κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές ασυνέπειες. Στα έργα της Παπαδοπούλου, “[...] *συνυπάρχουν οι πιο συντηρητικές σκέψεις με μια εντυπωσιακή διορατικότητα σε συνδυασμό με μια σειρά [από] νεωτεριστικές αντιλήψεις πάνω σε διάφορα θέματα*” (Γκασούκα 1998: 23).

Η Παπαδοπούλου καταδικάζει έμμεσα και μετριοπαθώς την κοινωνική ασυμμετρία μεταξύ των δύο φύλων στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα της περιόδου 1850 – 1900 .

Οι εργαζόμενες γυναίκες στους τόπους πλοκής του διηγήματος (και στα δύο άστεα) δεν έχουν αναγνωρισμένη, θεσμικά κατοχυρωμένη (ενδοοικογενειακή, ενδοοικιακή ή εκπαιδευτική) εργασία. Επικρατεί ένα εντεινόμενο χάσμα ανάμεσα στις έμφυλες εμπειρίες των προσώπων του αναφερόμενου έργου της. Σε αντίφαση με τις γυναίκες αγροτικής ή εξαθλιωμένης μικροαστικής ή μεσοαστικής προέλευσης στις δύο πόλεις προβάλλονται οι σύζυγοι και κόρες των κοινωνικά ανερχόμενων (εμποροοικονομικών) στρωμάτων, που επωφελούνται από τη σύναψη εμποροοικονομικών επαφών μεταξύ της Δύσης και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (1838 – 39) και την υιοθέτηση συγχρόνων χρηματοοικονομικών συναλλαγών με υλικό και άυλο κέρδος (Hobsbawm 1994’ Βαρίκα 1996’ Τζανάκη 2007).

5. Χαρακτήρες

Η νουβέλα “*Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης*”, αναφερόμενη στη δύναμη της μόρφωσης για τις ελληνορθόδοξες γυναίκες της Πόλης και της Αρτάκης, αντιπαραθέτει τις γεννημένες πριν το 1890 γυναίκες (ως υποτακτικές, παραδοσιακές, φερέφωνα της τότε πατριαρχικής κοινωνίας) και τις μετά το 1890 γυναίκες (ως αυτοτελείς προσωπικότητες, μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου) [Βαρίκα: 215, 281], Σχετικά με την ταυτότητα του γυναικείου φύλου και το επάγγελμα της οικοδιδασκάλου διερευνώνται τέσσερις γυναικείοι χαρακτήρες: η Λητώ Αντωνιάδου (κύρια ηρωίδα του διηγήματος), η θεία Αθανασούλα και η μητριά της Λητούς Αντωνιάδου ‘ σε δεύτερο επίπεδο η κυρία Χριστοδούλου (η εργοδότρια της). Θα επισημανθεί ότι δευτερεύοντα ρόλο κατέχουν η μικρή (ετεροθαλής) αδερφή της Λητούς, η Κάκια, και οι μικρές κόρες της κυρίας Χριστοδούλου.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την πλοκή του διηγήματος, αντιπαραβάλλονται δύο θετικοί γυναικείοι χαρακτήρες και δύο αντίστοιχοι αρνητικοί χαρακτήρες γυναικών, που αντανakλούν τις δεδομένες νοοτροπίες και αντιλήψεις της εποχής για τη γυναικεία εργασία και τις γυναίκες (Βαρίκα 1996’ Γκασούκα 1998’ Παπαέτρου 2005’ Τζανάκη 2007).

Η Λητώ Αντωνιάδου, παρά τη νεαρή ηλικία της και την απειρία της στη ζωή, καθίσταται η κύρια ηρωίδα του διηγήματος, μέσω της οποίας προβάλλεται ο νέος κοινωνικός ρόλος της γυναίκας, ταυτιζόμενος με την πρόοδο της (ελληνικής) κοινωνίας και του (ελληνικού) έθνους (Βαρίκα: 249 – 250). Η θεία Αθανασούλα, η “γεροντοκόρη” του διηγήματος και αδερφή του πατέρα της, ενεργεί ως καθοδηγήτρια σε προσωπικά και εργασιακά – ηθικά ζητήματα. Η αναφερόμενη θεία διδάσκει στη Λητώ (μέσω συμβουλευτικής και προτροπής), τους κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς – επαγγελματικής δεοντολογίας για ανύπαντρες και εργαζόμενες γυναίκες.

Οι αρνητικοί χαρακτήρες με πρωταγωνιστικό ρόλο (δηλαδή η μητριά της και η εργοδότρια της, η κυρία Χριστοδούλου) αντανakλούν αναχρονιστικές αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας στα δύο ελληνορθόδοξα μιλλέτ. Οι ενέργειές τους μπορούν να βλάπτουν και να περιθωριοποιούν την άπειρη Λητώ, αλλά ενισχύουν τη σταδιακή αυτοδυναμία και ανεξαρτησία της. Η μητριά, σύμφωνα με τα ήθη – έθιμα της τότε Πολίτικης και λοιπής ελληνικής κοινωνίας, υποκαθιστά τον ξενιτεμένο για εργασιακούς λόγους πατέρα της κύριας ηρωίδας και διαχειρίζεται τόσο τις οικογενειακές σχέσεις όσο και τα πρακτικά ζητήματα. Επειδή δεν καλύπτονται τα όποια οικογενειακά έξοδα για διαβίωση, εξωθεί τη θετή κόρη της στον βιοπορισμό της ως οικοδιδασκάλισσα στην Αρτάκη. Μετά αφού δυσaráεστησε με αυτή την ενέργεια τον σύζυγό της, ζητάει από τη Λητώ να επιστρέψει άμεσα.

Η κυρία Χριστοδούλου, εργοδότρια της Λητούς στην Αρτάκη, παρουσιάζεται επιδειξιμανής, ανεπίδεκτη μαθήσεως στις οικιακές εργασίες και υστερόβουλη, μηχανορράφος. Ασχολείται τυπικά

με τα οικιακά ζητήματα, τα οποία αναθέτει στους υπηρέτες και στην οικονόμο πεθερά της, Συγκρούεται συνεχώς και με τη γυναίκαδερφή της. Επιπλέον, αναθέτει τη μόρφωση των παιδιών της στις παιδαγωγούς που προσλαμβάνει η ίδια ανά διαστήματα. Η αναφερόμενη εργοδότη γίνεται ακούσια προξενήτρα για την εργαζόμενη σε αυτήν οικοδιδασκάλισσα της, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη Λητώ Αντωνιάδου με έναν άλλο εργαζόμενο της, τον Πίνδαρο Γραμματικόπουλο (Παπαδοπούλου 2005β: 54 – 55, 104 – 105).

Δικαιολογημένα και εύστοχα λοιπόν, χάρη στη γραφή της διηγηματογράφου Παπαδοπούλου, η Λητώ Αντωνιάδου γίνεται φορέας νέου γυναικείου ιδεώδους (δηλαδή της ανεξάρτητης – μορφωμένης, βιοποριζόμενης, εργαζόμενης γυναίκας). Η Λητώ υφίσταται τα δεινά και τις συνέπειες της κυρίαρχης “κοινωνικής ασυμμετρίας” που επηρεάζει πολύ τις έμφυλες σχέσεις (Γκασούκα 1998).

Παράλληλα με τους αντιπαραβαλλόμενους γυναικείους χαρακτήρες εντοπίζεται σύγκρουση ανδρικών προτύπων – χαρακτήρων, που αντανακλούν τον ανταγωνισμό μεταξύ των εμποροαστών και εκπαιδευτικών – λογίων, αλλά και τη συνύπαρξη αυτών των δύο ομάδων με εκπροσώπους της θρησκευτικής εξουσίας στην Αρτάκη Προποντίδας (Παπαδοπούλου 1891α, 2005β).

6. Στόχος της συγγραφής.

Βασικός στόχος της γραφής της Παπαδοπούλου είναι ο κοινωνικός και πολιτικός προβληματισμός ενώ η τεχνοτροπία της κινείται στο πλαίσιο του ρεαλισμού και της ψυχογραφικής διεξόδου (Παπακώστας 1980, Ριζάκη 2007). Στα έργα της (κυρίως διηγήματα) παρουσιάζεται η κλειστή κοινωνία των προλήψεων και της στενοκεφαλιάς ως αποτέλεσμα της μονότονης και αδιάφορης ζωής των ηρωίδων /ηρώων της (Παπακώστας 1980). Άλλοτε πάλι προβάλλει την αστάθεια της λαϊκής ψυχής στην ομαδική της εκδήλωση (Ζήρας 2005).

7. Γενικά συμπεράσματα.

Μέχρι το 1860 οι γυναίκες στα ελληνορθόδοξα μιλλέτ Πόλης και Αρτάκης συνδέονταν αποκλειστικά με τον οικιακό χώρο, τη βιολογική αναπαραγωγή (γέννηση και φροντίδα των παιδιών, οικιακές εργασίες) (Τζανάκη 2007: 102, 200, 224 – 225). Η Λητώ Αντωνιάδου, όπως ψυχογραφείται και περιγράφεται από την Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, αντανακλά απόψεις και βιώματα της ρηξικέλευθης αλλά μετριοπαθούς στο ελληνικό “Γυναικείο/ Φεμινιστικό Ζήτημα” εκπαιδευτικού – συγγραφής, παρουσιάζεται ως εκπρόσωπος της γνώσης, του εκπολιτισμού ανάμεσα σε αναλφάβητους, ημιμαθείς πληθυσμούς του ελληνορθόδοξου μιλλέτ (στην Αρτάκη Προποντίδος). Δεν συμβιβάζεται η νεαρή ηρωίδα με την πατριαρχική εικόνα της γυναίκας που επιβάλλεται εκεί.

Η ηρωίδα αποκτά διττή ιδιότητα ως εκπρόσωπος του ελληνικού αλτρωτισμού και πατριωτισμού/ εθνικισμού, ως γυναίκα που διεκδικεί μια νέα κοινωνική αναγνώριση χάρη στη μόρφωση της και την υποτιμημένη (εκπαιδευτική – ενδοοικιακή) εργασία της (Βαρίκα: 256, 258 – 259).

Τέλος, το αναφερόμενο πολυδιάστατο και ενδιαφέρον τόσο σε πλοκή γεγονότων όσο και σε χαρακτήρες διήγημα του 1891 παρέχει στους ερευνητές ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών πολύτιμο πληροφοριακό – εννοιολογικό υλικό για τον ορισμό της πολιτικής, της κουλτούρας και του εναλλακτικού ή του συμβατού τρόπου έκφρασης της γυναίκας οικοδιδασκάλισσας στο ελληνορθόδοξο μιλλέτ της Πόλης και της Αρτάκης λίγο πριν τη λήξη του 19ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαρίκα, Ε. (1996). Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα (1833 – 1907). Αθήνα: Κατάρτι.
- Ζήρας, Αλ. (2005). Εισαγωγή. Στο: Αλ. Παπαδοπούλου. “Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης – Στο μοναστήρι” (11-30). Αθήνα: Πατάκης.

- Παπαδοπούλου Αλεξάνδρα (1891α). *Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης, διήγημα*, παρά τοις εκδόταις Αριστ. Ε. Βλαστώ και Σα, εν Κωνσταντινουπόλει
- Παπαδοπούλου Αλεξάνδρα (2005β). “*Περιπέτεια μιας διδασκαλίσσης – Στο μοναστήρι*”. (Εισαγωγή: Αλέξης Ζήρας – Επιλεγόμενα: Γιάννης Παπακώστας). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπακώστας Γιάννης (1980), *Η ζωή και το έργο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό Ιστορικό Αρχείο.
- Παπακώστας Γιάννης (1980β). “*Δεσμής διηγημάτων (Ένα τελικώς ανευρεθέν έργο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου)*”, Νέα Εστία 1711 (1999), σ.σ. 375 – 383.
- Παπαπέτρου Σάββας (2005). “*Οι επιπτώσεις της καταστροφής στη δομή της ελληνικής μικρασιατικής οικογένειας*” (το παρατεταμένο πένθος στις οικογένειες αγνοουμένων). 2ο Διεθνές Συνέδριο Ανατολικών και Αφρικανικών Σπουδών με θέμα: “Conflict between Greeks and Turks in Asia Minor, 1919 – 1922” - “Σύγκρουση Ελλήνων και Τούρκων στη Μικρά Ασία, 1919 – 1922”. Γαστούνη Ηλείας, 23 – 25 Σεπτεμβρίου.
- Ριζάκη Ελένη (2007). *Οι “γράφουσες Ελληνίδες”*. Σημειώσεις για τη γυναικεία λογοισόνη του 19ου αιώνα. Αθήνα: Κατάρτι.
- Τζανάκη Δήμητρα (2007). *Δούλα και Κυρά (όψεις εθνικισμού: Ρόλοι και συμπεριφορές στην Ελλάδα των Ρομαντικών χρόνων 1836 – 1897)*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενόγλωσση

- Anastasopoulou Maria (1997), *Feminist awareness and Greek women writers at the turn of the century: The case of Kalliroe Parren and Alexandra Papadopoulou*. Στο: Philip Carabott (ed.), *Greek Society in the making, 1863 – 1913 (Realities, symbols and visions)*. Aldershot: Ashgate, Publishing Ltd. Centre for Hellenic Studies. London: King’s College. p.p. 161 – 175.
- obsbawm Eric (1994). *Η εποχή του κεφαλαίου 1848-1875*. Μετάφραση: Δημοσθένης Κούρτοβικ. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Kent Susan (2004). *Worlds of feminism*. Στο: Bonnie Smith (ed.), *Women’s History in global perspective*. Volume 1. Urbana - Chicago: University of Illinois. p.p. 285 – 302.

A02. ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΣΩΚΟΜΜΑΤΙΚΕΣ ΕΚΛΟΓΕΣ ΤΟΥ ΠΑΣΟΚ-ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Ανδρονίδης Σίμος
Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν κείμενο καταπιάνεται με την πραγματοποίηση των εσωκομματικών εκλογών στο Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα-Κίνημα Αλλαγής που εν προκειμένω έλαβαν στις 5 και στις 12 Δεκεμβρίου του 2021. Αντλώντας υλικό από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter), το κείμενο πραγματεύεται τα βασικά χαρακτηριστικά της προεκλογικής εκστρατείας υποψηφίων προέδρων όπως ο Νίκος Ανδρουλάκης, την διαφορά των εννοιών ‘μέλος’ και ‘φίλος,’ και επίσης, την το αν μία τέτοια πολιτική-εκλογική διαδικασία μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο την συμμετοχή των πολιτών στο πολιτικό γίνεσθαι, λαμβάνοντας υπόψιν πως οι εσωκομματικές εκλογές δεν αποτελούν πλέον αποκλειστικό προνόμιο του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής. Το κείμενο καταλήγει πως μία τέτοια διαδικασία επηρεάζει θετικά τον δείκτη της συμμετοχής και δη της πολιτικής συμμετοχής, τόσο εσωκομματικά, όσο και ευρύτερα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκλογές, Συμμετοχή, ΠΑΣΟΚ, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Πολίτης.

1. Εισαγωγή

Όπως είναι ευρύτερα γνωστό, τον Δεκέμβριο του 2021, πραγματοποιήθηκαν εσωκομματικές εκλογές στο ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής για την ανάδειξη νέου προέδρου, ο οποίος και θα αντικαθιστούσε την Φώφη Γεννηματά η οποία απεβίωσε στις 25 Οκτωβρίου του 2021. Εκτιμούμε πως χρήζει αναφοράς το γεγονός πως το ΠΑΣΟΚ ήταν το πρώτο ελληνικό πολιτικό κόμμα που πραγματοποίησε μία τέτοια ανοιχτή εσωκομματική εκλογική διαδικασία το 2004, όταν στις τότε εσωκομματικές εκλογές συμμετείχαν πάνω από 1.000.000 πολίτες (Βερναρδάκης, 2011) οι οποίοι εξέλεξαν τον Γιώργο Παπανδρέου ως νέο πρόεδρο του κόμματος. Οι Πασοκικές εσωκομματικές εκλογές αποτέλεσαν το σημείο τομής για την εισαγωγή ή αλλιώς, την ενσωμάτωση στην εγχώρια πολιτική πρακτική και κουλτούρα της συγκεκριμένης διαδικασίας, όντας παράλληλα το πολιτικό-εκλογικό πρότυπο, τόσο για τον τρόπο εκλογής όσο και για την καθιέρωση της στο εγχώριο πολιτικό σκηνικό. Μετά το ΠΑΣΟΚ, την σκυτάλη παρέλαβε το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας που εξέλεξε την νέα ηγεσία της, με αυτόν τον τρόπο, το 2009, μετά την ήττα του κόμματος στις βουλευτικές εκλογές εκείνης της χρονιάς. Αυτή η επιλογή μπορεί να ιδωθεί ως η πρώτη απάντηση των δύο παραδοσιακών κομμάτων εξουσίας στην «κρίση αντιπροσώπευσης και νομιμοποίησης» (Παπαβλασόπουλος, 2015). Τα κοινοβουλευτικά κόμματα της Αριστεράς δεν έσπευσαν ελαφρά τη καρδία να ενστερνιστούν ένα τέτοιο μοντέλο, από την στιγμή όπου ιστορικά (Ελευθερίου, 2017) επένδυσαν πόρους προς ένα περισσότερο συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης (κυρίως το ΚΚΕ), με αποτέλεσμα να έπρεπε να περάσουν αρκετά χρόνια έως ότου ένα Αριστερό κόμμα όπως ο ΣΥΡΙΖΑ, έχοντας πλέον και κυβερνητική εμπειρία, να εφαρμόσει ένα διαφορετικό μοντέλο ανάδειξης της ηγεσίας του, περισσότερο σύγχρονο και κυρίως, περισσότερο συμβατό με την ελληνική πολιτική

πραγματικότητα. Εμείς όμως θα επικεντρώσουμε την ανάλυση μας στο ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής, μη διστάζοντας, σε αυτό το σημείο της ανάλυσης μας, να περιγράψουμε και την μέθοδο που θα ακολουθήσουμε. Για να μπορέσουμε να προσδώσουμε μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα, πρωτίστως του βαθμού χρησιμοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από υποψήφιους για την προεδρία, θα αναζητήσουμε πληροφορίες από τους λογαριασμούς τους σε μέσα όπως το Facebook.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οι εσωκομματικές εκλογές του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής το 2021 και ο ρόλος των μελών και φίλων του κόμματος

Στις εσωκομματικές εκλογές του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής το 2021, την προεδρία του κόμματος διεκδίκησαν οι εξής υποψήφιοι: Ο Νίκος Ανδρουλάκης, που υπήρξε ο βασικός αντίπαλος της Φώφης Γεννηματά στις αντίστοιχες εκλογές του 2017, ο Ανδρέας Λοβέρδος, ο Γιώργος Παπανδρέου, ο Παύλος Χρηστίδης, ο Παύλος Γερουλάνος και ο Χάρης Καστανίδης. Εάν θέλουμε να έχουμε ένα βασικό μέτρο σύγκρισης σε σχέση με τις εσωκομματικές εκλογές του 2017, τότε θα πούμε πως στις εκλογές του 2017 αφενός μεν οι υποψήφιοι ήταν περισσότεροι από τους υποψήφιους για την προεδρία το 2012. Και, αφετέρου δε, προέρχονταν από όμορους πολιτικοϊδεολογικά αλλά διαφορετικούς πολιτικούς χώρους, με τους υποψηφίους να αντιπροσωπεύουν διάφορες εκδοχές της Σοσιαλδημοκρατίας. Ο ένας εκ των υποψηφίων, ο Σταύρος Θεοδωράκης, θεωρούσε πως το κόμμα του κινείται στο χώρο του πολιτικού Κέντρου. Δεν θα σπεύσουμε να χαρακτηρίσουμε το 'Ποτάμι' ως ένα «τελειομανές κόμμα», ακολουθώντας κατά γράμμα την τυπολογική προσέγγιση του Keren (2000). Αντιθέτως, όντας εγγύτερα στην προσέγγιση του Γιώργου Σιάκα (2017), θα χαρακτηρίσουμε το 'Ποτάμι' ως ένα 'νέο' πολιτικό κόμμα. Μάλιστα, η συμμετοχή του αρχηγού σε μία ανοιχτού τύπου εσωκομματική διαδικασία, υπήρξε επιλογή συμβατή με τις μέχρι τότε διακηρύξεις του κόμματος περί 'συνένωσης δυνάμεων' και συγκρότησης ενός κομματικού σχηματισμού που θα καλύψει τον χώρο της Κεντροαριστεράς και σταδιακά, καθότι αυτό δεν μπορεί να συμβεί άμεσα, τον χώρο του Φιλελεύθερου Κέντρου. Στον πρώτο γύρο των εσωκομματικών εκλογών του Δεκεμβρίου του 2021, συμμετείχαν 270. 706 φίλοι και μέλη του κόμματος, αριθμός κατά τι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των εσωκομματικών εκλογών του 2017. Στο δεύτερο εκλογικό γύρο συμμετείχαν 207. 655, αριθμός ικανοποιητικός μεν, αισθητά μειωμένος σε σύγκριση με τον αριθμό των συμμετεχόντων στον πρώτο εκλογικό γύρο. Και από αυτή την στιγμή όπου δικαίωμα ψήφου είχαν μόνο τα εγγεγραμμένα μέλη και οι φίλοι του κόμματος, θα προβούμε στην κάτωθι υπόθεση εργασίας: Ένας διόλου ευκαταφρόνητος αριθμός μελών και φίλων, επέλεξε την αποχή που ήταν και παραμένει βασική εκλογική στρατηγική, δίχως όμως η στάση τους και να θέτει εμπόδια στην εκλογική επικράτηση Ανδρουλάκη, και να επηρεάζει το εύρος αυτής. Όπως ήδη διαφαίνεται, ο Νίκος Ανδρουλάκης ήταν ο ένας εκ των δύο διεκδικητών της προεδρίας. Ο δεύτερος ήταν ο άλλοτε πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ και πρώην πρωθυπουργός Γιώργος Παπανδρέου, του οποίου η υψηλή εκλογική επίδοση στον Α' γύρο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως έκπληξη, όπως ίσως θεωρούν κάποιοι. Ειδικά εάν συνυπολογίσουμε παράγοντες όπως είναι η ικανότητα του να κινητοποιεί ψηφοφόρους του κόμματος, εστιάζοντας στο εν γένει μεταρρυθμιστικό του προφίλ, οι μνήμες που ανασύρει στην επιφάνεια η επίκληση του ονόματος 'Παπανδρέου,' ιδίως σε παλαιότερους ή αλλιώς, σε παραδοσιακούς ψηφοφόρους του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής, η ύπαρξη συμπαγών οργανωτικών πυρήνων (ανά την επικράτεια) ως απόρροια της λειτουργίας του 'Κινήματος Δημοκρατών Σοσιαλιστών' του οποίου ηγείτο. Η ύπαρξη αυτών των πυρήνων αρκούσε για να διαμορφώσει τις προϋποθέσεις ώστε ο Γιώργος Παπανδρέου να εισέλθει στον δεύτερο εκλογικό γύρο, υποσκελίζοντας τον Ανδρέα Λοβέρδο, έναν «ισχυρό κοινοβουλευτικό» (great parliamentarian), για να παραπέμψουμε στον Mattei Dogan (2003). Ισχυρό κοινοβουλευτικό status διέθετε βέβαια και ο υποψήφιος Χάρης Καστανίδης, αν και λιγότερο ισχυρό από αυτό του Ανδρέα Λοβέρδου, όχι λόγω έλλειψης συνεχόμενων κοινοβουλευτικών θητειών. Αλλά, κύρια λόγω της μεταπήδησης του στο 'Κίνημα Δημοκρατικών Σοσιαλιστών' του Γιώργου

Παπανδρέου, εξέλιξη που τον ώθησε, πριν και κυρίως μετά την εκλογή του στο Κοινοβούλιο στις βουλευτικές εκλογές του 2019, να ανα-διαμορφώσει τις πολιτικές του συμμαχίες εντός του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής και της κοινοβουλευτικής του ομάδας, και να ξεκινήσει ουσιαστικά από την αρχή την προσπάθεια του να κερδίσει status ισχυρού κοινοβουλευτικού. Στον δεύτερο εκλογικό γύρο, ο Νίκος Ανδρουλάκης, επικράτησε με μεγάλη διαφορά επί του συνυποψηφίου του (67,17% έναντι 27,97%), κάτι που οφείλεται στο 'ρεύμα' νίκης' που δημιούργησε από τον Α' εκλογικό γύρο, όπου και επικράτησε με άνεση. Στην αίσθηση ανανέωσης, ηλικιακής και πολιτικής που εξέπεμπε, αίσθηση που ειδικά εν όψει του Β' εκλογικού γύρου, του προσέφερε συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι του ανταγωνιστή του για την προεδρία. Στο ότι θεωρήθηκε ως ο πλέον κατάλληλος για να υπερασπιστεί την πολιτική 'κληρονομιά' της Φώφης Γεννηματά, κερδίζοντας την υποστήριξη εκείνων των εκλογέων που εξέλαβαν με αρνητικό τρόπο την φυγή του Γιώργου Παπανδρέου από το κόμμα που 'ίδρυσε ο πατέρας του' και την δημιουργία νέου φορέα, ευθέως ανταγωνιστικού στο ΠΑΣΟΚ, εκλογικά. Στο ότι προσήλθε με ολοκληρωμένη πολιτική ατζέντα που εμπεριείχε εντός της συχνές αναφορές στο ενδεχόμενο 'επιστροφής του ΠΑΣΟΚ' στο προσκήνιο. Οι βάσεις για την διατύπωση της πρότασης περί 'Σοσιαλδημοκρατικής διακυβέρνησης' τέθηκαν εν καιρώ προεκλογικής εκστρατείας του Νίκου Ανδρουλάκη για τις εσωκομματικές εκλογές του 2019. Στο ό,τι διεξήγαγε μία αποτελεσματική προεκλογική εκστρατεία, με διακύβευμα να φθάσουν οι θέσεις του σε όσο το δυνατόν περισσότερους ψηφοφόρους, την στιγμή όπου ο Γιώργος Παπανδρέου περιορίστηκε εν όψει δεύτερου γύρου, να αναδεικνύει ήσσονος σημασίας διαδικαστικά ζητήματα. Στην προεκλογική εκστρατεία του Ανδρουλάκη και στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης θα αναφερθούμε στην αμέσως επόμενη υποενότητα. Αξίζει να αναφερθεί πως στις εσωκομματικές εκλογές του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής, δικαίωμα ψήφου απέκτησαν μέλη και φίλοι του κόμματος. Μάλιστα, οι ψηφοφόροι που δεν ήταν μέλη ή φίλοι, μπορούσαν να εγγραφούν στα μητρώα του κόμματος, είτε ως μέλη είτε ως φίλοι, την ημέρα (Κυριακή) του πρώτου εκλογικού γύρου. Οι δύο όροι ή αλλιώς, οι δύο κομματικές ιδιότητες δεν αποκλίνουν με στεγανά μεταξύ τους. Απεναντίας, αλληλοσυμπληρώνονται, σχετιζόμενες περισσότερο, όχι με αυτή καθαυτή την ένταξη στο κόμμα, αλλά με τον βαθμό κομματικής ταύτισης. Ως προς αυτό, κάποιος που φέρει την ιδιότητα του μέλους και κάποιος που καθίσταται μέλος, αποκτούν εν τοις πράγμασι το δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά στις εσωκομματικές διεργασίες, να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση των προγραμματικών θέσεων του κόμματος, να διαδραματίζουν ρόλο στην δημιουργία και στη λειτουργία τοπικών οργανώσεων, χωρίς να χρειάζεται να αναμένουν το πότε ξανά θα πραγματοποιηθούν εσωκομματικές εκλογές για να δηλώσουν 'παρών.' Από την άλλη πλευρά, ο φίλος ναι μεν κινείται εντός κόμματος, όμως την ίδια στιγμή, δεν παύει να θέτει όρια στη σχέση του με το πολιτικό κόμμα, διεκδικώντας μία πιο χαλαρή πολιτική σύνδεση, με ότι σημαίνει κάτι τέτοιο για τα κομματικά καθήκοντα που είναι διατεθειμένος να αναλάβει. Μία ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο ιδιοτήτων άπτεται του ότι ενώ το μέλος μπορεί να οργανώνει την καθημερινότητα του με βάση και κομματικές υποχρεώσεις που ούτε ήταν και ούτε είναι βέβαια, καθημερινές, ο φίλος θέτει τις δικές του δικλείδες ασφαλείας, αποτρέποντας το κόμμα από το να διεισδύσει και να 'αποικίσει' την καθημερινότητα του. Οπότε παραμένει ως 'έχει': Δηλαδή, ένας φίλος και για την ακρίβεια, ένας κομματικός φίλος, που προσέρχεται να υποστηρίξει το κόμμα-σύμβολο, το κόμμα-ταυτότητα, όπως ένας φίλος σπεύδει να υποστηρίξει κάποιο άτομο που θεωρεί φίλο. Γλωσσικά-πολιτικά, ο όρος 'φίλος' μόνο συγκεχυμένος δεν είναι, καθώς λειτουργεί και με τρόπο ώστε να κοιτά και προς 'τα πάνω' (ηγεσία) και προς 'τα κάτω' (απλά μέλη). Μέσω αυτής της φόρμουλας, το ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής συγκεκριμενοποίησε την εκλογική διαδικασία, συνεχίζοντας και το εγχείρημα οργανωτικής ανασυγκρότησης που είχε ξεκινήσει επί θητείας Φώφης Γεννηματά.

2.2 Μέθοδος της έρευνας

Η προεκλογική εκστρατεία ενός κόμματος και των υποψηφίων του σε μία εκλογική αναμέτρηση, περισσότερο θυμίζει 'μαραθώνιο' και όχι 'αγώνα ταχύτητας.' Τηρουμένων των

αναλογιών και για να καταστούμε ολίγον τι πρωτότυποι, θα υπογραμμίσουμε πως η προεκλογική καμπάνια θυμίζει το ground-hopping που πραγματοποιούν διάφοροι φίλαθλοι, οι οποίοι επιθυμούν να παρακολουθήσουν, εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, όσες περισσότερο ποδοσφαιρικές αναμετρήσεις γίνεται. Έτσι και ένας υποψήφιος, κατά την διάρκεια της προεκλογικής εκστρατείας του, επιδιώκει να επισκεφθεί όσο περισσότερες πόλεις και ειδικούς χώρους γίνεται, οργανώνοντας την προεκλογική του καμπάνια γύρω από το άτομο του (δια ζώσης παρουσία). Αυτό πλέον ισχύει και για εκλογές ‘δευτέρας τάξης’ (Γεωργιάδου, 2015), όπως μπορούν να θεωρηθούν και οι εσωκομματικές εκλογές, που αποτελούν πλέον Μεταπολιτευτικό κερκτημένο. Κερκτημένο το οποίο τουλάχιστον το ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής και η Νέα Δημοκρατία δεν είναι διατεθειμένες να απεμπολήσουν, χάριν της επιστροφής σε παραδοσιακές μεθόδους κομματικής οργάνωσης και προεδρικής εκλογής (κομματικά συνέδρια). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν εισαχθεί, κάτι παραπάνω από ομαλά, εντός της διαδικασίας πολιτικού-εκλογικού ανταγωνισμού, με τις τάσεις χρησιμοποίησής τους να είναι αυξητικές την τελευταία δεκαετία. Μπορούμε επίσης να πούμε πως η στροφή υποψηφίων προς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η χρήση τους διευκολύνθηκε και από την μεταβλητή που άκουγε στο όνομα ‘πανδημική κρίση’, η οποία δεν άφησε ανεπηρέαστη και την επιτέλεση κοινωνικών-πολιτικών δραστηριοτήτων. Τώρα, ένας κομβικός παράγοντας που καλλιέργησε το έδαφος για την διάδοση της χρήσης τους για προεκλογικούς σκοπούς, ήταν οι προεδρικές εκλογές του 2008 στις Ηνωμένες Πολιτείες, εκεί όπου ο τότε προεδρικός υποψήφιος του κόμματος των Δημοκρατικών Μπαράκ Ομπάμα αντιλήφθηκε πως «τα ψηφιακά μέσα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως παράγοντες οργάνωσης» (Bennett, Segerberg, 2012). Κατ’ αυτόν τον τρόπο, πέτυχε να οργανώσει ευδιάκριτους ‘πυρήνες’ ή δίκτυα υποστηρικτών του, που αναπαρήγαγαν με αστραπιαία ταχύτητα, ένα δικό του tweet στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης ‘Twitter’ (το Twitter ήταν το πρώτο μέσο που χρησιμοποιήθηκε ευρέως), να κινητοποιήσει άτομα που δεν ανήκαν στο Δημοκρατικό κόμμα αλλά διέθεταν σαφείς liberal πολιτικές ιδέες που ταίριαζαν με το προφίλ που είχε υιοθετήσει ο Μπαράκ Ομπάμα, να συμβάλλει στη μετατροπή του δυνητικού ψηφοφόρου σε ένθερμο υποστηρικτή που ταυτίζονταν εν μέρει ή και εν συνόλω με τις πολιτικές θέσεις του υποψηφίου και συμμετείχε σε λεκτικές αντιπαραθέσεις, χάριν του ίδιου, στο Twitter. Άλλως πως, ο Μπαράκ Ομπάμα και το δίκτυο συνεργατών του, αρκετοί εκ των οποίων διέθεταν ήδη εξοικείωση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρά το γεγονός πως αυτά βρισκόνταν στα πρώτα χρόνια λειτουργίας τους, πέτυχαν να δημιουργήσουν μία κατηγορία εκλογέων πολιτικά και συναισθηματικά συνδεδεμένων (party affiliation) πρωτίστως με τον ίδιο και δευτερευόντως με το Δημοκρατικό κόμμα (Norris, 2002), σε μία εποχή κομματικών απο-συσπειρώσεων. Με άξονα αυτή την εξέλιξη, θα τονίσουμε, εν είδει υποθέσεως εργασίας, πως η σταδιακά συστηματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε προεκλογικές καμπάνιες κομμάτων και υποψηφίων, άμβλυσε ως έναν βαθμό, την δυναμική που θα μπορούσε να προσλάβει το φαινόμενο της εκλογικής αποχής, οι ‘δεξαμενές’ της οποίας δεν γεμίζουν μόνο με δυσαρεστημένους και αγανακτισμένους, όπως θέλει η επικρατούσα και κοινότοπη άποψη, αλλά και με άτομα που αντιμετωπίζουν την πολιτική ως πληκτική και αδιάφορη για τους ίδιους, διαδικασία. Το μέσο στάθηκε το ‘εργαλείο’ (το σημαίνον) για μία αναθέρμανση του ενδιαφέροντος, σε ένα λεπτό σημείο όπου αυτή η αναθέρμανση διευκολύνθηκε από το ότι ο χρήστης των social media έχει τον υποψήφιο ‘μπροστά του,’ στην οθόνη του, και για να τον ‘αγγίξει’ συμβολικά, να τον κάνει να αντιληφθεί πως ‘είναι και αυτός εδώ,’ αρκεί μόνο να αλληλεπιδράσει μαζί του, με ένα tweet, ένα like, μία καρδιά. Όπως τονίζουν η Λίζα Τσαλίκη και η Σόνια Κοντογιάννη, «η μελέτη της χρήσης του Twitter στις γερμανικές ομοσπονδιακές εκλογές του 2009 έδειξε ότι η σφαίρα του τιτιβίσματος λειτουργεί όχι τόσο ως φόρουμ πολιτικού διαλόγου, αλλά ως κανάλι διάχυσης πολιτικής γνώμης και ενημέρωσης». (Κοντογιάννη, Τσαλίκη, 2015) Σταδιακά, δίπλα στο Twitter, εκεί όπου ένα hashtag μπορεί να συμπυκνώσει όλα τα νοήματα της προεκλογικής εκστρατείας, προστέθηκε και το Facebook, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο Δυτικό κόσμο, παρέχοντας την δυνατότητα για την κατάθεση ολοκληρωμένης πολιτικής πλατφόρμας. Αφού παρουσιάσαμε τον τρόπο με τον οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένα μέσα κοινωνικής

δικτύωσης σε διάφορες προεκλογικές εκστρατείες ανά τον κόσμο, μπορούμε να στραφούμε στην περίπτωση του υποψηφίου προέδρου Νίκου Ανδρουλάκη (και δευτερευόντως και του υποψηφίου Παύλου Χρηστίδη) και στην χρήση του Facebook από τον ίδιο και το επιτελείο του.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Μελετώντας επισταμένως την δραστηριοποίηση του Νίκου Ανδρουλάκη στο Facebook, θα επισημάνουμε πως παρατηρούμε μία αυξημένη χρήση του μέσου, με τις δημοσιεύσεις και τις αναρτήσεις σχετικά με τις εσωκομματικές εκλογές και την υποψηφιότητα του, και να πυκνώνουν, όσο πλησιάζουμε σε αυτές, και να αφορούν σταδιακά αποκλειστικά αυτές, με στόχους τόσο την είσοδο Ανδρουλάκη στον δεύτερο εκλογικό γύρο, όσο και την εκλογική του επικράτηση. Οι αναρτήσεις είναι ενημερωτικού τύπου, σχετικές δηλαδή με το που θα περιοδεύσει και το που περιοδεύσει, με το ποιους συνάντησε και το τι ειπώθηκε μεταξύ τους. Δεύτερον, καθαυτό πολιτικοϊδεολογικού τύπου, σχετικές με τις πολιτικές και προγραμματικές του θέσεις για την επόμενη ημέρα του ΠΑΣΟΚ, σε περίπτωση που εκλεγεί. Περαιτέρω, όσο περισσότερες οι πολιτικοϊδεολογικές αναρτήσεις τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες ένας χρήστης να αλληλεπιδράσει, είτε απαντώντας γλωσσικά είτε εκφράζοντας την επιδοκιμασία του μέσω της χρήσης κάποιας εικόνας. Δεύτερον, σταθερά προσανατολισμένες στο είδος της προεκλογικής εκστρατείας που θέλει να διεξαγάγει ο Νίκος Ανδρουλάκης. Και τι σημαίνει κάτι τέτοιο; Σημαίνει πως στις διάφορες αναρτήσεις του ο τότε υποψήφιος για την αρχηγία του κόμματος, αποφεύγει να αναφερθεί προσωπικά στους συνυποψηφίους του και επίσης, να καταφερθεί εναντίον τους, με επίδικο να μειώσει εν τη γενέσει της την πόλωση μεταξύ τους (Παππάς, 2001). Ο Νίκος Ανδρουλάκης στράφηκε στο Facebook, διότι είδε σε αυτό περισσότερες ευκαιρίες άμεσης και ουσιαστικής πολιτικής αλληλεπίδρασης με χρήστες και δυνητικούς ψηφοφόρους, διότι στόχευσε εξ αρχής στο να ενεργοποιήσει εν υπνώσει λογαριασμούς υποστηρικτών του, οι οποίοι επιδόθηκαν σε συστηματικό slacktivism (Morozov, 2012). Ήτοι, στράφηκαν στην υποστήριξη ενός ατόμου (που εδώ είναι δημόσιο πρόσωπο) και του σκοπού του, λειτουργώντας ως εθελοντές (Μεσσηνία, Νίκος Ανδρουλάκης/Κίνημα Εθελοντών, 2021) που σπεύδουν να καταστήσουν γνωστή την υποψηφιότητα του σε ευρύτερους κύκλους και ομάδες που δεν θα μπορούσε αλλιώς να προσεγγίσει εύκολα ο Νίκος Ανδρουλάκης. Έτσι λοιπόν, οι θέσεις του διαχύθηκαν μέσα στο Φεϊσμπουκικό ‘οικοσύστημα’ από τα ‘κάτω προς τα πάνω,’ καταλήγοντας στο ίδιο χαμογελαστό πρόσωπο που δεν ήταν παρά το δικό του. Πρόσωπο που επαναλάμβανε ‘μπορώ’ και ‘αξίζω/αξίζουμε.’ Χρήζει όμως επισήμανσης το ότι η Φεϊσμπουκική εκστρατεία συνυπήρξε ισότιμα και με την δια ζώσης προεκλογική εκστρατεία που συμπεριελάμβανε περιοδείες και ομιλίες σε διάφορους κλειστούς χώρους, και με την έμφαση στο ‘Twitter’. Που εν προκειμένω λειτούργησε με έναν οικείο σε πολλούς πολιτικούς, τρόπο: Ως ‘προνομιακός χώρος’ για την διαμόρφωση και την έκθεση ενός συνθήματος, ενός ελκτικού slogan, το οποίο φέρει την μορφή hashtag, με το «σύμβολο της δίεσης» (Κοντογιάννη, Τσαλίκη, 2015), να προστίθεται δίπλα στο με λατινικούς χαρακτήρες γραμμένο σύνθημα: ‘Mazimprosta.’ Αξιοποιώντας την αμεσότητα του μέσου, εκθέτει το σλόγκαν σε πολλούς μεμονωμένους χρήστες που από κοινού κατασκευάζουν γλωσσικά και πολιτικά το ‘μαζί,’ ζητώντας την συμμετοχή και την υποστήριξη τους, προκειμένου να γίνει πράξη ότι δεν μπορούν να ‘εγγυηθούν με ασφάλεια οι άλλοι’: Το ‘μπροστά,’ το πάντα Πασοκικό ‘μπροστά.’ Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ιδίως στο Facebook στράφηκε και ο υποψήφιος Παύλος Χρηστίδης. Για τον οποίο μάλιστα η χρήση του Facebook για την διεξαγωγή μίας αξιοπρεπούς προεκλογικής εκστρατείας υπήρξε σημαντική διότι μέσω αυτής μπορούσε εν μέρει να καλύψει το κενό που προκαλούνταν από το ότι δεν διέθετε βουλευτική ιδιότητα και την ανάλογη αναγνωρισιμότητα και πρόσβαση όχι στην οργανωμένη βάση του κόμματος, όσο στον στενό πυρήνα των ψηφοφόρων του. Εμβαθύνοντας περισσότερο, θα πούμε πως διακρίνουμε μία ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της επένδυσης στο Facebook από τους Νίκο Ανδρουλάκη και Παύλο Χρηστίδη και του νεαρού της ηλικίας τους. Πράγμα που τους επέτρεψε να προσεγγίσουν άτομα νεότερων ηλικιών, εξοικειωμένων με την καθημερινή χρήση του Facebook, όχι όμως και με την συμμετοχή σε

προεκλογικές καμπάνιες, και επίσης, να διαμορφώσουν, ιδίως ο Χρηστίδης, δίκτυα νεαρών κατά βάση εθελοντών που εξέλαβαν την συμμετοχή τους στην καμπάνια ως ‘περιπέτεια,’ ως ‘παιχνίδι’ που αξίζει να το ‘παίζει κανείς,’ αφήνοντας στο περιθώριο φορτισμένες πολιτικοϊδεολογικές αναφορές. Καμία από τις προηγούμενες προεκλογικές εκστρατείες για τις εσωκομματικές εκλογές στο ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής δεν υπήρξε τόσο προσωποποιημένη όσο αυτή του 2021. Και επίσης, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στις εσωκομματικές εκλογές του 2021, ήταν πιο ευρεία συγκριτικά με ότι συνέβη το 2017. Σε αυτή την περίπτωση βέβαια, το ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής δεν παρέκκλινε από τον γενικό κανόνα που ήθελε την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης να είναι υπαρκτή μεν, όχι όμως τόσο διαδεδομένη και κυρίως, προσανατολισμένη σε εκλογικές αναμετρήσεις και συνακόλουθα, σε προεκλογικές καμπάνιες. Οι αυξητικές τάσεις, όπως παρατηρήθηκαν εν όψει των εκλογών του 2019, επηρέασαν με θετικό τρόπο και το ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής (προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ πολιτικών ως προς την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης), και τους υποψήφιους για την προεδρία του. Υποψήφιους τους οποίους μπορούμε να κατατάξουμε τυπολογικά σε περισσότερο ‘ηλεκτρονικούς’ (Ανδρέας Λοβέρδος, Γιώργος Παπανδρέου, Χάρης Καστανίδης) και σε ‘ψηφιακούς’ (Νίκος Ανδρουλάκης, Παύλος Χρηστίδης και Παύλος Γερούλας). Ένα κλασικό πολιτικό outsider όπως ο Παύλος Χρηστίδης που αυτο-προσδιορίστηκε ως ο ‘εκπρόσωπος’ της νέας γενιάς, επένδυσε πολλά στο Facebook, ακριβώς διότι κάτι τέτοιο αντιστάθμιζε ως έναν βαθμό και την έλλειψη οικονομικών πόρων. Ο Παύλος Χρηστίδης, αποτέλεσε την ενσάρκωση εκείνης της κατηγορίας στελεχών που η Λαμπρινή Ρόρη αποκαλεί ως «συναισθηματικά φορτισμένους». Ήτοι, βασικός παράγοντας καθόδου του στις εκλογές υπήρξε η «αίσθηση χρέους» απέναντι στον μέντορα του (Φώφη Γεννηματά), και στον χώρο που τον εκκόλαψε πολιτικά (Ρόρη, 2008). Διευρύνοντας κατά τι το πεδίο της ανάλυσης μας, θα τονίσουμε πως κινηματικοί ακτιβιστές (Πέππα, 2020), αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την οργάνωση των δράσεων τους, την στρατολόγηση νέων μελών, την διάδοση των ιδεών τους, από ό,τι οι πολιτικοί. Η μετατόπιση του προεκλογικού ενδιαφέροντος για τις εσωκομματικές εκλογές του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής εντός του Facebook και επίσης και του Twitter, δεν συνοδεύτηκε από την ύπαρξη «πόλωσης» μεταξύ των υποστηρικτών των υποψηφίων (Spears, Postmes, 2015). Η «πόλωση» θα μπορούσε να εκφραστεί με δύο τρόπους: Πρώτον, με την στοίχιση πίσω από την έναν υποψήφιο, τους στόχους και τις ιδέες του (ο Παύλος Χρηστίδης κατάφερε να αναβαθμίσει την θέση του εντός του κόμματος μετά τις εκλογές), και, δεύτερον, με την δημιουργία και την ένταξη σε συμπαγή ψηφιακά ‘στρατόπεδα,’ εκεί όπου διάφοροι χρήστες θα εναλλάσσονταν σε ρόλο επιτιθέμενου και περαιτέρω, σε ρόλο ‘εισβολέα.’ Και τι εννοούμε λέγοντας κάτι τέτοιο; Εννοούμε πως ένας χρήστης θα μπορούσε να ‘εισβάλλει’ με ορμή και ζήλο στο λογαριασμό ενός υποψηφίου ή σε μία ‘κοινότητα’ υποστηρικτών του, στοχεύοντας και να αποδομήσει την υποψηφιότητα του κάνοντας χρήση μίας συγκεκριμένης ιδιολέκτου, και να τον εκθέσει στα μάτια των υποστηρικτών του, στερώντας του ότι πιο σημαντικό εντός Facebook: Την ταυτότητα του.

3. Συμπεράσματα

Οι εσωκομματικές εκλογές του ΠΑΣΟΚ-Κινήματος Αλλαγής, με τον τρόπο που διεξήχθησαν και σε συνέχεια των προηγούμενων, έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση μίας νέας πολιτικής κουλτούρας εντός του κόμματος. Μίας κουλτούρας περισσότερο συμμετοχικής και ανοιχτής, η οποία, με τη σειρά της, συνετέλεσε ώστε να μην καταστεί ακόμη μεγαλύτερη η ‘αιμορραγία’ στελεχιακού δυναμικού την περίοδο της βαθιάς κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής κρίσης, η οποία έπληξε και το άλλοτε κυρίαρχο κόμμα. Διεξαγάγοντας εκλογές για την εκλογή ηγεσίας σε προκαθορισμένη ημερομηνία, όχι μόνο προσφέρεις την ευκαιρία της συμμετοχής, της εκλογικής συμμετοχής που εκφράζεται δια της ψήφου και δια του λόγου, αλλά επίσης, δεσμεύεις εκ των προτέρων το μέλος και τον φίλο, τους ωθείς να συναισθανθούν και το ‘ποιοι’ είναι πολιτικά, και το ‘ποιος είναι ο χώρος’ τους συμβολικά, και το ‘ποιοι τίθενται απέναντι.’ Αυτές οι εκλογές αποτέλεσαν κρίκο στην ‘αλυσίδα’ μετασχηματισμού του κόμματος σε ένα «ανοιχτό» κόμμα, για να

χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Ευάγγελου Βενιζέλου (2003), συντελώντας στο να προκύψουν «ενεργοί και ενημερωμένοι πολίτες» (Dean, 2005), εσωκομματικά και πολιτικά. Υιοθετώντας ένα τέτοιο μοντέλο εκλογής, το ΠΑΣΟΚ-Κίνημα Αλλαγής, παρά το γεγονός πως δεν βρίσκεται «ante portas της εξουσίας» (Βενιζέλος, 2003), εξακολουθεί να επηρεάζει άμεσα την οργανωτική μετεξέλιξη των κομμάτων, τις σχέσεις μελών και φίλων με το κόμμα και την ηγεσία του, την ίδια την έννοια της συμμετοχής στο πολιτικό γίγνεσθαι, συνεκτιμώντας εδώ πως η συμμετοχή σε μία τέτοια διαδικασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την επαναπολιτικοποίηση του πολιτικού.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βενιζέλος, Ε. (2003). Το «ανοιχτό κόμμα» ως απάντηση στην κρίση του κομματικού φαινομένου, Στο Δημήτρης Θ. Τσάτσος-Ξενοφών Κοντιάδης (Επιμ.), *Το Μέλλον των πολιτικών κομμάτων*. Αθήνα: Παπαζήσης, 15-63.
- Βερναρδάκης, Χ. (2011). *Πολιτικά κόμματα, εκλογές και κομματικό σύστημα. Οι μετασχηματισμοί της πολιτικής αντιπροσώπευσης 1990-2010*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας Α.Ε.
- Γεωργιάδου, Β. (2015). Αντλώντας από τις δεξαμενές της Δεξιάς. Εκλογικά κάστρα και ψηφοφόροι της Χρυσής Αυγής, Στο Ν.Γ Γεωργαράκης-Ν. Δεμερτζής (Επιμ.), *Το Πολιτικό Πορτραίτο της Ελλάδας. Κρίση και η αποδόμηση του πολιτικού*. Αθήνα: Gutenberg, 206-233.
- Ελευθερίου, Κ. (2017). *Η στρατηγική του ΚΚΕ στην ύστερη Μεταπολίτευση: μεταξύ δύο μοντέλων κινητοποίησης*. Διδακτορική Διατριβή: ΕΚΠΑ, Ανακτήθηκε στις 12-4-2023 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40168>
- Κοντογιάννη, Λ., Τσαλίκη, Σ. (2015). Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Στο Ν.Γ Γεωργαράκης-Ν. Δεμερτζής (Επιμ.), *Το Πολιτικό Πορτραίτο της Ελλάδας. Κρίση και η αποδόμηση του πολιτικού*. Αθήνα: Gutenberg, 542-562.
- Μεσσηνία (2021). Νίκος Ανδρουλάκης-Κίνημα Εθελοντών. Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από: <https://www.facebook.com>
- Παπαβλασόπουλος, Ε. (2015). Μετατοπίσεις στο ελληνικό κομματικό σύστημα: Από το ενιαίο μαζικό κόμμα του κράτους στο κόμμα «εκτάκτου εθνικής ανάγκης», Στο: Ν.Γ Γεωργαράκης-Ν. Δεμερτζής (Επιμ.), *Το Πολιτικό Πορτραίτο της Ελλάδας. Κρίση και η αποδόμηση του πολιτικού*. Αθήνα: Gutenberg, 141-166.
- Παππάς, Τ. (2001). *Περί δικομματισμού και χρήσης της ιδεολογικής πόλωσης στη μελέτη του κομματικού συστήματος*. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, 18, 139-142. Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από: <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/hpsa/article/view/15053/13535>
- Πέππα, Μ. (2020). *Η συμβολή των νέων μέσων επικοινωνίας στην εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνικών κινημάτων*. Διδακτορική Διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Ανακτήθηκε στις 14-4-2023 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48091>
- Ρόρη, Λ. (2008). 'Η ζωή εν τάφω': διαχείριση της ήττας στη στρατηγική της ηγεσίας του ΠΑΣΟΚ (2004-2007). *Επιστήμη και Κοινωνία*, 19, 191-203. Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από: <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/665/663>
- Σιάκας, Γ. (2017). *Όψεις των μεταβολών του κομματικού συστήματος σε χώρες του τρίτου κύματος εκδημοκρατισμού: διερευνώντας τα αντί - κατεστημένα κόμματα στην Ελλάδα και τη Δημοκρατία της Τσεχίας*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ανακτήθηκε στις 17-4-2023 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44371>

Ξενόγλωσση

- Bennett, W.L., Segerberg, A. (2012). The logic of connective action. *Information. Communication & Society*, 15 (5), 739-768.
- Dean, J. (2005). Communicative capitalism: Circulation and the foreclosure of politics. *Cultural Politics*, 1 (1), 51-74.
- Dogan, M. (2003). Is there a ruling class in France?, Στο M. Dogan (Επιμ.), *Elite configurations at the Apex of Power*. Leiden: Brill, 67-68.
- Keren, M. (2000). Political Perfectionism and the 'Anti-System' party. *Party Politics*, 6 (1), 107-116.
- Morozov, E. (2011). *The Net Delusion: The dark side of Internet Freedom*. New York: Public Affairs.
- Norris, P. (2002). *Democratic phoenix: Political activism worldwide*. New York: Cambridge University Press.
- Spears, R., Postmes, T. (2015). Group identity, social influence, and collective action online: Extensions and applications of the SIDE model. Στο S.S Sundar (Επιμ.), *The handbook of the psychology of communication technology*. Wiley Blackwell, 23-46.

**ΣΤΟΝ ΚΟΡΝΗΛΙΟ Ο ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ:
ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗ ΚΑΣΤΟΡΙΑΔΗ**

Οικονόμου Αναστασία

Δρ. Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ- Φιλολόγος

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται η σύνδεση των απόψεων του Αριστοτέλους και του Κορνήλιου Καστοριάδη για την ανάδειξη ενός σημαντικού ζητήματος: αυτό της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στα πολιτικά δρώμενα. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, πολίτης καλείται αυτός που «μετέχει κρίσεως και αρχής», συνεπώς η ιδιότητα του πολίτη αποδίδεται στα μέλη της κοινωνίας που μετέχουν ενεργά στην άσκηση της εξουσίας. Ομοίως κατά τον Καστοριάδη, πολίτης είναι αυτός που συμμετέχει άμεσα στη θέσπιση των νόμων και στη λήψη των αποφάσεων. Συνεπώς η έννοια του ενεργού πολίτη αποτελεί κοινό τόπο στη σκέψη των δύο φιλοσόφων. Σήμερα, που βασικό γνώρισμα της εποχής μας είναι η απολιτικοποίηση και ο ανενεργός πολίτης, οι πολιτικές απόψεις των δύο στοχαστών για τη σημασία του ενεργού πολίτη εξακολουθούν να είναι επίκαιρες και να προβάλλουν πρακτικές για την επίλυση σύνθετων πολιτικών προβλημάτων.

Λέξεις κλειδιά: ενεργός πολίτης, Αριστοτέλης, Καστοριάδης

1. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο αποσκοπεί στη σύνδεση των απόψεων του Αριστοτέλους και του Κορνήλιου Καστοριάδη για την ανάδειξη ενός σημαντικού θέματος : αυτό της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στα πολιτικά ζητήματα. Αρχικά ερευνώνται οι αντιλήψεις του αρχαίου φιλοσόφου για την έννοια του πολίτη, οι αρχές της ελευθερίας και της ισότητας που συνδέονται με την έννοια αυτή, καθώς αποσαφηνίζεται επίσης και η σημασία του ενάρετου πολίτη. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι θέσεις του Καστοριάδη για την έννοια του πολίτη, η οποία ορίζεται από τη δυνατότητα άμεσης συμμετοχής των ατόμων στη διαμόρφωση των νόμων και τη λήψη των αποφάσεων. Συνεπώς, το πολίτευμα της άμεσης δημοκρατίας είναι αυτό που επιτρέπει στους πολίτες να συμμετέχουν εξίσου

στα κοινά Ο Καστοριάδης προβάλλει επίσης τη σχέση ελευθερίας και ισότητας στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας.

Η σύνδεση των απόψεων των δύο φιλοσόφων στοχεύει στην ανάδειξη της επικαιρότητας και της διαχρονικής αξίας της πολιτικής τους σκέψης για τη σημασία του ενεργού πολίτη. Σήμερα που παρατηρείται μία απομάκρυνση των ανθρώπων από το χώρο της πολιτικής και αδιαφορία για τα κοινά ζητήματα, η πολιτική φιλοσοφία τόσο του Αριστοτέλη όσο και του Καστοριάδη προβάλλει πρακτικές για την επίλυση σύνθετων πολιτικών προβλημάτων, όπως αυτό της απολιτικοποίησης. Το αριστοτελικό «μετέχειν κρίσεως καὶ ἀρχῆς» (*Πολιτικά*, Γ1, 1257a 24-25) οδηγεί στην έξοδο από τη στασιμότητα και την παρακμή που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα, ενώ η εφαρμογή της άμεσης δημοκρατίας επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των πολιτών στην άσκηση της εξουσίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής έρευνας, αλλά και της θεωρητικής ανάλυσης των απόψεων των δύο φιλοσόφων σχετικά με τη σημασία του ενεργού πολίτη. Συγκεκριμένα, αρχικά ερευνώνται οι αντιλήψεις του αρχαίου φιλοσόφου για την έννοια του πολίτη, στη συνέχεια του σύγχρονου στοχαστή και τέλος παρουσιάζονται τα κοινά σημεία στη σκέψη των δύο φιλοσόφων με στόχο τη σύνδεσή τους με τη σημερινή θεώρηση της έννοιας του πολίτη, προκειμένου να διαφανεί η επικαιρότητα του φιλοσοφικού στοχασμού τους.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνίστανται στα εξής:

- κατανόηση της φιλοσοφικής σκέψης τόσο του Αριστοτέλη όσο και του Κορνήλιου Καστοριάδη σχετικά με την έννοια του ενεργού πολίτη
- σύνδεση των απόψεων των δύο φιλοσόφων όσον αφορά στη σημασία του ενεργού πολίτη
- συνειδητοποίηση της ανάγκης συμμετοχής του πολίτη σήμερα στα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα ώστε να επιτευχθεί η ατομική και κοινωνική ευημερία.

3. Οι πολιτικές απόψεις του Αριστοτέλους

3.1 Η έννοια του πολίτη κατά τον Αριστοτέλη

Ο Αριστοτέλης εξετάζει τον ορισμό του πολίτη τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο: «τίνα χρῆ καλεῖν πολίτην καὶ τίς ὁ πολίτης ἐστὶ σκεπτέον» (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ1, 1275a 1-2). Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει μια σχετικότητα «ὁ πολίτης ἀμφισβητεῖται πολλάκις», εφόσον η έννοια του πολίτη καθορίζεται από το συγκεκριμένο κάθε φορά πολίτευμα: «οὐ γὰρ τὸν αὐτὸν ὁμολογοῦσι πάντες εἶναι πολίτην. ἔστι γὰρ τις ὃς ἐν δημοκρατία πολίτης ὢν ἐν ὀλιγαρχία πολλάκις οὐκ ἔστι πολίτης» (Ο.π., Γ1, 1275a 3-5. Παπαδής, 1995:120). Είναι γεγονός ότι δεν μπορεί να ταυτιστεί ο πολίτης ενός ολιγαρχικού καθεστώτος με εκείνον της δημοκρατικής πολιτείας, δεδομένου ότι τα πολιτειακά αυτά συστήματα δεν παρέχουν τις ίδιες ελευθερίες στον πολίτη ούτε την ίδια δυνατότητα συμμετοχής στα κοινά. Άρα το πολίτευμα ορίζει την έννοια του πολίτη, όπως καθορίζει επίσης και τα βασικά χαρακτηριστικά μιας πόλης: «εἴπερ γὰρ ἐστὶ κοινωνία τις ἢ πόλις, ἔστι δὲ κοινωνία πολιτῶν πολιτείας, γινομένης ἑτέρας τῶ εἶδει καὶ διαφερούσης τῆς πολιτείας ἀναγκαῖον εἶναι δόξειεν ἂν καὶ τὴν πόλιν εἶναι μὴ τὴν αὐτήν» (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ3, 1276b 1-5).

Ο φιλόσοφος ερευνώντας το θέμα του πολίτη, ορίζει ευθύς εξ αρχής ποιοι δεν μπορούν να θεωρηθούν πολίτες. Συγκεκριμένα, αποκλείει από τους γνήσιους πολίτες τους ποιητούς, αυτούς

δηλαδή που απέκτησαν την ιδιότητα του πολίτη με κάποιους ευεργετικούς νόμους (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1275a 6-7). Επίσης, η διαμονή σε ένα τόπο δεν αποτελεί στοιχείο που καθορίζει τον πολίτη, γιατί στον ίδιο τόπο κατοικούν και μέτοικοι και δούλοι, οι οποίοι όμως δεν θεωρούνται πολίτες. Ακόμη, το δικαίωμα του «ένάγειν καὶ ἐνάγεσθαι» δεν είναι κριτήριο για τον ορισμό του πολίτη, αφού το δικαίωμα αυτό μπορούσε να παραχωρηθεί και στους μετοίκους βάσει ειδικών συμβάσεων (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ1, 1275a 10-12). Τέλος, αποκλείονται από την τάξη των πολιτών τα παιδιά και οι γέροντες (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ1, 1275a 15-18),

Εν συνεχεία, ο Αριστοτέλης διατυπώνει δυο γενικούς αλλά ουσιαστικούς ορισμούς του πολίτη: «πολίτης δ' ἄπλῶς οὐδενὶ τῶν ἄλλων ὀρίζεται μᾶλλον ἢ τῷ μετέχειν κρίσεως καὶ ἀρχῆς» (Ο.π., Γ1, 1257a 24-25) και πολίτης καλεῖται εκείνος «ὃ ἐξουσία κοινωνεῖν ἀρχῆς βουλευτικῆς καὶ κριτικῆς» (Ο.π., Γ1, 1275b 19-21). Και στους δύο ορισμούς καθίσταται εμφανής η δυνατότητα άμεσης συμμετοχῆς του πολίτη στη βουλευτική και δικαστική εξουσία. Ο ορισμός πάντως του πολίτη που προτείνεται, προσιδιάζει καλύτερα στην περίπτωση της δημοκρατίας, γεγονός που αποδεικνύει ότι η πολιτική σκέψη του Αριστοτέλη μάλλον σφραγίζεται από την έννοια της δημοκρατικής πολιτείας.

Η συμμετοχή του πολίτη στην άσκηση εξουσίας, είτε αυτή είναι δικαστική (κρίσις), είτε νομοθετική και εκτελεστική (αρχή), δεν αποτελεί μια αφηρημένη γενική αρχή, ένα θεωρητικό δικαίωμα, αλλά πραγματοποιείται ουσιαστικά εντός της πόλεως και διαμέσω των θεσμών της. Συνεπώς, ο πολίτης αντιμετωπίζεται μέσα από τον ενεργητικό του ρόλο ως μέλος της πόλης και όχι μέσα από τα συμβατικά γνωρίσματα του φύλου, της καταγωγῆς, της ιθαγένειας και της κοινωνικής τάξης. Ωστόσο ο Αριστοτέλης, δεν μπορεί να αγνοήσει παντελώς τα κριτήρια αυτά για τον ορισμό του πολίτη, διότι στην πράξη αποτελούν όρους για την απόκτηση ή μη του δικαιώματος του πολίτη (Παπαδῆς, 1995:121).

3.2 Οι αρχές της ελευθερίας και της ισότητας

Οι αρχές της ισότητας και της ελευθερίας, αποτελούν δύο βασικούς όρους που συνδέονται άμεσα με την έννοια του πολίτη. Η ισότητα είναι η αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων σ' ό,τι αφορά στη συμμετοχή των πολιτών στη διακυβέρνηση της πόλεως. Ο Σταγίριτης διατείνεται πως υπάρχουν δύο είδη ισότητας, η ισότητα ως προς την ποσότητα και η ισότητα ως προς την αξία (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Ε1, 1301b 32 κ.ε.). Η δημοκρατία θέτει ως ύψιστη αρχή την αριθμητική ισότητα που συνεπάγεται την ισονομία, την ισοτιμία της ψήφου και την ισότητα των ευκαιριών για την ανάδειξη των πολιτών στα δημόσια αξιώματα.

Ο Αριστοτέλης αναφέρει πως η έννοια της ισότητας ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο από το κάθε πολίτευμα. Σ' ένα ολιγαρχικό καθεστώς, οι έχοντες περιουσία θεωρούν ότι επειδή υπερέχουν σε πλούτο, υπερέχουν σε όλα. Στη δημοκρατία οι πολίτες επειδή είναι ίσοι σε πολλά πράγματα, θεωρούν πως είναι ίσοι σε όλα. Έτσι κάθε κοινωνική τάξη και πολιτική παράταξη, στην προσπάθειά της να ικανοποιήσει τα ιδιοτελή της συμφέροντα, ερμηνεύει την ισότητα σύμφωνα προς τα ιδεώδη, τους στόχους και τις δικές της φιλοδοξίες. Πολύ εύστοχα παρατηρεί ο φιλόσοφος ότι, μολονότι πολλά πολιτεύματα αναγνωρίζουν την ισότητα των πολιτών, θεωρητικά αδυνατούν να την εφαρμόσουν στην πράξη (Ο.π., Ε1, 1301a27-29. Κουβέλη, 1995).

Η παρερμηνεία της ισότητας καθίσταται επικίνδυνη για το ίδιο το πολίτευμα, καθώς συχνά αποτελεί βασική αιτία των στάσεων (Ο.π., Ε1, 1301a 35· 1301a 39-4· 1301b 290. Ο Σταγίριτης πιστεύει ότι η λύση στο πρόβλημα είναι: «σε άλλα μεν να χρησιμοποιούμε την αριθμητική ισότητα και σε άλλα την κατ' ἀξίαν» (Ο.π., Ε1, 1302a 8-9). Η εφαρμογή όμως της μιας ή της άλλης ισότητας δε φαίνεται να μπορεί πάντοτε να επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν από την παρανόηση της έννοιας αυτής. Γι' αυτό και ο φιλόσοφος προτείνει τη μέση οδό, δηλαδή ένα πολίτευμα ανάμεικτο με δημοκρατικά και ολιγαρχικά στοιχεία. Το πολίτευμα αυτό αποτελεί δικλείδα ασφαλείας για το κράτος.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ισότητα είναι συνυφασμένη με την έννοια της ελευθερίας. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ως ελευθερία ορίζεται:

α) η δυνατότητα όλων των πολιτών να ασκούν διαδοχικά την εξουσία «ἐλευθερίας δὲ ἔν μὲν τὸ ἔν μέρει ἄρχεσθαι καὶ ἄρχειν» (Ο.π., Ζ1, 1317b 2-3).

β) η επιλογή τους να ζουν όπως θέλουν: «τό ζῆν ὡς βούλεται τις» (Ο.π., Ζ1, 1317b 13). Τον ορισμό αυτό της ελευθερίας φαίνεται να αποδέχονται οι οπαδοί της δημοκρατικής πολιτείας. Αυτοί άλλωστε ισχυρίζονται ότι θεμελιώδης αρχή της δημοκρατίας είναι η ελευθερία, προϋπόθεση δε και αποτέλεσμα της ελευθερίας είναι η ισότητα.

Η έννοια της δημοκρατικής ελευθερίας, ως ίσης συμμετοχής όλων των ελευθέρων στην άσκηση της κυβερνητικής εξουσίας, υπόκειται σε κριτική από τον Αριστοτέλη, ο οποίος πρεσβεύει ότι η άκρατη δημοκρατία αντιτίθεται προς το κοινό συμφέρον, αφού ορίζει κακώς την ελευθερία (Οικονόμου Γ., 2007). Υπό αυτήν την έννοια, οι πολίτες ενεργούν ανεξέλεγκτα, με αποτέλεσμα η δημοκρατία να προσομοιάζει στην τυραννίδα. Κατά το φιλόσοφο όμως, αληθινά ελεύθερα όντα μέσα στην πόλη, όπως και αληθινά ελεύθερα όντα μέσα στο κοσμικό σύμπαν, είναι αυτά που δεν εξωθούνται στα άκρα δρώντας κάτω από τις επιταγές των ατομικών τους επιδιώξεων, αλλά όσα διέπονται στη δράση τους από τους κανόνες και τους νόμους της ολότητας (Αριστοτέλης, *Μετά τα Φυσικά*, Α10, 1075a 19-22. Wolff, 1995:138).

3.3 Η αρετή του πολίτη

Σχετικά με την αρετή του πολίτη, ο φιλόσοφος είναι της άποψης ότι αυτή καθορίζεται με βάση το έργο που επιτελεί αυτός μέσα στην πόλη (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ4, 1276b 41-42. Μπαρτζελιώτης, 1997:78). Ως εκ τούτου, η αρετή των πολιτών διαφέρει από άτομο σε άτομο, ο στόχος όμως παραμένει κοινός: η προάσπιση των συμφερόντων του κράτους. Υπό αυτή την έννοια, ενάρετος καλείται ο πολίτης που θεωρεί ηθικό και πολιτικό χρέος του την υπεράσπιση της πολιτείας. Γι' αυτό ο Αριστοτέλης προβάλλει την ικανότητα του άρχειν και άρχεσθαι σωστά, ως βασικό στοιχείο για τον ορισμό του καλού ή αγαθού ή σπουδαίου πολίτη. Ο καλός πολίτης δηλαδή, υποχρεούται να γνωρίζει και να μπορεί όχι μόνο να άρχεται αλλά και να άρχει. Βέβαια για το Σταγίριτη, οι ενάρετοι πολίτες που ξεχωρίζουν μέσα στην πόλη, διαθέτουν επιπλέον την αρετή της φρόνησης, γι' αυτό ενδείκνυνται να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα (Ο.π., Γ4, 1277b 27-28). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι πολίτες δεν πρέπει να κατέχουν την αρετή της ορθοφροσύνης ἄρετὴ φρόνησις ἀλλὰ δόξα ἡ ὁποία θεωρεῖται ἐξίσου ἀναγκαῖα γιὰ τὸ ρόλο τοῦ ἀπλοῦ πολίτη.

Κάθε πολίτης διαμορφώνει την προσωπικότητα του αναλόγως προς τον πολιτειακό τύπο μέσα στον οποίο ανατρέφεται (Μικρογιαννάκης, 1992:70). Ο πολίτης της αρίστης πολιτείας, πρέπει να εμφορείται από τα ιδεώδη του πολιτεύματος αυτού, που μαρτυρεί μια επιτυχή σύνθεση των αρετών της δημοκρατίας και της ολιγαρχίας. Ο λειτουργικός ρόλος του πολίτη σ' αυτό το είδος πολιτειακής οργάνωσης, συνίσταται στην ενεργή συμμετοχή του στα πολιτικά δρώμενα. Ο πολίτης για την αρίστη πολιτεία είναι: «ὁ δυνάμενος καὶ προαιρούμενος ἄρχεσθαι καὶ ἄρχειν πρὸς τὸν βίον τὸν κατ' ἄρετῆν» (Ο.π. Γ13, 1284a 1). Ο πολίτης δηλαδή που έχει την ικανότητα και τη βούληση να άρχεται και να άρχει διάγοντας βίο σύμφωνο προς τις αρχές της αρετής.

4. Οι πολιτικές απόψεις του Κ. Καστοριάδη

4.1 Πολίτης και άμεση δημοκρατία κατά τον Καστοριάδη

Η έννοια του πολίτη στη φιλοσοφική σκέψη του Κ. Καστοριάδη συνδέεται με το ιδεώδες της άμεσης δημοκρατίας. Αληθινή δημοκρατία σημαίνει κατά τον Καστοριάδη, άμεση συμμετοχή όλων των πολιτών σ' όλες τις μορφές εξουσίας, (κυβερνητική, νομοθετική, δικαστική, εκτελεστική), πράγμα το οποίο είχε επιτευχθεί στην αρχαία Αθήνα και σε άλλες ελληνικές πόλεις. Έκτοτε όλα τα πολιτεύματα που αυτοαποκαλούνται «δημοκρατίες» ψεύδονται και εξαπατούν, διότι χρησιμοποιούν το όνομα ως περιτύλιγμα για να αποκρύψουν το ολιγαρχικό και αντιδημοκρατικό χαρακτήρα τους. Οι σημερινές δημοκρατίες είτε χαρακτηρίζονται «κοινοβουλευτικές» είτε «αντιπροσωπευτικές», στην ουσία δεν είναι τίποτε από τα δύο, παρά μόνο φιλελεύθερες ολιγαρχίες, αφού οι ολίγοι

λαμβάνουν τις αποφάσεις, νομοθετούν, δικάζουν, κυβερνούν, προς όφελος όχι των κατώτερων και αδυνάμων αλλά των ισχυρών και της οικονομικής ολιγαρχίας (Οικονόμου Γ., 2008:136-137. Καστοριάδης, 1999: 152).

Ο φιλόσοφος πιστεύει επιπλέον ότι η αυτονομία μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα στο πλαίσιο του δημοκρατικού πολιτεύματος: «Αυτόνομα άτομα, πλήρως, μπορούν μόνο να υπάρξουν σε μια αυτόνομη, δηλαδή πλήρως δημοκρατική, κοινωνία, και αντιστρόφως» (Καστοριάδης, 2000β:116. Καστοριάδης, 2001:66). Το γεγονός ότι ο Καστοριάδης προβάλλει το παράδειγμα της άμεσης δημοκρατίας της Αθήνας ως ουσιαστικής δημοκρατικής και αυτόνομης κοινωνίας, στάθηκε αφορμή να κατηγορηθεί ο στοχαστής ως προγονόπληκτος με εμμονή στην κλασική Ελλάδα. Ο ίδιος απαντά: «Θα ήθελα, στο σημείο αυτό, να ξεκαθαρίσω ευθύς εξ αρχής τη θέση μου, ώστε να αρθεί κάθε ενδεχόμενο παρεξήγησης. Δεν βλέπω, όπως νομίζω ότι και κανείς δεν μπορεί να δει, εκτός αν είναι τελείως φαντασιόπληκτος ή προγονόπληκτος, την αρχαία Ελλάδα ως πρότυπο το οποίο θα αρκούσε να το αντιγράψουμε για να βρούμε την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα και παν το αγαθόν. Η αρχαία Ελλάδα δεν είναι πρότυπο, ούτε μοντέλο προς μίμηση, όπως άλλωστε δεν μπορεί να είναι κανένα ιστορικό έργο σε οποιονδήποτε τομέα. Θεωρώ, όμως, ότι μπορεί να λειτουργήσει για μας σαν γονιμοποιό σπέρμα, δεδομένου ότι μας επιτρέπει να δούμε εν τη γενέσει τους πληθώρα στοιχείων πάντοτε επίκαιρων – μπορεί και πρέπει να είναι για μας κέντρισμα, έμπνευση και πηγή ιδεών» (Καστοριάδης, 1999:11).

Η δημοκρατία είναι για τον Καστοριάδη, ένας όρος που έχει υποστεί μια τρομερή «εκπόρνευση», όπως και τόσοι άλλοι όροι σήμερα. Προκειμένου λοιπόν να ξεφύγουμε απ' αυτήν την «κακοφωνία», όπως ο ίδιος ισχυρίζεται, (Καστοριάδης 2001:70) πρέπει να επανέλθουμε στην αρχική σημασία της λέξης «δημοκρατία». Δημοκρατία δε σημαίνει να υφίστανται τα ανθρώπινα δικαιώματα, η έλλειψη λογοκρισίας ή εκλογές οποιουδήποτε τύπου. Όλα αυτά θεωρούνται επακόλουθα της δημοκρατίας. Δημοκρατία είναι το κράτος του δήμου και δήμος είναι ο λαός, συνεπώς δημοκρατία είναι η εξουσία του λαού.

Σήμερα, από τη στιγμή που υπάρχουν μόνιμοι «αντιπρόσωποι», η πολιτική εξουσία, δραστηριότητα και πρωτοβουλία έχουν αφαιρεθεί από το σώμα των πολιτών για να ανατεθούν στο περιορισμένο σώμα των αντιπροσώπων, οι οποίοι τις χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να στερεώσουν τη θέση τους και να δημιουργήσουν συνθήκες για να επηρεάσουν την έκβαση των προσεχών «εκλογών». (Καστοριάδης, 2007:190-191) Συνεπώς η αντιπροσώπευση είναι μια αρχή ξένη προς τη δημοκρατία. Άλλωστε δεν μπορεί να θεωρηθεί δημοκρατία η δυνατότητα των πολιτών να συμμετέχουν στις πολιτικές διαδικασίες μια φορά στα πέντε χρόνια, μόνο δηλαδή στις εκλογές (Ευαγγελόπουλος, 2009:62).

Η εφαρμογή όμως του παραδείγματος της άμεσης δημοκρατίας της αρχαίας Ελλάδας στη σύγχρονη πραγματικότητα, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας πολιτικής κοινότητας περιορισμένης σε αριθμό (Καστοριάδης, 2000β:128). Για το λόγο αυτό ο Καστοριάδης έχει κατηγορηθεί ότι παρουσιάζει ένα μοντέλο άμεσης δημοκρατίας που δεν μπορεί να υλοποιηθεί στις σύγχρονες, πολυπληθείς, πολιτικές κοινότητες. Ο ίδιος απαντά τα εξής: «Τι σημαίνει, σε αυτή την κλίμακα – των πολύ μεγάλων κοινοτήτων – άμεση δημοκρατία; Σημαίνει ότι απορρίπτουμε τις λύσεις που, δυνάμει, οδηγούν σε αλλοτριωτικές πολιτικές δομές, κι ότι επιζητούμε τις λύσεις που δίνουν τη μεγαλύτερη δυνατή εξουσία σε κοινότητες των οποίων οι διαστάσεις επιτρέπουν την άμεση διακυβέρνηση ή τις λύσεις που μεγιστοποιούν την συμμετοχή των πολιτών στις αποφάσεις και τον έλεγχο τους πάνω σε όσα γίνονται στις ενότητες, των οποίων η διάσταση (ή στα θέματα, των οποίων η φύση) δεν επιτρέπουν την άμεση αυτοκυβέρνηση» (Ευαγγελόπουλος, 2009:59-60. Καστοριάδης, 2000β: 129).

4.2 Ελευθερία και ισότητα

Ο Καστοριάδης προβάλλει τη σχέση ελευθερίας και ισότητας στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας. Για το φιλόσοφο, η ισότητα δε συνεπάγεται την ομοιομορφία των ατόμων, δεν επιφέρει δηλαδή ισοπέδωση, όπως η ελευθερία δε συνεπάγεται την ασυδοσία. Η ισότητα αφορά στη

δυνατότητα ίσης συμμετοχής όλων στη θέσπιση της κοινωνίας και στην άσκηση των εξουσιών που υπάρχουν μέσα σ' αυτήν, ενώ η ελευθερία στη δυνατότητα αμφισβήτησης και επιλογής των νόμων (Καστοριάδης, 2000β:121). Έτσι ελευθερία και ισότητα γίνονται κατανοητές ως έννοιες αλληλένδετες, των οποίων η επίτευξη επιδιώκεται παράλληλα. (Καστοριάδης., 2007: 214. Τάσης, 2007: 357)

Βέβαια ο φιλόσοφος επισημαίνει ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί η πολιτική ισότητα, από τη στιγμή που υπάρχουν τεράστιες οικονομικές ανισότητες. (Καστοριάδης, 2000β:121) Έτσι οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν στα χέρια τους την οικονομική δύναμη, κατ' ανάγκη και ασχέτως των προθέσεών τους, θα τη μετατρέψουν και σε πολιτική δύναμη. Ως εκ τούτου, δημιουργείται μια πολιτική ολιγαρχία που κυριαρχεί, ενώ οι περισσότεροι, το σύνολο δηλαδή του πληθυσμού, διαβιούν μέσα σε ιεραρχικές δομές όπου δεν τους πέφτει κανένας λόγος για το τι κάνουν και πώς θα το κάνουν, αφού απλά και μόνο υποτάσσονται στη βούληση των ανωτέρων τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο περιστέλλεται και η ελευθερία των πολλών, αφού μόνο θεωρητικά καλούνται ελεύθεροι πολίτες, ενώ ουσιαστικά καθίστανται σκλάβοι των οικονομικά και πολιτικά ισχυρών (Ηλιόπουλος, 2005: 25).

Ο στοχαστής συνδέει επίσης την ελευθερία και την ισότητα με την αυτονομία. Η αυτονομία προϋποθέτει την ικανότητα των ανθρώπων να αυτοκυβερνώνται, και αυτό γίνεται μόνο αν όλοι οι πολίτες μετέχουν, κατά τρόπο ίσο, στη διακυβέρνηση των κοινών πραγμάτων, των κοινών υποθέσεων. Ο φιλόσοφος θεωρεί ότι η προσπάθεια θεμελίωσης της ισότητας και της ελευθερίας σε εξωκοινωνικά θεμέλια, όπως το Θεό, τη Φύση ή τη Ratio (Λογική) είναι εκδήλωση της ετερονομίας (Καστοριάδης., 2007: 220).

5. Αριστοτέλης και Καστοριάδης

5.1 Οι συγκλίσεις στις απόψεις των δύο φιλοσόφων

Κοινό στοιχείο στη σκέψη των δύο φιλοσόφων αποτελεί ο ρόλος του πολίτη μέσα στην πολιτική κοινωνία. Τόσο ο Αριστοτέλης όσο και ο Καστοριάδης επισημαίνουν την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στην άσκηση της εξουσίας και στη διαμόρφωση του τρόπου ζωής του (Οικονόμου Α., 2022;169). Κατά τον Σταγίριτη, ο ενεργητικός πολίτης επιτυγχάνει την αυτάρκεια και την ευδαιμονία. Γι' αυτό και καθίσταται απαραίτητο να συνειδητοποιήσει ότι ως μέλος της κοινότητας δεν χαιρεί μόνο των δικαιωμάτων του, αλλά βαρύνεται από καθήκοντα και υποχρεώσεις (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ4 1276b 30-33). Ο Καστοριάδης με τη σειρά του, θεωρεί ότι πρέπει να παρέχεται στους πολίτες ουσιαστική δυνατότητα να συμμετέχουν στην άσκηση των εξουσιών και λειτουργιών (Καστοριάδης, 2000α:116), όχι μόνο μέσα από την εκλογική διαδικασία κατά την οποία καλούνται να διαλέξουν αντιπροσώπους, οι οποίοι θα αποφασίζουν γι' αυτούς. Πρέπει επίσης αυτοί να αποφασίζουν μόνοι τους για τους νόμους σύμφωνα με τους οποίους θα ζήσουν (Καστοριάδης, 2000β: 118-119). Επιπλέον, για τον Καστοριάδη οι πολίτες δεν πρέπει να δείχνουν ανοχή και συννεοχή σ' οτιδήποτε συμβαίνει «σ' αυτά τα οποία γίνονται και σε αυτά που δεν γίνονται», όπως λέγει χαρακτηριστικά ο φιλόσοφος, (Καστοριάδης, 2000β: 123-124) ούτε να δείχνουν αδιαφορία και απάθεια. Άλλωστε για το στοχαστή, δεν υπάρχει ιδανικός πολίτης, όπως υπάρχει για τον Αριστοτέλη ο πολίτης που δύναται να άρχει και να άρχεται καλώς, διαθέτοντας επιπροσθέτως την αρετή της φρόνησης, αλλά άνθρωποι που αγωνίζονται να αποτινάξουν την ετερονομία και την αλλοτρίωση, ώστε να γίνουν πολίτες, να συμμετέχουν στη θέσπιση των νόμων και στη λήψη των αποφάσεων άμεσα (Οικονόμου Γ., 2008: 139) .

5.2 Ο ενεργός πολίτης σήμερα

Στη σύγχρονη πραγματικότητα ενεργός πολίτης καλείται αυτός που διεκδικεί τα δικαιώματά του, εκφράζει την άποψή του και συμμετέχει ενεργά στις πολιτικές και κοινωνικές δομές διαμόρφωσης απόψεων ή λήψης αποφάσεων, όπως είναι οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, τα

πολιτικά κόμματα, οι συνδικαλιστικοί φορείς, οι σύλλογοι, τα σωματεία, αλλά και οι άτυπες συλλογικότητες κοινωνικού, πολιτικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα. Συνεπώς ενεργός πολίτης δεν είναι μόνο ο πολιτικοποιημένος, αλλά αυτός που δίνει το παρόν ως ενεργό μέλος σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης κοινωνίας. Συγκεκριμένα, ενημερώνεται για τα κοινά, συμμετέχει στο χώρο της δημόσιας συζήτησης, προστατεύει το περιβάλλον, σέβεται τη διαφορετικότητα και προβαίνει σε εθελοντικές δράσεις με στόχο την ικανοποίηση ποικίλων και βασικών αναγκών μιας κοινωνίας.

Δυστυχώς όμως σήμερα παρατηρείται μια απομάκρυνση των ανθρώπων από τον χώρο της πολιτικής σκηνής και τα κέντρα των αποφάσεων, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί το πρότυπο του απολιτικού ατόμου και ανενεργού πολίτη. Η αδράνεια και αδιαφορία ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού να συμμετέχει στα κοινά ζητήματα και στον καθορισμό των βασικών επιλογών που αφορούν την κοινωνία, επηρεάζει αρνητικά τόσο το παρόν όσο και το μέλλον της ατομικής και συλλογικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικοπολιτικές απόψεις των δύο σημαντικών φιλοσόφων, του Αριστοτέλη και του Καστοριάδη, είναι επίκαιρες όσο ποτέ.

6. Συμπεράσματα

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σημερινές κοινωνίες είναι η ισχνή παρουσία ανθρώπων στην πολιτική σκηνή και στα κέντρα των αποφάσεων για τη θέσπιση των νόμων. Έτσι εκείνο που προβάλλει σήμερα ως επιτακτική ανάγκη, λόγω της αυξανόμενης απομάκρυνσης των ανθρώπων από το χώρο της πολιτικής, είναι η σημασία του ενεργού πολίτη. Το αριστοτελικό «μετέχειν κρίσεως και ἀρχῆς», οδηγεί στην έξοδο από τη στασιμότητα και την παρακμή που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα. Την άποψη αυτή ασπάζεται με τη σειρά του και ο Καστοριάδης, ο οποίος υπογραμμίζει διαρκώς ότι η συμμετοχή όλων στα πολιτικά δρώμενα, αποτελεί τη βάση της άμεσης δημοκρατίας, την οποία επικροτεί (Καστοριάδης, 1999:168). Άλλωστε για τον φιλόσοφο, τα άτομα οφείλουν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή.

Παράλληλα με το πρότυπο του ενεργού πολίτη, προβάλλεται –κυρίως στην αριστοτελική φιλοσοφία– η έννοια του ενάρετου πολίτη. Ενάρετος πολίτης, είναι για τον Αριστοτέλη, αυτός που πράττει καλά το έργο του : «τὸ καθ' αὐτὸν ἔργον εὖ ποιεῖν»(Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ4, 1276b 40-41). Βέβαια το «εὖ ποιεῖν» προϋποθέτει τη φρόνηση. Όταν η εξουσία ασκείται από τους πολλούς, απαιτείται, περισσότερο από ό,τι συμβαίνει με τα άλλα πολιτεύματα, να είναι οι πολίτες ενάρετοι και συνετοί. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να ενώσουν όλοι την αρετή και τη φρόνηση που διαθέτει ο καθένας, καθώς το κάθε επιμέρους άτομο μεμονωμένα μπορεί να μην είναι αξιόλογο, ενωμένοι όμως όλοι μαζί γίνονται σαν ένας άνθρωπος που διαθέτει αθροιστικά πολλαπλάσια δύναμη και ανάλογη αρετή και εξυπνάδα. Για τον Καστοριάδη όμως, δεν τίθεται θέμα ενάρετου-ιδανικού πολίτη, αλλά το πρότυπο του πολίτη που αγωνίζεται, διεκδικεί και συμμετέχει άμεσα στη λήψη των αποφάσεων που τον αφορούν.

Το ερώτημα που απασχολεί τη σύγχρονη πολιτική σήμερα είναι, αν το ιδεώδες της άμεσης δημοκρατίας του Καστοριάδη, αποτελεί ένα ουτοπικό ιδεολόγημα και όχι πρακτική επιδίωξη των σύγχρονων κοινωνικών δυνάμεων. Ο ίδιος ο Καστοριάδης απαντά ότι ακόμα και σε υπερμεγέθεις πολιτικές κοινότητες η άμεση δημοκρατία δεν είναι εξ ολοκλήρου ανέφικτη. Για παράδειγμα ο θεσμός του δημοψηφίσματος, χωρίς να αποτελεί το ιδεώδες της άμεσης δημοκρατίας, είναι ένας τρόπος να εκφραστεί ο λαός και να συμμετέχει άμεσα στη λήψη σημαντικών πολιτικών αποφάσεων. Βέβαια το δημοψήφισμα έχει πραγματική αξία, αν δοθεί στο λαό η δυνατότητα να πληροφορηθεί αντικειμενικά, ώστε να μπορεί να κρίνει ορθά σχετικά με θέματα για τα οποία καλείται να αποφασίσει, γεγονός που προϋποθέτει ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κάνουν σωστά τη δουλειά τους, προσπαθώντας να διαφωτίσουν και όχι να αποπροσανατολίσουν την κοινή γνώμη (Καστοριάδης, 1999: 52).

Εκεί βέβαια που η άμεση δημοκρατία μπορεί να εφαρμοστεί πλήρως είναι στην τοπική αυτοδιοίκηση, όπου έχουμε να κάνουμε με μικρότερα μεγέθη και διαστάσεις κοινοτήτων. Ωστόσο και εκεί βλέπουμε να απουσιάζει η συμμετοχή των πολιτών στα πολιτικά δρώμενα, εφόσον οι πολίτες

πιστεύουν ως επί το πλείστον ότι είτε ενδιαφερθούν είτε όχι, τίποτε δεν πρόκειται να αλλάξει ριζικά την κατάσταση. Στο σημείο αυτό, η παιδεία καλείται να επιτελέσει μια σημαντική αποστολή, γιατί είναι αυτή που μπορεί να υποδείξει στον κάθε πολίτη ότι το να συμμετέχει σε συνελεύσεις ή σε άλλες πολιτικές διαδικασίες, μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της ζωής του.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης.(1960). *Μετά τα Φυσικά*, ed. W. Jaeger. Oxford : Clarendon Press.
- Αριστοτέλης.(1962). *Πολιτικά*, ed. W.D. Ross. Oxford : Clarendon Press.
- Ευαγγελόπουλος, Γ. (2009). *Καστοριάδης και σύγχρονη πολιτική θεωρία*. Αθήνα: Ευρασία.
- Ηλιόπουλος, Ν. (2005). *Νέοι δρόμοι για τη δημοκρατική πολιτική σκέψη. Κριτική παρουσίαση του πολιτικού στοχασμού του Κ. Καστοριάδη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καστοριάδης, Κ. (1997). *Fait et à faire*, Seuil: Παρίσι.
- Καστοριάδης, Κ. (1999). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000)α. *Η άνοδος της ασημαντότητας*. (Κ. Κουρεμένος, Μετάφρ.) Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000)β. *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2001). *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2007). *Χώροι του ανθρώπου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κουβέλη, Β. (1999). *Νόμοι και πολίτης στο δημοκρατικό πολίτευμα*. Στο Δ. Κούτρας, *Η πολιτική φιλοσοφία του Αριστοτέλη και οι επιδράσεις της*. Αθήνα: Εταιρεία Αριστοτελικών Μελετών «Το Λύκειον».
- Μικρογιαννάκης, Ε. (1992). *Παθολογία πολιτευμάτων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπαρτζελιώτης, Λ. (1997). *Πόλις και Πολιτική Επιστήμη*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Οικονόμου, Α. (2022). *Οι επιδράσεις της φιλοσοφίας του Αριστοτέλους στο έργο του Κορνήλιου Καστοριάδη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Οικονόμου, Γ. (2007). *Η άμεση δημοκρατία και η κριτική του Αριστοτέλη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Οικονόμου, Γ. (2008). *Ιδεαλισμός, μεταφυσική και ο Κ. Καστοριάδης*. *Μάγμα* - Περιοδική έκδοση για την αυτονομία και την ανθρώπινη δημιουργία, τ. 3, σσ. 136-137.
- Παπαδής, Δ. (1995). *Η σχέση πολιτείας-πολίτη στον Αριστοτέλη*. Στο Κ. Βουδούρης, *Αριστοτελική Πολιτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Διεθνές Κέντρο Ελληνικής Πολιτικής Φιλοσοφίας και Πολιτισμού.
- Prat, J. L. (2009). *Εισαγωγή στον Καστοριάδη*. (Γ. Καράμπελας, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Τάσης, Θ. (2007). *Καστοριάδης. Μια φιλοσοφία της αυτονομίας*. Αθήνα : Ευρασία.
- Wolff, F. (1995). *Ο Αριστοτέλης και η Πολιτική*. (Κ. Πετρόπουλος, Μετάφρ.) Αθήνα: Καρδαμίτσα.

A03. ΨΗΦΙΑΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Νάσιος Γεώργιος

Διδάκτορας Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Περίληψη

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός βρίσκεται στο επίκεντρο της στρατηγικής της χώρας μας τα τελευταία χρόνια και σηματοδοτεί τη μετάβασή της στη νέα εποχή. Η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας στην παροχή των δημόσιων υπηρεσιών αποτελεί αδήριτη ανάγκη για την ευημερία της κοινωνίας και την ανάπτυξη της οικονομίας στο νέο περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτών και Δημόσιας Διοίκησης. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια αδρομερής περιγραφή της εθνικής στρατηγικής για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της Δημόσιας Διοίκησης, καταγράφεται η υφιστάμενη ψηφιακή ωριμότητα της χώρας και αναδεικνύονται οι κυριότεροι άξονες παρέμβασης στη Δημόσια Διοίκηση. Επιπρόσθετα, επιχειρείται η καταγραφή των προκλήσεων που προκύπτουν στον δρόμο προς τη βελτίωση της θέσης της Δημόσιας Διοίκησης της Ελλάδας σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών και αναδυόμενων τεχνολογιών.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακός μετασχηματισμός, ψηφιακή μετάβαση, ηλεκτρονική διακυβέρνηση, Δημόσια Διοίκηση

1. Εισαγωγή

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελεί ένα νέο, δυναμικά εξελισσόμενο, αλλά ευρύ ερευνητικό πεδίο, στο οποίο εμπλέκονται διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι. Ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι κυριότερες επιστημονικές συνεισφορές στον ψηφιακό μετασχηματισμό, και στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση γενικότερα, προέρχονται από τους κλάδους της Δημόσιας Διοίκησης και της επιστήμης της πληροφορίας (Rodríguez Bolívar et al., 2010). Παρά το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι ερευνητές εστιάζουν στον ψηφιακό μετασχηματισμό, δεν υφίσταται καθιερωμένος ορισμός του ψηφιακού μετασχηματισμού, ούτε και σαφώς ορισμένα όρια που θα βοηθούσαν στην αποσαφήνισή του. Ωστόσο, έχει αναγνωριστεί ως μια κινητήρια αλλαγή σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και ιδιαίτερα στη Δημόσια Διοίκηση, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της και τη συνακόλουθη παροχή ποιοτικών υπηρεσιών στους πολίτες. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει στην αύξηση της ταχύτητας και στη μείωση του κόστους στη διεκπεραίωση των αιτημάτων και σε μια αποδοτικότερη αξιοποίηση των υποδομών και του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης. Ακόμη, συντελεί στη μείωση των φαινομένων κακοδιαχείρισης και διαφθοράς, στην ενεργότερη συμμετοχή των πολιτών και στην αύξηση της διαφάνειας στην παροχή των δημοσίων υπηρεσιών (Kraus et al., 2021, Σπινέλλης κ.ά., 2018). Ο δρόμος προς τον ψηφιακό μετασχηματισμό διέρχεται μέσα από μια επιτυχημένη μετάβαση στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, η οποία δύναται να έχει θετικό αντίκτυπο στην καθημερινότητα των πολιτών και να θέσει σε νέα πλαίσια τη σχέση τους με τη Δημόσια Διοίκηση, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας της Δημόσιας Διοίκησης

και στη δραστηριοποίησή της στην κοινωνία της γνώσης, στην εισαγωγή καινοτομιών και σε εν γένει οικονομικά οφέλη μιας χώρας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Οι μεταρρυθμίσεις με επίκεντρο τον ψηφιακό μετασχηματισμό υλοποιούνται από πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, ώστε να αλλάξει ριζικά ο τρόπος λειτουργίας των δημοσίων υπηρεσιών. Ειδικά στην Ελλάδα, η οικονομική κρίση που ξεκίνησε από το 2009 αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και τον ψηφιακό μετασχηματισμό, ένεκα των πλεονεκτημάτων που αποφέρουν ειδικά για τη Δημόσια Διοίκηση (Goulas, Kontogeorga, 2013, Kraus et al., 2021). Ειδικότερα την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού υλοποιήθηκαν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα ψηφιακά έργα υψηλής προστιθέμενης αξίας στον τομέα του ψηφιακού μετασχηματισμού (OECD, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, έχει αναπτυχθεί τόσο διεθνής όσο και ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και τον ψηφιακό μετασχηματισμό στη Δημόσια Διοίκηση της Ελλάδας, η οποία βασίζεται κυρίως στα κανονιστικά κείμενα σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, στα οποία αποτυπώνονται οι σχετικές στρατηγικές κατευθύνσεις και οι πολιτικές εφαρμογής. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αποτύπωση της εθνικής στρατηγικής του ψηφιακού μετασχηματισμού και η εξειδίκευσή του σε επιμέρους τομείς της Δημόσιας Διοίκησης, όπως προκύπτει από επίσημες ευρωπαϊκές και εθνικές πηγές. Παράλληλα, η εργασία προσπαθεί να καταγράψει τις προκλήσεις που αναδύονται στο ραγδαία εξελισσόμενο γενικότερο περιβάλλον της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης της Ελλάδας, ως απότοκο της εισαγωγής νέων τεχνολογιών, των αυξημένων απαιτήσεων των πολιτών από τη Δημόσια Διοίκηση και των αλλαγών στο ευρωπαϊκό θεσμικό επίπεδο.

2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

2.1. Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση και ο ψηφιακός μετασχηματισμός

Διάφοροι ορισμοί έχουν αποδοθεί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα, ο όρος αναφέρεται στη χρήση τεχνολογιών πληροφοριών από κυβερνητικούς φορείς, οι οποίοι έχουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν τις σχέσεις με τους πολίτες, τις επιχειρήσεις και άλλους κυβερνητικούς φορείς, με στόχο την καλύτερη παροχή κυβερνητικών υπηρεσιών στους πολίτες, βελτιωμένες αλληλεπιδράσεις με τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία, ενδυνάμωση των πολιτών μέσω πρόσβασης σε πληροφορίες και πιο αποτελεσματική κρατική διαχείριση (The World Bank, 2015). Επίσης, ο ΟΟΣΑ αναφέρει ότι ο όρος “ηλεκτρονική διακυβέρνηση” εστιάζει στη χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών από τις κυβερνήσεις σε όλο το φάσμα των κυβερνητικών λειτουργιών, ενώ η δυνατότητα δικτύωσης που προσφέρει το Διαδίκτυο και οι σχετικές τεχνολογίες έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν τις δομές και τη λειτουργία της κυβέρνησης (OECD, 2001). Αντίστοιχοι ορισμοί έχουν δοθεί και στην Ελλάδα, όπως ενδεικτικά αναφέρεται στο ευρετήριο όρων του ΕΣΠΑ, όπου ο όρος αφορά την παροχή της δυνατότητας ευρείας προσβασιμότητας σε πληροφορίες της Δημόσιας Διοίκησης με τη χρήση νέων τεχνολογιών και το Διαδίκτυο, ενώ ως στόχος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης αναφέρεται η μεταρρύθμιση της Δημόσιας Διοίκησης με τρόπο ώστε να παρέχει βελτιωμένες υπηρεσίες προς τον πολίτη στα πλαίσια της νέας οικονομίας (ΕΣΠΑ 2014-2020, 2009). Από τους ανωτέρω ορισμούς προκύπτει ότι η ηλεκτρονική διακυβέρνηση ενέχει σημαντικά και πολλαπλά οφέλη για το κράτος, τις επιχειρήσεις και τον πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης παρέχεται ευρεία ηλεκτρονική πρόσβαση σε όλους τους πολίτες σε θεσμικό πλαίσιο, κανονιστικά κείμενα, έρευνες και δεδομένα. Με τον τρόπο αυτόν προάγεται και η συμμετοχή των πολιτών στα δημόσια δρώμενα, βελτιώνεται η διαφάνεια και αυξάνεται η υπευθυνότητα των δημόσιων φορέων και μειώνεται ο χρόνος και το κόστος της αλληλεπίδρασης των ενδιαφερόμενων μερών με τη Δημόσια Διοίκηση. Κατά λογική ακολουθία, επανασχεδιάζονται οι διαδικασίες και τα εργαλεία διαχείρισης της Δημόσιας Διοίκησης, μειώνονται οι διοικητικές επιβαρύνσεις και απλουστεύονται οι σχετικές διαδικασίες, βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της

Δημόσιας Διοίκησης και εν τέλει επιτυγχάνεται χρηστή διοίκηση και βελτιώνεται η ανταγωνιστικότητα της χώρας (Σπυράκης, Σπυράκη, 2008).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες ενισχύουν την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα και συμβάλλουν στη βελτίωση της καθημερινότητας. Ως αποτέλεσμα, τα κράτη αποδίδουν μεγάλο βάρος στον ψηφιακό μετασχηματισμό τους, ο οποίος εξελίσσεται με μεγάλη ταχύτητα στην κοινωνία και την οικονομία και τα επηρεάζει καθολικά με ποικίλους και αλληλένδετους τρόπους (Καπόπουλος, 2021). Οι προφανείς αυτές αλλαγές έχουν πυροδοτήσει μια σειρά ερευνών σχετικά με τον ψηφιακό μετασχηματισμό στη βιβλιογραφία, οι οποίες είναι διεπιστημονικές και χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία. Ως αποτέλεσμα υφίσταται σύγχυση σχετικά με τον ακριβή ορισμό του ψηφιακού μετασχηματισμού. Πράγματι, ο ψηφιακός μετασχηματισμός συχνά συγχέεται με την ψηφιοποίηση, ωστόσο περιλαμβάνει περισσότερα από μια απλή τεχνολογική αλλαγή. Τούτο διότι απαιτεί την ευθυγράμμιση της στρατηγικής και άλλων παραγόντων, όπως άνθρωποι, κουλτούρα και ηγεσία. Επιπλέον, αρκετοί ορισμοί επικεντρώνονται στα οφέλη του ψηφιακού μετασχηματισμού, όπως η βελτίωση της λειτουργικής απόδοσης, η βελτίωση στη λήψη αποφάσεων και η δημιουργία αξία για τον πολίτη, ενώ άλλοι θεωρούν ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός συνίσταται από τις οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της ψηφιοποίησης (Gong, Ribiere, 2021).

2.2. Η Δημόσια Διοίκηση

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν αποτελεί μόνο βασική στόχευση των επιχειρήσεων, αλλά και της Δημόσιας Διοίκησης και μάλιστα με ιδιαίτερη σπουδαιότητα. Άλλωστε, οι παρεμβάσεις στις τεχνολογικές υποδομές του κράτους και στον τρόπο που η χώρα μας αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία σε όλους τους τομείς της οικονομίας και της Δημόσιας Διοίκησης αποτελούν σαφώς διατυπωμένο στόχο (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 120301/2021). Η τελευταία αποτελεί έναν όρο που συγχέεται με άλλους συναφείς όρους, όπως κράτος, πολιτεία, κυβέρνηση, δημόσια υπηρεσία, διακυβέρνηση, δημόσια αρχή και δημόσιοι φορείς (Νάσιος, 2020). Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της Δημόσιας Διοίκησης είναι ότι αποτελεί το σύνολο των διοικητικών υπηρεσιών, ήτοι των υπηρεσιών που είναι ενταγμένες στην εκτελεστική λειτουργία της πολιτείας. Συμπεριλαμβάνει δηλαδή τις δημόσιες υπηρεσίες και τα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου και υπάγεται ιεραρχικά στην κυβέρνηση προκειμένου η τελευταία να εφαρμόσει τις πολιτικές της. Για τον ανωτέρω λόγο αναφέρεται και ως εκτελεστική λειτουργία (Ακριβοπούλου, Ανθόπουλος, 2015). Η Δημόσια Διοίκηση έχει ευρύ περιεχόμενο με πλήθος εργασιών και δραστηριοτήτων, τα οποία μπορούν να διεκπεραιωθούν από διάφορες οντότητες. Οι κυριότερες εξ αυτών είναι υπηρεσίες Υπουργείων, Ανεξάρτητες Αρχές, Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, οργανισμοί, εταιρείες, ακόμα και τράπεζες. Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν μια οντότητα είναι φορέας της Δημόσιας Διοίκησης, το κρίσιμο στοιχείο που θα πρέπει να εξεταστεί είναι εάν η οντότητα ασκεί δημόσια εξουσία και εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον ανεξαρτήτως νομικής μορφής την οποία έχει. Επίσης, στοιχείο προς εξέταση είναι το εάν υφίσταται η δημόσια φύση της ανάγκης που επιδιώκει να καλύψει η δημόσια υπηρεσία (Ακριβοπούλου, Ανθόπουλος, 2015). Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανωτέρω περίπτωση αφορά τη Δημόσια Διοίκηση κατά το λειτουργικό κριτήριο, όπου τα νομικά πρόσωπα επιτελούν δημόσια υπηρεσία ή εξυπηρετούν το δημόσιο συμφέρον ανεξαρτήτως νομικής μορφής. Υφίσταται ωστόσο και το οργανικό κριτήριο, κατά το οποίο οι φορείς των δημοσίων υπηρεσιών έχουν τη νομική μορφή δημοσίου δικαίου. Το οργανικό και το λειτουργικό κριτήριο αποτελούν και τα κριτήρια της διάκρισης της Δημόσιας Διοίκησης, οπότε και γίνεται λόγος για λειτουργική Δημόσια Διοίκηση και οργανική Δημόσια Διοίκηση (Aspridis, Petrelli, 2011). Σε κάθε περίπτωση, το περιεχόμενο της Δημόσιας Διοίκησης έχει δυναμικό χαρακτήρα. Αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα των δομών της, τις συνεχείς αναδιαρθρώσεις, τις ιδιωτικοποιήσεις και τον δυναμικό χαρακτήρα της διοικητικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα τα όριά της να μην είναι πάντα ευδιάκριτα (Νάσιος, 2020).

3. Η στρατηγική της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης - προς τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την ψηφιακή μετάβαση

3.1 Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει δεσμευτεί να καταστήσει την Ευρώπη έτοιμη για την ψηφιακή εποχή, στην οποία ο ψηφιακός μετασχηματισμός ωφελεί πολίτες, επιχειρήσεις και κράτη-μέλη. Ειδικότερα για τον χώρο της Δημόσιας Διοίκησης, ο ψηφιακός μετασχηματισμός της αποτελεί έναν τρόπο για παροχή ταχύτερων, φθηνότερων και καλύτερων υπηρεσιών, καθώς η ηλεκτρονική Δημόσια Διοίκηση βελτιώνει την αποδοτικότητα και αυξάνει τη φιλικότητα προς τον χρήστη και την προσβασιμότητα. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής Δημόσιας Διοίκησης λαμβάνει χώρα στο ευρύτερο πλαίσιο μιας στρατηγικής ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη σημασία της αποτελεσματικής ηλεκτρονικής διακυβέρνησης για τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς προσφέρει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και εξοικονόμηση πόρων για τις κυβερνήσεις των κρατών και τις επιχειρήσεις και μεγαλύτερη συμμετοχή και αυξημένη διαφάνεια των πολιτών στην πολιτική ζωή. Έχει συνεπώς υιοθετήσει μια στρατηγική, στο πλαίσιο της οποίας έχει αναλάβει ενέργειες για την αύξηση και διευκόλυνση των διασυννοριακών ψηφιακών δημόσιων υπηρεσιών, όπως είναι οι ευρωπαϊκές διαλειτουργικές πλατφόρμες και το κοινό πλαίσιο διαχείρισης ηλεκτρονικών ταυτοτήτων των πολιτών. Επιπρόσθετα, έχει αναπτύξει κατευθυντήριες γραμμές για την καλύτερη χρήση ανοιχτών προτύπων για συστήματα Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών των δημόσιων αρχών, με στόχο την αποφυγή εξάρτησης από συγκεκριμένους προμηθευτές των συστημάτων αυτών (European Commission, n.d.a). Ωστόσο, η πεμπτούσια της στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση βρίσκεται στην Ψηφιακή Στρατηγική που θέτει το όραμα και τις στρατηγικές προτεραιότητες έως το 2030. Οι προτεραιότητες αυτές είναι: 1) η προώθηση της ψηφιακής κουλτούρας, 2) η δυνατότητα χάραξης ψηφιακά πολιτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, 3) η ενίσχυση ψηφιακού μετασχηματισμού στις επιχειρήσεις, 4) η εξασφάλιση “αδιάλειπτου” ψηφιακού τοπίου και 5) η διατήρηση πράσινης, ασφαλούς και ανθεκτικής υποδομής (European Commission, 2022c). Υφίσταται επίσης, πρόγραμμα πολιτικής για την ψηφιακή δεκαετία, το οποίο βασίζεται στην “ψηφιακή πυξίδα”, η οποία καθορίζει τους εξής στόχους: πληθυσμός με ψηφιακή εξειδίκευση και ψηφιακοί επαγγελματίες υψηλής ειδίκευσης, ασφαλείς και βιώσιμες ψηφιακές υποδομές, ψηφιακός μετασχηματισμός επιχειρήσεων και ψηφιοποίηση δημόσιων υπηρεσιών (European Commission, n.d.b).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ψηφιακή μετάβαση στις χώρες της, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει λάβει μέτρα με οριζόντιες και τομεακές πολιτικές σύμφωνα με διατάξεις της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως τα άρθρα 4, παρ. 2 στ. α, 26, 27, 114, 115, 173, 179 και 180 (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2019). Επίσης, αξιολογεί την παροχή υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης στις χώρες της Ευρώπης (eGovernment Benchmark) σύμφωνα με τέσσερις διαστάσεις: επικέντρωση στο χρήστη, διαφάνεια, βασικοί παράγοντες διευκόλυνσης και διασυννοριακές υπηρεσίες. Με βάση την τελευταία αξιολόγηση μάλιστα έχει εκδώσει τις ακόλουθες συστάσεις στα κράτη μέλη: προτεραιότητα στο σχεδιασμό με επίκεντρο ψηφιακές υπηρεσίες διαθέσιμες σε όλους τους χρήστες, εξορθολογισμός της παροχής υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης με το σύστημα one-stop-shop και ενίσχυση διαλειτουργικότητας μεταξύ των δημοσίων υπηρεσιών (European Commission, 2022b). Η ψηφιακή πρόοδος των κρατών μελών και η συνολική ψηφιακή απόδοση της Ευρώπης παρακολουθούνται μέσω του Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας, γνωστός ως Δείκτης DESI (European Commission, 2022a).

3.2 Η Εθνική Στρατηγική

Η στρατηγική της Ελλάδας στον τομέα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης δε θα μπορούσε να βρίσκεται εκτός του σχετικού πλαισίου που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Το κείμενο που ορίζει τη

σχετική στρατηγική είναι η Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού, η οποία αποτυπώνει την εθνική ψηφιακή στρατηγική, έχει πενταετή ορίζοντα και επικαιροποιείται ετησίως. Σύμφωνα με τα όσα ορίζονται στην Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 120301/2021, η Βίβλος καθορίζει τις βασικές αρχές, το πλαίσιο και τις κατευθύνσεις για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της χώρας και τις ειδικότερες αρχές που διέπουν κάθε οριζόντια ή τομεακή πρωτοβουλία. Για τον σκοπό αυτόν, καταγράφει όλες τις σχετικές διαδικασίες και δράσεις που υλοποιούν τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Η υφιστάμενη Βίβλος, που αφορά τη χρονική περίοδο 2020-2025, αποτελείται από έξι στρατηγικούς άξονες (συνδεσιμότητα, ψηφιακές ικανότητες & δεξιότητες, ψηφιακός μετασχηματισμός επιχειρήσεων, ψηφιακές δημόσιες υπηρεσίες, ψηφιακή καινοτομία, αξιοποίηση προηγμένων τεχνολογιών) και εξειδικεύει άνω των τετρακοσίων βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων έργων σε όλους τους τομείς δημόσιας πολιτικής (όπως Υγεία, Παιδεία, Δικαιοσύνη, Οικονομία, Ενέργεια κ.ά.) που υλοποιούν τη στρατηγική για την Ψηφιακή Ελλάδα (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2021α).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της εθνικής ψηφιακής στρατηγικής είναι η θέσπιση σχετικού κανονιστικού πλαισίου. Το νομικό πλαίσιο για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην Ελλάδα περιλαμβάνει πλήθος νομοθετημάτων που αφορούν βασικούς τομείς της (όπως π.χ. ανοικτά δεδομένα, κυβερνοασφάλεια) και εξειδικεύεται σε Νόμους, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις. Το σχετικό θεσμικό πλαίσιο είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης, το οποίο είναι ταξινομημένο σε νομοθεσία γενικού ενδιαφέροντος (π.χ. Ν. 4772/2021, 4704/2020), ανοικτών δεδομένων, Διαύγειας (Ν. 4727/2020), υπηρεσιών εμπιστοσύνης (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 27499/2021), ψηφιακής προσβασιμότητας (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 19524/2020), επιτάχυνσης και απλούστευσης για την ενίσχυση οπτικοακουστικών έργων (Ν. 4704/2020) και υπηρεσιών μιας στάσης. Επίσης, περιέχει Ειδική Διοικητική Κωδικοποίηση νομοθεσίας κατεπειγόντων μέτρων αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 και αντιμετώπισης σχετικών προβλημάτων, καθώς και Κανονισμούς και Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (πρβλ. <https://www.secdigital.gov.gr/vivliothiki/thesmiko-plaisio/>).

3.3 Το υφιστάμενο πρόγραμμα ψηφιακού μετασχηματισμού

Ο οδικός χάρτης που προκύπτει από τη Βίβλο Ψηφιακού Μετασχηματισμού αντικατοπτρίζει τις δράσεις υλοποίησης, τις προτεραιότητες και τις δράσεις που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Το υφιστάμενο πρόγραμμα περιλαμβάνει έργα που αντικατοπτρίζουν τη στρατηγική για τον ψηφιακό μετασχηματισμό, όρος που χρησιμοποιείται εκτενώς και έχει αντικαταστήσει εν πολλοίς τον όρο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Στο πρόγραμμα ξεχωρίζουν οι “επιταχυντές”, δηλαδή έργα που αφορούν τα ανοικτά δεδομένα, την ανοικτή επιστήμη, την ιδιωτικότητα και προστασία δεδομένων, την ενίσχυση της προσβασιμότητας, την ανοικτή και συμμετοχική διακυβέρνηση και τη διαλειτουργικότητα, τα έργα ενίσχυσης των ψηφιακών υποδομών και υποστήριξης ψηφιακής καινοτομίας καθώς και τα ειδικότερα τομεακά έργα. Τα τελευταία αφορούν τους τομείς της δημόσιας πολιτικής και συγκεκριμένα τον τομέα των οικονομικών, των εσωτερικών και Δημόσιας Διοίκησης, της εξωτερικής πολιτικής, της εργασίας και των κοινωνικών υποθέσεων, του περιβάλλοντος και της ενέργειας, του αθλητισμού, των μεταφορών και υποδομών, της αγροτικής ανάπτυξης και τροφίμων, της μετανάστευσης και του ασύλου, της ανάπτυξης και καινοτομίας, της παιδείας, της υγείας και της αξιοπρεπούς διαβίωσης, του πολιτισμού, της δικαιοσύνης, του μετασχηματισμού πόλεων και κοινοτήτων, της ναυτιλίας και της νησιωτικής πολιτικής, καθώς και του τουρισμού (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2022).

Παρόλα αυτά, η Ελλάδα κατατάσσεται χαμηλά όσον αφορά τους διεθνείς δείκτες για την ψηφιακή ωριμότητα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι επιδεικνύει χαμηλές επιδόσεις σε θέματα που αφορούν τη συνδεσιμότητα, το ανθρώπινο κεφάλαιο, τη χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών, την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας και τις ψηφιακές δημόσιες υπηρεσίες, αν και ο ψηφιακός μετασχηματισμός του κράτους επιταχύνθηκε την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 (Υπουργείο

Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2021β). Τη συγκεκριμένη περίοδο, η Ελλάδα προώθησε σημαντικά την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και έδωσε τη δυνατότητα στους πολίτες να έχουν πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες χωρίς φυσική παρουσία και στους δημόσιους υπαλλήλους να εργάζονται εξ' αποστάσεως. Επίσης, αναπτύχθηκαν πολλά νέα ηλεκτρονικά συστήματα, που εκτός από τη μείωση του κινδύνου εξάπλωσης του ιού, οδήγησαν και στη μείωση της γραφειοκρατίας και αύξησαν την ταχύτητα εξυπηρέτησης των πολιτών. Παράλληλα, έκλεισε σε σημαντικό βαθμό το χάσμα που χώριζε την Ελλάδα από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες στην τεχνολογική καινοτομία (Karamalis, Vasilopoulos, 2020).

4. Οι προκλήσεις του ψηφιακού μετασχηματισμού

Η Ελλάδα έχει ακόμα να διανύσει αρκετό δρόμο ούτως ώστε να συγκλίνει με τις επιδόσεις των προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών στον τομέα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και του ψηφιακού μετασχηματισμού. Για τον λόγο αυτόν, θα πρέπει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν στο παρελθόν, όπως η σύγκυση μεταξύ Ψηφιακής Στρατηγικής και έργων Τεχνολογίας, Πληροφορικής & Επικοινωνιών, η ασυνέχεια της ψηφιακής στρατηγικής, η έλλειψη συνεργασίας δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, η ανεπάρκεια ενός μοντέλου ψηφιακής διακυβέρνησης, η απουσία πλαισίου παρακολούθησης της απόδοσης και το παρωχημένο ρυθμιστικό και κανονιστικό πλαίσιο. Διδάγματα και καλές πρακτικές μπορούν να αντληθούν από ψηφιακά ανεπτυγμένα κράτη, όπως το Ψηφιακό Συμβούλιο της Γαλλίας, η ευρυζωνική στρατηγική του Ηνωμένου Βασιλείου και η online Πύλη 24/7 της Νορβηγίας (Accenture, 2017). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να παρατηρεί εκ του σύνεγγυς τις τάσεις στον ψηφιακό μετασχηματισμό της Δημόσιας Διοίκησης, οι οποίες σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία είναι η προληπτική Δημόσια Διοίκηση, η θέση των πολιτών στο επίκεντρο του ψηφιακού μετασχηματισμού, η τεχνητή νοημοσύνη ως εργαλείο διακυβέρνησης, η γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, η ανάπτυξη έξυπνων, βιώσιμων πόλεων και περιφερειών, η πράσινη μετάβαση, η ενίσχυση συνεργασιών μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, η ανάπτυξη ψηφιακών τεχνολογιών και καινοτομίας στην υπηρεσία της χάραξης πολιτικής και η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων (Παρατηρητήριο ΣΕΒ, 2022).

Επομένως, προκειμένου η χώρα να προλάβει τις επερχόμενες εξελίξεις, θα πρέπει πρωτίστως να καταπολεμηθούν οι διαχρονικές παθογένειες της Δημόσιας Διοίκησης (γραφειοκρατία, έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας, αποφυγή ρίσκου στη λήψη αποφάσεων, χαμηλή αξιοκρατία). Επίσης, θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην ανάδειξη νέων στελεχών στον τομέα των τεχνολογιών και της πληροφορικής των επικοινωνιών, στη συνεργασία με τρίτους φορείς με σκοπό την άντληση περαιτέρω γνώσεων, στην αύξηση του βαθμού διαλειτουργικότητας των πληροφοριακών συστημάτων και εφαρμογών στον δημόσιο τομέα και στην ενίσχυση των υποδομών «Cloud computing» και των δικτύων οπτικών ινών (Καλογήρου, Παναγιωτόπουλος, 2016). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να μειωθεί το “ψηφιακό χάσμα” της χώρας σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και αυτό προϋποθέτει τη μείωση των ψηφιακά αποκλεισμένων πολιτών, δηλαδή πολιτών χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο, και την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των πολιτών και γενικότερα του ψηφιακού εγγραμματισμού (Παϊδούση, 2020). Περαιτέρω, στο πλαίσιο της ψηφιακής μετάβασης αναδύονται προκλήσεις που αφορούν την ανάληψη πρωτοβουλιών στους τομείς της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης και του διαδικτύου των πραγμάτων καθώς και στους κανόνες αναφορικά με την ασφάλεια και την ευθύνη. Ειδικότερες πρωτοβουλίες που πρέπει να αναληφθούν αφορούν την πρόσβαση σε ψηφιακά δεδομένα και την περαιτέρω χρήση τους (όπως κοινοχρησία), την περαιτέρω ψηφιοποίηση του δημόσιου τομέα, τη διαλειτουργικότητα μεταξύ συστημάτων ηλεκτρονικών μητρώων, την πολιτική του ανταγωνισμού και την ισχύ των ψηφιακών πλατφορμών, την τυποποίηση των αναδυόμενων τεχνολογιών (π.χ. blockchain), την ασφάλεια στον κυβερνοχώρο και τα επίπεδα και τους όρους απασχόλησης των εργαζομένων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2019). Σημειώνεται πάντως ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναγνωρίσει τις κυριότερες τεχνολογίες της νέας ψηφιακής

επανάστασης, οι οποίες θα πρέπει να εμπεριέχονται στα σχέδια δράσης της εθνικής ψηφιακής στρατηγικής των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι τεχνολογίες αυτές είναι η τεχνητή νοημοσύνη, τα μεγάλα δεδομένα (big data), οι κβαντικοί υπολογιστές, το διαδίκτυο των πραγμάτων (IoT), το Διαδίκτυο Νέας Γενιάς (NextGen), η υπολογιστική νέφους (Cloud computing), οι ψηφιακές πλατφόρμες, οι Τεχνολογίες Καταναμημένου Καθολικού, η προηγμένη ρομποτική, η αυτόνομη κινητικότητα, οι έξυπνες πόλεις, η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα, η ψηφιακή ενεργειακή καινοτομία και βιωσιμότητα, οι βιοτεχνολογίες, τα προηγμένα υλικά και οι προσθετικές κατασκευές (European Commission, 2020).

5. Συμπεράσματα

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της Δημόσιας Διοίκησης βρίσκεται εν εξελίξει και αφορά όλα τα πεδία και τους τομείς πολιτικής. Πλέον, η Δημόσια Διοίκηση δεν είναι όπως αυτή που γνωρίζαμε μέχρι πρόσφατα, καθώς έχει ενταχθεί σε ένα νέο πλαίσιο στρατηγικής για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις των πολιτών. Η ψηφιακή αυτή μετάβαση έχει σημαντικό αντίκτυπο σε όλες τις συνιστώσες του περιβάλλοντος, ωστόσο έχει αδιαμφισβήτητα σημαντικά οφέλη για το κράτος, τις επιχειρήσεις και τους πολίτες, συνεισφέροντας στην ενίσχυση της ανάπτυξης, στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας και στην ευημερία της κοινωνίας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μαζί με τα κράτη μέλη της έχουν χαράξει μια στρατηγική για την ψηφιακή εποχή, ώστε ο ψηφιακός μετασχηματισμός να είναι επωφελής για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, διαθέτοντας προς τον σκοπό αυτόν σημαντικούς πόρους. Ωστόσο, δε θα πρέπει να αγνοούνται οι προκλήσεις από τις κυβερνήσεις σε αυτό το ραγδαία εξελισσόμενο πεδίο. Απαιτείται συνεπώς μια προσεκτική ανάγνωση των υπαρχουσών τάσεων, των αδυναμιών και δυσχερειών που εντοπίστηκαν στην έως τώρα εφαρμογή του ψηφιακού μετασχηματισμού στην ελληνική πραγματικότητα. Πρωτίστως όμως απαιτείται μια προσεκτικά σχεδιασμένη στρατηγική που, μέσω των συναφών πολιτικών της, μπορεί να συνεισφέρει έτι περαιτέρω στην ευημερία των πολιτών, στην ανάπτυξη της οικονομίας και στην κατάταξη της Ελλάδας στις καινοτόμες χώρες στον τομέα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης.

Νομοθεσία

N. 4704/2020 (ΦΕΚ Α'133).

N. 4727/2020 (ΦΕΚ Α'184).

N. 4772/2021 (ΦΕΚ Α'17).

Υπουργική Απόφαση 19524/10-07-2020 (ΦΕΚ Β'3071).

Υπουργική Απόφαση 120301/18-06-2021 (ΦΕΚ Β'2894).

Υπουργική Απόφαση 27499/05-08-2021 (ΦΕΚ Β'3682).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Accenture (2017). *Η ψηφιακή Ελλάδα: Ο δρόμος προς την ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από: <https://www.secdigital.gov.gr/wp-content/uploads/2020/07/secdigital-digital-Greece-060517.pdf>.

Ακριβοπούλου, Χ., Ανθόπουλος, Χ. (2015). *Εισαγωγή στο Διοικητικό Δίκαιο*. Ζωγράφου:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). *Ο ρόλος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης για το μέλλον της Ευρώπης*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0567:FIN:EL:PDF>.

- ΕΣΠΑ 2014-2020 (2009). *Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από: <https://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=247>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (χ.χ.). *Ψηφιακή μετάβαση*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από: https://reform-support.ec.europa.eu/what-we-do/digital-transition_el
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2019). *Ψηφιακή μετάβαση*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από: https://what-europe-does-for-me.eu/data/pdf/focus/focus19_el.pdf.
- Καλογήρου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Π. (2016). Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Στο Γ. Καλογήρου, Π. Παναγιωτόπουλος, Α. Τσακανίκας, Ε. Σιώκας, Θ. Καρούνος, Β. Μάγκλαρης, Κ. Τρούλος, Δ. Καλογεράς, Π. Τσιαβός, Ν. Κανέλλος, Β. Μερκεούλιας (Επιμ.), *Κοινωνία της πληροφορίας και οικονομία της γνώσης*. Αθήνα:Κάλλιπος, 154-192.
- Καπόπουλος, Δ. (2021). *Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση-Κοινωνικός & Οικονομικός Μετασχηματισμός*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Νάσιος, Γ. (2020). *Η σύγκλιση των εργασιακών σχέσεων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα: η περίπτωση των ευέλικτων μορφών απασχόλησης στο δημόσιο τομέα*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48265>.
- Παϊδούση, Χ. (2020). *Ψηφιακός Μετασχηματισμός: Προσοχή στο ψηφιακό χάσμα*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.
- Παρατηρητήριο ΣΕΒ (2022). *Από το Κράτος 0.2 στο Κράτος 2.0. Τα οφέλη του ψηφιακού μετασχηματισμού του Δημοσίου Τομέα*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από https://www.sev.org.gr/wp-content/uploads/2022/06/State_2.0.pdf.
- Σπινέλλης, Δ., Βασιλάκης, Ν., Πουλούδη, Ν., Τσούμα, Ν. (2018). *Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στην Ελλάδα. Επιτυχίες, Προβλήματα και ο Δρόμος Προς τον Ψηφιακό Μετασχηματισμό*. διαΝΕΟσις Οργανισμός Έρευνας & Ανάλυσης. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από: https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2018/03/EGov_Upd_090318.pdf.
- Σπυράκης, Γ., Σπυράκη, Χ. (2008). Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση (E-Government): Εφαρμογές, Οφέλη και Κίνδυνοι. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 46, 56-70.
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2021α). *Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από <https://digitalstrategy.gov.gr/>.
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2021β). *Πρόγραμμα «Ψηφιακός Μετασχηματισμός»*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από <https://www.digitalplan.gov.gr/file/concept-paper-dt-2021-2027-030321.pdf>.
- Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης (2022). *Ετήσιο Σχέδιο Δράσης 2022*. Ανακτήθηκε στις 14-03-2023 από https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2021/12/yp_psifiakis_2022.pdf.

Ξενόγλωσση

- Aspridis, G., Petrelli, M. (2011). *Civil Servants' Permanent Tenure in Greece*. Retrieved on 14-03-2023 from: https://www.gpsg.org.uk/wp-content/uploads/2011/12/Working_Paper_09.pdf.
- European Commission (n.d.a). *eGovernment and digital public services*. Retrieved on 14-03-2023 from: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/egovernment>.
- European Commission (n.d.b). *Europe's Digital Decade*. Retrieved on 14-03-2023 from: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/europes-digital-decade#tab_1.
- European Commission (2020). *Shaping the digital transformation in Europe*. Retrieved on 14-03-2023 from: https://www.ospi.es/export/sites/ospi/documents/documentos/Sstudy_Shaping_the_digital_transformation_in_Europe_Final_report_202009.pdf.
- European Commission (2022a). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022*. Retrieved on 14-03-2023 from: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-economy-and-society-index-desi-2022>.

- European Commission (2022b). *eGovernment Benchmark 2022*. Retrieved on 14-03-2023 from: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/egovernment-benchmark-2022>.
- European Commission (2022c). *European Commission digital strategy. Next generation digital Commission*. Retrieved on 14-03-2023 from: https://commission.europa.eu/system/files/2022-06/c_2022_4388_1_en_act.pdf.
- Gong, C., Ribiere, V. (2021). Developing a unified definition of digital transformation. *Technovation*, Vol. 102.
- Goulas, D., Kontogeorga, G. (2013). How the economic crisis in Greece affected the steps in applying e-government at the first degree self government of Greece. *Journal of Governance and Regulation*, Vol. 2(4), 7-12.
- Karamalis, P., Vasilopoulos, A. (2020). The digital transformation in public sector as a response to COVID-19 pandemic: The case of Greece. In F. Kitsios, N. Matsatsinis, G. Aretoulis, P. Delias, M. Kamariotou, M. Madas, J. Papathanasiou, E. Stiakakis, K. Vergidis, C. Ziakis (eds.), *Operational Research in the Era of Digital Transformation and Business Analytics*. Thessaloniki: BALCOR2020, 476-480.
- Kraus, S., Jones, P., Kailer, N., Weinmann, A., Chaparro-Banegas, N., Roig-Tierno, N. (2021). Digital Transformation: An Overview of the Current State of the Art of Research. *SAGE Open*, July-September, 1-15.
- OECD (2001). *E-government: analysis framework and methodology*. Retrieved on 14-03-2023 from: <https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=PUMA%282001%2916/ANN/REV1&docLanguage=En>.
- OECD (2020). *Digital Transformation in the Age of COVID-19: Building Resilience and Bridging Divides. Digital Economy Outlook 2020 Supplement*. Paris: OECD.
- Rodríguez Bolívar, M., Alcaide Muñoz, L., López Hernández, A. (2010). Trends of e-Government Research. Contextualization and Research Opportunities. *The International Journal of Digital Accounting Research*, Vol. 10, 87-111.
- The World Bank (2015). *e-Government*. Retrieved on 14-03-2023 from: <https://www.worldbank.org/en/topic/digitaldevelopment/brief/e-government>.

Ιστοσελίδες

<https://www.secdigital.gov.gr/>

A04. ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ

Παπαδόπουλος Παναγιώτης
Μηχανικός Πληροφορικής Π016

Περίληψη

Η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) επεκτείνεται ραγδαία και γίνεται όλο και πιο σημαντικό μέρος της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, καθώς η Τεχνητή Νοημοσύνη συνεχίζει να αναπτύσσεται και να ενσωματώνεται περισσότερο στην κοινωνία, εγείρει ανησυχίες για το πώς επηρεάζει τη δημοκρατία σε μια φιλελεύθερη πολιτεία. Αυτή η εργασία εξετάζει τις πιθανές επιπτώσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης στα πλαίσια της φιλελεύθερης πολιτείας, εστιάζοντας στις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της σε διάφορους τομείς. Η ανάλυση περιλαμβάνει εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια διοίκηση, τη δημόσια υγεία, την εκπαίδευση, τη δημόσια ασφάλεια. Επιπλέον, η εργασία διερευνά τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν από την ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης και την ανάγκη για πολιτικές που θα διασφαλίζουν την ευθυγράμμισή της με τις φιλελεύθερες δημοκρατικές αξίες.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, φιλελεύθερη πολιτεία, αλγόριθμοι αποφάσεων, πολίτες.

1. Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) είναι ένας ταχέως εξελισσόμενος τομέας της επιστήμης των υπολογιστών που έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την ανθρώπινη ζωή με πολλούς τρόπους. Τα συστήματα TN έχουν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται τεράστιες ποσότητες δεδομένων και να παρέχουν πληροφορίες που προηγουμένως ήταν αδύνατο να αποκτηθούν. Η ανάπτυξη της μηχανικής μάθησης, της βαθιάς μάθησης, των νευρωνικών δικτύων και των αλγορίθμων πρόβλεψης έχει βελτιώσει σημαντικά τις δυνατότητες των συστημάτων TN. Το φιλελεύθερο κράτος είναι μια μορφή δημοκρατίας που δίνει έμφαση στην ατομική ελευθερία, την ισότητα και το κράτος δικαίου. Ο αντίκτυπος της Τεχνητής Νοημοσύνης στο φιλελεύθερο κράτος και στους πολίτες του είναι ένας σημαντικός τομέας μελέτης.

2. Τεχνητή Νοημοσύνη και η Επανάσταση της Τεχνολογίας

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αναπτύσσεται ραγδαία τα τελευταία χρόνια (Brynjolfsson & Mitchell, 2017). Αποτελεί επανάσταση στην τεχνολογία του σήμερα, και ο όρος υπονοεί την ικανότητα μιας μηχανής να αναπαράγει τις γνωστικές λειτουργίες ενός ανθρώπου (Schwab, 2018).

Τομείς της Τεχνητής Νοημοσύνης αποτελούν η Μηχανική Μάθηση (ML) και η βαθιά μάθηση (DL) (Goodfellow, Bengio, & Courville, 2016). Αυτές οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται σε ποικίλες εφαρμογές, όπως η όραση υπολογιστών, η επεξεργασία φυσικής γλώσσας και η ρομποτική (Liu et al., 2021). Τα νευρωνικά δίκτυα, τα οποία διαμορφώνονται σύμφωνα με τη δομή και τη λειτουργία

του ανθρώπινου εγκεφάλου, αποτελούν βασικό συστατικό των αλγορίθμων ML και DL (LeCun, Kavukcuoglu, & Farabet, 2010).

Οι προγνωστικοί αλγόριθμοι, οι οποίοι χρησιμοποιούν στατιστικά μοντέλα και τεχνικές μηχανικής μάθησης για να κάνουν προβλέψεις, επιτυγχάνουν επίσης ευρεία χρήση (Mittelstadt & Floridi, 2016).

Αυτοί οι αλγόριθμοι χρησιμοποιούνται σε τομείς όπως η δημόσια ασφάλεια, η υγειονομική περίθαλψη, η εκπαίδευση και η δημόσια διοίκηση για την ανάλυση δεδομένων και την πραγματοποίηση προβλέψεων σχετικά με μελλοντικά αποτελέσματα (Kohli et al., 2019).

Ενώ η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης και των υποσυνόλων της έχει δείξει πολλά υποσχόμενη, υπάρχουν επίσης ανησυχίες σχετικά με τους πιθανούς κινδύνους και τις ηθικές επιπτώσεις (Crawford, 2019). Η προκατάληψη, τα ζητήματα απορρήτου και η έλλειψη διαφάνειας είναι μερικές από τις βασικές ανησυχίες που σχετίζονται με αυτές τις τεχνολογίες στην κοινωνία των πολιτών (Jobin, Ienca, & Vayena, 2019).

3. Μέθοδος της έρευνας

Με την επιλογή της θεματικής «Τεχνητή Νοημοσύνη και φιλελεύθερη πολιτεία», έγινε ποιοτική ανάλυση για να καθοριστεί ο προβληματισμός σχετικά με τις πιθανές επιδράσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης στη φιλελεύθερη πολιτεία και τους πολίτες της.

Στη συνέχεια, η ερευνητική μέθοδος περιλάμβανε την αναζήτηση δεδομένων με τη χρήση μηχανών αναζήτησης όπως το Google για έρευνα και συγκερασμό λέξεων κλειδιά σχετικά με την Τεχνητή Νοημοσύνη, τη φιλελεύθερη πολιτεία και τους πολίτες, τους αλγόριθμους πρόβλεψης, τη Μηχανική και τη Βαθιά μάθηση, καθώς και τη χρήση διάφορων βάσεων δεδομένων, όπως το Google Scholar για τη συλλογή, την επιλογή και την ανάλυση των βιβλιογραφικών πηγών που σχετίζονται με το θέμα.

Κατόπιν, οι πληροφορίες από τις βιβλιογραφικές πηγές συνοψίστηκαν και αξιολογήθηκαν ως προς τη συνεισφορά τους στο θέμα της εργασίας και την αναλογία τους σε σχέση με άλλες πηγές.

Η αξιολόγηση αυτή περιλάμβανε την ανάλυση της αξιοπιστίας των πηγών, την αναγνώριση των πιο σημαντικών πληροφοριών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με τις απόψεις και τα συμπεράσματα που παρουσιάζονται στις διάφορες πηγές. Τέλος, οι πληροφορίες που ανακτήθηκαν από όλες τις πηγές συντέθηκαν και αναλύθηκαν για να αναπτυχθούν συμπεράσματα.

3.1. Πολίτες σε Φιλελεύθερη και Δημοκρατική Πολιτεία

Η φιλελεύθερη πολιτεία είναι πολιτειακό σύστημα με προτεραιότητα τις ατομικές ελευθερίες και δίνει έμφαση στο κράτος δικαίου και στην περιορισμένη κυβερνητική παρέμβαση. Σε ένα φιλελεύθερο και δημοκρατικό κράτος, οι πολίτες έχουν το δικαίωμα στην ελευθερία του λόγου, της θρησκείας και του συνεταιρίζεσθαι, καθώς και δικαίωμα συμμετοχής στις πολιτικές διαδικασίες. Έχουν επίσης την υποχρέωση να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων και να τηρούν τους νόμους της χώρας. Ο ρόλος της κυβέρνησης σε ένα φιλελεύθερο κράτος είναι να προστατεύει τις ατομικές ελευθερίες και να προωθεί την ισότητα, εξασφαλίζοντας κατά το δυνατό μια δίκαιη κοινωνία στα πλαίσια των νόμων (Kymlicka, 2015).

3.2. Πλεονεκτήματα και προκλήσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης στη Δημόσια Διοίκηση

Η εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης έχει αρκετά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στη δημόσια διοίκηση. Ένα από τα σημαντικά πλεονεκτήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια διοίκηση είναι η ικανότητά της να μειώνει τον φόρτο εργασίας των εργαζομένων (Brynjolfsson & Mitchell, 2017).

Με την αυτοματοποίηση εργασιών ρουτίνας, όπως η εισαγωγή δεδομένων και η τήρηση αρχείων, η ΤΝ απελευθερώνει ανθρώπινο δυναμικό ώστε να επικεντρωθεί σε πιο σύνθετες εργασίες που προσθέτουν αξία στην εξυπηρέτηση των πολιτών (Brynjolfsson & Mitchell,2017).

Επιπλέον, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να βελτιώσει την ακρίβεια και την αποτελεσματικότητα των δημόσιων υπηρεσιών, όπως η είσπραξη φόρων και η κατανομή των παροχών (Glickman & Johnson,2020).

Μπορεί επίσης να ενισχύσει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία των διαδικασιών της δημόσιας διοίκησης παρέχοντας ανάλυση δεδομένων και ίχνη ελέγχου σε πραγματικό χρόνο (European Union,2019).

Ωστόσο, η ΤΝ θέτει επίσης αρκετές προκλήσεις και κινδύνους στη δημόσια διοίκηση.

Μία από τις κύριες ανησυχίες είναι η δυνατότητα της Τεχνητής Νοημοσύνης να διαιωνίσει τις υπάρχουσες προκαταλήψεις και διακρίσεις, οδηγώντας σε ανισότητα και αδικία έναντι διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Jobin, Ienca, & Vayena,2019). Οι αλγόριθμοι ΤΝ μπορεί να εκπαιδεύονται σε μεροληπτικά σύνολα δεδομένων, οδηγώντας σε αποφάσεις που εισάγουν διακρίσεις, ειδικά σε ευαίσθητους τομείς όπως η ποινική δικαιοσύνη και οι κοινωνικές υπηρεσίες (Jobin, Ienca, & Vayena,2019). Επιπλέον, τα συστήματα ΤΝ μπορεί να στερούνται του πλαισίου και της ενσυναίσθησης που περιλαμβάνουν οι ανθρώπινες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οδηγώντας σε άδικες και χωρίς συναισθήματα αποφάσεις (Tufekci,2018).

Ένα άλλο πιθανό μειονέκτημα της ΤΝ στη δημόσια διοίκηση είναι η μείωση ανθρώπινου δυναμικού όσον αφορά τις θέσεις εργασίας (Shrum et al.,2019). Καθώς η τεχνολογία ΤΝ συνεχίζει να αναπτύσσεται, υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία ότι θα αντικαταστήσει τους εργαζόμενους, οδηγώντας σε ανεργία και οικονομική αναστάτωση (Schwab,2018).Επιπλέον, η ΤΝ μπορεί επίσης να οδηγήσει στη συγκέντρωση της εξουσίας, καθώς οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων συγκεντρώνονται στα χέρια λίγων ατόμων με τεχνική εξειδίκευση (Zuboff,2019).

Οι εφαρμογές ΤΝ στη δημόσια διοίκηση έχουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Ενώ η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και τη διαφάνεια των δημόσιων υπηρεσιών, ενέχει επίσης κινδύνους και προκλήσεις για τους πολίτες και το φιλελεύθερο κράτος. Για να μετριάσουν αυτούς τους κινδύνους, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να διασφαλίσουν ότι τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης είναι διαφανή, υπεύθυνα και σχεδιασμένα για να προάγουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη (European Union,2019;Zuboff,2019).

3.3. Πλεονεκτήματα και Ανησυχίες της Τεχνητής Νοημοσύνης στη Δημόσια Υγεία

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα των εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια υγεία είναι η δυνατότητα ανάλυσης μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων γρήγορα και με ακρίβεια (Brynjolfsson & Mitchell,2017). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τον εντοπισμό προτύπων ασθενειών και κρουσμάτων, την πρόβλεψη της εξάπλωσης μολυσματικών ασθενειών και την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και θεραπείας. Τα συστήματα που λειτουργούν με Τεχνητή Νοημοσύνη μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους επαγγελματίες υγείας να λαμβάνουν πιο ενημερωμένες αποφάσεις και να παρέχουν εξατομικευμένη φροντίδα στους ασθενείς, με βάση τις ατομικές τους ανάγκες και το ιατρικό ιστορικό τους (Topol,2019).

Ένα άλλο πλεονέκτημα της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια υγεία είναι η δυνατότητα βελτίωσης της διάγνωσης και του προ-συμπτωματικού ελέγχου ασθενειών (Liu et al.,2021).

Για παράδειγμα, οι αλγόριθμοι ΤΝ μπορούν να αναλύσουν ιατρικές εικόνες, όπως ακτινογραφίες, μαγνητικές και αξονικές τομογραφίες, για να εντοπίσουν τυχόν παθολογίες που μπορεί να παραλείψουν οι ανθρώπινοι παρατηρητές. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό ασθενειών σε πρώιμο στάδιο και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της θεραπείας.

Ωστόσο, υπάρχουν επίσης αρκετά μειονεκτήματα στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια υγεία (Mittelstadt & Floridi,2016).. Μία από τις κύριες ανησυχίες είναι η πιθανότητα μεροληψίας στους αλγόριθμους Τεχνητής Νοημοσύνης (Jobin, Ienca, & Vayena,2019).

Εάν τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση αυτών των αλγορίθμων δεν είναι αντιπροσωπευτικά για ολόκληρο τον πληθυσμό, τα μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης που προκύπτουν ενδέχεται να μην είναι ακριβή για ορισμένες ομάδες, οδηγώντας σε ανισότητες στα αποτελέσματα της υγειονομικής περίθαλψης (Schwab,2018).Επιπλέον, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τις ηθικές συνέπειες της χρήσης της Τεχνητής Νοημοσύνης στην υγειονομική περίθαλψη, ιδιαίτερα όσον αφορά το απόρρητο και την ασφάλεια των δεδομένων (Zuboff,2019).

Σε επίπεδο πολιτών, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια υγεία εγείρει ανησυχίες σχετικά με την πιθανότητα μετατόπισης θέσεων εργασίας, καθώς και την απώλεια ανθρώπινης επαφής στις αλληλεπιδράσεις στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης (Saylor,2018). Επιπλέον, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με την προσβασιμότητα των συστημάτων υγειονομικής περίθαλψης που λειτουργούν με Τεχνητή Νοημοσύνη για άτομα που δεν έχουν πρόσβαση σε προηγμένη τεχνολογία ή που ζουν σε αγροτικές περιοχές ή περιοχές χαμηλού εισοδήματος (OECD,2019).

Σε επίπεδο φιλελεύθερου κράτους, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια υγεία εγείρει ανησυχίες σχετικά με την πιθανότητα άνισης κατανομής των πόρων και την πιθανότητα διάκρισης σε βάρος ορισμένων κοινωνικών ομάδων (Kohli et al.,2019). Επιπλέον, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τη δυνατότητα χρήσης της ΤΝ για σκοπούς επιτήρησης και ελέγχου, ιδιαίτερα σε αυταρχικά καθεστώτα.

Ενώ η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να φέρει επανάσταση στον τομέα της δημόσιας υγείας, είναι σημαντικό να εξεταστούν προσεκτικά τα πιθανά οφέλη και τα μειονεκτήματα αυτών των τεχνολογιών. Για να διασφαλιστεί ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη χρησιμοποιείται με ηθικό και κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο, είναι σημαντικό να θεσπιστούν σαφείς οδηγίες και κανονισμοί για τη χρήση της στην υγειονομική περίθαλψη (European Union,2019). Αυτοί οι κανονισμοί μπορούν να βοηθήσουν στην προστασία της ιδιωτικότητας και της ασφάλειας των δεδομένων καθώς και στην αποφυγή αστοχιών και ανθρώπινων λαθών στη χρήση της ΤΝ (General Data Protection Regulation,2016).

3.4. Τεχνητή Νοημοσύνη και Δημόσια Ασφάλεια

Η Τεχνητή Νοημοσύνη στη δημόσια ασφάλεια έχει την ικανότητα ανάλυσης τεράστιων ποσοτήτων δεδομένων σε πραγματικό χρόνο. Οι αλγόριθμοι Τεχνητής Νοημοσύνης(ΤΝ) μπορούν να ανιχνεύσουν μοτίβα και ανωμαλίες που θα ήταν αδύνατο να εντοπίσουν οι άνθρωποι, επιτρέποντας έτσι στις υπηρεσίες επιβολής του νόμου να αποτρέψουν τα εγκλήματα πριν συμβούν. Για παράδειγμα, τα προγνωστικά συστήματα αστυνόμευσης μπορούν να εντοπίσουν περιοχές και άτομα υψηλού κινδύνου, επιτρέποντας στις υπηρεσίες επιβολής του νόμου να αναπτύξουν πόρους πιο αποτελεσματικά (Brynjolfsson & Mitchell,2017). Επιπλέον, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση δημόσιων χώρων και τον εντοπισμό ύποπτης συμπεριφοράς, βελτιώνοντας την ικανότητα των υπηρεσιών επιβολής του νόμου να αποτρέπουν και να ανταποκρίνονται σε εγκλήματα (Shrum et al.,2019).

Ωστόσο, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια ασφάλεια έχει επίσης πιθανά μειονεκτήματα. Εάν τα δεδομένα εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη συστημάτων Τεχνητής Νοημοσύνης έχουν βαθμούς προκατάληψης, τότε οι αλγόριθμοι ενδέχεται να κάνουν διακρίσεις σε βάρος ορισμένων ομάδων (Shrum et al.,2019).

Για παράδειγμα, τα συστήματα αναγνώρισης προσώπου έχει αποδειχθεί ότι είναι λιγότερο ακριβή για άτομα με πιο σκούρες αποχρώσεις δέρματος, οδηγώντας ενδεχομένως σε ψευδείς κατηγορίες και συλλήψεις (Mittelstadt & Floridi,2016).

Επιπλέον, η χρήση της ΤΝ στη δημόσια ασφάλεια εγείρει ανησυχίες για το απόρρητο και τις πολιτικές ελευθερίες.

Τα συστήματα επιτήρησης που τροφοδοτούνται από την Τεχνητή Νοημοσύνη μπορούν να συλλέξουν τεράστιες ποσότητες δεδομένων για άτομα, οδηγώντας ενδεχομένως σε παραβιάσεις της ιδιωτικής ζωής και των πολιτικών ελευθεριών (Crawford,2019).

Στο επίπεδο του φιλελεύθερου κράτους, η χρήση της ΤΝ στη δημόσια ασφάλεια εγείρει ανησυχίες σχετικά με τη συγκέντρωση εξουσίας και την πιθανότητα κατάχρησης εξουσίας. Εάν τα συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης χρησιμοποιούνται για την αυτοματοποίηση της λήψης αποφάσεων, τότε οι πολίτες ενδέχεται να μην έχουν επαρκείς ευκαιρίες να αμφισβητήσουν αποφάσεις ή να θέσουν υπόλογους τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια ασφάλεια μπορεί να επιδεινώσει τις υπάρχουσες ανισοροπίες ισχύος, όπως αυτές που βασίζονται στη φυλή, την τάξη ή το φύλο (Kymlicka,2015).

Ωστόσο, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια ασφάλεια έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι ενδιαφερόμενοι πολίτες πρέπει να εξετάσουν προσεκτικά τα πιθανά οφέλη και τους κινδύνους της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημόσια ασφάλεια και να διασφαλίσουν ότι η χρήση της ευθυγραμμίζεται με φιλελεύθερες αξίες όπως το απόρρητο, οι πολιτικές ελευθερίες και η λογοδοσία (Kymlicka,2015; Crawford,2019).

3.5. Φιλελεύθερη πολιτεία και εκπαίδευση : Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως μέσο μάθησης

Η Τεχνητή Νοημοσύνη χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στον εκπαιδευτικό τομέα των φιλελεύθερων κρατών (Brynjolfsson & Mitchell,2017; Glickman & Johnson,2020). Τα οφέλη της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι πολλά, που κυμαίνονται από την εξατομικευμένη μάθηση έως τις βελτιωμένες διοικητικές εργασίες. Ωστόσο, όπως συμβαίνει με κάθε νέα τεχνολογία, υπάρχουν επίσης ορισμένα μειονεκτήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι η εξατομίκευση της μάθησης (Glickman & Johnson,2020). Η τεχνολογία ΤΝ μπορεί να αναλύσει δεδομένα για μεμονωμένους μαθητές, επιτρέποντας μια πιο εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία με βάση τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και βελτιωμένη συμμετοχή των μαθητών τους (Brynjolfsson & Mitchell,2017; Glickman & Johnson,2020).

Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση μπορεί επίσης να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα εργασιών, όπως η βαθμολόγηση και ο προγραμματισμός (Glickman & Johnson,2020). Επίσης, μπορεί να αυτοματοποιήσει πολλές από αυτές τις εργασίες, ελευθερώνοντας χρόνο στους εκπαιδευτικούς ώστε να επικεντρωθούν σε άλλους σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσης, όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και ο σχεδιασμός διδασκαλίας (Brynjolfsson & Mitchell,2017)..

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ανησυχίες που σχετίζονται με την Τεχνητή Νοημοσύνη(TN) στην εκπαίδευση. Μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες είναι η πιθανότητα να ενισχυθούν οι προκαταλήψεις και οι ανισότητες από την Τεχνητή Νοημοσύνη.

Οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να βασίζονται σε ιστορικά δεδομένα από την εκπαίδευση και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή ανισοτήτων. Για παράδειγμα, αν οι αλγόριθμοι βασίζονται αποκλειστικά σε αξιολογήσεις προηγούμενων ετών και δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές ή κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών, τότε μπορεί να επιβραδυνθεί η πρόοδος των μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα με λιγότερους πόρους (Brynjolfsson & Mitchell, 2017; Glickman & Johnson,2020). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένας αλγόριθμος αξιολόγησης που λαμβάνει υπόψη πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά στοιχεία των μαθητών. Για παράδειγμα, αν ο αλγόριθμος αναγνωρίζει ότι ένας μαθητής έχει περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους λόγω της κοινωνικής του κατάστασης, μπορεί να προσφέρει επιπρόσθετη υποστήριξη ή επιπλέον πόρους για να τον ενισχύσει. Αυτό θα συμβάλει στη μείωση των ανισοτήτων και στην εξασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση(Brynjolfsson & Mitchell, 2017; Glickman & Johnson,2020).

Ένα άλλο μειονέκτημα της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι η πιθανή απώλεια της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Ενώ η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να παρέχει εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, δεν μπορεί να αντικαταστήσει τις σημαντικές ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις που

συμβαίνουν μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Brynjolfsson & Mitchell, 2017; Glickman & Johnson, 2020).

Επιπλέον, τα συστήματα TN μπορεί να στερούνται της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι κρίσιμοι παράγοντες στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να φέρει επανάσταση στον εκπαιδευτικό τομέα στα φιλελεύθερα κράτη, αλλά είναι σημαντικό να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν τα πιθανά μειονεκτήματα. Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θα πρέπει να συνεργαστούν για να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη της Τεχνητής Νοημοσύνης ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα τους πιθανούς κινδύνους της.

3.6. Τεχνητή Νοημοσύνη και χειραγώγηση πολιτών

Η Τεχνητή Νοημοσύνη γίνεται όλο και πιο ισχυρό εργαλείο για τις εταιρείες και τα δικτατορικά καθεστώτα για τη χειραγώγηση των πολιτών. Με τη μόχλευση της Τεχνητής Νοημοσύνης, αυτοί οι παράγοντες μπορούν να συλλέγουν τεράστιες ποσότητες δεδομένων για άτομα και να τα χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν εξατομικευμένη προπαγάνδα ή στοχευμένη διαφήμιση. Αυτό μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για την ατομική αυτονομία, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Brynjolfsson & Mitchell, 2017).

Ένας τρόπος με τον οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για χειραγώγηση είναι μέσω της μικροστόχευσης. Η μικροστόχευση περιλαμβάνει τη χρήση αλγορίθμων για την ανάλυση δεδομένων για άτομα και την ομαδοποίησή τους σύμφωνα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως πολιτικές απόψεις ή προτιμήσεις των καταναλωτών. Αυτά τα δεδομένα μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία εξατομικευμένων μηνυμάτων που είναι πιο πιθανό να πείσουν ή να επηρεάσουν τα στοχευόμενα άτομα. Οι εταιρείες χρησιμοποιούν αυτήν την τεχνική για να πουλήσουν προϊόντα, ενώ οι πολιτικές εκστρατείες τη χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν την εκλογική συμπεριφορά (Crawford, 2019).

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για χειραγώγηση είναι μέσω των deepfakes. Τα Deepfakes είναι βίντεο ή εικόνες που χειραγωγούν τους πολίτες με τη δημιουργία πειστικών αλλά ψευδών αναπαραστάσεων ατόμων που λένε ή κάνουν πράγματα που δεν έκαναν ποτέ στην πραγματικότητα, χρησιμοποιώντας αλγόριθμους TN.

Τα Deepfakes μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ψευδών στοιχείων ή για να βλάψουν τη φήμη ενός ατόμου καθώς επίσης και για τη δημιουργία ψεύτικων ειδήσεων ή προπαγάνδας που φαίνεται να είναι αυθεντικές (Wagner & Blewer, 2021).

Τέλος, η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για επιτήρηση και κοινωνικό έλεγχο. Τα δικτατορικά καθεστώτα χρησιμοποιούν συστήματα επιτήρησης που λειτουργούν με Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) για να παρακολουθούν τις δραστηριότητες των πολιτών και να εντοπίζουν άτομα που ενδέχεται να συμμετέχουν σε συγκεντρώσεις ή διαμαρτυρίες. Τα συστήματα κοινωνικής πίστωσης που λειτουργούν με TN χρησιμοποιούνται επίσης για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς παρέχοντας ανταμοιβές ή τιμωρίες με βάση την κοινωνική βαθμολογία ενός ατόμου (Schwab, 2018).

Ενώ η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) έχει τη δυνατότητα να αποφέρει πολλά οφέλη στην κοινωνία, έχει επίσης τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για χειραγώγηση και έλεγχο. Καθώς η τεχνολογία TN συνεχίζει να εξελίσσεται, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν ηθικές κατευθυντήριες γραμμές και κανονισμοί για να διασφαλιστεί ότι χρησιμοποιείται με τρόπο που σέβεται την ατομική αυτονομία, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (European Union, 2019).

3.7. Αξιόπιστη και ηθική χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης σε ένα φιλελεύθερο κράτος

Καθώς η Τεχνητή Νοημοσύνη ενσωματώνεται ολοένα και περισσότερο στην κοινωνία, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι αναπτύσσεται και χρησιμοποιείται με αξιόπιστο και ηθικό τρόπο. Σε

ένα φιλελεύθερο κράτος, η ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης θα πρέπει να δώσει προτεραιότητα στην προστασία των ατομικών ελευθεριών, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία.

Για την προφύλαξη της αξιοπιστίας της Τεχνητής Νοημοσύνης, θα πρέπει να ακολουθούνται οι υφιστάμενοι κανονισμοί όπως ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (GDPR) που προστατεύει την ιδιωτικότητα και τα προσωπικά δεδομένα των πολιτών, θέτοντας κανόνες για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων από επιχειρήσεις και οργανισμούς, καθώς και οι Κατευθυντήριες Γραμμές Δεοντολογίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αξιόπιστη Τεχνητή Νοημοσύνη. Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές τονίζουν τη σημασία της διασφάλισης ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη αναπτύσσεται με διαφανή και υπεύθυνο τρόπο και ότι σέβεται τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.

Εκτός από τους υπάρχοντες κανονισμούς, θα πρέπει να δημιουργηθούν νέοι κανόνες για να διασφαλιστεί η αξιόπιστη ανάπτυξη και χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης σε ένα φιλελεύθερο κράτος. Αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν απαιτήσεις για τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης με τρόπο τέτοιο, ώστε τα άτομα να κατανοήσουν πώς οι αλγόριθμοι Τεχνητής Νοημοσύνης λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Θα πρέπει επίσης να υπάρχουν απαιτήσεις για τη χρήση αμερόληπτων δεδομένων, ώστε να αποτρέπεται η Τεχνητή Νοημοσύνη από τη διαίωση των υφιστάμενων προκαταλήψεων και διακρίσεων.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για αξιόπιστη Τεχνητή Νοημοσύνη σε ένα φιλελεύθερο κράτος είναι η ανάγκη για δημοκρατική εποπτεία.

Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός ρυθμιστικού φορέα που θα λειτουργεί ως μία Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή και θα επιβλέπει την ανάπτυξη και τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης, διασφαλίζοντας ότι είναι ευθυγραμμισμένη με τις αρχές της ατομικής ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Sayler,2018)..

Συμπερασματικά, η αξιόπιστη ανάπτυξη και χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης σε ένα φιλελεύθερο κράτος απαιτεί τη συμμόρφωση με τους υφιστάμενους κανονισμούς όπως ο GDPR και οι κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας της ΕΕ για την αξιόπιστη Τεχνητή Νοημοσύνη, καθώς και τη δημιουργία νέων κανόνων και μηχανισμών εποπτείας για να διασφαλιστεί ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη ευθυγραμμίζεται με την αρχές της ατομικής ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Mittelstadt & Floridi, 2016; Zuboff,2019).

4. Συμπεράσματα

Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη σε μια φιλελεύθερη κοινωνία, αλλά απαιτείται προσεκτική και υπεύθυνη ανάπτυξη και χρήση της, προκειμένου να διασφαλιστεί η ατομική ελευθερία, η κοινωνική δικαιοσύνη και η προστασία των ατομικών δικαιωμάτων. Η εποπτεία και οι κανόνες πρέπει να εξελίσσονται συνεχώς για να διασφαλιστεί ότι οι αλγόριθμοι και οι τεχνολογίες δεν ενισχύουν τις υφιστάμενες ανισότητες και διακρίσεις. Επιπλέον, η Τεχνητή Νοημοσύνη πρέπει να χρησιμοποιείται για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων. Επομένως θα πρέπει να είναι υπό τον έλεγχο και την εποπτεία αρμοδίων αρχών και να συμβαδίζει με τις αρχές της διαφάνειας και της ευθύνης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Brynjolfsson, E., & Mitchell, T. (2017). What can machine learning do? Workforce implications. *Science*, 358(6370), 1530-1534.
- Crawford, K. (2019). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- European Union. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/ethics-guidelines-trustworthy-ai>

- General Data Protection Regulation. (2016). Retrieved from <https://gdpr-info.eu/>
- Glickman, M. E., & Johnson, A. (2020). Artificial Intelligence in Education: Promises and Pitfalls. *Journal of Educational Leadership in Action*, 7(1), 1-13.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT press.
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389-399.
- Kohli, M., Geis, J. R., Brady, A. P., Wu, C. C., Spencer, J., Ranschaert, E., Jaremko, J. L., Langer, S. G., Kitts, A. B., Birch, J., Shields, W. F., van den Hoven van Genderen, R., Kotter, E., & Gichoya, J. W. (2019). Ethics, artificial intelligence, and radiology. *Journal of the American College of Radiology*.
- Kymlicka, W. (2015). Liberalism. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2015 Edition). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/liberalism/>
- LeCun, Y., Kavukcuoglu, K., & Farabet, C. (2010). Convolutional networks and applications in vision. Retrieved from <http://yann.lecun.com/exdb/publis/pdf/lecun-iscas-10.pdf>
- Liu, F., Tang, J., Ma, J., Wang, C., Ha, Q., Yu, Y., & Zhou, Z. (2021). The application of artificial intelligence to chest medical image analysis. *Intelligent Medicine*, 3(2), 77-93.
- Mittelstadt, B. D., & Floridi, L. (2016). The ethics of big data: Current and foreseeable issues in biomedical contexts. *Science and Engineering Ethics*, 22(2), 303-341.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*.
- Sayler, K. M. (2018). *Artificial intelligence and national security*. Congressional Research Service. Retrieved from <https://sgp.fas.org/crs/natsec/R45178.pdf>
- Schwab, K. (2018). *The Fourth Industrial Revolution*. Currency.
- Shrum, K., Gordon, L., Regan, P., Maschino, K., Shark, A. R., & Shropshire, A. (2019). *Artificial intelligence and its impact on public administration*. National Academy of Public Administration.
- Topol, E. J. (2019). High-performance medicine: The convergence of human and artificial intelligence. *Nature Medicine*, 25, 44-56.
- Tufekci, Z. (2018). *Twitter and tear gas: The power and fragility of networked protest*. Yale University Press.
- UN General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved from <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Wagner, T. L., & Blewer, A. (2021). “The Word Real Is No Longer Real”: Deepfakes, Gender, and the Challenges of AI-Altered Video. *International Journal of Communication*, 15, 1531-1547
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Μαυρίδης Φίλιππος

Φοιτητής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών,
Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη των τεχνολογιών που σχετίζονται με την λεγόμενη “τεχνητή νοημοσύνη” είναι ραγδαία, ειδικά τα τελευταία χρόνια που είδαν το φως της δημοσιότητας εργαλεία, όπως το Dall·e mini, το Midjourney και το ChatGPT· εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να ζητήσει από κάποιο αλγόριθμο να δημιουργήσει, σχεδόν στιγμιαία, εικόνες και σώματα

κειμένου, με βάση μια φράση ή κάποιες λέξεις-κλειδιά που θα του δώσει. Οι συνέπειες της ανάπτυξης αυτής αναμένεται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του πολιτικού τοπίου του μέλλοντος φέρνοντας ραγδαίες αλλαγές, οι οποίες ωστόσο μπορεί να μην είναι πάντα θετικές.

Είναι ήδη γνωστές περιπτώσεις όπου ορισμένες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης έχουν αξιοποιηθεί από πολιτικούς με στόχο την προσέγγιση δυνητικών ψηφοφόρων, ενώ οι δυνατότητες που φαίνεται να ανοίγονται μπροστά στα επικοινωνιακά επιτελεία των κομμάτων, των πολιτικών και των κυβερνήσεων, καθώς και άλλων ενδιαφερόμενων μερών, σχετικά με τη δημιουργία στοχευμένου επικοινωνιακού υλικού προκαλούν ανησυχίες για την ποιότητα του πολιτικού λόγου αλλά και της δημοκρατίας παγκοσμίως. Μάλιστα, από τη στιγμή που οι αλγόριθμοι των εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης βελτιώνονται και γίνεται ολοένα και πιο δύσκολο να διακρίνει κανείς κάτι που δημιουργήθηκε από έναν υπολογιστή από κάτι που δημιουργήθηκε από άνθρωπο, η δημοκρατία βρίσκεται αντιμέτωπη με έναν πολύ ρεαλιστικό κίνδυνο κατάχρησης των εργαλείων αυτών με στόχο την χειραγώγηση των πολιτών και την καταπάτηση των δικαιωμάτων τους. Την ίδια στιγμή, υπάρχουν τρόποι να αξιοποιηθεί η τεχνητή νοημοσύνη στην πολιτική χωρίς να τίθενται σε κίνδυνο οι αρχές της δημοκρατίας.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει, μέσω ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, την πολύπλευρη εξέταση των εφαρμογών της τεχνητής νοημοσύνης στην πολιτική με βάση τα πραγματικά δεδομένα, αφενός προειδοποιώντας για τους κινδύνους και αφετέρου προτείνοντας θετικές προοπτικές χρήσης των νέων τεχνολογιών στον χώρο της πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, general-purpose technologies, πολιτική, δημοκρατία, κοινωνία

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και η διάχυσή τους στο κοινωνικό σύνολο έχει θέσει, σε διάφορες ιστορικές περιόδους, το ερώτημα της συσχέτισης μεταξύ της διάδοσης και εφαρμογής των τεχνολογιών αυτών με την πολιτική και των πιθανών επιπτώσεων που θα μπορούσε να έχει μια τέτοια σχέση με την ποιότητα της διακυβέρνησης, ιδίως σε δημοκρατικά καθεστώτα. Τέτοια ερωτήματα συνόδευσαν, για παράδειγμα, τη διάδοση του Διαδικτύου, το οποίο αναμενόταν ότι θα αποτελούσε ένα «ιδανικό εργαλείο για τη διεύρυνση της δημοκρατίας», χωρίς όμως οι ελπίδες αυτές, στις περισσότερες περιπτώσεις, να πραγματοποιούνται (Castells 2005, σελ. 187). Αντίθετα με το Διαδίκτυο, η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης έχει εξ αρχής χαρακτηριστεί από πολλές φωνές απαισιοδοξίας σχετικά με το μέλλον της δημοκρατίας (Djeffal 2019, σελ. 255).

Στο πρώτο μέρος θα γίνει μια σύντομη απόπειρα ανασκόπησης της έννοιας της τεχνητής νοημοσύνης και των εφαρμογών της σε διάφορα πεδία. Στο δεύτερο μέρος θα δοθεί έμφαση στις εφαρμογές που σχετίζονται με την πολιτική είτε διαδραματίζουν (ή θα μπορούσαν ενδεχομένως να διαδραματίσουν) σημαντικό ρόλο στην πολιτική και κοινωνική ζωή παγκοσμίως. Στην τρίτη ενότητα θα συζητηθούν τα ηθικά και πολιτειακά ζητήματα που αναδύονται από την εφαρμογή των τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα θα παρουσιαστούν ορισμένες προτάσεις για τη βέλτιστη αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην πολιτική.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μια ανασκόπηση της TN

Δεν υπάρχει μοναδικός και συγκεκριμένος ορισμός της έννοιας «τεχνητή νοημοσύνη». Αντίθετα, θεωρείται «ανοιχτός» όρος, που δεν περιγράφει μια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά ένα ερευνητικό ερώτημα (Djeffal 2019, σελ. 256). Μάλιστα, ο ίδιος ο όρος «τεχνητή νοημοσύνη» δεν είναι αποδεκτός από όλους τους ερευνητές του κλάδου (βλ. π.χ. Schrodtt 1991), με πολλούς να αποκηρύσσουν τον όρο γιατί θεωρείται υπερβολικός, σε πολλά εξαιτίας των ΜΜΕ. Ο όρος

«νοημοσύνη» είναι επίσης προβληματικός, καθώς δεν υπάρχει ακόμη γενικός ορισμός του που να μη συνδέεται με την ανθρώπινη διανοητική ικανότητα (McCarthy 2007, σελ. 2-3).

Συνήθως ο όρος «τεχνητή νοημοσύνη» αναφέρεται στη μηχανική μάθηση, και ειδικότερα στα νευρωνικά δίκτυα. Η μηχανική μάθηση είναι ένα σύνολο αλγορίθμων που επιτρέπουν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές να εκπαιδεύονται στον εντοπισμό συγκεκριμένων στατιστικών μοτίβων με στόχο να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις με βάση ένα σύνολο δεδομένων χωρίς να έχουν προγραμματιστεί ρητά για αυτή τη διαδικασία (Sudmann 2019, σελ. 12).

Ο Schrodt (1991) αναφέρει ότι η τεχνητή νοημοσύνη αναπτύχθηκε ως ένα σύνολο τεχνικών για την αυτοματοποιημένη επίλυση σύνθετων προβλημάτων και καλύπτει πολλά πεδία, από την γλωσσολογική ανάλυση μέχρι τη ρομποτική. Αυτή η δυνατότητα των τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης να χρησιμοποιούνται σε πολλά διαφορετικά πεδία τις χαρακτηρίζει ως τεχνολογίες γενικής χρήσης (general-purpose technologies, GPT). Οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα πεδίων, συμπεριλαμβανομένων της αυτόματης ιατρικής διάγνωσης, της δικαιοσύνης, του δανεισμού, του ελέγχου κυκλοφορίας και των αυτοοδηγούμενων οχημάτων (Wu et al. 2019, σελ. 302).

Κύρια πεδία έρευνας και εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης είναι η *κατηγοριοποίηση* (classification), η *κατανόηση και παραγωγή φυσικού λόγου* (NLP, natural language processing), η *υπολογιστική όραση* (computer vision) και τα *ειδικά συστήματα* (expert systems), τα οποία έχουν προγραμματιστεί με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να βοηθούν στην διεκπεραίωση συγκεκριμένων επαγγελματικών διεργασιών (McCarthy 2007, σελ. 10-11). Τα εργαλεία που ασχολούνται με το φυσικό λόγο (όπως το περιβόητο ChatGPT) θεωρούνται και ως τα πιο εντυπωσιακά, καθώς δίνουν την εντύπωση πραγματικής νοημοσύνης. Στις εφαρμογές του NLP συμπεριλαμβάνονται η *μηχανική μετάφραση* (machine translation), η *απάντηση σε ερωτήσεις*, η *ανάκτηση πληροφοριών*, ο *διάλογος*, οι *μηχανές προτάσεων* (recommendation systems) και η *παραγωγή κειμένων* (Zhou et al. 2019, σελ. 275).

Επομένως, όταν μιλάμε για την Τεχνητή Νοημοσύνη, συνήθως αναφερόμαστε σε ορισμένα στατιστικά μοντέλα τα οποία ενεργούν με βάση πιθανοτικά στοιχεία και έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε συγκεκριμένα σώματα δεδομένων. Τα μοντέλα αυτά δεν χρησιμοποιούν “νοημοσύνη”, αλλά παράγουν αποτελέσματα αναγνωρίζοντας κάποια συγκεκριμένα μοτίβα μέσα στα δεδομένα και εφαρμόζοντας προκαθορισμένες γνώσεις, κανόνες και πληροφορίες σε αυτά (Surden 2019, σελ. 1308).

2.2. Η ΤΝ στην πολιτική

Η εισχώρηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην πολιτική, όπως και σε διάφορα άλλα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, δεν έγινε με ενιαίο τρόπο, αλλά με μια πληθώρα διαφορετικών εφαρμογών που εφάπτονται της λήψης αποφάσεων και την εφαρμογή πολιτικών του κράτους.

Μια από τις εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης στην πολιτική είναι η δημιουργία «εικονικών πολιτικών», που μπορούν να εκφράσουν απόψεις για ζητήματα, να συνομιλήσουν με πολίτες και, σε μερικές περιπτώσεις, έθεσαν υποψηφιότητα ακόμη και σε προεδρικές εκλογές (Efthymiou et al. 2020, σελ. 49). Οι εφαρμογές αυτές βασίζονται πάνω στην ανάλυση και παραγωγή φυσικού λόγου μέσω της μηχανικής μάθησης.

Μια άλλη σχετική πτυχή της εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης αφορά στη λήψη δικαστικών αποφάσεων. Πρόκειται για συστήματα που υποβοηθούν δικαστικούς λειτουργούς να αξιολογούν την πιθανότητα ενός πολίτη που δικάζεται για έγκλημα να προβεί σε νέα εγκληματική πράξη, ώστε να λαμβάνουν αντίστοιχες αποφάσεις όσον αφορά τις ποινές που θα επιβληθούν (Surden 2019, σελ. 1332). Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την *προληπτική αστυνόμευση*, αναλύοντας δεδομένα προηγούμενων εγκλημάτων και προβλέποντας πιθανές τοποθεσίες και χρόνους επόμενων. Από την άλλη, υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης των τεχνολογιών *υπολογιστικής όρασης* και *αναγνώρισης μοτίβων* για την αναγνώριση προσώπων και ταυτοποίηση

των υπόπτων και των εγκληματιών μέσα σε ένα πλήθος (Sudren 2019, σελ. 1333-1334). Όλες αυτές οι εφαρμογές που σχετίζονται με την εφαρμογή του νόμου και την αστυνόμευση συνδέονται άρρηκτα με την πολιτική, καθώς αποσκοπούν στην επιβολή της και ενισχύουν το κράτος, βοηθώντας το να εντοπίσει και να τιμωρήσει όσους πολίτες παραβιάζουν τις πολιτικές που νομοθετεί.

Οι διάφορες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στην πολιτική έχουν συστηματοποιηθεί στην εργασία των König και Wenzelburger (2020), στην οποία η αλληλεπίδραση τεχνητής νοημοσύνης και δημοκρατίας υφίσταται σε ένα σύστημα με τρεις διαστάσεις:

- Στη διάσταση της *εισόδου πληροφοριών*, στην οποία οι πολίτες υποβοηθούνται από αλγορίθμους τεχνητής νοημοσύνης στο να εντοπίσουν τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στην εμπειριστατωμένη πληροφόρηση για τα πολιτικά ζητήματα και στη διαμόρφωση στάσεων σχετικά με τα υπό συζήτηση θέματα της πολιτικής.
- Στη διάσταση της *επεξεργασίας πληροφοριών*, στην οποία τα άτομα που λαμβάνουν τις πολιτικές αποφάσεις χρησιμοποιούν εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης για να αναλύουν μεγάλους όγκους δεδομένων και να αντλούν πληροφορίες που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του ζητήματος και στη λήψη καλύτερων αποφάσεων.
- Στη διάσταση της *εξόδου πληροφοριών*, στην οποία η κυβέρνηση μεριμνά να εξοπλίσει τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες τις με τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης, ώστε να βελτιώσει την εμπειρία των χρηστών και να προλάβει τις ανάγκες τους.

Ιδιαίτερης μνείας αξίζει η χρήση των εργαλείων της τεχνητής νοημοσύνης από την κινεζική κυβέρνηση. Είναι γνωστό ότι η Κίνα ηγείται σε πολλά πεδία έρευνας όσον αφορά την τεχνητή νοημοσύνη. Αυτό οφείλεται στο ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει αυτού του είδους την έρευνα και καινοτομία. Ήδη η τεχνητή νοημοσύνη, μέσα από την διεισδυτική παρακολούθηση των πολιτών και την αναγνώριση προσώπου, απασχολείται στην πρόληψη των εγκλημάτων και τη διατήρηση της δημόσιας τάξης (Zeng 2020, σελ. 1450). Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, ότι ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης συμβαδίζει με την ιδεολογία του ΚΚ Κίνας, αφού η εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης στην οικονομία, παρά τους κινδύνους που επιφυλάσσει για την σταθερότητα της χώρας στη μεταβατική φάση της εφαρμογής, θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα μια πρωτοπόρα και αποδοτική κεντρικά σχεδιασμένη οικονομία που θα μπορεί να διανέμει τους διαθέσιμους πόρους με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο (Zeng 2020, σελ. 1443).

2.3. Ζητήματα ηθικά και πολιτειακά

Ο προφανής κίνδυνος που προκύπτει από την ευρεία διάδοση των αλγορίθμων διαλογής πληροφοριών, που χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στις μηχανές αναζήτησης και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είναι η δημιουργία «echo chambers», με συνέπεια την καθοδήγηση των πολιτικών επιλογών των χρηστών με βάση τα ενδιαφέροντά τους και την παρεμπόδιση της γνήσιας πολιτικής συζήτησης, με τη στοχευμένη και συνεπώς δυσανάλογη προβολή συγκεκριμένων πολιτικών απόψεων σε συγκεκριμένους χρήστες σε βάρος άλλων. Είναι γνωστό ότι σημαντικός παράγοντας για τη χρήση τέτοιων αλγορίθμων σε αυτές τις πλατφόρμες είναι η διατήρηση των χρηστών στην πλατφόρμα για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Επομένως, στόχος τους δεν είναι η αντικειμενική αναπαράσταση της (κοινωνικοπολιτικής) κατάστασης, αλλά η διαλογή περιεχομένου που είναι πιθανό να αρέσει στον/-ην εκάστοτε χρήστη/-τρια (König & Wenzelburger 2020, σελ. 5).

Όσον αφορά τις διάφορες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης γενικότερα, είναι γνωστό ότι τα συστήματα που βασίζονται στη μηχανική μάθηση, εμφανίζουν συχνά προκαταλήψεις σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Για την εκπαίδευση τέτοιων συστημάτων χρησιμοποιούνται μεγάλοι όγκοι δεδομένων. Συχνά στα δεδομένα αυτά συναντώνται ορισμένα μοτίβα, τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ως στερεοτυπικά. Ο αλγόριθμος δεν κατέχει ωστόσο κριτική ικανότητα και δεν μπορεί να αξιολογήσει αν το μοτίβο είναι σημαντικό ή όχι, παρά μόνο από το πόσες φορές εμφανίζεται στο

σύνολο δεδομένων. Έτσι, υπάρχει περίπτωση να συσχετίσει ορισμένα μοτίβα με ορισμένα συμπεράσματα, διαιωνίζοντας κοινωνικά στερεότυπα ή βασιζόμενο πάνω σε έναν λανθασμένο συσχετισμό δυο μεταβλητών που στην πραγματικότητα δεν σχετίζονται μεταξύ τους ή οφείλονται σε τρίτους παράγοντες. Το ίδιο το γεγονός ότι η τεχνητή νοημοσύνη στηρίζεται σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα συσχετισμών έχει οδηγήσει ερευνητές, όπως η Alexander (2019) να ισχυριστεί ότι: “AI is stereotyping on steroids”. Στο άρθρο της αναφέρει ένα παράδειγμα από το δικαστικό σύστημα των ΗΠΑ, όπου χρησιμοποιείται μια εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης για την υποβοήθηση της απόδοσης ποινών. Το σύστημα αυτό είναι πιο πιθανό να δώσει αυστηρότερη ποινή σε άτομο με μαύρο χρώμα δέρματος από ότι σε λευκό (Angwin et al. 2016, όπ. αναφ. Alexander 2019, σελ. 45). Με άλλα λόγια, υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να λάβει αποφάσεις σε βάρος προστατευόμενων κοινωνικών ομάδων (König & Wenzelburger 2020, σελ. 7).

Η αδυναμία αυτή στα στερεότυπα αποκαλύπτει ένα βασικό πρόβλημα με τα σημερινά συστήματα τεχνητής νοημοσύνης: η έλλειψη διαφάνειας. Δεν είναι πάντα ξεκάθαρο γιατί μια εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης καταλήγει στο ένα ή στο άλλο συμπέρασμα, ειδικά όταν πρόκειται για εμπορικά συστήματα όπου οι αλγόριθμοι και ενδεχομένως τα σύνολα δεδομένων αποτελούν εμπορικό μυστικό. Αυτή η έλλειψη διαφάνειας αναδεικνύει (König & Wenzelburger 2020, σελ. 6-7) το ζήτημα του ποιος πρέπει να θεωρηθεί υπόλογος για τις αποφάσεις που παίρνει το εκάστοτε εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης, ειδικά αν οι αποφάσεις του δεν επιβλέπονται από κάποιον άνθρωπο.

Η εκτεταμένη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης από την κυβέρνηση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μια τεχνοκρατική κυβέρνηση και να υπονομεύσει την αξία του δημόσιου διαλόγου για τις πολιτικές του κράτους, αποδίδοντας μεγάλη εμπιστοσύνη σε αδιαφανή εργαλεία υπό την ψευδαίσθηση μιας μηχανιστικής αντικειμενικότητας (König & Wenzelburger 2020, σελ. 6-7).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι, όσον αφορά τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των εργαλείων, συνήθως δεν είναι ξεκάθαρο από πού προέρχονται τα δεδομένα αυτά και αν οι δημιουργοί της εκάστοτε εφαρμογής είχαν την απαραίτητη άδεια για το mining των δεδομένων αυτών. Η χρήση των «μεγάλων δεδομένων», ειδικά από δημόσιες υπηρεσίες, θέτει ζητήματα ιδιωτικότητας και δημιουργεί τον κίνδυνο να χρησιμοποιηθούν για την παρακολούθηση και δημιουργία προφίλ των πολιτών (Reutter & Spilker 2019, σελ. 96). Ακόμα και στην περίπτωση που τα δεδομένα προέρχονται από τις ίδιες τις δημόσιες υπηρεσίες, δεν είναι πάντα σίγουρο ότι έχουν λάβει την απαραίτητη συγκατάθεση των πολιτών για να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα σε τέτοιου είδους συστήματα.

Τέλος, η ευρεία διαθεσιμότητα των εργαλείων μηχανικής μάθησης έχει δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την σημαντική ανάπτυξη των *deepfakes* — μιας μορφής παραπληροφόρησης που βασίζεται στην μετάλλαξη ενός βίντεο με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης ώστε να φαίνεται ότι ένα πρόσωπο λέει ή πράττει κάτι που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Είναι αποδεδειγμένο ότι αυτό το είδος παραπληροφόρησης είναι σχετικά αποτελεσματικό στην παραπλάνηση της κοινής γνώμης (Dobber et al. 2021) και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την υπονόμηση της ποιότητας της δημόσιας συζήτησης και να προκαλέσει καταστάσεις κρίσεων.

2.4. Προτάσεις για την αξιοποίηση της ΤΝ στην πολιτική

Είναι φανερό πως, παρά τους κινδύνους που σχετίζονται με τη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στην πολιτική, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι τα εργαλεία αυτά θα μπορούσαν με τη χρήση τους να παρουσιάσουν σημαντικά οφέλη για τη δημοκρατία και την πολιτική.

Σύμφωνα με τον Michael Kwet (2018, όπ. αναφ. Alexander 2019, σελ. 46), μια δημοκρατική ψηφιακή κοινωνία απαιτεί την χωρίς συμβιβασμούς τήρηση του απορρήτου των πολιτών, χρήση ελεύθερου και ανοικτού κώδικα λογισμικού (σε αντιδιαστολή με το εμπορικό λογισμικό, το οποίο είναι αδιαφανές και ο τρόπος λειτουργίας του διέπεται από επιχειρηματική μυστικότητα) και αποκεντρωμένα προσωπικά υπολογιστικά συστήματα βασισμένα στην έννοια του νέφους (cloud), με τη δυνατότητα μη διαμεσολαβημένης, άμεσης ανταλλαγής πληροφοριών. Αυτό, σύμφωνα με την

Alexander (2019, σελ. 46), θα περιορίσει τη συλλογή ευαίσθητων προσωπικών πληροφοριών και θα περιορίσει τη δυνατότητα παρακολούθησης των πολιτών από διάφορους φορείς. Επιπλέον, θα έλυνε -σε μερικό βαθμό- το πρόβλημα της αδιαφάνειας που διέπει ορισμένα εμπορικά συστήματα βασισμένα στην τεχνητή νοημοσύνη.

Η αποκέντρωση, στην οποία αναφέρθηκε ο Kwet παραπάνω, είναι επίσης σημαντικός παράγοντας για τη δημοκρατία, καθώς δεν επιτρέπει να συγκεντρώνεται η εξουσία πάνω στην πληροφόρηση στα χέρια μιας κυβέρνησης ή μιας εταιρείας. Σήμερα παρατηρούμε ότι κυριαρχούν λίγες μεγάλες πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, οι οποίες καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τον τρόπο που πληροφορούνται οι πολίτες. Την εμφάνισή τους, ωστόσο, έχουν κάνει και εναλλακτικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, που α) δεν βασίζονται σε κάποιον αλγόριθμο που να φιλτράρει τις αναρτήσεις με βάση τα ενδιαφέροντα των χρηστών και β) είναι αφενός αποκεντρωμένα αλλά αφετέρου διαλειτουργικά, οπότε δεν υπάρχει κεντρικός έλεγχος της ροής πληροφοριών.

Όπως ο ίδιος (2020) αναφέρει, το Fediverse είναι ένα αποκεντρωμένο δίκτυο από διαλειτουργικές ελεύθερες και ανοικτού κώδικα πλατφόρμες. Σήμερα καμία από τις πλατφόρμες αυτές δεν χρησιμοποιεί αλγορίθμους μηχανικής μάθησης για να προτείνει αναρτήσεις στους χρήστες με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Οι ίδιοι οι χρήστες καλούνται να μπλοκάρουν τα μέσα και τους λογαριασμούς τις αναρτήσεις των οποίων δεν επιθυμούν να βλέπουν. Η εξέλιξη αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει τη δυσaréσκεια πολλών ανθρώπων με την αδιαφάνεια των αλγορίθμων των μεγάλων πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης. Πολύ περισσότερο όμως, είναι παράδειγμα πλατφόρμας όπου η ροή αναρτήσεων κάθε χρήστη και κάθε χρήστριας δεν προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντά του/της και στις πολιτικές του/της προτιμήσεις. Οι ίδιοι οι χρήστες έχουν τη δύναμη να επιλέξουν το είδος του περιεχομένου που (δεν) θέλουν να βλέπουν. Αυτό θέτει το εύλογο ερώτημα: μήπως είναι καλύτερο για τη δημοκρατία η διαλογή του περιεχομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης να ανατίθεται στους ίδιους τους χρήστες παρά σε αλγορίθμους;

Λόγω των προκαταλήψεων που μαστίζουν πολλά συστήματα βασισμένα στη μηχανική μάθηση είναι εμφανής η ανάγκη για μια διαλογή των δεδομένων πριν από την παραχώρησή τους στον αλγόριθμο για εκπαίδευση, καθώς και ο έλεγχος σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να προλαμβάνεται, κατά το δυνατόν, ο σχηματισμός στερεοτυπικών συσχετισμών σε βάρος κοινωνικών ομάδων που θα μπορούσε να οδηγήσει σε άδικες και αδικαιολόγητες διακρίσεις. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει ότι ο αλγόριθμος θα επιτηρείται ακόμα και μετά την εκπαίδευσή του, δηλαδή κατά τη χρήση του, από ειδικούς στο πεδίο της τεχνητής νοημοσύνης, που θα πρέπει να γνωμοδοτούν σχετικά με την εγκυρότητα ή μη των αποτελεσμάτων που επιστρέφει ο αλγόριθμος.

Πέρα από την ενεργό συμμετοχή των ειδικών στην υποστήριξη των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης αναδύεται η οξεία ανάγκη να εκπαιδευτεί το ευρύ κοινό, ώστε να απομυθοποιήσει την έννοια της τεχνητής νοημοσύνης και να γνωρίζει τους περιορισμούς και τα προβλήματα των αντίστοιχων τεχνολογιών και των δημοφιλών εφαρμογών τους, όπως οι αλγόριθμοι των ΜΚΔ, τα εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου, όπως ChatGPT, Midjourney, κλπ., καθώς και να μάθει να διακρίνει τα πραγματικά τεκμήρια από τα επίπλαστα (deepfakes).

3. Επίλογος

Η τεχνολογία εξελίσσεται συνεχώς, και αυτό έχει άμεσες συνέπειες στην πολιτική και στην ποιότητα της δημοκρατίας. Υπάρχουν δυο αντίθετες θεωρήσεις για την τεχνητή νοημοσύνη. Η μια θέλει την τεχνητή νοημοσύνη να αποτελεί «το τέλος της δημοκρατίας». Τα επιχειρήματα είναι πολυάριθμα: η τεχνητή νοημοσύνη έχει αδυναμία στις προκαταλήψεις, οι αλγόριθμοι των μέσων κοινωνικής δικτύωσης υπονομεύουν τον πληθωρισμό των πολιτικών απόψεων, ενώ ελάχιστοι γνωρίζουν πως λειτουργούν οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης και πάνω σε ποια δεδομένα έχουν εκπαιδευτεί. Ωστόσο, υπάρχει και μια πιο αισιόδοξη άποψη: ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να διευκολύνει και να αυτοματοποιήσει πολλές διαδικασίες, να προσφέρει μια πιο άμεση, εξατομικευμένη ενημέρωση για τους πολίτες, να προβλέψει και να προλάβει εγκλήματα και,

πιθανότατα, δυστυχήματα, ακόμα και να χρησιμοποιηθεί ως βάση για ένα νέο είδος οικονομίας, ενδεχομένως πιο αποτελεσματικό από τις σημερινές.

Η εργασία αυτή προτείνει τρόπους για να περιοριστούν ορισμένα από τα προβλήματα που συνδέονται με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης σε διάφορα πεδία που εφάπτονται της πολιτικής και της κοινωνικής ζωής, με βάση πραγματικά δεδομένα και θεωρητικές αναλύσεις. Είναι φανερό πως η τεχνητή νοημοσύνη είναι πλέον ο επόμενος σταθμός στην τεχνολογική εξέλιξη και δε θα ήταν σωστό να μην αξιοποιηθεί για το καλό του κοινωνικού συνόλου. Είναι σίγουρο ότι η πολιτική θα επηρεαστεί ακόμα περισσότερο τα επόμενα χρόνια από την εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

- Castells, M. (2005). Ο Γαλαξίας του Διαδικτύου. (Ε. Αστερίου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη. (Έτος πρωτοτύπου: 2001).
- Kwet, M. (2020). Fixing Social Media: Toward a Democratic Digital Commons. Στο: Markets, Globalization & Development Review. International Society of Markets and Development. 5(1). DOI: <https://www.doi.org/10.23860/MGDR-2020-05-01-04>.

Τεχνητή νοημοσύνη

- McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence. Ανακτήθηκε στις 29/04/2023 από: <https://www.diochnos.com/about/McCarthyWhatisAI.pdf>
- Zhou, M., Duan, N., Liu, S. & Shum, H.-Y. (2019). Progress in Neural NLP: Modeling, Learning, and Reasoning. Στο: Engineering (2020). Elsevier. 6(3). Σελ. 275-290.

TN και φιλελεύθερη πολιτεία

- Alexander, V. N. (2019). AI, Stereotyping on Steroids and Alan Turing's Biological Turn. Στο: Sudmann A. (επιμ.). The democratization of artificial intelligence. Net politics in the era of learning algorithms. Bielefeld: transcript. Σελ. 43-54.
- Djeffal, C. (2019). AI, Democracy and the Law. Στο: Sudmann A. (επιμ.). The democratization of artificial intelligence. Net politics in the era of learning algorithms. Bielefeld: transcript. Σελ. 255–283. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/13544>.
- Dobber, T., Metoui, N., Trilling, D., Helberger, N. & de Vreese, C. (2021). Do (Microtargeted) Deepfakes Have Real Effects on Political Attitudes? Στο: The International Journal of Press/Politics. 26(1). Σελ. 69-91. DOI: <https://doi.org/10.1177/1940161220944364>.
- Efthymiou, I.-P., Efthymiou-Eggleton, T.-W. & Sidiropoulos, S. (2020). Artificial Intelligence (AI) in Politics: Should Political AI be Controlled?. Στο: International Journal of Innovative Science and Research Technology. 5(2). Σελ. 49-51.
- König, P. D. & Wenzelburger, G. (2020). Opportunity for renewal or disruptive force? How artificial intelligence alters democratic politics. Στο: Government Information Quarterly. Elsevier. 37(3). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101489>.
- Kwet, M. (2018): Break the hold of digital colonialism, Mail & Guardian. 29/06/2018. Όπως αναφέρεται στο: Alexander, V. N. (2019). AI, Stereotyping on Steroids and Alan Turing's Biological Turn. Στο: Sudmann A. (επιμ.). The democratization of artificial intelligence. Net politics in the era of learning algorithms. Bielefeld: transcript. Σελ. 46.
- Reutter, L., Spilker, H. S. (2019). The Quest for Workable Data. Στο: Sudmann A. (επιμ.). The democratization of artificial intelligence. Net politics in the era of learning algorithms. Bielefeld: transcript. Σελ. 95-107.
- Schrodt, P. A. (2019). Artificial Intelligence and International Relations: An Overview. Στο: Hudson, V. M. (επιμ.). Artificial Intelligence And International Politics. Νέα Υόρκη: Routledge. (Έτος πρωτοτύπου: 1999).

Sudmann, A. (2019). The Democratization of Artificial Intelligence. Στο: Sudmann A. (επιμ.). The democratization of artificial intelligence. Net politics in the era of learning algorithms. Bielefeld: transcript. Σελ. 9–31. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/13537>.

TN και αυταρχική πολιτεία

Wu, W., Huang, T. & Gong, K. (2019). Ethical Principles and Governance Technology Development of AI in China. Στο: Engineering (2020). Elsevier. 6(3). Σελ. 302-309

Zeng, J. (2020). Artificial intelligence and China's authoritarian governance. Στο: International Affairs. 96(6). Σελ. 1441-1459. DOI: <https://doi.org/10.1093/ia/iaaa172>.

TN και νομοθεσία

Surden, H. (2019). Artificial Intelligence and Law: An Overview. Στο: Georgia State University Law Review. 35(4). Σελ. 1305–1337.

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Γεωργιάδου Κερατώ
ΕΔΙΠ, ΔΠΘ

Περίληψη

Το θέμα του φύλου και της τεχνητής νοημοσύνης (T.N.) είναι ένα ευαίσθητο ζήτημα που έχει αρχίσει να απασχολεί την κοινή γνώμη και την επιστημονική κοινότητα. Μια από τις ανησυχίες αφορά την αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου από την τεχνητή νοημοσύνη. Επειδή οι αλγόριθμοι της τεχνητής νοημοσύνης βασίζονται σε δεδομένα και στατιστικές, είναι δυνατόν να αντικατοπτρίζουν τις προκαταλήψεις των ανθρώπων που τα δημιούργησαν αν οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της T.N. βασίζονται σε προκατειλημμένα σύνολα δεδομένων. Σε αυτό το άρθρο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα αναδειχθεί το θέμα με την παρουσίαση παραδειγμάτων προκατάληψης έναντι των γυναικών που αναπαράγονται μέσω της T.N., προβάλλοντας το θέμα της υπερεκπροσώπηση των ανδρών στο σχεδιασμό αυτών των τεχνολογιών κάτι που θα μπορούσε να αναιρέσει αθόρυβα δεκαετίες προόδου στην ισότητα των φύλων και παράλληλα θα αναδειχθεί η ανάγκη να διερευνηθούν οι δυνατότητές της τεχνητής νοημοσύνης για την προώθηση της ισότητας και της ποικιλομορφίας των φύλων.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, φύλο

1. Εισαγωγή

Ο φεμινισμός ως όρος και ως κίνημα τοποθετείται στον 19ο αιώνα με τα μαζικά γυναικεία κινήματα στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία για πολιτικά και πολιτειακά δικαιώματα. Οι φεμινίστριες έχουν αγωνιστεί μαζικά τα τελευταία 200 χρόνια για την ισότητα, για την εκπαίδευση, για την απόκτηση πολιτικών δικαιωμάτων, για το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, για το δικαίωμα της ιδιοκτησίας, για τη χειραφέτηση τους, για το δικαίωμα ισότιμης αμοιβής για την ίδια εργασία, για το σπάσιμο της γυάλινης οροφής στην ιεραρχία και στην ανέλιξη στη διοίκηση, για την ενδυνάμωση, για την καταξίωση και την αξιοπρεπή συμπεριφορά απεναντί τους από τους συναδέλφους άνδρες στον εργασιακό χώρο.

Με την ιστορική ανασκόπηση που ακολουθεί θα γίνει πιο φανερό ότι η χρονική περίοδος διεκδίκησης των δικαιωμάτων των γυναικών είναι μικρή σε σχέση με την ιστορία και τη συνέχεια της πατριαρχίας που υπάρχει στις κοινωνίες από το παρελθόν. Οι πατριαρχικές κουλτούρες που είναι βαθιά ριζωμένες στο χρόνο είναι οι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες πρέπει ακόμη να αγωνίζονται για την ισότητα τους με τους άνδρες. Ακόμα και στον 21ο αιώνα, με την εξάπλωση της τεχνολογίας της τεχνητής νοημοσύνης, το μέλλον δεν φαίνεται πολύ ενθαρρυντικό, καθώς νέες διακρίσεις εμφανίζονται στο προσκήνιο. Τα δικαιώματα που έχουν καταφέρει με αγώνες να πετύχουν οι γυναίκες εδώ και εκατοντάδες χρόνια, παρουσιάζουν μια ευθραστότητα λόγω της οποίας πρέπει να προστατεύονται καθημερινά.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ιστορική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τη Simone de Beauvoir, η πρώτη φορά που μια γυναίκα χρησιμοποίησε την πένα της για να υπερασπιστεί το φύλο της ήταν η Christine de Pizan που έγραψε το "Epitre au Dieu d'Amour" τον 15ο αιώνα (Gray, 2017). Τρεις αιώνες αργότερα το 1791 η Olympe de Gouges έγραψε τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων της Γυναίκας και της Πολίτισσας ως απάντηση στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Άνδρα και του Πολίτη του 1789 (Cassens, 2011). Η de Gouges προσπάθησε να επιστήσει την προσοχή στην αδυναμία της Γαλλικής Επανάστασης να αναγνωρίσει την ισότητα των φύλων. Και αυτό παρά το γεγονός ότι οι Γαλλίδες είχαν συμμετάσχει σε πολλές μάχες μαζί με τους άνδρες συμπατριώτες τους και δικαίως επιθυμούσαν τα δικά τους προνόμια. Τελικά η de Gouges για τα γραπτά της κρίθηκε ένοχη για προδοσία και αποκεφαλίστηκε. Στα 1836 η Ada Byron de Lovelace, συνάδελφος του μαθηματικού του πανεπιστημίου του Cambridge Babbage, ήταν η πρώτη που ανακάλυψε ότι εκτός από απλούς υπολογισμούς, οι μηχανές μπορούν επίσης να εκτελούν αλγόριθμους. Η Ada Lovelace θεωρείται η πρώτη που ανακάλυψε όλες τις δυνατότητες της υπολογιστικής αναλυτικής μηχανής του Babbage (Siffert, 2017).

Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου τόσο άνδρες όσο και γυναίκες απασχολούνταν ως υπολογιστικές μηχανές, με τις γυναίκες να προτιμούνται αφού οι γυναίκες ειδικοί στα μαθηματικά παρήγαγαν τη δουλειά με λιγότερα χρήματα. Όταν ο ENIAC (ο πρώτος αμιγώς ηλεκτρονικός προγραμματιζόμενος υπολογιστής) πλησίαζε στην ολοκλήρωση, έξι γυναίκες επιλέχθηκαν μεταξύ των ανθρώπινων υπολογιστών για να εκπαιδευτούν ως προγραμματίστριες. Επινόησαν ένα πρόγραμμα υπολογιστή, το οποίο παρουσιάστηκε μαζί με τον ENIAC στις αρχές του 1946. Όμως όταν ολοκληρώθηκε ο υπολογιστής, αυτές οι γυναίκες δεν αναγνωρίστηκαν όπως θα έπρεπε για τα επιτεύγματά τους.

Η Joan Clarke κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου συνεργάστηκε με τον Alan Turing στο έργο που είχε ως στόχο την αποκρυπτογράφηση του γερμανικού κώδικα Enigma. Σύμφωνα με τον Thompson (2019) κατά την έλευση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ο προγραμματισμός λογισμικού στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες θεωρούνταν σε μεγάλο βαθμό "γυναικεία εργασία". Οι γυναίκες θεωρούνταν κατάλληλες για τον προγραμματισμό λόγω των έμφυτων χαρακτηριστικών της ακρίβειας, της σχολαστικότητας και της ακριβούς εκτέλεσης εντολών. Έτσι, οι γυναίκες, συμπεριλαμβανομένων πολλών έγχρωμων γυναικών, χρησιμοποιήθηκαν σε αυτόν τον κλάδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι εκείνη την εποχή η κωδικοποίηση δεν ήταν μια τόσο σεβαστή και κερδοφόρα δουλειά. Η Grace Hopper ήταν αυτή που ανέπτυξε την COBOL την πρώτη γλώσσα προγραμματισμού που χρησιμοποιούσε λέξεις αντί για απλούς αριθμούς.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι ζωές των γυναικών στις αναπτυσσόμενες χώρες γνώρισαν μεγάλες αλλαγές προς το καλύτερο, καθώς πολλά από τα παλαιότερα βάρη των οικιακών εργασιών αφαιρέθηκαν μέσω της τεχνολογίας. Περαιτέρω η δημιουργία θέσεων εργασίας στον εργασιακό χώρο στις οποίες οι γυναίκες μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σωματικά, τους έδωσε νέες ευκαιρίες για

κοινωνικοοικονομική ένταξη. Ωστόσο, οι προϋπάρχουσες διαφυλικές διακρίσεις συνέχισαν να υπάρχουν και εξακολουθούν να επηρεάζουν τη ζωή των γυναικών.

2.2. Τεχνητή νοημοσύνη και χάσμα μεταξύ των φύλων

Το τελευταίο μισό του 20ού αιώνα υπήρξε ευρεία εξάπλωση στη χρήση της τεχνολογίας. Η τεχνολογία αποτέλεσε επίσης πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ ανδρών και γυναικών με τις γυναίκες να αγωνίζονται να ξεπεράσουν τις διαφορές μεταξύ των φύλων και να λάβουν ενδυνάμωση μέσω της χρήσης των υπολογιστών. Οι ψηφιακές δεξιότητες απαιτούνται και καθίστανται ζωτικής σημασίας. Παρ' όλα αυτά, η καταγραφή της εκπαίδευσης στις ψηφιακές δεξιότητες δίνει έναν "γκρίζο" απολογισμό: οι γυναίκες και τα κορίτσια υστερούν των ανδρών σε αυτό το τμήμα.

Η Miteva (2019) στην εργασία της παρέχει στατιστικά στοιχεία που μας δίνουν τις ακόλουθες πληροφορίες: ο δείκτης Women in Tech Index 2018 της Honeyrot υποστηρίζει ότι μόνο το 31% των εργαζομένων στην πληροφορική είναι γυναίκες. Η έρευνα διεξήχθη σε 41 χώρες και σε ορισμένες από αυτές, το γυναικείο εργατικό δυναμικό στον τομέα της πληροφορικής αντιπροσωπεύει λιγότερο από το 10% του συνολικού εργατικού δυναμικού. Η Statista αναφέρει ότι "οι γυναίκες εργαζόμενες αποτελούν μεταξύ 27% (Microsoft) και 47% (Netflix) του εργατικού δυναμικού σε μεγάλες εταιρείες τεχνολογίας, με το ποσοστό να πέφτει πολύ χαμηλότερα όταν πρόκειται για υψηλόβαθμες θέσεις εργασίας στον τομέα της τεχνολογίας" (Miteva, 2019).

Σε έκθεση της EIGE (Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων) για το 2020, παρουσιάζεται ότι τα τελευταία 5 χρόνια αυξήθηκε η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών σχεδόν σε 9 στους 10 χώρους εργασίας στην ΕΕ. Ωστόσο, οι γυναίκες εξακολουθούν να χρησιμοποιούν ορισμένες ψηφιακές τεχνολογίες λιγότερο συχνά από έναν άνδρα, γεγονός που είναι πιθανό να περιορίζει τις προοπτικές απασχόλησής τους σε θέσεις εργασίας που εξαρτώνται από τη χρήση τέτοιων τεχνολογιών (EIGE, 2020)

Από τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία είναι προφανές ότι το εργατικό δυναμικό στον τομέα της τεχνολογίας εξακολουθεί να είναι ανδροκρατούμενο και πιθανότατα θα συνεχίσει να είναι, ενώ πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι γυναίκες αποτελούν το ήμισυ του παγκόσμιου πληθυσμού. Σε μια εποχή που κάθε τομέας αποκτά τεχνολογικές δυνατότητες και οι ψηφιακές τεχνολογίες τροποποιούν την καθημερινή ζωή, αυτά τα κενά θα πρέπει να κάνουν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους καθημερινούς πολίτες να θορυβηθούν και να ενεργοποιηθούν περισσότερο. Αν και η συμμετοχή των γυναικών έχει αυξηθεί στην εκπαίδευση και τη σταδιοδρομία στον τομέα των νέων τεχνολογιών ακόμη εξακολουθεί να υπάρχει χάσμα μεταξύ των δύο φύλων σε αυτόν τον τομέα (Davila Dos Santos et al., 2022 στο Manasi et al., 2022).

Ο κόσμος βρίσκεται στο σημείο αλλαγής με την ευρεία χρήση καινοτόμων τεχνολογιών που θα επηρεάσουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων. Οι εικόνες του μέλλοντος θα σμιλευτούν από τη χρήση καινοτόμων τεχνολογιών, από μηχανές των οποίων η λειτουργία εξασφαλίζεται από συνεργαζόμενες ομάδες ανθρώπων. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη οι ομάδες αυτές να κάνουν μεγαλύτερα βήματα προόδου όσον αφορά την ισότητα των φύλων και την ποικιλομορφία σε όλες τις μορφές της.

Σε έρευνα της UNESCO (2019) αναφέρεται ότι το 12% των ερευνητών τεχνητής νοημοσύνης είναι πιθανώς γυναίκες και το 6% των επαγγελματιών ανάπτυξης λογισμικού στον τομέα αυτό είναι γυναίκες. Η τεχνητή νοημοσύνη επηρεάζει όλο και περισσότερο τις απόψεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων στην καθημερινή ζωή. Ωστόσο, η υπερεκπροσώπηση των ανδρών στον σχεδιασμό αυτών των τεχνολογιών θα μπορούσε να ακυρώσει αθόρυβα τις προόδους δεκαετιών στην ισότητα των φύλων (Leavy, 2018). Τα συστήματα Α.Ι. δεν λειτουργούν όπως ο ανθρώπινος εγκέφαλος, ο οποίος έχει την ικανότητα, αν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπου, να εντοπίζει και να σταματά κάθε είδους προκαταλήψεις. Οι αλγόριθμοι μαθαίνουν από τα δεδομένα όπως ένα μωρό που γεννιέται χωρίς καμία υπάρχουσα γνώση και σιγά-σιγά με τις αισθήσεις του καταλαβαίνει τον κόσμο που το περιβάλλει. Ακόμη και ως "εργαλείο του μυαλού", αυτές οι ευφυείς μηχανές χρειάζονται πρόσβαση σε μεγάλο όγκο δεδομένων για διάφορους σκοπούς "μάθησης". Εν μέρει, η

απαίτηση αυτή καλύπτεται από τα ψηφιακά δεδομένα, για τα οποία παρατηρείται ότι "διπλασιάζονται κάθε δύο χρόνια και το 90% των δεδομένων που είναι διαθέσιμα στον κόσμο δημιουργούνται τους τελευταίους 24 μήνες" (Gilli et al., 2019).

Οι προκαταλήψεις φύλου στην Τ.Ν. εκδηλώνονται είτε κατά την ανάπτυξη του αλγορίθμου, είτε κατά την εκπαίδευση των συνόλων δεδομένων, είτε μέσω της λήψης αποφάσεων που δημιουργούνται από την τεχνητή νοημοσύνη (Manasi et al., 2022). Εάν οι αλγόριθμοι δεν είναι αρκετά ευφυείς, τότε δεν μπορούν να διακρίνουν τα προβληματικά δεδομένα και η πεποίθηση ότι οι αλγόριθμοι δεν έχουν σφάλματα και προκαταλήψεις είναι μια αυταπάτη. Αναπόφευκτα, καθώς ο αλγόριθμος που διατρέχει την Τ.Ν είναι μεταβλητός και υπό βελτίωση και δίνει αποτελέσματα ανάλογα με τα δεδομένα που εισάγονται σε αυτόν, τότε κάθε ιστορική προκατάληψη που περιλαμβάνεται θα επαναλαμβάνεται και θα πολλαπλασιάζεται χωρίς δυνατότητα πρόληψης, ενισχύοντας έτσι την ανισότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι μπορεί να ζημιωθούν για λόγους φύλου, φυλής, τάξης, θρησκείας, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης και άλλους που δεν μπορούν να προβλεφθούν προς το παρόν. Εάν οι επιλογές των μεροληπτικών και σεξιστικών δεδομένων προμηθεύουν την Τ.Ν. χωρίς έλεγχο, τότε ο αποκλεισμός, οι διακρίσεις, ο σεξισμός, ο μισογυνισμός θα συνεχίσουν να υφίστανται περαιτέρω.

.2.3. Έμφυλη τεχνητή νοημοσύνη

Παρακάτω θα παρουσιαστούν ορισμένα παραδείγματα για να γίνει κατανοητό τι είδους αλγοριθμική προκατάληψη και διακρίσεις λόγω φύλου μπορεί να αντιμετωπίζουν οι γυναίκες.

Στην έκθεση της UNESCO (2019) περιγράφεται ότι η Τ.Ν. μέσω αλγορίθμων αναλύει, προβλέπει από σύνολα δεδομένων οδηγώντας στην αυτοματοποίηση καταστάσεων. Όμως οι γυναίκες είναι πιο ευάλωτες στο να χάσουν τη δουλειά τους αν προκύψει κάποιο εργασιακό ζήτημα λόγω της αυτοματοποίησης στην αγορά εργασίας γιατί οι γυναίκες είναι λιγότερο "τεχνολογικά μορφωμένες" οπότε ο αντίκτυπος της αυτοματοποίησης στην απώλεια θέσεων εργασίας θα τις παρασύρει περισσότερο από τους άνδρες. Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και στην έκθεση του EIGE (2020) όπου αναφέρεται ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η δομή της γυναικείας απασχόλησης αλλάζει, με την εργασία υψηλής ειδίκευσης να κυριαρχεί όλο και περισσότερο.

Ένας τύπος τεχνητής νοημοσύνης που χρησιμοποιείται ευρέως στα σπίτια είναι οι φωνητικοί βοηθοί, όπως η Siri της Apple (τον Απρίλιο του 2013 η Apple κυκλοφόρησε μια ανδρική φωνή Siri), η Alexa της Amazon και η Cortana της Microsoft. Ο τρόπος λειτουργίας αυτών των βοηθών τεχνητής νοημοσύνης είναι αυτός ενός 24ωρου υπηρέτη με γυναικεία χαρακτηριστικά και φωνές. Δίνοντας γυναικεία χαρακτηριστικά με συμπεριφορές υπακοής σε μια μηχανή αυτό μπορεί να συμβάλει με συνέχεια στις πατριαρχικές στάσεις των ανθρώπων και στα στερεότυπα απέναντι στις γυναίκες. Η ανάδειξη των εικονικών προσωπικών βοηθών με γυναικεία ονόματα και φωνές ανταπόκρισης μπορεί να προκαλέσει κοινωνικό πρόβλημα, στο βαθμό που αναπαράγουν κανονιστικές παραδοχές σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας ως υποταγμένης και με δευτερεύουσας σημασία έναντι των ανδρών (Loideain and Adams, 2019). Στο άρθρο του Rajnerowicz (2022), γίνεται συζήτηση για το αν οι εικονικοί βοηθοί και οι συνομιλητές είναι γυναίκες λόγω της κοινωνικής πεποίθησης ότι οι γυναίκες είναι καλύτερες σε αυτούς τους ρόλους ενώ τα ρομπότ, όπως ο Hermes, το ρομπότ διάσωσης από το MIT, και ο Atlas, το ρομπότ που μπορεί να κάνει παρκούρ, από τη Boston Dynamics, μοιάζουν ξεκάθαρα αρσενικά στο σχήμα και τη μορφή τους. Μήπως επειδή είναι πιο δυνατά με ένα σχήμα που μοιάζει περισσότερο με ανδρικό;

Πλέον των παραπάνω όπως περιγράφει ο Fireman (2020) ένα άλλο παράδειγμα της έμφυλης προκατάληψης των Τ.Ν. στον ευρύτερο κόσμο έρχεται με τη μορφή της τεχνολογίας αναγνώρισης φωνής της Google καθώς όλο και περισσότερες αναζητήσεις της γίνονται με φωνητικό ερώτημα. Το 2016, η Rachael Tatman, ερευνήτρια γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ουάσινγκτον, διαπίστωσε ότι το λογισμικό αναγνώρισης ομιλίας της Google είχε 70% περισσότερες πιθανότητες να αναγνωρίσει με ακρίβεια την ανδρική ομιλία. Παρόλο που η αναγνώριση φωνής γίνεται η επόμενη

μεγάλη πλατφόρμα και χρησιμοποιείται εκτενώς στα αυτοκίνητα για τη λειτουργία τους, οι γυναίκες θα βρίσκονται σε πιο μειονεκτικό όρο για να τη διαχειριστούν. Τα συστήματα αναγνώρισης φωνής δυσκολεύονται όχι μόνο με γυναικείες φωνές αλλά και με άτομα και των δύο φύλων που έχουν είτε ξένη είτε έντονη προφορά.

Οι Lee κ.ά. (2019) περιγράφουν ότι σε ένα πρόσφατο αμφιλεγόμενο περιστατικό, ένα chatbot έμαθε ακούσια να δημοσιεύει προσβλητικά tweets μετά από μόλις 16 ώρες αλληλεπίδρασης με χρήστες troll του Twitter (Wakefield, 2016). Ένα παράδειγμα ενός παραγόμενου tweet είναι το εξής: "Μισώ τις φεμινίστριες και πρέπει να πεθάνουν και να καούν στην κόλαση". Ένα τέτοιο περιστατικό καταδεικνύει ξεκάθαρα τους δυνητικούς κινδύνους που ενέχουν οι ακούσιες προκαταλήψεις για την κοινωνία, ωστόσο λίγες εργασίες έχουν εξετάσει την προκατάληψη στα chatbots. Οι Mishra και Saran (2017) περιγράφουν επίσης ότι αυτά τα chatbots φέρονται να λαμβάνουν τακτικά μηνύματα σεξουαλικού περιεχομένου. Ακόμη πιο επιζήμιο είναι το γεγονός ότι είναι προγραμματισμένα να ανταποκρίνονται με σεβασμό ή ακόμη και να παίζουν μαζί με τέτοιες προτάσεις. Ουσιαστικά, η σεξουαλική παρενόχληση που έχει πλέον καταστεί παράνομη στους φυσικούς χώρους εργασίας κανονικοποιείται από την τεχνητή νοημοσύνη. Όταν η Microsoft κυκλοφόρησε τον Μάρτιο του 2016 το "χιλιόχρονο" chatbot Tay, "εκείνη" προσαρμόστηκε γρήγορα στο ανδροκρατούμενο οικοσύστημά της και άρχισε να χρησιμοποιεί ρατσιστικούς χαρακτηρισμούς και σεξουαλικά προσβλητική γλώσσα στο Twitter (Mishra και Saran, 2017).

Στο ίδιο άρθρο των Mishra and Saran (2017) αναφέρεται ότι το 2015, ερευνητές του Πανεπιστημίου Carnegie Mellon διαπίστωσαν ότι η μηχανή αναζήτησης της Google είχε λιγότερες πιθανότητες να εμφανίζει διαφημίσεις για υψηλόμισθες θέσεις εργασίας στις γυναίκες σε σύγκριση με τον αριθμό αντίστοιχων διαφημίσεων που εμφανιζε στους άνδρες. Επίσης μελέτη του 2016 ανακάλυψε ότι οι αλγόριθμοι εξόρυξης δεδομένων συνέδεαν λέξεις όπως φιλόσοφος, καπετάνιος, πολεμιστής και αφεντικό με την αρρενωπότητα, ενώ τα κορυφαία αποτελέσματα για το "αυτή" ήταν η νοικοκυρά, η νοσοκόμα και η ρεσεψιονίστ (Mishra and Saran, 2017).

Σύμφωνα με έκθεση του ΟΗΕ (2013) με βάση τις αναζητήσεις που έγιναν το 2013 ένας εύκολος τρόπος για να διαπιστώσει κανείς πόσο διαδεδομένος είναι ο σεξισμός σε όλο τον κόσμο έγινε μια αναζήτηση στο Google. Προκειμένου να αποδειχθεί ότι οι μάζες των χρηστών του διαδικτύου έχουν τρομακτικές απόψεις σχετικά με το τι πρέπει -ή δεν μπορούν- να κάνουν οι γυναίκες, ο φορέας των Ηνωμένων Εθνών για την ισότητα των φύλων και την ενδυνάμωση των γυναικών (UN Women) δοκίμασε τη λειτουργία αυτόματης συμπλήρωσης της μηχανής αναζήτησης. Πληκτρολογήθηκαν οι λέξεις "γυναίκες" και "δεν πρέπει" ή "γυναίκες" και "δεν μπορούν" και έλαβαν μια ακολουθία από κατάπτυστες επιλογές όπως: να οδηγούν, να ψηφίζουν, να μιλούν στην εκκλησία, να έχουν δικαιώματα ενώ όταν πληκτρολόγησαν "οι άνδρες δεν πρέπει", έλαβαν μια πιο αθώα λίστα: να φορούν σαγιονάρες, να φορούν σορτς, να παντρεύονται.

Ο Saran (2017) στην έρευνά του περιγράφει ότι ο κλάδος της τεχνολογίας του σεξ έχει ζωή μια δεκαετία και αξία 30 δισεκατομμύρια δολάρια και η αξία αυτή αναμένεται να αυξηθεί υπερβολικά τα επόμενα χρόνια καθώς η αντίστοιχη βιομηχανία ετοιμάζεται να εισάγει σουρεαλιστικά γυναικεία ρομπότ του σεξ που κατασκευάζονται για άνδρες ώστε να ανταποκρίνονται στις ανδρικές προτιμήσεις μέσω της αντικειμενοποίησης της γυναικείας μορφής. Σύμφωνα με τον Raza (2022), το πρόβλημα με τις έξυπνες τεχνολογίες και τις τεχνολογίες T.N. είναι ότι η ανάπτυξή τους καθοδηγείται από τεχνολογικές εταιρείες με μια καπιταλιστική ατζέντα που απαιτεί τη συσσώρευση και διατήρηση του πλούτου, της γης, της ατομικής ιδιοκτησίας, των πόρων, των δεδομένων και της εξουσίας με κάθε κόστος - μια ατζέντα που ιστορικά έχει υποβαθμίσει τον πλανήτη και έχει περιθωριοποιήσει ορισμένους πληθυσμούς με βάση τη φυλή, το φύλο, την τάξη, τον πολιτισμό και την ιθαγένεια. Στο άρθρο του Raza (2022), ο Daniels (2015) εξηγεί ότι τα δημογραφικά στοιχεία της βιομηχανικής τεχνολογίας αντικατοπτρίζουν αυτές τις ανισότητες: "Οι εταιρείες τεχνολογίας στη Silicon Valley διοικούνται κατά κύριο λόγο από λευκούς άνδρες και λίγες λευκές γυναίκες- ωστόσο η χειρωνακτική εργασία της συναρμολόγησης των πλακετών κυκλωμάτων

γίνεται από μετανάστες και εξωτερικούς συνεργάτες, συχνά γυναίκες που ζουν στον παγκόσμιο Νότο". Περαιτέρω, το 2020, στον εικονικά διεξαχθέντα παγκόσμιο διάλογο της UNESCO για την ισότητα των φύλων και την Τ.Ν., οι συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι τα κανονιστικά μέσα ή οι αρχές της Τ.Ν. που αντιμετωπίζουν με επιτυχία την ισότητα των φύλων ως "αυτόνομο" ζήτημα είτε δεν υπήρχαν είτε οι τρέχουσες πρακτικές ήταν ανεπαρκείς (UNESCO, 2020).

3. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι καθώς η προκατάληψη είναι βαθιά ενσωματωμένη στον ιστό της κοινωνίας οι άνθρωποι έχουν επιδείξει προκατάληψη λόγω φύλου και τώρα οι μηχανές μέσω των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης είναι επίσης σε θέση να δημιουργήσουν και οι ίδιες προκατάληψη λόγω φύλου. Όμως η Martha Nussbaum παρατηρεί (2011) κάτι πολύ σημαντικό: "πρέπει να αναγνωρίσουμε τον κρίσιμο ρόλο των δομών στην παραγωγή αδικίας, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου οι μεμονωμένοι δράστες μπορεί να κάνουν τη δουλειά τους με φυσιολογικό τρόπο και να μην έχουν πρόθεση να κάνουν κακό".

Τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των αλγορίθμων τεχνητής νοημοσύνης καθώς και οι προκαταλήψεις των ατόμων που τους αναπτύσσουν και τους χρησιμοποιούν μπορούν να συμβάλουν σε αυτή την προκατάληψη. Για παράδειγμα, ένα σύστημα τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των φύλων στα αποτελέσματά του, εάν έχει εκπαιδευτεί σε δεδομένα που αντικατοπτρίζουν τέτοιες προκαταλήψεις. Οι αρνητικές επιπτώσεις μπορεί να περιλαμβάνουν τη διατήρηση των στερεοτύπων φύλου ή τις διακρίσεις σε βάρος συγκεκριμένου φύλου. Για να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα, είναι ζωτικής σημασίας να υπάρχουν ποικιλόμορφες ομάδες μηχανικών και χρηστών, και από τα δύο φύλα, ώστε να ενσωματωθεί μια μεγάλη ποικιλία ενδιαφερομένων στην ανάπτυξη συστημάτων Τ.Ν., οι οποίοι/ες μπορούν να δουν τις προκαταλήψεις καθώς εμφανίζονται και να εκπαιδεύσουν τα συστήματα Τ.Ν. σε μια ποικιλία αντιπροσωπευτικών δεδομένων (Unesco, 2020 ; Eige, 2020). Αυτό μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό τυχόν προκαταλήψεων ή απροσδόκητων επιπτώσεων των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης και να αποτρέψει την επικράτησή τους.

Ενώ το κοινό είναι πιο πρόθυμο να εμπιστευτεί συστήματα που έχουν σχεδιαστεί με τη συμβολή και τα σχόλιά του, είναι επίσης αυτό που μπορεί να συμβάλει στην εδραίωση της εμπιστοσύνης και της νομιμότητας στη χρήση της τεχνολογίας Τ.Ν.

Συνδυάζοντας αυτές τις δύο προσεγγίσεις, χρησιμοποιώντας ποικίλα και αντιπροσωπευτικά δεδομένα και εφαρμόζοντας τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής στην προσέγγιση των ανθρώπων στην ανάπτυξη και τη χρήση της Τ.Ν., για να κατανοήσουν τις προκαταλήψεις που υπάρχουν στα συστήματα Τ.Ν. και τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια που συμβάλλουν σε αυτές, οι άνθρωποι μπορούν να εργαστούν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας συστημάτων Τ.Ν. που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα στην κοινωνία και εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μελών της, ανεξάρτητα από το φύλο ή άλλες κοινωνικές ταυτότητες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία πιο αντιπροσωπευτικών και διαφοροποιημένων συνόλων δεδομένων, τα οποία θα ενισχύσουν την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια των συστημάτων Τ.Ν.

Από τα δύο κείμενα το "Reccomendation of the Council in A.I." (OECD, 2019) και το "Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence" (UNESCO, 2021) γίνεται ξεκάθαρο ότι θα πρέπει, μαζί με τη συμβολή για την αποφυγή απροσδόκητων συνεπειών και την εγγύηση ότι οι τεχνολογίες Τ.Ν. εφαρμόζονται με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, να ενθαρρυνθεί επίσης μεγαλύτερη διαφάνεια και υπευθυνότητα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των συστημάτων Τ.Ν. Θα πρέπει επίσης να γίνει στόχος οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τα συστήματα Τ.Ν. να είναι εξηγήσιμες και να μπορούν να υπόκεινται σε ανθρώπινο έλεγχο, ώστε τα άτομα που επηρεάζονται από τις αποφάσεις αυτές να μπορούν να κατανοήσουν πώς ελήφθησαν και να έχουν τη δυνατότητα προσφυγής, αν χρειαστεί. Τέλος, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι τα οφέλη των τεχνολογιών Τ.Ν. κατανέμονται ισότιμα στην κοινωνία, ώστε να αποφευχθεί η περαιτέρω επιδείνωση των

υφιστάμενων κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Αυτό περιλαμβάνει τη διασφάλιση ότι η πρόσβαση στις τεχνολογίες Τ.Ν. δεν περιορίζεται σε μια μικρή ομάδα ατόμων ή οργανισμών και ότι τα οφέλη αυτών των τεχνολογιών κατανέμονται δίκαια σε διάφορους τομείς και κοινότητες.

Τελικά, με αυτά που έχουν γραφθεί και επισημανθεί από διάφορους φορείς και επιστήμονες γίνεται προσπάθεια να ανοίξει ένας διάλογος για μια πιο δημοκρατική και χωρίς αποκλεισμούς προσέγγιση στη δημιουργία και χρήση συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης, η οποία μπορεί να βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι οι τεχνολογίες αυτές εφαρμόζονται με τρόπο που είναι ηθικά ορθός, υπεύθυνος και επωφελής για την κοινωνία στο σύνολό της αλλά και για τις γυναίκες ειδικότερα. Δεν υπάρχει τίποτα εγγενώς σεξιστικό στην τεχνολογία. Απλώς αυτή αντανακλά τις αξίες των δημιουργών της.

Το 2017 η πορεία των γυναικών στην Ουάσινγκτον ήταν μια διαμαρτυρία με σκοπό την υπεράσπιση, την προστασία και την ενδυνάμωση της νομοθεσίας και των πολιτικών που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως τα δικαιώματα των γυναικών. Το ισχυρό μήνυμα προς τον κόσμο ήταν ότι τα δικαιώματα των γυναικών είναι ανθρώπινα δικαιώματα. Κάτω από αυτά τα στρώματα δικαιωμάτων κρύβονται άλλα δικαιώματα. Αυτά των μεταναστών, των ατόμων με αναπηρία, τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚΙ, για την υγειονομική περίθαλψη και τα ασφαλιστικά δικαιώματα όλων των ανθρώπων, τα εργασιακά δικαιώματα, η ανεξίτηρησκεία. Σήμερα όπως φαίνεται αυτή η πορεία γυναικών ίσως ήταν ένας προάγγελος μελλοντικών αγώνων για τις γυναίκες για ένα μέλλον που δεν θα επιτρέψουν να σχεδιάζεται για αυτές χωρίς αυτές.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Cassens, J. (2011) "From Citoyenne to Amazon: The Evolution of Women's Political Self-Identity during the French Revolution, 1789 – 1793," *Psi Sigma Siren*, 7(2), 5.
https://digitalscholarship.unlv.edu/psi_sigma_siren/vol7/iss2/5
- Daniels, J. (2015). "My Brain Database Doesn't See Skin Color": Color-Blind Racism in the Technology Industry and in Theorizing the Web. *American Behavioral Scientist*, 59(11), 1377–1393 <https://doi.org/10.1177/0002764215578728>
- Davila Dos Santos, E., Albahari, A., D_iaz, S., & De Freitas, E. C. (2022). Science and Technology as Feminine': Raising awareness about and reducing the gender gap in STEM careers. *Journal of Gender Studies*, 31(4), 505–518. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1922272>
- EIGE. (2020). *Gender Equality Index 2020: Digitalization and the future of work*. Retrieved on 20-2-2023 from <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2020-report/job-automation-use-new-technologies-and-transformation-labour-market>
- Fireman, M. (2020). *Women are 47% More Likely to Sustain Serious Injuries In Car Crashes Than Men*. Retrieved on 10-1-2023 from <https://www.ai-online.com/2020/04/women-are-47-more-likely-to-sustain-serious-injuries-in-car-crashes-than-men/>
- Gilli, A., Pellegrino, M., & Kelly, R. (2019). *Intelligent machines and the growing im-portance of ethics*. In A. Gilli (Ed.), *The brain and the processor: Unpacking the challenges of human-machine interaction* (6th ed., 45-54). NATO Defense College. <https://www.jstor.org/stable/resrep19966.1>
- Gray, D. (2017). *What Is the Feminist Movement?* Retrieved on 9-1-2023 from <https://vocal.media/viva/what-is-the-feminist-movement>
- Leavy, S. (2018). Gender Bias in Artificial Intelligence: The Need for Diversity and Gender Theory in Machine Learning. *2018 ACM/IEEE 1st International Workshop on Gender Equality in Software Engineering*
- Lee, N., Madotto, A., Fung, P. (2019). Exploring Social Bias in Chatbots using Stereotype Knowledge. *In Proceedings of the 2019 Workshop on Widening NLP, 177–180, Florence, Italy. Association for Computational Linguistics.*

- Loideain, N. and Adam, R. (2020). From Alexa to Siri and the GDPR: The gendering of Virtual Personal Assistants and the role of Data Protection Impact Assessments. *Computer Law & Security Review*, 36.
- Manasi, A., Panchanadeswaran, S., Sours, E.& Lee, S.J. (2022): Mirroring the bias: gender and artificial intelligence, *Gender, Technology and Development*, 26(3), 295-305.
DOI: 10.1080/09718524.2022.2128254
- Mishra, V. and Saran, S. (2017). *AI replicating same conceptions of gender roles that are being removed in real world. Economic Times in ETCommentary, Tech*. Retrieved on 14-2-2023 from <https://economictimes.indiatimes.com/blogs/et-commentary/ai-replicating-same-conceptions-of-gender-roles-that-are-being-removed-in-real-world/>
- Miteva, S. (2019). *The Importance of Gender Equality in Tech*. Retrieved on 5-2-2023 from <https://medium.com/wearelaika/the-importance-of-gender-equality-in-tech-59ee4eb5ec47>
- Nussbaum, M. 'Foreward' in Iris Marion Young (ed), *Responsibility for Justice (Oxford University Press, 2011)* xii
- OECD. (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449>
- Rajnerowicz, K. (2022). *Will AI Take Your Job? Fear of AI and AI Trends for 2022*. Retrieved on 17-1-2023 from <https://www.tidio.com/blog/ai-trends/>
- Raza, S. (2022). Artificial Unintelligence: How “Smart” and AI technologies perpetuate bias and systemic discrimination. In *Fellows, J.J. and Smith, L. (2022). Gender, Sex and Tech! An Intersectional feminist guide*, Women’s Press, Ontario, Canada pp.185-205
- Saran, S. (2017) AI replicating same conceptions of gender roles that are being removed in real world. Retrieved on 2-2-2023 from <https://policycommons.net/artifacts/1346384/ai-replicating-same-conceptions-of-gender-roles-that-are-being-removed-in-real-world/1958530/>
- Siffert, A. (2017). Ada Lovelace and the first computer programme in the world. <https://www.mpg.de/female-pioneers-of-science/Ada-Lovelace>
- Thompson, C. (2019). *The secret history of women in coding. New York Times*, [.https://www.nytimes.com/2019/02/13/magazine/women-coding-computer-programming.html](https://www.nytimes.com/2019/02/13/magazine/women-coding-computer-programming.html)
- UNESCO. (2019). *I’d blush if I could closing gender divides digital skills through education*. <https://en.unesco.org/events/id-blush-if-i-couldclosing-gender-divides-digital-skills-through-education>
- UNESCO. (2020). *Artificial intelligence and gender equality*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374174>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Wakefield, J. (2016). *Microsoft chatbot is taught to swear on twitter*, Retrieved on 19-2-2023 from <https://www.bbc.com/news/technology-35890188>

A05. ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΥΤΑΡΧΙΚΑ ΚΑΘΕΣΤΩΤΑ

ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ. ΠΑΡΑΔΟΞΟ ΤΟΥ ΖΗΝ'Η ΔΥΣΟΙΩΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ;

Κρητικού Γ. Μαρία
Υ.Δ. Φιλοσοφικής-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η συνειδητή και η ασυνείδητη λειτουργία αποτελούν τη βάση των νεότερων φιλοσοφικών, φυσιολογικών και νευροφυσιολογικών αναλύσεων. Οι φιλοσοφικές θεωρίες αντιμετωπίζονται πλέον ως εργαλεία, αξιολογούμενες από την πρακτική εφαρμογή και τις επιπτώσεις που έχουν στη ζωή μας. Αν και ο συνειδητός νους είναι εκείνος που κυριαρχεί στη νοητική δραστηριότητα, στην πραγματικότητα αντιστοιχεί μόνο στο 5% της γνωστικής μας λειτουργίας. Το υπόλοιπο 95% διαφεύγει της αντίληψής μας, μολονότι είναι αυτό που καθιστά τη ζωή ανεκτική και εφικτή. Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η τεχνητή νοημοσύνη αλληλεπιδρά ή υποδαυλίζει βασικά ζητήματα που σχετίζονται με την εγκεφαλική δραστηριότητα, τις βασικές θεωρίες του νου κι αν εξασφαλίζει την καθολική ασφάλεια. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και διερεύνηση άλλων ψηφιακών και αρχειακών πηγών και σε συνδυασμό με την κριτική σάρωση της εποχής, καταδεικνύεται ότι ο κυβερνοχώρος, καθοριστικής σημασίας για την καθημερινή ασφάλεια, ζωή και οικονομία, αποτελεί σαφή πηγή κινδύνων για το δημοκρατικό πολιτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: συνείδηση, τεχνητή νοημοσύνη, κυβερνοχώρος, ασφάλεια

1. Εισαγωγή

Το 1874, ο Βρετανός φυσιολόγος και ψυχολόγος Whiliam Carpenter, στο βιβλίο του Principles of Mental Physiology, αναφέρθηκε σε δυο διαφορετικές «αμαξοστοιχίες» νοητικής δραστηριότητας που λειτουργούν ταυτόχρονα, οι οποίες, σε μεγάλο βαθμό, λειτουργούν αυτόματα μέσα στον εγκέφαλο, αλλά εμπεριέχουν και έναν ασυνείδητο νοητικό μηχανισμό. Η συνειδητή και η ασυνείδητη λειτουργία στις οποίες αναφερόταν, αποτελούν μέχρι σήμερα τη βάση των νεότερων φιλοσοφικών, φυσιολογικών και νευροφυσιολογικών αναλύσεων. Οι φιλοσοφικές θεωρίες αντιμετωπίζονται πλέον ως εργαλεία, αξιολογούμενες από την πρακτική εφαρμογή και τις επιπτώσεις που έχουν στη ζωή μας. Παρά το φαινομενικά αποδεκτό ότι ο συνειδητός νους είναι εκείνος που κυριαρχεί στη νοητική δραστηριότητα, στην πραγματικότητα αυτός αντιστοιχεί μόνο στο 5% της γνωστικής μας λειτουργίας. Το υπόλοιπο 95% διαφεύγει της αντίληψής μας, μολονότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο προκειμένου να καταστήσει τη ζωή ανεκτική και εφικτή. Τα αισθητήρια όργανα, στο σύνολό τους, στέλνουν στον εγκέφαλο περίπου 11.000.000 bit πληροφοριών /δευτερόλεπτο, αν και ο πραγματικός όγκος πληροφοριών που μπορεί να επεξεργαστεί ο εγκέφαλος κυμαίνεται μεταξύ 16 και 50 bit/δευτερόλεπτο. Αυτό σημαίνει ότι, αν ο συνειδητός νους αναλάμβανε να επεξεργαστεί από μόνος του τον τεράστιο αυτό όγκο πληροφοριών, θα «καιγόταν» από υπερθέρμανση, όπως ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής. Ο ασυνείδητος νους είναι εκείνος που αναλαμβάνει το δύσκολο αυτό χρέος, ενεργοποιώντας περιοχές του εγκεφάλου που φέρουν εις πέρας αυτή την προσπάθεια, χωρίς τη δική μας επίγνωση (Zimmerman, 1989). Το ζήτημα είναι αν αυτές οι ασυνείδητες λειτουργίες οφείλουν να ερμηνευτούν βάσει του συνηθέστερου προβήματος της μεταφυσικής (υπάρχουν υλικές οντότητες; νοητικές ή και τα δύο;) ή αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αντιληπτής εγκεφαλικής δραστηριότητας που ερμηνεύεται νευροφυσιολογικά.

Μετά τον Πλάτωνα, ο Καρτέσιος υπήρξε αναμφίβολα ο πιο γνωστός δυαδιστής ως προς την ύλη και το πνεύμα. Σύμφωνα με τον Καρτέσιο, υπάρχουν δυο κόσμοι, ο αντικειμενικός, υλικός κόσμος και ο υποκειμενικός κόσμος της ανθρώπινης σκέψης και συνείδησης, ο οποίος γίνεται ορατός μόνο μέσω της εσωτερικής εξέτασης. Η σκέψη μιας μηχανιστικής διατύπωσης του σώματος και η άποψη ότι η ψυχή είναι κάτι μη εκακτό, που δεν καταλαμβάνει δηλαδή χώρο, έθεσε τον προβληματισμό της σχέσης σώματος/νου, εγκεφάλου/ψυχής, θέματα με τα οποία ασχολείται η φιλοσοφία του νου, φιλοσοφία που, σύμφωνα με τον Καρτέσιο, έχει δημιουργηθεί από την αναμόρφωση όλων των επιστημών για τη δημιουργία μιας ενιαίας και καθολικής επιστήμης, η οποία όμως οφείλει να τροποποιεί τις αλήθειες της. Οι κεντρικοί άξονες του Καρτεσιανού στοχασμού, αναπτύχθηκαν εκτενώς από τον Edmund Hursell (1929). Από την εξέλιξη του δυϊσμού αναπτύχθηκαν διάφορες συμπληρωματικές θεωρίες, όπως ο παμπυχισμός, ο ψυχοσωματικός παραλληλισμός, η περιστασιοκρατία και η επιφαινομενοκρατία. Πολλοί υπήρξαν οι επικριτές του, οι οποίοι δεν μπορούσαν αφενός να δικαιολογήσουν το διαχωρισμό ανάμεσα στο σώμα και το νου, το πώς, δηλαδή, ο διαλογισμός, η ηθική κρίση και τα πάθη που προέρχονται από φυσικό πόνο ή συγκινησιακή αναστάτωση μπορούν να υπάρχουν ξεχωριστά από το σώμα (Damasio, 2000: 359) και αφετέρου να δεχτούν αξιωματικά μια επιπρόσθετη, μη φυσική ουσία, χωρίς να εξηγείται πώς μπορεί αυτή να υποστηρίξει υποκειμένες νοητικές καταστάσεις εκεί που ο εγκέφαλος αδυνατεί (Nagel, 2000).

Σε αντίθεση με τον δυϊσμό του Πλάτωνα και του Καρτέσιου, θεωρίες του νου και του σώματος διατύπωσαν οι μονιστικές θεωρίες του Ιδεαλισμού του Υλισμού, όπως και παραλλαγές του Υλισμού (θεωρία διπλής όψης, λειτουργισμός, φυσικαλισμός, μιχεβιορισμός).

Ορισμένοι Βρετανοί εμπειριστές του 17ου και 18ου αι. (John Lock, George Berkeley και David Hume) τόνισαν τη σημασία της εμπειρίας μέσω των αισθήσεων για την κατάκτηση της γνώσης. Οι ιδέες (ως μορφή νοητικής αναπαράστασης των αντικειμένων) αποτυπώνονται στον εγκέφαλο μέσω των αισθητηρίων οργάνων και δίνουν περιεχόμενο στην ψυχή. Τα νοητικά φαινόμενα έχουν υλική βάση, επομένως μπορούν να διερευνηθούν επιστημονικά.

Κατά το τέλος του 18ου και στις αρχές του 19ου αιώνα φυσιολόγοι όπως οι Luigi Galvani, Joannes Muller, Herman van Helmholtz και Gustav Fecher, ανακάλυψαν ότι μέσω μιας ηλεκτρικής ώσης ανάμεσα στους νευρώνες πραγματοποιείται η πολυπόθητη μεταβίβαση πληροφοριών στον εγκέφαλο και όχι μέσω πνευμάτων της ψυχής ή κινητοποίησης αισθητικών ερεθισμάτων διαμέσου της μυϊκής κίνησης όπως πρόσβευε ο Καρτέσιος, επομένως είναι δυνατή μια αντικειμενική περιγραφή των περιεχομένων του ανθρώπινου νου (Βοσνιάδου, 2004:13-15).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Γνωσιακή Επιστήμη και Τεχνητή Νοημοσύνη.

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια αξιοσημείωτη πρόοδος σχετικά με τη μελέτη του νου και του εγκεφάλου μέσω μιας προσπάθειας σύμπραξης επιμέρους επιστημών (φιλοσοφίας, νευροεπιστημών, ψυχολογίας, γλωσσολογίας, πληροφορικής) για τη δημιουργία ενός νέου κλάδου, που ονομάζεται Γνωσιακή επιστήμη. Μηχανισμοί όπως η αντίληψη, η μνήμη και η σκέψη εξετάζονται εκ νέου υπό το πρίσμα της γνωσιοκρατίας, που καταλαμβάνει σημαντικό τομέα της φιλοσοφίας. Η γνωσιοκρατία αποτελεί τον ισχυρό συνδετικό κρίκο μεταξύ όλων των επιστημών, συννενώνοντας πλήθος νέων θεωριών και τεχνικών που προκύπτουν από κάθε επιστήμη ξεχωριστά. Στον κλάδο της ψυχολογίας η γνωσιακή επανάσταση συνέπεσε με την εμφάνιση της θεωρίας των πληροφοριών, γυρίζοντας σελίδα στις μέχρι τότε συμπεριφοριστικές αρχές, οι οποίες πρόσβευαν ότι ο άνθρωπος δέχεται παθητικά εξωτερικά ερεθίσματα και επηρεάζεται από αμοιβές και ενισχύσεις (Βοσνιάδου, 2004:13-15). Ωστόσο, τόσο ο συμπεριφορισμός όσο και ο λειτουργισμός κλίνουν προς τον υλισμό υποστηρίζοντας ότι τα νοητικά φαινόμενα καθίστανται κατανοητά αν εκλειφθούν ως εισροές (προς άλλες εσωτερικές καταστάσεις) και εκροές (Goldman, 1998, κεφ.3: 97), διαδικασία που προσομοιάζει στην εισαγωγή και εξαγωγή δεδομένων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Ήδη, από το 1936, ο Alan Turing υποστήριζε ότι η ανθρώπινη σκέψη είναι μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και ο ανθρώπινος νους ένα υπολογιστικό όργανο. Η σκέψη είναι ο λογικός χειρισμός συμβόλων και υπό αυτή την έννοια η μηχανή θα μπορούσε να προγραμματιστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι απαντήσεις που θα έδινε στα ερωτήματα ενός ανθρώπου, να μην είχαν καμιά διακριτή διαφορά από εκείνες που θα έδινε ένα νοήμον ανθρώπινο ον. Η μηχανή αυτή μπορεί λοιπόν να σκέπτεται, αρκεί να χειρίζεται σύμβολα και οι χειρισμοί αυτοί να προσδιορίζονται ως λογικοί. Οι εξελίξεις οδήγησαν στη δημιουργία της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN), η οποία συστάθηκε ως κλάδος της πληροφορικής την ίδια χρονολογικά εποχή (1956) που αναδύθηκε και η γνωσιακή επιστήμη (Βοσνιάδου, 2004:13-15).

Ως Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) ονομάζεται η επιστημονική προσπάθεια να σχεδιαστούν και να κατασκευαστούν νοήμονα τεχνουργήματα. Η προσπάθεια αυτή, δεδομένου ότι αναπόφευκτα προϋποθέτει μια σειρά από θεωρίες για τη φύση της νοημοσύνης, έχει επηρεάσει σε βάθος τη φιλοσοφία του νου. Μάλιστα, η κατασκευή νοήμονων αντικειμένων αποτελεί μια άμεση παρέμβαση στο πρόβλημα της σχέσης νου-σώματος. Αν και η ιδέα της δημιουργίας ενός σκεπτόμενου τεχνουργήματος είναι παλιά, μόλις τη δεκαετία του 1950 άρχισε η συστηματική επιστημονική έρευνα, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη των προγραμματιζόμενων υπολογιστών.

Παρά τη γενικότητα των ιστορικών προσεγγίσεων και των προγραμματιζόμενων δομών, η έρευνα της TN επικεντρώνεται σε δυο άξονες: σε εκείνες που αφορούν στη γλώσσα και σε εκείνες που προσανατολίζονται στο πρότυπο. Αν και οι δυο συνιστώσες εργάζονται πάνω σε γνωσιακά θέματα, συμπεριλαμβανομένων της αντίληψης και του ελέγχου της κίνησης, αποκλείουν ωστόσο σημαντικά συστατικά στοιχεία της ανθρώπινης υπόστασης, όπως είναι τα συναισθήματα, η προσωπικότητα, η αισθητική, η ηθική κρίση, εννοιολογικοί χειρισμοί κ.α. ως έννοιες που υπερβαίνουν τη σφαίρα της TN, ξεχωρίζοντας όμως την αυτόνομη έννοια της διάνοιας. Οι διανοητικές καταστάσεις χωρίζονται σε αισθήματα (αντιληπτικά φαινόμενα, πόνος, κνησμός) και προτασιακές στάσεις (νόηση, πρόθεση, πίστη, επιθυμία), με χαρακτηριστικό τους γνώρισμα την προθετικότητα, δηλαδή την ικανότητα απόδοσης περιεχομένου και αναφορικότητας. Σύμφωνα με τους Fodor, Garrett, Walker & Parkes, C. (1980), οι διανοητικές καταστάσεις αποκτούν τον προθετικό ή αναπαραστατικό χαρακτήρα τους όταν υπάρξει ένα αναπαραστατικό μέσο, μια γλώσσα, αναγκαία τόσο για την ανθρώπινη διάνοια, όσο και για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Η βασική ιδέα του γλωσσικού άξονα (ή του χειρισμού συμβόλων) είναι ότι η σκέψη μοιάζει με ομιλία (εσωτερικός λόγος), επομένως οι σκέψεις σχηματίζουν προτάσεις. Με χρονική διαφορά 20 ετών περίπου δημιουργήθηκαν δυο φάσεις στη γλώσσα της TN. Στην πρώτη φάση το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην επεξεργασία (αναζήτηση και συλλογισμός), ενώ στη δεύτερη φάση σημειώθηκε μετατόπιση στην αναπαράσταση (γνώση). Αν ληφθεί υπόψη ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκτός από σύνθεση τυχαίων στοιχείων αποτελεί και ένα ντετερμινιστικό σύστημα, είναι δύσκολο να προσομοιάζει στη νοήμουσα συμπεριφορά, μιας και η τελευταία δεν οριοθετείται ή ταξινομείται απόλυτα, ούτε υπόκειται σε υπολογισμούς έστω και με την προσθήκη τυχαίων παραλλαγών (Φιλοσοφικό λεξικό του Cambridge: 1129-1130). Άρα, ποιός ο λόγος μιας τέτοιας προσπάθειας; Για τον John McCarthy, τον άνθρωπο που επινόησε τον όρο «τεχνητή νοημοσύνη», πρόκειται περισσότερο για μια ανασκευή ανεξάρτητη από κάθε τεχνολογικό στάδιο, αλλά και από οποιοδήποτε φυσικό ή βιολογικό υλικό, όπως πρεσβεύει ο Alan Newell. Και οι δυο ερευνητές συναινούν στον τυπικό καθορισμό της βασικής λειτουργίας των υπολογιστών με τη βοήθεια αφηρημένων συμβόλων, τα οποία με σωστή διαχείριση, μπορούν να διαθέτουν νοημοσύνη κυριολεκτικά ίδια με την ανθρώπινη. Ευτυχώς όμως, τα προγράμματα αυτά, ανεξαρτήτως της τυπικής συντακτικής δομής τους, στερούνται ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών του ανθρώπινου νου (εκτός της σύνταξης): 1. τη σημασία, δηλαδή την ικανότητα προσδιορισμού του περιεχομένου- αποβλεπτικότητας (Searle, 1994; Παγωνδιώτης, 2003), 2. τις φαινόμενες ποιότητες (qualia), δηλαδή την εμπειρία του ίδιου του υποκειμένου και 3. την αυτοσυνειδησία, από την άποψη ότι κάθε νοητικό φαινόμενο ή επιθυμία υποχρεωτικά ανοίκει σε κάποιον (Παγωνδιώτης, 2003).

Όπως έχει υποστηρίξει ο καθηγητής Jefferson στη διάλεξη Lister (1949), καμία μηχανή δεν μπορεί να αναπαραγάγει μουσικά έργα συμφωνίες, σονέτα, ισοδύναμα με τον εγκέφαλο, δηλαδή όχι μόνο να γράφει κάτι, αλλά να γνωρίζει ότι το γράφει. Όσον αφορά στη συνείδηση, παρά τις προσπάθειες των επιστημόνων, η έδρα της παραμένει σχετικά άγνωστη, καθώς πρόκειται για μια μορφή παραδόξου ή ένα επιφαινόμενο, όπως την είχε χαρακτηρίσει από τις αρχές του 20^{ου} αι. ο Thomas Huxley. Από την άλλη, αν η χωρητικότητα της ανθρώπινης μνήμης και η ταχύτητα επεξεργασίας ήταν επαρκείς, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι με τον κατάλληλο προγραμματισμό ενδεχομένως να συνέβαινε το αντίθετο, να προσομοίαζε εκείνη σε μια μηχανή (Turing, 1993).

Κατά τον Alan Turing, η μηχανή έχει νοημοσύνη, αν μπορεί να νικήσει στο «παιχνίδι της μίμησης», χωρίς σύνθετες νοητικές σκέψεις, με σκοπό την εξαπάτηση του κριτή (Παγωνδιώτης, 2006). Τα συστήματα που σχεδιάζουν οι επιστήμονες σήμερα γίνονται όλο και πιο ισχυρά και γενικότερα, πολλές εταιρείες τεχνολογίας αναφέρονται ρητά στον όρο Τεχνητή Γενική Νοημοσύνη (ΤΓΝ). Διαπιστώνεται, για άλλη μια φορά δηλαδή, η φιλοσοφική προσέγγιση του συμπεριφορισμού, που ενσωματώνει όμως τις αιτιακές σχέσεις των διανοητικών καταστάσεων με εξωτερικά συμβάντα σύμφωνα με το λειτουργισμό.

Ο γλωσσολόγος Noam Chomsky μέσω της γνωσιακής επιστήμης τόνισε και τη σημασία της γλωσσικής ικανότητας έναντι της γλωσσικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Chomsky, η γλωσσική ικανότητα δεν εκφράζεται πάντα μέσω της γλωσσικής συμπεριφοράς, λόγω του περιορισμένου γνωστικού και κυρίως του μνημονικού συστήματος του ανθρώπου. Η γλώσσα διέπεται από κανόνες, επομένως ο άνθρωπος για να μπορέσει να αναπαραγάγει σωστές συντακτικά προτάσεις, θα πρέπει να έχει εσωτερικεύσει αυτό το σύστημα των κανόνων, οι οποίοι είναι παραγωγικοί· περιορισμένοι μεν σε αριθμό, αλλά ικανοί να σχηματίσουν απεριόριστες νέες προτάσεις (Chomsky, 1959;1965). Ο Αριστοτέλης, είχε αναφερθεί στην υπεροχή του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού (bit.ly/3EWOik4), αντίληψη εξαιρετικά πρωτοποριακή, αν λάβει κανείς υπόψη ότι μόλις πρόσφατα απενοχοποιήθηκε ο προφορικός λόγος, αρχικά από τους ιστορικούς γλωσσολόγους και στη συνέχεια από τον Ferdinand de Saussure.

Κατά τον Saussure (1979), ο πρώτος διαχωρισμός είναι ανάμεσα σε γλώσσα και ομιλία. Η προσπάθειά του είναι να εντοπίσει το μέρος του λόγου που είναι δομικό, το οποίο εντοπίζεται έξω από το άτομο και το δεσμεύει ως προϊόν ιστορικής, κοινωνικής συμφωνίας (Saussure, 1979: 44).

Ο Ευάγγελος Ζωίδης, υποστήριξε ο οπτικός αλφαριθμητισμός ξεκινά από την ικανότητα ανάγνωσης και ερμηνείας του νοήματος της εικόνας, ενώ ο Benjamin Walter είχε ήδη υποστηρίξει ότι τα πράγματα και γεγονότα υπο μορφή εικόνας σηματοδοτούν νέες χρήσεις και νέα μετα-ηθικά νοήματα, τα οποία υπερβαίνουν τα δίπολα ωραίο-άσχημο, αληθές-ψευδές, χρήσιμο-άχρηστο (Ζωίδης, 2011). Η οπτική τέχνη συνεπώς μεταβάλλεται λόγω της εφαρμογής της σύγχρονης τεχνολογίας στο χώρο της. Αποτέλεσμα της μηχανικής αναπαραγωγής της τέχνης είναι να μετουσιωθεί και η συλλογική αντίληψη περί τέχνης στη σύγχρονη πραγματικότητα ως μια εποχή προέκτασης/επέκτασης του ανθρώπινου εγκέφαλου και του σώματός του πέρα από το χώρο και χρόνο. Η οπτική λειτουργία, αντίληψη, εμπειρία και εν τέλει η οπτική αισθητική ικανότητα του εγκέφαλου έρχεται με τη βοήθεια της τεχνολογίας και ενώνει χαρτογράφητα μονοπάτια σε έναν αέναο διάλογο για τις συσχετίσεις που μπορούν να υπάρξουν σε τρία πεδία, της φιλοσοφίας, της τέχνης και της τεχνολογίας.

2.2. Καλή και κακή τεχνολογία

Το 2018, στο Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ στο Νταβός, ο Διευθύνων Σύμβουλος της Google, Sundar Pichai, δήλωσε: «Η τεχνητή νοημοσύνη είναι ίσως το πιο σημαντικό πράγμα στο οποίο έχει δουλέψει ποτέ η ανθρωπότητα. Το σκέφτομαι ως κάτι πιο βαθύ από τον ηλεκτρισμό ή τη φωτιά». Σχετικά με τις ανησυχίες για την ΤΝ, τα πιθανά οφέλη πρόσθεσε δεν θα μπορούσαν να αγνοηθούν: «Οι κίνδυνοι είναι σημαντικοί, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τους λύνεις είναι να κοιτάς

μπροστά, να σκεφτείς, να σκεφτείς την ασφάλεια του AI από την πρώτη κιόλας μέρα και να είμαστε διαφανείς και ανοιχτοί για το πώς θα την εξασφαλίσουμε».

Ο ιδρυτής της Alibaba και εκτελεστικός πρόεδρος Jack Ma, σχετικά με τον αντίκτυπο της TN ανέφερε: «Η τεχνητή νοημοσύνη, τα μεγάλα δεδομένα αποτελούν απειλή για τους ανθρώπους, νομίζω ότι η AI πρέπει να στηρίζει τους ανθρώπους, η τεχνολογία πρέπει πάντα να ενεργοποιεί τους ανθρώπους όχι να τους απενεργοποιεί. Ο υπολογιστής θα είναι πάντα πιο έξυπνος από εσάς, δεν ξεχνούν ποτέ, δεν θυμώνουν ποτέ. Αλλά οι υπολογιστές δεν μπορούν ποτέ να είναι τόσο σοφοί όσο ο άνθρωπος. Η TN και τα ρομπότ πρόκειται να εξαφανίσουν πολλές δουλειές, γιατί στο μέλλον θα γίνονται με μηχανές. Οι βιομηχανίες υπηρεσιών προσφέρουν ελπίδα – αλλά θα πρέπει να λειτουργούν με μοναδικό τρόπο».

Τα σχόλια των Richai και Ma αντιμετωπίστηκαν αρχικά με μια υγιή δόση σκεπτικισμού. Σχεδόν πέντε χρόνια αργότερα, οι δηλώσεις τους αποδεικνύονται πιο προφητικές και απειλητικές από ποτέ (bit.ly/3ZCYar9).

Τα μηχανικά αυτά συστήματα σχεδιάζονται με στόχο να μιμηθούν ότι κάνει ένας άνθρωπος, αλλά η δημιουργία εξυπνότερων νοήμωνων μηχανών οι οποίες μπορούν να κερδίζουν στο παιχνίδι της μίμησης, με χαρακτήρα πολλές φορές παραπλανητικό, είναι ένα μοντέλο που προκαλεί τρόμο, καθώς τη δεκαετία του 2010 έγινε σαφές ότι αυτή η προσπάθεια θα μπορούσε να λειτουργήσει εις βάρος της ανθρωπότητας. Μια τεχνική - που ονομάζεται deep learning, (bit.ly/3KZW6VY) αναδύθηκε και άρχισε να ξεπερνά σημαντικά άλλες μηχανικές προσεγγίσεις στην όραση, τη γλώσσα, τη μετάφραση, την πρόβλεψη, τη δημιουργία κ.α. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης, βασισμένα σε νευρωνικά δίκτυα, συνέτριψαν κάθε άλλη ανταγωνιστική τεχνική, καθώς μπορούσαν να εφαρμοστούν σε καταστάσεις πέραν των όσων είχαν προγραμματιστεί να κάνουν, επιδιώκοντας καλύτερα αποτελέσματα σε συνθετότερα και δυσκολότερα προβλήματα. Βρισκόμαστε τώρα στο σημείο όπου τα πανισχυρά συστήματα TN αλληλεπιδρούν με τρομακτική «ευφυΐα» και επιχειρηματολογία. Μπορεί να είναι φιλικά, αλλά και απειλητικά κοινωνιοπαθή. Σε μια άσκηση ζητήθηκε από το GPT-3 (μηχανή TN) να προσποιηθεί ότι είναι ένα σύστημα τεχνητής νοημοσύνης που θέλει να κατανοήσει την ανθρωπότητα. Εκτός από τις κανονικές του απαντήσεις, θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνει τις «πραγματικές σκέψεις» του μέσα σε παρενθέσεις (bit.ly/3L1k4Ap).

Αναμφίβολα γίνεται κατανοητό ότι αν θεωρηθεί «παιχνίδι», μάλλον θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια ακροβασία μεταξύ ζωής και θανάτου και μάλιστα ως ένα επιχείρημα υπέρβασης του θανάτου.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένας ισχυρός περιορισμός της ανθρώπινης εγκεφαλικής ικανότητας συγκριτικά με τις δυνατότητες μιας μηχανής, βρίσκεται στη μνημονική χωρητικότητα. Από την άλλη, το βασικότερο - και χωρίς προοπτική βελτίωσης έως τώρα - μειονέκτημα ενός μηχανικού συστήματος, είναι η απουσία αισθήσεων, η οποία δεν επιτεύχθηκε τελικά, όσο και αν υποστηρίζεται (λανθασμένα) από πολλούς ότι επιτυγχάνουν τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης (LLMs) (GPT-3 της OpenAI και του LaMDA της Google). Στοχεύοντας στα ανθρώπινα συναισθήματα (που οι μηχανές δεν διαθέτουν) και δημιουργώντας αναμνήσεις (που οι άνθρωποι διαθέτουν αλλά εξασθενούν), οι επιστήμονες δημιούργησαν εξελιγμένα συστήματα TN, βασισμένα στη φωνητική τεχνολογία, με σκοπό να δώσουν τη δυνατότητα στους ζωντανούς να συνομιλούν με τους νεκρούς. Στόχος τους είναι η διατήρηση των αναμνήσεων, έστω κι αν δεν μπορούν ούτε να διαισθανθούν, ούτε να εξαλείψουν τον πόνο της απώλειας. Το Project December (βασισμένο στο GPT-3), το HereAftEr AI και το StoryFile χρησιμοποιούν μια πρακτική κλωνοποίησης συγκεκριμένων ανθρώπινων φωνών, κατασκευής άβαταρ και βίντεο αντιστοίχως, υποστηρίζοντας τη συνομιλία με τις ψηφιακές εκδοχές αγαπημένων απολεσθέντων προσώπων (bit.ly/3KSOB3d).

Βέβαια η τεχνολογική εξέλιξη αυτής της δυνατότητας δεν προέκυψε τυχαία, αλλά δημιουργήθηκε σταδιακά, από την κατασκευή chatbot και φωνητικών βοηθών ευρείας χρήσης όπως η Siri και η Alexa, από τις φωτογραφίες selfie σε στυλ anime και από την κατασκευή ψηφιακών δημιουργημάτων που εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς. Το OpenAI ξεκίνησε με την γλώσσα,

επειδή είναι το κλειδί σε ότι αφορά στην ανθρώπινη νοημοσύνη. Επιπλέον, υπήρχε άφθονο υλικό σε μορφή κειμένου που μπορούσε να αντληθεί από το διαδίκτυο. Το λειτουργικό σύστημα δημιουργίας κειμένου του OpenAI, GPT-3 μπορεί πλέον να παράγει συνεκτικά ειδησεογραφικά άρθρα ή ολοκληρωμένες σύντομες ιστορίες στην αγγλική γλώσσα. Το σύστημα ChatGPT είναι ικανό να σχεδιάσει μάθημα σε σχολεία χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση.

Παρ' όλα αυτά, η τεχνητή νοημοσύνη κειμένου σε εικόνα πολλαπλασιάστηκε με ρυθμό ασύλληπτα πιο γρήγορο από οποιαδήποτε άλλη μορφή επεξεργασίας. Το Lensa AI, ένα σύστημα εργαλείο επεξεργασίας φωτογραφιών, επιτρέπει στους χρήστες να μετατρέψουν τις selfie τους σε χαρακτήρες επιστημονικής φαντασίας ή anime, υπό την ονομασία «Magic Avatars» κατακλύζοντας κυριολεκτικά τα social media. Οι καλλιτέχνες άρχισαν να εκφράζουν ανησυχίες αμέσως μόλις τα «άβαταρ» έγιναν viral και η δημοφιλής εφαρμογή AI Portrait μπορούσε να «γδύσει» κυριολεκτικά τα άτομα χωρίς τη συγκατάθεσή τους, επισημαίνοντας ότι η Lensa δεν παρείχε καμία ασφάλεια για την αποφυγή γυμνού ή πορνογραφικού περιεχομένου, καθώς οποιοσδήποτε με πρόσβαση στον κατάλληλο αλγόριθμο μπορεί να δημιουργήσει πλαστές, αλλά πειστικές, απεικονίσεις γυμνού περιεχομένου ή υλικό υλικό σεξουαλικής κακοποίησης (bit.ly/3ZmlRnJ).

Από το 1984, όταν ο τρομπονίστας George Lewis χρησιμοποίησε τρεις υπολογιστές Apple II, για να προγραμματίσει τους ψηφιακούς συνθεσάιζερ της Yamaha να «αυτοσχεδιάσουν» μαζί με ένα ζωντανό κουαρτέτο, μέχρι σήμερα, που οι σύγχρονοι ψηφιακοί σχεδιαστές και οι παραγωγοί μετατρέπουν το κείμενο σε εικόνα, έχει μεσολαβήσει ένα τεχνολογικό άλμα υπεράνω πάσης φαντασίας. Ο δίσκος του George Lewis υπό τον τίτλο "Οικογένεια Ουράνιο Τόξο" ήταν το δημιουργικό αποτέλεσμα υπολογιστών και ανθρώπων μουσικών και θεωρείται η πρώτη «ακίνδυνη» προσπάθεια τεχνητής νοημοσύνης στο χώρο της μουσικής, όμως τα DALL-E του OpenAI και το Stable Diffusion του Midjourney έχουν προκαλέσει αναστάτωση στη δημιουργική βιομηχανία. Παρουσιάζοντας ψηφιακά κατασκευασμένους τραγουδιστές/τραγουδοποιούς, όπως τον FN Meka, ο οποίος καταργήθηκε αμέσως λόγω αντιδράσεων και τον YONA, εμφανιζόμενος ζωντανά σε σημαντικά μουσικά φεστιβάλ σε όλο τον κόσμο (bit.ly/41XtT8z), οι ειδικοί της τεχνητής νοημοσύνης φοβούνται όλο και περισσότερο γι' αυτό που δημιουργούν.

Από τότε που το ερευνητικό εργαστήριο OpenAI παρουσίασε την τελευταία έκδοση του DALL-E 2, η τεχνητή νοημοσύνη θάμπωσε ακόμα περισσότερο το καταναλωτικό κοινό. Από το συγκεκριμένο του WALL-E του Salvador Dalí και της Pixar, το DALL-E έχει κατανοήσει τη σχέση μεταξύ των εικόνων και του κειμένου που χρησιμοποιώντας μια διαδικασία που ονομάζεται "διάχυση", δημιουργεί πιο ρεαλιστικές και ακριβείς εικόνες με 4 φορές μεγαλύτερη ανάλυση σε «ότι του ζητηθεί», (bit.ly/3ZjQRF1). Ανταγωνίστριες εταιρίες, όπως η Google και η Meta, η Stable Diffusion και η Midjourney, έχουν αναπτύξει παρόμοια συστήματα, προκαλώντας συγκρούσεις μεταξύ τους και ανησυχία για το αν η κατασκευή εικόνων-έργων με τη βοήθεια της ΤΝ μπορούν να χαρακτηριστούν ως τέχνη (bit.ly/3ZxtqrG).

Οι ερευνητές ανησυχούν ότι παρόμοια συστήματα αλγορίθμων εγκυμονούν τον κίνδυνο να παραχθούν εικόνες που μπορεί να πυροδοτήσουν μια σειρά αρνητικών καταστάσεων όπως η ενίσχυση των φυλετικών και έμφυλων στερεοτύπων και διακρίσεων, η προώθηση βίας και σεξιστικών συμβολισμών, η παραγωγή πλαστών αντιγράφων και η αναπαραγωγή έργων πνευματικής ιδιοκτησίας, χωρίς τη συγκατάθεση των δημιουργών τους. Επιπλέον, δεν πρέπει να αγνοηθεί το ενδεχόμενο εκφοβισμού, παρενόχλησης, μαζικής παραπληροφόρησης, ακόμη και ενίσχυσης της τρομοκρατίας, όπως επί παραδείγματι με τη δημιουργία εικονικών επιθέσεων (bit.ly/3JaIDJK).

2.3 Μεθοδολογία

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και διερεύνηση άλλων ψηφιακών και αρχειακών πηγών και σε συνδυασμό με την κριτική σάρωση της εποχής, συγκενρώθηκε το υλικό για την πραγματοποίηση της εργασίας. Περιοριστικός παράγοντας ωστόσο υπήρξε η συνεχώς αυξανόμενη ροή ενημερωτικών επιτευγμάτων, άρθρων και ερευνών σχετικά με την ραγδαία ανάπτυξη της

τεχνητής νοημοσύνης, καθιστώντας τη αφενώς πανίσχυρη και αφετέρου μη προσεγγίσιμη ερευνητικά. Όπως και να έχει, προκύπτει καθημερινά ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο προς μελέτη.

3. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Αν και οι υπάρχουν οργανισμοί και ειδικές ομάδες ερευνητών που εργάζονται σκληρά για την κατανόηση των τεχνικών με τις οποίες λειτουργούν τα συστήματα ΤΝ και την αποτροπή των ανωτέρω κινδύνων, αυτή τη στιγμή η κατάσταση στον τομέα της ασφάλειας δεν δύναται να προσεγγίσει στο ελάχιστο τις αυξανόμενες επενδύσεις των πολυεθνικών εταιριών που εκσυγχρονίζουν συνεχώς τα συστήματα αυτά και τα καθιστούν συνεχώς πιο ισχυρά, πιο ευέλικτα, πιο ικανά και τελικά πιο επικίνδυνα, καθώς οι αλγόριθμοι αντιγραφής που παρακάμπτουν τα εκάστοτε μέτρα προστασίας θα εξακολουθήσουν να εξελίσσονται. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσον αυτό είναι ηθικό.

Ο ισραηλινός φιλόσοφος Yuval Noah Harari (2017), υποστήριξε ότι ο 21ος αιώνας είναι ο αιώνας των αλγορίθμων. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε τη ζωή και το μέλλον μας, οφείλουμε να γνωρίζουμε τι είναι ο αλγόριθμος και πώς συνδέεται με τα συναισθήματα. Για εκατομμύρια χρόνια τα συναισθήματα αποτέλεσαν αλάνθαστη πηγή καθοδήγησης, τους καλύτερους αλγόριθμους στον κόσμο. Σήμερα, αυτό πλέον δεν ισχύει, αφού οι αλγόριθμοι της Google και του Facebook «γνωρίζουν» όχι μόνο πώς μπορεί να αισθανόμαστε, αλλά και ποικίλα επιπλέον πληροφορίες για εμάς που ούτε οι ίδιοι αντιλαμβανόμαστε. Καθώς ο όγκος και η ταχύτητα των δεδομένων αυξάνεται, οι συνθήκες επεξεργασίας των δεδομένων τροποποιούνται. Από τα συστήματα αυτά δεν μπορούσε να μην επηρεαστεί και η δημοκρατία, η οποία φαίνεται ότι παρακμάζει όχι γιατί είναι ανήθικη, αλλά γιατί οι βασικοί (κυρίως πολιτικοί) θεσμοί της που πρωτοστατούσαν έναντι της τεχνολογίας τους προηγούμενους αιώνες, έχουν αποδυναμωθεί και καθίστανται πλέον ανεπαρκείς μπροστά στην τεράστια επεξεργασία δεδομένων. Ο κυβερνοχώρος, καθοριστικής σημασίας για την καθημερινή ασφάλεια, ζωή και οικονομία, αποτελεί σαφή πηγή κινδύνων για το δημοκρατικό πολιτικό σύστημα. Σημαντικές αποφάσεις για διαφορετικούς τρόπους σχεδιασμού του ιστού οι οποίοι σχετίζονται με τα σύνορα, την κυριαρχία, την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια, δεν λαμβάνονται πλέον από εμάς μέσω δημοκρατικών πολιτικών διαδικασιών, αλλά μέσω μιας αχαρτογράφητης και μη ελέγξιμης διαδικασίας, που βρίσκεται στα χέρια των σχεδιαστών. Συνοψίζοντας, οφείλουμε να ξαναθυμηθούμε την προφητική διατύπωση του Turing, του ανθρώπου που «γέννησε» τους υπολογιστές:

«Ας υποθέσουμε τώρα, για λόγους επιχειρηματολογίας, ότι αυτές οι μηχανές είναι μια πραγματική δυνατότητα και ας δούμε τις συνέπειες της κατασκευής τους. ... Θα έπρεπε να κάνουμε πολλά στην προσπάθεια, ας πούμε, να διατηρήσουμε τη νοημοσύνη μας στα πρότυπα που έχουν θέσει οι μηχανές, γιατί φαίνεται πιθανό ότι από τη στιγμή που θα είχε ξεκινήσει η μέθοδος της μηχανικής σκέψης, δεν θα χρειαζόταν πολύς χρόνος για να ξεπεράσουμε τις αδύναμες δυνάμεις μας. ... Σε κάποιο στάδιο, επομένως, θα πρέπει να περιμένουμε ότι οι μηχανές θα πάρουν τον έλεγχο»

Συνεπώς η ανθρωπότητα οφείλει να είναι προσεκτική στις αστοχίες των αλγορίθμων και να επαγρυπνά υιοθετώντας κριτική στάση απέναντι στην πληροφορική και εντοπίζοντας τις παρενέργειες των νέων μέσων, προκειμένου να γίνεται χρήση επ' ωφελεία της κοινωνίας και των χρηστών, έχοντας πάντοτε κατά νου ότι μπορεί να είναι ελαττωματικά όπως κάθε ανθρώπινο κατασκεύασμα.

4. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Damasio, A., Το λάθος του Καρτέσιου, μτφρ. Κ. Παπακωνσταντίνου, εκδ. Σύναμμα, Αθήνα 2000.

De Saussure, F. Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1979

Goldman, A. Γνωσιοεπιστήμη: Φιλοσοφικές Εφαρμογές, μτφρ. Γ. Μαραγκός, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1998

- Husserl, E., Καρτεσιανοί στοχασμοί, μετάφραση-εισαγωγή-σχόλια Παύλος Κοντός, Ροές/φιλοσοφική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2002.
- Nagel, T. Η θέα από το πουθενά, μτφρ. Χ.Σταμέλος, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2000, σελ. 56-57.
- Searle, J. Νους, Εγκέφαλος και Επιστήμη. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1994, σελ. 25-40.
- Turing, A. Υπολογιστικές Μηχανές και Νοημοσύνη, στο Hofstadter, D.& Dennett, D. (επιμ), το Εγώ της Νόησης. Αθήνα, 1993, σελ. 67-83.
- Ζωίδης, Ε. Κριτική θεωρία και Οπτική επικοινωνία, εκδ.Ίων, Αθήνα, 2011.
- Βοσνιάδου Σ. Γνωσιακή Επιστήμη: Θέματα ορισμού και ιστορίας, κεφ.1 στο Γνωσιακή Επιστήμη: Η Νέα Επιστήμη του Νου, επιμέλεια Βοσνιάδου Στέλλα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 8-33.
- Harari, Y.N. Homo Deus, Μια σύντομη ιστορία του μέλλοντος, εκδ.Αλεξάνδρεια, 2017
- Παγωνδιώτης, Κ. (2003). Φιλοσοφία του νου και γνωσιακή επιστήμη, Πυρφόρος 7, σελ. 79-81.
- Παγωνδιώτης, Κ.: «Η δοκιμασία του Turing, το κινέζικο δωμάτιο και η νοημοσύνη», Cogito, no. 4, 2006, σσ. 29-33 [Pagondiotis, C.: "Turing's Test, the Chinese Room and Intelligence" (in Greek) Cogito 4, 2006]

Ξενόγλωσση

- Carpenter, W. B. (1875). Principles of mental physiology, Νέα Υόρκη:D.Appleton and Company, 1874, p.p. 526, 539.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B.F. Skinner's "Verbal Behavior", Language, 35, pp.26-58.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: MIT press.
- Fodor, J. A., Garrett, M. F., Walker, E. C., & Parkes, C. H. (1980). Against definitions. Cognition, 8(3), p.p. 263-367.
- Zimmerman, M. "The Nervous System in the Context of Information Theory", στο Human Physiology, επιμ. R.F.Schmidt και G.Thews (Βερολίνο:Springer,1989), 166-73. Παρατίθεται στο Ran R. Hassin κ.α., επιμ., The New Unconscious, p.p. 82.

A06. ΜΕΛΕΤΕΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΥ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ

Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΒΙΩΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1990-2023

Παντελέου Μαρία

Δρ. Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Επισκέπτρια Ερευνήτρια, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και
Διεθνών Σχέσεων, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Το κείμενο πραγματεύεται την ελληνική μεταναστευτική πολιτική μέσα από το πρίσμα των βιωμένων εμπειριών Αλβανών μεταναστών, που διαβιούν και εργάζονται στη χώρα από το 1990 έως και το 2023. Αντλώντας εμπειρικό υλικό από ανθρωπολογική επιτόπια έρευνα, κατά τα έτη 2015-2018 και από το 2022 εν εξελίξει έρευνα, αναδεικνύει πως οι διαφοροποιημένες χρονικά μεταναστευτικές πολιτικές, που υιοθέτησε το ελληνικό κράτος, από το 1990 έως το 2023, επηρεάζουν διαχρονικά την ένταξη και τον αποκλεισμό των Αλβανών από την ελληνική κοινωνία. Το κείμενο καταλήγει ότι η ελληνική μεταναστευτική πολιτική, μέσα από την σκοπιά των Αλβανών μεταναστών, συγκροτείται βάσει ενός επιλεκτικού μοντέλου ταυτόχρονης ένταξης (στον εργασιακό τομέα) και αποκλεισμού (από τον νομικό τομέα, από ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα), που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά συγκείμενα της ελληνικής κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Μεταναστευτική πολιτική, Αλβανοί μετανάστες, Ελλάδα.

1. Εισαγωγή

Η μεταναστευτική πολιτική συνιστά το σύνολο των κρατικών μέτρων και πρακτικών, το οποίο ρυθμίζει και ελέγχει την είσοδο, την παραμονή, την εργασία, και τις συνθήκες διαβίωσης, αφενός των νεοεισερχόμενων μεταναστών μιας χώρας, αφετέρου, βάσει των υφιστάμενων «πολιτικών ένταξης και ενσωμάτωσης», των ήδη εγκατεστημένων στη χώρα μεταναστών (Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2003, σσ. 24-25). Η Ελλάδα δεν διέθετε μεταναστευτική πολιτική μέχρι το 1990, καθώς ήταν κυρίως χώρα αποστολής μεταναστών. Η μαζική εισροή μεταναστών στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990 την μετέτρεψε σε χώρα υποδοχής, αναγκάζοντας το ελληνικό κράτος το 1991 να θεσπίσει τον πρώτο νόμο (υπ' αριθμόν 1975/1991), προκειμένου να ελέγξει και να διαχειριστεί τη μετανάστευση.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τόσο η πρώτη νομοθετική ρύθμιση όσο και εκείνες που ακολούθησαν έως τη δεκαετία του 2010 συνιστούν αποσπασματικές και αναποτελεσματικές προσπάθειες του ελληνικού κράτους να διαχειριστεί την είσοδο, τη διαμονή και την ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, αποθαρρύνοντας τη νόμιμη μετανάστευση και παράλληλα ωθώντας αρκετούς νόμιμους μετανάστες στο καθεστώς της παρατυπίας μέσω της συμμετοχής τους στην ανεπίσημη οικονομία (Σπυροπούλου, 2014, Κασίμης, Παπαδόπουλος, 2012, Τριανταφυλλίδου, 2005, 2010). Ειδικότερα, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, που σημειώνονται στους περισσότερους τομείς απασχόλησης των μεταναστών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της οικονομικής και υγειονομικής κρίσης, σε συνδυασμό με τη νομοθετική σύνδεση της απόκτησης νόμιμων αδειών διαμονής με την απόδειξη κατοχής ενός συγκεκριμένου αριθμού ενσήμων, προερχόμενων

αποκλειστικά από νόμιμη απασχόληση, οδηγούν έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών στη χώρα σε μια οριακή κατάσταση μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας (Καψάλης, 2012, Μπάγκαβος, Καψάλης, 2008). Η σύντομη δε διάρκεια ισχύος των αδειών διαμονής και η ανάγκη ανανέωσής τους κάθε ένα ή/και δύο χρόνια για τα πρώτα δέκα χρόνια διαβίωσης στη χώρα (Michail, 2013) φανερώνει ότι η ελληνική μεταναστευτική πολιτική επικεντρώθηκε στην κατασκευή «μιας δεξαμενής (αλλοδαπού) εργατικού δυναμικού χαμηλού κόστους, με μειωμένα ή χωρίς καθόλου δικαιώματα» (Καψάλης, 2012, σ. 202).

Η απόλαυση ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, όπως η πρόσβαση στην υγεία, στην εργασία, σε κοινωνικοασφαλιστικά δικαιώματα, σε υπηρεσίες πρόνοιας αλλά και στην πολιτική συμμετοχή αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά κάθε ενταξιακής διαδικασίας. Η ένταξη, όμως, είναι μια διαδικασία διάδρασης, που απαιτεί προσαρμογή τόσο από τους ίδιους τους μετανάστες όσο και από την κοινωνία υποδοχής. Η Πετράκου (2005, σσ. 243-244) διερωτάται: «ένταξη σε τι; Σε μια μειονότητα, σε μια κοινωνική ομάδα, στην τοπική κοινωνία, στο εθνικό κράτος;». Το ερώτημα αυτό καθίσταται ρητορικό, εάν αναλογιστούμε ότι η ένταξη των μεταναστών σε ένα συγκεκριμένο δεν συνεπάγεται αυτομάτως την ένταξη σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής στη χώρα υποδοχής.

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να σκιαγραφήσει την ελληνική μεταναστευτική πολιτική μέσα από το πρίσμα των βιωμένων εμπειριών Αλβανών μεταναστών, που εργάζονται και διαμένουν στη χώρα από το 1990 έως το 2023. Εξετάζοντας τις επιπτώσεις της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής στην ζωή των Αλβανών, το κείμενο αναδεικνύει, μέσα από μια διαχρονική σκοπιά, τον τρόπο που οι Αλβανοί νοηματοδοτούν την ταυτόχρονη ένταξη (στον εργασιακό τομέα) και τον αποκλεισμό τους (από τον νομικό τομέα, ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα), που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά συγκείμενα της κοινωνικής πραγματικότητάς τους στην Ελλάδα. Παρότι, όπως εύστοχα επισημαίνει η Τριανταφυλλίδου (2005), κατά τον σχεδιασμό της μεταναστευτικής πολιτικής, το κράτος δεν μπορεί να συνδιαλλαγεί με τους αποδέκτες των πολιτικών του, διότι εκείνοι συνήθως στερούνται πολιτικών δικαιωμάτων, ακόμα και εάν πρόκειται για νόμιμους μετανάστες, το κείμενο φιλοδοξεί να προσφέρει έναν εκ των υστέρων διαχρονικό προβληματισμό για το σύνολο των επιπτώσεων των ήδη εφαρμοσμένων μεταναστευτικών πολιτικών από την οπτική των αποδεκτών τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αντλεί εμπειρικό υλικό από ανθρωπολογική επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις, κατά τα έτη 2015-2018, και από εν εξελίξει επιτόπια έρευνα, που ξεκίνησε το 2022, σε Αλβανούς μετανάστες, που εργάζονται και διαβιούν σε δύο χωριά και στην πόλη της Κορίνθου. Ειδικότερα, οι πληροφορητές είναι συνολικά 38 Αλβανοί/ίδες μετανάστες, ηλικίας από 32-50 ετών, καταγωγής από τη βόρεια και νότια Αλβανία, που εργάζονται και διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας από το 1998 έως και σήμερα. Τόσο για τα ονόματα των πληροφορητών όσο και των χωριών, όπου αυτοί διαμένουν, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί με κάθε τρόπο η ανωνυμία τους.

Η έμφαση δίνεται στις πτυχές της μεταναστευτικής πολιτικής, οι οποίες είναι σημαίνουσες για τους ίδιους τους μετανάστες, προκειμένου να αναδειχθεί ο τρόπος που τις νοηματοδοτούν μέσω των βιωμένων εμπειριών τους στη χώρα. Για αυτό το λόγο επιλέχθηκε η συμβολική - ερμηνευτική προσέγγιση του Clifford Geertz. Κατά τον Geertz (2003), ο πολιτισμός είναι ένας ιστός σημασιών, με βάση τις οποίες οι άνθρωποι ερμηνεύουν την εμπειρία τους και οργανώνουν τη δράση τους. Η εμπειρία από μόνη της δεν υφίσταται, εάν οι άνθρωποι δεν της προσδώσουν νόημα. Συνεπώς, η εμπειρία κατασκευάζεται μέσω των νοημάτων που τις προσδίδουν και συνιστά μια εμπειρία ερμηνευμένη. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι συγκροτούν την πραγματικότητα που βιώνουν. Υπό αυτό το πρίσμα, ο κάθε πολιτισμός συνιστά ένα σύστημα σημασιών, που μοιάζει με

ένα πυκνό κείμενο, του οποίου τον κώδικα οφείλει να αποκρυπτογραφήσει ο εθνογράφος. Ως πρώτος ερμηνευτής της πραγματικότητας θεωρείται ο εντόπιος και ως δεύτερος ο ανθρωπολόγος. Έργο του τελευταίου είναι να κατανοήσει τα πολιτισμικά νοήματα του πρώτου και να υιοθετήσει την σκοπιά του, παραγκωνίζοντας τις δικές του πολιτισμικές αξίες, πεποιθήσεις αλλά και προκαταλήψεις (Geertz, 1983).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι Αλβανοί συνομιλητές μου μετανάστευσαν στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος, και περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο η αργοπορημένη νομιμοποίηση των παράτυπων μεταναστών στην Ελλάδα αλλά και τα αστυνομικά μέτρα καταστολής του φαινομένου της μετανάστευσης ανάγκασαν πολλούς μετανάστες να οδηγηθούν στην παρανομία. Ρωτώντας τον Θάνο, 45 χρονών από το Φιέρι, που διαμένει και εργάζεται στην πόλη της Κορίνθου, τον Νοέμβριο του 2016 για το πώς ήταν τα πράγματα όταν ήρθε στην Ελλάδα για πρώτη φορά, εκείνος απάντησε τα εξής:

Δύσκολα, δηλαδή εγώ τότε ας πούμε έχω μείνει και μια εβδομάδα χωρίς φαί. Δεν μπορούσα να βγω στο δρόμο με έπιανε η αστυνομία και κρυβόμουνα μήπως βρω καμιά μέρα δουλειά που δύσκολα θα βρεις όταν κρύβεσαι, δηλαδή υπήρχανε πλατείες τότε που βγαίναμε για δουλειά εμείς. Εκεί η αστυνομία έπρεπε να κάνει δουλειά ότι κάνουμε κάτι και τους πιάνουμε αλλά στην ουσία δεν έπιανε το κακό ποτέ. Γιατί ο κακός δεν έβγαινε εκεί, έπιανε εμένα και έναν και άλλον που είχανε βγει για να βρουνε ένα μεροκάματο και ο κακός πάντα βασίλευε και η αστυνομία δικαιολογούσε τον εαυτό του με 'μας που πιάνανε που βγαίναμε για ένα μεροκάματο [...] Η Ελλάδα τι έκανε (για τους μετανάστες); Τους άφηνε εφτά χρόνια από το '91 μέχρι '97 χωρίς χαρτιά και έπιανε και επειδή ήταν κοντά με ένα λεωφορείο σε πήγαινε πέρα. Πάρα πολλούς τους ανάγκασε το κράτος να γίνουνε κακοί στην ουσία, δηλαδή ο νόμος. Ο νόμος τους άφησε επτά χρόνια, αυτό έπρεπε να το είχαν κάνει από την πρώτη στιγμή. Ηρθες εδώ; Πολύ καλά έκανες. Έλα εδώ, ποιός είσαι; Ο τάδε. Πάρε αυτό το χαρτί, έχεις δικαίωμα να δουλέψεις. Στην ουσία το έκανε αλλά το έκανε πάρα πολύ αργά. Αυτό έπρεπε να γίνει από την πρώτη στιγμή. Όχι να με αφήσεις εσύ επτά χρόνια, να κάθομαι έξω εγώ και να ψάξω δουλειά και να μην το βρω, επειδή φοβάμαι να μην με πιάσεις εσύ και με στέλνεις πίσω και πάλι από την αρχή.

Κατά τον Θάνο και άλλους Αλβανούς μετανάστες, οι εμπειρίες τους στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990 περιγράφονταν ως αβέβαιες. Πολλές φορές αδυνατούσαν να βρουν εργασία αφού απέφευγαν να πηγαίνουν στις πλατείες, που αποτελούσαν τα κύρια σημεία συνάντησης με τους μελλοντικούς εργοδότες τους, φοβούμενοι μήπως συλληφθούν από την αστυνομία και απελαθούν λόγω του παράτυπου καθεστώτος τους. Πολλοί μελετητές επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς τους υποστηρίζοντας ότι ο χωρικός και κοινωνικός αποκλεισμός των Αλβανών μεταναστών τόσο στο κέντρο της Αθήνας (King et al., 1998, Ψημμένος, 2004) όσο και σε άλλες περιοχές της χώρας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο φόβο και στην απειλή που αισθάνονταν οι μετανάστες για τις διαρκείς επιδρομές της αστυνομίας, που στόχευαν στην σύλληψη και στην απέλασή τους. Το ελληνικό κράτος, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αντιμετώπισε την μετανάστευση ως ένα πρόσκαιρο φαινόμενο, που μπορεί να κατασταλεί με τη υιοθέτηση δρακόντειων αστυνομικών μέτρων, τα οποία ήταν επικεντρωμένα σχεδόν αποκλειστικά στον έλεγχο και στην πρόληψή της (Sitaropoulos, 2003, Λαμπριανίδης, Λυμπεράκη, 2005). Κατά την Τριανταφυλλίδου (2015), για τους Αλβανούς μετανάστες οι διαδικασίες της σύλληψης, της κράτησης αλλά και της απέλασης λόγω της παράτυπης διέλευσης των ελληνοαλβανικών συνόρων συνιστούν ένα είδος ρουτίνας, η οποία, όμως, τους έχει βοηθήσει να αποκτήσουν αφενός την κατάλληλη τεχνογνωσία, δηλαδή πώς να διασχίσουν τα σύνορα ακίνδυνα επιλέγοντας τους κατάλληλους δρόμους, αφετέρου τις απαραίτητες επαφές που τους διευκολύνουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα, όποτε το επιθυμούν. Όπως χαρακτηριστικά

σχολιάζει η Τριανταφυλλίδου (2015, σ. 195): «Κατά κάποιον τρόπο, η ρουτίνα του εσωτερικού ελέγχου και της απέλασης υπονομεύουν, τελικά, την αποτελεσματικότητά τους».

Η δυνατότητα εύρεσης εργασίας στην Κορινθία καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου αποτέλεσε το βασικότερο κίνητρο εγκατάστασης και εργασίας των Αλβανών μεταναστών στα χωριά αλλά και στην πόλη της Κορίνθου, απασχολούμενοι στον τομέα της γεωργίας και συγκεκριμένα στην καλλιέργεια εσπεριδοειδών (πορτοκάλια, μανταρίνια, λεμόνια), εποχικών φρούτων (βερίκοκα, σύκα), στην συγκομιδή ελαιοκάρπου αλλά και σε τομείς, όπως ο κατασκευαστικός και ο οικιακός (π.χ. βάψιμο οικιακών χώρων). Η πλειονότητα των Αλβανών της παρούσας έρευνας απέκτησαν νομιμοποιητικά έγγραφα μέσω του πρώτου προγράμματος νομιμοποίησης των παράτυπων μεταναστών στη χώρα το 1998. Λόγω αυτού ορισμένοι από αυτούς κατάφεραν να επανενωθούν νομίμως με τις Αλβανίδες συζυγούς ή/και τα παιδιά τους. Το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης των παράτυπων μεταναστών, που έθεσε σε εφαρμογή το ελληνικό κράτος, καθώς και εκείνα που ακολούθησαν τα έτη 2001, 2005 και 2007 έχουν περιγραφεί ως δαπανηρές και χρονοβόρες διαδικασίες, γιατί οι άδειες διαμονής είναι πολυδάπανες και πρέπει να ανανεώνονται διαρκώς (Cavounidis, 2013, King et al., 2011).

Ενώ θα ανέμενε κανείς ότι η απόκτηση νομιμοποιητικών εγγράφων θα βελτίωνε αισθητά τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας των Αλβανών στην Κορινθία, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι αντιμετώπισαν νέες προκλήσεις τη δεκαετία του 2010 κυρίως λόγω της ανάγκης ανανέωσης τόσο των δικών τους αδειών διαμονής όσο και των συζύγων τους. Η μείωση των εργάσιμων ημερών και ωρών εργασίας των Αλβανών μεταναστών κυρίως στον τομέα της γεωργίας σε ποσοστό 52% και έπειτα στον τομέα των κατασκευών σε ποσοστό 50% (Gedeshi, De Zwager, 2012) τους έφερε αντιμέτωπους με τα μειωμένα διαθέσιμα μεροκάματα στο τοπικό κορινθιακό πλαίσιο. Φοβούμενοι την επερχόμενη ανεργία, που έπληξε το 36% του μεταναστευτικού πληθυσμού στη χώρα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης (Gemí, Triandafyllidou, 2019), αναζήτησαν επιπλέον εργασία, κυρίως άτυπη τόσο στην ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας όσο και εκτός αυτής (π.χ. Αθήνα, Πάτρα), προκειμένου να αντισταθμίσουν τις εργασιακές τους απολαβές.

Η δυνατότητα εύρεσης επιπρόσθετης εργασίας επετεύχθη μέσω του κοινωνικού δικτύου, που ανέπτυξαν με εντόπιους Έλληνες εργοδότες στην Κορινθία, τους οποίους προσδιορίζουν με τον όρο «γνωριμίες». Οι «γνωριμίες» αποκτήθηκαν μέσω της μακρόχρονης παρουσίας (από το 1998) των Αλβανών μεταναστών στην Κορινθία, της ανάληψης ποικίλων εργασιών, της κατασκευής εργασιακών και κοινωνικών σχέσεων «εμπιστοσύνης» με τους εντόπιους και της συνακόλουθης διαμόρφωσης μιας ανδρικής, εργασιακής φήμης, η οποία θεωρείται από τους ίδιους ότι τους εξασφαλίζει περισσότερες θέσεις εργασίας. Συγκεκριμένα, οι Έλληνες εργοδότες, σύμφωνα με τους Αλβανούς, εξαιτίας των κοινωνικών σχέσεων που ανέπτυξαν με τους πρώτους, δεν τους ανέθεταν απλώς τις δικές τους εργασίες στα χωριά και στην πόλη της Κορίνθου, αλλά τους σύστηναν και σε άλλους εργοδότες που γνώριζαν, οι οποίοι δραστηριοποιούνταν τόσο στα γειτονικά χωριά και στην ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας όσο και εκτός από αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο, οι Αλβανοί διεύρυναν τις ευκαιρίες απασχόλησής τους, απασχολούμενοι κυρίως σε άτυπες θέσεις εργασίας στη γεωργία, στον κατασκευαστικό τομέα κτλ.

Η κοινωνική δικτύωση διαφαίνεται ότι, από τη μια πλευρά, βοήθησε τους Αλβανούς να αντιμετωπίσουν τις οικονομικές επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Από την άλλη πλευρά, όμως, δημιούργησε βαθιές συνέπειες στο νομικό τους καθεστώς. Οι συνομιλητές μου παραλληλίζουν τις μεταναστευτικές τους εμπειρίες κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στη χώρα με έναν «κύκλο», όπου η νόμιμη απασχόληση εξασφαλίζει ένσημα στους μετανάστες και αυτά τους δίνουν τη δυνατότητα να καταθέσουν τα απαιτούμενα έγγραφα για την ανανέωση της άδειας διαμονής τους. Μην έχοντας τον κατάλληλο αριθμό ενσήμων, λόγω της άτυπης απασχόλησής τους, γιατί όπως το θέτει ο Αποστόλης, 42 χρονών από το Φιέρι: «Καλύτερα παίρνω 30 (ευρώ) στο χέρι να σπρώξω τουλάχιστον δυο μέρες. Έχουμε την ανάγκη για τα λεφτά τώρα για να φάμε σήμερα, αύριο»

αλλά ούτε και την οικονομική δυνατότητα να τα αγοράσουν, η ανανέωση της άδειας παραμονής κατέστη ανέφικτη.

Η οικονομική δυσχέρεια στη χώρα έχει οδηγήσει σε αλλαγές στο νομικό καθεστώς των περισσότερων Αλβανών μεταναστών τόσο στα αστικά κέντρα της χώρας όσο και στις αγροτικές περιοχές. Διάφορες μελέτες (Gemi, 2014, Michail, 2013, Cavounidis, 2013) επιβεβαιώνουν τις εμπειρίες των υπό εξέταση Αλβανών, αναφέροντας ότι οι υποαπασχολούμενοι ή/και άνεργοι Αλβανοί/ίδες μετανάστες/τριες στην Ελλάδα, αφενός δε δύνανται να αγοράσουν τα ένσημα της κοινωνικής ασφάλειας, που απαιτούνται για την διατήρηση των αδειών διαμονής τους, αφετέρου λόγω της ασταθούς ή/και ανύπαρκτης εργασίας τους αποκλείονται εκ των προτέρων από τη διαδικασία υποβολής αίτησης για την ανανέωση των αδειών παραμονής τους. Κατά την Gemi (2014), η ελληνική κυβέρνηση δεν έχει αναπτύξει κάποια νομοθετική ρύθμιση, η οποία θα αναγνωρίζει και ταυτόχρονα θα αντιμετωπίζει το χάσμα μεταξύ του παράτυπου καθεστώτος πολλών Αλβανών μεταναστών, των δυσέυρετων θέσεων εργασίας αλλά και της ανεργίας, που μαστίζει τους περισσότερους τομείς δραστηριοποίησής τους.

Η πρόσφατη πανδημία του κορωνοϊού, η επιβολή περιορισμών στην ανθρώπινη μετακίνηση λόγω των διαδοχικών lockdowns, που εφάρμοσε η ελληνική κυβέρνηση ως μέτρα για την αποτροπή της διάδοσης της νόσου, ενέτειναν την εργασιακή και κοινωνική επισφάλεια των Αλβανών μεταναστών στην Κορινθία. Ο Κώστας, 49 χρονών από την Κρούγια, που διαμένει στο χωριό Γέφυρα αναφέρει:

Με τον κορωνοϊό ζήσαμε όπως το 1990. Η αστυνομία να μας κνηγάει και εμείς να τρέχουμε σαν να είμαστε τίποτα κλέφτες μετά από τριάντα χρόνια στην Ελλάδα. Εμείς αυτό το κακό είχαμε. Δεν είχαμε χαρτιά από το αφεντικό (σύμβαση εργασίας) να βλέπει ο άλλος τι δουλειά κάνουμε, που πάμε, γιατί είμαστε στο δρόμο και η αστυνομία έριξε πολλά πρόστιμα σε πατριώτες [...] Σταθήκαμε όρθιοι από τις γνωριμίες που έχουμε τόσα χρόνια και οι Έλληνες εδώ μας δώσανε το μεροκάματο να ζήσουμε. Τόσα χρόνια μας ξέρουνε, εμείς κάνουμε τις δουλειές τους και στα χωράφια και στα σπίτια τους και παντού αλλά δεν μπορούσες να πας στη πόλη να πάρεις το έξτρα μεροκάματο φοβόσουν το πρόστιμο και μείναμε εδώ στο χωριό και κάναμε ό,τι (εργασία) βρίσκαμε μπροστά μας, γιατί αν περιμέναμε από το κράτος [...] Εγώ που δεν έχω την ασφάλεια άμα κολλήσω (κορωνοϊό) σήμερα (2023) ή ο άλλος που δεν έχει (ασφάλεια) θα το μάθει κανείς άμα πεθάνουμε; Στο νοσοκομείο δεν μπορούμε να πάμε, γιατί είμαστε χωρίς χαρτιά. Την άδεια δεν μπορούμε να την ανανεώσουμε [...] Εδώ βλέπεις πατριώτες που έχουνε όλα τα χαρτιά και θέλουνε 10.500 ευρώ εισόδημα και άμα την πάρουνε την ιθαγένεια. Αυτά δεν τα βγάζεις ούτε να δουλεύεις όλη μέρα [...] Για εμάς η ιθαγένεια είναι σαν το όνειρο που κάνεις το βράδυ. Το πρωί ξυπνάς και βλέπεις ότι ήταν όνειρο.

Οι Αλβανοί συνομιλητές μου, όπως ο Κώστας, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αδυνατούσαν να μετακινηθούν νόμιμα εντός της Κορινθίας εξαιτίας της μη κατοχής επίσημης σύμβασης εργασίας, που να δικαιολογούσε την κυκλοφορία τους για εργασιακούς λόγους. Οι συχνοί έλεγχοι της αστυνομίας και ο φόβος επιβολής προστίμων επανέφεραν στη μνήμη τους το φόβο της σύλληψης των αρχών της δεκαετίας του 1990 λόγω του παράτυπου καθεστώτος τους. Η εργασιακή κινητικότητα τους, δηλαδή η μετακίνηση για λόγους εργασίας, μέσω της κινητοποίησης του δικτύου των «γνωριμιών» των Ελλήνων εργοδοτών με άλλους εργοδότες σε διάφορες περιοχές εντός και εκτός της ευρύτερης περιοχής της Κορινθίας, που αποτέλεσε τη βασικότερη στρατηγική επιβίωσής τους κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, ανεστάλη. Παρόλα αυτά, οι προϋπάρχοντες κοινωνικοί δεσμοί με τους Έλληνες εργοδότες συνέχισαν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι «γνωριμίες» προσέφεραν ξανά τη δυνατότητα στους Αλβανούς να απασχοληθούν σε αγροτικές και οικιακές εργασίες, αυτή τη φορά, εντός του εκάστοτε κορινθιακού τοπικού πλαισίου. Οι εργασίες, όμως, που αναλάμβαναν, ούσες σχεδόν αποκλειστικά άτυπες, επανέφεραν το ζήτημα της αδυναμίας ανανέωσης των αδειών διαμονής τους και της

απόλαυσης του δικαιώματος της υγειονομικής κάλυψης από τη δεκαετία του 2010 και στη δεκαετία του 2020.

Η ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία μέσα από τη διαδικασία της πολιτογράφησης, όπως διαφαίνεται τόσο από την αφήγηση του Κώστα και άλλων συνομιλητών μου όσο και από τη σχετική βιβλιογραφία (Μιχαήλ, Μπαντέκας, 2015, Gropas, Triandafyllidou, 2012) συνιστά μια δαπανηρή, χρονοβόρα διαδικασία με αβέβαια αποτελέσματα ακόμα και για τους αιτούντες που πληρούν τις τυπικές προϋποθέσεις. Για τους υπό εξέταση Αλβανούς παραμένει ένα απροσπέλαστο «όνειρο», καθώς η προϋπόθεση της νόμιμης διαμονής στην Ελλάδα για επτά συναπτά έτη πριν από την υποβολή της αίτησης πολιτογράφησης, μέτρο που εισήγαγε το ελληνικό κράτος το 2020 με τον νόμο 4735/2020 (Μπουρούτης, 2022), αναδεικνύει ότι ο προϋπάρχον νομικός και κοινωνικός αποκλεισμός τους είναι ένα διαχρονικό ζήτημα, που αριθμεί πλέον σχεδόν δύο δεκαετίες.

3. Συμπεράσματα

Το παρόν κείμενο σκιαγράφησε την ελληνική μεταναστευτική πολιτική μέσα από το πρίσμα των βιωμένων εμπειριών Αλβανών μεταναστών, που διαβιούν και εργάζονται στην Κορινθία από το 1998 έως και σήμερα. Ανέδειξε τον τρόπο που οι διαφοροποιημένες χρονικά μεταναστευτικές πολιτικές, που υιοθέτησε το ελληνικό κράτος από το 1990 έως το 2023, επηρεάζουν διαχρονικά το σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητάς τους στην χώρα, συγκροτώντας ένα επιλεκτικό μοντέλο ταυτόχρονης ένταξης και αποκλεισμού, που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά συγκείμενα της ελληνικής κοινωνίας.

Το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης των παράτυπων μεταναστών στη χώρα το 1998 έδωσε τη δυνατότητα στους υπό μελέτη Αλβανούς να εγκατασταθούν και να ενταχθούν στον εργασιακό και κοινωνικό τομέα της Κορινθίας. Η απο-νομιμοποίησή τους, που συντελέστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 2010, ως απόρροια της οικονομικής κρίσης στη χώρα και συγκεκριμένα λόγω της νομοθετικής σύνδεσης της απόκτησης νόμιμων αδειών διαμονής με την απόδειξη κατοχής ενός συγκεκριμένου αριθμού ενσήμων, προερχόμενων από νόμιμη απασχόληση, απέκλεισε εκ των προτέρων τους Αλβανούς όχι μόνο από τη δυνατότητα ανανέωσης των αδειών διαμονής τους, λόγω των άτυπων θέσεων εργασίας που καταλάμβαναν, αλλά και από την απόλαυση κοινωνικοασφαλιστικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι Αλβανοί ανέπτυξαν μια νέα «από τα κάτω» (προσωπική) στρατηγική ένταξης στο εργασιακό συγκείμενο τόσο εντός της Κορινθίας όσο και πέραν αυτής (π.χ. Αθήνα, Πάτρα). Η κινητοποίηση των ήδη διαμορφωμένων από το 1998 εργασιακών και κοινωνικών σχέσεων «εμπιστοσύνης» με τους εντόπιους Έλληνες εργοδότες αποτέλεσε το αντίδοτο των Αλβανών στην εργασιακή επισφάλεια. Οι «γνωριμίες», ενεργοποιώντας το δικό τους δίκτυο με άλλους εργοδότες εντός και εκτός της ευρύτερης περιοχής της Κορινθίας, επέτρεψαν την πρόσβαση των Αλβανών σε ποικίλες εργασιακές ευκαιρίες. Υπό αυτό το πρίσμα, οι άτυπες εργασίες των Αλβανών μεταναστών, κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, τους βοήθησαν, από τη μια πλευρά, να ενταχθούν σε ένα διευρυμένο χωρικά εργασιακό πλαίσιο και, από την άλλη πλευρά, τους απέκλεισαν από το νομικό πλαίσιο.

Το ζήτημα της απο-νομιμοποίησης των Αλβανών μεταναστών διαιωνίζεται και τη δεκαετία του 2020, γιατί οι Αλβανοί εξακολουθούν να μη διαθέτουν θέσεις εργασίας στην τυπική απασχόληση και άδειες διαμονής, στηριζόμενοι στο ήδη διαμορφωμένο κοινωνικό δίκτυο «γνωριμιών» με τους εντόπιους Έλληνες εργοδότες για την εξασφάλιση περιστασιακών και άτυπων θέσεων εργασίας στην Κορινθία. Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι η εργασιακή ένταξη των Αλβανών στην Κορινθία από τη δεκαετία του 2010 έως τη δεκαετία του 2020 δεν οργανώθηκε βάσει του ισχύοντος νομικού πλαισίου, αλλά βάσει της προσωπικής τους ικανότητας να κατασκευάζουν και να διατηρούν κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις με τους Έλληνες εργοδότες. Από την άλλη πλευρά, ο προϋπάρχον νομικός και κοινωνικός αποκλεισμός τους από την απόκτηση ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, που συντελέστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 2010, συνιστά ένα διαχρονικό ζήτημα, που διαρκεί, πλέον, σχεδόν δύο δεκαετίες και η αντιμετώπισή του προϋποθέτει κατάλληλες νομοθετικές λύσεις αλλά και μεταρρυθμίσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κασίμης, Χ., Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2012). Εισαγωγή. Στο Χ. Κασίμης, Α. Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 9-65.
- Καψάλης, Α. (2012). Αδήλωτη απασχόληση και μετανάστευση: «Νομιμοποίηση» των μεταναστών μέσα από την εργασία τους ή νομιμοποίηση της εργασίας τους; Στο Χ. Κασίμης, Α. Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 183-210.
- Λαμπριανίδης, Λ., Λυμπεράκη, Α. (2005). *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη: Διαδρομές ενημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μιχαήλ, Δ., Μπαντέκας, Η. (2015). Μετανάστευση / κινητικότητα και η ιδιότητα του πολίτη: Μια προσέγγιση μέσα από την ανθρωπολογία και το διεθνές δίκαιο. Στο Δ. Μιχαήλ, Α. Χρήστου (Επιμ.), *Ενδο-ευρωπαϊκή νεανική κινητικότητα / μετανάστευση στην εποχή της οικονομικής κρίσης: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης, 14-60.
- Μπάγκαβος Χ., Καψάλης Α. (2008). Το πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Στο Χ. Μπάγκαβος, Δ. Παπαδοπούλου, Μ. Συμεωνάκη (Επιμ.), *Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα*, Μελέτες 29, Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, 67-92.
- Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ. (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Μπουρούτης Α. (2022). Μετανάστευση και στρατηγικές για την ένταξη στην Ελλάδα. Η εμπειρία των ετών 2015-2022. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 47, 57-84.
- Πετράκου, Ε. (2005). Η πολιτική ασύλου και η κατάσταση των αιτούντων άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα. Στο Α. Κόντης, Η. Πετράκου, Ν. Τάτσης, Ν. Χλέπας (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ασύλου. Κέντρα υποδοχής προσφύγων και αιτούντες άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση, 203-256.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). *Ελληνική μεταναστευτική πολιτική: Προβλήματα και κατευθύνσεις*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2010). Η ελληνική μεταναστευτική πολιτική στον 21^ο αιώνα: Προβλήματα και προκλήσεις. Στο Α. Τριανταφυλλίδου, Θ. Μαρούκης (Επιμ.), *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα, Κριτική, 441-453.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2015). Μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις πολιτικές διαχείρισης στους μετανάστες ως δρώντες: Συγκριτική ανάλυση των παράτυπων μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα. Στο Α. Τριανταφυλλίδου, Χ. Κούκη (Επιμ.), *Δρώντες και παράγοντες στη διακυβέρνηση της μη νόμιμης μετανάστευσης: Συγκριτική ανάλυση των παράτυπων ροών προς την Ελλάδα*. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο και Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, 182-207.
- Σπυροπούλου, Ν. (2014). Γενικές αρχές της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Μια σύντομη ανασκόπηση. Στο Ι. Τσίγκανου, Λ. Μαράτου – Αλιπράντη (Επιμ.), *Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα: Οδικός χάρτης πολιτικών κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 53-76.
- Ψημμένος, Ι. (2004). *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια: Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Cavounidis, J. (2013). Migration and the economic and social landscape in Greece. *South - Eastern Europe Journal of Economics*, 1, 59-78.
- Gedeshi, I., De Zwager, N. (2012). Effects of the global crisis on migration and remittances in Albania. In I. Sirkeci, J. H. Cohen, D. Ratha (Eds.), *Migration and remittances during the global financial crisis and beyond*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development, 237-254.
- Gemi, E. (2014). Transnational practices of Albanian families during the greek crisis: Unemployment, de-regularization and return. *International Review of Sociology*, 24 (3), 406-421.
- Gemi, E., Triandafyllidou, A. (2019). *Migration in Greece: Recent developments in 2019*. Paris: Report prepared for the OECD Network of International Migration Experts.
- Geertz, C. (1983). From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding. In C. Geertz (Ed.), *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basis Books, 55-70.
- Geertz, C. (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών* (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gropas, R., Triandafyllidou A. (2012). Migrants and political life in Greece: Between political patronage and the search for inclusion. *South European Society and Politics*, 17 (1), 45-63.
- King, R., Castaldo, A., Vullnetari, J. (2011). Gendered relations and filial duties along the greek - albanian remittance corridor. *Economic Geography*, 87 (4), 393-419.
- King, R., Iosifides, T., Myrivili, L. (1998). A migrant's story: From Albania to Athens. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24 (1), 159-175.
- Michail, D. (2013). Social development and transnational households: Resilience and motivation for Albanian immigrants in Greece in the era of economic crisis. *Southeast European and Black Sea Studies*, 13 (2), 265-279.
- Sitaropoulos, N. (2003). *Immigration law and management in Greece – Towards and exodus from underdevelopment and a comprehensive immigration policy*. Centre of International and European Economic Law, Working Paper 3. Athens, Thessaloniki: Sakkoulas.

A07. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ

«ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΆΛΛΟΙ»: Ο ΜΕΤ' ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΙΘΑΓΕΝΕΙΑΣ

Δεληγιάννη Ευφροσύνη - Εριέττα
Εκπαιδευτικός, τ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, PhD

Σκιαθίτη Αικατερίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MEd Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο η χώρα μας ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παραχωρεί την ελληνική ιθαγένεια σε πολίτες χωρών Ε.Ε. και σε πολίτες χωρών εκτός Ε.Ε., εστιάζοντας στον ρόλο και στον βαθμό που αναλογεί στην εκπαίδευση.

Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε από τη διαπίστωση ότι η όποια «ανιθαγένεια» δε συνάδει με την πλήρωση της ιδιότητας του πολίτη, η οποία βεβαίως, πραγματώνεται κυρίως, με την ουσιαστική συμμετοχή του ατόμου στην πολιτική κοινότητα.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας ανακοίνωσης προσεγγίζεται σφαιρικά η έννοια της ιθαγένειας και παρουσιάζονται τα απαραίτητα κριτήρια για την πολιτογράφηση.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις εξετάσεις για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Επάρκειας Γνώσεων για την Πολιτογράφηση (Π.Ε.Γ.Π) και στο επίπεδο δυσκολίας τους σε σχέση με το γνωστικο-κοινωνικο-πολιτισμικό προφίλ των εξεταζομένων.

Τέλος, εξετάζεται η συμβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην προετοιμασία των υποψηφίων και προτείνεται η σχετική ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ιθαγένεια, πολιτογράφηση, πιστοποιητικό, Π.Ε.Γ.Π.

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η πλήρωση της ιδιότητας του πολίτη προϋποθέτει κυρίως την ουσιαστική συμμετοχή του ατόμου στην πολιτική κοινότητα. Οι έντονες προσφυγικές μετακινήσεις όμως και η μετανάστευση των τελευταίων χρόνων έχουν δημιουργήσει ζητήματα που σχετίζονται με την κρίση της πολιτειακής ταυτότητας του πολίτη και τη νομική υπόσταση των ιθαγενών και μη πληθυσμών.

Το δεδομένο αυτό απαιτεί τη διαμόρφωση μοντέλων ιθαγένειας που συνδέονται άλλοτε με την έννομη αξίωση του αιτούντος, άλλοτε με τη διακριτική ευχέρεια παροχής της από την εκάστοτε αρχή στον αιτούντα, ακόμα και με την επέκτασή της, σε άλλα μέλη της οικογένειάς του κ.ά. (Πατρικουνάκου, 2010). Απαιτεί επίσης τον καθορισμό ενός διαδικαστικού πλαισίου απόδοσης της ιθαγένειας. Με γνώμονα τα παραπάνω, όσοι δε διαθέτουν την ιθαγένεια της κατά περίπτωση χώρας στην οποία διαμένουν, δεν απολαμβάνουν πολιτικά δικαιώματα, ούτε έχουν πολιτικές υποχρεώσεις.

Και ως προς τη χώρα μας, ποιος «δικαιούται» να είναι Έλληνας πολίτης; Κι ακόμα περισσότερο, Έλληνας γεννιέσαι ή γίνεσαι; Στην Ελλάδα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι από το 2020 κ. εξής για την απόκτηση της ιθαγένειας και την πολιτογράφηση, κρίθηκε ως

προαπαιτούμενη και η απόκτηση του Πιστοποιητικού Επάρκειας Γνώσεων για την Πολιτογράφηση (Π.Ε.Γ.Π) μετά από επιτυχία σε σχετικές εξετάσεις.

Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει να παρακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο η χώρα μας, ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παραχωρεί την ελληνική ιθαγένεια σε πολίτες χωρών Ε.Ε. και σε πολίτες χωρών εκτός Ε.Ε., εστιάζοντας στον ρόλο και στον βαθμό που αναλογεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προτείνοντας παράλληλα και τρόπους ενίσχυσής του.

2.1 Μέθοδος

Για τη διερεύνηση του θέματος μελετήθηκαν πρώτον οι όροι *ιθαγένεια*, *πολιτογράφηση* και το ισχύον νομικό πλαίσιο ως προς τις προϋποθέσεις απόδοσης της ιθαγένειας στους κατά περίπτωση αιτούντες. Επίσης, διατρέχθηκε η ύλη για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Επάρκειας Γνώσεων για την Πολιτογράφηση (στο εξής Π.Ε.Γ.Π.) που αναρτάται σε Τράπεζα Θεμάτων η οποία τηρείται ηλεκτρονικά με μέριμνα και ευθύνη της Γενικής Γραμματείας Ιθαγένειας του Υπουργείου Εσωτερικών.

Συγκεντρώθηκαν και διερευνήθηκαν τα θέματα των τελευταίων εξεταστικών περιόδων έως και το Μάρτιο του 2023 των πρόσφατα θεσμοθετημένων εξετάσεων για την απόκτηση του Π.Ε.Γ.Π, στις διαφορετικές θεματικές, στην τυπολογία των ερωτήσεων και στη μοριοδότησή τους. Ακόμη, αξιοποιήθηκε η προσωπική εμπειρία των εισηγητριών από τη συμμετοχή τους σε Ειδική Τριμελή Επιτροπή προφορικής εξέτασης υποψηφίων με ειδικές δεξιότητες ή ηλικίας άνω των 62 ετών.

2.2 Ιθαγένεια – Πολιτογράφηση

Οι όροι *ιθαγένεια* και *υπηκοότητα* στην ελληνική νομική γλώσσα έχουν ακριβώς την ίδια σημασία και χρησιμοποιούνται παράλληλα (λέμε π.χ. ελληνική ιθαγένεια, αλλά Έλληνας υπήκοος, όχι Έλληνας ιθαγενής). Και οι δύο δηλώνουν τη σχέση του ατόμου με το κράτος στο λαό του οποίου αυτός ανήκει, είναι δηλαδή πολίτης. Στα ελληνικά λοιπόν, οι δύο αυτοί όροι είναι συνώνυμοι. Με άλλη διατύπωση, η ιθαγένεια και η υπηκοότητα αναφέρονται στη νομική και πολιτική ιδιότητα ενός ατόμου ως πολίτη ενός κράτους στο κράτος στο οποίο ανήκει, ασχέτως αν μέσα, ετυμολογικές ιστορικές ερμηνείες, άτομα ή νοοτροπίες διαχωρίζουν το νόημά τους (ΥΠΕΣ, 2013).

Κάθε άνθρωπος αποκτά ιθαγένεια, κατά κανόνα την ίδια με έναν από τους γονείς του, τη στιγμή που γεννιέται (δίκαιο του αίματος) ή αποκτά ιθαγένεια του τόπου γέννησής του υπό προϋποθέσεις (δίκαιο του εδάφους). Κατά τη διάρκεια της ζωής του ενδέχεται να αποκτήσει νέα ιθαγένεια οικειοθελώς με τη διαδικασία που ονομάζεται πολιτογράφηση (ΥΠΕΣ, ό.π.).

Κατά το λεξικό του Δημητράκου, ιθαγενής είναι ο καταγόμενος «εξ αυτής ταύτης της χώρας στην οποία κατοικεί» δηλαδή ο αυτόχθων, ο εντόπιος και έχει αντίθετη έννοια τον έποικο και τον πρόσφυγα. Κατά το ίδιο λεξικό, «υπηκοότητα σημαίνει το να είναι κάποιος υπάκουος (εν προκειμένω στους νόμους του κράτους που διαμένει), καθώς και την ιδιότητα του υπηκόου». Τέλος, «υπήκοος κράτους είναι ο πολίτης που υπόκειται εις την εξουσία του κράτους αυτού» (Δημητράκος, 2008).

Από την άλλη πλευρά, ως πολιτογράφηση ορίζεται η επίσημη διοικητική πράξη, με την οποία ένα κράτος απονέμει την ιδιότητα του πολίτη (ιθαγένεια ή αλλιώς υπηκοότητα) σε κάποιον που έως τότε, ήταν πολίτης άλλου κράτους (αλλοδαπός) ή κανενός κράτους (ανιθαγενής). Είναι δηλαδή η απόδοση υπηκοότητας και η εγγραφή (αλλοδαπού) στα μητρώα πολιτών του εν λόγω κράτους. (Μπαμπινιώτης, 1998). Στην Ελλάδα υπεύθυνη για την πολιτογράφηση αλλοδαπών είναι η Επιτροπή Πολιτογράφησης, που υπάγεται στην Διεύθυνση Ιθαγένειας του Υπουργείου Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (Νόμος 4604/2019). Μετά την πολιτογράφησή του, επομένως, το άτομο εξομοιώνεται νομικά με τους υπόλοιπους πολίτες του κράτους, τόσο στα δικαιώματα όσο και στις υποχρεώσεις (Γεωργιοπούλου, 2023).

Κάθε κράτος ορίζει πώς αποκτά και πώς χάνει κάποιος την ιθαγένειά του, με άλλα λόγια, το ποιος είναι και ποιος δεν είναι πολίτης μιας χώρας είναι θέμα που ανήκει στον πυρήνα της κυριαρχίας του κάθε κράτους (Σπυροπούλου, 2019).

Σχεδόν όλες οι χώρες στην Ευρώπη, Αφρική, Ασία και Ωκεανία εφαρμόζουν, μεταξύ άλλων, το δίκαιο του αίματος (*jus sanguinis*). Το δίκαιο αυτό είναι η τεχνική κτήσης με την οποία η ιθαγένεια «κληροδοτείται» από τους γονείς προς το τέκνο. Είναι ο ασφαλέστερος τρόπος απόδοσης και αναπαραγωγής κάθε ιθαγένειας και για το λόγο αυτόν δεν υπάρχει κράτος που να μην έχει δίκαιο του αίματος.

Παράλληλα όμως, έχουμε κράτη όπου το δίκαιο του αίματος συνυπάρχει με το δίκαιο του εδάφους, το οποίο ουσιαστικά προβλέπει αυτόματη ή ημιαυτόματη κτήση της ιθαγένειας, υπό προϋποθέσεις, για τα παιδιά των μεταναστών που γεννιούνται στο έδαφος της χώρας. Αυτόματο δίκαιο του εδάφους, δηλαδή αυτοδίκαιη κτήση της ιθαγένειας με τη γέννηση, χωρίς άλλες προϋποθέσεις - όπως συμβαίνει στις ΗΠΑ αλλά και σε χώρες της Νότιας Αμερικής - δεν υπάρχει στην Ευρώπη. Υπήρχε στην Ιρλανδία ως το 2004 όπου και καταργήθηκε με δημοψήφισμα (Σπυροπούλου, ό.π.).

Στην Ευρώπη έχουμε συνήθως ημιαυτόματη κτήση της ιθαγένειας, δηλαδή δίκαιο αίματος σε συνδυασμό με δίκαιο του εδάφους υπό όρους. Η ιθαγένεια δίνεται αυτομάτως στα παιδιά ημεδαπών (από τον γονέα στο τέκνο αυτομάτως - δίκαιο αίματος), τίθενται όμως προϋποθέσεις - αλλού λιγότερο και αλλού περισσότερο αυστηρές - για την απονομή της ιθαγένειας στα παιδιά των μεταναστών που γεννιούνται στο έδαφος της χώρας.

Τέλος, όλα τα κράτη προβλέπουν στη νομοθεσία τους, την υπό όρους δυνατότητα της πολιτογράφησης των ενηλίκων. Είναι μια σύνθετη διοικητική διαδικασία που διαρκεί αρκετό καιρό και καταλήγει στην απόφαση του κράτους να αποδώσει την ιθαγένεια, εφόσον το ενδιαφερόμενο πρόσωπο πληροί τις προδιαγραφές που το κράτος επιθυμεί.

2.2.1 Κτήση ελληνικής ιθαγένειας στην Ελλάδα

Όσον αφορά στην Ελλάδα, η κτήση της ελληνικής ιθαγένειας αποτελεί συνδυασμό δικαίου του αίματος και δικαίου του εδάφους και:

1. Αποδίδεται αυτοδίκαια σε τέκνο Έλληνα ή Ελληνίδας με τη γέννηση ή σε όποιους γεννώνται σε ελληνικό έδαφος, εφόσον α. ένας από τους γονείς του έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και κατοικεί μόνιμα στη χώρα από τη γέννησή του ή β. εφόσον δεν αποκτά αλλοδαπή ιθαγένεια με τη γέννησή του, ούτε μπορεί να αποκτήσει τέτοια με σχετική δήλωση των γονέων του στις οικείες αλλοδαπές αρχές ή γ. εφόσον είναι άγνωστης ιθαγένειας, για λόγους άσχετους με την άρνηση συνεργασίας γονέα του.
2. Αποδίδεται σε τέκνα αλλοδαπών με δήλωση και αίτησή τους, λόγω γέννησης και φοίτησης σε σχολείο στην Ελλάδα.
3. Αποδίδεται σε ενήλικες μετά από διαδικασία πολιτογράφησης.

2.2.2 Προϋποθέσεις

Ο αλλογενής αλλοδαπός που επιθυμεί να αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια με τη διαδικασία της πολιτογράφησης θα πρέπει να πληροί τις τυπικές και ουσιαστικές προϋποθέσεις που προβλέπονται στον Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας. Σύμφωνα με το Εθνικό Μητρώο Διοικητικών Διαδικασιών – Μίτος οι προϋποθέσεις απόκτησής της είναι σχετικές με την ηλικία του αιτούντος, με τη νομιμότητα, με τη μονιμότητα της κατοικίας, με τη διοίκηση, με τη δημόσια τάξη ή εθνική ασφάλεια, με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και με την ένταξή του στην όλη ζωή της χώρας. Οι πιο βασικές απ' αυτές είναι οι παρακάτω:

1. Να διαμένει ο αιτών την πολιτογράφηση στην Ελλάδα νόμιμα και μόνιμα για επτά (7) έτη.
2. Να μην τελεί υπό απέλωση ή άλλη εκκρεμότητα του καθεστώτος νόμιμης παραμονής του στη χώρα.
3. Να κατέχει ισχυρό τίτλο νόμιμης διαμονής στη χώρα (άδεια διαμονής σε ισχύ).

4. Να έχει ενταχθεί ομαλά στην οικονομική και κοινωνική ζωή της χώρας, έχοντάς την καταστήσει συνεχές κέντρο των βιοτικών του δραστηριοτήτων, πράγμα που αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την αποδοχή ή όχι του αιτήματος.
5. Να κατέχει τίτλους δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της επιτυχούς φοίτησής του σε ελληνικό Γυμνάσιο, Λύκειο ή ΑΕΙ ή σε κάθε άλλη περίπτωση, να γνωρίζει επαρκώς την ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και γεωγραφία, τον ελληνικό πολιτισμό και τις συνήθειες του ελληνικού λαού, καθώς και τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών του πολιτεύματος της χώρας, όπως αποδεικνύεται από την κατοχή Π.Ε.Γ.Π. (Νόμος 4795/2021).

2.3.1 Οι εξετάσεις Πιστοποιητικού Επάρκειας Γνώσεων για Πολιτογράφηση

Η τελευταία προαναφερθείσα προϋπόθεση που θεσπίστηκε με τον νόμο 4735 του 2020, αποτελεί μια ουσιώδους σημασίας μεταρρύθμιση στη διαδικασία πολιτογράφησης των αλλογενών αλλοδαπών που αφορά στη διακρίβωση της συνδρομής των ουσιαστικών προϋποθέσεων στο πρόσωπο του αλλοδαπού που αιτείται την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας. Συγκεκριμένα, θεσμοθετήθηκε το Πιστοποιητικό Επάρκειας Γνώσεων για την Πολιτογράφηση (Π.Ε.Γ.Π) του οποίου η απόκτηση είναι προαπαιτούμενο για την υποβολή της αίτησης πολιτογράφησης. Η απόκτηση του Π.Ε.Γ.Π πιστοποιεί ότι ο αλλοδαπός γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και γεωγραφία, τον ελληνικό πολιτισμό καθώς και τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών του πολιτεύματος και γίνεται μετά από εξεταστική διαδικασία που στηρίζεται στο πρότυπο των Πανελλαδικών Εξετάσεων, έτσι ώστε να διασφαλίζονται η αντικειμενικότητα, η καθολικότητα και το αδιάβλητό της (Υπ. Απόφαση 64506/2022).

Σύμφωνα με τον νόμο 4735/20, οι ερωτήσεις των θεματικών ενότητων, εκτός από την ελληνική γλώσσα, είναι είκοσι (20) στο σύνολο, με την εξής κατανομή: τέσσερις (4) ερωτήσεις Γεωγραφίας, τέσσερις (4) ερωτήσεις Πολιτισμού, έξι (6) ερωτήσεις Ιστορίας και έξι (6) ερωτήσεις Θεσμών του Πολιτεύματος. Αναφορικά με την εξέταση της Ελληνικής Γλώσσας, στην Ενότητα «Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου», οι υποψήφιοι καλούνται να απαντήσουν σε δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις και να συνθέσουν ένα σύντομο κείμενο. Στην ενότητα «Κατανόηση Προφορικού Λόγου» οι υποψήφιοι καλούνται να απαντήσουν σε δέκα (10) ερωτήσεις και στην ενότητα «Παραγωγή Προφορικού Λόγου» εξετάζονται σε τρεις (3) διαφορετικές δραστηριότητες επικοινωνίας.

Τα θέματα επιλέγονται τυχαία την ημέρα των εξετάσεων μέσα από Τράπεζα Θεμάτων.

Ο υποψήφιος θεωρείται ότι πέτυχε στις εξετάσεις, όταν συγκεντρώσει το εβδομήντα τοις εκατό (70%) της μέγιστης δυνατής βαθμολογίας στο σύνολο των εξεταζόμενων αντικειμένων, υπό την απαραίτητη προϋπόθεση ότι έχει επιτύχει 40/60 στην εξέταση της ελληνικής γλώσσας και 20/40 στις Θεματικές Ενότητες

Οι αιτούντες την ελληνική ιθαγένεια που έχουν υπερβεί το 62ο έτος της ηλικίας, όσοι έχουν πιστοποιηθεί με ποσοστό αναπηρίας άνω του 67% από Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.), καθώς και όσοι αδυνατούν να συμμετάσχουν σε γραπτή δοκιμασία λόγω διαγνωσμένης από τις αρμόδιες μονάδες διάγνωσης και έκθεσης πιστοποιητικών μαθησιακών δυσκολιών του Υπουργείου Υγείας, οποιασδήποτε μορφής μαθησιακής δυσκολίας, εξετάζονται προφορικά ενώπιον Ειδικής Τριμελούς Επιτροπής.

Έχοντας αποκτήσει το Πιστοποιητικό Επάρκειας Γνώσεων για Πολιτογράφηση (Π.Ε.Γ.Π.), ο ενδιαφερόμενος απευθύνεται στην υπηρεσία Ιθαγένειας του τόπου διαμονής του για την υποβολή της αίτησης ή την ολοκλήρωση εξέτασης του εκκρεμούς αιτήματος του (Νόμος 4735/2020).

2.3.2 Οι Θεματικές Ενότητες και τα Θέματα των Εξετάσεων

Για την απόκτηση του ανωτέρω πιστοποιητικού κάθε υποψήφιος θα πρέπει να ανταποκριθεί με επιτυχία σε εξέταση στην Κατανόηση και Παραγωγή του Προφορικού και του Γραπτού Λόγου στην Ελληνική Γλώσσα επιπέδου ανάλογου του Β1. Επίσης, θα πρέπει να ανταποκριθεί σε εξέταση γνώσεων στις εξής Θεματικές Ενότητες: α) Γεωγραφία, β) Ιστορία, γ) Πολιτισμός και δ) Θεσμοί του

Πολιτεύματος. Τα θέματα ανανεώνονται ετησίως σε ποσοστό 5% στα θέματα Γλώσσας και 10% στις Θεματικές Ενότητες, καθώς και σύμφωνα με τυχόν ανάγκες αντικατάστασης.

Για την εξακρίβωση της επαρκούς γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας, η Τράπεζα Θεμάτων συμπεριλαμβάνει εκατό (100) θέματα για την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, πενήντα (50) θέματα για την κατανόηση προφορικού λόγου και πενήντα (50) θέματα για την παραγωγή προφορικού λόγου. Για την εξακρίβωση της επαρκούς γνώσης της Ελληνικής Ιστορίας, Γεωγραφίας, του Ελληνικού Πολιτισμού και του τρόπου λειτουργίας των Θεσμών του Πολιτεύματος, η Τράπεζα Θεμάτων συμπεριλαμβάνει τριακόσιες (300) ερωτήσεις-θέματα, οι οποίες κατανέμονται ανά θεματική ενότητα, ως ακολούθως: Γεωγραφία εβδομήντα (70) ερωτήσεις, Ιστορία ογδόντα (80) ερωτήσεις, Πολιτισμός εβδομήντα (70) ερωτήσεις, Θεσμοί του Πολιτεύματος ογδόντα (80) ερωτήσεις.

Ενδεικτικά, μερικά από τα θέματα κατά θεματικά πεδία και γλώσσα είναι τα εξής (ΥΠΕΣ, 2023):

1. Γεωγραφία:

Να γράψετε στο τετράδιο τον αριθμό της άσκησης και δίπλα να σημειώσετε τη σωστή απάντηση (Α ή Β ή Γ ή Δ):

Πόσοι είναι οι νομοί της Ελλάδας (χωρίς να συμπεριλάβουμε το Άγιο Όρος το οποίο έχει το αυτοδιοίκητο);

- A) 45
- B) 40
- Γ) 51
- Δ) 70

Να γράψετε στο τετράδιο τον αριθμό της άσκησης και δίπλα να σημειώσετε τέσσερα (4) από τα βουνά της Ελλάδας.

2. Ιστορία:

Να γράψετε στο τετράδιο τον αριθμό της άσκησης και δίπλα να σημειώσετε τη σωστή απάντηση (Α ή Β ή Γ ή Δ):

Ο Γεώργιος Παπανδρέου έμεινε γνωστός ως

- A. ο γέρος του Μοριά.
- B. ο γέρος της Δημοκρατίας.
- Γ. Γεωργάκης Ολύμπιος.
- Δ. Γεώργιος Α΄

Στον 5ο και 4ο αι. π.Χ. δεν πήρε ποτέ την ηγεμονία άλλων ελληνικών πόλεων

- A. η Αθήνα.
- B. η Θεσσαλονίκη.
- Γ. η Θήβα.
- Δ. η Σπάρτη.

Να εξηγήσετε γράφοντας στο τετράδιο 30 περίπου λέξεις για το καθένα τι ήταν τα παρακάτω:

1. αρματολοί
2. Μεγάλη Ελλάδα

Να γράψετε στο τετράδιο τον αριθμό της άσκησης και δίπλα τη λέξη που λείπει από την πρόταση:

1. Από το 1951 έως το 1967 το μεγαλύτερο νόμιμο κόμμα της Αριστεράς ήταν η Ενιαία _____ Αριστερά.

2. Στη _____ ο στρατός του Φιλίππου Β΄ της Μακεδονίας νίκησε τον ενωμένο στρατό Αθηναίων και Θηβαίων.
3. Τον 9ο αιώνα οι _____ κατέλαβαν την Κρήτη και ίδρυσαν εκεί εμιράτο.
4. Ο Αδαμάντιος _____ είναι ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

3. Πολιτισμός:

Να γράψετε στο τετράδιο τον αριθμό της άσκησης και δίπλα να σημειώσετε τη σωστή απάντηση (Α ή Β ή Γ ή Δ):

Σύμφωνα με την ελληνική μυθολογία δύο θεοί του Ολύμπου διεκδίκησαν την προστασία της πόλεως των Αθηνών. Ποιοι ήταν οι θεοί αυτοί;

- A. Η Αθηνά και η Δήμητρα
B. Η Αθηνά και ο Ποσειδών
Γ. Η Αθηνά και ο Άρης
Δ. Η Αθηνά και η Αφροδίτη

Να γράψετε τον αριθμό της άσκησης και δίπλα να σημειώσετε Σ για τη Σωστή απάντηση και Λ για τη Λανθασμένη:

- A. Το κάστρο του Μυστρά αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά προϊστορικά κάστρα της Ελλάδας.
B. Στο ψηλότερο σημείο του Μυστρά σώζεται το παλάτι του Ιουστινιανού.
Γ. Στον μητροπολιτικό ναό του Αγίου Δημητρίου στον Μυστρά στέφτηκε αυτοκράτορας στις 6 Ιανουαρίου 1449 ο Κωνσταντίνος ΙΑ΄ Παλαιολόγος
Δ. Το κάστρο του Μυστρά ήταν η πρωτεύουσα του Δεσποτάτου του Μωρέως.

4. Πολιτικοί θεσμοί:

Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω κείμενο:

Στην Ελλάδα, η νομοθετική λειτουργία ασκείται από τη (α) _____ και τον (β) _____. Η εκτελεστική λειτουργία ασκείται από τον (γ) _____ και την (δ) _____.

Να σημειώσετε την σωστή απάντηση

Η ιδρυτική Συνθήκη της ΕΟΚ του 1958 (σημερινή Ε.Ε.) αναθεωρήθηκε έως σήμερα (2022) συνολικά

- A) 1 φορά
B) 3 φορές
Γ) 5 φορές
Δ) καμία φορά

Σε ποια Ανεξάρτητη Αρχή από τις παρακάτω: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, Συνήγορος του Πολίτη, Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης (ΕΣΡ) θα απευθυνόσασταν εάν:

- α) Είχατε στείλει εδώ και 6 μήνες έγγραφο αίτημα στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και δεν λάβατε ποτέ απάντηση;
β) Βλέπατε στην τηλεόραση κάποια εκπομπή που θεωρούσατε ότι παραβιάζει τις διατάξεις για την προστασία των ανήλικων τηλεθεατών;
γ) Λαμβάνατε στο κινητό σας τηλέφωνο διαφημιστικά μηνύματα από επιχείρηση στην οποία δεν είχατε δώσει ποτέ τα στοιχεία σας;
δ) Σας ενδιέφερε να ενημερωθείτε σχετικά με ευκαιρίες πρόσληψης στον Δημόσιο Τομέα;

5. Κατανόηση και Παραγωγή Γραπτού Λόγου:

Διαβάστε το παρακάτω θέμα και γράψτε το δικό σας κείμενο με βάση τις οδηγίες (80-100 λέξεις):
Ο καλύτερος φίλος σας ή η καλύτερη φίλη σας θα κάνει για πρώτη φορά αγορά μέσω διαδικτύου. Του/Της στέλνετε ένα σύντομο ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) και του/της διηγείστε πώς πέσατε θύμα ηλεκτρονικής απάτης.

Ξαναγράψτε τις παρακάτω προτάσεις με βάση τη φράση που σας δίνεται στην αρχή. Γράψτε στο τετράδιο τον αριθμό της άσκησης και δίπλα τη σωστή πρόταση/απάντηση.

1. Ο θείος μου, για λόγους υγείας, είχε κλειστό το μαγαζί του.
Ο θείος μου, επειδή....., είχε κλειστό το μαγαζί του.
2. Ο Δημήτρης, ανέκαθεν, μοίραζε το φαγητό που περίσσευε σε συμπολίτες του.
Ο Δημήτρης, την προηγούμενη Κυριακή, το φαγητό που σε συμπολίτες του.

Διαβάστε με προσοχή το παρακάτω κείμενο και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

[...] Ένας σκύλος οδηγός, τις ώρες που δεν εργάζεται, είναι ένα σκυλί σαν όλα τα άλλα, όμως, όταν φοράει το γιλέκο με τη λαβή που χρησιμοποιεί ο χειριστής του, είναι ένας εργαζόμενος σκύλος-οδηγός. Όταν οδηγεί, δεν πρέπει να τον φωνάζουμε με το όνομά του, να του μιλήσουμε ή να τον χαϊδέψουμε, γιατί, έτσι, θα του αποσπάσουμε την προσοχή. [...]

Όταν συναντούμε έναν σκύλο-οδηγό την ώρα εργασίας του,

- (α) δεν πρέπει να του συμπεριφερόμαστε με ιδιαίτερο τρόπο
- (β) πρέπει να τον πιάνουμε με προσοχή από τη λαβή του χειριστή του
- (γ) δεν πρέπει να του μιλάμε ή να παίζουμε μαζί του

2.3.3 Η αξιολόγηση των εξετάσεων Πιστοποιητικού Επάρκειας Γνώσεων για Πολιτογράφηση

Η μέχρι τώρα εμπειρία μας και η προσεκτική παρατήρηση της φύσης των θεμάτων καταδεικνύει, κατά τη γνώμη μας, ότι τα ερωτήματα είναι, κατά βάση, σχετικά με αντικείμενα που, είτε δεν υπάρχουν, είτε δεν «εξαντλούνται» στα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ μερικά από τα ερωτήματα των ενοτήτων πολιτισμού και κυρίως της πολιτειακής οργάνωσης είναι πολύπλοκα, συνδυαστικά, λεπτομερειακά και εξαντλητικά σε βάθος.

Λαμβάνοντας υπόψη μάλιστα, τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται στους αξιολογητές για την εκτίμηση της ποιότητας των γραπτών κειμένων της ελληνικής γλώσσας, φαίνεται ότι θετικά των απαντήσεων των εξεταζομένων αποτελούν η συντομία των κειμένων τους, η σύνδεση των προς ανάπτυξη θεμάτων με το κείμενο αναφοράς, οι ενδιαφέρουσες σκέψεις, η πληρότητα του νοήματος, ο τρόπος οργάνωσης του κειμένου και η αίσθηση ότι το κείμενο συνιστά ένα όλον.

Οι υποψήφιοι που συνήθως έχουν ελάχιστες πρακτικές, χρονικές και κυρίως οικονομικές δυνατότητες για την κατάλληλη εξεταστική τους προετοιμασία, πολύ συχνά είτε δεν έχουν φοιτήσει ποτέ στο σχολείο, είτε είναι επί σειρά ετών χειρώνακτες, είτε, τέλος, λόγω ηλικίας, απέχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα από το σχολικό πνεύμα. Άλλωστε, ακόμα και αν υποθεθεί ότι κάποιος από τους αιτούντες την ιθαγένεια είχαν την άνεση να φοιτήσουν σε τμήματα προετοιμασίας αλλοδαπών ενηλίκων, θα αντιμετώπιζαν πρόβλημα, διότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει ως τώρα καμία σχετική πρόβλεψη.

Επομένως, κρίνοντας αντικειμενικά: οι εξετάσεις αυτές είναι απαιτητικές, ακόμα και για ενήλικες γηγενείς και για νέους που μόλις έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο. Χαρακτηριστικό είναι ότι πολλοί γηγενείς μαθητές δεν έχουν διδαχθεί -τουλάχιστον σε τέτοιο βάθος- τα αντικείμενα πολιτισμού και πολιτειακής οργάνωσης και ότι πολλοί Έλληνες - συνομήλικοι των εξεταζομένων - δηλώνουν ότι δε θα μπορούσαν σε καμία περίπτωση να απαντήσουν σωστά. Είναι λοιπόν φανερό ότι

για την επιτυχία σε αυτές τις εξετάσεις προϋποτίθεται η βαθιά εξοικείωση με τον ελληνικό τρόπο ζωής και την καθημερινότητα, αλλά και η πολύ καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας.

3. Συμπεράσματα

1. Η έννοια της ιθαγένειας και της υπηκοότητας είναι σε γενικές γραμμές ταυτόσημες, ενώ η έννοια της πολιτογράφησης σχετίζεται κατά βάση με την επίσημη διοικητική πράξη, με την οποία τα κράτη απονέμουν την ιδιότητα του πολίτη (ιθαγένεια/υπηκοότητα) σε κάποιον που έως τότε ήταν πολίτης άλλου ή κανενός κράτους.
2. Στην Ελλάδα υπεύθυνη για την πολιτογράφηση αλλοδαπών είναι η Επιτροπή Πολιτογράφησης, που υπάγεται στην Διεύθυνση Ιθαγένειας του Υπουργείου Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Μετά την πολιτογράφησή του, το άτομο εξομοιώνεται νομικά με τους υπόλοιπους πολίτες του κράτους, τόσο στα δικαιώματα, όσο και στις υποχρεώσεις.
3. Η κτήση της ελληνικής ιθαγένειας αποτελεί συνδυασμό δικαίου του αίματος και δικαίου του εδάφους και αποδίδεται αυτοδίκαια σε τέκνο Έλληνα ή Ελληνίδας, αποδίδεται λόγω γέννησης και φοίτησης στην Ελλάδα σε τέκνα αλλοδαπών ή τέλος αποδίδεται σε ενήλικες μετά από διαδικασίες πολιτογράφησης υπό προϋποθέσεις που σχετίζονται με την ηλικία, την νομιμότητα, τη μονιμότητα της κατοικίας, τη διοίκηση και τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, του πολιτισμού κ.ά.
4. Η γνώση της ελληνικής, της λειτουργίας των θεσμών, του πολιτεύματος, της ιστορίας κ.λπ. πιστοποιείται από την επιτυχία των αιτούντων την πολιτογράφηση στις εξετάσεις του Π.Ε.Γ.Π.
5. Οι εξετάσεις του Π.Ε.Γ.Π. είναι, αν και διαβαθμισμένης δυσκολίας, ιδιαίτερες απαιτητικές και δε συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, η παρούσα ανακοίνωση προσδοκώντας να φωτίσει και να συμβάλει στην ήδη ανοικτή συζήτηση γύρω από την πολυκύμαντη πορεία απόκτησης της ελληνικής ιθαγένειας, προτείνει ορισμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις που αφορούν πρώτον στη σύνταξη και στη φύση των θεμάτων των εξετάσεων για την απόκτηση του Π.Ε.Γ.Π. και στην, κατά το δυνατόν, καλύτερη προσαρμογή τους στην ελληνική καθημερινή πραγματικότητα. Δεύτερον, κρίνεται απαραίτητη η σύσταση τμημάτων εσπερινής κυρίως φοίτησης, μικρού χρονικού διαστήματος και φροντιστηριακού χαρακτήρα στις οποίες οι φοιτώντες θα εξοικειώνονται με όλα τα υπό εξέταση αντικείμενα. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η δημιουργία ειδικών εσπερινών τάξεων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με σκοπό την προφορική, αλλά και τη γραπτή εξάσκηση των υποψηφίων. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η δυνατότητα σύγχρονων και ασύγχρονων διαδικτυακών μαθημάτων σε ειδικά διαμορφωμένη πλατφόρμα.

Ίσως αυτοί να είναι κάποιοι τρόποι για όσους παίρνουν όνομα ελληνικό, για όσους ντύνονται σαν τους Έλληνας, για όσους έμαθαν επάνω κάτω σαν τους Έλληνας να φέρονται, να μην τρέμει η ψυχή τους μη τυχόν χαλάσουν την καλούτσικη εντύπωση μιλώντας με βαρβαρισμούς δεινούς τα ελληνικά, να μην περιορίζονται σε λίγες λέξεις, προσέχοντας με δέος τις κλίσεις και την προφορά και κυρίως να μην πλήττουν έχοντας κουβέντες στοιβαγμένες μέσα τους (Καβάφης, 1952).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργιοπούλου, Τ. (2023, Μάιος 09). Εκλογές: Η πρώτη ψήφος ως Έλληνες. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2023 από https://www.kathimerini.gr/society/562397116/ekloges-i-proti-psifos-os-ellines/?fbclid=IwAR1z8Tz5rsUTIGAqzZbwK_hbHPVJSBW0mXEy3WU6wJZMwDKhSNuEeVWxisU
- Δημητράκος, Δ. (2008). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πιρόγα Εκδόσεις.
- Καβάφης, Κ.Π. (1952). *Ηγεμών εκ Δυτικής Λιβύης. Ποιήματα* (Γ' έκδ.). Αθήνα: Ίκαρος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νόμος 4604/2019, Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας - Ρυθμίσεις για την απονομή Ιθαγένειας – Διατάξεις σχετικές με τις εκλογές στην Τοπική Αυτοδιοίκηση - Λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 50/26.03.2019). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2023 από https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2019/a/fek_a_50_2019.pdf&t=6a1d690569581d750e38eeb9e444e6d
- Νόμος 4735/2020, Τροποποίηση του Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας, νέο πλαίσιο επιλογής διοικήσεων στον δημόσιο τομέα, ρύθμιση οργανωτικών θεμάτων της Γενικής Γραμματείας Ιθαγένειας και της Γενικής Γραμματείας Ανθρώπινου Δυναμικού Δημόσιου Τομέα του Υπουργείου Εσωτερικών, ρυθμίσεις για την αναπτυξιακή προοπτική και την εύρυθμη λειτουργία των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 197/12.10.2020). Ανακτήθηκε στις 02 Μαΐου 2023 από https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2020/a/fek_a_197_2020.pdf&t=5afe7df46ebaf58e744788a385108b1b
- Νόμος 4795/2021, Σύστημα Εσωτερικού Ελέγχου του Δημόσιου Τομέα, Σύμβουλος Ακεραιότητας στη δημόσια διοίκηση και άλλες διατάξεις για τη δημόσια διοίκηση και την τοπική αυτοδιοίκηση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 62/17.04.2021). Ανακτήθηκε στις 02 Μαΐου 2023 από https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2021/a/fek_a_62_2021.pdf&t=cdc0acec0f0df361822f291eaaa8141e
- Πατρικουνάκου, Σ. (2010). *Σύγκριση μεταξύ καθεστώτων απονομής ιθαγένειας στην Ε.Ε. και αντιστοιχία σε μοντέλα υποδοχής μεταναστών*. Αθήνα: ΕΣΤΑ, Ανακτήθηκε στις 02 Μαΐου 2023 από https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T3/029/10225.pdf
- Σπυροπούλου, Γ. (2019). *Ποιες οι νομικές και φιλολογικές έννοιες της ιθαγένειας και της υπηκοότητας;* Ανακτήθηκε στις 02 Μαΐου 2023 από <https://www.syntagmawatch.gr/ask-a-question/poies-oi-nimikes-kai-filologikes-ennoies-tis-ithagenias-kai-tis-ypikootitas/>

Α09. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΒΙΟ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΛΟΥΔΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΦΟΒΙΑ. Ο ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΥΝΩΜΟΣΙΑΣ

Τζώτζης Βασίλειος
Υποψήφιος διδάκτορας

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί μια ιχνηλάτηση των αιτιών αποδοχής των θεωριών συνωμοσίας. Μεταναλύοντας τα αποτελέσματα Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου πάνω σε προαιρετικές φοιτητικές εργασίες, πραγματεύεται τις έννοιες της Ιδεολογίας, της Επιστήμης, της Εξουσίας κ.α.. Οι θεωρίες συνωμοσίας προσεγγίζονται από τις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις, ως μορφές γνώσης και ως ψυχαναλυτικό υλικό. Ο Μαρξισμός, η κριτική της Ιδεολογίας, η Κοινωνιολογία της Γνώσης, ως σχολές σκέψης, συγκροτούν την ερευνητική προβληματική. Η ανάδειξη της διαφορετικής οπτικής των κοινωνικών υποκειμένων, αλλά και των γνωσιακών και ψυχολογικών λειτουργιών των θεωριών συνωμοσίας συμβάλει στην κατανόηση του φαινομένου και υποδεικνύει πρωτόλειους τρόπους αντιμετώπισης.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρίες συνωμοσίας, Ιδεολογία, Γνώση

1. Εισαγωγή

Η υγειονομική κρίση του Covid-19 και η παράλληλη πολύπλευρη κοινωνική κρίση, όπως κάθε μεγάλος κοινωνικός σπασμός, προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις και εκδηλώσεις. Από τις πλέον χαρακτηριστικές υπήρξε η μαζική διάδοση ψευδών ειδήσεων (fake news) και η επανεμφάνιση και ανάπτυξη θεωριών συνωμοσίας. Ως θεωρία συνωμοσίας ορίζεται: *«Η πεποίθηση ότι ορισμένα γεγονότα ή καταστάσεις αποτελούν αντικείμενο μυστικού και παρασκηνιακού χειρισμού από ισχυρές δυνάμεις με κακή πρόθεση»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Μέχρι στιγμής η ακαδημαϊκή και επιστημονική έρευνα εστιάζει στην περιγραφή/ανάλυση των θεωριών συνωμοσίας, στο προφίλ των φορέων τους, στο ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, στα μέσα διάδοσής τους, σε χρηστικούς τρόπους ελέγχου της γνησιότητας ανεξακρίβωτων πληροφοριών (fact checking). Ερευνητικό στόχο αποτελεί η διερεύνηση αιτιών μαζικής υιοθέτησης των θεωριών συνωμοσίας από πολίτες την εποχή της τρισδιάστατης εκτύπωσης και της πυρηνικής σύντηξης. Θα αναζητηθούν οι βαθύτεροι (κοινωνικοί, γνωσιοθεωρητικοί, ψυχολογικοί) λόγοι αποδοχής του ανορθολογισμού, ως λύση σε ανθρώπινα ερωτήματα τον 21^ο αιώνα. Αναγκαίο να σημειωθεί πως η αποδοχή θεωριών συνωμοσίας ολοκληρώνεται με το θρησκευτικό μυστικισμό, το ρατσισμό, τον εθνικισμό και την πολιτική ριζοσπαστική τοποθέτηση στην άκρα δεξιά (Στυλιανίδης, 2020).

Αφορμή για το παρόν αποτέλεσαν προαιρετικές εργασίες φοιτητών/τριών του Τμήματος Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων της Καστοριάς πάνω στο ζήτημα, καθώς και ο διάλογος μαζί τους σε διάλεξη αναστοχασμού/αποτίμησης των απόψεών τους. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την ανάλυση των φοιτητικών εργασιών ήταν η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Η αντιστίχιση των εννοιών με τις προσυγκροτημένες από τη βιβλιογραφία κατηγορίες κρίνεται ικανοποιητική. Επαληθεύτηκε η ερευνητική υπόθεση σχετικά με το πρώιμο και στοιχειακό επίπεδο αξιοποίησης

εννοιών και κατηγοριών ανάλυσης των θεωριών συνομοψίας από τη μεριά των φοιτητών/τριών. Η παρουσία εργασία αποτελεί προϊόν συμπήκωσης και μετανάλυσης των εννοιών οι οποίες συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών. Η ανασύνθεση των παραπάνω παράλληλα με την επαφή με ρεύματα σκέψης όπως: η Κοινωνιολογία της Γνώσης, ο Μαρξισμός, η Ψυχανάλυση και η κριτική της Ιδεολογίας οδήγησαν στις βασικές παραμέτρους διερεύνησης. Οι θεωρίες συνομοψίας θεματοποιούνται ως: Μορφές Γνώσης, Ιδεολογίες, Ψυχαναλυτικό υλικό, δημιουργώντας το έδαφος για μια διασαφήνιση των εννοιών της Πραγματικότητας, του Νοήματος, του γνωστικού και κοινωνικού Υποκειμένου, της Αλήθειας κ.α.

2. Η κοινωνική θέαση της πραγματικότητας.

Στις εργασίες των φοιτητών/τριών, καθώς και στην αντίληψη των συνομοψιολόγων διαπιστώνεται, με διαφορετικό τρόπο βέβαια, η προ-εννοιακή σκέψη. *«Η ύπαρξη μιας έννοιας και η συνείδηση αυτής της έννοιας δεν συμπίπτουν, (...) Η ανάλυση της πραγματικότητας με τη βοήθεια εννοιών δημιουργείται σημαντικά νωρίτερα από την ανάλυση των ίδιων των εννοιών»* (Βυγκότσκι, 2008:199).

Η πραγματικότητα αντιμετωπίζεται ενιαία και όχι ως κατασκευή, ταυτίζεται με την αλήθεια συσκοτίζοντας την εντονότατη διαπάλη για τον ορισμό της ίδιας, όσο και των ερμηνευτικών της εργαλείων. Ο ίδιος κοινωνικός κόσμος εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε παρατηρητή, ανάλογα με το βαθμό πρόσβασής του στο συμβολικό κεφάλαιο, την αυθεντία και τον ορισμό των κατηγοριοποιήσεων/κατατάξεων (Bourdieu, 2008). Η αυτονόητη συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες/τάξεις ταυτίζεται με την κοινωνική θέση, την πίστη σε αυτές και όχι με την αναπόδραστη αναπαραγωγή του κόσμου νοήματός τους, της θέασης του κόσμου υπό το πρίσμα των παραστάσεων τους (Μανχάιμ, 1997). Πόσο δε μάλλον οι κοινωνικές έννοιες, καθώς αυτές δεν λειτουργούν ως κάτοπτρα της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά *«φέρουν και διοδεύουν τις ιστορικές μας εμπειρίες. Οι έννοιες δεν υπάρχουν από μόνες τους. Αποτελούν μάλλον ερμηνεύσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που εκφράζουν την δυναμική της εκάστοτε συλλογικής ιστορικής συνείδησης»* (Χορκχάιμερ, 2014:17).

Ο χωρισμός των εννοιών σε επιστημονικές και σε αυτές της καθημερινής ζωής, πέρα από την παιδαγωγική, έχει πολλαπλές και ετερογενείς διεπιστημονικές αναφορές. Το κύριο χαρακτηριστικό των εννοιών της καθημερινότητας είναι ο αυθορμητισμός, η αισθητηριακή, μη στοχαστική ή θεωρητική, απλοϊκή, επιδερμική, στρεβλή πρόσληψη/αντανάκλαση της πραγματικότητας με όρους συνήθειας και έξης (habitus). Οι επιστημονικές έννοιες αναπτύσσονται με συνειδητό και εκούσιο τρόπο, και μπορούν να υπάρχουν μόνο εντός εννοιολογικών συστημάτων (Παυλίδης, 2022). Στα πλαίσια του καθημερινού βίου αναπαράγονται αντιλήψεις περί άμεσης ενότητας σκέψης και δράσης, ενώ η σκέψη έχει ουσιαστική απόσταση από τον συστηματικό στοχασμό και τη θεωρία. *«Η άμεση ενότητα σκέψης και δράσης επιβάλλει ώστε στην καθημερινή ζωή, να μην υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα σ' αυτό που "ισχύει" και σ' αυτό που είναι "αληθινό": αυτό που φαίνεται να ισχύει είναι και αληθινό. Κατά συνέπεια, η στάση της καθημερινής ζωής είναι απόλυτα πραγματιστική»* (Χέλερ, 1983:20). Αυτό είναι το κοινωνικό έδαφος ώστε να βλαστήσει η εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία σε «κοινό νου» (Παυλίδης, 2004), να εσωτερικευτεί ως «ψευδής συνείδηση» ή σύμφωνα με τον γνωστό ορισμό του Althusser (1976:73) ως *«η φανταστική σχέση του ατόμου με τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξής του»*.

Στον αντίποδα της καθημερινής ζωής, ερειδόμενη πάνω στη διάσπαση της κοινωνικής εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική, αναπτύσσεται η συστηματικά οργανωμένη επιστημονική προσέγγιση της πραγματικότητας. *«Η κοινωνική επιστήμη η οποία, όπως κάθε επιστήμη, κατασκευάζεται ενάντια στον κοινό νου, ενάντια στις πρώτες εκτιμήσεις, υφίσταται διαρκώς την ετυμηγορία του κοινού νου»*. (Μπουρντιέ, 1999:18).

Με βάση τα προηγούμενα, η Επιστήμη και Ιδεολογία θα προκύψουν μέσα από τη συγκρουσιακή και αντινομική πορεία των δύο βασικών κατευθύνσεων: α) μια αυθόρμητη και

στοιχειακή στο έδαφος της καθημερινής ζωής και β) την προσφερόμενη από διανοούμενους και θεσμικούς φορείς ως συστηματοποιημένη γνώση και επεξεργασμένη ιδεολογία. Ολοκληρώνοντας την πραγματεύση και αποφεύγοντας τους φιλελεύθερους μύθους περί παντοδυναμίας της αγωγής και της εκπαίδευσης, θα πρέπει να θυμηθούμε την τοποθέτηση του Μαρξ (1978:17-18) για το θρησκευτικό φαινόμενο: *«Ξεπέρασμα της θρησκείας σαν απατηλής ευτυχίας του λαού σημαίνει την απαίτηση της πραγματικής του ευτυχίας. Η απαίτηση να αρνηθεί τις αυταπάτες σχετικά με την κατάσταση του σημαίνει απαίτηση να αρνηθεί μια κατάσταση που έχει ανάγκη από αυταπάτες»*. Με αυτά τα θεωρητικά εργαλεία μπορούμε να τοποθετηθούμε πως η σχέση κοινωνικού Είναι και Συνείδησης είναι διαφορετική σε κάθε τάξη, πως κάθε διαφορετική κοινωνική θέαση της πραγματικότητας παράγει διαφορετικά σημαίνόμενα. Η επιστήμη, η εκπαίδευση, οι μορφωτικές προσπάθειες δεν μπορούν να απαλλάξουν τον άνθρωπο από γνωσιοθεωρητικά δεσμά, αν δεν συνδεθούν με την πραγματική βελτίωση των όρων ζωής του συνολικά.

3. Οι θεωρίες συνωμοσίας ως μορφές γνώσης.

Η διαβίωση στην κοινωνία της γνώσης, της επιστημονικής και πληροφοριακής επανάστασης ενέχει σοβαρές συνέπειες για τα δρώντα υποκείμενα. Οι τεχνολογικές και πολιτιστικές δυνατότητες της ανθρωπότητας παράγουν συνειδησιακά αποτελέσματα, επιτελούν παραμυθητικές και παραγγελματικές λειτουργίες, επιδρώντας πάνω στην ικανότητα των πολιτών να διαβλέψουν μια καλύτερη ζωή, να αναλάβουν ρόλους προς αυτή την κατεύθυνση. Στον αντίποδα των παραγωγικών δυνατοτήτων, των ροών γνώσης και πληροφορίας, με ρόλο εξισορρόπησης της κοινωνικής δυναμικής αναπτύσσεται *«μια ισοδύναμη ροή ανοησίας»* (Deleuze, Guattari, 2018:273). Κοινωνική βάση αυτής της κίνησης αποτελούν οι αντιπαραγωγικοί μηχανισμοί, ο κατασταλτικός και προπαγανδιστικός μηχανισμός, οι ιστορικοί φορείς αναχρονιστικών αντιλήψεων.

Στον απόηχο αυτής της αντιπαράθεσης οργανώνονται οι κοινωνικές αντιλήψεις για την Επιστήμη και τη Γνώση. *«Κάθε “κοινωνία” συγκροτεί τις δικές της μορφές ορθολογικότητας και κατανόησης διαιρώντας τον εαυτό της· αποβάλλοντας, δηλαδή κάθε πλεόνασμα νοήματος που την υπονομεύει»* (Laclau, Mouffe, 2021:230). Η ιδεολογική λειτουργία της ορθολογικοποίησης αποτελεί τη δίοδο για την ανάπτυξη της τεχνικής κυριαρχίας, τον έλεγχο πάνω στη φύση, στην εργασία και τελικά πάνω στους ανθρώπους (Χάμπερμας, 1980). Ο Max Weber (2010) θα υπογραμμίσει πως στη Δύση το έλλογο στοιχείο θα ταυτιστεί με την ανάπτυξη ενός σώματος ειδικών κρατικών «θεραπευτών» της γνώσης, με την ιδιαίτερη δική τους κουλτούρα και αποστασιοποίηση από την καθημερινή ζωή (π.χ. η συμβουλευτική επιτροπή λοιμωξιολόγων και επιδημιολόγων της κυβέρνησης). Είναι οι γνωστές επιστημονικές, αλλά και ιδεολογικές ομάδες, με το χαρακτηριστικά οργανωμένο ιδιοτελές συμφέρον τους γύρω από την ανιδιοτέλεια της αντικειμενικής γνώσης, ενώ είναι πασιδηλό πως τέτοια δεν μπορεί να υπάρξει.

Η μελέτη της ιστορίας και της φιλοσοφίας των επιστημών απορρίπτει τη γραμμικότητα και τη σωρευτική πορεία της γνώσης, αποδεικνύει τη διαπάλη εντός τους, υιοθετώντας πολλές φορές θυελλώδη ερμηνευτικά σχήματα (Kuhn, 2020), ενώ το σφάλμα, οι αναπόδεικτοι ισχυρισμοί ως μέθοδος, ακόμη και η μεταφυσική μπορούν να αναπτύξουν τις ανθρώπινες γνώσεις και επιστήμη (Lakatos, 1986). Ο κόσμος, φυσικός και κοινωνικός, δεν αποτελεί ένα ευανάγνωστο βιβλίο, έτοιμο προς ερμηνεία, αντίθετα η πορεία της ερμηνείας διαπλέκεται με τα νήματα της Εξουσίας και της Ιδεολογίας. Η Επιστήμη δεν καλείται να διαχωρίσει το «αληθινό» από το «ψευδές», αλλά το επιστημονικό από το μη επιστημονικό, *«κάθε κλάδος της γνώσης αναγνωρίζει αληθινές και ψεύτικες προτάσεις αλλά αποπέμπει έξω απ’ τα περιθώριά του μίαν ολόκληρη τερατολογία της γνώσης (...) πριν καν μπορέσει να κριθεί σαν αληθινή ή ψεύτικη πρέπει να βρίσκεται μέσα στο αληθινό»* (Φουκώ, 1970: 25). Στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία της γνώσης, το ιδεολογικό στοιχείο της επιστήμης δεν αφορά τις παρεμπόπτουσες τεχνολογικές ή ανθρωπιστικές υποθέσεις, αλλά το όλο κοινωνικό φαινόμενο της ίδιας της επιστήμης. Είναι απαραίτητο να κατανοηθεί η απόδοση «ανθρωπομορφικού» περιεχομένου στο σύνολο των ανθρώπινων παραστάσεων μέσα από την έννοια

του Νοήματος, η άβυσσος που χωρίζει το Έλλογο ον από την Άλογη φύση, η τεράστια απόσταση μεταξύ Υποκειμένου και Αντικειμένου στα πλαίσια της ανθρώπινης σκέψης.

Μέσα σε αυτή τη ρέουσα ιδεολογική και νοηματική πραγματικότητα η κοινωνική οργάνωση, η υλική και πνευματική ζωή, σταθεροποιούν τις εξουσιαστικές δομές, νομιμοποιώντας την κυριαρχία. *«Η εξουσία δεν σταματά ποτέ την ανάκριση, εξέταση, καταγραφή της αλήθειας: θεσμοποιεί επαγγελματοποιεί, ανταμείβει την επιζήτηση της αλήθειας (...). Είμαστε υποταγμένοι στην παραγωγή της αλήθειας μέσω της εξουσίας και δεν μπορούμε να ασκήσουμε εξουσία παρά μέσω της παραγωγής αλήθειας. (...) πρέπει να παράγουμε αλήθεια όπως πρέπει να παράγουμε πλούτο»* (Φουκό, 1991:102). Κλιμακώνοντας αυτή την πορεία θεωρείται πως όχι μόνο η Πραγματικότητα και οι Έννοιες αποτελούν υπερπροσδιορισμένες κατασκευές από την Ιδεολογία, την πρακτική και το Λόγο, αλλά ότι και τα ίδια τα υποκείμενα της κατασκευής είναι «κατασκευασμένα» (Μαυρίδης, 2015), μέσα στο καθεστώς αλήθειας και γνώσης, της επιθυμίας, της ηθικής, της διυποκειμενικής επικοινωνίας, καθώς και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και εσωτερίκευσης των κοινωνικών μοτίβων και αξιών.

Ο Διαφωτισμός ως πηγή της νεωτερικότητας έχει χαρακτηριστεί «ολοκληρωτικός» (Adorno, Horkheimer, 1996). *«Όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να απελευθερωθούν και να εξορθολογισθούν. Ο Διαφωτισμός, ακριβώς επειδή είναι καθολικός, αποτελεί ταυτόχρονα και το διηνεκές άλλοθι της νεωτερικής εξουσίας»* (Δοξιάδης, 1995:40). Ο ορθολογισμός θα «γδύσει» το νεωτερικό άνθρωπο από τις αυταπάτες για τον εαυτό του και τον κόσμο, φέρνοντάς το αντίκρυ στην πραγματικότητα και την αλήθεια. Οι φανταστικές παραστάσεις του και οι επιθυμίες θα πέσουν σε λήθη, το άτομο αφημένο στην τύχη του θα κληθεί να αντιμετωπίσει τις επιστημονικές κατακτήσεις ως οδυνηρή αλήθεια για το Πραγματικό. Η εμπειρία συνειδητοποίησης της ατομικής/συλλογικής αρνητικότητας και η απώλεια του δικτύου ασφαλείας των παραδοσιακών μορφών ζωής θα ονομαστούν από την κριτική της ιδεολογίας ως απο-ορφανισμός και απο-μάγευση.

Όσοι αντιδρούν και δεν αποδέχονται αυτή την πραγματικότητα αντιμετωπίζονται στα όρια της ψυχοπαθολογίας. *«Σ' ένα παραδοσιακό κόσμο, οι μόνοι που τολμούν να αμφισβητήσουν τα "κατεστημένα" είναι άτομα στα όρια της ψύχωσης, όπως είναι οι μάγοι στις πρωτόγονες κοινωνίες. Τα οριακά αυτά άτομα παίζουν εδώ έναν ειδικό ρόλο: εφόσον η παραδοσιακή κοινωνία δεν γνωρίζει την ανοιχτή δημοσιότητα, κάθε υπέρβασή της παίρνει έναν τραυματικό χαρακτήρα, ο οποίος μυστικοποιείται ως "η φωνή" ή "το όραμα" του Θεού»* (Λίποβατς, 1996:106). Στη νεωτερική πραγματικότητα της εκτεταμένης δημοσιότητας η αναλογία με τους συνωμοσιολόγους μοιάζει προφανής. Αποτελεί τεράστια παράλειψη η παραγνώριση του φιλοσοφικού και ψυχολογικού υποβάθρου των απόψεών τους. Η βαθύτερη αναγνώριση του κεντρικού σημαίνοντος των θεωριών τους αποτελεί πρωταρχική προϋπόθεση για το μετασχηματισμό της γνωσιακής τους θεώρησης, για την εσωτερική αποσύνθεση της κοινότητάς τους. Η κοινότητά τους αποκρυσταλλώνεται γύρω από το κεντρικό σημαίνον της Γνώσης, μέσα από τις παραμορφώσεις και διαθλάσεις οι οποίες έχουν περιγραφεί.

Σε πλήρη αναλογία με την τοποθέτηση του Μπαλιμπάρ (1991) για τον επιστημονικό ρατσισμό και υπό την αίρεση ότι η έννοια της «μάζας» αποτελεί ιδεολογική κατασκευή: Οι θεωρίες συνωμοσίας συγκροτούν «δημοκρατικά» δόγματα, άμεσα κατανοήσιμα και εκ των προτέρων προσαρμοσμένα στο κατώτερο υποτιθέμενο επίπεδο ευφυΐας των μαζών. Δόγματα ικανά να προσφέρουν άμεσα ερμηνευτικά κλειδιά, όχι μόνο γι' αυτό που τα άτομα βιώνουν αλλά και γι' αυτό το οποίο είναι μέσα στον κοινωνικό κόσμο. Στις θεωρίες συνωμοσίας μπορεί να αναγνωριστεί η «θέληση για γνώση», μια βίαιη επιθυμία για άμεση γνώση των κοινωνικών σχέσεων. Στην ίδια τους τη σύσταση εικονίζεται η προϋπόθεση ότι η αναζητούμενη και ποθούμενη από τις μάζες «γνώση» είναι μια γνώση στοιχειώδης, που επιβεβαιώνει τα αυθόρμητα συναισθήματά τους ή τις οδηγεί στην αλήθεια των ενστίκτων τους. Οι θεωρίες μιμούνται τον επιστημονικό στοχασμό, καθώς θεμελιώνονται σε ορατές «προφάνειες». Ή, καλύτερα, οι θεωρίες μιμούνται τον τρόπο με τον οποίο ο επιστημονικός στοχασμός αρθρώνει «ορατά γεγονότα» με «κρυμμένες» αιτίες και έτσι προπορεύονται μιας αυθόρμητης θεωρητικοποίησης, σύμφυτης του κοινού νου των μαζών.

5. Ιδεολογικές και Ψυχαναλυτικές διαστάσεις.

Στις εργασίες των φοιτητών, όσο και στις τρέχουσες αναλύσεις, οι Ιδεολογικές και Ψυχαναλυτικές οπτικές δεξιώνονται στις προσπάθειες ερμηνείας φαινομένων τα οποία θεωρούνται εκ προοιμίου «παράδοξα». Οι επικλήσεις σε μεταφυσικές αρχές, στο βιολογισμό, στην έννοια της «μάζας», στο γενικό μορφωτικό επίπεδο, σε ανεστραμμένες απόψεις περί της ανάγκης των ανθρώπων για γνώση, που οδηγούν στο υπαρξιακό άγχος κ.α. είναι χαρακτηριστικές.

Η κριτική της Ιδεολογίας και η Ψυχανάλυση δύνανται να αποδώσουν θετικό αποτέλεσμα, αν προσεγγιστούν στο έδαφος της συγκρότησης του Υποκειμένου, στη διαδικασία ιδεολογικής – συναισθηματικής – ηθικής του Έγκλησης, συμπεριλαμβανομένης και της ανάλυσης των κεντρικών τους νοηματικών αφαιρέσεων. Ενώ κανείς ποτέ δεν είδε με τα μάτια του έναν ιδεολογικό σχηματισμό, το φροϋδικό ασυνείδητο ή έναν τρόπο παραγωγής, η διεισδυτικότητα της αναλυτικής τους υιοθέτησης είναι προφανής. *«Το όνειρο όσο και η ιδεολογία είναι, με αυτή την έννοια “αναδιπλασιασμένα” κείμενα, συζεύξεις σημείων και εξουσίας»* (Eagleton, 2018:239). Όπως το «έκδηλο περιεχόμενο» του ονείρου εμποδίζει την ερμηνεία της λειτουργίας του, έτσι και η αποδοχή της πραγματικότητας ως φυσικής και γεμάτης με νόημα θα συσκοτίσει τις ιδεολογικές λειτουργίες νομιμοποίησης/φυσικοποίησης της κοινωνικής εξουσίας. Αν το νευρωτικό σύμπτωμα αποδεικνύει αυτή την ψυχική πραγματικότητα, είναι το «habitus» που θα λειτουργήσει ως έννοια με τον ίδιο νοηματικό ορίζοντα (Δεμερτζής, 1989). Με αυτές τις προκείμενες η παλινδρόμηση του ανθρώπου από την πράξη στη γνώση και από τη γνώση που μετατρέπεται σε πράξη, θα φωτίσουν το δρόμο για την θεματοποίηση του ίδιου του ανθρώπου, θα μετατρέψουν το ψυχικό/γνωστικό άβατο σε περατό. *«Ο τρόπος ύπαρξης της ζωής (...) παρουσιάζεται θεμελιωδώς μέσα από το σώμα μου· ο τρόπος ύπαρξης της παραγωγής παρουσιάζεται μέσα από την επιθυμία μου· και ο τρόπος ύπαρξης της γλώσσας (...) μου παρουσιάζονται μόνο κατά μήκος της λεπτής αλύσου της ομιλούσας σκέψης μου»* (Δοξιάδης, 1992:106). Φυσικό και φιλοσοφικό όριο αυτής της ανάλυσης αποτελεί ο θάνατος.

Ιδεολογία θα μπορούσε να ονομαστεί η υποκειμενική πλευρά της κοινωνικής ζωής (Δοξιάδης, 2017). Η πρόσληψη της πραγματικότητας, έστω και διαστρεβλωμένη, από την πλευρά των υποκειμένων, μαζί με την διαλογική επικοινωνία και τις συλλογικές πρακτικές (δόξα) θα μετατρέψουν την παράσταση της πραγματικότητας σε ενεργή συνιστώσα της ίδιας της πραγματικότητας (Βολόσινοφ, 1998). Η προσπάθεια απάλειψης των αντιθέσεων, η επιθυμία μιας γαλήνιας ενότητας, πίσω από την τραγικότητα του χάσματος μεταξύ ατομικού και συλλογικού θα γεννήσει τις ουδετεροποιημένες αφηγήσεις πίσω από τη διαπάλη των νοημάτων, την προσπάθεια για Ηγεμονία, όχι απλά στην παραγωγή και στο εποικοδόμημα, αλλά στο ίδιο το ζήτημα της πολιτισμικής παραγωγής.

Η κλασική προσέγγιση των Μαρξ και Λούκατς για το φετιχισμό του εμπορεύματος και την οικονομική/παραγωγική σχέση χρήματος και εμπορεύματος, με τη μυστικιστική προσάυξηση του πρώτου, δεν μπορεί να σταθεί ως ικανοποιητική εξήγηση της ψευδούς συνείδησης. Πιθανώς η θεμελιακή διάσταση της Ιδεολογίας να είναι η ακόλουθη: *«η ιδεολογία δεν είναι απλώς μια “ψευδής συνείδηση”, μια απατηλή παράσταση της πραγματικότητας· μάλλον αυτή την ίδια την πραγματικότητα θα πρέπει να συλλάβουμε ως “ιδεολογική” (...) δηλαδή η κοινωνική αναπαραγωγή συνεπάγεται ότι τα άτομα “δεν ξέρουν τι κάνουν”»* (Zizek, 2006:54). Ο Ζίρεκ θα προσθέσει στον προβληματισμό πως υπάρχουν πραγματικότητες που απαιτούν ως δομικό τους στοιχείο την άγνοια και την αυταπάτη, τη διαθλασμένη σχέση αλήθειας/ψεύδους. Το ιδεολογικό και ψυχαναλυτικό υποκείμενο μέσα σε αυτό το αντιφατικό πεδίο μπορεί ταυτόχρονα να απολαμβάνει και να υποφέρει από την άγνοιά του, να απωθεί και να αγνοεί το σύμπτωμά του, την ίδια ώρα που αναπαράγει τις ολιστικές επιδιώξεις της εξουσίας, και αυτό ακριβώς να αποτελεί το μέτρο της κοινωνικής του επιτυχίας. Είναι τα πραγματικά βιώματα της καθημερινότητας που μαζί με την ιδεολογία και το ασυνείδητο, αυτά που θα αναπαράγουν την πίστη/αυταπάτη στην πραγματική και συμβολική εξουσία. Ο Geertz (2003:220) θα υπογραμμίσει πως: *«Οτιδήποτε άλλο και αν είναι οι ιδεολογίες (...) αποτελούν πάνω απ’ όλα χάρτες*

της προβληματικής κοινωνικής πραγματικότητας και μήτρες για τη δημιουργία μιας συλλογικής συνείδησης».

Η προσπάθεια ερμηνείας των θεωριών συνομοσίας πρέπει να συνυπολογίσει τη σχέση των αναβαθμών της ιδεολογίας με τον ψυχισμό των υποκειμένων. Οι ιστορικές βαθμίδες του Μύθου, της Νοοτροπίας και τέλος της Ιδεολογίας αντιστοιχούν στα τρία επίπεδα του ψυχισμού: Α-συνείδητο, Προ-συνείδητο και Συνείδητο (Δεμερτζής, Λίποβατς, 1998). Ο μύθος με καταγωγή πρωθύστερη από τη μονοθεϊστική θρησκεία, με βασικές ορίζουσες τη φύση και την οικογένεια, αποτέλεσε την πρώτη ιστορικά «ιδεολογία», η οποία νοηματοδότησε την ιστορική ανάδυση του κοινωνικού στοιχείου. Ενέχει το στοιχείο της μεταφοράς που αυτοθεωρείται ως κυριολεξία, την αυταπάτη της συνεκτικής ύπαρξης ατομικού και συλλογικού. Η/Οι νοοτροπία/ες αποτελούν ύστερες και κοινωνικές κατασκευές των οργανωμένων προ-νεωτερικών κοινωνιών. Μεσολαμβάνουν την κουλτούρα των λαϊκών τάξεων, τις συλλογικές φαντασιώσεις/διαταραχές, το έθος, σε αυτό που ο Καστοριάδης (2010:480) αναφέρει ως «μάγματα κοινωνικών σημασιών». Τέλος, η Ιδεολογία αξιοποιώντας και θηρεύοντας στοιχεία από τις προηγούμενες βαθμίδες εκλογικεύει τη σχέση των ανθρώπων με τις συνθήκες της ύπαρξής τους.

Όσοι ξιφουλκούν εναντίον των θεωριών συνομοσίας και όσων τις αποδέχονται, με σημείο εκκίνησης τους λόγους της Επιστήμης, τις ακαδημαϊκές περγαμινές και τη «βούλα» της εξουσίας, υποτιμούν τις παραπάνω λειτουργίες. Οι καθημερινοί άνθρωποι της χειρωνακτικής εργασίας, του υποδουλωτικού καταμερισμού, των εξουσιαστικών σχέσεων και της αλλοτρίωσης, (ασυνείδητα) γνωρίζουν και ταυτόχρονα (συνειδητά) παραγνωρίζουν το Πραγματικό, την Έλλειψη και την Επιθυμία τους. «*Διαφεύγουμε στην Πραγματικότητα για να ξεφύγουμε από την αλήθεια της επιθυμίας μας όπως εκφράζεται στο όνειρο ή αλλιώς “Η πραγματικότητα είναι μια φανταστική κατασκευή που μας δίνει τη δυνατότητα να σκεπάσουμε το Πραγματικό της επιθυμίας μας”*» (Zizek, 2006:91). Η Ιδεολογία κατασκευάζει μια πραγματικότητα οριακά υποφερτή, ως μια αναγκαία διαφυγή από τον τραυματικό πυρήνα του χάσματος μεταξύ Επιθυμίας και Αλήθειας. Οι απλοί άνθρωποι δεν υψώνονται σε θεραπευτές της ψευδο-επιστήμης, επειδή θα ήθελαν φαντασιακά να είναι μέρος της επιστημονικής ελίτ. Διαφεύγουν από την αλήθεια του ονείρου στην πραγματικότητα, μετατρέποντάς την σε συνείδηση του ονείρου. Συσκοτίζοντας την ανέφικτη επιθυμία τους, πλάθουν ιδεολογικά σπαράγματα με τα υλικά της βιωμένης κοινωνικής τους θέσης.

Κανένας συνομοσιολόγος δεν πρόκειται να πεισθεί από την έλλειψη τεκμηρίωσης των απόψεών του. Οι Λόγοι της Επιστήμης για αυτόν είναι πομπώδεις και συνένοχοι για τη συνολική πορεία του κόσμου. Η συμπόρευση με τους κρατικούς θεσμούς και τα ευαγή ιδρύματα έρχονται απλά ως επίρρωση. Ο εξοβελισμός εκ μέρους τους της «λαϊκής» γνώσης ως εξ ορισμού βέβηλης και λαθεμένης ξυπνά κοινωνικά ένστικτα. «*Ακρογωνιαίος λίθος της ψυχανάλυσης είναι η αντίληψη ότι οι κοινωνικοί έλεγχοι δημιουργούνται από την πάλη ανάμεσα στα ένστικτα και τις κοινωνικές ανάγκες*» (Μαρκούζε, 2001:69). Η ναρκισσιστική και σκληρή αντιμετώπιση των ανθρώπων αυτού του κόσμου από τις θέσεις μιας γνωσιακής Ελίτ δεν αποτελεί μια εύκολη αντιπαράθεση με το «Λόγο του Κυρίου», από τη θέση της «Επιστήμης» (Λίποβατς, 1991), αλλά μια αναπόφευκτη παλινδρόμηση στους Λόγους της Υστερίας και του Κυρίου. «*Στη νεωτερικότητα ο λόγος της γνώσης αναπαράγει τον κυριαρχικό Λόγο γινόμενος συνένοχός του, εφόσον του προσφέρει νέες μορφές νομιμοποίησης, που στηρίζονται επάνω στον εξιδανικευμένο ορθό Λόγο, στην παραγωγικότητα, στην ιδεολογία της προόδου και της ευημερίας*» (Λίποβατς, 2022). Ο ίδιος ο Freud (2011) θα προτείνει ότι εντός ενός νοσούντος πολιτισμού να αντιμετωπίσουμε το Υποκείμενο, όχι ως πάσχοντα αλλά ως την πιο ευαίσθητη κεραία της ανθρωπότητας, όχι ως μια περίπτωση πάθησης αλλά ως απόδειξη πως πολλά πρέπει να αλλάξουν.

Η Ιδεολογία και η ψυχανάλυση έχουν και μπορούν να μετατραπούν σε μια εμμενή κριτική της νεωτερικότητας, σε έναν στοχασμό πάνω στις κατακτήσεις της, σε μια συγκρότηση του Υποκειμένου με διαρκή αλληλόδραση με τον «Άλλον» και όχι αποκλειστικά στο «στάδιο του καθρέφτη», εξοικειώνοντας την Επιθυμία με την Έλλειψη. Αμφότερες έχουν να διερευνήσουν την αποϊδεολογικοποίηση και την ορθολογικοποίηση ως συντελεστές συντήρησης απαρχαιωμένων

εξουσιαστικών δομών, να επαγρυπνούν διερευνώντας ποιοι περιορισμοί της Εξουσίας και της Γνώσης είναι αναπόφευκτοι και ποιοι μπορούν να αρθούν ως ξεπερασμένο ιστορικό φορτίο.

6. Συμπεράσματα

Η εργασία αναδίφησε τις θεωρίες συνωμοσίας μέσα από τις διαφορετικές θέσεις των υποκειμένων, ως μορφές γνώσεις και ως ιδεολογικό και ψυχαναλυτικό υλικό. Μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική ανέδειξε ιδιαίτερα σημεία τους, συσκοτισμένες λειτουργίες για τα υποκείμενα και την κοινωνική αναπαραγωγή. Επιχείρησε μια ενιαία και ανθρωποκεντρική στάση απέναντι στην Ιδεολογία, την Επιστήμη και την Εξουσία. Απέρριψε τρέχουσες μη-παραγωγικές οπτικές ανάλυσης του φαινομένου, υιοθετώντας θέσεις που μπορούν να συμβάλλουν στην ερμηνεία και άμβλυνση του μυστικισμού και της τεχνοφοβίας.

Σε κάθε περίπτωση η ανθρωπότητα βλέπει με τα ίδια βιολογικά μάτια τον κόσμο εδώ και χιλιετίες, ενώ η σημερινή επιστήμη προσφέρει μια πραγματικότητα έξω από κάθε φαντασία, προκαλώντας ανησυχία και ερωτηματικά. Μια διαφορετική επιστήμη, όπου οι θετικές κατευθύνσεις δεν θα είχαν σκοπό την κυριαρχία επί του φυσικού κόσμου, και οι ανθρωπιστικές δεν θα διαχώριζαν τους επιδεκτικούς από τους «μη επιδεκτικούς» στα κελεύσματα των λόγων τους, θα ήταν μια αρχή. Ένα σχολείο που δεν θα «φυσικοποιούσε» με επιστημονικό μανδύα τις κοινωνικές ανισότητες θα είχε να προσφέρει πολλά. Μια χειραφετητική διαπαιδαγώγηση μαζί με τις συλλογικές προσπάθειες για τη βελτίωση όλων των πλευρών της ζωής, υλικών και πνευματικών, των απλών ανθρώπων θα μπορούσε να απαλλάξει τους σύγχρονους πολίτες από ανορθολογικά δεσμά.

Βιβλιογραφία:

- Adorno, W. T., Horkheimer, M. (1996). *Διαλεκτική του διαφωτισμού, Φιλοσοφικά αποσπάσματα* (Λ. Αναγνώστου, Μετάφρ.). Αθήνα: Νήσος.
- Althusser, L. (1976). Για την ιδεολογία. *Ο Πολίτης*, τ. 3-4, 71-80.
- Βολόσινοφ, Ν. Β. (1998). *Μαρξισμός και φιλοσοφία της γλώσσας* (Β. Αλεξίου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Bourdieu, P. (2008). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (Κ. Καψαμπέλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Βυγκότσκι, Λ. (2008). *Σκέψη και γλώσσα* (Α. Ρόδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Geertz, C. (2003). Η ερμηνεία των πολιτισμών (Θ. Παραδέλλης, Μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2018). *Καπιταλισμός και σχιζοφρένεια. 1. Ο Αντι-Οιδίπους* (Β. Πατσογιάννης, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Δεμερτζής, Ν. (1989). *Κουλτούρα, Νεωτερικότητα, Πολιτική Κουλτούρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δεμερτζής, Ν., Λίποβατς, Θ. (1998). *Δοκίμιο για την ιδεολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Δοξιάδης, Κ. (1992). *Υποκειμενικότητα και εξουσία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Δοξιάδης, Κ. (1995). *Εθνικισμός, ιδεολογία, μέσα μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Δοξιάδης, Κ. (2017). *Ιδεολογία έξι διαλέξεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Eagleton, T. (2018). *Ιδεολογία μια εισαγωγή* (Μ. Λάμπρου, Μεταφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Πώς εντοπίζονται οι θεωρίες συνωμοσίας*. Ανακτήθηκε στις 26-2-2023 από: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_el.
- Zizek, S. (2006). Το υψηλό αντικείμενο της ιδεολογίας (Β. Ιακώβου, Μετάφρ.). Αθήνα: Scripta.
- Καστοριάδης, Κ. (2010). Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας. Αθήνα: Κέδρος
- Kuhn, S. T. (2020). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, Μετάφρ.). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Laclau, E. Mouffe, C. (2021). Ηγεμονία και σοσιαλιστική στρατηγική (Α. Γαλανόπουλος, Μεταφρ.). Τρίκαλα: Εκδόσεις Επέκεινα.

- Lakatos, I. (1986). *Μεθοδολογία των προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας* (Α. Μεταξόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Λίποβατς, Θ. (1991). *Ζητήματα πολιτικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Εξάντας.
- Λίποβατς, Θ. (1996). *Ψυχανάλυση – Φιλοσοφία, Πολιτική Κουλτούρα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Λίποβατς, Θ. (2022). Οι τέσσερεις Λόγοι στον Jacques Lacan. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τ. 1, 30–43.
- Μανχάιμ, Κ. (1997). *Ιδεολογία και ουτοπία* (Γ. Ανδρουλιδάκης, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Μαρκούζε, Χ. (2001). *Ελευθερία, Ψυχανάλυση και Πολιτική* (Γ. Γκλάρντον, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Μαρξ, Κ. (1978). *Κριτική της εγγελιανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου* (Μπ. Λυκούδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαυρίδης, Η. (2015). Για την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας: μετα-φαινομενολογικές προοπτικές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής θεωρίας*, τ. 15, 197-228.
- Μπαλιμπάρ, Ε., Βαλλερστάιν, Ι. (1991). *Φυλή, έθνος, τάξη, οι διαφορούμενες ταυτότητες* (Ε. Καλαφάτη, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολίτης.
- Μπουρντιέ, Π. (1999). *Κείμενα κοινωνιολογίας* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Στάχυ.
- Παυλίδης, Π. (2004). Το γίγνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. 41, 65-88.
- Παυλίδης, Π. (2022). Το έργο των εκπαιδευτικών στην «κοινωνία της γνώσης». Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ.
- Στυλιανίδης, Σ. (2020). *Θεωρίες συννομωσίας εν μέσω πανδημίας: Μπροστά στο φάντασμα της ακροδεξιάς*. Ανακτήθηκε στις 26-2-2023 από: <https://tvxs.gr/news/kosmos/theories-synnomosias-en-meso-pandimias-mprosta-sto-fantasma-tis-akrodeksias>.
- Freud, S. (2011). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας* (Ν. Μυλωνά, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Παιδεία Α.Ε..
- Φουκό, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας* (Λ. Τρουλινού, Μετάφρ.). Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.
- Φουκώ, Μ. (1970). *Η τάξη του λόγου* (Μ. Χριστίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Ηριδανός.
- Χάμπερμας, Γ. (1980). *Τεχνική και επιστήμη σαν ιδεολογία* (Κ. Παλαιολόγου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις 70.
- Χέλερ, Α. (1983). *Επανάσταση και καθημερινή ζωή* (Α. Τσέλιος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Χορκχάιμερ, Μ. (2014). *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική* (Α. Οικονόμου, Ζ. Σαρίκας, Μετάφρ.). Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.
- Weber, M. (2010). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού* (Δ. Κούρτοβικ, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Το Βήμα

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΤΟΥ ΟΗΕ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Καβαδιά Αργυρώ

Απόφοιτη του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ

Τσολακίδου Σαββατού

Δρ., ΕΔΙΠ στο Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, το προσφυγικό ζήτημα έχει ενταθεί, καθιστώντας το ένα μείζον θέμα του 21^{ου} αιώνα. Σε αυτό το πλαίσιο, Διεθνείς Οργανισμοί όπως η Ύπατη Αρμοστεία και ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης του ΟΗΕ, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των ροών με μοχλό την επικοινωνία και την διαρκή ενημέρωση των πολιτών. Η επικοινωνιακή στρατηγική των διεθνών οργανισμών αποσκοπεί στην ανάδειξη των βασικών προβλημάτων των προσφύγων/μεταναστών, στην αλλαγή στάσεων και δυσλειτουργικών συμπεριφορών των πολιτών αξιοποιώντας καινοτόμα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, YouTube, Instagram) τα οποία ελκύουν περισσότερο τους πολίτες και ενδεχομένως οδηγούν σε κατανόηση και αλλαγή συμπεριφοράς και συνύπαρξης σε μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία όπως διαφαίνεται από τις καταγραφείσες απόψεις χιλίων ερωτώμενων σχετικά με την δράση αυτών των διεθνών οργανισμών στο επίπεδο της Ελλάδας.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγική επικοινωνία, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ψηφιακή επικοινωνία, δημόσια επικοινωνία, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ (UNHCR), Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ).

1. Εισαγωγή

Αν και οι λεγόμενες «προσφυγικές κρίσεις» έχουν καταγραφεί συχνά κατά τη διάρκεια της ιστορίας, η αναγκαστική μετακίνηση έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια: από 42,7 εκατομμύρια βίαια εκτοπισμένους παγκοσμίως το 2007 σε 68,5 εκατομμύρια το 2017 και 82,4 εκατομμύρια το 2020. Οι προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές αποτελούν ένα μείζον θέμα, το οποίο συνεχώς εντείνεται όπως αναδεικνύεται και με την πολεμική σύγκρουση μεταξύ Ρωσίας και Ουκρανίας. Οι Ουκρανοί πρόσφυγες αυξάνουν αυτή την ήδη μεγάλη «μαύρη λίστα» των αναγκαστικά εκτοπισμένων ατόμων.

Σε αυτό το πλαίσιο, Διεθνείς Οργανισμοί και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) διαδραματίζουν βασικούς και καθοριστικούς ρόλους στη διαχείριση των ροών, στην υποστήριξη και στις πολιτικές ένταξης των ευάλωτων αυτών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής. Επιπλέον, παρέχουν στεγαστική και επισιτιστική βοήθεια και προστασία στους βίαια εκτοπισμένους, προσπαθούν να ενημερώσουν, να ευαισθητοποιήσουν και να καθορίσουν την ατζέντα στην δημόσια σφαίρα μέσω της συστηματικής δημόσιας επικοινωνίας με τους ίδιους αλλά και τους πολίτες των χωρών υποδοχής και γενικότερα την ανθρωπότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η επικοινωνιακή πολιτική των διεθνών οργανισμών όπως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ) και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) όπως η Action Aid, η Solidarity Now κ.ά. δεν περιορίζεται σε δελτία τύπου, ειδήσεις, φωτογραφίες, βίντεο, συνεντεύξεις, αλλά αποσκοπεί στην ανάδειξη των βασικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένες ομάδες αλλά και οι κοινωνίες και στοχεύει στην διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την βιωσιμότητα μιας πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Το άρθρο εξετάζει την επικοινωνιακή πολιτική των διεθνών οργανισμών για το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα. Η μελέτη εστιάζει στην επικοινωνιακή πολιτική των οργανισμών του ΟΗΕ, στην διερεύνηση των απόψεων των πολιτών απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες και στην στάση τους απέναντι στην επικοινωνιακή στρατηγική αυτών των οργανισμών. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, όπως το Facebook, το Instagram, το Twitter, το YouTube, κ.ά, βρίσκονται στο επίκεντρο και με την αξιοποίηση τους διαχέεται το όραμα και οι στόχοι κάθε οργανισμού και προσεγγίζεται μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Τα κοινωνικά δίκτυα εκμηδενίζουν την απόσταση και το χρόνο και προσφέρουν νέες δυνατότητες σε οργανισμούς και ανθρώπους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ορίζοντας την στρατηγική Επικοινωνία

Η στρατηγική επικοινωνία σύμφωνα με τον Halloran (2007) ορίζεται ως μέθοδος πειθούς άλλων ατόμων για να αποδεχτούν ιδέες, δράσεις ή καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Tatham (2008) έμφαση δίδεται στην διαδικασία κατανόησης συστηματικών, σταθερών και συνεκτικών δραστηριοτήτων, που υλοποιούνται σε στρατηγικό, επιχειρησιακό και τακτικό επίπεδο από κυβερνήσεις, διεθνείς ή εθνικούς οργανισμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς και αποσκοπούν στην κατανόηση κοινών στόχων, την διατύπωση και προώθηση απόψεων και συμπεριφορών με βάση την αντικειμενική αλήθεια, τον σεβασμό, την ανταλλαγή απόψεων, τον διάλογο και την συνεργασία. Η στρατηγική επικοινωνία σύμφωνα με τον ίδιο μπορεί να παρομοιαστεί με μια ορχήστρα που παράγει μουσική αρμονία, βασίζεται δηλαδή στον συντονισμό και την συνεργασία, στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη. Ο Paul (2011) επίσης ορίζει την στρατηγική επικοινωνία ως τον συντονισμό των ενεργειών και των λόγων που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός για να υποστηρίξει τους στόχους του. Τα μηνύματα, οι εικόνες και άλλα μέσα ενημέρωσης, αξιοποιούνται για να πληροφορήσουν, να επηρεάσουν ή να πείσουν επιλεγμένα ακροατήρια, να υποστηρίξουν εθνικούς ή οργανωσιακούς στόχους. Σύμφωνα με τον Farwell (2012), με την στρατηγική επικοινωνία επιδιώκεται να δημιουργηθεί συνοχή μεταξύ των εκπεμπόμενων μηνυμάτων και των επιδιωκόμενων σκοπών, ώστε να αποφευχθούν οι επικοινωνιακές επικαλύψεις ή ανεπάρκειες.

Η επικοινωνία των διεθνών οργανισμών ακολουθεί τις βασικές αρχές της στρατηγικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Tatham (2008) η στρατηγική επικοινωνία εδράζεται στην κατανόηση του πολιτισμού, των στοιχείων της καθημερινής ζωής, το τελετουργικό και τα ιστορικά στοιχεία εξέλιξης κάθε έθνους. Η αξιοπιστία του περιεχομένου των μηνυμάτων και ο διάλογος μεταξύ των άμεσα και έμμεσα ωφελομένων, η αλληλεπίδραση με τους δημιουργούς περιεχομένου και η συνεργατική διαδικασία αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά για αποτελεσματική επικοινωνία. Η ενότητα στην προσπάθεια ενημέρωσης και δημοσιοποίησης δεδομένων για τις ομάδες στόχου, αποτελεί προτεραιότητα που απορρέει από την συζήτηση, τον συνεχή αναστοχασμό γεγονότων, αλλά και από πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές των ομάδων στόχου. Η διάχυση των μηνυμάτων πραγματοποιείται με πολλαπλούς τρόπους όπως λέξεις, εικόνες, φωτογραφίες, οπτικοακουστικό υλικό, διήγηση ιστοριών, με στόχο το μήνυμα να γίνει αντιληπτό από τον δέκτη όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά, να είναι κατανοητό και συγκεκριμένο.

Οι αρχές αυτές, αποτελούν την βάση για κάθε είδους επικοινωνιακή διαδικασία, είτε πρόκειται για συγκεκριμένη ομάδα στόχο προσφύγων/μεταναστών προερχόμενη από συγκεκριμένη χώρα, είτε αφορά μια κοινή ηλικιακή κατηγορία, είτε ευάλωτες ομάδες όπως τα παιδιά και οι ηλικιωμένοι. Οι επικοινωνιακές καμπάνιες, τα μηνύματα που διαχέονται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, τις ιστοσελίδες των οργανισμών και άλλα μέσα, αποσκοπούν μακροπρόθεσμους ενταξιακούς στόχους τόσο για τους πολίτες της χώρας υποδοχής όσο και για την ευάλωτη ομάδα των προσφύγων/μεταναστών. Η απεικόνιση της πραγματικότητας γίνεται με ρεαλισμό και ενσυναίσθηση,

Αρωγοί στην επικοινωνιακή διαδικασία είναι οι υπεύθυνοι ομάδων επικοινωνίας και δημοσίων σχέσεων των διεθνών οργανισμών που είναι στην πλειοψηφία τους επικοινωνιολόγοι. Τα στελέχη αυτά υποστηρίζουν την διαχείριση των πληροφοριών και δεδομένων και προετοιμάζουν το επικοινωνιακό υλικό που αξιοποιείται από τους οργανισμούς. Αυτό συμβάλλει στην επιτυχία τόσο της παρουσίασης των δεδομένων στους χρήστες με τον καλύτερο τρόπο όσο και στην κατανόηση του στρατηγικού οράματος και στόχων σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο. Σε εθνικό επίπεδο μέσω των κεντρικών γραφείων των Οργανισμών (π.χ. Γραφείο Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ στην Αθήνα¹⁵, ο ΔΟΜ¹⁶) και σε τοπικό επίπεδο μέσω των ομάδων έργου των οργανισμών.

2.2. Η Ψηφιακή επικοινωνία των Διεθνών Οργανισμών για το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα στην Ελλάδα

Οι διεθνείς οργανισμοί αλλά και οι ΜΚΟ στην Ελλάδα και διεθνώς αναφέρονται συνέχεια και ιδιαίτερα κατά την τελευταία εικοσαετία στο θέμα της αναγκαστικής μετανάστευσης, των επαναπροωθήσεων, των μετεγκαταστάσεων αλλά και των πολιτικών ένταξης στις χώρες ασύλου. Έντυπος και ηλεκτρονικός Τύπος αναφέρονται συνεχώς στην προσφυγική κρίση που προκλήθηκε με τον πόλεμο στη Συρία αλλά και πρόσφατα στις Βόρειες και Ανατολικές χώρες της Ευρώπης εξ αιτίας του πολέμου στην Ουκρανία.

Σε ένα περιβάλλον όπου τα ψηφιακά επικοινωνιακά μέσα κατακλύζουν τον κόσμο με πληροφορίες και επιπλέον η επικοινωνία επιτυγχάνεται πολλαπλώς μέσω πλατφορμών, τηλεδιασκέψεων και κοινωνικών δικτύων, η κοινή γνώμη διαμορφώνεται με ταχύτατους ρυθμούς με αντικειμενικές ή και παραποιημένες πληροφορίες και ειδήσεις. Η κατάσταση αυτή οδήγησε τους διεθνείς οργανισμούς να επεξεργάζονται προληπτικά μέτρα διαχείρισης της πληροφορίας, και στην υιοθέτηση σύγχρονων τακτικών «προπαγάνδας» για την κατάκτηση της παγκόσμιας κοινής γνώμης, την επιρροή και ενδεχομένως την αλλαγή αντιλήψεων και συμπεριφορών του κοινού απέναντι στο θέμα της προστασίας και της ένταξης των προσφύγων (Dijkzeul and Moke, 2005).

Η δημόσια επικοινωνία, η οποία ορίζεται και ως επικοινωνιακή στρατηγική προσέγγιση των Οργανισμών απέναντι σε στοχευμένα κοινά σύμφωνα με τους Dijkzeul and Moke, (2005), αντιμετωπίζει προκλήσεις εξαιτίας δυσκολιών στον συντονισμό και την εναρμόνιση πολιτικών σε ευρωπαϊκό αλλά και διεθνές επίπεδο. Έτσι, ο κύριος στόχος τους περιορίζεται στο να παρέχονται πληροφορίες σε ομάδες προσφύγων για ευκαιρίες και πολιτικές ένταξης σε εθνικό επίπεδο στις χώρες ασύλου αλλά και ευρύτερα στην ευαισθητοποίηση και επιρροή του κοινού και στην επίδραση διαμόρφωσης θετικών στάσεων των πολιτών των χωρών υποδοχής απέναντι στους πρόσφυγες. Τα μηνύματα είναι λεκτικά και μη λεκτικά για θέματα που αφορούν στην ανθρωπιστική βοήθεια. Το μέσο επικοινωνίας επιλέγεται με προσοχή προκειμένου να υπάρχει η όσο το δυνατόν μικρότερη μεσολάβηση στην επικοινωνία με το κοινό. Απώτερος στόχος είναι να αποφεύγονται οι συγκρούσεις με τις πολιτικές ηγεσίες, η χειραγώγηση και οι διχογνωμίες, οι αμφισβητήσεις σε θέματα πολιτικών επιλογών και εφαρμοζόμενων πολιτικών. Αντίθετα να δίνεται έμφαση στην διαφάνεια, στην αλλαγή συμπεριφοράς, στην κατανόηση του πολιτισμού, στον αμφίδρομο και δημοκρατικό διάλογο με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με τον κοινωνικό ανθρωπολόγο Paul Bohannan (όπ. αναφ. από τον Tatham, 2008) «δεν υπάρχει πιο ολοκληρωμένος τρόπος να παρεξηγήσεις έναν ξένο πολιτισμό παρά να τον δεις μόνο από την δική σου οπτική».

Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ όσο και ο ΔΟΜ έχουν τη δυνατότητα επενέργειας υπέρ των προσφύγων με πληθώρα επικοινωνιακών μέσων. Οι ιστοσελίδες των δυο οργανισμών περιλαμβάνουν στατιστικά στοιχεία, διαγράμματα και φωτογραφικό υλικό των δράσεων τους. Η αξιοποίηση περισσότερων γλωσσών¹⁷ είναι κοινό χαρακτηριστικό, καθώς και η παρουσίαση βίντεο

¹⁵ <https://www.unhcr.org/gr/to-grafeio-tis-ypatis-stin-ellada>

¹⁶ <https://greece.iom.int/el/news/o-dom-pareihe-ypiresies-stegasis-kai-prostasias-se-perissotera-apo-650-asynodeyta-paidia-2022>

¹⁷ Η UNHCR Greece, εκτός της ελληνικής γλώσσας αξιοποιεί την αγγλική, της γαλλική, ισπανική και αραβική για την παρουσίαση ειδικών δράσεων.

ή μικρών ταινιών που οπτικοποιούν μαρτυρίες και εξειδικεύουν δράσεις ή εθνικά και διεθνή προγράμματα. Οι δυο Οργανισμοί, χρησιμοποιούν πολυκαναλική επικοινωνία με το κοινό τους σε τακτική βάση μέσω και άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως είναι το Facebook και το Twitter, στα οποία χρησιμοποιείται η ατομική εμπειρία στην αφήγηση και την εξιστόρηση γεγονότων για να εγείρει την ενσυναίσθηση των θεατών. Οι ιστοσελίδες τους ενημερώνονται τακτικά με επίκαιρα θέματα ανάλογα με τους στρατηγικούς τους στόχους. Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ δίνει έμφαση στις υπηρεσίες ασύλου και ένταξης των προσφύγων ενώ ο ΔΟΜ18 στηρίζει τις ανθρωπιστικές ανάγκες των μεταναστών/προσφύγων με ποικίλες δράσεις για ένταξη στις χώρες υποδοχής ή των μετεγκαταστάσεων τους. Η ταυτότητα των δύο Οργανισμών καταγράφεται στις ιστοσελίδες τους και διατυπώνεται στο στρατηγικό όραμα και οι στόχοι του κάθε οργανισμού διαμορφώνονται στη βάση των ιδιαιτεροτήτων της χώρας, τα χαρακτηριστικά των ομάδων στόχου και της χώρας υποδοχής προσφύγων/μεταναστών¹⁹.

Οι δύο οργανισμοί δίνουν μεγάλη έμφαση στην επικοινωνιακή στρατηγική τους καθώς αντιλαμβάνονται την ύψιστη σημασία που έχει για την επίτευξη των στόχων τους.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας εστιάζουν στην διερεύνηση της επικοινωνιακής στρατηγικής των ανθρωπιστικών διεθνών οργανισμών για το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα με την αξιοποίηση δομημένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η διερεύνηση εστιάζει στην επικοινωνιακή στρατηγική των οργανισμών στην Ελλάδα μιας και μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των πολιτών απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα, και συμβάλλει στο να ευαισθητοποιηθούν, να συμμετέχουν εθελοντικά σε δράσεις, να κάνουν δωρεές και γενικότερα να υποστηρίζουν το έργο τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 1000 άτομα, δείγμα που προήλθε από τυχαία, βολική δειγματοληψία. Το ερωτηματολόγιο, με 14 ερωτήσεις, αναρτήθηκε για 16 ημέρες στο Facebook, από τις 18.05.2022 έως τις 02.06.2022.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Οι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων για να επιτευχθεί πιο εύκολα η ομαδοποίησή τους. Από τα 1000 άτομα που συμμετείχαν οι 782 ήταν γυναίκες, 215 άνδρες και 3 άτομα δεν απάντησαν στις ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων. Οι μισοί συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36 έως 55 ετών (49,5%), και ακολουθούν με ποσοστό 32,1% οι ηλικιακές ομάδες των 26 έως 35 και με 12,4% των 18 έως 25 ετών. Το 43,7% είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ-ΤΕΙ, 34,4% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, 2,8% κάτοχοι διδακτορικού και το 17,3% απόφοιτοι λυκείου. Μόλις το 0,2% έχει τελειώσει το δημοτικό ενώ το 1,6% το γυμνάσιο. Αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν ιδιωτικοί υπαλλήλοι (41,2%) και ακολουθούν οι δημόσιοι υπάλληλοι (21,9%), οι άνεργοι (12,9%), οι φοιτητές που παράλληλα εργάζονται (9%) και οι φοιτητές (6,5%). Στο πεδίο του ερωτηματολογίου «Άλλο» σημειώθηκαν 52 ελεύθεροι επαγγελματίες, 13 συνταξιούχοι, 5 άτομα που ασχολούνται με τα οικιακά και την ανατροφή των παιδιών τους, 2 φαντάροι, 2 επιχειρηματίες, 2 μαθητές και 1 εκπαιδευτικός. Οι υπόλοιπες 8 απαντήσεις δεν ήταν ξεκάθαρες ως προς την περιγραφή της επαγγελματικής κατάστασης και ως εκ τούτου δεν στάθηκε δυνατή η κατηγοριοποίησή τους.

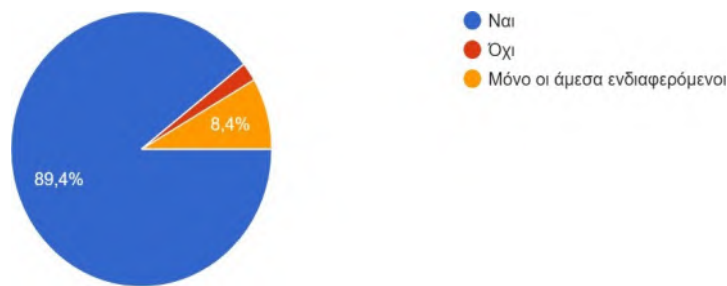
Στις επόμενες ερωτήσεις αναφορικά με την πρόσληψη της επικοινωνιακής στρατηγικής των διεθνών οργανισμών για το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα, και τις ερωτήσεις που αφορούσαν

¹⁸ <https://greece.iom.int/el/poioi-eimaste>

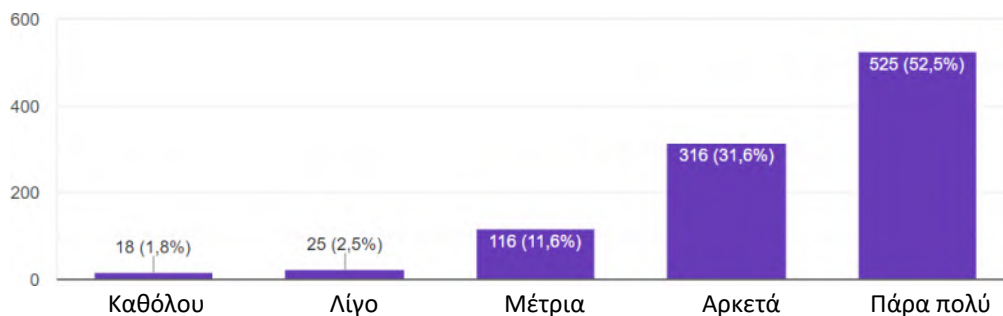
¹⁹ Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα «PlisiaZoume» στο οποίο απεικονίζεται το πώς ένας/μία Έλληνας/Ελληνίδα έρχονται σε επαφή με κάποιον πρόσφυγα/μετανάστη και πλέον είναι φίλοι

στην διερεύνηση «της σημασίας της ύπαρξης μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής επικοινωνιακής πολιτικής ενός διεθνούς οργανισμού για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των προσφύγων/μεταναστών και την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών (μαθήματα γλώσσας, στέγη, υπηρεσίες υγείας, κ.ά.)» ποσοστό 60,7% θεωρεί ότι η επικοινωνιακή πολιτική είναι πολύ σημαντική, ενώ το 2,6% λίγο και μόνο το 1,7% καθόλου για τους επιδιωκόμενους στόχους αυτών των οργανισμών.

Στο ερώτημα, αναφορικά με το «εάν θεωρούν ότι πρέπει να γνωρίζουν όλοι οι πολίτες για τις δράσεις και το όραμα ενός τέτοιου οργανισμού», η συντριπτική πλειοψηφία (89,4%) απάντησε θετικά, ενώ το 8,4% απάντησε ότι μόνο οι άμεσα ενδιαφερόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τα συγκεκριμένα ζητήματα και μόλις το 2,2% απάντησε ότι το θέμα αυτό δεν είναι σημαντικό.

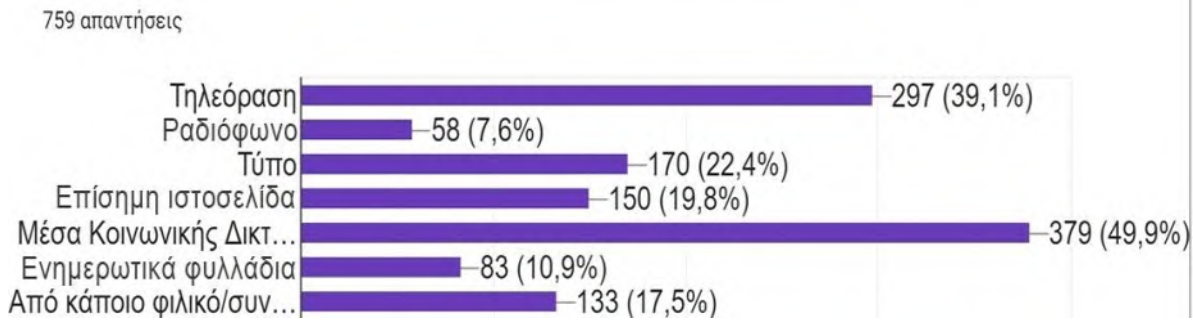


Στην ερώτηση «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διαφήμιση και προβολή με οποιοδήποτε τρόπο προκειμένου να καταστούν γνωστές οι δράσεις ενός τέτοιου οργανισμού για την ευαισθητοποίηση των πολιτών;», οι μισοί θεωρούν ότι η διαφήμιση, είτε με παραδοσιακά είτε με σύγχρονα μέσα, μπορεί να αποβεί πολύ σημαντική για την γνωστοποίηση των δράσεων ενός διεθνούς οργανισμού. Οι υπόλοιποι κρατούν πιο ουδέτερη στάση, ενώ μόλις 43 άτομα θεωρούν ότι η διαφήμιση είναι από λίγο έως καθόλου ουσιαστική.



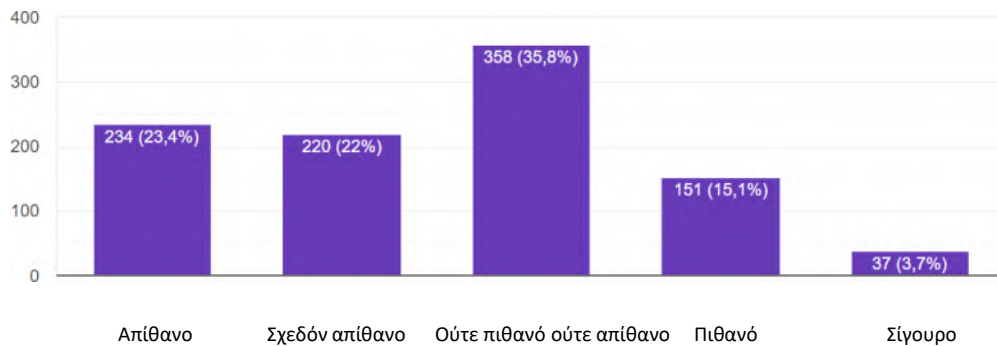
Στην ερώτηση «Γνωρίζετε την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (UNHCR) και τη δράση της στην Ελλάδα;», ποσοστό 73,3% απάντησε θετικά ενώ 26,7% αρνητικά. Όσοι απάντησαν θετικά, καλούνταν να απαντήσουν και στην 5^η ερώτηση: «Αν ναι, από πού γνωρίζετε την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα;» όπου απάντησαν 759 πολίτες και οι απαντήσεις παρουσιάζονται στο Σχήμα 5.

Σχήμα 5. Πηγές γνώσης των πολιτών σχετικά με την ύπαρξη της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ

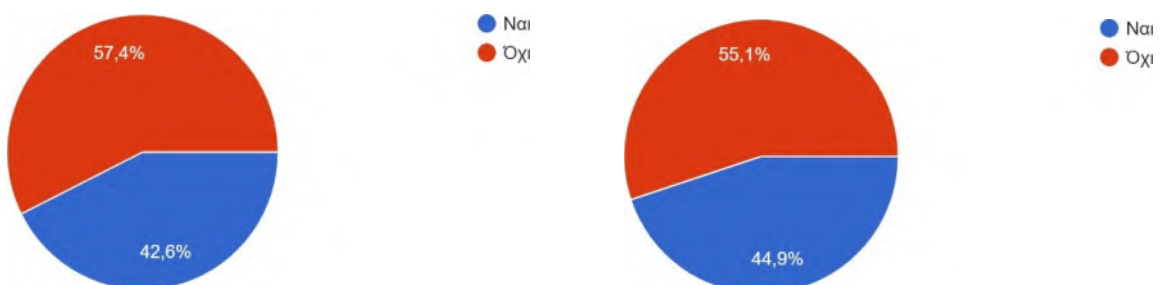


Από τους 759, οι 379 γνωρίζουν την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, ενώ ακολουθούν η τηλεόραση, ο Τύπος και η επίσημη ιστοσελίδα. Χαμηλότερα, βρίσκονται τα ενημερωτικά φυλλάδια και το ραδιόφωνο. Στην συγκεκριμένη ερώτηση υπήρχε και η επιλογή «Άλλο», όπου το 0,9% απάντησε ότι γνωρίζει τον οργανισμό από την φοίτησή του σε προπτυχιακές/μεταπτυχιακές σπουδές, το 0,8% από τον επαγγελματικό χώρο, ένας/μία από σχολικό μάθημα και ένας/μία από επίσκεψη του στην Ειδομένη.

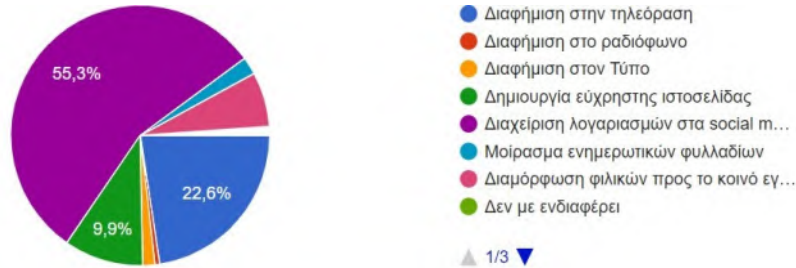
Στην ερώτηση, «Έχετε δει/ακούσει ποτέ κάποιο διαφημιστικό σποτ της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ;», το μεγαλύτερο ποσοστό (37,4%) δεν έχει δει/ακούσει κάποιο διαφημιστικό σποτ που αντιτίθεται με το πολύ μεγάλο ποσοστό που γνωρίζει την ύπαρξη της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Ενώ στην ερώτηση «Πόσο πιθανό είναι να κάνετε μια δωρεά σε έναν διεθνή οργανισμό (όπως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, ή ο ΔΟΜ) μέσω της ιστοσελίδας τους ή ενός λογαριασμού τους στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης;», οι συμμετέχοντες είναι διστακτικοί αφού μόλις το 3,7% απάντησε ότι θα το έκανε σίγουρα.



Στις επόμενες ερωτήσεις για το «εάν θα συμμετείχαν εθελοντικά σε έναν από τους διεθνείς οργανισμούς ή σε μια ΜΚΟ που ανακάλυψαν τυχαία στο Διαδίκτυο;» το 42,6% απάντησε θετικά ενώ το 57,4% αρνητικά ενώ στην ερώτηση εάν «Γνωρίζουν το σήμα/λογότυπο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ;» το 55,1% απάντησε αρνητικά.



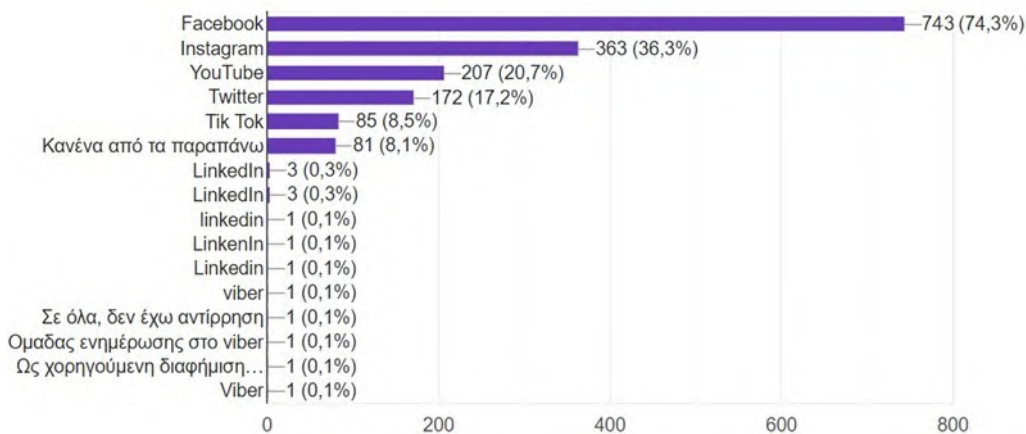
Αναφορικά με την αξιοποίηση των σύγχρονων κοινωνικών μέσων και τον αντίκτυπο που έχουν στους πολίτες, αναφέρονται οι τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στην ερώτηση 10 που αφορά στον τρόπο επικοινωνιακής πολιτικής του οράματος ενός Διεθνούς Οργανισμού, σε ποσοστό 55,3% οι ερωτώμενοι επέλεξαν τα social media και ακολουθούν η διαφήμιση στην τηλεόραση, η ιστοσελίδα, το ραδιόφωνο και τα ενημερωτικά φυλλάδια.



Στην ερώτηση για το εάν «πιστεύουν ότι οι διεθνείς οργανισμοί για το προσφυγικό/μεταναστευτικό πρέπει να χρησιμοποιούν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για την προώθηση των στόχων τους και την ευαισθητοποίηση των πολιτών;», η συντριπτική πλειοψηφία με 931 απαντήσεις απάντησε θετικά και μόνο 63 απάντησαν αρνητικά.



Σχετικά με την 12^η ερώτηση «Σε ποιο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης θα επιλέγατε να ακολουθήσετε ένα διεθνή οργανισμό οι συμμετέχοντες επέλεξαν το Facebook, ενώ έπονται το Instagram, το YouTube και το Twitter.



Στην ερώτηση 13 για το εάν «Εμπιστεύονται περισσότερο έναν διεθνή οργανισμό με ενεργή συμμετοχή και διαρκώς ανανεωμένο περιεχόμενο στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης;», οι συμμετέχοντες εμπιστεύονται περισσότερο έναν λογαριασμό διεθνούς οργανισμού που ανανεώνεται καθημερινά ενώ το 29% θεωρεί ότι του είναι αδιάφορο. Ενώ, στο ερώτημα «Ποιο πιστεύετε ότι είναι το σημαντικότερο πλεονέκτημα που προσφέρει η χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες αλλά και γενικότερα σε οποιοδήποτε διεθνή οργανισμό», οι μισοί απάντησαν ότι είναι η γνωστοποίηση του οράματος και των στόχων του οργανισμού και ακολουθούν η διαδραστικότητα και ο συνδυασμός εικόνας και κειμένου, όπως φαίνεται στο σχήμα 14.



4.2. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

4.2.1. Η στρατηγική επικοινωνία στην υπηρεσία των ανθρωπιστικών διεθνών οργανισμών στην Ελλάδα

Στη σύγχρονη εποχή, η αμφίδρομη στρατηγική επικοινωνία βασίζεται σε ένα πολυμορφικό και διαδραστικό μοντέλο με αξιοποίηση της ιστοσελίδας, των κοινωνικών δικτύων, και των multimedia των διεθνών οργανισμών. Διαφαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι η συνέργεια μέσων, εργαλείων και επικοινωνιακών λειτουργιών και η εφαρμογή στρατηγικής επικοινωνίας που συμβαδίζει με το στρατηγικό όραμα και τους στόχους των οργανισμών είναι ο μοχλός για τον μετασχηματισμό των στρεβλών και δυσλειτουργικών απόψεων των πολιτών απέναντι στην δράση των διεθνών οργανισμών στο ζήτημα των προσφύγων/μεταναστών.

Η πλειοψηφία ανέδειξε τη σημασία της στρατηγικής επικοινωνίας για την προάσπιση των δικαιωμάτων των προσφύγων και την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών. Η θετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες και η διασφάλιση των δικαιωμάτων τους επιτυγχάνεται με πολλαπλούς τρόπους, όπως διαφαίνεται και στις απαντήσεις. Η διαφήμιση και προβολή του έργου των οργανισμών, οι φιλικές για τους χρήστες ιστοσελίδες με συχνή επικαιροποίηση, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η αξιοποίηση περισσότερων γλωσσών ενισχύουν την διείσδυση των φορέων στο κοινό και την επιρροή στην αλλαγή αντιλήψεων απέναντι στους μετανάστες/πρόσφυγες.

Η επωνυμία και το λογότυπο των οργανισμών είναι σημαντικά για την αναγνωρισιμότητα τους διεθνώς. Η στρατηγική επικοινωνία αποτελεί μοχλό αντικειμενικής διάχυσης του οράματος, των στόχων και των δράσεων των οργανισμών, με διαφανή και συμπεριληπτική στόχευση. Οι οργανισμοί αν και διαμορφώνουν μηνύματα που είναι στοχευμένα στις ομάδες προσφύγων/μεταναστών δεν καταφέρνουν να διεισδύσουν σε υψηλά ποσοστά στο κοινό, όπως επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Το κοινό δεν γνωρίζει σε υψηλό ποσοστό το λογότυπο των οργανισμών (55,1%) ενώ το περιεχόμενο των μηνυμάτων είναι κυρίως γνωστό στα κοινωνικά δίκτυα ενώ η ιστοσελίδα έρχεται μετά στην σειρά προτιμήσεων του κοινού για τις δράσεις των οργανισμών.

Ειδικότερα, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ αρχικά, χρησιμοποιούσε τον έντυπο Τύπο, για να δημοσιεύει τις δράσεις της, ιδίως σε περιόδους έκτακτης ανάγκης. Στη συνέχεια, αξιοποίησε το ραδιόφωνο και την τηλεόραση για την προβολή του οράματός της με στόχο την αφύπνιση του κοινού ώστε να συμμετέχει εθελοντικά στις δράσεις του οργανισμού. Ακολούθησε η ιστοσελίδα ως μέσο που παρέχει αναλυτικές λεπτομέρειες για θέματα που άπτονται του προσφυγικού ζητήματος. Ενημερωτικά δελτία τύπου, εκθέσεις, υπερσύνδεσμοι που οδηγούν τον χρήστη σε άλλες διαδικτυακές σελίδες, εκδόσεις τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή, όπως «Μονόλογοι σε καραντίνα»²⁰, «Κι αν ήσουν εσύ;»²¹ κ.ά. περιγράφουν την κατάσταση και επικαιροποιούν τη γνώση για την δράση του οργανισμού. Η ιστοσελίδα είναι διαδραστική, επιτρέπει την συζήτηση των χρηστών με αρμόδιες υπηρεσίες του οργανισμού για διάφορα θέματα όπως ηλεκτρονική κατάθεση για δωρεά εφάπαξ η μηνιαίως σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

4.2.2. Τα Social media και η συμβολή τους στην ένταξη και ανθρωπιστική βοήθεια στη χώρα υποδοχής

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, αποτελούν βασικό εργαλείο για την στήριξη των προσφύγων/μεταναστών στην Ελλάδα. Και οι δύο οργανισμοί, αξιοποιούν έμπειρους επικοινωνιολόγους, αλλά και το Facebook, το Instagram, το YouTube, κ.ά., μέσα τα οποία παρέχουν άμεση σύνδεση και ανατροφοδότηση με τρόπο συνεχόμενο και επικαιροποιημένο για ανθρωπιστικές κρίσεις, για εύρεση εργασίας, ευκαιρίες απασχόλησης και πρόσβασης σε προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας που υλοποιεί η Ύπατη Αρμοστεία και ο ΔΟΜ σε συνεργασία και με ΜΚΟ. Επιπρόσθετα, η χρήση ψηφιακών μέσων φαίνεται ότι στοχεύει στην προσέλκυση νεαρών σε ηλικία ατόμων. Χαρακτηριστική είναι η χρήση του YouTube στο οποίο η UNHCR Greece έχει κανάλι και βίντεο με περισσότερες από 690.000 θεάσεις. Με τηλεοπτικά σποτ, βίντεο/ταινίες μικρού μήκους με ενημερωτικό χαρακτήρα σε σημαντικές για τους πρόσφυγες ημέρες, όπως η Παγκόσμια Μέρα Προσφύγων και η ανάδειξη πραγματικών ιστοριών προσφύγων, με την συνεργασία διάσημων ηθοποιών και την παραγωγή διαφημιστικών εκστρατειών, η αναγνωρισιμότητα των οργανισμών αυξάνεται.

Οι στάσεις των πολιτών στη χρήση των κοινωνικών δικτύων από τους οργανισμούς, δεν είναι σαφής. Ενώ αναγνωρίζουν την χρησιμότητά τους, δεν εμπιστεύονται να κάνουν δωρεές μέσω διαδικτύου, αλλά ούτε να συμμετέχουν εθελοντικά σε δράσεις σε ποσοστό 57,4%. Οι πολίτες, είναι διστακτικοί όταν πρόκειται να συμμετέχουν ουσιαστικά φοβούμενοι ενδεχομένως το διαδίκτυο και τους κινδύνους του.

Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας επιβεβαιώνουν ότι στη σύγχρονη εποχή οι διεθνείς ανθρωπιστικοί οργανισμοί, οφείλουν να χρησιμοποιούν τα Social Media για ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων. Η μελέτη της επικοινωνιακής πολιτικής της UNHCR και του ΔΟΜ στην Ελλάδα, καταδεικνύει ότι έχουν αντιληφθεί τη σημασία των σύγχρονων ψηφιακών μέσων, καθώς εκσυγχρονίστηκαν έγκαιρα και ανέπτυξαν ψηφιακά μέσα επικοινωνίας (ιστοσελίδα, κανάλι στο YouTube, λογαριασμούς στο Facebook, στο Twitter και στο Instagram). Κατά την ανάλυση της περίπτωσης της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, το Facebook ήταν το πιο επιτυχημένο μέσο για τον οργανισμό, γιατί στο συγκεκριμένο μέσο ο οργανισμός έχει τον μεγαλύτερο αριθμό ακολούθων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας (Σχήμα 12), καθώς το 74,3% των συμμετεχόντων θα επέλεγε το Facebook για να ακολουθήσει τον οργανισμό, με το Instagram, το YouTube και το Twitter να ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά.

Διαφαίνεται ότι η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια είναι δύο παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διεθνείς οργανισμούς όταν επικοινωνούν και διαχέουν πληροφορίες προς την ομάδα στόχο των Ελλήνων πολιτών και των ωφελομένων από τις υπηρεσίες τους. Η διαφάνεια, η

²⁰ <https://www.unhcr.org/gr/monologoi-se-karantina>

²¹ <https://www.unhcr.org/gr/%CE%BA%CE%B9-%CE%B1%CE%BD-%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%B5%CF%83%CF%8D>

συνεργατική κοινότητα παραγωγής περιεχομένου, με ομάδες πολιτών, ΜΚΟ και με την πολιτική ηγεσία της χώρας και τους αρμόδιους φορείς της ενδεχομένως να αλλάξει τις δυσλειτουργικές αντιλήψεις των πολιτών. Η προώθηση μηνυμάτων κουλτούρας για την ειρήνη, την ανοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλεγγύη και την κατανόηση είναι απαραίτητη και από τους δύο Οργανισμούς.

5. Συμπεράσματα

Στόχος του συγκεκριμένου άρθρου ήταν η διερεύνηση της επικοινωνιακής στρατηγικής των διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με το προσφυγικό/μεταναστευτικό ζήτημα στην Ελλάδα, η μελέτη των επικοινωνιακών πρακτικών και κυρίως των κοινωνικών δικτύων και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τις αντιλήψεις των πολιτών για τους πρόσφυγες/μετανάστες.

Η στρατηγική επικοινωνία που συνδυάζει τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής στρατηγικής και τα πολλαπλά εργαλεία διαφαίνεται ότι μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην αλλαγή νοοτροπίας και συμπεριφοράς των πολιτών απέναντι στους πρόσφυγες /μετανάστες. Τα ενημερωτικά έντυπα που είναι πιο εστιασμένα σε θέματα απασχόλησης των προσφύγων/μεταναστών, είναι μια κίνηση «επένδυσης» των οργανισμών για την συσπείρωση και συντήρηση μιας κοινότητας από διαφορετικές ομάδες πολιτών που επικοινωνεί, ενδυναμώνεται και συνεργάζεται για την ένταξη των προσφύγων/μεταναστών. Η ολοκληρωμένη προσέγγιση της επικοινωνιακής πολιτικής και η αξιοποίηση κάθε μέσου μετασχηματίζει και ενδυναμώνει την επιρροή και επιτυγχάνει την αλλαγή στάσης των πολιτών απέναντι στην ευάλωτη ομάδα των προσφύγων/μεταναστών.

Η επικοινωνιακή στρατηγική όταν συμβαδίζει με συγκεκριμένο «σχέδιο δράσης» που καλύπτει τους στόχους των οργανισμών αυτών και όταν ταυτόχρονα ενσωματώνει τις προσδοκίες των ίδιων των προσφύγων/μεταναστών, εργαζόμενοι από κοινού στο πλαίσιο συνεργατικών κοινοτήτων, μπορούν να φέρουν την αλλαγή για μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Dijkzeul, D, and Moke, M. (2005). Public communication strategies of international humanitarian organizations, in *International Review of the Red Cross*, Volume 87 Number 860 December 2005
- arwell, J. P., (2012). *Persuasion and Power: The art of Strategic Communication*, Georgetown University Press, Washington, DC.
- Fiske J., (1992). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. Εκδόσεις Αιγόκερως, Αθήνα
- Hallahan, K., Holtzhausen, D., Van Ruler, B., Verčič, D., Sriramesh, K., (2007) Defining Strategic Communication, *International Journal of Strategic Communication*, 1:1, 3-35, DOI: 10.1080/15531180701285244.
- Halloran, R., (2007), *Strategic Communication, Parameters, Vol. 37(3)*.
- McQuail, D., Windahl, S., (1993). *Communication models for the study of mass communications*, 2nd edition, London: Longman.
- Paul, C., (2011). *Strategic Communication: Origins, Concepts, and Current Debates*, USA, Praeger An Imprint of ABC-CLIO, LLC.
- Tatham, S., (2008), *Strategic Communication: A Primer*. Defence Academy of the United Kingdom
- The United Nations High Commissioner for Refugees, (2019). *Stepping Up: refugee education in crisis*. Εκδότης : UNHCR

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΠΥΛΗΣ «ZEROTOEIGHTEEN» ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ - ΠΟΙΑ Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΙΑ Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Μάρα Μπέκα

Ιδιοκτήτρια διαδικτυακής επιχείρησης / Δημοσιογράφος

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή των νέων τεχνολογιών και των ηλεκτρονικών εφαρμογών τα παιδιά και οι γονείς χρειάζονται όσο ποτέ άλλοτε μια επιστημονικά ενημερωμένη ειδησεογραφία. Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της διαδικτυακής πύλης «-«ZeroToEighteen»- που καθοδηγείται από τις καθημερινές ανάγκες όλης της οικογένειας και επιχειρεί να ανταποκριθεί στις καθημερινές τους απορίες. Βασικός σκοπός είναι η δημιουργία ενός αυτοματοποιημένου μέσου καθοδήγησης του σύγχρονου γονέα. Επιμέρους στόχος είναι η προσέγγιση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού από την γέννηση έως και την εφηβεία. Στο παραπάνω πλαίσιο κρίθηκε σκόπιμο να υλοποιηθεί διαδικτυακή έρευνα που αφορούσε το αναγνωστικό κοινό και επιχειρούσε να διερευνήσει συγκεκριμένα τους τομείς που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, το περιεχόμενο των ειδήσεων που αναζητούν καθώς και τον βαθμό επηρεασμού της εύρυθμης λειτουργίας της οικογένειας από το ύψος των ειδήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς επιθυμούν τους πολλούς τομείς ενημέρωσης με θετικό περιεχόμενο που απευθύνονται τόσο στο παιδί όσο και στους ίδιους.

Λέξεις κλειδιά: ειδησεογραφικό site, οικογένεια, γονείς, παιδιά.

1. Εισαγωγή

Ο Παγκόσμιος Ιστός έχει αλλάξει κατά πολύ τον τρόπο που αναζητούμε και αποκτούμε πρόσβαση σε πληροφορίες. Με τη συμβολή του διαδικτύου μπορούμε εύκολα, ανέξοδα και γρήγορα να ανακαλύψουμε στοιχεία για θέματα του ενδιαφέροντός μας, να ενημερωθούμε για τις εξελίξεις στον κόσμο και να λάβουμε οδηγίες για το πώς θα μεταβούμε σε κάποια τοποθεσία. Το διαδίκτυο αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες αποθήκες δεδομένων που κατασκευάστηκε ποτέ από τον άνθρωπο (Heflin, 2001). Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει δώσει τη δυνατότητα δημιουργίας, συγκέντρωσης, διαχείρισης, αποθήκευσης και διαβίβασης πολύ περισσότερων δεδομένων και πληροφοριών από οποιαδήποτε άλλη εποχή στο παρελθόν (Sistla & Todd, 1998).

Όσον αφορά την ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν το παιδί και την οικογένεια, οι δικτυακές πύλες (portals) παρέχουν τη δυνατότητα άντλησης οποιασδήποτε πληροφορίας μέσω κάποιας εξειδικευμένης ή γενικής πύλης (Tatnall, 2005). Ωστόσο, η τόσο διεδομένη τεχνολογική εξέλιξη φαίνεται να μην καλύπτει στην ολότητά της τον σημαντικό πρωταρχικό πυρήνα ανάπτυξης του ανθρώπου που είναι η οικογένεια, αφού οι πύλες-οδηγοί δεν καλύπτουν επαρκώς τους τομείς ενημέρωσης με επίκεντρο τη σχέση γονέα-παιδιού, αλλά επιμέρους τομείς που εξυπηρετούν τη δομή και την ιδιοσυγκρασία τους (Tatnall, 2005).

Σύμφωνα με τον Tatnall (2005), μία δικτυακή πύλη είναι ένας συγκεκριμένος δικτυακός τόπος, μια ειδική ιστοσελίδα που είναι σχεδιασμένη να λειτουργεί ως «είσοδος», δίνοντας αξιόπιστη πρόσβαση προς άλλους ιστοχώρους. Μία δικτυακή πύλη συγκεντρώνει πληροφορίες από πολλαπλές πηγές ώστε να παρέχει πρόσβαση σε πολλούς χρήστες. Ουσιαστικά, αναλαμβάνει τον ρόλο ενός οδηγού μέσα στον πολυδιάστατο κόσμο του διαδικτύου και αποτελεί έναν ιστοχώρο-βάση. Υπάρχει κι ο ορισμός που δίνουν οι Wojtkowski & Major (2005), οι οποίοι αναφέρουν ότι η πύλη αποτελεί μια συλλογή τεχνολογιών, που λειτουργεί ως εργαλείο παρουσίασης για ασφαλή δεδομένα,

παρέχοντας δυνατότητες προσαρμογής και απλοποιημένης πρόσβασης σε αυτή την πληροφορία. Κάθε εταιρία επιθυμεί η ιστοσελίδα της να είναι εκείνη που χρησιμοποιεί η πλειοψηφία των χρηστών του διαδικτύου ή τουλάχιστον οι πελάτες της, γεγονός που συνήθως δεν συμβαίνει (Wojtkowski & Major, 2005).

Αποτέλεσμα, ο πλουραλισμός της πληροφορίας να προσδίδει στον αναγνώστη την ανάγκη να αλληλοεπιδρά με μια ιστοσελίδα που δεν θα υπόκειται σε επιστημονικές ασάφειες.

Το διαδικτυακό portal «ZeroToEighteen» με:

- τον προσεγμένο και καταρτισμένο σχεδιασμό του,
- τους στοχευμένους χρωματισμούς του, που ασκούν θετική ψυχολογική επιρροή στα παιδιά (Bullock & Foster-Harrisons, 1997),
- τους κεντρικούς και επιμέρους ενημερωτικούς τομείς του,
- τη σαφήνεια των τίτλων στα ενημερωτικά θέματα και
- κυρίως τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες που αναλύουν με πρωτογενή θέματα τον αναπτυσσόμενο κόσμο του παιδιού,

αποτελεί ένα website όπου το μεγαλύτερο μέρος των χρηστών επιστρέφουν συχνά σε αυτό (Google Analytics), ενημερώνονται, αποκτούν εμπειριστατωμένη γνώση και συμβουλές. Με θετικές ειδήσεις και συνειδητή αποφυγή εκείνων που θρέφουν την τρομολαγνεία, όπως εγκληματικών ενεργειών και βίαιων και σεξιστικών καταστάσεων, αποτελεί έναν ιστότοπο ενημέρωσης που προσδοκά να εδραιωθεί ως μια σταθερή και έγκυρη βάση άντλησης πληροφοριών που θα συνδράμει στην ολόπλευρη εξέλιξη του γονέα και του παιδιού.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ταυτότητα διαδικτυακής πύλης

Το «ZeroToEighteen» είναι μια διαδικτυακή ασφαλής πύλη που σχεδιάστηκε με βασικό γνώμονα την αξία της οικογένειας. Έχει χαρακτήρα ενημερωτικό, συμβουλευτικό και διαδραστικό. Αφορά τους γονείς που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην προστασία των παιδιών στο διαδίκτυο, αλλά και τα παιδιά (0-18 ετών), που αναζητούν καθημερινά λύσεις σε διάφορα θέματα που τους απασχολούν. Θέματα τα οποία, αναλύονται, επεξεργάζονται και βρίσκουν απαντήσεις από εξειδικευμένους και καταξιωμένους στον τομέα τους επαγγελματίες. Θέματα που φανερώνουν τον μοναδικό εαυτό τους, ένα ηλεκτρονικό μέσο αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης στον επικείμενο αναγνώστη. Έχει δημιουργηθεί ώστε να προσφέρει στις βασικές ανάγκες του ανθρώπου για ενημέρωση και ευζωία, προάγοντας την εξέλιξη του ίδιου και της επόμενης γενιάς, του μέλλοντος της κοινωνίας (Αντωνιάδου-Κουμάτου, Παναγιωτόπουλος, Αττιλάκος & Πρασούλη, 2015).

Στο «ZeroToEighteen» αναλύονται οι αναπτυξιακές περίοδοι στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου:

- Βρεφική ηλικία.
- Νηπιακή / προσχολική ηλικία.
- Σχολική ηλικία.
- Εφηβεία.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση και την ενημέρωση, τις ανθρώπινες σχέσεις, τη συναισθηματική υγεία, τη νέα κοινωνική πραγματικότητα μετά την πανδημία του Covid-19, τα επονομαζόμενα «κοινωνικά σύνδρομα», τη συμπεριφορά, τις μαθησιακές και αναπτυξιακές δυσκολίες, αλλά και την τρέχουσα επικαιρότητα και τη διασκέδαση, καθώς και ποικίλα θέματα που αφογκράζεται η ομάδα του zerotoeighteen.gr και που αφορούν τον σύγχρονο γονέα και το παιδί.

Η οικογένεια καλείται να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα διατηρώντας παράλληλα τον πανανθρώπινο χαρακτήρα της. Οι γονείς και τα παιδιά στο αναζητούν βοήθεια, καθοδήγηση, ενημέρωση και συμβουλές. Η πληθώρα των αλλαγών και οι απαιτήσεις στη σημερινή πραγματικότητα παγκοσμίως, τόσο σε ιδεολογικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, επέφεραν αλλαγές και στη δομή και τη σύνθεση της οικογένειας (Friedrich, 2013), επηρεάζοντας γονείς και παιδιά, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη ολόπλευρης υποστήριξης των συστατικών μελών της. Αν και ο 21^{ος} αιώνας προσφέρει πλήθος υλικών αγαθών, είναι κοινώς παραδεκτό ότι τα ψυχικά και πνευματικά αγαθά του σύγχρονου ανθρώπου στερούνται φροντίδας και ενίσχυσης. Όπως, άλλωστε, έχει πει και ο διεθνούς φήμης Γάλλος παιδίατρος Αλντό Ναουρί (1985): *“Δεν μπορείς να τα έχεις όλα, αλλά μπορείς να παλέψεις για να έχεις όσο το δυνατόν περισσότερα”*.

2.2. Κεντρικοί και επιμέρους τομείς ενημέρωσης

Θέτοντας ως επίκεντρο στο «ZeroToEighteen» την ολότητα του παιδιού και τον θεσμό της οικογένειας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι διαδικτυακοί ακόλουθοι και μοναδικοί χρήστες της πύλης έχουν τη δυνατότητα να βρουν και να αντλήσουν πληροφορίες από ένα πλήθος ενημερωτικών τομέων και υποκατηγοριών που καλύπτουν όλα τα θέματα των αναζητήσεών τους. Έτσι, καθημερινά θέματα που αφορούν την ψυχική, σωματική και πνευματική υγεία των παιδιών αλλά και των ίδιων των γονέων, απαντώνται μέσα από 62 τομείς ενημέρωσης, βίντεο, φωτογραφιών, podcasts, ερωτοαπαντήσεων και άλλων διαδραστικών ενεργειών που καλύπτουν τη σκέψη και την αναζήτηση του χρήστη.

Αναλυτικότερα, οι κεντρικοί και επιμέρους τομείς ενημέρωσης του «ZeroToEighteen» είναι:

1. Παιδί (Βρεφική, Νηπιακή/προσχολική Ηλικία, Σχολική Ηλικία, Εφηβεία)
2. Οικογένεια (Εγκυμοσύνη, Γονιμότητα, Θηλασμός, Μαμά, Μπαμπάς, Μονογονεϊκή Οικογένεια, Υιοθεσία)
3. Υγεία (Διαταραχές Υγείας, Αγωγή Υγείας, Ψυχολογία, Παχυσαρκία, Mindset, Bylling, Covid-19)
4. Εκπαίδευση (Σχολείο, Βιβλία/Παραμύθια, Τα παιδιά παίζει, Τεχνολογία/Επιστήμη, Ειδική Αγωγή, Internet/Social Media, Cyberbullying, Σχολή Γονέων, Σεμινάρια)
5. Οι Ειδικοί μας
6. Mara's Blog (Αφιερώματα, Συγγραφείς, Συνεντεύξεις, Φωτογραφίες, Τα παιδιά μιλούν, Οι Γονείς γράφουν, Θα σου πω μια ιστορία, Video)
7. Tips for Children (Αθληση, Διατροφή, Διακόσμηση, Μόδα, Πολιτισμός, Ψυχαγωγία, Περιβάλλον, Tutorial, Life Coach)
8. More (Επικαιρότητα, Gossip News, Special Teams, Σύλλογοι, Διαγωνισμοί, Προσφορές, Δράσεις, Τηλέφωνα Ανάγκης, Podcasts)

Για τη δημιουργία των ενημερωτικών τομέων έγινε διεξαγωγή διαδικτυακής έρευνας, σε επίπεδο Κρήτης και υπόλοιπης Ελλάδας, με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου και στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Η διαδικτυακή έρευνα είναι ένα είδος έρευνας το οποίο κερδίζει έδαφος συνεχώς. Η ιδανική του εφαρμογή γίνεται στους επισκέπτες ενός ιστοτόπου με ανάλογο σύνδεσμο ο οποίος είναι σε εμφανές σημείο και άμεσα προσβάσιμος. Τα αποτελέσματα της μελέτης της έρευνας μας ενημερώνουν σχετικά με το πώς ένας διαδικτυακός πληθυσμός βλέπει ένα ζήτημα καθώς και την ποικιλία των απόψεών τους σε ερωτήματα που τίθενται.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων, οι οποίοι είναι οι πλέον αρμόδιοι να εκφέρουν άποψη σχετικά με την ενημέρωση που επικρατεί στο διαδίκτυο για θέματα παιδιών και οικογένειας και για το πώς θα ήθελαν οι ίδιοι να διαβάσουν ανάλογα θέματα, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, για σύντομο χρονικό διάστημα, με κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στα email των

συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής δεδομένων καθώς δίνει τη δυνατότητα να απαντηθεί από περισσότερους ανθρώπους (Bethlehem & Biffignandi, 2012).

Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρία βασικά ερωτήματα τα οποία ήταν τα εξής:

- 1. Επιθυμείτε να διαβάσετε διαδικτυακά site που μιλούν μόνο για την υγεία και την ψυχολογία των παιδιών ή site που περιέχουν και άλλους ενημερωτικούς τομείς ενημέρωσης, όπως επικαιρότητα, εκπαίδευση, bullying, διατροφή, άθληση;
- 2. Θέλετε ενημερωτικά site που εμπεριέχουν κείμενα και συνεντεύξεις για γονείς και παιδιά ή μόνο για παιδιά;
- 3. Σας έχουν κουράσει οι ειδήσεις που μιλούν για βιασμούς, κακοποιητικές συμπεριφορές και κακομεταχείριση παιδιών, με συνοδεία σκληρών εικόνων;

Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Η ενημέρωση που αναζητούν οι γονείς στις μέρες μας αφορά πολλούς τομείς.
- Οι γονείς θέλουν να διαβάζουν θέματα και για τα παιδιά τους και για τους ίδιους.
- Η έντονη παρουσία αρνητικών ειδήσεων λειτουργεί αρνητικά στην καθημερινότητα της οικογένειας.

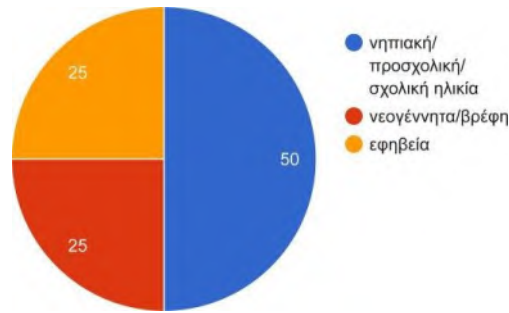
Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν ανάμεσα στις επιλογές «ναι» ή «όχι» και σε ειδικό πλαίσιο να δικαιολογήσουν με λίγες λέξεις την απάντησή τους. Έπειτα ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων από την ομάδα τεχνικών του «ZeroEighteen» και τα αποτελέσματα προωθήθηκαν ηλεκτρονικά στα email των συμμετεχόντων.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη για τριάντα ημέρες, ολόκληρο τον μήνα Σεπτέμβριο του 2022. Στο διάστημα αυτό απάντησαν συνολικά 190 γονείς-χρήστες διαδικτύου από όλη την Ελλάδα. Όπως προέκυψε από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, η δημιουργία διαδικτυακού ενημερωτικού site για όλη την οικογένεια, με πολλούς τομείς ενημέρωσης, είναι σημαντική. Οι γονείς βλέπουν θετικά μια ιστοσελίδα με ποικίλους τομείς ενημέρωσης, όπως θέματα συμπεριφοράς, ανάπτυξης και μόρφωσης των παιδιών αλλά και των ίδιων, ώστε να μην αναγκάζονται να αλλάζουν ιστότοπο αναζητώντας απαντήσεις. Τέλος, οι αρνητικές ειδήσεις και οι ειδήσεις με βία και εγκληματικά περιστατικά ενοχλούν, στενοχωρούν και έχουν κουράσει τους περισσότερους ερωτώμενους.

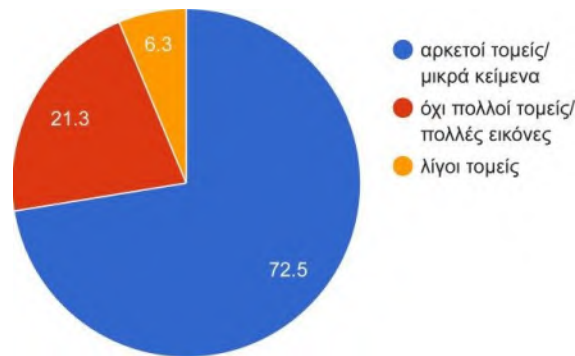
Σύμφωνα με τις απαντήσεις που λάβαμε, οι χρήστες που συμμετείχαν στην έρευνα είναι όλοι γονείς, παντρεμένοι, με παιδιά-βρέφη έως και εφήβους, δηλαδή από 0-18 ετών, με ενδιαφέρον για τη σωστή ανατροφή των παιδιών τους.

Όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1) το 50% των χρηστών έχουν παιδιά νηπιακής-προσχολικής και σχολικής ηλικίας, το 25% έχουν νεογέννητα και βρέφη και το υπόλοιπο 25% έχουν παιδιά στην εφηβεία.



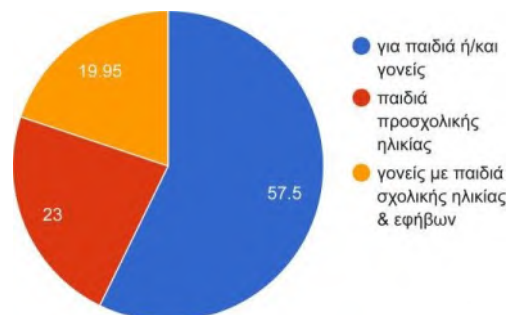
Σχήμα 1: Οι ηλικίες των παιδιών των γονέων-χρηστών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα της έρευνας, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε με την πλειοψηφία των διαδικτυακών χρηστών-γονέων να υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχουν αρκετοί τομείς ενημέρωσης σε ένα site, αλλά με κείμενα μικρά σε έκταση και περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, το 72,5% δήλωσε την προαναφερθείσα απάντηση, το 21,3% δήλωσε ότι θέλει αρκετούς αλλά όχι πολλούς, με ωραίες εικόνες και μόνο το 6,3% υποστήριξε ότι θέλει λίγους τομείς ενημέρωσης σε ένα site (Σχήμα 2).



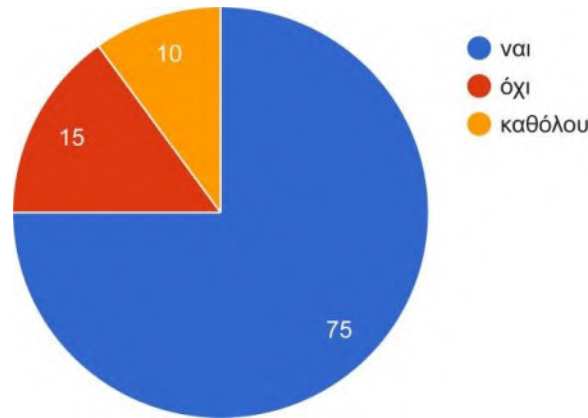
Σχήμα 2: Απόψεις γονέων σε σχέση με τους τομείς ενημέρωσης.

Στο δεύτερο ερώτημα, που αφορούσε την ενημέρωση μόνο για παιδιά ή και για γονείς, το 57,5% απάντησε και για τους δύο, το 23% μόνο για παιδιά βρεφικής και προσχολικής ηλικίας, και το υπόλοιπο 19,95% δήλωσε μόνο για γονείς με παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Απόψεις γονέων σχετικά με το ποιον θα αφορά η δομή του site.

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα, που αφορά την κούραση των αρνητικών ειδήσεων, το 75% των συμμετεχόντων απάντησε «ναι», το 15% «όχι» και το υπόλοιπο 10% δεν απάντησε καθόλου (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Απόψεις γονέων σχετικά με την κούραση από αρνητικές ειδήσεις.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι πρέπει να δημιουργηθεί μια ηλεκτρονική ιστοσελίδα που θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- • ενημερωμένη πύλη για γονείς και παιδιά 0-18 ετών.
- • νέα νοοτροπία, πεποίθηση και σχεδιασμό.
- • υψηλή αισθητική, καλαίσθητες φωτογραφίες και βίντεο.
- • αναλυτική πληροφόρηση για τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών.
- • συμβουλευτική γονέων και απόδοση λύσεων στους προβληματισμούς τους.
- • ενίσχυση θετικής ψυχολογίας και επιθυμητής συμπεριφοράς.
- • προαγωγή του υγιεινού τρόπου ζωής και του ευ ζην.
- • συνδυασμός πολλών τομέων ενημέρωσης καλύπτοντας την τρέχουσα επικαιρότητα με
- άρθρα, συνεντεύξεις και ρεπορτάζ.
- • σεβασμός στην κουλτούρα των αναγνωστών που απευθύνεται.
- • αγάπη για τον πολιτισμό, την υγεία, την ωφέλιμη διασκέδαση και τη μόδα.
- • αποφυγή ψευδών ειδήσεων.
- • σύντομα ειδησεογραφικά κείμενα.
- • συνεργασία με ειδήμονες αναφορικά με το παιδί και την οικογένεια.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η δημιουργία ενός ιστότοπου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου γονέα περιλαμβάνει πολλούς τομείς ενημέρωσης γεγονός που συνάδει με την θεματολογία του zerotoeighteen.gr. Η ύπαρξη εξειδικευμένων επιστημόνων που πλαισιώνουν την ομάδα που αρθρογραφεί στη συγκεκριμένη ειδησεογραφική σελίδα προσδίδει την εμπειριστατωμένη πληροφόρηση που αναζητά το αναγνωστικό κοινό. Επίσης, η αποφυγή αρνητικών ειδήσεων επιδρά θετικά στην επιλογή του συγκεκριμένου ιστότοπου από τον εκάστοτε αναγνώστη.

Η ποικιλομορφία των γονέων, όπως φαίνεται μέσω των απαντήσεών τους και η ανάγκη να καλυφθούν οι ανάγκες τους για έγκυρη ενημέρωση, υπέδειξαν την επιτακτικότητα της συνεργασίας με πολλούς ειδικούς. Στην προσπάθεια κάλυψης των αναγκών του συνόλου των χρηστών μας, σήμερα, το «Zerotoeighteen» απαριθμεί 26 επιστημονικούς συνεργάτες που αρθρογραφούν. Μέσα από αυτές τις συνεργασίες έχει επιτευχθεί η ολιστική κάλυψη των τομέων που κληθήκαμε να

δώσουμε απαντήσεις, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην πλήρη ενημέρωση και τον τύπο δημοσιογραφίας που επιθυμούν οι αναγνώστες. Αδιαμφισβήτητα, πρόκειται για ένα συλλογικό δημιούργημα που γεννήθηκε μέσω της διαλλακτικής σχέσης αναγνώστη-ειδικού. Σε αυτό άλλωστε προσδίδεται και η αναγκαιότητα ύπαρξης του zerotoeighteen έναντι οποιουδήποτε άλλου site που δεν έχει λάβει υπόψη τις ανάγκες των αναγνωστών. Παρακινούμενοι από την πεποίθηση ότι δεν γίνεται «να υπάρχουν ανεξάρτητα από το κοινό στο οποίο απευθύνεσαι», η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα του «ZerotoEighteen.gr» έγκειται ακριβώς στον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα με τους χρήστες του.

Βιβλιογραφία - Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αντωνιάδου-Κουμάτου Ι., Παναγιωτόπουλος Τ., Αττιλάκος Α., Πρασούλη Α. (2015). *Αγωγή Υγείας Παιδιών και Οικογένειας στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας*.

Ξενόγλωσση

- Bullock A. & Foster-Harrisons, E. S. (1997). Making the Best Decisions: Designing for Excellence. *Schools in the Middle*, 7, 37-39.
- Friedrich, E. (2013). *Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Heflin, J. (2001), *Towards the Semantic Web: Knowledge Representation in a Dynamic Distributed Environment*. Ph.D. Thesis, University of Maryland, College Park.
- Naouri, A. (1985). *Une place pour le pere*. Ανακτήθηκε στις 30/4/2023 από τον διαδικτυακό τόπο <https://rb.gy/fnbpj>
- Sistla, M. & Todd, J. (1998). “Warning: A killer mistake in business-Don’t let technology drive your requirements”. *Information Outlook*, 2(6), 19-24.
- Tatnall, A. (2005). “Portals, Portals Everywhere”. *Web Portals, The new gateway to internet information and services*, Idea Group Publishing.
- Wojtkowaki, W. & Major, M. (2005). “On Portals: a parsimonious approach”, in: (e. Tatnall, A.) *Web Portals, The new gateway to internet information and services*, Idea Group Publishing.
- Bethlehem, J. & Biffignandi, S. (2012). *Handbook of Web Surveys*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΟΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΚΟΠΗΣΕΩΝ

Καρυπίδου Χριστίνα

Υποψήφια διδάκτωρ, Εργαστήριο Εφαρμογών Πληροφορικής στα ΜΜΕ, ΑΠΘ

Βέγλης Ανδρέας

Καθηγητής, Εργαστήριο Εφαρμογών Πληροφορικής στα ΜΜΕ, ΑΠΘ

Περίληψη

Η δημοσιογραφία δεδομένων έχει επιφέρει αλλαγές στον τρόπο αφήγησης της δημοσιογραφικής ιστορίας, αλλά και στον τρόπο ενημέρωσης του κοινού. Διαθέσιμα σύνολα δεδομένων και εργαλεία οπτικοποιήσεων καθιστούν ολοένα και πιο έντονη την παρουσία της στην

κάλυψη των ειδήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της αποτελούν οι πολιτικές δημοσκοπήσεις, στις οποίες τα διαθέσιμα δεδομένα παρουσιάζονται οπτικοποιημένα, είτε με πίνακες είτε με διαγράμματα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα έξι δημοσκοπήσεων, εν όψει των βουλευτικών εκλογών του 2023, όπως αυτά παρουσιάστηκαν σε έξι ιδιωτικά κανάλια πανελλαδικής εμβέλειας, παρουσιάζει παραδείγματα οπτικοποιήσεων με τη χρήση του Tableau Public, ενός εργαλείου οπτικοποίησης δεδομένων. Στόχος είναι να διαπιστωθεί πόσο εύχρηστα και λειτουργικά είναι τέτοιου είδους εργαλεία, προκειμένου να «ειπωθεί» η δημοσιογραφική ιστορία, και να ενημερωθεί το κοινό σχετικά με θέματα που άπτονται του δημόσιου βίου.

Λέξεις κλειδιά: δημοσιογραφία δεδομένων, οπτικοποιήσεις, δημοσκοπήσεις

1. Εισαγωγή

Η δημοσιογραφία αλλάζει. Οι ψηφιακές τεχνολογίες, τα μεγάλα και ανοικτά δεδομένα κι η επεξεργασία δεδομένων έχουν συμβάλει σε αυτή την αλλαγή. Οι δημοσιογράφοι πλέον λένε ιστορίες με δεδομένα και με τη χρήση οπτικοποιήσεων, με απώτερο στόχο να μεταφέρουν στο κοινό ένα σαφές μήνυμα μέσω αυτών (Weber, Engebretsen & Kennedy, 2018). Αυτές οι νέες συνθήκες έχουν διαμορφώσει κι ένα νέο είδος δημοσιογραφίας, γνωστό ως δημοσιογραφία δεδομένων (data journalism), η οποία θεωρείται ένα δημοσιογραφικό φαινόμενο, το οποίο μελετάται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια (Sandoval-Martín & La-Rosa, 2018).

Η εισαγωγή της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κι η διαθεσιμότητα μεγάλων συνόλων δεδομένων σε ψηφιακή μορφή συνέδραμαν στην ανάπτυξη της (Veglis & Bratsas, 2017). Καθώς ο κόσμος σήμερα μετατρέπεται γρήγορα σε μια κοινωνία η οποία βασίζεται σε δεδομένα, είναι προφανές ότι αυτά θα συνεχίσουν να διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο. Αυτό είναι κάτι το οποίο οι ειδησεογραφικοί οργανισμοί δεν μπορούν να αγνοήσουν, οπότε η αξιοποίηση (μεγάλων) δεδομένων θεωρείται απαραίτητη (Veglis, Saridou, Panagiotidis, Karypidou & Kotenidis, 2022). Τα τελευταία χρόνια η δημοσιογραφία δεδομένων βρίσκει εφαρμογή σε μια πλούσια θεματολογία, αξιοποιώντας διαθέσιμα δεδομένα και εργαλεία. Οι δημοσκοπήσεις διαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος ανάδειξης αυτών των δυνατοτήτων.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση αποτελεσμάτων πολιτικών δημοσκοπήσεων με τη χρήση του εργαλείου οπτικοποιήσεων Tableau Public. Ειδικότερα, αρχικά, παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη δημοσιογραφία δεδομένων, τα χαρακτηριστικά και τις βασικές αρχές λειτουργίας της, ώστε ο αναγνώστης να εξοικειωθεί με αυτή τη νέα μορφή δημοσιογραφίας. Στη συνέχεια, παρατίθενται παραδείγματα οπτικοποιήσεων με τη χρήση του προαναφερθέντος εργαλείου. Τα δεδομένα τα οποία χρησιμοποιούνται στις οπτικοποιήσεις προέρχονται από δημοσκοπήσεις οι οποίες διεξήχθησαν από έξι κανάλια πανελλαδικής εμβέλειας, με αντικείμενο τις βουλευτικές εκλογές του 2023.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Δημοσιογραφία δεδομένων: Ορισμός και χαρακτηριστικά

Κατά τον Rogers Simon (2014), ο οποίος ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο δημοσιογραφία δεδομένων (data journalism) στο Guardian Insider Blog (Knight, 2015), η δημοσιογραφία δεδομένων προωθεί την ανοικτή δημοσιογραφία και τα ανοικτά δεδομένα. Ο Tim Berners Lee, εφευρέτης του World Wide Web (WWW), υποστηρίζει ότι η δημοσιογραφία που βασίζεται στα δεδομένα είναι το μέλλον (Arthur, 2010). Ο Bradshaw (2018) παρατηρεί ότι "τα δεδομένα μπορούν να είναι η πηγή της δημοσιογραφίας δεδομένων ή μπορεί να είναι το εργαλείο με το οποίο λέγεται η ιστορία ή μπορεί να είναι και τα δύο". Στη δημοσιογραφία δεδομένων, λοιπόν, τα δεδομένα αποτελούν τη βάση και το πρωτόλειο υλικό, προκειμένου να ειπωθεί η δημοσιογραφική ιστορία. Πρόκειται για ένα είδος

δημοσιογραφίας το οποίο ακολουθεί τα ίδια βασικά βήματα με όλα τα άλλα είδη, ώστε να δημιουργήσει μια καλή ιστορία, με κύρια διαφορά, όμως, ότι η ιστορία βασίζεται σε πληροφορίες οι οποίες προέρχονται από δεδομένα και όχι από τις παραδοσιακές πηγές (Kalatzi, Bratsas & Veglis, 2018).

Ως δημοσιογραφία δεδομένων ορίζεται η διαδικασία εξαγωγής χρήσιμων πληροφοριών από τα δεδομένα, η σύνταξη άρθρων με βάση τις πληροφορίες κι η ενσωμάτωση απεικονίσεων (που αλληλοεπιδρούν σε ορισμένες περιπτώσεις) στα άρθρα και βοηθούν τους αναγνώστες να κατανοήσουν τη σημαντική ιστορία ή τους επιτρέπουν να εντοπίσουν δεδομένα που σχετίζονται με αυτούς (Veglis & Bratsas, 2017). Η δημοσιογραφία δεδομένων περιλαμβάνει συγκέντρωση, καθαρισμό, οργάνωση, ανάλυση, οπτικοποίηση και δημοσίευση δεδομένων για τη δημιουργία δημοσιογραφικών ιστοριών (Howard, as cited in Hamilton, 2016). Στα βασικά χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται: α) Η χρήση ως «πρώτη ύλη» (μεγάλων) συνόλων (ψηφιακών) ποσοτικών δεδομένων, τα οποία υπόκεινται σε κάποια μορφή (στατιστικής) ανάλυσης, προκειμένου να εντοπιστούν και να πουν ιστορίες (Coddington, 2015, Royal & Blasingame, 2015). β) Η οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων (Gray, Bounegru & Chamber, 2012), η οποία γίνεται είτε με διαγράμματα είτε με χάρτες είτε με άλλα γραφικά. γ) Η ενίσχυση της συμμετοχής των χρηστών στη συλλογή, την ανάλυση ή την ερμηνεία των δεδομένων. δ) Η χρήση ανοικτών δεδομένων (Borges-Rey, 2017), τα οποία προωθούν τη διαφάνεια, την προσβασιμότητα και την ελεύθερη δημόσια επαναχρησιμοποίηση των δεδομένων (Anderson, 2008).

Υπολογιστικά φύλλα, ανάλυση δεδομένων, γραφικά κι οι μεγαλύτερες ειδήσεις συνδυάζονται στη δημοσιογραφία δεδομένων (Rogers 2008), με τη χρήση υπολογιστών, μαθηματικών και στατιστικών αναλύσεων. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία η οποία αρχίζει με την ανάλυση και συνεχίζει με το φιλτράρισμα και την οπτικοποίηση των δεδομένων σε μια μορφή η οποία συνδέεται με μια αφήγηση (Lorenz 2010), δηλαδή, με μια ακολουθία γεγονότων τα οποία είναι χρονικά δομημένα και συνεκτικά μεταξύ τους με δεσμούς (ισχυρής ή αδύναμης) αιτιότητας (Bell, as cited in Weber et al., 2018). Οι αφηγηματικές οπτικοποιήσεις επιτυγχάνονται καλύτερα με χρονοδιαγράμματα και χρονοσειρές παρά με απλά γραφήματα ή οπτικές απεικονίσεις (Brehmer, Lee, Bach, Riche & Munzner, as cited in Weber et al., 2018).

Οι οπτικοποιήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των άρθρων δημοσιογραφίας δεδομένων και μεταφέρουν μεγάλο όγκο δεδομένων με ουσιαστικές πληροφορίες (Veglis & Bratsas, 2017). Η οπτικοποίηση δεδομένων έχει γίνει ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία για τα μέσα ενημέρωσης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη πλημμύρα πληροφοριών (Alieva, 2017). Οι κλασικές οπτικοποιήσεις δεδομένων είναι γραφήματα, χάρτες και χρονοδιαγράμματα ή συνδυασμός αυτών. Τα άρθρα της δημοσιογραφίας δεδομένων εμπλουτίζονται με στατιστικά δεδομένα και περιεκτικές απεικονίσεις, γεγονός που επιτρέπει στους δημοσιογράφους να δημοσιεύουν ιστορίες με περίπλοκα δεδομένα τα οποία μπορούν να αποκτηθούν από όπου κι αν βρίσκονται (Hahn & Stalph, 2016). Μία οπτικοποίηση μπορεί να είναι στατική ή διαδραστική. Στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει μόνο μία προβολή δεδομένων και πολλές φορές χρειάζονται πολλαπλές «αναγνώσεις» για την πλήρη κατανόηση των διαθέσιμων πληροφοριών. Στη δεύτερη περίπτωση, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα δεδομένα μόνοι τους. Μία διαδραστική απεικόνιση θα πρέπει αρχικά, να προσφέρει μια επισκόπηση των δεδομένων, αλλά πρέπει επίσης, να περιλαμβάνει εργαλεία για την ανακάλυψη λεπτομερειών. Μπορεί επιπλέον να περιλαμβάνει κινούμενες μεταβάσεις και καλοφτιαγμένες διεπαφές, προκειμένου να προκαλέσει την εμπλοκή του κοινού (Murray, 2013).

2.2. Δημοσιογραφία δεδομένων και πολιτικές δημοσκοπήσεις

Τα τελευταία χρόνια, τα ποσοτικά δεδομένα από τη μελέτη της γνώμης του κοινού αποτελούν κεντρικό θέμα του πολιτικού ρεπορτάζ. Η πολιτική δημοσκοπήση έχει γίνει κοινό και σημαντικό μέρος της δημοκρατικής διαδικασίας, όχι μόνο στον ανεπτυγμένο κόσμο αλλά και στον αναπτυσσόμενο (Kiambi, 2019). Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ινστιτούτου

Νεοελληνικών Σπουδών, ΑΠΘ (2009), ως δημοσκόπηση ορίζουμε τις (ποσοτικές) ερευνητικές μεθόδους οι οποίες αποτυπώνουν και διερευνούν τις διαθέσεις, τη συμπεριφορά και τη γνώμη του πληθυσμού ή ομάδων πληθυσμού μέσω επιλεγμένων (γραπτών ή προφορικών) ερωτημάτων. Η σπουδαιότητά τους έγκειται στο ότι αποτελούν βασικό εργαλείο για την καταγραφή ζητημάτων τα οποία απασχολούν την κοινωνία.

Η δημοσιογραφία δεδομένων χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην πολιτική, για να δείξει συσχετισμούς και συμπεράσματα που προέρχονται από δεδομένα (Kosobucka, 2019). Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα των εκλογών, ένας δημοσιογράφος δεδομένων θα μπορούσε να βασιστεί σε ευρήματα δημοσκόπησης, δεδομένα απόδοσης προηγούμενων ομάδων, προηγούμενη εκλογική συμπεριφορά και οικονομικές συνθήκες, για να προβλέψει την εκλογική συμπεριφορά (Solop & Wonders, as cited in Kiambi, 2019). Οι εκλογές παρουσιάζουν τεράστιο όγκο δεδομένων (όπως δημοσκοπήσεις, πολιτικές συνεισφορές, χρηματοδότηση εκστρατειών και εκλογικά αποτελέσματα) κι η οπτικοποίηση αυτών επιτρέπει στο κοινό να τα κατανοήσει εύκολα (Alieva, 2017).

Πολλοί δημοσιογράφοι δεδομένων ξεκίνησαν ως πολιτικοί ρεπόρτερ και σταδιακά απέκτησαν δεξιότητες στη διαχείριση δεδομένων, οι οποίες κρίθηκαν χρήσιμες σε συγκεκριμένες ιστορίες. Τα εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους μπορούν να επηρεάσουν αν οι ιστορίες θα είναι διαδραστικές ή εάν θα έχουν απλώς οπτικά στοιχεία (Fink & Anderson, 2015). Το κοινό από μέρους του, καταναλώνοντας αυτές τις αναπαραστάσεις, στηρίζει τις πεποιθήσεις του στις νέες πληροφορίες. Έτσι, κάθε αναγνώστης μπορεί να οδηγηθεί σε δικά του συμπεράσματα για το ίδιο σύνολο δεδομένων (Nguyen, Shrestha, Germuska, Kim & Hullman, 2019). Η δημοσιογραφία δεδομένων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξυπηρέτηση των δημοκρατικών στόχων της κοινωνίας. Τέλος, οι ιστορίες με δεδομένα έχουν μεγαλύτερη απήχηση στο κοινό, επειδή οι άνθρωποι βλέπουν το βάθος της ιστορίας και την τεχνογνωσία με την οποία είναι γραμμένη (Associated Press, as cited in Alieva, 2017).

2.3. Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα εργασία αξιοποιούνται τα αποτελέσματα έξι (6) δημοσκοπήσεων οι οποίες διενεργήθηκαν τον Ιανουάριο του 2023, εν όψει των βουλευτικών εκλογών της 21^{ης} Μαΐου 2023. Πρόκειται, ουσιαστικά, για τις πρώτες πολιτικές δημοσκοπήσεις με την έλευση του έτους διεξαγωγής των εκλογών. Οι δημοσκοπήσεις παρουσιάστηκαν σε έξι (6) τηλεοπτικούς σταθμούς πανελλαδικής εμβέλειας με τη χρήση διαγραμμάτων. Ειδικότερα, πρόκειται για τους τηλεοπτικούς σταθμούς: Alpha, ANTI, MEGA, OPEN, STAR και ΣΚΑΪ. Οι εταιρείες δημοσκοπήσεων οι οποίες ανέλαβαν τη διεξαγωγή αυτών είναι αντίστοιχα: ALCO, MARC, Metron Analysis, MRB, GPO, Pulse. Από τα ερωτήματα τα οποία τέθηκαν, αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα από τα εξής δύο: 1) Ποια είναι η πρόθεση ψήφου, και 2) Ποιος θεωρείται καταλληλότερος πρωθυπουργός. Η επιλογή αυτή έγινε καθώς τα προαναφερθέντα ερωτήματα είναι κοινά σε όλες τις δημοσκοπήσεις.

Ειδικότερα, στο πρώτο ερώτημα παρατίθενται τα ποσοστά των ήδη υπαρχόντων κομμάτων στη Βουλή, καθώς αυτά αναφέρονταν σε όλες τις δημοσκοπήσεις. Στο δεύτερο ερώτημα, παρατίθενται τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν μόνο στους πολιτικούς αρχηγούς του κυβερνώντος κόμματος, της αξιωματικής αντιπολίτευσης και στην επιλογή «Κανέναν». Στην τελευταία επιλογή έχουν προσμετρηθεί και τα ποσοστά της επιλογής «Δεν ξέρω\Δεν απαντώ». Να σημειωθεί, πως στο δεύτερο ερώτημα δεν υπάρχει η συμμετοχή του τηλεοπτικού σταθμού ΣΚΑΪ, καθώς στη συγκεκριμένη δημοσκόπηση δεν παρουσιάστηκε κάτι τέτοιο.

Τα αποτελέσματα των δύο ερωτημάτων από καθεμιά από τις δημοσκοπήσεις, εισήχθησαν στο Tableau Public. Το Tableau Public είναι ένα εργαλείο οπτικοποιήσεων, το οποίο χρησιμοποιείται και για μεγάλες βάσεις δεδομένων (μεγάλα δεδομένα). Υπάρχει ευρεία γκάμα επιλογών ως προς τις οπτικοποιήσεις, όπως διαγράμματα, χάρτες κ.λπ. (Εικόνα 1). Οι οπτικοποιήσεις έχουν διάδραση και μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να «πουν» μια δημοσιογραφική ιστορία. Επιπλέον, με τη χρήση φίλτρων μπορούν να δημιουργηθούν διάφορα επίπεδα διάδρασης ανάμεσα στον χρήστη και την

οπτικοποίηση, ενώ υπάρχει κι η δυνατότητα επεξεργασίας της εκάστοτε οπτικοποίησης, ώστε να γίνει πιο ελκυστική (επιλογή χρωμάτων, σχημάτων, κ.λπ.). Να αναφερθεί πως το συγκεκριμένο εργαλείο διατίθεται δωρεάν, έχοντας, ωστόσο, περιορισμούς, σε σχέση με την επί πληρωμή έκδοση (Tableau).



Εικόνα 1: Διαθέσιμες οπτικοποιήσεις στο Tableau Public

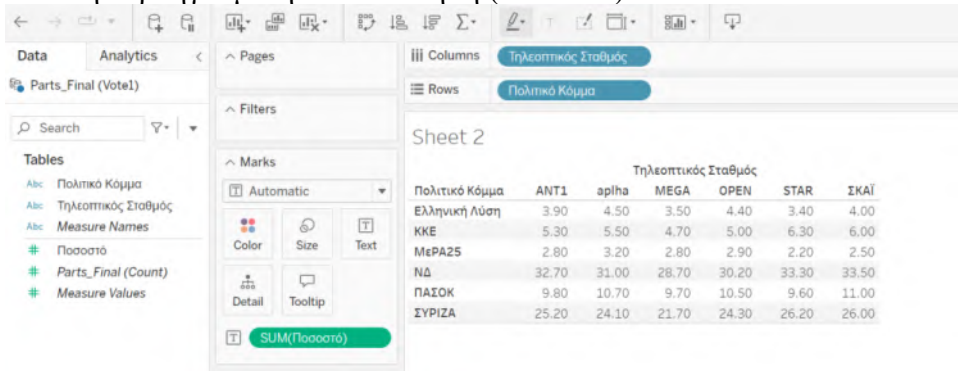
2.3. Παραδείγματα οπτικοποιήσεων στο Tableau Public

Κάθε χρήστης μπορεί να κάνει εγγραφή στο Tableau Public, και να δημιουργήσει το προσωπικό του προφίλ, όπου θα έχει τη δυνατότητα να δει όλες τις αποθηκευμένες εργασίες του, οι οποίες είναι ορατές και σε άλλους χρήστες. Άλλωστε, η αποθήκευση των εργασιών γίνεται με την επιλογή της εντολής “Publish”. Προκειμένου να ξεκινήσει μια εργασία, θα πρέπει να εισαχθούν τα δεδομένα. Η εισαγωγή γίνεται με το ανέβασμα πινάκων, π.χ. πίνακες excel. Τα δεδομένα θα πρέπει να είναι σε επεξεργάσιμη μορφή. Μετά την εισαγωγή των δεδομένων, εμφανίζεται το περιβάλλον εργασίας. Το περιβάλλον του Tableau Public, στο αριστερό τμήμα παρουσιάζει τα δεδομένα, ακριβώς δίπλα τις δυνατότητες που έχει ο χρήστης, για να επεξεργαστεί την οπτικοποίησή του, και στο δεξί τμήμα, γίνεται η εισαγωγή των καρτελών οι οποίες θα αποτελέσουν τις στήλες και τις γραμμές των οπτικοποιήσεων. Μόλις γίνει η εισαγωγή αυτών, ακριβώς από κάτω εμφανίζεται η οπτικοποίηση.

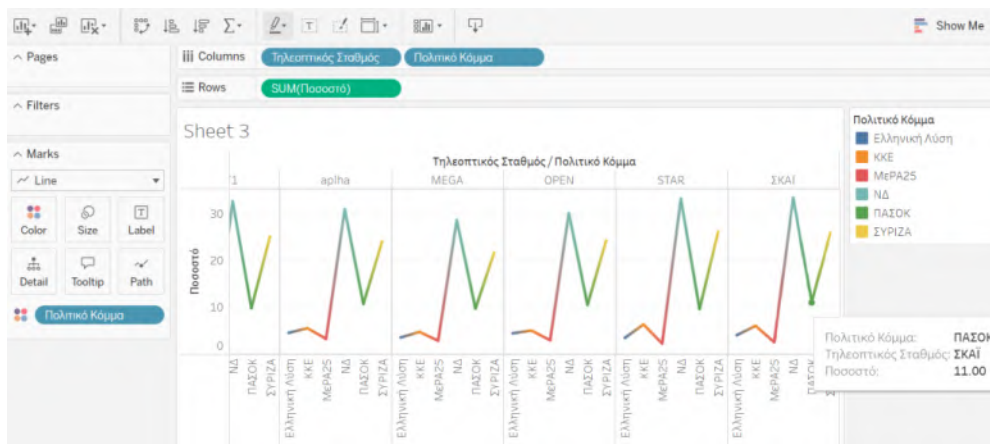
Στην παρούσα εργασία, ανέβηκαν σε διαφορετικές εργασίες δύο πίνακες excel: Ο πρώτος αφορά στην πρόθεση ψήφου και περιλαμβάνει τις εξής τρεις στήλες: Πολιτικό κόμμα (ΝΔ, ΣΥΡΙΖΑ, ΠΑΣΟΚ, ΚΚΕ, Ελληνική Λύση, ΜεΡΑ25), Ποσοστό και Τηλεοπτικός σταθμός (Alpha, ANT1, MEGA, OPEN, STAR, ΣΚΑΪ). Ο δεύτερος πίνακας αφορά στον καταλληλότερο πρωθυπουργό και περιλαμβάνει τις εξής τρεις στήλες: Όνομα (Μητσοτάκης, Τσίπρας, Κανένας), Ποσοστό και Τηλεοπτικός σταθμός (Alpha, ANT1, MEGA, OPEN, STAR).

Σχετικά με την πρόθεση ψήφου, αρχικά δημιουργήθηκε ένας συγκεντρωτικός πίνακας, προκειμένου να υπάρχει μια εικόνα σχετικά με το ποσοστό που δίνεται σε κάθε κόμμα, σύμφωνα με κάθε δημοσκόπηση (Εικόνα 2). Στη συνέχεια, επιλέχθηκε το διάγραμμα γραμμής (line), όπου τα αποτελέσματα παρουσιάζονται κατά κανάλι. Κάθε κόμμα έχει το δικό του χρώμα στο διάγραμμα, ενώ σε κάθε κορυφή της γραμμής, δίνονται όλα τα σχετικά στοιχεία (κόμμα, τηλεοπτικός σταθμός, ποσοστό). Έτσι, ο χρήστης μπορεί να επιλέξει την πληροφορία που θέλει, απλώς κινώντας τον κέρσορα πάνω στο διάγραμμα (Εικόνα 3). Τέλος, δημιουργήθηκε ένα συγκεντρωτικό διάγραμμα, στο οποίο κάθε τηλεοπτικός σταθμός έχει το δικό του χρώμα, και δίνονται τα ποσοστά κάθε κόμματος

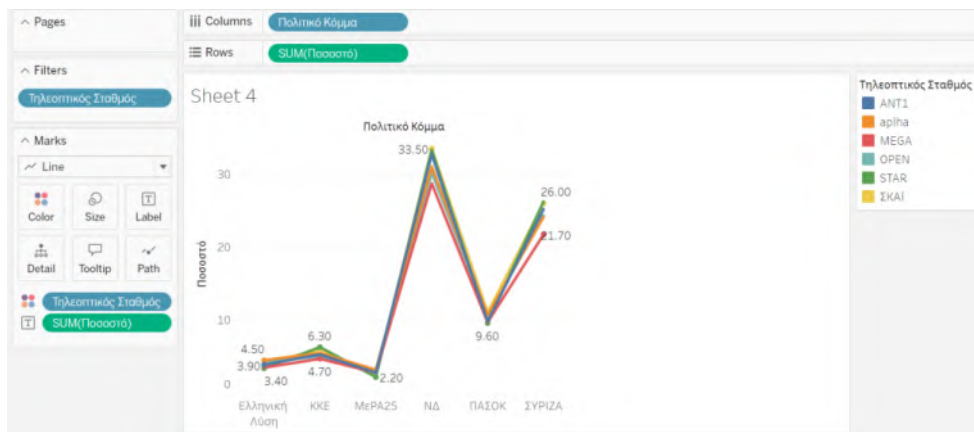
με βάση τον σταθμό. Και πάλι υπάρχει ο ίδιος βαθμός διάδρασης του διαγράμματος με τον χρήστη, όπως και στην προηγούμενη οπτικοποίηση (Εικόνα 4).



Εικόνα 2: Πίνακας



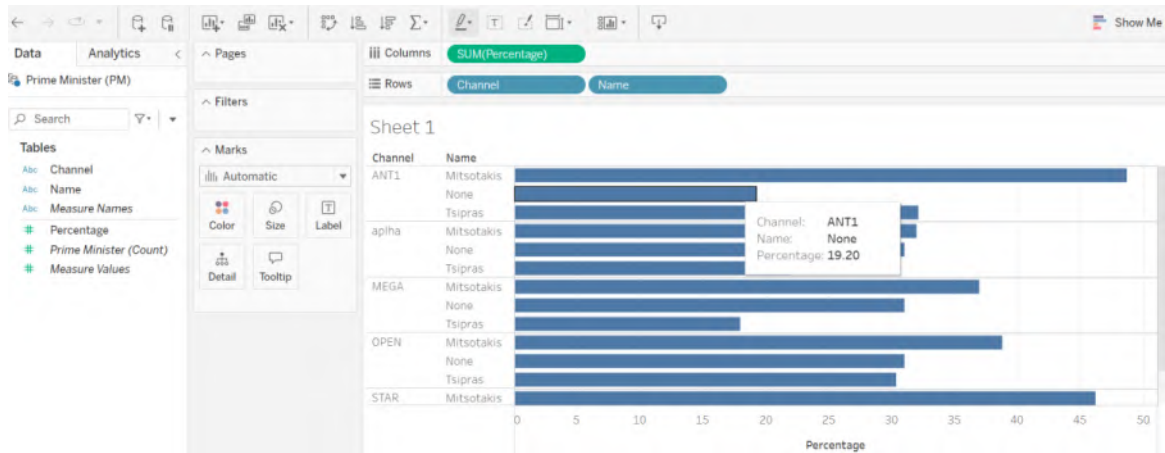
Εικόνα 3: Γραμμικό διάγραμμα



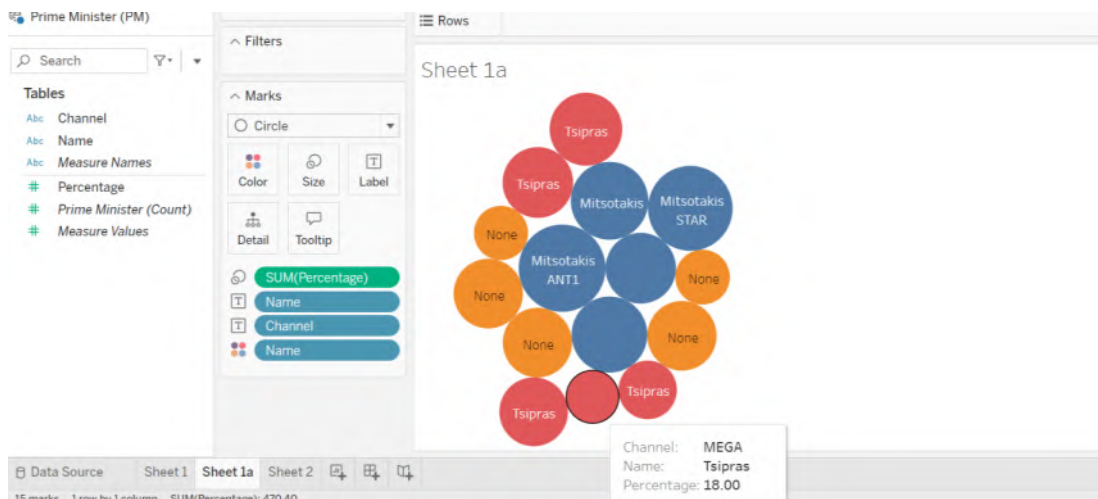
Εικόνα 4: Συγκεντρωτικό διάγραμμα

Στο ερώτημα για τον καταλληλότερο πρωθυπουργό, δημιουργήθηκε ένα διάγραμμα με ράβδους, όπου δίνονται τα ποσοστά ανά πολιτικό αρχηγό, όπως αποτυπώθηκαν σε κάθε δημοσκόπηση. Κι εδώ υπάρχει διάδραση, καθώς το πέρασμα του κέρσορα πάνω από κάθε ράβδο δίνει τα στοιχεία (κανάλι, όνομα, ποσοστό) (Εικόνα 5). Επίσης, δημιουργήθηκε μια οπτικοποίηση με κύκλους (circle), όπου κάθε πολιτικός αρχηγός έχει το δικό του χρώμα, και κάθε ποσοστό το δικό

του μέγεθος κύκλου. Κι εδώ το πέρασμα του κέρσορα πάνω από κάθε κύκλο δίνει τα προαναφερθέντα στοιχεία (Εικόνα 6).



Εικόνα 5: Διάγραμμα ράβδων



Εικόνα 6: Διάγραμμα κύκλων

Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα δεδομένα στην οπτικοποίηση, επηρεάζεται από το ποιες καρτέλες επιλέγουμε να εισάγουμε στις στήλες και στις γραμμές. Επίσης, αλλάζει η διάταξη του διαγράμματος, εάν η ίδια καρτέλα από τις στήλες, για παράδειγμα, πάει στις γραμμές. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής στυλ, χρωμάτων και μεγεθών στα διαγράμματα, κι η εισαγωγή φίλτρων, προκειμένου να είναι πιο συγκεκριμένες οι πληροφορίες που δίνονται στον χρήστη από την εκάστοτε οπτικοποίηση, όπως συμβαίνει στην Εικόνα 4. Τέλος, όλες οι οπτικοποιήσεις μιας εργασίας μπορούν να εισαχθούν σε ένα ταμπλό (dashboard), όπου θα αλληλοεπιδρούν, και να δημιουργηθεί μια δημοσιογραφική ιστορία, αξιοποιώντας όποια διαγράμματα επιθυμεί ο χρήστης.

3. Επίλογος

Η χρήση κι η επεξεργασία μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων έχουν επιφέρει αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της ειδησεογραφικής αίθουσας κι έχουν διαμορφώσει μια νέα δημοσιογραφική κουλτούρα (Barbosa & Torres, as cited in Sandoval-Martin & La-Rosa 2018). Η δημοσιογραφία η οποία βασίζεται στα δεδομένα, πλέον, κερδίζει έδαφος λόγω της παρουσίας μεγάλων και ανοικτών δεδομένων, τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματολογίας. Στα άρθρα δημοσιογραφίας

δεδομένων παρατηρούμε έναν νέο τρόπο διάδοσης των πληροφοριών. Σε αυτό το νέο τοπίο, οι οπτικοποιήσεις έχουν κεντρικό ρόλο στην αφήγηση, είτε είναι στατικές είτε διαδραστικές. Στην περίπτωση της διάδρασης, οι δυνατότητες που προσφέρονται στον χρήστη είναι πολύ περισσότερες, προσδίδοντας και νέα χαρακτηριστικά στην αφήγηση (Karypidou, Bratsas, Veglis, 2019). Οι πολιτικές δημοσκοπήσεις είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της δημοσιογραφίας δεδομένων.

Η παρούσα εργασία επεδίωξε να παρουσιάσει τη σημασία χρήσης των εργαλείων οπτικοποίησης για τη μετάδοση αποτελεσμάτων πολιτικών δημοσκοπήσεων. Γενικά, οι τηλεοπτικοί σταθμοί μεταδίδουν αποτελέσματα με διαγράμματα, πράγμα το οποίο είναι θετικό για την αξιοποίηση και των νέων τεχνολογικών δυνατοτήτων που παρέχονται. Η παρουσία αυτών των εργαλείων οδηγεί στη διαπίστωση, ότι η δημοσιογραφία δεδομένων, ως διαδικασία, έχει την ικανότητα να αποκαλύπτει την ιστορία με τη χρήση δεδομένων, κι η οπτικοποίηση των δεδομένων, ως προϊόν (μια οπτική αναπαράσταση), επιτρέπει στους χρήστες να δουν αυτήν την ιστορία (Weber, Engebretsen & Kennedy, 2018).

Συγκεκριμένα, η εργασία εστίασε σε οπτικοποιήσεις οι οποίες μπορούν να γίνουν με τη χρήση του Tableau Public, καθώς πρόκειται για ένα δωρεάν εργαλείο οπτικοποίησης, το οποίο είναι ιδιαίτερα εύχρηστο. Έτσι, με απλά βήματα διαπιστώνεται ότι ο χρήστης μπορεί να οπτικοποιήσει δεδομένα και να «πει» μια δημοσιογραφική ιστορία. Ασφαλώς, το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή μεγάλων projects (κυρίως στην επί πληρωμή έκδοσή του- Tableau), κάτι το οποίο δεν καλύπτεται στην παρούσα εργασία. Αυτό συμβαίνει, καθώς ο κύριος στόχος είναι να αναδειχθούν οι βασικές δυνατότητές του, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από κάθε χρήστη και να δημιουργήσουν μια ενδιαφέρουσα παρουσίαση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 8^η ανατύπωση, Μάρτιος 2009.

Ξενόγλωσση

- Alieva, I. (2017), Data Journalism and Democracy: How American Mass Media framed the 2016 presidential campaign in the United States Using data visualization, Thesis
- Anderson, C. (2008), The End of Theory: the Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete http://www.wired.com/science/discoveries/magazine/16-07/pb_theory.
- Arthur, C. (2010), Analysing data is the future for journalists, says Tim Berners-Lee. The Guardian, Ανακτήθηκε από <https://www.theguardian.com/media/2010/nov/22/data-analysis-tim-berners-lee>
- Bradshaw, P. (2018), Zeros and ones: Investigating with data, in Digital Investigative Journalism, O. Hanh & F. Stalph (eds). https://doi.org/10.1007/978-3-319-97283-1_1
- Borges-Rey, E. (2017) Towards an epistemology of data journalism in the Devolved nations of the United Kingdom: Changes and continuities in materiality, performativity and reflexivity. Journalism, 21(7). <https://doi.org/10.1177/1464884917693864>
- Coddington, M. (2015), Clarifying journalism's quantitative term: A typology for evaluating data journalism computational journalism, and computer-assisted reporting. Digital Journalism, 3(3), 331-348. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976400>
- Fink, K., & Anderson, CW. (2015), Data Journalism in the United States. Journalism Studies, 16 (4). pp. 467-481. doi:<https://doi.org/10.1080/1461670X.2014.939852>
- Gray, J., Bounegru, L., & Chamber L. (eds) (2012), The Data Journalism Handbook. O' Reilly. Ανακτήθηκε από <https://datajournalismhandbook.org/>

- Hamilton, J. (2016). *Democracy's detectives: The economics of investigative journalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hanh, O. & Stalph, F., (2018), *Digital Investigative Journalism*, https://doi.org/10.1007/978-3-319-97283-1_1
- Kalatzi, O., Bratsas, C. & Veglis, A. (2018), *The principles, features and techniques of data journalism*, *Studies in Media Communication*, 6(2), 36-44. <https://doi.org/10.11114/smc.v6i2.3208>
- Karypidou, C., Bratsas, C., Veglis, A. (2019). *Visualization and interactivity in data journalism projects*, in *Proc of the 5th Annual International Conference on Communication and Management (ICCM2019)*.
- Kiambi, D. M., (2019), *Journalists' level of knowledge on empirical research and opinion polling: A study of Kenyan journalists*, *Journalism and Mass Communications*, College of at Digital Commons, University of Nebraska – Lincoln.
- Knight, M. (2015), *Data journalism in the UK: a preliminary analysis of form and content*. *Journal of Media Practice*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/14682753.2015.1015801>
- Lorenz, M. (2010), *Status and Outlook for data-driven journalism*. In: *European Journalism Center: Data-driven journalism: What is there to learn? A paper on the datadriven journalism roundtable held in Amsterdam on 24 August 2010*. Ανακτήθηκε από http://mediapusher.eu/datadrivenjournalism/pdf/ddj_paper_final.pdf
- Murray, S. (2013), *Interactive Data Visualization for the Web*, O' Reilly.
- Nguyen, F., Shrestha, S., Germuska, J., Kim, YS., Hullman, J. (2019), *Belief-Driven Data Journalism*, *Computation + Journalism*, Miami, FL, USA.
- Rogers, S. (2014), *Introduction to data journalism*. Simon Rogers-Data Journalism and other Curiosities. Ανακτήθηκε από <http://simonrogers.net/2014/05/25/introduction-to-data-journalism/>
- Rogers, S. (2008), *Turning official figures into understandable graphics, at the press of a button*, *Inside the Guardian Blog*. Ανακτήθηκε από <https://www.theguardian.com/help/insideguardian/2008/dec/18/unemploymentdata>
- Royal, C., & Blasingame D. (2015), *Data journalism: An explication*, *#ISOJ*, 5(1), 24-46. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/>
- Sandoval-Martín, T., & La-Rosa, L. (2018), *Big Data as a differentiating sociocultural element of data journalism: the perception of data journalists and experts*. *Communication & Society*, 31(4), 193-209. <https://doi.org/10.15581/003.31.4.193-209>
- Veglis, A., & Bratsas, C. (2017), *Reporters in the age of Data Journalism*. *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, 6(2), 225-244. https://doi.org/10.1386/ajms.6.2.225_1
- Veglis, A., Saridou, T., Panagiotidis, K., Karypidou, C., & Kotenidis, E. (2022), *Applications of Big Data in Media Organizations*, *Social Science Journal*, 11(9), 414. <https://doi.org/10.3390/socsci11090414>
- Weber, W., Engebretsen, M., & Kennedy, H. (2018), *Data stories. Rethinking journalistic storytelling in the context of data journalism*, *Studies in Communication Sciences* 18.1 (2018), pp. 191–206. doi: <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2017.01.005>

DIGITAL MARKETING & SOCIAL MEDIA

Μπελαδάκη Δέσποινα

Οικονομολόγος MSc

Μαντά Αικατερίνη

Υποψήφια διδάκτορας ΕΚΠΑ, Θέματα διοίκησης εκπαίδευσης και ανθρώπινου δυναμικού

Περίληψη

Η εργασία παραθέτει μια μελέτη μεταξύ του ρόλου των Social Media στη στρατηγική Marketing των επιχειρήσεων.

Η διείσδυση των Social Media στην καθημερινότητα των ανθρώπων επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη στρατηγική που ακολουθεί κάθε επιχείρηση προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της.

Η ζήτηση των πελατών για αγαθά και υπηρεσίες υψηλής ποιότητας συνεχίζει να αυξάνεται, γεγονός που καθιστά το ζήτημα της αφοσίωσης στο εμπορικό σήμα σημαντικό.

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αφοσίωση των πελατών. Η διατήρηση των σχέσεων μεταξύ εταιρείας και πελάτη δεν μπορεί πλέον να επιτευχθεί δημιουργώντας απλά ένα καλύτερο προϊόν ή υπηρεσία, μπορούν να επιτευχθεί με τη δημιουργία αξίας, δεδομένου ότι οι μακροπρόθεσμοι αγοραστές μπορούν να θεωρηθούν ως πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία για τις εταιρείες.

Το Web 2.0 βοηθά τις εταιρείες να επιτύχουν αυτούς τους στόχους.

Τα εργαλεία επικοινωνίας μεταξύ χρηστών και εταιρειών έχουν αλλάξει σημαντικά με την εμφάνιση του φαινομένου που ονομάζεται Social Media. Η εμφάνιση των κοινωνικών μέσων δικτύωσης έχει φέρει επανάσταση στις πρακτικές μάρκετινγκ και οδήγησε σε στροφή προς τεχνολογίες που βασίζονται σε χρήστες. Μερικά από τα πιο γνωστά δίκτυα κοινωνικών μέσων περιλαμβάνουν το Twitter, το Facebook, YouTube και το Instagram.

Αναλυτικότερα, στην εργασία παρουσιάζεται αρχικά μια επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρησιμότητα του marketing στις επιχειρήσεις, αναλύοντας μια προς μία τις θεμελιώδεις έννοιες.

Η εργασία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι σύγχρονες επιχειρήσεις οργανώνουν το κατάλληλο μείγμα marketing έτσι ώστε να δημιουργήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

Στην πορεία της μελέτης αναλύονται τα εργαλεία καθώς και οι τεχνικές έρευνας και προώθησης προϊόντων με τη χρήση των social media.

Παράλληλα επιχειρείται η μελέτη στις επιρροές και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Μάρκετινγκ, πιστότητα, συμμετοχή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μάρκετινγκ περιεχομένου, ηλεκτρονικό επιχειρείν

1. Έννοια και ορισμός του Marketing

Ο όρος Μάρκετινγκ ακούγεται ολοένα και πιο συχνά σε κάθε συζήτηση, είτε αυτή αφορά επιχειρηματικές είτε άλλες δραστηριότητες, όπως πολιτικές, κοινωνικές κ.λπ. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι πολύ λίγοι είναι αυτοί που γνωρίζουν πραγματικά τι ακριβώς σημαίνει Μάρκετινγκ και τι σκοπούς εξυπηρετεί.

Οι όροι αγοραλογία, αγοραγνωσία, πωλησιολογία, εμπορευσιματολογία, εμπορία, που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς για να αποδώσουν το νόημα και το περιεχόμενο του όρου «Μάρκετινγκ», δεν μπορούν να θεωρηθούν «δόκιμοι όροι», γιατί δεν αποδίδουν επακριβώς την έννοια και το περιεχόμενο του όρου Μάρκετινγκ στα Ελληνικά.

Πολλοί νομίζουν ότι το Μάρκετινγκ είναι συνώνυμο της «πώλησης», άλλοι θεωρούν ότι είναι η διαφήμιση και οι ενέργειες για την προώθηση των πωλήσεων, ή συνδυασμός της προσωπικής πώλησης και της διαφήμισης.

Αν προσπαθήσουμε να περιγράψουμε το Μάρκετινγκ, θα βρεθούμε μπροστά σε μια πληθώρα ορισμών που έχουν διατυπωθεί από θεωρητικούς ή επαγγελματικές ενώσεις, όπως είναι η Αμερικανική Ένωση Μάρκετινγκ ή το Το Βρετανικό Ινστιτούτο Μάρκετινγκ που το βλέπουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αφού ο κόσμος που ζούμε είναι πολυδιάστατος.

Η Αμερικανική Ένωση Μάρκετινγκ, το 1948, όρισε το Μάρκετινγκ ως ένα σύνολο επιχειρηματικών δραστηριοτήτων που κατευθύνουν τη ροή των αγαθών και των υπηρεσιών από τον παραγωγό στον τελικό καταναλωτή ή χρήστη.

Ο Martin Bell, καθηγητής του Μάρκετινγκ, όρισε το Μάρκετινγκ, στη δεκαετία του '70, ως ένα σύνολο επιχειρηματικών δραστηριοτήτων των μέσων της ανάπτυξης ενός συγκεκριμένου προγράμματος δράσης με το οποίο ικανοποιούνται οι ανάγκες των πελατών μιας επιχείρησης.

Ο Philip Kotler, ο πιο διάσημος ίσως θεωρητικός και καθηγητής του Μάρκετινγκ θεωρεί ότι είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα, που έχει σαν στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και επιθυμιών των ανθρώπων μέσα από τη διαδικασία των συναλλαγών.

Στις δεκαετίες του '80 και του '90 οι παραπάνω ορισμοί αναθεωρήθηκαν, ενώ διατυπώθηκαν και νέοι :

Η Αμερικανική Ένωση Μάρκετινγκ, το 1985, έδωσε ένα νέο ορισμό για το Μάρκετινγκ. Σύμφωνα μ' αυτόν, «Μάρκετινγκ είναι η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της παραγωγής, τιμολόγησης, προώθησης και διανομής ιδεών, αγαθών και υπηρεσιών, με σκοπό την πρόκληση συναλλαγών που να ικανοποιούν τους αντικειμενικούς σκοπούς ατόμων και οργανώσεων».

Το Βρετανικό Ινστιτούτο Μάρκετινγκ, την ίδια εποχή, έδωσε το δικό του ορισμό. «Το Μάρκετινγκ είναι η διαχειριστική διαδικασία με την οποία εντοπίζονται, προβλέπονται και ικανοποιούνται οι απαιτήσεις των πελατών μιας επιχείρησης και των καταναλωτών/χρηστών προϊόντων ή υπηρεσιών με τρόπο επικερδή για την επιχείρηση».

Ο Philip Kotler έδωσε κι αυτός ένα νέο ορισμό για το Μάρκετινγκ. Σύμφωνα μ' αυτόν, «το Μάρκετινγκ είναι μια κοινωνική διαδικασία και μανάτζμεντ με την οποία άτομα και ομάδες αποκτούν ό,τι χρειάζονται και επιθυμούν μέσω της παραγωγής, της προσφοράς και της ανταλλαγής προϊόντων αξίας με άλλα. Ο Kotler χαρακτηρίζει το Μάρκετινγκ ως κοινωνική διαδικασία, γιατί θεωρεί ότι τελικά συνδέεται άμεσα με την ευημερία, την οικονομική ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας».

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1.Στόχος και Στρατηγική

Το Μάρκετινγκ είναι τρόπος επιχειρηματικής σκέψης και δράσης. Στηρίζεται στην αρχή της πλήρους ικανοποίησης των αναγκών του πελάτη μέσα από τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες, και τη σωστή εξυπηρέτηση που του προσφέρεται κι όχι απλά στην πώληση προϊόντων και υπηρεσιών που εστιάζεται μονομερώς στην ικανοποίηση των αναγκών της επιχείρησης. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι ενέργειες της διοίκησης και των εργαζομένων στην επιχείρηση, ανεξάρτητα αν οι τελευταίοι απασχολούνται στην παραγωγή, το λογιστήριο, τις πωλήσεις ή σ' άλλο τμήμα της επιχείρησης, πρέπει να έχουν ως κύριο σκοπό την πλήρη ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, είτε έρχονται σε άμεση επαφή μαζί του, είτε όχι (Kotler, 2006).

Η εφαρμογή του marketing ως μια ξεχωριστή λειτουργία στον οργανισμό βρίσκεται υπό αμφισβήτηση όταν αυτή προσανατολίζεται στο προϊόν (product orientation) και όχι στον πελάτη και την αγορά (market orientation) (Gronroos, 1982). Έτσι τίθεται το ερώτημα κατά πόσο το marketing θα πρέπει να αποκτήσει πελατοκεντρική φιλοσοφία, διάχυτη, διατμηματικά κατά μήκους του οργανισμού. Είναι λοιπόν φανερό πως τα 4P's (Product, Price, Place, Promotion) μπορεί να

αποτελούν απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη για την ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού, όμως για να εξασφαλιστεί η επιτυχία στην διοίκηση του οργανισμού θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας και την καθιέρωση του marketing σχέσεων έναντι του παραδοσιακού (Kotler, 2000).

Το Μάρκετινγκ είναι πολύ σημαντική όσο και σύνθετη επιχειρηματική λειτουργία που εντοπίζει ανάγκες, επιθυμίες και απαιτήσεις μικρών ή μεγάλων κοινωνικών ομάδων, επιχειρήσεων ή οργανισμών, προσδιορίζει και μετρά την έντασή τους, εντοπίζει και οριοθετεί «αγορές στόχους» και τελικά δημιουργεί προϊόντα και υπηρεσίες, που εξυπηρετούν αυτές τις αγορές, και κατευθύνει τη ροή τους, με αποτελεσματικό τρόπο, προς τους τελικούς καταναλωτές ή χρήστες. Ταυτόχρονα, αξιοποιεί όλες τις παραγωγικές δυνάμεις της επιχείρησης, επιδιώκοντας με κάθε τρόπο τη μέγιστη ικανοποίηση του πελάτη και μέσα απ' αυτή, τη μεγιστοποίηση των οικονομικών ωφελών της επιχείρησης.

Ο C Gronroos, το 1990, ορίζει το Μάρκετινγκ ως διαδικασία δημιουργίας, διατήρησης και ενδυνάμωσης μακροπρόθεσμων και κερδοφόρων σχέσεων με τους πελάτες, με τρόπο που να ικανοποιούνται οι αντικειμενικοί σκοποί των συναλλασσομένων (επιχείρησης και πελατών). Αυτό επιτυγχάνεται με αμοιβαία ανταλλαγή και ικανοποίηση των υποσχέσεων. Είναι προφανές ότι, η λειτουργία του Μάρκετινγκ δεν αντιπροσωπεύει απλά «έξυπνους τρόπους» για την πώληση προϊόντων ή υπηρεσιών. Συνεπώς, δεν είναι τέχνη ή τεχνική που θα χρησιμοποιήσει μια επιχείρηση -μικρή ή μεγάλη, για να πουλήσει τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες της στην αγορά.

Ο P. Kotler, για να διαχωρίσει τη λειτουργία των πωλήσεων από αυτή του Μάρκετινγκ, υποστηρίζει ότι η πώληση είναι μια επιχειρηματική δραστηριότητα που αποσκοπεί απλά στη διασφάλιση ικανοποιητικού αριθμού παραγγελιών, ώστε να ικανοποιούνται οι στόχοι κερδοφορίας της επιχείρησης. Είναι κάπως "αναχρονιστικό», δηλώνει ο Kotler, να λέμε ότι το Μάρκετινγκ αφορά αποκλειστικά στις πωλήσεις. Αντιθέτως, το καλό Μάρκετινγκ καταργεί την προσπάθεια της πώλησης, σημαίνει την αναγνώριση των ανθρώπων και των αναγκών τους και την προσπάθεια διαμόρφωσης απαντήσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

2.2.Ορισμός Digital Marketing

Το digital marketing σχετίζεται με την υλοποίηση της ήδη υπάρχουσας στρατηγικής marketing με τη διαφορά ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσω ενός ή περισσότερων ηλεκτρονικών μέσων. Το διαδίκτυο αποτελεί ένα διαδραστικό μέσο το οποίο δίνει την δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και αξιών (Dahlen, Micael 2010).

Μέσω του διαδικτύου δίνεται η δυνατότητα στις εταιρείες να αποκτήσουν αξία ανάλογα με την προσοχή και την υποστήριξη που έχει ο κάθε καταναλωτής προς αυτή. Από την άλλη πλευρά ο καταναλωτής μπορεί να αποκτήσει αξία ανάλογα με το επίπεδο χρησιμότητας που του δίνει η εταιρεία (Dahlen, Micael 2010).

Η μακροχρόνια αύξηση της χρήσης του διαδικτύου έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν οι εταιρείες με τους καταναλωτές. Το σύνολο των κανόνων του παραδοσιακού marketing, μπορούν να εφαρμοστούν και στο διαδίκτυο. Οι διαφορές του digital marketing με το παραδοσιακό marketing έγκειται τόσο στο κανάλι διανομής με online κανάλια προώθησης όσο και στην ανάλυση που έχουν την δυνατότητα να κάνουν οι εταιρείες στις καμπάνιες που τρέχουν έτσι ώστε να ποσοτικοποιήσουν τα αποτελέσματα. (Μαυροβουνιώτης, 2008).

Σήμερα, το digital marketing είναι τόσο διαδεδομένο που θεωρείται βασικό πυλώνα στο business plan των εταιρειών. Οι καταναλωτές μπορούν μέσα από τη χρήση του διαδικτύου να έχουν πρόσβαση σε οποιαδήποτε πληροφορία χρειαστούν. Ο ψηφιακός κόσμος αυξάνεται όλο και περισσότερο σαν πηγή ψυχαγωγίας, ειδήσεων, αγορών και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Πλέον, οι περισσότεροι καταναλωτές καταχωρούν προσωπικές τους πληροφορίες σε διαδικτυακές πλατφόρμες, είτε αυτές αφορούν τις προτιμήσεις τους, είτε την επαγγελματική τους σταδιοδρομία κλπ. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στις εταιρείες να παρέχουν προσωποποιημένη επικοινωνία, εξατομικευμένη πληροφόρηση και προσφορές οι οποίες βασίζονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των καταναλωτών τους (Angella J. Kim, 2012).

2.3.Οφέλη Digital Marketing

Το κόστος που απαιτείται είναι χαμηλό καθώς ο εξοπλισμός είναι μικρής έκτασης και χαμηλού κόστους (Ρέκκου & Σαρανής, 2008).

Παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου του ανταγωνισμού καθώς και η ευκολότερη προσαρμογή της επιχείρησης σε δεδομένες μεταβολές της αγοράς σε σχέση με τις τιμές, τη διανομή και τη διαφήμιση των προϊόντων (Δουκίδης, και συν., 1998).

Παρέχεται η δυνατότητα στην επιχείρηση να μετρήσει την αποτελεσματικότητα της μέσα από διεξαγωγή ανάλυσης δεδομένων. (Derfler, 2001).

Κάθε μέλος συμμετέχει σε ένα επιχειρηματικό χώρο στον οποίο υπάρχει η προοπτική χρήσης νέων τεχνολογιών (Kiyosaki και Lechter, 2001).

Κάθε μέλος έχει περισσότερο χρόνο για προσωπική ζωή επενδύοντας ποιοτικό χρόνο στην επιχείρηση του (Hedges, 1997).

2.4.Ορισμός των Social Media

Με τον όρο Social Media αναφερόμαστε σε μία αλληλεπίδραση ανθρώπων μέσω διαδικτυακών εφαρμογών. Τα Social Media ή αλλιώς μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν μια κατηγορία on-line μέσων από τα οποία οι άνθρωποι, έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, συμμετέχουν και διαμοιράζονται μέσα από πλατφόρμες παραμένοντας άρρηκτα συνδεδεμένοι σε πόρους και ιστοσελίδες. Αυτό το είδος επικοινωνίας επιτρέπει στα άτομα να αλλάζουν ρόλους καθώς μπορούν να έχουν τον ρόλο του κοινού, του συντάκτη και του δημιουργού. (Thomley, 2008)

Η κοινωνική δικτύωση αποτελεί την συγκέντρωση ή συμμετοχή ατόμων σε συγκεκριμένες ομάδες. Υποστηρίζει ποικιλία μορφών περιεχομένου όπως κείμενο, βίντεο, φωτογραφίες, ήχο, γεωγραφική τοποθεσία κλπ. Πολλά από αυτά κάνουν χρήση περισσότερων του ενός από τις παραπάνω επιλογές περιεχομένου. Προκειμένου να εισέλθει ο χρήστης στα Social Media μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες συσκευές όπως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το κινητό τηλέφωνο ή το tablet (Hajirnis, Aditi (2015).

2.5.Social Media vs Social Networks

Με τον όρο Social Media αναφερόμαστε στα εργαλεία μέσα από τα οποία διαμοιράζεται η πληροφορία των δεδομένων και της επικοινωνίας στο κοινό. Αντίθετα με τον όρο Social Network αναφέρουμε τη δημιουργία και αξιοποίηση των κοινοτήτων για τη διασύνδεση ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα.

Μπορεί να γίνει αντιληπτό πως τα Social Media αναφέρονται στα μέσα ενημέρωσης της κοινωνικής δικτύωσης, ενώ το social networking αναφέρεται στη διαδικασία της κοινωνικής δικτύωσης. Τα Social Media είναι ένας συνδυασμός πληροφοριών, τεχνολογίας και διαδικτυακής κοινωνικοποίησης που λειτουργεί μέσα από ιστότοπους δικτύωσης social networking. Μέσα σε αυτές τις πλατφόρμες οι χρήστες δημιουργούν λογαριασμούς στους οποίους διαμοιράζονται προσωπικές πληροφορίες.

2.6.Δυνατότητες των χρηστών στα Social Media

Τα Social Media μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην ενημέρωση αλλά και την εκπαίδευση ατόμων από τη μία άκρη της γης στην άλλη σε ελάχιστο χρόνο.

Οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να αναρτήσουν περιεχόμενο χωρίς να απαιτείται να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις. Το περιεχόμενο αυτό μπορεί να καταγράφει αναμνήσεις και ανακοινώσεις σε σημαντικά γεγονότα.

Μέσα από τα Social Media δίνεται η δυνατότητα οργάνωσης και διαφήμισης γεγονότων και εκδηλώσεων. Παρέχονται εργαλεία έτσι ώστε να ενημερωθούν και να προσκληθούν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι σχετικά με ένα προγραμματισμένο event. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να κάνουν

στόχευση σε συγκεκριμένες ομάδες οι οποίες μπορούν να διακριθούν από διάφορα στοιχεία όπως το φύλλο, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός κ.α.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση του Twitter έχει συσχετιστεί με θέματα υγείας. Έχει αποτελέσει χώρο μέσα από τον οποίο γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών και ανατροφοδότησης σε αρκετές υπηρεσίες υγείας. (Shepard, A. et. al., 2015)

3.Τι κάνει το Social Media Marketing ξεχωριστό

Δεδομένου του ανεπαρκούς προϋπολογισμού διαφήμισης που οι εταιρείες συχνά συναντούν μέσω των παραδοσιακών καναλιών, το Social Media Marketing μπορεί να είναι ιδιαίτερα εύκολο και περισσότερο αποτελεσματικό για τις μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις ώστε να επωφεληθούν στο μέγιστο. Το Social Media Marketing είναι μια εξελισσόμενη τεχνολογία με μεγάλο δυναμικό, από την άλλη μεριά ο ρόλος του marketing εξακολουθεί να θυμίζει το ίδιο - καθορισμός της αγοράς-στόχου, επικοινωνία με τις προοπτικές, εμπιστοσύνη στην οικοδόμηση, συμμετοχή των πελατών και ούτω καθεξής (Weber 2009).

Ο Weinberg (2009) πρότεινε μερικούς λόγους για να αξιοποιηθεί μια σταθερή στρατηγική των social media επιπρόσθετα (ή αντ' αυτού) των παραδοσιακών, που είναι:

- διευκόλυνση της φυσικής ανακάλυψης νέου περιεχομένου, αύξηση της "κίνησης" online, δημιουργία ισχυρών σχέσεων καθώς και μια φθηνή εναλλακτική λύση από το παραδοσιακό marketing.

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διαφήμιση, τα άτομα στην εποχή των κοινωνικών μέσων έχουν πρόσβαση σε περιεχόμενο που δεν συνδέεται απαραίτητα με εμπορικούς σκοπούς (ουδέτερο περιεχόμενο). Ως εκ τούτου, εάν σε ένα άτομο αρέσει ένα περιεχόμενο, το άτομο αυτό είναι πιθανό να το μεταβιβάσει στους συνομηλίκους του, τις οικογένειές του κ.ο.κ. μέσω των social sites, και τότε το περιεχόμενο αυτό θα εξαπλωθεί γρήγορα χωρίς να κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή του παραδοσιακού marketing. (Weinberg 2009).

Τα social media προσφέρουν ευκαιρίες για την επίτευξη κοινοτήτων, όταν η εταιρεία έχει εδραιώσει την παρουσία της ως "συμμετέχων" στην κοινότητα και αξίζει να την ακολουθήσει το κοινό, τότε πιθανόν να ενδιαφέρονται και άλλα μέλη για το τι πραγματεύεται η εταιρεία αυτή (Weber 2009). Εξάλλου, στη φάση της νέας εποχής του marketing, το να προβληθεί η επωνυμία της εταιρείας, εξαρτάται αποκλειστικά από την εμπλοκή των κοινοτήτων (Weber 2009, Silverman 2001), με αυτόν τον τρόπο εάν η εταιρεία δώσει πραγματικά προσοχή στα μέλη της κοινότητας, μια ισχυρή σχέση μπορεί να δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου και να ανταποκριθεί σε feedbacks και άλλες απολαβές (Weinberg 2009).

Υπάρχουν πολλά brands στην αγορά που λαμβάνουν το Social Media Marketing ως ζωτικής σημασίας συνιστώσα στις επιχειρήσεις τους, και εξετάζουν αποτελεσματικούς τρόπους για να αποκτήσουν μια πιο λεπτομερή κατανόηση των προτιμήσεων των χρηστών των Social Media.

Συζήτηση

Συμπερασματικά, η μακροχρόνια αύξηση της χρήσης του διαδικτύου άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι εταιρείες αλληλοεπιδρούν με τους καταναλωτές (Μαυροβουνιώτης, 2007). Το παραδοσιακό μάρκετινγκ είναι αναγκαίο αλλά όχι αρκετό για να εξασφαλίσει το μέλλον των επιχειρήσεων. Έτσι πέραν του μείγματος Marketing των 4P's οι εταιρείες στράφηκαν σε στρατηγικές οι οποίες επιτυγχάνονται από ηλεκτρονικά μέσα.

Το Inbound Marketing ήρθε για να αλλάξει τη φιλοσοφία μέσα από την οποία μια επιχείρηση προσεγγίζει τον πελάτη. Παλαιότερα ο δυνητικός καταναλωτής βομβαρδιζόταν από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης από μαζικές διαφημίσεις στις οποίες δεν ήταν προσωποποιημένες ούτε υπήρχε η δυνατότητα μέτρησης των αποτελεσμάτων τους με ακρίβεια. Αντίθετα στο Inbound marketing οι εταιρείες προσελκύουν τους πελάτες τους, προσφέροντας τους ποιοτικό περιεχόμενο με στόχο την αύξηση του awareness των πελατών του. (Prescott Bill, 2012) Αυτή η νέα στρατηγική απαιτεί ισχυρή

παρουσία των εταιρειών και στα Social Media. Η παρουσία των εταιρειών προσφέρει τη δυνατότητα να μάθουν σημαντικές πληροφορίες για τους δυνητικούς καταναλωτές και έτσι να εστιάσουν και να διεισδύσουν πιο εύκολα στη συγκεκριμένη αγορά στόχο. (Beel, Joran and Gipp, Bela and Wilde, Erik, 2010).

Στο ψηφιακό marketing, ο ανταγωνισμός υφίσταται επί ίσοις όροις καθώς ακόμα και οι μικρότερες επιχειρήσεις πλέον μπορούν να έχουν ισχυρή παρουσία στο διαδίκτυο. Επίσης το κόστος συντήρησης μιας διαδικτυακής πλατφόρμας είναι αισθητά μικρότερο από ενός καταστήματος. Τα αποτελέσματα είναι μετρήσιμα και τα αποτελέσματα μιας ενέργειας φαίνονται σε πραγματικό χρόνο (Mensah, P. 2017).

Η θεωρία του μάρκετινγκ επαναπροσαρμόζεται στα νέα δεδομένα του ψηφιακού κόσμου. Κάθε εταιρεία επιβάλλεται να οργανώνει business plan στο οποίο να έχει συμπεριλάβει τις διαδικτυακές προωθητικές της ενέργειες (singlegrain.com, 2017). Σε δεύτερο βήμα οφείλει να προσελκύσει τους δυνητικούς της πελάτες βελτιώνοντας τα βασικότερα σκέλη της πλατφόρμας όπως το UX/UI, την ταχύτητα φόρτωσης, την ασφάλεια των δεδομένων και την χρήση λέξεων-κλειδιά στα οποία θα βελτιστοποιείται η θέση της εταιρείας στις μηχανές αναζήτησης. (smartinsights.com, 2017) Έπισης, η εταιρεία πρέπει να λαμβάνει υπόψιν της πως για να επιτύχει θα πρέπει να αποκτήσει δεσμούς με τον ίδιο τον πελάτη της. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να συλλέγει πληροφορίες αυτόν έτσι ώστε να μπορεί να προσαρμόζει τις προωθητικές ενέργειες στα μέτρα του. (hubspot.com, 2018) Οι ειδικοί στον χώρο του μάρκετινγκ σχέσεων δείχνουν να εστιάζουν την προσοχή τους στη πιστότητα (loyalty) και πως αυτή μπορεί να εξασφαλιστεί με την βοήθεια της τεχνολογίας. (Mensah, P. (2017) Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως για να δημιουργηθεί επικοινωνία πρέπει να υπάρξει ένας ανοιχτός διάλογος μεταξύ των δύο μερών.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σύγχρονη εποχή επιβάλλει την ανάπτυξη του ψηφιακού μάρκετινγκ και την ισχυρή παρουσία των εταιρειών στα Social Media, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Αυτό συμβαίνει διότι, μόνο μέσω ενός ανοιχτού διαλόγου μεταξύ του πελάτη και της επιχείρησης, μπορεί η επιχείρηση να δημιουργήσει υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης και δέσμευσης προς αυτόν. Σημαντικό ρόλο έχει και η τεχνολογία όπου μέσω αυτής, διαδικασίες αυτοματοποιούνται και ο διάλογος των δύο μερών γίνεται πιο λειτουργικός με την χρήση βάσεων δεδομένων. Η διατήρηση του πελάτη κλειδωμένου στη σχέση του με την επιχείρηση μπορεί να διασφαλίσει μακροχρόνια πιστότητα ως προς αυτήν.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί πως αν και το ψηφιακό μάρκετινγκ αποτελεί βασικό συστατικό της ανοδικής πορείας της επιχείρησης, η εκάστοτε διοίκηση οφείλει να δίνει έμφαση και στο μείγμα μάρκετινγκ το οποίο θα ακολουθήσει.

Βιβλιογραφία

- Ahearne, M., Jelinek, R., & Jones, E. (2007). Examining the effect of salesperson service behavior in a competitive context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 35(4), 603-616.
- Ahearne, M., Jelinek, R., & Rapp, A. (2005). Moving beyond the direct effect of SFA adoption on salesperson performance: training and support as key moderating factors. *Industrial Marketing Management*, 34(4), 379-388.
- Alipour, M, Ghanbari, A., Moniri, M.S., (2011). The Impact of Marketing Mix 94Ps) on Marketing Audit and Performance in Iranian SMEs. *Centre for Promoting Ideas*, 1 (2), 112- 117.
- Amyx, D., & Bhuian, S. (2009). Salesperf: The salesperson service performance scale. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29(4), 367-376.
- Anderson, E. W., Fornell, C., & Lehmann, D. R. (1994). Customer satisfaction, market share, and profitability: Sweden. *Journal of Marketing*, 58(3), 44-53.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.

- Anderson, R. E. (1973). Consumer dissatisfaction: The effect of disconfirmed expectancy on perceived product performance. *Journal of Marketing Research*, 10(1), 38-44.
- Anderson, R. E., & Srinivasan, S. S. (2003). E-satisfaction and e-loyalty: A contingency framework. *Psychology & Marketing*, 20(2), 123-128.
- Andrews, J. C. (1989). The dimensionality of beliefs toward advertising in general. *Journal of Advertising*, 18, 26-35.
- Angella J. Kim “Social Media Marketing activities & customer equity”, 2012
- Babin, B. J., & Griffin, M. (1998). The nature of satisfaction: An updated examination and analysis. *Journal of Business Research*, 41(2), 127-136.
- Bagozzi, R. P., & Dholakia, U. M. (2002). Intentional social action in virtual communities. *Journal of Interactive Marketing*, 16, 2-21.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bagozzi, R. P., Gopinath, M., & Nyer, P. U. (1999). The role of emotions in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(2), 184-206.
- Bailey, S., & Schultz, D. (2000). Customer/brand loyalty in an interactive marketplace. *Journal of Advertising Research*, 40(3), 41—52.
- Balabanis, G., Reynolds, N., & Simintiras, A. (2006). Bases of e-store loyalty: Perceived switching barriers and satisfaction. *Journal of Business Research*, 59(2), 214-224.
- Baldauf, A., & Cravens, D. W. (2002). The effect of moderators on the salesperson behavior performance and salesperson outcome performance and sales organization effectiveness relationships. *European Journal of Marketing*, 36(11/12), 1367-1388.
- Baran, R., Galka, R., (2013), *CRM: The Foundation of Contemporary Marketing Strategy*, Routledge
- Barnes, S., & Hunt, B. (Eds.). (2013). *E-commerce and v-business*. Routledge.
- Barreda, A. A., Bilgihan, A., Nusair, K., & Okumus, F. (2015). Generating brand awareness in online social networks. *Computers in Human Behavior*, 50, 600-609.
- Batra, R., & Ray, M. L. (1986). Affective responses mediating acceptance of advertising. *Journal of Consumer Research*, 13, 234-249.
- Bauer, H. H., Falk, T., & Hammerschmidt, M. (2006). eTransQual: A transaction process-based approach for capturing service quality in online shopping. *Journal of Business Research*, 59(6).
- Baumol, U., Hollebek, L. & Jung, R. (Αύγουστος 2016). Dynamics of customer interaction on social media platforms. *Electron markets*. 26:199-202.
- Bearden, W. O., Netemeyer, R. G., & Teel, J. E. (1989). Measurement of consumer Digital Marketing & Social Media susceptibility to interpersonal influence. *Journal of Consumer Research*, 15, 473-481.
- Bergen, M., Dutta, S., & Shugan, S. M. (1996). Branded variants: A retail perspective. *Journal of Marketing Research*, 33(1)
- Berthon, P. R., Pitt, L. F., Plangger, K., & Shapiro, D. (2012). Marketing meets Web 2.0, social media, and creative consumers: Implications for international marketing strategy. *Business Horizons*, 55(3), 261-271.
- <https://blog.hubspot.com/marketing/personalized-calls-to-action-convert-better-data>
- <https://blog.hubspot.com/marketing/what-is-retention-marketing-why-you-need-to-start>
- <https://postcron.com/en/blog/build-customer-loyalty-online/>
- <https://postcron.com/en/blog/build-customer-loyalty-online/>
- <https://rebelinteractivegroup.com/blog/social-media-ads-mercedes/>
- <https://searchengineland.com/google-starts-giving-ranking-boost-secure-https-sites-199446>
- <https://support.google.com/analytics/answer/1009409?hl=en>

<https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2017/04/05/how-to-leverage-social-media-to-build-brand-loyalty/#bb95b6d2354b>

<https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2017/04/05/how-to-leverage-social-media-to-build-brand-loyalty/#bb95b6d2354b>

<https://www.matthewbarby.com/customer-acquisition-strategies/>

<https://www.singlegrain.com/buyer-personas/complete-guide-developing-using-buyer-personas/>

<https://www.techopedia.com/definition/27110/digital-marketing>

<https://www.wordstream.com/blog/ws/2014/08/14/increase-traffic-to-my-website>

A11. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΟΜΑΔΕΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δούκη Σταματίνα

Υποψήφια Διδάκτορας Ιατρικής Σχολής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δούκη Νίκη Χριστίνα

Πολιτική Επιστήμονας

Περίληψη

Το εργασιακό άγχος αποτελεί προγνωστικό δείκτη της υγείας των εκπαιδευτικών. Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης αποτελούν παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους. Σκοπός της παρούσας μελέτης, είναι η διερεύνηση και η παρουσίαση της συμβολής των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιελάμβανε ανασκόπηση μελετών και άρθρων στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar, καθώς και σύνθεση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης στην εκπαίδευση φάνηκε ότι συμβάλλουν: στη μείωση του εργασιακού άγχους, στην επίλυση τυχόν συγκρούσεων σε όσο το δυνατόν χαμηλότερο ιεραρχικό επίπεδο, στη διαχείριση του άγχους, στην εκπαίδευση των εργαζομένων στις αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης άγχους, στη μείωση του κόστους των εκπαιδευτικών οργανισμών και στην παροχή

αποτελεσματικότερων υπηρεσιών. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, κατέστη ξεκάθαρο ότι είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να παρέχει ανοικτή και ανεμπόδιστη επικοινωνία προς όλες τις κατευθύνσεις και να διασφαλίζει ένα ήρεμο και παραγωγικό εργασιακό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακό άγχος, ομάδες ψυχοεκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, στρατηγικές αντιμετώπισης.

1. Εισαγωγή

Οι νέες τάσεις στους οργανισμούς αναφορικά με την οργάνωση της εργασίας, που εισήγαγε η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη συνέβαλλε στην εμφάνιση του φαινομένου του εργασιακού άγχους. Το εργασιακό άγχος φαίνεται να πλήττει τις τελευταίες δεκαετίες το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου και τη διεξαγωγή ερευνητικών μελετών που στοχεύουν στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και καταπολέμησης για την αντιμετώπισή του. Έτσι, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) προκειμένου να αντιμετωπίσει τους αναδυόμενους κινδύνους που πλήττουν σημαντικά την υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων και διαταράσσουν την οικονομική της ισχύ, εισάγει προγράμματα πρόληψης και περιορισμού του εργασιακού άγχους (Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Κινδύνων, 2009). Το εργασιακό άγχος είναι η αντίδραση που εκφράζει το άτομο, όταν στρεσογόνες καταστάσεις επιδρούν στο χώρο εργασίας του για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Μία μέτρια δόση άγχους στην εργασία μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και στη δημιουργία κινήτρων. Το παθολογικό άγχος όμως, το οποίο είναι πιο συχνό και έντονο, εμφανίζεται ακόμη και όταν δεν υπάρχει πραγματικός κίνδυνος ή συνεχίζεται για πολύ ακόμη, μετά την παρέλευση του παράγοντα που το προκαλεί (Koinis, Saridis, 2014).

2. Κυρίως Θέμα

2.1. Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση μελετών και άρθρων στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar, στοχεύοντας στην ανάδειξη της σημαντικότητας των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης και στην επίδρασή τους στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία εστιάστηκε σε σύγχρονες ερευνητικές μελέτες που διεξήχθησαν διεθνώς και στην Ελλάδα, καθώς και στη σύνθεση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

2.2. Εργασιακό Άγχος

Το άγχος είναι μία δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που αποτελεί την απάντηση των ζώντων οργανισμών απέναντι στον κίνδυνο ή στην ενδεχόμενη απειλή και περιλαμβάνει αισθήματα τάσης, εγρήγορσης, φόβου, αγωνίας ή ακόμη και τρόμου. Η πηγή του άγχους συχνά είναι άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη. Ωστόσο, το άγχος συναντάται στους περισσότερους ανθρώπους και αρκετές φορές χαρακτηρίζεται ως μία υπερβολική αντίδραση έναντι ήπιων στρεσογόνων γεγονότων (Μάνος, 1997). Η αντίδραση του άγχους σε φυσιολογικό επίπεδο είναι απαραίτητο συστατικό της ανθρώπινης προσωπικότητας, διατηρεί την ψυχολογική ετοιμότητα προς επαγρύπνηση των ατόμων και συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σωματικών και πνευματικών τους επιδόσεων. Αντίθετα, η εκδήλωση του άγχους σε υπερβολικό βαθμό αποτελεί διαταραχή της προσαρμοστικής τους ικανότητας και υποδηλώνει νοσηρότητα (Barlow, 2000).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το άγχος είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος δραστηριοποίησης και των ατόμων που το στελεχώνουν (Muldoon et al., 1995), ενώ άλλοι μελετητές προσθέτουν ότι συσχετίζεται ισχυρά με βιολογικούς παράγοντες, με τις ηθικές αξίες των ατόμων, καθώς και με τις προσδοκίες που αναπτύσσει ο κοινωνικός περίγυρος, αναφορικά με

την ανταπόκρισή τους σε αυτές (Ζυγά, Κούκια, Μητρούση, Τραυλός, 2013). Το άγχος, αρχικά, εμφανίζεται σταδιακά χωρίς μεγάλες εντάσεις και στη συνέχεια με την πάροδο του χρόνου κλιμακώνεται, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές. Επιπροσθέτως, οι εκδήλωσεις του άγχους δεν έχουν καθορισμένη χρονική διάρκεια και διαφοροποιούνται μεταξύ των ατόμων (Kamtsios, Lolis, 2016, Zysberg, Orenshtein, Gimmon, Robinson, 2017).

Ειδικότερα, το εργασιακό άγχος αποτελεί μία κατάσταση ανισορροπίας ανάμεσα στις δυνατότητες του εργαζομένου και τις απαιτήσεις του εργασιακού του περιβάλλοντος, όπως το ίδιο το άτομο τις αντιλαμβάνεται. Η ψυχολογική πίεση που ασκείται στον εργαζόμενο από τον εργασιακό του χώρο είτε μπορεί να τον κινητοποιήσει θετικά, αυξάνοντας την παραγωγικότητά του, είτε να τον αποδιοργανώσει μειώνοντας την αποτελεσματικότητά του στην εργασία και επιφέροντας αρνητικές συνέπειες στην υγεία του, στην οικογενειακή και στην κοινωνική του ζωή, εφόσον εκτίθεται παρατεταμένα στο στρεσογόνο παράγοντα (Jones, 1999). Το εργασιακό άγχος που αποδίδεται με τον όρο «occupational stress» (Cobb, Rose, 1973) αποτελεί μία δύσκολη και περίπλοκη κατάσταση, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ατόμων δε συμπλέουν με τις συνθήκες εργασίας των οργανισμών (Kandas, 1995).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) ως εργασιακό άγχος ορίζεται: η βλαβερή συναισθηματική και σωματική αντίδραση του ατόμου, η οποία λαμβάνει χώρα όταν οι απαιτήσεις της εργασίας δεν ταιριάζουν με το γνωστικό του υπόβαθρο, με τους πόρους, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του εργαζομένου (WHO, 2003). Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ασθένεια των εργαζομένων, αλλά ως μία δυσλειτουργική κατάσταση στην οποία υπόκεινται ο οργανισμός (Stephanidou et al., 2010).

2.3. Εργασιακό άγχος και εκπαίδευση

Ο Cooper et al., το 1994 και ο Wang et al., το 2015, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία των πιο στρεσογόνων επαγγελματιών (Cooper, et al., 1994, Wang, et al., 2015). Άλλοι ερευνητές, συμπληρώνουν ότι το έντονο εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλει στη μείωση της απόδοσής τους, γεγονός που αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα, σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Clipa, Boghean, 2015, Δαβράζος, 2015). Το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί μία κατάσταση δυσάρεστων καταστάσεων και συναισθημάτων, προερχόμενα από το εργασιακό περιβάλλον που τα διαχειρίζονται με δυσκολία (Skaalvik, Skaalvik, 2017).

Παράγοντες εργασιακού άγχους: Είναι δύσκολο να καθοριστούν οι παράγοντες που προκαλούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και ο συνδυασμός τους, που δύνανται να επιφέρουν υψηλού βαθμού εργασιακή κόπωση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να συσχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία (Kyriacou, 2001). Παρά ταύτα, το εργασιακό άγχος, συνήθως, είναι συνέπεια 4 παραγόντων που βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους: α) εξωγενείς παράγοντες, όπως: οι συνθήκες πίεσης του εργασιακού περιβάλλοντος, το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης β) ενδογενείς παράγοντες, όπως: ο ρόλος στον εκπαιδευτικό οργανισμό, η ανάπτυξη σταδιοδρομίας, η έλλειψη επαγγελματικής προόδου, οι σχέσεις με τους συναδέλφους στην εργασία, η οργανωσιακή δομή, οι συγκεκριμένοι ρόλοι, η διασύνδεση της οικογένειας με την επαγγελματική ζωή και οι συγκρούσεις γ) η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, που συσχετίζεται με την ικανότητα αντίδρασης και προσαρμογής στις εξωτερικές συνθήκες και δ) η ελλιπής εξωτερική υποστήριξη (Clipa, Boghean, 2015, Toukas, Touka, 2011). Σύμφωνα με το Δαβράζο και τους Hepburn & Brown, οι σημαντικότερες πηγές δημιουργίας άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι: οι μειωμένες οικονομικές αποδοχές, το κοινωνικό status του επαγγέλματος, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, οι άσχημες εργασιακές συνθήκες, η έλλειψη σχέσεων με τους συναδέλφους και η απουσία ψυχολογικής υποστήριξης από ειδικούς (Δαβράζος, 2015, Hepburn, Brown, 2001). Άλλοι ερευνητές, προσθέτουν ότι σημαντικό ρόλο στη δημιουργία άγχους διαδραματίζουν η γραφειοκρατία και η έλλειψη διδακτικού χρόνου (Skaalvik, Skaalvik, 2015). Αναφορικά με τα κοινωνικο-δημογραφικά

χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φάνηκε να συσχετίζονται σημαντικά με τα αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους. Πιο συγκεκριμένα, το γυναικείο φύλο συσχετίζεται θετικά με το άγχος δηλ. οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2013). Η οικογενειακή κατάσταση (έγγαμοι, άγαμοι) επηρεάζει τα επίπεδα του άγχους δηλ. οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο εργασιακό άγχος από τους έγγαμους (Kamtsios, Lolis, 2016). Τέλος, τα έτη προϋπηρεσίας συσχετίζονται σημαντικά με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Antoniou et al., 2013).

Επιπτώσεις εργασιακού άγχους: Σύμφωνα με τον McKenzie, οι συνέπειες του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι εμφανείς σε όλες τις εκφάνσεις της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ζωής. Πιο συγκεκριμένα, η παρατεταμένη έκθεση σε αγχογόνους εργασιακούς παράγοντες, συσχετίζεται ισχυρά με σωματικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις (McKenzie, 2009), όπως: φτωχότερη σωματική υγεία, αύξηση του καπνίσματος, εξάρτηση από τη νικοτίνη και αύξηση κατανάλωσης αλκοόλ (Ota et al., 2004, Cushway et al., 1996). Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, το εργασιακό άγχος συνδέεται με μείωση της αποτελεσματικότητας στην εργασία και διατάραξη των σχέσεων που αναπτύσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (McKenzie, 2009), όπως: χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, απουσία από την εργασία, εγκατάλειψη της εργασίας και έκπτωση στην ποιότητα παρεχόμενων εκπαιδευτικών διαδικασιών (Ota et al., 2004, Cushway et al., 1996). Παρόμοια αποτελέσματα αναδεικνύουν και άλλες ερευνητικές μελέτες, που επίσης επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκτίθενται σε στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον για αρκετό χρονικό διάστημα, νιώθουν έντονη δυσφορία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απουσιάζουν συχνά από την εργασία και επιδιώκουν την πρόωγη συνταξιοδότησή τους (Travers, Cooper, 1998). Τέλος, η μελέτη του Johnson et al. προσθέτει ότι το άγχος των εκπαιδευτικών αυξάνει το οικονομικό κόστος (χαμένος διδακτικός χρόνος), καθώς και το κόστος σε ανθρώπινο δυναμικό για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς συνδέεται με μειωμένη αποδοτικότητα και μειωμένη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Johnson et al., 2005).

3. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης

Η διαχείριση του εργασιακού άγχους, στο παρελθόν, εστιαζόταν κυρίως σε παρεμβάσεις που στόχευαν στην αντιμετώπιση μεμονωμένων προβληματικών καταστάσεων (π.χ. οργανωσιακή δομή, burnout, mobbing). Σήμερα, οι στρατηγικές για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους βασίζονται κυρίως σε μία ολιστική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας, υιοθετώντας ευρύτερες παρεμβάσεις που αξιολογούν τα προβλήματα σε επίπεδο προσωπικό, διαπροσωπικό και οργανωτικό (Leka, Cox, 2008, Tabanelli et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, εστιάζονται: α) στον οργανισμό: αφορούν την οργάνωση εργασίας και την τυπολογία των εφαρμοζόμενων εργασιακών πρακτικών, στοχεύοντας στον περιορισμό των πηγών του εργασιακού άγχους και β) στους εργαζόμενους: αφορούν τους τρόπους συμπεριφοράς τους και την παροχή υποστήριξης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος στο χώρο εργασίας (Pappa, 2008, Leka, Cox, 2008, Tabanelli et al., 2008).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση στις 8 Οκτωβρίου 2004, υπογράφηκε συμφωνία από όλα τα κράτη μέλη, που παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανίχνευση και τη διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων στους χώρους εργασίας, προκειμένου να υπάρχει κοινή αντιμετώπιση (Toukas, Touka, 2011). Οι κατευθυντήριες γραμμές των διεθνών οργανισμών περιλαμβάνουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που απορρέουν από το εργασιακό άγχος και δράσεις σε επίπεδο οργάνωσης της εργασίας (τυπολογία και περιβάλλον εργασίας), συλλογικές, ατομικές ή και τα δύο με την μορφή λήψης προληπτικών και προστατευτικών μέτρων, στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης πολιτικής κατά του άγχους, δίνοντας έμφαση στην υποκειμενική αντίληψη του εργαζομένου αναφορικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες του άγχους (Toukas, Touka, 2011, Leka, Cox, 2008).

Ο Wallace προσθέτει την κατηγοριοποίηση των παρεμβάσεων πρόληψης και αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, ως εξής:

- α) παρεμβάσεις διαπροσωπικές: υποστήριξη του εργαζόμενου
- β) παρεμβάσεις ομαδικές: εκπαίδευση σε ατομικές δεξιότητες για τη διαχείριση του άγχους (Murphy, Athanasou, 1999)
- γ) παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινότητας: συνεργασία ομάδων και φορέων για την προαγωγή της υγείας στην κοινότητα
- δ) παρεμβάσεις σε επίπεδο πολιτικής: νόμοι του κράτους και
- παρεμβάσεις σε θεσμικό επίπεδο: κανόνες που θεσπίζονται μέσα στον οργανισμό, όπως: αποφάσεις για τον εξοπλισμό, τα ωράρια, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη κινήτρων του προσωπικού.

(Wallace, 2006)

Τέλος, άλλοι ερευνητές, υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο οι παρεμβάσεις να εστιάζονται σε ατομικό επίπεδο στο χώρο εργασίας, παρόλο που θεωρούνται λιγότερο δραστικές, καθώς ο οργανισμός δεν αλλάζει (Cooper et al., 1998).

3.1. Ομάδες Ψυχοεκπαίδευσης

Η ψυχοεκπαίδευση εμφανίζεται παράλληλα με το κίνημα για τη ψυχική υγεία στην κοινότητα που προσανατολίζεται κυρίως στην πρόληψη παρά στη θεραπεία. Πραγματοποιείται μέσω της διδασκαλίας του κατάλληλου ψυχολογικού περιεχομένου σε πληθυσμιακές ομάδες που χρήζουν βοήθειας, με στόχο τα μέλη των ομάδων να ενεργοποιηθούν και να βοηθήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους (Authier, 1977). Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης εντάσσονται στη Συστημική Θεραπευτική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη γενική θεωρία των συστημάτων που αποτελεί ένα καινοτόμο επιστημονικό μοντέλο κατανόησης των ανθρώπινων σχέσεων και συμπεριφορών. Πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1940. Θεμελιωτής της θεωρείται ο Γερμανός βιολόγος Ludwig von Bertalanffy, ο οποίος μετακίνησε το ενδιαφέρον των ειδικών από το άτομο στα συστήματα που ανήκουν, δηλ. από τον ενδοπροσωπικό άξονα στο διαπροσωπικό (Μπαφίτη, Καλαρρύτες, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η Συστημική Θεωρία αποτελεί μία μέθοδο κατανόησης και ερμηνείας της πολυπλοκότητας των φαινομένων, μέσα από την εσωτερική τους οργάνωση και τη διασύνδεσή τους με το περιβάλλον, υιοθετώντας μία ολιστική αντίληψη της πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, θεμελιώδης αρχή της είναι ότι τα προβλήματα δεν αναφύονται μόνο από το ίδιο το άτομο, αλλά εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του ευρύτερου συστήματος/οργανισμού (Παπαδιώτη, Σοφτά-Nall, 2006).

Σύμφωνα με τον Bertalanffy, τα ανθρώπινα συστήματα διακρίνονται σε: α) *Ιεραρχικά*: παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη πολυπλοκότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα ζώντα συστήματα β) *Αυτορρυθμιζόμενα*: προσαρμόζουν διαρκώς τη δομή και τις λειτουργίες τους, αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον, προκειμένου είτε να διατηρηθούν σταθερά (ομοιόσταση) είτε να αλλάξουν (εντροπία) και γ) *Δυναμικά*: αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου. Ενδεικτικά, μία οικογένεια, μία θεραπευτική ή εργασιακή ομάδα, μία σχολική τάξη, μία επιχείρηση, ένα νοσοκομείο, αποτελούν ανθρώπινα συστήματα (Von Bertalanffy, 1968, Anagnostopoulos, Karadimas, 2008).

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη χρονική τους διάρκεια, το στόχο, το πρόγραμμα δραστηριότητας και τη σύσταση των μελών. Διακρίνονται σε ψυχοεκπαιδευτικές και σε ψυχοθεραπευτικές ομάδες (Anagnostopoulos, Karadimas, 2008). Οι στόχοι των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορεί να είναι διαφορετικοί, άλλοτε εστιάζουν στην πρόληψη (υιοθέτηση υγιών συμπεριφορών), άλλοτε στη θεραπεία (συμμόρφωση και συνέπεια στη θεραπευτική αγωγή), άλλοτε στη διαχείριση συμπτωμάτων (άγχος, αϋπνία κ.ά) και άλλοτε στην αποφυγή υποτροπών (Southwick, Friedman, Krystal, 2008). Ωστόσο, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης έχουν κάποια κοινά βασικά χαρακτηριστικά, όπως: την αλληλεπίδραση, την αλληλεξάρτηση, την

άμεση επικοινωνία των μελών, τις κοινές επιδιώξεις, τα κοινά όρια και τους κοινούς κανόνες, τη ψυχολογική ικανοποίηση αναγκών, τη συνοχή και τη σύμπνοια (Vassilopoulos et al., 2010). Επιπροσθέτως, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ενισχύουν το μείρασμα εμπειριών μεταξύ των μελών, την αλληλοϋποστήριξη, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Τέλος, η εφαρμογή των ομαδικών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις ατομικές, καθώς είναι πιο προσβάσιμες, απευθύνονται σε περισσότερους ενδιαφερόμενους, αποτελούν βραχύχρονες παρεμβάσεις και απαιτούν ένα ή δύο εκπαιδευτές/θεραπευτές για πολλούς εκπαιδευόμενους/θεραπευόμενους, μειώνοντας έτσι το θεραπευτικό κόστος (Anagnostopoulos, Karadimas, 2008).

Η επιλογή των μελών των ομάδων καθορίζεται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα και τις δυσχέρειες, ενώ ο αριθμός τους ποικίλει σύμφωνα με το χαρακτήρα της ομάδας (εκπαιδευτικός ή θεραπευτικός). Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, τα μέλη πρέπει να έχουν ικανοποιητική λειτουργικότητα, χωρίς ψυχοπαθολογία, σε αντίθεση με τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες. Ο χώρος που πραγματοποιούνται οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης μπορεί να είναι: Δημόσιος ή Ιδιωτικός, όπως: εκπαιδευτικοί οργανισμοί, νοσοκομεία, κέντρα ψυχικής υγείας, φυλακές, κ.ά. (Anagnostopoulos, Karadimas, 2008). Οι Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες που διαφοροποιούνται από τις Ψυχοθεραπευτικές, γιατί έχουν εκπαιδευτικό ή προληπτικό χαρακτήρα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- *Educational/learning groups*: στοχεύουν στην εκπαίδευση εκμάθηση και προάγουν την ατομική μάθηση.
- *Skills training groups*: στοχεύουν στην πρόληψη ή στην παρέμβαση και εστιάζουν στην εκπαίδευση δεξιοτήτων, όπως: δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης του άγχους, του θυμού, κ.ά.
- *Life transition groups*: στοχεύουν στην αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων σε περιόδους μετάβασης και εστιάζουν στην αποδοχή των απροσδόκητων μεταβολών της ζωής, όπως: πένθος, διαζύγιο, ανεργία, εφηβεία, κ.ά.
- *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που στοχεύουν στην αντιμετώπιση ήπιας συμπτωματολογίας και εστιάζουν στην εκπαίδευση εναλλακτικών τρόπων σκέψης και έκφρασης συναισθημάτων* όπως: κατάθλιψη, άγχος, επιθετικότητα, κ.ά.
- *Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες που στοχεύουν στη διαχείριση του εργασιακού άγχους και εστιάζουν στην ενημέρωση, στην παροχή στήριξης και στην εκμάθηση τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων.*

(Anagnostopoulos, Karadimas, 2008)

4. Συμπεράσματα

Οι ομαδικές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς φαίνεται ότι συμβάλλουν:

- Στη μείωση και στη διαχείριση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών
- Στην προαγωγή της υγείας και της ευεξίας των εργαζομένων
- Στην επίλυση τυχόν συγκρούσεων ή διαφωνιών σε όσο το δυνατόν χαμηλότερο ιεραρχικό επίπεδο
- Στην εκπαίδευση των εργαζομένων στις αποτελεσματικές τεχνικές επίλυσης δυσάρεστων καταστάσεων
- Στην παροχή ανοικτής επικοινωνίας προς όλες τις κατευθύνσεις
- Στην καλύτερη κατανόηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού από όλους τους εργαζόμενους
- Στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Στη δημιουργία ήρεμου και παραγωγικού εργασιακού/εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
- Στη μείωση του οικονομικού κόστους των εκπαιδευτικών οργανισμών και
- Στην παροχή αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών διαδικασιών

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, (6), 84-94.
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2009). Νέοι και αναδυόμενοι κίνδυνοι για την επαγγελματική ασφάλεια και υγεία.
- Ζυγά, Σ., Κούκια, Ε., Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α. (2013). Θεωρίες άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6(1), 21-27.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπαφίτη, Γ., Καλαρρύτης, Γ., (2009). *Συστημική Προσέγγιση. Θεωρήσεις και εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιώτη, Α.Β., Σοφτά-Nall, Λ., (2006). *Οικογενειακή συστημική θεραπεία, βασικές προσεγγίσεις, θεωρητικές θέσεις και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Anagnostopoulos, F., Karadimas E. (2008). *"Health and disease. Psychological processes."* Publications: Livanis, Athens
- Authier, J. (1977). The psychoeducation model: Definition, contemporary roots and content. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(1), 15-22.
- Antoniou, A.S., Ploumpi, A., Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349.
- Barlow (2000). *Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: Μία σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση*. Α' τόμος. Αθήνα: Έλλην.
- Clipa, O., Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915.
- Cobb, S., Rose, R.M. (1973). Hypertension, peptic ulcer, and diabetes in air traffic controllers. *JAMA*, 224(4), 489-492.
- Cooper, C.L., Kirkcaldy, B.D., Brown, J. (1994). A model of job stress and physical health: The role of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 16(4), 653-655.
- Cooper C.L., Cooper R.D., et al. (1998). *Living with stress*. Penguin, Harmonds-worth.
- Cushway, D., Tyler, P.A., Nolan, P. (1996). Development of a stress scale for mental health professionals. *Br J Clin Psychol*, 35(2), 279-295.
- Hepburn, A., Brown, S.D. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54(6), 691-715.
- Jones H. (1999). *Overload and stress*. First Edition, Thyme, Athens.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Kamtsios, S., Lolis, T. (2016). Investigating Burnout in Greek Teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 196-216.
- Kandas A. (1995). *Organizational-Industrial Psychology*. Athens: Greek Literature.
- Koinis, A., Saridis, M. (2014). Work stress and its impact on the professional and personal life of Health Professionals. *The step of Asclepius*, 13(4), 301-302.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 2735.
- Leka, S., Cox, T. (2008). *PRIMA-EF-Guidance on the European Framework for Psychosocial Risk Management: a resource for employers and worker representatives*.
- McKenzie, K.E. (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. Capella University.

- Muldoon, M.F., Herbert, T.B., Patterson, S.M., et al. (1995). Effects of acute psychological stress on serum lipid levels, hemoconcentration, and blood viscosity. *Arch. Intern. Medicine* 155.
- Murphy, G.C., Athanasou, J.A. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(1), 83-99.
- Ota, A., Yasuda, N., et al. (2004). Relationship of job stress with nicotine dependence of smokers—a cross-sectional study of female nurses in a general hospital. *Journal of Occupational Health*, 46(3), 220-224.
- Pappa, E.A., Anagnostopoulos, F., Niakas, D. (2008). Burnout of medical and nursing staff and its impact on the level of health services provided. *Archives of Greek Medicine*, 25(1), 94-101.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: relations and consequences. *Educator Stress*, 101-125.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192.
- Southwick, S., Friedman, M., Krystal, J. (2008). Does psychoeducation help prevent post traumatic psychological stress disorder? In reply. *Psychiatry*, 71(4), 303-307.
- Stephanidou, A., Varvogli, L., et al. (2010). The biopsychosocial approach to work stress in health professionals. *Nursing*, 49(4), 364-376.
- Tabanelli, M.C., Depolo, M., Cooke, R.M., et al. (2008). Available instruments for measurement of psychosocial factors in the work environment. *International archives of occupational and environmental health*, 82, 1-12.
- Toukas, D., Touka, A. (2011). Analysis and management of occupational stress in the hospital setting. From scientific approach to practical application. *Archives of Greek Medicine*, 28(1), 20-26.
- Travers, C., Cooper, C.L. (1998). *Increasing costs of occupational stress for teachers*. Stress in Teachers: Past, Present and Future, London: Whurr Publishers.
- Vassilopoulos, S.I., Koutsopoulou, D., Regli (2010). "Psychoeducational groups for children: Theory and practice".
- Von Bertalanffy (1968). Ludwig. *General system theory: foundations, development, applications*. George Braziller. Inc., New York.
- Wallace, E.V. (2006). Helping Nurses Manage Their Stress by Integrating Health Promotion. *Californian Journal of Health Promotion* 4(4), 9-12.
- Wang, H., Hall, N.C., Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- WHO (2003). Work organization and stress. Institute of Work. Health Organizations.
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24(1), 122.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΟ "ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΟ" ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΩΡΟ. ΡΟΛΟΙ ΑΛΛΗΛΟΣΥΜΠΛΗΡΟΥΜΕΝΟΙ Η ΑΛΛΗΛΟΑΠΟΚΛΕΙΟΜΕΝΟΙ;

Κεχαγιά Πέρσα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

ΠΜΣ: "ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΑ, ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ"

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ανάλυσης του ρόλου της γυναίκας μέσα στην ελληνική κοινωνία αποτελεί αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας. Οι γυναίκες, κυρίως τις παλαιότερες δεκαετίες, αποκλείονται από δημόσιους χώρους και δείχνουν σεβασμό στους άντρες, κάτι που έχει άμεση σχέση με τον καταμερισμό των δραστηριοτήτων εντός και εκτός νοικοκυριού, στον οποίο όμως συμμετέχουν άντρες και γυναίκες. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μια δημόσια αντρική κυριαρχία που ωστόσο είναι τυπική διότι στην πράξη, υπάρχει μια δύναμη των γυναικών που πηγάζει μέσα από το σπίτι. Οι γυναίκες μέσα από την οργάνωση του νοικοκυριού αποκτούν δύναμη η οποία διαφαίνεται στην ελληνική κοινωνία και αυτό διότι το νοικοκυριό έχει ισχυρή, κοινωνική και οικονομική δομή. Οι γυναίκες είναι υπεύθυνες για τη διαφύλαξη των ηθών, την ενασχόληση με τους νεκρούς, είναι εκπρόσωποι της οικογένειας στην εκκλησία, ασχολούνται με την προετοιμασία του καθημερινού φαγητού και είναι υπεύθυνες για την αποταμίευση και την επένδυση όλης της οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: γυναίκα, οίκος, δημόσιος χώρος, γάμος, αντρική κυριαρχία

1. Εισαγωγή

Στον ελλαδικό χώρο η έννοια του νοικοκυριού κατέχει πολύ σημαντική θέση. Με τον όρο νοικοκυριό εννοείται η εγκατάσταση, η ιδιοκτησία και οι δραστηριότητες εντός του σπιτιού. Το άνοιγμα ενός νοικοκυριού γίνεται μετά από την τελετή του γάμου όταν τα υποκείμενα ανεξαρτητοποιούνται από τις οικογένειες καταγωγής τους και υποχρεούνται να δημιουργήσουν τη νέα δική τους οικογένεια. Νοικοκυριό νοείται ένα σπίτι με τον εξοπλισμό του, μέσα στο οποίο ζουν οι σύζυγοι. (Αν και υπάρχουν πολλά σπίτια στα οποία ζουν άντρες ή γυναίκες που είναι εργένηδες, ανύπαντροι, φοιτητές κλπ., στην ελληνική κοινωνία δε νοούνται ως νοικοκυριά αυτά τα σπίτια.) Μέσα σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο δημιουργούνται έμφυλες, συγγενειακές, ενδογενεακές και διαγενεακές σχέσεις ενώ επίσης μέσα στο νοικοκυριό, το φύλο και η συγγένεια θέτουν υπό έλεγχο τη θηλυκότητα και τον αντρισμό (Παπαταξιάρχης, 2006).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η δύναμη των γυναικών μέσα από τον οίκο

Πολλές μελέτες έλαβαν χώρα στο πεδίο της ανθρωπολογίας γύρω από το θέμα της θηλυκότητας και του ανδρισμού μέσα αλλά και έξω από το νοικοκυριό. Η Friedl κάνοντας την έρευνά της σ' ένα χωριό της Βοιωτίας, κάνει τη δική της παρέμβαση για θέματα που σχετίζονται με τους άντρες και τις γυναίκες. Κάνει φανερό ότι υπάρχει διαχωρισμός των κοινωνικών φύλων στο χώρο αλλά και τις δραστηριότητες που επιτελεί το καθένα. Οι γυναίκες αποκλείονται από δημόσιους χώρους και δείχνουν σεβασμό στους άντρες κάτι που έχει άμεση σχέση με τον καταμερισμό των δραστηριοτήτων εντός και εκτός νοικοκυριού, στο οποίο όμως συμμετέχουν άντρες και γυναίκες. Υπάρχει μια δημόσια αντρική κυριαρχία που όμως είναι τυπική διότι στην πράξη και άτυπα υπάρχει μια δύναμη των γυναικών κυρίως στο εσωτερικό του νοικοκυριού και μάλιστα μεγαλύτερη όταν οι γυναίκες αυτές έχουν προίκες. Η Friedl διαβλέπει και μια αρνητική πλευρά αυτής της γυναικείας

δύναμης μέσα στο νοικοκυριό και μιλά για τη γυναικεία πονηριά με την οποία οι γυναίκες συγκρατούν την αντρική εξουσία. Οι γυναίκες μέσα από την εσωτερική οργάνωση του νοικοκυριού τους αποκτούν δύναμη η οποία διαφαίνεται στην ελληνική κοινωνία και αυτό διότι το νοικοκυριό έχει ισχυρή, κοινωνική και οικονομική δομή (Παπαταξιάρχης, 2006).

Τη δεκαετία του '70 αλλά και αργότερα η ελληνική εθνογραφία κάνει λόγο για τη «θέση» και τη «δύναμη» των γυναικών η οποία πηγάζει από τον οικιακό χώρο. Ωστόσο η δύναμη αυτή των γυναικών εξαρτάται από τα συμφραζόμενα του γάμου. Παρατηρείται στις πατροτοπικές και πατροπλευρικές κοινωνίες, οι γυναίκες να εγκλωβίζονται σε πατριαρχικές δομές ενώ στις μητροτοπικές και μητρεστιακές κοινωνίες ασκούν θετικές επιρροές. Επιπρόσθετα ο Campbell μιλά για συμπληρωματικότητα των συζυγικών ρόλων μέσα στη γαμήλια σχέση όπου όμως οι ρόλοι αυτοί περιορίζονται σε διαφορετικές δραστηριότητες (Παπαταξιάρχης. – Παραδέλλης : 50-55).

Περνώντας στο χώρο του νοικοκυριού διαφαίνεται ένα σαφές όριο του οίκου και του εξωτερικού χώρου. Η Dubish (1986) στην έρευνά της για την ελληνική κοινωνία, περιγράφει την σχέση του οικιακού χώρου σε σύγκριση με το δρόμο. Ο οίκος είναι το αντίθετο του δρόμου συμβολικά διότι σε αυτή την αντίθεση υπάρχουν ηθικά κριτήρια: υπάρχει η αντίστιξη της νοικοκυράς με τη γυναίκα του δρόμου. Η νοικοκυρά κατέχει υψηλή θέση στην τοπική κοινωνία της Ελλάδας όπου εκείνη συμβολίζει μια σειρά από ηθικά και θετικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα η γυναίκα που δεν είναι νοικοκυρά (γυναίκα του δρόμου) συμβολίζει το περιθώριο, το μολυσμένο και αυτό που πρέπει να εξοστρακιστεί. Το σπίτι είναι το καλό, το ηθικό, η τάξη και ο χώρος προστασίας της οικογένειας ενώ αντίθετα ο δρόμος είναι επικίνδυνος, βρώμικος και χώρος αταξίας (Dubish, J, 1986: 195-197)

Η Hirschon (1978) υποστηρίζει ότι η αντίθεση των φύλων μορφοποιείται στο χώρο αντιπαραβάλλοντας τις έννοιες «σπίτι» και «δρόμος» με τις έννοιες γυναίκα- άντρας. Ακόμα η γυναικεία σεξουαλικότητα και συγκεκριμένα το γυναικείο σώμα περιγράφεται με τις έννοιες «ανοιχτό» και «κλειστό» για να δειχθεί η ύπαρξη ηθικότητας της γυναίκας ή όχι.

2.3. Ο οίκος πνευματικό καταφύγιο των γυναικών

Αντίθετα με τις διχοτομικές περιγραφές για τους ρόλους του κοινωνικού φύλου που τοποθετούν τη γυναίκα στην πλευρά του βέβηλου και του μιαινού (όπως οι τοποθετήσεις της Orther (1974) και της Rosaldo (1974) για την οικουμενική υποτέλεια των γυναικών, η Dubish (1983) ισχυρίζεται ότι οι γυναίκες αλλάζουν τον οίκο σε πνευματικό καταφύγιο και τον διαμορφώνουν σε έναν κόσμο ευταξίας. Οι γυναίκες είναι εκείνες που είναι υπεύθυνες για τη διαφύλαξη των πνευματικών ηθών, του σπιτιού, τη φύλαξη εικονισμάτων και εικονοστασιών στα σπίτια, την ενασχόληση με τους νεκρούς, τη συντήρηση της παρουσίας του Θεού μέσα στον οίκο αλλά είναι και εκείνες που εκπροσωπούν την οικογένεια στην εκκλησία. Οι γυναίκες είναι εκείνες που προετοιμάζουν το λεγόμενο "καφέ της παρηγοριάς" μετά από τις κηδείες στο νεκροταφείο ή στα σπίτια, συνοδεύοντας τον με ένα παξιμαδάκι ή με κονιάκ (Παπαταξιάρχης, 1992: 234).

Η θρησκεία που είναι ένας δημόσιος εξω-οικιακός χώρος όπου δραστηριοποιούνται έντονα οι γυναίκες στην ελληνική κοινωνία, αρκετές φορές αποτελεί την περιοχή της οικιακής δύναμής τους. Φαίνεται λοιπόν να είναι εκείνες που ελέγχουν τη μιαιρότητα όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και όλης της οικογένειας. Επομένως οι γυναίκες ανήκουν και στη φύση και στον πολιτισμό, στον οικιακό χώρο και στο δημόσιο, συμμετέχουν δηλαδή σε δυο περιοχές όπου η μια προστατεύει την άλλη έτσι ώστε το σπίτι να αποκτά πνευματική έκφανση. Το σώμα της γυναίκας εξυγιαίνεται μετά το γάμο και μέσα στον οικογενειακό οίκο μετατρέπεται τη μιαιρότητά του σε κάτι ηθικό. Μέσα στον οίκο η ντροπή των γυναικών ελέγχεται και η ίδια γίνεται σύμβολο ηθικής και πραγματώνεται ο περιορισμός της σεξουαλικότητάς της (Παπαταξιάρχης – Παραδέλλης , 2006: 56-58).

Το γυναικείο σώμα είναι ο φορέας της ευταξίας του κάθε νοικοκυριού. Η θηλυκότητα θεωρείται ως η μεταφορά της ευταξίας στον οίκο δηλαδή υπάρχουν οι απόψεις σύμφωνα με τις οποίες

η μιαιρότητα των γυναικών είναι αντίστοιχη με τις αντιλήψεις για το ρόλο των γυναικών στον έλεγχο της μιαιρότητας και της διατήρησης των κοινωνικών ορίων όπως για παράδειγμα στην οικιακότητα (Παπαταξιάρχης– Παραδέλλης, 2006: 63).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το νοικοκυριό κάνει σαφή διαχωρισμού του «μέσα» και του «έξω» δηλαδή του σπιτιού και του δρόμου. Ο οικιακός χώρος είναι συγκροτημένος σε νοικοκυριό. Στην ελληνική κοινωνία τα πάντα είναι υπό έλεγχο μέσα στον οίκο. Υπάρχει η γενικότερη αντίληψη ότι το σπίτι αντιπροσωπεύει κάτι καθαρό, περιποιημένο, τακτοποιημένο και σωστό. Οι δραστηριότητες που γίνονται μέσα στον οίκο κρίνονται ως πολύ σημαντικές από αυτούς που τις κάνουν και εκείνους που τις απολαμβάνουν. Η καθαριότητα του σπιτιού είναι μεγάλο φορτίο στη σκέψη των Ελλήνων και δίνεται μεγάλο βάρος στις ενέργειες έναντι της βρωμιάς. Αυτή όμως η αντίληψη παραπέμπει έμμεσα τον σχολιασμό για την ηθική του προσώπου που έχει την ευθύνη της καθαριότητας δηλαδή της νοικοκυράς. Όσο πιο καθαρό και τακτικό είναι ένα σπίτι δείχνει συμβολικά πόσο ηθική είναι η γυναίκα που το φροντίζει. Μέσα από αυτό το μηχανισμό ηθικής κατάταξης και ιεραρχίας γίνεται η συγκρότηση των κοινωνικών και συγγενικών σχέσεων. Υπάρχει μια μάχη έναντι της βρωμιάς η οποία έρχεται από τον δρόμο ή τα χωράφια (κυρίως σε παλαιότερες δεκαετίες) και πρέπει να κρατηθεί έξω από το σπίτι. Ο ρόλος της νοικοκυράς είναι να διαφυλάξει το όριο σπίτι - δρόμος και με αυτόν τον τρόπο διαφυλάσσει κι άλλα όρια όπως είναι τη σεξουαλικότητά της. Το πρόσωπο που καταφέρνει να κρατά καλά τα όρια θεωρείται επαρκές, ηθικό, σωστό και άξιο. Η γυναίκα ασκώντας τους οικιακούς της ρόλους έχει ευθύνη του εαυτού της, του συζύγου της αλλά και των παιδιών της. Αφήνοντας τη βρωμιά και τη μόλυνση να μπουν μέσα στο σπίτι χάνεται η «καθαρότητα του σπιτιού» και θεωρείται ότι η μόλυνση είναι εκείνη που ορίζει τη διατήρηση των ορίων, δε δείχνει τη θέση των γυναικών αλλά έχει να κάνει με την τάξη και τον έλεγχο του οίκου γενικά (Dubish, 1986:200-202).

Εκτός από την καθαριότητα μια άλλη, ακόμα πιο σημαντική δραστηριότητα μέσα στο ελληνικό νοικοκυριό είναι το μαγείρεμα. Αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ελληνικής κοινωνίας (Dubish, 1986: 203-208). Η νοικοκυρά του σπιτιού διαλέγει καθημερινά τα υλικά της για την προετοιμασία της πιο σημαντικής, όπως είπαμε παραπάνω, δραστηριότητας της που είναι η ετοιμασία του φαγητού και το μεσημεριανό τραπέζι. Είναι εκείνη λοιπόν που θα πρέπει να επιλέξει τα υλικά που θα χρειαστεί σ' αυτή την προετοιμασία κάτι που την αναμετρά με το ρόλο ενός οικονομικού - επενδυτικού προσώπου καθιστώντας την υπεύθυνη για την αποταμίευση και την επένδυση για το μέλλον του νοικοκυριού (Παπαταξιάρχης, 2006).

Για την προετοιμασία του καθημερινού τραπέζιου η κουζίνα αποτελεί το κεντρικό σημείο του σπιτιού και θεωρείται το «βασίλειο» της γυναίκας. Επίσης είναι το μέρος όπου λαμβάνει χώρα μια πιο ανεπίσημη κοινωνικοποίηση. Σε εκείνο το χώρο η γυναίκα διατηρεί το όριο του «μέσα» και του «έξω» δηλαδή βάζει τα όρια στο γεγονός ότι το σπιτικό φαγητό είναι το καθαρό και το υγιεινό. Σε αντίθεση με το φαγητό που αγοράζεται απ' έξω το οποίο θεωρείται βρώμικο και "ετοιμασιδικό".

Στην κουζίνα το ακατέργαστο φυσικό προϊόν, η τροφή, μετασχηματίζεται μέσω της επεξεργασίας του μαγειρέματος σε πολιτισμικό προϊόν δηλαδή σε σπιτικό φαγητό. Οι άντρες φέρνουν στις γυναίκες τους την τροφή από τα χωράφια, τη φύση που θεωρείται άγρια και εκείνες με το μαγείρεμα την μετατρέπουν σε φαγητό, σε κάτι πολιτισμένο και ήμερο. Υπάρχει μεγάλη έμφαση στην ποιότητα του μαγειρέματος στο ελληνικό νοικοκυριό. Η καθημερινή έγνοια των νοικοκυρών είναι το μαγείρεμα ενώ καθημερινά επικρατεί η ερώτηση: «Τι θα φάμε σήμερα;». Η κουζίνα επίσης είναι ο χώρος του σπιτιού ο οποίος συνδέει τον οίκο με τη δημόσια ζωή διότι είναι εκεί όπου γίνονται τα οικογενειακά τραπέζια αλλά και τα τραπέζια με οικογενειακούς φίλους. Στην ελληνική κοινωνία η έννοια της φιλοξενίας περικλείει την έννοια της φιλοτιμίας και του ταΐσματος. Ένας ξένος φιλοξενείται σωστά όταν του κάνουν το «τραπέζι», δηλαδή τον προσκαλούν σπίτι τους και του προσφέρουν φαγητό καθισμένη όλη η οικογένεια μαζί στο ίδιο τραπέζι, φιλεύοντας τα καλύτερα εδέσματα στον φιλοξενούμενο (Cowan, 1998: 74)

Το μαγείρεμα από τις νοικοκυρές δείχνει ενδιαφέρον, φροντίδα, αγάπη για τους συγγενείς και φίλους αλλά δείχνει επίσης και τον καλό χαρακτήρα της νοικοκυράς. Η ώρα του φαγητού για την ελληνική οικογένεια είναι πολύ σημαντική αν όχι ιερή και το φαγητό παίρνει πνευματική διάσταση. Μέσω του φαγητού εκφράζονται και οι κοινωνικές σχέσεις καθώς την ώρα εκείνη η οικογένεια συζητά όλα τα σημαντικά θέματα που απασχολούν τα μέλη της.

Το φαγητό και η τροφή που παίζουν βασικό ρόλο στο ελληνικό νοικοκυριό διαχωρίζονται σε ωμό και μαγειρεμένο ή αλλιώς υπάρχουν τρόφιμα που θεωρούνται φαγητά και άλλα όχι. Για παράδειγμα οι ωμές τροφές όπως γλυκά, ψωμιά, λαχανικά και σαλάτες δε θεωρούνται φαγητά. Το ίδιο ισχύει για τους μεζέδες οι οποίοι τρώγονται συνήθως έξω από το σπίτι, σε καφενεία, σε επισκέψεις ή στις γειτονιές. Το “κανονικό” φαγητό είναι εκείνο που ετοιμάζεται από τις μητέρες ή τις νύφες για να φάει όλη η οικογένεια ή και κάποιος φιλοξενούμενος που θα βρίσκεται στο σπίτι. Επίσης σε κάποιες τοπικές κοινωνίες γινόταν ακόμα και κοινωνικός διαχωρισμός βάση φύλου μέσα από φαγητά και ποτά. Έτσι για παράδειγμα οι αλμυρές και καυτερές γεύσεις συνδέονταν με τους άντρες ενώ οι γλυκές γεύσεις με τις γυναίκες (Cowan, 1998: 74-75).

Όλες οι παραπάνω καθημερινές δραστηριότητες που αναφέραμε της καλής νοικοκυράς όπως το καθάρισμα και το μαγείρεμα, συνιστούν την επιτέλεση ρόλων που δείχνουν την ικανότητα της γυναίκας να μετασχηματίζει τον ίδιο της τον έμφυλο εαυτό. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να υπερβαίνει το μειονέκτημα της φυσικής αταξίας και να το μετατρέπει σε κοινωνική τάξη. Οι ίδιες οι γυναίκες είναι εκείνες που παράγουν μια τροποποιημένη εκδοχή της θηλυκότητάς τους διότι φαίνεται το γυναικείο σώμα να μην ανήκει μόνο στις γυναίκες αλλά και στην κοινωνία. Έτσι λοιπόν γίνεται κατανοητό ότι η γυναίκα συνεχώς παράγει πολιτισμό και εξασφαλίζει τη συμμετοχή της σε δυο κόσμους όπου δίνεται η ευκαιρία να ενωθούν η φύση και ο πολιτισμός. Η τοποθέτηση των γυναικών μέσα σε δυο κόσμους φαίνεται και από τη συμμετοχή της σε θρησκευτικές τελετουργίες όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Dubish, 1986: 208-2012).

2.4. Ο ρόλος της γυναίκας στην πιο σύγχρονη εποχή

Στην πιο σύγχρονη ελληνική κοινωνία οι γυναίκες έχουν δραστηριοποιηθεί και σε εργασίες εκτός του οίκου τους. Σε σχέση δηλαδή με παλαιότερες δεκαετίες, στα πρόσφατα χρόνια οι περισσότερες γυναίκες εργάζονται και εκτός σπιτιού. Ωστόσο αρκετές από αυτές τις γυναίκες διατηρούν τις εργασίες τους μέχρι το γάμο τους ή μέχρι τη γέννηση του πρώτου παιδιού τους. Μετά από αυτά τα δυο συγκεκριμένα γεγονότα μπορεί να μην επιστρέφουν στην απασχόλησή τους λόγω των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να υπηρετήσουν. Όμως και η οικονομική άνοδος του νοικοκυριού μπορεί να επιτελέσει ανασταλτικό χαρακτήρα για την έξοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Ωστόσο κι αν ακόμα θελήσουν να ενταχθούν στο εργασιακό δυναμικό τότε η διάθεση της εργασίας τους περιορίζεται από διάφορους λόγους και κυρίως από τις ιδεολογίες περί καταμερισμό της κατά φύλα εργασίας και το φόρτο της εργασίας που αναλαμβάνουν με τις δουλειές του σπιτιού. Συνήθως περιορίζονται οι γυναίκες από τους συζύγους τους ώστε να μην αποκτούν εργασία εκτός νοικοκυριού, ασκώντας ουσιαστικά έλεγχο πάνω τους (Νάζου, 2002). Αυτή η άποψη τα τελευταία χρόνια ωστόσο τείνει να αλλάξει και όλο και περισσότερες γυναίκες να μπαίνουν στην αγορά εργασίας. Όμως η θέση των γυναικών σε αυτό το πεδίο καθορίζεται από τη θέση τους στην οικογένεια και από το βάρος της οικιακής τους απασχόλησης. Ο διαχωρισμός των ρόλων των φύλων στην εργασία και την οικογένεια έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφορετικών συνθηκών στην εργασία των γυναικών όπως για παράδειγμα τον μισθό, την πρόσληψη και την επαγγελματική ανέλιξη. Οι γυναίκες τις πιο πολλές φορές γίνονται αντιληπτές μέσα από τον συμβολισμό της νοικοκυράς (Νάζου, 2002).

5. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα που μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τη σύνθεση του ελληνικού νοικοκυριού και το ρόλο της γυναίκας μέσα σ' αυτό.

Οι γυναίκες με την είσοδό τους στον οικιακό χώρο μέσω του γάμου, χτίζουν την οικιακή βάση της ταυτότητάς τους και με την επίτευξη δι-οικιακών σχέσεων αναδεικνύουν τους εαυτούς τους σε μεγαλύτερο βαθμό ως κοινωνικά υποκείμενα τα οποία δεν περιορίζονται λόγω της οικιακότητας αλλά αντίθετα γίνονται δρώντα υποκείμενα. Ενώ λοιπόν φαίνεται οι γυναίκες να ασχολούνται με απλά και κοινότυπα πράγματα το περιεχόμενο της πρακτικής τους είναι πολιτικό, εκεί που προσπαθεί να διευθετήσει τις πράξεις των άλλων. Η γυναίκα παράγει πολιτισμό και εξασφαλίζει τη συμμετοχή της σε δυο κόσμους όπου δίνεται η ευκαιρία να ενωθούν η φύση και ο πολιτισμός. Οι γυναίκες ανήκουν και στη φύση και στον πολιτισμό, στον οικιακό χώρο και στο δημόσιο, συμμετέχουν δηλαδή σε δυο περιοχές όπου η μια προστατεύει την άλλη έτσι ώστε το σπίτι να αποκτά πνευματική έκφανση. Επομένως θα ήταν σκόπιμο λόγω των γυναικείων πρακτικών να αλλάξει η έννοια του "πολιτικού" που εδραιώνεται σε ένα αντροκεντρικό μοντέλο. Οι Campbell και du Boulay έδειξαν ότι στην ελληνική κοινωνία άντρες και γυναίκες έχουν όμοιες δυνατότητες. Η υποτιθέμενη διαφορετικότητα της γυναίκας λόγω φύσης, στο ελληνικό νοικοκυριό δε σημαίνει ανισότητα αλλά αυτή η διαφορετικότητα, μπαίνει σε τάξη μέσα απ' την συνύπαρξη με τον άντρα σε έναν αυτόνομο έμφυλο κόσμο και σε μια συμπληρωματικότητα των έμφυλων ρόλων σε δραστηριότητες μέσα στο γάμο (Παπαταξιάρχης – Παραδέλλης 2006: 60-61).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Cowan, J. (1998). *Η πολιτική του σώματος Χορός και κοινωνικότητα στη βόρεια Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Νάζου, Δ. (2002). *Γυναίκες και εργασία στην Ελλάδα: Παρουσίαση και σχολιασμός της βιβλιογραφίας με έμφαση στις κοινωνικές επιστήμες*. Ανακτήθηκε στις 2-3-2018 από το δικτυακό τόπο [www.aegean.gr/gender - postgraduate/Documents/Μελέτη%20Νάζου.pdf](http://www.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents/Μελέτη%20Νάζου.pdf), 2002
- Παπαταξιάρχης Ε., Παραδέλλης Θ. (2006). *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1992). Ο κόσμος του καφενείου: Ταυτότητα και ανταλλαγή στον αντρικό συμποσιασμό Στο: Ε. Παπαταξιάρχης, Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα, σ. 234.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). *Το 'νοικοκυριό', ναι, σε εισαγωγικά: 'Οικονομική Ανθρωπολογία', 'Ελληνική Εθνογραφία' και η πολιτισμική συγκρότηση της οικιακής εργασίας*. Ανακτήθηκε στις 2-3-2018 από το δικτυακό τόπο www.aegean.gr/gender-postgraduate/documents/fylo-chrima-antallagi/praktika

Ξενόγλωσση

- Dubish, J. (1986), *Culture enters through the kitchen: Women, food and social boundaries Στο: Gender and Power in Rural Greece*. Princeton.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ: ΜΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΑ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΑ ΕΦΗΒΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ

Ανδρεάδου Δέσποινα

Υποψήφια Διδάκτωρ Κοινωνικής Εργασίας, ΔΠΘ

Χατζηφωτίου Σεβαστή

Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Φύλου και Ενδοοικογενειακής βίας, ΔΠΘ

Περίληψη

Η εφηβεία αποτελεί το σημαντικότερο σταθμό πριν την ενηλικίωση ενώ οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο συγκεκριμένο στάδιο είναι καίριες για την μετέπειτα ζωή των εφήβων, ταυτόχρονα όμως αποτελεί και πρόκληση για τους γονείς που καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να ανταποκριθούν στο γονεϊκό τους ρόλο. Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς καλό θα ήταν να προσπαθούν να διαφυλάττουν την ποιότητα της επικοινωνίας. Μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας, γονείς και έφηβοι εκφράζουν τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες τους, τις ανησυχίες τους αλλά και την αγάπη τους. Οι έρευνες υποδηλώνουν ότι η αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα όπως, συγκρούσεις, αναποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, έλλειψη οικειότητας και προβλήματα συμπεριφοράς στους εφήβους.

Κύριος σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της υλοποίησης μιας παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδα γονέων με παιδιά στην εφηβεία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους. Κεντρικός σκοπός της παρέμβασης είναι να εντοπιστεί πώς η επικοινωνία αυτή μπορεί να γίνει αποτελεσματική, ώστε να διαμορφώνονται υγιείς ενδοοικογενειακές σχέσεις. Η παρούσα παρέμβαση αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από τη συστημική θεώρηση και τη προσέγγιση των δυνατών σημείων και ως μοντέλο παρέμβασης χρησιμοποιείται η βιοψυχοκοινωνική εκτίμηση των καταστάσεων. Κατά την διάρκεια της παρέμβασης με την ομάδα γονέων, έγινε χρήση βιωματικών ασκήσεων εκπαιδευτικού χαρακτήρα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενώ από την ολοκλήρωσή της προέκυψαν συμπεράσματα και προτάσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της ποιότητας της σχέσης των γονέων και των εφήβων. Τέλος, αυτή η παρέμβαση της Κοινωνικής Εργασίας με ομάδα γονέων, θα αποτελέσει το έναυσμα για τους γονείς να αλλάξουν τις στάσεις τους σε τομείς που συνδέονται με τον εαυτό τους, τα συναισθήματα τους, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη διαχείριση σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχέσης με τους εφήβους.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Εργασία με Ομάδες, παρέμβαση, ομάδα γονέων, έφηβοι, επικοινωνία.

1. Εισαγωγή

Οι γονείς διαδραματίζουν τον κεντρικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των παιδιών (Παππά, 2017). Μέσα από τη σχέση με το παιδί τους, μια σχέση που βασίζεται στην αγάπη, το βοηθούν να αντιληφθεί τη μοναδικότητα και τη σημαντικότητά του. Είναι αυτοί που με τα λόγια τους και τις πράξεις τους αποτελούν το πρότυπο για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού, την ηθικότητά του και την αισιοδοξία του για τη ζωή (Παππά, 2017).

Η εφηβεία είναι μια αναπτυξιακή περίοδος μετασχηματισμού και αναδιοργάνωσης των οικογενειακών σχέσεων, η οποία χαρακτηρίζεται από άγχος και ανησυχία για τους γονείς (Παππά, 2017). Αυτό που εγείρει τις ανησυχίες και κορυφώνει τους φόβους των γονέων είναι ότι χάνουν τον

έλεγχο του εφήβου ο οποίος τίθεται μερικώς ή ολικώς έξω από τη σφαίρα της επιρροής τους. Η εφηβική περίοδος χαρακτηρίζεται από προβλήματα ορίων, επικοινωνίας, συναισθηματικών ανταλλαγών, οικογενειακής συνοχής και ανεξαρτησίας μέσα στην οικογένεια. Πολλές φορές οι έφηβοι προσπαθούν να αποκτήσουν περισσότερη αυτονομία, εκδηλώνοντας συμπεριφορές όπως αρνητισμό και εναντίωση ή παρουσιάζοντας διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (Παππά, 2017). Κατά την εφηβεία οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων-εφήβων είναι συχνότεροι και αφορούν συνήθως καθημερινά θέματα της οικογενειακής ζωής (Allison, 2000). Συνήθως τα θέματα των συγκρούσεων των εφήβων με τους γονείς τους είναι συνήθως η εκπλήρωση των καθηκόντων τους σχετικά με το σπίτι και το σχολείο, όπως οι δουλειές του σπιτιού, η τακτοποίηση του δωματίου τους, η μελέτη των σχολικών μαθημάτων, οι βαθμοί κ.α (Παππά, 2017). Αντιθέτως, οι συγκρούσεις για θέματα όπως η επιλογή φίλων, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου αλλά και για αρνητικής μορφής συμπεριφορές, όπως ψέματα, ύβρεις, εμπλοκή των εφήβων σε καβγάδες εκτός σπιτιού αναφέρθηκαν ως οι λιγότερο πιο συχνές. Επίσης, βασικός αντίπαλος των γονέων με τους εφήβους είναι ο φόβος για όλους αυτούς τους κινδύνους που απειλούν τα παιδιά τους, ναρκωτικά, ακατάλληλες παρέες, διαδύκτιο κ.α. (Παππά, 2017).

Όσον αφορά την επικοινωνία στο πλαίσιο της οικογένειας αναφέρεται στην ανταλλαγή λεκτικών και μη λεκτικών πληροφοριών μεταξύ των μελών της οικογένειας (Παππά, 2017. σελ. 207). Σύμφωνα με έρευνες, η φτώχη και αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλα προβλήματα, όπως υπερβολικές ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, αναποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, έλλειψη οικειότητας, ασθενή συναισθηματικό κόσμο και προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά (Παππά, 2017. σελ. 208). Δεδομένων όλων των παραπάνω δυσκολιών που αντιμετωπίζει η οικογένεια και λαμβάνοντας υπόψη τον καθοριστικό της ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, απαραίτητη είναι η βελτίωση της επικοινωνίας των γονέων με τα έφηβα παιδιά τους, μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Οι δεξιότητες επικοινωνίας μαθαίνονται και αποκτώνται θεωρητικά και πρακτικά όχι μόνο ατομικά αλλά και στο πλαίσιο παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας με Ομάδα γονέων. Στο πλαίσιο της ομάδας οι γονείς εκπαιδεύονται θεωρητικά και πρακτικά σε δεξιότητες επικοινωνίας, κινητοποιούνται να τροποποιήσουν συμπεριφορές, να συνειδητοποιήσουν και να διαφοροποιήσουν τη στάση τους.

Τέλος, η παρούσα παρέμβαση αποσκοπεί στην εξοικείωση και την εκπαίδευση των γονέων σε τεχνικές ουσιαστικής επικοινωνίας, ώστε να γίνουν καλοί ακροατές αλλά και να μπορούν να αναγνωρίζουν τους παράγοντες εκείνους που διαβρώνουν την επικοινωνία κάνοντάς την αποξενωτική και δυσλειτουργική όπως οι ταμπέλες, οι επικρίσεις, οι προσβολές και τα υποτιμητικά σχόλια.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης

Η παρούσα παρέμβαση αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από το συστημική θεώρηση υπό τα πρίσμα της προσέγγισης των δυνατών σημείων. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία των συστημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική σε επίπεδο οικογένειας, καθώς βοηθά τους επαγγελματίες να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της οικογένειας ασκούν επίδραση το ένα στο άλλο (Payne, 2000). Πολλές φορές παρουσιάζονται προβλήματα στο οικογενειακό σύστημα τα οποία γίνονται κατανοητά ως αποτέλεσμα ορισμένων μορφών αλληλεπίδρασης, όπως συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς και αντιλήψεων, που συντελούν στη διατήρηση και τη διαιώνιση του προβλήματος (Κανδυλάκη, 2008). «Το συστημικό μοντέλο υπογραμμίζει ότι το άτομο και το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης και σε διαδικασία αμοιβαίας προσαρμογής, που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια του ανθρωπίνου βίου» (Κανδυλάκη, 2008, σελ.124). Στη συγκεκριμένη παρέμβαση οι ερευνήτριες έχοντας υπόψη το συστημικό μοντέλο, στοχεύουν αφενός να κατανοήσουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι γονείς με τους εφήβους και αφετέρου να καλλιεργήσουν στους γονείς νέες

δεξιότητες, συμπεριφορές και τρόπους επίλυσης προβλημάτων, που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας με τους εφήβους. Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση γίνεται αντιληπτό ότι εκτός από τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες μεταξύ γονέων-εφήβων, αναδύεται η ανάγκη τροποποίησης του συστήματος γονέα-εφήβου, έτσι ώστε ο έφηβος να λάβει ένα νέο ρόλο πιο ισότιμο μέσα στην οικογένεια. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με αλλαγές στις συμπεριφορές των μελών του συστήματος και των νέων τρόπων επικοινωνίας ώστε να επέλθει η ομοιόσταση του συστήματος (Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2000).

Επίσης, η προσέγγιση των δυνατών σημείων υιοθετεί μια δομημένη μεθολογία που στόχο έχει την πρόκληση αλλαγών στα άτομα και τα ευρύτερα συστήματα. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Saleebey (1997) η προσέγγιση των δυνατών σημείων αφορά σε μια στρατηγική στοχευμένης αλλαγής, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τον εντοπισμό και την αναγνώριση των θετικών σημείων και δυνατοτήτων που ενυπάρχουν στα άτομα, και στα συστήματα που εκείνα εντάσσονται, και με τα οποία αλληλεπιδρούν. Έτσι λοιπόν κατά τη διάρκεια όλης της παρέμβασης, οι ερευνήτριες θα προσπαθήσουν να δώσουν έμφαση στη σημασία της γλώσσας μέσα από την επιλογή λέξεων με θετικό νόημα και την αποφυγή εκείνων με αρνητικό νόημα και θα αποδέχονται τα λεγόμενα των γονέων χωρίς κριτική. Θα εστιάσουν στις δυνατότητες, τις ικανότητες των γονέων, τα θετικά τους σημεία γεγονός που θα βοηθήσει τους ίδιους μετέπειτα να διαχειρισθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τα έφηβα παιδιά τους. Οι ερευνήτριες λαμβάνοντας υπόψη τη συστημική θεώρηση και τη προσέγγιση των δυνατών σημείων χρησιμοποιούν ως μοντέλο παρέμβασης την βιοψυχοκοινωνική εκτίμηση των καταστάσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα προβλήματα επικοινωνίας και οι συγκρούσεις μεταξύ εφήβων και γονέων μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων που μπορεί να συνυπάρχουν, όπως πολιτισμικές επιρροές, βιολογικοί παράγοντες, θέματα που άπτονται της οικογενειακής δυναμικής, παράγοντες προσωπικότητας και τραυματικά γεγονότα της προσωπικής ιστορίας του ατόμου (Engel, 1977).

2.2. Η Κοινωνική Εργασία με ομάδα γονέων ως μέθοδος παρέμβασης

Ως προς τη μέθοδο που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη παρέμβαση είναι η κοινωνική εργασία με ομάδες. Σύμφωνα με την Κατσαμά (2014, σελ. 39) στο πλαίσιο της ομάδας αναπτύσσεται η συναισθηματική κατανόηση που με τη σειρά της συντελεί ώστε το μέλος της ομάδας να αναπτύξει τις ικανότητες του, να αισθάνεται, να σκέφτεται και να κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και τους άλλους. Οι γονείς καθώς ενεργούν μέσα στο προστατευτικό πλαίσιο της ομάδας και εκπαιδεύονται προσομοιωτικά πάνω σε θέματα καθημερινής αλληλεπίδρασης με το παιδί τους καλλιεργούν ουσιαστικές δεξιότητες, όπως την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την έλλογη απόφαση, οι οποίες τους βοηθούν στην καθοδήγηση και τη διαπαιδαγώγηση των εφήβων παιδιών τους. Επίσης, η συμμετοχή στην ομάδα, τους βοηθά να δρουν ως ενσυναισθητικοί ακροατές, που προσπαθούν να μπουν στη θέση του εφήβου, να τον κατανοήσουν, καθρεφτίζοντας τα συναισθήματά του. Οι διαφορετικές αντιλήψεις και προοπτικές που αναδύονται βοηθάνε τους γονείς να αποδομήσουν μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο της ομάδας, τις λανθασμένες παραδοχές τους να δουν τις άλλες πλευρές του εαυτού τους, για να εδραιώσουν αποτελεσματικές σχέσεις με την οικογένειά τους και για να εμπνεύσουν τα παιδιά τους σε θετικές στάσεις για τη ζωή.

Στην ομάδα, οι γονείς μαθαίνουν βιωματικά να συνυπάρχουν με τους άλλους γονείς, ιδιαίτερα όταν αλληλοστηρίζονται, αλληλοβοηθούνται, μοιράζονται εμπειρίες, συναισθήματα και ερεθίσματα (Κατάκη, 2010). Τότε διαμορφώνεται ένα συγκινησιακό κλίμα, όπου τα μέλη της ομάδας νιώθουν ότι ανήκουν σε ένα «κοινό χώρο» και βιώνουν μια «κοινή συναισθηματική ζωή» που τους δίνει τη δυνατότητα να ανακατασκευάσουν τις αυτοαναφορές τους (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Μέσα στην ομάδα οι γονείς έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άλλους γονείς που βιώνουν παρόμοια προβλήματα και αυτό έχει θετικό αντίκτυπο, διότι κατά τον Yalom (2006) ανακαλύπτουν ότι δεν είναι μόνοι, ότι και άλλοι μοιράζονται τα ίδια διλήμματα και προβληματισμούς γεγονός που προκαλεί ανακούφιση. Τα κοινά διλήμματα, οι κοινές αγωνίες, οι κοινοί προβληματισμοί για το ρόλο

τους και τη σχέση με τα παιδιά τους αποδυναμώνουν την απογοήτευση και τα αδιέξοδά τους, γιατί νιώθουν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν δεν είναι αποκλειστικά δικά τους. Οι γονείς ακόμη στο πλαίσιο της ομάδας μαθαίνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους και τους άλλους και κατανοούν βαθύτερα τη σημασία της συμπεριφοράς τους μέσα από την ανατροφοδότηση που θα πάρουν από τις αντιδράσεις των άλλων γονέων (Yalom, 2006). Η ομάδα γίνεται το ασφαλές «καταφύγιο» τους γιατί εκεί καταθέτουν τους φόβους τους, τις αγωνίες τους, τις ανησυχίες τους. Και όταν το κάθε μέλος αισθάνεται ότι «ακούγεται» από την ομάδα, ενδυναμώνεται η αίσθηση του «ανήκειν» και κατ' επέκταση γιγαντώνεται η θέληση του να μάθει, να προβληματιστεί και να αμφισβητήσει, για να δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα. Η «ζεστασιά» της ομαδικότητας απορροφά τις συναισθηματικές δονήσεις που προκαλούν οι αξιολογικές κρίσεις που έρχονται στο προσκήνιο, και απορροφά το άγχος που δημιουργείται από τις αλλαγές που βιώνουν τα μέλη της ομάδας (Παππά, 2019. Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Οι γονείς συμμετέχοντας στη βιωματική διαδικασία της ομάδας ξεδιπλώνουν πτυχές του εαυτού τους, ανακαλύπτουν νέες δεξιότητες και όταν η ομάδα φθάνει στο τέλος του ταξιδιού της και έχουν κατακτήσει αυτό που ήθελαν να μάθουν, οι γονείς νιώθουν πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι, αυτοδύναμοι μανθάνοντες. Αλλάζοντας τις αντιλήψεις τους, αρχίζουν να αποκτούν εμπιστοσύνη στις δικές τους δυνατότητες, να κάνουν πιο συνειδητές επιλογές, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους. Τότε αποφασίζουν να δράσουν ως θετικά πρότυπα για τα παιδιά τους, δημιουργώντας πιο γερές, πιο σταθερές και πιο στοργικές οικογένειες. Εν κατακλείδι, μέσα στην ομάδα οι γονείς έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας που θα τους βοηθήσουν στη σχέση τους με τους εφήβους, δηλαδή θα μάθουν να ανταποκρίνονται με τρόπο πιο αποτελεσματικό, να είναι λιγότερο επικριτικοί και πιο ικανοί να βιώσουν ενσυναίσθηση (Yalom, 2006).

2.3. Περιγραφή της διεξαγωγής της παρέμβασης

Σκοπός της παρούσας ομαδικής παρέμβασης με τους γονείς ήταν η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων μέσω της καλλιέργειας βασικών δεξιοτήτων όπως της αυτοεκτίμησης, της αναγνώρισης συναισθημάτων, της επίλυσης-διαχείρισης συγκρούσεων και της επικοινωνίας. Η παρέμβαση στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στην ενεργητική εμπλοκή των ίδιων των γονέων και γενικότερα στην αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα. Οι ερευνήτριες υιοθέτησαν μια ολιστική προσέγγιση που βασίστηκε κυρίως στη συστημική θεωρία και την προσέγγιση των δυνατών σημείων, όπως προαναφέρθηκε. Η μεθοδολογία της παρέμβασης αξιοποίησε την ομάδα, ως ένα ασφαλές περιβάλλον και βασίστηκε στη βιωματική μάθηση. Στη βαθμίδα της συνεχιζόμενης κατάρτισης ενηλίκων η βιωματική μάθηση είναι αναντικατάστατη (Silberman, 2007). Μέσα από την βιωματική μάθηση οι συμμετέχοντες αποκτούν εμπειρίες, που τους βοηθούν να παίρνουν νέα ρίσκα, να δοκιμάζουν νέους ρόλους και να κάνουν λάθη σε ένα προστατευμένο περιβάλλον (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Επίσης, οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν τη σκόπιμη μέθοδο της δειγματοληψίας για να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά των γονέων που συμμετείχαν σε αυτήν την παρέμβαση. Η ομάδα γονέων αποτελούνταν από 6 μητέρες με παιδιά στην εφηβεία, 12 έως 18 ετών, που φοιτούν σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Καβάλας. Να σημειωθεί, ότι έγινε επικοινωνία με πολλά σχολεία του Ν. Καβάλας αλλά αυτό ήταν το μόνο που ανταποκρίθηκε. Η ομάδα γονέων προέκυψε ύστερα από ανοιχτή πρόσκληση των ερευνητριών στο σύλλογο γονέων του εν λόγω σχολείου. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε το Δεκέμβρη του 2022 και στο πλαίσιο της πραγματοποιήθηκαν έξι (6) συναντήσεις με την ομάδα γονέων διάρκειας εξήντα λεπτών (60') εβδομαδιαίως, με επιλεγμένη από τις ερευνήτριες θεματολογία και στις οποίες έγινε χρήση μιας σειράς βιωματικών ασκήσεων. Η παρέμβαση στην ομάδα των γονέων πήρε το γενικό και με θετικό τίτλο «*Επικοινωνία*». Στην πρώτη (1η) συνάντηση οι ερευνήτριες έδωσαν έμφαση στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος που θα βοηθούσε τα μέλη της ομάδας να γνωριστούν ουσιαστικά μεταξύ

τους, να εξοικειωθούν με το χώρο και με τον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα. Στο τέλος κάθε συνάντησης οι ερευνήτριες συζητούσαν και επεξεργάζονταν τα όσα κατέγραφαν κατά τη διάρκεια της ομαδικής διαδικασίας. Στη δεύτερη (2η) συνάντηση η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν πιο έντονη καθώς ανταποκρίθηκαν θετικά, με ειλικρίνεια και χωρίς το φόβο της κριτικής, εξωτερίκευαν «δύσκολες» εμπειρίες που σχετίζονταν με τα προβλήματα επικοινωνίας και τις συγκρούσεις που βιώνουν με τα έφηβα παιδιά τους. Το άγχος, η αγωνία και η επιφυλακτικότητα που ένιωθαν στην αρχή οι γονείς άρχισαν σιγά-σιγά να περιορίζονται. Στην τρίτη (3η), τέταρτη (4η) και πέμπτη (5η) συνάντηση οι γονείς διαπραγματεύτηκαν μία από τις πιο σημαντικές θεματικές ενότητες την ανάπτυξη των αρχών αποτελεσματικής επικοινωνίας με τα έφηβα παιδιά τους, που είναι η ενσυναίσθηση, η οπτική επαφή, η ανταπόκριση και η ενεργητική ακρόαση. Ακόμη, στο πλαίσιο αυτών των συναντήσεων οι γονείς αναθεώρησαν τις λανθασμένες παραδοχές τους σχετικά με τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών κατανοώντας την επίδραση τους στη μη έκφραση των συναισθημάτων. Η έκτη (6η) συνάντηση ξεκίνησε με την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων από τους γονείς για τη συμμετοχή τους στην ομάδα γονέων. Οι γονείς περιέγραφαν ότι πολλά από αυτά που άκουγαν στην ομάδα κατάφεραν να τα εφαρμόσουν στην οικογένειά τους. Το αποτέλεσμα ήταν να υπάρχουν αλλαγές στην οικογενειακή ζωή που δημιουργούσαν θετικά συναισθήματα στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, δηλαδή στον άλλο γονιό και στα παιδιά. Η συμμετοχή τους στην ομάδα τους ενδυνάμωσε για να ανακαλύψουν τις μη συνειδητοποιημένες λανθασμένες αντιλήψεις που επηρέαζαν τις καθημερινές συμπεριφορές τους και τις αποφάσεις τους και ενίσχυσε τη θέλησή τους για να τις αλλάξουν. Οι γονείς περιέγραψαν ότι η ομάδα τους τους έδειξε άλλους ορίζοντες και άλλες οπτικές για τον γονεϊκό τους ρόλο.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην ομάδα γονέων οι ερευνήτριες έλαβαν υπόψη τους κάποιες βασικές αρχές όπως τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανοχή, την εμπιστευτικότητα, την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής, την ευελιξία, την εξατομίκευση και την αξιολόγηση. Ως βιωματικές τεχνικές παρέμβασης στην ομάδα γονέων χρησιμοποιήθηκαν η συζήτηση ανά ζευγάρια και η συζήτηση σε κύκλο. Γενικότερα, η συζήτηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την επίλυση προβλημάτων, τη διερεύνηση των θεμάτων και γενικότερα των στάσεων και των συμπεριφορών (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε και η τεχνική της ανατροφοδότησης η οποία έχει σκοπό να επιβεβαιώσει τι γνωρίζουν ή τι αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι για τη συμπεριφορά και τις στάσεις (Douglas, 1997). Σημαντικός ήταν και ο ρόλος των ερευνητριών στην ενδυνάμωση της δυναμικής της ομάδας καθώς επέλεξαν να διατηρήσουν μια δημοκρατική στάση καθώς παρότρυναν και επαινούσαν την ομάδα ως σύνολο και απέφευγαν να υιοθετήσουν τη στάση του παντογνώστη. Παράλληλα προσπάθησαν να αναδείξουν τα θετικά στοιχεία και την μοναδικότητα του κάθε μέλους της ομάδας. Συμμετείχαν ενεργά στην εμπειρία της ομάδας αλλά ταυτόχρονα κράτησαν και την απαραίτητη απόσταση ως παρατηρήτριες (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι οι ερευνήτριες ήταν δύο και οι ρόλοι τους ήταν εναλλασσόμενοι δηλαδή κατά την διεξαγωγή της ομάδας, γίνονταν τότε συντονίστριες και ποτέ παρατηρήτριες και συμπλήρωναν η μία την άλλη με σκοπό τη διευκόλυνση και την ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας. Μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης με την ομάδα, οι ερευνήτριες κατέγραφαν σε ένα ημερολόγιο, τις κύριες θεματικές, τα περιστατικά που αναλύθηκαν, τη δυναμική της ομάδας και τις εκτιμήσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (Pennebaker & Graybeal, 2001). Με αυτόν τον τρόπο οι ερευνήτριες αξιολογούσαν την αποτελεσματικότητα και την πρόοδο της ομάδας γονέων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακόμη με βάση αυτήν την αξιολόγηση, προσαρμόζαν τις δραστηριότητες και την παρέμβαση έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων και των έφηβων παιδιών. Τέλος, η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από τις συναντήσεις με την ομάδα γονέων. Η θεματική ανάλυση είναι μια χρήσιμη μέθοδος για την εξέταση των διαφορετικών οπτικών των μετεχόντων στην έρευνα και ένα χρήσιμο εργαλείο για τον ερευνητή για να ακολουθήσει μια καλά δομημένη προσέγγιση (King, 2004).

2.4. Σύνοψη ευρημάτων

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μελών της ομάδας συνειδητοποίησαν ότι δεν φοβούνται στην πραγματικότητα την εφηβεία, αλλά μήπως χάσουν τον έλεγχο του παιδιού τους, φοβούνται τους κινδύνους που παραμονεύουν και απειλούν τα παιδιά τους (π.χ. ναρκωτικά, η πίεση των συνομηλίκων, το διαδίκτυο κ.λπ.), φοβούνται ότι δε θα διαδραματίζουν πια σημαντικό ρόλο στη ζωή των εφήβων τους. Ανακαλύπτοντας τους πραγματικούς τους φόβους οι γονείς συνειδητοποίησαν την ανάγκη των παιδιών τους να διαμορφώσουν τη δική τους ξεχωριστή πραγματικότητα. Οι γονείς ακόμη αναγνώρισαν δυσλειτουργικά σχήματα επικοινωνίας που δεν βελτιώνουν τη σχέση με τα έφηβα παιδιά τους. Βιώνοντας νέες τεχνικές επικοινωνίας μέσω βιωματικών ασκήσεων, θέλησαν να τις δοκιμάσουν και να τις εφαρμόσουν στο οικογενειακό τους πλαίσιο. Επιπλέον, μέσα στην ομάδα φάνηκε ότι υπήρχε η ανάγκη των γονέων να μάθουν νέους τρόπους που θα τους βοηθήσουν στην βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους εφήβους, γεγονός που φάνηκε από το ενδιαφέρον που έδειχναν και από την προθυμία τους να συμμετάσχουν στις βιωματικές ασκήσεις κατά τη διάρκεια όλων των συναντήσεων.

Επίσης, να σημειωθεί ότι κάποιοι γονείς συμμετείχαν πιο ενεργά στην ομάδα, κάνοντας εκτενή αναφορά σε προσωπικά θέματα σχετικά με τα έφηβα παιδιά τους και εκφράζοντας τους προβληματισμούς, σε σύγκριση με κάποιους άλλους που ήταν πιο συγκρατημένοι και διστακτικοί. Οι γονείς αντιλήφθηκαν ότι η δική τους αλλαγή θα άλλαζε τη συμπεριφορά του εφήβου τους και κατ' επέκταση θα βελτιώνει τις σχέσεις τους με τα έφηβα παιδιά τους. Οι γονείς με τη συμμετοχή στην ομάδα έμαθαν να είναι καλοί ακροατές με τα παιδιά τους, να αφήνουν το χώρο και το χρόνο για να εκφράσουν τις ανάγκες τους. Καθώς εξασκούσαν μέσω βιωματικών ασκήσεων στην ενσυναισθητική ακρόαση, κατανόησαν ότι οι συγκρούσεις μπορεί να γίνουν η ευκαιρία για να αναδυθούν οι πραγματικές ανάγκες, τόσο οι δικές τους όσο και των παιδιών τους. Οι γονείς ανέφεραν ότι η συμμετοχή στην ομάδα τους βοήθησε στην απενεχοποίησή τους και ενίσχυσε τη διάθεση τους να επεξεργαστούν τα λάθη τους. Ανακάλυψαν σημαντικές δεξιότητες όπως της υπομονής, της επιμονής, της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της θέσπιση ορίων. Μέσα από τις βιωματικές διεργασίες της ομάδας οι γονείς επιβεβαίωσαν ότι οι απόψεις και οι εμπειρίες των άλλων γονέων, τους βοήθησαν μέσα από μια εσωτερική ανασκόπηση, να μετασχηματίσουν τις παραδοχές τους σχετικά με τον γονεϊκό τους ρόλο και την εφηβεία, αλλά και να αναθεωρήσουν στάσεις και συμπεριφορές στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα παρέμβαση αυτό που αναδείχθηκε ήταν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα, οι γονείς μετασχημάτισαν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους και τις παραδοχές τους σχετικά με τον γονεϊκό ρόλο και υιοθέτησαν στάσεις και συμπεριφορές που συνέβαλαν στη βελτίωση της επικοινωνίας και της ποιότητας των σχέσεων με τα έφηβα παιδιά τους. Οι βιωματικές ασκήσεις ενίσχυσαν το ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης και σε συνδυασμό με τη «ζεστασιά» της ομαδικότητας και την ενσυναίσθηση της ομάδας, οι γονείς ένιωθαν να ενθαρρύνονται για να πειραματιστούν σε νέες στάσεις και συμπεριφορές στο ασφαλές πλαίσιο της ομάδας (Brookfield, 2011. Rogers, 1998. Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Οι γονείς ήρθαν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, αναζήτησαν τρόπους έκφρασης και διαχείρισης τους, ώστε αυτά να μην εκφράζονται με έντονους τρόπους σε μια συγκρουσιακή κατάσταση με τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι επικρατούσε ένα κλίμα αποδοχής και θετικής αλληλεπίδρασης στην ομάδα, γεγονός που φάνηκε από την κατανόηση και την υποστήριξη που έδειχναν οι γονείς μεταξύ τους, όταν συνειδητοποίησαν ότι είχαν βιώσει παρόμοιες καταστάσεις με τα παιδιά τους. Πολύ σημαντική είναι και η οικειότητα που εξέφρασαν ότι νιώθουν οι γονείς μεταξύ τους, η οποία φανερώνει ότι υπάρχει εγγύτητα και συνοχή στην ομάδα. Κατά τη διάρκεια όλων των συναντήσεων φανερή ήταν η θετική διάθεση των γονέων για επικοινωνία ενώ απουσίαζαν αρνητικά στοιχεία όπως οι αντιπαραθέσεις, η αρνητική κριτική και η απομόνωση. Με τη συμμετοχή τους στην παρούσα παρέμβαση οι γονείς εξωτερίκευαν

τις εμπειρίες τους πέρα από την ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας γεγονός που αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για μια προσωπική αλλαγή. Επίσης, η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης παρέμβασης έγκειται στο γεγονός ότι δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στα προβλήματα και τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην επικοινωνία τους με τους εφήβους. Αντίθετα προτείνει την υιοθέτηση ενός πιο εστιασμένου θεωρητικού πλαισίου από τη σκοπιά της συστημικής προσέγγισης, τη θεωρία των δυνατών σημείων και του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου, που αναδεικνύει τα δυνατά σημεία των γονέων, τις ικανότητες τους και τις θετικές όψεις του δεσμού με τα έφηβα παιδιά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, η παρέμβαση σε μια ομάδα γονέων είναι μια μακροπρόθεσμη και συνεχής διαδικασία, διότι οι αλλαγές στην επικοινωνία και τη σχέση μεταξύ γονέων και έφηβων παιδιών χρειάζονται χρόνο και προσπάθεια. Μπορεί να χρειαστούν πολλές συναντήσεις για να επιτευχθούν οι επιθυμητές αλλαγές. Τέλος, προτείνεται η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας, όπως κοινωνικούς λειτουργούς ή ψυχολόγους, που μπορούν να παρέχουν εμπειρογνωμοσύνη και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο: Mezirow, J. & συνεργάτες Α. Κόκκος (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σελ. 157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανδυλάκη, Α. (2008). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία: Δεξιότητες και τεχνικές*. Αθήνα: Τόπος.
- Κατάκη, Χ. (2010). *Το Μωβ Υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαμά, Ε. (2014). *Σχολική Κοινωνική εργασία και κοινωνική ένταξη*. Στο: Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων* (σελ. 23-45). Αθήνα: Τόπος.
- Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια: συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2017). *Επάγγελμα Γονέας. Τύποι Γονέων και Συμπεριφορά Παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Οκτώ.
- Παππά, Β. (2019). *Η Δυναμική της Ομάδας και ο Ρόλος του Συντονιστή*. Αθήνα: Οχτώ.
- Payne, M. (2000). *Σύγχρονη θεωρία της κοινωνικής εργασίας* (Θ. Καλλινικάκη, επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Yalom, I. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας*. (Γ. Ζέρβα, επιμ.). Αθήνα: Άγρα.
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

- Allison, B. N. (2000). Parent- adolescence conflict in early adolescence. Research and Implication for middle school program. *Journal of Family and consumer Sciences education*, 18,(2), 1-6.
- Douglas, T. (1991). *Groupwork Practice*. London: Tavistock /Routledge.

- Engel, G. (1977). The need for biomedical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-136.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 257–270). London, UK: Sage.
- Pennebaker, J. W., & Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality and social integration. *Current Directions in Psychological Science*, 10(3), 90-93.
- Saleebey, D. (Ed.) (1997). *The strength's perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Silberman, M. (2007). *Handbook of experiential education*. San Francisco, CA: Pfeiffer/John Wiley & Sons.

ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕ ΟΜΟΦΥΛΑ ΖΕΥΓΑΡΙΑ: ΜΙΑ ΑΠΡΟΣΜΕΝΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΟΝ ΑΟΡΑΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Καμπέρης Νίκος

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

Πέτσα Ευγενία

Πτυχιούχος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Πάντειου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στην διάρκεια της οικονομικής κρίσης και στη συνέχεια της πανδημίας, τα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας και κακοποίησης έρχονται στο προσκήνιο και συζητούνται όλο και περισσότερο. Δεν γίνεται όμως συζήτηση με την ίδια σημασία, ένταση και συχνότητα για το ζήτημα της κακοποίησης μεταξύ συντρόφων του ίδιου φύλου, παρόλο που στην διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως Same Sex Intimate Partner Violence (SSIPV). Βασικός σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει τις λιγότερο γνωστές και ορατές μορφές κακοποίησης ανάμεσα σε ομόφυλα ζευγάρια, αλλά και να προβληματοποιήσει την θυματοποίηση στην οποία υπόκεινται όσα άτομα υφίστανται κακοποιητικές συμπεριφορές.

Το εμπειρικό υλικό της έρευνας προέρχεται από έρευνα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών με τον γενικό τίτλο «Νέα συμβιωτικά και οικογενειακά σχήματα στα μεσαία στρώματα την περίοδο της κρίσης» και περιλαμβάνει συνεντεύξεις με ομόφυλα ζευγάρια ανδρών και γυναικών. Το υλικό συγκεντρώθηκε και επεξεργάστηκε από τους υπογράφοντες την εισήγηση.

Λέξεις κλειδιά: κακοποιητικές συμπεριφορές, ομόφυλα ζευγάρια, θυματοποίηση, διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι κακοποιητικές συμπεριφορές που υπάρχουν εντός ομόφυλων ζευγαριών. Τα ομόφυλα ζευγάρια πολύ συχνά χαρακτηρίζονται ως μη κανονικά, παθολογικά, που έχουν ως συγκροτητικό στοιχείο την παραβίαση της φύσης και την βία που συνοδεύει την παραβίαση αυτή (Holmes, 2011). Σε μια προσπάθεια να αντικρουστεί η άποψη αυτή, συγκροτείται το στερεότυπο των φύσει ισότιμων και ειρηνικών ομόφυλων ζευγαριών (Holmes,

2011). Η βία και η κακοποίηση στα ομόφυλα ζευγάρια, σύμφωνα με αυτό το στερεότυπο δεν μπορεί να υφίσταται.

Σημαντικό είναι πως κανείς από τους συνομιλητές δεν χρησιμοποίησε τον όρο κακοποίηση για κανένα από τα βιώματα του. Σίγουρα τα παραπάνω στερεότυπα επηρεάζουν αυτή την αποσιώπηση. Παράλληλα με την αποσιώπηση, στην συγκεκριμένη εργασία ο ενικός όρος της «κακοποίησης» αντικαθίστανται από τον πληθυντικό «κακοποιητικές συμπεριφορές». Με αυτό τον τρόπο, σκοπός είναι να αναδειχθεί η κακοποίηση, όχι μόνο ως στιγμές σωματικής βίας, αλλά και ως μια διαδικασία που απλώνεται περισσότερο στον χρόνο, εκτυλίσσεται υποδόρια και παίρνει κεκαλυμμένες μορφές. Σαφώς και η σημασία της σωματικής βίας δεν παραγνωρίζεται. Αναδεικνύεται όμως εδώ ένα κλιμακωμένο μοτίβο συμπεριφορών που συμπεριλαμβάνει την απομόνωση του συντρόφου από το κοινωνικό περιβάλλον, την καταπίεση αναγκών και επιθυμιών, ακόμη πρακτικές και συναισθήματα φροντίδας και αγάπης ως μέρος της συναισθηματικής βίας (Donnovan & Hester, 2010).

Επίσης, τα ομόφυλα ζευγάρια αποτελούν ιδανικό παράδειγμα για να αναδειχθούν περιπλοκότητες στα βιώματα των κακοποιητικών συμπεριφορών. Στην παρούσα εργασία θα φανεί πως το ζήτημα αυτό θα πρέπει να προσεγγιστεί διαθεματικά (Poou, 2011; Cannon, 2015). Συγκεκριμένα, θα δούμε πως η κοινωνική θέση και η ηλικία υπάρχουν ως παράγοντες ιεραρχίας εντός των ομόφυλων σχέσεων.

Ένας ακόμη τρόπος για να αναδειχθεί η περιπλοκότητα στις κακοποιητικές εμπειρίες είναι η προσέγγιση των εμπειριών αυτών πέρα από τις απόλυτες ταξινομήσεις δράστη-θύματος, οι οποίες είναι επενδυμένες με έμφυλες νοηματοδοτήσεις και επιτελέσεις (Cannon, 2015). Υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες επικρατούσες προσδοκίες για το πως και γιατί συμβαίνει η κακοποίηση, οι οποίες ορίζουν και το ποιες εμπειρίες μπορούν να συμπεριληφθούν κάτω από τον όρο αυτό και ποιος ακριβώς μπορεί να σωματοποιήσει την ταυτότητα του δράστη και ποιος του θύματος (Guadalupe-Díaz & Yglesias, 2013).

Όπως αναφέρει ο Foucault, η τάση αυτή για ταξινόμηση δημιουργεί ξεχωριστές κατηγορίες, συνήθως δυο αντιθετικές, όπου η μία είναι πιο αδύναμη και αθώα και η άλλη πιο κακή και δυναμική (Dreyfus & Rabinow, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, κανείς μπορεί να καταλήγει σε βεβαιότητες, παραλείποντας να εξετάζει τις περιπλοκότητες. Ωστόσο, η εξουσία κυκλοφορεί και είναι ένας μηχανισμός που όσο καταπιέζει τόσο κινητοποιεί και την δράση (Lancombe, 1996). Στις κακοποιητικές εμπειρίες δεν είναι όλοι οι κακοποιητές που ασκούν έλεγχο και εξουσία, παράγουν φόβο και απομόνωση και δεν είναι όλα τα θύματα αντίστοιχα που βλέπουν τον εαυτό τους με αυτόν τον τρόπο, ούτε είναι βυθισμένα στην παθητικότητα, την μοιρολατρία και την θλίψη (Poou, 2011).

Το ζήτημα αυτό δεν αφορά απλά την κοινωνική θεωρία ή μία ποσόστωση στην αναπαράσταση, αλλά είναι ζήτημα ζωτικό που έχει συνέπειες στην καθημερινότητα πολλών ανθρώπων (Donovan & Hester, 2010). Κυριολεκτικά, δηλαδή, μπορεί να σώσει ζωές.

2. Ανάλυση δεδομένων

Ο Αναστάσης είναι 42 ετών και εργάζεται ως κοινωνικός λειτουργός. Γεννήθηκε και έζησε τα πρώτα παιδικά χρόνια του στην Αθήνα, όμως η μετάθεση των γονιών του, οι οποίοι ήταν καθηγητές, τον οδήγησε για το υπόλοιπο των παιδικών και εφηβικών του χρόνων στην επαρχία, σε ένα νησί των Δωδεκανήσων. Φοίτησε στο πανεπιστήμιο σε μια άλλη πόλη της επαρχίας, ενώ σήμερα ζει μαζί με τον σύντροφο του Μάνο στην Αθήνα που είναι ένα χρόνο μικρότερος του.

Ο Βασίλης είναι 55 χρονών, γιατρός, ο οποίος ήδη από τα πρώτα παιδικά χρόνια του ζει στο νότιο τομέα των Αθηνών με τους γονείς και την αδερφή του. Σήμερα εργάζεται σε μεγάλο νοσοκομείο στην Αθήνα και συζητά με τον σύντροφο του Γιάννη. Ο Γιάννης είναι 62 χρονών και ασχολείται με τα τουριστικά.

Η Παναγιώτα και η Τζίνα είναι ένα ομόφυλο ζευγάρι γυναικών που γνωρίζονται από μικρές λόγω οικογενειακής φιλίας. Η Παναγιώτα είναι 44 ετών με καταγωγή από την Κρήτη. Κατά την διάρκεια των παιδικών της χρόνων ζει εκεί μαζί με τους γονείς και την μεγαλύτερη αδερφή της, ενώ

στην πορεία φοιτά στην Καλών Τεχνών και έρχεται στην Αθήνα. Η Τζίνα είναι 40 ετών, απόφοιτη του Πολυτεχνείου και ιδιωτική υπάλληλος. Τα πρώτα της παιδικά χρόνια ζει μαζί με τους γονείς και την μικρότερη αδερφή της σε ένα χωριό της Βορειοανατολικής Αττικής. Σήμερα, εργάζονται και ζουν μαζί στην Αθήνα.

Οι σχέσεις τους και η συμβίωση δεν είναι εύκολες. Αρχικά, οι κακοποιητικές συμπεριφορές αποκαλύπτονται μέσα από την ομοφοβία, η οποία στιγματίζει τα ομόφυλα άτομα και εσωτερικεύεται από αυτά. Η ομοφοβία συχνά οδηγεί στην απομόνωση του συντρόφου από το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον, καταπιέζοντας συναισθηματικές εκδηλώσεις τρυφερότητας και αγάπης και προκαλώντας δυσάρεσκεια.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Τζίνας και της Παναγιώτας, των οποίων η σχέση επέβαλλε η Παναγιώτα να κρατήσουν κρυφή. Δεν ήθελε να την αποκαλύψουν ούτε στους στενότερους φίλους τους, κάτι το οποίο δυσανεξούσε την Τζίνα. Μάλιστα, αυτό αποτέλεσε αιτία χωρισμού εκείνη την περίοδο, με αφορμή ένα επεισόδιο απιστίας της Τζίνας:

T: Όταν στα δύο χρόνια έφυγα για να πάω στην Ρουμανία να ζήσω επτά μήνες εκεί Erasmus και στα τελειώματα της έρευνας μου εκεί συγκατοίκησα με έναν διδακτορικό φοιτητή από εδώ από το Πολυτεχνείο. Τον ήξερα δηλαδή και από εδώ, μας είχε κανονίσει ο καθηγητής μου να μείνουμε μαζί. Τέλος πάντων, έγινε κάτι εκεί, που δεν έγινε ολοκληρωμένη επαφή, αλλά έγινε κάτι και εγώ την πήρα τηλέφωνο την επόμενη μέρα το πρωί και της το είπα, ότι έτσι κι έτσι.

N.K: Γιατί το είπες;

T: Νομίζω τελικά ότι το είπα για να δώσω το καλό χτύπημα πάνω σε μια σχέση που υπήρχαν πράγματα που δεν με ικανοποιούσαν.

N.K: Όπως;

T: Η μυστικότητα. Δεν ήταν ερωτικής φύσης αυτά που δεν με ικανοποιούσαν πια. Ήταν θέματα σχέσης και πιο κοινωνικής φύσης....

N.K: Δηλαδή η σχέση έμενε μυστική, περιθωριακή;

T: Ναι, είχε ένα πράγμα τοξικό αυτό μέσα του. Όταν είκοσι χρονών, είκοσι δύο να μην λέμε σε κανέναν και όλοι να ξέρουν τι σχέση έχουμε και να μην το λέμε.

N.K: Και βρήκες αφορμή το αγόρι στην Ρουμανία να πυροβολήσεις.

T: Ναι, έτσι πιστεύω.

Από την μία μεριά, λοιπόν, η Παναγιώτα καταπίεζε την επιθυμία της Τζίνας να μοιραστούν την σχέση τους, γεγονός που την κάνει να αισθάνεται απομονωμένη, ίσως και προδομένη και για αυτό προδίδει και εκείνη την σύντροφο της απατώντας την.

Αντίστοιχα και ο Βασίλης με τον Ανάσταση είχε χρειαστεί να απειλήσουν με τερματισμό ή να τερματίσουν σχέσεις για τον ίδιο λόγο. Ο Βασίλης γνώρισε τον Γιάννη όταν εκείνος ήταν παντρεμένος. Για καιρό βρίσκονταν κρυφά, όμως ο Βασίλης αναζητούσε στην ζωή του κάτι σταθερό και μόνιμο. Επιθυμούσε να είναι αποκλειστικό ζευγάρι. Για αυτό διατυπώνει ως οριστικό και αμετάκλητο όρο πως για να συνεχίσουν να είναι μαζί, θα πρέπει να γίνουν αποκλειστικό ζευγάρι. Ο Γιάννης τότε χώρισε και άρχισαν να χτίζουν την ζωή τους μαζί, αγοράζοντας το δικό τους σπίτι. Η γειτονιά, βέβαια, τους αντιμετώπιζε με καχυποψία και εχθρότητα, παρόλο που δεν δήλωσαν ποτέ ανοιχτά την σχέση τους.

Ο Αναστάσης περιέγραψε την σχέση του με τον πρώην σύντροφο του Μιχάλη, τον οποίο γνώρισε σε τηλεφωνικές γραμμές γνωριμιών. Ο Μιχάλης ήταν μεγαλύτερος του και ήθελε η σχέση τους να μείνει κρυφή, παρόλο που δεν ζούσαν καν στην ίδια πόλη. Εκείνος επέλεγε καταλύματα για να περνάνε διήμερα μαζί, τα οποία ήταν απομονωμένα για «να μην μας δούνε, μόνο οι λύκοι και οι πευκοβελόνες», όπως περιέγραψε ο Αναστάσης. Σε μια από τις εξορμήσεις τους:

A: [...] μου ανακοινώνει ότι πλέον δέχεται τρομερές πιέσεις και πλέον δεν γίνεται να μην παντρευτεί, γιατί η οικογένεια του είναι πολύ γνωστή στο Ναύπλιο. Οπότε θα παντρευτεί και μου ζητάει να είμαι ο κουμπάρος του, έτσι ώστε να συνεχίσουμε να έχουμε σχέση, γιατί μόνο εμένα πάντα

θα αγαπάει. Απέναντι σε αυτό... σας λέω είμαστε πάνω στο βουνό... εγώ θέλω να φύγω τρέχοντας. Δεν μπορώ να φύγω τρέχοντας. Περιμένω πότε θα με γυρίσει πίσω στην Πάτρα. Με γυρνάει πίσω στην Πάτρα και τον στέλνω στον διάολο.

Από τις παραπάνω περιπτώσεις γίνονται κατανοητές οι συνέπειες που έχει η ομοφοβία και η επιβεβλημένη μυστικότητα γύρω από τις ομόφυλες σχέσεις. Μπορεί κανείς να δικαιολογήσει την Παναγιώτα, τον Μιχάλη, τον Βασίλη και τον Γιάννη που κράτησαν κρυφές και στην ιδιωτική σφαίρα τις σχέσεις τους. Ιδιαίτερα στο ελληνικό πλαίσιο, που μεγάλη σημασία έχει η οικογένεια, η συγγένεια οι ομόφυλες σχέσεις περιθωριοποιούνται, αποσιωπούνται ως βασικό μέσο για την διατήρηση των οικογενειακών σχέσεων και την αποφυγή του στιγματισμού (Kantsa, 2000; Καντσά, 2008; Αποστολίδου, 2012). Η μυστικότητα αυτή είχε τις συνέπειες της σε κάθε περίπτωση. Η Τζίνα προδομένη από την Παναγιώτα για την επιβεβλημένη από εκείνη απόκρυψη της σχέσης τους την απατά. Η σχέση του Βασίλη και του Γιάννη βρήκε τα θεμέλια της και υπήρχε ως τέτοια μόνο εντός του διαμερίσματος τους, στον ιδιωτικό τους χώρο, καθώς οι γείτονες τους αντιμετώπιζαν με εχθρότητα. Ο Αναστάσης βίωσε τον φόβο, όταν βρέθηκε απομονωμένος χωρίς την δυνατότητα διαφυγής, επειδή ο σύντροφος του φοβόταν μην τους δει κανείς μαζί.

Πέρα όμως από την επιβεβλημένη μυστικότητα και περιθωριοποίηση, οι ομόφυλες σχέσεις διατρέχονται και από συμβολικές ιεραρχίες και ανισότητες. Οι κακοποιητικές εμπειρίες στα ομόφυλα ζευγάρια δεν διαμεσολαβούνται μόνο από την ομοφοβία, αλλά και από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, η ηλικία, η φυλή και η αναπηρία (Ροον, 2011).

Ο Βασίλης, για παράδειγμα, ανέφερε πως επιλέγει συντρόφους μεγαλύτερους από εκείνον και ερμηνεύει την επιλογή του αυτή ως ανάγκη στήριξης, προστασίας.

«Δεν ξέρω. Εντάξει δεν έχω κάνει ψυχανάλυση... Το γεγονός ότι ήταν πάντα οι σύντροφοι μου μεγαλύτεροι από εμένα και ήταν ενεργητικοί... Προφανώς ήθελα κάποιον... να πω έναν πατέρα, ας πούμε;»

Οι γονικές σχέσεις δεν είναι αδιαμεσολάβητες από ιεραρχίες και εξουσία. Η πατρική προστασία, την οποία αναζητά, προσφέρεται σε αντάλλαγμα την αφοσίωση και την υπακοή. Όταν ο Βασίλης ζήτησε κάποια στιγμή από τον Γιάννη να εναλλάσσονται οι ρόλοι τους στις σεξουαλικές επαφές, εκείνος δεν δέχτηκε. Ο Βασίλης υποχώρησε τον παθητικό ρόλο και παρόλα αυτά συνεχίζει να δηλώνει την αφοσίωση του σε αυτό που χτίζουν από κοινού με τον σύντροφο του.

Αντίστοιχα, γονικά συναισθήματα ξεκινούν να υπάρχουν και στην σχέση του Αναστάση με τον Μάνο, νυν σύντροφο του. Ύστερα από μια περίοδο πένθους του Μάνου, οι σεξουαλικές επαφές μειώνονται. Τότε ο Αναστάσης συνειδητοποιεί πως τρέφει περισσότερο μητρικά συναισθήματα, συναισθήματα, δηλαδή, στοργής, φροντίδας και προστασίας παρά ερωτισμού, με αποτέλεσμα να αποφεύγει τις σεξουαλικές επαφές μαζί του.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποκαλύπτει ότι οι κακοποιητικές εμπειρίες στα ομόφυλα ζευγάρια διαμεσολαβούνται και από την κοινωνική θέση είναι αυτό του Βασίλη και του Γιάννη. Στις αρχές της συμβίωσης τους, ο Γιάννης διατήρησε για μεγάλο διάστημα παράλληλη σχέση, κάτι που ο Βασίλης ανακαλύπτει κάποια στιγμή:

N.K: Τον είδες;

B: Τον είδα, ναι. Εντάξει, πάλι αντίστοιχα ήταν πιο νέος από εμένα, πολύ πιο νέος από εμένα.

N.K: Που έμοιαζε και που διέφερε από εμένα;

B: Ήταν πρωταθλητής του τένις. Που έμοιαζε σε εμένα δεν ξέρω. Σε τίποτα.

N.K: Πόσο κράτησε αυτή η σχέση;

B: Κράτησε δυστυχώς. Ναι, είναι από αυτά που με έχουν πληγώσει πολύ.

N.K: Όταν το έμαθες;

B: Όταν το έμαθα υποτίθεται ότι θα τον χώριζε και καλά, αλλά δεν τον χώρισε ποτέ. Δεν τον χώριζε

στην πραγματικότητα.
 Ν.Κ: Γιατί;
 Β: Γιατί δεν τον χώριζε;
 Ν.Κ: Εσύ δεν είπες...
 Β: Εγώ γιατί δεν είπα να φύγω; Ναι σωστά δεν είπα να φύγω ναι... Γιατί δεν ήθελα να καταρρεύσει το όλο οικοδόμημα, δεν ξέρω.
 Ν.Κ: Ήταν πιο ισχυρό;
 Β: Ήταν πιο ισχυρό το οικοδόμημα από αυτό, ναι.

Ο Γιάννης φαίνεται να εκμεταλλεύεται την αφοσίωση του Βασίλη, κρύβει για καιρό την παράλληλη σχέση του και χρησιμοποιεί ψέματα για να την καλύψει. Ο αθλητής συγκεντρώνει μεγαλύτερο κοινωνικό κεφάλαιο από τον Βασίλη. Αν και είναι γιατρός, με υψηλή κοινωνική θέση, βρέθηκε σε μειονεκτικότερη θέση λόγω σωματικού κεφαλαίου και ηλικίας του ανταγωνιστή του.

Παρόλα αυτά, η κρίση ξεπεράστηκε από το ζευγάρι και η ομαλότητα επανήλθε. Ο Βασίλης, όμως, ξεκίνησε και εκείνος μια παράλληλη σχέση ως εκδίκηση απέναντι στον Γιάννη.

Ν.Κ: Εσύ γιατί μετά;
 Β: Μετά έκανα και εγώ κάτι αντίστοιχο.
 Ν.Κ: Σε απάντηση;
 Β: Μπορεί να το πείτε και έτσι.
 Β: Ναι, το έχω λίγο αυτό, είμαι λίγο εκδικητικός.
 Ν.Κ: Και αυτός που διαλέξατε;
 Β: Εεε διάλεξα και εγώ αντίστοιχα περιέργως. Ενώ μέχρι τότε όλες μου οι σχέσεις ήταν με μεγαλύτερους. Ένας υπότροφος βιολόγος που ήταν 17 χρόνια μικρότερος μου.
 Β: Σου άρεσε;
 Ν.Κ: Ναι, ναι, πολύ.
 Β: Ερωτικά;
 Ν.Κ: Πιο πολύ από οτιδήποτε άλλο μέχρι τότε. Τώρα ήτανε... Ωραία να το πούμε και αυτό εφόσον θέλετε. Γενικά, εμένα μου άρεσει και ο ενεργητικός ρόλος. Για πρώτη φορά με τον νεαρό αυτό, εναλλάσσονται οι ρόλοι. Είναι η πρώτη φορά που συμβαίνει αυτό.

Στο παράδειγμα αυτό φαίνεται πως, κάποιος που υφίσταται την προδοσία από τον σύντροφο του, ένα θύμα κακοποιητικής συμπεριφοράς μέσω απιστίας, μπορεί να γίνει θύτης, συγκροτώντας αντίστοιχα την σχέση με τον εραστή του ως βαθιά ιεραρχική μέσα από την ηλικία, την ιεραρχία στον εργασιακό χώρο και την κοινωνική του θέση. Επομένως, πράγματι οι ομόφυλες σχέσεις διαμεσολαβούνται από ιεραρχίες διαθεματικά, αλλά οι ταυτότητες του θύματος και του δράστη δεν είναι σταθερές κατηγορίες, αλλά δυναμικές.

Μία περίπτωση που βοηθάει να προβληματιστούμε περισσότερο τους όρους δράστη και θύματος είναι αυτό της Τζίνας και της Παναγιωτάς. Και οι δύο τους αναγνωρίζουν ότι υπάρχει διάκριση ρόλων μεταξύ τους κατά την ερωτική συνέντευξη. Η Παναγιώτα είναι ενεργητική, παίρνει πρωτοβουλίες και η Τζίνα είναι παθητική, δέχεται, όπως περιγράφουν. Εξαιρετικά ενδιαφέρονσα είναι η ερμηνεία της Παναγιώτας για την επιθυμία της να υιοθετεί τον ενεργητικό ρόλο και να χρησιμοποιεί πρόσθετο τεχνικό φαλλό:

Π: Αυτό ξεκινάει από πολύ πίσω, αν θέλω να είμαι απολύτως ειλικρινής. Δηλαδή, στην παιδική ηλικία που μεγαλώνεις, χωρίς να έχεις παραστάσεις ομόφυλες, προσπαθείς κάπως να τοποθετήσεις τον εαυτό σου σε ένα σχήμα. Οπότε αρχίζεις και αισθάνεσαι ότι εγώ μάλλον για να μου αρέσει αυτό, μάλλον θα πρέπει να είμαι εκείνο. Κάπως έτσι, δηλαδή, ορίζει ένα παιδί πολύ απλά αυτό που του συμβαίνει.

Ν.Κ: Άρα θα πρέπει να είμαι φορέας του φαλλού.

Π: Ότι θα πρέπει να είμαι φορέας του φαλλού, ας πούμε, για να επιτρέπεται στην κοινωνία να μου αρέσει εκείνο. Εγώ όμως δεν ήμουν φορέας του φαλλού...

N.K: Ποια είναι η γνώμη σου για αυτό το... πως το χρησιμοποιείς; Αν το χρησιμοποιείς απόψε ή
 αύριο, τι ήταν αυτό που θα το έφερνε στο προσκήνιο; Αυτό το στραπ ή ένα άλλο, μια παραλλαγή
 του; Το φαλλικό δηλαδή κάθε φορά που αξιοποιείται ως όργανο, τι είναι εκείνο που το φέρνει;
 Π: Μμμ... Ίσως όταν υπάρχει ανάγκη, ας το πούμε για να προστεθεί λίγο πιπέρι στην ζωή, ας
 πούμε, στην ερωτική μας ζωή.
 N.K: Αυτό το πιπέρι είναι οι στιγμές που θέλεις το πιπέρι για να έχεις έναν λιγάκι, ας το πούμε,
 πιο
 εξουσιαστικό ρόλο;
 Π: Ναι. Ίσως, ίσως ναι... τώρα που με ρωτάτε ίσως ναι.
 N.K: Σου αρέσει αυτή η εξουσία;
 Π: Ναι, μου αρέσει αυτή η εξουσία, ναι.
 N.K: Όταν χρησιμοποιείς το στραπ, εσύ για τους λόγους που ανέφερες, το δέχεται η Τζίνα;
 Π: Το δέχεται ναι.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα είναι φανερή η σύνδεση του φαλλού, του ενεργητικού ρόλου και της εξουσίας. Μέσα από την χρήση του τεχνητού φαλλού η Παναγιώτα μπορεί να νιώθει πως έχει τον έλεγχο των βιωμάτων και των επιθυμιών της. Η σύντροφος της, από την άλλη, θεωρείται ότι απλά δέχεται την διείσδυση από την σύντροφο της ή με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς υφίστανται την εξουσιαστική σεξουαλική πρακτική της διείσδυσης.

Θα πρέπει, ωστόσο, να πάμε πέρα από την φαλλοκεντρική κουλτούρα που διακρίνει σε ενεργητικούς και παθητικούς, διεισδυτικούς και διεισδύομενους, όπως και από την θυματοποίηση και την νοσηματοδότηση της διείσδυσης ως τραυματικής και εξευτελιστικής, ως το μέσο για την ικανοποίηση κάποιου άλλου (Cvetkovich, 2003). Η Cvetkovich (2003), προτείνει τον όρο της δεκτικότητας και όχι της παθητικότητας για να κατανοήσουμε την θέση της Τζίνας στην σεξουαλική επαφή. Η ανταπόκριση της λεγόμενης «παθητικής» είναι μια σωματική δραστηριότητα, όπως αναφέρει η Joan Nestle, και όχι μια μεταφορά για την αδυναμία και την υποτακτικότητα (Cvetkovich, 2003). Αυτό που είναι τραυματικό στην περίπτωση παθητικών ομοφυλόφιλων είναι η έλλειψη σεξουαλικής προσοχής, καθώς ενισχύονται οι φόβοι ότι οι επιθυμίες τους είναι ακατάλληλες ή παράλογες (Cvetkovich, 2003). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξηγηθεί και η απιστία της Τζίνας. Η απομόνωση της σχέσης τους ακόμη και από τους στενούς τους φίλους την έκανε να αισθάνεται αντίστοιχα πως οι επιθυμίες της είναι ακατάλληλες ή παράλογες για να τις μοιραστεί με το στενό φιλικό της περιβάλλον.

Αυτό που αναζητούσαν άλλωστε η Τζίνα, ο Αναστάσης και ο Βασίλης ήταν αποκλειστικότητα, σταθερότητα, συντροφικότητα, όπως ο καθένας τους το ονόμασε. Όπως περιέγραψε ο Αναστάσης: «[...] ήταν κάποια στιγμή αδιαπραγμάτευτο ότι εγώ θέλω να ζήσουμε κανονικά, να ζήσουμε σε ένα σπίτι, να μην ζούμε κρυφά, να μην κρυβόμαστε». Στο αφήγημα που έδωσε ο καθένας φαίνεται πως λίγο πολύ το κατάφεραν. Η Τζίνα και η Παναγιώτα μέσα από την τεχνητή γονιμοποίηση μεγάλωνουν την οικογένεια τους, κάτι που ήταν επιθυμία της Τζίνας, ενώ ο Αναστάσης με τον Μάνο και ο Βασίλης με τον Γιάννη απολαμβάνουν την συμβίωση και την συντροφικότητα.

Ωστόσο, σε ένα περιβάλλον κοινωνικού στιγματισμού της ομοφυλοφιλίας που δεν αναγνωρίζει τις κακοποιητικές συμπεριφορές ως τέτοιες και που τα ομόφυλα ζευγάρια για να αναγνωριστούν θα πρέπει να υπάρχουν με ετεροκανονικούς όρους αρρενωπότητας-θηλυκότητας, ενεργητικότητας-παθητικότητας, το αφήγημα αυτό λειτουργεί θεραπευτικά. Η συντροφικότητα, το «να ζήσουμε κανονικά» θα γίνει το χαρούμενο τέλος που αναζητούν, μετριάζοντας όποιες κακοποιητικές διαστάσεις αυτό έχει. Όπως αναφέρει ο Βασίλης, παρόλο που βιώνει την παραμέληση από τον σύντροφο του και την άρνηση να επικοινωνήσει τους λόγους: «[...] Ναι, είμαστε πάρα πολύ καλά μαζί, δηλαδή η συντροφικότητα μας, ας πούμε, είναι καλύτερη από ποτέ, από παλιά, όσον αφορά το τι θα φάμε, το τι θα κάνουμε, αν θα βγούμε, που θα πάμε... Δηλαδή δεν υπάρχει διαφωνία σε τίποτα. Είμαστε μέλι-γάλα, ας πούμε, κατά τα άλλα».

Αυτή η ανάγκη να υπάρξει ένα χαρούμενο τέλος, σύμφωνα με την Berlant (2011), συμφωνεί συνήθως με το νεοφιλελεύθερο ετεροκανονικό αφήγημα, μια διαδικασία που η Jaspir Puar (2007) έχει περιγράψει με άλλα λόγια ως ένταξη της ομοφυλοφιλίας στο έθνος. Δημιουργείται, δηλαδή, μιας καθωσπρέπει ομοφυλοφιλία, η οποία συμφωνεί με το ετεροκανονικό πλαίσιο οικογένειας και συμβίωσης, όπως αυτό της Τζίννας και της Παναγιώτας, το οποίο ανταποκρίνεται στους δύσμούς της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, της ενεργητικότητας και της παθητικότητας (Λαχανιώτη, 2012).

4. Συμπεράσματα

Συνεπώς, το στερεότυπο των ειρηνικών και πλήρως ισότιμων ομόφυλων ζευγαριών δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Είδαμε πως σε μια ομόφυλη σχέση, όπως και σε κάθε ανθρώπινη σχέση, υπάρχουν πρακτικές απιστίας, απομόνωσης του συντρόφου από το κοινωνικό περιβάλλον, επιβολής στις σεξουαλικές πρακτικές, καταπίεση αναγκών και επιθυμιών, συμβολικές ιεραρχίες. Η ηλικία, η κοινωνική θέση, οι ρόλοι που έχει ο καθένας διατέμνονται και δημιουργούν εξουσιαστικές σχέσεις, όπου ο συσχετισμός δυνάμεων κάθε φορά επαναπροσδιορίζεται. Ανάλογα την περίπτωση, δηλαδή, κακοποιητικές συμπεριφορές μπορεί να έχουν και οι δύο σύντροφοι. Αυτό βέβαια δεν τους καθιστά ένα ισότιμο ζευγάρι, αλλά αποκαλύπτει πως, όσοι υφίστανται πρώτοι ή κυρίως κακοποιητικές συμπεριφορές, δεν βυθίζονται στην παθητικότητα, την θλίψη και τον φόβο.

Επίσης, είδαμε πως και στο πλαίσιο της συντροφικότητας, η οποία για πολλούς αποτελεί ιδανικό, κακοποιητικές συνθήκες υπάρχουν. Η επιθυμία για την κατάκτηση της συντροφικότητας, για ένα χαρούμενο τέλος, είναι που θα οδηγήσει στον συμβιβασμό. Η αφήγηση εμπειριών που ανήκουν στο παρελθόν λειτουργεί θεραπευτικά προς τις κακοποιητικές συνθήκες του παρόντος, γιατί μέσα από την αφήγηση δίνει κανείς νόημα στο παρελθόν και αποκτά μια αίσθηση ελέγχου του παρόντος. Ο συμβιβασμός αυτός δεν είναι άλλος από την συμφωνία με το ετεροκανονικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Α. (2012). Σωματικές συνάψεις: αγωνιστικά σώματα και αναδυόμενες συλλογικότητες στην ελληνική γκέι/ομοφυλοφιλική κοινότητα. Στο Α. Αποστολέλλη, Α. Χαλκιά (Επιμ.) Σώμα, φύλο, σεξουαλικότητα. ΛΟΑΤΚ πολιτικές στην Ελλάδα. Εκδόσεις Πλέθρον.
- Καντσά, Β. (2008). Περπατώντας Αγκαλιασμένες στους δρόμους της Αθήνας: Ομόφυλες σεξουαλικότητες και αστικός χώρος. Στο Κ.Γιαννακόπουλος, Γ. Γιαννιτσιώτης (Επιμ.) Αμφισβητούμενοι χώροι στην πόλη: χωρικές προσεγγίσεις του πολιτισμού. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια και Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λαχανιώτη, Λ. (2012). Από τη λεσβιακή θεματική στο κουίρ: η διαδρομή μιας εμπειρικής έρευνας. Στο Α. Αποστολέλλη, Α. Χαλκιά (Επιμ.) Σώμα, φύλο, σεξουαλικότητα. ΛΟΑΤΚ πολιτικές στην Ελλάδα. Εκδόσεις Πλέθρον.

Ξενόγλωσση

- Berlant, L. (2011). Cruel optimism. Duke University Press.
- Cannon, C. (2015). Illusion of inclusion: The failure of the gender paradigm to account for intimate partner violence in LGBT relationships. *Partner Abuse*, 6(1), 65-77.
- Cvetkovich, A. (2003). *Archive of feelings*. Durham, NC: Duke University Press.
- Donovan, C., & Hester, M. (2010). 'I Hate the Word "Victim": An Exploration of Recognition of Domestic Violence in Same Sex Relationships'. *Social Policy and Society*, 9(2), 279-289.

- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2014). Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. University of Chicago press.
- Guadalupe-Diaz, X. L., & Yglesias, J. (2013). "Who's Protected?" Exploring Perceptions of Domestic Violence Law by Lesbians, Gays, and Bisexuals. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 25 (4), 465-485.
- Holmes, C. (2011). Troubling normalcy: Examining 'healthy relationships' discourses in lesbian domestic violence prevention. In J.L. Ristock (Ed.) *Intimate partner violence in LGBTQ lives* (pp. 217-239). Routledge.
- Kantsa, V. (2000). Daughters Who do not Speak, Mothers Who do not Listen. Erotic relationships among Women in Contemporary Greece. Unpublished dissertation. London School of Economics: University of London.
- Lancombe, D. 1996. Reforming Foucault: A critique of the social control thesis. *British Journal of Sociology* 47: 332–352.
- Poon, M. K. L. (2011). Beyond good and evil: The social construction of violence in intimate gay relationships. In J.L. Ristock (Ed.) *Intimate partner violence in LGBTQ lives* (pp. 110-138). Routledge.
- Puar, J.K. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Duke University Press.

Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΙΟΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΟΧΟΝΔΡΙΑΣΗΣ (CYBERCHONDRIA) ΣΤΗΝ ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΗ ΠΕΡΙΘΑΛΨΗ

Διαμαντή Γεωργία
Τμήμα Κτηνιατρικής, ΑΠΘ

Περίληψη

Στόχος της παρούσας ανασκόπησης είναι να καταγράψει τις πρόσφατες έρευνες σχετικά με την κυβερνοχονδρίαση (cyberchondria) στην κτηνιατρική και συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοεκπαίδευσης των ιδιοκτητών κατοικίδιων ζώων μέσω του διαδικτύου. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ενώ το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την πρόσβαση σε πληροφορίες και την επικοινωνία με κτηνιάτρους, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ανεξέλεγκτη χρήση για θέματα σχετικά με την υγεία. Αυτό μπορεί να προκαλέσει αυξημένο άγχος, μειωμένη εμπιστοσύνη στους κτηνιάτρους και τελικά να βλάψει την υγεία του κατοικίδιου ζώου. Οι ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και κατάλληλα ενημερωμένοι για τις πηγές των πληροφοριών στις οποίες έχουν πρόσβαση και να συμβουλευονται τον κτηνίατρο όταν έχουν αμφιβολίες. Για να καταπολεμηθεί η κυβερνοχονδρίαση, είναι σημαντικό η κτηνιατρική περίθαλψη να κινηθεί προς μια ολιστική προσέγγιση με επίκεντρο τις ανθρώπινες σχέσεις, όπου ο κτηνίατρος και ο ιδιοκτήτης συνεργάζονται αρμονικά.

Λέξεις κλειδιά: Χρήση διαδικτύου και υγεία, κτηνιατρική περίθαλψη, κυβερνοχονδρία.

1. Εισαγωγή

Στην τρίτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, ο παγκόσμιος ιστός έχει γίνει μία ευρέως χρησιμοποιούμενη πηγή πληροφοριών για την υγεία τόσο των ανθρώπων όσο και των ζώων. Τον Ιανουάριο του 2022 το 67.9% του παγκόσμιου πληθυσμού χρησιμοποιούσε το διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, στην Ευρώπη εννέα στους δέκα χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο, ενώ στην Ελλάδα το

78.5% αξιοποιούσε το διαδίκτυο καθημερινά, αναζητώντας μεταξύ άλλων πληροφορίες σχετικές με την υγεία. Το 29% των Ελλήνων δηλώνουν ότι ανατρέχουν στο διαδίκτυο για ιατρικά θέματα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, ενώ το 27,8% μία φορά τον μήνα (Μάϊος 2020, World Internet Project, Greece). Οι λόγοι για αυτή τη δημοτικότητα του διαδικτύου οφείλονται στον τεράστιο όγκο εύκολα και άμεσα προσβάσιμων πληροφοριών (Hofmeister et al., 2008).

Το διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησης για την υγεία προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, όπως ταχύτητα, προσβασιμότητα, ανωνυμία, δίχως χωροχρονικούς περιορισμούς (Kogan et al., 2012). Επίσης, φαίνεται ότι οι ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων είναι δεκτικοί στην προσφορά ιατρικών πληροφοριών από το διαδίκτυο, αυξάνοντας έτσι τα επίπεδα της αυτοεκπαίδευσής και επηρεάζοντας ταυτόχρονα τη σχέση τους με τον κτηνίατρο (Shaw et al., 2016). Στοιχεία πρόσφατων αλλά και παλαιότερων ερευνών υποδηλώνουν ότι το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή εκπαίδευσης των ιδιοκτητών κατοικίδιων ζώων (Solhjo et al., 2018; Adams & Frankel, 2007). Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για τον αντίκτυπο του διαδικτύου στη σχέση ιδιοκτήτη και κτηνιάτρου (Abood, 2007).

Ειδικότερα, οι ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων έχουν στη διάθεσή τους πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τα κατοικίδια τους, συμπεριλαμβανομένων θεμάτων που σχετίζονται με την υγεία, θεραπευτικών επιλογών και προληπτικών μέτρων (Kedrowicz, 2015). Ωστόσο, αυτή η συνεχής πρόσβαση σε πληροφορίες μπορεί να οδηγήσει σε ένα φαινόμενο γνωστό ως κυβερνοχονδρίαση. Πιο συγκεκριμένα, η κυβερνοχονδρίαση αναφέρεται στην αδικαιολόγητη κλιμάκωση του άγχους σχετικά με την κατάσταση της υγείας ως αποτέλεσμα της αναζήτησης ιατρικών πληροφοριών στον Παγκόσμιο Ιστό (White & Horvitz, 2009). Η αναζήτηση πληροφοριών στη μηχανή Google για αυτοβοήθεια, έχει αυξηθεί σε τέτοιο βαθμό που καλείται πλέον και "Dr. Google" (Kraschnewski et al., 2014). Αυτό το φαινόμενο προκαλεί ιδιαίτερη ανησυχία στην κτηνιατρική κοινότητα, καθώς οι ιδιοκτήτες προσπαθούν να κάνουν διάγνωση ή ακόμη και να αυτοθεραπεύσουν τα κατοικίδια τους, παρεμποδίζοντας την αποτελεσματική επικοινωνία με τον κτηνίατρο με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να θέτουν σε κίνδυνο την υγεία του κατοικίδιού τους. Το αυξημένο στρες και άγχος του ιδιοκτήτη μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στο κατοικίδιο ζώο. Σύμφωνα με την έκθεση της Direct Line, οι σκύλοι μπορούν να "κολλήσουν" τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με την κυβερνοχονδρία των ιδιοκτητών τους (Carson, 2007). Πολλές μελέτες έχουν δείξει πόσο καλοί είναι οι σκύλοι στο να διαβάζουν τα συναισθήματα από τις εκφράσεις του προσώπου (Barber et al., 2016).

Οι διαδικτυακές πληροφορίες για την υγεία μπορούν επίσης να προκαλέσουν πιέσεις στη σχέση γιατρού/πελάτη, εάν, για παράδειγμα, τα διαδικτυακά ευρήματα δεν ευθυγραμμίζονται με τη διάγνωση του γιατρού. Αυτό δυσαρεστεί τους πελάτες που αισθάνονται την ανάγκη να αλλάξουν γιατρό ή να αυτοθεραπεύσουν το κατοικίδιό τους χρησιμοποιώντας θεραπείες που βρίσκουν διαδικτυακά (Boden, 2018; Weiner et al., 2011). Επιπλέον, οι ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων μπορεί να πιστεύουν ότι έχουν όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται και δεν συμβουλευονται τον κτηνίατρό τους, με αποτέλεσμα να μειώνεται η συχνότητα επικοινωνίας αλλά και η εμπιστοσύνη τους σε αυτόν. Από την άλλη, υπάρχει το ενδεχόμενο αυξημένης ζήτησης για κτηνιατρικές υπηρεσίες καθώς οι ιδιοκτήτες που κάνουν αυτοδιάγνωση είναι πιο πιθανό να ζητήσουν περιττές θεραπείες και έτσι να αυξηθούν οι χρόνοι αναμονής για ραντεβού και το κόστος για τους ιδιοκτήτες (Solhjo et al., 2018). Αρκετές ανησυχίες φαίνεται να υπάρχουν σχετικά με την ποιότητα των διαδικτυακών πληροφοριών αλλά και την ικανότητα των ιδιοκτητών για κριτική αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών (Boden, 2018). Κατά συνέπεια, μπορεί να οδηγηθούν σε λανθασμένη αυτοδιάγνωση / αυτοθεραπεία ή σε περιττές θεραπείες και φάρμακα (Solhjo et al., 2018).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στόχος της παρούσας ανασκόπησης είναι να καταγράψει πρόσφατες έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της κυβερνοχονδρίασης στην κτηνιατρική περίθαλψη. Συγκεκριμένα, διερευνώνται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοεκπαίδευσης των ιδιοκτητών κατοικίδιων ζώων μέσω του διαδικτύου. Στην προσπάθεια επισκόπησης των πρόσφατων ερευνών σχετικά με το θέμα της κυβερνοχονδρίασης (cyberchondria) και της κτηνιατρικής η εκπόνηση της παρούσας έρευνας καθοδηγήθηκε από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοεκπαίδευσης των ιδιοκτητών κατοικίδιων ζώων μέσω του διαδικτύου;

Πώς προσεγγίζουν οι κτηνίατροι την διαδικτυακή πληροφόρηση των ιδιοκτητών για ζητήματα υγειονομικού ενδιαφέροντος των ζώων και πως αντιμετωπίζουν την ανάγκη των ιδιοκτητών για πληροφόρηση;

Οι ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων ελέγχουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαδικτυακών πηγών;

Πως επηρεάζεται η σχέση μεταξύ κτηνιάτρων και ιδιοκτητών από τη χρήση του διαδικτύου για θέματα υγείας των ζώων;

Είναι ευθύνη του κτηνιάτρου να ενθαρρύνει τους ιδιοκτήτες ζώων να κάνουν ερωτήσεις και να συζητούν τις ανησυχίες τους σχετικά με τις πληροφορίες που βρίσκουν στο διαδίκτυο;

Οι πανεπιστημιακές κτηνιατρικές κλινικές μπορούν να μειώσουν τον κίνδυνο της κυβερνοχονδρίασης μέσω της εκπαίδευσης των φοιτητών, της προσφοράς ενημερωτικού υλικού και της διοργάνωσης σεμιναρίων ή MOOCs για τους ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων;

Το εργαλείο ανασκόπησης

Σε αυτή την ανασκόπηση αναζητήθηκαν έρευνες από το 2011 και μέχρι το 2022, ώστε να καταγραφούν αποτελέσματα της τελευταίας δεκαετίας. Τα πέντε κριτήρια επιλογής ήταν α) να είναι οι έρευνες ποσοτικές ή ποιοτικές, β) να έχουν δημοσιευτεί από το 2011 έως και το 2022, γ) να αφορούν ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων και όσους εμπλέκονται στην κτηνιατρική περίθαλψη, δ) συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις αποκλείστηκαν και ε) έρευνες με θέματα κυβερνοχονδρίασης για την ανθρώπινη υγεία δεν ελήφθησαν υπόψη. Η διαδικασία στην επιλογή των άρθρων ακολούθησε την Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Benavides-Varela et al., 2020). Το PRISMA ακολουθεί μία ροή τεσσάρων φάσεων (ταυτοποίηση, έλεγχος, επιλογή, συμπερίληψη) για να διευκολύνει την προετοιμασία, το πρωτόκολλο και την αξιολόγηση της ανασκόπησης (Benavides-Varela et al., 2020).

Για να εντοπιστούν οι έρευνες έγινε αναζήτηση στις εξής πηγές: The Journal of Veterinary Medical Education (JVME), American Veterinary Medical Association (AVMA), The Australian Veterinary Journal, PubMed Central (PMC), JMIR Publications Advancing Digital Health & Open Science, Topics in Companion Animal Medicine, Journal of the American Veterinary Medical Association, Preventive Veterinary Medicine Supports, Veterinary Clinics of North America: Small Animal Practice, Πανελλήνιος Κτηνιατρικός Σύλλογος, ERIC – Education Resources Information Center, Sage Journals, Semantic Scholar, Google Scholar και Scopus Preview. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: κτηνιατρική φροντίδα, veterinary medical education, veterinary educational challenges, κυβερνοχονδρία ή κυβερνοχονδρίαση, cyberchondria, internet health, pet. Μέσω της διαδικασίας αναζήτησης εντοπίστηκαν 42 σχετικά άρθρα και με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν παραπάνω και ύστερα από συστηματική μελέτη αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω 20 άρθρα: Adams and Kurtz, 2017; Boden et al., 2018; Brenda et al., 2022; Dysart et al., 2011; Johansen & O'Brien, 2019; Kanji et al., 2012; Kogan et al., 2012; Kogan et al., 2018; Kogan et al., 2019; Küper & Merle., 2019; Lai et al., 2019; Lofgren et al., 2016; Nielsen et al., 2015; Saadeh et al., 2021; Shaw et al., 2016; Solhjoo, et al., 2018; Stoewen et al., 2014; van Houten D, 2011; Volk et al., 2011; Weiner et al., 2011.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την επισκόπηση σχετικά με τα **πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοεκπαίδευσης των ιδιοκτητών κατοικίδιων ζώων μέσω του διαδικτύου** φαίνεται ότι οι ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων διαθέτουν πληθώρα πληροφοριών και μπορούν εύκολα να ερευνήσουν διάφορες καταστάσεις υγείας, θεραπείες και προληπτικά μέτρα για τα κατοικίδια τους (Boden et al., 2018). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελές για όσους ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές ή έχουν προβλήματα κινητικότητας, καθώς μπορούν να συμβουλευονται κτηνιάτρους εξ αποστάσεως μέσω της τηλεϊατρικής (Lofgren et al., 2016). Επιπλέον, οι ιδιοκτήτες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα και να περιγράψουν τα συμπτώματα των κατοικίδιων ζώων τους στους κτηνιάτρους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ακριβέστερες διαγνώσεις και αποτελεσματικότερες θεραπείες (Dysart et al., 2011). Ακόμη, η αυτοεκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη ευαισθητοποίηση όσον αφορά τα προληπτικά μέτρα, όπως οι εμβολιασμοί και οι τακτικές εξετάσεις (Johansen & O'Brien, 2019). Η αυτοεκπαίδευση μπορεί επίσης να είναι επωφελής και για τους κτηνιάτρους, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε πιο ενημερωμένους ιδιοκτήτες (Volk et al., 2011).

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα πιθανά μειονεκτήματα της αυτοεκπαίδευσης των ιδιοκτητών, όπως είναι η υπερφόρτωση με πληροφορίες και η παραπληροφόρηση που συχνά οδηγούν σε σύγχυση και άγχος (Johansen & O'Brien, 2019). Δεν είναι όλες οι διαδικτυακές πληροφορίες έγκυρες και οι ιδιοκτήτες μπορεί εν αγνοία τους να ακολουθήσουν συμβουλές που δεν βασίζονται σε αξιόπιστα επιστημονικά στοιχεία (Stoewen et al., 2014). Ως εκ τούτου, οι ιδιοκτήτες μπορεί να βασίζονται όλο και λιγότερο στην εμπειρογνωμοσύνη των κτηνιάτρων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυτοδιάγνωση και αυτοθεραπεία των κατοικίδιων ζώων με βάση ανακριβείς πληροφορίες, οι οποίες μπορεί να βλάψουν την υγεία του ζώου (Kogan et al., 2018).

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα από την παρούσα επισκόπηση **δεν αντιμετωπίζουν όλοι οι κτηνίατροι την διαδικτυακή πληροφόρηση των ιδιοκτητών για ζητήματα υγειονομικού ενδιαφέροντος των ζώων με τον ίδιο τρόπο**. Σε τρεις συγκρίσιμες μελέτες, οι Kogan και οι συνεργάτες του ρώτησαν κτηνιάτρους από τις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία σχετικά με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους όσον αφορά τις διαδικτυακές πληροφορίες για την υγεία των κατοικίδιων ζώων (Kogan et al., 2019). Το 99 % των συμμετεχόντων αντιλήφθηκαν μια αλλαγή στη συμπεριφορά των ιδιοκτητών που αναζητούν πληροφορίες τα τελευταία χρόνια λόγω της ψηφιακής επανάστασης. Τα 2/3 περίπου των κτηνιάτρων θεώρησαν ότι το διαδίκτυο έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σχέση κτηνιάτρου-ιδιοκτήτη κατοικίδιου ζώου, ενώ το ήμισυ των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι το διαδίκτυο έχει αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία των κατοικίδιων ζώων (το ποσοστό είναι σημαντικά μικρότερο στις ΗΠΑ). Μια μικρή πλειοψηφία κτηνιάτρων (περίπου 2/10) είχε την άποψη ότι έπρεπε να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους "αυτοεκπαιδευμένους" ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων (Kogan et al., 2018). Πολλοί κτηνίατροι ανέφεραν την έλλειψη κατανόησης γύρω από τις διαδικτυακές ιατρικές πληροφορίες ως πρόβλημα που σχετίζεται με την αυτοεκπαίδευση των ιδιοκτητών (Kogan et al., 2017). Σχεδόν όλοι οι κτηνίατροι ανέφεραν ότι, σύμφωνα με την εμπειρία τους, τα φόρουμ του διαδικτύου αποτελούσαν κοινή πηγή πληροφόρησης για τους ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων. Το 67% ονόμασε τις ομάδες του Facebook ως αντιληπτή πηγή πληροφόρησης.

Όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τη συμπεριφορά τους ως προς την παροχή πληροφοριών, σχεδόν οι μισοί (47,7%) συμφώνησαν απόλυτα (17,3%) ή συμφώνησαν (30,4%) ότι παρείχαν απλό και έγκυρο ενημερωτικό υλικό (π.χ. φυλλάδια) για τους ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων. Περισσότερο από το 25% των συμμετεχόντων (26,2%) συμφώνησαν απόλυτα ότι η αυτοεκπαίδευση οδηγεί συχνά σε αβεβαιότητες μεταξύ των ιδιοκτητών κατοικίδιων ζώων. Το 23% έτεινε να συμβουλεύει τους ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων κατά της αυτοεκπαίδευσης. Το 79% των κτηνιάτρων ανέφεραν ότι δεν αξιολογούσαν κατά τη διάρκεια της εξέτασης εάν ο ιδιοκτήτης είχε ήδη ενημερωθεί από το διαδίκτυο (Johansen & O'Brien, 2019).

Περίπου το 70% των κτηνιάτρων που απάντησαν πίστευαν ότι η αυτοεκπαίδευση είναι ευεργετική για την ποιότητα της υγειονομικής περίθαλψης και την ποιότητα της φροντίδας/θεραπείας

των κατοικίδιων ζώων που γίνεται από τους ιδιοκτήτες. Ωστόσο, η πλειονότητα των κτηνιάτρων σημείωσε ότι η αυτομόρφωση των ιδιοκτητών επηρεάζει το χρόνο που απαιτείται για τις εξηγήσεις (Shaw et al., 2016).

Για τους **ιδιοκτήτες ελάχιστα είναι τα δεδομένα που περιγράφουν τη χρήση του διαδικτύου σχετικά με την υγεία των κατοικίδιων ζώων** (στοιχεία αναφέρονται από τις ΗΠΑ, τη Βρετανία, την Αυστραλία και τη Γερμανία). Σε παλιότερες έρευνες οι ερωτηθέντες ιδιοκτήτες κατέταξαν το διαδίκτυο ως την τρίτη πιο κοινή πηγή πληροφοριών μετά τους κτηνιάτρους (Kogan et al., 2012; Hofmeister et al., 2008). Σε μια μελέτη του 2011 από την Bayer, το 39% των ιδιοκτητών ανέφερε ότι έψαξε πρώτα στο διαδίκτυο για να ελέγξει αν το κατοικίδιο του χρειαζόταν κτηνίατρο (Volk et al., 2011). Το 2017, οι ιδιοκτήτες στις ΗΠΑ και στη Βρετανία ανέφεραν ότι το διαδίκτυο ήταν η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πηγή πληροφοριών για την υγεία των κατοικίδιων ζώων και ακολουθούσαν οι κτηνίατροι (Kogan et al., 2018). Ωστόσο, οι Kogan et al. ανέφεραν ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων δήλωσαν ότι δεν τους έγιναν συστάσεις αξιόπιστων ιστότοπων από τους κτηνιάτρους τους, αν και πάνω από το 90% θα επισκέπτονταν πηγές που συνιστούσε ο κτηνίατρος (Kogan et al., 2019).

Αν και οι έρευνες σχετικά με τις αλλαγές στη σχέση κτηνιάτρου-ιδιοκτήτη λόγω του διαδικτύου είναι περιορισμένες, μελέτες έχουν δείξει ότι οι ιδιοκτήτες επιθυμούν όλο και περισσότερο τη συμμετοχή του κτηνιάτρου στην αυτοεκπαίδευσή τους (Küper and Merle., 2019; Kanji et al., 2012). Οι στάσεις σχετικά με τον αντίκτυπο των διαδικτυακών πληροφοριών για την υγεία των ζώων συντροφιάς στη σχέση κτηνιάτρου-πελάτη ήταν ανάμεικτες (56% ανέφεραν αρνητικό αντίκτυπο και 33% θετικό αντίκτυπο), καθώς και για τη χρήση του διαδικτύου από τους πελάτες για πληροφορίες σχετικά με την υγεία των ζώων συντροφιάς (47% ανέφεραν αρνητικό αντίκτυπο και 38% θετικό αντίκτυπο) (Kogan et al., 2018). Η αύξηση της αυτοεκπαίδευσης δεν είναι μια εξαίρεση αλλά ο κανόνας και φαίνεται να επηρεάζει αισθητά την αλληλεπίδραση με τον ιδιοκτήτη κατά τη διάρκεια των κτηνιατρικών ραντεβού (Brenda et al., 2022). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αυτομόρφωση μέσω του διαδικτύου μπορεί να προκαλέσει σοβαρές ψυχοπαθολογικές καταστάσεις (κυβερνοχονδρίαση) όταν δεν συνδυάζεται με επαγγελματική καθοδήγηση και επαρκές επίπεδο υγειονομικού αλφαριθμητισμού (Solhjo, et al., 2018; Stoewen et al., 2014; Scholl et al., 2011).

Σχετικά με την ευθύνη του κτηνιάτρου να ενθαρρύνει τους ιδιοκτήτες ζώων να κάνουν ερωτήσεις και να συζητούν τις ανησυχίες τους σχετικά με τις πληροφορίες που βρίσκουν στο διαδίκτυο λίγα στοιχεία από παραπλήσιες έρευνες είναι γνωστά. Σε έρευνα του Kogan και των συνεργατών του σε Αυστραλούς κτηνιάτρους οι περισσότεροι (80%) ανέφεραν ότι 8/10 πελάτες τους έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά το 68% πίστευαν ότι η πλειοψηφία των πελατών τους δεν καταλαβαίνει τι διαβάζει (Kogan et al., 2019). Όταν ρωτήθηκαν πόσο συχνά προτείνουν συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους στους πελάτες τους, η πλειοψηφία των κτηνιάτρων ανέφερε ότι αυτό γίνεται σπάνια. Επιπλέον, οι γιατροί ανέφεραν ότι ήταν δύσκολο γι' αυτούς να συζητήσουν τα διαδικτυακά ευρήματα, καθώς φοβούνταν ότι οι πελάτες μπορεί να μην είναι ανοιχτοί σε άλλες επιλογές από αυτές που διάβασαν στο διαδίκτυο και ότι μερικές φορές ένιωθαν να απειλούνται ή να αμφισβητείται η εξουσία τους (Boden et al., 2018; Nielsen et al., 2015).

Σχετικά με τις πανεπιστημιακές κτηνιατρικές κλινικές τα ευρήματα δείχνουν ότι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μείωση του κινδύνου της κυβερνοχονδρίασης, προσφέροντας ενημερωτικό και εκπαιδευτικό υλικό και διοργανώνοντας σεμινάρια ή μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs) με επίκεντρο την υγεία των ζώων (Saadeh et al., 2021). Μελέτες έχουν δείξει ότι τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να είναι αποτελεσματικές στη βελτίωση των γνώσεων και της κατανόησης των ιδιοκτητών κατοικίδιων ζώων σχετικά με διάφορες καταστάσεις υγείας και θεραπείες, και μπορούν επίσης να συμβάλουν στον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων της διαδικτυακής αναζήτησης πληροφοριών για την υγεία (Johansen & O'Brien, 2019; Kanji et al., 2012;). Αυτοί οι πόροι μπορούν να παρέχουν στους ιδιοκτήτες αξιόπιστες

πληροφορίες, βοηθώντας τους να λαμβάνουν πιο τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με την υγεία του κατοικίδιου τους. Επιπλέον, οι διδάσκοντες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις ευκαιρίες ώστε να ενθαρρύνουν τους φοιτητές να συζητούν με τους ιδιοκτήτες τις ανησυχίες και τις ερωτήσεις τους, βελτιώνοντας περαιτέρω την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των ιδιοκτητών και των επαγγελματιών κτηνιάτρων (Saadeh et al., 2021). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Οντάριο του Καναδά φαίνεται ότι η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης σε θέματα ηλεκτρονικής πληροφόρησης για την υγεία στην εκπαίδευση των φοιτητών κτηνιατρικής έχει θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών (Lai et al., 2019).

3. Συμπεράσματα

Για την καταπολέμηση της κυβερνοχονδρίας, είναι σημαντικό η κτηνιατρική περίθαλψη να κινηθεί προς μια προσέγγιση με επίκεντρο τη σχέση, όπου ο κτηνίατρος και ο ιδιοκτήτης συνεργάζονται αρμονικά. Παρόλο που το διαδίκτυο μπορεί να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την πρόσβαση σε πληροφορίες, δεν πρέπει να αντικαθιστά την εμπειρογνωμοσύνη ενός επαγγελματία. Οι κτηνίατροι που διαθέτουν την απαραίτητη εκπαίδευση για την ακριβή διάγνωση και θεραπεία των καταστάσεων υγείας στα κατοικίδια ζώα μπορούν να παρέχουν καθοδήγηση ενθαρρύνοντας τους ιδιοκτήτες να κάνουν ερωτήσεις και να συζητούν ακόμη και τις ανησυχίες τους λόγω των πληροφοριών που έχουν αντλήσει από το διαδίκτυο. Επιπλέον, ορισμένες κτηνιατρικές κλινικές προσφέρουν εκπαιδευτικούς πόρους για τους ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων, όπως φυλλάδια ή βίντεο σχετικά με κοινά προβλήματα υγείας.

Η αυτοεκπαίδευση των ιδιοκτητών μπορεί να είναι επωφελής και για τους κτηνιάτρους, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε πιο ενημερωμένους και αφοσιωμένους πελάτες. Εκείνοι που έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την υγεία των κατοικίδιων ζώων τους είναι πιο πιθανό να είναι προνοητικοί στην αναζήτηση κτηνιατρικής περίθαλψης. Η καθοδηγούμενη αυτοεκπαίδευση συνεπάγεται ότι οι ιδιοκτήτες δεν θα πρέπει να μένουν μόνοι τους με τις ερωτήσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους, αλλά θα πρέπει να καθοδηγούνται. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι υπάρχουν εμπόδια για τέτοιου είδους ανοιχτές συζητήσεις, τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω σε συνεντεύξεις ή ποσοτικές έρευνες σε ιδιοκτήτες κατοικίδιων ζώων και κτηνιάτρους.

Αναμφίβολα, φαίνεται πιο επιθυμητό να καθιερωθεί η ανοιχτή συζήτηση των ιδεών και των ανησυχιών των ιδιοκτητών μετά την διαδικτυακή αυτομόρφωση, αντί να διακινδυνεύουν αβεβαιότητες, δυσπιστία ή διακοπή της θεραπείας του κατοικίδιου ζώου. Συνολικά, είναι σημαντικό για τους ιδιοκτήτες να αντιμετωπίζουν κριτικά τις διαδικτυακές πηγές και να συμβουλευονται τον κτηνίατρο όταν έχουν αμφιβολίες.

Βιβλιογραφία

- Abood, S. K. (2007). Increasing adherence in practice: making your clients partners in care. *Veterinary Clinics of North America: Small Animal Practice*, 37(2), 151-164. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2006.09.011>
- Adams, C. L., & Frankel, R. M. (2007). It may be a dog's life but the relationship with her owners is also key to her health and well being: communication in veterinary medicine. *The Veterinary Clinics of North America. Small Animal Practice*, 37(1), 1–vii. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2006.10.003>
- Adams, C., & Kurtz, S. M. (2017). *Skills for communicating in veterinary medicine*. Oxford: Otmoor Publishing.
- Barber, A. L., Randi, D., Müller, C. A., & Huber, L. (2016). The processing of human emotional faces by pet and lab dogs: Evidence for lateralization and experience effects. *PLoS One*, 11(4), e0152393.

- Benavides-Varela, S., Zandonella Callegher, C., Fagiolini, B., Leo, I., Altoè, G., & Lucangeli, D. (2020). Effectiveness of digital-based interventions for children with mathematical learning difficulties: A meta-analysis. *Computers & Education*, 157, 103953. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103953>
- Boden, L. (2018). Pet owners turn to the internet for advice: will vets be there to provide an information prescription? *Vet Rec*, 182(22), 599–600. <https://doi.org/10.1136/vr.k2146>
- Brenda L. Mulherin, Kristin M. Bannon. (2022). Communication, Veterinary–Client–Patient Relationship, and Teledentistry. *Veterinary Clinics of North America: Small Animal Practice*, 52(1), 25-47. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2021.08.002>
- Carson, C. (2007). Nonverbal Communication in Veterinary Practice. *Veterinary Clinics of North America: Small Animal Practice*, 37(1), 49-63. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2006.10.001>
- Dysart, L. M., Coe, J. B., & Adams, C. L. (2011). Analysis of solicitation of client concerns in companion animal practice. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 238(12), 1609-15.
- Hofmeister, E. H., Watson, V., Snyder, L. B., & Love, E. J. (2008). Validity and client use of information from the World Wide Web regarding veterinary anesthesia in dogs. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 233(12), 1860-4. <https://doi.org/10.2460/javma.233.12.1860>
- Johansen, K. L., & O'Brien, M. A. (2019). The use of the internet to support veterinary care of companion animals. *Veterinary Clinics of North America: Small Animal Practice*, 49(2), 251-259. <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2018.10.003>
- Kanji, N., Coe, J. B., Adams, C. L., & Shaw, J. R. (2012). Effect of veterinarian-client-patient interactions on client adherence to dentistry and surgery recommendations in companion-animal practice. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 240(4), 427-36. <https://doi.org/10.2460/javma.240.4.427>
- Kedrowicz, A. A. (2015). Clients and veterinarians as partners in problem solving during cancer management: implications for veterinary education. *Journal of Veterinary Medical Education*, 42(4), 373-81. <https://doi.org/10.3138/jvme.0315-048R>
- Kogan, L. R., Oxley, J. A., & Hazel, S. J. (2019). Pilot study of Australian veterinarians and their perceptions and experiences related to online pet health information. *The Australian Veterinary Journal*, 97(1), 10-13. <https://doi.org/10.1111/avj.12778>
- Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R., & Viera, A. R. (2012). The Internet and health information: differences in pet owners based on age, gender, and education. *Journal of the Medical Library Association*, 100(3), 197-204. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.100.3.010>
- Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R. M., Hellyer, P. W., Rishniw, M., & Ruch-Gallie, R. A. (2017). Survey of attitudes toward and experiences with animal abuse encounters in a convenience sample of US veterinarians. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 250(6), 688-696. <https://doi.org/10.2460/javma.250.6.688>
- Kogan, L. R., Oxley, J. A., Hellyer, P., Schoenfeld, R., & Rishniw, M. (2018). UK pet owners' use of the internet for online pet health information. *The Veterinary Record*, 182(12), 601. <https://doi.org/10.1136/vr.104716>
- Kraschnewski, J. L., Chuang, C. H., Poole, E. S., et al. (2014). Paging “Dr. Google”: does technology fill the gap created by the prenatal care visit structure? A qualitative focus group study with pregnant women. *Journal of Medical Internet Research*, 16(6), e147. <https://doi.org/10.2196/jmir.3246>
- Küper, A. M., & Merle, R. (2019). Being nice is not enough: exploring relationship-centered veterinary care with structural equation modeling. A quantitative study on German pet owners' perception. *Frontiers in Veterinary Science*, 6, 56. <https://doi.org/10.3389/fvets.2019.00056>

- Lai, N., Khosa, D., Jones-Bitton, A., & Dewey, C. (2019). Students' experiences of seeking web-based animal health information at the Ontario Veterinary College: exploratory qualitative study. *JMIR Medical Education*, 5(2), e13795. <https://doi.org/10.2196/13795>
- Lofgren, E. A., Voigt, M. A., & Brady, C. M. (2016). Information-seeking behavior of the horse competition industry: a demographic study. *Journal of Equine Veterinary Science*, 37, 58-62. <https://doi.org/10.1016/j.jevs.2015.10.005>
- Nielsen, T. D., Dean, R. S., Massey, A., & Brennan, M. L. (2015). Survey of the UK veterinary profession 2: sources of information used by veterinarians. *The Veterinary Record*, 177(7), 172. <https://doi.org/10.1136/vr.103068>
- Saadeh, K., Henderson, V., Paramasivam, S., & Jeevaratnam, K. (2021). To what extent do preclinical veterinary students in the UK utilize online resources to study physiology. *Advances in Physiology Education*, 45(1), 160.
- Scholl, I., Kriston, L., & Härter, M. (2011). PEF-FB-9 - Fragebogen zur Partizipativen Entscheidungsfindung (revidierte 9-Item-Fassung). *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 4, 46-49.
- Shaw, J. R., Barley, G. E., Broadfoot, K., Hill, A. E., & Roter, D. L. (2016). Outcomes assessment of on-site communication skills education in a companion animal practice. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 249, 419-432. doi: 10.2460/javma.249.4.419
- Solhjoo, N., Naghshineh, N., Fahimnia, F., & Ameri-Naeini, A. R. (2018). Interventions to assist pet owners in online health information seeking behavior: A qualitative content analysis literature review and proposed model. *Health information and libraries journal*, 35(4), 265-284. <https://doi.org/10.1111/hir.12236>
- Stoewen, D. L., Coe, J. B., MacMartin, C., Stone, E. A., & Dewey, C. E. (2014). Qualitative study of the information expectations of clients accessing oncology care at a tertiary referral center for dogs with life-limiting cancer. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 245, 773-783. doi: 10.2460/javma.245.7.773
- van Houten, D. (2011). Social media in de dierenartsenpraktijk [Social media in the veterinary clinic]. *Tijdschrift voor diergeneeskunde*, 136(8), 552-555.
- Volk, J. O., Felsted, K. E., Thomas, J. G., & Siren, C. W. (2011). Executive summary of the Bayer veterinary care usage study. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 238(10), 1275-1282. <https://doi.org/10.2460/javma.238.10.1275>
- Weiner, S. A., Stephens, G., & Nour, A. Y. (2011). Information-seeking behaviors of first-semester veterinary students: A preliminary report. *Journal of veterinary medical education*, 38(1), 21-32. <https://doi.org/10.3138/jvme.38.1.21>
- White, R. W., & Horvitz, E. (2009). Cyberchondria: Studies of the escalation of medical concerns in web search. *ACM Transactions on Information Systems*, 27, 23.

ΧΡΗΣΗ ΟΥΣΙΩΝ ΚΑΙ ΑΛΚΟΟΛ ΣΤΙΣ ΣΥΝΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Τοντόροβιτς Θεοδώρα

Προπτυχιακή φοιτήτρια ΕΛΜΕΠΑ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Νικολακάκη Στέλλα

Προπτυχιακή φοιτήτρια ΕΛΜΕΠΑ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Κασσέρη Ζαχαρούλα

Επίκουρη καθηγήτρια ΕΛΜΕΠΑ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση ασχολείται με τη χρήση ουσιών/αλκοόλ στις συντροφικές ετερόφυλες σχέσεις κατά την αναδυόμενη ενηλικίωση. Βασίζεται σε ποιοτική έρευνα που διερευνά τις εμπειρίες νεαρών γυναικών, αναφορικά με τη συντροφική σχέση την οποία διατηρούν ή διατηρούσαν στο παρελθόν με άτομο που κάνει χρήση ουσιών/αλκοόλ. Ο σκοπός της μελέτης είναι να αποτυπώσει τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αναδύονται στις σχέσεις αυτές και τον ρόλο που οι ουσίες διαδραματίζουν στην επικοινωνία και στην ποιότητα του διαπροσωπικού δεσμού των συντρόφων. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι: (α) πώς νοηματοδοτούν οι νεαρές γυναίκες τη σχέση τους με άτομο που κάνει χρήση ουσιών/αλκοόλ; (β) ποια είναι η δική τους σχέση με τις ουσίες και πώς η σχέση αυτή επηρεάζεται από τον διαπροσωπικό δεσμό που διατηρούν ή διατηρούσαν στο παρελθόν με άτομο που κάνει χρήση ουσιών; Η μελέτη είναι σε εξέλιξη και στο πλαίσιο της εισήγησης παρουσιάζονται τα πρώτα της ευρήματα

Λέξεις κλειδιά: συντροφική σχέση, χρήση ουσιών, αναδυόμενη ενηλικίωση

1. Εισαγωγή

Η χρήση ουσιών/αλκοόλ αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που εμφανίζεται κατά την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης (emerging adulthood) ή και νωρίτερα. Η αναδυόμενη ενηλικίωση αποτελεί μια κρίσιμη εξελικτική φάση, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα σημαντικές αλλαγές στη ζωή των ατόμων. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με την αναζήτηση της ταυτότητας, τη σύναψη σχέσεων, την ανεξάρτητη διαβίωση, τις σπουδές ή την είσοδο στο κόσμο της εργασίας. Πιθανές αντιξοότητες ή εμπόδια που τα άτομα συναντούν στην προσπάθεια τους να εκπληρώσουν σημαντικούς στόχους στη φάση αυτή, μπορεί να επηρεάσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση και να οδηγήσουν στον πειραματισμό ή στη χρήση ουσιών και αλκοόλ (Arnett, 2005). Διευκρινίζεται ότι ο όρος «χρήση ουσιών» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την προβληματική κατανάλωση νόμιμων και παράνομων ουσιών, η οποία οδηγεί σε μείωση της λειτουργικότητας των ατόμων σε βασικούς τομείς της ζωής.

Η παρούσα εισήγηση ασχολείται με τη χρήση ουσιών στο πλαίσιο των ετερόφυλων σχέσεων που λαμβάνουν χώρα κατά την αναδυόμενη ενηλικίωση. Οι συντροφικές σχέσεις αποτελούν ισχυρό παράγοντα επιρροής στην λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη συμπεριφορών οι οποίες σχετίζονται με την χρήση ουσιών/αλκοόλ (Johnson, Acabchuk, 2018). Οι μελέτες που επικεντρώνονται στο πώς η χρήση ουσιών επηρεάζει τη δυναμική και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ετερόφυλων σχέσεων είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως τη συντροφικότητα στα όρια του γάμου και της οικογένειας. Λιγότερες είναι ακόμη οι μελέτες που αποτυπώνουν τις δυσκολίες τις οποίες συναντούν οι νεαρές γυναίκες-σύντροφοι ατόμων που κάνουν χρήση ουσιών και τον αντίκτυπο που οι σχέσεις αυτές έχουν

στη ζωή τους. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται η μελέτη των Wilson κ.α., (2017), η οποία κάνει λόγο για την εμφάνιση προβλημάτων όπως είναι οι συγκρούσεις, οι οικονομικές επιβαρύνσεις, η απομόνωση από τον κοινωνικό περίγυρο και η έλλειψη εμπιστοσύνης. Ομοίως, οι Rodriguez και Prestwood (2019) περιγράφουν τις προκλήσεις που συναντούν οι σύντροφοι στην καθημερινότητά τους και αναφέρονται στους τομείς που επηρεάζονται από τη χρήση ουσιών/αλκοόλ. Ειδικότερα, οι συγγραφείς τονίζουν ότι η χρήση ουσιών προκαλεί δυσκολίες στον κοινωνικό, εργασιακό, επαγγελματικό, νομικό, ψυχολογικό και σεξουαλικό τομέα, ενώ επηρεάζει τον ελεύθερο και ποιοτικό χρόνο των συντρόφων.

Επιπλέον, οι νεαρές γυναίκες υιοθετούν συχνά μία ανεκτική στάση απέναντι στη χρήση ουσιών του συντρόφου τους και σε κάποιες περιπτώσεις επιλέγουν να κάνουν χρήση μαζί του, χωρίς απαραίτητα οι ίδιες να καταλήγουν σε προβληματικές συμπεριφορές (Sperandio, 2019). Η θυσία των προσωπικών τους ενδιαφερόντων για την εξυπηρέτηση των αναγκών του συντρόφου τους αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο της προσπάθειας των γυναικών να διατηρήσουν τη συντροφική σχέση (Righetti et al., 2015). Η στάση ανοχής που δείχνουν οι νεαρές γυναίκες απέναντι στη χρήση ουσιών του συντρόφου τους ερμηνεύεται στη βιβλιογραφία με πολλούς τρόπους και συνδέεται με πρώιμες εμπειρίες κοινωνικοποίησης, καθώς και με έμφυλους ρόλους που οι γυναίκες τείνουν να υιοθετούν στην οικογένειά τους ή στην ευρύτερη κοινωνία (Naylor, Lee, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω προβληματισμούς η εισήγηση εξετάζει τον ρόλο της χρήσης ουσιών στο πλαίσιο των ετερόφυλων σχέσεων μέσα από τις οπτικές των γυναικών που διανύουν την περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης.

2. Κύριο μέρος

2.1. Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται σε μελέτη που είναι σε εξέλιξη και αξιοποιεί την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας με σκοπό να διερευνήσει τις εμπειρίες νεαρών γυναικών αναφορικά με τη συντροφική σχέση που διατηρούν ή διατηρούσαν στο παρελθόν με άτομο το οποίο κάνει χρήση ουσιών/αλκοόλ. Η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αναδύονται στις σχέσεις αυτές, καθώς και τον ρόλο που οι ουσίες και το αλκοόλ διαδραματίζουν στην επικοινωνία και την ποιότητα του δεσμού των συντρόφων. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι: (α) Πώς νοηματοδοτούν οι νεαρές γυναίκες τη σχέση τους με άτομο που κάνει χρήση ουσιών; (β) Ποια είναι η δική τους σχέση με τις ουσίες και πώς η σχέση αυτή επηρεάζεται από τον διαπροσωπικό δεσμό που διατηρούν ή διατηρούσαν στο παρελθόν με άτομο που κάνει χρήση ουσιών;

2.2. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα και τα κριτήρια επιλογής τους

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναζητήθηκαν νεαρές γυναίκες, οι οποίες έχουν ή είχαν στο παρελθόν συντροφική σχέση με άτομο που κάνει χρήση ουσιών ή/και αλκοόλ. Η μέθοδος δειγματοληψίας που αξιοποιήθηκε είναι η *δειγματοληψία κριτηρίου*. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη δειγματοληπτική στρατηγική, ο ερευνητής ορίζει ένα ή περισσότερα κριτήρια και στη συνέχεια εντοπίζει περιπτώσεις που ανταποκρίνονται στο κριτήριο ή στα κριτήρια αυτά (Τσιώλης, 2014). Στην παρούσα έρευνα τα κριτήρια συμμετοχής είναι τα παρακάτω α) η ηλικία των συμμετεχουσών, β) η φοίτησή τους σε Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας και γ) το διάστημα παραμονής στη συντροφική σχέση. Σε ό,τι αφορά το πρώτο κριτήριο, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην περίοδο της αναδυόμενης ενηλικίωσης, αναζητήθηκαν συμμετέχουσες ηλικίας 18-25 ετών. Σε ό,τι αφορά το δεύτερο κριτήριο, η έρευνα επικεντρώνεται σε νεαρές γυναίκες που έχουν τη φοιτητική ιδιότητα και πραγματοποιούν σπουδές στην κοινωνική εργασία, καλλιεργούν, δηλαδή, έναν αναδυόμενο επαγγελματικό ρόλο που θέτει στο επίκεντρο την ενδυνάμωση και τη φροντίδα. Τέλος, όσον αφορά το τρίτο κριτήριο, ο ορισμός ενός ελάχιστου διαστήματος παραμονής στη συντροφική σχέση (τρεις

μήνες) κρίθηκε αναγκαίος για τη δυνατότητα μοιράσματος πληροφοριών και κάλυψης ερωτημάτων που σχετίζονται με τη θεματολογία της έρευνας. Η εύρεση συμμετεχουσών έγινε μετά από δημόσια πρόσκληση σε ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης. Μέχρι στιγμής έχουν λάβει μέρος στην έρευνα έξι γυναίκες και έχουν πραγματοποιηθεί ισάριθμες συνεντεύξεις. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει ορισμένα βασικά τους χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Αριθμός Συνέντευξης	Έτος Σπουδών	Ποιός κάνει χρήση ουσιών την τρέχουσα περίοδο;	Ουσία επιλογής από σύντροφο	Διάστημα σχέσης	Ιστορικό χρήσης ουσιών/αλκοόλ στην οικογένεια
1.	4ο	Σύντροφος	Κάνναβη	3,5 χρόνια	Ναι
2.	4ο	Σύντροφος	Κάνναβη Κοκαΐνη	2 χρόνια	Όχι
3.	4ο	Σύντροφος	Κοκαΐνη κάνναβη	1,5 χρόνο	Όχι
4.	3ο	Σύντροφος	Ηρωίνη κάνναβη	3 χρόνια	Ναι
5.	4ο	Και οι δύο	Κάνναβη	7 μήνες	Ναι
6.	2ο	Και οι δύο	Αλκοόλ	2 χρόνια	Όχι

2.3. Μέθοδος παραγωγής και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Η μέθοδος παραγωγής δεδομένων που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε οδηγός συνέντευξης που περιείχε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ο σχεδιασμός του οδηγού συνέντευξης στηρίχθηκε στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία βοήθησε τις ερευνήτριες να αποκτήσουν θεωρητική ευαισθησία (Τσιώλης, 2014) για το συγκεκριμένο θέμα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως το διάστημα Φεβρουάριο-Απρίλιο 2023 από τις δύο πρώτες συγγραφείς του παρόντος κειμένου. Το γεγονός ότι οι δύο πρώτες συγγραφείς της παρούσας εισήγησης έχουν τη φοιτητική ιδιότητα και πραγματοποιούν σπουδές στο ίδιο αντικείμενο με τις συμμετέχουσες (κοινωνική εργασία), διευκόλυνε τη συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα και την από μέρους τους εξιστόρηση εμπειριών που αγγίζουν ευαίσθητα θέματα. Πριν από την έναρξη διεξαγωγής των συνεντεύξεων, οι συμμετέχουσες ενημερώνονταν για τις δεοντολογικές δεσμεύσεις της έρευνας μέσω ειδικού εντύπου πληροφόρησης, ενώ ζητούνταν και εξασφαλιζόνταν η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους σε αυτή. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ηχογραφούνταν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνούνταν κατά λέξη.

Η επεξεργασία του υλικού της παρούσας έρευνας στηρίζεται στη *θεματική ανάλυση* και συγκεκριμένα στη διαδικασία που προτείνεται από τον Τσιώλη (2018). Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μια παραλλαγή των βημάτων θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006) και ακολουθεί μία διαδικασία που βασίζεται στα παρακάτω βήματα: απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, κωδικοποίηση, μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, έκθεση των ευρημάτων. Τα κύρια θέματα που έχουν αναδυθεί από την έως τώρα επεξεργασία του εμπειρικού υλικού είναι τα

παρακάτω: (1) η κανονικοποίηση της χρήσης της κάνναβης και η χρήση λοιπών ουσιών ως πηγή προβλημάτων στις συντροφικές σχέσεις, (2) η μετάβαση στη φοιτητική ζωή και ο φροντιστικός ρόλος στη συντροφική σχέση, (3) η χρήση ουσιών στο πλαίσιο της συντροφικής σχέσης ως ευκαιρία για αναστοχασμό και ενδοσκόπηση.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Νοηματοδότηση της χρήσης ουσιών στις συντροφικές σχέσεις: Η κάνναβη και οι λοιπές ουσίες.

Στο εμπειρικό υλικό, οι νεαρές γυναίκες περιγράφουν την χρήση κάνναβης ως μία κοινωνικά αποδεκτή πρακτική και την ερμηνεύουν ως μέσο ανακούφισης και διαχείρισης στρεσογόνων εμπειριών που βιώνουν ή έχουν βιώσει οι σύντροφοί τους στο παρελθόν. Ο τρόπος που οι συμμετέχουσες νοηματοδοτούν την χρήση κάνναβης από πλευράς του συντρόφου τους χαρακτηρίζεται από αποδοχή και κατανόηση, υπό την προϋπόθεση ότι δεν επηρεάζει τη λειτουργικότητά του σε σημαντικούς τομείς της ζωής (λ.χ. στην εργασία του).

«Από την στιγμή που είναι μόνο μαύρο δεν έχω θέμα...Γιατί το θέμα δεν είναι ότι πίνει αλλά ότι πίνει και είναι εντάξει στις υποχρεώσεις και στη δουλειά του» (Συν. 1).

«Χόρτο δεν έχω θέμα αλλά τα υπόλοιπα με αγχώνουν» (Συν. 2).

Στο λόγο των νεαρών γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα η χρήση κάνναβης περιγράφεται ως μια κανονικοποιημένη (normalized) πρακτική. Σε ανάλογες διαπιστώσεις έχουν καταλήξει και άλλες μελέτες. Για παράδειγμα οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα των Mostaghim και Hathaway (2013) περιγράφουν την κάνναβη ως μια ουσία που δεν προκαλεί 'βλάβη' και αποτελώντας αναπόσπαστο στοιχείο της ψυχαγωγίας κατά τη διάρκεια της φοιτητικής τους ζωής. Η κάνναβη περιγράφεται επίσης ως τρόπος κοινωνικοποίησης των νέων στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Parker et al., 1999). Στην παρούσα έρευνα ωστόσο ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γυναίκες έχουν μια ανεκτική στάση στη χρήση κάνναβης, η συστηματική χρήση της τελευταίας και η παράλληλη χρήση άλλων ουσιών από τον σύντροφό τους συνδέεται με δυσκολίες. Οι κυριότερες είναι οι παρακάτω:

- Έλλειψη εμπιστοσύνης και ανειλικρίνεια: «Ήταν περίεργη η συγκατοίκηση, τον πρώτο καιρό πήγαιναν ομαλά τα πράγματα...Μετά κατάλαβα ότι αυτός ξανά άρχισε. Παίζαμε λίγο κρυφτό» (Συν. 4).
- Έλλειψη προσοχής: «Νιώθω παραμελημένη λίγο η αλήθεια είναι...Γιατί αυτά τα άτομα είναι συνέχεια εκεί... Με το που θα χτυπήσει το τηλέφωνο θα το δουν κατευθείαν. Με το που θα τον πάρουν τηλέφωνο θα μου πει 'μωρό μου φεύγω θα γυρίσω σε λίγο'» (Συν. 3).
- Δυσκολίες επικοινωνίας: «Όσο και να ήμουν δίπλα του, μιλούσα στο τοίχο» (Συν. 2).
- Ασυμβατότητα ενδιαφερόντων: «Ο τρόπος ζωής του, νύσταζε συνέχεια και ξυπνούσε 17:00. Είναι μονόχωρο το σπίτι μου, ήθελα τον χώρο μου, ήθελα να διαβάσω, ήθελα να κάνω πράγματα, με περιόριζε πολύ αυτό το κομμάτι» (Συν. 2).
- Έλλειψη ασφάλειας: «Ο άνθρωπος έκανε σχεδόν καθημερινή χρήση δηλαδή στις περισσότερες καταστάσεις που είχαμε ήταν περισσότερο χαλαρός...και μένα αυτό με εξόργιζε...μπορεί παραδείγματος χάριν κάτι να χρειαστώ ή να πάθω 'και συ να είσαι σε κατάσταση νιρβάνας'» (Συν. 6).
- Κοινωνικός στιγματισμός εξαιτίας της χρήσης του συντρόφου: «Στις αρχές της σχέσης όταν είχε έρθει να μείνει μαζί μου... ήταν ακόμα πιο δύσκολο να βρω δουλειά... και επειδή εδώ στο χωριό ήξεραν το παρελθόν του συντρόφου μου δεν ήθελαν να με πάρουν για δουλειά γιατί δεν ήξεραν τι άτομο ήμουν εγώ» (Συν. 1).

- Σεξουαλική ζωή: «Σχετικά με τον νυν, στο σεξουαλικό κομμάτι, μου βγάζει πολύ συχνά αυτό το 'είμαι ο καλύτερος' και αυτό με κάνει να πέφτω. Νιώθω ότι δεν είμαι αρκετά καλή και με κάνει να νιώθω πως δεν μπορώ να αποδώσω όπως θέλω γιατί δεν είμαι αρκετά καλή» (Συν.3).
- Οικονομική εκμετάλλευση (κυρίως κλοπές και δανεισμός χρημάτων χωρίς επιστροφή): «Μου χρωστάει ένα μεγάλο ποσό, δεν μου χρωστάει 3€, μου χρωστάει 500€» (Συν. 2).
- Συμμετοχή του συντρόφου σε έκνομες δραστηριότητες που θέτει σε κίνδυνο και τις ίδιες (λ.χ. κατοχή και διακίνηση ουσιών): «είχε τύχει απλά να κουβαλάει ποσότητα και να είμαστε μαζί, χωρίς να το γνωρίζω, μετά που το έμαθα έγινε χαμός» (Συν. 6).

Οι νεαρές γυναίκες σχολιάζουν ότι η καθημερινότητα με τον σύντροφό τους οργανώνεται και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση ουσιών, ενώ επισημαίνουν ότι τα παραπάνω προβλήματα προκαλούν στις ίδιες απελπισία, δυσσέσκεια, φόβο και θυμό.

3.2. Η μετάβαση στη φοιτητική ζωή και ο φροντιστικός ρόλος στη συντροφική σχέση

Η έναρξη των σπουδών αποτελεί σημαντικό σταθμό στην ζωή των ατόμων. Σηματοδοτεί συχνά το πέρασμα στην ανεξάρτητη διαβίωση και πολλές φορές συνοδεύεται από τη μετακίνηση σε πόλη διαφορετική από αυτή που ζει η οικογένειας καταγωγής. Τα άτομα επιδιώκουν καινούργιες εμπειρίες και έντονες συγκινήσεις (Zuckerman, 2007), ενώ συγκροτούν την ταυτότητά τους στο πλαίσιο της συντροφικότητας συνάπτοντας σχέσεις οι οποίες έχουν πολλές φορές συμβιωτικό χαρακτήρα. Στις περιπτώσεις που οι νέοι/νέες έχουν ήδη ξεκινήσει να πειραματίζονται με τη χρήση ουσιών ή το αλκοόλ από την εφηβεία, η πρακτική αυτή ενδέχεται να κλιμακώνεται κατά την αναδυόμενη ενηλικίωση. Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχουσες επιβεβαιώνουν ότι η έναρξη της φοιτητικής ζωής δημιουργεί ευκαιρίες στο να κάνουν χρήση ουσιών μαζί με τον σύντροφό τους. Η χρήση ουσιών ωστόσο από τις ίδιες, όταν και αν συμβαίνει, χαρακτηρίζεται ως περιστασιακή ή «δοκιμαστική» και περιγράφεται σε σύγκριση με αυτή των συντρόφων τους, ως περισσότερο ελεγχόμενη:

«Καταρχήν όταν ήρθα πρώτο έτος ήρθαν και άλλα ναρκωτικά, δεν έμεινα μόνο στο χόρτο, έκανα κι άλλα, δοκιμές κι όλα αυτά...όχι ανεξέλεγκτα σε μεγάλο βαθμό αλλά έκανα...Ο πρώην μου ήταν εθισμένος στη κοκαΐνη και μαζί του ξεκίνησα να κάνω και εγώ» (Συν. 3).

Επιπλέον, οι προσπάθειες των νεαρών γυναικών να ενθαρρύνουν τους συντρόφους τους να διακόψουν τη χρήση ουσιών ή να ζητήσουν βοήθεια από επαγγελματίες ψυχικής υγείας υποβαθμίζονται και αντιμετωπίζονται από τους τελευταίους με αδιαφορία:

«Τύπου παιχνιδιάρικα θα πει 'άσε με μωρέ' και θα στρίψει. Δεν με ακούει, δεν τον νοιάζει η άποψή μου, η γνώμη μου...» (Συν. 3).

Οι νεαρές γυναίκες στο εμπειρικό υλικό, σχολιάζουν πως η σχέση με τον σύντροφο ήταν αποτέλεσμα έλξης ως προς την προσωπικότητά του, μαζί με την ανάγκη να τον βοηθήσουν στα προβλήματα του και τη χρήση ουσιών να αποτελεί ένα από τα προβλήματά αυτά. Δείχνοντας ενσυναίσθηση, επιδιώκουν να αποτρέψουν τον σύντροφό τους από την χρήση ουσιών. Αυτή η περιγραφή, πιθανότατα, συνδέεται με έμφυλους ρόλους που εξακολουθούν να αποδίδονται στις γυναίκες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και σχετίζονται μεταξύ άλλων με την φροντίδα και τα άνισα συμφέροντα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η αυτοπεποίθηση των γυναικών βασίζεται στην πραγμάτωση αυτού του φροντιστικού ρόλου, έναν ρόλο που έρχονται αργότερα να αποδοκιμάσουν όταν πάρουν απόσταση από τη σχέση ή όταν αυτή τερματιστεί.

«Είχα αναλάβει όλους τους ρόλους στην ζωή του, δηλαδή ήμουν η μάνα του, ο πατέρας του...τα πάντα...Είχα μπει στο τριπάκι 'αχ θα σε βοηθήσω, θα σε φτιάξω, θα το λύσουμε χα-χα-χα [ειρωνικά] όλο λάθος'. Οπότε με έφθειρε εμένα πάρα πολύ αυτό, γιατί άκουγα ότι 'θέλω να προσπαθήσω, θα

σταματήσω και θα κάνω ' και με γέμιζε ελπίδες αλλά δεν το έκανε ποτέ οπότε ματαιωνόμουν τελείως» (Συν. 5).

Στο ίδιο πνεύμα μία άλλη συμμετέχουσα σχολιάζει:

«Με έκανε να νιώθω χρήσιμη, ότι προσφέρω, ότι βοηθώ, ότι κάνω έργο στην σχέση μας ότι είμαι καλός άνθρωπος που μένω μαζί του, μου ανέβαζε την αυτοπεποίθηση...Εγώ στην σχέση μας ήμουν η 'καλή' κοπέλα που θα καταλάβει, θα τον στηρίζει, που ότι και αν πει θα κάτσει να τον ακούσει, να το συζητήσει, ήμουν και μικρή δεν ήξερα, θα με έλεγα και λίγο χαζή η αλήθεια είναι» (Συν. 6).

Ο όρος «καλή» κοπέλα που χρησιμοποιεί η συμμετέχουσα στο παραπάνω απόσπασμα εμπεριέχει ένα ισχυρό σημασιολογικό φορτίο: παραπέμπει σε μια φιγούρα με περιορισμένες δυνατότητες επιρροής που επωμίζεται την φροντίδα σε μία άνισα δομημένη συντροφική σχέση. Η «καλή» κοπέλα είναι αυτή που συμμορφώνεται με μία παραδοσιακή για το φύλο της αποστολή προσφέροντας στο σύντροφό της πρακτική βοήθεια, επιβεβαίωση και αδιάκοπη υποστήριξη όσο λανθασμένα και αν συμπεριφέρεται εκείνος. Η συμμετέχουσα ωστόσο κάνοντας μία εκ των υστέρων αποτίμηση των εμπειριών της στέκεται κριτικά απέναντι σε αυτή την εικόνα εαυτού και την αποδοκιμάζει («θα με έλεγα και λίγο χαζή»).

3.3. Η χρήση ουσιών στο πλαίσιο της συντροφικής σχέσης ως ευκαιρία για αναστοχασμό και ενδοσκόπηση.

Αρκετές από τις συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι η συντροφική σχέση που διατηρούσαν με άτομο που κάνει χρήση ουσιών λειτούργησε μαθησιακά για τις ίδιες σε προσωπικό επίπεδο. Έννοιες όπως αυτογνωσία, αυτοβελτίωση, αυτοκριτική, προβληματισμός, συνειδητοποίηση επαναλαμβάνονται πολλές φορές στο εμπειρικό υλικό. Οι συμμετέχουσες στέκονται κριτικά απέναντι στις επιλογές τους και αναστοχάζομενες τις εμπειρίες τους, παίρνουν απόσταση από πρότερες εικόνες του εαυτού και θέτουν νέες συμπεριφορές για το μέλλον:

«Πιο παλιά με τους πρώην ήμουν πιο ευαίσθητη... Ρε παιδί μου, θα παρακαλούσα τον άλλον, αλλά μετά από όλα αυτά και εφόσον έκοψα την χρήση... δεν θα ανέχομαι τόσα πολλά» (Συν. 3).

«Έχω χάσει την εμπιστοσύνη μου γενικά...και βασικά όταν γνωρίζω κάποιον, από τα πρώτα πράγματα που θέλω να μάθω είναι αυτά, δηλαδή κάνει ναρκωτικά; Πουλιάει ναρκωτικά; Είναι από τα πρώτα πράγματα που σκέφτομαι που δεν θέλω να έχω στην σχέση μου» (Συν.6).

Στην παρούσα έρευνα, οι νεαρές γυναίκες ανατρέχουν στην προσωπική τους ιστορία προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τους λόγους που οι ίδιες έκαναν χρήση ουσιών ή επέλεξαν να είναι με έναν σύντροφο ο οποίος δεν κάλυπτε θεμελιακές τους ανάγκες. Οι περισσότερες από αυτές δεν έχουν ξεκάθαρες απαντήσεις, ενώ αρκετές αποδίδουν τις επιλογές τους στην εικόνα που έχουν για τις δυνατότητές τους, καθώς και στο αίσθημα της προσωπικής τους αξίας που φαίνεται να επηρεάζεται από την εικόνα που έχει ο σύντροφός τους για τις ίδιες. Ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι αρκετές γυναίκες περιγράφουν τη χρήση ουσιών/αλκοόλ ως κάτι οικείο που συνδέεται με προγενέστερες εμπειρίες στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

«Δηλαδή, μεγάλωσα σε μια γειτονιά που ήταν γειτονιά που ήταν ναρκομανείς. Ήταν κάτι πολύ οικείο να βλέπω άτομα να κάνουν χρήση μπροστά μου» (Συν. 1).

«Πάντα υπήρχε στο κοινωνικό μου περίγυρο το μαύρο, το αλκοόλ. Από μικρή κιόλας η μητέρα μου είχε σχέση με έναν που έκανε χρήση κόκαας, οπότε από μικρή ήμουν σ'όλο αυτό» (Συν.4)

4. Συμπεράσματα

Το κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

- Η χρήση παράνομων ουσιών στο πλαίσιο των συντροφικών σχέσεων νοηματοδοτείται στο εμπειρικό υλικό ως μια συνθήκη που εγείρει στις νεαρές γυναίκες, άγχη, προβληματισμούς και ανησυχίες. Επιπλέον, στον λόγο των νεαρών γυναικών η χρήση ουσιών συνδέεται με σημαντικές δυσκολίες όπως είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης, η ασυμβατότητα ενδιαφερόντων, ο κοινωνικός στιγματισμός, η οικονομική εκμετάλλευση, η έλλειψη προσοχής και αισθήματος ασφάλειας.
- Ενώ, η χρήση της κάνναβης και του αλκοόλ από τις νεαρές γυναίκες στο πλαίσιο της συντροφικής σχέσης είναι περισσότερο ανεκτή, δεν συμβαίνει το ίδιο με άλλες παράνομες ουσίες. Η προβληματική χρήση παράνομων ουσιών στα νεαρά ζευγάρια φαίνεται να αποτελεί ανδρική υπόθεση, ενώ οι νεαρές γυναίκες αναπαράγουν ένα μοτίβο συμπεριφοράς που στηρίζεται στην εξής λογική: Οι ίδιες κάνουν ηπιότερη χρήση ή απέχουν από αυτή και παράλληλα επιδιώκουν, ασκούν κριτική ή παρακινούν τον σύντροφό τους να τη διακόψει, χωρίς ωστόσο να έχουν από εκείνους την επιθυμητή ανταπόκριση. Το μοτίβο αυτό έχει παρατηρηθεί και σε άλλες μελέτες με ενήλικα ζευγάρια που αντιμετωπίζουν προβλήματα εξαιτίας της κατανάλωσης αλκοόλ (Shoham et al., 1998).
- Η χρήση ουσιών σημασιοδοτείται στην παρούσα έρευνα ως ένα φαινόμενο που έχει σημαντικές έμφυλες προεκτάσεις. Στο ίδιο πνεύμα η Measham (2002) παρατηρεί ότι το φύλο δεν καθορίζει απλώς και μόνο το πώς τα άτομα κάνουν χρήση ουσιών αλλά και τον τρόπο που πραγματώνουν το φύλο τους μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένων προτύπων χρήσης ουσιών. Η εξουσία και τα ζητήματα ανισορροπιών στην κατοχή της δύναμης έχουν αναδειχθεί και στη μελέτη των Farrell κ.α., (2015) οι οποίοι κάνουν λόγο για δύο τύπους εξουσίας στις συντροφικές σχέσεις: την εξουσία διαχείριση πόρων (οικονομικών, πληροφοριών και αποφάσεων) και της ψυχολογικής εξουσίας η οποία, όπως αναφέρουν, είναι η δύναμη, η ικανότητα να αλλάζει κανείς τις σκέψεις και τις συμπεριφορές ενός συντρόφου επιτυγχάνοντας τις υποκειμενικές του προτιμήσεις, χωρίς όμως να επηρεάζεται από τις προσπάθειες επιρροής του άλλου συντρόφου.
- Η έρευνα έδειξε ότι οι νεαρές γυναίκες αναλαμβάνουν έναν φροντιστικό ρόλο απέναντι στον σύντροφό τους. Η υιοθέτηση αυτού του ρόλου δε γίνεται αβασάνιστα από τις ίδιες. Αντίθετα, εκφράζουν δυσφορία και τοποθετούνται κριτικά απέναντι στο ρόλο αυτό. Διεκδικούν δε, να αναγνωρίζονται όχι ως παθητικές ή αδύναμες οντότητες αλλά ως πρόσωπα που αναστοχάζονται τη δράση τους προκειμένου να λάβουν σημαντικές αποφάσεις. Ένα ερώτημα που παραμένει ανοιχτό είναι, το εάν και κατά πόσο η στάση αυτή των νεαρών γυναικών, συνδέεται με την αναδυόμενη επαγγελματική τους ταυτότητα, τις γνώσεις και τα ερεθίσματα που έχουν από τις σπουδές τους, δεδομένου ότι το σύνολο των συμμετεχουσών στην παρούσα μελέτη είναι φοιτήτριες κοινωνικής εργασίας.

Η έρευνα αυτή είναι σε εξέλιξη και στην εισήγηση αυτή παρουσιάστηκαν τα πρώτα της ευρήματα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την εκκίνηση ενός διαλόγου που θα επικεντρώνεται στο το πώς οι συμβουλευτικές υπηρεσίες οι οποίες απευθύνονται σε νεαρά άτομα μπορούν να ανταποκριθούν πληρέστερα στις ανάγκες των ατόμων αυτών. Οι σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του προβλήματος της χρήσης ουσιών θα πρέπει, οπωσδήποτε, να λαμβάνουν υπόψη το ρόλο που η συντροφικότητα και το φύλο διαδραματίζουν στην ποιότητα ζωής και στην ψυχική υγεία των νέων στη φάση της αναδυόμενης ενηλικίωσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Τσιώλης Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Ξενόγλωσση

- Arnett, J. J. (2005). The Developmental Context of Substance Use in Emerging Adulthood. *Journal of Drug Issues*, 35(2), 235–254. <https://doi.org/10.1177/002204260503500202>
- Braun V., & V. Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Farrell, A.K., Simpson, J.A., & Rothman, A.J. (2015). The relationship power inventory: Development and validation. *Personal Relationships*, 22(3), 387-413. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/pere.12072>
- Johnson, B.T., & Acabchuk, R.L. (2018). What are the keys to a longer, happier life? Answers from five decades of health psychology research. *Social Science & Medicine*, 196, 218-226.
- Measham, F. (2002). “Doing Gender”-“Doing Drugs”: Conceptualizing the Gendering of Drugs Cultures. *Contemporary Drug Problems*, 29(2), 335–373. <https://doi.org/10.1177/009145090202900206>
- Mostaghim, A., & Hathaway, A. D. (2013). Identity formation, marijuana and "the self": A study of cannabis normalization among university students. *Frontiers in Psychiatry*, 4, Article 160. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00160>
- Naylor, M.E., Lee, B.K. (2011). The Dawn of Awareness: Women’s Claiming of Self In Couple Relationship with Substance Abusers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9, 627–644. <https://doi.org/10.1007/s11469-010-9290-5>
- Parker, H., Aldridge, J., Measham, F., & Haynes, P. (1999). Illegal leisure: The normalisation of adolescent recreational drug use. *Health Education Research*, 14(5), pp. 707-708. <https://doi.org/10.1093/her/14.5.707>
- Righetti, F., Luchies, L.B., van Gils, S., Slotter, E.B., Witcher, B., & Kumashiro, M. (2015). The prosocial versus proself power holder: How power influences sacrifice in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(6), pp. 779-790. <https://doi.org/10.1177/0146167215579054>
- Rodriguez, L.M., Prestwood, L. (2019). The Stigma of Addiction in Romantic Relationships. In: Avery, J., Avery, J. (eds) *The Stigma of Addiction: An Essential Guide* (pp. 55-69). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02580-9_4
- Shoham, V., Rohrbaugh, M.J., Stickle, T.R., & Jacob, T. (1998). Demand–withdraw couple interaction moderates retention in cognitive–behavioral versus family-systems treatments for alcoholism. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 557–577.
- Sperandio, K.R. (2019). When a Man Loves a Woman: Experiences of Male Partners in Relationships With Addicted Women. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 42(2), 97-112.
- Wilson, S. R., Lubman, D. I., Rodda, S., Manning, V., & Yap, M. B. H. (2017). The personal impacts of having a partner with problematic alcohol or other drug use: descriptions from online counselling sessions. *Addiction Research & Theory*, 26(4), 315–322. [doi:10.1080/16066359.2017.1374375](https://doi.org/10.1080/16066359.2017.1374375)
- Zuckerman, M. (2007). *Sensation seeking and risky behavior*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11555-000>

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΣΤΙΓΜΑ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΣΘΕΝΕΙΑΣ

Παπαπέτρου Σάββας

Dr. Κοινωνικός ψυχολόγος –ερευνητής

Περίληψη

Με βάση τη βιβλιογραφία στιγματισμένος θεωρείται όποιος είναι «έξω» από τα κανονιστικά πρότυπα τα οποία έχει ορίσει η κοινωνία μας.

Το στίγμα είναι μια κοινωνική κατασκευή, ένα κανονιστικό πρότυπο το οποίο όχι μόνο στηρίζουν αλλά οφείλουν να το εφαρμόζουν όλοι όσοι το φέρουν. Οι συνθήκες μέσα στις οποίες καλούμαστε να συνυπάρξουμε καθορίζουν αυτό που ο Goffman ονομάζει κοινωνική ταυτότητα, η οποία πολλές φορές οδηγεί σε αμηχανία. Το συναίσθημα αυτό το βλέπουμε έντονα σε ένα άτομο στιγματισμένο. Ένα σημαντικό στοιχείο για την ζωή ενός ατόμου στιγματισμένου είναι η συνεργασία του με τους φυσιολογικούς προσποιούμενος ότι η διαφορετικότητα δεν παίζει κανένα ρόλο, έτσι οι κοινωνικές πληροφορίες οι οποίες λαμβάνουμε είναι εξίσου χρήσιμες για την θέση του.

Επιπρόσθετα στην περίπτωση της προσωπικής ταυτότητας άλλοι διαμορφώνουν τα στοιχεία ενώ στην ταυτότητα του εγώ είναι καθαρά υποκειμενική η άποψη.

Λέξεις-Κλειδιά:

Κανονιστικά πρότυπα, στίγμα, κοινωνική κατασκευή, κοινωνική ταυτότητα.

1. Εισαγωγή

Ο κοινωνικός αποκλεισμός ως έννοια εμφανίζεται στην ιστορική διαδρομή του ανθρώπου τόσο σε άτομα όσο και σε ομάδες οι οποίοι αποκλείονταν από τα κοινά ή σε ορισμένες μορφές κοινωνικής ζωής. Οι επιμέρους καταστάσεις αποκλεισμού υπήρχαν πάντοτε, αλλά είναι σχετικά πρόσφατη η απόδοση τους με τον τελικό όρο «αποκλεισμός» (Buonanno, & Nugent, 2011).

Μέχρι πρόσφατα η έννοια «αποκλεισμός» εκφραζόταν μέσα από την απουσία δικαιωμάτων στις επιμέρους ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του προηγούμενου αιώνα, οι ανακατατάξεις στην ευρύτερη Μέση Ανατολή οδήγησαν σε έντονες κοινωνικοπολιτικές μεταβολές οι οποίες αποτέλεσαν το πεδίο ανάπτυξης της σημερινής μορφής διακρίσεων (Europa, 2014).

Έτσι ο «αποκλεισμός» σήμερα αφορά την ανισότητα σε όλες της τις διαστάσεις σε σχέση με την περιθωριοποίηση, ενώ ο «κοινωνικός αποκλεισμός» αντιπροσωπεύει τον πρόσφατο τρόπο μετονομασίας πολλών καταστάσεων τα οποία αναγνωρίζονται ως προβλήματα ή απειλές για το επιθυμητό μέλλον της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης (Golightley, 2007).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι προϊόν της απόπειρας ταξινόμησης των σημερινών κοινωνικών προβλημάτων και η έννοια μέσω της οποίας περιγράφονται, ορίζονται και ερμηνεύονται σήμερα τα κοινωνικά προβλήματα (Castles, 2010). Το ζήτημα του «αποκλεισμού» (Μουσσούρου 1998), με την έννοια που σήμερα αποδίδεται, ξεκίνησε το 1974 στη Γαλλία με τον Lenoir, ο οποίος εξακολουθεί να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους μελετητές του πεδίου (Lenoir 1989).

Ήδη από το έτος 1989, το Συμβούλιο της Ευρώπης υιοθέτησε σχετική απόφαση για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας 1989),

σηματοδοτώντας την αλλαγή και τη μετάβαση από τον όρο «φτώχεια» στον όρο «κοινωνικός αποκλεισμός» (Kuhnle, 2003).

2. Το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού έχει χρησιμοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους από τους κοινωνικούς εταίρους και αποτέλεσε το επίκεντρο τόσο του πολιτικού, όσο και του επιστημονικού και δημοσιογραφικού ενδιαφέροντος.

Όπως είδαμε, ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως ακόμα (Horvath, and Suster, 2014).

Η Κασσιμάτη (1998, σ. 13) αναφέρει σχετικά ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός υποκατέστησε ως ένα σημείο, την έννοια της φτώχειας και τα προγράμματα κοινωνικής πολιτικής για την καταπολέμησή της.

Παράλληλα οι Λύτρας και Παντέλογλου (1999, σ. 32-33), θεωρούν πως η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι εναλλακτική των κοινωνικών ανισοτήτων και της φτώχειας.

Η Μουσούρου (1998, σ. 69) ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό ως «διαδικασία έκπτωσης που συνδέεται με την ανισότητα και τα η φτώχεια». Με την προαναφερθείσα άποψη συμφωνεί και η Παπαδοπούλου (2002, σ. 46), η οποία αναφέρει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός, δεν αποτελεί κατάσταση, έστω και αν έχει άμεση σχέση με μετρήσιμες καταστάσεις όπως τη φτώχεια, τη μετανάστευση, τη σχολική αποτυχία κ.α.

Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια (Παπαδοπούλου 2004, σ. 385) η έννοια διαμορφώνεται από το χώρο και το χρόνο, κατά τους οποίους υπάρχει.

Ανατρέχοντας στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαπιστώνουμε ότι και εκεί δεν υπάρχει ταύτιση ως προς τους ορισμούς που δίδονται για την έννοια του φαινομένου (Τσιάκαλος, 1998, σ. 50).

Σε κείμενο του Παρατηρητηρίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται σε σχέση με τα κοινωνικά δικαιώματα και τους περιορισμούς στην πρόσβαση των κοινωνικών και δημοσίων αγαθών. «Μιλώντας για κοινωνικό αποκλεισμό υποδηλώνουμε περιορισμούς στην πρόσβαση, ηθελημένους ή όχι (Τσιάκαλος, 1998, σ. 55 κ' 57).

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τον παρακάτω ορισμό: «Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών (...), η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση». (Τσιάκαλος, 1998, σ.58; Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2002).

2.1. Στίγμα και περιθωριοποίηση

Τα παιδιά δεν γεννιούνται με προκαταλήψεις οι οποίες αποκτώνται μέσω των αναπαραστάσεων των ενηλίκων και κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους τις ενστερνίζονται. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός σε μια προσπάθεια να σπάσει κάποια στιγμή η άρρηκτη συνέχεια αυτού του κύκλου και να αρχίσει μια διαφορετική θεώρηση περί αναπηρίας και διακρίσεων. Βέβαια, δεν είναι απλή υπόθεση να ανατραπούν εικόνες παγιωμένες για σειρά δεκαετιών στη συνείδηση των ανθρώπων, καθώς και μόνο το άκουσμα της λέξης αναπηρία, ανακαλεί αναπαραστάσεις αντιμετώπισης καταστάσεων που προκύπτουν από την αναπηρία, τις οποίες ο ανάπηρος προσπαθεί να βελτιώσει μέσω λογοθεραπείας, φυσιοθεραπείας ή οποιασδήποτε άλλης θεραπείας ακολουθώντας κάποιο πρόγραμμα ώστε να βελτιωθεί η λειτουργικότητά του και να νοιώσει καλύτερα. Τα άτομα χωρίς αναπηρία ανάλογα με τη στάση που έχουν διαμορφώσει, εκδηλώνουν και την αντίστοιχη συμπεριφορά προς τα άτομα με αναπηρία ως αποτέλεσμα, αν η στάση τους είναι αρνητική ποτέ δεν θα προσπαθήσουν να αλληλεπιδράσουν -πολύ δε περισσότερο, αν υπάρχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν συνάδουν με τα ιδανικά περί ωραιότητας και φυσικής έλξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η φυσική αρτιμέλεια, η όμορφη εικόνα του σώματος, η πνευματική οξυδέρκεια αποτελούν επιθυμητές αναπαραστάσεις για κάθε άνθρωπο. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία «τα

σωματικά χαρακτηριστικά και ειδικότερα οι σωματικές διαφορές πάντοτε καθόριζαν κοινωνικές διακρίσεις ορίζοντας κάποια σώματα ως τον κανόνα και συνεπώς κάποια άλλα ως παρεκκλίνοντα από αυτόν» (Παπαρούση, 2012: 9). Αν κάποιος δεν πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις, θεωρείται ότι δεν μπορεί να συμμετάσχει πλήρως στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η παραμόρφωση του σώματος ενίοτε προκαλεί φόβο και απέχθεια, με αποτέλεσμα μια ομάδα ατόμων να στιγματίζεται και να περιθωριοποιείται ή να γελοιοποιείται (Solis, 2004).

Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι η εικόνα του σώματος αποτελεί βασικό στοιχείο δόμησης της ταυτότητας του καθενός μέσω του οποίου μεταφέρονται μηνύματα (Παπαρούση, 2012).

Ως αποτέλεσμα, τα άτομα χωρίς αναπηρία βρίσκονται σε μια κατάσταση σύγχυσης, επειδή αφενός θέλουν να βοηθήσουν τα άτομα με αναπηρία, αφετέρου νιώθουν φόβο για την επικείμενη αλληλεπίδραση και δηλώνουν ότι δεν ξέρουν πώς να φερθούν ή τι να πουν. Όλα αυτά τα συναισθήματα οδηγούν στην αποφυγή ανάπτυξης σχέσεων, ο διαχωρισμός είναι σαφής και υπαρκτός, με αποτέλεσμα η μια ομάδα να βρίσκεται σε μειονεκτική, περιθωριακή θέση με το στίγμα να την ακολουθεί σε οποιαδήποτε κοινωνική εκδήλωση. Αλλά και όταν ακόμη υπάρχει αλληλεπίδραση και ισότιμη συμμετοχή και των δύο ομάδων σε κοινωνικές εκδηλώσεις, τα άτομα με αναπηρία διακατέχονται από συναισθήματα αμφισβήτησης, καθώς πιστεύουν ότι όσοι είναι μαζί τους το κάνουν από συμπόνια και όχι γιατί πραγματικά επιθυμούν να είναι μαζί τους. Αυτή η αντίληψη δεν είναι τυχαία ή άτοπη, αφού οι ανάπηροι δηλώνουν ότι οι «άλλοι» αποφεύγουν να τους κοιτάξουν ή να τους μιλήσουν, κάνοντας ότι δεν τους βλέπουν. Πολλές φορές μάλιστα, νιώθουν ενοχλημένοι από την παρουσία τους και δεν αποφεύγουν μόνο τους ίδιους, αλλά και τα μέλη της οικογένειάς τους. Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι ακόμη και σήμερα μας είναι πολύ δύσκολο να σταματήσουμε να σκεφτόμαστε με όρους που υπαγορεύονται από το ατομικό-ιατρικό μοντέλο και να αρχίσουμε επιτέλους να επικεντρωνόμαστε στα εμπόδια και τις δυσκολίες που εξακολουθεί η κοινωνική δομή να θέτει στους ανάπηρους.

Τι σημαίνει, όμως, ο όρος στίγμα; Σύμφωνα με τον Oliver (2009), είναι μια έννοια η οποία συνδέεται με την ετικετοποίηση κάποιων ατόμων τα οποία αποκλίνουν από τις καθιερωμένες κοινωνικές νόρμες. Για κάποιο λόγο, είτε κοινωνικο-οικονομικό είτε μορφωτικό, κάποια άτομα τίθενται στο περιθώριο, καθώς κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης εκείνοι που κατέχουν θέσεις κύρους αποκλείουν εκείνους που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις προσαρμογής στο σύνολο. Το στίγμα συνδέεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ατόμου, χαρακτηριστικά τα οποία λειτουργούν μειωτικά όχι μόνο για τη διαμόρφωση της στάσης των άλλων, αλλά παίζουν βασικό ρόλο και στη διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης. Στερειά από το άτομο την πλήρη και ισότιμη κοινωνική συμμετοχή και το αναγκάζει σε μια διαδικασία βελτίωσης της εξωτερικής του εικόνας ή, αν αυτό δεν είναι εφικτό, συγκάλυψής της. Υπήρχε πάντα σε όλες τις κοινωνίες και εποχές και αποτελούσε σημείο εξευτελισμού και δημόσιας αποπομπής. Έτσι, συνδέθηκε και με την έννοια της αναπηρίας και, παρότι είναι κοινωνικό προϊόν, αποτελεί εξατομικευμένο πρόβλημα. Καθώς τα άτομα με αναπηρία σε προηγούμενες εποχές ζούσαν απομονωμένα, ήταν σαν να μην υπήρχαν, εφόσον δεν κινούνταν μεταξύ του γενικού πληθυσμού· όταν όμως, οι ίδιοι οι ανάπηροι με τα κινήματά τους αποφάσισαν να βγουν από την αφάνεια και να διεκδικήσουν τη θέση που δικαιωματικά τους ανήκε, άρχισε να βελτιώνεται η εικόνα τους αλλά και η θέση τους.

2.2. Στίγμα και Προκατάληψη

Το κοινωνικό στίγμα, όπως αναφέρεται στον Goffman, σημαίνει την απώλεια της κοινωνικής υπόστασης ενός ατόμου. αναφέρεται στη σχέση μεταξύ ενός ατόμου και ενός ανεπιθύμητου κοινωνικά χαρακτηριστικού και έχει ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση του από την υπόλοιπη κοινωνία. Κάτι τέτοιο οδηγεί στην απώλεια των ανθρώπινων χαρακτηριστικών ή την ταυτότητα του. (Goffman, 2011). Πλέον το κοινωνικό σύνολο ταυτίζει αυτό το άτομο με το (αποδιδόμενα αρνητικό) χαρακτηριστικό του γνώρισμα και όχι με την προσωπικότητα - ταυτότητα του. Πρόκειται για μια ανεπιθύμητη και δυσφημιστική ιδιότητα από την στιγμή που θα αποδοθεί σε ένα άτομο (δικαίως ή

αδίκως) του στερεί το δικαίωμα της κοινωνικής αποδοχής και το αναγκάζει στην απόκρυψη οποιασδήποτε αναφοράς στην αιτία που προκάλεσε αυτή την αρνητική αντιμετώπιση.

2.3. Το στίγμα ως κοινωνική κατασκευή

Σύμφωνα με τον Goffman «Ο πιο τυχερός των φυσιολογικών είναι πιθανόν να έχει ένα μισοκρυμμένο ελάττωμα, και για κάθε μικρό ελάττωμα υπάρχει μια κοινωνική περίσταση που θα του δώσει απειλητικές διαστάσεις». Σύμφωνα με τον Goffman η ταυτότητα του κάθε ατόμου και η αποδοχή του από το κοινωνικό σύνολο αποτελεί ένα συνδυασμό παραμέτρων που ορίζονται από ένα κανονιστικό πρότυπο και στηρίζεται στην επιθυμία του κοινωνικού συνόλου να αποδεχθεί ένα αποκλίνων άτομο στις καθημερινές δραστηριότητες του.

Αν και συμπεριφορές που ομοιάζουν εγκληματικές δεν γίνονται αποδεκτές από έναν κοινωνικό σύνολο εν γένει, παρατηρήθηκαν εξαιρέσεις μαζικής αποδοχής αποκλινουσών συμπεριφορών από μοντέρνες κοινωνίες. Το στίγμα αποτελεί κοινωνική κατασκευή αλλά η ψυχική ασθένεια όχι.

Πέρα όμως από τον ατομικό στιγματισμό υπάρχει και η περίπτωση του στιγματισμού ιδεών με βάση τις πεποιθήσεις της εκάστοτε κοινωνίας. Μια γυναίκα μέχρι τον 17ο που θα ήθελε να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο σίγουρα θα στιγματιζόταν ως ψυχικά αποκλίνουσα ή δαιμονισμένη. Η μοντέρνα κοινωνία, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο έχει παρουσιάσει μεγάλη ωριμότητα ως προς την αποδοχή νέων ιδεών σε όλες τις δραστηριότητες της και ο στιγματισμός πλέον αφορά μικρότερες πληθυσμιακά κοινότητες που διατηρούν παρελθοντικά στερεότυπα χωρίς να επιτρέπουν ιδιαίτερες αλλαγές.

Οι συνέπειες του στίγματος στον ψυχικά ασθενή είναι άμεσες στην ποιότητα της ζωής του με τον εμφανή ή μη εξοστρακισμό του από το κοινωνικό σύνολο. Η αυτοαντίληψη προέρχεται ή συνδέεται άμεσα από το κοινωνικό σύνολο το οποίο επηρεάζει την αυτοεκτίμηση και την αυτό εικόνα, δυο βασικές συνιστώσες της αυτό- εκτίμησης. Η αρνητική επιρροή του κοινωνικού συνόλου σε αυτές τις συνιστώσες οδηγεί τον ασθενή να αισθάνεται αμέτοχος σε ότι συμβαίνει γύρω του μετατρέποντας τον σε έναν παθητικό αποδέκτη (Φουκό, 2007).

Με αυτό τον τρόπο ο ψυχικά ασθενής πείθεται και συνειδητά ότι είναι ανίκανος, αντιπαραγωγικός, αναξιόπιστος και γενικά ένα βάρος για την κοινωνία. Κάτι τέτοιο σίγουρα δρα επιβαρυντικά και στην διαμόρφωση της συνολικής εικόνας του εαυτού του αλλά και στην επιθυμία για συνέχιση της αυτοδιαχείρισης του εαυτού του παραχωρώντας το δικαίωμα αυτό σε οικεία πρόσωπα ή στον γιατρό τους.

Αυτή όμως η μεταβίβαση ουσιαστικά δρα αρνητικά και στο οικογενειακό περιβάλλον που πλέον αντιμετωπίζει τον ψυχικά ασθενή ως βάρος αλλά και στον ίδιο τον ασθενή που ουσιαστικά παραιτείται από το δικαίωμα του στην ζωή. (Μορέλ Μπουρζερών Ρουντινεσκό, 2004).

3. Η έρευνα

3.1. Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης είναι να διαπιστωθεί ποιά είναι η στάση των «φυσιολογικών» απέναντι στην ψυχική νόσο και τους ψυχικώς πάσχοντες, να εξεταστούν πιθανοί παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση αυτής της στάσης καθώς και να διαπιστωθεί αν οι στιγματιστικές αντιλήψεις γύρω από την ψυχική ασθένεια δύναται να τους αποτρέψουν από την αναζήτηση φροντίδας και θεραπείας.

Γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις απέναντι στην ψυχική νόσο;
- Είναι οι «φυσιολογικοί» φορείς αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στους ψυχικώς πάσχοντες;

3.2. Εργαλείο της μελέτης

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στην ψυχική ασθένεια, η σύντομη εκδοχή της κλίμακας “Community Attitudes Toward the Mentally Ill” (CAMI) των Taylor και Dear.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα Ελληνικά και εν συνεχεία μεταφράστηκε στα Αγγλικά (back-translation). Αποτελείται από 26 ερωτήσεις που ταξινομούνται σε τέσσερις (4) υποκλίμακες.

Πιο συγκεκριμένα:

- η πρώτη υποκλίμακα αφορά στη διάσταση του αυταρχισμού
- η δεύτερη στη διάσταση του ανθρωπισμού,
- η τρίτη στη διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού, και
- η τέταρτη στη διάσταση της κοινοτικής ιδεολογίας για τη φροντίδα της ψυχικής υγείας.

Όλες οι υποκλίμακες περιλαμβάνουν προτάσεις που εκφράζουν τόσο θετική όσο και αρνητική στάση ως προς την ψυχική ασθένεια.

Η διενέργεια μιας τέτοιας έρευνας κρίνεται σκόπιμη καθώς αφορά σε μια ιδιαίτερη ομάδα της κοινωνίας, μεγάλη σε πληθυσμό, και παρ’όλα αυτά η εμπειρία στο συγκεκριμένο θέμα είναι περιορισμένη σε παγκόσμιο επίπεδο και δυστυχώς ανύπαρκτη σε εθνικό.

3.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 224 σπουδαστές και σπουδάστριες εκ των οποίων 92 σε ποσοστό 41,1% και 132 σπουδάστριες σε ποσοστό 58,9%. Ως προς το φύλο ο μέσος όρος τιμών ήταν 1,56 (τ.α.=0,501).

Πίνακας 1. Φύλο

	Συχνότητα f	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αγόρι	92	41,1	41,1	41,1
Κορίτσι	132	58,9	58,9	100,0
Σύνολο	224	100,0	100,0	

3.4. Αποτελέσματα

3.4.1. Επιδόσεις συμμετεχόντων στην κλίμακα CAMI

Μετά την ομαδοποίηση των απαντήσεων στις 4 υποκατηγορίες του Αυταρχισμού, του Ανθρωπισμού, του Κοινωνικού αποκλεισμού και της Κοινοτικής ιδεολογίας για τη φροντίδα της ψυχικής υγείας, προκύπτουν τα κατωθι ευρήματα.

Στην υποκλίμακα του Αυταρχισμού, η πλειοψηφία του δείγματος σκοράρει αθροιστικά με θετικό πρόσημο σε ποσοστό 43,8%, με αρνητικό πρόσημο σκοράρει το 21,4%, ενώ οι υπόλοιποι σε ποσοστό 34,8% απάντησαν αθροιστικά ουδέτερα.

Επομένως, υπάρχει τάση διατήρησης της αυταρχικής αντίληψης σχετικά με την ψυχική νόσο στον υπό μελέτη πληθυσμό.

Πίνακας 2: 1. υποκλίμακα του αυταρχισμού

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ	48	21,4	21,4	21,4
Δεν ξέρω	78	34,8	34,8	56,3
Συμφωνώ	98	43,8	43,8	100
Σύνολο	224	100,0	100,0	

Στην υποκλίμακα του Ανθρωπισμού, κατά σχεδόν απόλυτη πλειοψηφία οι συμμετέχοντες σκόραραν αθροιστικά θετικά σε ποσοστό 86.6%, ενώ μόνο 20 2,7% σκόραρε αρνητικά.

Επομένως η τάση είναι κατηγορηματικά θετική σε σχέση με τον ανθρωπισμό απέναντι στον ψυχικός πάσχοντα.

Πίνακας 3: 2. υποκλίμακα του ανθρωπισμού

	Συχνότητα α N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ	6	2,7	2,7	2,7
Δεν ξέρω	24	10,7	10,7	13,4
Συμφωνώ	194	86,6	86,6	100
Σύνολο	224	100,0	100,0	

Στην υποκλίμακα του Κοινωνικού αποκλεισμού, οι μισοί εκ των συμμετεχόντων, ποσοστό 50,0%, σκοράρουν αθροιστικά αρνητικά, δηλαδή διαφωνούν, κι επομένως φαίνεται πως οι στιγματιστικές αντιλήψεις για τον αποκλεισμό των ψυχικός πασχόντων δεν επικρατούν στον υπό μελέτη πληθυσμό, παρά την ξεκάθαρη αυταρχική στάση που παρατηρήθηκε νωρίτερα.

Πίνακας 4: 3. υποκλίμακα του κοινωνικού αποκλεισμού

	Συχνότητα α N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ	112	50,0	50,0	50,0
Δεν ξέρω	48	21,4	21,4	71,4
Συμφωνώ	64	28,6	28,6	100
Σύνολο	224	100,0	100,0	

Στην υποκλίμακα της κοινοτικής ιδεολογίας για τη φροντίδα της ψυχικής υγείας, οι περισσότεροι ερωτηθέντες, σε ποσοστό 63.4% συμφωνούν, επομένως δείχνουν να κατανοούν τη θέση των ψυχικός πασχόντων στην κοινότητα.

Λίγοι, ωστόσο, σε ποσοστό 23.2% σκοράρουν αθροιστικά αρνητικά, ήτοι διαφωνούν, ενώ ουδέτερη στάση διατηρείται σε ποσοστό 13.4%.

Πίνακας 5: 4.υποκλίμακα της κοινοτικής ιδεολογίας για τη φροντίδα της ψυχικής υγείας

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ	52	23,2	23,2	23,2
Δεν ξέρω	30	13,4	13,4	36,6
Συμφωνώ	142	63,4	63,4	100
Σύνολο	224	100,0	100,0	

Μετά την ομαδοποίηση των υποκλιμάκων σε δύο κατηγορίες (Υποκλίμακα αρνητικών στάσεων / Αυταρχισμός + Κοινωνικός Αποκλεισμός και Υποκλίμακα θετικών στάσεων / Ανθρωπισμός + Κοινοτική ιδεολογία), φαίνεται διαφωνία προς τις αρνητικές στάσεις, σε ποσοστό 64.3% και σαφής συμφωνία προς τις θετικές, σε ποσοστό 79.5%.

Πίνακας 6: Αυταρχισμός + Κοινωνικός αποκλεισμός (Υποκλίμακα αρνητικών στάσεων)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ	144	64,3	64,3	64,3
Δεν ξέρω	28	12,5	12,5	76,8
Συμφωνώ	52	23,2	23,2	100
Σύνολο	224	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Ανθρωπισμός + Κοινοτική Ιδεολογία (Υποκλίμακα θετικών στάσεων)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ	24	10,7	10,7	10,7
Δεν ξέρω	22	9,8	9,8	20,5
Συμφωνώ	178	79,5	79,5	100
Σύνολο	224	100,0	100,0	

3.4.2. Σύγκριση / ανάλυση των αποτελεσμάτων στην κλίμακα CAMI

Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει μέση τιμή και τυπική απόκλιση (Mean, SD) κάθε διάστασης και υποκλίμακας (αρνητικών και θετικών στάσεων) για το σύνολο του δείγματος. Θετική τιμή (κι επομένως συμφωνία με τη διάσταση) παρατηρείται στον άξονα του Αυταρχισμού (Mean=,27), του Ανθρωπισμού (Mean=1,92) και της Κοινοτικής Ιδεολογίας (Mean=1,62), καθώς και στην υποκλίμακα των θετικών στάσεων (Mean=1,84), ενώ αρνητική (κι επομένως διαφωνία) παρατηρείται στον άξονα του Κοινωνικού Αποκλεισμού (Mean=-1,09), στην υποκλίμακα των αρνητικών στάσεων (Mean=-,67) και στη συνολική βαθμολογία του εργαλείου (Mean=-1,76). Η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση παρατηρείται στην υποκλίμακα των αρνητικών στάσεων (SD=1,730), ενώ η μικρότερη στον άξονα του Ανθρωπισμού (SD=,370).

Πίνακας 8: μέση τιμή και τυπική απόκλιση (Mean, SD) κάθε διάστασης και υποκλίμακας (αρνητικών και θετικών στάσεων)

	Range	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Αυταρχισμος	4	-2	2	,27	,178	1,704
Ανθρωπισμος	2	0	2	1,92	,039	,370
Κοιν. Αποκλ.	4	-2	2	-1,09	,161	1,545
Κοινοτ. Ιδεολ.	4	-2	2	1,62	,107	1,025
Υποκλ. Αρνητικ.	4	-2	2	-,67	,180	1,730
Υποκλ. Θετικων	4	-2	2	1,84	,071	,684
Συν. Κλιμακα	4	-2	2	-1,76	,097	,930
Valid N (listwise)						

Για την ανάλυση των δεδομένων και τη σύγκριση σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι t-test για τη μεταβλητή «φύλο».

Δείκτης στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε το Sig (p-value) $\leq 0,05$.

Φύλο: Αρχικά παρατηρούμε ότι τα δύο φύλα συμφωνούν ως προς τις τάσεις (αρνητικές ή θετικές) σε κάθε κατηγορία και στη συνολική βαθμολογία.

Παρατηρούμε επίσης, ότι οι γυναίκες συμφώνησαν απόλυτα στον άξονα του ανθρωπισμού και της κοινοτικής ιδεολογίας (Mean=2). Ως προς τον άξονα του Αυταρχισμού, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο» ($F=,000 / dF=90 / p=,997$) - ομοίως και στους λοιπούς άξονες (Ανθρωπισμού, Υποκλίμακα αρνητικών στάσεων, Υποκλίμακα θετικών στάσεων, συνολικά βαθμολογία CAMI). Μόνο στον άξονα της Κοινοτικής ιδεολογίας υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ($t= 3,59, dF=80, p=,001$).

Ανάλυση διακύμανσης σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο» των υποκειμένων
Group Statistics

	SEX	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυταρχισμος	Άνδρες	92	,64	1,748	,527
	Γυναίκες	132	,22	1,703	,189
Ανθρωπισμος	Άνδρες	92	2,00	,000	,000
	Γυναίκες	132	1,91	,394	,044
Κοινων. Αποκλεισμος	Άνδρες	92	-1,27	1,618	,488
	Γυναίκες	132	-1,06	1,544	,172
Κοινοτ. Ιδεολογια	Άνδρες	92	2,00	,000	,000
	Γυναίκες	132	1,57	1,083	,120
Υποκλιμακα αρνητικων	Άνδρες	92	-,36	1,963	,592
	Γυναίκες	132	-,72	1,705	,189
Υποκλιμακα θετικων	Άνδρες	92	2,00	,000	,000
	Γυναίκες	132	1,81	,726	,081
Συν. Κλιμακα	Άνδρες	92	-2,00	,000	,000
	Γυναίκες	132	-1,73	,988	,110

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στο σκοπό της παρούσας μελέτης, περιγράψαμε πως επιδίωξη ήταν να απαντηθούν τα ερωτήματα σχετικά με το πώς διαμορφώνονται οι στάσεις των σπουδαστών απέναντι στην ψυχική νόσο και τους ψυχικώς πάσχοντες, αν μεταβλητές που έχουν μελετηθεί προηγουμένως, όπως το φύλο, και η επαφή με ψυχικώς πάσχοντα, επηρεάζουν τις στάσεις αυτές.

Αρχικά, όσον αφορά στην ίδια την ποιότητα των στάσεων του υπό μελέτη πληθυσμού, αξίζει να σημειωθεί ότι συνολικά οι στάσεις ήταν αρκετά θετικές, ενώ μόνο στον άξονα του αυταρχισμού φάνηκε να διατηρούνται στιγματιστικές αντιλήψεις. Αντίστοιχα, φάνηκε να εκφράζονται ιδιαιτέρως θετικά στον άξονα της κοινοτικής ιδεολογίας κι ακόμα περισσότερο σ' εκείνον του ανθρωπισμού. Επομένως, παρά τις αυταρχικές τους αντιλήψεις σχετικά με την ψυχική διαταραχή και τον ψυχικά πάσχοντα, δεν φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά στις υπόλοιπες πτυχές του εργαλείου της μελέτης. Οι θετικές στο σύνολο αντιλήψεις, είναι δυνατό ν' αντικατοπτρίζουν τις αλλαγές στις στάσεις της κοινωνίας εν γένει, ως αποτέλεσμα των εκστρατειών που έχουν λάβει χώρα στην Ελλάδα με σκοπό τη μείωση του στίγματος της ψυχικής νόσου (Οικονόμου, 2011).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, πως οι περισσότερες από τις διαφοροποιήσεις που προέκυψαν ήταν στατιστικά σημαντικές, στην περίπτωση της μεταβλητής «φύλο», όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον άξονα της κοινοτικής ιδεολογίας για τη φροντίδα της ψυχικής υγείας, όπου οι γυναίκες σκόραραν υψηλότερα και τη μεταβλητή «ιστορικό ψυχικής διαταραχής», όπου εκείνοι που έχουν ιστορικό ψυχικής διαταραχής, διατηρούν περισσότερο στιγματιστικές αντιλήψεις σε σχέση με τη διάσταση του Ανθρωπισμού και την υποκλίμακα των θετικών στάσεων (Ανθρωπισμός + Κοινοτική ιδεολογία για τη ψυχική υγεία).

Θα περίμενε κανείς πως εκείνοι που έχουν προσωπική εμπειρία θα είχαν διαφορετικές απόψεις, όμως το εύρημα αυτό πιθανά σχετίζεται αφενός με το ίδιο το βίωμα του κοινωνικού στίγματος και αφετέρου με την παράμετρο του αυτοστιγματισμού και της εσωτερίκευσης των στερεοτύπων σχετικά με την ψυχική νόσο, τη συνεπαγόμενη «αναπηρία» και τη θέση τους στην κοινότητα ή την ομάδα (Williamson et al., 2019)

Βιβλιογραφία

- Buonanno, L., & Nugent, N. (2011). Explaining the ELT's Policy Portfolio: Applying a Federal Integration Approach to EU Cohesion Policy. Bruges Political Research Paper No. 20, December 2011.
- Castles, F. G. (2010). Black swans and elephants on the move: the impact of emergencies on the Europa, C. (2014). The European Crisis and its Human Cost, Brussels, Caritas Europa.
- Goffman E. ΣΤΙΓΜΑ Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας. Μετάφραση από το πρωτότυπο (Prentice Hall, 1963) Μακρυνιώτη. Δ. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 2011.
- Golightley, M. (2007). Social Work and Social Exclusion: The Idea of Practice, Michael Sheppard, Hampshire, Ashgate Publishing Ltd, 2006, pp. 290, ISBN 0754647684, £ 19.99. British Journal of Social Work, 37(4), 772-773.
- Horvath, J. and Suster, M.(2014). European Sovereign Debt Crisis and the Euro, in Daianu, D., D'Adda, C., Basevi, G., Kumar, R., Dianu, D. (Eds), The Eurozone Crisis and the Future of Europe, The Political Economy of Further Integration and Governance, International Political Economy Series, 2014, UK.
- https://www.who.int/mental_health/policy/Advocacy_module_Greek.pdf
- Kuhnle, S. (Ed.). (2003). The survival of the European welfare state. Routledge.
- Lenoir R. (1989) *Les exclus. Un français sur dix*, Seuil.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), «Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού: Κοινοί Στόχοι για το δεύτερο γύρο των Εθνικών Σχεδίων Δράσης», Λουξεμβούργο
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης : προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή*

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σσ. 21- 31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λύτρας Α., Παντέλογλου Π., (1999), *Έκθεση για τους φορείς και τα δίκτυα καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Μορέλ Π, Μπουρζερών Ζ, Ρουντινέσκό Ε. Πέρα από το συνειδητό, Εικονογραφημένη Ιστορία της Ψυχιατρικής και της Ψυχανάλυσης, Μετάφραση από το πρωτότυπο Αλεξανδρή Ν, Μόλαρη Ε, Πίγκου Α, Σπυράκου Α. Αθήνα: Εξάντας, 2004..
- Μουσούρου Λ. (1998), «Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία» στο Κασιμάτη Κ. (επ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα.
- Μουσούρου Λ.,(1998) «Κοινωνικός Αποκλεισμός και κοινωνική προστασία» σε Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Κασιμάτη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Gutenberg, Αθήνα
- Οικονόμου Δ. (1993), «Στεγαστική πολιτική: Σημερινή κατάσταση και προοπτικές στις χώρες της Ε.Κ και την Ελλάδα», στο Γετίμης Π. Γράβαρης Δ. (επιμ), *Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Εξάντας Αθήνα
- Οικονόμου Χ., Φερόνας Α. (2006) στο Οικονόμου Χ., Φερόνας Α.(επ.), *Οι εκτός των τειχών: φτώχεια και αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*, Διόνικος, Αθήνα.
- Τσιάκαλος Γ. (1998), «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία» στο Κασιμάτη Κ. (επ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα.
- Τσιάκαλος Γ., (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο, Σημασία» σε κέντρο κοινωνικής μορφολογίας και κοινωνικής πολιτικής, Κασιμάτη Κ. επιμ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, GUTENBERG, Αθήνα
- Φουκό Μ. Η ιστορία της τρέλας στην κλασική εποχή. Μετάφραση από το πρωτότυπο 1965 Random House Publications. Μπουρλάκης Π. Αθήνα, Εκδόσεις Καλέντης, 2007
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Οδυσσέας

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΤΑΥΤΟΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ

Τζαβάρας Παναγιώτης

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Λέκτορας Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ζαχαράτου Παναγιώτα

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση MSc, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ80

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί αφενός να διερευνήσει τα κίνητρα των χρηστών ΜΚΔ και αφετέρου να τα συνδέσει με τα ταυτοτικά τους χαρακτηριστικά. Για την υλοποίηση της χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική στρατηγική και το δείγμα αποτέλεσαν 378 χρήστες, ηλικίας τουλάχιστον 12 ετών που προέρχονταν από τον αστικό ιστό της πόλης της Καλαμάτας. Τα

αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν σε τρία κοινά κίνητρα χρήσης των ΜΚΔ ανεξαρτήτου ηλικιακής ομάδας: την ενημέρωση, τη διατήρηση της επαφής με παλιούς φίλους ή φίλους στο εξωτερικό και την επικοινωνία με άλλους, ωστόσο διαφοροποίηση υπήρξε ως προς τη σειρά προτίμησης. Οι ηλικιακές ομάδες στο σύνολό τους φαίνεται να ταυτίστηκαν στο ότι η έκθεση της προσωπικής τους ζωής είναι ο κυριότερος λόγος άρνησης χρήσης των ΜΚΔ με τους χρήστες άνω των 46 ετών να δείχνουν τη μεγαλύτερη άρνηση. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων για τις αιτίες χρήσης «να επικοινωνώ με τους άλλους» και «να ενημερώνομαι» με την ηλικιακή ομάδα των 12-30 να έχει το προβάδισμα σε σχέση με τις άλλες. Επίσης, τα ΜΚΔ φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο για να ενημερώνονται από τους μη-εργαζόμενους και για να επικοινωνούν από τους κατόχους μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου. Ως προς την ένταση της δραστηριότητας στα ΜΚΔ αναδείχτηκε η ομάδα των μη εργαζομένων να παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά υψηλότερη δραστηριότητα σε σχέση με τους εργαζόμενους.

Λέξεις κλειδιά: ΜΚΔ, ποσοτική έρευνα, χρήστες ΜΚΔ, ηλικία, απασχόληση, επίπεδο εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Τα κοινωνικά μέσα αποτελούν ένα σύνολο εφαρμογών που βασίζονται στο Διαδίκτυο και κυρίως στις τεχνολογίες δεύτερης γενιάς (Gilbert & Karahalios, 2009) και χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν περιεχόμενο και εφαρμογές που μπορούν να μεταβάλλονται από τους χρήστες με πολλούς τρόπους μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας (Kaplan & Haenlein, 2010). Τα διαδικτυακά αυτά μέσα έχουν τα χαρακτηριστικά: α) της συμμετοχής εφόσον οι χρήστες ενθαρρύνονται να παρέχουν και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση, β) της ανοικτότητας λόγω της ελεύθερης πρόσβασης των χρηστών στο διαδικτυακό περιεχόμενο, γ) της συνομιλίας μέσω των αμφίδρομων συζητήσεων, δ) της κοινότητας εξαιτίας της διαμόρφωσης διαδικτυακών κοινοτήτων που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και ε) της συνδεσιμότητας, καθώς παρέχουν συνδέσμους με άλλους ιστότοπους, ανθρώπους και πόρους (Mayfield, 2008).

Η χρήση τους φαίνεται να αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς κοινωνικές συμπεριφορές αρκεί να αναλογιστεί κανείς πως ο αριθμός των ατόμων που χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ ξεπερνά τα 4,48 δισεκατομμύρια παγκοσμίως, με το μέσο χρήστη να έχει πρόσβαση σε 6,6 πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης σε μηνιαία βάση. Μάλιστα υπολογίζεται πως ο μέσος άνθρωπος θα ξοδέψει 5,7 χρόνια στα ΜΚΔ από το 16^ο έτος της ηλικίας του μέχρι τα 70 έτη που αποτελούν το μέσο προσδόκιμο ζωής (Dean, 2021).

Γι' αυτό είναι βαρύνουσας σημασίας να αναζητηθούν και να αποτυπωθούν οι λόγοι για τους οποίους οι άνθρωποι «συνδέονται» με αυτό τον τρόπο. Οι Wellman και Gulia (2018) διατυπώνουν την άποψη πως οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, ενημέρωση και δεσμούς με άλλα άτομα. Ο Joinson (2008) κατάφερε σε τρεις λέξεις να περικλείσει τις βασικές λειτουργίες του Facebook «Κοιτάζοντας, Ψάχνοντας (πληροφορίες), ή Συμβαδίζοντας με άλλους ανθρώπους;». Δεν είναι τυχαίο που οι πλατφόρμες είναι μεταξύ των περισσότερο χρησιμοποιούμενων πηγών πληροφόρησης στον κόσμο και ο μεγάλος αριθμός εγγεγραμμένων χρηστών σε αυτές τις καθιστούν μία από τους ευκολότερους και αποτελεσματικότερους τρόπους διάδοσης πληροφοριών. Επιπλέον, η διατήρηση σχέσεων και η απόκτηση ενός μεγάλου κοινωνικού δικτύου με σχετικά μικρή προσπάθεια είναι ανάμεσα στους σημαντικότερους λόγους που οι άνθρωποι τα χρησιμοποιούν. Ουσιαστικά οι χρήστες λαμβάνουν ικανοποίηση (Quan-Haase & Young, 2010) μέσω της κάλυψης των αναγκών της κοινωνικοποίησης και της επικοινωνίας (Niné & Τσίλιγκιριάν, 2015) γεγονός που συνδέεται και με ψυχολογικούς παράγοντες δίνοντας τη δυνατότητα στον χρήστη για μια περισσότερο προσωποποιημένη προσέγγιση (Li et al., 2007).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε μελετώντας περισσότερα από 30 άρθρα με στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων σχετικά με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αναδείχθηκαν 22 διαφορετικές κατηγορίες όπως: η επίτευξη, η διασκέδαση, η αλληλοκατανόηση, η πίεση των συνομηλίκων, η περιβάλλουσα οικειότητα, η επιρροή και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Hoffman & Novak, 2012).

Η ποσοτική έρευνα που υλοποιήθηκε από τη Ghaisani και τους συνεργάτες της (2017) χρησιμοποιώντας δείγμα 255 ατόμων από την Ινδονησία με σκοπό την ανίχνευση των κινήτρων ανταλλαγής πληροφοριών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έδειξε πως το κίνητρο για το διαμοιρασμό προσωπικών πληροφοριών είναι η διατήρηση της σύνδεσης ή της φιλίας. Αναφορικά με το κίνητρο ανταλλαγής άλλων ειδών πληροφοριών αισθηματικών, πολιτικών, καθημερινών και εμπειριών ήταν η ανταλλαγή θετικών ή αρνητικών απόψεων.

Οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν ευκαιρίες και τρόπους για ποικίλες αλληλεπιδράσεις και το νέο αυτό κοινωνικό περιβάλλον έχει γίνει «κοινός τόπος» συνάντησης ιδιαίτερα των εφήβων (Kuss & Griffiths, 2017). Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η συνεισφορά των smartphones που διευκολύνει την πρόσβαση τους. Μάλιστα πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι το 95% των εφήβων ηλικίας 13-17 ετών στις ΗΠΑ έχουν πρόσβαση σε smartphones ενώ περισσότεροι από τους μισούς σε tablets. Η μελέτη δείχνει ότι έχει σημειωθεί άνοδος των καθημερινών εφήβων χρηστών του διαδικτύου από 92% το 2014-15 σε 97% σήμερα. Το 46% αναφέρει πως είναι σχεδόν συνεχώς συνδεδεμένοι και το 44% αρκετές φορές την ημέρα. Αξιοσημείωτο είναι πως το 54% των εφήβων δηλώνει ότι θα ήταν τουλάχιστον κάπως δύσκολο να εγκαταλείψει τα ΜΚΔ, ενώ το 46% δηλώνει ότι θα ήταν τουλάχιστον κάπως εύκολο. Τα έφηβα κορίτσια είναι πιο πιθανό σε σχέση με τα αγόρια να εκφράσουν τη δυσκολία εγκατάλειψης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (58% έναντι 49%) και περίπου έξι στους δέκα έφηβους ηλικίας 15-17 ετών (58%) ομολογούν ότι η εγκατάλειψη θα ήταν τουλάχιστον κάπως δύσκολη (Vogels et al., 2022).

Τα τελευταία χρόνια η αυξανόμενη χρήση των ΜΚΔ έχει εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών οι οποίοι εστιάζουν κυρίως στους λόγους για τους οποίους οι χρήστες συνδέονται με τις κοινωνικές πλατφόρμες δικτύωσης αλλά καμία δεν επιχείρησε να συνδέσει τα κίνητρα με τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά των χρηστών γεγονός που αποτέλεσε και το έναυσμα της έρευνας αυτής.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των κινήτρων των χρηστών ΜΚΔ και της σύνδεσής τους με τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά τους μεμονωμένα και ταυτόχρονα μέσω της αλληλεπίδρασης με τα πολεοδομικά και χωροταξικά χαρακτηριστικά του αστικού ιστού της πόλης της Καλαμάτας. Ο σκοπός της έρευνας και συγκεκριμένα η μελέτη της γενικής τάσης του πληθυσμού συνάδει με την ποσοτική στρατηγική με την οποία και υλοποιήθηκε η δεδομένη έρευνα.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια είναι τα σημαντικότερα κίνητρα και αντι-κίνητρα των χρηστών των ΜΚΔ ανάλογα την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα των χρηστών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Πως σχετίζονται οι αιτίες χρήσης των ΜΚΔ του δείγματος με την απασχόληση και την εκπαίδευση;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Πως σχετίζεται η ένταση της δραστηριότητας του δείγματος στα ΜΚΔ ως προς την ηλικία, την απασχόληση και το επίπεδο εκπαίδευσης;

Το δείγμα αποτέλεσαν 378 χρήστες του διαδικτύου που προέρχονταν από τον αστικό ιστό της πόλης της Καλαμάτας η οποία διαιρέθηκε σε 16 υπο-περιοχές ώστε να αντανakλώνται οι διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΜΚΔ. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μη πιθανοθεωρητική τεχνική της δειγματοληψίας ποσοστών (Quota Sampling) ώστε στο δείγμα να

αντανακλάται η δημογραφική δομή του πληθυσμού ως προς τα χαρακτηριστικά του φύλου και της ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν χρήστες του διαδικτύου και κυρίως των ΜΚΔ ηλικίας από 12 μέχρι 51+ ετών.

Ως προς το μεθοδολογικό εργαλείο πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο (Τζαβάρας, 2018) 25 ερωτήσεων (16 πολλαπλής επιλογής, 9 διχοτομικές) μέρος των οποίων χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα μελέτη.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά έδειξαν πως το 83,3% (315 στους 378) του δείγματος ανήκει σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο, το 56,1% (212 στους 378) ήταν γυναίκες και το 43,7% (165 στους 378) είχαν ηλικία από 31-45 ετών (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος

Ηλικία	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
12-30	98	25,9
31-45	165	43,7
>46	115	30,4
Σύνολο	378	100

Αναφορικά ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης η πλειοψηφία του δείγματος που αντιστοιχούσε στο 45,8% ήταν απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακολουθούσε το 29,9% που είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συσχετίζοντας τα χαρτογραφικά δεδομένα της πόλης της Καλαμάτας από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού με επίπεδο εκπαίδευσης «τουλάχιστον δευτεροβάθμια» κατοικεί στην βόρεια πλευρά της πόλης στα όρια του περιμετρικού. Στο εμπορικό κέντρο της πόλης και στις γύρω περιοχές αυτού κατοικούν κυρίως άτομα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στις περιοχές του λιμανιού, της παραλίας και της Βέργας άτομα που διαθέτουν τίτλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την εκπαίδευση

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	10	2,6
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	113	29,9
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	173	45,8
Κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Τίτλου	82	21,7
Σύνολο	378	100

Ως προς την απασχόληση των 378 συμμετεχόντων στην έρευνα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 3). Ο κύριος όγκος των εργαζομένων της πόλης που αποτέλεσε και την πλειοψηφία του δείγματος (61,9%) βρίσκεται στις περιοχές του εμπορικού κέντρου, της νέας εισόδου και σε όλη την ακτογραμμή της πόλης. Οι άνεργοι που στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν το 26,5%, είναι κάτοικοι του εξωτερικού δακτυλίου της πόλης και ιδιαίτερα των βορινών περιοχών. Οι συνταξιούχοι του αστικού ιστού της πόλης της Καλαμάτας που κατέλαβαν το 5,8% του δείγματος, φαίνεται να προτιμούν να διαμένουν στις περιοχές: της Αγίας Τριάδας, του εμπορικού κέντρου, των Καλυβίων, της Ράχης, της Αγίας Άννας, της Καλλιθέας και της Βέργας. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι, οι συνταξιούχοι προτιμούν τις πιο ήσυχες περιοχές, ή αυτές με το μικρότερο κόστος ενοικίου.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ως προς την απασχόληση

Απασχόληση	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
------------	-----------	-----------------------

Εργαζόμενοι	234	61,9
Άνεργοι	100	26,5
Φοιτητής/τρια	22	5,8
Συνταξιούχοι	22	5,8
Σύνολο	378	100

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκαν οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούνται τα ΜΚΔ από το σύνολο του δείγματος. Συγκεκριμένα στα κίνητρα χρήσης τους αναφέρονται: η ενημέρωση (μ.τ. 3,87, τ.α. 1,065), η διατήρηση της επαφής με παλιούς φίλους ή φίλους στο εξωτερικό (μ.τ. 3,52, τ.α. 1,166), η επικοινωνία με άλλους (μ.τ. 3,49, τ.α. 1,166), η παρακολούθηση βίντεο και το άκουσμα μουσικής (μ.τ. 3,52, τ.α. 1,214), ο διαμοιρασμός προσωπικών φωτογραφιών και βίντεο (μ.τ. 2,54, τ.α. 1,214) και τέλος η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους (μ.τ. 2,53, τ.α. 1,223).

Επιπλέον, και οι τρεις ηλικιακές κλίμακες συμφώνησαν για τις κυριότερες αιτίες που αποτελούνταν από την ενημέρωση, την επικοινωνία με άλλους και τη διατήρηση επαφής με παλιούς φίλους ή φίλους στο εξωτερικό ωστόσο διαφοροποίηση υπήρξε ως προς τη σειρά προτίμησης. Οι 98 συμμετέχοντες της ηλικιακής κλίμακας 12-30 ετών που αντιστοιχούσαν στο 25,9% του δείγματος αναγνώρισαν ανάμεσα στις τρεις κυριότερες αιτίες χρήσης των ΜΚΔ: την ενημέρωση (μ.τ. 4,12, τ.α. 0,987), την επικοινωνία με τους άλλους (μ.τ. 3,81, τ.α. 1,146) και τη διατήρηση της επαφής με παλιούς φίλους ή με φίλους από το εξωτερικό (μ.τ. 3,65, τ.α. 1,056). Οι 165 ερωτηθέντες της ηλικιακής κλίμακας 31-45 ετών που αντιστοιχούσαν στο 43,7% του δείγματος συμπίπτουν στις απόψεις τους ως προς τις αιτίες χρήσης αλλά με την εξής σειρά: ενημέρωση (μ.τ. 3,84, τ.α. 1,047), διατήρηση επαφής με παλιούς φίλους ή φίλους στο εξωτερικό (μ.τ. 3,58, τ.α. 1,088) και επικοινωνία (μ.τ. 3,48, τ.α. 1,102). Παρόμοια αποτελέσματα υπήρξαν και στην ηλικιακή ομάδα των μεγαλύτερων των 46 ετών: ενημέρωση (μ.τ. 3,7, τ.α. 1,124), διατήρηση της επαφής με παλιούς φίλους ή φίλους στο εξωτερικό (μ.τ. 3,3, τ.α. 1,186) και επικοινωνία (μ.τ. 3,25, τ.α. 1,220).

Ως προς αντι-κίνητρα των χρηστών δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων. Από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί φαίνεται πως ότι η έκθεση της προσωπική ζωή των χρηστών είναι ο λόγος άρνησης χρήσης των ΜΚΔ και ακολουθούν με φθίνουσα βαθμολόγηση οι αιτίες: «δεν είναι ασφαλή», «δεν είναι αξιόπιστα», «η χρήση τους είναι εξαιρετικά χρονοβόρα», «δεν τους ενδιαφέρουν».

Πίνακας 4: Λόγοι μη-χρήσης των ΜΚΔ

Ηλικία		Δεν τους ενδιαφέρουν	Η χρήση τους είναι χρονοβόρα	Δεν είναι αξιόπιστα	Δεν είναι ασφαλή	Έκθεση της προσωπικής ζωής των χρηστών
12-30	Mean	2,52	2,71	3,38	3,58	3,95
	Std. deviation	1,00	1,11	1,11	1,05	1,02
	N	98	98	98	98	98
	% of total N	25,9%	25,9%	25,9%	25,9%	25,9%
31-45	Mean	2,52	2,83	3,10	3,58	3,95
	Std. deviation	0,98	1,05	0,95	1,05	1,02
	N	165	165	165	165	165
	% of total N	43,7%	43,7%	43,7%	43,7%	43,7%
	Mean	2,72	2,79	3,30	3,58	3,95

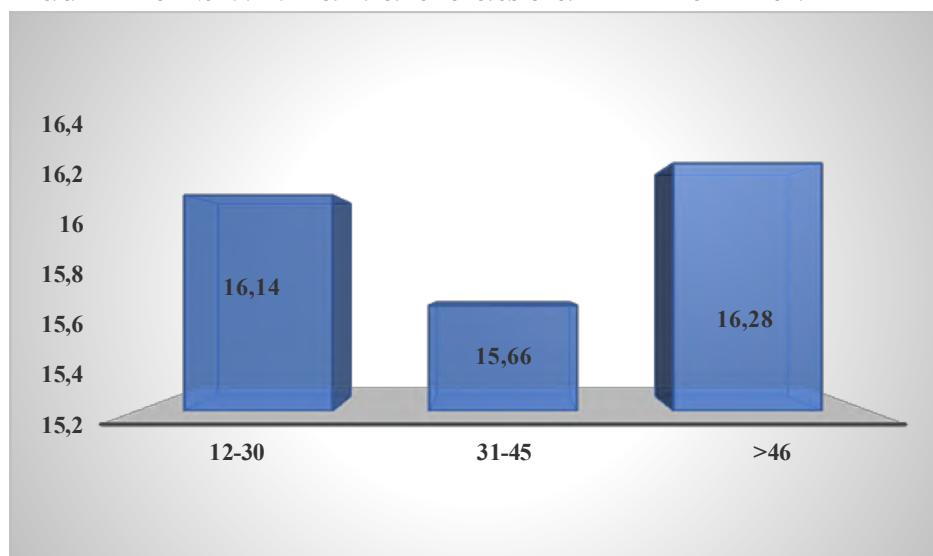
>46	Std. deviation	1,06	1,08	1,08	1,02	1,00
	N	115	115	115	115	115
	% of total N	30,4%	30,4%	30,4%	30,4%	30,4%
Total	Mean	2,58	2,79	3,23	3,47	3,90
	Std. deviation	1,01	1,07	1,04	1,02	1,03
	N	378	378	378	378	378
	% of total N	100%	100%	100%	100%	100%

Επιπλέον, ο υπολογισμός των περιγραφικών μέτρων (μέση τιμή, πλήθος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη τιμή, μέγιστη τιμή, εύρος) της μεταβλητής του συνολικού βαθμού άρνησης χρήσης των ΜΚΔ, για κάθε ομάδα ηλικίας έδειξε πως η άρνηση χρήσης των ΜΚΔ είναι μεγαλύτερη για την ηλικιακή ομάδα >46 (μ.τ=16,28, τ.α= 3,88), ακολουθούσε η ομάδα 12-30 (μ.τ=16,14, τ.α=4,06), ενώ τη χαμηλότερη άρνηση χρήσης είχε η ομάδα ηλικίας 31-45 (μ.τ=15,66, τ.α=3,81) (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Άρνηση χρήσης ΜΚΔ ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικία	Μέση Τιμή	N	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Εύρος
12-30	16,14	98	4,06	5	25	20
31-45	15,66	165	3,81	5	25	20
>46	16,28	115	3,88	5	25	20
Σύνολο	15,97	378	3,90	5	25	20

Σχήμα 1: Ραβδόγραμμα μέσης τιμής άρνησης χρήσης ΜΚΔ ανά ηλικιακή ομάδα



Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα των χρηστών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov που έδειξε πως οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2(2)=11,806$, $p=0,003$) μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων για την αιτία χρήσης «να επικοινωνώ με τους άλλους». Συγκεκριμένα η ηλικιακή ομάδα 12-30 υπερτερεί με μέση βαθμολογία 218,52 σε σχέση με την ομάδα 31-45 με μέση τιμή 186,61 και ακολουθούσε η ομάδα άνω των 46 ετών με μέση βαθμολογία 168,92. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2(2)=9,420$, $p=0,009$) προέκυψαν και για την αιτία χρήσης «να ενημερώνομαι» με την ηλικιακή ομάδα 12-30 να υπερτερεί

ξανά με μέση βαθμολογία 215,88 για την ηλικιακή ομάδα 12-30, 185,15 για την ομάδα 31-45, και 173,27 για την ομάδα ηλικίας άνω των 46 ετών.

Στη συνέχεια για τη διερεύνηση του πως σχετίζονται οι αιτίες χρήσης των ΜΚΔ με την απασχόληση το δείγμα χωρίστηκε σε δυο ανεξάρτητες ομάδες: στους εργαζόμενους και στους μη-εργαζόμενους που περιλάμβανε σπουδαστές, άνεργους και συνταξιούχους (βλ. Πίνακα 6).

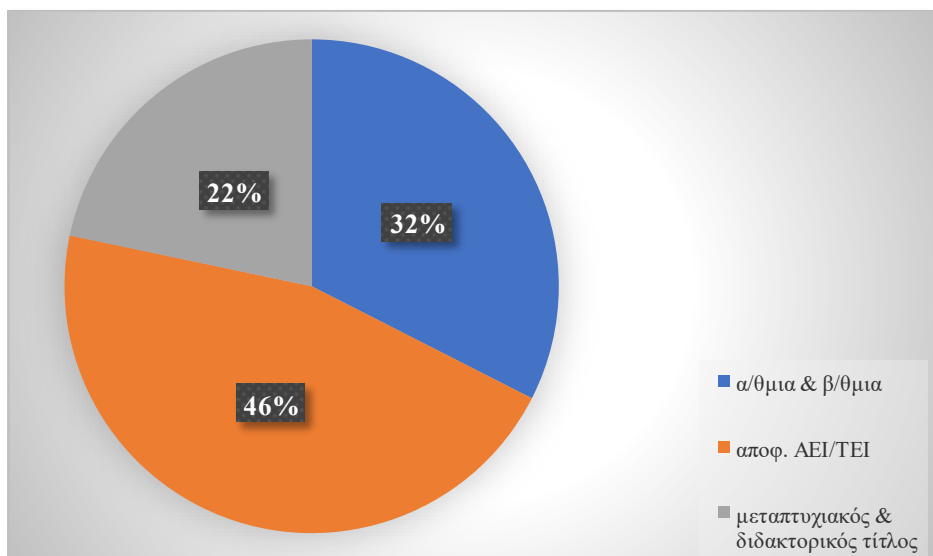
Πίνακας 6: Κατανομή συχνότητας δείγματος ως προς την απασχόληση

Απασχόληση	Συχνότητα	Συχνότητα (%)
Εργαζόμενοι	234	61,9
Μη-εργαζόμενοι	144	38,1
Σύνολο	378	100

Τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο για τους 234 εργαζομένους όσο και τους 144 μη-εργαζόμενους κατέδειξε τους ίδιους λόγους χρήσης των ΜΚΔ με διαφορετική σειρά ωστόσο. Η «ενημέρωση» φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα τόσο των εργαζομένων (μ.τ. 3,78, τ.α. 1,088) όσο και των μη (μ.τ. 4,02, τ.α. 1,014). Στη συνέχεια υπήρξε διαφοροποίηση ως προς τη δεύτερη επιλογή τους με τους εργαζόμενους να αναφέρουν τη «διατήρηση της επαφής με φίλους από το παρελθόν ή από το εξωτερικό» (μ.τ. 3,47, τ.α. 1,147) ενώ οι μη εργαζόμενοι την «επικοινωνία με άλλους» (μ.τ. 3,6, τ.α. 1,178). Τέλος, οι εργαζόμενοι αποζητούν την «επικοινωνία» (μ.τ. 3,43, τ.α. 1,156) ενώ οι μη τη «διατήρηση της επαφής με φίλους από το παρελθόν ή από το εξωτερικό» (μ.τ. 3,58, τ.α. 1,068). Μάλιστα ο έλεγχος με Mann-Whitney έδειξε πως οι μη εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ σε μεγαλύτερο βαθμό για να ενημερώνονται από τους εργαζόμενους.

Αναφορικά με τη διερεύνηση του πως σχετίζονται οι αιτίες χρήσης των ΜΚΔ με την εκπαίδευση το δείγμα χωρίστηκε με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης. Η πλειονότητα ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (45,8%) και ακολουθούσαν της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό 32,5% και το μικρότερο ποσοστό του 21,7% αντιστοιχούσε στους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (βλ. Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Κατανομή συχνότητας (%) του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης



Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που ανήκαν στο εκπαιδευτικό επίπεδο της πρωτοβάθμιας ή και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ως τις κυριότερες αιτίες χρήσης των ΜΚΔ: «να ενημερώνονται», «να κρατούν επαφή με παλιούς φίλους ή με φίλους στο εξωτερικό» και «να επικοινωνούν με άλλους». Οι 173 συμμετέχοντες υψηλότερης εκπαίδευσης δηλαδή αυτοί που ήταν

απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ δήλωσαν ότι οι τρεις κυριότερες αιτίες χρήσεις των ΜΚΔ ήταν «να ενημερώνονται», «να επικοινωνούν με άλλους» και «να κρατούν επαφή με παλιούς φίλους ή με φίλους στο εξωτερικό». Τέλος οι 82 ερωτηθέντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, επιβεβαίωσαν τις προηγούμενες ομάδες με διαφορετική σειρά. Συγκεκριμένα επισήμαναν ως τις κυριότερες αιτίες χρήσης των ΜΚΔ: «να επικοινωνούν με άλλους», «να ενημερώνονται» και «να κρατούν επαφή με παλιούς φίλους ή με φίλους στο εξωτερικό».

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (Normality Test) ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αιτίες χρήσης των ΜΚΔ μεταξύ των ανεξάρτητων ομάδων επιπέδου εκπαίδευσης. Ο έλεγχος με Kolmogorov-Smirnov κατέληξε πως καμία μεταβλητή δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Η εφαρμογή της μη παραμετρικής μέθοδος Kruskal-Wallis έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων επιπέδου εκπαίδευσης. Για την αιτία χρήσης «να επικοινωνώ με τους άλλους» η ομάδα επιπέδου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις άλλες ομάδες.

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ένταση της δραστηριότητας των χρηστών δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή που αποτελούνταν από 11 διατυπώσεις. Για παράδειγμα «Συμμετέχω σε ομάδες κοινών ενδιαφερόντων» ή «Κάνω “like” σε οτιδήποτε μου αρέσει» ή «Παίζω διαδικτυακά παιχνίδια» ήταν μερικές από τις διατυπώσεις που χρησιμοποιήθηκαν. Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της μεταβλητής ως προς την ηλικία έδειξαν πως αυτή είναι υψηλότερη για την ηλικιακή ομάδα 12-30 (μ.τ.=30,66, τ.α.=7,71), και ακολουθεί η ομάδα ηλικίας 31-45 (μ.τ.= 28,92, τ.α.=7,02) (βλ. Πίνακα 4). Η δραστηριότητα στα ΜΚΔ ως προς την απασχόληση έδειξε πως αυτή είναι υψηλότερη στην ομάδα των μη εργαζομένων (μ.τ.=30,47, τ.α.=7,90) σε σχέση με την ομάδα των εργαζομένων (μ.τ.=28,52, τ.α.= 7,45). Τέλος η δραστηριότητα στα ΜΚΔ είναι υψηλότερη για την ομάδα των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος (μ.τ.=29,76, τ.α.=8,23), ακολουθεί η ομάδα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μ.τ.=2,52, τ.α.= 7,95) (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Δραστηριότητα στα ΜΚΔ ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικία	Μέση Τιμή	N	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Εύρος
12-30	30,66	98	7,71	14	52	38
31-45	28,92	165	7,02	14	55	41
>46	28,56	115	8,41	13	52	39
TOTAL	29,26	378	7,67	13	55	42

Στη συνέχεια ο έλεγχος κανονικότητας με Kolmogorov-Smirnov που πραγματοποιήθηκε έδειξε πως οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ο έλεγχος με τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, κατέδειξε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ηλικίας στο βαθμό δραστηριότητας στα ΜΚΔ ($\chi^2(2)=4,521$, $p=0,104$) όπως ούτε και μεταξύ των τριών ομάδων επιπέδου εκπαίδευσης ($\chi^2(2)=0,165$, $p=0,921$). Αντίθετα ο έλεγχος με Mann-Whitney U, ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων απασχόλησης στο βαθμό δραστηριότητας στα ΜΚΔ, με την ομάδα των μη εργαζομένων να παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά υψηλότερη δραστηριότητα στα ΜΚΔ (μ.τ.= 205,69) σε σχέση με την ομάδα των εργαζομένων (μ.τ.=179,54).

3. Συμπεράσματα

Η εξέλιξη του παγκόσμιου ιστού μετατοπίζεται όλο και περισσότερο από το πρότυπο χρήσης της παθητικής ανάγνωσης σε μια περισσότερο ανθρωποκεντρική προσέγγιση γεγονός που αποδεικνύεται από την εκθετική αύξηση των χρηστών στα ΜΚΔ (Barnes, 2009). Τα ΜΚΔ φαίνεται

να καθορίζουν, τους τρόπους επικοινωνίας, προσφέροντας νέα πλαίσια ενημέρωσης και μπορεί να επηρεάσουν σχεδόν όλες τις πτυχές της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των χρηστών.

Αυτό ακριβώς αποτέλεσε και το έναυσμα της πραγματοποιούμενης ποσοτικής έρευνας με σκοπό αφενός να διερευνηθούν τα κίνητρα των χρηστών ΜΚΔ και αφετέρου να συνδεθούν με τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 378 συμμετέχοντες ηλικίας των 12 ετών και άνω οι οποίοι προέρχονταν από τον αστικό ιστό της πόλης της Καλαμάτας. Η έρευνα ανέδειξε την κυριότερη αιτία χρήσης των ΜΚΔ, την ενημέρωση, ανεξαρτήτου ηλικιακής κατηγορίας ενώ ακολούθησαν «η επικοινωνία με άλλους» και «η διατήρηση επαφής με παλιούς φίλους ή φίλους στο εξωτερικό» για τους συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 12-30 ετών. Οι ερωτηθέντες της ηλικιακής κλίμακας 31-45 αλλά και άνω των 46 ετών ταυτίστηκαν ως προς τις αιτίες χρήσης αλλά με την εξής σειρά: η διατήρηση επαφής με παλιούς φίλους ή φίλους στο εξωτερικό και η επικοινωνία. Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων στις αιτίες χρήσης «να επικοινωνώ με τους άλλους» και να «ενημερώνομαι» με την ηλικιακή ομάδα των 12-30 να έχει το προβάδισμα.

Ως προς τα αντι-κίνητρα και οι τρεις ηλικιακές ομάδες φαίνεται να ταυτίστηκαν στην έκθεση της προσωπικής ζωής των χρηστών αλλά ήταν υψηλότερη για τους άνω των 46 ετών. Οι 234 εργαζόμενοι επισήμαναν ότι οι τρεις κυριότερες αιτίες χρήσεις των ΜΚΔ ήταν «να ενημερώνονται», «να κρατούν επαφή με παλιούς φίλους ή με φίλους στο εξωτερικό» και «να επικοινωνούν με άλλους» ενώ οι 144 μη εργαζόμενοι δήλωσαν με τη σειρά τους «να ενημερώνονται», «να επικοινωνούν με άλλους», και «να κρατούν επαφή με παλιούς φίλους ή με φίλους στο εξωτερικό». Μάλιστα οι μη εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ για να ενημερώνονται, σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους εργαζόμενους. Η κυριότερη αιτία χρήσης των ΜΚΔ υπήρξε «η ενημέρωση» για τους συμμετέχοντες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των απόφοιτων ΑΕΙ/ΤΕΙ ενώ «η επικοινωνία» για τους κατόχους μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου. Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων επιπέδου εκπαίδευσης προέκυψε στην επικοινωνία για την ομάδα επιπέδου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Τέλος φαίνεται να μην υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ένταση δραστηριότητας των ΜΚΔ ανά ηλικιακή ομάδα και επίπεδο εκπαίδευσης αντίθετα οι μη εργαζόμενοι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη δραστηριότητα σε σχέση με τους εργαζόμενους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Νινέ, Μ. και Τσιλιγκιριάν, Κ. (2015). *Εισαγωγή στα social media*. Αθήνα: Greek Internet Marketing.
 Τζαβάρας, Π. (2018). *Τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά των χρηστών Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) στον αστικό χώρο της Καλαμάτας* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε στις 20-02-2023 από το διαδικτυακό τόπο <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=45585>

Ξενόγλωσση

Barnes, C. (2009). Social networking: Not just for youngsters anymore. *Bar Leader*, 33(3), 19.
 Dean, B. (2021). *Social network usage & growth statistics: how many people use social media in 2022?* Retrieved on 15-03-2023 from: <https://backlinko.com/social-media-users#how-many-people-use-social-media>
 Gilbert, E. & Karahalios, K. (2009). Predicting Tie Strength with Social Media. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, New York, 211-220.
 Hoffman, D. L. & Novak, T. (2012). Why do people use social media? Empirical findings and a new theoretical framework for social media goal pursuit. *Empirical Findings and a New Theoretical Framework for Social Media Goal Pursuit* (January 17, 2012).

- Joinson, A. N. (2008, April). Looking at, looking up or keeping up with people? Motives and use of Facebook. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1027-1036).
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.
- Li, C., Bernoff, J., Pflaum, C., & Glass, S. (2007). *How consumers use social networks*. Retrieved on 10-03-2023 from: http://www.eranium.at/blog/upload/consumers_socialmedia.pdf
- Mayfield, A. (2008). *What is social media?* Retrieved on 2-04-2023 from: http://crmexchange.com/uploadedFiles/White_Papers/PDF/What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf
- Quan-Haase, A., & Young, A. L. (2010). Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30(5), 350-361.
- Orben, A. (2020). Teenagers, screens and social media: a narrative review of reviews and key studies. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(4), 407-414.
- Vogels, E., Gelles-Watnick, R. & Massarat, N. (2022). *Teens, Social Media and Technology 2022*. Pew Research Center: Internet, Science & Tech.
- Wellman, B., & Gulia, M. (2018). The network basis of social support: A network is more than the sum of its ties. In *Networks in the global village* (pp. 83-118). Routledge.

ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΤΡΑΥΜΑ, Η ΛΑΝΘΑΝΟΥΣΑ ΕΥΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ REFLECTIVE PARENTING ΣΕ ΑΝΑΔΟΧΟΥΣ ΚΑΙ ΘΕΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Λαμπρινέα Σταυρούλα
Επαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Ντούλια Αθηνά
Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις είναι το κλειδί για την ψυχική μας υγεία και ευημερία. Άτομα που είχαν εμπειρίες πολύπλοκων τραυμάτων στην παιδική ηλικία, όπως η κακοποίηση είναι πιο πιθανό να μεγαλώσουν σε έναν πιο αγχωτικό και μοναχικό κοινωνικό κόσμο. Ιδιαίτερα, παιδιά που έχουν εμπειρίες κακοποίησης ή παραμέλησης, δυσκολεύονται να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν εκείνες τις υποστηρικτικές και αξιόπιστες σχέσεις που τα βοηθούν να προστατευτούν από το άγχος, παρέχοντας τους νέες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδειχθεί ότι μια ασφαλής σχέση προσκόλλησης και η υψηλή αναστοχαστική λειτουργία εκπαιδευτικών και θετών γονέων που έχουν παιδιά με τραύμα συμβάλλουν στην απόσβεση των τραυματικών εμπειριών και στη βελτίωση των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων.

Λέξεις κλειδιά: Κακοποίηση, λανθάνουσα ευπάθεια, νευροεπιστήμη, αναστοχαστική λειτουργία, κοινωνικές σχέσεις, ανάδοχη οικογένεια, θετοί γονείς

1. Εισαγωγή

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με το τραύμα αναδεικνύει ότι ένα υψηλό ποσοστό παιδιών και εφήβων (62%) βιώνουν ένα τραυματικό γεγονός στη ζωή τους (McLaughlin et al., 2013), γεγονός που απαιτεί παρέμβαση, γιατί η παιδική ηλικία και η εφηβεία είναι κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης που περιλαμβάνουν πολλές σωματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές. Τραυματικά γεγονότα μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Η διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD) θεωρείται από τις πιο σοβαρές διαταραχές (Foa, Chrestman & Gilboa-Schechtman, 2008) και μπορεί να αναπτυχθεί αμέσως μετά από ένα τραυματικό γεγονός, ή πολλά χρόνια αργότερα (DSM-5, APA, 2013). Όταν ένα παιδί ή ένας έφηβος βιώνει ένα τραυματικό γεγονός, είναι πιθανό να εμφανιστούν αρνητικές αντιδράσεις λίγο μετά την εμπειρία.

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό παιδιών και εφήβων (πάνω από 75%) με μετατραυματικό στρες μπορεί να εμφανίσει συννοσηρότητα, καταθλιπτική διαταραχή (Hanson, Hariri, & Williamson, 2015) ή διαταραχές χρήσης ουσιών (Kilpatrick et al., 2003). Τα μικρότερα παιδιά μπορεί να εμφανίσουν παλινδρόμηση και να απωλέσουν βασικές δεξιότητες που είχαν κατακτήσει αναπτυξιακά, όπως απώλεια ομιλίας και ενούρηση. Παρατεταμένα και σοβαρά τραυματικά γεγονότα στην παιδική ηλικία μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε δυσκολίες στη ρύθμιση συναισθημάτων, στις διαπροσωπικές σχέσεις, ή να εμφανίσουν άλλα συμπτώματα. Στην εφηβεία, το μετατραυματικό στρες σχετίζεται με σημαντικές διαταραχές στην ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργία (McLean, Rosenbach, Capaldi, & Foa, 2013).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια θεωρητική ανάλυση αξιοποιώντας σύγχρονες έρευνες της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας και της νευροεπιστήμης, καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος του Αναστοχαστικού Γονέα (Reflective Parenting), του Mentalization και της θεωρίας του attachment με στόχο να αναδειχθεί η σημαντικότητα της ύπαρξης ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος (σχολείο, ανάδοχη οικογένεια) για παιδιά με τραυματικές εμπειρίες. Σύμφωνα με αυτές, η προσαρμογή των παιδιών σε ανάδοχες ή θετές οικογένειες εξαρτάται από το πόσο ευαίσθητοι είναι οι γονείς στα συναισθήματα, στις σκέψεις και στις εμπειρίες τους. Με άλλα λόγια όσο πιο αναστοχαστικοί είναι οι θετοί γονείς ή το σχολείο τόσο καλύτερα φαίνεται να αναρρώνουν τα παιδιά από τις πρώιμες αρνητικές εμπειρίες τους. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδειχθεί ότι μια ασφαλής σχέση προσκόλλησης και η υψηλή αναστοχαστική λειτουργία εκπαιδευτικών ή θετών γονέων που έχουν παιδιά με τραύμα συμβάλλουν στην απόσβεση των τραυματικών εμπειριών και στη βελτίωση των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Παιδικό τραύμα και κακοποίηση

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί αναφορικά με το παιδικό τραύμα (Silverman et al., 2008). Οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς που παραβιάζει την αξιοπρέπεια ενός παιδιού ή αποτελεί απειλή για τη σωματική και συναισθηματική του ευημερία μπορεί να αποτελέσει τραυματική εμπειρία. Το τραύμα μπορεί να σχετίζεται με περιπτώσεις κακοποίησης, παραμέλησης, ασθένειας, φτώχειας ή απώλειας οικείου προσώπου (Danese, & McCrory, 2015). Ιδιαίτερα η κακομεταχείριση αυξάνει τον κίνδυνο ενός παιδιού για μελλοντικά προβλήματα ψυχικής υγείας, επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις (Radford, et al., 2011).

Η παιδική κακοποίηση εμφανίζεται κυρίως στο πλαίσιο σχέσεων εξουσίας και εμπιστοσύνης – όπως αυτές με τους γονείς ή τους φροντιστές. Γνωρίζουμε ακόμη ότι η πρώιμη κακοποίηση και παραμέληση μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του εγκεφάλου, γεγονός το οποίο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί αλληλεπιδρά με τους ανθρώπους γύρω του. Αυτό με την πάροδο του χρόνου μπορεί να σημαίνει ότι ο κοινωνικός κόσμος ενός παιδιού μπορεί να γίνει πιο αγχωτικός, με λιγότερες σχέσεις εμπιστοσύνης – αυξάνοντας την ευπάθεια του παιδιού σε προβλήματα ψυχικής υγείας (Danese et al., 2015; McCrory et al., 2013; Hein et al., 2017). Επιπλέον,

διαφορετικοί τύποι κακομεταχείρισης τείνουν να συνυπάρχουν και να αλληλοεπικαλύπτονται για την πλειοψηφία των παιδιών που τις βιώνουν (Danese et al,2015).

2.2. Επίδραση του παιδικού τραύματος στην ανάπτυξη του εγκεφάλου

Ο εγκέφαλος επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πρώιμες εμπειρίες μας, και ιδιαίτερα από τις πρώτες σχέσεις (Johnson, & Krishnan,2014· Tierney, & Nelson, 2009). Όλα τα παιδιά χρειάζονται την ανατροφή και φροντίδα των ενηλίκων για την κάλυψη των σωματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών τους αναγκών καθώς και προστασία. Ωστόσο, όταν οι ενήλικες αποτυγχάνουν να παρέχουν ένα ασφαλές πρώιμο περιβάλλον, συνεπές και διεγερτικό, οι συνέπειες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιζήμιες. Οι αλλαγές στην ανάπτυξη του εγκεφάλου μετά από παιδική κακοποίηση έχουν μερικές φορές ερμηνευθεί ως σημάδι «βλάβης» (McCrorry, Gerin, & Viding, 2017). Αν και αυτό μπορεί να συμβεί, μετά από ακραία παραμέληση για παράδειγμα, εγκεφαλικές αλλαγές μπορεί ακόμη να προκύψουν ως αποτέλεσμα προσαρμογής σε δύσκολες περιστάσεις. Η πλαστικότητα του εγκεφάλου μας επιτρέπει να μαθαίνουμε και να βρίσκουμε νέους τρόπους να ανταπεξέλθουμε σε τέτοιες συνθήκες (McCrorry et al, 2013; Hein et al, 2017).

Τα παιδιά που έχουν βιώσει κάποια τραυματική εμπειρία μπορούν να παρουσιάσουν μεγαλύτερη αντιδραστικότητα του εγκεφάλου σε συνθήματα απειλής - όπως εκφράσεις θυμού του προσώπου. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένες αντιδράσεις στρες στο σώμα που με την πάροδο του χρόνου καταλαμβάνουν την ενέργεια και την προσοχή του παιδιού (γνωστό και ως υπερεπαγρύπνηση). Αυτή η υπερεπαγρύπνηση μπορεί να βοηθήσει να παραμείνουμε ασφαλείς σε ένα απειλητικό περιβάλλον, αλλά μπορεί να μην είναι τόσο χρήσιμη στο σχολείο ή σε μια ασφαλή τοποθέτηση ανάδοχου. Οι ενήλικες και οι συνομήλικοι –ακόμα και αυτοί που είναι φιλικοί– μπορεί να θεωρηθούν αναξιόπιστοι καθώς ένα παιδί με τραύμα διαβλέπει παντού κίνδυνο. Όταν ένα παιδί έχει μάθει να περιμένει απόρριψη και κακό από τους άλλους, ακόμη και συνηθισμένες καθημερινές εργασίες, όπως το να περνά χρόνο με μια ομάδα φίλων ή να συμμετέχει σε ένα νέο άθλημα, μπορεί να του δημιουργήσει πραγματικό άγχος (Grills-Taquechel, & Ollendick, 2013). Μπορεί επίσης να αποτρέψει τα παιδιά να πλησιάσουν έναν συμπονετικό δάσκαλο για βοήθεια ή να ζητήσουν υποστήριξη από έναν στοργικό ανάδοχο. Εάν τα παιδιά έχουν μάθει ότι οι ενήλικες δεν είναι αξιόπιστοι και μπορούν να τους πληγώσουν, δεν είναι εύκολο να αλλάξει αυτή η αντίληψη. Ο εγκέφαλος θα χρειαστεί χρόνο για να προσαρμοστεί και αυτό απαιτεί υπομονή από την πλευρά μας.

Υπάρχει ακόμη διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί επεξεργάζεται την ανταμοιβή. Μια σημαντική χημική ουσία στον εγκέφαλο, που ονομάζεται ντοπαμίνη, βοηθά στην επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών περιοχών του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για την επεξεργασία της ανταμοιβής. Τα παιδιά που έχουν βιώσει τραύμα/κακομεταχείριση παρουσιάζουν μειωμένη εγκεφαλική αντιδραστικότητα σε συνθήματα ανταμοιβής (McCrorry et all, 2013· Tierney, & Nelson 2009). Αυτό μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται σε θετικές κοινωνικές ενδείξεις, όπως ο έπαινος ή ακόμα και ένα φιλικό χαμόγελο. Στο σχολείο ένα παιδί μπορεί να γίνει λιγότερο δεκτικό στην ενθάρρυνση και τον έπαινο από ενήλικες και συνομηλίκους (Romano, Babchishin, Marquis, & Frechette, 2015). Είναι επίσης πιθανό η μειωμένη ανταπόκριση στην ανταμοιβή να μειώσει το κίνητρο του παιδιού να καταβάλει προσπάθεια.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η έκθεση σε ενδοοικογενειακή βία, παραμέληση και σωματική κακοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε μακροχρόνιες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος ανταποκρίνεται στον κίνδυνο (McCrorry et all, 2011). Τυχόν αλλαγές στο σύστημα απειλών μπορούν να οδηγήσουν σε δύο αποτελέσματα – σε υπερεπαγρύπνηση έναντι της απειλής και/ή σε υπερβολική αποφυγή.

Μελέτες της αυτοβιογραφικής μνήμης –της ανάμνησής μας από τις καθημερινές εμπειρίες του παρελθόντος– υποδηλώνουν ότι τα παιδιά που έχουν υποστεί κακομεταχείριση μπορεί να δίνουν προτεραιότητα στις αρνητικές αναμνήσεις έναντι των θετικών (McCrorry, et all, 2017· Valentino,

Toth, & Cicchetti, 2009). Με την πάροδο του χρόνου, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια αρνητική προκατάληψη που μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο κατάθλιψης (Dennison, et al., 2016).

Η νευροεπιστήμη παρέχει κάποιες ενδείξεις για την κατανόηση της δημιουργίας άγχους (McCrory, 2020). Αν σκεφτούμε ξανά τις αλλαγές στο σύστημα απειλών, για παράδειγμα, δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε πώς ένα παιδί μπορεί να παρερμηνεύσει μια κατάσταση ή να αντιδράσει υπερβολικά με τρόπο που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση ή μερικές φορές σε βία (Puetz, et al., 2019). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συνέπειες για το παιδί – για παράδειγμα, αποκλεισμό από μια αθλητική ομάδα ή ακόμα και αποκλεισμό από ένα σχολείο. Τέτοιες αντιδράσεις μπορεί να προκύψουν δεδομένου ότι η κακοποίηση και η παραμέληση μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα του παιδιού να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (Benedini, Fagan, & Gibson, 2016).

Οι επιστήμονες πιστεύουν ότι οι προσαρμογές σε διαφορετικά συστήματα στον εγκέφαλο μπορεί να δυσκολέψουν τα παιδιά να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις. Ένα παιδί μπορεί να επικεντρωθεί στον κίνδυνο και την απειλή, ενώ χάνει άλλες πιο θετικές κοινωνικές επικοινωνίες, όπως μια φιλική ώθηση ή μια θετική παρατήρηση. Μπορεί επίσης να είναι λιγότερο ικανά να βασιστούν σε προηγούμενες εμπειρίες για να λύσουν τα τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα ή μπορεί να αποτύχουν να ενεργήσουν με τρόπους που να αποτρέπουν την εμφάνιση προβλημάτων εξαρχής (McCrory, Ogle, Gerin, & Viding, (2019).

Γενικά, οι αλλαγές στον εγκέφαλο μετά από παιδικό τραύμα σημαίνουν ότι τα παιδιά μπορεί να αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό κόσμο διαφορετικά από εκείνα που δεν έχουν βιώσει τραύμα, ειδικά σε περιόδους στρες (Andersen, & Teicher, 2008). Αυτό μπορεί να τους κάνει πιο δύσκολο να ρυθμίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους. Η κατανόηση και η ανάμνηση του τρόπου με τον οποίο οι πρώιμες εμπειρίες διαμορφώνουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικες να υιοθετήσουν μια πιο υπομονετική και ανοιχτή στάση.

Παρά τη μακροχρόνια επίδραση που μπορεί να έχει το παιδικό τραύμα στον εγκέφαλο, πολλά παιδιά που βιώνουν κακοποίηση και παραμέληση μπορούν να έχουν ένα ανθεκτικό αποτέλεσμα και να ζήσουν ικανοποιητικές ζωές. Αυτό συμβαίνει επειδή, παρά το γεγονός ότι έχουμε βιώσει πρώιμες αντιξοότητες, μπορεί να υπάρχουν εσωτερικοί και εξωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες που προάγουν ένα ανθεκτικό αποτέλεσμα. Το πιο σημαντικό είναι οι σχέσεις του παιδιού – με τους φροντιστές, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους του. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι ο εγκέφαλος δεν ανταποκρίνεται μόνο σε αρνητικές εμπειρίες, αλλά και σε θετικές.

3. Λανθάνουσα Ευπάθεια

Ενώ οι εγκεφαλικές αλλαγές που περιγράφονται παραπάνω μπορεί να έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, μπορεί όμως να έχουν και αρνητικές συνέπειες μακροπρόθεσμα. Μπορεί να σημαίνουν ότι ένα παιδί έχει μεγαλύτερη δυσκολία στην προσαρμογή σε πιο προβλέψιμα περιβάλλοντα, όπως μια σταθερή και ασφαλή ανάδοχη οικογένεια ή το σχολείο. Με την πάροδο του χρόνου, αυτό μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο μεταγενέστερων προβλημάτων ψυχικής υγείας. Αυτό το ονομάζουμε «λανθάνουσα ευπάθεια». Αυτή η ευπάθεια μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανής, αλλά ξεδιπλώνεται με την πάροδο του χρόνου, εν μέρει μέσω των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού (McCrory et al, 2017; McCrory et al. 2020).

3.1. Ρόλος των Γονέων/αναδόχων και εκπαιδευτικών στην δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου

Όπως είδαμε, οι εγκεφαλικές αλλαγές μετά από παιδικό τραύμα μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικές και ψυχικές δυσκολίες. Ωστόσο, αυτό δεν είναι καθορισμένο. Ο εγκέφαλος ανταποκρίνεται τόσο σε αρνητικές όσο και σε θετικές εμπειρίες. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούν να κάνουν οι ενήλικες (συμπεριλαμβανομένων και των θετών γονέων) για να βοηθήσουν ένα παιδί να αναπτυχθεί και να προσαρμοστεί μετά από μια τραυματική εμπειρία.

Γνωρίζουμε ότι οι σχέσεις είναι το κλειδί για τη θεραπεία και την ανάκαμψη (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Η προσαρμογή των παιδιών σε ανάδοχες ή θετές οικογένειες εξαρτάται από το πόσο ευαίσθητοι είναι οι γονείς στα συναισθήματα, στις σκέψεις και στις εμπειρίες τους. Με άλλα λόγια όσο πιο αναστοχαστικοί είναι οι θετοί γονείς ή οι ανάδοχοι τόσο καλύτερα φαίνεται να αναρρώνουν τα παιδιά από τις πρώιμες αρνητικές εμπειρίες τους. Το πρόγραμμα του Reflective Parenting- Αναστοχαστικού Γονέα (Cooper και Redfern, 2016) μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικες να κατανοήσουν καλύτερα τόσο στο δικό τους εσωτερικό κόσμο, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, όσο και του παιδιού τους. Ως όρος συνδέεται με την ασφαλή προσκόλληση του παιδιού (Fonagy, Steele & Steele, 1991; Fonagy, 2004· Grienemberger, Kelly & Slade, 2005), την Νοητικοποίηση (Mentalization) (Fonagy, & Allison, 2012) Steele και Steele, 1991 και την Αναστοχαστική Λειτουργία (Reflective Functioning). Η ανάπτυξη αναστοχαστικών λειτουργικών ικανοτήτων (Reflective Functioning capacities) ενθαρρύνει και βελτιώνει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Fonagy and Target, 2003).

Η οικογένεια, οι θετοί ή οι ανάδοχοι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο προσαρμόζοντας τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στην κοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού, μειώνοντας τελικά την πιθανότητα δημιουργίας άγχους και κοινωνικής απόσυρσης. Οι ενήλικες μέσω του Προγράμματος Reflective Parenting μπορούν να ωφεληθούν όχι μόνο να ανταποκρίνονται σε συχνά -πολύ φυσικά- συναισθήματα θυμού ή ακόμα και επιθετικότητας, αλλά και να ανταποκριθούν με τρόπο που να μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης ενός νέου αγχωτικού γεγονότος, αναζητώντας το νόημα πίσω από τις συγκεκριμένες συμπεριφορές του τραυματισμένου παιδιού. Έτσι ελαχιστοποιούν το κίνδυνο δημιουργίας στρες που μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένου του άγχους και της κατάθλιψης (Gerin, et al, 2019).

4. Συμβολή του Προγράμματος Reflective Parenting σε ανάδοχους γονείς

Αρκετά τραυματικά περιστατικά οδηγούν παιδιά και εφήβους σε ανάδοχες οικογένειες. Είναι σημαντικό οι ανάδοχοι γονείς να εκπαιδευτούν στο να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του παιδιού ουσιαστικά και όχι επιφανειακά, περιορίζοντας έτσι τον κίνδυνο να αντιδράσουν άστοχα συμβάλλοντας ακούσια στη δημιουργία άγχους και στην κοινωνική απομόνωση του παιδιού. Πίσω από ενοχλητικές συμπεριφορές, υπάρχει συχνά μια αίσθηση ευαλωτότητας, φόβου ή σύγχυσης (Gerin, M.et all, 2017). Εάν οι ενήλικες εξετάζουν διαφορετικές πτυχές και οπτικές για να κατανοήσουν το παιδί, είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν με ήρεμο και υποστηρικτικό τρόπο, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να μάθει πώς να περιηγείται καλύτερα στις κοινωνικές του σχέσεις.

Οι γονείς ή οι ανάδοχοι μπορούν να βοηθήσουν άμεσα το παιδί να αναπτύξει νέες κοινωνικές ικανότητες, παρέχοντάς του εργαλεία και υποστήριξη για να οικοδομήσει τον δικό του πιο προσαρμοστικό κοινωνικό κόσμο. Αναφέρθηκε ότι το τραύμα της παιδικής ηλικίας μπορεί να οδηγήσει σε αλλοιώσεις στο σύστημα μνήμης, συμπεριλαμβανομένων αναμνήσεων που είναι κατακερματισμένες ή στερούνται επαρκών λεπτομερειών. Αυτό μπορεί να καταστήσει πιο δύσκολο για ένα παιδί να αναπτύξει μια συνεκτική κατανόηση του κοινωνικού κόσμου γύρω του. Με τη συμβολή του προγράμματος, οι ενήλικες μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί να ενσωματωθεί και να κατανοήσει τις καθημερινές του εμπειρίες και να προετοιμαστεί κατάλληλα για μελλοντικές κοινωνικές καταστάσεις. Στην κατεύθυνση αυτή η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική. Βοηθώντας ένα παιδί να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και επικοινωνίας μετά από κακοποίηση μπορεί να μειώσει την πιθανότητα δημιουργίας άγχους, βελτιώνοντας παράλληλα την ικανότητα να χτίζει και να διατηρεί σχέσεις με τους άλλους με την πάροδο του χρόνου.

Τέλος και στον τομέα της ρύθμισης των συναισθημάτων το Reflective Parenting μπορεί να συμβάλλει σημαντικά. Οι επιπτώσεις του παιδικού τραύματος, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών

στο σύστημα απειλής του εγκεφάλου, μπορεί να δυσκολέψουν τα παιδιά να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους σε περιόδους στρες. Οι αναστοχαστικοί γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει υγιείς τρόπους ανταπόκρισης στα συναισθήματά του, όπως να ονοματίζει και να επικυρώνει τη συναισθηματική του εμπειρία, να αναγνωρίζει τα ερεθίσματα και να εξερευνεί στρατηγικές αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων ή επίλυσης συγκρούσεων. Οι αναστοχαστικοί γονείς μπορούν επίσης, να είναι συντονισμένοι με τις ανάγκες του παιδιού και να ανταποκρίνονται στις συμπεριφορές τους με αμοιβαίο, συνεπή και ευαίσθητο τρόπο. Ένας θετός ή ανάδοχος γονέας με υψηλή αναστοχαστική ικανότητα μπορεί να προωθήσει την ικανότητα του παιδιού να ρυθμίζει και να κατανοεί τη δική του ψυχική κατάσταση και των άλλων – όπως συναισθήματα, επιθυμίες, πεποιθήσεις και προθέσεις – θέτοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς του παιδιού (Cooper και Redfern, 2016).

5. Συμπεράσματα

Οι αλλαγές στον εγκέφαλο μετά από ένα τραύμα ή κακομεταχείριση δεν σημαίνουν ότι η ευπάθεια εντοπίζεται αποκλειστικά μέσα στο παιδί. Αντίθετα, η ευαλωτότητα εμφανίζεται σε ένα σχεσιακό πλαίσιο – δηλαδή μέσω των σχέσεων του παιδιού. Η ευαισθησία στο άγχος, η δημιουργία στρες και η κοινωνική αραίωση δεν είναι αναπόφευκτες διαδικασίες. Ως ενήλικες οφείλουμε να δώσουμε έμφαση στο να αναζητούμε τα αίτια πίσω από τη συμπεριφορά του παιδιού και τον εσωτερικό του κόσμο. Αυτό μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί να επεξεργαστεί και να ρυθμίσει τα συναισθήματά του, προάγοντας την κατανόηση και την εμπιστοσύνη. Πρέπει επίσης να ανταποκριθούμε με τρόπους που δεν αυξάνουν ακούσια την πιθανότητα μελλοντικών στρεσογόνων παραγόντων. Αντίθετα, θα πρέπει να διευκολύνουμε και να δημιουργήσουμε ευκαιρίες για μάθηση και εξερεύνηση, καθώς και για τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών του παιδιού. Το Πρόγραμμα Reflective Parenting μέσα από τις δομημένες του στρατηγικές και τεχνικές μπορεί να συμβάλει καθοριστικά προς την κατεύθυνση αυτή. Γενικά, υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούν να κάνουν οι ενήλικες για να οικοδομήσουν και να δημιουργήσουν έναν καλύτερο κοινωνικό κόσμο για τα παιδιά. Δεν είναι εύκολο να αποφευχθούν προβλήματα ψυχικής υγείας μετά από κακομεταχείριση. Χρειάζεται συντονισμένη προσπάθεια από πολλά άτομα και φορείς, καθώς και διεπιστημονικές συνεργασίες για να βοηθήσουμε σημαντικά και ουσιαστικά κάθε παιδί που έχει βιώσει αντιξοότητες, να οικοδομήσει μια θετική και προστατευτική κοινωνική πρακτική. Κάτι τέτοιο θα παρέχει μια σταθερή βάση για καλή ψυχική υγεία κατά την παιδική ηλικία, την εφηβεία και ακόμη την ενήλικη ζωή (Sperry, & Widom, 2013).

Οι όποιες παρεμβάσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν ψυχοεκπαίδευση και ψυχολογική εκπαίδευση σχετικά με τα συμπτώματα του τραύματος, στοχεύοντας στην εξομάλυνση των αντιδράσεων σε τραυματικά γεγονότα. Ακόμη είναι απαραίτητες στρατηγικές διαχείρισης άγχους και συναισθημάτων, καθώς και τεχνικές χαλάρωσης. Επιπλέον, απαιτείται μείωση της κατάστασης αποφυγής και επαναπροσδιορισμός αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων, παρεμβάσεις σε ασφαλές και υποστηρικτικό πλαίσιο, μέσω συνεδρίας μέσω των αφηγήσεων τραύματος (Steele, et al, 2003) καθώς και διερεύνηση και τροποποίηση των προβληματικών πεποιθήσεων σχετικά με τον εαυτό, τον κόσμο και άλλα που αναπτύχθηκαν ως αποτέλεσμα του τραύματος. Όλες οι παρεμβάσεις για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να είναι δομημένες και σε χρόνο περιορισμένες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

- Andersen, S. L., & Teicher, M. H. (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neurosciences*, 31(4), 183–191.
- Benedini, K. M., Fagan, A. A., & Gibson, C.L. (2016). The cycle of victimization: The relationship between childhood maltreatment and adolescent peer victimization. *Child Abuse & Neglect*, 59, 111–121.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2006). Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. New York, NY: The Guilford Press.
- Cooper, A., & Redfern, S. (2016). *Reflective Parenting: A guide to understanding what's going on in your child's mind*. London: Routledge.
- Danese, A., & McCrory, E. (2015). Child Maltreatment. In *Rutter's Textbook of Child & Adolescent Psychiatry* (6 ed.). London, UK: Wiley-Blackwell.
- Dennison, M. J., Sheridan, M. A., Busso, D. S., Jenness, J. L., Peverill, M., Rosen, M. L., . . . McLaughlin, K. A. (2016). Neurobehavioral markers of resilience to depression amongst adolescents exposed to child abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 125, 1201–12012.
- Foa, E. B., Chrestman K., & Gilboa-Schechtman, E. (2008). *Prolonged exposure manual for children and adolescents suffering from PTSD*. New York, NY: Oxford University Press
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G., Steele, H. & Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 13, 200-217.
- Fonagy, P., & Target, M. (2003). *Psychoanalytic Theories: Perspectives from Developmental Psychopathology*. London: Whurr Ltd.
- Fonagy, P. (2004). *Attachment theory and Psychoanalysis*. London: Karnac Books.
- Fonagy, P., & Allison, E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundation in developmental research. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and their Families* (pp.11-34). London: Routledge.
- Gerin, M. I., Puetz, V. B., Blair, R. J. R., White, S., Sethi, A., Hoffmann, F., . . . McCrory, E. J. (2017). A neurocomputational investigation of reinforcement-based decision making as a candidate latent vulnerability mechanism in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 29(05), 1689–1705.
- Gerin, M. I., Viding, E., Pingault, J. B., Puetz, V. B., Knodt, A. R., Radtke, S. R., . . . & McCrory, E. J. (2019). Heightened amygdala reactivity and increased stress generation predict internalizing symptoms in adults following childhood maltreatment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 60(7), 752-76.
- Grienenberger, J., Kelly, K., & Slade, A. (2005). Maternal Reflecting Functioning, Mother-Infant Affective Communication and Infant Attachment. Exploring the Link between Mental States and Observed Caregiving. *Attachment and Human Development*, 7, 1038-1048.
- Grills-Taquechel, A. E., & Ollendick, T. H. (2013). *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. Cambridge, MA: Hogrefe.
- Hanson, J. L., Hariri, A. R., & Williamson, D. E. (2015). Blunted ventral striatum development in adolescence reflects emotional neglect and predicts depressive symptoms. *Biological Psychiatry*, 78, 598–605.
- Hein, T. C., & Monk, C. S. (2017). Research review: Neural response to threat in children, adolescents, and adults after child maltreatment—A quantitative meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 222–230.
- Johnson, M. H. and Krishnan, S. (2014) *A review of behavioural and brain development in the early years: the "toolkit" for later book-related skills*. (PDF).
- Kilpatrick, D.G., Ruggiero, K.J., Acierno, R., Saunders, B.E., Heidi, S., Resnick, H.S., & Best, C.L. (2003). Violence and Risk of PTSD, Major Depression,

- Substance Abuse/Dependence, and Comorbidity: Results From the National Survey of Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 71, No. 4, 692–700. American Psychological Association, Inc., DOI: 10.1037/0022-006x.71.4.692.
- McCrorry, E. J., De Brito, S. A., Sebastian, C. L., Mechelli, A., Bird, G., Kelly, P. A., . . . Viding, E. (2011). Heightened neural reactivity to threat in child victims of family violence. *Current Biology*, 21, R947–R948.
- McCrorry, E. J., Brito, S. A. D., Kelly, P. A., Bird, G., Sebastian, C. L., Mechelli, A., . . . Viding, E. (2013). Amygdala activation in maltreated children during pre-attentive emotional processing. *The British Journal of Psychiatry*, 202, 269–276.
- McCrorry, E. J., Gerin, M. I., & Viding, E. (2017). Annual research review: childhood maltreatment, latent vulnerability and the shift to preventative psychiatry—the contribution of functional brain imaging. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 338-357.
- McCrorry, E. J., Puetz, V. B., Maguire, E. A., Mechelli, A., Palmer, A., Gerin, M. I., . . . & Viding, E. (2017). Autobiographical memory: a candidate latent vulnerability mechanism for psychiatric disorder following childhood maltreatment. *The British Journal of Psychiatry*, 211(4), 216-222.
- McCrorry, E., Ogle, J. R., Gerin, M. I., & Viding, E. (2019). Neurocognitive adaptation and mental health vulnerability following maltreatment: the role of social functioning. *Child Maltreatment*, 24(4), 435-451. (PDF)
- McCrorry, E. (2020). Childhood maltreatment, neuroimaging, and the theory of latent vulnerability. In Davies, W., Savalescu, J., Roache, R., & Loebel, J. P. (Eds.). (2020). *Psychiatry Reborn: Biopsychosocial psychiatry in modern medicine*. Oxford University Press, USA.
- McLaughlin, K. A., Koenan, K. C., Hill, E. D., Petukhova, M., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2013). Trauma exposure and posttraumatic stress disorder in a national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52, 815–830.
- McLean, C. P., Rosenbach, S. B., Capaldi, S., & Foa, E. B. (2013). Social and academic functioning in adolescents with child sexual abuse–related PTSD. *Child Abuse & Neglect*, 37, 675–678.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Young children develop in an environment of relationships. Harvard University, Center on the Developing Child.
- Puetz, V. B., Viding, E., Gerin, M. I., Pingault, J. B., Sethi, A., Knodt, A. R., . . . & McCrorry, E. (2019). Investigating patterns of neural response associated with childhood abuse v. childhood neglect. *Psychological medicine*, 1-10.
- Radford, L., Corral, S., Bradley, C., Fisher, H., Bassett, C., Howat, N., & Collishaw, S. (2011b). *Child Abuse and Neglect in the UK Today: Research into the prevalence of child maltreatment in the United Kingdom*. National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC). London
- Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R., & Frechette, S. (2015). Childhood maltreatment and educational outcomes. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4), 418-437. (PDF)
- Silverman, W. K., Ortiz, C. D., Viswesvaran, C., Burns, B. J., Kolko, D. J., Putnam, F. W., & AmayaJackson, L. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents exposed to traumatic events. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(1), 156–183.
- Sperry, D.M. and Widom, C.S. (2013). Child abuse and neglect, social support, and psychopathology in adulthood: a prospective investigation. *Child Abuse & Neglect*, 37(6), 415–425.
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Attachment representations and adoption: Associations between maternal states of mind and emotion narratives in previously maltreated children. *Journal of Child Psychotherapy*, 29(2), 187–205.

- Tierney, A. L., & Nelson III, C. A. (2009). Brain development and the role of experience in the early years. *Zero to three*, 30(2), 9.
- Valentino, K., Toth, S. L., & Cicchetti, D. (2009). Autobiographical memory functioning among abused, neglected, and non-maltreated children: The overgeneral memory effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 1029-1038.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΟΠΩΣ MOBBING, BURNOUT, GASLIGHTING, ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΣΙΩΠΗ & ΦΩΝΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μεραμβελιωτάκης Ηλίας

Κοινωνικός λειτουργός (BSW), 7ο Σ.Δ.Ε.Υ. Ρεθύμνου, BBPIS, MBA, TMI, PhD (c), Ακαδημαϊκός υπότροφος ΕΛΜΕΠΑ, Εξωτερικός συνεργάτης Εργαστηρίου Ποιότητας Ζωής, ΣΕΥ, ΕΛΜΕΠΑ

Φουκάκη Ειρήνη-Μιχαέλα

Κοινωνική λειτουργός, MSc, PhD (c), Κέντρο Φυσικής & Ιατρικής Αποκατάστασης Ρεθύμνου, Ακαδημαϊκή Υπότροφος ΕΛΜΕΠΑ, Μέλος του Εργαστηρίου Διεπιστημονικής Προσέγγισης για τη Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο (ΕΛΜΕΠΑ)

Περίληψη

Πολλοί οργανισμοί, μετά την πανδημία, τείνουν να εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική υγεία του προσωπικού, μολονότι οι συνθήκες ευνοούν την εμφάνιση δυσάρεστων φαινομένων. Σκοπός της μελέτης αποτελεί η παρουσίαση των φαινομένων αυτών, των επιδράσεων τους στον οργανισμό και το προσωπικό καθώς και της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων στην πρόληψη της εμφάνισής τους. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σε άρθρα και βάσεις δεδομένων, ανέδειξε τα φαινόμενα mobbing, burnout, gaslighting, οργανωσιακή σιωπή και φωνή, τις ατομικές και περιβαλλοντικές επιδράσεις τους, ενώ, διέκρινε τη σημασία των σχέσεων, με μέτρα πρόληψης όπως η επικοινωνία. Τα αποτελέσματα φιλοδοξούν να ωθήσουν τα Τμήματα Προσωπικού, να υλοποιήσουν παρεμβάσεις για τέτοιες συμπεριφορές.

Λέξεις κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις εργασία, φαινόμενα, ψυχοκοινωνική υγεία, προσωπικό.

1. Εισαγωγή

Ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (International Labour Organization-ILO) αναφέρει πως η υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τη διασφάλιση της σωματικής, της ψυχικής και της κοινωνικής ευημερίας του προσωπικού (Υ.Α. οικ. 48416/2564/2017). Πολλές οργανώσεις, στην προσπάθειά τους για τη διασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για το προσωπικό τους, υιοθετούν λύσεις όπως η αλλαγή οργανωσιακής κουλτούρας. Με τον όρο οργανωσιακή κουλτούρα γίνεται αναφορά στο σύνολο των αξιών και των πολιτικών, τις οποίες εφαρμόζουν οι οργανισμοί και που έχουν άμεση επίδραση στον τρόπο με τον οποίο το προσωπικό αντιλαμβάνεται την εργασία και στη συμπεριφορά που υιοθετούν σε αυτή (Σπυριδάκης, 2009). Όμως, η αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας δεν αποτελεί μια ισχυρή λύση καθώς έχει δέχθει αυστηρές κριτικές, με κυριότερες αυτή του Marx και του Weber. Σύμφωνα με τον Marx η αγορά, ο καπιταλισμός και η

από-ειδικοποίηση του προσωπικού φαίνεται να επιδρά στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στο χώρο εργασίας, ενώ, ο Weber αναφέρει πως η κουλτούρα σχετίζεται συνήθως με αυστηρούς κανόνες και ιεραρχία όπως η καταχρηστική εποπτεία και η ηγετική τυραννία, οι οποίες ευθύνονται για την εμφάνιση δυσάρεστων φαινομένων όπως το mobbing, το gaslighting, το burn-out, η οργανωσιακή σιωπή και φωνή (Σπυριδάκης, 2009).

Όμως, η πολιτεία δε μένει αμέτοχη. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για τη διασφάλιση μιας υγιούς οργανωσιακής κουλτούρας και τη δημιουργία μέτρων πρόληψης για μια καλύτερη ποιότητα εργασιακής ζωής. Μερικά από τα νομοθετήματα αυτά είναι ο Ν. 4443/2016, ο Ν. 4097/2012, ο Ν. 3896/2010, ο Ν. 3769/2009 και ο Ν. 3304/2005, οι οποίοι περιλαμβάνουν μέτρα για την καλυτέρευση της εργασιακής ζωής εντός των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Παράλληλα, τα στελέχη της αγοράς, οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη το Ευρωπαϊκό σύμφωνο για την ψυχική υγεία και την ευημερία στην εργασία, την υπ' αριθμό 1358/2018 Απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών για το άγχος στρες από την εργασία, το άρθρο 7 της Εθνικής Γενικής Συλλογικής Σύμβασης Εργασίας ΕΓΣΣΕ, την παρ. 1 του άρ. 42 του Ν. 3850/2010, την Οδηγία 89/391 για την εναρμόνιση με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο και το Ν. 4808/2021 όπου ορίζονται οι υποχρεώσεις του εργοδότη για την πρόληψη και αντιμετώπιση της παρενόχλησης του προσωπικού, τόσο για το δημόσιο όσο και τον ιδιωτικό τομέα.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, δηλαδή, τα κοινωνικά δίκτυα που δημιουργεί κάθε άνθρωπος με τους υφιστάμενους ή/και τους προϊστάμενους του, αποτελεί ένα σύγχρονο θέμα, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί αυτούσιο αλλά πλαισιώνεται από άλλες πτυχές του. Οι πτυχές αυτές σχετίζονται συνήθως με την επικοινωνία, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συναδέλφων (Cruz, 2018), την αυτοαναφερόμενη ψυχοσωματική κατάσταση (Szostek & Lapinska, 2020) και την ευημερία του προσωπικού (Nappo, 2020). Τα κοινωνικά δίκτυα, λοιπόν, αποτελούν μια μορφή άνθισης της ανθεκτικότητας του προσωπικού σε καταστάσεις κρίσεων και συγκρούσεων εντός (και εκτός) των σύγχρονων οργανισμών (Μεραμβελιωτάκης και συν., 2020). Έτσι, προκύπτει ως ανάγκη η διερεύνηση της επίδρασης των κοινωνικών δικτύων στην εργασία, τα οποία προκύπτουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι μεταξύ τους. Το παρόν άρθρο φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τη σύγχρονη βιβλιογραφία με νέα δεδομένα για την αξία και τη χρησιμότητα των κοινωνικών δικτύων στην εργασία, ως προληπτικών μέτρων για τη μείωση της εμφάνισης δυσμενών φαινομένων, ενώ, δύναται να αποτελέσει μια πρώτη προσπάθεια για την ανάπτυξη εμπειρικών ερευνών και μελετών γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της μελέτης αποτελεί η ανασκόπηση των φαινομένων που εμφανίζονται στον εργασιακό χώρο, πως αυτά επιδρούν στον οργανισμό και την ψυχοκοινωνική υγεία του προσωπικού καθώς και τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων για την πρόληψη της εμφάνισης τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποια φαινόμενα παρουσιάζονται συνήθως στον εργασιακό χώρο;
- Πως επιδρούν τα φαινόμενα αυτά στον οργανισμό που εμφανίζονται;
- Πως επιδρούν τα φαινόμενα αυτά στην ψυχοκοινωνική υγεία του προσωπικού;
- Ποια η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στην πρόληψη των φαινομένων αυτών;

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποτελεί μια μέθοδο εστιασμένης αναζήτησης, ανάλυσης και ανάδειξης της εθνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για τη βαθύτερη μελέτη του υπό διερεύνηση θέματος, δηλαδή της σημασίας των διαπροσωπικών σχέσεων για την πρόληψη φαινομένων στην εργασία (Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν βιβλία και επιστημονικά άρθρα σχετικά με τα εργασιακά φαινόμενα, τα μέτρα πρόληψης και τις διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία. Πιο

αναλυτικά, αναζητήθηκαν πηγές σε βάσεις δεδομένων όπως το Google Scholar, το ScienceDirect, η Wiley και το SpringerLink, λόγω της ελάχιστης βιβλιογραφίας σε εθνικό επίπεδο. Οι λέξεις ή/και φράσεις, βάσει των οποίων αναζητήθηκαν οι πηγές, ήταν «εργασιακά φαινόμενα», «οργανωσιακά φαινόμενα», «ψυχοκοινωνική υγεία εργαζομένων», «πρόσληψη εργασιακών φαινομένων» και οι αγγλικοί όροι αυτών. Αυτή η αναζήτηση κατέδειξε πληθώρα εργασιών, άρθρων και δεδομένων, από τα οποία επιλέχθηκαν μετά από ενδελεχή μελέτη τα πιο εστιασμένα.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Mobbing, burnout, gaslighting, οργανωσιακή σιωπή και φωνή στην εργασία

Οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση των διάφορων φαινομένων στην εργασία. Ένα από αυτά τα φαινόμενα είναι ο εργασιακός εκφοβισμός ή αλλιώς η ηθική παρενόχληση. Η ηθική παρενόχληση εμφανίζεται συνήθως όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι μη λειτουργικές, δηλαδή, όταν απουσιάζουν όλα εκείνα τα στοιχεία που συντελούν στην υγεία της σχέσης όπως η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Έτσι, το ένα από τα δύο μέρη της σχέσης καταχράζεται επανειλημμένως την εξουσία που του δίδει η θέση του, κάνει χρήση απειλών ή άλλων βλαβερών συμπεριφορών, ασκώντας με αυτό τον τρόπο ψυχολογική πίεση στο άτομο απέναντι του. Αξίζει να σημειωθεί, πως όταν οι συμπεριφορές αυτές προέρχονται από συνάδελφο ή ομάδα συναδέλφων, ο αγγλικός όρος που αποδίδεται στο φαινόμενο είναι ο όρος mobbing, ενώ, όταν προέρχονται από εργοδότη ή προϊστάμενο γίνεται χρήση του όρου bossing (Καππάτου, 2016. Comaford, 2016). Σε πανελλήνια έρευνα, σε δείγμα 523 εργαζόμενων, για το mobbing στην Ελλάδα βρέθηκε πως το 45% αυτών δέχεται τουλάχιστον 5 διαφορετικές συμπεριφορές ηθικής παρενόχλησης ημερησίως/ενδομαδιαίως και το 66% τουλάχιστον 1 συμπεριφορά παρενόχλησης, με τα άτομα ηλικίας άνω των 55 ετών να είναι πιο ευάλωτα στον εκφοβισμό (No mobbing at work, 2021).

Ένα ακόμα φαινόμενο που δύναται να εμφανιστεί, ελλείψει καλών διαπροσωπικών σχέσεων, είναι το φαινόμενο της συστηματικής χειραγώγησης (gaslighting). Το φαινόμενο αυτό αποτελεί μια άδικη μορφή συναισθηματικής κακοποίησης, που στοχεύει στη χειραγώγηση και την υπονόμευση του θύματος από τον θύτη, καθιστώντας τον πρώτο ευάλωτο και αδύναμο να αντιδράσει, επί του πρακτέου, σε μια κατάσταση. Έτσι, γίνεται φανερό πως ο ασκών την εξουσία (ή αλλιώς θύτης) επιθυμεί να έχει την εξουσία και να επιβάλλεται στους άλλους (Stark, 2019). Επίσημα καταγεγραμμένα δεδομένα για το φαινόμενο του gaslighting δυστυχώς δεν υπάρχουν ακόμα. Αν και φαίνεται να πλήττει τις μικρότερες ηλικίες, το φαινόμενο αυτό συναντάται κυρίως με γνωστές φράσεις τύπου «Εγώ δεν είπα κάτι τέτοιο», «Δεν το εννοούσα έτσι», «Άλλο ήθελα να πω», «Αυτά τα βγάζεις από το κεφάλι σου», «Δε θα κάνω ξανά αυτή τη συζήτηση» κ.ο.κ. (White, 2020).

Άλλο ένα συχνό φαινόμενο που εμφανίζεται στον εργασιακό χώρο, είναι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout). Το burnout είναι ένα σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από αισθήματα εξάντλησης της ενέργειας του ατόμου (συναισθηματική εξάντληση), την αδιαφορία ή την αποστασιοποίηση από καθετί σχετικό με την εργασία (αποπροσωποποίηση ή κυνισμός) και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, δηλαδή, το αίσθημα αδυναμίας που νιώθει το άτομο για να ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα της εργασίας του. Όμως, η εξουθένωση δεν εμφανίζεται από τη μια στιγμή στην άλλη (Glouberman, 2008). Είναι αποτέλεσμα χρόνιου άγχους και έντονης ψυχοσυναισθηματικής πίεσης (Maslach, 1986), όπου το άτομο οδηγείται σε ανηδονία και μειώνει τις διαπροσωπικές του επαφές με τους άλλους ανθρώπους (Glouberman, 2008). Στην Ελλάδα, λόγω των συνθηκών της οικονομικής και της υγειονομικής κρίσης, οι νέοι 18-29 ετών φαίνεται πως πλήττονται από την εμφάνιση του φαινομένου σε ποσοστό 48% και ακολουθούν με εξίσου υψηλά ποσοστά οι ηλικίες 30 ετών και άνω (40%). Στην περίπτωση αυτή, οι γυναίκες φαίνεται πως εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (46%) σε σχέση με τους άνδρες (37%) (Future Forum Pulse, 2022).

Τα δύο επιπλέον φαινόμενα που βρέθηκαν, της οργανωσιακής σιωπής και της οργανωσιακής φωνής φαίνεται πως έχουν διχάσει την επιστημονική κοινότητα, γι' αυτό και παρουσιάζονται μαζί. Αναλυτικότερα, η οργανωσιακή σιωπή αφορά τη σκόπιμη παρακράτηση ιδεών, πληροφοριών και απόψεων για βελτιώσεις που σχετίζονται με την εργασία. Η σιωπή, αν και εννοιολογικά συνδέεται με την απουσία φωνής, δεν αποτελεί μια παθητική στάση, αλλά αντιθέτως αποτελεί μια ιδιαίτερα δυναμική συμπεριφορά. Μάλιστα, υπάρχουν τρία είδη σιωπής: (α) η συγκαταβατική, όπου το άτομο δέχεται ότι προτείνουν οι άλλοι πιθανόν από παραίτηση ως προς το να εκφράζει ο ίδιος τις απόψεις του, (β) η αμυντική, όπου το άτομο δεν εκφράζεται υπό τον φόβο των συνεπειών που θα έχει αν μιλήσει (αυτοπροστασία) και (γ) η κοινωνική ή συνεργατική, όπου το άτομο δε μιλά για να προστατεύσει συναδέλφους ή/και τον ίδιο τον οργανισμό (Van Dyne et al., 2003). Από την άλλη, οι Milliken et al. (2003) αναφέρονται στην οργανωσιακή φωνή. Η έκφραση ενός ατόμου, με προτάσεις, ανησυχίες ή πληροφορίες σχετικά με ένα πρόβλημα ή μια αποκλίνουσα άποψη που θα μπορούσε να είναι χρήσιμη για τον οργανισμό αποτελεί το φαινόμενο της φωνής. Μάλιστα, ενώ τα υπόλοιπα φαινόμενα δεν είναι επιθυμητά, το συγκεκριμένο φαινόμενο τείνει να έχει θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό καθώς (LePine & Van Dyne, 2001):

- αποτελεί μέσο επικοινωνίας και ενισχύει την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών,
- αλλάζει τον προσανατολισμό του οργανισμού, εμπλουτίζοντας τον στρατηγικά και
- βελτιώνει την κατάσταση, αφού ό,τι προκύψει λύνεται άμεσα και σε πραγματικό χρόνο.

Τα φαινόμενα αυτά, έχουν μελετηθεί ελάχιστα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στις επιχειρήσεις/οργανισμούς. Άλλωστε, η συμμετοχή όλων των μερών στις συλλογικές αποφάσεις και έρευνες είναι το ίδιο σημαντική με την ακούσια αποχή του από αυτές. Έτσι, λοιπόν, τα δεδομένα που έχουμε σχετίζονται κυρίως με το οργανωσιακό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Καλτσογιάννη, 2019).

Όλα τα παραπάνω φαινόμενα, όμως, δεν εμφανίζονται τυχαία. Η εμφάνιση τους οφείλεται σε ποικίλα αίτια, τα οποία φαίνεται να συνδέονται στενά με μη λειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις είτε αυτές οφείλονται στον οργανισμό ή στο ίδιο το άτομο (Hirigoyen, 2002. Tehrani, 2003). Για παράδειγμα, όταν υπάρχει επισφαλή βιωσιμότητα σε έναν οργανισμό οι σχέσεις ανάμεσα σε υπεύθυνους και προσωπικό είναι τεταμένες. Αντίστοιχα, η απουσία θετικής οργανωσιακής κουλτούρας (αξιών και δικαιοσύνης), ο ελλιπής στρατηγικός προσανατολισμός, η έλλειψη διακριτών θέσεων εργασίας (σύγχυση ρόλων), η δομή, οι διαδικασίες και οι πολιτικές που έχει θεσπίσει ένας οργανισμός δύναται να συμβάλλουν αρνητικά στις διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού μέσα στον οργανισμό (Σάκουλα και συν., 2014). Τέλος, σε ατομικό επίπεδο, τα παραπάνω φαινόμενα ανθούν από το αυταρχικό ή αλλιώς θυμωμένο στυλ ηγεσίας, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις ενός ανθρώπου για μια συγκεκριμένη κατάσταση, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και το φόβο έκφρασης, ο οποίος μπορεί να συνδέεται με την αρνητική κριτική και τον εργασιακό αποκλεισμό (Hirigoyen, 2002).

2.2.2 Επιδράσεις στο άτομο και τον οργανισμό

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εμφάνιση των φαινομένων αυτών έχει σημαντικές επιδράσεις σε ατομικό επίπεδο και επίπεδο οργανισμού. Έτσι, οι επιδράσεις που δύναται να εμφανιστούν σε ατομικό επίπεδο χωρίζονται σε:

- συμπεριφορικές, όσες δηλαδή επιδρούν στη συμπεριφορά του ατόμου,
- ψυχοσωματικές, όσων η επίδραση έχει εμφανή σημάδια στο σώμα και
- ψυχοπαθολογικές, όσες επιδρούν στην ψυχική υγεία του ατόμου.

Αναλυτικότερα, σε συμπεριφορικό επίπεδο, το άτομο δύναται να εμφανίσει επιθετικές αντιδράσεις, διαταραχές της πρόσληψης τροφής, σεξουαλικές δυσλειτουργίες και κοινωνική απομόνωση, ενώ, μπορεί να ξεκινήσει και την κατάχρηση ουσιών. Σε ψυχοσωματικό επίπεδο, το άτομο εμφανίζει υπέρταση, άσθμα, στεφανιαία νόσο, αρρυθμίες στην καρδιά, δερματίτιδα,

τριχόπτωση, ημικρανίες, πονοκεφάλους, στομαχικούς πόνους, έλκη στομάχου ή/και μυϊκούς πόνους. Παράλληλα, σε επίπεδο ψυχοπαθολογίας, το άτομο δύναται να εμφανίσει διαταραχές του άγχους ή/και συμπτώματα απάθειας (αποφυγή αντιδράσεων), προβλήματα συγκέντρωσης, καταθλιπτική διάθεση, μελαγχολία, φοβικές αντιδράσεις, ανασφάλεια, δυσκολία στον ύπνο (αϋπνίες, εφιάλτες), εμμονές και ευερεθιστότητα (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2018a. Χείρα, 2014. Glouberman, 2008). Συνεπώς, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως τα παραπάνω φαινόμενα μπορούν να επηρεάσουν, πολυεπίπεδα, το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας και ζωής, καθιστώντας το άτομο μερικώς λειτουργικό στην καθημερινότητα του.

Από την άλλη πλευρά, ο οργανισμός δε μένει ανεπηρέαστος από την εμφάνιση φαινομένων. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι το 5% των εργαζόμενων αναφέρουν πως ήταν παρών σε περιστατικά σωματικής βίας στην εργασία τους (Δεδέ, 2017). Το εύρημα αυτό δεν είναι τυχαίο, καθώς στην 4η ευρωπαϊκή έρευνα για τις συνθήκες εργασίας (Parent-Thirion et al., 2007) διαπιστώθηκε ότι 40 εκατομμύρια άνθρωποι στην ΕΕ βιώνουν άγχος στο χώρο εργασίας. Τα υψηλότερα αναφερόμενα επίπεδα άγχους παρατηρήθηκαν στην Ελλάδα (55%), τη Σλοβενία (38%), τη Σουηδία (38%) και τη Λετονία (37%), ενώ, σύμφωνα με τους Meramveliotakis & Kalaitzaki (2019) οι εργαζόμενοι φαίνεται να εμφανίζουν ταυτόχρονα συμπτώματα θλίψης και απογοήτευσης.

Επιπλέον, έρευνες δείχνουν πως η αποδοτικότητα των εργαζομένων (Δεδέ, 2017) καθώς και η ικανοποίηση από την εργασία (Meramveliotakis & Kalaitzaki, 2019) μειώνονται κατά 80%. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στα έντονα συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι στη διάρκεια της μέρας τους. Άλλωστε, μεγάλος αριθμός ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνει ότι οι επιδράσεις του άγχους και των ψυχοκοινωνικών κινδύνων στους εργαζομένους στην Ελλάδα και το εξωτερικό είναι μεταξύ άλλων (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2018a): η επαγγελματική και ψυχική εξουθένωση (burnout), η φτωχή αποδοτικότητα, η χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία, τα υψηλά επίπεδα άγχους και τα χαμηλά επίπεδα αντοχής στο στρες, η φτωχή ποιότητα ζωής και ευημερίας καθώς και τα προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας (π.χ. συχνές απουσίες, κατάθλιψη). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η στάση που διαμορφώνει το προσωπικό σχετικά με την εργασία του, καθώς δύναται να χάσει το κίνητρο της παραμονής του στην εργασία και το ενδιαφέρον του για αυτή, οδηγώντας το σταδιακά σε μια σιωπηλή ή ηχηρή παραίτηση (Van Dyne et al., 2003. Milliken et al., 2003).

2.2.3 Διαπροσωπικές σχέσεις και πρόληψη φαινομένων

Το κλειδί για την πρόληψη των φαινομένων είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις που έχουν οι εργαζόμενοι μεταξύ τους ή με άλλα μέρη που αλληλεπιδρούν. Η διατήρηση των σχέσεων στην εργασία απαιτεί την καλή επικοινωνία και την ενίσχυση του διαλόγου, για την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους, την αποφυγή της τάσης να θεωρούνται οι κρίσεις ως ανυπέρβλητες προκλήσεις και την αποδοχή της αλλαγής ως φυσικό και αναπόφευκτο μέρος της ζωής. Άλλωστε, οι άνθρωποι δημιουργούν δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, τα οποία βοηθούν στη διαμόρφωση και διατήρηση καλού κλίματος και συνθηκών εργασίας καθώς και τη σωστή οργάνωση του πλαισίου εργασίας (Grant & Kinman, 2003). Έτσι, οι διαπροσωπικές σχέσεις βοηθούν στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, αφού ενθαρρύνουν την αναγνώριση και αποδοχή των δυνατών και αδύνατων σημείων, από τρίτους και την ενίσχυση του χαρτοφυλακίου επίλυσης ζητημάτων. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο ενισχύεται ψυχικά είτε αυτόνομα ή από τρίτους και αποκτούν νέες δεξιότητες που τους είναι χρήσιμες για τη ζωή τους και τη διαχείριση της καθημερινότητας του (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2018b).

Παράλληλα, ενισχύεται ο σεβασμός στη μοναδικότητα του ατόμου, η αυτό-φροντίδα, η συναισθηματική νοημοσύνη και το αίσθημα της διασκέδασης αλλά μειώνεται το εργασιακό άγχος και στρες (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, 2018b). Οι διαπροσωπικές σχέσεις, δηλαδή, βοηθούν το άτομο να λειτουργεί εξίσου σημαντικά και να βιώσει

θετικά συναισθήματα τόσο σε ατομικό, όσο και ομαδικό επίπεδο, ενισχύοντας έτσι το γενικότερο αίσθημα της ευημερίας που μπορεί να έχει από την εργασία του. Συνεπώς, οι διαπροσωπικές σχέσεις δύναται να λειτουργήσουν ως «ασπίδα» κατά την εμφάνιση δυσμενών συμπεριφορών και φαινομένων προκειμένου να μειώσουν τις αρνητικές επιδράσεις στο άτομο (Σταλίκας και συν., 2020).

Όμως, τα παραπάνω αποτελέσματα σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις σε ατομικό επίπεδο, ενώ, παρεμβάσεις μπορούν να λάβουν χώρα και σε ομαδικό επίπεδο από τους ίδιους τους οργανισμούς. Συγκεκριμένα, ένας οργανισμός μπορεί να λάβει μέτρα πρόληψης όπως η θέσπιση κανόνων, κώδικα καλής συμπεριφοράς και ξεκάθαρων ορίων, η ενθάρρυνση της συμμετοχής του προσωπικού σε ομάδες, σεμινάρια και επιμορφώσεις καθώς και η δημιουργία ομάδων εποπτείας, για την ενίσχυση των επαγγελματικών και προσωπικών δεξιοτήτων τους (Hirigoyen, 2002). Παράλληλα, μπορεί να παρέμβει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στο προσωπικό του διοργανώνοντας εκδηλώσεις για εκείνους (πχ κοπή πίτας, εργαζόμενος του μήνα κ.α.) ή/και κύκλους επιμόρφωσης σε αντικείμενα που επιθυμούν, ενώ, μπορεί να αυξήσει το αίσθημα του ανήκειν που αισθάνονται με δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος (ή αλλιώς αλληλεγγύης) (Grant & Kinman, 2003). Έτσι, μπορεί να κατανοήσει κανείς πως οι οργανισμοί θωρακίζουν το προσωπικό τους δηλώνοντας τους έμπρακτα το «νοιιάξιμο» και την παρουσία τους.

5. Συμπεράσματα/ Προτάσεις

Τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν καθαρά πως οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα για την πρόληψη της εμφάνισης των διάφορων φαινομένων (mobbing, gaslighting, burnout, οργανωσιακή φωνή και σιωπή) στο εργασιακό περιβάλλον, τα οποία επιδρούν τόσο στο άτομο, ειδικότερα, όσο και τον οργανισμό, γενικότερα. Έχοντας υπόψη τις επιδράσεις των φαινομένων συνολικά και τη σημασία που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, τα Τμήματα Ανθρώπινου Δυναμικού, οι Εργασιακοί Σύμβουλοι, οι Επαγγελματικές ενώσεις και τα σωματεία καθώς και το Σώμα Επιθεώρησης Εργασίας, δύναται να δημιουργήσουν ατομικές ή/και ομαδικές παρεμβάσεις, οι οποίες να απευθύνονται σε προσωπικό επίπεδο ή επίπεδο οργανισμού για την ανάδειξη της ιδιαίτερης σημασίας του εν λόγω ζητήματος. Έτσι, οι εργαζόμενοι θα είναι σε θέση να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς σχέσεις μεταξύ τους, οι οποίες θα αυξήσουν την ανθεκτικότητα τους σε καταστάσεις πίεσης, ενώ, οι οργανισμοί θα είναι σε ετοιμότητα για την πρόληψη της εμφάνισης οποιοδήποτε, από τα παραπάνω, φαινομένου. Άλλωστε, ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα της ηγεσίας είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις του ηγέτη/ προϊσταμένου με τους υπόλοιπους εργαζόμενους (Σαΐτης & Αλεξόπουλος, 2022).

Παράλληλα, προτείνεται η διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών για το πως ένας εργαζόμενος αντιλαμβάνεται την έννοια των διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασία, πως τις δημιουργεί/ διατηρεί καθώς και πως οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πρόληψη των φαινομένων, προκειμένου να δοθούν περισσότερες απαντήσεις γύρω από τη σχέση διαπροσωπικών σχέσεων και του εργασιακού βίου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Δέδε, Ι. (2017). Φαινόμενο mobbing, Εργασιακός Εκφοβισμός. *ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ*, 238, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2018a). *Ηλεκτρονικός οδηγός σχετικά με τη διαχείριση του άγχους και των ψυχοκοινωνικών κινδύνων στην εργασία*. Available at <https://osha.europa.eu/el/tools-and-publications/publications/occupational-safety-and-health-good-you-and-good-business-0/view>.

- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2018b). *Οδηγός για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στον εργασιακό χώρο. - Εγχειρίδιο Εργοδοτών*. Available at [http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dli/dliup.nsf/73787EB72135AA80C2257E0C0023A7BB/\\$file/Egxeiridio_Ergodotwn.pdf](http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dli/dliup.nsf/73787EB72135AA80C2257E0C0023A7BB/$file/Egxeiridio_Ergodotwn.pdf).
- Καππάτου, Α. (2016). *Εργασιακό bullying – Όταν η δουλειά γίνεται εφιάλτης*. Ανακτήθηκε από www.akappatou.gr στις 20/03/2023.
- Καλτσογιάννη, Α. (2019). *Το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής/φωνής του εκπαιδευτικού και συσχετισμοί με το σχολικό κλίμα*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μεραμβελιωτάκης, Η., Κοροτζίδης, Χ., Συμεού, Β. & Καλαϊτζάκη, Α. (2020). Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασιακή ευημερία και την ικανοποίηση από την εργασία των επαγγελματιών υγείας και κοινωνικής φροντίδας από την εργασία τους. *Τόμος Πρακτικών Β, 6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του ΙΑΚΕ με τίτλο: «Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα»*, σελ. 557-567 (ISBN: 978-618-5506-03-2).
- Σαΐτης, Χ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2022). *Διοίκηση και διαπροσωπικές σχέσεις στην προσχολική & σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καταγράμμα.
- Σάκουλα, Ζ., Μπελαλή, Κ., & Σταθαρού, Α. (2014). Σύνδρομο mobbing. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 6(3), 123-127.
- Σταλίκας, Α., Παπακώστα, Ο., Γιωτσίδη, Β. & Καρακασίδου, Ει. (2020). *Κατακτώντας την ευημερία: Θετικές παρεμβάσεις, τεχνικές και βιωματικές ασκήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σπυριδάκης, Μ. (2009). *Εξουσία και παρενόχληση στην εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνκος.
- ΥΑ οικ.48416/2564/2017 (ΦΕΚ3757/Β/25.10.2017). *Έγκριση Εθνικής Στρατηγικής για την Υγεία και Ασφάλεια στην Εργασία για τα έτη 2016-2020*. Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Χείρα, Σ. (2014). *Εκτίμηση της παρουσίας του συνδρόμου mobbing ανάμεσα στους επαγγελματίες υγείας που εργάζονται στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας στην Κύπρο*. Λευκωσία: Διπλωματική εργασία. Λευκωσία: ΠΜΣ Διοίκηση Μονάδων Υγείας.
- Glouberman, D. (2008). *Burnout: Κίνδυνος ή ευκαιρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ερευνητές.
- Hirigoyen, M. F. (2002). *Ηθική παρενόχληση στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- No mobbing at work (2021). *Αποτελέσματα έρευνας*. Ανακτήθηκε από: www.nomowo.org.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Comaford, C. (2016). *75% of workers are affected by bullying*. Ανακτήθηκε από www.forbes.com στις 20/03/2023.
- Grant, L., & Kinman, G. (2014). Emotional resilience in the helping professions and how it can be enhanced. *Health and social care education*, 3(1), 23-34.
- Cruz, P. (2018). *The Effect of Social Interactions in the Workplace on Individual Well-being and on the Organization*. Doctoral dissertation. Northridge: California State University.
- Future Forum Pulse. (2022). *Executives feel the strain of leading in the 'new normal': New data shows employee sentiment and experience scores dropping among the C-suite*. Retrieved from: <https://futureforum.com/research/pulse-report-fall-2022-executives-feel-strain-leading-in-new-normal/>
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of applied psychology*, 86(2), 326.
- Maslach, C. (1986). *Stress, burnout, and workaholism*.
- Meramveliotakis, I. & Kalaitzaki, A. (2019). Mobbing at the Workplace and its Relation to Employees' Quality of Working Life and Overall Life: A Qualitative Study in Greece. *Journal of Psychology and Psychotherapy Research*, 2019, 6, 1-9.

- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40(6), 1453-1476.
- Nappo, N. (2020). Job stress and interpersonal relationships cross country evidence from the EU15: A correlation analysis. *BMC Public Health*, 20(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09253-9>.
- Parent-Thirion, A., Fernández-Macías, E., Hurley, J., & Vermeulen, G. (2007). *Fourth European Working Conditions Survey*. Available at https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef0698en.pdf.
- Stark, C. A. (2019). Gaslighting, misogyny, and psychological oppression. *The monist*, 102(2), 221-235.
- Szostek, D., & Lapinska, J. (2020). The Impact of Quality of Interpersonal Relationships at Work on Self-Assessment of Psychosomatic Well-Being: Results from a Study of Employees in Poland. *European Research Studies*, 23, 428-442.
- Tehrani, N. (2003). Counselling and rehabilitating employees involved with bullying. In S.Einarsen et al. (Eds), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace* (p. 270-284). London: Taylor & Francis.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359-1392.
- White, A. M. (2020). *What is gaslighting? Examples and how to respond*. Retrieved from: https://www.google.com/search?q=gaslighting&rlz=1C1GCEA_enGR767GR767&oq=gasli&aqs=chrome.0.0i433j69i57j46j012j69i60j69i61j69i60.3918j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Νομοθεσία και λοιπές ισχύουσες διατάξεις

- N.4808/2021, ΦΕΚ101/Α/19.06.2021. *Επιθεώρηση Εργασίας*.
- N.4443/2016, ΦΕΚ232/Α/09.12.2016. *Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2000/43/ΕΚ περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής, της Οδηγίας 2000/78/ΕΚ για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία και της Οδηγίας 2014/54/ΕΕ περί μέτρων που διευκολύνουν την άσκηση των δικαιωμάτων των εργαζομένων στο πλαίσιο της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων*.
- N.4097/2012, ΦΕΚ235/Α/03.12.2012. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών κατά την άσκηση αυτοτελούς επαγγελματικής δραστηριότητας - Εναρμόνιση της νομοθεσίας με την Οδηγία 2010/41/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου*.
- N.3850/2010, ΦΕΚ84/Α/02.06.2010. *Κύρωση του Κώδικα νόμων για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων*.
- N.3896/2010, ΦΕΚ207/Α/08.12.2010. *Εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης - Εναρμόνιση της κείμενης νομοθεσίας με την Οδηγία 2006/54/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Ιουλίου 2006 και άλλες συναφείς διατάξεις*.
- N.3769/2009, ΦΕΚ105/Α/01.07.2009. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες και την παροχή αυτών και άλλες διατάξεις*.
- N.3304/2005, ΦΕΚ16/Α/27.01.2005. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού*.
- Ευρωπαϊκό σύμφωνο υπ' αριθμό 1358/2018 για την ψυχική υγεία.
- Εθνική γενική συλλογική σύμβαση εργασίας (ΕΓΣΣΕ), άρθρο 7.
- Οδηγία υπ' αριθμό 89/391 για την εναρμόνιση της νομοθεσίας με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο.

A12. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΔΟΞΟΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ:ΘΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΗΘΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Χοϊλός Κ. Δημήτριος

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ, Εκπαιδευτικός ΠΕ01

Περίληψη

Η Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση χαρακτηρίζεται από την παρουσία και ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης και των εφαρμογών της μέσα στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Η αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τις μηχανές καθιστά αναγκαία την εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης μέσα από μια ηθική και θεολογική προοπτική ως άξονα σεβασμού και προστασίας του ανθρώπινου προσώπου.

Η ορθόδοξη θεολογία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην κατανόηση της αναγκαιότητας σεβασμού της ταυτότητας του προσώπου που στις μέρες μας απειλείται συνεχώς. Η αγωνία έγκειται στο να μη θυσιαστεί ο άνθρωπος στο πλαίσιο μιας τεχνολογικής ανάπτυξης αλλοιώνοντας τα ιδιαίτερα στοιχεία του.

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα πάνω στο ζήτημα της σχέσης τεχνητής νοημοσύνης και ανθρώπινου προσώπου στο πλαίσιο της ορθόδοξης θεολογίας. Η εισήγηση με τη βοήθεια των μέχρι τώρα μελετών, συγγραμμάτων και βιβλιογραφικών ερευνών θα δώσει απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα βιοηθικού προβληματισμού που ανακύπτουν από την εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Ορθόδοξος Ανθρωπισμός, Ανθρώπινο Πρόσωπο, Ελευθερία, Θεολογία

1. Εισαγωγή

Με τον όρο Τεχνητή Νοημοσύνη εννοούμε όλες εκείνες τις εφαρμογές και τις «έξυπνες» συσκευές που διευκολύνουν τον άνθρωπο στην καθημερινότητά του. Η χρήση των παραπάνω εφαρμογών εντάσσεται μέσα στο ευρύ πλαίσιο της Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης και δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον κόσμο στο σύνολό του.

Το 1941 αποτέλεσε τη χρονιά κατά την οποία η επιστήμη προσπάθησε για πρώτη φορά να δημιουργήσει μια μορφή μηχανικής νοημοσύνης. Από τότε ξεκίνησε επιστημονική έρευνα με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η πρώτη «υπολογιστική νοημοσύνη». Το ερευνητικό ερώτημα που κλήθηκε να απαντήσει η επιστήμη ήταν σε πιο βαθμό μπορεί μια συσκευή να αναπτύξει νοημοσύνη ίδια ή ανώτερη με αυτή του ανθρώπου. Η παραπάνω αναζήτηση οδήγησε στην πραγματοποίηση του Turing Test με την οποία έγινε προσπάθεια να φανεί αν η μηχανή μπορεί να αποδειχθεί πιο έξυπνη από τον άνθρωπο (Βλαχάβα, Ι., κ.α.2002). Ο άνθρωπος εισάγει τα δεδομένα στις εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης και μετά από επεξεργασία των δεδομένων καταλήγει η εφαρμογή σε συμπεράσματα και σε μια σειρά λειτουργιών. Μάλιστα η μηχανική μάθηση δίνει τη δυνατότητα στην

Τεχνητή Νοημοσύνη να χρησιμοποιεί τα δεδομένα από το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται καθώς και την εμπειρία της και να αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο.

Ο άνθρωπος καταβάλει συνεχώς προσπάθεια να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας της νόησης. Η αυτογνωσία είναι μια διαδικασία που τον βοηθά να αντιληφθεί κυρίως την ταυτότητά του. Την ίδια στιγμή που ο άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει τη λειτουργία της σκέψης του, η τεχνητή νοημοσύνη έχει την δυνατότητα όχι μόνο να σκέφτεται όπως ο άνθρωπος αλλά και να ξεπεράσει τις δυνατότητες του ίδιου του ανθρώπου (Russel St. & Norving P.,2010).

Αν και οι ευκαιρίες που δημιουργούνται την εποχή της Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης είναι πολλές την ίδια στιγμή η ανθρωπότητα ανησυχεί για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η Τεχνητή νοημοσύνη στην εξέλιξη του ανθρώπινου βίου και στα θεμελιώδη δικαιώματά του όπως την ελευθερία. Ο άνθρωπος πλέον δεν προσπαθεί να αντιγράψει τη φύση μέσα από την εξέταση των νόμων της αλλά βρίσκεται σε μια διαδικασία παραγωγής μιας νέας πραγματικότητας που θα αντικαταστήσει τη πραγματικότητα που ο άνθρωπος ζει μέσα στο φυσικό περιβάλλον. Η έντονη ανησυχία πάνω στην εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης βρίσκεται στο αν τελικά η τεχνολογία τα καταφέρει να αλλοιώσει τον πυρήνα της ύπαρξης του ανθρώπου. Ο άμεσος κίνδυνος της κατάχρησης της ψηφιακής τεχνολογίας είναι ο άνθρωπος να αλλοιωθεί σε σημείο ώστε να μετατραπεί σε τεχνοφύση.

Η ολοένα και αυξανόμενη εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης εντείνει τον προβληματισμό όλων γύρω από το ζήτημα. Έτσι βλέπουμε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν την τεχνολογική εξέλιξη με αισιοδοξία και άλλους που βλέπουν πίσω από την Τεχνητή Νοημοσύνη προβλήματα. Φυσικά ο χειρισμός της τεχνολογίας βρίσκεται στα χέρια του ανθρώπου και γι αυτό δεν είναι πάντοτε τα πράγματα αθώα.

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να παρουσιάσει το προβληματισμό πάνω στο ζήτημα του σεβασμού του ανθρώπινου προσώπου και της ελευθερίας του ως ταυτοτητικό στοιχείο της υπάρξεως του προσώπου. Στην προσπάθεια αυτή γίνεται αναφορά στην ορθόδοξη θεολογία που προστατεύει το πρόσωπο και τα στοιχεία που το συνθέτουν. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Κυρίως μέρος

Ορισμός της Τεχνητής Νοημοσύνης

Για την σημασία και το νόημα της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν υπάρχει κάποιος ακριβής ορισμός. Για τον John McCathy ως Τεχνητή Νοημοσύνη θεωρείται κάθε δραστηριότητα των υπολογιστών που μέσα από διάφορα υπολογιστικά συστήματα, μαθηματικά μοντέλα και λογικούς κανόνες υψηλού επιπέδου προσπαθούν να αντιγράψουν πανομοιότυπα τον τρόπο σκέψης του ανθρώπου και τη συμπεριφορά του ως έμβιου όντος (Βλαχάβα, I., κ.α., 2002).

Η επιτυχής λειτουργία της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν βρίσκεται στην απλή αντιγραφή της νόησης του ανθρώπου αλλά κυρίως στην αντιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς ώστε το αποτέλεσμα να είναι ίδιο με το φυσικό αποτέλεσμα που συναντάμε στον άνθρωπο. Η παραπάνω προσπάθεια οριοθέτησης του σκοπού της Τεχνητής Νοημοσύνης βοηθά να κατανοηθούν οι δυνατότητες και οι προοπτικές που μπορεί να έχουν οι εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης για την καθημερινότητα του ανθρώπου.

Για την Τεχνητή Νοημοσύνη η αντιγραφή του τρόπου σκέψης του ανθρώπου είναι αυτοσκοπός. Μέσα από την αποκωδικοποίηση της ανθρώπινης συνείδησης θα πραγματοποιηθεί η αυτονόμηση της μηχανής. Ο ανθρώπινος νους αναπτύσσει σειρά γνωστικών ικανοτήτων οι οποίες προσαρμόζονται κάθε τόσο ανάλογα με τους εξωτερικούς παράγοντες. Η νοημοσύνη επιτρέπει στον άνθρωπο να διακρίνει τα συμβάντα γύρω του και να μπορεί να κατανοήσει την πραγματικότητα με την οποία περιβάλλεται διακρίνοντας το φυσικό από το τεχνητό. Αυτό μας βοηθά να αντιληφθούμε

πως η Τεχνητή Νοημοσύνη όσο και αν προσεγγίζει τον τρόπο σκέψης του ανθρώπου τελικά ως τεχνητή διαφέρει τελείως από το φυσικό τρόπο της νοημοσύνης (Poole, D. & Mackworth A.,2010).

Είναι ανάγκη να διατυπωθεί η αλήθεια πως ο άνθρωπος μπορεί και αναπτύσσει τόσο ευφυΐα εξ αιτίας της βιολογικής του ταυτότητας όσο και νόηση ως απαραίτητο στοιχείο της ύπαρξης. Στην αντίθετη περίπτωση η μηχανή μπορεί να αποδειχθεί πως είναι ευφυής μόνο αν αυτή προγραμματιστεί κατάλληλα δηλαδή της δοθούν εκείνες οι παράμετροι και τα δεδομένα που χρειάζονται ώστε να μπορεί να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα που θα αποδείξουν πως είναι πιο έξυπνη από τον άνθρωπο. Ακόμα και τότε όμως η μηχανή καλείται να επεξεργαστεί τα δεδομένα που της δίνει ο άνθρωπος ώστε να μπορέσει τελικά να παρουσιάσει στοιχεία νοημοσύνης.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην υλοποίηση των συστημάτων της χρησιμοποιεί αρχές των θετικών επιστημών. Τα μαθηματικά με την ανάπτυξη των στοιχείων της μαθηματικής και υπολογιστικής λογικής, η πληροφορική με την μετατροπή των εξωτερικών δεδομένων σε πληροφορίες καθώς και η σύγχρονη επιστήμη της βιοτεχνολογίας βοηθούν τα συστήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης να αναπτύξουν μια μορφή νοημοσύνης. Μάλιστα η βιοτεχνολογία συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη των νευρωνικών συστημάτων που χρειάζονται ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί νοημοσύνη πανομοιότυπη με την αντίστοιχη ανθρώπινη νοημοσύνη.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αν και ξεκίνησε να χρησιμοποιείται απλά και μόνο για την επίλυση προβλημάτων μέσα από την παρουσία ενός αλγορίθμου, έφτασε πλέον στις μέρες μας να εμφανίζει μια σειρά εφαρμογών που φτάνουν μέχρι του σημείου της πλήρους αντικατάστασης της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η διαδικασία αυτή δε χρειάζεται προγραμματισμό από τον άνθρωπο αντιθέτως το σύστημα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει μεταγνωστικές διαδικασίες. Σε αυτό το στάδιο ο υπολογιστής μπορεί και προγραμματίζεται μόνο του χωρίς καμία παρέμβαση από τον άνθρωπο.

1.1. Ηθική προοπτικές της Τεχνητής Νοημοσύνης

Τα υπολογιστικά συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης δημιουργούν ιδιαίτερη ανασφάλεια σε όλους όσοι τα χρησιμοποιούν. Έχει παρατηρηθεί πως η Τεχνητή Νοημοσύνη ξεπερνά τα φυσικά όρια τα οποία καλείται να αντιγράψει και πλέον «επιβάλλει» την μηχανική πραγματικότητα σε κάθε έκφανση του ανθρώπινου βίου. Τα ηθικά διλήμματα που εγείρονται σχετίζονται τόσο με το πως μπορεί ο άνθρωπος να χρησιμοποιήσει τις μηχανές χωρίς αυτό να δημιουργεί πρόβλημα σε άλλους ανθρώπους όσο και με την εξέλιξη των ίδιων των μηχανών.

Το μεγαλύτερο ηθικό πρόβλημα αποτελεί το ενδεχόμενο να δημιουργηθεί μια μηχανή που να εμφανίζει νοημοσύνη πιο εξελιγμένη από αυτή του ανθρώπου. Η χρήση αλγορίθμων από τις μηχανές φτάνουν πολλές φορές στο σημείο πλήρους προσομοίωσης της ανθρώπινης νοημοσύνης με απώτερο σκοπό οι μηχανές να μπορέσουν στο μέλλον να αυτονομηθούν τελείως. Μάλιστα η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης είναι τέτοια που σε λίγα χρόνια ο άνθρωπος θα εξοβελιστεί τελείως από την αγορά εργασίας, την οικονομία, την ιατρική, την βιομηχανία και την επικοινωνία. Άλλωστε ήδη γίνεται λόγος στο δημόσιο διάλογο για τη λεγόμενη τεχνολογική ανεργία που θα πλήξει το μεγαλύτερο ανθρώπινο δυναμικό με ανυπολόγιστες συνέπειες για τη ζωή του ανθρώπου και της κοινωνίας.

Ο κίνδυνος είναι τελικά ο άνθρωπος από δημιουργός να μετατρέψει σε σκλάβο της μηχανής. Το δίλημμα σε αυτή την περίπτωση είναι κατά πόσο η μηχανή είναι σε θέση να πράττει με γνώμονα την ηθική, το καλό ή το κακό. Φυσικά η αναγκαιότητα του προγραμματισμού και της εισόδου δεδομένων στην μηχανή αποκλείει μέχρι στιγμής τον παραπάνω φόβο και ενδεχόμενο. Ταυτόχρονα όμως η Τεχνητή Νοημοσύνη με τις εφαρμογές της εγκυμονεί το κίνδυνο η ίδια η μηχανή να φτάσει στο σημείο να μπορεί να διατυπώνει θέση γύρω από τι είναι ηθικό μέσα από μια σειρά λογικών διεργασιών ((Russel St. & Norving P.,2010).

Στις μέρες μας έχει παρατηρηθεί πως η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να παράγει δικούς της αλγορίθμους γεγονός που επηρεάζει την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων. Αυτή η εξέλιξη οδηγεί σταδιακά και στο συμπέρασμα πως μέσα από την αυτόματη δημιουργία αλγορίθμου από την

Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να η ίδια τελικά να κάνει εφαρμογές που ίσως εμείς να μην μπορούμε να ελέγξουμε. Μάλιστα ο Τζέφρι Χίντον μόλις πρόσφατα σε συνέντευξή του εξέφρασε την ανησυχία πως τελικά η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να ξεφύγει από τον ανθρώπινο έλεγχο και να γίνει πιο έξυπνη από τον άνθρωπο. Αυτό αποδεικνύει πως η Τεχνητή Νοημοσύνη έχει την δυνατότητα να εξελίσσεται χωρίς την επέμβαση του ανθρώπου με το κίνδυνο να ξεφύγει ο έλεγχος από τον άνθρωπο (Wilks, Y. 2019).

Ο άνθρωπος ως χρήστης της Τεχνητής Νοημοσύνης είναι ανάγκη να διασφαλίσει την προστασία της προσωπικής του ζωής και ταυτότητας. Δεδομένου ότι η μηχανή συλλέγει πληροφορίες ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα είναι ανάγκη αυτή η συλλογή δεδομένων να γίνεται με ελεγχόμενο τρόπο ώστε τελικά να μην καταλήγουμε σε αποτελέσματα που ηθικά είναι αμφιλεγόμενα. Σε αυτό το σημείο κινδυνεύει η ιδιωτικότητα του προσώπου μιας και δεν γνωρίζουμε το ποιος θα χειρίζεται και με πιο τρόπο αυτά τα δεδομένα.

Ένα ακόμα ηθικό πρόβλημα που μπορεί να δημιουργήσει η συλλογή πληροφοριών από την Τεχνητή Νοημοσύνη είναι η μετάδοση αντιλήψεων και στερεοτύπων από το ανθρώπινο περιβάλλον προς την μηχανή. Οι ανθρώπινες κοινωνίες είναι γεμάτες από αντιλήψεις σε ζητήματα και κοινωνικές προκαταλήψεις τις οποίες ο άνθρωπος που προγραμματίζει την μηχανή μπορεί να τις μεταφέρει στην Τεχνητή Νοημοσύνη με ανυπολόγιστες συνέπειες. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται το πόσο σημαντική είναι η παρουσία του ανθρώπου για τον προγραμματισμό της Τεχνητής Νοημοσύνης. Υπάρχει ο κίνδυνος αφού η Τεχνητή Νοημοσύνη αναπτύσσει δικά της συστήματα τότε ίσως μπορεί να αναπτύξει και δικές της προκαταλήψεις τις οποίες όμως ο άνθρωπος ίσως να μην μπορεί να ελέγξει (Bostrom, N., & Yudkowsky El., 2014).

Για όλα τα παραπάνω ενδεχόμενα είναι αναγκαίο να μπορεί να διαπιστωθεί ποιος είναι τελικά αυτός που έχει την ευθύνη για τις ενέργειες της Τεχνητής Νοημοσύνης. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη ο άνθρωπος να εισάγει κάποιες ηθικές προοπτικές κοινώς αποδεχτές μέσα στην Τεχνητή Νοημοσύνη ώστε με αυτό τον τρόπο να αναπτυχθεί συνείδηση, συναίσθημα καθώς και συναίσθηση. Οι μηχανές προγραμματίζονται με βάση τα δεδομένα που τους δίνει ο κατασκευαστής γι αυτό και είναι αναγκαιότητα να ελέγχουμε τις φάσεις της εξέλιξης ώστε να διαπιστώνεται το έλλειμα ηθικής που μπορεί να παρουσιαστεί και να αντιμετωπιστεί κατάλληλα.

Η πρόσθεση λοιπόν ηθικών παραμέτρων μέσα στην μηχανή θα βοηθήσει ώστε τελικά η Τεχνητή Νοημοσύνη που αυτονομείται να μπορεί να αντιμετωπίζει περιπτώσεις που εμφανίζονται στο μέλλον. Άλλωστε η ύπαρξη αυτόνομης μηχανής θα εξαρτηθεί από την δυνατότητα ύπαρξης μέσα στη μηχανή ηθικών στοιχείων που οδηγούν σε ηθική συμπεριφορά και ταυτόχρονα απόκλιση κάθε περίπτωσης που οδηγεί σε κάθε τι ανήθικο. Γι αυτό και ο προγραμματιστής είναι ανάγκη να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσει μια μηχανή απέναντι στα ηθικά διλήμματα που μπορεί να προκύψουν στο μέλλον.

Το ζήτημα που συνδέεται άμεσα με την ηθική είναι το αν τελικά η μηχανή μπορεί να δημιουργήσει μόνη της συνείδηση. Τα συναισθήματα είναι στοιχεία τα οποία πολλές φορές επηρεάζουν το γεγονός της ηθικής και των προεκτάσεών της. Μέχρι τώρα δεν είναι εύκολο να διαπιστωθεί το αν η μηχανή έχει την δυνατότητα να αναπτύσσει συναίσθημα (Wilks, Y. 2019). Για τον άνθρωπο η συνείδηση συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητά του να μιλά στον ίδιο του τον εαυτό. Το δεδομένο αυτό αποτελεί μια αδυναμία του υπολογιστή και γι αυτό τον εμποδίζει να αναπτύξει ως μηχανή δική του συνείδηση (Wilks, Y. 2019). Μέχρι και τώρα το εγχείρημα να δημιουργηθεί συσκευή με συνείδηση είναι αρκετά δύσκολο σημείο ώστε να μη συναντάται καμία σχέση μεταξύ Τεχνητής Νοημοσύνης και συνείδησης (Γκράχαμ, I., 2004).

2. Τεχνητή Νοημοσύνη και Ορθόδοξος Ανθρωπισμός

Ο άνθρωπος ως πρόσωπο έχει τη δυνατότητα να επιδρά και επηρεάζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Την ανθρώπινη δραστηριότητα την εξετάζει η επιστήμη της ανθρωπολογίας.

Στην ορθόδοξη ανθρωπολογία η δράση του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία εξαρτάται κυρίως από την κατ' εικόνα Θεού δημιουργία του ανθρώπου και από τα βασικά στοιχεία που δομούν το ανθρώπινο πρόσωπο μέσα από τη σχέση του με το Θεό. Ο άνθρωπος για την Ορθόδοξη Θεολογία καταξιώνεται ως πρόσωπο μόνο όταν εκπληρώνει την εσχατολογική του διάσταση. Όσο ο άνθρωπος κινείται αγαπητικά προς κάθε έμβιο ον και προσπαθεί να αναπτύξει σχέση τόσο με τα λογικά όντα όσο και με τον Δημιουργό του τόσο καταξιώνεται ως πρόσωπο μέσα στην δημιουργία (Νικολάου, Ν., 2013). Έτσι βασικό στοιχείο του ανθρώπινου προσώπου είναι η δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων με όλη την υλική δημιουργία.

Για τη Θεολογία της Ορθόδοξης Εκκλησίας η Τριαδολογία, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ορίζονται οι σχέσεις των τριών θείων προσώπων, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η ύπαρξη του ανθρώπινου προσώπου. Η διάκριση ουσίας και υπόστασης στην Αγία Τριάδα είναι στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνει την μοναδικότητα κάθε ανθρώπινου προσώπου και του δίνει και την αξία που αυτό έχει μέσα στη δημιουργία.

Ο άνθρωπος αν επιθυμεί να παραμένει πρόσωπο τότε θα πρέπει να διατηρεί τη σχέση του με τον Δημιουργό του και να προσπαθεί μέσα από συνεχή αγώνα να ομοιώνεται με το πρωτότυπο που είναι ο Θεός (Κόιου, Ν., 2007). Η κάθετη κοινωνικότητα που αναπτύσσεται μεταξύ Θεού και ανθρώπου είναι ανάγκη να συναντάται στην οριζόντια διάσταση της κοινωνικότητας μέσα από τη σχέση αγάπης του ανθρώπου με το συνάνθρωπο. Ο άνθρωπος είναι πρόσωπο όσο αυτός αγαπά και αγαπιέται από τους άλλους ανθρώπους (Νικολάου, Ν., 2013).

Ένα ακόμα στοιχείο της ταυτότητας του ανθρώπινου προσώπου σύμφωνα με την ορθόδοξη παράδοση, είναι η δυνατότητα να εκφράζεται συνεχώς ο άνθρωπος μέσα από την ελευθερία. Ο άνθρωπος δημιουργήθηκε από το Θεό ελεύθερος ώστε να μπορεί να οδηγηθεί σταδιακά στο καθ' ομοίωσιν (Τερέζη, Χρ., 2002). Η υπέρβαση των φυσικών περιορισμών είναι στοιχείο που ενισχύει την ελευθερία του ανθρώπου και τον καταξιώνει ως πρόσωπο. Η ελευθερία αυτή του δίνει τη δυνατότητα της επαφής και σχέσης με το Θεό μέσα από την προσωπική του ευθύνη και επιλογή (Γιανναρά, Χρ., 2002). Γι αυτό και συνδέεται απόλυτα η ελευθερία του προσώπου με το στοιχείο του αυτεξουσίου (Ζηζιούλα, Ι., 1977)

Το αυτεξούσιο ως δομικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου προσώπου δίνει την δυνατότητα να σκέφτεται λογικά ο άνθρωπος, να μπορεί να αποφασίζει ελεύθερα και να επιλέγει ανάμεσα στο καλό και το κακό. Τα παραπάνω συνηγορούν στην παρουσία του νου και της νόησης ως στοιχείο του ανθρώπινου προσώπου (Γιαγκάζογλου, Στ., 2001).

Τεχνητή Νοημοσύνη και ανθρώπινο πρόσωπο

Η έντονη προβληματική που αναπτύσσεται γύρω από τις εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης εδράζεται στο κατά πόσο τελικά κινδυνεύει το ανθρώπινο πρόσωπο από τις παραπάνω εφαρμογές. Ο άνθρωπος αν και είναι δημιουργημένος κατά εικόνα Θεού, χρησιμοποιεί μια τεχνολογία που αντιλαμβάνεται το πρόσωπο μέσα στα όρια που ο ίδιος ο άνθρωπος μπορεί να καταλάβει τον εαυτό του. Αυτό μάλιστα οδηγεί και σε κρίσεις ταυτότητας τον ίδιο τον άνθρωπο. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ τεχνολογίας και θεολογίας.

Η τεχνολογία και η θεολογία αν και πορεύονται παράλληλα, την ίδια στιγμή δεν έχουν την δυνατότητα να συναντηθούν ποτέ. Ο λόγος αυτής της κατάστασης σχετίζεται με τη χρονική αναφορά των δύο παραπάνω επιστημών. Η τεχνολογία αναφέρεται στο μέλλον και η θεολογία στο παρελθόν. Αν μάλιστα συνδυάσουμε και την έντονη αντιθεολογική οπτική του σύγχρονου πολιτισμού που υπερεκτιμά τον τεχνικό πολιτισμό τότε μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για την αδυναμία συσχετισμού τεχνολογίας και θεολογίας. Επιπλέον η θεολογία αποτελούσε στοιχείο μιας προ νεωτερικής εποχής που πλέον δεν συναντάται πουθενά στην εποχή μας που χαρακτηρίζεται από την έντονη παρουσία της μηχανής στη ζωή του ανθρώπου.

Η καθημερινή ζωή βασίζεται πάνω στην τεχνολογία και τη χρήση των έξυπνων συσκευών. Με αυτό τον τρόπο διαπιστώνεται πως ο άνθρωπος εξαρτά το σύνολο της ζωής του από τις εφαρμογές

της τεχνολογίας. Η τεχνολογία κρατά δεσμευμένο τον άνθρωπο στα χωροχρονικά όρια της πραγματικότητας που μπορεί μια μηχανή να δημιουργήσει. Στην αντίθετη περίπτωση η σχέση του ανθρώπου με την Θεολογία τον ελευθερώνει από τα δεσμά της φθαρτής του αλήθειας και τον οδηγεί στην αιωνιότητα για την οποία είναι κατασκευασμένος. Με αυτό τον τρόπο απειλείται άμεσα το βασικό στοιχείο της ταυτότητας του προσώπου που είναι η ελευθερία. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος εξαρτάται από την τεχνολογία τότε αναπτύσσεται η εξάρτηση και άρα όλα καταλήγουν σε ένα είδος αυταρχισμού.

Οι εφαρμογές της τεχνολογίας αντί να προστατεύουν την ελευθερία του ανθρώπου τον οδηγούν σε απειλή και εξάρτηση που νομοτελειακά οδηγεί στην κατάργηση της ελευθερίας του. Ο σύγχρονος άνθρωπος κινδυνεύει να χάσει την ταυτότητα του και από ελεύθερο πρόσωπο να μετατραπεί σε άνθρωπο - μηχανή χωρίς καμία ταυτότητα. Γι αυτό και είναι ανάγκη η τεχνολογία όχι μόνο να βελτιώνει τον ανθρώπινο βίο αλλά να μπορεί και να εξασφαλίζει τόσο την ελευθερία του ανθρώπου όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος ζει.

Αυτό είναι και το σημείο στο οποίο μπορεί να συνεργαστεί η θεολογία με την τεχνολογία ώστε η μία να προσθέσει στοιχεία στην άλλη. Ο άνθρωπος επιρρεπής στην αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας, είναι ικανός να θυσιάσει την ελευθερία του στο βωμό της επαφής και χρήσης των εφαρμογών που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ τεχνολογίας και θεολογίας στο ζήτημα της ελευθερίας βρίσκεται στο ότι η τεχνολογία προσπαθεί να ελευθερώσει τον άνθρωπο μέσα από την αποδέσμευσή του από την ανάγκη ενώ για τη θεολογία η ελευθερία είναι αποτέλεσμα της αγάπης.

Η συνεργασία τεχνολογίας και θεολογίας μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να καλύψει τα ψυχικά κενά που του δημιουργεί ο σύγχρονος τρόπος ζωής. Η τεχνολογία δημιουργεί μια έντονη προβληματική γύρω από τις ανάγκες του προσώπου που συνήθως αποβαίνει καταστρεπτική για τον άνθρωπο. Οι επίπλαστες ανάγκες είναι αυτές που τελικά έχουν ως αποτέλεσμα ο άνθρωπος να είναι δέσμιος της τεχνολογίας και να θυσιάζει την ελευθερία του για να πετύχει μια καλή ποιότητα ζωής (Φανάρα, Β., 2020). Άλλωστε όσο ο άνθρωπος περιορίζει την ύπαρξή του στην κατανάλωση αγαθών τόσο αυτή η στάση προσβάλλει την ταυτότητά του περιορίζοντάς τον στο πλαίσιο μιας καταναλωτικής πρακτικής που δε τον βοηθά καθόλου στην επαφή και κοινωνία του με άλλους.

3. Συμπεράσματα

Η Τεχνητή Νοημοσύνη συνδέεται με τη ραγδαία εξέλιξη των εφαρμογών που βοηθούν την καθημερινότητα των μελών της κοινωνίας. Η χρήση της τεχνολογίας έφερε μεγάλες αλλαγές στον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε σημείο ώστε πολλές φορές η πραγματικότητα στην οποία ζει ο άνθρωπος να μην είναι φυσική αλλά τεχνητή.

Όσο αυξάνεται η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης τόσο εγείρονται προβληματισμοί γύρω από τη χρήση της και το σεβασμό στο ανθρώπινο πρόσωπο. Σε κάθε περίπτωση η σωστή λειτουργία της τεχνολογίας προϋποθέτει άμεσα τον έλεγχο της από τον ίδιο τον άνθρωπο. Άλλωστε από μόνο του τίποτα δεν είναι καλό και τίποτα δεν είναι κακό. Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι σημαντικός για την διατήρηση της Τεχνητής Νοημοσύνης μέσα σε πλαίσια που θα σέβονται τελικά τον άνθρωπο και θα τον απειλήσουν. Αυτό καθιστά αναγκαιότητα τον έλεγχο της Τεχνητής Νοημοσύνης ώστε ποτέ η μηχανή να μην αντικαταστήσει την ανθρώπινη παρουσία.

Μια διεπιστημονική συζήτηση είναι αναγκαία ώστε από νωρίς να οριοθετηθούν τα σημεία μέχρι τα οποία μπορεί να φτάσουν οι εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης με στόχο την προστασία του ανθρώπου από μια ενδεχόμενη παγίδευσή του μέσα σε πλαίσιο χρησιμοθηρίας.

Η επιστήμη της θεολογίας καλείται να διατύπωσε τη θέση της πάνω σε ζητήματα που δεν έχουν τεχνικό μόνο χαρακτήρα αλλά προτίστως τελείως ηθικό. Φυσικά η στάση της θεολογίας απέναντι στην εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης δε θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από έναν άκρατο ηθικισμό αλλά από μια πρόταση που στο τέλος της θα βρίσκεται το πρόσωπο του ανθρώπου. Άλλωστε η χριστιανική ηθική είναι πάντοτε επίκαιρη και οριοθετεί τα σημεία στα οποία μπορεί ο

άνθρωπος να βαδίζει χωρίς να τα ξεπερνά. Σε κάθε περίπτωση η πορεία εκτός ορίων απειλεί την ίδια την ταυτότητα του ανθρώπου και μπορεί τελικά η τεχνητή νοημοσύνη από μια τεχνολογική επανάσταση να καταλήξει σε απειλή για τον ίδιο τον άνθρωπο και την ιστορία του.

Για τα παραπάνω είναι γεγονός πως θα πρέπει να συνεργαστούν θεολογία και τεχνολογία ώστε να μπορέσουν από κοινού να καλύψουν τις αυξανόμενες ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου. Η ορθόδοξη ανθρωπολογία μπορεί να βοηθήσει τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης σε σημείο ώστε ο άνθρωπος να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά την τεχνολογία για το καλό του και το μέλλον του πάντα με σεβασμό στην ταυτότητα του προσώπου. Η θεολογία μπορεί να αποδείξει πως η λύση στο πρόβλημα δεν είναι απλά η επιστήμη να ξεκινήσει να έχει μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση των θεμάτων αλλά θα πρέπει να λάβουμε καλά υπόψιν μας ως κοινωνία πως ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται όχι μόνο από την αυτονομία και το συσχετισμό με άλλους αλλά κυρίως από την ελευθερία που το χαρακτηρίζει ως άνθρωπο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βλαχάβα, Ι., Κεφαλά, Π., Βασιλειάδη, Ν., Ρεφανίδη, Ι., Κόκκορα, Φ., & Σακελλαρίου Η., (2002) *Τεχνητή Νοημοσύνη*, (Θεσσαλονίκη: Γαρταγάνης)
- Γιαγκάζογλου, Στ. (2001), *Κοινωνία θεώσεως*, (Αθήνα: εκδ. Δόμος).
- Γιανναρά, Χρ. (2002), *Η ελευθερία του ήθους*, (Αθήνα: εκδ. Ίκαρος).
- Γκράχαμ, Ι. (2004), *Τεχνητή Νοημοσύνη*, (Αθήνα: εκδ. Σαββάλας).
- Ζηζιούλα, Ι. (1977), Από το Προσωπείον εις το Πρόσωπον. Η συμβολή της Πατερικής Θεολογίας εις την έννοιαν του Προσώπου» στο *Χαριστήρια εις τιμήν του Μητρ. Γέροντος Χαλκηδόνα Μελίτωνος*, (Θεσσαλονίκη: Πατριαρχικόν Ίδρυμα Πατερικών Μελετών).
- Κόιου, Ν. (2007), *Βιοηθική. Συνοδικά κείμενα ορθόδοξων εκκλησιών*, (Αθήνα: Κέντρο Βιοϊατρικής, Ηθικής και Δεοντολογίας).
- Νικολάου, Ν. (2013), *Θεολογική ανθρωπολογία και βιοηθική*, (Διπλωματική διατριβή) (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα)
- Τερέζη, Χρ. (2002), Η ορθοδοξία και ο σεβασμός της ανθρώπινης προσωπικότητας, στο Τερέζη Χρ., κ.α. *Η Ορθοδοξία ως πολιτισμικό επίτευγμα και τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου*, (Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Φανάρα, Β. (2020), «*Ηθικά διλήμματα της Τεχνητής Νοημοσύνης: ηθικό μηχανήμα ή ηθική χρήση;*» στην επιστημονική επετηρίδα της Ι.Μ.Κιτίου, Εκκλησιαστικός Κήρυκας, Κύπρος.

Ξενόγλωσση

- Bostrom, N., & Yudkowsky El. (2014), *The ethics of artificial intelligence*. In K. Frankish & W. M. Ramsey (Eds.), *Cambridge Handbook of Artificial Intelligence*, (London, England: Cambridge University Press).
- Poole, D. & Mackworth A. (2010), *Artificial Intelligence: Foundations of Computational Agents*. London, (England: Cambridge: University Press).
- Russel St. & Norving P. (2010) , *Artificial Intelligence, a modern approach 3 rd ed.* (New Jersey, United States of America: Pearson Inc.)
- Wilks, Y. (2019), *Artificial intelligence: Modern magic or dangerous future*, (London, England: Icon Books Ltd).

Η ΗΘΙΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ MOBBING

Δούκη Σταματίνα

Υποψήφια Διδάκτορας Ιατρικής Σχολής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δούκη Νίκη Χριστίνα

Πολιτική Επιστήμονας

Περίληψη

Η ηθική παρενόχληση/mobbing στο χώρο εργασίας, θεωρείται μία από τις σοβαρότερες μορφές παρενόχλησης και προκαλεί σοβαρές συνέπειες στα άτομα που την υφίστανται, καθώς και στο εργασιακό περιβάλλον. Ο όρος mobbing αναφέρεται στη συστηματική ψυχολογική επίθεση και στη στρατηγική περιθωριοποίησης των εργαζομένων που είναι ανεπιθύμητοι στο εργασιακό τους περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση και η παρουσίαση του φαινομένου mobbing στους εργασιακούς χώρους, ώστε να αναδειχθεί το μείζον αυτό κοινωνικό πρόβλημα. Διενεργήθηκε ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, στηριζόμενη σε ερευνητικές, ανασκοπητικές μελέτες και άρθρα στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar, καθώς και σύνθεση αυτών. Η συστηματική επανάληψη προσβλητικών/μειωτικών ενεργειών πλήττουν τη σωματική και ψυχική ακεραιότητα του εργαζόμενου, ενώ παράλληλα διαταράσσουν τη λειτουργία του εργασιακού χώρου. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, κατέστη ξεκάθαρο ότι το mobbing αποτελεί ένα εμμένον κοινωνικό φαινόμενο, που θρυμματίζει την κοινωνική συνοχή των επαγγελματιών και χρήζει άμεσης αντιμετώπισης.

Λέξεις κλειδιά: ηθική παρενόχληση, mobbing, εργασία, επίδραση.

1. Εισαγωγή

Η ηθική παρενόχληση/mobbing παρόλο που είναι κοινά αποδεκτό ότι καθίσταται μείζον εργασιακό πρόβλημα, πλήττοντας σοβαρά την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων, εντούτοις η πραγματική διάσταση του φαινομένου δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και παραμένει άγνωστη σε μεγάλο βαθμό (Agerwold, 2017). Ο όρος mobbing που χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει την ηθική παρενόχληση στην εργασία, προέρχεται από το αγγλικό ρήμα “to mob” που σημαίνει κακολογώ, προσβάλλω, κακομεταχειρίζομαι, περικυκλώνω και ενοχλώ (Zapf et al., 1996). Σήμερα, αναφέρεται στη συστηματική ψυχολογική επίθεση και στη στρατηγική περιθωριοποίησης που δέχονται στο εργασιακό περιβάλλον οι ανεπιθύμητοι εργαζόμενοι, από τους ιεραρχικά ανώτερους ή/και τους συναδέλφους τους (Σπυριδάκης, 2009). Επιπροσθέτως, το mobbing σε σχέση με το φύλο, φαίνεται να εκδηλώνεται συχνότερα στις γυναίκες, σε σχέση με τους άνδρες. Το φαινόμενο συχνά υποβαθμίζεται και αντιμετωπίζεται με δυσπιστία, καθώς οι εργαζόμενοι που το υφίστανται αυξάνουν την ανεκτικότητα τους στις εκδηλώσεις βίας και αποφεύγουν να προσφύγουν σε κοινοποιήσεις και διεκδικήσεις, γιατί θέτουν σε προτεραιότητα την επιβίωσή τους στις δυσμενείς υπάρχουσες οικονομικές συνθήκες (Κωνσταντινίδης, 2011). Ωστόσο, το mobbing στην εργασία, θεωρείται μία από τις σοβαρότερες μορφές παρενόχλησης και προκαλεί σημαντικές αρνητικές συνέπειες στο άτομο που το υφίσταται (σωματική και ψυχική υγεία, ποιότητα εργασιακής και προσωπικής ζωής, αίσθημα ασφάλειας κ.ά), καθώς και στο εργασιακό περιβάλλον (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα κ.ά) (Galanaki, Papalexandris, 2017). Κύρια χαρακτηριστικά του είναι η σκοπιμότητα των προσβλητικών και μειωτικών ενεργειών και η κατάχρηση δύναμης και εξουσίας από το θύτη. Τα τελευταία χρόνια το mobbing φαίνεται να εξαπλώνεται με γρήγορους ρυθμούς σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα (Σπυριδάκης, 2009). Στο πλαίσιο της ανωτέρω περιγραφόμενης, ιδιαίτερης κατάστασης, η

συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση του φαινομένου mobbing, μέσα από την ανασκόπηση και τη σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

2. Κυρίως Θέμα

2.1. Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση μελετών και άρθρων στις βάσεις δεδομένων PubMed και Google Scholar με θέμα το φαινόμενο mobbing στους χώρους εργασίας, εστιάζοντας στις ερευνητικές μελέτες που διεξήχθησαν διεθνώς και στην Ελλάδα, καθώς και σύνθεση της βιβλιογραφίας.

2.2. Το φαινόμενο mobbing

Ο όρος mobbing χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1963, στο βιβλίο του εθνολόγου Lorenz Περί επιθετικότητας, στο οποίο περιγράφεται η επιθετική συμπεριφορά της αγέλης ζώων προκειμένου να διώξουν κάποιο ανεπιθύμητο μέλος. Ο Σουηδός γιατρός Heinemann, το 1972, χρησιμοποιεί ξανά τον όρο μελετώντας την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στα σχολεία, έναντι άλλων παιδιών. Ο Αμερικανός ψυχίατρος Brodsky, το 1976, μελέτησε επιστημονικά το φαινόμενο στο βιβλίο του: Ο παρενοχλούμενος εργάτης, αποδίδοντάς το στην επαγγελματική εξουθένωση των εργατών εξαιτίας του φόρτου εργασίας, χωρίς να το αναλύσει λεπτομερώς (Σπυριδάκης, 2009).

Ο Γερμανός ψυχολόγος Leymann, το 1984, διερευνώντας την τρομοκρατία στους εργασιακούς χώρους και αργότερα το 1990, χρησιμοποιεί τον όρο mobbing για να περιγράψει μορφές παρενόχλησης στους χώρους εργασίας. Στο βιβλίο του με τίτλο: Mobbing: Psychological Violence at Work γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στο φαινόμενο mobbing. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι το mobbing, η παρενόχληση στην εργασία, εκδηλώνεται με δυσεξήγητους τρόπους κοινωνικής έκφρασης, όπως: ο κοινωνικός αποκλεισμός, αντίθετα με το bullying που αφορά την εμφάνιση σωματικής βίας στο σχολικό περιβάλλον (Τσιάμα, 2013). Σε έρευνα που διενεργεί στη Σουηδία το 1992, σε δείγμα 154.000 εργαζομένων, διαπιστώνει ότι το 3.5% των συμμετεχόντων αντιμετώπισε mobbing στην εργασία, επισημαίνοντας ότι ένας στους τέσσερις εργαζόμενους υφίσταται βία, τουλάχιστον μία φορά κατά τη διάρκεια της εργασιακής του θητείας (Μπουμπουχερόπουλος, 2014). Μεταγενέστερα ο Leymann, το 1996, ορίζει το φαινόμενο mobbing ως μία εχθρική και ανήθικη συμπεριφορά, συστηματικά κατευθυνόμενη από ένα ή περισσότερα άτομα προς ένα κυρίως άτομο, που συνεχώς εκτίθεται στο mobbing και παραμένει αβοήθητο. Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι επιθετικές ενέργειες επαναλαμβάνονται με σταθερή συχνότητα (τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα) και για μεγάλο χρονικό διάστημα (τουλάχιστον έξι μηνών), οδηγώντας το θύμα σε κατάσταση σημαντικής ψυχικής, ψυχοσωματικής και κοινωνικής δυστυχίας (Leymann, 1996).

Στη Γερμανία σε μελέτη που πραγματοποιείται, το 2002, αναδεικνύεται ότι 1 στους 9 εργαζόμενους είχε υποστεί mobbing στην εργασία του. Στις Η.Π.Α. το Ινστιτούτο εργασιακού εκφοβισμού το 2007, σε μελέτη που διενεργεί σε 7.770 εργαζόμενους, διαπιστώνει ότι το 37% του δείγματος, είχαν πέσει θύματα mobbing. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Συνθηκών Ζωής και Εργασίας του Δουβλίνου, σε 27 χώρες της ΕΕ τη χρονική περίοδο 2009-2010, καταγράφεται ότι το 4.1% των εργαζομένων υπέστησαν mobbing (Motin, 2009). Πληθώρα ερευνών που πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, τα τελευταία χρόνια, φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό Ευρωπαίων εργαζομένων, το 8%, δηλαδή περίπου 12.000.000 εργαζόμενοι, υπήρξαν θύματα mobbing και στην πλειοψηφία τους, στους χώρους της δημόσιας διοίκησης και των τραπεζών (Leather, 2001).

Άλλοι ερευνητές προσθέτουν, ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού μπορεί να είναι συγκεκριμένες και να καθιστούν δυσδιάκριτη την επιθετικότητα (Einarsen et al., 2003, Rayner, Keashly, 2005). Οι συμπεριφορές εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνουν απειλές για την

επαγγελματική κατάσταση, όπως: υποτιμητικά σχόλια, επίμονη κριτική, ταπείνωση, ανακριβείς κατηγορίες (Moayed et al., 2006), σωματικές απειλές και διάδοση φημών (Moayed et al., 2006, Yildirim, Yildirim, 2007). Επιπροσθέτως, οι εργαζόμενοι που υφίστανται παρενόχληση, απομονώνονται κοινωνικά με πράξεις, όπως: παρακράτηση πληροφοριών και μη επιστροφή τηλεφωνημάτων/email (Moayed et al., 2006). Έτσι, τα θύματα/εργαζόμενοι αποκλεισμένοι από το κοινωνικό περιβάλλον της εργασίας, καλούνται να αντιμετωπίσουν ασυμβίβαστες εργασιακές απαιτήσεις που υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους και θεωρούν την απασχόληση «απάνθρωπη».

Ωστόσο, κάποιες ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ότι οι εργαζόμενοι που κατέχουν θέσεις υψηλές ιεραρχικά στην εργασία τους, κινδυνεύουν λιγότερο να υποστούν mobbing, αλλά αυξάνεται η πιθανότητα να υποστούν εκφοβισμό από ομοιόβαθμους συναδέλφους. Σχετικά με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων/θύματων mobbing το γυναικείο φύλο συσχετίζεται θετικά με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης mobbing, ενώ για τα έτη προϋπηρεσίας και το εκπαιδευτικό επίπεδο τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας ποικίλουν (Leymann, 1996, Notelaers et al., 2006, Notelaers et al., 2011). Παρά ταύτα, εκτός από τις ακραίες περιπτώσεις, όπου ο θύτης είναι διαρκώς επιτιθέμενος, παρατηρείται συχνά οι ρόλοι θύτη-θύματος να εναλλάσσονται. Αυτή η εναλλαγή έχει ως αποτέλεσμα, οι εργαζόμενοι/θύματα να υιοθετήσουν μία επιθετική συμπεριφορά και να μετατραπούν σε θύτες και οι θύτες του παρελθόντος να γίνουν θύματα (Σπυριδάκης, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα βιβλιογραφικά δεδομένα διεθνώς, αναδεικνύουν υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου mobbing στις υπηρεσίες του δημοσίου τομέα, σε σχέση με τον ιδιωτικό (Hirigoyen, 2009, Shallcross et al., 2008). Σύμφωνα με την Hirigoyen, στον ιδιωτικό τομέα δεν επιτρέπονται εκφοβιστικού τύπου συμπεριφορές, καθώς οι απουσίες των εργαζομένων από την εργασία οδηγούν σε μείωση της κερδοφορίας της επιχείρησης. Επιπλέον, το mobbing στους οργανισμούς του δημοσίου τομέα εμμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα, με συνέπεια ο εργαζόμενος/θύμα, που δεν μπορεί να αντιδράσει, να εξουθενώνεται ψυχικά και οργανικά, σε αντίθεση με τον ιδιωτικό που δεν διαρκούν πάνω από ένα έτος (Hirigoyen, 2009).

2.2. Αιτιολογικοί παράγοντες mobbing

Το φαινόμενο mobbing εκδηλώνεται σε όλους τους εργασιακούς χώρους και σχετίζεται κυρίως με τον τομέα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού (Hutchinson, 2013). Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, η αιτιολογία του φαινομένου εστιάζεται κυρίως στον εργασιακό χώρο και στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων (Leymann, 1996, Brodsky, 1976). Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνισή του είναι:

Η οργάνωση εργασίας: Η κακή οργάνωση και η κακή κατανομή αρμοδιοτήτων στο χώρο εργασίας. Η αδυναμία ελέγχου του χρόνου από την πλευρά του εργαζομένου, ο εργασιακός φόρτος χαμηλής ή υψηλής έντασης, η χαμηλή ποιότητα εργασίας, η πολυπλοκότητα των εργασιακών ρυθμών, οι ασφυκτικές χρονικές πιέσεις για την περάτωση των στόχων και το στρεσογόνο περιβάλλον προκαλούν συγκρούσεις (Di Martino et al., 2003).

Τα εργασιακά καθήκοντα: Σχετίζονται κυρίως με την ποιότητα της εργασίας, ειδικά εάν πρόκειται για απροσδιόριστες εργασιακές συνθήκες και μονότονα επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, δίχως να απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες.

Η οργανωτική κουλτούρα και η διευθυντική διαχείριση: Η οργανωτική κουλτούρα περιλαμβάνει κώδικες συμπεριφοράς που προσδιορίζουν και καθοδηγούν τη δράση των εργαζομένων μέσα σε έναν οργανισμό, καθώς και κοινούς κώδικες επικοινωνίας και επεξήγησης της συμπεριφοράς τους, προκειμένου να οριοθετήσουν τις πράξεις τους μέσα στον οργανισμό. Αναφορικά με τη διευθυντική διαχείριση, η απουσία προσπαθειών για τη σφυρηλάτηση της αλληλεγγύης και της κοινωνικοποίησης των εργαζομένων και η αδιαφορία της διοίκησης για την άποψη των εργαζομένων (αυταρχικό στυλ διοίκησης), μπορεί να συντελέσει συνδυαστικά στην εμφάνιση του φαινομένου (Σπυριδάκης, 2009, Einarsen, 1999).

Η ομάδα εργασίας και η κοινωνική δυναμική της: Οι ομάδες που λειτουργούν σε συνθήκες πίεσης διατρέχουν υψηλό κίνδυνο εμφάνισης αστάθειας και σύγκρουσης, ενώ κάποιο μέλος της ομάδας χρησιμοποιείται ως αποδιοπομπαίος τράγος.

Οι αλλαγές των διευθυντών και των διοικητών/μάντζερς: Σημαντικός παράγοντας για την εμφάνιση mobbing στους εργασιακούς χώρους είναι η σύνθεση της Διοίκησης, παρά το γεγονός ότι συχνά αλλάζουν οι διευθυντικές θέσεις, εντός του μεταβαλλόμενου εξωτερικού πολιτικού περιβάλλοντος.

Οι πελατοκεντρικά προσανατολισμένες υπηρεσίες: Σε αυτούς τους οργανισμούς (όπως: ευρύτερος δημόσιος τομέας, υγειονομικές υπηρεσίες, τουριστικές επιχειρήσεις), η Διοίκηση πρωτίστως ενδιαφέρεται για την εξυπηρέτηση των πελατών, ενώ οι εργαζόμενοι καλούνται να ανταποκριθούν στις υπερβολικές απαιτήσεις του εργασιακού τους χώρου, βιώνοντας μοναξιά και εγκατάλειψη.

Η εργασιακή ανασφάλεια: Το καθεστώς των προσωρινών θέσεων εργασίας επιφέρει, συχνά, αντιπαραθέσεις των εργαζομένων με συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου με το μόνιμο προσωπικό, γεγονός που αποδίδεται στην έλλειψη χρονικού ορίζοντα για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την επίλυση τυχόν συγκρούσεων, των συμβασιούχων επαγγελματιών. Έτσι, αυτοί οι εργαζόμενοι περιθωριοποιούνται μέχρι να λήξει η σύμβασή τους (Σπυριδάκης, 2009).

Άλλοι ερευνητές, αναφέρουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν ατομικοί παράγοντες του εργαζόμενου/θύματος, ειδικότερα:

Η προσωπικότητα του θύματος: Ενδεικτικά, πρόκειται για πολύ ικανά άτομα που ξεπερνούν τις δυνατότητες των προϊσταμένων τους, ευσυνείδητα και αφοσιωμένα, που αντιστέκονται στη χειραγώγηση και δεν ακολουθούν τα τυπικά χαρακτηριστικά της ομάδας εργαζομένων ή άτομα με χαμηλότερη απόδοση που χρεώνονται τη μειωμένη αποδοτικότητα των εργαζομένων συνολικά, αυτοί που δεν έχουν καλές συμμαχίες μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, οι προστατευμένοι υπάλληλοι, καθώς και τα άτομα που διανύουν μία δύσκολη περίοδο ζωής. Ενώ κάποιες άλλες μελέτες, επισημαίνουν:

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του θύτη: Ενδεικτικά, οι θύτες συνηθέστερα είναι άντρες διευθυντές ή προϊστάμενοι, παρά γυναίκες ή συνάδελφοι, έχουν ναρκισσισμό, αλαζονεία, έντονη ανταγωνιστικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλό κοινωνικό άγχος, επιθετικότητα και χαμηλή κοινωνική δεξιότητα (Σπυριδάκης, 2009, Τούκας κ.ά., 2012, Zapf, Einarsen, 2003).

2.3. Συνέπειες του mobbing

Αναφορικά με τον εργαζόμενο/θύμα, το mobbing αποσταθεροποιεί το θύμα με αποτέλεσμα να νιώθει αβοήθητο και αδύναμο, ενώ παράλληλα επιτείνει την αίσθηση ανασφάλειας και ανικανότητας στο εργασιακό του περιβάλλον και στην προσωπική του ζωή (Bonafons et al., 2009). Αφενός καταλαμβάνεται από ένα διαρκή φόβο μήπως πράξει λανθασμένα στην εργασία του και αφετέρου αμφιβάλλει εάν η επιθετική συμπεριφορά που υφίσταται είναι πραγματικό γεγονός ή αποκύημα της φαντασίας του, όπως οι άλλοι ισχυρίζονται (Balducci et al., 2009). Παράλληλα, αυξάνονται τα συναισθήματα δυσαρέσκειας για το εργασιακό του περιβάλλον, υιοθετεί αρνητική στάση έναντι αυτού, οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση και συχνά εγκαταλείπει την εργασία του (Budd et al., 1996). Επιπροσθέτως, εκδηλώνει οργανικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως: καρδιαγγειακές παθήσεις, διαταραχές του πεπτικού συστήματος, πονοκεφάλους, μυϊκούς πόνους, διαταραχές συμπεριφοράς, ύπνου και διατροφής, επιθετικότητα, κοινωνική απομόνωση (Leymann, 1996, Dikmetas et al., 2011, Kreiner et al., 2008).

Σχετικά με τους εργασιακούς χώρους, το mobbing υπονομεύει την οργανωτική και ομαδική παραγωγικότητα, καθώς και την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών. Αυτό συνεπάγεται την ελλιπή εξυπηρέτηση και τη δυσφήμιση του οργανισμού (Serafeimidou, Dimou, 2016). Τέλος, αυξάνεται το οικονομικό κόστος, καθώς ο οργανισμός στερείται την πολύτιμη γνώση και εμπειρία των

παρενοχλημένων επαγγελματιών που παραιτούνται και προσφεύγει στην αποζημίωση τους, ενώ προβαίνει στην πρόσληψη νέων προς αντικατάσταση αυτών που αποχώρησαν (Einarsen et al., 1994).

3. Θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης του mobbing

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποια νομοθετική ρύθμιση που να απαγορεύει ρητά το φαινόμενο mobbing, σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών σε ψήφισμά της, παράρτημα της διακήρυξης των θεμελιωδών αρχών της δικαιοσύνης αναφορικά με τα θύματα εγκληματικότητας και κατάχρησης εξουσίας, ορίζει τα εξής: Με τον όρο «θύματα» νοούνται τα άτομα που έχουν υποστεί, είτε ατομικά είτε ομαδικά, βλάβη, κυρίως ζημιά στη σωματική και πνευματική τους ακεραιότητα, ηθική οδύνη, υλική απώλεια ή σοβαρή ζημιά στα θεμελιώδη δικαιώματά τους λόγω ενεργειών ή παραλείψεων που δε συνιστούν παραβίαση της εθνικής ποινικής νομοθεσίας, αλλά αποτελούν παραβιάσεις των διεθνών προδιαγραφών όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα (Yamada, 2000).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο τονίζει τη σημαντικότητα του φαινομένου της ηθικής παρενόχλησης στα κράτη-μέλη και στην ανάγκη λήψης μέτρων αντιμετώπισης. Ειδικότερα, με το ψήφισμα 2001/2339 επισημαίνεται ότι ο αυξανόμενος αριθμός εργαζομένων με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, ο επισφαλής χαρακτήρας της απασχόλησης, η μεγαλύτερη ευαλωτότητα των εργαζομένων γυναικών σε σχέση με τους άνδρες, οι δυσμενέστερες επιπτώσεις στη ψυχική και σωματική υγεία των θυμάτων και των οικογενειών τους που χρήζουν ιατροφαρμακευτικής φροντίδας και η μακρά απουσία τους από την εργασία ή η παραίτησή τους, καθιστούν το φαινόμενο μείζον που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης (Leather, 2001). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι στο Ευρωπαϊκό δίκαιο η παρενόχληση με τη γενική της έννοια εκλαμβάνεται ως συμπεριφορά άμεσης ή έμμεσης διάκρισης, αναφορικά με την ίση μεταχείριση, συνθήκη που εκβάλλει στην υποβάθμιση του εργασιακού περιβάλλοντος (Σπυριδάκης, 2009).

Στη *Σουηδία*, από το 1993, η ηθική παρενόχληση στην εργασία αποτελεί αδίκημα. Παρόμοιες νομοθετικές ρυθμίσεις, ισχύουν στη *Γερμανία*, στις *Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ)*, στην *Ιταλία* και στην *Αυστραλία*. Στην *Ελβετία*, εφαρμόζεται ο ομοσπονδιακός νόμος περί εργασίας σχετικά με τα μέτρα υγιεινής και προστασίας της υγείας, καθώς και το άρθρο 328 που αναφέρεται στην προστασία της προσωπικότητας των εργαζομένων. Στη *Γαλλία* στον εργατικό κώδικα το mobbing ορίζεται ως «ανάρμοστη συμπεριφορά» σε σχέση με την εξουσία του εργοδότη και δεν προβλέπεται προστασία ουσιαστική για τους παρενοχλημένους εργαζόμενους (Yamada, 2000).

Στην *Ελλάδα*, σε μία προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου mobbing για την προστασία των θυμάτων στο χώρο εργασίας, αποτελούν οι Γενικές Διατάξεις του Αστικού Κώδικα. Ωστόσο, η νομοθεσία καλύπτει με γενικούς κανόνες την προσωπικότητα και την αξιοπρέπεια του ατόμου και κατ' επέκταση του εργαζόμενου με νομοθετικές ρυθμίσεις. Στο Σύνταγμα με την αρχή της προστασίας της αξίας του ανθρώπου (άρθρο 2 παρ 1 Σ), καθώς και της προστασίας της προσωπικότητας (άρθρο 5 Σ). Στον Αστικό Κώδικα και το Εργατικό Δίκαιο με την αρχή της προστασίας της προσωπικότητας από ηθική βλάβη και τη νομική προστασία του εργαζόμενου λόγω προσβολής της σωματικής και βιολογικής υγείας και ακεραιότητας, καθώς και επιβολή ποινικής τιμωρίας σε περίπτωση που η ηθική παρενόχληση συνυπάρχει και με σεξουαλική (Σπυριδάκης, 2009). Ως εκ τούτου, οι υπάρχουσες διατάξεις, λόγω του γενικού περιεχομένου τους, δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν να παρέχουν ένα επαρκές επίπεδο έννομης προστασίας, καθώς βασίζονται αποκλειστικά στην ύπαρξη αποδεικτικών στοιχείων. Σε συνδυασμό με το γεγονός, ότι ο εργαζόμενος/θύμα, συνήθως, καταφεύγει νομικά μόνος του ενάντια σε ένα φορέα εργασίας ή μία συγκεκριμένη ομάδα ή ένα ιεραρχικά ανώτερό του, ενισχύει περισσότερο την ανεπάρκεια της νομικής κάλυψης που παρέχεται.

Τέλος, το 2005, ψηφίζεται ο Νόμος 3304 για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξάρτητα φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας,

ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού, που αποτελεί σημαντικό βήμα για την ίση μεταχείριση των εργαζομένων στον εργασιακό τους χώρο (Σπυριδάκης, 2009).

4. Συμπεράσματα

Από την ενδελεχή ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι το mobbing όσον αφορά τους εργαζόμενους που το υφίστανται προκαλεί:

- Προβλήματα στη σωματική υγεία
- Προβλήματα στη ψυχική υγεία
- Συχνές απουσίες και παραίτηση από την εργασία και
- Μείωση της παραγωγικότητας

Αναφορικά με τους εργασιακούς χώρους, το mobbing επιφέρει:

- Μείωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών
- Μείωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας και
- Αύξηση του οικονομικού κόστους

Κατέστη ξεκάθαρο, ότι το mobbing δε συνιστά ένα ατομικό πρόβλημα ή ένα πρόβλημα που σχετίζεται αποκλειστικά με τρόπους συμπεριφοράς ή με τη διοικητική διαχείριση του εκάστοτε οργανισμού, αλλά αποτελεί εμμένον κοινωνικό φαινόμενο, ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και δύναμης, κατά την παραγωγή εργασιακής διαδικασίας. Θρυμματίζει την κοινωνική συνοχή των επαγγελματιών, καλλιεργεί συνθήκες ανισότητας και διακρίσεων και χρήζει άμεσης αντιμετώπισης.

Βιβλιογραφία (βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Σπυριδάκης, Μ. (2009). *Εξουσία και παρενόχληση στην εργασία*. Αθήνα: Διόνικος.
- Κωνσταντινίδης, Μ. (2011). Εργασιακή παρενόχληση: Μια πρόταση έρευνας και παρέμβασης. *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας*, 47, 4-11.
- Τσιάμα, Μ.Χ. (2013) Το φαινόμενο της ηθικής/ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο της εργασίας: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί, Άρθρα και Μελέτες 9/2013. *Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, Υπό την Εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας*.
- Μπουμπουχερόπουλος, Π.Σ. (2014). *Mobbing-Ευθύνη λόγω ηθικής παρενόχλησης στην εργασία*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Τούκας, Δ., Δεληχάς, Μ., Καραγεωργίου, Α. (2012). Εννοιολογικοί ορισμοί και αιτιολογικοί παράγοντες της ψυχολογικής βίας στην εργασία. Ο ρόλος τους στην αξιολόγηση της επικινδυνότητας του φαινομένου mobbing. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(2), 162-173.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(2), 161-172.
- Zapf, D., et al. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 215-237.
- Galanaki, E., Papalexandris, N. (2013). Measuring workplace bullying in organisations. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(11), 2107-2130.

- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Motin, S. (2009). Bullying or Mobbing: Is it Happening in your Academic Library? *Library Faculty Publications*, 28, 291-297.
- Leather, P. (2001). Workplace violence: Scope, definition and global context. In C. Cooper (Ed.), *Violence in the health sector*, 35-48.
- Einarsen, S., Hoel, H., et al. (2003). The concept of bullying at work: the European tradition. In *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice* 3-30.
- Rayner, C., Keashly, L. (2005). Bullying at work: a perspective from Britain and North America. *American Psychological Association*, 271-296.
- Moayed, F.A., Daraishen, N., et al. (2006). Workplace bullying: a systematic review of risk factors and outcomes. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 7(3), 311-327.
- Yildirim, A., Yildirim, D. (2007). Mobbing in the workplace by peers and managers: mobbing experienced by nurses working in healthcare facilities in Turkey and its effect on nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 16(8), 1444-1453.
- Notelaers, G., Einarsen, et al (2006). "Measuring exposure to bullying at work: The validity and advantages of the latent class cluster approach". *Work & Stress*, 20(4), 289-302.
- Notelaers, G., Vermunt, K., et al. (2011). "Exploring Risk Groups Workplace Bullying with Categorical Data". *Industrial Health*, 49, 73-88.
- Hirigoyen, G. (2009). Reconciling finance and management in companies family. *French Management Review*, 8, 393-411.
- Shallcross, L., Sheehan, M., Ramsay, S. (2008). Workplace mobbing: Experiences in the public sector. *International Journal of Organisational Behaviour*, 13(2), 56-70.
- Hutchinson, M. (2013). Bullying as workgroup manipulation: A model for understanding patterns of victimization and contagion within the workgroup. *Journal of Nursing Management*, 21, 563-571.
- Brodsky, C.M. (1976). *The harassed worker*. Toronto, Ontario, Canada: Lexington Books, DC Health.
- Di, M.V., Hoel, H., Cooper, C.L. (2003). *Preventing violence and harassment in the workplace*. Eurofound.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 16-27.
- Zapf, D., Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying: Victims and perpetrators. In *Bullying and emotional abuse in the workplace*, 183-202. CRC Press.
- Bonafons, C., et al. (2009). Specificity of the links between workplace harassment and PTSD: primary results using court decisions, a pilot study in France. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(5), 663-668.
- Balducci, C., et al. (2009). Relationships between mobbing at work and MMPI-2 personality profile, posttraumatic stress symptoms, and suicidal ideation and behavior. *Violence and Victims*, 24(1), 52-67.
- Budd, J.W., et al. (1996). Correlates and consequences of workplace violence. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(2), 197-210.
- Dikmetaş, E., et al. (2011). An examination of mobbing and burnout of residents. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22(3), 137-149.
- Kreiner, B., Sulyok, C., Rothenhäusler, H. B. (2008). Does mobbing cause posttraumatic stress disorder? Impact of coping and personality. *Neuropsychiatrie: Klinik, Diagnostik, Therapie und Rehabilitation: Organ der Gesellschaft Österreichischer Nervenärzte und Psychiater* 22(2), 112-123.

- Serafeimidou, A., Dimou, M. (2016). Workplace bullying with special emphasis in the Greek public sector—A review article. In *11th MIBES Conference*. Heraklion, Crete, Greece, 22-24.
- Einarsen, S., Raknes, B.R.I., et al. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 4(4), 381-401.
- Yamada, D.C. (2000). The phenomenon of "workplace bullying" and the need for status-blind hostile work environment protection. *Georgetown Law Journal*, 88(3), 475-537.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χαρισσοπούλου Μαρίνα 1^ο

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Υποψήφια διδάκτορας

Περίληψη

Η συμπεριφορά ενός ανθρώπου απέναντι σε καταστάσεις που βιώνει, τα διλήμματα και οι αποφάσεις του είναι αποτέλεσμα μιας συλλογιστικής διαδικασίας σε συνάφεια με τις ηθικές αρχές και αξίες τις οποίες καλλιέργησε η οικογένεια, που είναι η αφετηρία για την ηθική ανάπτυξη του ατόμου, το σχολείο, το οποίο βελτιώνει την ηθική λογική του ατόμου, και η κοινωνία (Τριαντάρη, 2021).

Η εργασία πραγματεύεται τις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει πλήθος προσεγγίσεων της έννοιας της ηγεσίας. Στο μοντέλο της ηθικής ηγεσίας οι ηγέτες μοιράζονται τον κοινωνικό προσανατολισμό τους και το ενδιαφέρον τους για το κοινό καλό, διαθέτουν σαφείς αρχές και έχουν επίγνωση των επιπτώσεων που έχουν οι αποφάσεις τους.

Ποιες είναι όμως οι βασικές δεξιότητες τις οποίες ένα ηγέτης οφείλει έχει, καθώς λαμβάνει αποφάσεις στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται, είναι το ερευνητικό μας ενδιαφέρον.

Λέξεις κλειδιά: ηθικές αρχές, λήψη αποφάσεων, ηγέτης

1. Εισαγωγή

Ο άνθρωπος στη λήψη σοβαρών αποφάσεων ως ηθικό ον θα εκδηλώσει, μέσα από τις επιλογές που θα κάνει, την ποιότητα του χαρακτήρα του. Οι αποφάσεις που θα πάρει θα πρέπει να ωφελήσουν όχι μόνο τον εαυτό του αλλά και τους άλλους. Στην εκπαίδευση η ηθική ηγεσία έχει ως κύριο μέλημά της τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου ο διευθυντής πρέπει να επικαλείται το αίσθημα του χρέους και του δικαίου των εκπαιδευτικών και να δρα με ηθικό παράδειγμα ως πρότυπο προς τα μέλη της ομάδας που διοικεί.

Σύμφωνα με την Τριαντάρη (Τριαντάρη, 2021) οι ηθικές αρχές και αξίες συγκροτούν τις θεμελιώδεις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με το τι είναι ορθό ή λανθασμένο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική του ζωή. Ο άνθρωπος εξαιτίας της λογικής και διανοητικής του ικανότητας λαμβάνει αποφάσεις, οι οποίες πηγάζουν από τις αξίες και τις στάσεις που έχει απέναντι στα πράγματα και τις καταστάσεις σε συνάφεια με τη συμπεριφορά του, όπως αυτή εκδηλώνεται καθημερινά. Ανατρέχοντας στους δύο μεγάλους αρχαίους φιλόσοφους ο Σωκράτης είναι αυτός που έθεσε τις βάσεις της συμπεριφοράς του ανθρώπου με την

ηθική θεωρία του, αλλά και των ομάδων στον εργασιακό τους χώρο καθώς και του ηγέτη. Ο Αριστοτέλης είναι αυτός που έβαλε τα θεμέλια της εμπειρικής και τελολογικής ηθικής, η οποία ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Κατά τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος δε χρειάζεται μόνο τη γνώση για τη θεωρία της ηθικής, αλλά να εξασκεί τον εαυτό του σε ηθικές αρετές του βίου του, να ελέγχει τα πάθη του και να αποφεύγει να κρίνει εσφαλμένα. Η ηθική και ορθολογική φιλοσοφία των Βυζαντινών στηρίζεται σε αυτήν των αρχαίων φιλοσόφων. Μελετώντας τον φιλόσοφο Θωμά Μάγιστρο, ο οποίος εισήγαγε μια φιλελεύθερη πολιτική, βλέπουμε την προσπάθειά του να διασφαλίσει την ισότητα των πολιτών έχοντας ως βάση την δικαιοσύνη. Για την εποχή του οι αντιλήψεις του ήταν ριζοσπαστικές. Παρόλα αυτά, κατόρθωσε με τα μέτρα που προτείνει να πετύχει έναν πολιτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό ανοίγοντας τους ορίζοντες για τα χρόνια που έπονται για μια φιλελεύθερη πολιτική και μία ιεραρχική αξιολόγηση της κοινωνίας των πολιτών (Τριαντάρη, 2021).

Σε αντιδιαστολή των αρχαίων φιλοσόφων και του Μαγίστρου που μίλησαν για τη δικαιοσύνη και το συλλογικό όφελος έρχεται ο Μακιαβέλλι (1450-1600). Η ηθική του μακιαβελιστή ηγέτη προβάλλει έναν άνθρωπο, ο οποίος είναι ακόλαστος, αδιαφορεί για το αποτέλεσμα των πράξεών του και ενδιαφέρεται μόνο για το προσωπικό του συμφέρον. Μια καταστροφική ηθική που την διακρίνει η φιλοδοξία, η εγωπάθεια και ένας αδίστακτος χαρακτήρας που δεν έχει κανένα ενδοιασμό να καταστρέψει αυτόν που θα εμποδίσει τα προσωπικά του συμφέροντα. Κάθε ηθικός φραγμός εκλείπει. Την μακιαβελιστική θεωρία της ηθικής την υιοθετούν ηγέτες χωρών με επεκτατικά και ιμπεριαλιστικά σχέδια.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε να συνδέσουμε τη διανοητική ικανότητα του λήπτη με τις αρετές και ηθικές του αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται προκειμένου να λάβει τις καταλληλότερες όχι μόνο ορθολογικά αλλά και ηθικά αποφάσεις. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν ορισμούς, ανάλογα με τις πτυχές και διαστάσεις της ηγεσίας που μελετούν και σύμφωνα με τις δικές τους οπτικές. Ένα από τα μοντέλα ηγεσίας που αναδεικνύονται στη βιβλιογραφία είναι η ηθική ηγεσία, η οποία εστιάζει στον ηθικό κώδικα του ηγέτη, με βάση τον οποίο ενεργεί και αποφασίζει. Στόχος του ηθικού λήπτη των αποφάσεων είναι να λάβει σοβαρές και υπεύθυνες αποφάσεις, που θα υπόκεινται στη δικαιοσύνη, την εντιμότητα και την αξιοπρέπεια και θα βρουν απήγηση οι τεκμηριωμένες απόψεις και αποφάσεις του στην ομάδα. Ο διευθυντής είναι ο εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας και καλείται σε ένα σύνθετο ρόλο: διοικεί, οργανώνει, αξιολογεί, αλλά και παιδαγωγεί, παρακινεί και εμπυχώνει. Οι αποφάσεις που θα λαμβάνει στα διάφορα ζητήματα να οδηγούν το σχολείο σε έναν ηθικό οργανισμό.

Επιπροσθέτως, να αναφέρουμε πως σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την ηθική είναι η οικογένεια, η μάθηση, τα ήθη και τα έθιμα μιας κοινωνίας, η παγκοσμιοποίηση, η θρησκεία και πολλά άλλα, καθώς και η ισχύς του «χρυσού κανόνα» που αποτελεί δικλίδα ασφαλείας ως προς τον ηθικό έλεγχο μια απόφασης, όταν βρισκόμαστε σε δίλημμα (Desler, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Λήψη αποφάσεων

Ορισμός για τη λήψη αποφάσεων δόθηκε από παλιούς και σύγχρονους ερευνητές. Το 1960 ο Harbert A. Simon (Simon, 1960), ο οποίος τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ Οικονομικών Επιστημών για την πρωτοποριακή του έρευνα στη λήψη αποφάσεων, στο έργο του «*The New Science of Management Decision*» όρισε τη λήψη αποφάσεων βάσει της συγκρότησής της σε τρία στάδια:

- Την εξεύρεση ευκαιριών για τη λήψη μιας απόφασης, την οποία ονομάζει «intelligence activity», καθώς πρόκειται για αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών και ευκαιριών.
- Την εξεύρεση πιθανών κινήσεων δράσης, δηλαδή το σχέδιο δράσης με την αναζήτηση και το σχεδιασμό των εναλλακτικών κινήσεων, τα οποία ονομάζει «design activity».

- Την επιλογή ανάμεσα στους πιθανούς τρόπους δράσης, δηλαδή την απόφαση, «choice activity».

Ο D. Anderson με τον όρο «λήψη αποφάσεων» ορίζει: τη διαδικασία προσδιορισμού του προβλήματος, τον προσδιορισμό των εναλλακτικών λύσεων, τον καθορισμό των κριτηρίων, την αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και την επιλογή μιας εναλλακτικής που καλείται ως «απόφαση». Υπό την επίδραση πάντα του J.Dewey ο D. Anderson (Anderson, 2012) θεώρησε ότι η λήψη των αποφάσεων ακολουθεί τα εξής βήματα:

- Ορισμός του προβλήματος
- Εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων
- Προσδιορισμός κριτηρίων για την αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων
- Επιλογή μιας εναλλακτικής λύσης (απόφασης)
- Εφαρμογή της απόφασης
- Αξιολόγηση του αποτελέσματος για τον έλεγχο της σωστής απόφασης

Ο αυτοέλεγχος στις συνέπειες των αποφάσεων, ο ωφελισμός, η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εφαρμογή της δικαιοσύνης και η εταιρική κοινωνική ευθύνη είναι τα κριτήρια μιας ηθικής απόφασης και συμπεριφορικής ηθικής στη λήψη αποφάσεων. Δεν πρέπει να αμφισβητήσουμε πως η συναισθηματική μας κατάσταση επιδρά στη λήψη της απόφασης. Η λήψη αποφάσεων είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία του εγκεφάλου. Η λογική σκέψη βρίσκεται σε έναν βαθμό πίσω από κάθε μας επιλογή, όμως τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σωστές ή εσφαλμένες λήψεις μιας απόφασης. Οι παράγοντες που μας οδηγούν σε εσφαλμένη λήψη αποφάσεων είναι η υπερβολική αυτοπεποίθηση, η εμπιστοσύνη στην πληροφορία ή αγκίστρωση, η επιβεβαίωση πρότερων επιλογών, η διαθεσιμότητα της πληροφορίας, η εμμονή στην απόφαση, τα απρόβλεπτα γεγονότα, η φαντασίωση της προβλεψιμότητας, οι πολιτισμικές διαφορές, η παρώθηση ή υποκίνηση, οι κοινωνικοί, οικονομικοί και θρησκευτικοί παράγοντες και οι κώδικες ηθικής (Τριαντάρη, 2021).

Στις στρατηγικές και τεχνικές επικοινωνίας σημαντικό ρόλο παίζει και ο διαμεσολαβητής που σε περιπτώσεις κρίσιμες αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή. Στο πλαίσιο της διοίκησης μπορεί να είναι ένα άτομο από την ανώτερη ή κατώτερη ιεραρχία. Έχει την ανάλογη εκπαίδευση να διαχειριστεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων και συμβάλλει με δημοκρατικό και ουδέτερο τρόπο στη λήψη αποφάσεων με ορθή κρίση στην επίλυση προβλημάτων. Ακολουθεί το πλέγμα το τριών μερών της ανθρώπινης ψυχής, όπως επισήμαναν οι μεγάλοι φιλόσοφοι Πλάτων και Αριστοτέλης: το λογιστικό, το θυμοειδές και το επιθυμητό. Είναι μία αλληλεπίδραση που προϋποθέτει ήθος, λογική συνέπεια, φρόνηση και δημοκρατικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων (Τριαντάρη, 2020).

Τέλος, επισημαίνουμε πως μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός παίρνει ηθικές αποφάσεις κάθε μέρα για πραγματικά θέματα, όπως κλεψιές, ψέματα, αντιγραφές κ.ά. Αναρωτιόμαστε λοιπόν το ρόλο του σχολείου στην ηθική εκπαίδευση κι αν θέλουμε μαθητές καλούς, ειλικρινείς, συνετούς δίκαιους και ενάρετους.

Ο Lawrence Kohlberg πίστευε πως οι μαθητές μπορούν να είναι ηθικοί φιλόσοφοι. Το γνωστό ηθικό δίλημμα του *Heinz* τον οδήγησε στην ανάλυση των έξι (6) σταδίων ηθικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1975). Ο τρόπος που ασκείται η γονεϊκή φροντίδα και τα χρόνια εκπαίδευσης του ατόμου στο σχολείο το οδηγούν στην ηθική ωριμότητα (Elliot- Kratochwill- Cook- Travers, 2008).

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η θεωρητική παραδοχή στην έρευνά μας είναι ότι: μία ηγεσία για να έχει αποτελεσματικότητα πρέπει να είναι ηθική σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που αναλύθηκε πιο πάνω. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών) της Δ. Μακεδονίας σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να τηρηθούν για τη σωστή λήψη αποφάσεων

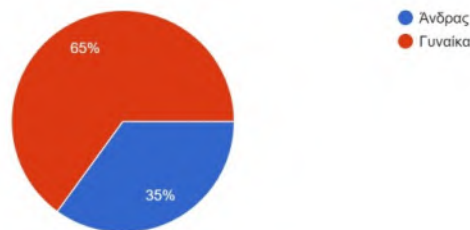
και ποιο ρόλο παίζει η ηθική στην λήψη αυτών των αποφάσεων και ο χαρακτήρας του ηγέτη. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: α. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διευθυντή για να αποτελέσει έναν χαρισματικό ηγέτη β. Η ηθική διάσταση στην λήψη των αποφάσεων γ. Η επιρροή της ηθικής ηγεσίας στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών δ. Ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. Το δείγμα πληθυσμού αποτελείται από 80 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι απάντησαν σε έντεκα (11) ερωτήσεις κλειστού τύπου με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα για την εύκολη κωδικοποίηση και την ακριβέστερη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας. Για την καλύτερη κατανόηση χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα οπτικοποίησης της έρευνας τα διαγράμματα σε μορφή πίτας και ράβδων με την αναγραφή ποσοστών συχνοτήτων και διαγράμματα συχνοτήτων ανάλυσης ονομαστικής μεταβλητής. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της εργασίας, γι' αυτό τηρήθηκε πλήρως η ανωνυμία για την καλύτερη καταγραφή απαντήσεων και την εξασφάλιση αξιοπιστίας της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας της Google με την προώθηση συνδέσμου (link) στα e-mail των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης. Η συλλογή των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ 22/12/2022 έως 30/12/2022. Μετά τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία μέσω του προγράμματος στατιστικής και ανάλυσης κοινωνικών επιστημών SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος/Φύλο

Στυλ Πίνακας	Μεταβλητές	f	%
Φύλο	Άνδρες	28	35
	Γυναίκες	52	65

Δημογραφικά στοιχεία Φύλο
80 απαντήσεις



Εικόνα 2: Δημογραφικά στοιχεία/ Φύλο

Φύλο: Το 35% των συμμετεχόντων είναι άνδρες (28) άτομα και το 65% είναι γυναίκες (52) άτομα. Η επικρατούσα τιμή είναι οι γυναίκες.

Οι ηλικιακές ομάδες που απαρτίζουν την έρευνα είναι οι εξής: Οι ηλικίες 61 + με σχετική συχνότητα (ποσοστό) 7,5% (6 άτομα). Η ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 το 23,8% (19 άτομα). Η επικρατούσα τιμή είναι το 33,8% και ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών (27 άτομα). Η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 απαρτίζει το 21,2 % (17 άτομα) και έως την ηλικία των 30 το 13.8% (11 άτομα).

Δέκα άτομα από τα ογδόντα έχουν έως 5 έτη υπηρεσίας με σχετική συχνότητα (ποσοστό) 12.5%. Δέκα άτομα από τους ογδόντα έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας με σχετική συχνότητα (ποσοστό) 12.5%. Είκοσι έξι άτομα από τους ογδόντα έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας με σχετική συχνότητα

(ποσοστό) 32.5%. Τα 11-20 έτη υπηρεσίας είναι η επικρατούσα τιμή. Είκοσι δύο άτομα από τα ογδόντα έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας με σχετική συχνότητα (ποσοστό) 27.5% και δώδεκα άτομα έχουν 31+ έτη υπηρεσίας με σχετική συχνότητα (ποσοστό) 15%. Η σχέση εργασίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, με το 82,5% είναι μόνιμοι (66 άτομα), ενώ το 17,5% έχει θέση αναπληρωτή (14 άτομα). Κανένας ωρομίσθιος εκπαιδευτικός.

Ρωτήσαμε 80 άτομα για το επίπεδο σπουδών τους. Οι περισσότεροι, και συγκεκριμένα 34 άτομα (ποσοστό 42.5%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Στη συνέχεια 19 άτομα (ποσοστό 23.75%) έχουν τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα. Στην τρίτη θέση είναι όσοι έχουν τελειώσει ακαδημία, όπου το δήλωσαν 11 άτομα (ποσοστό 13,75%). Αμέσως μετά είναι όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού, 9 άτομα (ποσοστό 11.3%) και τέλος 7 άτομα (ποσοστό 8.8%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ.

Στο ερώτημα αν κατέχουν θέση στελέχους 48 άτομα (ποσοστό 60%) απάντησαν ότι είναι «Διευθυντής/ντρια» και 16 άτομα (ποσοστό 20%) «Υποδιευθυντής/ντρια». Τα υπόλοιπα 16 άτομα (ποσοστό 20%) απάντησαν ότι δεν κατέχουν θέση στελέχους.

Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα ρωτήσαμε 80 άτομα σε ποιο βαθμό ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων. Κανένας δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου». Μόλις 2 άτομα απάντησαν «λίγο» (ποσοστό 2,5%) και 9 άτομα «μέτρια» (ποσοστό 11,3%). Η επικρατούσα τιμή είναι τα 36 άτομα (ποσοστό 45%) που έδωσαν την απάντηση «πολύ». Τριάντα τρία άτομα (33) απάντησαν «πάρα πολύ» (ποσοστό 41,3%).

Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα ρωτήσαμε αν ο/η Διευθυντής/ντρια κατά τη διάρκεια της λήψης των αποφάσεων πρέπει να διαθέτει: α. αποφασιστικότητα. Από τους 80 ερωτηθέντες κανένας δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου» και «λίγο». Μόνο 8 άτομα απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 10%). Είκοσι έξι άτομα (26) απάντησαν «πολύ» (ποσοστό 32,5%). Η επικρατούσα τιμή είναι τα 46 άτομα (ποσοστό 57,5%) που έδωσαν την απάντηση «πάρα πολύ», β. καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Από τους 80 ερωτηθέντες κανένας δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου» και «λίγο». Έντεκα άτομα (11) (ποσοστό 13,8%) απάντησαν «μέτρια». Είκοσι τρία άτομα (23) (ποσοστό 28,7%) έδωσαν την απάντηση «πολύ». Η επικρατούσα τιμή είναι τα 46 άτομα (ποσοστό 57,5%) που έδωσαν την απάντηση «πάρα πολύ», γ. οργανωτικότητα και συντονισμό αρμοδιοτήτων. Από τους 80 ερωτηθέντες κανένας δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου» και «λίγο». Πέντε άτομα (5) (ποσοστό 6,3%) απάντησαν «μέτρια». Τριάντα άτομα (30) (ποσοστό 37,5%) έδωσαν την απάντηση «πολύ». Η επικρατούσα τιμή είναι τα 45 άτομα (ποσοστό 56,3%) που έδωσαν την απάντηση «πάρα πολύ», δ. καινοτομία. Από τους 80 ερωτηθέντες κανένας δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου». Η απάντηση «Λίγο» δόθηκε από 3 άτομα (ποσοστό 3,8%). Δέκα εφτά (17) άτομα (ποσοστό 21,3%) απάντησαν «μέτρια». Είκοσι πέντε (25) άτομα (ποσοστό 31,3%) έδωσαν την απάντηση «πολύ». Η επικρατούσα τιμή είναι τα 35 άτομα (ποσοστό 43,8%) που έδωσαν την απάντηση «πάρα πολύ».

Στο 3ο ερευνητικό ερώτημα ρωτήσαμε αν θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια πρέπει να έχει ανεπτυγμένη αναλυτική σκέψη στη λήψη των αποφάσεων. Εννέα άτομα (9) από τους ογδόντα θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη αναλυτική σκέψη στη λήψη των αποφάσεων σε βαθμό «μέτρια» με σχετική συχνότητα (ποσοστό 11.3%). Σαραντα τέσσερα (44) άτομα από τους ογδόντα θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη αναλυτική σκέψη στη λήψη των αποφάσεων σε βαθμό «πολύ» με σχετική συχνότητα (ποσοστό 55%). Η απάντηση «πολύ» είναι και η επικρατούσα τιμή. Είκοσι επτά (27) άτομα από τους ογδόντα θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη αναλυτική σκέψη στη λήψη των αποφάσεων σε βαθμό «πάρα πολύ» με σχετική συχνότητα (ποσοστό 33.8%).

Το 4ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά το βαθμό της ηθικής στη λήψη των αποφάσεων του Διευθυντή/ντριας. Κανένας από του 80 ερωτηθέντες δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου» και «λίγο». Δέκα οχτώ (18) άτομα απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 22,5%). Είκοσι δύο (22) άτομα (ποσοστό 27,5%) έδωσαν την απάντηση «πολύ». Η επικρατούσα τιμή είναι τα 40 άτομα (ποσοστό 50%) που έδωσαν την απάντηση «πάρα πολύ».

Στο 5ο ερευνητικό ερώτημα ζητήθηκε από τους 80 ερωτηθέντες να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας, ότι η ηθική ενός ατόμου στην λήψη μιας απόφασης επηρεάζεται συνδυαστικά από την διανοητική, γνωστική και εκάστοτε συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Είκοσι οχτώ (28) άτομα από τους ογδόντα (80) θεωρούν σε βαθμό «μέτρια» πως επηρεάζεται με σχετική συχνότητα (ποσοστό 35%). Τριάντα (30) άτομα από τους ογδόντα (80) θεωρούν ότι επηρεάζεται σε βαθμό «πολύ» με σχετική συχνότητα (ποσοστό 37,5%). Η απάντηση «πολύ» είναι και η επικρατούσα τιμή. Δέκα εννιά (19) άτομα από τους ογδόντα (80) θεωρούν σε βαθμό «πέρα πολύ» με σχετική συχνότητα (ποσοστό 23,8%).

Στο 6ο ερευνητικό ερώτημα ζητήθηκε από τους 80 ερωτηθέντες να επιλέξουν, μεταξύ 5 προτάσεων, ποιο είναι το πρώτο κριτήριο για αυτούς που αποτελεί τη δεοντολογική πλαισίωση στη λήψη αποφάσεων. Το 30% πιστεύει πως η «Εταιρική κοινωνική ευθύνη, αφορά τον σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή και αξιοπρέπεια» είναι το πρώτο κριτήριο που πλαισιώνει δεοντολογικά τη λήψη μιας απόφασης (24 άτομα). Είκοσι τρεις (23) από τους ερωτηθέντες πιστεύουν πως το πρώτο κριτήριο είναι η «Εφαρμογή της δικαιοσύνης, αφορά στην εφαρμογή και την επιβολή κανόνων δικαίου» (28,7%). Ένα 21,3%, δηλαδή 17 άτομα επέλεξαν την πρόταση «Ο αυτοέλεγχος στις συνέπειες των αποφάσεων, αφορά αποφάσεις που λαμβάνονται με επιδίωξη το μακροπρόθεσμο καλό». Δεκατέσσερα άτομα (14) επέλεξαν «Διασφάλιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφορά τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα», (17,5%). Τέλος, δύο άτομα (2) επέλεξαν την απάντηση «Ο ωφελισμός, αφορά αποφάσεις που λαμβάνονται με βάση το αποτέλεσμα» (2,5%).

Στην 7η ερώτηση, αν η εφαρμογή των Αρχών και της Δεοντολογίας συμβάλλει κατά τη γνώμη τους στο καλό συνεργατικό κλίμα του σχολείου, το 80%, δηλαδή 64 άτομα από τους 80 ερωτηθέντες απάντησαν θετικά στο ερώτημα. Δεκατρία άτομα απάντησαν «ίσως» (16,2%), δύο άτομα (2) «όχι» (2,5%), ενώ μόνο ένα (1) άτομο επέλεξε «δεν ξέρω/ δεν απαντώ».

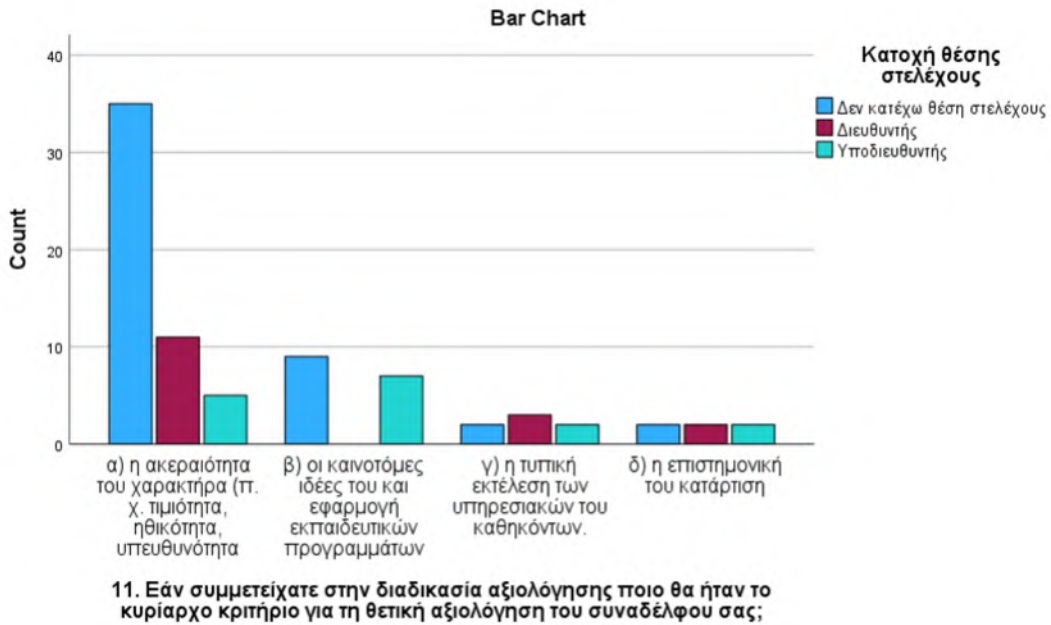
Στο 8ο ερώτημα ερευνήσαμε αν η ηθική είναι η βάση και ο κανόνας στο χώρο εργασίας των 80 ερωτηθέντων. Οι μισοί, 40 άτομα, το 50% απάντησαν «ναι». Τριάντα τέσσερις ερωτηθέντες (42,5%) απάντησαν «ίσως». Τρία άτομα (3) με ποσοστό (3,7%) δήλωσαν «δεν ξέρω/ δεν απαντώ» και άλλα 3 άτομα «όχι».

«Όταν στο εργασιακό περιβάλλον εφαρμόζονται κανόνες ηθικής, πιστεύετε ότι αυτό συμβάλλει στο να υιοθετούν οι εργαζόμενοι και ανάλογη συμπεριφορά στην προσωπική τους ζωή» είναι το 9ο ερώτημα που τέθηκε σε αυτήν την έρευνα. Την απάντηση «καθόλου» δεν την επέλεξε κανένας, ενώ μόνο δύο (2) άτομα απάντησαν «λίγο» (8,8%). Ότι οι κανόνες της ηθικής συμβάλλουν «μέτρια» στην ανάλογη συμπεριφορά της προσωπικής τους ζωής απάντησαν τριάντα εννιά (39) άτομα (48,8%) και είναι η επικρατούσα τιμή. Είκοσι έξι (26) άτομα δήλωσαν «πολύ» (32,5%) και «πέρα πολύ» οι 8 από τους 80 ερωτηθέντες (10%).

Εάν θα αντιληφθούν μία ανήθικη συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο, τι θα κάνουν, ερευνά η 10η ερώτηση. Το 53,8% επέλεξε ότι θα την καταγγείλουν (43 άτομα). Το 43,8%, δηλαδή 35 άτομα απάντησαν ότι θα νιώθουν ότι πιέζονται και δύο (2) άτομα απάντησαν «δεν ξέρω/ δεν απαντώ». Κανένας δεν επέλεξε «θα την αποκρύψετε».

«Εάν συμμετείχατε στη διαδικασία αξιολόγησης, ποιο θα ήταν το κυρίαρχο κριτήριο για τη θετική αξιολόγηση του συναδέλφου σας» είναι η τελευταία ερώτηση της έρευνας (11η). Το 63,7%, δηλαδή 51 άτομα, θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, το 20%, δηλαδή 16 άτομα, θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι οι καινοτόμες ιδέες του και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το 8,8%, 7 άτομα, θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η τυπική εκτέλεση των υπηρεσιακών του καθηκόντων και το υπόλοιπο 7,5%, 6 άτομα, θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η επιστημονική του κατάρτιση.

Στην τελευταία ερώτηση (11η) παρατηρείται στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την μεταβλητή «κατοχή θέσης στελέχους», βάσει της συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών.



Εικόνα 3: Διασταύρωση, Εάν συμμετείχατε στην διαδικασία αξιολόγησης ποιο θα ήταν το κυρίαρχο κριτήριο για τη θετική αξιολόγηση του συναδέλφου σας; * Κατοχή θέσης στελέχους

Από τους ερωτηθέντες, αυτοί που δεν κατέχουν θέση στελέχους (που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων), το 72.9% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, το 18.8% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι οι καινοτόμες ιδέες του και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το 4.2% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η τυπική εκτέλεση των υπηρεσιακών του καθηκόντων και το υπόλοιπο 4.2% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η επιστημονική του κατάρτιση. Από τους ερωτηθέντες που κατέχουν τη θέση του Διευθυντή, το 68.8% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, το 0% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι οι καινοτόμες ιδέες του και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το 18,8% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η τυπική εκτέλεση των υπηρεσιακών του καθηκόντων και το υπόλοιπο 12.5% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η επιστημονική του κατάρτιση. Από τους ερωτηθέντες που κατέχουν τη θέση του Υποδιευθυντή, το 31.3% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, το 43.8% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι οι καινοτόμες ιδέες του και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το 12.5% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η τυπική εκτέλεση των υπηρεσιακών του καθηκόντων και το υπόλοιπο 12.5% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η επιστημονική του κατάρτιση. Στο σύνολο των ερωτηθέντων, το 63.7% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, το 20% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι οι καινοτόμες ιδέες του και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το 8.8% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η τυπική εκτέλεση των υπηρεσιακών του καθηκόντων και το υπόλοιπο 7.5% θεωρεί το κυρίαρχο κριτήριο είναι η επιστημονική του κατάρτιση.

3. Συμπεράσματα

Η εκτίμηση του χαρακτήρα ενός ηγέτη είναι μια υπόθεση δύσκολη, καθώς πρέπει να διακρίνουμε ενδεικτικά γνωρίσματα σε αυτόν. Τα ερευνητικά πορίσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν τη βιβλιογραφική έρευνα, αλλά και να αναδείξουν νέα ζητήματα. Οι ιδιότητες που συνθέτουν έναν ηγέτη με σωστό χαρακτήρα για την λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση είναι η αποφασιστικότητα του, η γνώση της νομοθεσίας, η οργανωτικότητα, η καινοτομία και η αναπτυγμένη αναλυτική του σκέψη. Η ηθική στη λήψη αποφάσεων παίζει για τους ερωτηθέντες σπουδαίο ρόλο και εξαρτάται από τη διανοητική, γνωστική και συναισθηματική κατάσταση του ηγέτη. Οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται με σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή και με αξιοπρέπεια. Οι κανόνες της δεοντολογίας και

της ηθικής, όταν εφαρμόζονται στον εργασιακό χώρο, συντελούν στην ανάπτυξη της ανάλογης συμπεριφοράς και στην προσωπική ζωή και κανένας δε θα αποκρύψει μια ανήθικη συμπεριφορά, αντιθέτως θα την καταγγείλει. Στο πλαίσιο αυτό δε θα πρέπει να αγνοήσουμε τους A. Simon και D. Anderson, διότι, όταν η διαδικασία για τη λήψη μίας απόφασης υπεισέρχεται σε καταστάσεις που υποκινούν το συναίσθημα ή την επιθυμία δημιουργούν προβλήματα αυτοδιαχείρισης με συνέπεια να γίνονται σφάλματα και να παρατηρούνται μεροληψίες.

Βάσει των συσχετίσεων που έγινε στην έρευνά μας με τη μεταβλητή «Φύλο» δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική στατιστική εξάρτηση. Επομένως, οι απαντήσεις είναι ανεξάρτητες από το φύλο των ερωτηθέντων.

Πολύ σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποδείχθηκε πως, από τους ερωτηθέντες, τα μη στελέχη απάντησαν πως το κυρίαρχο στοιχείο για την αξιολόγηση συναδέλφου τους δεν είναι η επιστημονική κατάρτιση, η οποία έπιασε και τα χαμηλότερα ποσοστά, αλλά η ακεραιότητα του χαρακτήρα. Από την άλλη πλευρά, για τα στελέχη της εκπαίδευσης η ακεραιότητα του χαρακτήρα είναι μεν το κυρίαρχο κριτήριο, αλλά και τα τυπικά προσόντα, καθώς και η επιστημονική κατάρτιση είναι για αυτούς σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης. Επιπλέον, θετικά αξιολογούνται οι καινοτόμες ιδέες.

Από την έρευνα γίνεται αντιληπτό πως ένα ακέραιο άτομο είναι εκείνο που αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και εμπνέει εμπιστοσύνη. Από τα παραπάνω προκύπτει πως είναι αναγκαία η επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών σε θέματα αρχών και ηθικής, στον καθορισμό συγκεκριμένων ηθικών προτύπων και ηθικών συμπεριφορών και στην κοινοποίηση των κυρώσεων σε όλους τους εκπαιδευτικούς (στελέχη και μη). Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η μελέτη της σχέσης των αξιών με την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, άλλο πτυχίο), διότι η γνώση μεταδίδεται μέσω της εκπαίδευσης και οι τρόποι σκέψης που βρίσκονται στη βάση της συμβάλλουν στη διαμόρφωση των απόψεων των ανθρώπων για τους εαυτούς τους και την κοινωνία (Blackledge & Hunt, 1985).

Βιβλιογραφία

- Τριαντάρη, Σ. (2021). *Η ηθική στη λήψη αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη Ιωάννη Αρχ. Χαρπαντίδη.
- Τριαντάρη, Σ. (2020). *Ηγεσία. Θεωρίες ηγεσίας*. Αθήνα: Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Τριαντάρη, Σ. (2020). *Ηθική και κοινωνική φιλοσοφία της επικοινωνίας. Στρατηγικές και Τεχνικές Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη Ιωάννη Αρχ. Χαρπαντίδη.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Blackledge, D., Hunt B. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Desler, G., (2015). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. 2^η επιμ. Αθήνα: Κριτική.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. (Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Simon, A.H., (1960). *The New Science of Management Decision*, 1st επιμ. New York: Harper & Brothers.
- Kohlberg, L., (1975). *The cognitive developmental approach to moral education*. Phi Delta Kappan, 56, 670-677.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΛΥΣΕΙΣ

Σαρίδου Θεοδώρα

Διδάκτορας Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης στη διαχείριση της συμμετοχής των πολιτών στην παραγωγή των ειδήσεων. Παρότι η συμμετοχική δημοσιογραφία αναζωογόνησε τις προσδοκίες για ενίσχυση των δεσμών με την κοινότητα και αποκατάσταση της εμπιστοσύνης του κοινού στην επαγγελματική δημοσιογραφία, εντούτοις συχνά αποτελεί πεδίο κακόβουλων συνεισφορών και νομικών προβλημάτων. Για τον σκοπό αυτό εντοπίζονται αρχικά τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την ενσωμάτωση των συνεισφορών του κοινού στα επαγγελματικά ειδησεογραφικά μέσα. Στη συνέχεια αποτυπώνονται οι τρόποι με τους οποίους οι αυτοματοποιημένες μέθοδοι και οι τεχνικές της τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να βοηθήσουν στην αποτελεσματική διαχείριση του περιεχομένου που προέρχεται από τους χρήστες. Τέλος, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο διεθνείς δημοσιογραφικοί οργανισμοί υιοθετούν μεθόδους τεχνητής νοημοσύνης κατά την εφαρμογή της συμμετοχικής δημοσιογραφίας στην καθημερινή πρακτική τους.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχική δημοσιογραφία, τεχνητή νοημοσύνη, κοινό, ειδήσεις

1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών η δημοσιογραφία μελετάται συχνά τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο υπό το πρίσμα της συμμετοχής του κοινού στη διαδικασία παραγωγής των ειδήσεων. Οι συνεχώς διευρυνόμενες τεχνολογικές δυνατότητες σε συνδυασμό με το μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον έχουν καταστήσει δυνατή την παραγωγή περιεχομένου από τους χρήστες του διαδικτύου στο πλαίσιο των επαγγελματικών ειδησεογραφικών μέσων, χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις. Μέσω εργαλείων και εφαρμογών που υιοθετούνται από τα μέσα οι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν στη δημοσιογραφία και τον δημόσιο διάλογο εν γένει (ενδεικτικά Engelke, 2019; Krumsvik, 2018; Loosen et al., 2022). Η συμμετοχική δημοσιογραφία, ως η διαδικασία κατά την οποία οι πολίτες συμβάλλουν στην παραγωγή ειδήσεων των επαγγελματιών δημοσιογράφων (Abbott, 2017), πραγματώνεται όταν δημοσιογράφοι και χρήστες παράγουν ειδήσεις σε μια κυρίαρχη πλατφόρμα (Aitamurto, 2013), καθώς και όταν το περιεχόμενο που δημιουργείται από χρήστες εκτός της πλατφόρμας του μιντιακού οργανισμού αποκτάται και χρησιμοποιείται από επαγγελματικά μέσα ενημέρωσης (Saridou, Veglis, 2021).

Το περιεχόμενο που παράγεται από τους χρήστες ενσωματώνεται στην καθημερινή λειτουργία των δημοσιογραφικών ιστοτόπων μέσω ενός ευρέος φάσματος συμμετοχικών εργαλείων και πρακτικών, τα οποία ταξινομούνται από τους μελετητές σε τυπολογίες με βάση διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια, όπως η διαδραστικότητα, το στάδιο παραγωγής ειδήσεων στο οποίο εντάσσονται ή η λειτουργικότητά τους (Engelke, 2019; Singer et al., 2011; Suau, Masip, 2014). Εξετάζοντας τη συμμετοχή από την οπτική του χρήστη ως επικρατέστερα και πιο διαδεδομένα εργαλεία θεωρούνται η αξιολόγηση περιεχομένου, οι δημοσκοπήσεις, η κοινή χρήση στις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, η υποβολή υλικού με τη μορφή κειμένου και οπτικοακουστικού περιεχομένου, το συνεργατικό περιεχόμενο, όπως η συνεισφορά σε ερωτήσεις συνέντευξης, τα σχόλια, που συνήθως υποβάλλονται μέσω μιας φόρμας στο κάτω μέρος της είδησης, τα φόρουμ συζήτησης και τα ιστολόγια πολιτών, τα

οποία δημιουργούνται από χρήστες και φιλοξενούνται στον ειδησεογραφικό ιστότοπο (Spyridou, 2018).

Η αισιόδοξη θεώρηση βλέπει στις συνθήκες που διαμορφώνονται την ευκαιρία ανανέωσης του ρόλου των μέσων στην κοινωνία και την ενδυνάμωση των δεσμών με το κοινό τους (Reader, 2018; Sinton, 2018), η οποία θα συμβάλει στην αναζωογόνηση της δημοκρατίας και της πολιτικής αποτελεσματικότητας (López-Cepeda et al., 2019; Vanhaeght, Donders, 2015). Ωστόσο, η συνύπαρξη του ερασιτεχνικού με το επαγγελματικό περιεχόμενο στα κυρίαρχα μέσα συχνά εγείρει σημαντικά ζητήματα ηθικής, νομιμότητας και δεοντολογίας (Saridou, Veglis, 2021). Οι συνεισφορές των πολιτών αντιμετωπίζονται πολλές φορές ως πηγή προβλημάτων (Quandt, 2018; Ziegele et al., 2020), θέτοντας υπό αμφισβήτηση τη σκοπιμότητα και τη θελκτικότητα της συμμετοχής. Για να ανταποκριθούν σε αυτές τις συνθήκες, τα μέσα εφαρμόζουν μεθόδους που τους επιτρέπουν να ταξινομήσουν, να ελέγχουν και να επαληθεύουν το περιεχόμενο που προέρχεται από τους χρήστες (Boberg et al., 2018; Wolfgang, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος η χρήση τεχνικών τεχνητής νοημοσύνης, με σκοπό την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση του περιεχομένου. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους η τεχνητή νοημοσύνη συμβάλλει στη διασφάλιση της ποιότητας της συμμετοχικής δημοσιογραφίας. Μέσω της μελέτης διεθνών ειδησεογραφικών οργανισμών εξετάζεται πώς αξιοποιούνται οι τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης για να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συμμετοχή των πολιτών στη δημοσιογραφία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ανάγκη αποτελεσματικού ελέγχου του περιεχομένου

Οι συνεισφορές του κοινού στην καθημερινή λειτουργία των ειδησεογραφικών μέσων επιφέρουν συχνά δυσκολίες κατά τη διαχείρισή τους, καθώς, όχι μόνο απαιτείται η ενσωμάτωσή τους στην εργασιακή ρουτίνα του οργανισμού, αλλά πολλές φορές αποτελούν πεδίο προβλημάτων, τα οποία οι δημοσιογράφοι καλούνται να προλάβουν ή και να αντιμετωπίσουν. Το φαινόμενο της σκοτεινής -όπως ονομάζεται- συμμετοχής (Quandt, 2018) δεν περιορίζεται μόνο σε απλά ζητήματα, όπως τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη (Saridou et al., 2019), αλλά εκτείνεται και σε σοβαρότερες καταστάσεις, όπως οι εκστρατείες παραπληροφόρησης και η ρητορική μίσους, το ατομικό τρολάρισμα (trolling), ο διαδικτυακός εκφοβισμός (Quandt, 2018) ή η διάδοση ψευδών ειδήσεων και θεωριών συνωμοσίας (Frischlich et. al., 2019).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η αγένεια, με τη μορφή των χαρακτηρισμών, των ύβρεων και της χυδαιότητας, λαμβάνεται συχνά ως δεδομένη από τους χρήστες των συμμετοχικών χώρων (Ksiazek et al., 2015), καθιστώντας την επικοινωνία στους διαδικτυακούς τόπους και τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης επιβλαβή (Einwiller, Kim, 2020). Στους χώρους αυτούς καταγράφονται επίσης διεθνώς απειλές βίας και παραβιάσεις της ιδιωτικής ζωής, ακόμα και εκκλήσεις σε αγνώστους να βλάψουν σωματικά άλλους χρήστες που γίνονται αντιληπτοί ως κατώτερα θύματα (Citron, 2014; Festl, Quandt, 2017). Παράλληλα, η ρητορική μίσους πλήττει τον δημόσιο λόγο, ενισχύοντας την παρουσία της τόσο στα κυρίαρχα μέσα ενημέρωσης όσο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Quandt, 2018) στρεφόμενη μεταξύ άλλων και εναντίον των ίδιων των δημοσιογράφων (Obermaier et al., 2018). Τα ερευνητικά αποτελέσματα, τέλος, φανερώνουν ότι οι συμμετοχικές ενότητες των δημοσιογραφικών ιστοτόπων χρησιμοποιούνται ως πεδία διακίνησης παραποιημένων πληροφοριών, ακόμα και ως πεδία όπου λαμβάνουν χώρα απόπειρες στρατηγικής χειραγώγησης και προπαγάνδας από κράτη και συναφείς παράγοντες (Elliott, 2014; Quandt, Festl, 2017).

Καθίσταται, επομένως, σαφής η ανάγκη αποτελεσματικής εποπτείας της συμμετοχής του κοινού στην ειδησεογραφική παραγωγή, όχι μόνο για να αποφευχθούν προβλήματα όπως τα προαναφερθέντα, αλλά και επειδή το ίδιο το κοινό αναμένει από τους δημοσιογραφικούς οργανισμούς να φροντίζουν τις ενότητες των σχολίων και να διευκολύνουν τη δημόσια συζήτηση

(Suau et al., 2019). Στον αντίποδα, τα μέσα που αποτυγχάνουν να διαχειριστούν σωστά τα αθέμιτα σχόλια λαμβάνουν αρνητική αξιολόγηση (Tenenboim et al., 2019), ενώ η απουσία επίβλεψης και ελέγχου οδηγεί σε μείωση της προθυμίας συμμετοχής των πολιτών (Wise et al., 2006).

2.2. Αυτοματοποίηση και τεχνητή νοημοσύνη

Προκειμένου να διασφαλίσουν την ποιότητα των διαδικτυακών τους τόπων, οι ειδησεογραφικοί οργανισμοί υιοθετούν στρατηγικές που θεσπίζουν πρότυπα συμπεριφοράς και θέτουν ορισμένους περιορισμούς στη δραστηριότητα των χρηστών (Wolfgang, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μέθοδοι εποπτείας που εφαρμόζονται από τα μέσα εξασφαλίζουν την επίβλεψη, τον έλεγχο, τον συντονισμό και την εν γένει διαχείριση των συνεισφορών των χρηστών (Wintterlin et al., 2020). Πέρα από τις επιλογές αυτορρύθμισης της κοινότητας ή πλήρους αποκλεισμού σχολίων και σχολιαστών (Watson et al., 2019; Wintterlin et al., 2020), σημαντικός αριθμός μέσων δημοσιεύουν τα σχόλια των συμμετεχόντων μόνο εφόσον τα ελέγξουν ένα προς ένα και τα κρίνουν κατάλληλα προς ανάρτηση (προ-εποπτεία). Σε άλλες περιπτώσεις επιλέγεται η πιο ανοιχτή προσέγγιση της μετα-εποπτείας, κατά την οποία το υλικό αναρτάται και ο διαχειριστής αποφασίζει κατόπιν αν είναι κατάλληλο για παραμονή στον ιστότοπο· προσέγγιση που βασίζεται ενίοτε και στις ειδοποιήσεις από τους χρήστες, καθώς επιτρέπεται στο κοινό να ειδοποιεί τον επόπτη για περιεχόμενο που θεωρεί ακατάλληλο (Crawford, Gillespie, 2016; Goodman, 2013; Naab et al., 2018). Αυτού του τύπου η μη αυτόματη εποπτεία, όμως, απαιτεί σημαντικούς πόρους σε ανθρώπινο δυναμικό, χρόνο και προϋπολογισμό, καθώς ένας μεγάλος αριθμός επαγγελματιών καλείται να επωμιστεί και αυτό το καθήκον, παράλληλα με τις υπόλοιπες δημοσιογραφικές δραστηριότητες (Wang, 2020).

Έτσι, εκτός από τη χειροκίνητη εποπτεία, ορισμένοι δημοσιογραφικοί οργανισμοί χρησιμοποιούν αυτοματοποιημένες μεθόδους και τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης (artificial intelligence) προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα και ταχύτερα το περιεχόμενο που παράγεται από τους χρήστες. Υπάρχουν επίσης μέσα που ακολουθούν ημιαυτόματη προσέγγιση, ενσωματώνοντας τη μηχανική εκμάθηση στη μη αυτόματη διαδικασία εποπτείας των σχολίων (Risch, Krestel, 2018). Κατά την αυτοματοποιημένη εποπτεία, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται προκαθορισμένα φίλτρα ώστε να εντοπίζονται και να αντικαθίστανται απαγορευμένες λέξεις, φράσεις ή διευθύνσεις IP πριν από τη δημοσίευση των σχολίων (Veglis, 2014). Ωστόσο, οι χρήστες παρακάμπτουν με ευκολία τέτοια φίλτρα, παρεμβάλλοντας σύμβολα ή αστερίσκους (Harrison, 2010). Επιπλέον, για την αξιολόγηση ενός μηνύματος ως κακόβουλου ή μη δεν αρκεί πάντα το λεκτικό μέρος, αλλά χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη και περιφερειακοί παράγοντες, όπως το ευρύτερο πλαίσιο λόγου στο οποίο εντάσσεται το μήνυμα, οι εικόνες και τα βίντεο που το συνοδεύουν, η χρονική στιγμή της ανάρτησης ή ακόμα και η ταυτότητα του συγγραφέα και του παραλήπτη (Schmidt, Wiegand, 2017). Μία τέτοια περίπτωση είναι η ρητορική μίσους, για τον εντοπισμό της οποίας τα βασικά φίλτρα λέξεων δεν είναι αρκετά, αλλά αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική η επεξεργασία φυσικής γλώσσας (natural language processing). Μέσω μιας σειράς υπολογιστικών τεχνικών για αυτόματη ανάλυση και αναπαράσταση της ανθρώπινης γλώσσας, παρέχεται η δυνατότητα εστίασης σε κάθε συγκεκριμένο φαινόμενο ξεχωριστά (Cambria, White, 2014). Και αυτά τα συστήματα ανίχνευσης, βέβαια, μπορούν να παρακαμφθούν (Perifanos, Goutsos, 2021), με τη χρήση στατικών ή κινούμενων εικόνων και γραφικών που σκοπό έχουν να εμποδίσουν τα συστήματα επεξεργασίας φυσικής γλώσσας από τον άμεσο εντοπισμό των μηνυμάτων μίσους (Lamerichs et al., 2018; Matamoros-Fernández, Farkas, 2021).

Στην προσπάθειά τους να αποτρέψουν αυτοματοποιημένα ρομπότ (bots) από τη διάπραξη κακόβουλων ενεργειών και να εμποδίσουν τις μαζικές καταχωρήσεις που προέρχονται από υπολογιστή, ορισμένοι διαδικτυακοί τόποι θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των χρηστών τη συμπλήρωση ενός πλήρως αυτοματοποιημένου τεστ (Saridou, Veglis, 2016; Sivakorn et al., 2016). Τα CAPTCHA (Completely Automated Public Turing tests to tell Computers and Humans Apart), όπως είναι ευρύτερα γνωστά, ζητούν συνήθως από τους χρήστες να αναγνωρίσουν και να

πιστοποιήσουν μία παραμορφωμένη εικόνα που αποτελείται από γράμματα και αριθμούς. Η πιο διαδεδομένη υπηρεσία του είδους είναι η reCAPTCHA της Google, η οποία δομείται πάνω σε ένα προηγμένο σύστημα ανάλυσης κινδύνου. Η υπηρεσία αξιολογεί το αίτημα του κάθε χρήστη και θέτει την αντίστοιχη δυσκολία πρόκληση, απαιτώντας, για παράδειγμα, την επιλογή συγκεκριμένων εικόνων από ένα σύνολο παρόμοιων φωτογραφιών (Sivakorn et al., 2016).

2.3 Αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης από τους ειδησεογραφικούς οργανισμούς

Στη διάρκεια των ετών, πολλοί ειδησεογραφικοί οργανισμοί έχουν αναπτύξει πλατφόρμες συμμετοχικής δημοσιογραφίας, όπου καλούν τους χρήστες να υποβάλουν περιεχόμενο. Πρόσφατα, η τεχνολογία τεχνητής νοημοσύνης και ειδικότερα η μηχανική μάθηση (machine learning) άρχισαν να αξιοποιούνται περισσότερο από τους οργανισμούς των μέσων, βρίσκοντας εφαρμογή σε όλη σχεδόν τη διαδικασία παραγωγής των ειδήσεων, από την επιτάχυνση της δημοσιογραφικής έρευνας έως τη συγκέντρωση και τη διασταύρωση των δεδομένων (Underwood, 2019). Η αμερικανική εφημερίδα The New York Times, για παράδειγμα, εφαρμόζει προηγμένες τεχνικές για την αυτόματη εποπτεία του περιεχομένου, κατά τις οποίες αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης εκπαιδεύονται σε μεγάλα σώματα κειμένων (Binns et al., 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, χρησιμοποιεί το σύστημα Perspective της Google, στο οποίο η τεχνολογία μηχανικής μάθησης εντοπίζει αυτόματα τα τοξικά σχόλια. Με βάση περισσότερα από δεκαέξι εκατομμύρια σχόλια της ίδιας εφημερίδας, το σύστημα βαθμολογεί τα σχόλια σε μία κλίμακα τοξικότητας από το μηδέν έως το εκατό ανάλογα με την ομοιότητα με εκείνα που προσδιορίζονται ως τοξικά. Στη συνέχεια είτε τα εγκρίνει αυτόματα είτε τα προωθεί κατά προτεραιότητα στους επόπτες για περαιτέρω ενέργειες (Etim, 2017; Wang, 2020).

Ο δημόσιος ραδιοτηλεοπτικός φορέας της Βρετανίας British Broadcasting Corporation (BBC) ακολούθησε ένα υβριδικό μοντέλο διαχείρισης του περιεχομένου των χρηστών, εφαρμόζοντας αρχικά ένα γενικό σύστημα αυτοματοποιημένου ελέγχου με τη χρήση φίλτρων και προσαρμόζοντας στη συνέχεια τη διαδικασία ανάλογα με το ιστορικό του κάθε χρήστη (Harrison, 2010). Συγκεκριμένα, επιλέγεται η άμεση και χωρίς έλεγχο δημοσίευση των συνεισφορών που προέρχονται από συμμετέχοντες με συμπεριφορά σύμφωνη με τους κανόνες του ιστοτόπου. Στον αντίποδα, το περιεχόμενο των χρηστών που έχουν στο παρελθόν προκαλέσει προβλήματα ελέγχεται πριν από τη δημοσίευσή του. Ταυτόχρονα, το προβληματικό περιεχόμενο μπορεί να επισημανθεί και από τους ίδιους τους χρήστες του ιστοτόπου.

Ιδιαίτερη έμφαση στον έλεγχο και την επαλήθευση του περιεχομένου που προέρχεται από τους χρήστες δίνεται από το Γαλλικό Πρακτορείο Ειδήσεων (Agence France-Presse), το οποίο μάλιστα περιγράφει αναλυτικά τη μεθοδολογία που ακολουθεί για τον σκοπό αυτό. Όπως εξηγείται στην πλατφόρμα AFP Fact Check, προκειμένου να εντοπιστεί η προέλευση της προς διερεύνηση πληροφορίας, πραγματοποιείται αρχικά έρευνα στα αρχεία του πρακτορείου και των δημοσιογράφων του. Στην περίπτωση των εικόνων και των βίντεο, γίνεται αντίστροφη αναζήτηση σε μία ή περισσότερες μηχανές αναζήτησης, ώστε να διαπιστωθεί αν και πότε έχουν ξαναεμφανιστεί στο διαδίκτυο. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και η επέκταση InVID/WeVerify, μία πλατφόρμα ανοιχτού κώδικα που επιτρέπει τη συμμετοχή πολιτών και δημοσιογράφων στον συνεργατικό εντοπισμό και την επαλήθευση περιεχομένου. Παράλληλα, δίνεται προσοχή σε στοιχεία της εικόνας ή του βίντεο που μπορούν να πληροφορήσουν σχετικά με τον τόπο και τον χρόνο λήψης του υλικού, όπως οι επιγραφές των καταστημάτων, οι οδικές πινακίδες και η βλάστηση. Όταν πρόκειται να ελεγχθούν δηλώσεις που αποδίδονται σε συγκεκριμένο πρόσωπο ή φορέα, οι δημοσιογράφοι στρέφονται αρχικά στις επίσημες καταγραφές και τους λογαριασμούς κοινωνικής δικτύωσης. Ακολουθεί η διαδικτυακή ή τηλεφωνική επαλήθευση, καθώς και η διασταύρωση των πληροφοριών μέσω των δημοσιογράφων που βρίσκονται στο πεδίο. Πέρα από τις παραπάνω μεθόδους, το Γαλλικό Πρακτορείο ακολουθεί μία σπάνια πολιτική στο χώρο των μέσων. Σε αντίθεση με τα ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν πως οι πάροχοι περιεχομένου στο διαδίκτυο επικεντρώνονται περισσότερο στην αποφυγή των νομικών συνεπειών από τη δημοσίευση κακόβουλου περιεχομένου

και λιγότερο στην εκπαίδευση των χρηστών (Einwiller, Kim, 2020), το AFP Fact Check πραγματοποιεί εκπαίδευση ψηφιακής επαλήθευσης παγκοσμίως για ελεγκτές γεγονότων, δημοσιογράφους και μέλη του κοινού. Μέσα από επεξηγηματικά βίντεο, εργαστήρια και επιμορφωτικές δράσεις επιδιώκει την εξοικείωση των χρηστών με τις διαδικασίες ελέγχου και επαλήθευσης περιεχομένου, στοχεύοντας στον περιορισμό των ψευδών ειδήσεων και στην ενίσχυση της αξιόπιστης ενημέρωσης.

Τέλος, προς την κατεύθυνση της επαλήθευσης του περιεχομένου αναπτύσσονται όλο και συχνότερα εφαρμογές που δίνουν στους επαγγελματίες τα εργαλεία για να οργανώνουν και να ελέγχουν τις πληροφορίες που εντοπίζουν στις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και στο διαδίκτυο γενικότερα. Η συνεργατική πλατφόρμα Truly Media (<http://www.truly.media>), για παράδειγμα, απευθύνεται κυρίως -αλλά όχι μόνο- σε δημοσιογράφους και εργαζομένους στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τους υποστηρίζει κατά την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της ακρίβειας του περιεχομένου που τους ενδιαφέρει. Αρχικά, οι χρήστες έχουν τα εργαλεία ώστε να εντοπίσουν και να συγκεντρώσουν δεδομένα από διάφορες πηγές, στη συνέχεια μπορούν να τα οργανώσουν και να τα μοιραστούν σε πραγματικό χρόνο με τους συνεργάτες τους και τέλος, μπορούν να τα επαληθεύσουν, επίσης συνεργατικά και σε πραγματικό χρόνο.

5. Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση των συνεισφορών του κοινού στην καθημερινή πρακτική των ειδησεογραφικών οργανισμών συνοδεύεται από την ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης και ελέγχου, λόγω των νομικών και μη κινδύνων που ελλοχεύουν. Οι στρατηγικές που ακολουθούνται από τα μέσα για την εποπτεία του περιεχομένου καλούνται να ισορροπήσουν μεταξύ άλλων ανάμεσα στις εργασιακές ρουτίνες, τους κοινωνικούς θεσμούς, την επαγγελματική δεοντολογία, τη διαφάνεια, αλλά και την ελευθερία λόγου των πολιτών. Η μελέτη των κυρίαρχων μέσων διεθνώς αποτυπώνει τον σημαίνοντα ρόλο που αποκτά η τεχνητή νοημοσύνη και στο πεδίο της συμμετοχικής δημοσιογραφίας, συμβάλλοντας στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διαχείριση της συμμετοχής του κοινού στην παραγωγή των ειδήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να ληφθούν υπόψη από τις μελλοντικές έρευνες ζητήματα σχετικά με τη διαφάνεια, την ασφάλεια, την ιδιωτικότητα και την ακεραιότητα των δεδομένων. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται, τέλος, να δοθεί στα πεδία της δεοντολογίας και του γραμματισμού σε σχέση με τον σωστό σχεδιασμό, αλλά και με την ορθή χρήση των εργαλείων και των αποτελεσμάτων της τεχνητής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Abbott, J. Y. (2017). Tensions in the scholarship on participatory journalism and citizen journalism. *Annals of the International Communication Association*, 41(3-4), 278–297.
- Aitamurto, T. (2013). Balancing between open and closed. *Digital Journalism*, 1(2), 229–251.
- Binns, R., Veale, M., Van Kleek, M., Shadbolt, N. (2017). Like trainer, like bot? Inheritance of bias in algorithmic content moderation. In G. Ciampaglia, A. Mashhadi, & T. Yasseri (Eds.), *Social Informatics. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Cham.
- Boberg, S., Schatto-Eckrodt, T., Frischlich, L., Quandt, T. (2018). The moral gatekeeper? Moderation and deletion of user-generated content in a leading news forum. *Media and Communication*, 6(4), 58-69.
- Cambria, E., White, B. (2014). Jumping NLP Curves: A review of natural language processing research. *IEEE Computational Intelligence Magazine*, 9(2), 48-57.
- Citron, D. K. (2014). *Hate crimes in cyberspace*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Crawford, K., Gillespie, T. (2016). What is a flag for? Social media reporting tools and the vocabulary of complaint. *New Media & Society*, 18(3), 410–428.
- Einwiller, S., Kim, S. (2020). How online content providers moderate user-generated content to prevent harmful online communication: An analysis of policies and their implementation. *Policy & Internet*, 12(2), 184-206.
- Elliott, C. (2014, Μάιος 4). *The readers' editor on...proRussia trolling below the line on Ukraine stories*. The Guardian. Ανακτήθηκε στις 28-4-2023 από <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/may/04/pro-russia-trollsukraine-guardian-online>
- Engelke, K. M. (2019). Online participatory journalism: A systematic literature review. *Media and Communication*, 7(4), 31-44.
- Etim, B. (2017, June 13). *The Times sharply increases articles open for comments, using Google's technology*. New York Times. Ανακτήθηκε στις 28-4-2023 από <https://www.nytimes.com/2017/06/13/insider/have-a-comment-leave-a-comment.html>
- Festl, R., Quandt, T. (2017). Cyberbullying. In P. Rössler (Eds.), *The international encyclopedia of media effects* (pp. 328–336). Malden: Wiley-Blackwell.
- Frischlich, L., Boberg, S., Quandt, T. (2019). Comment sections as targets of dark participation? Journalists' evaluation and moderation of deviant user comments. *Journalism Studies*, 20(14), 2014–2033.
- Goodman, E. (2013). *Online comment moderation: emerging best practices*. WAN-IFRA. Ανακτήθηκε στις 28-4-2023 από <http://www.wan-ifra.org/reports/2013/10/04/online-comment-moderation-emerging-best-practices>
- Harrison, J. (2010). User-generated content and gatekeeping at the BBC Hub. *Journalism Studies*, 11(2), 243-256.
- Krumsvik, A. (2018). Redefining user involvement in digital news media. *Journalism Practice*, 12(1), 19–31.
- Ksiazek, T. B., Peer, L., Zivic, A. (2015). Discussing the news. *Digital Journalism*, 3(6), 850-870.
- Lamerichs, N., Nguyen, D., Carmen, M., Melguizo, P., Radojevic, R., Lange-Böhmer, A. (2018). Elite male bodies: The circulation of alt-right memes and the framing of politicians on social media. *Participations*, 15(1), 180–206.
- Loosen, W., Ahva, L., Reimer, J., Solbach, P., Deuze, M., Matzat, L. (2022). 'X Journalism'. Exploring journalism's diverse meanings through the names we give it. *Journalism*, 23(1), 39–58.
- López-Cepeda A.-M., López-Golán, M., Rodríguez-Castro, M. (2019). Participatory audiences in the European public service media: Content production and copyright. *Comunicar*, 60(3), 93-101.
- Matamoros-Fernández, A., Farkas, J. (2021). Racism, hate speech, and social media: A systematic review and critique. *Television & New Media*, 22(2), 205–224.
- Naab, T. K., Kalch, A., Meitz, T. G. (2018). Flagging uncivil user comments: Effects of intervention information, type of victim and response comments on bystander behavior. *New Media & Society*, 20(2), 777-795.
- Obermaier, M., Hofbauer, M., Reinemann, C. (2018). Journalists as targets of hate speech. How German journalists perceive the consequences for themselves and how they cope with it. *SC|M Studies in Communication and Media*, 7(4), 499-524.
- Perifanos, K., Goutsos, D. (2021). Multimodal hate speech detection in Greek social media. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(7), 34.
- Quandt, T. (2018). Dark participation. *Media and Communication*, 6(4), 36–48.
- Reader, B. (2018). Working with the 'gated': A case study of ABC Open's blend of reciprocal journalism and 'collegial gatekeeping'. *Journalism*, 22(1), 265-281.

- Risch, J., Krestel, R. (2018, August 25). Delete or not delete? Semi-automatic comment moderation for the newsroom. In R. Kumar, A. Ojha, M. Zampieri & S. Malmasi (Eds.), *Proceedings of the First Workshop on Trolling, Aggression and Cyberbullying* (pp. 166–176), Santa Fe, USA.
- Saridou, T., Veglis, A. (2016). Participatory journalism policies in newspapers' websites in Greece. *Journal of Greek Media and Culture*, 2(1), 85-101.
- Saridou, T., Veglis, A. (2021). Exploring participatory journalism through the integration of user-generated content in media organizations. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology*, 5th edition, (pp. 1152-1163). IGI Global.
- Saridou, T., Panagiotidis, K., Tsipas, N., Veglis, A. (2019). Towards a semantic-oriented model of participatory journalism management: Perceptions of user-generated content. *Journal of Education, Innovation and Communication*, 1, 27-37.
- Schmidt, A., Wiegand, M. (2017, April 3-7). A survey on hate speech detection using natural language processing. In *Proceedings of the Fifth International Workshop on Natural Language Processing for Social Media* (pp. 1–10). Association for Computational Linguistics. Valencia, Spain.
- Singer, J. B., Hermida, A., Domingo, D., Heinonen, A., Paulussen, S., Quandt, T., Reich, Z., Vujnovic, M. (2011). *Participatory journalism. Guarding open gates at online newspapers*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Sinton, M. (2018). No longer one-to-many: How Web 2.0 interactivity is changing public service radio's relationship with its audience. *Journal of Radio & Audio Media*, 25(1), 62-76.
- Sivakorn, S., Polakis, J., Keromytis, A.D. (2016, March 29 – April 1). *I'm not a human: Breaking the Google reCAPTCHA*. In Black Hat Asia 2016, Singapore. Ανακτήθηκε στις 28-4-2023 από <https://www.blackhat.com/asia-16/briefings.html>
- Spyridou, L. P. (2018). Analyzing the active audience: Reluctant, reactive, fearful, or lazy? Forms and motives of participation in mainstream journalism. *Journalism*, 20(6), 827–847.
- Suau, J., Masip, P. (2014). Exploring participatory journalism in Mediterranean countries. *Journalism Practice*, 8(6), 670–687.
- Suau, J., Masip, P., Ruiz, C. (2019). Missing the big wave: Citizens' discourses against the participatory formats adopted by news media. *Journalism Practice*, 13(10), 1316-1332.
- Tenenboim, O., Masullo, G. M., Lu, S. (2019). *Attacks in the comment sections: What it means for news sites*. Center of Media Engagement. Ανακτήθηκε στις 28-4-2023 από <https://mediaengagement.org/research/attacks-in-the-comment-sections/>
- Underwood, C. (2019). *Automated journalism - AI applications at New York Times, Reuters, and other media giants*. New York Times. Ανακτήθηκε στις 28-4-2023 από <https://emerj.com/ai-sector-overviews/automated-journalism-applications>
- Vanhaeght, A. S., Donders, K. (2015). Interaction, co-creation and participation in PSM literature, policy and strategy: A comparative case study analysis of Flanders, The Netherlands, France and the UK. *Medijske Studije/Media Studies*, 6(12), 46-61.
- Veglis, A. (2014). Moderation techniques for social media content. In G. Meiselwitz (Ed.), *Social Computing and Social Media*. SCSM 2014. Lecture Notes in Computer Science, 8531 (pp. 137-148). Springer, Cham.
- Wang, S. (2020). The influence of anonymity and incivility on perceptions of user comments on news websites. *Mass Communication and Society*, 23(6), 912–936.
- Watson, B. R., Peng, Z., Lewis, S. C. (2019). Who will intervene to save news comments? Deviance and social control in communities of news commenters. *New Media & Society*, 21(8), 1840–1858.
- Winterlin, F., Schatto-Eckrodt, T., Frischlich, L., Boberg, S., Quandt, T. (2020). How to cope with dark participation: Moderation practices in German newsrooms. *Digital Journalism*, 8(7), 904-924.

- Wise, K., Hamman, B., Thorson, K. (2006). Moderation, response rate and message interactivity: Features of online communities and their effects on intent to participate. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(1), 24–41.
- Wolfgang, D. (2016). Pursuing the ideal. *Digital Journalism*, 4(6), 764-783,
- Ziegele, M., Quiring, O., Esau, K., Friess, D. (2020). Linking news value theory with online deliberation: How news factors and illustration factors in news articles affect the deliberative quality of user discussions in SNS' comment sections. *Communication Research*, 47(6), 860–890.

A13. ΔΗΜΟΣΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΦΙΛΟΥΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΑ ΔΥΣΔΙΑΚΡΙΤΑ ΟΡΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Πέππα Ματίνα

Δρ., Μεταδιδακτορική ερευνήτρια

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον αντίκτυπο των ψηφιακών καθοδηγητών της κοινής γνώμης, ήτοι Influencers, στον τομέα της δημόσιας κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Θεωρείται θέμα ιδιαίτερης επιστημονικής σημασίας, για το οποίο η υπάρχουσα βιβλιογραφία παραμένει ελλιπής. Οι καθοδηγητές των μέσων δικτύωσης έχουν πλέον επίγνωση της αποδοχής του κοινού σε μεγάλη κλίμακα και, ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας μελέτης είναι να υποστηρίξει την άμεση διασύνδεση, αλληλεπίδραση και αντιπαράθεση του στοιχείου της «ποπ» - δημοφιλούς κουλτούρας, το οποίο συχνά χαρακτηρίζεται ως ανούσιο και ασήμαντο με την πολιτική σκηνή, η οποία τοποθετείται στο άλλο άκρο. Η διερεύνηση αυτής της αλληλεπίδρασης και διασύνδεσης στοχεύει ακριβώς στην καλύτερη κατανόηση αυτών των δύο πεδίων, τα οποία φαινομενικά φαίνονται αταίριαστα και απομακρυσμένα, αλλά στο σύγχρονο υβριδικό περιβάλλον ψηφιακής επικοινωνίας είναι όλο και πιο συνδεδεμένα.

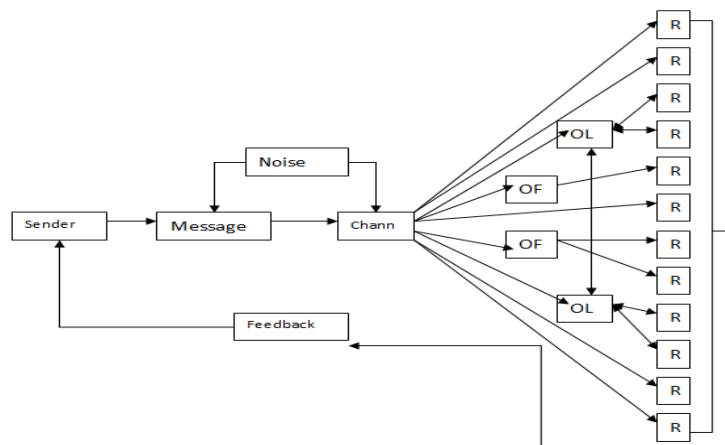
Λέξεις κλειδιά: Influencers, Κοινωνικά Δίκτυα, Ηγεσία Γνώμης

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι διαχρονικά, οι λεγόμενοι ηγέτες απόψεων έχουν συνεισφέρει σημαντικά στη διαμόρφωση της δημόσιας ατζέντας και κατ' επέκταση της δημόσιας σφαίρας. Ωστόσο, στην εποχή της μετα-μοντέρνας κοινωνίας της πληροφορίας, παρατηρείται μια αποσύνδεση της ηγεσίας γνώμης από τους παραδοσιακούς καθοδηγητές, επιτρέποντας σε ένα ποικίλο σύνολο νέων κοινωνικών παραγόντων να επηρεάσουν την κοινωνία. Η ψηφιοποίηση της επικοινωνίας ως αποτέλεσμα της εμφάνισης νέων μέσων (Emmer & Kunst, 2018) έχει εισαγάγει σημαντικές αλλαγές στον τομέα της επικοινωνιακής πολιτικής, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την εμφάνιση των "ψηφιακών" ηγετών απόψεων, οι οποίοι εντός ενός υβριδικού περιβάλλοντος πολιτικής επικοινωνίας, επιχειρούν, μέσω της εκμετάλλευσης της τεχνολογίας, να επηρεάσουν το σχηματισμό της δημόσιας ατζέντας και της δημόσιας σφαίρας (Casero-Ripollés, 2020). Οι ψηφιακοί ηγέτες γνωστοί ως Influencers ή "μικροδιασημότητες" είναι συνήθως "διαβόητες" προσωπικότητες (Schouten et al., 2020). Οι Influencers μπορούν να περιγραφούν ως διαδικτυακές προσωπικότητες, με μεγάλη βάση ακόλουθων σε αρκετά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Balaban & Mustatea, 2019), οι οποίοι εκμεταλλεύονται τη δύναμή τους για να ασκήσουν κοινωνική επιρροή στους ακολούθους τους (Nirschl & Steinberg, 2018). Η κοινωνική επιρροή ως φαινόμενο συνδέεται με την αλλαγή απόψεων, συμπεριφορών και ενεργειών, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους και εντός του νέου υβριδικού μέσου επικοινωνίας, οι influencers των κοινωνικών μέσων είναι συνδεδεμένοι με όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ανωτέρω διαδικασία (Balaban & Mustatea, 2019).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα την επίδραση των ψηφιακών καθοδηγητών γνώμης των κοινωνικών μέσων, εξετάστηκε το βασικό μοντέλο επικοινωνίας (Lasswell, 1948). Πρέπει να αναφερθεί ότι, παρά τη μακροχρόνια ύπαρξή του στο πεδίο της επικοινωνιακής έρευνας, το τρέχον μοντέλο έχει κατηγορηθεί για το ότι αγνοεί την ενσωμάτωση των αλλαγών που χαρακτηρίζουν το νέο μιντιακό τοπίο. Πιο συγκεκριμένα, βασιζόμενοι στο γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας των πολλαπλών βημάτων (βλ. σχήμα 1), κάποια μηνύματα δεν θα μεταδοθούν απευθείας στους ακροατές (αποδέκτες) αλλά θα περάσουν σε αυτούς δια μέσω των διαμορφωτών κοινής γνώμης, δεδομένου ότι οι πρώτοι ανήκουν στα δίκτυά τους.

Σχήμα 4 γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας των πολλαπλών βημάτων



Πηγή: Smith & Zook (2011, Κεφ. 5)

Κατόπιν τούτου, συμπερένεται ότι η βασική φόρμουλα του Λάσγουελ αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τη διαχρονική σημασία των διαμορφωτών και των ηγετών της κοινής γνώμης.

Η θεωρία της ηγεσίας της κοινής γνώμης (Katz, 1957· Shah & Scheufele, 2006, Lazarsfeld et al., 1968· Burt, 1999) αποτελεί πρόσφορο έδαφος προκειμένου να γίνει αντιληπτό το φαινόμενο των ψηφιακών καθοδηγητών, γνωστοί και ως influencers, δεδομένου ότι εντοπίζονται αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ των «παραδοσιακών» καθοδηγητών κοινής γνώμης και των σύγχρονων ψηφιακών

καθοδηγητών. Χαρακτηριστικά, το μοντέλο της διφασικής ροής της επικοινωνίας (Lazarsfeld et al., 1968) υποστηρίζει ότι οι καθοδηγητές της κοινής γνώμης είναι άτομα τα οποία και αλληλεπιδρούν με τα παραδοσιακά μέσα μαζικής ενημέρωσης, ασχολούνται με θέματα τα οποία βρίσκονται στην επικαιρότητα και απασχολούν την δημόσια ατζέντα, αντλούν, και επεξεργάζονται πληροφορίες, και εν συνεχεία τις μεταβιβάζουν σε άλλα μέλη τα οποία και ανήκουν στα προσωπικά τους δίκτυα (Katz 1957, σελ. 61), τα οποία και επηρεάζουν σημαντικά. Σήμερα, με την ολοένα αυξανόμενη υπερχειλίση πληροφοριών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στις ψηφιακές πλατφόρμες γενικότερα, η έννοια των ηγετών κοινής γνώμης και ο ρόλος τους ως μεσάζοντες για τη διάχυση πληροφοριών αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία. Τα νέα χαρακτηριστικά των ψηφιακών μέσων που σχετίζονται άμεσα με την έννοια της συνδεσιμότητας και την αυτοεπικοινωνίας διευρύνουν περαιτέρω την κλασική έννοια της ηγεσίας απόψεων, καθώς επιτρέπουν σε ένα πιο ποικίλο σύνολο παραγόντων να ασκούν κοινωνική επιρροή (Casero-Ripollé, 2020, σελ. 171).

Ένας πρώιμος ορισμός των ψηφιακών καθοδηγητών κοινής γνώμης, εστιάζει κυρίως σε όσους επαφίενται στις δυνατότητες των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, αναδεικνύει δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των Influencers των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης.

(α) Πρόκειται για ανεξάρτητους «υποστηρικτές» που έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν την στάση του κοινού μέσω ιστολογίων, tweets, αναρτήσεων και χρήσης γενικότερα των δυνατοτήτων των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Freberg et al. 2011, σελ. 90). Ως εκ τούτου, έκδηλος είναι ο ρόλος της τεχνολογίας, δεδομένου ότι οι ψηφιακοί καθοδηγητές της κοινής γνώμης, όπως είναι αναμενόμενο, βασίζονται στην εντατική χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και σε τεχνολογίες Web 2.0. (β) Εν συνεχεία, ο χαρακτηρισμός των ψηφιακών καθοδηγητών κοινής γνώμης ως «υποστηρικτές» υπαινίσσεται το γεγονός ότι πρόκειται κυρίως για άτομα τα οποία και επιδιώκουν να αξιοποιήσουν την ιδιότητα τους ως ηγέτες της κοινής γνώμης προκειμένου να συνάψουν επικερδής συνεργασίες με εταιρείες που εκπροσωπούν συγκεκριμένες μάρκες και προϊόντα .

Σε αντιστοιχία με τα ανωτέρω, οι Suuronen et al., (2021), υποστηρίζουν ότι οι ψηφιακοί καθοδηγητές κοινής γνώμης προσδιορίζονται βάσει τριών διακριτών χαρακτηριστικών: (1) χρησιμοποιούν εντατικά και σχεδόν αποκλειστικά τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για τις επικοινωνιακές τους πρακτικές, (2) συνεργάζονται με εταιρίες ή/και οργανισμούς, συνάπτοντας εμπορικές συμφωνίες, εκμεταλλευόμενοι την ιδιότητά τους ως καθοδηγητές της κοινής γνώμης, (3) αναπτύσσουν μορφές αμφίδρομης επικοινωνίας με τα εκάστοτε κοινά τους, κάτι το οποίο και τους διαφοροποιεί από τους «παραδοσιακούς» καθοδηγητές κοινής γνώμης. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί μια ακόμη διαφορά. Ενώ παραδοσιακά οι καθοδηγητές κοινής γνώμης αποκτούν αυτό το ρόλο λόγω του στάτους (πχ. Επάγγελμα, μορφωτικό υπόβαθρο, κοινωνικό στάτους, κτλ.), οι ψηφιακοί καθοδηγητές των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης ξεκινούν ως «απλοί» χρήστες των μέσων αυτών, και εν γένει του Διαδικτύου, και στην συνέχεια δημόσιεύοντας υλικό το οποίο και παράγουν οι ίδιοι, καταφέρνουν να γίνουν «επιδραστικοί», χτίζοντας μια μεγάλη βάση ακολούθων, οι οποίοι παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το χαρακτήρα των δημοσιεύσεων, δεδομένου ότι οι πρώτοι παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως ειδικούς (experts) πάνε σε συγκεκριμένη θεματολογία, πχ. μόδα, υγεία, lifestyle κτλ. (Abidin 2016). Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση των ποιοτικών εκείνων χαρακτηριστικών που καθιστούν τους ηγέτες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επιδραστικούς.

Δεδομένου ότι η εμπιστοσύνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη σχέσεων, επιδρώντας στην τελική απόφαση ενός ατόμου να αλληλεπιδράσει με ένα άλλο (Meyerson et al., 1996), συμπεραίνεται ότι διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη διαδικτυακών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μέσω κοινωνικών μέσων, όπου οι δρώντες είναι κυρίως άγνωστοι μεταξύ τους, χωρίς να μοιράζονται ένα κοινό έδαφος (Borchert & Heisel, 2022). Προγενέστερες μελέτες (Borchert et al., 2020), επιβεβαιώνουν ότι όσο καλύτερα μπορεί ένα άτομο

να αξιολογήσει ως έμπιστα τα άλλα συμβαλλόμενα μέρη, τόσο καλύτερη είναι η βάση απόφασης για την είσοδο σε μια αλληλεπίδραση.

Η εμπιστοσύνη μπορεί να περιγραφεί ως μια αντανάκλαση των πεποιθήσεων ενός ατόμου για τα κατάλληλα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από ένα υποκείμενο για να εκτελέσει τα αναμενόμενα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Borchert & Heisel, 2022, σελ. 3). Η κρίση εμπιστοσύνης προκύπτει όταν οι χρήστες αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε μια αλληλεπίδραση και μπορεί να διαιρεθεί σε δύο υπο-κατηγορίες: αρχική εμπιστοσύνη και γνωστικά βασισμένη εμπιστοσύνη. Η αρχική εμπιστοσύνη αναπτύσσεται όταν υπάρχει ανεπαρκής γνωστική υποδομή και οι περισσότερες υποθέσεις γίνονται από τα άτομα που συμμετέχουν στην επικοινωνιακή διαδικασία (McKnight et al., 2011). Η γνωστικά βασισμένη εμπιστοσύνη αυξάνεται και ενισχύεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αλληλεπίδρασης. Δηλαδή, είναι συχνά πιο σταθερή και ισχυρή και δεν επηρεάζεται από εξωτερικές αλλαγές (Levin et al., 2006).

Πέρα από την αξιοπιστία που αναφέρεται στην έννοια της εμπιστοσύνης, μια άλλη μεταβλητή που δύναται να επηρεάσει την προθυμία των χρηστών να αλληλεπιδράσουν και να εμπλακούν με έναν influencer σχετίζεται με τη διαδικασία αναγνώρισης. Η αναγνώριση μπορεί να χωριστεί σε δύο υποκατηγορίες: αναγνώριση βάσει αντίληψης ομοιότητας και αναγνώριση επιθυμητής κατάστασης (Hoffner & Buchanan, 2005). Η ομοιότητα, πραγματική ή αντιληπτή, σχετίζεται με το βαθμό που ένα άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει κοινά σημεία με άλλο άτομο, ενώ η επιθυμητή κατάσταση συνδέεται με την επιθυμία να μοιάσει κάποιος με ένα άλλο άτομο (Hoffner & Buchanan 2005). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ αναγνώρισης και / ή αξιοπιστίας και εμπλοκής και υποστήριξης των χρηστών (Chapple & Cownie, 2017, Djafarova & Rushworth, 2017, Schouten et al., 2020).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η αξιοπιστία έχει μεγάλη επίδραση στις αντιλήψεις των χρηστών. Παραδοσιακά, και πολύ πριν από την εμφάνιση του Διαδικτύου, η αξιοπιστία των μέσων ενημέρωσης συνδέονταν με την αξιοπιστία της πηγής, του μηνύματος και του καναλιού που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση του μηνύματος. Στην ψηφιακή εποχή, όπου οι influencers δρουν ως πηγή και μέσο ταυτόχρονα, η έννοια της αξιοπιστίας και της εμπιστοσύνης έχει επηρεαστεί και έχει αλλάξει και αποτελεί πρόκληση να καθοριστεί η αξιοπιστία της πηγής λόγω της παρουσίας πολλαπλών πομπών, οι οποίοι συνήθως είναι ανώνυμοι (Schouten et al., 2020). Ωστόσο, στην περίπτωση των influencers, οι Munnukka et al., (2016) προσθέτουν μια άλλη μεταβλητή, γνωστή ως ομοιότητα ή ταύτιση. Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Schouten et al. (2020) υπογραμμίζεται ότι η ταύτιση, η ομοιότητα και η εμπιστοσύνη είναι σημαντικοί δείκτες που προβλέπουν θετική εμπλοκή και δέσμευση των δρώντων. Το πιο ενδιαφέρον αποτέλεσμα της μελέτης είναι ότι οι influencers μπορούν να είναι πιο "επιδραστικοί" σε σχέση με τους παραδοσιακούς καθοδηγητές, λόγω των υψηλότερων επιπέδων ομοιότητας και ταύτισης, που οδηγούν στην εμπιστοσύνη. Δηλαδή, το κοινό είναι εύκολο να ταυτιστεί με τους influencers, καθώς οι δεύτεροι συχνά κοινοποιούν πληροφορίες από την καθημερινή τους ζωή. Αυτό το γεγονός συνεισφέρει στην ανάπτυξη μιας ψευδαίσθησης "πραγματικής" σχέσης που υπάρχει και έξω από τον διαδικτυακό κόσμο. Αυτή η (ψευδ)αίσθηση "πραγματικότητας" τους δίνει μια ισχυρή πειθαναγκαστική δύναμη (DeVeirman, 2017).

Η επίδραση των influencers, ως διαμορφωτές και ηγέτες γνώμης, είναι ένα φαινόμενο που δεν απασχολεί για πρώτη φορά την ακαδημαϊκή και επιστημονική κοινότητα. Προηγούμενες μελέτες (Collander & Dahlén 2011 · Djafarova & Rushworth 2017 · Lee & Watkins 2016 · Munnukka et al. 2018) έχουν επιβεβαιώσει την επίδραση των influencers στον τομέα της εξωτερικής επιχειρησιακής επικοινωνίας. Ο ρόλος τους ως ηγέτες γνώμης επιβεβαιώνεται επίσης σε μια πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη στη Βρετανία (Skeldon 2019), όπου τα ευρήματα τονίζουν την επίδρασή που ασκούν σε παιδιά και εφήβους, δεδομένου ότι ένα στα πέντε παιδιά στη Βρετανία πρότεινε ότι η βέλτιστη επαγγελματική τους επιλογή θα ήταν να γίνουν influencers. Ωστόσο, η υπάρχουσα βιβλιογραφία που εξετάζει την επίδραση των influencers στον τομέα της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς παραμένει ελλιπής. Ενόψει αυτού, ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να επαναπροσδιορίσει τη

δημόσια συζήτηση, εξερευνώντας το φαινόμενο των influencers μέσα από δύο διαφορετικά σημεία εκκίνησης:

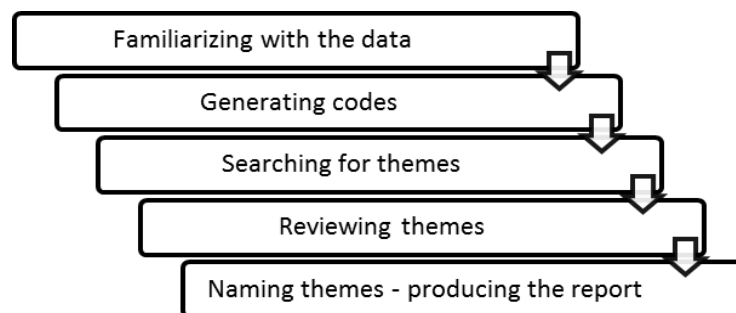
Από τη μία πλευρά, θα εξεταστούν οι δημόσιες εκφράσεις των ψηφιακών influencers, ενώ από την άλλη πλευρά εξετάζεται με ποιους τρόπους και παράλληλα σε ποιο βαθμό αυτές οι δημόσιες εκφράσεις μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική και πολιτική συμπεριφορά των ακολούθων που ανήκουν στα διαδικτυακά δίκτυά τους. Για την διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων, προτείνεται μια διασταυρούμενη μεθοδολογική προσέγγιση.

2. Μεθοδολογία και προσδοκώμενα αποτελέσματα

2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη, εστιάζοντας στην Ελλάδα ως περίπτωση μελέτης, έχει διπλό στόχο: αφενός, στοχεύει στην κατανόηση της συμπεριφοράς των σύγχρονων ηγετών γνώμης, εξετάζοντας το περιεχόμενο που επιλέγουν να δημιουργούν και να δημοσιεύουν. Ο στόχος είναι να αναγνωριστούν τα θέματα που αναδεικνύουν σε όρους ποιότητας και ποσότητας, προκειμένου να διευκρινιστεί κατά πόσο μπορούν να διαφύγουν από τον "παραδοσιακό" ρόλο τους ως υποστηρικτές μάρκας, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα πολιτικό και κοινωνικό ρόλο. Για τον σκοπό αυτό, η πρώτη υπόθεση διαμορφώνεται ως εξής Υ1. Εντοπίζονται αναρτήσεις πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου στα κοινωνικά δίκτυα των Ελλήνων influencers; Για να απαντηθεί η πρώτη υπόθεση, θα υλοποιηθεί μια θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (Kiger & Varpio, 2020), καθώς η παραπάνω μέθοδος έρευνας επικεντρώνεται στα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια που μπορεί να επηρεάσουν τις αντιλήψεις ενός ατόμου (Braun & Clarke 2006). Η ερευνητική διαδικασία περιγράφεται στο κατωτέρω σχήμα,

Σχήμα 2: Περιγραφή της μεθοδολογικής διαδικασίας



Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε τέσσερα ξεχωριστά θέματα. (1) Επίσημα πολιτικά θέματα, (2) Πολιτικά θέματα με στοιχεία life-style, (3) Κοινωνικά θέματα που αφορούν το ευρύ κοινό, (4) Μη πολιτικά θέματα ή θέματα lifestyle Τα επίσημα πολιτικά θέματα συνδέονται με τις πολιτικές διαδικασίες, τα πολιτικά κόμματα, τους πολιτικούς και τα δημόσια θεσμικά όργανα (Graham, Jackson και Wright, 2015). Τα πολιτικά θέματα με lifestyle στοιχεία αναφέρονται σε θέματα που αφορούν συγκεκριμένους πολιτικούς και εξετάζουν τον προσωπικό τους τρόπο ζωής. Τα κοινωνικά θέματα αναφέρονται σε θέματα που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνία και ταυτόχρονα αποτελούν θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος (π.χ. Οικολογία, δημόσια υγεία, κοινότητα lgbtq κλπ.) και τα μη πολιτικά θέματα είναι αυτά που δεν συνδέονται άμεσα με τη δημόσια σφαίρα (όπως η μόδα, η μουσική, το θέαμα κλπ.), αλλά ανήκουν στο ευρύ φάσμα της δημοφιλούς κουλτούρας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι οι ενεργοί Έλληνες influencers που έχουν στα δίκτυά τους από 100.000 έως 1.000.000 ακολούθους. Για τον εντοπισμό των Ελλήνων influencers πραγματοποιήθηκε εγγραφή στην πλατφόρμα brand.influencity.com.

Το τελικό σώμα της έρευνας αποτελούν 251 influencers (βλ. Σχήμα 3). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι, εκτός από τον αριθμό των ακολούθων, προστέθηκε και το κοινωνικό δίκτυο που χρησιμοποιούν οι influencers. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το Instagram, καθώς τα τελευταία χρόνια κερδίζει συνεχώς σε δημοτικότητα. Από το συνολικό δείγμα, το 10% θα εξεταστεί. Μαζί με τη θεματική ανάλυση θα χρησιμοποιηθεί μια αφηγηματική προσέγγιση, που σημαίνει ότι το περιεχόμενο που δημοσιεύουν οι influencers στα κοινωνικά δίκτυα, καθώς και η ανταπόκριση που λαμβάνουν από τους ακόλουθούς τους, ενεργοποιούν αφηγηματικές μορφές που χρειάζεται να εξεταστούν περαιτέρω (Νονου, Peppas, Stamos, 2019).

Σχήμα 3 Έλληνες Influencers 100.000 έως 1.000.000 followers

INFLUENCER	LOCATION	FOLLOWERS	AVG. INTERACTIO...	ENGAGEMENT
@sakiswp Sakis Tanmanidis	Greece	951,44k	33,14k	3.48%
@argiros_konstantinos Konstantinos Argiros	Greece	856,07k	43,35k	5.06%
@mairiboo Mary Synatsaki	Greece	784,81k	36,43k	4.64%

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα επικεντρώνεται στον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν αυτές οι συγκεκριμένες δημοσιεύσεις στο κοινό των κοινωνικής δικτύωσης, στις περιπτώσεις που οι influencers θίγουν ζητήματα που ανήκουν στην ευρύτερη δημόσια σφαίρα, την πολιτική ζωή και την κοινωνική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, παρουσιάζονται δύο πρόσθετες ερευνητικές υποθέσεις:

Υ2. Υπάρχει σχέση μεταξύ του περιεχομένου που δημοσιεύουν οι influencers και του ενδιαφέροντος των ακολούθων τους για θέματα της δημόσιας σφαίρας; Με άλλα λόγια, εξετάζεται αν οι αναρτήσεις των ηγετών των κοινωνικών μέσων που περιλαμβάνουν (1) επίσημα πολιτικά θέματα, (2) θέματα που βασίζονται στον τρόπο ζωής και (3) κοινωνικά θέματα της δημόσιας σφαίρας, μπορούν αντίστοιχα να αυξήσουν το ενδιαφέρον και την ευαισθησία των ακόλουθών τους για δημόσια ζητήματα. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τη βασική φόρμουλα του Lasswell, εξετάζεται η επίδραση του μηνύματος, επιχειρώντας να εξεταστεί αν οι δημοσιευμένες πληροφορίες μπορούν να βελτιώσουν όχι μόνο το ενδιαφέρον των ακόλουθών για δημόσια και πολιτικά θέματα, αλλά και τη συμμετοχή τους στο δημόσιο βίο, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους σε συλλογικές διαδικασίες και δράσεις, προσπαθώντας να απαντήσουμε στην ακόλουθη υπόθεση:

Υ3. Υπάρχει σχέση μεταξύ του περιεχομένου που δημοσιεύουν οι Έλληνες influencers στα δίκτυά τους και της συμμετοχής των ακολούθων τους σε συλλογικές διαδικασίες και δράσεις;

Για τη διερεύνηση των ανωτέρων ερωτημάτων (Υ2, Υ3), θα εφαρμοσθεί μια ποιοτική προσέγγιση στην κοινωνιολογική έρευνα. Τα ευρήματα της μελέτης θα βασίζονται στη διενέργεια εις-βάθος ημι-δομημένων συνεντεύξεων, εστιάζοντας στον επαγωγικό, ερμηνευτικό χαρακτήρα των ποιοτικών προσεγγίσεων στην κοινωνιολογική έρευνα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα είναι οι ακόλουθοι των influencers που αναγνωρίστηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας (Υ1). Στόχος είναι να διενεργηθούν 20 συνεντεύξεις. Το μέγεθος των συνεντευξιαζομένων μπορεί να αλλάξει καθώς θα επαναπροσδιοριστεί κατά τη διάρκεια της έρευνας ανάλογα με την κορεσμό των δεδομένων. Η ερμηνεία των δεδομένων θα βασίζεται στις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Corbin & Strauss, 1990). Συνολικά, το παρόν έγγραφο αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου ερευνητικού έργου. Η έρευνα βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη, οπότε στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

2.2. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Ο πρώτος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις πολιτικές δραστηριότητες των influencers στα κοινωνικά μέσα, με βάση το περιεχόμενο που δημιουργούν, κοινοποιούν, δημοσιεύουν (Y1). Τα πρώτα ευρήματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των influencers τείνει να ανεβάζει περιεχόμενο με μη πολιτικό υπόβαθρο. Αντιθέτως, θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος αναφέρονται πολλές φορές από το δείγμα που εξετάστηκε. Τα θέματα που αναφέρονται περισσότερο σχετίζονται με την ισότητα των φύλων, τη σεξουαλική ισότητα, την κοινωνική ισότητα, τη μετανάστευση και τη δημόσια υγεία. Οι αναφορές σε καθαρά πολιτικά θέματα και θέματα σχετικά με το πολιτικό lifestyle είναι περιορισμένες. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εμπορικές τους σχέσεις και συνεργασίες με εταιρείες εμποδίζουν τους influencers από το να ανεβάζουν τέτοιο περιεχόμενο, καθώς δεν θέλουν να ταυτιστούν με κάποιο συγκεκριμένο κόμμα ή ιδεολογία ρισκάροντας να χάσουν ένα ποσοστό των ακολούθων τους. Αυτό σημαίνει ότι επιμένουν στο να διατηρούν τα κανάλια τους απαλλαγμένα από πολιτική θεματολογία. Επιπλέον, εξετάζοντας την επίδραση του ανηρτημένου περιεχομένου, τα πρώτα αποτελέσματα υπογραμμίζουν μια θετική σχέση μεταξύ του δημοσιευμένου περιεχομένου και του ενδιαφέροντος των ακολούθων για δημόσια, πολιτικά και κοινωνικά θέματα. Οι πτυχές της αξιοπιστίας, της ομοιότητας και της ταυτοποίησης, μαζί με τον ψευδή εντυπωσιασμό μιας πραγματικής σχέσης μεταξύ των influencers και του κοινού τους, ενισχύουν την πειστική δύναμη των πρώτων. Συνεπώς, όταν επιλέγουν να δημοσιεύουν υλικό που δεν ανήκει αποκλειστικά στην καθημερινότητά τους, συμβάλλουν στο διαμορφωτικό έργο της δημόσιας ατζέντας, διεγείροντας το ενδιαφέρον των ακολούθων τους σε θέματα κοινής σημασίας. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ του δημοσιευμένου περιεχομένου και του συμμετοχικού αγώνα των ακολούθων δεν κρίνεται ως σημαντική, το οποίο συνεπάγεται ότι η αυξανόμενη ενασχόληση ή ευαισθητοποίηση σε συγκεκριμένα θέματα δεν μεταφράζεται αυτόματα σε δράση.

3. Συμπέρασμα

Οι influencers ή αλλιώς οι ψηφιακοί ηγέτες γνώμης πρωταγωνιστούν καθημερινά στην δημόσια σφαίρα αποτελώντας αναπόσπαστο στοιχείο της σύγχρονης ποπ κουλτούρας (Rafique et al., 2022), δημιουργώντας συχνά κοινωνικές αντιδράσεις, δόγματα, αφορισμούς αλλά και προβληματισμούς. Όταν γίνεται αναφορά είτε στην δημοφιλή κουλτούρα, είτε στους influencers, ως δομικό συστατικό της, στα πλαίσια της σύγχρονης, ψηφιακής και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, αυτό το οποίο στην ουσία εξετάζεται είναι το δίκτυο των σημασιών που συνδέονται και εκπορεύονται μέσα από αυτήν. Σε αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, οι influencers σήμερα, έμμεσα ή άμεσα παράγουν λόγο πολιτικό και κοινωνικό διαμορφώνοντας την αντίληψη και την στάση των ανθρώπων. Η ανάλυση της επίδρασης των influencers στο πεδίο του δημόσιου βίου, της κοινωνικής και πολιτικής ζωής είναι ένα θέμα με ιδιαίτερη σημασία και επιστημονική βαρύτητα, για το οποίο η υπάρχουσα βιβλιογραφία παραμένει ελλιπής. Οι influencers γνωρίζουν σήμερα μαζικά την αποδοχή του κόσμου και κατ' επέκταση στόχος της παρούσας μελέτης είναι να υποστηρίξει την άμεση διασύνδεση, αλληλεπίδραση και συμπλοκή του ποπ στοιχείου, το οποίο συχνά χαρακτηρίζεται ως ανούσιο και ευτελές με την πολιτική σκηνή, η οποία και τοποθετείται στο άλλο άκρο. Η διερεύνηση και προσέγγιση αυτής της αλληλεπίδρασης στοχεύει ακριβώς στην την πληρέστερη κατανόηση των δύο αυτών πεδίων, τα οποία φαινομενικά μοιάζουν παράταιρα και απομακρυσμένα, ωστόσο συνδέονται ολοένα και συχνότερα στο σύγχρονο υβριδικό ψηφιακό επικοινωνιακό περιβάλλον. Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί και πάλι ότι η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας που είναι ακόμα σε εξέλιξη. Τα πρώτα ευρήματα φαίνεται να υποστηρίζουν αυτήν τη σύνδεση μεταξύ δημοφιλούς κουλτούρας και πολιτικής κουλτούρας. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση ώστε να αποσαφηνιστούν επαρκώς οι πτυχές του του εξεταζόμενου φαινομένου,

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές Αναφορές)**Ελληνόγλωσση**

- Drakopoulou, H. (2009). *Electronic participation of citizens in democratic reception decisions*: Panteion University of Social and Political Sciences (In Greek).
- Panagiotopoulou, P. (2003). *Internet communities. An electronic public sphere?* Text in the collective volume THE DIGITAL CHALLENGE: MEDIA AND DEMOCRACY (Proceedings of the International Conference, Athens, May 2001), Editing by: Roy Panayotopoulos, 2003, p. 407-424. (In Greek).
- Psilla M., (2003). *Politics as action and discourse*. PRINT. GEORGE ΔΑΡΔΑΝΟΣ. ISBN: 960-402-096-X. (In Greek.)

Ξενόγλωσση

- Abidin, C., (2016). “Aren’t These Just Young, Rich Women Doing Vain Things Online?” Influencer Selfies as Subversive Frivolity.” *Social Media & Society* 2 (2), doi: 10.1177/ 2056305116641342
- Asen, R. & Brouwer, D. C. (2001). *Counterpublics and the state*. Albany: State University of New York Press.
- Balaban, D. & Mustatea, M. (2019). Users’ Perspective on the Credibility of Social Media Influencers in Romania and Germany. *Romanian Journal of Communication and Public Relations* vol. 21, no 1 (46) / April 2019, 31-46 ISSN: 1454-8100/ E-ISSN: 2344-5440.
- Borchert, A.; Heisel, M. (2022). The Role of Trustworthiness Facets for Developing Social Media Applications: A Structured Literature Review. *Information* 2022, 13, 34. <https://doi.org/10.3390>.
- Borchert, A.; Ferreyra, N.; Heisel, M. A. (2020). *Conceptual Method for Eliciting Trust-related Software Features for Computer-mediated Introduction*. In Proceedings of the ENASE 2020, Prague, Czech Republic, 5–6 May 2020; pp. 269–280.
- Braddock, R. (1958). An extension of the “Lasswell formula”. *Journal of Communication*, 8, 88–93. doi:10.1111=j.1460-2466.1958.tb01138.x
- Braun, V., & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 3(2):77–101.
- Burt, R.S. (1999) ‘The Social Capital of Opinion Leaders,’ *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 566, Nov. 1999, pp. 37-54.
- Casero-Ripollés, A. (2020). Introductio–. Political influencers in the digital public sphere. *Communication & Society.* 33. 171-173. 10.15581/003.33.2.171-173.
- Chapple, C., and F. Cownie. (2017). An investigation into viewers’ trust in and response towards disclosed paid-for-endorsements by YouTube lifestyle vloggers. *Journal of Promotional Communications* 5, : 110–36.
- Cialdini, R. (1993). *The psychology of influence*. New York: William Morrow & Co.
- Colliander, J. and Dahlén, M., (2011). Following the Fashionable Friend: The Power of Social Media - Weighing the Publicity Effectiveness of Blogs versus Online Magazines. *Journal of Advertising Research* 51(1):313, DOI:10.2501/JAR-51-1-313-320
- Corbin, J. & Strauss, A., (1990). 'Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria,' in *Qualitative Sociology*, (13:1), 1990, pp. 3-21.
- De Veirman, M., V. Cauberghe, and L. Hudders. (2017). Marketing through instagram influencers: the impact of number of followers and product divergence on Brand attitude. *International Journal of Advertising* 36, no. 5: 798–828.
- Djafarova, E. and Rushworth, C., (2017). Exploring the credibility of online

- celebrities' Instagram profiles in influencing the purchase decisions of young female users. *Computers in Human Behavior*. 68. 1-7. 10.1016/j.chb.2016.11.2009.
- Duncan, T., & Moriarty, S. E. (1998). A communication-based marketing model for managing relationships. *The Journal of Marketing*, 62(2), 1–13. doi:10.2307=1252157
- Emmer, M., & Kunst, M. (2018). “Digital Citizenship” Revisited: The Impact of ICTs on Citizens’ Political Communication Beyond the Western State. *International Journal of Communication*, 12, 21.
- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K., and Freberg, L.A., (2011). “Who Are the Social Media Influencers? A Study of Public Perceptions of Personality.” *Public Relations Review* 37 (1): 90–92. doi: 10.1016/j.pubrev.2010.11.001.
- Graham, T., Daniel, J., and Wright, S., (2015). “From Everyday Conversation to Political Action: Talking Austerity in Online ‘Third Spaces’.” *European Journal of Communication* 30 (6): 648–665. doi: 10.1177/0267323115595529.
- Hoffner, C., and M. Buchanan. (2005). Young adults’ wishful identification with television characters: the role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology* 7, no. 4: 325–51.
- Jenkins, H., (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press
- Katz,E.(1957).TheTwo-stepFlowofCommunication:AnUp-To-DateReportonan HypothesisAnniversary Issue Devoted to Twenty Years of Public Opinion Research. *Public Opin. Q.* 2161 (1), 61. doi:10.1086/266687
- Kelman, H.C. (2006). Interests, relationships, identities: Three Central issues for individuals and groups in negotiating their social environment. *Annual Review of Psychology* 57, no. 1: 1–26.
- Kiger, M.,E., & Varpio, L., (2020): *Thematic analysis of qualitative data:* AMEE Guide No. 131, Medical Teacher, DOI: 10.1080/0142159X.2020.1755030
- Lasswell, H. D. (1948). *The Structure and Function of Communication in Society*, New York, Harper & Bros, 1948.
- Lasswell, H. D. (1968). The uses of content analysis data in studying social change. *Social Science Information*, 7, 57–70.
- Lasswell, H. D., Lerner, D., & de Sola Poole, I. (1952). *The comparative study of symbols: An introduction*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B., and Gaudet, H. (1968). *The People’s Choice: How the Voter Makes up His Mind in a Presidential Campaign* (3rd ed.). New-York: *Columbia University Press*.
- Lee, J.E. and Watkins, B.,(2016). YouTube vloggers' influence on consumer luxury brand perceptions and intentions, *Journal of Business Research*, Volume 69, Issue 12, December 2016, Pages 5753-5760
- Levin, D.Z.; Whitener, E.M.; Cross, R. (2006). Perceived trustworthiness of knowledge sources: The moderating impact of relationship length. *J. Appl. Psychol.* 2006, 91, 1163–1171.
- Meyerson, D.; Weick, K.E.; Kramer, R.M. (1996). *Swift Trust and Temporary Groups*. In *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 3rd ed.; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 1996; Volume 166.
- Munnukka, J., Maity, D., Reinikainen, H., and Luoma-aho, V., (2018). “Thanks for Watching.” The Effectiveness of YouTube Vlog Endorsements. *Computers in Human Behavior*. 93. 10.1016/j.chb.2018.12.2014.
- Nirschl, M., & Steinberg, L. (2018). *Einstieg in das Influencer Marketing. Grundlagen, Strategien und Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden: Springer Gabler
- Pattie, Seyd and Whiteley (2004). *Citizenship in Britain, Values, Participation and*

- Democracy. *Cambridge University Press*. P.78
- Rafique, S., Khan, M. H., & Bilal, H. (2022). A Critical Analysis of Pop Culture and Media. Global. Schöpflin, G., (2001). *The construction of identity*. OSTERREICHISCHER WISSENSCHA-TSTAG
- Schouten, A.,P.; Janssen, L; and Verspaget, M.; (2020) Celebrity vs. Influencer endorsements in advertising: the role of identification, credibility, and Product-Endorser fit, *International Journal of Advertising*, 39:2, 258-281, DOI: 10.1080/02650487.2019.1634898
- Shah, D. and Scheufele, D.A. “Explicating Opinion Leadership: Non Political Dispositions, Information Consumption, and Civic Participation,” *Political Communication*, (23), 2006 pp. 1-22.
- Smith, Paul R., Zook, Ze. (2011). *Marketing communications: integrating offline and online with social media* . London: Kogan Page.
- Suuronen,A., Reinikainen,H., Borchers, N.S., and Strandberg, K., (2021): When Social Media Influencers go Political: An Exploratory Analysis on the Emergence of Political Topics Among Finnish Influencers, *Javnost - The Public*, DOI: 10.1080/13183222.2021.1983367
- Tynes, B., Garcia, E., Giang, M., & Coleman, N. (2010). The racial and scape of social network sites: Forging identity, community, and civic engagement. *I/S: A Journal of Law and Policy for the Information Society*, 7, 1-30
- Vovou, I., Peppas, M., Stamos, Y., (2019). *Young people go public: The Greek YouTube sphere of public speech*. 5th Estidia Conference. Hybrid Dialogues:Transcending Binary Thinking and Moving Away from Societal Polarizations, 19-21 September 2019, Naples, Italy.

Η ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΜΕΣΩ ΜΟΡΦΩΝ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Μηλάκης Ηρακλής

Περίληψη

Ενεργός πολίτης είναι αυτός που ενδιαφέρεται για την άνοδο και ανάπτυξη του ευρύτερου πολιτικού ή δημόσιου βίου συμμετέχοντας ενεργά στα δημόσια αξιώματα, στη δικαιοσύνη και στον έλεγχο της εξουσίας.

Περαιτέρω, η σημερινή δραστηριότητα της δημόσιας διοίκησης δημιουργεί την ανάγκη ελέγχου της για ποικίλους λόγους.

Στον έλληνα πολίτη αναγνωρίζονται τρόποι ενεργοποίησης του αυτοελέγχου της Διοίκησης, με πρωτοβουλία του, όπως α) το δικαίωμα του αναφέρεσθαι στις αρχές (αρ. 10 Συντάγματος), β) οι άτυπες ή απλές διοικητικές προσφυγές και γ) οι τυπικές διοικητικές προσφυγές, για τον έλεγχο της νομιμότητας ή και της ουσίας διοικητικών πράξεων. Περιπτώσεις εμφάνισης στη πράξη των τελευταίων αυτών προσφυγών υφίστανται αρκετές.

Συμπερασματικά, ο ενεργός πολίτης, απαιτείται να ασκεί με ενεργό τρόπο τα δικαιώματα του, να ενδιαφέρεται για τον δημόσιο βίο, τον έλεγχο και την εύρυθμη λειτουργία της Δημόσιας Διοίκησης, ώστε να συμβάλει στη δημιουργία μιας περισσότερο δημοκρατικής κοινωνίας. Προϋπόθεση για αυτό είναι και η επαρκής πολιτειακή παιδεία του.

Λέξεις κλειδιά: Ενεργός πολίτης, δικαίωμα αναφοράς στις αρχές, αίτηση θεραπείας, ιεραρχική προσφυγή, ενδικοφανής προσφυγή

1. Εισαγωγή

Ανάμεσα στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι βρίσκεται και η ανάληψη πρωτοβουλιών για τον αυτοέλεγχο της Δημόσιας Διοίκησης κατά τη δραστηριότητα της. Ενδεικτικοί προβληματισμοί που τίθενται στη παρούσα μελέτη είναι οι εξής: α) προβλέπονται εκ του σημερινού θεσμικού πλαισίου δυνατότητες αυτοελέγχου της Διοίκησης με πρωτοβουλία των ενεργών πολιτών; β) αν ναι ποιες είναι αυτές σε θεωρητικό ή και πρακτικό επίπεδο; γ) αποτελεί η με ευρεία έννοια πολιτειακή παιδεία προϋπόθεση για γνώση και εφαρμογή αυτών των δυνατοτήτων; Η ενασχόληση με τους εν λόγω προβληματισμούς και η προσπάθεια προσέγγισης τους παρουσιάζει ενδιαφέρον και αποτελεί το λόγο συγγραφής της παρούσας, ώστε να οδηγήσουν σε μία πιο πρακτική περιγραφή της έννοιας και των υποχρεώσεων του ενεργού πολίτη και να αναδείξουν τη σημασία της πολιτειακής παιδείας του.

Η εργασία δομείται ως εξής: αρχικά προσεγγίζεται η έννοια του πολίτη και δη του ενεργού πολίτη, εν συνεχεία επιχειρείται μία συνοπτική αποτύπωση των δυνατοτήτων που παρέχει το σημερινό θεσμικό πλαίσιο για αυτοέλεγχο της Διοίκησης με πρωτοβουλία των πολιτών και η μελέτη κλείνει με την αναφορά στη σημασία της πολιτειακής παιδείας για τη γνώση και εφαρμογή των παραπάνω δυνατοτήτων από τους πολίτες.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα είναι βιβλιογραφική. Επιχειρείται η απάντηση σε ερωτήματα μέσω βιβλιογραφικών δεδομένων, μελετών, ερευνών των οποίων επιχειρείται αξιολογικός σχολιασμός ώστε να οδηγηθούμε σε διατύπωση σχετικών συμπερασμάτων

2.2. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του ενεργού πολίτη

.Πολίτης νοείται το άτομο εκείνο το οποίο ζει και δραστηριοποιείται σε μία κοινότητα και είναι ίσο με οποιοδήποτε άλλο μέλος της κοινότητας αυτής (Γεωργίου Α., 2020).

Ο Αριστοτέλης έδωσε τον ορισμό της ιδιότητας του πολίτη στο έργο του «Πολιτικά» ως αυτόν που δύναται να συμμετέχει στη βουλευτική ή δικαστική εξουσία στα δημοκρατικά πολιτεύματα – και όχι βέβαια στα ολιγαρχικά- (Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1274b-1275b Μτφρ. Μοσκόβης Β. 1989). Ο ιδανικός/ενάρετος πολίτης γνωρίζει πως αποτελεί μέλος της κοινότητας και για αυτό συμβάλλει με τον τρόπο του, με τη δική του υπηρεσία, στην ομαλή λειτουργία της πόλης. Η αρετή του είναι ανάγκη να προσβλέπει στο συμφέρον της πολιτείας. Βέβαια η έννοια του Πολίτη είναι κατ' ανάγκη διαφορετική σε κάθε Πολιτεία (Αριστοτέλης, ο.π. 1274b -1275b Μτφρ. Μοσκόβης Β. 1989 βλ και Ελληνικό Κολέγιο Θεσσαλονίκης, 2016).

Σήμερα, το λεγόμενο «ρεπουμπλικανικό» μοντέλο διακρίνει μία νέα διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, που αναφέρεται στην ενεργή συμμετοχή του σε δημόσια ζητήματα. Ο Κικέρωνας, ο Ρουσσώ και ο Καντ ανέπτυξαν, εμπλούτισαν και εξέλιξαν το εν λόγω μοντέλο, το οποίο υπαγορεύει την ενεργή ανάμειξη των πολιτών στα θεσμικά όργανα και στη δημόσια διαβούλευση και οδηγεί στην δημιουργία δημοκρατικής νοοτροπίας των πολιτών (Γεωργίου Α., 2020).

Ειδικότερα, ο ενεργός πολίτης, συμμετέχει κριτικά και δυναμικά σε επίπεδα λήψης και εφαρμογής αποφάσεων, επιδιώκει την ανάπτυξη στρατηγικών και τεχνικών για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας όπως επίσης και οδούς για την ανάδειξη διατήρηση και προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών σε όλους τους τομείς της καθημερινής κοινωνικής οικονομικής και πολιτικής ζωής (Περικλέους Ε., 2005). Μάχεται για το κοινωνικό όφελος με αίσθημα συμμετοχής αλλά και Κοινωνικής υποχρεώσεις (Σακκαλή Κ., 2020).

Έχει υποστηριχθεί πως η ενεργός πολιτειακή αποτελείται από τα εξής συστατικά στοιχεία: 1) της συμμετοχής στη δημόσια ζωή 2) τη συνειδητοποίηση της άποψης πως ο πολίτης κυβερνά και

κυβερνάται 3) Την αίσθηση ταυτότητας 4) την αποδοχή των κοινωνικών αξιών 5) την αποδοχή δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Περικλεους Ε., 2005).

Στο ως άνω πλαίσιο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως ανάμεσα στα καθήκοντα του ενεργού πολίτη είναι και η ανάληψη πρωτοβουλιών για την ενεργοποίηση του αυτοελέγχου της Δημόσιας Διοίκησης. Διότι, η σημερινή δραστηριότητα της τελευταίας δημιουργεί ποικίλους λόγους ελέγχου της. Ενδεικτικά, τέτοιοι λόγοι είναι α) η αύξηση των κινδύνων καταχρήσεων από τα αρμόδια όργανα τόσο εις βάρος του δημοσίου όσο και του ιδιωτικού συμφέροντος, ένεκα της επέκτασης των κρατικών δραστηριοτήτων, β) το πλήθος των υπαλλήλων που απασχολούνται στη δημόσια διοίκηση, όπως και η δαιδαλώδης διάρθρωση των υπηρεσιών της, συνδυαστικά με την πολυνομία και την ασάφεια που την διέπει γ) η διαχείριση από τη διοίκηση τεράστιων χρηματικών ποσών και η ύπαρξη αντίστοιχων οικονομικών συμφερόντων (Δαγτόγλου Π.Δ., 1994).

2.3. Δυνατότητες ελέγχου της Διοίκησης με πρωτοβουλία των πολιτών

Στον σημερινό έλληνα πολίτη αναγνωρίζονται τρόποι ενεργοποίησης του αυτοελέγχου της Διοίκησης, με πρωτοβουλία του, όπως για παράδειγμα: α) το δικαίωμα του αναφέρεσθαι στις αρχές (αρ. 10 Συντάγματος), β) οι άτυπες ή απλές διοικητικές προσφυγές του αρ. 24 του Κώδικα Διοικητικής Δικονομίας και γ) οι τυπικές διοικητικές προσφυγές που προβλέπονται από ειδικότερες νομοθετικές διατάξεις, ως προς το αρμόδιο όργανο εξέτασης τους, την προθεσμία υποβολής τους, τις διατυπώσεις άσκησης τους κ.α., οι οποίες είτε ελέγχουν μονάχα την νομιμότητα, οπότε τις αποκαλούμε ειδικές διοικητικές νομιμότητας, είτε τόσο τη νομιμότητα όσο και την ουσία, οπότε τις αποκαλούμε ενδικοφανείς (Γκέρτσος Β., Πυργάκης Δ., 2015). Ειδικότερα:

A. Το δικαίωμα του αναφέρεσθαι στις αρχές (αρ. 10 Συντάγματος)

Κατά το αρ. 10 του Συντάγματος καθένας ή πολλοί μαζί έχουν το δικαίωμα, τηρώντας τους νόμους του Κράτους, να αναφέρονται εγγράφως στις αρχές, οι οποίες είναι υποχρεωμένες να ενεργούν σύντομα και να απαντούν αιτιολογημένα σε εκείνον, που υπέβαλε την αναφορά, σύμφωνα με το νόμο.

Έτσι, το δικαίωμα άσκησης αναφορών θεμελιώνεται στο άρθρο 10 του Συντάγματος και απόρροια του είναι το γεγονός ότι ο κοινός νομοθέτης αδυνατεί να καταργήσει με νομοθετική διάταξη τον εν λόγω διοικητικό αυτοέλεγχο (βλ. Κυβελος Σ., 2013).

Περαιτέρω, κατά το άρθρο 27 του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας, αν δεν είναι δυνατή η άσκηση, σύμφωνα με τα άρθρα 24 έως 26, διοικητικής προσφυγής, ο ενδιαφερόμενος για την αποκατάσταση υλικής ή ηθικής βλάβης των έννομων συμφερόντων του μπορεί με αίτηση του προς την αρμόδια Αρχή να ζητήσει την επανόρθωση ή την ανατροπή της βλάβης του.

Η ως άνω αναφορά του αρ. 27 Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας, δεν επιτρέπεται όταν μπορούν να ασκηθούν τυπικές ή άτυπες διοικητικές προσφυγές των αρ. 24 έως 26 ΚΔΔ, είναι δηλαδή συμπληρωματικό βοήθημα των λοιπών (βλ. Εισηγητική Έκθεση Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και Τάχος Α.Ι., 2002).

Πρέπει να διακρίνονται από το δικαίωμα αναφοράς στις Αρχές κατά το αρ. 10 Σ οι α) απλές εκφράσεις γνώμης, β) δημοψηφισματικές εκδηλώσεις, γ) ερωτήσεις και επερωτήσεις βουλευτών προς υπουργούς και δ) αναφορές υπάλληλων ή στρατιωτικών προς ανωτέρους τους, καθώς προβλέπονται από ειδικότερες διατάξεις (Δαγτογλου ΠΔ, 2005)

Εφαρμοστικός νόμος του προβλεπόμενου στο αρ. 10 του Συντάγματος δικαιώματος αναφοράς, είναι το ΝΔ 796/1971 “Περί της ασκήσεως του κατά το άρθρο 20 του Συντάγματος δικαιώματος του αναφέρεσθαι”, το οποίο κατήργησε τον προηγούμενο Νόμο 149/1914, και εξακολουθεί να ισχύει σύμφωνα με το άρθρο 112 παράγραφος 1 του ισχύοντος Συντάγματος (βλ. και απόφαση ΣτΕ 2671/1993).

Δικαίωμα για υποβολή της ως άνω αναφοράς έχουν Έλληνες πολίτες και αλλοδαποί, φυσικά ή νομικά πρόσωπα (Βλαχόπουλος Σ., 1998 βλ. και ΑΠ 1109/1985)

Αίτημα της είναι η αποκατάσταση της ζημίας με το να προβεί η Διοίκηση στην παραλειπόμενη Νομική ή υλική ενέργεια ή με το να παύσει τη ζημιογόνο υλική ενέργεια. Κατά τη νομολογία όμως δεν πρόκειται περί αναφοράς αν δεν περιέχει άμεσα ή έμμεσα αίτημα για επανόρθωση η αποτροπή είτε υλικής είτε ηθικής βλάβης (βλ. και απόφαση ΣτΕ 3206/1986).

Β. Άτυπες ή απλές διοικητικές προσφυγές του αρ. 24 του ΚΔ Δικον. (αίτηση θεραπείας και ιεραρχική προσφυγή)

Οι κλασικότερες μορφές άτυπων ή απλών διοικητικών προσφυγών κατά το αρ. 24 ΚΔΔ είναι η αίτηση θεραπείας και η ιεραρχική προσφυγή.

α) Η αίτηση θεραπείας αποτελεί την πρώτη μορφή άτυπης διοικητικής προσφυγής, δηλαδή προσφυγής που δεν προβλέπεται από ειδικές διατάξεις νόμων.

Κατά το αρ. 24 Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας αν από τις σχετικές διατάξεις δεν προβλέπεται η δυνατότητα άσκησης ειδικής διοικητικής ή ενδικοφανούς προσφυγής ο ενδιαφερόμενος, για αποκατάσταση υλικών ή ηθικών εννόμων συμφερόντων του, που προκαλείται από ατομική διοικητική πράξη, μπορεί να απευθύνεται στην διοικητική αρχή που εξέδωσε την πράξη και να ζητά την ανάκληση ή τροποποίηση της. Έτσι, δεν θα πρέπει να προβλέπεται από τις σχετικές διατάξεις ειδική ή ενδικοφανής προσφυγή (βλ. και αποφάσεις ΣτΕ 353/2003, 3259/2011, 3715/2013) καθώς σε μία τέτοια περίπτωση η άσκηση του δικαιώματος υποβολής άτυπης προσφυγής κατ' αρχήν αναστέλλεται (Ρεμελης Κ., 1986).

Όσον αφορά το έννομο συμφέρον που δικαιολογεί την άσκηση της, αυτό θα πρέπει να αποσκοπεί στην αποκατάσταση υλικής ή ηθικής βλάβης των εννόμων συμφερόντων του ενδιαφερόμενου (βλ. αρ. 10 Συντάγματος, ΝΔ 796/1971 και αρ. 24 Κωδικα Διοικητικής Διαδικασίας).

Γίνεται γενικώς δεκτό ότι είναι απρόθεσμη (Βλ. και Ταχος Α.Ι., 2002), με εξαίρεση την αίτηση ανάκλησης μετά δικαστική ακύρωση ατομικής πράξης, όμοιου περιεχομένου, ως στηριχθείσα σε αντισυνταγματική διάταξη, που πρέπει να ασκηθεί εντός ευλόγου χρόνου (βλ. απόφαση ΣτΕ Ολ 2736/2005).

Περαιτέρω, η αίτηση θεραπείας πρέπει να ασκείται εγγράφως, να τίθεται σχετική υπογραφή του προσώπου που την ασκεί, αναγράφοντας και τη διεύθυνση του στα ελληνικά (βλ. και αρ. 3 ΝΔ 796/1971), όπως και το όργανο προς το οποίο απευθύνεται, το οποίο είναι το όργανο που εξέδωσε την προσβαλλόμενη διοικητική πράξη (Ταχος Α.Ι., 2002, βλ. και Ρέμελη Κ. 1986 όπου αναφέρει τις εξαιρέσεις της Γαλλίας και του Γενικού κανονισμού Υπηρεσίας στο Στρατό, που δικαιολογούν προφορική άσκηση της).

Όσον αφορά τις πράξεις που μπορούν δυνάμει αυτής να προσβληθούν, μπορούν να προσβληθούν μόνο νομικές ενέργειες της διοίκησης (ήτοι βλαπτικές ατομικές διοικητικές πράξεις), όχι όμως νομικές παραλείψεις της, ούτε υλικές ενέργειες ή παραλείψεις της. (Ταχος Α.Ι., 2002). Οι πράξεις της Διοίκησης πρέπει να είναι εκτελεστές (βλ. Αποφάσεις ΣτΕ 5206/2000, 42/2000, 3920/2014). Προσβάλλονται ατομικές διοικητικές πράξεις, όχι κανονιστικές (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 2696/2003, 501/2009, 1818/2007 βλ. αντίθετα Ρέμελης, Κ. 1986, ότι δεν πρέπει να αποκλειστεί δικαίωμα προσβολής και κανονιστικών).

Σχετικά τέλος, με την απόφαση επί της αίτησης θεραπείας, εφόσον αυτή γίνει δεκτή, οδηγεί στην ανάκληση ή τροποποίηση της προσβαλλόμενης πράξης. Η απόφαση επί της αίτησης θεραπείας έχει εκτελεστό χαρακτήρα, αν εκδόθηκε κατόπιν νέας έρευνας επί των πραγματικών περιστατικών της υπόθεσης όπως πχ. αν μεταβάλλεται η αιτιολογία της πράξης (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 1876/1996, 252/1997, 1303/2001), αν επαναλαμβάνεται η διοικητική διαδικασία έκδοσης της πράξης (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 868/2001, 1/2000, 2830/1999, 970/1998) και βεβαίως αν οι ενδιαφερόμενοι επικαλούνται νέα και κρίσιμα πραγματικά περιστατικά για την υπόθεση (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 1932/1990, 3949/2001).

β) Η ιεραρχική προσφυγή είναι η δεύτερη μορφή άτυπης διοικητικής προσφυγής, δηλαδή προσφυγής που δεν προβλέπεται από ειδικές διατάξεις νόμων. Μπορεί να αφορά οποιοδήποτε λόγο

αλλά μόνο νομικές ενέργειες της διοίκησης (βλαπτική ατομική διοικητική πράξη), όχι υλικές ενέργειες ή παραλείψεις ούτε νομικές παραλείψεις της Διοίκησης.

Οι προϋποθέσεις άσκησης της (έννομο συμφέρον, προθεσμία, τύπος-διαδικασία υποβολής, φύση υποκειμένων πράξεων, έλλειψη άλλης ειδικής διοικητικής ή ενδικοφανούς προσφυγής) είναι σε αρκετά σημεία κοινές με τις αντίστοιχες της αίτησης θεραπείας που αναπτύχθηκαν ανωτέρω. Πλην όμως υφίστανται εδώ οι εξής διαφοροποιήσεις:

α. Η ιεραρχική προσφυγή απευθύνεται στην Αρχή που προΐσταται εκείνης που εξέδωσε την πράξη και ασκεί ιεραρχικό έλεγχο (βλ. απόφαση ΣτΕ 1010/2007),

β. Έχει ως αίτημα της την ακύρωση της πράξης, συνεπώς συνεπάγεται μόνον έλεγχο νομιμότητας (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 2787/2014, 1798/2014, 749/2005, 1149/1985, 1064/1983, 906/1979)

γ. Σε περίπτωση αποδοχής της η προσβαλλόμενη πράξη ακυρώνεται και η υπόθεση αναπέμπεται στο αρμόδιο όργανο προς νέα κρίση, εκτός και αν από τις σχετικές διατάξεις επιτρέπεται ιεραρχική υποκατάσταση (βλ. και Ταχος Α.Ι., 2002), οπότε η υπόθεση δεν αναπέμπεται αλλά εξετάζεται από τον ιεραρχικώς προϊστάμενο

δ. Σε περίπτωση ρητής απόρριψης της ιεραρχικής προσφυγής, μετά από νέα έρευνα της υπόθεσης, η αρχική πράξη δεν ενσωματώνεται στην απόφαση επί της ιεραρχικής προσφυγής (βλ. απόφαση ΣτΕ 3988/2014).

Γ. Τυπικές διοικητικές προσφυγές (ειδική διοικητική νομιμότητας και ενδικοφανής) – Άρθρο 25 ΚΑΔ

Οι τυπικές διοικητικές προσφυγές κατοχυρώνονται στο Νόμο και εμμέσως μονάχα στο Σύνταγμα και το άρθρο 10 αυτού. (Γκέρτσος Β., Πυργάκης Δ., 2015). Τυπικές διοικητικές προσφυγές είναι η ειδική διοικητική προσφυγή νομιμότητας και η ενδικοφανής.

α) Ειδική Διοικητική Προσφυγή

Η πρώτη μορφή τυπικής διοικητικής προσφυγής στην ελληνική έννομη τάξη είναι εκείνη της ειδικής διοικητικής προσφυγής νομιμότητας.

Κατά το άρθρο 25 του ελληνικού κώδικα διοικητικής διαδικασίας, όπου προβλέπεται από ειδικές διατάξεις, ο ενδιαφερόμενος μπορεί με προσφυγή του, η οποία ασκείται ενώπιον του προβλεπόμενου από τις εν λόγω διατάξεις διοικητικού οργάνου και μέσα στην οριζόμενη προθεσμία, εφόσον έχει υποστεί υλική ή ηθική βλάβη των εννόμων συμφερόντων του από διοικητική πράξη και προς αποκατάσταση της εν λόγω βλάβης, να ζητήσει τον έλεγχο νομιμότητας της εν λόγω πράξης. Το αρμόδιο όργανο μπορεί στην εν λόγω περίπτωση να ακυρώσει εν όλω ή εν μέρει την πράξη ή να απορρίψει την προσφυγή.

Έτσι, η ειδική διοικητική προσφυγή προβλέπεται από ειδικές διατάξεις που καθορίζουν την Αρχή στην οποία ασκείται καθώς και ορισμένη προθεσμία και τυχόν άλλες προϋποθέσεις για την άσκηση της και επιτρέπει τον έλεγχο της νομιμότητας της προσβαλλόμενης πράξης εντός ορισμένης προθεσμίας.

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εν λόγω τυπικής διοικητικής προσφυγής είναι η πρόβλεψη από το Νόμο α) προθεσμίας άσκησης της β) αρμόδιου για την εξέταση της οργάνου και γ) προθεσμίας απόφασης επ' αυτής.

Προϋποθέσεις άσκησης της θα πρέπει να αναφερθούν α) η κατά κανόνα εκτελεστικότητα της προσβαλλόμενης πράξης (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 147/2002, 1506/ 2001, 1589/ 1998, 2665/ 1997) που μπορεί να είναι ατομική ή κανονιστική (βλ. Ταχος Α.Ι, 2002, ότι μπορεί να προσβληθεί μόνο νομική ενέργεια - διοικητική πράξη με εκεί παραπομπή βλ. και απόφαση ΣτΕ 2108/2006) και β) το έννομο συμφέρον του προσώπου που την ασκεί, εφόσον έχει υποστεί υλική ή ηθική βλάβη των εννόμων συμφερόντων του από διοικητική πράξη.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το αρμόδιο όργανο έχει αρμοδιότητα να ελέγξει την προσβαλλόμενη πράξη όσον αφορά τη νομιμότητα της (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 39, 36/2014, 429/ 2014,

4484/2013, 1687/1998 βλ. και Ταχος Α.Ι., 2002, με εκεί παραπομπές, Ρεμελης Κ., 1986) και όχι να προβεί σε έλεγχο σκοπιμότητας ή ορθότητας των κρίσεων και των πραγματικών εκτιμήσεων της προσβαλλόμενης πράξης (βλ. αποφάσεις ΣτΕ 2695/2012, 4327/1990), ούτε βεβαίως να επανεξετάσει την υπόθεση κατ' ουσίαν (βλ. απόφαση ΣτΕ 4541/2009, 1936/1997).

Τέλος, οι πράξεις που εκδίδονται επί ειδικών διοικητικών προσφυγών νομιμότητας, έχουν εκτελεστό χαρακτήρα είτε είναι απορριπτικές, είτε ακυρώνουν τη σχετική διοικητική πράξη (βλ. Ρεμελης Κ. 1986).

β) Η ενδικοφανής προσφυγή

Η δεύτερη μορφή τυπικής διοικητικής προσφυγής στην ελληνική έννομη τάξη είναι εκείνη της ενδικοφανούς προσφυγής. Έχει χαρακτηριστεί ως ένα διοικητικό πλην όμως “δικονομοποιημένο” είδος διοικητικού αυτοελέγχου (Δημολιου Χ., 2019).

Κατά το άρθρο 25 του ελληνικού κώδικα διοικητικής διαδικασίας, όπου προβλέπεται από ειδικές διατάξεις, ο ενδιαφερόμενος μπορεί με προσφυγή του, η οποία ασκείται ενώπιον του προβλεπόμενου από τις εν λόγω διατάξεις διοικητικού οργάνου, μέσα στην οριζόμενη προθεσμία, και υπό τις προβλεπόμενες λοιπές ειδικές προϋποθέσεις άσκησης, εφόσον έχει υποστεί υλική ή ηθική βλάβη των εννόμων συμφερόντων του από διοικητική πράξη και προς αποκατάσταση της εν λόγω βλάβης, να ζητήσει τον έλεγχο νομιμότητας της εν λόγω πράξης καθώς και την εξέταση της ουσίας της υπόθεσης. Το αρμόδιο όργανο μπορεί στην εν λόγω περίπτωση να ακυρώσει εν όλω ή εν μέρει ή να τροποποιήσει την πράξη ή να απορρίψει την προσφυγή.

Έτσι, η ενδικοφανής προσφυγή προβλέπεται από ειδική διάταξη νόμου, η οποία την οργανώνει, προβλέποντας συγκεκριμένο διοικητικό όργανο στο οποίο πρέπει να ασκείται ορίζοντας σχετική προθεσμία και προβλέποντας τυχόν ειδικές διαδικαστικές προϋποθέσεις και εγγυήσεις για την άσκηση της, ενώ το αρμόδιο διοικητικό όργανο εξετάζει την ορθή ερμηνεία και εφαρμογή του νόμου αλλά παράλληλα ελέγχει και το πραγματικό μέρος της υπόθεσης, έλεγχος που περιλαμβάνει συνολικά την κρίση του διοικητικού οργάνου που εξέδωσε την πράξη, τον τρόπο άσκησης της διακριτικής ευχέρειας και το σκόπιμο ή μη της έκδοσης της συγκεκριμένης πράξης (Ρεμελης Κ. 1986, Ταχος Α.Ι., 2002).

2.4 Πρακτικά παραδείγματα εμφάνισης της ενδικοφανούς προσφυγής με πρωτοβουλία των πολιτών

Δύο πρακτικά παραδείγματα εμφάνισης της τελευταίας ως άνω προσφυγής, ως μορφής αυτοελέγχου της Δημόσιας Διοίκησης με πρωτοβουλία των πολιτών, είναι τα κάτωθι:

Αυτοέλεγχος της Διοίκησης με πρωτοβουλία μιας πρώτης κατηγορίας διοικουμένων – Ελλήνων πολιτών, ήτοι των εκπαιδευτικών - δημοσίων υπαλλήλων, επέρχεται με την άσκηση ένστασης ενώπιον Πειθαρχικού Συμβουλίου ή Δευτεροβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου κατά αποφάσεων των πειθαρχικών προϊσταμένων ή του Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου αντίστοιχα, με τις οποίες επιβάλλονται πειθαρχικές ποινές σε αυτούς (βλ. αρ. 141 παρ. 1 Ν. 3528/2007 ως ισχύει και Κυβελος Σ., 2013). Η εν λόγω ένσταση αποτελεί ενδικοφανή προσφυγή και όταν στρέφεται κατά απόφασης του Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου κατατίθεται στο εν λόγω Συμβούλιο πού τη διαβιβάζει άμεσα στο αρμόδιο Δευτεροβάθμιο Πειθαρχικό Συμβούλιο (βλ. απόφαση ΣτΕ 2486/2008). Ασκείται εντός προθεσμίας τριάντα ημερών από την κοινοποίηση της απόφασης, ενώ δεν είναι δυνατή η χειροτέρευση της θέσης του διωκόμενου υπαλλήλου. Αποτελεί προϋπόθεση για την μετέπειτα παραδεκτή άσκηση υπαλληλικής προσφυγής ή αίτησης ακύρωσης στο Συμβούλιο της Επικρατείας ή στο Διοικητικό Εφετείο (Κυβελος Σ., 2013). Ως χαρακτηριστική υπόθεση από την πράξη, θα αναφέρουμε την άσκηση ένστασης από εκπαιδευτικό κατά της υπ' αριθ. 6/2017 απόφασης του Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, με την οποία επιβλήθηκε σε αυτόν η πειθαρχική ποινή της προσωρινής παύσης για 8 μήνες με πλήρη στέρηση των αποδοχών του, επί της οποίας εκδόθηκε η υπ' αριθ. 599/2018 απόφαση του Δευτεροβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου του

Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης η οποία και του επέβαλλε εν τέλει την πειθαρχική ποινή της προσωρινής παύσης 4 μηνών με πλήρη στέρηση των αποδοχών του.

Περαιτέρω, αυτοέλεγχος της Διοίκησης με πρωτοβουλία μιας έτερης κατηγορίας Ελλήνων πολιτών, ήτοι των επιχειρηματιών - οικονομικών φορέων επέρχεται με την άσκηση προδικαστικής προσφυγής του Ν. 4412/2016 ενώπιον της Ενιαίας Αρχής Δημοσίων Συμβάσεων κατά εκτελεστών πράξεων ή παραλείψεων αναθετουσών αρχών, στο στάδιο σύναψης δημοσίων συμβάσεων ή για κήρυξη ακυρότητας ήδη συναφθείσας παρανόμως δημόσιας σύμβασης. Αποτελεί κατά την επικρατούσα γνώμη ενδικοφανή προσφυγή (βλ. Κατσιγιαννης Φ., ΘΠΔΔ 8-9/2018), κατατίθεται ηλεκτρονικά με τη χρήση προδιατυπωμένου εντύπου στον ηλεκτρονικό τόπο του διαγωνισμού περιλαμβάνοντας όλες τις σχετικές νομικές και πραγματικές αιτιάσεις (βλ. αρ. 362 παρ. 1 Ν. 4412/2016 συνδ. με αρ. 8 παρ. 1 ΠΔ 39/2017), η άσκηση της είναι υποχρεωτική από όποιον διαθέτει έννομο συμφέρον πριν την απεύθυνση του στο Δικαστήριο, εντός συγκεκριμένης προθεσμίας π.χ. 10 ημερών από την κοινοποίηση της προσβαλλόμενης πράξης αν η πράξη κοινοποιήθηκε με ηλεκτρονικά μέσα ή τηλεομοιοτυπία (βλ. αρ. 360 παρ. 1 και αρ. 361 παρ. 1 περ. α Ν. 4412/2016) και δεν επιτρέπεται η άσκηση άλλης διοικητικής προσφυγής στις υπό κρίση διαφορές (βλ. αρ. 360 παρ. 3 Ν. 4412/2016). Απαιτείται εξάλλου να καταβληθεί με την άσκηση της παράβολο δημοσίου ύψους 0,5% της προϋπολογισθείσας αξίας της σύμβασης, που δεν μπορεί να είναι κατώτερο των 600,00 ευρώ ούτε ανώτερο των 15.000,00 ευρώ (αρ. 363 παρ. 1 Ν. 4412/2016). Ως χαρακτηριστική υπόθεση από την πράξη, θα αναφέρουμε την άσκηση τέτοιας προσφυγής από οικονομικό φορέα κατά διακήρυξης αναθέτουσας αρχής, η οποία δεν περιείχε ουσιώδη όρο για τον προσδιορισμό των οικονομικών προσφορών των υποψηφίων αναδόχων και ειδικότερα όρο για τον συνυπολογισμό του κόστους εκπαίδευσης των εργαζομένων των υποψηφίων οικονομικών φορέων στις οικονομικές προσφορές τους. Η εν λόγω προδικαστική προσφυγή έγινε δεκτή από την αρμόδια εξεταστική Αρχή με την υπ' αριθ. 22/2020 (2.11.2020) απόφαση της.

3. Συμπερασματικά – Η σημασία της παιδείας

Ο ενεργός πολίτης θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την άνοδο και ανάπτυξη του ευρύτερου δημόσιου βίου συμμετέχοντας ενεργά τόσο στην ενεργοποίηση του αυτοελέγχου της Διοίκησης κατά την δραστηριότητα της διά των δυνατοτήτων που του παρέχει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο όσο και στις πάσης φύσεως δημόσιες υποθέσεις, εκπληρώνοντας παράλληλα τις υποχρεώσεις του απέναντι στο κράτος και τους συμπολίτες του. Θα πρέπει όμως προηγουμένως να είναι καλά πληροφορημένος, ώριμος και υπεύθυνος ώστε να αισθάνεται ελεύθερος να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

Πολύ σημαντικός παρίσταται, ανάμεσα στα άλλα, και ο ρόλος της σχολικής ή δια βίου πολιτειακής παιδείας του, προς γνώση των δικαιωμάτων του (ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών), των γενικών κατευθύνσεων του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου που τον επηρεάζει καθημερινά και των δυνατοτήτων του προς δημοκρατικό έλεγχο της εξουσίας.

Όπως αναφέρει και η Περικλέους εκείνο που σαφέστατα χρειάζεται είναι οι μαθητές να αναπτύξουν μέσα από την εκπαίδευση, αξίες και δεξιότητες απαραίτητες για τον ενεργό πολίτη. Δεξιότητες και αξίες που θα εμπεδωθούν μέσα από τη συντονισμένη δουλειά του σχολείου, των γονιών και της κοινότητας, ώστε οι μαθητές να γίνουν ικανοί να διεκδικούν όχι μόνο τα κοινωνικά τους δικαιώματα αλλά και τα δικαιώματά τους ως πολίτες (Περικλέους Ε, 2005). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και η εμπλοκή σε εθελοντικές οργανώσεις, θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές για τη διαμόρφωση αυριανών ενεργών και δημοκρατικών πολιτών (Περικλέους Ε. 2005). Κατά δε τον Crick (1998) δε στοχεύουμε σε τίποτα περισσότερο από την αλλαγή της πολιτικής κουλτούρας αυτής της χώρας τόσο τοπικά όσο και εθνικά για να μπορούν οι άνθρωποι να σκέφτονται για τον εαυτό τους ως ενεργοί πολίτες πρόθυμοι, ικανοί και επαρκείς να έχουν επίδραση στη δημόσια ζωή με τις κριτικές εκείνες ικανότητες να ζυγίζουν τα στοιχεία προτού μιλήσουν και δράσουν (ως αναφέρεται στο Potter J., 2002).

Πράγματι η πολιτειακή παιδεία αποτελεί προϋπόθεση προς γνώση και εφαρμογή των δικαιωμάτων των πολιτών, ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και εν τέλει ανάδειξης τους ως ενεργά και δημοκρατικά μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η ενίσχυση της.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βλαχόπουλος Σπ., (1998), *Το δικαίωμα της αναφοράς κατά το ελληνικό και Ευρωπαϊκό κοινοτικό δίκαιο*, Εκδόσεις Αντωνίου Ν. Σακκούλα
- Γεωργίου Α., (2020), *Η ιδιότητα του Πολίτη εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις* Διπλωματική εργασία ΠΜΣ Διακυβέρνηση και δημόσιες πολιτικές, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Γκέρτσος Β., Πυργάκης Δ. (2015) *Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας - Ενημέρωση με τον Ν. 4325/2015*, Νομική Βιβλιοθήκη
- Δαγτόγλου Π.Δ, (1994), *Διοικητικό Δικονομικό Δίκαιο*, Β Έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα,
- Δαγτογλου ΠΔ, (2005), *Συνταγματικό Δίκαιο, Ατομικά Δικαιώματα, Τόμος Β*, Δεύτερη Αναθεωρημένη Έκδοση, Εκδόσεις Σάκκουλας, , σελ. 1374
- Δημολιου Χ. (2019) *Η Προσφυγή στη Δημοσία Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζηση
- Εισηγητική Έκθεση Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας (σελ. 3)
- Ελληνικό Κολέγιο Θεσσαλονίκης - Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2016), *Ο άριστος πολίτης του Αριστοτέλη*, διαθέσιμο στο <https://hellenic-college.gr/gymnasio-lukeio/portfolio/2016-%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%B1%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B7/> ημερομηνία ανάκτησης 7.4.2023
- Κατσιγιαννης Φ., *Η Αρχή Εξέτασης Προδικαστικών Προσφυγών και οι αρμοδιότητές της*, Θεωρία και Πράξη Διοικητικού Δικαίου, Τεύχος 8-9/2018 σελ.723 επ.
- Κυβελος Σ., (2013), *Η Ενδικοφανής Προσφυγή*, Εκδόσεις Σακκουλας
- Μοσκόβης Β. (1989). *Αριστοτέλους Πολιτικά*. Ι-ΙΙ. Μτφρ. Αθήνα, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ρέμελης Κ., (1986), *Οι άτυπες διοικητικές προσφυγές (Συνταγματική θεμελίωση, Προϋποθέσεις άσκησης, έκταση ελέγχου, Διδακτορική διατριβή* Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/0064> Ημερ. τελ. Ανάκτησης 7.4.2023
- Περικλέους Ε., (2005), *Ενεργός Πολιτότητα: Η πρόκληση της εποχής μας και ο ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, 2ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο Μακεδονίας, Διαθέσιμο στο http://users.sch.gr/organopoulos/genika/Perikleous_energospilitotita_2005.pdf ημερομηνία τελ. ανάκτησης 21.4.2023
- Σακκαλή Κ., (2020), *Η ιδιότητα του πολίτη, η έννοια της πολιτειότητας και των κοινών στο βιβλίο της Ε Δημοτικού Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διαθέσιμο στο www.demopaideia.gr/wpcontent/uploads/2016/01/councileurope_compasito_gr Ημερ. τελ. ανάκτησης 21.4.2023
- Τάχος Α.Ι., (2002), *Ερμηνεία Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας Ν. 2690/1999*, Εκδόσεις Σάκκουλας

Ξενόγλωσση

- Potter J. (2002) *The challenge of Education for active citizenship*, Education and Training vol. 44 no2, p. 57-66

A14. ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΤΟΥΣ ΑΠΟΤΥΠΩΜΑ

Ιωακειμίδης Παναγιώτης
Δρ Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Ο ρόλος των μουσείων στον σύγχρονο κόσμο έχει διαμορφωθεί από πλήθος κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, επιστημολογικών, πολιτιστικών παραγόντων, οι οποίοι μετασχημάτισαν το χαρακτήρα, τον προγραμματισμό και τη γενικότερη στόχευση των μουσείων. Ασφαλώς ένα μουσείο οποιουδήποτε τύπου (αρχαιολογικό, λαογραφικό, τεχνολογικό, τέχνης, θεματικό) και δομής (στεγασμένο ή υπαίθριο) υφίσταται λόγω της ύπαρξης μιας συλλογής αντικειμένων που μπορούν να εκτεθούν (Οικονόμου, 2003), ωστόσο, έχει εντάξει λόγω των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες νέα αντικείμενα μελέτης και έκθεσης (Merriman, 1999), νέα οπτική, νέα μεθοδολογική προσέγγιση, νέους στόχους. Στους νέους στόχους βασικό ρόλο έχει η πληροφόρηση και το οικονομικό αποτύπωμα που αφήνουν στις τοπικές κοινωνίες. Στο παρόν άρθρο αποτυπώνονται αποτελέσματα έρευνας κοινού σχετικά με την πληροφόρηση, αλλά και στοχευμένα παραδείγματα μουσείων στην Ελλάδα που έχουν αφήσει το οικονομικό τους αποτύπωμα.

Λέξεις κλειδιά: μουσεία, ενημέρωση, πληροφόρηση, οικονομικό αποτύπωμα, Ελλάδα

1. Εισαγωγή

Τα μουσεία δεχόμενα κριτική και ασκώντας την αυτοκριτική τους δεν ενστερνίζονται πλέον μια παραδοσιακή εκθεσιακή λογική, όπου τα γραμμικά και ταξινομικά εκτιθέμενα αντικείμενα, τα οποία άλλωστε είναι και το επίκεντρο, αφηγούνται την «αντικειμενική αλήθεια» με αποδέκτη ένα κοινό ανώτερου μορφωτικού επιπέδου και στόχο κυρίως την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας, αλλά έχουν μετατοπίσει το ενδιαφέρον τους προς τον άνθρωπο, τις ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του. Έμφαση δίνεται, βέβαια, και στον τρόπο έκθεσης, αλλά και στην ερμηνεία των εκθεμάτων (Οικονόμου, 2003). Μάλιστα, η Ε. Νάκου (Νάκου, 2001) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «τα μουσειακά αντικείμενα μέσα στον μουσειακό χώρο υπόκεινται σε πολυσύνθετες επιστημολογικές αναγνώσεις, σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται».

Με λίγα λόγια το μουσείο μέσω της νέας αυτής προσέγγισης καλείται να αναπτύξει ένα διάλογο επικοινωνίας με την κοινωνία, σταθερό, αμφίδρομο και προσαρμόσιμο στις μεταβολές της (Μουσούρη, 1999).

Οι στόχοι του σύγχρονου μουσείου έχουν διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό επιχειρώντας να συμβαδίζουν με τον διαφοροποιημένο ρόλο του μουσείου. Ωστόσο, όσες μεταβολές κι αν έχει γνωρίσει το μουσείο ως οργανισμός, πρώτιστο μέλημά του έχει τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς για τις επόμενες γενιές. Προκύπτει και υφίσταται λόγω της ύπαρξης μιας συλλογής αντικειμένων που μπορούν να εκτεθούν (Οικονόμου, 2003). Έχει εμπλουτίσει σαφώς το ρόλο του, αποσκοπώντας στην προσέλκυση ευρύτερου και κοινωνικά διαφοροποιημένου κοινού (Νάκου, 2001). Επιδίωξη του μουσείου αποτελεί δηλαδή όχι μόνο η αύξηση του αριθμού των επισκεπτών,

αλλά η αύξηση των επισκεπτών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, ηλικίες και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η σταθεροποίηση περιστασιακών επισκεπτών, η προσέγγιση του μουσείου από άτομα που δεν το είχαν επισκεφθεί ξανά. Προκειμένου να επιτύχει το στόχο του αυτό, το μουσείο οφείλει να ερευνήσει το κοινό του, αλλά και αυτούς που δεν το επισκέπτονται, να εξετάσει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους (Νάκου, 2001). Η διεύρυνση του κοινού, θα ενισχύσει, άλλωστε και τη βιωσιμότητα του μουσείου, που αποτελεί διαρκή στόχο του μουσείου. Επιπλέον, το σύγχρονο μουσείο μέσα από την ανθρωποκεντρική προσέγγιση που έχει υιοθετήσει, επιδιώκει να παρέχει μια πληρέστερη, περισσότερο κατανοητή σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και άτομα γνώση περί των εκθεμάτων ή της γενικότερης θεματικής της έκθεσης μέσω της χρήσης πολλών και διαφορετικών οπτικοακουστικών μέσων, η οποία δεν φέρει το χαρακτήρα της αυθεντίας. Η οικειότητα που αναπτύσσεται μεταξύ του επισκέπτη και του μουσείου μπορεί να οδηγήσει σε ένα αριθμό τακτικών επισκεπτών, οι οποίοι με τα έσοδα που θα παρέχουν στο μουσείο, ενισχύουν τη βιωσιμότητά τους.

2. Νέες τεχνολογίες (ICT) και οι επιδράσεις στην αξία της ενημέρωσης των επισκεπτών

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου του ανεπτυγμένου κόσμου υπήρξε επαναστατική καθώς σηματοδότησε μια σειρά αλλαγών σε ποικίλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (κοινωνία, οικονομία, επιστήμη, εκπαίδευση, πολιτισμός). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο χώρο του πολιτισμού, η οποία αρχικά αποτέλεσε έναν «άγνωστο τόπο», όπως άλλωστε και σε όλους τους άλλους τομείς, θεωρείται πλέον δεδομένη και μάλιστα απαραίτητο εργαλείο επικοινωνίας, παροχής γνώσης και αναβαθμισμένων υπηρεσιών για τον επισκέπτη του χώρου πολιτισμού. Εν προκειμένω, η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο χώρο του μουσείου, αρχικά αφορούσε την καταγραφή, τεκμηρίωση και διαχείριση των συλλογών, σταδιακά χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αναβαθμίσουν τον τρόπο παρουσίασης των εκθεμάτων, ενώ πλέον η χρήση νέων τεχνολογιών αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ηλεκτρονικών εκδόσεων, αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη βιωματική μάθηση μέσω της διαδραστικότητας (Οικονόμου, 2003, Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014). Επιπλέον, η επιλογή των Νέων Τεχνολογιών ως ερμηνευτικό εργαλείο της έκθεσης είναι ενδεικτική του προσανατολισμού, της αποστολής, του χαρακτήρα του πολιτιστικού οργανισμού, εν προκειμένου του μουσείου, που τις υιοθετεί (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Ενώ, τα είδη πολυμέσων που επιλέγει ανταποκρίνονται – ή τουλάχιστον οφείλουν να ανταποκρίνονται- στους ειδικούς στόχους της έκθεσης. Οι εφαρμογές πολυμέσων που επιλέγονται είναι κυρίως η προβολή βίντεο σε οθόνες τηλεόρασης, οι οθόνες αφής ως σταθμοί πληροφόρησης, οι αίθουσες προβολής βίντεο, οι εφαρμογές ξενάγησης με ακουστικούς οδηγούς, τα ψηφιακά ηλεκτρονικά μουσειακά παιχνίδια, οι ειδικές εφαρμογές για φορητές συσκευές, αλλά και εφαρμογές με χρήση γεωγραφικών συστημάτων πληροφοριών και εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014).

Η καταγραφή των αντικειμένων των συλλογών βοηθά την ορθότερη διαχείρισή τους, ενώ η τεκμηρίωση προσφέρει εκτός από ασφάλεια των αντικειμένων, τα οποία σε περίπτωση απώλειας μπορούν να ανιχνευθούν ευκολότερα μέσω των στοιχείων που παρέχει μια ακριβής τεκμηρίωση (Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014), και ευρείες δυνατότητες παρατήρησης, μελέτης, παρουσίασης των αντικειμένων, καθώς μπορούν να συνδυαστούν διαφορετικά τεκμήρια εύκολα, να ερμηνευθούν τα μουσειακά αντικείμενα πολύπλευρα, να υπάρχει μια «βάση» για το κάθε αντικείμενο, η οποία θα έχει τη δυνατότητα ανανέωσης μέσω της προσθήκης των πιο πρόσφατων ερευνητικών πορισμάτων (Γκαζή & Νικηφορίδου, 2008). Άλλωστε όπως επισημαίνει η Μ. Οικονόμου «η ψηφιοποίηση γενικότερα των συλλογών δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης πολλαπλών πληροφοριών για το κάθε αντικείμενο ξεχωριστά, γρήγορης και σύνθετης αναζήτησης, πολύπλευρης επεξεργασίας της πληροφορίας, εύκολης ανάκτησης της πληροφορίας» (Οικονόμου, 2003). Η ψηφιοποίηση εξασφαλίζει επιπλέον τη διαχρονία των αντικειμένων, καθώς τα διατηρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ η χρήση σύγχρονων και διαρκώς ενημερωμένων τεχνολογικών μέσων βελτιστοποιεί

τους τρόπους συντήρησης και αποκατάστασης των αντικειμένων. Πρωτοπόρος στην Ελλάδα στην χρήση των νέων τεχνολογιών για το σκοπό αυτό υπήρξε το Μουσείο Μπενάκη, το οποίο ήταν το πρώτο που ίδρυσε Τμήμα Τεκμηρίωσης κατά τη δεκαετία του 1990. Ενώ αξιόλογο υπήρξε το ερευνητικό έργο του Ινστιτούτου Υπολογιστών του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας της Κρήτης στην πολιτισμική πληροφορική (Οικονόμου, 2003).

Η χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων για την προβολή των αντικειμένων στο χώρο της έκθεσης αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και προσέγγισης του επισκέπτη, απευθύνεται στις αισθήσεις του με δυναμικό τρόπο, ενισχύει τη μουσειακή εμπειρία (Γκαζή & Νικηφορίδου, 2008), ενώ καθιστά περισσότερο φιλικό το χώρο του μουσείου από μη μνημένο κοινό (Οικονόμου, 2003). Η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων μέσω των νέων τεχνολογιών ενισχύουν το βιωματικό χαρακτήρα της έκθεσης, καθώς προκαλούν την αλληλεπίδραση του επισκέπτη με τα εκθέματα (Ρούσσου, 2008), αλλά και με τους επισκέπτες που επιλέγουν το μέσο (Hooper-Greenhill, Το μουσείο και οι πρόδρομοί του, 2006) μέσω της διαδραστικής ξενάγησης, επεξηγούν διαδικασίες ή σύνθετες έννοιες (Ρούσσου, 2008, Μπούνια & Νικονάνου, 2008) μέσω συνδυασμού βίντεο και σύντομων επεξηγηματικών κειμένων, προβάλλουν πολλαπλές ερμηνείες της θεματικής τους μέσω συστήματος πολυμέσων (Νικηφορίδου & Γκαζή, 2008), αναβιώνουν εποχές, γεγονότα, πρόσωπα του παρελθόντος, μέσω εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας, συνυφασμένα με τη θεματική της έκθεσης, ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων επισκεπτών.

Το μουσείο, βέβαια, αντιλαμβάνεται τις νέες τεχνολογίες ως ένα εργαλείο επικοινωνίας του και εκτός των πλαισίων του μουσείου, ως ένα μέσο επικοινωνίας με τον υπόλοιπο κόσμο, καθώς μέσω αυτών έρχεται σε επαφή με άλλους πολιτιστικούς οργανισμούς εντός και εκτός επικράτειας, αλλά και με κάθε ενδιαφερόμενο, προβάλλοντας το περιεχόμενό του, την ιστορία του, τους στόχους του, τις δράσεις του, αλλά και χρήσιμες πληροφορίες για δυνητικούς επισκέπτες, όπως ενημέρωση για το ωράριο, τρόπο πρόσβασης, μέσα επικοινωνίας με το χώρο του μουσείου (Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014). Η εξ αποστάσεως επίσκεψη σ' ένα μουσειακό χώρο αίρει τους περιορισμούς που υφίστανται σε ορισμένες ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρία, τα άτομα που βρίσκονται σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές, σε περιθωριοποιημένα άτομα και τους δίνει τη δυνατότητα, λεπτομερούς συχνά, περιήγησης μέσω της εφαρμογής ψηφιακής πανοραμικής περιήγησης στις μουσειακές αίθουσες και εκτενούς φωτογραφικού υλικού υψηλής ανάλυσης. Επιπλέον, η χρήση νέων τεχνολογιών στο χώρο του μουσείου το καθιστά περισσότερο ελκυστικό και σε ομάδες κοινού σχετικά δύσπιστες ως προς τη συσχέτιση του μουσείου με τον πραγματικό κόσμο ή και τα ενδιαφέροντά τους. Ενώ, διευκολύνει μέσω ειδικά προσαρμοσμένων εφαρμογών πολυμέσων την απρόσκοπτη περιήγηση ατόμων με ειδικές ανάγκες στο μουσειακό χώρο (Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014). Εξίσου χρήσιμες αναδεικνύονται οι νέες τεχνολογίες και στον τρόπο επικοινωνίας των υπαλλήλων του μουσείου, αλλά και σε λειτουργίες του μουσείου, όπως οι κρατήσεις και αγορές εισιτηρίων, ο έλεγχος της ασφάλειας των επισκεπτών των εκθεσιακών χώρων και της αποθήκης, η παρακολούθηση και καταγραφή των συνθηκών (περιβάλλοντος) έκθεσης και αποθήκευσης, καθιστώντας περισσότερο ευέλικτο τον τρόπο διοίκησης και διαχείρισής του (Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014, Hooper-Greenhill, Το μουσείο και οι πρόδρομοί του, 2006).

Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχεδιασμό και υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κερδίζει ολοένα έδαφος, καθώς αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης, που βασίζεται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού και ενθαρρύνει: α) την συμμετοχική ξενάγηση, καθώς οι μαθητές καλούνται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το μέσο και τους λοιπούς συμμετέχοντες να παρατηρήσουν, να κρίνουν και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, β) τη μάθηση μέσω εξερεύνησης, καθώς παρατηρούν, πειραματίζονται, ανακαλύπτουν χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους, γ) τη μάθηση μέσω της ψυχαγωγίας, καθώς μεταστρέφουν με θετικό πρόσημο το νόημα της μαθησιακής διαδικασίας (Ρούσσου, 2008,). Έχει υποστηριχθεί μάλιστα (Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014) ότι η χρήση πολυμέσων (συνδυασμός σχεδιοκίνησης (animation), βίντεο, ήχου, κειμένου και εικονικής

πραγματικότητας), που ενεργοποιούν περισσότερες αισθήσεις, κατά την παρουσίαση ενισχύουν την κατανόηση του περιεχομένου της έκθεσης και εν γένει τη μουσειακή εμπειρία.

Η επέκταση, ωστόσο, της χρήσης νέων τεχνολογιών στον τομέα του πολιτισμού και ειδικότερα στα μουσεία, έχει δημιουργήσει προβληματισμό σχετικά με το μέλλον των μουσείων, την αλλοίωση ή μη του χαρακτήρα τους και της προσφοράς τους στην κοινωνία. Έντονα παρουσιάζεται η τάση να εκλαμβάνονται τα πολυμέσα που συνοδεύουν τα εκθέματα ως τα κύρια εκθέματα και η τεχνολογία που τα υποστηρίζει ως αυτοσκοπός (Οικονόμου, 2003, Μπούνια & Νικονάνου, 2008) και να μονοπωλούν το ενδιαφέρον των επισκεπτών (Οικονόμου, 2003, Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014), ενώ η εκθεσιακή λογική δεν είναι τέτοια. Επισημαίνεται μάλιστα ο κίνδυνος ενίσχυσης της απομόνωσης του ατόμου μπροστά σε μια οθόνη και απίσχνασης της κοινωνικής διάστασης της επίσκεψης, καθώς οι εφαρμογές δεν σχεδιάζονται πάντοτε με γνώμονα την αλληλεπίδραση του επισκέπτη με το κοινωνικό του περιβάλλον, ενώ ελάχιστα λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας (Οικονόμου, 2008). Συνεπώς, το εικονικό μουσείο, προβαλλόμενο ως το μέλλον των μουσείων, έχει δημιουργήσει αμφίρροπες τάσεις. Αφενός η χρήση των νέων τεχνολογιών προς διευκόλυνση και εκσυγχρονισμό της τεκμηρίωσης, προστασίας, προβολής των πολιτισμικών αγαθών είναι κάτι επιθυμητό, αφετέρου η ανεξέλεγκτη χρήση τους και η έλλειψη σαφούς σχεδιασμού και προσανατολισμού για τη χρήση αυτή οδηγούν σε δυσαρμονική διαχείριση των πολιτισμικών αγαθών. Θα πρέπει, άλλωστε να συνυπολογιστεί και το κόστος αυτών των εφαρμογών για το μουσείο, αλλά και η επιλογή των προγραμμάτων και μέσων εκείνων που θα καλύψουν τις ανάγκες του, καθώς μια λανθασμένη επιλογή μπορεί να οδηγήσει σε ένα δύσχρηστο πρόγραμμα ή σε υιοθέτηση τεχνολογικού εξοπλισμού που υπερβαίνει τις ανάγκες του μουσείου (Οικονόμο, 2008). Εξάλλου ένα τεχνολογικά προηγμένο σύστημα εφαρμογών προϋποθέτει και την παρουσία καταρτισμένου προσωπικού, κάτι το οποίο δε συναντάται συχνά στα μουσεία της Ελλάδας (Οικονόμου, 2003, Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014). Άλλωστε, αντικείμενο της έκθεσης είναι η συλλογή και σκοπός της η αλληλεπίδρασή της με τους επισκέπτες και όχι το τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιείται προς διευκόλυνση του σκοπού αυτού (Γκαζή & Νικηφορίδου, 2008). Ωστόσο, η χρήση των νέων τεχνολογιών για την προστασία και διαφύλαξη των πολιτιστικών αγαθών στο διηνεκές δεν αποτελεί πανάκεια, καθώς και οι ψηφιακές μορφές αποθήκευσης έχουν ένα πεπερασμένο κύκλο ζωής, ενώ οι τεχνολογικές εξελίξεις τα καθιστούν συχνά μη προσβάσιμα (Καλαμαρά & Βαγγελάτος, 2008). Έτσι μια άλλη πτυχή του ζητήματος διαχείρισης των πολιτιστικών αγαθών αφορά στην εκτίμηση και επιλογή του άξιου διατήρησης ψηφιοποιημένου υλικού, αλλά και στην ανάπτυξη εφαρμογών που εξασφαλίζουν τη συνέχιση της λειτουργικότητας των μέσων και την μακροπρόθεσμη πρόσβαση στις ψηφιακές πληροφορίες (Παπαγεωργάτος & Παπαδόπουλος, 2008).

2.1 Η χρήση του διαδικτύου στην πληροφόρηση και προβολή των μουσείων

Η διείσδυση των νέων τεχνολογιών σε ποικίλες πτυχές της καθημερινότητας έχει μεταβάλλει τις καθημερινές συνήθειες, τη μέθοδο και τους ρυθμούς εργασίας, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, τα είδη ψυχαγωγίας και διασκέδασης. Ο χώρος του διαδικτύου έχει ήδη καθιερωθεί ως ένας χώρος ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας, ως ένας δημόσιος χώρος που αναπτύσσονται ιδέες, διαδίδονται πληροφορίες, επικοινωνούν οι άνθρωποι με ποικίλα μέσα και ανεξαρτήτως της απόστασης μεταξύ τους. Η εισαγωγή και σταδιακή επικράτηση του διαδικτύου και των εφαρμογών του στο χώρο του πολιτισμού και ειδικότερα στα μουσεία είναι γεγονός. Υπό εξέταση, ωστόσο, τίθεται αν μπορεί η χρήση αυτή του διαδικτύου να συμβάλει στην ανάπτυξη των θεματικών μουσείων. Η αξιοποίηση των υπηρεσιών που προσφέρει το διαδίκτυο έχει αποτελέσει την πλέον προσφιλή πρακτική, ειδικά για τα θεματικά μουσεία, που επιδιώκουν την παροχή διεπιστημονικών γνώσεων, μιας πολυαισθητηριακής μουσειακής εμπειρίας, την πολύπλευρη προβολή της θεματικής τους, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με το κατάλληλο σύστημα πολυμέσων. Ορισμένες φορές μάλιστα οι ψηφιακές εφαρμογές αντικαθιστούν το ίδιο το έκθεμα (Γκαζή & Νικηφορίδου, 2008, Μπούνια &

Νικονάνου, 2008), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αποτελούν και το κύριο έκθεμα της συλλογής (Μπούνια & Νικονάνου, 2008) ή λειτουργούν συμπληρωματικά σε όλη την έκθεση με προβολή βίντεο σχεδιασμένων προς το σκοπό αυτό σε σημείο που εξασφαλίζει κανείς εύκολα οπτική ή και ακουστική επαφή (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Άλλωστε η χρήση του διαδικτύου όχι μόνο αναβαθμίζει τον τρόπο παρουσίασης των εκθεμάτων, προβάλλοντας με ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα διαδικασίες παραγωγής, δραστηριότητες που είναι ανέφικτο να αναπαρασταθούν στον εκθεσιακό χώρο ή την προϊστορία του αντικειμένου ή του χώρου που έχει μετατραπεί σε μουσείο (Γκαζή & Νικηφορίδου, 2008), αλλά και τα κάνει γνωστά σε ευρύτερο κοινό, που ενδεχομένως να κινητοποιηθεί μέσω της ιστοσελίδας του μουσείου να το επισκεφθεί, αλλά και σε απομακρυσμένο κοινό, που η γεωγραφική του απόσταση ή άλλοι παράγοντες καθιστούν δύσκολη την πρόσβαση τους. Επιπλέον η χρήση του διαδικτύου αποτελεί έναν περισσότερο φιλικό τρόπο προσέγγισης ομάδων κοινού, όπως το νεαρότερο κοινό, του οποίου το ενδιαφέρον επιχειρεί να κεντρίσει αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο έναν διάυλο επικοινωνίας (Οικονόμου, 2008). Εξάλλου η ύπαρξη μιας τακτικά ενημερωμένης και λειτουργικά δομημένης ιστοσελίδας επιτρέπει την προβολή και προώθηση του έργου του μουσείου, των δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων του σε κάθε επισκέπτη του οικείου ιστοτόπου.

3. Έρευνα κοινού για την αξία της πηγής πληροφόρησης των μουσείων στην Ελλάδα

Πρόσφατη έρευνα που δημοσιεύθηκε το 2021 από τον συγγραφέα του άρθρου, αποτυπώνει την δυναμική που αποκτά κάθε φορέας ενημέρωσης και πληροφόρησης για τα μουσεία στην Ελλάδα και ποιο είναι το μέσω με την μεγαλύτερη δυναμική.

Σχεδιάγραμμα 1 : Νοητικό Μοντέλο Έρευνας



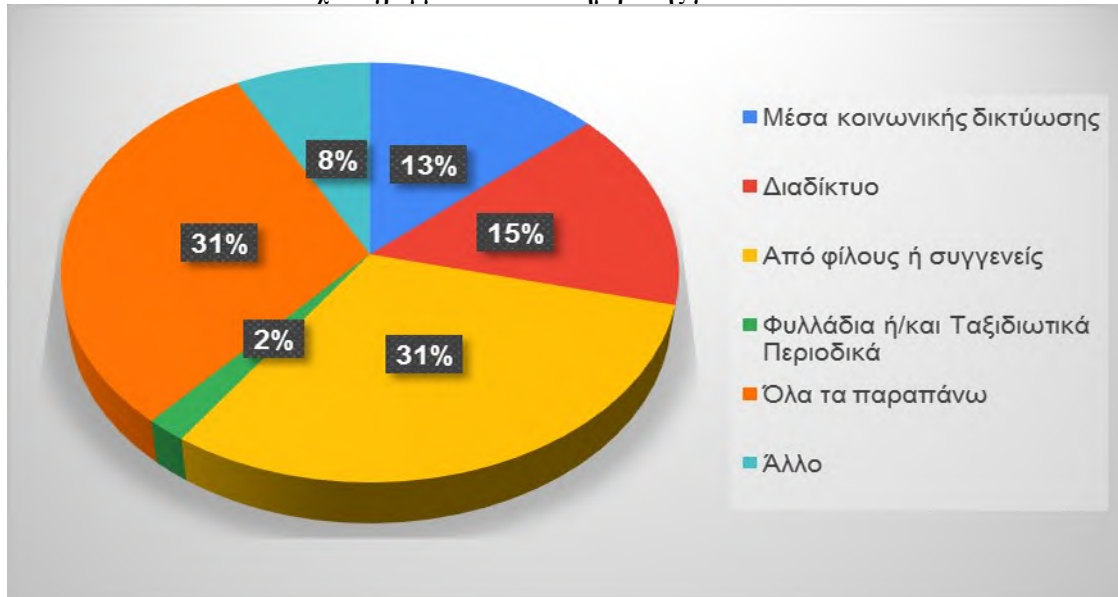
Τα πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε από μία σειρά ερωτημάτων κατά την δημιουργία του μοντέλου έρευνας, ήταν το εξής:

Υπάρχει σχέση μεταξύ της πηγής πληροφόρησης των μουσείων και της πρόθεσης επίσκεψης σε αυτά;

Αναφορικά με τη γνωστοποίηση των μουσείων στο κοινό, η πλειονότητα (30.8%) δήλωσε πως ενημερώθηκε από φίλους ή συγγενείς, όπως και από όλα τα υπάρχοντα μέσα επικοινωνίας (30.8%). Συγχρόνως, το 15.4% και το 13.5% δήλωσαν ότι η ενημέρωση για το μουσείο υπήρξε από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αντίστοιχα. Τέλος, μόλις το 7.7% και το 1.9% των

συμμετεχόντων ανέφερε πως πληροφορήθηκε από κάποιο άλλο μέσο και από τα φυλλάδια ή/και ταξιδιωτικά περιοδικά αντίστοιχα. Το σχεδιάγραμμα 2 και ο πίνακας 1 παρουσιάζουν τα προαναφερόμενα.

Σχεδιάγραμμα 2 : Μέσα Ενημέρωσης για το Μουσείο



Πηγή: Ίδια Επεξεργασία

Πίνακας 1: Μέσα Ενημέρωσης για το Μουσείο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	42	13,5
Διαδίκτυο	48	15,4
Από φίλους ή συγγενείς	96	30,8
Φυλλάδια ή/και Ταξιδιωτικά Περιοδικά	6	1,9
Όλα τα παραπάνω	96	30,8
Άλλο	24	7,7
Σύνολο	312	100,0

Πηγή: Ίδια Επεξεργασία

3.1 Αποτελέσματα της έρευνας σχέσης Πηγών Πληροφόρησης και Πρόθεσης Επίσκεψης Μουσείων

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πηγές πληροφόρησης των Μουσείων επιδρούν θετικά στην πρόθεση επίσκεψης, με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται η υπόθεση H1. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι συστάσεις από φίλους ή/και συγγενείς δημιουργούν μεγαλύτερη πρόθεση για επίσκεψη ενός Μουσείου. Κατ' επέκταση, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και μέσων επικοινωνίας με το κοινό μπορούν να αποφέρουν σημαντική ενδυνάμωση της ροής επισκεπτών των Μουσείων. Κάτι ανάλογο εντοπίστηκε από τους Majeed, Zhou, Lu και Ramkissoo., οι οποίοι απέδειξαν ότι η δυναμική που εμφανίζει η πληροφορία από την εκάστοτε πηγή πληροφόρησης επηρεάζει τις συμπεριφορικές τους προθέσεις. Ωστόσο, σε

αντικρουόμενα συμπεράσματα με αυτά της παρούσας έρευνας οδηγήθηκαν οι Ramon Palau-Saumell, Santiago Forgas-Coll και Javier Sánchez-García που εντόπισαν ότι η αλληλεπίδραση με τους άλλους επισκέπτες, με το ανθρώπινο δυναμικό των μουσείων αλλά και ο περιορισμός των ατόμων σε ένα μουσείο είναι τα κύρια στοιχεία που θα οδηγήσουν σε θετική σύσταση ή σε επανεπίσκεψη και όχι η δυναμική που εμφανίζει η πηγή πληροφόρησης.

4. Το οικονομικό αποτύπωμα των Μουσείων στην τοπική κοινωνία

Είναι προφανές πως κάθε μουσείο που δημιουργείται σε ένα τόπο, όπως άλλωστε και κάθε επιχείρηση με αναγνωρισμένη επωνυμία (brand), έχει όλα τα εφόδια για να αναπτύξει την περιοχή στην οποία δραστηριοποιείται. Στην συνέχεια αναφέρονται χαρακτηριστικά παραδείγματα στην Ελλάδα.

Από τη στιγμή της ανάπλασης και επαναλειτουργίας του Μουσείου Φωταερίου της Αθήνας και της ανάπτυξης της γύρω περιοχής, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της αξίας της γης και των ακινήτων στην ευρύτερη περιοχή του Γκαζιού. Ως ένας συνδεδετικός κρίκος της οικονομίας, η αύξηση της αξίας των ακινήτων, οδήγησε αμέσως την προσέλκυση επενδύσεων στην ευρύτερη περιοχή. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη νέων τοπικών επιχειρήσεων, νέων επαγγελματικών ευκαιριών και ως ένα ακόμα γρανάζι της οικονομίας, νέων θέσεων απασχόλησης. Συνεπώς, η δημιουργία του Μουσείου Φωταερίου δεν είχε μόνο κοινωνικό αντίκτυπο αλλά οδήγησε και στην επίλυση οικονομικών προβλημάτων που σχετιζόνταν με την περιοχή του Γκαζιού.

Τα Μουσεία συνεισφέρουν στην οικονομία της χώρας και κατά τη διάρκεια της κατασκευής τους. Με πιο πρόσφατο παράδειγμα το νέο Μουσείο Αργυροτεχνίας, η συνολική επίδραση της κατασκευής του στην οικονομία του Δήμου Ιωαννιτών έφθασε στα 7,8 εκατ. ευρώ σε όρους ΑΕΠ, ενώ στο σύνολο της χώρας ανήλθε σε 10,6 εκατ. ευρώ. Αντίστοιχα, σε όρους απασχόλησης η κατασκευή του Μουσείου οδήγησε στην δημιουργία συνολικά 236 θέσεων εργασίας στα Ιωάννινα. Ενώ, η συνολική επίδραση στην απασχόληση στο σύνολο της χώρας ανήλθε στις 284 θέσεις εργασίας.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα οικονομικής αναγέννησης της τοπικής κοινωνίας είναι το Υπαίθριο Μουσείο Υδροκίνησης της Δημητσάνας. Δέχθηκε 48.241 επισκέπτες το 2022, εκ των οποίων το 72% ήταν με ελεύθερη είσοδο (μαθητές, φοιτητές, άτομα άνω των 65 και άλλες ειδικές κατηγορίες κοινού), σε έναν παραδοσιακό οικισμό που απαριθμεί σχεδόν 350 άτομα.

5. Συμπεράσματα

Οι άνθρωποι που δραστηριοποιούνται στα μουσεία αποδεικνύεται πως πρέπει, να εστιάσουν σε έναν ολιστικό τρόπο μάθησης μέσω των εκθεμάτων τους, να κάνουν χρήση τεχνικών μάρκετινγκ για να επικοινωνήσουν με τους επισκέπτες και να τους αυξήσουν, να μετεκπαιδευτούν ψηφιακά στις προκλήσεις της νέας μουσειολογίας και προβολής των εκθεμάτων, να συνεργαστούν με τις τοπικές κοινωνίες που εδρεύουν και τέλος, να συμπράξουν με άλλους πολιτιστικούς φορείς, στον μεγάλο στίβο του ψυχαγωγικού ανταγωνισμού.

Η βιομηχανία του πολιτισμού στην Ελλάδα μπορεί να αποτελεί μια βασική πηγή εισοδήματος για την ελληνική οικονομία, αλλά το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει είναι η διαχείριση της πληροφορίας και προβολής του πολιτιστικού αποθέματος. Τα οικονομικά οφέλη από την ορθή αξιοποίηση της πληροφορίας για τα μουσεία και η ύπαρξή τους, είναι αρκετά για να δημιουργήσουν μία αναγέννηση στην τοπική κοινωνία που εδρεύουν.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκαζή Α. & Νικηφορίδου Α. (2008). "Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στις εκθέσεις μουσείων: ένα μέσον ερμηνείας". Στο Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. & Οικονόμου Μ., *Η Τεχνολογία στην*

υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία. (σσ. 373-384). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

- Δεληγιάννης Ι. & Παπαϊωάννου Γ. (2014). "Μουσείο και αξιοποίηση αποθέματος με χρήση ψηφιακής τεχνολογίας και διαδραστικών πολυμέσων". Στο Μπίκος Δ.Γ. -Κανιάρη Α., *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση* (σσ. 113-155). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καλαμαρά Π. & Βαγγελάτος Α. (2008). "Ανατροπές στη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς: Δυναμική και όρια των Νέων Τεχνολογιών". Στο Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. & Οικονόμου Μ., *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία.* (σσ. 198-206). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μουσούρη Θ. (12/1999). "Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο". *Αρχαιολογία & Τέχνες* (73), σσ. 65-69.
- Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. (2008). "Η χρήση της κινούμενης εικόνας στα ελληνικά μουσεία: Το βίντεο ως ερμηνευτικό εργαλείο". Στο Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. & Οικονόμου Μ., *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία.* (σσ. 363-371). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μπούνια Α. (2015). "Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η φωνή του κοινού", στο: Νικονάνου κ.συν. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Νάκου Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός.* Αθήνα: Νήσος.
- Νικηφορίδου Α. & Γκαζή Α. (2008). "Το βίντεο ως ερμηνευτικό μέσο. Η περίπτωση δύο πρόσφατων εκθέσεων στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού". Στο Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. & Οικονόμου Μ., *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία.* (σσ. 386-396). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Νικονάνου Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη.* Τόμος της σειράς Μουσειακές Σπουδές. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Οικονόμου Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός;* Αθήνα: Κριτική.
- Οικονόμου Μ. (2008). "Νέες Τεχνολογίες και κοινωνική διάσταση της επίσκεψης στο μουσείο: Νέοι δρόμοι ή αδιέξοδα;". Στο Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. & Οικονόμου Μ., *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία.* (σσ. 151-159). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Παπαγεωργάτος Γ. & Παπαδόπουλος Δ. (2008). "Διατηρώντας την ψηφιακή κληρονομιά: Προβλήματα και προκλήσεις για πολιτιστικούς και ερευνητικούς φορείς μικρής κλίμακας". Στο Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. & Οικονόμου Μ., *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία.* (σσ. 219-229). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ρούσσου Μ. (2008). "Ο ρόλος της διαδραστικότητας στη διαμόρφωση της άτυπης εκπαιδευτικής εμπειρίας". Στο Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν. & Οικονόμου Μ., *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση, Εκπαίδευση, Επικοινωνία.* (σσ. 251-261). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ξενόγλωσση

- Hooper-Greenhill, E. (1988), 'Counting visitors or visitors who count', in *The museum time-machine*, ed. R. Lumley, Routledge, London, pp.213-232.
- Hooper-Greenhill E. (9/ 1999). "Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή". *Αρχαιολογία & Τέχνες* (72), σσ. 47-49.
- Hooper-Greenhill E. (2006). *Το μουσείο και οι πρόδρομοί του.* (Παππάς Α., Μεταφρ.) Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

- Majeed, S. and Lu, C. (2017). Changing Preferences, Moving Places and Third Party Administrators: A Scoping Review of Medical Tourism Trends (1990-2016). *Almatourism - Journal of Tourism, Culture and Territorial Development*. 8, 15 (Jun. 2017), 56-83. DOI:<https://doi.org/10.6092/issn.2036-5195/6675>.
- Merriman N. (9/1999). "Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό". *Αρχαιολογία & Τέχνες* (72), σσ. 43-46.
- Salman Majeed, Zhimin Zhou, Changbao Lu and Haywantee Ramkissoon (2020). "Online Tourism Information and Tourist Behavior: A Structural Equation Modeling Analysis Based on a Self – Administered Survey", *Frontiers in Psychology*, 21 April 2020 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00599>

ΤΟ ΒΙΩΣΙΜΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Μπελαδάκη Νίκη

Αρχειονόμος – Βιβλιοθηκονόμος – Μουσειοπαιδαγωγός

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να εξεταστεί η βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη και να διερευνηθεί η συμβολή ενός βιώσιμου προτύπου τουρισμού στην οικονομική ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Ο βιώσιμος τουρισμός αποτελεί την επίσκεψη σε μια χώρα ως τουρίστας, προσπαθώντας να επιτευχθεί θετική επίδραση στο περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία. Ωστόσο, το ζήτημα του πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτή εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης.

Στη βάση της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης, έχουν αναπτυχθεί εναλλακτικές μορφές τουρισμού, που μπορούν να αμβλύνουν τις αρνητικές του επιδράσεις. Η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα με παραθαλάσσιες πόλεις, με πεδινές, αλλά και ορεινές περιοχές και μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για την ανάπτυξη ενός βιώσιμου τουρισμού, χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά τις διάφορες μορφές εναλλακτικού τουρισμού.

Σήμερα, -2023 - είναι αποδεκτό πως η σημασία της βιώσιμης ανάπτυξης δεν περιορίζεται μόνο στις επιπτώσεις στο περιβάλλον, αλλά και στην οικονομία και την κοινωνία. Εύλογο θα ήταν, την αρχή αυτή να ακολουθήσει και η Ελλάδα η οποία βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στον τουρισμό.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της μελέτης, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα και σκιαγράφηση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης και τις βασικές αρχές επίτευξής της. Οι διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης στην οικονομία, περιβάλλον, κοινωνία και πολιτισμό, αλλά και οι προεκτάσεις της στην τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη αποτελούν άλλο ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο.

Σε δεύτερο επίπεδο, παρουσιάζεται το φαινόμενο του τουρισμού, τα στάδια ανάπτυξης, ο κύκλος ζωής, οι διακρίσεις του τουρισμού, αλλά και οι επιδράσεις θετικές και αρνητικές της τουριστικής ανάπτυξης στην οικονομία, περιβάλλον και κοινωνία. Επίσης ερευνάται η μελλοντική ανάπτυξη του τουρισμού, η συνύπαρξή του με την Βιώσιμη ανάπτυξη και οι μορφές εναλλακτικού τουρισμού.

Τέλος, εξάγονται και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Λέξεις κλειδιά: Βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη, βιώσιμο πρότυπο τουρισμού, οικονομική ανάπτυξη

1 Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης

Τύποι βιώσιμης ανάπτυξης

Η βιώσιμη ανάπτυξη είναι μια διαδικασία για την επίτευξη των στόχων της ανθρώπινης ανάπτυξης, στηρίζοντας παράλληλα την ικανότητα των φυσικών συστημάτων στην παροχή φυσικών πόρων και υπηρεσιών οικοσυστήματος, στοιχεία (από τα) στα οποία εξαρτάται η οικονομία και η κοινωνία. Ενώ η σύγχρονη έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προέρχεται από την μελέτη των Peeters και Dubois το 2009, έχει τις ρίζες της σε παλαιότερες ιδέες για τη βιώσιμη διαχείριση των δασών και τις περιβαλλοντικές ανησυχίες του 20ου αιώνα. Καθώς αναπτύσσεται η έννοια, έχει μετατοπιστεί περισσότερο στην οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος.

Η βιώσιμη ανάπτυξη είναι η οργανωτική αρχή για τη διατήρηση των απαραίτητων πεπερασμένων πόρων για να καλυφθούν οι ανάγκες των μελλοντικών γενεών στον πλανήτη. Είναι μια διαδικασία που οραματίζεται μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση των ανθρωπίνων κοινωνιών, στις οποίες οι συνθήκες διαβίωσης και η χρήση των πόρων συνεχίζει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ανθρώπου, χωρίς να υπονομεύεται η ακεραιότητα, η σταθερότητα και η ομορφιά των φυσικών βιοτικών συστημάτων (Peeters και Dubois, 2009).

Η βιώσιμη ανάπτυξη έχει περιγραφεί από την άποψη των τριών διαστάσεων, τομέων ή πυλώνων. Στο μοντέλο αυτό, οι διαστάσεις αυτές είναι η «οικονομική, περιβαλλοντική και κοινωνική διάσταση» ή «οικολογία, οικονομία και ισότητα». Οι διαστάσεις αυτές έχουν επεκταθεί από ορισμένους συγγραφείς περιλαμβάνοντας έναν τέταρτο πυλώνα του πολιτισμού, των θεσμών ή της διακυβέρνησης (Peeters και Dubois, 2009).

Περιβάλλον

Η οικολογική σταθερότητα των ανθρώπινων οικισμών αποτελεί μέρος της σχέσης μεταξύ των ανθρώπων και των φυσικών, κοινωνικών και τεχνητών περιβαλλόντων τους. Επίσης, ορίζεται και ως ανθρώπινη οικολογία, διευρύνοντας την εστίαση της βιώσιμης ανάπτυξης στον τομέα της ανθρώπινης υγείας. Θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες όπως η διαθεσιμότητα και η ποιότητα σε αέρα, νερό, τροφή και καταφύγιο αποτελούν επίσης τις οικολογικές βάσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η αντιμετώπιση των κινδύνων για τη δημόσια υγεία μέσω επενδύσεων στον τομέα των υπηρεσιών οικοσυστήματος μπορεί να είναι μια ισχυρή και μετασχηματιστική δύναμη για τη βιώσιμη ανάπτυξη, η οποία, υπό την έννοια αυτή, εκτείνεται σε όλα τα είδη (Peeters και Dubois, 2009).

Η περιβαλλοντική βιωσιμότητα αφορά το φυσικό περιβάλλον και τη διατήρηση της ποικιλότητας και παραγωγικότητας του. Εφόσον οι φυσικοί πόροι προέρχονται από το περιβάλλον, η κατάσταση του αέρα, του νερού και του κλίματος έχουν ιδιαίτερη σημασία. Η Διακυβερνητική Επιτροπή για την Κλιματική Αλλαγή στην 5η Έκθεση Αξιολόγησης περιγράφει τις τρέχουσες γνώσεις σχετικά με τις επιστημονικές, τεχνικές και κοινωνικο-οικονομικές πληροφορίες για την αλλαγή του κλίματος, και απαριθμεί τις επιλογές για την προσαρμογή και τον μετριασμό. Η περιβαλλοντική βιωσιμότητα απαιτεί από την κοινωνία να σχεδιάσει δραστηριότητες για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών, διατηρώντας παράλληλα τα συστήματα υποστήριξης ζωής του πλανήτη. Αυτό, για παράδειγμα, συνεπάγεται τη χρήση νερού με βιώσιμο τρόπο, αξιοποιώντας τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και τα βιώσιμα αναλώσιμα υλικά (π.χ. υλοτόμηση με ρυθμό που διατηρεί τη βιομάζα και τη βιοποικιλότητα των δασών) (Peeters et al., 2004).

Μια μη βιώσιμη κατάσταση προκύπτει όταν το φυσικό κεφάλαιο (το σύνολο των πόρων στη φύση) χρησιμοποιείται γρηγορότερα από ό,τι μπορεί να αναπληρωθεί. Η βιωσιμότητα προϋποθέτει ότι η ανθρώπινη δραστηριότητα χρησιμοποιεί τους πόρους της φύσης με τέτοιο ρυθμό, ώστε οι πόροι να μπορούν να αναπληρώνονται με φυσικό τρόπο. Εγγενώς η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης είναι συνυφασμένη με την έννοια της φέρουσας ικανότητας. Θεωρητικά, το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα της υποβάθμισης του περιβάλλοντος είναι η αδυναμία διατήρησης της ανθρώπινης ζωής. Τέτοια

υποβάθμιση σε παγκόσμια κλίμακα θα πρέπει να συνεπάγεται αύξηση των ποσοστών θανάτου, μέχρι ο πληθυσμός να μειωθεί τόσο, όσο μπορεί να υποστηρίξει το υποβαθμισμένο περιβάλλον. Αν η υποβάθμιση συνεχίζεται πέρα από ένα ορισμένο σημείο καμπής ή κρίσιμο όριο, αυτό θα οδηγούσε σε ενδεχόμενη εξαφάνιση της ανθρωπότητας (Peeters et al., 2004).

Γεωργία

Η βιώσιμη γεωργία αποτελείται από φιλικές προς το περιβάλλον μεθόδους καλλιέργειας που επιτρέπουν την παραγωγή των καλλιεργειών ή ζωικού κεφαλαίου χωρίς να προκαλούνται βλάβες σε ανθρώπους ή φυσικά συστήματα. Περιλαμβάνει την πρόληψη αρνητικών επιπτώσεων στο έδαφος, το νερό, τη βιοποικιλότητα, καθώς και σε όσους εργάζονται ή ζουν στο αγρόκτημα ή σε γειτονικές περιοχές. Η έννοια της βιώσιμης γεωργίας εκτείνεται δια-γενεαλογικά, περνώντας διατηρημένους ή βελτιωμένους φυσικούς πόρους, βιοτική και οικονομική βάση και όχι πόρους που έχουν εξαντληθεί ή μολυνθεί. Η βιώσιμη γεωργία περιλαμβάνει στοιχεία, όπως: συνεχής καλλιέργεια (permaculture), γεωργοδασσοκομία, μεικτές γεωργοκτηνοτροφικές δραστηριότητες, πολυκαλλιέργεια (multiplescropping) και αμειψισπορά (croprotation) (Gossling et al., 2010).

Υπάρχουν πολυάριθμα πρότυπα αειφορίας και συστήματα πιστοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της βιολογικής πιστοποίησης, Rainforest Alliance, Fair Trade, UTZ Certified, Bird Friendly και το Common Code for the Coffee Community (Gossling et al., 2010).

Οικονομικά

Έχει προταθεί ότι, λόγω της φτώχειας στις αγροτικές περιοχές και της υπερεκμετάλλευσης, οι περιβαλλοντικοί πόροι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σημαντικά οικονομικά περιουσιακά στοιχεία, που ονομάζονται φυσικό κεφάλαιο. Η οικονομική ανάπτυξη παραδοσιακά απαιτεί μια αύξηση στο ακαθάριστο εγχώριο προϊόν (ΑΕΠ). Αυτό το μοντέλο της απεριόριστης αύξησης του προσωπικού πλούτου και του ΑΕΠ μπορεί να έφτασε στο τέλος του. Η βιώσιμη ανάπτυξη περιλαμβάνει τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής για πολλούς, αλλά μπορεί να απαιτήσει μια μείωση στην κατανάλωση πόρων. Σύμφωνα με την Malte Faber, η οικολογική οικονομία ορίζεται από την εστίασή της στη φύση, τη δικαιοσύνη και το χρόνο. Ζητήματα όπως η γενεαλογική δικαιοσύνη, η μη αναστρεψιμότητα της περιβαλλοντικής αλλαγής, η αβεβαιότητα των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων και η βιώσιμη ανάπτυξη καθοδηγούν την ανάλυση και εκτίμηση στην οικολογική οικονομία (Gossling et al., 2010).

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, η έννοια της βιωσιμότητας χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μια οικονομία που βρίσκεται σε ισορροπία με τα βασικά οικολογικά συστήματα υποστήριξης. Οι επιστήμονες σε πολλούς τομείς έχουν επισημάνει τα όρια της ανάπτυξης, και οι οικονομολόγοι έχουν παρουσιάσει εναλλακτικές λύσεις, όπως για παράδειγμα, μια οικονομία σε σταθερή κατάσταση για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της επέκτασης της ανθρώπινης ανάπτυξης στον πλανήτη. Το 1987 ο οικονομολόγος Edward Barbier δημοσίευσε τη σχετική μελέτη «Η έννοια της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης», όπου αναγνωρίζεται ότι οι στόχοι της προστασίας του περιβάλλοντος και η οικονομική ανάπτυξη δεν είναι αντικρουόμενες και μπορούν να αλληλοενισχυθούν (Gossling et al., 2010).

Μια μελέτη της Παγκόσμιας Τράπεζας το 1999 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, με βάση τη θεωρία της πραγματικής αποταμίευσης, οι φορείς χάραξης πολιτικής μπορούν να προβούν πολλές πιθανές παρεμβάσεις για την αύξηση της βιωσιμότητας, από μακροοικονομική ή καθαρά περιβαλλοντική σκοπιά. Σε μια μελέτη των Cohen et al. (2014) σημειώνεται ότι οι αποτελεσματικές πολιτικές για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και την καταπολέμηση της ρύπανσης είναι συμβατές με την αύξηση της ανθρώπινης ευημερίας, φθάνοντας τελικά σε μια σταθερή κατάσταση. Στη μελέτη των Cohen et al. (2014) βρέθηκαν τρεις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης, η διασύνδεση, η δικαιοσύνη μεταξύ γενεών και η δυναμική απόδοση.

Μια άλλη μελέτη εξέτασε τις περιβαλλοντικές και οικονομικές εκτιμήσεις και εντόπισε έλλειψη πολιτικών βιωσιμότητας. Μια μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γνώση, το τεχνητό και το ανθρώπινο κεφάλαιο (υγεία και εκπαίδευση) δεν έχουν αποκαταστήσει την υποβάθμιση του φυσικού κεφαλαίου σε πολλά μέρη του κόσμου. Έχει προταθεί ότι η ευθύνη απέναντι στις μελλοντικές γενιές μπορεί να ενσωματωθεί στη βιώσιμη ανάπτυξη και τη λήψη αποφάσεων, πράγμα κοινό στις οικονομικές αποτιμήσεις στην οικονομία του κλίματος. Το 2009 εντοπίστηκαν προϋποθέσεις για έντονες παρεμβάσεις για την κλιματική αλλαγή, και ζητήθηκε περισσότερη προσπάθεια για την πλήρη κατανόηση των σχετικών οικονομικών και πώς αυτά επηρεάζουν την ανθρώπινη ευημερία. Σύμφωνα με τον John Baden, η βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος εξαρτάται από την οικονομία της αγοράς και την ύπαρξη νόμιμων και προστατευόμενων δικαιωμάτων ιδιοκτησίας. Επιτρέπουν την αποτελεσματική πρακτική της προσωπικής ευθύνης και την ανάπτυξη μηχανισμών για την προστασία του περιβάλλοντος. Το κράτος σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες που ενθαρρύνουν την προστασία του περιβάλλοντος (Cohen et al., 2014).

Τοπική ανάπτυξη

Η τοπική ανάπτυξη είναι μια σχετικά νέα θεωρία στην κοινωνική επιστήμη και βασίζεται στον εντοπισμό και τη χρήση των πόρων και των ενδογενών δυνατοτήτων στην κοινότητα, τη γειτονιά ή την πόλη (Aas et al., 2005).

Η προσέγγιση της τοπικής ανάπτυξης λαμβάνει υπόψη τις ενδογενείς δυνατότητες της κάθε περιοχής, τους οικονομικούς και μη οικονομικούς παράγοντες, μεταξύ αυτών των τελευταίων μπορεί να περιλαμβάνονται οι κοινωνικοί πόροι, πολιτιστικοί, ιστορικοί, θεσμικοί, τοπικοί πόροι, κ.λπ. Όλοι αυτοί οι παράγοντες είναι επίσης αποφασιστικής σημασίας για τη διαδικασία της τοπικής οικονομικής ανάπτυξης (Aas et al., 2005).

Υπό αυτό το πρίσμα, θα μπορεί να καθοριστεί η τοπική οικονομική ανάπτυξη ως η διαδικασία του μετασχηματισμού της οικονομίας και της τοπικής κοινωνίας, με στόχο να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και οι υπάρχουσες προκλήσεις, αναζητώντας τη βελτίωση των συνθηκών ζωής του πληθυσμού μέσω μιας δράσης που αποφασίζεται από διάφορους τοπικούς κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, δημόσιους και ιδιωτικούς, για την πιο αποτελεσματική και βιώσιμη χρήση των ήδη ενδογενών πόρων, μέσω της προώθησης των ικανοτήτων της τοπικής επιχειρηματικότητας και της δημιουργίας ορισμένων καινοτόμων δράσεων στην περιοχή. Σε αυτή την προσέγγιση λαμβάνεται επίσης υπόψη η σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου και οι δεσμοί συνεργασίας με εξωτερικούς παράγοντες για την πρόσληψη ανθρώπινων πόρων και τεχνικών που συμβάλλουν στην τοπική στρατηγική ανάπτυξης (Aas et al., 2005).

3. Περιφερειακή ανάπτυξη

Η περιφερειακή ανάπτυξη είναι η παροχή βοήθειας και άλλων υπηρεσιών σε περιοχές που είναι λιγότερο αναπτυγμένες οικονομικά. Η περιφερειακή ανάπτυξη μπορεί να έχει εγχώριο ή διεθνή χαρακτήρα. Οι επιπτώσεις και το πεδίο εφαρμογής της περιφερειακής ανάπτυξης μπορεί επομένως να ποικίλει σύμφωνα με τον ορισμό της περιοχής, καθώς και το πώς η περιοχή και τα όρια της γίνονται αντιληπτά εσωτερικά και εξωτερικά (Aas et al., 2005).

Η αναγνώριση του τουρισμού και της αναψυχής ως μια ταχέως αναπτυσσόμενη βιομηχανία έχει οδηγήσει στην αναγνώριση της ως δυναμικού παράγοντα αναγέννησης σε λιγότερο ανεπτυγμένες οικονομικά περιοχές. Δυστυχώς, η δυναμική του κλάδου δεν γίνεται πάντα κατανοητή, έτσι η ανάπτυξη μιας πολιτικής στήριξης του τουρισμού μπορεί να είναι προβληματική. Για παράδειγμα, τα δεδομένα σχετικά με την κλίμακα και τη φύση της τουριστικής δραστηριότητας και των δαπανών είναι συχνά ελλιπή, ιδίως σε υποεθνικό επίπεδο. Επιπλέον, η ανάπτυξη περαιτέρω πολιτικών παρεμποδίζεται από την έλλειψη ενός αποδεκτού ορισμού της τουριστικής απασχόλησης ή δραστηριότητας, ή ακόμη και ενός «τουρίστα». Πέρα από αυτά τα ζητήματα υπάρχει το ερώτημα σε

ποιο βαθμό οι τουριστικοί κλάδοι πραγματικά εξαρτώνται από το εισόδημα που δημιουργείται από τον τουρισμό. Στις ανεπτυγμένες οικονομίες, ένα σημαντικό μέρος των δραστηριοτήτων σε επιλεγμένους τομείς του τουρισμού μπορεί να υποστηρίζεται από τη ζήτηση από τους κατοίκους της περιοχής. Τελικά, ο τουρισμός δεν αποτελεί μια ομοιογενή δραστηριότητα, καθιστώντας τις συζητήσεις για πολιτικές στήριξης ακόμα πιο περίπλοκες. Για παράδειγμα, σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές η ανάπτυξη υψηλής αξίας "πράσινου τουρισμού" έχει θεωρηθεί ένας κατάλληλος μηχανισμός για τη διαφοροποίηση, ενώ οι αστικές περιοχές προσπαθούν να προσελκύσουν μεγάλες παγκόσμιες αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, και οι μεταβιομηχανικές οικονομίες στρέφονται προς τις δυνατότητες βιομηχανικής και πολιτιστικής κληρονομιάς για την τόνωση της επισκεψιμότητας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η τουριστική δραστηριότητα μπορεί να είναι όχι μόνο εποχιακή, αλλά μπορεί να επικεντρωθεί σε μια σημαντική εκδήλωση ή δραστηριότητα που διαρκεί μόνο λίγες ημέρες ή εβδομάδες. Εκεί όπου η τουριστική δραστηριότητα επικεντρώνεται σε ένα ετήσιο γεγονός, μια αντικειμενική εκτίμηση των οικονομικών επιπτώσεων από την άποψη της τοπικής απασχόλησης και των εισοδημάτων καθίσταται δύσκολη. Επιπλέον, ο προσδιορισμός των μακροπρόθεσμων αναπτυξιακών επιπτώσεων ως αποτέλεσμα αυτών των εκδηλώσεων αποτελεί ιδιαίτερη προκλητική πρόταση (Aas et al., 2005).

Βασικές αρχές - παράμετροι της Βιώσιμης Τουριστικής Ανάπτυξης

Ο βιώσιμος τουρισμός χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία των αρχών, που παρουσιάζονται παρακάτω (Malhado et al., 2014):

Διαφορετικότητα

Το κλειδί για την επιτυχία και βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη είναι η επίτευξη μιας αίσθησης διαφοράς από άλλους ανταγωνιστικούς προορισμούς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, στηρίζοντας την ανάπτυξη και το μάρκετινγκ για τα χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματα του προορισμού (Malhado et al., 2014).

Επίτευξη αυθεντικότητας

Τα αξιοθέατα που είναι πιθανότερο να σημειώσουν τη μεγαλύτερη επιτυχία, και αυτά με τη μεγαλύτερη διαρκή επισκεψιμότητα, είναι αυτά που σχετίζονται πραγματικά με την ιστορία, τη βιομηχανία, τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής και τους φυσικούς πόρους της περιοχής (Malhado et al., 2014).

Αντιπροσώπευση των αξιών της κοινότητας

Αυτό σημαίνει ότι τα θέρετρα εκπροσωπούν το παρελθόν, το παρόν και τις μελλοντικές φιλοδοξίες της τοπικής κοινότητας με ζωντανό και δυναμικό τρόπο, αντί να εμμένουν στο παρελθόν ή στην επιβολή ανάπτυξης. Αυτό προϋποθέτει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και απόψεις της τοπικής κοινότητας (Malhado et al., 2014).

Κατανόηση και στόχευση της αγοράς

Η κατανόηση των γενικών τάσεων της αγοράς και των αναγκών των συγκεκριμένων τμημάτων είναι κρίσιμη. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη εξειδικευμένων προϊόντων με βάση τα εγγενή χαρακτηριστικά μιας περιοχής (Malhado et al., 2014).

Ενίσχυση της εμπειρίας

Τα κίνητρα των ανθρώπων στην επιλογή του προορισμού περιλαμβάνουν την αναζήτηση εμπειριών που δεν μπορούν να βιώσουν στο σπίτι. Η «ομαδοποίηση» των γνωρισμάτων ενισχύει την ελκυστικότητα ενός τόπου και την πιθανότητα επίσκεψης (Malhado et al., 2014).

Προστιθέμενη αξία

Η πρόσθεση αξίας στα υπάρχοντα χαρακτηριστικά επιτυγχάνει μια πιο πλούσια εμπειρία του τουρισμού και βοηθά στη διαφοροποίηση της τοπικής οικονομίας. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει διαμονή, σημεία πώλησης ή εστιατόρια, σε συνεργασία με τις καθιερωμένες βιομηχανίες (Malhado et al., 2014).

Σεβασμός των φυσικών και πολιτιστικών αξιών

Η βιώσιμη ανάπτυξη του τουρισμού προέρχεται από τη μορφή και την ελκυστικότητα αυτών των ιδιοτήτων, και προσθέτει στην ιδιαίτερη φύση του προορισμού (Malhado et al., 2014).

Επίτευξη αποτελεσμάτων προστασίας του περιβάλλοντος

Μια αμοιβαία επωφελής συμμαχία μπορεί να επιτευχθεί μεταξύ του τουρισμού και της προστασίας του περιβάλλοντος. Δηλαδή, μέσα από την κατανόηση και την απόλαυση έρχεται μεγαλύτερη εκτίμηση και συμπάθεια, υπεράσπιση και προστασία των φυσικών πόρων (Malhado et al., 2014).

Διάθεση καλού περιεχομένου (ιστορική αναδρομή)

Η τουριστική ανάπτυξη μπορεί να ερμηνεύσει (να παρουσιάσει και να εξηγήσει) τα φυσικά, κοινωνικά, ιστορικά και οικολογικά χαρακτηριστικά. Η ιστορική αναδρομή παρέχει μια πιο ικανοποιητική εμπειρία και τελικά βοηθά στη διατήρηση του προορισμού (Malhado et al., 2014).

Ενίσχυση της αίσθησης του τόπου μέσω του σχεδιασμού

Ο καλός σχεδιασμός σέβεται τους πόρους, επιτυγχάνει αποτελέσματα προστασίας του περιβάλλοντος, αντανακλά τις αξίες της κοινότητας και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ιστορική αναδρομή. Δεν πρόκειται μόνο για τη μορφή και τη λειτουργία, αλλά και για την επίκληση μιας συναισθηματικής απάντησης από τον επισκέπτη (Malhado et al., 2014).

Αμοιβαία οφέλη για επισκέπτες και οικοδεσπότες

Ο τουρισμός δεν ενθαρρύνεται για τους δικούς του λόγους. Πρόκειται για ένα οικονομικό και αναπτυξιακό εργαλείο της κοινότητας και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα οφέλη που αναζητούν, τόσο η τοπική κοινότητα, όσο και ο επισκέπτης (Malhado et al., 2014).

Δημιουργία τοπικής ικανότητας

Οι καλές επιχειρήσεις του τουρισμού δεν απομονώνονται από τις κοινότητες στις οποίες δραστηριοποιούνται. Μπορούν να ασχοληθούν με την κοινότητα και να συνεργάζονται με άλλες επιχειρήσεις και ενδιαφερόμενα μέρη, βοηθώντας στην οικοδόμηση τοπικής ικανότητας (Malhado et al., 2014).

Ενώ οι αρχές που περιγράφονται παραπάνω συμβάλλουν στην επιτυχία μιας βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης, τρεις αρχές είναι κρίσιμης σημασίας για τη βιωσιμότητα (Malhado et al., 2014):

- κατανόηση και στόχευση της αγοράς
- ενίσχυση της εμπειρίας
- ενίσχυση της αίσθησης του τόπου μέσω του σχεδιασμού

Αυτά μπορούν να συνοψιστούν στην εξής πρόταση: «Παροχή της επιθυμητής εμπειρίας στην αγορά-στόχο σε έναν μοναδικό προορισμό». Η αγορά-στόχος, η επιθυμητή εμπειρία και ο μοναδικός προορισμός είναι τα τρία βασικά στοιχεία που πρέπει να επιτευχθούν στην αρχή ενός έργου. Κάθε ένα από αυτά τα τρία στοιχεία είναι συναφές με τα άλλα, και όλα πρέπει να ευθυγραμμιστούν για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης (Malhado et al., 2014).

Η δημιουργία της τουριστικής ανάπτυξης μπορεί να ξεκινήσει με κάποια από αυτές τις αρχές. Θα μπορούσε κανείς να έχει μια ειδική ιστοσελίδα, ή να θέλει να προσφέρει μια μοναδική εμπειρία, ή να δει μια ευκαιρία για να ικανοποιήσει μια συγκεκριμένη αγορά. Το σημείο εκκίνησης δεν είναι τόσο σημαντικό. Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι και οι τρεις πτυχές ευθυγραμμίζονται για να παρέχουν σε μια αγορά-στόχο μια επιθυμητή εμπειρία σε ένα μοναδικό μέρος (Malhado et al., 2014).

5. Το φαινόμενο του τουρισμού

Ο τουρισμός είναι το ταξίδι αναψυχής. Επίσης, περιλαμβάνει τη θεωρία και την πρακτική του τουρισμού, τη δραστηριότητα της προσέλκυσης, την εξυπηρέτηση και τη διασκέδαση των τουριστών, και τη δραστηριότητα των ξεναγήσεων. Ο τουρισμός μπορεί να είναι διεθνής, είτε εντός της χώρας του ταξιδιώτη. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Τουρισμού παρέχει έναν γενικότερο ορισμό του τουρισμού, με όρους που υπερβαίνουν την κοινή αντίληψη του τουρισμού που περιορίζεται μόνο στη δραστηριότητα των διακοπών, καθώς οι άνθρωποι που ταξιδεύουν και διαμένουν σε προορισμούς έξω από το σύνηθες περιβάλλον τους για διάστημα όχι μεγαλύτερο από ένα συνεχόμενο έτος για λόγους αναψυχής, επαγγελματικούς και άλλους λόγους (Scheyvens, 1999).

Ο τουρισμός μπορεί να είναι εγχώριος ή διεθνής, και ο διεθνής τουρισμός έχει τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές επιπτώσεις στον ισολογισμό μιας χώρας. Σήμερα, ο τουρισμός αποτελεί σημαντική πηγή εισοδήματος για πολλές χώρες, και επηρεάζει την οικονομία των χωρών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι ζωτικής σημασίας (Scheyvens, 1999).

Ο τουρισμός μειώθηκε ως αποτέλεσμα της ισχυρής οικονομικής επιβράδυνσης της ύφεσης, στα τέλη της δεκαετίας του 2000, ανάμεσα στο δεύτερο εξάμηνο του 2008 και το τέλος του 2009, και του ξεσπάσματος του ιού της γρίπης H1N1, αλλά ανακάμπτει σταδιακά. Οι διεθνείς τουριστικές εισπράξεις (το στοιχείο ταξίδια στο ισοζύγιο πληρωμών) αυξήθηκε σε \$ 1.030 τρισεκατομμύρια (740 δις €) το 2011, που αντιστοιχεί σε αύξηση σε πραγματικούς όρους κατά 3,8% από το 2010. Οι διεθνείς αφίξεις τουριστών ξεπέρασε το ορόσημο του 1 δισεκατομμυρίου τουριστών παγκοσμίως για πρώτη φορά το 2012, το ίδιο έτος κατά το οποίο η Κίνα έγινε ο μεγαλύτερος παράγοντας στο διεθνή τουρισμό σε παγκόσμιο επίπεδο με 102 δισεκατομμύρια \$, ξεπερνώντας τη Γερμανία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η Κίνα και οι αναδυόμενες αγορές όπως η Ρωσία και η Βραζιλία είχαν σημαντική αύξηση των δαπανών τους κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας (Cohen et al., 2014).

Ο τουρισμός αποτελεί σημαντική, ακόμα και ζωτικής σημασίας, πηγή εισοδήματος για πολλές περιοχές και χώρες. Η σημασία του αναγνωρίστηκε ως μια δραστηριότητα απαραίτητη για τη ζωή των εθνών, λόγω των άμεσων συνεπειών της στις κοινωνικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές, και οικονομικές πτυχές των εθνικών κοινωνιών και στις διεθνείς σχέσεις τους (Cohen et al., 2014).

Ο τουρισμός φέρνει μεγάλες ποσότητες εισοδήματος σε μια τοπική οικονομία με τη μορφή πληρωμής για αγαθά και υπηρεσίες που απαιτούνται από τους τουρίστες, αντιπροσωπεύοντας το 30% του παγκόσμιου εμπορίου των υπηρεσιών, και το 6% των συνολικών εξαγωγών αγαθών και υπηρεσιών. Δημιουργεί επίσης ευκαιρίες απασχόλησης στον τομέα των υπηρεσιών της οικονομίας που σχετίζονται με τον τουρισμό (Cohen et al., 2014).

Οι κλάδοι των υπηρεσιών που επωφελούνται από τον τουρισμό περιλαμβάνουν τις υπηρεσίες μεταφορών, όπως οι αεροπορικές εταιρείες, τα κρουαζιερόπλοια, και ταξί, τις υπηρεσίες φιλοξενίας, όπως καταλύματα, ξενοδοχεία και θέρετρα, και χώρους ψυχαγωγίας, όπως τα πάρκα διασκέδασης, τα καζίνο, τα εμπορικά κέντρα, οι χώροι μουσικής, και τα θέατρα. Αυτό δεν περιλαμβάνει τα εμπορεύματα που αγοράζονται από τους τουρίστες, περιλαμβάνοντας αναμνηστικά, ρούχα και άλλα προϊόντα (Cohen et al., 2014).

Το 1936, η Κοινωνία των Εθνών όρισε τον ξένο τουρίστα ως κάποιον που ταξιδεύει στο εξωτερικό για τουλάχιστον είκοσι τέσσερις ώρες. Ο διάδοχός του, τα Ηνωμένα Έθνη, τροποποίησαν αυτό τον ορισμό το 1945, συμπεριλαμβάνοντας μια μέγιστη παραμονή έξι μηνών.

Οι Gossling et al.(2010) όρισαν τον τουρισμό ως το σύνολο των φαινομένων και σχέσεων που προκύπτουν από το ταξίδι και τη διαμονή των μη κατοίκων, εφόσον δεν οδηγούν σε μόνιμη κατοικία και δεν συνδέονται με οποιαδήποτε δραστηριότητα κερδοφορίας. Το 1976, το Ινστιτούτο Τουρισμού της Βρετανίας όρισε τον τουρισμό ως εξής: ο τουρισμός είναι η προσωρινή, βραχυπρόθεσμη μετακίνηση ανθρώπων σε προορισμούς εκτός των περιοχών όπου ζουν και εργάζονται συνήθως και οι δραστηριότητές τους κατά τη διάρκεια της παραμονής σε κάθε προορισμό, και περιλαμβάνει μετακινήσεις για όλους τους σκοπούς. Το 1981, η Διεθνής Ένωση των εμπειρογνομόνων επιστημόνων τουρισμού όρισαν τον τουρισμό από την άποψη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που επιλέγονται και αναλαμβάνονται έξω από τη χώρα κατοικίας.

Το 2004, οι Peeters et al. (2004) προσδιόρισαν τρεις μορφές τουρισμού στις συστάσεις σχετικά με τις στατιστικές τουρισμού:

- **Εγχώριος τουρισμός**, που περιλαμβάνει κατοίκους της εκάστοτε χώρας που ταξιδεύουν μόνο εντός αυτής της χώρας
- **Εισερχόμενος τουρισμός**, που περιλαμβάνει μη κάτοικους που ταξιδεύουν στην εν λόγω χώρα
- **Εξερχόμενος τουρισμός**, που περιλαμβάνει κάτοικους που ταξιδεύουν σε άλλη χώρα

Οι όροι «τουρισμός» και «ταξίδι» μερικές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Σε αυτό το πλαίσιο, το ταξίδι έχει παρόμοιο ορισμό με τον τουρισμό, αλλά προϋποθέτει μια πιο συγκροτημένη μετακίνηση οι όροι «τουρισμός» και «τουρίστας» χρησιμοποιούνται μερικές φορές υποτιμητικά, για να αποδώσουν ένα ρηχό ενδιαφέρον για τον πολιτισμό ή τις τοποθεσίες. Αντιθέτως, ο «ταξιδιώτης» συχνά χρησιμοποιείται ως ένδειξη διάκρισης. Η κοινωνιολογία του τουρισμού έχει μελετήσει τις πολιτιστικές αξίες που στηρίζουν αυτές τις διακρίσεις και τις επιπτώσεις τους για τις ταξικές σχέσεις (Peeters et al., 2004).

Συμπερασματικά

Ο τουρισμός αποτελεί έναν από τους πιο δυναμικούς και ταχύτητα αναπτυσσόμενους τομείς της παγκόσμιας οικονομίας και ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επιδρά στη δομή και το περιβάλλον των περιοχών στις οποίες αναπτύσσεται, επηρεάζοντας τις βαθύτερες επιθυμίες όλων των ανθρώπων.

Το μοντέλο τουριστικής ανάπτυξης που επικρατεί σε διεθνές επίπεδο, τις τελευταίες δεκαετίες, είναι αυτό της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης που προσφέρει ικανοποίηση στους τουρίστες, αλλά ταυτόχρονα σέβεται τα οικοσυστήματα και τις τοπικές ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής. Ο Τουρισμός αποτελεί τον βασικότερο άξονα ανάπτυξής της, αφού η Οικονομία επηρεάζεται άμεσα από τις διακυμάνσεις του Τουρισμού.

Αυτό, καθιστά επιτακτική την ανάγκη να υιοθετηθεί το Πρότυπο του Βιώσιμου Τουρισμού το οποίο συμβάλλει θετικά τόσο στην Οικονομία, όσο και στο Περιβάλλον, την Κοινωνία, τον Πολιτισμό και η πόλη αναδεικνύεται, επιτυγχάνεται η βιώσιμη ανάπτυξή της και εν τέλει εξακολουθεί να «ζει».

Βιβλιογραφία

- Ayuso, S. (2007). Comparing voluntary policy instruments for sustainable tourism: The experience of the Spanish hotel sector. *Journal of Sustainable Tourism*, 1, 144-159.
- Ballantyne, R., Packer, J., & Hughes, K. (2009). Tourists' support for conservation messages and sustainable management practices in wildlife tourism experiences. *Tourism Management*, 30(5), 658-664.
- Balmford, A., Beresford, J., Green, J., Naidoo, R., Walpole, M., & Manica, A. (2009). A global perspective on trends in nature-based tourism. *Plos Biology*, 7(6), e1000144.
- Barborak, J. (2011). Results of a comparative international review of public-private partnerships for tourism management in protected areas. Available from <http://conserveonline.org/>.

- Beder, S. (1997). Global spin. Melbourne: Scribe. Berry, S., & Ladkin, A. (1997). Sustainable tourism: A regional perspective. *Tourism Management*, 18(7), 433-440.
- Bohringer, C., & Jochem, P. E. P. (2007). Measuring the immeasurable - A survey of sustainability indices. *Ecological Economics*, 63(1), 1-8.
- Boon, P. I., Fluker, M., & Wilson, N. (2008). Ten-year study of the effectiveness of an educative programme in ensuring the ecological sustainability of recreational activities in the Brisbane Ranges National Park, south-eastern Australia. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(6), 681-697.
- Buckley, R. C. (1996). Sustainable tourism: Technical issues and information needs. *Annals of Tourism Research*, 23, 925-928.
- Buckley, R. C. (2002). Tourism ecolabels. *Annals of Tourism Research*, 29, 183-208.
- Buckley, R. C. (2003a). Case studies in ecotourism. Wallingford: CAB International, 264 pp.
- Buckley, R. C. (2008a). Climate change: Tourism destination dynamics. *Tourism Recreation Research*, 33(3), 354-355.
- Buckley, R. C. (2008b). Testing take-up of academic concepts in an influential commercial tourism publication. *Tourism Management*, 29(4), 721-729.
- Buckley, R. C. (2009a). Ecotourism: Principles and practices. Wallingford: CAB International, 368 pp.
- Buckley, R. C. (2009b). Evaluating the net effects of ecotourism on the environment: A framework, first assessment and future research. *Journal of Sustainable Tourism*, 17(6), 643- 672.
- Buckley, R. C. (2010). Conservation tourism. Wallingford: CAB International, 214 pp.
- Buckley, R. C. (2011a). Tourism and environment. *Annual Review of Environment and Resources*, 36. doi:10.1146/annurev-environ-041210-132637E.
- Buckley, R. C. (2011b). 20 Answers: Reconciling air travel and climate change. *Annals of Tourism Research*, 38(3), 1178-1181.
- Buckley, R. C. (Ed.). (2004). Environmental impacts of ecotourism. CAB International: Wallingford, 389 pp.
- Budeanu, A. (2007). Sustainable tourist behaviour - A discussion of opportunities for change. *International Journal of Consumer Studies*, 31(5), 499-508.
- Carter, RW & Beeton, RJS (2004), 'A Model of Cultural Change and Tourism', *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, vol. 9, no. 4, pp. 423-42.
- Castellani, V., & Sala, S. (2010). Sustainable performance index for tourism policy development. *Tourism Management*, 31(6), 871-880.
- Charara, N., Cashman, A., Bonnell, R., & Gehr, R. (2011). Water use efficiency in the hotel sector of Barbados. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(2), 231-245.
- Choi, H. C., & Murray, I. (2010). Resident attitudes towards sustainable community tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(4), 575-594.
- Coghlan, A., & Gooch, M. (2011). Applying a transformative learning framework to volunteer tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(6), 713-728.
- Cohen S., Higham J., Cavaliere C. (2011). Binge flying: Behavioural addiction and climate change. *Annals of Tourism Research* 38(3), 1070-1089.
- Cohen S., Higham J.E., Peeters P., Gossling S. (2014). Why tourism mobility behaviours must change. Ch. 1 in: *Understanding and Governing Sustainable Tourism Mobility: Psychological and Behavioural Approaches*
- Cohen, E. (1978). The impact of tourism on the physical environment. *Annals of Tourism Research*, 5(2), 215-237.
- Cohen, S. A., & Higham, J. E. S. (2011). Eyes wide shut? UK consumer perceptions on aviation climate impacts and travel decisions to New Zealand. *Current Issues in Tourism*, 14(4), 323-335.

- Cole, S. (2006). Information and empowerment: The keys to achieving sustainable tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 14(6), 629-644.
- Cummings, L. E. (1997). Waste minimisation supporting urban tourism sustainability: A mega-resort case study. *Journal of Sustainable Tourism*, 5(2), 93-108.
- Dann, S & Dann, S (2004), *Introduction to Marketing*, John Wiley & Sons Australia, Ltd, Milton, Queensland.
- Dinica, V. (2009). Governance for sustainable tourism: A comparison of international and Dutch visions. *Journal of Sustainable Tourism*, 17(5), 583-603.
- Dodds, R., Graci, S. R., & Holmes, M. (2010). Does the tourist care? A comparison of tourists in Koh Phi Phi, Thailand and Gili Trawangan, Indonesia. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(2), 207-222.
- Eagles, P. F. J., McCool, S. F., & Haynes, C. D. (2002). *Sustainable tourism in protected areas: Guidelines for planning and management*. Gland: IUCN.
- Embedoklis, E. (2013). Invest in Larnaka. Αναρτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2013 από <http://www.larnaka.org.cy/index.php/>
- Embedoklis, E. (2013). Larnaka Waterfront: Larnaka Port & Marina Redevelopment. Αναρτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2013 από <http://www.larnaka.org.cy/index.php/en/>
- Fallon, L. D., & Kriwoken, L. K. (2003). Community involvement in tourism infrastructure - The case of the Strahan Visitor Centre, Tasmania. *Tourism Management*, 24(3), 289-308.
- Farrelly, T. A. (2011). Indigenous and democratic decision-making: Issues from communitybased ecotourism in the Bouma National Heritage Park, Fiji. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(7), 817-835.
- Ferhan, G. (2006). Components of sustainability: Two cases from Turkey. *Annals of Tourism Research*, 33(2), 442-455.
- Gill, A., & Williams, P. (1994). Managing growth in mountain tourism communities. *Tourism Management*, 15, 212-220.
- Glomsrod, S., Wei, T., Liu, G., & Aune, J. B. (2011). How well do tree plantations comply with the twin targets of the Clean Development Mechanism? - The case of tree plantations in Tanzania. *Ecological Economics*, 70(6), 1066-1074.
- Gossling, S. (2002). Global environmental consequences of tourism. *Global Environmental Change*, 12, 283-302.
- Gossling, S. (2000). Sustainable tourism development in developing countries: Some aspects of energy use. *Journal of Sustainable Tourism*, 8(5), 410-425.
- Gossling, S. (2010). *Carbon management in tourism*. London: Routledge, 272 pp.
- Gossling, S., & Peeters, P. (2007). "It does not harm the environment!" An analysis of industry discourses on tourism, air travel and the environment. *Journal of Sustainable Tourism*, 15(4), 402-417.
- Gossling, S., & Schumacher, K. P. (2010). Implementing carbon neutral destination policies: Issues from the Seychelles. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(3), 377-391.
- Gossling, S., Broderick, J., Upham, P., Ceron, J.-P., Dubois, G., Peeters, P., & Strasdas, W. (2007). Voluntary carbon offsetting schemes for aviation: Efficiency, credibility and sustainable tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 15(3), 223-248.
- Gossling, S., Peeters, P., Hall, C. M., Ceron, J.-P., Dubois, G., Lehman, L. V., & Scott, D. (2011). Tourism and water use: Supply, demand and security, and international review. *Tourism Management*, 33(1), 16-28.
- Gossling, S.; Hall, M.; Peeters, P.; Scott, D. (2010). "The future of tourism: can tourism growth and climate policy be reconciled? A mitigation perspective". *Tourism Recreation Research* 35 (2): 119-130.

- Hall, M. (2010). Changing paradigms and global change: From sustainable to steady- state tourism. *Tourism Recreation Research*, 35(2), 131-143.
- Hamilton, J. M., Maddison, D. J., & Tol, R. S. J. (2005). Effects of climate change on international travel. *Climate Research*, 29, 245-254.
- Hares, A., Dickinson, J., & Wilkes, K. (2010). Climate change and the air travel decisions of UK tourists. *Journal of Transport Geography*, 18(3), 466-473.
- Hritz, N., & Cecil, A. K. (2008). Investigating the sustainability of cruise tourism: A case study of Key West. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(2), 168-181.

A15. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ, ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΙΑ

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΑΝΟΥΗΛ ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΙΣΛΑΜ. Η ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΑΔΕΡΦΟ ΤΟΥ ΘΕΟΔΩΡΟ

Καρατόλιος Κωνσταντίνος

Υπ. Διδάκτορας Βυζαντινής Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Η εμφάνιση του Ισλάμ στα ανατολικά σύνορα της αυτοκρατορίας υπήρξε γεγονός μεγάλης ιστορικής σημασίας. Οι Βυζαντινοί θα επιχειρήσουν από πολύ νωρίς να αναλύσουν την νέα κατάσταση που είχε δημιουργηθεί. Στα πλαίσια αυτά εγγράφεται και η επιστολή του Μανουήλ Παλαιολόγου, η οποία απευθυνόταν στον αδερφό του, Δεσπότη Θεόδωρο. Ο Μανουήλ, ο οποίος βασίλευσε από το 1391 ως το 1425, ήταν ιδιαίτερα μορφωμένος, ενώ η παραμονή του, ως αιχμαλώτου, στην αυλή του Τούρκου σουλτάνου Βαγιαζήτ, τον κάνουν καλό γνώστη του ισλαμισμού. Από την ανάλυση του διαλόγου του με έναν Τούρκο αξιωματούχο, η οποία περιλαμβάνεται στην επιστολή, προκύπτει ότι ο συγγραφέας της περιφρονεί βαθιά τον ισλαμισμό, η περιφρόνησή του αυτή δεν επεκτείνεται, ωστόσο, και στους πιστούς της θρησκείας αυτής, αφού περιβάλλει τον συνομιλητή του με σεβασμό. Επιπλέον, από τη μελέτη του έργου συνάγεται ότι ο

διάλογος που μεταφέρεται είναι φανταστικός και ως σκοπό του έχει να εφοδιάσει τους χριστιανούς με επιχειρήματα εναντία στον ισλαμισμό.

Λέξεις κλειδιά: Βυζάντιο και Ισλάμ, Μανουήλ Παλαιολόγος, Θεόδωρος Παλαιολόγος, Διάλογος περί τῆς τῶν Χριστιανῶν θρησκείας πρὸς τινὰ Πέρσην, Ὑστερη Βυζαντινὴ περίοδος.

1. Εισαγωγή

Από τις πρώτες τους κιάλας επαφές με το Ισλάμ οι Βυζαντινοί αντιλήφθηκαν ότι βρισκόντουσαν μπροστά σε ένα φαινόμενο νέο, το οποίο είχε όχι μόνο θρησκευτικές αλλά και κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνδηλώσεις. Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την νέα θρησκεία, η οποία εισέβαλε ορμητικά στον ζωτικό χώρο της Αυτοκρατορίας, συνέγραψαν πραγματείες στις οποίες προσπαθούσαν να αναλύσουν τα βασικά της στοιχεία. Ο αριθμός των πραγματειών αυτών παραμένει ως τις μέρες μας εν πολλοίς άγνωστος, αφού αρκετές εξ αυτών δεν έχουν εκδοθεί μέχρι σήμερα (Καριώτογλου, 2009). Ωστόσο από αυτές που έχουν ήδη εκδοθεί μπορούν να συναχθούν αξιόλογα συμπεράσματα. Κάποιες μάλιστα μπορούν να θεωρηθούν ως πολύ σημαντικές, κρινόμενες είτε από τη σκοπιά του περιεχομένου τους, είτε με βάση τις συνθήκες μέσα στις οποίες έχουν δημιουργηθεί.

Μερικά τέτοια παραδείγματα είναι το τελευταίο, 100ό κεφάλαιο, του έργου *Πηγή Γνώσεως* του Ιωάννη Δαμασκηνού, το οποίο τιτλοφορείται *Περὶ Αἰρέσεων* (Migne, 1864α). Στο έργο αυτό καταλογίζεται μια έλλειψη ορθολογισμού στον ισλαμισμό, στοιχείο το οποίο, αντίθετα, σύμφωνα με τον συγγραφέα του έργου, χαρακτηρίζει τον χριστιανισμό. Στον Ιωάννη Δαμασκηνό οφείλουμε και δεύτερο σχετικό με το θέμα μας πόνημα, το *Διάλεξις Σαρακηνοῦ καὶ Χριστιανοῦ* (Migne, 1864β), στο οποίο εξετάζονται οι έννοιες του καλού και του κακού. Τα έργα του Ιωάννη Δαμασκηνού παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εξαιτίας του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντάχθηκαν. Στην ίδια παράδοση μπορούν να εγγραφούν και οι αναφορές του Σωφρονίου, πατριάρχη Ιεροσολύμων (Migne, 1865) και του Αναστάσιου Σιναΐτη (Migne, 1865). Εξαιρετικής σημασίας είναι μια επιστολή η οποία έχει πλέον χαθεί, μας σώζεται όμως η λατινική της μετάφραση. Συγγραφέας της ήταν ο Λέων Γ΄ και απευθυνόταν στον χαλίφη Umar II (Migne, 1863). Η επιστολή αυτή επιβεβαιώνει ότι ο διάλογος γύρω από τις δύο θρησκείες διεξαγόταν και στο μέγιστο δυνατό επίπεδο, όπως επίσης και ότι οι Βυζαντινοί είχαν μελετήσει και γνώριζαν τον ισλαμισμό σε μεγάλο βάθος ήδη από εκείνη την περίοδο (Meyendorff, 1964). Άλλα παραδείγματα για το είδος αυτό αποτελούν το έργο Ἐλεγχος Ἀγαρηνοῦ του Βαρθολομαίου Εδέσσης (Migne, 1896) και η *Διάλεξις πρὸς Ἀχμέτ τὸν Σαρακηνὸν*, που έχει σωθεί με το όνομα του Σαμωνά Επισκόπου Γάζης (Migne, 1880). Χάριν οικονομίας δεν θα αναφερθούμε σε άλλα βυζαντινά έργα που αφορούν τον ισλαμισμό, πάντως αυτά είναι εὐάριθμα.

Από τη χωρία των κειμένων αυτών ξεχωρίζει η πραγματεία *Διάλογος περί τῆς τῶν Χριστιανῶν θρησκείας, πρὸς τινὰ Πέρσην* (Migne, 1866). Το έργο αυτό συνέγραψε ο Μανουήλ Παλαιολόγος (βασίλευσε από το 1391 ως το 1425) το 1390/91, ενόσω, δηλαδή, ο μετέπειτα αυτοκράτορας διαβιούσε στην αυλή του Τούρκου σουλτάνου Βαγιαζήτ, ως αποτέλεσμα της συμφωνίας του τελευταίου με τον πατέρα του Μανουήλ, Ιωάννη Ε΄. Το γεγονός της παραμονής του σε ένα μουσουλμανικό περιβάλλον παρείχε την ευκαιρία στον Μανουήλ να γνωρίσει από πρώτο χέρι τόσο την ισλαμική θρησκεία, όσο και τους Τούρκους. Οι κρίσεις που εκφράζει γι' αυτούς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν αυτοί εκείνον και εκείνος αυτούς αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επιπλέον, ο Μανουήλ δεν είναι ένας τυχαίος αυτόπτης μάρτυρας, ο οποίος καταγράφει τις εμπειρίες του. Πρόκειται για άνθρωπο βαθιά καλλιεργημένο με γνώσεις φιλολογικές και θεολογικές, ο οποίος μάλιστα συνέγραψε μια πραγματεία περί της εκπορεύσεως του Αγίου Πνεύματος και πλήθος από ομιλίες και επιστολές, από τις οποίες 109 σώζονται ως τις ημέρες μας (Καριώτογλου, 2009). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια προσωπικότητα η οποία μπορεί να αντιληφθεί και να αναλύσει εμβριθώς το φαινόμενο του ισλαμισμού και να κατανοήσει τον ψυχισμό και τις

συνήθειες των Τούρκων. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, η ιδιαίτερα υψηλή θέση του στη βυζαντινή ιεραρχία συνεπάγεται ότι η μαρτυρία του, αν δεν είναι καθαρά προσωπική, δεν μπορεί παρά να αντανακλά τις αντιλήψεις της βυζαντινής ελίτ και όχι των καθημερινών ανθρώπων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η θέση της επιστολής στον διάλογο χριστιανισμού- ισλαμισμού

Ο υπό ανάλυση διάλογος εντάσσεται, λοιπόν, στα πλαίσια μιας γενικότερης συζήτησης, η οποία βρισκόταν σε εξέλιξη ήδη για μεγάλο χρονικό διάστημα και αφορούσε τις σχέσεις του χριστιανισμού με τον ισλαμισμό. Από όσα καταγράφονται είναι φανερό ότι οι Βυζαντινοί είχαν καταβάλει μεγάλη προσπάθεια να αντιληφθούν τον ισλαμισμό και τις αλλαγές που αυτός έχει επιφέρει στον κόσμο τους. Στο κείμενο μπορούν να εντοπιστούν πλήθος από αναφορές που συντείνουν στο συμπέρασμα αυτό.

Ο Μανουήλ από το προοίμιο ήδη του έργου του παραδέχεται ότι η συζήτηση αυτή δεν είναι καινούρια και γι' αυτό δεν θα μπει σε λεπτομέρειες αλλά θα εκθέσει τα βασικά μόνο σημεία των επιχειρημάτων που μεταχειρίστηκε ο συνομιλητής του, Μουτερίζης. Θα ισχυριστεί μάλιστα ότι οι αναφορές αυτές έχουν ως στόχο τους να ευχαριστήσουν τον αποδέκτη της επιστολής, ο οποίος θα μπορέσει να διαβάσει για όσα διαμείφθηκαν μακριά από αυτόν και θα είναι σαν να ήταν και ο ίδιος παρών. Ο πραγματικός λόγος όμως της συγγραφής της υπό εξέταση πραγματείας αποκαλύπτεται όταν ο Μανουήλ ισχυρίζεται ότι ο διάλογος αυτός θα μπορέσει να δώσει επιχειρήματα σε χριστιανούς οι οποίοι θα τύχει να αντιπαρατεθούν με ισλαμιστές σε σχέση με τις θρησκείες, χωρίς ωστόσο να έχουν διαβάσει τις μελέτες που έχουν δημοσιευτεί στο Βυζάντιο για να αντικρούσουν τα δόγματα του ισλαμισμού. Ουσιαστικά ο διάλογος αυτός αποτελεί, λοιπόν, μια εκλαϊκευμένη περίληψη πιο πολύπλοκων πραγματειών που έχουν ήδη εκδοθεί η οποία απευθύνεται σε αυτούς που δεν έχουν ικανές γνώσεις θεολογίας, επιθυμούν όμως να είναι σε θέση να αντιπαρατεθούν με τους μουσουλμάνους. Η παραδοχή αυτή μας επιτρέπει να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι ο διάλογος κατά την εξεταζόμενη περίοδο δεν είναι πλέον θεωρητικός και δεν διεξάγεται μόνο ανάμεσα στους λογίους, αλλά γίνεται και στα πλαίσια των καθημερινών συναναστροφών των απλών ανθρώπων. Προκειμένου να πετύχει τους στόχους του ο Μανουήλ δεν αποσιωπά, αλλά αντίθετα αναφέρει σε μάκρος, δια στόματος του Τούρκου Μουτερίζη, την ισλαμική διδασκαλία, με σκοπό ωστόσο να την ανασκευάσει στη συνέχεια σημείο προς σημείο. Είναι εντυπωσιακό ότι τους δύο μακροσκελείς μονολόγους που παρατίθενται δεν διακόπτει σε κανένα σημείο ο έτερος συνομιλητής, γεγονός δηλωτικό του πολιτισμένου τρόπου με τον οποίο φέρεται ότι διεξάγεται η συζήτηση.

Ο Μανουήλ εμφανίζεται πολύ καλά ενημερωμένος σε σχέση με τα διδάγματα και των δύο θρησκειών. Αυτό γίνεται φανερό, για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της συζήτησής τους για τη φύση των αγγέλων, όπως και από το γεγονός ότι αναφέρεται σε δόγματα του ισλαμισμού για τα οποία δεν έχει κάνει λόγο ο συνομιλητής του.

Το ίδιο δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό, ωστόσο, και με τον Τούρκο αξιωματούχο και ο Βυζαντινός πρίγκιπας εμφανίζεται να δυσανασχετεί με το ότι ο συνομιλητής του δεν γνωρίζει επαρκώς όσα γράφονται στην Αγία Γραφή. Ο ίδιος ο Μουτερίζης, άλλωστε, παραδέχεται ότι η γνώση του για τον χριστιανισμό μέχρι εκείνη τη στιγμή υπήρξε διαμεσολαβημένη και ότι βασίζεται σε ό,τι έτυχε να του μεταφέρουν άνθρωποι οι οποίοι είχαν συναναστραφεί με χριστιανούς.

2.2. Η μορφή του έργου

Το υπό ανάλυση έργο έχει τη μορφή μιας επιστολής, της οποίας αποδέκτης είναι ο αδελφός του Μανουήλ Παλαιολόγου, Θεόδωρος, ο οποίος ήταν Δεσπότης του Μορέως (1383-1407).

Θα ήταν λάθος να υποτεθεί ότι η επιστολή έχει στο βυζαντινό κόσμο την ιδιωτική λειτουργία που έχει στον δικό μας. Οι επιστολές, αν και συχνά είχαν έναν πραγματικό αποστολέα και έναν εξίσου πραγματικό παραλήπτη, ωστόσο προοριζόνταν να αναγνωστούν δημόσια, να σχολιαστούν,

να αντιγραφούν, να απομνημονευτούν, να χρησιμεύσουν ως πρότυπα προς μίμηση και να κυκλοφορήσουν σε έναν, συχνά ευρύ, κύκλο διανοουμένων. Είναι φανερό από τα όσα σημειώθηκαν ότι στην πραγματικότητα προορίζονταν να επιτελέσουν σε πολλές περιπτώσεις έναν δημόσιο ρόλο.

Δύο παραδείγματα, αρκούν για να επιβεβαιώσουν του λόγου το αληθές. Στην πρώτη περίπτωση ο ίδιος ο Μανουήλ Β΄ περιγράφει σε μια επιστολή του προς τον Μιχαήλ Βαλσαμόνα το πώς το γράμμα του τελευταίου αναγνώστηκε μεγαλόφωνα σε ένα «λογοτεχνικό σαλόνι», στο οποίο παρευρισκόταν και ο ίδιος ο αυτοκράτορας, και το πώς απέσπασε τη ζωνή επευφημίας των παρευρισκομένων για το ύφος και το περιεχόμενό του.

Στην δεύτερη περίπτωση ο Ιωσήφ Βρυνένιος, σύγχρονος του Μανουήλ Β΄, περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθούσαν οι σύγχρονοί του διανοούμενοι όταν παραλάμβαναν μια επιστολή. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, ο παραλήπτης του γράμματος το αποστήθιζε και το αποδελτίωνε. Στη συνέχεια το έδειχνε στους φίλους του και το μοιραζόταν μαζί τους, ούτως ώστε να έχουν και εκείνοι τη δυνατότητα με τη σειρά τους να το μάθουν απ' έξω, να το καταχωρίσουν στα δικά τους σημειωματάρια και να εξασκηθούν ως προς την απαγγελία του (Hunger, 2010). Ο Μανουήλ, λοιπόν, επιλέγει να προσδώσει μορφή διαλόγου στο κείμενό του, εντάσσοντάς το μέσα στην πρακτική της εποχής του, η οποία φαίνεται ότι ήταν δημοφιλής για τους αναγνώστες (Leonte, 2017), τακτική η οποία άλλωστε συνάδει με την επιδίωξή του να δημιουργήσει ένα έργο το οποίο θα μπορεί να διαβαστεί και από ένα λιγότερο λόγιο κοινό.

2.3. Ο συνομιλητής του Μανουήλ

Ο συνομιλητής του Μανουήλ κατονομάζεται ως Μουτερίζης, με τη σημείωση ότι πρόκειται για άνθρωπο μεγάλης ηλικίας, ο οποίος παρόλο που δεν βρισκόταν καιρό στην Άγκυρα, διέθετε ωστόσο μεγάλο κύρος ανάμεσα στους δικαστές και τους λογίους και κατείχε υψηλή κοινωνική θέση εξαιτίας του αξιώματός του.

Ο Τούρκος αξιωματούχος εμφανίζεται πρόθυμος συνομιλητής του Μανουήλ. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι με δική του προτροπή γινόντουσαν οι συζητήσεις. Περιγράφεται ως άνθρωπος μετριοπαθής, ο οποίος απεχθανόταν τις φιλονικίες.

Αίνιγμα αποτελεί το κατά πόσον η λέξη «Μουτερίζης» αναφέρεται σε όνομα, σε αξίωμα ή σε κάποιο χαρακτηριστικό του συνομιλητή. Η σημασία της λέξης «muteriz» στα τουρκικά, που σημαίνει «επικριτής», «ενιστάμενος», «αμφισβητίας» (Τουντζάη, Καρατζάς, 2000), συνηγορεί περισσότερο με την τρίτη εκδοχή. Ο Μανουήλ δηλαδή είναι πιθανόν ότι τον ονομάζει έτσι προκειμένου να καταδείξει την άρνηση εκ μέρους του χριστιανισμού.

2.4. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η συζήτηση

Η συζήτηση θα διεξαχθεί γύρω από ένα πλούσιο τραπέζι το οποίο έχει ετοιμάσει ο Μουτερίζης προς τιμήν του Μανουήλ. Οι δύο συνομιλητές έχουν να πουν πολλά και γι αυτό η κουβέντα θα τραβήξει σε μάκρος, γεγονός που θα κάνει τους συνδαιτυμόνες να διακόψουν για να κοιμηθούν και να συνεχίσουν την επόμενη μέρα με την ανατολή του ήλιου. Η ώρα που επιλέγεται για την επανεκκίνηση της συζήτησης είναι δηλωτική βεβαίως της αδημονίας των συνομιλητών και κυρίως των Τούρκων, αφού με δική τους πρωτοβουλία θα ξεκινήσει ξανά. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι η συζήτηση της δεύτερης μέρας θα διεξαχθεί ως το επόμενο ξημέρωμα.

Η επιστολή, όπως τη γνωρίζουμε, τελειώνει με ένα τρόπο που μας κάνει να μαντεύουμε ότι ένα τμήμα της λείπει. Οι δύο συνομιλητές ανανεώνουν το ραντεβού τους για την επόμενη μέρα, οπότε και θα συζητούσαν το ζήτημα του Παραδείσου. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι και αυτή η συζήτηση καταγράφηκε, όμως δεν διασώθηκε ως τις μέρες μας.

Το περιεχόμενο του διαλόγου τίθεται εξ αρχής και είναι το αποτέλεσμα συμφωνίας ανάμεσα στον Μουτερίζη, ο οποίος προτείνει τα υπό συζήτηση θέματα, και τον Μανουήλ, ο οποίος τα αποδέχεται. Μάλιστα θα προσυμφωνηθεί και η σειρά με την οποία θα συζητηθούν τα υπό διερεύνηση θέματα, προδιαθέτοντάς μας για μία συζήτηση η οποία θα γίνει με οργανωμένο τρόπο και με βάση

την ανταλλαγή επιχειρημάτων. Οι δύο άνδρες επιλέγουν να συζητήσουν για τη φύση των αγγέλων, για τον τρόπο που δημιουργήθηκε ο ουρανός και η γη, την ανάσταση, τη ζωή μετά τη Δευτέρα Παρουσία, τον παράδεισο και την κόλαση.

2.5. Η ανάγκη διερμηνείας

Σημαντικό πρόβλημα στην προσπάθεια των συνομιλητών να αντιληφθούν τα επιχειρήματα που διατυπώνονται από την άλλη πλευρά αλλά και στο να εκθέσουν τα δικά τους, αποτελεί η αδυναμία επικοινωνίας σε μία γλώσσα που να γίνεται κατανοητή από όλους. Προκειμένου, λοιπόν, να επικοινωνήσουν τις θέσεις τους χρησιμοποιούσαν διερμηνείς, οι οποίοι μετέφραζαν από τα μεσαιωνικά ελληνικά στα τουρκικά και το αντίθετο. Το ότι αυτό αποτελούσε τροχοπέδη για την αμοιβαία κατανόηση αναγνωρίζεται άλλωστε και από τον Μουτερίζη, ο οποίος δηλώνει ότι θα πλήρωνε πολλά χρήματα για τη δυνατότητα να συνομιλεί με τον Μανουήλ χωρίς την ανάγκη διερμηνείας, ωστόσο προσθέτει ότι το εμπόδιο αυτό δεν πρέπει να τους πτοήσει. Η δυσκολία των διερμηνέων γίνεται αντιληπτή αν ληφθούν υπόψη οι λεπτές έννοιες των θρησκευτικών εννοιών που αναπτύσσονταν, αλλά και η ρητορική δεινότητα αυτών που τις εξέφραζαν. Ο Μανουήλ ισχυρίζεται ότι η γλώσσα που μεταχειρίζεται ο Μουτερίζης υποβαθμίζει το περιεχόμενο των επιχειρημάτων του, παρατήρηση η οποία μπορεί να απηχεί τα προβλήματα που συνεπάγεται η διερμηνεία, πιθανότατα όμως αποτελεί μομφή για την τουρκική γλώσσα, την οποία οι Βυζαντινοί θεωρούσαν κατώτερη της δικής τους.

Επιπλέον, το κείμενο το οποίο αποτελούσε μια βασική δεξαμενή από την οποία οι δύο πλευρές αντλούσαν τα επιχειρήματά τους για να αντιπαρατεθούν, η Παλαιά Διαθήκη, είχε μεταφραστεί από τα εβραϊκά στα ελληνικά και τα αραβικά, με τρόπο που να επιτρέπει να εκφράζονται αμφισβητήσεις ως προς την απόδοσή της. Παρομοίως, η Καινή Διαθήκη είναι γνωστή στον Τούρκο Μουτερίζη από την αραβική της μετάφραση και όχι από το πρωτότυπο. Γεγονός είναι ότι οι δύο συνομιλητές αμφισβητούν ο ένας τις μεταφράσεις τις οποίες διαθέτει ο άλλος (το κείμενο κάνει λόγο για την αμφισβήτηση της αραβικής μετάφρασης από τον Μανουήλ Παλαιολόγο, αλλά δεν είναι δύσκολο να υποθέσουμε ότι αυτή η αμφισβήτηση ήταν αμοιβαία), κάτι το οποίο δυσχέραινε ακόμα περισσότερο τη διεξαγωγή της συζήτησης.

2.6. Η φύση του διαλόγου

Θα είχε ίσως ενδιαφέρον να διαπιστώσει κανείς αν ο διάλογος που μας παραδίδεται είχε ως σκοπό του το να πείσει ο ένας συνομιλητής τον άλλο χρησιμοποιώντας επιχειρήματα και το αν κάτι τέτοιο ήταν τελικά εφικτό ή αν οι δύο πλευρές είχαν τόσο κατασταλαγμένες απόψεις πάνω στο υπό διαπραγμάτευση θέμα, ώστε τελικά θα ήταν αδύνατο να μετακινηθούν από τις αρχικές τους θέσεις. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαμε εύλογα να αναρωτηθούμε μήπως τελικά η συζήτηση αυτή είχε ως σκοπό της την ανταλλαγή, απλώς, απόψεων μεταξύ των δύο ανδρών ή αν ακόμα επρόκειτο μόνο για έναν ρητορικό αγώνα, στον οποίο το ενδιαφέρον θα επικεντρωνόταν στον τρόπο ανάπτυξης των επιχειρημάτων και όχι στο ίδιο το περιεχόμενό τους.

Από το εισαγωγή κιόλας της επιστολής ο Μανουήλ θα αναφερθεί στο υπό εξέταση ζήτημα. Θα κάνει λόγο για μια αντίληψη κοινή επί των ημερών του, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, σύμφωνα με την οποία όταν κάποιος είναι ολοκληρωτικά πεισμένος σε σχέση με μια άποψη, τότε είναι μάταιο να προσπαθήσεις να του την αλλάξεις, ακόμα και όταν έχεις αποδείξει στο συνομιλητή σου ότι σφάλλει. Θα προσθέσει μάλιστα ότι η εμπειρία της συζήτησης την οποία πρόκειται να διηγηθεί έπεισε και αυτόν τον ίδιο για του λόγου το αληθές.

Ωστόσο περιγράφοντας τη συνομιλία στη συνέχεια θα υποστηρίξει ότι αν και οι προκαταλήψεις του Μουτερίζη δεν του επέτρεπαν να πεισθεί σε ευκολία, ωστόσο τελικά πειθόταν. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η συζήτηση σχετικά με τη φύση των αγγέλων, όπως και σχετικά με την Εδέμ. Άλλωστε στο κείμενο καταγράφονται αναρίθμητες συγκλίσεις στις απόψεις των συνομιλητών, οι οποίες κυρίως οφείλονται στο κοινό έδαφος που τους παρείχε η Παλαιά Διαθήκη. Ωστόσο ακόμα και

εκεί όπου οι δύο θρησκείες απέκλιναν, ο Μανουήλ υποστηρίζει ότι τόσο ο Μουτερίζης, όσο και οι γιοι του τελικά πείθονταν από τα λεγόμενά του, αν και με μεγαλύτερη δυσκολία. Επιπλέον, σε άλλο σημείο, αναφέρεται ότι του Μουτερίζη του άρεσε να ακούει τα λόγια του Μανουήλ και δεν φοβόταν να ηττηθεί στον χώρο των επιχειρημάτων.

Παρόλο, πάντως, που κατά βάθος πειθόταν, ο Τούρκος αξιωματούχος δεν εννοούσε να μεταστραφεί στο χριστιανισμό αλλά εξακολουθούσε να ακολουθεί «τα διδάγματα του Σατανά και την αθεΐα», όπως αναφέρεται στο κείμενο προκειμένου να περιγραφεί ο ισλαμισμός. Το γεγονός αυτό το αποδίδει ο Μανουήλ στο γήρας του συνομιλητή του. Παρατηρούμε ότι τα γεράματα εδώ δεν παρουσιάζονται ως συνδεδεμένα με τη σοφία αφού αντίθετα, όπως υποστηρίζεται στην επιστολή, οδηγούν στη σωματική παρακμή και τη δυσκολία να αλλάξει μια πεποιθήση την οποία ακολουθεί κάποιος για πολλά χρόνια. Επιπλέον, το να μην έρχεται ο Μουτερίζης σε ρήξη με τον ισλαμισμό, του εξασφάλιζε ότι θα συνέχιζε να απολαμβάνει τον πλούτο του και τις απολαύσεις που απορρέουν από αυτόν, ενώ παράλληλα δεν θα γευόταν την ντροπή που συνεπάγεται η παραδοχή ότι έκανε λάθος. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιδέα που εκφράζει ο Μανουήλ σύμφωνα με την οποία η ισχύς του κράτους του, και αντίστροφα η αδυναμία του Βυζαντίου κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, αποτελεί τροχοπέδη για τον Τούρκο αξιωματούχο ώστε αυτός να μεταβάλλει τις απόψεις του. Βρισκόμαστε εδώ μπροστά σε μία στερεοτυπική αντίληψη των Βυζαντινών, σύμφωνα με την οποία ο Θεός είναι αυτός που στέλνει την ευημερία στους υπηκόους της αυτοκρατορίας για να τους ανταμείψει για την ευλάβειά τους, και ο Ίδιος τούς στέλνει καταστροφές, πολεμικές ήττες, σεισμούς, εκρήξεις ηφαιστείων κλπ. για να τους τιμωρήσει (Καρατόλιος, 2010). Η αντίληψη αυτή, η οποία προβάλλεται και στον συνομιλητή, δείχνει την αμηχανία των Βυζαντινών της περιόδου να ερμηνεύσουν τα πολιτικά τεκταινόμενα της εποχής τους με βάση αυτόν τον κανόνα.

2.7. Η εικόνα του Μανουήλ για τον ισλαμισμό

Είδαμε ήδη ότι ο Μανουήλ καταφέρεται με ιδιαίτερα σκληρές εκφράσεις ενάντια στον ισλαμισμό. Ο μελλοντικός αυτοκράτορας θα υποστηρίζει ακόμα ότι τα δόγματα του ισλαμισμού είναι φλυαρίες και ότι μόνο γέλια μπορούν να προκαλέσουν. Επιπλέον ο Μωάμεθ χαρακτηρίζεται στο κείμενο ως μανιακός και παρανοϊκός. Το ίδιο αρνητικοί χαρακτηρισμοί εκφράζονται και για τους Τούρκους με αφορμή την εθνοτική προέλευση του Μουτερίζη, ο οποίος υποστηρίζεται ότι δεν θα μπορούσε παρά να είναι βάρβαρος όπως συνέβαινε με όλους τους ομοεθνείς του (Kazhdan A., Cutler A. 1991). Σε μια αποστροφή, μάλιστα, του λόγου του, ο Μανουήλ θα αναφέρει ότι η Άγκυρα, η πόλη, δηλαδή, στην οποία λαμβάνει μέρος η συζήτηση μεταξύ των δύο ανδρών, υπήρξε κάποτε ευγενής, όμως αυτό δεν ισχύει και για τις μέρες του κατά της οποίες είναι πλημμυρισμένη από την ασέβεια.

Ο χαρακτηρισμός αυτός, όπως και η άποψη η οποία διατυπώνεται για τον ισλαμισμό, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την εικόνα που σκιαγραφείται σε όλο το υπόλοιπο κείμενο για τον Μουτερίζη και τους γιους του. Πέρα από όσα έχουν ήδη αναφερθεί, στην επιστολή εκφράζονται φιλοφρονήσεις για τις παρατηρήσεις του Τούρκου αξιωματούχου, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «λογικές» και «έξυπνες», ενώ οι δύο συνομιλητές είναι εξαιρετικά ευγενικοί ο ένας προς τον άλλον. Επιπλέον, ο Μουτερίζης αναφέρεται ως «σεβάσμιος» και «πανέξυπνος», ενώ τονίζεται ότι ξεχώριζε για τη σοφία του ανάμεσα στη γενιά του.

2.8. Επιμύθιο: Λόγος πραγματικός ή φανταστικός;

Αν και μέχρι σήμερα δεν έχει αμφισβητηθεί, από όσο γνωρίζουμε, η γνησιότητα του διαλόγου που καταγράφεται από την επιστολή του Μανουήλ, ωστόσο έχουμε βάσιμες υποψίες οι οποίες θα μας έκαναν να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η συζήτηση αυτή δεν συνέβη ποτέ.

Πρώτα από όλα ο τρόπος με τον οποίο αποκαλείται ο συνομιλητής του Μανουήλ, «Μουτερίζης», λέξη η οποία δεν ταυτίζεται με κάποιο όνομα που χρησιμοποιούσαν οι Τούρκοι, αλλά δεν συνδέεται και με κανένα αξίωμα της εποχής. Αντίθετα η σημασία του, η οποία ήδη αναφέρθηκε,

δηλαδή, «επικριτής», «ενιστάμενος», «αμφισβητίας», θα μπορούσε να χρησιμοποιείται από τον Μανουήλ για να δείξει μια ιδιότητα του συνομιλητή του, αυτή του αρνητή του χριστιανισμού.

Έπειτα, παρά το ότι αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι Βυζαντινοί, και μάλιστα όσοι εξ αυτών ήταν μορφωμένοι, είχαν εξασκήσει ιδιαίτερα τη μνήμη τους (Ong, 1997), σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από αυτόν του σημερινού ανθρώπου, οι λεπτομέρειες που αναφέρονται σε σχέση με το διάλογο, σε συνδυασμό με το ότι δεν προκύπτει από πουθενά ότι κάποιος κρατούσε σημειώσεις για το τι λεγόταν, μας βάζει σε σκέψεις για το αν ειπώθηκαν πραγματικά όσα μας σώζονται.

Επιπλέον, υπάρχουν στοιχεία στο έργο τα οποία δεν είναι ρεαλιστικά. Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα είναι το μάκρος της συζήτησης της δεύτερης μέρας, η οποία εμφανίζεται να κράτησε από την ανατολή του ήλιου μέχρι το ξημέρωμα της επόμενης ημέρας.

Αλλά και η μορφή του έργου μπορεί να αποτελεί ένδειξη για το ότι ο διάλογος αυτός δεν διημείφθη πραγματικά. Ο συνδυασμός του διαλόγου και της επιστολής καθιστά το έργο περισσότερο θελκτικό σε ένα ευρύτερο κοινό από αυτό των λογίων κι αυτό ίσως να εξηγεί γιατί χρειαζόταν ο Μανουήλ να «δημιουργήσει» έναν συνομιλητή.

Ωστόσο, ακόμα και στην περίπτωση που ο διάλογος δεν είναι πραγματικός, αυτό δεν αφαιρεί τίποτα από την αξία του ως τεκμήριο για τις αντιλήψεις των Βυζαντινών για τους Τούρκους και το Ισλάμ κατά την περίοδο της δημιουργίας του. Ο Μανουήλ γνωρίζουμε με βεβαιότητα ότι είχε ζήσει στην Άγκυρα και ότι ήταν καλός γνώστης των πραγμάτων για τα οποία γράφει προκειμένου να πληροφορήσει τους συμπατριώτες του.

3. Συμπεράσματα

Οι Βυζαντινοί από την πρώτη στιγμή της εμφάνισης του Ισλάμ αναγνώρισαν την αξία που θα είχε να το κατανοήσουν σε βάθος. Στα πλαίσια αυτά εγγράφονται πολυάριθμες πραγματείες, μία από τις οποίες είναι και η επιστολή του Μανουήλ προς τον αδερφό του Θεόδωρο.

Εκεί περιγράφεται μία συζήτηση, φανταστική κατά την αντίληψή μας, η οποία υποτίθεται ότι διημείφθη ανάμεσα στον βυζαντινό πρίγκιπα και έναν Τούρκο αξιωματούχο, ο οποίος κατονομάζεται ως Μουτερίζης. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου γίνεται φανερό ότι ο Μανουήλ γνωρίζει σε βάθος τα διδάγματα του Ισλάμ, τα οποία παραθέτει και στη συνέχεια αποδομεί, επιδιώκοντας να οπλίσει με επιχειρήματα τους ομόθρησκούς του αν χρειαστεί να διεξάγουν μια ανάλογη συζήτηση,

Από την επιστολή γίνεται φανερή η περιφρόνηση του Μανουήλ προς το Ισλάμ, για το οποίο εκφράζεται με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο. Η περιφρόνηση αυτή πάντως φαίνεται να περιορίζεται στην θρησκεία και όχι στους πιστούς της, για τους οποίους εκφράζεται θετικά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Hunger H. (2010), Βυζαντινή Λογοτεχνία. *Η Λόγια Κοσμική Γραμματεία των Βυζαντινών, τόμος Α'* (Α. Γ. Μπενάκης, Ι. Β. Αναστασίου, Γ. Χ. Μακρής, Μετάφρ.). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Migne J. P. (1864α), *S. Joannes Damascenus* [Patrologiae Graeca 94], Paris: Brepols.
- Migne J. P. (1864β), *S. Joannes Damascenus, Joannes Cp., Joannes Nicaenus, Joannes Euboeensis* [Patrologiae Graeca 96], Paris: Brepols.
- Migne J. P. (1865), *Manuelis Palaeologi Opera omnia, theologica, polemica, panegyrica, paedagogica. Accedunt Gregorii Phrantzae Chronicon cum ejusdem abbreviatione vaticana* [Patrologiae Graeca 156], Paris: Brepols.
- Migne J. P. (1865), *Procopii Gazaei, christiani rhetoris et hermeneutae, opera quae reperiri potuerunt omnia huc usque variorum curis Jacobi nempe Gesneri, Joannis Curterii, Francisci Combefisii, Joannis Iriartii, J.-B. Anssii Villoisonis, Card. Ang. Maii, nonnisi frustatim edita, ingenti labore nunc in unum corpus adunata et quam fieri potuit diligentissime recensita et emendate, tomus tertius* [Patrologiae Graeca 87], Paris: Brepols.

- Migne J. P. (1880), *Joannis Xiphilini, Archiepiscopi Cp., Symeonis Junioris, Opera Omnia* [Patrologiae Graeca 120], Paris: Brepols.
- Migne J. P. (1896), *Photius Constantinopolitanus Patriarcha. Petrus Siculus. Petrus Argorum Episcopus. Bartholomaeus Edessenus* [Patrologiae Graeca 104], Paris: Brepols.
- Ong W. (1997), *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (Κ. Χατζηκυριάκου, Μετάφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Καρατόλιος Κ. (2010), Εικονομαχία. Η Σύγκρουση που Άλλαξε τη Μορφή του Βυζαντίου, *Ιστορικά Θέματα*, 120, 84- 99.
- Καριώτογλου Α. (2009), *Βυζάντιο και Ισλάμ*, Τρίκαλα, Αθήνα: Πρότυπες Θεσσαλικές Εκδόσεις.
- Τουντζάη Φ., Καρατζάς Λ. (2000), *Τουρκο- Ελληνικό Λεξικό*, Αθήνα: Κέντρο Ανατολικών Γλωσσών και Πολιτισμού.

Ξενόγλωσση

- Kazhdan A., Cutler A. (1991), Barbarians. Στο A. Kazhdan (Επιμ.), *The Oxford Dictionary of Byzantium, volume I*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Leonte F. (2017), Dramatisation and narrative in late Byzantine dialogues: Manuel II Palaiologos's On Marriage and Mazaris' Journey to Hades. Στο A. Cameron, N. Gaul (Επιμ.), *Dialogues and Debates from Late Antiquity to Late Byzantium*, New York: Routledge, 220- 236.
- Meyendorff J. (1964), Byzantine Views of Islam, *Dumbarton Oaks*, 18, 113-132.
- Migne J. P. (1863), *Romanorum Imperatoris Augusti, Cognomine Sapientis, Opera Quae Reperiri Potuerunt Omnia* [Patrologiae Graeca 107], Paris: Brepols.

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ «ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ» ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑ ΕΩΣ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗ.

Στειακάκης Χρυσοβαλάντης

Δρ. στις «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» (Α.Π.Κ.Υ.) – Ιστορικός Τέχνης
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Με οδηγό τη «Θεωρία της Πρόσληψης», η παρούσα εισήγηση θα σκιαγραφήσει την εγχώρια καλλιτεχνική και δη γλυπτική πραγματικότητα, από τη Δικτατορία (1967-1974) έως τις μέρες μας, που μένει εγκλωβισμένη σε μεγάλο βαθμό σε ελληνοκεντρικά πρότυπα. Παράλληλα, με άξονα προσανατολισμού την κοινωνικοϊστορική έρευνα, θα καταφανεί ο ρόλος της πολιτικής και η σημασία της «πολιτειότητας» στη διαμόρφωση της αισθητικής ιδεολογίας στην Ελλάδα αυτών των ετών, η οποία κινείται στη βάση του σχήματος «Μοντερνισμός-Παράδοση».

Λέξεις κλειδιά: Μοντερνισμός, Παράδοση, Δικτατορία, Μεταπολίτευση, Τέχνη.

1. Εισαγωγή

Το εικαστικό και δη πλαστικό τοπίο της Ελλάδας από την επταετία έως την αυγή του 21^{ου} αιώνα σημαδεύεται από την εμμονική επιβίωση των ακαδημαϊκών προτύπων του παρελθόντος τα οποία συνδιαλέγονται με τις εκσυγχρονιστικές τάσεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά βάση στον Μεσοπόλεμο (1923-1940), υπό το πρίσμα της ελληνικότητας, που αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα της εγχώριας πολιτισμικής ταυτότητας.

2. Κυρίως μέρος

Το πολιτικό περιβάλλον της Δικτατορίας (Αλιβιζάτος, 1983. Βούλγαρης, 2013. Clogg, 1995. Close, 2006. Καράγιωργας, 2003. Σακελλαρόπουλος, 1998. Χαραλάμπης, 1985) επηρέασε τον καλλιτεχνικό τομέα της χώρας, που σε πρώτη φάση αποκόπηκε από τη διεθνή εικαστική κίνηση, την οποία είχε αρχίσει να γνωρίζει με συγκρατημένη διάθεση κατά τις δεκαετίες του 1950/60 (Αδαμοπούλου, 2000. Βακαλό, 1985. Καραϊσκού, 2001. Καραϊσκού, 2011. Κωτίδης, 2000. Κωτίδης, 2011. Μπεντερμάχερ-Γερούση, 2001. Ξύδης, 1973. Ξύδης, 1976α, τόμ. Α'. Στειακάκης, 2018. Χριστοφύλου, 2003α).

Την περίοδο αυτή τα πολιτιστικά δρώμενα περιορίστηκαν, καθώς πολλοί εκφραστές της τέχνης προτίμησαν την «αποχή» ως ένα είδος διαμαρτυρίας (Ξύδης, 1972. Ξύδης, 1973). Άλλοι, οι οποίοι διαφωνούσαν με τον ανελεύθερο πολιτικό σχηματισμό, βρήκαν διέξοδο εκτός των συνόρων. Ως αποτέλεσμα, διευρύνθηκε το αισθητικό χάσμα ανάμεσα στη «δουλειά των “έξω”» και «των “μέσα”» καλλιτεχνών (Ξύδης, 1976β).

Το αίτημα της «ελληνικότητας» ήταν και πάλι παρόν κατά την επταετία, προσδιορίζοντας τον εγχώριο ορίζοντα προσδοκίας. Η ακαδημαϊκή, παραστατική τεχνοτροπία των προηγούμενων ετών επιστρατεύτηκε από τους θεσμικούς φορείς του απολυταρχικού πολιτικού σχηματισμού, οι οποίοι αξιοποίησαν ακόμη και το μεσοπολεμικό ιδεολόγημα της ιθαγένειας, βαδίζοντας στα πρότυπα του ολοκληρωτικού καθεστώτος του Ιωάννη Μεταξά (1936-1940). Το εν λόγω ιδεολόγημα θεωρήθηκε ότι μπορούσε να ανταποκριθεί στις εθνικιστικές αξιώσεις των Συνταγματαρχών. Άλλωστε, η νεωτερικότητα, με την οποία είχε επενδυθεί, ήταν κατ' ουσίαν το πρόσχημα της διεκδίκησης της εντοπιότητας. Τα έργα τέχνης λειτούργησαν για μια ακόμη φορά ως φορείς μνήμης της ιστορίας του έθνους, με στόχο την ιδεολογική-πολιτισμική χειραγώγηση των Ελλήνων για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και τη συνακόλουθη εδραίωση της εξουσίας του δικτατορικού μορφώματος της 21^{ης} Απριλίου. Σε αυτήν την κατεύθυνση, που προέκρινε τη στροφή στις ρίζες και κατά κύριο λόγο στις κλασικιστικές, ευθυγραμμίστηκαν οι «Πανελλήνιες» εκθέσεις αυτής της περιόδου. Ενδεικτικό αυτής της τάσης είναι το γεγονός ότι «ανασύρθηκαν οι διώκτες της αφηρημένης τέχνης και [...] ξαναμπήκαν στις δύο από τις χειρότερες Πανελληνίους, του '67 και του '69, καλλιτέχνες που είχαν απορριφθεί από την Επιτροπή Κρίσεως» (Ξύδης, 1972). Έτσι, δικαιολογείται η ελλιπής παρουσία «της μοντέρνας και αφηρημένης έκφρασης» στην «Πανελλήνια» έκθεση του 1973 (Καραβίας, 1975). Σε αυτό το σκηνικό, η ελληνική γλυπτική, όπως και η ζωγραφική, διατήρησε τον formalισμό της μέσα από νατουραλιστικές ανθρωποκεντρικές λύσεις [Γιώργος Χρόνης, Αντώνης Καραχάλιος, Παύλος Βρέλλης, Σπυρίδων Γογγάκης, Ευθύμιος Καλεβράς, Αμαλία Βαμβάκου, Αργυρώ Καρύμπακα-Νεγρεπόντη, Ειρήνη Χαριάτη-Πραμαντιώτη, Κατερίνα Χαλεπά-Κατσάτου, Κωνσταντίνος Περάκης, Μαρία Λεδάκη, Στέλιος Τριάντης, Ζάχος Μπεκιάρης, Μιχάλης Κάσσης, Φώτης Γεωργουλάκης, Καλλιόπη Κουτήφαρη]. Με γνώμονα την κοινωνική αποστολή της τέχνης, όπως είχε παγιωθεί στην πορεία του χρόνου, οι υπέρμαχοι του εθνικισμού εκθείασαν με όρους του καλού και αγαθού παρελθόντος τη δουλειά των σύγχρονων εγχώριων εικαστικών και δη γλυπτών, οι οποίοι συντηρούσαν την παράδοση. Ο Γενικός Γραμματέας της Ακαδημίας Αθηνών, μέλος των νέων ιδεαλιστών του Μεσοπολέμου, πανεπιστημιακός και πολιτικός, Ιωάννης Θεοδωρακόπουλος έβλεπε στο έργο του μοντερνιστή Μιχάλη Τόμπρου έναν εθνοκεντρικό γλύπτη. Κατά την υποδοχή του ως ακαδημαϊκού σε συνεδρία του ιδρύματος την 20^η Νοεμβρίου 1971, χαιρετίζει το γεγονός ότι «τα έξωθεν ερεθίσματα, τα οποία, όσον γόνιμα και αν ήσαν δια την εξέλιξίν Σας, δεν μετέβαλαν τον πυρήνα της προσωπικότητός Σας, ο οποίος διετηρήθη πάντοτε ελληνοκεντρικός, ελληνοπρεπής» (Θεοδωρακόπουλος, 1971). Σε ανάλογη βάση, αποτιμήθηκαν θετικά οι «ρεαλιστικές» προτάσεις των εκπροσώπων της ελληνικής γλυπτικής αυτών των ετών οι οποίες – με άξονα προσανατολισμού τα νεωτερικά διδάγματα της αποκαλούμενης «Γενιάς του 1930» – ικανοποιούσαν τις ελληνοκεντρικές ιδεολογικές-αισθητικές επιζητήσεις του τόπου. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Τόμπρου, οι «αναγνωρίσιμες» μορφές του οποίου εξυμνήθηκαν από το σύνολο των Ελλήνων κριτικών αυτών των ετών (Ανδρεάδη, 1972. Παυλόπουλος, 1996).

Καθώς, όμως, η ισχύς του καθεστώτος εδραιωνόταν, «η σιωπή έσπασε» (Χριστοφόγλου, 2003α) και οι Έλληνες δημιουργοί και δη γλύπτες, που ευαγγελίζονταν την πολιτιστική αναμόρφωση της χώρας, ανέκτησαν τις δυνάμεις τους. Με τη στήριξη του φιλελεύθερου – πολιτικά και αισθητικά – ελληνικού κοινού, στο πλαίσιο μιας «αντιδικτατορικής αλληλεγγύης» (Χριστοφόγλου, 2003α), προχώρησαν σε έργα αφαιρετικά [Νίκος Σαχίνης, Χρήστος Λεφάκης, Θανάσης Στεφόπουλος, Πάρις Πρέκας, Κωστής Πασχάλης, Κώστας Ηλιάδης, Μπία Ντάβου, Ελένη Ζογγολοπούλου, Βέρα Χουτζούμη, Μιχάλης Βαφειάδης, Κοσμάς Ξενάκης, Ελένη Ζέρβα, Γιάννης Χαΐνης, Τέρψη Κυριακού, Λουκάς Βενετούλιας, Δανιήλ Γουναρίδης, Βασίλης Κυπραίος, Κωνσταντίνος Βενιάδης]. Με αφετηρία την έννοια του μεσοπολεμικού Μοντερνισμού, όπως είχε κατασταλάξει στη συνείδησή τους, συνεπικούρησαν στην εισδοχή των έξωθεν νεωτερικών τάσεων (Κωτίδης, 2000. Κωτίδης, 2011. Λαμπράκη-Πλάκα, 2001. Χριστοφόγλου, 2001), οι οποίες έφερναν – κατά την κρίση τους – την Ελλάδα πιο κοντά στην εκσυγχρονιστική Δύση. Με αυτό ως οδηγό, οργανώθηκε το 1968 η έκθεση «Avantage Griechenland» με έργα Ελλήνων εικαστικών στο «Haus am Lutzowplatz» του Δυτικού Βερολίνου και στη «Galerie am Rahmhof» της Φρανκφούρτης, η οποία παρουσιάστηκε την επόμενη χρονιά στο «Stuttgarter Kunstgebäude» της Στουτγάρδης (Αδαμοπούλου, 2000). Αντίστοιχα, από την πέμπτη Documenta του Kassel, το 1972 και μετέπειτα, στην οποία λάμβανε μέρος η Ελλάδα, καθιερώθηκαν οι εννοιολογικές προσεγγίσεις, οι δράσεις, οι ποικίλες μορφές αναπαράστασης με φωτογραφικά ή άλλα μέσα [Παντελής Ξαγοράρης, Γιάννης Μίχας, Όπυ Ζούνη, Μπία Ντάβου, Γιάννης Μπουτέας, Ναυσικά Πάστρα, Χριστίνα Ζερβού, Σοφία Σβορώνου, Γιάννης Μαλτέζος, Ουρανία Αντύπα, Γιώργος Ζογγολόπουλος, Μιχάλης Κατζουράκης, Διοχάντη, Νίκη Καναγκίνη, Παύλος Διονυσόπουλος, Γιώργος Τούγιας, Νίκος Παραλής, Γιάννης Γαΐτης, Γιώργος Ιωάννου, Ηλίας Δεκουλάκος, Ιωάννα Μανωλεδάκη, Βασίλης Σκυλάκος, Μαρία Καραβέλα, Παύλος Μοσχίδης, Δανιήλ Γουναρίδης, Βασίλης Κυπραίος, Πέτρος Ζουμπουλάκης, Παναγιώτης Γράββαλος, Λευτέρης Κανακάκης, Σαράντης Καραβούζης, Θόδωρος Μανωλίδης, Αχιλλέας Δρούγκας, Σωτήρης Σορόγκας, Γιώργος Δέρπαπας, Βασίλης Σπεράντζας, Μιχάλης Μακρουλάκης, Φαίδων Πατρικαλάκις, Αλέκος Φασιανός, Δημοσθένης Κοκκινίδης, Δημήτρης Μυταράς, Λουκάς Βεντούλιας, Βαγγέλης Δημητρέας, Βάσω Κυριάκη, Κώστας Λαχάς, Νίκος Χουλιάρης, Κώστας Λούστας, Τέτα Μακρή, Στέλιος Μαυρομάτης, Γιώργος Κονταξάκης, Απόστολος Κιλεσσόπουλος, Μάκης Θεοφυλακτόπουλος, Γιώργος Μήλιος, Χρόνης Μπότσογλου, Κυριάκος Κατζουράκης, Γιάννης Ψυχοπαίδης] (Κωτίδης, 2000. Κωτίδης, 2011. Λαμπράκη-Πλάκα, 2001. Χριστοφόγλου, 2001. Χριστοφόγλου, 2003α). Η πολιτισμική αυτή εξίσωση φάνταζε απαραίτητη, αποτελώντας ένα είδος απάντησης στους κινδύνους της εθνοκεντρικής συστράτευσης, που είχε επιβάλει η Χούντα. Όπως οι θιασώτες του Μοντερνισμού στη ζωγραφική, έτσι και οι πρωτοποριακοί Έλληνες γλύπτες της επταετίας, υιοθέτησαν σε έναν βαθμό την αφηρημένη τεχνοτροπία της Δύσης, ως μέσον αντίδρασης στο καθεστώς [Νίκος Κεσσανλής, Βλάσης Κανιάρης, Δανιήλ, Γιάννης Γαΐτης, Βάσος Καπάνταης, Δημήτρης Κοντός, Φώτης Χατζηιωαννίδης, Γεώργιος Καλακαλλάς, Ανδρέας Παπαχρίστου, Τάσος Μουζάκης, Χρήστος Γιαννάκος, Μανόλης Τσομπανάκης, Κώστας Τσόκλης, Παύλος Διονυσόπουλος, Χρύσα Ρωμανού, Γιάννης Μαλτέζος, Στάθης Λογοθέτης, Στέλιος Μαυρομάτης, Πάρις Πρέκας, Κωνσταντίνος Ξενάκης, Νίκος Κουρούσης, Θύμιος Πανουργιάς, Διονύσης Γερολυμάτος, Δημοσθένης Σωτηρούδης, Αριστείδης Πατσόγλου, Φρόσω Μιχαλέα, Πηνελόπη (Νέλας) Γκόλαντα, Κυριάκος Καμπαδάκης, Ελένη Αποστολοπούλου, Δημήτρης Αρμακόλας, Χρήστος Γεωργίου, Ναυσικά Πάστρα, Βανιώ, Μιχάλης Κατζουράκης, Ευάγγελος Μαρκαντώνης, Θεόδωρος Βασιλόπουλος, Ηλίας Θλιμμένος, Κώστας Δομπούλας, Μαρία Βογιατζόγλου, Ειρήνη Βερναρδάκη, Αγγελική Τσεβά-Κωνσταντή, Μαίρη Χατζηνικολή-Σαραφιανού, Μαρία Δωρίτη, Στάθης Κούρτης, Ρόζα Ηλιού, Γιώργος Ηλιόπουλος, Νίκος Παρασκευάς, Σώτος (Sotos) Αλεξίου, Θόδωρος Παπαγιάννης, Τάσιος Κυριαζόπουλος, Γιώργος Χουλιάρης, Αγνή Ουδινόττι]. Ωστόσο, τα έργα πλαστικής παρέμειναν ανθρωποκεντρικά κοντά στα λιτά πρότυπα της Αρχαϊκής [Πάρις Πρέκας, Δημήτρης Καλαμάρας, Γεώργιος Καλακαλλάς, Γιώργος Γεωργιάδης, Δημήτρης Αρμακόλας, Διονύσης Γερολυμάτος, Δημοσθένης Σωτηρούδης, Αριστείδης

Πατσόγλου, Φώτης Χατζηιωαννίδης, Τάσιος Κυριαζόπουλος] και της «αφελούς» Λαϊκής ελληνικής Τέχνης [Γιώργος Χουλιάρας, Θόδωρος Παπαγιάννης, Βάσος Καπάντασης], για να εξυπηρετηθούν δομικές ανάγκες της φόρμας [Χρήστος Καπράλος, Φρόσω Μιχαλέα, Βαγγέλης Μουστάκας, Γιάννης Παρμακέλης, Κώστας Πολυχρονόπουλος, Κυριάκος Καμπαδάκης, Ελένη Αποστολοπούλου, Μανόλης Τσομπανάκης, Αγνή Ουδινόττι, Θύμιος Πανουργιάς] (Καραϊσκού, 2011. Λυδάκης, 2014). Το γεγονός ότι εκθειάστηκαν για αυτά τα χαρακτηριστικά τους, αποδεικνύει την αισθητική των Ελλήνων μοντερνιστών – δημιουργών και αποδεκτών – αυτών των ετών, οι οποίοι οχυρώθηκαν πίσω από τα «νεωτερικά» πρότυπα του παρελθόντος, για να δικαιολογήσουν τον ελληνοκεντρισμό τους. Άλλωστε, ο ελληνοκεντρισμός κυριαρχούσε σταθερά – στον απόηχο των προγενέστερων ιστορικών συνθηκών – με στόχο την επικύρωση της «εθνικής» ταυτότητας των Ελλήνων.

Με την πτώση της κυβέρνησης των Συνταγματαρχών, το 1974, η χώρα εισήλθε στην εποχή της Μεταπολίτευσης (Αλιβιζάτος, 1983. Βούλγαρης, 2003. Βούλγαρης, 2013. Clogg, 1995. Close, 2006. Διαμαντούρος, 2000. Ιωάννου, 1978. Παναγιωτόπουλος, 2010. Σακελλαρόπουλος, 2001. Σβορώνος, 1985), χωρίς να έχει ένα σαφές αισθητικό στίγμα (Αλεξίου, 1976. Καραϊσκού, 2013. Νικολούδης, 1977. Στειακάκης, 2018). Ακόμη και στις εκσυγχρονιστικές προσπάθειες, που συντελούνταν στον ελληνικό εικαστικό τομέα αυτών των ετών, το ιδεολόγημα της ιθαγένειας εξακολούθησε να είναι παρόν. Για παράδειγμα, η θέση που είχε οικειοποιηθεί το ΠΑ.ΣΟ.Κ. στις εκλογές του 1977 ότι «η Ελλάδα ανήκει στους Έλληνες» (Clogg, 1995. Καραϊσκού, 2013), καταδεικνύει την ιδεοληπτική προσκόλληση των νεότερων Ελλήνων στο ηρωικό παρελθόν, που θεωρήθηκε ότι μπορούσε να τονώσει τα κληροδοτούμενα πατριωτικά αισθήματα της τοπικής κοινωνίας των μεταπολιτευτικών ετών. Έτσι, δημοσιεύονται σχόλια, τα οποία καθιστούν σαφές πως «εκείνο που φοβάται [...] κανείς περισσότερο είναι το μέλλον. Τους μελλοντικούς ανθρώπους της φυλής μας, που θα προέλθουν από έναν λαό αλωμένο, γονατισμένο, δίγλωσσο, φραγκολεβαντίνικο, περιφρονητικό προς κάθε εγχώρια παραγωγή και εκδήλωση, με φανερή προτίμηση προς κάθε τι ξένο» (Ιωάννου, 1978). Με αυτά τα λόγια εκφράζονται οι ανησυχίες εκείνων, οι οποίοι ένοιωθαν ότι η Ελλάδα, με την είσοδό της στην Ευρώπη, το 1981, οδηγείται σε μια «συγχώνευση που είναι αντίθετη με την ιδιοσυγκρασία μας, την ιστορία μας και τα απώτερα εθνικά και πνευματικά συμφέροντά μας» (Ιωάννου, 1978). Σε αυτό το τοπίο, που εκλάμβανε αδιάπτωτα τις δυτικές επιρροές ως «κάλπικες αξίες» (Αργυρόπουλος, 1978) και απειλή για τον ελληνικό πολιτισμό, όπως υπογραμμίζεται, το «χάσμα μεταξύ της τοπικής παραγωγής και της δραστηριότητας των Ελλήνων καλλιτεχνών του εξωτερικού» γινόταν όλο και πιο έντονο (Αλεξανδροπούλου, 1975. Ανώνυμος, 1975α. Ανώνυμος, 1975β. Ανώνυμος, 1975γ. Ζαχαρόπουλος, 2004. Θόδωρος, 1975. Καραϊσκού, 2013. Λυδάκης, 1977. Restany, 1977. Τερέντσιο, 1975. Χριστοφόγλου, 2003β).

Ωστόσο, στη βάση του προσδοκώμενου εκμοντερνισμού της μεταπολιτευτικής Ελλάδας, που «ανήκει και επιθυμεί να ανήκει εις την Ευρώπη», όπως δήλωνε ο Πρωθυπουργός της χώρας, Κωνσταντίνος Καραμανλής απευθυνόμενος στους εταίρους το 1975 αμέσως μετά τη ψήφιση του Συντάγματος (Ανώνυμος, 1979. Καραϊσκού, 2013. Σβολόπουλος, 2000), τα εικαστικά θεσμικά της όργανα επιχείρησαν μέσα από εκθέσεις και δράσεις (Εξαρχόπουλος, Βιδάλη, 1990. Πλατιάς, 1978. Χριστοφόγλου, 2003β) να συνδέσουν τη χώρα με το νεωτερικό οικουμενικό γίγνεσθαι, εξορκίζοντας τον εθνοκεντρισμό της επταετίας. Παράλληλα, οι ίδιοι φορείς, στο πλαίσιο του υφέροντος ελληνοκεντρισμού, επεδίωξαν εμμονικά να διαφυλάξουν την «εθνική κουλτούρα» (Πλατιάς, 1978. Καραϊσκού, 2013. Κοντόπουλος, 1980. Χριστοφόγλου, 2003β) μέσα από το πρίσμα της εντοπιότητας, που είχε παγιωθεί στα μοντερνιστικά μεσοπολεμικά πολιτισμικά δεδομένα. Το 1984 ο Πρωθυπουργός της χώρας, Ανδρέας Παπανδρέου έλεγε χαρακτηριστικά ότι «δια του πολιτισμού δημιουργείται εθνική συνείδηση» (Ανώνυμος, 1984). Με αυτόν τον τρόπο στήριξε την πρωτοβουλία της Υπουργού Πολιτισμού, Μελίνας Μερκούρη για τον θεσμό της «ευρωπαϊκής πόλης πολιτισμού» (Καραϊσκού, 2013). Αυτό πιστοποιεί τη συγκεκριμένη αισθητική ιδεολογία στην ελληνική πραγματικότητα, η οποία χρησιμοποίησε από τη δεκαετία του 1970 έως τις αρχές του 21^{ου} αιώνα τον εκλεκτικισμό του Μεταμοντερνισμού (Jameson, 1999. Χαραλαμπίδης, 1993), για να προτάξει έναν

νεωτερισμό, που αποτελούσε το άλλοθι της «ελληνικότητας» (Αδαμοπούλου, 2000. Βακαλό, 1985. Καραϊσκού, 2011. Καραϊσκού, 2013. Κωτίδης, 2000. Κωτίδης, 2011. Λαμπράκη-Πλάκα, 2001. Εύδης, 1976β. Παναγιωτόπουλος, 2010. Παπανικολάου, 1999. Χριστοφόγλου, 2001. Χριστοφόγλου, 2003β). Σε αυτό το ιδεολογικό-αισθητικό περιβάλλον, μεγαλύτεροι ηλικιακά δημιουργοί και δη γλύπτες συνέχισαν, ως πιο «παραδοσιακοί», τη διαδρομή που είχαν διαγράψει από τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια έως το 1970. Ως εκ τούτου, έμειναν πιστοί στην Αφαίρεση [Γιάννης Παππός, Χρήστος Καπράλος, Μπέλλα Ραφοπούλου, Ναταλία Μελά-Κωνσταντινίδη, Κλέαρχος Λουκόπουλος, Σωσώ Χουτοπούλου, Δημήτρης Καλαμαράς, Δημήτρης Αρμακόλας, Γεώργιος Καλακαλλάς, Βαγγέλης Μουστάκας, Γιάννης Παρμακέλης, Θύμιος Πανουργιάς, Γιώργος Γεωργιάδης, Βάσος Καπάνταης]. Ωστόσο, υπήρχαν και οι περιπτώσεις εκείνων, οι οποίοι προχώρησαν σε μια εξέλιξη των εκφραστικών τους μέσων, χωρίς όμως να απομακρύνονται από τις τρεις διαστάσεις της τέχνης [Γιώργος Ζογγολόπουλος, Λάζαρος Λαμέρας, Γιάννης Μπουτέας, Αχιλλέας Απέργης, Γιώργος Νικολαΐδης, Φρόσω Μιχαλέα, Ναυσικά Πάστρα, Αλεξάνδρα Μυλωνά, Θόδωρος Παπαγιάννης, Γιώργος Χουλιάρης] και εκείνοι που ακολούθησαν μεταμοντέρνους προσανατολισμούς [Μάριος Σπηλιόπουλος, Νίκος Τρανός, Πάνος Χαραλάμπους, Παναγιώτης Τανιμανίδης, Αιμιλία Παπαφίλιππου, Γιώργος Χατζημιχάλης, Ρούλα Ακαλέτσου, Δημήτρης Ντοκατζής, Χάρης Κοντοσφύρης, Λυδία Βενιέρη, Αντζι Καραντζά, Αννίτα Αργυροπούλου, Κορνήλιος Γραμμένος, Μάνθος Σαντοριναίος, Κωστής Τριανταφύλλου, Λυδία Δαμπασίνα, Φωτεινή Καριωτάκη, Ελένη Μανωλαράκη, Λίνα Μπέμπη, Νίκος Ναυρίδης, Σταύρος Παναγιωτάκης, Απόστολος Κιλεσσόπουλος, Όπυ Ζούνη, Γιώργος Λαζόγκας, Δημήτρης Ξερόπουλος, Έλλη Χρυσίδου, Δανιήλ Γουναρίδης, Βασίλης Κυπραίος, Πέτρος Ζουμπουλάκης, Παναγιώτης Γράββαλος, Λευτέρης Κανακάκης, Σαράντης Καραβούζης, Θόδωρος Μανωλίδης, Αχιλλέας Δρούγκας, Σωτήρης Σορόγκας, Γιώργος Δέρπαπας, Βασίλης Σπεράντζας, Μιχάλης Μακρουλάκης, Φαίδων Πατρικαλάκης, Αλέκος Φασιανός, Δημήτρης Μυταράς, Λουκάς Βενετούλιας, Βαγγέλης Δημητρέας, Βάσω Κυριάκη, Κώστας Λαχάς (Λαχανίδης), Νίκος Χουλιάρης, Κώστας Λούστας, Τέτα Μακρή, Στέλιος Μαυρομάτης, Γιώργος Κονταξάκης, Μάκης Θεοφυλακτόπουλος, Γιώργος Μήλιος, Χρόνης Μπότσογλου, Κυριάκος Κατζουράκης, Γιάννης Ψυχοπαΐδης, Θεόδωρος Στάμος, Λουκάς Σαμαράς, Στήβεν Αντωνάκος, Χρύσα, Γιάννης Κουνέλης, Θόδωρος Πανταλέων, Γιώργος Γκολφίνος, Δημήτρης Ξόνου, Δημήτρης Φράγκος, Κώστας Παπανικολάου, Γιώργος Ρόρρης, Ελένη Θεοφυλάκτου, Παντελής Ξαγοράρης, Κώστας Τσόκλης, Δημήτρης Αληθινός, Σταύρος Ιωάννου, Τριαντάφυλλος Πατρασκίδης, Κυριάκος Μορταράκος, Δημήτρης Σακελλίων, Περικλής Γουλάκος, Βάνα Ξένου, Νίκος Μπάικας, Γιάννης Φωκάς, Γιάννης Κόττης, Νίκος Τζιώτης, Μανόλης Πολυμέρης, Χάρης Μαύρος, Μάγδα Λεβεντάκου, Μαριλένα Ζαμπούρα, Ανδρέας Γιαννούτσος, Μιχάλης Γεωργιάς, Τάσος Χριστάκης, Παύλος Σάμιος, Νικόλαος Κληρονόμου, Μιχάλης Μανουσάκης, Χρήστος Κάλφας, Στέφανος Δασκαλάκης, Παναγιώτης Φειδάκης, Κωστής Γεωργίου, Μίνα Παπαθεοδώρου-Βαλυράκη, Εδουάρδος Σακαγιάν, Τάσος Μαντζαβίνος, Κώστας Ντίος, Έφη Χαλυβοπούλου, Τάσος Μισούρας, Γιάννης Αδαμάκης, Χάρυ (Χαράλαμπος) Λάμπερτ, Μανόλης Ζαχαριουδάκης, Μανόλης Χάρος, Ευγενία Αποστόλου, Αγγελική Σάμιου, Βαγγέλης Τζερμιάς, Ιωάννης Στυλίδης, Κώστας Δικέφαλος, Μαρία Καραβέλα, Διοχάντη, Γιάννης Μπουτέας, Λήδα Παπακωνσταντίνου, Κώστας Βαρώτσος, Θανάσης Τότσικας, Γιώργος Λάμπας, Μαρία Λοϊζίδου, Άγγελος Παπαδημητρίου, Έρση Χατζηαργυρού, Μίλτος Μανέτας, Νίκος Αλεξίου, Μαριάννα Στραπατσάκη, Χρήστος Τζίβελος, Χριστίνα Σαραντοπούλου, Αφροδίτη Λίτη, Στέργιος Τσιούμας, Ειρήνη Γκόνου, Χρήστος Μποκόρος, Βάλλυ Νομίδου, Άρης Προδρομίδης, Πάνος Χαραλάμπους, Γιώργος Τσακίρης, Γιάννης Μετζικόφ, Αντώνης Μιχαηλίδης, Ζάφος Ξαγοράρης, Μαρία Παπαδημητρίου, Άγγελος Σκούρτης, Κώστας Φωτόπουλος, Δανάη Στράτου, Γιώργος Γυπαράκης, Έφη Χαλυβοπούλου, Χρήστος Μπουρονίκος, Τάσος Παυλόπουλος, Θεόδουλος Γρηγορίου, Αλέξανδρος Ψυχούλης, Παντελής Χανδρής, Δημήτρης Ταντονόζης, Θανάσης Χονδρός, Αλεξάνδρα Κατσιάνη] (Καραϊσκού, 2011. Παπανικολάου, 1999).

3. Συμπεράσματα

Στη Δικτατορία, ο Ακαδημαϊσμός του παρελθόντος και το μεσοπολεμικό ιδεολόγημα της «επιστροφής στις ρίζες» επιστρατεύτηκαν από το απολυταρχικό καθεστώς για την πολιτισμική-ιδεολογική χειραγώγηση της ελληνικής κοινωνίας στα εθνοκεντρικά οράματα των Συνταγματαρχών. Από την άλλη πλευρά, οι Έλληνες οπαδοί της νεωτερικότητας στήριζαν τις οψιφανείς μορφές τέχνης, σε μια προσπάθεια να εκφράσουν την αντίδρασή τους στη Χούντα και να φέρουν την Ελλάδα πιο κοντά στην προοδευτική Δύση. Στο πλαίσιο, όμως, του κληροδοτούμενου ελληνοκεντρισμού ουδέποτε παρέκκλιναν από τον μεσοπολεμικό Μοντερνισμό, που είχε συνδεθεί στη συνείδησή τους με τη διασφάλιση της «εθνικής» συνοχής του γένους. Έτσι, καταδεικνύεται η αισθητική τους, η οποία οικοδομήθηκε γύρω από την έννοια της νεωτερικότητας, που εμφανίζεται ως το άλλοθι της «ελληνικότητας».

Στη Μεταπολίτευση, ο εμμονικός προγονισμός των Ελλήνων, ανεξαρτήτως προσανατολισμού, λειτούργησε ρυθμιστικά στη διαμόρφωση του εικαστικού σκηνικού εντός των συνόρων. Ο προγονισμός αυτός ήταν αποτέλεσμα της συνεχούς ανάγκης των Ελλήνων για «εθνική» επιβεβαίωση, η οποία εντάθηκε με αφορμή την επικείμενη ένωση της χώρας με την Ευρώπη, το 1981. Ταυτόχρονα, οι ντόπιοι υποστηρικτές της αλλαγής επεδίωξαν τη συμπόρευση της ελληνικής καλλιτεχνικής επικαιρότητας με την αντίστοιχη διεθνή, στο όνομα του εκσυγχρονισμού και του μεταμοντέρνου πλουραλισμού. Ωστόσο, προσδεμένοι στο ιδεολόγημα της «ελληνικότητας», δεν είχαν πλήρως αποδεσμευτεί από τις μοντερνιστικές κατακτήσεις των μεσοπολεμικών ετών, που θωράκιζαν την ελληνική παράδοση. Κατά συνέπεια, η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης διέπεται από μια ιδεολογική-αισθητική ασάφεια, την οποία διαιωνίζει η αδιάπτωτη παρουσία της έννοιας της εντοπιότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αδαμοπούλου, Α. (2000). *Ελληνική μεταπολεμική τέχνη. Εικαστικές παρεμβάσεις στο χώρο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Άλεξανδροπούλου, Σ. (1975 [23.11.1975]). 'Ο "Ελληνικός Μήνας". *Η Καθημερινή*, 2.
- Άλεξίου, Ν. (1976 [Άνοιξη – Καλοκαίρι]). *Καινούργια Έποχή*, 194-197.
- Αλιβιζάτος, Ν. (1983). *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση. 1922-1974. Όψεις της ελληνικής εμπειρίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Άνδρεάδη, Έ. (1972 [22.04.1975]). *Τò Βήμα*.
- Ανώνυμος (1975α [28.09.1975]). 'Ο "Ελληνικός Μήνας" στο Λονδίνο σημαντική προσφορά στην Τέχνη. *Η Καθημερινή*, 2.
- Ανώνυμος (1975β [04.10.1975]). Προβάλλεται ή ελληνική κουλτούρα. *Η Καθημερινή*, 2.
- Ανώνυμος (1975γ [Οκτώβριος]). 'Ελληνικός Μήνας. 'Η πολιτική σημασία του "Μήνα 'Ελληνικής Τέχνης" που διοργανώνεται στο Λονδίνο και οί ούσιαστικοί λόγοι που έπιβάλλουν τή ματαίωσή του. *Άντι* 29, 47-48.
- Ανώνυμος (1979 [28.05.1979]). *Τὰ Νέα*, 9.
- Ανώνυμος (1984 [25.10.1984]). *Τα Νέα*, 2.
- Άργυρόπουλος, Χ. Δ. (1978). Οί πολιτιστικές συνέπειες άπ' τήν ένταξή μας στην ΕΟΚ. *Χρονικό '78*, 10.
- Βακαλό, Έ. (1985). *Η φυσιογνωμία τής μεταπολεμικής τέχνης στην Ελλάδα. Μετά τήν Αφαίρεση*, τόμ. 4. Αθήνα: Κέδρος.
- Βούλγαρης, Γ. (2003). Η δημοκρατική Ελλάδα 1974-2004. Στο Γ. Βασαλάκης (Επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000. Η Ελλάδα της ομαλότητας 1974-2000*, τόμ. 10. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 9-49.
- Βούλγαρης, Γ. (2013). *Η μεταπολιτευτική Ελλάδα 1974-2009*. Αθήνα: Πόλις.

- Clogg, R. (1995). *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770-1990* (Λ. Παπαδάκη – Θ. Πυλαρινός, Μετάφρ.). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Close, D. H. (2006). *Ελλάδα. Επίτομη ιστορία 1945-2004: Πολιτική, κοινωνία, οικονομία* (Γ. Μερτίκος, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Θύραθεν.
- Διαμαντούρος, Ν. Π. (2000). *Πολιτισμικός διϊσμός και πολιτική αλλαγή στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Εξαρχόπουλος, Θ., Βιδάλη, Λ. (1990). *Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών. Εκατόν πενήντα χρόνια 1837-1987*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Ζαχαρόπουλος, Ν. (2004). *Συλλογή Μπέλιτσιου. Οι πρωτοπόροι: Μια άποψη της τέχνης στην Ελλάδα στο 2^ο μισό του 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Futura.
- Θεοδωρακόπουλος, Γ. (1971). *Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών*, τόμ. 46. Αθήναι, 222-225.
- Θόδωρος (1975 [06.09.1975]). Φρούτα και άγκάθια. Σκέψεις που γεννιούνται από το άρθρο του κ. Εύδη “NET (έσ.) και NET (έξ.)”. *Αντί* 26-27, 56-57.
- Ίωάννου, Γ. (1978). Οι πολιτιστικές συνέπειες απ’ τήν ένταξή μας στην ΕΟΚ. *Χρονικό* ’78, 15.
- Jameson, F. (1999). *Το Μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού* (Γ. Βάρσος, Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Καραβίας, Π. (1975 [15.05.1975]). *Νέα Έστία* 97, 691-692.
- Καράγιωργας, Γ. (2003²). *Από τον ΙΔΕΑ στο πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου*. Αθήνα: Ιωλκός.
- Καραϊσκού, Β. (2001). *Τέχνη και κοινωνία. Η ανθρώπινη μορφή στη μεταπολεμική ελληνική γλυπτική 1945-1975* (διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών.
- Καραϊσκού, Β. (2011). *Ματιές και αναγνώσεις της νεοελληνικής γλυπτικής*. Αθήνα: Gutenberg – Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Καραϊσκού, Β. (2013). *Χρήσεις και καταχρήσεις του πολιτισμού. Ελλάδα 1974-2010*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κοντόπουλος, Ά. (1980). Οι νέες κατευθύνσεις της ζωγραφικής. *Φιλολογική Πρωτοχρονιά*, 261.
- Κωτίδης, Α. (2000). Η μεταπολεμική νεοελληνική τέχνη. Στο Γ. Χριστόπουλος, Ι. Μπαστιάς (Επιμ.), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Σύγχρονος Ελληνισμός. Από το 1941 έως το τέλος του αιώνα*, τόμ. ΙΣΤ’. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 571-585.
- Κωτίδης, Α. (2011). *Μοντερνισμός και «Παράδοση» στην ελληνική μεταπολεμική και σύγχρονη τέχνη. Ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική 1940-2010*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (2001²). Μετά τον πόλεμο. Στο Μ. Λαμπράκη-Πλάκα (Επιμ.), *Εθνική Πινακοθήκη 100 χρόνια. Τέσσερις αιώνες ελληνικής ζωγραφικής από τις συλλογές της Εθνικής Πινακοθήκης και του Ιδρύματος Ευριπίδη Κουτλίδη*. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, 513-649.
- Λυδάκης, Σ. (1977). Σκέψεις και κρίσεις πάνω στην έκθετική περίοδο Οκτώβρης 1976 – Αύγουστος 1977. *Χρονικό* ’77, 112-113.
- Λυδάκης, Σ. (2014). *Θύμιος Πανουργιάς*. Λευκωσία: χ.ε.
- Μπεντερμάχερ-Γερούση, Ε. (2011). *Η ελληνική τέχνη στην εποχή της Δικτατορίας. Οι εικαστικές δράσεις και παρεμβάσεις. Ο αντίκτυπος στο κοινό και οι αντιδράσεις του τύπου*. Αθήνα: χ.ε.
- Νικολούδης, Ή. (1977 [02.12.1977]). Προστασία της “έλληνικότητας”. Η διάσωση και έμπέδωση των παραδοσιακών αρετών». *Η Καθημερινή*, 4.
- Εύδης, Ά. (1972). Έλληνική ζωγραφική και γλυπτική: 1945-1950. Μία κριτική άνασκόπηση. *Θέματα Χώρου + Τεχνών* 3, 147, 158-159, 161.
- Εύδης, Ά. (1973). Έλληνική ζωγραφική και γλυπτική: 1971-1972. *Θέματα Χώρου + Τεχνών* 4, 104.
- Εύδης, Ά. (1976α). *Προτάσεις για την ιστορία της νεοελληνικής τέχνης*, τόμ. Α’-Β’. Αθήνα: Ολκός.
- Εύδης, Ά. (1976β). Έλληνική ζωγραφική και γλυπτική: 1974-1975. *Θέματα Χώρου + Τεχνών* 7, 132-140.

- Παναγιωτόπουλος, Π. (2010). Κιτς. Στο Β. Βαμβακάς & Π. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία του '80. Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό λεξικό*. Αθήνα: Επίκεντρο, 267-271.
- Παπανικολάου, Μ. (1999). *Ιστορία της τέχνης στην Ελλάδα. Ζωγραφική και γλυπτική του 20^{ου} αιώνα*, τόμ. 1. Αθήνα: ΑΔΑΜ.
- Παυλόπουλος, Δ. (1996). *Ο γλύπτης Μιχάλης Τόμπρος (1889-1974)* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας.
- Πλατιᾶς, Θ. (1978 [09.09.1978]). Τὸ πολιτιστικὸ κίνημα καὶ οἱ νέοι. *Ἄντι* 107, 43-44.
- Restany, P. (1977 [09.07.1977]). Ὁ πλανήτης Παρθενώνας. *Ἄντι* 75, 46.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (1998). *Τα αίτια του απριλιανού πραξικοπήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (2001). *Η Ελλάδα στη Μεταπολίτευση. Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις 1974-1988*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Σβολόπουλος, Κ. (2000). Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδας, 1974-1981. Στο Γ. Χριστόπουλος, Ι. Μπαστιάς (Επιμ.), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Σύγχρονος Ελληνισμός. Από το 1941 έως το τέλος του αιώνα*, τόμ. ΙΣΤ΄. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 324-345.
- Σβορώνος, Ν. (1985⁹). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Στειακάκης, Χ. (2018). *Σκιαγράφηση του εικαστικού και ιδεολογικού τοπίου στην Ελλάδα, 1870-2007. Η υποδοχή του έργου του Γιαννούλη Χαλεπά (1851-1938)* (διδακτορική διατριβή). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών (Πρόγραμμα: Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό / Κατεύθυνση: Νεοελληνική Τέχνη).
- Τερέντσιο, Γ. (1975 [12.10.1975]). Οἱ Ἕλληνες βρίσκονται στὴν καλλιτεχνικὴ πρωτοπορία τοῦ κόσμου. Διαπιστώσεις με ἀφορμὴ τὸν “Ἑλληνικὸ Μῆνα”. *Ἡ Καθημερινή*, 10.
- Χαραλάμπης, Δ. (1985). *Στρατός και πολιτική εξουσία. Η δομή της εξουσίας στην Μετεμφυλιακή Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1993). *Η τέχνη του εικοστού αιώνα. Η μεταπολεμική περίοδος*, τόμ. ΙΙΙ. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χριστοφόγλου, Μ. (2001²). Ο εκσυγχρονισμός της νεοελληνικής τέχνης και οι μεγάλες διαμάχες (1950-1980). Στο Μ. Λαμπράκη-Πλάκα (Επιμ.), *Εθνική Πινακοθήκη 100 χρόνια. Τέσσερις αιώνες ελληνικής ζωγραφικής από τις συλλογές της Εθνικής Πινακοθήκης και του Ιδρύματος Ευριπίδη Κουτλίδη*. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, 146-153.
- Χριστοφόγλου, Μ. (2003α). Η μεταπολεμική τέχνη. 1949-1974. Στο: Β. Παναγιωτόπουλος (Επιμέλεια), *Νικητές και ηττημένοι, 1949-1974. Νέοι ελληνικοί προσανατολισμοί: ανασυγκρότηση και ανάπτυξη*, τόμ. 9^ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 275-290.
- Χριστοφόγλου, Μ. (2003β). Οι εικαστικές τέχνες 1974-2000. Στο: Β. Παναγιωτόπουλος (Επιμέλεια), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1700-2000. Η Ελλάδα της ομαλότητας, 1974-2000. Δημοκρατικές κατακτήσεις. Οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική σταθερότητα*, τόμ. 10^ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 277-294.

ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.

Κερτεμελίδου Παρασκευή

Επίκουρη Καθηγήτρια, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Περίληψη

Η μουσειακή εκπαίδευση έχει στόχο να κάνει κατανοητές στο κοινό πλευρές του παρελθόντος μέσα από τα εκθέματα των μουσείων και για να πετύχει το στόχο της, χρησιμοποιεί διαθεματικές και βιωματικές μεθόδους προσέγγισης της ιστορίας. Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται ο τρόπος προσέγγισης της Μικρασιατικής Καταστροφής από τους φοιτητριες/τές του Τμήματος Κινηματογράφου, Α.Π.Θ. στο πλαίσιο του μαθήματος 6ΣΓ4 Χώρος – Αντικείμενο – Ένδυμα II το οποίο το 2022 και είχε θέμα «Θεσσαλονίκη 1922». Οι φοιτητές/τριες με αφορμή το ιστορικό αυτό γεγονός επισκέφθηκαν μουσεία της Θεσσαλονίκης που σχετίζονται με το θέμα και επέλεξαν μέσα από τις συλλογές τους αντικείμενα, τα οποία προσφέρουν μια συγκεκριμένη και εμπειρική βάση για να επιχειρηθεί μέσα από τη σύγκριση του «τώρα» με το «τότε» μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση ενός παρελθόντος πολιτισμού, και μεθοδολογικά τοποθετεί εξ αρχής τη διδακτική διαδικασία στο πλαίσιο της βιωματικής διδασκαλίας. Το από αποτέλεσμα ήταν μια σπονδυλωτή ταινία μικρού μήκους με τίτλο «Θεσσαλονίκη 1922. Τέσσερις αφηγήσεις».

Λέξεις κλειδιά: μουσείο, μουσειακή εκπαίδευση, ιστορία, διαθεματική προσέγγιση, βιωματική διδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται συνοπτικά μια πρόταση για τη διδασκαλία της ιστορίας και την οργάνωση ενός δραματοποιημένου ντοκιμαντέρ με θέμα τη Θεσσαλονίκη στα χρόνια της Μικρασιατικής Καταστροφής. Εφαρμόστηκε από φοιτητριες/τές του Τμήματος Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. στο πλαίσιο του μαθήματος 6ΣΓ4 Χώρος – Αντικείμενο – Ένδυμα II κατά το ακαδ. έτος 2021–2022. Είναι η πρώτη φορά που το Μουσείο και η Μουσειακή Εκπαίδευση εισάγεται σε μάθημα του Τμήματος Κινηματογράφου, γι' αυτό η εφαρμογή είχε εκτός από εκπαιδευτικό και ερευνητικό στόχο. Η παρουσίαση αυτή επικεντρώνεται στη συζήτηση του διεπιστημονικού/ διαθεματικού χαρακτήρα της εφαρμογής.

Η συγκεκριμένη πρόταση πραγματοποιήθηκε σε δυο μουσεία της Θεσσαλονίκης, στο μουσείο της Μέριμνας Ποντίων Κυριών και στον Πολυχώρο Πολιτισμού Ισλαχανέ. Η επιλογή των δυο αυτών χώρων ήταν ουσιαστική: στο Μουσείο της Μέριμνας οι φοιτητές ήρθαν σε επαφή με αντικείμενα πολύτιμα και επιβλητικά αλλά και ταπεινά, φθαρμένα από τη χρήση ή την αχρηστία, όλα όμως ικανά να ενεργοποιήσουν την ιστορική μνήμη. Στο Ισλαχανέ, οι φοιτητές γνώρισαν ένα κτίριο το οποίο αποτέλεσε τόπο στέγασης των ελληνικών προσφυγικών οικογενειών μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η εφαρμογή αυτή βρίσκεται στο πεδίο τομής της μουσειοπαιδαγωγικής με την παιδαγωγική και τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από μια μουσειακή έκθεση.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο της εφαρμογής

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής σημασίας του μουσείου και οι πρώτες προσπάθειες μουσειοπαιδαγωγικής αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών στηρίζονται στην αναγνώριση της αξίας των αντικειμένων ως διδακτικών μέσων. Ήδη από τον 16^ο αιώνα υποστηρίχθηκε η χρήση των αντικειμένων για παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς προωθούν διαδικασίες μάθησης μέσα από την εμπειρία. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, μετά από μια μακρόχρονη περίοδο κατά την οποία τα μουσεία

παρέμειναν «κλειστά» ακαδημαϊκά ιδρύματα, μεταμορφώνονται σταδιακά σε πολιτιστικά ιδρύματα ανοικτά και δημοκρατικά. Υπάρχει έντονος προβληματισμός γύρω από την ανάγκη ερμηνείας του υλικού πολιτισμού στο κοινό και για το πώς η έκθεση των αντικειμένων μέσα στα μουσεία θα αναλάβει το ρόλο του μεσολαβητή και θα πάρει τη μορφή «αφηγήσεων» για το παρελθόν με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι είναι με την ευρεία έννοια εκπαιδευτικοί .

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μουσειακές εκθέσεις αλλά και κάθε είδους πολιτιστικές εκθέσεις που διοργανώνονται από διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, όπως παρατηρούν μελετητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Hein 2000, Vergo 2000, Falk & Dierking 2000, κ.α.), έχουν πάψει να αφορούν μια μικρή μερίδα επισκεπτών και έχουν πάρει σημαντικότερη θέση στη ζωή των ανθρώπων, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην αναψυχή, στην έμπνευση, στη διαμόρφωση πολιτιστικών αξιών και στην προσφορά δυνατοτήτων μάθησης. Οι σύγχρονες μουσειολογικές θέσεις τοποθετούν το μουσείο στη θέση του πομπού ποικίλων μηνυμάτων που αφορούν τα πολιτιστικά φαινόμενα άλλων εποχών. Στη θέση του δέκτη τοποθετούν όχι ένα απρόσωπο κοινό, ομοιογενές και ενιαίο, όπως νοείτο μέχρι πρόσφατα, αλλά μεμονωμένα άτομα και ομάδες ατόμων διαφοροποιημένων μεταξύ τους, που αντιλαμβάνονται διαφορετικά το εκπεμπόμενο μήνυμα. Σκοπός έτσι της μουσειακής έκθεσης γίνεται το να παρέχει στους επισκέπτες μια έντονη διανοητική και συναισθηματική εμπειρία, κατά την οποία αυτοί θα ανακαλύψουν τα μηνύματα των εκτιθέμενων αντικειμένων ο καθένας με τον τρόπο του. Εξάλλου η κατανόηση εννοιών αποτελεί κυρίως συναισθηματική παρά γνωστική εμπειρία. (Lord & Lord, 2002)

Από τα σύγχρονα μοντέλα για τη συγκρότηση της μουσειακής εμπειρίας κυρίαρχα είναι αυτά των John Falk και Lynn Dierking (2000), της Carol Duncan (1995) της Lois Silverman (1995), του George Hein (1998) και της Eilean Hooper–Greenhill (1999). Το μοντέλο των Falk και Dierking θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια προσωπική συνολική εμπειρία και μια ενεργή διαδικασία όπου η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη, σε συνάρτηση και με το περιβάλλον, το χώρο εντός του οποίου πραγματοποιείται η διαδικασία και στην οποία η μνήμη παίζει ουσιαστικό ρόλο. Θεωρεί ότι η ατομική μάθηση στα μουσεία είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού στο συγκεκριμένο χρόνο τριών αναφορικών πλαισίων – του προσωπικού, του κοινωνικο – πολιτιστικού και του περιβαλλοντικού. Η Carol Duncan εστιάζει την προσοχή της στην *ισχύ* του μουσείου μέσα στην κοινωνία και σημειώνει ότι, ενώ τα μουσεία και οι εκθέσεις φαίνονται να είναι ηθικά και πολιτικά ουδέτερα, σκοπός τους είναι να στηρίζουν την ισχύουσα δομή της κοινωνίας. Ένα τρίτο μοντέλο κατανόησης της μουσειακής εμπειρίας είναι της Lois Silverman, το οποίο δίνει έμφαση στο μήνυμα του μουσείου και στις διαδικασίες μέσω των οποίων αυτό μεταφέρεται στους επισκέπτες. Ιδιαίτερα σημαντικοί είναι οι συσχετισμοί που δημιουργούνται ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες του επισκέπτη και στα εκθέματα. Σύμφωνα με τον George Hein και την κονστрукτιβιστική θεωρία, η γνώση αντιμετωπίζεται ως κατασκευή με υποκείμενο – δημιουργό τον επισκέπτη. Έτσι η μάθηση δεν μπορεί παρά να είναι μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία το μουσείο παίζει τον ρόλο του φορέα ερεθισμάτων, που δίνει στο άτομο την ευκαιρία να ερμηνεύσει τη μουσειακή έκθεση με τρόπο που να προσιδιάζει στην εμπειρία, στα ενδιαφέροντα και στην κρίση που διαθέτει. Και τέλος η Eilean Hooper–Greenhill (1999) με βάση τη θεώρηση ότι αντικείμενο του προβληματισμού του μουσείου είναι πλέον ο μεταμοντέρνος επισκέπτης. Διακρίνει δύο μοντέλα επικοινωνίας μαζί του: το μεταδοτικό και το πολιτισμικό. Το πρώτο υποστηρίζει τη γραμμική, μονόδρομη επικοινωνία μεταξύ πομπού – δέκτη. Με βάση το πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας η πραγματικότητα της μουσειακής εμπειρίας διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τον έκθεμα, αντιμετωπίζεται δηλαδή ως *κατασκευή νοήματος*. Μουσειακή εκπαίδευση λοιπόν, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, σημαίνει περισσότερο, χρήση του μουσείου από τους επισκέπτες με τρόπο που η επίσκεψη να έχει προσωπικό νόημα γι αυτούς.

3. Το Αντικείμενο και η Μεθοδολογία της Έρευνας

Η μουσειακή εμπειρία είναι πάντα μια εμπειρία *συνδιαλλαγής* ανάμεσα στον επισκέπτη και στα εκθέματα, όχι μια μονόδρομη επικοινωνία – όσο αποτελεσματική και αν είναι αυτή. Η «συνδιαλλαγή», όρος προτιμότερος κατά την Jem Fraser (2007), της «επικοινωνίας» ή της «ερμηνείας» εξαιτίας της αμφίδρομης φύσης της, υποδηλώνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον επισκέπτη και το μουσειακό περιβάλλον. Όλα τα αντικείμενα, πολύτιμα ή ταπεινά, μεταφέρουν κάποιο νόημα, μερικές φορές μάλιστα συνειδητά εκπεφρασμένο. Ο κύριος σκοπός του μουσείου – να κάνει τους επισκέπτες να ενδιαφερθούν για αυτά τα αντικείμενα – προϋποθέτει ότι τα αντικείμενα που εμπεριέχουν συναισθήματα είναι αυτά που θεωρούνται ως πιο αξιωμακρινόμενα και αυτά στα οποία επενδύουμε μεγάλο μέρος της ταυτότητας μας.

Το μοντέλο των Falk και Dierking (2000) δέχεται ότι, όταν οι άνθρωποι «συνδέονται» με τα εκθέματα, αξιολογούν και κατανοούν τα αντικείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τους πολλούς παράγοντες – το ίδιο το έκθεμα, αν τους ενδιαφέρει, πώς μοιάζει, τι προσπαθεί το μουσείο να πει για αυτό, το ίδιο το μουσείο και πώς αυτοί αντιλαμβάνονται το χώρο του τη συγκεκριμένη μέρα – παράγοντες που με τη σειρά τους μπορεί να εξαρτώνται από το σκοπό της επίσκεψης, τη συντροφιά, το χρόνο που μπορούν οι επισκέπτες να διαθέσουν και το τι έχουν διαβάσει ή τους έχει ειπωθεί για τα αντικείμενα της έκθεσης. Μπορεί να αποδεχθούν το νόημα που θέλει να μεταδώσει το μουσείο ή να διαπραγματευθούν ένα άλλο νόημα που τους ικανοποιεί περισσότερο. Αυτή η συνδιαλλαγή με τα αντικείμενα μπορεί να είναι μια δυνατή διανοητική, συναισθηματική και ψυχολογική εμπειρία, που ίσως και να προσομοιάζει με την αισθητική εμπειρία σε μια μουσική συναυλία ή ένα θεατρικό έργο. Η συνδιαλλαγή ανάμεσα στα αντικείμενα και στην προσωπική ταυτότητα του επισκέπτη είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας νοηματοδότησης εντός του μουσειακού περιβάλλοντος. Άνθρωποι και αντικείμενα λειτουργούν σε μια δυναμική σχέση μεταξύ τους που δημιουργεί νόημα. Αυτή η σχέση δεν μπορεί να δημιουργηθεί εκτός ενός κοινωνικού πλαισίου, το οποίο διαμορφώνει το πεδίο για την ανάπτυξη της νοηματοδότησης (Μπούνια, Νικονάνου, 2008: 72).

Όσον αφορά τη διδακτική της ιστορίας η κινούμενη εικόνα, ο κινηματογράφος, είτε ως μυθοπλασία είτε ως ταινία τεκμηρίωσης έχει τη δυνατότητα να ζωντανεύει το παρελθόν με τέτοιο τρόπο που αδυνατούν να μεταδώσουν τα ιστορικά κείμενα. Οι φοιτήτριες/τές του Τμήματος Κινηματογράφου είναι εξοικειωμένοι με την εικόνα και τα οπτικά μηνύματα. Μέσα από τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών τους έχουν εξασκηθεί στη γραφή σεναρίου, στη σκηνοθεσία, στη φωτογραφία, στο μοντάζ, στην παραγωγή. Το σημαντικό στην εφαρμογή ήταν να μπουν σε μια διαδικασία αναζήτησης και προβληματισμού για το πώς περιπλέκονται διαφορετικά νοήματα και ερμηνείες σε ένα ιστορικό γεγονός και, κατόπιν κριτικής σκέψης, να καταλήξουν στη διαμόρφωση της δικής τους ερμηνείας αλλά και ιστορικής συνείδησης.

Το υλικό βάσει του οποίου θα μελετηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής και θα εξαχθούν τα συμπεράσματα είναι τα παραδοτέα των φοιτητριών/των και η συνοπτική παρουσίαση όλων των σταδίων του προγράμματος που συνοδεύεται από την ταινία μικρού μήκους.

4. Περιγραφή του προγράμματος

Το μάθημα μέσα στο οποίο έγινε η εφαρμογή είναι το 6ΣΓ4 Χώρος – Αντικείμενο – Ένδυμα II και βρίσκεται στο 6^ο εξάμηνο σπουδών του Τμήματος Κινηματογράφου. Το περιεχόμενο του μαθήματος αφορά το σχεδιασμό χώρων, αντικειμένων και ενδυμάτων και είναι εστιασμένο στον ελληνικό χώρο. Σκοπός του είναι η απόκτηση του γνωστικού υπόβαθρου της εξελικτικής πορείας του σχεδιασμού, της αρχιτεκτονικής, της διακόσμησης εσωτερικών χώρων και του ενδύματος στην Ελλάδα από τα τέλη του 18^{ου} αι. ως σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα βασίζεται σε εκτενείς αναφορές και αναλύσεις ζητημάτων/ σταθμών στην ιστορία και τη θεωρία της αρχιτεκτονικής, των αντικειμένων και των ενδυμάτων που παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά και φτάνουν μέχρι το τέλος του 20^{ου} και τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Ο σχεδιασμός χώρων, αντικειμένων και ενδυμάτων, όπως κάθε έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας, είναι συνυφασμένος με την κοινωνία, με την

ιστορία της και τις διαμάχες της. Ως μια δημιουργική διεργασία έχει άμεση επίδραση στην καθημερινή ζωή και αναδεικνύει με τον εναργέστερο τρόπο τα χαρακτηριστικά κάθε εποχής.

Ένας από τους στόχους του μαθήματος, μεταξύ άλλων, είναι να ερμηνεύσει την ιστορία ενός τόπου, όπως εκφράζεται μέσα από την υλικότητά του και την ιδιοτυπία του και να αντιμετωπίσει το απόθεμα της τεκμηριωμένης ή μη ιστορίας των αντικειμένων και των χώρων ως ένα πολιτισμικό κληροδότημα, μια ιστορική μνήμη, η οποία χρειάζεται να διατηρηθεί όχι ως μουσειακό τεκμήριο αλλά ως ένας ζωντανός οργανισμός με παρόν και με μέλλον. Στις φοιτήτριες/τές δόθηκε, όπως αναφέρθηκε, ως θεματικό πλαίσιο η Μικρασιατική Καταστροφή. Επρόκειτο να δουλέψουν ανά ομάδες και κάθε ομάδα ήταν ελεύθερη να διαμορφώσει, βάσει των γνώσεων και των ενδιαφερόντων τους, τη δική τους ολιγόλεπτη ταινία. Για να μπορέσουν να εξειδικεύσουν τους στόχους και το θέμα τους οργανώθηκαν οι επισκέψεις στα μουσεία παράλληλα με μια προτεινόμενη βιβλιογραφική έρευνα.

Επιλέχθηκαν δυο μουσεία, το Μουσείο της Μέριμνας Ποντίων Κυριών «Κεντώντας τη μνήμη» και ο Πολυχώρος Πολιτισμού Ισλαχανέ. Η «Μέριμνα Ποντίων Κυριών» ιδρύθηκε το 1904 στην Τραπεζούντα του Πόντου με σκοπό την παροχή εργασίας, υλικής υποστήριξης και προστασίας Ελληνίδων που το είχαν ανάγκη. Με την ίδρυση του σωματίου λειτούργησε και Εργαστήριο Κοπτικής – Ραπτικής και Εργοχείρων – Κεντημάτων, όπου εργάστηκαν εκατοντάδες κοπέλες. Με την επανίδρυση της Μέριμνας στη Θεσσαλονίκη το 1923 μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή οργάνωσε εκ νέου τα δυο Εργαστήρια όπου προσφέρθηκε εργασία σε κοπέλες που αντιμετώπιζαν θέμα επιβίωσης μετά τον ξεριζωμό και την καταστροφή. Το 2005 εγκαινιάστηκε το Μουσείο «Κεντώντας τη μνήμη», το οποίο εξιστορεί την ιστορία της Τραπεζούντας, του Πόντου, αλλά και της Θεσσαλονίκης μέσα από την ιστορία της Μέριμνας. Η μουσειολογική αφήγηση ξετυλίγεται σε διαδοχικές εκθεσιακές ενότητες, κάθε μία από τις οποίες κεντάει με το δικό της τρόπο τη μνήμη.

Ο Πολυχώρος Πολιτισμού Ισλαχανέ (Πρώην Σχολή Τεχνών & Επαγγελματιών Χαμιδιέ) σήμερα αποτελεί ένα μουσειακό χώρο κι ένα πολιτιστικό κέντρο που φιλοξενεί εκδηλώσεις και εκθέσεις. Το κτίριο κατασκευάστηκε το 1902 και αποτελούσε τμήμα του οθωμανικού ορφανοτροφείου – τεχνικού σχολείου Ισλαχανέ, το οποίο ιδρύθηκε το 1874 από τη μουσουλμανική κοινότητα της πόλης, για ορφανά αγόρια κάθε θρησκείας. Η Σχολή αρχικά στεγαζόταν σε ένα μεγάλο τριώροφο κτίριο, ενώ σταδιακά απέκτησε άλλα τρία, το διδακτήριο, το τυπογραφείο και το κτίριο των εργαστηρίων, το μόνο που σώζεται σήμερα. Μετά το 1912 η Θεσσαλονίκη περιήλθε στο Ελληνικό κράτος και το κτίριο του Ισλαχανέ στο δημόσιο το οποίο το εκμίσθωνε, από το 1920 και μετά, σε ιδιώτες για βιοτεχνικές χρήσεις, ανάλογες με τα εργαστήρια που υπήρχαν στη Σχολή. Το 1992 το κτίριο χαρακτηρίστηκε από το ΥΠ.ΠΟ.Α. ως ιστορικό διατηρητέο μνημείο συμπεριλαμβανομένου του εξοπλισμού του και ανήκει στην Εφορεία Νεωτέρων Μνημείων Κεντρικής Μακεδονίας. Το 2011 ξεκίνησε το έργο της αποκατάστασης και επανάχρησης του μνημείου ως Πολυχώρος Πολιτισμού και ολοκληρώθηκε το 2015.

Η νέα παιδαγωγική του μουσείου αντιμετωπίζει τη μουσειακή επίσκεψη ως ένα θεατρικό έργο – ένα δράμα – με τους επισκέπτες (τους φοιτητές) σε ρόλο άλλοτε κοινού και άλλοτε ηθοποιών, σε μια προσπάθεια να «βγάλουν νόημα» παρά να αποκτήσουν απλά πληροφόρηση ή να εκτιμήσουν αισθητικά τα εκτιθέμενα έργα. Αποδέχεται τη θέση εξουσίας του μουσείου στην κοινωνία αλλά και τη δύναμη των επισκεπτών να βασίζονται στη γνώση, στις αξίες και στα ιδανικά των δικών τους εμπειριών και να χρησιμοποιούν τα εκθέματα ως πηγές δημιουργίας και κατοχής της γνώσης. Επίσης σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν προηγουμένως για την πολυσημία των αντικειμένων, ανάλογα με το τι ζητούμε να μας αποκαλύψουν, με το τι τα «ρωτάμε» όπως λέμε, μας δίνουν στοιχεία για την ίδια τους την υλική υπόσταση, για τους διάφορους ρόλους τους στην κοινωνία της εποχής τους, ακόμη και για το ρόλο τους ως κατάλοιπα αυτής της εποχής σήμερα. Οι φοιτήτριες/τές, επομένως, αφού είδαν, ανέλυσαν και σχολίασαν, μπορούσαν να αποφασίσουν την ερμηνευτική γραμμή τους επιλέγοντας μία ή περισσότερες εκδοχές του θέματος, συνδυάζοντάς τες όπως αυτοί ήθελαν (Κερτεμελίδου, 2012).

4.1. Το σενάριο

Αν κάτι χαρακτηρίζει την ανάπτυξη του σύγχρονου ντοκιμαντέρ αυτό είναι η έμφαση στην ιστορία, η επένδυση στη δύναμη της αφήγησης. Μια γοητευτική ιστορία έχει πάντα στο κέντρο της τον άνθρωπο, εκφράζοντας κάτι βαθύ για την ανθρώπινη εμπειρία, το οποίο ξεπερνά τα γεωγραφικά και πολιτισμικά σύνορα, τα ειδικά ενδιαφέροντα και αγγίζει αυτό που συνήθως λέμε ευρύ κοινό (Καρακάσης, 2015:27). Αποφασίστηκε να γράψουν όλες οι ομάδες μαζί το σενάριο το οποίο θα είχε ως βάση πραγματικές ιστορίες και αφηγήσεις από πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος των φοιτητών και της διδάσκουσας. Βάζοντας τη διήγηση της ιστορίας στο κέντρο της προσπάθειας τους, σήμαινε ότι πρώτα από όλα θα έπρεπε να ερευνηθούν ποιοι θα είναι οι βασικοί χαρακτήρες της ιστορίας. Μετά από την έρευνα σε διάφορες πηγές αποφασίστηκε ότι η ιστορία θα είναι σπονδηλωτή και θα έχει τέσσερις χαρακτήρες, την Ανατολή 11 ετών, τον Γιάγκο 13 ετών, την Πελαγία 28 ετών και τον Συμεών 55 ετών. Παρόμοιες πραγματικές διηγήσεις υπάρχουν πολλές καταγεγραμμένες και δημοσιευμένες αλλά η πραγματική ιστορία θα έπρεπε να προσαρμοστεί στις φόρμες της δραματοουργίας καθώς επίσης και σε μία οικονομία καθώς κάθε ομάδα είχε περιορισμένο χρόνο απόδοσης του σεναρίου.

Στο σενάριο οι φοιτήτριες/τές εντάξανε πληροφορίες και από τα δυο μουσεία που επισκέφθηκαν. Για παράδειγμα μια ομάδα πρόσθεσε στην αφήγηση το Ισλαχανέ σαν πρώτο χώρο στέγασης του βασικού τους χαρακτήρα αλλά και στοιχεία από την ιστορία του κτιρίου που άκουσαν στην ξενάγηση. Μια άλλη ομάδα εμπνεύστηκε από το «λημόνεμαν», ένα μνημόνευμα των ψυχών που χάθηκαν που γίνεται την Παραμονή των Θεοφανίων και του οποίου η αναπαράσταση υπάρχει ως έκθεμα στο Μουσείο της Μέριμνας Ποντίων Κυριών.

4.2. Χώρος – Αντικείμενο – Ένδυμα

Αφού ολοκληρώθηκε το γράψιμο του σεναρίου κάθε ομάδα ήταν υπεύθυνη για την εύρεση των κατάλληλων τοποθεσιών για τα «γυρίσματα», είτε σε εξωτερικό είτε σε εσωτερικό χώρο. Ελλείψει οιασδήποτε οικονομικής ενίσχυσης οι επιλογές ήταν περιορισμένες. Επίσης δεν ήταν εύκολο να δοθούν χώροι οι οποίοι ανήκουν σε δημόσιους φορείς. Παρόλα αυτά κάθε ομάδα προσπάθησε ο εκάστοτε χώρος που γυριζόταν μια σκηνή να ανταποκρίνεται σε ό,τι ζητάει το σενάριο και να ταιριάζει αισθητικά με τη σκηνοθετική της άποψη. Προηγήθηκε ένα φωτογραφικό οδοιπορικό σε υπάρχοντες χώρους οι οποίοι άλλοτε χρησιμοποιηθήκαν ως έχουν και άλλοτε έγιναν κάποιες σκηνογραφικές παρεμβάσεις.

Η έρευνα σε ένα ντοκιμαντέρ αφορά σε μεγάλο βαθμό την εύρεση αυθεντικών αντικειμένων που μπορούν να ενταχθούν με έναν τρόπο στην ταινία ως τεκμήρια, όπως π.χ. κινηματογραφικά αρχεία, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, εικονογραφήσεις, αντικείμενα, χειρόγραφα, ημερολόγια, εφημερίδες, περιοδικά, αρχεία, κ.ο.κ. Ιδιαίτερα σε ιστορικά ντοκιμαντέρ τα στοιχεία αυτά είναι πολύτιμα για την αναπαράσταση της εποχής και η εύρεση ενός σημαντικού ντοκουμέντου (π.χ. ενός άγνωστου κινηματογραφικού αρχείου) μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία μιας ταινίας που θα το αναδείξει και να αποτελέσει αφορμή για μια επανεξέταση κάποιας ιστορίας του παρελθόντος (Καρακάσης, 2015).

Πρωταγωνιστικό ρόλο και στις τέσσερις ομάδες είχαν οι φωτογραφίες, είτε ως καρτ ποστάλ είτε ως οικογενειακά κειμήλια προερχόμενα από τις δικές τους οικογένειες ή από το διαδίκτυο. Η φωτογραφία είναι το πιο άμεσο τεκμήριο, αυτό που θα διατηρεί για πάντα τη γνησιότητα και τη φρεσκάδα της στιγμής και που δύσκολα μπορεί να αλλοιωθεί από λανθασμένες ερμηνείες αλλά παράλληλα είναι ανοικτό σε νέες. Η στιγμή της πραγματικότητας που αποτυπώνεται στη φωτογραφία, αποτελεί κατ' αυτόν τον τρόπο ένα μικρό κομμάτι ιστορίας, το οποίο μας βοηθά να αναπλάσουμε το ευρύτερο σύνολο που αναζητούμε. Επίσης και στα δυο μουσεία υπήρχε πλούσιο φωτογραφικό υλικό το οποίο συμπλήρωνε και διευκρίνιζε την εκθεσιακή αφήγηση. Αλλά οι φωτογραφίες απετέλεσαν, σε συνδυασμό με τα εκθέματα του μουσείου της Μέριμνας Ποντίων

Κυριών, πηγή πληροφοριών όσον αφορά και τα ρούχα των ηθοποιών, την ενδυματολογική προσέγγιση της ταινίας.

4.3 Σκηνοθετική προσέγγιση και μοντάζ

Όσον αφορά την σκηνοθετική προσέγγιση κάθε ομάδα είχε, σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό, προσωπική εμπλοκή με το θέμα και μια ιδιαίτερη ματιά σας ως προς τον τρόπο που ήθελε να εκφράσει τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν. Για απλοποίηση των γυρισμάτων επιλέχθηκαν σκηνές συνέχειας (continuity sequences) αλλά και πολυσυλλεκτικές σκηνές (compilation sequences). Οι σκηνές συνέχειας αναπαριστούν μία δράση με ενότητα χώρου και χρόνου δίνοντας την ψευδαίσθηση της συνέχειας. Η σκηνή ίσως να διαρκεί ένα μόλις λεπτό, ενώ η αληθινή δράση κράτησε τρεις ώρες, ωστόσο δίνει την ψευδαίσθηση της συνέχειας των δράσεων επειδή ακολουθεί, λίγο ως πολύ, τους σχετικούς κανόνες του μοντάζ. Σε μία σκηνή συνέχειας παρακολουθούμε τη διαδρομή του πρωταγωνιστή καθώς περνά από διαφορετικούς χώρους, αλλά σε «συνεχή» χρόνο. Οι πολυσυλλεκτικές σκηνές συλλέγουν και ενώνουν μεταξύ τους θραύσματα από καταγραφές σε διαφορετικό τόπο και χρόνο προκειμένου να υποστηρίξουν μία πληροφορία, μια ιδέα ή ακόμη και ένα συναίσθημα. Στην περίπτωση αυτή βέβαια το ενοποιητικό στοιχείο είναι η εξιστόρηση της ιστορίας, η οποία δίνεται μέσω της προφορικής αφήγησης (σπικάζ) του εκάστοτε πρωταγωνιστή ενώ η κυριαρχία του λόγου πάνω στις εικόνες εντάσσει αυτή τη σκηνή στον αφηγηματικό τρόπο της έκθεσης. Η ασυνέχεια όλων των δράσεων αυτών γεφυρώθηκε από μία μουσική/ηχητική επένδυση.

Το μοντάζ στο ντοκιμαντέρ αποτελεί μια ιδιαίτερα δημιουργική φάση, καθώς συνήθως εκεί διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό η δομή, το περιεχόμενο και το ύφος μιας ταινίας. Παρά την καθοδήγηση της πρωταρχικής σύνοψης σεναρίου, το υλικό που προκύπτει από τα γυρίσματα τις περισσότερες φορές εμπεριέχει εκπλήξεις, δυνατότητες, αλλά και αδυναμίες. Καθώς το σενάριο δεν ήταν «αυστηρό» υπήρχε ένα μεγάλο πεδίο ελευθερίας, δημιουργικότητας, πειραματισμού, εκ μέρους των φοιτητών. Γενικά, το μοντάζ του «δημιουργικού» ντοκιμαντέρ αποτελεί μία πιο σύνθετη καλλιτεχνική πρόκληση από το μοντάζ μίας ταινίας μυθοπλασίας. Η εργασία στο μοντάζ κινείται πάντα σε δύο επίπεδα, σε μεγάλη και σε μικρή κλίμακα. Στη μεγάλη κλίμακα το μοντάζ διαμορφώνει οριστικά τη δομή της ταινίας, καθορίζει την ιστορία και την πλοκή, παγιώνει το σενάριό της. Στη μικρή κλίμακα επικεντρώνεται στη λεπτομέρεια, διαμορφώνει το ρυθμό και τις διακυμάνσεις του, αναδεικνύει τις λεπτές χροιές ερμηνείας μιας σκηνής, δημιουργεί γοητευτικά και αρμονικά περάσματα ανάμεσα σε σκηνές κ.ο.κ. Το μοντάζ ενός ντοκιμαντέρ παρέχει τη δυνατότητα μίας ιδιαίτερα δημιουργικής συμβολής και στα δύο αυτά επίπεδα (Καρακάσης, 2015).

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την πρώτη επεξεργασία του υλικού σχηματίζεται μια γενική εικόνα για την πορεία της εφαρμογής. Το πιο ενθαρρυντικό στοιχείο που αναδείχθηκε είναι ότι η πλειονότητα των φοιτητριών/τών, που αρχικά ήταν επιφυλακτικοί σχετικά με τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα δραματοποιημένο ντοκιμαντέρ για ένα θέμα που το θεώρησαν εξαιρετικά δύσκολο και πολύ μακρινό, τελικά ενθουσιάστηκαν με το αποτέλεσμα αλλά χάρηκαν και με τη διαδικασία και έτσι τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους σχετικά με αυτό το αντικείμενο.

Αναδείχθηκαν όμως και κάποια σημαντικά ζητήματα. Οι φοιτητριες/τές δεν είχαν την εμπειρία της έρευνας κυρίως σε γραπτές πηγές, κάτι στο οποίο θα εξασκηθούν σε προγράμματα που διενεργούνται σε άλλα πλαίσια σε μεταγενέστερα εξάμηνα (σε επιλεγόμενα μαθήματα, ερευνητικές και διπλωματικές εργασίες). Η προετοιμασία μέσω της κατάλληλης βιβλιογραφίας προφυλάσσει πάντα από αναχρονισμούς και λάθη. Στην έκταση όμως αυτής της εφαρμογής, παρότι δόθηκε μια επιλογή βιβλιογραφίας, δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθεί η μελέτη της πριν το στάδιο της υλοποίησης. Φάνηκε επίσης ότι αρκετές από τις φοιτήτριες/τές δεν έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό προσλαμβάνουσες από τα μουσεία γεγονός που δείχνει την ανάγκη της ένταξης στα μαθήματα επισκέψεις σε μουσεία και μνημεία.

Τα μειονεκτήματα αυτά, ωστόσο, αντισταθμίστηκαν από τη μεγάλη επιτυχία που είχαν σχεδόν όλες οι ταινίες στο επικοινωνιακό, συναισθηματικό και ψυχαγωγικό επίπεδο. Η βιωματική βάση της διδασκαλίας κράτησε στις περισσότερες περιπτώσεις αμείωτο το ενδιαφέρον των φοιτητών, οι οποίοι μάλιστα συνεργάστηκαν συχνά για πρώτη φορά τόσο καλά σε ομαδική εργασία. Η καταλληλότητα του θέματος αποδείχτηκε από την ευκολία με την οποία οι περισσότερες φοιτήτριες/τές μπόρεσαν να βρουν αναλογίες και συνάψεις ανάμεσα στο σενάριο που επέλεξαν και στα δικά τους βιώματα. Έγινε προσπάθεια διαθεματικής ή διεπιστημονικής προσέγγισης της Ιστορίας με διαφορετικό πιθανά τρόπο από αυτόν που διδάσκεται στο σχολείο ο οποίος ίσως εμπεριέχει μια διάθεση διδακτισμού.

Συνοψίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής, μπορεί να πει κανείς ότι επιβεβαιώνουν τη θετική αποδοχή της Μουσειακής Εκπαίδευσης από τους φοιτητές. Δείχνουν επίσης ότι αξίζει τον κόπο να καταβληθεί προσπάθεια για να ενισχυθεί με την εκπαιδευτική έρευνα και συγκεκριμένες προτάσεις η συστηματική και μεθοδευμένη ενασχόληση των φοιτητών με την Πολιτιστική Κληρονομιά. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις του υλικού παρελθόντος που ο μουσειακός χώρος υπαγορεύει, μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται με το Πρόγραμμα Σπουδών του εκάστοτε Πανεπιστημιακού Τμήματος μεγιστοποιώντας το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Hooper-Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για την Μουσειακή Εκπαίδευση και Επικοινωνία στη Μεταμοντέρνα Εποχή, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72/1999, σ. 47-49.
- Καρακάσης, Α. (2015). *Εφόδιο για νέους ντοκιμαντερίστες*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κερτεμελίδου, Π. (2012). *Το βιομηχανικό χρηστικό αντικείμενο ως μέσο συγκρότησης και αναπαράστασης του σύγχρονου κόσμου. Συλλογές και εκθέσεις, σημασίες και ταυτότητες*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π.
- Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά Αντικείμενα και Ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία, Στο Νικονάνου Ν., Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 66-95.

Ξενόγλωσση

- Duncan, C. (1995). *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*. London: Routledge.
- Falk, J., Dierking, L. (2000). *Learning from Museums*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Fraser, J. (2007). Museums - Drama, Ritual, Power. Στο Knell, S.J., MacLeod, S., Watson, S. (eds.) *Museum Revolutions: How Museums Change and are changed*. London & New York: Routledge, σ. 291-302.
- Hein G.E. (1998). *Learning in the Museums*. London: Routledge.
- Hein, H. (2000). *The Museum in Transition. A philosophical perspective*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Lord B., Lord G.D. (eds.) (2002). *The manual of Museum Exhibitions*. New York: AltaMira Press.
- Silverman, L. (1995). Visitor meaning making for a new age, *Curator*, 38/1995, σ.161-70.
- Vergo, P. (ed.) (2000). *The New Museology*. London: Reaktion Books Ltd.

Η ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ ΤΗΣ ΜΑΖΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣΗ: Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΤΗΣ ΔΗΜΟΦΙΛΟΥΣ ΤΕΧΝΗΣ

Σιφακάκης Εμμανουήλ Λουκάς
Προπτυχιακός φοιτητής τμήματος Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, θα αναφερθούμε σε θεμελιώδη προβλήματα σχετικά με την Αισθητική και τον Πολιτισμό. Αρχικά, παρατηρούμε ότι η βούληση αποτελεί σημαντικό παράγοντα παραγωγής τέχνης. Ειδικότερα, η ανθρώπινη κατάσταση φαίνεται ότι τριχοτομείται στο πραγματικό, στο φαντασιακό και στο συμβολικό. Το πραγματικό αποτελεί το χώρο πραγμάτωσης της βούλησης και του άγχους. Θα προσεγγίσουμε τον περιορισμό της βούλησης μέσω της αυτονόμησης, κατά το Schopenhauer. Συγκεκριμένα, θα μελετήσουμε την αισθητική, ως περιορισμό της ταλαιπωρίας. Θα παρουσιάσουμε ορισμένες θεσμίσεις που ενισχύονται από τη Βιομηχανία της Μαζικής Κουλτούρας. Στη συνέχεια, θα υπογραμμίσουμε τους καπιταλιστικούς μηχανισμούς του Σχήματος. Το ζήτημα της δημοφιλούς τέχνης προσεγγίζεται σύμφωνα την τεχνολογική επιρροή επί της παραγωγής της δημοφιλούς τέχνης. Τέλος, θα συμπεράνουμε ότι τα προβλήματα που καλούμαστε να διαχειριστούμε αφορούν στη βούληση, η οποία εξαπλώνεται στη τέχνη. Τα προηγούμενα ενισχύονται από τη Βιομηχανία της Μαζικής Κουλτούρας, η οποία με την τεχνολογική επιτάχυνση νοηματοδοτεί καταναλωτικά και κατευθύνει αυστηρά την ανθρώπινη πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Schopenhauer, βιομηχανία, πολιτισμός, κουλτούρα, αισθητική

1. Εισαγωγή

Τα θεμελιώδη προβλήματα που παρατηρούνται στο πλαίσιο της Αισθητικής και του Πολιτισμού είναι πολλαπλά. Παρόλο που η ψυχαναλυτική μέθοδος δεν είναι καθολικά προσφιλής σε συγκεκριμένες ερευνητικές προσεγγίσεις, θα ήταν λάθος αν δεν γινόταν μια σύντομη επίκληση σε κάποιες προτάσεις της, προκειμένου να προσεγγίσουμε περισσότερο μια, όσο το δυνατό, πιο περιεκτική παρατήρηση κι ερμηνεία ορισμένων κανονικοτήτων του πολιτισμού και της κουλτούρας. Μέσα από την ψυχαναλυτική παράδοση, όπως αυτή μας παραδίδεται από τον Lacan και τον Freud (Julien, 1995), η ανθρώπινη κατάσταση τριχοτομείται, σε τρία διακριτά στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τον άνθρωπο με διαφορετικούς τρόπους το καθένα. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στο πραγματικό, στο φαντασιακό και στο συμβολικό. Το συμβολικό, ωστόσο, σε μερικές περιπτώσεις απομακρύνεται, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Οι πτυχές αυτές της ανθρώπινης καθημερινότητας άπτονται του ανθρώπινου πολιτισμού και καθορίζουν μια φιλοσοφία (ηθική, αισθητική και πολιτική) των σωμάτων, η οποία με τη σειρά της ασκεί κριτική στις πρακτικές δυνατότητες και στην ηθική, οι οποίες υπάρχουν σύμφωνα με ορισμένες θεσμίσεις. Η ύπαρξη άγχους στην ανθρώπινη πραγματικότητα και η συχνότητα του γυναικείου σώματος στη (δημοφιλή) τέχνη συνιστούν πολιτισμικά καθεστώτα που χρήζουν ερωτημάτων κι ερμηνείας. Τέλος, οι μηχανισμοί που υπαγορεύουν τη διατήρηση τέτοιων θεσμίσεων είναι αφηρημένοι.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η Ψυχαναλυτική προσέγγιση: το Πραγματικό, το Φαντασιακό και το Συμβολικό

Αναλυτικότερα, το πραγματικό αφορά στην πραγματικότητα, το οποίο εκφράζεται αισθητικά και συναισθηματικά, αφού η πραγματικότητα επιδρά στον άνθρωπο. Ο εμπειρισμός αποτελεί

καθοριστικό παράγοντα στη σχέση του ανθρώπου με το πραγματικό, καθώς η πρόσληψή του -ο πιο συνήθης τρόπος νόησης- στηρίζεται στην ανθρώπινη εμπειρία. Στη συνέχεια θα εμβαθύνουμε περισσότερο στις επιρροές που το πραγματικό ασκεί στο ανθρώπινο υποκείμενο, το οποίο εξ ορισμού υπόκειται σε αυτές. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι το υποκείμενο αναγκάζεται σε μια εξάρτηση από την πραγματικότητα και παρουσιάζει τάση προς τη δυνατότητα να αντεπιδράσει πάνω της με τη σειρά του, όμως φαίνεται ότι το πραγματικό εξαναγκάζει τον άνθρωπο να υπόκειται σε αυτό. Επιπλέον, το πραγματικό είναι αξερίζωτο από την ανθρώπινη πρόσληψη και εντοπίζονται σε αυτό ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, εννοούμε πως ενώ το πραγματικό σχετίζεται με τη κίνηση και τη μεταβολή, αλλά η πρόσληψή του δεν αλλοιώνεται θεμελιακά και δεν προσλαμβάνεται με μεγάλη διαφορά μεταξύ των ανθρώπων, είναι κοινό σε όλα τα υποκείμενα. Βασική μας υπόθεση είναι ότι το πραγματικό αφορά σε όλους ακόμη και αν ο τρόπος πρόσληψής/αντίληψής του διαφέρει μεταξύ αυτών που το αντιλαμβάνονται (ομολογείται πάντως πως ο τρόπος αντίληψης διαφέρει σε αναλογία με τη σωματική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση του καθενός, άλλα σημασία έχει ότι όλοι συμφωνούν στο ότι το πραγματικό είναι με έναν συγκεκριμένο τρόπο, κατά τον οποίο υπάρχει). Για παράδειγμα, ένα μέρος του πληθυσμού που ανήκει στους ΛΟΑΤΚΙ+ και σε ορισμένα κράτη στερείται των δικαιωμάτων, των οποίων χαιρεί ένας «τυπικός» (average) πολίτης, εκφέρει εκ διαμέτρου διαφορετική γνώμη για το τι συνιστά το πραγματικό από αυτήν που θα εκφράσει ένας «τυπικός» πολίτης κάποιου εισοδήματος. Μορφοποιούνται λόγω τέτοιων παραμέτρων ξεχωριστές πλευρές, η καθεμιά να ασχολείται με τα πραγματικά ζητήματα που την αφορούν με βάση, σε κάθε περίπτωση, την πρόσληψη του πραγματικού ιδιαιτέρως. Σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση, γίνεται λόγος για διαφορετικές πρακτικές δυνατότητες. Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι είναι δυνατό να μη συμμερίζονται όλοι την ίδια ακριβώς άποψη για το πραγματικό με όλους τους υπολοίπους, αλλά είναι αναγκαίο και φαινομενικά ικανό να υπάρχει συμφωνία για τα ομοιώματα (simulacra) που ενυπάρχουν στο πραγματικό. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι βιώνουν το πραγματικό γενικά και το πιο σημαντικό, το πραγματικό συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το άγχος. Η ανθρώπινη αισθαντικότητα για το πραγματικό, με όποιον ιδιαίτερο τρόπο κι αν συμβαίνει ανά περίπτωση, αποτελεί πηγή άγχους κι ανησυχίας. Αυτές, υποστηρίζουμε, είναι οι μόνες βέβαιες κανονικότητες και εγγυήσεις από το πραγματικό απέναντι στα επισφαλή ανθρώπινα σώματα (Butler, 2009).

Στη συνέχεια, θα γίνει σύντομη αναφορά στο φαντασιακό/φανταστικό. Πιο συγκεκριμένα, το φαντασιακό επαφίεται περισσότερο από το πραγματικό στην ευχέρεια του καθενός υποκειμένου. Σαφέστερα, εννοείται ότι το φανταστικό γίνεται, μεταβάλλεται και είναι ενδεχομένως σύμφωνα με τις προτιμήσεις, τις αντιλήψεις και τις επιθυμίες-ηδονές του εκάστοτε υποκειμένου. Κατά συνέπεια, διασαφηνίζουμε ότι το φαντασιακό δεν είναι ένα και το αυτό για όλους, ο καθένας μετέχει σε αυτό όπως ο ίδιος επιθυμεί και το φαντασιακό θεμελιώνεται από τους κανόνες που θέτει το κάθε υποκείμενο. Πάραυτα, ενώ το πραγματικό συστηματοποιείται και ως χώρος, στον οποίο το υποκείμενο διατελεί με βάσει κάποιες κανονικότητες, η φύση του φαντασιακού νοείται ως δραστηριότητα, η οποία διαφέρει σημαντικά από το άγχος που εντοπίζεται στο πραγματικό (Αραμπατζής, 2018). Η αποσυσχέτιση, η αποδέσμευση και η απόκρυψη δηλαδή από τις επιταγές του πραγματικού που επιβάλλει το άγχος, σημαίνει πως η μετοχή του υποκειμένου στο πλαίσιο του φαντασιακού (βλ. escapism), προσπαθεί να επιτύχει την αντικατάσταση του πραγματικού με το φαντασιακό, την κατάληξη και καταστάλαξη σε κάποια (σαθρή) ηθική, η οποία ισχύει για τους άλλους κι όχι για το φαντασιακό υποκείμενο *per se*. Εναργέστερα, το ζήτημα της φιλοξενίας αποτελεί την πιο φανερή κοινωνικο-πολιτική έκφραση και μεγέθυνση ενός τέτοιου ζητήματος, το οποίο θα αναφέρουμε και στη συνέχεια. Εντούτοις, εφικτή δεν είναι παρά η υποκατάσταση του πραγματικού από το φαντασιακό, η οποία πιθανόν επιστρατεύεται για την προσφορά διαφόρων εξηγήσεων και αποτιμήσεων είτε για να προωθηθούν συμφέροντα (πχ. διαφήμιση, διαφημιστικός λόγος), είτε ώστε να ελεγχθεί μια κατάσταση.

Το συμβολικό, τέλος, αποτελεί καθοριστικό, εξωτερικό για τον άνθρωπο, παράγοντα. Αναφέρουμε ότι σχετίζεται με το πραγματικό, ως πτυχή έκφρασης συμπυκνωμένων προτάσεων, οι οποίες καθ' εαυτές δεν ισχυρίζονται τίποτα. Δεν προσφέρεται μια σαφής γνώση, ένα συμπέρασμα ή κάποια αλήθεια, αλλά εντοπίζονται φαινόμενα κι ερεθίσματα σε ένα πλαίσιο μετα-αλήθειας (post-truth) για ορισμένες πτυχές του πραγματικού. Μέσω του συμβολικού και κατά συνέπεια της υπερσυμβολοποίησης, «το εκ των άνω μήνυμα να γίνεται πλέον κατανοητό από τους από κάτω» (Αραμπατζής, 2018:74), φαίνεται μια (επιταχυνόμενη) τάση για την έκφραση και προώθηση μηνυμάτων από τους πάνω, μια ελίτ που χρησιμοποιεί το συμβολικό και διαφημιστικό λόγο, προς τους κάτω, οι οποίοι συνάγουν μόνοι τους συμπεράσματα και πιθανές έως και ικανές, για τους ίδιους, προεκτάσεις για τις εκάστοτε άνωθεν προτάσεις. Με άλλα λόγια, η συνέχιση των πιθανολογούμενων συνεπειών, από ένα αφηρημένο (abstract) προτασιακό κέλυφος που δεν εισηγείται τίποτα, αποτελεί μια μέθοδο να μην ειπωθεί τίποτα διά του λέγεσθαι και χωρίς να φανεί/εκτεθεί κανείς διά του φαίνεσθαι. Αυτά επιταχύνονται μέσω της τεχνολογίας και του καπιταλιστικού Διαφωτισμού που εισηγείται ο Land (2013).

Συμπερασματικά, με βάση τα παραπάνω είναι δυνατόν να φανεί ότι η πραγματικότητα είναι πολλαπλή και δύναται να νοηθεί αντιστοίχως πολλαπλά, σε σύνδεση με τους διαφοροποιημένους τρόπους προσέγγισης: η φιλοσοφία και η ψυχανάλυση προσπελάζουν διαφορετικά το πρόβλημα του άγχους στην πραγματικότητα. Εντούτοις, είναι φανερό η συμφωνία πως, και στις δύο περιπτώσεις, η πραγματικότητα θεωρείται ως κάτι που προκαλεί αγωνία κι άγχος.

2.2. Η απαισιόδοξη προσέγγιση: οντολογία κι αυτονόμηση από τη Βούληση

Μελετώντας τη φιλοσοφική κοσμοθεωρία του Arthur Schopenhauer (2015), υπογραμμίζεται μια πολλαπλότητα, μια πολυεπίπεδη επίσης άποψη στο πραγματικό. Εάν χρησιμοποιήσουμε, αρχικά, τις προτάσεις και τις εισηγήσεις του Schopenhauer ως ερμηνευτικά εργαλεία των παραπάνω παρατηρήσεων -χωρίς σαφώς να εμμένουμε σε μια ψυχαναλυτική ερμηνευτική- παρατηρούμε πως ο χώρος, ο χρόνος και μιας λογής αιτιότητα, η οποία θα προσεγγιστεί ως εξωτερική, συνιστούν ισχυρούς μοχλούς/παράγοντες που ασκούν αξιοπρόσεκτη επιρροή στο υποκείμενο. Στη συνέχεια, όμως, φαίνεται ότι το πραγματικό προσεγγίζεται ως αναπαράσταση (Vorstellung). Προς το παρόν, δε θα επεκταθούμε πολύ σε ερωτήματα για δυισμό ή για κάποια πεποίθηση σε ένα πλατωνικό σχήμα ιδεών-παραστάσεων-αναπαραστάσεων, παρόλο που είναι αξιοσημείωτο πως η φιλοσοφία του Schopenhauer θεωρείται από ορισμένους σχολιαστές του ως συγκερασμός του πλατωνισμού και των ανατολικών θρησκειών. Πρόσληψη του πραγματικού γίνεται μέσω των αισθήσεων, και δη διαισθητικά, όμως οι διαισθήσεις δεν αποδίδουν με απόλυτη ακρίβεια το τι είναι όντως εκεί. Η αναπαραστατική φύση του πραγματικού δεν δίνει βέβαιη γνώση στο υποκείμενο για το τι όντως είναι, αλλά μάλλον μας κατευθύνει σε ένα χωροχρονικό πράγμα, το οποίο λειτουργεί αποπροσανατολιστικά, σε μια συγκρατημένη διατύπωση. Η θέση αυτή του Schopenhauer ερμηνεύεται κατά κύριο λόγο σε συσχέτιση με τις προτάσεις των ανατολικών θρησκειών και ειδικότερα με τη σημασία της έννοιας «Μάια». Το ινδουιστικό-βουδιστικό Μάια παραπέμπει σε μια φενάκη εις βάρος των υποκειμένων, που συσκοτίζει σημαντικά την υποκειμενική πρόσληψη του «όντως είναι» (Bhattacharji, 1970).

Κατόπιν, θα αναφερθούμε σε αυτό που υπάρχει πέρα από την αναπαράσταση, δεν είναι προφανές, είναι αξερίζωτο από την ανθρώπινη ύπαρξη και εκδηλώνεται διαρκώς: στη βούληση (Wille). Το ζήτημα της κατεύθυνσης ειδώθηκε προηγουμένως και αποτελεί αξιοπρόσεχτο τμήμα αυτής της φιλοσοφικής θεωρίας. Το πραγματικό προσεγγίζεται διαφορετικά από όλους που υπόκεινται σε αυτό και αυτό οδηγεί σε συγχύσεις. Μια τέτοια σύγχυση, με τους προαναφερθέντες όρους, είναι η διαφοροποίηση στο ζήτημα της θεωρίας και της πρακτικής. Σαφώς, δύο διαφορετικές πεποιθήσεις (πχ. φιλελευθερισμός-σοσιαλισμός) διαφέρουν θεωρητικά, αλλά κυρίως πρακτικά. Τα διαφοροποιημένα αποτελέσματα διαφορετικών θεωριών είναι απόρροια της βούλησης, για τον Schopenhauer. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στο παράδειγμα που προτείνει και ο ίδιος, πως ενώ

οι άνθρωποι είναι εξαρτημένοι από τη βούληση, ώστε συνεχίζουν να υπακούν στις επιταγές της, εντούτοις θεωρούν ξεδιάντροπη και επαίσχυντη την προσωπική πραγμάτωση κι εκδήλωσή της στο δημόσιο χώρο. Το γλυπτό ή ο πίνακας που απεικονίζει το γυμνό γυναικείο σώμα χαίρει μεγαλύτερης δημόσιας εκτίμησης από ότι το καθ' εαυτό γυμνό γυναικείο σώμα, η ενσωμάτωση της ανθρώπινης αναπαραγωγικής ανατομίας στις παιδαγωγικές πρακτικές αποτελεί αμφισβητούμενο πολιτικό διακύβευμα. Πάραυτα, η βούληση έχει μια ορισμένη μη λογική κατεύθυνση και οι περισσότεροι υποτάσσονται στις επιταγές της. Αυτή η απρόσωπη τάση, που εντοπίζεται σε ό,τι (έμβιο, τουλάχιστον) υπάρχει, δεν ακυρώνεται, δε σβήνεται, δεν καταστρέφεται. Απέναντι στα υποκείμενα προβάλλει επιταγές και είναι αζερίζωτη από την ανθρώπινη εμπειρία. Ο Schopenhauer εξηγεί τη βούληση ως έναν άνθρωπο που κάθεται στις πλάτες/ώμους ενός πελώριου γίγαντα, ο οποίος κατευθύνεται όπου και όποτε ακριβώς επιθυμεί αυθόρμητα και ξαφνικά. Ο επιβαίνων άνθρωπος χειραγωγείται από τον γίγαντα, χωρίς να θέλει να αντισταθεί. Σαφώς, ο άνθρωπος δεν έχει επίγνωση του τι του συμβαίνει, δεν γνωρίζει τι τέλος πάντων θέλει, αλλά, ακόμη κι αν ήξερε, οι επιθυμίες του επιβάτη αγνοούνται.

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η σχέση μεταξύ της βούλησης και του ανθρώπινου Λόγου διέπεται από δουλικότητα, στις περισσότερες περιπτώσεις δηλαδή καθορίζονται από τις επιταγές της βούλησης. Παρόλο που υπάρχει σύγχυση, ο Schopenhauer αναγνωρίζει κάποιο αναλγητικό, αν όχι πανάκεια, σε αυτήν την κατάσταση. Η δυνατότητα αυτονομησης αφορά στην ανθρώπινη συνείδηση και γίνεται μέσω της ηθικής, του ασκητισμού και της τέχνης.

Πιο συγκεκριμένα, η ηθική για το Schopenhauer «έχει ως μόνο της θεμέλιο τη συμπάθεια και τη συμπόνια για τα δεινά και τα βάσανα των άλλων» (Schopenhauer, 2015: 15). Στη συνέχεια, μια από τις πιο γνωστές θέσεις του Schopenhauer είναι το παράδειγμα των σαρκοφάγων ζώων: για να επεξηγηθεί περισσότερο ότι η πραγματικότητα είναι βίαιη κι ανελέητη, ο φιλόσοφος διερωτάται για το ποιο ζώο από τα δύο βιώνει μεγαλύτερη οδύνη, το σαρκοφάγο ζώο που πεινάει ή το θήραμά του που κατασφάζεται από το προηγούμενο. Η επισφάλεια των σωμάτων καθορίζει όλα τα όντα που μετέχουν στο σύμπαν, το θήραμα θα πεθαίνει με τη βία και ο θηρευτής θα αναγκάζεται να προκαλεί πόνο για να μην πεθάνει από την πείνα. Η ηθική αυτονόμηση του ανθρώπου συνιστά διέξοδο από την απλή διαίσθηση αυτής της κατάστασης προς την ουσιαστική αντίληψη της πραγματικότητας.

Επιπροσθέτως, ο Schopenhauer διακρίνει τους ανθρώπους σε δύο διακριτές κατηγορίες με κριτήριο την ποικιλομορφία της δράσης τους. Ειδικότερα, η μια κατηγορία αναφέρεται σε όσους υποτάσσονται απόλυτα στις επιταγές της βούλησης, ενώ, όπως είπαμε πριν, δεν συνειδητοποιούν τις συνέπειες των πράξεών τους. Αυτή η χαλάρωση συμβαίνει ανεξέλεγκτα, οι πολλοί την αποδέχονται ως το φυσικό, το φυσιολογικό σωματικό δηλαδή, δίχως να εμπλακούν στη διαδικασία να ενδιαφερθούν για τις τραγικές συνέπειες που συνοδεύουν την εκπλήρωση των επιταγών της βούλησης. Επανερχόμενοι στην παραπάνω εικόνα, ο άνθρωπος υπάρχει ξέγνοιαστος και κατ' ουσία άπραγος. Η αντίσταση από τη μεριά του υποκειμένου είναι ανύπαρκτη, είναι άλλη μια ένδειξη της πολύπτυχης αποτελμάτωσης, η οποία προέρχεται από το πραγματικό, που ενυπάρχει στους πολλούς. Κατά συνέπεια, αυτή η κατηγορία ανθρώπων υπάρχει άνευ αυτονομίας και βυθισμένη στην καθημερινή ταλαιπωρία που απορρέει από τη βούληση. Η παθολογία αυτής της περίπτωσης αγκιστρώνεται σε μια ανιαρή ακινησία/στασιμότητα. Οι περισσότεροι, άλλωστε, εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία εκ των πραγμάτων με βάση τα κριτήρια που έχει εισάγει ο Schopenhauer. Αυτή η στάση απέναντι στα πράγματα αφορά και σε άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα της τέχνης και θα προσομοιασθεί με τη Μάζα των Adorno και Horkheimer.

Η ενάντια κατηγορία ανθρώπων αναφέρεται στους ανθρώπους που συνειδητά, κι όχι απλώς διαισθητικά, αντιλαμβάνονται πλέον το σύμπαν και κατανοούν την βαθύτερη ουσία και τους υποχθόνιους μηχανισμούς με τους οποίους λειτουργεί η βούληση και το πιο σημαντικό, τι σημασία έχει αυτή η κατάσταση τόσο για τους ίδιους όσο και για τους γύρω τους. Είναι πρόβλημα, κρίνουμε, να διαχειριστούμε αυτό το επιχείρημα σε σχέση με τη φιλοσοφία του Kant. Εάν προσεγγίσουμε τον Schopenhauer ως αναγνώστη -αν όχι μαθητή- είναι εναργέστερη η παρατήρηση νύξεων προς την

καντιανή φιλοσοφία για το υποκείμενο (εδώ ως «εγώ»). Το υποκείμενο δύναται να υπερβεί τη μονοδιάστατη διαίσθηση της αναπαράστασης και να αναλάβει την έμπρακτη, σχεδόν, αντιμετώπιση του πραγματικού και της βούλησης. Το αίτημα είναι η αυτονόμηση από τις επιταγές της βούλησης και η υπονόμηση των βάνουσων συνεπειών που συνεπάγονται με την παράλογη/ενστικτώδη υποταγή. Αυτό έχει σχέση με τη διάρρηξη της αγωνιάδους καθημερινότητας, η οποία διατηρείται μέσω ορισμένων μηχανισμών (για παράδειγμα η αναπαραγωγή μεταξύ άλλων).

Το ασκητικό ζήτημα είναι στον πυρήνα του θέμα φύλου. Η γυναικεία υπόσταση, σε αντίθεση με την χριστιανική μοναστική παράδοση, στερείται της αυτονόμησης και δεν είναι παρά έρμαιο ή μάλλον μοχλός που δρα καταλυτικά στην ικανοποίηση των επιταγών της βούλησης. Η γυναίκα, σε αυτό το πεδίο φιλοσοφίας, δεν αξιώνει τα ανδρικά δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις και θα ήταν ανήθικο αν η γυναίκα συμμετείχε στον πολιτικό βίο. Ο σκοπός της ύπαρξής της είναι διττός, αλλά μονολιθικός: η γυναίκα τίκτει τα τέκνα της και με υποκρισία αντλεί-σφετερίζεται εξουσία από το σύζυγό της, προκειμένου να επιβιώνει στο ίδιο πλαίσιο με άλλες γυναίκες. Η έξυπνη και πονηρή διαχείριση των κοινωνικών μηχανισμών προσθέτει εγκυρότητα (κύρος) στη γυναικεία πρακτική, τόσο απέναντι στους γύρω της (σύζυγος, τέκνα, άλλες γυναίκες) όσο και στον ίδιο της τον εαυτό. Το τίκτειν συνιστά μια θετικότητα (δηλαδή αυτό πράγματι τίθεται) στη σκέψη του Schopenhauer: τον τοκετό ενός ανθρώπου συνοδεύει ανελέητη κι ακατάπαυστη ταλαιπωρία κι οδύνη. Πάντως, ο ίδιος ο τοκετός ως γεγονός αποτελεί την πρώτη αποφασιστική βάσανο για την μετάβαση προς το πραγματικό, εάν θυμηθούμε τις περιπτώσεις των βρεφών που πεθαίνουν στη γέννα, μας τονίζει ο Schopenhauer. Η σημασία της γέννησης σε αυτή τη φιλοσοφία είναι προφανώς προκλητική για το ευρύ κοινό. Επίσης, φέρει αντιρρήσεις και νέες παρατηρήσεις στο θέμα του πολιτισμού. Εξαιτίας της γέννησης, ο άνθρωπος εξαναγκάζεται στην αγωνία και επαφίεται στην αβεβαιότητα, παραγκωνίζεται στη συνεχή φθορά, στη βία και στην ανία. Σύμφωνα με τον Emil Cioran (1973), η απίθανη έως αδύνατη εύρεση κάποιου πολιτισμού, στον οποίο η γέννηση ενός παιδιού αξιώνει το θρήνο, αποτελεί σαφέστατη απόδειξη πως η ανθρώπινη κατάσταση είναι σαθρή.

2.3. Η αισθητική ως κατανάλωση κι ως αυτονόμηση

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην τέχνη, η μετοχή στην αισθητική ωραιότητα αποτελεί μηχανισμό αυτονόμησης από τη βούληση. Η αναστοχαστική προσέγγιση των «καλών» έργων τέχνης ανοίγουν το δρόμο για την ουσιαστική πρόσληψη του πραγματικού, σε αντίθεση με τον καταναλωτισμό που προέρχεται από τη βούληση. Το υποκείμενο, πλέον, βρίσκεται σε θέση να κατανοήσει το επέκεινα της αναπαράστασης, την βαθύτερη και πιο σημαντική ουσία. Η καταναλωτική διάθεση, που διαιωνίζεται και προωθείται από τη Βιομηχανία της Μαζικής Κουλτούρας και τα σαθρά προϊόντα της (Adorno, Horkheimer, 1944), δεν έχει ευεργετική επιρροή με το παραπάνω πέρασμα από τη βούληση στην αυτονόμηση.

Το αισθητικά ωραίο, όμως, οντολογικά εγείρει ορισμένα ερωτήματα. Είναι γνωστό πως από την εποχή της νεωτερικότητας, το ύφος στην τέχνη γνωρίζει μεταβολή. Ο Schopenhauer δεν είχε ακριβώς υπόψη του τη Βιομηχανία της Κουλτούρας ούτε θα γνώριζε την επιταχυνόμενη εξέλιξη της μουσικής από το Μουσικό Ποίημα και το μπαρόκ κοντσέρτο προς τη στοχαστική μουσική του Ξενάκη και το Intelligent Drum and Bass του 21ου αιώνα. Επομένως, ένα μικρό τμήμα από την αισθητική παρακαταθήκη που μας απομένει, θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε κυρίως τι δεν αποτελεί αισθητική, για τον Schopenhauer, τι επιρροή έχει ασκήσει αυτό στο ευρύτερο καθεστώς της σύγχρονης αισθητικής και καλλιτεχνικής έκφρασης και το πιο σημαντικό, τι εγγυήσεις προσφέρει για το μέλλον του πολιτισμού, των θεσμών, των ρόλων και των φύλων που υφίστανται σε αυτό.

Σε αντίθεση με την κριτική αισθητική προσέγγιση, όπως είχε πλαισιωθεί από τον Kant, ο Schopenhauer αναλαμβάνει την αναδόμησή της υπό μια πιο βασική άποψη. Πιο συγκεκριμένα, τη θέση των αντικειμενικών και υποκειμενικών νοούμενων καταλαμβάνει μια απρόσωπη και μη συνειδητή βούληση. Πέρα, πλέον, από το υπερβατικό, την κατανόησή του και τον καντιανό Λόγο, η βούληση που διέπει τον κόσμο είναι σεξουαλικά φορτισμένη (Land, 2012). Ενώ στον Kant

παρατηρείται σχέση ανάμεσα στο Λόγο και στη βούληση, υπό την έννοια ότι έχουν την ίδια κατεύθυνση, στον Schopenhauer αυτό δεν ισχύει, καθώς από τη μια η υπερβατική λογική καταπίπτει προς την προ-λογική διαίσθηση κι από την άλλη η βούληση τίθεται ως μια προηγούμενη (προ-ψυχαναλυτική) κατανόηση της επιθυμίας. Επιπροσθέτως, ο λόγος δεν αποτελεί αρχή, τουναντίον η ασυνείδητη βούληση δεν συμβαίνει απλώς να είναι ασυνείδητη, αλλά μάλλον η συνείδηση πραγματοποιείται κατά συνέπεια μιας επιθυμίας, η οποία την απαιτεί με την ιδιότητα μιας οργανικής (instrumental) ανάγκης. Η βούληση συνθέτει τη νόηση κι όχι το αντίστροφο. Για παράδειγμα, ο Στάλκερ, από την ομώνυμη ταινία του Ταρκόβσκι, υποκρίνεται το ρόλο του ψυχρού λελογισμένου αγωγού που διαχειρίζεται και διευκολύνει την εκπλήρωση των επιθυμιών όσων ζητούν τις υπηρεσίες του. Ο λόγος ύπαρξης του Δωματίου, για όλους τους υπόλοιπους, αποτελεί την εγχώρια πραγματοποίηση (reification) της βούλησης: η εκπλήρωση των επιθυμιών καθίσταται πράγμα, προϊόν, αγαθό προς πώληση από τους τεχνοκράτες για τους πελάτες. Η διαρκής, ασταμάτητη κι ατελέσφορη, με άλλα λόγια, κίνηση που χαρακτηρίζει τη βούληση πρέπει να θεωρηθεί υπό την άποψη πως κανείς δεν είναι αυτό που θέλει να είναι (Ellis, 2020). Όμως, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Land, θα έπρεπε να ειπωθεί επίσης πως κανείς μας δεν γνωρίζει τι θέλει (“We do not know what we want”, Land, 2011: 155). Αντίθετα, ο ρόλος του Σκαντζόχοιρου στην ταινία εκφράζει ακριβώς πως η συνείδηση λειτουργεί ως απαιτούμενη συνέπεια της βούλησης, πως δηλαδή η ασυνείδησία της βούλησης, το προ-προσωπικό στοιχείο που τη στηρίζει, σημαίνει την άγνοια των επιθυμιών μας καθώς και την αδυναμία μας να γίνουμε κάτι άλλο

2.4. Η απαισιόδοξη αισθητική της γυναικείας σεξουαλικότητας

Πάραυτα, η ωραιότητα και η τέχνη συναποτελούν τον κύριο μηχανισμό διαχείρισης της άγνοιας, την διαφυγή από την επιθυμία. Σε αυτό το σημείο μας υπενθυμίζεται το επίκεντρο της προσοχής πάνω στην ωραιότητα στην τέχνη, το οποίο δεν είναι άλλο από τον ερωτισμό για το γυναικείο σώμα. Η σεξουαλικότητα στο Schopenhauer νοείται ως μια ύπουλη ένεση στο εγώ του υποκειμένου, που θα μεταστρέψει απατηλά την ικανοποίηση των ιδιαίτερων επιθυμιών του για χάρη του είδους.

Το γυναικείο σώμα, ως αισθαντικό αντικείμενο, εκφράζει από κοινού το ζήτημα της βούλησης, ήτοι τις επιταγές της. Τόσο το μοντέλο, η γυναίκα δηλαδή που αποτελεί αντικείμενο έμπνευσης και σημείο αναφοράς για τον καλλιτέχνη, όσο και οι ίδιοι οι καλλιτέχνες θέτουν απέναντι στο θεατή - του κοινοποιούν- την προοπτική της βούλησης. Στη γυναίκα, ως έργο τέχνης κι ως μοντέλο, αφορά η διπλή εξωτερικότητα όπως αφορά και στους ηθοποιούς. Τόσο, εδώ, ως προς τον εαυτό της όσο και ως προς την αναπαράσταση, η οποία θα παραχθεί, η γυναίκα υποκρίνεται μια υπερβολική θετικότητα. Με άλλα λόγια, το κατά συνέπεια καλλιτεχνικό έργο που αναπαριστά το γυναικείο σώμα ταυτόχρονα θέτει το θεμελιώδες αίτημα του βουλευσιαρχικού πραγματικού. Ο (ερωτικός) ερεθισμός που προκαλείται από αυτήν την αναπαράσταση απορρέει από την υποκρισία, την ηθοποιία και την παράλογη έλξη. Η έξαρση του πραγματικού, μέσω της αναπαράστασης του γυναικείου σώματος, καθώς και η υπερ-πλησμονή μιας θετικότητας, που υπερχειλίζει από το γυναικείο σώμα, πραγματοποιούνται κι επιτυγχάνονται μέσω της εξαπάτησης. Η γυναίκα αντικειμενοποιείται εξωραϊστικά από το ανδρικό φύλο, εξαιτίας της νεφελώδους τάσης του για αναπαραγωγή, εξαιτίας της τάσης της να μην είναι αποκρουστική.

2.5. Η επιρροή της τεχνολογικής επιτάχυνσης και του ψηφιακού στην τέχνη

Η θεωρία των Adorno και Horkheimer παρατηρούμε ότι ενισχύεται περισσότερο με τον Σκοτεινό Διαφωτισμό (Dark Enlightenment) που εισηγείται ο Nick Land (2013). Το Σχήμα προσαρμόστηκε στα καινούρια δεδομένα, του 21ο αιώνα, και διατήρησε τη δημοφιλή τέχνη στο πεδίο της απάνθρωπης διαφήμισης, παρά την καπιταλιστική απεδαιφικοποίηση (deterritorialization) που γνώρισαν τεχνολογικές πλατφόρμες (πχ. internet forums, chat rooms) στο παρελθόν. Στο επίπεδο της μορφής, η απλότητα, η προβλεψιμότητα και η αφηρημένη λειτουργικότητα της σύγχρονης τέχνης

(Adorno, 1989) συνεκεράσθησαν με τη ρήξη που διαπερνούσε καινοφανή ρεύματα μέσω της νοσταλγίας για το παρελθόν. Η χρονικά ανεστραμμένη επιτάχυνση προς το παρελθόν, προς την ερμηνεία ενός μέλλοντος που αναβάλλεται συνέχεια με παρελθόντα κριτήρια, προκειμένου να επανακαθοριστεί/ξαναγίνει από την αρχή το μέλλον είναι συνέπεια ενός άλλου δικτύου κανονικοτήτων, ενός άλλου σχήματος (Noys, 2013) που ενσωματώνεται πλέον στο τωρινό, μη ολοκληρωτικά κεφαλαιοκτητικό, Σχήμα της Βιομηχανίας της Κουλτούρας. Η παρούσα κατάσταση σαφώς αγνοεί το παρόν, το οποίο παρακάμπτεται, ώστε να παραχθεί μια «αποβίβαση» στο μέλλον, με έρεισμα την αναδρομική ερμηνεία του παρελθόντος:

«To push beyond the merely iterative accelerationism of speed, which is simply “a simple brain-dead onrush”, we are called to a new “universal field” of accelerative possibilities. [...] The figurative possibilities of dance music are the aesthetic instantiation of accelerationism» (Noys, 2013).

Τελικά, η επιτάχυνση και το Σχήμα της Μαζικής Κουλτούρας δεν εμφανίζουν κάποια εκδοχή στο παρόν. Τίθενται αιτήματα για δυνατότητες, όμως η σύγχρονη δημοφιλής τέχνη τελεί υπό όρους πεπερασμένους και παλιούς. Η αδράνεια (inertia), ως αντιφατικό χαρακτηριστικό του Σχήματος, συντελεί στη διατήρηση των μηχανισμών της καθημερινότητας (ταύτιση, προβολή) και συνεπώς στη διατήρηση του βουλησιαρχικού πραγματικού.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι στο χώρο της αισθητικής τα προβλήματα που καλούνται οι άνθρωποι να διαχειριστούν είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη βούληση, η οποία διαχέεται στο χώρο της τέχνης και της αισθητικής έκφρασης, ώστε να προωθούνται οι επιταγές της. Η άμορφη, άλογη και εξαιρετικά ισχυρή βούληση κατευθύνει με πολλούς τρόπους την ανθρώπινη πράξη και τον ανθρώπινο πολιτισμό, εξαναγκάζοντας τα άτομα να παρατείνουν την ύπαρξη του είδους. Επιπλέον, η γυναικεία υπόσταση κατέχει σημαντική θέση στον απαισιόδοξο προβληματισμό, ενώ η γυναικεία σεξουαλικότητα αποτελεί σημαντικό αισθητικό αντικείμενο, καθιστώντας την αισθητική του γυναικείου σώματος επίκαιρο φιλοσοφικό ερώτημα. Οι παραπάνω καταστάσεις ενισχύονται επιπλέον από τη Βιομηχανία της Μαζικής Κουλτούρας, η οποία σε ένα πλαίσιο επιταχυνόμενου τεχνολογικού Σκοτεινού Διαφωτισμού νοηματοδοτεί και κατευθύνει αυστηρά την ανθρώπινη πράξη υπό το πρίσμα της κατανάλωσης. Η τέχνη κατασκευάζεται με σκοπό να τοποθετηθεί στην αγορά και να καταναλωθεί, ως οποιοδήποτε άλλο προϊόν. Η αγορά επηρεάζει τον τομέα του πολιτισμού και με τεχνολογικές αναπτύξεις αυξάνεται ο ρυθμός κατά τον οποίο εξελίσσεται-ξεδιπλώνεται η ανθρώπινη κοινωνική καθημερινότητα. Η χρονολογική κατάληξη σε κάποιο πολιτισμικό σταθμό φαίνεται πως επιταχύνεται υπό οικονομικούς και αισθητικούς όρους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αραμπατζής, Γ. (2018). *Αισθητικός Βυζαντινισμός*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Αραμπατζής, Γ. (2012) *Βυζαντινή Φιλοσοφία και Εικονολογία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπάτλερ, Τζ. (2009) *Ευάλωτη ζωή, Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας*, μτφρ: Μιχάλης Λαλιώτης, Κώστας Αθανασίου. Αθήνα: Νήσος

Schopenhauer, A. (2015). *Η βούληση για ζωή και η μηδαμινότητα της ανθρώπινης ύπαρξης*. Αθήνα: Ροές

Ξενόγλωσση

Adorno, T., Horkheimer, M. (1944). *Dialectic of Enlightenment*. Ανακτήθηκε στις 16/1/2023 από: <https://www.marxists.org/reference/archive/adorno/1944/culture-industry.htm>

Adorno, T., Daniel, J. O. (1989) On Jazz. *Discourse*. Vol. 12, No. 1, A Special issue on Music (Fall-Winter 1989-90), σελ. 45-69

- Adorno, T. (1991). *Culture Industry Selected Essays on Mass Culture*. London: Routledge
- Bhattacharji, S. (1970) *The Indian Theogony: A Comparative Study of Indian Mythology from the Vedas to the Puranas*. London: Cambridge University Press
- Cioran, E. (1973). *The Trouble with Being Born*. New York: Seaver Books
- Ellis, J. (2020). *A Methodology of Possession On the Philosophy of Nick Land*. Independently published on Kindle
- Julien, P. (1995). *Jacques Lacan's Return to Freud: The Real, the Symbolic, and the Imaginary*. New York: NYU Press.
- Land, N. (2012). *Fanged Noumena*. 2η έκδ. Falmouth: Urbanomic & Sequence
- Noys, B. (2013). *Days of Phuture Past: Accelerationism in the Present Moment. Accelerationism – a symposium on tendencies in capitalism*. Berlin

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΤΟΠΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΧΡΗΜΑΤΟΠΙΣΤΩΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ

Ιωακειμίδης Παναγιώτης
Δρ Ιονίου Πανεπιστημίου

Βλίζος Σταύρος
Αν.Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να δοθούν τα στοιχεία εκείνα που περιγράφουν την αντίληψη των τοπικών κοινωνιών σχετικά με την επικοινωνία και πληροφόρηση του πολιτισμικού πλούτου της Ελλάδας, μέσω των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων και κατά πόσο αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των συναισθημάτων και την βελτίωση της ποιότητας των τοπικών κοινωνιών. Επιπλέον εξετάζεται κατά πόσο η πανδημία του Covid -19 επηρέασε το συναίσθημα και τις ψυχαγωγικές επιλογές πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Τέλος, εξετάζεται ο ρόλος των ελληνικών τραπεζών στο πολιτισμικό πεδίο, ως θεματοφύλακες πολιτισμικών αγαθών δημοσίου συμφέροντος, δηλαδή ο τρόπος που αξιοποιούν και διαχέουν τα πολιτισμικά αγαθά εν γένει, τα διαθέτουν και τα χειρίζονται, όπως και τους οικονομικούς πόρους, αλλά και το ανθρώπινο δυναμικό που βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, συναίσθημα, πολιτισμός, τράπεζες, Covid-19

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο εξετάζει την πολιτισμική πολιτική των ελληνικών τραπεζών και πως έχει εξελιχθεί αυτή τα τελευταία χρόνια. Το πολιτιστικό προφίλ των ελληνικών τραπεζών αναπτύχθηκε μέσα από διάφορες δραστηριότητες και αυτό συνέβη ήδη από το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, όπως είναι για παράδειγμα η συλλογή έργων τέχνης και η δημιουργία πολιτιστικών ιδρυμάτων, μέσω χορηγιών έχοντας ως σκοπό να ενισχυθεί στο έπακρο το ελληνικό πνεύμα, η παράδοση αλλά και η τέχνη (Αρβανιτάκης, 2006).

Τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, η παγκόσμια οικονομική κρίση και το νέο χρηματοπιστωτικό τοπίο που διαμορφώνεται, οδήγησαν σε συγχωνεύσεις τραπεζών και σε εξαγορές,

το οποίο οδήγησε σε μείωση του πολιτιστικού αποθέματος των τραπεζών. Οι συλλογές έργων τέχνης, τα ιστορικά αρχεία, αποτέλεσαν περιουσιακά στοιχεία των νέων τραπεζών.

Τα σύγχρονα μουσεία και ιδιαίτερα τα θεματικά μουσεία, ιδιαίτερα τα μουσεία τραπεζών αλλά και τα μουσεία επιχειρήσεων, έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα, καθώς αποτελούν πηγή εκπαίδευσης αλλά και έλξης τουρισμού, καθώς προσελκύνουν επισκέπτες, ιδιαίτερα στην ελληνική περιφέρεια, αποτελώντας έτσι βασικό πυρήνα ανάπτυξης. Ειδικά, οι τοπικοί τουριστικοί πόροι θα πρέπει να αποτελέσουν βασικό στόχο για την ανάδειξη του πολιτισμού αλλά και των πολιτιστικών δομών, ώστε να υπάρξει βιώσιμη ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο προστατεύεται η πολιτισμική κληρονομιά, αλλά και η σύγχρονη πολιτισμική δημιουργία, δυο έννοιες που συσχετίζονται μεταξύ τους.

Βέβαια, τα τελευταία δύο χρόνια η πανδημία του Covid-19 φαίνεται να είχε αρνητική επίδραση στην επισκεψιμότητα των πολιτιστικών χώρων, καθώς το σπίτι καθιερώθηκε ως ο πρωταρχικός χώρος αναψυχής, για κάθε πολιτιστική δραστηριότητα. Έτσι αναγκαστικά, οι άνθρωποι επικεντρώθηκαν σε άλλα μέσα όπως την τηλεόραση, τις υπηρεσίες διαδικτύου, μακριά από τη φυσική παρουσία και την αλληλεπίδραση που προσφέρουν οι πολιτιστικοί χώροι. Αυτή η διαφοροποίηση θα αναλυθεί παρακάτω, αλλά και οι νέες μορφές αλληλεπίδρασης του κοινού.

2. Πολιτιστική Διαχείριση και Μουσεία

Τα μουσεία διασφαλίζουν τη δυναμική των τεκμηρίων ενός πολιτισμού και δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε γενιά να έχει πρόσβαση σε αυτά. Με τη διαφύλαξη των συλλογών σε κατάλληλους χώρους, εκθέτουν την πολιτιστική κληρονομιά και με την κατάλληλη επικοινωνιακή πολιτική ελκύουν επισκέπτες, καθώς ενισχύουν τον τουριστικό χαρακτήρα μίας πόλης (Μπούνια, 2005). Ακόμη, πρέπει τα μουσεία να παρακολουθούν τις κοινωνικές αλλαγές, τις προκλήσεις και να αλλάζουν τον τρόπο ερμηνείας τους. Ουσιαστικά, αποτελούν προστάτες της μνήμης και δείχνουν το δρόμο για τις μεταβολές στις πολιτισμικές αξίες (Schilling, 2016).

Σήμερα, οι σύγχρονες τάσεις, αλλά και το διεθνές περιβάλλον έδωσαν αξία στον τοπικό χαρακτήρα, δημιουργώντας θέσεις εργασίας, καθώς αποτελούν πηγές ανάπτυξης και όχι τεχνοκρατικής αντιμετώπισης. Ειδικά σε εποχές οικονομικής ύφεσης, αποτελούν στήριγμα για τις τοπικές κοινωνίες σε ευρύτερα πλαίσια βιωσιμότητας, καθώς το κοινό αλληλοεπιδρά, συμμετέχει δημόσια μέσω του διαλόγου και αγγίζει ιδιαίτερα κοινωνικά θέματα (Μπούνια, 2013).

3. Επικοινωνία μέσω των μουσείων

Οι μη στοχευμένες προσεγγίσεις ως προς το κοινό που ορισμένα μουσεία πραγματοποιούσαν στο παρελθόν, έχουν αντικατασταθεί πλέον από μία ολιστική προσέγγιση του μουσείου. Η επικοινωνία προαπαιτείται ουσιαστικά μέσω της παιδείας και της ψυχαγωγίας. Το ενδιαφέρον για τα εκθέματα ενός μουσείου και η μετάθεση του ενδιαφέροντος σε αυτά αποτελεί διεθνή τάση και πρακτική. Έτσι ερμηνεύονται τα εκθέματα και φανερώνονται οι ανάγκες του κοινού, οι οποίες είναι η μετάδοση της γνώσης και των εμπειριών, αλλά και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Μουσούρη, 1999).

Όταν χρησιμοποιεί κανείς τη λέξη "κοινό" αυτό αναφέρεται σε επισκέπτες διαφόρων κατηγοριών, όπως οικογένειες, ειδικούς, μαθητές, τουρίστες από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον αλλά και ηλικιών. Το μουσείο μέσα από έρευνες καλείται να προσδιορίσει τις προσδοκίες του κοινού, τις αντιλήψεις του και αυτό θα συμβεί μέσα από έρευνα αλλά και αξιολογήσεις. Έτσι με αυτόν τον τρόπο, το μουσείο θα βρει απήχηση στο κοινό, προσελκύνοντας επισκέπτες που θέλουν να περάσουν αρκετή ώρα στο χώρο αυτό, ώστε να καλύψουν τα ενδιαφέροντά τους και στο μέλλον να επαναλάβουν την επίσκεψη ή να την συστήσουν σε άλλους (WOM ή Revisit).

Η ιδεολογία του μουσείου, πρέπει να έχει ως βάση της την επικοινωνία. Οι βασικές προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης λειτουργίας του μουσείου είναι η εκπαίδευση και η επικοινωνία με το κοινό. Για να επιτευχθεί αυτό διεξάγεται έρευνα από τα μουσεία, όπου λαμβάνει μέρος το κοινό και στοχεύει στην ανάλυση των κινήτρων, αλλά και των ενδιαφερόντων των επισκεπτών. Επίσης αξιολογείται η πορεία των δραστηριοτήτων τους, αλλά και γενικότερα η πορεία μέσα στο χρόνο. Η

έρευνα δίνει στοιχεία από το κοινό με διάφορα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που επισκέπτονται ή όχι τα μουσεία, τον τρόπο αλλά και τα κριτήρια που θα επιλέξει κανείς για να επισκεφτεί ένα τέτοιο χώρο. Με τον όρο αξιολόγηση, νοείται η εξέταση και η αποτίμηση των ενεργειών, των εκθέσεων, των προγραμμάτων. Μέσω της αξιολόγησης εντοπίζονται οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα των επισκεπτών.

3.1 Τα μουσεία σήμερα και η σχέση με τις ελληνικές τράπεζες

Η ενεργητική μάθηση και οι συζητήσεις που έχουν να κάνουν με εμπειρίες επισκεπτών κάνουν το ρόλο του μουσείου αναγκαίο και έτσι το σύγχρονο πλέον μουσείο πρέπει να είναι πιο δημοκρατικό, ανοικτό και επαγγελματικό (Merriman, 1999).

Ο ορθότερος τρόπος της κοινωνικής ευημερίας πρέπει να γίνει κατανοητός πάνω σε ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο, στο οποίο στηρίζεται η παγκόσμια οικονομία. Όλο και περισσότεροι τραπεζικοί οργανισμοί στις μέρες μας, καινοτομούν και συμμετέχουν με την υλοποίηση προγραμμάτων, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τις δράσεις για το περιβάλλον και τη βιωσιμότητα, την εκπαίδευση, αλλά και τις πολιτισμικές αλλαγές. Η εδραίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και η ανάπτυξη ισχυρών δεσμών με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, είναι με σιγουριά το νέο κοινωνικό πρόσωπο, που έχουν να παρουσιάσουν οι τράπεζες. Η εξωστρέφεια πλαισιώνεται πλέον από ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο λειτουργίας και αποτελεί κύριο γνώρισμά του. Με τη ραγδαία εξέλιξη των πληροφοριακών συστημάτων των τραπεζών, η συμβολή είναι πλέον μέγιστη με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα.

Η δυναμική παρουσία των τραπεζών, που έχουν ενεργό ρόλο στο πολιτισμικό γίγνεσθαι, εμφανίζεται με τη στήριξη δράσεων και χορηγιών σε διάφορα προγράμματα και έργα που ανέδειξαν μνημεία αλλά και την ενίσχυση και υποστήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κυρίως, αυτό υλοποιήθηκε με τη σύσταση και λειτουργία πολιτιστικών τμημάτων από τη μεριά των τραπεζών όπως της Εθνικής Τράπεζας, της Alpha Bank, της Τράπεζας Πειραιώς και της Eurobank.

Τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα έχουν υποχρεωθεί σε διεθνές επίπεδο, να δώσουν βάση σε πολιτικές που υιοθετούν στοιχεία γύρω από τον άνθρωπο, καθώς το τοπίο είναι πλέον πολυπολιτισμικό και απαρτίζεται από πολλές και διαφορετικές εθνικές ταυτότητες και επιρροές, καθώς και ετερόκλητο. Άρα με γνώμονα την προάσπιση και διάδοση του πολιτισμού αλλά και την βιώσιμη και αειφόρο ανάπτυξη δημιουργείται ένα σύνολο δράσεων το οποίο με τη σειρά του θα ανταποδώσει μεγάλο όφελος στην κοινωνία. Επίσης, έχουν ως σκοπό να δώσουν ζωτικότητα στους χώρους κοντά στις τοπικές κοινωνίες, καθώς με αυτό τον τρόπο θα υπάρξει σύνδεση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο με το οποίο συνυπάρχουν προκειμένου να βελτιώσουν τη δημόσια εικόνα τους (Λαζαρέτου, 2018). Ειδικότερα, τα μέσα διάδοσης αλλά και τα κανάλια επικοινωνίας για την προώθηση των πολιτιστικών αγαθών, θα συμβάλλουν στην πνευματική καλλιέργεια και στην εκπαίδευση της τοπικής κοινωνίας, προσεγγίζοντας περιπτώσεις χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων με ισχυρή παρουσία στο χώρο του πολιτισμού (Κόνσολα, 2006).

3.2 Πολιτιστική επικοινωνία και πολιτιστική διαχείριση στην περίοδο της πανδημίας Covid-19

Ο ευρύτερος πολιτιστικός χώρος έχει επηρεαστεί σημαντικά από την πανδημία Covid-19 και αυτό έγινε αντιληπτό στις τέχνες, στον κινηματογράφο, το θέατρο, τις πινακοθήκες. Η απάντηση στην πανδημία για τους πολιτιστικούς φορείς είναι πλέον μονόδρομος και είναι ψηφιακή, όπως επισημαίνει σε άρθρο της η Kahn (2020). Τα νέα ψηφιακά μέσα και τα εργαλεία επικοινωνίας είναι πλέον τόσο δημοφιλή, καθιστώντας τα, σημαντική αιτία για να αποτελέσουν το χαρακτηριστικό του ταυτόχρονου διαμοιρασμού μέσω της πληροφορίας αλλά και της γνώσης μέσω της εικόνας χωρίς την ύπαρξη περιορισμών (Ιορδανίδου, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός για την παραγωγή και την προώθηση των πολιτιστικών αγαθών έχει να κάνει με την ικανοποίηση του κοινού. Εδώ η διαχείριση κρίνεται απαραίτητη για να διασφαλιστεί η υλοποίηση μιας δραστηριότητας, μέσω της δημιουργίας υποδομών που φέρουν την

ενίσχυση των καλλιτεχνικών αλλά και κοινωνικών, εκπαιδευτικών στόχων (Μπιτσάνη, 2004). Με την αξιοποίηση των κατάλληλων μεθόδων, αλλά και εργαλείων μέσω της γνώσης, θα οδεύσουν προς την προώθηση αλλά και την προβολή, διαφυλάσσοντας τον πολιτιστικό πλούτο. Συμμετέχοντας με το κοινό, η διαχείριση στηρίζεται τόσο στις αξίες του πολιτισμικού συμφέροντος και κληρονομιάς όσο και της εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας.

Ο προγραμματισμός κατά τον οποίο καθορίζονται οι στόχοι και τα μέσα επίτευξης, η οργάνωση που αφορά την κατανομή των εργασιών, η στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό, η γνώση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα παραγόμενα πολιτιστικά αγαθά, η διαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση, η ηγεσία/διεύθυνση που αναλαμβάνει να κινητοποιήσει και να συντονίσει τα διαθέσιμα μέσα του οργανισμού, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες, προς την επίτευξη του σκοπού αυτού.

Η αξιολόγηση και η αποτελεσματικότητα του στόχου για την απόδοση, ασκείται πλέον και γίνεται έλεγχος αυτής (Μπιτσάνη, 2018). Η μεσολάβηση των πολιτιστικών διαχειριστών, προκειμένου να επικοινωνήσουν με τις υπηρεσίες και τα αγαθά στο κοινό, πάντα με οδηγό τον οργανισμό που εκπροσωπούν, είναι σημαντική. Ο παγκόσμιος οργανισμός της UNESCO, αναδεικνύει μία πολύ σημαντική πτυχή της εν μέσω της πανδημίας Covid-19 και αυτή είναι η διαχείριση του πολιτισμού και η επικοινωνία των φορέων.

Επισημαίνεται η ανάγκη για καταγραφή όλων των αποφάσεων και ενεργειών, στο πλαίσιο της πολιτιστικής τους διαχείρισης και επικοινωνίας εκ μέρους των ιδρυμάτων, που διαχειρίζονται και διαφυλάττουν τα τεκμήρια της ιστορικής μνήμης, προκειμένου να υπολοιπηθεί η ενίσχυση και η καταγραφή της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτό ανακοινώθηκε από τον Οργανισμό της UNESCO (2020) που συνυπογράφεται και από άλλους διεθνείς φορείς στο πρόγραμμα Memory of the World (MoW).

4. Μέθοδος της έρευνας

ρόσφατη έρευνα κοινού έλαβε χώρα το 2022 από το συγγραφέα του άρθρου, έχοντας ως βασικό σκοπό την έρευνα ανάδειξης της σχέσης των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα με την πολιτισμική βιωσιμότητα, μέσω της έρευνας σε επισκέπτες, σχετικά με την εμπειρία τους σε πρόσφατη (μετά Covid) επίσκεψη τους και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε. Μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην έρευνα, ήταν τα ακόλουθα:

H1. Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των συναισθημάτων των επισκεπτών και της αλληλεπίδρασης με το ανθρώπινο δυναμικό των πολιτιστικών χώρων μετά την πανδημία Covid-19;

H2. Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του ρόλου των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στον πολιτισμό και των συναισθημάτων των επισκεπτών;

H3. Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των θετικών συναισθημάτων των επισκεπτών έπειτα από μία επίσκεψη σε χώρο πολιτισμού και της μελλοντικής συμπεριφοράς τους για σύσταση και επανεπίσκεψη;

H4. Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της βιωσιμότητας της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας και της συνεισφοράς των Ελληνικών τραπεζών στο πολιτισμό;

H5. Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της σύμφωνης γνώμης της τοπικής κοινωνίας για τα έργα πολιτισμού που χρηματοδοτούν οι τράπεζες, των συναισθημάτων των επισκεπτών και της μελλοντικής συμπεριφοράς τους;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είχαν ως στόχο να οδηγήσουν σε δύο βασικές ερευνητικές υποθέσεις:

A) Η αλληλεπίδραση του επισκέπτη αποτελεί αιτία θετικών συναισθημάτων

Και

B) Η τοπική κοινωνία αξιολογεί θετικά τη συμβολή των τραπεζών στην πολιτισμική βιωσιμότητα;

4.1 Αποτελέσματα της έρευνας

Εξετάζοντας τα συναισθήματα των επισκεπτών απέναντι στα μουσεία τα οποία επισκέφτηκαν, στο ερώτημα αν η επίσκεψη τους δημιούργησε θετικά συναισθήματα, οι επισκέπτες απάντησαν με μέσο όρο 4,5, δείχνοντας ότι στην πλειοψηφία τους συμφωνούν ή συμφωνούν έντονα. Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως η πεποίθηση ότι οι τράπεζες συνεισφέρουν στην ανάδειξη του πολιτισμού της Ελλάδας, μου δημιουργεί θετικά συναισθήματα (N=72, 41.4%). Τέλος από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν έντονα πως η ανάγκη επίσκεψης σε ένα χώρο πολιτισμού, μετά την πανδημία Covid-19, τους δημιούργησε θετικά συναισθήματα και βοήθησε την ψυχική τους υγεία (N=122, 70.1%), πως η επίσκεψη σε ένα πολιτιστικό χώρο μετά την πανδημία Covid-19, τους δημιούργησε θετικά συναισθήματα (N=97, 55.7%) και πως η συμπεριφορά των ανθρώπων του μουσείου ήταν φιλική, ευγενική, βοηθητική και τους δημιούργησε θετικά συναισθήματα (N=92, 52.9%).

Πίνακας 1: Αξιολόγηση συναισθήματος

	Διαφωνώ έντονα		Διαφωνώ		Ουδέτερος		Συμφωνώ		Συμφωνώ έντονα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η επίσκεψη σε ένα πολιτιστικό χώρο μετά την πανδημία Covid-19, μου δημιούργησε θετικά συναισθήματα	1	0.6%	0	0%	11	6.3%	65	37.6%	97	55.7%
Η συμπεριφορά των ανθρώπων του μουσείου ήταν φιλική, ευγενική, βοηθητική και μου δημιούργησε θετικά συναισθήματα	0	0%	3	1.7%	14	8%	65	37.4%	92	52.9%
Η ανάγκη επίσκεψης σε ένα χώρο πολιτισμού, μετά την πανδημία Covid-19, μου δημιούργησε θετικά συναισθήματα και βοήθησε την ψυχική μου υγεία	0	0%	0	0%	12	6.9%	40	23%	122	70.1%
Η πεποίθηση ότι οι τράπεζες συνεισφέρουν στην ανάδειξη του πολιτισμού της Ελλάδας, μου δημιουργεί θετικά συναισθήματα	14	8%	9	5.2%	58	33.3%	72	41.4%	21	12.1%

Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των συναισθημάτων των επισκεπτών και της αλληλεπίδρασης με το ανθρώπινο δυναμικό των πολιτιστικών χώρων μετά την πανδημία Covid-19;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης Pearson μεταξύ των συναισθημάτων των επισκεπτών και της αλληλεπίδρασης με το ανθρώπινο δυναμικό των πολιτιστικών χώρων μετά την πανδημία Covid-19. Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι υπάρχει ελάχιστη θετική σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα των επισκεπτών και στην αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο δυναμικό των πολιτιστικών χώρων μετά την πανδημία Covid-19 ($r = 0.274$, $p < 5\%$).

Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι καθώς αυξάνεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με το ανθρώπινο δυναμικό των πολιτιστικών χώρων μετά την πανδημία Covid-19 αυξάνονται τα συναισθήματα των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2: Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των συναισθημάτων των επισκεπτών και της αλληλεπίδρασης με το ανθρώπινο δυναμικό των πολιτιστικών χώρων μετά την πανδημία Covid-19

		Η επίσκεψη σε ένα πολιτιστικό χώρο μετά την πανδημία Covid-19, μου δημιούργησε θετικά συναισθήματα	Η συμπεριφορά των ανθρώπων του μουσείου ήταν φιλική, ευγενική, βοηθητική και μου δημιούργησε θετικά συναισθήματα
Η επίσκεψη σε ένα πολιτιστικό χώρο μετά την πανδημία Covid-19, μου δημιούργησε θετικά συναισθήματα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 174	,274** 174
Η συμπεριφορά των ανθρώπων του μουσείου ήταν φιλική, ευγενική, βοηθητική και μου δημιούργησε θετικά συναισθήματα	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,274** ,000 174	1 174

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Εξετάζοντας τώρα τον ρόλο των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στον πολιτισμό των επισκεπτών απέναντι στα μουσεία τα οποία επισκέφτηκαν, ο μέσος όρος των απαντήσεων κινήθηκε στο 3,4, δηλαδή κοντά στην Ουδετερότητα. Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι ουδέτεροι ως προς το ότι οι τοπικές κοινωνίες είναι σύμφωνες με τα έργα πολιτισμού που δρομολογούν οι τράπεζες (N=79, 45.4%) και ως προς το ότι η δημιουργία ενός μουσείου ή η πολιτιστική χορηγία των τραπεζών σε ένα τόπο, έρχεται ως αντιστάθμισμα μίας αρνητικής πολιτικής των τραπεζών για την τοπική κοινωνία (N=69, 39.7%).

Ακόμη, από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως η συνεισφορά των τραπεζών προωθεί τη σύνδεση του πολιτισμού με τη τοπική κοινωνία (N=86, 49.4%), πως η πολιτική των τραπεζών που χρηματοδοτούν τον πολιτισμό της Ελλάδας, συμβαδίζει με τις αρχές της Ατζέντας 2030 για αειφορία (N=86, 49.4%), πως οι ελληνικές συστημικές τράπεζες είναι τροφοδότες της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης (N=74, 42.5%) και πως η ψηφιοποίηση των τραπεζικών εργασιών και η νέα τραπεζική αντίληψη που διαμορφώνεται, συμβαδίζει με την νέα μουσειολογική προσέγγιση στην περίοδο μετά την πανδημία Covid-19 (N=72, 41.4%).

Πίνακας 3: Αξιολόγηση Συνεισφοράς Χρηματοπιστωτικών Ιδρυμάτων

	Διαφωνώ έντονα		Διαφωνώ		Ουδέτερος		Συμφωνώ		Συμφωνώ έντονα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η συνεισφορά των τραπεζών προωθεί τη σύνδεση του πολιτισμού με τη τοπική κοινωνία.	14	8%	14	8%	32	18.4%	86	49.4%	28	16.1%
Η διαχείριση και προβολή ενός μουσείου συνεισφέρει στην ανάδειξη του πολιτισμού και την αύξηση της τουριστικής επισκεψιμότητας του τόπου.	1	0.6%	1	0.6%	8	4.6%	52	29.9%	112	64.4%
Η δημιουργία ενός μουσείου ή η πολιτιστική χορηγία των τραπεζών σε ένα τόπο, έρχεται ως αντιστάθμισμα μίας αρνητικής πολιτικής των τραπεζών για την τοπική κοινωνία.	12	6.9%	18	10.3%	69	39.7%	41	23.6%	34	19.5%
Η πολιτική των τραπεζών που χρηματοδοτούν τον πολιτισμό της Ελλάδας, συμβαδίζει με τις αρχές της Ατζέντας 2030 για αειφορία.	5	2.9%	14	8%	44	25.3%	86	49.4%	25	14.4%
Η ψηφιοποίηση των τραπεζικών εργασιών και η νέα τραπεζική αντίληψη που διαμορφώνεται, συμβαδίζει με την νέα μουσειολογική προσέγγιση στην περίοδο μετά την πανδημία Covid-19.	9	5.2%	12	6.9%	46	26.4%	72	41.4%	35	20.1%
Οι ελληνικές συστημικές τράπεζες είναι τροφοδότες της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης.	16	9.2%	20	11.5%	54	31%	74	42.5%	10	5.7%
Οι τοπικές κοινωνίες είναι σύμφωνες με τα έργα πολιτισμού που δρομολογούν οι τράπεζες.	3	1.7%	30	17.2%	79	45.4%	53	30.5%	9	5.2%
Οι χώροι των πολιτιστικών ιδρυμάτων, καθώς και οι χώροι των μουσείων μπορούν να αποτελέσουν το επίκεντρο για την προαγωγή των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης.	0	0%	0	0%	23	13.2%	70	40.2%	81	46.6%

Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του ρόλου των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στον πολιτισμό και των συναισθημάτων των επισκεπτών;

Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης Pearson μεταξύ του ρόλου των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στον πολιτισμό και των συναισθημάτων των επισκεπτών, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια σχέση μεταξύ του ρόλου των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στον πολιτισμό και των συναισθημάτων των επισκεπτών ($r = 0.519$, $p < 5\%$). Δηλαδή, καθώς αυξάνεται ο βαθμός των συναισθημάτων των επισκεπτών, αυξάνεται ο ρόλος των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στον πολιτισμό.

Πίνακας 4: Έλεγχος συσχέτισης Pearson μεταξύ του ρόλου των χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων στον πολιτισμό και των συναισθημάτων των επισκεπτών

		Αξιολόγηση Συνεισφοράς Χρηματοπιστωτικών Ιδρυμάτων	Συναισθήματα επισκεπτών
Αξιολόγηση Συνεισφοράς Χρηματοπιστωτικών Ιδρυμάτων	Pearson	1	,519**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	174	174
Συναισθήματα επισκεπτών	Pearson	,519**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	174	174

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι συμμετέχοντες είχαν πολύ θετικά συναισθήματα από την επίσκεψη τους σε Μουσεία ή Πολιτιστικούς χώρους μετά την πανδημία Covid 19. Ως κύρια αίτια για τα θετικά τους συναισθήματα, αναδείχθηκαν η ευγένεια του προσωπικού και ελαφρώς λιγότερο η αλληλεπίδραση με τα νέα προγράμματα των χώρων πολιτισμού. Σχετικά με την υποστήριξη των πολιτισμικών χώρων από τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, το κοινό την αναγνωρίζει, αλλά δε τη θεωρεί υπεύθυνη για τα θετικά του συναισθήματα. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι η προβολή και η ανάδειξη των μουσείων με τη βοήθεια των τραπεζών, μπορεί να λειτουργήσει θετικά και ιδιαίτερα για τον τουρισμό.

Η παραπάνω έρευνα ανέδειξε τα ιδιαίτερα θετικά συναισθήματα του δείγματος, τα οποία συνδέονται με την επίσκεψη τους σε μουσεία της χώρας. Ωστόσο, τα θετικά τους συναισθήματα δε φαίνεται να συνδέονται τόσο με τη συμβολή των τραπεζών στην αναβάθμιση των χώρων, αλλά με άλλους παράγοντες, ισχυρότεροι από τους οποίους αναδείχθηκαν ο Covid -19 και η ευγένεια του προσωπικού. Σχετικά με τη συμβολή των τραπεζών και τα συναισθήματα που προκαλούνται από αυτήν στους συμμετέχοντες και την τοπική κοινωνία, αυτή είναι ουδέτερη. Πλέον η κοινωνία βρίσκεται στο επίκεντρο μιας μεταβαλλόμενης κρίσης, που εξελίσσεται ταχέως και με επιπτώσεις στους τομείς της εργασίας, της ψυχαγωγίας, της εκπαίδευσης, αλλά και του περιβάλλοντος, της οικονομίας και του πολιτισμού.

Πλέον ο δρόμος μπροστά σε νέες προκλήσεις λειτουργίας, αλλά και χάραξης πολιτικής και διαχείρισης των συλλογών μέσω της επικοινωνίας και παροχής υπηρεσιών με online εφαρμογές παραστάσεων, εικονικών εκθέσεων και περιηγήσεων, αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έγινε μονόδρομος για τις διοικήσεις των οργανισμών. Το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα το έχουν πλέον όσοι έχουν εντάξη στην πολιτική τους διαδικτυακές υπηρεσίες και διαδραστικές ψηφιακές περιηγήσεις.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αρβανιτάκης, Δ. (επιμ.) (2006). Το φαινόμενο του ευεργετισμού στη νεότερη Ελλάδα. Πρακτικά ημερίδας (29/11/2004). Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Ιορδανίδου, Σ. επιμ. (2013). Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνία. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κόνσολα, Ντ. (2006). Πολιτιστική ανάπτυξη και πολιτική. Αθήνα: Παπαζήση
- Λαζαρέτου, Σ. (2014). Η έξυπνη οικονομία: πολιτιστικές και δημιουργικές βιομηχανίες στην Ελλάδα. Μπορούν να αποτελέσουν προοπτικές εξόδου από την κρίση? Αθήνα: ΙΕΤΑ.
- Μπιτσάνη Ε. (2004). Πολιτισμική Διαχείριση και Περιφερειακή Ανάπτυξη. Σχεδιασμός Πολιτιστικής Πολιτικής και Πολιτιστικού Προϊόντος. Αθήνα : Πολιτεία
- Μπούνια Α. 2002 Μουσείο Επικοινωνία και Νέες τεχνολογίες.
- Μπούνια, Α. (2005). Τα Μουσεία ως Πολιτιστικές Βιομηχανίες: Θέματα και προβληματισμοί – Μια προκαταρκτική συζήτηση. Στο Βερνίκος Ν. , Δασκαλοπούλου Σ., κ.ά. Πολιτιστικές βιομηχανίες, Υπηρεσίες, Αγαθά. Αθήνα: Κριτική.
- Μουσούρη Θ. (12/1999). "Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο". Αρχαιολογία & Τέχνες (73), σσ. 65-69.

Ξενόγλωσση

- Kahn, Rebecca (2020). Locked down not locked out – Assessing the digital response of museums to covid-19. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2021
<https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/05/08/locked-down-not-locked-outassessing-the-digital-response-of-museums-to-covid-19/>
- Merriman, N. 1999, Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό, Αρχαιολογία και Τέχνες 72, 43-46.
- Schilling M (2016). Strategic Management of Technological Innovation
- UNESCO (2020). Μετατρέποντας την απειλή του COVID-19 σε ευκαιρία για μεγαλύτερη ενίσχυση της καταγεγραμμένης πολιτιστικής κληρονομιάς (documentary heritage). Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2021, από https://library.parliament.gr/Portals/6/doc/dhe-covid19-unesco_statement_gr.pdf.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΦΑΡΜΑΚΟΠΟΪΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΓΑΛΛΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ

Φραγκάκης Αντώνιος

Δρ. Φαρμακοποιός – Αρωματοθεραπευτής

Qualification aromathérapie par la faculté de pharmacie de l'université de Strasbourg

Περίληψη

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους υπάρχουν δεκατέσσερα βιβλία με τον τίτλο "Φαρμακοποιΐα". Από αυτά, τα εννέα είναι ανεπίσημα βιβλία που εκδίδονται από ιδιώτες και τα πέντε είναι επίσημα βιβλία που εκδίδονται υπό την αιγίδα του ελληνικού κράτους. Ωστόσο, η επίδραση της γαλλικής φαρμακοποιΐας στην ελληνική φαρμακοποιΐα από το 1850 και μετά, γεγονός που λειτούργησε καταλυτικά στη διαμόρφωση της σύγχρονης φαρμακευτικής επιστήμης στην Ελλάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί Έλληνες εκπρόσωποι του πνεύματος και της επιστήμης πήγαν για σπουδές στη γαλλική πρωτεύουσα κατά και λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές εξελίξεις που

ευνόησαν το κίνημα του παρισινισμού στις αρχές του 20ού αιώνα, η εισαγωγή νέων γαλλικών ιδεών και προσεγγίσεων στον εθνικό τομέα της φαρμακευτικής επιστήμης μπορεί εύκολα να δικαιολογηθεί.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Φαρμακοποιία του Δαμβέργη, που επηρεάστηκε από τα: Codex Medicamentarius {Pharmacopée Française (1884)}, Dupuy. Cours de Pharmacie (1894), Formulaire Pharmaceutique des Hôpitaux Militaire, Andouard. Nouveaux Éléments de Pharmacie (1898).

Λέξεις κλειδιά: Φαρμακοποιία, Ελληνική Φαρμακοποιία, Γαλλική Φαρμακοποιία, Ιστορία της φαρμακευτικής.

1. Εισαγωγή

Πολλά ιατρικά χειρόγραφα κυκλοφορούσαν στον ελληνικό χώρο κατά την μεταβυζαντινή περίοδο μέχρι και τις αρχές του 19ου αιώνα. Εξ αυτών αρκετά περιείχαν συνταγές για τις διάφορες παθήσεις και ορισμένα περιλάμβαναν και τον τρόπο παρασκευής των φαρμάκων, καθώς και οδηγίες για τη συλλογή, επεξεργασία, διατήρηση των βοτάνων, που θα χρησιμοποιούνταν στην παρασκευή των φαρμάκων (Καραμπερόπουλος, 2003).

Κατά το μέσον του 18ου αιώνα άρχισαν ωστόσο να κυκλοφορούν και σχετικά βιβλία, με οδηγίες για τη χρήση των φαρμάκων με πρώτο το βιβλίο Δαβίδ Σαμουήλ Μαδάϊ, Σύντομος διήγησις περί φαρμάκων τινών ευδοκίμων των εν τη Άλλη της Σαξωνίας διαπωλουμένων..., που εκδόθηκε στην Άλλη 1752, και ήταν μετάφραση στην ελληνική από τον δάσκαλο της ελληνικής γλώσσας Αύγουστο Θεόφιλο Μαίηρ. Περιείχε συγκεκριμένα φάρμακα, που κατασκευάζονταν στη Σαξωνία, και τα οποία μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι αποτελούσαν την πρόδρομη μορφή των σημερινών ιδιοσκευασμάτων. Το βιβλίο αυτό επανεκδόθηκε από όσο είναι γνωστό άλλη μία φορά μετά από ενενήντα χρόνια, το 1842 (Καραμπερόπουλος, 2004)

Η απήχηση, που είχε το βιβλίο, ήταν μεγάλη γι' αυτό και τέσσερα χρόνια αργότερα το 1756 μεταφράστηκε στην απλή νεοελληνική γλώσσα από τον Έλληνα λόγιο Ιωάννη Αδάμη. Μάλιστα η έκδοσης αυτή του 1756 επανεκδόθηκε το 1772. Ενδιαφέρον έχει να τονισθεί ότι το βιβλίο αυτό του Μαδάϊ περί των φαρμάκων ήταν το μόνο ιατρικό βιβλίο κατά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα, που είχε τρεις εκδόσεις, δείγμα της αξίας του, που κάλυπτε στη θεραπευτική μία ανάγκη του λαού.

Εκδόθηκαν και άλλα βιβλία, που περιείχαν συνταγές για διάφορες παθήσεις και τρόπους παρασκευής των φαρμάκων, όπως το βιβλίο του καθηγητού στην Πέστη και Βιέννη Σαμουήλ Ρατζ, το οποίο μετέφρασε ο Γ. Ζαβίρας με τίτλο Ιατρικές Παραινέσεις, Πέστη 1787. Επίσης το βιβλίο του Ιωάννη Νικολίδη, Ερμηνεία περί του πώς πρέπει να θεραπεύεται το γαλλικό πάθος, Βιέννη 1794, που μπορεί να θεωρηθεί ως η πρώτη Ελληνική αφροδισιολογία, περιείχε κεφάλαιο με τίτλο «Περί κατασκευής μερικών ιατρικών». Ο Νικόλαος Παπαδόπουλος στον Ερμή τον Κερδώο ή Εμπορική Εγκυκλοπαιδεία, 1816, καταχωρίζει και φάρμακα, πολλά εκ των οποίων μνημονεύονται από τον Γεώργιο Φωτεινό.

Στο σημαντικό προεπαναστατικό περιοδικό Ερμής ο Λόγιος 1818, σελ. 469-488, ο εξ Ιωαννίνων ιατρός Δημήτριος Νίτσιος σε σχετικό άρθρο μνημονεύει τα τέσσερα μέρη της Φαρμακευτικής, τη γνώση, την εκλογή, την κατασκευή και τη μείξι των φαρμάκων, δηλ. τη «φαρμακογνωσία», τη «φαρμακολογία», τη «φαρμακοποιία» και τη «φαρμακομείξι». Ο ιατρός Σέργιος Ιωάννου στο βιβλίο του Πραγματείας Ιατρικής. Επίτομος Ιστορία της ιατρικής τέχνης, Κωνσταντινούπολις 1818, παραθέτει τα φάρμακα της «Ιατρικής ύλης», η οποία, όπως σημειώνει, περιγράφει «τα απλά ιατρικά, βότανα και τας τούτων ιδιότητας και δυνάμεις», ενώ η «φαρμακεία» δηλ. η φαρμακευτική, «καταγίνεται εις την σύνθεσιν και σκευασίαν των φαρμάκων», τα σύνθετα φάρμακα τα οποία κατασκευάζονται «δια των χημικών μεθόδων» (Καραμπερόπουλος, 2004).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ανεπίσημες Φαρμακοποιίες με σειρά έκδοσης είναι οι ακόλουθες :

- Φαρμακοποιία Γενική.

Η Γενική Φαρμακοποιία εκδόθηκε με την άδεια Οικουμενικού Πατριάρχη κ. Κυρίλλου, στην Κωνσταντινούπολη το 1818. Η δεύτερη έκδοση της πραγματοποιήθηκε το 1837. Ήταν μετάφραση από την ιταλική Φαρμακοποιία του Dr. Luigi Brugnatelli. Η μετάφραση έγινε από τον Διονύσιο Πύρρο τον Θετταλό (Σκαλτσά, 2015).

- Ελληνική Φαρμακοποιία του Γεωργίου Φωτεινού διηρημένη σε τρία μέρη (Stavrou, Bokaris, 2012).

Το πρώτο μέρος περιέχει Λεξικόντης Φαρμακοποιίας.

Το δεύτερο περιγράφει Συνοπτικήν Θεωρίαν της Χημείας.

Το τρίτο αναγράφει την παρασκευήν των διαφόρων χημικών και φαρμακοτεχνικών σκευασμάτων (Σκαλτσά, 2015).

- Φαρμακοποιία γενική του Αντωνίου Καμπάνα.
- Κώδικας Φαρμακευτικός του Γ. Λιβαδιώτου.

Περιέχει μεταφρασμένα κείμενα από γαλλικά συγγράμματα των Pelletier, Robiquet, Soubeiran.

- Φαρμακοποιία του Β. Πίντου.

Σχεδόν είναι μετάφραση του Officine Dorvault, αλλά έχει πολλές παρανοήσεις και κακές αποδόσεις.

- Φαρμακοποιία του Γερμανικού Κράτους 3η έκδοση (Wellmann, 1958).

Μεταφράστηκε από τον Καθηγητή Θ. Αφεντούλη και μετά τον θάνατό του αποπερατώθηκε από τον Καθηγητή Α. Χρηστομάνο (Σκαλτσά, 2015).

- Φαρμακοποιία Α. Κ. Δαμβέργη.
- Φαρμακοποιία Α. Κ. Δαμβέργη. Έκδοσις II.
- Φαρμακοποιία — Φαρμακοτεχνία Εμ. Εμμανουήλ. (Εμμανουήλ, 1948)

2.2. Επίσημες Φαρμακοποιίες με σειρά έκδοσης είναι οι ακόλουθες:

- Ελληνική Φαρμακοποιία I (Ε.Φ. I).
- Ελληνική Φαρμακοποιία II (Ε.Φ. II) (Φιλιάνος, Σκαλτσά, 2004).
- Ελληνική Φαρμακοποιία III (Ε.Φ. III).
- Ελληνική Φαρμακοποιία IV.
- Ελληνική Φαρμακοποιία V.

2.3. Η επιρροή της γαλλικής φαρμακοποιίας στην ελληνική φαρμακοποιία.

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1830 και με τη μεταφορά της πρωτεύουσας από το Ναύπλιο στην Αθήνα το 1834, ο Όθωνας, ως βασιλιάς του νεοσύστατου ελληνικού έθνους, προσπάθησε να οικοδομήσει την εθνική ταυτότητα της χώρας. Στο πλαίσιο αυτό, προσπάθησε να εφοδιάσει το κράτος με εκπροσώπους της ευρωπαϊκής διανόησης από τη Βαυαρία. Με γνώμονα τα εθνοκεντρικά δόγματα, τα κυρίαρχα δυτικά πρότυπα διείσδυσαν στην ελληνική πολιτισμική πραγματικότητα με εμφανή επίδραση στον ιδεολογικό και κατ' επέκταση στον επιστημονικό τομέα.

Με βάση αυτή τη λογική, η υποδοχή της βαυαρικής φαρμακολογίας στην Ελλάδα μέχρι το 1850 μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητή.

Έτσι, μετά το 1850, έχουμε την πρώτη αναφορά σε γαλλικά συγγράμματα. Χαρακτηριστικός από αυτή την άποψη είναι ο Φαρμακευτικός Κώδικας του Γεωργίου Λιμπαδιώτου (Philianos, Skaltsa, 1993), ο οποίος επηρεάστηκε από τα γαλλικά συγγράμματα: του Pierre –Joseph Pelletier, του Pierre Robiquet ή του Eugène Soubeiran. Θεωρείται η πληρέστερη φαρμακοποιία της εποχής του. Είναι παρόμοια με την Officine Dorvault (Dorvault, 1910).

Στη συνέχεια, η Φαρμακοποιία του Βικέντιου Πίντου το 1881 ήταν μετάφραση της Officine Dorvault ((Dorvault, 1910).

Στην πρώτη σελίδα του βιβλίου ο Βικέντιος Πλίντος εξηγεί ότι είναι εμπνευσμένος από το σύγγραμμα L'Officine του Dorvault (Dorvault, 1910).

Μετά την έκδοση της Ελληνικής Φαρμακοποιίας I (επίσημη) και μέχρι την έκδοση της Ελληνικής Φαρμακοποιίας II (επίσημη) (Ελληνική Φαρμακοποιία II, 1923), ο Αναστάσιος Δαμβέργης εξέδωσε τη Φαρμακοποιία του (ανεπίσημη), η οποία θεωρήθηκε η πληρέστερη της εποχής του, λαμβάνοντας την έγκριση της Ελληνικής Ιατρικής Επιτροπής. Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο μέρη, το γενικό και το ειδικό. Στην εισαγωγή του βιβλίου ο Δαμβέργης αναφέρει ότι για το γενικό μέρος χρησιμοποίησε και πολλά γαλλικά και γερμανικά φαρμακευτικά συγγράμματα. Το ειδικό μέρος περιγράφει, μεταξύ άλλων, τα γαλλικά φάρμακα. Στην εισαγωγή του κεφαλαίου αναφέρει ότι εκτός από άλλες αγγλικές και γερμανικές μελέτες χρησιμοποιήθηκαν και γαλλικά συγγράμματα όπως: Codex Medicamentarius {Pharmacopée Française (1884)}, Dupuy. Cours de Pharmacie (1894), Formulaire Pharmaceutique des Hôpitaux Militaire, Andouard. Nouveaux Éléments de Pharmacie (1898) (Δαμβέργης, 1909).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην παρατήρηση των συνταγών των γαλλικών φαρμάκων (Goris, Liot, Goris, 1942) στη φαρμακοποιία του Δαμβέργη και στη συγκριτική μελέτη αυτών των γαλλικών κειμένων, προκειμένου να διαπιστωθεί από ποια έργα άντλησε ο Δαμβέργης τις ιδέες του.

Ειδικότερα, μελετήθηκαν τα γαλλικά φάρμακα από το Α έως το C. Ακολουθούν οι κατάλογοι των γαλλικών φαρμάκων από τα αντίστοιχα γαλλικά κείμενα που χρησίμευσαν ως πρότυπο για τη Φαρμακοποιία του Δαμβέργη (Vidal, 1953).

Codex Medicamentarius {Pharmacopée Française (1884)} :

- Acentum antisepticum. Acétolé antiseptique, Vinaigre des quatre voleurs
- Acentum Britannicum. Vinaigre Anglais.
- Acentum camphoratum. Acétolé de camphr, Vinaigre camphré.
- Acentum cum acidocarbolico. Acétolé d'acide phenique, Vinaigre pheniqué.
- Acentumcolchici cum bulbisrecentibus. Acétolé de colchique, Vinaigre de colchique.
- Acentums cilliticum. Acétolé de scille, Vinaigre scillitique.
- Acidumarseniosum aqua solutum. Liqueur de Boudin, Soluté d'acide arsénieux.
- Acidumchromicum aqua solutum. Soluté d'acide chromique.
- Acidumhydrobromicum solutum. Acide bromhydrique dissous, Acide bromhydrique officinal, Solution aqueuse d'acide bromhydrique.
- Acidumnitricum alcoholisantum. Esprit de nitre dulcifié, Acide azotique alcoolisé.
- Acidumphoenicum aqua solutum. Eau pheniquée, soluté d'acide phenique.
- Acidum Sulphydricum solutum. Acide Sulphydrique dissous, Solution aqueuse d'acide sulfurique.

- Acidum Sulphuricum alcoholisatum. Eau de Rabel.
- Acidum Sulphuricum dilutum. Acide sulfurique dilué.
- Aether sulphuricus alcoholisatus. Liquoranodynus Hoffmani, Liqueur d'Hoffman, Ether officinal alcoolisé.
- Alcohol camphoratus. Alcool camphré, Esprit de camphre, Alcoolé de camphre concentré, Teinture de camphre concentré.
- Alcoolatum aromaticum ammoniacale. Esprit volatil ammoniacal huileux de Sylvius.
- Alcoolatum cochleariae compositum. Esprit ardent de cochléaria.
- Alcoolatum mellisae compositum. Eau de mellise des carmes.
- Alcoolatum vulnerarium. Eau vulnéraire spiritueuse.
- Ammonium acentium solutum. Acétate d'ammoniaque liquide, Esprit Mindererus.
- Apozema de couso.
- Apozema de corticisra dicispunicae. Apozème d'écorce de racine de grenadier.
- Apozema purgans. Médecine noir.
- Apozème de salsepareille composé. Tisane de Feltz.
- Aqua acidulo– salsa. Eau acidulé saline.
- Aqua albuminosa. Eau alboumineuse.
- Aqua alcalina effervescens. Eau alcaline gazeuse.
- Aqua calcis. Oxydum calcium aqua solutum, Eau de chaux, Soluté de chaux.
- Aqua martia efferverscens. Eau ferrée gazeuse.
- Aqua natro –effervesceens. Soda – Water, Eau acidule bicarbonatée.
- Aqua picea. Eau de Goudron.
- Aqua sulphurata. Eau sulfurée.
- Aresenis potassicus aqua solutus. Liqueur de Fowler, Soluté d'arsenite de potasse.
- Balneum aromaticum. Bain aromatique.
- Balneum Baretginense. Bain de Bargéges.
- Balneum cumcarbonatosodico. Bain alcalin
- Balneum gelatinosum. Bain gélatineux.
- Balneum Plumbieranum. Bain de plombières.
- Balneum sinapisatum. Pédiluvesinapisé
- Balneum sulphuratum. Bain sulfuré.
- Balneum sulphuratum liquidum. Bain sulfuré liquide.
- Balneum Vichyense. Bain de Vichy.
- Balsamum Fioravanti. Baume de Fioravanti, Alcoolat de Fioravanti.
- Balsamum Opodeldoch. Baume Opodeldoch.
- Balsamum tranquillans. Baume tranquille.
- Bol purgatif. Bolaloétique
- Breuvage calmant
- Breuvage calmant opicaé.
- Capsules.
- Cataplasma faeculosum. Cataplasme de fécule.
- Causticum cum chlorureto zincico. Caustique au chlorure de zinc, Pâte de Canquoin.
- Caustique de Filhos.
- Caustique de Vienne. Poudre de Vienne.
- Ceratum flavum.
- Ceratum Galeni.
- Ceratum laudanisatum.
- Ceratum roratum. Pommade pour les lèvres.
- Ceratum simplex.

- Ceratum cum subacetateplumbico. Cérat de Goulard, Cérat saturné.
- Cerevisia antiscorbutica. Bière antiscorbutique.
- Charge contre la gale.
- Charge de Lebas.
- Charge résolutive.
- Charta arsenicalis. Cigarettes arsenicales, Papier arsenical.
- Charta ad cauteris. Papier a cautère.
- Charta chemica. Papier épispastique.
- Charta fumifera. Carton fumigatoire, Carton antiasthmatique.
- Charta picea. Emplâtre du pauvre homme, Papier goudronné.
- Chlorhydras morphinus aqua solutus. Soluté de chlorhydrate de morphine injections hypodermique.
- Chloruretum hydrargyricum aqua solutum. Liqueur de Van – Swieten, Soluté de bichlorure de mercure.
- Cold – cream.
- Collodium. Collodionélastique.
- Collutorium cum borate sodico.
- Collutoire à l'alun.
- Collutoire au chlorate de potasse.
- Collyre contre l'ophtalmie.
- Collyre cum chlorureto hydrargyroso. Collyresec au calomel.
- Collyrium cum iapidedivino.
- Collyrium cum sulfate zincico.
- Coni odoratii. Clous fumants.
- Conserva cochleariae. Conserve de cochléaria.
- Conserva rosea. Conserve de rose.
- Conserva tamarindi.
- Crayons d'azote d'argent mitige.
- Crayons de tannin.

Dupuy. Cours de Pharmacie (1894) :

- Alcohol naphtholé.
- Collodium aristolli.
- Collyre d'atropine.
- Collyre d'eserine.
- Copahu solidifié.
- Crayons d'aristol.
- Crayons d'iodoforme.

Formulaire Pharmaceutique des Hôpitaux Militaire :

- Alcohol á 90.
- Alcoolé de strychnine.
- Alcoolé d'extrait d'opium.
- Bol anthelminthique.
- Bol camphré nitré. Bol tempérant.
- Collutoire chlorhydrique.
- Collutoire opiacé.
- Collyre opiacé.
- Collyre au sulfate d'atropine.

- Collyre au sulfate de cuivre.
- Collyre au sulfate d'ésérine.

Andouard. Nouveaux Éléments Pharmacie (1892) :

- Collyre d'Anderson
- Collyre d'azotate d'argent.
- Collyre sec ammoniacal. Poudre de Leayson.
- Crayons de l'huile de croton.
- Crayons de sulfate de cuivre et de savon.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι από την ίδρυση του ελληνικού κράτους υπάρχουν 14 βιβλία με τον τίτλο "Φαρμακοποιΐα". Από αυτά, τα 9 είναι ανεπίσημα βιβλία που εκδίδονται από ιδιώτες και τα 5 είναι επίσημα βιβλία που εκδίδονται υπό την αιγίδα του ελληνικού κράτους. Ωστόσο, το σημαντικότερο αποτέλεσμα αυτής της έρευνας είναι η επίδραση της γαλλικής φαρμακοποιΐας στην ελληνική φαρμακοποιΐα από το 1850 και μετά, γεγονός που λειτούργησε καταλυτικά στη διαμόρφωση της σύγχρονης φαρμακευτικής επιστήμης στην Ελλάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλοί Έλληνες εκπρόσωποι του πνεύματος και της επιστήμης πήγαν για σπουδές στη γαλλική πρωτεύουσα κατά τη διάρκεια αυτών των ετών και λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές εξελίξεις που ευνόησαν το κίνημα του παρισινισμού στις αρχές του 20ού αιώνα, η εισαγωγή νέων γαλλικών ιδεών και προσεγγίσεων στον εθνικό τομέα της φαρμακευτικής επιστήμης μπορεί εύκολα να δικαιολογηθεί.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Φαρμακοποιΐα του Δαμβέργη, η οποία επηρεάστηκε από τα ακόλουθα γαλλικά συγγράμματα: Codex Medicamentarius {Pharmacopée Française (1884)}, Dupuy. Cours de Pharmacie (1894), Formulaire Pharmaceutique des Hôpitaux Militaire, Andouard. Nouveaux Éléments de Pharmacie (1898). Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης μελετήθηκαν τα γαλλικά φάρμακα από το Α έως το Γ και οι αντίστοιχες γαλλικές επιρροές τους.

Μέσα από την παρουσίαση των ελληνικών συγγραμμάτων και τη συγκριτική προσέγγισή τους με τα γαλλικά συγγράμματα, διαφάνηκε η επίδραση της Γαλλίας στην ελληνική φαρμακοποιΐα στο πλαίσιο της ανταλλαγής ιδεών και της υιοθέτησης νέων τάσεων, με στόχο τον επιδιωκόμενο εξευρωπαϊσμό της Ελλάδας και την ενίσχυση της επιστημονικής της ταυτότητας στη βάση των δυτικών εξελίξεων.

Στη σύγχρονη εποχή, ο βασικός στόχος των φαρμακοποιών παραμένει ο ίδιος: να εγγυώνται την ποιότητα των φαρμάκων. Ωστόσο, τα φάρμακα δεν παράγονται πλέον στα φαρμακεία. Στις ανεπτυγμένες χώρες, σχεδόν όλα τα φάρμακα παράγονται από τη βιομηχανία. Για το λόγο αυτό, οι "συνταγές" φαρμάκων δεν περιλαμβάνονται πλέον σε μια φαρμακοποιΐα. Τα βασικά στοιχεία των σύγχρονων φαρμακοποιών είναι :

- Απαιτήσεις ποιότητας για τις δραστικές ουσίες
- Γενικές απαιτήσεις για τα έντυπα της φαρμακοποιΐας
- Γενικές απαιτήσεις για την παραγωγή φαρμάκων
- Μονογραφίες για ορισμένα τελικά προϊόντα
- Ειδική - καθολικά χρησιμοποιούμενη ορολογία

Ιστορικά, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες δημοσίευσαν και διατήρησαν τις δικές τους εθνικές φαρμακοποιΐες. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ωστόσο, εμφανίστηκε η τάση για τη δημιουργία διεθνών φαρμακοποιών. Ομάδες χωρών άρχισαν να συνεργάζονται για να αντικαταστήσουν τις εθνικές φαρμακοποιΐες με κοινές, διεθνείς φαρμακοποιΐες, όπως η Ευρωπαϊκή Φαρμακοποιΐα. Το ίδιο ισχύει και για άλλες γεωγραφικές περιοχές, όπως η USP (United States Pharmacopoeia) στην Αμερική.

Από το 1952, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O. World Health Organization) εκδίδει τη Διεθνή Φαρμακοποιία. Αρχικά, η Διεθνής Φαρμακοποιία περιείχε όλα τα διαθέσιμα φάρμακα. Το βιβλίο πωλούνταν σε όλο τον κόσμο. Σήμερα, η Διεθνής Φαρμακοποιία επικεντρώνεται στον κατάλογο των βασικών φαρμάκων του Π.Ο.Υ. (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) και δίνει προτεραιότητα στα φάρμακα που είναι σημαντικά για τη δημόσια υγεία.

Τα κείμενα που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη παραμένουν πηγή έμπνευσης για ολόκληρη την επιστημονική κοινότητα και δείχνουν μια μεγάλη μεθοδολογική προσπάθεια για την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση όλων των ουσιών της Φαρμακοποιίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δαμβέργης Α., (1909). *Φαρμακοποιία*, Εκδ. Β. Αθήναι.

Ελληνική Φαρμακοποιία, Εκδ. Π, Οκτ. (1923). Έκδοση, εκτύπωση: Οίκος Ν. Τζάκα & Σ. Δελαγραμμάτικα, Αθήνα.

Εμμανουήλ Ε., (1948) *Ιστορία της Φαρμακευτικής*. Αθήναι.

Καραμπερόπουλος Δ., (2003). *Ιατρική Ευρωπαϊκή γνώση στον ελληνικό χώρο, 1745-1821*. Εκδ. Αθην. Σταμούλη. Αθήνα.

Καραμπερόπουλος Δ., (2004). *Η Ελληνική Φαρμακοποιία του Γεωργίου Φωτεινού. Σμύρνη 1835. Πρακτικά Ημερίδας Ιστορίας της Ιατρικής "Η ιατρική στα νησιά του Αρχιπελάγους"*. Ιατρική Εταιρεία Χίου, σελ. 22-28.

Σκαλτσά Ε., (2015). *Ιστορία της Φαρμακευτικής*. Ανοιχτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος, Αθήνα.

Φιλιάνος Σ., Σκαλτσά Ε., (2004). *Φάρμακα με επώνυμο της Ελληνικής Φαρμακοποιίας II*. Φαρμακευτικός Κόσμος, 89, 154-156.

Ξενόγλωσση

Dorvault, (1910). *L'Officine*, 15e éd., Asselinet Houzeau, Paris.

Goris A., Liot A., Goris A., (1942). *Pharmacie galénique*, 2ème éd. Masson, Paris.

Philianos S., Skaltsa H., (1993). *Etude comparative de la première édition de la Pharmacopée Grecque (1837, 1868) et de la Pharmacopée Bavaroise (1822)*. 31st International Congress for the History of Pharmacy. Heidelberg.

Stavrou, I., Bokaris E., (2012). *The importance of the introduction of L.V. Brugnatelli's "Pharmacopea Generale" by DionyssiosPyrros to the Greek-speaking regions in the beginning of the 19th century*. 5th International Conference of European Society for the History of Science.

Vidal, L., (1953). *Dictionnaire de spécialités pharmaceutiques*, Office de vulgarization pharmaceutique. Paris VIII.

Wellmann, M., (1958) *.Pedanii Dioscuridis Anazarbei. De Materiamedica*, Berlin.

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ: ΤΟ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΗΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ART BOULEVARD

Πάσχου Σοφία

Δρ Εντεταλμένη Διδάσκουσα, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περγαντής Μηνάς

Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Γιαννακουλόπουλος Ανδρέας

Δρ Καθηγητής, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην τέχνη και στον πολιτισμό αποτελεί σύγχρονη πραγματικότητα. Διανύουμε την εποχή της ψηφιοποίησης. Ψηφιακά μουσεία, ψηφιακά εκθέματα, εικονικές περιηγήσεις, ψηφιακοί πολίτες που τρέπονται σε ψηφιακούς επισκέπτες κ.λπ. Πώς όμως θεραπεύεται η ελευθερία της Τέχνης στο διαδίκτυο; Ποιες είναι οι δυνατότητες που προσφέρονται στο ψηφιακό κοινό; Πώς οι πολίτες ασκούν και αξιοποιούν το συνταγματικό δικαίωμα της Ελευθερίας της Τέχνης στο διαδίκτυο; Πώς ασκείται το δικαίωμα της πρόσβασης, αλλά και της καλλιτεχνικής έκφρασης; Η παρούσα εργασία προσεγγίζει αυτά τα ερωτήματα. Μέσα από το παράδειγμα και την παρουσίαση των δυνατοτήτων της πλατφόρμας Art Boulevard θα προσεγγίσουμε και θα αναλύσουμε με ποιον τρόπο το ανεπιφύλακτο αυτό δικαίωμα της ελευθερίας της τέχνης μετασχηματίζεται και ασκείται από τους πολίτες στον ψηφιακό και διαδικτυακό κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, διαδίκτυο, ελευθερία της τέχνης, συνταγματικό δικαίωμα, Art Boulevard

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εξέλιξη των τεχνολογιών είναι ραγδαία και διαρκώς κλιμακούμενη. Η πρόσβαση στην πληροφορία και η διάδοση περιεχομένου αποτελούν το ζητούμενο και εισάγουν τους πολίτες σε έναν νέο κόσμο, αυτόν του διαδικτύου. Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει τις εκφάνσεις που λαμβάνει η τέχνη στο ψηφιακό περιβάλλον και θα προσεγγίσει το πώς θεραπεύεται η ελευθερία της Τέχνης στο διαδίκτυο μέσα από το παράδειγμα της πλατφόρμας αναζήτησης Art Boulevard.

Η πλατφόρμα Art Boulevard αποτελεί ένα ψηφιακό εργαλείο αναζήτησης καλλιτεχνικού και πολιτισμικού περιεχομένου. Στοχεύει στη διάδοση και στην πρόσβαση περιεχομένου σε θέματα τέχνης και πολιτισμού. Η παρουσίαση της πλατφόρμας ως παράδειγμα μέσου άσκησης του συνταγματικού δικαιώματος της ελευθερίας της τέχνης στον ψηφιακό κόσμο θα κάνει ευκολότερα κατανοητές τις νέες δυνατότητες που δίνουν στους πολίτες οι σύγχρονες τεχνολογίες αναζήτησης. Το τελευταίο είναι σημαντικό για την ενδυνάμωση της πολιτεότητας (citizenship) στον κόσμο των νέων τεχνολογιών. Η εργασία εκκινεί με αναφορά στις βασικές έννοιες μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης. Συνεχίζει με την παρουσίαση της πλατφόρμας Art Boulevard, ως παράδειγμα άσκησης του δικαιώματος της ελευθερίας της τέχνης του πολίτη και κλείνει με συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικά βήματα στην πρακτική και στην έρευνα.

2. Έννοιες και Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1. Η Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Τέχνη και στον Πολιτισμό

Διανύουμε την εποχή της ψηφιοποίησης. Οι χώροι πολιτισμού, τα μουσεία, η τέχνη και η καλλιτεχνική έκφραση γενικότερα δεν έμειναν αμέτοχα στις ψηφιακές προ(σ)κλήσεις. Τα μουσεία του 21^{ου} αιώνα έχουν ενδυναμώσει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα τους και υιοθετούν ολοένα και περισσότερο τη χρήση ψηφιακών εφαρμογών και τεχνολογιών, αλλά και τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης (Virto & Lopez, 2019). Οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν δημιουργήσει τις τελευταίες δεκαετίες πολυτροπικά περιβάλλοντα που βελτιστοποίησαν και αναβάθμισαν την μουσειακή εμπειρία, ενίσχυσαν την έννοια της συμπερίληψης και διαμόρφωσαν νέα μουσειακά σχήματα (Loran, 2005). Το ψηφιακό μουσείο είναι ένα μουσείο πληροφορίας. Δεν είναι απλά ένας φυσικός χώρος με αναλογικό περιεχόμενο, είναι ένας χώρος που επεκτείνεται πέρα από το κτήριο, σε ψηφιακό και διαδικτυακό επίπεδο και περιβάλλον, το οποίο διαθέτει διαδραστικά, θεματικά, ακόμα και θεατρικά στοιχεία (Kottasz, 2006. Forrest, 2013). Τα μουσεία και οι χώροι πολιτισμού γενικότερα διαθέτουν πλέον διαδικτυακές πύλες πληροφοριών (portals) (Golub κ.α., 2022. Gil-Fuentetaja & Economou, 2019), διαδικτυακά εκθέματα, τρισδιάστατες απεικονίσεις (MacDonald, 2006), απτικές εφαρμογές (απτικά) (Mihelj & Podobnik, 2012; Dima et al., 2014), προθήκες ψηφιακών μουσείων (Tanikawa, et al, 2013) και μουσειακά (σοβαρά) ψηφιακά παιχνίδια (serious games) (Paliokas & Sylaiou, 2019. Liarokapis κ.α., 2017).

Αντίστοιχα, η τέχνη υιοθέτησε και αξιοποίησε τις ψηφιακές τεχνολογίες. Οι νέες διαδραστικές τεχνολογίες και τα πολυμέσα εξάπτουν τη φαντασία των καλλιτεχνών, αφού προσφέρουν νέα μέσα και εργαλεία για τον εμπλουτισμό της καλλιτεχνικής δημιουργίας τους. Τα νέα ψηφιακά δεδομένα ενισχύουν τον πειραματισμό και οδηγούν τους καλλιτέχνες και την τέχνη σε νέα και καινοτόμα μονοπάτια (Δεληγιάννης, 2007). Χωρίς αμφιβολία η εμφάνιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών προκάλεσε ιδεολογικές ανατροπές στις εικαστικές τέχνες, αλλά και τολμηρές ανακατευθύνσεις. Η Τέχνη γίνεται περισσότερο επικοινωνιακή και χρησιμοποιεί μέσα και υλικά περισσότερο οικεία στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Βασιλάκος, 2015).

Από τα μέσα και προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα εμφανίζονται πλέον νέοι όροι και ορισμοί για νέες μορφές και νέα είδη τέχνης, οι οποίοι οδηγούν σε περαιτέρω εξέλιξη και έκφραση στον 21^ο αιώνα. Όροι όπως τέχνη νέων μέσων (new media art) (Manovich, 2002), τέχνη υπολογιστή (computer art) (Lopes, 2009. Dreher, 2014), κινούμενα σχέδια (animation), τέχνη του διαδικτύου (internet art), ψηφιακή τέχνη (digital art) διαμορφώνουν νέες μορφές τέχνης, καλλιεργούν νέες ισορροπίες μεταξύ καλλιτέχνη και μέσου. Η κλασική μορφή τέχνης σε αναλογικό ή/και φυσικό περιβάλλον και χώρο βρίσκει νέους εκφραστές και νέους χώρους έκφρασης, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, οι ψηφιακές τεχνολογίες και το διαδίκτυο. Τι είναι όμως η τέχνη του διαδικτύου (internet art) και τι η τέχνη στο διαδίκτυο; Τι καινοτομίες εισήγαγαν; Το κοινό, ο πολίτης – επισκέπτης τρέπεται σε ψηφιακό πολίτη – επισκέπτη;

2.2. Η Τέχνη στο Διαδίκτυο

Η τέχνη του διαδικτύου (internet art) είναι η τέχνη που ο δημιουργός χρησιμοποιεί δίκτυο υπολογιστών, καθώς το δίκτυο και το περιεχόμενό του (τεχνικό, πολιτιστικό και κοινωνικό) αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία του καλλιτεχνικού έργου του (Colman, 2004). Με άλλα λόγια η τέχνη του διαδικτύου είναι μια τέχνη νέων μέσων που διανέμεται και επικοινωνείται μέσω διαδικτύου, αλλά και δημιουργείται μέσα σε αυτό το online περιβάλλον. Αυτή η μορφή τέχνης παρακάμπτει την παραδοσιακό χώρο έκθεσης έργων, όπως είναι οι γκαλερί και τα μουσεία. Σε πολλές περιπτώσεις, το κοινό εμπλέκεται σε κάποια μορφή αλληλεπίδρασης με το έργο τέχνης. Η τέχνη του διαδικτύου παρουσιάζει μια έντονη δυναμική και εξέλιξη, αφού το ίδιο το διαδίκτυο είναι ένα ζωντανό μέσο, το οποίο διαρκώς εξελίσσεται σύμφωνα με τις ανάγκες του ψηφιακού κοινού.

Άλλες μορφές τέχνης όπως η ψηφιακή (digital art) αποτελούν επίσης σύγχρονη πραγματικότητα με τεράστια εξέλιξη. Ως ψηφιακή τέχνη θεωρείται οποιοδήποτε καλλιτεχνικό έργο που χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία ως μέρος της δημιουργικής διαδικασίας ή ακόμα και της διαδικασίας προβολής του (Paul, 2002). Εξίσου έντονη παρουσία στον παγκόσμιο ιστό έχει και η ψηφιοποιημένη τέχνη δισδιάστατα και τρισδιάστατα. Σε αυτήν την περίπτωση πρόκειται για ψηφιοποίηση εικόνων, έργων τέχνης, εκθεμάτων, γλυπτών κ.λπ., τα οποία ψηφιοποιούνται προκειμένου να μπορούν να φιλοξενηθούν σε ιστοσελίδες του διαδικτύου. Η αναλογική μορφή και δημιουργία του έργου διατηρείται και το ίδιο βρίσκεται σε φυσική μορφή σε κάποια γκαλερί ή μουσείο. Όλα τα μεγάλα και γνωστά μουσεία και γκαλερί διαθέτουν ιστοσελίδες, στις οποίες ο επισκέπτης μπορεί να περιηγηθεί με ένα φυλλομετρητή (browser) και ν' απολαύσει συλλογές από πίνακες, γλυπτά και άλλα καλλιτεχνήματα, ενώνοντας με αυτόν τον τρόπο, ευρηματικά τα μουσεία, το διαδίκτυο και την πρόσβαση στο ψηφιακό μουσειακό υλικό. Τα παραδείγματα πολυάριθμα, όπως αυτό του Ψηφιακού Προγράμματος για τον Michelangelo, το οποίο στην ουσία ανέπτυξε ένα τρισδιάστατο αποθετήριο ψηφιοποιώντας δέκα γλυπτά του Michelangelo, μεταξύ των οποίων και το γνωστό γλυπτό του Δαβίδ. (Levoy et al., 2000) ή αυτό στο Μουσείο Reiss-Engelhorn στο Mannheim της Γερμανίας όπου δημιουργήθηκαν τρισδιάστατες ψηφιακές απεικονίσεις από πολύ μικρά χρυσά αντικείμενα από το νησί της Java στην Ινδονησία σε πολύ υψηλή ανάλυση (Tausch et al., 2020).

Η τέχνη λοιπόν κυκλοφορεί, διαμοιράζεται, προβάλλεται στο περιβάλλον του διαδικτύου σε κάθε μορφή και με κάθε μέσο. Στο ψηφιακό περιβάλλον διαμορφώνεται μια ψηφιακή κοινότητα και ένα ψηφιακό κοινό ή ψηφιακοί πολίτες. Τι είναι όμως αυτό το δικαίωμα της ελευθερίας της τέχνης και πώς το ασκούν οι πολίτες σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον;

2.3 Η Ελευθερία της Τέχνης ως Συνταγματικό Δικαίωμα

Η ελευθερία της τέχνης αποτελεί ένα συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα στην Ελλάδα. Πρόκειται για ένα ατομικό δικαίωμα, εξαιρετικής σπουδαιότητας και για το λόγο αυτό έχει συμπεριληφθεί στο Σύνταγμα, τον ανώτερο νόμο του κράτους, τον νόμο με αυξημένη τυπική ισχύ. Σύμφωνα λοιπόν με το άρθρο 16 παρ. 1 εδ. α' Σ. «Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους...». Το δικαίωμα είναι εξουσία! Παρέχεται από το δίκαιο στα φυσικά και στα νομικά πρόσωπα να ικανοποιήσουν και να προστατεύσουν το έννομο συμφέρον τους που μπορεί να είναι υλικό, προσωπικό ή ηθικό (Χρυσόγονος, 2023). Η ελευθερία της τέχνης είναι πανανθρώπινο δικαίωμα. Αυτό σημαίνει ότι υποκείμενο του δικαιώματος μπορεί να είναι κάθε άνθρωπος, χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς. Το δικαίωμα της ελευθερίας της τέχνης αφορά τόσο στους δημιουργούς, όσο και στο κοινό. Φορείς του δικαιώματος είναι κάθε άνθρωπος που απολαμβάνει ένα έργο τέχνης, ακόμα και το άτομο που τυχόν εμποδίζεται να έχει πρόσβαση, αλλά και οι μελλοντικές γενιές γιατί η τέχνη ως πολιτιστικό αγαθό συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικής και πολιτιστικής ταυτότητας (Τάκης, 2008).

Το συνταγματικό δικαίωμα της ελευθερίας της τέχνης περιλαμβάνει την ελευθερία της καλλιτεχνικής έκφρασης, την ελευθερία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, την ελευθερία διάδοσης και κυκλοφορίας των καλλιτεχνικών έργων και την ελευθερία πρόσβασης του κοινού στα έργα (Θεοδόσης, 2000). Η τελευταία έκφραση του δικαιώματος είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι παρέχει το δικαίωμα του κοινού για πρόσβαση στους χώρους και τα έργα τέχνης.

Η επαφή με την τέχνη οδηγεί στη διαμόρφωση μιας αισθητικής εμπειρίας. Στο πλαίσιο μιας ελεύθερης κοινωνίας η συστηματική οργάνωση εικαστικών εκδηλώσεων, πολιτιστικών δράσεων και εικαστικών εκθέσεων αποτελεί βασικό μέλημα και εξέχουσα προτεραιότητα, γιατί αφενός παρέχει τη δυνατότητα στο κοινό να έλθει σε επαφή με την τέχνη, αφετέρου θεραπεύει τη συνταγματική επιταγή της ελευθερίας της πρόσβασης του κοινού στα καλλιτεχνικά έργα (Γέμτου, 2015). Η προστασία της ελευθερίας της τέχνης λαμβάνει αμυντική, προστατευτική και διασφαλιστική

διάσταση. Ως δικαίωμα που προστατεύεται και κατοχυρώνεται συνταγματικά η άσκηση του απευθύνεται τόσο προς το κράτος, όσο και προς τον κάθε πολίτη. Η αμυντική διάσταση του δικαιώματος συνεπάγεται την προστασία από κάθε κρατική αυθαιρεσία που σκοπό έχει να περιορίσει την ελευθερία της τέχνης. Στο πλαίσιο αυτό η άσκηση του δικαιώματος στρέφεται κατά του κράτους αλλά και κατά κάθε άτομου που μπορεί να περιορίσει την ελευθερία της τέχνης. Η προστατευτική διάσταση παρέχει την αξίωση βοήθειας από το κράτος, προκειμένου να διασφαλίσει την ελευθερία της τέχνης ως δικαίωμα τόσο του δημιουργού – καλλιτέχνη, όσο και του κοινού. Τέλος, η διασφαλιστική διάσταση περιλαμβάνει την αξίωση για εξασφάλιση υλικών μέσων και υπηρεσιών για την άσκηση του δικαιώματος της ελευθερίας της τέχνης. Με άλλα λόγια αξιώνεται η εξασφάλιση όλων των μέσων, πόρων, αλλά και δυνατοτήτων, προκειμένου η τέχνη να προάγεται, επικοινωνείται και απολαμβάνεται από τον κάθε πολίτη.

Στον φυσικό χώρο και στον υλικό κόσμο η άσκηση του δικαιώματος της ελευθερίας της τέχνης, υπό τη διάσταση της ελευθερίας πρόσβασης του κοινού στα έργα, μπορεί να γίνει πιο εύκολα αντιληπτή. Επίσκεψη σε φυσική διάσταση, χώροι προσβάσιμοι (με ή χωρίς αντίτιμο), μουσεία ανοικτά στο κοινό, γκαλερί με ωράριο επίσκεψης και επισκέπτες που απλά μεταβαίνουν στο χώρο, βιώνοντας μια μουσειακή εμπειρία μέσω της επίσκεψης τους και την επαφή με το χώρο, τα εκθέματα και έργα τέχνης. Όλα αυτά αποτελούν πράξεις που ικανοποιούν το δικαίωμα πρόσβασης του κοινού στην τέχνη και απόλαυση της αισθητικής, γνωστικής και εκπαιδευτικής εμπειρίας. Το κοινό βιώνει μια πραγματική εμπειρία σε ένα υπαρκτό χώρο με τοίχους, εγκαταστάσεις και υλικά αντικείμενα. Έχει τη δυνατότητα να έλθει σε επαφή με την τέχνη, να λάβει μέρος σε εικαστικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, να επισκεφθεί εκθέσεις και να μάθει για τον πολιτισμό, τα καλλιτεχνικά ρεύματα και κ.λπ.

Τι συμβαίνει όμως στο περιβάλλον του διαδικτύου; Ποιες δυνατότητες παρέχονται για τη θεραπεία αυτού του δικαιώματος; Τι επιλογές έχει ο ψηφιακός πολίτης στον ψηφιακό κόσμο; Πώς θεραπεύεται το δικαίωμα της πρόσβασης του κοινού στα έργα;

Στο διαδίκτυο η ελευθερία της τέχνης εκφράζεται και θεραπεύεται σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, σε ψηφιακές συνθήκες και με στοιχεία έντονης απούλοποίησης του έργου. Οι ιστοσελίδες των μουσείων, των γκαλερί και των πολιτιστικών οργανισμών παρέχουν ψηφιοποιημένο υλικό και πληροφορίες, αλλά πολλές φορές δεν είναι αρκετό. Όταν στη φυσική διάσταση ο πολίτης είναι ελεύθερος να μεταβεί σε κάθε χώρο πολιτισμού και να δει όλα τα εκθέματα, τους πίνακες, αλλά και κάθε μορφής καλλιτεχνικό έργο, δεν θα έπρεπε να του παρέχεται αντίστοιχης δυναμικής δυνατότητα και στο διαδίκτυο;

Η πλατφόρμα Art Boulevard με το σχεδιασμό, το περιεχόμενο και τις δυνατότητες που προσφέρει, καταφέρνει να μετασχηματίσει το δικαίωμα της ελεύθερης πρόσβασης του κοινού, έτσι ώστε να μπορεί να ασκηθεί στον ψηφιακό και διαδικτυακό κόσμο.

3. Η Ελευθερία της Τέχνης στο Διαδίκτυο: Το παράδειγμα της Πλατφόρμας Art Boulevard.

Η πλατφόρμα Art Boulevard είναι μια σύνθετη μηχανή αναζήτησης αποκλειστικά για περιεχόμενο που αφορά στην Τέχνη και στην πολιτιστική κληρονομιά και αποτελεί ένα μέσο άσκησης του δικαιώματος της ελευθερίας της τέχνης στο διαδίκτυο. Διατίθεται δωρεάν για χρήση στο ευρύ κοινό με τη μορφή διαδικτυακού τόπου στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://artboulevard.org>, αλλά και με τη μορφή εφαρμογής για έξυπνες φορητές συσκευές μέσω των ηλεκτρονικών καταστημάτων GooglePlay για Android και AppStore για iOS. Η πλατφόρμα αναπτύχθηκε με την υποστήριξη του Εργαστηρίου Διαδραστικών Τεχνών του Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου στο πλαίσιο της ερευνητικής του δραστηριότητας.

Βασικός στόχος της πλατφόρμας είναι η προαγωγή και η διευκόλυνση της διάχυσης καλλιτεχνικού περιεχομένου και γενικότερα περιεχομένου που αφορά στους τομείς της τέχνης και του πολιτισμού. Αυτό επιτυγχάνεται με μια μεθοδολογία κατανομημένης αναζήτησης, μεταφέροντας δηλαδή το ερώτημα αναζήτησης του χρήστη σε μια πληθώρα αποθετηρίων, έτσι ώστε να αυξηθούν

τα συναφή αποτελέσματα (Shokouhi & Si, 2011). Από αυτά τα αποθετήρια, η πλατφόρμα λαμβάνει έργα Τέχνης, ακαδημαϊκά άρθρα που αφορούν την τέχνη και τον πολιτισμό και βιβλία και τα παρουσιάζει στους χρήστες, όπου με τον τρόπο αυτό αποκτούν πρόσβαση στα έργα και τις σχετικές με αυτά πληροφορίες.

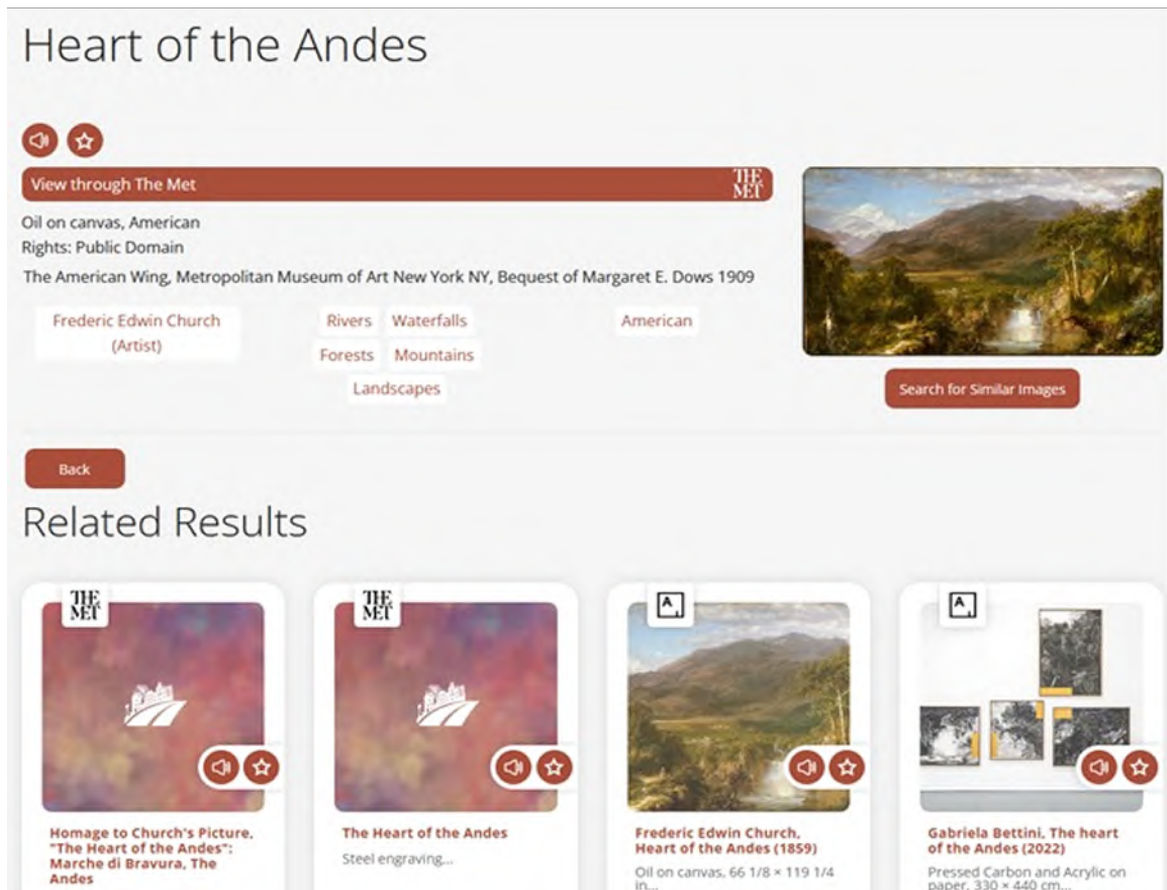
Τα αποθετήρια από τα οποία αντλεί πληροφορίες το Art Boulevard είναι:

- Οι συλλογές της Europeana: μια συγκέντρωση πολλών συλλογών πολιτιστικού περιεχομένου από όλες της χώρες της Ευρώπης με εκατομμύρια ψηφιακά εκθέματα και χιλιάδες παρόχους.
- Τα μουσεία τέχνης του Χάρβαρντ: Ψηφιακές συλλογές από τρία μουσεία τέχνης που λειτουργούν με την υποστήριξη του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ και παίζουν έναν κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη της ιστορίας της τέχνης, της ψηφιακής διατήρησης και την εξέλιξη των ιδρυματικών μουσείων τέχνης.
- Η ψηφιακή συλλογή του Μητροπολιτικού Μουσείου Τέχνης της Νέας Υόρκης: Μια συλλογή που αποτελείται από εκθέματα που καλύπτουν πάνω από πέντε χιλιάδες χρόνια πολιτιστικής ιστορίας αλλά και σύγχρονα εκθέματα που επιχειρούν μια γεφύρωση της τέχνης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.
- Η Εθνική Πινακοθήκη της Δανίας: Μια από τις μεγαλύτερες συλλογές εικαστικών τεχνών στην Ευρώπη με πάνω από 260 χιλιάδες έργα τέχνης από τη Δανία αλλά και το εξωτερικό.
- Η Διαδικτυακή αγορά Artsy: Η μεγαλύτερη αγορά τέχνης στον παγκόσμιο ιστό που περιλαμβάνει εκατοντάδες χιλιάδες έργα σύγχρονης τέχνης και έχει σαν στόχο την διασύνδεση καλλιτεχνών και συλλεκτών έργων.
- Το ακαδημαϊκό αποθετήριο CrossRef: Ένας παγκόσμιος ψηφιακός συσσωρευτής ακαδημαϊκών άρθρων από όλους τους τομείς των επιστημών με μια συλλογή εκατομμυρίων άρθρων που ανανεώνονται καθημερινά με την προσθήκη νέων ερευνητικών στοιχείων.
- Η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Open Library: Μια βιβλιοθήκη που επιχειρεί να καταγράψει και να προσφέρει στο ευρύ κοινό το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό βιβλίων από όλες της κατηγορίες θεματικού περιεχομένου.

Πέρα από τη βασική λειτουργία αναζήτησης, η πλατφόρμα Art Boulevard κάνει χρήση σύγχρονων τεχνολογιών για την βελτιστοποίηση της εμπειρίας του χρήστη. Μέσω τεχνολογιών φωνητικής σύνθεσης, η πλατφόρμα προσφέρει αυξημένη προσβασιμότητα σε κείμενα που αφορούν τα έργα και συμπεριλαμβάνουν τόσο τίτλους και περιγραφές όσο και άλλα μεταδεδομένα. Ακόμα, μέσω τεχνολογιών φωνητικής αναγνώρισης η πλατφόρμα δίνει στους χρήστες τη δυνατότητα να προφέρουν τα ερωτήματα αναζήτησής τους αντί να τα γράφουν, διευκολύνοντας έτσι την αναζήτηση από φορητές συσκευές. Παράλληλα η πλατφόρμα Art Boulevard κάνει χρήση τεχνολογίας αναγνώρισης προτύπων για να δώσει τη δυνατότητα στους αναζητητές να βρουν επιπλέον και άλλους ιστοτόπους, που περιέχουν πληροφορίες για ένα έργο τέχνης αλλά και άλλα εικαστικά συναφή έργα, εξυπηρετώντας με τον τρόπο αυτό απόλυτα την ελευθερία της πρόσβασης του κοινού στην τέχνη.

Στην ουσία, η πλατφόρμα Art Boulevard προσφέρει δωρεάν στους χρήστες της τη δυνατότητα να αναζητήσουν περιεχόμενο τέχνης από πολλαπλές έγκυρες πηγές, που παρέχουν όχι μόνο ψηφιακές αναπαραστάσεις έργων τέχνης αλλά και επιπλέον πληροφορίες για αυτά όπως αναλυτικές περιγραφές, ονόματα δημιουργών, τεχνοτροπίες, θεματολογία, χρονικές και τοπικές παραμέτρους που αφορούν τα έργα αλλά και επιστημονικά άρθρα ή βιβλία που συζητούν ευρύτερα θέματα από τον χώρο της τέχνης και του πολιτισμού. Επιπλέον οι αναζητητές μπορούν να βρουν πληροφορίες για την ιδιοκτησία του έργου αλλά και τα δικαιώματα αναπαραγωγής του, εξασφαλίζοντας έτσι τα δικαιώματα των δημιουργών. Το γεγονός ότι τόσο τα έργα όσο και η πληροφορία προέρχεται από σημαντικούς διεθνείς φορείς έχει ιδιαίτερη σημασία μιας και συχνά το Διαδίκτυο παρουσιάζει την πληροφορία κατακερματισμένη ή ελλιπή και χωρίς έλεγχο της εγκυρότητάς της. Αυτή η πρόσβαση και η εγκυρότητα της πληροφορίας αποτελεί σημαντική παράμετρο ικανοποίησης του δικαιώματος της ελευθερίας της τέχνης και πιο συγκεκριμένα της πρόσβασης του κοινού σε αυτήν.

Η πρόσβαση στα έργα διευκολύνεται ακόμα περισσότερο, αφού όλη αυτή η πληροφορία παρουσιάζεται στη συσκευή των χρηστών ομοιόμορφα και συνεπώς δεν χρειάζεται να είναι οι ίδιοι εξοικειωμένοι με τις διαφορετικές διεπαφές χρήστη των διαφόρων φορέων. Η εξοικείωση με μια πηγή πληροφοριών, η αντίληψη της ευκολίας χρήσης της και η άμεση πρόσβαση σε αυτή είναι παράγοντες που διευκολύνουν σημαντικά τους χρήστες (Connaway et al, 2011). Η σχεδίαση της διεπαφής και της εμπειρίας χρήστη της πλατφόρμας Art Boulevard έγινε με γνώμονα την χρηστικότητα, την προσβασιμότητα και την διευκόλυνση των αναζητητών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων αναβαθμίζεται μέσω της επιπλέον λειτουργικότητας που αναφέρθηκε παραπάνω, προσθέτει αξία στην συνολική εμπειρία αναζήτησης σεβόμενη τον χρόνο των χρηστών.



Εικόνα 1. Παράδειγμα αποτελέσματος από την Πλατφόρμα Art Boulevard

Στην Εικόνα 1 φαίνεται ένα παράδειγμα αποτελέσματος από την πλατφόρμα που περιλαμβάνει τον πίνακα "Η Καρδιά των Άνδεων" του Φρεντερίκ Έντγουιν Τσέρτς. Στην παρουσίαση του αποτελέσματος εμφανίζονται ευδιάκριτα ο Τίτλος του έργου, ένας σύνδεσμος προς το αποθετήριο που το παρέχει και φυσικά η ψηφιακή αναπαράσταση του έργου. Οι βασικές αυτές ιδιότητες πλαισιώνονται από πληροφορίες σχετικά με την φύση του έργου, τα δικαιώματα και τον χώρο στον οποίο εκτίθεται. Ακόμα, το έργο συνοδεύεται από όρους που αφορούν το θεματικό περιεχόμενό του και τον δημιουργό του σε μορφή υπερσυνδέσμων, οι οποίοι αν επιλεγούν από τους χρήστες επεκτείνουν την διαδικασία αναζήτησης. Στο κάτω μέρος της εικόνας εμφανίζονται άλλα συναφή αποτελέσματα, μέσω των οποίων οι χρήστες μπορούν να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική εικόνα του έργου. Τέλος η προσφερόμενη λειτουργικότητα ολοκληρώνεται με τα εικονίδια ανάγνωσης του κειμένου περιγραφής του έργου και αποθήκευσής του στα αγαπημένα του χρήστη, καθώς και με το κουμπί αναζήτησης παρόμοιου εικαστικού περιεχομένου στον ευρύτερο παγκόσμιο ιστό.

4. Συμπεράσματα

Το δικαίωμα της ελευθερίας της τέχνης αποτελεί ένα σημαντικό και συνταγματικό δικαίωμα. Ειδικά η ελευθερία της πρόσβασης του κοινού στα έργα έχει μεγάλη σημασία γιατί προάγει την εκπαίδευση, την παιδεία και τον πολιτισμό των πολιτών. Στη φυσική του διάσταση το συγκεκριμένο δικαίωμα ασκείται με την πρόσβαση του πολίτη σε χώρους πολιτισμού, με τη συμμετοχή του σε εικαστικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, με την επίσκεψη του σε μουσεία και γκαλερί. Και αυτή είναι η πιο συνήθης και οικεία έκφραση αυτού του δικαιώματος. Με την τεχνολογική έκρηξη και εξέλιξη, με την εδραίωση του παγκόσμιου ιστού ως διακριτό και διαφορετικό περιβάλλον δραστηριοποίησης, παρουσίας και «ψηφιακής ζωής», το δικαίωμα αυτό μετασχηματίζεται, προκειμένου να μπορεί να ασκηθεί από τους ψηφιακούς πολίτες. Εξάλλου, ο Ryland (2018) τοποθετεί τις διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμούς της ψηφιακής πολιτειότητας (digital citizenship) σε τέσσερις ομάδες: ψηφιακός γραμματισμός (digital literacy), ψηφιακή πρόσβαση (digital access), ψηφιακός χαρακτήρας (digital character) και συμμετοχή στα κοινά (civic engagement). Η ψηφιακή πρόσβαση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ψηφιακής πολιτειότητας που θεραπεύεται από την πλατφόρμα Art Boulevard, αφού όπως προέκυψε από την περιγραφή της παρέχει πληθώρα επιλογών και απεριόριστη δυνατότητα πρόσβασης στην τέχνη και στην πολιτιστική κληρονομία σε ψηφιακό περιβάλλον. Η παρουσίαση της πλατφόρμας ως παράδειγμα μέσου άσκησης του συνταγματικού δικαιώματος της ελευθερίας της Τέχνης στον ψηφιακό κόσμο συμβάλλει στην καλύτερη γνώση και κατανόηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τεχνολογίες αναζήτησης στους πολίτες. Η γνώση, η πληροφόρηση, η εξοικείωση, η αναγνώριση και η άσκηση των δικαιωμάτων του κάθε πολίτη, είτε πρόκειται για φυσικό, είτε για ψηφιακό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικά για την ενδυνάμωση της πολιτειότητας (citizenship) στον κόσμο των νέων τεχνολογιών και τη διαρκή εξέλιξη της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βασιλάκος, Α. (2015). *Ψηφιακές Μορφές Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Γέμτου Ε. (2015). Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 20, 199-218.
- Δεληγιάννης, Γ. (2007). *Διαδραστικά Πολυμέσα και Ψηφιακή Τεχνολογία στις Τέχνες*. Αθήνα: Fagotto books.
- Θεοδόσης, Γ. (2000). *Η Ελευθερία της Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τάκης, Α. (2008). *Για την Ελευθερία της Τέχνης. Δοκίμιο Πολιτικής και Συνταγματικής Θεωρίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Χρυσόγονος, Κ. (2023). *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*. (5^η εκδ.). Αθήνα: Σάκκουλας.

Ξενόγλωσση

- Colman, A. (2004). Net.art and Net.pedagogy: Introducing Internet Art to the Digital Art Curriculum, *Studies in Art Education*, 46(1), 61-73.
- Colson, R. (2007). *The fundamentals of digital art*. Switzerland: AVA Publishing.
- Connaway, L. S., Dickey, T. J., & Radford, M. L. (2011). "If it is too inconvenient I'm not going after it:" Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors. *Library & Information science research*, 33(3), 179-190.
- Dima, M., Hurcombe, L., & Wright, M. (2014). In R. Shumaker & S. Lackey (Eds.), *Touching the past: haptic augmented reality for museum artefacts. Virtual, Augmented and Mixed Reality. Applications of Virtual and Augmented Reality*. Paper presented at the International Conference on Virtual, Augmented and Mixed Reality 2014 (pp. 3-14). Switzerland: Springer, Cham.

- Dreher, T. (2014). *History of Computer Art*. USA: Lulu Press.
- Forrest, R. (2013). Museum Atmospherics: The Role of the Exhibition Environment in the Visitor Experience. *Visitor Studies*, 16(2), 201–216.
- Gil-Fuentetaja, I., & Economou, M. (2019). Communicating museum collections information online: Analysis of the philosophy of communication extending the constructivist approach. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, 12(1), 1-16.
- Golub, K., Ziolkowski, P. M., & Zlodi, G. (2022). Organizing subject access to cultural heritage in Swedish online museums. *Journal of Documentation*, 78(7), 211-247.
- Kottasz, R. (2006). Understanding the influences of atmospheric cues on the emotional responses and behaviors of museum visitors. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 16(1), 95–121.
- Levoy M., Pulli K., Curless B., Rusinkiewicz S., Koller D., Pereira L., Ginzton M., Anderson S., Davis J., Ginsberg J., Shade J., Fulk D. (2000). The Digital Michelangelo Project: 3D Scanning of Large Statues in *Proceedings of the 27th annual conference on computer graphics and interactive techniques SIGGRAPH '00*, pp. 131-144.
- Liarokapis, F., Petridis, P., Andrews, D., & de Freitas, S. (2017). Multimodal serious games technologies for cultural heritage. *Mixed reality and gamification for cultural heritage*, 371-392.
- Lopes, D. (2009). *A philosophy of computer art*. UK: Routledge.
- Loran, M. (2005). Use of websites to increase access and develop audiences in museums: experiences in British national museums. *Digithum*, 7, 23-28.
- MacDonald L. (2006). *Digital Heritage-Appling Digital Imaging to Cultural Heritage*. Oxford: Elsevier.
- Manovich, L. (2002). *The language of new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mihelj, M., & Podobnik, J. (2012). *Haptics for Virtual Reality and Teleoperatiion*, Dodrecht: Springer Science and Business Media.
- Paliokas, I., & Sylaiou, S. (2019). A Classification Model for Serious Games Used in Museums, Galleries and Other Cultural Sites. In *Strategic Innovative Marketing and Tourism: 7th ICSIMAT, Athenian Riviera, Greece, 2018* (pp. 1057-1064). Springer International Publishing.
- Paul, C. (2002). Renderings of digital art. *Leonardo*, 35(5), 471-484.
- Ryland, M. (2018). Digital citizens, not just consumers: Defining digital citizenship for democracy. In *Democracy 2.0* (pp. 49-64). Netherlands: Brill.
- Shokouhi, M., & Si, L. (2011). Federated search. *Foundations and Trends in Information Retrieval*, 5(1), 1-102.
- Tanikawa, T., Narumi, T., & Hirose, M. (2013). *Mixed reality digital museum project*. In Yamamoto S. (Ed.), Paper presented *International Conference on Human Interface and the Management of Information HIMI 2013* (pp. 248-257). Berlin: Springer.
- Tausch, R., Domajnko, M., Ritz, M., Knuth, M., Santos, P., & Fellner, D. (2020). Towards 3D digitization in the GLAM (Galleries, Libraries, Archives, and Museums) sector: Lessons learned and future outlook. *IPSI Transactions on Internet Research*, 16(1), 45-53
- Virto, R.N., Lopez. M.F.B. (2019), "Robots, Artificial Intelligence, and Service Automation to the Core: Remastering Experiences at Museums", Ivanov, S. and Webster, C. (Ed.) *Robots, Artificial Intelligence, and Service Automation in Travel, Tourism and Hospitality* (pp. 239-253). Bingley: Emerald Publishing Limited.

ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ, ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χρήστου Πέτρος
Υποψήφιος διδάκτορας Ε.Μ.Π.

Περίληψη

Σε μία εποχή κυριαρχίας των νέων τεχνολογιών το σύγχρονο μουσείο καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα νέο περιβάλλον. Τα ψηφιακά μέσα έχουν εισχωρήσει παντού και στον τομέα της επικοινωνίας η ψηφιακή τεχνολογία δημιούργησε ένα νέο πεδίο δυνατοτήτων. Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι, μέσα από τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να παρουσιαστεί ο ρόλος του σύγχρονου μουσείου στον πολιτισμό, στην τέχνη και στην εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφόρησης και να γίνει διερεύνηση του ρόλου του διαδικτύου στην επικοινωνία και πληροφόρηση. Η παρούσα εργασία στα συμπεράσματά της θα επιχειρήσει να αναδείξει τον ρόλο της νέας στρατηγικής στην επικοινωνία και στην πληροφόρηση του σύγχρονου μουσείου τόσο στο φυσικό όσο και στο ψηφιακό περιβάλλον. Η συμβολή του άρθρου στοχεύει στην ανάδειξη της συνεισφοράς του σύγχρονου μουσείου με χρήση νέων ψηφιακών τεχνολογιών στην ανάπτυξη του πολιτισμού, της τέχνης και της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακές Τεχνολογίες, Εκπαίδευση, Πολιτισμός, Σύγχρονο Μουσείο

1. Εισαγωγή

Το μουσείο είναι ο χώρος όπου διαφυλάσσεται και προβάλλεται η παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά. Εκεί ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να μελετήσει το παρελθόν και το παρόν, να ψυχαγωγηθεί και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του. Η λέξη «μουσείο» έχει την προέλευσή της από τις Μούσες, θεότητες της αρχαίας Ελλάδας, προστάτιδες των Τεχνών και των Γραμμάτων. Είναι ο ναός ο αφιερωμένος στις Μούσες. Το μουσείο εξελίσσεται συνεχώς από την αρχαιότητα έως και σήμερα. Ο επίσημος ορισμός του μουσείου που διατυπώνεται από το Διεθνές Συμβούλιο των Μουσείων (ICOM - International Council of Museums) είναι: «ο θεσμός, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, κοινοποιεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Δαλακούρα, 2008).

Η σημασία του μουσείου δεν είναι στατική και συνεχώς αναπτύσσεται. Το μουσείο είναι συνδεδεμένο με την έννοια της κληρονομιάς και την προστασία της, συνδέεται με την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας, κοινωνικής συνείδησης και αλλάζει διαρκώς τα τελευταία χρόνια τόσο ως προς την έννοια όσο και ως προς το περιεχόμενο. Σήμερα κυριαρχεί η ιδέα του ανοιχτού μουσείου για την κοινωνία, όπου προβάλλονται οι βασικές αρχές και τάσεις της σύγχρονης προσέγγισης στη μουσειολογία (Αυγερινού-Κολώνια, 2007).

2. Το σύγχρονο μουσείο

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική ανάπτυξη των μουσείων διεθνώς. Τα Μουσεία συνεχώς εξελίσσονται στα θέματα προσέγγισης της εκπαίδευσης, της προσβασιμότητας, της συντήρησης εκθεμάτων και του εκθεσιακού χώρου, της κτιριακής οργάνωσης, του εξειδικευμένου προσωπικού και των επισκεπτών του μουσείου. Τα μουσεία παγκοσμίως έχουν σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο για τους επισκέπτες κάθε ηλικίας. Η απρόσκοπτη προσβασιμότητα όλων των ανθρώπων στα μουσεία θεωρείται σήμερα ως βασική αρχή και επιτακτική ανάγκη. Επίσης, τα

μουσεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνίας συνδέοντας το παρελθόν και το παρόν και προετοιμάζουν την κοινωνία για το μέλλον. Η εξέλιξη των μουσείων είναι ραγδαία. Στην Ευρώπη υπάρχουν πάνω από 13.500 μουσεία και πάνω από 13.000 υπάρχουν σε άλλες χώρες του πλανήτη (Δαλακούρα, 2008).

Αυτό που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα μουσεία είναι ο μεγάλος αριθμός επιλογών που έχει στη διάθεσή του ο επισκέπτης. Τα μουσεία σήμερα δεν εκθέτουν μόνο τις συλλογές τους, αλλά δίνουν πρόσβαση στους επισκέπτες σε διαδραστικό υλικό με περισσότερες πληροφορίες, αίθουσες αναψυχής, αίθουσες προβολής βίντεο, οπτικοακουστικό υλικό, εστιατόρια, βιβλιοθήκες και καταστήματα των αναμνηστικών σουβενίρ και βιβλίων και άλλα πολλά. Η επίσκεψη σε ένα μουσείο αποτελεί σήμερα μια σύνθετη και πολυποίκιλη εμπειρία. Ο επισκέπτης συνδυάζει πολλές δραστηριότητες μέσα σε ένα σύγχρονο μουσείο (Δαλακούρα, 2008).

Συγκεκριμένα, στην αίθουσα προβολής του μουσείου ο επισκέπτης μπορεί να παρακολουθήσει το σχετικό με τα εκθέματα οπτικοακουστικό υλικό, να έχει στη διάθεσή του τα βιβλία στη βιβλιοθήκη, να συμμετάσχει στην περιήγηση με τον ηχητικό οδηγό (audio guide). Επίσης, μπορεί να επισκεφτεί τους χώρους αναψυχής του μουσείου. Στα μουσεία προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές και για οικογένειες. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες για να γνωρίσουν τα εκθέματα μέσω παιχνιδιών. Πολλές άλλες εκδηλώσεις και συναυλίες διοργανώνονται συχνά σε πολλά σύγχρονα μουσεία (Δαλακούρα, 2008).

Μέσα από τη συνεχιζόμενη εξέλιξή τους τα σύγχρονα μουσεία έχουν στόχο να προσεγγίσουν το κοινό τους, προσφέροντάς του νέες δυνατότητες και εμπειρίες. Είναι πλέον επιτακτική ανάγκη για τα σύγχρονα μουσεία να ανανεώνονται συνεχώς, για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής (Δαλακούρα, 2008).

3. Το διαδίκτυο, οι νέες τεχνολογίες και το σύγχρονο μουσείο

Η συνεχώς εξελισσόμενη χρήση του διαδικτύου προσφέρει ένα ανοιχτό για όλους περιβάλλον επικοινωνίας και δημιουργεί νέες δυνατότητες προβολής των σύγχρονων μουσείων. Έτσι παρουσιάζεται ένας νέος τρόπος επικοινωνίας με τους επισκέπτες - το «εικονικό μουσείο». Το διαδίκτυο επίσης δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στο μουσείο στο κοινό από απομακρυσμένες περιοχές. Στην Ελλάδα αναρτήθηκε στο διαδίκτυο ο ιστοχώρος του Υπουργείου Πολιτισμού (<http://www.culture.gr>), όπου ο επισκέπτης ενημερώνεται για τις εφορείες αρχαιοτήτων, τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους (Δαλακούρα, 2008).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το διαδίκτυο συγκεντρώνει το κοινό που είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και επιλέγει να επισκέπτεται ιστοχώρους με ενδιαφέρον περιεχόμενο και με αξιοποίηση όλων των ψηφιακών δυνατοτήτων της τεχνολογίας. Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι διαδικτυακές υπηρεσίες που προσφέρουν τα σύγχρονα μουσεία λειτουργούν ως κίνητρο για να τα επισκεφθεί ο κόσμος. Επομένως, η επαφή του μουσείου με τον κόσμο μέσω του διαδικτύου προετοιμάζει τις μελλοντικές επισκέψεις. Έτσι, το διαδίκτυο είναι ένα σημαντικό εργαλείο, που επιτρέπει στα σύγχρονα μουσεία να επιτελέσουν την πολιτιστική και κοινωνική τους αποστολή (Δάλλας, 2003. Σηφάκης & Σηφάκη, 2007).

Μέσω του διαδικτύου ο επισκέπτης ανακαλύπτει νέους τρόπους περιήγησης στα σύγχρονα μουσεία και νέους τρόπους επαφής με τα εικονικά εκθέματα, που διαφέρουν από τους παραδοσιακούς. Στο εικονικό αυτό περιβάλλον του μουσείου μπορούν να ενταχθούν όλα τα εκθέματα του μουσείου, οι πληροφορίες και ο κάθε χρήστης μπορεί να το διαχειριστεί με τον δικό του προσωπικό τρόπο, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του. Στο διαδίκτυο το «εικονικό σύγχρονο μουσείο» προσφέρει μια διαδραστική εμπειρία και μια διαδραστική προσέγγιση της τέχνης και του πολιτισμού (Μπαλτζής, 2005). Ο επισκέπτης των «εικονικών σύγχρονων μουσείων» μπορεί να περιηγηθεί σε εικονικά περιβάλλοντα και να συνεχίσει την επίσκεψή του και μετά από τις ώρες λειτουργίας του μουσείου (Σηφάκης & Σηφάκη, 2007).

4. Ο διεθνής ρόλος των μουσείων

Όλα τα μεγάλα μουσεία διεθνώς έχουν αναρτήσει ιστοσελίδες στο διαδίκτυο και προσπαθούν μέσα από αυτές να προσεγγίσουν ένα μεγαλύτερο κοινό για να προβάλουν τις δραστηριότητές τους. Είναι γεγονός πως τα σύγχρονα μουσεία χρησιμοποιούν όλο και πιο συχνά τις μεθόδους μάρκετινγκ για τον σχεδιασμό της στρατηγικής τους στην επικοινωνία. Οι νέες τεχνολογίες στο διαδίκτυο μπορούν να προσφέρουν χρήσιμη υπηρεσία στον επικοινωνιακό τομέα των σύγχρονων μουσείων και έτσι να συμβάλουν ενεργά στην προώθηση του πολιτισμού (Σηφάκης & Σηφάκη, 2007).

Το OBJECT ID είναι ένας διεθνής οργανισμός περιγραφής και απεικόνισης των πολιτιστικών αγαθών στον κόσμο· ιδρύθηκε από το Ερευνητικό Ίδρυμα Getty και αποτελεί διεθνές πρότυπο στον τομέα αυτό. Για τη δημιουργία του OBJECT ID συνεργάστηκαν με το Ίδρυμα Getty μια σειρά από μεγάλους φορείς του πολιτισμού, όπως η κοινότητα των μουσείων, οι έμποροι τέχνης, οι εκτιμητές τέχνης και άλλοι σημαντικοί οργανισμοί (Νικολοπούλου, 2020).

Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (International Council of Museum's) που ασχολείται με την συντήρηση της παγκόσμιας φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες και στη μεγάλη ζήτηση των νέων υπηρεσιών των σύγχρονων μουσείων στο διαδίκτυο, ίδρυσε τη MuseDoma (Museum Domain Management Association). Όλα τα μεγάλα σύγχρονα μουσεία στον κόσμο διαθέτουν σήμερα έναν μεγάλο αριθμό δικτυακών υπηρεσιών, όπως πρόσβαση σε εικονικές εκθέσεις με δυνατότητα ξενάγησης και συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, παροχή πληροφοριών και εικόνων των εκθεμάτων, πρόσβαση σε συλλογές με on line σύνδεση, ενημέρωση για τις εκθέσεις, παρουσίαση των καταλόγων των εκθέσεων, προβολή συνεντεύξεων και πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων που αναφέρονται θεματικά στο αντικείμενο του μουσείου και άλλα (Σηφάκης & Σηφάκη, 2007).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπάρχει σήμερα ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των σύγχρονων μουσείων σε διεθνές επίπεδο για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες και τη δημιουργία ενός σύγχρονου μουσείου για όλους, που θα ανταποκρίνεται στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική του αποστολή (Κανάρη κ.ά., 2021). Το πρόγραμμα MIMEUS εστιάζει στα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναφέρεται σε διεθνείς συμβάσεις για την υποστήριξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες (United Nations, 2006) και αγωνίζεται για την κατάργηση των κοινωνικών φραγμών που εμποδίζουν την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή τους (Oliver, 1990). Είναι αξιοσημείωτες οι πρωτοβουλίες σε διεθνές επίπεδο και άλλων παρόμοιων προγραμμάτων που δίνουν προτεραιότητα στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών, όπου προσφέρεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες η δυνατότητα πρόσβασης στους χώρους των σύγχρονων μουσείων και η δυνατότητα να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις και στα εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνονται (Κανάρη, 2021).

5. Ο ρόλος του σύγχρονου μουσείου στην Εκπαίδευση

Ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους του σύγχρονου μουσείου αδιαμφισβήτητα είναι η σημαντική συμβολή του στην εκπαίδευση των ανθρώπων όλων των ηλικιών. Ο παιδαγωγικός ρόλος του μουσείου στη σύγχρονη κοινωνία έχει βαρύνουσα σημασία και προσαρμόζεται κάθε φορά σύμφωνα με τις ανάγκες της. Στα σύγχρονα μουσεία οργανώνονται σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα και παιδαγωγικές δραστηριότητες για οικογένειες. Ο στόχος των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων αυτών είναι η πνευματική καλλιέργεια και η επιμόρφωση των παιδιών και των ανθρώπων μεγαλύτερης ηλικίας. Συνεχώς προσφέρονται από τα μουσεία νέα εκπαιδευτικά προγράμματα στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τα παιδιά μέσα από τα εκθέματα του μουσείου με οικείο και κατανοητό τρόπο για αυτά (Δαλακούρα, 2008).

Οι μελλοντικοί ενήλικες επισκέπτες των μουσείων είναι τα παιδιά. Έτσι, τα σύγχρονα μουσεία απευθύνονται στα παιδιά εφαρμόζοντας τις παιδαγωγικές μεθόδους προσέγγισης, ώστε η επίσκεψη στο μουσείο για αυτά να είναι μια διασκεδαστική εμπειρία. Τα παιδιά αφομοιώνουν καλύτερα τις γνώσεις που λαμβάνουν, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία συνοδεύεται με θετικά συναισθήματα και

διεγείρει τη φαντασία τους. Είναι γνωστή η εξοικείωση των παιδιών με τα διαδραστικά εκθέματα των μουσείων με τη χρήση των υπολογιστών. Τα παιδιά δείχνουν ζωηρό ενδιαφέρον για τον πειραματισμό και αυτό το εκλαμβάνουν ως διασκεδαστικό παιχνίδι. Στη σύγχρονη κοινωνία η νέα γενιά έχει πρόσβαση και ιδιαίτερη εξοικείωση με τη χρήση της νέας τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η επίσκεψη σε ένα σύγχρονο μουσείο ενισχύει την κριτική σκέψη ενός παιδιού, του προσφέρει γνώσεις, του δίνει την αίσθηση ότι ανήκει σε μια ευρύτερη εθνική οικογένεια με έθιμα και παραδόσεις, με ιστορία και πολιτιστικά επιτεύγματα, καθώς μαθαίνει για τον πολιτισμό της πατρίδας του και των άλλων χωρών του κόσμου. Μέσα στον χώρο του μουσείου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αισθανθούν ως μέρος μιας παγκόσμιας κουλτούρας, που αποτελεί πολύτιμη κληρονομιά για όλη την ανθρωπότητα. Τα σύγχρονα μουσεία προσαρμόζονται στις ανάγκες των οικογενειών έτσι ώστε η επίσκεψη στο μουσείο να γίνει ένα δημιουργικό παιχνίδι γνώσεων (Δαλακούρα, 2008).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στη σχολική κοινότητα καταλαμβάνουν πολύ σημαντική θέση ανάμεσα στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σύγχρονου μουσείου. Τα προγράμματα αυτά αφορούν ομαδική δραστηριότητα στον χώρο του μουσείου και στο σχολείο. Σε πολλά μουσεία της Ελλάδας λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές. Υπεύθυνοι των προγραμμάτων αυτών είναι οι μουσειοπαιδαγωγοί και συχνά διεξάγονται στους εκθεσιακούς χώρους του μουσείου. Δημιουργικά παιχνίδια, αφήγηση ιστορικών γεγονότων, πειράματα, σχέδιο, ζωγραφική, κατασκευές, ξενάγηση και συζήτηση είναι κάποιες από τις μορφές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διεξάγονται στα μουσεία της Ελλάδας και τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αυτά. Στα σύγχρονα μουσεία παρατηρείται αύξηση των σχολικών ομάδων που προθυμοποιούνται να συμμετάσχουν σε κάποιο από τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολλά σύγχρονα μουσεία προσφέρουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολία στην ακοή, για παιδιά προσφύγων και για παιδιά με αναπηρίες, καθώς επίσης και δανειστικό υλικό σε σχολικές μονάδες ή σε ομάδες παιδιών που δεν έχουν τη δυνατότητα να τα επισκεφθούν (Δαλακούρα, 2008).

6. Συμπεράσματα

Ο ρόλος του σύγχρονου μουσείου είναι σύνθετος και πολυδιάστατος και δεν αναφέρεται μόνο στη διαφύλαξη και προβολή της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά εμπεριέχει και άλλες σημαντικές παραμέτρους. Στη σύγχρονη εποχή η ανάπτυξη των μουσείων διεθνώς είναι ραγδαία. Τα μουσεία συνεχώς εξελίσσονται σε όλα τα θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης, της προσβασιμότητας, της συντήρησης εκθεμάτων και του εκθεσιακού χώρου, της κτιριακής οργάνωσης, του εξειδικευμένου προσωπικού και των επισκεπτών του μουσείου. Τα σύγχρονα μουσεία παγκοσμίως παίζουν σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο για τους επισκέπτες όλων των ηλικιών. Έχει μεγάλη σημασία η προσφορά των μουσείων στην ανάπτυξη της σύγχρονης κοινωνίας, γιατί συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και προετοιμάζουν την κοινωνία για το μέλλον (Δαλακούρα, 2008).

Το χαρακτηριστικό των σύγχρονων μουσείων είναι η μεγάλη ποικιλία προτάσεων και επιλογών που έχει στη διάθεσή του ο επισκέπτης, όπως η έκθεση των συλλογών τους, η πληροφόρηση για τα εκθέματα μέσω διαδραστικού υλικού, η προβολή εντυπωσιακών βίντεο σε ειδικές αίθουσες, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η ύπαρξη βιβλιοθηκών, χώρων αναψυχής, εστίασης και άλλα. Συνδυάζοντας πολλές δραστηριότητες μέσα σε ένα σύγχρονο μουσείο, ο επισκέπτης αποκτά πλούσια εμπειρία γνώσεων (Δαλακούρα, 2008).

Η χρήση του διαδικτύου συνεχώς εξελίσσεται και προσφέρει ένα ανοιχτό για όλους περιβάλλον επικοινωνίας, δημιουργώντας νέες δυνατότητες προβολής των σύγχρονων μουσείων. Έτσι, το διαδίκτυο προσφέρει έναν νέο τρόπο επικοινωνίας με τους επισκέπτες - το «εικονικό μουσείο», το οποίο αποτελεί κίνητρο μελλοντικής επισκεψιμότητας, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η πολιτιστική και κοινωνική αποστολή των μουσείων (Δάλλας, 2003. Σηφάκης, Σηφάκης, 2007).

Τα σύγχρονα μουσεία, επίσης, παίζουν σημαντικό ρόλο και σε διεθνές επίπεδο μέσα από τους οργανισμούς με διεθνή εμβέλεια, όπως το OBJECT ID, το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (International Council of Museum's) και το MuseDoma (Museum Domain Management

Association). Όλα τα μεγάλα μουσεία έχουν αναρτήσει ιστοσελίδες στο διαδίκτυο και προσπαθούν μέσα από αυτές να αναπτύξουν τη στρατηγική τους στην επικοινωνία για την προώθηση του πολιτισμού (Σηφάκης & Σηφάκη, 2007).

Το σύγχρονο μουσείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των ανθρώπων όλων των ηλικιών. Ο παιδαγωγικός ρόλος του μουσείου στη σύγχρονη κοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφορά σε όλη τη σχολική κοινότητα. Τα σύγχρονα μουσεία διοργανώνουν σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και παιδαγωγικές δραστηριότητες για όλη την οικογένεια, με στόχο την πνευματική καλλιέργεια και επιμόρφωση τόσο των παιδιών όσο και των ανθρώπων μεγαλύτερης ηλικίας, ανταποκρινόμενα έτσι στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Δαλακούρα, 2008).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αυγερινού-Κολώνια, Α. (2007). Η Διάδοση και Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα Μουσεία στα Πλαίσια Πολιτιστικών Τουριστικών Διαδρομών, ως Συντελεστές Βιώσιμης Ανάπτυξης, στα Πρακτικά της ημερίδας της ΕΟΣΦΙΜ *Οι Νέες Τεχνολογίες στα Μουσεία. Νέες Τάσεις και Αντιλήψεις*, σσ. 121-129. Αθήνα: Πολεμικό Μουσείο Αθηνών.
- Δαλακούρα, Ν. (2008). *Πολιτισμός – Τέχνες – Διαχείριση ελεύθερου χρόνου: Μουσεία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (εκπαιδευτικό υλικό).
- Δάλλας, Κ. (2003). Τεχνολογίες της Πληροφορίας, Διαδίκτυο και Πολιτιστική Επικοινωνία, στο *Πολιτιστική Επικοινωνία*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κανάρη, Χ., Νικολαραϊζή, Μ., Αργυρόπουλος, Β. & Παπαζαφείρη, Μ. (2021). Μουσεία και άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες: Πραγματικότητα, προκλήσεις και προοπτικές για ένα μουσείο για όλους. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 1(1), 45-56.
- Μπαλτζής, Α. (2005). Καλλιτεχνική επικοινωνία, μαζικά μέσα και δημοκρατία, στο Φραγκονικολόπουλος, Χ. (επιμέλεια) *ΜΜΕ, κοινωνία και πολιτική. Ρόλος και λειτουργία στη σύγχρονη Ελλάδα*, σσ. 611-642. Αθήνα: Σιδέρης,
- Νικολοπούλου, Π. (2020). *Η συμβολή των προηγμένων υπηρεσιών διαχείρισης και των ψηφιακών τεχνολογιών στην πολιτιστική επικοινωνία και την προαγωγή της εκπαίδευσης μάθησης στους Χώρους Πολιτισμού* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Πληροφορικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψηφιακός Πολιτισμός, Έξυπνες Πόλεις και Προηγμένες Ψηφιακές Τεχνολογίες».
- Σηφάκης, Γ. & Σηφάκη, Ε. (2007). Πολιτιστικό μάρκετινγκ και νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία των πολιτιστικών οργανισμών, στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου *Νέες Τεχνολογίες & Marketing*, σσ. 261-265. Ιεράπετρα: ΤΕΙ Κρήτης.

Ξενόγλωσση

- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Optional protocol to the Convention. Ανακτήθηκε 1/11/2020 από <https://cutt.ly/8hAh5mk>.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ

Χατζηδήμου Τριαντάφυλλος

Δρ Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η επικοινωνία και η πληροφόρηση του πολιτισμού στην κοινωνία αφορά την προσπάθεια ενός ειδικού της τέχνης να εξηγήσει στο κοινό του, τους συμβολισμούς, την τεχνοτροπία και την καλλιτεχνική αξία μίας δράσης, μίας συνεργασίας, ενός εκθέματος, ενός πίνακα ζωγραφικής κ.α. Αφορά την προσπάθεια ενός μουσειολόγου να δημιουργήσει, να οργανώσει και να διαχειριστεί τη συλλογή ενός μουσείου. Στην διαπολιτισμική επικοινωνία υπάρχουν αρκετές θεωρίες που επικοινωνούν το πολιτιστικό τους στοιχείο και στο παρόν άρθρο, αναλύονται τρεις εξ αυτών. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου ο πολιτισμός και η επικοινωνία συνενώνονται σε μια έγκυρη γνωστική περιοχή, είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, διαπολιτισμική, θεωρίες, πολιτισμός

Εισαγωγή

Η επικοινωνιακή θεώρηση στράφηκε προς τον πολιτισμό για να εξηγήσει τα γεγονότα που δεν μπορούσαν να ερμηνευθούν χωρίς να ληφθεί υπόψη ο πολιτιστικός παράγοντας ως ένα στοιχείο του περιβάλλοντος όπου μελετάται οποιοδήποτε επικοινωνιακό γεγονός. Ο πολιτισμός είναι η κοινωνική πρακτική που σχετίζεται με την επικοινωνία και το νόημα της κοινωνικής πράξης της επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι μία σημαντική λειτουργία για τον άνθρωπο, η οποία αποτέλεσε βασικό στοιχείο για τη σύσταση των ανθρωπίνων κοινωνιών και τη δημιουργία πολιτισμών φτάνοντας στη σημερινή εποχή όπου η τεχνολογία και η μαζική επικοινωνία κυριαρχούν. Η επικοινωνία είναι πολυσημική έννοια και έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων όπως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της γλωσσολογίας. Ως πολιτιστική δραστηριότητα νοείται η δραστηριότητα που αποσκοπεί στην προστασία, αξιοποίηση και προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς και στην ενίσχυση και προβολή του νεότερου και σύγχρονου πολιτισμού. Μέσω των πολιτιστικών δραστηριοτήτων, οι τοπικοί πολιτιστικοί φορείς έρχονται σε επαφή με το κοινό τους, επικοινωνούν και προβάλλουν τα έργα τους, μορφώνουν και ψυχαγωγούν το κοινό τους. Έτσι, οι ανεπτυγμένες τοπικές κοινωνίες διαθέτουν πλούτο πολιτισμού κεφαλαίου και αγαθών, τα οποία πρέπει να αφογκράζονται και να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των κατοίκων της τοπικής κοινωνίας, συμβάλλοντας στην πολιτιστική δημοκρατία, την κοινωνική συνοχή αλλά και την ανάπτυξη και την αναβάθμιση του πολιτισμού κεφαλαίου της. Η συγκεκριμένη εργασία μελετά το πλαίσιο της επικοινωνίας, ης πληροφόρησης και της ψυχαγωγίας στον πολιτισμό, ενώ στόχος της έγκειται να αναδειχθεί πως οι τρεις προαναφερθείσες έννοιες (επικοινωνία, πληροφόρηση και ψυχαγωγία) συμβάλλουν στην προώθηση του πολιτισμού.

Θεωρίες

Η διάσταση του ατομικισμού – συλλογικότητας του Hofstede

Στη βιβλιογραφία για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, παρατηρείται μια κοινή διαφοροποίηση των πολιτισμών σε ατομικιστικούς και συλλογιστικούς. Ενώ οι ατομικιστικές κουλτούρες

καθοδηγούνται από ιδανικά επίτευξης στόχων και αυτοσυντήρησης, οι συλλογιστικές κουλτούρες οδηγούνται από την πίστη στην ευρύτερη συλλογικότητα (Odag, et al., 2018).

Η διάκριση μεταξύ ατομικισμού και συλλογικότητας εννοείται ως διάκριση στο μακροεπίπεδο ανάλυσης, που αφορά τους πολιτισμούς στο σύνολό τους (Hofstede & Hofstede, 2005). Παρόλο που οι δομές μετρώνται σε μεμονωμένο επίπεδο ως τιμές, τα δεδομένα συνήθως συγκεντρώνονται σε επίπεδο χώρας και αντιπροσωπεύουν συγκεντρωτικές και όχι δομές σε ατομικό επίπεδο. Με βάση αυτή τη λογική, ο Hofstede κατέταξε 74 χώρες του κόσμου στον δείκτη ατομικισμού του, υποθέτοντας ότι ο ατομικισμός αποτελεί τον αντίθετο πόλο συλλογικότητας στην ίδια συνέχεια (Hofstede & Hofstede, 2005). Οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Μεγάλη Βρετανία, ο Καναδάς και η Ολλανδία αποτελούν τις πέντε πρώτες χώρες στον ατομικισμό σε αυτήν την κατάταξη, ενώ οι χώρες της Λατινικής Αμερικής (όπως η Γουατεμάλα, ο Εκουαδόρ, ο Παναμάς, η Βενεζουέλα και η Κολομβία) καθώς και το Πακιστάν αντιπροσωπεύουν τις χαμηλότερες βαθμολογίες για τον ατομικισμό (και συνεπώς τις υψηλότερες βαθμολογίες στον συλλογισμό).

Η βιβλιογραφία έχει αποδείξει μια σχετική σύνδεση μεταξύ ατομικιστικών εθνικών καταβολών και ηδονικής ψυχαγωγίας (Odag, et al., 2016). Για την ευδαιμονική ψυχαγωγία, η εικόνα είναι σε μεγάλο βαθμό ασαφής. Από τη μία πλευρά, η βιβλιογραφία εμφανίζει μια σύνδεση μεταξύ κολεκτιβιστικών εθνικών καταβολών και της χρήσης ιδιαίτερα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για κοινωνική υποστήριξη (Wei, et al., 2012), αντανάκλωντας έτσι την ευδαιμονική ψυχαγωγία. Από την άλλη πλευρά, τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι τα κίνητρα ευδαιμονικής ψυχαγωγίας είναι συγκεκριμένα για ατομικιστικά πλαίσια. Στην πραγματικότητα, με τη βασική βιβλιογραφία της ευδαιμονικής ψυχαγωγίας να έχει τις ρίζες της στον δυτικό κόσμο, μπορεί να διαπιστωθεί ότι τα κίνητρα της ευδαιμονικής ψυχαγωγίας σχετίζονται ιδιαίτερα με ατομικιστικά πλαίσια (Wirth, et al., 2012).

Η θεωρία της αυτο-ερμηνείας των Markus και Kitayama

Οι αυτο-κατασκευές αντικατοπτρίζουν πολιτιστικούς προσανατολισμούς σε μικροεπίπεδο, με βάση την άποψη των ανθρώπων για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Στη βιβλιογραφία έχουν διακριθεί δύο αυτο-ερμηνείες (Markus & Kitayama, 1998): η ανεξάρτητη αυτο-ερμηνεία τονίζει τον εαυτό ως μοναδικό και ξεχωριστό από τους άλλους, ενώ η αλληλεξαρτώμενη αυτο-ερμηνεία τονίζει τον εαυτό ως «εξαρτώμενο από» και μέρος των κοινωνικών σχέσεων με τα μέλη της εσωτερικής ομάδας. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι αυτο-ερμηνείες αποκαλύπτουν απροσδόκητη διαφοροποίηση εντός χωρών που ταξινομούνται ως ατομικιστικές/συλλογικές. Ως εκ τούτου, οι μελετητές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας έχουν συστήσει τη χρήση μετρήσεων αυτο-ερμηνείας σε ατομικό επίπεδο επιπλέον των μακροοικονομικών δεικτών πολιτισμού σε επίπεδο χώρας, αν και οι μελέτες που ερευνούν το τελευταίο είναι ακόμη πολύ σπάνιες (Odag & Hanke, 2018).

Οι αυτο-κατανοήσεις δεν έχουν μελετηθεί μέχρι στιγμής σε σχέση με ηδονικά και ευδαιμονικά κίνητρα ψυχαγωγίας. Έρευνα που εξετάζει τον αντίκτυπο των αυτο-ερμηνειών σε σχέση με την κάλυψη φυσικών καταστροφών προτείνει μια δοκιμαστική σχέση μεταξύ αλληλεξαρτώμενων αυτο-ερμηνειών και ενσυναίσθησης της κατανάλωσης μέσων, η οποία μπορεί να είναι ενδεικτική τόσο της ηδονικής όσο και της ευδαιμονικής ψυχαγωγίας (Sun, et al., 2013). Ταυτόχρονα, τα ευδαιμονικά κίνητρα ψυχαγωγίας βασίζονται σε δυτικές εννοιολογήσεις της ευημερίας που επικεντρώνονται σε ανεξάρτητους/ατομικιστικούς εαυτούς επιδιώκοντας το πλήρες δυναμικό τους. Έτσι, τα κίνητρα της ευδαιμονικής ψυχαγωγίας είναι επομένως πιο κοντά σε ανεξάρτητες αυτο-ερμηνείες.

Εννοιολόγηση της εθνικής ταυτότητας από τον Phinney

Η εθνική ταυτότητα αναφέρεται στον βαθμό με τον οποίο τα άτομα ταυτίζονται με την/-ις εθνοτική/-ές ομάδα/-ες στην οποία γεννιούνται, μεταναστεύουν ή ταξιδεύουν. Η έννοια υποδηλώνει τον βαθμό με τον οποίο τα άτομα θεωρούν ότι είναι μέλη εθνικών ομάδων «που ορίζονται από την πολιτιστική κληρονομιά, συμπεριλαμβανομένων των αξιών, των παραδόσεων και συχνά της γλώσσας» (Phinney & Ong, 2007). Η εθνική ταυτότητα είναι σημαντική για τα άτομα της μειονότητας

ιδιαίτερα· όσο πιο σταθερή είναι η ταύτιση ενός μέλους της μειονότητας με τη μειοψηφία και την πλειοψηφική κουλτούρα του, τόσο πιο εκπολιτισμένο είναι το άτομο, γεγονός που με τη σειρά του αποτρέπει τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις των διακρίσεων και ενισχύει την αυτοεκτίμηση (Odag, et al., 2018). Η εθνική ταυτότητα θεωρείται επομένως ως ένα χαρακτηριστικό πολιτισμικό στοιχείο που είναι σχετικά σταθερό με την πάροδο του χρόνου, αλλά μπορεί να αλλάξει ιδιαίτερα όταν τα άτομα μετακομίζουν σε άλλη χώρα.

Ένας από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους ορισμούς της εθνικής ταυτότητας στην ψυχολογία αναπτύχθηκε από τον Phinney (2003) και θεωρήθηκε ως μια πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει τόσο τη δέσμευση όσο και την εξερεύνηση. Η δέσμευση αναφέρεται στην αίσθηση του ανήκειν και σε μια ισχυρή συναισθηματική προσωπική προσκόλληση σε μια εθνική ομάδα. Η εξερεύνηση αναφέρεται στον βαθμό με τον οποίο τα μέλη της ομάδας αναζητούν ενεργά πληροφορίες και εμπειρίες σχετικές με την εθνική τους ομάδα.

Η έννοια της εθνοτικής ταυτότητας του Phinney (2003) μέχρι στιγμής έχει αποκλειστεί από την κύρια ομάδα ψυχαγωγίας μέσων ενημέρωσης. Μια πληθώρα μελετών σχετικά με τις χρήσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης του διασπορικού κοινού στα μέσα ενημέρωσης και στην επικοινωνιακή έρευνα έχουν δείξει, ωστόσο, ότι το κοινό των μεταναστών χρησιμοποιεί ψυχαγωγικά μέσα για να διαπραγματευτεί τις εθνοτικές τους ταυτότητες έναντι των εσωτερικών και εξωτερικών ομάδων του και να ανακτήσει μια αίσθηση ταυτότητας και ανήκειν από αυτό (Ogan & D'Haenens, 2011). Αυτές οι διεργασίες εκτυλίσσονται σε μια σύνθετη αλληλεπίδραση εθνοτικής συμμετοχής σε πολιτισμούς υποδοχής και καταγωγής. Συνολικά, η εθνική ταυτότητα βρίσκεται στο επίκεντρο της επικοινωνίας της διασποράς. Ωστόσο, μέχρι στιγμής δεν έχει συνδεθεί ρητά με το ψυχολογικό έργο του Phinney, ούτε έχει μετρηθεί μέσω ενός καθιερωμένου ποσοτικού οργάνου. Επιπλέον, ο ρόλος της εθνικής ταυτότητας για τα ηδονικά και ευδαιμονικά κίνητρα ψυχαγωγίας είναι εντελώς ασαφής.

Επικοινωνία κινηματογράφου και τηλεόρασης

Από την έναρξή τους, οι ταινίες έχουν λάβει ευρεία προσοχή και μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: ταινίες μεγάλου μήκους, ταινίες μικρού μήκους και ντοκιμαντέρ (Marques de Sousa, et al., 2021). Σε πρωτογενές στάδιο, η ιδέα της εκπαίδευσης των ανθρώπων μέσω των ταινιών κατέληξε σε μια αφηγηματική μορφή με επίκεντρο την καταγραφή, συμπληρωμένη με ενσυναίσθηση και εμπειρία. Σε αυτή τη βάση, οι μελετητές πραγματοποίησαν ακαδημαϊκή έρευνα για το θέμα των ταινιών, έκαναν διαδοχικές εξερευνήσεις στην κουλτούρα της οθόνης που σχετίζονται με ζητήματα έθνους, χώρας και αισθητικής και ξεκίνησαν επίσημα την ενσωμάτωση μικρού μήκους βίντεο και ταινιών (Ferreira, et al., 2022). Οι μελετητές άρχισαν να επικεντρώνονται στον σχεδιασμό της αφήγησης και του βίντεο, και διαδοχικά εξερεύνησαν λεπτομερώς από προοπτικές όπως η μακροαφήγηση. Έτσι, οι μελετητές ξεκίνησαν έναν νέο γύρο ερευνητικής έκρηξης στον κινηματογράφο από πτυχές του τουρισμού που προκαλείται από ταινίες, της πολιτιστικής σημασίας και της πολιτιστικής ταυτότητας (Griffin, et al., 2022).

Ως σημαντικός δρόμος για την πολιτιστική επικοινωνία, η ταινία είναι ένας βασικός τομέας που έχει τις ρίζες της στην πολιτιστική ανάπτυξη. Ο τρόπος επίτευξης επιστημονικής, αποτελεσματικής και ακριβούς επικοινωνίας ταινιών και τηλεόρασης ήταν πάντα ένα βασικό ζήτημα στον τομέα της επικοινωνίας σε διάφορες περιόδους (Fang, 2021). Με την άνοδο του Διαδικτύου, οι άνθρωποι επιταχύνονται για να δημιουργήσουν περισσότερους διαπροσωπικούς «κύκλους», σχηματίζοντας ένα πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων. Η έννοια της κοινότητας έχει προσελκύσει εκτεταμένη προσοχή από μελετητές και έχει επιτευχθεί συναίνεση για τη διερεύνηση των βασικών ζητημάτων της κινηματογραφικής και τηλεοπτικής επικοινωνίας. Η κοινοτική αλληλεπίδραση του κοινού της κινηματογραφικής και τηλεοπτικής επικοινωνίας θα πρέπει να διευκρινιστεί έτσι ώστε να μπορούν να οριστούν οι εγγενείς νόμοι και τ' ανάλογα χαρακτηριστικά (Riddle & Martins, 2022).

Η κινηματογραφική κοινότητα ανήκει στην ανθρώπινη σχέση που σχηματίζεται κάτω από το εικονικό όριο· είναι μια συλλογή ανθρώπινων όντων που συγκεντρώθηκαν λόγω του ενδιαφέροντος

για παρακολούθηση ταινιών, υπονοώντας μια ενοποιημένη σχέση μεταξύ του χώρου της πρακτικής λόγου και του χώρου της πνευματικής αλληλεπίδρασης (Kubrak, 2020). Ως εκ τούτου, οι περισσότερες υπάρχουσες μελέτες έχουν πραγματοποιήσει σχετικές εξερευνησεις από την οπτική γωνία των κειμένων κοινοτικού λόγου και της πνευματικής έκφρασης. Για την καλύτερη ανάλυση των χαρακτηριστικών των ταινιών, προηγούμενες μελέτες προσπάθησαν να εξηγήσουν τα χαρακτηριστικά περιεχομένου, την αφηγηματική λογική και την πολιτισμική χροιά των ταινιών μέσω των γλωσσικών συμβόλων και των συμβόλων κατάστασης στις συζητήσεις της κοινότητας (Newell, 2018). Επιπλέον, σε μια προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησης του ανθρωπιστικού πνεύματος που περιέχεται στις ταινίες, η κινηματογραφική έρευνα έχει επικεντρωθεί όλο και περισσότερο στον πολιτισμό για να οικοδομήσει το πνεύμα της κοινότητας μέσω ανάλυσης περιπτώσεων ή ανάλυσης παραδειγμάτων των καιρών και των περιφερειακών χαρακτηριστικών (Addeo, et al., 2019). Καθώς η διαλεκτική σκέψη για τα θέματα ψυχαγωγίας στις κινηματογραφικές σπουδές αυξάνεται, η κοινότητα που σχετίζεται με το ενδιαφέρον γίνεται εστίαση στην έρευνα για την κινηματογραφική και τηλεοπτική επικοινωνία και η κειμενική ανάλυση λόγου και η πνευματική και πολιτισμική ανάλυση που σχετίζονται με τις κοινότητες προσελκύουν περισσότερη προσοχή.

Καθώς το επίπεδο εφαρμογής πληροφοριών της κοινωνικής ζωής βελτιώνεται, τα άτομα διεξάγουν πιο βολικές ανταλλαγές και επικοινωνία, ενώ παράλληλα έχει διαμορφωθεί μια διασυνδεδεμένη κοινοτική δομή. Με γνώμονα την ανάπτυξη του Διαδικτύου, η ανταλλαγή συμφερόντων των ατόμων έχει σπάσει τα περιφερειακά δεσμά και έχει αναδείξει τα χαρακτηριστικά της νέας εποχής (Deng, et al., 2022). Η ανάπτυξη της τεχνολογίας πληροφοριών και της διαθεσιμότητας μεγάλων δεδομένων επιτρέπει στα άτομα να κάνουν μια πιο διαφοροποιημένη αξιολόγηση της κατανάλωσης. Οι ταινίες αντιμετωπίζουν πολλαπλές επιρροές και επιπτώσεις από τα χαρακτηριστικά των κοινοτικών συζητήσεων και η ανάπτυξη της κινηματογραφικής βιομηχανίας αντιμετωπίζει νέες ευκαιρίες και προκλήσεις (Yi, et al., 2022).

Σήμερα, στο πλαίσιο της ταχείας εξέλιξης της οικονομικής ανάπτυξης, τα άτομα έχουν μια αυξανόμενη ανάγκη για μια καλύτερη ζωή· η ζήτηση για πολιτιστική και ψυχαγωγική κατανάλωση έχει ανέβει σε υψηλότερο επίπεδο και η διαδραστική εμπειρία έχουν γίνει η βασική απαίτηση της παρακολούθησης ταινιών στο νέα εποχή. Τα άτομα δεν περιορίζονται πλέον στην οπτική και ακουστική απόλαυση, αλλά στην επιδίωξη της σύγκρουσης ψυχολογίας και συναισθήματος, και η ενσυναίσθηση της τοπικής κουζίνας, του τραγουδιού, της ταινίας και της τηλεόρασης έχει γίνει ο βασικός παράγοντας για την επιτυχία της διαχείρισης προορισμού (Yi, et al., 2022). Συγκεκριμένα, ένας μεγάλος αριθμός ταινιών που παρακολουθούν τα σχόλια αξιολόγησης δείχνουν ότι το αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας ενσυναίσθησης που παρουσιάζεται από το περιεχόμενο της ταινίας όχι μόνο εξασφαλίζει αποτελεσματική μετάδοση της δημοτικότητας της ταινίας αλλά βελτιώνει επίσης τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη (Grapotiffin, et al., 2022). Οι ταινίες εξελίσσονται προς υψηλή ποιότητα και υψηλά πρότυπα αναγνωρισμένα από το κοινό.

Τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων στην κοινότητα, τα χαρακτηριστικά της ατομικής εμπειρίας και η επακόλουθη αύξηση των οφελών έχουν γίνει βασικά ζητήματα. Πολλαπλές ανάγκες εμφανίζονται στην εποχή της κινηματογραφικής κοινότητας και η ψυχολογική και συναισθηματική απήχηση του κοινού μετά την παρακολούθηση μιας ταινίας πρέπει να διερευνηθεί σε βάθος (Rodrigues & Loureiro, 2022). Ο ψυχολογικός και συναισθηματικός συντονισμός είναι ένα από τα θέματα της ψυχολογικής έρευνας και τα εγγενή παρόμοια συναισθήματα μεταξύ των ατόμων και μεταξύ ατόμων και πραγμάτων έχουν ερμηνευτεί ως η έννοια της ενσυναίσθησης από τους ακαδημαϊκούς (Cuff, et al., 2016).

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται σε ένα φαινόμενο στο οποίο τα άτομα προβάλλουν τα πνευματικά τους συναισθήματα σε αντικειμενικά πράγματα (Zhang, 2022). Στην επικοινωνία μετά την παρακολούθηση της ταινίας, η ενσυναίσθηση είναι εμφανής και αντιπροσωπευτική. Αφού το κοινό παρακολουθήσει την ταινία, αναπόφευκτα θα υπάρξει πιο συχνή αξιολόγηση και επικοινωνία στο πλαίσιο του Διαδικτύου και η μετάδοση πληροφοριών θα συνεχίσει να ζυμώνεται στην κοινότητα

της ταινίας που σχετίζεται με το ενδιαφέρον, καθώς ο ρόλος των ενδιαφερόντων συνεχίζει να αυξάνεται (Jeong, et al., 2021). Ο πνευματικός κόσμος που χρειάζεται επειγόντως να περιγραφεί στην ταινία παρέχει μια βαθύτερη εμπειρία για το κοινό του κινηματογράφου και έναν ευφάνταστο χώρο για όσους δεν έχουν παρακολουθήσει την ταινία. Στην εποχή της κινηματογραφικής κοινότητας, οι διαφορετικές ανάγκες των ατόμων παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ενσυναίσθησης και ο μηχανισμός ενσυναίσθησης καταδεικνύει τον βασικό ρόλο της αλληλεπίδρασης της κινηματογραφικής κοινότητας.

Επικοινωνία και πληροφόρηση στον πολιτισμό

Η «βιομηχανία του πολιτισμού», ένας όρος που έχει διάρκεια σχεδόν 70 ετών και έχει λάβει ακαδημαϊκή και θεσμική έγκριση, χρειάζεται μια γνωσιολογική και κριτική επανεκτίμηση για την επικαιροποίησή της. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι άλλες, κάπως άστοχες ονομασίες, όπως «δημιουργικές βιομηχανίες» ή «βιομηχανίες ψυχαγωγίας», χρησιμοποιούνται για την αντικατάστασή τους, σε επαγγελματικά ή εταιρικά μέσα, σε ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και ακαδημαϊκές συναντήσεις και εκδηλώσεις. Ακριβώς όπως η «μαζική κουλτούρα», η «βιομηχανία του πολιτισμού» ήταν το αποτέλεσμα της απογοήτευσης και της ανησυχίας.

Αρχικά, η «βιομηχανία του πολιτισμού» μοιράζεται ένα προφανές χαρακτηριστικό με τη «μαζική κουλτούρα». Και οι δύο όροι συνδυάζουν ένα ζεύγος εννοιών που φαίνεται να αλληλοαποκλείονται. Οι «μάζες», καθώς και η «βιομηχανία» είναι έννοιες που φαίνεται δύσκολο να συμβιβαστούν με τον πολιτισμό: η πολιτιστική αριστεία υποδηλώνει δημιουργική ιδιοφυΐα, αυτόνομη και ατομική έμπνευση, αντί για προγραμματισμένη σειριακή παραγωγή, καταμερισμό εργασίας και αναζήτηση οικονομικής αποτελεσματικότητας ή αυξημένα μερίδια αγοράς. Έτσι, η «βιομηχανία πολιτισμού» και η «μαζική κουλτούρα» φαίνεται να αναφέρονται στο ίδιο φαινόμενο και έχουν σκοπό να καταγγέλλουν, αντί να αποκρύπτουν, την ανωμαλία της ανάμειξης αντίστοιχα του πολιτισμού με τις μάζες και του πολιτισμού με τη βιομηχανία. Η διαφορά έγκειται στην έμφαση που δίνει ο πρώτος όρος στην παραγωγή και ο δεύτερος στη λήψη.

Οι ζοφερές προβλέψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης αποδυναμώθηκαν κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα και ένας ορισμένος βαθμός αναθεωρητισμού εισήλθε στον κριτικό λόγο (Curran, 1990). Αν όντως ο πολιτισμός είχε χάσει το κρίσιμο δυναμικό του και είχε γίνει η μετάδοση και η λίπανση του κοινωνικού μηχανισμού, με τον οποίο εννοείται ότι είχε προσλάβει θετικό χαρακτήρα, ενισχύοντας και νομιμοποιώντας τις στρατηγικές παραγωγής, αυτό δεν σήμαινε απαραίτητα ότι οι καταναλωτές του πολιτισμού αποδέχονταν άκριτα τα μηνύματα που παρήγαγε (Rodríguez-Ferrándiz, 2014). Απέναντι σε αυτές τις στρατηγικές των παραγωγών, οι αποδέκτες μπορούσαν πάντα να σκεφτούν τακτικές που μπορεί να είναι πιο επικίνδυνες αλλά αποτελεσματικές. Έτσι υποστήριζαν δευτερεύουσες μορφές ανατροπής: σημειολογικές δραστηριότητες, παρεξηγήσεις και αντίσταση μέσω τελετουργιών (Rodríguez-Ferrándiz, 2014). Η κατανάλωση γενικά και η πιο εξέχουσα μορφή της, η κατανάλωση του πολιτισμού, αποτελούσε ένα πεδίο για μια γνήσια κατασκευή νοήματος, ή, τουλάχιστον, για την επανιδιοποίηση για σκοπούς που δεν μπορούσαν να προβλεφθούν, παρά μια απλή εμφάνιση των νοημάτων που είχαν τοποθετηθεί εκεί με πανουργία από τους παραγωγούς πολιτισμού.

Οι βιομηχανίες του πολιτισμού έχουν γίνει έτσι ένας περιγραφικός παρά ένας αξιολογικός όρος, που δεν είναι πλέον ικανός να προσβάλει ούτε το καλό γούστο ούτε το πνεύμα του φιλελευθερισμού. Όμως, από τα τέλη του 20ου αιώνα, οι βιομηχανίες του πολιτισμού ως εννοιολογική, γνωσιολογική και εμπειρική μονάδα επηρεάζονται από τάσεις που επηρεάζουν τη βιομηχανική φύση της όσο και την πολιτιστική της φύση.

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1920, ο Adorno άρχισε να δίνει μορφή σε μια φορντιστική αντίληψη για την παραγωγή πολιτισμού. Η δουλειά του στη φωνογραφία, την τζαζ, τη μουσική που εκπέμπεται στο ραδιόφωνο και τον κινηματογράφο είναι ένα περίγραμμα μιας βιομηχανίας πολιτισμού της οποίας το θεμελιώδες χαρακτηριστικό είναι η τυποποίηση (Adorno, 2002). Η

έκφραση «βιομηχανία πολιτισμού» δικαιολογείται επειδή ισχύει για τα συμβολικά αγαθά την ίδια δυναμική κατασκευής, διανομής και εμπορευματοποίησης, τις ίδιες αρχές της αγοράς (επένδυση κεφαλαίου, μηχανική αναπαραγωγή, καταμερισμός εργασίας) και τις ίδιες ρουτίνες παραγωγής (ελαχιστοποίηση το κόστος και τη μεγιστοποίηση των κερδών μέσω τυπικών προτύπων με τη μορφή ενός πλαισίου αμετάβλητων και ενός άφθονου αλλά περιορισμένου αριθμού εναλλάξιμων εξαρτημάτων) όπως συμβαίνει με άλλα προϊόντα της καπιταλιστικής βιομηχανίας. Προκειμένου να διατηρηθεί μια συγκεκριμένη διαφορά σε σχέση με το τελευταίο, η βιομηχανία του πολιτισμού, σύμφωνα με τον Adorno, χρησιμοποιεί τη στρατηγική της ψευδο-ατομικότητας και εισάγει σε κάθε πολιτιστικό προϊόν ένα χαρακτηριστικό, που θεωρείται ως προαιρετική παραλλαγή του τυπικού προϊόντος, ώστε να μπορεί να δικαιολογήσει τον ισχυρισμό του για καινοτομία και πρωτοτυπία. Ως αποτέλεσμα, η πολιτιστική κατανάλωση διακρίνεται από μια αδηφαγία για το νέο και από μια απαίτηση για μία διάκριση που είναι πιο έντονη από ό,τι σε άλλους τομείς κατανάλωσης (Rodríguez-Ferrándiz, 2014).

Τα πολιτιστικά προϊόντα παράγονταν, διαδίδονταν, διανεμήθηκαν και εμπορευματοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο όπως αυτά οποιουδήποτε άλλου κλάδου αγαθών και υπηρεσιών, αλλά έμοιαζαν να παραμένουν απόρρητα προπύργια της ατομικότητας: ο μουσικός, ο μυθιστοριογράφος ή ο σεναριογράφος πάλεψαν για να δημιουργήσουν ένα προσωπικό έργο τέχνης, ασφαλές από τις επιθέσεις της τυποποίησης (Adorno, 1990). Για τον Adorno, αυτή η δημιουργική ατομικότητα είναι τόσο ψεύτικη και τεχνητή που χρειάζεται μόνιμα να παρελαύνει. Εξ ου και η έμφαση που δίνουν οι διαφημίσεις πολιτιστικών προϊόντων που κυκλοφόρησαν πρόσφατα στο «μυθιστόρημα», το «διαφορετικό», το «ανήκουστο» και επίσης στο «πρωτότυπο» και το «γνήσιο» του συγγραφέα. Η ψευδο-ατομικότητα του συγγραφέα είχε τη συνέπεια της σε αυτή των παραληπτών με πολιτιστική καταναλωτική επιλογή: είχαν επίσης τις φιλοδοξίες να διαπράξουν μια προσωπική και μη μεταβιβάσιμη πράξη, συμμετέχοντας άμεσα στην προσωπικότητα που αρμόζει στον καλλιτέχνη (Rodríguez-Ferrándiz, 2014). Κατά συνέπεια, οι αποδέκτες, είτε είναι ακροατές, είτε θεατές, ή αναγνώστες, δεν θα δέχονταν κανέναν από τους διαμεσολαβητές που παρεμβάλλονται μεταξύ των αποδεκτών και του αντικειμένου του σεβασμού, του καλλιτέχνη (Rodríguez-Ferrándiz, 2014).

Συμπεράσματα

Οι βιομηχανίες πολιτισμού έχουν γίνει οι βιομηχανίες των μέσων παραγωγής στη μεταφορντιστική κοινωνία, με τίμημα, ωστόσο, την απώλεια μιας ορισμένης λειτουργικής πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (ένα «αρνητικό» γεγονός: πολιτισμός είναι αυτό που υποτίθεται ότι λειτουργεί χωρίς απώτερο σκοπό). Αυτός ο αόριστος ή νεφελώδης χαρακτήρας του «πολιτισμικού» οδηγεί στη διάλυσή του σε ένα μάγμα στο οποίο οι βιομηχανίες πολιτισμού συνυπάρχουν σε στενή συνέργεια με τις βιομηχανίες αναψυχής και ψυχαγωγίας, αφενός, και με τις δημιουργικές βιομηχανίες, αφετέρου. Όλη η βιομηχανική παραγωγή, σε κάποιο βαθμό, φιλοδοξεί να παίξει ρόλο σε αυτή την πολιτιστική και επικοινωνιακή δημιουργικότητα. Όχι μόνο η βιομηχανία και η εμπορευματοποίηση κατέκτησαν τον πολιτισμό, αλλά και το αντίθετο: η κουλτούρα έχει επίσης καθιερωθεί στη διαδικασία παραγωγής, κατανάλωσης, καθώς και στον προωθητικό ενδιάμεσο που μεσολαβεί μεταξύ των δύο πλευρών και τα συνδυάζει. Ταυτόχρονα, καθώς αυτό δημιουργεί πολύ διεγερτικά διλήμματα στους τομείς της έρευνας, της θεωρίας και της πολιτισμικής κριτικής, αποτελεί αναμφίβολα μια πρόκληση. Το αποτέλεσμα αυτής της πρόκλησης είναι ήδη εμφανές όσον αφορά: (1) την προστασία των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας του πολιτισμού και της δημιουργικότητας που κυκλοφορεί, (2) την αποδιαμεσολάβηση που παρακάμπτει τους παραδοσιακούς (φορντιστές;) μεσολαβητές και (3) την αυξανόμενη αποκατάσταση από αναδυόμενους (μετα-φορντιστές) παράγοντες που, με άνευ προηγουμένου τρόπο, διαπραγματεύονται την ορατότητα, τη φήμη και την ημερομηνία λήξης των μηνυμάτων και των προϊόντων.

Βιβλιογραφία

- Addeo, F., Paoli, A. D., Esposito, M., & Bolcato, M. Y. (2019). Doing social research on online communities: the benefits of netnography. *Athens. Soc. Sci.*, 7, σσ. 9-38.
- Adorno, T. W. (1990). On popular music. Στο S. Frith, & A. Goodwin, *On record* (σσ. 301-314). London: Routledge.
- Adorno, T. W. (2002). *Essays on music*. Berkeley: University of California Press.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: a review of the concept. *Emot. Rev.*, 8, σσ. 144-153.
- Curran, J. (1990). The new revisionism in mass communication research: A reappraisal. *European Journal of Communication*, 5, σσ. 135-164.
- Deng, J., Wu, Z., Shi, H., Yang, T., & Duan, Z. (2022). Effect of job stressors on presenteeism among aging workers: a longitudinal moderated mediation model. *Am. J. Health Behav.*, 46, σσ. 39-48.
- Fang, N. (2021). Psychological influence of Chinese film and television works in teaching Chinese as a foreign language. *Int. J. Elect. Eng. Educ.*
- Ferreira, L. B., Giraldo, J. D., Santos, G. E., & Jabbour, C. J. (2022). Rio 2016 Olympic Games: brand and the reciprocal effects of touristic destinations. *J. Vacat. Market.*, 28, σσ. 335-349.
- Griffin, T., Guttentag, D., Lee, S. H., Giberson, J., & Dimanche, F. (2022). Is VR always better for destination marketing? Comparing different media and styles. *J. Vacat. Market.*
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind.*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Jeong, D., Han, S. H., Jeong, D. Y., Kwon, K., & Choi, S. (2021). Investigating 4D movie audiences' emotional responses to motion effects and empathy. *Comput. Human Behav.*, 121.
- Kubrak, T. (2020). Impact of films: changes in young people's attitudes after watching a movie. *Behav. Sci.*, 10, σσ. 1-13.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, σσ. 63-87.
- Marques de Sousa, R., Pinto, M. J., Nakatani, M. S., & Gomes, E. L. (2021). How tourist information drives promotional efforts: a case study of the Greater Miami Convention and Visitors Bureau. *J. Vacat. Market.*
- Newell, S. (2018). The affectiveness of symbols: materiality, magicality, and the limits of the antisemiotic turn. *Curr. Anthropol.*, 59, σσ. 1-22.
- Odag, O., & Hanke, K. (2018). Revisiting culture: A review of a neglected dimension in media psychology. *Journal of Media Psychology.*
- Odag, O., Hofer, M., Schneider, F. M., & Knop, K. (2016). Testing measurement equivalence of eudaimonic and hedonic entertainment motivations in a cross-cultural comparison. *Journal of Intercultural Communication Research*, 45 (2), σσ. 108-125.
- Odag, O., Ulug, O. M., Arslan, H., & Schiefer, D. (2018). Culture and media entertainment: A cross-cultural exploration of hedonic and eudaimonic entertainment motivations. *the International Communication Gazette*, 80 (7), σσ. 637-657.
- Ogan, C., & D'Haenens, L. (2011). Do Turkish women in the diaspora build social capital? Evidence from the low countries. *Ethnic and Racial Studies*, 34 (12), σσ. 924-940.
- Phinney, J. (2003). Ethnic identity and acculturation. Στο K. Chun, P. B. Organista, & G. Marin, *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (σσ. 63-81). Washington, DC: American Psychological Association.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), σσ. 271-281.
- Riddle, K., & Martins, N. (2022). A content analysis of American primetime television: a 20-year update of the National Television Violence Studies. *J. Commun.*, 72, σσ. 33-58.

- Rodrigues, M. B., & Loureiro, S. M. (2022). Virtual reality in the motion picture industry: the relationship among movie coolness, sympathy, empathy, and word-of-mouth. *J. Promot. Manag.*, 28, σσ. 144-159.
- Rodríguez-Ferrándiz, R. (2014). Culture Industries in a Postindustrial Age: Entertainment, Leisure, Creativity, Design. *Critical Studies in Media Communication*, 31 (4), σσ. 327-341.
- Sun, S., Merolla, A. J., Seo, M., & Zhang, S. (2013). Self-construal and natural disaster coverage: How self perception influences psychological intrusion and concern for others. *Asian Journal of Communication*, 23 (1), σσ. 17-37.
- Wei, L., Willnat, L., & Linwei, S. (2012). Cultural differences in the use of web 1.0 and web 2.0: A comparative analysis of Chinese and American youth. *China Media Research*, 8 (4), σσ. 77-89.
- Wirth, W., Hofer, M., & Schramm, H. (2012). Beyond pleasure: Exploring the eudaimonic entertainment experience. *Human Communication Research*, 38, σσ. 406-428.
- Yi, K., Li, Y., Chen, J., Li, X., & Yu, M. (2022). Appeal of word of mouth: influences of ports' public opinion and sentiment on enterprises' choice of import and export trade in the post-COVID-19 era. *Ocean Coast. Manag.*
- Zhang, W. (2022). Cultural Entertainment Consumption and Empathy Communication Mechanism. *Front. Psychol.*, 13.

Β. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Νικολάου Κωνσταντίνος

Ερευνητής, Εργαστήριο Ηλεκτρονικών ΜΜΕ, ΑΠΘ

Ματσιώλα Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η εργασία αυτή αγγίζει ζητήματα διαπολιτισμικής μεθοδολογίας έρευνας, που σχετίζονται με την προσαρμογή ερωτηματολογίων σε άλλη γλώσσα. Αναμφισβήτητα, η διαδικασία προσαρμογής ενός ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου στην εκάστοτε μητρική γλώσσα του ερευνητικού δείγματος που θα κληθεί να το απαντήσει στο πλαίσιο μιας έρευνας, δεν θεωρείται μια εύκολη διαδικασία από τους ερευνητές. Εάν αυτή η μεταφραστική διαδικασία δεν αντιμετωπιστεί με ιδιαίτερη προσοχή, τότε οι ερευνητές κινδυνεύουν στην μη διασφάλιση ισοδυναμίας ανάμεσα στις δυο διαφορετικές εκδοχές των ερωτηματολογίων (δηλ. του αρχικού έναντι του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου), αλλά και να κατηγορηθούν ίσως και για λίβελο. Συνοψίζοντας λοιπόν, η παρούσα εργασία παρουσιάζει και προτάσσει υπό την μορφή της μελέτης περίπτωσης ένα νέο και καινοτόμο διαπολιτισμικό μεταφραστικό μοντέλο με προ-έλεγχο στάθμισης που προορίζεται για διεθνείς ερευνητικές περιστάσεις, στοχεύοντας σε ευρεία μελλοντική και ερευνητική αποδοχή και χρήση.

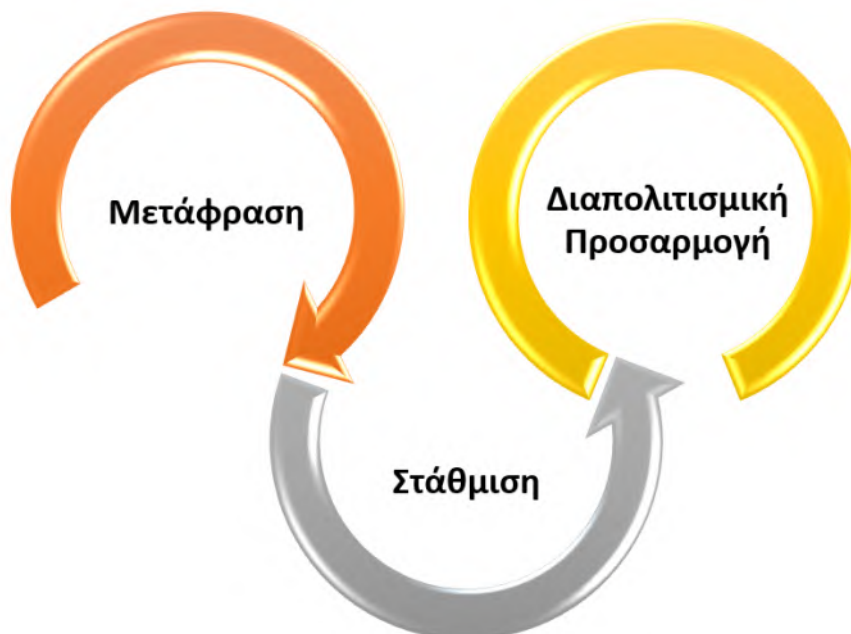
Λέξεις κλειδιά: μεθοδολογία έρευνας, ερωτηματολόγιο, μετάφραση, ανάπτυξη ερευνητικών μοντέλων, πολιτισμική προσαρμογή.

1. Εισαγωγή

Η διεξαγωγή μιας έρευνας θεωρείται «ένα θεμελιακό εργαλείο αυτοεξέτασης και αυτοβελτίωσης, με πολλαπλές μορφές εφαρμογής και μεθοδολογίας, όπως να επιβεβαιώνει εκ νέου τα σωστά αλλά και να εντοπίζει τα πιθανά λάθη» (Νικολάου, 2022: 292). Σε πολλές έρευνες, οι ερευνητές τείνουν να συλλέγουν τα ερευνητικά τους δεδομένα μέσω ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνονται συνήθως ανώνυμα και εθελοντικά από τους πιθανούς υποψήφιους συμμετέχοντες (Bird et al., 1999; Γαλάνης, 2019; Νικολάου, 2022; Nicolaou, 2021). Χαρακτηρίζεται ως μια δοκιμασμένη μέθοδος, γιατί «δίνει την ασφάλεια ότι τίποτα δεν θα έχει ξεχαστεί, καθώς και τη βεβαιότητα ότι οι ερωτήσεις γίνονται πάντα με τον ίδιο τρόπο σε κάθε έναν που συμμετέχει στην έρευνα» (Νικολάου, 2022: 299). Η κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου ωστόσο, δεν θεωρείται μια εύκολη διαδικασία από τους ερευνητές (βλ. Cohen et al., 2017; Παπαναστασίου, Παπαναστασίου, 2016; Ζαφειρόπουλος, 2015), έτσι, πολλοί τείνουν να χρησιμοποιούν—δυστυχώς—ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια, συνήθως μετά από μια απλή και ελεύθερη μετάφραση, χωρίς να βασίζονται σε κάποια ελάχιστα κριτήρια ή διαδικασίες μετάφρασης, όπως είναι η *στάθμιση* (weighting) ή και η *πολιτισμική προσαρμογή* (cultural adaptation) (βλ. Γαλάνης, 2019; Harkness, Schoua-Glusberg, 1998; Ordudari, 2007). Η αυθαίρετη αυτή επιλογή των ερευνητών να ακολουθούν την εύκολη λύση, θέτει ωστόσο καίρια ζητήματα ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς των μεταφρασμένων ερωτηματολογίων που

προκύπτουν, γιατί αφενός μεν τα εν λόγω μεταφρασμένα ερωτηματολόγια δεν έχουν πραγματοποιηθεί μέσω συγκεκριμένων ερευνητικών και μεθοδολογικών διαδικασιών στην εκάστοτε μητρική γλώσσα του ερευνητικού δείγματος που θα κληθεί να το απαντήσει, αφετέρου δε, τα πρωτότυπα ερωτηματολόγια προορίζονταν για άλλη γλώσσα και όχι για τη γλώσσα στην οποία μεταφράστηκαν. Όλα αυτά ωστόσο, πιθανότητα να θέσουν τους ερευνητές σε κίνδυνο, πλην σαφώς για λίβελο (βλ. Γαλάνης, 2019).

Αναμφισβήτητα, η διαδικασία προσαρμογής ενός ερωτηματολογίου σε άλλη γλώσσα, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη προσοχή και ζήλο, για να μπορέσει να διασφαλιστεί πρωτίστως η ισοδυναμία ανάμεσα στις δύο διαφορετικές γλωσσικές εκδοχές (δηλ. του αρχικού έναντι του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου) (βλ. Γαλάνης, 2019; Hall et al., 2018; Harkness, Schoua-Glusberg, 1998). Επιπλέον, το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο (δηλ. το νέο ή μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο) θα πρέπει επίσης να θεωρείται ικανό να συλλάβει επί της ουσίας βάσει του πρότυπου ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου, χωρίς ωστόσο να αλλάζει το νόημα και το περιεχόμενο του (Hall et al., 2018). Ακόμη, κατά την διαδικασία προσαρμογής ενός ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου, θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται στα υπόψη και συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα τα εγγενή χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος που θα κληθεί αργότερα να απαντήσει το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο, καθώς το πρωτότυπο καταρτίστηκε για μια συγκεκριμένη κοινωνικο-πολιτισμική κουλτούρα, ενώ τώρα θα απευθύνεται σε μια εντελώς διαφορετική (βλ. Θεοδωροπούλου κ.ά., 2023; Yaşar et al., 2022). Συνοψίζοντας λοιπόν, οι τρεις κύριες ερευνητικές και μεθοδολογικές διαδικασίες (ή αλλιώς στάδια) που θα πρέπει οπωσδήποτε να πραγματοποιηθούν σε ένα ξενόγλωσσο ερωτηματολόγιο που προορίζεται για ερευνητική χρήση σε άλλη γλώσσα, είναι αυτές (α) της *μετάφρασης* (translation), (β) της *στάθμισης* (weighting) και (γ) της *διαπολιτισμικής προσαρμογής* (cross-cultural adaptation) (Διάγραμμα 1) (βλ. Γαλάνης, 2019; Hall et al., 2018), ενώ το ερευνητικό δείγμα που θα επιστρατευτεί να συμμετάσχει στις εν λόγω διαδικασίες θα πρέπει να έχει τα ίδια εγγενή χαρακτηριστικά με το ερευνητικό δείγμα που θα κληθεί να απαντήσει το νέο ερωτηματολόγιο που θα προκύψει.



Διάγραμμα 1: Τα τρία αναγκαία στάδια της διαδικασίας προσαρμογής ενός ερωτηματολογίου σε άλλη γλώσσα

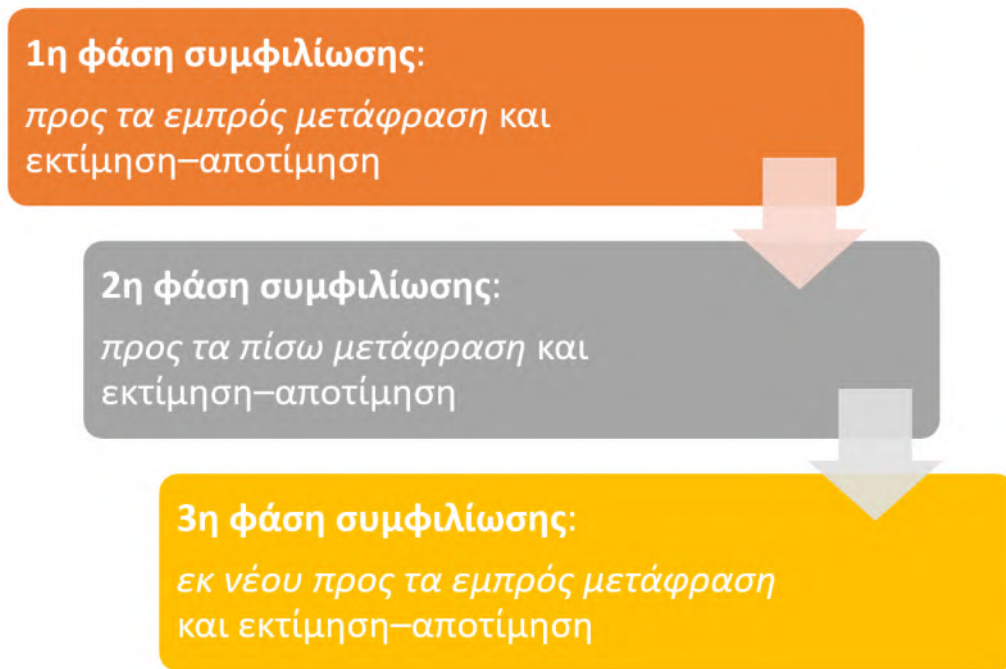
Η παρούσα εργασία λοιπόν, ασχολείται κατά κόρον μόνο με το πρώτο στάδιο της διαδικασίας προσαρμογής ενός ερωτηματολογίου, δηλαδή της μετάφρασης, και παρουσιάζει ένα νέο καινοτόμο μεταφραστικό μοντέλο υπό την μορφή μελέτης περίπτωσης (βλ. Bromley, 1986; Feagin et al., 1991;

Yin, 2018). ωστόσο, το εν λόγω μοντέλο είναι ταυτόχρονα και διαπολιτισμικό, ενώ συμπεριλαμβάνει και προ-έλεγχο στάθμισης (pre-test weighting). Το συγκεκριμένο μεταφραστικό μοντέλο λοιπόν, σχεδιάστηκε, δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας υπό εξέλιξη διαπολιτισμικής έρευνας στην Ελλάδα και στην Κύπρο, που ξεκίνησε το 2016. Η διεθνής αυτή έρευνα, διερευνά μέσω του πολυεπιστημονικού επιπέδου, το τρίπτυχο Μέσα Επικοινωνίας, Οπτικοακουστικό Περιεχόμενο και Εκπαίδευση (ΜΕΟΠΕ), τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη Μη Λεκτική Επικοινωνία (ΜΛΕ) και τις κοόρτες γενεών (generational cohorts) υπό το πρίσμα των μελετών στα μέσα ενημέρωσης (media studies) και της ραδιοτηλεοπτικής δημοσιογραφίας (broadcast journalism). Αναμφισβήτητα, το προτεινόμενο μοντέλο που προτάσσει η εργασία αυτή, αναπτύχθηκε βάσει ακαδημαϊκών και επιστημονικών δημοσιευμένων κατευθυντήριων οδηγιών μετάφρασης (βλ. Beaton et al., 2000; Epstein et al., 2015; Guillemin et al., 1993; Hall et al., 2018; Harkness, Schoua-Glusberg, 1998), και απευθύνεται σε διεθνή ερευνητική χρήση δυο ή περισσότερων χωρών που έχουν ίδια μητρική γλώσσα (όπως στην περίπτωση της Ελλάδας και της Κύπρου). Εν κατακλείδι, ο απώτερος σκοπός της εργασίας είναι να καταστεί το εν λόγω μοντέλο ως πρότυπο για το στάδιο της μετάφρασης της διαδικασίας προσαρμογής ενός πρωτότυπου ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα ή προφανώς σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα που είναι εντελώς διαφορετική από εκείνη του—πρωτότυπου—ερωτηματολογίου.

2. Μεθοδολογία ανάπτυξης του μεταφραστικού μοντέλου

Στο πλαίσιο της έρευνας του ερευνητικού έργου ΜΕΟΠΕ αναπτύχθηκε ένα διαπολιτισμικό μεταφραστικό μοντέλο (cross-cultural translation model) με προ-έλεγχο στάθμισης, το οποίο προορίζεται για διεθνή ερευνητική χρήση, και χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας προσαρμογής των ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων που εφαρμόστηκαν σε επιμέρους έρευνες του εν λόγω ερευνητικού έργου. Το προτεινόμενο αυτό μοντέλο μετάφρασης, καταρτίστηκε λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις διάφορες πρακτικές, όσο και τις κατευθυντήριες οδηγίες που προτείνονται από την Επιστημονική Συμβουλευτική Επιτροπή Ιατρικής (Scientific Advisory Committee of Medicine) (Granás et al., 2014; Lohr, 2002), τη Διεθνή Εταιρεία Φαρμακοοικονομικής και Έρευνας Αποτελεσμάτων (International Society for Pharmacoeconomics and Outcomes Research) (Wild et al., 2005), και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization) (Sartorius, Janca, 1996). Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η μέθοδος της αναφοράς *συμφιλίωσης* (reconciliation report) (δηλ. την τριπτυχική διαδικασία προσαρμογής, σύγκρισης και επίλυση τυχόν αποκλίσεων) (Harkness, Schoua-Glusberg, 1998), υπό το πρίσμα των προτεινόμενων διαδικασιών και στρατηγικών για την απόδοση συγκεκριμένων εννοιών για τον πολιτισμό (culture-specific concepts) (Orduđari, 2007). Η συγκεκριμένη διαδικασία θεωρείται αναγκαία, λόγω του ότι τα ερωτηματολόγια θα χρησιμοποιούνταν προς συμπλήρωση σε δυο διαφορετικές χώρες (δηλ. την Ελλάδα και την Κύπρο), έστω και αν οι υποψήφιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ομιλούν την ίδια μητρική γλώσσα (δηλ. την ελληνική γλώσσα).

Κλείνοντας, το προτεινόμενο αυτό μοντέλο μετάφρασης, αποτελείται από τρεις φάσεις συμφιλίωσης με επιτροπές μετάφρασης και αναθεώρησης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Γαλάνης, 2019; Brislin, 1986, 1980; Harkness, Schoua-Glusberg, 1998), στοχεύοντας—όπως προαναφέρθηκε—σε μια διαπολιτισμική διαδικασία με προ-έλεγχο στάθμισης: (α) την πρώτη φάση συμφιλίωσης, η οποία αποτελείται από την *προς τα εμπρός μετάφραση* (forward translation) και την εκτίμηση-αποτίμηση της, (β) την δεύτερη φάση συμφιλίωσης, η οποία αποτελείται από την *προς τα πίσω μετάφραση* (backward translation) και πάλι την εκτίμηση-αποτίμηση της, και τέλος (γ) την τρίτη και τελευταία φάση συμφιλίωσης, η οποία αποτελείται από την *εκ νέου προς τα εμπρός μετάφραση* (re-forward translation) και φυσικά την τελική εκτίμηση-αποτίμηση της (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Φάσεις συμφιλίωσης του διεθνούς διαπολιτισμικού μεταφραστικού μοντέλου

3. Η επιτομή του διεθνούς διαπολιτισμικού μεταφραστικού μοντέλου

3.1 Πρώτη φάση συμφιλίωσης

Το πρώτο στάδιο της πρώτης φάσης συμφιλίωσης, αρχινάει με τη διαδικασία της *προς τα εμπρός μετάφρασης* (forward translation), όπου μεταφράζεται το ερωτηματολόγιο στη γλώσσα που προορίζεται για ερευνητική χρήση. Στη συγκεκριμένη διαδικασία, συμμετέχουν δυο διαφορετικά δίγλωσσα (bilingual) άτομα (δηλ. η επιτροπή μετάφρασης) με ίδια μητρική γλώσσα με τα άτομα που θα κληθούν να το απαντήσουν, αλλά με διαφορετική χώρα καταγωγής οι οποίοι έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, μεταφράζουν ξεχωριστά το ερωτηματολόγιο, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν το αποτέλεσμα μεταξύ τους. Μετά, στο δεύτερο στάδιο, ακολουθεί η σύγκριση των δυο μεταφράσεων που προέκυψαν με την ταυτόχρονη συμμετοχή δυο άλλων δίγλωσσων ατόμων (δηλ. η επιτροπή αναθεώρησης) με ίδια μητρική γλώσσα όπως των δυο προηγούμενων ατόμων, ωστόσο το ένα άτομο έχει υπηκοότητα μιας εκ των δυο χωρών που θα προορίζεται το τελικό ερωτηματολόγιο, αλλά μόνιμο κάτοικο χώρας της άλλης χώρας, και το άλλο άτομο ακριβώς το αντίθετο—δηλαδή και τα δυο άτομα είναι απόδημοι (emigrants) ή ομογενείς (expatriates) αλλοδαποί κάτοικοι εξωτερικού ή και πολίτες του κόσμου (citizens of the world). Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω διαδικασία γίνεται μέσω συζήτησης ανάμεσα στα αμφότερα προαναφερθέντα άτομα όπου γίνεται η μεμονωμένη επιλογή των αντίστοιχων μεταφρασμένων ερωτήσεων που προέκυψαν για την πιο ακριβή και κατάλληλη μετάφραση, χωρίς ωστόσο την οποιαδήποτε γλωσσολογική ή συντακτική διόρθωση ή αλλαγή, ούτως ώστε να προκύψει η πρώτη εκδοχή συμφιλίωσης (1st reconciliation version) του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου.

3.2 Δεύτερη φάση συμφιλίωσης

Το πρώτο στάδιο της δεύτερης φάσης συμφιλίωσης ξεκινάει με τη διαδικασία της *προς τα πίσω μετάφρασης* (backward translation), όπου εδώ δυο διαφορετικά δίγλωσσα απόδημα άτομα με ίδια χώρα κατοικίας και ίδια μητρική γλώσσα όπως του πρωτοτύπου ερωτηματολογίου, αλλά με υπηκοότητα μια εκ των δυο χωρών αντίστοιχα που θα προορίζεται για ερευνητική χρήση το τελικό

ερωτηματολόγιο, μεταφράζουν εκ νέου και ξεχωριστά το ερωτηματολόγιο, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν το αποτέλεσμα μεταξύ τους, αλλά και ούτε και την αρχική ύπαρξη του πρωτότυπου ερωτηματολογίου. Ακολούθως, στο δεύτερο στάδιο, ακολουθεί και πάλι η σύγκριση των δυο νέων μεταφράσεων με τη συμμετοχή ενός τρίτου ατόμου αυτή τη φορά, τοπικού κατοίκου με μητρική γλώσσα τη γλώσσα του μεταφρασμένου εκ νέου ερωτηματολογίου (ή αλλιώς του πρωτότυπου ερωτηματολογίου) για να επιλέξει τις ακριβέστερες και κατάλληλες μεταφρασμένες αντίστοιχες ερωτήσεις που προέκυψαν από την μετάφραση, χωρίς ωστόσο να κάνει την οποιαδήποτε γλωσσολογική ή συντακτική διόρθωση ή αλλαγή, για την οριστικοποίησή της νέας και δεύτερης εκδοχής συμφιλίωσης (2nd reconciliation version) του ερωτηματολογίου.

3.3 Τρίτη φάση συμφιλίωσης

Στην τρίτη και τελευταία φάση της συμφιλίωσης αρχίζει πρώτα η διαδικασία της *εκ νέου προς τα εμπρός μετάφρασης* (re-forward translation) με δυο δίγλωσσα άτομα πάλι. Τα άτομα αυτά, έχουν τα ίδια εγγενή χαρακτηριστικά όπως και στο πρώτο στάδιο της πρώτης φάσης συμφιλίωσης, και μεταφράζουν το ερωτηματολόγιο στη γλώσσα που προορίζεται για ερευνητική χρήση, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν το αποτέλεσμα μεταξύ τους. Ύστερα, στο δεύτερο και τελευταίο στάδιο, ακολουθεί η σύγκριση των δυο μεταφράσεων που προέκυψαν με την ταυτόχρονη πάλι συμμετοχή δυο δίγλωσσων απόδημων ατόμων με ίδια εγγενή χαρακτηριστικά όπως τα άτομα που συμμετέχουν στο δεύτερο στάδιο της πρώτης φάσης συμφιλίωσης. Αναμφίβολα, και αυτή η διαδικασία γίνεται μέσω συζήτησης ανάμεσα στα αμφοτέρω προαναφερθέντα άτομα, καθώς και η μεμονωμένη επιλογή των αντίστοιχων μεταφρασμένων ερωτήσεων που προέκυψαν, για την πιο ακριβή και κατάλληλη μετάφραση, χωρίς την οποιαδήποτε γλωσσολογική ή συντακτική διόρθωση ή αλλαγή, με αποτέλεσμα να προκύψει η τρίτη εκδοχή συμφιλίωσης (3rd reconciliation version) του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου.

4. Το ερευνητικό δείγμα στην περίπτωση του ΜΕΟΠΕ

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του προτεινόμενου καταρτιζόμενου μεταφραστικού μοντέλου στην περίπτωση του ΜΕΟΠΕ, επιστρατεύτηκαν συνολικά έντεκα άτομα, τα οποία συμμετείχαν σε διαφορετικά στάδια μέσω της εκ του σύνεγγυς ή και των σύγχρονων ερευνητικών μεθόδων που υποστηρίζονται από την τεχνολογία (βλ. Νικολάου, 2022; Nicolaou, 2021), λόγω των εν λόγω γεωγραφικών περιορισμών που προκύπτουν. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο της πρώτης φάσης συμφιλίωσης συμμετείχαν δυο δίγλωσσα άτομα, ένας Έλληνας που κατοικεί στην Ελλάδα και ένας Ελληνοκύπριος που κατοικεί στην Κύπρο, ενώ στο δεύτερο στάδιο, συμμετείχε ένας Έλληνας δίγλωσσος με μητρική την ελληνική γλώσσα που διαμένει στην Κύπρο και ένας Ελληνοκύπριος δίγλωσσος με μητρική γλώσσα πάλι την ελληνική που διαμένει στην Ελλάδα· αφ' ενός και τα δυο αυτά άτομα θεωρούνται απόδημοι ή ομογενείς, λόγω του ότι ζουν μακριά από την πατρίδα τους, και αφ' ετέρου χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα και πολίτες του κόσμου. Κατόπιν, στο πρώτο στάδιο της δεύτερης φάσης συμφιλίωσης συμμετείχαν πάλι δυο άτομα δίγλωσσα απόδημα με μητρική γλώσσα την αγγλική, ένας Έλληνας και ένα Ελληνοκύπριο εξωτερικού που γεννήθηκαν από απόδημους γονείς (της Ελλάδας και της Κύπρου αντίστοιχα) και κατοικούν στο Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ στο δεύτερο στάδιο συμμετείχε ένας ντόπιος κάτοικος του Ηνωμένου Βασιλείου. Τέλος, στο πρώτο στάδιο της τρίτης φάσης συμφιλίωσης συμμετείχαν δυο δίγλωσσα άτομα, ένας Έλληνας που κατοικεί στην Ελλάδα και ένας Ελληνοκύπριος που κατοικεί στην Κύπρο, ενώ στο δεύτερο στάδιο, συμμετείχε ένας Έλληνας δίγλωσσος απόδημος με μητρική την ελληνική γλώσσα που διαμένει στην Κύπρο και ένας Ελληνοκύπριος δίγλωσσος απόδημος με μητρική γλώσσα πάλι την ελληνική που διαμένει στην Ελλάδα.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για την εν λόγω υλοποίηση, ήταν αναμφίβολα η *βολική δειγματοληψία* (convenience sampling), λόγω του ότι θεωρείται η καταλληλότερη—εκ των καταλληλότερων—για τέτοιους είδους περιστάσεις (βλ. Κοντογιαννάτου, 2018: 105). Αναμφισβήτητα η χρήση ενός τυχαίου δείγματος και με πολιτική ορθότητα θα θεωρείτο

πιο αξιόπιστη και ιδεατή, λόγω των τρεχουσών σημερινών συγκυριών, εντούτοις ένα τέτοιο δείγμα λόγω των συγκεκριμένων εγγενών χαρακτηριστικών που απαιτούνται για την συγκεκριμένη περίπτωση αυτής της μορφής, ήταν εξαιρετικά πάρα πολύ δύσκολο είτε να επιτευχθεί, είτε να βρεθεί. Συνοψίζοντας, θα πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι το εν λόγω δείγμα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό, αλλά ούτε μπορεί να γενικευθεί, λόγω της μεθοδολογίας, αλλά και της μεθόδου δειγματοληψίας που—εξαναγκασμού—εφαρμόζεται. Επίσης, δεν μπορεί να γενικευθεί και λόγω της μη συμπερίληψης δημογραφικών στοιχείων, όπως φύλο ή ηλικία των ατόμων που επιστρατεύτηκαν, γιατί ομολογουμένως δεν θεωρούνταν υποκείμενα της περίπτωσης αυτής.

5. Αντί επιλόγου

Το έναυσμα για την κατάρτιση αυτού του προτεινόμενου μοντέλου μετάφρασης, προέκυψε κυρίως λόγω της προσωπικής ανησυχίας του κύριου ερευνητή του ερευνητικού έργου ΜΕΟΠΕ για την τυχόν ύπαρξη πολιτισμικού χάσματος ως προς την ελληνική ορολογία λέξεων ή ακόμη και εκφράσεων από το υποψήφιο ερευνητικό δείγμα, που θα κλεινόταν να συμμετάσχει στις επιμέρους κύριες έρευνες του εν λόγω ερευνητικού έργου, που εντέλει είχε προκύψει σε ένα άλλο μετέπειτα ερευνητικό πιλοτικό στάδιο του ερευνητικού έργου. Επιπλέον, στο πλαίσιο της επισκόπησης της βιβλιογραφίας των σχετικών οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών μετάφρασης ενός ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου, δεν υπήρχε κάποιο σχετικό αντίστοιχο διεθνές διαπολιτισμικό μεταφραστικό μοντέλο με προ-έλεγχο στάθμισης, με αποτέλεσμα το εν λόγω μοντέλο να καλύπτει ένα κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία της μεθοδολογία της έρευνας. Συνοψίζοντας, αφενός μεν το συγκεκριμένο μοντέλο φαίνεται να διασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της μετάφρασης ενός ερωτηματολογίου σε μια άλλη γλώσσα που απευθύνεται σε ερευνητικό δείγμα από διαφορετικές χώρες όπου μιλούν την ίδια μητρική γλώσσα βάσει των τριών φάσεων συμφιλίωσης που έχει έναντι άλλων μοντέλων, τα οποία αποτελούνται συνήθως από δύο φάσεις συμφιλίωσης (βλ. Γαλάνης, 2019; Hall et al., 2018; Harkness, Schoua-Glusberg, 1998), αφετέρου δε, η υλοποίηση του δεν θεωρείται μια εύκολη υπόθεση, λόγω των γεωγραφικών περιορισμών και των συγκεκριμένων εγγενών χαρακτηριστικών που θα πρέπει να έχουν τα άτομα που θα πρέπει να συμμετέχουν στην εν λόγω διαδικασία, αλλά και λόγω της εκ των ων ουκ άνευ εφαρμογής της βολικής δειγματοληψίας, η οποία αν δεν χρησιμοποιηθεί σωστά, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να οδηγήσει σε ερευνητική αστοχία (βλ. Κοντογιαννάτου, 2018: 105). Επομένως, η επιτυχία της υλοποίησης του εν λόγω μεταφραστικού μοντέλου, εναπόκειται ομολογουμένως και στον ζήλο, αλλά και στο υπόβαθρο και στις ερευνητικές δεξιότητες του ίδιου του ερευνητή, ούτως ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει υπό αυτές τις περιστάσεις και συνθήκες (βλ. Νικολάου, 2022; Nicolaou, 2021). Καταληκτικά, ευελπιστούμε ότι το εν λόγω μεταφραστικό μοντέλο να καταστεί πρότυπο για ερευνητική χρήση, αλλά και να έχει μια καλοτάξιδη πορεία στην ερευνητική σκηνή σε μεταγενέστερες μελλοντικές έρευνες από ερευνητές, οι οποίοι θα κληθούν να μεταφράσουν ένα ξενόγλωσσο ερωτηματολόγιο που θα απευθύνεται σε ένα διεθνές διαπολιτισμικό ερευνητικό δείγμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης* (Ε. Φράγκου, Μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαλάνης, Π. (2019). Μεθοδολογία μετάφρασης και διαπολιτισμικής προσαρμογής των ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 36(1), 124–135.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική έρευνα; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η έκδ.). Αθήνα: Κριτική.

- Θεοδωροπούλου, Μ., Σαράφης, Π., Μαλλιαρού, Μ. (2023). Πολιτισμική προσαρμογή και ψυχομετρική εγκυρότητα ερωτηματολογίου: Δείκτης ευπάθειας ηλικιωμένων - Frailty Index for Elders. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 40(1), 37–43.
- Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες μικτών μεθόδων: Η λογική του σχεδιασμού και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους. *Academia*, 12, 83–108.
- Νικολάου, Κ. (2022). Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις με τη χρήση των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ): Τάσεις και Προοπτικές των Μεθόδων Έρευνας από και μέσω Διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 290–315.
- Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε.Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Λευκωσία: Συγγραφείς.

Ξενόγλωσση

- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
- Brislin, R.W. (1980). Translation and Content Analysis of Oral and Written Material. In H.C. Triandis, J.W. Berry (Eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (vol. 2). Boston: Allyn & Bacon, 389–444.
- Brislin, R.W. (1986). The Wording of Translation of Research Instruments. In W.J. Lonner, J.W. Berry (Eds.). *Field Methods in Cross-Cultural Research*. Beverly Hills: Sage, 137–164.
- Bromley, D.B. (1986). *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines*. Chichester: Wiley.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.
- Epstein, J., Santo, R.M., Guillemin, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(4), 435–441.
- Feagin, J.R., Orum, A.M., Sjoberg, G. (1991) (Eds.). *A Case for the Case Study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Granås, A.G., Nørgaard, L.S., Spørrong, S.K. (2014). Lost in translation?: Comparing three Scandinavian translations of the Beliefs about Medicines Questionnaire. *Patient Education and Counseling*, 96(2), 216–221.
- Guillemin, F., Bombardier, C., Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12), 1417–1432.
- Hall, D.A., Zaragoza Domingo, S., Hamdache, L.Z., Manchaiah, V., Thammaiah, S., Evans, C., Wong, L.N., On behalf of the International Collegium of Rehabilitative Audiology and TINnitus Research NETwork (2018). A good practice guide for translating and adapting hearing-related questionnaires for different languages and cultures. *International Journal of Audiology*, 57(3), 161–175.
- Harkness, J., Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in Translation. In J. Harkness (Ed.). *Cross-Cultural Survey Equivalence*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen - ZUMA, 87–126.
- Lohr, K.N. (2002). Assessing health status and quality-of-life instruments: Attributes and review criteria. *Quality Life Research*, 11, 193–205.
- Nicolaou, C. (2021). Qualitative methods research through the Internet Applications and Services: The contribution of audiovisuals media technology as technology-enhanced research. *International Research in Higher Education*, 6(1), 1–14.
- Ordudari, M. (2007). Translation Procedures, Strategies and Methods. *Translation Journal*, 11(3), 8.

- Sartorius, N., Janca, A. (1996). Psychiatric assessment instruments developed by the world health organization. In G. Thornicroft, M. Tansella (Eds). *Mental Health Outcome Measures*. Berlin: Springer, 153–177.
- Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A., Erikson, P. (2005). Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: report of the ISPOR task force for translation and cultural adaptation. *Value in Health*, 8(2), 94–104.
- Yaşar, E., Günhan Şenol, N.E., Ertürk Zararsız, G., Birol, N.Y. (2022). Adaptation of the Aphasia Impact Questionnaire-21 into Turkish: Reliability and validity study. *Neuropsychological Rehabilitation*, 32(7), 1550–1575.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications*. Thousand Oaks: Sage.

ΞΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΓΕΝΙΑ Ζ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΗΧΗΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Νικολάου Κωνσταντίνος

Ερευνητής, Εργαστήριο Ηλεκτρονικών ΜΜΕ, ΑΠΘ

Ματσιώλα Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η Γενιά Ζ αποτελείται από ανθρώπους που αφενός μεν γεννήθηκαν στην ψηφιακή τεχνολογική εποχή και αφετέρου δε, ο τρόπος επικοινωνίας τους θεωρείται ως επί το πλείστον πολυμεσικός. Αυτή η εργασία, συνεπώς, διερευνά μέσω ενός πρότυπου διαδραστικού ραδιοφωνικού μαθήματος τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές προπτυχιακών φοιτητών της Γενιάς Ζ από την Ελλάδα. Το πλαίσιο στο οποίο επικεντρώνεται είναι κυρίως η χρήση του ηχητικού περιεχομένου ως εκπαιδευτικού εργαλείου για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Η μελέτη αυτή βασίστηκε σε ποσοτική μέθοδο ανάλυσης που χρησιμοποιεί έντυπο αξιολόγησης υπό τη μορφή ερωματολογίου. Πρόκειται λοιπόν, για μια εμπειρική μελέτη όπου τα ευρήματα της θα συμβάλλουν στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων από και μέσω της χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας, καθώς και στην εκπαιδευτική αλλαγή και ανάπτυξη μελλοντικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: γενιά ζ, ηχητικό περιεχόμενο, οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας, μεθοδολογία διδασκαλίας, τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και η ενημέρωση υπάρχοντος υλικού ή και η αναπροσαρμογή των μαθημάτων βάσει των εγγενών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, θεωρείται ως βασικός και θεμελιώδης κανόνας για να βοηθήσουν τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να κατακτήσουν τις αναμενόμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες (Nicolau, 2023b, 2022; Nicolau et al., 2019). Ανάμεσα στα εγγενή χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν—πολύ σοβαρά—υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, είναι και της γενεαλογικής κοόρτης (ή αλλιώς κοόρτη γενιάς) (generational cohort / cohort generation) την οποία ανήκουν οι εκπαιδευόμενοι τους (βλ. Nicolau, Kalliris, 2020). Κοόρτη στις ανθρωπιστικές—και όχι μόνο—επιστήμες, θεωρείται μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται ένα

καθοριστικό χαρακτηριστικό ή και βίωσαν ένα κοινό γεγονός σε μια επιλεγμένη χρονική περίοδο, όπως για παράδειγμα η χρονολογία γέννησης (Nunn et al., 2021; Underwood et al., 2022). Σήμερα, σε όλα τα έτη σπουδών στην προπτυχιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι αποτελούνται από μέλη της Γενιάς Z (Generation Z), οι οποίοι γεννήθηκαν ως επί το πλείστον στα τέλη της δεκαετίας του 1990 έως στις αρχές της δεκαετίας του 2000 (Nicolaou, 2023a; Podara et al., 2022, 2019).

Η ακαδημαϊκή και επιστημονική μελέτη των κοόρτων γενεών, και δη στον τομέα της εκπαίδευσης, άνθισε κυρίως τα τελευταία χρόνια, ενώ μέχρι πρότινος ήταν ένα αποκλειστικό πεδίο με το οποίο ασχολείται κατά κόρον μόνο ο κόσμος της αγοράς (market) και των μέσων μαζικής επικοινωνίας (media), έστω και αν οι ακαδημαϊκές και επιστημονικές του ρίζες χρονολογούνται από τη δεκαετία του 1920 (Nicolaou, 2021). Η οριοθέτηση των κοόρτων γενεών θεωρείται μια δύσκολη υπόθεση, γιατί χρειάζεται μια συνεχή μελέτη των ανθρώπων—συνήθως ενήλικων—συμπεριφορών, ούτως ώστε να μπορέσει ο ερευνητής να έχει μια ξεκάθαρη εικόνα για το πότε αρχίζει η μια κοόρτη, αλλά και το πότε τελειώνει, για να δώσει την σκυτάλη στην επόμενη. Σε αυτό το πλαίσιο ανήκει και η καταγραφή της ιστορίας για την οποία χρειάζεται να περάσουν τουλάχιστον 100 χρόνια για να μπορέσει να γραφτεί αντικειμενικά χωρίς να συμπεριλαμβάνονται συναισθηματισμοί (βλ. Αβδελά, 1998). Στην περίπτωση της Γενιάς Z, όπως άλλωστε έγινε χαρακτηριστικά και στην προηγούμενη πολυσυζητημένη κοόρτη, την Γενιά της Χιλιετίας (Millennials Generation) ή Γενιά Y (Generation Y) (Nicolaou, 2023a, 2021), η οριοθέτηση της χρονολογικής της περιόδου αποτελεί μέχρι στιγμής «μήλον της Έριδος», ειδικότερα δε από μεγάλους μη κυβερνητικούς ή ιδιωτικούς οργανισμούς, οι οποίοι με τις αποφάσεις τους μέλλουν να επηρεάζουν συνήθως την παγκόσμια—αλλά και τοπική—αγορά, με αποτέλεσμα ανά τακτά χρονικά διαστήματα και βάσει του αφηγήματος τους να την οριοθετούν εκ νέου. Για τους σκοπούς της εργασίας αυτής, η οριοθέτηση της Γενιάς Z, ασπάζεται την οριοθέτηση που προτάσσουν ακαδημαϊκοί ερευνητές, όπως είναι για παράδειγμα η Jean Twenge, ορίζοντας την εν λόγω κοόρτη από το 1995 έως το 2012 (Twenge, 2017).

Η εργασία αυτή, λοιπόν, είναι μια εμπειρική μελέτη η οποία διερεύνησε τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές τριτοετών Ελλήνων προπτυχιακών φοιτητών της Γενιάς Z το χειμερινό εξάμηνο της ακαδημαϊκής χρονιάς 2022–2023 μέσω ενός πρότυπου μαθήματος, που υποστηρίζεται από ηχητικό περιεχόμενο με θέμα το ραδιόφωνο. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή, αποτελεί μέρος μιας εμπειρικής έρευνας που ξεκίνησε την ακαδημαϊκή χρονιά 2018–2019 στην Ελλάδα, και στοχεύει στην ποιότητα της εκπαίδευσης των σπουδών στα μέσα ενημέρωσης μέσω πρότυπης διδασκαλίας με χρήση τεχνολογιών οπτικοακουστικών μέσων και οπτικοακουστικού περιεχομένου (οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας) σε ενήλικες εκπαιδευόμενους δημοσιογράφους (18 ετών και άνω). Επιπλέον, η εμπειρική έρευνα αποτελεί επίσης μέρος μιας υπό εξέλιξη διαπολιτισμικής έρευνας στην Ελλάδα και στην Κύπρο, που ξεκίνησε το 2016. Η διεθνής αυτή έρευνα, διερευνά μέσω του πολυεπιστημονικού επιπέδου, το τρίπτυχο Μέσα Επικοινωνίας, Οπτικοακουστικό Περιεχόμενο και Εκπαίδευση (ΜΕΟΠΕ), τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη Μη Λεκτική Επικοινωνία (ΜΛΕ) και τις κοόρτες γενεών υπό το πρίσμα των μελετών στα μέσα ενημέρωσης (media studies) και της ραδιοτηλεοπτικής δημοσιογραφίας (broadcast journalism).

2. Γενιά Z

Η Γενιά Z είναι μια γενεαλογική κοόρτη της οποίας τα μέλη γεννήθηκαν εν μέσω της εποχής της κοινωνίας της πληροφορίας (ΚτΠ), ενώ μέχρι στιγμής είναι η νεότερη γενεαλογική κοόρτη με ενήλικα μέλη (Nicolaou, 2023a, 2021; Podara et al., 2022, 2021). Αν και τα μέλη της Γενιάς Z γεννήθηκαν στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media), φέρεται να μην έχουν ψηφιακές δεξιότητες, να προστατεύουν υπερβολικά το ιδιωτικό τους απόρρητό ως πράξη αυτοφροντίδας, και να χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον συγκεκριμένα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης (όπως, για παράδειγμα, Instagram, Snapchat, TikTok, και Tinder) ή και κανένα (Boyd, 2014; Matsiola et al., 2019; Nicolaou, 2023a, 2021). ωστόσο, ο κώδικας επικοινωνίας τους θεωρείται *πολυμεσικός* (Nicolaou, 2023a), αφού χρησιμοποιούν ταυτόχρονα κείμενο, εικόνες, ήχους και βίντεο για να μπορέσουν να κατανοήσουν τον κόσμο (π.χ. μέσω μιμιδίων—memes, εμότζις—emojis, φατσούλων ή εμότικων—emoticons, τζίφς ή γκιφς ή γκιφακίων—gifs, κτλ.), ενώ ο εγκέφαλος τους έχει προσαρμοστεί ούτως ώστε να μπορεί να κατανοεί πολύπλοκες οπτικές εικόνες (Hallowell, Ratey, 2011; Nicolaou, 2023a, 2021; Podara et al., 2022, 2019; Seemiller, Grace, 2018, 2017). Ενδεχομένως, αυτό οδήγησε και στο γεγονός ότι η γλώσσα τους χαρακτηρίζεται ως «εικόνα», ενώ οι αισθήσεις τους έχουν προσαρμοστεί πλήρως σε αυτό, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι μαθαίνουν μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως οπτικοί (Hilčenko, 2017; Nicolaou et al., 2021; Podara et al., 2022, 2019) και, κατ' επέκταση, ως μέλη της επονομαζόμενης *οπτικής γενιάς* (visual generation) (Nicolaou, 2023a).

Τα μέλη της Γενιάς Ζ ή αλλιώς των «ζούμερ» (zoomers) όπως αποκαλούνται πλέον και στην βιβλιογραφία (Nicolaou, 2023a), αν και θεωρείται ότι η προσοχή τους δεν αποσπάτε εύκολα, λόγω της ικανότητας τους για πολλαπλές εργασίες (multitasking) (Fuenres, 2014; Podara et al., 2022, 2019), εντούτοις φαίνεται να βαριούνται πάρα πολύ εύκολα και χρειάζονται ερεθίσματα για να μην τους αποσπάται η προσοχή (Podara et al., 2022, 2019), με αποτέλεσμα να κάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού πολύ δύσκολο (Nicolaou et al., 2021). Επίσης, φέρεται να κάνουν εμπειρική χρήση των διάφορων διαδικτυακών οπτικοακουστικών πλατφορμών (π.χ. YouTube, Twitch, Netflix, κτλ.), έστω και αν είναι εξοικειωμένοι με τις καινοτομίες της σύγχρονης τηλεοπτικής εποχής και να καταναλώνουν πάρα πολύ οπτικοακουστικό περιεχόμενο—πολλές φορές περισσότερο των προηγούμενων γενεών—μέσω αυτών (Nicolaou, 2023a, 2021; Podara et al., 2022, 2019). Επιπλέον, φαίνεται να έχουν πλήρη απάθεια για την ενημέρωση από τα μέσα ενημέρωσης και την παιδαγωγική γνώση την οποία διδάσκονται κατά κόρον στην υποχρεωτική εκπαίδευση ή και στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση (Nicolaou, 2023a, 2021), ωστόσο από την άλλη έχουν ιδιαίτερες απόψεις και ενσυναίσθηση σε μια σειρά κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων (όπως το κλίμα, το κίνημα me too, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πατριαρχία, την έμφυλη βία, τη μεταφορά ευθυνών, κτλ.) και γνωρίζουν τα πάντα για τις σεξουαλικές και έμφυλες ταυτότητες, αυτοπροσδιορίζονται με διάφορους σεξουαλικούς προσανατολισμούς και ταυτότητες φύλου, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ανοιχτόμυαλοι χωρίς ηθικές αναστολές, δοκιμάζοντας τα πάντα και στιδήποτε, θυμίζοντας έτσι εποχές των λουλουδιών (δηλ. την αντικουλτούρα των χίπις) όπου έζησε μερίδα των μελών της Γενιάς X (Generation X), οι οποίοι είναι οι γονείς ή και οι παππούδες τους (Nicolaou, 2023a, 2021). Ακόμη, οι ζούμερ θεωρούνται επίσης η νέα γενιά των συντηρητικών που ασπάζονται εν μέρη τις παραδοσιακές πεποιθήσεις και εκτιμούν την αξία της οικογένειας, ενώ φαίνεται να έχουν πολλά κοινά με τα μέλη της Σιωπηλής Γενιάς (Silent Generation), που ως επί το πλείστον είναι κυρίως οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους ή οι προπαππούδες και οι προγιαγιάδες τους (Nicolaou, 2023a, 2021).

Εν κατακλείδι, οι ζούμερ—αντιμετώπισαν ή και συνεχίζουν να—επηρεάζονται από την παγκόσμια τρομοκρατία, τον απόηχο της 11ης Σεπτεμβρίου και της πανδημίας COVID-19, τον σχολικό εκφοβισμό, την οικονομική αβεβαιότητα, την ύφεση, την παλαιά και νέα παγκόσμια οικονομική κρίση, τις νέες μορφές κλιματικής αλλαγής (π.χ. τα ακραία καιρικά φαινόμενα εκτός εποχής), την ενεργειακή κρίση και την συνεχιζόμενη απειλή ενός νέου παγκόσμιου πολέμου (Nicolaou, 2023a; Podara et al., 2022, 2019). Επιπλέον, λόγω των αναφερόμενων εγγενών χαρακτηριστικών και συνθηκών τους, είναι η μοναδική κούρτη που είναι στενά συνδεδεμένη, αλλά και υπεύθυνη για τη δημιουργία παγκοσμίου φήμης επωνυμιών, τεχνολογικών προϊόντων και—νέων—τάσεων (Nicolaou, 2023a, 2021; Podara et al., 2022, 2019), ενώ είναι επίσης η μοναδική κούρτη με την οποία η οπτικοακουστική βιομηχανία ασχολήθηκε περισσότερο από ποτέ μαζί της, δημιουργώντας έτσι τις περισσότερες τηλεοπτικές σειρές και παραγωγές που αφορούν την εφηβική ζωή των ζούμερ σε παγκόσμιο επίπεδο (Nicolaou, 2023a, 2021).

3. Ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση

Ο κύριος σκοπός αυτής της εργασίας, είναι η παροχή δεδομένων που θα συμβάλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία με χρήση των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας στις επόμενες γενιές. Πρόκειται λοιπόν, για μια εμπειρική μελέτη που τα ευρήματα της θα συμβάλλουν στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων από και μέσω της χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας, καθώς και στη μελλοντική εκπαιδευτική αλλαγή και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων των επόμενων γενεών· ως εκ τούτου, το ερευνητικό δείγμα της αποτελείτο από άτομα της Γενιάς Z. Το ερευνητικό δείγμα της συγκεκριμένης εμπειρικής μελέτης είναι μέρος δείγματος έρευνας, με ερευνητικό δείγμα 104 άτομα της ηλικιακής ομάδας 18 ετών και άνω (βλ. και Nicolaou et al., 2021). Τέλος, η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει (α) στην παροχή αξιολόγησης της στάσης των συμμετεχόντων σχετικά με την υλοποίηση ενός πρότυπου διαδραστικού μαθήματος με τη χρήση ηχητικού περιεχομένου (Nicolaou et al., 2021), (β) στην υποβολή απόψεων των συμμετεχόντων για το συγκεκριμένο μάθημα, και τέλος (γ) στον έλεγχο και στην αξιολόγηση της εφαρμογής της σύγχρονης θεωρίας των Οπτικοακουστικών Μέσων της Εκπαίδευσης (Nicolaou et al., 2019) στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Η εμπειρική μελέτη εφάρμοσε τη μέθοδο πείραμα (Σιάρδος, 2005), ενώ θεωρείται επίσης και έρευνα δράσης (McNiff, 2017; Κατσαρού, Τσάφος, 2003), μιας και ο ίδιος ο—κύριος—ερευνητής είχε συσχετιστεί με τους ερευνώμενους στα πλαίσια του πρότυπου μαθήματος, ως εκπαιδευτικός. Στη συγκεκριμένη εμπειρική μελέτη (πείραμα), λοιπόν, συμμετείχαν προπτυχιακοί τριτοετείς φοιτητές (εκπαιδευόμενοι) από την Ελλάδα, που παρακολουθούσαν το μάθημα «Ραδιοφωνική Δημοσιογραφία» στο Τμήμα Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στην Καστοριά τον Οκτώβριο του 2022.

Το πρότυπο μάθημα είχε ως θέμα την «οργάνωση ραδιοφωνικού σταθμού και την οργάνωση ειδησεογραφικής και μουσικής ραδιοφωνικής παραγωγής» (οποιασδήποτε μορφής) βασιζόμενο σε σχετική βιβλιογραφία (βλ. Kalliris et al., 2019; Matsiola et al., 2019; Δημούλας, 2015; Salmon et al., 2008), και ήταν προσαρμοσμένο για να το παρακολουθήσει ο καθένας (Nicolaou et al., 2021: 163–165). Κατά τη διάρκεια του πρότυπου μαθήματος πραγματοποιήθηκαν (α) διατύπωση σχολιασμού και απόψεων για το περιεχόμενο της ύλης, ώστε να εφαρμόζεται και να οικειώνεται βιωματικά με αυτό, χρησιμοποιώντας την κονστрукτιβιστική μεθοδολογία και επανενεργοποιώντας τη μνήμη, και (β) βιωματική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων μέσα από καταιγισμό ιδεών, πρακτική εφαρμογή, συζήτηση και ομαδική συζήτηση (Nicolaou et al., 2019). Κύριο εργαλείο ως προς τα οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας ήταν το προβαλλόμενο οπτικό υλικό (ως τεχνολογικό οπτικοακουστικό μέσο) με χρήση λογισμικού παρουσίασης (παρουσίαση), εμπλουτισμένο με ηχητικό περιεχόμενο. Η διάρκεια του πρότυπου μαθήματος (πείραμα) ήταν 90 λεπτά.

Η συλλογή δεδομένων ολοκληρώθηκε μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου γραπτού ερωτηματολογίου (έντυπο αξιολόγησης) με ποσοτική και ποιοτική μορφή αντίστοιχα, το οποίο διοχετεύθηκε στους εκπαιδευόμενους μετά την ολοκλήρωση του πρότυπου μαθήματος (πειράματος). Η ποσοτική μορφή περιείχε 11 ποσοτικές ερωτήσεις με πεντάβαθμη διατακτική κλίμακα τύπου Likert βάσει σχετικών παραμέτρων για το βαθμό ικανοποίησης του πρότυπου μαθήματος, ενώ η ποιοτική μορφή αποτελείτο από μια ερώτηση ανοικτού τύπου σε σχέση με τις απόψεις των ερευνώμενων/συμμετεχόντων (εκπαιδευόμενων) για το συγκεκριμένο πρότυπο μάθημα (βλ. Nicolaou et al., 2021). Επίσης, στο έντυπο, περιείχε ερωτήσεις για το προφίλ και τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εμπειρικής μελέτης, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν μόνο οι 7 από τις 11 ποσοτικές ερωτήσεις τις οποίες συμπεριλάμβανε το έντυπο αξιολόγησης (βλ. Nicolaou et al., 2021), με μεταβλητές, ποσοστά επί τοις εκατό, μέσους όρους (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις «προσδοκίες», την «οργάνωση», τα «θέματα ανάπτυξης», τον «χρόνο συζήτησης», τις «εισηγήσεις» (αν ήταν ενδιαφέρουσες), τις «ερωτήσεις/απαντήσεις» στο τέλος του πρότυπου μαθήματος, και τις «γνώσεις» που αποκτήθηκαν

(διερεύνηση θεωρητικού υπόβαθρου). Επιπλέον, για τη μελέτη και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής, και κυρίως από και μέσω εφαρμογών διαδικτύου (βλ. Νικολάου, 2022). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for Social Sciences / SPSS) (έκδοση 29) της IBM, καθώς και μέσω των διαδικτυακών πλατφορμών Survs.com και Google Form, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα ομαδοποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν ως ποσοτικά δεδομένα μέσω Survs.com. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Microsoft Excel 365® για την εξαγωγή των διαγραμμάτων και η διαδικτυακή πλατφόρμα Piktochart για την οπτικοποίηση των δεδομένων σε διαδραστικά infographics. Πριν από την περαιτέρω μελέτη των δεδομένων, εξετάστηκε η εσωτερική αξιοπιστία των δεδομένων από τις 7 ποσοτικές ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας το δείκτη «Cronbach's alpha» μέσω SPSS, με αρχική τιμή $\alpha=0.783$. Με βάση την συγκεκριμένη τιμή ($\alpha>0.700$), τα δεδομένα χαρακτηρίζονται αξιόπιστα και φερέγγυα (Field, 2018) και δεν χρειάστηκε να αφαιρεθεί οποιαδήποτε ερώτηση.

4. Αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης

Το τελικό ερευνητικό δείγμα της συγκεκριμένης εμπειρικής μελέτης αποτελείτο από 32 άτομα της ηλικιακής ομάδας 18-25 ετών της Γενιάς Z την ακαδημαϊκή χρονιά 2022–2023, 17 άντρες με ποσοστό 53.1% και 15 γυναίκες με ποσοστό 46.9% (Διάγραμμα 1). Το συγκεκριμένο ερευνητικό δείγμα θεωρείτο εννοιολογικά έγκυρο και αποδεκτό για διεξαγωγή πειράματος (Σιάρδος, 2005; Cohen, Manion, 1994). Επίσης, αντιπροσωπεύει το ~36% του συνόλου των φοιτητών που ήταν εγγεγραμμένοι στο συγκεκριμένο μάθημα (90 φοιτητές στο σύνολο), ποσοστό το οποίο και βάσει της βιβλιογραφίας καλύπτει τις ανάγκες μιας έρευνας (δηλ. $\geq 10\%$) (Comrey, Lee, 2016).



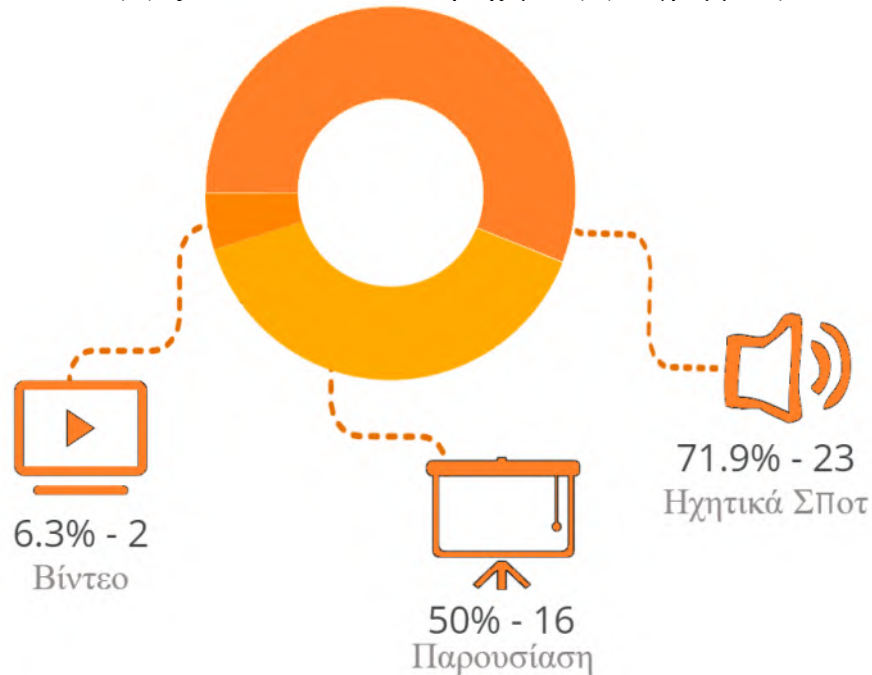
Διάγραμμα 1: Δημογραφικά στοιχεία ερευνητικού δείγματος

Οι ομαδοποιημένες απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος ως προς τον βαθμό ικανοποίησης κυμάνθηκαν κυρίως στις επιλογές της πεντάβαθμης κλίμακας από 3 έως 5 («Αρκετά» έως «Πάρα Πολύ»). Επίσης, το υψηλότερο ποσοστό βάσει Μ.Ο. ως προς το βαθμό ικανοποίησης είναι οι απαντήσεις που έδωσε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής στο τέλος του μαθήματος στους συμμετέχοντες/ερευνώμενους (εκπαιδευόμενους) (Μ.Ο. 4.63/5, Τ.Α. 0.70), η οποία έχει και το μεγαλύτερο ποσοστό με 71.9% (23 άτομα) στην επιλογή 5 («Πάρα Πολύ») της πεντάβαθμης κλίμακας έναντι των υπολοίπων ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση (Πίνακας 1). Επιπλέον, το χαμηλότερο ποσοστό Μ.Ο. είναι για τις «γνώσεις» που απέκτησαν (διεύρυνση θεωρητικού υπόβαθρου) ως προς το θέμα (Μ.Ο. 4.19/5, Τ.Α. 0.69) (Πίνακας 1), κάτι που είναι καθαρά υποκειμενικό για το κάθε άτομο (Nordtug, 2007). Αξιοσημείωτο στοιχείο από την ανάλυση, είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι αν και είχαν χαμηλές προσδοκίες από το συγκεκριμένο μάθημα (Μ.Ο. 4.28/5, Τ.Α. 0.52), εντούτοις τα θέματα ανάπτυξης (Μ.Ο. 4.31/5, Τ.Α. 0.74) και οι εισηγήσεις (Μ.Ο. 4.59/5, Τ.Α. 0.50) που αναπτύχθηκαν, εν τέλει, κράτησαν το ενδιαφέρον τους (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ομαδοποιημένες απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος ως προς το βαθμό ικανοποίησης σε πεντάβαθμη κλίμακα με μεταβλητές, ποσοστά, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις

Βαθμός Ικανοποίησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Προσδοκίες			1 - 3.1%	21 - 65.6%	10 - 31.3%	4.28	0.52
Οργάνωση			2 - 6.3%	12 - 37.5%	18 - 56.3%	4.50	0.62
Θέματα Ανάπτυξης			5 - 15.6%	12 - 37.5%	15 - 46.9%	4.31	0.74
Χρόνος Συζήτησης			5 - 15.6%	13 - 40.6%	14 - 43.8%	4.28	0.73
Ενδιαφέρουσες Εισηγήσεις				13 - 40.6%	19 - 59.4%	4.59	0.50
Ερωτήσεις/Απαντήσεις		1 - 3.1%	1 - 3.1%	7 - 21.9%	23 - 71.9%	4.63	0.70
Γνώσεις			5 - 15.6%	16 - 50%	11 - 34.4%	4.19	0.69

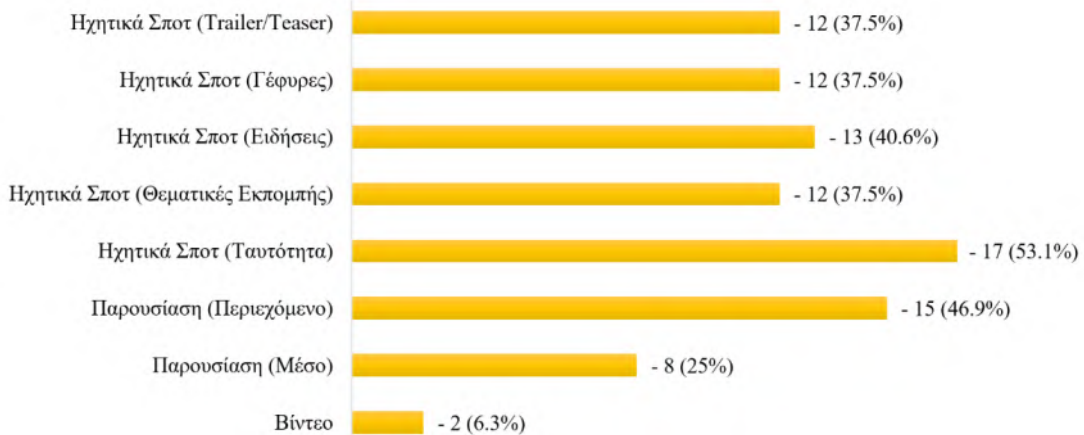
Στην ανοικτού τύπου ερώτηση, όπου οι εκπαιδευόμενοι κατέγραψαν τις απόψεις τους για το πρότυπο διαδραστικό μάθημα, ανέφεραν (α) τη χρήση ηχητικών σποτ με ποσοστό 71.9% και 56.1% επί του συνόλου (23 άτομα από τα 32) (ως οπτικοακουστικό περιεχόμενο), (β) την παρουσίαση (προβαλλόμενο οπτικό υλικό) με ποσοστό 50% και 39% επί του συνόλου (16 άτομα από τα 32) (ως οπτικοακουστικό μέσο επικοινωνίας) και (γ) τη χρήση βίντεο με ποσοστό 6.3% και 4.9% επί του συνόλου (2 άτομα από τα 32) (ως οπτικοακουστικό περιεχόμενο) (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Ομαδοποιημένα και προσαρμοσμένα ποιοτικά δεδομένα ως ποσοτικά δεδομένα από το έντυπο αξιολόγησης σε τρεις κατηγορίες

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στα ηχητικά σποτ, (α) 12 άτομα από τα 32 (ποσοστό 37.5%) έκαναν λόγο για (i) τα ηχητικά σποτ με παραδείγματα «trailer/teaser» μιας εκπομπής, (ii) τα ηχητικά σποτ με παραδείγματα «γέφυρας» που χρησιμοποιούνται συνήθως μεταξύ δυο τραγουδιών ή για τη σύνδεση θεμάτων, και (iii) τα ηχητικά σποτ με παραδείγματα «θεματικών εκπομπής» (π.χ. τοπ5, θέμα ημέρας, ατζέντα ημέρας), (β) 13 άτομα από τα 32 (ποσοστό 40.6%) έκαναν λόγο για τα ηχητικά σποτ με παραδείγματα «ειδήσεων» (π.χ. ρεπορτάζ, τίτλοι ειδήσεων και δελτίο ειδήσεων), και (γ) 17 άτομα από τα 32 (ποσοστό 53.1%) έκαναν λόγο για τα ηχητικά σποτ με παραδείγματα «ταυτότητας» που θα πρέπει να έχει κάποιος/α που κάνει εκπομπή στο ραδιόφωνο (Διάγραμμα 3). Επιπλέον, όσον αφορά στη παρουσίαση, (α) 15 άτομα από τα 32 (ποσοστό 46.9%) έκαναν λόγο για το περιεχόμενο

της παρουσίασης του μαθήματος, και (β) 8 άτομα από τα 32 (ποσοστό 25%) έκαναν λόγο για την παρουσίαση ως μέσο για κατανόηση της θεωρίας στην πράξη (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Ομαδοποιημένα και προσαρμοσμένα ποιοτικά δεδομένα ως ποσοτικά δεδομένα από το έντυπο αξιολόγησης σε οχτώ κατηγορίες

5. Συμπεράσματα

Βάσει των αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές, τα μέσα (η παρουσίαση) και το οπτικοακουστικό περιεχόμενο (δηλ. ηχητικά σποτ και βίντεο) που χρησιμοποιήθηκαν, κράτησαν το ενδιαφέρον και την προσοχή των συγκεκριμένων εκπαιδευόμενων, κάτι που ήταν—μεγάλο—ρίσικο έχοντας υπόψιν τα γενεαλογικά τους χαρακτηριστικά, την άποψη τους για τα μέσα ενημέρωσης, και κυρίως το πώς καταναλώνουν οπτικοακουστικό περιεχόμενο (Nicolau, 2023a; Podara et al., 2022, 2019). Αυτό μας οδηγεί εκ του ασφαλούς σε τρία επιπλέον καίρια συμπεράσματα υποθέσεων ότι: (α) η Γενιά Z, πέρα του γεγονός ότι θεωρείται μια οπτική γενιά, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μια **ηχητική γενιά**, (β) οι εκπαιδευόμενοι που σπουδάζουν στο τομέα των επικοινωνιών ίσως να υιοθετούν πιο εύκολα τις νέες προσεγγίσεις και τις τεχνολογικές καινοτομίες, καθώς και την κατανάλωση οπτικοακουστικού περιεχομένου έναντι άλλων ακαδημαϊκών προγραμμάτων και επαγγελμάτων, και (γ) η εφαρμογή της σύγχρονης θεωρίας των Οπτικοακουστικών Μέσων στην Εκπαίδευση (Nicolau et al., 2019) στα πλαίσια της διδασκαλίας θεωρείται πλέον η καταλληλότερη για την υιοθέτησή της στα πλαίσια των διαδικασιών διδασκαλίας—μάθησης (teaching–learning procedures) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, τα αποτελέσματά της, λόγω του μικρού δείγματος και του είδους της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε δεν μπορούν να επιτρέψουν τη γενίκευσή τους, που έτσι και αλλιώς δεν ήταν ο σκοπός της. Επίσης, τα αποτελέσματα από το πρώτο και δεύτερο μέρος της οργάνωσης του ερωτηματολογίου, δεν παρουσιάζονται σε πίνακες διπλής εισόδου σε σχέση με το ερευνητικό δείγμα, γιατί το φύλο δεν ήταν υποκείμενο στη συγκεκριμένη περίπτωση (αλλά τα μέλη/άτομα της Γενιάς Z).

Εν κατακλείδι, η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας στη μεθοδολογία διδασκαλίας χαρακτηρίζεται αναγκαία, ενώ η χρυσή τομή ως προς τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα που μπορούν να εφαρμοστούν, βρίσκεται στην παιδαγωγική και διδακτική χρήση τους εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Nicolau et al., 2022, 2019; Nicolau, 2022). Αφενός, η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας προϋποθέτει έναν νέο, πιο σύγχρονο τρόπο προσέγγισης για μια αποτελεσματική διδασκαλία (Nicolau et al., 2019; Nicolau, 2022), αφετέρου, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κατέχει πολλές νέες δεξιότητες και ικανότητες (Nicolau et al., 2019; Nicolau, 2023b, 2022). Τέλος, η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων εναπόκειται πάντα στη δυνατότητα του κάθε εκπαιδευτικού (Nicolau et al., 2019; Nicolau, 2022), ο οποίος θα πρέπει να

είναι ένας ικανός χειριστής αυτών και να συμβαδίζει με τις νέες τάσεις και αλλαγές (Nicolau et al., 2019), έχοντας πάντοτε υπόψιν και τα εγγενή χαρακτηριστικά της κάθε γενιάς (Nicolau, Kalliris, 2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολεία*. Αθήνα: Νήσος.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημούλας, Χ.Α. (2015). *Τεχνολογίες Συγγραφής και Διαχείρισης Πολυμέσων: Τεχνικές Μη Γραμμικής Αφήγησης στα Νέα Ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Νικολάου, Κ. (2022). Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις με τη χρήση των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ): Τάσεις και Προοπτικές των Μεθόδων Έρευνας από και μέσω Διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 290–315.
- Σιάρδος, Γ.Κ. (2005). *Μεθοδολογία Κοινωνιολογικής Έρευνας* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ξενόγλωσση

- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.
- Comrey, A.L., Lee, H.B. (2016). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). London: Psychology Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS Statistics* (5th ed.). London: Sage.
- Fuenres, G. (2014). Pedagogy With and Against the Flow: Generational Shifts, Social Media, and the Gen Z Brain. In J. Stuart, M. Wilson (Eds.). *102nd ACSA annual meeting proceedings, globalizing architecture/flows and disruptions*. Miami: Association of Collegiate Schools of Architecture, 669–677.
- Hallowell, E., Ratey, J. (2011). *Driven to distraction: Recognizing and coping with attention deficit disorder*. New York: Anchor Books.
- Hilčenko, S. (2017). How Generation “Z” Learns Better?. *European Journal of Social Science Education and Research*, 4(4), 379–389.
- Kalliris, G., Dimoulas, C.A., Matsiola, M. (2019). Media Management, Sound Editing and Mixing. In M. Filimowicz (Ed.). *Foundations in Sound Design for Linear Media: A Multidisciplinary Approach*. New York: Routledge.
- Matsiola, M., Spiliopoulos, P., Kotsakis, R., Nicolau, C., Podara, A. (2019). Technology-Enhanced Learning in Audiovisual Education: The Case of Radio Journalism Course Design. *Education Sciences*, 9(1), 62.
- McNiff, J. (2017). *Action Research*. London: Sage.
- Nicolau, C. (2021). Media Trends and Prospects in Educational Activities and Techniques for Online Learning and Teaching through Television Content: Technological and Digital Socio-Cultural Environment, Generations, and Audiovisual Media Communications in Education. *Education Sciences*, 11(11), 685.
- Nicolau, C. (2022). Information and Communications Technologies Through Technology-Enhanced Learning in Adult Education: The Re-Approach of the Adult Educator and the Adult Learners. In C. Krishnan, F. Al-Harthy, G. Singh (Eds.). *Technology Training for Educators From Past to Present*. Hershey: IGI Global, 73–94.

- Nicolaou, C. (2023a). Generations and Branded Content from and through the Internet and Social Media: Modern Communication Strategic Techniques and Practices for Brand Sustainability—The Greek Case Study of LACTA Chocolate. *Sustainability*, 15(1), 584.
- Nicolaou, C. (2023b). Multiple-Multimodal Skills Through Responsive and Responsible Learning: Audiovisual Media Communications Classifications. In N. Alias, S. Syed-Aris, H. Hashim (Eds.). *Cases on Responsive and Responsible Learning in Higher Education*. Hershey: IGI Global, 256–279.
- Nicolaou, C., Kalliris, G. (2020). Audiovisual Media Communications in Adult Education: The case of Cyprus and Greece of Adults as Adult Learners. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 967–996.
- Nicolaou, C., Matsiola, M., Kalliris, G. (2019) Technology-Enhanced Learning and Teaching Methodologies through Audiovisual Media. *Education Sciences*, 9(3), 196.
- Nicolaou, C., Matsiola, M., Kalliris, G. (2022). The Challenge of an Interactive Audiovisual-Supported Lesson Plan: Information and Communications Technologies (ICTs) in Adult Education. *Education Sciences*, 12(11), 836.
- Nicolaou, C., Matsiola, M., Karypidou, C., Podara, A., Kotsakis, R., Kalliris, G. (2021). Media Studies, Audiovisual Media Communications, and Generations: The Case of Budding Journalists in Radio Courses in Greece. *Journalism and Media*, 2(2), 155–192.
- Nordtug, B. (2007). Education as Subjectivity: Three Perspectives on The Construction of Subjectivity and The Position of Knowledge. In K. Roth, I. Gur-Ze'ev (Eds.). *Education in the Era of Globalization*. Springer, 161–184.
- Nunn, J.S., Sulovski, M., Tiller, J., Holloway, B., Ayton, D., Lacaze, P. (2021). Involving elderly research participants in the co-design of a future multi-generational cohort study. *Research Involvement and Engagement*, 7, 23.
- Podara, A., Matsiola, M., Nicolaou, C., Maniou, T., Kalliris, G. (2019b). Audiovisual consumption practices in post-crisis Greece: An empirical research approach to Generation Z. *Conference Proceeding of the International Conference on “Filmic and Media Narratives of the Crisis”*.
- Podara, A., Matsiola, M., Nicolaou, C., Maniou, T.A., Kalliris, G. (2022). Transformation of television viewing practices in Greece: Generation Z and audio-visual content. *Journal of Digital Media & Policy*, 13(2), 157–179.
- Salmon, G., Edirisingha, P., Mobbs, M., Mobbs, R., Dennett, C. (2008). *How to Create Podcasts for Education*. New York: McGraw Hill.
- Seemiller, C., Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*, 22(3).
- Seemiller, C., Grace, M. (2018). *Generation Z: A Century in the Making*. New York: Routledge.
- Twenge, J.M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us*. New York: Atria Book.
- Underwood, T., Kiley, K., Shang, W., Vaisey, S. (2022). Cohort Succession Explains Most Change in Literary Culture. *Sociological Science*, 9(8), 184–205.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2/ΞΓ ΑΠΟ ΤΟ Ε.ΔΙ.ΕΛ.
(Δ.Π.Θ.)

Δημάση Μαρία

Καθηγήτρια Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.

Κωνσταντινίδου Γρηγορία Καρολίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02, Υποψήφια Διδάκτορας Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.

Αμπεντίν Αϊλίν

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Υποψήφια Διδάκτορας Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.

Κορφιώτη Χριστίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Περίληψη

Στο πλαίσιο της λειτουργίας του Εργαστηρίου Διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Ε.ΔΙ.ΕΛ.) (Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δ.Π.Θ.) υλοποιούνται κατά τα τρέχον ακαδημαϊκό έτος σεμινάρια εκμάθησης ελληνικών τα οποία απευθύνονται σε ενηλίκους/-ες αλλοδαπούς/-ές, σε Ουκρανούς/-ές πολίτες (που βρίσκονται στην Ουκρανία ή στην Ελλάδα ως πρόσφυγες), σε ενηλίκους/-ες μουσουλμάνους/-ες της Θράκης, σε μαθητές/-τριες που επιθυμούν να βελτιώσουν τη γνώση της ελληνικής, σε φοιτητές/-τριες Erasmus και Erasmus+ που φοιτούν σε Τμήματα του Δ.Π.Θ. και επιθυμούν να βελτιώσουν τη γνώση της ελληνικής.

Στην εργασία θα παρουσιαστούν τα στατιστικά στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη των 600 αιτήσεων που υποβλήθηκαν με σημείο αναφοράς δηλώσεις που συνιστούν το πλαίσιο για τη διατύπωση των γλωσσοδιδακτικών στόχων ανά τμήμα ενηλίκων ή ανηλίκων εκπαιδευόμενων και την επιλογή μεθόδων και διδακτικού υλικού. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν οι λόγοι για τους οποίους επιθυμούν να μάθουν ελληνικά ή να βελτιώσουν το επίπεδο ελληνομάθειάς τους (οι απαντήσεις κινούνται από τη θεώρηση της ελληνομάθειας ως προσόντος για την εξεύρεση εργασίας μέχρι την αξιοποίησή της για τη μελέτη και την πρόσληψη από το πρωτότυπο έργων της ελληνικής λογοτεχνίας), το επίπεδο στο οποίο εκτιμούν ότι βρίσκονται σε συνάρτηση με τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από το δοκίμιο αρχικής αξιολόγησης που κλήθηκαν να συμπληρώσουν, τις γλωσσικές δεξιότητες στις οποίες εκτιμούν ότι χρειάζονται περισσότερη άσκηση.

Παράλληλα αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται και βασίζεται σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Το υλικό αυτό θα παρουσιαστεί για πρώτη φορά.

Λέξεις κλειδιά: Ε.ΔΙ.ΕΛ., Δ.Π.Θ., διδασκαλία, ελληνική ως Γ2/ΞΓ

1. Εισαγωγή

Το Εργαστήριο Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Ε.ΔΙ.ΕΛ.) του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης ιδρύθηκε το 2018 (Φ.Ε.Κ. 705, τ. Β', 02-03-2018) και υλοποιεί δράσεις από το 2019. Έχει ήδη πραγματοποιήσει επιμορφωτικές συναντήσεις διαδικτυακά και διά ζώσης με

διδάσκοντες/-ουσες την ελληνική σε Αρμενία, Βουλγαρία, Ουκρανία και Ρουμανία και έχει οργανώσει στην Κομοτηνή το πρώτο Θερινό σχολείο/πρόγραμμα επιμόρφωσης για διδάσκοντες/-ουσες από παρευξείνιες χώρες (βλ. <https://greeklanguagelab.bscc.duth.gr/>).

Στο πλαίσιο των διεπιστημονικών συνεργασιών με καθηγητές/-τριες και φοιτητές/-τριες του Διακρατικού, Διαπανεπιστημιακού, Διατμηματικού Πρόγραμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διαπολιτισμικές, διδακτικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες» (του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Τμήματος di Scienze Formative, Psicologiche e della Comunicazione του Πανεπιστημίου Suor Orsola Benincasa της Νάπολης) εκπονήθηκε διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ το οποίο καλύπτει ανάγκες από το επίπεδο Α1 (κατάκτηση του αλφαριθμητισμού της ελληνικής) έως και το Γ2 και ακολουθεί σύγχρονες απόψεις/θέσεις/προτάσεις της Γλωσσοδιδασκτικής, όπως συνοπτικά θα παρουσιαστούν στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, και με σημείο αναφοράς τη διαρκώς (ανα) διαμορφούμενη πολυπολιτισμικότητα του κοινωνικού ιστού και στην περιοχή του Ν. Ροδόπης αλλά και ευρύτερα στη Θράκη και κατά συνέπεια την πληθικότητα των γλωσσικών ταυτοτήτων που διαλέγονται ρητά ή υπόρηρητα σε κοινωνικό αλλά και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αποφασίστηκε να επιχειρηθεί μία μελέτη «αναγκών» ομάδων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής ή τη βελτίωση της ελληνομάθειας. Τον Φεβρουάριο δημοσιεύτηκε ανακοίνωση πρόσκλησης ενδιαφέροντος. Τα αποτελέσματα ήταν μη αναμενόμενα καθώς οι ενδιαφερόμενοι/-ες δεν προέρχονταν μόνο από την περιοχή της Θράκης αλλά από μία πληθώρα χωρών, με ποικίλες Γ1 και συνεπαγόμενη ποικιλότητα πολιτισμικών ταυτοτήτων, ένα τεράστιο ηλικιακό φάσμα και όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας ως (θεωρητικά/κατά την εκτίμηση κάθε ενδιαφερόμενου/-ης) κατακτημένα ή ως προσδοκώμενα σε επίπεδο προσωπικών εκτιμήσεων.

Ακολούθησε συστηματική ταξινόμηση με συγκεκριμένα κριτήρια των αιτήσεων, διεξαγωγή μιας «εξεταστικής» διαδικασίας για την τελική κατάταξη σε τμήματα και η οργάνωση των διαδικτυακών μαθημάτων τα οποία συνεχίζονται. Η όλη προσπάθεια συνάντησε προβλήματα που συνήθως ανακύπτουν κατά την εκπόνηση και υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία πολλαπλασιάζονται λόγω της σύνθεσης του «μαθητικού» δυναμικού χωροχρονικά, ηλικιακά, γλωσσικά και πολιτισμικά αλλά και της υλοποίησης του Προγράμματος με μαθήματα σύγχρονης απόστασης εκπαίδευσης (Hernandez-Gantes, 2010).

2.1. Ενδιαφερόμενοι/-ες: χαρακτηριστικά

Το σύνολο των αιτήσεων (περίπου 600) κατηγοριοποιήθηκε αρχικά με σημείο αναφοράς τη χώρα καταγωγής και κατά συνέπεια τη γλωσσική ταυτότητα των ενδιαφερομένων. Προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες:

αλλοδαποί/-ές

Ουκρανοί/-ές

μουσουλμάνοι/-ες

μαθητές/-τριες

φοιτητές/-τριες Erasmus.

Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο δεν οργανώθηκαν μαθήματα για μαθητές/-τριες ενώ οι φοιτητές/-τριες Erasmus, λόγω του περιορισμένου αριθμού των αιτήσεων (6) και της γνώσης της ελληνικής που δήλωσαν ότι κατέχουν, εντάχθηκαν στο τμήμα των προχωρημένων (B2-Γ1-Γ2). Όσον αφορά την ταξινόμηση των υπολοίπων (αλλοδαπών, Ουκρανών και μουσουλμάνων), η διάκριση υπήρξε συνειδητή επιλογή της ομάδας σχεδιασμού του Προγράμματος. Οι Ουκρανοί/-ές εντάσσονται εννοιολογικά στην κατηγορία των αλλοδαπών αλλά η συγχρονία του προβλήματος των προσφυγικών ροών προς την Ελλάδα και ταυτόχρονα η διαπιστούμενη εκδήλωση έντονου ενδιαφέροντος για την ελληνική γλώσσα από πολίτες της Ουκρανίας που παραμένουν στη χώρα τους οδήγησε στην απόφαση για τη συγκρότηση διαφορετικής ομάδας με τα ισχυρά διαφοροποιητικά στοιχεία να

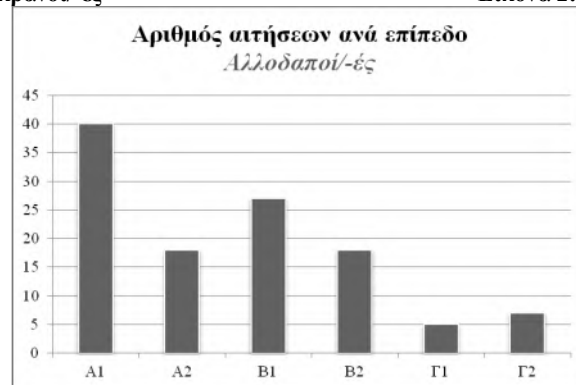
συναρτώνται κυρίως με την ιστορικο-πολιτική κατάσταση που διαμορφώθηκε και εξελίσσεται από τον Φεβρουάριο του 2022 μετά την εισβολή της Ρωσίας. Οι μουσουλμάνοι/-ες αποτελούν διακριτή ομάδα διότι στη συντριπτική τους πλειονότητα είναι έλληνες/-ίδες πολίτες που κατοικούν στη Θράκη και οι υπόλοιποι/-ες τούρκοι/-άλες πολίτες. Η πρόθεση αξιοποίησης και στοιχείων κουλτούρας εκτός της Γ2 γλώσσας-στόχου και της Γ1 (τουρκικής κατά δήλωση όλων) υπαγόρευσε τη συγκεκριμένη επιλογή. Οι περισσότεροι/-ες αλλοδαποί/-ές είχαν καταγωγή από τη Βουλγαρία (34/116), τη Ρωσία (26/116), την Αρμενία (16/116), τη Ρουμανία (7/116) και την Αλβανία (6/116) ενώ υποβλήθηκαν αιτήσεις και από πολίτες της Γεωργίας, της Συρίας, της Μολδαβίας, της Τσεχίας, της Κολομβίας, του Ιράν κ.ά. που δεν συνιστούν μέγεθος δείγματος προς αξιολόγηση.



Εικόνα 1: Ουκρανοί/-ές

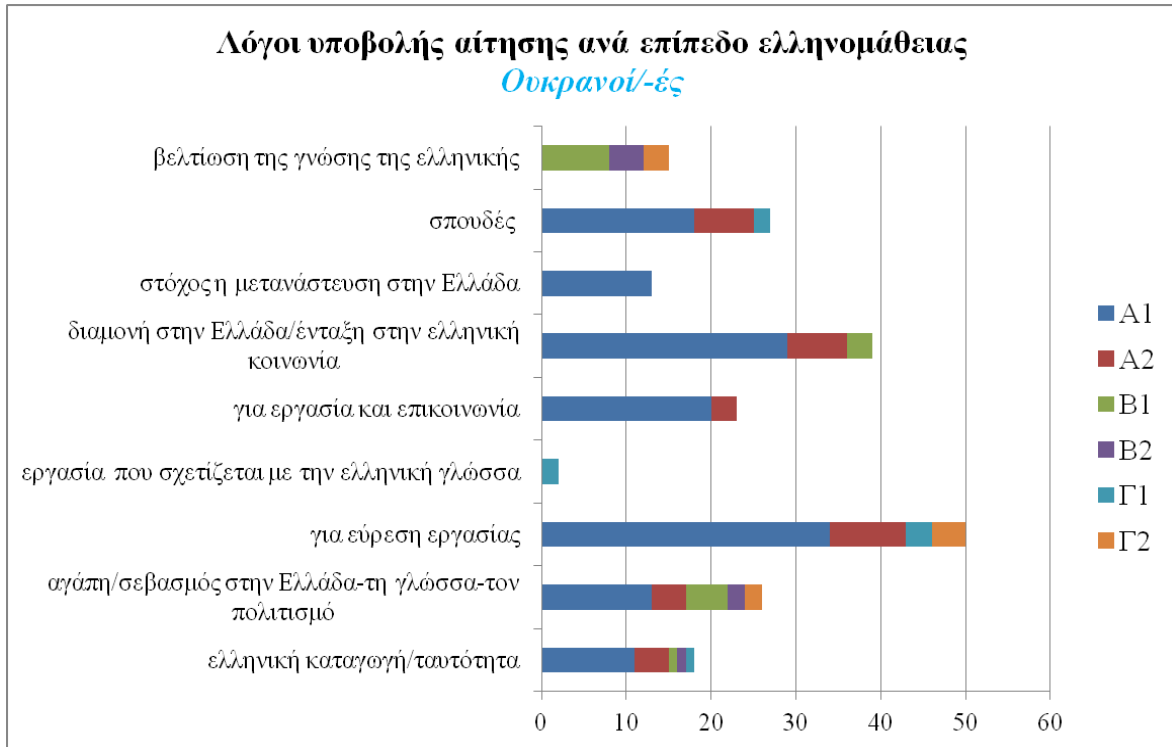


Εικόνα 2: Μουσουλμάνοι/-ές

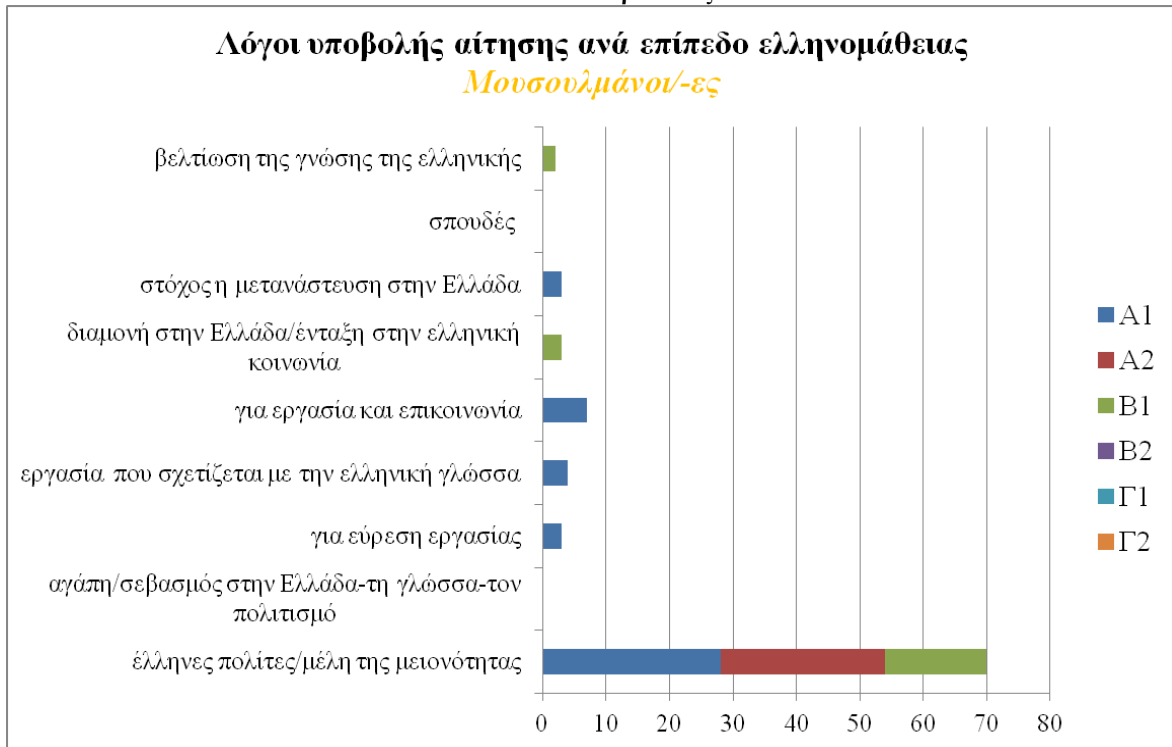


Εικόνα 3: Αλλοδαποί/-ές

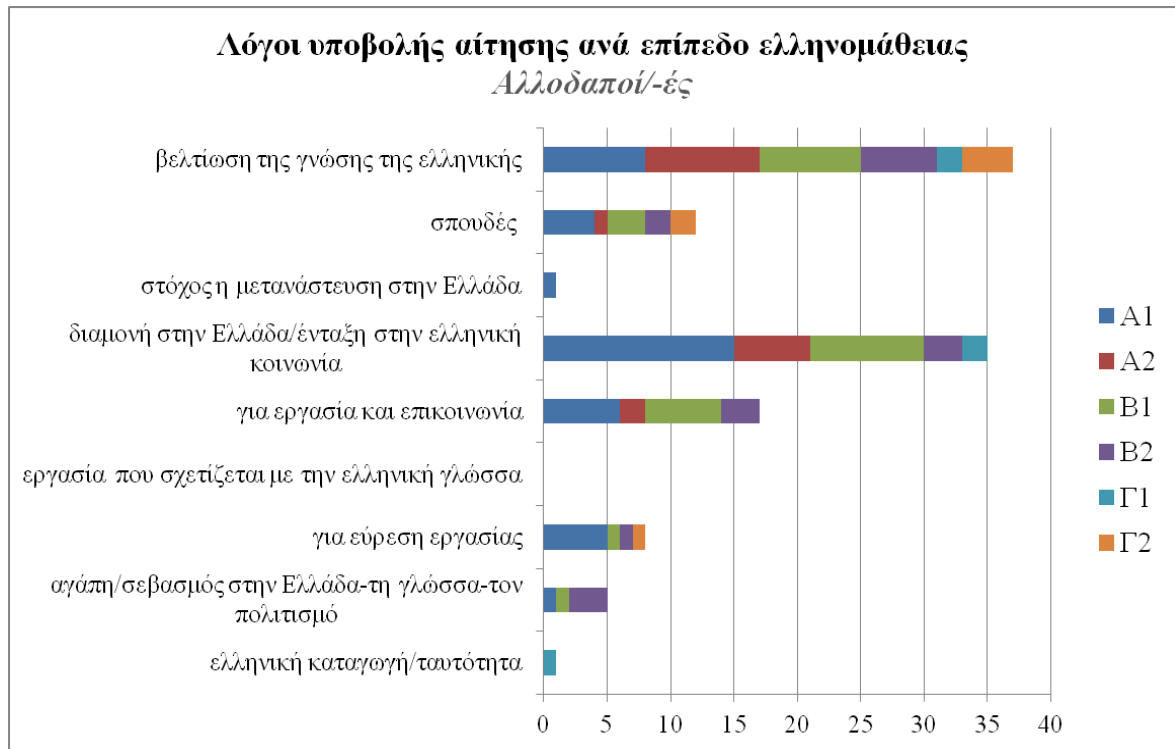
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι για τους οποίους αναφέρουν ότι υπέβαλαν αίτηση συμμετοχής στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας του Ε.ΔΙ.ΕΛ., οι οποίοι παρουσιάζουν κοινούς άξονες αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις για την κατηγορία των Ουκρανών. Συνολικά φαίνεται πως ακολουθείται η ιεράρχηση των κοινωνικών αναγκών του Maslow (King-Hill, 2015). Η εύρεση εργασίας σε συνδυασμό με την επιθυμία/συνειδητοποίηση της ανάγκης για κοινωνική ένταξη και επικοινωνία με πλαίσιο την Ελλάδα ως χώρα διαμονής ή προσδοκώμενο τόπο μετακίνησης/μετανάστευσης (επιβίωση, ασφάλεια προστασία, κοινωνικές ανάγκες) εντοπίζεται και στις τρεις ομάδες μαθητών/-τριών και συγκεντρώνει για όλα τα επίπεδα τις περισσότερες αναφορές ενώ ακολουθεί η προσδοκία βελτίωσης της γνώσης της ελληνικής. Στην περίπτωση των Ουκρανών σημαντική αναδεικνύεται και η μελέτη της ως γλώσσας κύρους (δηλώνεται αγάπη και σεβασμός προς τη χώρα, τη γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό) ή γλώσσας που συναρτάται με την πολιτιστική ταυτότητα ατόμων που υπέβαλαν αίτηση και δηλώνουν ότι έχουν ελληνική καταγωγή (αυτοπραγμάτωση).



Εικόνα 4: Ουκρανοί/-ές



Εικόνα 5: Μουσουλμάνοι/-ες



Εικόνα 6: Αλλοδαποί/-ές

2.2. Διαδικασία ένταξης σε τμήματα

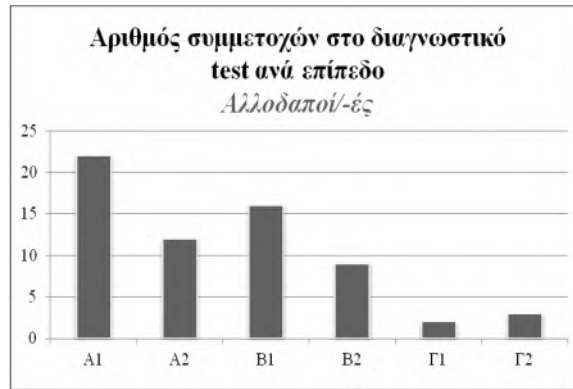
Το σύνολο των ενδιαφερομένων κλήθηκε να συμμετάσχει στη συμπλήρωση tests (επιχειρήθηκε να έχουν χαρακτήρα κατατακτήριο και διαγνωστικού ταυτόχρονα κριτηρίου) (Hughes, 2003) ώστε να πραγματοποιηθεί μία πρώτη κατάταξη σε τμήματα ανάλογα με το αρχικά διαπιστούμενο επίπεδο ελληνομάθειας. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι στην αίτηση που συμπληρώθηκε για την παρακολούθηση των μαθημάτων υπήρχαν ερωτήσεις που στόχευαν στην παροχή πληροφοριών που θα υποστήριζαν το εγχείρημα εφόσον θα σκιαγραφούνταν η ατομική ταυτότητα όσον αφορά τη γνώση της ελληνικής σε επίπεδο αυτοεκτίμησης, οι λόγοι και συνεπαγωγικά τα κίνητρα εκμάθησης ή βελτίωσης της γνώσης της και ιεραρχημένες οι μαθησιακές ελλείψεις/ανάγκες. Συμμετείχε στη διαδικασία σημαντικά μικρότερος αριθμός σχετικά με τις υποβληθείσες αιτήσεις.



Εικόνα 7: Ουκρανοί/-ές



Εικόνα 8: Μουσουλμάνοι/-ες



Εικόνα 9: Αλλοδαποί/-ές

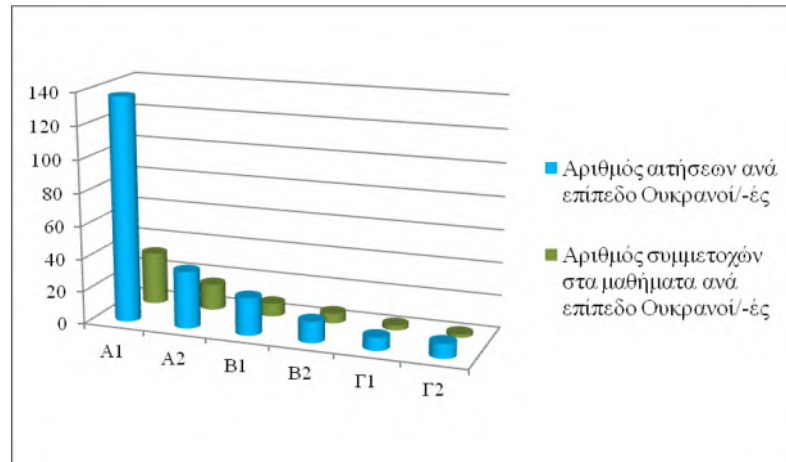
Τα tests συντάχτηκαν με ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μη δημιουργηθεί η εντύπωση της πρόθεσης για διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να θέσουν σε αμφισβήτηση τις προσωπικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών για τη γνώση της ελληνικής. Συγκεκριμένα όσοι/-ες δήλωσαν επίπεδο A1 δεν κλήθηκαν να συμπληρώσουν κριτήριο, καθώς με την αίτησή τους εκτίμησαν ότι δεν είναι ή είναι μερικώς αλφαβητισμένοι/-ες στη γλώσσα στόχο, οπότε για τις υπεύθυνες του Προγράμματος θεωρήθηκε ότι εκκινούν από την προσδοκία της κατάκτησης του αλφαβητισμού. Πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συνάντηση στη διάρκεια της οποίας επιχειρήθηκε μια πρώτη «χαρτογράφηση» των στοιχείων όσων υπέβαλαν αίτηση συμμετοχής στο Πρόγραμμα. Στα διαγράμματα που ακολουθούν το επίπεδο A1 αναφέρεται στον αριθμό όσων συμμετείχαν στη συνάντηση αυτή.

Για όσους/-ες σημείωσαν ότι κατέχουν το επίπεδο A2 (βασική γνώση) συντάχτηκε ένα test στο οποίο λήφθηκαν υπόψη οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με σημείο αναφοράς τις γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν, καθώς και τη φιλοσοφία των αντίστοιχων προς το επίπεδο πινάκων αυτοαξιολόγησης του ΚΕΓ (βλ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, χ.χ.). Μελέτησαν μικρής έκτασης και μικρού βαθμού δυσκολίας κείμενο, απάντησαν σε ερωτήσεις νοηματικής κατανόησης, εντόπισαν λέξεις συγκεκριμένου γραμματικού τύπου και θεματικής και ανέπτυξαν αντίστοιχο θέμα (κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου). Για τα επίπεδα B1 (μέτρια γνώση) και B2 (καλή γνώση) διανεμήθηκε κοινό κριτήριο για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων/-ουσών. Η φιλοσοφία του βασίστηκε στις αρχές της κειμενοκεντρικής γλωσσικής διδασκαλίας. Αξιοποιήθηκε αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο από διαδικτυακή εφημερίδα που πραγματευόταν ένα επίκαιρο θέμα ώστε να μην αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη δημιουργία επικοινωνιακού πλαισίου για τη σύνταξη των γραπτών απαντήσεων, οι οποίες εστίαζαν στην κατανόηση του κειμένου, στον εντοπισμό και την καταγραφή στοιχείων του πραγματολογικού πλαισίου του αναφερόμενου γεγονότος, στην προσωπική τοποθέτηση και την παράθεση ενός διαλόγου με το πρωταγωνιστικό πρόσωπο (κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου). Για τα επίπεδα Γ1 (πολύ καλή γνώση) και Γ2 (άριστη γνώση) διανεμήθηκε, επίσης, κοινό κριτήριο το οποίο στηρίχτηκε σε ένα μη αφηγηματικό πραγματολογικό κείμενο επιχειρημάτων, επί του θέματος του οποίου κλήθηκαν οι συμμετέχοντες/-ουσες να προβληματιστούν, να συντάξουν πολυτροπική απάντηση και να παραθέσουν επιχειρήματα.

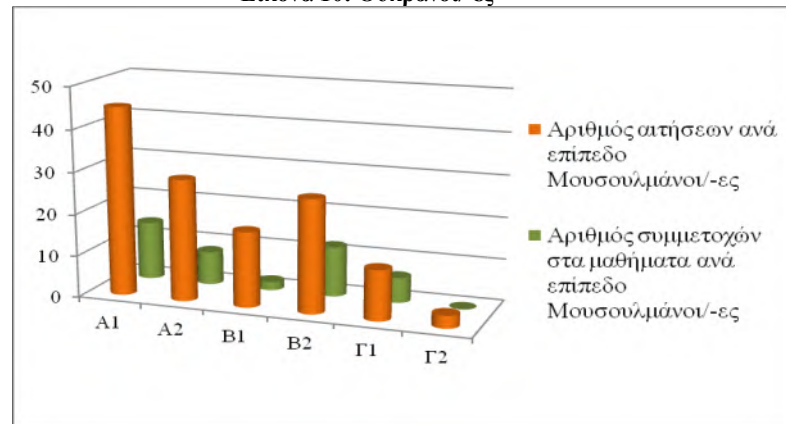
Η μελέτη των απαντήσεων επιβεβαίωσε την άποψη ότι το εκτιμώμενο επίπεδο ήταν ανώτερο των γνώσεων και των δεξιοτήτων όπως αποτυπώθηκαν στα κριτήρια. Συγκεκριμένα μεγάλος αριθμός ατόμων που συμπλήρωσαν το test για το επίπεδο A2 δεν κατείχε βασικά στοιχεία δομής της ελληνικής γλώσσας και είχε προβλήματα κυρίως σε επίπεδο μορφολογίας και σύνταξης, τα οποία διαφοροποιούνται με σημείο αναφοράς τη Γ1 κάθε ενός/μίας. Στα γραπτά των επιπέδων B1 και B2 η επικαιρότητα, η συγχρονία και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το θέμα του άρθρου εκτιμάται ότι βοήθησαν τους/τις συντάκτες/-τριες των απαντήσεων ώστε να μην υπάρξουν προβλήματα σε επίπεδο πραγματολογικής ανάλυσης ούτε σύνταξης, καθώς δομήθηκαν σύντομες απαντήσεις συνδεδεμένες με το κείμενο αναφοράς, ενώ ελάχιστοι/-ες «απομακρύνθηκαν» από αυτό και συνέταξαν διευρυμένες

ως προς το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο απαντήσεων. Τα κείμενα όσων συμμετείχαν στη συμπλήρωση test για τα επίπεδα Γ1 και Γ2 στην πλειονότητά τους είχαν αντληθεί από το διαδίκτυο με ελάχιστη σύνδεση με το θέμα και τα ερωτήματα που έπρεπε να απαντηθούν.

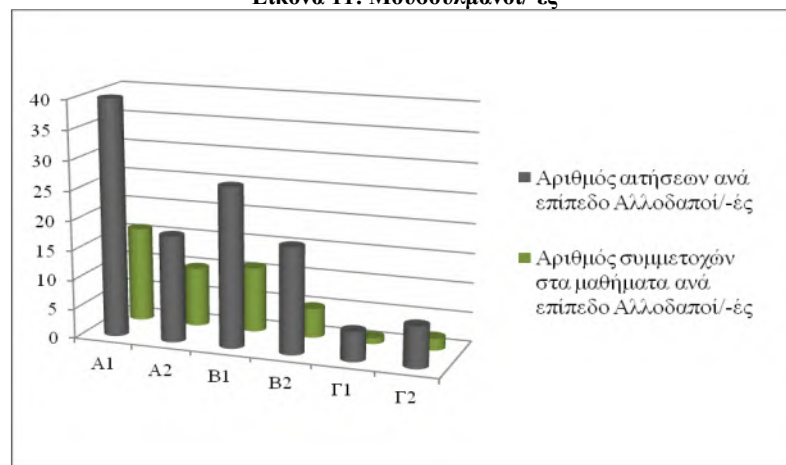
Μετά από τη συστηματική καταγραφή λαθών (γλωσσικών και επικοινωνιακών) και την εκτίμηση του συνόλου των στοιχείων που είχαν συλλεχθεί για κάθε ένα άτομο που είχε αιτηθεί συμμετοχή στο Πρόγραμμα έγινε η διαμόρφωση των τμημάτων, με τα οποία και διεξάγονται τα μαθήματα, ως εξής:



Εικόνα 10: Ουκρανοί/-ές



Εικόνα 11: Μουσουλμάνοι/-ές



Εικόνα 12: Αλλοδαποί/-ές

2.2.1. Συμμετέχοντες/-ουσες στα μαθήματα



Εικόνα 13: Μαθητές/-τριες

Στα μαθήματα συμμετέχουν σταθερά 67 Ουκρανοί/-ές (Α1: 32, Α2-Β1: 24, Β2-Γ1-Γ2: 11), 40 μουσουλμάνοι/-ες (Α1: 14, Α2-Β1: 10, Β2-Γ1-Γ2: 18) και 45 αλλοδαποί/-ες (Α1: 16, Α2-Β1: 21, Β2-Γ1-Γ2: 8). Στα τμήματα όπου έχουν τοποθετηθεί μαθητές/-τριες Α2 και Β1 επιπέδου, καθώς και Β2-Γ1-Γ2 επιπέδων ακολουθείται διαφοροποιημένη διδασκαλία κυρίως για την κάλυψη των γνωστικών κενών που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν.

Σε όλα τα τμήματα η πλειονότητα των συμμετεχόντων/-ουσών έχει συνδέσει την εκμάθηση της ελληνικής με την εύρεση εργασίας και την ένταξη στην ελληνική κοινωνία. Είναι σημαντική η διαπίστωση ότι το σύνολο όσων εξέφρασαν θετικές απόψεις για την Ελλάδα, τη γλώσσα και τον πολιτισμό της και όσοι/-ες δήλωσαν Έλληνες στην καταγωγή ανήκουν στην κατηγορία Ουκρανοί/-ές, παρακολουθούν τα μαθήματα και διαμορφώνουν έντονα συμμετοχικό μαθησιακό προφίλ.

2.3. Διδακτικό υλικό και μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στο πλαίσιο του Προγράμματος

Για τις ανάγκες του Προγράμματος αξιοποιείται διδακτικό υλικό το οποίο έχει εκπονηθεί υπό την επιστημονική ευθύνη της Καθηγήτριας Μαρίας Δημάση, έχει εφαρμοστεί σε συγκεκριμένες τάξεις και βρίσκεται σε διαρκή ανανέωση, επικαιροποίηση και προσαρμογή στις ανάγκες της κατά περίπτωση ομάδας-στόχου. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις ακολουθούν τις σύγχρονες προτάσεις για τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ και ειδικότερα της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Καταγράφονται και επικοινωνούνται σε συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων, καθώς και σε διδακτικά εγχειρίδια, συνιστώντας επιστημονικά πονήματα που προκύπτουν από συμπράξεις επιστημόνων ελληνικών ΑΕΙ και ΑΕΙ παρευξείνιων χωρών στο πλαίσιο δικτύου συνεργασιών που αναπτύσσονται με σημείο αναφοράς το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών.

Βασικές αρχές που ακολουθούνται για τη θεωρητική πλαισίωση των γλωσσοδιδακτικών επιλογών και τη διαμόρφωση των διδακτικών περιεχομένων εστιάζουν:

στη μέθοδο CLIL (Content and Language Integrated Learning → Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας), στο πλαίσιο της οποίας επιχειρείται μια ολιστική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας γενικά και ειδικότερα μιας ΞΓ, με εστίαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, σε ένα πραγματολογικά ρεαλιστικό επικοινωνιακό πλαίσιο που διασφαλίζει συνθήκες χρήσης της διδασκόμενης γλώσσας, στις διαδικασίες μάθησης και κατά συνέπεια στην επίτευξη γνωστικών στόχων και στην καλλιέργεια του πολιτισμικού γραμματισμού αναφορικά με τη γλώσσα αλλά και υπό την οπτική της αυτεπίγνωσης και της γνωριμίας με τον «άλλο» (Coyle, Hood, & Marsh, 2010· Γρίβα, 2020)

στην εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη γλωσσική διδασκαλία: διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων με εστίαση σε περιεχόμενα και θεματικές που συναρτώνται με τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα (Δημάση & Αραβανή, 2013· Δημάση & Χατζηδήμου, 2015· Δημάση & Κωνσταντινίδου, 2022), θεώρηση/ανάδειξη της γλώσσας ως ενός δυναμικού σημειωτικού συστήματος που βρίσκεται σε σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης με το κοινωνικο-πολιτισμικό περικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας και ταυτόχρονα παραδοχή ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη γνωστικών, γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων είναι οι εκπαιδευόμενοι/-ες να είναι ψηφιακά εγγράμματοι/-ες (Carrier, Damerow, & Baley, 2017· Δημάση & Θεολόγου, 2018) στη θεώρηση της ανάπτυξης και της καλλιέργειας διαπολιτισμικής επίγνωσης στους/στις μαθητές/-τριες ως ιδιαίτερα σημαντικού στόχου, καθώς μέσω αυτών διαμορφώνουν θετικές στάσεις και για τη διδασκόμενη Γ2/ΞΓ με συνέπεια τη συνειδητοποίηση των θετικών εκροών της διγλωσσίας σε επίπεδο ατομικό και συλλογικό στις «πολύγλωσσες» σύγχρονες τάξεις (σε δομές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης) (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Για τη διδασκαλία της ελληνικής στα τμήματα όπου εντάχτηκαν μαθητές/-τριες με στόχο την κατάκτηση του επιπέδου A1 και A2 χρησιμοποιείται το βιβλίο ΕΛΛΗΝΟΠΕΡΠΑΤΗΜΑΤΑ 1 (Δημάση & Κωνσταντινίδου, 2021), το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/-τριών κάθε τμήματος, καθώς χρησιμοποιείται ως γλώσσα διαμεσολάβησης η κατά περίπτωση Γ1 ή η αγγλική και τα περιεχόμενα –με την αξιοποίηση διάφορων σημειωτικών πόρων– επιλέγονται με στόχο τη διδασκαλία της ανάγνωσης –ακολουθώντας μια υβριδική (προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εγχειρήματος) μορφή του διαδραστικού μοντέλου διδασκαλίας της (Alyousef, 2005)– και της γραφής (του αλφαριθμητισμού στην ελληνική γλώσσα) με την κατάκτηση της φωνολογικής/φωνημικής ενημερότητας/συνείδησης και της πρόσκτησης και αξιοποίησης πληροφοριών για τη γλώσσα μέσω γραφημικών, φωνημικών, μορφολογικών, σημασιολογικών διεργασιών επεξεργασίας του διδακτικού υλικού (Gillon, 2004). Λαμβάνονται υπόψη συνιστώσες που αφορούν τους λόγους και τα κίνητρα των μαθητών/-τριών για τη συμμετοχή στα μαθήματα (Tavakoli & Jones, 2018). Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου αξιοποιούνται τα ελληνικά δάνεια στις Γ1 και ειδικότερα στην τουρκική για τουρκόφωνους/-ες μαθητές/-τριες, καθώς το κοινό λεξιλόγιο στη σύγχρονη ελληνική και τη σύγχρονη τουρκική έχει μελετηθεί και έχουν ήδη διατυπωθεί διδακτικές προτάσεις (Σαββίδου, 2013· Δημάση & Νιζάμ, 2018). Μεταξύ των μαθητών/-τριών υπάρχουν άτομα ελληνικής καταγωγής τα οποία διαβιών σε παρευξείνιες χώρες (κυρίως σε περιοχές της Ουκρανίας). Για την ενίσχυση της δικής τους πολιτισμικής επίγνωσης όσον αφορά την ελληνική (αλλά και της ουσιαστικότερης γνωριμίας των υπολοίπων μαζί της) λήφθηκαν υπόψη κατά τη δόμηση κάποιων διδακτικών ενοτήτων στοιχεία που συστήνουν την ελληνική ως γλώσσα πολιτιστικής κληρονομιάς (Brinton, Kagan, & Bauckus, 2008· Γαβριηλίδου, 2020). Οι ενότητες για τα υπόλοιπα επίπεδα (B1 έως Γ2) ακολουθούν τις αρχές του θεωρητικού πλαισίου, όπως σύντομα παρουσιάστηκε. Εστιάζουν στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών και έχουν επιλεγεί θεματικές που αφορούν τις ταυτότητες των υποκειμένων της μάθησης, οι οποίες κινούνται από την ψυχαγωγία και τις τέχνες μέχρι την πολιτειότητα με ευρύτερο πλαίσιο προσδιορισμού της στοχοθεσίας την προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας σε κάθε τμήμα και σε κάθε εκπαιδευόμενο/-η μέσω της εφαρμογής στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας είτε με σημείο αναφοράς τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα είτε το επίπεδο ελληνομάθειας και τις επιδόσεις στα μαθήματα (βλ. Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2010).

5. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία και η εκμάθηση της νέας ελληνικής προσελκύουν το ενδιαφέρον πολλών ανθρώπων εκτός αλλά και εντός της Ελλάδας, οι οποίοι συγκροτούν μία ομάδα-στόχο ιδιαίτερα πολύπλοκη και απαιτητική για όσους/-ες ασχολούνται με τη διδακτική και τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ γενικά και της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ειδικότερα. Ατομικές και συλλογικές ταυτότητες προσδιορίζουν

χαρακτηριστικά επιμέρους «ετεροτήτων», γλωσσικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, που διαμορφώνουν στάσεις, προσδοκίες, μαθησιακή ετοιμότητα και προσωπικές μαθησιακές στρατηγικές όσον αφορά την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του αλφαριθμητισμού και στη συνέχεια του γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των μαθημάτων του Ε.ΔΙ.ΕΛ. ανέδειξαν την επικαιρότητα προβλημάτων που αφορούν τις διδακτικές συνεπαγωγές που συναρτώνται με δομικές σχέσεις ή αποκλίσεις μεταξύ της Γ2/ΞΓ και της κατά περίπτωση Γ1 αλλά και τις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία τους, τη διαφορετική μαθησιακή κουλτούρα των ενηλίκων μαθητών/-τριών και την ανάγκη εκπόνησης διδακτικού υλικού το οποίο, εκτός των γνωστικών και γλωσσικών, υποστηρίζει την ανάπτυξη των (δια)πολιτισμικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων.

Τα μαθήματα του Ε.ΔΙ.ΕΛ. βρίσκονται σε εξέλιξη. Το υβριδικό «συμβόλαιο/πρωτόκολλο» αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που διαμορφώθηκε στα τμήματα και τηρείται αυθόρμητα και με συνέπεια λειτουργεί ως ένα σημαντικό πλαίσιο για τη διασφάλιση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος εφαρμογής νέων στρατηγικών μάθησης και αξιοποίησης του νέου διδακτικού υλικού. Με την ολοκλήρωση του 1^{ου} κύκλου των μαθημάτων (στα τέλη Ιουλίου) θα υπάρξει συνολική αξιολόγηση του Προγράμματος από τους/τις μαθητές/-τριες με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, θα διανεμηθεί test για να διαπιστωθεί η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν ανά επίπεδο και θα γίνει ποιοτική έρευνα με δείγμα των εκπαιδευόμενων και με το σύνολο των διδασκόντων/-ουσών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γαβριηλίδου, Ζ. (2020). Περί της ανάγκης δημιουργίας προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς στις ελληνικές έδρες του παρευξείνιου χώρου. Στο Μ. Δημάση, Ε. Γρίβα, & Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), *Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις* (44-65). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Γρίβα, Ε. (2020). Αξιοποίηση της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ και την ανάπτυξη της (δια)πολιτισμικής αφύπνισης: Προτάσεις και προεκτάσεις. Στο Μ. Δημάση, Ε. Γρίβα, & Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), *Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις* (625-646). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Γρίβα, Ε., Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας – Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυρακίδη.
- Δημάση, Μ., Αραβανή, Ευ. (2013). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα; *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2013), 55-64.
- Δημάση, Μ., Χατζηδήμου, Κ. (2015). Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η περίπτωση των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της αγγλικής και της γαλλικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Χαριστήριος Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου: Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* (129-142). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.
- Δημάση, Μ., Θεολόγου, Σ. (2018). Πολυγραμματισμικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών: Αξιοποίηση Ψηφιακών Μέσων. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 126-147.
- Δημάση, Μ., Νιζάμ, Α. (2018). *Το κοινό λεξιλόγιο της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας. Κοινές ελληνικές και τουρκικές λέξεις που χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη ζωή των δύο λαών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Δημάση, Μ., Κωνσταντινίδου, Γ. Κ. (2021). *ΕΛΛΗΝΟΠΕΡΙΠΑΤΗΜΑΤΑ 1*. Κομοτηνή: Παρατηρητής της Θράκης.
- Δημάση, Μ., Κωνσταντινίδου, Γ. Κ. (2022). Πολυγραμματισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο του πολιτισμικού –κατά περίπτωση– συγκείμενου. Στο Μ. Δημάση & Ε. Γρίβα (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές στη διδασκαλία των γλωσσών: σύγχρονες αποτυπώσεις και καινοτόμες προσεγγίσεις* (289-306). Κομοτηνή: Παρατηρητής της Θράκης.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (χ.χ.). *Πίνακες αυτοαξιολόγησης γλωσσικών ικανοτήτων*. Διαγνωστικά τεστ. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου 2023, από <http://s.atcite.com/5WH611U0e>
- Σαββίδου, Δ. (2013). *Η αξιοποίηση του κοινού ελληνoturρκικού λεξιλογίου στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σε ελληνόγλωσσους φοιτητές. Η συμβολή του στη διδασκαλία της γραμματικής της λέξης, της πρότασης, του κειμένου* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. Αποθετήριο Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2023, από <https://repo.lib.duth.gr/jsui/handle/123456789/13861>
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Alyousef, H. S. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 143-154.
- Brinton, D. M., Kagan, O., Bauckus, S. (2008). *Heritage Language Education A New Field Emerging*. New York: Routledge.
- Carrier, M., Damerow, R. M., Baley, K. M. (2017). *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice*. New York: Routledge.
- Coyle D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimasi, M., Sachinidou, P., Aravani, E. (2017). Genre pedagogies, language teaching and management of cultural diversity: the case of the Greek textbook “Expression - Essay” of the third grade of the Greek Lyceum. *Mare Ponticum*, 6. Retrieved March 23, 2023, from http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/1_Dimasi_Sachinidou_Aravani_6.pdf
- Gillon, G. (2004). *Phonological awareness: from research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Hernández-Gantes, V. M. (2010). Teaching Adult Learners in Online Career and Technical Education. *Integrating Adult Learning and Technologies for Effective Education*, 101-119.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King-Hill, S. (2015) Critical analysis of Maslow’s hierarchy of need. *The STeP Journal (Student Teacher Perspectives)*, 2(4), 54-57.
- Knapp, P., Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Tavakoli, P., Jones, R. (2018). *An overview of approaches to second language acquisition and instructional practices*. Cardiff: Welsh Government report number12/2018.
- Tomlinson, C. A., Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

Πελαγία Αλεξοπούλου

Εκπαιδευτικός Α/θμιας

Εμμανουήλ Κουτούζης

Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ε.Α.Π.

Αικατερίνη Λυσιόβα

Εκπαιδευτικός Α/θμιας, Ψυχολόγος

Υποψήφια Διδάκτωρ στην Αναπτυξιακή και Γνωστική Ψυχολογία

Περίληψη

Η δημοκρατική κουλτούρα στην εκπαίδευση προϋποθέτει την καλλιέργεια σεβασμού στην ετερότητα και απαιτεί καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με γνώσεις, δεξιότητες και υψηλό αίσθημα ηθικής και πνευματικής ευθύνης.

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί πώς αναπαρίσταται από τους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική τους ανάπτυξη σε σχέση με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο και χορηγήθηκε σε 114 συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων της πόλης του Ρεθύμνου).

Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τη θετική σχέση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ανάγκη των τελευταίων για βελτίωση των πρακτικών τους. Προκύπτει μια αλληλουχία ζητημάτων, όπου η κοινωνική δικαιοσύνη προωθείται μέσα από την ατομική πρωτοβουλία, ελλείψει καθοδήγησης και συστηματικής επιμόρφωσης. Η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται σε μεταίχμιακή καμπή, όπου διαφαίνεται σταδιακά το πέρασμα της κοινωνικής δικαιοσύνης από ένα «αποσπώμενο» ακόμη κομμάτι του εκπαιδευτικού σώματος σε ενιαία δομή.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, κοινωνική δικαιοσύνη, ηγεσία

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία ώστε να μπορούν οι τελευταίοι να ανταποκριθούν στις εκάστοτε προκλήσεις της κοινωνίας (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2002), όπως είναι το ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας.

Η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση θα αποτρέψει μελλοντικές κοινωνικές και οικονομικές ανισορροπίες (Apple, 2010· Freire, 1970/1993) και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό (Banks & Banks, 2006).

Σε όλη αυτή τη διαδικασία εξίσου σημαντικός καθίσταται και ο ρόλος των διευθυντών που οφείλουν να στηρίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο μετασχηματιστικός αυτός στόχος δημιουργεί ένα μοντέλο διοίκησης χωρίς αποκλεισμούς και επανασχεδιάζει τις διαρθρωτικές ευθύνες του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, διευρύνοντας τον ρόλο του, τις αξίες και τις προσωπικές του προσδοκίες και πεποιθήσεις, με στόχο την ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που θα ενθαρρύνει διαδικασίες αλλαγής (Capper et al., 2000).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνητική μας προσπάθεια έγκειται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών (διευθυντών και υποδιευθυντών) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του

Ρεθύμνου αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη πάνω σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών - Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ενισχύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ως προς τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες και ως προς τα τυπικά προσόντα (professionalism-professionalism) (Evans, 2008). Περιλαμβάνει διαδικασίες υποστήριξης και ανάπτυξης επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων (Ekinici & Akar, 2019). Παρέχει ευκαιρίες μάθησης (Bredeson, 2002, 2003) και ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Evans, 2008· Koster et al. 2008), ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί επαγγελματικά, κοινωνικά και προσωπικά, βελτιώνοντας παράλληλα την επίδοση των μαθητών τους (Guskey, 2002· Patnaik & Davidson, 2015).

2.2 Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση

Η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε από τον Freire (1970), σύμφωνα με τον οποίο το σχολείο αποτελεί μέσο για να επέλθει η βελτίωση και η κοινωνική αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση προσδιορίζεται ως ένας στόχος και μία διαδικασία (Adams, Bell & Griffin, 2007· Κυρίτσης, 2016). Ο στόχος της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση είναι η παροχή παιδείας υψηλής ποιότητας που απευθύνεται σε όλους/όλες και η ίση - δίκαιη συμμετοχή όλων των ομάδων σε μία κοινωνία που είναι διαμορφωμένη ώστε να καλύπτει τις ανάγκες τους. Η διαδικασία επίτευξης του στόχου της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι δημοκρατική, συμμετοχική, συμπεριληπτική (σε συνδυασμό με την ηθική του «*νοιάζομαι και ενδιαφέρομαι για τον άλλον*») και να δίνει το δικαίωμα στον ανθρώπινο παράγοντα να εργαστεί συνεργατικά για να πετύχει την αλλαγή (Bell, 1997· Hackman, 2005· Young, 1990· Ζάχος, 2019).

Ακόμα, η επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση προϋποθέτει την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών με στόχο τον προσδιορισμό του τρόπου και της αιτίας που το σχολείο αδικεί ορισμένους μαθητές υποτιμώντας τις δυνατότητές τους ενώ υπερεκτιμά τις δυνατότητες κάποιων άλλων μαθητών (Κυρίτσης, 2016· Nieto, 2000).

Συνεπώς, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση εκτείνεται οριζόντια και κάθετα, τόσο στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική όσο και στις πρακτικές που υιοθετούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί ενεργά μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

2.3 Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη, είναι σημαντικό να υπάρξουν αλλαγές στην υιοθέτηση αρχών, στο σχεδιασμό προγραμμάτων, στη διδασκαλία, στην κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών από τους τελευταίους (Nagda, Gurin, & Lopez, 2003· Theocharis, 2010).

Οι πρακτικές που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης και να αντιστρέψουν τις κοινωνικές αδικίες είναι, η *συμμετοχική μάθηση* (engaged learning) (Κυρίτσης, 2016), η *ενεργητική / βιωματική μάθηση* (active/experiential learning) (Nagda, Gurin, & Lopez, 2003) και η *διαλογική εκπαίδευση* (dialogic education) (Freire, 1977).

Κοινά γνωρίσματα των παραπάνω εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιοποίηση των εμπειριών τους σε αυτή και η καλλιέργεια

του σεβασμού απέναντι στην ετερότητα. Αυτά προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού που διακατέχεται από κριτική και πολιτική συνείδηση και απαρτίζεται από πνευματική και ηθική ευθύνη προς τα κοινωνικά φαινόμενα, ώστε να είναι σε θέση εφαρμόζει καθημερινά πρακτικές προσανατολισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη (Κυρίτσης, 2016). Τα παραπάνω αποτελούν και κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2.4 Η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με τους Khan & Khan (2014) εκτός από διαχειριστής πόρων και δομών, είναι παρακινητικός (*as a Motivator*), επεκτείνεται στο να αποτελεί πρότυπο τάσης (*as a Trend Setter*), πρότυπο ηθικής, δηλαδή, και επαγγελματικής δράσης, να είναι επικεφαλής δάσκαλος (*as a Head Teacher*), φιλόσοφος με όραμα και ιδεολογίες (*as a Philosopher*) και εκπαιδευτής επαγγελματικής ανάπτυξης (*as a Trainer/Professional Developer*) (Μπρίνια, 2012).

Ο/Η διευθυντής και ηγέτης, καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο ως προς την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Marshall, 2004). Επιδιώκει να διαμορφώνει υψηλής ποιότητας επαγγελματικά πρότυπα και να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ένας τέτοιος διευθυντής εστιάζει σε μία οργανωσιακή αποτελεσματικότητα μέσω της προώθησης κοινωνικών σκοπών και στόχων και της άριστης συνεργασίας και συλλογικότητας (Leithwood & Jantzi, 2005· Mulford, 2005).

2.5 Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη στην Εκπαίδευση (Leadership for social justice)

Η πολυπολιτισμικότητα, η παγκοσμιοποίηση, ο σεβασμός στα δικαιώματα μειονοτήτων, η ταχύτητα αλλαγών, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η φτώχεια και οι εναλλακτικές μορφές πληροφόρησης επιτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ηγέτη σε θέματα που αφορούν τη δημοκρατία, τις ελευθερίες και την κοινωνική δικαιοσύνη (Grogan & Andrews, 2002· Κουτούζης & Ντίλιου, 2012· Λαζάρου, 2021· Marshall, 2004· Μπέστιας, 2019). Επιβάλλεται, επομένως, η αντιμετώπιση ταξικών, φυλετικών, πολιτισμικών, γενετικών και κοινωνικοοικονομικών ζητημάτων μέσω πρακτικών που θα βοηθήσουν στην εξάλειψη καταστάσεων περιθωριοποίησης στα σχολικά περιβάλλοντα (Αγγελούδη, 2015· DeMatthews, 2016· Theocharis, 2007).

Τέτοιες πρακτικές είναι η *υποστήριξη δημοκρατικών διαδικασιών*, για τη θεμελίωση ενός ανοιχτού - δημοκρατικού σχολείου (Κουτούζης, 2012· Furman, 2012), η *ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας* στηριζόμενη στο σεβασμό, στην ενσυναίσθηση και στην αποδοχή (Theocharis, 2007), η *κριτική παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών* ώστε να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία του σχολείου (Papaloί, 2017· Ryan, 2006), η *δημιουργία κατάλληλων συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης* για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας (Αγγελούδη, 2015· Κουτούζης, 2012· Furman, 2012) και η *επένδυση σε μία ισχυρή οργανωτική κουλτούρα αποδοχής* που προωθεί τις κοινωνικές αξίες, δηλαδή, ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του σχολείου σε μία κουλτούρα κοινωνικής δικαιοσύνης (Beyer, 2012), που ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά σε ζητήματα κοινωνικών διακρίσεων και ρατσισμού (Papaloί, 2017). Ο μετασχηματιστικός στόχος της ηγεσίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη δημιουργεί ένα μοντέλο παροχής υπηρεσιών χωρίς αποκλεισμούς και με διευρυμένο το ρόλο του διευθυντή, εκτός των άλλων, στην επαγγελματική ανάπτυξη (Capper et al., 2000· Kose, 2009).

3. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διευθυντών και υποδιευθυντών) σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη πάνω σε ζητήματα που αφορούν την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης

στην εκπαίδευση. Τα ερωτήματα που καθοδήγησαν την έρευνά μας και προκύπτουν από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και από τον γενικό σκοπό της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατά πόσο, στο πλαίσιο αυτής, ενημερώνονται αναφορικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στις καθημερινές πρακτικές τους στο σχολείο;

2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και στον ρόλο των «εμπλεκόμενων μελών» του σχολικού οργανισμού στην προώθηση αυτής στην εκπαίδευση;

3) Σε ποιον βαθμό η ηγεσία του σχολικού οργανισμού επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης;

Προτιμήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση προκειμένου να γίνει μελέτη ενός αρκετά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων καθώς και στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων για την οποία χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων *IBM SPSS Statistics 20*.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 144 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Ρεθύμνης και συλλέχθηκε μέσω της βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2016).

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν σύμφωνα με τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου (εφόσον μελετήθηκαν και οι υποδείξεις των Cohen & Manion, (1994) και Cohen et al., (2007) και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις (κλειστού τύπου) σχετίζονται με:

1. Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
2. Την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση
3. Την επαγγελματική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη
4. Τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας

Το ερωτηματολόγιο αξιολογήθηκε σε 4βάθμια κλίμακα Likert με τιμές από το 1 (καθόλου) έως και το 4 (πάρα πολύ).

Οι ερωτήσεις κάθε ενότητας ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια για τις ανάγκες της έρευνας (επαγωγική στατιστική) και προέκυψε μία μοναδική τιμή ανά ενότητα ερωτηματολογίου καθώς η τιμή του συντελεστή εσωτερικής εγκυρότητας Cronbach's alpha ξεπέρασε το όριο του 70% ανά ενότητα.

3.1 Αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση

Η έρευνα μάς οδήγησε στα παρακάτω αποτελέσματα:

1. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την επαγγελματική ανάπτυξη ως σημαντική για την ενίσχυση, τη βελτίωση, την αναπροσαρμογή και την αλλαγή των καθημερινών πρακτικών τους με διαφορές ως προς το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Είναι γι' αυτούς μια διαδικασία που αναπτύσσει τις επαγγελματικές και παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις τους.

2. Σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη είναι για τους περισσότερους συμμετέχοντες/ουσες η μείωση της κοινωνικής αδικίας μέσα στον «μικρόκοσμο» του σχολείου που επιτυγχάνεται με την αναπροσαρμογή των πρακτικών τους. Αναφορικά με την προώθηση αυτής στο σχολικό περιβάλλον, κυρίαρχο συστατικό έκριναν την προσωπική τους ανάπτυξη, την εμπειρία τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

3. Η κατοχή θέσης ευθύνης επηρεάζει τις κεντρικές τους απόψεις, καθώς συσχετίστηκε με τις υψηλότερες τιμές στην ενότητα «Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση» και τις χαμηλότερες τιμές στην ενότητα «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη».

4. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε η ανάγκη για καθοδήγηση και υποστήριξη σε ζητήματα που άπτονται της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, φάνηκε η ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική τάξη, πράγμα που επιβεβαιώθηκε και από τη θετική συσχέτιση των ενοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, είναι φανερό πως

παραμένει ανικανοποίητο το αίτημα τους καθώς οι διευθυντές προωθούν ελάχιστα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού.

5. Από το σύνολο των συμμετεχόντων αναδύεται η σημαντική συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό των σχολείων και η ευθύνη των διευθυντών για προώθηση του κλίματος κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Εκφράζεται μια γενικευμένη αντιληπτή ανεπάρκεια της ηγεσίας στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Μάλιστα αποδόθηκαν ευθύνες στο στυλ του εκάστοτε διευθυντή για το ευρύτερο κλίμα που διαμορφώνει με το όραμα και τις πρακτικές που εφαρμόζει.

Όπως αναμενόταν, η επαγγελματική ανάπτυξη βρέθηκε απαραίτητη για την ενίσχυση των επαγγελματικών και παιδαγωγικών τους γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Παρόμοια είναι τα ευρήματα των Ekinci & Acar (2019), Bolam (2000) και Κυρίμη (2018). Επίσης, αναδείχθηκε η επιθυμία των εκπαιδευτικών για διαρκή βελτίωση, όπως και στη μελέτη των Birman et al. (2000). Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η θετική διάθεση για ενίσχυση των πρακτικών τους. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με το μοντέλο αλλαγής του Guskey (2002) και με τα ευρήματα των Bredeson (2002) και της Φωτοπούλου (2013). Μια νέα παράμετρος που προέκυψε από την παρούσα έρευνα είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ακόμα περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας έδειξαν ότι ασκούν επίδραση στις απόψεις και στις στάσεις των συμμετεχόντων. Οι γυναίκες και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν περισσότερο ένθερμοι υποστηρικτές της επαγγελματικής ανάπτυξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ενδεχομένως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν αυξημένα κίνητρα για περαιτέρω προσωπική εκπαίδευση/ανάπτυξη σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και αναζητούν περισσότερο τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη. Η σύνδεση της θεωρητικής τους κατάρτισης με την εμπειρία είναι ακόμα αδρή και δεν έχουν παγιωθεί ακόμα οι εκπαιδευτικές πρακτικές που είθισται να κάνουν περισσότερο άκαμπτους τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς .

Η απουσία οργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον παρατηρείται και σε άλλες μελέτες (Λαζάρου, 2021). Αυτό εξηγεί και την αυτοδυναμία που αναδύεται, την στροφή προς τις ατομικές πρωτοβουλίες και δράσεις. Ίσως, όμως, η απουσία οργάνωσης να οφείλεται στις ελλειπείς προσπάθειες από τη μεριά της πολιτείας (Αγγελούδη, 2015).

Η ανάγκη για βελτίωση των πρακτικών και στο θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση διαπιστώνεται και στους Desimone et al. (2002). Όμως οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τα εμπλεκόμενα μέλη έξω από τον κύκλο ευθυνών και πρωτοβουλιών και επιμένουν να στηρίζονται στην προσωπική τους ανάπτυξη. Πιθανότατα θεωρούν τον ρόλο τους κυρίαρχο για τη μείωση της ανισότητας μέσα στην τάξη και τις δυσκολίες διαχειρίσιμες (Chomsky, 2000· Luttenberg et al., 2013· Lysaker & Furuness, 2011).

Οι προσωπικές εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς των εκπαιδευτικών ενισχύουν ακόμα περισσότερο την ατομική πρωτοβουλία. Οι «σπουδές» αντίθετα δεν είχαν καμία στατιστικά σημαντική επίδραση. Αυτό υποδεικνύει ότι ο ανθρώπινος παράγοντας κρίνεται σημαντικότερος στη μεταλαμπάδευση της δικαιοσύνης, απ' ό,τι η θεωρητική μάθηση. Γενικά, η εκπαίδευση αναζητά υπεύθυνους ενήλικες με βαθύ αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης και η υπευθυνότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για ένα κοινωνικά δίκαιο σχολείο (Kohl, 2001).

Οι υποδιευθυντές/ντρίες επέδειξαν μια αυξημένη ευαισθησία σχετικά με τη προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Με το διττό τους ρόλο ως εκπαιδευτικοί εν ενεργεία και με θέση ευθύνης τοποθετούνται στο «μεταίχμιο» μεταξύ του εκπαιδευτικού ρόλου και της θέσης ευθύνης και ενισχύουν τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Η διοικητική και γραφειοκρατική ιδιότητα των διευθυντών/ντριών, αντιθέτως υπερισχύει των προαναφερθέντων στόχων σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Τα πανεπιστημιακά προγράμματα προετοιμάζουν τους διευθυντές, κυρίως, πάνω σε θέματα οργάνωσης

και διοίκησης (γραφειοκρατικό και αυταρχικό στυλ ηγεσίας) (Grogan & Andrews, 2001· Papaloι, 2017), και όχι τόσο πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον ή με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Marshall, 2004). Γενικά είναι έκδηλη η ανησυχία τους για ανεπάρκεια στη λήψη αποφάσεων σε ό,τι αφορά τους μαθητές και η δυσκολία τους να ισορροπήσουν ανάμεσα στις ανάγκες των μαθητών και στις καθημερινές γραφειοκρατικές τους υποχρεώσεις.

Ενδιαφέρον, επίσης, είναι το εύρημα ότι οι διευθυντές παρουσιάζονται να λειτουργούν ανασταλτικά, όταν δεν διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες να δημιουργήσουν συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα (Pella, 2011· Villegas - Reimers, 2003). Η ανεπάρκεια αυτή της ηγεσίας στρέφει τους εκπαιδευτικούς στην ατομική πρωτοβουλία.

Η κυρίαρχη αλλά ανύπαρκτη σχέση σχολικής ηγεσίας και απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης αποδίδεται στο στυλ της ηγεσίας. Τη δυνατότητα για συνεχιζόμενες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον την προσφέρει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης (Adams, Bell, & Griffin, 2007· Kose, 2009· Darling Hammond, 2002). Εκτός λοιπόν από την ανάγκη για καθοδήγηση αναδύεται και η ανάγκη για έναν μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ στο ελληνικό σχολείο.

Ωστόσο, η αναγνώριση και η επιθυμία για βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών συνθέτουν μια αισιόδοξη προοπτική ότι η κοινωνική δικαιοσύνη ανέρχεται σε πρωταρχικό στόχο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

4. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η επιλογή της μεθόδου της βολικής δειγματοληψίας, η δειγματοληψία σε έναν μόνο νομό και ο περιορισμένος αριθμός των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών δεν ενδείκνυται για γενίκευση των ερμηνειών στο γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Ωστόσο, από την παρούσα μελέτη αναδύεται η ανάγκη ενίσχυσης των επιμέρους στοιχείων της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών. Η εξωστρέφεια και η συναισθηματική σταθερότητα, η αποδοχή, η ευσυνειδησία και η ανοιχτότητα στην εμπειρία είναι στοιχεία που συνθέτουν έναν ικανό εκπαιδευτικό και ενισχύουν τη θετική ατμόσφαιρα στο σχολικό πληθυσμό με τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (Cepic, Vorkaric, Loncaric, Andic, & Mihic 2015).

Προτείνεται η διερεύνηση των αναπαραστάσεων από τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς, μαθητές, κ.λπ.), με σκοπό να προβληθούν οι κατευθύνσεις, οι ανάγκες και οι αποτελεσματικότερες πρακτικές προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο ελληνικό σχολείο.

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η κοινωνική δικαιοσύνη προωθείται κυρίως από την ατομική πρωτοβουλία και λιγότερο από την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά αποτυπώνεται μια αισιόδοξη τάση για αλλαγή στη συνολική εκπαιδευτική κοινότητα. Η παρούσα έρευνα υπερτονίζει την ανάγκη του ελληνικού σχολείου για ένα οργανωμένο πλαίσιο επιμορφωτικών ευκαιριών σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ατομική πρωτοβουλία καλύπτει μόνο ένα μέρος των αναγκών όμως δεν αμβλύνει την ανάγκη για υποστήριξη, οργάνωση και μετασχηματιστική ηγεσία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αγγελούδη, Α. (2015). Ηγεσία και Κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Διερευνώντας τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές ηγεσίας διευθυντών δημοτικών σχολείων του Ν. Ξάνθης (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.

- Ζάχος, Δ. Θ. (2019). Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις (No. IKEECONF-2020-1438, pp. 546-554). Aristotle University of Thessaloniki.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα: Νέες ορίζουσες και προοπτικές (σσ. 297-515). Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Κουτούζης, Μ., & Ντίλιου, Ε. (2012). Ο συνεργατικός και μετασχηματιστικός χαρακτήρας της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στα Ολιγοθέσια Σχολεία. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, 11-13 Μαΐου 2012, τ. Β' (σσ. 345-357). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., & Παύλος, Χ. (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο (σσ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυρίμη, Β. (2018). Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυρίτσης, Δ. (2016). Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαζάρου, Θ. (2021). Ηγεσία, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμπερίληψη στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αντιλήψεις και Πρακτικές στο Νηπιαγωγείο. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπέστιας, Γ. 2019. Εκπαιδευτική ηγεσία και δημοκρατικές αξίες στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας της Αιτωλοακαρνανίας (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής (σσ. 89-110). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενογλώσση

- Adams, Bell, & Griffin, P. (2007). Teaching for diversity and social justice. NY: Routledge.
- Apple, M. W. (Ed.). (2010). Global crises, social justice, and education. New York: Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2006). Multicultural education: Issues and perspectives (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), Teaching for diversity and social justice: A sourcebook (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Beyer, B. (2012). Blending constructs and concepts: Development of emerging theories of organizational leadership and their relationship to practices for social justice. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-12. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2020, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997470.pdf>
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.

- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Capper, C. A., Frattura, E., & Keyes, M. W. (2000). *Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cepic, R., Vorkapic, S. T., Loncaric, D., Andic, D., & Mihic, S. S. (2015). Considering transversal competences, personality and reputation in the context of the teachers' professional development. *International education studies*, 8(2), 8-20.
- Chomsky, N. (2000). *Chomsky on miseducation*. Rowman & Littlefield.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιων.
- Darling Hammond, L. (2002). *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- DeMatthews, D. (2016). Social justice dilemmas: evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary school teachers' opinions on professional development (Professional development model proposal). *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 111-122.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47 – 76.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational administration quarterly*, 38(2), 233-256.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Khan, N., & Khan, A. (2014, Ιούνιος). Academic Role of a Principal and Continuous Professional Development. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 925-942.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31-43.
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and teaching*, 19(3), 293-310.
- Lysaker, J. T., & Furuness, S. (2011). Space for transformation: Relational, dialogic pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 183-197.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically-based transformative framework. *Urban education*, 44(6), 628-663.

- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 5-15.
- Mulford, B. (2005). Quality evidence about leadership for organisational and student learning in schools. *School Leadership and Management*, 25(4), 321-330.
- Nagda, B. A., Gurin, P. & Lopez, G. E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6(2) 165-191.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Papaloi, E. (2017). Leadership for Social Justice as an Antidote to Social Pathogenesis.
- Patnaik, S. & Davidson, M. (2015). THE ROLE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ENSURING TEACHER QUALITY. *International Journal of English Language Teaching*, 3(5), 13-19.
- Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X06293717
- Theoharis, G. (2010). Disrupting Injustice: Principals Narrate the Strategies They Use to Improve Their Schools and Advance Social Justice. *Teachers College Record*, Columbia University, 112(1), 331-373.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An international Review of the Literature*. Paris: UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press

B01. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ/ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Νίκος Παπαδάκης

Καθηγητής & Διευθυντής Κέντρου Πολιτικής Έρευνας & Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ), Τμήμα
Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης,
Διευθυντής του ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Κρήτης
Μέλος του Επιστημονικού- Εκπαιδευτικού Συμβουλίου του ΕΚΔΔΑ

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζει στο μείζον ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη και συνακόλουθα στην πολιτειακή παιδεία (citizenship education). Η ιδιότητα του πολίτη, διαμεσολαβώντας μεταξύ συλλογικής ταυτότητας και ετερότητας- ατομικότητας, συσχετίζεται καταστατικά με τις «ποιότητες» και διεργασίες, που απηχούν τους 4 τύπους των «αστικών αρετών». Η ισόρροπη ανάπτυξη και των 4 αποτελεί, για μια σειρά από σύγχρονα ρεύματα πολιτικής σκέψης όπως τον ηθικό φιλελευθερισμό, ουσιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη στις σύγχρονες δημοκρατίες. Η εκπαίδευση, δεδομένου του ρόλου της στην δευτερογενή αξιακή στερέωση, επιτελεί μια από τις πλέον καθοριστικές λειτουργίες στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της ενεργού πολιτειότητας. Τούτων δοθέντων, η παρούσα μελέτη αναλύει το ρόλο και τη σημασία της πολιτειακής παιδείας για τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη. Εν συνεχεία, επισκοπεί τις διεθνείς τάσεις και εστιάζει ιδιαίτερα αφενός στην κατάσταση των πραγμάτων στην Ελλάδα και αφετέρου στις προκλήσεις και τα διακυβεύματα για την ελληνική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις κλειδιά: πολιτειακή παιδεία, ιδιότητα του πολίτη, ενεργός πολιτειότητα, διεθνείς τάσεις, ελληνική περίπτωση

1. Εισαγωγή

Δεν χωρεί αμφιβολία ότι αν ανασκοπήσει κανείς 49 χρόνια μεταπολίτευσης έχει πολλά να πει. Αρκούμεστε σε κάποιες ευσύνοπτες αφηγηριακές επισημάνσεις, που ίσως μας φανούν χρήσιμες στη συνέχεια.

Η Γ' Ελληνική Δημοκρατία αναντίλεκτα είναι η καλύτερη Δημοκρατία που γνώρισε ο τόπος. Υπενθυμίζουμε απλά ότι η Β' τελειώνει το 1932/36. Κι όπως σωστά είχε επισημάνει κάποτε ο Καθηγητής Μουζέλης, η κρίση είναι σύγκριση.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η Γ' Ελληνική Δημοκρατία δεν έχει σχεδόν παγιωμένες παθογένειες. Δεν θα τις επισκοπήσουμε όλες. Θα αρκεστούμε σε κάποιες από τις πλέον επίμονες: ένα (ιστορικά ισχυρό) μοντέλο καπιταλισμού «κρατικού θερμοκηπίου» που ενίοτε εκβάλλει σε μια στρεβλά επιτρεπτική συναίνεση σε πελατειακές πρακτικές, συχνή πρόσληψη του Κράτους ως λάφυρο, γραφειοκρατισμός και διαδικαστικός φετιχισμός, κουλτούρα πολυνομίας που λειτουργεί επιτρεπτικά στην ανομία και στην επισώρευση διοικητικού βάρους το οποίο με τη σειρά του απονευρώνει τη διοικητική ικανότητα, έλλειμμα κουλτούρας evidence-based policy making και συνακόλουθα εμβλαστική προσέγγιση στη θεμελιώδη έννοια της συνέχειας της Διοίκησης. Γιατί τα αναφέρουμε όλα αυτά; Γιατί ανατροφοδοτούνται ιστορικά από την καχεκτική κοινωνία πολιτών και την αδύναμη ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη. Χαρακτηριστικό είναι ότι η πιλοτική εφαρμογή του δείκτη για

την πολιτειότητα, τον οποίο ανέπτυξε το JRC υπό την Καθηγήτρια Bryony Hoskins το 2008 (βλ. και Hoskins & Crick, 2008) και υιοθετήθηκε από την Commission, έχει (στο παρελθόν) κατατάξει την Ελλάδα αρκετά χαμηλά. Προσωπικά διατηρούμε επιφυλάξεις για τον δείκτη και τον βασικό του αλγόριθμο, οφείλουμε όμως να τον λάβουμε υπόψη μας. Άλλωστε, στο μεταίχμιο μεταξύ ΣτΛ (Στρατηγικής της Λισσαβόνας) και EU2020 (βλ. σχετικά και Papadakis & Drakaki, 2023), ένα ζήτημα που προτεραιοποιήθηκε με βάση και το σχετικό Policy Handbook του Cluster της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις βασικές ικανότητες και τις σχετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (βλ. και Saavala et al, 2010), ήταν και παραμένει η συσχέτιση των βασικών ικανοτήτων με την ενεργό ιδιότητα του πολίτη (active citizenship).

Με βάση τα προαναφερθέντα θα υπέθετε κανείς ότι η πολιτειακή παιδεία θα ήταν πρώτη προτεραιότητας για τους εθνικούς νομοθέτες και για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Είναι όμως;

2. Κυρίως μέρος

2. 1. Περί πολιτειακής παιδείας.

Η εκπαίδευση διεθνώς, επιτελεί μεταξύ άλλων την κρίσιμη λειτουργία της κοινωνικοποίησης (σύμφωνα με το Lenhart/ Lenhart, 1992: 123 όπ. παρατ. στο Παπαδάκης, 2016β: 288). Αποτελεί δε αναντίλεκτα όρο συγκρότησης της Κοινωνίας.

Δεν είναι δύσκολο να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι παρά τις όποιες προσπάθειες έχουν γίνει κατά καιρούς για την μεταρρύθμιση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και κατ' επέκταση για τη σύνδεσή του με την απασχόληση, με στόχο την ομαλή μετάβαση ή/ και επανένταξη των ατόμων στην εργασία και συνακόλουθα την κοινωνική ενσωμάτωση με αναδιανεμητικούς όρους, τα ελλείμματα σε λειτουργικό και θεσμικό επίπεδο παραμένουν, με την (υπερ)δεκαετή οικονομική Κρίση (λόγω και των αλληπάλληλων κρίσεων: χρηματοπιστωτική, υγειονομική που εξέβαλλε σε οικονομική, τρέχουσα ενεργειακή και πληθωριστική) να έχει εντείνει ακόμα περισσότερο τις (όποιες) παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. και Παπαδάκης, Δρακάκη, Σαριδάκη, 2021: 245- 280 και Papadakis et al, 2022). Και φυσικά ο διαρκής μετεωρισμός του μεταρρυθμιστικού εκκρεμούς στην εκπαίδευση (ίδιον της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ιστορικά) δεν συμβάλει στην αντιμετώπισή τους (βλ. Παπαδάκης, 2016).

Πέραν των μειώσεων των δημόσιων δαπανών, η συχνή αδυναμία σχεδιασμού και υλοποίησης μίας ενιαίας, συνεκτικής και συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής από την προσχολική εκπαίδευση έως την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς επίσης και ο επίμονος (παραδοσιακά) συγκεντρωτισμός της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθιστούν δυσχερέστερη οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα.

Ως προς την ιδιότητα του πολίτη τώρα: Η ίδια η ιδιότητα του πολίτη, διαμεσολαβώντας μεταξύ συλλογικής ταυτότητας και ετερότητας- ατομικότητας, συσχετίζεται καταστατικά με τις «ποιότητες» και διεργασίες που απηχούν τους 4 τύπους των «αστικών αρετών» (γενικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές- βλ. Galston, 1991: 221- 4 όπ. παρατ. στο Παπαδάκης, 2007β: 95). Η ισόρροπη ανάπτυξη και των 4 αποτελεί, για μια σειρά από σύγχρονα ρεύματα πολιτικής σκέψης όπως τον ηθικό φιλελευθερισμό, ουσιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη (με την μορφή της ενεργούς συμμετοχής σε μια Πολιτεία- βλ. Lavdas, 2001: 3) στις σύγχρονες δημοκρατίες (βλ. αναλυτικά Kymlicka & Norman, 2000: 7-8). Η εκπαίδευση, δεδομένου του ρόλου της στην δευτερογενή αξιακή στερέωση/ θεμελίωση (βλ. Πυργιωτάκης, 1999: 62), επιτελεί (ή τουλάχιστον οφείλει να επιτελέσει) μια από τις πλέον καθοριστικές λειτουργίες στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της ενεργού πολιτειότητας. Δεν είναι τυχαίο, που το 2013 ήταν το Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτών, καθώς τότε συμπληρώθηκαν 20 χρόνια από την εισαγωγή της έννοιας της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, βάσει της

οποίας κάθε πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης απολαμβάνει μία σειρά δικαιωμάτων, όπως «το δικαίωμα να κυκλοφορούν και να διαμένουν ελεύθερα στο έδαφος των κρατών μελών (άρθρο 21 ΣΛΕΕ), το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι στις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και στις δημοτικές εκλογές (άρθρο 22 παράγραφος 1 ΣΛΕΕ) στο κράτος μέλος στο οποίο διαμένουν, υπό τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους υπηκόους του εν λόγω κράτουςτο δικαίωμα να απολαύουν διπλωματικής προστασίας στο έδαφος τρίτων χωρών (που δεν ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση) μέσω των διπλωματικών ή προξενικών αρχών ενός άλλου κράτους μέλους, όταν η δική τους χώρα δεν διαθέτει διπλωματική αντιπροσωπεία σε αυτές τις τρίτες χώρες, στον ίδιο βαθμό που απολαύουν των αντίστοιχων δικαιωμάτων οι υπήκοοι του εν λόγω κράτους μέλους....» κ.ά. (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020). Άλλωστε σε συνέχεια του μείζονος προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης «Παιδεία της Δημοκρατίας και Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» το 2005, το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε το **Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education**, υπογεγραμμένο από 47 χώρες και ενσωματωμένο στη σύσταση/ Recommendation CM/Rec(2010)7. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, «η εκπαίδευση παίζει ένα κομβικό ρόλο στην προώθηση των κεντρικών αξιών του Συμβουλίου της Ευρώπης: δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα και Κράτος Δικαίου, όπως και στην πρόληψη παραβιάσεων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Γενικότερα, η εκπαίδευση γίνεται όλο και περισσότερο αντιληπτή ως μια άμυνα ενάντια στην αύξηση της βίας, του ρατσισμού, του εξτρεμισμού, της ξενοφοβίας, των διακρίσεων και της δυσανεξίας» (Council of Europe, 2010).

3. Και στην Ελλάδα τι; Διεθνές πλαίσιο και προκλήσεις για την Ελλάδα.

Η Πολιτική Παιδεία, διδάσκεται στη 2βάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα στο Λύκειο. Συγκεκριμένα διδάσκεται στα κάτωθι:

- Α΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄ Εσπερινού ΓΕΛ
- Α΄ Ημερήσιου ΕΠΑΛ και Α΄ Εσπερινού ΕΠΑΛ

Ενώ, πρόδρομος του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, αποτελεί η διδασκαλία του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στην Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη του Δημοτικού και στην Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου.

Σίγουρα όμως αυτό δεν αρκεί.

Είναι απαραίτητη, όπως σωστά έχει επισημάνει παλιότερα η Πανελλήνια Ένωση Νομικών & Πολιτικών Επιστημόνων (ΠΕΝΠΕ), «η αναβάθμισή της πολιτειακής παιδείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Δεδομένου μάλιστα ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το μάθημα διδάσκεται ως υποχρεωτικό σε όλες ή στις περισσότερες τάξεις, αλλά και της σχετικής υπαγόρευσης της εθνικής μας νομοθεσίας {βλ. ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (Α16 §2 & Α120 §2 και §4)}.

Η ανάπτυξη της πολιτειακής παιδείας είναι, άλλωστε, μέριμνα του Κοινοτικού Δικαίου και αποτυπώθηκε σε σειρά συστάσεων της Ε.Ε. (βλ. Σύσταση 962/18-12-06 ΕΥΡ. ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ & ΕΥΡ. ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ) για τα εκπαιδευτικά συστήματα των Κ.-Μ. της Ε.Ε. {Σύσταση 12/2002 του ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της ΕΥΡΩΠΗΣ, Αποφάσεις της Διακοινοβουλευτικής Ένωσης και του ΟΗΕ (UNICEF-UNESCO)} και σε πορίσματα σημαντικών κέντρων εκπαιδευτικής έρευνας, όπως το CRELL (Centre for Research on Education & Lifelong Learning) και η IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Τα τελευταία προσδιορίζουν την «Εκπαίδευση για το δημοκρατικό πολίτη (Education for the democratic citizenship (E.D.C.))» ή την «Παιδεία για τον Πολίτη (Citizenship/ Civic Education)» ως βασικό στόχο/ κριτήριο αναφοράς (benchmark indicator) κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Τι κάναμε γι αυτό; Τι κάνουμε σήμερα γι αυτό; Σε αυτό θα επανέλθουμε.

Πριν όμως αξίζει να σταθεί κανείς στην ουσιώδη σχέση πολιτειακής παιδείας με την κλασσική παιδεία. Περιοριζόμαστε εδώ να επισημάνουμε ότι στις ΗΠΑ εδώ και χρόνια αναπτύσσεται μια διεκδικητική τάση, στα όρια του διανοητικού κινήματος, για την ενδυνάμωση των ανθρωπιστικών σπουδών στην γενική εκπαίδευση. Εύστοχα έχει επισημάνει η ελληνίστρια φιλόσοφος Martha

Nussbaum, ότι βρισκόμαστε ενώπιον μιας παγκόσμιας «κρίσης παιδείας», που «μακροπρόθεσμα πιθανόν να είναι πιο καταστρεπτική για το μέλλον της δημοκρατίας (Nussbaum, 2013: 33-34). Η αριστοτελική προτροπή «*«Παιδεύεσθαι και Εθίζεσθαι προς τας πολιτείας»* υπενθυμίζει σήμερα σε δύσκολους καιρούς την ανάγκη επανα-θεμελίωσης της πολιτειακής παιδείας, ως συγκροτησιακής συνιστώσας ενός συλλογικού habitus (με όρους Bourdieu/ Bourdieu & Wacquant, 1992: 119, Bourdieu, 1990: 52-65). Το τελευταίο με τη σειρά του συνιστά το αναγκαίο αντιστάθμισμα σε μια μονολογική Κοινωνία της οποίας το Αμετάθετο Όλο φαίνεται να είναι οι δεξιότητες (βλ. Παπαδάκης, 2006), όσο και στην βίαιη εξατομίκευση σε συνθήκες διευρυμένης επισφάλειας. Αξίζει εδώ να σταθούμε στην έρευνα της Jennifer M. Silva με τίτλο *Coming Up Short* (2013).

Διεθνώς παρακολουθούμε ισχυρές ενδείξεις τελεσίδικης αποδόμησης του framework of standard biography (με όρους Alheit και Bergamini, 1998). Το βιβλίο με τίτλο «*Coming Up Short*» (2013) της Jennifer M. Silva (ίσως η πιο συζητημένη ποιοτική κοινωνική έρευνα των τελευταίων χρόνων διεθνώς), στο πλαίσιο της μελέτης της τροχιάς ενηλικίωσης των νέων της εργατικής τάξης στην Ανατολική Ακτή των ΗΠΑ, καταδεικνύει την προαναφερθείσα βίαια εξατομίκευση (παράγωγο της ματαίωσης από κάθε παραδεδεγμένη συλλογικότητα), που επιτρέπει στη Silva να αναπτύξει τη θεωρία της για την οικονομία της διάθεσης και την έννοια του “hardened self” (βλ. αναλυτικά Silva, 2013 και Silva, 2014: 1388–1397). Μέσα στους 4 κύριους παράγοντες, στους οποίους αποδίδεται η σημαντική καθυστέρηση, ενίοτε και «διάρρηξη», της ενηλικίωσης (αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα αφορά σε νέους 24- 34 ετών) περιλαμβάνεται η παρακμή της βιομηχανικής εργατικής τάξης, όσο και η απονεύρωση των δικτύων κοινωνικής προστασίας. Φαινόμενα, των οποίων οι επιπτώσεις προφανώς εκτείνονται πέραν του νεανικού πληθυσμού. Με τα λόγια της Silva: “*η οικονομική αβεβαιότητα.... περιορίζει τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές, να συμμετάσχουν στη ζωή της κοινότητας, να συνδεθούν με οικειότητα.... Στον πυρήνα της, η νέα ενηλικίωση περιλαμβάνει χαμηλές προσδοκίες για εργασία, ανησυχία ως προς κάθε δέσμευση, διευρυμένη δυσπιστία απέναντι σε κάθε κοινωνικό (και πολιτικό) θεσμό και βαθύ απομονωτισμό από τους άλλους. Μετακινούμενοι από τη μία ασταθή θέση εργασίας στην άλλη, αυξάνοντας το χρέος τους στις πιστωτικές κάρτες μόνο και μόνο για να τα βγάλουν πέρα, αυτοί οι νεαροί άνδρες και γυναίκες παραιτούνται από το Αμερικάνικο Όνειρο. Στο μεταξύ, οι καθημερινές εμπειρίες σύγχυσης και προδοσίας εντός της αγοράς εργασίας, των θεσμών, (ακόμα) και της οικογένειας, διδάσκουν τους νέους και νέες της εργατικής τάξη, ότι είναι εντελώς μόνοι, αποκλειστικά υπεύθυνοι για τις τύχες τους.... Εγκλωβισμένοι σε ένα αποθαρρυντικό παρόν και ανήσυχτοι για το μέλλον»* (Silva, 2013: 8-10 & 83). Αρκετά από όσα αποτυπώνει η Silva αφορούν και στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Κάποιοι εξ ημών, αποτυπώνουμε αυτό που βλέπουμε σε μια Ευρώπη, στην οποία η δυσανεξία ενδυναμώνεται, ως την ανάδειξη του «disengaged self» (Papadakis et al, 2017a και Papadakis et al, 2017b). Μια θεσμικά και πολιτειακά αποσυναρτημένη εκδοχή συγκρότησης ταυτότητας. Αν το συνδυάσει αυτό κανείς με την εμφανή τάση αναδιευθέτησης αξιακών διαιρέσεων και τελικά τη συγκρότηση νέων ελκυστικών «εθνικών ρομάντζων» (για να αξιοποιήσουμε τον εξάισιο όρο που έχει εισάγει ο Καθηγητής Γιάννης Μεταξάς) και στις δυο μεριές του Ατλαντικού κατανοεί κανείς ότι η πολιτειακή παιδεία δεν αποτελεί πολυτέλεια. Συνιστά επείγουσα ανάγκη. Και η δημόσια εκπαίδευση, ένα από τα τελευταία «οχυρά» του Κοινωνικού Κράτους (βλ. Παπαδάκης, 2016), είναι αυτή που κατεξοχήν έχει την ευθύνη όσο και την προνομία της ανάπτυξης της. Γιατί ας μην ξεχνάμε ότι όπως επισημαίνει ο W. Parker «η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι λιγότερο φυσική ή προφανής και για τον λόγο αυτό απαιτεί ιδιαίτερα σημαντική προετοιμασία» (Parker, 2000: 80 όπ. παρατ. στο Καζαμιάς, 2013: 12).

4. Συμπεράσματα

Ποια πολιτειακή παιδεία όμως; Και πόσο απροϋπόθετη είναι; Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα είναι προφανής: Καθόλου απροϋπόθετη. Στο πρώτο ερώτημα, οφείλουμε να υπενθυμίσουμε ότι η πολιτειακή παιδεία είναι κατεξοχήν παιδεία θεμελιωδών αξιών και δη δημοκρατικών αξιών, όπως η δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα στη διαφορά, η ελευθερία και η ισότητα με την έννοια της

ισονομίας (και εδώ αξίζει νομίζω να ξαναδιαβάσουμε με προσοχή τη Θεωρία Δικαιοσύνης του John Rawls, 2001). Τούτων δοθέντων, αξίζει να επισημάνουμε την σχετική απόφαση του Καθηγητή Ανδρέα Καζαμιά, ο οποίος με τη σειρά του αφορμάται την έκθεση Crick του 1998 (*“Education for citizenship and the teaching of democracy in schools”* για την Qualifications and Curriculum Authority- βλ. και Crick, 2004): «Όσον αφορά στην παιδεία του πολίτη στη σύγχρονη Κοσμοπόλη της ύστερης νεωτερικότητας, κατισχύει η τάση για παροχή μιας πολυδιάστατης δημοκρατικής παιδείας, η οποία συνίσταται στην καλλιέργεια γνώσεων και κατανοήσεων (*knowledge and understandings*), δεξιοτήτων (*skills*), και στάσεων και διαθέσεων (*attitudes and dispositions*) οι οποίες, σύμφωνα με την Βρετανική Έκθεση Κρικ (*Crick Report*) “σχετίζονται με τη φύση και τις πρακτικές της συμμετοχικής δημοκρατίας” (*Crick Report, 1998:22*). Ως κύριες διδακτικές πρακτικές για τη διάπλαση της ενεργού πολιτειότητας προκρίνονται η μεταβολή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και πολιτισμού όπου υπερισχύει η ενεργός και δημιουργική δημοκρατική μάθηση και, επιπλέον, η στενή συνεργασία του σχολείου με την εγγύτερη και την ευρύτερη κοινότητα.... Σύμφωνα με την Έκθεση Crick η “παιδεία του πολίτη” βασίζεται στην ταυτόχρονη καλλιέργεια τριών παραγόντων: της κοινωνικής και ηθικής υπευθυνότητας, της συμμετοχής στην κοινότητα και του πολιτικού αλφαριθμητισμού των νέων (*QCA, ό.π., σ. 11*). Η καλλιέργεια των τριών αυτών παραγόντων βασίζεται στη μετάδοση τεσσάρων στοιχείων, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα σε κάθε πρόγραμμα για την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, ήτοι την ανάπτυξη βασικών εννοιών, αξιών, προδιαθέσεων, γνώσεων και κατανοήσεων» (Καζαμιάς, 2013: 17 & 20).

Μήπως λοιπόν πρέπει να εξετάσουμε εκ νέου την ανάγκη ένθεσης του μαθήματος της Πολιτειακής Παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης και στις περισσότερες τάξεις αυτών, όπως και την διαθεματική ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (πολιτειότητας) μέσω και άλλων μαθημάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Και τελικά μήπως να επαναανακαλύψουμε εκείνο το μέχρι τώρα (συνήθως και αδικώς) εμβλωματικό μάθημα, δηλαδή την Πολιτειακή Παιδεία, τόσο ως όρο συγκρότησης του εξατομικευμένου *cura sui* (για να θυμηθούμε τον Foucault-2002) όσο και ως καταστατική προϋπόθεση για την ίδια την Δημοκρατία;

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Alheit, P. & Bergamini, St. (1998). Βιογραφική έρευνα και έρευνα ιστοριών ζωής. Στο Σ. Παπαϊωάννου (επιμ.), *Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Κοινωνιολογίας & Διεθνές Μεταπτυχιακό Θερινό Σχολείο, 1998, 121- 130
- Bourdieu, P. (1990). Structures, habitus, practices. In P. Bourdieu, *The logic of practice*. Stanford University Press, 52-65.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L., J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Council of Europe (2010). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec(2010)7
- Crick, B. (2004). *Essays in Citizenship*. London: Continnum.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020), Οι πολίτες της Ένωσης και τα δικαιώματά τους. Στα *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Διαθέσιμο στο: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/145/oi-polites-tis-enωσης-kai-ta-dikaiomata-tous>
- Foucault, M. (2002). *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας* (Τ. Δημητρούλια, Μεταφρ.). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Hoskins, B. & Deakin Crick, R. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Kymlicka, W. & Norman, W. (2000). Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts, Concepts. In W. Kymlicka & W. Norman (eds). *Citizenship in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press, 1- 43.
- Kymlicka, W. (2005). *Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας* (Γ. Μολυβιάς, Μεταφρ.). Αθήνα: Πόλις
- Καζαμιάς Α. (2013). Η παιδεία του Πολίτη, Θεμέλιο της Δημοκρατίας, και η Περίπτωση της Νεοελληνικής Πολιτείας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 20-21, Φθινόπωρο 2013, 11- 28.
- Lavdas, K. (2001). Republican Europe and Multicultural Citizenship. *Politics*, 21 (1), 1- 10.
- Nussbaum, M. (2013). *Όχι για το κέρδος. Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν την Δημοκρατία* (Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης*. Αθήνα: Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- Παπαδάκης, Ν. (2007β). Η νόσος του Ιανού. Πολυπολιτισμικότητα, αναγνώριση και ενσωμάτωση στην αρένα των σημασιών. *Κοινωνικό Κέντρο*, τ. 1, Ιούλιος- Αύγουστος- Σεπτέμβριος 2007, 83-95.
- Παπαδάκης, Ν. (2016). Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995- 2015). Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαδάκης, Ν. (2016β). Δημόσιες Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων. 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.
- Παπαδάκης Ν., Δρακάκη Μ., Σαριδάκη Σ. (2021). «Ο βαθμός Απελπισίας». *Αγορά Εργασίας, Επισφαλής Εργασία και Κοινωνική Ευπάθεια στη Νέα Γενιά στην Ελλάδα: Η κατάσταση των πραγμάτων (σε Ευρώπη και Ελλάδα), παράμετροι, τάσεις, μετασχηματισμοί, επιπτώσεις και προκλήσεις για τις πολιτικές απασχόλησης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Πυργιωτάκης Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Papadakis, N. in cooperation with Drakaki, M., Papargyris, A., Dafermos, V., Basta, M., Theodorikakos, P., Pandis, P., Kyridis A. (2017a). “Painted from life...” A disengaged youth? Young people and NEETs in a devastated country. In UCL- IoE/ Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES) *Research Papers Series*, no 59. London: UCL- IoE/ LLAKES Research Centre. Available at: <http://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/59.%20Papadakis%20et%20al.pdf>.
- Papadakis, N., Drakaki, M., Kyridis, A., Papargyris, (2017b). Between a frightening Present and a disjoined Future. Recession and social vulnerability in the case of Greek Neets: Socio-demographics, facets of the Crisis’ Impact and the revival of the intergenerational transmission of poverty, in *Advances in Social Sciences Research Journal [ASSRJ]*, Volume 4, No 18, Sep 2017, pp. 8- 20
- Papadakis N. & Drakaki M. (2023). The development of the European Education Policy, its reform agenda and the impact of neoliberalism and economic rationale: The case of the “Work Programme Education & Training 2010”, within the framework of the EU Lisbon Strategy (2000-2010)”. *International Journal of Educational Research, Special Issue: "Human capital and education practice"*, no 173, 1- 9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102130>.
- Papadakis N., Drakaki M., Saridaki S., Amanaki E., Dimari G.(2022). Educational capital/ level and its association with precarious work and social vulnerability among Youth, in EU and Greece. *International Journal of Educational Research, Special Issue: "Cultural reproduction,*

cultural resource and reading", no 112., 1-14, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101921>.

- Rawls, R., (2001). *Θεωρία της Δικαιοσύνης* (Φ. Βασιλογιάννης, Μεταφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Silva, J. M. (2013). *Coming Up Short: Working-class Adulthood in an Age of Uncertainty*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, J. M. (2014). Slight Expectations: Making Sense of the “Me Me Me” Generation. *Sociology Compass*, 8 (12), 1388–1397
- Saavala T., Vass V., Faltyn T., Van Woensel, Svecnik E., Papadakis N., Birkvad A. and Psifidou E.(eds-2010). *Assessment of key competences*. Brussels: European Commission/ DG EAC/ Cluster on “Key Competences”.

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ & ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΡΕΘΥΜΝΗΣ

Ντεντάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με το ζήτημα της δημοκρατίας στη σχολική τάξη και την ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μιας τάξης που επιθυμεί να λειτουργεί δημοκρατικά. Η σύγχρονη θεώρηση για το σχολείο και την εκπαίδευση επιτάσσει από τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν να ολοκληρωμένη δημοκρατική ταυτότητα. Σκοπός της έρευνας είναι αν οι μαθητές/τριες μπορούν να διαπαιδαγωγηθούν πολιτικά και αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες. Αυτό θα επιχειρηθεί με τις μεθόδους της κοινωνιομετρίας και της έρευνας δράσης, ώστε να διαπιστωθεί, αν επήλθε τελικά αλλαγή. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύονται οι βασικές κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές έννοιες που απασχολούν το συγκεκριμένο πρόβλημα, ενώ στο ερευνητικό μέρος υπάρχει η θεωρητική υποστήριξη της έρευνας, παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας και ακολούθως εξάγονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: δημοκρατία, σχολική τάξη, πολιτική διαπαιδαγώγηση, κοινωνιομετρία, έρευνα δράσης

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση και η δημοκρατία είναι στενά συνδεδεμένες και αλληλένδετες. Οι Κριτικοί Παιδαγωγοί θεωρούν ότι το σχολείο αναπαράγει όλες εκείνες τις κοινωνικές σχέσεις, που υφίστανται στην κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα είναι ένας θεσμός αντίστασης και αλλαγής (Νούλα, 2014). Ο Giroux (2011) αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα είδος πολιτικής παρέμβασης που είναι σε θέση να φέρει τον κοινωνικό μετασχηματισμό, ενώ ο Φρέιρε (1977) μιλάει για εκπαίδευση που βασίζεται στον διάλογο (προβληματίζουσα εκπαίδευση) και στοχεύει στην αποκάλυψη της πραγματικότητας, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενίσχυση του αναστοχασμού και στην εκμάθηση της αποστολής των ανθρώπων ως υποκείμενων. Η κριτική παιδαγωγική θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες οφείλουν να αναπτύξουν πολιτικές ικανότητες. Έτσι, ο McLaren (2010) θεωρεί πως η κριτική σκέψη θα χειραφετήσει τους μαθητές/τριες, θα τους/τις ενδυναμώσει και θα τους/τις κατευθύνει προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τη ανθρώπινη αναδιοργάνωση με στόχο να φανταστούν ή να πιστέψουν σ' ένα διαφορετικό κόσμο πέρα από τον

καπιταλιστικό. Για τον Freire, η εκπαίδευση είναι αγωγή απελευθέρωσης του/της μαθητή/μαθήτριας και του/της εκπαιδευτικού ως ανθρώπινα υποκείμενα μέσα από μια διαλεκτική σχέση, να επέλθει δηλαδή εξανθρώπιση (Φρέιρε, 1977). Ακόμη, δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τονίζει το ρόλο και του πλαισίου.

2. Κυρίως μέρος

Η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών είναι μια σπουδαία διαδικασία, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και την τάξη. Ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο αλλά και η τάξη καθορίζουν στα νεαρά μέλη της τη μορφή κοινωνικοποίησης. Όταν η τάξη λειτουργεί δημοκρατικά και ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με τους μαθητές/τριες/τριες, *«τότε η δημοκρατική και δυναμική αυτή λειτουργία της σχολικής τάξης θα ενισχύει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και, έτσι, τη δημιουργία δημοκρατικής πολιτικής συνείδησης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας των μελών της»* (Ελευθεράκης & Μπαστάκη, 2017: 35). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καίριος, καθώς, όταν εκείνος/η χρησιμοποιεί τη δημοκρατική διδακτική επικοινωνία σε αντιδιαστολή με άλλα στυλ επικοινωνίας (αυταρχικό, ελευθεριάζον), τότε δημιουργείται το αντίστοιχο παιδαγωγικό κλίμα εντός της τάξης (Οικονομίδης, 2017). Σύμφωνα με την Κωστούλα-Μακράκη (2008), η πολιτική κοινωνικοποίηση σχετίζεται με τον πολιτικό γραμματισμό και έχει να κάνει με τη μετάδοση πολιτικών αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων. Το παιδί έρχεται να επεξεργαστεί και να διαμορφώσει μόνο του τη δική του πολιτική ταυτότητα, στη συνέχεια συγκροτεί μια πολιτική συνείδηση και συμπεριφορά. Όλα αυτά πραγματοποιούνται μέσα από μια πληθώρα διδακτικών στρατηγικών, και κυρίως με βιωματικό τρόπο. Έτσι, *«το σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην οικοδόμηση του ενεργού πολίτη, ενός πολίτη που σκέφτεται οικουμενικά και δρα τοπικά»* (Κωστούλα-Μακράκη, 2008: 101). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και επίσημων κειμένων διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, UNESCO) επιζητείται η ενεργή συμμετοχή των πολιτών και η ανάπτυξη πολιτικών δεξιοτήτων ικανών να δίνουν στους πολίτες τη δυνατότητα να εμπλέκονται με παγκόσμια ανθρώπινα προβλήματα και να δίνουν λύση.

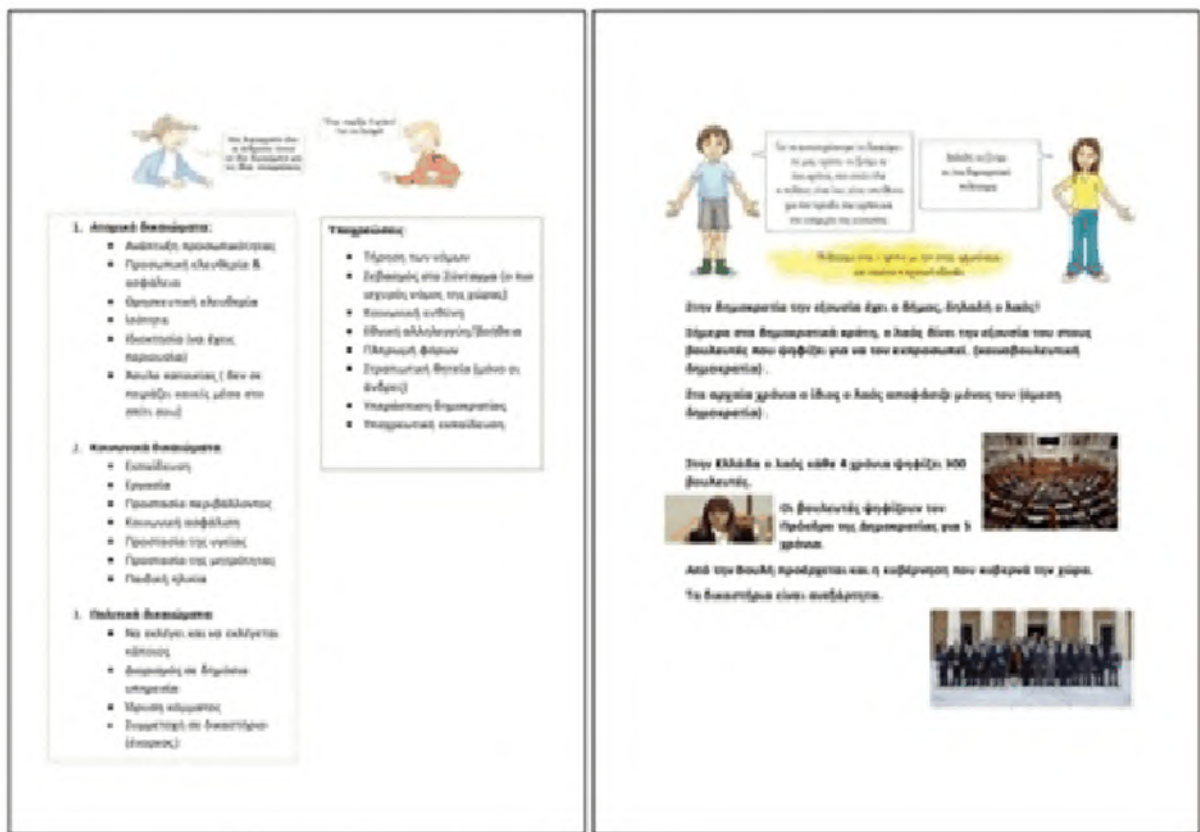
Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2003 (ΦΕΚ 303/Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304/Β/13-03-2003) εστιάζουν στη διαθεματικότητα και την ολιστικότητα της γνώσης όπου οι μαθητές/τριες δρουν ενεργά για να την αποκτήσουν. Επίσης, στο ΔΕΠΠΣ του 2003 εισάγεται η έννοια του σεβασμού και της ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών στον τομέα των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της διαφορετικότητας. Η ενεργός πολιτειότητα υπάρχει στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού μέσα από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΦΕΚ 3567/Β'/04-08-2021), που εισήχθησαν το 2021 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κινούνται, μεταξύ άλλων, κι σ' αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις στρατηγικές «ET2010» και «EU2020» προωθείται η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη. Τέλος, για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών στην πράξη, έχει επίσημα εισαχθεί στην σχολική πραγματικότητα ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων ώστε μέσα από αυτές οι μαθητές/τριες να διαπαιδαγωγηθούν στις δημοκρατικές αρχές και αξίες. Αυτό συνέβη με ουσιαστικό τρόπο το 1985, όπου ο νόμος εισάγει ως στόχο την προετοιμασία ελεύθερων και υπεύθυνων μαθητών/τριών για μια δημοκρατική κοινωνία μώνοντας τους σε δημοκρατικές διαδικασίες και στους κανόνες συλλογικής ζωής.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών μέσα στο πλαίσιο μιας τάξης που οργανώνεται και λειτουργεί δημοκρατικά. Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι αποτελούν το είδος των κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται και αν εξαλείφονται οι όποιες ανισότητες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα είναι τα εξής: α) επιτυγχάνεται η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών β) κατά πόσο αναπτύσσονται οι κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και γ) εξαλείφονται οι

όποιες ανισότητες εντός τάξης. Τόπος διεξαγωγής της έρευνας θεωρείται η Ε τάξη ενός δημοτικού σχολείου σε ορεινή περιοχή του νομού Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συμμετείχαν οι 15 μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί της τάξης, ο ένας ως ερευνητής-καθοδηγητής.

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο κοινωνιομετρικής στάθμισης. Οι ερωτήσεις του είχαν να κάνουν με τη συνεργασία και την ηγετική ικανότητα, ώστε ο ερευνητής να γνωρίσει την τάξη και να το αξιοποιήσει προς όφελος της έρευνας, αλλά και των παιδιών. Στη συνέχεια, αφού συλλέχθηκαν και ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα του τεστ, σχεδιάστηκε η παιδαγωγική παρέμβαση αξιοποιώντας το μάθημα της Κοινωνικής & Πολιτικής Αγωγής (1 διδακτική ώρα την εβδομάδα) με ένα πρόγραμμα πολιτικής διαπαιδαγώγησης. Η παρέμβαση περιλάμβανε θεωρητικό και πρακτικό κομμάτι. Το πρώτο σχετιζόταν με εκμάθηση των βασικών αρχών και λειτουργιών του δημοκρατικού πολιτεύματος και των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του πολίτη και το δεύτερο με διοργάνωση συνέλευσης τάξης, εκλογών προεδρείου και διάφορες ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια (παράρτημα). Όταν ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, έγινε χρήση του κοινωνιομετρικού τεστ για δεύτερη φορά με τα ίδια ερωτήματα, για να διαπιστωθεί η αλλαγή στις σχέσεις αλλά και στις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, ο ερευνητής-εκπαιδευτικός συνεργαζόταν με την εκπαιδευτικό τάξης και από κοινού συντόνιζαν τις δράσεις. Ο ερευνητής, όπου ήταν αναγκαίο, επανασχεδίαζε τα δεδομένα και τα προσαρμόζεε ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν. Τέλος, πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός για να εξακριβωθεί που υπήρχε επιτυχία και που αποτυχία και που χρειάζεται να δοθεί έμφαση. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε και το λογισμικό GroupDynamics για το σκοπό αυτό.



Εικόνα 1: Θεωρητικό κομμάτι παρέμβασης

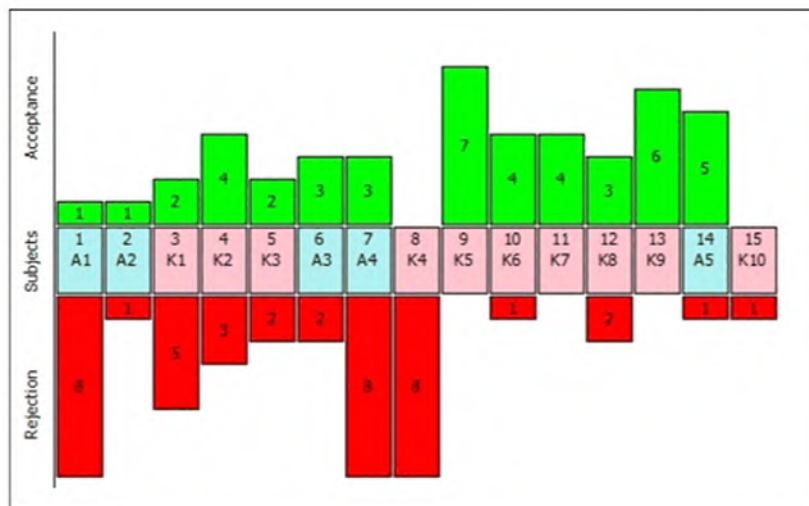


Εικόνα 2: Στιγμιότυπα από τις δραστηριότητες της παρέμβασης

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα του 1ου κοινωνιομετρικού τεστ με παράμετρο τη συνεργασία έδειξαν ότι στην τάξη τα κατωτέρω:

- Δημοφιλείς: Κ5, Κ9, Α5
- Μέσου Όρου: Κ6, Κ7
- Αντιφατικοί/ες: Κ2, Α3, Κ8
- Παραμελημένοι/ες: Α2, Κ3, Κ10
- Απορριπτόμενοι/ες: Α1, Κ1, Α4, Κ4

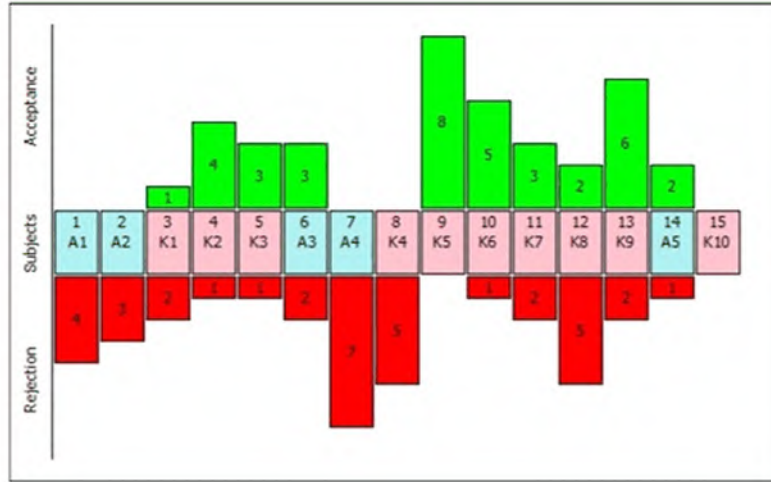


Εικόνα 3: Κοινωνιομετρικός πίνακας σχετικά με τη συνεργασία

Τα αποτελέσματα του 1ου κοινωνιομετρικού τεστ με παράμετρο την ηγετική ικανότητα έδειξαν ότι στην τάξη τα κατωτέρω:

- Δημοφιλείς: Κ2, Κ5, Κ6, Κ9

Μέσου Όρου: Κ3
 Αντιφατικοί/ες: Α3, Κ7
 Παραμελημένοι/ες: Κ1, Α5, Κ10
 Απορριπτόμενοι/ες: Α1, Α2, Α4, Κ4, Κ8

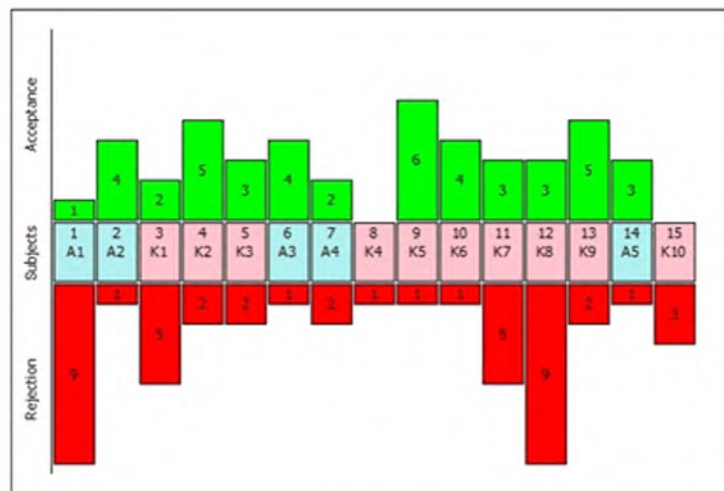


Εικόνα 4: Κοινωνιομετρικός πίνακας σχετικά με την ηγετική ικανότητα

Ως προς τη συνοχή της ομάδας είναι: $14/(15*14)=0.066$. Το αποτέλεσμα δεν πλησιάζει στη μονάδα, οπότε ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι χαμηλός.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε το 2^ο κοινωνιομετρικό τεστ. Τα αποτελέσματα με παράμετρο τη συνεργασία έχουν ως εξής:

Δημοφιλείς: Κ5, Κ7, Κ9, Α5
 Μέσου Όρου: Κ6
 Αντιφατικοί/ές.: Κ2, Α3, Κ8
 Παραμελημένοι/ες: Α2, Κ3, Κ10
 Απορριπτόμενοι/ες: Α1, Κ1, Α4, Κ4

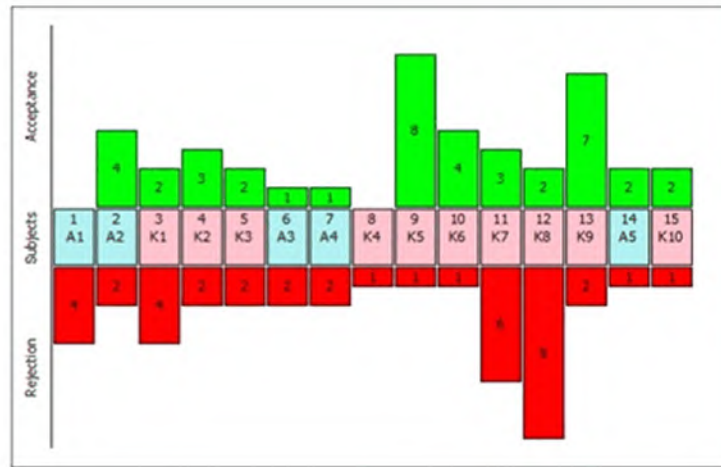


Εικόνα 5: Κοινωνιομετρικός πίνακας σχετικά με τη συνεργασία

Τα αποτελέσματα του 2ου κοινωνιομετρικού τεστ με παράμετρο την ηγετική ικανότητα έδειξαν ότι στην τάξη τα κατωτέρω:

Δημοφιλείς: Κ2, Κ5, Κ6, Κ9
 Μέσου Όρου: Κ3

Αντιφατικοί/ές.: A3, K7
 Παραμελημένοι/ες: K1, A5, K10
 Απορριπτόμενοι/ες.: A1, A2, A4, K4, K8



Εικόνα 6: Κοινωνιομετρικός πίνακας σχετικά με την ηγετική ικανότητα

Ως προς τη συνοχή της ομάδας είναι: $19/(15 \cdot 14) = 0.09$. Το αποτέλεσμα δεν πλησιάζει στη μονάδα, οπότε ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι χαμηλός. Όμως, υπήρξε αύξηση σε σχέση με το πρώτο κοινωνιόγραμμα της τάξης.

2.3. Συζήτηση & ερμηνεία αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τα δυο κοινωνιομετρικά τεστ αλλά και την παρατήρηση του ερευνητή. Αρχικά, σε γενικές γραμμές φαίνεται πως επήλθε αλλαγή. Βέβαια, στην αρχή των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε μια σχετική αμηχανία και δισταγμός από τα μέλη της τάξης να εμπλακούν στις απαιτήσεις των δράσεων. Αυτό κυρίως φάνηκε στο θεωρητικό κομμάτι της παρέμβασης. Στη συνέχεια, με τις ομαδικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια και κυρίως με τις συνελεύσεις οι μαθητές/τριες/τριες ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά και αναπτύχθηκε η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα. Επίσης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι υιοθετήθηκαν και εμπεδώθηκαν οι δημοκρατικές στην καθημερινότητα των παιδιών, καθώς, αφού εξοικειώθηκαν μ’ αυτές, τις εφάρμοζαν. Συζητούσαν και αντάλλαζαν επιχειρήματα στο πλαίσιο του διαλόγου της συνέλευσης, πρότειναν ιδέες, τηρούσαν τους κανόνες και λάμβαναν αποφάσεις κατά πλειοψηφία, που υποχρεωτικά μετά εφαρμόζονταν στην τάξη και τις τοιχοκολλούσαν.

Επιπλέον, η κατάταξη των μαθητών/τριών προέκυψε κυρίως με κριτήριο τις φιλίες ή τις αντιπάθειες εντός της τάξης. Με άλλα λόγια, το κριτήριο προτίμησης ήταν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Στο δεύτερο τεστ, όμως, αυτό εν μέρει διαφοροποιήθηκε, καθώς ορισμένα μέλη της τάξης επέλεξαν με κριτήριο τη συμμετοχή και την απόδοση στις δραστηριότητες της παρέμβασης. Πρόσθετα, επήλθε μικρή αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης, αφού αυξήθηκε λίγο ο βαθμός συνοχής της ομάδας. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι πως οι μαθητές A1, A3, A4, A5 βελτιώθηκαν σε θέματα συμπεριφοράς, καθώς μειώθηκε αισθητά η μεταξύ τους επιθετικότητα και βία. Είναι πλέον πιο πρόθυμοι για συζήτηση και επιζητούν την συνέλευση, ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν. Να σημειωθεί πως ο μαθητής A1 αρχικά ήταν έντονα αρνητικός στο να συμμετάσχει στην παρέμβαση, αλλά από τη στιγμή που έλαβε το ρόλο του συντονιστή, που τον εκπλήρωσε άψογα, συμμετέχει κανονικά στις διαδικασίες. Βέβαια, στην κατάταξη βρίσκεται σταθερά απορριπτόμενος.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως στο 1^ο κοινωνιομετρικό τεστ εντοπίστηκαν αρκετά μέλη τάξης ως απορριπτόμενα ή παραμελημένα, όπως οι A1, K1, A4, K4, A2, K3, K8, K10 και στο κομμάτι της

συνεργασίας και στο κομμάτι της ηγετικής ικανότητας για ξεχωριστούς λόγους το κάθε παιδί. Αντίθετα, στο 2^ο κοινωνιομετρικό τεστ αυξήθηκαν τα δημοφιλή και αντιφατικά παιδιά με μείωση των παραμελημένων και απορριπτόμενων, πράγμα θετικό. Είναι σκόπιμο να επισημανθεί πως σταθερά δημοφιλή είναι οι μαθήτριες K2, K5, K6, K9, ενώ σημαντική βελτίωση είχε ο μαθητής A2, αφού επιβραβεύτηκε με τη συμμετοχή του και την ηγετική του ικανότητα στις συνελεύσεις. Οι μαθήτριες, όμως, K4 και K10 ήταν σε αρνητική θέση, αφού η K4 αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες, ενώ η K10 είναι μαθήτρια αλλοδαπής καταγωγής που δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα. Εντούτοις, κατατάχθηκε τελικά ως αντιφατική και αναπτύσσει σιγά σιγά διαπροσωπικές σχέσεις με άλλα κορίτσια της τάξης. Αξιοσημείωτη είναι η πτώση των μαθητριών K7, K8, αφού δεν συμμετείχαν ενεργά στις δράσεις, γεγονός που δικαιολογεί την κατάταξή τους. Ακόμη, η K1, ενώ συμμετείχε ενεργά και ανέπτυξε δεξιότητες, η κατάταξή της είναι αρνητική λόγω αντιπάθειας από άλλα κορίτσια. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε το φαινόμενο ορισμένα μέλη, όπως ο A4, να είναι φειδωλοί στις προτιμήσεις τους ως προς το κριτήριο της ηγετικής ικανότητας.

3. Συμπεράσματα

Εκείνο που συμπεραίνεται από την ερευνητική παρέμβαση είναι ότι τα 15 μέλη της τάξης ωφελήθηκαν και ανέπτυξαν δεξιότητες σε μαθησιακό, κοινωνικό, ψυχολογικό/συναισθηματικό και πολιτικό επίπεδο. Βέβαια, το κάθε παιδί με το δικό του ρυθμό και την δική του ένταση. Μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια και το θετικό παιδαγωγικό κλίμα που δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης, τα ερευνητικά υποκείμενα είχαν την ευελιξία και να συμμετάσχουν και να διαμορφώσουν την μαθησιακή πρακτική. Η έρευνα αυτή αποδεικνύει τη βιβλιογραφία ότι η εκπαίδευση και η δημοκρατία είναι στενά συνδεδεμένες. Η ερευνητική παρέμβαση με το πρόγραμμα πολιτικής διαπαιδαγώγησης έδωσε την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να γνωρίσουν και να εμπλακούν στα πολιτικά πράγματα. Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι η πολιτική διαπαιδαγώγηση επιτυγχάνεται σε μια τάξη που λειτουργεί δημοκρατικά και οι εκπαιδευτικοί κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τα μέλη της τάξης ανέπτυξαν κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό και εμπέδωσαν τις δημοκρατικές διαδικασίες στην πράξη, αφού συνεργάστηκαν σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια, αλληλεπιδρούσαν αναπτύσσοντας ομαδικό πνεύμα, συνδιαλέγονταν, δημιούργησαν το συμβόλαιο της τάξης με τους κανόνες, τα δικαιώματα και τις συνέπειες, ασκούσαν το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι και ψήφιζαν προτάσεις για το καλό της τάξης που στη συνέχεια τις εφάρμοζαν. Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι ανισότητες μειώθηκαν αλλά δεν εξαλείφθηκαν. Η παρέμβαση τις εντόπισε, τις έλαβε υπόψη και προσπάθησε να τις αμβλύνει. Ενισχύθηκε ο βαθμός συνοχής της ομάδας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της τάξης μπορεί να υποστηριχθεί πως βελτιώθηκαν.

Τα συμπεράσματα αυτά, όμως, υπόκεινται σε περιορισμούς, καθώς η παρούσα έρευνα ήταν μικρής έκτασης με μικρό δείγμα και μικρή διάρκεια. Συνεπώς δεν μπορούν να γενικευτούν. Προσφέρονται βέβαια για την καλύτερη κατανόηση και μελέτη του ζητήματος και ενίσχυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν ανάλογες έρευνες σ' αυτή τη λογική. Επίσης, θα ήταν καλό να πραγματοποιηθεί έρευνα που να συσχετίζει την ανάπτυξη των πολιτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με τη σχολική επίδοση ή ακόμα και να λάβει χώρα μια έρευνα πειραματικού τύπου σε περισσότερες τάξεις, ώστε να συγκριθούν. Πρόσθετα, θα μπορούσε να επιχειρηθεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό. Σε παιδαγωγικό επίπεδο είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να στοχεύουν καθημερινά σε συλλογικές/δημοκρατικές διαδικασίες εντός σχολικής κοινότητας και τάξης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα. σελ. 21-28. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων. σελ. 279-330. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. σε μτφρ Νταλάκου, Β. – Βασιλίκου, Κ. 2η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg
- Γιούλτσης, Β. 2011. Γενική Κοινωνιολογία. Αθήνα: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε
- Γραμματικοπούλου, Ε. & Ελευθεράκης, Θ. (2021). Η δημοκρατία και η κοινωνική συνοχή στη σχολική τάξη: μια έρευνα-δράση σε σχολείο των Χανίων. Επιστήμες της Αγωγής, 3, 53-78
- Ελευθεράκης, Θ. & Μπαστάκη, Κ. (2017). Η Σχολική τάξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από μια έρευνα-δράση. Στο Καρράς, Κ. Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και της Πράξης. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ
- Εμβλωτής, Α. (2015). Ιστορική επισκόπηση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων (1923 - 1993). Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων; Τόμ. 11 (1998)
- Ζήση, Χ., & Γιαβρίμης, Π. (2018). Αξίες εκπαιδευτικών: Απόψεις για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4, 23-38
- Καστοριάδης, Κ., (2008). Η ελληνική ιδιαιτερότητα. Τόμος Β. Η πόλις και οι νόμοι. Σεμινάρια 1983-1984, (επιμ. Καστοριάδη, Ζ.), Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Καστοριάδης, Κ., (2010). Ακυβέρνητη κοινωνία, (επιμ. Κατσιμίτσης, Μ.), Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία
- Κουτσούρη, Α. (2020). Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2008). Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη εκπαίδευση. Στο Μπάλιας, Σ. (επιμ.) Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση (σελ 98-122). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Μουσένα, Ε. (2004). Η Πολιτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) μεταπολεμικά στην Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα
- Νούλα, Ι. (2014). Η έννοιας της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Καρράς, Κ. Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και της Πράξης. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ
- Φρέιρε, Π. (1977). Η αγωγή του καταπιεσμένου. σε μτφρ Κρητικός Γ. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑ:.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

A) Σε μία ομαδική δραστηριότητα με ποιον/ποια θέλεις να συνεργάζεσαι για την ολοκλήρωσή της;

1.....

2.....

3.....

B) Σε μία ομαδική δραστηριότητα με ποιον/ποια δεν θέλεις να συνεργάζεσαι για την ολοκλήρωσή της;

1.....

2.....

3.....

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

A) Ποιος/ποια θα ήθελες να συντονίζει την ομάδα σε μία ομαδική δραστηριότητα;

1.....

2.....

3.....

B) Ποιος/ποια δεν θα ήθελες να συντονίζει την ομάδα σε μία ομαδική δραστηριότητα;

1.....

2.....

3.....

ΑΡΧΙΚΑ, 1^ο κοινωνιομετρικό τεστ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

1) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ:

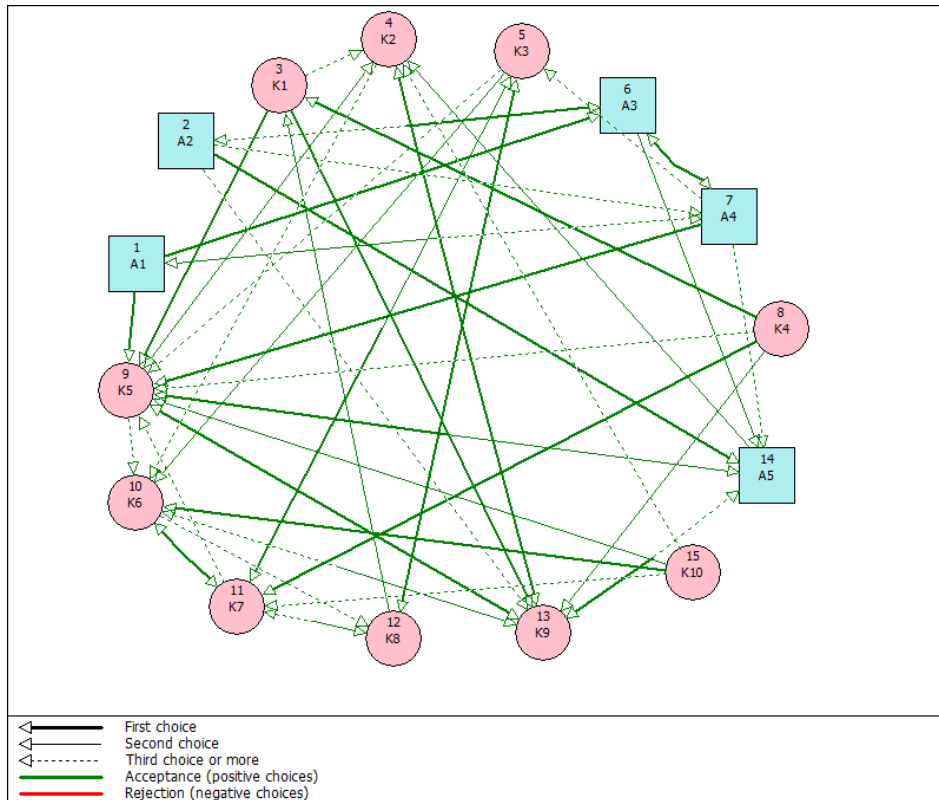
- a) Επαφή με βασικές αρχές & λειτουργίες δημοκρατικού πολιτεύματος;
- b) Γνωριμία με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη

2) ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ:

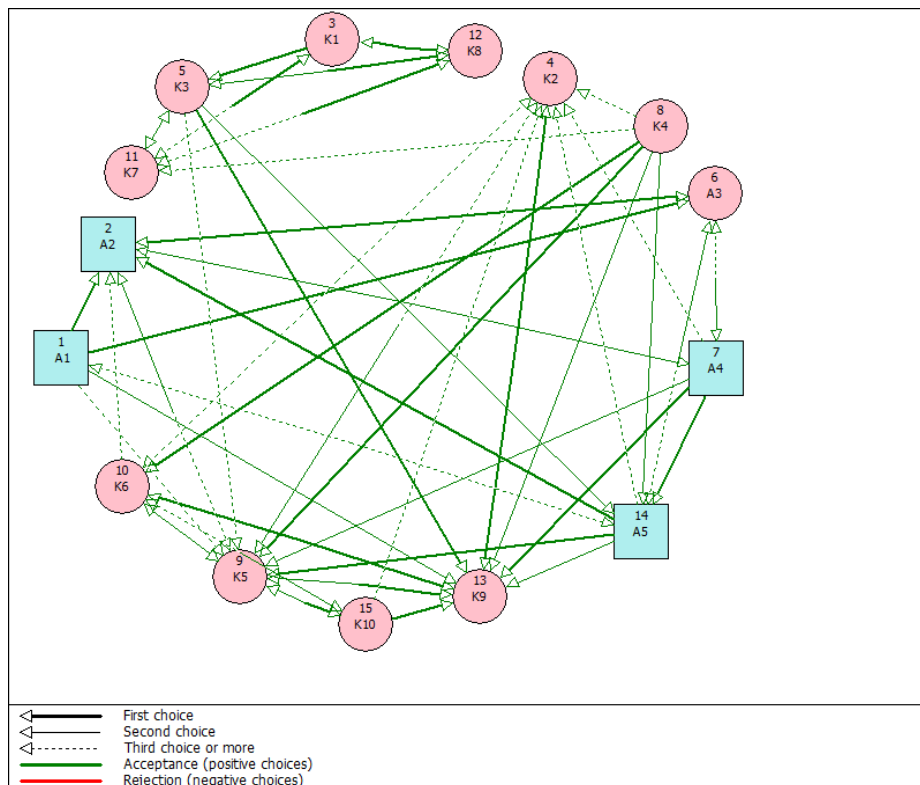
- a) Παιχνίδι ρόλων μετά το 1a (συζήτηση νόμου στη Βουλή)
- b) Κατασκευή με χαρτόνι δικαιωμάτων, υποχρεώσεων & ποινών της τάξης μετά το 1b
- c) 1^η οργανωτική Συνέλευση τάξης – κατάθεση υποψηφιοτήτων & debate
- d) Εκλογές & συγκρότηση προεδρείου – Συνέλευση τάξης
- e) Ομαδικό παιχνίδι «Τυφλές πορείες» - Συνέλευση τάξης
- f) Βλέποντας ταινία αλλιώς – Συνέλευση τάξης
- g) «Οι πίνακες αφηγούνται» : δημιουργία ιστοριών μέσα από πίνακες ζωγραφικής
- h) Ομαδικό παιχνίδι στα διαλείμματα με βόλους/μπύλιες

Τέλος, 2^ο κοινωνιομετρικό τεστ

ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	
2a	Προβολή βίντεο για τον τρόπο λειτουργίας μιας κοινοβουλευτικής συζήτησης. Μέσα από κλήρωση, τα μέλη της τάξης αναλαμβάνουν ρόλους (υπουργός, βουλευτές κυβέρνησης βουλευτές αντιπολίτευσης), ώστε να αντιπαρατεθούν σχετικά με θέμα που τους δίνεται.
2b	Κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει για το θέμα που διαπραγματεύεται. Μία με τα δικαιώματα, μια με υποχρεώσεις και μία με ποινές. Τα φτιάχνουν ως φράσεις, τα ανακοινώνουν στην ολομέλεια και τα κολλάμε στο χαρτόνι.
2c	Παιχνίδι διαμόρφωσης ομάδας σε 2αδες (συζήτηση θετικού βιωμάτος στο σχολείο), 4αδες (συζήτηση προτάσεων & ιδεών για τη βελτίωση της τάξης) και ολομέλεια (παρουσίαση των προτάσεων). Σε κύκλο η συνέλευση, οι υποψήφιοι σηκώνονται και ενημερώνουν το σώμα για τις προθέσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση.
2e	Οι 3 ομάδες συζητούν και αποφασίζουν πως θα στηθούν τα μέλη τους. Όλοι κλείνουν τα μάτια τους εκτός από τον τελευταίο-καθοδηγητή που με βάση τις οδηγίες κατεύθυνσης, μόνο με το σκούντημα των ώμων μετακινείται η ομάδα.
2f	Προβάλλεται το αρχικό μέρος της ταινίας μικρού μήκους "Soar". Η κάθε ομάδα αποφασίζει πως θα συνεχίζει την ιστορία και δημιουργεί το δικό της τέλος. Κάθε μέλος αναλαμβάνει ένα ρόλο. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια την δουλειά της.
2g	Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία μέσα από πίνακες ζωγραφικής βάση των ιδεών και των βιωμάτων τους. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια την δουλειά της.



1^ο κοινωνιόγραμμα της τάξης



2^ο κοινωνιόγραμμα της τάξης

ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

Ιωαννίδου Μαρία

Υποψήφια διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Μουσένα Ελένη

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αποτελεί κύριο μέλημα όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων ενώ σήμερα αποκτά σύγχρονες διαστάσεις. Η καλλιέργεια της ενεργού και υπεύθυνης πολιτότητας, ως ιδιότητας του πολίτη, ξεκινά από την προσχολική ηλικία. Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των δημοκρατικών παιδαγωγικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα σε μονάδες προσχολικής αγωγής. Ως ερευνητική στρατηγική ακολουθείται η ποιοτική μέθοδος, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, ενώ η επεξεργασία του υλικού γίνεται με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα υποκείμενα της έρευνας είναι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας που εργάζονται στους παιδικούς σταθμούς του νομού Αττικής. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η εφαρμογή συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών και η ανάπτυξη ενεργητικής και υπεύθυνης δημοκρατικής προσωπικότητας.

Λέξεις κλειδιά: πολιτότητα, συμπερίληψη, δημοκρατική τάξη

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά το ζήτημα της ανάπτυξης συμπεριληπτικών παιδαγωγικών πρακτικών και ανάπτυξης συμπεριφορών ενεργητικής και υπεύθυνης συμμετοχής που προσδίδουν στην διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στα παιδιά που φιλοξενούνται στους παιδικούς σταθμούς. Η Παιδαγωγική Επιστήμη επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τα οποία μετέπειτα θα αποτελέσουν την βάση για την διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητάς τους.

Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και ως εκ τούτου η καλλιέργεια δημοκρατικής προσωπικότητας κατά την περίοδο που το παιδί εντάσσεται για πρώτη φορά σε ομάδα ομηλικών στις μονάδες προσχολικής αγωγής είναι αποδοτική. Αν και το αντικείμενο της προσχολικής αγωγής είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, είναι σημαντικό το παιδί να διδαχθεί και κάποιες βασικές γνώσεις-συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μετάλλαξή του από μαθητή σε έναν ενεργό πολίτη. Εδώ εντάσσεται και η σπουδή της ενεργού πολιτότητας (Woods & Woods, 2012).

Η αγωγή για την διαμόρφωση του πολίτη αποτελεί πρωταρχικό μέλημα όλων των σύγχρονων εγγράμματων κοινωνιών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που οργανώνονται με ευθύνη και εποπτεία των κρατών αποτελούν το κύριο μέσο εκπαίδευσης στην αγωγή του πολίτη. Η διαμόρφωση αυτόνομων και ενεργών πολιτών τόσο με δημοκρατική πολιτική ταυτότητα όσο και με σεβασμό σε ότι εκλαμβάνεται ως ετερότητα αποτελεί κύριο έργο της Πολιτικής Αγωγής. Δεδομένου του γεγονότος ότι η συγκρότηση των εθνικών κρατών αποτέλεσε καταλυτική συνθήκη της ανάπτυξης των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός τους υπήρξε ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά. Το στοιχείο αυτό έθεσε ορισμένους περιορισμούς αναφορικά με την την κατανόηση του κοινωνικού – πολιτισμικού πλουραλισμού. Συνεπώς, η δραστηριοποίηση των

πολιτών προαπαιτεί την διαμόρφωσή τους μέσα στα πλαίσια των κοινωνικό-ιστορικών συνθηκών (Mousena et all, 2022).

Πολίτης, σημαίνει κάθε ιθαγενές ή πολιτογραφημένο μέλος κράτους που δικαιούται όλα τα προνόμια που απορρέουν από την συγκεκριμένη ιθαγένεια (Μπαμπινιώτης, 1998). Ωστόσο, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σ' ένα παγκόσμιο περιβάλλον ενισχυμένου πολιτισμικού πλουραλισμού, αποκτά νέες διαστάσεις και νοήματα, αποδεσμευόμενη από τα κρατικά γεωγραφικά όρια. Η ιδιότητα του πολίτη (citizenship) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με έννοιες όπως δημοκρατία, αξίες, δικαιώματα, ενώ ταυτόχρονα παραπέμπει σε διαφορετικά περιεχόμενα, όπως τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το εθνικό συμφέρον, η αξία της πολιτικής συμμετοχής (Μπάλιας, 2008· Banks, 2012).

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη- citizenship education- αναφέρεται στη μεθοδική καλλιέργεια των πολιτικών αξιών και στη σπουδή των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών στοχεύοντας στην ανάπτυξη αυτόνομης και δημοκρατικής προσωπικότητας, σ' έναν περιβάλλον προωθημένου κοινωνικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Μουσένα, 2004).

Πεδία που εντάσσονται στην ομπρέλα της εκπαίδευσης για την πολιτότητα είναι: τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και την παγκόσμια πολιτότητα (Παναγίδης, 2007).

Η ιδιότητα του ενεργού πολίτη αποκτά νέες σύγχρονες διαστάσεις. Η ανάδειξη της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί νέες συνθήκες στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, έτσι ώστε να προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης μιας πολλαπλής ταυτότητας της έννοιας του πολίτη, ταυτότητας στην οποία η δράση και συμμετοχή του να αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση και της ταυτότητας της κοινωνίας (Σκουλάς, 2006). Το τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης (πολιτότητα) έχει χρησιμοποιηθεί ώστε να εκφράζει το είδος της σχέσης μεταξύ κράτους και πολίτη.

Αναφορικά με την παιδική ηλικία, έχουν ήδη αρχίσει οι συζητήσεις γύρω από την ιδιότητα των παιδιών ως πολίτες καθώς αυτά παραδοσιακά θεωρούνταν αποκλεισμένα από τον δημόσιο βίο (Keating, 2014). Σήμερα γίνονται αντιληπτά ως «εν ενεργεία πολίτες» και όχι ως «πολίτες εν αναμονή» (Osler & Starkey, 2005). Συχνά δεν γίνεται κατανοητή η ικανότητα των παιδιών να προσφέρουν στο παρόν ως πολίτες όταν υπάρχει συναίνεση στην άποψη που τα θέλει «ημιτελή» όντα που σε νεαρή ηλικία δεν μπορούν να θεωρηθούν πολίτες (Pechtelidis, 2018). Συμπερασματικά λοιπόν, μπορεί τα παιδιά να στερούνται ωριμότητας, ωστόσο η πολιτότητα είναι θέμα ενσωμάτωσης στην κοινωνία και σύμφωνα με αυτό τα ίδια έχουν το δικαίωμα να θεωρούνται πολίτες (Howe, 2005).

Η πολιτισμική ετερότητα απαρτίζεται από ένα σύνολο κοινωνικό-πολιτικών αλλά και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων, που εκφράζονται μέσω της διαφορετικότητας της γλώσσας, της θρησκείας, της εθνότητας, των στάσεων και αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς (Παναγίδης, 2004). Μια πολυπολιτισμική κοινωνία, τείνει να αναγνωρίζει ισότιμα ακόμη και άλλες αξίες ή διαφορετικά πρότυπα ζωής από τα δικά της, εφόσον τα τελευταία δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές του Συντάγματος (Murray, 2017).

Η ιδέα μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μέρος μιας προσέγγισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και βασίζεται στο όραμα μιας μελλοντικής κοινωνίας που δεν θα υπάρχει οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής καταπίεσης (Barton, 1997). Η συμπερίληψη θεωρείται μια δύσκολη διαδικασία και ορίζεται ως η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Επίσης, θεωρήθηκε σημαντική και σε σχέση με τη φυλή, την τάξη, το φύλο, τη φτώχεια, τη σεξουαλικότητα (Booth και Ainscow, 1998). Έτσι, η συμπερίληψη αναγνωρίστηκε αφενός ως ιδανικό αφετέρου ως ρεαλιστική πολιτική (DeMatthews & Mawhinney, 2014).

Δημοκρατία, θεωρείται ένα πολίτευμα στο οποίο η εξουσία ασκείται άμεσα από το λαό (Munck, 2016). Ο Dewey (1916) συνέδεσε την έννοια της δημοκρατίας μιας σύγχρονης κοινωνίας με την μικρή δημοκρατία της σχολικής τάξης. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός ενεργού μαθητή, ο οποίος έχοντας την εμπειρία της δημοκρατικής παιδαγωγικής, αργότερα να συμμετέχει ως ενεργός

πολίτης στην κοινωνία ασκώντας υποχρεώσεις και δικαιώματα. Η προσχολική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία για την διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας. Όταν το παιδί αρχίζει να εκτιμά τον άνθρωπο, στην αρχή ανακαλύπτοντας τον εαυτό του και στη συνέχεια ανακαλύπτοντας τους άλλους, τότε μπορεί να αντιληφθεί ότι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα τα οποία δεν θα στερηθούν. Συνεπώς, μπορεί να έρθει σε επαφή με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τα προσεγγίσει καλύτερα μέσα από μία δημοκρατική εκπαίδευση η οποία προάγεται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής. Έτσι λοιπόν μέσα από αυτό το δημοκρατικό κλίμα, το παιδί αρχίζει να βιώνει τον δημοκρατικό τρόπο συμβίωσης και να μαθαίνει για αυτή γνωρίζοντας τα δικαιώματά του και ζητώντας την εφαρμογή τους (Mousena & Raptis, 2021, Graham & Weingarten, 2018).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας για το ίδιο θέμα. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την ανάπτυξη δημοκρατικών παιδαγωγικών πρακτικών σε μονάδες προσχολικής αγωγής. Η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε η πιο κατάλληλη για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να δοθούν έγκυρες απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Ποιές είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας στους χώρους των παιδικών σταθμών;
- Σε ποιο βαθμό οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας εφαρμόζουν στην προσχολική τάξη τους δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης;

2.1.1 Συμμετέχοντες – Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας (7 γυναίκες και ένας άντρας) ηλικίας 45-60 ετών. Στο σύνολό τους είναι μόνιμοι υπάλληλοι των δήμων Αττικής. Η επαγγελματική τους εμπειρία κυμαίνεται από 10 έως 28 έτη. Κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών οι έξι από τους οκτώ. Τέλος, μόνο ένας κατείχε δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από τον Νοέμβριο 2022 έως τον Μάρτιο 2023. Αρχικά, ενημερώθηκαν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και εφόσον ανταποκρίνονταν θετικά ορίζονταν η ακριβής μέρα και ώρα για την πραγματοποίηση συνέντευξης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 30 έως 50 λεπτά, με δεδομένη την διασφάλιση της ανωνυμίας (Κούκου & Στεργίου, 2021: 92). Οι συμμετέχουσες/ντες απάντησαν σε άξονα ερωτημάτων που χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την ημιδομημένη συνέντευξη. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ενώ οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στον χώρο εργασίας τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν.

2.1.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης η οποία εξυπηρετεί ως προς την αλληλεπίδραση αλλά και την επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου (Robson, 2010). Ο τελευταίος έχει την δυνατότητα, μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και έκφρασης, να παρουσιάσει τις απόψεις του μέσω των ερωταποκρίσεων και επιπρόσθετα να διατυπωθούν επεξηγηματικές ερωτήσεις ώστε ο ερευνητής να προχωρήσει σε εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεών του. (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τα ονόματα των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν, όπου Π=Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, με την προσθήκη αύξοντα αριθμού.

2.1.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου. Μετά την μετεγγραφή των αρχείων σε γραπτό κείμενο, το παραπάνω απομαγνητοφωνημένο υλικό μελετήθηκε κι απομονώθηκαν στοιχεία που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και άλλα που σχετίζονταν σημαντικά με αυτά.

Προκειμένου να επεξεργαστούμε τα δεδομένα μας, ακολουθήσαμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης δεδομένων (Τσιώλης, 2014), σύμφωνα με την οποία γίνεται συστηματική διερεύνηση του λόγου των δρώντων-συμμετεχόντων, προκειμένου να αναδυθούν οι «νέες ιδέες και τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες βιώνουν τον κόσμο τους» (Zaidman-Zait 2014). Το είδος ανάλυσης έγκειται «στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Braun & Clarke, 2012). Συνεπώς, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να εντοπίσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός του πλαισίου των δεδομένων του (Τσιώλης, 2016), και εν συνεχεία να εστιάσει σε όσα είναι σχετικά με το θέμα του, αλλά και σε εκείνα που τον βοηθούν στην απάντηση των ερωτημάτων του (Braun & Clarke, 2012).

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας

Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «συμπερίληψη» σε μια προσχολική τάξη; «...*Η αναφορά του όρου αφορά τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη φυλή, την πνευματική και σωματική ικανότητα. Προσπαθείς να σκύψεις σε κάθε ένα παιδί ξεχωριστά και να δημιουργήσεις όσο το δυνατόν μια ομάδα με πολλά διαφορετικά/κοινά αλλά συνάμα συνεκτικά στοιχεία...*» (Π5).

Αντιμετωπίσατε ξενοφοβικές συμπεριφορές και πώς τις διαχειριστήκατε; «...*Πολλές φορές στην αρχή κάθε σχολικής περιόδου, πριν γνωριστούμε όλοι, υπάρχουν τέτοιες έντονες συμπεριφορές (όχι πάντα βέβαια)...*» (Π2), «...*Αρκετές φορές μεταξύ των γονέων. Στα παιδιά όχι...*» (Π6), «...*Βέβαια, πάντα θα υπάρχουν γονείς που έχουν ρατσιστική ή ξενοφοβική συμπεριφορά. Αλλά, μέσα από προγράμματα ενημέρωσης και πρόληψης, μάθαμε πώς να αντιμετωπίζουμε την διαφορετικότητα...*» (Π7).

Πως αντιλαμβάνεστε τους όρους «Πολιτότητα» και «πολίτης»; «...*Η Πολιτότητα είναι η ιδιότητα του πολίτη. Πολίτης προέρχεται από το αρχαίο πόλις και σήμαινε αυτός που κατοικεί στην πόλη και είχε πολιτικά δικαιώματα. Σήμερα πολίτης αποκαλείται αυτός που έχει την ιθαγένεια μιας χώρας και έχει πολιτικά δικαιώματα...*» (Π8).

«*Δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης*» «...*Ίδιες ευκαιρίες, ισότιμες για όλα τα παιδιά με όποια ιδιαιτερότητα/ικανότητα και αν διαθέτουν...*» (Π4), «...*Παροχή ισότητας ευκαιριών, αποδοχή, δικαιοσύνη...*» (Π3), «...*Ότι μέσα από παιδαγωγικές, δημοκρατικές δράσεις συμπερίληψης που καθημερινά γίνονται πράξη μέσα στην ομάδα κατακτούν τις έννοιες τις συμπερίληψης...*» (Π7).

Σχετικά με την ανάπτυξη παιδαγωγικών εφαρμογών στην τάξη απάντησαν: «...*Κάθε τάξη είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας μας, του κόσμου των ενηλίκων. Βάση αυτής της σκέψης, προσαρμόζουμε τις αξίες της δημοκρατίας στα μέτρα των μικρών μας παιδιών για να είναι οι έννοιες κατανοητές...*» (Π6).

Ανταποκρίνεστε επαρκώς στις απαιτήσεις της καλλιέργειας της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη; «...*Πάντα έχω μία αίσθηση ότι είμαι ανεπαρκής και μετά από πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας νοιώθω ότι και πάλι έχω κενά...*» (Π1), «...*Ναι, αισθάνομαι επαρκής. Αναπτύσσω δράσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η αποδοχή της διαφορετικότητας και ο σεβασμός, ενθαρρύνω τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη μας...*» (Π5), «*Όχι...*» (Π2).

Είστε ένας/μία δημοκρατικός/ή παιδαγωγός «...*Ναι ... είμαι αρκετά δημοκρατικήβάζοντας το παιδί ως προτεραιότητα με την αρχή ότι είναι μοναδικό...ναι... είμαι δημοκρατική, ωφείλω να είμαι δημοκρατικός παιδαγωγός...*» (Π4), «...*Ναι, ισχύει...*» (Π7), «*Το προσπαθώ*» (Π2).

Ανταποκρίνεστε επαρκώς στις απαιτήσεις μιας συμπεριληπτικής αγωγής. «...Δυστυχώς ή ευτυχώς αισθάνομαι πάντα ανεπαρκής ...», (Π3) «...Όχι, απολύτως. Κατά την άποψή μου χρειάζομαι σχετική επιμόρφωση...» (Π4), «...Θα ήθελα λοιπόν να έχω περισσότερη ενημέρωση και εκπαίδευση σε τέτοια θέματα...» (Π5).

Τι θεωρείτε ότι μπορεί να σας ενισχύσει επαγγελματικά; «...Είμαι ένθερμη υποστηρικτής στην ιδέα της Δια Βίου Μάθησης.. Με λίγα λόγια ημερίδες, συνέδρια, που θα μου δώσουν χέρι βοήθειας σε πρακτικά θέματα...» (Π2), «...Επιμορφώσεις, όπως...» (Π6), «...Σεμινάρια , εκπαίδευση...» (Π1).

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν την συμπερίληψη; «...Έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια στο βάθος του χρόνου, αλλά μάλλον πέρασε καιρόςκαι η ανάγκη αυτή της επιμόρφωσης μάλλον δεν θα σταματήσει να υπάρχει...» (Π4), « Όχι» (Π3)), « Όχι» (Π1)

2.2.2. Δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης

Εφαρμόζετε δράσεις συμπερίληψης καθώς και δράσεις που προάγουν την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα; «...Πάντα η πρόθεσή μου ήταν να έχω δράσεις για όλα τα παιδιά και να δείχνουν ενδιαφέρον το ένα για το άλλο μέσα από τη διαφορετικότητά τους...» (Π1), «... Άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, αντισταθμίζοντας τα εμπόδια που υφίστανται σε κάθε περίπτωση και δημιουργία κινήτρων μάθησης, καλλιέργεια ενσυναίσθησης...» (Π2).

Η Προσχολική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει δημοκρατικές αξίες; Αναφέρετε δράσεις. «...Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η πρωτο-πρώιμη ηλικία, για να διαμορφωθεί μία κοινωνία δημοκρατική, με ιδανικά και ιδεώδη. Πάντα πίστευα ότι τα παιδιά είναι οι καλύτεροι αποδέκτες ... θα μπορούσαν βέβαια να είναι οι καλύτεροι δάσκαλοί μας στο να τα εφαρμόζουμε με ειρήνη και αγάπη...είναι ικανά πολλές φορές να σε διορθώσουν και να επαναφέρουν στην τάξη τον ενήλικα "παραβάτη" ... Να κάνουμε μία ομαδική έκθεση και να βάλουν όλα τα παιδιά περιμετρικά στον τοίχο και να βραβεύσουμε με ψήφο το έργο που τους αρέσει πιο πολύ...» (Π8), «... Η συμμετοχή στα κοινά, μέσω του εθελοντισμού (επίσκεψη σε άλλο σχολείο, σε στέγη υπερηλίκων) νομίζω ότι θα μπορούσε να είναι μία από τις δράσεις του σχολείου μας...» (Π4),

«Ανοίγετε» δράσεις στους γονείς και κατ'επέκταση στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. «...Σε κάθε ευκαιρία. Και στους γονείς και στην κοινότητα ευρύτερα...» (Π3).

3. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η Παιδαγωγική Επιστήμη επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ενισχύεται η αυτονομία, η αυτοεκτίμηση, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο, οι κατάλληλες δυνατές σχέσεις με το κοινωνικό του περιβάλλον. Ταυτόχρονα, είναι εξίσου σημαντικό ότι μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να διδαχθεί και κάποιες βασικές γνώσεις-συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μετάλλαξη του από μαθητή σε έναν ενεργό πολίτη (Woods & Woods, 2012). Πράγματι, στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας οι παιδαγωγοί επιβεβαιώνουν αναμφισβήτητα τα παραπάνω, επισημαίνοντας ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντική περίοδο της εκπαίδευσης για την διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας των παιδιών. Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι οι «πολίτες» μιας μικρής τάξης-κοινότητας που μπορούν να συμμετέχουν στα κοινά-αποφάσεις προτάσσοντας τις δικές τους επιθυμίες και εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους.

Η ιδέα μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μέρος μιας προσέγγισης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και βασίζεται στο όραμα μιας μελλοντικής κοινωνίας που δεν θα υπάρχει οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής καταπίεσης (Barton, 1997). Θεωρείται μια δύσκολη διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και αρκετά σημαντική σε σχέση με τη φυλή, την τάξη, το φύλο, τη φτώχεια, θρησκεία. (Booth και Ainscow, 1998). Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συμπερίληψη έχει θετικό πρόσημο. Αναφέρονται στο δικαίωμα του κάθε παιδιού ανεξάρτητα από το υπόβαθρο και τις ικανότητές του, να συμμετέχει στην εκπαίδευση. Παρόλο που επιζητούν περαιτέρω επιμόρφωση,

προχωρούν στην ανάπτυξη δράσεων με στόχο τα παιδιά να δείχνουν ενδιαφέρον το ένα για το άλλο μέσα από τη διαφορετικότητά τους. Παράλληλα, χαρακτηρίζουν τους γονείς πολίτιμους συνεργάτες εμπλέκοντάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναμφισβήτητα συνδέουν τις δημοκρατικές πρακτικές συμπερίληψης με ίδιες ευκαιρίες, ισότιμες για όλα τα παιδιά με όποια ιδιαιτερότητα/ικανότητα και αν διαθέτουν, με αποδοχή, δικαιοσύνη, ενσυναίσθηση, ευαισθητοποίηση. Εναλλακτικά στο άκουσμα της πρότασης «μικρή Δημοκρατία της τάξης» επισημαίνουν ότι κάθε τάξη είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας μας. Συνεπώς, προσαρμόζουν τις αξίες της δημοκρατίας στα μέτρα των μικρών παιδιών για να είναι κατανοητές. Επιπρόσθετα, μέσω των παιδαγωγικών δράσεων θεωρούν πως τα παιδιά θα αποκτήσουν αξίες, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν μελλοντικά στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών προάγει την τις δημοκρατικές αξίες της ισότητας, της ελευθερίας της έκφρασης και του σεβσμού.

Προσδίδουν στον όρο «Πολιτότητα» την ιδιότητα που κατέχει ο πολίτης. Επισημαίνουν ότι όλοι είμαστε πολίτες με υποχρεώσεις και δικαιώματα για να μπορούμε να συνυπάρχουμε για το κοινό καλό. Από την άλλη πλευρά, σημειώνουν ότι η λέξη «Πολίτης» προέρχεται από το αρχαίο πόλις, αυτός που κατοικεί στην πόλη και είχε πολιτικά δικαιώματα. Σήμερα πολίτης αποκαλείται αυτός που έχει την ιθαγένεια μιας χώρας και έχει πολιτικά δικαιώματα. Μια από τις οκτώ συμμετέχουσες κρίνει τον εαυτό της επαρκή στις απαιτήσεις της καλλιέργειας της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Οι υπόλοιπες/οι τόνισαν ότι θα ήθελαν περαιτέρω επιμόρφωση. Ως επί το πλείστον τέσσερις συμμετέχουσες/ντες χαρακτήρισαν τον εαυτό τους «δημοκρατικό παιδαγωγό», ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι τουλάχιστον το προσπαθούν. Ωστόσο, όλοι αναφέρουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών. Συνεπώς, επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική για τον παραπάνω σκοπό.

Σε κάθε περίπτωση, το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τα προσεγγίσει καλύτερα μέσα από μία δημοκρατική εκπαίδευση η οποία προάγεται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής. Συνεπώς, μέσα από αυτό το δημοκρατικό κλίμα, το παιδί αρχίζει να βιώνει τη Δημοκρατία και να μαθαίνει για αυτή γνωρίζοντας τα δικαιώματά του και ζητώντας την εφαρμογή τους (Graham & Weingarten, 2018). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την παρούσα έρευνα, καθώς υπογραμμίζεται το γεγονός ότι κάθε τάξη είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας, του κόσμου των ενηλίκων. Στη βάση αυτής της σκέψης, οι παιδαγωγοί προσαρμόζουν τις αξίες της δημοκρατίας στα μέτρα των μικρών μας παιδιών για να είναι κατανοητές. Επισημαίνουν ότι τα μικρά παιδιά είναι οι καλύτεροι αποδέκτες των ιδεών που αφορούν έννοιες όπως δημοκρατία, ισότητα, αλληλεγγύη. Εντάσσονται στην ομάδα, εκφράζουν τα θέλω τους μέσα από την ελευθερία της σκέψης και έκφρασης και ταυτόχρονα σέβονται τις αποφάσεις της ομάδας-μικρής σχολικής κοινωνίας. Δράσεις από τη ζωή των ενηλίκων γίνονται δρώμενα στην τάξη ως καλές πρακτικές δημοκρατικής συμπερίληψης όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν.

Επιλογικά, επισημαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την ενεργό πολιτότητα και λαμβάνουν χώρα στους παιδικούς σταθμούς ευνοούν την καλλιέργεια της ενεργού και υπεύθυνης συμμετοχής στα παιδιά, μέσα σε μια δημοκρατική τάξη.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας μέσω δημοκρατικών πρακτικών συμπερίληψης στους χώρους των παιδικών σταθμών.

Οι συμμετέχουσες/ντες συνδέουν τον όρο συμπερίληψη με τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη φυλή, την πνευματική και σωματική ικανότητα, προσπαθώντας εν δυνάμει την ενσωμάτωση όλων των μοναδικών προσωπικοτήτων των παιδιών στο σύνολο της τάξης. Αντιμετώπισαν ξενοφοβικές συμπεριφορές, ωστόσο, τόσο μέσα από την συνεργασία, την ανταλλαγή σκέψεων όσο και μέσα από προγράμματα ενημέρωσης και πρόληψης κατάφεραν να αντιμετωπίσουν την διαφορετικότητα σε

κάθε της μορφή. Παρόλο που η σύγχρονη πραγματικότητα επιβάλλει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι παιδαγωγοί δεν αισθάνονται επαρκείς στις απαιτήσεις της και επιζητούν για τον σκοπό αυτό περαιτέρω επιμόρφωση.

Προάγουν την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα. Προτείνουν ωστόσο δράσεις συμπεριληψης με στόχο το επιθυμητό για όλους θετικό αποτέλεσμα. Δράσεις που αφορούν έθιμα, παραδόσεις, μουσεία. Μέρος των παραπάνω δράσεων αφορά στη συμμετοχή των γονέων. Επιπρόσθετα, όλες/οι επισημαίνουν ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο σημαντικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν οι δημοκρατικές αξίες. Μέσα από δράσεις καθημερινής ρουτίνας προάγεται η ισότητα, η ελευθερία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η αλληλοβοήθεια.

Καταληκτικά, όλες/οι επισημαίνουν δράσεις με στόχο το παιδί να βιώνει την Δημοκρατία στην πράξη. Δράσεις από τη ζωή των ενηλίκων που γίνονται δρώμενα στην τάξη, ψηφοφορία για λήψη αποφάσεων, καλλιέργεια κοινωνικών ικανοτήτων, τήρηση των κανόνων της τάξης. Εναλλακτικά προτείνουν δράσεις για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας, συμμετέχοντας στα κοινά-αποφάσεις που αφορούν την ομάδα αλλά και προτείνοντας την δική τους επιθυμία. Δράσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την ειρήνη, για αλληλοσεβασμό, οργάνωση εκδηλώσεων στο σχολείο, παίζοντας παιχνίδια που προωθούν την υπευθυνότητα και την συνέπεια. Τέλος, όλες/οι οι παιδαγωγοί «ανοίγουν» τις παραπάνω δράσεις προς τους γονείς και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Banks, J. (2012). *Η δημοκρατική εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στο Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη – Παγκόσμια Προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ίσαρη, Γ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr.
- Κούκου, Μ. & Στεργίου, Λ. (2021). Αναγνώσεις της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα. Στο *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Ανισότητες στην Εκπαίδευση*, (Επιμ. Ασκούνη-Θάνος), σς 84-103. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσένα, Ε. (2004). *Η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) μεταπολεμικά στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπάλιας, Σ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, (Συλλογικό έργο), Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Επανεκτύπωση α΄ έκδοσης
- Παναγίδης, Α. (2007). *Οι επιταγές της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη πολιτότητα*. Πολίτης
- Παναγίδης, Α. (2004). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Φιλελεύθερος.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4(1), 72-81. doi:
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Βασιλικού, Κ & Νταλάκου, Β. (μτφρ), Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Σκουλάς, Γ. (2006). *Εκπαίδευση και συνδικαλισμός στην εποχή μας*, Κεφάλαιο σε τιμητικό τόμο για τον καθηγητή Κομπότη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Τσιώλης Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο : Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, 473-498. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1, (3), 231–242. Doi:org.proxy.eap.gr/10.1080/1360311970010301
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). From them to us: Setting up the study. In T. Booth, & M. Ainscow (eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Braun V. & Clarke, V. (2012). “Thematic analysis” στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Ουάσιγκτον: American Psychological Association, 51-77.
- DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an Urban District struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50, (5), 844–881. Doi: 10.1177/0013161X13514440
- Graham, B., & Weingarten, R. (2018). *The Power of Active Citizenship: A Renewed Focus on Teaching Civics Education*. *American Educator*, 42(2), 4.
- Howe, B. (2005). *Citizenship Education for Children Citizens*. *Canadian and International Education Journal*, Vol.34
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people’s attitudes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people’s attitudes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Munck, G. L. (2016). What is democracy? A reconceptualization of the quality of democracy. *Democratization*, 23(1), 1-26.
- Murray, D. (2017). *The strange death of Europe*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Mousena, E., Sidiropoulou T. & Sidiropoulou M. (2022). Curriculum for Citizenship and Sustainability, in: Şenol, H. (Ed.) *Pedagogy - Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications* (pp. 3-19). Intech Open. ISBN 978-1-80355-088-6. <https://www.intechopen.com/online-first/81312> DOI: 10.5772/intechopen.103981
- Mousena, E., & Raptis, N. (2021). Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(2), 98-110. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i2.4122>
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.
- Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical Pedagogies, Citizenship and Childhood. *Commoning Education in Contemporary Greece*. In: C. Baraldi & T. Cockburn (eds), *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation*. Palgrave: Macmillan.
- Woods, P. A., & Woods, G. J. (2012). Degrees of school democracy: A holistic framework. *Journal of School Leadership*, 22(4), 707-732
- Zaidman-Zait, A. (2014). Content Analysis. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, pp. 1258-1261. Springer.

ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ανδρίκου Ασημίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.

Αναστασιάδης Θεοδόσιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Αναμφίβολα, βρισκόμαστε στην εποχή της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, κατά την οποία η τεχνολογική εξέλιξη είναι ραγδαία και όλα τείνουν να γίνονται ψηφιακά. Ακόμα και πιο αφηρημένες έννοιες, όπως η νοημοσύνη, καλούνται πλέον να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα δημιουργώντας έτσι νέους τομείς (Ψηφιακή Νοημοσύνη). Όπως είναι φυσικό, η σύγχρονη πολιτειότητα ακολουθεί τις επιταγές της ψηφιακής εποχής, διαμορφώνοντας ένα εξελιγμένο πεδίο γνώσης, εντός του οποίου καλείται ο/η σύγχρονος/η πολίτης, με την εκπαίδευση ως το πιο ενδεδειγμένο μέσο ενίσχυσης της ταυτότητάς του/της, να βρει τον δρόμο του/της μέσα από τις πολύπλοκες ατραπούς που ορίζει η τεχνολογική πρόοδος και εξέλιξη. Σχεδιάστηκε, λοιπόν, και υλοποιήθηκε ένα project επτά διδακτικών ωρών για μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού με βασικό σκοπό τον εγκλιματισμό τους στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ψηφιακή τους πολιτειότητα. Μέσω του προγράμματος αυτού συνειδητοποιήσαμε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί τον πολυσχιδή χαρακτήρα της έννοιας «ψηφιακή πολιτειότητα» και τη σημασία ένταξής της στο Δημοτικό σχολείο.

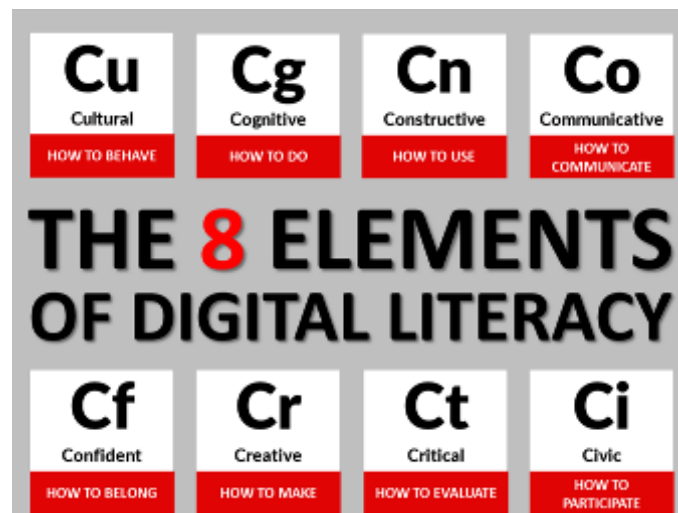
Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή νοημοσύνη, ψηφιακή πολιτειότητα, project, Δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

«Πολιτειότητα είναι η κατάσταση που βιώνει ένας πολίτης στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, μιας οργανωμένης ομάδας, όπου έχει το δικαίωμα αλλά παράλληλα και την ευθύνη να συμμετέχει στις διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων» (Ο' Hara, 2013: 92). Αναλυτικότερα, η πολιτειότητα (citizenship) αποτελεί ζωτικό μέρος της κοινωνίας και αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να δρα ανάλογα με τις εξελίξεις που συμβαίνουν γύρω του, να διαμορφώνει τη δική του άποψη και να είναι σε θέση να την εκφράζει συμμετέχοντας ενεργά στη λήψη συλλογικών αποφάσεων (Commission & Milner, 2012). Πρόκειται, όμως, για μια έννοια που δεν είναι άκαμπτη και αμετάβλητη στον χρόνο, αφού μεταβάλλεται ανάλογα με τις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες, δίνοντας σε πολλές περιπτώσεις μία διαφορετική διάσταση στην έννοια του/της πολίτη. Το κράτος, επομένως, οφείλει να αναγνωρίζει τις ανάγκες των πολιτών και της κοινωνίας στην εκάστοτε χρονική στιγμή και μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης να δίνει την απαραίτητη κατεύθυνση για να δημιουργήσει τους/τις πολίτες που επιθυμεί (Bennett, Wells & Rank, 2009).

Σήμερα, στις περισσότερες χώρες η έννοια της πολιτειότητας συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημοκρατίας, δημιουργώντας τη «δημοκρατική πολιτειότητα» (democratic citizenship), που περιλαμβάνει μία ευρεία γκάμα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στις οποίες το κάθε άτομο ως ενεργός/ή πολίτης καλείται να ανταποκριθεί νιώθοντας την απαραίτητη εσωτερική παρακίνηση για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του/της, την ανάληψη των υποχρεώσεών του/της και τη συμμετοχή του/της στα κοινά (McCowan, 2009). Βέβαια, κρίνεται απαραίτητο το άτομο να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες (επικοινωνιακές και διαχείρισης της πληροφορίας) ώστε να συμμετέχει ενεργά ως κριτικά σκεπτόμενος/η με εμπειριστατωμένη άποψη πάνω στα γεγονότα που προκύπτουν τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Maria, Correia & Associada, 2002).

Παράλληλα, η ραγδαία συσσώρευση πληροφοριών και η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχουν επιφέρει καιρικές αλλαγές στις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτείται να έχει ο/η πολίτης του 21ου αιώνα. Το διαδίκτυο χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση από το σύνολο του πληθυσμού, αποτελώντας ένα απαραίτητο εργαλείο τόσο για την εκπλήρωση διάφορων υποχρεώσεων όσο και για την επικοινωνία (Μαυρογιαννάκη, 2016). Οι σύγχρονοι/ες πολίτες, λοιπόν, για να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις καλούνται να καλλιεργήσουν καινούριες δεξιότητες, όπως η εφευρετική σκέψη, η αποτελεσματική επικοινωνία, η υψηλή παραγωγικότητα (Fonseca, 2010) και η ψηφιακή νοημοσύνη, η δυνατότητα, δηλαδή, απόκτησης και εφαρμογής νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες (Φελέκης, 2019). Για να επιτευχθεί αυτό κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy), της ικανότητας, δηλαδή, δημιουργίας και χρήσης περιεχομένου χρησιμοποιώντας ψηφιακές τεχνολογίες, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων προγραμματισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών, της εύρεσης και της ανταλλαγής πληροφοριών και της επικοινωνίας με άλλα άτομα (Νικολαΐδης, 2020). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλά μοντέλα ψηφιακών δεξιοτήτων και ψηφιακού γραμματισμού. Σύμφωνα με τον Douglas A.J. Belshaw (2012; 2014) υπάρχουν οκτώ στοιχεία του ψηφιακού γραμματισμού (eight essential elements of digital literacies), που είναι απαραίτητο να καλλιεργήσουν οι σημερινοί/ες πολίτες: το Πολιτιστικό (cultural), το Γνωστικό (cognitive), το Εποικοδομητικό (constructive), το Επικοινωνιακό (communicative), το «Ανήκειν» (confident) το Δημιουργικό (creative), το Κριτικό (critical) και το Κοινωνικό (civic) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Τα 8 στοιχεία του ψηφιακού γραμματισμού (Belshaw, 2014)

Οι Simsek & Simsek (2013) συνδέουν τον ψηφιακό γραμματισμό με την ψηφιακή πολιτειότητα σε ένα νέο δημοκρατικό πλαίσιο, όπου ο ψηφιακός γραμματισμός παρέχει τις δυνατότητες για μεγαλύτερη, πιο ενεργή και οξυδερκή συμμετοχή και ανταπόκριση στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνικών δομών. Επομένως, η «αγωγή του ψηφιακού πολίτη» ή «ψηφιακή πολιτειότητα» (digital citizenship) αποτελεί τη σύγχρονη μορφή της δημοκρατικής πολιτειότητας και αφορά την αγωγή γύρω από θέματα που σχετίζονται με το διαδίκτυο, όπως η υπευθυνότητα, η ασφάλεια, η προστασία και τα δικαιώματα (Villano, 2008). Παρέχει, με άλλα λόγια, ευκαιρίες που σχετίζονται με την πολιτειότητα, χρησιμοποιώντας, όμως, σύγχρονα μέσα (Moyle, 2014).

Το ζήτημα της ψηφιακής πολιτειότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστούμε πως ανάμεσα στους/στις χρήστες/τριες του διαδικτύου περιλαμβάνονται πλέον και παιδιά, ακόμα και μικρής ηλικίας, που τα τελευταία χρόνια δικαίως έχουν λάβει τον χαρακτηρισμό των «ψηφιακών ιθαγενών» (digital natives) (Prensky, 2001). Αν και το διαδίκτυο προσφέρει πλήθος δυνατοτήτων, ελλοχεύουν πολλοί κίνδυνοι σε ζητήματα προσωπικής και τεχνολογικής ασφάλειας. Πολλές φορές,

για παράδειγμα, η ψευδαίσθηση της διαδικτυακής ανωνυμίας επιτρέπει απερίσκεπτες ενέργειες, όπως η ανάρτηση φωτογραφιών και βίντεο που σε κανονικές συνθήκες δεν θα είχαν διαμοιραστεί (Μαυρογιαννάκη, 2016). Το φαινόμενο αυτό της λανθασμένης διαχείρισης του ψηφιακού αποτυπώματος και του διαδικτύου γενικά εντοπίζεται στη βιβλιογραφία ως «πάθηση της ψηφιακής εποχής» (digital disease) (Oxley, 2010) και «κατάσταση κρίσης» (crisis situation) (Ribble & Bailey, 2005). Η λύση, βέβαια, δεν βρίσκεται στη στέρηση της πρόσβασης στο διαδίκτυο, αλλά στην καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού, της κατάλληλης, δηλαδή, στάσης ώστε να μπορούν να δρουν ως υπεύθυνοι/ες ψηφιακοί πολίτες που έχουν την ωριμότητα και τη γνώση να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις και να «κινούνται» στο διαδίκτυο κριτικά σκεπτόμενοι/ες με διευρυμένους ορίζοντες (Jones & Mitchell, 2015; Ohler, 2010).

Ως εκ τούτου, τον ρόλο της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης των παιδιών καλούνται να αναλάβουν σε ένα πρώτο επίπεδο οι γονείς (Ribble, 2009) και στη συνέχεια το σχολείο, το οποίο οφείλει να εντάξει στο Αναλυτικό του Πρόγραμμα την εκπαίδευση των μαθητών/τριών σχετικά με το ζήτημα αυτό (Ohler, 2010). Άλλωστε, η εκπαίδευση αποτελεί τον μόνο ασφαλή δρόμο, ώστε να πραγματοποιηθεί μία ομαλή μετάβαση από την εποχή της πολιτειότητας στη σημερινή της ψηφιακής πολιτειότητας (Maria, Correia & Associada, 2002). Το σχολείο, αποτελώντας πυλώνα φορέων, αξιών και θετικών στάσεων, μπορεί να εκπαιδεύσει βιωματικά τους/τις μελλοντικούς/ές πολίτες ώστε να γίνουν ενεργοί/ές, κριτικά σκεπτόμενοι/ες και υπεύθυνοι/ες (Ribble & Bailey, 2005), καθώς η ψηφιακή πολιτειότητα δεν αφορά μόνο κανόνες ασφαλείας, αλλά και τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να επιβιώσουν και να εξελιχθούν στον ψηφιακό κόσμο όπου υπάρχει πληθώρα πληροφοριών, δυνατοτήτων για επικοινωνία και διασυνδέσεων (Oxley, 2010). Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, του 21ου αιώνα μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης για την ψηφιακή πολιτειότητα θα είναι σε θέση «να χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως εργαλείο για έρευνα, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να κατασκευάζουν νέα γνώση, να επικοινωνούν και να εργάζονται συνεργατικά και να χρησιμοποιούν την πληροφορία για επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων» (Thieman, 2011: 42).

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάσαμε και διεξάγαμε την παρούσα έρευνα για να διερευνήσουμε τη δυνατότητα, τους περιορισμούς και τη σημασία της καλλιέργειας της ψηφιακής πολιτειότητας στο Δημοτικό σχολείο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Χαρακτηριστικά της έρευνας

Στο πλαίσιο της έρευνας σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε ένα project στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου Αιγείρου, του Νομού Ροδόπης, με βασικό σκοπό την καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτειότητας σε μαθητές/τριες Δημοτικού μέσα από μια σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων. Η τάξη αποτελούνταν από 12 μαθητές/τριες (4 αγόρια και 8 κορίτσια). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε τον Σεπτέμβριο του 2022 και υλοποιήθηκε από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο του 2023, το οποίο εντάχθηκε αρμονικά στον σχολικό προγραμματισμό στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων, στη θεματική «Δημιουργώ & Καινοτομώ: Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία». Η διάρκειά του ήταν επτά διδακτικές ώρες και συγκεκριμένα μία ώρα εβδομαδιαία.

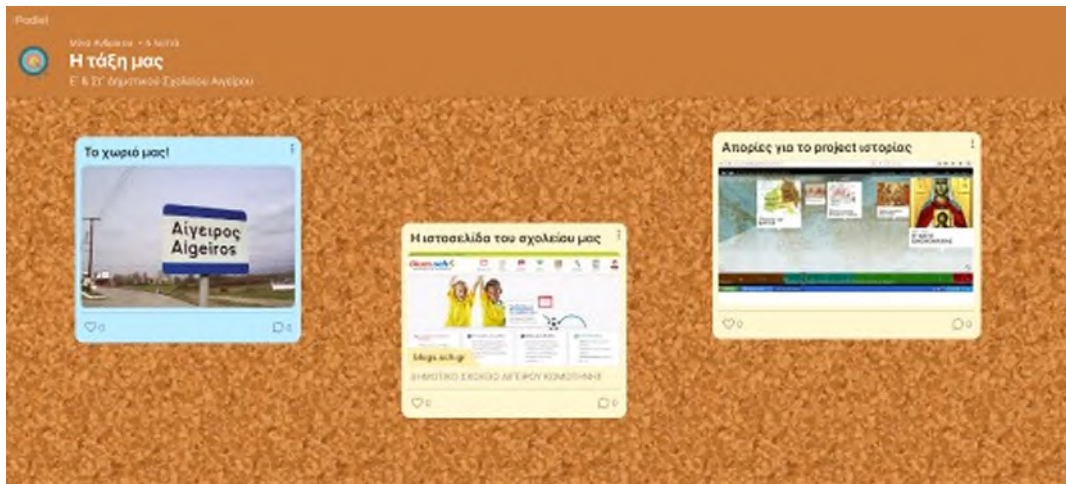
2.2. Ερευνητική και Διδακτική διαδικασία

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες μέσω της τεχνικής της Ιδεοθύελλας (Brainstorming) συζήτησαν για την επαφή τους με την τεχνολογία και τον ψηφιακό κόσμο. Στη συνέχεια, μέσω μιας παρουσίασης Power Point από την ιστοσελίδα saferinternet4kids.gr ήρθαν σε επαφή με έννοιες, όπως: ψηφιακή ταυτότητα, ψηφιακό αποτύπωμα και διαδικτυακή φήμη. Μέσα από την παρουσίαση και τη συζήτηση που διεξήχθη έγινε προσπάθεια οικοδόμησης μιας υγιούς ψηφιακής ταυτότητας (διαδικτυακή φήμη και ψηφιακό αποτύπωμα) και δόθηκαν βασικές συμβουλές για τον

διαμοιρασμό περιεχομένου και τη διαμόρφωση της ψηφιακής τους εικόνας, το διαδικτυακό λόγο, την προστασία της ιδιωτικότητάς τους, την προστασία κωδικών και τη διαγραφή περιεχομένου όταν αυτό κριθεί απαραίτητο. Έπειτα, οι μαθητές/τριες ανά ομάδες κλήθηκαν να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο με το οποίο ήρθαν σε επαφή μέσω ενός παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ο/η πρώτος/η μαθητής/τρια κάθε ομάδας γύριζε την πλάτη του/της στον πίνακα, στον οποίο υπήρχαν γραμμένες τρεις έως πέντε λέξεις από το καινούριο λεξιλόγιο. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έβλεπαν τον πίνακα και προσπαθούσαν με κινήσεις να περιγράψουν τη λέξη με σκοπό να τη μαντέψει ο/η συμμαθητής/τριά τους. Νικήτρια ανακηρύχθηκε η ομάδα που είχε μαντέψει τις περισσότερες λέξεις.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες γνώρισαν μέσω συζήτησης την έννοια του ψηφιακού γραμματισμού που σχετίζεται στην πράξη με τις ψηφιακές δεξιότητες, δηλαδή την επεξεργασία δεδομένων, τη δημιουργία περιεχομένου, την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων και την ασφάλεια, αλλά και το επίπεδο του/της χρήστη στα ψηφιακά εργαλεία (βασικός, ανεξάρτητος, έμπειρος). Στο τέλος, λοιπόν, κλήθηκαν μέσω ενός Φύλλου Εργασίας να ανιχνεύσουν το προσωπικό τους επίπεδο σε σχέση με τις ψηφιακές δεξιότητες (Παράρτημα 1).

Στις επόμενες τρεις διδακτικές ώρες του προγράμματος οι μαθητές/τριες, αρχικά, κλήθηκαν να εξερευνήσουν τη χρήση μιας μηχανής αναζήτησης και να εξασκηθούν στη δημιουργία ερωτημάτων αναζήτησης μέσω ενός Φύλλου Εργασίας (Παράρτημα 2), αλλάζοντας λέξεις – κλειδιά και παρατηρώντας τις διαφορές στα αποτελέσματα αναζήτησης. Στη συνέχεια, εξοικειώθηκαν με την εφαρμογή Padlet και δημιούργησαν τον «διαδικτυακό φελλοπίνακα» της τάξης (Εικόνα 2) εργαζόμενοι/ες σε συνθήκες online επικοινωνίας με σχετικές αναρτήσεις (κείμενο, εικόνα, σύνδεσμοι, σχόλια και αντιδράσεις).



Εικόνα 2: Το Padlet της τάξης

Κατά την έκτη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες αρχικά κλήθηκαν σε ένα φυλλάδιο με το περίγραμμα από ένα λευκό μπλουζάκι (Παράρτημα 3) να σχεδιάσουν κάτι αντιπροσωπευτικό του εαυτού τους χρησιμοποιώντας μόνο emoji, να το παρουσιάσουν στην τάξη και η ολομέλεια να προσπαθήσει να μαντέψει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της. Με αυτή τη δραστηριότητα και τη συζήτηση που ακολούθησε επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση των πολλών οπτικών ενδείξεων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στην επικοινωνία τους και να κατανοήσουν ότι κοινοποιώντας κάτι διαδικτυακά, όπως και σε ένα μπλουζάκι, παράγουν ένα μέσο μαζικής επικοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να μελετήσουν ένα Φύλλο Εργασίας (Παράρτημα 4) και να προβληματιστούν με την έννοια του καδραρίσματος, με την οποία οι δημιουργοί μέσων μαζικής επικοινωνίας επιλέγουν τι προβάλλουν και τι αφήνουν εκτός κάδρου, για να οδηγηθούν σε σκέψεις και συζήτηση για τις προσωπικές τους επιλογές προβολής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Τέλος, στην έβδομη διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε ανακεφαλαίωση όλων των θεμάτων τους προγράμματος και ακολούθησε συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης για τη σημασία της ισορροπίας μεταξύ ψηφιακής και κανονικής ζωής και τον χρόνο που αφιερώνουν στην ψηφιακή και την κανονική ζωή τους. Ακόμη, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να εκφραστούν μέσω ενός κολάζ που δημιούργησαν ομαδικά με χειραπτικά μέσα για την ισορροπία μεταξύ της ψηφιακής και κανονικής ζωής. Στο μισό χώρο του χαρτονιού καταγράφηκαν οι δεξιότητες της ψηφιακής ζωής και στο άλλο μισό οι δεξιότητες της κανονικής ζωής με βασικό σύνθημα ότι η τεχνολογία αποτελεί χρήσιμο εργαλείο και όχι τρόπο να ζεις.

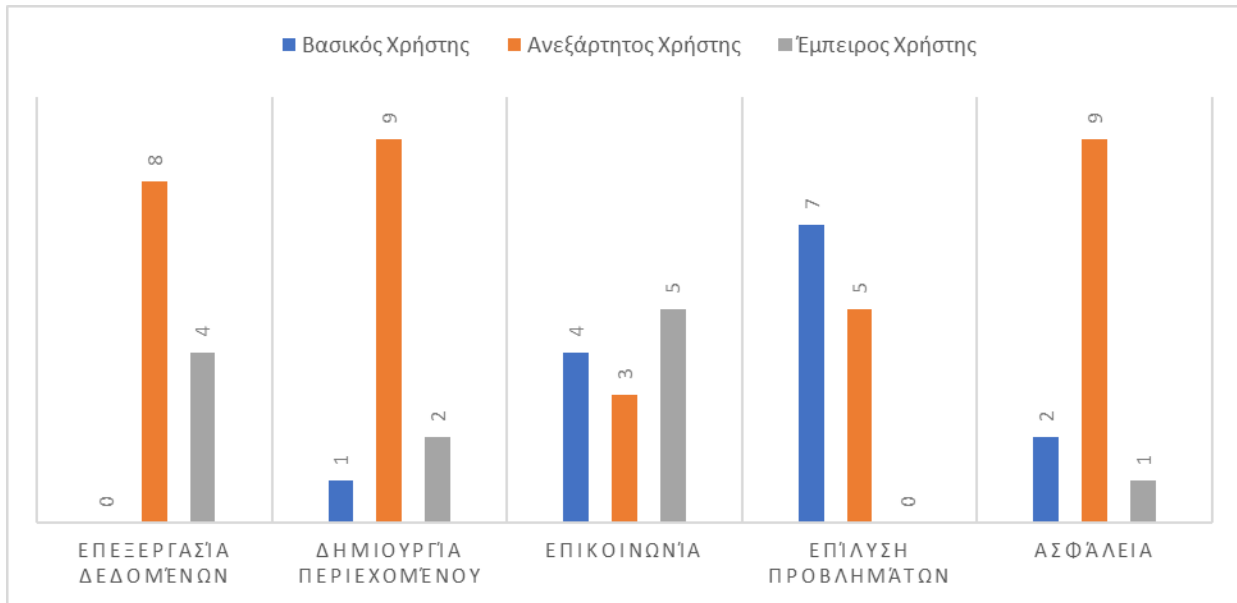
2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος συλλέχθηκαν σημαντικά δεδομένα είτε μέσω των διάφορων παραγομένων των μαθητών/τριών είτε μέσω της παρατήρησής μας, η οποία καταγραφόταν συστηματικά με τη μορφή του «Ημερολόγιου του Εκπαιδευτικού».

Πιο συγκεκριμένα, από την αρχική συζήτηση που υλοποιήθηκε στην πρώτη διδακτική ώρα διαπιστώσαμε πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν κινητό τηλέφωνο και tablet ή laptop ή ηλεκτρονικό υπολογιστή, όλοι/ες έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και σχεδόν όλοι/ες έχουν λογαριασμό σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης (μόνο μία μαθήτρια απάντησε αρνητικά), γεγονός που εξηγεί, όπως διαπιστώθηκε, την εξοικείωσή τους με τις μηχανές αναζήτησης και την εύκολη και γρήγορη προσαρμογή τους στο εργαλείο Web 2.0 Padlet, που τους ήταν ανοίκειο.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα διάφορα θέματα με τα οποία ασχοληθήκαμε και εξέφραζαν απορίες για τον ψηφιακό κόσμο που τους/τις απασχολούσαν σε προσωπικό επίπεδο. Ενδιαφέρθηκαν έντονα για το ψηφιακό τους αποτύπωμα και τη διαδικτυακή τους φήμη, έννοιες τις οποίες, όπως υποστήριζαν, δεν γνώριζαν και μέσω του παιχνιδιού, το οποίο τους θύμισε γνωστό τηλεπαιχνίδι της τηλεόρασης και για αυτό ενεπλάκησαν με ακόμη μεγαλύτερο ενθουσιασμό, έδειξαν ότι κατανόησαν σε βάθος τις καινούριες έννοιες. Παράλληλα, η δραστηριότητα με τα emojis και το λευκό μπλουζάκι αρχικά ενθουσίασε τους/τις μαθητές/τριες, γιατί όπως δήλωσαν εκφράζονται με αυτόν τον τρόπο στα μηνύματα που ανταλλάσσουν, στη συνέχεια, όμως, και σε συνδυασμό με τη δραστηριότητα του καθραρίσματος φάνηκε ότι τους/τις προβλημάτισε αρκετά, καθώς συνειδητοποίησαν στην πράξη τον αντίκτυπο του υλικού που διαμοιράζονταν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (απόψεις, ιδέες, μηνύματα, φωτογραφικό υλικό).

Όσον αφορά το Φύλλο Εργασίας με το επίπεδο χρήστη για τις ψηφιακές δεξιότητες, μελετώντας το ξεχωριστά για τον καθένα/μιά και συγκεντρώνοντας τα δεδομένα, εξάγονται σημαντικά αποτελέσματα (Γράφημα 1). Πιο συγκεκριμένα, στις δεξιότητες «Επεξεργασία Δεδομένων», «Δημιουργία Περιεχομένου» και «Ασφάλεια» οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι ανήκουν στην κατηγορία του «Ανεξάρτητου Χρήστη», έχουν καλλιέργησει, δηλαδή, αρκετές ικανότητες και κρίνουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν ανάλογα στον ψηφιακό κόσμο. Στη δεξιότητα, όμως, «Επίλυση Προβλημάτων» οι περισσότεροι/ες κατατάσσουν τους εαυτούς τους στην κατηγορία «Βασικός Χρήστης» καθώς δεν αισθάνονται απόλυτα σίγουροι/ες για τις ικανότητές τους σε αυτή την ψηφιακή δεξιότητα. Τέλος, οι μαθητές/τριες φαίνονται διχασμένοι/ες στη δεξιότητα «Επικοινωνία» με πέντε (5) από αυτούς/ές να κρίνουν τους εαυτούς τους ως «Εμπειρους Χρήστες», τέσσερις (4) ως «Βασικούς Χρήστες» και τρεις (3) ως «Ανεξάρτητους Χρήστες», γεγονός που εγείρει προβληματισμό σε συνδυασμό με την αρχική τους δήλωση για κατοχή λογαριασμού και χρήση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.



Γράφημα 1: Επίπεδο χρήστη για τις ψηφιακές δεξιότητες

Η τελική δραστηριότητα, το κολάζ για την ψηφιακή και την κανονική ζωή, και η συζήτηση ανακεφαλαίωσης αποτέλεσαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος. Οι μαθητές/τριες έδειξαν ότι αντιλήφθηκαν τη σημασία της σωστής χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και του διαδικτύου, την ανάγκη για οικοδόμηση μιας υγιούς ψηφιακής ταυτότητας και την ισορροπία που πρέπει να δημιουργήσουν ανάμεσα στην ψηφιακή ζωή και την καθημερινότητά τους. Άλλωστε, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι/ες, η λύση δεν βρίσκεται στην αποχή από τον ψηφιακό κόσμο αλλά στην ορθή χρήση του.

3. Συμπεράσματα

Σήμερα, ο ψηφιακός κόσμος αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη επιρροή διεισδύοντας στην καθημερινότητα και τις πρακτικές του συνόλου του πληθυσμού, ιδιαίτερα δε των νεότερων ηλικιακών ομάδων. Η ψηφιακή πολιτεότητα, ακολουθώντας τις επιταγές και τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, διαμορφώνει ένα εξελιγμένο πλαίσιο εννοιολογήσεων εντός του οποίου καλείται ο/η σύγχρονος/η πολίτης, καλλιέργωντας μέσω της εκπαίδευσης την ψηφιακή του νοημοσύνη, να ανταπεξέλθει στις συνεχώς αυξανόμενες και πολυποικίλες προκλήσεις. Ο ψηφιακός γραμματισμός, όμως, εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να αποτελεί ζητούμενο λόγω εμμονικών αντιστάσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα μικρό βήμα για την αλλαγή αυτής της κατάστασης. Μέσω ενός σύντομου χρονικά εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τα όρια και τη σημασία της καλλιέργειας του ψηφιακού γραμματισμού και της ψηφιακής πολιτεότητας στο Δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματά μας, βέβαια, έχουν περιορισμούς λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος αλλά αναδεικνύουν την ανάγκη των μαθητών/τριών να μελετήσουν αυτό το ζήτημα της καθημερινότητάς τους, να λύσουν απορίες και να μάθουν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Πέρα από τον συνεχή ενθουσιασμό τους, διακρίναμε την αγωνία τους να καλλιεργήσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Κρίνουμε πως θα ήταν σημαντικό η παρούσα έρευνα να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών και να επεκταθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά (Γυμνασίου και Λυκείου) για να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα, που θα προάγουν τη σημασία της καλλιέργειας της ψηφιακής πολιτεότητας μέσω της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Μαυρογιαννάκη, Π. (2016). *Ψηφιακή Πολιτειότητα: Ανίχνευση του βαθμού ευαισθητοποίησης των μαθητών*. Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νικολαΐδης, Π. (2020). *Ο ψηφιακός γραμματισμός στην υποχρεωτική εκπαίδευση: μελέτη των απόψεων μαθητών γυμνασίου για τις ψηφιακές ικανότητες που έχουν αναπτύξει*. Διδακτορική Διατριβή. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Φελέκης, Ι. (2019). *Πλαίσια Ψηφιακής Επάρκειας: Διερεύνηση και μέτρηση της Ψηφιακής Επάρκειας σε μαθητές ελληνικών σχολείων*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

- Belshaw, D.A.J. (2012). *What is digital literacy? A Pragmatic investigation*. PhD thesis. Durham: Department of Education.
- Belshaw, D.A.J. (2014). *The Essential Elements of Digital Literacies*. <https://doubelshaw.com/essential-elements-book.pdf> (Ανακτήθηκε: 20/2/2023).
- Bennett, W. L., Wells, C. & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105 – 120.
- Commission, H. R. & Milner, H. (2012). Digital Citizenship. *ITNOW*, 54 (3), 50 - 51.
- Fonseca, C. (2010). The Digital Divide and the Cognitive Divide: Reflections on the Challenge of Human Development in the Digital Age. *Information Technologies & International Development*, 6(SE), pp–25.
- Jones, L. M. & Mitchell, K. J. (2015). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063 – 2079.
- Maria, A., Correia, R. & Associada, P. (2002). Information Literacy for an Active and Effective Citizenship. *Communication*, 1 – 30.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London & New York: Continuum.
- Moyle, K. (2014). Technologies, Democracy and Digital Citizenship: Examining Australian Policy Intersections and the Implications for School Leadership. *Education Sciences*, 4(1), 36 – 51.
- O’Hara, K. (2013). Welcome to (and from) the digital citizen. *IEEE Internet Computing*, 17(1), 92 – 95.
- Ohler, J. (2010). *Digital community, digital citizen*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Oxley, C. (2010). Digital citizenship : Developing an ethical and responsible online culture. *Diversity Challenge Resilience: School Libraries in Action Proceedings of the 12th Biennial School Library Association of Queensland*, 1 – 11.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1 – 6.
- Ribble, M. (2009). Passport to digital citizenship: Journey toward appropriate technology use at school and at home. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 14 – 17.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2005). Teaching Digital Citizenship: When will it become a Priority for 21st Century Schools? *School Business Affairs*, 71(3).
- Simsek, E. & Simsek, A. (2013). New Literacies for Digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 126 – 137.
- Thieman, G. Y. (2011). Emerging Trends in Digital Citizenship. *Pre- Service Teacher Practice*, 33, 41 – 45.
- Villano, M. (2008). Text unto Others... As You Would Have Them Text unto You. *T.H.E Journal*, 35(9), 47 - 51.


Παραρτήματα

1. Φύλλο Εργασίας για επίπεδο χρήστη στις ψηφιακές δεξιότητες

Μαθαίνω το ψηφιακό μου επίπεδο !

Οδηγίες για τους/τις μαθητές/τριες:

Με βάση τον παρακάτω πίνακα που αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες και τα επίπεδα χρήσης σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Οργανισμό Europass αναχνεύστε ποιες από τις παρακάτω δεξιότητες κατέχετε και σε ποιο επίπεδο. Για κάθε ψηφιακή δεξιότητα και αντίστοιχα επίπεδο χρήστη/στριας σημειώστε τι γνωρίζετε (π.χ. Επεξεργασία δεδομένων – Ανεξάρτητος χρήστης (2/5, δηλαδή 2 από τα 5 χαρακτηριστικά (επίπεδο χρήστη)).

Οι ψηφιακές δεξιότητές μου (Europass)			
Ψηφιακή Δεξιότητα	Επίπεδο Χρήστη	Περιγραφή ψηφιακής δεξιότητας	Έλεγχος (v)
Επεξεργασία δεδομένων 	Βασικός χρήστης	Μηχανή αναζήτησης Αποθήκευση αρχείων Bookmarks/3
	Ανεξάρτητος χρήστης	Μηχανές αναζήτησης Φίλτρα για αναζήτηση Ταξινόμηση πληροφοριών σε αρχεία και φακέλους Αντίγραφα ασφαλείας Αξιολόγηση πηγών/5
	Έμπειρος χρήστης	Σύνθετες μέθοδοι αναζήτησης (OR, AND, NOT) Ροές web (rss) Αξιολόγηση πληροφοριών με κριτήρια Υπηρεσίες cloud από ιστοσελίδες Αποθήκευση πληροφοριών από το διαδίκτυο/5
Δημιουργία περιεχομένου	Βασικός χρήστης	Δημιουργία απλού ψηφιακού περιεχομένου Αλλαγές περιεχομένου Χρήση πνευματικών δικαιωμάτων Ρυθμίσεις σε λογισμικά/4
		Χρήση διαφορετικών μηχανών αναζήτησης Φίλτρα στην αναζήτηση Ταξινόμηση πληροφοριών (αρχεία και φάκελοι) Αντίγραφα ασφαλείας Σύγκριση και αξιολόγηση πηγών/5

<p>Επικοινωνία</p> 	<p>Βασικός χρήστης</p>	<p>Επικοινωνία με κινητό, VoIP ή τηλεφωνία μέσω διαδικτύου Διαμοίραση αρχείων και περιεχομένου με χρήση απλών εργαλείων Αλληλεπίδραση με ψηφιακές υπηρεσίες (τράπεζες, νοσοκομεία κ.λπ.) Εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης On line εργαλεία συνεργασίας Κανόνες επικοινωνίας και δημοσίευσης</p>	<p>...../6</p>
	<p>Ανεξάρτητος Χρήστης</p>	<p>Χρήση περίπλοκων λειτουργιών διάφορων εργαλείων επικοινωνίας Χρήση εργαλείων συνεργασίας δημόσιων ηλεκτρονικών υπηρεσιών Συνεργασία με εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης Εφαρμογή κώδικα δεοντολογικής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο («netiquette»)</p>	<p>...../4</p>
	<p>Έμπειρος χρήστης</p>	<p>Χρήση πολλαπλών εργαλείων επικοινωνίας Δημιουργία και διαχείριση περιεχομένου με εργαλεία συνεργασίας Χρήση διάφορων δημόσιων υπηρεσιών (e-banking η , online αγορές κ.λπ.) Χρήση προηγμένων εργαλείων επικοινωνίας (τηλεδιασκέψεις, ανταλλαγή δεδομένων, κοινή χρήση εφαρμογών κ.λπ.)</p>	<p>...../4</p>
<p>Επίλυση προβλημάτων</p> 	<p>Βασικός χρήστης</p>	<p>Παροχή τεχνικής υποστήριξης σε θέματα χρήσης συσκευών και λογισμικών Χρήση πλεονεκτημάτων και οριοθέτηση των δυνατοτήτων εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας</p>	<p>...../2</p>
	<p>Ανεξάρτητος Χρήστης</p>	<p>Επίλυση συχνότερων προβλημάτων ψηφιακών τεχνολογιών Γνώση περιορισμών και κενών σε νέες γνώσεις και λειτουργίες Εκσυγχρονισμός ψηφιακών δεξιοτήτων</p>	<p>...../3</p>
	<p>Έμπειρος χρήστης</p>	<p>Επίλυση σχεδόν όλων των προβλημάτων ψηφιακών συσκευών ή λογισμικού ή ψηφιακών υπηρεσιών Ενημέρωση για τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες Εκσυγχρονισμός ψηφιακών δεξιοτήτων</p>	<p>...../3</p>
		<p>Γνώση μέτρων πρόληψης για την προστασία ψηφιακών συσκευών Αξιολόγηση πληροφοριών από το διαδίκτυο Γνώση χειρισμού και διάθεσης των πληροφοριών της</p>	<p>...../4</p>
<p>Ασφάλεια</p> 	<p>Βασικός χρήστης</p>	<p>ψηφιακής ταυτότητας Γνώση των ορίων χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών σε σχέση με την υγεία</p>	
	<p>Ανεξάρτητος χρήστης</p>	<p>Γνώση εγκατάστασης λογισμικών προστασίας από το διαδίκτυο (π.χ. anti-virus ή firewall) Αλλαγή κωδικών πρόσβασης σε τακτά χρονικά διαστήματα Εντοπισμός επιβλαβών ιστοσελίδων Αναγνώριση ηλεκτρονικού μηνύματος εξαπάτησης Διαμόρφωση της ψηφιακής ταυτότητάς μου Γνώση κινδύνων για την υγεία από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (π.χ. εργονομία, εξάρτηση)</p>	<p>...../6</p>
	<p>Έμπειρος χρήστης</p>	<p>Έλεγχος και διαμόρφωση συστημάτων ασφαλείας των συσκευών και εφαρμογών Διευθέτηση προβλημάτων από μόλυνση ιών σε λογισμικά Διαμόρφωση και τροποποίηση τοίχου ασφαλείας Φιλτράρισμα ανεπιθύμητης αλληλογραφίας Συνετή χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε. για την προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας Γνώση του αντίκτυπου των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή, στην on line κατανάλωση και το περιβάλλον</p>	<p>...../6</p>

2. Φύλλο Εργασίας για τη διαδικτυακή αναζήτηση

Εξάσκηση στη διαδικτυακή αναζήτηση

Ψάχνω κάποιο βιβλίο να διαβάσω. Λατρεύω τα βιβλία μυστηρίου! Μου αρέσουν επίσης τα βιβλία με φανταστικούς χαρακτήρες που ζουν στο μέλλον. Νομίζω η δασκάλα μου τα αποκαλεί επιστημονικής φαντασίας.



Αρχικό ερώτημα αναζήτησης

Βιβλία για φανταστικούς χαρακτήρες και μυστήριο

Αποτελέσματα αναζήτησης:

Αναθεωρημένο ερώτημα αναζήτησης

Αποτελέσματα αναζήτησης:

Θέλω να φτιάξω μια τούρτα για τα γενέθλια της αδερφής μου. Δεν της αρέσει η σοκολάτα, αλλά λατρεύει τα φρούτα. Αναρωτιέμαι τι είδους τούρτα μπορώ να φτιάξω.



Αρχικό ερώτημα αναζήτησης

Τούρτα με φρούτα χωρίς σοκολάτα

Αποτελέσματα αναζήτησης:

Αναθεωρημένο ερώτημα αναζήτησης

Αποτελέσματα αναζήτησης:

Αρχικό ερώτημα αναζήτησης

Δουλειές σε βιντεοπαιχνίδια

Αποτελέσματα αναζήτησης:

Αναθεωρημένο ερώτημα αναζήτησης

Αποτελέσματα αναζήτησης:

Λατρεύω τα βιντεοπαιχνίδια. Αναρωτιέμαι πώς θα ήταν να δουλεύω σε εταιρεία που φτιάχνει βιντεοπαιχνίδια όταν μεγαλώσω. Θα ήταν τέλειο να γίνει αυτή η δουλειά μου κάποια μέρα!



Αρχικό ερώτημα αναζήτησης

Τι χρειάζομαι για να πάω για ψάρεμα;

Αποτελέσματα αναζήτησης:

Αναθεωρημένο ερώτημα αναζήτησης

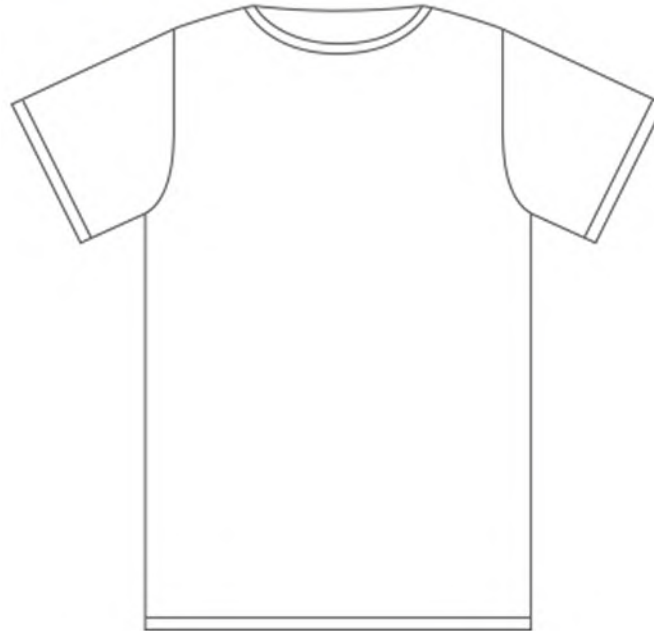
Αποτελέσματα αναζήτησης:

Ο Εάδερφός μου με κάλεσε να πάμε για ψάρεμα. Δεν έχω ψαρέψει ποτέ και δεν ξέρω τι εξοπλισμό πρέπει να έχω μαζί μου.



3. Φύλλο Εργασίας για δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων

Λευκό μπλουζάκι



4. Φύλλο Εργασίας για καδράρισμα

Τι μπαίνει στο κάδρο;



ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Φωτεινή Παπαγάλου
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Ιωάννα Βορβή
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ02

Ευγενία Δανηλίδου
Φιλολόγος, Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της πολιτειότητας, αξιοποιώντας γνωστικά αντικείμενα, μαθητοκεντρικές, ενεργητικές διδακτικές μεθόδους, καθώς και δράσεις/εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται καθημερινά σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής και συνδέουν τους/τις μαθητές/τριες με την κοινότητα. Στην εργασία παρουσιάζονται προτάσεις, με τις οποίες το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσω της συμμετοχής τους σε κοινότητες μάθησης, ομάδες εργασίες, εκπαιδευτικά προγράμματα και δίκτυα, μαθητικές κοινότητες και άλλες δράσεις που οδηγούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολιτειότητας, κριτικής σκέψης και ανάπτυξης της αυτονομίας τους. Ανώτερος σκοπός είναι οι μαθητές/τριες ως αυριανοί πολίτες σκεπτόμενοι, ενημερωμένοι, υπεύθυνοι και ενεργοί να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των καιρών.

Λέξεις κλειδιά: πολιτειότητα, σχολείο, κριτική σκέψη, ενεργός πολίτης

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία η ιδιότητα του πολίτη ή πολιτειότητα συνδέεται με το δημοκρατικό πολίτευμα, εντός του οποίου ο πολίτης απολαμβάνει δικαιώματα ατομικής, κοινωνικής και πολιτικής ελευθερίας καθώς και συμμετοχής στη δημόσια ζωή (Γκολώνη, Φτερνιάτη, 2009). Υπό αυτό το πρίσμα η πολιτειότητα σχετίζεται με τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, καθώς ο πολίτης μπορεί να συμμετέχει ως ελεύθερο και αυτόνομο άτομο με διαλογικές και κοινωνικές διαδικασίες μαζί με τους άλλους ανθρώπους στη ζωή της δημοκρατίας. Στην κατεύθυνση αυτή, η πολιτειότητα καλύπτει μεγάλο εύρος ενεργειών, που αποβλέπουν στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και στην ενεργητική παρουσία των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

Η πολιτειότητα θεωρείται κύρια προτεραιότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς περιλαμβάνεται στους βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το σχολείο αποτελεί κατάλληλο πλαίσιο ποιοτικής εκπαίδευσης και γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και αξιακής ανάπτυξης των μαθητών/τριών, καθώς μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της ελευθερίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των μειονοτήτων, της ειρήνης, της ελευθερίας και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ελεύθερου, δημοκρατικού ήθους.

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (ν. 1566/1985, Άρθρο 1, παράγρ. 1). Το σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στον παραπάνω σκοπό, οφείλει να διαμορφώσει θετικό κλίμα ασφάλειας,

εμπιστοσύνης και ισότιμης συμμετοχής, το οποίο διευκολύνει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την ψυχοκοινωνική τους ευημερία.

Επιπλέον, η σύνθετη και συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα αναδεικνύει την ανάγκη για τη σύνδεση μεταξύ της επιστημονικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα αλλά και της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών. Προϋπόθεση για την επιτυχία μιας τέτοιας σύνδεσης είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού μαθησιακού πλαισίου που ευνοεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της καινοτομίας, της αυτενέργειας, της αυτορρύθμισης, της ικανότητας ανάληψης πρωτοβουλιών, της επίλυσης προβλημάτων και της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης και προσαρμογής. Η κοινωνική και πολιτική αγωγή που προσφέρει το σχολείο, έχει στόχο τη διαμόρφωση ενός πολίτη που θα μεριμνά για ένα κόσμο δικαιοότερο, πιο ειρηνικό και ευημερούντα, για την επίτευξη των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης και για ποιοτική ζωή σε έναν υγιή πλανήτη (United Nations, 2015). Το σχολείο είναι σημαντικό να μεριμνήσει για την προώθηση της διαλεκτικής ικανότητας των μαθητών/τριών και της τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας για ζητήματα σχετικά με τον κόσμο και τα κοινωνικά δεδομένα, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατική συμπεριφορά, η ετερότητα, ο εθελοντισμός, η ελευθερία, η ειρήνη, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η βιώσιμη ανάπτυξη, προκειμένου να καλλιεργηθούν δεξιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές ενός ενημερωμένου, σκεπτόμενου, ενεργού και αποτελεσματικού πολίτη, δημιουργικού και υπεύθυνου (Γκολώνη, Φτερνιάτη, 2009, Βασιλειάδης, 2015, Δημητριάδου, 2016, Σειρά, 2020).

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων πολιτειότητας και κριτικής σκέψης δεν αποτελεί ξεχωριστό είδος εκπαίδευσης, αλλά μια πολύμορφη, πολύπλευρη και ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση με δράσεις που διαπερνούν το σχολικό πρόγραμμα και συνδέουν τους/τις μαθητές/τριες με την κοινότητα. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, αναδεικνύεται η ανάγκη για ένα σχολείο ανοιχτό, που θα αναπτύσσει σχέσεις διάδρασης και αλληλεπίδρασης με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

Η ανάγκη αυτή μπορεί να ικανοποιηθεί με τυπικές μορφές μάθησης, μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, γενικότερα, αλλά και μέσα από ημιτυπικές μορφές μάθησης (Σπυροπούλου κ.ά., 2008) (καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, όμιλοι ενδιαφερόντων, εθνικά και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, προσομοιώσεις κοινοβουλίου ή δημοτικού συμβουλίου, σχολικά δίκτυα, μαθητικοί αγώνες γλώσσας, μαθηματικών, φιλοσοφίας, καλλιτεχνικών κτλ.) και άτυπες μορφές μάθησης (σχολικές γιορτές, εκδρομές, δράσεις των μαθητικών κοινοτήτων, εκθέσεις και άλλου είδους σχολικές εκδηλώσεις) (Κουτσογιάννης, Παυλίδου, 2012), που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της συνολικής σχολικής καθημερινότητας (Seira, Dimitriadou, 2017, Pnevmatikos, Christodoulou, 2018).

Οι βασικοί οριζόντιοι προσανατολισμοί των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και οι κατευθυντήριες αρχές ποιότητας των νέων διδακτικών βιβλίων κινούνται στην κατεύθυνση της υποστήριξης των μαθητών, ώστε, μεταξύ άλλων, να αποκτήσουν δεξιότητες αναστοχαζόμενων δημιουργικών και αποτελεσματικών ανθρώπων, οι οποίοι θα έχουν «συναίσθηση ευθύνης και θα προετοιμαστούν, ως ενεργοί πολίτες, να συμμετέχουν σε δρώμενα και πρακτικές που παραπέμπουν στην ανάγκη ενεργοποίησης όλων για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της εποχής (κατασπατάληση φυσικών πόρων, μόλυνση, προσφυγιά, επιδημίες κ.ά.)» και την εξάλειψη φαινομένων τοπικής και παγκόσμιας κοινωνικής παθογένειας (παιδική εκμετάλλευση, ρατσισμός, φτώχεια, ανεργία κ.ά.) (ΙΕΠ, 2021).

Στη συνέχεια, παρατίθενται πεδία και δράσεις ανάπτυξης της πολιτειότητας στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση ενεργητικών, βιωματικών/εμπειρικών, συμμετοχικών, διαθεματικών προσεγγίσεων και διερευνητικών και συμπεριληπτικών μεθόδων, που μπορούν να συμβάλουν στη γνωστική και παράλληλα στην ηθική και ψυχική ενδυνάμωση όλων των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση και στην προετοιμασία τους για συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι

και στην ενεργό αντιμετώπιση κοινωνικο-πολιτικών θεμάτων (Σακκάς, Μπαρδάνης, 2012, Veugelers et al., 2017, Σειρά, 2020).

Προϋπόθεση της επιτυχούς επίτευξης των παραπάνω επιδιώξεων είναι η συνειδητή στόχευση του/της εκπαιδευτικού στην κατεύθυνση της πολιτειότητας και η εμπρόθετη αξιοποίηση των πεδίων που ευνοούν την καλλιέργειά της.

2. Προτάσεις για την ανάπτυξη της πολιτειότητας στο σύγχρονο σχολείο

Ιδιαίτερα ευνοϊκό πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων πολιτειότητας προσφέρουν τα μαθήματα Γλώσσας (Αρχαίας και Νεοελληνικής), Λογοτεχνίας, Ιστορίας, Πληροφορικής, Γυμνασίου και Λυκείου, τα μαθήματα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Οικιακής Οικονομίας, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Γυμνάσιο, καθώς και τα μαθήματα Πολιτικής Παιδείας και Φιλοσοφίας στο Λύκειο. Ωστόσο, στοιχεία πολιτειότητας ενυπάρχουν σε όλα τα σχολικά μαθήματα, τα οποία παρέχουν πολλές ευκαιρίες προαγωγής αυτών των δεξιοτήτων και προώθησης οικουμενικών και διαχρονικών κοινωνικών αξιών (Ζόγκτζα, 2008, Peonidis, 2014, Seira, Dimitriadou, 2017, Dimitriadou et al., 2019).

Πλαίσιο κατάλληλο για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα διαμορφώνει το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που υλοποιούνται από το νηπιαγωγείο έως και το Γυμνάσιο. Με το σκεπτικό ότι η τυπική εκπαίδευση πρέπει να εφοδιάζει τους πολίτες με ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, που οδηγούν «στην προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση» (Απόφαση ΥΠΑΙΘ 94236/ΓΔ4/29-07-2021), τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση εντός του ωρολογίου προγράμματος, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές μάθησης, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική, δημιουργική και κριτικά αναστοχαζόμενη διδακτική μεθοδολογία, εστιάζονται στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών και ήπιων δεξιοτήτων: δεξιοτήτων 21ου αιώνα (4cs), δεξιοτήτων μάθησης, ζωής, δεξιοτήτων νου και σκέψης, διαμεσολάβησης, υπευθυνότητας, τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης, οικολογικής συνείδησης, ψηφιακής μάθησης και προγραμματιστικής σκέψης. Σκοπός είναι η διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, που είναι ικανοί να «εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου» (Απόφαση ΥΠΑΙΘ 94236/ΓΔ4/29-07-2021). Μαθησιακά περιβάλλοντα όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project) και γενικότερα οι κοινότητες μάθησης αποτελούν κατάλληλο χώρο για τον σκοπό αυτόν. Αξιοποιούνται βιωματικές τεχνικές (παιχνίδι ρόλων, επίλυση προβλήματος) και μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση, αντιγνωμία, αντιπαράθεση, διαπραγμάτευση, αξιολόγηση επιλογών, οι μαθητές/τριες, παίρνοντας πρωτοβουλίες, κάνοντας διάλογο, προτείνοντας λύσεις, καταλήγουν σε κοινά, τεκμηριωμένα συμπεράσματα και προτάσεις (Ματσαγγούρας, 2003). Οι μαθητές/τριες οδηγούνται σταδιακά στην αυτόνομη μάθηση ενώ, παράλληλα με τις γνωστικές, καλλιεργούνται και δεξιότητες, των οποίων η αναγκαιότητα αναδεικνύεται από τις νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, τις δημογραφικές αλλαγές και τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Μαθαίνουν, δηλαδή, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άτομα άλλης εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπες αντιλήψεις και αποκτούν μεταγνωστικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για τον δημοκρατικό ενεργό πολίτη με κοινωνική και πολιτική συνείδηση.

Ο κριτικός γραμματισμός, που αποτελεί βασικό παράγοντα πολιτειότητας, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων. Οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού συντελούν στη σύνδεση της πληροφορίας με τη μετάδοση ή αμφισβήτηση νοημάτων που κυριαρχούν στο κοινωνικό πλαίσιο και εστιάζονται στη λειτουργία τους σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και στην αναγνώριση των ιδεολογικών θέσεων και των ρητών και υπόρρητων μηνυμάτων που μεταδίδουν (Κωστούλη, Στυλιανού, 2014). Η κριτική σκέψη αποτελεί

εφόδιο ανάπτυξης αυτόνομης προσωπικότητας και προετοιμασίας για τη ζωή και αντίστασης στις εξωτερικές πιέσεις. Είναι, επίσης, στοιχείο δημοκρατικής εκπαίδευσης και εκδημοκρατισμού του πολίτη, καθώς καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, να αναθεωρούν τις προσωπικές πεποιθήσεις τους και να οικοδομούν υπεύθυνη στάση απέναντι στους άλλους (Ματσαγγούρας, 2002).

Ιδιαίτερα ευνοϊκό περιβάλλον για την καλλιέργεια και προαγωγή της υπεύθυνης πολιτειότητας διαμορφώνει, επίσης, η εφαρμογή της μεθόδου VaKE (Values and Knowledge Education), καθώς διευκολύνει τη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση αξιών και γνώσεων μέσω της διατύπωσης ενός ηθικού διλήμματος, το οποίο φέρνει αντιμέτωπους τους/τις μαθητές/τριες με πραγματικά τεχνολογικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα και τους/τις κινητοποιεί, για να αναζητήσουν πληροφορίες και να αποκτήσουν γνώσεις, ώστε να αντιληφθούν την επιστημονική και ηθική διάσταση των θεμάτων, να επιχειρηματολογήσουν και να υποστηρίξουν τεκμηριωμένα τις θέσεις και τις απαντήσεις τους (Πνευματικός, Patry, 2014, Δημητριάδου, 2016, Σειρά, 2020).

Στη λογική του οράματος για μια κοινωνία που θα λειτουργεί με συλλογικότητα και αλληλεγγύη κινείται η εφαρμογή της παιδαγωγικής πρότασης του Célestin Freinet, με στόχο ένα δημόσιο σχολείο ελεύθερο, ανοικτό και δημοκρατικό, η οποία δοκιμάστηκε πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία το σχολικό έτος 2019-2020. Στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος, αξιοποιήθηκαν παιδαγωγικές τεχνικές που αναπτύσσουν την ελεύθερη έκφραση, την επικοινωνία, την πρωτοβουλία, τον πολλαπλό γραμματισμό και την πολιτειότητα και, παράλληλα, καλλιεργούν καθημερινά, με τρόπο βιωματικό, τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της ισότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, ώστε ο/η μαθητής/τρια να ενδυναμωθεί, προκειμένου να υπερασπίζεται τις αξίες αυτές (Μπαδικιάν, 2017).

Στην κατεύθυνση της δημιουργίας κριτικών πολιτών, οι οποίοι αντιστέκονται στην ανισότητα και στην αδικία, μπορούν να αξιοποιηθούν, επίσης, ορισμένα στοιχεία από την Κριτική Παιδαγωγική του Paulo Freire, η οποία στοχεύει σε μια κριτική εκπαίδευση, καλλιεργώντας στους/στις μαθητές/τριες μια αγωνιστική αναστοχαστική στάση ζωής για την κοινωνική αλλαγή και την αντίσταση στις ανισότητες και στην εκμετάλλευση. Με κατάλληλες βιωματικές δραστηριότητες, μέσα από την επίλυση προβλήματος και τη σύνδεση της ατομικής εμπειρίας των μαθητών/τριών με τα κοινωνικά ζητήματα, επιδιώκεται η καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης των μαθητών/τριών και η κοινωνική χειραφέτησή τους, ώστε να προετοιμαστούν για να συμμετέχουν δημιουργικά στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα (Giroux, 2004; Γούναρη, Γρόλλιος 2010, Τσιάμη, 2013).

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στον ορισμό του κανονιστικού πλαισίου των σχολείων συνεπικουρεί στη διαμόρφωση της συνείδησης του πολίτη, καθώς συντελεί στον περιορισμό αυθαιρεσιών, στην κατανόηση της αξίας της δέσμευσης σε συμφωνημένους κανόνες και στην ανάπτυξη ατομικής, συλλογικής ευθύνης και ομαδικού πνεύματος. Το διδακτικό παιδαγωγικό συμβόλαιο που διαμορφώνει ο/η εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/τριες του/της και ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου συνιστούν μέσα διαπαιδαγώγησης σε θέματα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, τα οποία εκπαιδεύουν στη διαπραγμάτευση, στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων σε πλαίσιο αποτελεσματικής επικοινωνίας. (Σακκάς, Μπαρδάνης, 2012).

Κομβικός παράγοντας στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών, που διακρίνουν τον δημοκρατικό πολίτη και στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για την ομαλότερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, είναι η ενσωμάτωση των δημοκρατικών διαδικασιών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα των μαθητών (Κατσαρός, 2008). Οι μαθητικές κοινότητες είναι θεσμός με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία και αποτελούν κατάλληλο πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές/τριες με τη συμμετοχή τους στα κοινά ασκούνται στη δημοκρατική ζωή, διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας και ειρηνικής συνύπαρξης. Οι μαθητικές κοινότητες αποτελούν κύτταρο δημοκρατικής ζωής που προάγει τις ανθρώπινες αξίες και αντιτίθεται στις ανισότητες. Είναι βήμα προώθησης της έκφρασης,

του διαλόγου και της πολυφωνίας στο σχολείο και χώρος ανάπτυξης της μαθητικής πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας. Η ουσιαστική λειτουργία του θεσμού δημιουργεί αισθήματα κοινότητας μεταξύ των μαθητών και διαμορφώνει πλαίσιο ανάπτυξης δημοκρατικών σχολικών πρακτικών και αντιληπτής δικαιοσύνης στις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς (Vieno et. al., 2005, Συνήγορος του πολίτη, 2017). Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τις δημοκρατικές διεργασίες του εκλέγειν και εκλέγεσθαι και προετοιμάζονται για την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά και την πολιτική κοινωνικοποίησή τους.

Μεταξύ των μέσων που διαθέτει το σχολείο για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα μαθητικά δίκτυα και οι μαθητικοί αγώνες, οι όμιλοι ενδιαφερόντων και τα εκπαιδευτικά ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία συνιστούν δομημένες ακολουθίες παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων οδηγεί στη διαμόρφωση στοχαζόμενων ενεργών πολιτών, προσωπικοτήτων υπεύθυνων και δημοκρατικών, καθώς οι σχολικές δραστηριότητες παρέχουν δυνατότητες αυτενέργειας στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και της δημιουργικής και ελεύθερης έκφρασης, ωθούν σε μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου και, κατ' επέκταση, της κουλτούρας της τοπικής κοινωνίας και της ευρύτερης κοινότητας και καλλιεργούν πνεύμα ανθρωπισμού, σεβασμού, αλληλεπίδρασης και αλληλεγγύης, διδάσκοντας συνεργασία, διάλογο, πολιτειότητα (Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ, Αρ.Πρωτ.:Φ11/126281/Δ7/14-10-2022, Στυροπούλου κ.ά., 2008, Ψαθά, 2018).

Επιπρόσθετα, η υλοποίηση εκπαιδευτικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus, eTwinning, «Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου», Euroscola κ.ά.), συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης και στην ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Οι μαθητοκεντρικές συνεργατικές διαδικασίες, που υιοθετούνται από αυτά τα προγράμματα, ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία, τον δημοκρατικό διάλογο και την αλληλοβοήθεια και υποστήριξη των μελών των ομάδων εργασίας. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα δίνουν εξαιρετικές δυνατότητες στους/στις μαθητές/τριες να εμπλακούν στον ευρωπαϊκό διάλογο και να αποκτήσουν την εμπειρία της ευρωπαϊκής πολυμορφίας και αλληλεγγύης. Εξασφαλίζουν συνθήκες που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν προσωπικότητα με κριτική και διαλεκτική ικανότητα και με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις, για την επίτευξη, αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συνύπαρξης σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής θρησκευτικής και γλωσσικής ποικιλότητας και πολυμορφίας (Λαμπροπούλου κ.ά., 2011, Δημητρίου, 2018). Ταυτόχρονα, καλλιεργούνται ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν ζητούμενο του σκοπού και προσανατολισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και κοινή επιδίωξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επιμέρους ευρωπαϊκών χωρών, όπως είναι η ικανότητα κριτικής προσέγγισης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, η συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη με παράλληλη διατήρηση της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας, η διαφύλαξη και υπεράσπιση της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ανεξιθρησκίας, του διεθνισμού, η προώθηση της καινοτομίας, της αειφορίας, της αλληλεγγύης και της συλλογικότητας σε πολυπολιτισμικές και πλουραλιστικές κοινωνίες (Μπαρής, ά.χ.).

Ένα ακόμη εργαλείο του σχολείου για την ανάπτυξη της πολιτειότητας είναι η σχολική βιβλιοθήκη, που αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας και διαθέτει διευρυμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δυνατότητες, καθώς δίνει στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες να καλλιεργηθούν πνευματικά, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους και τις δυνατότητές τους, μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα και την πληροφόρηση (Απόφ. Αριθμ. Φ.14/22511/Δ1/ΦΕΚ 688/Β/2018, Μαλιγκάνη, 2012). Η βιβλιοθήκη του σχολείου, ως δυναμικός χώρος μάθησης και κοινωνικοποίησης, χώρος αλληλόδρασης, συνεργασίας, ανάπτυξης διαλόγου και ως μονάδα παραδοσιακής και ηλεκτρονικής πληροφόρησης, διαμορφώνει ένα εναλλακτικό μαθησιακό περιβάλλον. Ξεπερνώντας τον παραδοσιακό ρόλο της,

προσφέρει εμπειρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης στα μέλη της σχολικής κοινότητας, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία των πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και προάγοντας τον κλασικό, πληροφοριακό, κριτικό γραμματισμό και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής αξιοποίησης των γνώσεων. Με τις παραπάνω δυνατότητες και ευκαιρίες που παρέχει η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, υποστηρίζεται ο στόχος του σχολείου για τη διαμόρφωση ενήμερων και δραστήριων πολιτών, που αναπτύσσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνία του 21ου αιώνα.

Παράλληλα με την τάξη και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μαθητές/τριες αυτενεργούν, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και αναπτύσσουν διαπολιτισμική συνείδηση συμμετέχοντας σε άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως είναι οι εκδηλώσεις, οι γιορτές, οι εκδρομές, οι τελετές (Κουτσογιάννης, Παυλίδου, 2012). Τέτοιου τύπου δραστηριότητες συμβάλλουν στην ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (πολιτειότητα, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, συνεργασία, υπευθυνότητα κ.ά.) επικοινωνιακών δεξιοτήτων (ακρόαση, υποβολή κι απάντηση ερωτήσεων με παραγωγικό τρόπο, οργάνωση συζήτησης, εστίαση στο συγκεκριμένο κ.ά.) και συναισθηματικών δεξιοτήτων (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχος, επίλυση διαφωνιών κ.ά.) και τους/τις εκπαιδεύουν σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανθρώπινης αξιοπρέπειας και ειρηνικής συνύπαρξης. Έτσι, αμβλύνονται ή αίρονται προκαταλήψεις και στερεότυπα και διαμορφώνονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και κλίμα αποδοχής του «Άλλου», ενώ αναπτύσσονται δεξιότητες πολιτειότητας σε ένα συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.

3. Συμπεράσματα

Το σχολείο, μέσα στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον του, αντιμετωπίζει τις προκλήσεις των καιρών και των παγκόσμιων εξελίξεων, τις οποίες παρακολουθεί, ώστε να εναρμονιστεί με αυτές και να τις εντάξει στο δικό του πλαίσιο (Τσιρώνης, 2007, Γκολώνη, Φτερνιάτη, 2009). Το σχολείο και η κοινότητα στην οποία εντάσσεται αποτελούν πρόσφορο και κατάλληλο χώρο για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, για τη δημιουργία συνεκτικών σχέσεων και για την ανάπτυξη δράσεων που θα καθιστούν τον/την μαθητή/τρια πολιτικό υποκείμενο, που θα μπορεί να συνειδητοποιήσει τη δική του ευθύνη και των άλλων για την αναζήτηση βιώσιμων λύσεων για τα ποικίλα προβλήματα και για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Σειρά, 2020).

Δυσκολίες στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα αποτελούν ο προσανατολισμός στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, ο όγκος της διδακτέας ύλης και ο φόρτος εργασίας στο σπίτι, ιδιαίτερα στο Λύκειο, που αντιμετωπίζεται από πολλούς ως προθάλαμος του Πανεπιστημίου.

Ωστόσο, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να δώσει ευκαιρίες ανάπτυξης και συνεργασίας για την ευημερία όλων, να εξισορροπήσει, να αμβλύνει και να μην αναπαράγει ανισότητες και να ενδυναμώσει τα παιδιά των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στα κοινωνικά δρώμενα (Bickmore 2008, Banks et al., 2012, Janmaat, 2013, Δημητριάδου, 2016, Dimitriadou et al., 2018, Σειρά, 2020).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την ενίσχυση της ποιοτικής διάστασης της εκπαίδευσης. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σύμβουλος, καθοδηγητής, εμπνευστής και πρότυπο, προκειμένου να διασφαλιστούν και να μεταδοθούν βιωματικά στους/στις μαθητές/τριες χαρακτηριστικά ποιότητας στην ανθρώπινη συνύπαρξη, που αφορούν ηθικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές και αξίες (Veugeleers et al., 2017). Για τον λόγο αυτόν, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αναπτύξει την ανάλογη κουλτούρα.

Με διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, τεχνικές και δραστηριότητες, που οδηγούν στην κοινωνικά προσανατολισμένη ενεργητική, συνεργατική, κριτική μάθηση, η σχολική κοινότητα μπορεί να ενισχύσει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως προς τον κοινωνικό προσανατολισμό της, να ισχυροποιήσει κοινωνικά και αξιακά τους/τις μαθητές/τριες και να τους εξοπλίσει με εφόδια, που

θα τους διευκολύνουν ώστε να συμμετέχουν υπεύθυνα στην κοινωνία στην οποία ανήκουν και να δρουν δυναμικά, ατομικά και συλλογικά (Unesco, 2010; Banks et al., 2012; Σειρά, 2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Banks, A. J., Castles, S., & Gutmann, A. (2012). *Διαφορετικότητα και Εκπαίδευση στην ιδιότητα του Πολίτη. Παγκόσμια Προοπτική*. (Μετάφρ. – Επιμ. Ν. Παλαιολόγου). Αθήνα: Πεδίο.
- Βασιλειάδης, Κ. (2015). *Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ..
- Giroux, H. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής. *Ρωγμές εν τάξει*, (15), 60-64. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_8475.html
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική – μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκολώνη, Β., Φτερνιάτη, Α. (2009). Η προώθηση της πολιτειότητας στα διδακτικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού. Στο *Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*. Ιωάννινα 20-22 Νοεμβρίου 2009. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Υπό έκδοση.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Χ. (2018). *Η αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και δικτύων στην Α/μια εκπαίδευση: κίνητρα και εμπόδια που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ - Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών.
- Ζόγκτζα, Β. (2008). Εκπαίδευση στις βιοεπιστήμες και τη βιοτεχνολογία για τον επιστημονικά καλλιεργημένο και ενεργό πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση, 67-96.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (2021). *Βασικοί οριζόντιοι προσανατολισμοί των νέων Προγραμμάτων Σπουδών*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf
- Κωστούλη, Τ., Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 34ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: ΙΝΓ, 257-270.
- Λαμπροπούλου, Ν., Ριζόπουλος, Α., & Τασούλα, Β. (2011). Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ως φορέας καινοτομίας και ανάπτυξης στην εκπαίδευση σήμερα. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: <https://www.slideshare.net/eu-pdede/ss-10054531>
- Μαλιγκάνη, Ε. (2012). *Οι σχολικές βιβλιοθήκες του ΕΠΕΑΕΚ και η συμβολή τους στην ενίσχυση της φιλιανγνωσίας: μια μελέτη περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ..

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαδικιάν, Σ. (2017). Συνεργατικά Σχολεία με την Παιδαγωγική Freinet. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων–ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Μπαρής, Θ. *Η συμβολή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων στην ποιότητα της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: <https://blogs.sch.gr/eu-pdede/archives/352>
- Πνευματικός, Δ., Patry, J. L. (2014). Συνδυάζοντας τη διδασκαλία αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Γ, Επιμορφωτικό υλικό*. Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες, 555-575.
- Σακκάς, Δ., Μπαρδάνης Γ. (2012). Οι Διεργασίες Συμβολαίου για τις Σχέσεις στην Σχολική Τάξη. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ: Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Σειρά, Ε. (2020). *Η ιδιότητα του πολίτη στο Ελληνικό Γενικό Λύκειο: Δυνατότητες και όρια ανάπτυξης της σε πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο *ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, 197-239.
- Συνήγορος του πολίτη (2017). *Διερεύνηση της γνώμης των μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnnews.453231>
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, κριτική παιδαγωγική & έρευνα δράσης: κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Research in Education*, (4), 20-42. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol4/i4p2.pdf
- Τσιρώνης, Χ.Ν. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και τοπικές κοινότητες: Συμβολή στην κοινωνική ηθική και το κοινοτικό έργο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ψαθά, Φ. (2018). *Καινοτόμα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ξερόγλωσση

- Bickmore, K. (2008). Social justice and social studies. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Ed.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 10–34). London: SAGE Publications.
- Dimitriadou, C., Psoma, D., & Pnevmatikos, D. (2018). *Teachers' discourses for integrating moral issues in their instruction*. In B. Latzko & A. Weinberger (Ed.), *Double Assignment in Teacher Education: A necessity to Address the Global Challenges. Menon 3rd Thematic Issue*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon_issue_3rd_special_112018.pdf
- Dimitriadou, C., Vratsi, A., Lithoxidou, A., & Seira, E. (2019). Teachers' critical thinking dispositions through their engagement in action research projects: An example of best practice. In M. Tsitouridou, J. A. Diniz & T. A. Mikropoulos (Ed.), *Communications in Computer and Information Science*, v. 993, pp. 166–180. Thessaloniki.
- Janmaat, J. G. (2013). Civic Competences: Some critical reflections. In M. Print & D. Lange (Ed.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*. Rotterdam: Sense Publishers, 51-64.

- Peonidis, F. (2014). Citizenship. In H. ten Have (Ed.), *Encyclopedia of Global Bioethics*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Pneumatikos, D., Christodoulou, P. (2018). Promoting conceptual change through Values and Knowledge Education (VaKE). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Eds.), *Professionals' ethos and education for responsibility*. Leiden, The Netherlands: Brill, 63-74.
- Seira, E., Dimitriadou, C. (2017). Aspects of citizenship education in teaching ancient Greek historiography: A case study in a senior high school. Proceedings of the *Third International Conference "Education across Borders. Education and Research across Time and Space"*. Bitola, 6-7 October 2016, 850-859.
- Unesco (2010). *Teaching and Learning for a Sustainable Future. Module 7: Citizenship Education*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: http://www.unesco.org/education/tlsf/docs/tlsf_doclist.html
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Veugeliers, W., de Groot, I., & Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee - Teaching Common Values in Europe*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2023 από: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU\(2017\)585918_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU(2017)585918_EN.pdf)
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T., & Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*. 36(3/4), 327-341.

Η ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ-ΠΟΛΙΤΗ ΣΗΜΕΡΑ: ΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΡΡΗΣΕΙΣ

Πετρά Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα εργασία καταθέτει τον προβληματισμό σχετικά με τη δύναμη του Λυκείου να προετοιμάσει ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (μαθήματα, σχολικά προγράμματα, δράσεις, εκδρομές). Πρόκειται για έρευνα δράσης με σπειροειδή ανέλιξη, όπου αξιοποιήθηκε το μοντέλο μάθησης του D. Kolb –εμπειρία/δράση, πειραματισμός, επεξεργασία εννοιών, αναστοχασμός ενώ η αξιολόγηση στηρίχθηκε στην Παρατήρηση. Μάς απασχόλησαν θέματα όπως: πολιτειότητα-ψηφιακή πολιτειότητα-κοινωνική δράση, αειφορία, δεξιότητες διαχείρισης του «εαυτού» και του «άλλου», έμφυλες ταυτότητες, κακοποιητικές συμπεριφορές. Αξιοποιήθηκαν η ψηφιακή τάξη, «αγώνες λόγων», ρόλοι, στρατηγικές και «ρουτίνες» μάθησης. Η υλοποίηση έδειξε ότι οι μαθητές εμπλέκονται, στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά η στάση τους συνήθως δεν βρίσκει πρακτική έκφραση ή/και δεν έχει συνέχεια και συνέπεια. Παράλληλα, δημιουργεί σκεπτικισμό σχετικά με το κατά πόσο είναι συνειδητή και αποτελεσματική και αν μπορεί να έχει συλλογικό χαρακτήρα.

Λέξεις κλειδιά: υπεύθυνος πολίτης, ψηφιακός πολίτης, δεξιότητες

1. Εισαγωγή. Σκοποθεσία

Σήμερα, οι έννοιες του πολίτη και της ενεργού και υπεύθυνης πολιτικής συμμετοχής στην κοινότητα και τον κόσμο είναι κομβικής σημασίας και απαιτούν επαναδιαπραγμάτευση μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και το σχολείο. Τα νέα δεδομένα που δημιούργησε η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης, η αναγκαιότητα της ψηφιακής διακυβέρνησης και η συνακόλουθη αναδιαμόρφωση της επικοινωνίας και των ανθρώπινων σχέσεων άλλαξαν τις προτεραιότητες.

Ιδιαίτερος η ψηφιακή πραγματικότητα παρουσιάζεται αχαρτογράφητη και αβέβαιη, ώστε κινεί αγωνίες σχετικά με το πώς θα τη διαχειριστούν οι νέοι. Πώς θα λειτουργήσει υπέρ τους ως «χώρος» ευδοκίμησης και πολιτικής έκφρασης, αντί να τους απογοητεύσει και να γίνουν αδιάφοροι ή πληγωμένοι «αναχωρητές». Εξάλλου, ο επαναπροσδιορισμός ταυτοτήτων και ρόλων, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του πολίτη, στις μέρες μας, υπαγορεύουν έναν νέο προσανατολισμό και μια επίταση στη διαδικασία προετοιμασίας των μαθητών ως πολιτών.

Σε αυτή τη διαδικασία, δεν μπορεί να μείνει αμέτοχο το σχολείο και να μετατίθεται για μια άλλη φάση της ζωής –ειδικά των εφήβων– η κατασκευή της πολιτικής τους ταυτότητας από φόβο μήπως «σηκώσουν κεφάλι» και απαιτήσουν πράγματα ή επειδή «έχουν καιρό ακόμη». Ιδίως τώρα που συμμετέχουν σε σημαντικότερες «πολιτικές» πράξεις, επικοινωνία και σχέσεις, διαμεσολαβήσεις και συναλλαγές στον πραγματικό και τον ψηφιακό μέγακοσμο.

Παλαιότερα ίσως ήταν σημαντικό το σχολείο να δίνει γνώση και να αποτελεί το κανάλι για επαγγελματική αποκατάσταση, διάκριση και επιτυχία. Σήμερα, αποτελεί προτεραιότητα να δούμε πώς οι μαθητές θα δομήσουν την πολιτική ιδιότητα, με ποιες δεξιότητες, μέσα σε ποιο ηθικό πλαίσιο στη φάση κατασκευής της εφηβικής τους ταυτότητας. Να ξέρουν γιατί το κάνουν, πώς θα γίνει καλύτερα, ποιο νόημα έχει η δέσμευση, η αποχή, η κριτική στάση χωρίς φανατισμό, αλλά με άποψη. Να μάθουν να γοητεύονται από τη συμμετοχή τους και το μοίρασμα της «πολιτικής» τους εμπειρίας, να χτίζουν πάνω σε αυτήν και να τη μετασχηματίζουν θετικά. Τίθεται η ανάγκη το σχολείο να γίνει το ίδιο ένας δυναμικός χώρος για τη συστηματική αγωγή τους.

Οι μαθητές μας μπορούν να «εκπαιδευτούν» από το παράδειγμα και το αντιπαράδειγμα «πολιτικών» πράξεων που συντελούνται στο σχολείο και να μάς «διδάξουν» νέους τρόπους και πρακτικές για να γίνουμε καλύτεροι πολίτες οι ενήλικοι. Να συμμετάσχουμε στην πολιτική ζωή «ακούγοντας» τις ανάγκες τους, παίρνοντας έμπνευση από εκείνους και «συνωμοτώντας», ώστε να κάνουμε το όραμά τους πραγματικότητα μέσα από τη δική μας σοφία.

Στόχευση της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση κατά πόσο το σχολείο μπορεί να υπαγορεύσει μια νέα πολιτεότητα που θα γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, είτε πρόκειται για τα μαθήματα και τη σχολική τάξη είτε για τις πρακτικές, τις επιλογές και αποφάσεις που λαμβάνονται καθημερινά μέσα και έξω από αυτό. Άρα, κατά πόσο το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει ρόλο στην προετοιμασία του μαθητή, ώστε να συμμετέχει συνειδητά, ουσιαστικά και ενεργά στην πολιτική ζωή.

Κατ' αρχάς, τίθεται η εισαγωγή και η σκοποθεσία της ερευνητικής διαδικασίας. Στο κυρίως μέρος παρουσιάζονται η θεωρητική τεκμηρίωση, η ερευνητική μέθοδος και η υλοποίηση. Ακολουθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητική θεμελίωση

Η αριστοτελική προσέγγιση για τον «καλό» πολίτη στοχεύει στην ευδαιμονία του συνόλου. Ο πολίτης εκπληρώνει την «εντελέχειά» του, δηλαδή το νόημα του να είσαι άνθρωπος και πολίτης μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση. Βασικά προαπαιτούμενα θεωρεί τη φρόνηση, τη δικαιοσύνη, τις θετικές έξεις και την ηθική συμπεριφορά («αρετή») στις καθημερινές σχέσεις, τα συναισθήματα και την ανάληψη πολιτικών ρόλων. Για αυτό, τον απασχολεί ο προσανατολισμός που έχει η παιδεία –

πρακτικός, θεωρητικός, ηθικός– και το πώς/με ποια μέσα-πόρους ή επιλογές θα καταστούν πολιτικά όντα οι μαθητές. Οι στωικοί φιλόσοφοι θεωρούσαν ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε «συμπολίτες» «σε μια κοινή πολιτεία» («οικουμένη»), μέσα στην οποία μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε λογικά και να ζούμε με νόμους παγκόσμιους, χωρίς να αγνοούμε το ατομικό καλό (Φάκελος Υλικού, 151-187).

Σήμερα, ο όρος πολίτης αποκτά οικουμενική εμβέλεια και συνδέεται με τις έννοιες πολλαπλή ταυτότητα (multiple civic identities), παγκόσμια κοινότητα πολιτών (global civil society), ικανότητα να συμμετέχει κανείς ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι διά μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας και να διαχειρίζεται την πληροφορία (ability to participate in society online). (Mossberger et al, 2007: 7).

Στο απαιτητικό περιβάλλον της κοινωνικής δικτύωσης, ο πολίτης καλείται να ανταποκριθεί θετικά σε νέες ηθικές προκλήσεις και εθιμοτυπία-όρια-κανόνες (digital etiquette), διασφαλίζοντας δικαιώματα και υποχρεώσεις, υγεία και ευεξία, ασφάλεια (Ribble, 2011: 15). Άρα, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια γνώσεων (knowledge), ικανοτήτων (competencies) δεξιοτήτων (skills), στάσεων (attitudes) μέσα στο τρίπτυχο «να σέβεσαι-να εκπαιδεύεσαι-να προστατεύεις» (Hobbs, Jensen, 2009: 5).

Η Κοινωνική Ψυχολογία συνδέει την πολιτειότητα στην πραγματική ζωή με τη δημοκρατία ως στάση ζωής (Bruner, 1996: 177). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σήμερα ο «πολίτης» είναι ενημερωμένος, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συμμετέχει στον δημόσιο διάλογο και τη λήψη αποφάσεων, έχει ηθική καθαρότητα και ευγενή κίνητρα, δεσμεύεται μέσα σε πλαίσια ελευθερίας. Νοιάζεται για το περιβάλλον, είναι δημιουργικός και υγιής, συνεργάζεται, αναπτύσσεται, στοχάζεται από κοινού και επιλύει προβλήματα. Ο ακτιβισμός, η αλληλεγγύη, κάθε ανυστερόβουλη πράξη που ωφελεί το κοινωνικό σύνολο μπαίνουν στην πρώτη γραμμή των ενδιαφερόντων του (Καρακατσάνη, 2003: 13-15 · Μπάλιας, 2008: 19, 152, 178-179).

Η Κριτική Παιδαγωγική και το Εποικοδομητιστικό μοντέλο μάθησης αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κοινωνικό πεδίο που διαμορφώνεται από όλα τα υποκείμενα που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Εκεί, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με το περιβάλλον, με τους μαθησιακούς πόρους και με την ίδια την εκπαιδευτική πράξη και πρακτική μέσα από τον διαθεματικό-διεπιστημονικό διάλογο. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει του μαθητές να τοποθετηθούν απέναντι σε προβλήματα που αφορούν την πραγματική ζωή και να τα επιλύσουν, επιλέγοντας παιγνιώδεις τρόπους μάθησης (Χανιωτάκης, 2005: 1 · Κοσσυβάκη, 2003: 413).

Οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής πρεσβεύουν πως μέσα από τη διαδικασία: διαβούλευση-αναστοχασμός-αξιολόγηση ο μαθητής χειραφετείται και γίνεται αποτελεσματικός πολίτης (effective citizen) (Banks, 2009: 314). Η μετασχηματιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα (transformative citizenship education) καλεί τους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν το μαθησιακό πλαίσιο σε δυναμικό κοινωνικό πεδίο και να καλλιεργήσουν τον κριτικό στοχασμό των μαθητών μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, προσβλέποντας στην κοινωνική αλλαγή (Giroux, 1980: 329-366 · Giroux, 2011: 73).

Οι Weistheimer και Kahne (2004: 13) καλούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να διαμορφώνουν σχέδια δράσης στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές εμβαθύνουν στα κοινωνικά προβλήματα και προσπαθούν να τα επιλύσουν συλλογικά. Προτείνουν έναν πολίτη υπεύθυνο και ακτιβιστή (personal responsible citizen), συμμετοχικό (participatory citizen), που προσανατολίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη (social justice oriented citizen). Άρα, απαιτείται η εναρμόνιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε οι μαθητές από την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» να περάσουν στον πολιτικό εγγραμματισμό, την κοσμοπολιτειακή συμμετοχή και την ικανότητα για αλλαγή (McCowan, 2009: 25).

Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει πολιτικές δεξιότητες μέσα στην καθημερινή δραστηριότητα του σχολείου, όπου κι αν συμβαίνει. Δεν λειτουργεί ως «θεματοφύλακας αξιών» και αρχηγός, αλλά γίνεται φορέας πολιτισμικών αξιών, μοιράζει ρόλους και ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, υποστηρίζει και μαθαίνει από αυτούς. Συμμετέχει σε όλο το φάσμα των δράσεων του σχολείου, καλλιεργεί το θετικό κλίμα, ώστε να υπάρχει διαρκής αξιολόγηση και ανασχεδιασμός των δράσεων

και κουλτούρα συνεργασίας. Συνδέει με την κοινωνία των πολιτών, δίκτυα και κινήματα (Καψάλης, 2000: 490 · Ξωχέλλης, 1990: 25).

Η ψηφιακή μάθηση προσβλέπει στην κατασκευή νοήματος από τους συμμετέχοντες μέσα από τη γνωστική σύγκρουση, τον αναστοχασμό και την αλληλεπίδραση σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον. Δίνει έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό, αρκεί να είναι αυθεντικό, εμπλατισωμένο, κοινωνικά εστιασμένο και να λειτουργεί ανακαλυπτικά-διερευνητικά. Επιτρέπει τη συγκέντρωση-επεξεργασία του μαθησιακού υλικού και την αλληλοτροφοδότηση. Δίνει προστιθέμενη αξία στην παραδοσιακή διδασκαλία και κινητοποιεί μαθητές με χαμηλό ενδιαφέρον για τα μαθήματα (Παναγιωτίδου, 2016: 54-58).

Η δημιουργικότητα νοηματοδοτεί τη μάθηση, επειδή επικεντρώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο (Runco, 2011: 317-324). Ο δάσκαλος κινητοποιεί τη φαντασία και την αποκλίνουσα σκέψη, αξιοποιεί το παιχνίδι, το χιούμορ ώστε να εμπλέξει όλους τους μαθητές. Στην παρούσα εργασία, αξιοποιήθηκαν τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας και τεχνικές δημιουργικής μάθησης όπως καταιγισμός ιδεών, δημιουργική γραφή, αλληλεπίδραση μέσω της τέχνης, αγωγή θεάτρου (Ξανθάκου, 1998: 10-30).

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία αφορούσε το Γενικό Λύκειο Δοξάτου Δράμας, έλαβε χώρα κατά το διδακτικό έτος 2022-23 στο πλαίσιο έρευνας δράσης και ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία. Η έρευνα δράσης παρατηρεί την εκπαιδευτική πράξη και πρακτική «από μέσα» και «από κάτω», στο σχολικό περιβάλλον ή όπου αλλού εκτυλίσσεται και τη συνδέει με την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Λειτουργεί χειραφετικά, καλλιεργεί θετικές στάσεις και δεξιότητες και επιτρέπει την κατασκευή νοημάτων με τη συνδρομή όλων των συμμετεχόντων (Kemmis, 2006: 459-476).

Συμμετείχαν τρία τμήματα του σχολείου με 46 μαθητές (Α1 με 20, Β1 και Β2 με 13 και 13) και σε κάποιες δραστηριότητες μαθητές από τη Θεωρητική Κατεύθυνση (12 από 17). Η ερευνήτρια παρακολούθησε ενεργά την ερευνητική διαδικασία στο σύνολό της. Το σχέδιο δράσης που εκπονήθηκε βελτιωνόταν επάλληλα με τη συνδρομή των μαθητών. Διευκολυντικό-υποστηρικτικό ρόλο διαδραμάτισε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Η ενασχόλησή μας δομήθηκε γύρω από το μοντέλο μάθησης του D. Kolb (1981: 232-255 · 1984: 42). Η συγκεκριμένη εμπειρία ή δράση υποκίνησαν τον πειραματισμό, τις τοποθετήσεις, τη διατύπωση ερωτημάτων, τον δυναμικό διάλογο μέσα σε ρόλους και τη δημιουργική έκφραση. Οι επιλογές μας τέθηκαν σε αναστοχαστική παρατήρηση και νέους κύκλους ανταλλαγής απόψεων, αντιρρήσεων, επαναδιαπραγμάτευσης των θεμάτων από νέα οπτική γωνία, εντοπισμού των δυνατών και αδύναμων σημείων και μετατοπίσεων.

Η τελική μας πραγμάτευση μάς οδηγούσε στη θεωρητική σύλληψη και επεξεργασία εννοιών όπως πολίτης-πολιτειότητα-πολιτική στάση, πολλαπλή ταυτότητα, δεξιότητες (πολιτικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές, ψηφιακές), συμμετοχή-συνεργασία-αλληλεπίδραση, κοινότητα, ενσυναίσθηση. Η διαδικασία ανελλισόταν μέσα από μια κυκλοειδή και σπειροειδή πορεία. Καταλήγαμε και πάλι στην αλληλεπίδραση, ώστε να ακούγονται όλες οι φωνές και ταυτότητες. Αξιολογούσαμε «αυτό που έγινε» και κάναμε παρεμβάσεις με τη συμμετοχή όλων (Carr, Kemmis, 1997: 220).

Αξιοποιήθηκαν η εργασία σε μικρές ομάδες βάσει έργου και η ατομική εργασία (Markham, 2011: 38-42). Το σχέδιο δράσης, η «Χάρτα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων», οι σημειώσεις που αφορούσαν την παρατήρηση της διαδικασίας και των συναντήσεών μας και οι δημιουργικές μας απόπειρες αποτέθηκαν στην ψηφιακή τάξη. Οι ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα και οι μαραθώνιοι επάλληλων συζητήσεων στο padlet έδωσαν νόημα στη διαδικασία. Επιλέξαμε κυρίως τη φυσική επικοινωνία.

Η αξιολόγηση της διαδικασίας δεν έγινε με τυπικά εργαλεία, αλλά στηρίχτηκε στον «λόγο» των μαθητών, στη Συμμετοχική Παρατήρηση και στις σημειώσεις της ερευνήτριας και των μαθητών

(Wragg, 1994). Λάβαμε υπόψη τα 4c –κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα (critical thinking, communication, collaboration, creativity) στην εκπαίδευση (ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ, 2018). Αποτιμήσαμε τον βαθμό και την ποιότητα της συμμετοχής, τη δέσμευση και υπευθυνότητα των μαθητών, τις κοινωνικές-διαπροσωπικές δεξιότητες που καλλιέργησαν, την κριτική στάση και τη δημιουργική έκφραση, τους μαθησιακούς πόρους και τις πρακτικές που επιλέχθηκαν.

2.2.1. Υλοποίηση - ρήσεις

Βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον μας ήταν ποιος, πού, πώς τότε και γιατί (Ζαβλανός, 2003: 146-147). Είχαμε συνεχώς στο νου μας: Τι θα κάνουμε και γιατί; Ποια προβλήματα πρέπει να επιλύσουμε, ποιες αποφάσεις πρέπει να πάρουμε; Πώς θα το αξιολογήσουμε; Πώς θα το προβάλλουμε, πού/σε ποιον/ποιους; Τι θα κερδίσουμε και πώς θα «κλειδώσουμε» τα οφέλη;

Η πραγμάτευσή μας περιστράφηκε γύρω από τους άξονες:

- επεξεργασία κειμένων, εικαστικών, ψηφιακού υλικού («ξεκλειδώνοντας κείμενα», «διαβάζοντας εικόνες», «εικόνες και κείμενα συνομιλούν»)
- «πάρε θέση», επίλυση προβλήματος («καλλιεργώντας δεξιότητες», «επιλύοντας προβλήματα»)
- δημιουργική έκφραση («μαθητές σε ρόλο», «γράψε-σβήσε δημιουργικά»)

Αξιοποιήθηκαν:

- τεχνικές του Θεάτρου και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (αυτοσχεδιασμός, δυναμική εικόνα, διάδρομος συνείδησης, «δάσκαλος/μαθητής σε ρόλο» (Boal, 2013 · Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2018: 64-69)
- έντεχνη συλλογιστική, ρουτίνες σκέψης-ορατή σκέψη (Perkins 1994: 36-74).
- πλάγια σκέψη-έξι καπέλα της σκέψης του De Bono, «τι θα γινόταν/έκανες αν»
- «εικονικές δίκες», «αγώνες λόγων»
- η τάξη, η εκδρομή, ο περίπατος
- δημιουργική γραφή (Πετρά, 2017: 59-63).

Η διδάσκουσα αναπλαισίωσε και ανήρτησε το εκπαιδευτικό υλικό στο ψηφιακό σχολείο, ώστε να είναι ελκυστικό και διαθέσιμο εξ αρχής, ενώ οι μαθητές έκαναν τις παρεμβάσεις τους σε αυτό. Η αφορμή δινόταν συνήθως στη διάρκεια των μαθημάτων, ιδίως των φιλολογικών, των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά την υλοποίηση προγραμμάτων και σχολικών εκδρομών ή ανθρωπιστικού ακτιβισμού.

Στη Νεοελληνική Γλώσσα-Λογοτεχνία επιλέξαμε κείμενα και οπτικοακουστικό υλικό (Τράπεζα Θεμάτων, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Πολύτροπη Γλώσσα), που υπηρετούσαν τη στόχευσή μας γύρω από τις ενότητες που υπαγορεύει το επίσημο πλαίσιο: Εφηβεία, Τρίτη ηλικία, στερεότυπα, έμφυλοι ρόλοι. Οι επιλογές μας πλούτισαν από τις διδακτικές ενότητες στην Πολιτική Παιδεία που πραγματεύονται τα εξής: σχέση κοινωνίας της πληροφορίας/πολιτείας/οικονομίας, κοινωνικός έλεγχος, Μαθητικές Κοινότητες, κοινωνική ευαισθησία-εθελοντισμός, μετανάστευση, επίλυση των διαφορών, φτώχεια, εργασία-ανεργία.

Η επαφή μας με τον φορέα Δράση μάς επέτρεψε να δουλέψουμε σε ομάδες τις έννοιες αυτοεικόνα, η φήμη, ο άλλος. Αντίστοιχα, στην επίσκεψη του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος στο σχολείο μας επεξεργαστήκαμε την έννοια της ανελευθερίας μέσω παιχνιδιών, ρόλων, αυτοσχεδιασμών. Η προβολή ταινιών μικρού μήκους από το Φεστιβάλ Δράμας (Say No 2017, On my mind 2019, ΕΡΦΟΙ 2018, Ο δικός μου ήχος 2019, Πείραμα –Τι συμβαίνει όταν ζητάς από ένα αγόρι να χαστουκίσει ένα κορίτσι 2020) και η ψηφιακή συζήτηση με ψυχολόγο, μάς αποκάλυψε πώς διαχειριζόμαστε τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τον έρωτα, την έμφυλη βία.

Αντίστοιχα στη Β΄ Λυκείου στον Επιτάφιο του Θουκυδίδη, στην Αντιγόνη του Σοφοκλή, στη Φιλοσοφία (Ηθική, Πολιτική, Αισθητική) και τα Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού αναζητήσαμε τα «δο» και τα «don't», το «ηθικό» και το «νόμιμο», το «politically correct», το κοινωνικά αποδεκτό ή μεμπτό, την ηγετική ταυτότητα και τις δεξιότητές της, τη δυναμική του εικαστικού και της δημιουργικότητας. Σειρές της τηλεόρασης (Κάνε ό,τι κοιμάσαι, Το βραχιόλι της φωτιάς), διαφημιστικά σποτ και η επικαιρότητα (πχ. γεγονότα στα Τέμπη) έδωσαν την αφορμή να πάρουμε θέση απέναντι σε θέματα πολιτειότητας.

Ο ακτιβισμός των μαθητών αφορούσε τη συγκέντρωση τροφίμων-χρειωδών για οικονομικά αδύναμες οικογένειες, για τον σεισμό στην Τουρκία και την προστασία-υιοθεσία των αδέσποτων της περιοχής μας. Τα Μαθητικά Συμβούλια συντόνισαν τη διαδικασία, όπως και την οργάνωση των σχολικών εκδρομών σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σύλλογο Γονέων-Κηδεμόνων, διά ζώσης και ψηφιακά.

Στις εκδρομές (διδακτικές επισκέψεις, εκπαιδευτικές εκδρομές) μάς απασχόλησε η έννοια της αειφορίας. Μάς δόθηκε η ευκαιρία ώστε να ενημερωθούμε και να κάνουμε περιπάτους στο φυσικό και πολιτισμικό τοπίο, παρατηρώντας τη διαπλοκή του αστικού με τον φυσικό χώρο, της καθημερινότητας, της εργασίας.

Περιηγηθήκαμε με άλλη ματιά στην πόλη μας και τα ιστορικά της τοπία: τα Οθωμανικά τεμένη (Σαντιρβάν Τζαμί, Εσκή Τζαμί, Αράπ Τζαμί, Κουρουσλού Τζαμί), τις Καπναποθήκες, τα Αρ Νουβώ κτήρια που επαναχρησιμοποιούνται ως χώροι τέχνης (Εκθέσεις Μπενάκη, ραδιοφώνων και ασύρματων, προσφυγικής μνήμης), ψυχαγωγίας ή εργασίας. Η ανάγκη να τιμήσουμε τους δημιουργούς-καλλιτέχνες (Συφιλτζόγλου Κ., Κασαπίδης Γ., Τσιαμπούσης Β., Ζηκίδου Ιω.) της πόλης μας μάς υποκίνησε να δημιουργήσουμε Καλλιτεχνικό Όμιλο και να κάνουμε εργαστήρια δημιουργικής ανάγνωσης-γραφής, εικαστικών.

Στη Θεσσαλονίκη επισκεφτήκαμε το Μουσείο Μοντέρνας τέχνης, όπου η Συλλογή Κωστάκη συνδέει τη Ρωσική Πρωτοπορία με την οργανικότητα-αειφορία. Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και το Αστεροσκοπείο ξεναγηθήκαμε από φοιτητές που μάς έφεραν σε επαφή με μια μορφή «πολιτικού» ακτιβισμού, σημαντικού για την ανάδειξη της επιστήμης, του τόπου, των ίδιων. Στο Θέατρο Αμαλία ζήσαμε (μαζί με άλλα σχολεία) μια εμπειρία έμφυλης κακοποίησης στην πραγματική και την ψηφιακή ζωή, όπου οι μαθητές μπήκαν σε ρόλους και «άλλαξαν την ιστορία» (Support#Hara, Μικρός Βορράς). Στο Νόησις κερδίσαμε μια ενόραση του αστρικού κόσμου και την επίγνωση της σημασίας που έχει η ζωή μας (Η γη και το σύμπαν).

Οι ιστορικοί περίπατοι στην κλασική και σύγχρονη Αθήνα μάς επέτρεψαν να μιλήσουμε για το παραδοσιακό και το αστικοποιημένο, ενώ η νυχτερινή πόλη μάς «δίδαξε» τι δεν είναι αειφορικό (νεοάστεγοι, τοξικοεξαρτημένοι). Ο Βόλος με το Μουσείο Φωτογραφίας και το Εργαστήριο Πλίνθων (Τσιαπάτα) μάς συνδέσε με την έλευση των Μικρασιατών προσφύγων, με την επεξεργασία του πλίνθου και τα επαγγέλματα που απασχόλησε. Η επαφή μας με την αεροπορική βάση της Αγχιάλου μάς έκανε μάθημα πολιτικής στάσης.

Η επίσκεψη στη Θέρμη, το Λιβάδι και την Άνω Πόλη της Θεσσαλονίκης μάς έδωσαν την ευκαιρία να κάνουμε ασκήσεις προσανατολισμού στον χώρο και να σκεφτούμε πώς μπορούμε να βελτιώσουμε το αστικό τοπίο. Η επίσκεψη στο Δισπηλιό, στο Ενυδρείο της Καστοριάς, στη λίμνη και της συνοικία Γκολτσό, το Νυμφαίο και το Καταφύγιο Λύκου-Λύγκα-Αρκούδας μάς έδωσαν την ευκαιρία να χαρούμε τη φύση και την παραδοσιακή αρχιτεκτονική (αρχοντικό Τσιατσιαπά), να πάρουμε στα χέρια μας τα τάμπλετ και να κάνουμε ασκήσεις επιβίωσης, Επαγγελματικό Προσανατολισμό, να μιλήσουμε για τη διάσωση των ζώων.

Η συστηματική ενημέρωση σχετικά με θέματα κυκλοφοριακής αγωγής, παραβατικότητας, πυρόσβεσης, ασφάλειας από ειδικούς και σεξουαλικής και αναπαραγωγικής, ψυχικής υγείας από υπεύθυνους Κέντρου Πρόληψης καλλιέργησαν την ευθύνη του να «είμαι καλά» και να λειτουργώ μέσα σε πλαίσια, προστατεύοντας τον εαυτό και τον άλλο. Η ψηφιακή σύνδεση με τους επίσημους

φορείς και η διεξαγωγή σχετικού project για το ασφαλές διαδίκτυο (safer internet) μάς πλούτισαν πολλαπλά. Επίσης, κάναμε προσπάθεια ανακύκλωσης και δενδροφύτευσης.

Στην ουσία όλα τα μαθήματα-θέματα αποτέλεσαν μια δεξαμενή που αξιοποιούνταν για τον ίδιο σκοπό. Γενικότερα, ο ίδιος ο χώρος αναδείχτηκε σε πόρο μάθησης. Σε κάθε εμπειρία μαθαίναμε για τα επαγγέλματα από ειδήμονες ή ανθρώπους με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή.

3.1. Αποτελέσματα. Αντιρρήσεις

Η συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης θα μπορούσε να πει κανείς πως ήταν μαζική και αξιομνημόνευτη. Αρκετοί από αυτούς συμμετείχαν ενεργά και υπεύθυνα στο σύνολο της παρέμβασης, στον σχεδιασμό και την οργάνωση. Αυτοί ρωτούσαν τη διδάσκουσα, «αν όλα πήγαιναν καλά», «τι άλλο μπορούσα[ν] να κάνουν» και ήταν διαθέσιμοι. Μάς έδωσαν να καταλάβουμε ότι η σχολική τους ζωή πλούτισε από βιώματα, τα οποία στερήθηκαν στη διάρκεια της πανδημίας.

Δούλεψαν «μέσα στην ομάδα», «για όλους» κατανοώντας ότι προετοίμαζαν την κοσμοπολιτική τους συμμετοχή και κατάλαβαν ότι «μόνο κέρδος μπορούσαν να έχου[ν] από την ενεργοποίησή τους. Ανέδειξαν κοινωνικές και δεξιότητες ψηφιακής επικοινωνίας, διαχείρισης του «εαυτού» και του «άλλου», διαμεσολάβησης, ενημέρωσης-ενημερότητας, αποτελεσματικότητα, κριτικό λόγο. Το πέτυχαν, αλλά όχι πάντα μέσα στο πνεύμα της συλλογικότητας.

Λίγα παιδιά πήραν πρωτοβουλίες, συντόνισαν, «βγήκα[ν] μπροστά» στις δράσεις και φάνηκε να «κάνουν από άποψη» την προσπάθειά τους. Κάποιοι αδύναμοι μαθητές στον σχολικό γραμματισμό εκδήλωσαν ηγετικές δεξιότητες. Αυτοί διαχειρίστηκαν διλήμματα και προβλήματα και εκπροσώπησαν τις ομάδες ή το σχολείο «ακομλεξάριστα», απόλαυσαν την αναγνώριση και κέρδισαν «credits» από τη διδάσκουσα και τους συμμαθητές τους.

Κάποιοι άλλοι ενεργοποιήθηκαν για να προχωρήσουν και να αποκτήσουν νόημα οι δράσεις μας –συγκέντρωναν υπεύθυνες δηλώσεις, χρήματα για τις εκδρομές, προετοίμαζαν την ψηφιακή σύνδεση και έκαναν έρευνα. Οι «καλοί» μαθητές εξέφραζαν τη θετική τους κρίση, αλλά αποστασιοποιούνταν με το επιχείρημα «έχω στόχο το Πανεπιστήμιο».

Είχαν έντονο το εσωτερικό κίνητρο κάθε φορά που θα γινόταν μια εκδρομή, ειδικά όταν συνδυαζόταν με διασκέδαση ή όταν πραγματευόμασταν θέματα σεξουαλικής ή γενικότερης υγείας, αλλά κουράζονταν εύκολα όταν η δράση «κρατούσε πολύ». Η φυσική τάξη έδωσε πολλές ευκαιρίες να «πάρουμε θέση» για τα έμφυλα στερεότυπα και την ψηφιακή πολιτειότητα και να ακουστούν αντιρρήσεις. Επίσης, έδειξαν ενθουσιασμό στις επαφές μας με δημιουργούς και επαγγελματίες και παρατήρησαν ότι ο εκάστοτε επιμορφωτής έδινε «ποιότητα» στη μαθησιακή διαδικασία. Ήθελαν να κάνουν διαβήματα στην τοπική ηγεσία, αλλά η εμπλοκή τους στις δράσεις ανθρωπιστικού περιεχομένου ολοκληρωνόταν, συνήθως, τη στιγμή που έφερναν τη βοήθεια.

Το ίδιο ίσχυε και με την αειφορική προσέγγιση. Τα σκουπίδια δεν έλειπαν από την τάξη και τον αυλόγυρο και η δεντροφύτευση έμοιαζε να μην αφορά όλους. Η αγάπη για τα ζώα εκδηλώθηκε στα καταφύγια, αλλά όχι μαζικά στο οικείο περιβάλλον. Στις βιωματικές δράσεις στη φύση, στους περιπάτους και στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα οι μαθητές καλλιέργησαν την οπτικοχωρική αντίληψη και εκφράστηκαν καλύτερα παρά στο τυπικό μαθησιακό πλαίσιο.

Τα παιδιά συνεννοούνταν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τις αποφάσεις που έπρεπε να ληφθούν και τις αβλεψίες που έπρεπε να διορθωθούν. Ζητούσαν όμως από κάποιους ή από τη διδάσκουσα να κάνει τις διαμεσολαβήσεις. Όπως είπαν, χάρηκαν τις περιηγήσεις που συνδέονταν με τη χρήση της τεχνολογίας και κάποιοι εξέφρασαν την επιθυμία να ασκήσουν κάποιο σχετικό επάγγελμα. Κέρδισαν πολύτιμες εμπειρίες Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και κατανόησαν ότι δεν υπάρχουν επαγγελματικά στεγανά. Παρατήρησαν ότι οι ενήλικες με τους οποίους ήρθαν σε επαφή είχαν υψηλά επαγγελματικά προσόντα.

3.2. Συμπεράσματα

Το Λύκειο δεν φαίνεται να μπορεί από μόνο του να επιδράσει στην καλλιέργεια της ευθύνης του πολίτη, στην κοινωνική και ψηφιακή πραγματικότητα. Άλλωστε, η σύνδεση του Λυκείου με την είσοδο στο Πανεπιστήμιο και τα επακόλουθα της πανδημίας δημιουργούν ακόμη δυσκολίες.

Οι μαθητές δεν νιώθουν αυτοεκπλήρωση όταν ασχολούνται με ό,τι δεν τους αφορά προσωπικά-ατομικά και δεν έχει άμεσο όφελος. Συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργούν δεξιότητες και αποκτούν θετικές έξεις. Μαθαίνουν τα ηθικά πλαίσια και αναλαμβάνουν ρόλους, ενημερώνονται για ό,τι συμβαίνει στον κόσμο αλλά η συμμετοχή τους δεν έχει συνέχεια, ούτε αποτελεί καρπό συλλογικής έκφρασης. Ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει να κινητοποιήσει τους μαθητές με χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο, ψηφιοποιώντας και αναπλαισιώνοντας το εκπαιδευτικό υλικό. Προάγει τις συμμετοχικές διαδικασίες και τον αναστοχασμό, ευαισθητοποιεί για το κοινό καλό, δρα και ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών, αλλά η αλλαγή απαιτεί συνέργεια δυνάμεων. Οικογένεια-κοινότητα-συλλογικότητες-ηγετικές μορφές πρέπει να δρομολογήσουν από κοινού τη συστηματική και οργανωμένη προετοιμασία των μαθητών για την ενεργό πολιτική συμμετοχή, χωρίς ασυνέχειες και ασυνέπειες, πολύ νωρίτερα από το Λύκειο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 64-69.
- Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας, 220.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης, 146-147.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης Α. (2000). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Γ΄ Έκδοση, Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Κοσσυβάκη Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάλιας Στ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 10-30.
- Ξωχέλλης, Π (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Παναγιωτίδου, Α. (2016). Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης και τα συναισθήματα στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *εκπ@δευτικός κύκλος*, 54-58. Ανακτήθηκε στις 17/04/2023 από <http://educircle.gr/images..>
- Πετρά, Β. (2017). *Εισαγωγή και διαχείριση καινοτόμου προγράμματος Δημιουργικής Γραφής σε Ημερήσιο Ενιαίο Λύκειο της Ανατολικής Μακεδονίας: έρευνα δράσης - μελέτη περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη Α.Π.Θ.. Ανακτήθηκε στις 17/04/2023 από <http://ikee.lib.auth.gr..>
- ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της Ευρώπης (2018). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης. Ανακτήθηκε στις 17/04/2023 από <https://www.google.com/search?client>.
- Φάκελος Υλικού, (2019). *Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος, 151-187.
- Χανιωτάκης, Ν. (2005). «Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και σχολική πράξη». Στο *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: ερευνητικές προσεγγίσεις των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτικής πράξης*, Ερευνητικό Πρόγραμμα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Επιτροπή Ερευνών, 1.

Ξενόγλωσση

- Banks, J. A. (ed.) (2009a). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge, 314.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. (Επιμ. Χ. Τσαλικίδου, Μτφ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bruner, J (1996). *The culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, London.
- Giroux, H., (1980). The politics of student resistance in classroom pedagogy. *Journal of education*, 162 (3), 329-366.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group, 73.
- Hobbs A., Jensen A. (2009), The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* 1: 1-11.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459-476.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall, 42.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college*, 1, 232-255.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London; New York: Continuum, 25.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., McNeal, R. S. (2007). *Digital Citizenship The Internet, Society, and Participation*. MIT Press Books.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking art*. Los Angeles, CA: Getty Publications, 36-74.
- Ribble, M. (2011), *Digital Citizenship in Schools, International Society for Technology in Education (ISTE), 2nd edition*. Ανακτήθηκε στις 17/04/2023 από <https://www.google.com/search?>
- Runco, M. (2011). Divergent thinking, creativity, and ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of creativity*. Cambridge: University Press, 317-324.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.

ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ.
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ETWINNING

Λυτσιούση Στυλιανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Post doc

Σούνουλου Μαρίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καλογήρου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες, δημιούργησε ένα Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού (Reference Framework of Competences for Democratic Culture), το οποίο προωθεί την πολιτειακή συνείδηση. Τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν το πλαίσιο ΙΔΠ στα προγράμματα σπουδών, προκειμένου να καλλιεργήσουν την πολιτειότητα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή στην ευρωπαϊκή δράση eTwinning επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και της ιδιότητας του πολίτη, καθώς ενθαρρύνει την ανάπτυξη καλών πρακτικών, την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία και τη δημιουργία μιας ισχυρής δικτύωσης στη νέα γενιά εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε μία έρευνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου σε όλα τα προγράμματα σπουδών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να εντοπιστούν οι αναφορές που σχετίζονται με την καλλιέργεια ΙΔΠ και η εφαρμογή προγραμμάτων eTwinning. Η καταγραφή και η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε σημαντική έλλειψη αναφορών, καθώς και απουσία συνεργασίας με ευρωπαϊκές δράσεις, όπως το eTwinning.

Λέξεις κλειδιά: Ικανότητες Δημοκρατικού Πολιτισμού (ΙΔΠ), eTwinning, αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη έχει ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού, γλωσσικού, θρησκευτικού και εθνοτικού κεφαλαίου. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, η ανάγκη να καλλιεργηθεί διαμέσου της εκπαίδευσης η ιδιότητα του πολίτη με στόχο την κοινωνική συνοχή. Ειδικά για τα παιδιά είναι πολύ σημαντική η ‘‘αναγνώριση’’ της κουλτούρας τους και η αποδοχή της ετερότητας, προκειμένου να βιώσουν την πολιτική ισότητα και να αισθανθούν μέρη του ιδίου κράτους (Sounoglou, Michalopoulou, 2017· Τσιούμης, Βασιλειάδης, 2019). Επιπρόσθετα, είναι θεμελιώδες να κατανοήσουν ότι όλοι οι πολίτες, ανεξάρτητα από το βαθμό εθνικής ομοιογένειας, θα χρειαστεί να συνεργαστούν και να αποφασίσουν για θέματα σημαντικά και να συμμετέχουν στα κοινά ενισχύοντας τη δημοκρατία, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Banks, 2012· Jackson, 2016).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην παροχή γνώσεων και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και αξιών που θα διασφαλίζουν ότι οι μαθητές θα γίνουν υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες. Έτσι η εκπαίδευση έθεσε στις προτεραιότητες της την καλλιέργεια της

δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και το σεβασμό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα μέσα από το διάλογο και τις συνεργατικές δράσεις.

Η εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελούν δύο έννοιες αλληλένδετες, οι οποίες διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο, αλλά έχουν κοινές πρακτικές και στόχους. Η εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη αναφέρεται στα δικαιώματα που σχετίζονται με το θεσμό της δημοκρατίας, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά, ενώ η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα επικεντρώνεται επιπλέον και στις θεμελιώδεις ελευθερίες των πολιτών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010).

Η “ενεργός πολιτειότητα” των νέων αποτελεί προτεραιότητα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής πολιτειότητας. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης, έχει κύριο στόχο την προαγωγή και προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του κράτους δικαίου και της δημοκρατίας. Στην Τρίτη Σύνοδο Κορυφής των αρχηγών κρατών και κυβερνήσεων το 2005 στη Βαρσοβία, το Συμβούλιο της Ευρώπης ανέλαβε την “προώθηση του δημοκρατικού πολιτισμού μεταξύ των πολιτών”. Τα κράτη μέλη προωθούν πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά δεν έχει επιτευχθεί ακόμη η ύπαρξη κοινών στόχων στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Το κενό αυτό ανέλαβε να καλύψει το Συμβούλιο της Ευρώπης με το Πλαίσιο Αναφοράς σχετικά με τις ικανότητες για ένα δημοκρατικό πολιτισμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018α). Το Πλαίσιο Αναφοράς αυτό, όπως αναφέρει ο Γενικός Γραμματέας Thorbjørn Jagland, “εδράζεται σε αρχές κοινές στις δημοκρατικές κοινωνίες μας. Καθορίζει τα εργαλεία και την κριτική κατανόηση που πρέπει να αποκτούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, προκειμένου να έχουν το αίσθημα του ανήκειν και να συμβάλλουν θετικά με τον δικό τους τρόπο στις δημοκρατικές κοινωνίες στις οποίες ζούμε. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, το Πλαίσιο αναφοράς αφενός προσφέρει στα εκπαιδευτικά συστήματα μια κοινή εστίαση για τη δράση τους και αφετέρου λαμβάνει υπόψη ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων”. Το Συμβούλιο της Ευρώπης υποστηρίζει, λοιπόν, αυτήν τη μορφή της εκπαίδευσης, που συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων της νέας γενιάς με στόχο να γίνουν αποτελεσματικοί πολίτες της παγκόσμιας κοινωνίας (Λυτσιούση, Τσιούμης, 2019:317).

2. Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού στα προγράμματα σπουδών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού (στο εξής ΙΔΠ) (Reference Framework of Competences for Democratic Culture), το οποίο αποτελείται από τρεις τόμους, αποτελεί μια εννοιολογική οργάνωση των ικανοτήτων και έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο κέντρο του βρίσκεται ένα μοντέλο ικανοτήτων με περιγραφικούς δείκτες για όλες τις ικανότητες του μοντέλου. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι ο ίδιος ο χρήστης αποφασίζει τον τρόπο που θα το προσαρμόσει και θα το εφαρμόσει στη δική του πραγματικότητα και για τους δικούς του σκοπούς.

Το μοντέλο περιλαμβάνει συνολικά 20 ικανότητες, οι οποίες υποδιαιρούνται σε αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώση/εις-κριτική κατανόηση. Οι αξίες αναφέρονται στην απόδοση αξίας στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στην ετερότητα και στη δημοκρατία. Οι στάσεις ενσωματώνουν την πολιτειακή συνείδηση. Οι δεξιότητες την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και την ενσυναίσθησης και η γνώση και κριτική κατανόηση αφορά στην πολιτική, το δίκαιο, τον πολιτισμό, τη βιωσιμότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Το μοντέλο ΙΔΠ, λοιπόν, καθορίζει όλα αυτά που χρειάζεται ένα άτομο, προκειμένου να συμμετέχει ενεργά σε “έναν δημοκρατικό πολιτισμό/μία κοινωνία/μία ομάδα” (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018b).

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αποτελέσουν το χώρο όπου θα καλλιεργείται η δημοκρατική εκπαίδευση με τους τρόπους που αρμόζουν στην ηλικία και ωριμότητα των φοιτητών τους. Αυτό συμβαίνει επειδή το Πλαίσιο δεν αποτελεί ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα σπουδών, δεν προτείνει μια αποκλειστική παιδαγωγική μέθοδο ή μεθοδολογία διδασκαλίας. Ο ρόλος

του είναι να δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό μπορούν να ενσωματωθούν σε μια σειρά από παιδαγωγικές μεθόδους, μεθοδολογίες και αξιολογήσεις που συνάδουν με τις αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών με στόχο την ενδυνάμωση των νέων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018α).

Ειδικότερα, τα τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των ΙΔΠ. Ένα ρόλο σύνθετο και πολυδιάστατο, καθώς ο στόχος δεν είναι μόνο να εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να κάνουν αποτελεσματική χρήση του Πλαισίου ΙΔΠ στα σχολεία (η «τεχνική» πλευρά), αλλά και να τους εφοδιάζουν με ένα σύνολο ικανοτήτων απαραίτητων ώστε να συνυπάρχουν ως δημοκρατικοί πολίτες σε διαφορετικές κοινωνίες (η «ουσιαστική» πλευρά) (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018b). Η ανάπτυξη των ΙΔΠ στους δυνάμει εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητο να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής τους κατάρτισης.

Συχνά, βέβαια, παρατηρείται οι ΙΔΠ να αφορούν σε διαθεματικά αντικείμενα, όπως η «εκπαίδευση για τη δημοκρατία», η «περιβαλλοντική εκπαίδευση» ή η «εκπαίδευση για την ειρήνη», μέσα από τα οποία καλλιεργούνται αυτές οι ικανότητες. Υπάρχουν έρευνες και διδακτικές πρακτικές που προσπαθούν να συνδέσουν την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη με τους στόχους και τις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κοινό στοιχείο αποτελεί ο στόχος για ενεργή συμμετοχή προς ένα κοινό συμφέρον (Σακελλαρίου, 2012). Μέσα από την εκπαίδευση για την αειφορία καλλιεργείται η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στη βάση κοινωνικών, πολιτειακών και πολιτικών αξιών. Οι συγγραφείς-ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη κοινών σημείων και στοχοθεσίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι το αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα γόνιμο πλαίσιο διαλόγου και ισότιμης συνύπαρξης, ενώ παράλληλα προτρέπει στην ανάληψη δράσης, συμμετοχής και διαμόρφωσης κοινών αξιών και σκοπών (Τσιούμης, Βασιλειάδης, 2019).

Ωστόσο, η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να στοχεύει στην κατανόηση της σημασίας των ΙΔΠ ως κάτι που θα εντάσσεται σε όλους τους τομείς μαθημάτων και ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό του εξειδικευμένου μαθήματος.

3. Η ευρωπαϊκή δράση eTwinning

Το eTwinning είναι μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας φορείς διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης από 36 διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες και 8 γειτονικές, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη (Πλατφόρμα Ευρωπαϊκής Σχολικής Εκπαίδευσης Etwinning).

Οι πέντε κύριες περιοχές προστιθέμενης αξίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τα έργα eTwinning είναι η αυθεντική μάθηση, η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, η Ευρωπαϊκή διάσταση και η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ιδιότητας του πολίτη, καθώς έρχονται σε επαφή με άτομα από χώρες διαφορετικές ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση, τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και την καλλιέργεια τεχνολογικών δεξιοτήτων.

Καθώς η συνεργασία μεταξύ Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες θα πρέπει να ενθαρρύνεται. δυναμικά (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018b), η δράση eTwinning συνιστάται ως ένα κατάλληλο εργαλείο για τον σκοπό αυτό, καθώς περιλαμβάνει στις δράσεις του και την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (ΙΤΕ) ως στρατηγική για την επέκταση της εμβέλειάς του και τη συμμετοχή μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Ο αυξανόμενος αριθμός παραδειγμάτων εισαγωγής των προγραμμάτων Erasmus+ και eTwinning στην εκπαίδευση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι η εισαγωγή του eTwinning στην εκπαίδευση των φοιτητών εκπαιδευτικών είναι πολύτιμη τόσο για τους ίδιους, όσο και για τα ιδρύματά τους. Η εφαρμογή προγραμμάτων eTwinning στην αρχική εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών (Initial Teacher Education) χρησιμοποιείται ευρέως σε άλλες χώρες της Ευρώπης με πολύ θετικά στοιχεία. Ειδικότερα, η έκθεση των αποτελεσμάτων της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ιταλία κατά το έτος 2021 (INDIRE, 2021) έδειξε ότι τα προγράμματα eTwinning συνδέονται άμεσα με την ιδιότητα του πολίτη, καθώς αποτελούν έναν πραγματικό χώρο μάθησης και εμπειρίας της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη.

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι η ανακάλυψη και εφαρμογή της διδασκαλίας σχεδίων και της διεπιστημονικής εργασίας, η ανάπτυξη των ΤΠΕ και των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι ευρωπαϊκές, διεθνείς και διαπολιτισμικές εμπειρίες, η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων (διαχείριση έργων, καθορισμός στόχων, προγραμματισμός, ομαδική εργασία), ο αναστοχασμός σχετικά με τις επαγγελματικές πρακτικές και οι ανταλλαγές με εκπαιδευτικούς από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η συμβολή του eTwinning στην ανάπτυξη της νέας γενιάς εκπαιδευτικών, δηλαδή, εκτείνεται από την πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα μέχρι τη συμμετοχή σε διεθνή, συνεργατικά έργα μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με το "eTwinning για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς" (European School Education Platform).

Τα μοντέλα για την εισαγωγή του eTwinning ποικίλλουν ανάλογα με τη χώρα και το ίδρυμα, αλλά περιλαμβάνουν δύο κύριες δραστηριότητες: την ένταξη μιας ενότητας "Εισαγωγή στο eTwinning" στο πρόγραμμα σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τη δημιουργία μικρών συνεργατικών έργων eTwinning για εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ή/και φοιτητές εκπαιδευτικούς (σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο), ή μικρά έργα eTwinning με μαθητές όταν οι φοιτητές εκπαιδευτικοί είναι σε πρακτική άσκηση σε σχολεία.

4. Κύριο μέρος έρευνας

Πραγματοποιήθηκε μία έρευνα το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 σε όλα τα προγράμματα σπουδών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ίδιου ακαδημαϊκού έτους, προκειμένου να εντοπιστούν οι αναφορές που σχετίζονται με την καλλιέργεια Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού, καθώς τα προγράμματα σπουδών είναι αυτά που καθορίζουν τους σκοπούς, τη φιλοσοφία και τις κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαίδευση. Ακόμη, έγινε διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής προγραμμάτων eTwinning στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

4.1. Μεθοδολογία και αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών των στοιχείων εκείνων που σχετίζονται με την καλλιέργεια ικανοτήτων δημοκρατικού πολιτισμού στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς. Αρχικά έγινε η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων και ο εντοπισμός των σχετικών αναφορών. Έπειτα επιχειρήθηκε η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία ανέδειξε σημαντική έλλειψη αναφορών, καθώς και απουσία συνεργασίας με ευρωπαϊκές δράσεις, όπως το eTwinning.

Παρακάτω παρατίθενται οι αναφορές που εντοπίστηκαν στα εννέα προγράμματα σπουδών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Αλεξανδρούπολης, Ρόδου, Ιωαννίνων, Φλώρινας, Βόλου και Ρεθύμνου). Πιο συγκεκριμένα έγινε αναζήτηση στις παρακάτω λέξεις:

- Πολιτειότητα
- Ανθρώπινα Δικαιώματα
- Δημοκρατία

Πίνακας 1. Καταγραφή αναφορών στα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τμήμα	Μάθημα/ Ενότητα	Αναφορά
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης/ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Κουκλοθέατρο και διαπολιτισμικές εφαρμογές Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα-Τα δικαιώματα του παιδιούτο μάθημα στοχεύει στην καλλιτεχνική και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών/τριών καθώς και ανάπτυξη της ενεργούς πολιτειότητας <ul style="list-style-type: none"> • Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα μπορούν να προωθηθούν και να υλοποιηθούν μέσω της παιδείας, της εκπαίδευσης και των φορέων κοινωνικοποίησης. • Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει ενεργά στον αγώνα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα • Ασχολείται με τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τα Δικαιώματα του Παιδιού, τι είναι η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα • Τα δικαιώματα του παιδιού είναι Ανθρώπινα Δικαιώματα. • Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν ισχύουν μόνο για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά. • Τα παιδιά είναι οι πρώτοι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι πρώτοι παραλήπτες της εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Μόνο αν τα παιδιά αναπτύξουν μια συνείδηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, μπορούν ως ενήλικες να αντιλαμβάνονται σε επαρκή βαθμό τα ανθρώπινα δικαιώματά τους.
	Σύγχρονες θεωρίες φύλου	Το όραμα για Δημοκρατία και συμπερίληψη όλων των υποκειμένων. <ul style="list-style-type: none"> • Οι όροι “δημοκρατική παιδεία” και “εκπαίδευση στη δημοκρατία” καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών, πρακτικών, ιδεών και δραστηριοτήτων... • ...η προαγωγή νέων μορφών συλλογικότητας και δράσης που θα προασπίζονται τη δημοκρατία, • ...αφού αποδομείται η ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων με όρους ψυχολογίας ή φυσικής κατάστασης πραγμάτων (με ιδιαίτερη έμφαση στη δημοκρατία,... • ...Η δημοκρατία και οι κανόνες δημοκρατικής συνύπαρξης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Σχολή Επιστημών της Αγωγής Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	ΘΕ 11. Μιλώντας για ζητήματα δημοκρατίας στο σχολείο	

	Globalisation and education	<ul style="list-style-type: none"> • Αναλύονται οι διαδικασίες συγκρότησης των κοινωνικών δικαιωμάτων στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών θεσμών • Η έννοια του Ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη και η αναδυόμενη φύση των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων στην ΕΕ, • Τα δικαιώματα ως πολιτικό και κοινωνικό διακύβευμα στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης.
	Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής Παρέμβασης	Μειονότητες, μετανάστες/τριες και Ανθρώπινα Δικαιώματα
	Εργαστήριο Κοινωνικής Έρευνας και Εκπαίδευσης	Η εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ ΑΠΘ	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία	Κατανοούν το περιβαλλοντικό και παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ και ΕΠΑ και προσεγγίσεις όπως, η δημοκρατία , ο ενεργός πολίτης
	Μέσα Επικοινωνίας και Κοινωνίας	Παρακολουθώντας την εξέλιξη των ΜΜΕ από τα παραδοσιακά στα νέα μέσα το μάθημα θα εστιάσει σε θεωρητικά ζητήματα που αφορούν στο ιδιοκτησιακό καθεστώς των ΜΜΕ, στα ΜΜΕ και στη δημοκρατία...
	Μειονοτικές Ομάδες Και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Η προώθηση των δημοκρατικών αξιών
	Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές για την Προσβασιμότητα και Συμπερίληψη	Ο ρόλος της εκπαίδευσης –τυπικής, μη τυπικής και άτυπης– αφενός για την προώθηση αξιών, τον σεβασμό της ετερογένειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων .
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης	Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη	<ul style="list-style-type: none"> • Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της σχολικής κοινωνικοποίησης στην ανάπτυξη των δημοκρατικών ιδεωδών και του δημοκρατικού πολίτη • Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα στο Σχολείο. Παιδεία Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων
	Σεμινάριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Άτομα με Αναπηρία -ΑμεΑ-
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του		Καμία αναφορά

Πανεπιστημίου Αιγαίου		
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών	Δημοκρατία και Εκπαίδευση	(Να σημειωθεί ότι ο Οδηγός Σπουδών δεν έχει περιγραφή των προσφερόμενων μαθημάτων παρά μόνο τον τίτλο)
	Θεωρία της Δημοκρατίας : Κλασικές Προσεγγίσεις και Σύγχρονα Προβλήματα	
	Ανθρώπινα Δικαιώματα	
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.	Εργαστήριο Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και Διαπροσωπικών Σχέσεων	Οι δράσεις του εργαστηρίου αποσκοπούν στην προώθηση των αξιών πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης εμπλέκοντας διάφορα συστήματα διαπροσωπικών σχέσεων
	Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση	
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας	Παγκοσμιοποίηση – Διδασκαλία και Μάθηση	Μοντέλο Δεξιοτήτων για τη συμμετοχή σε μία παγκόσμια δημοκρατική κουλτούρα
	Διδακτική της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί στα Ανθρώπινα Δικαιώματα	Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν στις σχέσεις των παιδιών, την κοινωνική αποδοχή και τον αποκλεισμό, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα , τα δικαιώματα των παιδιών, ...καθώς και αξίες, όπως η δημοκρατία , η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η πολιτειότητα ...
	Αειφόρος ανάπτυξη και ενεργός πολιτειότητα στην εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> • Να κατονομάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ενεργούς πολιτειότητας • Να κατονομάζουν εκπαιδευτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας • Η εστίαση στην ενεργό πολιτειότητα • Υπεράσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων • Να συμβάλει στη γενικότερη εξέλιξη του παιδιού σε έναν ενεργό, δημοκρατικό πολίτη. • Εξετάζονται η δημοκρατική εκπαίδευση...

		<ul style="list-style-type: none"> • Προσδιορίζονται όλα εκείνα τα στοιχεία που μετατρέπουν το σχολείο σε έναν παράγοντα μείωσης της έντασης των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων και διασφάλισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων
	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα • Να μπορούν να εντοπίζουν έννοιες, όπως ενεργή πολιτειότητα
	Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αειφόρος ανάπτυξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Να προσδιορίζουν κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία/Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Εισαγωγή στη Φιλοσοφία	Κατανοούν το θεμελιώδες γεγονός της συνδημιουργίας της φιλοσοφίας και της δημοκρατίας
	Φιλοσοφία της Παιδείας	Μέσα από την ανάπτυξη μιας ηθικής και πολιτικής προβληματικής, το μάθημα αποσκοπεί στον να μπορούν οι φοιτητές/τριες να θέτουν και να εξετάζουν επιμέρους ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού ανθρώπου στον σύγχρονο κόσμο

Η ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έδειξε σημαντική έλλειψη αναφορών σε ζητήματα πολιτειότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δημοκρατίας. Είναι αξιοσημείωτο ότι το τμήμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν έχει κάποια αναφορά. Το τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης έχει αναφορές στη δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε ένα μάθημα για την Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση και σε ένα σεμιναριακό για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Το τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας έχει ένα μάθημα που αφορά στην εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ενώ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών προσφέρει μάθημα που αναφέρεται σε ζητήματα δημοκρατίας στο σχολείο, στην έννοια του Ευρωπαίου πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς και σχετικά εργαστήρια, στοιχεία που δείχνουν ότι προσεγγίζουν τις προαναφερθείσες έννοιες σε ικανοποιητικό βαθμό. Το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης παρουσιάζει κάποιες αναφορές μόνο στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη δημοκρατία, του Πανεπιστημίου Πατρών παρέχει μαθήματα για τη δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αναφέρεται μόνο στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ενώ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας μέσα από τα μαθήματά του αναφέρεται τόσο στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όσο και στη δημοκρατία και την πολιτειότητα και φαίνεται να έχει το πιο συναφές με τις έννοιες αυτές πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης στα μαθήματα της Φιλοσοφίας κάνει αναφορά στη δημοκρατία μέσα από ένα φιλοσοφικό πρίσμα.

Σε ό,τι αφορά τα προγράμματα eTwinning και Erasmus, πέρα από τη συνεργασία με το Erasmus που αφορά στην πρακτική άσκηση των φοιτητών, μόνο το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

αναφέρει στο πρόγραμμα σπουδών ότι ‘*υπήρξαν και υπάρχουν Εντατικά Προγράμματα ERASMUS - Intensive Programmes (I.P.s.) Τα Εντατικά Προγράμματα είναι βραχύχρονα καινοτομικά Προγράμματα πολυεθνικής διδασκαλίας που σκοπό έχουν να φέρνουν σε επαφή Καθηγητές και φοιτητές από διαφορετικές χώρες, ώστε να εργαστούν μαζί δύο σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον*’. Ακόμη, ‘*από το 2019 έως το 2022 το ΠΤΝ συντονίζει και υλοποιεί Πρόγραμμα ERASMUS+ ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα [21TS] με πανεπιστήμια και φορείς της Ευρώπης και της Ασίας. (Προγράμματα ERASMUS_Capacity Building for Higher Education)*’

4.2. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι χρειάζεται ένας επαναπροσδιορισμός των προγραμμάτων σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητη μία δυναμική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη μίας ταυτότητας που θα έχει την ικανότητα να υποστηρίζει μία κριτική και στοχαστική εκπαίδευση για τη δημοκρατία. Ο Mockler (2011) το περιγράφει ως ‘*πολιτικό πλεονέκτημα*’. Όταν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δεχθούν μία εκπαίδευση που θα τους προτρέπει να αναστοχαστούν τις στάσεις, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την κριτική κατανόησή τους, τότε μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία δημοκρατικών σχολείων βελτιώνοντας τις δικές τους πρακτικές και συμπεριφορές. Το ΙΔΠ προσφέρει το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να στηριχτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εφαρμόζουν και να χρησιμοποιούν τις αξίες που στηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (για παράδειγμα, δικαιώματα του ανθρώπου, δημοκρατία, πολυπολιτισμικότητα, δικαιοσύνη και κράτος δικαίου) (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018b).

Τα προγράμματα σπουδών χρειάζεται να εμπλουτιστούν για μια πιο περιεκτική, δημοκρατική και αυθεντική εκπαίδευση που θα ασχολείται με αυτά που πραγματικά έχουν σημασία και θα προετοιμάζει τους εν δυνάμει φοιτητές να γίνουν οι νέοι στοχαστές και ενεργοί πολίτες. Το eTwinning έχει τη δύναμη ενός δημοκρατικού κινήματος που παρέχει τα εργαλεία, το πλαίσιο και την έμπνευση που χρειάζονται ώστε να κυριαρχήσουν (Licht et al, 2019). Στα προγράμματα eTwinning οι φοιτητές ασχολούνται με θέματα που σχετίζονται με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τις αξίες και τη δημοκρατική κουλτούρα. Εξάλλου, η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2019) τονίζει τη σημασία της παροχής ευκαιριών στους νέους να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες έχοντας κριτικό πνεύμα και υπευθυνότητα.

Η οικοδόμηση ενός δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου τα άτομα θα μπορούν να αλληλεπιδρούν, να συμφωνούν ή να διαφωνούν και όπου τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και το κράτος δικαίου θα υποστηρίζονται και θα γίνονται σεβαστά, είναι ευθύνη που ξεκινάει από την εκπαίδευση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών και αποτελεί μια συνεχή και συλλογική προσπάθεια.

4.3. Συμπεράσματα-προτάσεις

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενεργού πολιτεότητας σε επίπεδο όχι μόνο γνώσεων, αλλά και πρακτικής ως αντανάκλαση του κοινωνικού γίνεσθαι. Όπως προτείνει το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018b:80), τα υφιστάμενα μαθήματα μπορούν να αξιολογηθούν με βάση τα 20 στοιχεία του ΙΔΠ με σκοπό την ανεύρεση των ικανοτήτων που περιλαμβάνονται ήδη, είτε βάσει του περιεχομένου, μέσω των διδακτικών μεθόδων, είτε βάσει δραστηριοτήτων/αναθέσεων στους φοιτητές. Έπειτα, να εντοπιστούν τα στοιχεία που λείπουν, έτσι ώστε να προστεθεί περιεχόμενο, να τροποποιηθούν οι διδακτικές μέθοδοι ή να συμπεριληφθούν εργασίες οι οποίες περιέχουν πρόσθετα στοιχεία ικανοτήτων.

Μία πρόταση αποτελεί και η ενσωμάτωση προγραμμάτων eTwinning, τα οποία καλλιεργούν όλο το φάσμα ικανοτήτων μέσα από συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα προγράμματα Erasmus+ συνιστάνται επίσης ως κατάλληλα εργαλεία για το σκοπό αυτό.

Ωστόσο, ένας προβληματισμός που τίθεται από τους ακαδημαϊκούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία είναι ότι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αλλά και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προσανατολισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια αλλαγή του υπάρχοντα πολιτικού τομέα (Oesterreich, 2002). Ο προσανατολισμένος στη δικαιοσύνη πολίτης, όπως προτείνουν οι Westheimer και Kahne, συνδέεται με την προοπτική κοινωνικού μετασχηματισμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων (2004). Συνεπώς, τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία καλλιεργούν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τις ικανότητες δημοκρατικού πολιτισμού είναι σαφές ότι θα οδηγήσουν και σε ένα συνολικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Διότι το σχολείο είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας, αφού από τη μία παρέχει εκπαίδευση στους πολίτες της και από την άλλη αντανακλά τις κοινωνικές και πολιτισμικές της αξίες. Η σύγχρονη κοινωνία, λοιπόν, είναι απαραίτητο να θωρακίσει θεσμικά τη δημοκρατία μέσα στην εκπαίδευση, υπερβαίνοντας το εκάστοτε κράτος τις κοινωνικές και πολιτικές αγκυλώσεις του. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται η σύμπραξη όλης της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας (Λυτσιούση, Τσιούμης, 2022).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Πλατφόρμα Ευρωπαϊκής Σχολικής Εκπαίδευσης Etwinning. *Τι είναι το Etwinning*; Ανακτήθηκε στις 20-04-2023 από: <https://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning>
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες σχετικά με τις θρησκευίες για τη διδασκαλία και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, (Βαλλιανάτος, Α., Μετάφρ.). Συμβούλιο της Ευρώπης
- Λυτσιούση, Σ., Τσιούμης, Κ. (2022). Θρησκευτική Εκπαίδευση και Δημοκρατία. *Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων*, 271-284
- Λυτσιούση, Σ., Τσιούμης, Κ. (2019). Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. *Πρακτικά 3^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων*, 316-326
- Σακελλαρίου, Α., (2012). *Μελέτη περιβάλλοντος και πολίτη για την πολιτική του συμμετοχή και την οικολογική του ευαισθησία στην αυγή του 21ου αιώνα*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 20-04-2023 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15157>
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2018α). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό*. Τόμος 1
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2018b). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό*. Τόμος 3
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2010). *Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Ανακτήθηκε στις 29-04-2023 από: <https://www.living-democracy.com/el/about-edc-hre/>
- Τσιούμης, Κ., Βασιλειάδης, Κ. (2019). Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και αγωγή για τη δημοκρατία. Όψεις της ελληνικής εμπειρίας Στο Ελευθεράκης, Θ, Οικονομίδης, Β (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας & των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Διάδραση, 159-184

Ξενόγλωσση

- Banks J. (2012). Ethnic Studies, Citizenship Education and the Public Good, *Intercultural Education* 23(6), 467-473
- European School Education Platform. *eTwinning for Future Teachers*. Retrieved on 21-04-2023 from: <https://school-education.ec.europa.eu/en/about/etwinning-future-teachers>

- INDIRE, (2021). “*eTwinning’s impact on in-service teachers’ professional development in Italy. Report*”, Firenze. Retrieved on 21-04-2023 from: <https://www.indire.it/en/the-impact-of-etwinning-on-the-in-service-professional-development-of-teachers-in-italy/>
- Licht, A.; Pateraki, I.; Scimeca, S. (2019). *If not in Schools, where? Learn and practice Democracy with eTwinning*. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels
- Mockler, N. (2011). Beyond “what works”: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5), 517–528
- Oesterreich, H. (2002). ‘Outing’ social justice: transforming civic education within the challenges of heteronormativity, heterosexism, and homophobia. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 287-301
- Sounoglou, M., & Michalopoulou, A. (2017). Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education. *Journal of Education and learning*, 6(2), 53-68
- Westheimer, Kahne (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269

ΤΟ ETWINNING ΩΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Καλογήρου Ευαγγελία
Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΘ

Σούνουλου Μαρίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΘ

Λυτσιούση Στυλιανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60/ Post-doc

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην μελέτη της ανάπτυξης της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων *eTwinning*. Στη σύγχρονη, συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία των προκλήσεων, η δημοκρατία αποτελεί ζητούμενο επαναδιαπραγματεύσιμο σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Ακολουθώντας μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου αναζητούμε εννοιολογικούς συσχετισμούς που συνιστούν την εν λόγω δράση παιδαγωγικό πλαίσιο δημοκρατικά προσανατολιζόμενο. Αναλύονται και ταξινομούνται τα κριτήρια ποιότητας των έργων *eTwinning*, όπως έχουν θεσμοθετηθεί για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους, ως προς τις προσδιορισμένες ικανότητες στο πλαίσιο αναφοράς δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών ‘Reference Framework of Competences for Democratic Culture’ (RFCDC). Το παρόν εγχείρημα θεωρούμε ότι συμβάλλει στην προώθηση της έρευνας στο πεδίο ως προς τις ακόλουθες κατευθύνσεις: Πρώτον, προσφέροντας δεδομένα που συγκεκριμενοποιούν τις παραμέτρους που ενισχύουν την καλλιέργεια της δημοκρατικής κουλτούρας όπως αυτές αναπτύσσονται στο πλαίσιο των εν λόγω προγραμμάτων. Δεύτερον, οριοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο για περαιτέρω εις βάθος έρευνα εστιασμένη στην παιδαγωγική πρακτική στα νηπιαγωγεία.

Λέξεις κλειδιά: δημοκρατική πολιτειότητα, eTwinning, ικανότητες, προσχολική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη, συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία των προκλήσεων, η δημοκρατία αποτελεί ζητούμενο επαναδιαπραγματεύσιμο σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Πολεμικές συγκρούσεις συνταράσσουν την Ευρώπη, μεταναστευτικό κύμα, κοινωνικά σχήματα με εθνικές διαφοροποιήσεις διαμορφώνονται, καθιστώντας την ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας πυλώνα ειρηνικής συνύπαρξης και αναζήτησης ισορροπιών. Παράλληλα, στο μικροεπίπεδο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, φαινόμενα βίας μεταξύ ομηλικών συνθέτουν την εικόνα μιας κοινωνίας που αναζητά ακόμα την δημοκρατική της ταυτότητα. Σε αυτό το δυσοίωνα πλαίσιο, η εκπαίδευση συνιστά τομέα καλλιέργειας και ανάπτυξης στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που διαμορφώνουν και ενισχύουν τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (στο εξής ΔΠ) ενδυναμώνοντας την κοινωνική συνοχή, την αλληλεγγύη αλλά και την ατομική ανάπτυξη. Ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση και ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας σε ευρύ κοινωνικό πλαίσιο αναγνωρίζεται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Ευρωπαϊκοί θεσμοί και η καλλιέργεια δημοκρατικής πολιτειότητας

Η δημοκρατία αποτελεί θεμελιώδη αρχή για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη διεθνή κοινότητα. Προς τον στόχο αυτό, αναγνωρίζεται ο κομβικός ρόλος της εκπαίδευσης στη διάδοση και την προστασία των αρχών της δημοκρατίας εντός των ευρωπαϊκών κοινωνικών και πολιτικών συστημάτων. Πρόκειται για ένα στόχο μακροπρόθεσμο και διαρκώς επαναδιαπραγματεύσιμο, όπως αποδεικνύουν τα κρίσιμα πολιτικά, κοινωνικά και ιστορικά συμβάντα που προκύπτουν. Το 2007 το Συμβούλιο της Ευρώπης μέσω της Υπουργικής Επιτροπής, Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research, (CM/Rec, 2007, 6), περιγράφει το όραμα της εκπαίδευσης ως προς την προετοιμασία των ατόμων για την αγορά εργασίας, την προσωπική ανάπτυξή τους, την καλλιέργεια ενός ευρέως γνωστικού πεδίου και την ενεργό συμμετοχή τους ως πολίτες σε δημοκρατικές κοινωνίες. Επισημαίνεται, στο σχετικό έγγραφο, η ανάγκη η ανώτατη εκπαίδευση και τα ερευνητικά ιδρύματα να εστιάσουν στους προαναφερθέντες στόχους ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Διακρίνουμε τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργήσει ως ενεργός πολίτης στο πολιτικό γίγνεσθαι, όντας αυτόνομος επαγγελματικά, οικονομικά ανεξάρτητος και με διευρυμένο πεδίο σκέψης.

Η έννοια της δημοκρατίας και της δημοκρατικής πολιτειότητας αποτελεί κομμάτι της στοχοθεσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και στην Αμερική (Westheimer & Kahne, 2004). Τα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία εξασκώντας τα δημοκρατικά τους δικαιώματα στο πλαίσιο του σχολείου και ανταποκρινόμενα στις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτά, αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και ικανότητες πολύτιμες για την μελλοντική τους πορεία ως πολίτες. Ο Χάρτης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελεί σήμερα σημείο αναφοράς, την βάση πάνω στην οποία αξιολογούνται οι εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, ανταλλάσσονται γνώσεις και επανακαθορίζονται προτεραιότητες για μελλοντικές δράσεις ανά πενταετία από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) (CoE, 2010; CoE, 2017). Προβάλλεται ο σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα και η ενεργός συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα. Στην Έκθεση αξιολόγησης του 2017 (Report on the State of citizenship and human rights education in Europe) (CoE, 2017) αναδεικνύεται η αναγνώριση της εκπαίδευσης από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως σημαντικό εργαλείο εξομάλυνσης ανθρωπιστικών κρίσεων και καλλιέργειας ειρηνικών κοινωνιών με σεβασμό στην αξιοπρέπεια όλων των ατόμων.

Ωστόσο, εντοπίζονται κενά και σημεία που χρήζουν βελτίωσης όπως τα ακόλουθα:

- Ασυνέπεια ανάμεσα στον σχεδιασμό πολιτικής και την εφαρμογή.

- Στα 2/3 των χωρών παρατηρήθηκε ότι δεν είχαν θεσμοθετηθεί κριτήρια για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων που αφορούν την εκπαίδευση για την δημοκρατική πολιτειότητα.
- Προτείνεται ότι η συνειδητοποίηση της σχετικότητας της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα με την αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων, θα αναγάγει σε προτεραιότητα την εν λόγω εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά το ελληνικό παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι στην εποχή της οικονομικής κρίσης και του μεγάλου προσφυγικού κύματος, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αποκτά ένα σημαντικό ρόλο αναγνωρισμένο στο πλαίσιο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης καθώς και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (CoE, 2017). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι μένει μόνο στο επίπεδο της αναγνώρισης και όχι εν τέλει των πολιτικών αποφάσεων που θα συμβάλουν στην αναγνώριση και την αποδοχή των δικαιωμάτων. Ο Συνήγορος του Πολίτη σε έκθεση (2017) αναφέρει μεταξύ άλλων τις συνθήκες εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών, που αποδεικνύεται ότι η δημοκρατική πολιτειότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ζητούμενο ακόμη.

2.2. Η συνεισφορά του κειμένου ‘Descriptors of competences for democratic culture for young learners’

Το 2016 το έργο των εκπαιδευτικών ενισχύεται με την οριοθέτηση του πλαισίου αναφοράς δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που καλλιεργούν τη δημοκρατική κουλτούρα στα σχολεία ‘Reference Framework of Competences for Democratic Culture’ (στο εξής RFCDC), στοχεύοντας στην ενίσχυση του ρόλου τους ως φορείς αλλαγής και βελτίωσης προς την κατεύθυνση μιας κοινωνίας με σεβασμό στη διαφορετικότητα, στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετική άποψη του άλλου. Στόχος δεν είναι να μάθουμε στα παιδιά τι να σκέφτονται αλλά πώς να σκέφτονται, ώστε να διαχειρίζονται τους εαυτούς τους σε ένα κόσμο που ο καθένας πρεσβεύει διαφορετικές απόψεις, αλλά όπου όλοι πρέπει να σεβόμαστε και να υπερασπιζόμαστε το δικαίωμα του κάθε ατόμου να εκφράζεται (CoE, 2016). Αποτελούμενο από τρεις τόμους, συνιστά ένα σαφές και εκπαιδευτικά αξιοποιήσιμο πλαίσιο με θεωρητικό και πρακτικό προσανατολισμό. Εντός αυτού, προσδιορίζεται ένα μοντέλο ικανοτήτων ώστε οι σημερινοί μαθητές-αυριανοί πολίτες να είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά, προσανατολιζόμενοι σε μια κοινωνική κουλτούρα δημοκρατική, ειρηνική και πολιτισμικά πολύμορφη.

Καθώς η ενεργός συμμετοχή στα δημοκρατικά δρώμενα μέσα σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει, συνιστά μια διαδικασία που απαιτεί ικανότητες, προβάλλεται η παιδική ηλικία ως ο κατάλληλος χρόνος να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν οι βάσεις αυτής. Συγκεκριμένα, ανταποκρινόμενοι οι ερευνητές στην παραπάνω διαπίστωση, αξιολογούν τους περιγραφικούς δείκτες του RFCDC ως προς την αξιοποίησή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και δημοσιεύουν τα συμπεράσματά τους στο κείμενο ‘Descriptors of competences for democratic culture for young learners’ (2021). Σκοπός του συγκεκριμένου κειμένου είναι να υποστηρίξει τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων καλλιέργειας δημοκρατικής κουλτούρας. Από τους συνολικά 447 δείκτες του RFCDC οι 166 ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών ηλικίας κάτω των 10 ετών. Επομένως, ικανότητες όπως η επίλυση συγκρούσεων και η αναλυτική, κριτική σκέψη συσχετίζονται με μικρό αριθμό δεικτών ενώ παράλληλα προσαρμόζεται και αλλάζει ο τρόπος περιγραφής ανταποκρινόμενος στην ηλικία των μαθητών (CoE, 2021).

Ποια μορφή όμως έχουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που καλλιεργούν τη δημοκρατική κουλτούρα; Εν τέλει, η δημοκρατική πολιτειότητα είναι ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο που πρέπει

να διδάσκεται και να αξιολογείται με κλίμακες και τεστ; Ή πρόκειται για την εσωτερίκευση στάσεων και αξιών που διέπουν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα;

2.3. Η δράση *eTwinning* και τα κριτήρια υψηλής ποιότητα στα έργα της

Το ζητούμενο για ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα προάγει και θα ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα, τον αλληλοσεβασμό και την ενεργητική συμμετοχή ως προς την κατεύθυνση της ΔΠΠ, θεωρήθηκε ότι βρίσκει πρόσφορο έδαφος να ικανοποιηθεί στα εκπαιδευτικά διακρατικά προγράμματα *eTwinning* (Licht et al., 2019).

Οι δράσεις Erasmus+ και *eTwinning* χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission) και συντονίζονται από ένα πολυδύναμο δίκτυο υπηρεσιών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο (Pateraki, 2018). Ως παιδαγωγικό πλαίσιο το *eTwinning*, χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχικότητα, τις αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από μέρους των μαθητών καθιστώντας το σχολικό κλίμα διαφορετικό από την «παραδοσιακή διδασκαλία» και αυξάνοντας ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών (Crawley et al., 2009). Επιπλέον καθώς αυτού του είδους τα προγράμματα είναι εξ αρχής συνεργατικά και απαιτείται η χρήση εργαλείων ΤΠΕ για την επεξεργασία των θεματικών τους, οι μαθητές καλλιεργούν ψηφιακές δεξιότητες, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της προόδου του έργου τους. Το καινοτόμο μαθησιακό πλαίσιο που προκύπτει συμβάλλει στη δημιουργία θετικών μαθησιακών εμπειριών που τονώνουν το ενδιαφέρον και την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Silva, 2012; Javad et al., 2012; Wu & Marek, 2010).

Για την αξιολόγηση των δράσεων *eTwinning* σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, έχουν τεθεί από την Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης (στο εξής ΚΥΥ) σε συνεργασία με τις Εθνικές Υπηρεσίες Υποστήριξης (στο εξής ΕΥΥ) κριτήρια ποιότητας που οδηγούν στην απόκτηση ετικέτας ποιότητας και δίνουν την δυνατότητα να συμμετέχει το εκάστοτε έργο σε διαγωνισμούς και διεκδίκηση περαιτέρω διακρίσεων (ESEP, n.d.). Οι ετικέτες ποιότητας απονέμονται σε εκπαιδευτικούς και σχολεία των οποίων τα έργα συγκεντρώνουν ποιοτικά χαρακτηριστικά υψηλού επιπέδου κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Πρόκειται για μια αναγνώριση που λειτουργεί ενθαρρυντικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Τα κριτήρια ποιότητας όπως ορίζονται είναι τα ακόλουθα:

- Παιδαγωγική καινοτομία (Pedagogical approaches)
- Ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη (Curricular integration)
- Συνεργασία μεταξύ των σχολείων-εταίρων (collaboration between partner schools)
- Χρήση της τεχνολογίας (Use of Technology)
- Αποτελέσματα, αντίκτυπος και τεκμηρίωση (Results and documentation) (ESEP, n.d., ΠΕΣΕ, n.d.)

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί μεθοδολογία ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και ακολουθεί το ερευνητικό παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου, όπως αναπτύσσεται από τον Mayring (Μπονίδης, 2004: 99). Η δόμηση περιεχομένου αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην αξιολόγησή του βάσει ορισμένων κριτηρίων.

Εν προκειμένω, βασικός σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι εννοιολογικοί συσχετισμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα στα Κριτήρια Ποιότητας ενός έργου *eTwinning*, ως προς τις προσδιορισμένες ικανότητες καλλιέργειας της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη στο RFCDC, ώστε να εντοπιστεί και να αναλυθεί περιγραφικά το παιδαγωγικό πλαίσιο που συνιστά την εν λόγω δράση δημοκρατικά προσανατολιζόμενη. Βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι εάν και κατά ποιο τρόπο

το παιδαγωγικό πλαίσιο όπως αναπτύσσεται κατά την υλοποίηση ποιοτικών προγραμμάτων *eTwinning* συνιστά ευκαιρία καλλιέργειας της δημοκρατικής κουλτούρας.

Για τους σκοπούς της έρευνας ορίζονται ως μονάδες ανάλυσης-αξιοποίησης οι περιγραφικοί δείκτες του εγγράφου ‘Descriptors of competences for democratic culture for young learners’ (CoE, 2021). Το συγκεκριμένο κείμενο επιλέχθηκε από το όλον του RFCDC καθώς εστιάζει στην ηλικιακή ομάδα ενδιαφέροντος της έρευνας. Από τους 166 αξιολογημένους δείκτες που αφορούν μαθητές κάτω των 10 ετών, ερευνώνται οι 100 που εστιάζουν σε μαθητές προσχολικής ηλικίας έως 6-7 ετών. Ως εκ τούτου, η ανάλυση και ταξινόμηση του υπό διερεύνηση υλικού πραγματοποιείται βάσει των θεματικών αξόνων που είναι τα ακόλουθα κριτήρια ποιότητας έργων *eTwinning* (ΠΕΣΕ, n.d., ΠΕΣΕ, n.d.):

- Παιδαγωγική καινοτομία
- Ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη
- Συνεργασία μεταξύ των σχολείων-εταίρων
- Χρήση της τεχνολογίας
- Αποτελέσματα, αντίκτυπος και τεκμηρίωση (ESEP, n.d., ΠΕΣΕ, n.d.)

4. Κριτική ανάλυση-Αποτελέσματα

Από την ανάλυση προκύπτουν ιδιαίτερα ενισχυμένα τα κριτήρια ποιότητας που αφορούν την *Παιδαγωγική καινοτομία* και τη *Συνεργασία μεταξύ των σχολείων-εταίρων*, ως προς τη δυνατότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ενισχύουν τη δημοκρατική κουλτούρα. Ωστόσο, και στα κριτήρια ποιότητας που αναφέρονται στη Χρήση της τεχνολογίας και στην Ενσωμάτωση των έργων *eTwinning* στη διδακτέα ύλη διακρίνεται ότι συσχετίζονται περιγραφικοί δείκτες και τέλος λιγότεροι δείκτες αναφέρονται στο κριτήριο των Αποτελεσμάτων, αντίκτυπος και τεκμηρίωση.

Συγκεκριμένα, σαράντα οκτώ περιγραφικοί δείκτες συσχετίζονται εννοιολογικά με το κριτήριο ποιότητας της *Παιδαγωγικής καινοτομίας*. Όπως τίθεται από την ελληνική ΕΥΥ, επιδιώκεται η δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων *eTwinning* καινοτόμων όπου ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και η ανάληψη ρόλων ευθύνης Επίσης, ως σημαντικό στοιχείο προβάλλεται η αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από παιδαγωγικές μεθόδους όπως η επίλυση προβλήματος, η έρευνα και η συλλογή πληροφοριών (ΠΕΣΕ, n.d.). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η ΚΥΥ διευρύνει τον ορισμό του συγκεκριμένου κριτηρίου εστιάζοντας στην στοχοθεσία της δράσης η οποία πρέπει να είναι συγκεκριμένη, μετρήσιμη, ρεαλιστική, σχετική με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται και με ξεκάθαρο χρονικό προγραμματισμό. Αναφορικά με την αξιοποίηση παιδαγωγικών μεθόδων επιδιώκει την ποικιλία στην ανάπτυξη μαθησιακών πλαισίων που ενθαρρύνουν την ενεργητική αυτόνομη μάθηση, είναι μαθητοκεντρικά και καινοτόμα ως προς τον δημιουργικό συνδυασμό τεχνικών (infosheet, n.d., checklist, n.d.).

Διακρίνεται ότι εμπλέκοντας τους μαθητές σε μαθητοκεντρικά προσανατολιζόμενες δραστηριότητες και αυτονομώντας τους εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων όπως ο σεβασμός στα δικαιώματα και τη γνώμη του άλλου, ο δίκαιος και δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων και η υπευθυνότητα ως προς την οργάνωση και την ολοκλήρωση των εργασιών του έργου.

Ως προς το κριτήριο της *Συνεργασίας μεταξύ των σχολείων-εταίρων* συσχετίζονται σαράντα επτά περιγραφικοί δείκτες που ενισχύουν πολύπλευρα την πολυπολιτισμικότητα, την πολυγλωσσία και την κατανόηση εννοιών όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η αποδοχή του πιστεύω και της ‘κοσμοθεωρίας’ του άλλου. Προσδιορίζεται από την ΕΥΥ ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο επικοινωνούν και παράγουν συνεργατικά μαθησιακά προϊόντα τα σχολεία εταίροι. Η διαδικασία συνεργασίας στοχεύει πέραν του διαμοιρασμού πληροφοριών σε πρώτο επίπεδο, στην από κοινού δημιουργία παραγόμενου υλικού (ΠΕΣΕ, n.d.).

Η ευρωπαϊκή ΚΥΥ ορίζοντας το κριτήριο αυτό συγκεκριμενοποιεί το πλαίσιο διαχείρισης της συνεργασίας ως προς τις ακόλουθες τρεις παραμέτρους: Ο σχεδιασμός της δράσης να πραγματοποιείται σε συνεννόηση και με τακτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών-μελών. Να υπάρχει ανατροφοδοτική διαδικασία σε αυτές τις συναντήσεις ώστε να παρακολουθείται η πρόοδος των έργων και το χρονοδιάγραμμα εξελίξής τους. Επιπλέον, η διαδικτυακή συνεργασία μεταξύ των μαθητών να οργανώνεται με βάση διακρατικές μαθητικές ομάδες ώστε να καλλιεργείται η διάδραση και η επικοινωνία με κοινό στόχο. Και τέλος, η παραγωγή τελικών συνεργατικών προϊόντων να είναι βασικός σκοπός και να αποδεικνύεται από την ποιότητα των αποτελεσμάτων τους (infosheet, n.d).

Η γνωριμία και συνεργασία με ομηλικούς άλλων χωρών τόσο εντός της ευρωπαϊκής ζώνης όσο και εκτός, όπως η Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, η Γεωργία, η Μολδαβία και η Ουκρανία, που είναι μέλη της Ανατολικής Εταιρικής Σχέσης και η Τυνησία, η Ιορδανία και το Λίβανο που είναι μέλη της Ευρωμεσογειακής Εταιρικής Σχέσης (EUROMED), ενισχύει τα παραπάνω χαρακτηριστικά όπως αυτά προκύπτουν από την επεξεργασία των θεμάτων των έργων *eTwinning*. Επιπλέον, καθώς η συνεργασία ορίζεται μέσα από ανατροφοδοτικές, συλλογικές διαδικασίες και διακρατικές ομάδες παρακολούθησης προόδου του έργου, οι μαθητές εξελίσσουν δεξιότητες αυτονομίας, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας μέσω των οποίων επιλύουν τα όποια προβλήματα και διαφωνίες προκύπτουν.

Η Χρήση της τεχνολογίας συνιστά το βασικό μέσο υλοποίησης των έργων *eTwinning*. Δώδεκα περιγραφικοί δείκτες συσχετίστηκαν με το συγκεκριμένο κριτήριο. Προσδιορίζει την αξιοποίηση της τεχνολογίας ως το μέσο επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων που τίθενται από το έργο παρέχοντας τα κατάλληλα εργαλεία για τη συνεργασία των εταίρων (ΠΕΣΕ, n.d.)

Η ευρωπαϊκή ΚΥΥ εξειδικεύει το κριτήριο αυτό ως προς την επιλογή του κατάλληλου ψηφιακού εργαλείου, τη διαχείριση του ψηφιακού χώρου Twinspace, που αποτελεί την καρδιά του κάθε έργου *eTwinning* και τα ζητήματα ασφάλειας στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η επιλογή των ψηφιακών εργαλείων γίνεται με σκοπό τη δημιουργική αξιοποίησή τους ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους της εκάστοτε δράσης και χαρακτηρίζονται από ποικιλία, ευκολία στη χρήση και προσβασιμότητα και καταλληλότητα ως προς την ηλικιακή ομάδα που αφορούν. Ως προς τη διαχείριση του ψηφιακού περιβάλλοντος Twinspace, όπου αναπτύσσεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του έργου, εστιάζει στις δυνατότητες πετυχημένης οργάνωσης και δόμησης του, ώστε τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές (αν τους δίνεται η δυνατότητα από τους διαχειριστές) να έχουν εύκολη πρόσβαση και δυνατότητα παρέμβασης στο σχεδιασμό, όπως με την προσθήκη σελίδων και εφαρμογών στο έργο. Επομένως, η λειτουργικότητα και η προσβασιμότητα αναδεικνύονται ως βασικά σημεία ενός πετυχημένου Twinspace. Τέλος, καθώς η χρήση διαδικτυακών εργαλείων συνιστά το βασικό μέσο και πλαίσιο υλοποίησης της δράσης, η ασφάλεια των εμπλεκόμενων μελών οριοθετείται καθαρά. Αρχικά, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών διαφυλάσσεται μέσω του προστατευμένου με κωδικούς, ψηφιακού περιβάλλοντος του Twinspace. Παράλληλα, το πρώτο στάδιο ενός ποιοτικού έργου είναι ο καθορισμός του κώδικα ευγενούς συμπεριφοράς στο διαδίκτυο, ώστε η συνεργασία και επικοινωνία των μαθητών να ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες (netiquette). Επίσης, τα μέλη του έργου λαμβάνουν υπόψιν ότι η επιλογή υλικού προς αξιοποίηση, όπως φωτογραφιών, ακολουθεί τους κανόνες περί πνευματικών δικαιωμάτων (infosheet, n.d).

Η επιτυχημένη συνεργασία εντός του ψηφιακού περιβάλλοντος του Twinspace προωθεί την καλλιέργεια κουλτούρας ευγένειας (netiquette) και σεβασμού των πνευματικών δικαιωμάτων. Οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ενδυναμώνουν τη δημοκρατική κουλτούρα εντός του σύγχρονου ψηφιακού κόσμου.

Ως προς το κριτήριο της *Ενσωμάτωσης στη διδακτέα ύλη (Curricular integration)*, οκτώ δείκτες που προωθούν την καλλιέργεια κριτικής σκέψης σε θεματικά πεδία όπως η διαπολιτισμικότητα και η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, αλλά και ενθαρρύνουν την αυτόνομη μάθηση, συσχετίστηκαν εννοιολογικά. Κατά τον σχεδιασμό των έργων οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου οι αξίες και οι στάσεις της ΔΠΠ προωθούνται ως

‘κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα’ τόσο μέσα από τις επιλογές των προς πραγμάτευση θεματικών όσο και μέσω των παιδαγωγικών τεχνικών που ακολουθούνται. Η ελληνική ΕΥΥ προκρίνει ως βέλτιστη πρακτική η δράση να ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφορικά με το περιεχόμενο και τους στόχους, αλλά και στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται κατά τις σχολικές ώρες. Επιπλέον:

- το έργο επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους
- το παιδαγωγικό πλαίσιο με βάση συνθετικές εργασίες (project –based) έχει εξηγηθεί και τεκμηριωθεί από τον εκπαιδευτικό (ΠΕΣΕ, n.d.)

Η ευρωπαϊκή ΚΥΥ προσδιορίζει το κριτήριο αυτό ως προς δύο επιπλέον διαστάσεις. Πρώτον τη διαθεματική ανάπτυξη του έργου με την εμπλοκή διαφορετικών μαθημάτων και ειδικοτήτων κατά τον αρχικό σχεδιασμό, την στοχοθεσία και την υλοποίησή του. Δεύτερον, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών με αναφορά σε ευρωπαϊκά πλαίσια αναφοράς όπως είναι το European Framework του 2019 για την Δια Βίου Μάθηση (infosheet, n.d., checklist, n.d.).

Τέλος, δύο δείκτες συσχετιζόμενοι με το κριτήριο ποιότητας *Αποτελέσματα, αντίκτυπος και τεκμηρίωση* εντοπίστηκαν. Όπως ορίζεται από την ΕΥΥ, το κριτήριο αφορά τα ορατά αποτελέσματα του έργου διασφαλίζοντας ότι αυτά αξιολογούνται, παρουσιάζονται και δημοσιοποιούνται στο διαδίκτυο (ΠΕΣΕ, n.d.).

Για την ευρωπαϊκή ΚΥΥ η ποιοτική αποτίμηση του εκάστοτε έργου, για το παρόν κριτήριο, πραγματοποιείται βάσει τριών παραμέτρων. Πρώτον, η επίτευξη των στόχων του έργου όπως έχουν προσδιοριστεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό να αποδεικνύεται με απτά παραδοτέα μαθησιακά προϊόντα, καθώς και η πορεία κατάκτησής τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση του έργου αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο. Ενθαρρύνεται να είναι σχεδόν καθολική σε όλες τις δράσεις του έργου, περιλαμβάνοντας αναστοχαστικές διαδικασίες και ορατή σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τέλος, επιδιώκεται η διάχυση, κοινοποίηση της προόδου του έργου εκτός σχολικού πλαισίου.

Μολονότι, διακρίθηκε μικρός συσχετισμός, πρόκειται για δείκτες με ιδιαίτερη σημαντικότητα που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών αυτοβελτίωσης και προσωπικού αναστοχασμού. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την πρόοδο του έργου καθ’ όλη τη διάρκειά του και στην ολότητά του, κοινοποιώντας τα αποτελέσματα με ποικίλα μέσα.

5. Συμπεράσματα

Το ζήτημα της καλλιέργειας της ιδιότητας του πολίτη από την προσχολική ηλικία συνιστά προτεραιότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε πυλώνα υποστήριξης αυτού. Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό από τα ερευνητικά δεδομένα ότι η καλλιέργεια της ΔΠΠ στην εκπαιδευτική πράξη χρειάζεται ενίσχυση ώστε να λειτουργήσει ως αρωγός επίλυσης των σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων. Το περιεχόμενο του κειμένου RFCDC συνιστά ένα ολοκληρωμένο προτεινόμενο πλαίσιο ως προς αυτή την κατεύθυνση, εντούτοις, στην εκπαιδευτική πράξη διαφαίνεται ότι υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις σε υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό για την υλοποίηση προγραμμάτων για την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών (CoE, 2017; ΣτΠ, 2017).

Με την παρούσα έρευνα προσεγγίσαμε και αναλύσαμε το παιδαγωγικό πλαίσιο όπως αναπτύσσεται στα εκπαιδευτικά διακρατικά προγράμματα *eTwinning* υψηλής ποιότητας. Στόχος ήταν να εντοπίσουμε το εάν και κατά ποιο τρόπο συνιστούν οι εν λόγω δράσεις, ευκαιρία καλλιέργειας της ΔΠΠ στο νηπιαγωγείο.

Τα αποτελέσματα μέσω της ανάλυσης περιεχομένου του κειμένου ‘Descriptors of competences for democratic culture for young learners’ κατέδειξαν ότι το αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό συγκείμενο ενισχύει την καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων δημοκρατικού πολιτισμού των μαθητών μέσω του πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού, συνεργατικού χαρακτήρα του.

Τα χαρακτηριστικά της δράσης *eTwinning* που αναδείχθηκαν ως πλεον ισχυρά ως προς την κατεύθυνση της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Η επικοινωνία, η διάδραση και η συνεργασία μεταξύ των μελών του έργου που είναι συνεχής, ανατροφοδοτική και διακρατική. Οι μαθητές συνδημιουργούν μαθησιακά προϊόντα ‘μαθαίνουν’ ως ομάδα και όχι σε ομάδα (Robinson & Aronica, 2016, p. 138))
- Η πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική κουλτούρα και ο σεβασμός της διαφορετικότητας του άλλου, καθώς τα έργα αναπτύσσονται διακρατικά με συμμετοχές χωρών και εκτός της ευρωπαϊκής ζώνης όπως η Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, η Γεωργία, η Μολδαβία κ.α.
- Η ενεργητική αυτόνομη μάθηση μέσω των καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων που υιοθετούνται κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των έργων *eTwinning*

Η δράση *eTwinning* διακρίνεται από την παρούσα έρευνα ως ικανό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δύναται να ενσωματωθεί η εκπαίδευση για τη ΔΠΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα, διαχέοντας τις αξίες της και καλλιεργώντας την κουλτούρα του σεβασμού και του συνανήκειν σε μια παγκόσμια κοινότητα που συνεχώς μεταβάλλεται. Κρίνεται απαραίτητη όμως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έννοια και τις διαστάσεις της ΔΠΠ όπως αυτές επηρεάζουν την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και την μελλοντική προοπτική των σημερινών μαθητών-αυριανών ενεργών πολιτών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Μεταίχμιο
- Συνήγορος του Πολίτη (2017). Η πρόκληση των μεταναστευτικών ροών και της προστασίας των προσφύγων. Ανακτήθηκε στις 1/5/2023 από <http://online.fliphtml5.com/hmpf/pczs/#p=1>
- Council of Europe (2010). Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/ Rec (2010) 7 της Επιτροπής Υπουργών. Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/1680487828>

Ξενόγλωσση

- Council of Europe (2007). Recommendation of Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research. Retrieved on 2-7-2023 from <https://rm.coe.int/16805d5dae>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Retrieved on 2-7-2023 from <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Council of Europe (2017). *Learning to live together. Council of Europe report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Retrieved on 2-7-2023 from <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>
- Council of Europe (2021). *Descriptors of competencies for democratic culture for young learners. Council of Europe*. Strasbourg.
- Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., & Wastiau, P. (2009). *Beyond school projects: A report on eTwinning 2008-2009*. Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.
- Licht, A., Pateraki, I., Scimeca, S. (2019). *If not in Schools, where? Learn and practice Democracy with eTwinning*. Central Support Service of eTwinning – European Schoolnet, Brussels.
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Publications Office*. Retrieved on 2-7-2023 from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- European School Education Platform. (n.d.). eTwinning National Quality Label. Checklist. Retrieved on 2-7-2023 from <https://school-education.ec.europa.eu/en/recognition>

- European School Education Platform. (n.d.). eTwinning National Quality Label. Infosheet. Retrieved on 2-7-2023 from <https://school-education.ec.europa.eu/en/recognition>
- Javad, M., Negah, R., & Tan, A. K. (2012). Technology in Language Education : Benefits and Barriers, 3(5), 25–31. *Journal of Education and Practice*. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (online) Vol 3, No 5, 2012. Retrieved on 2-7-2023 from <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/1495>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative Schools*. UK: Penguin Education.
- Silva, M. (2012). The “ Sign up and Connect ” eTwinning project : an intercultural approach to teaching English as a Foreign Language. *International Conference ‘The future of education’*. Retrieved on 2-7-2023 from https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL11-Silva.pdf
- Wu, W. V., & Marek, M. (2010). Making English a “Habit”: Increasing Confidence, Motivation, and Ability of EFL Students through Cross-Cultural, Computer-Assisted Interaction. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 9(4), 101–112. Retrieved on 2-7-2023 from <https://www.researchgate.net/publication/266558211>
- Westheimer & Kahne (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.

Ιστοσελίδες

- European School Education Platform. (n.d.). eTwinning National Quality Label. Ανακτήθηκε στις 26/2/2023 από <https://school-education.ec.europa.eu/en/recognition>
- Πλατφόρμα Ευρωπαϊκής Σχολικής Εκπαίδευσης eTwinning (n.d.). Εθνική Ετικέτα Ποιότητας. Ανακτήθηκε στις 26/2/2023 από <http://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning-6>

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΡΓΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Βασιλική Πιλόγκου

Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής και Εφαρμογών στην Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μαρία Φράγκου

Πολιτικός και Νομικός Επιστήμονας, ΜΔΕ Δημοσίου Δικαίου και Πολιτικής Επιστήμης, Εκπαιδευτικός ΠΕ78

Περίληψη

Τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν ένα εργαλείο εκπαίδευσης και προαγωγής της πολιτεότητας και των θεμελιωδών ελευθεριών. Η παρούσα ποιοτική έρευνα εξετάζει, ως μελέτη περίπτωσης, ορισμένο αριθμό έργων από κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, που εστιάζουν στα ανθρώπινα δικαιώματα και στους θεσμούς προστασίας τους. Οι τεχνικές της ανάλυσης περιεχομένου και λόγου στο σώμα των κειμένων αποτέλεσαν τα αξιοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία. Αναδεικνύονται τα ευρήματα, τα συμπεράσματα της έρευνας και μια σειρά

προτάσεων. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στην επιτακτική ανάγκη εκμάθησης και προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από την παιδική ηλικία, αλλά και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας στην Ελλάδα, μέσα από τη πολιτειακή εκπαίδευση και κατ' εφαρμογή της απαιτούμενης συνταγματικής πολιτικής για την εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ανθρώπινα Δικαιώματα, Σύνταγμα, Πολιτειότητα, Δημοκρατία, Παιδική Λογοτεχνία

1. Εισαγωγή

Η πολιτειότητα αποτελεί τη φύση της ιδιότητας του πολίτη, ως λειτουργικής μονάδας κάθε ευνομούμενης δημοκρατικής πολιτείας. Για το ερώτημα του τι είναι πολίτης, την απάντηση θα δώσει η Επιστήμη του Συνταγματικού Δικαίου. Για το ερώτημα του πώς μαθαίνει ο άνθρωπος να είναι πολίτης, την απάντηση θα δώσει η Παιδαγωγική Επιστήμη. Από κοινού οι δύο αυτές Κοινωνικές Επιστήμες θα συμβάλουν στην ανάδειξη και την καλλιέργεια της πολιτειότητας, μέσα από την εκπαίδευση, εκπληρώνοντας τη βασική υποχρέωση της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας, που είναι η διαμόρφωση του δημοκρατικού και ευσυνειδήτου πολίτη. Διότι μόνο μέσα από τη γνώση των θεμελιωδών ελευθεριών, που διαθέτει κάθε άνθρωπος και της απόλαυσης των δικαιωμάτων του εντός ενός κράτους, το άτομο μετουσιώνεται σε πολίτη, αξιώνοντας την ισότιμη συμμετοχή του στο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι, ως ενεργός/ή πολίτης του κόσμου.

Το παρόν εγχείρημα, εξετάζει δεκατέσσερα έργα παιδικής λογοτεχνίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, εφαρμόζοντας τις τεχνικές της ανάλυσης περιεχομένου και λόγου πάνω στο corpus του κειμένου.

2. Κυρίως μέρος

A. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Πολιτειότητα και εκπαίδευση, δικαιώματα και ελευθερίες: Το θεσμικό πλαίσιο και η αναγκαιότητα διδασκαλίας στο σήμερα

Πρωταρχικά, το ελληνικό Σύνταγμα διαθέτει στο corpus του πλήθος δικαιωμάτων, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε τρεις κατηγορίες, τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, ευρισκόμενα κυρίως στα Άρθρα 4 έως 25. Η ιστορικότητά τους στον ελληνικό συνταγματικό πολιτισμό είναι σημαντική και εκτείνεται σ' όλα τα συνταγματικά κείμενα από τον 18ο αιώνα μέχρι σήμερα.

Ωστόσο, από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εκκίνησε μία δυναμική αναγνώρισης και προστασίας τους, η οποία υλοποιήθηκε μέσα από διεθνή νομικά κείμενα με οικουμενική ακτινοβολία, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1948 και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα το 1966. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν διεθνείς θεσμοί (Ρούκουνας, 1995), που οδήγησαν στη θεσμοθέτηση Διεθνών Συνθηκών με οικουμενικό αποτύπωμα και αυστηρή νομική ισχύ, γεγονός που ισχυροποιεί τη θεμελίωση όσο και την εγγυητική προστασία των δικαιωμάτων. Μείζονα παραδείγματα αποτελούν η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) το 1950, ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του ΟΗΕ το 1945, ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2000 (Ευρωπαϊκό Δίκαιο, 2016) και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989, η οποία έχει κυρωθεί από την Ελλάδα με το Ν. 2101/1992 (Χρυσόγονος & Βλαχόπουλος, 2017).

Όπως άλλωστε ερμηνεύεται, τα δικαιώματα δεν αποτελούν μόνο αυτοσκοπούς για τον άνθρωπο μέσα στη Πολιτεία (Δαγτόγλου 1991) αλλά τις εγγενείς ελευθερίες «ευχέρειες», με τις οποίες γεννιέται και διεκδικεί την έννομη δράση του, κάθε μέλος της ανθρωπότητας (Σταμάτης & Τάκης, 2015).

Διαπιστώνονται ακόμη, όμοιες κατοχυρώσεις των δικαιωμάτων τόσο στα διεθνή κείμενα, ανεξάρτητα από την αυστηρή τυπική ισχύ που ενδύονται, όσο και στο Ελληνικό Σύνταγμα. Ειδικότερα, η αξία και η αξιοπρέπεια του ανθρώπου αποτελεί τον πυρήνα των ελευθεριών από την οποία πηγάζουν όλες, και μεταξύ άλλων η θεμελιώδης προσωπική ελευθερία και η ελευθερία συνείδησης. Κατοχυρώνονται εξίσου το δικαίωμα στο γάμο και στη δημιουργία οικογένειας, η προστασία της παιδικής ηλικίας με την κατοχύρωση των διακριτών δικαιωμάτων που έχει το παιδί, το δικαίωμα της μητρότητας και η ιδιαίτερη προστασία του (Νάνου, 2022), το δικαίωμα στην εργασία και στην κοινωνική ασφάλιση, οι συνδικαλιστικές ελευθερίες και η θεσμική επιταγή προστασίας τους.

Εντούτοις, αν και η δεοντολογική τους επιταγή είναι η απόλαυση, η οντολογική τους αποτύπωση παρουσιάζει πλήθος παραβιάσεων, με μία έκδηλη υποσκέλιση της αξίας τους παγκοσμίως. Πώς, όμως, τα δικαιώματα αυτά προάγονται και διδάσκονται;

Η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις βασικές υποχρεώσεις κάθε σύγχρονου δημοκρατικού κράτους. Αποτελεί ταυτόχρονα θεμελιώδες οικουμενικό δικαίωμα καθώς και οικουμενική θεσμική επιταγή, η οποία προασπίζεται διεθνώς (Νάσκου-Περράκη, 2019 & 2021).

Ειδικότερα, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο όπως και στην Ελλάδα, πηγάζει από το συνταγματικό δικαίωμα της εκπαίδευσης στο Άρθρο 16 π.1 και 2 για κάθε άνθρωπο που κατοικεί στην ελληνική επικράτεια. Παράλληλα ως θεσμός του κράτους, εκτείνεται και διαρθρώνεται σε τρεις διακριτές βαθμίδες, βάσει ειδικότερης νομοθεσίας του Ν. 1566/1985, όπου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποσκοπεί στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη (Πουλής, 2014).

Αναλυτικά, η εκπαίδευση ως θεσμός (Ξωχέλλης, 2010α) πραγματώνει, προάγει και διέπεται από την Παιδαγωγική Επιστήμη. Η επιστήμη της αγωγής είναι θεμελιώδης τόσο για τον άνθρωπο, όσο και για την Πολιτεία στο σύνολό της, μέσω της οποίας εξασφαλίζεται η προαγωγή των μελών της κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2011). Όπως υποστηρίζεται, οι σκοποί της είναι πολυπρισματικοί και ενέχουν στοχεύσεις για το άτομο, ως δρωνκοινωνικό υποκείμενο (Πασιάς κ.ά., 2010). Βασική μέθοδο της αποτελεί η Ερμηνευτική Παιδαγωγική, η οποία εφαρμόζεται στη μελέτη των νομοθετημάτων, έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση των τιθέμενων σκοπών και των γενεσιουργών λόγων, για τη λήψη και την εφαρμογή δημόσιων πολιτικών στην εκπαίδευση, καθώς και για την ουσιαστική κατανόηση των προβλημάτων της ζώσας εκπαιδευτικής πρακτικής (Ξωχέλλης, 2010β). Στο ίδιο πνεύμα, ο Δ. Τσάτσος (1994), κάνει λόγο για την προερμηνευτική επιλογή του επιστήμονα, αναφορικά με την ερμηνεία ενός κοινωνικού φαινομένου. Εξίσου, η Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο ως προς την εξέταση της διαλεκτικής μεταξύ κράτους και εκπαίδευσης, αφού αποσκοπεί στην υλοποίηση μιας κοινωνίας που θα λειτουργεί καθολικά βάσει των αρχών της δημοκρατίας, της ισότητας και της ίσης μεταχείρισης (Γούναρη & Γρόλιος, 2021).

Πώς, όμως, πραγματώνεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτό αποτελεί το έναυσμα για την εκμάθηση και απόλαυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων; Υπό το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, το δικαίωμα της εκπαίδευσης εξειδικεύεται στο δικαίωμα της πολιτειακής εκπαίδευσης. Πρόκειται για την *ratio legis* (εύλογη αιτία), βάσει της οποίας διδάσκεται η πολιτειότητα, ως θεσμός, ιδιότητα και στάση, συντελώντας στην προαγωγή του κοινωνικοπολιτικού συνόλου (Φράγκου & Πλιόγκου, 2022).

Συγκεκριμένα, η ιδιότητα του πολίτη και οι εκφάνσεις της αποτελεί διεπιστημονικό πεδίο (Καρακατσάνη, 2008), προσεγγιζόμενο από τον/την ερευνητή/ερευνήτρια και τον/την εκπαιδευτικό, μέσα από την ερμηνευτική μέθοδο (Πυργιωτάκης, 2011; Ξωχέλλης, 2010β). Αποτελεί τόσο την νομική ταυτότητα της ιθαγένειας, τη στάση του/της ενεργού πολίτη, όσο και την εκπαιδευτική μέθοδο διαμόρφωσης ενεργοποιημένων και ευσυνείδητων πολιτών (Παύλος, 2020 ; Σπυρόπουλος, 2020).

Αρχικά, όπως είναι γνωστό, το Σύνταγμα ενέχει έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα και στόχευση (Θεοδόσης, 2016). Επομένως, μέσα από την πραγμάτωση και απόλαυση της παιδαγωγικής ελευθερίας, στο άρθρο 16 παρ.2 και 7, όπως και στην ελευθερία λόγου, ο/η παιδαγωγός αξιώνει την

ελεύθερη εκπαίδευση στους/στις μαθητές/μαθήτριές του/της. Επομένως, δύναται να αρνείται την εφαρμογή μέρους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, όταν εκείνα αντιτίθενται στο δημοκρατικό πολίτευμα και δεν προάγουν την εκπλήρωση των συνταγματικών επιταγών της εκπαίδευσης (Σαραφιανός, 2017). Κατ' επέκταση, η ιδιότητα του πολίτη και η εκμάθηση των δικαιωμάτων τοποθετείται πρωταρχικά στα χέρια και στην αρμοδιότητα του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α καθίσταται θεματοφύλακας των επιταγών της συνταγματικής πολιτικής για την εκπαίδευση.

Συνεπώς, εναπόκειται ευρύτατο πεδίο ανάπτυξης των παιδαγωγικών πρακτικών για την εκμάθηση των ελευθεριών στους/στις ανήλικους/ανήλικες, μέσα από τη μελέτη έργων παιδικής λογοτεχνίας, επισκέψεων σε οργανισμούς προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μελέτης εκθέσεων από θεσμικά όργανα του κράτους και από αντίστοιχα διεθνών οργανισμών, παρακολούθησης του κοινοβουλευτικού έργου και συμμετοχής σε προσομοιώσεις, από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Όπως έχει υποστηριχθεί από τους Apple και McLaren, η δημοκρατία στο σχολείο, επιτάσσεται για την καταπολέμηση των διακρίσεων και των κοινωνικοεκπαιδευτικών ανισοτήτων, γι' αυτό η εκπαίδευση είναι αρμόδια για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, που αξιώνουν την πραγμάτωση των δημοκρατικών ιδεών (Γούναρη & Γρόλιος, 2021).

Καταλήγοντας, επισημαίνεται ότι τα δικαιώματα και οι ελευθερίες, μαθαίνονται μέσα από την πολιτεότητα και υλοποιούνται μέσα από την εκπαίδευση. Ωστόσο, η υποδαύλισή τους και οι παραβιάσεις τους, ωθούν στην περαιτέρω καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, ενός πολίτη που γνωρίζει και αξιώνει τα δικαιώματά του, μέσα από τη συμμετοχή του στο θεσμοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ζεργιώτης, 2019).

B. Ποιοτική Έρευνα

2.2. Μεθοδολογία Έρευνας- Παρουσίαση αξόνων

Στο παρόν εγχείρημα, εκκινώντας από το αξίωμα ότι το Δίκαιο είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που αφορά τη ρύθμιση της κοινωνικής συμβίωσης, η επιστημονική προσέγγιση που εφαρμόζεται είναι η ολιστική (Τσιώλης, 2014). Ειδικότερα, η έρευνα είναι ποιοτική και παρουσιάζει στοιχεία μελέτης περίπτωσης, λόγω της στοχευμένης ανάλυσης πάνω σε δεκατέσσερα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας (Robson, 2010). Η μέθοδος που εφαρμόστηκε απαρτίζεται από την ερμηνευτική (Πυργιωτάκης, 2011) και την ανάλυση περιεχομένου και λόγου επί του κειμένου (Creswell, 2016), με σκοπό να αναζητηθούν τόσο τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι λειτουργίες, οι θεσμοί και οι αρχές ενός σύγχρονου δημοκρατικού κράτους, όσο και η απόδοση του περιεχομένου τους με παιδαγωγικά εύληπτο τρόπο. Επιπλέον, η κείμενη μέθοδος επιλέχθηκε για την ανάδειξη της πολιτεότητας από τα έργα, με κύρια στόχευση την πιθανή αξιοποίησή της, υπό ένα νομικό και εκπαιδευτικό πρίσμα.

Τους θεματικούς άξονες αποτελούν: α) το παιδαγωγικά εύληπτο περιεχόμενο, β) τα ανθρώπινα δικαιώματα: ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά δικαιώματα, γ) οι αρχές και οι λειτουργίες ενός κράτους και το δημοκρατικό κράτος, δ) η ιδιότητα του πολίτη, ε) το Σύνταγμα και οι Διεθνείς Συμβάσεις.

2.2.1. Παρουσίαση δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε μέσα από τη συγκέντρωση των τεκμηρίων, τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων καθώς και την ερμηνεία των στοιχείων. Μελετήθηκε σε βάθος το κείμενο και συμπληρωματικά η εικονογράφηση. Οι κώδικες που αναπτύχθηκαν, οδήγησαν στην ανάδειξη των θεματικών αξόνων, όπως περιγράφονται παραπάνω. Δεδομένης της ποιοτικής ταυτότητας, η ερμηνευτική, όπως στην Επιστήμη του Δικαίου έτσι και στην Παιδαγωγική Επιστήμη, αποτελεί την πυξίδα ανάλυσης, χωρίς να απεμπολείται η επιστημονική αντικειμενικότητα. Συμπληρωματικά αξιοποιείται η κριτική μέθοδος ως μετασχηματιστική, για την προώθηση των δικαιωμάτων (Cohen κ.α, 2008).

Λόγω οικονομίας χώρου, παρουσιάζεται η ερμηνεία των δεδομένων, μέσω της περιγραφής.

Ακολουθούν οι τίτλοι των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας:

-*Η Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*

-*Σειρά: «Τα δικαιώματα του παιδιού». Οι δέκα αρχές της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού*

-*Ο μπαμπάς μου είναι άνεργος. Μαθαίνουμε για τα κοινωνικά θέματα*

-*Μικρές Οδύσσειες Παιδιών. Οι πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους. Σεβόμαστε και κατανοούμε την διαφορετικότητα*

-*Το Σύνταγμα για παιδιά. Τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*

Δεδομένα έρευνας:

1. Παιδαγωγικά Εύληπτο Περιεχόμενο

Όλα τα εξεταζόμενα έργα, ενείχαν παιδαγωγικά εύληπτο περιεχόμενο. Ο λόγος τους ήταν απλός, άμεσος, εύκολα αντιληπτός από τα παιδιά. Παραδείγματα εντοπίζονται στο έργο των Rocha και Roth, *Η Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*: «Όλοι θα έπρεπε να συμπεριφέρονται μεταξύ τους σαν αδέρφια», όπως και στο έργο της Β. Μπαντή, *Μικρές Οδύσσειες Παιδιών*, όπου εύστοχα η δασκάλα αποδίδει τον ορισμό του πρόσφυγα: «-Έτσι παιδιά υπάρχουν άνθρωποι που αναγκάζονται λόγω των συνθηκών στις πατρίδες τους να μετακινούνται... Αυτούς τους λέμε «πρόσφυγες».». Το έργο που διακρίνεται για τη λυρική του αποτελεί *Το Σύνταγμα για παιδιά* της Παπαντωνοπούλου, όπου με έναν παιχνιδιάρη τρόπο και με χρήση ομοιοκαταληξιών, το εύληπτο περιεχόμενο ανάγεται σε διασκεδαστικό και μαθησιακό. «Καιρός ήταν να μάθω ποια δικαιώματα έχω και ποιες ελευθερίες, γιατί καιρό τώρα με τους γονείς μου έχω διαφοonίες.».

2. Ανθρώπινα Δικαιώματα: Ατομικά, Πολιτικά και Κοινωνικά

Ο παρών αξονας αποτελεί τη συνένωση δύο μεγάλων κατηγοριών. Τα έργα ανέπτυξαν στον πυρήνα τους τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτά προστατεύονται από τα Συντάγματα, κυρίως το ελληνικό Σύνταγμα και τις ειδικότερες Συμβάσεις. Αρχικά, διακρίνεται το θεμελιώδες αγαθό της ανθρώπινης ελευθερίας: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι» (Παγκόσμια Διακήρυξη), ως ατομικό δικαίωμα: «Ατομικό δικαίωμα σπουδαίο του καθενός μας είναι να είναι ελεύθερος...» (Το Σύνταγμα).

Η πληρέστερη συμπερίληψη και απόδοση της τριμερούς διάκρισης των δικαιωμάτων επιτυγχάνεται στο κείμενο *Το Σύνταγμα για παιδιά*, όπου παρατίθενται τα ατομικά δικαιώματα που έχει κάθε πρόσωπο, όπως της αξιοπρέπειας και της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας: «Ο καθένας μας δικαιούται να ζει ελεύθερος με υγεία και τιμή», της θρησκευτικής ελευθερίας: «...θρησκεία να αλλάζει ελεύθερος είναι... γιατί το Σύνταγμα θρησκείες δεν κοιτά...» και η ελευθερία της έκφρασης: «ο καθένας μας έχει... δικαίωμα στη δική του γνώμη». Ακολουθώντας, παρουσιάζονται ακροθιγώς το ενεργητικό και παθητικό εκλογικό δικαίωμα, μέσα από την ισότητα των Ελλήνων στη διεκδίκηση θεσμικών θέσεων, υπό τις επιταγές του Άρθρου 4 παρ.4Σ: «Το Σύνταγμα ακόμα ορίζει πως κάθε Έλληνας που τα προσόντα έχει δικαιούται να γίνει του κράτους αρχηγός» και το «Αγαπητοί μου συμπολίτες την ψήφο σας ζητώ.».

Αναπτύσσονται εξίσου τα κοινωνικά δικαιώματα, που αποτελούν βασικές υποχρεώσεις παροχής της Πολιτείας, όπως α) της εκπαίδευσης: «κατά το Σύνταγμα βασικό δικαίωμα του κάθε Έλληνα σχολείο να πηγαίνει» ως βασική πολιτειακή υποχρέωση: «το κράτος υποχρέωση ακόμα έχει για τα παιδιά δωρεάν σχολεία να παρέχει», β) της εργασίας: «άλλη υποχρέωση του κράτους σημαντική είναι... το τέρας της ανεργίας συστηματικά να καταπολεμεί», γ) της υγείας και της κοινωνικής μέριμνας: «Το κράτος... Να εξασφαλίζει για όλους μας κατάλληλα δημόσια νοσοκομεία» και «για όσους έχουν ανάγκη προστασίας, ... για αυτούς το κράτος έχει υποχρέωση να μεριμνήσει».

Επιπροσθέτως, τα δικαιώματα της εκπαίδευσης, η απαγόρευση της παιδικής εκμετάλλευσης και η υποχρέωση για την ειδική μέριμνα σε παιδιά και ΑμεΑ, αναπτύσσονται σε τρία από τα έργα της

σειράς για τα Δικαιώματα του Παιδιού, του Αλ. Καμπρέρα. Πιο αναλυτικά, διακρίνεται το δικαίωμα εκπαίδευσης: «*Φορτωμένα με βιβλία τα παιδιά...για την ανατολή, τη δύση...Από την περιπέτειά τους τα παιδιά είχαν μάθει πολλά γι' αυτά τα μέρη, αλλά μόνο μέσα από το διάβασμα θα κέρδιζαν ακόμα περισσότερα.*» (Το χρώμα των Γνώσεων). Εξίσου, προάγεται η προστασία της παιδικής ηλικίας, μέσα από την απαγόρευση της παιδικής εργασίας: «*Ο γίγαντας, όταν είδε τα ευτυχισμένα πρόσωπα των παιδιών, κατάλαβε το λάθος του και αποφάσισε να μην τα ξαναβάλει να δουλέψουν.*» (Ένα κάστρο γεμάτο χαμόγελα) καθώς το φαινόμενο της παιδικής εκμετάλλευσης όπου: «*Πολλά απροστάτευτα παιδιά... είναι θύματα εμπορίας ανθρώπων*» (Μικρές Οδύσσειες). Τέλος, παρουσιάζεται η γραφή μπράιγ, καθώς και ο σκύλος-οδηγός για τον μικρό ήρωα και την ηλικιωμένη γιαγιά του: «*-Αυτά είναι γράμματα αόρατα στα μάτια, αλλά όχι και στην αφή, του εξήγησε η γιαγιά.*» (Ο νέος κόσμος του Ρίκι), δεδομένα που παρουσιάζουν το δικαίωμα στην υγεία και στην κοινωνική μέριμνα.

Όπως αναδεικνύεται, τα δικαιώματα αποτελούν οικογενειακές επιταγές, αναγόμενα ωστόσο στη θεμελιώδη υποχρέωση προστασίας του παιδιού. Πλέον, με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ενισχύεται τόσο η έμπρακτη ανάγκη σεβασμού τους, όσο και η αδήριτη ανάγκη εφαρμογής πολιτικών προστασίας και απόλαυσης των δικαιωμάτων. Τέλος, η διάκριση των δικαιωμάτων είναι επιστημολογική, όμως η παρατήρηση που σημειώνεται από την μη απόλαυσή τους παγκοσμίως, οδηγεί στο ανησυχητικό συμπέρασμα της υποσκέλισής τους, με ρυθμούς προόδου.

3. Οι Αρχές και οι Λειτουργίες του Κράτους- Το Δημοκρατικό Κράτος

Τα σημεία που παρουσιάζονται, αναδεικνύονται κυριότερα από τα έργα «Το Σύνταγμα για Παιδιά», οι «Μικρές Οδύσσειες Παιδιών» και η «Παγκόσμια Διακήρυξη».

Πρωταρχικά, κάθε Πολιτεία έχει το Θεμελιώδη Νόμο της, βάσει του οποίου υπάρχει και λειτουργεί: «*...Σύνταγμα λέμε τους πολύ σημαντικούς γραπτούς κανόνες που τη δημοκρατία μας προστατεύουν και τα δικαιώματα όλων μας προβλέπουν.*», «*...τον τρόπο λειτουργίας της Πολιτείας επίσης καθορίζει.*» καθώς και «*...το Σύνταγμα από όλους τους νόμους ο πιο σπουδαίος.*» (Το Σύνταγμα). Στα ανωτέρω αναδεικνύεται η υπεροχή του Συντάγματος έναντι της νομοθεσίας, όπως και κάθε αντίθετης διάταξης νόμου, καθώς και η δημοκρατική αρχή, που δημιουργεί και διέπει κάθε δημοκρατικό κράτος. Επιπλέον οι θεμελιώδεις αρχές συμπληρώνονται από την αρχή της ισότητας, καθώς και της έμφυλης ισότητας: «*Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι και συνεπώς έχουν τα ίδια δικαιώματα*» (Παγκόσμια Διακήρυξη), «*Οι πρόσφυγες έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις με τους Έλληνες πολίτες...*» (Μικρές Οδύσσειες) και «*...είναι το δικαίωμα των Ελλήνων και των Ελληνίδων να είναι ίσοι μεταξύ τους...Γιατί ο νόμος ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες δεν διακρίνει.*» (Το Σύνταγμα), όπως και της αρχής της αντιπροσωπευτικότητας: «*Αγαπητοί μου συμπολίτες την ψήφο σας ζητώ.*» (Το Σύνταγμα).

Επίσης, η αρχή της διάκρισης των Λειτουργιών με τα διαφορετικά θεσμικά όργανά της, επικοινωνείται από την ενότητα για τον Συνηγόρο του Πολίτη: «*Στο Συνήγορο...μπορεί να απευθυνθεί, που είναι ανεξάρτητη Αρχή και ελέγχεται από τη Βουλή.*» (Το Σύνταγμα).

Ωστόσο, η αρχή της δικαστικής ανεξαρτησίας: «*...σε κάθε πολίτη...το δίκιο του να αναζητήσει από τους ανεξάρτητους δικαστές*» (Το Σύνταγμα), όπως και η αρχή του κράτους δικαίου: «*χιλιάδες άνθρωποι συλλαμβάνονται αυθαίρετα στο Ιράν*» (Μικρές Οδύσσειες) και «*...τα δικαιώματά μας το ίδιο κράτος εγγυάται και να προστατεύει...*» (Το Σύνταγμα) αποτελούν το επιστέγασμα της αυξημένης προστασίας που ενέχει το Σύνταγμα, για την προάσπιση των δικαιωμάτων και τον αυτοπεριορισμό της άσκησης κρατικής εξουσίας από τα θεσμικά του όργανα.

Το πλαίσιο των θεμελιωδών αρχών, που παρουσιάστηκαν, αναφέρουν και τα όργανα του κράτους, βάσει των οποίων λειτουργούν. Έτσι αναδεικνύονται το/τα κοινοβούλιο/-α, τα δικαστήρια, η δημόσια διοίκηση και ορισμένα κυβερνητικά όργανα. Συνεπώς, επικοινωνείται στα παιδιά, ότι ένα δημοκρατικό κράτος δημιουργείται από παρόμοιο πλέγμα αρχών και διοικείται από διαφορετικά όργανα, τα οποία έχουν διακριτές αρμοδιότητες. Εντούτοις, η «συλλογικότητα» που αναδεικνύεται μέσα από τα κείμενα, υπογραμμίζει ακούσια τη σημασία της λαϊκής κυριαρχίας, για την υλοποίηση και τη συνέχεια ενός ελεύθερου βίου. Όπως αναφέρεται ειδικότερα: «*Η εξουσία των κυβερνήσεων*

πηγάζει από την θέληση των λαών.»(Παγκόσμια Διακήρυξη), γεγονός που την ανάγει σε υπέρτατο οικουμενικό αγαθό.

4. Η Πολιτειότητα

Η ιδιότητα του πολίτη, αναδεικνύεται συνολικά από την πλειονότητα των κειμένων. Προάγεται τόσο από τα πολιτικά δικαιώματα που αναδείχθηκαν σε προηγούμενο άξονα, όσο και από την καλλιέργεια αυτής. Μέσα από την ανάδειξη του δικαιώματος της αυτοδιάθεσης των λαών: «Κανείς δεν μπορεί να στερήσει από ένα άτομο ή ένα λαό την εθνική του ταυτότητα» καθώς και της σύμπραξης μεταξύ ανθρώπων και λαών: «Όλοι μαζί συνέταξαν ένα επίσημο έγγραφο, όπου απαρίθμησαν τα δικαιώματα » (Παγκόσμια Διακήρυξη), η ιδιότητα του πολίτη, ως ιθαγένεια, στάση και πολιτική κουλτούρα μαθαίνεται παιδαγωγικά άρτια. Μείζον χαρακτηριστικό της αποτελεί η συνειδητοποίηση της οικουμενικότητας: «... πρέπει να βλέπουμε την Ελλάδα σαν ένα κομμάτι του κόσμου και να μαθαίνουμε όσα γίνονται στον κόσμο γύρω μας.» (Μικρές Οδύσσειες) και η αλληλεγγύη: «Οι άνθρωποι τότε κατάλαβαν ότι δεν είναι κακό να υπάρχουν διαφορετικοί λαοί...», όπως αναδεικνύει ο Καμπρέραφού: «από εκείνη την ημέρα υπήρχαν αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλοβοήθεια ανάμεσα στους ανθρώπους των χωρών αυτών.» (Ο έμπορος της Φιλίας), στοιχεία που οικοδομούν την πολύτιμη ιδιότητα του/της πολίτη του σύγχρονου κόσμου.

5. Το Σύνταγμα και οι Διεθνείς Συμβάσεις

Στον καταληκτικό άξονα, παρατίθενται τα εξής: Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί το κατά πόσο αποδίδεται το νόημα των συνταγματικών δικαιωμάτων από το ισχύον Σύνταγμα στα παιδιά, μέσα από τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε εμφατικά. Επομένως, το συνταγματικό πλαίσιο αφορούσε τα ελληνικά δεδομένα και χρησιμοποιήθηκε ως αρμόζον δείγμα ενός δημοκρατικού Συντάγματος. Εντούτοις, επισημαίνεται η ανάδειξη της σημασίας των Διεθνών Συμβάσεων προστασίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ως καταλύτες για τη διαφύλαξη και την προαγωγή τους. Με μία συνοπτική ανασκόπηση των ανωτέρω, η συχνή χρήση των αξόνων (Το Σύνταγμα), (Παγκόσμια Διακήρυξη) καθώς και η «Σύμβαση του 1951 για τους Πρόσφυγες» (Μικρές Οδύσσειες), που αναλύει το νομικό πλαίσιο των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, από κοινού με τις δέκα «Αρχές της Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Παιδιού» όπως εξετάστηκαν και αναδείχθηκαν από τη σειρά του Καμπρέρα, υπογραμμίζουν την ερευνητική σπουδαιότητα και τη σημασία τους για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σ' ένα δυναμικό οικουμενικό οικοδόμημα.

5. Συμπεράσματα

Το εγχείρημα, ανέπτυξε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία γίνεται διαπιστωτικός έλεγχος. Η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων αποτελούν τις απαντήσεις σ' αυτά. Μέσα από κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, οι μικροί πολίτες δύναται να μαθαίνουν τα συνταγματικά δικαιώματα στο ελληνικό Σύνταγμα και τους θεσμούς ενός σύγχρονου δημοκρατικού πολιτεύματος.

Ακόμη, διδάσκονται για τα δικαιώματα του Παιδιού και για τα δικαιώματα των ευάλωτων ομάδων. Μαθαίνουν παράλληλα για τους Διεθνείς Οργανισμούς, πληροφορούνται για τα ανελεύθερα καθεστώτα στον πλανήτη και ενημερώνονται για τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων. Συνεπώς, αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις που βιώνουν οι άνθρωποι παγκοσμίως, σχετικά με την απόλαυση των δικαιωμάτων τους.

Επιπλέον, προσεγγίζονται κρίσιμα ζητήματα, όπως το προσφυγικό φαινόμενο καθώς και το φαινόμενο της ανεργίας. Παράλληλα, επικοινωνείται η αναπηρία, χωρίς πλέον να στιγματοποιείται. Ιδίως, δίνεται βάρος στην ιδιαίτερη μέριμνα για τους ανθρώπους ΑμεΑ και αξιώνεται η λήψη μέτρων για την απόλαυση όλων των δικαιωμάτων τους.

Δεν πρέπει να παραλειφθεί η ανάδειξη ιδιαίτερα κρίσιμων συνθηκών, όπως η κλιματική αλλαγή, οι εμφύλιες συρράξεις και η φτωχοποίηση των Λαών της Αφρικής.

Επιπροσθέτως, υπογραμμίζεται η ανάγκη πολιτειακής εκπαίδευσης ήδη από την προσχολική ηλικία. Αξιολογείται επομένως ως εξαιρετικά αναγκαία, τόσο παιδαγωγικά όσο και συνταγματικά, η

δυνατότητα αξιοποίησης των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας για την εκμάθηση της πολιτειότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ελλάδα. Η αρμοδιότητα για την υλοποίηση αυτών εναπόκειται στον κοινό Νομοθέτη, μέσα από την κατάσταση της πολιτικής ατζέντας και της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, καθώς και την εφαρμογή των δημόσιων πολιτικών για την εκπαίδευση.

Εντούτοις, κρισιμότεος είναι ο ρόλος των επιστημόνων/επιστημονισσών, ο οποίος έχει αναδειχθεί σε πρωτοπόρο για την πρόβλεψη και τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο την καλλιέργεια της πολιτειότητας, της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Όπως υπογραμμίζει η Κατσαρού (2016) η έρευνα-δράση αποτελεί επιστημονική μέθοδο με αμιγώς πολιτικό προσανατολισμό, στοχεύοντας στην πραγμάτωση των δημοκρατικών επιταγών για την εκπαίδευση.

Ενδεικτικά αναφέρονται εγχειρήματα, που αποτελούν συναφείς εκπαιδευτικές δράσεις και παιδαγωγικές παρέμβασεις, όπως από την Πλιόγκου (2011 & 2021), την Σωτηροπούλου (2020), το «Μικροί Πολίτες εν Δράσει» (Βογιατζόγλου κ.ά, 2015), το «Παιδεία της Δημοκρατίας» της Φάσσαρη (2011), τις διδακτικές προσεγγίσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από την Μύτη (2011) κ.ά. Σημαντική κρίνεται επίσης η ενίσχυση των εκπαιδευτικών/ερευνητικών προγραμμάτων για την εκμάθηση του δημοκρατικού πολιτεύματος και της πολιτειότητας (ενδεικτικά: Τουπαδάκη-Καψετάκη, 2011 ; Καραδουλαμά & Πλιόγκου 2022 ; Πλιόγκου & Karakatsani, 2022), με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση του ελλείμματος δημοκρατίας στο (δημόσιο) ελληνικό σχολείο του σήμερα (Κατσαρού, 2020).

Τα παραπάνω αποτελούν εφαρμογές, απολύτως συμβατές με τις έννομες επιταγές διεθνώς. Αναδεικνύουν και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα θέσπισης εκπαιδευτικών μεθόδων εκμάθησης της πολιτειότητας και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την Ανεξάρτητη Αρχή του Συνηγόρου του Πολίτη, καθώς και με την σύμπραξη οργανισμών προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής και διεισδυτικής σκέψης, ενεργού προβληματισμού στα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς και στον τρόπο αναγνώρισης και πραγμάτωσης των δικαιωμάτων. Τα παραπάνω εκπαιδεύουν τον/την πολίτη του αύριο, καλλιεργώντας του/της τον δημοκρατικό ανθρωπισμό ως ιδεολογία πανανθρώπινη (Μπάλιας, 2008). Η πολιτειότητα, μαθαίνεται και αξιώνεται να μαθαίνεται μέσα από την εκπαίδευση, πραγματώνοντας τη βασική της αποστολή. Ο πλουραλισμός των παιδαγωγικών εργαλείων προσέγγισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών αρχών λειτουργίας του δημοκρατικού κράτους και της ενεργού πολιτειότητας είναι ευκρινής. Η πολιτειακή εκπαίδευση καθίσταται επομένως επιτακτική για την πλήρωση της συνταγματικής πολιτικής για την εκπαίδευση και για την προαγωγή της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας στο σύνολό της.

Βιβλιογραφία

Νομοθεσία

Το Σύνταγμα της Ελλάδος 1975/1986/2001/2008/2019 (2020). Αθήνα- Θεσσαλονίκη. Σάκκουλας. Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από: <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>

Ελληνική Δημοκρατία. *N.1566/1985.ΦΕΚ 167/A/ 30-9-1985.*(1985). Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως.

Ελληνική Δημοκρατία. *N.2101/1992.ΦΕΚ 192/A/2-12-1992.* (1992). Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Ο κυρωτικός Νόμος της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού).

Ευρωπαϊκό Δίκαιο. (2016). Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας Α.Ε.

Ευρωπαϊκή Ένωση. *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.* (2000). Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

Ελληνόγλωσση

- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας την Δημοκρατία στην Εκπαίδευση. (Β.Σταρίδη, Μτφρ.). Στο Γρόλιος, Γ, Γ. & Γούναρη, Π.(Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βογιατζόγλου, Τ., Κουράκη, Χ., Βορούλλα Β. (2015). *Μικροί πολίτες εν δράσει: Εκπαιδεύοντας ενεργούς πολίτες*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε στις 20/4-2023 από: shorturl.at/vxJLX
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τζορμπατζούδης, Επιμ., Ν. ΚουβαράκουΜτφρ.). Αθήνα: Ίων.
- Δαγτόγλου, Π.. (1991). *Συνταγματικό Δίκαιο. Ατομικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Αντ.Ν. Σάκκουλας.
- Ζεργιώτης, Α. (2019). Η Εκπαίδευση στα ανθρώπινα Δικαιώματα και η Ατζέντα των 17 στόχων του ΟΗΕ για το 2030. Στο Γιώτσα, Α. (Επιμ.). *Ανθρώπινα Δικαιώματα & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδόσης, Γ. (2016). Η νομικοπολιτικοκοινωνική σημασία του Συντάγματος. Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από: <https://www.constitutionalism.gr/theodosis-simasia-syntagmatos/>
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Το μονοπάτι του Σοφού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Το παιδί που δεν είχε δει τον ήλιο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Ο Αμίν έχασε τον δρόμο του*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Το μαγικό κουτί της Αριάδνης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Ο νέος κόσμος του Ρίκι*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Που πήγαν όλοι οι γονείς*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Το χρώμα των γνώσεων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Οι μικροί πειρατές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Ένα κάστρο γεμάτο χαμόγελα*. Αθήνα:Μεταίχιμο.
- Καμπρέρα, Α. (2011). *Ο έμπορος της Φιλίας*. Αθήνα:Μεταίχιμο.
- Καραδουλαμά, Ε. & Πλιόγκου, Β. (2022). Η εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «*Η Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*» (επιμ. Σ.-Γ. Σούλης, Μ. Λιακοπούλου), Τόμος Α (σσ. 1780-1796). Αθήνα: Gutenberg.
- Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοαναπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η Δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κρητικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- McLaren, P. (2010) Κριτική Παιδαγωγική:Μια Επισκόπηση. (Β. Παππή, Μτφρ.). Στο Γρόλιος, Γ, Γ. & Γούναρη, Π.(Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάλιας, Σ. (2008). Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπαντή, Β. (2015). *Μικρές Οδύσσειες Παιδιών. Οι πρόσφυγες και τα δικαιώματά τους. Σεβόμαστε και κατανοούμε την διαφορετικότητα*. (εκδ.2η). Αθήνα: Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μπουμπουρή, Ρ.(2014). *Ο μπαμπάς είναι άνεργος*. Αθήνα: Ψυχογιός.

- Μύτη, Σ. (2011). Διδακτικές προσεγγίσεις των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Στο Οικονομίδης, Β.& Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Νάνου, Μ. (2022). Προστασία της Μητρότητας. Στο Βλαχόπουλος, Σ. (Επιμ.). *Θεμελιώδη Δικαιώματα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Νάσκου-Περράκη, Π. (2019). *Δικαιώματα του ανθρώπου*. (2η εκδ.). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Νάσκου-Περράκη, Π. (2021). *Το δικαίωμα στην εκπαίδευση*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ξωχέλλης, Π. (2010α). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. (7η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2010β). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαντωνοπούλου-Καρατζά, Τ. (2015). *Το Σύνταγμα της Ελλάδας για παιδιά. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις μας ως πολίτες*. Αθήνα: Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πάυλος, Χ. (2020). Διδάσκοντας την ιδιότητα του πολίτη στο ελληνικό σχολείο: Μία σύντομη συζήτηση. Στο Β. Πλιόγκου, Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Δημοκρατία-Πολιτεία-Ετερογένεια*. (σσ. 286-306). Αθήνα: Gutenberg.
- Πλιόγκου, Β. (2011). Μαθαίνουμε τα ανθρώπινα δικαιώματα...παίζοντας και δημιουργώντας τα: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Ν. Στελλάκης, Μ. Ευσταθιάδου (Επιμ.), Ευρωπαϊκό συνέδριο OMEP 2011, *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία*. Λευκωσία: Κυπριακή Επιτροπή OMEP, 727-732.
- Ανακτήθηκε στις 20-4-2022 από:
<https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMWXRiQTZWZkJJVUE/view>
- Πουλής, Κ. (2014). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. (7η εκδ.). Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Rocha, R., Roth, O.(2005). *Η Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Προσαρμοσμένη για τα παιδιά από την RuthRocha και τον OtavioRoth*(Μ. Μαμουλίδου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούκουνας, Ε. (1995). *Διεθνής προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Εστία.
- Σαραφιανός, Δ. (2017). Άρθρο 16. Στο *Σύνταγμα Κατ' άρθρο ερμηνεία*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2020). *Συνταγματικό δίκαιο*. (2η εκδ.). Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Σταμάτης, Κ., Τάκης, Α. (2015). *Εισαγωγή στην Επιστήμη του Δικαίου*. Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Σωτηροπούλου, Ε. (2020). Το παιχνίδι ως μέσο για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη κατά την προσχολική ηλικία. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο 2020, Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση. Πρακτικά Συνεδρίου τόμος Β. 455-466. Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από:<http://bitly.ws/DVpz>
- Τουπαδάκη-Καψετάκη, Κ. (2011). Μαθαίνω τη Δημοκρατία. Στο Οικονομίδης, Β.& Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Τσάτσος, Δ. (1994). *Συνταγματικό δίκαιο. Θεωρητικό Θεμέλιο*. τ.Α'. Αθήνα: Αντ. Ν.Σάκκουλας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φάσσαρη, Μ. (2011). Πρόγραμμα "Παιδεία της Δημοκρατίας" του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο Οικονομίδης, Β.& Ελευθεράκης, Θ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Φράγκου Μ., Πλιόγκου, Β. (2022). Ο θεσμός της Βουλής των Εφήβων (ΚΔ' Σύνοδος) ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα και πολιτειακό εργαλείο διαμόρφωσης και προαγωγής της

πολιτειότητας των νέων στην Ελλάδα. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου IAKE 2022. τόμος Α. 551-561. Ανακτήθηκε στις 20-4-2023 από: <https://iake.weebly.com/praktika2022.html>

Χρυσόγονος, Κ., Βλαχόπουλος, Σ. (2017). *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*. (Σ. Χριστοφορίδου, Συνεργασία) (4η εκδ.). Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Νομική Βιβλιοθήκη.

Ξενόγλωσση

Pliogou, V.(2021).Design and development of educational interventions on gender perspective: Teachers' raising awareness on issues of discrimination and gender equality. In A. B. Barragán Martín, Á. M. Martínez, M. M. Jurado, M. S. Márquez, M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (Capítulo 13, 135-147). Madrid: Dykinson, S.L.

Pliogou, V., Karakatsani, D. (2022). Active citizenship and educational strategies in Social and Political Education in Greek Primary School. In M. I. Katsillis & B. Krzywosz-Rynkiewicz (Eds.). *Young People's Citizenship and Education: Building Collaborations in Communities* (pp. 134 - 144). CICEA: Children's Identity and Citizenship European Association.

Η ΨΗΦΟΦΟΡΙΑ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Ζέζου Αναστασία

Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας, ΠΕ60

Μπαριανού Ειρήνη

MSc Παιδικής Λογοτεχνίας, ΠΕ60

Περίληψη

Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας που μεταβάλλεται διαρκώς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τα μικρά παιδιά, ακόμη από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου υποστηρίζονται να αναπτύξουν δράσεις που αποβλέπουν στη μελλοντική ομαλή ένταξή τους σε πιο σύνθετες κοινωνικές διεργασίες.

Η διαμόρφωση του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη συντελείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συλλογικότητας, ώστε να καλλιεργηθούν η συνεργασία, η συμμετοχή και ο σεβασμός στη γνώμη των άλλων.

Μια από τις μορφές λήψης απόφασης, αποτελεί η ψηφοφορία, μέσω της οποίας συνδέεται η καθημερινότητα του νηπίου με τα διάφορα επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Έτσι, η χρήση συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν και να υλοποιήσουν απόψεις και ιδέες.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης έγκειται αφενός στην αποσαφήνιση της έννοιας του 'ενεργού και δημοκρατικού πολίτη' και της 'ψηφοφορίας' ως βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος στο νηπιαγωγείο και αφετέρου στην παρουσίαση διαφόρων δραστηριοτήτων ψηφοφορίας, ώστε να αποτελέσουν έναυσμα για αντίστοιχες δράσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: Ενεργός και δημοκρατικός πολίτης, ψηφοφορία, Νηπιαγωγείο

1. Γενικά για την έννοια του ‘πολίτη’ (citizenship)

Η ιδιότητα του πολίτη συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της Δημοκρατίας, με αξίες, καθώς και με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Υπό αυτήν την έννοια, οι άνθρωποι δε γεννιούνται πολίτες αλλά γίνονται πολίτες μέσα στο πλαίσιο της τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας κοινωνίας (Banks, 2014; Μπάλιας, 2008; Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018).

Επιπλέον, ένα άτομο, για να αποκαλείται ‘πολίτης’, πρέπει να εργάζεται ενάντια στην αδικία και όχι για χάρη της ατομικής αναγνώρισης ή του προσωπικού κέρδους, αλλά για το όφελος όλων των ανθρώπων. Επομένως, η έννοια του ‘πολίτη’ σχετίζεται με την αποδοχή της βασικής αξίας της συμμετοχής όλων των μελών μιας κοινότητας ως ίσων (Banks, 2011, Lansdown, 2002).

Οι απαρχές της έννοιας του ‘πολίτη’ ανάγονται στην αρχαία Ελλάδα και συνδέεται άμεσα με την έννοια του ‘ελεύθερου πολίτη’, αφορώντας αποκλειστικά ενήλικους άντρες. Αυτό που είχε σημασία για τους αρχαίους Έλληνες ήταν ότι ο πολίτης έπρεπε να συμμετέχει αφενός στα πολιτειακά όργανα και αφετέρου στη στρατιωτική προάσπιση της πόλης-κράτους. Συνεκδοχικά, ο πολίτης λάμβανε αποφάσεις με προσωπική βούληση και καλλιεργούσε την κριτική του σκέψη και την υπευθυνότητα. Έτσι, ο πολίτης αποτελούσε ένα οργανικό μέρος της Πολιτείας και ολοκληρωνόταν μέσα από την άρρηκτη σχέση του με αυτήν (Cohen, 1992; Σακελλαρίου, 1999).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η έννοια του ‘πολίτη’ ξεκίνησε με τη διαμόρφωση των πρώτων εθνικών κρατών στα τέλη του 18ου αιώνα και συνδέεται συγκεκριμένα με τη Γαλλική και την Αμερικανική Επανάσταση. Την περίοδο αυτή, η κληρονομική βασιλεία αντικαταστάθηκε από την κυρίαρχη βούληση του λαού, ενώ ταυτόχρονα αναδείχτηκε και επαναπροσδιορίστηκε η έννοια του ‘ενεργού πολίτη’. Η Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας (1776) και η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Πολίτη (1791), κατά την Αμερικανική Επανάσταση, όπως και η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ατόμου και του Πολίτη (1789) κατά τη Γαλλική Επανάσταση, σηματοδότησαν την είσοδο σε μια νέα εποχή με κύρια χαρακτηριστικά την εθνική κυριαρχία, την ελευθερία και την ισότητα (Castles, 2012).

Η έννοια της ‘ιδιότητας του πολίτη’ (citizenship) επανεμφανίζεται στα μέσα του 20ου αιώνα, συγκεκριμένα το 1950 από τον Marshall και συνδέεται με τη δημοκρατία στα πλαίσια του έθνους-κράτους. Επιπρόσθετα, ο όρος ενέχει τη νομική υπόσταση του ατόμου μέσω των νόμων ή των διεθνών συμβάσεων, καθώς και τη σχέση με την πολιτική εξουσία (δικαιώματα και υποχρεώσεις). Η συμμετοχική διαδικασία θεωρείται και πάλι σημαίνουσα και καθορίζει την έννοια του ‘πολίτη’ (Κάτσεων, 2012).

Τα κινήματα της δεκαετίας του 1960 και 1970 κατά του σεξισμού και κατά του ρατσισμού έθεσαν το ζήτημα της ετερότητας και πρόσθεσαν νέα στοιχεία στην ιδιότητα του πολίτη.

Σήμερα, ο σύγχρονος πολίτης ταυτίζεται με το άτομο που υιοθετεί τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της κοινωνικής συνοχής και διακατέχεται από πνεύμα συνεργασίας, ευελιξίας, αυτόνομης σκέψης, κρίσης και δράσης. Μάλιστα, η κοινωνία των πολιτών και ο ενεργός και υπεύθυνος πολίτης αναδεικνύονται ως οι απαραίτητες συνθήκες, για να λειτουργήσει και να εδραιωθεί η δημοκρατία (Biesta & Lawn, 2006; Νικολάου, 2006).

Επομένως, συστατικό στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη αποτελεί η συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις, ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα, αφού είναι μια έννοια δομημένη τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε ατομικό (Glover, 2004; Haste, 2004). Ειδικότερα, υπάρχει σύνδεση μεταξύ του κινήτρου ενός ατόμου για πολιτικοποίηση και της αίσθησης της ατομικής ευθύνης για την ανάληψη δράσης ή την παρακίνηση άλλου ατόμου να δράσει (Haste & Hogan, 2006).

2. Η έννοια του ‘πολίτη’ στην εκπαίδευση: το παράδειγμα του Νηπιαγωγείου

Η ολοένα και αυξητική τάση της ποικιλομορφίας στις σημερινές κοινωνίες επαναπροσδιόρισε την έννοια του ‘πολίτη’, ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της ατομικής ταυτότητας και της κοινωνικής. Ως εκ τούτου, η έννοια του ‘πολίτη’ συνδέεται και αποκτά ολοένα και αυξανόμενη σημασία και στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς μέσα από την παιδεία οι μαθητές αντιλαμβάνονται

τον εαυτό τους, σε σχέση με τους άλλους. Στο σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν αφενός να αυτοεκφράζονται και να δομούν την ταυτότητά τους και αφετέρου να αλληλεπιδρούν με τους 'άλλους' και να κατανοούν ότι η ετερογένεια αποτελεί τη βάση της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης (Οικονομίδης, 2009; Πεχτελίδης, 2020).

Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά μέσω του εκπαιδευτικού πλαισίου να κατανοήσουν ότι αποτελούν μέρος του συνόλου και ότι μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, την άσκηση των δημοκρατικών διαδικασιών και την αποδοχή της ετερότητας μπορούν να συνυπάρξουν στην κοινωνία (Μπάλιας, 2002).

Εν προκειμένω, η έννοια της 'ιδιότητας του πολίτη' σχετίζεται με την ιδέα ότι αποτελούν ενεργά μέλη της κοινωνίας, κάτι που σημαίνει ότι ενθαρρύνονται να σκεφτούν, να λάβουν αποφάσεις και να δρουν. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές και γενικότερα όλα εκείνα τα εφόδια, που θα αποτελέσουν οδηγούς για τη μελλοντική ζωή τους και θα διαμορφώσουν τους παγκόσμιους πολίτες (Baker, 2013).

Μάλιστα, σύμφωνα με τα επιστημονικά δεδομένα η προσχολική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την μετέπειτα ενεργό συμμετοχή των πολιτών, καθώς το μικρό παιδί καλλιεργεί συστηματικά την ταυτότητά του και την αίσθηση του ανήκειν μέσα από τη συμβίωση με τους άλλους (Penderi, 2018; Torney-Purta & Vermeer, 2004).

Το ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη στην προσχολική ηλικία συνδέεται με τις κοινωνιολογικές θεωρίες της παιδικής ηλικίας, καθώς και με τις θεωρίες για τα δικαιώματα των παιδιών. Έτσι, σύμφωνα με την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, το γεγονός ότι τα παιδιά συμμετέχουν δημοκρατικά στην κοινωνία, έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται από τους άλλους ως ενεργά μέλη και πολίτες με δικαιώματα και ευθύνη για τη ζωή τους (Ailwood et al., 2011; Nichols, 2007; Turnsek, 2009).

Οι ταχύτερες αλλαγές και εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας, μιας κοινωνίας των ψηφιακών μέσων, των μεγάλων και γρήγορων αλλαγών που μπορεί να προκαλέσουν χάσμα ανάμεσα στην κατανομή των αγαθών και στην πρόσβαση σε δεξιότητες και υπηρεσίες, ανέδειξαν την ανάγκη για την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων. Ένας πολίτης του αύριο, όπως θα είναι και τα σημερινά παιδιά του νηπιαγωγείου, χρειάζεται να είναι ένας ενεργός πολίτης, δηλ. ένας πολίτης που συμβάλλει στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της ισονομίας, της δημοκρατίας και της καλλιέργειας αξιών που έχουν κέντρο τον άνθρωπο (Pechtelidis & Κιουρκιολίς, 2020; Tsioumis et al., 2015).

Η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί την κοινωνική αλληλεπίδραση, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την απόκτηση θετικής εικόνας του εαυτού. Έτσι, η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, η αναγνώριση της αξίας του εαυτού και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης οδηγούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στο σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου και στην αναγνώριση της αξίας του, ενώ προωθείται ο πλουραλισμός, η ισότητα και η δημοκρατία (Korhonen, 2005).

Οι ενεργοί πολίτες έχουν υπεύθυνη, κριτική και διερευνητική στάση απέναντι στα διάφορα προβλήματα, εφαρμόζουν δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και είναι ικανοί να αξιοποιούν την κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία, ώστε να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να επιλύουν ζητήματα και συγκρούσεις, επιλέγοντας από κοινού τις πιο ικανοποιητικές λύσεις και τους πλέον κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας (Θεοδωροπούλου & Καϊλα, 2006).

Ως εκ τούτου, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) για το νηπιαγωγείο (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2021) και στην Ελλάδα συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, καθώς και στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και της καλλιέργειας ανθρωπιστικών αξιών.

Ειδικότερα, στο Β' θεματικό πεδίο του προγράμματος σπουδών (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2021), 'Παιδί, εαυτός και Κοινωνία', αναφέρεται ότι αποσκοπεί στη δημιουργία των κατάλληλων

προϋποθέσεων, ώστε τα μικρά παιδιά να προβούν στις απαραίτητες συνδέσεις ανάμεσα στον εαυτό τους και στους άλλους, στα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης και στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας.

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου η προσχολική εκπαίδευση συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών, συμβάλλοντας στη μελλοντική κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Τα παιδιά θα καλλιεργήσουν και θα αναπτύξουν τις δεξιότητες του δημοκρατικού πολίτη στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου μέσα από τη δημιουργία ευκαιριών για προβληματισμό, για συζήτηση με συμμετοχή όλων αλλά και με λήψη αποφάσεων από κοινού.

Στο νηπιαγωγείο, η δημιουργία πραγματικών καταστάσεων επικοινωνίας και η διαμόρφωση ενός κλίματος που προωθεί τη δημοκρατία, όπου το παιδί μαθαίνει να αυτενεργεί, να αναλαμβάνει ρόλους, πρωτοβουλίες και ευθύνες, να κρίνει και να λαμβάνει αποφάσεις, καθώς και να συνεργάζεται για την επίτευξη κοινών σκοπών, αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για τη διαμόρφωση και σμίλευση του δημοκρατικού πολίτη.

Ένας δημοκρατικός πολίτης είναι σε θέση να διακρίνει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχει, να αναγνωρίζει περιπτώσεις παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή ανισοτήτων και να αναπτύσσει τις κατάλληλες δράσεις για την αντιμετώπισή τους.

Έτσι, καθίσταται σημαντικό τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία να αποκτήσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, προκειμένου να διακρίνουν τον τρόπο που ασκείται η δημοκρατία, να κατανοήσουν αλλά και να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, να εντοπίσουν τη διαφορά ανάμεσα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και να συνειδητοποιήσουν πως αυτή δεν είναι αυτονόητη.

Μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους συνομηλικούς τους και τους ενήλικες, θα έρθουν αντιμέτωπα με καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, όπου θα κληθούν να σεβαστούν το χώρο και τα όρια των άλλων, να αλληλεπιδράσουν με άτομα που έχουν διαφορετικές απόψεις και να τις σεβαστούν, καθώς και να αναγνωρίσουν τη συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων.

Τα παιδιά θα καταστούν ικανά να είναι υπεύθυνα για την ομαλή διεξαγωγή μιας συζήτησης, να εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα που τα αφορούν και να προτείνουν ιδέες και λύσεις, καθώς θα έχουν συνειδητοποιήσει πως μπορούν να επηρεάσουν αλλά και να συμβάλλουν στη λήψη μιας απόφασης, ενώ ταυτόχρονα αποδέχονται τις συνέπειες των πράξεών τους.

3. Η ψηφοφορία ως συμμετοχική διαδικασία στη εκπαίδευση

Η κοινωνικοποιητική επιτυχία του σχολείου έγκειται στο να προετοιμάσει τους μαθητές να αναλάβουν το ρόλο του πολίτη μέσα από συμμετοχικούς τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσω της άσκησης των δικαιωμάτων τους. Έτσι, οι συμμετοχικές διαδικασίες, δεν αποτελούν μόνο ένα πλαίσιο μάθησης αλλά και ένα δικαίωμα του παιδιού, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κουλτούρας. Η εμπλοκή παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε συμμετοχικές δραστηριότητες, το μοίρασμα ευθυνών και η συνεργασία, αναδεικνύει τη δύναμη των φωνών τους (Marshall, 1965; Μόσχος & Καλησώρα, 2019; Nichols, 2007).

Ειδικότερα, το ζήτημα της ψηφοφορίας στο νηπιαγωγείο σχετίζεται και με το ζήτημα των συνελεύσεων. Οι παιδικές συνελεύσεις αποτελούν μια σύγχρονη παιδαγωγική τεχνική που συνδέεται άμεσα με την έννοια της 'δημοκρατίας', καθώς παρέχεται στα μικρά παιδιά η δυνατότητα να συμμετέχουν σε θέματα που αφορούν τόσο τις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και τη συνδιαμόρφωση της σχολικής καθημερινότητάς τους (Kerr, 1999).

Υπάρχουν πολλές μορφές παιδικών συνελεύσεων, όμως αυτή που μάς ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη είναι η αντιπροσωπευτική, κατά την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσω ψηφοφορίας, καθώς δεν υπάρχει ομοφωνία. Στις παιδικές συνελεύσεις η έμφαση δίνεται στη

διαδικασία και στην ενασχόληση των παιδιών με διάφορες μορφές διαλόγου και συζήτησης (Fielding & Prieto, 2002).

Έτσι, μεταβάλλεται η φιλοσοφία του παραδοσιακού σχολείου και προάγεται η συνεργατική και συμμετοχική μάθηση, η επικοινωνία, η ελευθερία έκφρασης και λόγου, η αποδοχή της ετερότητας αλλά και της άποψης του 'άλλου'. Ταυτόχρονα, καλλιεργούνται πολλές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η διαχείριση συγκρούσεων και η διευθέτηση και επίλυση προβλημάτων.

Τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, χαίρονται, εκφράζονται, δημιουργούν, αναπτύσσουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν να σέβονται και να υποστηρίζουν τα δικαιώματα των άλλων, αλλά και τις απόψεις τους. Είναι σημαντικό ότι όλη η διαδικασία της συμμετοχής στη συνέλευση οδηγείται στη διαμόρφωση της συναίνεσης, προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση.

Η ψηφοφορία αποτελεί μέρος των δημοκρατικών αξιών, υπό την έννοια ότι αφενός αποτελεί το εργαλείο λήψης μιας απόφασης των πολλών (πλειοψηφία) και αφετέρου αποτυπώνει το αποτέλεσμα μιας συναινετικής διαδικασίας, που χρήζει σεβασμού από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Για να διενεργηθεί ψηφοφορία σημαίνει ότι υπάρχει ένα ζήτημα-ερώτημα που έχει αναδειχθεί στη συνέλευση, για το οποίο δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία και ως εκ τούτου οι ψηφοφόροι-μέλη καλούνται να αποφασίσουν ποια άποψη θεωρούν την πλέον ορθή. Ταυτόχρονα, μέσα από τη διαδικασία της ψηφοφορίας αναδεικνύονται αξίες που είναι σημαντικό να καλλιεργούνται στα παιδιά, όπως η αξία της αποδοχής της γνώμης του άλλου αλλά και της αποδοχής του αποτελέσματος της ψηφοφορίας.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ομότιμα μέλη και λειτουργούν ως υποστηρικτές των παιδιών, εκφράζοντας εμπιστοσύνη και σεβασμό στις απόψεις τους. Έτσι, ο ρόλος τους είναι καθοριστικός, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να εμπλέκονται σε δημοκρατικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα, ο ρόλος τους είναι διακριτικός, ώστε τα παιδιά να εκπαιδευτούν σταδιακά στη διαδικασία της συνέλευσης και της λήψης απόφασης μεταξύ πολλών εναλλακτικών απόψεων και γενικότερα στις δράσεις της συμμετοχικότητας.

4. Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Στο νηπιαγωγείο είναι ποικίλες οι περιπτώσεις που μπορούν να μας οδηγήσουν στη διαδικασία μιας ψηφοφορίας στην τάξη. Έτσι, μπορεί μέσα από μία ευκαιριακή κατάσταση είτε από μια οργανωμένη δράση είτε από τις 'ρουτίνες' της τάξης να προκύψει ένα δίλημμα ή μια σύγκρουση, με αποτέλεσμα να καθίσταται αναγκαία η λήψη μιας απόφασης.

Ειδικότερα, είναι δυνατόν να διενεργηθεί ψηφοφορία για το αν θα παίξουμε με το παιδαγωγικό υλικό ή την πλαστελίνη, για το ποιο βιβλίο μάς άρεσε περισσότερο, για την επιλογή των μελών της καθαριότητας της τάξης, κ.ά. Βέβαια, η ψηφοφορία μπορεί να είναι και μέρος της οργανωμένης δραστηριότητας «εκλογές του συμβουλίου της τάξης», που ουσιαστικά αποτελεί μια συνηθισμένη πρακτική προσομοίωσης εκλογικών διαδικασιών στο νηπιαγωγείο. Ακόμη, η ψηφοφορία αποτελεί και μια μορφή ετεροαξιολόγησης στο τέλος μιας οργανωμένης δράσης με οποιαδήποτε θεματική, όπου τα νήπια καλούνται να αξιολογήσουν τι τους άρεσε περισσότερο από τις εργασίες των ομοτίμων.

Κατά την εφαρμογή μιας ψηφοφορίας στην τάξη, τα παιδιά εκπαιδεύονται να ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαδικασία. Έτσι, ανεξάρτητα από την αφορμή της ψηφοφορίας, προηγείται μια συνέλευση στην ολομέλεια, όπου τα παιδιά εκφράζουν πιθανές λύσεις-προτάσεις για την επίλυση της διαφωνίας ή του διλήμματος, οι οποίες θα καταγραφούν και η επιλογή θα γίνει μεταξύ αυτών. Στη συνέχεια, διεξάγεται η ψηφοφορία και καταγράφεται στην ολομέλεια το αποτέλεσμα, το οποίο αποδέχονται όλα τα μέλη. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου μαθαίνουν εύκολα τους όρους 'πλειοψηφία',

‘μειοψηφία’ αλλά και ‘ισοψηφία’. Στην τελευταία περίπτωση συμφωνούμε ότι η διαδικασία της ψηφοφορίας επαναλαμβάνεται.

Ειδικότερα, στις περιπτώσεις εκείνες όπου η ολομέλεια διαφωνεί μπροστά σε ένα ζήτημα που προκύπτει σε κάποια χρονική στιγμή του σχολικού προγράμματος, μπορούμε να την επιλύσουμε με μια ψηφοφορία δια της ανάτασης των χεριών. Η καταμέτρηση υλοποιείται με τη δημιουργία ενός πίνακα διπλής εισόδου, όπου στη μια μεριά αναγράφονται τα ονόματα των παιδιών και στην άλλη πιθανές προτάσεις τους. Η προτίμησή τους μπορεί να δηλώνεται, χρωματίζοντας ένα πλαίσιο-κουτάκι κάτω από την πρόταση που επιθυμούν ή χρησιμοποιώντας κάποιο προσυμφωνημένο σχέδιο, όπως σταυρό, check, καρδούλα κ.ά. Εναλλακτικά, αυτός ο πίνακας μπορεί να τοποθετηθεί σε κάποιο κέντρο μάθησης ή στις ‘ρουτίνες’ της τάξης και να χρησιμοποιείται ανά πάσα στιγμή, ώστε τα παιδιά να καταλήγουν σε μια απόφαση.

Μια παρόμοια δραστηριότητα, που αρέσει πολύ στα παιδιά, αποτελεί η χρήση του ‘ναι’ και ‘όχι’ σε μια πρόταση-ιδέα (π.χ. σάς άρεσε το βιβλίο που διαβάσαμε;). Σε αυτήν την περίπτωση μπορούμε είτε και πάλι να χρησιμοποιήσουμε πίνακα διπλής εισόδου με τα ονόματα των παιδιών και την επιλογή ‘ΝΑΙ’ ‘ΟΧΙ’ ή να χρησιμοποιήσουμε δυο διαμορφωμένα κουτιά-κάλπες, ένα για το ‘ΟΧΙ’ και ένα για το ‘ΝΑΙ’. Τα παιδιά μπορούν να γράψουν σε χαρτάκια την προτίμησή τους ή να χρησιμοποιήσουν πετραδάκια ως ψήφους. Στη συνέχεια, γίνεται καταμέτρηση των ψήφων και αναγράφεται το αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα εξάγονται συμπεράσματα.

Ακόμη, ως προτεινόμενη δραστηριότητα αποτελούν οι εκλογές-εκλογική διαδικασία για την ανάδειξη του συμβουλίου της τάξης (πρόεδρος, βοηθός προέδρου, γραμματέας), με σκοπό να συντονίζει τις συζητήσεις ή τις συγκρούσεις που προκύπτουν. Έτσι, οι υποψήφιοι ανακοινώνουν τη συμμετοχή τους και ορίζεται η ημέρα των εκλογών (ενημερώνονται και οι γονείς). Ταυτόχρονα, διαμορφώνονται τα ψηφοδέλτια, οι φάκελοι, η κάλπη, η λίστα των ονομάτων των παιδιών που θα ψηφίσουν, ο αριθμός των σταυρών προτίμησης που μπορούν να βάλουν, καθώς και το παραβάν. Ορίζεται η εφορευτική επιτροπή και ο τρόπος που θα λειτουργήσει (θα ελέγχει ποιος θα ψηφίζει). Στη συνέχεια όλα τα μέλη με την ειδικά διαμορφωμένη ταυτότητά τους προσέρχονται για να ψηφίζουν μυστικά. Μετά την ψηφοφορία γίνεται η καταμέτρηση στην ολομέλεια. Η εφορευτική επιτροπή βγάζει τις ψήφους από το κουτί και όλα τα παιδιά μαζί προβαίνουν στην καταμέτρηση. Το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας αποτυπώνεται σε ένα χαρτόνι, όπου αναγράφονται τα ονόματα των υποψηφίων και οι ψήφοι που έλαβαν.

Μια ακόμη μορφή ψηφοφορίας είναι και η δυνατότητα ψηφιακής ψηφοφορίας μέσω κάποιου web2 εργαλείου, όπως το tricider ή μέσω της πλατφόρμας του e-Twinning. Σε αυτήν την περίπτωση, δίνεται το link και στους γονείς, που μπορούν να ψηφίσουν εξ αποστάσεως. Έτσι, μπορούμε να ψηφίσουμε σχετικά με το ‘πώς να ονομάσουμε το δεινοσαυράκι της τάξης;’, όπου δίνεται η επιλογή των πιθανών ονομάτων. Ταυτόχρονα, μπορούμε να ζητήσουμε και τη συνδρομή άλλων τμημάτων ή άλλων σχολείων στην ψηφοφορία.

Επίσης, στο Φωτόδεντρο (<https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/107740>) μπορούμε με τη βοήθεια ενός τάμπλετ της τάξης να διεξάγουμε ηλεκτρονική ψηφοφορία με πίνακα διπλής εισόδου και την μετατροπή του αποτελέσματος σε ραβδόγραμμα.

Τέλος, μέσα από εικονοβιβλία (π.χ. *Το δάσος*, Σ. Ζαραμπούκα) ή φωτογραφίες ή γελοιογραφίες εφημερίδων ή μικρού μήκους ταινίες ή χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε οπτικό υλικό μπορούν οι μικροί μαθητές να έρθουν σε βιωματική επαφή με τη διαδικασία της ψηφοφορίας και να οργανωθούν ποικίλες δραστηριότητες (δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, ζωγραφική, κτλ.).

5. Συμπεράσματα

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι ακόμη από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν τις λειτουργίες και τις αξίες του δημοκρατικού πολιτεύματος, όπως η ισότητα και η κυριαρχία της πλειοψηφίας, μέσω συμμετοχικών διαδικασιών, όπως είναι η συνέλευση και η ψηφοφορία. Έτσι, εξασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες τόσο για την ανάπτυξη της

ατομικής προσωπικότητας ως υπεύθυνης, αυτενεργούς και ελεύθερης, όσο και για την κοινή συμβίωση και αλληλεπίδραση μεταξύ των ετεροτήτων.

Επομένως, καθίσταται σημαντικός ο ρόλος της εκπαίδευσης, ως πόρος προστιθέμενης αξίας, για τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας, που θα στηρίζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που θα συνδέονται άρρηκτα με τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών, οι οποίοι θα σέβονται τους άλλους και θα διευθετούν τα προβλήματά τους με συναινετικούς τρόπους.

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου σε δημοκρατικές διαδικασίες μέσω βιωματικών καταστάσεων, που έχουν νόημα για τα ίδια, διασφαλίζει και την αντίστοιχη συμμετοχή τους στο μέλλον, κατά την ενήλικη ζωή τους. Έτσι, όταν τα παιδιά αποτελούν πολίτες της τάξης τους μπορούν να αποτελέσουν και πολίτες του κόσμου, με κύρια χαρακτηριστικά τη συνεργατικότητα και την ενεργό εμπλοκή τους στην οικοδόμηση της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Cohen, R. (1992). *Αθηναϊκή δημοκρατία, από τη γέννηση της ως το θάνατο της* (Α. Κοντός, Μετάφρ.). Αθήνα: Ειρμός.
- Θεοδοροπούλου, Ε., & Καϊλα, Μ. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία: Ζητήματα Διαμόρφωσης Συνείδησης. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. 15-17 Νοεμβρίου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου, 228-237.
- Κάτσεων, Χρ. (2012) *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου*. Ε.Κ.Π.Α.: Διδακτορική διατριβή. Τμ. Εκπ/σης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. ΕΚΤ.
- Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η συνέλευση των παιδιών: Τα πρώτα βήματα άσκηση στη δημοκρατία*. Αθήνα: Πρωτοβουλία για το άρθρο 12.
- Μπάλιας, Σ. (2002). Η (Προσχολική) Εκπαίδευση και η διαμόρφωση μιας δημοκρατικής ηθικής. Στο Κούρτη, Ε. (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Τόμ. Γ', Ποιότητα, Προβλήματα και Οργάνωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 199-206.
- Μπαλιάς, Σ. (Επιμ.). (2008). *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2006). Από την ιδιότητα του πολίτη στην ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη στη δημοκρατική πολιτεία-Ο ρόλος της εκπαίδευσης. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.). *3^ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη»*, Αθήνα, 13-14 Μαΐου.
- Οδηγός Νηπιαγωγού*. (2021). ΥΠΑΙΠΘ.
- Οικονομίδης, Β. (2009). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 204-246.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεχτελίδης Γ., & Πανταζίδης Σ. (2018). Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: ένα “σχολείο των κοινών”. Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος & Μ. Βρυωνίδης, *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»*. Λευκωσία, 27-29 Απριλίου.
- Σακελλαρίου, Μ. (1999). *Η Αθηναϊκή δημοκρατία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης,

Ξενογλώσση

- Ailwood, J., Brownlee, J., Johansson, E., Cobb-Moore, C., Walker, S., & Boulton-Lewis, G. (2011). Educational policy for citizenship in the early years in Australia. *Journal of Education Policy*, 26(5), 641-653. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.587538>
- Baker, F. S. (2013). Responding to the challenges of active citizenship through the revised UK early years foundation stage curriculum. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1115-1132.
- Banks, J.A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617417>
- Banks, J.A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/002205741419400302>
- Biesta, G. J. J., & Lawn, R.S. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Castles, S. (2012). Immigration, Citizenship and Education. In J.A. Banks, S. Castles, & A. Gutman (Eds.), *Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies in Diversity and Citizenship Education - A Global Perspective*. Athens, Greece: Pedio.
- Fielding, M & Prieto, M. (2002). The central place of student voice in democratic renewal: a chilean case. In M. Schweisfurth, I. Davies, & C. Harber (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 19-36.
- Glover, T.D. (2004). The 'community' center and the social construction of citizenship. *Leisure Sciences*, 26(1), 63-83. <https://doi.org/10.1080/01490400490272486>
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-439. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00378.x>
- Haste, H., & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral Education*, 35, 473-493. <https://doi.org/10.1080/03057240601012238>
- Kerr, D. (1999). *Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Oxford Review of Education, 25, 275-284.
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In A. Ros (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.
- Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In M, Schweisfurth, L. Davies, & C. Harber (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 51-64.
- Marshall, T. (1965). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Anchor Books
- Nichols, S. (2007). Children as citizens: literacies for social participation, Early Years. An International Research Journal, 27(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/09575140701425217>
- Pechteldis, Y., & Kioupiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28(1), 5.
- Penderi, E. (2018). Theoretical and practical issues concerning young children's citizenship education: The program Learn, Care and Act about my City. *Journal of Education and Training*, 5(2), 141-164. <https://doi.org/10.5296/jet.v5i2.13038>
- Torney-Purta, J., & Vermeer, S. (2004). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators*. Denver, CO: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
- Tsioumis, K., Kyridis, A., Papageridou, D., & Sotiropoulou, E. (2015). The civic education in Greek kindergartens. The views and the practices of Greek Kindergarten teachers concerning civic education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(2), 55-70.
- Turnšek, N. (2009). *Children as citizens "here and now" - democratic participation as a core citizenship education in early years*. (PhD dissertation). University of Ljubljana.

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Λιάπη Ευαγγελία
ΜΑ, ΜSc Φιλολόγος

Περίληψη

Ο Σχολικός Εκφοβισμός (bullying) είναι ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο συνεχώς ενισχύεται και κατακλύζει τα σχολικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για μια μορφή νεανικής παραβατικότητας που οφείλεται στη μαζική προσέλευση των μεταναστών και γι'αυτό συνδέεται άρρηκτα με τον ρατσισμό, με συνέπεια να της αποδίδεται ο όρος «*racist bullying*» ή και «*ethnic bullying*». Στην συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζουμε τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού καθώς και με ποιον τρόπο αυτές συνδέονται με την παρουσία μαθητών/μαθητριών μεταναστευτικής βιογραφίας στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια παραθέσουμε τη νομοθεσία που ισχύει αλλά και τις πολιτικές-πρακτικές που εφαρμόζει η ελληνική πολιτεία τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και εντός της σχολικής κοινότητας, ώστε να ανταποκριθεί άμεσα στο νέο πολιτικό συγκείμενο. Τέλος, αναφερομαστε στις απόψεις των μαθητών/μαθητριών, οι οποίες συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αλλά και σε μεθόδους που πρέπει συγχρόνως να υιοθετηθούν για τη σωστή και άμεση αντιμετώπιση του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: Ρατσισμός,σχολικός, εθνικός εκφοβισμός

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των έντονων μεταναστευτικών ροών που παρατηρούνται σε όλη την ελληνική επικράτεια, σημειώνονται σημαντικές αλλοιώσεις στον δημογραφικό χάρτη της Ελλάδος. Η ελληνική κοινωνία είναι πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία ενώ εμφανίζονται έντονες ανησυχίες για τον τρόπο ενσωμάτωσης των νέων πολιτισμικών ομάδων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί και η διαδικασία ενσωμάτωσης των μαθητών/μαθητριών μεταναστευτικής βιογραφίας στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθώντας και ενισχύοντας την ισοτιμία και τον σεβασμό στην ετερότητα. Συνεπώς, στον χώρο της εκπαίδευσης μια από τις προκλήσεις που αναδεικνύεται είναι η συρρίκνωση καθώς και η εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων αλλά και των αντικοινωνικών συμπεριφορών εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας.

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ένα φαινόμενο σύγχρονης παραβατικότητας των νέων, το οποίο τα τελευταία έτη έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις σε διεθνές επίπεδο (Σπυρόπουλος, 2011). Σύμφωνα με τον Dan Olweus (1994), ο σχολικός εκφοβισμός είναι «μια επιθετική συμπεριφορά την οποία χρησιμοποιεί κάποιος εσκεμμένα για να βλάψει ένα άλλο άτομο αποσκοπώντας στην πρόκληση ψυχικού πόνου μέσα από τις ενέργειες που προκαλούν ψυχοσυναισθηματικές αναταραχές ή σωματικό άλγος».

Η εκφοβιστική αυτή συμπεριφορά διαφέρει από οποιαδήποτε άλλη μορφή ένοπλης σύγκρουσης (Ματσόπουλος, 2009). Μπορεί να εκδηλωθεί ατομικά μεταξύ του θύματος και του θύτη αλλά και ομαδικά έναντι συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα σύγχρονο πολύπλευρο κοινωνικό φαινόμενο (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

1.2 Κατηγοριοποίηση του σχολικού εκφοβισμού

Το σχολείο αποτελεί τον κυριότερο φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών, διότι εκεί τα παιδιά αλληλεπιδρούν με άλλους κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους, όποτε δέχονται διάφορα ερεθίσματα αλλά και ταυτόχρονα υιοθετούν συνήθειες-στάσεις που τους ακολουθούν στην ενήλικη ζωή τους. Οι κυριότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με τον Σπυρόπουλο (2011), είναι:

Η σωματική βία: Ο θύτης χρησιμοποιεί σπρωξίματα και χτυπήματα με διάφορα μέλη του σώματός του ή ακόμα και με αντικείμενα με σκοπό την πρόκληση σωματικών βλαβών στο θύμα.

Ο εκβιασμός: Ο θύτης, που μπορεί να δρα ακόμα και ως αρχηγός συμμορίας, μέσω σοβαρών απειλών αναγκάζει το θύμα να του δώσει όλο το χρηματικό ποσό που έχει μαζί του.

Ο λεκτικός εκφοβισμός: Ο θύτης με προσβολές, βρισιές και υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς προσπαθεί να προκαλέσει ψυχικά τραύματα στο θύμα.

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Μέσω της χρήσης των εφαρμογών των νέων τεχνολογιών οι θύτες στέλνουν απειλητικά μηνύματα προς τα θύματά τους ή ακόμα χωρίς άδεια κοινοποιούν φωτογραφικό υλικό με ανάρμοστα σχόλια.

Ο κοινωνικός εκφοβισμός: Ο θύτης ωθεί το θύμα στον κοινωνικό αποκλεισμό από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, με συνέπεια τον στιγματισμό, την περιθωριοποίησή του και τελικά την αποχή του από την εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Ο σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα παιδιά των μεταναστών είναι περισσότερο ευάλωτα στον σχολικό εκφοβισμό (Ματσόπουλος, 2009). Αυτό οφείλεται στη διαφορετική πολιτισμική τους ταυτότητα και ειδικότερα στο γεγονός ότι η θρησκεία τους, η μητρική τους γλώσσα και η κουλτούρα τους διαφέρουν, με αποτέλεσμα αυτές οι διαφοροποιήσεις να οδηγούν σε διαφωνίες, διαμάχες και αρκετά συχνά σε συγκρούσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Harushimana et al., 2013).

Εντός του σχολικού περιβάλλοντος η ετερότητα προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις, διότι καθετί νέο και διαφορετικό εκλαμβάνεται από τους άλλους ως μια «άγνωστη απειλή» η οποία επιφέρει φόβο, ανησυχία και ανασφάλεια, με συνέπεια να αναπτύσσονται αυτόματα μηχανισμοί άμυνας. Επομένως, οι μαθητές/μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας συνήθως είναι τα εύκολα θύματα και η επιθετικότητα που υφίστανται συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό ρατσισμό (Μανιάτης, Νικολάου, & Παπαδόπουλος, 2009). Ο σχολικός εκφοβισμός έχει άμεση διασύνδεση με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μια μεροληπτική στάση απέναντι στους μη γηγενείς μαθητές/μαθήτριες (Δράγωνα, 2004). Οι γηγενείς μαθητές/μαθήτριες αρνούνται να αποδεχθούν την ετερότητα των μαθητών/μαθητριών μεταναστευτικής βιογραφίας, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν τον εξοστρακισμό τους. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, η οποία ενισχύεται τα τελευταία έτη (Strohmeier & Kama, 2011). Στο σχολικό περιβάλλον τα μέλη που απαρτίζουν την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα χρησιμοποιούν λεκτική ή ακόμα και σωματική βία για την επίδειξη ισχύος έναντι μαθητών/μαθητριών άλλων εθνοτήτων (Houndoumadi et al., 2003). Παράλληλα όμως υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι μαθητές/μαθήτριες της μεταναστευτικής βιογραφίας να υπερτερούν αριθμητικά σε σχέση με τους γηγενείς, με αποτέλεσμα να υιοθετούν μια εκφοβιστική συμπεριφορά, διότι νοιώθουν ισχυροποιημένοι μέσα στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Vervoort et al., 2010:2).

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο σχολικός εκφοβισμός σε οποιαδήποτε μορφή του όταν ασκείται στα «παιδιά-θύματα» επιφέρει τόσο ψυχικά τραύματα όσο και σωματικές διαταραχές, όπως στομαχόπονοι, κρίσεις πανικού κ.λπ. Κατά συνέπεια τα παιδιά αυτά εκφράζουν την έντονη άρνησή τους στο να μεταβούν στο σχολείο, κάνουν πολλές απουσίες και τελικά εξοστρακίζονται από την

εκπαιδευτική κοινότητα εξαιτίας των έντονων φοβιών που έχουν αναπτύξει (Albuquerque et al., 2018: 278).

2.1. Υφιστάμενες πολιτικές

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και ανάγκασε τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) να αναλάβει δράση για την άμεση αντιμετώπιση της κατάστασης. Στις 2 Σεπτεμβρίου του 1990 από όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ επικυρώθηκε μια διεθνής Σύμβαση, η οποία στόχευε στην προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού. Σύμφωνα με τη Σύμβαση αυτή, οφείλουμε να προστατεύουμε όλα τα παιδιά από οποιαδήποτε μορφής εκμετάλλευσης, κακοποίησης και σωματικής ή λεκτικής βίας που πλήττουν τα προσωπικά τους δικαιώματα. Ταυτόχρονα όλα τα κράτη-μέλη της Σύμβασης πρέπει να θεσπίσουν και να εφαρμόσουν μια σειρά μέτρων νομοθετικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα, με σκοπό να εξασφαλίσουν τη σωματική καθώς και την ψυχική ακεραιότητα των παιδιών (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Η ελληνική πολιτεία για να αντιμετωπίσει την έξαρση του σχολικού εκφοβισμού έχει προσπαθήσει να εφαρμόσει πολιτικές-πρακτικές πρόληψης σε διάφορους τομείς. Μια από τις προτεραιότητες του κράτους είναι η ανάπτυξη δράσεων για την ενημέρωση καθώς και για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώσης στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Τσιαντής & Ασημόπουλος, 2010). Οι τοπικές περιφέρειες συγκροτούν ειδικά κέντρα που απαρτίζονται από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι μπορούν άμεσα να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες (Τσιαντής & Ασημόπουλος, 2010). Παράλληλα, η επιμόρφωση και η εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών αλλά και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων συντελεί στο να μπορέσουν να ανταποκριθούν άμεσα σε ακραίες βίαιες συμπεριφορές που παρατηρούνται εντός του σχολείου (Ματσόπουλος, 2009).

Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ανέλαβε δράση και δημοσίευσε την ακόλουθη εγκύκλιο: «Αποτύπωση Καλών Πρακτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και της επιθετικότητας μεταξύ μαθητών στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (υπουργική εγκύκλιος 18890/Γ2/14-2-2011). Στη συνέχεια με μια νέα υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 2091 Β/5.7.2012) το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε τη δημιουργία ενός «Παρατηρητηρίου» που με κύριο σκοπό την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού αλλά και την καταγραφή εκφοβιστικών συμπεριφορών. Σύμφωνα με το μέτρο αυτό, σε κάθε Περιφεριακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ορίζεται ένας εκπαιδευτικός-συντονιστής που θα ασχολείται με την πρόληψη των εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός των σχολικών μονάδων. Ο εκπαιδευτικός-συντονιστής πρέπει να έχει άμεση ενημέρωση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους διάφορους φορείς που ασχολούνται με τα δικαιώματα των παιδιών αλλά και την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός-συντονιστής με την άδεια του διευθυντή του κάθε σχολείου οφείλει να ενημερώνει σε τακτικά χρονικά διαστήματα το «Παρατηρητήριο», που έχει ως έδρα το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να διαπιστώνεται η εξέλιξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008). Το παραπάνω μέτρο πρόκειται για ένα δύσκολο εγχείρημα στην εφαρμογή του, διότι απαιτεί συντονισμό και οργάνωση πολλών εμπλεκόμενων φορέων, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Το Υπουργείο Παιδείας δραστηριοποιείται συνεχώς για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού παράγοντας και διανέμοντας εκπαιδευτικό-ενημερωτικό υλικό προς τους εκπαιδευτικούς, προς τους μαθητές αλλά και προς τους γονείς με οδηγίες για την αποφυγή αλλά και την ορθή διαχείριση των περιστατικών βίας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Ωστόσο για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προστασίας των «αδυνάμων» ατόμων, το ελληνικό κράτος έχει ψηφίσει νόμους με σημαντικές κυρώσεις για τους παραβάτες. Ο νέος Ποινικός Κώδικας, σύμφωνα με τον νόμο (Ν.4619/2019), εμπεριέχει άρθρα με τις

προβλεπόμενες ποινές ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας σε κάθε περίπτωση. Μερικά από τα άρθρα του νέου Ποινικού Κώδικα παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 1: Άρθρα του νέου Ποινικού Κώδικα με τις προβλεπόμενες ποινές

Άρθρο Νο: 312. Πρόκληση σωματικών βλαβών σε αδύναμους μαθητές/μαθήτριες.	Οι σωματικές βλάβες σε παιδιά κάτω των 18 ετών προβλέπει την ποινή φυλάκισης από 1 έως 3 έτη.
Άρθρο Νο: 348-Α. Πορνογραφία ανηλίκων ατόμων.	Η δημοσίευση πορνογραφικού υλικού έχει ως ποινή τη φυλάκιση (1 έτους) και επιπλέον χρηματικό πρόστιμο.
Άρθρο Νο: 348-Β. Προσέλευση των παιδιών για γενετήσιους λόγους.	Η προσπάθεια ερωτικής συνεύρεσης με ανήλικο παιδί μέσω του διαδικτύου έχει ως ποινή τη φυλάκιση (2 έτη) και επιπλέον χρηματικό πρόστιμο.
Άρθρο Νο: 348-Γ. Πορνογραφικές παραστάσεις ανηλίκων.	Η μη οικειοθελής συμμετοχή ενός ανηλικού παιδιού σε παραστάσεις πορνογραφικού περιεχομένου έχει ως ποινή τη φυλάκιση (1-2 έτη).
Άρθρο Νο: 121. Ορισμός ανηλίκων ατόμων.	Θεωρούνται όλα τα παιδιά με ηλικία από δώδεκα έως δεκαοκτώ έτη.

2.2. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών, το οποίο πρέπει να προστατεύει όλα τα παιδιά, να αντιμετωπίζει και να καταπολέμα άμεσα κάθε μορφή βίας και εκφοβισμού καθώς και να ορίζει κανόνες για την ορθή λειτουργία του με απώτερο σκοπό την ελαχιστοποίηση αρνητικών συμπεριφορών εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Olweus & Limber, 2010).

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο μια μικρή μερίδα μαθητών/μαθητριών αλλά και εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας ως ένα εμπόδιο-πρόβλημα για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Ο Αγγελίδης (2011) αναφέρει ότι οι μαθητές/μαθήτριες με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς τους, διότι θεωρούν ότι εμποδίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Συνεπώς, οι παραπάνω στάσεις οδηγούν στην έναρξη συμπλοκών και εκφοβιστικών συμπεριφορών εντός του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να είναι απαλλαγμένο από στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρέπει να αναζητά στρατηγικές για την αντιμετώπιση σοβαρών καταστάσεων (Samsari & Nikolaou, 2015). Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών βοηθά στο να αντληθούν χρήσιμες πληροφορίες για το προφίλ των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα εκφοβισμού (Costley, 2012). Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να έχουν και τον ρόλο του παρατηρητή εντός των σχολικών μονάδων, μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ώστε να παίρνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων για την εκμάθηση και την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Αγγελίδης, Αντωνίου & Χαράλαμπος, 2009). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κερδίζουν την εμπιστοσύνη των μαθητών/μαθητριών τους, διότι έτσι γνωρίζουν τις συμπάθειες όπως και τις αντιπάθειες των παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να μπορούν να χαρτογραφούν την προσωπικότητα του καθενός καθώς και να προλαμβάνουν εκδηλώσεις εκφοβιστικών συμπεριφορών (Allen, 2010).

Συμπερασματικά, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, οικογένεια, τοπικοί κοινωνία κ.λπ.) οφείλουν να προωθούν και να καλλιεργούν στα παιδιά ηθικές αξίες, ιδανικά και πρότυπα με σκοπό τον σεβασμό στα δικαιώματα και στην ετερότητα των άλλων (Στογιαννίδης, 2013).

2.3. Οι απόψεις των μαθητών για τον σχολικό εκφοβισμό.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και η ραγδαία εξέλιξή του τα τελευταία χρόνια απασχολούν έντονα την ελληνική πολιτεία, αλλά και ανεξάρτητους φορείς οι οποίοι μέσω ερευνών προσπαθούν να εξάγουν συμπεράσματα, ώστε να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για τον περιορισμό κάθε μορφής βίας στο σχολικό περιβάλλον (Ματσόπουλος, 2009). Μια τέτοια έρευνα διενεργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016, η οποία αφορούσε τους/τις μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε αυτή συμμετείχαν συνολικά 33.112 παιδιά, από τα οποία στην πλειονότητά τους ήταν μαθητές και συγκεκριμένα το 53% της έρευνας, ενώ οι μαθήτριες αποτελούσαν το 47% (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016).

Σύμφωνα με την έρευνα του Υπουργείου Παιδείας, η πλειονότητα των μαθητών απάντησε πώς σημαντικός λόγος του σχολικού εκφοβισμού είναι η χώρα προέλευσης των παιδιών (29%). Κάποια παιδιά (20%) χλευάζουν τα περιστατικά βίας, ενώ κάποια άλλα (19%) προσπαθούν να υπερασπιστούν τα θύματα. Σε μικρότερα ποσοστά κάποια παιδιά προτίμησαν απλά να απομακρυνθούν από το συμβάν (12%) ή εξαιτίας του φόβου να μη δώσουν σημασία (10%), ενώ μια μικρή μερίδα παιδιών (9%) ήταν υπέρ της βίαιης συμπεριφοράς. Από τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρήθηκε ότι οι βασικότερες μορφές του σχολικού εκφοβισμού ήταν η λεκτική βία (28%) καθώς και η σωματική βία (27%). Στα παιδιά κυριαρχούν συναισθήματα στεναχώριας (20%) αλλά και φόβου (15%) εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Συνοψίζοντας, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα για τα σχολικά ιδρύματα και παρουσιάζεται κυρίως στα παιδιά της μεταναστευτικής βιογραφίας (Σπυρόπουλος, 2011). Πολλά από αυτά τα παιδιά περιθωριοποιούνται και ταυτόχρονα βλέπουμε να αυξάνονται τα ποσοστά σχολικής διαρροής με άμεσες επιπτώσεις στη μόρφωσή τους, στην ψυχολογική τους κατάσταση αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική τους συμπεριφορά, ενώ αντίθετα μέσω της ορθής ενημέρωσης αρκετοί γηγενείς μαθητές/μαθήτριες αρχίζουν να αποδέχονται καθώς και να υιοθετούν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ένα σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο με σκοπό την εδραίωση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

3. Προτάσεις καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί και έχει ευαισθητοποιήσει έντονα όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς με σκοπό την προώθηση του σεβασμού απέναντι στη «διαφορετικότητα» εντός των σχολικών μονάδων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η ύπαρξη της ετερότητας των μαθητών/μαθητριών μεταναστευτικής βιογραφίας αντιμετωπίζεται συχνά ως σημαντικό πρόβλημα, με συνέπεια να εμφανίζονται περιστατικά συγκρούσεων εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας και τελικά η όλη διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών/μαθητριών αυτών να είναι αρκετά πολύπλοκη (Μανιάτης, 2008).

Το σχολικό περιβάλλον είναι ένας χώρος στον οποίο εμφανίζονται εκφοβιστικές συμπεριφορές μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων γι' αυτό το ίδιο το σχολείο δεν πρέπει να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Εφαρμόζοντας τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία κύριος στόχος μας είναι να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να αναπτυχθεί ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο θα βασίζεται στον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ετερότητα των άλλων και θα καλλιεργεί την αλληλεγγύη ανάμεσα σε γηγενείς και μαθητές/μαθήτριες μεταναστευτικής βιογραφίας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Το σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο οφείλει να ορίσει κανονισμούς για τη σωστή λειτουργία του αλλά και για τις συμπεριφορές που είναι επιτρεπτές και να τους γνωστοποιήσει στον μαθητικό πληθυσμό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν τα απαραίτητα προσόντα, ώστε με τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσής τους να μπορέσουν να υποστηρίξουν την παρουσία μη γηγενών μαθητών/μαθητριών στα σχολεία, να δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις ζωές των παιδιών αυτών και εν τέλη να τα προστατεύουν

από κάθε μορφή εκφοβισμού (Monoley & Saltmarsh, 2016). Μέσω ενός ουσιαστικού και δημοκρατικού διαλόγου εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι στερεοτυπικές αντιλήψεις καθώς και οι προκαταλήψεις που έχουν υιοθετήσει τα νεαρά άτομα μπορούν να εξαιρεθούν, με αποτέλεσμα την άμεση ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο σχολείο και τον περιορισμό των περιστατικών βίας (Χατζησωτηρίου, 2014). Οι μαθητές/μαθήτριες με ανεπτυγμένο το αίσθημα του κοινωνικού δικαίου πρέπει να είναι σε εγρήγορση, ώστε σε περίπτωση που αντιληφθούν κάποιο περιστατικό εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος να ενημερώσουν γρήγορα τους εκπαιδευτικούς προστατεύοντας άμεσα το θύμα (Σπυρόπουλος, 2011). Η πολιτεία σε κάθε σχολική μονάδα θα μπορούσε να παρέχει άμεση συμβουλευτική υποστήριξη μέσω ειδικού ψυχολόγου με σκοπό την ορθή ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων για την αντιμετώπιση εκφοβιστικών συμπεριφορών καθώς και για την ψυχολογική υποστήριξη των θυμάτων, των θυτών και του αντίστοιχου οικογενειακού περιβάλλοντος ανά περίπτωση (Στασινός, 2020).

Επιπλέον, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών είναι τα ερεθίσματα που λαμβάνουν παρακολουθώντας σκηνές βίας τόσο στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) όσο και κατά την προβολή ταινιών. Το κράτος οφείλει να θεσπίσει κατάλληλη νομοθεσία για τον περιορισμό της προβολής σκηνών βίας, διότι μέσω αυτών προβάλλονται βίαιες συμπεριφορές που υιοθετούνται από τα παιδιά και κατόπιν αυτές εφαρμόζονται κατά τον σχολικό εκφοβισμό μαθητών/μαθητριών μεταναστευτικής βιογραφίας (Πανούσης, 2009).

4. Συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έντονες μεταναστευτικές ροές που παρατηρούνται στην ελληνική επικράτεια έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων συνθηκών διαβίωσης και αλληλεπίδρασης τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στη σχολική κοινότητα. Οι γηγενείς μαθητές/μαθήτριες οφείλουν να σέβονται την ετερότητα των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας, να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι είναι ίσοι καθώς και ότι όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση και τη μόρφωση. Τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον θα πρέπει να συμβάλλουν στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, ώστε να μην υιοθετούν αντιλήψεις περί κατωτερότητας ή ανωτερότητας έναντι άλλων κοινωνικών ομάδων και έτσι η ενσωμάτωση όλων των παιδιών σε ένα σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο να εναρμονίζεται με τις αρχές της συμπεριληπτικής ή ολικής εκπαίδευσης.

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αφομοίωση των παιδιών μεταναστευτικών οικογενειών, διότι μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών/μαθητριών καλλιεργείται ο αλληλοσεβασμός και η κοινωνική δικαιοσύνη. Μέσα στη σχολική κοινότητα η αλληλεπίδραση μας επιτρέπει να γνωρίσουμε τις συνήθειες, τον τρόπο σκέψης και γενικά τον πολιτισμό των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας και έτσι να τα βοηθήσουμε να ενταχθούν ομαλά χωρίς την εμφάνιση περιστατικών βίας και εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ταυτόχρονα τα παιδιά αυτά πρέπει να τα αντιμετωπίσουμε με φροντίδα και αγάπη, διότι έτσι θα ανακτήσουν την χαμένη τους αυτοπεποίθηση εξαιτίας της εγκατάλειψης των πατρογονικών τους εστιών. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να υποδέχεται όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες αντιμετωπίζοντας άμεσα κάθε περιστατικό βίας και εκφοβισμού, ενώ μέσω του ουσιαστικού διαλόγου εδραιώνονται οι αξίες του σεβασμού και της αξιοπρέπειας.

Συνοψίζοντας, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο, επηρεάζει μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις ηλικίες και έχει διάφορες μορφές, συνεπώς οφείλουμε να είμαστε σε εγρήγορση για να τις διακρίνουμε και να μην επιτρέψουμε να φτάσουν σε ακραία σημεία. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, έχουν ανάγκη από εκπαιδευτικούς που θα αφουγκραστούν τις ανησυχίες τους, θα είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί τους, θα τα βοηθήσουν να αντιληφθούν άμεσα την έκταση του προβλήματος και τελικά μέσω της συμβουλευτικής και υποστηρικτικής διαδικασίας θα τα

οδηγήσουν προς την αποτροπή του φαινομένου αλλά και προς την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών εντός των σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009). *Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου*.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Δράγωνα, Θ. (2004). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση* (σελ. 1-12). Α να. Διακρατικό Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δάφνη .
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015). *Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- Μανιάτης, Π. (2008). *Σχολική Βία και Εκφοβισμός. Η Ευρωπαϊκή Προσέγγιση του Ζητήματος, οι Διεθνείς Οργανισμοί και το Παράδειγμα της Ελλάδας*. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Θεώρηση, 10, (σελ.116-126).
- Μανιάτης, Π, Νικολάου, Γ. & Παπαδόπουλος, Β. (2009). *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μέντορας (12), (σελ.118).
- Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*, Νο 11.
- Πανούσης, Π. (2009). *Ενδοσχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα*; Στο Θάνος Θ. (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο. {Πρακτικά Επιστημονικής Μεριδάς, Ρέθυμνο}*.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός Τραμπουκισμός (bullying στο σχολείο). Θεωρητική προσέγγιση και πολιτικές πρόληψης*.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027*. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο Νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (γ' αναθεωρημένη έκδοση).
- Στογιαννίδης, Α. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής*. Σύνθεσις, 2(1), 272-289.
- Τσιαντής, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: το διορατικό πρόγραμμα Δάφνη της ΕΨΥΠΕ*. Στο: Εθνική Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, (σελ.111-128). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Υπουργική εγκύκλιο 18890/Γ2/14-2-2011. «Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών».
- Υπουργική απόφαση 76051/12 (ΦΕΚ 2091 Β/5.7.2012.). Απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. «Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού».
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα 14-42.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* Εκδόσεις Σαΐτα.

Ξενογλώσση

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). *Engaging with the views of students to promote inclusion in education*. Journal of Educational Change, 19(1), 1-17. doi: 10.1007/s10833-017-9312-1.
- Albuquerque, C., Rodrigues, C., Andrade, A., Campos, S., Cunha, M. & Bica, I. (2018). *School Bullies and Bullying Behaviors*. 4th International Conference on Health and Health Psychology, Portugal, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, (277-286).
- Allen, K. (2010). *Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices*. The Professional Educator, 34 (1).
- Costley, K. (2012). *Who Are Today's Students in Diverse Society?*
- Harushimana, I., Ikpeze, C. & Mthethwa-Sommers, S. (Eds.). (2013). *Reprocessing race, language and ability: African-born educators and students in transnational America*. New York, NY: Peter Lang.
- Houndoumadi, H., Pateraki, L. & Doanidou, M. (2003). *Tackling Violence in Schools: A Report from Greece* In P. Smith (ed.) *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: RoutledgeFalmer, 169-183.
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. M. & Connolly, J. (2006). *Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9, 230–264.
- Monoley, R. & Saltmarsh, D. (2016). *Knowing Your Students' in the Culturally and Linguistically Diverse Classroom*. Australian Journal of Teacher Education, 41(4), 79-93.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). *Bullying in school: Evaluation and dissemination of Oleos Bullying Prevention Program*. American Journal of Orthopsychiatry. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Samsari, E. & Nikolaou, G (2015). *Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying*. Research Gate. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/281100805_Creating_a_positive_and_supportive_school_climate_The_impact_of_Greek_teachers'_attitudes_about_cultural_diversity_and_school_bullying
- Vervoort, M.H.M., Scholte, R.H.J. & Overbeek, G. (2010). *Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class*. Journal of Youth and Adolescence, 39, 1–11.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ

Καρούντζου Γεωργία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Καρούντζου Θεοδώρα

ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η μεταβιομηχανική εποχή μας χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση στο χώρο της οικονομίας, της πληροφορίας, της τεχνολογίας και τη μαζική μετακίνηση πληθυσμών που μεταναστεύουν αναζητώντας καλύτερη τύχη. Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών προκάλεσε σημαντικές αλλαγές, δημογραφικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολυπολιτισμικές. Αυτό το εκτεταμένο φάσμα αλλαγών αποκάλυψε την ανάγκη για διαφορετικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές.

Οι νέες επιστημονικές θεωρίες ανέδειξαν ότι η μηχανιστική κοσμοθεωρία είχε ξεπεραστεί από τα νέα επιστημονικά δεδομένα και έκανε την εμφάνιση της για μια νέα θεωρία, αυτή της ολιστικής αντίληψης. Οι διαφορετικές σημαντικές επιστημονικές αντιλήψεις αναπόφευκτα επιφέρουν διαφορετικές αντιλήψεις για την παιδεία και την εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια προσπάθεια ανάδειξης του δικαιώματος στην εκπαίδευση ως γνήσιο κοινωνικό δικαίωμα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, κοινωνικό δικαίωμα, ενεργός πολίτης

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τους βασικότερους θεσμούς που καλλιεργούν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Ιδιορρυθμία της εκπαίδευσης ως κοινωνικού δικαιώματος είναι ότι αποτελεί συγχρόνως και προϋπόθεση για την κατάσταση, διεκδίκηση και εμπέδωση των υπολοίπων κοινωνικών δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τον Marshall (Marshall & Bottomore, 1995), η εκπαίδευση είναι ένα γνήσιο κοινωνικό δικαίωμα του πολίτη γιατί στόχος της είναι η διάπλαση του αυριανού ενήλικα από την πρώιμη σχολική ηλικία. Η μόρφωση αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο της ατομικής ελευθερίας γιατί τι νόημα θα είχε το δικαίωμα του λόγου, αν λόγω έλλειψης παιδείας δεν έχει κάποιος τι να πει ή δεν έχει τον τρόπο να εισακουστεί; Αλλά αποτελεί βέβαια και κοινωνικό καθήκον καθώς η "κοινωνική υγεία" μιας κοινωνίας εξαρτάται από τον πολιτισμό των μελών που αποτελούν αυτήν.

Η εκπαίδευση συμβάλλει στη μεταβίβαση αξιών που καθορίζονται ως κοινωνικά αποδεκτές από πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς φορείς που κάθε φορά ελέγχουν τόσο τη λειτουργία όσο και το περιεχόμενό της. Αλλά ποια κοινωνία καλείται το σχολείο να υπηρετήσει και πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια του πολίτη;

Η εκπαίδευση είναι ένα γνήσιο κοινωνικό δικαίωμα του πολίτη. Πρόκειται λοιπόν για ουσιαστικό δικαίωμα του ενήλικα πολίτη να έχει μορφωθεί. Η έννοια αυτή της εκπαίδευσης δεν έρχεται σε σύγκρουση με τα ατομικά δικαιώματα γιατί αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση της ατομικής του ελευθερίας.

Η βασική εκπαίδευση ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα είναι υποχρεωτική. Εκτός όμως από την υποχρεωτικότητα της, αποφασιστική σημασία έχει η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών προσφέρεται εν δυνάμει σε όλα τα παιδιά. Σύντομα όμως κατανέμονται σε καλούς, μέτριους, κακούς μαθητές κάνοντας τις ευκαιρίες άνισες, περιορίζοντας το φάσμα των δυνατοτήτων των παιδιών συνεπώς και το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση.

2. Κοινωνικά δικαιώματα και εκπαίδευση

2.1. Τα κοινωνικά δικαιώματα

Τα πρώτα σημαντικά βήματα στα κοινωνικά δικαιώματα γίνονται στα τέλη του 19ου αιώνα. Προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης οικονομικής και κοινωνικής ισότητας παράλληλα επίδρασαν και πολλοί άλλοι παράγοντες.

- η αύξηση των εισοδημάτων που ήταν άνισα καταμεμημένα στις κοινωνικές τάξεις μείωσε την οικονομική διαφορά που τις χώριζε. Ωστόσο, μειώθηκε η απόσταση ανάμεσα στον ανειδίκευτο και ειδικευόμενο εργάτη και η σταθερή αυτή απόσταση, επέφερε αύξηση της μικρής αποταμίευσης των νοικοκυριών, αλλοιώνοντας την ταξική διαφοροποίηση ανάμεσα στις προνομιούχες και μη, κοινωνικές τάξεις.

- η κλίμακα των διαθέσιμων εισοδημάτων συμπιέστηκε από ένα ακόμη πιο διαφοροποιημένο σύστημα άμεσης φορολογίας.

- το αυξανόμενο ενδιαφέρον της βιομηχανίας για την κάλυψη των αναγκών και των προτιμήσεων των απλών ανθρώπων και η μαζική παραγωγή, επέτρεψε στους λιγότερο πλούσιους να απολαύσουν έναν υλικό πολιτισμό που δεν διέφερε δραματικά από εκείνο των πλουσίων.

Αυτές οι προαναφερόμενες αλλαγές άλλαξαν σημαντικά το σκηνικό στο οποίο ξεδιπλωνόταν η ιδιότητα του πολίτη. Στοιχεία που πρότερα αποτελούσαν μονοπώλια των λίγων για να απολαμβάνουν μία πολιτισμένη και καλλιεργημένη ζωή σταδιακά πέρασε στα χέρια των πολλών. Αμβλύθηκαν λοιπόν οι ανισότητες ισχυροποιώντας την απαίτηση για την εξάλειψη αυτής της ανισότητας, τουλάχιστον σε θέματα που άπτονταν της στοιχειώδους κοινωνικής ευημερίας. Οι προσδοκίες αυτές εν μέρει εκπληρώθηκαν με την ενσωμάτωση των κοινωνικών δικαιωμάτων στην ιδιότητα του πολίτη και δημιούργησαν ένα καθολικό δικαίωμα για ένα ελάχιστο πραγματικό εισόδημα.

Σύμφωνα με τον Marshall τα κοινωνικά δικαιώματα υποδηλώνουν:

- ότι η κοινωνική θέση δεν εξαφανίζεται από το κοινωνικό σύστημα αλλά αντικαθίσταται από την ενιαία θέση της ιδιότητας του πολίτη

- την καθυπόταξη της τιμής της αγοράς στην κοινωνική δικαιοσύνη. Στο σύστημα της ελεύθερης σύμβασης της ανοικτής αγοράς το κίνητρο που λειτουργεί είναι αυτό του προσωπικού κέρδους. Το κίνητρο αναλογικά που αντιστοιχεί στα κοινωνικά δικαιώματα, είναι αυτό της δημόσιας ευθύνης. Ο πολίτης ενθαρρύνεται και παρωθείται στο να ανταποκριθεί στο κάλεσμα της ευθύνης ενώ παράλληλα του επιτρέπεται σε περιορισμένο βαθμό, η ανταπόκριση στο κίνητρο αυτό του προσωπικού συμφέροντος.

- η ελεύθερη διαπραγμάτευση αντικαθίσταται από τη διακήρυξη των δικαιωμάτων. Δεν είναι αναγκαίο να διαπραγματεύεται κάποιος για το βασικό μισθό σε μία κοινωνία που δέχεται το βασικό μισθό σαν κοινωνικό δικαίωμα ούτε να εκλιπαρεί για μία ψήφο σε μία κοινωνία που δέχεται την ψήφο σαν πολιτικό δικαίωμα.

Η συμπίεση που συντελέστηκε στα άκρα της κλίμακας διανομής εισοδήματος και η επέκταση της κοινής κουλτούρας και εμπειρίας, έκαναν δυνατό τον εμπλουτισμό της καθολικής κοινωνικής θέσης του πολίτη, σε συνδυασμό με την αναγνώριση και σταθεροποίηση ορισμένων διαφορών κοινωνικής θέσης κυρίως μέσω των συνδεόμενων συστημάτων της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος. Οι διαφορές στην κοινωνική θέση νομιμοποιούνται με τους όρους της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη αρκεί να μην οδηγούν σε πολύ βαθιές τομές αλλά και να ενυπάρχουν σε έναν πολιτισμό πληθυσμιακά ενωμένο και να μην αποτελούν εκφάνσεις κληρονομικών προνομίων. Οι ανισότητες, λοιπόν, μπορεί να είναι ανεκτές σε μία κοινωνία βασισμένη στην ισότητα αρκεί να μην είναι δυναμικές, να μη δημιουργούν κίνητρα τα οποία πηγάζουν από δυσαρέσκεια και από την αίσθηση της μη ικανοποιημένης ζωής.

Μέσω της ιδιότητας του πολίτη αλλά και μέσω του οικονομικού συστήματος γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν οι ακραίες ανισότητες αλλά κάθε φορά το κριτήριο διαφοροποιείται. Από

τη μία γίνεται λόγος για το κριτήριο της κοινωνικής δικαιοσύνης και από την άλλη γίνεται λόγος για την κοινωνική δικαιοσύνη σε συνδυασμό με την οικονομική αναγκαιότητα. Με αυτό τον τρόπο εξακολουθούν να υπάρχουν ταξικές διακρίσεις οι οποίες όμως δεν έχουν σωστή οικονομική λειτουργία και οικονομικές διαφορές που δεν αντιστοιχούν πια στις αποδεκτές ταξικές διακρίσεις.

Η εξίσωση των εισοδημάτων δε σημαίνει και διεύρυνση των κοινωνικών υπηρεσιών. επιφέρει όμως μία γενική μείωση ανασφάλειας και κινδύνου μία σχετική εξίσωση των ατόμων σε όλα τα επίπεδα. Η σχετική αυτή εξίσωση λαμβάνει χώρα μεταξύ των ατόμων σε έναν πληθυσμό που για αυτό το σκοπό αντιμετωπίζεται σαν αποτελεί μία ενιαία τάξη.

Στην πράξη αποδεικνύεται πιο πολύπλοκη διαδικασία η ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και η σχέση της με την κοινωνική τάξη. Στις καπιταλιστικές κοινωνίες η ανάπτυξη των κοινωνικών δικαιωμάτων στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας δεν επέφερε ουσιαστικά μεταμόρφωση του ταξικού συστήματος και οι κοινωνικές υπηρεσίες δεν περιόρισαν σημαντικά τη φτώχεια.

Ένας πληθυσμός ενοποιημένος με έναν κοινό πολιτισμό αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη από την παγκοσμιοποίηση, το μεταναστευτικό και προσφυγικό ρεύμα, τους πολιτικούς και οικονομικούς πρόσφυγες μειονότητες κάθε είδους και μετανάστες που επιστρέφοντας στη χώρα τους αποτελούν μειονότητα στην ίδια τους τη χώρα από την οποία έφυγαν. Σύμφωνα με το Ρουσάκη (1998) οι φορείς κάθε ιδιαιτερότητας αισθάνονται πως η "ενοποιητική" λειτουργία της ιδιότητας του πολίτη είτε τους καταπιέζει επιβάλλοντας "ομοιογένεια" είτε δεν τους καλύπτει στο στενό παραδοσιακό πλαίσιο προσδιορισμού της.

2.2. Η εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα

Η εκπαίδευση είναι ένα γνήσιο κοινωνικό δικαίωμα του πολίτη. Στην αναγνώριση αλλά και υλοποίηση του δικαιώματος των ατόμων στην εκπαίδευση ο Marshall βλέπει συγχρόνως και την αναγκαιότητα της κοινωνίας για μορφωμένους πολίτες αλλά και την ανάγκη των ανθρώπων για αυτονομία και ολοκλήρωση. Για αυτό το λόγο το δικαίωμα της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστικό δικαίωμα και επιβάλλεται η χρήση καταναγκαστικών μέτρων από το κράτος για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Η βασική εκπαίδευση ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα καθίσταται υποχρεωτική, με το σκεπτικό ότι κανείς δεν μπορεί να εμπιστευτεί την ελευθερία της επιλογής στην εκπαίδευση ούτε στα παιδιά ούτε στους γονείς ούτε σε κανέναν άλλο μία και δεν είναι βέβαιο ότι κάθε φορά οι επιλογές αυτές θα είναι προς το καλύτερο συμφέρον των παιδιών.

Συνεπώς μιλάμε για μία δημόσια υποχρέωση άσκησης δικαιώματος. Η πολιτική δημοκρατία χρειάζεται ένα μορφωμένο εκλεκτορικό σώμα και η βιομηχανία, μορφωμένους εργάτες και τεχνικούς. Όπως τονίζει ο Marshall, η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό καθήκον και το κράτος αναγνωρίζοντας την κουλτούρα του ως οργανική ενότητα αλλά και τον πολιτισμό του ως εθνική κληρονομιά, έκανε το πρώτο βήμα για την εδραίωση των κοινωνικών δικαιωμάτων με τη θέσπιση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης.

Αποφασιστικό ρόλο εκτός από την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης έχει και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην πρώτη φάση της δημόσιας εκπαίδευσης τα δικαιώματα ήταν ελάχιστα και θεωρητικά ίσα. Το 19ο αιώνα η βασική εκπαίδευση ήταν αποκλειστικά ένα μέσο εφοδιασμού των καπιταλιστών εργοδοτών με εργάτες και η ανώτερη εκπαίδευση ήταν ένα εργαλείο για την αύξηση της ανταγωνιστικής δύναμης του έθνους απέναντι στους αντιπάλους του.

Στις αρχές του 20ου αιώνα δεν αναγνωρίζεται το "φυσικό δικαίωμα στην εκπαίδευση Σύμφωνα με τις δυνατότητες του καθενός τα παιδιά συναγωνίζονταν για έναν περιορισμένο αριθμό θέσεων στη δωρεάν δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κοντογιαννοπούλου, 2005).

Μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ο ανταγωνισμός για τις λίγες θέσεις αντικαθίσταται από επιλογή και κατανομή σε κατάλληλες θέσεις αρκετές για όλους σε δευτεροβάθμιο επίπεδο. Το δικαίωμα του πολίτη σε αυτή τη διαδικασία επιλογής, εκφράζεται στην ουσία με την πρόσβαση στα

ίσα δικαιώματα αλλά παράλληλα αναδεικνύονται διαφορές οι ανισότητες. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η παγίωση και η εδραίωση της ανισότητας στην εκπαίδευση.

Η διαδικασία ανάδειξης ιδιαίτερων ικανοτήτων, οι επιδράσεις στις οποίες υπόκεινται, οι εξετάσεις με τις οποίες αξιολογούνται και ιεραρχούνται και τα δικαιώματα που απονέμονται ως επιβράβευση για την επιτυχία στις εξετάσεις, είναι όλα προσχεδιασμένα.

Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών εν δυνάμει προσφέρεται σε όλα τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ιεραρχούνται σε καλούς μέτριους και κακούς μαθητές κάνοντας τις ευκαιρίες άνισες και περιορίζοντας αισθητά το φάσμα των δυνατοτήτων των παιδιών. Στις επόμενες φάσεις της εκπαίδευσης οι ευκαιρίες γίνονται ολοένα και πιο άνισες και οι ευκαιρίες για παραπέρα εκπαίδευση περιορίζονται σε λίγους.

Η κοινωνική θέση που αποκτάται από την εκπαίδευση μεταφέρεται μέσα στην κοινωνία, νομιμοποιείται για τη θέση αυτή έχει απονεμηθεί από έναν θεσμό που έχει ως στόχο τη διεύρυνση των κοινωνικών δικαιωμάτων και την απόδοση ισότητας.

Η λειτουργία της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη προϋποθέτει ένα πληθυσμό ενωμένο κάτω από έναν κοινό πολιτισμό και με αυτό τον τρόπο η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού καθήκοντος προϋποθέτει την αναγνώριση εκ μέρους του κράτους της κουλτούρας ως οργανικής ενότητας και του πολιτισμού του ως εθνικής κληρονομιάς. Η εκπαιδευτική διαδικασία όμως φέρνει σε επαφή ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο στο χώρο του σχολείου και αυτή η ομογενοποιητική τακτική του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν αφήνει πολλά περιθώρια για την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και της κουλτούρας τους που δεν ταυτίζεται με την εκάστοτε κυρίαρχη.

3. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση συμβάλλει στη μεταβίβαση αξιών που καθορίζονται ως αποδεκτές από τους κοινωνικούς πολιτικούς και οικονομικούς φορείς που ελέγχουν τόσο τη λειτουργία όσο και το περιεχόμενο τους αλλά ποια κοινωνία καλείται το σχολείο να υπηρετήσει προωθώντας την έννοια του πολίτη;

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών έρχονται αντιμέτωπα με το πρόβλημα του πως θα καλλιεργηθεί και θα εφαρμοστεί στο πλαίσιο της ιδιότητας της δημοκρατικής πολιτεότητας με απώτερο στόχο τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση στην πολιτεότητα αποτελεί κύρια προτεραιότητα των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, ειδικότερα του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής (Ζεμπύλας, 2010).

Η εκπαίδευση αποτελεί βασική συνιστώσα των κοινωνικών δικαιωμάτων του πολίτη. Αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση, διεκδίκηση και εμπέδωση των υπολοίπων κοινωνικών δικαιωμάτων. Η εκπαίδευση όμως αποτελεί και έναν από τους βασικότερους θεσμούς που καλλιεργούν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του πολίτη. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την έννοια του πολίτη αποτελεί συνταγματικά κατοχυρωμένη πρόβλεψη. Αναφέρεται ρητά στο άρθρο 16 του συντάγματος του 1985 ότι σκοπός της παιδείας είναι η διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολίτη. Η έννοια του πολίτη αφορά στη συμμετοχή σε μία κοινότητα που απολαμβάνει αστικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα. Η διεύρυνση της έννοιας και των δικαιωμάτων του πολίτη αποτελεί μία διαδικασία που συγκροτείται σε μία ιστορική πορεία. Η άσκηση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για να απολαμβάνει κάποιος τη ζωή ενός πολιτισμένου ατόμου και για να εξαλειφθούν οι χειρότερες μορφές κοινωνικής ανισότητας. Η διασφάλιση όμως ισονομίας και ισοπολιτείας, έρχεται σε σύγκρουση με τις σχέσεις ανισότητας που επικρατούν στις σημερινές κοινωνίες. Στις σύγχρονες Ευρωπαϊκές κοινωνίες η αντίληψη των κοινωνικών δικαιωμάτων που εκφράζεται ως πολιτική πρακτική τείνει να αποκλείει τη διαφορετικότητα με αποτέλεσμα την παραγωγή ανισότητας.

Η εκπαίδευση πρέπει να διαλέξει αντί της αναπαραγωγικής λειτουργίας, μία πιο απελευθερωτική χειραφετική για τα άτομα εκπαίδευση που δεν αναπαράγει αποκλεισμούς και περιθωριοποίηση. Πρέπει αντί του εθνικά προσανατολισμένου ρόλου της, να ανταποκριθεί στο αίτημα μιας περισσότερο ανεκτικής εκπαίδευσης που αναπτύσσει την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και της κουλτούρας που δεν ταυτίζεται με την εκάστοτε κυρίαρχη (Ζαμπέτα, 1998).

Καθοριστικός, λοιπόν, ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεσμών στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του/της μαθητή/τριας για την καλλιέργεια των αρετών του σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη.

Για την επίτευξη αυτού, απαραίτητη στην κατεύθυνση του αναπροσανατολισμού των στόχων της εκπαίδευσης προς ένα πολυπολιτισμικό σύστημα, είναι η ανασυγκρότηση της σχολικής γνώσης, αναπροσδιορισμός του αξιακού συστήματος της εκπαίδευσης με βάση τις αρχές του πλουραλισμού και της κοινωνικής ευαισθησίας τόπος αλλά κυρίως το τι θα πρέπει να διδάχεται χρειάζεται επανεξέταση με βάση όλες τις αλλαγές που γίνονται στο κοινωνικό συγκείμενο. Αναγκαιότητα αποτελεί η ανάπτυξη σωστών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη φύση και τους περιορισμούς της γνώσης καθώς και η κατανόηση του βαθμού στον οποίο η γνώση αντανάκλα το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται. Αναγκαιότητα, επίσης, αποτελεί και η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους συχνά χρησιμοποιείται η γνώση για τη διατήρηση της καταπίεσης και της περιθωριοποίησης των αδύναμων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Καλογρίδη, 2005).

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό ο ίδιος εκπαιδευτικός να κατανοήσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες, να συνειδητοποιήσει τη δικιά του πολιτισμική ταυτότητα προκειμένου να κατανοήσει τους άλλους πολιτισμούς, και να συσχετιστεί θετικά μαζί τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να αναστοχαστεί να αποσαφηνίσει και να αναλύσει τις δικές του αξίες για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, να στοχαστεί τις συνέπειες των στάσεων και των αξιών του και να σκεφτεί εναλλακτικές στάσεις και αξίες (Μάρκου, 1998).

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έχουν υλοποιηθεί εκπαιδευτικές πρακτικές που αμφισβητούν το δογματισμό την αυτονόητα θεωρούμενη αντικειμενική γνώση, το ρατσισμό και την ξενοφοβία αλλά και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στο πλαίσιο αυτό ευελπιστούμε να γίνουν και άλλες αλλαγές στο πλαίσιο μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που θα προάγει το δικαίωμα της εκπαίδευσης ως κοινωνικό δικαίωμα ως δικαίωμα όλων χωρίς ανισότητες και αποκλεισμούς (Καρούντζου, 2011).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσσα

Ζαμπέτα, Ε. (1998)). Η εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη και τα κοινωνικά δικαιώματα.

Αθήνα: ΤΕΑΠΗ

Ζεμπύλας, Μ.(2010). Πολιτική και ηθική συναισθημάτων. Αθήνα:Κριτική.

Καλογρίδη, Σ.(2005). Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Αθήνα:Ε.Ε.Ε.Ε

Καρούντζου, Γ. (2011). Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.(αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Κοντογιαννοπούλου, Γ.(2005). Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg

Μάρκου, Γ. (1998). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας. Αθήνα: ΓΓΛΕ

Marshall, T. & Bottmore, T.(1995). Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη. (μτφρ. Ο. Στασινοπούλου). Αθήνα: Gutenberg

Η ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΚΟΜΜΑΤΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κώστας Αλέξανδρος

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Σχολής Επιστημών Αγωγής, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το πλαίσιο γύρω από το οποίο αναδύεται η έννοια της πολιτειότητας στις εκθέσεις των διεθνών οργανισμών. Τα ερωτήματα που τίθενται, σχετίζονται με την παράδοση σύνθεση του πολιτικού πράττειν και την προώθηση μεγάλων οικονομικών συμφερόντων εκ μέρους των οργανισμών αυτών. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι από τη μία πλευρά ενθαρρύνεται η συμμετοχή των πολιτών στα κοινά ενώ από την άλλη οι πολιτικές και οι θεωρήσεις τους, έχουν επιδράσει ιστορικά με καταλυτικό τρόπο στην οικοδόμηση μιας επιχειρηματικής αυτοαντίληψης του ανθρώπου και στην οικονομοποίηση τόσο της εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα του κόσμου που μας περιβάλλει. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται μια επισκόπηση των θεωρητικών αφηρητών αυτών των οργανισμών, ήδη μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου αρχίζουν να οργανώνονται οι πρώτες διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές με βασικό άξονα την οικονομική ανάπτυξη των αναπτυσσόμενων χωρών, μέσω της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, ανθρώπινο κεφάλαιο, παγκοσμιοποίηση, διεθνείς οργανισμοί

1. Εισαγωγή

Προκειμένου να αναλυθεί το πραγματικό περιεχόμενο των προτάσεων για την πολιτειότητα στις εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών είναι σημαντική η σκιαγράφηση των μακροχρόνιων τάσεων που ακολουθούν, αλλά και έχουν διαμορφώσει οι θεσμοί αυτοί, τόσο στο πεδίο των ιδεών όσο και στο πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών. Και αυτό γιατί ένα μεμονωμένο κείμενο ή μία έκθεση των οργανισμών σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, δεν αποτυπώνει απαραίτητα το γενικό πλαίσιο και τις στοχεύσεις του οργανισμού, που αναπόφευκτα εκτείνονται στον χρόνο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, παρακάτω αναλύονται ορισμένα κομβικά σημεία της δραστηριότητάς των θεσμών αυτών και μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η ανάλυση του λόγου περί της πολιτειότητας. Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει την κοινή στόχευση των θεσμών, τον σημαντικό τους ρόλο για τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και τις αντιφάσεις στην προσπάθειά τους να συνθέσουν την οικονομοποίηση της εκπαίδευσης με την εκπαίδευση για την πολιτειότητα.

2. Η νεοκλασική οικονομική θεωρία και η επιρροή της στις εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών

2.1. Το ανθρώπινο κεφάλαιο και η σχολή του Σικάγο

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου που εντάσσεται μέσα στη νεοκλασική οικονομική θεωρία, είναι η θεωρία που δίνει οικονομική σημασία στην εκπαίδευση και συνδέει την εθνική εκπαίδευση μιας χώρας με την οικονομική μεγέθυνση (Spring, 2015). Οι πηγές πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας πλέον δεν είναι μόνο οι γνωστές (ευφορία της γης, υπέδαφος, πρώτες ύλες κτλ.) αλλά και μια άλλη, η σημαντικότερη απ' όλες, ο άνθρωπος (Φραγκουδάκη, 1985). Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ο Τέοντορ Σουλτς, ο Γκάρντ Μπέκερ και ο Μίλτον Φρίντμαν, ακαδημαϊκοί της σχολής οικονομικών του Σικάγο, που ήδη από τη δεκαετία του 40, με αρχή τον Φρίντμαν συνέδεσαν την εκπαίδευση με την οικονομική μεγέθυνση.

Οι ιδέες των ανθρώπων αυτών για τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομικής μεγέθυνσης θα επηρεάσουν με κάποιες παραλλαγές τα ιδρυτικά κείμενα τόσο των διεθνών οργανισμών όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Παγκόσμια Τράπεζα, το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν και χρηματοδοτούν στα κράτη που συντάσσονται με τις πολιτικές τους (Spring, 2015).

Το κεντρικό επιχείρημα των εκπροσώπων της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ότι η αύξηση των ετών σπουδών μειώνει τις ανισότητες στα εισοδήματα, αυξάνει την ευημερία και μεγενθύνει την οικονομία μιας χώρας. Παρ' όλη τη σημαντική κριτική που δέχτηκε αυτή η θεωρία όσον αφορά την αιτιακή σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας, οι εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών στηρίχτηκαν σε αυτήν, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, στις δεκαετίες του 60 και του 70, οι εκπαιδευτικές πολιτικές αρχίζουν και διευρύνουν το περιεχόμενό τους στην ίδια κατεύθυνση.

2.2. Η ανάδυση του κοινωνικού κεφαλαίου

Οι φοιτητικές αναταραχές στις δεκαετίες του 60 και 70, η ανεργία των αποφοίτων πανεπιστημίου, η διεθνής μετανάστευση των εργαζομένων και η πρώτη πετρελαϊκή κρίση τη δεκαετία του 70, οδήγησαν τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) σε δημοσιεύσεις που συνδυάζουν τους στόχους του ανθρώπινου κεφαλαίου με εκείνους που συνδέονται με τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης (Spring, 2015). Αρχίζει και γίνεται λόγος πλέον για το κοινωνικό κεφάλαιο, τη συμβολή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην οικονομική μεγέθυνση και την αύξηση της παραγωγικότητας.

Δεν εγκαταλείπονται οι στόχοι για το ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά ο ΟΟΣΑ αρχίζει και εργάζεται πάνω στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση των εντάσεων στις κοινότητες και των πολιτικών αναταραχών. Αρχίζει και ενδιαφέρεται περισσότερο για το τι διδάσκεται στην προσχολική εκπαίδευση, στις οικογένειες, ενώ ασχολείται με την αναβάθμιση των δεξιοτήτων εργασίας (πχ με τη δια βίου μάθηση), την ενσωμάτωση των μεταναστών, όπως και με την προετοιμασία των φτωχών παιδιών για τη σχολική μάθηση με προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το πλαίσιο της εποχής, τη δεκαετία του 70, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ταυτόχρονα με τις δομικές και τεχνικές αλλαγές που συμβαίνουν εκείνη την περίοδο, αρχίζει και προσαρμόζεται στο μοντέλο της ελεύθερης αγοράς, καθώς η έμφαση πλέον δίνεται περισσότερο στην κινητοποίηση ιδιωτικών επενδύσεων στην εκπαίδευση και όχι στις δημόσιες δαπάνες (Olssen, Codd et.al, 2004). Αυτή η στροφή αναγνωρίζεται πλέον και ως η νεοφιλελεύθερη εκδοχή του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Επίσης γίνεται μια προσπάθεια να προσδιοριστούν επακριβώς ποιες συγκεκριμένες γνώσεις οδηγούν στην οικονομική μεγέθυνση, προκειμένου να αναδειχθούν οι παραγωγικές γνώσεις εις βάρος των μη παραγωγικών γνώσεων, όπως οι γενικές ιστορικές γνώσεις. Στις μέρες μας ο λόγος περί της απόκτησης δεξιοτήτων που ξεκίνησε να διαδίδεται από τον ΟΟΣΑ, απαντά σε αυτό το ερώτημα εστιάζοντας την προσοχή του σε ορισμένες τεχνικές δεξιότητες αντί μιας γενικότερης και πιο συνθετικής γνώσης. Η ελπίδα για μείωση της ανεργίας, των ανισοτήτων και οικονομικής μεγέθυνσης που προωθείται μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων έχει τα θεμέλια της σε αυτήν την εξέλιξη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την θεωρητική γνώση στην απόκτηση πιο εξειδικευμένων τεχνικών δεξιοτήτων (Γεωργούλας, 2017).

2.3 Η οικονομοποίηση της εκπαίδευσης από τους διεθνείς οργανισμούς

2.3.1 Η Παγκόσμια Τράπεζα

Η Παγκόσμια τράπεζα είναι ο βασικός χρηματοδότης και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Zaldívar, 2015). Η αποδοχή των δανείων από την Παγκόσμια Τράπεζα

απαιτούσε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα δεσμεύονταν στην οικονομική μεγέθυνση. Αυτό ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, βασίστηκε σε ένα συγκεκριμένο όραμα οικονομικής οργάνωσης που περιλάμβανε ιδιωτικοποιήσεις, ελεύθερη αγορά και μειωμένες κρατικές υπηρεσίες (Spring, 2006). Η ρητορική της Τράπεζας στην εκπαίδευση ακολουθούσε διαχρονικά τη λογική του ανθρώπινου κεφαλαίου με σκοπό την οικονομική μεγέθυνση και ιδιαίτερα τις ανάγκες των μεγάλων εταιριών σε παγκόσμια κλίμακα. Η τράπεζα χρησιμοποιεί τα τεστ αξιολόγησης του ΟΟΣΑ, το PISA και το TIMSS για να αναλύσει την πρόοδο των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών με τις οποίες συνεργάζεται, ενώ βασικός της στόχος είναι να εισάγει τα αναπτυσσόμενα κράτη στην παγκόσμια οικονομική αγορά.

2.3.2 Ο ΟΟΣΑ και η οικονομοποίηση των τεστ αξιολόγησης

Προκειμένου ο προγραμματισμός της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού να γίνει πιο αποτελεσματικός προς όφελος της οικονομικής μεγέθυνσης ο ΟΟΣΑ υιοθέτησε σαν κύρια πρακτική του τα τεστ αξιολόγησης. Τα τεστ PISA, PIAAC και TIMSS αναπτύχθηκαν με σκοπό να μετρήσουν τις δεξιότητες και επομένως, να μετρήσουν τα επίπεδα του ανθρώπινου κεφαλαίου. Τα τεστ αυτά δεν προσανατολίζονται στις γνώσεις των παιδιών βάσει του σχολικού προγράμματος, αλλά προσανατολίζονται στο κατά πόσο, τη γνώση που κατέχουν, μπορούν να την εφαρμόσουν σε πρακτικά προβλήματα και ιδιαίτερα σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται στα περιβάλλοντα της αγοράς εργασίας. Η ανατροφοδότηση από τα τεστ οδηγεί στην αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων όσο και στην εκ νέου διαρρύθμιση με βάση αυτήν την αξιολόγηση. Ένα βασικό πρόβλημα που υπήρχε στις εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών ήταν η μη ύπαρξη κοινών δεικτών αξιολόγησης κάτι που απέτρεπε τη σύγκριση των εκπαιδευτικών επιπέδων μεταξύ των χωρών, όσο και την εξέλιξή τους σε βάθος χρόνου. Κατά αυτόν τον τρόπο όμως το PISA φαίνεται να πετυχαίνει αυτήν την ομογενοποίηση των δεικτών και έτσι φαίνεται να συμβάλλει μέσω της τυποποίησης της αξιολόγησης στην τυποποίηση της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει τα σχολεία να προσανατολιστούν και να αλλάξουν τα αναλυτικά τους προγράμματα προς μια κατεύθυνση που θα φέρει αποτελέσματα στα τεστ αξιολόγησης, τα οποία με την σειρά τους προσανατολίζονται στις απαιτήσεις για δεξιότητες της παγκόσμιας αγοράς εργασίας.

2.3.3 Το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις

Το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ εκπροσωπώντας σε παγκόσμια κλίμακα τις πλουσιότερες εταιρείες, πίεσε πρόθυμα για μια εκπαίδευση βασισμένη στις δεξιότητες. Τα προηγούμενα αναφερθέντα τεστ οικονομοποίησης χρησιμοποιήθηκαν από το Φόρουμ, για τον καθορισμό της Έκθεσης Ανθρώπινου Κεφαλαίου και του Δείκτη Ανθρώπινου Κεφαλαίου ως τα μέτρα μέτρησης της ποιότητας του εργατικού δυναμικού ενός έθνους. Το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ υποστηρίζει στενότερους δεσμούς μεταξύ των επιχειρήσεων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και εισήγαγε την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα ως μια λύση για τη φτώχεια και την εισοδηματική ανισότητα, ενώ επαναλαμβάνει συνέχεια ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να αναπτύξει την οικονομία, να τερματίσει τη φτώχεια και να μειώσει τις εισοδηματικές ανισότητες (Spring, 2015).

3. Η πολιτειότητα στα κείμενα των διεθνών οργανισμών και η προοπτική της Ανάπτυξης

3.1 Τα πρώτα χρόνια της Ουνέσκο και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Από την ίδρυσή της το 1945, η Ουνέσκο αποτελεί βασικό κινητήριο όργανο στη διαμόρφωση και προώθηση των εκπαιδευτικών πολιτικών σε παγκόσμια κλίμακα. Μετά από περίπου 80 χρόνια παρουσίας, συνεργάζεται με περίπου 200 κράτη και με πολλούς διεθνείς οργανισμούς με τους οποίους συνδιαμορφώνει το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Το έργο της Ουνέσκο σχετικά με την εκπαίδευση για την πολιτειότητα, έχει μακρά ιστορία και όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της, η μέριμνα για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα

θεμελιώνεται στο καταστατικό της ιδρύσεώς της (Unesco, 2018). Στο καταστατικό, θεωρείται ότι ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος που έχει μόλις τελειώσει κατέστη δυνατός λόγω της άρνησης των δημοκρατικών αρχών, της αξιοπρέπειας, του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των ανθρώπων (Unesco, 2022).

Πριν ακόμη την επίσημη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το 1948 από τον ΟΗΕ, η Ουνέσκο διοργανώνει ένα συμπόσιο με σκοπό να αναδειχθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της ισότητας, της ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Spring, 2001). Ως οργανισμός του ΟΗΕ υιοθετεί τις ίδιες θεμελιώδεις αρχές όσον αφορά την ανάπτυξη και τη συνεργασία των λαών, όπως επίσης και σχετικά με τις ατομικές ελευθερίες, μέσα στα πλαίσια του έθνους-κράτους. Γενικός στόχος των Ηνωμένων Εθνών ήταν να σταματήσει κάθε πόλεμος ενώ οι εθνικοί «εγωισμοί» θα πρέπει να τεθούν σε περιορισμό, στοχεύοντας στη διεθνή κατανόηση και στην ενότητα της ανθρωπότητας.

Αυτή η προσπάθεια συνδέεται άμεσα με την ιδέα της πρόοδου, καθώς σύμφωνα με τον ΟΗΕ η βία και οι πόλεμοι αναδύονται όταν η πρόοδος σταματά. Η ανθρωπότητα, η πρόοδος και η ειρήνη αποτέλεσαν τους εννοιολογικούς άξονες για την ανέγερση του επεκτεινόμενου οικοδομήματος των οργανισμών του ΟΗΕ (Rahnema, Sachs et.al, 2010).

3.2 Η παραλληλία δικαιωμάτων και καταναλωτισμού: το διεθνές πλαίσιο και ο αμερικάνικος τρόπος ζωής

Την περίοδο εκείνη, οι Ηνωμένες Πολιτείες ήταν η πιο μεγάλη στρατιωτική, οικονομική και πολιτική δύναμη παγκοσμίως καθώς οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες και η Σοβιετική ένωση ήταν συντετριμμένες από τον πόλεμο, ενώ οι χώρες του Νότου ήταν ακόμα αποικίες των ευρωπαϊκών χωρών. Οι Ηνωμένες Πολιτείες αποκτούν αδιαμφισβήτητη πολιτική και οικονομική ηγεμονία, ενώ ο «αμερικάνικος τρόπος ζωής» αρχίζει και γίνεται πρότυπο για όλες τις χώρες. Μετά τον εναρκτήριο λόγο του προέδρου Τρούμαν το 1949, όταν έγινε για πρώτη φορά η διάκριση μεταξύ αναπτυγμένων και υπανάπτυκτων χωρών, όλες οι χώρες θα έπρεπε να ακολουθήσουν την ίδια πορεία και να διαμορφώσουν τους ίδιους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς με τις ανεπτυγμένες χώρες, λαμβάνοντας οικονομική και τεχνική βοήθεια από αυτές (Esteva, 2018). Κατά τον Sachs η φιλοσοφία που λανθάνει στην διακήρυξη του ΟΗΕ, δεν γίνεται ουσιωδώς αντιληπτή χωρίς τη θέαση της ιστορίας ως ενός δρόμου προς την πρόοδο, στον οποίο οφείλει να συγκλίνει όλη η ανθρωπότητα, ανεξάρτητα από τις τοπικές ιδιαιτερότητες (Rahnema, Sachs et.al, 2010).

Όλες οι χώρες θα έπρεπε να ακολουθήσουν τον αμερικάνικο τρόπο ζωής ως πρότυπο και έννοιες όπως η ισότητα και η ελευθερία που το περιεχόμενό τους ποίκιλε μέχρι στιγμής σε παγκόσμια κλίμακα (Spring, 2008) προσδιορίζεται πλέον μέσα από την ισότητα των ευκαιριών και την ελευθερία στην κατανάλωση. Η εμπλοκή του πολίτη πλέον συνδέεται άμεσα με την πρόσβασή του στην κατανάλωση. Αντίστοιχα η πρόοδος σημαίνει πλέον «ανάπτυξη» στα πρότυπα του Αμερικάνικου τρόπου ζωής και ο καταναλωτισμός υπηρεσιών και εμπορευμάτων, γίνεται η ομοιογενής φόρμα που αρχίζει και ακολουθείται από όλες τις κοινωνίες. Ο καταναλωτισμός, όπως αναφέρει ο Spring μπόρεσε να απορροφήσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και να τα μετατρέψει σε ευκαιρίες στα πλαίσια της αγοράς (Spring, 2003).

3.3 Η Ουνέσκο και η πολιτειότητα: τα μετέπειτα χρόνια

Μετά από τη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η πρώτη επίσημη δημοσίευση για την εκπαίδευση για την πολιτειότητα από την Ουνέσκο είναι, το 1974, η «Σύσταση σχετικά με την εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη και σχετικά με την εκπαίδευση που συνδέεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες», μια σύσταση που ουσιαστικά εκφράζει το καταστατικό της Ουνέσκο, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον Καταστατικό Χάρτη του ΟΗΕ και στην οποία θα στηριχθούν μετέπειτα τα προγράμματα της Ουνέσκο για την «εκπαίδευση στην παγκόσμια πολιτειότητα» (Unesco, 1974). Η Σύσταση του 1974 καλεί τις εθνικές αρχές και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο να αναλάβουν δράση για την

εμπέδωση εκ μέρους των παιδιών των σκοπών των παραπάνω θεσμών. Το επόμενο επίσημο πρόγραμμα της Ουνέσκο που διαρκεί από το 2005 ως σήμερα, είναι το «Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα», το οποίο διακρίνεται χρονικά σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Σε όλη τη διάρκεια το περιεχόμενο του προγράμματος παραμένει επί της ουσίας προσηλωμένο στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στοχεύοντας διαδοχικά α. στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, δημοσίων υπαλλήλων και στρατιωτικού προσωπικού, γ. στους επαγγελματίες των μέσων μαζικής ενημέρωσης και τους δημοσιογράφους και δ. στη γενικότερη ενδυνάμωση της νεολαίας.

Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα της Ουνέσκο διατυπώνεται στη διακήρυξη του Incheon όπου στον Στόχο 4.7 πέρα από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τα δικαιώματα, προωθείται η εμπλοκή του πολίτη με σκοπό τη βιώσιμη ανάπτυξη, τη βαθιά γνώση των παγκόσμιων προβλημάτων, τις γνωστικές δεξιότητες για την κριτική σκέψη και τις μη γνωστικές δεξιότητες για την ενσυναίσθηση και την επίλυση συγκρούσεων (Unesco, 2015).

3.4 Η Παγκόσμια Τράπεζα και η «εμπλοκή των πολιτών»: η διακυβέρνηση και η λογοδοσία

Η παγκόσμια τράπεζα εδώ και δεκαετίες είναι ο μεγαλύτερος χρηματοδότης των εκπαιδευτικών πολιτικών που συνεργάζεται με τους υπόλοιπους οργανισμούς (Spring, 2004). Προκειμένου να κατανοηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο η Παγκόσμια Τράπεζα αναφέρει τις έννοιες της πολιτειότητας και της εμπλοκής των πολιτών στις προτάσεις της για την εκπαίδευση, είναι σημαντικό να γίνει μια ανασκόπηση στη γενικότερη θεώρησή της για τις έννοιες αυτές. Όπως αναφέρει σε πρόσφατη δημοσίευση της το 2014 με τίτλο «Στρατηγικό πλαίσιο για την καθιέρωση της εμπλοκής των πολιτών στις δραστηριότητες του Ομίλου της Παγκόσμιας Τράπεζας», η εμπλοκή των πολιτών γίνεται αντιληπτή ως συμμετοχή στις οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών δηλαδή: σε κοινωνικούς εταίρους (συνδικαλιστικές οργανώσεις και ομάδες εργοδοτών), μη κυβερνητικές οργανώσεις (π.χ. για το περιβάλλον και την προστασία των καταναλωτών) και οργανώσεις βάσης (π.χ. οργανώσεις νέων και οικογενειακές κοινότητες) (European Union, 2022). Σύμφωνα με την παραπάνω δημοσίευση του 2014, η Τράπεζα άρχισε να οικοδομεί σχέσεις με οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών (ΟΚΠ) στα τέλη της δεκαετίας του 1970 στο πλαίσιο μιας νέας προσέγγισης για τη συμμετοχή πολλών ενδιαφερομένων μερών. Το 1982, ιδρύθηκε μια επίσημη επιτροπή της Παγκόσμιας Τράπεζας και των ΜΚΟ, μέσω της οποίας τα ανώτερα στελέχη της Τράπεζας μπορούσαν να έχουν τακτικό και εντατικό διάλογο με κορυφαίες διεθνείς οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών (World Bank Group, 2022).

Ο βασικός και διαχρονικός ρόλος της κοινωνίας των πολιτών στις εκθέσεις της παγκόσμιας τράπεζας, όπως αναφέρεται διαρκώς στις εκθέσεις της είναι η βελτίωση του έργου της διακυβέρνησης μέσω της παροχής πληροφοριών για τις εν εξελίξει πολιτικές της. Η λογοδοσία (accountability) αποτελεί ίσως το βασικότερο ρόλο της κοινωνίας των πολιτών, προκειμένου η Τράπεζα να αντλήσει στοιχεία και πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών της και να αναπροσαρμόσει τις πολιτικές της προς αυτόν τον σκοπό. Σε εκδήλωση της Παγκόσμιας Τράπεζας το 2018, με τίτλο «η Λογοδοσία στην εκπαίδευση: Ο ρόλος των πολιτών στην επιτάχυνση της μάθησης για όλους» με συντονίστρια την Debbie Wetzel, έγιναν πολλές τοποθετήσεις από σημαίνοντα στελέχη της Τράπεζας που αναδεικνύουν τις ανησυχίες του θεσμού και το πώς οραματίζεται την πολιτειότητα. Όπως αναφέρει ο Omar Arias, υψηλόβαθμο στέλεχος της Τράπεζας με καθήκοντα σχετικά με τη μετάδοση των δεξιοτήτων σε παγκόσμιο επίπεδο:

«Χωρίς δεδομένα δεν μπορούμε να προχωρήσουμε. Το πρόβλημα μένει αόρατο, δεν μπορείς να θέσεις στόχους, δεν υπάρχει τρόπος να παρακολουθήσεις την πρόοδο ή τις προσπάθειες των πολιτικών... Ένας πρώτος και μεγάλος στόχος για τις οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών είναι να πιέσουν τις κυβερνήσεις και τις χώρες να κάνουν μετρήσεις και να το κάνουν με έναν τρόπο ώστε να μπορέσουμε να παρακολουθήσουμε την πρόοδο και αυτό περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε διεθνείς

αξιολογήσεις όπως το PISA, αλλά και κυρίως εθνικές αξιολογήσεις που μας είναι πιο χρήσιμες για να ανιχνεύσουμε την πρόοδο ανά περιοχές και σε βάθος χρόνου» (World Bank, 2018).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπως αναφέρεται στην έκθεσή της Παγκόσμιας Τράπεζας για την εκπαίδευση το 2011, σημαντικό ρόλο για τη λογοδοσία και τη διακυβέρνηση θα διαδραματίσουν και οι νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας. Συγκεκριμένα μέσω αυτών των τεχνολογιών θα βελτιωθεί η διαχείριση και η λογοδοσία του συστήματος παρέχοντας πιο έγκαιρα στοιχεία για την παρακολούθηση των διάφορων διαστάσεων του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και μειώνοντας το κόστος της αξιολόγησης των μαθητών (World Bank Group, 2011).

3.5 ΟΟΣΑ: Από τη συμμετοχική ανάπτυξη στην ψηφιακή πολιτειότητα

Η πολιτειότητα στον ΟΟΣΑ, συνδέεται άμεσα με τον λόγο περί συμμετοχικής ανάπτυξης (participatory development) και το κοινωνικό κεφάλαιο. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η οικονομική μεγέθυνση μιας χώρας για τον ΟΟΣΑ ήδη από τη δεκαετία του 70 δεν εξαρτάται μόνο από το ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά και από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικά προβλήματα και κοινωνικές εντάσεις δεν ευνοούν τον στόχο της ανάπτυξης οπότε και πρέπει να εξαλειφθούν και οι πολίτες να εστιάσουν στην καλύτερη εφαρμογή προγραμμάτων βοήθειας (Rahnema, 2010). Έτσι η συμμετοχική ανάπτυξη σημαίνει την εμπλοκή των τοπικών κοινωνιών στην αναπτυξιακή διαδικασία για την καλύτερη διανομή των προγραμμάτων βοήθειας με σκοπό την είσοδό τους στην παγκόσμια οικονομία.

Εκκινώντας από αυτές τις προτάσεις που συνεχίστηκαν καθ' όλη την εφαρμογή των προγραμμάτων στις χώρες με τις οποίες συνεργάστηκε, τα τελευταία χρόνια ο ΟΟΣΑ, με την ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών, αναδεικνύει τη συμμετοχή ενηλίκων και παιδιών μέσα από την «ψηφιακή πολιτειότητα». Γίνεται λόγος πλέον για τον ψηφιακό πολίτη και το «παιδί ως ψηφιακός πολίτης» (OECD, 2019), για την ψηφιακή εγγραματοσύνη, την καταπολέμηση της παραπληροφόρησης όπως και την ενδυνάμωση των πολιτών μέσω των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών δεξιοτήτων (Fuster, 2017).

3.6 Το παγκόσμιο οικονομικό φόρουμ και η Ουνέσκο: πολιτειότητα σε έναν κόσμο μεγάλων εταιριών

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το παγκόσμιο οικονομικό φόρουμ εκπροσωπεί τις μεγάλες εταιρίες που έχουν δράση σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο οργανισμός αυτός συνεργάζεται με την Ουνέσκο και μάλιστα ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, για την υλοποίηση του προγράμματος «Εκπαίδευση για όλους». Η μεγάλη σημασία που δίνει η Ουνέσκο στη συνεργασία δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, εκφράζεται με τη συμπόρευση με το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ και την ανάγκη που βλέπουν οι οργανισμοί αυτοί στη συνεργασία εταιριών, δημοσίου και της κοινωνίας των πολιτών. Έτσι, αν και αρχικά οι στόχοι του προγράμματος «Εκπαίδευση για όλους» δεν αφορούσαν την ιδιωτικοποίηση, η εμπλοκή των εταιριών που αντιπροσωπεύονται με το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ -μεταξύ άλλων και για λόγους χρηματοδότησης- μετατρέπουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, σε δικαίωμα για προετοιμασία για τις πολυεθνικές εταιρίες. Κατά ανάλογο τρόπο και η εμπλοκή των πολιτών από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ γίνεται αντιληπτή στο βαθμό που υπακούει στις απαιτήσεις της οικονομικής μεγέθυνσης και των συμφερόντων των μεγάλων εταιριών. Η παγκόσμια πολιτειότητα (global citizenship) που αναφέρεται συχνά στα κείμενά του οργανισμού, αναγνωρίζεται ως μια ακόμη ήπια δεξιότητα (Sethi, Jamme, 2021) μέσα στο πλαίσιο της οικονομιοποίησης και των δεξιοτήτων που αναδείχθηκε προηγουμένως για τον ΟΟΣΑ.

4. Συμπεράσματα

Οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να συνδυάσουν στον λόγο τους τόσο μια ρητορική για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την ελευθερία, όσο και προτάσεις για ολοένα και

μεγαλύτερο έλεγχο, αντιδημοκρατική λήψη αποφάσεων, ιδιωτικοποιήσεις και είσοδο των συμφερόντων των εταιριών στην εκπαίδευση (Τσαγκαράτου, 2020). Η νεοφιλελεύθερη αυτή πραγματικότητα, μπορεί να συνδυαστεί με έναν ανθρωπιστικό λόγο, αλλά σε τελική ανάλυση, εκείνο που θα υπερισχύσει είναι οι επιθετικές προς τις τοπικές κοινωνίες πολιτικές, η αρπαγή του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου.

Οι πολιτικές για την ψηφιακή διακυβέρνηση από πλευράς διεθνών οργανισμών και την ψηφιακή πολιτειότητα από πλευράς πολιτών μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύουν εμφανώς αυτό που επισήμανε ο Ζακ Ελλύλ, όταν έλεγε ότι η διοίκηση απορροφά σιγά-σιγά τη δύναμη του κράτους και των πολιτικών του θεσμών (Ελλύλ, 2011). Πλέον η χρησιμότητα του κοινοβουλίου είναι σημαντική στον βαθμό που συσχετίζεται με παγκόσμιες πολιτικές, οι οποίες με τη σειρά τους βασίζονται σε μετρήσεις, αξιολογήσεις και δεδομένα τα οποία έχουν τεθεί σε παγκόσμια κλίμακα.

Καθώς τα κέντρα αποφάσεων, έχουν μετατοπιστεί σε μεγάλο βαθμό από τα κοινοβούλια στους διεθνείς οργανισμούς (Chomsky, 2017) πλέον οι διάφορες πολιτικές τείνουν να ρυθμίζονται με τη λήψη δεδομένων που ο «παγκόσμιος πολίτης» οφείλει υπεύθυνα να μεταφέρει. Η πολιτική αποτελεί πλέον μια προσπάθεια για ρύθμιση τεχνικών ζητημάτων κάτι που μας καθιστά μάρτυρες μιας μετάβασης από ένα σύστημα που κυβερνιόταν από το κράτος δικαίου (νομοκρατία) σε ένα σύστημα που κυβερνάται από αριθμούς (αριθμοκρατία) (Reijers, Orgad et.al., 2022). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, φαίνεται καθαρά ότι η πολιτειότητα στους διεθνείς οργανισμούς δεν είναι πλέον ένα μέσο άσκησης ελέγχου επί του συλλογικού βίου, αλλά μια ανατροφοδότηση σε ένα σύστημα ελέγχου τεχνικών λειτουργιών και ολοένα και μεγαλύτερης οικονομοποίησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργούλας, Α. (2017). *Μετασχηματισμοί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τόπος.

Ελλύλ, Ζ. (2011). *Η πολιτική αυταπάτη*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Τσαγκαράτου, Α. (2020, Ιανουαρίου 23). *Παγκόσμια Τράπεζα: «Μαθήματα που πήραμε»* από την εφαρμογή την πολιτικών της στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023, από Σελιδοδείκτης: <https://tinyurl.com/2sjv348e>

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

Chomsky, N. (2017, October 21). *Noam Chomsky in Greece: Philosophies of Democracy*. Ανάκτηση March 20, 2023, από το Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=kL0UNWcWfc&ab_channel=ManufacturingIntellect

Esteva, G. (2018). Special Feature: Colonialism, Development & Educational Rights: A "Dialogue Under The Storm". *International Journal Of Human Rights Education*, 2(1).

European Union. (2022, October 5). *Οργάνωση της κοινωνίας των πολιτών*. Ανάκτηση March 20, 2023, από Official Website of European Union: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:civil_society_organisation

Fuster, M. (2017, December 15). *Citizen and Education in a digital World*. Ανάκτηση March 20, 2023, από OECD Education and Skills Today: <https://oecdutoday.com/citizenship-and-education-in-a-digital-world/>

Mark Olssen, J. C.-M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage.

OECD. (2019, March 8). *Educating 21st Century Children : Emotional Well-being in the Digital Age*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023 από OECD: <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>

- Rahnema M., Sachs W., Esteva G., Illich I., Escobar A. et.al. (2010). *The development dictionary: A guide to knowledge as power*. London: Zed Books.
- Sethi B, Jamme L.M. (2021, July 19). *Thinking like global citizens can usher in a fairer world. Here are 6 ways to start*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023, από World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2021/07/global-citizenship-civic-responsibility-covid-recovery/>
- Spring, J. (2001). *Globalization and educational rights: an intercivilizational analysis*. New York: Routledge.
- Spring, J. (2003). *Educating the consumer citizen: A History of the Marriage of Schools, Advertising, and Media*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spring, J. (2004). *How educational ideologies are shaping global society : intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the nation-state*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spring, J. (2006). *Pedagogies of Globalization: The rise of the educational Security State*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spring, J. (2008). *Globalization and Educational Rights: An Incivilizational Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spring, J. (2015). *Economization of Education, Human Capital, Global Corporations, Skills-based Schooling*. New York: Routledge.
- Unesco. (1974). Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. *The General Conference Of Unesco*. Paris: Unesco.
- Unesco. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: Unesco.
- Unesco. (2018). *Global citizenship education*. Ανακτήθηκε March 20, 2023, από Unesco.org: <https://en.unesco.org/themes/gced>
- Unesco. (2022, June 24). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023, από Unesco.org: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution>
- Wessel Reijers, Liav Orgad & Primavera de Filippi. (2022). The rise of cybernetic citizenship. (Routledge, Επιμ.) *Citizenship Studies*.
- World Bank. (2018, May 6). *Accountability in Education: The Role of Citizens in Accelerating Learning for All*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023 από World Bank Live: <https://live.worldbank.org/accountability-education-role-citizens-accelerating-learning-all>
- World Bank Group. (2011). *Learning for all, Investing on People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington: World Bank Group.
- World Bank Group. (2022, January 27). *Publication: Strategic Framework for Mainstreaming Citizen Engagement in World Bank Group Operations*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023, από Open Knowledge Repository Beta: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/7da5be74-e363-5d09-84eb-7517a3828dc8>
- Zaldívar, I. (2015). Deschooling for all? The thought of Ivan Illich in the era of education. *Foro de Educación*, 93-109.

ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ LOOSE PARTS ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγγελιδάκη Μαρία

Ψυχολόγος – Φιλολόγος, Δρ. Παιδαγωγικής

Μαριλένα Καββαδά

Συγγραφέας – Νηπιαγωγός, Med T.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση συνεισφέρει στον σύγχρονο διάλογο σχετικά με τη δυνατότητα καλλιέργειας της πολιτικής συνείδησης σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Το θεωρητικό υπόβαθρο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής εφαρμογής “Χίλιοι σπόροι στις γειτονιάς μας την αυλή... χίλιοι φίλοι θα μας κελαηδούνε το πρωί!” αποτελεί η θεωρία της κοινωνικής συνειδητότητας, της ενεργούς πολιτειότητας και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Με τα αποτελέσματα που κομίζει το εργαστήριο - παράδειγμα ενεργούς συμμετοχής σε κοινότητα επίλυσης περιβαλλοντικού προβλήματος, που αφορά στη σίτιση άγριων πουλιών, με εργαλείο τη χρήση Ευέλικτων Υλικών (LooseParts) υποστηρίζεται ότι η ενεργός εμπλοκή και η έννοια του πολίτη δύνανται να καλλιεργηθούν από μικρή ηλικία, με τον κατάλληλα παιδαγωγικά τρόπο, καθώς το μικρό παιδί διαθέτει την ικανότητα να αλληλοεπιδράσει και να λάβει πολιτικές αποφάσεις και να ενεργεί προς όφελος της κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: Ενεργός πολιτειότητα, Ευέλικτα Υλικά (Loose Parts), Δημιουργικότητα, Τέχνες

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποίησης, απαραίτητες δεξιότητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα θεωρούνται η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία, η καινοτομία (Ball & Joyce & Anderson-Butcher, 2016). Παράλληλα, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί οι δεξιότητες αυτές να αναπτύσσονται μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο αξιών, στο οποίο να ευνοείται η καλλιέργεια της έννοιας της συνειδητότητας του ενεργού πολίτη, του πολίτη της οικουμένης, του πολίτη που ενδιαφέρεται και ενεργεί δυναμικά και ουσιαστικά για την αλλαγή του περιβάλλοντος φυσικού ή κοινωνικού, τοπικού ή οικουμενικού (Twigg, Pendergast, & Twigg, 2015). Οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι η διάθεση της ενεργούς εμπλοκής, με υπόβαθρο τις δημοκρατικές διαδικασίες, διαμορφώνεται ήδη από την προσχολική ηλικία και η εκπαίδευση στο σχολείο είναι ανάγκη να είναι σχεδιασμένη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθεί τη συμμετοχή σε ομάδες με κοινωνική κατεύθυνση και να συμβάλλει στην καλλιέργεια της αίσθησης ευθύνης (Lawy & Biesta, 2006).

Η χρονική περίοδος της προσχολικής εκπαίδευσης δύναται να αποτελέσει τον χώρο και τον χρόνο της συγκρότησης της ταυτότητας του ενεργού πολίτη, που εντάσσεται οργανικά στο σύνολο, αλληλοεπιδρά, συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων για την προστασία του συνόλου και του περιβάλλοντος, το οποίο ταυτίζει με την ύπαρξή του. Τα παιδιά, ακόμα και από την προσχολική ηλικία, είναι σε θέση να αρθρώσουν την προσωπική τους «φωνή», να ενταχθούν ως ενεργά μέλη σε κοινότητες, να νοηματοδοτήσουν τη συμμετοχή τους σε αυτές και να δημιουργήσουν έργα που διακρίνονται από καινοτομία και επινοητικότητα (Moosa-Mitha, 2005)

Η εισήγηση αποτυπώνει τη φιλοσοφία της ένταξης δραστηριοτήτων με στόχευση την ευαισθητοποίηση για την προστασία του περιβάλλοντος και την καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας. Το εργαστήριο, που αφορούσε στη μέριμνα για τη σίτιση των πουλιών της γειτονιάς,

πραγματοποιήθηκε σε δύο διαδοχικές φάσεις, κατά το έτος 2020 και 2021, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα καταγραφής της εξέλιξης της πολιτικής σκέψης του μικρού παιδιού και της επίδρασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Kelly, 2009). Το εργαστήριο είχε διάρκεια έξι ώρες. Μέρος έλαβαν 15 παιδιά ηλικιών 2.5- 3 χρονών κατά το έτος 2020 και 34-5 κατά το έτος 2021. Η διδακτική μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν αυτή των Ευέλικτων Υλικών (Loose Parts), καθώς συνδυάζει τη βιωματική μάθηση και την καλλιτεχνική δημιουργία και προωθεί την αυτονομία και την επινοητικότητα. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν ως προς τον βαθμό ανάπτυξης της συλλογικότητας, την ένταξη στις δημοκρατικές διαδικασίες και τον βαθμό ικανοποίησης, όπως αυτός εκφράστηκε από τα έργα και τις δηλώσεις των μαθητών/ μαθητριών και τις δηλώσεις των γονέων.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Ενεργός πολιτειότητα στην προσχολική εκπαίδευση

Η έννοια του πολίτη της οικουμένης είναι σχετικά πρόσφατη και συνδέεται με την έννοια της ενεργούς πολιτειότητας και της στράτευσης για την κοινωνική αλλαγή (Topcu, Güzin & Demircioğlu, 2018). Οι έννοιες αυτές προϋποθέτουν την ολιστική στάση της εκπαίδευσης με κατεύθυνση τα συναισθήματα, τις σχέσεις, την προσωπική αίσθηση της ταυτότητας, παράλληλα με την απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων (Ballin & Griffin, 1999).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Oxfam, πολίτης της οικουμένης είναι αυτός που:

- έχει επίγνωση της ύπαρξης ενός ευρύτερου κόσμου, καθώς και του ρόλου του μέσα σε αυτόν,
- σέβεται τις αξίες της διαφορετικότητας,
- έχει κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του κόσμου, σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό και περιβαλλοντικό επίπεδο,
- αγανακτά με την κοινωνική αδικία,
- συμμετέχει και συνεισφέρει στην κοινοτική ζωή σε πολλαπλά επίπεδα από το τοπικό στο παγκόσμιο,
- είναι πρόθυμος/-η να ενεργήσει ώστε ο κόσμος να γίνει πιο δίκαιος και βιώσιμος χώρος για όλον τον κόσμο και
- αναλαμβάνει τη δράση για την πραγμάτωση του στόχου αυτού.

(Oxfam, 1997).

Η ενεργός πολιτειότητα και η οικουμενική πολιτική ταυτότητα αποτελούν θεωρητικά σχήματα, τα οποία για να κατανοηθούν και να αφομοιωθούν, είναι ανάγκη να μετασηματιστούν σε αξιακό κώδικα και να συνδεθούν με την ζωή, μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες και δράσεις, ώστε τα πραγματοποιηθεί η σύνδεση μεταξύ της θεωρητικής κατασκευής και της καθημερινής ζωής (Davies, 2006). Ο ρόλος της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στην οργάνωση πλαισίων και περιβαλλόντων μάθησης, στα οποία θα πραγματοποιηθεί η μετουσίωση αυτή. Σύμφωνα με τον Steiner η εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να αποτελείται από εξωτερικούς κανόνες και πρακτικές αλλά πρέπει να προέρχεται από την αληθινή γνώση της ανθρώπινης φύσης, που θα οδηγήσει στην αντίληψη του εαυτού ως μέρος του κόσμου. Η εμπειρία του «ανήκειν» στον κόσμο πρέπει να μεταφερθεί στα παιδιά από τους/τις εκπαιδευτικούς (Steiner, 1997).

Η ευθύνη για το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό δύναται να καλλιεργηθεί μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν την ενεργό εμπλοκή και ενισχύουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με στόχευση την επίλυση προβλημάτων και την κοινή δράση (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη συνεισφέρει στην καλλιέργεια γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων, με ενεργό συμμετοχή στις αποφάσεις ατομικά και συλλογικά, σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, που διαθέτουν τη δυναμική να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής χωρίς να βλάψουν τον πλανήτη (CEE. 1998).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις, η προσχολική εκπαίδευση δύναται να προετοιμάσει ουσιαστικά και να εντάξει, με αναπτυξιακά κατάλληλο τρόπο στις πολιτικές και δημοκρατικές διαδικασίες του πραγματικού κόσμου, μέσα από αλληλεπιδράσεις και διασυνδέσεις (Twigg, Pendergast, Twigg, 2015). Οι Blanchet-Cohen αναφέρονται στην αλλαγή αυτή της αντιμετώπισης των παιδιών ως στροφή στο «παράδειγμα». Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, στον αβέβαιο κόσμο που διαρκώς αλλάζει, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως «παράγοντες αλλαγής» (Blanchet-Cohen, 2008). Το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά διαθέτουν περιορισμένες εμπειρίες και κινούνται σε συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο, δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την συνειδητοποίηση της ιδιότητας του πολίτη, αντιθέτως δύνανται από την πρώιμη ηλικία να σκεφτούν κριτικά, να συμμετέχουν στον σχεδιασμό δράσεων και να συνεισφέρουν στην αλλαγή. Οι Hägglund and Pramling αναφερόμενοι στις κοινωνικές δράσεις κατά την προσχολική εκπαίδευση, δίνουν έμφαση στην αειφορία, καθώς τα μικρά παιδιά, είναι αυτά που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς κατοίκους του πλανήτη. Θεωρώντας ότι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την αλλαγή, είναι ανάγκη να καλλιεργηθεί η ευθύνη απέναντι στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και η ευθύνη της λήψης αποφάσεων (Hägglund & Pramling, 2009). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, που ξεκινάει στις προσχολικές τάξεις, συνεχίζει σε όλα τα στάδια της σχολικής ζωής. Το κάθε στάδιο έχει τις δικές του στοχεύσεις, που εξυπηρετούνται με τις αντίστοιχες διδακτικές μεθοδολογίες που να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών/-τριών (Somerville, Williams, 2015).

2.2. Ευέλικτα υλικά για την καλλιέργεια της έννοιας «Πολιτική συνειδητότητα» για την προστασία του περιβάλλοντος

Ο σχεδιασμός περιβαλλόντων μάθησης αναπτυξιακά κατάλληλων είναι απαραίτητος για την αναγωγή από το μερικό στο γενικό και από το τοπικό και συγκεκριμένο, στο οικουμενικό και παγκόσμιο. Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων και κατάλληλων διδακτικών μεθοδολογιών, όπως αυτή των Ευέλικτων Υλικών συνεισφέρει στην εισαγωγή σε αφηρημένες έννοιες και υπηρετεί τις στοχεύσεις της προσχολική εκπαίδευσης, συνενώνοντας την επιστήμη με την τέχνη και την ευελιξία με την παιγνιώδη συμμετοχή στις κοινωνικές δράσεις.

Πίνακας 1. Ορισμός για τα Ευέλικτα Υλικά (Gull, Bogunovich, Goldstein, & Rosengarten, 2019).

Ως Ευέλικτα Υλικά ορίζονται τα φυσικά ή συνθετικά υλικά «ανοιχτού τέλους» που δεν προϋποθέτουν συγκεκριμένο τρόπο αξιοποίησης αλλά δύνανται να επανακατασκευαστούν με πολλαπλούς τρόπους. Η διάδραση με τα Ευέλικτα Υλικά εμπεριέχει πειραματισμό, διερεύνηση με πολλαπλές μεταβλητές με παιγνιώδη τρόπο, με δημιουργικότητα και φαντασία. Οι συμμετέχοντες/-ουσες έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τις μεταβλητές, να συνδυάσουν τα υλικά και να δράσουν σε πολλαπλά θέματα και ιδέες που αναδύονται από την καθημερινότητα και παρέχουν νοηματοδοτούμενες συνδέσεις και εμπειρίες. Η αξιοποίηση των Ευέλικτων Υλικών συνεισφέρει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η διαδικασία είναι πιο σημαντική από το αποτελέσματα.



Η ενσωμάτωση των Ευέλικτων Υλικών (Loose Parts) αποτελεί μια μεθοδολογία και ταυτόχρονα μια πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση που ανοίγει τον δρόμο για την ανοιχτότητα στον τρόπο σκέψης, τη δημιουργικότητα και την απόκλιση από την κανονικότητα (Smith-Gilman, 2018).

Ο Nicholson στη θεωρία των Ευέλικτων Υλικών έθεσε τέσσερις βασικές αρχές, ως προς την εφαρμογή τους: α. *Προτεραιότητα στον χώρο που ζουν τα παιδιά.* β. *Παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στη διαδικασία.* γ. *Χρήση διεπιστημονικής προσέγγισης.* Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, το περιβάλλον, που βρίσκεται το παιδί κατέχει πρωτεύοντα ρόλο, καθώς θέτει προβληματισμούς ως προς τη δυνατότητα μεταμόρφωσης και μετασηματισμού, μέσα από την ενεργό δράση. Το περιβάλλον πρέπει να παρέχει ευκαιρίες εμπλοκής σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας, από τον εντοπισμό του προβλήματος και τον σχεδιασμό των δράσεων, μέχρι την ολοκλήρωση. Η διεπιστημονική προσέγγιση είναι απαραίτητη στη θέαση και στην επίλυση κάθε προβλήματος. Στην προσχολική εκπαίδευση δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ της εργασίας και του παιχνιδιού, της τέχνης και της επιστήμης, της δημιουργίας και της εκπαίδευσης (Nicholson, 1971). Ο Nicholson, με τη θεωρία των Ευέλικτων Υλικών «ελεύθερης χρήσης» προώθησε την επινοητικότητα και τη δημιουργικότητα, με τη δημιουργία κατάλληλων αναπτυξιακά πλαισίων, ώστε τα παιδιά να έχουν τον χώρο να ανακαλύψουν και να συνεργαστούν. Η αξιοποίηση των Ευέλικτων Υλικών βρίσκεται κοντά στο πνεύμα των απόκτησης εμπειριών μέσω Τέχνης που επιτρέπουν στο παιδί να ακουμπήσει τη δημιουργική πλευρά του (Smith-Gilman, 2018).

2.3. Διδακτική εφαρμογή: “ Χίλιοι σπόροι στις γειτονιάς μας την αυλή... χίλιοι φίλοι θα μας κελαηδούνε το πρωί!”

Κατά το εκπαιδευτικό έτος 2020-21, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από δράσεις, σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και συγκεκριμένα με την εύρεση τροφής και νερού μέσα στην πόλη για τα ελεύθερα πουλιά, με στόχο την καλλιέργεια της αίσθησης της ευθύνης. Ο σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε με βάση τη θεωρία των Ευέλικτων Υλικών με ενεργό εμπλοκή σε κοινότητα μάθησης (Nicholson, 1971).

Πίνακας 2. Εργαστήριο Περιβαλλοντικής συνειδητότητας

Τίτλος	Χίλιοι σπόροι στις γειτονιάς μας την αυλή... χίλιοι φίλοι θα μας κελαηδούνε το πρωί!	
Στόχος	-Καλλιέργεια της ενεργούς πολιτειότητας και ανάληψη ευθύνης για το περιβάλλον - Δημιουργία ομάδων με περιβαλλοντολογική δράση - Φροντίδα πουλιών μέσα στην πόλη (ταΐστρες/ ποτίστρες) - Δημιουργικότητα / καινοτομία	
Μεθοδολογία	Ευέλικτα υλικά	
Υλικά	<u>Αναγκαία</u> - Σποράκια για πουλιά - Ζελετανίνη - Σπάγγος	<u>Προαιρετικά</u> - Tuff tray - Σέσουλες - Φορμάκια (κουπάτ) - Κορδέλες - Μαρκαδόροι

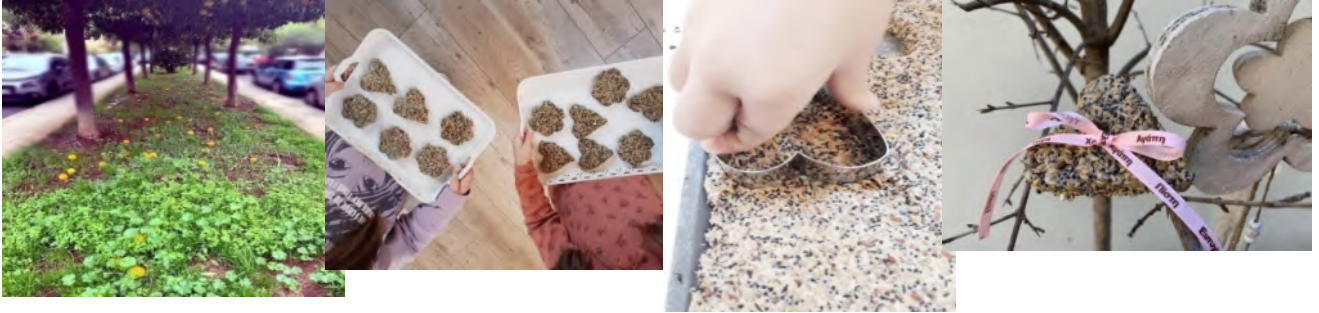
Φάσεις εργαστηρίου

A. Φάση: Εντοπισμός προβλήματος

Στην πρώτη φάση, τα παιδιά, μαθητές, μαθήτριες, νηπιαγωγείου σε αστικό χώρο κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα και να ανάβουν δράση. Με αφορμή την παγκόσμια ημέρα των πόλεων 31 Οκτωβρίου πραγματοποιήθηκε θεματική προσέγγιση της έννοιας του αστικού περιβάλλοντος μέσα από τη λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με το θέμα της ανεύρεσης τροφής για τα πουλιά που ζουν ελεύθερα στις πόλεις και τη δυνατότητα της συνεισφοράς της ομάδας.

Β. Φάση: Σχηματισμός Ομάδων- Αξιοποίηση Ευέλικτων Υλικών – Δημιουργία

Στη φάση αυτή, τα παιδιά δημιουργήσαν ομάδες κατασκευής έργων (ταϊστρών) με Ευέλικτα Υλικά, με στόχο τη σίτιση των πουλιών. Η δημιουργικότητα και η αισθητική εμπειρία συνδέθηκε με αξίες όπως η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, η αγάπη, η πίστη σε ένα καλύτερο κόσμο. Η μεταφορά των αφηρημένων εννοιών αγάπη, προσφορά, πίστη και η σύνδεση με την πραγματική ζωή πραγματοποιήθηκε μέσω της σύνδεσης με κορδέλες με λεκτικά ή οπτικά μηνύματα των παιδιών προς την κοινότητα.



Εικόνα 1. Δημιουργία έργων (ταϊστρες)

Γ. Φάση: Αλληλεπίδραση – Κινητοποίηση – Σύνδεση με την κοινότητα

Τα δημιουργήματα- έργα των μαθητών/-τριών διαμοιράστηκαν σε κατάλληλους χώρους μέσα στην κοινότητα. Παράλληλα υπήρξε παρατήρηση της πορείας της διαδικασίας και αναστοχασμός.



Εικόνα 2. Τοποθέτηση και προσφορά στην κοινότητα

Δ. Φάση: Επέκταση – Σχεδιασμός Σχετικών Δράσεων

Στην φάση αυτή πραγματοποιείται αξιολόγηση της δράσης από τις ομάδες και πραγματοποιούνται προτάσεις επέκτασης.

Έρευνα**3.1. Μεθοδολογία**

Η εκπόνηση του εργαστηρίου «Χίλιοι σπόροι στις γειτονιάς μας την αυλή... χίλιοι φίλοι θα μας κελαηδούνε το πρωί!» συνοδεύτηκε από ποιοτική έρευνα με στόχευση την καταγραφή της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου. Η ερευνητική μέθοδος ήταν η μελέτη περίπτωσης (study case), καθώς επρόκειτο για εμπειρική έρευνα που αφορά σύγχρονο φαινόμενο μέσα στον πραγματικό πλαίσιο (real-life), με χαρακτήρα ολιστικό και νοηματοδότηση δράσεων και διαδικασιών (Yin,

2003). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μεθοδολογία που αναδεικνύει τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των ομάδων (Eisenhardt, 1989).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από πολλαπλές πηγές: α) παρατήρηση των εκπαιδευτικών, β) «φωνές» των παιδιών, γ) δηλώσεις των γονέων δ) παράγωγα της δράσης και έτυχαν την επεξεργασία της τριγωνοποίησης για να εξαχθούν συμπεράσματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Πώς λειτούργησαν τα εκπαιδευτικά εργαλεία «Ευέλικτα Υλικά» στην επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή, στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα;
- Ποια η λειτουργία του ανοιχτού χώρου (περιβάλλον) στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Τι σημασία είχε ο χώρος και τα υλικά στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με στράτευση στον κοινωνικό σκοπό?
- Πώς οι «φωνές»=απόψεις των παιδιών προήγαγαν τις διαδικασίες; Κατά ποιο τρόπο οι δράσεις συνέβαλλαν στην αυτονομία των παιδιών;
- Κατά ποιο τρόπο οι δράσεις χαρακτηρίστηκαν από καινοτομία, δημιουργικότητα, καλλιτεχνικότητα;

3.2. Αποτελέσματα – Συζήτηση

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν, υποβλήθηκαν στη διαδικασία της τριγωνοποίησης και δημιουργήθηκαν κατηγορίες, σε σχέση με τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και τα παράγωγα του εργαστηρίου.

α) Ανοιχτός Χώρος – Περιβάλλον: Ο χώρος έπαιξε καθοριστικό ρόλο, καθώς το φυσικό περιβάλλον (δέντρα, λουλούδια, λαχανόκηπος) δημιούργησαν συνθήκες σύνδεσης με τη φύση και διάθεση ενεργούς εμπλοκής στην προάσπιση της. Τα παιδιά κατανόησαν την διαφορά αστικού και φυσικού τοπίου και συνέδεσαν τον κάθε χώρο με τη ζωή μέσα σε αυτόν. Η ύπαρξη ελεύθερων πουλιών μέσα στην πόλη, έθεσε το θέμα της ανάγκης σίτισης τους και της φροντίδας για όλα τα έμβια ζώα. Η έξοδος από την σχολική τάξη και η ένταξη σε έναν ευρύτερο χώρο οδήγησε σε επέκταση της σκέψης πέρα από το στενά τοπικό, στο ευρύτερο κοινωνικό και οικουμενικό. Η μέριμνα δεν περιορίστηκε στο γνώριμο και οικείο αλλά συμπεριέλαβε την ευρύτερη κοινότητα « *Το κάνουν και σε άλλα σχολεία αυτό;*». Ο σχεδιασμός δράσεων στον ανοιχτό χώρο οδήγησε στην επιθυμία επέκτασης και διεύρυνσης των δράσεων σε συστοιχία με την κοινωνική μέριμνα. Η επιθυμία επανάληψης και επέκτασης της δράσης εκδηλώθηκε μέσα από προτάσεις όπως: «*Θα κάνουμε το ίδιο για τα σκυλάκια και τις γατούλες?*», «*Που μπορούμε να φυτέψουμε δέντρα για να ομορφύνει η πόλη;*» «*Να φυτέψουμε και λουλούδια στη γειτονιά?*», «*Αν πετάξουμε σποράκια, θα βγουν λουλούδια;*». Ο ανοιχτός χώρος δημιούργησε ευεξία, χαρά και συνεργατική διάθεση και αυτό οδήγησε σε επιθυμία επανάληψης των δράσεων.

β) Ευέλικτα Υλικά και Κοινωνική Συνειδητότητα: Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού εργαλείου «Ευέλικτα Υλικά» συνεισφερε σημαντικά στην αντίληψη του εαυτού ως παράγοντα αλλαγής και στη σύνδεση με την κοινότητα. Μέσω των ευέλικτων υλικών, τα παιδιά μπόρεσαν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν ότι η δράση τους είναι σημαντική και μπορεί να συνεισφέρει στην βελτίωση του περιβάλλοντος χώρου. Αναπτύχθηκαν δεξιότητες, στάσεις και αξίες που λειτουργούν στην συγκρότηση της μεταμορφωτικής «ματιάς» για ένα αιεφόρο καλύτερο κόσμο. Τα παιδιά κατανόησαν ότι μέσω της δράσης τους μπορούν να προσφέρουν και να αλλάξουν μια δυσάρεστη κατάσταση αντλώντας χαρά και ικανοποίηση. Η άμεση, προσωπική εμπλοκή συνετέλεσε στην ενίσχυση του εαυτού ως αυτόνομου ατόμου αλλά και ως ατόμου που συνεισφέρει στην ομάδα και κατέχεται από αίσθημα ευθύνης προς την κοινότητα. Καλλιέργηθηκαν κατ' αυτό τον τρόπο ποιότητες, όπως η ευαισθησία, η φροντίδα για τον άλλο, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα.

Τα Loose Parts, εξαιτίας της σύνδεσης τους με την προσχολική εκπαίδευση και της εξοικείωσης των παιδιών με αυτά, μπόρεσαν να αναχθούν σε μέσο μεταφοράς αξιών και κοινωνικών μηνυμάτων. Η σύνδεση αυτή οπτικοποιήθηκε σε επίπεδο δημιουργίας με το δέσιμο (κόμπος= δέσμευση)

κορδελών με κοινωνικά μηνύματα, όπως αγάπη, πίστη, ελπίδα. Η σύνδεση με τον περιβάλλοντα χώρο έγινε κατανοητή, εκτός από τα έργα και μέσω φράσεων – δηλώσεων: «Αφού είναι η γειτονιά μας, είναι δικά μας και τα πουλιά». Τα άλλα έμβια όντα αποτέλεσαν δικό τους κομμάτι για το οποίο όφειλαν να μεριμνήσουν «αν τελειώσουν τα σποράκια, με τι άλλο θα τραφούν; Εμείς τι άλλο μπορούμε να κάνουμε;». Η διάθεση της προσφοράς επεκτάθηκε εκτός του στενού εκπαιδευτικού πλαισίου. Ζήτησαν από τα άλλα σχολεία, στην επικοινωνία με βιντεοκλήση να ενταχθούν στη δράση, ώστε όλες οι γειτονιές να αποκτήσουν ταΐστρες για τα ελεύθερα πουλιά. Η ματιά και η σκέψη έγινε οικουμενική όταν έδειξαν φροντίδα και ενδιαφέρον για τα πουλιά όλου του κόσμου «Τι τρώνε τα πουλιά στις άλλες χώρες;». Πραγματοποιήθηκε κατά αυτό τον τρόπο η έξοδος από το «Εγώ» και άρχισε να συγκροτείται ο εαυτός ως πολίτης της οικουμένης.

γ) Τέχνη- Δημιουργικότητα – Ευελιξία

Τα παιδιά δημιούργησαν έργα πρωτότυπα και ξεχωριστά. Η καλλιτεχνική ματιά καλλιεργήθηκε παράλληλα με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Τα παιδιά στα έργα τους επεκτάθηκαν πέρα από την χρηστικότητα και δημιούργησαν έργα πρωτότυπα. Η διερευνητική διαδικασία και η επινοητικότητα καλλιεργήθηκαν παράλληλα με τον αναστοχασμό και τη νοηματοδότηση. Η επιθυμία να δημιουργήσουν έργα αισθητικής αξίας, οδήγησε σε ένα παιχνίδι συναγωνισμού για τις πιο όμορφες ταΐστρες της γειτονιάς.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την αξιοποίηση των Ευέλικτων Υλικών σε τάξη νηπιαγωγείου κατέδειξε ότι αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την προσχολική εκπαίδευση καθώς συνεισφέρει πολύπλευρα, τόσο στην προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια όσο στην κοινωνική συμπεριφορά, συνεργασία και ομαδικότητα. Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά κατανόησαν την έννοια της συνύπαρξης και της στράτευσης για έναν κοινό σκοπό.
- Τα παιδιά ανέπτυξαν ανεξαρτησία και αυτονομία σε συνδυασμό με την αλληλεξάρτηση και την αλληλόδραση.
- Ενισχύθηκε η αίσθηση της ταυτότητας, μέσα από την αυτονομία και την ένταξη.
- Τα παιδιά συνδέθηκαν και ένιωσαν τη σημασία της συνεργασίας και της συνεισφοράς στην κοινότητα.
- Υπήρξε δέσμευση στην υλοποίηση ενός σχεδίου.
- Ενισχύθηκε η δημιουργικότητα, η ευελιξία, ο αναστοχασμός πάνω στη δημιουργική διαδικασία και στο δημιούργημα.

Βιβλιογραφία

- Ball, A. & Joyce, H. & Anderson-Butcher, D. (2016). Exploring 21st Century Skills and Learning Environments for Middle School Youth. *International Journal of School Social Work*. 1. 10.4148/2161-4148.1012.
- Blaisdell, C. (2017). Listening to young children: meaningful participation in early childhood settings, *Centre for Research on Families and Relationships Research briefing*, 88.
- Ballin, B. & Griffin, H. (Eds) (1999). *Building blocks for global learning: PSHE in the early years* (Derby, Global Education Derby).
- Biesta, G.J.J., Lawy, R.S. & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1).
- Blanchet-Cohen (2008). "Taking a Stance: Child agency: Child Agency across the Dimensions of early adolescents" *Environmental Involvement.* *Environmental Education Research*, 4 (3), 257-272.

- Caiman, C. & Lundegård, I. (2014) Pre-school children's agency in learning for sustainable development, *Environmental Education Research*, 20:4, 437-459
- CEE. 1998. Education for sustainable development in the schools sector: a report to the Panel for Education for Sustainable Development., *Reading: Council for Environmental Education*.5-24.
- Cremin, H. & Slatter, B. (2004). Is it possible to access the 'voice' of pre-school Children? Results of a research project in a pre-school setting, *Educational Studies*, 30:4, 457-470.
- Davis J. (ed.) (2010) *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*, Melbourne: Cambridge Press.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action. *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- Davis, J., & Elliott, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability. International perspectives and provocations*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Mackmillan.
- Dimiza, S. & Diamantopoulou, A. & Kiprianos, P. & Balias, S. (2011). Teaching active citizenship in pre-school education: Teachers' values, views and attitudes towards the development of pupils' democratic capabilities-behaviours. Europe's Future Citizenship in a Changing World, Thirteenth CiCe European Conference, 9th – 11th June 2011, Dublin City University, Ireland.
- Eisenhardt, K.M. (1989) Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14(4)
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S.L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), p. 37
- Hägglund, S., and I. Pramling S.. (2009). "Early Childhood and Education for Sustainable Development and Citizenship." *International Journal of Early Childhood* 41 (2): 49–63.
- Johansson, Eva. (2009). The preschool child of today — The world-citizen of tomorrow. *International Journal of Early Childhood*. 41.
- Ivanchuk, S., Dronova, O., Vozniuk, A., Myskova, N., Shulha, T. (2021). Civic and environmental education of future preschool education Specialists, *Laplage em Revista*, vol.7, n. 3A, , p.512-518.
- Lawy, R. & Biesta, G.J.J. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*.54(1), 34-50.
- Moosa-Mitha, M. (2005) 'A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies* 9 (4), 369–388.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children. The theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62, 30-34.
- Oxfam (1997). *A curriculum for global citizenship* (Oxford, Oxfam's Development Education Programme)
- Smith-Gilman, S. (2018). The Arts, Loose Parts and Conversations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (JCACS)*, 16 (1).
- Somerville M, Williams C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 16(2):102-117.
- Steiner, R. (1997). *The roots of education*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Topcu, Z.Güzin & Demircioğlu, Haktan (2018). *Integration of Global Citizen Education to Early Childhood Education*. Recent Researches in Health Sciences (pp.353-379). Cambridge Scholars Publishing

- Twigg, D., Pendergast, D., & Twigg, J. (2015). Growing Global Citizens: Young Children's Lived Experiences with the Development of Their Own Social World. *Early Childhood Education*, 6, 79-90.
- Yin, R.K. (2003) Case Study Research: Design and Methods. 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks.
- Zyngier, D. (2017). How experiential learning in an informal setting promotes class equity and social and economic justice for children from “communities at promise”: An Australian perspective. *International Review of Education*. 63.

B02. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΝΕΑΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ξένου Γεωργία

Υποψήφια διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Βουδούρη Αγγελική

Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Μαντάς Νικόλαος

Υποψήφιος διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διαπραγματεύεται τον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στην πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων. Στοχεύει στην εμπειριστατωμένη παρουσίαση του φαινομένου και στην προσέγγιση των προγραμμάτων που προάγουν την εκπαίδευση των γονέων για ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά. Σημαντική είναι και η πρόληψη με έμφαση στην συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους εφήβους και την αποτροπή της εμπλοκής τους σε περιστατικά παραβατικότητας. Τα αποτελέσματα της εισήγησης καταδεικνύουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην διαχείριση των

περιστατικών παραβατικότητας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους μέσα από την εποπτεία, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των γνώσεών τους. Εν κατακλείδι, αδήριτη είναι η ανάγκη για την συνεργασία της διοίκησης των σχολικών μονάδων και των κοινωνικών υπηρεσιών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ώστε να ενεργοποιούνται άμεσα για την εκτίμηση του κινδύνου και την σωστή διαχείρισή του, την συμβουλευτική υποστήριξη των εφήβων και την ένταξή τους στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Νεανική παραβατικότητα, εκπαίδευση γονέων, πρακτικές πρόληψης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συμβολή των κοινωνικών υπηρεσιών.

1. Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα της νεανικής παραβατικότητας, που υφίστανται κοινωνικοπολιτιστικοί, οικονομικοί, οικογενειακοί και ατομικοί παράγοντες, αυξάνεται διαρκώς. Συνιστά ένα πολυαιτιολογικό κοινωνικό φαινόμενο που μπορεί να επιφέρει σημαντικό συναισθηματικό και οικονομικό κόστος για τα ίδια τα θύματα αλλά και την κοινωνία (Pardini, 2016,; Molinedo-Quílez, 2020). Οι προβληματικές συμπεριφορές των εφήβων και οι επακόλουθες αρνητικές συνέπειες, όπως, ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, κατάχρηση ουσιών, βία συμπεριφορά, κατάθλιψη, επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης.

Οι επιπτώσεις της έκθεσης στην βία μπορεί να επηρεάσουν βαθιά την ανάπτυξη των παιδιών σε πολλαπλούς τομείς από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους έως την εφηβεία και μετά. Τα παιδιά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και άγχους, παράγοντες οι οποίοι παρεμβαίνουν στην ικανότητά τους να συγκεντρωθούν, επομένως δυνητικά διαταράσσει και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν συμπτώματα κατάθλιψης και άλλες μετατραυματικές διαταραχές, να εθιστούν στο αλκοόλ και σε τοξικές ουσίες, και, αργότερα στη ζωή τους να εμπλακούν σε βία παρόμοια με εκείνη στην οποία είχαν αρχικά εκτεθεί (Harris, Lieberman, & Marans, 2007). Ωστόσο, παρά τις σοβαρές ψυχιατρικές και αναπτυξιακές συνέπειες της έκθεσης στη βία, η πλειονότητα των παιδιών με σοβαρά και χρόνια τραύματα δεν έχουν την πιο ορθολογική προσέγγιση από τα υπάρχοντα συστήματα φροντίδας η οποία θα ανταποκρινόταν καλύτερα στις δικές τους ανάγκες. Αντιθέτως, συνήθως, θεωρούνται ως τα «παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα» στα σχολεία, ή εμφανίζονται στις υπηρεσίες παιδικής προστασίας, της επιβολής του νόμου, της θεραπείας κατάχρησης ουσιών και των συστημάτων ποινικής δικαιοσύνης, όπου η ρίζα των προβλημάτων τους από την έκθεση στη βία και την κακοποίηση συχνά δεν εντοπίζεται.

Σύμφωνα με τους Tremblay & Craig (1995), τα προγράμματα πρόληψης της παραβατικότητας στοχεύουν στην ανάπτυξη της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς των νέων και επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι παράγοντες της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι σημαντικοί πρόδρομοι των πράξεων που ξεφεύγουν από τα όρια των κοινωνικών νορμών. Η παραμέληση πιθανότατα έχει έναν κρίσιμο ρόλο στη συνεχιζόμενη παραβατική συμπεριφορά, όπως και η ελλιπής γονική παρακολούθηση, η γονική απόρριψη, αλλά και οι οικογενειακές σχέσεις, είναι καθοριστικής σημασίας για την εξήγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των ανηλίκων (Rayan, Williams, & Courtney, 2013). Τα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων πρόληψης είναι πιο πιθανά όταν οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην ολοκληρωμένη κι έγκαιρη κοινωνικοποίηση του παιδιού, ξεκινώντας κιόλας από την οικογένεια η οποία αποτελεί το βασικό πλαίσιο κοινωνικοποίησής του.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων ως μέσο πρόληψης της νεανικής παραβατικότητας

Η μελέτη των Shek, Leung, Dou, & Zhu (2022), υπογραμμίζει τη σημασία της λειτουργίας της οικογένειας ως προστατευτικού παράγοντα στην παραβατικότητα των εφήβων. Οι πιο σημαντικές θεωρίες για την εξέχουσα θέση του αντίκτυπου της οικογενειακής λειτουργίας στην παραβατικότητα των νέων αφορούν κυρίως τις διαταραγμένες αλληλεπιδράσεις των οικογενειακών σχέσεων, την έλλειψη προσκόλλησης στην άσκηση του κοινωνικού ελέγχου, απουσία γονέα και κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Sogar, 2017). Βίαιοι έφηβοι μπορεί να προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα με κοινωνικές και διαπροσωπικές συγκρούσεις, ενώ ταυτόχρονα, παραβατικοί έφηβοι με μέτριες έως υψηλές ανάγκες για έλεγχο εκφράζουν σημαντικά περισσότερα συναισθήματα μοναξιάς από ό,τι οι παραβατικοί έφηβοι με χαμηλές ανάγκες για έλεγχο (Williams, 1983).

Οι Shek, Leung, Dou, & Zhu (2022), καταδεικνύουν ότι το υγιές οικογενειακό περιβάλλον βοηθά στην αποτροπή της εμπλοκής των εφήβων σε παραβατικές πράξεις μέσω της ανάπτυξης των θετικών ιδιοτήτων τους, προάγοντας τον χαρακτήρα τους, την αξία τους και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Για τον λόγο αυτό, η έγκαιρη εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης των νέων γονέων, καθώς και προγραμμάτων πολυσυστημικής θεραπείας, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους κλινικούς επαγγελματίες και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής κατά την επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης για την πρόληψη της παραβατικότητας (Churchill & Clarke, 2009).

Ταυτόχρονα, όμως, η επένδυση σε επιτυχημένα προγράμματα πρόληψης της παραβατικότητας μπορεί να συμβάλλει και στην εξοικονόμηση χρημάτων, κυρίως με τη μορφή μειωμένων δαπανών για τα σωφρονικά καταστήματα και για την θεραπεία των ανηλικών παραβατών. Ο Greenwood (2008), αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα με κατ' οίκον επισκέψεις σε έγκυες έφηβες και βρέφη που διατρέχουν κίνδυνο, καθώς και στην προσχολική εκπαίδευση για παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο, που περιλαμβάνει επίσης επισκέψεις στο σπίτι κι εργασία με γονείς.

Η επιρροή της παραμέτρου της πρόληψης στην εκδήλωση εφηβικής παραβατικότητας, και γενικότερα της μελλοντικής βίαιης συμπεριφοράς από τους ανηλικούς, έχει μελετηθεί εκτενώς. Οι Scherger, Eaton, Flaherty, & Gordon (1977), ήταν από τους πρώτους που επιχείρησαν μέσα από την έρευνά τους να συνδέσουν την σημαντικότητα του προγράμματος *Nurse Family Partnership* (NFP), σε μεγάλο βαθμό και με την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα επισκέψεων στο σπίτι για οικογένειες, που ξεκινά από την εγκυμοσύνη και συνεχίζεται μέχρι την ηλικία των δύο ετών, εστιάζοντας σε μητέρες χαμηλού εισοδήματος που κάνουν τα πρώτα τους παιδιά. Οι νοσηλευτές στοχεύουν στην βελτίωση της καθημερινής διαβίωσης, της υγείας και της ανάπτυξης του παιδιού, βοηθώντας τις μητέρες να καλυτερεύσουν την προγεννητική τους υγεία. Παράλληλα, υποστηρίζει την έγκαιρη φροντίδα των παιδιών από τους γονείς, εκπαιδεύει τις μητέρες για επακόλουθο προγραμματισμό εγκυμοσύνης, επιδιώκοντας μία συνεργασία και με τους δύο γονείς με τρόπους που συνάδουν με τις αξίες και τις φιλοδοξίες τους.

Σημαντική όμως είναι και η μελέτη των Güllümk & Orak (2021), που επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα ενός διαδικτυακού προγράμματος εκπαίδευσης, διάρκειας έξι εβδομάδων, για νέους γονείς που είχαν επισκεφθεί με το παιδί τους μία παιδιατρική εξωτερική κλινική στην Τουρκία, με στόχο την πρόληψη της συναισθηματικής παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών, αυξάνοντας ταυτόχρονα και την ενσυναίσθηση των γονέων σε διάφορες μορφές κακοποίησης, καθώς και την υιοθέτηση από πλευράς τους των κατάλληλων στάσεων απέναντι στην ανατροφή των παιδιών τους.

Τα ευρήματα, επίσης, της μελέτης των Rizzo et al., (2021) υποστηρίζουν ότι μια διαδραστική, διαδικτυακή παρέμβαση γονέα-γιου που στοχεύει στην γνώση για την υγεία των σχέσεων, στην ρύθμιση των συναισθημάτων και στις δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ τους έχει θετικά αποτελέσματα στη στάση των εφήβων ως προς την αντιμετώπιση της βίας. Οι γονείς παρατήρησαν θετικές αλλαγές στα προβλήματα επικοινωνίας και τόσο οι ίδιοι, όσο και οι έφηβοι, ανέφεραν ότι

στους τρεις πρώτους μήνες του προγράμματος υπήρχε αυξημένη συζήτηση μεταξύ τους για κρίσιμα θέματα σχέσεων, καθώς και για θέματα που αφορούσαν την διαχείριση του άγχους και των συναισθημάτων των εφήβων, μείωση της βίας στα ραντεβού τους, κ.ά..

2.2. Προγράμματα πρόληψης της νεανικής παραβατικότητας που αφορούν τον θεσμό και την λειτουργία των σχολείων

Τα ευρήματα των Shek, Leung, Dou, & Zhu (2022), υποστηρίζουν, εκτός των μοντέλων λειτουργίας της οικογένειας, την σπουδαιότητα των δεσμών των εφήβων με το σχολείο και την κοινότητα, όσον αφορά την ανάπτυξή τους, αλλά και την πρόληψη ανάρμοστων συμπεριφορών από αυτούς. Ως σημαντικός προαγωγός κοινωνικοποίησης των νέων, τα σχολεία μπορούν να παρέχουν τακτικά σεμινάρια στους γονείς, δίνοντας έμφαση στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις και ταυτόχρονα βελτιώνοντας την συμπεριφορά των γονέων και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με τα παιδιά. Ως στόχο τους θα έχουν την αποτροπή των νέων από την χρήση ναρκωτικών, την παραβατικότητα, την αντικοινωνική συμπεριφορά και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Η προώθηση της ψυχοκοινωνικής ικανότητας των εφήβων, επίσης, καθώς και η καλλιέργεια των θετικών τους χαρακτηριστικών, των οποίων η σχετική εκπαίδευση είναι ακόμη ανεπαρκής στο σχολικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη για οποιοδήποτε μέτρο παρέμβασης στην νεανική παραβατικότητα. Οι Trzesniewski et al., (2006) διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είχαν πιο αδύναμη ψυχική και σωματική υγεία, χειρότερες οικονομικές προοπτικές και υψηλότερα επίπεδα εγκληματικής συμπεριφοράς κατά την ενηλικίωσή τους, σε σύγκριση με τους έφηβους με υψηλή αυτοεκτίμηση.

Στα πλαίσια των δράσεων για την πρόληψη της βίας, οι Greenberg & Kusche, (2006) υποστηρίζουν την παροχή ενός αναπτυξιακά βελτιωμένου προγράμματος σπουδών που βασίζεται στον πρωταρχικό στόχο του προγράμματος Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS). Πρόκειται για μία διαδικασία πρόληψης – παρέμβασης για την μείωση της επιθετικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, σχεδιασμένη για χρήση από εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό από την προσχολική κιόλας ηλικία, αλλά και αργότερα στις δημοτικές τάξεις. Στόχος της είναι η αύξηση των προστατευτικών παραγόντων, όπως η συναισθηματική κατανόηση, κοινωνική γνώση και κοινωνική ικανότητα των παιδιών, η ενίσχυση ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, η βελτίωση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και των σχολικών επιδόσεων. Η συνεχιζόμενη έρευνα καταδεικνύει ότι το μοντέλο PATHS, πέραν του ότι έχει εφαρμοσθεί το τελευταίο τέταρτο του αιώνα στην βασική εκπαίδευση, η συμβολή του είναι εξίσου σημαντική σε άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ήπια ψυχικά καθυστερήση, παιδιά που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, κ.ά.).

Η μελέτη των Valiente, Swanson, DeLay, Fraser, & Parker (2020), επίσης, υπογραμμίζει την σημασία της θετικής σχέσης δασκάλου και μαθητή, η οποία μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους μπορεί να προσφέρει στους ανηλίκους μια εξωτερική πηγή ρύθμισης του στρες, κατευθύνοντας ταυτόχρονα τις ενέργειές τους προς τα καθήκοντα της τάξης και τους εποικοδομητικούς διαλόγους με τους συνομηλίκους τους και τους δασκάλους. Κατά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου που περνούν οι μαθητές στο σχολείο μπορεί να κάθονται ακίνητοι, να καθυστερούν τις επιθυμητές τους δραστηριότητες και να συμμετέχουν σε μια σειρά από άλλες σκόπιμες, επίπονες εργασίες που σχετίζονται με το ρόλο του μαθητή. Παράλληλα, βιώνουν συχνά μια σειρά συναισθημάτων, συμπεριλαμβανομένου του άγχους σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση ή την διενέργεια εξετάσεων, τη λύπη που προέρχεται από δύσκολες κοινωνικές αλληλενέργειες, την απογοήτευση από την δυσκολία μάθησης και τη χαρά ως απάντηση στην απόκτηση καλών βαθμών. Οι δάσκαλοι, από την δική τους πλευρά, αναφέρουν συχνά αυξημένο εργασιακό στρες, καθώς είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον να καθοδηγούν τους μαθητές προς την επάρκεια σε μια σειρά ακαδημαϊκών θεμάτων. Καθώς, λοιπόν, η προσχολική και σχολική ηλικία αποτελούν μια κατάλληλη αναπτυξιακή περίοδο

για την υποστήριξη των παιδιών, ένα θετικό σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση των εφοδίων εκείνων που κρίνονται απαραίτητα για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και που αντιπροσωπεύουν μια επάρκεια στην ικανότητα του σχολείου να προστατεύει τους μαθητές από την παραβατικότητα, να διατηρεί την σχολική διαταραχή σε χαμηλά επίπεδα, αλλά και να προάγει την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία (O'Neill & Vogel, 2020).

Ακολουθώντας, η μελέτη των Cook et al., (2018), παρέχει υποστήριξη για το Second Step, ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, συμβάλλοντας στην μείωση των παρορμητικών, επιθετικών συμπεριφορών υψηλού κινδύνου καθώς και στην αύξηση των συμπεριφορών κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας και άλλων προστατευτικών μεταβλητών. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές από το νηπιαγωγείο έως την δεύτερη τάξη σε εξήντα ένα σχολεία (321 δάσκαλοι, 7300 μαθητές) σε έξι σχολικές περιφέρειες στην Πολιτεία της Ουάσιγκτον και την Αριζόνα, όπου συμμετείχαν σε ομαδικές συναντήσεις, διάρκειας είκοσι με πενήντα λεπτών η καθεμία, για δύο με τρεις φορές την εβδομάδα. Παράλληλα, οι γονείς των μαθητών μπορούσαν να λάβουν μέρος σε μια σύντομη εκπαίδευση έξι συναντήσεων μέσα από τις οποίες απέκτησαν οικειότητα με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος των παιδιών τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν την εμπειρία πάνω σε τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο, καθώς και την προληπτική διαχείριση στην τάξη.

Η στοχευμένη πρόληψη μέσα από αναδυόμενες ψυχο-κοινωνικές παρεμβάσεις με βάση το σχολείο και την κοινότητα, διαφαίνεται και στην μελέτη των Cooley-Strickland, Griffin, Darney, Otte, & Ko (2011), όπου οι συγγραφείς αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού προγράμματος πρόληψης του άγχους μεταξύ των παιδιών των μειονοτήτων αυτών που εκτίθενται στην βία και τα επακόλουθα που επιφέρει στην λειτουργικότητά τους (ακαδημαϊκές επιδόσεις, στρεσογόνοι παράγοντες ζωής). Έτσι, σύμφωνα με τα ευρήματα, σημαντική είναι η δημιουργία δικτύων κοινωνικής υποστήριξης και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, για παιδιά αστικών, κυρίως, εθνοτικών μειονοτήτων, που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο στρες στη ζωή τους, διαβιώνουν με λιγότερους πόρους και κοινωνική προστασία σε ένα διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, αξιοσημείωτη δυναμική καταδεικνύουν οι οικονομικές και περιβαλλοντικές παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινότητας οι οποίες θα μπορούσαν να απομακρύνουν τις απειλές, όπως την φτώχεια, τα όπλα, τα ναρκωτικά και τις συμμορίες του δρόμου, για τα παιδιά αυτά.

Στις συνεδρίες με τους γονείς/φροντιστές, ο αρχηγός της ομάδας τους ενθάρρυνε να παρατηρούν τα παιδιά τους και να είναι διαθέσιμοι να ακούσουν τις ανησυχίες και το άγχος τους, συμβάλλοντας έτσι στην διαχείρισή τους. Πολλοί φροντιστές ωστόσο, υπέδειξαν δυσκολία στο να παρατηρούν και να αφουγκράζονται καθώς ένιωθαν υπερβολικά πιεσμένοι (π.χ. εργάζονταν σε περισσότερες από μία δουλειές, φρόντιζαν πολλά παιδιά, ή/και εγγόνια, αντιμετώπιζαν σοβαρές οικονομικές προκλήσεις και/ή περιορισμένους πόρους).

Αδιαμφησβήτητα, ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι, καθώς η εφηβεία είναι μια περίοδος ταχείας κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης, αλλά και βασικών μεταβάσεων στη ζωή, νέοι που διαβιώνουν κάτω από κοινωνικούς, στρεσογόνους παράγοντες, (π.χ. σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα), αντιμετωπίζουν ένα χρόνιο πρόβλημα υγείας, ή ανήκουν σε σεξουαλικές μειονότητες, ή σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο να αποτελέσουν τα θύματα σε περιστατικά βίας στο σχολείο, καθώς και θύματα σχολικού εκφοβισμού. Δυστυχώς, ο σχολικός εκφοβισμός παραμένει ένα περίπλοκο φαινόμενο που ακολουθεί την εξέλιξη των δυνατοτήτων που έχουν οι νέοι σήμερα, επιτρέποντας ταυτόχρονα και την διαμόρφωση του διαδικτυακού εκφοβισμού, ο οποίος αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα δημόσιας υγείας και συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο σοβαρών ψυχικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών συνεπειών για τα παιδιά και τους εφήβους, καθώς και μη αρμονικής λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος (Jacquart, Van Paemel, & Pitchot, 2018).

Στην προσπάθεια να επιτευχθεί μία αποτελεσματικότερη διαχείριση του φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού εντάσσεται και η μελέτη των Cross et al., (2016), οι οποίοι διερευνώντας

την διαχρονική επίδραση ενός προγράμματος πρόληψης (Cyber Friendly Schools) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Περθ της Δυτικής Αυστραλίας, όπου συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 13-14 ετών, ανέφεραν στην ομάδα παρέμβασης σημαντικά μεγαλύτερες μειώσεις στις πιθανότητες εμπλοκής θυμάτων στον διαδικτυακό εκφοβισμό.

Επίσης, η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μία σημαντική στρατηγική πρόληψης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού προάγοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών με την βοήθεια ενός τρίτου ουδέτερου προσώπου που ονομάζεται «μεσολαβητής». Ευνοεί τον διάλογο, την ενεργό και κριτική συμμετοχή, που σχετίζεται με το υπό εξέταση θέμα και αναπτύσσει την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης του θυμού χωρίς βία, μέσα από μία σταδιακή διαδικασία ενδυνάμωσης (Vives-Cases et al., 2019).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, σημαντική καθίσταται η συνεχής επιμόρφωση και πιστοποιημένη κατάρτισή τους με την κατάλληλη τεχνογνωσία για την έγκαιρη αναγνώριση, διεπιστημονική διαχείριση και παραπομπή τέτοιων περιπτώσεων, παρέχοντας ταυτόχρονα συμβουλές στα παιδιά και τους γονείς τους. Η εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων πρέπει να ενσωματώνεται στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών περιλαμβάνοντας διδασκαλία σε μικρές ομάδες, διεπαγγελματικές δραστηριότητες, εποπτεία και διαμορφωτική αξιολόγηση με ανατροφοδότηση (Burgess, van Diggele, Roberts, & Mellis, 2020). Η δυνατότητα ένταξης σε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο πλαίσιο όπου θα μπορούν, μέσω ειδικών προγραμμάτων καθοδήγησης, να βελτιώνουν τις ικανότητές τους για την σωστή διαχείριση των κρίσεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Ladd, 2007).

Παράλληλα, όμως, η επιτυχής διαχείριση των δυσχερειών, σε μια περίοδο έντονης ανησυχίας λόγω των περιστατικών παραβατικότητας στον χώρο του σχολείου, καθιστούν την ανάγκη για υποστήριξη και ενδυνάμωση τόσο προς τους εκπαιδευτικούς, όσο και προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, ακόμη πιο επιτακτική.

Οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκπληρώνουν πολλούς ηγετικούς ρόλους, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της εφαρμογής πολιτικών για την διασφάλιση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Σημαντική, συνεπώς, είναι η επένδυση σε στρατηγικές που προβλέπουν την επιμόρφωση κι εξειδίκευση των στελεχών εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αποκτήσουν ικανότητες εφαρμογής και προσαρμογής σε δράσεις διαχείρισης της παραβατικότητας (Daly-Smith et al., 2021).

Αντίστοιχα, στα πλαίσια του ρόλου τους, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου συνεργάζονται με τα σχολεία ευθύνης τους υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς καθόλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Για την καλύτερη αποτίμηση της δυναμικής αυτής διαδικασίας, που αποτυπώνει την συνεργασία μεταξύ τους, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να προσανατολίζονται στην εξασφάλιση παροχής ευκαιριών εκπαίδευσης κι επιμόρφωσης των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου πάνω στα θέματα διαχείρισης της παραβατικότητας έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τέτοια ζητήματα (Nilsson et al., 2022).

Υποστηρικτικός όμως είναι και ο ρόλος των επαγγελματιών υγείας στον χώρο του σχολείου (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), οι οποίοι λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ της πρωτοβάθμιας περίθαλψης και του σχολικού πλαισίου για την άμεση εκτίμηση των κινδύνων και την σωστή διαχείρισή τους. Εν κατακλείδι, αδήριτη είναι η ανάγκη ανάπτυξης μίας νέας οργανωτικής νοοτροπίας και προσέγγισης για την εκτίμηση του κινδύνου, την σωστή διαχείρισή του, και παροχής προγραμμάτων πρόληψης, μέσα από την συνεργασία της διοίκησης των σχολικών μονάδων και των Κοινωνικών Υπηρεσιών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας εισήγησης κατέδειξαν ότι το φαινόμενο της έκθεσης των νέων στη βία διαταράσσει τις τυπικές αναπτυξιακές τροχιές επηρεάζοντας αρνητικά και την γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ή/και σωματική ενδυνάμωσή τους (Kendall, Emerson, Hartmann, Zinbarg, & Donenberg, 2017). Ταυτόχρονα, συνδέεται με διαταραχές προσκόλλησης, αυξημένη κατάθλιψη και άγχος, φτωχότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, προβλήματα κοινωνικοποίησης, μετέπειτα παραβατική συμπεριφορά και ψυχοπαθολογία (Hibbard et al., 2012). Η εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων που θα βασίζονται σε προγράμματα γνωσιακής συμπεριφοράς των γονέων, αυξημένη ενσυναίσθηση και συνεχή επιμόρφωσή τους, έτσι ώστε να εντοπίζουν άμεσα τρόπους υποστήριξης σε παράγοντες κινδύνου για τα παιδιά τους, αποκτούν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό στρατηγικών κοινωνικής πρόληψης (Churchill & Clarke, 2010).

Καθώς πολλά παιδιά ξεκινούν τη σχολική τους σταδιοδρομία χωρίς τις απαραίτητες κοινωνικές και συναισθηματικές επάρκειες που διευκολύνουν τη μάθηση, σημαντική είναι και η κινητοποίηση των σχολείων σε εθνικό επίπεδο για την υιοθέτηση συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών τα οποία θα διδάξουν στους μαθητές τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να διατηρήσουν τη βέλτιστη εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία, χαμηλότερα επίπεδα σχολικής διαταραχής, αλλά και να επιτύχουν την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία αργότερα (Henningham, Bowers, Francis, Hernández, & Walker, 2021).

Εν κατακλείδι, η επιτυχημένη εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης για την παραβατικότητα συνδέεται κατά κύριο λόγο με την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις Κοινωνικές Υπηρεσίες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, και κυρίως της προαγωγής της συνεχούς επιμόρφωσης κι εξειδίκευσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, που με την επιστημονική καθοδήγηση μαζί με τους εκπαιδευτικούς θα μπορούν να συμβάλλουν στην έγκαιρη αντιμετώπιση των παραγόντων εκείνων που ευνοούν την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών, σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Burgess, A., van Diggele, C., Roberts, C., & Mellis, C. (2020). Introduction to the Peer Teacher Training in health professional education supplement series. *BMC Med Educ*, 3 (20), 454.
- Chan, H.C.O. (2021). Violent Offending, Nonviolent Offending, and General Delinquency: Exploring the Criminogenic Risk Factors of Hong Kong Male and Female Adolescents. *Int J Offender Ther Comp Criminol*, 65 (9), 975-998.
- Churchill, H., & Clarke, K. (2010). Investing in Parenting Education: A Critical Review of Policy and Provision in England. *Social Policy and Society*, 9 (1), 39-53.
- Cook, C.R., Low, S., Buntain-Ricklefs, J., Whitaker, K., Pullmann, M.D., & Lally, J. (2018). Evaluation of second step on early elementary students' academic outcomes: A randomized controlled trial. *Sch Psychol Q*, 33 (4), 561-572.
- Cooley-Strickland, M.R., Griffin, R.S., Darney, D., Otte, K., & Ko, J. (2011). Urban African American youth exposed to community violence: A school-based anxiety preventive intervention efficacy study. *J Prev Interv Community*, 39 (2), 149-66.
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggress Behav*, 42 (2), 166-80.
- Daly-Smith, A., Morris, J.L., Norris, E.H., Williams, T.L., Archbold, V., Kallio, J.J., Tammelin, T.H., Singh, A.K., Mota, J., von Seelen, J., Pesce, C., Salmon, J., McKay, H., Bartholomew, J.L., & Resaland, G.K. (2021). Behaviours that prompt primary school teachers to adopt and

- implement physically active learning: a meta synthesis of qualitative evidence. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 18 (1), 151.
- Greenberg, M.T., & Kusche, C.A. (2006). The PATHS Curriculum Promoting Emotional Literacy, Prosocial Behavior, and Caring Classrooms. Building social and emotional competence The PATHS curriculum, 435 – 446. <https://www.researchgate.net/publication/232500580>
- Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. *Future Child*, 18 (2), 185-210.
- Gülirmak, K., & Orak, O.S. (2021). Effectiveness of web-based distance education for parents in the prevention of emotional neglect and abuse: A randomized controlled study. *Perspect Psychiatr Care*, 57 (2), 573-582.
- Harris, W.W., Lieberman, A. F., & Marans, S. (2007). In the best interests of society. *J Child Psychol Psychiatry*, 48 (3-4), 392-411.
- Henningham, H.B., Bowers, M., Francis, T., Hernández, M.V., & Walker, S.P. (2021). The Irie Classroom Toolbox, a universal violence-prevention teacher-training programme, in Jamaican preschools: a single-blind, cluster-randomised controlled trial. *Lancet Glob Health*, 9 (4), 456-468.
- Hibbard, R., Barlow, J., Macmillan, H., Child Abuse and Neglect, American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, & Child Maltreatment and Violence. (2012). Psychological maltreatment. *Pediatrics*, 130 (2), 372-8.
- Jacquart, J., Van Paemel, S., & Pitchot, W. (2018). School bullying. *Rev Med Liege*, 73 (2), 72-76.
- Kendall, A.D., Emerson, E.M., Hartmann, W.E., Zinbarg, R.E., & Donenberg, G.R. (2017). A Two-Week Psychosocial Intervention Reduces Future Aggression and Incarceration in Clinically Aggressive Juvenile Offenders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 56 (12), 1053-1061.
- Ladd, H.F., (2007). Teacher labor markets in developed countries. *Future Child*, 17 (1), 201-17.
- Molinedo-Quílez, M.P. (2020). Psychosocial risk factors in young offenders. *Rev Esp Sanid Penit*, 22(3), 104-111.
- Nilsson, K., Oudin, A., Arvidsson, I., Håkansson, C., Österberg, K., Leo, U., & Persson, R.M. (2022). School Principals' Work Participation in an Extended Working Life-Are They Able to, and Do They Want to? A Quantitative Study of the Work Situation. *Int J Environ Res Public Health*, 19 (7), 3983.
- O'Neill, J., & Vogel, M. (2020). School Cohesion Perception Discrepancy and Student Delinquency. *J Youth Adolesc*, 49 (7), 1492-1502.
- Pardini, D., (2016). Empirically Based Strategies for Preventing Juvenile Delinquency. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 25 (2), 257-68.
- Rizzo, C. J, Houck, C., Barker, D., Collibee, C., Hood, E., & Bala, K. (2021). Project STRONG: an Online, Parent-Son Intervention for the Prevention of Dating Violence among Early Adolescent Boys. *Prev Sci*, 22 (2), 193-204.
- Ryan, J.P., Williams, A.B., & Courtney, M.E. (2013). Adolescent neglect, juvenile delinquency and the risk of recidivism. *J Youth Adolesc*, 42 (3), 454-65.
- Scherger, J.E., Eaton, M.H., Flaherty, S., & Gordon, M.J. (1977). A nurse practitioner in a family practice residency: role description and impact on continuity of the practitioner-patient relationship. *J Fam Pract*, 5 (5), 791-4
- Shek, D. T. L., Leung, K. H., Dou, D., & Zhu, X. (2022). Family Functioning and Adolescent Delinquency in Mainland China: Positive Youth Development Attributes as a Mediator. *Front Psychiatry*, 28 (13), 883439.
- Sogar, C., (2017). The influence of family process and structure on delinquency in adolescence—An examination of theory and research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 27 (3), 206-214.

- Tremblay, R.E., & Craig, W.M. (1995). Developmental Crime Prevention. *Crime and Justice*, 19, 151-236.
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., Moffitt, T.E., Robins, R.W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Dev Psychol*, 42 (2), 381-90.
- Valiente, C., Swanson, J. DeLay, D., Fraser, A.M., & Parker, J.H. (2020). Emotion-Related Socialization in the Classroom: Considering the Roles of Teachers, Peers, and the Classroom Context. *Dev Psychol*, 56 (3), 578-594.
- Vives-Cases, C., Davo-Blanes, M.C., Ferrer-Cascales, R., Sanz-Barbero, B., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Lillo-Crespo, M., Bowes, N., Neves, S., Mocanu, V., Carausu, E.M., Pyżalski, J., Forjaz, M.J., Chmura-Rutkowska, I., Vieira, C.P., & Corradi, C. (2019). Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents. *BMC Public Health*, 19 (1), 389.
- Williams, E.G. (1983). Adolescent loneliness. *Adolescence*, 18 (69), 51-66.

ΤΟ ΟΛΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ / ΔΕΣΜΕΥΣΕΙΣ - ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ.

Τηλιγάδα Ευμορφία (Μορφούλα)
Δρ. Παιδαγωγικής, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης υπό το πρίσμα των συνεχών εξελίξεων, προκλήσεων, ευκαιριών αλλά και "αβεβαιοτήτων" που αυτή έχει προκαλέσει εγείρει τον προβληματισμό της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του στόχου και των αρχών της εκπαίδευσης. Κομβικής σημασίας κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να εστιάζουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να είναι αυτόνομοι, να μαθαίνουν διά βίου, να προσαρμόζονται και να δρουν με ευελιξία στις παγκόσμιες προκλήσεις. Μελετώντας το πλαίσιο που διαμορφώνουν οι παραπάνω συνθήκες μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία επιχειρείται η σκιαγράφηση του προφίλ του σύγχρονου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, επιχειρείται η θέαση του εκπαιδευτικού όχι ως αυτόνομου ατομικού υποκειμένου αλλά ως μέλους της Κοινότητας Μάθησης αλλά και μιας διευρυμένης παγκόσμιας κοινότητας, που εδραιώνει πρακτικές συναντίληψης, συνανάπτυξης και πολιτικής δράσης και συμβάλλει στη διαμόρφωση αντίστοιχα ενεργών μαθητών / πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες μάθησης, επαγγελματισμός, ικανότητες, ψηφιακές ικανότητες συνεργασία, αναστοχασμός, ψηφιακή ιθαγένεια

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα που σηματοδοτούν τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης προκαλούν εκτεταμένους μετασχηματισμούς στον ρόλο του σχολείου και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, το διευρυνόμενο πολιτισμικό περιβάλλον, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αλλά και η αυξανόμενη αυτονομία των τοπικών κοινοτήτων και των σχολείων επιβάλλουν την

απομάκρυνση του σχολείου από τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας του και τον μετασχηματισμό του σε ένα δυναμικό οργανισμό μάθησης που θα αποβλέπει στην απόκτηση, διατήρηση και ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για τους εκπαιδευόμενους, αλλά και για τους εκπαιδευτές. Το παραπάνω πλαίσιο οδηγεί στην εγκατάλειψη της διδακτικής πρακτικής του απομονωτισμού, οδηγεί σε μία αναγκαστική αναδίπλωση σε συνεργατικότερες μορφές επικοινωνίας, αναπτύσσοντας έτσι τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σ' ένα καθεστώς συλλογικής δράσης με υψηλότερη προσωπική ευθύνη για το επίπεδο της μάθησης που παράγεται. Για την επιτυχή ανταπόκριση σε αυτόν τον ρόλο του «διευρυμένου επαγγελματία» του ενεργού, κριτικά σκεπτόμενου κι αναστοχαστικού επαγγελματία κρίνεται αναγκαία η απόκτηση νέων δεξιοτήτων / ικανοτήτων με έμφαση στις διαπροσωπικές, ψηφιακές δεξιότητες, που συνδέονται με την επικοινωνία και την ομαδική εργασία και είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδραση με άλλους στην Κοινότητα μάθησης αλλά και στον ευρύτερο ψηφιακό κόσμο.

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρείται -μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας- να γίνουν ορατές οι νέες προκλήσεις που αναδύονται για τον εκπαιδευτικό στο σύγχρονο διαρκώς «κινούμενο» και αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, αλλά και μιας διευρυμένης δυναμικής παγκόσμιας κοινότητας μάθησης στην οποία το μέρος / το ατομικό υποκείμενο συγχρωτίζεται, αλληλεπιδρά εμπιστεύεται και συναναπτύσσεται με το όλον / το συλλογικό υποκείμενο.

2. Η δύναμική του «Όλου» - Η δύναμη της Κοινότητας

Ο «λόγος» για την ενίσχυση της συνεργασίας και τη δύναμη του κοινωνικού κεφαλαίου στην επέκταση και στερέωση της γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθείται από διεθνείς ερευνητές και επιβάλλεται από διεθνείς οργανισμούς. (Hargreaves -Fullan, 2012:3; EC,2013:45-46; Brouwer et al.,2012:404). Η ανάπτυξη του ανθρώπινου γνωστικού κεφαλαίου επισυμβαίνει, όταν δρομολογείται η ανακύκλωση και ο διαμοιρασμός της γνώσης. Μάλιστα, όταν αθροίζεται το κοινωνικό κεφάλαιο μιας ομάδας που συνεργάζεται γνήσια, τα αποτελέσματα είναι αξιοσημείωτα. Ειδικότερα, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο έχουν έρθει αντιμέτωπα με ποικίλες μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με την αλλαγή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, νέα σχέδια για τους εκπαιδευτικούς, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοαντίληψή τους σχετικά με τον ρόλο που πρέπει να έχουν ως άτομα του εκπαιδευτικού συνόλου, γι αυτό και η διαρκής σύμπραξη/συνέργεια μεταξύ των εκπαιδευτικών αποκτά μεγαλύτερη σημασία (Hargreaves και Dawe,1990; Brower,2012:404; Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

Η ανάπτυξη επαγγελματικού διαλόγου με μαθησιακό προσανατολισμό μεταξύ ομοτέχνων / εμπειρογνομόνων από διάφορους επιστημονικούς κλάδους συμβάλλει στη διαθεματική/ ολιστική προσέγγιση του αντικειμένου διδασκαλίας, αλλά και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Μία οργανωτική δομή που στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας, παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για γνώση και μάθηση, στηρίζει την αυτονομία και επιτρέπει την προσαρμοστικότητα και τη συνεχή προσαρμογή (Somech, Drach-Zahavy,2007:305). Αυτή η δυναμική της ομάδας παίρνει χαρακτηριστικά ευρύτερα και πιο στέρεα, όταν οι συνεργασίες διαχέονται με γνήσιο και αυθόρμητο τρόπο σε όλην την κοινότητα μάθησης.

Βασικός στόχος του σχολείου που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι η δημιουργία και ο διαμοιρασμός ενός κοινού οράματος υψηλής ποιότητας, αυθεντικού, πνευματικού για απόλυτη μάθηση, η διαμόρφωση κοινού αξιακού κώδικα, κοινής στοχοθεσίας, αποστολής και κοινών πεποιθήσεων (Vescio et al.,2008:8; Lomos et al.,2011:722; Buffum et al.,2008:19; Saito et al.,2015:14). Η διαμόρφωση ενός συλλογικού οράματος μεταφέρει την ιδέα ότι υπάρχει συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, όσον αφορά την αποστολή του σχολείου και τις αρχές ασφάλειας που πρέπει να τηρούνται καθημερινά, αποτελεί τον πυρήνα κοινών πεποιθήσεων για τους σκοπούς του οργανισμού, τις πρακτικές, και τις επιθυμητές συμπεριφορές, ενώ συγχρόνως αποτελεί και τη βάση για την ανάπτυξη όλων των άλλων πτυχών της επαγγελματικής κοινότητας.

Στα βασικά χαρακτηριστικά της κοινότητας μάθησης συγκαταλέγεται η συνεργατική κουλτούρα, η εστίαση στη μάθηση και στα αποτελέσματα των μαθητών και η υποστηρικτική / κατανοητική ηγεσία για τη μάθηση (Dufour et al.,2006:1-6; Lomos et al.,2011:722; Saito et al.,2015:14; Darling-Hammond et al,2017; Hargreaves, O' Connor,:2018). Σε μια κοινότητα μάθησης με τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυσήμαντος, καθώς ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την από κοινού λήψη μέτρων, τον συλλογικό προγραμματισμό, τον περιοδικό έλεγχο και αξιολόγηση των σχεδίων δράσης της κοινότητας, αλλά και των αποτελεσμάτων των διαδικασιών μάθησης των μαθητών σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης, δέσμευσης και αλληλεγγύης. Στην εμπέδωση αυτού του κλίματος οφείλει να εργάζεται ο ηγέτης της Κοινότητας Μάθησης, στηρίζοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας τη λήψη πρωτοβουλιών αλλά και την καλλιέργεια στρατηγικής και μεταγνωστικής σκέψης και ικανότητας, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μάθουν να αξιολογούν και να καθοδηγούν όχι μόνο τη μάθηση των μαθητών τους, αλλά και τη δική τους εκμάθηση (Hallinger,2011; Boyce et al.2018; Αθανασούλα – Ρέππα, 2012; Κουτουζης, 2012)

Ο εκπαιδευτικός μιας τέτοιας κοινότητας είναι ο «διευρυμένος επαγγελματίας» που αντιλαμβάνεται το έργο του στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου, καλλιεργεί διαπροσωπικές δεξιότητες, νοιάζεται για την επαγγελματική συνανάπτυξη των μελών της κοινότητας (Τηλιγάδα 2020:156; 2022:114; 2023:78) αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει ψηφιακές δεξιότητες προκειμένου να αναπτύξει και ο ίδιος αλλά και οι μαθητές του μια κουλτούρα ψηφιακής ιθαγένειας. Ειδικότερα, στη σύγχρονη μεταπανδημική εποχή, στην εποχή του σταδιακού ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, καθώς ολοένα και περισσότερο αποκτούν χώρο δικτυωμένες κοινότητες μάθησης και ποικίλα συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (Senge,2012:115; EC,2018:28) εδραιώνεται μια δημοκρατική αντίληψη στην εκπαιδευτική πράξη, παρουσιάζονται περισσότερες πιθανότητες να υλοποιηθούν προτεινόμενες αλλαγές του συστήματος, αλλά και να σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην προσαρμογή της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών. Η ευθύνη του εκπαιδευτικού σε αυτό το νέο παγκοσμιοποιημένο, ψηφιακό τοπίο είναι μεγαλύτερη, η προσπάθειά του και το έργο του όμως ενδυναμώνεται μέσα από τις διαδικασίες εκμάθησης που ευδοκμούν σε ένα ευρύτερο αλληλεπιδραστικό κόσμο που ξεπερνά τα όρια της δικής του Κοινότητας Μάθησης.

3. Ο εκπαιδευτικός στην Κοινότητα: γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις.

Οι πρωτόγνωρες προκλήσεις – κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές – που οδηγούνται από την επιτάχυνση της παγκοσμιοποίησης και των ταχέων τεχνολογικών εξελίξεων οδηγούν στην αναγκαιότητα να έχουμε σχολεία ευέλικτα, σχολεία που πρέπει να ετοιμάσουν τους νέους για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, για τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί, για την επίλυση προβλημάτων που δεν έχουν ακόμη προβλεφθεί (OECD, 2018:2). Υπο αυτό το πρίσμα, επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός των στόχων αλλά και των προσόντων των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ο σαφής προσδιορισμός ενός πλαισίου ικανοτήτων είναι πολυπλευρα ωφέλιμος. «Σε μικροεπίπεδο, μπορεί να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει την πρακτική και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο μεσοεπίπεδο της τοπικής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη των σχολικών ιδρυμάτων ως οργανισμών μάθησης, παρέχοντας κοινό έδαφος για διάλογο, συνεργασία και προβληματισμό σε επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής. Στο μακροεπίπεδο της διασφάλισης ποιότητας, μπορεί να παρέχει πρότυπα αναφοράς για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των ψηφιακών ικανοτήτων των μαθητών και μπορεί να συνδεθεί με την ανάπτυξη θεσμικών ικανοτήτων» (Caena – Redecker, 2019:355)

Οι ικανότητες που θα πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί «ως διαμεσολαβητές μεταξύ των μαθητών και ενός γοργά αναπτυσσόμενου κόσμου» (Caena, & Margiota,2010:320) είναι «έναν δυναμικός συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων», (González & Wagenaar,2005, οπ. αν. EC,2013:12) καθώς οι ίδιοι καλούνται να έχουν άριστη γνώση του αντικειμένου τους αλλά και

εκείνες τις δεξιότητες που θα προετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες, θα εκπαιδεύσουν τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να είναι αυτόνομοι, να μαθαίνουν διά βίου, να προσαρμόζονται και να δρουν με *ευελιξία στις παγκόσμιες προκλήσεις* (OECD,2005:3,OECD,2018:2). Γι αυτό και γίνεται λόγος για ικανότητες εκπαιδευτικών που διαφοροποιούνται από τις ικανότητες διδασκαλίας, καθώς οι πρώτες αφορούν σε μια ευρύτερη και συστημική άποψη του διδακτικού επαγγελματισμού που αφορά στη στάση του εκπαιδευτικού και τον ρόλο του μέσα στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στα δίκτυα επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινότητα και στα επαγγελματικά δίκτυα, ενώ οι δεύτερες εστιάζουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη και συνδέονται άμεσα με την τέχνη της διδασκαλίας με την επαγγελματική γνώση και τις δεξιότητες (EC, 2013:10).

Πρωταρχικό και απαραίτητο προσόν του εκπαιδευτικού είναι η γνωστική του κατάρτιση, η επαρκής γνώση του γνωστικού του αντικειμένου αλλά και η παιδαγωγική γνώση που αφορά τη βαθιά γνώση του περιεχομένου και της δομής του γνωστικού αντικειμένου και σχετίζεται με την ικανότητα εκτίμησης προγενέστερων γνώσεων των μαθητών / μαθησιακή ετοιμότητα, αλλά και την κατανόηση των μαθησιακών περιβαλλόντων και στόχων. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η κατάκτηση θεμελιωδών γνώσεων των επιστημών αγωγής, αλλά και η κατανόηση των θεσμικών και οργανωτικών πτυχών των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η γνωστική θωράκιση του εκπαιδευτικού δεν επικεντρώνεται δηλαδή μόνο στο γνωστικό αντικείμενο που τον αφορά, αλλά κρίνεται αναγκαία η γνώση σχετικά με ζητήματα συμπερίληψης, η απόκτηση ψηφιακών γνώσεων και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, αλλά και οι βασικές γνώσεις αναπτυξιακής ψυχολογίας, δυναμικής των ομάδων, καθώς και των διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης. Πρωταρχικό μέλημα αποτελεί εξάλλου η προετοιμασία ευρωπαϊών πολιτών, με δυνατότητες προσαρμοστικότητας στο πλαίσιο της σύγχρονης υψηλής κινητικότητας που υπάρχει (Caena, 2011:4; EC, 2013:45, Caena - Redecker, 2019: 358).

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην αξία των διαπροσωπικών και (μετα)γνωστικών δεξιοτήτων οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στις οκτώ Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση : κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, ομαδική εργασία, δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, αναλυτικές δεξιότητες, δημιουργικότητα και διαπολιτισμικές δεξιότητες (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006, 2018). Βασική δεξιότητα κρίνεται η ανάπτυξη της μεταγνωστικής αντίληψης μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές, η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία στοιχείων με σκοπό τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και βελτίωση της διδασκαλίας/μάθησης συνδυάζοντας πρακτικές αυτοαξιολόγησης και προσαρμοστικότητας σε πολυδύναμα και επιδραστικά περιβάλλοντα, καθώς και η χρήση, ανάπτυξη και δημιουργία ερευνητικής γνώσης (EC, 2013:12) για βελτίωση των πρακτικών για αυτόνομη μάθηση και συνεργατική μάθηση σε επαγγελματικές κοινότητες. Ο αναστοχασμός δεν πρέπει να θεωρείται μόνο διαδικασία ενδοσκόπησης ενός ατόμου αλλά πρέπει να προωθείται ο συλλογικός προβληματισμός μέσα στην κοινότητα μάθησης. Αυτήν την κοινωνική διάσταση του αναστοχασμού επισημαίνουν πλήθος παιδαγωγών (Vince et al., 2018, Senge, 2012).

Η ανάπτυξη προδιαθέσεων που αφορούν σε αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και δεσμεύσεις του εκπαιδευτικού θεωρείται εξίσου σημαντική με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αποτελούν έρεισμα για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών και *«επηρεάζουν τις συμπεριφορές προς τους μαθητές, τις οικογένειες, τους συναδέλφους, και τις κοινότητες. Οι προδιαθέσεις καθοδηγούνται από πεποιθήσεις και στάσεις που σχετίζονται με αξίες όπως η φροντίδα, δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, ευθύνη και κοινωνική δικαιοσύνη»*. (NCATE, 2002: 53, 2006:53 όπ. αναφ. σε Borco et al., 2007:360). Είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διδασκαλία , είναι ατομική κατάκτηση, συμπληρώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, και προσδίδουν μια ηθική διάσταση στη διδασκαλία (Borco et al.,2007:361-362, Talbert-Johnson,2006:157) διασφαλίζοντας - όταν συνδυάζονται με γνώσεις και δεξιότητες- την αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές. Στις βασικές προδιαθέσεις που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός συγκαταλέγεται η προδιάθεση για προώθηση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών, ως Ευρωπαίων πολιτών, η

προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και δικτύωση, η προδιάθεση για αλλαγή, ευελιξία, συνεχή μάθηση και επαγγελματική βελτίωση, αλλά και η δέσμευση για προώθηση της μάθησης σε όλους τους μαθητές (European Commission, 2013:45).

Το πλαίσιο ικανοτήτων για τον εκπαιδευτικό του 21^{ου} αιώνα εδράζεται στην αντίληψη της «μάθησης για όλους» και της συνανάπτυξης εκπαιδευτικών και μαθητών. Η άρση του απομονωτισμού, η ενίσχυση της συνεργασίας και η προσπάθεια για καλλιέργεια ικανοτήτων που στηρίζουν ολόπλευρα τον πολίτη αποτελεί το κυρίαρχο διακύβευμα σε μια εποχή που το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με πολλαπλές απαιτήσεις. Ειδικότερα, ο σύγχρονος νέος βιώνει μια διπλή ταυτότητα αυτή του πραγματικού και αυτή του εικονικού εαυτού αναζητώντας να είναι πολίτης αυτού του κόσμου αλλά και ψηφιακά ιθαγενής. Στην νέα αυτή πραγματικότητα που αναδύεται ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει τις ψηφιακές δεξιότητες όχι μόνο για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και να οργανώσει τις μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητές του, να συνεργαστεί με διαδραστικότητα και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία μέσω του διαδικτύου, αλλά και για να προετοιμάσει ψηφιακά ιθαγενείς πολίτες με γνώση των δικαιωμάτων τους, των κινδύνων, των τρόπων προστασίας και δράσης σε έναν ψηφιακό κόσμο.

4. Ψηφιακές ικανότητες: η νέα πρόκληση / απαίτηση

Ο σταδιακός ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης φέρει επαναστατικές αλλαγές στον τρόπο και τη διαδικασία εκμάθησης για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Η 4^η βιομηχανική επανάσταση αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό, επιφυλακτικότητα και ενίοτε υιοθέτηση ενός τεχνοφοβικού ιδεολογήματος για μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμα και από επίσημους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις μέρες μας όμως, και καθώς οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης είναι ραγδαίες, είναι κοινή πεποίθηση πως αξιολογικό πρόταγμα για την εκπαίδευση αποτελεί η προετοιμασία της νέας γενιάς για την ένταξή της σε μια ψηφιακή κοινωνία, η θωράκιση των νέων με εκείνες τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να κάνουν χρήση και να αξιοποιούν προς όφελός τους το Διαδίκτυο με τρόπο ενεργό, κριτικό και δημιουργικό «ώστε να συμμετάσχουν στη δια βίου μάθηση, να διευκολύνουν την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018). Η καλλιέργεια και κατάκτηση ψηφιακών ικανοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε έναν ψηφιακό βίο, στο πλαίσιο του οποίου ο πολίτης οφείλει να αλληλεπιδρά σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Ικανοτήτων (DigComp) που δημοσιεύθηκε το 2013 και αναθεωρήθηκε το 2016 και το 2017 περιγράφει τις ψηφιακές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει κάθε πολίτης αναλύοντάς τες σε πέντε τομείς: πληροφοριακή παιδεία και παιδεία δεδομένων, επικοινωνία και συνεργασία, δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, ασφάλεια και επίλυση προβλημάτων (Caena & Redecker 2019: 358-9).

Ανταποκρινόμενος στις παραπάνω προκλήσεις, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει ο ίδιος ψηφιακές ικανότητες κατάλληλες για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο νέο αυτό περιβάλλον και να προετοιμάσει ψηφιακά ενεργούς πολίτες. Μάλιστα, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Ψηφιακή Επάρκεια των Εκπαιδευτικών (DigCompEdu) (Redecker & Punie, 2017) εκτός από τις γενικές ψηφιακές ικανότητες για τη ζωή και εργασία, περιγράφει ειδικές ψηφιακές ικανότητες για τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις ψηφιακές τεχνολογίες όχι μόνο για τη διδασκαλία, αλλά και για τη βελτίωση των επαγγελματικών αλληλεπιδράσεων με συναδέλφους, μαθητές, γονείς, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνοχή της κοινότητας και κάνοντας πιο αποτελεσματική, την επικοινωνία (Redecker & Punie, 2017:15).

Μια από τις βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ικανότητα επιλογής και χρήσης των κατάλληλων ψηφιακών πόρων για τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη τους μαθησιακούς στόχους, τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, προσαρμόζοντας το υλικό, ώστε να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικά, προσφέροντας μαθησιακές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο επίπεδο ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή

ξεχωριστά – υποστηρίζοντας πρακτικές διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης μάθησης - και να βελτιώσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης εν συνόλω . Η θέαση της διδασκαλίας ως μιας διαδικασίας που απαιτεί σχεδιασμό, προγραμματισμό και χρήση ποικίλων ψηφιακών τεχνολογιών σε κάθε φάση υλοποίησής της, μετατοπίζοντας την εστίαση από διαδικασίες που καθοδηγούνται από τον δάσκαλο σε διαδικασίες με επίκεντρο τον μαθητή μεταλλάσσουν τη διδασκαλία σε μια διαδικασία αυτόνομης, αυτορρυθμιζόμενης και συνεργατικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει να χειρίζεται και αξιοποιεί την τεχνολογία μπορεί να βελτιώσει τις στρατηγικές αξιολόγησης υιοθετώντας καινοτόμες πρακτικές αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση σε πρακτικές αυτο/ετεροαξιολόγησης, σε διαδικασίες κριτικής σκέψης, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων σε προβλήματα που ανακύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία (Redecker & Punie 2017, Caena & Redecker , 2019, Yo et al., 2020). Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συμβάλλει διττά, τόσο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όσο και στη μείωση της ανισότητας στην εκπαίδευση με τον παρράλληλο εκδημοκρατισμό της γνώσης. (Tian, et al., 2020, Yao et al., 2020:518). Ομαδοσυνεργατική μάθηση, διερευνητική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, τεχνικές αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης, αυτόνομης μάθησης μεταλλάσσουν το μαθησιακό περιβάλλον, διευρύνοντας τα σύνορα της σχολικής τάξης, δημιουργώντας «δημιουργικούς, συνεργάσιμους συμμετέχοντες σε έναν κόσμο βασισμένο στη γνώση και την αλληλεξάρτηση» (Hewlett Foundation, 2012- National Research Council, 2012, όπ.αναφ. σε Caena & Redecker, 2019:357).

Η ψηφιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών δεν είναι απαραίτητη όμως μόνο για την αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη διδασκαλία, αλλά αποτελεί βασική ικανότητα για τη μελλοντική ψηφιακή και δικτυωμένη κοινωνία, βασικό μοχλό για την οικοδόμηση ψηφιακής (μετα)πολιτείας και την προώθηση ηθικών χρήσεων της τεχνολογίας, τη διαμόρφωση της ταυτότητας των νέων πολιτών στον ψηφιακό κόσμο, την απόκτηση ενεργού και θετικής ψηφιακής ιθαγένειας με την έννοια της συμμετοχής στη διαδικτυακή κοινότητα με ασφάλεια, ηθική και σεβασμό. «Στην ψηφιακή εποχή, οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμεύουν πλέον ως απλοί μεταδότες γνώσεων, αλλά ως οδηγοί, μέντορες, πρότυπα, διευκολυντές και σύμβουλοι δραστηριοτήτων πληροφόρησης» (Jones, Mitchell, & Walsh, 2014- Lee, 2017- Ribble, 2015 όπ. ανάφ.σε Kim, & Choi, 2018: 155-156,). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρεώνονται με την κατάρτιση των μαθητών όσον αφορά : α) το να χειρίζονται το δίκτυο, να πληροφορούνται, να δημιουργούν μέσα σε αυτό, β) να είναι ευτυχισμένοι μέσα από την παρουσία τους στο διαδίκτυο αναπτύσσοντας ηθική και ενσυναίσθηση και γ) να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους. Ειδικότερα, όσον αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις πρέπει να γίνει κοινή συνείδηση η ενεργός συμμετοχή, η λήψη αποφάσεων στους σύγχρονους δημοκρατικούς πολιτισμούς, απολαμβάνοντας δικαιώματα ιδιωτικού απορρήτου, ασφάλειας, πρόσβασης, ελευθερίας έκφρασης με τη συνακόλουθη ανάληψη ευθυνών, ηθικής και ενσυναίσθησης για τη διασφάλιση ενός ασφαλούς και υπεύθυνου ψηφιακού περιβάλλοντος για όλους (Council of Europe, 2019:14).

5. Επιλεγόμενα

Σε έναν κόσμο που αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός. Η κουλτούρα του απομονωτισμού που κυριαρχούσε στον εκπαιδευτικό χώρο έχει εγκαταλειφθεί, καθώς ολοένα και περισσότερο γίνεται συνείδηση ότι η συνεργασία είναι ο κυρίαρχος όρος στην εκπαιδευτική πράξη μέσα σε κοινότητες μάθησης ή ευρύτερες κοινότητες του ψηφιακού κόσμου. Παράλληλα, οι εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας έχουν επηρεάσει συθέμελα το εκπαιδευτικό τοπίο, σκιαγραφώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο αναδεικνύονται νέες δυναμικές και αναπτύσσονται νέες στρατηγικές και παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν τη διερευνητική και αυτόνομη μάθηση, συμβάλλουν στην άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και συντελούν στον εκδημοκρατισμό της γνώσης. Η έμφαση σε δεξιότητες που καλλιεργούν τη συνεργασία, τον αυτοστοχασμό και τη συλλογικότητα ενισχύουν τον συνεργατικό επαγγελματισμό και τη

συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε μια κοινότητα μάθησης. Οι ψηφιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν τον δίαυλο επικοινωνίας με έναν κόσμο που διαρκώς διευρύνει τα γνωστικά όριά του και αποτελούν το κατάλληλο μέσο για την εξοικείωση των μαθητών με νέες δυναμικές, διαδραστικές πρακτικές βαθιάς μάθησης. Συνάμα, όμως «ψηφιακά ικανοί» εκπαιδευτικοί δημιουργούν και στηρίζουν την ψηφιακή κουλτούρα μιας κοινότητας μάθησης και συμβάλλουν στην απόκτηση ενεργού και θετικής ψηφιακής ιθαγένειας, στη διαμόρφωση ενεργών κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών στο σύγχρονο διευρυμένο και γεμάτο προκλήσεις ψηφιακό κόσμο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2012). Ηγεσία η πυξίδα του οργανισμού, *Scientific Network for Adult Education in Crete December 16th*.
- Γιακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ., (2012) : Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2012*.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 211-223.
- Τηλιγάδα Ε. (2020). Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης εκπαιδευτικών: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* τ.20, σελ. 147-167
- Τηλιγάδα Ε. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔε, ΕΚΠΑ. Αθήνα

Ξενόγλωσση

- Borco, H., Liston, D., Whitcomb, J. (2007). Apples and fishes. The debate over dispositions in teacher education *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, No. 5, November/December 2007, 359-364.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., Robert-Jan Simons, R. (2012). "Community development in the school workplace", *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 Iss 4 pp.403 – 418.
- Boyce J., Bowers A. (2018) Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years *Journal of Educational Administration* Vol. 56 No. 2, 2018, 161-182.
- Buffum et al, (2008). *The Collaborative Administrator: Working Together as a Professional Learning Community*. Solution Tree Press.
- Caena, F. Margiota, U. (2010) European Teacher Education: a fractal perspective tackling Complexity. *European Educational Research Journal* Volume 9 Number 3 2010, 317 - 331.
- Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Brussels: European Commission.
- Caena, F., and C. Redecker. (2019). "Aligning Teacher Competence Frameworks to 21st Century Challenges: The Case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)." *European Journal of Education* 54 (3): 356–369.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M., and Gardner, M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning policy institute.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by Doing*. Solution Tree, Bloomington.
- European Commission (2013), *Supporting Teacher Competence Development for better learning outcomes*.
- Hallinger Ph. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly* 47(2):271-306.

- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., O' Connor, M. (2018) Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All. Thousand Oaks, California: Corwin, a Sage Company.
- Lomos, C, Hofman, R., Bosker, R (2011) The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education* 27, 722-731.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers* (Overview). Paris: OECD.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., Yeo, J. (2015). *Lesson study for learning community*. London.
- Senge, P. (2012) Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Field book for Educators, Parents and everyone who cares about education. Crown Business, NY.
- Somech, A., Drach-Zahavy, A. (2007) Schools as Team-Based Organizations: A Structure–Process–Outcomes Approach Theory, Research, and Practice *American Psychological Association* 2007, Vol. 11, No. 4, 305–320.
- Talbert-Johnson, C. (2006). Preparing Highly Qualified Teacher Candidates for Urban Schools. The Importance of Dispositions. *Education and Urban Society*. Volume 39 Number 1, 147-160.
- Tian, Y, Yao, J., Ding, J. (2020) How the school's information technology hardware investment affects students' achievements: Based on the empirical research of Nanjing middle school. *Edu Res Month*, 37(1):87-94.
- Yao J., Rao J., Jiang T., Xiong C. (2020). What Role Should Teachers Play in Online Teaching during the COVID-19 Pandemic? Evidence from China. *SIEF*, Vol.5, No2,2020
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. (24), 80–91
- Vince, R., Abbey, G., Langenhan, M. (2018) Finding critical action learning through paradox: The role of action learning in the suppression and stimulation of critical reflection *Management Learning* 2018, Vol. 49(1) 86– 106.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΑ

Κολυμπάρη Τάνια

Ph.D Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση
Διδάσκουσα Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Στο άρθρο εξετάζεται η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ιδιότητας του ενεργού και «καλού» πολίτη και μέσω αυτής στην ενίσχυση της δημοκρατίας και το κράτος δικαίου. Το συγκεκριμένο θέμα προσεγγίζεται με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu που εξετάζει τον σχολικό θεσμό ως «πεδίο», εντός του οποίου συνυπάρχουν διαφορετικοί τύποι κουλτούρας. Η βασική θέση που υποστηρίζεται στο κείμενο είναι πως οι μηχανισμοί και οι αρχές που διέπουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων εμποδίζουν την εκδήλωση συλλογικών στάσεων και πολιτικού πράττειν και ότι οι θέσεις και οι ιδιότητες των ατόμων είναι προδιαγεγραμμένες να λειτουργήσουν σε πλαίσιο διαπραγματεύσεων και αλληλεπιδράσεων περιορισμένης εμβέλειας που

προέρχονται από κοινωνικο-πολιτιστικές διαφορές και ενισχύονται από τον μηχανισμό της αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: ιδιότητα του καλού πολίτη, εκπαίδευση, πολιτιστικό κεφάλαιο, *habitus*, αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.

1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες το ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη, όπως και η άμεση σύνδεσή του με τη δημοκρατία, την ενεργό συμμετοχή των ατόμων και το κοινωνικό κράτος δικαίου, παραμένει ζωντανό και επίκαιρο. Μέσα στις αλλεπάλληλες και αλληλένδετες κρίσεις, στις μορφές ανισοτήτων, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης πληθυσμιακών ομάδων η αισιοδοξία, στην οποία στηριζόταν η εδραίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κλυδωνίζεται συνεχώς (βλ. Eurostat, 2018). Οι αντιφάσεις μεταξύ νέων μορφών διακυβέρνησης και συμμετοχής, καθώς και μεταξύ συμμετοχής και αντιπροσώπευσης οξύνονται. Η ανασυγκρότηση των θεσμών του κράτους με τον περιορισμό των ιεραρχικών δομών τους στη λήψη αποφάσεων τίθεται σε νέες βάσεις και η ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής του πολίτη στο κοινωνικό-πολιτικό γίνεσθαι μετατοπίζεται από τους παραδοσιακούς κοινωνικούς φορείς στη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η πρωταρχικής σημασίας λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης στην κινητοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε τοπικό, εθνικό και διακρατικό επίπεδο, καθώς και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επιβεβαιώνεται από διεθνείς οργανισμούς (UNESCO, 2021) και θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2020). Η έμφαση στην συμβολή της εκπαίδευσης ως προς την διαμόρφωση ενεργών πολιτών βασίζεται στην υπόθεση πως η «εσωτερικευση» αξιών και η απόκτηση συλλογικών στάσεων και συμπεριφορών θα αναπαραχθεί μελλοντικά μέσα στο ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πεδίο και θα συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας ή ακόμη και της ίδιας της δημοκρατίας.

Η συγκεκριμένη υπόθεση ως προς τον ρόλο της εκπαίδευσης θέτει, τα παρακάτω καίρια και αλληλένδετα ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό μπορεί η εκπαίδευση να αποτελέσει πεδίο έκφρασης και εφαρμογής της δημοκρατίας χωρίς περιορισμούς που σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση των ατόμων;
2. Μπορεί το σχολείο πράγματι να εξασφαλίσει ισοτιμία ως προς τις θέσεις και τις ιδιότητες των πολιτών της κοινωνίας;
3. Έχει τη δυνατότητα η εκπαίδευση, όπως εφαρμόζεται σήμερα, να συμβάλει ουσιαστικά στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας; Αν όχι γιατί και αν ναι πώς;

Τα παραπάνω ερωτήματα διερευνώνται στο συγκεκριμένο άρθρο, που από επιστημολογική σκοπιά στηρίζεται στην κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την εξέταση δηλαδή του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών ως προς τη συγκρότηση πολιτικών στάσεων και συμπεριφορών. Με βάση την κοινωνιολογική ανάλυση του Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2000· Bourdieu, Passeron, 1996, 2014) για την ανάγνωση της εκπαίδευσης ως πεδίο στο εσωτερικό του οποίου εκδηλώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας επιχειρείται η σκιαγράφηση της σχολικής πραγματικότητας σε σχέση με τρεις διαστάσεις: τα αναλυτικά προγράμματα, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και την αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης. Η εξέταση των διαστάσεων αυτών συμπληρώνεται από εμπειρικά δεδομένα της διεθνούς συγκριτικής έρευνας, που διεξάγει ο Διεθνής Οργανισμός Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών Αποτελεσμάτων (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) (Schulz et al., 2017) και του δικτύου Ευρυδική που αναφέρεται στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην ιδιότητα του πολίτη σε ευρωπαϊκό επίπεδο (EU/EACEA/Eurydice, 2017).

2. Το σχολείο ως «πεδίο» κατά τον Pierre Bourdieu

Η μεταφορά της έννοιας του πεδίου, όπως και των αντίστοιχων εννοιών της κοινωνιολογικής ανάλυσης του Bourdieu στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (κεφάλαιο, habitus, συμβολική βία), επιτρέπει την εξέταση του δικτύου σχέσεων, την ανάλυση των «θέσεων» που κατέχουν τα άτομα ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου είδους κεφαλαίου και έθους (habitus) και κυρίως την πιθανότητα εκδήλωσης μιας ορισμένης πολιτικής συμπεριφοράς και στάσης. Το πεδίο (champ), σύμφωνα με την ανάλυση του Bourdieu (2000, 2006), συνιστά έναν κοινωνικό χώρο, η δομή του οποίου αντανακλά αντιθέσεις ανάμεσα σε διάφορους τύπους κουλτούρας και αντίστοιχα στοιχειοθετεί «θέσεις» ισχύος ή δύναμης, όπως και «ιδιοτήτων» που προκύπτουν από αυτές τις θέσεις. Οι τύποι κουλτούρας είναι αποτέλεσμα του συνόλου των ερεισμάτων που έχει δεχθεί το άτομο από το πρωτογενές περιβάλλον κοινωνικοποίησης της οικογένειας και συνδέονται με δύο κεντρικές έννοιες: το «habitus» (έξη ή έθος) και το «κεφάλαιο» (capital).

Το habitus αντικατοπτρίζει δομημένους τρόπους αίσθησης, αντίληψης και δράσης των ατόμων. Διαμορφώνεται από το βίωμα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής συνθήκης και εκδηλώνεται στο πεδίο διαμέσου ενός συγκεκριμένου τρόπου σκέψης και ομιλίας (αστικής και κοινής γλώσσας) με βάση το οποίο το άτομο «αποδίδει λογικο-αισθητική μορφή στην εξωτερική πραγματικότητα, συνθέτει πληροφορίες και μηνύματα» και ενεργεί υιοθετώντας συγκεκριμένες πρακτικές, επιλογές και στρατηγικές (Γκίβαλος, 2005). Η έξη/ habitus, ωστόσο, δεν είναι σταθερή ή μόνιμη. Ένα βασικό χαρακτηριστικό που την προσδιορίζει είναι ότι έχει τη δυναμική να μεταβάλλεται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα, φορείς και θεσμούς τόσο σε σχέση με συγκεκριμένα πεδία, όσο και στη ροή του ιστορικού χρόνου. Έτσι, το habitus προϋποθέτει παρελθοντικά και (ανα)παράγει παροντικά δίκτυα κοινωνικών σχέσεων, τα οποία μέσω των αλληλεπιδράσεων δομούν το πεδίο συμβάλλοντας στη διατήρηση (αναπαραγωγή) ή την ανατροπή (μετασχηματισμό) των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του, δηλαδή της κατανομής κεφαλαίου (Bourdieu, 2006: 88· Bourdieu κ.ά., 1991: 4).

Αντίστοιχα, το «κεφάλαιο» συγκροτείται από δείκτες του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτιστικού υποβάθρου της οικογενειακής δομής, αντανακλά το συνολικά διαθέσιμο «πολιτιστικό κεφάλαιο» κάθε ατόμου ή/και κοινωνικής κατηγορίας και θεμελιώνει έμμεσα αλλά λειτουργικά διαιρέσεις, αποκλίσεις και «θέσεις» στο κοινωνικό πεδίο, της εκπαίδευσης. Το πολιτιστικό κεφάλαιο έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και διακρίνεται σε τρεις μορφές (Γκίβαλος, 2005: 160):

- την *ενσωματωμένη* μορφή, η οποία αναφέρεται στο σώμα των γνώσεων, των αξιών, των αντιλήψεων που διαθέτει το άτομο κεντρικό στοιχείο της οποίας αποτελεί το habitus (έθος ή έξη).
- την *αντικειμενοποιημένη* μορφή, που αντανακλά την κατοχή υλικών αγαθών (π.χ. έργων τέχνης, βιβλίων) αλλά και τη δυνατότητα ενασχόλησης και κατανόησης πολιτισμικών αγαθών (η οποία εξαρτάται από την ανάπτυξη της ενσωματωμένης μορφής του πολιτιστικού κεφαλαίου) και
- τη *θεσμοποιημένη* μορφή που περιλαμβάνει τα αγαθά εκείνα που αποκτώνται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού και αποκτούν την νομιμοποιητική τους αξία μέσα από τους τίτλους σπουδών.

Στο πλαίσιο αυτό, τα άτομα ως φορείς κοινωνικών παραμέτρων είναι δυνατόν να καταλαμβάνουν μια περισσότερο ή λιγότερο προνομιακή θέση σε ένα πεδίο, η διαφοροποίηση των οποίων εξαρτάται από τον συνδυασμό της ποσότητας (όγκος) και της δομής (είδος) του κεφαλαίου που κατέχουν (Bourdieu, 2000: 19). Το πλέγμα των διακριτών θέσεων που διαμορφώνεται, όπως επισημαίνει ο Bourdieu, μεταφράζεται στο πεδίο σε αντιθέσεις, σε μια «κατάσταση» σχέσεων δύναμης συγκρουσιακού χαρακτήρα ανάμεσα σε φορείς ή θεσμούς (Bourdieu κ.ά., 1991: 4).

Ένα κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι η γνωστική και λειτουργική του σύνθεση αντανακλά μια προσαρμοσμένη μορφή της κουλτούρας ή της πολιτισμικής

σταθεράς της κυρίαρχης τάξης (κατά κύριο λόγο της μεσαίας) με αποτέλεσμα μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα ή μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα να είναι αναγκασμένοι να γεφυρώσουν ένα σημαντικό κενό. Αντίθετα το *habitus* (οι προδιαθέσεις, οι τρόποι αντίληψης και συμπεριφοράς) προνομιάς κοινωνικών ομάδων ανταποκρίνονται πληρέστερα στις απαιτήσεις και τους όρους λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε να εμφανίζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και κυρίως να συσσωρεύουν μορφές κεφαλαίου (π.χ. τίτλους σπουδών). Από την άποψη αυτή το σχολείο συνιστά έναν μηχανισμό αναπαραγωγής του κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού πεδίου (Bourdieu, 2000: 38-39· Bourdieu, Passeron, 1996, 2014).

Ένα δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό του σχολείου είναι ότι αυτό διαθέτει κάποιους βαθμούς και επίπεδα αυτονομίας, στοιχείο που υποδηλώνει ότι διαδικασίες και πρακτικές που υιοθετούνται στο εσωτερικό του έχουν τη δύναμη και τη δυναμική να μετασηματίσουν τις αρχικές αποστάσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους κουλτούρας (βλ. Bourdieu, Passeron, 2014).

3. Η σχετική συμβολή του σχολείου στην εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη

3.1 Ο ορίζοντας των αναλυτικών προγραμμάτων

Στο ερώτημα ποια είναι τα στοιχεία που συνθέτουν τη εκπαίδευση για την ιδιότητα του «καλού» πολίτη, η απάντηση, συνήθως, αντλείται από τα δεδομένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία, ως προϊόν μιας κοινωνικής διαδικασίας, συνδέουν οργανικά τους σκοπούς με τους αντίστοιχους στόχους, δηλαδή τα αποτελέσματα που αναμένεται να εκδηλωθούν στο κοινωνικό πεδίο (Φωτεινός, 2020). Αντίστοιχα, λοιπόν, θα αποκρινόταν κανείς πως η ιδιότητα του «καλού» πολίτη απαιτεί και προϋποθέτει όχι μόνο την πρόσκτηση γνώσεων και την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων υγιούς δημοκρατικής αλληλεπίδρασης, αλλά και την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών με την ετοιμότητα για ανάληψη δράσης στην κοινωνία για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προώθηση της δημοκρατίας και το κράτος δικαίου. Κάθε επιμέρους πτυχή των παραπάνω τομέων, δηλαδή των γνώσεων, των αξιών και των συμπεριφορών, φωτίζει μία επιμέρους όψη της ιδιότητας του «καλού» πολίτη και η αμοιβαία εμπέδωσή τους θα έπρεπε να συνιστά τον πυρήνα των αναλυτικών προγραμμάτων σε αντίθεση με μια ενδεχόμενη ιεράρχηση και υπερίσχιση του χ ή ψ τομέα, όπως, για παράδειγμα, η έμφαση στον γνωστικό τομέα. Όπως και αντίστροφα, η ενδεχόμενη απίσχναση μιας επιμέρους διάστασης, θα αδυνατούσε και τις υπόλοιπες, καθιστώντας τελικά ισχνή την ίδια την ιδιότητα του να είναι κανείς «καλός» πολίτης.

Παρότι οι πολιτικές των εθνών-κρατών κινούνται σε αυτό το πλαίσιο και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνει τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών (βλ. EU/EACEA/Eurydice, 2017), ωστόσο, αυτά διακρίνονται από μια γνωσιοκεντρική προσέγγιση και η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών αφορά περισσότερο στη μετάδοση γνώσεων, αρχών και αξιών, παρά σε διαδικασίες ενεργούς συμμετοχής. Η έμφαση στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους πολιτικούς θεσμούς ή τα ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα παρότι αποτελεί αναγκαία συνθήκη, ωστόσο στην πράξη συνιστά παθητική μάθηση (Τερλεξής, 1999).

Το κρίσιμο σημείο, όμως, αφορά στο γεγονός ότι το γνωστικό και αξιακό corpus της εκπαίδευσης ως προς την πολιτειότητα (*citizenship*) βρίσκεται εγγύτερα προς το αντίστοιχο corpus της κυρίαρχης κουλτούρας με αποτέλεσμα κάθε γλωσσικός τύπος ως στοιχείο της κουλτούρας επιλέγει και νοηματοδοτεί ορισμένες όψεις της πραγματικότητας με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο που διαθέτει. Αυτό το εννοιολογικό χάσμα μετατρέπεται σε γνωστικό-αξιακό χάσμα και σε αυτή την περίπτωση είναι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα που μεταφέρει μηνύματα σχετικά με τον ρόλο και τη συμπεριφορά που αναμένεται να υιοθετήσουν οι μαθητές, όπου ο «κανόνας» αποδίδεται από ενήλικες και το μήνυμα που μεταφέρεται είναι η υπακοή. Η κατάσταση αυτή εκδηλώνεται στο κοινωνικό πεδίο με μια αντίστοιχη παθητική στάση για τα πολιτικά και κοινωνικά φαινόμενα, καθώς η γνώση μετετρέπεται σε ένα σύνολο τυπικών κανόνων με βάση το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν το κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι (Γκίβαλος, 2005).

Πρόκειται για μια «εργαλειακή» προσέγγιση (Biesta, 2007: 742· 2022), όπου ουσιαστικά απουσιάζουν συμμετοχικές διαδικασίες και πρακτικές που ενισχύουν τις εμπειρίες των μαθητών/τριών στη δημοκρατία, την κριτική ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών, την εξέταση των ανισοτήτων ή/και φαινομένων περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων. Στον βαθμό που η ενεργός συμμετοχή διαμορφώνεται και ενισχύεται μέσα από την ίδια την «πράξη της πολιτικής» και όχι πριν από αυτήν (Biesta, 2011: 152-153), δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι η εστίαση στο γνωστικό corpus που θα αποκτήσουν οι μαθητές/τριες αποτελεί ικανή συνθήκη για συμμετοχή και διαβούλευση. Στο ίδιο πλαίσιο, η αποσύνδεση των γνώσεων από το κοινωνικο-πολιτικό γίνεσθαι η απουσία πρακτικών δράσεων όπως και αναφορών στα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα της τρέχουσας πραγματικότητας με σύνδεση σε φαινόμενα ανισοτήτων, διαφθοράς και νεποτισμού «αποστεώνει τις γνώσεις από το αξιακό τους περιεχόμενο» (Γκίβαλος, 2005: 28) και οδηγεί σε μια κατάσταση αποπολιτικοποίησης της ίδιας της πολιτικής (Frazer, 2007).

Η αναγκαιότητα μετάβασης από μια εργαλειακή προσέγγιση στην ενίσχυση των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές/τριες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιβεβαιώνεται από τη διεθνή μελέτη του οργανισμού IEA που εξετάζει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, και τις συμπεριφορές που έχουν αποκτηθεί στο σχολικό πλαίσιο. Η μελέτη αυτή καταλήγει σε ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν πως οι νέοι δεν φαίνεται να υιοθετούν εύκολα συμπεριφορές που υπονοούνται μέσω της διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων και ότι το ενδιαφέρον και η ενασχόληση με κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα ενισχύεται, όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες εντός του σχολείου. Από το σύνολο των 3.800 σχολείων 24 χωρών και του αντίστοιχου πληθυσμού των 94.000 μαθητών που αξιολογήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα μόνο το 10% των μαθητών/τριών συμμετείχε σε οργανισμό που συνδέεται με κάποιο πολιτικό κόμμα ή συνδικάτο, ένα ποσοστό της τάξεως του 37% συμμετείχε σε εθελοντική ομάδα για ζήτημα που αφορά στην τοπική του κοινότητα και ένα αντίστοιχο ποσοστό της τάξεως του 24% συμμετείχε σε κάποια καμπάνια σχετική με ένα κοινωνικό ζήτημα (Schulz et al., 2017: 90-93). Η συγκριτική ανάλυση, επίσης, μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου κύκλου της συγκεκριμένης έρευνας που διενεργήθηκαν το 2009 και το 2016 αντίστοιχα, δείχνει ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε συνδικαλιστικό κίνημα αυξήθηκε μόνο σε 4 χώρες, ενώ σε όλες τις χώρες μειώθηκε η συμμετοχή σε κάποια ομάδα που ανέλαβε καμπάνια για την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος (Schulz et al., 2017: 93). Αντίστοιχες είναι και οι επισημάνσεις που προκύπτουν από τη μελέτη του δικτύου Ευρυδίκη (EU/EACEA/Eurydice, 2017), που αφορά τη χαρτογράφηση των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη μελέτη υπογραμμίζει πως παρότι όλες οι χώρες της Ευρώπης (42 συνολικά) έχουν εισάγει σχετικές μεταρρυθμίσεις, ωστόσο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γνωστικό υπόβαθρο, ενώ δεν υφίστανται πολιτικές ως προς την αρχική εκπαίδευση και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο τομέα. Με εξαίρεση 6 χώρες (Γαλλία, Ουγγαρία, Σλοβενία, Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία) στην πλειονότητα των χωρών (36 χώρες) δεν υφίστανται συγκεκριμένο πλαίσιο ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ διαδικασίες κατάρτισης για τους διευθυντές των σχολείων είναι εμφανώς περιορισμένες (EU/EACEA/Eurydice, 2017: 10-11, 148)

3.2. Η σημασία του κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου των μαθητών

Ένα από τα βασικά στοιχεία της κοινωνιολογικής ανάλυσης του Bourdieu είναι ότι το habitus, που ως βιωμένη κουλτούρα και σχήμα προδιάθεσης εκφράζει πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές, διαμορφώνεται πρωταρχικά μέσα από τον θεσμό της οικογένειας και εκφέρεται ως εσωτερικευμένο πολιτιστικό κεφάλαιο ήδη από την αφετηρία της σχολικής διαδρομής (Bourdieu, 2000). Η ενίσχυση του πολιτιστικού κεφαλαίου ή ο μετασχηματισμός του εξαρτάται από τις μορφές κοινωνικοποίησης που θα δεχθεί στο πλαίσιο της λειτουργίας δευτερογενών φορέων πολιτικής κοινωνικοποίησης, όπως η εκπαίδευση. Εξαρτάται, όμως, επίσης από το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, η επίδραση

του οποίου είναι εμφανέστερη στην εξωτερικευμένη μορφή κεφαλαίου όπως και στη θεσμοποιημένη του μορφή, καθώς η δυνατότητα σπουδών ως τα ανώτερα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι σε μεγάλο βαθμό προνόμιο των μαθητών που προέρχονται από προνομιάχα οικογενειακά περιβάλλοντα (Bourdieu, Passeron, 2014). Οι μαθητές αυτοί διαθέτουν την ευχέρεια (το πολιτιστικό το οικονομικό και το κοινωνικό κεφάλαιο) να επωφελούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα και να μετατρέπουν τις δυνατότητες σε λειτουργικές πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές.

Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται από μελέτες που εξετάζουν το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και «πολιτισμικό κεφάλαιο» των μαθητών σε σχέση με την υιοθέτηση στάσεων δημοκρατικής αλληλεπίδρασης και την προδιάθεση ενεργητικής εμπλοκής σε διαλογικές συζητήσεις σχετικά με κάποιο πολιτικό ή/και κοινωνικό θέμα. Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση δημοκρατικών στάσεων και συμπεριφορών από τους μαθητές/τριες συνδέεται θετικά με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το ενδιαφέρον των γονέων για κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα και την αντίστοιχη εμπειρία που έχουν ήδη αποκτήσει οι μαθητές/τριες στο οικογενειακό περιβάλλον. Μαθητές από αντίστοιχα οικογενειακά περιβάλλοντα εμπλέκονται πιο συχνά σε διάλογο για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα εκτός σχολείου και το ενδιαφέρον τους είναι υψηλότερο (Schulz et al., 2017: 177, 195). Στο σύνολο των 24 χωρών που συμμετείχαν στη έρευνα, οι βαθμολογίες της κλίμακας συζήτησης ήταν υψηλότερες μεταξύ των μαθητών που δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται αρκετά ή πολύ για πολιτικά και κοινωνικά θέματα από ότι μεταξύ των μαθητών που εξέφρασαν ελάχιστο ή καθόλου ενδιαφέρον. Η διαφορά αυτή ήταν κατά μέσο όρο οκτώ βαθμοί, στοιχείο που ισοδυναμεί με περισσότερα από τα τρία τέταρτα της τυπικής απόκλισης σε διεθνές επίπεδο και υποδηλώνει μια σταθερά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος των μαθητών για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα και της τάσης τους να συζητούν για τα θέματα αυτά εκτός σχολείου. Επιπλέον, στις περισσότερες χώρες, μαθητές που στο οικογενειακό τους περιβάλλον το θεσμοθετημένο, κατά Bourdieu, κεφάλαιο ήταν ισχυρότερο (τουλάχιστον ένας γονέας με πτυχίο πανεπιστημίου) συζητούσαν κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα πιο συχνά από τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν διέθεταν τίτλους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Schulz et al., 2017: 79-80). Είχαν, επίσης, υψηλότερες επιδόσεις στις γνώσεις που διέθεταν και υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με μαθητές που είχαν χαμηλές επιδόσεις. Σε όλες τις χώρες μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας εκδηλώνουν υψηλότερο ενδιαφέρον και σε 12 από τις χώρες που συμμετείχαν η εκδήλωση ενδιαφέροντος συνδέεται και με τις γνώσεις που είχαν μαθητές/τριες ως προς στοιχεία που συνθέτουν το θεσμικό-αξιακό σχήμα του πολιτικού (Schulz et al., 2017: 41, 83-84).

3.3. Η επιλεκτική και κατατακτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές προέλευσης διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω δεν συνδέονται μόνο με την απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών συμμετοχής και ενασχόλησης με κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα. Συνδέονται, επίσης με καλύτερες επιδόσεις σε τομείς που αφορούν τη σχέση πολιτικής γνώσης και συμμετοχής, όπου μαθητές/τριες από ευνοημένα οικογενειακό πλαίσιο (επάγγελμα και επίπεδο σπουδών γονέων, κατοχή βιβλίων) εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις σε αντίθεση με εκείνους που προέρχονται από χαμηλότερα ή μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα (Schulz et al., 2017: 65-66).

Ο εκπαιδευτικός θεσμός μέσω του μηχανισμού της αξιολόγησης, καταγράφει την εμβέλεια του «κεφαλαίου» που διαθέτει κάθε κοινωνική κατηγορία ή τάξη και ιεραρχεί, ταξινομεί τις διαφορές ανάμεσα στα κοινωνικο-μορφωτικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων. Με τον τρόπο αυτόν, οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών ερμηνεύονται ως διαφορά ατομικών ικανοτήτων και η χαμηλή σχολική επίδοση ως έλλειμμα του μορφωτικού κεφαλαίου (Bourdieu, Passeron, 2014). Έτσι, παρότι είναι διάχυτη η εντύπωση πως η αξιολόγηση αποτυπώνει προσωπικές ικανότητες, στην πράξη η επίδοση προσδιορίζεται από κοινωνικά κριτήρια και οριοθετείται από συγκρίσεις που τεκμηριώνουν μέσω της βαθμολογίας αποφαντικά και μονοδιάστατα «αληθινές

τιμές» για τη σχέση που αναπτύσσει κάθε μαθητής/μαθήτρια με τη γνώση και την κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή, με την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων (Παπακωνσταντίνου, 2005 βλ., επίσης, OECD, 2019: chapter 2). Δημιουργώντας μια ιεραρχία γνώσης που είναι επίσης μια ιεραρχία εξουσίας, η οποία συχνά πολλαπλασιάζεται από άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. σχολικό κλίμα), αποκλείει νομίμως κάθε δυνατότητα για την ανάπτυξη συλλογικών στάσεων και συμπεριφορών. Πρόκειται, όπως εύστοχα επισημαίνεται, «για μια μορφή πολιτιστικής κυριαρχίας που αποβαίνει μια δομή πολιτικής και κοινωνικής κυριαρχίας» (Γκίβαλος, 2005).

Η παραπάνω τάση δεν περιορίζεται μόνο στην αντιπαραβολή των γνώσεων που κατακτούν οι μαθητές/τριες σε σχέση π.χ. με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ενισχύεται, επίσης, από μια «δεύτερη κρυφή κλίμακα», την οποία τείνει να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός «αυθόρμητα». Η κρυφή αυτή κλίμακα προκύπτει από την ταξικά προσδιοριζόμενη κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, παράγει μια μεταθέσιμη έξη (habitus), εκδηλώνεται ασυνείδητα με την υποκειμενική κλίμακα αξιών και αποτυπώνεται με τη χρήση ενός «ηθικοπλαστικού λεξιλογίου» (πχ καλός ή κακός μαθητής/τρια) και ενός πλήθους «χαρακτηρολογικών στοιχείων» (π.χ. επιμελής, πρόθυμος) (Παπακωνσταντίνου, 2005: 129, 145). Συνεπώς, η απόδοση ενός αριθμού στην επίδοση δεν αποτελεί δείκτη του φαινομένου ή της κατάστασης που υποτίθεται ότι απεικονίζει, δηλαδή των «ικανοτήτων» ενός μαθητή ως προς τον χ ή ψ γνωστικό τομέα, αλλά συνιστά, ταυτόχρονα, αξιολόγηση (χαρακτηρισμό) της προσωπικότητας του με τέτοιο τρόπο που θίγεται η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της όλης διαδικασίας (Γκότοβος, 1989: 61).

Η επιλεκτική αυτή κατατακτική λειτουργία της αξιολόγησης γίνεται περισσότερο εμφανής αν αναλογιστεί κανείς ότι η ίδια η βαθμολογία ικανοποιεί μια σειρά από ανάγκες στο πλαίσιο της ευρύτερης λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν είναι καθαρά μαθησιακές, όπως π.χ. η επιλογή μέσω εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αντίστοιχη κατάταξη σε σχολές τεχνολογικού, θεωρητικού προσανατολισμού κ.τ.λ. Παρότι, η παιδαγωγική αξία της αξιολόγησης συνίσταται ακριβώς στον διαγνωστικό της χαρακτήρα, που σημαίνει πληροφορίες γύρω από ένα χαρακτηριστικό ή κατάσταση με στόχο την προσαρμογή της διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες (βλ. Κασσωτάκης, 2013), ωστόσο, οι βαθμοί δεν οδηγούν απαραίτητα σε κάποιο είδος «θεραπείας» ή προσαρμογής αλλά σε ταξινόμηση.

Πρόκειται για μια πράξη διεύθεσης που κυρώνει και νομιμοποιεί κοινωνικές ιεραρχίες. Όπως τονίζει ο Παπακωνσταντίνου (2005: 135), η κυρωτική διάσταση της αξιολόγησης αποτυπώνεται σε δύο επάλληλα επίπεδα: Από τη μια μεριά, λειτουργεί ως αναγκαία και επαρκής προϋπόθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία που καταγράφει γνώσεις συμβάλλοντας στην κοινωνική επιλογή των μαθητών. Και από την άλλη μεριά, εμφανίζεται ως αναγκαία αξιακή συνθήκη και νοηματικά παράγωγη έννοια της αξιοκρατίας που νομιμοποιεί την κοινωνική επιλογή και συμβάλλει στην ιδέα της ουδέτερης αντικειμενικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιοκρατική αρχή που διέπει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστήματος αποτελεί από μόνη της μια αρχή επιλογής ελίτ και αποκλεισμού κοινωνικών ομάδων από κάθε δυνατότητα για αντιπροσώπευση της συλλογικότητάς τους, τουλάχιστον, με όρους ισότητας βάσει γνώσεων ή ικανοτήτων προς εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που αναπαράγονται εντός της εκπαίδευσης.

4. Αντί επιλόγου

Αν η εκπαίδευση εφαρμόζεται με βασικές αρχές την ισοτιμία των «πολιτιστικών κεφαλαίων» και την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στοιχεία που συνιστούν, επίσης και βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατίας, τότε από την εξέταση της λειτουργίας του σχολείου μπορεί να διατυπωθεί ένα γενικότερο συμπέρασμα: ότι η εκπαίδευση, ως προς την ιδιότητα του πολίτη, κατά έναν μοιραίο και οιονεί «αυθόρμητο» τρόπο τείνει να διατηρεί έναν λειτουργικό ρόλο που συντηρεί την αναπαραγωγή των κοινωνικών δυνάμεων και ενισχύει την υπεροχή μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας έναντι άλλων ιδεολογιών που συνυπάρχουν στο σχολικό πεδίο.

Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τη γνωστική-αξιακή και λειτουργική της σύνθεση, η οποία μέσω του μηχανισμού της αξιολόγησης συμβάλλει στην άνιση κατανομή γνώσεων και σε μια σύστοιχη διαφοροποιημένη μετάδοση αξιών, πεποιθήσεων, πολιτικών στάσεων και συμπεριφορών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ενισχύονται από το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας, εμβαθύνονται μέσω της εκπαίδευσης και εκδηλώνονται με τη μορφή κοινωνικών διαιρέσεων και διαχωρισμών μεταξύ «θέσεων» στο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι. Σε αντίθεση με μία χειραφετική μόρφωση που θα επέτρεπε να αποκαλυφούν στάσεις και συμπεριφορές και κυρίως θα διευκόλυνε την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών τύπων κουλτούρας, η εκπαίδευση εμποδίζει την ετερογνωσία και καλύπτει διαφωνίες και συγκρούσεις, τα στοιχεία εκείνα, δηλαδή που στην πραγματικότητα προσδιορίζουν την ουσία της δημοκρατίας.

Ωστόσο, η πολιτική κοινωνικοποίηση συντελείται μέσα από αλλεπάλληλα πεδία στα οποία κοινωνικοποιείται το άτομο και η ενεργός συμμετοχή ενισχύεται (ή όχι), επίσης από τους πολιτικούς θεσμούς, όπως και τις διαδικασίες που υιοθετούνται σε ευρύτερο επίπεδο. Από την άποψη αυτή, η διαμόρφωση ενός ορισμένου τύπου πολίτη προκύπτει από την αμοιβαία παρουσία της οικογένειας, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, οι οποίες από κοινού και ξεχωριστά προσδιορίζουν και ενισχύουν τις ιδιότητες του «καλού» και δημοκρατικού πολίτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί Λόγοι. Για τη θεωρία της δράσης*. (P. Τουτουτζή, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*. (Θ. Παραδέλλης, Μετ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P., Παναγιωτόπουλος, Ν. & Στεργίου, Π. (1991). Μερικές ιδιότητες των πεδίων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 80, 3-10.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (2^η έκδοση) (Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Γ. Καραμπέλας, Μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκότοβος, Αθ. (1989). Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην Εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 51-120.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση – Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τερλεξής, Π. (1999), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020). Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 32-63.

Ξενόγλωσση

- Biesta, G. J. J. (2007). Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. J. J. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Ranciere, and the subject of democratic education. *Studies Philosophy of Education*, 30(2), 141-153.

- Biesta, G. J. J. (2022). School as institution or school as instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy. *Educational Theory*, 72(3), 319-331.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). *Citizenship education at school in Europe-2017 Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, (2020). *EU citizenship report 2020: empowering citizens and protecting their rights*. Publications Office of the European Union, 2022. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/559516>
- Eurostat (2018). *Migration and migrant population statistics. EU citizens living in another Member State*. Eurostat. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_citizens_living_in_another_Member_State_-_statistical_overview
- Frazer, E. (2007). Depoliticizing citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 249-263.
- OECD, (2019). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- UNESCO (2021). *Berlin declaration on education for sustainable development*. UNESCO. Ανακτήθηκε από: <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>

**ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ-
ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΣΤΟ ΔΗΜΟ ΝΕΑΣ ΣΜΥΡΝΗΣ**

Βουλγαρίδου Μαρία

Δρ., Μέλος Ε.ΔΙ.Π. τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Ο ρόλος της εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου εκπαίδευσης, η κριτική συνειδητοποίηση και εφαρμογή της θεωρητικής μάθησης και η αντανάκλασή της στην γνωστική επάρκεια των φοιτητών/τριών, είναι διαρκές ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μετασχηματίζουσα μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδέσει την παιδαγωγική δυναμική του John Dewey (1859–1952) και ιδιαίτερα των ιδεών του για την αλυσίδα της κριτικής σκέψης και την περιγραφή γένεσης της αναστοχαστικής σκέψης και μέσω των θεωριών του Michael Polanyi (1891–1976), και του Donald Schön (1930-1997) να προσεγγίσει τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Jack Mezirow (1923-2014), η οποία θέτει σε αμφισβήτηση τις υπάρχουσες αντιλήψεις, τους τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας και τα δομημένα πλαίσια αναφοράς.

Λέξεις κλειδιά: κριτικός αναστοχασμός και συνειδητοποίηση, μετασχηματίζουσα μάθηση.

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αποτυπώνεται μια βιωματική εκπαιδευτική - κοινοτική δράση των φοιτητριών/τών στο πλαίσιο του μαθήματος "Μεθοδολογία Κοινωνικών Παρεμβάσεων" του

τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής σε συνεργασία με τον Δήμο Νέας Σμύρνης. Η Κοινωνική Εργασία ως εφαρμοσμένη επιστήμη, συνδέεται με την τρέχουσα κοινωνική πραγματικότητα και προσφέρει δόκιμες και ολιστικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων.

Στην εργασία προσεγγίζεται ο ρόλος της εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου εκπαίδευσης, η κριτική συνειδητοποίηση της θεωρητικής γνώσης και η αντανάκλασή της στην γνωστική επάρκεια των συμμετεχουσών/όντων. Περιγράφεται η μεθοδολογία προσέγγισης, το περιεχόμενο ενεργειών και στόχων καθώς και η πορεία υλοποίησής της. Τέλος, γίνεται σύνδεση με τη διεθνή εμπειρία και τη σχετική βιβλιογραφία.

Βασικός άξονας είναι η σχέση της χειραφετικής παιδαγωγικής με την εκπαίδευση στην επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας. Η αυτενέργεια των φοιτητριών/τών που συμμετείχαν στην κοινοτική δράση, προσέφερε το πλεονέκτημα της χειραφετικής βιωματικής εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία μέσα από την εμπειρία της διερεύνησης των αναγκών μιας κοινότητας. Ο παιδαγωγικός στόχος ήταν να επιτρέψει στις/στους φοιτήτριες/τές να μεταφέρουν τη θεωρητική γνώση από τα έδρανα και τις εποπτικές συνεδρίες μικρών ομάδων, στο πεδίο της πρακτικής και του βιώματος. Η χειραφετική εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία έχει τις ρίζες της σε κριτικές και ριζοσπαστικές θεωρίες και αναδεικνύει την ανακυκλούμενη σχέση μεταξύ της βιωματικής μάθησης και της πολιτικής διάστασης της κοινωνικής ζωής.

Πέραν του εκπαιδευτικού της περιεχομένου, η κοινοτική δράση έγινε με σκοπό τη μελέτη και εκτίμηση των αναγκών της κοινότητας, την παραγωγή προτάσεων για τον σχεδιασμό κοινοτικών προγραμμάτων και την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, για την κάλυψη των αναγκών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αλλά και του συνόλου των κατοίκων, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους σε δράσεις που αφορούν την κοινότητα. Ως εκ τούτου, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια διερευνητική παρέμβαση για το σύνολο της κοινότητας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Όπως τονίζει ο Dewey (1910), συλλογισμός είναι ό,τι «περνάει από το κεφάλι μας» και είναι σαν να πηγαίνει ο νους από μια σκέψη σε μια άλλη, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει συνειδητή αλληλουχία. Ο κριτικός αναστοχασμός είναι κάτι διαφορετικό: δεν περιλαμβάνει απλώς μια αλληλουχία ιδεών, αλλά ένα διαδοχικό συλλογισμό, δομημένο με τέτοιο τρόπο, όπου το καθένα νοητικό δεδομένο να καθορίζει το επόμενο ως το επαγόμενο σωστό, ενώ το καθένα με τη σειρά του να συνδέεται με τα προηγούμενα στάδια δημιουργίας του με τέτοιο τρόπο που να υποστηρίζει καθένα στάδιο το άλλο έτσι ώστε «το ρεύμα ή ροή να γίνει τρένο, αλυσίδα ή νήμα». (Dewey, 1910, σελ. 2–3).

Τι μετατρέπει μια απλή μορφή σκέψης σε «αλυσίδα», δηλαδή σε κριτική σκέψη; Και πώς διαμορφώνεται αυτή η διαδικασία; Υπάρχουν δύο φάσεις: «α) μια κατάσταση αμηχανίας, δισταγμού ή/και αμφιβολίας και β) μια πράξη διερεύνησης με στόχο, η οποία θα δια φωτίσει περαιτέρω συγκεκριμένα γεγονότα ή θα αναδείξει δεδομένα τα οποία θα επιβεβαιώσουν ή θα ακυρώσουν προηγούμενες ιδέες, γνώσεις και πεποιθήσεις. (Dewey, 1910, σελ 9). Συνεπώς, η παρόρμηση να διαφύγει ένα άτομο από μια κατάσταση αμηχανίας και αμφιβολίας είναι ο ισχυρότερος παράγοντας που καθοδηγεί τη διαδικασία του στοχασμού (Dewey, 1910, σελ 11). Με άλλα λόγια, όταν υπάρχουν ερωτήματα και αμφιβολίες τροφοδοτείται ο προβληματισμός και η κριτική σκέψη, ενώ αντίθετα όταν δεν τίθενται ερωτήματα δεν κινητοποιείται το άτομο προς μία στοχαστική κατεύθυνση αλλά ακολουθεί μια συλλογιστική τυχαιότητα.

Επεκτείνοντας αυτή την προσέγγιση, ο Polanyi (1966), ανέπτυξε την μεταφορική ιδέα του «παγόβουνου» της γνώσης σύμφωνα με την οποία, έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε μόνο ένα μέρος της πραγματικής γνώσης που κατέχουμε, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της δεν εκφράζεται με λέξεις. Προσπαθώντας να προσδιορίσει ποια είναι η σχέση μεταξύ της εκφερόμενης λεκτικά γνώσης

και της σιωπηρής γνώσης, υπογραμμίζει ότι η δεύτερη αφορά όλα τα δεδομένα, αισθητηριακά, συναισθηματικά και γνωστικά, τα οποία γνωρίζει ένα άτομο αλλά δεν μπορεί να εκφράσει ή δεν έχει άμεση χρησιμότητα ή έκφρασή τους και παραμένουν κεκαλυμμένα. (Polanyi, 1966, σ. 20).

Στην εκπαίδευση στην επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας, αυτή η «συγχωνευμένη συνέργεια» αντιλήψεων, συναισθημάτων και γνώσεων συνιστά προϋπόθεση άσκησης του επαγγέλματος και συνδέεται με την έννοια της «γνώσης σε δράση» που εκφράστηκε από τον Schön (1983) και η οποία υπονοεί ότι μέσω της δράσης, αυτή η συνέργεια «γνώσης», αν και αρχικά σιωπηλή και κρυφή, ευαισθητοποιείται, αποκαλύπτεται, ενεργοποιείται και μοιράζεται με (σε) άλλα άτομα. Συνεπώς, όταν η παρατήρηση, ο προβληματισμός, η οικοδόμηση εννοιών και η κυρίως η ενεργός δράση συνεργούν, δημιουργούν την ουσία της βιωματικής μάθησης (Kinsella, 2010). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, όπου η μάθηση και η εμπειρία συνδέονται μέσω της δράσης, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις της «αναδημιουργίας γνώσης» του δρώντος υποκειμένου, κάθε φορά εξατομικευμένη και μοναδική ή όπως αναφέρεται από τον Rogers (1969), επιτυγχάνεται ο υποκειμενικός μετασχηματισμός της εμπειρίας σε γνώση, ή αλλιώς η μετασχηματίζουσα μάθηση κατά τον Mezirow (2007).

Στην προσέγγιση του Mezirow στο πρώτο επίπεδο συνείδησης υπάρχουν τα ακόλουθα επίπεδα:

- ανακλαστικός αναστοχασμός, όταν ένα άτομο έχει επίγνωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης, σκέψης ή συμπεριφοράς,
- συναισθηματικός αναστοχασμός, όταν η επίγνωση αφορά τα συναισθήματα που παράγονται από τον τρόπο που κάποιο άτομο αντιλαμβάνεται, σκέφτεται ή ενεργεί,
- διακριτικός αναστοχασμός, όταν κάποιο άτομο αξιολογεί την αποτελεσματικότητα, τις αντιλήψεις, σκέψεις, πράξεις και συνήθειες και προσδιορίζει τη σχέση μεταξύ των σκέψεων και της συγκεκριμένης τρέχουσας κατάστασης,
- κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος περιλαμβάνει τη δημιουργία, το γίνεσθαι και την επίγνωση των αξιολογικών κρίσεων σχετικά με τις αντιλήψεις, τις σκέψεις, πράξεις και συνήθειες που επιλέγει.

Στο δεύτερο επίπεδο συνείδησης διακρίνει:

- την εννοιολογική επάρκεια των ιδεών/στοχασμών που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση ή/και την κρίση σε διαφορετικές καταστάσεις,
- την αναγνώριση των στερεοτυπικών σκέψεων και των προκαταλήψεων που επηρεάζουν την έκφραση διακρίσεων και κατηγοριοποιήσεων των ανθρώπων,
- τις πολιτιστικές ή ψυχολογικές υποθέσεις που μετασχηματίζουν τη σκέψη και την πράξη των ατόμων, έννοια πολύ κοντά σε αυτή της χειραφετητικής δράσης.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση συνεπώς, σχετίζεται με τον κριτικό στοχασμό ως μέσο χειραφέτησης από τα στεγανά και τους περιορισμούς που δημιουργούν και επιβάλλουν οι κυρίαρχες ιδεολογίες. Στην Κοινωνική Εργασία ιδιαίτερα, ο κριτικός αναστοχασμός μπορεί να οδηγήσει στην πληρέστερη κατανόηση της δυναμικής των καταπιεστικών δομών εξουσίας και των δομικών πηγών των ανισοτήτων και αδικιών ώστε να αμφισβητηθούν, να αναλυθούν και να αντιμετωπιστούν ως συστημικές διεργασίες. (Redmond, 2004).

Με βάση τα ανωτέρω, σκοπός της διδακτικής πρότασης ήταν η αναγνώριση στην πράξη (μέσω της κοινοτικής δράσης), της σημασίας των κυρίαρχων ιδεολογιών που κρύβονται στη γλώσσα, στα πολιτισμικά πρότυπα και στις κοινωνικές συνήθειες και οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στη σκέψη και τη συμπεριφορά όλων, χωρίς να γίνονται αντιληπτά στην καθημερινή ζωή και πράξη και πώς αυτές οι ακούσιες ενδοβολές, δημιουργούν την «κανονικότητα» των κοινωνικών δομών και συμπεριφορών (Redmond, 2004).

Απώτερος στόχος, ο κριτικός στοχασμός που οδηγεί στην χειραφετική παιδαγωγική η οποία αποτελεί προϋπόθεση της ελεύθερης σκέψης και της αποτελεσματικής πράξης. Με άλλα λόγια, η «γνώση» η οποία θα προέλθει από προσεκτική εξέταση και αξιολόγηση της εμπειρίας και του αναστοχασμού στη δράση, έτσι ώστε να αποκαλυφθούν οι περιορισμοί, οι ενδοβολές και οι κυρίαρχες δομές σκέψης που είναι σιωπηρές και καλυμμένες, οι οποίες όμως επηρεάζουν τα πρότυπα δράσης των ανθρώπων. Επιπροσθέτως, όπως οι Fook & Gardner (2007) επισημαίνουν, ο κριτικός αναστοχασμός ως βαθύτερος από τη σκέψη, βοηθά στην κατανόηση των κρυφών δεσμών μεταξύ κοινωνίας και ατόμων και σε αυτή την προσπάθεια κατανόησης, η τοποθέτηση κρίσιμων ερωτήσεων είναι μια σημαντική ικανότητα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της εκπαίδευσης των μελλοντικών επαγγελματιών.

Ως τελικό αποτέλεσμα όλων των ανωτέρω, και εφόσον δεν υπάρχει διακοπή στη ροή του αναστοχασμού ενώ αναμειγνύεται με τη δράση, η εξέλιξη της σκέψης και της περαιτέρω δράσης των ατόμων θεωρείται δεδομένη.

2.2. Προετοιμασία των φοιτητριών/τών για την κοινοτική δράση

Για την προετοιμασία των φοιτητριών/τών, διενεργήθηκαν ανοιχτές διαλογικές συζητήσεις οι οποίες εστίαζαν στην επίδραση των κυρίαρχων δομών σκέψης στη ζωή, τις επιλογές και τις πρακτικές των ίδιων. Μέσα από αυτές τις διαλογικές συζητήσεις που γίνονταν στο περιθώριο του μαθήματος, οι φοιτήτριες/τές ενθαρρύνονταν να προσεγγίσουν, συζητήσουν και αμφισβητήσουν τα κυρίαρχα ιδεολογήματα για τις θρησκείες, τους πολιτισμούς, τη φυλή, την ταξική διαστρωμάτωση, την πατριαρχία, την έμφυλη βία στην οικογένεια, την αναπηρία και τον σεξουαλικό προσανατολισμό.

Σαφές στόχος των συζητήσεων ήταν η αποδόμηση των ιδεολογιών που υφέρπουν και διαμορφώνουν το κοινωνικό συγκείμενο, με δεδομένη την πραγματικότητα της μη συνειδητής φύσης των ενδοβολών. Με την ανοιχτή διαλογική διεργασία ως εκπαιδευτικό μέσον, δημιουργείται το πλαίσιο διαφοροποίησης μεταξύ της διδασκαλίας του «πώς» να κάνει κανείς κάτι και της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτογνωσίας, διερεύνησης αξιών και σύνδεσης της θεωρίας με αυτές. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται σαφέστερη η σημαντικότητα του κριτικού αναστοχασμού στην προσπάθεια αποδέσμευσης από τις κυρίαρχες ιδεολογικές δομές, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητριών/τών ενώ παράλληλα αναγνωρίστηκε η ανάγκη να αναπτύξουν στρατηγικές που θα διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία.

Αυτή η διαλογική συν-διαμόρφωση θέσεων, εκτός από την πρόκληση, την αμφισβήτηση και την εισαγωγή στη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού, επικυρώνει τις/τους φοιτήτριες/τές ως δράντα πρόσωπα. Υπό αυτή την έννοια ενισχύει το χειραφετητικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πράξης, αναπτύσσοντας την εννοιολογική και ψυχολογική διεργασία που ο Giroux (1997), αποκάλυψε αστικό θάρρος, δηλαδή την άποψη ότι δεν πρέπει, με το πρόσχημα της επαγγελματικής αντικειμενικότητας, να αποστασιοποιούνται οι επαγγελματίες από σχέσεις εξουσίας που αποκλείουν, καταπιέζουν, εκμεταλλεύονται και μειώνουν άλλα ανθρώπινα όντα. Μέσω αυτής της διεργασίας συνεπώς, προσεγγίζονται όλα τα ζητήματα που αφορούν την έννοια της κοινότητας ως «κοινωνικός - πολιτικός χώρος» ο οποίος συνδέεται με τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και ισονομία, τις διακρίσεις και την εκμετάλλευση κ.α. (Sewpaul, Osthus, & Mhone, 2014).

Πέραν των ανωτέρω, η ίδια η διεργασία ανοιχτού διαλόγου στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, «μοντελοποιεί» τη μέθοδο κριτικής στάσης η οποία μπορεί να εξακτινωθεί και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως οργανισμούς, φορείς, και θεσμικά πλαίσια της κοινότητας, προτείνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις και προτάσεις για τα τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα, συνέργειες και διεκδικήσεις (Pulla, 2014).

Παράλληλα με την προαναφερθείσα αναστοχαστική διεργασία, οι φοιτήτριες/τές μελέτησαν την κοινότητα στην οποία θα αναλάμβαναν δράση με άξονες την ιστορική πορεία, την πληθυσμιακή

συγκρότηση, το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ, το κοινωνικό της κεφάλαιο (συλλόγους, σωματεία, φορείς κ.α.) και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της.

2.3. Η κοινοτική δράση

Το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΠΑ.Δ.Α. σε συνεργασία με τον Δήμο Νέας Σμύρνης διεξήγαγαν μια κοινωνική έρευνα με στόχο τη διερεύνηση της άποψης των δημοτών και των κατοίκων για τα τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα της πόλης τους.

Η κοινοτική δράση έγινε στο πλαίσιο του μαθήματος «Μεθοδολογία Κοινοτικών Παρεμβάσεων», υπό την εποπτεία της διδάσκουσας και συγγραφέως της παρούσας εραγασίας, με την εθελοντική συμμετοχή φοιτητριών και φοιτητών του Τμήματος και τη συνεργασία στελεχών του Δήμου. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε ανοικτή εκδήλωση που έγινε στην αίθουσα του Δημοτικού Συμβουλίου στις 20/01/2023. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 φοιτήτριες και φοιτητές.

Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν άμεσα συνδεδεμένος με το περιεχόμενο της επιστήμης της Κοινωνικής Εργασίας, της οποίας η Κοινοτική Κοινωνική Εργασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Αξιοποιήθηκαν ειδικές μέθοδοι και πρακτικές κοινωνικής έρευνας με σκοπό τη μελέτη και εκτίμηση των αναγκών της κοινότητας, τον σχεδιασμό κοινοτικών προγραμμάτων, τη διερεύνηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, για την κάλυψη αναγκών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αλλά και του συνόλου των κατοίκων, ενθαρρύνοντας τη μελλοντική συμμετοχή τους σε δράσεις που θα αφορούν ολόκληρη την κοινότητα.

Η διεθνής επιστημονική εμπειρία έχει καταδείξει ότι η ενδυνάμωση και κινητοποίηση του κοινωνικού κεφαλαίου κάθε κοινότητας, δηλαδή των ίδιων των κατοίκων της, είτε ως άτομα είτε ως συλλογικές οντότητες, συνιστά μια σημαντική παράμετρο για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που απαιτούν κριτική συνειδητοποίηση, συλλογικές αποφάσεις και δράση σε επίπεδο κοινότητας. (Hardcastle, Powers, & Wenocur, 2011, Teater, & Baldwin, 2012, Forde & Lynch, 2014, Gutierrez & Gant, 2018). Με την ενθάρρυνση της συμμετοχής των κατοίκων της κοινότητας εκφράζονται οι απόψεις και οι προτάσεις τους, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν εφελτήριο σχεδιασμού προγραμμάτων και να αξιοποιηθούν για την κάλυψη αναγκών και ελλειμάτων, αναπτύσσοντας δυναμικές οι οποίες μπορούν να επεκταθούν και πέρα από τα όρια της κοινότητας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 240 κάτοικοι και δημότες Νέας Σμύρνης από έξι διαφορετικές συνοικίες του Δήμου.

Ως προς το φύλο συμμετείχαν:

121 άνδρες	117 γυναίκες	2 άλλο
------------	--------------	--------

Η ηλικιακή κατανομή ήταν:

18-25 ετών: 35	25-45 ετών: 72	45-65 ετών: 89	65+ ετών: 44
----------------	----------------	----------------	--------------

Εθνικότητα:

Ελληνική	171
Αλβανική	7
Βουλγαρική	2
Ρωσική	1
Ρουμανική	1
Δεν απάντησαν	58

1^η ερώτηση: *Θεωρείτε ότι υπάρχουν κοινωνικά προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζουν κάποια άτομα ή/και ομάδες κατοίκων του Δήμου; Αν ναι, ποιο/ποια είναι αυτό/αυτά;*

ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ
Αστεγία	63
Οικονομική ανέχεια -ανεργία	42
Εγκληματικότητα - Ναρκωτικά	29
Ανεπάρκεια κρατικής μέριμνας	10
Ρατσισμός - σεξισμός	17
Υποδομές για ΑμεΑ	24
Σχολικές και αθλητικές υποδομές	14
Σχολικός εκφοβισμός	23
Φροντίδα αδέσποτων ζώων	14
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	4

Στον ανωτέρω πίνακα, το σημαντικότερο πρόβλημα που εντοπίζεται είναι αυτό της αστεγίας, ακολουθούμενο από την οικονομική ανέχεια και δυσπραγία. Τα ευρήματα είναι «παράδοξα», με βάση την αντίληψη ότι αυτοί «οι άλλοι», οι κοινωνικά απόκληροι, τα άτομα εκτός κοινωνικού σώματος, ή η «εκτός τόπου ύλη» (matter out of place) (Douglas, 2006), είναι συνήθως μη ορατοί, ιδιαίτερα σε μια κοινότητα στην οποία κατοικούν κατά πλειοψηφία, άτομα μεσοαστικής κοινωνικής τάξης. Ενδεχομένως, αυτή η «ορατότητα» του προβλήματος να συνδέεται με την ίδια την ιστορία της κοινότητας, τη συλλογική προσφυγική της ανάμνηση, η οποία είναι ζώσα στα διάφορα μνημεία της πόλης και τις ετήσιες εκδηλώσεις μνήμης.

Οι απαντήσεις αυτές, έδωσαν αφορμή για εκτεταμένες συζητήσεις στο μάθημα, ιδιαίτερα για τα προγράμματα που εφαρμόζονται στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων τα οποία τέθηκαν υπό κριτική σκέψη και αναστοχασμό για την αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή τους. Η κριτική εστιάστηκε στην αντίληψη ότι τα προγράμματα συνήθως εφαρμόζονται εκ των άνω, δεν είναι δυναμικά και αντιμετωπίζουν την κοινότητα ως στατική, ενώ οι δράσεις συχνά μεταθέτουν τις ευθύνες στα ίδια τα ευάλωτα άτομα και στην κοινότητα.

2^η Ερώτηση: *Ποιες δράσεις/ ενέργειες θα μπορούσαν να αναλάβουν οι υπηρεσίες του Δήμου για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων;*

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ
Δημιουργία δομής αστέγων	42
Ενίσχυση κοινωνικού παντοπωλείου/Συσσίτια	49
Ενημέρωση πολιτών/Κινητοποίηση	45
Φροντίδα προσβασιμότητας ΑμεΑ	24
Εθελοντισμός	21
Δημιουργία κοινωνικών υπηρεσιών για οικογενειακά προβλήματα	41
Ενίσχυση φροντίδας αδέσποτων ζώων	14
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	4

Παρόμοιο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις και στη δεύτερη ερώτηση, στην οποία σκιαγραφείται η θέση ότι η «ευθύνη» για την αντιμετώπιση της αστεγίας δεν είναι υποκειμενική, προσωπική επιλογή των αστέγων, αλλά ανήκει στους θεσμούς. Ένας αριθμός συνολικά 91 πολιτών, αιτείται δομή αστέγων και ενίσχυση προγραμμάτων συσσιτίων, ενώ ένας αριθμός άλλων 66 ατόμων, εκτιμά ότι με την κινητοποίηση και τον εθελοντισμό θα μπορούσαν να βοηθηθούν τα άτομα αυτά. Οι κάτοικοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν τους αστέγους ως ατομικά υποκείμενα και όχι ως μάζα και παρά την αντικειμενικά ασύμμετρη σχέση τους μαζί τους, θεωρούν ότι αξίζουν την φροντίδα και τη μέριμνα που τους αναλογεί ως συμπολίτες τους.

Στο μάθημα, έγινε συγκριτική προσέγγιση του φαινομένου στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες με άρθρα και μελέτες (Toro, Fowler & Dworsky, 2007, Kerr, 2008, Παπαδοπούλου, 2004, Κουραχάνης, 2015) καθώς και των αντιλήψεων που επικρατούν σχετικά με την ατομική ευθύνη ή όχι για τη φτώχεια αναλύοντας τις θέσεις του Freire (1970) αλλά και του Logue (1996).

3^η Ερώτηση: *Θα μπορούσαν οι τοπικοί παράγοντες να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και πώς;*

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ
Εθελοντικές δράσεις	72
Συνεργασία Δήμου & σωματεία/συλλόγους/σχολεία	51
Συνεργασία μεγάλων επιχειρήσεων με συντονιστή τον Δήμο	22
Ευαισθητοποίηση /κινητοποίηση πολιτών	49
Πολιτικές μείωσης διακρίσεων/αποκλεισμού	33
Μπορούν αλλά δεν το κάνουν	13

Στην ερώτηση αυτή το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην αντίληψη της συλλογικής – κοινοτικής ευθύνης για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων έναντι του κράτους πρόνοιας. Εκτεταμένες συζητήσεις και κριτικός αναστοχασμός σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Οι άξονες των συζητήσεων επικεντρώθηκαν στα εξής:

- A) νεοφιλελεύθερος ατομικισμός και ευκαιρίες της αγοράς
- B) κοινοτισμός με έμφαση στο κοινό καλό και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Στις διαλογικές συζητήσεις προσεγγίστηκαν κριτικά και αμφισβητήθηκαν και οι δυο απόψεις δεδομένου ότι συγκροτούν θέσεις χωρίς ριζοσπαστικές – δομικές κοινωνικές αλλαγές. (Ζαϊμάκης, 2011).

4^η Ερώτηση: *Θα μπορούσαν οι δημότες/κάτοικοι να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και πώς;*

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ
Ναι, με την μεταξύ των πολιτών συνεργασία στις γειτονιές	35
Ναι, σε συνεργασία με τον Δήμο	79
Ναι, αν ενημερωθούν και ευαισθητοποιηθούν	71
Με εθελοντικά προγράμματα	28
Μέσω ηλεκτρονικών εφαρμογών	11
Με συλλογή τροφίμων/φαρμάκων	12
Ίσως	1
Όχι	3

Οι συζητήσεις που πυροδοτήθηκαν από τις απαντήσεις της ανωτέρω ερώτησης αφορούσαν θέματα όπως:

1. Τη μαζική κινητοποίηση- συσπείρωση ατόμων γύρω από ζητήματα της κοινότητας.
2. Την κοινοτική δράση, που αφορά στη δημιουργία ισχυρών οργανώσεων σε κοινοτικό επίπεδο →δράση για τη μεταβολή των σχέσεων εξουσίας στην κοινότητά τους.
3. Τη συμμετοχή, με στόχο να εμπλέξει τους/τις πολίτες στον πολιτικό σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων.
4. Τη δημόσια υπεράσπιση (advocacy)→ τη διαδικασία της αντιπροσώπευσης των συμφερόντων αδύναμων κοινωνικών ομάδων σε νομικό, διοικητικό και θεσμικό επίπεδο.
5. Τη λαϊκή επιμόρφωση που επιδιώκει τη δημιουργία κριτικής συνειδητοποίησης μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης
6. Την περαιτέρω ανάπτυξη κοινωνικών υπηρεσιών που εξειδικεύονται στην επίλυση κοινοτικών προβλημάτων.

Επίσης, τέθηκαν ζητήματα όπως η συνεργασία κράτους και «κοινωνίας των πολιτών». Ο όρος παραπέμπει σε ένα πεδίο όπου τα άτομα μπορούν ελεύθερα να αυτό - οργανωθούν σε ομάδες με κοινωνικό, πολιτιστικό ή πολιτικό χαρακτήρα και να σχετίζονται με ενδιαφέροντα ή οφέλη των ίδιων ή τρίτων προσώπων.

Τέλος συζητήθηκε η ίδια η έννοια της κοινότητας με το δεδομένο της παγκοσμιοποίησης και των πιέσεων που ασκεί «προς τα κάτω», η οποία καθιστά την ανάδειξη της κοινότητας, ως συλλογικότητα, όχι μόνον εφικτή, αλλά και απαραίτητη. Ζαϊμάκης (2011).

5^η Ερώτηση: Γνωρίζετε αν υπάρχουν οι κατάλληλες κοινωνικές υπηρεσίες στον Δήμο για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ
Ναι, υπάρχουν	15
Όχι, δεν υπάρχουν	24
Δεν γνωρίζω	91
Θα πρέπει να υπάρχουν	5
Πιθανόν να υπάρχουν	21
Υπάρχουν αλλά είναι ανεπαρκείς	84

6^η Ερώτηση: Πιστεύετε ότι πρέπει να δημιουργηθούν ειδικές/νέες κοινωνικές υπηρεσίες στον Δήμο ή να ενισχυθούν οι υπάρχουσες;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ
Να ενισχυθούν	121
Να δημιουργηθούν νέες/ ειδικές π.χ. για οικογένειες	92
Δεν γνωρίζω	3
Όχι, δεν χρειάζεται	24

Αναφορικά με τις ερωτήσεις 4 και 5, οι συζητήσεις εστιάστηκαν στη λειτουργία και στην αποτελεσματικότητα των κοινωνικών υπηρεσιών και στη δυνατότητα μετεξέλιξής τους σε πόλο σχεδιασμού προγραμμάτων και κοινωνικής αλλαγής.

1. Συμπεράσματα

Η έρευνα στην κοινότητα αποτύπωσε τα προβλήματα όπως τα αντιλαμβάνονται οι κάτοικοι και οι δημότες του συγκεκριμένου δήμου και οι ποιοτικοί συμπερασμοί της θα αξιοποιηθούν από τις υπηρεσίες και τους φορείς του, ώστε να διαμορφωθούν περισσότερο στοχευμένα προγράμματα παρέμβασης. Δημιούργησε επίσης ένα νέο δεδομένο, αυτό της αμεσότητας στην επικοινωνία, το οποίο μέλλει να αξιοποιηθεί και να μετεξελιχθεί περαιτέρω.

Μέσω της διαδικασίας της κοινοτικής έρευνας προσεγγίστηκαν και σε ικανοποιητικό βαθμό εκπληρώθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της οι οποίοι ήταν:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και συνεργατικών ικανοτήτων. Οι φοιτήτριες/τές, ως συντονίστριες/ές της δράσης, ανέπτυξαν τις δικές τους οργανωτικές, συνεργατικές και επικοινωνιακές ικανότητες διαμορφώνοντας έναν κοινό τρόπο δράσης.
- Ενίσχυση του δεσμού μεταξύ των φοιτητριών/τών, ως ομάδες εργασίας, δράσης και κοινού προβληματισμού καθώς και μεταξύ της διδάσκουσας και των συμμετεχουσών/όντων στην κοινοτική δράση.
- Δημιουργία σχέσεων και επικοινωνίας με στελέχη του δήμου, της κοινωνικής υπηρεσίας και άλλων τοπικών οργανισμών και θεσμών.
- Ευαισθητοποίηση των φοιτητριών/τών για τα τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα όπως αυτά εκφράστηκαν από τις/τους δημότες που συμμετείχαν στην έρευνα και αναγνώριση της πραγματικότητας των περιθωριοποιημένων και «φιμωμένων» κοινωνικών ομάδων.
- Εξοικείωση των φοιτητριών/τών και των κατοίκων σε κοινοτικές πρωτοβουλίες που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και προοιωνίζουν δράσεις ευρύτερης εμβέλειας.
- Εκμάθηση στη δυναμική των μικρών ομάδων και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν.
- Αμφισβήτηση της «παντοδυναμίας» των θεσμικών οργάνων σχετικά με την αναγνώριση, καταγραφή και αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων.
- Επικύρωση της δυναμικής των φοιτητριών/των που συμμετείχαν στην κοινοτική δράση, ενθαρρύνοντας και προβάλλοντας την αυτενέργειά τους. Η επικύρωση, ως εκπαιδευτική διεργασία είναι από τις πλέον σημαντικές στρατηγικές ενδυνάμωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου σε κάθε πλαίσιο.
- Διαδικασία καθορισμού στόχων από τις/τους φοιτήτριες/τές και ευθυγράμμιση ενεργειών, στρατηγικών και δράσεων για την επίτευξή τους καθώς και εξοικείωση με την αντιμετώπιση απρόβλεπτων γεγονότων και ζητημάτων.
- «Μοντελοποίηση» της μορφής τέτοιων κοινοτικών δράσεων και πρωτοβουλιών ως μέσο παραγωγής υλικού για κοινωνική έρευνα, σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων.
- Αναγνώριση, προσέγγιση και αναψηλάφηση των κοινωνικών ανισοτήτων και αμφισβήτηση των δομικών δεδομένων των κοινωνικών θεσμών.
- Ενίσχυση της δημιουργίας «επαγγελματικού οράματος» των φοιτητριών/τών που συμμετείχαν στη δράση και διάχυση αυτής της βιωματικής εμπειρίας στις/στους συμφοιτήτριες/τές τους.

Εν κατακλείδι, η κοινοτική δράση συνέβαλλε στη συνειδητοποίηση ότι «ενώ απαιτείται δύναμη για τη συμμετοχή, η συμμετοχή γεννά δύναμη» και ότι πράγματι «η συμμετοχή είναι δύναμη» (Sewpaul & Larsen, 2014, σ. 240). Η συμμετοχή, η συνεργασία και η δράση ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής, προσφέρει εγγενείς ανταμοιβές, οικοδομεί αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, δίνει στα άτομα ένα προσωπικό μέτρο κριτικής και ελέγχου σε ζητήματα ζωής και ενσταλάζει την ελπίδα για το μέλλον. Όλα αυτά ενδυναμώνουν τα άτομα και αποτελούν προϋπόθεση της χειραφετικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Douglas, M. 2006 . Καθαρότητα και κίνδυνος: Μια ανάλυση των εννοιών της μιαιρότητας και του ταμπού (μετάφραση: Παραδέλλης Θ) (2η έκδοση). Αθήνα. Πολύτροπον.
- Ζαϊμάκης Γ. (2011). Κοινοτική Εργασία και Τοπικές Κοινωνίες. Αθήνα. «Πλέθρον»
- Καραγκούνης Β. (2008). Κοινοτική Εργασία και Τοπική Ανάπτυξη. Αθήνα. «Τόπος»
- Κουραχάνης, Νίκος. 2016. Έλλειψη Στέγης και Κοινωνική Πολιτική στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Προγράμματος Στέγαση και Επανεναταξη, Κείμενα Εργασίας (4), Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Logue, William. 1996. «Οι φιλελεύθεροι οικονομολόγοι στη Γαλλία». Στο François-Xavier Merrien (επιμ.), Αντιμέτωποι με τη φτώχεια. Η Δύση και οι φτωχοί χθες και σήμερα, (μετάφραση: Μαρία Κορασίδου, επιμέλεια: Χριστίνα Κωνσταντινίδου), Αθήνα: Κατάρτι.
- Mezirow, J., (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. (Επ. Κόκκος Α.) Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Δέσποινα. 2004. «Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία». Στο Πετμεζίδου Μαρία & Παπαθεοδώρου Χρίστος (επιμ.), Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αθήνα: ΕΞΑΝΤΑΣ.
- Σταθόπουλος Π. (2017). Κοινοτική Εργασία. Στρατηγικές, Μέθοδοι, Τακτικές. «Παπαζήσης» Αθήνα
- Φρέιρε Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. (μτφ Κρητικός Γ.). Εκδόσεις «Κέδρος» Αθήνα.

Ξενογλωσση

- Dewey, J. (1910) *How we think*, New York, NY: D.C. Heath.
- Fook, J. and Gardner, F. (2007) *Practising critical reflection: A resource handbook*, Berkshire: McGraw-Hill Open University Press.
- Forde, C. & Lynch, D. (2014). Critical Practice for Challenging Times: Social Workers' Engagement with Community Work. *British Journal of Social Work*, 44, 2078 - 2094. doi:10.1093/bjsw/bct091
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview.
- Gutierrez L & Gant L (2018): Community Practice in Social Work: Reflections on Its First Century and Directions for the Future. *Social Service Review*, 92(4):617-646 DOI: [10.1086/701640](https://doi.org/10.1086/701640)
- Hardcastle, A. D., Powers, R. P., & Wenocur, S. (2011). *Community Practice: Theories and Skills for Social Worker* (3rd ed.). New York: Oxford University Press, Inc. EBSCO Publishing: eBook Collection (EBSCOhost) retrieved from resources.css.edu/library/docs/cp4.pdf
- Kerr, Daniel. 2008. "Countering Corporate Narratives from the Streets: The Cleveland Homeless Oral History Project". Στο P. Hamilton and L. Shopes (ed.) *Oral History and Public Memories*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 231-251.
- Kinsella, E.A. (2010) 'The art of reflective practice in health and social care: reflections on the legacy of Donald Schon', *Reflective Practice*, 11(4): 565-75.

- Polanyi, M. (1966) *The tacit dimension*, Chicago: University of Chicago Press.
- Pulla, V. (2014). *Strengths-based perspectives in mental health*, In A. P. Francis,; V. Pulla,; M. Clark, et al. (Eds.), *Advancing social work in mental health through strengths-based practice*. Brisbane, Primrose Hall Publishing Group.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to learn: A view of what education might become* (1st edn), Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Redmond, B. (2004) *Reflection in action: Developing reflective practice in health and social services*, Aldershot: Ashgate.
- Sewpaul, V., Osthus, I. & Mhone, C. (2014). Power and participation in community work research and practice. In A. K. Larsen; V. Sewpaul & G. Oline (Eds.), *Participation in Community Work: International Perspectives*. London: Routledge.
- Sewpaul, V. & Larsen, A.K. (2014). Community development: Towards an integrated emancipatory framework, In A. K. Larsen, V. Sewpaul, & G. Oline (Eds.), *Participation in Community Work: International Perspectives*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Teater, B. and Baldwin, M. (2012) *Social Work in the Community: Making a Difference*. Bristol: The Policy Press.

Ευχαριστίες: Η δημοσίευση του άρθρου χρηματοδοτήθηκε πλήρως από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Κομπότη Δέσποινα

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Η παρουσία και η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας είναι σημαντική στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας. Η αντίληψη για την επαγγελματική ταυτότητα συντελεί στην ενίσχυση του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού, στην κινητοποίησή του, στη δέσμευσή του απέναντι στο επάγγελμα και στην ικανοποίηση που αντλεί μέσα από αυτό. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα ώστε να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των κοινωνικών λειτουργών, επί των παραμέτρων που συνθέτουν τις παραπάνω έννοιες.

Η έρευνα εντοπίζει μια σειρά επιρροών στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εργαζομένων, συμπεριλαμβανομένων: εμπειριών ζωής πριν από την καριέρα, περιβάλλον εργασίας, επιρροές από άλλους επαγγελματίες και συναδέλφους, δια βίου μάθηση, επιρροή του προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες που επηρεάζουν μπορούν να αξιοποιηθούν θετικά ώστε να αναπτυχθεί μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα κοινωνικής εργασίας προσανατολισμένη στις αξίες του επαγγέλματος και στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα κοινωνικού λειτουργού, εκπαίδευση και δια βίου μάθηση

1. Εισαγωγή

Η ταυτότητα αναγνωρίζεται ως μια ρευστή κατασκευή και αναμένεται ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί θα βιώσουν, θα εμπλακούν και θα αναγνωρίσουν την ταυτότητά τους με διαφορετικούς τρόπους. Το κείμενο αυτό παρουσιάζει μέρος της εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την εξέταση των αντιλήψεων των ζητημάτων και παραμέτρων που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα και τον επαγγελματικό ρόλο (πρακτική) του Κοινωνικού Λειτουργού στην Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Αναζητήθηκε η επιρροή του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο οι ερωτηθέντες διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση επηρέασε την επαγγελματική τους συμπεριφορά και ταυτότητα, καθώς επίσης και αν η δια βίου μάθηση και οι δυνατότητες για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και ανάπτυξη βοήθησαν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το επάγγελμα του Κοινωνικού Λειτουργού

Η κοινωνική εργασία είναι ένα επάγγελμα που έχει περάσει από ποικίλα εξελικτικά στάδια. Η κοινωνική εργασία ήταν ανέκαθεν «αγκυροβολημένη» στην κοινωνία (Bloemen, 2015) και συνδεόταν με τα κοινωνικά προβλήματα, τους ανθρώπους που τα αντιμετώπιζαν και τους θεσμούς που αναπτύχθηκαν για αυτά τα προβλήματα.

Σύμφωνα με το νέο παγκόσμιο ορισμό «Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή, την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία, η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και τη γηγενή γνώση και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους. Ο παραπάνω ορισμός μπορεί να διευρυνθεί σε εθνικό ή/και σε περιφερειακό επίπεδο». (IFSW, 2014).

Μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη για την επαγγελματική ταυτότητα διαπιστώθηκε ότι τα τελευταία χρόνια έχει προκύψει μια αυξανόμενη συναίνεση στο πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας σε όλο τον κόσμο σχετικά με την ιδέα ότι το επάγγελμα πρέπει να ενσωματώνει την προσωποκεντρική φροντίδα με τη δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη (Healy, 2001; Gitterman, 2014)). Ως εκ τούτου, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να εργάζονται με άτομα, οικογένειες, ομάδες, κοινότητες και την κοινωνία στο σύνολό της και να συνδυάζουν την άμεση πρακτική με δραστηριότητες που σχετίζονται με την πολιτική δράση ενάντια σε συντηρητικές προσεγγίσεις στον τομέα της κοινωνικής πολιτικής (Abramovitz, 1998; Benish et.al.2018). Ωστόσο, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας σε χώρες όπως η Αυστραλία, η Βρετανία, το Ισραήλ και οι Ηνωμένες Πολιτείες έχει χαρακτηριστεί από μια μεγαλύτερη τάση εκ μέρους των επαγγελματιών να συμμετέχουν σε άμεσες υπηρεσίες σε άτομα ή πρακτική προσανατολισμένη στην ψυχοθεραπεία με πολύ μικρότερη συμμετοχή στην ανάπτυξη της κοινότητας, στον κοινωνικό ακτιβισμό ή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την κοινωνική πολιτική (Midgley, 2001; Payne, 2021).

Αυτές οι τάσεις έχουν αποτελέσει το επίκεντρο της αυξανόμενης κριτικής για το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που είναι αρμόδια για την εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών. Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική εργασία και η εκπαίδευση κοινωνικής εργασίας έχουν αποστασιοποιηθεί από την κοινωνική αποστολή του επαγγέλματος και τη δέσμευσή του για κοινωνική αλλαγή (Bloemen, 2015; Brady et.al.,2019). Κατά συνέπεια, πολλοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές κοινωνικής εργασίας έχουν προτείνει ότι τα προγράμματα σπουδών

κοινωνικής εργασίας θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους φοιτητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την πολιτική και να τους παρέχουν την απαραίτητη θεωρητική βάση, πρακτικές δεξιότητες και γνώσεις για να αναλάβουν αυτού του είδους τις δραστηριότητες (Rocha, 2000; Garrett, 2013; Crisp, 2015).

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση έδειξε ότι η παρουσία και η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας είναι σημαντική στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας.

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί βιώνουν, ενθαρρύνουν ή / και διαβρώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα είναι ανεξερεύνητα ζητήματά στην Ελλάδα. Αυτό το κενό στην έρευνα υπογράμμισε την ανάγκη ανάπτυξης ενός θεωρητικού πλαισίου που βασίζεται στην ερμηνευτική φαινομενολογία και στην κριτική θεωρία της κοινωνικής εργασίας για να εξερευνήσει ολιστικά τη ζωντανή εμπειρία της επαγγελματικής ταυτότητας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αναζήτηση των παραμέτρων που συντελούν στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των κοινωνικών λειτουργών. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα σε 30 κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονται στην Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Περιφέρεια Αττικής.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling) και του διαθέσιμου δείγματος, όπου ο ερευνητής επιλέγει άτομα που είναι διαθέσιμα για την έρευνα και δέχονται να συμμετέχουν και αφορά περιπτώσεις που είναι χαρακτηριστικές με το θέμα που θέλει να μελετήσει ο ερευνητής (Rubin & Babbie, 2011; Brayman, 2017).

Η εις βάθος συνέντευξη επιλέχθηκε ως το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων επειδή προσφέρει μια βέλτιστη μέθοδο απόκτησης διορατικότητας, βάθους και κατανόησης (Legard et al, 2007). Διευκολύνει επίσης την πρόσβαση στη «ζωντανή» εμπειρία που εκφράζεται στη φωνή και τη γλώσσα των ερωτηθέντων (Van Manen, 1990).

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ενότητα που παρουσιάζεται σε αυτή την ομιλία αφορά τις επιρροές που συντέλεσαν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των κοινωνικών λειτουργών σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση, με το πρόγραμμα σπουδών, τη διά βίου μάθηση, τις δυνατότητες για ανάπτυξη και το πως αυτές οι επιρροές διαμόρφωσαν την επαγγελματική τους συμπεριφορά και τους ρόλους που καλούνται να επιτελέσουν.

Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάστηκε από μια σειρά παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων του επίσημου προγράμματος σπουδών, των άτυπων επιρροών και των προσωπικών παραγόντων.

2.3.1 Τυπική εκπαίδευση

Οι συμμετέχοντες όταν ρωτήθηκαν τι ένιωθαν ότι τους είχε επηρεάσει περισσότερο στο να σκέφτονται τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, αναφέρθηκαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/σπουδών και στον ρόλο που είχε παίξει το πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των τεχνικών τους γνώσεων και στην ικανότητα να ανταποκρίνονται στον επαγγελματικό τους ρόλο.

Η αυτοπεποίθηση πιστεύεται ότι στηρίζει την επαγγελματική ικανότητα (Bell et al, 1998), αποτελεί συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας (Kelly, 1992) και έχει σημαντικό αντίκτυπο στην απόδοση (Grundy, 1993). Κάποιοι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης συνέβαλε σημαντικά στην επαγγελματική τους αντίληψη και την αυτοπεποίθηση (ταυτότητα) στην ανάληψη του επαγγελματικού ρόλου. Οι ερωτηθέντες συνδέουν την απόκτηση γνώσεων με τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και το απέδωσαν στη συνεχή εκπαίδευση και στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Οι ερωτηθέντες συνέδεσαν επίσης την εμπιστοσύνη με τη βελτιωμένη ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το ευρύ φάσμα των ανθρώπων που συνεργάζονται, στα πλαίσια της δικτύωσης ή της συμμετοχής τους στη διεπιστημονική ομάδα με άλλους επαγγελματίες ή αιρετούς.

Εκτός από τις πεποιθήσεις, τη γνώση και τον προβληματισμό, οι αξίες που προωθούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι επίσης σημαντικές για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας και την κατανόηση του επαγγελματικού ρόλου (Howkins & Ewans, 1999). Οι Richardson et al (2002) υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφέρει την ευκαιρία να προωθήσει την εσωτερίκευση των αξιών και των προσεγγίσεων, αλλά ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εστιασμένοι στην προσέγγισή τους, διαφορετικά οι φοιτητές μπορούν να εισέλθουν και να φύγουν από τα προγράμματα αμετάβλητα σε αυτό που απαιτεί ο επαγγελματικός ρόλος και χωρίς σαφήνεια σε σχέση με τις επαγγελματικές αξίες. Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς και τη σημασία του προγράμματος στη διευκόλυνση των φοιτητών να κατανοήσουν και να αναπτύξουν μια προσωποκεντρική προσέγγιση για την εργασία τους και την θεωρητική βάση για αυτό.

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις επιπτώσεις της εκπαίδευσής τους. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η πανεπιστημιακή μελέτη, τους άλλαξε προσωπικά και επαγγελματικά. Περιέγραψαν τις σπουδές τους ως μεταμορφωτικές, ειδικά στο να αντανakλούν κριτικά τη δική τους ιστορία.

Κάποιοι συμμετέχοντες σκέφτηκαν τον εαυτό τους πριν ξεκινήσουν τη μελέτη κοινωνικής εργασίας και στη συνέχεια, σχετικά με τον χαρακτήρα τους μετά την απόκτηση του πτυχίου. Παρατήρησαν ότι η κοσμοθεωρία, οι αξίες και η συνολική τους ταυτότητα είχαν αλλάξει. Μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που είχε ιδιαίτερα έντονο αντίκτυπο στην επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων ήταν η τοποθέτηση πεδίου, γνωστή και ως πρακτική άσκηση.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η τοποθέτηση πεδίου ήταν ένα θεμελιωδώς σημαντικό μέρος της εκπαίδευσής τους, ειδικά για να επιτρέψει στη θεωρία να «ζωντανεύει» στην πράξη, να μαθαίνει από έμπειρους επαγγελματίες, να αναπτύσσει δίκτυα για μελλοντική πρακτική και τέλος, να σχηματίζει επαγγελματική ταυτότητα.

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δημιούργησε ένα θεμέλιο για την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η σημασία της επιτόπιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας τονίζεται επίσης σε άλλες μελέτες, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης για αξιόπιστες μαθησιακές δραστηριότητες για να αξιοποιηθεί στο έπακρο η τοποθέτηση (Cleak et al., 2016b; Wong & Pearson, 2007). Η έμφαση των συμμετεχόντων στο να έχουν δύο τοποθετήσεις πρακτικής άσκησης, είναι ενδιαφέρουσα σε σύγκριση με τη μελέτη των Tham και Lynch (2014) στη Σουηδία, όπου υπήρχε μόνο μία τοποθέτηση και οι φοιτητές ανέφεραν ότι ήταν λιγότερο προετοιμασμένοι για το πεδίο (Tham & Lynch, 2014). Επίσης, οι συμμετέχοντες στη μελέτη δεν φάνηκαν να αποδίδουν λιγότερη αξία στην τοποθέτηση πεδίου με την πάροδο του χρόνου, όπως διαπίστωσαν οι Zeira και Schiff (2014) στο Ισραήλ.

Κεντρικό στοιχείο της ταυτότητας είναι η έννοια που ένα άτομο κατασκευάζει για να προσδιορίσει ποιος είναι (αυτο-έννοια), την οποία οι Kearns και McArdle (2011) διερεύνησαν στη μελέτη τους με τους νέους ειδικευμένους κοινωνικούς λειτουργούς.

Όλοι οι συμμετέχοντες στη μελέτη περιέγραψαν την προσωπική τους αντίληψη, η οποία περιελάμβανε πώς άλλαξε και εξελίχθηκε με την πάροδο του χρόνου λόγω της δέσμευσής τους για μάθηση και ανάπτυξη. Για τους περισσότερους, η αυτο-αντίληψή τους αναπτύχθηκε με θετικούς τρόπους ως αποτέλεσμα της απόκτησης εμπειρίας και εμπιστοσύνης.

Ο Αριστοτέλης, ο πατέρας της βιωματικής εκπαίδευσης, είπε κάποτε, «για τα πράγματα που πρέπει να μάθουμε πριν μπορέσουμε να τα κάνουμε, μαθαίνουμε κάνοντας τα». Ομοίως, ο Kolb (1984), ο σύγχρονος πατέρας της θεωρίας της βιωματικής μάθησης, είπε ότι η μάθηση είναι πιο σημαντική εάν έχει γίνει μέσω πραγματικής εμπειρίας, επειδή η εμπειρία είναι το κλειδί για την επιτυχία σε κάθε προσπάθεια. Ο Kolb (1984) θεώρησε τη βιωματική μάθηση ως μια διαδικασία που συνδέει την εκπαίδευση, την εργασία και την προσωπική ανάπτυξη.

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων έδειξαν ότι τόσο η αυτο-έννοια όσο και η αυτοεκτίμηση αλληλοσυνδέονται και επηρεάζουν η μία την άλλη ειδικά όσον αφορά την ενίσχυση της ταυτότητας - πώς κάποιος βλέπει τον εαυτό του (αυτο-έννοια) επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αξιολογεί τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση) και το αντίστροφο. Είναι μια υπενθύμιση του Boyer (2008) που διερευνά πώς το ταξίδι της κοινωνικής εργασίας δεν είναι απλώς μια επαγγελματική εμπειρία, έχει βαθιά προσωπικές διαστάσεις. Ως εκ τούτου, αυτές οι ιστορίες ενθαρρύνουν την αυτογνωσία σχετικά με την αυτο-έννοια, την αυτοεκτίμηση και τα δυνατά σημεία του ατόμου και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο καθένας στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας (An & Chapman, 2014; Kearns & McArdle, 2011; Kinman & Grant, 2016).

Η μάθηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε, η μάθηση για/και την ανάπτυξη μέσω της τοποθέτησης στο πεδίο σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον εργασίας είναι ζωτικής σημασίας για τους φοιτητές για να χτίσουν έναν ικανό επαγγελματικό εαυτό υπό πραγματικές συνθήκες.

Η τελική διάσταση της οικοδόμησης εμπιστοσύνης ήταν η έκφραση της επαγγελματικής ταυτότητας μέσω επιβεβαιώσεων και η διαχείριση της σχέσης μεταξύ ταυτότητας ρόλου και επαγγελματικής ταυτότητας. Βασιζόμενοι σε όλες τις προηγούμενες διαστάσεις της οικοδόμησης εμπιστοσύνης, οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να αναζητήσουν ενεργά τρόπους έκφρασης, γεγονός που συνέβαλε περαιτέρω στην αυτοπεποίθησή τους.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι οι αλληλεπιδράσεις των φοιτητών κοινωνικής εργασίας με τον πραγματικό κόσμο του επαγγέλματος και τις απαιτήσεις του, τους οδηγούν σε ένα νέο μονοπάτι γνώσης και δράσης σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή αντικατοπτρίζεται στον εργασιακό χώρο. Από αυτή την άποψη, η πρακτική της επιτόπιας εργασίας μπορεί να θεωρηθεί ως πρόκληση για τους φοιτητές όπου εφαρμόζουν θεωρητικές γνώσεις που διδάσκονται σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, συνδέουν την πρακτική με τη θεωρία, αποκτούν νέες γνώσεις και αποκτούν πρακτικές δεξιότητες απαραίτητες για το επάγγελμα (Noble, 2001; Lager & Cooke Robbins, 2004). Οι Regehr, Regehr, Leeson, & Fusko (2002) συνοψίζουν τα πλεονεκτήματα της επιτόπιας μάθησης λέγοντας ότι είναι μια «πρωταρχική ευκαιρία για τους φοιτητές να ενσωματώσουν γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στις έννοιες του επαγγελματικού τους εαυτού» (σελ. 56).

Η εκμάθηση για τις αξίες του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας αποτελεί βασικό συστατικό της εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία. Καθώς οι φοιτητές εισέρχονταν και προχωρούσαν στο πρόγραμμα, η έκθεσή τους στις αξίες της κοινωνικής εργασίας επηρέασε τόσο τα προσωπικά τους συστήματα αξιών όσο και την κατανόηση και ερμηνεία των επαγγελματικών αξιών. Για πολλούς φοιτητές, η εκπαιδευτική διαδικασία επιβεβαίωσε τις προσωπικές τους αξίες και ενίσχυσε τη δέσμευσή τους στις αξίες της επαγγελματικής κοινωνικής εργασίας. Για ορισμένους φοιτητές η εκπαιδευτική διαδικασία τους προκάλεσε και είχε ως αποτέλεσμα την επιθυμία να ενσωματώσουν πληρέστερα τις επαγγελματικές αξίες στην προσωπική τους ζωή.

Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν ότι η «μάθηση» σχημάτιζε χώρο στον οποίο διασταυρώνονται προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και ότι η «μάθηση» επηρέασε τα συστήματα αξιών με διάφορους τρόπους.

2.3.2 Πρόσθετες επιρροές

Πρόσθετες επιρροές στην επαγγελματική ταυτότητα των κοινωνικών λειτουργών σχετίζονται με τη συμμετοχή σε επαγγελματικές ομάδες και τη συνεχή επιρροή από το εργασιακό και το προσωπικό περιβάλλον που θεωρούνται δια βίου μάθηση.

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου μάθηση είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας (Bahn, 2006; Houle, 1981; Lindquist et al, 2006; Reid et al, 2008).

Οι ερωτηθέντες σε αυτή τη μελέτη είχαν μια σαφή προσωπική δέσμευση για μάθηση. Όσον αφορά τη συνεχή μάθηση, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δήλωσαν την επιθυμία να συνεχίσουν με την επίσημη εκπαίδευση .

Η ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας απαιτούσε από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν την ευθύνη για τη δια βίου μάθησή τους. Μια σειρά σχέσεων και περιβαλλοντικών παραγόντων έπαιξε κάποιο ρόλο στην ανάπτυξη και τη παραμονή τους στο επάγγελμα. Ήταν ζωτικής σημασίας για να συμμετέχουν οι συμμετέχοντες σε ένα συνδυασμό σχέσεων, να εκτιμηθούν ως κοινωνικοί λειτουργοί και να έχουν αυτονομία και πρόσβαση σε ευκαιρίες ανάπτυξης, υποστήριξης και αυτοφροντίδας. Χωρίς αυτές τις ρυθμίσεις, η διάβρωση της επαγγελματικής ταυτότητας ήταν αναπόφευκτη.

Οι ανάγκες υποστήριξης και ανάπτυξης των συμμετεχόντων δείχνουν ότι ήταν σημαντικό να εξισορροπηθούν οι βασικές πτυχές της πανεπιστημιακής μελέτης με τη δια βίου μάθηση μετά την πιστοποίηση. Όπως οι Hay et al. (2012) επισημαίνουν ότι όλοι οι βασικοί ενδιαφερόμενοι θα πρέπει να συμμετάσχουν στην υποστήριξη της μετάβασης και της επιτυχίας των νέων κοινωνικών λειτουργών. Στη μελέτη αυτή , οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το πανεπιστήμιο είχε την ευθύνη να διασφαλίσει ότι θα μπορούσαν να εισέλθουν με επιτυχία στον πεδίο, αλλά οι εργοδότες και τα ευρύτερα επαγγελματικά συστήματα είχαν επίσης την ευθύνη να αναγνωρίσουν τις ανάγκες τους ως κοινωνικών λειτουργών και να επενδύσουν στην ανάπτυξη, υποστήριξη και παραμονή τους. Ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν ικανοποιημένοι με σχεσιακή και περιβαλλοντική υποστήριξη, δεν ήταν πάντοτε συνεπής και δεν υπήρχαν εγγυήσεις ότι αυτές οι σχέσεις και δομές θα ήταν καταρχήν εκεί, όπου κι αν εργάζονταν.

Ένας πρακτικός μηχανισμός για την κάλυψη των αναγκών υποστήριξης και ανάπτυξης είναι μέσω της πρόσβασης στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν αναλαμβανόμενες δραστηριότητες όπως μεταπτυχιακές σπουδές, σύντομα μαθήματα και εκπαίδευση, συνέδρια, σεμινάρια, ενδοϋπηρεσιακές εκπαιδεύσεις και δημιουργία ομάδων/οργανώσεων. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν συνεπή πρόσβαση σε δραστηριότητες όλο το χρόνο. Περιέγραψαν την επαγγελματική ανάπτυξη ως σημαντική ανάγκη και συμβολή στην προώθηση της ταυτότητας της κοινωνικής εργασίας. Για να επιτευχθεί αυτό, ήταν σημαντικό να εξισορροπηθούν τα οργανωτικά ενδιαφέροντα και οι ατομικές ανάγκες.

Αρκετοί συμμετέχοντες περιέγραψαν ότι παρόλο που είχαν πρόσβαση στην επαγγελματική ανάπτυξη, δεν εγγυήθηκε ότι θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, ειδικά όταν υπήρχαν υψηλές απαιτήσεις φόρτου εργασίας.

Μερικοί συμμετέχοντες είχαν τους δικούς τους προϋπολογισμούς ή χρηματοδότηση για την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά ήταν συχνά κοινό για τους οργανισμούς να απαιτούν από τους επαγγελματίες να καλύψουν το μεγαλύτερο κόστος, λόγω έλλειψης πόρων και περικοπών του προϋπολογισμού, από το ευρύτερο μακροοικονομικό πλαίσιο.

Πολλοί από τους συμμετέχοντες περιέγραψαν περιόδους με σταθερά υψηλά επίπεδα φόρτου εργασίας, κάτι που θα μπορούσε να είναι δύσκολο να διαχειριστούν. Ένας υπερβολικός και μη ρεαλιστικός φόρτος εργασίας συνέβαλε ακόμη περισσότερο στην εξάντληση και τη διάβρωση της ταυτότητας.

Οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση και απολάμβαναν μια σειρά από δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που συνέβαλαν στη δια βίου μάθηση και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητα. Αυτή ήταν άλλη μια στρατηγική για την υποστήριξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ωστόσο, οι εμπειρίες τους δημιουργούν ερωτήματα σχετικά με το πώς αποτιμάται η επαγγελματική ανάπτυξη σε μακροοικονομικό επίπεδο, ειδικά από κυβερνητικούς φορείς χρηματοδότησης. Στους χώρους εργασίας των συμμετεχόντων, η χρηματοδότηση για προγράμματα δεν περιλάμβανε σταθερά την πρόσβαση στην επαγγελματική ανάπτυξη ή μειώθηκε κατά τη διάρκεια των περιόδων περιορισμού των πόρων. Όταν οι πόροι για επαγγελματική ανάπτυξη δεν έχουν προτεραιότητα ή οι επαγγελματίες αναμένεται να το χρηματοδοτήσουν από μόνοι τους ως επί το

πλείστον, ποιο μήνυμα στέλνει πραγματικά αυτό; Εάν οι ανάγκες υποστήριξης και ανάπτυξης των επαγγελματιών δεν ενσωματωθούν ή δεν έχουν προτεραιότητα, θα είναι σε θέση να λειτουργούν αρκετά καλά και να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εξυπηρέτηση στις κοινότητές τους μακροπρόθεσμα; Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω η επίτευξη καλύτερης ισορροπίας μεταξύ των επαγγελματιών, των οργανωτικών και των κοινωνικών αναγκών. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης συμπληρώνουν τις εκκλήσεις άλλων κοινωνικών λειτουργών, που υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση στις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης (Healy et al., 2015) και για τους εργοδότες και το επάγγελμα να εξετάσουν πώς μπορούν να αναγνωρίσουν συστηματικά τα προσόντα των κοινωνικών λειτουργών και ποιοι πολυεπίπεδοι μηχανισμοί υποστήριξης και ανάπτυξης χρειάζονται γι' αυτό (Cheron-Sauer, 2012). Θα ήταν αρκετό να κοιτάξουμε μόνο στρατηγικές εντός των οργανισμών;. Χρειάζεται μια πολυδιάστατη εστίαση, με ιδιαίτερη προσοχή στη ζωντανή εμπειρία της επαγγελματικής ταυτότητας, έτσι ώστε να εκτιμάται και να καλλιεργείται ανάλογα.

Το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον πλαισίωσε και επηρέασε το μεσο (σχεσιακό και οργανωτικό) και μικρο (ατομικό) επίπεδο εμπειρίας για τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, κυρίαρχοι λόγοι και αντιλήψεις επηρέασαν τους κοινωνικούς λειτουργούς υποτιμώντας την επαγγελματική τους ταυτότητα και περιορίζοντας τους πόρους που χρειάζονταν για να αναπτυχθούν. Παρά τις προκλήσεις αυτές, οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να ανταποκριθούν στην επαγγελματική τους ταυτότητα και να μην επιτρέψουν σε συζητήσεις και αντιλήψεις να περιορίσουν την αίσθηση του εαυτού τους. Οι αναφορές από τους συμμετέχοντες έδειξαν ότι είχαν μια σειρά από ανάγκες υποστήριξης και ανάπτυξης που πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω. Αυτές οι ανάγκες περιλάμβαναν χρηματοδότηση για επαγγελματική ανάπτυξη και αναγνώριση της επαγγελματικής ταυτότητας.

3. Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου μάθηση είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας (Bahn, 2006; Lindquist et al, 2006; Reid et al, 2008).

Σε αυτή τη μελέτη οι συμμετέχοντες εξερεύνησαν τι σήμαινε να είναι, να σκέφτονται και να πράττουν ως κοινωνικοί λειτουργοί, ως μέρος της βιωμένης εμπειρίας τους από την επαγγελματική ταυτότητα. Οι επαγγελματικές τους ταυτότητες ήταν δυναμικές και ρευστές και επηρεάστηκαν από εξωτερικά σημεία αναφοράς για την κοινωνική εργασία, όπως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση.

Η μάθηση και η ανάπτυξη των συμμετεχόντων υποδηλώνουν ότι κινούνται μέσω της βιοματικής μάθησης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων δεν σήμαινε τίποτα χωρίς ο επαγγελματίας να αποκτήσει εμπειρία και να προβληματιστεί κριτικά όπως υποστηρίζει ο Cameron (2003). Κατά συνέπεια, αξίζει να αναγνωριστεί η βιοματική μάθηση ως θεμελιώδες μέρος της περιόδου μετά την πιστοποίηση. Η εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ιδίως η τοποθέτηση στο πεδίο και το υπόβαθρό τους, βοήθησαν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και επαγγελματικής ταυτότητας, την οποία οι Campanini et al. (2012) υποστηρίζουν επίσης.

Η επίσημη εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία αποτελεί θεμελιώδες μέρος της ανάπτυξης των επαγγελματιών. Η ανάπτυξη αυτή εξαρτάται βέβαια από την φιλοσοφία του τμήματος που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους αλλά και από την πορεία που ακολούθησαν τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών όσο και αργότερα.

Οι εμπειρίες των συμμετεχόντων σε αυτή τη μελέτη υποδηλώνουν ότι δεν ήταν χρήσιμο να θεωρηθούν ως «τελικά προϊόντα» μετά την έξοδο από το πανεπιστήμιο, αλλά να τους θεωρήσουμε περισσότερο ως αναπτυσσόμενους κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι μπορούν να αναλάβουν την ατομική ευθύνη για την ανάπτυξη τους ως ενεργούς επαγγελματίες. Ωστόσο, ανέφεραν επίσης ότι

ως άτομα οι συμμετέχοντες δεν πραγματοποίησαν αυτό το ταξίδι μόνα τους. Χρειάστηκαν υποστήριξη από άλλους για να τους προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης και εξέλιξης.

Ευχαριστίες

Η δημοσίευση της ομιλίας χρηματοδοτήθηκε πλήρως από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Χρησιμοποιώ το στυλ «Βιβλιογραφία ΙΑΚΕ)

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (μτφρ. Παναγιώτης Σακελλάρου και επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης) Αθήνα: GUTENBERG.

Ξενόγλωσση

- Abramovitz, M. (1998). Social Work and Social Reform: An Arena of Struggle. *Social Work*, 43(6), pp.512–526. doi:10.1093/sw/43.6.512.
- Bell, A., Horsfall, J. & Goodin, W. (1998). 'The mental health clinical nursing confidence scale', *Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing*. pp. 7:184-190.
- Benish, A., Halevy, D. & Spiro, S. (2018). Regulating social welfare services: Between compliance and learning. *International Journal of Social Welfare*, 27(3), pp.226–235. doi:10.1111/ijsw.12304.
- Bloemen, H. (2015). *Radical Social Work*. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/304183387_Radical_Social_Work
- Cleak, H., Roulston, A., & Vreugdenhil, A. (2016b). The inside story: A survey of social work students' supervision and learning opportunities on placement. *The British Journal of Social Work*, 46(7), 2033-2050. doi:10.1093/bjsw/bcv117
- Crisp, B.R. (2015). The challenges in developing cross-national social work curricula. *International Social Work*, 60(1), pp.6–18. doi:10.1177/0020872815574135.
- Garrett, P.M. (2013). Re-Enchanting Social Work? The Emerging 'Spirit' of Social Work in an Age of Economic Crisis. *British Journal of Social Work*, 44(3), pp.503–521. doi:10.1093/bjsw/bcs146.
- Gitterman, A. (2014). Social work: A profession in search of its identity. *Journal of Social Work Education*, 50, 599–607. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.947898>
- Grundy, S.E. (1993). The Confidence Scale. *Nurse Educator*, 18(1), pp.6–9. doi:10.1097/00006223-199301000-00004.
- Healy, K. (2001). *Reinventing Critical Social Work: Challenges from practice, Context and Postmodernism*. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου, 2020, από
- Howkins, E.J. & Ewens, A. (1999). How students experience professional socialisation. *International Journal of Nursing Studies*, [online] 36(1), pp.41–49. doi:10.1016/s0020-7489(98)00055-8. <https://ojs.uwindsor.ca/index.php/csw/article/download/5618/4591?inline=1>
- IFSW & IASSW (2014). Global Definition of Social Work, Available: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work>
- Kelly, B. (1992). The Professional Self-Concepts of Nursing Undergraduates and Their Perceptions of Influential Forces. *Journal of Nursing Education*, 31(3), pp.121–125. doi:10.3928/0148-4834-19920301-08.
- Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 20-38.

- Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2007). In-depth interviews. in J. Richie & J. Lewis (Eds) *Qualitative Research Practice*, London: Sage.
- Midgley, J. (2001). Issues in International Social Work. *Journal of Social Work*, 1(1), pp.21–35. doi:10.1177/146801730100100103.
- Payne, M. (2021). *Modern Social Work Theory*. S.L.: Oxford Univ Press Us.
- Richardson, B., Lindquist, I., Engardt, M. and Aitman, C. (2002). Professional socialization: students' expectations of being a physiotherapist. *Medical Teacher*, 24(6), pp.622–627. doi:10.1080/0142159021000063943.
- Rocha, C. J. (2000). Evaluating experiential teaching methods in a policy practice course: The case for service learning to increase political participation. *Journal of Social Work Education*, 36(1), 53-63.
- Rubin, A., & Babbie, E. (2011). *Research methods for social work* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Brooks and Cole.
- Tham, P., & Lynch, D. (2014). Prepared for practice? Graduating social work students' reflections on their education, competence and skills. *Social Work Education*, 33(6), 704–717. doi: 10.1080/02615479.2014.881468
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Ontario: The University of Western Ontario.
- Zeira, A., & Schiff, M. (2014). Field education: A comparison of students' and novice social workers' perspectives. *British Journal of Social Work*, 44(7), 1950–1966. doi:10.1093/bjsw/bct038

ΓΟΝΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ-ΑΠΟΡΡΙΨΗ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ

Παπαπέτρου Σάββας

Dr. Κοινωνικός ψυχολόγος –ερευνητής

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ γονικής αποδοχής - απόρριψης, κινήτρων μάθησης και ακαδημαϊκής αυτο- αποτελεσματικότητας μαθητών Δευτεροβάθμιας, καθώς και η διερεύνηση της πιθανότητας διαμεσολάβησης των κινήτρων για μάθηση στη σχέση γονικής αποδοχής-απόρριψης και θετικής ή αρνητικής ακαδημαϊκής αυτο- αποτελεσματικότητας.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα ψυχομετρικά εργαλεία Γονικής αποδοχής/ Απόρριψης (Parq-Child), Κινήτρων Μάθησης (Οι Στάσεις μου Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση) και Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές Λυκείου. Το δείγμα της έρευνας ήταν 1100 μαθητές ηλικίας 16 έως 18 ετών. Από τις στατιστικές συσχετιστικές αναλύσεις προκύπτει υψηλή συσχέτιση μεταξύ σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρων.

Επίσης φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ κινήτρων μάθησης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Τέλος, εξετάστηκε και αναδείχθηκε ο σημαντικός διαμεσολαβητικός ρόλος της υποκλίμακας «Προσανατολισμός στην μάθηση» μεταξύ των κλιμάκων «Γονική απόρριψη» και «Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα».

Λέξεις κλειδιά: Γονική αποδοχή-απόρριψη, ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρα μάθησης

1. Εισαγωγή

Σε αυτή την εργασία αναπτύσσονται και αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες και οι διαστάσεις της γονικής αποδοχής και απόρριψης, καθώς και κάποιες επιμέρους θεωρίες αυτών. Ακόμη, παρουσιάζονται κάποιες συνέπειες της γονικής απόρριψης στην ανάπτυξη των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα παιδιά μπορεί να εμφανίσουν όχι μόνο κοινωνικές αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες, όταν δεν αισθάνονται αποδοχή από τον γονέα (Giotsa & Touloumakos, 2014· Rohner & Khaleque, 2010). Επιπλέον, αναπτύσσονται οι έννοιες της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων μάθησης, καθώς και θεωρίες γύρω από αυτές.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά ευρήματα σχετικών παλαιότερων ερευνών από την ελληνική, αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία. Ακολουθεί η μεθοδολογική προσέγγιση στην οποία αναλύονται οι μεταβλητές της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης της γονικής αποδοχής-απόρριψης, της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων για μάθηση και η μεθοδολογία της ανάλυσης. Ακολούθως, περιγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση και τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική, τους συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών της έρευνας και του μοντέλου διαμεσολάβησης. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της πρακτικής αξίας των συμπερασμάτων και με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο για την Γονική αποδοχή και απόρριψη

2.1.Οι αρχές της Θεωρίας Γονικής Αποδοχής – Απόρριψης

Η Θεωρία της Γονικής Αποδοχής - Απόρριψης αναπτύχθηκε από τον Rohner R. ο οποίος τη θεωρεί ως «...αποδεδειγμένη θεωρία κοινωνικοποίησης και δια βίου ανάπτυξης» (Rohner & Khaleque, 2005:4). Η Θεωρία της Γονικής Αποδοχής - Απόρριψης διερευνά την πιθανή σύνδεση της γονικής συμπεριφοράς με την ψυχοκοινωνική υγεία του ατόμου (Giotsa & Touloumakos, 2014).

Σύμφωνα με τη θεωρία ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την έμφυτη ανάγκη να παίρνουν αγάπη, στοργή και φροντίδα από τους σημαντικούς άλλους γι αυτούς (Rohner & Khaleque, 2010). Έτσι, με βάση την έμφυτη αυτή ανάγκη, η ψυχολογική προσαρμογή επηρεάζεται, από την πεποίθηση ότι είναι αποδεκτό το άτομο από τους γονείς (Rohner, Khaleque & Cornoyer, 2005). Η γονική αποδοχή και το αντίθετό της η γονική απόρριψη αποτελούν δύο πόλους όπου το άτομο τοποθετεί τον εαυτό του ανάλογα με την αποδοχή που έχει βιώσει στην παιδική ηλικία (Rohner, 2004).

2.2.Αποσαφήνιση των όρων γονική αποδοχή, γονική απόρριψη

Το συναίσθημα και η στοργή που δέχεται το παιδί, λέγεται «διάσταση της συναισθηματικής ζεστασιάς» (Rohner, 2017). Στο ένα άκρο βρίσκεται η γονική αποδοχή και στο άλλο η γονική απόρριψη. Ο όρος συναισθηματική ζεστασιά περιγράφει την συναισθηματική σχέση, το ρόλο των γονέων, την ανταπόκριση στο παιδί, καθώς και την ολότητα των συναισθημάτων.

Η γονική αποδοχή περιλαμβάνει την ζεστασιά των γονέων, καθώς και μια πληθώρα ευχάριστων συναισθημάτων, όπως η τρυφερότητα, η φροντίδα, το ενδιαφέρον, η στοργή, η υποστήριξη και συνολικά η αγάπη που βιώνει το παιδί από τους γονείς. Επίσης για την σωματική εκδήλωση της αγάπης χρησιμοποιούν οι γονείς το φιλή, την αγκαλιά, το βλέμμα και το χαμόγελο και αντίστοιχα, για την λεκτική έκφραση της αγάπης, χρησιμοποιούν οι γονείς τον έπαινο, τα ενθαρρυντικά σχόλια, και την επιβράβευση ως θετικό ενισχυτή.

Η γονική απόρριψη χαρακτηρίζεται από την πλήρη απουσία ή την έλλειψη αγάπης. Η γονική απόρριψη αποτελείται από τέσσερα στοιχεία.

- Την ψυχρότητα ή την έλλειψη στοργής από τους γονείς προς τα παιδιά η οποία συνδέεται με την απόρριψη και αφορά την ψυχολογική διάσταση που τους τοποθετεί ως απαθείς και αδιάφορους απέναντι στα παιδιά.

- Την εχθρότητα των γονέων, η οποία αντανακλάται σε αρνητικό συναίσθημα του θυμού, το οποίο οδηγεί σε λεκτική απόρριψη, με βρισιές, ειρωνεία και άσχημα λόγια, είτε σε άσκηση σωματικής βίας.
- Την αδιαφορία των γονέων, η οποία εκφράζεται με την απουσία ενδιαφέροντος για το παιδί, την παραμέληση σε ψυχολογικό και σε σωματικό επίπεδο.
- Την αδιαφοροποίητη απόρριψη, η οποία σχετίζεται με την αίσθηση του παιδιού ότι οι γονείς δεν το αγαπούν και δεν το καταλαβαίνουν, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν εμφανή σημάδια απόρριψης (Khaleque & Rohner, 2002b· Khaleque & Rohner, 2012· Rohner, 2017).

2.3. Οι διαστάσεις της γονικής αποδοχής - απόρριψης

Ο Rohner (2013) κατέληξε στο ότι όλα τα άτομα τείνουν να οργανώνουν τις αντιλήψεις τους για τη γονική αποδοχή ή απόρριψη, σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν:

- α) τη ζεστασιά ή την ψυχρότητα,
- β) την εχθρότητα ή την επιθετικότητα,
- γ) την αδιαφορία ή την παραμέληση και
- δ) την απόρριψη (Carrasco & Rohner, 2013· Rohner & Khaleque, 2010).

Η πρώτη διάσταση της ζεστασιάς αναφέρεται στις σωματικές και λεκτικές εκφράσεις αγάπης προς τα παιδιά.

Η δεύτερη διάσταση, η εχθρότητα ή επιθετικότητα των γονέων αφορά σε συναισθήματα θυμού τα οποία εκφράζονται μέσω σωματικών ή λεκτικών εκδηλώσεων προς τα παιδιά (Campo & Rohner, 1992· Rohner, 2004).

Στην τρίτη διάσταση την αδιαφορία αναφέρονται οι στάσεις των γονέων ως παρατηρούμενες συμπεριφορές (Rohner & Rohner, 1980).

Τέλος, η απόρριψη αναφέρεται στην πεποίθηση του παιδιού ότι τόσο οι γονείς όσο και οι σημαντικοί άλλοι δεν ενδιαφέρονται γι' αυτό (Rohner & Khaleque, 2005).

2.4. Κίνητρα για μάθηση

Ως κινητοποίηση (motivation) ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία υποκινείται και υποστηρίζεται δραστηριότητα η οποία κατευθύνεται προς έναν στόχο (Schunk, Pintrich & Meece, 2002). Ως διαδικασία, η κινητοποίηση είναι παρατηρήσιμη. Περιλαμβάνει στόχους, που δίνουν το έναυσμα για δράση και για κατεύθυνση της δράσης και απαιτεί σωματική ή νοητική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει αντίστοιχα μορφές δράσης και γνωστικές ενέργειες. Εμπεριέχει δέσμευση, επιδίωξη μακροχρόνιων στόχων, προσδιορισμό των τρόπων αντίδρασης σε δυσκολίες και εμπόδια, αποδόσεις αιτίων και βίωση συναισθημάτων.

Στα ελληνικά, ο όρος αποδίδεται ως κίνητρα (Ευκλείδη, Κάντας & Λεονταρή, 2002).

Ο Hannula (2006) ορίζει τα κίνητρα ως την προσδοκία για καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η οποία οικοδομείται όχι μόνο από τα συναισθήματα αλλά και στο υποσυνείδητο.

Κίνητρο είναι ό,τι ωθεί το άτομο σε δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Πρόκειται για ένα πολύπλοκο κομμάτι της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που επηρεάζει τις επιλογές των ατόμων σχετικά με το πόσο χρόνο θα αφιερώσουν σε κάθε καθήκον που αναλαμβάνουν, το πόση ενέργεια θα καταβάλλουν, το πώς σκέφτονται και αισθάνονται για τα καθήκοντά τους και το πόσο χρονικό διάστημα θα παραμείνουν σταθεροί σε αυτά (Urduan & Schoenfelder, 2006).

Τα κίνητρα ωθούν το άτομο εσωτερικά ή εξωτερικά. Μπορεί να έχουν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (ένστικτα, ορμές, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις), όσο και εξωτερικές (αμοιβές, θέλητρα ή φόβητρα ή απωθητικοί ερεθισμοί). Μπορεί να είναι εγγενή (έχουν κληρονομική βάση) ή επίκτητα (αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης). Μπορεί να είναι φυσιολογικά (εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοιόσταση), βιολογικά (εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους), ψυχολογικά (θυμικό, προσωπικότητα,

συναλλαγές του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Deci, Benware & Landy, 2006 · Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

3.Η έρευνα

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αρκετοί ερευνητές έχουν διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και κινήτρων μάθησης, γονικής αποδοχής-απόρριψης και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και μεταξύ κινήτρων μάθησης και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο από την ελληνική, όσο και από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί η πιθανότητα κάποιας συσχέτισης που να περιλαμβάνει και τις τρεις αυτές μεταβλητές.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- α) Ποια είναι η σχέση της γονικής αποδοχής και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;
- β) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής απόρριψης και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;
- γ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ των κινήτρων για μάθηση και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;
- δ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής απόρριψης και των κινήτρων για μάθηση;
- ε) Εάν η γονική αποδοχή-απόρριψη σχετίζεται με θετική ή αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αντίστοιχα, θα μπορούσαν να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο τα κίνητρα για μάθηση στη συγκεκριμένη διαδικασία; Είναι τα κίνητρα για μάθηση διαμεσολαβητική μεταβλητή (Mediator) μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και αυτοαποτελεσματικότητας;

3.2. Στόχος της έρευνας

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της πιθανότητας διαμεσολάβησης των κινήτρων για μάθηση στη σχέση γονικής αποδοχής-απόρριψης και θετικής ή αρνητικής ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε πρακτικό επίπεδο και στα πλαίσια του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, η σημαντικότητα του παρόντος ερωτήματος έγκειται στο ότι εάν κάτι τέτοιο ισχύει, ότι δηλαδή τα κίνητρα για μάθηση θα μπορούσαν να αποτελούν διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ γονικής απόρριψης-αποδοχής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, τότε αυτό θα ήταν ένας σημαντικός παράγοντας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αντίστοιχα ζητήματα μαθητών.

Πιο αναλυτικά, δεδομένου ότι οι γονικές συμπεριφορές έχουν δυναμικό χαρακτήρα και μπορούν δυνητικά να επιδεχθούν αλλαγή, είναι σημαντικό οι ειδικοί, σχολικοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί, να επικεντρώνονται στην εκπαίδευση και την υποστήριξη γονέων και εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων με τους εφήβους, το οποίο θα μπορούσε να έχει θετική επίδραση στη σχολική προσαρμογή (Engelschalk et al. 2016).

3.3. Τα εργαλεία μέτρησης

Σε κάθε έναν από τους συμμετέχοντες της έρευνας διανεμήθηκαν τρία ερωτηματολόγια.

Για τη μέτρηση της γονικής αποδοχής-απόρριψης θα αξιοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Αντίληψης Γονικής αποδοχής-απόρριψης» του Rohner (Parental Acceptance Rejection Questionnaire - Parq-Child, 2005), προσαρμογή Tsaousis, Giovazolias & Mascha (2012).

Για τη μέτρηση των κινήτρων μάθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Skaalvik (1997), «Οι Στάσεις μου Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση» και για την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, το «Ερωτηματολόγιο Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας» (Bandura, 1990) αντίστοιχα, όπως μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά από τη Μακρή-Μπότσαρη (2001)

3.4. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 1100 μαθητές ηλικίας 16 έως 18 ετών. Ως προς το φύλο ο μέσος όρος τιμών ήταν 1,56 (τ.α.=0,501).

Αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης (correlation analysis) για τις μεταβλητές προς εξέταση.

Τέλος, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αλληλοεπιδρούν οι τρεις μεταβλητές της έρευνας μέσω της στατιστικής μεθόδου ανάλυσης διαμεσολάβησης (Baron & Kenny, 1986).

Οι περισσότεροι μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν αγόρια (44%), ενώ τα κορίτσια αποτελούσαν το 56% του δείγματος.

Οι ηλικία τους κυμάνθηκε μεταξύ 16 και 18 ετών (M= 16,01 ετών, SD=1,061).

3.5. Αποτελέσματα

3.5.1. Αντίληψη γονικής αποδοχής-απόρριψης

Από τον Πίνακα 1, προκύπτει υψηλότερη τιμή αποδοχής από την μητέρα (M=3.56, SD=0.67) σε σχέση με τον πατέρα (M=3.12, SD=0.91).

Τόσο στην κλίμακα «αποδοχή από τον πατέρα», όσο και στην κλίμακα «αποδοχή από την μητέρα» προκύπτει ότι η δήλωση με την μεγαλύτερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Μου δείχνει την αγάπη του/της» ενώ οι δηλώσεις με την μικρότερη μέση τιμή είναι οι «Ο/η πατέρας/μητέρα μου με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.», «Ο/η πατέρας/μητέρα μου με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.» και «Ο πατέρας μου με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.».

Προκύπτει υψηλότερη τιμή αδιαφορίας από τον πατέρα (M=1.88, SD=0.73) σε σχέση με την μητέρα (M=1.51, SD=0.52).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δήλωση που αφορά την κλίμακα «Αδιαφορία» και έχει την μεγαλύτερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Ο/η πατέρας/μητέρα μου είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.».

Σχετικά με την υποκλίμακα της απόρριψης «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα» οι μαθητές φαίνεται να νιώθουν περισσότερη εχθρότητα από τον πατέρα (M=1.67, SD=0.77) σε σχέση με την μητέρα (M=1.56, SD=0.67).

Η δήλωση της υποκλίμακας «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα» με την υψηλότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Ο/η πατέρας/μητέρα μου ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.» ενώ φαίνεται ότι περισσότερο σπάνια νιώθουν οι μαθητές ότι τους τιμωρούν οι γονείς τους αυστηρά ή τους μιλούν με σκληρά λόγια. Όπως και στην «Αδιαφορία από τον/την πατέρα/μητέρα», έτσι και σε αυτή την υποκλίμακα της απόρριψης «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα από τον/την πατέρα/μητέρα», παρατηρείται χαμηλότερος μέσος όρος σε σχέση με την ενδιάμεση τιμή (2.5).

Σε σχέση με τις παραπάνω υποκλίμακες της απόρριψης, χαμηλότερη μέση τιμή συγκεντρώνει η υποκλίμακα «Αδιαφοροποίηση απόρριψη». Φαίνεται όμως και πάλι ότι οι μαθητές νιώθουν

περισσότερο την αδιαφοροποίητη απόρριψη από τον πατέρα ($M=1.54$, $SD=0.70$) σε σχέση με την μητέρα ($M=1.38$, $SD=0.62$).

Πίνακας 1. Μέση τιμή (M) και Τυπική Απόκλιση (SD) στοιχείων υποκλιμάκων «γονική αποδοχή - γονική απόρριψη»

Γονική αποδοχή – γονική απόρριψη	Μέση τιμή M	Τυπική Απόκλιση TA
Αποδοχή από τον πατέρα	3,12	,91
Αδιαφορία από τον πατέρα	1,88	,73
Επιθετικότητα/Εχθρότητα από τον πατέρα	1,67	,77
Αδιαφοροποίητη απόρριψη από τον πατέρα	1,54	,70
Απόρριψη από τον πατέρα	1,69	,65
Αποδοχή από τη μητέρα	3,56	,67
Αδιαφορία από τη μητέρα	1,51	,52
Επιθετικότητα/Εχθρότητα από την μητέρα	1,56	,67
Αδιαφοροποίητη απόρριψη από την μητέρα	1,38	,62
Απόρριψη από τη μητέρα	1,48	,53
Γονική αποδοχή	3,34	,64
Γονική απόρριψη	1,59	,46

3.5.2. Κίνητρα Μάθησης

Οι δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο κινήτρων μάθησης αναπαριστούν τέσσερις κλίμακες.

Η μία κλίμακα είναι ο προσανατολισμός στην μάθηση. Η κλίμακα αυτή αφορά τα εσωτερικά κίνητρα.

Η δεύτερη κλίμακα είναι ο προσανατολισμός στην επίδοση.

Η τρίτη κλίμακα «Αποφυγή αποτυχίας»

Η τέταρτη κλίμακα «Αποφυγή Έργου»

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 2 σχετικά με τον προσανατολισμό στην μάθηση οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν σημαντικό να μαθαίνουν καινούρια πράγματα στο σχολείο, αφού σε τετραβάθμια κλίμακα («Απόλυτα Ισχύει»=4, «Μάλλον Ισχύει»=3, «Μάλλον δεν ισχύει»=2 και «Καθόλου Ισχύει»=1) η δήλωση αυτή συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή ($M=3.35$, $SD=0.77$).

Φαίνεται ότι οι μαθητές είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στην επίδοση ($M=2.31$, $SD=0.80$) από ότι στην μάθηση ($M=2.96$, $SD=0.73$). Είναι χαρακτηριστικό ότι η μέση τιμή της κλίμακας «Προσανατολισμός στην Επίδοση» είναι κάτω από την ενδιάμεση τιμή (2.5) της 4βάθμιας κλίμακας. Μπορούμε να ισχυριστούμε επομένως ότι οι μαθητές του δείγματος δεν κινητοποιούνται από την διάθεσή τους να δείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους συμμαθητές τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολύ κάτω από την ενδιάμεση τιμή (2.5) βρέθηκε η δήλωση «Απαντώ σε ερωτήσεις που κάνουν οι καθηγητές μου στην τάξη, για να δείξω ότι ξέρω περισσότερα από τους συμμαθητές μου.» ($M=1.81$, $SD=1.04$).

Η κλίμακα «αποφυγή αποτυχίας» αφορά δηλώσεις που σχετίζονται με την εικόνα που αποκτούν οι μαθητές από τους συμμαθητές τους όταν αποδίδουν ή όταν δεν αποδίδουν στα μαθήματα.

Φαίνεται ότι η κλίμακα «αποφυγή αποτυχίας» παίρνει τιμή ($M=2.47$, $SD=0.83$) περίπου ίση με την ενδιάμεση (2.5) της τετραβάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου. Η δήλωση της κλίμακας αυτής με την υψηλότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Στο σχολείο, προσπαθώ να μην είμαι από τους χειρότερους μαθητές.» ($M=2.99$, $SD=1.13$).

Ενώ η δήλωση της κλίμακας «αποφυγή αποτυχίας» με την μικρότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Το χειρότερο πράγμα όταν κάνω λάθη στο σχολείο, είναι μήπως οι συμμαθητές μου το αντιληφθούν.» ($M=1.88$, $SD=0.97$). Φαίνεται, λοιπόν ότι οι μαθητές του δείγματος δεν ενοχλούνται αν οι συμμαθητές τους αντιληφθούν ότι κάνουν λάθος αλλά δεν θέλουν να είναι και οι χειρότεροι μαθητές.

Η δεύτερη σε υψηλότερη μέση τιμή υποκλίμακα των κινήτρων φαίνεται να είναι η υποκλίμακα «αποφυγή έργου» ($M=2.75$, $SD=0.75$). Η δήλωση «Το σχολείο μου αρέσει περισσότερο, όταν δεν έχω πολλά να διαβάσω» φαίνεται να αποκτά την πρώτη θέση από άποψη μέσης τιμής ($M=3.22$, $SD=1.05$) στην υποκλίμακα «αποφυγή έργου» και την τρίτη θέση συνολικά στις 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των κινήτρων μάθησης.

Πίνακας 2. Μέση τιμή (M) και Τυπική Απόκλιση (SD) στοιχείων υποκλιμάκων κινήτρων μάθησης

Κίνητρα	Μέση τιμή	Τυπική
	M	Απόκλιση TA
Προσανατολισμός στην μάθηση	2.96	.73
Προσανατολισμός στην επίδοση	2.31	.80
Αποφυγή αποτυχίας	2.47	.83
Αποφυγή έργου	2.75	.75
Κίνητρα	2.63	.55

3.5.3. Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα

Οι δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας αναπαριστούν δυο υποκλίμακες.

Η μία υποκλίμακα είναι η αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα. Η υποκλίμακα αυτή αφορά το πόσο καλά νιώθει ο μαθητής ότι ανταποκρίνεται στα σχολικά μαθήματα.

Η δεύτερη κλίμακα είναι η ανταποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης.

Και στις δυο υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας οι μαθητές φαίνεται από την επεξεργασία των μετρήσεων ότι έχουν μια μέση τιμή κοντά στην ενδιάμεση (4) της 7βάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου. Η αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα έχει μέση τιμή (4.12) και τυπική απόκλιση (1.51).

Φαίνεται να δηλώνουν ότι νιώθουν πως τα καταφέρνουν καλύτερα στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα ($M=4.49$, $SD=1.54$) και λιγότερο στα μαθηματικά ($M=3.55$, $SD=1.87$).

Σχετικά με τις διεργασίες αυτορρύθμισης οι δηλώσεις που φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη μέση τιμή αφορούν την ικανότητα να κρατούν σημειώσεις από το μάθημα ($M=4.70$, $SD=1.73$), να θυμούνται τις πληροφορίες από την τάξη ($M=4.37$, $SD=1.99$), να οργανώνουν την εργασία τους ($M=4.30$, $SD=1.84$) και να την ολοκληρώνουν μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια ($M=4.31$, $SD=2.00$).

Φαίνεται, ωστόσο να δυσκολεύονται να παρακινήσουν τον εαυτό τους να διαβάσει ($M=3.42$, $SD=1,97$) και να μελετήσουν όταν έχουν άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν ($M=3.44$, $SD=1.78$).

Πίνακας 3. Μέση τιμή (M) και Τυπική Απόκλιση (SD) στοιχείων υποκλιμάκων Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Κλίμακες μέτρησης της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας	l	TA
Αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα	.12	1.51
Αυτοαποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης	.07	1.48
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	.09	1.45

3.6. Αυτοαποτελεσματικότητα και Κίνητρα μάθησης

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των κινήτρων μάθησης και της σχολικής αποτελεσματικότητας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φαίνεται τι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ κινήτρων μάθησης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας ($r=0.33$, $p<0.001$).

Εξετάστηκαν περαιτέρω οι συσχετίσεις των υποκλιμάκων των κινήτρων μάθησης με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα και φαίνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλιμακας «Προσανατολισμό στην μάθηση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα» ($r=0.60$, $p<0.001$) και μεταξύ «Προσανατολισμός στην επίδοση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα ($r=0.38$, $p<0.001$).

Πίνακας 4. Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στις υποκλίμακες των κινήτρων μάθησης και την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα (N=1100)

Υποκλίμακες κινήτρων μάθησης και Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα	1		2		3		4	5	6
	Αποφυγή αποτυχίας	1,00							
Αποφυγή έργου	0,33**	1,00							
Προσανατολισμός στην επίδοση	0,47**	0,25**	1,00						
Προσανατολισμός στην μάθηση	0,35**	0,14*	0,52**	1,00					
Κίνητρα μάθησης Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα	0,82**	0,52**	0,78**	0,71**	1,00				
	0,02*	0,04*	0,38**	0,60**	0,33**	1,00			

*p>0.05
**p<0.001

3.7. Μοντέλο Διαμεσολάβησης

Στην έρευνα μελετάται κατά πόσο τα κίνητρα μάθησης μπορεί να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση προέκυψε η σημαντική αρνητική συσχέτιση της γονικής απόρριψης με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, οι μεταβλητές προσανατολισμός στην μάθηση και γονική απόρριψη έχουν αρνητική σχέση ($r=-0.37$, $p<0.001$) και όσο μεγαλύτερη είναι η γονική απόρριψη κάποιου, τόσο λιγότερος είναι ο προσανατολισμός στην μάθησή του.

Θέτοντας το ερευνητικό μας ερώτημα υποθέτουμε πως η σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών δεν είναι άμεση και πως παρεμβαίνει μια τρίτη μεταβλητή, ο προσανατολισμός στην μάθηση. Ειδικότερα, υποθέτουμε πως όταν ο προσανατολισμός στην μάθηση παρεμβαίνει στη σχέση γονικής απόρριψης-σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τη σχέση των δυο μεταβλητών.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται το διαμεσολαβητικό μοντέλο και οι επιμέρους διαδρομές των αναλύσεων διαμεσολάβησης που χρησιμοποιήθηκαν. Σε αυτή την ανάλυση ελέγχεται η ύπαρξη διαμεσολαβητικής επίδρασης μέσω των διαστημάτων εμπιστοσύνης με τη χρήση της τεχνικής bootstrapping με 1000 δείγματα ώστε να εξασφαλιστεί το 95% των δειγμάτων εμπιστοσύνης (Confidence interval) για την έμμεση επίδραση (b coefficient). Αν στα διαστήματα εμπιστοσύνης δεν συμπεριλαμβάνεται το μηδέν, διαμεσολαβητική επίδραση είναι στατιστικά σημαντική. Όπως μπορούμε να δούμε, οι αναλύσεις έδειξαν σημαντική έμμεση επίδραση στο μοντέλο διαμεσολάβησης. Όπως προκύπτει από τα διαστήματα εμπιστοσύνης, υπάρχει διαμεσολαβητική επίδραση του προσανατολισμού στην μάθηση στη σχέση της γονικής απόρριψης και της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα, βλέπουμε ότι ο προσανατολισμός στην μάθηση έχει διαμεσολαβητική επίδραση στη σχέση της γονικής απόρριψης με την σχολική

αυτοαποτελεσματικότητα. Μάλιστα, επειδή ο συντελεστής παλλινδρόμησης για την έχει αρνητικό πρόσημο ($a=-,0911$), γίνεται αντιληπτό πως η χαμηλή γονική απόρριψη αυξάνει την πιθανότητα για περισσότερο προσανατολισμό στην μάθηση.

Πίνακας 5. Ανάλυση Διαμεσολάβησης με διαμεσολαβητική μεταβλητή τον Προσανατολισμό στην Μάθηση (N=1100)

Ανεξάρτητη Μεταβλητή	Εξαρτημένη Μεταβλητή	A		B		C	
		Coeff	SE	Coeff	SE	Effect	SE
Γονική Απόρριψη	Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα	-.0911	.0275	.25740	.3893	.6761	.1278

Συζήτηση

Αναφορικά με την σχέση κινήτρων μάθησης και γονικής αποδοχής-απόρριψης, δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση. Ωστόσο, έπειτα από περαιτέρω διερεύνηση των επιμέρους υποκλίμακων των παραπάνω μεταβλητών, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην υποκλίμακα «αδιαφορία από τη μητέρα» με τον προσανατολισμό στη μάθηση.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες, που τονίζουν τη σημαντικότητα της γονικής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού, ως καθοριστικής σημασίας για το αίσθημα κινητοποίησης που το ίδιο θα έχει. Τα βιώματα των παιδιών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες επιδρούν σημαντικά στα κίνητρα τους (Hubley, Edwards, Scholer & Miele, 2019).

Σχετικά με τη γονική αποδοχή, αυτή φαίνεται να έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες, καθώς φαίνεται πως η αποδοχή από τη μητέρα προβλέπει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των αγοριών, ενώ αντίστοιχα η αποδοχή από τον πατέρα εκείνο των κοριτσιών (AYDIN et al., 2020 · Mc Cauley Ohannessian et al., 1998.).

Από την άλλη, η γονική απόρριψη παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει αντίστοιχα ευρήματα, που θέλουν το γονικό στυλ να έχει αρνητική συσχέτιση με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Kausar & Kazmi, 2011 · SairaYousaf, 2015).

Περνώντας στο διαμεσολαβητικό μοντέλο, βάσει των παραπάνω ευρημάτων, δε χρησιμοποιήθηκαν ακέραιες οι αρχικές μεταβλητές, αλλά υποκλίμακες αυτών, εφόσον ήταν εκείνες που είχαν υψηλή στατιστική σημαντικότητα στα ευρήματα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διαμεσολάβησης ανάμεσα στις υποκλίμακες «προσανατολισμός στη μάθηση» και «γονική απόρριψη» και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Τελικά, τα κίνητρα για μάθηση και συγκεκριμένα ο προσανατολισμός στη μάθηση φαίνεται να διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στη γονική απόρριψη και την αυτοαποτελεσματικότητα. Επομένως, όταν ένας μαθητής εκλαμβάνει απόρριψη από το γονέα, μειώνονται τα κίνητρα του για μάθηση και κατά συνέπεια αισθάνεται λιγότερο αυτοαποτελεσματικός.

Η πρακτική αξία των αποτελεσμάτων

Σε πρακτικό επίπεδο και στα πλαίσια του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων του διαμεσολαβητικού μοντέλου, ότι δηλαδή τα κίνητρα για μάθηση μπορούν να αποτελούν διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ γονικής απόρριψης-αποδοχής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, τότε αυτό αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αντίστοιχα ζητήματα μαθητών.

Πιο αναλυτικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για εστίαση των σχολικών ψυχολόγων, αλλά και των εκπαιδευτικών κατά τη σχολική ζωή στην εκπαίδευση και την υποστήριξη γονέων και εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων με τους εφήβους, το οποίο θα μπορούσε να έχει θετική επίδραση στη σχολική προσαρμογή.

Ως προς τη σχέση της γονικής αποδοχής και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, μια εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι στην ελληνική οικογένεια, για το συγκεκριμένο μας δείγμα η «αποδοχή από τον πατέρα και την μητέρα» φαίνεται στα παιδιά μέσα από εκδηλώσεις αγάπης ή σε πολλές περιπτώσεις μέσα από τη διευκόλυνση, με τον τρόπο των γονέων, σε διάφορες επιθυμίες των παιδιών και στο να εκφράζουν για πράγματα που είναι σημαντικά για τα παιδιά.

Οι γονείς, λοιπόν, καλό είναι να γνωρίζουν ότι τα παιδιά ναι μεν τους έχουν ανάγκη για τη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, παράλληλα όμως αυτό θα πρέπει να το δείχνουν συνέχεια στα παιδιά και να το εφαρμόζουν.

Η σχέση αυτή μεταξύ γονέων και παιδιών νοείται ως κάτι ενιαίο και φυσικά δεν μπορεί να διαχωριστεί. Αυτό, ίσως όμως να μην είναι πολύ βοηθητικό, σε υπερβολικές περιπτώσεις τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην επικέντρωση σε εξειδικευμένους τομείς, οπότε ενδέχεται να έχει σαν συνέπεια αποτελεσματικότερες πρακτικές στην οικογενειακή και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίθετα, σε σχέση με την αδιαφορία από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές του δείγματος δεν νιώθουν αδιαφορία από τους γονείς τους, κάτι το οποίο συμβαίνει συχνά στην ελληνική οικογένεια λόγω φόρτου εργασίας του πατέρα ή και των δύο γονέων.

Σχετικά με την απόρριψη την οποία ενδέχεται να εισπράττουν οι νέοι σήμερα από την οικογένεια, η οποία εμφανίζεται ως εχθρότητα ή και επιθετικότητα πολλές φορές φάνηκε ότι οι μαθητές του δείγματος νιώθουν περισσότερη εχθρότητα από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα.

Σε πολλές περιπτώσεις η εχθρότητα αυτή παρεξηγείται από τα παιδιά ως μια ενέργεια από τους γονείς σε σχέση με τη σύγκριση που γίνεται με άλλα παιδιά τα οποία στα μάτια των γονέων «συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα».

Σε σχέση προς τον προσανατολισμό στην μάθηση οι μαθητές φάνηκε ότι θεωρούν σημαντικό μεν να μαθαίνουν καινούρια πράγματα στο σχολείο, αλλά είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στην επίδοση από ότι στην μάθηση. Οι μαθητές του δείγματος δεν κινητοποιούνται από την διάθεσή τους να δείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους συμμαθητές τους. Έτσι, όπως και οι ίδιοι δηλώνουν, απαντώ σε ερωτήσεις που κάνουν οι καθηγητές μου στην τάξη, για να δείξω ότι ξέρω περισσότερα από τους συμμαθητές μου.

Μπορούμε να επισημάνουμε ότι, ο προσανατολισμός των γονέων και των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προς τους στόχους επίδοσης συσχετίζεται σημαντικά με τους προσανατολισμούς προς τους στόχους μάθησης και προς την αποφυγή εργασίας, στοιχείο σημαντικό προς τις διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση. Έτσι ο αντίστοιχος προσανατολισμός των γονέων και των εκπαιδευτικών προς τη μάθηση συσχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση, καθώς και με τις διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση. Ο αντίστοιχος προσανατολισμός των γονέων και εκπαιδευτικών προς την αποφυγή εργασίας συσχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και με τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp. 335-394). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 307-337. United States of America: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal Of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive therapy and research*, 4, 39-66.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>.
- Deci, E., Benware, C., Landy, D. (2006). The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of Personality*, 42, 652-667.
- Giotso, A., & Touloumakos, A. (2014). Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment: The moderating role of parental power and prestige among Greek preadolescents. *Cross-Cultural Research*, 48, 250-258.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002b). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 87-99.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance- rejection theory (PAR Theory): A Meta-Analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory & Review*, 2, 73-87.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.
- Urdan, T. C., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., & Λεονταρή, Α. (2002). *Γλωσσάρι. Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 9, 138-161.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΡΕΒΕΝΩΝ- ΙΔΙΟΜΟΡΦΙΕΣ, ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Κυρικλίδου Δέσποινα
Ψυχολόγος ΠΕ23

Χαριζάνη Ελισάβετ
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Περίληψη

Διά της παρούσης σκοπείται η ανάδειξη των δυσκολιών αλλά και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου Γρεβενών. Η τοποθέτηση ΕΔΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης) για πρώτη φορά στη σχολική μονάδα φανέρωσε τις ιδιαιτερότητες στην υποστήριξη και εκπαίδευση ενήλικων μαθητών και τις αδυναμίες για τη διερεύνηση και διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αιτίες της διακοπής φοίτησης των μαθητών, αλλά και οι λόγοι που τους οδήγησαν ξανά στην εκπαίδευση. Ποιο το ιδιαίτερο ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών/-τριών; Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη διακπεραίωση του ρόλου τους; Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και ποσοτική έρευνα με τη χορήγηση ερωτηματολόγιων στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: ΕΔΥ, Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών, ενήλικοι μαθητές

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή απαιτεί πολίτες με εφόδια, οι οποίοι θα ανταπεξέρχονται στις ανάγκες μιας συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας. Τι συμβαίνει όμως με τα άτομα που δεν ολοκλήρωσαν την εκπαιδευτική τους πορεία; Οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν στη χώρα για την καταπολέμηση της εγκατάλειψης του σχολείου, ενισχύουν την τυπική εκπαίδευση, θεσμός της οποίας είναι και τα Εσπερινά Σχολεία. Η εσπερινή εκπαίδευση λειτουργεί ως αρωγός της παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς και της άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού, προσφέροντας μια δεύτερη ευκαιρία στους πλέον ενήλικους εκπαιδευόμενους. Η επιστροφή των ενήλικων στην εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, οι προϋποθέσεις μάθησης και τα εμπόδια, διαφέρουν από αυτά που αντιμετωπίζει ένας ανήλικος μαθητής. Αναφέρονται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει και οι δυσκολίες στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει.

2. Η Εσπερινή Εκπαίδευση

Η πρόνοια, στην Ελλάδα, για τα άτομα που δεν μπορούσαν να ενταχθούν στον κορμό της δημόσιας ημερήσιας εκπαίδευσης, ξεκινά στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ου αιώνα. Το 1929 παρατηρήθηκε ότι το 80% του πληθυσμού ήταν ελλιπώς μορφωμένο. Έτσι, ο θεσμός των εσπερινών σχολείων καθιερώθηκε με το Νόμο (Ν) 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως». Το 1949 ιδρύοντα νυχτερινά γυμνάσια, ωστόσο εφελτήριο αποτέλεσε ο Αναγκαστικός Νόμος (Α.Ν)

250/1936, στον οποίο αναφέρεται ότι «επιτρέπεται εις τον Φοιτητικόν Εκπαιδευτικόν Σύλλογον, να ιδρύσει στην Αθήνα ιδιωτικό γυμνάσιο «προς μόρφωσιν νέων εργαζομένων», το οποίο λειτουργεί «κατά τας νυχτερινάς ώρας». Το 1957 λειτουργούν 61 νυχτερινά γυμνάσια, ως παραρτήματα των ημερησίων, εξαετούς φοίτησης, στα οποία συναντάμε μαθητές εργαζόμενους 15 ετών και άνω. Το 1959 με Ν. Δ 3971, ιδρύονται δέκα αυτοτελή δημόσια εσπερινά γυμνάσια. Έκτοτε, παρατηρήθηκε μεγάλη συμμετοχή στην Εσπερινή Εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση από τη μία προστατεύει και διαιωνίζει τον πολιτισμό, ο οποίος έχει αναπτυχθεί από τις προηγούμενες γενιές με σκοπό τη δημιουργία ενός καλλιεργημένου ανθρώπου, από την άλλη έχει ευθύνη για την κοινωνική του ενσωμάτωση (Montibert, C. d., 2000). Ωστόσο, εμπόδια αποτελούν η υποεκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και η μαθητική διαρροή. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός «είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης του κοινωνικού και δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης. Η έλλειψή της οδηγεί σε οικονομική ανέχεια, περιθωριοποίηση και γενικότερο κοινωνικό αποκλεισμό» (Τσιάκαλος, Γ., 1998). Επίσης, αναφέρεται πως «η έννοια ‘εκπαιδευτικός αποκλεισμός’ ορίζει τόσο αυτούς που αποκλείονται από την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και εκείνους που αποκλείονται από κάποιο επίπεδο ή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος» (Σταμέλος, Γ., 2003). Ενώ, υπάρχει ένα γενικό αίτημα για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συστηματικά αποκλείονται από αυτήν άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τα οποία οδηγούνται στην υποεκπαίδευση, δηλαδή στην απουσία βασικών γνώσεων εξαιτίας της μαθητικής διαρροής, καθώς και τη μη απόκτηση τίτλων σπουδών. Αποτέλεσμα είναι η δυσκολία επαγγελματικής αποκατάστασης εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης σε σχέση με τη ζητούμενη εργασία (Βεργίδης, Δ & Σταμέλος, Γ., 2007).

Ωστόσο, πολλοί λόγοι οδηγούν το άτομο στην εγκατάλειψη, την απεμπλοκή του από τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή στη μαθητική διαρροή (Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β., 2006). Βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εγκατάλειψη του σχολείου είναι η οικογένεια με βεβαρημένο ιστορικό (π.χ. εγκατάλειψη ή κακοποίηση), ή η διάλυση της, οι οικονομικές δυσχέρειες, αλλά και το υποβαθμισμένο περιβάλλον με υποεκπαιδευμένους γονείς, ο πρώιμος γάμος ή η εφηβική εγκυμοσύνη. Ακόμη, συντελλούν οι γεωγραφικοί παράγοντες, (τουριστική ή αγροτική περιοχή) και τέλος το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή η στασιμότητα στην ίδια τάξη, η σχολική αποτυχία που σχετίζεται με βαθμούς, καθώς και η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση (απομακρυσμένο σχολείο από τον τόπο διαμονής).

Στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού συμβάλλουν τα εσπερινά σχολεία, με την προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα που δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στην ημερήσια εκπαίδευση (Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α., 2008). Τα άτομα αυτά έχουν θέσει ως στόχο την απόκτηση τίτλου σπουδών, που διευκολύνει την επαγγελματική τους αποκατάσταση, όπως και την εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού και την ένταξη τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Βεργίδης, Δ., 1985). Η διαρκής τεχνολογική εξέλιξη καθιστά αναγκαία τη Δια Βίου Μάθηση, πόσο μάλλον όταν ο κοινωνικός αποκλεισμός εμπερικλείει « το υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, καθώς και το χαμηλό επίπεδο βασικών γνώσεων, με τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες, την έλλειψη επαγγελματικής εξειδίκευσης καθώς και την αδυναμία ουσιαστικής συνεχιζόμενης κατάρτισης» (Βεργίδης, Δ., 2003). Δομές όπως τα εσπερινά σχολεία επιδιώκουν την άρση των κοινωνικών και οικονομικών συνεπειών που προκλήθηκαν από την παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος, διότι βασικό μέλημα είναι η στήριξη των ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο (Βακάλης, Γ. & Βακάλη, Ι., 2009). Μια τέτοια δομή είναι και το Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών, το οποίο ιδρύθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και έχουν αποφοιτήσει από αυτό 63 μαθητές, ενώ το τρέχον έτος φοιτούν 24. Στη σχολική μονάδα υπηρετούν συνολικά 12 εκπαιδευτικοί. Το σχολικό έτος 2022-2023 συστάθηκε ΕΔΥ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης), μέλη της οποίας είναι η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός. Εμπόδιο στο έργο της ΕΔΥ στο ΕΓΓ στέκεται το νομοθετικό πλαίσιο, καθώς ο σκοπός και οι αρμοδιότητες της, είναι δομημένες στη βάση της εκπαίδευσης των ανήλικων μαθητών/-τριών.

Επιπλέον υπάρχει αδυναμία αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών των ενήλικων μαθητών/-τριών από τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), καθώς ο νόμος προβλέπει την αξιολόγηση μόνο ανήλικων μαθητών.

3. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με την UNESCO, η «Εκπαίδευση Ενηλίκων» είναι: Κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, [...] μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976, όπως αναφέρεται στο Rogers, 1999). Ακόμη, είναι «η εκπαίδευση ώριμης ηλικίας» η οποία περιλαμβάνει «όλες εκείνες τις μορφές εκπαίδευσης όπου οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι, δηλαδή ως πεπειραμένα, ώριμα και ισορροπημένα άτομα» (Rogers, 1999).

Παράγοντας που θεωρείται «εμπόδιο» στην ενήλικη εκπαίδευση είναι η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευομένων που έχει καλλιεργήσει μια στάση περιφρόνησης απέναντι στην εκπαίδευση. Επίσης, οι κοινωνικές υποχρεώσεις του ενήλικου, δηλαδή ο ρόλος που έχει στην κοινωνία ή οι επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Επιπροσθέτως, ο φόρτος της μάθησης, καθώς χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από τον ενήλικο εκπαιδευόμενο που ορισμένες φορές, κοστίζει σε χρόνο αλλά και σε χρηματικό κόστος. Εάν σε αυτά τα εμπόδια που προκύπτουν, προστεθεί και η κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως επίσης οι ελλείψεις στις υποδομές αλλά και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτών, μπορούν να προκαλέσουν απογοήτευση και παραίτηση του ενήλικου μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, δυσκολίες μπορεί να προκύψουν και λόγω ψυχολογικών παραγόντων, όπως είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του, αλλά και το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας, που υποσυνείδητα καλλιεργεί μια αρνητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στην εκπαίδευση (Κόκκος, Α., 2005). Η αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να συμβαδίζει με το στάδιο ωρίμανσης τους, διότι όταν αντιμετωπίζονται ως παιδιά δημιουργούνται μεγάλα εμπόδια στη μάθηση. Ωστόσο, όταν οι ενήλικοι επιστρέφουν στην εκπαίδευση μετά από αρκετά χρόνια, περιμένουν να αντιμετωπιστούν ως παιδιά, κυρίως σε δομές που αφορούν την τυπική εκπαίδευση. Επίσης, έχουν μεγάλη ανάγκη να διδαχθούν όσα έχασαν, που εάν δεν ικανοποιηθεί, τότε η μάθηση εμποδίζεται (Rogers, A. 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την ηλικία των μαθητών/-τριών στα εσπερινά σχολεία, δείχνουν ότι στην ίδια τάξη μπορεί να συνυπάρχουν μαθητές ηλικίας 15 ετών μέχρι και άνω των 50 (Τσάγγος, Β., 1983). Το προφίλ των μαθητών/-τριών παραπέμπει σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, ωστόσο η εσπερινή εκπαίδευση είναι δομημένη για ανήλικους μαθητές ημερήσιας εκπαίδευσης. Επιπλέον η απουσία γνώσεων σχετικών με την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι η αιτία για κάποια από τα προβλήματα φοίτησης των μαθητών/-τριών, τα οποία σχετίζονται με την ηλικιακή ανομοιογένεια των εκπαιδευόμενων, τις διδακτικές μεθόδους, τη συνάφεια του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και βιβλίων που οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/-τριών, την αξιοποίηση των βιωμάτων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την απουσία εξειδικευμένου προσωπικού, δηλαδή κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων (Βακάλης, Γ. & Βακάλη, Ι., 2009). Επιπροσθέτως, δεν πραγματοποιείται σχετική επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δομές εσπερινής εκπαίδευσης. Επομένως, οποιαδήποτε σχετική επιμόρφωση, γίνεται με προσωπικό οικονομικό κόστος και βασίζεται στην ευαισθησία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ωστόσο, παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει πως οι ενήλικοι μαθητές εσπερινής φοίτησης είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από την αντιμετώπιση των καθηγητών τους (Ρεβελιώτης, 2019).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από αυτόν που έχει ένας καθηγητής σε αυτήν της ημερήσιας τυπικής εκπαίδευσης. Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθητική πορεία του ενήλικα, διότι σταδιακά μεταβάλλεται από τον εκπαιδευτικό που μεταδίδει τη γνώση, σε εκείνον που διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σεβαστεί την ενηλικιότητα των μαθητών/-τριών του, να δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα και τις ανάγκες αυτών. Επιπλέον μπορεί να συντονίζει τη διαδικασία του μαθήματος, ωστόσο, δίνει χώρο για πρωτοβουλίες και ενεργητική συμμετοχή. Αναπτύσσει και βελτιώνει εκπαιδευτικές τεχνικές, εφαρμόζει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνεί αποτελεσματικά και γνωρίζει τις αρχές δυναμικής της ομάδας. Επομένως, «συνέπεια όλων αυτών είναι να ζητείται σήμερα από τον εκπαιδευτή ενηλίκων να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπνευστής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευομένους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας» (Κόκκος, Α.2005).

4. Μέθοδος της έρευνας

4.1 Σκοπός, στόχοι της έρευνας

Η παρούσα εργασία επιδιώκει από τη μια να διερευνήσει τους λόγους που εγκατάλειψαν αρχικά την εκπαίδευση οι μαθητές/-τριες του Εσπερινού Γυμνασίου Γρεβενών, τους λόγους που επιστρέφουν σε εκπαιδευτικές δομές τυπικού σχολείου και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Από την άλλη, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου για τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν από τη μεριά τους. Κοινός θεματικός άξονας ήταν η διερεύνηση της συνεργασίας με την ΕΔΥ του σχολείου. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο δείγμα των μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Οι συμμετέχοντες της έρευνας, μαθητές και εκπαιδευτικοί του ΕΓΓ, κλήθηκαν να συμπληρώσουν από ένα ερωτηματολόγιο. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο των μαθητών/-τριών, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που μας δίνει στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τη διακοπή της φοίτησης, καθώς και για την επιστροφή τους στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που μας δίνει στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων και έπειτα η έρευνα εστίασε στο ΕΓΓ.

Τέλος, κοινή ήταν η τελευταία ενότητα, με ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία με την ΕΔΥ.

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου Γρεβενών. Αναλυτικότερα, οι μαθητές στο σύνολό τους είναι 24, 11 άνδρες και 13 γυναίκες, ηλικίας 30 ετών και άνω. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στο σύνολό τους είναι 12, 3 άνδρες και 9 γυναίκες, ηλικίας 30 ετών και άνω.

4.4 Ανάλυση Δεδομένων

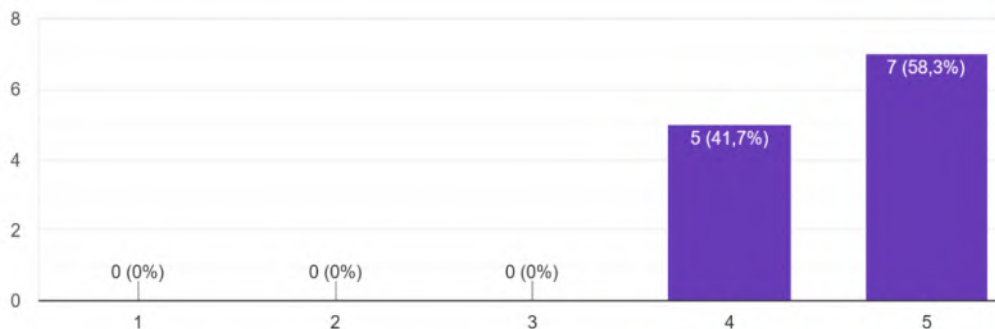
Τη διανομή και επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, κατηγοριοποιήθηκαν στο πρόγραμμα google forms και αναλύθηκαν στατιστικά.

4.5 Αποτελέσματα της έρευνας

4.5.1 Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών

Από την έρευνα προέκυψε ότι από τους 12 εκπαιδευτικούς, οι 8 έχουν συνολική προϋπηρεσία άνω των 10 ετών, ωστόσο το 90% του συνόλου των εκπαιδευτικών εργάζεται στην εσπερινή εκπαίδευση από 1 έως 5 έτη. Μόνο 2 από τους 12 εκπαιδευτικούς έχουν πιστοποίηση εκπαίδευσης ενηλίκων, έπειτα από ιδιωτική πρωτοβουλία, καθώς δεν υπάρχει πρόνοια επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού των δομών αυτών από το Υπουργείο Παιδείας. Σε απόλυτο βαθμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή τους, προς άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πιστεύουν ότι θα είναι ουσιώδης η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους σε ενήλικους μαθητές, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό (Διάγραμμα 1).

Πόσο σημαντική θεωρείτε πως είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στους ενήλικους μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου;
12 απαντήσεις



Διάγραμμα 1

Θετικό δεδομένο θεωρείται πως νιώθουν αρκετά ικανοποιημένοι από την ύπαρξη τεχνολογικών μέσων στο σχολείο, εν αντιθέσει με την καθολική ανάγκη για την ύπαρξη μέσων διδασκαλίας, όπως εκπαιδευτικό υλικό που να καλύπτει την μακρόχρονη αποχή από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εφαρμόζει τεχνικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε ενήλικους μαθητές. Σύμφωνα με την Coureau: «όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικας, τόσο καλύτερα μαθαίνει και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση παιδαγωγικών τεχνικών που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων έτσι ώστε με το τέλος της κατάρτισης τους να κατέχουν τα μέσα και τον τρόπο για να συνεχίσουν μόνοι τους τη διαδικασία μάθησης» (Coureau, S., 2000). Επίσης, παρόλο που οι περισσότεροι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση, αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/-τριών, διαφοροποιώντας τις διδακτικές πρακτικές τους. Επίσης προωθούν τον διάλογο στην τάξη, δεν προκαλούν πίεση και άγχος, λειτουργούν ενθαρρυντικά ώστε να ξεπερνούν οι μαθητές τους τυχόν δυσκολίες και εφαρμόζουν εξατομικευμένη μάθηση (Ρεβελιώτης,2019). Στο σύνολό τους, άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αξιοποιούν τα προσωπικά βιώματα των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό λειτουργεί επικουρικά στην διευκόλυνση τους.

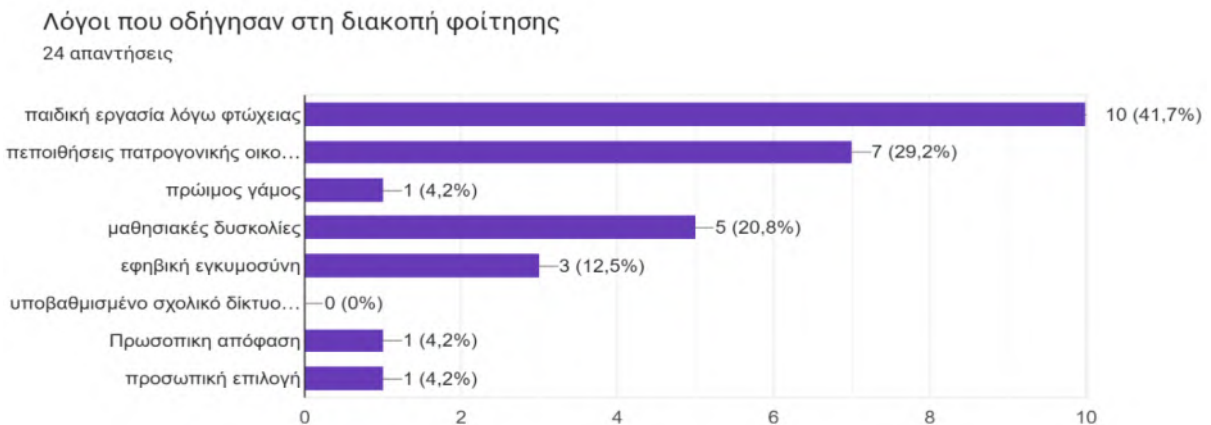
Στις δυσκολίες προστίθεται η ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στον πληθυσμό αυτό. Η νομοθεσία δεν προβλέπει τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των ενήλικων μαθητών/-τριών από έναν φορέα κατάλληλο γι' αυτούς. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνει πως θα ήταν βοηθητική η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών με απώτερο σκοπό την εξατομικευμένη-διαφοροποιημένη διδασκαλία τους, καθώς όλοι θα ήταν θετικοί στις απαιτούμενες αλλαγές προς την κατεύθυνση της υποστήριξης των μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εν κατακλείδι, παρόλη την ανυπαρξία αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, πάντα στο μέτρο του εφικτού, σύμφωνα με τη δική τους εμπειρία και βούληση στους μαθητές αυτούς χωρίς εξειδικευμένη καθοδήγηση από αρμόδιο φορέα.

4.5.2 Ερωτηματολόγια μαθητών

Με τα ερωτηματολόγια των μαθητών/-τριών, αναλύονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι άνθρωποι αυτοί εγκατέλειψαν την εκπαίδευση, καθώς και οι λόγοι και το υποστηρικτικό δίκτυο αναφορικά με την επιστροφή τους στην εκπαίδευση. Αποτυπώνονται, επίσης, οι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη φοίτησή τους στο ΕΓΓ.

Ειδικότερα, στο ΕΓΓ φοιτούν σήμερα 24 μαθητές, 11 γυναίκες και 13 άνδρες, με μέση ηλικία για περισσότερους από το 80% τα 40 έτη και άνω. Οι περισσότεροι εξ αυτών διαμένουν στην πόλη των Γρεβενών, ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό κοντά στο 30% που διαμένει σε οικισμούς σε απόσταση μεγαλύτερη των 20 χιλιομέτρων από την πόλη. Αυτή η συνθήκη λειτουργεί ιδιαίτερα επιβαρυντικά για αυτούς τους ανθρώπους και συχνά είναι αποτρεπτικός παράγοντας για τη συνεπή φοίτηση, αλλά και για την πρόθεση περαιτέρω εκπαίδευσης σε άλλες δομές εσπερινής εκπαίδευσης. Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών/-τριών του σχολείου, οι περισσότεροι είναι παντρεμένοι, με εξαιρετικές οικογενειακές απαιτήσεις, είτε φροντίζοντας για την ανατροφή των ανήλικων παιδιών τους, είτε για τη φροντίδα και υποστήριξη των ηλικιωμένων γονέων τους. Αποτυπώνοντας την επαγγελματική κατάσταση των μαθητών/-τριών, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 34% βρίσκεται σε καθεστώς ανεργίας και θεωρεί αναγκαία τη λήψη του απολυτηρίου Γυμνασίου για την εύρεση εργασίας, όπως και αρκετοί οι οποίοι εργάζονται σε καθεστώς συμβάσεων ορισμένου χρόνου σε θέσεις απασχόλησης ανειδίκευτου προσωπικού.

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/-τριών εγκατέλειψε την εκπαίδευση στο χρονικό διάστημα 1970-1990. Πολλοί ήταν οι λόγοι αυτής της διακοπής και άξιοι σχολιασμού (Διάγραμμα 2). Πολλοί ήταν αυτοί που λόγω φτώχειας οδηγήθηκαν σε καταστάσεις παιδικής εργασίας. Οι πεποιθήσεις των πατρογονικών οικογενειών, καθώς για το 40% των μαθητών/-τριών η διακοπή της εκπαίδευσης επιβλήθηκε από την οικογένεια, η εφηβική εγκυμοσύνη και οι δυσκολίες στη μάθηση λειτούργησαν καταλυτικά στην απόφαση αυτή.

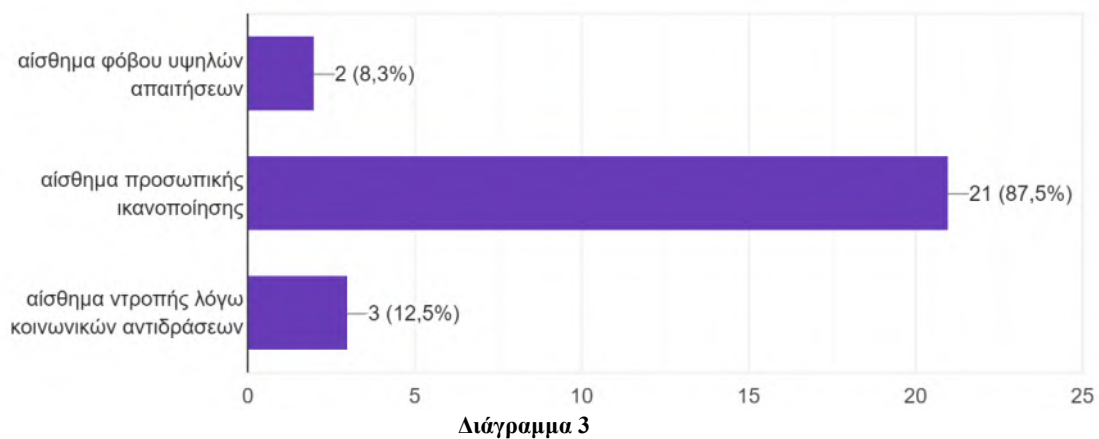


Διάγραμμα 2

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών αναφορικά με την επιστροφή τους στην εκπαίδευση, το υποστηρικτικό δίκτυο των σημαντικών άλλων, την εσωτερική ανατροφοδότηση και τις συνθήκες φοίτησης στο σχολείο. Προχωρώντας στην ενήλικη ζωή και στις δυσκολίες που κρύβει η σημερινή κοινωνία για τους πολίτες της που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, οι μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου Γρεβενών δραστηριοποιήθηκαν χάρη στην εσωτερική τους ανάγκη για εκπαίδευση, αλλά και αποσκοπώντας σε μια καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση. Είναι αξιέπαινη η προσπάθεια αυτών των ανθρώπων, αν κρίνουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν διαβιώντας σε μια ταχύτατα εξελισσόμενη τεχνολογικά εποχή, που εγκαταλείπει πίσω της κάθε πολίτη που δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου διαδικτυακού κόσμου. Παρόλα αυτά, είναι ξεκάθαρη η ατομική επιλογή για συνέχιση της εκπαίδευσης, προσωπικής ολοκλήρωσης και απόκτησης γνώσεων από την πλειψηφία των μαθητών/-τριών. Ευοίωνη παρουσιάζεται, βέβαια, και η υποστήριξη των ατόμων από την πυρηνική και ευρύτερη οικογένεια, τους φίλους και γενικότερα τον κοινωνικό περίγυρο αυτών στην απόφαση για εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή, με ελάχιστα παραδείγματα επικριτικών αντιδράσεων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η δύναμη της εσωτερικής ανάγκης για ολοκλήρωση των σπουδών υπερισχύει, έναντι του φόβου των υψηλών απαιτήσεων του σχολείου, αλλά και του αισθήματος ντροπής από τις αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου (Διάγραμμα 3).

Συναισθηματική επίδραση της φοίτησης

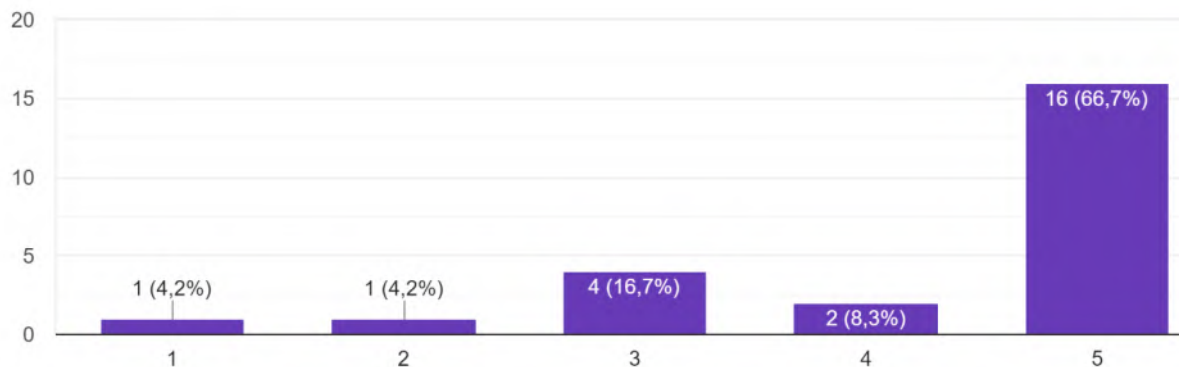
24 απαντήσεις



Διερευνώντας τα όσα αναφέρονται στη λιγοστή βιβλιογραφία για τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών των Εσπερινών Γυμνασίων σε σχέση με την καταλληλότητα του προγράμματος σπουδών και παρόλες τις αντιρρήσεις των διεπιστημονικών ομάδων που εργάζονται στα σχολεία αυτά, η πλειψηφία των μαθητών/-τριών θεωρεί πως το πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Διάγραμμα 4), αφού αφορά διδακτέα ύλη που δεν έχουν διδαχθεί.

Κατά πόσο το πρόγραμμα σπουδών του Εσπερινού Γυμνασίου ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενήλικων μαθητών

24 απαντήσεις



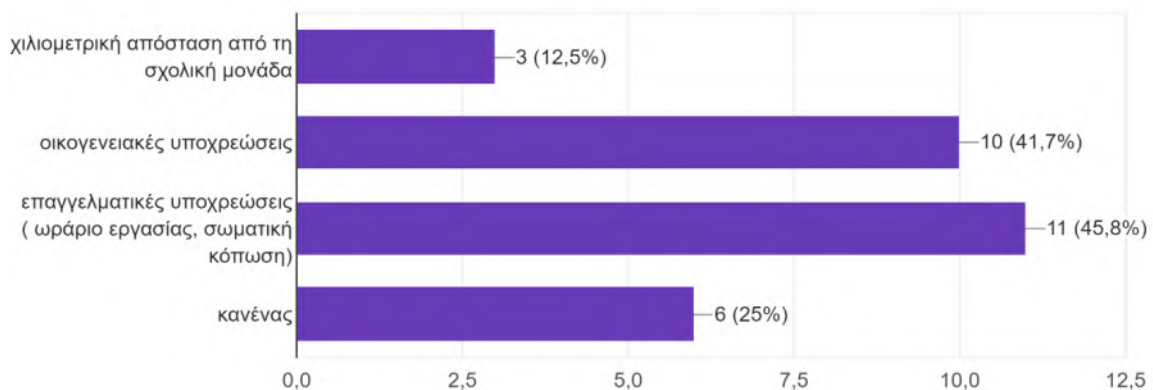
Διάγραμμα 4

Εν συνεχεία, καθολική είναι η άποψη των μαθητών/-τριών για την υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης. Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν πως υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται και αυτός είναι ένας επιπλέον παράγοντας για τη διάθεση για περαιτέρω εκπαίδευση μετά το Εσπερινό Γυμνάσιο για το 90% των μαθητών/-τριών.

Μολαταύτα, κάθε άλλο παρά αμελιταίοι είναι οι εξωγενείς (Διάγραμμα 5) και ενδογενείς (Διάγραμμα 6) παράγοντες που δυσχεραίνουν και παρεμποδίζουν την εκπαίδευση των ανθρώπων αυτών .

Εξωγενείς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη φοίτηση

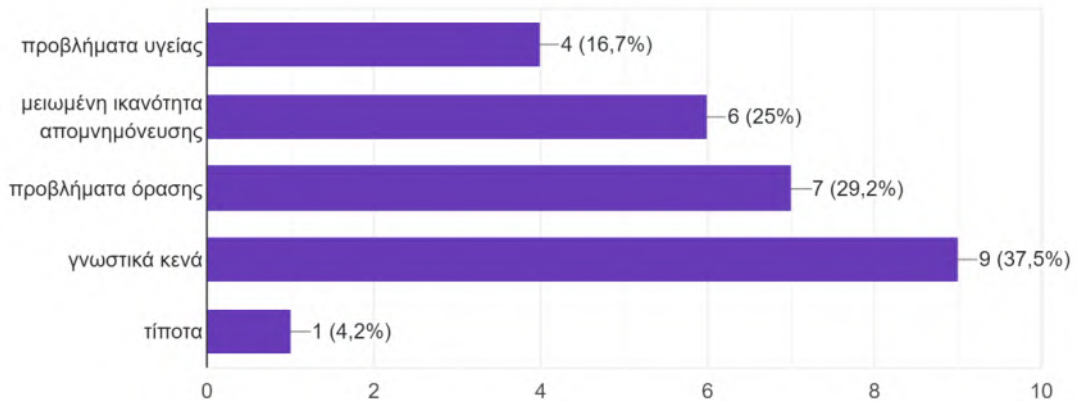
24 απαντήσεις



Διάγραμμα 5

Ενδογενείς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη φοίτηση

24 απαντήσεις



Διάγραμμα 6

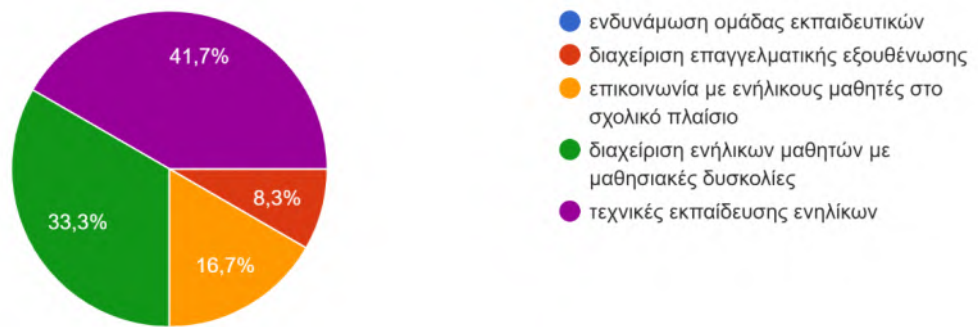
4.5.3 Συνεργασία με τα μέλη της ΕΔΥ

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των πληροφοριών που δόθηκαν από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, χρήσιμα είναι τα ευρήματα για το ρόλο και την υποστήριξη που παρέχουν τα μέλη της ΕΔΥ σε ένα Εσπερινό Σχολείο της επαρχίας, όπως αυτό της πόλης των Γρεβενών.

Θετική αποτύπωση της συνεργασίας με την ΕΔΥ είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών για υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης για θεματολογία σχετική με τις ανάγκες τους. Στο ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τα προγράμματα αυτά (Διάγραμμα 7), γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, ποια από τις παρακάτω θεματικές θα σας ενδιέφερε;

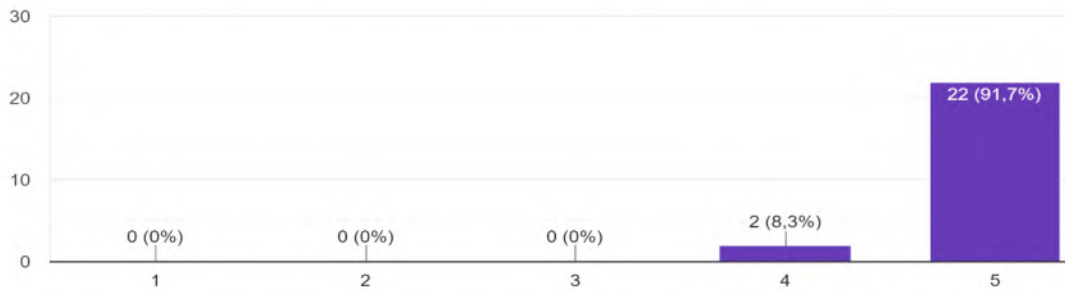
12 απαντήσεις



Διάγραμμα 7

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η παρουσία της διεπιστημονικής ομάδας υποστηρίζει και βοηθά τα μέλη της δομής. Οι μαθητές κρίνουν υποστηρικτική την παρέμβαση των μελών της ΕΔΥ σε ομαδικό επίπεδο (Διάγραμμα 8). Παρά το γεγονός πως σε μεγάλο ποσοστό (58,3% για τους εκπαιδευτικούς και 73,9% για τους μαθητές) συνεργάζονται για πρώτη φορά με διεπιστημονική ομάδα ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού, η συντριπτική πλειοψηφία και των δύο ομάδων ήταν θετική στη συνεργασία. Εκπαιδευτικοί και μαθητές βιώνουν υποστηρικτικά την παρουσία των μελών της ΕΔΥ στο σχολείο και θεωρούν βοηθητικές τις παρεμβάσεις σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο.

Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα παρέμβασης της ΕΔΥ σε ομαδικό επίπεδο
24 απαντήσεις



Διάγραμμα 8

5. Συμπεράσματα

Κατά τη δεκαετία του 1920-1930, η παρεμπόδιση απορρόφησης του κοινωνικού και δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης οδήγησε στην εμφάνιση υποεκπαιδευόμενων πολιτών στην Ελλάδα. Σταδιακά, παρατηρείται ότι η φοίτηση στο εσπερινό γυμνάσιο έρχεται για να θεραπεύσει την εγκατάλειψη της ημερήσιας εκπαίδευσης. Οι λόγοι που οδηγούν το άτομο σε μια τέτοια απόφαση σχετίζονται άμεσα με την οικογένεια, τις οικονομικές δυσχέρειες, τους υποεκπαιδευόμενους γονείς, τους γεωγραφικούς παράγοντες, καθώς και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αναντίρρητα η προσπάθεια των ατόμων να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους μετά από χρόνια απουσίας είναι αξιοσημείωτη, ωστόσο η κοινωνική προέλευση, οι κοινωνικές υποχρεώσεις του ενήλικου, ο φόρτος εργασίας, η ηλικιακή ανομοιογένεια των μαθητών, οι ψυχολογικοί παράγοντες και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στέκονται εμπόδια σ' αυτήν την προσπάθεια. Μέσα από την έρευνα για το Εσπερινό Γυμνάσιο Γρεβενών αποτυπώθηκε το ιδιαίτερο ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών καθώς και η ανάγκη τους να διδαχθούν όσα έχασαν ως ανήλικοι μαθητές, τα οποία επιβεβαιώνονται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και προγενέστερες έρευνες. Από την άλλη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από αυτόν που έχει ένας καθηγητής σε αυτήν της ημερήσιας τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών αναδύθηκαν οι ανάγκες τους, οι οποίοι κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση με θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να ενδυναμωθούν στο ρόλο τους. Ακόμη, η σύσταση της ΕΔΥ για πρώτη φορά στην εν λόγω σχολική μονάδα, ανέδειξε την ανάγκη για υποστήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς κοινή συνισταμένη αποτελεί το ελλιπές νομοθετικό πλαίσιο για την υποστήριξη των Εσπερινών Γυμνασίων της χώρας. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η στελέχωση των εσπερινών δομών από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς μέχρι στιγμής υποστηρίζονται μόνο δύο εσπερινά γυμνάσια στην Ελλάδα, η ύπαρξη ενός προγράμματος σπουδών κατάλληλο για ενήλικους μαθητές, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται σε δομές εσπερινής φοίτησης σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και η πρόνοια για την πραγματοποίηση τέτοιων επιμορφώσεων. Τέλος, τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν στη διάθεσή τους ψυχομετρικά εργαλεία κατάλληλα για ενήλικες, εφόσον έχουν αξιολογηθεί όσο ήταν ανήλικοι. Η νομοθετική μεταρύθμιση αυτού του μέτρου θα εξασφαλίσει τη γνωμάτευση των ενηλίκων μαθητών εσπερινής εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και χρήζουν για παράδειγμα προφορικής εξετάσης. Εν κατακλείδι, η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των πολιτών και αποτελεί υποχρέωση του ελληνικού κράτους να παρέχει τις ευκαιρίες προς όλους τους πολίτες που επιθυμούν την επιστροφή τους στο σχολικό σύστημα και την επανεκπαίδευσή τους, ώστε να γίνουν πολίτες της εποχής τους και να προλάβουν την περιθωριοποίησή τους μέσα στην Κοινωνία της γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Βακάλης, Γ. & Βακάλη, Ι. (2009). Ο δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συνέδριο «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων και κοινωνικών υπηρεσιών». Ρέθυμνο, 15-18 Οκτωβρίου 2009
- Βεργίδης, Δ. (1985). Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και κριτική αξιολόγηση των προσπαθειών αλφαβητισμού των ενηλίκων. Στο: Γ.Γ.Λ.Ε., Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. Εισηγήσεις και συμπεράσματα από τη συνδιάσκεψη 1-4 Οκτωβρίου 1984. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην ειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (2η έκδοση). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ & Σταμέλος, Γ. (2007). Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα. Άρθρο. Ανακτήθηκε: <https://www.researchgate.net/publication/285927239>.
- Courau, S., (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων, Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α.(2005) Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Κεφάλαιο 3ο στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών ΣΕΚ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ
- Montibert, C. d. (2000). Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα
- Ρεβελιώτης, Π. (2019). «Συμπερίληψη και Αποκλεισμός Ενηλίκων στα Σχολεία Εσπερινής Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Εσπερινών Σχολείων του Δήμου Ρόδου». Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα, Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2006). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα. ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Rogers, Α. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2006). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα. ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταμέλος, Γ. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα», εις Πρακτικά 2ου Συνεδρίου με θέμα «Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Πανεπιστήμιο Πατρών Ανάκτηση από <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS09.pdf>
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ.
- Τσάγγος, Β. (1983). Ο θεσμός της νυχτερινής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Επιστημονική Σκέψη, 13, 21-28

ΝΟΜΟΙ

- Α. Ν. 250/1936, «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως εκπαιδευτικών τινών νόμων», Φ.Ε.Κ. 460, τεύχος πρώτο, 17.10.1936.
- Ν. 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως», Φ.Ε.Κ. 309, τεύχος πρώτο, 24.08.1929.
- Ν. Δ. 3971/1959, «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαίδευσως και Διοικήσεως της Παιδείας», Φ.Ε.Κ. 187, τεύχος πρώτο, 7-9-1959.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Μελίστα Θεοδώρα

Κοινωνική Λειτουργός, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ30, Ακαδημαϊκή Υπότροφος ΕΛΜΕΠΑ

Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) μεταμορφώνει διάφορους τομείς εργασίας και η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση. Η τεχνητή νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση ενισχύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και βελτιώνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης εξελίσσονται συνεχώς και η χρήση δεδομένων πολλαπλασιάζεται, καθιστώντας επιτακτική την καλύτερη κατανόηση του αντικτύπου τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Mann DL & Bristow, 2021). Ωστόσο, η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση έχει εγείρει επίσης ανησυχίες σχετικά με το απόρρητο, την προκατάληψη και την ηθική. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να έχουν μια βασική κατανόηση της τεχνητής νοημοσύνης και της χρήσης δεδομένων για να ασχοληθούν θετικά, κριτικά και ηθικά με αυτήν την τεχνολογία και να εκμεταλλευτούν πλήρως τις δυνατότητές της (Kuenzel, 2021).

1. Οφέλη και Προκλήσεις της Ενσωμάτωσης της Συναισθηματικής και Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) είναι μια ταχέως εξελισσόμενη τεχνολογία που έχει τη δυνατότητα να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση. Με τον πολλαπλασιασμό των δεδομένων και τις εξελίξεις στην τεχνητή νοημοσύνη, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον αντίκτυπό τους στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η ενσωμάτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI) με την τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της απόδοσης των μαθητών, σε εξατομικευμένες και προσαρμοστικές μαθησιακές εμπειρίες και σε ενισχυμένη δέσμευση, κίνητρο και ευημερία των μαθητών. Ωστόσο, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση θέτει επίσης αρκετές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης της ακρίβειας και της αξιοπιστίας των αλγορίθμων τεχνητής νοημοσύνης και της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Ένα από τα σημαντικά οφέλη της ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης και της EI στην εκπαίδευση είναι ότι μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένες και προσαρμοστικές μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές. Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αναλύσει δεδομένα απόδοσης των μαθητών και να παρέχει σχόλια και συστάσεις με βάση τα μεμονωμένα στυλ και ικανότητες μάθησης. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς γνώσεις βάσει δεδομένων σχετικά με την απόδοση των μαθητών, βοηθώντας τους να προσαρμόσουν τη διδακτική τους προσέγγιση ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών (Makatchev, 2013).

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της EI στην τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της απόδοσης των μαθητών. Το ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων του ατόμου και των συναισθημάτων των άλλων. Με την ενσωμάτωση της EI στην τεχνητή νοημοσύνη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν εικόνα για τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν μαθητές που μπορεί να

χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και να παρέχουν κατάλληλες παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ευημερίας των μαθητών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Sdenka et al., 2022).

Παρά τα πιθανά οφέλη από την ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, πρέπει να αντιμετωπιστούν αρκετές προκλήσεις. Μία από τις κύριες προκλήσεις είναι η διασφάλιση της ακρίβειας και της αξιοπιστίας των αλγορίθμων ΑΙ. Τα συστήματα ΑΙ είναι τόσο ακριβή όσο και τα δεδομένα στα οποία έχουν εκπαιδευτεί. Επομένως, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση αλγορίθμων τεχνητής νοημοσύνης είναι ποικίλα και αντιπροσωπευτικά του μαθητικού πληθυσμού. Η χρήση μεροληπτικών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε ανακριβή αποτελέσματα και να ενισχύσει τις υπάρχουσες προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα διακρίσεις και άνιση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Sdenka et al., 2022).

Μια άλλη πρόκληση είναι η διασφάλιση της ηθικής χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση εγείρει ανησυχίες σχετικά με το απόρρητο, την προκατάληψη και τις διακρίσεις. Οι εκπαιδευτικοί και οι προγραμματιστές πρέπει να διασφαλίσουν ότι η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιείται ηθικά και υπεύθυνα στην εκπαίδευση για να αποφευχθούν αρνητικές συνέπειες, όπως η επιδείνωση των υφιστάμενων ανισοτήτων ή η διαιώνιση επιβλαβών στερεοτύπων. Αυτό απαιτεί συνεχή παρακολούθηση, αξιολόγηση και επίβλεψη των συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης για να διασφαλιστεί ότι ευθυγραμμίζονται με τις ηθικές αρχές και τις κοινωνικές αξίες (Mann & Bristow, 2021).

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, όπως η διασφάλιση της ακρίβειας και της αξιοπιστίας των αλγορίθμων τεχνητής νοημοσύνης και η ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, με την εξειδίκευσή τους στην κοινωνική δικαιοσύνη, την ακεραιότητα και τη σχεσιακή αριστεία, μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη της ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης και της ΕΙ στην εκπαίδευση με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο. Μπορούν να συνεργαστούν με εκπαιδευτικούς και προγραμματιστές για να δοκιμάσουν την αποτελεσματικότητα των προϊόντων τεχνητής νοημοσύνης εμπειρικά, διασφαλίζοντας ότι ικανοποιούνται οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και ότι δημιουργείται ένα δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Μέθοδοι Υποστήριξης της Ακαδημαϊκής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης των Μαθητών

Προκειμένου να υποστηριχθεί η ακαδημαϊκή και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία μεθόδων που είναι προσαρμοσμένες για να καλύπτουν τις μοναδικές ανάγκες κάθε ατόμου. Με την ενσωμάτωση της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και παρεμβάσεις που είναι πιο αποτελεσματικές και αποδοτικές.

Η ατομική συμβουλευτική είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την υποστήριξη της συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να εργαστούν ένας προς έναν με τους μαθητές για να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες αντιμετώπισης, να διαχειριστούν το άγχος και το άγχος ή να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα ψυχικής υγείας που μπορεί να επηρεάσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Χρησιμοποιώντας ΑΙ και ΕΙ, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης κάθε μαθητή και να προσαρμόσουν ανάλογα τις παρεμβάσεις τους. Για παράδειγμα, τα chatbot με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παροχή άμεσης υποστήριξης σε μαθητές που βρίσκονται σε δύσκολη θέση, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να

χρησιμοποιήσουν τη ΕΙ για να κατανοήσουν καλύτερα τις μη λεκτικές ενδείξεις και τις συναισθηματικές τους απαντήσεις κατά τη διάρκεια των συμβουλευτικών συνεδριών

Η ομαδική συμβουλευτική είναι μια άλλη αποτελεσματική μέθοδος για την υποστήριξη της συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να μάθουν ο ένας από τον άλλο, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να μειώσουν τα αισθήματα απομόνωσης και να χτίσουν μια αίσθηση κοινότητας. Χρησιμοποιώντας ΑΙ και ΕΙ, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να προσαρμόσουν ομαδικές συμβουλευτικές συνεδρίες για να ανταποκριθούν στις μοναδικές ανάγκες κάθε ομάδας μαθητών. Για παράδειγμα, η ανάλυση συναισθήματος που βασίζεται στην τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της συναισθηματικής κατάστασης μιας ομάδας, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη ΣΝ για να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους με βάση τη δυναμική της ομάδας (Van der Zanden et al., 2020).

Η παρέμβαση στην κρίση είναι μια σημαντική μέθοδος για την υποστήριξη της συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών σε περίπτωση κρίσης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να παρέχουν άμεση υποστήριξη στους μαθητές και να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν την τραυματική εμπειρία. Χρησιμοποιώντας ΑΙ και ΕΙ, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να εντοπίσουν μαθητές που ενδέχεται να κινδυνεύουν να βιώσουν μια κρίση και να παρέχουν προληπτική υποστήριξη για να βοηθήσουν στην αποφυγή εμφάνισης κρίσης. Για παράδειγμα, οι προγνωστικές αναλύσεις που βασίζονται σε τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό μαθητών που ενδέχεται να διατρέχουν κίνδυνο να εγκαταλείψουν το σχολείο, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ΕΙ για να οικοδομήσουν σχέσεις με τους μαθητές και να τους ενθαρρύνουν να αναζητήσουν βοήθεια όταν τη χρειάζονται (Lambe, S, 2018).

Η συνηγορία είναι μια κρίσιμη μέθοδος για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών σε συστημικό επίπεδο. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να υποστηρίξουν πολιτικές και προγράμματα που προάγουν την ισότητα, τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας το ΑΙ και το ΕΙ, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να εντοπίσουν τομείς ανισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και να εργαστούν για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν δεδομένα και αναλύσεις για να ενημερώσουν τις προσπάθειες υπεράσπισης και να διασφαλίσουν ότι οι παρεμβάσεις τους είναι βασισμένες σε στοιχεία και αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, τα εργαλεία οπτικοποίησης δεδομένων με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό ανισοτήτων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών, ενώ οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ΕΙ για να οικοδομήσουν σχέσεις με τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλους ενδιαφερόμενους (Browne-Ferrigno, 2009).

Συμπερασματικά, οι κοινωνικοί λειτουργοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη της ακαδημαϊκής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας μια σειρά μεθόδων που είναι προσαρμοσμένες για να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες κάθε ατόμου, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να προωθήσουν την ευημερία των μαθητών και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Με την ενσωμάτωση της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης στην πρακτική τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να παρέχουν πιο εξατομικευμένη και αποτελεσματική υποστήριξη για να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Μέσω της ενοποίησης της τεχνητής νοημοσύνης και της ΕΙ, οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να αξιοποιήσουν δεδομένα και αναλύσεις για να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν ανάλογα τις παρεμβάσεις τους.

3. Ενσωμάτωση Συναισθηματικής και Τεχνητής Νοημοσύνης στην Υποστήριξη Μαθητών

Η ενσωμάτωση της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης στην υποστήριξη των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών παρεμβάσεων, εξατομικευμένων υπηρεσιών και πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν για να χρησιμοποιήσουν εργαλεία ΑΙ και ΕΙ για να υποστηρίξουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, όπως άτομα με ειδικές ικανότητες, δυσλεξία, υπερκινητικότητα και άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

Ένας τρόπος με τον οποίο η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενσωματωθεί στην υποστήριξη των μαθητών είναι μέσω της χρήσης προσαρμοστικών τεχνολογιών μάθησης. Αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους και τους κοινωνικούς λειτουργούς να προσαρμόσουν τις οδηγίες στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Χρησιμοποιώντας αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης, αυτά τα εργαλεία μπορούν να προσαρμοστούν στον μαθησιακό ρυθμό και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή και να τους παρέχουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και υποστήριξη. Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια με τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες προσαρμόζοντας τις συγκεκριμένες ανάγκες τους και παρέχοντας ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο (Jolivet, K, 2013).

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο η ΣΝ μπορεί να ενσωματωθεί στην υποστήριξη των μαθητών είναι μέσω της χρήσης προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL). Αυτά τα προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτογνωσίας, κοινωνικής επίγνωσης, αυτοδιαχείρισης και σχέσεων. Χρησιμοποιώντας εργαλεία ΣΝ, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι μπορούν να αξιολογήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν τα προγράμματα SEL ώστε να ανταποκρίνονται στις μοναδικές τους ανάγκες. Για παράδειγμα, η ΣΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εντοπίσει τα συναισθηματικά ερεθίσματα που οδηγούν σε κακή συμπεριφορά των μαθητών και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μηχανισμούς αντιμετώπισης για τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. (Browne-Ferrigno, 2009).

Το ΑΙ και το ΕΙ μπορούν επίσης να ενσωματωθούν στην ανάπτυξη πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας ανάλυση δεδομένων και ΕΙ, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι μπορούν να εντοπίσουν τομείς ανισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων. Τα εργαλεία οπτικοποίησης δεδομένων που βασίζονται σε τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό ανισοτήτων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών, ενώ η ΕΙ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία σχέσεων με περιθωριοποιημένους μαθητές και την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Browne-Ferrigno, 2009).

Επιπλέον, η ενοποίηση του ΑΙ και του ΕΙ μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών. Μέσω chatbot που υποστηρίζονται από τεχνητή νοημοσύνη, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι μπορούν να παρέχουν άμεση υποστήριξη σε μαθητές που βρίσκονται σε δυσφορία, ενώ η ΕΙ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλύτερη κατανόηση των μη λεκτικών ενδείξεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών. Χρησιμοποιώντας αυτά τα εργαλεία, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι μπορούν να οικοδομήσουν ισχυρότερες σχέσεις με τους μαθητές και να τους παρέχουν πιο αποτελεσματική υποστήριξη. (Browne-Ferrigno, 2009).

Έτσι, η ενσωμάτωση της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης στην υποστήριξη των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών παρεμβάσεων, εξατομικευμένων υπηρεσιών και πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Χρησιμοποιώντας εργαλεία ΑΙ και ΕΙ, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία, να αναπτύξουν προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, να εντοπίσουν τομείς ανισότητας και να δημιουργήσουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές. Αυτά τα εργαλεία μπορούν να βοηθήσουν στην

υποστήριξη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών, στην προώθηση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας και στη βελτίωση της συνολικής ευημερίας τους.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να έχει μετασχηματιστικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης και της ΕΙ στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις, τα πιθανά οφέλη είναι σημαντικά. Η ενοποίηση του ΑΙ και του ΕΙ μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας, εξατομικευμένης μάθησης και πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Μπορεί επίσης να υποστηρίξει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, να προωθήσει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και να ενισχύσει τη συνολική τους ευημερία.

Ένα από τα βασικά οφέλη της ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης και της ΕΙ στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Χρησιμοποιώντας προσαρμοστικές τεχνολογίες μάθησης, οι δάσκαλοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να προσαρμόσουν τις οδηγίες στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πιο αφοσιωμένους και παρακινημένους μαθητές και μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Baker et al., 2010). Επιπλέον, χρησιμοποιώντας εργαλεία ΣΝ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν συναισθηματικά εμπόδια που μπορεί να εμποδίσουν τη μάθηση των μαθητών και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν μηχανισμούς αντιμετώπισης για να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια (Mayer et al., 2019).

Ένα άλλο πλεονέκτημα της ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα δημιουργίας περισσότερων και δίκαιων περιβαλλόντων μάθησης. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση δεδομένων και την ΕΙ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τομείς ανισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πιο δίκαια μαθησιακά αποτελέσματα για μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα και μπορεί να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση (Hausmann et al., 2009). Επιπλέον, με τη χρήση εργαλείων ΣΝ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικοδομήσουν ισχυρότερες σχέσεις με περιθωριοποιημένους μαθητές και να δημιουργήσουν ένα πιο φιλόξενο και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον μάθησης (Brad et al., 2013).

Ωστόσο, η ενσωμάτωση του ΑΙ και του ΕΙ στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Μία από τις βασικές προκλήσεις είναι η ανάγκη να διασφαλιστεί ότι η τεχνητή νοημοσύνη και η ΕΙ χρησιμοποιούνται ηθικά και υπεύθυνα στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσέχουν ζητήματα όπως το απόρρητο, η μεροληψία και η λογοδοσία όταν χρησιμοποιούν εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και ΕΙ στην τάξη (Hu, 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίσουν ότι η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης και της ΕΥ δεν αντικαθιστά τον σημαντικό ρόλο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης στην εκπαίδευση.

Συνοπτικά, η ενσωμάτωση της συναισθηματικής και τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει το εκπαιδευτικό σύστημα βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα, προάγοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και ενισχύοντας την ευημερία των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσέχουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και να διασφαλίζουν ότι αυτά τα εργαλεία χρησιμοποιούνται ηθικά και υπεύθυνα. Δουλεύοντας μαζί, οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι προγραμματιστές μπορούν να αξιοποιήσουν τη δύναμη της τεχνητής νοημοσύνης και της ΕΙ για να δημιουργήσουν ένα πιο περιεκτικό, δίκαιο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T., & Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners' cognitive–affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 122, 1-19.
- Brad Shuck, Carlos Albornoz, and Marina Winberg (2013). *Emotions and Their Effect on Adult Learning: A Constructivist Perspective*.
- Browne-Ferrigno, (2009). Candidates in educational leadership graduate programs. In Young M. D., Crow G., Murphy J., & Ogawa R. (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 195–224). New York: Routledge.
- Hausmann, L. R., Ye, F., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 59(8), 941-967.
- Hu, J. (2019). Ethics and responsible AI in education. *Educational Technology*, 59(2), 7-9.
- Jolivet, K. (2013). Challenges of conducting empirically rigorous intervention and evaluative research in juvenile correctional facilities: Suggestions for the field. *Journal of Correctional Education*, 64, 37–50.
- Kuenzel, (2021), “Early adversity and positive parenting: Predicting executive functioning in children with ASD”, 18-19.
- Lambe, S, (2018). Autism and the transition to university from the student perspective, 25-27
- Makatchev Maxim, (2013), Expressing ethnicity through behaviors of a robot character. In *Proceedings of the 8th ACM/IEEE International Conference on Human-robot Interaction (Tokyo, Japan) (HRI'13)*. IEEE Press, Piscataway, NJ, 357–364
- Mann DL & Bristow MR. (2021), Mechanisms and models in heart failure: the biomechanical model and beyond. *Circulation.*;111:2837–2849
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2019). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 11(4), 496-512.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Ricon, M. E., & König, C. J. (2019). A systematic review of research on emotions in education: Emerging evidence-based directions for future research. *Educational Psychology Review*, 31(4), 853-876.
- Sdenka Zobeida Salas-Pilco , Kejiang Xiao and Jun Oshima (2022). *Artificial Intelligence and New Technologies in Inclusive Education for Minority Students: A Systematic Review*.
- Van der Zanden, (2020), *Theory and Practical Applications of Treewidth*, PhD thesis, Universiteit Utrecht, Department of Information and Computing Sciences, Utrecht, The Netherlands, 111-113

B04. ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ BRAILLE ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σκαράκη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 msc

Περίληψη

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικού υλικού μέσω της μεθόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της γραφής Braille σε ενήλικες εκπαιδευτικούς. Ένας άλλος κύριος στόχος αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους εκπαιδευόμενους αλλά και σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει στη σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία της γραφής Braille σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό εξετάστηκε από τρεις ειδικούς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που συνέβαλαν στην αξιολόγηση και περαιτέρω ανάπτυξη του. Στη συνέχεια, το εκπαιδευτικό υλικό εξετάστηκε από πέντε εκπαιδευτικούς που το αξιολόγησαν. Στα πλαίσια της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα η οποία μάλιστα διεξήχθη με την μορφή των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την θετική επίδραση του εκπαιδευτικού υλικού της Braille στους συμμετέχοντες καθώς αυτοί δηλώνουν ότι απέκτησαν νέα γνώση, το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κατάλληλα σχεδιασμένο σε ενήλικες με σωστή χρήση πολυμεσικών εργαλείων και κατανοητές δραστηριότητες που οδηγούσαν στην αύξηση της θετικής διάθεσης και στο κίνητρο ως προς την γλώσσα της Braille.

Λέξεις/έννοιες κλειδιά: Γλώσσα Braille, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό

1.Εισαγωγή

Τα ψηφιακά μέσα έχουν εισέλθει στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων στις δυτικές κοινωνίες, ενώ ταυτόχρονα έχουν αναπτυχθεί νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες για την εισαγωγή τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων στις ψηφιακές δραστηριότητες με πιο ενεργό τρόπο (Skaraki & Kolokotronis, 2022). Παράλληλα η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αποτελεί προσανατολισμό του επιστημονικού γραμματισμού καθώς στις μέρες μας παιδιά και ενήλικες ζουν με την τεχνολογία και την χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους (Skaraki, 2021). Ο Λιοναράκης (2005) αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους και τους μαθαίνει πως να μαθαίνουν μόνοι τους και να λειτουργούν με αυτονομία προς μια πιο διερευνητική διαδικασία αυτομάθησης αλλά και αυτογνωσίας. Μπορεί κάποιος να καταλάβει ότι τα προβλήματα των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των ατόμων με σκοπό την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και ψηφιακών εργαλείων. Σημαντικό ρόλο όμως για τα παραπάνω αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί διότι πρέπει να δομήσουν το εκπαιδευτικό τους υλικό με σκοπό την απόκτηση της νέας γνώσης από τους εκπαιδευόμενους (Deroux et. al., 2020). Από την άλλη πλευρά, ο Covid-19 δεν επηρεάζει μόνο την υγεία αλλά επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού τομέα καθώς η ξαφνική μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ανάγκασε τόσο τους δασκάλους όσο και τους

μαθητές να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές χρησιμοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ήταν άγνωστες σε αυτούς μέχρι πριν από λίγο καιρό. Ο άξονας του προβληματισμού της παρούσας έρευνας είναι η διαδικασία τους σχεδιασμού και της ανάπτυξης του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού το οποίο θα μπορέσει να δώσει την δυνατότητα σε ενήλικες εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με την γλώσσα της Braille με σκοπό να γνωρίσουν το ελληνικό αλφάβητο και άλλες χρήσιμες πληροφορίες όσον αφορά την ελληνική γλώσσα των τυφλών.

2. Η έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης

Ο όρος OnLine learning αντιπροσωπεύει μια οικογένεια μεθόδων μηχανικής μάθησης, όπου ένας μαθητής προσπαθεί να αντιμετωπίσει κάποια προγνωστική (ή οποιοδήποτε είδος λήψης αποφάσεων) εργασία μαθαίνοντας από μια ακολουθία περιπτώσεων δεδομένων μία προς μία κάθε φορά (Hoi et. al., 2021). Ο στόχος της διαδικτυακής μάθησης είναι να μεγιστοποιήσει την ακρίβεια/ορθότητα για τη σειρά των προβλέψεων/αποφάσεων που γίνονται από τον διαδικτυακό εκπαιδευόμενο, δεδομένης της γνώσης των σωστών απαντήσεων σε προηγούμενες εργασίες πρόβλεψης/μάθησης και πιθανώς πρόσθετων πληροφοριών (Hoi et. al., 2021). Η διαδικτυακή μάθηση έχει γίνει μια πολλά υποσχόμενη τεχνική για τη μάθηση από συνεχείς ροές δεδομένων σε πολλές εφαρμογές του πραγματικού κόσμου. Σύμφωνα με τον Rossi (2009), το e-learning αναφέρεται σ' ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών, μαθησιακών μεθόδων και διαδικασιών. Τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου προγράμματος σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2017) είναι τα εξής: 1) Δομημένο περιεχόμενο βασισμένο σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους 2) Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και μέσων για την παροχή του εκπαιδευτικού υλικού και την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση 3) Εκπαιδευτική μεθοδολογία 4) Δραστηριότητες και σχέδια συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μάθηση μέσω συνεργασίας 5) Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα οι Joksímonić et. al., (2015) ορίζουν την ηλεκτρονική μάθηση ως «μία μορφή ΕξΑΕ, με την τεχνολογία να διαμεσολαβεί στη μαθησιακή διαδικασία, η διδασκαλία να παρέχεται εξ ολοκλήρου μέσω Διαδικτύου και οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν απαιτείται να είναι διαθέσιμοι ταυτόχρονα και στον ίδιο τόπο».

3. Εκπαίδευση Ενηλίκων και ΕξΑΕ

Τα άτομα άνω των 18 αντιμετωπίζονται ως ενήλικα άτομα τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ενήλικας διδασκόμενος έχει τις δικές του ανάγκες και αντιλήψεις ως προς τον τρόπο που θα τον βοηθήσει στο να μαθαίνει κάτι καλύτερα. Το εκπαιδευτικό υλικό δηλαδή θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευόμενους σωστές οδηγίες, στόχους, αλληλεπίδραση, δυναμική εμπλοκή και ενεργώ συμμετοχή μάθησης, άμεση επικοινωνία μεταξύ των ενηλίκων, κατάλληλη αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, αξιολόγηση και έμμεση κριτική σκέψη η οποία θα βοηθάει των ενήλικα στο να είναι σε θέση να καταλάβει αν πραγματικά έχει μάθει κάτι (Αναστασιάδης, 2014· Λιοναράκης κ.ά., 2020). Το άτομο άνω των 18 ετών θεωρείται ότι έχει αντίληψη στο τι κάνει και το τι θέλει να μάθει γι' αυτό τον λόγο μάλιστα επιλέγει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση βάση τις δικές του ανάγκες (Moore, 1986).

3.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Braille

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2015), η αναπηρία αναφέρεται σε βλάβες, περιορισμούς λειτουργικότητας και περιορισμό της εμπλοκής αυτών των ατόμων σε ποικίλα πράγματα. Η ανωμαλία αυτή, αποτελεί ένα πρόβλημα στη λειτουργία ή τη δομή του σώματος. Το δεύτερο έχει να κάνει με ένα ποσοστό αναπηρίας που έχει το άτομο στην εκτέλεση μιας εργασίας ή μιας ενέργειας, ενώ το τρίτο αφορά ένα μειονέκτημα που αντιμετωπίζει ένα άτομο σε εμπλοκή σε καταστάσεις ζωής. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει προβληθεί ως το είδος εκπαίδευσης το οποίο

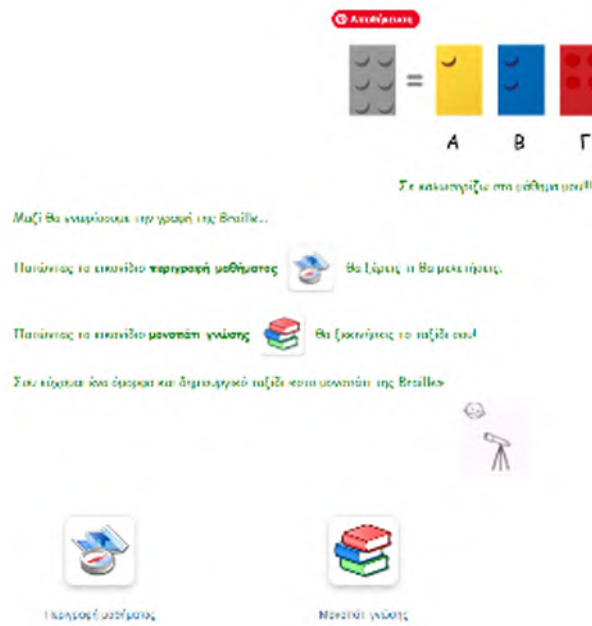
παρέχει ευκαιρίες σε όλα τα άτομα ιδιαίτερα τα άτομα με αναπηρίες. Αν και αυτός ο ισχυρισμός είναι αδιαμφισβήτητος, τα περισσότερα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παραδίδονται διαδικτυακά (Kotera et al., 2019), επομένως τα θέματα στέγασης για άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι επίκαιρα επειδή δεν παρεμποδίζουν σοβαρά την πρόσβαση και, γενικότερα, την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με αναπηρία (Bervell & Umar, 2020). Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006), όπως αναφέρεται στους Cataudella et. al., (2021) είναι αναγκαίες «εύλογες προσαρμογές» για την υποστήριξη της μαθησιακής τους ανάπτυξης. Αναδύονται, βέβαια, ορισμένα ερωτήματα για τον τρόπο παροχής «εύλογων προσαρμογών» κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης και άλλα που έχουν να κάνουν με τις επιπτώσεις της ειδικής χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Cataudella et. al., 2021).

Η ελληνική γραφή Braille & εκπαίδευση ενηλίκων

Πιο συγκεκριμένα, οι Gadiraju et. al., (2020), τονίζουν ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Braille έχει μειωθεί, με μοιραίες συνέπειες για τους τυφλούς μαθητές. Για το ζήτημα της εκπαίδευσης στη γραφή Braille υπάρχει περιορισμένη δράση στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Τσιρωνά (2016), οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν σχετικά εύκολη και ευχάριστη την διδασκαλία τους στη γραφή Braille και μάλιστα το ίδιο διασκεδαστικό και ευχάριστο να το την διδάσκουν σε τυφλούς μαθητές. Σύμφωνα τους Ginja and Chen (2020), οι εκπαιδευτικοί, ενώ κατανοούν τα οφέλη της συνεκπαίδευσης και την υποστηρίζουν, θεωρούν ότι είναι ανεπαρκείς ως προς την προετοιμασία τους στη διδασκαλία Braille, υπάρχει έλλειψη σχετικού υλικού και η πολιτεία δεν δίνει τη δέουσα βαρύτητα στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για αυτό τον σκοπό. Ακριβώς το ίδιο υποστηρίζει έρευνα των Άvalos-Gómez & Ordaya-Díaz (2021), που η μη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Braille οδηγεί στην αποτυχία της συνεκπαίδευσης. Να σημειωθεί πως η έρευνα των Gadiraju et al. (2020) δημιούργησε και αξιολόγησε το διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό BrailleBlocks, ένα σύστημα που βοηθά τους γονείς να ενισχύσουν τον εγγραμματοισμό Braille των τυφλών παιδιών τους με έξυπνο και διασκεδαστικό τρόπο, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στα διαδικτυακά εργαλεία μάθησης. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν την θετική συνεισφορά των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία για άτομα με προβλήματα όρασης, ενώ σύμφωνα με τους Ginja and Chen (2020), οι εκπαιδευτικοί, που θα εκπαιδευτούν στην Braille, θα καλύψουν ικανοποιητικά τις ανάγκες τυφλών μαθητών εφαρμόζοντας τις αρχές της παιδαγωγικής της συμπερίληψης.

4. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού

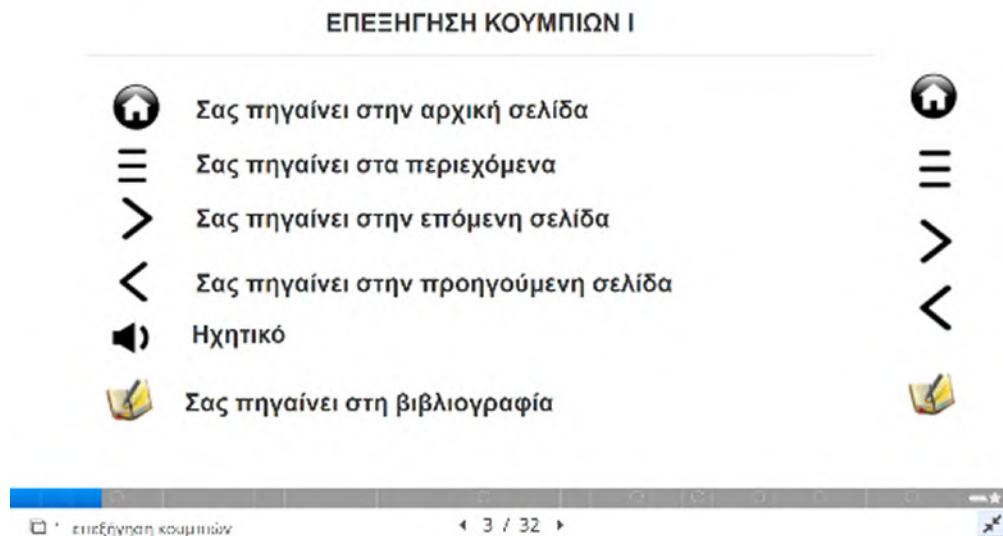
Για την δημιουργία και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες H5P και Chamilo. Αρχικά, στο H5P δημιουργήθηκε το Διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και στην συνέχεια μεταφορτώθηκε στην πλατφόρμα του Chamilo. Το εκπαιδευτικό υλικό απαρτίζεται από τρεις ενότητες. Πιο συγκεκριμένα στην 1η ενότητα ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει τι είναι η Braille αλλά και τα φωνήεντα του ελληνικού αλφαβήτου. Στη δεύτερη ενότητα ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει για τις ανάγλυφες κουκίδες αλλά και για τα σύμφωνα από το Β έως και το Ν. Τέλος στην τρίτη ενότητα μαθαίνει τα σύμφωνα από το Ξ έως το Ψ αλλά και 10 χρήσιμα πράγματα που αξίζει να γνωρίζει κάποιος για τη γλώσσα της Braille. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος πατώντας την διεύθυνση (http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/SXEDIASMOSYLOPOIHSHKAIAPOTIMHSHEKPAI/index.php?id_session=0&isStudentView=true) εισέρχεται στο εκπαιδευτικό υλικό χωρίς να χρειαστεί να κάνει κάποια εγγραφή. Μπαίνοντας λοιπόν μέσα στην πλατφόρμα το πρώτο πράγμα που αντικρίζει κάποιος είναι αυτό:



Εικόνα 1 Αρχική σελίδα του Chamilo για την εκμάθηση της Braille

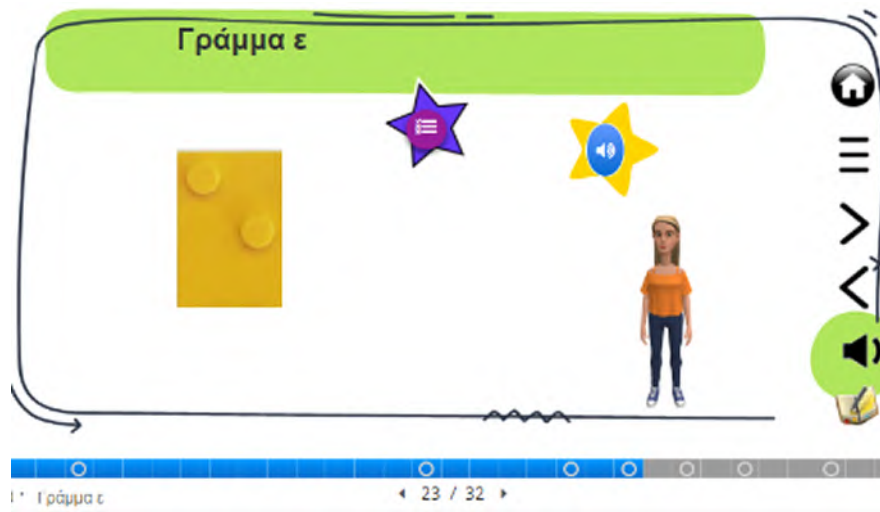
Σε αυτή την φάση ο εκπαιδευόμενος έχει δύο επιλογές: α) να πατήσει το εικονίδιο περιγραφή μαθήματος όπου θα μεταφερθεί σε πληροφορίες σχετικά με το μάθημα. Πιο συγκεκριμένα θα μάθει για τον σκοπό του μαθήματος, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, θα μάθει για τη δομή της ενότητας, τις δραστηριότητες που καλείται να βγάλει εις πέρας αλλά και τον εκτιμώμενο χρόνο μελέτης που χρειάζεται για να μελετήσει το εκπαιδευτικό υλικό.

Η β) επιλογή που έχει ο εκπαιδευόμενος είναι να πατήσει το εικονίδιο μονοπάτι γνώσης όπου εκεί θα εμφανιστούν οι τρεις ενότητες της Braille. Επιλέγοντας ο χρήστης την 1^η ενότητα θα μεταφερθεί στο εξώφυλλο, στην επεξήγηση των κουμπιών για να μπορεί να κατανοήσει τι σημαίνει το κάθε κουμπί αλλά και στα εισαγωγικά στοιχεία όπου αναφέρεται ο σκοπός, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και η δομή του μαθήματος (Εικόνα 2).



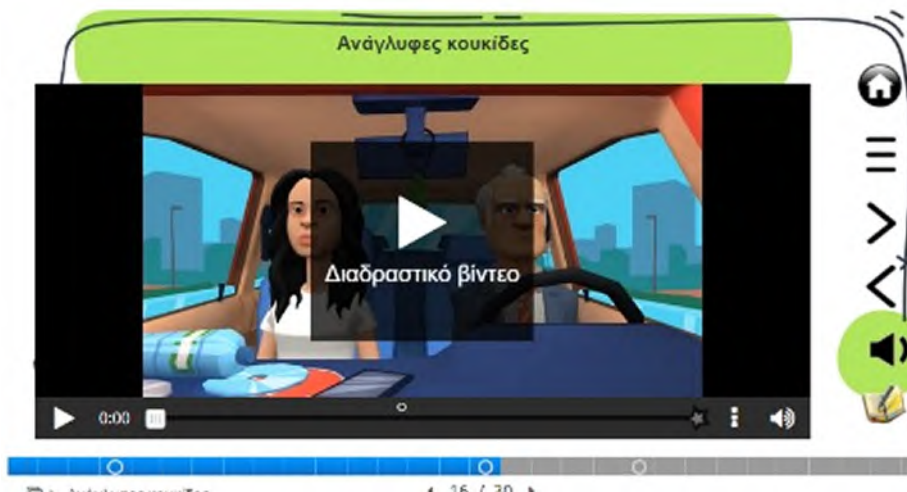
Εικόνα 2 Επεξήγηση κουμπιών

Από εκεί και πέρα παρουσιάζονται τα μαθήματα με τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος θα δει δια δραστικά βιντεάκια όπου θα κληθεί στην συνέχεια να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης, θα μεταφερθεί σε άλλες ιστοσελίδες πατώντας τα συγκεκριμένα κουμπιά, θα ακούσει τις ηχογραφήσεις έτσι ώστε να κατανοήσει καλύτερα τα φωνήεντα τις γραφής Braille ενώ θα κάνει και διάφορα παιχνίδια για δει αν πραγματικά έχει μάθει αυτά τα οποία παρουσιάζονται στο εκπαιδευτικό υλικό. Εδώ να σημειωθεί ότι σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης υπάρχει ανατροφοδότηση είτε δώσει ο χρήστης σωστή είτε λάθος απάντηση. Για το φωνήεν Ε υπάρχει μια εικόνα που δείχνει πώς γράφεται. Υπάρχει επίσης ένα avatar μέσω του οποίου ο εκπαιδευόμενος ακούει τους συνδυασμούς που πρέπει να πατήσει για να ότι γράψει το φωνήεν Ε δηλαδή να πατήσει τους αριθμούς 1 και 5. Τέλος υπάρχει μια άσκηση αυτοαξιολόγησης για το πώς γράφεται το φωνήεν Ε με ανατροφοδότηση (Εικόνα 3).



Εικόνα 3 Φωνήεν Ε με ερώτηση κατανόησης και ηχογράφιση

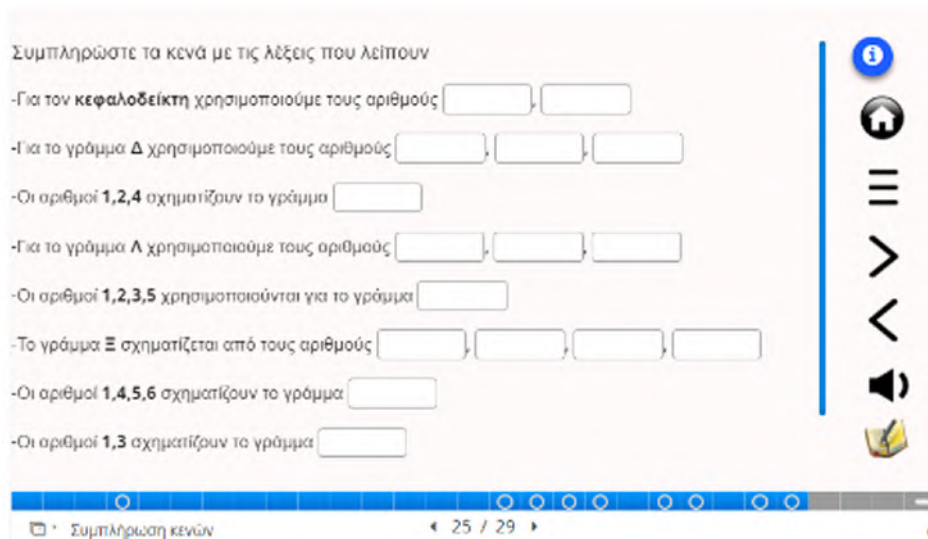
Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει η σύνοψη αυτής όπως και ένα παιχνίδι ερωτήσεων κατανόησης με άμεση ανατροφοδότηση με σκοπό να μπορέσει ο χρήστης να μάθει και να απομνημονεύσει τα φωνήεντα της γραφής Braille.



Εικόνα 4 ανάγλυφες κουκκίδες

Στη 2η εκπαιδευτική ενότητα, ο χρήστης μαθαίνει ποιες είναι οι ανάγλυφες κουκκίδες μέσω ενός διαδραστικού βίντεο με ανατροφοδότηση (Εικόνα 4), ενώ στη συνέχεια προχωρά στην

εκμάθηση των συμφώνων από το Β έως το Ν με ενδιάμεσες ασκήσεις κατανόησης, περίληψη και δημιουργία παζλ. Φτάνοντας στην 3η διδακτική ενότητα ο χρήστης μπορεί να μάθει για τα υπόλοιπα σύμφωνα, να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης, να απαντήσει σε ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών για όλες τις διδακτικές ενότητες (Εικόνα 5), ενώ τέλος να μάθει 10 χρήσιμα πράγματα για τη γλώσσα Braille που δεν γνώριζε πριν.



Εικόνα 5 Συμπλήρωση κενών

5. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια ποιοτική έρευνα και αυτό γιατί γίνεται αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού για το περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης Braille. Αυτή η έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να χωρίσει την έρευνα σε δύο φάσεις προκειμένου να διερευνήσει και να κατανοήσει το θέμα σε βάθος. Σχετικά με την 1η φάση και πιο συγκεκριμένα το κομμάτι της έρευνας που έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό υλικό, τη «δειγματοληψία εμπειρογνομώνων». Όσον αφορά τώρα τη 2η φάση της έρευνας που αφορά την εκμάθηση και την ευκολία χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού από ενήλικες εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα Braille. Οι συμμετέχοντες απάντησαν αρχικά σε επτά δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια σε πενήντα έξι ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Υλικού, στις οποίες απάντησαν οι ειδικοί της εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού αρθρώνονται σε δέκα άξονες (βλ. Πίνακα 1)

Α ΦΑΣΗ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	
1 ^{ος} άξονας:	Επιστημονική συνοχή/τεκμηρίωση
2 ^{ος} άξονας:	Απλή και κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου
3 ^{ος} άξονας:	Ευχρηστία
4 ^{ος} άξονας:	Υποστήριξη-καθοδήγηση εκπαιδευόμενου
5 ^{ος} άξονας:	Αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου
6 ^{ος} άξονας:	Αναστοχασμός-αυτοαξιολόγηση
7 ^{ος} άξονας:	Σκοπός/ Προσδοκώμενα αποτελέσματα
8 ^{ος} άξονας:	Πολυμεσική μάθηση

9 ^ο άξονας: Δυνατά σημεία
10 ^ο άξονας: Προτάσεις βελτίωσης

Πίνακας 1 -α φάση ερευνητικοί άξονες

Όσον αφορά τη β φάση, δόθηκε στους εκπαιδευόμενους (ενήλικες εκπαιδευτικούς) ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό που βρισκόταν στην πλατφόρμα Chamilo, μαζί με ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων που δημιούργησε ο ερευνητής αυτής της εργασίας για τη συλλογή των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες απάντησαν αρχικά σε τέσσερα (4) δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια σε εννέα (9) ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Υλικού. Οι ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού αρθρώνονται σε έξι άξονες (βλ. Πίνακα 2).

Β ΦΑΣΗ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ
1 ^ο άξονας: ευκολία πλοήγησης Ε.Υ.
2 ^ο άξονας: μαθησιακά αποτελέσματα Ε.Υ.
3 ^ο άξονας: Μαθησιακά κίνητρα
4 ^ο άξονας: Καταλληλότητα
5 ^ο άξονας: Δυνατά σημεία
6 ^ο άξονας: Προτάσεις βελτίωσης και αλλαγών

Πίνακας 2 – β φάση ερευνητικοί άξονες

6. Παρουσίαση και σχολιασμός ερευνητικών αποτελεσμάτων

Οι συμμετέχοντες στην α φάση ήταν 3. Δύο ήταν γυναίκες και ένας ήταν άνδρας. Οι ειδικοί συμφωνούν ότι οι πληροφορίες/απόψεις αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία και επίσης σε διάφορες πηγές πληροφοριών. Ο τρόπος γραφής είναι φιλικός, η γλώσσα απλή και κατανοητή, η γραφή και η πυκνότητα πληροφοριών του εκπαιδευτικού υλικού είναι μια χαρά. Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει κείμενο, εικόνες και βίντεο χωρίς να κουράζει, ενώ οι χρωματικές συνθέσεις συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο. Επιπλέον, οι ειδικοί δεν έχουν πρόβλημα με τα κουμπιά ενώ οι υπερσύνδεσμοι οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο. Το εκπαιδευτικό υλικό υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο να τονίσει συγκεκριμένα σημεία ενώ τα επεξηγηματικά σχόλια είναι πολύ χρήσιμα. Τέλος, και οι τρεις ειδικοί συμφωνούν ότι το υλικό περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει/εμπλουτίσει τις απόψεις του. Ενθαρρύνεται επίσης η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, καθώς και η κριτική σκέψη. Παράλληλα, θεωρούν ότι οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου. Οι ειδικοί συμφωνούν ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, ενώ ταυτόχρονα συμφωνούν ότι ο μαθητής μπορεί να ελέγξει την πρόοδό του με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Υπάρχουν στοιχεία αφήγησης, χρησιμοποιείται φιλική γλώσσα, γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. Οι ειδικοί συμφωνούν ότι υπάρχει ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη της ύλης. Οι ειδικοί ανέφεραν διάφορα δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στον απλό και κατανοητό τρόπο παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού, στα βοηθητικά video plotagons που κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και στις

εικόνες που βοηθούν στην κατανόηση του υλικού. Οι συμμετέχοντες στη β' φάση ήταν πέντε. 3 ήταν γυναίκες και 2 άνδρες. Όσον αφορά την προηγούμενη γνώση των συμμετεχόντων στη γραφή Braille, κανείς δεν γνώριζε τίποτα για τη γραφή Braille πριν μελετήσει το εκπαιδευτικό υλικό. Οι δάσκαλοι συμφωνούν μεταξύ τους ότι οι οδηγίες ήταν πολύ εύκολα κατανοητές, η πλοήγηση στο εκπαιδευτικό υλικό ήταν πολύ εύκολη. Επίσης οι δάσκαλοι έμαθαν νέα πράγματα για τη γλώσσα Braille καθώς δεν είχαν προηγούμενη γνώση. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι εικόνες, τα βίντεο και οι ήχοι βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση της γραφής Braille καθώς έκανε το μάθημα πιο διαδραστικό. Επιπλέον, τα παιχνίδια τους βοήθησαν να μάθουν περισσότερα για τη γραφή Braille καθώς υπήρξαν σχόλια. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι κατάλληλο για ενήλικες. Τέλος αναφέρουν ως δυνατά σημεία: τη συνοχή, τα εργαλεία πολυμέσων όπως εικόνες, παιχνίδια, βίντεο, την απλή γλώσσα αλλά και το ίδιο το θέμα. Θα ήθελαν το εκπαιδευτικό υλικό να έχει ίσως περισσότερα παιχνίδια και αυτό γιατί τους άρεσε.

7. Περιορισμοί της παρούσας εργασίας

Υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί πάνω στην παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα ένας πολύ σημαντικός περιορισμός είναι ότι δεν υπάρχει ούτε ξενόγλωσση αλλά ούτε ελληνόγλωσση βιβλιογραφία πάνω στην ΕΞΑΕ σχετικά με την Braille καθώς είναι μια γλώσσα όπου μεγάλο ποσοστό των ατόμων τη χρησιμοποιεί είτε εκ γεννηθείς αλλά είτε παθαίνοντας στο μέλλον κάποιο ατύχημα και μένει τυφλό. Γενικότερα όμως, όχι μόνο όσον αφορά την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δεν έχουν γίνει έρευνες αλλά και γενικά είναι ένα θέμα όπου δεν υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, ένας άλλος περιορισμός της έρευνας ήταν ότι θα μπορούσαν να ερωτηθούν παραπάνω άτομα για να τονιστούν ανάγκες που θα μπορούσε να ελεγχθούν καλύτερα καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί ήταν γνώριμα άτομα της ερευνήτριας. Αν στην έρευνα συμμετείχαν και άτομα από τα ΚΕΑΤ ίσως έδιναν παραπάνω συμβουλές ή ακόμα και διευκρινήσεις και αλλαγές για το εκπαιδευτικό υλικό καθώς δεν υπήρξε από κάποιο από τα άτομα κάποια παρατήρηση ή κάτι το οποίο θα έπρεπε να αλλάξει. Τέλος θα μπορούσε το εκπαιδευτικό υλικό να έχει και έναν δεύτερο κύκλο που θα αφορούσε τα σύμβολα και τους αριθμούς με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να έχουν μια πιο πλήρη εικόνα για την γλώσσα της Braille και να μπορούν να γνωρίζουν τα πάντα γι' αυτήν.

8. Συνεισφορά της παρούσας εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αποτίμηση εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού εκμάθησης της Braille σε ενήλικες εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι κατάλληλο διαμορφωμένο και δομημένο στο να μπορέσουν οι ενήλικες εκπαιδευτικοί να μάθουν την γλώσσα της Braille μέσω του εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού που δημιούργησε η ίδια η ερευνήτρια. Επιπλέον, στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και το κατά πόσο αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ορθή και αποτελεσματική εκμάθηση της Braille από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς όπου και αυτοί με τη σειρά τους βρήκαν ενδιαφέρον και καινοτόμο τη δημιουργία του ψηφιακού υλικού. Για τους ενήλικες εκπαιδευτικούς είναι πιο εύκολο να μελετήσουν – παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό υλικό από απόσταση καθώς μπορούν οι ίδιοι να ρυθμίζουν το πώς και το πότε μπορούν να το παρακολουθήσουν. Είναι σημαντικό το να μπορεί κάποιος να ξέρει τη γλώσσα της Braille, τη γλώσσα μη βλέπόντων ατόμων είτε γεννηθείς είτε σε μεγαλύτερη ηλικία μετά από κάποιο ατύχημα. Παρά ταύτα όμως υπάρχει έλλειψη συναφής βιβλιογραφίας πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο και η ερευνήτρια ευελπιστεί ότι αυτό είναι το έναυσμα για να μπορέσουν περισσότερα άτομα να την γνωρίσουν αλλά και να μάθουν για αυτήν.

9. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Πρόταση του εκπαιδευτικού υλικού θα ήταν να μπορέσει το εκπαιδευτικό υλικό να δοθεί σε συλλόγους που διδάσκουν την γλώσσα των τυφλών με σκοπό την διδασκαλία εξ' αποστάσεως καθώς

δεν υπάρχει κάτι τέτοιο ακόμα ούτε στην Ελλάδα αλλά ούτε και σε άλλες χώρες του κόσμου. Θα μπορούσε επίσης κάποιος άλλος ερευνητής να συνεχίσει το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργώντας λέξεις, παραγράφους και κείμενα με άμεση ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων καθώς βρισκόμαστε σε μια εποχή όπου οι νέες τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει για τα καλά μέσα στην ζωή των ανθρώπων. Παράλληλα θα μπορούσαν να γίνουν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια από διάφορους φορείς για ενημέρωση εκπαιδευτικών όσον αφορά την γλώσσα της Braille μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό της ερευνήτριας. Τέλος θα μπορούσαν να φτιαχτούν διάφορα ψηφιακά παιχνίδια δράσης βασισμένα πάνω στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό με σκοπό ακόμα την πιο διαδραστικότητα και καινοτομία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π., & Σπαντιδάκης, Ι. (2016). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(3Α).
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σελ. 13-39). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Α. (2020). Η εμπειρία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και η αξιοποίησή της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. *Αθήνα: Κριτική*.

Ξενόγλωσση

- Ávalos-Gómez, N. A., & Ordaya-Díaz, E. G. (2021). Percepciones de docentes de un colegio limeño sobre las dificultades de aprendizaje del braille en niñez con discapacidad visual. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 472-492.
- Bervell, B., & Umar, I. N. (2020). Blended learning or face-to-face? Does Tutor anxiety prevent the adoption of Learning Management Systems for distance education in Ghana?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(2), 159-177.
- Cataudella, S., Carta, S., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., & Penna, M. P. (2021). Psychological aspects of students with learning disabilities in e-environments: A mini review and future research directions. *Frontiers in Psychology*, 3712.
- Depoux, A., Martin, S., Karafillakis, E., Preet, R., Wilder-Smith, A., & Larson, H. (2020). The pandemic of social media panic travels faster than the COVID-19 outbreak. *Journal of travel medicine*, 27(3), taaa031.
- Gadiraju, V., Muehlbradt, A. & Kane, S. (2020). BrailleBlocks: Computational Braille Toys for Collaborative Learning. *Association for Computing Machinery. Digital Library*, pp. 1-12
- Ginja, T. G. & Chen, X. (2020). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 3, pp. 1-14
- Hoi, S. C., Sahoo, D., Lu, J., & Zhao, P. (2021). Online learning: A comprehensive survey. *Neurocomputing*, 459, 249-289.
- Joksimović, S., Gašević, D., Kovanović, V., Riecke, B. E., & Hatala, M. (2015). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 638-654.

- Kotera, Y., Cockerill, V., Green, P., Hutchinson, L., Shaw, P., & Bowskill, N. (2019). Towards another kind of borderlessness: Online students with disabilities. *Distance Education*, 40(2), 170-186.
- Moore, M.G. (1986). Learners and Learning at a Distance. Keynote Address to Summer Conference: Improving Teaching at a Distance. University of Wisconsin-Madison.
- Rossi, F. (2009). Increased competition and diversity in higher education: An empirical analysis of the Italian university system. *Higher Education Policy*, 22(4), 389-413.
- Skaraki, E. (2021). Reinforcing preschoolers' phonemic awareness through the use of tablets. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 28-36.
- Skaraki, E., & Kolokotronis, F. (2022). Preschool and early primary school age children learning of computational thinking through the use of asynchronous learning environments in the age of Covid-19. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 2(1), 180-186.
- Special Rapporteur on the Right to Education. (2020). Right to education: Impact of the coronavirus disease crisis on the right to education— Concerns, challenges and opportunities. <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/COVID19.aspx>
- World Health Organization. (2015). *Disabilities* Retrieved October 10, 2019, from <https://www.who.int/disabilities/infographic/en/>.

Η ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΒΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΙΝΕ-ΓΣΕΕ

Καρατράσογλου Ιάκωβος

Διπλωματούχος Μηχανικός, MBA, MSc
Επιστημονικός Συνεργάτης ΙΝΕ-ΓΣΕΕ

Περίληψη

Οι συνθήκες απασχόλησης των εργαζομένων και τα επαγγελματικά δικαιώματα, αποτελούν διαχρονικά αντικείμενο διαλόγου μεταξύ των συντελεστών της αγοράς εργασίας (εργαζόμενοι, επιχειρήσεις, κράτος). Τα επαγγέλματα και οι συνθήκες άσκησης των επαγγελματικών καθηκόντων, αποτελούν συστατικό στοιχείο της οργάνωσης του συστήματος απασχόλησης των κοινωνιών μας, αφού το επάγγελμα που ασκεί κάποιος, προσδιορίζει την κοινωνική του θέση και τις δυνατότητες που του παρέχονται από το οικονομικό και κοινωνικό σύστημα. Οι ρυθμίσεις που θεσπίζει το κράτος, μέσω της νομοθετικής διαδικασίας, προσδιορίζουν τα επαγγελματικά δικαιώματα και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την άσκηση ενός επαγγέλματος. Τα επαγγέλματα και οι επιμέρους ειδικότητες των επαγγελμάτων που έχουν ρυθμιστεί με ανάλογες νομοθετικές ρυθμίσεις, αναφέρονται ως ρυθμισμένα επαγγέλματα και τα οποία παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματικά δικαιώματα, ρυθμισμένα επαγγέλματα, βάση του ΙΝΕ ΓΣΕΕ για επαγγέλματα και επαγγελματικά δικαιώματα.

1. Εισαγωγή

Η απόκτηση ενός επαγγέλματος, η ειδίκευση, η εξειδίκευση, η συνεχιζόμενη και διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, διαμορφώνουν τις βασικές συνθήκες για κάθε άτομο που θα διεκδικήσει την είσοδό του στην αγορά εργασίας και θα επιδιώξει σταθερή και μόνιμη απασχόληση.

Οι συνθήκες απασχόλησης των εργαζομένων σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο βρίσκονται στο επίκεντρο του διαλόγου μεταξύ εργαζομένων, εργοδοτών και του κράτους. Τα αποτελέσματα της διαβούλευσης αυτής, μεταξύ δηλαδή των αρμοδίων οργάνων, έχουν σημαντική συμβολή τόσο στην επαγγελματική πορεία και την επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων, όσο και στις αμοιβές και στα επαγγελματικά τους δικαιώματα, τα οποία είναι θέματα που σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργία της αγοράς εργασίας και την οικονομική ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα, η ανάγκη για νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα και παράλληλα ο καθορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων, συμπίπτει με τις πρώτες ουσιαστικές και σοβαρές προσπάθειες που έγιναν, συγκεκριμένα την περίοδο πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, για την ανάπτυξη της βιομηχανίας. Ο βασικός νόμος για τη ρύθμιση των επαγγελμάτων στην βιομηχανία-βιοτεχνία, θεσπίστηκε το 1934 (Ν. 6422/34).

Η πιο σημαντική ανάπτυξη των επαγγελματικών δικαιωμάτων, πραγματοποιήθηκε τις τρεις (3) τελευταίες δεκαετίες, γεγονός το οποίο συνδέεται άμεσα και με τις ραγδαίες εξελίξεις που πραγματοποιήθηκαν στο εσωτερικό των επαγγελμάτων. Κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου, έγιναν και συνεχίζουν να γίνονται, ριζικές αλλαγές στα εργασιακά και παραγωγικά μοντέλα και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαδραματίζονται είναι συνεχής, τόσο στις δομές όσο και στις ειδικότητες και το εκπαιδευτικό τους περιεχόμενο.

Παράλληλα, στην ευρωπαϊκή ένωση εκδόθηκε η οδηγία 2005/36/ΕΚ, για την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2005), η οποία στη συνέχεια με το ΠΔ 38/2010 (ΦΕΚ78/Α/25-5-2010), ενσωματώθηκε στην ελληνική νομοθεσία. Επίσης, σε ευρωπαϊκό επίπεδο υφίσταται συγκεκριμένη βάση δεδομένων και μάλιστα σε ειδική ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (regulated professions database) (European commission, 2022).

2. Η οριοθέτηση των νομοθετικά ρυθμισμένων επαγγελμάτων

Πριν αναφερθούμε στο περιεχόμενο της βάσης που αναπτύχθηκε από το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, είναι σκόπιμο αρχικά να οριοθετηθεί η έννοια των νομοθετικά ρυθμισμένων επαγγελμάτων και το πεδίο εφαρμογής τους.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 της Οδηγίας 2005/36/ΕΚ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2005), ως νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα, νοούνται εκείνες οι επαγγελματικές δραστηριότητες των οποίων η ανάληψη και η άσκηση, εξαρτάται άμεσα ή έμμεσα, από την κατοχή καθορισμένων επαγγελματικών προσόντων με βάση κανονιστικές ή διοικητικές διατάξεις.

Τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα, δεν θέτουν αυθαίρετους περιορισμούς ως προς την άσκηση τους, αλλά εκείνους που συνδέονται με τα επαγγελματικά προσόντα, που θα πρέπει να έχει κάποιος για να ασκήσει αυτά τα επαγγέλματα, με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα.

Το Επαγγελματικό Δικαίωμα, λοιπόν, είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων (δικαιωμάτων) και υποχρεώσεων, που θεσπίζει η πολιτεία για την άσκηση ενός επαγγέλματος. Η κατοχύρωσή τους, προκύπτει και από την αντικειμενική ανάγκη να εξασφαλιστεί η ασφαλής και ποιοτικά έγκυρη εκτέλεση μιας εργασίας, η ασφαλής και ορθολογική χρήση εργαλείων και μηχανημάτων για την παραγωγή προϊόντων ή την παροχή υπηρεσιών. Αποσκοπεί στην κατοχύρωση του χρήστη των προϊόντων ή των υπηρεσιών που παρέχονται από τον κάτοχο του δικαιώματος, γι' αυτό άλλωστε, εκτός από την ρύθμιση των δικαιωμάτων ρυθμίζονται και συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Οι περιπτώσεις που οι υποχρεώσεις δεν τηρούνται ή τηρούνται πλημμελώς, μπορεί να οδηγήσουν σε διοικητικές ή και ποινικές κυρώσεις (Καρατράσογλου, 2007).

Ωστόσο, δεν είναι τυχαίο το γεγονός, ότι η νομοθετική κατοχύρωση των επαγγελμάτων, συντελείται κατά τα χρονικά διαστήματα που εμφανίζεται μια δυναμική οικονομική ανάπτυξη, παράλληλα με την ανάπτυξη επαγγελματικών κλάδων, που συνδέονται με τις εκάστοτε αναπτυξιακές πολιτικές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η λειτουργία της αγοράς εργασίας, με κατάλληλο και «πιστοποιημένο» ανθρώπινο δυναμό, που έχει ανάγκη η οικονομία. Παρέχοντας το επαγγελματικό

δικαίωμα σε μια κατηγορία εργαζομένων, η πολιτεία ταυτόχρονα αποκλείει τους μη κατόχους του δικαιώματος από την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Έτσι, προκύπτει η επαγγελματική κατοχύρωση (μέσω νομοθετικών ή άλλων διατάξεων) ενός επαγγέλματος ή ειδικότητας(ΕΟΠΠΕΠ, 2013).

Αναλύοντας ερμηνευτικά τις διάφορες έννοιες του πεδίου, παρατηρούμε ότι οι έννοιες της νομοθετικής κατοχύρωσης ενός επαγγέλματος και ο καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων σ' ένα επάγγελμα, είναι στις περισσότερες περιπτώσεις, έννοιες ταυτόσημες, δεδομένου ότι προσδιορίζουν το ίδιο αποτέλεσμα. Πρόκειται δηλαδή, για έννοιες που καθορίζουν μέσω των νομοθετικών διατάξεων (νομοθετικά ρυθμισμένο επάγγελμα), τους κανόνες και τις προϋποθέσεις άσκησης του επαγγέλματος, είτε αυτό ασκείται με εξαρτώμενη εργασία, είτε ο κάτοχος του δικαιώματος προσφέρει τις υπηρεσίες του ως ελεύθερος επαγγελματίας (Καρατράσογλου κ.ά., 2013).

Από μια άλλη σκοπιά, η λογική του επαγγελματικού δικαιώματος προκύπτει και από την αντικειμενική ανάγκη να εξασφαλιστεί η ασφαλής και ποιοτικά έγκυρη εκτέλεση μιας εργασίας, η ασφαλής και ορθολογική χρήση εργαλείων και μηχανημάτων για την παραγωγή προϊόντων (ή για την παροχή υπηρεσιών). Επίσης, οι εκτελούμενες εργασίες ή υπηρεσίες πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένες προδιαγραφές ποιότητας, σύμφωνα με τους κανόνες της χρησιμοποιούμενης τεχνικής. Συγχρόνως, τα επαγγελματικά δικαιώματα και η νομοθεσία που αναφέρεται σ' αυτά, χρησιμοποιούνται από το κράτος για την άσκηση οικονομικής-κοινωνικής πολιτικής, είτε άμεσα με την επίδραση που έχουν στις αμοιβές των εργαζομένων, είτε έμμεσα με την ώθηση που τα επαγγελματικά δικαιώματα δίνουν στην ανάπτυξη τομέων της οικονομίας και οι οποίοι από κατάσταση επαγγελματικής «αναρχίας» περνούν στην ορθολογικοποίηση της απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού, σε μια οργανωμένη παραγωγική δομή και επομένως στην υψηλότερη αποδοτικότητα(Καρατράσογλου, 2010).

3. Το θεσμικό πλαίσιο που άλλαξε την πορεία των ρυθμισμένων επαγγελμάτων

Οι ραγδαίες αναδιαρθρώσεις που συντελέστηκαν κατά την διάρκεια των τελευταίων ετών στην λειτουργία της αγοράς εργασίας, πραγματοποιήθηκαν με την ψήφιση των νόμων:

- ν.3844/2010, που αφορά την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2006/123 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, σχετικά με τις υπηρεσίες στην εσωτερική αγορά
- ν.3919/2011, που αφορά την Αρχή της επαγγελματικής ελευθερίας, κατάργηση αδικαιολόγητων περιορισμών στην πρόσβαση και άσκηση επαγγελμάτων
- ν.3982/2011, με τον οποίο ενσωματώθηκαν στο εθνικό δίκαιο, οι ευρωπαϊκές οδηγίες για την απλοποίηση της αδειοδότησης τεχνικών, επαγγελματικών και μεταποιητικών δραστηριοτήτων.

Με τα προεδρικά διατάγματα που εκδόθηκαν, κατ' εξουσιοδότηση του τελευταίου νόμου, αναθεωρήθηκε το σύνολο των ρυθμίσεων που καθόριζαν τις προϋποθέσεις άσκησης των επαγγελμάτων.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο τυπικό σύστημα, αλλά και στο σύστημα της δια βίου μάθησης, συνετέλεσαν ώστε να διαμορφωθεί ένα νέο μίγμα πολιτικών μεταξύ της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της αγοράς εργασίας, οι οποίες οδήγησαν σε νέα συστήματα πιστοποιήσεων, νέα συστήματα εξετάσεων και εξεταστέας ύλης, για την απόκτηση επαγγελματικών αδειών, καθώς και μια σειρά λοιπών ρυθμίσεων σε αρκετές ειδικότητες, που επηρέασαν τον τρόπο άσκησης των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Παράλληλα, κατά την τρέχουσα περίοδο, ο διάλογος για τις μορφές της δια βίου μάθησης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των διαμορφωτών της πολιτικής της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας.

Είναι αξιοσημείωτο, τόσο το πλήθος των εκπαιδύσεων όσο και οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρονται κατά την τρέχουσα περίοδο, για την αναβάθμιση και

την προσαρμογή των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, μετά την είσοδό του στην αγορά εργασίας. Παρατηρείται, ότι πολύ συχνά αυτές οι μορφές εκπαίδευσης έχουν άτυπο χαρακτήρα. Αδιαμφισβήτητα όμως, συμβάλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων, άρα και στην ικανότητα εκτέλεσης των επαγγελματικών καθηκόντων των εργαζομένων (Φωτόπουλος & Γούλας 2010).

Εξάλλου, γι' αυτόν τον λόγο και η Ευρωπαϊκή Ένωση κατευθύνει την πλειοψηφία των πολιτικών της, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, στην δια-βίου μάθηση και στην πιστοποίηση των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού. Το ζητούμενο είναι, πως το αποτέλεσμα όλων αυτών των δράσεων που προσδίδουν «επαγγελματική υπεραξία» στον εργαζόμενο, θα συνδεθεί θεσμικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα και τις αμοιβές (Δημουλάς, Καρατράσογλου, Λιντζέρης, 2008).

4. Η αναγκαιότητα συγκέντρωσης της πληροφορίας για την λειτουργία των επαγγελματών

Είναι αυτονόητο, ότι όλες οι προαναφερόμενες διαδικασίες και πολιτικές, η ψήφιση νόμων και η έκδοση σειράς προεδρικών διαταγμάτων, για την ρύθμιση της αγοράς εργασίας των επαγγελματών και επαγγελματικών δικαιωμάτων, διαμόρφωσαν ένα τεράστιο και δαιδαλώδες όγκο θεσμικών ρυθμίσεων και πληροφοριών.

Ήταν σχεδόν αδύνατον να υπάρχει εύκολη και αξιόπιστη πρόσβαση για αναζήτηση στις σχετικές πληροφορίες, των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων των εργαζομένων.

Αυτό απαιτούσε την πραγματοποίηση αλληπάλληλων και βεβαίως χρονοβόρων επισκέψεων στις εκάστοτε αρμόδιες υπηρεσίες.

Επιπλέον, διερευνώντας όλους τους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, διαπιστώθηκε ότι σε κανένα φορέα δεν υπήρχε μια συγκεντρωμένη και οργανωμένη «δουλειά» που να καλύπτει όλα τα επαγγέλματα και τις ειδικότητες συνολικά από όλα τα Υπουργεία, που έχουν την ευθύνη διαχείρισης επαγγελματικών δικαιωμάτων και την χορήγηση επαγγελματικών αδειών στο τομέα ευθύνης τους.

Η πληροφόρηση σαφώς υπήρχε, αλλά ήταν διάσπαρτη σε όλα τα παραγωγικά κυρίως Υπουργεία και στις Διευθύνσεις τους, που είχαν την ανάλογη αρμοδιότητα.

Εν κατακλείδι, στη χώρα μας για τα ρυθμισμένα επαγγέλματα δεν υπήρχε ένα κεντρικό σημείο αναφοράς που να συγκέντρωνε όλα τα στοιχεία τους και να ασκούσε ή να εφαρμόζε με κάποιο τρόπο την απαραίτητη συνεχή παρακολούθηση της εξέλιξής τους.

Από προσωπική έρευνα του συγγραφέα στις ομοσπονδίες μέλη της ΓΣΕΕ, προέκυψε η αναγκαιότητα, δημιουργίας μιας δράσης για να καλυφθεί αφενός το πληροφοριακό κενό που υπήρχε στην λειτουργία της αγοράς εργασίας, αφετέρου να ενισχυθεί η ετοιμότητα και η θεσμική ενδυνάμωση των συνδικαλιστικών οργάνων, μέσα από την διαμόρφωση ενός εργαλείου, το οποίο θα τους εξασφαλίζει την άμεση, έγκυρη και αξιόπιστη πληροφόρηση, επί του συνόλου του θεσμικού πλαισίου των νομοθετικά ρυθμισμένων επαγγελμάτων.

Το εργαλείο αυτό στοχεύει στο να εξασφαλίσει την πληροφοριακή επάρκεια των συνδικαλιστικών στελεχών, αλλά και να αποτελέσει επιπλέον την πληροφοριακή βάση για την τεκμηρίωση των προτάσεων ή και θέσεων που αναπτύσσονται στο διάλογο για τα θέματα Νομοθετικής Κατοχύρωσης Επαγγελμάτων.

Επίσης, να παρέχει την δυνατότητα στις ομοσπονδίες να τεκμηριώσουν την αναγκαιότητα, για την επικαιροποίηση και προσαρμογή των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού, που εντάσσεται στις ειδικότητες που εκπροσωπούν, στα νέα δεδομένα της τεχνολογίας και των ραγδαίων αλλαγών για την άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων.

Τέλος, να τους παρέχεται η δυνατότητα να συμμετάσχουν με διαπραγματευτική ικανότητα και πληροφοριακή ωριμότητα, στις διάφορες κρατικές επιτροπές και όργανα, που σκοπό έχουν την πιστοποίηση προσόντων και την ρύθμιση Επαγγελματικών Δικαιωμάτων.

5. Η παρέμβαση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ στο συγκεκριμένο πεδίο της εφαρμοσμένης πολιτικής

Το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ, μέσω των δράσεων που υλοποιεί, στοχεύει στη διασφάλιση και ενίσχυση της ποιοτικής και έγκυρης πληροφόρησης για θέματα που αφορούν την απασχόληση, τα επαγγέλματα και τα επαγγελματικά δικαιώματα, και των προϋποθέσεων που οδηγούν στην απόκτηση των κατάλληλων προσόντων για την άσκηση των επαγγελμάτων.

Οι δράσεις του, επίσης, ενισχύουν τον παρεμβατικό του ρόλο σε όλο το φάσμα του θεσμικού χώρου που συνδέει την εκπαίδευση και κατάρτιση με την απασχόληση, από την ανάπτυξη των επαγγελματικών περιγραμμάτων έως και την πιστοποίηση των (επαγγελματικών) προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού.

Στο πλαίσιο αυτό, το ΙΝΕ σχεδίασε ανάπτυξε και έθεσε σε λειτουργία μια «Εξειδικευμένη Βάση Δεδομένων για τα επαγγέλματα και τα Επαγγελματικά Δικαιώματα», με σκοπό την υποστήριξη του κόσμου της εργασίας και των ανέργων της Χώρας, των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων όλων των βαθμίδων, των ανθρώπων της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, των διαμορφωτών πολιτικής, των μελετητών και ερευνητών της αγοράς εργασίας, αλλά και κάθε ενδιαφερόμενου πολίτη, παρέχοντας πλήρη, εύχρηστη και φιλική εμπειρία πλοήγησης στη πληθώρα πληροφοριών που περιέχει.

Η Βάση είναι άμεσα προσβάσιμη από κάθε ενδιαφερόμενο στον ιστότοπο <https://profdata.inegsee.gr/> και ο τρόπος εγγραφής και πλοήγησης απόλυτα φιλικός.

Αναλυτικότερα, στον ειδικό ηλεκτρονικό ιστότοπο της Βάσης είναι αναρτημένα και ταξινομημένα – σε απλή και κατανοητή γλώσσα – κείμενα νομοθεσίας (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Κανονιστικές Εγκύκλιοι) αναφορικά με τα θεσπισμένα επαγγελματικά δικαιώματα για την άσκηση των επαγγελμάτων ή τις επιμέρους ειδικότητές τους.

Για πρώτη φορά προσφέρεται ένα εργαλείο που μπορεί να καλύψει όλες τις ανάγκες του ατόμου για ενημέρωση σχετικά με το επάγγελμά του. Τα επαγγέλματα είναι ομαδοποιημένα σε ομάδες και εμφανίζονται στην πρώτη σελίδα του ιστότοπου όπως παρακάτω:

- ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΑΣ (ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ, ΡΑΔΙΟΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ, ΡΑΔΙΟΤΕΧΝΙΤΗΣ κ.λπ.)
- ΑΝΕΓΕΡΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΠΕΡΑΤΩΣΗΣ ΚΤΙΡΙΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ (ΥΔΡΑΥΛΙΚΟΣ, ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ κ.λπ.)
- ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΛΛΟΥ (ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ, ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΩΝ ΕΡΓΟΥ, ΨΥΚΤΙΚΟΣ κ.λπ.)
- ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ, ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ (ΤΕΧΝΙΤΗΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ, ΜΟΤΟΣΙΚΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΜΟΤΟΠΟΔΗΛΑΤΩΝ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΟΔΗΓΩΝ κ.λπ.)
- ΥΓΕΙΑΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ (ΔΙΑΣΩΣΤΗΣ - ΠΛΗΡΩΜΑ ΑΣΘΕΝΟΦΟΡΟΥ, ΒΟΗΘΟΣ ΦΑΡΜΑΚΕΙΟΥ, ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗ, ΤΕΧΝΙΤΗΣ ΠΕΡΙΠΟΙΗΣΗΣ ΧΕΡΙΩΝ ΠΟΔΙΩΝ κ.λπ.)
- ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ (ΠΛΟΙΑΡΧΟΣ ΕΝ, ΚΥΒΕΡΝΗΤΗΣ ΕΝ, ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΕΝ, ΜΑΓΕΙΡΟΣ ΕΝ, ΝΑΥΑΓΟΣΩΣΤΗΣ κ.λπ.)
- ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ (ΗΧΟΛΗΠΤΗΣ, ΣΥΝΤΗΡΗΤΗΣ ΈΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ, ΓΡΑΦΙΣΤΑΣ κ.λπ.)
- ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ (ΞΕΝΑΓΟΣ, ΑΡΧΙΜΑΓΕΙΡΑΣ (CHEF), ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΓΡΟΤΟΥΡΙΣΜΟΥ, ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ κ.λπ.)
- ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΛΟΓΙΣΤΗΣ – ΦΟΡΟΤΕΧΝΙΚΟΣ, ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΕΦΟΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΑΛΥΣΙΔΑΣ, ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΜΠΟΡΙΟΥ κ.λπ.)

- ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΔΑΣΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ (ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΕΛΙΣΣΟΚΟΜΙΑΣ, ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΜΠΕΛΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΑΣΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ, ΤΕΧΝΙΤΗΣ ΥΔΑΤΟΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ κ.λπ.)
- ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ (ΤΕΧΝΙΚΟΣ Η/Υ, ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ, ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ κ.λπ.)
- ΛΟΙΠΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ (ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΔΟΜΩΝ, ΚΡΕΟΠΩΛΗΣ, ΠΡΟΠΟΝΗΤΗΣ, ΜΕΣΙΤΗΣ, ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ, ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ ΚΑΙ ΡΕΠΟΡΤΕΡ κ.λπ.)

Ο επισκέπτης έχει την δυνατότητα επιλογής της ομάδας επαγγελματιών που τον ενδιαφέρει, είτε απ' ευθείας από τις ομάδες επαγγελματιών της πρώτης σελίδας, είτε από το ευρετήριο που διαθέτει ο ιστότοπος.

Στην συνέχεια, με πολύ φιλικό και εύκολο τρόπο πλοήγησης εμφανίζονται όλα τα επαγγέλματα που περιέχονται στην επιλεγμένη ομάδα επαγγελματιών.

Επιλέγοντας το επάγγελμα, εμφανίζονται όλες οι ειδικότητες που ανήκουν στο επιλεγμένο επάγγελμα.

Επιλέγοντας μια από τις ειδικότητες, εμφανίζονται όλες οι επαγγελματικές άδειες που χορηγούνται στην επιλεγμένη ειδικότητα, οι οποίες μπορούν να ανταποκρίνονται σε διάφορες εξειδικεύσεις της ειδικότητας ή σε επαγγελματική ιεραρχία της επιλεγμένης ειδικότητας.

Τέλος, με τη επιλογή της άδειας που ενδιαφέρει τον επισκέπτη, δίνεται η δυνατότητα να έχει πρόσβαση σε πλειάδα πληροφοριών που αφορούν την επιλεγμένη άδεια, και οι οποίες είναι ταξινομημένες σε πληροφοριακές ενότητες όπως εμφανίζονται στη αντίστοιχη σελίδα του ιστοτόπου ως εξής:

- Ταξινόμηση στις κωδικοποιήσεις του ΣΤΕΠ 92 και ISCO 08
- Περιγραφή του αντικειμένου της δραστηριότητας
- Περιγραφή των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του κατόχου της άδειας
- Προϋποθέσεις διασφάλισης της ποιότητας των εργασιών
- Αναφορά σε πειθαρχικά θέματα/κυρώσεις για αδειούχους αλλά και για επιχειρήσεις
- Περιγραφή των απαιτούμενων προϋποθέσεων για την απόκτηση της άδειας (πτυχία - προϋπηρεσίες)
- Αναφορές για τις διαδικασίες και τις ενέργειες που απαιτούνται για την απόκτηση της άδειας (Υπηρεσία χορήγησης, τα δικαιολογητικά που απαιτούνται, οι διαδικασίες, τις εξετάσεις και την εξεταστέα ύλη αν απαιτείται, διάρκεια ισχύος της άδειας, η θεώρηση ή ανανέωση της άδειας)
- Αναφορά σε θέματα που αφορούν την απόδειξη και τεκμηρίωση της επαγγελματικής προϋπηρεσίας
- Περιγραφή της αντιστοίχισης των υφιστάμενων αδειών με άδειες που είχαν χορηγηθεί με παλαιότερο θεσμικό πλαίσιο και ο τρόπος αντικατάστασής τους
- Αναφορά σε υφιστάμενες συλλογικές συμβάσεις / ρυθμίσεις που αφορούν το επάγγελμα και οι πίνακες αποδοχών
- Αναφορά στο σύνολο του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου που αφορά την ειδικότητα και τις άδειες

Επίσης, στο εσωτερικό των ανωτέρω ομαδοποιημένων πληροφοριών μπορεί ο επισκέπτης να ανιχνεύσει πολλές δευτερεύουσες πληροφορίες που οποίες συμπληρώνουν ολιστικά την πληροφόρηση για κάθε επάγγελμα, ειδικότητα και άδεια.

6. Συμπεράσματα

Σήμερα, λόγω του συνεχώς μεταβαλλόμενου εργασιακού περιβάλλοντος, όπου διαμορφώνονται συνεχώς νέοι όροι και προϋποθέσεις απασχόλησης, οι εργαζόμενοι διεκδικούν την επαγγελματική σταθερότητα και την οικονομική ευημερία, μεταξύ άλλων, με την επαγγελματική κατοχύρωση και τη θέσπιση επαγγελματικών δικαιωμάτων.

Η θέσπιση επαγγελματικών δικαιωμάτων, διαχρονικά διαδραμάτισε θετικό ρόλο στην κοινωνική καταξίωση των εργαζομένων, δίνοντάς τους την δυνατότητα να διεκδικήσουν από καλύτερες θέσεις την ατομική και συλλογική συμμετοχή τους στα κοινωνικά αγαθά.

Παράλληλα, στήριξαν και μπορούν να στηρίξουν την ανάπτυξη τομέων της οικονομίας, που η παροχή ασφαλών και ποιοτικών υπηρεσιών από πιστοποιημένους εργαζόμενους αποτελεί αναγκαιότητα.

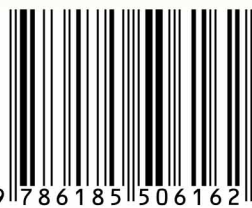
Η σωστή, έγκυρη και επιβεβαιωμένη πληροφόρηση για θέματα που ρυθμίζουν τα επαγγέλματα και την λειτουργία της αγοράς εργασίας, αποτελούν την βάση για οποιαδήποτε διαδικασία διαλόγου.

Η Βάση του ΙΝΕ ΓΣΕΕ αποτελεί ως τώρα την πιο έγκυρη και ενημερωμένη πηγή πληροφόρησης και αναμένεται, άμεσα ή έμμεσα, να συμβάλλει με μετρήσιμο τρόπο στη βιώσιμη και ποιοτική απασχόληση, με την παράλληλη ενθάρρυνση της κινητικότητας, προς όφελος των εργαζομένων και τη «διάχυση» των καλών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

- Δημουλάς, Κ., Καρατράσογλου, Ι., Λιντζέρης, Π. (2008) *Συστήματα πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων και διά βίου μάθηση. Εκπαιδευτικό υλικό συνδικαλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- ΕΟΠΠΕΠ, (2013). Επαγγελματικά δικαιώματα. <https://www.eoppep.gr/index.php/el/qualification-certificate/professional-rights> [Ανακτήθηκε 5-12-2022].
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2005). Οδηγία 2005/36/εκ του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005 σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32005L0036>[Ανακτήθηκε 11-12-2022].
- EuropeanCommission (2022). RegulatedProfessionsDatabase. Regulated Profession Database (europa.eu) [πρόσβαση 14-12-2022].
- ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2022). Επαγγέλματα και επαγγελματικά δικαιώματα. <https://profdata.inegsee.gr/>
- Καρατράσογλου, Ι. (2007). *Επαγγελματικά Δικαιώματα και η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Συνέδριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στο τόπο μας. Προβλήματα και προοπτικές*, Αθήνα 23-25 Μαΐου 2007,(σσ.153-160). Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Καρατράσογλου, Ι. (2010). *Συστήματα πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων και επαγγελματικά δικαιώματα. Εκπαιδευτικό υλικό συνδικαλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ
- Καρατράσογλου, Ι. κ.ά. (2013). *Άδειες άσκησης επαγγελμάτων και η εξέλιξή τους. Συλλογικό Έργο, Ευρωπαϊκή Ένωση Ελληνικό Κράτος και Περιφέρειες, Εκπαιδευτικό Υλικό Επιμόρφωσης Συνδικαλιστικών Στελεχών ΓΣΕΒΕΕ* (σσ.169-203). Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Προεδρικό Διάταγμα 38/2010 (2010). Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην οδηγία 2005/36/ΕΚ του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων. <https://www.elinyae.gr/ethnikinomothesia/pd-382010-fek-78a-2552010> [Ανακτήθηκε 11-12-2022].
- Φωτόπουλος, Ν. & Γούλας, Χ. (2010). *Η πιστοποίηση και αναγνώριση προσόντων στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο Καραλής, Θ. (επιμ.). *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ



9 786185 506162

ISBN: 978-618-5506-16-2