Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ελένη Βρετουδάκη, Παναγιώτα Αλεξίου
Η δημιουργία φανταστικών και προσωπικών ιστοριών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες **815**

Κωνσταντίνος Καλέμης
Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως παιδαγωγικό εργαλείο: Από την εξατομικευμένη μάθηση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση **835**

Μαρία Καραγιάννη
Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην προσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα ενός σχεδίου δράσης για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας **853**

Αικατερίνη Μίχα
Διαμόρφωση της επαγγελματική ταυτότητας και του επαγγελματικού ρόλου εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική εκπαίδευση: διερευνώντας την προοπτική διαμόρφωσης ενταξιακού επαγγελματικού ρόλου και ταυτότητας σε ένα πλαίσιο εξειδίκευσης στην ειδική εκπαίδευση **871**

Ευαγγελία Πάντελη
Όταν η Λογοτεχνία μιλά με τα χέρια: Η Νοηματική Γλώσσα ως γέφυρα συμπερίληψης στη σχολική πράξη **890**

Ειρήνη Πρέκα, Ευαγγελία Γαλανάκη, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ως εργαλείο αποδοχής των παιδιών με αυτισμό σε μια συμπεριληπτική τάξη: Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης **905**

Ασημίνα Ρήγα, Κωνσταντίνος Δ. Μαλάφάντης, Ελένη Μπόντη, Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Από τη διεθνή εμπειρία στη σχολική πράξη: Το μοντέλο Συμπεριληπτικής Βιωματικής Μάθησης για τη Γλωσσική Ενίσχυση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση **925**

Ασημίνα Ρήγα, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Υπαίθρια μάθηση και Συμπερίληψη: Η περίπτωση της Φινλανδίας μέσα από ένα πρόγραμμα Erasmus+ **936**

Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Πολυξένη Μήτση, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Αικατερίνη Παπουτσή
Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη ως εργαλεία συμπερίληψης: έρευνα σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα **949**

Η δημιουργία φανταστικών και προσωπικών ιστοριών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες

Ελένη Βρετουδάκη
Διδάσκουσα Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
evretoudaki@uoc.gr

Παναγιώτα Αλεξίου
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου
yioulialex@hotmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση στη χώρα μας έχει πλέον συμπεριληπτικό χαρακτήρα καθώς παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν και υποστηρίζονται εντός της ίδιας σχολικής τάξης. Στην προσχολική βαθμίδα είναι σημαντικό τα παιδιά να ξεκινούν την εκπαίδευσή τους σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που αναγνωρίζει και σέβεται τις ιδιαίτερες ικανότητες τους. Προγράμματα που στοχεύουν στην ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου των μικρών παιδιών και μέσω αυτού στην ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, έχουν ιδιαίτερη θέση στην προσχολική τάξη καθώς τα παιδιά αγαπούν τα βιβλία και τις αφηγήσεις ιστοριών. Ιδιαιτέρως τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να ωφελούνται ιδιαιτέρως από τις αφηγηματικές παρεμβάσεις όταν αυτές διαμορφώνονται στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Κυπριωτάκη, Βρετουδάκη, & Αγγέλη, 2024). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω προβληματική οργανώθηκε ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα παρέμβασης σε δύο σχολεία της αγροτικής υπαίθρου της Κρήτης. Στο δείγμα συμμετείχαν 23 παιδιά προσχολικής ηλικίας μετά από έγγραφη συναίνεση των γονέων τους. Ανάμεσα σε αυτά συμμετείχαν δύο παιδιά με διαγνωσμένες αναπτυξιακές διαταραχές και 3 παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες κα ένα παιδί με συναισθηματικές διαταραχές. Το πρόγραμμα εξάσκησης των παιδιών στην αφήγηση ιστοριών περιλάμβανε τα εξής στάδια: α) παρουσίαση των δομικών στοιχείων των ιστοριών σε μορφή

καρτών και συνοδών χειρονομιών, β) αφήγηση τμημάτων από γνωστά εικονογραφημένα βιβλία για ενίσχυση της κατανόησης της παρουσίας των στοιχείων αυτών σε κάθε ιστορία, γ) δημιουργία ιστορίας με πρωτοβουλία των παιδιών (φανταστική ιστορία), δ) σύνδεση της ιστορίας με την προσωπική ζωή των παιδιών (αφήγηση προσωπικών ιστοριών), ε) δραματοποίηση της προσωπικής ιστορίας και στ) εικονογράφηση της ιστορίας. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε 3 μήνες και εφαρμόζονταν δύο ημέρες κάθε εβδομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στον αφηγηματικό λόγο όλων των παιδιών μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια σημαντική διδακτική πρόταση για τους/τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής βαθμίδας.

Λέξεις – κλειδιά: αφήγηση, προσωπική, φανταστική, αναπτυξιακές διαταραχές, γλωσσικές διαταραχές, προσχολική.

Abstract

Education in Greece has increasingly adopted an inclusive orientation, as children with diverse educational needs now attend and receive support within the same classroom environment. In early childhood education, it is essential that children begin their schooling in a learning context that recognizes and respects their individual abilities. Programs designed to enhance young children's narrative skills—and, through them, their oral language—hold a central place in the preschool classroom, as children naturally enjoy books and storytelling. Children identified as being at high risk for developing learning difficulties appear to benefit particularly from narrative interventions when these are tailored to their specific characteristics (Kypriotaki, Vretoudaki, & Aggeli, 2024). In response to this pedagogical challenge, a multilevel intervention program was implemented in two schools located in rural areas of Crete. The sample consisted of 23 preschool children, following written parental consent. Among them were two children with diagnosed developmental disorders, three children with language difficulties, and one child with emotional disorders. The storytelling intervention program included the following stages: a) presentation of the structural elements of stories using cards accompanied by gestures; b) narration of excerpts from wellknown

picture books to reinforce understanding of these elements within authentic stories; c) creation of a story initiated by the children (imaginary story); d) linking the story to the children's personal experiences (personal storytelling); e) dramatization of the personal story; and f) illustration of the story. The intervention lasted three months and was implemented twice per week. The results indicated significant improvement in the narrative skills of all participating children following the completion of the program. This study offers an important pedagogical proposal for early childhood educators.

Keywords: narrative, personal storytelling, fictional storytelling, developmental disorders, language disorders, early childhood education

Εισαγωγή

Αφηγηματικές Δεξιότητες Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Η αφήγηση δεν είναι μια απλή παράθεση γεγονότων με χρονική και λογική αλληλουχία, αλλά μια σύνθετη γνωστική δραστηριότητα, όπου το παιδί αξιοποιεί όλους τις υποκείμενες γνωστικές λειτουργίες (προσοχή, αντίληψη, μνήμη, κρίση/σκέψη, γλώσσα) για να δημιουργήσει μια ιστορία. Η παραγωγή μιας αφήγησης απαιτεί γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, όπως εμπειρίες με πραγματικά γεγονότα, ικανότητα απομνημόνευσης, κατανόηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, γνώση της ιδιαίτερης οργάνωσης των διαφορετικών αφηγηματικών ειδών, μεταγλωσσική και συντακτική γνώση, καθώς και την κατάκτηση της Θεωρίας του νου—ικανότητα να αντιλαμβάνεται το παιδί πώς σκέφτονται ή αισθάνονται οι άλλοι (Beaudoin et al., 2020). Η αφηγηματική ικανότητα εξαρτάται, επομένως, από τον ορθολογιστικό συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών και την οργάνωση της εσωτερικευμένης γνώσης και εμπειρίας, η οποία εκφράζεται μέσω της αφήγησης (Kellog, 2008). Τα παιδιά καθημερινά εκτίθενται σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και ανθρώπινες συμπεριφορές, τα οποία προσλαμβάνουν και ενσωματώνουν στις δικές τους αφηγήσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, κατανοούν και εξηγούν τόσο τη δική τους συμπεριφορά όσο και τη συμπεριφορά των άλλων, ενώ παράλληλα οι αφηγήσεις λειτουργούν ως εργαλείο κατανόησης όσων συμβαίνουν

γύρω τους (Spencer & Petersen, 2020). Οι πρώτες αφηγήσεις των παιδιών βασίζονται στις εμπειρίες τους και στα κείμενα που τους διαβάζονται, συνδυάζοντας μνήμες και φαντασία για να δημιουργήσουν ιστορίες με πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα (Βρετουδάκη, 2024).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η αφήγηση αποτελεί βασικό εργαλείο ενίσχυσης της γλωσσικής, γνωστικής και της κοινωνικής ανάπτυξης, ειδικά για παιδιά υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες (Snowling & Hulme, 2012). Οι προσωπικές αφηγήσεις επειδή στηρίζονται στην αυτοβιογραφική μνήμη ενισχύουν την αυτογνωσία και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Nicolopoulou & Richner, 2007), ενώ οι φανταστικές αφηγήσεις προάγουν τη δημιουργικότητα και τη συμβολική σκέψη (Spencer & Slocum, 2010). Επιπροσθέτως, το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και η συστηματική αλληλεπίδραση με ενήλικες επηρεάζουν καθοριστικά την αφηγηματική ικανότητα των μικρών παιδιών (Justice et al., 2010). Η ενσωμάτωση αφηγηματικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εκπαίδευση των παιδαγωγών σε μια μεγάλη γκάμα τεχνικών και στρατηγικών που έχουν ως στόχο την ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών συμβάλλουν στην ισότιμη ανάπτυξη όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες (Spencer & Slocum, 2010). Η αφήγηση, επομένως, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ειδικών επιστημόνων (Vretudaki & Tafa, 2022).

Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά που χαρακτηρίζονται ως υψηλού κινδύνου να παρουσιάσουν δυσκολίες

Παιδιά υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες όπως παιδιά με γλωσσικές και αναπτυξιακές διαταραχές, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή και την κατανόηση αφηγήσεων (Nudel et al., 2023). Οι δυσκολίες εντοπίζονται στη Θεωρία του Νου, στην επεξεργασία πληροφοριών για τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων και στην κοινωνική χρήση της γλώσσας (Altun, 2022· Beaudoin et al., 2020). Στα παιδιά υψηλού κινδύνου να αναπτύξουν προβλήματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικού συνδρόμου (ΔΕΠΥ) παρατηρούνται περιορισμοί στην ακουστική γλωσσική επεξεργασία της αφήγησης και στη

γραφή αφηγηματικών κειμένων (Miranda et al., 2013· Singh et al., 2015). Οι αφηγήσεις χρησιμοποιούνται τόσο ως εργαλείο αξιολόγησης - αποκαλύπτοντας προβλήματα στη δομή της αφήγησης και της γραμματικοσυντακτικής της οργάνωσης- όσο και ως μέσο ενίσχυσης των αφηγηματικών τους δεξιοτήτων (Heilmann et al., 2010· Petersen, 2011· Naess et al., 2011· Fichman & Altman, 2019· Finestack, 2014).

Η αφήγηση φανταστικών ιστοριών

Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ξεκινούν από απλές περιγραφές γεγονότων και σταδιακά κατακτούν πιο σύνθετες αφηγηματικές δομές. Στην προσχολική ηλικία οι φανταστικές ιστορίες που διαμορφώνουν τα παιδιά συχνά αποτελούνται από ακολουθίες δράσεων χωρίς να συνδέονται με σχέσεις αιτιότητας. Προς το τέλος της προσχολικής περιόδου και κατά την πρώτη σχολική ηλικία, οι αφηγήσεις των παιδιών εμπλουτίζονται με χαρακτήρες που έχουν στόχους, προβλήματα και λύσεις, ενώ εμφανίζονται στοιχεία που σχετίζονται με την εσωτερική ψυχοσύνθεση των χαρακτήρων όπως πιθανές σκέψεις, συναισθήματα, προθέσεις και στόχοι (Shapiro & Hudson, 1991). Στην πορεία, τα παιδιά χρησιμοποιούν πιο σύνθετες γλωσσικές δομές, όπως χρονικούς και αιτιολογικούς συνδέσμους, και ενσωματώνουν αξιολογήσεις στην αφήγησή τους δείχνοντας μια πιο ώριμη κατανόηση της αφηγηματικής οργάνωσης (Petersen, 2011· Pico et al., 2021). Οι φανταστικές αφηγήσεις μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την εκμαίευση προσωπικών αφηγήσεων και τη δημιουργία παρόμοιων ιστοριών από την καθημερινή ζωή (Βρετουδάκη, 2024· Spencer & Slocum, 2010).

Αντίθετα, παιδιά με γλωσσικές ή γνωστικές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στη συνοχή (δομικά στοιχεία) και στη συνεκτικότητα (γραμματικοσυντακτικά στοιχεία) των ιστοριών τους. Οι αφηγήσεις τους μπορεί να περιορίζονται σε απλές περιγραφές χωρίς σαφή οργάνωση γύρω από ένα πρόβλημα και τη λύση του (Carlsson et al., 2020). Η χρήση συνδετικών λέξεων και αντωνυμιών είναι συχνά περιορισμένη ή λανθασμένη, οδηγώντας σε αφηγήσεις λιγότερο κατανοητές. Σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές που παρουσιάζουν γλωσσική καθυστέρηση ή δυσκολίες στην αντίληψη της οπτικής του άλλου (θεωρία του νου), βασική διαδικασία στη δημιουργία ιστοριών, παρατηρείται μειωμένη ικανότητα να ενσωματώνουν τις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων στις ιστορίες τους (Archer & Hughes, 2010· Favot et al., 2019· Finestack, 2014).

Αφήγηση προσωπικών ιστοριών

Η αφήγηση προσωπικών ιστοριών είναι μια από τις πιο αυθεντικές μορφές επικοινωνίας στην παιδική ηλικία. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες για να δημιουργήσουν αφηγήσεις που συνδέουν το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν άτυπα αλλά δημιουργικά τις γλωσσικές και τις γνωστικές τους δεξιότητες. Η αφήγηση προσωπικών ιστοριών δεν είναι απλώς μια γλωσσική δραστηριότητα· αποτελεί μέσο κοινωνικής μάθησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους αλλά και να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Beaudoin et al., 2020).

Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ξεκινούν από απλές περιγραφές γεγονότων και σταδιακά κατακτούν πιο σύνθετες αφηγηματικές δομές. Στην ηλικία των 3–4 ετών, οι προσωπικές ιστορίες εμπερικλείουν κατονομασία προσώπων και πολύ περιορισμένο αριθμό ενεργειών/δράσεων αλλά με κορύφωση της έντασης των γεγονότων. Στην ηλικία των 5–6 ετών, οι προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών εμπλουτίζονται με στοιχεία όπως οι στόχοι και οι σκέψεις των χαρακτήρων, τα γεγονότα της ιστορίας συνδέονται με αιτιώδεις συνδέσμους ενώ εμφανίζονται και αξιολογήσεις/κρίσεις από πλευράς των παιδιών για τα συμβάντα της αφηγούμενης ιστορίας όπως και συνδέσεις του/των γεγονότος/γεγονότων της ιστορίας με τον παρόντα χρόνο π.χ. «…και από τότε δεν ξαναφοβήθηκα τον γιατρό…», (Shapiro & Hudson, 1991). Τα παιδιά που ενσωματώνουν περισσότερα στοιχεία προσωπικής εμπειρίας και συναισθηματικής αξιολόγησης στις προσωπικές τους ιστορίες τείνουν να έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας (Puspitasari et al., 2023).

Η ενσωμάτωση βοηθητικών στοιχείων και διαδικασιών στην παραγωγή φανταστικών και προσωπικών ιστοριών

Από διάφορες έρευνες προκύπτει ότι η χρήση βοηθητικών υλικών, όπως κούκλες, κάρτες που απεικονίζουν σύμβολα σχετικά με τα δομικά στοιχεία των ιστοριών εξειδικευμένα για την δημιουργία προσωπικών και φανταστικών ιστοριών, εικόνες από μια ιστορία (φανταστικές αφηγήσεις) ή εικόνες καθημερινής ζωής (προσωπικές αφηγήσεις) αλλά και λεκτικές διευκολύνσεις όπως ενθαρρυντικές προτροπές, εμπλοκή σε συζήτηση κ.ά., μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική ποικιλία και τη δομική πολυπλο-

κότητα της ιστορίας που παράγουν τα παιδιά (Stadler & Ward, 2010). Πιο συγκεκριμένα, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να ενσωματωθούν δραστηριότητες που συνδυάζουν εικόνες, κάρτες, αναδιηγήσεις ιστοριών και στοχευμένες συζητήσεις για τις ενέργειες και τα συναισθήματα των χαρακτήρων (Petersen et al., 2014). Η επαναλαμβανόμενη αφήγηση και αναδιήγηση ιστοριών ενισχύει τη μνήμη και την κατανόηση της αφηγηματικής δομής. Επίσης, η δραματοποίηση με κούκλες και τα παιχνίδια ρόλων από την ιστορία μπορούν να ενισχύσουν την φυσική, γλωσσική και γνωστική εμπλοκή των παιδιών (Nicolopoulou, 2016, 2019). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλούν για τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα κίνητρα των χαρακτήρων μιας ιστορίας, ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη της Θεωρίας του νου. Επιπλέον, η δημιουργία ιστοριών όπου τα παιδιά παράγουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού μία φανταστική ιστορία την οποία στην πορεία εικονογραφούν τα ίδια τα παιδιά ενισχύει την αναπαραστατική, γλωσσική, δραματουργική και εικαστική έκφρασή τους (Βρετουδάκη, 2024).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 23 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών (Μ.Ο. 4,85) μέσης ηλικίας 58,18 μηνών. Η δειγματοληψία ακολούθησε τις διαδικασίες του βολικού δείγματος. Στη μελέτη μετά από σχετική ενημέρωση συμμετείχαν παιδιά των οποίων οι γονείς ενυπόγραφα δήλωσαν είναι σύμφωνοι για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Τα παιδιά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία της πόλης του Ηρακλείου και των Χανίων. Συγκεκριμένα, στο δείγμα της παρούσης συμμετείχαν 2 παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) (1 αγόρι και 1 κορίτσι) μέσης ηλικίας 64 μηνών, 3 παιδιά (2 αγόρια και 1 κορίτσι) με γλωσσικές δυσκολίες (τραυλισμό, επιλεκτική αλαλία και γλωσσική καθυστέρηση) μέσης ηλικίας 61,33 μηνών, 1 κορίτσι με συναισθηματικές διαταραχές, και 17 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (7 αγόρια και 10 κορίτσια). Η ομάδα των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και με γλωσσικές δυσκολίες είχε διαγνωστεί από Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Τα παιδιά με ΔΑΦ συμμετείχαν στην τάξη με την παρουσία παράλληλης στήριξης.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Τα παιδιά της μελέτης θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους μετά την εκπαίδευση τους στην παραγωγή ιστοριών;
- Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα παρουσιάσουν υψηλότερες αφηγηματικές επιδόσεις στα κριτήρια της μελέτης από τα παιδιά με γλωσσικές, αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές;
- Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης θα ενισχυθεί η πρωτοβουλία, η συμμετοχή και η πολύπλευρη ενεργοποίηση των παιδιών με βάση τις καταγραφές των νηπιαγωγών των τμημάτων που συμμετείχαν;

Ερευνητικά εργαλεία

Το επίπεδο μη λεκτικής νοημοσύνης των παιδιών του δείγματος αξιολογήθηκε πριν από το πρόγραμμα παρέμβασης με το Raven Colored Progressive Matrices (Sideridis et al., 2015). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εργαλείου Cronbach a είναι 0,87 και η ταυτόχρονη εγκυρότητα 0,97.

Επιπλέον, οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν με το εργαλείο Logometro (Antoniou et al., 2022). Το Logometro αποτελεί ένα ψηφιακό σύστημα αξιολόγησης που εξετάζει με οργανωμένο τρόπο διάφορες προφορικές γλωσσικές δεξιότητες, όπως τη φωνολογική επίγνωση, την ικανότητα αφήγησης, το λεξιλόγιο, τη μορφολογική επίγνωση, την ακουστική κατανόηση, την πραγματολογική χρήση της γλώσσας και δεξιότητες σχετικές με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Η αξιοπιστία επαναληπτικής μέτρησης των επιμέρους υποκλιμάκων κυμαίνεται από 0,73 έως 0,96. Από το συγκεκριμένο εργαλείο αξιοποιήθηκαν οι κλίμακες της αφήγησης (αναδιήγηση και αφήγηση ιστοριών).

Μεθοδολογία προγράμματος-φάσεις παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης συμπεριλαμβανομένου του προ-πειραματικού και μετα-πειραματικού ελέγχου διήρκεσαν τρεις μήνες.

Πρώτη φάση-Εκμάθηση δομικών στοιχείων των ιστοριών: Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων που συμμετείχαν και ως ερευνήτριες στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουν στα παιδιά τις κάρτες που αντιπροσωπεύουν τα δομικά στοιχεία των ιστοριών ενώ παράλληλα αναφέρουν πα-

ραδείγματα από γνωστές ιστορίες. Το κάθε δομικό στοιχείο που αντιπροσωπεύεται εικονικά με ένα σύμβολο συνοδεύεται και με μια αντίστοιχη χειρονομία. Π.χ. ο κεντρικός χαρακτήρας με το χέρι πάνω στο κεφάλι, το πρόβλημα της ιστορίας υποδηλώνεται με τον αντίχειρα προς τα κάτω κ.λπ.

Δεύτερη φάση-Καθοδηγούμενη δημιουργία ιστοριών: οι εκπαιδευτικοί καλούν τα παιδιά να σκεφτούν έναν πρωταγωνιστή-χαρακτήρα που θα ήθελαν να έχει η δική τους ιστορία. Τα παιδιά πρότειναν και ψήφιζαν καταλήγοντας στον επικρατέστερο. Στη συνέχεια πρότειναν τόπους/μέρη που θα μπορούσε να ζει αυτός ο χαρακτήρας (πρότειναν και επέλεγαν ένα). Στη συνέχεια, σκέφτονταν ποιο μπορεί να ήταν το πρόβλημά του… Αυτή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε για όλα τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Ακολουθώντας αυτά τα βήματα και με διαδικασίες φθίνουσας καθοδήγησης δημιουργήθηκαν 11 ιστορίες. Οι ιστορίες που δημιούργησαν τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου ήταν πιο εμπλουτισμένες καθώς προστίθονταν περισσότερα γεγονότα δράσης (για την επίλυση του αρχικού προβλήματος).

Τρίτη φάση-Δημιουργία προσωπικών ιστοριών: Με το πέρας της δημιουργίας της κάθε φανταστικής ιστορίας τα παιδιά παρακινούνταν από τις εκπαιδευτικούς να αφηγηθούν κάποια παρόμοια προσωπική τους εμπειρία (π.χ. αν ο πρωταγωνιστής της ιστορίας πάθαινε ένα ατύχημα, η νηπιαγωγός της τάξης ρωτούσε τα παιδιά αν τους έχει συμβεί κάτι παρόμοιο). Οι κάρτες παρέμεναν εκεί για να υπενθυμίζουν στο κάθε παιδί να συμπεριλάβει όλα τα βασικά δομικά στοιχεία στην αφήγησή του.

Τέταρτη φάση-Δραματοποίηση ιστοριών: Στη συνέχεια, τα παιδιά δραματοποιούσαν μία ιστορία τη φορά (με τη σειρά). Το παιδί αφηγητής οργάνωνε τον χώρο, τα υλικά στη γωνιά δραματοποίησης και τα παιδιά που θα συμμετείχαν – εδώ τηρούνταν το «συμβόλαιο» της τάξης και όλα τα παιδιά σταδιακά εμπλέκονταν σε ρόλους.

Πέμπτη φάση-Ατομική δημιουργία και καταγραφή: Στην τελική φάση, οι εκπαιδευτικοί παρακινούσαν τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή/και να γράψουν όπως μπορούν την προσωπική ιστορία που είχαν σκεφτεί στο προηγούμενο στάδιο για να μην την ξεχάσουν γιατί θα την αφηγούνταν μετά με τη σειρά τους στους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικοί ζητούσαν από κάθε ένα παιδί να αφηγηθεί την ιστορία του, την οποία έγραφαν κάτω από τις/τα δικές/ά του ζωγραφιές/γράμματα. Με αυτόν τον τρόπο όλα τα παιδιά δημιουργούσαν προσωπικές ιστορίες.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκαν και ελέγχθηκαν με πιλοτικές εφαρμογές μια σειρά εργαλείων, μέσων, τεχνικών, και διαδικασιών

που προτείνονται από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία (Nicolopoulou, 2019· Spencer & Slocum, 2010· Vretudaki, Tafa, & Manolitsis, 2022).

Αποτελέσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αν τα παιδιά της μελέτης θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην αναδιήγηση και στην αφήγηση ιστοριών μετά την εκπαίδευση τους στην παραγωγή ιστοριών. Επιπλέον στόχος ήταν να εξετάσει εάν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα παρουσιάσουν υψηλότερες αφηγηματικές επιδόσεις στα κριτήρια της μελέτης από τα παιδιά με γλωσσικές και αναπτυξιακές δυσκολίες και διαταραχές. Επιπρόσθετος στόχος της μελέτης ήταν η παρατήρηση επιμέρους ποιοτικών χαρακτηριστικών του προγράμματος παρέμβασης όπως η ενίσχυση της πρωτοβουλίας, της συμμετοχής και της πολύπλευρης ενεργοποίηση των παιδιών με βάση τις καταγραφές των εκπαιδευτικών των τμημάτων που συμμετείχαν. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman test καθώς το δείγμα της παρούσης μελέτης ήταν μικρό.

Ο μη παραμετρικός έλεγχος αξιοποιήθηκε για να εξεταστεί εάν υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις των επιμέρους κριτηρίων εντός και μεταξύ των δύο ομάδων. Στις μετρήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στις αναδιηγητικές δεξιότητες τους ανάμεσα στην πριν και μετά φάση του προγράμματος παρέμβασης (χ^2=8,35, p=0,004). Οι αξιολογήσεις των αναδιηγήσεων των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες, αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές έδειξαν επίσης βελτίωση στις επιδόσεις τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης (χ^2=8,00, p=0,005). Συμπερασματικά, και οι δύο ομάδες παιδιών έδειξαν επίπεδα βελτίωσης της αναδιηγητικής τους ικανότητας τα οποία θεωρούνται στατιστικά σημαντικά.

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman test αξιοποιήθηκε για να εξεταστεί εάν υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις μετρήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών. Τα αποτελέσματα στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών ανάμεσα στην πριν (M=5,17, SD=2,72) και μετά φάση του προγράμματος παρέμβασης (M=8,00, SD=1,90) έδειξαν σημαντική βελτίωση με αξιοπρόσεκτη στατιστική σημαντικότητα (χ^2=12,00, p=0,001). Οι αξιολογήσεις των αφηγήσεων των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες, αναπτυξιακές

και συναισθηματικές διαταραχές έδειξαν επίσης βελτίωση στις επιδόσεις τους πριν (M=3,60, SD=1,95) και μετά (M=7,00, SD=0,66) την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης (χ^2=8,00, p=0,005). Συμπερασματικά, οι επιδόσεις των παιδιών πριν την εκκίνηση και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης στην παραγωγή φανταστικών ιστοριών βελτιώθηκαν και η βελτίωση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 1: *Μη παραμετρικός έλεγχος σχετικών δειγμάτων (Friedman test) των αναδιηγήσεων και των αφηγήσεων των παιδιών πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης*

Μετρήσεις των επιδόσεων των παιδιών στην αναδιήγηση και αφήγηση ιστοριών εντός των ομάδων

Μετρήσεις	**Τυπικά αναπτυσσόμενα**				**Σύγκριση σχετικών δειγμάτων**		**Παιδιά με αναπτυξιακές και γλωσσικές διαταραχές**				**Σύγκριση σχετικών δειγμάτων**	
	Πριν		**Μετά**				**Πριν**		**Μετά**			
Κριτήρια	**M**	***SD***	***M***	***SD***	**χ**	***p***	***M***	***SD***	***M***	***SD***	**χ**	***p***
Αναδιήγηση	9,17	2,20	12,00	2,29	8,35	0,004	7,00	1,15	10,40	0,84	8,00	0,005
Αφήγηση	5,17	2,72	8,00	1,90	12,00	0,001	3,60	1,95	7,00	0,66	8,00	0,005

Ο συγκριτικός έλεγχος των αναδιηγήσεων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες, αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test καθώς το δείγμα της παρούσας ήταν μικρό και η κατανομή του δείγματος στο συγκεκριμένο κριτήριο δεν ήταν κανονική με βάση το κριτήριο Shapiro – Wilk (p<0,05, p=0,001). Οι συγκριτικές μετρήσεις στο κριτήριο της αναδιήγησης ιστοριών έδειξαν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ανέφεραν πιο ολοκληρωμένες και οργανωμένες δομικά αναδιηγήσεις σε σχέση με τα παιδιά με γλωσσικές, αναπτυξιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές. και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική (U=33,00, p=0,05).

Επίσης, στις συγκριτικές μετρήσεις στο κριτήριο της αφήγησης ιστοριών αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test και η κατανομή του δείγματος στο συγκεκριμένο κριτήριο δεν ήταν κανονική με βάση το κριτήριο Shapiro – Wilk (p<0,05, p=0,020). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ανέφεραν πιο

ολοκληρωμένες αφηγήσεις σε σχέση με τα παιδιά με γλωσσικές, αναπτυξιακές και συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές. και αυτή η διαφορά αυτή αγγίζει τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας (U=34,00, p=0,058).

Πίνακας 2: *Συγκριτικές μετρήσεις (Mann-Whitney U test) των επιδόσεων των Τ.Α. παιδιών στα κριτήρια της αναδιήγησης και της αφήγησης ιστοριών*

Συγκριτικές μετρήσεις (Mann-Whitney *U* test) των επιδόσεων των παιδιών στην αναδιήγηση και αφήγηση ιστοριών μεταξύ των ομάδων

Κριτήρια	**M**	***SD***	***U***	***p***
Αναδιήγηση	11,27	1,93	33,00	0,050
Αφήγηση	7,55	1,53	34,00	0,058

Επίσης, το συγκριτικό μέγεθος βελτίωσης και στις δύο δεξιότητες ανάμεσα στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τα παιδιά με γλωσσικές, αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές στην αναδιήγηση ιστοριών ήταν σημαντικό (F=7,80, p=0,01) και στην αφήγηση ιστοριών (F=4,34, p=0,05). Επίσης, οι δείκτες που αξιολογούν το μέγεθος της διαφοράς των επιδόσεων των δύο ομάδων κυμάνθηκαν σε πολύ υψηλά επίπεδα στην αναδιήγηση ιστοριών (Cohen's d= 0,89) όπως και στην αφήγηση ιστοριών (Cohen's d= 0,68).

Επιπλέον, η θεματική ανάλυση των ημερολογίων των εκπαιδευτικών ανέδειξε τέσσερις βασικές παραμέτρους και τρεις παράγοντες/κατηγορίες σχετικές με τη συμμετοχή και ενεργοποίηση των παιδιών στο εν λόγω πρόγραμμα (Πίνακας 3).

Συζήτηση

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός πολυεπίπεδου προγράμματος παρέμβασης στις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι τάξεις των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν ήταν στη βάση τους συμπεριληπτικές καθώς φοιτούσαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαζί με παιδιά με γλωσσικές, αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές. Η συνθήκη αυτή λειτούργησε ως επιπλέον πρόκληση και για τον λόγο αυτό οργανώθηκε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα παρέμβασης όπου τα παιδιά ενεπλάκησαν φυσικά, γλωσσικά και γνωστικά σε δραστηριότητες που εντάσσονται

σε μια σειρά Θεματικών Ενοτήτων του νέου Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (2022).

Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης τόσο τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά όσο και τα παιδιά με γλωσσικές, αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές σημείωσαν αξιόλογη πρόοδο και στις δύο υπό μελέτη δεξιότητες (αναδιήγηση και αφήγηση ιστοριών) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης. Αυτό πιθανά συνέβη διότι το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν έτσι διαμορφωμένο ώστε να δίνονται ευκαιρίες σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά να προτείνουν ιδέες και να μοιράζονται τις σκέψεις τους. Στην αρχή οι ιστορίες που δημιουργούσαν τα παιδιά με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού της τάξης ήταν περιορισμένες σε έκταση και δράσεις (Shapiro & Hudson, 1991). Όσο όμως ο καιρός περνούσε και τα παιδιά μυούνταν στο τρόπο δημιουργίας ιστοριών γίνονταν ολοένα πιο δημιουργικά και ανεξάρτητα (Petersen, 2011· Pico et al., 2021). Οι οπτικές (κάρτες, χειρονομίες) και οι διαδικαστικές διευκολύνσεις όπως παρότρυνση για ιδέες και προτάσεις, υπενθύμιση των δομικών στοιχείων των ιστοριών (Stadler & Ward, 2010), ελευθερία επιλογής μιας ιδέας ή πρότασης, υλοποίηση της προτεινόμενης πρότασης με βάση την εκάστοτε νοητική αναπαράσταση της ιστορίας που είχε το παιδί, ελεύθερη εικαστική έκφραση δημιουργίας ιστοριών), διαδραμάτισαν κρίσιμο ρόλο διότι απελευθέρωσαν το εν δυνάμει ψυχογνωστικό δυναμικό των παιδιών καθώς αυτά ένιωσαν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα από αυτές τις διαδικασίες (Nicolopoulou, 2016· Estigarribia et al., 2011· Spencer & Petersen, 2020. Vretudaki & Tafa, 2022).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν υπήρχε ο επαΐοντας να καθοδηγεί τις ενέργειες και τις σκέψεις των παιδιών. Αυτό γινόταν αθόρυβα και έμμεσα και μόνο όταν αποπλαισιώνονταν η συμπεριφορά των παιδιών όπου οι εκπαιδευτικοί υπενθύμιζαν τον τρόπο οργάνωσης των ιστοριών και τη διαδικασία. Τα παιδιά από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος παρέμβασης εμπλέκονταν σε διαφορετικές διαδικασίες όπως βιωματική εμπέδωση των συμβόλων των δομικών στοιχείων των ιστοριών, κατανόηση και παραγωγή αφηγηματικού λόγου, εξωκειμενική σύνδεση της φανταστικής ιστορίας με προσωπικά βιώματα των παιδιών και υποκειμενική ερμηνεία νοημάτων, δραματουργική και εικαστική ενεργοποίηση των παιδιών, ευκαιρίες για ολοκληρωμένη δημιουργία ιστοριών κ.λπ. (Petersen et al., 2014). Με αυτές τις διαδικασίες δόθηκε χώρος στα παιδιά να μιλήσουν και να εκφραστούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα ταλέντα τους μέσα από τη δημιουργική φα-

ντασία και σκέψη, την ομιλία και την ακρόαση και τις αναπαραστατικές τέχνες (κίνηση, θέατρο, ζωγραφική, γραφή), (Nicolopoulou, 2015, 2019). Έτσι παιδιά με μειωμένα επίπεδα λόγου ή τάση για διάσπαση προσοχής και δυσκολία στη συναισθηματική τους ρύθμιση εντάχθηκαν μέσω της κίνησης και της ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης.

Από την άλλη, στα παιδιά με πιο εμπλουτισμένο προφορικό λόγο δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους αλλά και να αναδιοργανώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες αυτές μέσα σε πιο λειτουργικά πλαίσια, όπως τα αφηγηματικά. Πλαίσια και τρόποι οργάνωσης της σκέψης εξαιρετικά χρήσιμοι για τον μελλοντικό γραμματισμό των παιδιών (Puspitasari et al., 2023) καθώς θα αποτελέσουν τη βάση στις πρώτες καταγραφές-εκθέσεις ιδεών των παιδιών οι οποίες στην πλειονότητα τους θα είναι αυτοβιογραφικές αναδιηγήσεις (Ματσαγκούρας, 2004).

Πέρα όμως από τις βελτιωμένες επιδόσεις όλων των παιδιών και στα δύο αφηγηματικά κριτήρια, και σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα συγκριτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών με αναπτυξιακές, γλωσσικές και συναισθηματικές διαταραχές και δυσκολίες (Carlsson et al., 2020). Σε αυτό το αποτέλεσμα καταλήγουν και άλλες σχετικές μελέτες οι οποίες είχαν στο κέντρο τους την ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών με αναπτυξιακές, συναισθηματικές και γλωσσικές διαταραχές (Archer & Hughes, 2010· Favot et al., 2019· Finestack, 2014). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δυσκολεύονται ιδιαιτέρως στην κατανόηση αφηρημένων συμβόλων (δομικά στοιχεία, αφηγηματικό πλαίσιο), στη συγκέντρωση της σκέψης τους, στην κατανόηση της οπτικής του άλλου και συγκεκριμένα ότι ένας πραγματικός ή φανταστικός χαρακτήρας μπορεί να αισθάνεται και να πράττει διαφορετικά από τα ίδια, παρουσιάζουν επιπλέον προβλήματα στη διαχείριση των νεοαποκτηθέντων πληροφοριών και στην εργαζόμενη μνήμη τους αλλά και στην πλαισίωση της συμπεριφοράς τους), (Naess et al., 2011). Στα παιδιά αυτά δίνονταν πιο εξειδικευμένες οδηγίες, άμεση ανατροφοδότηση και άμεση διόρθωση στις περιπτώσεις που λησμονούσαν μια διαδικασία ή κάποιο αφηγηματικό στοιχείο καθώς ερευνητές υποστηρίζουν ότι λιγότερο παρεμβατικές διορθώσεις μπορεί να μπερδέψουν ή να απογοητεύσουν τα παιδιά, χωρίς παράλληλα να τους γίνεται ξεκάθαρο τι πρέπει να διορθώσουν και με ποιον τρόπο (Cleave et al., 2015). Υπό αυτές τις συνθήκες και με παρούσες τις συγκεκριμένες δυσκολίες τα παιδιά με γλωσσικές και αναπτυξιακές αλλά και συναισθη-

ματικές διαταραχές συμμετείχαν ολοένα πιο ενεργά στη διαδικασία, την οποία φαίνεται να βρήκαν πολύ ευχάριστη γι' αυτόν τον λόγο και εμπέδωσαν (στο μέτρο του δυνατού) τον τρόπο παραγωγής ιστοριών και τον απέδωσαν στις μετέπειτα αφηγηματικές τους προσπάθειες στα κριτήρια της μελέτης. Η βελτίωση τους ήταν αξιοπρόσεκτη (Miranda et al., 2013· Singh et al., 2015).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα η ποιοτική θεματική ανάλυση με τη διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων ανέδειξε συγκεκριμένες κατηγορίες ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία παραγωγής ιστοριών, καθώς και τη δυναμική εξέλιξή της μέσα στον χρόνο. Αρχικά παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ νηπίων και προνηπίων, με τα πρώτα να συμμετέχουν ενεργά στη λεκτική και γραπτή διαμόρφωση της ιστορίας, ενώ τα προνήπια περιορίζονταν κυρίως σε ρόλο παρατηρητή. Στην πορεία και αυτά δραστηριοποιήθηκαν ακολουθώντας τους δικούς τους ρυθμούς και τρόπους παρουσίασης των ιστοριών τους (Vretudaki, Tafa, & Manolitsis, 2022).

Η πολυεπίπεδη ενεργοποίηση των παιδιών, μέσα από ποικίλους τρόπους έκφρασης (προφορικός λόγος, γραφή, ζωγραφική και δραματοποίηση), λειτούργησε ως βασικός μηχανισμός συμπερίληψης. Ιδιαίτερα η δραματοποίηση αναδείχθηκε ως προσβάσιμο πεδίο εμπλοκής για παιδιά με δυσκολίες στο λόγο και στη διαχείριση συναισθήματος, επιτρέποντας τη σταδιακή τους μετάβαση σε πιο απαιτητικές μορφές συμμετοχής (Nicolopoulou, 2016· Estigarribia et al., 2011· Spencer & Petersen, 2020. Vretudaki & Tafa, 2022).

Παράλληλα, το αίσθημα πρωτοβουλίας των παιδιών ενδυναμώθηκε προοδευτικά, αρχικά μέσα από αιτήματα ανάληψης πρωτοβουλιών από τα έμπειρα νήπια και στη συνέχεια μέσω αυθόρμητης παραγωγής φανταστικών και προσωπικών ιστοριών από όλα τα παιδιά, ακόμη και στο πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού. Επισημαίνεται η καθολική συμμετοχή των παιδιών με το πέρας του προγράμματος παρέμβασης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει εσωτερίκευση της μαθησιακής εμπειρίας και ανάπτυξη της αφηγηματικής σκέψης, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της συστηματικής και πολυτροπικής προσέγγισης της διαδικασίας ενίσχυσης των αφηγηματικών δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση (Bulter-Kisber,2018).

Πίνακας 3: Θεματική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης

Φάση Παρέμβασης	Συμμετοχή των παιδιών	Πολυεπίπεδη Ενεργοποίηση	Πρωτοβουλία
Αρχική φάση(24/2 – 4/3)	Η συμμετοχή εμφανίζεται αναπτυξιακά διαφοροποιημένη. Τα νήπια συμμετέχουν ενεργά στη διατύπωση ιδεών και στη δραματοποίηση, ενώ τα προνήπια παραμένουν κυρίως παρατηρητές, με ήρεμη παρουσία και προσοχή.	Κυριαρχεί η συναισθηματική. Ο ενθουσιασμός εκδηλώνεται κυρίως στη δραματοποίηση, ενώ η γνωστική και γλωσσική εμπλοκή περιορίζεται στα νήπια.	Η πρωτοβουλία προέρχεται κυρίως από τα νήπια και την εκπαιδευτικό. Τα προνήπια δεν εκδηλώνουν αυθόρμητα αιτήματα συμμετοχής και χρειάζονται χρόνο προσαρμογής.
Μεσαία φάση(6/3 – 17/3)	Παρατηρείται σταδιακή μετάβαση των προνηπίων από την παρατήρηση στην ενεργό συμμετοχή. Εμπλέκονται αρχικά στη δραματοποίηση και τη ζωγραφική και στη συνέχεια στη γραφή και στην προφορική αφήγηση.	Η ενεργοποίηση είναι κλιμακωτή και πολυεπίπεδη: σωματική (θέατρο), εικαστική (ζωγραφική), γλωσσική (λέξεις-κλειδιά, αφήγηση) και γνωστική (δόμηση ιστορίας).	Η πρωτοβουλία εκδηλώνεται μέσα από ρητά αιτήματα συμμετοχής («ζήτησε να γράψει», «ζήτησε να παίξει»), δείχνοντας αυξανόμενη αυτοπεποίθηση και διάθεση για ατομική πρωβολή.
Τελική φάση(20/3 – 4/4)	Η συμμετοχή γίνεται καθολική και αυθόρμητη. Όλα τα παιδιά, νήπια και προνήπια, συμμετέχουν ενεργά με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Η διαδικασία μεταφέρεται και στο ελεύθερο παιχνίδι.	Παρατηρείται ολιστική ενεργοποίηση: τα παιδιά συνδυάζουν λόγο, γραφή, ζωγραφική, κίνηση, συναίσθημα και κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς εξωτερική καθοδήγηση.	Η πρωτοβουλία είναι αυτοκαθοδηγούμενη και συλλογική. Τα παιδιά ξεκινούν, οργανώνουν και ολοκληρώνουν τη διαδικασία μόνα τους, τόσο στο οργανωμένο πλαίσιο όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι.

Βιβλιογραφία

Antoniou, F., Ralli, AM., Mouzaki, A., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2022). Logometro®: The psychometric properties of a norm-referenced digital battery for language assessment of Greek-speaking 4–7 years old children. *Frontiers in Psychology, 13*:900600. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.900600/full

Altun, D. (2022). Twice Upon a Mind: Preschoolers' Narrative Processing of Electronic and Printed Stories. *Early Childhood Education Journal, 49,* 349-359. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01079-9

Archer, A., & Hughes, C. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Publications.

Beaudoin, C., Leblanc, É., Gagner, C., & Beauchamp, M. H. (2020). Systematic review and inventory of theory of mind measures for young children. *Frontiers in Psychology, 10,* 2905. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02905

Bishop, D., & Snowling, M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin, 130*(6), 858–886. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858

Βρετουδάκη, Ε. (2024). Εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης των αφηγηματικών δεξιοτήτων. Για τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με αναπτυξιακές και γλωσσικές διαταραχές προσχολικής ηλικίας. Εκδόσεις: Δίσιγμα.

Bulter-Kisber, L. (2018). *Qualitative inquiry. Thematic, narrative and art-based perspectives.* Sage publications. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=-bNTDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=thematic+analysis,+participation,+initiation,+multiple+engagement,+young+children%27s+narrative+skills&ots=3-g1-eMY05&sig=5TGdOEDPz_03LcC2YK8b-Pq9kn64&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Carlsson, E., Åsberg Johnels, J., Gillberg, C. *et al.* Narrative Skills in Primary School Children with Autism in Relation to Language and Nonverbal Temporal Sequencing. *Journal of Psycholinguisting Research, 49*, 475–489 (2020). https://doi.org/10.1007/s10936-020-09703-w

Cleave, P., Becker, S., Curran, M., Van Horne, A., & Fey, M. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(2), 237-255. https://doi.org/10.1044/2015_ajslp-14-0105

Estigarribia, B., Martin, G., Roberts, J., Spencer, A., Gucwa, A., & Sideris, J. (2011). Narrative skill in boys with fragile X syndrome with and without autism spectrum disorder. *Applied Psycholinguistics, 32*(2), 359-388. https://doi.org/10.1017/S0142716410000445

Favot, K., Carter, M., & Stephenson, J. (2019). The Effects of Oral Narrative Intervention on the Personal Narratives of Children with ASD and Severe Language Impairment: A Pilot Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(5), 492-509. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1034912X.2018.1453049

Fichman, S., & Altman, C. (2019). Referential cohesion in the narratives of bilingual and monolingual children with typically developing language and with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 62*(2), 1-20. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-l-18-0054

Finestack, L. (2014). *Five principles to consider when providing narrative language intervention to children and adolescents with developmental disabilities. Perspectives on Language Learning and Education, 19*(4), 147-155. https://doi.org/10.1044/lle19.4.147

Heilmann, J., Miller, J., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19,* 154-166. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024)

Justice, L.M., McGinty, A.S., Piasta, S.B., Kaderavek, J.N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech and Hearing Service in Schools, 41*(4), 504-520. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0056)

Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective. *Journal of Writing Research, 1*, 1-26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Miranda, A., Presentacion, MJ., Siegenthaler, R., & Jara, P. (2013). Effects of a psychosocial intervention on the executive functioning in children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 46*(4), 363-76.

Nudel, R., Christensen, RV., Kalnak, N., Schwinn, M., Banasik, K., Dinh, KM, … & Werge, T.(2023). Developmental language disorder-a comprehensive study of more than 46,000 individuals. Psychiatry Research, 323, 115171. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115171

Naess, K.-A., Halaas Lyster, S.-A., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (2011). Language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2225-2234. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.014

Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development, 78*(2), 412–429. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01006.x

Nicolopoulou, A. (2016). Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization? Στο S. Douglas & L. Stirling (Επιμ.). *Children's play, pretense, and story: Studies in culture context, and autism spectrum disorder* (pp.

7-28). London: Routledge/Taylor & Francis Group. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/302985025_Young_children%27s_pretend_play_and_storytelling_as_modes_of_narrative_activity_From_complementarity_to_cross-fertilization

Nicolopoulou, A. (2019). Using a storytelling/story-acting practice to promote narrative and other decontextualized language skills in disadvantaged children. Στο E. Veneziano & A. Nicolopoulou (Επιμ.). *Narrative, Literacy and Other Skills. Studies in intervention* (pp. 263-284). *Amsterdam/Netherlands: John Benjamins Publishing Company.* https://doi.org/10.1075/sin.25.13nic

Petersen, D. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly, 32*(4), 207-220. https://doi.org/10.1177/1525740109353937?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Petersen, D., Brown, C., Ukrainetz, T., Wise, C., Spencer, T., & Zebre, J. (2014). Systematic individualized narrative language intervention on the personal narratives of children with autism. *Language Speech and Hearing Service in Schools, 45*(1), 67-86. https://doi.org/10.1044/2013_lshss-12-0099

Pico, D., Prahl, A., Biel, C., Peterson, A., Biel, E., Woods, C., & Contesse, V. (2021). Interventions designed to improve narrative language in school-age children: A systematic review with meta-analyses. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(4), 1109-1126. Advance online publication. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00160

Puspitasari, N., Damaianti, V., Syihabuddin, S., & Sumiyadi, S. (2023). The Role of Narrative Ability on Emergent Literacy Skills and Early Word Reading of Early Childhood Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(8), 253-271. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.14

Sideridis, G., Antoniou, F., & Mouzaki, A. (2015). *Enxromes proodeftikes mitres ke test lexilogiou Raven* (in Creek). *Raven Coloured Progressive Matrices and Vocabulary*. Athina: Motivo.

Singh, A., Yeh, C., Verma, N., & Das, A. (2015). Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children. *Health Psychology Research, 3*(2), 2115. https://doi.org/10.4081/hpr.2015.2115

Spencer, T., & Slocum, T. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, *32*(3), 178–199. https://doi.org/10.1177/1053815110379124?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology, 27*(6), 960–974. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(1), 27–34. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x

Spencer, T., & Petersen, D. (2020). Narrative Intervention: Principles to Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*, 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2010). The effect of props on story retells in the classroom. *Reading Horizons, 50*(3), 169–192. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/241843044_The_Effect_of_Props_on_Story_Retells_in_the_Classroom

Vretudaki, H., & Tafa, E. (2022). Personal and fictional narrative development in kindergarten classes. *Early Child Development and Care, 192*(16), 2545-2558. https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2027397

Vretudaki, H., Tafa, E., & Manolitsis, G. (2022). Retelling as a mean of story content and story structure understanding. *International Journal of Early Years Education*. http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2022.2025583

Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως παιδαγωγικό εργαλείο: Από την εξατομικευμένη μάθηση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Κωνσταντίνος Καλέμης
Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης – ΙΝΕΠ
kkalemis@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) ως παιδαγωγικού εργαλείου που μετασχηματίζει τη μαθησιακή εμπειρία από μοντέλα γενικευμένης διδασκαλίας σε προσεγγίσεις εξατομικευμένης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με αφετηρία τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αναδεικνύεται πώς ευφυείς εκπαιδευτικές εφαρμογές—όπως προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, συστήματα ανάλυσης μαθησιακών δεδομένων και γενετικά μοντέλα γλώσσας—μπορούν να υποστηρίξουν διαφοροποιημένες μαθησιακές διαδρομές, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση, τη μεταγνώση και την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση (Kasneci et al., 2023; Crompton & Burke, 2023). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμβολή της ΤΝ στη συμπερίληψη ετερογενών μαθητών, ιδίως όσων αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες ή γλωσσικά εμπόδια, μέσω τεχνολογιών προσβασιμότητας και προσαρμοστικής υποστήριξης (UNESCO, 2021, 2023; OECD, 2024). Παράλληλα, αναλύονται τα ηθικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά διλήμματα που ανακύπτουν από την αλγοριθμική λήψη αποφάσεων, την προστασία προσωπικών δεδομένων και τις ψηφιακές ανισότητες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη θεσμικών πλαισίων και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (European Commission, 2022; European Parliament & Council of the European Union, 2024). Η εργασία καταλήγει ότι η ΤΝ δεν συνιστά αυτοσκοπό, αλλά εργαλείο παιδαγωγικής ενδυνάμωσης, υπό την προϋπόθεση συνειδητής, ηθικά ευθυγραμμισμένης και παιδαγωγικά τεκμηριωμένης ενσωμάτωσης. Προτείνονται κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας που στηρίζουν την ισότητα, τη διαφάνεια και τη βιώσιμη καινοτομία στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα (OECD, 2023; UNICEF, 2021, 2025).

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση, εξατομικευμένη μάθηση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσαρμοστική διδασκαλία, εκπαιδευτική ηθική, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

This paper examines Artificial Intelligence (AI) as a pedagogical tool that transforms educational practice from standardized instruction to personalized and inclusive learning models. Drawing on validated international and Greek literature, it explores how AI-enabled systems—such as adaptive learning environments, learning analytics, and generative language models—support differentiated learning pathways while enhancing learners' self-regulation, metacognitive skills, and equitable access to knowledge (Kasneci et al., 2023; Crompton & Burke, 2023). Particular emphasis is placed on AI's contribution to inclusive education, addressing the needs of learners with disabilities, learning difficulties, or linguistic barriers through accessibility-oriented and adaptive technologies (UNESCO, 2021, 2023; OECD, 2024). At the same time, the study critically discusses ethical, social, and pedagogical challenges related to data protection, algorithmic bias, and the risk of reinforcing digital inequalities, underscoring the importance of robust governance frameworks and continuous teacher professional development (European Commission, 2022; European Parliament & Council of the European Union, 2024). The paper concludes that AI should be understood not as an end in itself, but as a means of pedagogical empowerment, contingent upon responsible, ethically grounded, and educationally sound integration. It proposes policy and research directions aimed at fostering equity, transparency, and sustainable innovation in 21st-century education (OECD, 2023; UNICEF, 2021, 2025).

Key-Words: Artificial Intelligence in Education, Personalized Learning, Inclusive Education, Adaptive Learning, Educational Ethics, Educational Policy

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης τα τελευταία χρόνια συνιστά έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες μετασχηματισμού των σύγχρονων κοινωνιών, επηρεάζοντας βαθιά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται, διαχέεται και αξιοποιείται η γνώση. Η εκπαίδευση, ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός άρρηκτα συνδεδεμένος με την ισότητα,

τη δημοκρατία και την κοινωνική συνοχή, δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστη από αυτή τη δυναμική. Σε αντίθεση με προηγούμενες τεχνολογικές καινοτομίες που λειτούργησαν κυρίως επικουρικά στη διδακτική πράξη, η ΤΝ εισέρχεται στο εκπαιδευτικό πεδίο ως τεχνολογία ικανή να αναδιαμορφώσει τη μαθησιακή εμπειρία, να επηρεάσει ενεργά τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων και να μεταβάλει τη σχέση ανάμεσα στον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και το αναλυτικό πρόγραμμα. Εφαρμογές όπως τα προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα συστήματα learning analytics και τα γενετικά μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης δημιουργούν νέες συνθήκες εξατομίκευσης και ανατροφοδότησης, επιτρέποντας την προσαρμογή της διδασκαλίας στον ρυθμό, το επίπεδο και τις ανάγκες κάθε μαθητή και αναδεικνύοντας την ΤΝ όχι απλώς ως τεχνολογικό επίτευγμα, αλλά ως παιδαγωγικό παράγοντα με σαφείς επιπτώσεις στη θεωρία και την πράξη της μάθησης (Kasneci et al., 2023; Crompton & Burke, 2023).

Παράλληλα, η ένταξη της ΤΝ στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κρίσιμος μοχλός για την αντιμετώπιση χρόνιων και σύνθετων ζητημάτων εκπαιδευτικής ανισότητας και αποκλεισμού, τα οποία καθίστανται εντονότερα σε συνθήκες αυξανόμενης μαθητικής ετερογένειας. Η παρουσία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, καθώς και παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αναδεικνύει τα όρια των παραδοσιακών, ομοιογενών μοντέλων διδασκαλίας. Υπό αυτές τις συνθήκες, η ΤΝ εμφανίζεται ως δυναμικό εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσφέροντας τεχνολογίες προσβασιμότητας, διαφοροποιημένης παρουσίασης του περιεχομένου και εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Διεθνείς οργανισμοί επισημαίνουν ότι, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγικό σχεδιασμό και κοινωνική ευαισθησία, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μείωση των ανισοτήτων και στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση, ενώ αντίθετα, η άκριτη ή ανεξέλεγκτη χρήση της ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής ή και όξυνσης των υφιστάμενων ανισοτήτων (UNESCO, 2021; OECD, 2024).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία εστιάζει στο ερώτημα κατά πόσο και υπό ποιες προϋποθέσεις η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο που γεφυρώνει την εξατομικευμένη μάθηση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, χωρίς να υποκαθιστά τον ανθρώπινο ρόλο του εκπαιδευτικού ή να οδηγεί σε μορφές τεχνολογικού ντετερμινισμού. Οι θεωρητικοί, παιδαγωγικοί και πολιτικοί στόχοι του δοκιμίου συγκροτούν ένα ενιαίο πλαίσιο προβληματισμού που προσεγγίζει

την ΤΝ ως κοινωνικο-τεχνικό φαινόμενο και όχι ως ουδέτερη τεχνολογία, αναδεικνύοντας τη σύνδεσή της με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, την έννοια της παιδαγωγικής ενδυνάμωσης, την αυτορρύθμιση και τη μεταγνώση. Παράλληλα, τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κριτικού διαμεσολαβητή της τεχνολογίας και η ανάγκη θεσμικών, κανονιστικών και ηθικών πλαισίων που διασφαλίζουν τη διαφάνεια, την προστασία των δεδομένων και τη λογοδοσία των συστημάτων ΤΝ, όπως αυτά διατυπώνονται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, επιβεβαιώνοντας ότι η ΤΝ μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο μόνο όταν υπηρετεί συνειδητά την εξατομίκευση, τη συμπερίληψη και τις θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης (European Commission, 2022; European Parliament & Council of the European Union, 2024; OECD, 2023; UNICEF, 2021, 2025).

Από την τεχνολογία στην παιδαγωγική καινοτομία

Η θεμελίωση του θεωρητικού πλαισίου για την αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση προϋποθέτει, κατ' αρχάς, τη σαφή οριοθέτηση των εννοιών και των τεχνολογικών προσεγγίσεων που συγκροτούν το πεδίο της λεγόμενης «ΤΝ στην εκπαίδευση». Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει την ΤΝ όχι ως ένα ενιαίο και ομοιογενές σύστημα, αλλά ως σύνολο τεχνολογιών και αλγοριθμικών πρακτικών που περιλαμβάνουν τη μηχανική μάθηση, την ανάλυση μεγάλων δεδομένων, τα ευφυή συστήματα καθοδήγησης και, πιο πρόσφατα, τα γενετικά μοντέλα γλώσσας. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα συστήματα αυτά λειτουργούν συλλέγοντας και επεξεργαζόμενα δεδομένα μαθησιακής συμπεριφοράς, με στόχο την παροχή προσαρμοσμένης ανατροφοδότησης και την υποστήριξη αποφάσεων που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μελέτες επισημαίνουν ότι η μετάβαση από απλά ψηφιακά εργαλεία σε «ευφυή» μαθησιακά περιβάλλοντα μετατοπίζει το επίκεντρο από τη στατική μετάδοση γνώσης στη δυναμική, εξατομικευμένη οικοδόμησή της, επιτρέποντας πολλαπλές μαθησιακές διαδρομές εντός του ίδιου εκπαιδευτικού πλαισίου (Cope et al., 2021; Crompton & Burke, 2023). Υπό αυτό το πρίσμα, η ΤΝ συνιστά ένα νέο παιδαγωγικό μέσο, το οποίο όμως αποκτά νόημα μόνο όταν εντάσσεται σε σαφές θεωρητικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο.

Η σύνδεση της ΤΝ με τις παιδαγωγικές θεωρίες αναδεικνύεται ως κρίσιμο ζήτημα για την αποφυγή τεχνοκεντρικών προσεγγίσεων. Ο εποικοδομισμός και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης προσφέρουν ένα γόνιμο πλαίσιο ερμηνείας της χρήσης της ΤΝ, καθώς δίνουν έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή, στη σημασία των κοινωνικών αλληλεπι-

δράσεων και στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσα σε αυθεντικά πλαίσια. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η ΤΝ δεν λειτουργεί ως αυθεντία που αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό, αλλά ως εργαλείο διαμεσολάβησης που υποστηρίζει τη μάθηση, διευκολύνοντας την ανατροφοδότηση, την αυτορρύθμιση και την αναστοχαστική σκέψη. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι τα προσαρμοστικά συστήματα μπορούν να ενισχύσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες, όταν χρησιμοποιούνται με παιδαγωγικό σχεδιασμό που ενθαρρύνει τον μαθητή να κατανοεί τα λάθη του και να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή του πορεία (Kasneci et al., 2023). Παράλληλα, το πλαίσιο του Universal Design for Learning προσφέρει έναν θεωρητικό άξονα που συνδέει την ΤΝ με τη συμπερίληψη, προτείνοντας πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης στο περιεχόμενο, έκφρασης και εμπλοκής, κάτι που μπορεί να υποστηριχθεί τεχνολογικά μέσω ευφυών και προσαρμοστικών εργαλείων.

Ιδιαίτερη σημασία στο θεωρητικό πλαίσιο έχει και η μετάβαση από την απλή τεχνολογική ενσωμάτωση στην παιδαγωγική ενδυνάμωση, όπως αυτή περιγράφεται μέσα από μοντέλα ανάλυσης της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πλαίσια όπως το SAMR και το TPACK επιτρέπουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία, και ειδικότερα η ΤΝ, μπορεί είτε να περιοριστεί σε επιφανειακές βελτιώσεις της διδασκαλίας είτε να συμβάλει σε ουσιαστικό μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η παιδαγωγική αξία της ΤΝ μεγιστοποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τόσο τεχνολογική όσο και παιδαγωγική επάρκεια, ώστε να ενσωματώνουν τα εργαλεία αυτά με κριτικό τρόπο στο αναλυτικό πρόγραμμα (European Commission, 2022). Αντίθετα, η άκριτη υιοθέτηση «έτοιμων» αλγοριθμικών λύσεων ενέχει τον κίνδυνο μετατόπισης της παιδαγωγικής ευθύνης σε αδιαφανή συστήματα, γεγονός που υπονομεύει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και περιορίζει τη δυνατότητα ουσιαστικής συμπερίληψης. Συνεπώς, το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας αναγνωρίζει την ΤΝ ως μέσο παιδαγωγικής καινοτομίας μόνο στον βαθμό που αυτή εντάσσεται σε σαφείς θεωρητικές παραδοχές, υπηρετεί παιδαγωγικούς στόχους και εναρμονίζεται με αξίες όπως η ισότητα, η διαφάνεια και η κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αυτές αποτυπώνονται και στα διεθνή κανονιστικά και πολιτικά κείμενα για την εκπαίδευση και την τεχνητή νοημοσύνη (UNESCO, 2021; OECD, 2023).

Η Τεχνητή Νοημοσύνη και η εξατομικευμένη μάθηση

Η έννοια της εξατομικευμένης μάθησης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς ανταποκρίνεται στην ανάγκη υπέρβασης των παραδοσιακών, ομοιογενών μοντέλων διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν το μαθητικό σώμα ως ενιαίο και αδιαφοροποίητο σύνολο. Η Τεχνητή Νοημοσύνη εισέρχεται σε αυτό το πεδίο προσφέροντας τεχνολογικές δυνατότητες που επιτρέπουν την ανάλυση της μαθησιακής συμπεριφοράς σε πραγματικό χρόνο και τη διαμόρφωση προσαρμοσμένων μαθησιακών διαδρομών, λαμβάνοντας υπόψη τον ρυθμό μάθησης, το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες κάθε μαθητή. Η διεθνής έρευνα καταδεικνύει ότι τα συστήματα προσαρμοστικής μάθησης, στηριζόμενα σε αλγορίθμους μηχανικής μάθησης και learning analytics, μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς επιτρέπουν την άμεση ανατροφοδότηση και τη στοχευμένη υποστήριξη, μειώνοντας το μαθησιακό χάσμα μεταξύ μαθητών με διαφορετικές αφετηρίες (Cope et al., 2021; Wang et al., 2024). Σε αυτό το πλαίσιο, η εξατομίκευση δεν συνιστά απλώς τεχνική διαφοροποίησης περιεχομένου, αλλά μια βαθύτερη παιδαγωγική μετατόπιση προς τη μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή.

Κομβικό ρόλο στην εξατομικευμένη μάθηση μέσω ΤΝ διαδραματίζουν τα μαθησιακά δεδομένα και η συστηματική αξιοποίησή τους για την κατανόηση της πορείας κάθε μαθητή. Τα συστήματα learning analytics παρέχουν τη δυνατότητα εντοπισμού γνωστικών κενών, προτύπων λαθών και μαθησιακών στρατηγικών, επιτρέποντας τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον ίδιο τον μαθητή να αποκτούν αναστοχαστική επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μελέτες επισημαίνουν ότι η παιδαγωγική αξία αυτών των δεδομένων έγκειται όχι στη μηχανιστική ταξινόμηση των μαθητών, αλλά στη στήριξη τεκμηριωμένων παιδαγωγικών αποφάσεων και στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης (Kasneci et al., 2023). Όταν η ανατροφοδότηση που παράγεται από συστήματα ΤΝ ενσωματώνεται σε ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης του αναστοχασμού και της ενεργού συμμετοχής, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν βασικό παράγοντα επιτυχούς και διαρκούς μάθησης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η διάκριση μεταξύ εξατομικευμένης και προσαρμοστικής μάθησης, καθώς η χρήση της ΤΝ συχνά συγχέει τις δύο έννοιες. Ενώ η προσαρμοστική μάθηση αναφέρεται κυρίως σε αλγοριθμικές ρυθμίσεις του περιεχομένου ή του ρυθμού, η εξατομικευ-

μένη μάθηση προϋποθέτει την παιδαγωγική ενορχήστρωση αυτών των δυνατοτήτων με βάση σαφείς μαθησιακούς στόχους και αξίες. Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα πλέον επιτυχή παραδείγματα εξατομίκευσης με ΤΝ είναι εκείνα στα οποία ο εκπαιδευτικός διατηρεί κεντρικό ρόλο στον σχεδιασμό, ερμηνεύοντας τα δεδομένα και προσαρμόζοντας τη διδακτική παρέμβαση με παιδαγωγικά κριτήρια (Crompton & Burke, 2023). Υπό αυτή την οπτική, η ΤΝ λειτουργεί ως υποστηρικτικός μηχανισμός που ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό, αντί να τον αντικαθιστά, και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια πιο ευέλικτη και ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των μαθητών εκπαιδευτική πρακτική.

Τέλος, η εξατομικευμένη μάθηση μέσω ΤΝ αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ισότητας, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός άρσης μαθησιακών ανισοτήτων όταν εφαρμόζεται με συνειδητό και δίκαιο τρόπο. Εκθέσεις διεθνών οργανισμών τονίζουν ότι η προσαρμοσμένη υποστήριξη που προσφέρουν τα ευφυή συστήματα μπορεί να ωφελήσει ιδιαίτερα μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, υπό την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζεται η καθολική πρόσβαση στις τεχνολογικές υποδομές και αποφεύγονται πρακτικές στιγματισμού ή αλγοριθμικού αποκλεισμού (OECD, 2024). Συνεπώς, η εξατομικευμένη μάθηση δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως ουδέτερη τεχνολογική καινοτομία, αλλά ως παιδαγωγική επιλογή που απαιτεί σαφή κανονιστικά πλαίσια, ηθική εγρήγορση και συνεχή αξιολόγηση των επιπτώσεών της στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (UNESCO, 2021; European Commission, 2022).

Από την τεχνολογία στην παιδαγωγική καινοτομία

Η θεωρητική θεμελίωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση απαιτεί να προσεγγιστεί η ΤΝ όχι ως ενιαία «λύση», αλλά ως οικογένεια τεχνολογιών που επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες μέσα στο εκπαιδευτικό οικοσύστημα, μεταβάλλοντας τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται, υλοποιείται και αξιολογείται η μάθηση. Στον πυρήνα της συζήτησης βρίσκονται οι ορισμοί και οι προσεγγίσεις που αποδίδουν στην ΤΝ ικανότητες ανίχνευσης προτύπων, πρόβλεψης και παραγωγής προσαρμοσμένης ανατροφοδότησης, αξιοποιώντας δεδομένα αλληλεπίδρασης μαθητή–περιεχομένου–περιβάλλοντος. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η «ΤΝ στην εκπαίδευση» συνδέεται με πρακτικές όπως τα ευφυή συστήματα καθοδήγησης (Intelligent Tutoring Systems—ITS), οι ψηφιακοί διάλογοι/πράκτορες (chatbots) και οι μηχανισμοί αλγοριθμικής ανατρο-

φοδότησης, οι οποίοι επιχειρούν να υποστηρίξουν τη μάθηση μέσω εξατομίκευσης της υποστήριξης, της δυσκολίας, του ρυθμού και της μορφής παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού (Kasneci et al., 2023; Labadze et al., 2023). Αυτές οι εφαρμογές δεν λειτουργούν απλώς ως «ψηφιακά βοηθήματα», αλλά παρεμβαίνουν στη διδακτική σχέση: επηρεάζουν το πώς προσδιορίζονται οι στόχοι, πώς παρακολουθείται η πρόοδος, πώς οργανώνεται η ανατροφοδότηση και πώς υποστηρίζονται διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται ότι η αλγοριθμική ανατροφοδότηση, όταν αξιοποιείται παιδαγωγικά, μπορεί να προσφέρει άμεση, συστηματική και στοχευμένη υποστήριξη, όμως η αξία της εξαρτάται από τη διαφάνεια των κριτηρίων, την ποιότητα των δεδομένων και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ερμηνεύει και να ενσωματώνει κριτικά τα αποτελέσματά της στη διδασκαλία, αντί να αποδέχεται μηχανικά τις «προτάσεις» του συστήματος (European Commission, 2022; UNESCO, 2021). Η αποσαφήνιση, λοιπόν, των ορισμών και των προσεγγίσεων της ΤΝ συνιστά προϋπόθεση για να κατανοηθεί ο μετασχηματιστικός—και όχι απλώς εργαλειακός—χαρακτήρας της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη.

Η ένταξη της ΤΝ σε ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο προϋποθέτει, στη συνέχεια, τη σύνδεσή της με θεωρίες μάθησης που φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν νόημα, συμμετέχουν σε κοινότητες πρακτικής και αναπτύσσουν δεξιότητες σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Ο εποικοδομισμός, ως θεώρηση που δίνει έμφαση στην ενεργό οικοδόμηση της γνώσης, προσφέρει ένα κρίσιμο αντιστάθμισμα σε τεχνοκεντρικές αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως γραμμική μετάδοση «σωστών απαντήσεων». Αντίστοιχα, οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι η μάθηση είναι βαθιά συνδεδεμένη με τη γλώσσα, την αλληλεπίδραση, την καθοδήγηση και τα πολιτισμικά εργαλεία, άρα η ΤΝ πρέπει να ιδωθεί ως νέο πολιτισμικό εργαλείο διαμεσολάβησης, του οποίου η παιδαγωγική αξία κρίνεται από το πώς ανασχεδιάζει τις μορφές συμμετοχής και υποστήριξης, όχι από την «έξυπνη» λειτουργία του per se (Cope et al., 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, η σύνδεση της ΤΝ με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποκτά ιδιαίτερη σημασία: η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απλώς προσαρμογή υλικού, αλλά παιδαγωγική στρατηγική που ανταποκρίνεται στην ετερογένεια των τάξεων ως μόνιμο χαρακτηριστικό και όχι ως εξαίρεση. Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει τη διαφοροποίηση, παρέχοντας πολλαπλές μορφές πρόσβασης στο περιεχόμενο, διαφορετικές διαδρομές άσκησης και εναλλακτικές μορφές ανατροφοδότησης, όμως η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την

ερμηνεία και την ενορχήστρωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος μεταφράζει τα τεχνολογικά «ευρήματα» σε παιδαγωγικές αποφάσεις εντός του πραγματικού σχολικού πλαισίου (Crompton & Burke, 2023). Εδώ αναδεικνύεται ο κρίσιμος μετασχηματισμός: η ΤΝ δεν αντικαθιστά τη διδακτική σχέση, αλλά μεταβάλλει τους όρους της, δημιουργώντας νέες δυνατότητες αλλά και νέες απαιτήσεις παιδαγωγικής κρίσης, επαγγελματικής δεοντολογίας και στοχοθεσίας.

Κομβικό στοιχείο του θεωρητικού πλαισίου αποτελεί, τέλος, η κατανόηση της ενσωμάτωσης της ΤΝ μέσα από αναγνωρισμένα πλαίσια εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τα οποία λειτουργούν ως «γέφυρες» ανάμεσα στη λειτουργικότητα του εργαλείου και στην παιδαγωγική του αξιοποίηση. Το μοντέλο SAMR προσφέρει μια αναλυτική οπτική για το αν η τεχνολογία χρησιμοποιείται απλώς ως υποκατάσταση ή βελτίωση υπαρχουσών πρακτικών, ή αν οδηγεί σε ουσιαστικό ανασχεδιασμό και επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής δραστηριότητας, κάτι ιδιαίτερα κρίσιμο όταν μιλάμε για ΤΝ που μπορεί να αναδιαμορφώσει τις ροές ανατροφοδότησης, τη διάγνωση αναγκών και την εξατομίκευση της μάθησης. Το πλαίσιο TPACK, από την άλλη, υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική χρήση της ΤΝ δεν είναι ζήτημα «τεχνικής δεξιότητας» μόνο, αλλά προϋποθέτει δυναμική συνάρθρωση τεχνολογικής γνώσης, παιδαγωγικής γνώσης και γνώσης περιεχομένου, ώστε η ΤΝ να υπηρετεί συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να μην μετατρέπεται σε αυτοσκοπό (European Commission, 2022). Το UDL λειτουργεί ως κατεξοχήν πλαίσιο συμπερίληψης, καθώς προτείνει πολλαπλούς τρόπους εμπλοκής, αναπαράστασης και έκφρασης, ενώ η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει πρακτικά αυτές τις αρχές μέσω προσαρμοστικότητας και τεχνολογιών προσβασιμότητας που μειώνουν εμπόδια συμμετοχής, ιδίως για μαθητές με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες ή γλωσσικές/πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (OECD, 2024; UNESCO, 2023).

Ωστόσο, ακριβώς επειδή τα πλαίσια αυτά αποτυπώνουν την παιδαγωγική διάσταση της τεχνολογίας, καθιστούν σαφές ότι η ενσωμάτωση της ΤΝ δεν μπορεί να είναι «ουδέτερη»: πρέπει να ελέγχεται με όρους ισότητας, διαφάνειας και λογοδοσίας, ιδίως όταν τα συστήματα ΤΝ βασίζονται σε δεδομένα μαθητών και παράγουν συστάσεις που επηρεάζουν εκπαιδευτικές αποφάσεις. Σε αυτή τη γραμμή, η σύγχρονη ευρωπαϊκή κανονιστική προσέγγιση ενισχύει την ανάγκη θεσμικών εγγυήσεων για υπεύθυνη χρήση, θέτοντας ένα περιβάλλον στο οποίο η παιδαγωγική καινοτομία οφείλει να συμβαδίζει με την προστασία δικαιωμάτων και τη δημόσια λογοδοσία (European Parliament & Council of the European Union, 2024).

ΤΝ και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η έννοια της συμπερίληψης στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον στη φυσική παρουσία όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, αλλά επαναπροσδιορίζεται ως η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών, αναπηρίας, γλωσσικής ετερότητας ή κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει τον ανασχεδιασμό των δομών, των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών πρακτικών, έτσι ώστε η διαφορετικότητα να αντιμετωπίζεται ως κανόνας και όχι ως απόκλιση που απαιτεί ειδική ή παράλληλη διαχείριση. Στο πλαίσιο αυτό, η Τεχνητή Νοημοσύνη αναδεικνύεται ως τεχνολογία με ισχυρό δυναμικό υποστήριξης της συμπερίληψης, ακριβώς επειδή μπορεί να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον στις ανάγκες του μαθητή, αντί να απαιτεί από τον μαθητή να προσαρμοστεί σε ένα άκαμπτο σύστημα. Διεθνείς οργανισμοί και ερευνητικές μελέτες υπογραμμίζουν ότι η ΤΝ μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες και γλωσσικά εμπόδια, προσφέροντας εξατομικευμένα εργαλεία πρόσβασης, κατανόησης και έκφρασης της γνώσης (UNESCO, 2021; Rose & Meyer, 2022; OECD, 2024). Ωστόσο, τονίζεται ότι η συμπερίληψη μέσω ΤΝ δεν είναι αυτονόητη και δεν προκύπτει μηχανιστικά από τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται οι τεχνολογικές εφαρμογές.

Στο πεδίο των εφαρμογών ΤΝ για μαθητές με ετερογενείς ανάγκες, η βιβλιογραφία καταγράφει ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών προσβασιμότητας που μπορούν να μετασχηματίσουν ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία. Εφαρμογές μετατροπής κειμένου σε ομιλία και ομιλίας σε κείμενο, αυτόματης περίληψης, πολυγλωσσικής μετάφρασης και προσαρμοστικής οπτικοποίησης της πληροφορίας έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν σημαντικά τα εμπόδια πρόσβασης στη γνώση, ιδίως για μαθητές με δυσλεξία, προβλήματα όρασης ή ακοής και μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα. Έρευνες επισημαίνουν ότι, όταν οι τεχνολογίες αυτές αξιοποιούνται στο πλαίσιο του Universal Design for Learning, δεν λειτουργούν μόνο ως «αντισταθμιστικά» εργαλεία για συγκεκριμένες ομάδες, αλλά βελτιώνουν τη μαθησιακή εμπειρία για όλους τους μαθητές, προσφέροντας πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης και εμπλοκής (Rose & Meyer, 2022; Wang et al., 2024). Παράλληλα, μελέτες σε περιβάλλοντα

τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ότι η χρήση ΤΝ για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία και άλλων ευάλωτων ομάδων μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία, την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχή τους, εφόσον η τεχνολογία δεν αντικαθιστά την παιδαγωγική σχέση, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά προς αυτήν (Crompton & Burke, 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται η ανάγκη κριτικής αξιολόγησης των συστημάτων ΤΝ, καθώς η ελλιπής αντιπροσώπευση διαφορετικών ομάδων στα δεδομένα εκπαίδευσης των αλγορίθμων μπορεί να οδηγήσει σε μεροληπτικές ή αναποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο άρσης εκπαιδευτικών ανισοτήτων μόνο όταν εντάσσεται σε μια ευρύτερη παιδαγωγική και πολιτική στρατηγική που θέτει στο επίκεντρο την κοινωνική δικαιοσύνη. Η μετάβαση από την τεχνική λύση στην παιδαγωγική δικαιοσύνη προϋποθέτει την αναγνώριση ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση δεν προκύπτουν αποκλειστικά από ατομικές δυσκολίες των μαθητών, αλλά από δομικούς παράγοντες όπως η άνιση πρόσβαση σε πόρους, η κοινωνικοοικονομική ανισότητα και οι διαφοροποιήσεις στις ψηφιακές υποδομές. Εκθέσεις του OECD και της UNESCO τονίζουν ότι, χωρίς στοχευμένες πολιτικές καθολικής πρόσβασης και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ΤΝ ενδέχεται να ενισχύσει τις υφιστάμενες ανισότητες αντί να τις αμβλύνει (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Αντίθετα, όταν εφαρμόζεται στο πλαίσιο σαφών κανονιστικών και ηθικών αρχών, η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει πολιτικές πρώιμης παρέμβασης, να εντοπίσει μαθησιακές ανάγκες που διαφορετικά θα παρέμεναν αόρατες και να ενισχύσει τη στοχευμένη υποστήριξη μαθητών και σχολείων σε μειονεκτικές περιοχές (European Commission, 2022; UNICEF, 2021, 2025). Υπό αυτή την οπτική, η συμπερίληψη μέσω ΤΝ δεν συνιστά απλώς ζήτημα εκπαιδευτικής καινοτομίας, αλλά βαθύτατα πολιτικό εγχείρημα που αφορά τη δίκαιη κατανομή πόρων, τη λογοδοσία των τεχνολογικών συστημάτων και τον ρόλο του δημόσιου σχολείου στη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη συνδέεται άρρηκτα με την προσαρμοστική και προσωποποιημένη μάθηση, καθώς εισάγει τη δυνατότητα δυναμικής διαμόρφωσης μαθησιακών διαδρομών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και την πρόοδο κάθε μαθητή. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, όπου ο ρυθμός, το περιεχόμενο και η ακολουθία των δραστηριοτήτων είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένα, τα συστήματα ΤΝ επιτρέπουν την ευέλικτη αναπροσαρμογή της μαθησιακής εμπειρίας βάσει δεδομένων αλληλεπίδρασης και επίδοσης.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι τα προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να υποστηρίζουν πολλαπλές μαθησιακές διαδρομές εντός του ίδιου αναλυτικού πλαισίου, προσφέροντας διαφοροποιημένες δραστηριότητες, εναλλακτικές επεξηγήσεις και ποικίλους τρόπους εμπέδωσης της γνώσης, χωρίς να διακυβεύεται η συνοχή των μαθησιακών στόχων (Cope et al., 2021; Wang et al., 2024). Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει η ανατροφοδότηση, η οποία μέσω της ΤΝ μετασχηματίζεται σε συνεχή, στοχευμένη και εξατομικευμένη, παρέχοντας έγκαιρες ενδείξεις για λάθη και παρανοήσεις και προτείνοντας στρατηγικές βελτίωσης. Η παιδαγωγική της αξία, ωστόσο, δεν έγκειται στην αυτοματοποίηση αυτή καθαυτή, αλλά στον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται σε παιδαγωγικά σενάρια που ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό και την ενεργό αλληλεπίδραση του μαθητή, ενισχύοντας τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης (Kasneci et al., 2023).

Η αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης μάθησης με ΤΝ βασίζεται, παράλληλα, στη συστηματική αξιοποίηση μαθησιακών δεδομένων και πρακτικών learning analytics, οι οποίες επιτρέπουν την ανίχνευση γνωστικών κενών, επαναλαμβανόμενων λαθών και προτύπων συμπεριφοράς που συχνά παραμένουν αθέατα στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να υποστηρίξουν τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις και στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, υπό την προϋπόθεση ότι αντιμετωπίζονται ως ερμηνευτικά εργαλεία και όχι ως ουδέτερες μετρήσεις, απαιτώντας παιδαγωγική κρίση και επαγγελματική ευθύνη από τον εκπαιδευτικό (Crompton & Burke, 2023). Παράλληλα, η ΤΝ μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να θέτουν στόχους, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές τους, εφόσον η ανατροφοδότηση είναι κατανοητή, διαφανής και παιδαγωγικά καθοδηγούμενη (Kasneci et al., 2023). Συνολικά, η ΤΝ αναδεικνύεται ως ισχυρό εργαλείο υποστήριξης της εξατομικευμένης μάθησης μόνο όταν εντάσσεται σε ένα παιδαγωγικά και ηθικά τεκμηριωμένο πλαίσιο, που αναγνωρίζει τα όριά της, διατηρεί τον άνθρωπο στο επίκεντρο και συνδυάζει την καινοτομία με σαφείς στόχους εκπαιδευτικής ισότητας, θεσμικές εγγυήσεις και συνεχή κριτική αξιολόγηση των επιπτώσεών της στην εκπαιδευτική πράξη (OECD, 2023, 2024; UNESCO, 2023).

Προκλήσεις, όρια και ηθικά διλήμματα της ΤΝ στην εκπαίδευση

Οι προκλήσεις και τα όρια της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση αναδεικνύονται με ιδιαίτερη ένταση μέσα από τη συζήτηση για τον τεχνολογικό ντετερμινισμό και τη διατήρηση της ανθρώπινης παιδαγωγικής κρίσης ως κεντρικού άξονα της διδακτικής πράξης. Ο τεχνολογικός ντετερμινισμός, δηλαδή η αντίληψη ότι η τεχνολογία δύναται από μόνη της να επιλύσει σύνθετα παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα, συνιστά έναν από τους σημαντικότερους κινδύνους της άκριτης υιοθέτησης συστημάτων ΤΝ στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι, όταν οι αλγοριθμικές συστάσεις και οι αυτοματοποιημένες αναλύσεις αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικές ή αδιαμφισβήτητες, υποβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που ασκεί παιδαγωγική κρίση, λαμβάνει αποφάσεις με βάση το πλαίσιο και διαμεσολαβεί τη μάθηση με ανθρωποκεντρικά κριτήρια (Kasneci et al., 2023; Cope et al., 2021). Σε ένα τέτοιο σενάριο, η εκπαίδευση κινδυνεύει να μετατραπεί σε διαδικασία διαχείρισης δεδομένων και βελτιστοποίησης δεικτών επίδοσης, παραγνωρίζοντας τη συναισθηματική, κοινωνική και ηθική διάσταση της μάθησης. Αντίθετα, η παιδαγωγικά υπεύθυνη αξιοποίηση της ΤΝ προϋποθέτει την αναγνώριση ότι οι αλγόριθμοι λειτουργούν ως εργαλεία υποστήριξης και όχι ως υποκατάστατα της ανθρώπινης κρίσης, και ότι η τελική ευθύνη για τις εκπαιδευτικές αποφάσεις παραμένει στον εκπαιδευτικό και στους θεσμούς της εκπαίδευσης (European Commission, 2022).

Παράλληλα, τα ηθικά ζητήματα που αναδύονται από τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση συνιστούν κρίσιμη πρόκληση για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου και κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού οικοσυστήματος. Η συλλογή και επεξεργασία μεγάλου όγκου μαθησιακών δεδομένων εγείρει σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την προστασία της ιδιωτικότητας και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, ιδίως όταν πρόκειται για ανήλικους πληθυσμούς. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι τα δεδομένα μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για παιδαγωγικούς σκοπούς όσο και για διοικητικές ή εμπορικές πρακτικές, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ύπαρξη σαφών κανόνων διαφάνειας, συγκατάθεσης και περιορισμού της χρήσης τους (UNESCO, 2021; UNICEF, 2021). Επιπλέον, το ζήτημα των αλγοριθμικών προκαταλήψεων αποτελεί κεντρικό σημείο ηθικού προβληματισμού, καθώς τα συστήματα ΤΝ εκπαιδεύονται σε δεδομένα που συχνά ενσωματώνουν κοινωνικές ανισότητες, στερεότυπα και αποκλεισμούς. Έρευνες επισημαίνουν ότι χωρίς συστηματικό έλεγχο

και ποικιλομορφία στα δεδομένα εκπαίδευσης, οι αλγόριθμοι ενδέχεται να αναπαράγουν ή και να ενισχύσουν διακρίσεις εις βάρος συγκεκριμένων μαθητικών ομάδων, ιδίως εκείνων που ήδη βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Zawacki-Richter et al., 2019; Wang et al., 2024). Σε αυτό το πλαίσιο, η διαφάνεια και η λογοδοσία των συστημάτων ΤΝ καθίστανται θεμελιώδεις αρχές, καθώς επιτρέπουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο παράγονται οι αλγοριθμικές συστάσεις και τη δυνατότητα αμφισβήτησής τους από εκπαιδευτικούς, μαθητές και θεσμούς. Οι πρόσφατες ευρωπαϊκές κανονιστικές παρεμβάσεις τονίζουν ότι η υπεύθυνη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση προϋποθέτει μηχανισμούς ελέγχου, διαφάνειας και δημόσιας λογοδοσίας, οι οποίοι διασφαλίζουν ότι η τεχνολογία υπηρετεί παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους και όχι αντίστροφα (European Parliament & Council of the European Union, 2024).

Ιδιαίτερη διάσταση των ηθικών και πρακτικών προκλήσεων της ΤΝ στην εκπαίδευση αποτελεί το ζήτημα των ψηφιακών ανισοτήτων, το οποίο αποκτά νέα χαρακτηριστικά στην εποχή των ευφυών συστημάτων και των εξελιγμένων ψηφιακών υποδομών. Η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό, αξιόπιστες ψηφιακές υποδομές και κατάλληλες δεξιότητες χρήσης της ΤΝ δημιουργεί διαφοροποιήσεις όχι μόνο μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών συστημάτων και γεωγραφικών περιοχών. Διεθνείς οργανισμοί επισημαίνουν ότι, χωρίς στοχευμένες πολιτικές καθολικής πρόσβασης και επένδυσης σε υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό, η ΤΝ κινδυνεύει να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής των υφιστάμενων ανισοτήτων, ευνοώντας σχολεία και μαθητές που ήδη διαθέτουν πλεονεκτήματα (OECD, 2023; UNESCO, 2023). Επιπλέον, οι ψηφιακές ανισότητες δεν περιορίζονται στην υλική πρόσβαση, αλλά επεκτείνονται στο πεδίο των ψηφιακών δεξιοτήτων και της κριτικής κατανόησης της τεχνολογίας, γεγονός που επηρεάζει τη δυνατότητα ουσιαστικής παιδαγωγικής αξιοποίησης της ΤΝ από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Υπό αυτή την οπτική, η αντιμετώπιση των ψηφιακών ανισοτήτων απαιτεί ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές που συνδυάζουν υποδομές, επιμόρφωση και ηθικά πρότυπα χρήσης της ΤΝ, ώστε η καινοτομία να μη μετατρέπεται σε προνόμιο των λίγων, αλλά σε κοινό αγαθό προς όφελος όλων των μαθητών (OECD, 2024; UNICEF, 2025).

Εκπαιδευτική πολιτική και επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για την υπεύθυνη και αποτελεσματική ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοη-

μοσύνης στο σχολείο, καθώς καθορίζει τους όρους, τα όρια και τις προτεραιότητες μέσα στις οποίες η τεχνολογία αξιοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο. Οι σύγχρονες στρατηγικές ενσωμάτωσης της ΤΝ δεν περιορίζονται στην απλή υιοθέτηση ψηφιακών εφαρμογών, αλλά προϋποθέτουν συνεκτικά θεσμικά και κανονιστικά πλαίσια που διασφαλίζουν τη συμβατότητα της καινοτομίας με θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης, όπως η ισότητα, η διαφάνεια και η προστασία των δικαιωμάτων των μαθητών. Σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, κατευθυντήριες γραμμές και ρυθμιστικά κείμενα τονίζουν ότι η ΤΝ στην εκπαίδευση οφείλει να είναι ανθρωποκεντρική, παιδαγωγικά τεκμηριωμένη και κοινωνικά υπεύθυνη, εντασσόμενη σε πολιτικές που αποτρέπουν τον τεχνολογικό ντετερμινισμό και ενισχύουν τη δημόσια λογοδοσία (European Commission, 2022; European Parliament & Council of the European Union, 2024; UNESCO, 2021). Παράλληλα, οι αναλύσεις του OECD υπογραμμίζουν ότι οι εθνικές στρατηγικές για την ΤΝ στην εκπαίδευση χρειάζεται να συνδέονται με ευρύτερα οράματα εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις ψηφιακές ανισότητες, τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων σε βάθος χρόνου (OECD, 2023).

Στο επίκεντρο αυτών των πολιτικών τοποθετείται ο εκπαιδευτικός ως βασικός φορέας υλοποίησης και ερμηνείας της καινοτομίας στην καθημερινή σχολική πράξη. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη αναδεικνύονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ουσιαστική αξιοποίηση της ΤΝ, καθώς η τεχνολογία από μόνη της δεν εγγυάται παιδαγωγική βελτίωση. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τόσο ψηφιακές όσο και παιδαγωγικές δεξιότητες, προκειμένου να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η ΤΝ επηρεάζει τη μάθηση, την αξιολόγηση και τη σχέση με τους μαθητές, να επιλέγουν κριτικά τα κατάλληλα εργαλεία και να ενσωματώνουν τα μαθησιακά δεδομένα σε διδακτικά σενάρια που προάγουν την εξατομίκευση και τη συμπερίληψη (Crompton & Burke, 2023; Kasneci et al., 2023; OECD, 2024). Η συζήτηση αυτή συνδέεται άμεσα με την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας, καθώς η εισαγωγή της ΤΝ στο σχολείο συνιστά συλλογική διαδικασία που απαιτεί συνεργατικές πρακτικές, κοινότητες μάθησης και κουλτούρα αναστοχασμού. Υπό αυτή την οπτική, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, συνεργασίας και διαρκούς βελτίωσης καθίσταται προϋπόθεση για τη βιώσιμη ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη, διασφαλίζοντας ότι η καινοτομία λειτουργεί ως ουσιαστικός μοχλός παιδαγωγικής ανανέωσης και κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι ως πρόσκαιρη τεχνολογική μόδα (UNESCO, 2023; UNICEF, 2021, 2025).

Συμπεράσματα

Η ανακεφαλαίωση των βασικών επιχειρημάτων της παρούσας εργασίας καταδεικνύει ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη συνιστά έναν ισχυρό, αλλά κατ' ουσίαν μη ουδέτερο, παράγοντα εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, του οποίου η παιδαγωγική αξία εξαρτάται αποφασιστικά από το θεωρητικό, θεσμικό και αξιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Η ανάλυση ανέδειξε ότι οι δυνατότητες της ΤΝ να υποστηρίξει την εξατομικευμένη μάθηση, μέσω προσαρμοστικών μαθησιακών διαδρομών, εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και αξιοποίησης μαθησιακών δεδομένων, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, καθώς και στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης των μαθητών, όταν αξιοποιούνται με σαφή παιδαγωγική πρόθεση και επαγγελματική κρίση (Kasneci et al., 2023; Wang et al., 2024). Παράλληλα, η διερεύνηση της συμπεριληπτικής διάστασης της ΤΝ ανέδειξε ότι οι τεχνολογίες προσβασιμότητας και προσαρμοστικότητας μπορούν να άρουν εμπόδια που παραδοσιακά οδηγούν στον αποκλεισμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες ή γλωσσική ετερότητα, εφόσον συνοδεύονται από ουσιαστικό ανασχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών και από την καλλιέργεια κουλτούρας αποδοχής της ποικιλομορφίας στο σχολικό περιβάλλον (UNESCO, 2021; Rose & Meyer, 2022; OECD, 2024). Ταυτόχρονα, η κριτική αποτίμηση των ηθικών, κοινωνικών και πολιτικών προκλήσεων κατέστησε σαφές ότι η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει είτε ως εργαλείο ενδυνάμωσης είτε ως μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων, όταν εφαρμόζεται άκριτα ή αποκομμένη από θεσμικές εγγυήσεις διαφάνειας, λογοδοσίας και προστασίας θεμελιωδών δικαιωμάτων (European Commission, 2022; European Parliament & Council of the European Union, 2024).

Κεντρικό συμπέρασμα της εργασίας είναι ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη οφείλει να νοηθεί πρωτίστως ως παιδαγωγικό εργαλείο και όχι ως αυτοσκοπός ή τεχνολογική πανάκεια. Η εκπαιδευτική της αξιοποίηση αποκτά νόημα μόνο στο μέτρο που υπηρετεί σαφώς προσδιορισμένους μαθησιακούς στόχους, ενισχύει τον ενεργό ρόλο του μαθητή και σέβεται τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα παιδαγωγικής κρίσης και ηθικής ευθύνης. Η ανάλυση ανέδειξε ότι ο κίνδυνος του τεχνολογικού ντετερμινισμού, δηλαδή της μετατόπισης των παιδαγωγικών αποφάσεων σε αδιαφανή αλγοριθμικά συστήματα, αποτελεί υπαρκτή απειλή για την ανθρωποκεντρική φυσιογνωμία της εκπαίδευσης (Cope et al., 2021; Kasneci et al., 2023). Αντίθετα, όταν η ΤΝ αξιοποιείται ως μέσο υπο-

στήριξης, αναστοχασμού και διαφοροποίησης, μπορεί να ενδυναμώσει τη διδακτική πράξη, να εμπλουτίσει τις μορφές ανατροφοδότησης και να δημιουργήσει συνθήκες ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, σε συμφωνία με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού και της συμπερίληψης (Rose & Meyer, 2022; UNESCO, 2023). Υπό αυτή την οπτική, αναδεικνύεται η ανάγκη στοχευμένων παρεμβάσεων στην έρευνα, στην εκπαιδευτική πολιτική και στην παιδαγωγική πρακτική, οι οποίες να συνδυάζουν την καινοτομία με τη θεσμική προστασία δικαιωμάτων, τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη συνεργατικών σχολικών κουλτουρών, ώστε η ΤΝ να λειτουργήσει ως ουσιαστικός μοχλός ανανέωσης της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, με επίκεντρο τον άνθρωπο, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (OECD, 2023, 2024; UNICEF, 2021, 2025).

Βιβλιογραφία

Cope, B., Kalantzis, M., & Searsmith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory, 53*(12), 1229–1245. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/153756

European Parliament and Council of the European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act).* EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., …Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *The potential impact of artificial intelligence on equity and inclusion in education* (OECD Education Working Paper). OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/08/the-potential-impact-of-artificial-intelligence-on-equity-and-inclusion-in-education_0d7e9e00/15df715b-en.pdf

UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers* (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

UNICEF. (2021). *Policy guidance on AI for children (Version 2.0).* UNICEF Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/media/1341/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf

UNICEF. (2025). *Guidance on AI and children 3.0: Requirements for child-centred AI*. UNICEF Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/media/11991/file/UNICEF-Innocenti-Guidance-on-AI-and-Children-3-2025.pdf

Wang, S., Wang, M., Li, J., & others. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications, 252*, 123796. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0957417424010339

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην προσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα ενός σχεδίου δράσης για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας

Μαρία Καραγιάννη
Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιου Αθηνών, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 ΥΠΑΙΘΑ
karagianni.m@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση του σχεδίου δράσης με τίτλο: «Μέσα στα βιβλία καθρεφτίζομαι, μαθαίνω τον κόσμο και συλλογίζομαι» που υλοποιήθηκε στο 35ο Νηπιαγωγείο Αθηνών με χρηματοδότηση από το Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση στο πλαίσιο του προγράμματος 'Μαθαίνουμε παρέα' για το σχολικό έτος 2017-2018 και διήρκησε πέντε μήνες με τη συμμετοχή είκοσι νηπίων από δεκατρείς διαφορετικές χώρες.

Το καινοτόμο πρόγραμμα είχε ως στόχο την ενίσχυση της πολυπολιτισμικής διάστασης του νηπιαγωγείου με επίκεντρο το βιβλίο και συγκεκριμένα την προώθηση της φιλαναγνωσίας με στόχο την ανάδειξη της λογοτεχνίας ως μέσο διαπολιτισμικού διαλόγου και ως εργαλείο ανάπτυξης μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Το σχέδιο δράσης στο σύνολό του αποτελεί μια πρόταση ανασύστασης της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών για όλους, καθώς και διαμόρφωσης του προγράμματος και του μαθησιακού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου στη βάση της μαθητοκεντρικής προσέγγισης της γνώσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο την καλλιέργεια της ισότητας, την αποδοχή της ετερότητας, τον σεβασμό της διαφοράς και την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής συνείδησης, πέρα από διακρίσεις και προκαταλήψεις, με όχημα το βιβλίο.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, φιλαναγνωσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριληπτική κουλτούρα

Abstract

This paper entitled "Promoting Philanagnosia as a Tool for Advancing an Intercultural Approach in Early Childhood Education: The Case of an Action Plan for the Development of an Inclusive School Culture" presents the action plan (project) entitled "Reflected in Books: Understanding the World and Learning to Think," which was implemented at the 35th Kindergarten of Athens with funding from the John S. Latsis Public Benefit Foundation, within the framework of the program "Learning Together," during the 2017–2018 school year. The project lasted five months and involved twenty preschool children from thirteen different countries.

The innovative program aimed to strengthen the multicultural dimension of the kindergarten through a focus on books, and more specifically, to promote philanagnosia, reading for pleasure, by highlighting literature as a means of intercultural dialogue and as a tool for fostering an inclusive culture. The action plan as a whole constitutes a proposal for re-establishing the classroom as a community of readers for all, as well as for reshaping the curriculum and the learning environment of the kindergarten based on a learner-centered approach to knowledge and the principles of intercultural education. Its overarching goal was to cultivate equality, acceptance of otherness, respect for diversity, and the development of intercultural awareness, beyond discrimination and prejudice, with books serving as the primary vehicle.

Key-Words: early childhood education, philanagnosia, intercultural education, inclusive culture

Εισαγωγή

Η επίδραση της παιδικής λογοτεχνίας στην αισθητική και πνευματική καλλιέργεια των παιδιών, στην καλλιέργεια γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, στην ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής συνείδησης, αναδεικνύει τη δυναμική της τόσο ως εκπαιδευτικό εργαλείο όσο και ως κοινωνικοποιητικό φορέα (Καραγιάννη, 2018). Είναι, άλλωστε, ευρέως παραδεκτό πως η λογοτεχνία είναι «φορέας ορισμών της κουλτούρας, είναι φορέας ορισμών της κοινωνίας, είναι φορέας σημαντικών μέσων επικοινωνίας,

είναι ο χώρος όπου το άτομο αναπτύσσεται ηθικά, πολιτικά, κοινωνικά» (Χοντολίδου, 2007, σ. 28).

Υιοθετώντας πλήρως την άποψη πως «στο προστατευμένο περιβάλλον του σχολείου και στην ασφάλεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης εντοπίζονται οι ρίζες της αναγνωστικής συμπεριφοράς των πολιτών του αύριο και διαμορφώνονται οι μελλοντικοί ενήλικοι αναγνώστες» (Γιαννικοπούλου, 2016, σ. 11) κι επιδιώκοντας τον συγκερασμό με την παραδοχή πως «η τάξη, σε ό,τι αφορά στην ανάγνωση, είναι ούτως ή άλλως μια ετερογενής ομάδα, η οποία πρέπει να αποδεχτεί την ετερότητα ως βασικό χαρακτηριστικό της και να οικοδομήσει πάνω σε αυτήν την αναγνωστική διαδικασία» (Αποστολίδου, 2003, σσ. 29-30), σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε η καινοτόμα εκπαιδευτική δράση με τίτλο «Μέσα στα βιβλία καθρεφτίζομαι, μαθαίνω τον κόσμο και συλλογίζομαι». Βασιζόμενη στις αρχές της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κύριος σκοπός της δράσης ήταν η προώθηση της φιλαναγνωσίας μέσα από ποικίλες πρακτικές που υλοποιήθηκαν στο τυπικό σχολικό περιβάλλον αλλά και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης με στόχο την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής των νηπίων σε όλες τις δράσεις, την ανάδειξη και αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας της ομάδας, τη δημιουργία επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), σε ένα κλίμα αποδοχής, σεβασμού και ασφάλειας.

Θεωρητικοί άξονες-στοχοθεσία

Βασικός άξονας εκκίνησης στον σχεδιασμό και την οργάνωση του σχεδίου δράσης αποτέλεσε η τεκμηριωμένη άποψη πως η έννοια της φιλαναγνωσίας δεν προσδιορίζει μόνο τη θετικά προσκείμενη σχέση του παιδιού-αναγνώστη με το βιβλίο, αλλά «εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων» (Markidis, 2011). Επομένως, η φιλαναγνωσία δεν αποτελεί μια έμφυτη δεξιότητα που αναπτύσσει το παιδί-αναγνώστης μόνο του, απλά μέσω της συνδιαλλαγής του με ποικιλία βιβλίων, αλλά καλλιεργείται μέσω συγκεκριμένων πρακτικών που αναπτύσσονται ενός των κοινωνικών συνθηκών όπου ανατρέφεται και διαπαιδαγωγείται, δηλαδή εντός του τυπικού σχολικού και του άτυπου περιβάλλοντος μάθησης, κυρίως

της οικογένειας. Αναδεικνύεται, επομένως, πως η διαφοροποιημένη και άνιση σχέση που αναπτύσσει το παιδί-αναγνώστης, ιδίως στην προσχολική ηλικία όπου εισέρχεται για πρώτη φορά στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλεται κατά κύριο λόγο στην επίδραση του διαφορετικού και οικονομικο-κοινωνικά, πολιτισμικά, ταξικά, φυλετικά άνισου περιβάλλοντος προέλευσης και μάθησης (Καρακίτσιος, 2012).

Με δεδομένα την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και τα ποικίλα γλωσσικά, πολιτισμικά, εθνοτικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές που φοιτούν στο 35ο Νηπιαγωγείο Αθηνών, το σχέδιο δράσης εστιάστηκε, αφενός, στην καλλιέργεια της θετικής σχέσης του παιδιού με το βιβλίο μέσω της βιωματικής εμπειρίας της λογοτεχνίας ως πηγής συναισθηματικών εμπειριών, απόλαυσης, δημιουργικότητας και φυσικά ελεύθερης επιλογής, αφετέρου στην ανάδειξη της φιλαναγνωσίας: α) ως μέσο διαπολιτισμικού διαλόγου, όπου η ετερότητα αναγνωρίζεται και αναδεικνύεται μέσω της δημιουργικής συνδιαλλαγής των μαθητών με μια ποικιλία λογοτεχνικών έργων από και για όλες τις ομάδες των ατόμων που απαρτίζουν το κοινωνικό σύνολο, ώστε να εξοικειωθούν με μια πολυφωνική αφήγηση της πραγματικότητας, β) ως εργαλείο ανάπτυξης και προώθησης μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, φορείς τοπικής κοινωνίας) μέσω της δημιουργίας μιας κοινότητας αναγνωστών –με την ευρύτερη έννοια του όρου- με εκκίνηση τη σχολική τάξη και κατ' επέκταση το οικογενειακό περιβάλλον, όπου τα μέλη θα βιώσουν «την αίσθηση του «ανήκειν», τις αξίες της ισότιμης συμμετοχής, την επικοινωνία, τη συνεργασία, τον διάλογο, την ανάληψη πρωτοβουλιών, πάντα με όχημα το βιβλίο (Αποστολίδου, 2003, σ. 29).

Βασικοί θεωρητικοί άξονες δόμησης κι ανάπτυξης των πρακτικών και δραστηριοτήτων του σχεδίου δράσης αποτέλεσαν η διαπολιτισμική και η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα δυο αυτά μοντέλα εκπαίδευσης διέπονται από την ίδια φιλοσοφία, η οποία βασίζεται στις αξίες της ισότητας, του σεβασμού, της αποδοχής της ετερότητας, της καταπολέμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και αντιτίθεται στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας και μάθησης, έχοντας ως κοινό όραμα ένα «σχολείο για όλους» (Αγγελίδης, 2019, σ. 393, Ευαγγέλου-Μουλά, 2016, Μάμας, 2014).

Ασπαζόμενοι την άποψη πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά, όχι μόνο όσα προέρχονται από τις λεγόμενες μειονοτικές ομάδες και αυτά της κυρίαρχης ομάδας, και συνιστά το πλέον αποτελεσματικό μοντέλο για την «ανάπτυξη της 'διαπολιτισμικής ετοιμότητας'

(ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της 'διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας', η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης» της ετερότητας και των πολλαπλών ταυτοτήτων των μελών της σχολικής μας κοινότητας (Κεσίδου, 2008, σ.30), υιοθετήσαμε τις ιδέες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2007), δίνοντας έμφαση στην ανάδειξη της δυναμικής λειτουργίας των σχέσεων αλληλοκατανόησης, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας επικοινωνίας μέσω των φιλαναγνωστικών πρακτικών. Στοχεύσαμε στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες της δράσης φιλαναγνωσίας, στο τυπικό και στο άτυπο περιβάλλον μάθησης, στην ανάδειξη της αξίας της πολυγλωσσίας -που αποτελούσε εξάλλου βασικό γνώρισμα της ομάδας μας- όπως επίσης, στον μετασχηματισμό της σχολικής ζωής προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, δηλαδή αναμορφώνοντας το πρόγραμμα διδασκαλίας, τις διδακτικές μεθόδους, τον σχολικό χώρο, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, προκειμένου το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επιλογή των βιβλίων που αξιοποιήθηκαν συνολικά στο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, αξιοποιώντας κυρίως βιβλία με πολυπολιτισμική κατεύθυνση, δηλαδή βιβλία που αναπαριστούν την πολυπολιτισμική συνύπαρξη των ατόμων στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα, που προωθούν αξίες όπως τον σεβασμό και την αποδοχή της φυλετικής, εθνοτικής, γλωσσικής, πολιτισμικής ποικιλομορφίας, προσδίδοντας στο παιδί-αναγνώστη την ευκαιρία να δει αντανακλάσεις του εαυτού του και παράλληλα να προσλάβει εικόνες των Άλλων μέσα από αυθεντικές κειμενικές και εικονικές αφηγήσεις (Καλογήρου & Καραγιάννη, 2021).

Για την επίτευξη ενός τέτοιου υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, καθοριστικός είναι ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή του «κυρίαρχου πολιτισμού» του σχολείου, που χαρακτηρίζεται από το σύστημα των πεποιθήσεων, των αξιών, των προτύπων συμπεριφοράς που διέπουν τη σχολική ζωή και επηρεάζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου (Γεροσίμου, 2014). Συνεπώς, για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος διαπολιτισμικής προσέγγισης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εδραίωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης, η οποία θα ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, θα εξασφαλίζει τη συμμετοχή στην καλλιέργεια της μάθησης τόσο στο επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος όσο και της ευρύτερης κοινότητας, εξαλείφοντας κάθε μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (UNESCO, 2009, σσ. 8-9). Επειδή ακριβώς, η συμπεριληπτική κουλτού-

ρα ενέχει δυο βασικές διαστάσεις, α) τη δημιουργία μιας κοινότητας για όλους, στη βάση της ασφάλειας της αποδοχής, της συνεργασίας και β) την καθιέρωση κοινών αξιών σε όλα τα μέλη όπως τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ισοτιμία, την αλληλεγγύη (Booth & Ainscow, 2011), στοχεύσαμε στην ανάπτυξη μιας γόνιμης συνεργασίας μεταξύ σχολείου-γονέων/κηδεμόνων-φορέων, θέτοντας ως βασική παράμετρο διασύνδεσης όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας.

Αναγνωρίζοντας τη γονική εμπλοκή στη σχολική ζωή ως μια βασική αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Downes et al., 2017) και με δεδομένη τη θετική της επίδραση τόσο στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και στη σχολική τους επίδοση, στοχεύσαμε στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης με τους γονείς, αξιοποιώντας το βιβλίο ως μέσο εμπλοκής τους σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως στη συμμετοχή τους σε φιλαναγνωστικές δραστηριότητες με τα παιδιά εντός κι εκτός της σχολικής αίθουσας, στη δημιουργία του «Λευκώματος», με τη συμβολή τους στη συγγραφή και τη μετάφραση θεματικών ενοτήτων, όπως επίσης οργανώνοντας συναντήσεις ενημερωτικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα, με την παρουσία ειδικών, για διάφορα ζητήματα αναφορικά με την αναπτυξιακή και μαθησιακή πορεία των νηπίων. Άλλωστε, «κανένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο όταν εξαντλείται στα όρια του σχολείου και δεν κατορθώνει να εμπλέξει την οικογένεια, ώστε η ανάγνωση να αποτελέσει μια προσφιλή πρακτική και στο σπίτι» (Γιαννικοπούλου, 2016, σ. 12). Ειδικότερα, στην περίπτωση των γονέων του νηπιαγωγείου μας, οι οποίοι στη συντριπτική πλειοψηφία προέρχονταν από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, επιδιώξαμε μέσω του σχεδίου δράσης την καλλιέργεια ενός κλίματος ελεύθερης έκφρασης και σεβασμού του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου με απώτερο στόχο η διαπολιτισμική γνωριμία κι επαφή να αποτελέσουν μέσο ενίσχυσης της αναπτυξιακής πορείας συνειδητοποίησης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των νηπίων (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014).

Μεθοδολογική προσέγγιση-Σχεδιασμός

Υιοθετώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η καινοτόμα εκπαιδευτική δράση καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας επιδίωξε να ενσωματώσει τις αρχές αυτές στο μαθησιακό περιβάλλον ώστε να ενθαρρύνει τη δημιουργία μιας κουλτούρας αμοιβαίου σεβα-

σμού, συνεργασίας και συμπερίληψης, με απώτερο στόχο την εδραίωση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Η διασφάλιση της πρόσβασης των μαθητών/τριών σε υποστηρικτικά και ποιοτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, που να διαπνέονται από ένα θετικό σχολικό κλίμα, παρέχοντας α) ασφάλεια, β) ισότιμες ευκαιρίες μάθησης, γ) σεβασμό στη διαφορά, δ) μάθηση σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Cohen, 2013), αποτέλεσε βασική μέριμνα στη διάθρωση του προγράμματος.

Στηριζόμενο στις τρεις κύριες συνιστώσες που διέπουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, α) ο/η νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά στο σχολείο, β) τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους τα βιβλία και γ) οι ενήλικοι διαβάζουν στα παιδιά στο σπίτι (Γιαννικοπούλου, 2016, σ. 11), το σχέδιο δράσης επιδίωξε την επέκταση της οργάνωσής του και σε μια τέταρτη συνιστώσα, την αναγνωστική εμπειρία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, εκτός του οικογενειακού, όπως στην Παιδική Βιβλιοθήκη του Δήμου Αθηναίων, σε βιβλιοπωλείο κ.α., όπου ειδικοί στον χώρο του βιβλίου διαβάζουν στα παιδιά. Άλλωστε η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, δηλαδή σε αυτά που βρίσκονται εκτός του παραδοσιακού χώρου της σχολικής αίθουσας συμβάλλει στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές/τριες (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019, σ. 19).

Αναλυτικότερα, διατρέχοντας όλο το πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου για το χρονικό διάστημα υλοποίησής του, κι αποτελώντας τον κεντρικό άξονα διαμόρφωσης της σχολικής ζωής, αρχική επιδίωξη του σχεδίου δράσης ήταν η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού χώρου σε ένα ελκυστικό κι υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, καθώς επίσης κι η παροχή ενός κινήτρου που θα λειτουργούσε ενθαρρυντικά στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών και των οικογενειών τους στις δράσεις φιλαναγνωσίας στο άτυπο περιβάλλον μάθησης. Για την επίτευξη του πρώτου στόχου, οργανώθηκε μαζί με τους/τις μαθητές/τριες η εμπλουτισμένη «Γωνιά της Βιβλιοθήκης», η οποία λειτούργησε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος συγκεντρώνοντας αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, και για την επίτευξη του δεύτερου στόχου συστάθηκε η λεγόμενη «Δανειστική βαλίτσα», την οποία έπαιρναν ανά βδομάδα εκ περιτροπής στο σπίτι τους.

Αναγνωρίζοντας πως ο σεβασμός, η ανάδειξη κι η αξιοποίηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των μαθητών/τριών στη διδακτική πράξη είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξής τους, ώστε να οδηγηθούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, το σχέδιο δράσης επιδίωξε την ένταξη των πρακτικών της διαφοροποιημένης προσέγγισης στις δραστηριότητες του προγράμματος φιλαναγνωσί-

ας, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, υιοθετώντας την τάση της λεγόμενης διαπολιτισμικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Valiandes et al., 2017). Προσαρμόστηκε, ουσιαστικά, κατάλληλα το πρόγραμμα ώστε το περιεχόμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, οι μαθησιακές δραστηριότητες, να ανταποκρίνονται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των νηπίων, προκειμένου να εμπλακούν ενεργά και αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην οργάνωση ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών δραστηριοτήτων, ελεύθερων και οργανωμένων, με έμφαση στις αναγνωστικές εμψυχώσεις και τα παιχνίδια φιλαναγνωσίας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν θετικά, να αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους και να συναλλαγούν δημιουργικά με μια μεγάλη ποικιλία κειμενικών μέσων από το φάσμα της ευρύτερης πολιτισμικής παραγωγής, ελληνόγλωσσων και αλλόγλωσσων, και να εξοικειωθούν με τις διαφορετικές κουλτούρες και παραδόσεις, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές, προσλαμβάνοντας τη λογοτεχνία ως μέσο διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Υλοποίηση σχεδίου δράσης

Το σχέδιο δράσης με τίτλο «Μέσα στα βιβλία καθρεφτίζομαι, μαθαίνω τον κόσμο και συλλογίζομαι», αναπτύχθηκε τόσο στο τυπικό όσο και στο άτυπο περιβάλλον μάθησης, μέσα από μια σειρά φάσεων σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης ποικίλων δράσεων φιλαναγνωσίας που λειτούργησαν αποτελεσματικά κατά την περίοδο πέντε μηνών, από τον Ιανουάριο ως τον Μάιο του 2018 με τη συμμετοχή είκοσι νηπίων, οχτώ αγοριών και δώδεκα κοριτσιών, με καταγωγή από δεκατρείς διαφορετικές χώρες και των οικογενειών τους.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συνάντηση γονέων-κηδεμόνων όπου ενημερώθηκαν σχετικά με το σχέδιο δράσης και τους τρόπους που μπορούν να συμβάλλουν σ’ αυτό. Στη συνέχεια, υπήρξε ενημέρωση των μαθητών για το σύνολο της δράσης και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν εντός κι εκτός της σχολικής τάξης, ενθαρρύνοντας την κατάθεση ιδεών και προτάσεων για το περιεχόμενο και την οργάνωση του προγράμματος.

Οργάνωση και λειτουργία της «Δανειστικής βαλίτσας»

Κατά τη φάση προετοιμασίας του υλικού της «Δανειστικής βαλίτσας», συνέβαλλαν τόσο οι γονείς-κηδεμόνες, όσο και τα παιδιά. Ουσιαστικά, οργανώθηκαν δυο «Δανειστικές βαλίτσες» που περιείχαν μια μεγάλη, κι αντίστοιχου περιεχομένου, ποικιλία υλικού, όπως εικονογραφημένα βιβλία στα ελληνικά και αγγλικά -κυρίως πολυπολιτισμικού προσανατολισμού- βιβλία γνώσεων, όπως λεξικά και άτλαντες, κόμικς, περιοδικά/εφημερίδες δίγλωσσες (ελληνικά/αραβικά), επιτραπέζια παιχνίδια που δημιουργήθηκαν με βάση το υλικό κάθε βαλίτσας, όπως κάρτες μνήμης (memo), φιδάκι και ζάρι αφήγησης ιστοριών, φύλλα εργασίας για την απεικόνιση του αγαπημένου τους ήρωα ή την αγαπημένη σκηνή της ιστορίας, DVD με ηλεκτρονικά λογοτεχνικά βιβλία (ebooks), αναλώσιμα υλικά, όπως μαρκαδόροι, ζάρια, πιόνια και χαρτιά Α4.

Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το «Λεύκωμα», ένα πολυγλωσσικό αναγνωστικό υλικό που περιλαμβάνονταν στο υλικό της «Δανειστικής βαλίτσας», και είχε δημιουργηθεί σε συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες. Το «Λεύκωμα» αποτελούνταν από τέσσερις βασικές θεματικές: α) το «Λεξικό» θεματικών ενοτήτων, όπου με βάση τις προτάσεις των παιδιών σχετικά με θέματα που έχουμε επεξεργαστεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως ο «καιρός», η «γειτονιά», ο «σεισμός», είχαμε επιλέξει πέντε λέξεις σε από κάθε θεματική και είχε ζητηθεί από τους γονείς να τις μεταφράσουν στη γλώσσα τους κατά την ώρα της προσέλευσης ή της αποχώρησης των νηπίων, β) διάφορες λαϊκές ιστορίες/μύθοι, που κατέγραψαν οι γονείς στη γλώσσα τους ενώ τα παιδιά ανέλαβαν την εικονογράφηση, εμπλουτίζοντας την ιστορία με τις ζωγραφιές τους, γ) μικρές ιστορίες, δηλαδή φωτοτυπημένες σελίδες από βιβλία που έφεραν οι γονείς, γραμμένα στη γλώσσα τους, όπως στα πολωνικά, στα αραβικά, στα ρουμανικά, στα γεωργιανά, δ) συνταγές μαγειρικής, καταγεγραμμένες από τους γονείς στη γλώσσα τους και μεταφρασμένα στα

ελληνικά, είτε από τους ίδιους ή από τα μεγαλύτερα παιδιά τους που φοιτούσαν στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο.

Κατά το διάστημα των πέντε μηνών, κάθε Παρασκευή στο τέλος του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος λειτουργίας του νηπιαγωγείου, γίνονταν κλήρωση και δυο μαθητές/τριες έπαιρναν κατά την αποχώρησή τους από μια βαλίτσα στο σπίτι τους, την οποία έπρεπε να την επιστρέψουν ως την Πέμπτη. Στόχος ήταν να επεξεργαστούν το υλικό στο σπίτι τους, μόνοι τους αλλά και με μέλη της οικογένειάς τους, όπως επιθυμούσαν, χωρίς συγκεκριμένους περιορισμούς ως προς τις αναγνωστικές δραστηριότητες που θα υλοποιούσαν. Μόνη υποχρέωση ήταν η τήρηση του «Συμβολαίου» που είχαμε υπογράψει όλοι στην τάξη σχετικά με την ευθύνη διαχείρισης του υλικού.

Την ημέρα της επιστροφής της βαλίτσας, τα νήπια παρουσίαζαν στους συμμαθητές/τριες τους τις εμπειρίες τους με το υλικό, όπως τα φύλλα εργασίας, τις ζωγραφιές, που είχαν συμπληρώσει, ενώ αφηγούνταν με ποιους το επεξεργάστηκαν, ποιες δραστηριότητες υλοποίησαν, και τέλος αφηγούνταν την αγαπημένη τους ιστορία. Μετά την εμπειρία της "Δανειστικής Βαλίτσας", συμπλήρωναν ένα φύλλο αξιολόγησης για το ποια βιβλία τους άρεσαν και ποια όχι.

Οργάνωση και λειτουργία της «Γωνιάς της Βιβλιοθήκης»

Επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός ποιοτικού και ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης, οργανώσαμε μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τη «Γωνιά της βιβλιοθήκης», εντός της σχολικής αίθουσας. Αρχικά, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους για το τι θέλουν να περιλαμβάνει η συγκεκριμένη γωνιά, με την τεχνική της ιδεοθύελλας και στη συνέχεια οργανώσαμε και υλοποιήσαμε μια επίσκεψη στην Παιδική Βιβλιοθήκη του Δήμου Αθηναίων που βρίσκεται στη γειτονιά μας. Αφού μας ξενάγησαν στη βιβλιοθήκη οι εμψυχωτές του εκπαιδευτικού προγράμματος, τα νήπια περιηγήθηκαν ελεύθερα στον χώρο, παρατήρησαν τις κατηγοριοποιήσεις στα ράφια και φωτογράφησαν τα σημεία του χώρου που τους άρεσαν.

Κατά την επιστροφή στην τάξη, συζητήσαμε στην ολομέλεια τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους από την εμπειρία, η οποία τους ενέπνευσε να καταθέσουν τις ιδέες τους για τον τρόπο οργάνωσης της δικής μας

«Γωνιάς της βιβλιοθήκης», όπως τα είδη βιβλίων που ήθελαν να περιλαμβάνει, τις κατηγορίες που θα τα ταξινομούσαμε, τα αναλώσιμα υλικά, τον γενικότερο υλικό εξοπλισμό κ.α.. Πράγματι, οργανώθηκε η Γωνιά στην σχολική μας αίθουσα με ποικίλο και διαφοροποιημένο υλικό, ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών και να αποτελεί κίνητρο για δημιουργική ενασχόληση, όπως με ποικιλία, ελληνικών και αλλόγλωσσων βιβλίων, ταξινομημένα ανάλογα με το είδος τους σε οχτώ κατηγορίες, διάφορο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, όπως καναπέ, τραπέζι, μαξιλάρια, ασπροπίνακα, κασετόφωνο με ηχεία, σχετικά επιτραπέζια παιχνίδια, γαντόκουκλες κ.α. Με γνώμονα να προάγεται η αυτονομία των μαθητών, υπήρξαν οπτικές ενδείξεις για την ταξινόμηση των βιβλίων και του γενικότερου υλικού, όπως επίσης σε εμφανή θέση αναρτημένοι οι κανόνες της βιβλιοθήκης μας, όπως τους είχαμε συναποφασίσει με τα παιδιά.

Κατά τη φάση λειτουργίας της «Γωνιάς της Βιβλιοθήκης», τόσο κατά τις ελεύθερες όσο και κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες, τα νήπια είχαν την ευκαιρία, μεταξύ άλλων, να εμπλακούν σε δραστηριότητες διαφοροποιημένης επεξεργασίας του υλικού, σε δραστηριότητες διαβαθμισμένου βαθμού δυσκολίας, σε δραστηριότητες διαφοροποίησης του τελικού προϊόντος, αξιοποιώντας ποικίλα μέσα, όπως ζωγραφική, κατασκευές, δραματοποίηση κ.α.

Συγκεκριμένα, είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μια ποικιλία κειμενικών μέσων, να γνωρίσουν διαφορετικά είδη γραπτού λόγου, όπως λογοτεχνικά βιβλία, αφίσες, ενημερωτικά έντυπα, εφημερίδες, περιοδικά, κόμικς κ.α., συνειδητοποιώντας τις λειτουργίες, τις μορφές και τις συμβάσεις του. Εξοικειώθηκαν με τις βασικές αρχές της δομής μιας μυθοπλαστικής ιστορίας, δηλαδή το «Ποιος, Πού, Πότε, Τι, Γιατί», και μετείχαν ανά ομάδες στη δημιουργία του χάρτη δικών τους ιστοριών, των περιπετειών των ηρώων τους και της εικονογράφησης των ιστοριών τους. Εξοικειώθηκαν με διάφορες αφηγηματικές τεχνικές, όπως την Makimono, μια ιαπωνική τεχνική αφήγησης όπου μια ιστορία αναπαρίσταται εικονογραφικά σε μια μακρόστενη λωρίδα χαρτιού κι οι εικόνες ξεδιπλώνονται οριζόντια ή κάθετα με τη μορφή παπύρου, ενώ ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τα κόμικς καλλιεργώντας τις ικανότητες της έκφρασης και της δημιουργικότητάς τους. Ανέπτυξαν την αφηγηματική τους ικανότητα, αναδιηγώντας ιστορίες που διάβασαν μόνοι τους ή ανά ομάδες, αλλά και παρουσιάζοντας τις

ιστορίες που δημιούργησαν οι ίδιοι, ενώ οδηγήθηκαν αυθόρμητα στην αντιγραφή λέξεων, προτάσεων και τίτλων βιβλίων.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα η δυνατότητα της ευέλικτης ομαδοποίησης, οπότε τα νήπια εργάστηκαν μόνα τους με ηρεμία ή ανά ζεύγη, σε ζευγάρια συνανάγνωσης, βιώνοντας τη χαρά της ανάγνωσης μέσα σε κλίμα συντροφικότητας και δημιουργικότητας. Επίσης, αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό η μέθοδος της δραματοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων ενισχύοντας την ανταπόκριση των νηπίων με τα λογοτεχνικά κείμενα και τη δημιουργική τους έκφραση, και συγκεκριμένα οι τεχνικές της δραματοποιημένης αφήγησης, της μεταμόρφωσης, της συνέντευξης με τους βασικούς ήρωες, της παγωμένης εικόνας. Ιδιαίτερα η συμμετοχή τους στα παιχνίδια ρόλων συνέβαλλε στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της ενσυναίσθησης.

Αποτίμηση του σχεδίου δράσης

Η συνολική αποτίμηση του σχεδίου δράσης «Μέσα στα βιβλία καθρεφτίζομαι, μαθαίνω τον κόσμο και συλλογίζομαι» καταδεικνύει ότι η συστηματική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της φιλαναγνωσίας μπορεί να λειτουργήσει ως καταλυτικός παράγοντας για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικά ευαίσθητης σχολικής κουλτούρας στην προσχολική εκπαίδευση. Το σχέδιο δράσης, σχεδιασμένο με βάση τις αρχές της μαθητοκεντρικής, διαφοροποιημένης και βιωματικής μάθησης, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ενεργό, ισότιμη και ουσιαστική συμμετοχή όλων των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως των κοινωνικών, πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών που χαρακτήριζαν τη μαθητική ομάδα.

Η ένταξη ποικίλων φιλαναγνωστικών πρακτικών στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συνέβαλε καθοριστικά στη σταδιακή διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο βιβλίο και στην ανάγνωση. Τα νήπια ήρθαν σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών και μορφών γραπτού λόγου, ανέπτυξαν την αφηγηματική τους ικανότητα, ενίσχυσαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη λογοτεχνία όχι μόνο ως πηγή αισθητικής απόλαυσης, αλλά και ως

μέσο κατανόησης του εαυτού τους και του Άλλου. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η σταδιακή συγκρότηση μιας ομάδας συστηματικών αναγνωστών, γεγονός που υποδηλώνει την επιτυχή καλλιέργεια αναγνωστικών στάσεων και συνηθειών ήδη από την προσχολική ηλικία.

Η «Γωνιά της Βιβλιοθήκης» λειτούργησε ως ένας δυναμικός και πολυλειτουργικός μαθησιακός χώρος, ο οποίος ενίσχυσε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσέφερε στα παιδιά τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, αυτενέργειας και προσωπικής έκφρασης. Μέσα από διαβαθμισμένες δραστηριότητες, διαφορετικά μέσα αναπαράστασης και ποικίλα τελικά προϊόντα, οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με το μαθησιακό τους προφίλ, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Παράλληλα, η οργάνωση του χώρου και οι κοινοί κανόνες που συναποφασίστηκαν ενίσχυσαν το αίσθημα του «ανήκειν» και της συλλογικής ευθύνης.

Ιδιαίτερης παιδαγωγικής σημασίας υπήρξε η λειτουργία της «Δανειστικής Βαλίτσας», η οποία αναδείχθηκε ως ένα ισχυρό εργαλείο γεφύρωσης σχολείου και οικογένειας, ενθαρρύνοντας τη μεταφορά της αναγνωστικής εμπειρίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Ενισχύθηκε ουσιαστικά η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργήθηκαν συνθήκες συνέχειας και συνοχής ανάμεσα στο τυπικό και το άτυπο περιβάλλον μάθησης. Οι γονείς, ανεξαρτήτως του δικού τους μορφωτικού ή γλωσσικού υπόβαθρου, απέκτησαν ενεργό ρόλο στη φιλαναγνωστική πορεία των παιδιών τους, γεγονός που ενίσχυσε τόσο τη σχέση σχολείου-οικογένειας όσο και την αυτοπεποίθηση των ίδιων των παιδιών ως αναγνωστών. Μάλιστα, όπως δήλωσαν αρκετοί γονείς στην τελική φόρμα αξιολόγησης που κλήθηκαν να συμπληρώσουν κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αποκόμισαν μια σημαντική εμπειρία για το πώς μπορούν να εμπλακούν με τα παιδιά τους σε ποικίλες δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων.

Παράλληλα, η συστηματική ανάδειξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας της μαθητικής ομάδας συνέβαλε στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που χαρακτηριζόταν από αποδοχή, ασφάλεια και σεβασμό. Η αξιοποίηση πολυγλωσσικού υλικού, αφηγήσεων, μεταφράσεων και πολιτισμικών στοιχείων από τις χώρες προέλευσης των οικογενειών μετέτρεψε την ποικιλομορφία σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα. Μέσα από τη διαλογική επεξεργασία των κειμένων και τις βιωματικές δραστηριότητες, τα νήπια ανέπτυξαν δεξιότητες ενσυναίσθησης, συνεργασίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ενώ σταδιακά αποδομήθηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις.

Εξίσου σημαντικό υπήρξε το άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς την ευρύτερη κοινότητα, μέσω της συνεργασίας με βιβλιοθήκες, εκδοτικούς οίκους, πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, που ενίσχυσε τη συμπεριληπτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας και προσέφερε στα παιδιά ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτικές φιλαναγνωστικές δράσεις πέρα από τα στενά όρια της σχολικής τάξης. Επιδιώκοντας την εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις ευρύτερης εμβέλειας, με τη συμμετοχή σχολικών μονάδων σε εθνικό επίπεδο, και την ενδυνάμωση του ομαδικού πνεύματος και της αυτοπεποίθησής τους, συμμετείχαμε και σε διαγωνισμούς μαθητικών δημιουργιών με έμπνευση από διάφορα βιβλία σχετικά με το θέμα του εκάστοτε διαγωνισμού, όπως της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες, του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού (ΕΚΕΔΙΣΥ), λαμβάνοντας και διακρίσεις. Οι εμπειρίες αυτές διεύρυναν τους ορίζοντες των μαθητών/τριών και προσέδωσαν στη φιλαναγνωσία κοινωνική και πολιτισμική διάσταση.

Συνολικά, το σχέδιο δράσης λειτούργησε αντισταθμιστικά απέναντι στις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, ιδίως για τα παιδιά που προέρχονταν από περιβάλλοντα με περιορισμένη πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό. Η εξασφάλιση της επαφής όλων των παιδιών με μια μεγάλη ποικιλία βιβλίων και αναγνωστικών πρακτικών συνέβαλε ουσιαστικά στη διασφάλιση του δικαιώματος στην ανάγνωση και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά

Ολοκληρώνοντας, το παρόν σχέδιο δράσης ανέδειξε με σαφήνεια ότι η φιλαναγνωσία, όταν εντάσσεται σε ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο που εδράζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μοχλό εκπαιδευτικού μετασχηματισμού στην προσχολική εκπαίδευση. Η συστηματική και παιδαγωγικά οργανωμένη επαφή των νηπίων με τη λογοτεχνία συνέβαλε όχι μόνο στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων, αλλά και στη διαμόρφωση κοινωνικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη συγκρότηση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.

Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως κοινότητας αναγνωστών επέτρεψε στα παιδιά να βιώσουν την ανάγνωση ως συλλογική εμπειρία διαλόγου, συνεργασίας και νοηματοδότησης. Μέσα από τη δημιουργική

συναλλακτική σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα, τα νήπια είχαν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους εμπειρίες, να αναγνωρίσουν στοιχεία της ταυτότητάς τους και να έρθουν σε επαφή με πολλαπλές οπτικές και αφηγήσεις της πραγματικότητας.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η ανάδειξη της ποικιλομορφίας ως θεμελιώδους άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα δεν αντιμετωπίστηκε ως εμπόδιο, αλλά ως πηγή μάθησης, αλληλεπίδρασης και εμπλουτισμού της σχολικής ζωής. Μέσα από ένα πλαίσιο ισότιμης συμμετοχής, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας, ενισχύθηκε η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών και καλλιεργήθηκαν στάσεις αποδοχής και αλληλεγγύης. Επιβεβαιώνεται, επομένως, η θεώρηση πως «η φιλοσοφία που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμπεριληφθεί στην αναγκαιότητα της ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να επωφεληθεί από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, μιας κι οι δυο έχουν ως απώτερο σκοπό την ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Γεροσίδου, 2014, σ. 102).

Παράλληλα, η ενεργή εμπλοκή των γονέων και η συνεργασία με φορείς της ευρύτερης κοινότητας ανέδειξαν τη σημασία της συλλογικής ευθύνης για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η διασφάλιση της πρόσβασης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε ένα ποιοτικό κι υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, που διαπνέεται από ένα θετικό κλίμα, αναμόρφωσε το σχολείο σ' ένα ανοιχτό και συμπεριληπτικό θεσμό, που διασυνδέεται δυναμικά με το κοινωνικό του περιβάλλον και προάγει τη μάθηση πέρα από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας.

Τέλος, το σχέδιο δράσης επιβεβαίωσε ότι η φιλαναγνωσία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο κοινωνικής δικαιοσύνης, συμβάλλοντας στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των παιδιών σε ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες. Η ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, όπου η διαφορά μετατρέπεται σε ευκαιρία μάθησης και η ποικιλομορφία σε συλλογικό πλεονέκτημα, συνιστά βασική προϋπόθεση για ένα σχολείο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση υπεύθυνων, κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών από την προσχολική ηλικία.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (αναθ. έκδ., σσ. 17–42). Διάδραση.

Αποστολίδου, Β. (2003). Ανάγνωση και ετερότητα. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), Κλειδιά και Αντικλείδια. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σσ. 96–111). Εκδόσεις Σαΐτα.

Γιαννικοπούλου, Α. (2016). Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση: Φιλαναγνωστικές δράσεις. Πατάκης.

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης (Επιμ.), Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων (σσ. 23–37). ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Cohen, J. (2013). Creating positive school climate: A foundation for resilience. Στο S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 411–423). Springer.

Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaitė, V. (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*. Publications Office of the European Union.

Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 10, 155-165.

Καλογήρου, Τ., & Καραγιάννη, Μ. (2021). Οι τάσεις της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Στο Σ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), Γεφυρώνοντας πολυπολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία. Προσεγγίσεις του Διαπολιτισμικού Ρόλου τους (σσ. 35–55). University Studio Press.

Καραγιάννη, Μ. (2018). Η Λευκή Φυλετική Ταυτότητα στο Σύγχρονο Βιβλίο για Παιδιά: Θεωρητική Προσέγγιση-Πρόσληψη-Εκπαιδευτική Αξιοποίηση (Διδακτορική διατριβή) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43659

Καρακίτσιος, Α. (2012α). Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία. Στο Επιμορφωτικό υλικό: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών (σσ. 21–33). Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Καρακίτσιος, Α. (2012β). Αναγνωστικές εμψυχώσεις, παιχνίδια φιλαναγνωσίας και φιλαναγνωστικές δράσεις. Στο Επιμορφωτικό υλικό: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών (σσ. 83–86). Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ*), Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21–36). ΥΠΕΠΘ.

Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2*, 117–144. https://doi.org/10.12681/hjre.8838

Markidis, K. (2011*). Social literacy in school contexts: Concepts and research instruments*. National Book Center of Greece.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σσ. 80–95). Εκδόσεις Σαΐτα.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). *Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction*. Intercultural Education, 29(3), 379–398. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1434024

Χοντολίδου, Ε. (2007). Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), Κλειδιά και Αντικλείδια. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

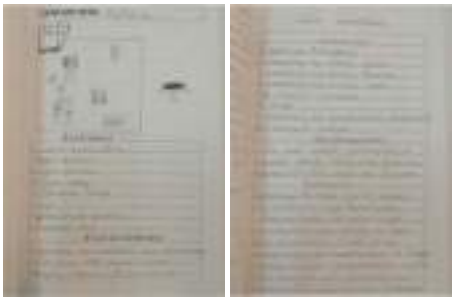
Παράρτημα

Φωτογραφικό υλικό από το «Λεύκωμα», το πολυγλωσσικό αναγνωστικό υλικό, που δημιουργήθηκε σε συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες και περιλαμβάνονταν στο υλικό της «Δανειστικής βαλίτσας»

Λεξικό θεματικών ενοτήτων

Αφηγηματικές ιστορίες γραμμένες από τους γονείς στη γλώσσα τους

Φωτοτυπημένες σελίδες από βιβλία των γονιών στη γλώσσα τους



Συνταγές μαγειρικής

Διαμόρφωση της επαγγελματική ταυτότητας και του επαγγελματικού ρόλου εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική εκπαίδευση: διερευνώντας την προοπτική διαμόρφωσης ενταξιακού επαγγελματικού ρόλου και ταυτότητας σε ένα πλαίσιο εξειδίκευσης στην ειδική εκπαίδευση

Αικατερίνη Μίχα
Υποψήφια Διδακτόρισσα, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kmich@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η επαγγελματική ταυτότητα, ο επαγγελματικός κόσμος, καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι θέματα που έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσα στην πληθώρα των ερευνών σε αυτό τον τομέα, η περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα για τους/τις εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύονται στην ειδική εκπαίδευση είναι εμφανής και αποτελεί σημαντικό ζήτημα διερεύνησης. Όπως στις περισσότερες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στα περισσότερα πανεπιστήμια αποτελούν ξεχωριστά προγράμματα από εκείνα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης προκαλώντας νέες περιπλοκότητες στο πλαίσιο προώθησης της ενταξιακής προσέγγισης της εκπαίδευσης και του ενταξιακού εκπαιδευτικού ρόλου. Σκοπός της παρούσας ποιοτικής, εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και του επαγγελματικού ρόλου εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική εκπαίδευση και ειδικότερα η δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ενταξιακής επαγγελματικής ταυτότητας σε ένα πλαίσιο εξειδίκευσης εκπαιδευτικών στην

ειδική εκπαίδευση. Συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας είναι δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί και παράλληλα νεοεισερχόμενοι/ες μεταπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες στην ειδική εκπαίδευση. Ως μέθοδος επιλογής του δείγματος προκρίθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, ενώ ως μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων η θεματική ανάλυση. Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον υποστηρικτικό χαρακτήρα του ρόλου του/της ειδικού εκπαιδευτικού για την επίτευξη της αυτονομίας των μαθητών/τριών με αναπηρία, ενώ διατυπώνεται η άποψη ότι ο ρόλος τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι ελάσσονος σημασίας και μεταβαλλόμενος, εξαρτώμενος από τη βαρύτητα της αναπηρίας του/της μαθητή/τριας. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας σχετίζονται κυρίως με το επαγγελματικό περιβάλλον και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Αναφορικά με την αντίληψη του ενταξιακού ρόλου θεωρούν ότι δε διαφοροποιείται από αυτόν του/της ειδικού εκπαιδευτικού, καθώς στόχος είναι ο/η μαθητής/τρια με αναπηρία να συμβαδίσει με την κανονικότητα των υπολοίπων της τάξης, εγείροντας ποικίλους προβληματισμούς για την εννοιολογική ταύτιση των δύο ρόλων.

Λέξεις-κλειδιά: Μεταπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες ειδικής εκπαίδευσης, επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού, επαγγελματικός ρόλος εκπαιδευτικού, ενταξιακή επαγγελματική ταυτότητα, ενταξιακός εκπαιδευτικός ρόλος.

Abstract

Identity, the professional world and teacher education are topics that have been the subject of numerous studies in the field of education. Among the numerous studies in this field, the limited research for teachers being trained in special education is evident and is an important issue to investigate. As in most countries, in Greece special education teacher training programs at most universities are separate from those for general education teachers, creating new complexities in promoting an inclusive approach to education and the role of inclusive education. The purpose of this qualitative, educational research, is to investigate the

factors that contribute to the formation of the professional identity and the professional role of trainee educators of a Master's program in special education, specifically the possibility of forming an inclusive professional identity within a framework of special education teacher specialization. Eighteen (18) teachers and postgraduate students in special education participated in the research. Purposive sampling was the chosen method for selecting the sample. A semi-structured interview was used as a research tool, and thematic analysis was used as a method for analyzing qualitative data. Based on the research findings, particular emphasis is placed on the supportive role of the special education teacher in achieving autonomy for students with disabilities, while it is suggested that their role in the learning process is of minor importance and variable, depending on the severity of the student's disability. Factors that contribute to the formation of their professional identity is mainly related to the professional environment and the relationships that develop within it. Regarding the perception of the inclusive role, they believe that it does not differ from that of the special education teacher, as the goal is for the student with a disability to keep up with the normalcy of the rest of the class, raising various concerns about the conceptual identification of the two roles.

Keywords: Special education graduate students, professional teacher identity, professional role of a teacher, inclusive professional identity, inclusive teaching role.

Θεωρητική πλαισίωση

Η επαγγελματική ταυτότητα, ο επαγγελματικός κόσμος, καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελούν θέματα που έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσα στον πλούτο και την πληθώρα των ερευνών σε αυτό τον τομέα, η έλλειψη της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύονται στην ειδική αγωγή είναι εμφανής (Gavish, 2017· DeMilk, 2008) και αποτελεί σημαντικό ζήτημα διερεύνησης, ειδικά με βάση το γεγονός ότι ριζικές αλλαγές έχουν συμβεί στον χώρο αυτό κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών.

Όπως στις περισσότερες χώρες παγκοσμίως, έτσι και στην Ελλάδα, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στα περισσότερα πανεπιστήμια αποτελούν ξεχωριστά προγράμματα από εκείνα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Λειτουργούν, δηλαδή, με βάση ένα διπλό μοντέλο που διασφαλίζει τον διαχωρισμό ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η κατάρτιση των εκπαιδευτικών να διαχωρίζεται και με κάθε κλάδο να θεωρείται διαφορετικός και ειδικός (Carroll et al., 2003). Με τον τρόπο αυτό αποκλείεται η δυνατότητα σύνθεσης των διδασκόμενων αντικειμένων και η εμπειρία της διεπιστημονικής φύσης της εκπαίδευσης, όπως αυτή ασκείται σήμερα στις αίθουσες διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί σπάνια βλέπουν ή βιώνουν την διαδικασία συνεργασίας μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ή τη σύνθεση αυτών των επιστημονικών περιοχών (Villa et al., 1996).

Η διαμόρφωση και η αλλαγή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της καριέρας τους (Beauchamp & Thomas, 2009). Τα στοιχεία της ατομικής ταυτότητας συνολικά (Gee, 2000) και πώς τα άτομα ορίζουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικούς, διασταυρώνονται δημιουργώντας δυναμικές και σύνθετες ταυτότητες (Beijaard et al., 2004), που επιδρούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς διδάσκουν, τον τρόπο που οργανώνουν τις τάξεις τους, πως εμπλέκονται στην επαγγελματική ανάπτυξη, (Assuncão Flores & Day, 2006) και τελικά πως διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Ashcroft (1999), οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης είναι: τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου, η ειδική εκπαίδευση που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός και η ειδική άδεια/εξειδίκευση που απαιτεί η θέση.

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ρόλο του ειδικού εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στην ιατρική προσέγγιση της διάγνωσης και της κατηγοριοποίησης. Η επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης περιγράφεται κυρίως με τεχνικό ή καταστατικό τρόπο, με τη συζήτηση για την επαγγελματική ταυτότητα να επικεντρώνεται στην τεχνική γνώση της διδασκαλίας, τον συμπεριφορισμό στη μέθοδο και εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες ισχυρά περιοριστικές ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Thorius, 2016, p. 1327).

Τις τελευταίες δεκαετίες ο κόσμος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχει αλλάξει σημαντικά. Η ενταξιακή εκπαίδευση ενσωματώθηκε στην κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική σε όλο τον κόσμο. Βασικοί διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ δηλώνουν τη δέσμευσή τους στην εκπαίδευση για όλους και τις αρχές και την πρακτική της ενταξιακής εκπαίδευσης (Slee, 2011). «Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η ενταξιακός εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τεράστιες προκλήσεις και ο ρόλος του/της σε αυτή τη διαδικασία είναι κρίσιμος, καθώς καλείται να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστηρικτικό προς όλους τους/τις μαθητές/τριες, να τους προετοιμάσει για την ενήλικη ζωή και να διασφαλίσει την επιτυχημένη τους πορεία στην κοινότητα και την κοινωνία» (Gavish, 2017, p. 39). Με την Συνθήκη της Σαλαμάνκα όλες οι χώρες που προσυπέγραψαν, δεσμεύτηκαν όχι μόνο να βελτιώσουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρίες, αλλά και να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά συστήματα όπου «όλα τα παιδιά μαθαίνουν μαζί, όταν αυτό είναι δυνατό, ανεξαρτήτως των δυσκολιών ή των διαφορών που μπορεί να έχουν» (UNESCO, 1994, p. 11). Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία και οι τάξεις φοίτησης πρέπει να είναι φιλόξενες στις μοναδικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά όλων των εκπαιδευομένων και αυτό συνεπάγεται την απομάκρυνση της προσοχής από τα προφανή ελλείματα των μαθητών/τριών και την εστίαση του περιεχομένου στην προώθηση της προόδου τους**.** Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν ενταξιακοί/ες εκπαιδευτικοί, έχει αποκτήσει πια μεγάλη σημασία μέσα στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των Πανεπιστημίων τόσο στην Αμερική, όσο και στην Μ. Βρετανία (Florian, 2008).

Σκοπός και μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και του επαγγελματικού ρόλου εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική εκπαίδευση. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί η δυνατότητα διαμόρφωσης του ενταξιακού εκπαιδευτικού ρόλου και της ενταξιακής επαγγελματικής ταυτότητας σε ένα πλαίσιο εξειδίκευσης εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να συμβάλλει, μέσω της κριτικής προσέγγισης

των ευρημάτων, στον διεθνή επιστημονικό διάλογο που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια για το ρόλο, την αναγκαιότητα και την επιρροή της εξειδίκευσης στην ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο προώθησης της πολιτικής της ένταξης στη δομή και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Thorius, 2016· Naraian, 2010· Gavish, 2017· Carroll, et. al., 2003· Jones, 2004).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναφορικά με την επιλογή της περαιτέρω εκπαίδευσης-εξειδίκευσης στην ειδική εκπαίδευση;

1α. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κινήτρων;

1β. Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για την περαιτέρω εκπαίδευσή τους στην ειδική εκπαίδευση;

2. Πως προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα;

2α. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

2β. Πόσο μεταβαλλόμενος ή στατικός είναι ο χαρακτήρας της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

3. Πως αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο;

3α. Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση;

3β. Ποια είναι η αναγκαιότητα της εξειδίκευσης στην ειδική εκπαίδευση;

3γ. Ποιος είναι ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού σε δομές ειδικής και γενικής εκπαίδευσης;

4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τον ενταξιακό εκπαιδευτικό ρόλο;

4α. Πως αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον ενταξιακό εκπαιδευτικό ρόλο;

4β. Ποια είναι η σχέση της ενταξιακής εκπαίδευσης και του ενταξιακού εκπαιδευτικού ρόλου με τα μεταπτυχιακά προγράμματα εξειδίκευσης στην ειδική εκπαίδευση;

Μεθοδολογικός σχεδιασμός/Ερευνητικά εργαλεία/Δείγμα

Συμμετέχουσες στην έρευνα είναι δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), που ταυτόχρονα είναι και νεοεισερχόμενες μεταπτυχιακές φοιτήτριες σε ΠΜΣ στην ειδική εκπαίδευση.

Ως μέθοδος επιλογής των συμμετεχουσών υιοθετήθηκε η δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης (critical case sampling), η οποία αποτελεί μία από τις δεκαέξι στρατηγικές που εντάσσονται στην ευρύτερη ομάδα της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Suri, 2011). Σύμφωνα με τον Patton (2015), η λογική και η δύναμη της δειγματοληψίας σκοπιμότητας, βρίσκεται στην επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες για την εις βάθος μελέτη. Περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορίες είναι αυτές που μπορούν να μας μάθουν πολλά για ζητήματα κεντρικής σημασίας στην έρευνά μας, με αποτέλεσμα την σε βάθος κατανόηση τους και τις ουσιαστικές πληροφορίες, παρά την εμπειρική γενίκευση. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, ενώ ως μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα, «είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές/τις ερευνήτριες που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα. Στόχος της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων/ουσών» (Τσιώλης, 2018, σ. 98).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί το αρχικό μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, που μελετά σε βάθος χρόνου τις απόψεις των 18 εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα και τον επαγγελματικό τους ρόλο. Ειδικότερα, η έρευνα διεξάγεται σε τρεις χρονικές φάσεις:

Α' φάση: ακριβώς πριν την έναρξη της φοίτησης στο ΠΜΣ.
Β' φάση: αμέσως μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στο ΠΜΣ.
Γ' φάση: κατά την εργασιακή σταδιοδρομία, ως απόφοιτες ΠΜΣ.

Παρουσίαση και ανάλυση ευρημάτων

Λόγοι επιλογής και προσδοκίες από την πραγματοποίηση ΠΜΣ στην ειδική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όλες οι συμμετέχουσες εκφράζουν την άποψη ότι η επιλογή των μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική εκπαίδευση, είναι απαραίτητη για την επαγγελματική απασχόληση σε αυτόν τον τομέα. Όλες αναφέρουν, στους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, την επιθυμία απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων για τη δυνατότητα άσκησης του επαγγελματικού τους έργου. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

[…] εντάξει, αν θέλω να τα καταφέρω και να κάνω τη δουλειά μου καλά, θέλω περισσότερες γνώσεις, μεγαλύτερη κατάρτιση, οπότε ακολούθησε και το μεταπτυχιακό. (Σ1)

Λόγοι επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή	**Συμμετέχουσες**
Επιθυμία απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων για τη δυνατότητα άσκησης του επαγγελματικού έργου	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18
Σύνολο	**18**

Το εύρημα αυτό συνάδει και με τα ευρήματα ως προς τις προσδοκίες τους από την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική εκπαίδευση, καθώς σχεδόν όλες, υποστηρίζουν ότι αφορούν τη βελτίωσή τους, ως επαγγελματιών, στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, για την πλειονότητα από αυτές, ως βελτίωση ορίζεται η απόκτηση γνώσεων με σκοπό την εξειδίκευσή τους στις διάφορες περιπτώσεις αναπηρίας των μαθητών/τριών. Αναφέρει χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα:

[…] δηλαδή να έχω μία εξειδίκευση, η οποία θα μου δίνει την ικανότητα να αντιμετωπίσω οποιαδήποτε περίπτωση εμφανιστεί και να έχω, ας πούμε, θετικά αποτελέσματα, […] (Σ*17)*

Προσδοκίες από την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών στην ειδική αγωγή	**Συμμετέχουσες**
Βελτίωση του επαγγελματικού έργου	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18
Σύνολο	**17**

Πως ορίζετε τη βελτίωση του επαγγελματισμού	**Συμμετέχουσες**
Απόκτηση γνώσεων με σκοπό την εξειδίκευσή τους στις διάφορες περιπτώσεις αναπηρίας των μαθητών/τριών	Σ1, Σ4, Σ5, Σ8, Σ12, Σ13, Σ14, Σ16, Σ17
Σύνολο	**9**

Τέτοιες απόψεις συνδέονται άμεσα με την προσέγγιση της αναπηρίας στο πλαίσιο του ατομικού/ιατρικού μοντέλου, που από τις αρχές του 20ου αιώνα αποτέλεσε την κυρίαρχη προσέγγιση στην κατανόηση της αναπηρίας (Shakespeare, 1999). Με βάση τις βιο-ιατρικές προσεγγίσεις της αναπηρίας, «η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γύρω από τα ζητήματα αυτά, περιορίζεται στη μετάδοση αποσπασματικής παραδοσιακής γνώσης, ιατρικής δηλαδή κατεύθυνσης, ώστε αφενός οι ιατρικοί επαγγελματίες να διατηρούν την αυθεντία τους, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί να μην αισθάνονται τουλάχιστον τόσο τρομοκρατημένοι, όταν διαφορετικοί μαθητές/τριες εισέρχονται στις τάξεις τους» (Slee, 2001, p. 174). Σύμφωνα με τον Slee, «ο τομέας της ειδικής αγωγής έχει αντλήσει στοιχεία από την ιατρική και την ψυχολογία, αρχικά για να καθιερώσει και αργότερα για να εκσυγχρονίσει τον λόγο περί του καθυστερημένου παιδιού ή του αργού παιδιού, ως υποκειμένου διάγνωσης και διαχωρισμένης εκπαιδευτικής θεραπείας» (Slee, 2001, p. 170). Στο παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχτεί ψυχο-ιατρικές προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή, οι οποίες αναμένουν από τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει, να διαγνώσει και στη συνέχεια να διορθώσει το παιδί. Αυτά τα μοντέλα ελλειμμάτων έχουν μεταφερθεί από τα ειδικά σχολεία στην ενταξιακή εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός βλέπει την αναπηρία πριν από τον/την μαθητή/τρια. Ωστόσο, η αναπηρία δεν πρέπει να θεωρείται ως ιατρικό πρόβλημα, αλλά μάλλον ως κοινωνική κατασκευή, που προκύπτει από εμπόδια που προκαλούνται από την ανισότητα στην εκπαίδευση (Hauerwas & Mahon, 2018).

Προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας

Για την πλειονότητα των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα, η επαγγελματική ταυτότητα αποτυπώνεται ως επαγγελματικός αυτοπροσδιορισμός. Αν και αρχικά γίνεται αναφορά από όλες στην ειδικότητα που έχουν αποκτήσει από τις σπουδές τους, τελικά οι περισσότερες ως κε-

ντρικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής τους ταυτότητας θεωρούν το γεγονός ότι είναι παιδαγωγοί/εκπαιδευτικοί και εργάζονται σε αυτόν τον τομέα. Ακόμα και για τις λίγες από αυτές, για τις οποίες ο προσδιορισμός της επαγγελματικής τους ταυτότητας αποτελεί, σε αυτή τη φάση της ζωής τους, μία διαμορφούμενη διαδικασία, αυτό αποδίδεται, από τις ίδιες, στην περιορισμένη επαγγελματική εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρατίθεται χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Παρόλο που έχω τελειώσει μουσικολογία, αυτό που επιλέγω να λέω είναι ότι είμαι μουσικός παιδαγωγός, κυρίως γιατί θεωρώ ότι το παιδαγωγικό κομμάτι είναι αυτό που πάντα με ενδιέφερε να κάνω, μπαίνοντας σ' αυτή τη σχολή και πριν μπω ακόμη, […] (Σ2).

Προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας	**Συμμετέχουσες**
Η επαγγελματική ταυτότητα ως επαγγελματικός αυτοπροσδιορισμός	Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14, Σ18
Σύνολο	**12**

Στον εργασιακό χώρο διασταυρώνονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά που αποδίδει ο καθένας στον εαυτό του (προσωπική ταυτότητα), με εκείνα τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν τρίτοι στο άτομο. Έτσι, η ταυτότητα εξελίσσεται και προκύπτει ένας νέος αυτοπροσδιορισμός που μπορεί να ονομαστεί επαγγελματική ταυτότητα (Wetherell, 1996). Όπως γίνεται, λοιπόν, φανερό, η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος είναι αναπόφευκτη.

Παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας

Όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, είναι κυρίως εξωγενείς και σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το επαγγελματικό περιβάλλον και τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους άλλους μέσα σε αυτό, αλλά και με τις σπουδές και την επαγγελματική εμπειρία. Χαρακτηριστικά τα παρακάτω αποσπάσματα:

Είναι 100% το περιβάλλον. Πιστεύω ότι παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο το να είσαι σε ένα περιβάλλον ή να είσαι με άλλους ανθρώπους που έχετε τις ίδιες επιδιώξεις και ότι δεν υπάρχει κόντρα μεταξύ σας, […] Σίγουρα είναι η συνεργασία με τους γονείς, δηλαδή όταν υπάρχει επικοι-

νωνία και όταν βλέπεις και το τι, ας πούμε, και έχουν εκείνοι στο νου τους, […] Οπότε σίγουρα αυτά παίζουνε ρόλο, δεν θεωρώ ότι είναι μόνο ο ειδικός παιδαγωγός που τα ξέρει όλα και τα κάνει όλα όπως εκείνος πιστεύει, πρέπει να υπάρχει και το περιβάλλον και η επικοινωνία (Σ10).

Σίγουρα η ωριμότητα που έρχεται με τον καιρό η δική μου, η συγκρότηση και η αυτοπεποίθηση που αποκτώ κάνοντάς το. […] Μεγαλώνοντας διάφορα πράγματα που έχω διαβάσει είτε από το πανεπιστήμιο, είτε από προσωπικά διαβάσματα, είτε οι εμπειρίες από τους μαθητές που σιγά-σιγά γίνονται μοτίβα, με κάνουν να καταλαβαίνω τη χρησιμότητα των εργαλείων που έχω πίσω μου και να τα φέρνω στο μάθημά μου. Αυτό νομίζω ότι σιγά-σιγά δίνει μια προσωπική μου ταυτότητα, θα έλεγα. (Σ15)

Εξωγενείς παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας	**Συμμετέχουσες**
Το επαγγελματικό περιβάλλον και οι σχέσεις με τους άλλους μέσα σε αυτό	Σ1, Σ3, Σ10, Σ11, Σ13
Οι σπουδές και η επαγγελματική εμπειρία	Σ5, Σ7, Σ13, Σ15
Σύνολο	**9**

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με το γεγονός ότι «οι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένων και των ειδικών εκπαιδευτικών, κοινωνικοποιούνται μέσα από τη δομή και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προγράμματος εκπαίδευσής τους, αλλά και από το επαγγελματικό τους περιβάλλον» (Thorius, 2016, p. 1327).

Χαρακτήρας της επαγγελματικής ταυτότητας

Όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι ο χαρακτήρας της επαγγελματικής τους ταυτότητας είναι μεταβαλλόμενος. Για τις περισσότερες από αυτές, αυτό οφείλεται στην απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας. Αρκετές το αποδίδουν στην ίδια τη φύση του αντικειμένου της παιδαγωγικής. Για κάποιες αυτό έχει να κάνει με την εξέλιξη της δυναμικής προσωπικότητας του ατόμου, ενώ για ορισμένες αυτό οφείλεται και στο μη σταθερό επαγγελματικό περιβάλλον τους. Παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα:

Πιστεύω κάτι που αλλάζει από χρόνο σε χρόνο με την εμπειρία, με τις περιπτώσεις που συναντάς, με διάφορά, αλλά κυρίως από την εμπειρία πιστεύω ότι αλλάζει (Σ5).

Θεωρώ ότι είναι περισσότερο μια διαδικασία, μια αναπροσαρμογή, έχει σίγουρα μία βάση, ξεκινάς από κάπου, αλλά ναι, δεν είναι κάτι που μένει τόσο σταθερό και αμετάβλητο, για μένα, είναι κάτι που εξελίσσεται διαρκώς, γιατί αυτές είναι και οι ανάγκες της κοινωνίας και του συστήματος και είναι και κάτι πάρα πολύ ζωντανό θεωρώ το αντικείμενό μας (Σ6).

Λόγοι για τον μεταβαλλόμενο χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας	**Συμμετέχουσες**
Η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας	Σ5, Σ7,Σ9, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16
Η ίδια η φύση του αντικειμένου της παιδαγωγικής	Σ2, Σ3,Σ4, Σ6, Σ10
Η εξέλιξη της δυναμικής προσωπικότητας του ατόμου	Σ8, Σ9, Σ16, Σ17, Σ18
Το μη σταθερό επαγγελματικό περιβάλλον	Σ1, Σ11, Σ18
Σύνολο	**18**

Είναι γεγονός ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν αποτελεί μία σταθερή κατάσταση. Αντίθετα, πρόκειται για μία περίπλοκη και δυναμικά εξελισσόμενη διαδικασία, κατά την οποία η επαγγελματική εικόνα που έχει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του αλληλεπιδρά με τους διάφορους ρόλους που καλείται να εκτελέσει (Volkmann & Anderson, 1998). Ο σχηματισμός ταυτότητας αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, η οποία εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ταυτότητα υπόκειται σε συνεχή αναπροσαρμογή με βάση τις εργασιακές εμπειρίες, τις οργανωτικές αλλαγές και τις αλλαγές στην αγορά εργασίας (Crocetti et al., 2013). Επιπρόσθετα, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας εξελίσσεται μέσω της εργασιακής κοινωνικοποίησης, της παρατήρησης των συμπεριφορών των συναδέλφων και της κοινής εμπειρίας. Επηρεάζεται από την υποδομή και το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τα άτομα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας κοινής αίσθησης μεταξύ των ατόμων που εργάζονται στον ίδιο χώρο (Neary, 2014). Η επαγγελματική ταυτότητα όχι μόνο διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, αλλά επίσης επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις κρίσεις και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Guenther et al., 2020).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον προωθητικό χαρακτήρα του ρόλου του/της ειδικού εκπαιδευτικού, για την εξατομικευμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης του μαθητή/της μαθήτριας με αναπηρία, με βάση τις διαφορετικές του ανάγκες. Αλλά και στον υποστηρικτικό χαρακτήρα του ρόλου του/της ειδικού εκπαιδευτικού, για την επίτευξη της αυτονομίας των μαθητών/τριών με αναπηρία, ενώ διατυπώνεται η άποψη ότι ο ρόλος του κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι ελάσσονος σημασίας και μεταβαλλόμενος, εξαρτώμενος από τη βαρύτητα της αναπηρίας του μαθητή/της μαθήτριας. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

[…] Νομίζω ότι δηλαδή η εξατομίκευση είναι ένα ζητούμενο, ώστε να εξυπηρετεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, δε μπορείς να ακολουθήσεις τον κανόνα και θα πετύχει-δε θα πετύχει. […] (Σ9)

[…] σίγουρα κάποια πράγματα αυτοεξυπηρέτησης όσο γίνεται κυρίως για τα ίδια ότι πρέπει να τα ξέρουν, τώρα εντάξει κάποια μαθήματα που κάνουν για μένα δεν είναι και τόσο χρήσιμα, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός δεν είναι το βασικό να μάθει τώρα μαθηματικά σε ένα παιδί με μία αναπηρία που δεν το ενδιαφέρουν και καθόλου. Αν μπορεί, εννοείται το παιδί όσο πιο ψηλά μπορεί να φτάσει, να φτάσει. […] (Σ11).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	**Συμμετέχουσες**
Προωθητικός της εξατομικευμένης εκπαίδευσης με βάση τη διαφορετική ανάγκη των μαθητών/τριών	Σ2, Σ3, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11
Ενισχυτικός και ενδυναμωτικός, λιγότερο μαθησιακός	Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ14, Σ15, Σ17
Σύνολο	**15**

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας, σχετικά με τον ρόλο του ειδικού εκπαιδευτικού, που επικεντρώνεται στην ιατρική προσέγγιση της διάγνωσης και της κατηγοριοποίησης. «Ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης περιγράφεται κυρίως με τεχνικό ή καταστατικό τρόπο, με τη συζήτηση να επικεντρώνεται στην τεχνική γνώση της διδασκαλίας, τον συμπεριφορισμό στη μέθοδο και την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και διαδικασίες ισχυρά περιοριστικές ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές» (Thorius, 2016, p. 1327).

Η εξειδίκευση και η αναγκαιότητά της στην ειδική αγωγή

Η πλειονότητα των συμμετεχουσών στην έρευνα αντιλαμβάνεται την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή επιτέλεση του επαγγελματικού έργου και αφορά τις γνώσεις σχετικά με την αναπηρία, τα σύνδρομα και κάθε απόκλιση. Συνεπακόλουθο εύρημα είναι ότι η απόκτηση εξειδίκευσης μέσω ενός ΠΜΣ στην ειδική εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης. Ανέφεραν χαρακτηριστικά:

[…] Πιστεύω ότι θα καταφέρω μετά το τέλος των σπουδών να μπορώ να αντιμετωπίσω την κάθε περίπτωση, ακόμα και την πιο δύσκολη παιδιού, να γίνω πιο έμπειρη, παρόλο που είναι κάτι θεωρητικό, αλλά εντάξει θα κάνουμε και την πρακτική, να γίνω πιο έμπειρη, αυτό, και να μην με φοβίζει τίποτα, […] (Σ4).

[…] οπότε θεωρώ ότι σίγουρα είναι μία δουλειά που μπορείς και να την κάνεις χωρίς να είσαι εξειδικευμένος, απλά δε θα την κάνεις σωστά για ‘μένα, μπορεί να είσαι πολύ καλός σ’ αυτό, να νιώθεις ήρεμος, ότι σ’ αγαπάνε οι μαθητές σου και τα σχετικά, αλλά σίγουρα χρειάζεται μια εξειδίκευση. […] (Σ13).

Τι σημαίνει η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή	**Συμμετέχουσες**
Απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή επιτέλεση του επαγγελματικού έργου	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ9, Σ12, Σ13, Σ14, Σ16, Σ17
Σύνολο	**13**

Σε αυτή τη φάση της έρευνας, οι συμμετέχουσες φαίνεται να μην είναι απαλλαγμένες από την ιατρική/θεραπευτική προσέγγιση της αναπηρίας και τις ενδιαφέρει η εξειδίκευση, η οποία συνδέεται με συνταγές και οδηγίες. Η αναπηρία στο πλαίσιο του ατομικού/ιατρικού μοντέλου, που κυριάρχησε στις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες, «γίνεται αντιληπτή ως μια προσωπική τραγωδία των ιδίων των αναπήρων και των οικογενειών τους, η οποία χρήζει ιατρικής αντιμετώπισης» (Barnes & Mercer, 2002, p. 1). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αντίληψη της αναπηρίας ως προσωπικής τραγωδίας είναι διαχρονική και κυρίαρχη σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (French & Swain, 2008). «Οι ανάπηροι/ες, θεωρούμενοι ως μη ικανοί/ες να αποφασίζουν για τους εαυτούς τους, λόγω των προφανών ανεπαρκειών που πηγάζουν αποκλειστικά από

τους ίδιους, αποτελούν παθητικούς δέκτες των πρακτικών παρέμβασης, ιατρικής αγωγής και αποκατάστασης που αποφασίζονται από τους ειδικούς» (Oliver, 2009, p. 46). Η έμφαση στην ατομική παθολογία και στις λειτουργικές ανεπάρκειες των ατόμων νομιμοποιούσε ακριβώς τόσο την κοινωνική περιθωριοποίησή τους, όσο και την εξάρτησή τους από τους επαγγελματίες και τις υπηρεσίες πρόνοιας (Barnes & Mercer, 2002).

Αντιλήψεις για τον ενταξιακό εκπαιδευτικό ρόλο

Όσον αφορά τον ενταξιακό εκπαιδευτικό ρόλο, οι αντιλήψεις των συμμετεχουσών στην έρευνα διχάζονται ισοδύναμα. Οι μισές από αυτές υποστηρίζουν ότι ο ενταξιακός εκπαιδευτικός ρόλος απευθύνεται σε όλους του μαθητές της τάξης και του σχολείου, με ή χωρίς αναπηρία ή οποιαδήποτε διαφορετικότητα. Για τις άλλες μισές, ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού ταυτίζεται με αυτόν του ειδικού εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, από ορισμένες υποστηρίζεται ότι ο ρόλος αυτός δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από αυτόν του/της ειδικού/ης παιδαγωγού, καθώς εστιάζει στο μαθητή/τρια με αναπηρία, ώστε να συμβαδίσει με τους άλλους μαθητές/τριες της τάξης. Επίσης, για κάποιες από αυτές το είδος/ο βαθμός της αναπηρίας του/της μαθητή/τριας, θέτει περιορισμούς στην ένταξη. Για ορισμένες από αυτές, ο ενταξιακός εκπαιδευτικός ρόλος απευθύνεται βασικά στους/στις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες ή αφορά τις κάθε είδους περιθωριοποιημένες ομάδες. Τέλος, εκφράστηκε και η άποψη ότι ο ενταξιακός εκπαιδευτικός ρόλος είναι ιδεατός, αλλά χωρίς πρακτική εφαρμογή, καθώς τα σχολεία και η κοινωνία δεν έχουν ενταξιακή κουλτούρα και η ένταξη δύσκολα γίνεται αποδεκτή στον τομέα της ειδικής αγωγής. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Ο τρόπος διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού στο τμήμα ένταξης ουσιαστικά έχει στόχο να κάνει τον μαθητή να αρχίσει να μπαίνει και στην ομάδα των παιδιών που δεν έχουνε μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες… Εεε σε θέμα συμπεριφοράς θα είναι; Σε θέμα πόσο φτάνει τους υπόλοιπους μαθητές του στα μαθήματα του σχολείου; Ναι, κάτι τέτοιο, ότι προσπαθεί να τον βάλει στην τάξη, να ισοβαθμίσει με τον ρυθμό των υπόλοιπων μαθητών ή κάτι τέτοιο (Σ1)**.**

Η ενταξιακή εκπαίδευση για μένα είναι το ιδεατό, έτσι, δεν το συζητάμε. Όχι είναι το ιδανικό, αλλά.., δεν είναι δύσκολο, νομίζω δεν υπάρχουν τα κατάλληλα…, μάλλον.., σίγουρα είναι κάτι πρωτόγνωρο, σε κάθε επίπεδο τώρα μιλάω έτσι, […] δηλαδή γι' αυτό και οι καθηγητές και οι

διευθυντές είναι απροετοίμαστοι, ούτε επιμόρφωση υπάρχει, μπορεί και διάθεση να μην υπάρχει εδώ που τα λέμε, δηλαδή απέχει πάρα πολύ απ' την πραγματικότητα, γιατί μπορώ να πω ότι και εγώ δεν είχα τα σωστά εργαλεία, ούτε εφάρμοσα έτσι πρακτικές, νομίζω, καλές, […] (Σ8).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	**Συμμετέχουσες**
Εστιάζει στον/στην μαθητή/τρια με αναπηρία, ώστε να συμβαδίσει με τους άλλους μαθητές/τριες	Σ1, Σ2, Σ6, Σ9
Ο βαθμός της αναπηρίας θέτει περιορισμούς στην ένταξη	Σ2, Σ12
Στόχος του είναι οι ανάπηροι μαθητές/τριες και οι κάθε είδους περιθωριοποιημένες ομάδες	Σ14, Σ15
Ιδεατός, αλλά χωρίς πρακτική εφαρμογή	Σ8
Σύνολο	**9**

Ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί μαθητών/τριών με αναπηρίες κοινωνικοποιούνταν σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ταυτότητες ως ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανήκαν σε ένα επάγγελμα διακριτό από τις παραμέτρους της γενικής εκπαίδευσης. Πλέον, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σε μια επαγγελματική πορεία επιπλέον της παραδοσιακής διχοτόμησης γενικός/ειδικός εκπαιδευτικός, αυτή του ενταξιακού εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, στην πράξη αυτοί οι ενταξιακοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ηγούνται εμφανώς ξεχωριστών συστημάτων, αυτά της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, που και τα δύο, γεννούν τις ίδιες συζητήσεις περί ελλείματος, οι οποίες δημιουργούν προκλήσεις στους ενταξιακούς στόχους (Graham & Slee, 2008). Όπως διαφαίνεται και από τις αντιλήψεις των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα, η ενταξιακή εκπαίδευση, παρότι αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, είναι γεμάτη με αντιφάσεις, που προκύπτουν από τις δυσκολίες εξισορρόπησης των ατομικών αναγκών, των θεσμικών δομών και των κοινωνικών προτύπων. Χαρακτηρίζεται από τις διαρκείς εντάσεις μεταξύ ιδεωδών και πραγματικότητας, ατομικών αναγκών, συστημικών περιορισμών και της επιθυμίας να γιορτάσουμε τη διαφορετικότητα, ενώ ταυτόχρονα προσαρμοζόμαστε σε βαθιά ριζωμένες κοινωνικές νόρμες (Slee, 2011). Η αναγνώριση και η κριτική ενασχόληση με αυτού του είδους τις αντιφάσεις, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία αληθινά ενταξιακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Graham & Slee, 2008).

Συμπερασματικά

Η εξειδίκευση εννοιολογικά ταυτίζεται με την απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες που επιφέρει η κάθε βλάβη. Γνώσεις, οι οποίες θα βελτιώσουν την άσκηση του επαγγελματικού έργου.

Οι εξωγενείς παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, σχετίζονται με το επαγγελματικό περιβάλλον και τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους άλλους μέσα σε αυτό, όπως επίσης με τις σπουδές τους και την έως τώρα επαγγελματική τους εμπειρία.

Υποστηρίζουν ότι ο χαρακτήρας της επαγγελματικής ταυτότητας είναι μεταβαλλόμενος, στενά εξαρτώμενος από βιώματα στο πλαίσιο άσκησης του επαγγελματικού τους έργου, ενώ αντιλαμβάνονται τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης με όρους εξατομίκευσης και ενδυνάμωσης των μαθητών με αναπηρία, κυρίως σε ζητήματα κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης και λιγότερο μαθησιακής.

Ταυτοχρόνως, σε σχέση με την αντίληψη του ενταξιακού εκπαιδευτικού ρόλου, δεν αποδεσμεύονται από τον κανονικοποιητικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, θεωρώντας τον ταυτόχρονα ιδεατό, αλλά χωρίς δυνατότητες επιτέλεσης στην εκπαιδευτική πρακτική.

Βιβλιογραφία

Ashcroft, R. (1999). Training and professional identity for educators in alternative education settings. *The Clearing House*, *73*(2), 82–85.

Assuncão Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 219–232.

Barnes, C., & Mercer, G. (2002). *Exploring disability: A sociological introduction*. Polity Press.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175–189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107–128.

Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, *30*(3), 65–79.

Crocetti, E., Avanzi, L., Hawk, S., Fraccaroli, F., & Meeus, W. (2013). Personal and social facets of job identity: A person-centered approach. *Journal of Business and Psychology*, *29*(2), 411–425.

DeMik, S. A. (2008). Experiencing attrition of special education teachers through narrative inquiry. *The High School Journal*, *92*(1), 22–32.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, *35*(4), 202–208.

French, S., & Swain, J. (2008). *Disability on equal terms*. Sage Publications.

Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 37–46.

Gavish, B. (2017). Special education trainee teachers' perceptions of their professional world: Motives, roles, and expectations from teacher training. *Teachers and Teaching*, *23*(2), 153–170.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, *25*, 99–125.

Graham, L., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(2), 277–293.

Guenther, C. L., Wilton, E., & Fernandes, R. (2020). Identity. Στο V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Επιμ.), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer.

Hauerwas, L. B., & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: Examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(3), 306–322.

Jones, P. (2004). They are not like us and neither should they be: Issues of teacher identity for teachers of pupils with profound and multiple learning difficulties. *Disability & Society*, *19*(2), 159–169.

Naraian, S. (2010). General, special and inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1677–1686.

Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am. *Journal Career Matters*, *2*(3). Career Development Institute.

Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From theory to practice*. Palgrave Macmillan.

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4η έκδ., σσ. 169–186). Sage Publications.

Shakespeare, T. (1999). *Life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives*. Disability Research Unit, Leeds.

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *5*(2/3), 167–177.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, *11*(2), 63–75.

Thorius, K. A. K. (2016). Stimulating tensions in special education teachers' figured world: An approach toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(12), 1326–1343.

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).

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement on principles, policy and practice in special needs education*. UNESCO.

Villa, R., Thousand, J., & Chapple, J. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Preservice and inservice programs. *Theory into Practice*, *3t*(1), 42–50.

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating a professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, *82*(3), 293–310.

Wetherell, M. (1996). Life histories/social histories. Στο M. Wetherell (Επιμ.), *Identities, groups and social issues* (σσ. 299–361). Open University Press; Sage Publications.

Όταν η Λογοτεχνία μιλά με τα χέρια: Η Νοηματική Γλώσσα ως γέφυρα συμπερίληψης στη σχολική πράξη

Ευαγγελία Πάντελη
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
euapandeli@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ), στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση Κωφών, Βαρήκοων (Κ/Β) καθώς και ακουόντων μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στόχος της έρευνας είναι η εφαρμογή της ΕΝΓ στα γενικά σχολεία, τα οποία προάγουν την ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στα σχολικά περιβάλλοντα.

Η έρευνα βασίστηκε, στις θεωρίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της δίτροπης διγλωσσίας, καθώς και στη συμπερίληψη Κ/Β μαθητών. Διερευνήθηκαν, τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα καθώς και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της ΕΝΓ, στην Νεοελληνική Λογοτεχνία μέσω της συνδιδασκαλίας. Τα ερωτήματα της έρευνας εξετάστηκαν και υπό το πρίσμα της συνδιδασκαλίας· ωστόσο δεν αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας δημοσίευσης.

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίστηκε ερευνητικό κενό, γεγονός που καθιστά την παρούσα έρευνα, σύγχρονη και αναγκαία. Η πρακτική σκοπιμότητα της έρευνας, προήλθε από το τρέχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιορίζει την χρήση της ΕΝΓ, στα Ειδικά Σχολεία ή τμήματα Κ/Β μαθητών.

Για την διεξαγωγή της έρευνας, εφαρμόστηκε το μοντέλο της ποιοτικής μεθόδου. Για την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της μελέτης, πραγματοποιήθηκε μεθοδολογική Τριγωνοποίηση των δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, δεδομένα συλλέχθηκαν από δέκα δομημένες συνεντεύξεις, από μαθητές των Κ/Β τμημάτων, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς-διερμηνείς. Επίσης, δεδομένα αντλήθηκαν από τη μη-συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή στα τμήματα Κ/Β, καθώς και από την επεξεργασία σχολικών εγγράφων του 18ου Γυμνασίου Πατρών.

Για την ανάλυση των δεδομένων διαμορφώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα και ισχυρισμοί.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι, υπό συνθήκες, η ΕΝΓ δύναται να προσφέρει, συμπεριληπτικά και γνωστικά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση των μαθητών. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι, μέσα σε ένα πλαίσιο καθορισμένων όρων, η Λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο για την διδασκαλία μέσω της ΕΝΓ. Συμπερασματικά, αναδείχθηκε ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: ΕΝΓ, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Συμπερίληψη, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Προσβασιμότητα στην Εκπαίδευση

Abstract

This study investigates a first attempt at the implementation of Greek Sign Language (GSL) in secondary education Literature course, for Deaf, Hard of Hearing (DHH) and hearing students. The aim of the study is to examine the integration of Greek Sign Language in general classroom settings that promote educational equality and inclusive environments.

The theoretical framework of the study was based on the theories of inclusive education, bimodal bilingualism, and the inclusion of DHH students. The advantages, disadvantages and the prerequisites for the use of GSL in Literature course through co-teaching were explored. The research questions were also examined from the perspective of co-teaching; however, this is not the focus of the present publication. In addition, the study addresses a gap in the literature review, which renders this research both relevant and necessary. The practical purpose of the study arose from the limitations of the current Greek educational system, in which the use of GSL is largely confined to special education schools or classes.

A qualitative study was conducted, with methodological triangulation in order to ensure validity and credibility. Data were collected through ten structured interviews with DHH students, educators and interpreters, non-participant observation by the researcher in DHH classes, and a review of relevant school documents from the 18th High School of Patras. For the analysis of the data, research questions and several arguments were formulated.

Study revealed that, under certain conditions, GSL can provide both inclusive and cognitive benefits in the educational process.

The results also indicated that, if the appropriate conditions are met, the Literature course can serve as a suitable domain for teaching through GSL. In conclusion, this study highlights the need for further research and the implementation of inclusive educational methods.

Keywords: GSL, Secondary Education, Inclusion, Literature course, Accessibility in Education

Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Στο πλαίσιο της έρευνας είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, τις Νοηματικές γλώσσες, την διγλωσσία και τα πλεονεκτήματα που αυτές προσφέρουν σε Κ/Β και ακούοντες μαθητές. Επιπλέον, έμφαση δόθηκε στον τρόπο συμπερίληψης των Κ/Β μαθητών στην γενική σχολική τάξη καθώς και στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Τι σημαίνει Συμπερίληψη;

Με βάση την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και τις αρχές της συμπεριληπτικής ιδέας, όπως αναπτύχθηκαν θεωρητικά από τον Ainscow (1999), όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή αναπηρίας έχουν το δικαίωμα στην ίση συμμετοχή στην γενική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται σημαντικό, οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα να φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους, τα οποία θα είναι κατάλληλα διαμορφωμένα, ώστε να περιλαμβάνουν όλους και ταυτόχρονα να εξυπηρετούν τις ανάγκες του κάθε ένα ξεχωριστά (Στασινός,2020).

Καίριος διαχωρισμός για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, είναι ότι δεν αποσκοπεί στην ένταξη ή στην ενσωμάτωση των Κ/Β μαθητών στην γενική σχολική τάξη υπό την έννοια της αφομοίωσης. Για τον λόγο αυτό, μελετήθηκαν οι τρόποι συμπερίληψης ενός Κ/Β μαθητή στο πλαίσιο της γενικής σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τον Moores (1996), υπάρχουν τρία ερωτήματα τα οποία απαντούν στα βασικότερα σημεία της εκπαίδευσης των Κ/Β μαθητών: «Πώς πρέπει να διδάξουμε τα παιδιά;» (Μέθοδος επικοινωνίας: δίγλωσση εκπαίδευση), «Πού πρέπει να διδά-

ξουμε;», (Κατάλληλα διαμορφωμένο σχολικό πλαίσιο), «Τι πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές;», (Κατάλληλα διαμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων). Επιπρόσθετα, είναι σημαντική η αναπροσαρμογή του χώρου για την βέλτιστη οπτική και επικοινωνία των Κ/Β μαθητών με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, η εφαρμογή ηχομονωτικού υλικού στην τάξη, η συστηματική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε φωτεινό και κοντινό σημείο στην αίθουσα, η κινητοποίηση για περισσότερη επικοινωνία με τους ακούοντες, η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση σε θέματα σχετικά με την Κοινότητα, την Κουλτούρα, τις Ταυτότητες των Κ/Β κ.α. (Ανδρικοπούλου, 2022). Παράλληλα, για να υπάρξει συμπεριληπτικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να μελετήσει και να εφαρμόσει συμπεριληπτικές θεωρίες και πρακτικές, όπως για παράδειγμα, να προσαρμόζει την διδασκαλία σύμφωνα με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Garner (1993), ή και να διδάσκει με την βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, ο οποίος συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, την συνεργασία κ.α. (Ανδρικοπούλου,2020).

Διγλωσσία και ΕΝΓ

Τα πρώτα δίγλωσσα προγράμματα σε σχολεία Κωφών, ξεκίνησαν στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη τις δεκαετίες 1970-1980, ωστόσο ήταν αρκετά αμφιλεγόμενα, ενώ η στροφή προς τις πολυγλωσσικές ταυτότητες και την αναγνώριση της σημασίας τους, άργησε να επέλθει (Krausneker et al., 2020). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Νόμους, 2817/2000 και 3699/2008, όλοι οι Κ/Β μαθητές έχουν το δικαιώμα στην ΕΝΓ και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Η δίγλωσση εκπαίδευση παρέχεται σε Ειδικά σχολεία Κ/Β, σε ειδικά τμήματα ένταξης, ή και σε Γενικά σχολεία με την βοήθεια του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης.

Ένα είδος της δίγλωσσης εκπαίδευσης, αφορά την διγλωσσία διαφορετικού τρόπου(bimodal bilingualism), δηλαδή την χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών που αφορούν σε δύο τρόπους επικοινωνίας (δηλαδή λειτουργούν σε ξεχωριστά «κανάλια»), από το ίδιο άτομο (Emmorey et al., 2008). Αυτό το είδος έχει απασχολήσει την εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, λόγω των διακριτών μέσων πρόσληψης και παραγωγής των δύο γλωσσών: της Νοηματικής (όραση-χειρονομία) και της προφορικής/γραπτής γλώσσας (ακοή-φωνή) (Swanwick, 2015). Συνήθως, δίτροποι δίγλωσσοι είναι Κωφοί/Βαρήκοοι παιδιά που γνωρίζουν εκ γενετής και τις δύο γλώσσες ή χρησιμοποιούν μία γλώσσα αφού κατέκτησαν επαρκώς την πρώτη (Lillo-Martin et al., 2022).

Βάσει ερευνών, υπάρχουν αρκέτα πλεονεκτήματα ως προς την διγλωσσία. Γνωστικά, τα δίτροπα δίγλωσσα άτομα μπορούν να αντιλαμβάνονται παράλληλα δύο γλώσσες λόγω των διαφορετικών αντιληπτικών και κινητικών συστημάτων τους (Emmorey et al., 2008). Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα ανάμεσα σε Κ/Β χρήστες της ASL(American Sign Language) και ακούοντες μαθητές, συμπέρανε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές σταδιακά, ξεπέρασαν την ομάδα σύγκρισής τους στα μαθηματικά και στην ανάγνωση, σημειώνοντας μαθησιακή εξέλιξη (Lange et al., 2013). Επιπλέον, η διγλωσσία ιδιαίτερα για ένα Κ/Β παιδί είναι αναγκαίο μέσο για να επικοινωνεί με τον κοινωνικό του περίγυρο, να αναπτύξει γνωστικοκοινωνικές δεξιότητες και να γίνει μέλος της κοινωνίας (Grosjean, 2001). Σύμφωνα με την National Association of the Deaf, η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα και η δίγλωσση εκπαίδευση καλλιεργούν αξίες όπως για παράδειγμα, τη θετική αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, την ανθεκτικότητα και την ταυτότητα, παράγοντες που υποστηρίζεται ότι επηρεάζουν την μάθηση και την επιτυχία (NAD, 2019). Ακόμη, η διγλωσσία προάγει την ισότητα, την πολυπολιτισμικότητα και την κοινωνική ευημερία (Κουρμπέτης et al., 2007).

Γιατί είναι σημαντική η εκμάθηση των Νοηματικών Γλωσσών από ακούοντες;

Η Ελληνική Νοηματική γλώσσα είναι μία φυσική κι πλούσια γλώσσα, η οποία ως τέτοια, εξελίσσεται, εμπλουτίζεται και εμπεριέχει ιδιωματισμούς καθώς και κατά τόπους διαλέκτους όπως κάθε ομιλούμενη γλώσσα (Ανδρικοπούλου,2015). Από το 2017, η ΕΝΓ αναγνωρίζεται νομοθετικά ως ισότιμη της ελληνικής ομιλούμενης (Ν. 4488/2017, άρθρο 65 παρ. 2).

Τα οφέλη της ΕΝΓ και των Νοηματικών Γλωσσών εν γένει, είναι ποικίλα και για τους ακούοντες μαθητές. Η επαφή ακουόντων μαθητών με μία Νοηματική Γλώσσα δύναται να ενισχύσει την συγκέντρωση, την συμμετοχή στο μάθημα, την απομνημόνευση λέξεων ενώ παράλληλα, όταν οι μαθητές εκτίθονται από πρώιμη ηλικία στην γλώσσα, στρέφονται προς την διγλωσσία (Daniels, 2001). Επιπρόσθετα, έρευνα για την Αυστραλιανή Νοηματική γλώσσα (AUSLAN) σε σχολικό περιβάλλον, κατέδειξε ότι η εκμάθηση μιας ΝΓ, έχει οφέλη στην εκτέλεση πολλαπλών εργασιών (multitasking), στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, στην επαφή τους με μία άλλη κουλτούρα και στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, καθώς προσφέρει στον χρήστη την ικανότητα να χρησιμο-

ποιεί ταυτόχρονα δύο γλώσσες, γεγονός που δεν συμβαίνει συχνά με δύο ομιλούμενες γλώσσες (Bownman-Smart et al.,2019). Στην συμβολή της Νοηματικής Γλώσσας, για την βελτίωση της ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων ακουόντων μαθητών, αναφέρεται και έρευνα πάνω στην Ιταλική Νοηματική Γλώσσα (LIS) (Capirci et al., 1998). Ακόμη, για τους ακούοντες διαπιστώνεται ότι η χρήση της γλώσσας μπορεί να βελτιώσει την οπτικο-χωρική ή χωρική ικανότητα, δηλαδή τη μη «γλωσσική γνωστική ικανότητα», η οποία αφορά στην κατανόηση των οπτικών πληροφοριών που παρουσιάζονται (Linn & Petersen, 1985; Voyer, Voyer, & Bryden, 1995, όπως αναφέρεται στο Vercellotti, 2022, σ. 42). Συνολικά, η εκμάθηση και η χρήση μιας Νοηματικής Γλώσσας, δύναται να συμβάλλει στην κατανόηση της Κουλτούρας των Κωφών και στην δημιουργία ενός κλίματος κοινωνικής αποδοχής (Garlington, 2024).

Νεοελληνική Λογοτεχνία

Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των γλωσσικών δεξιοτήτων, ενισχύει την ενσυναίσθηση, το συναισθηματικό λεξιλόγιο, βελτιώνει τη μνήμη, την κατανόηση της γλώσσας, είναι παραστατική, ψυχαγωγική κ.α. (Μπρούτσου, 2023). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην Β' Γυμνασίου, σύμφωνα με το σχολικό βιβλίο, δίνεται έμφαση στην επαφή των μαθητών με διάφορα λογοτεχνικά είδη και παράλληλα, παρουσιάζονται δεκατρείς ενότητες με ποικίλες θεματικές, όπως για παράδειγμα: η φύση, ο άνθρωπος, η παράδοση, τα ταξίδια, ο αθλητισμός, η σύγχρονη ζωή, τα ζώα κ.α. (Υπουργείο Παιδείας, 2013).

Εν συνεχεία, η Νεοελληνική Λογοτεχνία, λόγω της ποικιλομορφίας της, εξυπηρετεί την διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα, τη χρήση οπτικών μεσών, τα οποία παρέχουν οφέλη σε όλους τους μαθητές και ενισχύουν την συμμετοχή τους στο μάθημα (Yunus, et al., 2013). Ενώ, σε ότι αφορά τις Νοηματικές Γλώσσες, συνδέονται άμεσα με έναν ιδιαίτερο τρόπο νοηματικής εξιστόρησης, ο οποίος, είναι και μέρος της παράδοσης της γλώσσας, η οποία διατηρεί και δημιουργεί την δική της λογοτεχνία (Deaf Literature), ως μέσο έκφρασης των Κωφών, των εμπειριών και της Κουλτούρας τους (Sutton & Kaneko, 2017).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Με στόχο την διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση δεδομένων. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τρία ερευνητικά εργαλεία: 1. τη διεξαγωγή δομημένων συνεντεύξεων, 2. τη μη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή στα ειδικά τμήματα Κ/Β της Β΄Γυμνασίου του 18ου Γυμνασίου Πατρών ,(το οποίο συστεγάζει ειδικά τμήματα ένταξης Κ/Β μαθητών και σχολικές τάξεις γενικής παιδείας) στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και 3. τη συλλογή σχολικών εγγράφων. Καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας οι συμμετέχοντες είχαν πλήρη ενημέρωση σχετικά με τη διαχείριση των δεδομένων τους, ενώ διασφαλίστηκε η προστασία της ιδιωτικότητάς τους. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, διενεργήθηκαν δέκα δομημένες συνεντεύξεις, από τρείς ομάδες συμμετεχόντων: Κ/Β μαθητές, Διερμηνείς ΕΝΓ και Εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρατίθεται πίνακας σχετικός με τα στοιχεία συμμετεχόντων:

Πίνακας 1: *Στοιχεία Συμμετεχόντων*

Αριθμός	Ιδιότητα	Φύλο	Ηλικία	Επαγγελματική Εμπειρία
1	Μαθητής	Άρρεν	15 ετών	-
2	Μαθήτρια	Θήλυ	14 ετών	-
3	Μαθήτρια	Θήλυ	14 ετών	-
4	Μαθήτρια	Θήλυ	14 ετών	-
5	Διερμηνέας ΕΝΓ	Θήλυ	50 ετών	27 έτη
6	Διερμηνέας ΕΝΓ	Άρρεν	35 ετών	9 έτη
7	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	Θήλυ	45 ετών	22 έτη
8	Εκπαιδευτικός Γενικής και Ειδικής Αγωγής	Θήλυ	30 ετών	10 έτη
9	Εκπαιδευτικός Γενικής και Ειδικής Αγωγής	Θήλυ	46 ετών	18 έτη
10	Εκπαιδευτικός Γενικής και Ειδικής Αγωγής	Θήλυ	41 ετών	18 έτη

Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση και την επεξεργασία των πληροφοριών δημιουργήθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα και διατυπώθηκαν τέσσερις ισχυρισμοί. Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα είναι: 1. Ποιες είναι οι απόψεις Κωφών/Βαρήκοων μαθητών, εκπαιδευτικών και διερμηνέων ως προς τη χρήση της Νοηματικής Γλώσσας για την εφαρμογή της συνδιδακαλίας δύο εκπαιδευτικών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα; 2. Πώς θα εφαρμοζόταν μία τέτοια πρακτική σε σχολική τάξη γενικής εκπαίδευσης; 3. Ποια τα πιθανά προβλήματα που θα προέκυπταν και ποια τα πιθανά οφέλη; Οι απόψεις των συμμετεχόντων οργανώθηκαν σε ομάδες με βάση τον ρόλο τους (μαθητές, διερμηνείς και εκπαιδευτικοί), ενώ οι απόψεις τους κατηγοριοποιήθηκαν σε ισχυρισμούς σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικό ερώτημα 1

Ισχυρισμός 1: Η αντίληψη για την κοινωνική διάκριση μεταξύ Κ/Β και ακουόντων μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με τον ρόλο και την επαγγελματική εμπερία των εκπαιδευτικών.

Οι μαθητές δεν εντοπίζουν κοινωνικό διαχωρισμό στο σχολείο τους, γεγονός που ίσως συνδέεται με τις συμπεριληπτικές δράσεις που πραγματοποιούνται, (κοινές δραστηριότητες Κ/Β και ακουόντων μαθητών), σύμφωνα με τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από την ανάλυση σχολικών εγγράφων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και οι διερμηνείς τονίζουν την ύπαρξη κοινωνικής διάκρισης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, μολονότι υφίσταται κοινωνική ανισότητα, το σχολείο έχει συμπεριληπτικό πλαίσιο, γεγονός που δεν συμφωνεί με την βιβλιογραφία (Στασινός, 2020). Παράλληλα, επισημαίνουν ότι υπήρξε διαχωρισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γενικής Παιδείας (ακουόντων) και της Ειδικής Αγωγής (Κ/Β), στο παρελθόν, ωστόσο σήμερα η συνεργασία τους καταγράφει θετική εξέλιξη. Επιπλέον, σημειώνεται ότι οι Κ/Β και οι ακούοντες μαθητές χρειάζονται ένα «έναυσμα», ώστε να υπάρξει συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους. Οι διερμηνείς υποστηρίζουν ότι παρά τον κοινωνικό διαχωρισμό, υπάρχει χρησιμότητα στην διάκριση της φοίτησης σε Γενικά και Ειδικά σχολεία. Αυτό αντιτίθεται με όσα αναφέρει η βιβλιογραφία σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Slee, 2013; Αγγελίδης, 2019; Στασινός, 2020).

Ισχυρισμός 2: Η συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών μέσω της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) παρέχει κυρίως κοινωνικο-συμπεριληπτικά οφέλη στην εκπαιδευτική πράξη.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι μία μικτή ομάδα μαθητών (Κ/Β και ακούοντες), στην ίδια σχολική τάξη και η χρήση της ΕΝΓ στην διδασκαλία, συνδράμουν στην προώθησης της ισότιμης και συμπεριληπτικής συμμετοχής όλων. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι ενισχύεται η δημιουργία φιλίας (Keely & Brown, 2014; Bowman-Smart et al., 2019; Miller & Oh, 2013), η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η αίσθηση του «ανήκειν» (Beninghof, 2020). Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν ότι αναλαμβάνουν ρόλους πρότυπα για όλους τους μαθητές (Jurkwoski et al., 2020), ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ τους και βελτιώνεται η επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών (Buckingham et al., 2021, όπως αναφέρεται στο Damiani & Drelick, 2024; Magiera et al., 2005, όπως αναφέρεται στο Malian & McRae, 2010; Scruggs et al., 2007). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (Damiani & Drelick, 2024). Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ότι η μέθοδος αυτή, συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία (Capirci et al., 1998; Linn & Petersen, 1985; Voyer et al., 1995, όπως αναφέρονται στο Vercellotti, 2022).

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Ισχυρισμός 3: Το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, μέσω της ΕΝΓ, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Η Νεοελληνική Λογοτεχνία είναι σημαντικό κομμάτι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των μαθητών. Το ίδιο παραστατική και πλήρης είναι η ΕΝΓ (Ανδρικοπούλου,2022). Αμφότεροι εκπαιδευτικοί και διερμηνείς αναφέρουν ότι η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη να εφαρμοστεί, εφόσον πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η επαρκής γνώση της ΕΝΓ καθώς και το αντικειμένου διδασκαλίας. Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνονται από την μη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Επιπλέον, ένα από τα κύρια κριτήρια αποτελεί η προετοιμασία της σχολικής αίθουσας, καθώς και η τήρηση του μικρού αριθμού συμμετεχόντων μαθητών ανά σχολική τάξη. Στις προϋποθέσεις πρέπει να συμπεριληφθεί επίσης, η καλή οργάνωση

και προετοιμασία, τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών (Murawski & Lochner, 2010, όπως αναφέρεται στο Brendle et al., 2017). Παράλληλα, η χρήση της τεχνολογίας και άλλων οπτικών ερεθισμάτων όπως για παράδειγμα, ο διαδραστικός πίνακας θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία(Yunus et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ακόμη, ότι με αυτόν τον τρόπο, η Λογοτεχνία δύναται να διδαχθεί και ότι το μάθημα αποκτά μεγαλύτερη «εκφραστικότητα».

Ερευνητικό Ερώτημα 3

Ισχυρισμός 4: Παρά τις πιθανές δυσκολίες στην εφαρμογή της, η συνδιδασκαλία είναι εφικτό να υλοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πρακτική.

Σύμφωνα με τους μαθητές, μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην εφαρμογή της μεθόδου υπήρξε ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων. Οι ίδιοι τονίζουν ότι υπήρξε φασαρία, σύγχυση και θόρυβος λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στην ίδια σχολική αίθουσα. Τις απόψεις τους επιβεβαιώνει η ανάλυση των σχολικών εγγράφων, από τα οποία καταγράφεται ότι στην κοινή δράση διδασκαλίας του Λογοτεχνικού κειμένου «Γιατί;» του Γ.Μαγκλή, συμμετείχαν είκοσι έξι ακούοντες μαθητές και τρεις Κ/Β. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, συνίσταται ο μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων (Keely & Brown, 2014) καθώς και η ηχομόνωση των σχολικών αιθουσών (Λαμπροπούλου et al., 2003). Επιπλέον, δυσκολία εκφράζεται για την ύλη του μαθήματος και το γεγονός ότι εξετάζεται στις προαγωγικές εξετάσεις εγείρει ενδοιασμούς στους συμμετέχοντες. Ωστόσο με βάση τη βιβλιογραφία, η συνδιδασκαλία και η Λογοτεχνία μπορούν να υποστηρίξουν την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων για τους μαθητές με στόχο την βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Friend & Cook, 2010, όπως αναφέρεται στο Friend et al., 2010; Stortenbecker, 2021).

Ακόμη, η συνεργασία και η συνεχής επικοινωνία (Conderman et al., 2009) μπορούν να μειώσει την δυσανασχέτηση που δηλώνουν οι εκπαδευτικοί ως προς την εφαρμογή της μεθόδου. Παράλληλα, ο σαφής διαχωρισμός των ρόλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2013; Friend et al., 2010, όπως αναφέρεται στο Mavropalias & Anastasiou, 2010), η επιμόρφωση (Faraclas, 2018), η από κοινού αξιολόγηση των μαθητών (Murawski & Lochner, 2010, όπως αναφέρεται στο Brendle et al., 2017) και η ενεργός εμπλοκή της σχολικής ηγεσίας (McTigue et al., 2023), θα διασφαλίσουν την αποτελεσματική και ίση συμμετοχή των δύο εκπαιδευτικών στη διδασκαλία.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα κατέγραψε ότι η ΕΝΓ καθώς και η Νεοελληνική Λογοτεχνία, μπορούν να λειτουργήσουν ως συμπεριληπτικά μέσα για την βελτίωση της διδασκαλίας και την άμβλυση φαινομένων διάκρισης, υπό συνθήκες. Επιπλέον, εκ των δεδομένων, προέκυψε η αναγκαιότητα διερεύνησης και εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών διδασκαλίας για την γεφύρωση των σχέσεων Κ/Β και ακουόντων μαθητών. Ακόμη, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι υπό προϋποθέσεις, η ΕΝΓ προσφέρει πλεονεκτήματα στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Η Νεοελληνική Λογοτεχνία, εφόσον ικανοποιούνται ορισμένα κριτήρια, δύναται να λειτουργήσει ως μέσον στην εξάπλωση της ΕΝΓ.

Η έρευνα επίσης ανέδειξε την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη. Τα αποτελέσματα των δεδομένων υποστηρίζουν την σκοπιμότητα εφαρμογής πιλοτικού προγράμματος με στόχο τη διδασκαλία της ΕΝΓ και της Λογοτεχνίας σε περισσότερα σχολεία. Επίσης, θα ήταν ωφέλιμο να διοργανωθούν επιμορφωτικά σεμινάρια γύρω από την ΕΝΓ, την ευαισθητοποίηση για την Κοινότητα και την Κουλτούρα των Κ/Β κ.α. Προτείνεται ακόμη, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools.* Routledge/Falmer.

Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης.* Διάδραση. (Original work published 2011)

Ανδρικοπούλου, Ε. (2015). *Η σύνθεση και τα σύνθετα νοήματα στην ελληνική νοηματική γλώσσα – Κωδικός: 36577* (Διδακτορική διατριβή, ΕΚΤ). https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36577?lang=el#page/54/mode/2up

Ανδρικοπούλου, Ε. (2020). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Συνδέσμου Φιλολόγων Αιτωλοακαρνανίας Δρ. Ανδρικοπούλου Ειρήνη.* 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής Συνδέσμου Φιλολόγων Αιτωλοακαρνανίας.

Ανδρικοπούλου, Ε. (2022). *Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μαθητών/τριών με κώφωση-βαρηκοΐα.* 34ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Beninghof, A. M. (2020). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Bowman-Smart, H., Gyngell, C., Morgan, A., & Savulescu, J. (2019). The moral case for sign language education. *Monash Bioethics Review, 37*(3–4), 94–110. https://doi.org/10.1007/s40592-019-00101-0

Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching: Identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education, 32*(3).

Capirci, O., Cattani, A., Rossini, P., & Volterra, V. (1998). Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3*(2), 135–142.

Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching Exceptional Children, 5*(5).

Damiani, M., & Drelick, A. (2024). Co-teaching in teacher preparation: Programmatic priorities, promising practices, and potential pitfalls. *Journal of Special Education Preparation.* https://doi.org/10.33043/9fn8gca2

Daniels, M. (2001). Sign language advantage. *Sign Language Studies, 2*(1), 5–19. https://doi.org/10.2307/26204879

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition, 11*(1), 43–61. https://doi.org/10.1017/s1366728907003203

Faraclas, K. (2018). A professional development training model for improving co-teaching performance. *International Journal of Special Education, 33*(3). https://doi.org/100627177/thumbnails/1

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Garlington, A. R. (2024, February 1). Breaking down barriers through sign language. College of Public Health & Health Professions, University of Florida. UF Health. https://phhp.ufl.edu/2024/02/01/breaking-down-barriers-through-sign-language/

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). BasicBooks.

Grosjean, F. (2001). Το δικαίωμα του κωφού παιδιού να μεγαλώσει δίγλωσσο. *Sign Language Studies, 1*(2), 110–114.

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2020). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education, 27*(1), 54–71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαββαλίδου, Φ., & Σίμψα, Θ. (2007). *Διαναπηρικός οδηγός επιμόρφωσης: Προσεγγίζοντας την κώφωση. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για όλους. https://prosvasimo.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2013/10/epimorfwtiko-uliko-kwfwsi/Kwfwsi_1.pdf*

Keeley, R., & Brown, M. (2014). Student and teacher perceptions of the five co-teaching models: A pilot study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals.*

Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., & Tarcsiová, D. (2020). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17.

Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., & Βλάχου, Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των Κωφών/Βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές: Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε).

Lange, C. M., Lane-Outlaw, S., Lange, W. E., & Sherwood, D. L. (2013). American Sign Language/English bilingual model: A longitudinal study of academic growth. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(4), 532–544. https://doi.org/10.1093/deafed/ent027

Lillo-Martin, D., Gagne, D., & Chen Pichler, D. (2022). Lessons to be learned from bimodal bilingualism. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja, 58*(Special Issue), 83–97. https://doi.org/10.31299/hrri.58.si.4

Μπρούτσου, Β. (2023). *Η δημιουργική γραφή στο γυμνάσιο μέσα από την προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου της Άλκης Ζέη: Διδακτική πρόταση με βάση το βιβλίο "Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου."(Διπλωματική Εργασία)* Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/3777

Malian, I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(6). https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss6/2/

McTigue, E. M., Gourvennec, A. F., Solheim, O. J., & Jensen, M. T. (2023). Co-teaching implementation: How do school leaders support teachers? *Education Sciences, 13*(12), 1197. https://doi.org/10.3390/educsci13121197

Miller, C., & Oh, K. (2013). The effects of professional development on co-teaching for special and general education teachers and students. *The Journal of Special Education Apprenticeship.*

Moores, D. (1996). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices.* Houghton Mifflin Company.

National Association of the Deaf [NAD]. (2019). Position statement on ASL and English bilingual education. NAD. https://www.nad.org/about-us/position-statements/position-statement-on-asl-and-english-bilingual-education/

Νόμος 2817/2000. (2000). *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/188694/nomos-2817-2000

Νόμος 3699/2008 (Κωδικοποιημένος). (2008). *ΦΕΚ Α 199/02.10.2008.* Www.kodiko.gr. https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008

Νόμος 4488/2017 (Κωδικοποιημένος). (2017). *ΦΕΚ 137/Α/13-9-2017.* Kodiko.gr. https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/291228/nomos-4488-2017

Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027: Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό κόσμο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Παπαζήση. (Original work published 2013)

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-analysis of qualitative research. *Exceptional Children, 75*, 392–416.

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 895–907. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534

Stortenbecker, J. (2021). *The effectiveness of the co-teaching model* [Master's thesis, Northwestern College]. NWCommons. https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1374&context=education_masters

Swanwick, R. (2015). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching, 49*(1), 1–34. https://doi.org/10.1017/s0261444815000348

Sutton, R., & Kaneko, M. (2017). *Introducing sign language literature.* Bloomsbury Publishing.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, & Ψηφιακό Σχολείο (ΙΤΥΕ «Διόφαντος»). (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας — Β' Γυμνασίου (Βιβλίο μαθητή)*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2013). *Νεοελληνική λογοτεχνία Β΄ Γυμνασίου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Υπολογιστικών Τεχνολογιών – Διόφαντος.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Vercellotti, M. L. (2022). An investigation of spatial abilities of adult hearing L2 learners of ASL. *Sign Language Studies, 23*(1), 41–69. https://doi.org/10.2307/27186923

Yunus, M. M., Salehi, H., & Dexter, J. (2013). Using visual aids as a motivational tool in enhancing students interest in reading literary texts. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/1305.6360

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ως εργαλείο αποδοχής των παιδιών με αυτισμό σε μια συμπεριληπτική τάξη: Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης

Ειρήνη Πρέκα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Κάτοχος ΜΔΕ – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
Preka.eirini@gmail.com

Ευαγγελία Γαλανάκη
Καθηγήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
egalanaki@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό παιδιών που διαγιγνώσκονται με αυτισμό – 1 στα 100 σύμφωνα με τον WHO (2024)- επιτάσσει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν φιλόξενα και ασφαλή περιβάλλοντα, έτσι ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους με ΔΑΦ, καθώς το σχολείο αποτελεί σημείο συνάντησης και συνύπαρξης όλων των παιδιών. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας ενός πιλοτικού προγράμματος ευαισθητοποίησης για την αποδοχή των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) από τους συνομηλίκους τους στη σχολική τάξη, μέσω της αξιοποίησης ενός παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Γ΄ Δημοτικού (N = 15). Πριν και μετά την υλοποίησή του, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, βασισμένες σε σταθμισμένα ερωτηματολόγια, με στόχο τη διερεύνηση των γνώσεων και των στάσεων

των μαθητών για τη ΔΑΦ. Οι στόχοι της παρέμβασης ήταν: τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (α) να αυξήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη ΔΑΦ και (β) να υιοθετήσουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΔΑΦ. Κατά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο «Όλες μου οι ρίγες» των Rudolph και Royer (2020), το οποίο πλαισιώθηκε από συζητήσεις, παιχνίδια, κατασκευές, τραγούδια και δραματοποιήσεις. Για την επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα έδειξαν σημαντική βελτίωση τόσο στη γνωστική κατανόηση των χαρακτηριστικών της ΔΑΦ όσο και στη διάθεση αποδοχής και ενσυναίσθησης απέναντι στους συνομηλίκους με ΔΑΦ. Καταγράφηκαν επίσης συναισθηματικές αλλαγές, ενίσχυση της ηθικής ευαισθησίας και μεγαλύτερη προθυμία για φιλία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η διαφοροποίηση ως προς το φύλο, με τα κορίτσια να εμφανίζουν πιο σταθερά θετικές στάσεις, ενώ τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερη μεταβολή μετά την παρέμβαση. Συμπερασματικά, η παρέμβαση ανέδειξε τη δυναμική της παιδικής λογοτεχνίας και της ενσυναισθητικής προσέγγισης ως εργαλείων για την καλλιέργεια συμπεριληπτικών στάσεων στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), γνώσεις και στάσεις συνομηλίκων, ενσυναίσθηση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, παιδική λογοτεχνία

Abstract

The continuously rising rate of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) – 1 in 100 according to the WHO (2024) – necessitates that educators create welcoming and safe environments. This is crucial for students to be sensitized, develop empathy, and adopt positive attitudes and behaviors towards their peers with ASD, as school is a meeting point and a place of coexistence for all children. This paper presents the design, implementation, and examination of the effectiveness of a pilot awareness program aimed at promoting the acceptance of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) by their peers in the school classroom, through the use of an illustrated children's book. The program was implemented in a third-grade classroom ($N = 15$). Before and after the inter-

vention, individual semi-structured interviews were conducted, based on standardized questionnaires, to investigate students' knowledge and attitudes toward ASD. The objectives of the intervention were for typically developing children (a) to enhance their knowledge about ASD and (b) promote positive attitudes toward their peers with ASD. The intervention utilized the book *All My Stripes* by Rudolph and Royer (2020), which was accompanied by discussions, games, crafts, songs, and dramatizations. The method of thematic analysis was used. The findings revealed significant improvement in students' cognitive understanding of ASD characteristics as well as increased acceptance and empathy toward peers with ASD. Emotional shifts, enhanced moral sensitivity, and a greater willingness to engage in friendship and social interaction were also observed. Notably, gender differences emerged: girls exhibited greater consistency in their positive attitudes, whereas boys showed a larger improvement in their attitudes after the intervention. In conclusion, the intervention highlighted the potential of children's literature and of an empathetic approach in promoting inclusive attitudes in primary school settings.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), peer knowledge and attitudes, empathy, inclusive education, children's literature

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, υπολογίζεται πως παγκοσμίως 1 στα 100 παιδιά έχει αυτισμό (WHO, 2024). Κατά το DSM-5 (APA, 2013), η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία παρουσιάζεται με επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και με περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες (APA, 2013). Το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ, επιτάσσει στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης να δημιουργήσουν φιλόξενα και ασφαλή περιβάλλοντα, έτσι ώστε οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους με ΔΑΦ, καθώς το σχολείο αποτελεί σημείο συνάντησης και συνύπαρξης όλων των παιδιών.

Συνοπτική Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Όπως αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία (Boutot & Bryant, 2005· Campbell, 2006), οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συχνά έχουν περιορισμένες γνώσεις ή και εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με τον αυτισμό, γεγονός που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό, περιθωριοποίηση και θυματοποίηση των συμμαθητών τους με ΔΑΦ. Η παραπάνω διαπίστωση σε συνδυασμό με τη συνεχώς αυξανόμενη παρουσία μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης καθιστά επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού παρεμβάσεων που θα ενισχύουν τη συμπερίληψη και την αποδοχή των τελευταίων από τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τον Ainscow (2006) η ουσιαστική συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ απαιτεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και θετική στάση από μαθητές και εκπαιδευτικούς, γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η ενημέρωση και η προετοιμασία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των μαθητών, αφού οι γνώσεις και η ενημέρωση σχετικά με τη συγκεκριμένη διαταραχή αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες για την αλλαγή των αρνητικών στάσεων των τυπικών μαθητών.

Έρευνες δείχνουν πως μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν καλύτερη κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των συμμαθητών τους, να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση και να υιοθετήσουν πιο θετικές στάσεις (Campbell & Barger, 2011· Lindsay & Edwards, 2013). Επιπλέον, οι προσωπικές εμπειρίες, η πληροφόρηση, αλλά και η ποιότητα της παρέμβασης, επηρεάζουν τη στάση των παιδιών (Rillotta & Nettelbeck, 2007). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση λογοτεχνικού υλικού, όπως τα εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία λειτουργούν ως «παράθυρα» στον κόσμο της διαφορετικότητας και ως «καθρέφτες» για την κατανόηση του εαυτού και των άλλων (Lindsay & Edwards, 2013). Ειδικά για τη ΔΑΦ, τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης, ιδίως για παιδιά μικρής ηλικίας, ενώ η χρήση τέτοιων βιβλίων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλει στην άρση στερεοτύπων και στον αποστιγματισμό.

Η συστηματική ενημέρωση, η εμπλοκή σε δραστηριότητες και η χρήση λογοτεχνικών εργαλείων αποτελούν αποτελεσματικές μεθόδους για την προώθηση της συμπερίληψης (Campbell, 2007· Lindsay & Edwards, 2013). Γι' αυτό, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός παρεμβάσεων που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την κατανόηση μέσα από την καθημερινότητα της σχολικής τάξης.

Μέθοδος

Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο μια οργανωμένη φιλαναγνωστική παρέμβαση, με επίκεντρο το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο *«Όλες μου οι ρίγες»*, των Shaina Rudolph και Danielle Royer μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των παιδιών για τη ΔΑΦ και ταυτόχρονα να διαμορφώσει πιο θετικές και υποστηρικτικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους που ενδέχεται να έχουν αυτισμό. Η έρευνα ήταν ποιοτική με χρήση οιονεί πειραματικού σχεδίου (μέτρηση πριν και μετά την παρέμβαση, χωρίς ομάδα ελέγχου). Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάσθηκαν ήταν τα εξής:

α) Τι γνωρίζουν τα παιδιά 8–9 ετών για τη ΔΑΦ πριν την παρέμβαση;
β) Ποιες είναι οι στάσεις τους απέναντι σε συνομήλικο με ΔΑΦ πριν την παρέμβαση;
γ) Αυξήθηκαν οι γνώσεις τους μετά την παρέμβαση;
δ) Βελτιώθηκαν οι στάσεις τους μετά την παρέμβαση;
ε) Υπάρχουν διαφορές στις στάσεις ανάλογα με το φύλο;

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 15 μαθητές ενός τμήματος της Γ' Δημοτικού ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου στον Κεντρικό Τομέα της Αττικής (N=15), εκ των οποίων 8 ήταν αγόρια και 7 κορίτσια . Το δείγμα είναι συμπτωματικό και πρόκειται για την τάξη στην οποία δίδασκε η ερευνήτρια κατά το σχολικό έτος 2022-2023.

Διάρκεια

Η έρευνα είχε διάρκεια πέντε εβδομάδων (Μάρτιος έως Απρίλιος 2023) και ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Αρχικά, διερευνήθηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων οι γνώσεις και οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τη ΔΑΦ. Ακολούθησε η εφαρμογή της παρέμβασης, η οποία ολοκληρώθηκε σε έξι διδακτικές ώρες, σε διάρκεια τριών εβδομάδων και τέλος, ερευνήθηκαν εκ νέου οι γνώσεις και οι στάσεις των μαθητών για τη ΔΑΦ μέσω ατομικών συνεντεύξεων. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και αναλυτικότερα στη θεμα-

τική ενότητα *Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη* και στην υποενότητα *Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα*, που προβλέπεται για τη Γ' Δημοτικού (ΙΕΠ, 2021).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, η ημιδομημένη συνέντευξη κρίθηκε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκαν σε διεθνώς χρησιμοποιούμενα ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΔΑΦ. Αναλυτικότερα, αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις από το Kids Life and Times Survey Questions των Dillenburger et al. (2017), ώστε να καταγραφούν οι γνώσεις και οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τη ΔΑΦ. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από τα ερωτηματολόγια Shared Activity Questionnaire των Morgan et al. (2000) και The Attitude Questionnaire του Hugh Gash (1993), προκειμένου να αξιολογηθεί κατά πόσο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μιας τάξης είναι πρόθυμοι να πραγματοποιήσουν κοινωνικές, ακαδημαϊκές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με έναν συνομήλικό τους με ΔΑΦ. Η προσεκτική προετοιμασία και ο κατάλληλος σχεδιασμός οδήγησαν στη δημιουργία ενός οδηγού συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, που έχουν ένα εύρος, καλύπτουν διάφορες όψεις των γνώσεων και των στάσεων, είναι κατάλληλες για το συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και έχουν νόημα για την ίδια τη ΔΑΦ.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, διερευνήθηκαν οι γνώσεις και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ πριν την ανάγνωση του βιβλίου. Η ερευνήτρια διεξήγαγε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά. Προηγουμένως, είχε ενημερώσει τους μαθητές για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της, όπως και τους γονείς τους, οι οποίοι παρείχαν γραπτή συγκατάθεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εκτός της σχολικής αίθουσας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των παιδιών. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια

κρατούσε αναλυτικές σημειώσεις. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης υπολογίστηκε σε 10-12 λεπτά. Προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών και να προστατευτούν τα προσωπικά τους δεδομένα, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ψευδώνυμα κατά τη συγγραφή της εργασίας και όχι τα πραγματικά ονόματα των παιδιών.

Ακολούθως, μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, η οποία περιλάμβανε την ανάγνωση και επεξεργασία του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου «Όλες μου οι ρίγες» των Shaina Rudolph και Danielle Royer, στην τάξη, μέσα από τις δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν από τη γράφουσα με βάση το βιβλίο αυτό για τον σκοπό της έρευνας.

Μετά το τέλος της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε εκ νέου η ίδια ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με τα παιδιά, με σκοπό να συγκριθούν οι γνώσεις και οι στάσεις τους πριν και μετά την ανάγνωση του βιβλίου και να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσον αυτές αυξήθηκαν και βελτιώθηκαν, αντίστοιχα.

Συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου της παρέμβασης

Για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο «*Όλες μου οι ρίγες*» (2020), το οποίο έγραψαν οι Shaina Rudolph και Danielle Royer και εικονογράφησε η Jennifer Zivoin. Πρόκειται για ένα βιβλίο της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (American Psychological Association, Magination Press, 2015) που πραγματεύεται τον αυτισμό. Στην Ελλάδα κυκλοφόρησε το 2020 από τις εκδόσεις Κλειδάριθμος. Πρωταγωνιστής είναι ο Ζέιν, μια μικρή ζέβρα που έχει αυτισμό. Ο Ζέιν αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην προσαρμογή και την κοινωνική συναναστροφή με τους συμμαθητές του στο σχολείο, λόγω της διαφορετικότητάς του.

Μέσα από αυτή την ιστορία τα μικρά παιδιά μπορούν με τρόπο εύληπτο και ευχάριστο, να γνωρίσουν την ιδιαιτερότητα των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Το βιβλίο παρουσιάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ, όπως οι αισθητηριακές δυσκολίες,

η αναστάτωση όποτε επέρχεται αιφνίδια αλλαγή στο πρόγραμμά τους, οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, η απουσία βλεμματικής επαφής, η αδυναμία κατανόησης της χρήσης μεταφορών στον λόγο, αλλά και ιδιαίτερα χαρίσματά τους, όπως η εκπληκτική οπτική μνήμη, η ειλικρίνεια και η άνευ όρων υπεράσπιση του «σωστού» και δίκαιου.

Στο βιβλίο περιλαμβάνονται ένας οδηγός ανάγνωσης με πρόσθετες πληροφορίες για τη ΔΑΦ και ένα σημείωμα για γονείς και εκπαιδευτικούς με συμβουλές σχετικά με δομές στήριξης. Τον πρόλογο έχει γράψει η Alison Singer, Πρόεδρος του Autism Science Foundation. Επιπλέον, το βιβλίο έχει λάβει την τιμητική διάκριση: Χρυσό Μετάλλιο, Mom's Choice Awards, USA.

Η επεξεργασία του βιβλίου έγινε τμηματικά, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας από τη γράφουσα. Οι μαθητές με βιωματικό τρόπο, εφαρμόζοντας διερευνητικές και ανακαλυπτικές διαδικασίες είχαν τη δυνατότητα να μπουν στη θέση του άλλου, να αναστοχαστούν κριτικά και να αποδομήσουν στερεοτυπικούς και περιοριστικούς τρόπους σκέψης. Να εργαστούν ομαδικά, να συζητήσουν, να προβληματιστούν, να κατασκευάσουν και να παρουσιάσουν. Έτσι, μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές μπόρεσαν να ευαισθητοποιηθούν, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές που αναγνωρίζουν, σέβονται και επωφελούνται από τη διαφορετικότητα, αντί να την περιθωριοποιούν. Συμμετείχαν σε διαδραστικές δραστηριότητες, όπως συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, κατασκευές και τραγούδια.

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη *θεματική ανάλυση* (Willig, 2013), και περιλάμβανε δύο φάσεις, αρχικά με ποσοτικούς και στη συνέχεια με ποιοτικούς δείκτες:

1) *Ποσοτικοί δείκτες:* Αρχικά, πραγματοποιήθηκε καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης των θεμάτων πριν και μετά την παρέμβαση, ώστε να εντοπιστούν μεταβολές.
2) *Ποιοτικοί δείκτες:* Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η ποιότητα των απαντήσεων, εστιάζοντας στο βάθος, την πολυπλοκότητα και τη διαφοροποίηση της σκέψης των παιδιών.

Για την εξαγωγή των κωδίκων ακολουθήθηκε *υβριδική προσέγγιση* (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), που συνδύαζε:

- *Επαγωγική ανάλυση,* η οποία περιλάμβανε τον εντοπισμό θεμάτων

που αναδύονταν απευθείας από τα δεδομένα, χωρίς προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο.

- *Παραγωγική ανάλυση,* η οποία αφορούσε στη χρήση προκαθορισμένων θεματικών κατηγοριών, βασισμένων σε προηγούμενες έρευνες και στη βιβλιογραφία για τις γνώσεις και στάσεις απέναντι στη ΔΑΦ (π.χ. Campbell, 2006· Harnum et al., 2007).

Η επιλογή της υβριδικής μεθόδου τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι, αφενός, υπάρχουν τεκμηριωμένες θεωρητικές κατηγορίες για τη μελέτη των γνώσεων και στάσεων απέναντι στη ΔΑΦ (παραγωγική προσέγγιση), αφετέρου, η ανάλυση ήθελε να δώσει χώρο για την ανάδυση νέων, μη αναμενόμενων θεμάτων από τις αυθόρμητες απαντήσεις των παιδιών (επαγωγική προσέγγιση) (Braun & Clarke, 2006· Gillespie-Lynch et al., 2015).

Η ανάλυση ακολούθησε τη σειρά: κώδικες → θέματα → κατηγορίες ανώτερης τάξης, σύμφωνα με το πλαίσιο της Willig (2013) και τις προτάσεις των Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία περιλάμβανε επανειλημμένες αναγνώσεις των συνεντεύξεων, επισήμανση νοηματικών μονάδων, δημιουργία κωδίκων, ομαδοποίησή τους σε θέματα και οργάνωση των θεμάτων σε κατηγορίες υψηλότερου επιπέδου. Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε η αρχή της πολλαπλής κατηγοριοποίησης, σύμφωνα με την οποία μία απάντηση μπορεί να ενταχθεί σε περισσότερους του ενός κώδικες εφόσον περιέχει διαφορετικά και ταυτόχρονα σημαντικά νοήματα (Braun & Clarke, 2006· Miles et al., 2014). Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε την πιο πλούσια και ακριβή αποτύπωση των δεδομένων.

Ερμηνευτική προσέγγιση και επιστημολογικό πλαίσιο

Η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση μια προσέγγιση ενσυναίσθησης (empathy), σύμφωνα με τη διάκριση της Willig (2013), η οποία αναφέρεται στην προσπάθεια κατανόησης των εμπειριών και νοημάτων από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων, αποφεύγοντας μια καχύποπτη (ή υποψιασμένη) στάση που εστιάζει κυρίως στην αποδόμηση ή αποκάλυψη υποκείμενων δομών εξουσίας ή ιδεολογίας (Ricoeur, 1996). Η επιλογή της ενσυναίσθησης θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη, δεδομένου ότι το ζητούμενο στην παρούσα μελέτη ήταν η αποτύπωση των αυθεντικών φωνών των παιδιών και η κατανόηση των προσωπικών τους στάσεων και γνώσεων για τη ΔΑΦ.

Σε επιστημολογικό επίπεδο, η έρευνα κινήθηκε στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (social constructionism) (Willig, 2013), το οποίο βασίζεται σε σχετικιστική επιστημολογία και ιδεαλιστική οντολογία. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, οι στάσεις και οι γνώσεις των παιδιών θεωρούνται κοινωνικά κατασκευασμένες έννοιες, που συνδιαμορφώνονται στο πλαίσιο των κοινωνικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών τους εμπειριών.

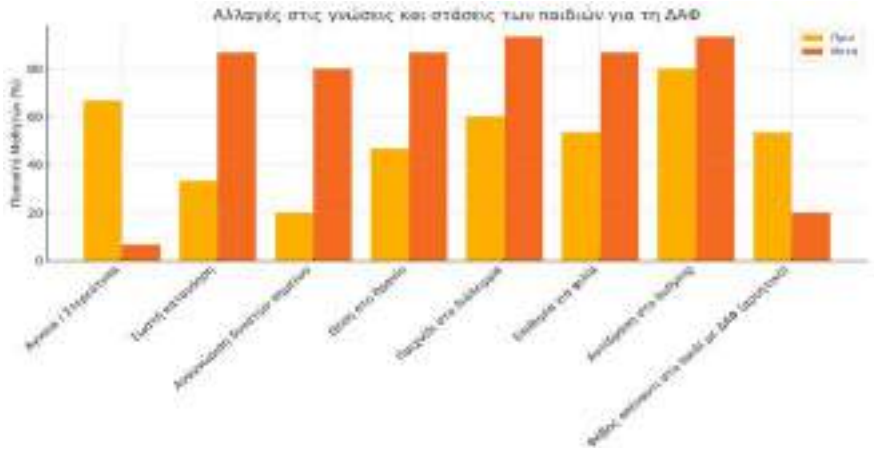
ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Παρουσίαση αποτελεσμάτων με ποσοτικούς δείκτες

Η θεματική ανάλυση οδήγησε στην ανάδυση δύο βασικών κατηγοριών: «Γνώσεις για τη ΔΑΦ» και «Στάσεις απέναντι σε παιδιά με ΔΑΦ». Στην *Εικόνα 1* παρουσιάζονται συνοπτικά οι θεματικές, οι βασικοί κώδικες που αποδόθηκαν στις απαντήσεις των μαθητών και οι ποσοτικοί δείκτες πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Όσον αφορά την κατηγορία «Γνώσεις για τη ΔΑΦ» (βλ. Εικόνα 1) παρατηρούμε ότι πριν την παρέμβαση, τα 2/3 των μαθητών (66,7%) είχαν περιορισμένη ή εσφαλμένη γνώση, περιγράφοντας τον αυτισμό με όρους όπως «αρρώστια» ή «χαζός». Μετά την ανάγνωση του βιβλίου, μόνο ένας μαθητής (6,7%) διατήρησε τέτοιες αντιλήψεις, στοιχείο που μαρτυρά την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού υλικού στη διάψευση των στερεοτύπων.

Παράλληλα, υπήρξε εντυπωσιακή αύξηση στον αριθμό των παιδιών που κατανόησαν βασικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ, όπως η δυσκολία στην κοινωνική επικοινωνία ή η αυξημένη ευαισθησία σε ηχητικά ερεθίσματα. Το ποσοστό αυτών των μαθητών αυξήθηκε από 33,3% σε 86,7%, γεγονός που υποδεικνύει ουσιαστική ενίσχυση του γνωστικού τους πεδίου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε έντονη διαφοροποίηση και στην ικανότητα αναγνώρισης θετικών στοιχείων των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς πριν την παρέμβαση μόνο το 20% των παιδιών ανέφεραν κάποιο δυνατό σημείο, ποσοστό που ανήλθε σε 80% μετά την υλοποίηση της δράσης.



Εικόνα 1: *Αλλαγές στις γνώσεις και στάσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση*

Αναφορικά με τις στάσεις απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ, οι μεταβολές ήταν επίσης ενθαρρυντικές (βλ. Εικόνα 1). Η θετική προδιάθεση για συνύπαρξη στο ίδιο θρανίο αυξήθηκε από 46,7% σε 86,7%, ενώ η διάθεση για παιχνίδι στο διάλειμμα από 60% σε 93,3%. Ομοίως, η επιθυμία για φιλία, που αρχικά διατυπωνόταν από το 53,3% των παιδιών, μετά την παρέμβαση εκφράστηκε από το 86,7%, γεγονός που αναδεικνύει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κοινωνικής αποδοχής. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η αύξηση της πρόθεσης υποστήριξης του παιδιού με ΔΑΦ σε περίπτωση εκφοβισμού, από 80% σε 93,3%, γεγονός που φανερώνει ενίσχυση της ηθικής ευθύνης και του θάρρους. Τέλος, η ύπαρξη φόβου απέναντι σε ένα παιδί με ΔΑΦ μειώθηκε σημαντικά από 53,3% σε 20%. Η μείωση αυτή δηλώνει τη βαθύτερη κατανόηση του αυτισμού και την αποδόμηση φόβων που εδράζονται στην άγνοια.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων με ποιοτικούς δείκτες

Η ποιοτική ανάλυση οργανώθηκε σε δύο βασικές κατηγορίες: (α) Γνώσεις για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και (β) Στάσεις απέναντι σε παιδιά με ΔΑΦ, με επιμέρους θέματα και σχόλια για κάθε υποενότητα. Η ανάλυση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης (Willig, 2013), ακολουθώντας υβριδική προσέγγιση (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Οι γνώσεις των παιδιών για τη ΔΑΦ

- Άγνοια/ Στερεότυπα

  Πριν την παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν σαφή εικόνα του τι είναι ο αυτισμός, με αρκετούς να αναπαράγουν εσφαλμένες και στιγματιστικές απόψεις. Η άγνοια συχνά συνοδευόταν από φόβο, ενώ ορισμένοι μαθητές σύνδεαν την έννοια του αυτισμού με «αρρώστια» ή «αναπηρία». Το εύρημα αυτό δείχνει πόσο περιορισμένη είναι η πληροφόρηση που έχουν τα παιδιά από το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον. Χαρακτηριστικές απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά είναι: «Νομίζω ότι ο αυτισμός είναι κακό» (Ν.), «δεν σε κάνει φυσιολογικό»(Ε.), «Είναι αρρώστια» (Γ.), «Είναι όταν κάποιος κάνει σαν ηλίθιος» (Φ.).

  Μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε θεαματική αλλαγή μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές. Στην ερώτηση «Γνωρίζεις τι είναι ο αυτισμός;», 13 από τα 15 παιδιά απάντησαν θετικά,, ενώ οι απαντήσεις τους έγιναν πιο ακριβείς και λεπτομερείς. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Δεν μπορεί να κοιτάξει στα μάτια» (Ν.), «Έχει ευαισθησία σε ήχους» (Μ.), «Δεν καταλαβαίνει μεταφορές» (Μ.). Αυτή η μεταβολή δείχνει ότι η παρέμβαση είχε σημαντική επίδραση στη διόρθωση παρανοήσεων και στην καλλιέργεια μιας πιο ρεαλιστικής κατανόησης της ΔΑΦ.

- Σωστή κατανόηση

  Πριν την παρέμβαση, μόνο λίγοι μαθητές ήταν σε θέση να περιγράψουν σωστά βασικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ. Μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση στο επίπεδο γνώσεων, καθώς οι μαθητές μιλούσαν με περισσότερη σαφήνεια για στοιχεία όπως οι κοινωνικές δυσκολίες, η ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα και η δυσκολία κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας. Έτσι, οι μαθητές όχι μόνο απέκτησαν θεωρητική γνώση, αλλά και ανέπτυξαν καλύτερη κατανόηση της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών με ΔΑΦ. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των μαθητών: «Δεν μπορεί να κοιτάξει στα μάτια» (Ν.), «Δυσκολεύεται να μιλήσει» (Σ.), «Έχει ευαισθησία σε ήχους» (Μ.), «Δεν καταλαβαίνει μεταφορές» (Μ.).

- Αναγνώριση δυνατών σημείων

  Πριν την παρέμβαση, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα σπάνια αναγνώριζαν θετικά χαρακτηριστικά στα παιδιά με ΔΑΦ. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών εντόπισε θετικά στοιχεία όπως «καλή μνήμη» (Σ.), «ειλικρίνεια» (Μ.) και «καλή αίσθηση προσανατολισμού» (Π.), «Θυμάται πολύ καλά, ξέρει τον δρόμο, έχει πολύ καλή μνήμη, είναι πολύ έξυπνος» (Ε). Αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση δεν βελτίωσε μόνο τις γενικές γνώσεις, αλλά μετέβαλε και τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα, ενισχύοντας μια πιο θετική και αποδεκτική στάση.

Οι στάσεις των παιδιών για τη ΔΑΦ

- Θέση στο θρανίο

  Πριν την παρέμβαση, αρκετοί μαθητές εξέφραζαν άρνηση ή επιφυλάξεις στο να καθίσουν μαζί με ένα παιδί με ΔΑΦ, επικαλούμενοι φόβο ή δυσκολία συνεργασίας. Χαρακτηριστικά η Σ. αναφέρει: «Όχι, γιατί θα με ενοχλήσει», «Όχι. Γιατί μπορεί να με πειράζει ή να κάνει πράγματα που με ενοχλούν» (Ν.). Μετά την παρέμβαση, οι απαντήσεις άλλαξαν προς το θετικό, με δηλώσεις όπως «Ναι, για να τον βοηθήσω» (Ν.) και «Ναι, δεν θα είχα πρόβλημα» (Μ.), δείχνοντας μεγαλύτερη αποδοχή και διάθεση για συνεργασία. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει τη σημασία της παρέμβασης στη μείωση του φόβου και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμπερίληψης και αποδοχής.

- Παιχνίδι στο διάλειμμα

  Το παιχνίδι στο διάλειμμα αποτελεί κεντρικό πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών. Πριν την παρέμβαση, αρκετοί μαθητές απέφευγαν την ιδέα να παίξουν με ένα παιδί με ΔΑΦ, λόγω φόβου ή προκατάληψης. Χαρακτηριστική είναι η απαντήση: «Όχι, θα το έβριζα από μέσα μου» (Φ.). Μετά την παρέμβαση, υπήρξε σημαντική μεταστροφή, με παιδιά να εκφράζουν διάθεση να το συμπεριλάβουν στην παρέα. Ενδεικτικά ο Μ. αναφέρει: «Ναι, θα του έλεγα έλα στην παρέα». Αυτή η αλλαγή δείχνει ότι η παρέμβαση συνέβαλε στη διάρρηξη κοινωνικών φραγμών και στη δημιουργία πιο ανοιχτών και φιλικών αλληλεπιδράσεων.

- Επιθυμία για φιλία

  Αρχικά, πολλοί μαθητές θεωρούσαν δύσκολη τη φιλία με ένα παιδί με ΔΑΦ. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: «Όχι, γιατί έχει αυτισμό» (Φ.), «Όχι, γιατί κάνει βλακείες» (Φ.), «Όχι. Επειδή μπορεί κάτι να με ενοχλήσει και να δημιουργήσει ένα μεγάλο πρόβλημα» (Σ.). Μετά την παρέμβαση, η πλειοψηφία εξέφρασε την επιθυμία να γίνει φίλος/-η, αναγνωρίζοντας την ανάγκη του άλλου παιδιού για συντροφιά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Ναι, για να μην είναι μόνος» (Θ.), «Ναι, γιατί όλα τα παιδιά είναι παιδιά» (Γ.). Αυτό δείχνει ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθησίας και μειωμένο στιγματισμό.

- Αντίδραση στο bullying

  Στο ενδεχόμενο κάποια παιδιά να ασκούσαν bullying στα παιδιά με ΔΑΦ, πριν την παρέμβαση αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως δεν συμφωνούν με μια τέτοια συμπεριφορά. Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές έδειξαν ακόμη μεγαλύτερη πρόθεση να υπερασπιστούν το παιδί με ΔΑΦ. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Θα τον βοηθούσα και θα έλεγα στους άλλους να σταματήσουν» (Ν.), «Ναι, θα πήγαινα και θα τον βοήθαγα» (Μ.), «Ναι. Θα πήγαινα να τον βοηθήσω και θα τους έλεγα «δεν είναι ωραίο αυτό που κάνετε!» (Π.). Η στάση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς δείχνει ότι οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημασία της υποστήριξης και της παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού, ενώ σχετίζεται με την ύπαρξη κλίματος ασφάλειας στο σχολείο.

- Φόβος απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ

  Πριν την παρέμβαση, πολλοί μαθητές εξέφραζαν φόβο απέναντι σε ένα παιδί με ΔΑΦ. Ο φόβος αυτός βασιζόταν σε παρανοήσεις είτε για υποθετική «μόλυνση» είτε για ανεξέλεγκτη συμπεριφορά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Ναι. Θα φοβόμουν μη με κολλήσει και το πάθω κι εγώ» (Φ.), «Θα φοβόμουν μην κοροϊδέψει και μη με χτυπήσει» (Ν.), «Θα φοβόμουν μη με σπρώξει, με χτυπήσει, με κλωτσήσει…»(Σ.). Μετά την παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές αρνήθηκαν τον φόβο, δηλώνοντας αποδοχή και διάθεση υποστήριξης του παιδιού με ΔΑΦ. Ενδεικτικά αναφέρουν: «Όχι, απλώς είναι διαφορετικό» (Μ.), «Όχι, γιατί θα τον βοηθάω» (Α.). Αυτή η αλλαγή υπογραμμίζει την επιτυχία της παρέμβασης στη μείωση του φόβου και του στιγματισμού των παιδιών με ΔΑΦ.

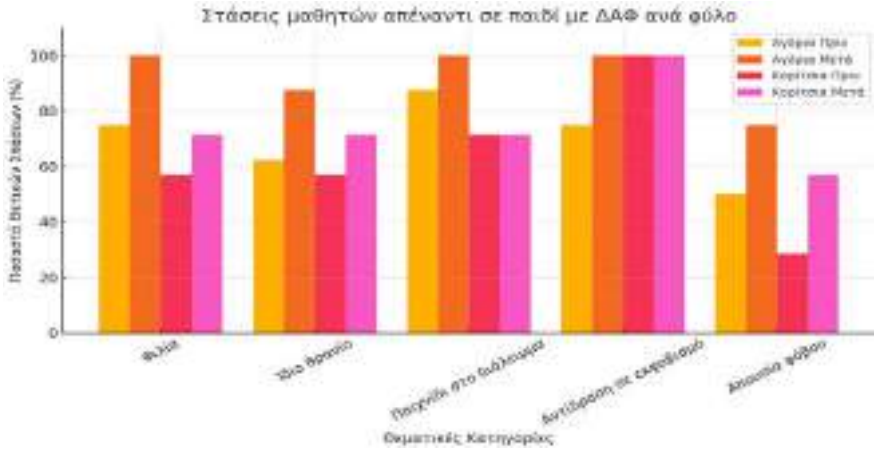
Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης των στάσεων των μαθητών απέναντι σε ένα παιδί με ΔΑΦ

Στην Εικόνα 2 παρουσιάζονται συγκριτικά οι στάσεις των μαθητών και μαθητριών (8 αγόρια και 7 κορίτσια) πριν και μετά την παρέμβαση, κατηγοριοποιημένες σε πέντε βασικές θεματικές: Πρόθεση φιλίας, πρόθεση για συνεύρεση στο ίδιο θρανίο, πρόθεση για παιχνίδι στο διάλειμμα, προθυμία υπεράσπισης σε περίπτωση εκφοβισμού/κοροϊδίας και τέλος ύπαρξη ή απουσία φόβου απέναντι σε παιδί με ΔΑΦ. Η κατηγοριοποίηση βασίστηκε στο φύλο των μαθητών και τις απαντήσεις που έδωσαν κατά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Τα αποτελέσματα της Εικόνας 2 δείχνουν ότι ήδη πριν την παρέμβαση υπήρχαν αρκετές θετικές στάσεις, κυρίως στο πεδίο της υπεράσπισης, όπου όλα τα κορίτσια και η πλειονότητα των αγοριών (75%) δήλωσαν πρόθεση να υπερασπιστούν το παιδί με ΔΑΦ. Ωστόσο, στις άλλες κατηγορίες, ιδίως στο θέμα της φιλίας και της συνεύρεσης στο ίδιο θρανίο, παρατηρούνταν σημαντικές επιφυλάξεις, με σχετικά ισομερή κατανομή θετικών και αρνητικών απαντήσεων.

Μετά την παρέμβαση, παρατηρείται αξιοσημείωτη αύξηση στις θετικές στάσεις τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών σε όλες τις κατηγορίες. Οι θετικές στάσεις των αγοριών έφτασαν σχεδόν στο μέγιστο (100%) σε κρίσιμα σημεία όπως η φιλία και η υπεράσπιση, ενώ και τα κορίτσια εμφάνισαν ενίσχυση, φτάνοντας έως και το 71,4% σε θέματα όπως η πρόθεση συνεύρεσης στο ίδιο θρανίο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατηγορία του φόβου: Πριν την παρέμβαση, το 50% των αγοριών και περίπου το 71% των κοριτσιών εξέφραζαν φόβο απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ, ενώ μετά την παρέμβαση, μόνο 25% των αγοριών και 43% των κοριτσιών διατηρούν κάποιο επίπεδο φόβου, γεγονός που αποδεικνύει τη θετική επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας απέναντι στη διαφορετικότητα.



Εικόνα 2: *Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης των στάσεων των μαθητών απέναντι σε ένα παιδί με ΔΑΦ*

Συνεπώς, αν και τα κορίτσια τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη σταθερότητα στις θετικές στάσεις, ιδιαίτερα σε θέματα υπεράσπισης και φροντίδας, οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα φύλα δεν είναι απόλυτες και παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το εξεταζόμενο πεδίο. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, όπου υπάρχουν μεν ενδείξεις για υψηλότερη κοινωνική ευαισθησία στα κορίτσια, αλλά παρατηρούνται και αντικρουόμενα αποτελέσματα (π.χ. Campbell, 2006· Harnum et al., 2007).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τη ΔΑΦ σε άλλες χώρες. Η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε είχε θετικό αντίκρισμα σε όλους τους μαθητές, με τον βαθμό επίδρασής του να διαφοροποιείται ανάλογα με τη δεκτικότητα, την προσωπική ευαισθητοποίηση, το γνωστικό επίπεδο, τη συναισθηματική ωριμότητα και τη γενικότερη προσαρμογή του κάθε μαθητή. Γενικά, η παρέμβαση φαίνεται να επέδρασε σημαντικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, στην αύξηση της ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών, στη μεγαλύτερη αποδοχή του διαφορετικού και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του κάθε μαθητή, στην καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και στην αύξηση της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Αναλυτικότερα, οι γνώσεις των μαθητών για τη ΔΑΦ αυξήθηκαν. Από εσφαλμένες, στερεοτυπικές αντιλήψεις μεταβλήθηκαν σε ακριβέστερη κατανόηση των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία προγράμματα ευαισθητοποίησης μπορούν να μειώσουν τις αρνητικές προκαταλήψεις και να αυξήσουν τη γνώση (Campbell et al., 2019, Swaim & Morgan, 2001, Harnum et al., 2007).

Επιπρόσθετα, σημειώθηκε θετική μεταστροφή και ως προς τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην υποθετική επαφή με έναν συνομήλικο με ΔΑΦ. Καταγράφηκε αυξημένη προθυμία για φιλία, συνεργασία και υπεράσπιση των παιδιών με ΔΑΦ, ενώ μειώθηκε το αίσθημα φόβου απέναντι στη διαφορετικότητα. Τα ευρήματα συμφωνούν με διεθνείς μελέτες που καταδεικνύουν τη θετική επίδραση τέτοιων παρεμβάσεων στη μείωση του στιγματισμού (Swaim & Morgan, 2001).

Ως προς το φύλο, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια είχαν πιο σταθερά θετικές στάσεις, όπως αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία (Harnum et al., 2007· Campbell, 2006), ενώ τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερη μεταβολή.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν ορισμένα μοτίβα που δεν είχαν προβλεφθεί αρχικά, αλλά παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Στην κατηγορία των γνώσεων, παρατηρήθηκε ότι αρκετοί μαθητές αυθόρμητα συνέδεσαν τα χαρακτηριστικά του Ζέιν με προσωπικές τους εμπειρίες (π.χ. ευαισθησία σε υφές ή ήχους), γεγονός που έδειξε αναστοχαστική διάθεση και έμμεση ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Αυτή η προσωπική σύνδεση δεν ήταν αναμενόμενη, καθώς η αρχική υπόθεση της έρευνας εστίαζε κυρίως στη γνωστική κατανόηση της ΔΑΦ και όχι στη συναισθηματική ταύτιση.

Στην κατηγορία των στάσεων, ένα απροσδόκητο μοτίβο ήταν η ισχυρή θετική μεταστροφή όχι μόνο στις δηλωμένες στάσεις, αλλά και στη διάθεση παρέμβασης υπέρ του παιδιού με ΔΑΦ σε περιστατικά εκφοβισμού. Ειδικά κατά τη διάρκεια των βιωματικών δραστηριοτήτων τα παιδιά εξέφρασαν με δική τους πρωτοβουλία φράσεις στήριξης και φροντίδας. Επίσης, αξιοσημείωτη ήταν η συμμετοχική διάθεση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και η επιθυμία για συνέχιση αντίστοιχων δραστηριοτήτων και στο μέλλον.

Συνοψίζοντας, η μικρής έκτασης παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε παρουσίασε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά της Γ' τάξης Δημοτικού που εφαρμόστηκε. Συγκεκριμένα, η ποιοτική ανάλυση των

συνεντεύξεων ανέδειξε ουσιαστικές μετατοπίσεις στις αντιλήψεις των μαθητών, με τα παιδιά να αποκτούν μεγαλύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών της ΔΑΦ, καθώς και αυξημένη διάθεση συμπερίληψης και υποστήριξης των τελευταίων. Παράλληλα, αναδείχθηκαν έντονα στοιχεία ενσυναίσθησης, συνεργατικότητας και ηθικής ευαισθησίας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η ενσυναισθητική προσέγγιση στην ανάλυση επέτρεψε να αναδειχθούν οι συναισθηματικές αποχρώσεις και τα ηθικά διλήμματα των παιδιών. Τα ευρήματα τεκμηριώνουν τη δυναμική των σχολικών παρεμβάσεων ως εργαλείο καλλιέργειας της αποδοχής της διαφορετικότητας και αναδεικνύουν τη σημασία της συνεχούς προσπάθειας για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Ωστόσο, τα δεδομένα της παρούσας πιλοτικής έρευνας υπόκεινται στους παρακάτω περιορισμούς: 1) Ο διπλός ρόλος της γράφουσας, τόσο ως ερευνήτριας όσο και ως δασκάλας του τμήματος για την υλοποίηση της παρέμβασης, εμπεριέχει τον κίνδυνο της μη αντικειμενικής αποτίμησης και αξιολόγησης των ποιοτικών ευρημάτων. 2) Ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. 3) Καθώς δεν υπήρχαν αντίστοιχες συνεντεύξεις στη διεθνή βιβλιογραφία, η ερευνήτρια επέλεξε ερωτήσεις από διεθνώς χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα από μη σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία δεν διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων. 4) Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν πολύ μικρή.

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα όπως απορρέουν από τη συγκεκριμένη εργασία αφορούν στην εφαρμογή της παρέμβασης και σε άλλα τμήματα, ώστε να αυξηθεί ο αριθμός του δείγματος και να εξακριβωθεί αν είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει οδηγό ώστε να διεξαχθεί ευρύτερο ερευνητικό πρόγραμμα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, με συνεχή επανέλεγχο (follow-up) της μακροχρόνιας επίδρασης και της αποτελεσματικότητάς του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca. Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(3), 231-238. https://doi.org/10.1007/BF03173412

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), 14-23. https://doi.org/10.1177/10534512070420030401

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 39*(3), 405-418. https://doi.org/10.1007/s10882-006-9015-7

Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes towards autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*(3), 251-272. https://doi.org/10.1007/s10882-006-9015-7

Campbell, J. M. (2007). Middle school students' responses to the self-introduction of a student with autism: Effects of perceived similarity, prior awareness, and educational message. *Remedial and Special Education, 28*(3), 163-173. https://doi.org/10.1177/07419325070280030501

Campbell, J. M., & Barger, B. D. (2011). Middle school students' knowledge of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(6), 732-740. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1092-x

Campbell, J. M., & Barger, B. D. (2011). Initial development of the Autism Attitude Scale for teachers (AAST). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(1), 111-119. https//doi.org/10.1007/s10803-010-1033-1

Campbell, J. M., & Barger, B. D. (2011). Knowledge of Autism Questionnaire. *PsycTESTS Dataset*. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t14193-000

Campbell, J. M., Caldwell, E. A., Railey, K. S., Lochner, O., Jacob, R., & Kerwin, S. (2019). Educating students about autism spectrum disorder using the Kit for Kids curriculum: Effects on knowledge and attitudes. *School Psychology Review, 48*(2), 145-156. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0091.V48-2

Dillenburger, K., Jordan, J., Mckerr, L., Lloyd, K., & Schubotz, D. (2017). Autism awareness in children and young people: Surveys of two populations. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(8), 766-777. https://doi.org/10.1111/jir.12389

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80-92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 8*(2), 106-125. https://doi.org/10.1080/0885625930080203

Gillespie-Lynch, K., Kapp, S. K., Brooks, P. J., Pickens, J., & Schwartzman, B. (2015). Whose expertise is it? Evidence for autistic adults as critical autism experts. *Frontiers in Psychology, 6*, 1706. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00438

Harnum, M., Duffy, J., & Ferguson, D. A. (2007). Adults' versus children's perceptions of a child with autism or ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(7), 1337-1343. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0273-0

Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation, 35*(8), 623-646. https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Morgan, S. B., Walker, M., Bieberich, A., & Bell, S. (2000). *The Shared Activity Questionnaire.* Unpublished manuscript, University of Memphis.

Ricoeur, P. (1996). Η ερμηνευτική θεωρία: Λόγος και ερμηνεία (Γ. Φαράκλας, Μτφρ.). Εστία.

Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *32*(1), 19–27. https://doi.org/10.1080/13668250701194042

Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 195-205. https://doi.org/10.1023/A:1010703316365

Willig, C. (2013). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Gutenberg.

World Health Organization. (2024). *Autism spectrum disorders*. https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Από τη διεθνή εμπειρία στη σχολική πράξη: Το μοντέλο Συμπεριληπτικής Βιωματικής Μάθησης για τη Γλωσσική Ενίσχυση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ασημίνα Ρήγα
Φιλόλογος ΕΑΕ, Δρ. Ειδικής Αγωγής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΚΠΑ
mina_riga@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλάφάντης
Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kmalafant@primedu.uoa.gr

Ελένη Μπόντη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Ιατρικής σχολής του Α.Π.Θ.

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια *Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Περίληψη

Το μοντέλο Συμπεριληπτικής Βιωματικής Μάθησης (Inclusive Experiential Learning - IEL), προέκυψε ως προϊόν σύνθεσης τριών αξόνων που μελετήθηκαν στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας και κινητικοτήτων Erasmus+ και περιλαμβάνουν: α) τη διεπιστημονική και εξατομικευμένη υποστήριξη του γαλλικού οργανισμού ADIJH, β) την υπαίθρια και φαινομενοκεντρική μάθηση του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος και γ) τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL). Επιπλέον, το μοντέλο αυτό στοχεύει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας ένα πλαίσιο που ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των χαρισματικών μαθητών. Μέσω της μετατόπισης της μαθησιακής διαδικασίας από την παραδοσιακή αίθουσα σε αυθεντικά υπαίθρια και ψηφιακά περιβάλλοντα, το IEL προάγει την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή. Στο πλαίσιο της εισήγησης, αναλύονται οι θεωρητικές κα-

ταβολές του μοντέλου και παρουσιάζονται ενδεικτικά σχέδια εργασίας (learning projects) γλωσσικής ενίσχυσης, τα οποία καταδεικνύουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δύναται να μετατρέψει την ετερογένεια της τάξης σε μαθησιακό πλεονέκτημα.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Υπαίθρια Μάθηση, IEL, Γλωσσική Ενίσχυση, Erasmus+

Abstract

The Inclusive Experiential Learning model (IEL) emerged as the result of a synthesis of three key pillars examined within the framework of post-doctoral research and Erasmus+ mobility programs. These include: (a) the interdisciplinarity and individualized support provided by the French organization ADIJH, (b) the outdoor and phenomenon-based learning approach of the Finnish education system, and (c) the principles of Universal Design for Learning (UDL). Furthermore, this model aims to bridge the gap between theory and practice in Greek secondary education by offering a framework that enhances the language skills of all students, including students with disabilities and gifted learners. By shifting the learning process from the traditional classroom to authentic outdoor and digital environments, IEL promotes autonomy and active participation. Within the context of this presentation, the theoretical foundations of the model are analyzed, and indicative learning projects for language support are presented. These demonstrate that differentiated instruction can transform classroom heterogeneity into a learning advantage.

Keywords: Inclusive Education, Outdoor Learning, Inclusive Experiential Learning (IEL), Language Development, Erasmus+

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ολοένα και μεγαλύτερη ετερογένεια ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες τους, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προάγουν τη συμπερίληψη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πρακτική καλείται να επικεντρώνεται όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και στην καλλιέργεια κοινωνικών, γλωσσικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων.

Η συμμετοχή σε κινητικότητες Erasmus+ οδήγησε στη διαμόρφωση ενός μοντέλου Συμπεριληπτικής Βιωματικής Μάθησης (Inclusive Experiential Learning, IEL) που συνδυάζει τη διαθεματικότητα, την υπαίθρια μάθηση και τη συστηματική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, η εφαρμογή της επιτόπιας έρευνας και της εμπλοκής των μαθητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, μετατοπίζει το επίκεντρο της διδασκαλίας από την παθητική πρόσληψη γνώσεων στη βιωματική ανακάλυψη και την ενεργό συμμετοχή. Η μάθηση παύει να περιορίζεται στα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και επεκτείνεται στον κοινωνικό και φυσικό χώρο, ενισχύοντας την αυτενέργεια των μαθητών και την αίσθηση του «ανήκειν».

Επιπρόσθετα, η ενσωμάτωση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως μαθησιακού προφίλ, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τη σύνδεσή με πραγματικές καταστάσεις ζωής, συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων με επικοινωνιακό και συνεργατικό χαρακτήρα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, λοιπόν, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική ενσωμάτωση και την επαγγελματική ετοιμότητα, αναδεικνύοντας τη σημασία των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων ήδη από τη σχολική ηλικία.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης αποτελεί η συνοπτική παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου του μοντέλου IEL και η ανάδειξη της δυναμικής του μέσα από την εφαρμογή ενδεικτικών σχεδίων εργασίας γλωσσικής ενίσχυσης. Μέσα από την ανάλυση αυτή, επιχειρείται να καταδειχθεί ότι η αξιοποίηση της υπαίθριας μάθησης, της επιτόπιας έρευνας και των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία, μετατρέποντας την ετερογένεια της τάξης από πρόκληση σε παιδαγωγικό πλεονέκτημα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο πρώτος άξονας του μοντέλου αντλεί πολύτιμη τεχνογνωσία από τον γαλλικό οργανισμό ADIJH στη Μασσαλία της Γαλλίας (Association for the Development and Inclusion of Youth and People with Disabilities) (Riga, A. & Malafantis, K., 2025). Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού αυτού οργανισμού αναδεικνύει τη διεπιστημονική συνεργασία ως το θεμέλιο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική διαδικασία (Moirano, Sánchez & Štěpánek, 2020). 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η υποστήριξη του μαθητή παύει να είναι μια ατομική και μονοδιάστατη εκπαιδευτική πράξη και μετατρέπεται σε μια συλλογική παρέμβαση όπου εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές συνεισφέρουν την δική τους επιστημονική οπτική με στόχο την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών (Edwards, 2011). Μέσω τακτικών εβδομαδιαίων συναντήσεων και ανοιχτού διαλόγου, η ομάδα σχεδιάζει εξατομικευμένα πλάνα παρέμβασης (Individualized Intervention Plans), τα οποία προσαρμόζονται στο μαθησιακό στυλ, τις δυνατότητες και τις προκλήσεις του κάθε μαθητή, διασφαλίζοντας την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία(Ranbir, 2024).

Επίσης, η εμπειρία από δομές, όπως το SESSAD (Special Education and Home Care Service) και το Hotel Restaurant Olympe του ίδιου οργανισμού καταδεικνύει ότι η υποστήριξη πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την καθημερινή ζωή. Η σύνδεση των μαθητών με την αγορά εργασίας μέσω πρακτικής άσκησης ενισχύει τις προεπαγγελματικές τους δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα αυτοαξίας, προετοιμάζοντάς τους για μια αυτόνομη κοινωνική ένταξη (Popli & Singh, 2024). Επιπλέον, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια ενισχύει τη συναισθηματική ανθεκτικότητα των μαθητών και την αποδοχή της διαφορετικότητας από την ευρύτερη κοινότητα (Lawrence, Hudson Breen, Lazinski & Harrison, 2026).

Ο δεύτερος πυλώνας του μοντέλου IEL διαμορφώθηκε με γνώμονα τη φινλανδική εκπαιδευτική φιλοσοφία και τις αρχές της εκπαίδευσης που βασίζεται στον τόπο (Place-based Education). Η προσέγγιση αυτή εκκινεί από την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές δικαιούνται ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2021). Το τοπικό περιβάλλον, φυσικό και δομημένο, αποτελεί μια πλούσια πηγή βιωμάτων που λειτουργεί ως αφόρμηση για προβληματισμό και δράση. Η UNESCO

(2017) μάλιστα προτείνει τη χρήση του τοπικού περιβάλλοντος ως μέσου για τη σύνδεση των μαθητών με τις πραγματικές προκλήσεις της περιοχής τους, ενισχύοντας την αίσθηση του «ανήκειν» (Φιλιππάκη & Καλαϊτζιδάκη, 2022).

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στη Μάθηση Βασισμένη σε Φαινόμενο (Phenomenon Based Learning), η οποία προωθεί τη διαθεματική διερεύνηση πραγματικών καταστάσεων της ζωής (Symeonidis & Schwarz, 2016). Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ύπαιθρος προσφέρει ένα ιδανικό περιβάλλον για διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς παρέχει ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων (ήχοι, υφές, χρώματα) που ενισχύουν τη μάθηση, χωρίς τους περιορισμούς της παραδοσιακής αίθουσας (Güdelhöfer, 2016). Έρευνες δείχνουν ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες μειώνουν το άγχος, αυξάνουν την αυτοεκτίμηση και βελτιώνουν τη συγκέντρωση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Malone & Tranter, 2003). Η υπαίθρια μάθηση δύναται να ενσωματώνει τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογων, όπως https://goosechase.com/, η οποία αποτελεί μια διαδικτυακή πλατφόρμα που επιτρέπει σε οργανισμούς και σχολεία να εμπλακούν, να ενεργοποιήσουν και να εκπαιδεύσουν τις κοινότητές τους μέσω διαδραστικών εμπειριών σε εξωτερικούς χώρους. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται «δυναμικά εργαστήρια» που μετατρέπουν τη μάθηση σε μια συναρπαστική και ασφαλή εμπειρία (Fang, Hassan, & LePage, 2023).

Ο τρίτος άξονας αφορά την υιοθέτηση των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν ωφελεί μόνο τους μαθητές με αναπηρία, αλλά το σύνολο της σχολικής κοινότητας, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών (Dyson, Howes, & Roberts, 2004). Μέσω του UDL, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ, εξασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής μπορεί να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Rose & Meyer, 2002).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον προωθεί την αποδοχή, μειώνει τα κοινωνικά στερεότυπα και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση (Doyle, O'Toole, Cassidy, & Condron, 2025). Οι μαθητές εξοικειώνονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης, γεγονός που τους βοηθά να προσεγγίζουν τη γνώση με ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Επίσης, μέσα από τη συνεργασία αναπτύσσεται το αίσθημα του ανήκειν, γεγονός που καθιστά τη μετάδοση της γνώσης πιο αποτελεσματική και αποδοτική (Kalantzis & Cope, 2013).

Συνοψίζοντας, το μοντέλο IEL συνδυάζει τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση του γαλλικού οργανισμού ADIJH, τη βιωματική υπαίθρια μάθηση του φινλανδικού συστήματος και τη δομική ευελιξία του UDL. Μέσω της μετατόπισης της μαθησιακής διαδικασίας από την παραδοσιακή αίθουσα σε αυθεντικά υπαίθρια και ψηφιακά περιβάλλοντα, το IEL δεν επιδιώκει απλώς την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά την ενδυνάμωση των μαθητών ως ενεργών μελών μιας δίκαιης και συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Πρακτική Εφαρμογή: Σχέδια εργασίας γλωσσικής ενδυνάμωσης βασισμένα στο Μοντέλο IEL

Η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο του IEL απομακρύνεται από τη στείρα απομνημόνευση κανόνων και μετατοπίζεται προς την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και της επικοινωνιακής δεξιότητας σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Τα παρακάτω σχέδια εργασίας έχουν σχεδιαστεί για να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια της τάξης, παρέχοντας προκλήσεις για τους χαρισματικούς μαθητές και ουσιαστική υποστήριξη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«Φωνές της Πόλης»: Διερεύνηση και Ψηφιακή Αφήγηση

Το σχέδιο εργασίας «Φωνές της Πόλης» εντάσσεται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που συνδυάζει την υπαίθρια μάθηση με τη διαθεματικότητα, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τη δυναμική της επιτόπιας έρευνας και των ψηφιακών εργαλείων. Οι μαθητές, οργανωμένοι σε ομάδες, καλούνται να διερευνήσουν αυθεντικά ζητήματα της τοπικής κοινωνίας (π.χ. το προσφυγικό ζήτημα, την αρχιτεκτονική κληρονομιά ή την προσβασιμότητα της πόλης), προσεγγίζοντας τη γνώση μέσα από βιωματικές εμπειρίες και ενεργό συμμετοχή. Η μαθησιακή διαδικασία μετατοπίζεται από την απλή μετάδοση γνώσεων στην ανακαλυπτική μάθηση και τη σύνθεση, ενισχύοντας την κριτική σκέψη αλλά και την κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Διαδικασία: Η διδακτική πορεία αναπτύσσεται βήμα-βήμα, εκκινώντας από τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και τη συγκρότηση ομάδων με διακριτούς ρόλους. Έπειτα, ακολουθεί η επιτόπια έρευνα στο πεδίο, όπου οι μαθητές συλλέγουν δεδομένα μέσω παρατήρησης, συνεντεύξεων και καταγραφής οπτικοακουστικού υλικού. Στη συνέχεια, το υλικό οργανώνεται και αναλύεται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, οδηγώντας στη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης που αποτυπώνει

τα ευρήματα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της σχολικής τάξης και τον αναστοχασμό.

Διαφοροποίηση: Η διαφοροποίηση υλοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα, τόσο ως προς τη διαδικασία όσο και ως προς το παραγόμενο τελικό προϊόν. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τρόπους συμμετοχής που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, όπως η λήψη φωτογραφιών, η διεξαγωγή συνεντεύξεων ή η ψηφιακή αποτύπωση. Η αξιοποίηση υποστηρικτικών τεχνολογιών διευκολύνει τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι χαρισματικοί μαθητές εμπλέκονται σε πιο σύνθετες και απαιτητικές γνωστικά δραστηριότητες, όπως ο σχεδιασμός ερευνητικών εργαλείων και η κριτική ανάλυση των δεδομένων.

Γλωσσικές δεξιότητες: Το σχέδιο ενισχύει τον γλωσσικό γραμματισμό, καθώς οι μαθητές εξασκούνται τόσο στον προφορικό λόγο μέσω συνεντεύξεων, όσο και στον γραπτό λόγο μέσα από τη σύνταξη αναφορών. Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσω διαμόρφωσης πολυτροπικών αφηγήσεων. Τέλος, καλλιεργείται η ικανότητα επιλογής κατάλληλου λεξιλογίου και η κριτική προσέγγιση των πηγών.

«Συμπεριληπτικό Debate»: Η Τέχνη της Επιχειρηματολογίας

Το «Συμπεριληπτικό Debate» συνιστά ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που προάγει τη δημοκρατική παιδεία και τον κριτικό γραμματισμό, εντάσσοντας στοιχεία διαθεματικότητας και αξιοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία για την τεκμηρίωση και παρουσίαση των επιχειρημάτων. Μέσα από τη διερεύνηση επίκαιρων κοινωνικών ζητημάτων (π.χ. «Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση: Απειλή ή ευκαιρία;»), οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επιχειρηματολογίας και μαθαίνουν να συμμετέχουν ενεργά στον δημόσιο λόγο.

Διαδικασία: Η εφαρμογή ξεκινά με την εισαγωγή στη δομή της επιχειρηματολογίας και τη συγκρότηση ομάδων μικτών ικανοτήτων (mixed-ability grouping), όπως εφαρμόζεται στο φινλανδικό σύστημα (Cozza, 2022). Ακολουθεί η φάση της έρευνας, κατά την οποία οι μαθητές συλλέγουν και αξιολογούν πληροφορίες, συχνά με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων. Στη συνέχεια, προετοιμάζουν τα επιχειρήματά τους και συμμετέχουν στη διαδικασία του debate, η οποία περιλαμβάνει διαδοχικές φάσεις τοποθέτησης, αντεπιχειρηματολογίας και σύνθεσης. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με αναστοχασμό και αξιολόγηση.

Διαφοροποίηση: Η προσέγγιση βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για μάθηση, επιτρέποντας πολλαπλούς τρόπους συμμετοχής. Οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν προφορικά, γραπτά ή μέσω οπτικών αναπαραστάσεων, όπως infographics. Η χρήση δομημένων γλωσσικών πλαισίων (sentence starters) υποστηρίζει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι προχωρημένοι μαθητές αναλαμβάνουν πιο απαιτητικές γνωστικές διεργασίες, όπως η ανασκευή σύνθετων επιχειρημάτων και η ανάλυση ρητορικών τεχνικών(Rose & Meyer, 2002).

Γλωσσικές δεξιότητες: Η δραστηριότητα ενισχύει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, δίνοντας έμφαση στην πειθώ, τη σαφήνεια και τη συνοχή. Παράλληλα, καλλιεργείται εξειδικευμένο λεξιλόγιο επιχειρηματολογίας και αναπτύσσονται επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως ο σεβασμός στον συνομιλητή και η αποτελεσματική διαχείριση του διαλόγου.

«Εικονική Επιχείρηση»: Σύνδεση με την Επαγγελματική Ζωή

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια δική τους εικονική επιχείρηση ή έναν οργανισμό κοινωνικής προσφοράς. Έτσι αξιοποιούνται αυθεντικά περιβάλλοντα εφαρμογής, ενισχύοντας τη διαθεματικότητα και συνδέοντας τη σχολική γνώση με την ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη δημιουργία μιας εικονικής επιχείρησης ή ενός οργανισμού, οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία που προσομοιάζει με πραγματικές συνθήκες εργασίας.

Διαδικασία: Η μαθησιακή πορεία ξεκινά με τη διερεύνηση βασικών εννοιών επιχειρηματικότητας και τη διαμόρφωση ιδεών μέσα από εργασία σε ομάδες. Οι μαθητές στο πλαίσιο των ομάδων αυτών αναλαμβάνουν ρόλους, σχεδιάζοντας τη δομή και τη λειτουργία της επιχείρησης. Στη συνέχεια, αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία για την ανάπτυξη διαφημιστικού υλικού και συμμετέχουν σε αντίστοιχες επαγγελματικές δραστηριότητες, όπως συναντήσεις και παρουσιάσεις. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του επιχειρηματικού σχεδίου.

Διαφοροποίηση: Η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται μέσω της κατανομής ρόλων που ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύονται μέσα από δραστηριότητες που εστιάζουν σε πρακτικές δεξιότητες (Ranbir, 2024), ενώ οι χαρισματικοί μαθητές αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και εμπλέκονται σε στρατηγικό σχεδιασμό. Επομένως, η ποικιλία των τελικών προϊόντων αντιπροσωπεύουν την έκφραση διαφορετικών μαθησιακών προφίλ.

Αποτελέσματα

Συμπερασματικά, μέσα από τη σύζευξη των τριών αξόνων, της γαλλικής προσέγγισης, της φινλανδικής υπαίθριας μάθησης και του καθολικού σχεδιασμού, καταδεικνύεται ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί μια ουτοπική θεωρητική κατασκευή, αλλά μια εφαρμόσιμη παιδαγωγική πραγματικότητα που αναβαθμίζει το επίπεδο σπουδών για το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Dyson, Howes, & Roberts, 2004). Πράγματι, η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα, όταν η μάθηση αποδεσμεύεται από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και μεταφέρεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα δράσης, όπου η θεωρία συνδέεται άρρηκτα με την πράξη (Beames, Higgins, & Nicol, 2012).

Η μετάβαση αυτή επιτρέπει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν λειτουργικές επικοινωνιακές δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες, μειώνοντας το άγχος και την αισθητηριακή υπερφόρτωση που συχνά προκαλεί ο παραδοσιακός σχολικός χώρος (Güdelhöfer, 2016). Παράλληλα, η ίδια διαδικασία προσφέρει στους χαρισματικούς μαθητές το απαραίτητο πεδίο για την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών και κριτικής σκέψης, καθώς η υπαίθρια μάθηση ενισχύει τα μαθησιακά κίνητρα και τον ενθουσιασμό (Fang, Hassan, & LePage, 2023). Με αυτόν τον τρόπο, η ετερογένεια της τάξης παύει να αποτελεί εμπόδιο και αναδεικνύεται σε δυναμικό μαθησιακό πλεονέκτημα, όπου η αναγνώριση της διαφορετικότητας αποτελεί βασικό στοιχείο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Αρβανίτη, 2013). Η διαφοροποίηση αυτή διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής έχει ίσες ευκαιρίες να αναπτύξει προσωπικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (Ranbir, 2024).

Σημαντικό συμπέρασμα αποτελεί, επίσης, η διαπίστωση ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων και των βιωματικών τεχνικών, όπως τα debates και η διερευνητική μάθηση, λειτουργεί ως καταλύτης για τη συμπερίληψη. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL) διασφαλίζει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται σημαντικά, αναπτύσσοντας κοινωνικά δίκτυα και δεσμούς φιλίας που προωθούν την αποδοχή (Rose & Meyer, 2002). Την ίδια στιγμή, οι μαθητές χωρίς αναπηρία καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και την ικανότητα να προσεγγίζουν τη γνώση με ευελιξία, δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή τους στην κοινωνία (Doyle, et al., 2025).

Καταλήγοντας, η εισήγηση αυτή υπογραμμίζει ότι επιτυχής εφαρμογή αντίστοιχων σχεδίων εργασίας μπορεί να καταδείξει ότι η παιδαγω-

γική καινοτομία μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε έναν χώρο αλληλεγγύης και ισότητας. Παρά τις προκλήσεις που σχετίζονται με την έλλειψη πόρων ή την ακαμψία των συστημάτων (Fang et al., 2023), η συμπεριληπτική βιωματική μάθηση παραμένει η ασφαλής οδός για τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων μελών μιας δίκαιης κοινωνίας (Ainscow, Chapman, & Hadfield, 2020; Popli & Singh, 2024).

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 6*(1*), 7– 16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2020). *Changing Education Systems: A Guide for School Leaders*. Routledge.

Αρβανίτη, Α. (2013). *Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην πράξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Pra ctice*. Routledge.

Cozza, B. (2022). *The Inclusive World of Today's Classrooms: Integrating Multi-Age Teaching, Technology, and International Perspectives*. Rowman & Littlefield.

Doyle, A. J., O'Toole, M., Cassidy, D., & Condron, C. M. (2025). Universal Design for Learning (UDL) in simulation-based health professions education. *Advances in simulation (London, England)*, *10*(1), 33. https://doi.org/10.1186/s41077-025-00361-3

Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). *What do we know about inclusive education?* Routledge.

Edwards, A. (2011). *Interprofessional Collaboration in Schools: A Guide for Professionals Working Together*. Oxford University Press.

Fang, W. T., Hassan, A., & LePage, B. A. (2023). *The Living Environmental Education: Sound Science Toward a Cleaner, Safer, and Healthier Future*. Springer Nature.

Φιλιππάκη, Μ. & Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2022). *Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο: Θεωρία και πράξη στην ελληνική εκπαίδευση.* Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. *3*(2), 49–64. https://doi.org/10.12681/ees.28166

Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor Education and the Inclusion of Children with Special Needs : A Case Study from Germany* (Dissertation). Linköping University https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:942099/FULLTEXT03.pdf

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές και Πρακτικές της Παιδαγωγικής. Μεταίχμιο.*

Lawrence, B. C., Hudson Breen, R. E., Lazinski, M., & Harrison, G. L. (2026). Hope as an Organizing Framework for Family-School Collaboration. *Canadian Journal of School Psychology*, *41*(1), 88-105.

Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). School Grounds as Sites for Learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, *9*(3), 283–303. https://doi.org/10.1080/13504620303459

Moirano, R., Sánchez, M. A., & Štěpánek, L. (2020). Creative interdisciplinary collaboration: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, *35*, 100626. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100626

Popli, N.K., Singh, R.P. (2024). Enhancing academic outcomes through industry collaboration: our experience with integrating real-world projects into engineering courses. *Discover Education,* 3, 217 https://doi.org/10.1007/s44217-024-00300-w

Ranbir. (2024). Individualized Education Programs (IEPs): Best Practices for Tailoring Instruction to Meet Diverse Learning Needs. *Universal Research Reports*, *11*(1), 187– 191. https://doi.org/10.36676/urr.v11.i1.1275

Riga, A. & Malafantis, K. (2025). Inclusive education in practice: insights from the Erasmus+ experience. *European Journal of Special Education Research*, [S.l.], *11*(5), aug. 2025. ISSN 25012428. Available at: https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/6200 . Date accessed: 28 mar. 2026. doi: http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v11i5.6200 .

Rose, D.H., and Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, *28*(2), 31–47. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

United Nations (2021). *Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. https://sdgs.un.org/goals/goal4

Υπαίθρια μάθηση και Συμπερίληψη: Η περίπτωση της Φινλανδίας μέσα από ένα πρόγραμμα Erasmus+

Ασημίνα Ρήγα
Φιλόλογος ΕΑΕ, Δρ. Ειδικής Αγωγής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΕΚΠΑ
mina_riga@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλάφάντης
Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού στα σχολεία καθιστά αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς την προετοιμασία ποικίλων διαφοροποιημένων προγραμμάτων παρέμβασης και δραστηριοτήτων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, συναισθηματικών, σωματικών, γνωστικών και πολιτιστικών αναγκών. Με σκοπό την προώθηση της συμπερίληψης και συνεπακόλουθα τη μείωση των φραγμών για την πλήρη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, οι σύγχρονοι ερευνητές αναγνωρίζουν την υπαίθρια μάθηση ως μια αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική. Σε αυτό το πρίσμα η παιδαγωγική ομάδα Erasmus+ του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) Αχαΐας, αποσκοπώντας στην αναζήτηση ευκαιριών προσωπικής & επαγγελματικής ανάπτυξης συμμετείχε σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ κατά το σχολικό έτος 2023-24 με συμμετοχή στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Courses and Training) του πιστοποιημένου φορέα Europass Teacher Academy στο Ελσίνκι της Φινλανδίας. Αντικείμενο της εν λόγω επιμόρφωσης αποτέλεσαν τα οφέλη της μάθησης σε εξωτερικό χώρο καθώς και ενδεδειγμένες πρακτικές οργάνωσης και σχεδιασμού υπαίθριων δραστηριοτήτων με ασφάλεια και προστιθέμενη παιδαγωγική αξία. Σκοπός αυτής της ανακοίνωσης αποτελεί η σύντομη και περιεκτική αποτύπωση των εμπειριών των συμμετεχόντων και των καλών πρακτικών που αποκόμισαν καθώς και η βιβλιογραφική ανασκόπηση και τεκμηρίωση αναφορικά με τα οφέλη της υπαίθριας μάθησης στην ψυχική και πνευματική υγεία των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπερίληψη, υπαίθρια μάθηση, Ε.Ε.Ε.ΕΚ Αχαΐας, Erasmus+

Abstract

The increasing heterogeneity of the student population in contemporary schools necessitates that teachers design and implement a wide range of differentiated intervention programmes, as well as teaching, learning, and assessment activities, in order to address students' diverse social, emotional, physical, cognitive, and cultural needs. With the aim of promoting inclusion and, consequently, reducing barriers to full participation in the learning process, contemporary educational research recognises outdoor learning as an effective and innovative pedagogical practice. Within this framework, the Erasmus+ pedagogical team of the Special Vocational Education Laboratory (SVET) of Achaia, seeking opportunities for both personal and professional development, participated in the European Erasmus+ programme during the 2023–2024 school year. Specifically, the team took part in the Courses and Training Programme of the accredited Europass Teacher Academy in Helsinki, Finland. The training focused on the benefits of outdoor learning, as well as on appropriate practices for the organisation and planning of outdoor educational activities that ensure safety while enhancing pedagogical value. The purpose of this paper is to concisely and comprehensively present the participants' experiences and the good practices acquired through the training, alongside a brief literature review and documentation concerning the impact of outdoor learning on students' mental and emotional well-being.

Keywords: Inclusion, outdoor learning, SVET of Achaia, Erasmus+

Εισαγωγή

Η θεμελιώδης πεποίθηση στην οποία βασίζεται το παρόν άρθρο αποτελεί ότι όλα οι μαθητές δικαιούνται και πρέπει να διαθέτουν ισότιμη πρόσβαση σε μια ποιοτική χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη εκπαίδευση για

όλους, όπως κατοχυρώνεται στον τέταρτο στόχο για την αειφόρο ανάπτυξη (United Nations, 2021). Ο στόχος αυτός επιδιώκει να εξασφαλίσει την ένταξη, την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση, καθώς και να προάγει τις ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Περιλαμβάνει δράσεις για τη διασφάλιση της πρόσβασης σε δωρεάν, δίκαιη και ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την εξάλειψη του αναλφαβητισμού, την ενίσχυση των δεξιοτήτων για βιώσιμη ανάπτυξη, και την παροχή ασφαλών και χωρίς διακρίσεις σχολικών περιβαλλόντων.

Στο πλαίσιο της αειφορίας και του ρόλου της εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών προκύπτουν νέες σημαντικές προκλήσεις που απαιτούν την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές (π.χ. ανάληψη δράσης, αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, συμμετοχή στην κοινότητα, κ.α.) ανεξάρτητα από το γνωστικό και διανοητικό επίπεδο, τις δυνατότητες ή τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν. Σε μια τέτοια προοπτική, οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους και σε συνεργασία με τα μέλη των τοπικών κοινοτήτων έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν ζητήματα του τοπικού περιβάλλοντος, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να προτείνουν βιώσιμες πρακτικές που εμπνέονται από το όραμα της αειφορίας και να ανταποκρίνονται στις συνθήκες, τις δυνατότητες και τις προτεραιότητες της τοπικής κοινωνίας (Fang, Hassan & LePage, 2023).

Το τοπικό περιβάλλον, φυσικό και δομημένο, καθώς και η μορφή και η ιστορία της τοπικής κοινωνίας αποτελούν προσβάσιμα αντικείμενα μελέτης και μια πλούσια πηγή βιωμάτων που μπορούν να λειτουργούν ως αφόρμηση για προβληματισμό και οργάνωση της δράσης των μαθητών (Sterling, 2001; Sobel, 2020). Μάλιστα η UNESCO (2017) προτείνει τη χρήση του τοπικού περιβάλλοντος ως μέσου για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και τη σύνδεση των μαθητών με τις πραγματικές προκλήσεις της περιοχής τους. Μια μορφή εκπαίδευσης βασισμένη στον τόπο (place-based education) προωθεί τη σύνδεση των μαθητών με το τοπικό τους περιβάλλον μέσω δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κατανόηση και την εκτίμηση του μέρους όπου διαβιούν. Οι δραστηριότητες αυτές δύνανται να περιλαμβάνουν την έρευνα και τη δραστηριοποίηση στο πεδίο, τη δράση σε πραγματικές συνθήκες, την επιτόπια παρατήρηση καθώς επίσης και την επίλυση προβλημάτων σε ρεαλιστικές συνθήκες, ενισχύοντας την αίσθηση του "ανήκειν" (Φιλιππάκη, & Καλαϊτζιδάκη, 2022; Sobel, 2020; Goralnik, & Nelson, 2024). Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών καλλιεργείται η εμπιστοσύνη και η πεποίθηση στους μαθητές

ότι μπορούν να προκαλούν θετικές και γόνιμες αλλαγές στο περιβάλλον τους, συνδέονται περισσότερο με τις κοινότητες τους και το φυσικό περιβάλλον και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε βιωματικές και ομαδικές δράσεις (Smith & Sobel, 2010; Φιλιππάκη, & Καλαϊτζιδάκη, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό η παιδαγωγική ομάδα Erasmus+ του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) Αχαΐας, αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση των συστημικών διακρίσεων και στη διασφάλιση της ισότητας και της συμπερίληψης όχι μόνο εντός της σχολικής μονάδας, αλλά στην προώθηση των αξιών αυτών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα συμμετείχε σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ κατά το σχολικό έτος 2023-24 που περιλάμβανε συμμετοχή στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Courses and Training) στο Ελσίνκι της Φινλανδίας. Απώτερος σκοπός της κινητικότητας αυτής υπήρξε η ενημέρωση για τα οφέλη της μάθησης σε εξωτερικό χώρο και η πρακτική άσκηση στην οργάνωση & στον σχεδιασμό υπαίθριων δραστηριοτήτων με ασφάλεια και προστιθέμενη παιδαγωγική αξία.

Σκοπός αυτής της ανακοίνωσης αποτελεί η σύντομη και περιεκτική αποτύπωση των εμπειριών των συμμετεχόντων και των καλών πρακτικών που αποκόμισαν μέσα από αυτή τη συμμετοχή τους στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι εμπειρίες μάθησης σε εξωτερικούς χώρους μπορούν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη και την περιβαλλοντική διαχείριση καθώς δημιουργεί ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης. Ο στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να συνδυάσει τη θεωρητική μάθηση με τη δράση στον πραγματικό κόσμο. Σχετικές έρευνες (Beames, Higgins & Nicol, 2012) δείχνουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκτός τάξης αναπτύσσουν μια καλύτερη κατανόηση των μαθησιακών αντικειμένων, καθώς συνδυάζουν τη θεωρία με την πρακτική. Αυτή η σύνδεση ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών και τους επιτρέπει να δουν τη σημασία των γνώσεων στο καθημερινό τους περιβάλλον. Επομένως, δημιουργώντας σκόπιμες και ελκυστικές εμπειρίες μάθησης σε εξωτερικούς χώρους, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να καλλιεργήσουν μοναδικές ευκαιρίες για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη καθώς επίσης και για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και διαχείριση (Kelly et al., 2022).

Παράλληλα, η συμμετοχή σε πρακτικές δραστηριότητες που απαιτούν σωματική δραστηριότητα, όπως η εκπαίδευση στο πεδίο, ενισχύει την ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αυξάνοντας τη φυσική τους ευεξία (Dillon et al., 2005). Αυτές οι πρακτικές διδασκαλίας μπορούν να μειώσουν το άγχος, να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και να δημιουργήσουν μια αίσθηση επιτυχίας και ικανοποίησης.

Επιπλέον, η εκπαίδευση στην ύπαιθρο είναι ιδανική για διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς προσφέρει αμέτρητες δυνατότητες προσαρμογής των δραστηριοτήτων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η φύση, ως περιβάλλον μάθησης, προσφέρει ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων (ήχοι, χρώματα, υφές), που μπορούν να ενισχύσουν τις μαθησιακές εμπειρίες για μαθητές με αναπτυξιακές ή κινητικές αναπηρίες, καθώς και για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Güdelhöfer, 2016). Έρευνες δείχνουν ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις περιορισμένες δυνατότητες τους στον παραδοσιακό σχολικό χώρο, παρέχοντας ευκαιρίες για βελτίωση της συγκέντρωσης, της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Malone & Tranter, 2003). Οι μαθητές με αυτισμό, για παράδειγμα, συχνά ανταποκρίνονται θετικά σε δραστηριότητες στη φύση, που προσφέρουν σταθερότητα και αισθητηριακή διέγερση. Οι δραστηριότητες αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων, σε έναν μη αγχωτικό και μη περιορισμένο περιβάλλον (Zachor, 2017). Συνεπώς, η φύση προσφέρει ένα ανοιχτό πεδίο όπου οι μαθητές δεν περιορίζονται από τα συμβατικά όρια της τάξης, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης επιτυχίας τους.

Παιδαγωγικός σχεδιασμός και υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος Erasmus+

Η έλλειψη πρότερης εμπειρίας των εκπαιδευτικών του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Αχαΐας σε ευρωπαϊκά προγράμματα και η αναζήτηση μέσω αυτών ευκαιριών προσωπικής & επαγγελματικής ανάπτυξης και μάλιστα προς την κατεύθυνση μιας σχολικής και κοινωνικής συμπερίληψης συνέβαλαν στη διαμόρφωση των κάτωθι επιδιωκόμενων στόχων.

- Ενίσχυση δεξιοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών

- Προώθηση της διεπιστημονικής συνεργασίας και της διαθεματικότητας στη διδασκαλία
- Βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της υπαίθριας διδασκαλίας και μάθησης με ή χωρίς την ταυτόχρονη αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η κινητικότητα περιλάμβανε επιμόρφωση στον πιστοποιημένο ευρωπαϊκό οργανισμό Europass Teachers Academy και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα επιμόρφωσης (courses and training) με τίτλο «Μάθηση έξω από την τάξη» (Learning outside the classroom) στο Ελσίνκι της Φινλανδίας. Η εν λόγω κινητικότητα ενίσχυσε την ανταλλαγή καλών πρακτικών με τους Φινλανδούς εταίρους τόσο με τη θεωρητική κατάρτιση και συζήτηση-ανατροφοδότηση που ακολούθησε, όσο την πρακτική άσκηση σε εξωτερικούς χώρους, στην ύπαιθρο και στην αστική περιοχή (μουσεία, κεντρική βιβλιοθήκη, κλπ.). Παράλληλα, στο πρόγραμμα επιμόρφωσης συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, όπως: Γερμανία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ελλάδα, Μάλτα, Κροατία.

Η υλοποίηση του προγράμματος βασίστηκε σε βιωματικές, συνεργατικές και υπαίθριες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με στόχο τη γνωριμία των συμμετεχόντων, την ενίσχυση της ομαδικής συνοχής και τη σταδιακή εμβάθυνση στις αρχές της υπαίθριας μάθησης και της φινλανδικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε αρχικά σε δραστηριότητες γνωριμίας και αλληλεπίδρασης, οι οποίες συνέβαλαν στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος και σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από βιωματικά παιχνίδια σε κύκλο, αξιοποιήθηκε η δυναμική της ισοτιμίας και της οπτικής επαφής, στοιχεία που ενισχύουν την ενεργητική ακρόαση, τη συμμετοχή και τη συναισθηματική ασφάλεια της ομάδας (Pranis, 2014). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε το παιχνίδι με το κουβάρι, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί μοιράζονταν στοιχεία της προσωπικής τους σχέσης με τη φύση, σχηματίζοντας έναν «ιστό αράχνης» που συμβόλιζε τη σύνδεση και τη συνεργασία της ομάδας.

Παράλληλα, εφαρμόστηκαν κινητικά παιχνίδια γνωριμίας με τη χρήση λίστας ελέγχου, τα οποία προωθούσαν την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συνομιλήσουν με όσο το δυνατό περισσότερους εταίρους και να ανακαλύψουν κοινά χαρακτηριστικά και εμπειρίες. Οι δραστηριότητες αυτές λειτούργησαν αποτελεσματικά ως διαδικασίες «σπασίματος του πάγου» (ice breaking), προετοιμάζοντας το έδαφος για τη μαθησιακή διαδικασία που ακολούθησε.

Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκαν ψηφιακά μέσα και οπτικό υλικό μέσα από ένα διαδραστικό ερωτηματολόγιο επιλογής εικόνων (this or that?), το οποίο αφορούσε διαφορετικά περιβάλλοντα (φυσικό–αστικό, ορεινό–παραθαλάσσιο) και τη σχέση των συμμετεχόντων με την υπαίθρια μάθηση. Η δραστηριότητα αυτή συνέβαλε στην ενεργοποίηση των προσωπικών εμπειριών και στάσεων των εκπαιδευτικών και στη σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης.

Ακολούθησε παρουσίαση της Φινλανδίας και του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την οποία αναδείχθηκαν βασικές αρχές όπως η εμπιστοσύνη στο έργο των εκπαιδευτικών, η ισότιμη πρόσβαση όλων των πολιτών στη δωρεάν εκπαίδευση και η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού ως προς την επιλογή περιεχομένου, υλικού και μεθοδολογίας. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στη βιωματική και ενεργητική μάθηση, στα ολιγομελή τμήματα και στην απουσία εξετάσεων και τυποποιημένων τεστ, στοιχεία που ενισχύουν τη χαρά της μάθησης και τη συνολική ευημερία των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η υπαίθρια μάθηση παρουσιάστηκε ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς κάθε χώρος μπορεί να αποτελέσει χώρο μάθησης, συμβάλλοντας στη γνωστική, κοινωνική, σωματική και ψυχική ανάπτυξη των μαθητών.

Το πρόγραμμα εμβάθυνε στα οφέλη της μάθησης σε εξωτερικό χώρο, αναδεικνύοντας ότι η υπαίθρια μάθηση ενισχύει τα μαθησιακά κίνητρα, τον ενθουσιασμό και τη συγκέντρωση των μαθητών, ενώ δημιουργεί ένα πιο ήρεμο και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης που επιτρέπει την εξατομικευμένη πρόοδο (Fang, Hassan, & LePage, 2023). Τονίστηκε η σημασία της αξιοποίησης ποικίλων χώρων εκτός σχολικής τάξης, όπως εθνικά πάρκα, μουσεία, ιστορικοί χώροι και κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εμπλουτιστούν οι μαθησιακές εμπειρίες και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Ιδιαίτερη μνεία έγινε στη συμβολή της υπαίθριας μάθησης στη συμπερίληψη, καθώς μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αναπτύσσουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και της βιωματικής μάθησης (learning by doing). Παράλληλα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά χωρίς περιορισμούς κινητικότητας ή αισθητηριακής υπερφόρτωσης, εργαζόμενοι με τον δικό τους ρυθμό σε ένα ιδιαίτερα διεγερτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης αναδείχθηκε η σημασία της σωστής δόμησης των υπαίθριων παρεμβάσεων. Παρουσιάστηκαν παραδείγματα

δομημένων δραστηριοτήτων, όπως οργανωμένα παιχνίδια στο προαύλιο, υπαίθρια ανάγνωση, περίπατοι με χρήση χάρτη, καλλιέργεια σχολικού κήπου και θεσμικά ενσωματωμένα υπαίθρια μαθήματα. Επιπλέον, αναδείχθηκε ο ρόλος των ψηφιακών εργαλείων στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών, όπως κυνήγι θησαυρού με QR codes, ψηφιακά ημερολόγια και βίντεο.

Κεντρικό μέρος του προγράμματος αποτέλεσαν οι υπαίθριες δραστηριότητες στη φύση, με έμφαση στην ενσυνειδητότητα (mindfulness) και τη συναισθηματική αγωγή. Μέσα από δραστηριότητες παρατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος, ασκήσεις αισθήσεων, συμβολικές πρακτικές (όπως το «δέντρο της ζωής») και συνεργατικές ασκήσεις εξερεύνησης, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συνδεθούν ουσιαστικά με τη φύση, να αναπτύξουν την αυτοπαρατήρηση και να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους επίγνωση. Η εμπειρία ολοκληρώθηκε με την ατομική δραστηριότητα «Χέρι θετικής μνήμης», η οποία συνέδεσε τις αισθήσεις με θετικές προσωπικές εμπειρίες υπαίθριας μάθησης.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε επίσης παραδείγματα υπαίθριας μάθησης σε αστικό περιβάλλον, μέσα από επισκέψεις σε πολιτιστικούς και δημόσιους χώρους, όπως η κεντρική βιβλιοθήκη Oodi του Ελσίνκι. Ο συγκεκριμένος χώρος αναδείχθηκε ως σύγχρονο παράδειγμα πολυλειτουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που συνδυάζει την πρόσβαση στη γνώση με τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κοινωνική ζωή. Μέσα από ψηφιακά παιχνίδια προσανατολισμού (Seppo.io), οι συμμετέχοντες γνώρισαν τις υπηρεσίες και τις δυνατότητες του χώρου, αναγνωρίζοντας τη δυναμική του ως πεδίου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για σχολικές ομάδες.

Τέλος, παρουσιάστηκε η φινλανδική προσέγγιση της Μάθησης Βασισμένης σε Φαινόμενο (Phenomenon Based Learning), η οποία εστιάζει στη διαθεματική διερεύνηση πραγματικών φαινομένων της ζωής και ενισχύει τη διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση (Symeonidis & Schwarz, 2016). Η επιμόρφωση ολοκληρώθηκε με πρακτική εργασία σχεδιασμού υπαίθριων δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες, καθώς και με διαδικασία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, εστιάζοντας στις δεξιότητες και τις γνώσεις που αποκτήθηκαν.

Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εκπαιδευτικοί του σχολείου μας είχαν την ευκαιρία να μάθουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τη μάθηση εκτός τάξης είτε στο φυσικό περιβάλλον, είτε σε εσωτερικούς χώρους, όπως μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ. με ουσιαστικό, διασκεδαστικό και ασφαλή τρόπο. Διδάχτηκαν τις βασικές αρχές και τα οφέλη του εξωτερικού χώρου στη μάθηση, καθώς σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες η μάθηση εκτός της σχολικής τάξης προσφέρει στους μαθητές μια πραγματική εμπειρία μάθησης, συναρπαστική και διαφορετική για τους μαθητές σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία. Επιπλέον είναι σε θέση να εξηγήσουν αυτές τις παιδαγωγικές μεθόδους στους συναδέλφους τους και να παρουσιάσουν ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης για την αλλαγή στο σχολείο τους.

Οι δραστηριότητες γνωριμίας και αλληλεπίδρασης, όπως ο "ιστός της αράχνης", βοήθησαν στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων. Το quiz με εικόνες ("this or that?") εισήγαγε έναν ευχάριστο τρόπο εξερεύνησης εννοιών σχετικών με τη φύση και την υπαίθρια μάθηση. Επιπλέον, παρουσιάστηκε λεπτομερώς η σημασία και τα οφέλη της υπαίθριας μάθησης, παρέχοντας θεωρητική τεκμηρίωση αλλά και παραδείγματα εφαρμογών, όπως δραστηριότητες ενσυνειδητότητας (mindfulness) στο νησί Mustikkamaa, μέσα από τα οποία αναδείχθηκε η σημασία της φύσης ως μαθησιακός χώρος και η συμβολή της στη σωματική και ψυχική ευεξία.

Παράλληλα, παρουσιάστηκε το Φινλανδικό Εκπαιδευτικό Σύστημα ως μια ευκαιρία σύγκρισης με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ τονίστηκαν οι αξίες της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της ευελιξίας. Η καινοτόμος εκπαιδευτική προσέγγιση «Μάθηση Βασισμένη σε Φαινόμενο» με έμφαση στη διαθεματικότητα και τη σύνδεση με την πραγματική ζωή προσέφερε στους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς ιδέες που προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι επισκέψεις σε μουσεία και τη βιβλιοθήκη Oodi ανέδειξαν τρόπους αξιοποίησης των αστικών χώρων για την προώθηση της μάθησης, ενώ εισήγαγαν σύγχρονα εργαλεία, όπως το Seppo.io.

Ωστόσο, σύμφωνα με τη συζήτηση που ακολούθησε μεταξύ των συμμετεχόντων μετά το πέρας της επιμόρφωσής τους υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που παρουσιάστηκαν γενικές ιδέες και δραστηριότητες, μια πιο λεπτομερής ανάλυση σχετικά με την εφαρμογή αυτών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης θα ήταν χρήσιμη.

Επιπλέον, αν και υπήρξε αναφορά σε εργαλεία όπως το Seppo.io και τα QR codes, η ενσωμάτωσή τους σε περισσότερες δραστηριότητες θα μπορούσε να ενισχύσει τις ψηφιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προέβαλαν τον προβληματισμό τους αναφορικά με την οικονομική ανισότητα που υφίσταται και δημιουργεί άνισους όρους ανταγωνισμού, περιορίζοντας τις ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων για ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα, η έλλειψη διδακτικών πόρων, η αντίσταση στις μεταρρυθμίσεις και η ακαμψία των διοικητικών συστημάτων συμβάλλουν στην απροθυμία των διευθυντών και των δασκάλων να οδηγήσουν τους μαθητές στην εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης σε εξωτερικούς χώρους. Επιπλέον, λόγω του αντιληπτού κινδύνου της υπαίθριας εκπαίδευσης, οι γονείς σήμερα προτιμούν να κρατούν τους μαθητές στο σπίτι υπό την επίβλεψή τους αντί να πηγαίνουν έξω από το σπίτι σε μια τάξη ή έξω από τη φύση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Fang, Hassan & LePage, 2023).

Οι παραπάνω τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών και οι προβληματισμοί τους αναφορικά με τις προκλήσεις της αξιοποίησης της Υπαίθριας Μάθησης επιβεβαιώνονται και από μελέτες που έχουν γίνει στο εξωτερικό. Ειδικότερα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, πρόσφατη έρευνα από τους Mahoney και Vest (2023) κατέδειξε ότι παρά τα αναγνωρισμένα οφέλη της Υπαίθριας Μάθησης, πολλά σχολεία διαθέτουν περιορισμένους οικονομικούς πόρους, που οδηγεί σε άνιση πρόσβαση σε εξωσχολικές ευκαιρίες. Αυτή η διαφορά επηρεάζει ιδιαίτερα τους μαθητές με χαμηλό εισόδημα, διευρύνοντας πιθανώς το χάσμα επιδόσεων και περιορίζοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων για ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Στην Ιαπωνία, μια χώρα γνωστή για την αυστηρή ακαδημαϊκή κουλτούρα της, η εφαρμογή αντίστοιχων πρακτικών αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Στην Ευρώπη, και συγκεκριμένα στη Γερμανία (Steinmann, Strietholt, & Caro, 2018) διαπιστώθηκε ότι ενώ τα γερμανικά σχολεία αναγνωρίζουν τη σημασία αντίστοιχων πρακτικών, υπάρχει η ανάγκη κατευθυντήριων γραμμών και δομών υποστήριξης για την εφαρμογή τους, ώστε να αποφευχθούν πιθανές διακυμάνσεις στην ποιότητα εφαρμογής τους σε διαφορετικές περιφέρειες και σχολεία, δημιουργώντας ενδεχόμενες διαφορές στις ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών.

Συνεπώς, η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους βελτιώνει επίσης τη δέσμευση των μαθητών, ενισχύει τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό και προάγει την περιέργεια, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Επιπλέον, επιφέρει οφέλη για την υγεία και την ευημερία: αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την ανθεκτικότητα των μαθητών και προάγει την αντιμετώπιση, τις κοινωνικές δεξιότητες, την αλληλεπίδραση στην ομάδα καθώς και τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη.

Ωστόσο, για την αποτελεσματική εφαρμογή της υπαίθριας μάθησης στα σχολεία είναι σημαντική η ενσωμάτωση της φύσης στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να σχεδιάζουν δραστηριότητες μάθησης που συνδυάζουν τη φύση με το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και να προσεγγίζουν τη μάθηση διεπιστημονικά μέσα από τη σύνδεση διαφορετικών μαθημάτων. Παράλληλα, σκόπιμη κρίνεται η δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών περιοχών στην αυλή ή στο σχολικό κήπο για να ενισχυθούν οι μαθησιακές δραστηριότητες. Για την ενσωμάτωση της συμπερίληψης στους εκπαιδευτικούς αυτούς χώρους κρίνεται σκόπιμη η προσαρμογή των δραστηριοτήτων, ώστε να είναι προσβάσιμες για όλους τους μαθητές, περιλαμβανομένων αυτών με αναπηρίες. Απαραίτητη κρίνεται, επίσης, η δημιουργία δραστηριοτήτων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στυλ και ικανοτήτων, επιτρέποντας στους μαθητές να επιλέξουν ή να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τις ικανότητές τους, καθώς και η αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων και πόρων (π.χ. αισθητηριακά υλικά, οπτικά εργαλεία, κινητικά παιχνίδια) για να καλύψουν ποικιλία μαθησιακών αναγκών. Με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών αναπτύσσεται στους μαθητές η ενσυναίσθηση μέσα από δραστηριότητες όπου οι μαθητές εργάζονται μαζί προκειμένου να ξεπεράσουν προκλήσεις ή να επιτύχουν κοινούς στόχους, υπογραμμίζοντας την αξία της διαφορετικότητας. Με την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών, η υπαίθρια μάθηση μπορεί να γίνει ένα εργαλείο συμπερίληψης που εξασφαλίζει ότι κάθε μαθητής έχει ίσες ευκαιρίες να αναπτύξει προσωπικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. Routledge.

Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M., & Scott, W. (2005). *Engaging and learning with the outdoors—the final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*. Slough: National Foundation for Education Research.

Fang, WT., Hassan, A., LePage, B.A. (2023). Outdoor Education. In *The Living Environmental Education. Sustainable Development Goals Series*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4234-1_8

Goralnik, L., & Nelson, M. P. (2024). Impact of a place-based educational approach on student and community perceptions: A case study from Maine, USA. *Journal of Environmental Education*, *55*(1), 45-60. https://doi.org/10.1080/10899995.2024.2379194

Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor Education and the Inclusion of Children with Special Needs : A Case Study from Germany* (Dissertation). Linköping University https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:942099/FULLTEXT03.pdf

Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L.J. et al. Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 25*, 75–89. https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z

Mahoney, J. & Vest, A. (2012). The Over-Scheduling Hypothesis Revisited: Intensity of Organized Activity Participation During Adolescence and Young Adult Outcomes. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence, 22*, 409-418.

Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). School Grounds as Sites for Learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, *9*(3), 283–303. https://doi.org/10.1080/13504620303459

Pranis, K. (2014). *The little book of circle processes: A new/old approach to peacemaking*. Good Books, Intercourse.

Smith, A. & Sobel, D. (2010). *Place and Community-based Education in Schools*. Routledge Taylor & Francis Group.

Steinmann, I., Strietholt, R., & Caro, D.H. (2018). Participation in extra-curricular activities and student achievement: evidence from German all-day schools. *School Effectiveness and School Improvement, 30*, 155 - 176.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings. Dartington. ISBN 1 870098 99 4.

Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, *28*(2), 31–47. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

United Nations (2021). *Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. https://sdgs.un.org/goals/goal4

Williams, R. T. ., & Scott, C. D. (2019). The Current State of Outdoor Learning in a U.K Secondary Setting: Exploring the Benefits, Drawbacks and Recommendations. *ABC Journal of Advanced Research, 8*(2), 109-122. https://doi.org/10.18034/abcjar.v8i2.537

Φιλιππάκη Α., & Καλαϊτζιδάκη Μ. (2022). Η "Αντίληψη του τόπου" στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, *3*(2), 49–64. https://doi.org/10.12681/ees.28166

Zachor, D. A., Vardi, S., Baron-Eitan, S., Brodai-Meir, I., Ginossar, N., & Ben-Itzchak, E. (2017). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Developmental medicine and child neurology*, *59*(5), 550–556. https://doi.org/10.1111/dmcn.13337

https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/1272/1261

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη ως εργαλεία συμπερίληψης: έρευνα σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα

Μαρία Σακελλαρίου
Ομότιμη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν.
marisak@uoi.gr

Παναγιώτα Στράτη
Μεταδιδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν.
panagiotastrati@yahoo.gr

Πολυξένη Μήτση
Μεταδιδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν.
pollymitsi@yahoo.gr

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου
Μεταδιδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν.
rodoklia@yahoo.gr

Αικατερίνη Παπουτσή
Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε.
katherinepap@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εμβαθύνει στον ρόλο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού και της τέχνης για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών τάξεων σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, τονίζοντας ότι η συμβολή τους είναι καθοριστική γιατί προάγει την ενεργητική μάθηση, την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να γίνει αντιληπτό πώς και με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν δραστηριότητες παιχνιδιού και τέχνης στο ημερήσιο πρόγραμμα και πώς αυτές οι πρακτικές προάγουν μια πραγματικά συμπεριληπτική εκπαιδευτική κουλτούρα. Τα δεδομένα προήλθαν από ερωτηματολόγια Ν:150 νηπιαγωγών και Ν:190

δασκάλων, ανά τύπο σχολείου στην Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου, με έγκυρο ερωτηματολόγιο και παράλληλη συλλογή ποιοτικών στοιχείων μέσω ανοιχτών ερωτήσεων για εμπόδια και προτιμήσεις. Ακολουθήθηκε ποσοτική περιγραφή και συγκριτική ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων, εστιάζοντας σε τομείς που ενισχύουν τη συμπερίληψη. Οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν συστηματικά συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού και τεχνών, με έντονο ενδιαφέρον για τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες, εντάσσοντάς τα σε σημαντικό μέρος του προγράμματος για ενεργή συμμετοχή και αυτοέκφραση. Οι δάσκαλοι ενσωματώνουν εκπαιδευτικό παιχνίδι και τέχνες κυρίως στα εργαστήρια δεξιοτήτων και σε σχολικές δραστηριότητες, με μικρότερο αντίκτυπο στα γνωστικά αντικείμενα. Παρά ταύτα, αρκετές τάξεις εμφανίζουν ολιστική προσέγγιση, όπου οι τέχνες και το παιχνίδι συνεισφέρουν σε γλωσσικές, μαθηματικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Οι συμμετέχοντες ζητούν περαιτέρω επιμόρφωση και επαγγελματική στήριξη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και καθολική πρόσβαση σε πόρους, εργαλεία διαφοροποίησης και καθοδήγηση. Τα ευρήματα τονίζουν το περιθώριο πιο συστηματικής ενσωμάτωσης ποικίλων μορφών παιχνιδιού και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για μια ευέλικτη, δίκαιη και καινοτόμο σχολική κουλτούρα. Μελλοντικές έρευνες είναι δυνατόν να διερευνήσουν μακροχρόνια επίδραση στην κουλτούρα, την απόδοση και την ισότητα ευκαιριών μάθησης.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικό Παιχνίδι, Τέχνη, Συμπερίληψη, Νηπιαγωγοί, Δάσκαλοι

Abstract

The present study explores the role of educational play and the arts in fostering inclusive classroom environments within preschool and primary education settings. It posits that their contribution is instrumental, as they promote active learning, problem-solving, collaboration, and the holistic development of children's personalities. The primary objective of this research is to investigate the methods and extent to which educators integrate play-based and artistic activities into the daily curriculum, and how these practices cultivate a genuinely inclusive educational culture. Methodology Data were collected via structured questionnaires from a

sample of N=150 preschool teachers and N=190 primary school teachers across various school types in the Regional Unit of Epirus. The quantitative approach was complemented by the collection of qualitative data through open-ended questions regarding perceived barriers and pedagogical preferences. Data analysis involved descriptive statistics and a comparative synthesis of qualitative and quantitative findings, focusing on domains that enhance inclusion. The findings indicate that preschool educators systematically implement specific forms of play and arts—with a pronounced emphasis on music and visual arts—incorporating them into a significant portion of the daily schedule to encourage active participation and self-expression. Primary school teachers, conversely, tend to integrate educational play and the arts mainly within "Skills Labs" and extracurricular activities, with a more limited impact on core academic subjects. Nevertheless, several classrooms exhibit a holistic approach where arts and play contribute to the development of linguistic, mathematical, and socio-emotional skills. Participants highlighted a critical need for further professional development and institutional support in inclusive education, as well as universal access to resources, differentiation tools, and specialized guidance. The findings underscore the potential for a more systematic integration of diverse play and artistic activities to foster a flexible, equitable, and innovative school culture. Future research could further examine the long-term impact of these practices on school culture, academic performance, and educational equity.

Key-words: Inclusive Education, Educational Play, Arts in Education, Preschool Education, Primary Education, Holistic Development.

Εκπαιδευτικό Παιχνίδι και Τέχνη στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας ως στόχο τη δίκαιη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους (UNESCO, 2020), έχει μετατοπίσει το επίκεντρο από την ένταξη στη συμπερίληψη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον απλώς ένα ζήτημα διαχείρισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά έναν ολιστικό μετασχηματισμό του σχολείου και του περιβάλλοντος μάθησης (Ainscow, 2020). Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με βάση τη φιλοσοφία της συμπερίληψης

υιοθετείται μια ουμανιστική προσέγγιση προς τη διαφορετικότητα, θεωρώντας την ως πλεονέκτημα και φυσικό συστατικό της ανθρώπινης κοινότητας (Στράτη, 2017· Slee & Tomlinson, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, το συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον ορίζεται ως ένας χώρος όπου όλοι οι μαθητές - ανεξαρτήτως ικανοτήτων, δυνατοτήτων, κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, ή πολιτισμικής ταυτότητας - αισθάνονται αποδεκτοί και πολύτιμοι συντελεστές (Sakellariou et al., 2024· Σακελλαρίου et al., 2025).

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση θέτει ως πρωταρχικό στόχο τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής και της ολιστικής ανάπτυξης όλων των μαθητών (Sakellariou et al., 2020), καθιστώντας το εκπαιδευτικό παιχνίδι και την τέχνη σε κεντρικά παιδαγωγικά εργαλεία για την επίτευξη της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ένταξης (Farrington et al., 2019· Σακελλαρίου et al., 2025). Η εν λόγω πρακτική είτε ως ελεύθερη δραστηριότητα είτε ως οργανωμένη διδακτική πρακτική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, βασιζόμενη σε αναπτυξιακά μοντέλα, υπογραμμίζει ότι το παιχνίδι δεν είναι απλή ψυχαγωγία, αλλά ένα ισχυρό διδακτικό μέσο που συμβάλλει ολιστικά στην ανάπτυξη του παιδιού (UNICEF, 2018· Lunga et al., 2022· Μπάνου, 2022· Σακελλαρίου et al., 2025). Πρόσφατες ακαδημαϊκές μελέτες εστιάζουν στην πρακτική εφαρμογή και αξιολόγηση του παιχνιδιού, επιβεβαιώνοντας τη σημασία του ως εργαλείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2021). Σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό παιχνίδι υπερβαίνει τη διάσταση της απλής ψυχαγωγίας και μετατρέπεται σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης και κοινής δράσης. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως κυρίαρχη δραστηριότητα για κάθε πτυχή της ανάπτυξης και της μάθησης (Johnson et al., 2019). Το εκπαιδευτικό παιχνίδι αποτελεί διεθνώς θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού και ως βασικό μέσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία (Μπάνου, 2022· Σακελλαρίου & Μπάνου, 2021· Ιωαννίδου & Μαλαφάντης, 2024).

Παράλληλα με το εκπαιδευτικό παιχνίδι, οι τέχνες αποτελούν ισχυρά μαθησιακά εργαλεία στις σύγχρονες συμπεριληπτικές τάξεις (Sakellariou et al., 2025). Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία αναγνωρίζει την τέχνη ως ενεργητικό μέσο μάθησης και ως χώρο έκφρασης και επικοινωνίας. Στην προσχολική και σχολική ηλικία, η τέχνη λειτουργεί ως βιωματική προσέγγιση, επιτρέποντας στα παιδιά να πειραματιστούν, να

εκφραστούν και να δημιουργήσουν νοήματα, μεγιστοποιώντας τις ικανότητές τους (Ταμπάκη & Συλαίου, 2020). Η αισθητική αγωγή, συνδυάζοντας την αγωγή στην τέχνη με την αγωγή μέσω της τέχνης, συμβαδίζει και αλληλεπιδρά με τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη, συμβάλλοντας στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Παυλίδου, 2020· Κόκκος, 2024). Η παροχή ποιοτικών και ποσοτικών καλλιτεχνικών εμπειριών είναι κρίσιμη για τη σωματική, διανοητική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Wan et al., 2018). Ο πρωταρχικός ρόλος της τέχνης στη συμπερίληψη έγκειται στην ικανότητά της να καταργεί γλωσσικούς και γνωστικούς φραγμούς: καθώς λειτουργεί ως μη-λεκτικός δίαυλος επικοινωνίας και έκφρασης, επιτρέποντας σε όλους τους μαθητές να εκφράσουν συναισθήματα και προοπτικές. Η συμμετοχή στις τέχνες διευκολύνει τη διερεύνηση συναισθημάτων και προάγει την ενσυναίσθηση και την ευημερία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στην τέχνη, που εμπλέκουν μαθητές με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, ενισχύουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία χωρίς αποκλεισμούς, οδηγώντας στη διαμόρφωση κουλτούρας συμπερίληψης στη σχολική κοινότητα (Λενακάκης & Κανάρη, 2023· Κόκκος 2024). Τα βασισμένα στην τέχνη εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποιούν τη δημιουργικότητα - μέσω της ζωγραφικής, της μουσικής, του χορού - για να παρέχουν νέες ευκαιρίες συμμετοχής για παιδιά με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη (UNICEF, 2021).

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη δεν είναι απλές διδακτικές τεχνικές, αλλά αποτελούν την παιδαγωγική βάση για τη δημιουργία ποικιλόμορφων και προσβάσιμων περιβαλλόντων, όπου κάθε μαθητής αναγνωρίζεται ως ενεργό και πολύτιμο μέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Σακελλαρίου et al., 2025).

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας

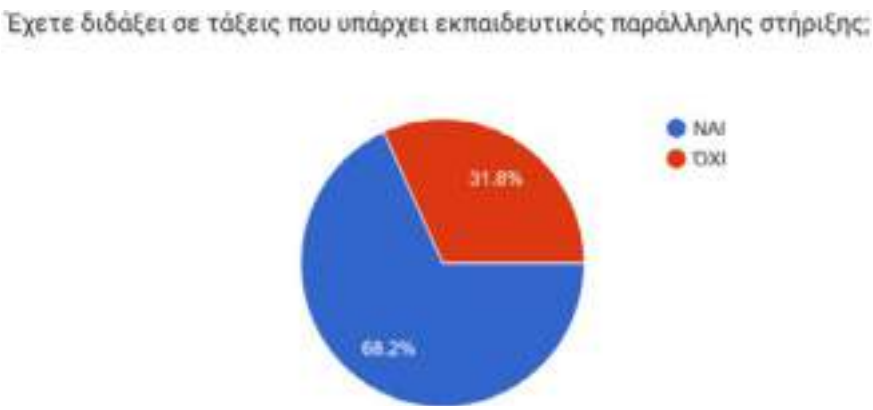
Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να γίνει αντιληπτό πώς και με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν δραστηριότητες παιχνιδιού και τέχνης στο ημερήσιο πρόγραμμα και πώς αυτές οι πρακτικές προάγουν μια πραγματικά συμπεριληπτική εκπαιδευτική κουλτούρα. Ειδικότερα η παρούσα μελέτη στοχεύει στην χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών πρακτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ως εργαλείων μάθησης στο Νηπιαγωγείο και το Δη-

μοτικό Σχολείο. Η έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη των παιδαγωγικών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν για τη γνωστική και ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών, με έμφαση στη διαχείριση της μαθησιακής ετερογένειας. Μέσω της διερεύνησης των στάσεων και των αναγκών των εκπαιδευτικών, η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον ακαδημαϊκό διάλογο για τη συμπερίληψη, προτείνοντας ευέλικτα διδακτικά μοντέλα που προάγουν τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημιουργικής μάθησης στον σύγχρονο εκπαιδευτικό οργανισμό

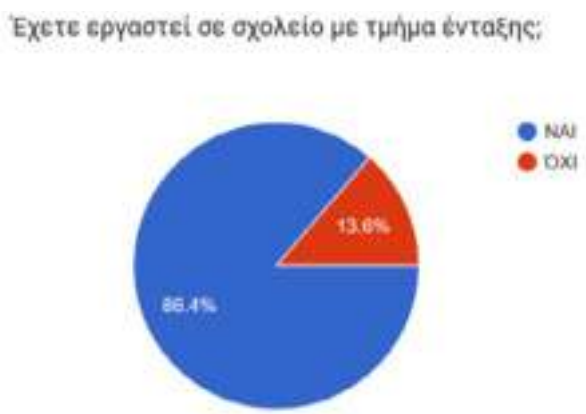
Το Δείγμα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στην Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου μέσω δομημένου ερωτηματολογίου σε 330 εκπαιδευτικούς (150 Νηπιαγωγοί, 180 Δάσκαλοι) με εμπειρία σε Τμήματα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη. Αντικείμενο αποτέλεσε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού και των τεχνών ως μέσων προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το δείγμα των δασκάλων (n=180) διαθέτει υψηλή εξειδίκευση (45,5% μεταπτυχιακό) και εκτενή προϋπηρεσία, με το 48,2% να υπερβαίνει τα 20 έτη. Ηλικιακά, το 28,2% ανήκει στην ομάδα 50-59 ετών, το 27,3% στην ομάδα 30-39 και το 24,5% στην ομάδα 40-49 ετών.

Αναφορικά με την πρότερη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων σε εξειδικευμένα πλαίσια υποστήριξης, τα ευρήματα αναδεικνύουν την εξοικείωση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών με τον θεσμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των 180 δασκάλων της έρευνας, η πλειονότητα (68,2%) δήλωσε ότι έχει διδάξει σε τμήματα γενικής παιδείας όπου παρείχε παράλληλη στήριξη (Γράφημα 1). Ακόμη υψηλότερο εμφανίζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί σε σχολικές μονάδες όπου λειτουργούν Τμήματα Ένταξης, καθώς η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (86,4%) διαθέτει σχετική επαγγελματική προϋπηρεσία. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι το δείγμα διαθέτει σημαντική εμπειρική γνώση των υποστηρικτικών δομών της ειδικής αγωγής, στοιχείο που ενισχύει την εγκυρότητα των απόψεών τους σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Γράφημα 2).



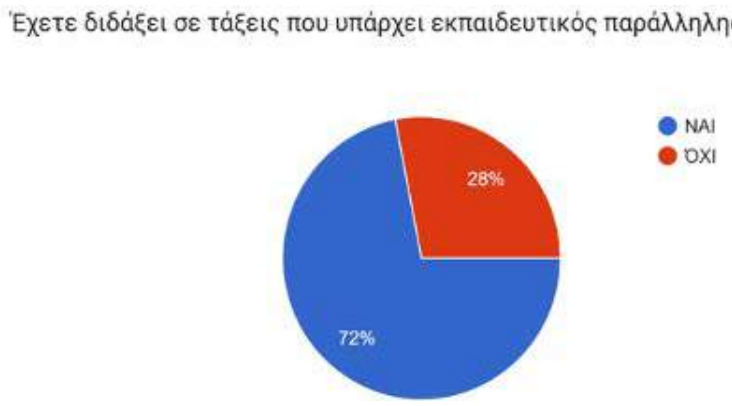
Γράφημα 1: *Παράλληλη στήριξη (Δάσκαλοι)*



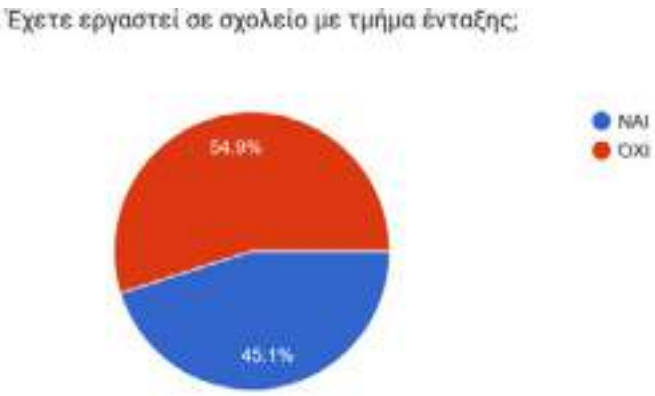
Γράφημα 2:
Τμήμα Ένταξης (Δάσκαλοι)

Σε ό,τι αφορά τον πληθυσμό των νηπιαγωγών (N=150), τα δεδομένα καταδεικνύουν παρόμοια υψηλά επίπεδα εξοικείωσης με τις υποστηρικτικές δομές της ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (72%) διαθέτει διδακτική εμπειρία σε τμήματα όπου εφαρμόζεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης (Γράφημα 3). Παράλληλα, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (54,9%) έχουν υπηρετήσει σε σχολικές μονάδες που διαθέτουν Τμήμα Ένταξης (Γράφημα 4). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι το υπό εξέταση δείγμα των νηπιαγωγών κατέχει σημαντική εμπειρική γνώση αναφορικά με τη διαχείριση

της μαθησιακής ετερογένειας και την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση.



Γράφημα 3: *Παράλληλη στήριξη* (Νηπιαγωγοί)



Γράφημα 4: *Τμήμα Ένταξης* (Νηπιαγωγοί)

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και δια ζώσης. Το εργαλείο διαρθρώθηκε σε τρεις άξονες: α) Δημογραφικά στοιχεία, β) Χρήση παιχνιδιού και τεχνικών σε συμπεριληπτικές τάξεις, και γ) Αξιοποίηση τεχνών και δη-

μιουργικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιλογή αυτή επέτρεψε τη συστηματική καταγραφή των απόψεων του δείγματος μέσω μιας δομημένης προσέγγισης.

Επεξεργασία και Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS (v.23.0) μέσω συνδυαστικής προσέγγισης. Η ποσοτική ανάλυση περιέλαβε περιγραφική στατιστική για τα δημογραφικά στοιχεία, ενώ για τις κλίμακες Likert υπολογίστηκαν μέσες τιμές (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD). Παράλληλα, οι απαντήσεις ανοικτού τύπου υποβλήθηκαν σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με επαγωγική κωδικοποίηση και θεματική κατηγοριοποίηση, επιτρέποντας την ανάδειξη των υποκειμενικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και τη σε βάθος ερμηνεία των ευρημάτων.

Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της μελέτης συγκαταλέγεται ο γεωγραφικός προσδιορισμός του δείγματος, καθώς η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά στην Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου. Επιπλέον, το δείγμα περιορίστηκε σε δασκάλους και νηπιαγωγούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που καθιστά τη γενίκευση των ευρημάτων σε εθνικό επίπεδο ή σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης επισφαλή.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Αναφορικά με τη συχνότητα αξιοποίησης του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία, οι απαντήσεις των δασκάλων συγκεντρώθηκαν γύρω από τις κεντρικές τιμές της κλίμακας, με τη μέση τιμή να διαμορφώνεται στο M=3,50. Ειδικότερα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (42,3%) δήλωσε ότι ενσωματώνει το παιχνίδι "μερικές φορές", ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (40,5%) σημείωσε "συχνή" χρήση. Τα χαμηλότερα ποσοστά εντοπίστηκαν στις ακραίες τιμές της συχνότητας, με το 9% να δηλώνει πως αξιοποιεί το παιχνίδι "πάντα" και μόλις το 8,1% "σπάνια". Η μέση τιμή υποδηλώνει μια θετική τάση προς τη χρήση του παιχνιδιού, η οποία ωστόσο χαρακτηρίζεται από μέτρια συχνότητα, γεγονός που υποδεικνύει περιθώρια περαιτέρω συστηματικής ενσωμάτωσής του στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Σε αντίθεση με το δείγμα των δασκάλων, οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη συχνότητα αξιοποίησης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη μέση τιμή να διαμορφώνεται στο M=4,44. Η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών (93,9%) τοποθετείται στις δύο ανώτερες βαθμίδες της κλίμακας, με το 53,7% να δηλώνει πως χρησιμοποιεί το παιχνίδι "πάντα" και το 40,2% "συχνά".

Η συγκριτική ανάλυση των δύο κλάδων αποκαλύπτει μια σαφή διαφοροποίηση: ενώ στους δασκάλους η χρήση του παιχνιδιού είναι περιοδική και συγκεντρώνεται γύρω από τη μέση τιμή (M=3,50), στην προσχολική αγωγή το παιχνίδι αναδεικνύεται σε δομικό και καθημερινό στοιχείο της διδασκαλίας (Πίνακας 1). Η διαφορά αυτή ενδεχομένως αντανακλά τις διαφορετικές αναλυτικές προτεραιότητες των δύο βαθμίδων, καθώς και τον κεντρικό ρόλο που κατέχει το παιχνίδι ως πρωταρχικό μέσο μάθησης στο Νηπιαγωγείο

Πίνακας 1: *Συγκριτική απεικόνιση της συχνότητας χρήσης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού μεταξύ Δασκάλων και Νηπιαγωγών.*

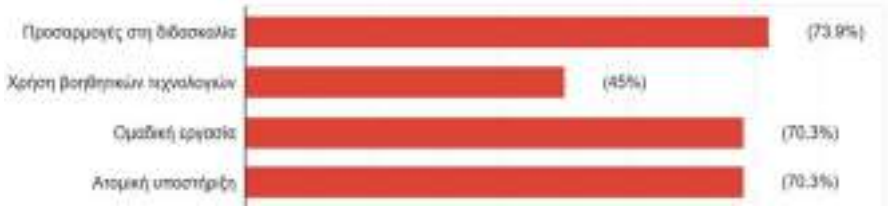
Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε διάφορα είδη παιχνιδιού στις τάξεις σας;

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Μέση Τιμή (Μ.Τ.)	Επικρατούσα Τάση
Δάσκαλοι (N=180)	3,50	Μερικές φορές / Συχνά
Νηπιαγωγοί (N=150)	4,44	Συχνά / Πάντα

Όσον αφορά τις τεχνικές που επιστρατεύονται για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ευρήματα καταδεικνύουν μια σαφή προτεραιοποίηση των διδακτικών προσαρμογών και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Η πρακτική των προσαρμογών στη διδασκαλία αναδείχθηκε ως η επικρατούσα στρατηγική, συγκεντρώνοντας τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής τόσο από τους νηπιαγωγούς (80,5%) όσο και από τους δασκάλους (73,9%). Παράλληλα, παρατηρείται μια ισχυρή τάση προς την εξατομίκευση και τη συνεργατική μάθηση. Για τους νηπιαγωγούς, η ατομική υποστήριξη (76,8%) και η ομαδική εργασία (70,7%) αποτελούν βασικούς πυλώνες της συμπεριληπτικής τους πρακτικής (Γράφημα 5).

Γράφημα 5: Τεχνικές ή προσεγγίσεις για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νηπιαγωγοί)

Αντίστοιχα, στο δείγμα των δασκάλων, οι δύο αυτές τεχνικές παρουσίασαν ταυτόσημη συχνότητα εμφάνισης (70,3%), επιβεβαιώνοντας τη σημασία της ευελιξίας στη διαχείριση του μαθησιακού πληθυσμού. Τέλος, η χρήση βοηθητικών τεχνολογιών, αν και καταλαμβάνει τη χαμηλότερη θέση ιεραρχικά, αξιοποιείται συστηματικότερα από τους νηπιαγωγούς (53,7%) σε σύγκριση με τους δασκάλους (45%) (Γράφημα 6).



Γράφημα 6: *Τεχνικές ή προσεγγίσεις για την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δάσκαλοι)*

Συνολικά, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν πρωτίστως σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις άμεσης αλληλεπίδρασης, ενώ οι τεχνολογικές λύσεις παραμένουν ένα συμπληρωματικό εργαλείο υποστήριξης

Αναφορικά με τη συχνότητα ενσωμάτωσης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (όπως η ζωγραφική, το κολάζ και οι χειροτεχνίες) στο καθημερινό πρόγραμμα, οι απαντήσεις των δασκάλων κυμάνθηκαν σε επίπεδα ανάλογα με εκείνα του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, με τη μέση τιμή να διαμορφώνεται στο M=3,39.

Ειδικότερα, η πλειονότητα του δείγματος επιμερίζεται μεταξύ της περιοδικής ("μερικές φορές", 40,5%) και της τακτικής χρήσης ("συχνά", 39,6%). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα ποσοστό 13,5% των δασκάλων δηλώνει πως αξιοποιεί τις τέχνες "σπάνια", ενώ μόλις το 6,4% τις εντάσσει "πάντα" στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τιμή Μ=3,39 καταδεικνύει ότι, αν και οι τέχνες αναγνωρίζονται ως εργαλεία μάθησης, η εφαρμογή τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει συμπληρωματική και δεν αποτελεί σταθερό άξονα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, παρουσιάζοντας ελαφρώς χαμηλότερη συχνότητα σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό παιχνίδι (Μ=3,50

Στην προσχολική βαθμίδα, η ενσωμάτωση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στο καθημερινό πρόγραμμα εμφανίζεται ιδιαίτερα εντατική, με τη μέση τιμή να διαμορφώνεται στο Μ=4,34. Η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών (96,3%) δηλώνει ότι αξιοποιεί τις τέχνες "συχνά" (57,3%) ή "πάντα" (39%), επιβεβαιώνοντας τον κεντρικό ρόλο της αισθητικής αγωγής ως οργανικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Νηπιαγωγείο. Συγκριτικά, παρατηρείται μια σημαντική στατιστική απόκλιση μεταξύ των δύο βαθμίδων. Ενώ στους δασκάλους η χρήση των τεχνών είναι περιοδική (Μ=3,39), οι νηπιαγωγοί τις χρησιμοποιούν με σχεδόν καθημερινή συχνότητα (Πίνακας 2). Η διαφοροποίηση αυτή υποδηλώνει ότι, καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, οι βιωματικές και καλλιτεχνικές προσεγγίσεις τείνουν να υποχωρούν, δίνοντας προτεραιότητα σε πιο τυποποιημένες διδακτικές μορφές. Ωστόσο, η υψηλή συχνότητα χρήσης τους στην προσχολική αγωγή αποτελεί ένα ισχυρό υπόβαθρο για την προώθηση της συμπερίληψης μέσω εναλλακτικών τρόπων έκφρασης.

Πίνακας 2: *Συγκριτική απεικόνιση της συχνότητας ένταξης δραστηριοτήτων τέχνης στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας μεταξύ Δασκάλων και Νηπιαγωγών.*

Πόσο συχνά εντάσσετε δραστηριότητες τέχνης (ζωγραφική, κολάζ, χειροτεχνίες κ.α.) στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης σας;

Δραστηριότητα	Δάσκαλοι (Μ.Τ.)	Νηπιαγωγοί (Μ.Τ.)
Εκπαιδευτικό Παιχνίδι	3,50	4,44
Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες	3,39	4,34

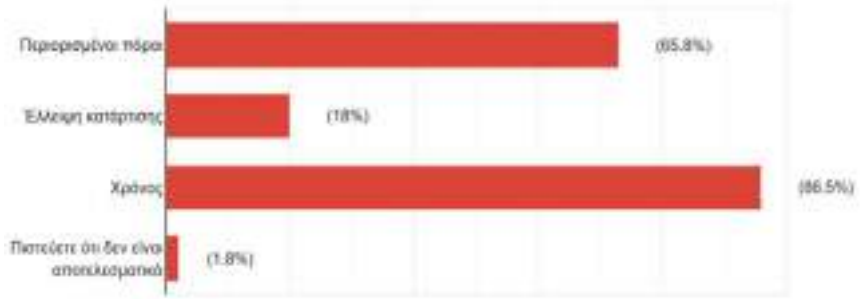
Όσον αφορά την αξιοποίηση των τεχνών για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών οι απόψεις των δύο ομάδων συγκλίνουν. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι από τους Νηπιαγωγούς απάντησαν πώς μέσα από αυτές τις δραστηριότητες ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση και προτρέπουν τους μαθητές να συζητούν και να μοιράζονται τις δημιουργίες τους (80.5%) (Γράφημα 7).

Γράφημα 7: *Τεχνικές ή προσεγγίσεις για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Νηπιαγωγοί)*

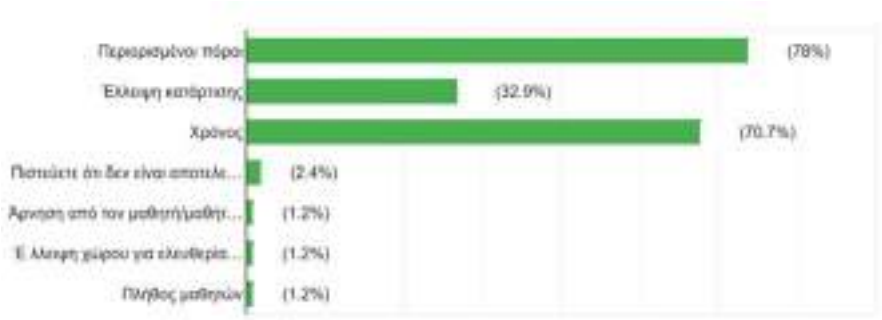
Επίσης, οι περισσότεροι Δάσκαλοι, απάντησαν ότι μέσω αυτών ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητούν και να μοιράζονται τις δημιουργίες τους (74.8%) και τις χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης (69.4%). Η οργάνωση θεματικών δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αυτοέκφρασης είχε τα λιγότερα ποσοστά τόσο στους Νηπιαγωγούς (64.6%), όσο και στους Δασκάλους (44.1%) (Γράφημα 8).

Γράφημα 8: *Τεχνικές ή προσεγγίσεις για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Δάσκαλοι)*

Αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση του παιχνιδιού και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, τα ευρήματα αναδεικνύουν μια σημαντική σύγκλιση στις αντιλήψεις των δύο κλάδων. Ως πρωταρχικά εμπόδια ιεραρχούνται οι χρονικοί περιορισμοί και η ανεπάρκεια πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής. Ειδικότερα, η στενότητα του διαθέσιμου χρόνου στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος αναγνωρίζεται ως ο κρισιμότερος ανασταλτικός παράγοντας, συγκεντρώνοντας την αποδοχή της πλειονότητας των δασκάλων (86,5%) και των νηπιαγωγών (70,7%). Παράλληλα, η έλλειψη επαρκών πόρων (υλικών, οικονομικών και χωροταξικών) αποτελεί μείζονα πρόκληση για το 78% των νηπιαγωγών και το 65,8% των δασκάλων. Σε δευτερεύον επίπεδο, καταγράφεται η ελλιπής επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιοποίηση αυτών των εργαλείων (Γράφημα 9). Αξίζει να σημειωθεί ότι το έλλειμμα κατάρτισης επισημαίνεται εντονότερα από τους νηπιαγωγούς (32,9%) σε σχέση με τους δασκάλους (18%). Συνολικά, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι η επιτυχής μετάβαση σε συμπεριληπτικές μορφές διδασκαλίας μέσω των τεχνών και του παιχνιδιού δεν εξαρτάται μόνο από την προθυμία των εκπαιδευτικών, αλλά συναρτάται άμεσα με την ανάγκη για συστημική υποστήριξη, παροχή πόρων και συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση (Γράφημα 10).



Γράφημα 9: *Εμπόδια στη χρήση παιχνιδιών και τεχνών σε συμπεριληπτικές τάξεις (Δάσκαλοι)*



Γράφημα 10: *Εμπόδια στη χρήση παιχνιδιών και τεχνών σε συμπεριληπτικές τάξεις (Νηπιαγωγοί)*

Η ανάλυση των εμποδίων που ανακύπτουν κατά την ενσωμάτωση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη διδακτική πρακτική αποκαλύπτει μια διαφοροποιημένη ιεράρχηση προτεραιοτήτων μεταξύ των δύο κλάδων, η οποία συναρτάται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου. Για τον πληθυσμό των νηπιαγωγών, ως πρωταρχικό κώλυμα αναδεικνύεται η ανεπάρκεια πόρων και υλικών (70,7%), ακολουθούμενη από τους χρονικούς περιορισμούς του ωρολογίου προγράμματος (64,6%). Επιπροσθέτως, σημαντικό τμήμα του δείγματος επισημαίνει τη δυσκολία πρόσβασης σε κατάλληλες χωροταξικές υποδομές και εξειδικευμένο εξοπλισμό (48,8%), ενώ το έλλειμμα στοχευμένης κατάρτισης στις τέχνες απασχολεί το 25,6% των ερωτηθέντων. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα (1,2%) δεν αξιολογείται ως ουσιώδες εμπόδιο στην προσχολική αγωγή. Αντιθέτως, στο δείγμα των δασκάλων, η έλλειψη χρόνου εντός του διδακτικού πλαισίου αποτελεί τον κυρίαρχο ανασταλτικό παράγοντα, συγκεντρώνοντας το υψηλό ποσοστό του 82,9%. Η παράμετρος αυτή, σε συνδυασμό με τους περιορισμένους πόρους (74,8%) και τα προβλήματα υποδομών (51,4%), σκιαγραφεί ένα περιβάλλον όπου η πίεση του αναλυτικού προγράμματος περιορίζει τις δυνατότητες καλλιτεχνικής έκφρασης. Τέλος, το ποσοστό των δασκάλων που αναγνωρίζει την έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης (31,5%) εμφανίζεται αυξημένο συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για ενίσχυση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων στη βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των δασκάλων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: *Ποσοστιαία κατανομή των κυριότερων προκλήσεων και περιοριστικών παραγόντων που αναφέρουν οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι*

Ποια εμπόδια αντιμετωπίζετε στη χρήση των παιχνιδιών και τεχνών σε συμπεριληπτικές τάξεις;

Εμπόδια	**Νηπιαγωγοί (%)**	**Δάσκαλοι (%)**
Περιορισμένος χρόνος εντός προγράμματος	64,6%	**82,9%**
Περιορισμένοι πόροι και υλικά	**70,7%**	74,8%
Πρόσβαση σε κατάλληλο χώρο & εξοπλισμό	48,8%	51,4%
Έλλειψη κατάρτισης ή εξειδίκευσης	25,6%	31,5%
Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη	1,2%	-

Συμπερασματική Συζήτηση-Προτάσεις

Η έρευνά μας επιβεβαιώνει ότι οι νηπιαγωγοί υιοθετούν μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στη συστηματική αξιοποίηση του παιχνιδιού και των τεχνών ως κεντρικά εργαλεία μάθησης (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2021). Αυτή η πρακτική διασφαλίζει ότι το παιχνίδι, είτε είναι ελεύθερο είτε καθοδηγούμενο, ενσωματώνεται στο μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος σπουδών, προωθώντας τη μάθηση μέσω της εξερεύνησης και της δράσης (NAEYC, 2022). Η μουσική και τα εικαστικά αξιοποιούνται σε συνεχή βάση, αναγνωριζόμενα ως θεμελιώδη για την ολιστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων (Rodrigues et al., 2025).

Μέσω του παιχνιδιού και της τέχνης οι Νηπιαγωγοί επιδιώκουν και επιτυγχάνουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των ρυθμιστικών και γνωστικών τους λειτουργιών (Λοΐζου, 2021· Ekeh & Martin-Ekeh, 2025). Το παιχνίδι και οι τέχνες παρέχουν το ιδανικό πλαίσιο για την ατομική έκφραση και τη δημιουργικότητα, επιτρέποντας στα παιδιά να κατακτήσουν τις γνώσεις και να ανακαλύψουν τα συναισθήματά τους με τρόπο αυθεντικό και προσωπικό (Λενακάκης & Τσιπούρας, 2020· Ψαθά & Μουσένα, 2020· Parker et al., 2022· Αναστασιάδης, 2025).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα υποδεικνύει ότι, σε αντίθεση με την Προσχολική Εκπαίδευση, οι Δάσκαλοι αξιοποιούν το παιχνίδι και τις τέχνες σε μέτριο βαθμό. Αυτή η διαπίστωση αποδίδεται συχνά στις αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και την πίεση κάλυψης της ύλης του

αναλυτικού προγράμματος (Μπάνου, 2022· Parker et al., 2022). Ωστόσο, ακόμη και σε αυτόν τον μέτριο βαθμό εφαρμογής, παρατηρείται η χρήση συγκεκριμένων ειδών παιχνιδιού και η ένταξη των τεχνών, με ιδιαίτερη έμφαση στη μουσική και τα εικαστικά, σε διάφορα μαθήματα και κυρίως στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ενσωματώνουν σε σημαντικό βαθμό στο Δημοτικό σχολείο το παιχνίδι και τις τέχνες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η υπευθυνότητα (Μαμμούς et al., 2022· Κωστάκη & Λιναρδάκης, 2023α, 2023β· Πλαστήρα, 2024).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αποδεικνύουν ότι οι Νηπιαγωγοί αξιοποιούν περισσότερο τη μουσική, το τραγούδι, την κίνηση και τη φυσική δραστηριότητα, ενώ οι Δάσκαλοι προτιμούν κυρίως τα παιχνίδια ρόλων στη διδακτική διαδικασία. Οι Νηπιαγωγοί ενσωματώνουν συστηματικά τη μουσική, το τραγούδι και τη φυσική δραστηριότητα στη διδακτική πράξη, καθώς αυτές οι μορφές τέχνης προάγουν τη βιωματική μάθηση, την αισθητική αγωγή και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Blasco-Magraner et al., 2021).Η άτυπη μουσική μάθηση, που εμπεριέχει στοιχεία όπως η μίμηση, η ομαδικότητα και ο αυτοσχεδιασμός, είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την προσχολική ηλικία (MacGlone, 2020). Οι δάσκαλοι συχνά επιλέγουν το παιχνίδι ρόλων καθώς θεωρείται μια τεχνική που βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των διδακτικών στόχων σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Σκυλογιάννης, 2011).

Οι Νηπιαγωγοί φαίνεται από την έρευνά μας ότι χρησιμοποιούν τεχνικές διαφοροποίησης και εξατομίκευσης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική πιο συχνά από τους Δασκάλους. Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών που αφορούν τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποίησης στη διδακτική διαδικασία από τους Νηπιαγωγούς σε αντίθεση με τους Δασκάλους (Sakellariou et al., 2021· Μήτση, 2020· Σακελλαρίου et al., 2022). Τα βασικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση παιχνιδιών και τεχνικών στις συμπεριληπτικές τάξεις αναδεικνύονται οι περιορισμένοι πόροι για τους Νηπιαγωγούς αλλά και ο περιορισμένος χρόνος, ο οποίος καταδεικνύεται ως η βασικότερη δυσκολία για τους Δασκάλους.

Παρά την αναγνωρισμένη παιδαγωγική αξία των ανωτέρω πρακτικών, η εφαρμογή τους προσκρούει σε σημαντικούς περιοριστικούς παράγοντες, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της Προσχολικής Αγωγής, οι Νηπιαγωγοί επισημαί-

νουν ως κύρια προσκόμματα την έλλειψη υλικοτεχνικών πόρων και την ανάγκη για περαιτέρω εξειδικευμένη επιμόρφωση στις μεθοδολογίες της μάθησης μέσω του παιχνιδιού (Pyle et al., 2022). Αντιθέτως, στη Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Δάσκαλοι αντιμετωπίζουν την "πίεση χρόνου" ως το κυρίαρχο εμπόδιο, η οποία απορρέει από τις αυστηρές ακαδημαϊκές απαιτήσεις και την ανάγκη κάλυψης ενός εκτενούς Αναλυτικού Προγράμματος (Pyle et al., 2022). Η συστηματική αυτή πίεση τείνει να περιθωριοποιεί το παιχνίδι και τις τέχνες, μετατρέποντάς τα από οργανικά στοιχεία της διδασκαλίας σε περιστασιακές ψυχαγωγικές παρεμβάσεις, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για ριζικό επαναπροσδιορισμό του διδακτικού χρόνου στις συμπεριληπτικές τάξεις (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019).

Η αξιοποίηση των τεχνών (όπως εικαστικά, μουσική, χορός/κίνηση, θέατρο, κ.α.) αναγνωρίζεται ευρέως από την έρευνα - τόσο από τους συμμετέχοντες Νηπιαγωγούς όσο και από τους Δασκάλους - ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπαδοπούλου, 2020· Antoniou et al., 2025· Mareza et al., 2025). Η αξιοποίηση των τεχνών στη διδακτική διαδικασία αποτελεί έναν ισχυρό μηχανισμό για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα παιδιά, τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία (Λενακάκης et al., 2023). Οι τέχνες παρέχουν ασφαλή πλαίσια για την έκφραση, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση (SinquefieldKangas, 2019• Farrington et al., 2019). Μέσω του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές (scaffolding tool) για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη διαπραγμάτευση και την εξερεύνηση ρόλων, στοιχεία ζωτικής σημασίας για παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές (Loizou et al., 2019). Η σωστή αξιοποίηση του παιχνιδιού, όπως διαπιστώνεται και στην ελληνική πραγματικότητα, απαιτεί παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναγνωρίζεται η αξία του ως άξονας σχεδιασμού και όχι απλώς ως διάλειμμα (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019).

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, καθίσταται σαφής η ανάγκη για έναν επαναπροσδιορισμό της διδακτικής μεθοδολογίας μέσω της συστηματικής ενσωμάτωσης του παιχνιδιού και των τεχνών. Πρωταρχική πρόταση αποτελεί ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων όπου το παιχνίδι και η τέχνη λειτουργούν ως κύρια μέσα έκφρασης, επιτρέποντας στους μαθητές να εξωτερικεύουν τη γνώση βιωματικά και μη λεκτικά, καλύπτοντας έτσι όλο το φάσμα των μαθησιακών προφίλ. Το εκπαιδευτικό παιχνίδι

θα πρέπει να εφαρμόζεται με σαφείς στοχοθεσίες για την ενίσχυση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της αυτορρύθμισης, με παράλληλη προσαρμογή των κανόνων ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Επιπλέον, προτείνεται η διαθεματική αξιοποίηση των τεχνών, όχι ως απομονωμένα αντικείμενα, αλλά ως εργαλεία για την κατανόηση σύνθετων ακαδημαϊκών εννοιών μέσω της πολυαισθητηριακής μάθησης. Η υλοποίηση συνεργατικών έργων, όπως ομαδικές κατασκευές και παιχνίδια ρόλων, κρίνεται απαραίτητη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την κατάρρευση των κοινωνικών φραγμών εντός της σχολικής κοινότητας. Για την υποστήριξη αυτών των δράσεων, κρίνεται αναγκαίος ο εφοδιασμός των σχολικών μονάδων με ποικίλο και προσβάσιμο υλικό (διαφορετικών υφών και μεγεθών), που θα εξυπηρετεί μαθητές με κινητικές ή αισθητηριακές ιδιαιτερότητες. Τέλος, η αξιολογική διαδικασία οφείλει να εμπλουτιστεί με ποιοτικά εργαλεία, όπως η παρατήρηση κατά το παιχνίδι και η ανάλυση των καλλιτεχνικών δημιουργιών, προκειμένου να κατανοηθούν εις βάθος οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών και να επιτευχθεί περαιτέρω διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η επιτυχία των παραπάνω προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση και συνεργασία των εκπαιδευτικών, ώστε το παιχνίδι και οι τέχνες να μετατραπούν από περιστασιακές δράσεις σε οργανικά στοιχεία της καθημερινής συμπεριληπτικής πρακτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Αναστασιάδης, Θ. Ι. (2025*). Η επίδραση του παιδαγωγικού παιχνιδιού στην κοινωνικο-ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Antoniou, G., Lazaraki, A., & Zagoura, E. (2025). "Θέατρο και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση": Στιγμιότυπα από το Διεθνές Συνέδριο στην Αθήνα. *Education & Theatre, 26*, 30-35.

Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3-to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7). https://doi.org/10.3390/ijerph18073668

Ekeh, M. C., & Martin-Ekeh, C. G. (2025). The dance of pedagogy: Integrating play in early childhood creative art education. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University, Series "Pedagogy and Psychology"*, *11*(2), 23–31.

Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M. R. A., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Puller, J. S., & Wright, L. (2019). *Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes among K-12 Students: Developing a Theory of Action*. University of Chicago Consortium on School Research.

Ιωαννίδη, Β., & Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2024). Ένα project βασισμένο στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 77*, 45-75.

Johnson, J. E., Sevimli-Celik, S., Al-Mansour, M. A., Tunçdemir, T. B. A., & Dong, P. I. (2019). Play in early childhood education. In N. M. Sanders & J. E. Johnson (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 165-175). Routledge.

Κόκκος, Α. (2024). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες: Μια συμπεριληπτική προσέγγιση*. Μεταίχμιο.

Κωστάκη, Μ., & Λιναρδάκης, Μ. (2023α). Αξιολόγηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια ποσοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39*(2), 112-130. https://doi.org/10.12681/edure.34521

Κωστάκη, Σ. Μ., & Λιναρδάκης, Μ. (2023β). Ανάπτυξη Εργαστηρίων Δεξιοτήτων Δημοτικού βασισμένα στις ΤΠΕ και αξιολόγησή τους μέσω των στάσεων των εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής, 2*(2), 17-41.

Λενακάκης, Α. & Κανάρη, Χ. (2023). *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Σοφία.

Λενακάκης, Α., & Τσιπούρας, Κ. (2020). Η τέχνη ως μέσο αυθεντικής έκφρασης στην ειδική αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9*(1), 142-158. https://doi.org/10.12681/hjre.24532

Λοΐζου, Ε. (2021). *Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση*. Πεδίο.

Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care, 189*(4), 600-612.

Lunga, P., Esterhuizen, S., & Koen, M. (2022). Play based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education, 12*(1).

MacGlone, U. (2020). *Developing music improvisation workshops for preschool children through Action Research* (Doctoral dissertation). University of Edinburgh.

Μαμμούς, Κ. Ν., Τσώλη, Κ. Λ., Μαλαφάντης, Κ. Δ., Μπαμπάλης, Θ. Κ., & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 73*, 119-141.

Mareza, L., Mustadi, A., & Dewi, D. S. E. (2025). Arts education for children with disabilities: A systematic literature review. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal.*

Μπάνου, Μ. (2022). *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι ως μέσο ολιστικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

NAEYC (2022). *The power of playful learning in the early childhood setting*. National Association for the Education of Young Children.

Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school–A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7.

Παυλίδου, Ε. (2020). *Κινητική ανάπτυξη και έκφραση του νηπίου: η δημιουργική κίνηση στην αισθητική και διαπολιτισμική αγωγή*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πλαστήρα, Ρ. (2024). Καλλιεργώντας την ιδιότητα του πολίτη μέσα από το μάθημα των καλλιτεχνικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Εμπειρίες, εκτιμήσεις και απόψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής, 10,* 88–105.

Ψαθά, Φ., & Μουσένα, Ε. (2020). Ο Δρόμος του Παιχνιδιού για την Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στα Πρακτικά του *1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση*. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Pyle, A., DeLuca, C., Wickstrom, H., & Danniels, E. (2022). Connecting kindergarten teachers' play-based learning profiles and their classroom assessment practices. *Teaching and Teacher Education*, *119*.

Rodrigues, H., Pereira, A. I., Rodrigues, P. M., Rodrigues, P. F., & Broock, A. (2025). Music and arts in early childhood education: Paths for professional development towards social and human development**.** *Education Sciences, 15*(8), 991**.**

Σακελλαρίου, Μ., Μήτση, Π., & Στράτη, Π. (2022). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό: Μια συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 10*(2), 85-104. https://doi.org/10.12681/ppej.28453

Σακελλαρίου, Μ., & Μπάνου, Μ. (2021). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.

Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020). *Greek educators on co-inclusive education. Views and practices on general school.* LAP LAMBERT Academic Publishing.

Sakellariou, M., Strati, P., Mitsi, P., Anagnostopoulou, R., Banou, M., & Papoutsi, K. (2024). *Teaching Methods, Strategies and Practices. Contemporary Inclusive Classrooms in Greece*. LAMBERT Academic Publishing.

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Παπουτσή, Α. (2025). Το παιχνίδι και η τέχνη στις σύγχρονες συμπεριληπτικές τάξεις. Στο Ε. Κανταρτζή & Αθ. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό, Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου* (Τόμος Γ΄, σσ.156-167). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Sinquefield-Kangas, R. (2019). Looking for Empathy in Visual Encounters. *International Journal of Education & the Arts, 20*(21).

Σκυλογιάννης, Θ. (2011). Ένα Παιχνίδι Ρόλων στο Δημοτικό για τη διδασκαλία των Διαδικασιών σε Logo. Στα Πρακτικά του *7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ* (σσ. 805–814). Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Slee, R., & Tomlinson, S. (2018). Inclusive education isn't dead, it just smells funny. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century* (pp. 23–40). Routledge.

Στράτη, Π. (2017). *Η συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ταμπάκη, Σ., & Συλαίου, Σ. (2020). Μιλώντας για τέχνη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις Αισθητικής Αγωγής. *Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση, 1*(2), 45-58.

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

UNICEF (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF.

UNICEF (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. UNICEF Division of Data, Analytics, Planning and Monitoring.

Wan, Y., Ludwig, M. J., & Boyle, A. (2018). *Arts Education: An Evidence Review Through the Lens of ESSA.* American Institutes for Research.

Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης

Τριαντάφυλλος Δούκας
Η πρόταση της επιτροπής Ταλιαδούρου για τα ΑΕΙ και η εισήγηση της επιτροπής Δοξιάδη για τα μεταπτυχιακά (1976-77) **973**

Βαΐα Ίγγιλις, Βασίλης Α. Φούκας
Οι πρώτες απόφοιτες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης (1930-1950) και η δράση τους στη δημόσια σφαίρα **988**

Θεώνη Κολλυροπούλου
Η παιδαγωγική διάσταση του λειτουργικού χρόνου στην Βυζαντινή λειτουργική ποίηση **1006**

Μιχαέλα Νάκου
Εφημερίδα Φοιτητής (1971-1973): Μία κριτική προσέγγιση **1013**

Παυλίνα Νικολοπούλου
Λίγο πριν λίγο μετά: Εκπαιδευτικά προβλήματα και παιδαγωγικές ανησυχίες στο ελεύθερο ελληνικό κράτος λίγο πριν την έναρξη του εμφυλίου **1032**

Βασίλειος Σολωμός
Ο Γληνός και η στοιχειώδης ή δημοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα στις αρχές του 20ού αιώνα: Κριτική και προτάσεις βελτίωσης **1048**

Ζήσης Σταμπουλής, Βασίλης Α. Φούκας
«Ἡ Σχολή πρέπει νά εἶναι αυστηροτέρα κατά τήν ἀπονομήν διδακτορικῶν διπλωμάτων»:
Οι πρώτοι διδάκτορες της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1932-1942)-θεματικές, διαδικασίες, εκπαιδευτικές τροχιές **1065**

Δέσποινα Τσίντζα
Η φωνή των μαθητριών ως απάντηση στο «δράμα» του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης: Μια προοδευτική δράση που επέφερε τη συντηρητική αντίδραση **1084**

Η πρόταση της επιτροπής Ταλιαδούρου για τα ΑΕΙ και η εισήγηση της επιτροπής Δοξιάδη για τα μεταπτυχιακά (1976-77)

Τριαντάφυλλος Β. Δούκας
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΔΠΘ
triantdoukas@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται συγκριτικά οι προτάσεις δύο επιτροπών σχετικά με την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι οποίες συγκροτήθηκαν το 1976 με αποφάσεις του υπουργού Παιδείας Γεώργιου Ράλλη. Η πρώτη, υπό την προεδρία του βουλευτή Αθανάσιου Ταλιαδούρου πρότεινε σε μορφή άρθρων έναν ολοκληρωμένο νόμο- πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία των πανεπιστημίων της χώρας. Η δεύτερη επιτροπή, υπό την προεδρία του παιδίατρου, υπουργού Κοινωνικών Υπηρεσιών και κατόπιν βουλευτή επικρατείας του κυβερνώντος κόμματος Σπύρου Δοξιάδη προχώρησε στην εκπόνηση και κατόπιν έκδοση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου για την οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών δύο κύκλων στη χώρα.

Λέξεις-κλειδιά: Επιτροπές, Πανεπιστήμιο, Μεταπτυχιακές σπουδές, καθηγητική έδρα

Abstract

In this paper are examined comparatively the proposals of two committees regarding higher education in Greece, which were established in 1976 by decisions of the Minister of Education, Georgios Rallis. The first, under the member of Greek parliament Athanasios Taliadouros, proposed in the form of articles a comprehensive framework law for the structure and operation of the country's universities. The second committee, under the chairmanship of pediatrician, Minister of Social Services and then member of Greek parliament of the ruling party, Spyros

Doxiadis, proceeded to the preparation and subsequent publication of a comprehensive plan for the organization of two-cycle postgraduate studies in Greece.

Keywords: Committees, University, Postgraduate studies, professorship

Στο ανά χείρας κείμενο μελετώνται μέσα από την ιστορική- ερμηνευτική μέθοδο -και τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών- συγκριτικά οι προτάσεις δύο επιτροπών σχετικά με την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης. Οι επιτροπές συγκροτήθηκαν το 1976 με αποφάσεις του υπουργού Παιδείας Γεώργιου Ράλλη σε μια συγκυρία κατά την οποία η κυβέρνηση είχε ήδη προχωρήσει στην θεσμοθέτηση -της κατά βάση εξωτερικής- εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι δύο εξεταζόμενες εδώ επιτροπές ήρθαν μετά τα πορίσματα δύο άλλων «δίδυμων» επιτροπών την περίοδο 1974-1975, των Τσάτσου- Ευρυγένη για *την Οργάνωση και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων* (Παπαδάκης, 2004) *και της Ομάδας Εργασίας για την αυτοτελή οργάνωση των Κοινωνικών Επιστημών μέσα από την Ανασύσταση του Αττικού Πανεπιστημίου στο Λεκανοπέδιο (Το Αττικό Πανεπιστήμιο*, χ.χ.). απελευθέρωσε δυνάμεις εντός πανεπιστημιακά ιδρύματα –που είχαν ήδη αποκτήσει μαζικό χαρακτήρα από τη δεκαετία του 1960– τα οποία διεκδικούσαν μια πιο ουσιαστική ρόλο στη διοίκηση και τη λειτουργία τους.

Ως προς την εσωτερική οργάνωση του πανεπιστημίου ήδη από την έναρξη της δεκαετίας του ’60 και εντεύθεν, ένεκα και της εισόδου στη χώρα νέων επιστημόνων οι οποίοι είχαν σπουδάσει στον αγγλοσαξονικό χώρο είχε προταθεί η κατάργηση του προσωποπαγούς θεσμού της έδρας και η αντικατάστασή του από αυτόν του τμήματος (department) και του τομέα (sector) (Κριμπάς, 1993). Ο νέος τρόπος διοίκησης και οργάνωσης των σπουδών, μέσα από το συλλογικό πνεύμα το οποίο διείπε τον τομέα/τμήμα, εξέφραζε περισσότερο την τριπλή αποστολή του πανεπιστημίου, όπου πέρα από τη διδασκαλία και την έρευνα έπρεπε να συνδεθεί και με τις ανάγκες της παραγωγής (Rüegg, 2011, p. 26). Την πρόταση αυτή μεταπολιτευτικά υιοθέτησαν -κάτι το οποίο δεν είχε γίνει προδικτατορικά- αριστεροί πολιτικοί φορείς, μέλη του διευρυμένου αριθμητικά και αναβαθμισμένου επιστημονικά βοηθητικού προσωπικού, το οποίο ορ-

γανώθηκε σωματειακά στο ΕΔΠ, καθώς και το φοιτητικό κίνημα. Το τελευταίο λόγω των γεγονότων του Πολυτεχνείου, είχε σημαίνοντα ρόλο κατά την πρώτη φάση της μεταπολίτευσης στις διεργασίες τόσο εσωτερικά στο πανεπιστήμιο, αποκτώντας χαρακτηριστικά «συλλογικού ήρωα» (Karamanolakis, 2015, p. 35). Έτσι, η πτώση του δικτατορικού καθεστώτος σηματοδότησε την απελευθέρωση φορέων εντός του πανεπιστημίου οι οποίοι διεκδίκησαν λόγο και ρόλο ως προς την οργάνωση και διοίκησή του, πάντα σε συλλογικό πνεύμα και στη λογική του εκδημοκρατισμού.

Η πρόταση της επιτροπής Ταλιαδούρου για τα ΑΕΙ (1976-77)

Η πρώτη επιτροπή, για την οργάνωση και λειτουργία των ΑΕΙ, συστάθηκε στα τέλη Νοεμβρίου του 1976. Πρόεδρός της ορίστηκε μέλος της κοινοβουλευτικής ομάδας του κυβερνώντος κόμματος, κάτι το οποίο είχε να συμβεί από την επιτροπή του 1957. Πιο συγκεκριμένα ο βουλευτής Καρδίτσας της ΝΔ, πρώην υφυπουργός και μετέπειτα υπουργός Παιδείας Αθανάσιος Ταλιαδούρος. Αυτό έγινε, σύμφωνα με την έκθεση της ομάδας εργασίας στη λογική του «εὐρέως ἀντιπροσωπευτικοῦ σώματος» (Ταλιαδούρος, 1977, σ. 13) την οποία έκρινε ότι δεν είχε η επιτροπή σύνταξης του νομοσχεδίου Τσάτσου-Ευρυγένη. Στην επιτροπή κυριαρχούσαν οι νομικοί, όπως φαίνεται και από την παράθεση της ιδιότητας των μελών της δίπλα από τα ονόματά τους, κάτι το οποίο προκάλεσε εξαρχής αντιδράσεις, ζητώντας αντιπροσωπευτική συμμετοχή σε αυτήν όλων των φορέων του πανεπιστημίου. Με δεδομένο μάλιστα και το ότι τα μέλη της επιτροπής, μάλλον έγιναν γνωστά «μόνο μετά τη ολοκλήρωση των εργασιών της» και τη δημοσιοποίηση των σχετικών πορισμάτων (Βρυχέα & Γαβρόγλου, 1982, σ. 75). Στην επιτροπή συμμετείχαν και δύο πρόσωπα τα οποία είχαν συμμετάσχει και στο νομοσχέδιο Τσάτσου- Ευρυγένη: ο καθηγητής της Νομικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) Νικόλαος Παπαντωνίου ο οποίος απλά παρακολούθησε τις εργασίες της Επιτροπής στην Κέρκυρα και ο επικουρικός καθηγητής Αστικού Δικαίου της Νομικής σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) Κωνσταντίνος Ξυπολιάς. Η επιτροπή Ταλιαδούρου παρέδωσε τα πορίσματά της ως ολοκληρωμένο σχέδιο νόμου τον Ιούνιο του 1977 στον υπουργό Παιδείας. Το Υπουργείο Παιδείας κατόπιν απέστειλε το ανωτέρω σχέδιο στις διοικήσεις των ΑΕΙ της χώρας, στους Συλλόγους του Βοηθητικού Διδακτικού Προσωπικού και στους φοιτητές για ενημέρωση. Και «προκειμένου νὰ διατυπώσουν τὰς ἀπόψεις των»,

καίτοι οι τελευταίοι είχαν υποβάλει ήδη σχετικά έγγραφα υπομνήματα ήδη από το καλοκαίρι του 1976 (Ταλιαδούρος, 1977, σσ. 13-14).

Στο σχέδιο προτάσεων της επιτροπής διατηρήθηκαν κάποιες από τις βασικές προβλέψεις του αντίστοιχου των Τσάτσου- Ευρυγένη: αυτοδιοίκηση του πανεπιστημίου, ελευθερία κατά τη διδασκαλία και την έρευνα, αναγνώριση του άσυλου, συμμετοχή των διδακτικών φορέων του πανεπιστημίου στα όργανα διοίκησής του, δέσμευση της διοίκησης του υπουργείου για διορισμό των καθηγητών οι οποίοι επιλέγονταν με απόφαση της οικείας σχολής. Ως βασική ακαδημαϊκή μονάδα διοίκησης του πανεπιστημίου προτάθηκε ο τομέας, ο οποίος αποτελούνταν από τρεις τουλάχιστον θέσεις καθηγητών με «ὁμοειδὲς ἢ παρεμφερὲς γνωστικὸν ἀντικείμενον» (Ταλιαδούρος, 1977, σ. 34). Ο τομέας προβλεπόταν να απονέμει και τον τίτλο του διδάκτορα μέσα από τη συμμετοχή διπλάσιου αριθμού καθηγητών από συγγενή γνωστικά αντικείμενα. Στον τομέα θα εντάσσονταν τα σπουδαστήρια, καθώς και τα εργαστήρια. Στην παραπάνω πρόβλεψη ως προς τον τομέα αντέδρασαν, μια νεότερη γενιά επιστημόνων, τα μέλη του Πανεπιστημιακού Ομίλου, αναφερόμενοι στη «λεκτική» και μόνο κατάργηση της έδρας «καθώς ὁ ὁρισμός τοῦ Τομέα δίνεται μέσα ἀπό τή συνάθροιση Ἑδρῶν» (Βρυχέα & Γαβρόγλου, 1982, σ. 314) και όχι στην αντικατάσταση της μέσα από ένα νέο και ενιαίο πνεύμα λειτουργίας των ιδρυμάτων, στην από κοινού και ισότιμη συμμετοχή των φορέων διδασκαλίας· κάτι το οποίο είχε διαπιστωθεί ως αδυναμία και στην αντίστοιχη των Τσάτσου- Ευρυγένη.

Επιπλέον και σε συνέχεια με τις παραπάνω προβλέψεις, ο Αθ. Ταλιαδούρος κατά την ομιλία του προς τον υπουργό Παιδείας Γ. Ράλλη, άμα τῃ παραδώσει του σχεδίου τόνισε χαρακτηριστικά:

«Στὸ παραδιδόμενο σήμερα σχέδιο τοῦ Νόμου-Πλαισίου διαφυλλάσεται (sic) μὲ θρησκευτικὴ εὐλάβεια, ἀπ' ἀρχῆς μέχρι τέλους, ἡ ἐλευθερία τῆς διδασκαλίας καὶ ἔρευνας καὶ ἡ ἀρχὴ τῆς πλήρους αὐτοδιοικήσεως τῶν Α.Ε.Ι.» (Ταλιαδούρος, 1977, σ. 10).

Παράλληλα όμως, ως δείγμα συγκεντρωτισμού πρότεινε την ίδρυση «παρὰ τῷ Ὑπουργείῳ» (Ταλιαδούρος, 1977, σ. 55) του Συμβουλίου Ανωτάτης Εκπαιδεύσεως με αρμοδιότητα τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για θέματα ανώτατης εκπαίδευσης. Το Συμβούλιο θα είχε γνωμοδοτικές αρμοδιότητες για: α) τον καθορισμό των σκοπών της προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης καθώς και του είδους και του περιεχομένου των χορηγούμενων τίτλων εντός αυτής, β) τον καθορισμό του αριθμού των εισακτέων για προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπου-

δές στις επιμέρους σχολές των ΑΕΙ, γ) τον καθορισμό των προϋποθέσεων για την ίδρυση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, δ) την ίδρυση νέων πανεπιστημίων καθώς και ερευνητικών κέντρων και εργαστηρίων εντός των ΑΕΙ της χώρας, ε) τη διατύπωση γνώμης ως προς την αποδοτικότητα των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων, στ) την κατανομή κατά περίπτωση των κρατικών πιστώσεων, ζ) το κτηριολογικό πρόγραμμα των ΑΕΙ και τέλος η) «πᾶν θέμα ἀναφερόμενον εἰς τὴν ἀνωτάτην ἐκπαίδευσιν παραπεμπόμενον εἰς τὸ Σ.Α.Ε. πρὸς γνωμοδότησιν παρὰ τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων» (Ταλιαδούρος, 1977, σ. 57).

Η πρόβλεψη για τη λειτουργία του Συμβουλίου Ανώτατης Εκπαίδευσης ερχόταν σε ευθεία αντίθεση και αντίφαση με τις αντίστοιχες περί αυτοδιοίκησης του πανεπιστημίου και προκάλεσε την εύλογη αντίδραση των μελών του ΕΔΠ, τα οποία υποστήριξαν ότι με τη ρύθμιση αυτή καταλυόταν η συνταγματικά κατοχυρωμένη αυτοτέλεια της Ανώτατης Παιδείας και επιπλέον επιβαλλόταν διευθυντήριο εντός της (Βρυχέα & Γαβρόγλου, 1982).

Ως προς το κύριο διδακτικό προσωπικό προέβλεπε τρεις καθηγητικές βαθμίδες: τακτικούς, μόνιμους και έκτακτους επί θητεία καθηγητές. Τακτικός καθηγητής μπορούσε να γίνει κάποιος όταν είχε πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία στη βαθμίδα του μόνιμου καθηγητή και μετά από θετική απόφαση της Σχολής με βάση την απόλυτη πλειοψηφία των παρόντων μελών- καθηγητών και μέσα από κλειστή διαδικασία. Τακτικοί και μόνιμοι καθηγητές δεν θα μπορούσαν να είναι υποψήφιοι παρά μόνο στη Σχολή την οποία υπηρετούσαν. Όσο για τους επικουρικούς καθηγητές υπήρξε διάσταση ως προς την τελική πρόταση των μελών της επιτροπής. Τα μέλη της Μ. Μπατρίνος και Κ. Ξυπολιάς, καθώς και ο καθηγητής στο Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ) και πρώην γενικός διευθυντής ανώτατης εκπαίδευσης στο ΥπΕΠΘ Γ. Παντελίδης πρότειναν οι επικουρικοί, καθώς και οι έκτακτοι μόνιμοι καθηγητές τακτικών ή έκτακτων αυτοτελών εδρών να ενταχθούν στη βαθμίδα του μόνιμου καθηγητή, η δε προϋπηρεσία τους να συνυπολογίζεται στην εξέλιξή τους. Οι δε έκτακτοι καθηγητές τριετούς; θητείας να προηγούνται ιεραρχικά των επικουρικών. Από την πλευρά του ο πρόεδρος της επιτροπής Αθ. Ταλιαδούρος πρότεινε μετά την αποχώρηση του καθηγητή η έδρα να πληρώνεται μετά από κρίση της Σχολής μεταξύ των υπηρετούντων έκτακτων καθηγητών, επικουρικών ή υφηγητών. Ειδικά δε για τους επικουρικούς πρότεινε να καταλάβουν θέση έκτακτων επί τριετή θητεία καθηγητών, μετά δε την τριετία

δυνατότητα να καταστούν μόνιμοι έπειτα από απόφαση της σχολής χωρίς ανοικτή προκήρυξη της θέσης. Ως προς το τελευταίο και με δεδομένο το ότι από τον Οκτώβριο του 1976 υπήρχε ρύθμιση με βάση τον Ν. 447, δείχνει ότι το θέμα των επικουρικών, όπως και για τις άλλες βαθμίδες των καθηγητών ήταν διαρκώς θέμα διαπραγμάτευσης, ως μέρη μιας συνολικής λύσης, για το μέλλον των φορέων διδασκαλίας και έρευνας εντός του πανεπιστημίου.

Για τα μέλη του επιστημονικού- βοηθητικού προσωπικού, σε σχέση με το νομοσχέδιο Τσάτσου- Ευρυγένη, προβλεπόταν καταρχάς η λεκτική τους υποβάθμιση σε βοηθητικό διδακτικό προσωπικό. Το βοηθητικό διδακτικό προσωπικό θα το αποτελούσαν οι επιμελητές και οι βοηθοί και θα υπάγοντα απ' ευθείας στους τομείς ή θα διατίθεντο ανά διετία στους «οἰκείους καθηγητὰς» (Ταλιαδούρος, 1977, σ. 45). Συνολικά δε ο αριθμός τους δεν θα υπερέβαινε τον προκαθορισμένο αριθμό διδακτικών και ερευνητικών αναγκών, οι οποίες ορίζονταν με βάση υπουργική απόφαση κατόπιν εισήγησης του τομέα και πρόταση της οικείας σχολής. Γενικά σε κάθε τομέα θα υπήρχε αριθμός επιμελητών ίσος με τον αριθμό των καθηγητών του τομέα. Οι δε θέσεις των επιμελητών θα πληρώνονταν κατόπιν προκήρυξης, με προϋπόθεση το διδακτορικό και τη γνώση ξένης γλώσσας, και για θητεία τριών ετών με δυνατότητα μιας ακόμη ανανέωσης της θητείας τους. Για να συνεχίσει κάποιος στο πανεπιστήμιο και να γίνει μόνιμος θα έπρεπε να αποκτήσει τον τίτλο του υφηγητή, υποστηρίζοντας έτσι μια επιπλέον διατριβή, επί υφηγεσία. Όσο για τους βοηθούς προβλεπόταν η επιλογή τους από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και ηλικία μικρότερη των 28 ετών, κατόπιν αιτιολογημένης πρότασης της σχολής τους. Τα καθήκοντά τους ορίζονταν από τον τομέα και εξειδικεύονταν από τον οικείο καθηγητή και η απασχόλησή της θα ήταν κατ' ελάχιστο δεκαπέντε ώρες την εβδομάδα. Ειδικότερα για τους βοηθούς οι οποίοι είχαν συμπληρώσει εννεαετή προϋπηρεσία, αναπέμποντας στον ΑΝ 553/68, θα κρινόταν για μια ακόμη τελευταία τριετία με απόφαση της Σχολής τους.

Ως προς τη συμμετοχή στα όργανα διοίκησης διατυπώθηκαν οι παρακάτω προβλέψεις: α) στη Γενική Συνέλευση του ΑΕΙ, 10% από το βοηθητικό προσωπικό και 20% από τους φοιτητές, β) στη Σύγκλητο, η οποία θα αποτελούνταν από τον πρύτανη, τους δύο αντιπρυτάνεις και τους κοσμήτορες των επιμέρους σχολών ένας εκπρόσωπος του βοηθητικού προσωπικού και ένας των φοιτητών. Η θητεία των πρυτανικών αρχών προβλεπόταν διετής -ο πρόεδρος της Επιτροπής την ήθελε τριετή- με

απαλλαγή του πρύτανη από τα διδακτικά και ερευνητικά καθήκοντα και με ετήσια θητεία των μελών της συγκλήτου (μελών κοσμητόρων σχολών). Στις πρυτανικές αρχές διαβιβαζόταν και η διοικητική αρμοδιότητα της πράξης διορισμού του κύριου και του λοιπού διδακτικού προσωπικού.

Όσο για τα προγράμματα διδασκαλίας των πανεπιστημίων προέβλεπε την οργάνωση των μαθημάτων σε ετήσια ή εξαμηνιαία βάση, υποχρεωτικά, προαιρετικά ή επιλεγόμενα. Η διδασκαλία τους θα γινόταν μέσα από παραδόσεις φροντιστηριακής και εργαστηριακής μορφής. Επίσης προέβλεπε μαθήματα «γενικοῦ ἐνδιαφέροντος» (Ταλιαδούρος, 1977, σ. 51) τα οποία θα μπορούσαν να παρακολουθούν φοιτητές όλων των σχολών του οικείου πανεπιστημίου καθώς και ακροατές, κάτι σαν μαθήματα κορμού, πράγμα το οποίο παρέπεμπε στην πρόταση για το Αττικό πανεπιστήμιο ή ακόμη στην πρώτη για το Πανεπιστήμιο Πατρών προδικτατορικά (Μπουζάκης, 2024), αν και εδώ δεν γινόταν ρητή αναφορά σε κοινό έτος σπουδών. Ως προς την εξέταση των μαθημάτων όριζε κατά έτος δύο περιόδους για τμηματικές εξετάσεις και τρεις για πτυχιακές.

Παρά τη συνέχεια, σε σχέση με την Επιτροπή Τσάτσου- Ευρυγένη αποτέλεσε μια αναδίπλωση προς συντηρητικότερη βάση εξαιτίας: α) της επιστημονικής ιδιότητας των μελών της επιτροπής και της πιθανότητας να «καταλήξουν στην παραγωγή μιας άτεγκτης και τελικά ήκιστα θεμιτοποιημένης καταστασιακής πρότασης» (Παπαδάκης, 2004, σ. 394), β) της μεγαλύτερης εξάρτησής της από την πολιτική εξουσία όντας ο πρόεδρός της βουλευτής του κυβερνώντος κόμματος, γ) της υποβάθμισης της θέσης και του ρόλου του επιστημονικού- βοηθητικού προσωπικού, δ) του μεγαλύτερου συγκεντρωτισμού τον οποίο προέβλεπε για την εκπαίδευση μέσω του Συμβουλίου Ανωτάτης Εκπαιδεύσεως. Παρά την όποια νομοτεχνική της αρτιότητα, ο συγκεντρωτισμός και η έμφασή της στο νομικισμό σε μια χρονική συγκυρία όπου οι κοινωνικές διεκδικήσεις και τα αιτήματα για εκδημοκρατισμό και συμμετοχικότητα ήταν στο υψηλότερο επίπεδο, φαινόταν ως οπισθοδρόμηση και συντηρητική κατεύθυνση σε σχέση με τα αμέσως προηγούμενα σχέδια. Επίσης, στα αρνητικά των τελικών προτάσεων μπορεί να αναφερθεί η διχογνωμία ως προς τις θέσεις του προέδρου- πολιτικού προσώπου και των μελών- ακαδημαϊκού προσωπικού, διχογνωμία η οποία αποτυπώθηκε και στο τελικό κείμενο των προτάσεων. Πρωτοποριακό στοιχείο πάντως αποτέλεσε η εισήγηση για οικονομική αυτοτέλεια των ΑΕΙ, ως διακριτό κομμάτι των προτάσεων εν είδη επιμέτρου, από τριμελή Ομάδα εργασίας (τον Αντώνιο Παπαδάτο Αντιπρόεδρο του Ελεγκτικού Συνεδρίου, τον Γεώργιο Μητσόπουλο κα-

θηγητή στο ΕΚΠΑ και τον Παύλο Σακελλαρίδη καθηγητή στο ΕΜΠ) κάτι το οποίο θα εξειδικευτεί στην επόμενη ομάδα εργασίας μέσα από την πρόταση για τη δημιουργία Ειδικών Λογαριασμών των πανεπιστημίων.

Η εισήγηση της επιτροπής Δοξιάδη για τα μεταπτυχιακά (1976-77)

Μέσα από το πόνημα της Επιτροπής Ταλιαδούρου φαίνεται και η παρότρυνση να ληφθεί υπόψη η παράλληλα σχεδόν θεσμοθετημένη πρόταση της Επιτροπής για τα μεταπτυχιακά. Επρόκειτο για μια ομάδα εργασίας από -αρχικά- δεκατρία μέλη την οποία συγκρότησε και αυτή ο υπουργός Παιδείας Γεώργιος Ράλλης, ένα εξάμηνο περίπου πριν την προηγούμενη -τον Μάιο 1976- με πρόεδρο τον παιδίατρο και μετέπειτα υπουργό Κοινωνική Πρόνοιας Σπύρο Δοξιάδη. Η Επιτροπή αυτή κατέληξε σε πορίσματα τα οποία ολοκληρώθηκαν τον Ιούνιο του 1977 και τυπώθηκαν σε κείμενο των 250 σελίδων από το Εθνικό τυπογραφείο. Και στην επιτροπή αυτή συμμετείχε η υφηγήτρια στη Νομική Αθηνών Άννα Ψαρούδα- Μπενάκη με την ιδιότητά της ως συμβούλου για θέματα ανώτατης Εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας. Κοινό μέλος και στις δύο επιτροπές ήταν και ο καθηγητής στο ΕΜΠ και μάλλον με την ιδιότητά του ως Γενικός Διευθυντής του ΥπΕΠΘ για την Ανώτατη Παιδεία Γεώργιος Παντελίδης. Οι δύο επιτροπές άλλωστε για ένα μικρό χρονικό διάστημα είχαν εργαστεί παράλληλα και είχαν κάνει και συναντήσεις για κοινό συντονισμό των ενεργειών τους (Ηλιού, 1990).

Στην επιτροπή αυτή συμμετείχαν κατά πλειοψηφία πανεπιστημιακοί καθηγητές. Εκτός των παραπάνω, τρείς από το ΕΚΠΑ (Δημήτριος Κατάκης, Αλέξανδρος Κοντόπουλος, Νικόλαος Νησιώτης), δύο από το ΕΜΠ (Γεώργιος Βέης, Ιωάννης Τεγόπουλος) ένας από την Πάντειο (Βασίλης Φίλιας) ένας από τη Γεωπονική σχολή Αθηνών (Κωνσταντίνος Κριμπάς) και ένας από τη Βιομηχανική Θεσσαλονίκης (Ιωάννης Ξηροτύρης), εκπροσωπώντας κατά κάποιον τρόπο τα ΑΕΙ της συμπρωτεύουσας, καθώς δεν προβλέφθηκαν καθηγητές από το ΑΠΘ. Στην πορεία προστέθηκαν και άλλα πέντε νεότερα μέλη με απόφαση των μελών της ίδιας της αρχικής επιτροπής προκειμένου να βοηθήσουν «στη συγκέντρωση και μελέτη του υλικού καθώς και στη σύνταξη της τελικής εισήγησης» (Ηλιού, 1990, σ. 127). Επρόκειτο για επιστήμονες εξειδικευμένους στη στατιστική και στην επιχειρησιακή έρευνα (Εμμανουήλ Βαπορίδης και Παναγιώτης Μηλιώνης αντίστοιχα) καθώς και στις επιστήμες της Αγωγής (Μαρία Ηλιού, Γεωργία Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, Κλήμης Ναυρίδης).

Η επιτροπή πρότεινε, στην ίδια -με την προηγούμενη- συγκεντρωτική λογική τη λειτουργία του Ανωτάτου Συμβουλίου Μεταπτυχιακών Σπουδών, μάλλον υπό -ή και παράλληλα ή ως διακριτό κομμάτι με- το Ανώτατο Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εδώ, σκοπό θα είχε τον συντονισμό των μεταπτυχιακών σπουδών στη χώρα και θα αποτελούσε αποκεντρωμένη υπηρεσία υπαγόμενη στο ΥπΕΠΘ. Παρότι η Επιτροπή Δοξιάδη το ήθελε με αποφασιστικές αρμοδιότητες, σε αυτό προβλεπόταν πενήντα τρία μέλη, κάτι το οποίο το καθιστούσε, εκ του αριθμού του και μόνο, δυσκίνητο. Θα συμμετείχαν είκοσι εννέα μέλη από τα ΑΕΙ, έξι από τα ερευνητικά Κέντρα της χώρας (Ακαδημία Αθηνών, ΕΙΕ, Δημόκριτος, ΚΕΠΕ, ΕΚΚΕ, Μπενάκειο Φυτοπαθολογικό Ινστιτούτο), έξι από «ex officio» υπηρεσιακούς παράγοντες από τα αρμόδια Υπουργεία, εννέα μέλη από την Ειδική Επιτροπή του ίδιου του Ανωτάτου Συμβουλίου Μεταπτυχιακών Σπουδών και τρία μέλη του «ἐπίσημα ἀναγνωρισμένου Συλλόγου Μεταπτυχιακῶν Σπουδαστῶν ὅλης τῆς χῶρας» (ΥπΕΠΘ, 1977, σ. 58).

Η Επιτροπή αυτή πρότεινε επιπλέον: α) τη λειτουργία οργανωμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών δύο κύκλων, β) τη λειτουργία Ειδικών Λογαριασμών στα πανεπιστήμια και στα ερευνητικά κέντρα εντός τους, γ) τη μετατροπή ερευνητικών Ιδρυμάτων σε Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου, έτσι ώστε να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τις πολιτικές διαχείρισης των πόρων εντός του.

Και αυτή η Επιτροπή τόνισε τις αδυναμίες του θεσμού της έδρας, καθώς «δεσμεύει τὴν ἐκπαιδευτικὴ διαδικασία καὶ παρεμποδίζει, τόσο τὴν ἀξιοποίηση τοῦ ἐπιστημονικοῦ τῶν ΑΕΙ, ὅσο καὶ τὴ διεύρυνση αὐτοῦ τοῦ δυναμικοῦ» (ΥπΕΠΘ, 1977, σ. 20). Της παραπάνω κατάστασης εύλογη συνέπεια αποτέλεσε «ἡ προσωποποίηση τῶν μαθημάτων καὶ ἡ στατικὴ διδασκαλία, ὁ ὑπερβολικὸς συγκεντρωτισμὸς καὶ ἡ στεγανοποίηση τῶν λειτουργιῶν, ἡ ἐπιστημονικὴ ἀδράνεια, οἱ ἐπιπτώσεις τῆς ἐξάρτησης καὶ τῆς ἀνασφάλειας τοῦ μεγαλύτερου μέρους τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, ἡ ἀδυναμία προγραμματισμοῦ» (ΥπΕΠΘ, 1977, σ. 20). Αφού έκανε αναφορά στην επισήμανση των αδυναμιών του θεσμού της έδρας τόσο στην εισήγηση της Ομάδας Ταλιαδούρου, όπου εισηγήθηκε τη διαίρεση των Σχολών σε Τομείς καθώς και στα συνέδρια του βοηθητικού διδακτικού προσωπικού των ΑΕΙ κατά τα έτη 1975-76, αναφέρθηκε στις μεθόδους διδασκαλίας εντός των ελληνικών πανεπιστημίων, οι οποίες σχετίζονταν με το θεσμό της έδρας και δεν ήταν ευεπίφορες για τις μεταπτυχιακές σπουδές:

« -Ἔλλειψη διαλόγου καὶ ἐξοικίωσης μὲ τὸν ἀντίλογο.

-Ἔλλειψη ἀνάπτυξης κριτικοῦ πνεύματος καὶ ἐξάσκησης τῆς ἀρχῆς τῆς πνευματικῆς ἐλευθερίας στὴν ἐκπαιδευτικὴ διαδικασία.

-Ἔλλειψη μύησης στὴ μέθοδο καὶ τὴν πρακτικὴ τῆς συλλογικῆς ἐργασίας καὶ τῆς ἐπιστημονικῆς ἔρευνας.

-Ἔλλειψη διακλαδικῆς συνεργασίας καὶ προσφορᾶς διακλαδικῶν προγραμμάτων.

-Ἔλλειψη καλλιέργειας τῆς ἐπιστημονικῆς καὶ κοινωνικῆς εὐθύνης» (ΥπΕΠΘ, 1977, σ. 20).

Έτσι, η Επιτροπή Δοξιάδη έκανε και αυτή πρόταση για αντικατάσταση της έδρας από τον τομέα ως βασική ακαδημαϊκή μονάδα και για τις μεταπτυχιακές σπουδές καθώς θεώρησε, ανασταλτικό παράγοντα την «μονοσήμαντη ἀντιστοιχία Καθηγητὴ- Μαθήματος καὶ ἐπομένως τὸ στενὸ ἐπιστημονικὸ φάσμα ποὺ καλύπτει ἡ Ἕδρα» (ΥπΕΠΘ, 1977, σ. 40). Ως προς τον τομέα, θα περιλάμβανε στη βάση ενός επιστημονικού κλάδου, την σε βάθος και σε πλάτος ανάπτυξη των ομοειδών αντικειμένων του, τη «διδασκαλία καὶ πρακτικὴ τῆς Ἔρευνας» (ΥπΕΠΘ, 1977, σ. 40). Στον τομέα προβλεπόταν να ενταχθούν τρεις βαθμίδες καθηγητικού προσωπικού: Τακτικοί Καθηγητές ή Καθηγητές Α' Βαθμού, Έκτακτοι Καθηγητές ή Καθηγητές Β' Βαθμού, Επικουρικοί Καθηγητές ή Καθηγητές Γ' Βαθμού, καθώς επίσης και οι μεταπτυχιακοί σπουδαστές. Οι βαθμίδες αυτές, λίγο διαφορετικές σε σχέση με την πρόταση της ομάδας Ταλιαδούρου προτάθηκαν και αντιστοιχίστηκαν με τις αντίστοιχες βαθμίδες των ερευνητών στα ερευνητικά κέντρα της χώρας καθώς εκεί αντίστοιχα υπήρχε ο Διευθυντής Ερευνών, ο Εντεταλμένος Ερευνών και Ερευνητής. Αυτό έγινε με βάση την εισήγηση της επιτροπής καθώς, λόγω της γενικότερης επιστημονικής ένδειας, προβλέπονταν ερευνητές από τα ερευνητικά κέντρα της χώρας να μπορούν να διδάξουν σε μεταπτυχιακό επίπεδο, να συνεργαστούν από κοινού με τους καθηγητές των πανεπιστημίων σε κοινά project και να μπορούν να συμμετέχουν στην επίβλεψη διδακτορικών διατριβών, εμποτίζοντας έτσι το πανεπιστήμιο στο πνεύμα της συλλογικότητας το οποίο απαιτούσε τόσο η έρευνα όσο και η παραγωγή.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω η εν λόγω επιτροπή πρότεινε δύο βαθμίδες-κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών, οι οποίες θα απονέμουν αντίστοιχα μεταπτυχιακό και κατόπιν διδακτορικό δίπλωμα. Στο πρώτο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών θα παρεχόταν νέες γνώσεις και ερευνητική εμπειρία, έτσι ώστε μέσα και από ένα εν πολλοίς εξατομικευμένο-ευέλικτο και ελαστικό πρόγραμμα σπουδών να παρέχεται στον σπουδαστή τα αναγκαία εφόδια για άρτια επαγγελματική και επιστημονική επίδοση

σε κάποιον εξειδικευμένο τομέα. Χαρακτήρισε ως «φιλελεύθερη» και «μη θεσμοθετημένη» (ΥπΕΠΘ, 1977, σ. 23) την ως τώρα διαδικασία απονομής του τίτλου του διδάκτορα στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Και πρότεινε την απονομή του τίτλου να μην την κάνει ούτε η σχολή, όπως ίσχυε τότε, ούτε το τμήμα, αλλά ο τομέας, όπως προέβλεψαν και οι προτάσεις της επιτροπής Ταλιαδούρου μέσα από πιο θεσμοθετημένη διαδικασία τριμελούς επιτροπής στην οποία μπορούσαν να συμμετέχουν εκτός των καθηγητών του ίδιου τομέα και άλλων σχετικών τομέων, καθώς επίσης ως μέλη και από επιστημονικά στελέχη ερευνητικών ιδρυμάτων σχετικών με το πεδίο της έρευνας του εκπονούντα το θέμα της διατριβής.

Οι παραπάνω προτάσεις τόσο για την αντικατάσταση της έδρας από τον τομέα, όσο και για τους δυο κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών προέκυψαν μέσα από τη συγκριτική μελέτη- παράθεση των υπαρχόντων μοντέλων σε πολλές χώρες της υφηλίου. Ως προς τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών σε ξένες χώρες ως βασική μονάδα διέκρινε α) το γερμανικό, β) το αμερικανικό- αγγλικό, γ) το γαλλικό «ὅπως διαμορφώθηκε μετὰ ἀπὸ τὴ ¨Loi d' Orientation¨ τοῦ 1968 καὶ τὶς μεταρρυθμίσεις τοῦ 3ου κύκλου τοῦ 1974» (Κριμπάς, 1990, σ. 134) και δ) το σοβιετικό. Το γερμανικό χαρακτηρίστηκε ως «διφασικό» καθώς μπορούσε κανείς μετά το πτυχίο (magister) να ακολουθήσει διδακτορικές σπουδές, ενώ τα άλλα χαρακτηρίστηκαν ως «τριφασικά». Επιλέχθηκε τελικά το αγγλοσαξονικό μοντέλο (master's, Ph.D) καθώς το γαλλικό είχε την εποχή εκείνη δύο τύπους μεταπτυχιακού: DESS (Δίπλωμα Επαγγελματικής εξειδίκευσης) και DEA, καθώς και δύο τύπους διδακτορικών σπουδών (Doctorat de 3me Cycle και Doctorat d' Etat). Συγκριτικά στοιχεία από διάφορες χώρες παρατέθηκαν στη μελέτη τόσο για τις προπτυχιακές σπουδές -και μάλιστα για πολλές, καθώς και για το καθεστώς υπαγωγής των καθηγητών στη έδρα ή στον τομέα/ τμήμα. Η Εισήγηση διαπίστωνε ότι ο θεσμός της έδρας διατηρούνταν στις Ανατολικές χώρες καθώς και στη Γερμανία και την Ιταλία. Αντίθετα ο θεσμός είχε καταργηθεί στις αγγλοσαξονικές χώρες, στη Γαλλία καθώς και στις Σκανδιναβικές. Αγγλοσαξονικής επιρροής ήταν και η ανάγκη και δυνατότητα την οποία επεσήμαναν τα μέλη της Επιτροπής για συγκρότηση εξατομικευμένου προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών. Φιλελεύθερης έμπνευσης μπορεί να χαρακτηριστεί και η παράθεση στο τελικό κείμενο πορισμάτων των κειμένων- εισηγήσεων επιμέρους μελών της επιτροπής, εισηγήσεις οι οποίες συχνά διαφοροποιήθηκαν από τις τελικές προτάσεις- πορίσματα. Τεχνοκρατικό δε κύρος στο τελικό κείμενο έδωσαν οι στατιστικοί πίνακες και διαγράμματα με στοιχεία για τις επιμέρους ακαδημαϊκές μονάδες της χώρας.

Η πρόταση της επιτροπής Δοξιάδη για τα μεταπτυχιακά αποτέλεσε τη μοναδική, μέχρι εκείνο το σημείο επιτροπή η οποία εξέδωσε ολοκληρωμένα και μακροσκελή πορίσματα με τεχνοκρατικό χαρακτήρα για τη βαθμίδα αυτή και μόνο, καθώς η προηγούμενη σχετικά με το Αττικό πανεπιστήμιο προέβλεψε τις μεταπτυχιακές σπουδές εντός του πλαισίου λειτουργίας ενός πανεπιστημίου στον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Ως προς τις προτάσεις της προωθημένη για την εποχή εκείνη πρέπει να θεωρείται εκείνη για φοίτηση 1.000 μεταπτυχιακών σπουδαστών το χρόνο, πρόταση την οποία είχε κάνει λίγο πριν και το ΚΕΠΕ, σε μια εποχή μάλιστα κατά την οποία, όπως διαπίστωναν τα μέλη της είχαν τριπλασιαστεί οι Έλληνες μεταπτυχιακοί φοιτητές οι οποίοι σπούδαζαν στο εξωτερικό, όπως άλλωστε και οι προπτυχιακοί φοιτητές της χώρας. Πρόκειται για επιτροπή η οποία προσπάθησε να συγκροτήσει πρόγραμμα για τις μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα, στο οποίο πέρα από τα πανεπιστήμια ρόλο θα είχαν και τα ερευνητικά ιδρύματα της χώρας, προσπαθώντας να εναρμονίσει σε κοινή βάση τους βαθμούς των διδασκόντων- και των ερευνητών προκειμένου να τους εντάξει σε ενιαίο corpus εντός του συμβουλίου μεταπτυχιακών σπουδών. Και να εντάξει αρμονικά σε ένα σύνολο τους πανεπιστημιακούς και ερευνητικούς φορείς της χώρας. Στην Επιτροπή υπήρχε δυνατότητα έκφρασης και διατύπωσης διαφορετικής άποψης η οποία διασφάλιζε, σύμφωνα και με το πνεύμα της εποχής την πολυφωνία, κάτι το οποίο φαίνεται μέσα και από την καταγραφή τους στα τελικά πρακτικά μέσα από τις επιμέρους προτάσεις των μελών της. Επιπλέον, σημειολογικά, στον τίτλο των πορισμάτων δεν πρόβαλε ο Πρόεδρος της ως επικεφαλής, όπως στην αντίστοιχη του Ταλιαδούρου, αλλά το Υπουργείο, το δε το όνομά του αναγράφηκε τέταρτο, με βάση την αλφαβητική σειρά, ως primus inter pares. Σύμφωνα δε με την Μαρία Ηλιού «οι προτάσεις της ήταν, φαίνεται, αρκετά πρωτοποριακές, για να θαφτούν γρήγορα· και είναι χαρακτηριστικό ότι θάφτηκαν από συντηρητικές και από μη συντηρητικές Κυβερνήσεις» (Ηλιού, 1990, σ. 132), παρότι άλλο μέλος της επιτροπής, ο Κώστας Κριμπάς (1990), στο ίδιο συνέδριο είδε περισσότερη συνέχεια με τη νομοθέτηση σχετικά με την έρευνα από την μετέπειτα κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ κατά τη δεκαετία του 1980. Άλλωστε, από το ίδιο κόμμα θα έρθει, προς το τέλος της οκταετούς διακυβέρνησης, το νομοθέτημα το οποίο τη θεσμοθέτησε, το ΠΔ 380/89.

Παρόλα αυτά, η επιτροπή Δοξιάδη για τα μεταπτυχιακά εντός της εμπεριείχε και αγκυλώσεις του παρελθόντος με αρνητικές συνδηλώσεις, πέρα από το ανανεωτικό πνεύμα της μεταπολίτευσης το οποίο συμβόλι-

ζαν τα νεότερα μέλη της Επιτροπής. Ο ίδιος ο πρόεδρός της είχε συμμετοχή σε εγχειρήματα γύρω από τη συγκρότηση του πανεπιστημίου σε νέα βάση προδικτατορικά, κατά την έναρξη λειτουργίας του Πανεπιστημίου Πατρών (Μπουζάκης, 2024) και πρωτοστάτησε στην «κίνηση των υφηγητών» (Κριμπάς, 1990, σ. 137) στην Ιατρική Αθηνών, όμως κατά την περίοδο της δικτατορίας ήταν μέλος, μαζί με τον Αλέξανδρο Κοντόπουλο, της υποεπιτροπής -Ειδικής Επιτροπής- για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής της περιόδου 1971-73, όπου υπέβαλε πρόταση αρκετά προωθημένη και τεχνοκρατική για κατάργηση εν πολλοίς της αυτονομίας του πανεπιστημίου, παράλληλα με την εισήγηση για λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων (Δούκας, 2022). Επιπλέον, διατέλεσε υπουργός Κοινωνικών υπηρεσιών στην κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας το φθινόπωρο του 1974 και κατόπιν της συμμετοχής του στην εδώ εξεταζόμενη Επιτροπή, τη δεύτερη τετραετία της κυβέρνησης της ΝΔ, έγινε βουλευτής Επικρατείας του κυβερνώντος κόμματος και κατόπιν ξανά υπουργός Κοινωνικών υπηρεσιών, όπου το 1980 κατέθεσε στη Βουλή δύο φορές νομοσχέδιο «για ένα εθνικό σύστημα υγείας» αλλά σκόνταψε στη βούληση, καλύτερα στα στενά συμφέροντα, της πλειοψηφίας των κυβερνητικών βουλευτών (Αυγερινός, 2013, σ. 150). Έτσι και αυτός, όπως και ο πρόεδρος της αντίστοιχης για την Οργάνωση και λειτουργία των ΑΕΙ βρέθηκαν εντός της κυβέρνησης και πριν τα πορίσματα και λίγο μετά, περιορίζοντας τα όρια διακομματικής διείσδυσης και ευρύτερης συναίνεσης ως προς τα πορίσματα. Ακόμη, πρότεινε τη λειτουργία του πολυπρόσωπου και κατά συνέπεια δυσκίνητου Ανωτάτου Συμβουλίου Μεταπτυχιακών Σπουδών, για τον συντονισμό τους, το οποίο, όπως και το Ανώτατο Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης θα είχε γνωμοδοτικές μόνο και όχι αποφασιστικές αρμοδιότητες.

Συμπεράσματα

Η πρώτη επιτροπή, υπό την προεδρία του βουλευτή του κυβερνώντος κόμματος Αθανάσιου Ταλιαδούρου πρότεινε σε μορφή άρθρων έναν ολοκληρωμένο νομοθέτημα, κάτι το οποίο ήταν επιτακτικό για τα πανεπιστήμια της χώρας, όπως είχε κάνει ένα χρόνο πριν η επιτροπή Τσάτσου- Ευρυγένη. Η δεύτερη επιτροπή, υπό την προεδρία του παιδίατρου, βουλευτή και υπουργού Σπύρου Δοξιάδη προχώρησε στην εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου για την οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών δύο κύκλων, οι οποίες μολονότι τότε αποτελούσαν ζητούμενο, θα αργήσουν χρονικά να θεσμοθετηθούν σε ευρεία κλίμακα.

Και οι δύο προτάσεις έκριναν ότι το πανεπιστήμιο έπρεπε να οργανωθεί σε νέα παιδαγωγική και διοικητική βάση, μέσα από την κατάργηση του προσωποπαγούς θεσμού της έδρας και την αντικατάστασή του από τον τομέα ομοειδών αντικειμένων. Άρα επρόκειτο για δυο προτάσεις οι οποίες απαιτούσαν συνολική αναδιοργάνωση του πανεπιστημίου, κάτι το οποίο προϋπέθετε και αντίστοιχη πολιτική βούληση και ευρεία συναίνεση προς ενιαία κατεύθυνση των φορέων εντός, αλλά και εκτός του· κάτι το οποίο έλλειπε. Σε μια συγκυρία όπου τα αιτήματα των φορέων της κοινωνίας, αλλά και του πανεπιστημίου (φοιτητές, βοηθητικό διδακτικό προσωπικό) είχαν πάρει ριζοσπαστική μορφή. Εξαιτίας και αυτών των δεδομένων πρόκειται για πορίσματα τα οποία στη δεδομένη συγκυρία έμειναν σε επίπεδο προτάσεων και μόνο.

Τα πορίσματα των δύο επιτροπών δόθηκαν στη δημοσιότητα προς τα τέλη της πρώτης τετραετίας διακυβέρνησης της χώρας από το κόμμα της ΝΔ. Άλλωστε, η απόφαση της επόμενης κυβέρνησης του ίδιου κόμματος στις αρχές της δεύτερης τετραετίας περί «ἀποσπασματικῆς μεταρρυθμίσεως» (Ταλιαδούρος, 1983, σ. 14) αναιρούσε, πέρα από το περιεχόμενο των παραπάνω προτάσεων την πίστη στην αξία της, τις προϋποθέσεις υλοποίησής της και εν τέλει τον ίδιο τον όρο μεταρρύθμιση. Έτσι, η όποια θεσμική μετάβαση του πανεπιστημίου προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού παρέμεινε τουλάχιστον «δειλή» (Karamanolakis, 2015) περιμένοντας τον νομοθέτη της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βρυχέα, Ά., & Γαβρόγλου, Κ. (1982). Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης Εκπαίδευσης *(1911-1981)*. Σύγχρονα Θέματα.

Αυγερινός, Π. (2013). Η αλλαγή τελείωσε νωρίς. Τρεις ιστορίες από την πολιτική μου ζωή. Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Δούκας, Τ. Β. (2022). Το Πανεπιστήμιο Αθηνών στη Δικτατορία (1967-1974). Ο Μωβ Σκίουρος.

Ηλιού, Μ. (1990). Το θεσμικό πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών ή το γιοφύρι της Άρτας. Στο Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις (σσ. 125-133). Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Karamanolakis, V. (2015). From the fall of the "junda" to "Change": the "timid" transition of higher education in Greece 1974-1982, *Espacio, Tiempo y Educación, 2(*2), 33-48.

Κριμπάς, Κ. (1990). Η Επιτροπή Δοξιάδη για τα μεταπτυχιακά και η εισήγησή της. Στο Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις (σσ. 134-138). Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Κριμπάς, Κ. (1993). Θραύσματα κατόπτρου. Θεμέλιο.

Μπουζάκης, Σ. (2024). Πανεπιστήμιο Πατρών. 60 χρόνια μετά (1964-2024). (3η εκδ). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαδάκης, Ν. (2004). Η παλίμψηστη εξουσία: Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: από το Ν. 5343/32 στο Ν. 1268/82.Gutenberg.

Rüegg, W. (2011). Themes. In, W. Rüegg (Eds.), *A history of the University in Europe. (Volume IV: Universities since 1945* (3-30). Cambridge University Press.

Ταλιαδούρος, Α. (1977). Οργάνωση και λειτουργία των Α.Ε.Ι. Σχέδιον του Νόμου- Πλαισίου.

Ταλιαδούρος, Α. (1983). Η μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1974-1982).

Το Αττικό Πανεπιστήμιο. Προτάσεις της ομάδας εργασίας. Κοχλίας, χ.χ.

ΥπΕΠΘ. (1977). Εισήγηση προς το Υπουργείο Παιδείας της Ομάδας μελέτης μεταπτυχιακών σπουδών. Εθνικό Τυπογραφείο.

Οι πρώτες απόφοιτες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης (1930-1950) και η δράση τους στη δημόσια σφαίρα

Βαΐα Ίγγιλις
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
vagiaiggilis@gmail.com

Βασίλης Α. Φούκας
Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
vfoukas@edlit.auth.gr

Περίληψη

Οι Ελληνίδες στη διάρκεια του 19ου και του 20ού αιώνα προσπάθησαν να αποτινάξουν τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις αναφορικά με τη θέση και τον ρόλο τους. Οι συνεχείς αγώνες των μορφωμένων γυναικών, δηλαδή αρχικά των διδασκαλισσών και στη συνέχεια των καθηγητριών, άνοιξαν τον δρόμο για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν συνεχεία στη μισθωτή εργασία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των πρώτων γυναικών αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και η διερεύνηση των μέσων που αξιοποίησαν για να επιτύχουν την έξοδό τους και την ενεργό συμμετοχή τους στη δημόσια και κοινωνική ζωή της Ελλάδας κατά την περίοδο 1930-1950. Για τις ανάγκες της έρευνας αναζητήθηκαν πληροφορίες, κυρίως, σε πρωτογενείς πηγές (νομοθεσία, αρχειακό υλικό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, αρθρογραφία σε περιοδικά και εφημερίδες της περιόδου, διδακτορικές διατριβές) προκείμενου να εντοπιστεί ο ρόλος των πρώτων καθηγητριών στη δημόσια σφαίρα. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ιστορική ερμηνευτική.

Λέξεις-κλειδιά: γυναικεία εκπαίδευση, δημόσια σφαίρα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, καθηγήτριες, γράφουσες

Abstract

In 19th- and 20th-century Greece, women began to challenge entrenched social and professional barriers. Educated women became teachers, then professors, increasing access to higher education and paid work. This paper aims to present the pioneering female graduates of the Faculty of Philosophy at the University of Thessaloniki, analyse their contributions to academic and public life from 1930 to 1950, and assess how their roles shaped the Greek academic and public spheres. Drawing on primary sources—legislation, faculty archives, periodicals, newspapers, and doctoral theses—and employing historical hermeneutics, the study addresses these objectives in detail.

Keywords: women's education, public sphere, University of Thessaloniki, Faculty of Philosophy, female teachers, women writers

Εισαγωγικά

Η σύγχρονη δυτική σκέψη έχει θεμελιωθεί σε έναν διαχωρισμό μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τη συμβολή των γυναικών στην πολιτιστική ζωή. Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει γίνει από φεμινίστριες ερευνήτριες, οι οποίες έχουν υποστηρίξει τη σημασία του φύλου ως ιστορικής και αναλυτικής κατηγορίας. Η έμφυλη φύση αυτού του διαχωρισμού έχει καταδειχθεί με τον πιο σαφή τρόπο από φεμινίστριες κριτικούς του "δεύτερου κύματος", όπως η Susan Moller Okin (1978, 1998) και η Carole Pateman (1983, 1988, 1989). Η ανάλυσή τους αποκάλυψε μια υποβόσκουσα διχοτόμηση στο μεγάλο μέρος της δυτικής θεωρίας μεταξύ μιας πολιτικής, δημόσιας σφαίρας που καταλαμβάνεται από άνδρες πολίτες και μιας μη πολιτικής, ιδιωτικής σφαίρας που "κατοικείται" από τις μη πολίτιδες συζύγους τους. Αυτές οι φεμινιστικές αναλύσεις, αποκαλύπτοντας την έμφυλη φύση του διαχωρισμού δημόσιου/ιδιωτικού στη δυτική σκέψη, ήταν πρωτοποριακές. Το συγκεκριμένο ζήτημα επηρέασε και την ελληνική κοινωνία έως τα μέσα του 20ού αιώνα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1988, σ. 12-13). Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η σταδιακή πρόσβαση των γυναικών σε αυτή συνέβαλε, σε σημαντικό βαθμό, στο "πέρασμα" των γυναικών από την ιδιωτική στη δημόσια σφαίρα.

Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα εργασία εστιάζει στις πρώτες γυναίκες που αποφοίτησαν από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη διάρκεια των πρώτων εικοσιπέντε χρόνων λειτουργίας της και στη δράση τους στη δημόσια σφαίρα με απώτερο στόχο τον εντοπισμό του ρόλου τους στην εκπαίδευση και στον δημόσιο λόγο σε μια εποχή που η πρόσβασή τους στην ανώτατη εκπαίδευση, στα επαγγέλματα και στην κοινωνική δράση ήταν περιορισμένη.

Η παρούσα εργασία στοχεύει: (α) Στον εντοπισμό και στην καταγραφή των πρώτων αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, (β) στη διερεύνηση των μορφών δημόσιας δράσης και παρουσίας που ανέπτυξαν (π.χ. εκπαιδευτική, λογοτεχνική, διδακτική, ερευνητική), (γ) στην ανάλυση των μέσων και των χώρων που χρησιμοποίησαν για να επιτύχουν την κοινωνική και πνευματική τους παρουσία (π.χ. περιοδικά, σύλλογοι, φροντιστήρια και εκδόσεις) και (δ) στην εξέταση του ρόλου των γυναικών αποφοίτων στην κοινωνική και πνευματική ζωή της εποχής, καθώς και των εμποδίων που αντιμετώπισαν. Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη μελέτη πρωτογενών πηγών, αδημοσίευτου αρχειακού υλικού από το Αρχείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και φύλλων της εφημερίδας *Μακεδονία*. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ως ερευνητική μέθοδος η ιστορική ερμηνευτική (Cohen & Manion, 2000, σ. 71-74).

Ιστορικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο

Το διάστημα 1930-1950 στην Ελλάδα χαρακτηρίστηκε από έντονες πολιτικές αναταράξεις. Τα γεγονότα που προηγήθηκαν –η Μικρασιατική Καταστροφή, το τέλος της Μεγάλης Ιδέας, η ανταλλαγή πληθυσμών και η άφιξη χιλιάδων προσφύγων στη μητρόπολη– συγκλόνισαν την ελληνική κοινωνία και επηρέασαν δραματικά την πρόοδο και την εξέλιξή της. Μέσα σε αυτήν τη ρευστότητα οι κοινωνικές ομάδες, ιδίως οι γυναίκες, αναζήτησαν τα πατήματά τους και κατέβαλαν συστηματικότερες προσπάθειες για την ένταξή τους στη δημόσια σφαίρα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1988, σ. 12). Η θεωρία που θέλει τη γυναίκα εντός της οικιακής ζώνης δεν άφησε ανεπηρέαστη την ελληνική κοινωνία, η οποία έγινε κοινωνός της παρούσας αντίληψης ήδη από τα πρώτα στάδια συγκρότησής της. Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία των «*χωριστών σφαιρών*» ο ρόλος της Ελληνίδας έως τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα ήταν κατά βάση οικογενειοκεντρικός (Αθανασιάδου, 2002, σ. 22). Απόδειξη της ισχύος της παραπάνω θέσης αποτελεί η συγκρότηση της εθνικής γυναικείας εκπαίδευσης. Έως τα τέλη του 19ου αιώνα οι μαθήτριες εκπαιδεύονταν, ώστε να γίνουν ικα-

νές σύζυγοι, μητέρες και οικοδέσποινες (Παπαγεωργίου, 2004, σ. 243× Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α, σ. 129-169). Επομένως, καθίσταται φανερό πως οι γυναίκες παρέμειναν αποκλεισμένες από τη μισθωτή εργασία και την άσκηση της εξουσίας, σε αντίθεση με τους άνδρες, οι οποίοι είχαν ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην εργασία και, επομένως, στον δημόσιο βίο. Κατόπιν κινητοποιήσεων και αγώνων επετράπη στις γυναίκες να ασκούν συγκεκριμένα επαγγέλματα, όπως της δασκάλας, της μαίας και της οικονόμου, τα οποία σύμφωνα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον άρμοζαν στη φύση τους (Αθανασιάδου, 2002, σ. 22).

Οι επικρατούσες συνθήκες άσκησαν πίεση στο κράτος, το οποίο ανέλαβε δράση και ενδιαφέρθηκε συστηματικότερα για τη γυναικεία εκπαίδευση. Οι πρώτες απόφοιτες του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι πρώτες δασκάλες στάθηκαν αρωγοί στην αφύπνιση του γυναικείου φύλου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1988, σ. 50-53· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δαλακούρα, 2015, σ. 77). Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης διαδραμάτισε το κίνημα της Νέας Αγωγής (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006β, σ. 171-197). Το 1913 επί υπουργίας Ιωάννη Τσιριμώκου κατατέθηκαν στη Βουλή εκπαιδευτικά νομοσχέδια που εκτός των άλλων αναφέρονταν και στη γυναικεία εκπαίδευση. Τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού, που εντοπίζονταν στον γυναικείο πληθυσμό, αποτέλεσαν σημείο έντονης κριτικής από τον συντάκτη τους, Δημήτριο Γληνό (Γληνός, 1925, σ. 41-73).

Σημαντικοί σταθμοί στα εκπαιδευτικά ζητήματα της εποχής ήταν η ίδρυση δευτεροβάθμιων σχολείων θηλέων το 1917 από την προσωρινή κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου στη Θεσσαλονίκη (Δημαράς, 2013, σ. 147-154) και η συζήτηση σχετικά με την ίδρυση του δεύτερου ακαδημαϊκού ιδρύματος, καθώς το Πανεπιστήμιο Αθηνών αδυνατούσε να καλύψει τις ανάγκες του αυξημένου πληθυσμού. Συν τοις άλλοις, η ανάγκη για εκσυγχρονισμό και πρόοδο οδήγησε στη συγκρότηση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο λειτούργησε επίσημα στις 18 Σεπτεμβρίου του 1926 (Φούκας, 2016β, σ. 48-50). Η πρώτη Σχολή που ιδρύθηκε στο νέο Πανεπιστήμιο ήταν η Φιλοσοφική, που άνοιξε τις πύλες της το ακαδημαϊκό έτος 1926-1927 (Φούκας, 2016β). Το νέο Πανεπιστήμιο επέτρεψε στα κορίτσια όλων των τάξεων να μορφωθούν και να ενταχθούν σταδιακά στη μισθωτή εργασία, πολλαπλασιάζοντας, επίσης, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Φούκας, 2013, σ. 183).

Σημαντική ενέργεια για την υποστήριξη της γυναικείας εκπαίδευσης, και όχι μόνο, ήταν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Επρόκει-

το για μια νομοθεσία, η οποία διαπνεόταν από αντιαυταρχική ιδεολογία (Τερζής, 2010, σ. 321-323· Μπουζάκης, 2006, σ. 96-99× Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006β, σ. 188-192). Εντούτοις, το πνεύμα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού δεν διήρκησε για μεγάλο χρονικό διάστημα στα ελληνικά πράγματα. Λίγα χρόνια αργότερα ο Ιωάννης Μεταξάς επέβαλε δικτατορία (Βακαλόπουλος, 1993, σ. 493-494) με αποτέλεσμα οι γυναίκες να εγκλωβιστούν εκ νέου εντός του οίκου τους, καθώς το καθεστώς πρέσβευε συγκεκριμένες αξίες σχετικά με τη συμπεριφορά και τις αρμοδιότητες του γυναικείου φύλου (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου 2015, σ. 141-142). Τα γεγονότα που ακολούθησαν –ο Πόλεμος, η Κατοχή και ο Εμφύλιος– είχαν ως αποτέλεσμα την ακόμη μεγαλύτερη οπισθοδρόμηση και παρακμή της κοινωνίας (Ιατρίδης, 1984,σ. 41-43, 254-255· Βόγλης, 2017, σ. 31-38).

Καθηγήτριες και δημόσια σφαίρα

Το "γυναικείο ζήτημα", όπως ονομάστηκε, είναι ένα φαινόμενο που ανάγει τις ρίζες του στις αρχαίες κοινωνίες. Σταδιακά καλλιεργήθηκε η πεποίθηση πως η θέση του γυναικείου φύλου βρίσκεται αποκλειστικά εντός του οίκου, καθώς οι πνευματικές του ικανότητες δεν είναι επαρκείς για τις κοινωνικές συναναστροφές. Επομένως, ανατέθηκε στις γυναίκες η ανατροφή των παιδιών, ενώ στους άνδρες η οικονομική στήριξη των αδύναμων μελών της οικογένειας, δηλαδή των γυναικών και των παιδιών. Η συνθήκη αυτή, μεταγενέστερα ονομάστηκε από τους κοινωνιολόγους "*διάκριση των δύο σφαιρών*" και απασχόλησε την ελληνική κοινωνία έως τα μέσα του 20ού αιώνα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1988, σ. 12-13).

Το κυριότερο μέσο που αξιοποίησαν οι Ελληνίδες για να δραστηριοποιηθούν στη δημόσια σφαίρα και να απομακρυνθούν από τα στερεότυπα ήταν το καθηγητικό επάγγελμα. Η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους πρώτους εργασιακούς χώρους που δέχθηκε στους κόλπους του τη γυναίκα, καθώς θεωρήθηκε προέκταση του μητρικού της ρόλου ("κοινωνική μητρότητα"). Πρωτεργάτριες στάθηκαν οι δασκάλες, οι οποίες ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα βγήκαν στην αγορά εργασίας και προετοίμασαν τον δρόμο για τις καθηγήτριες, οι οποίες ξεκίνησαν δειλά και, έπειτα, τον 20ό αιώνα, ενίσχυσαν ακόμη περισσότερο τη θέση τους. Εντούτοις, για τις καθηγήτριες η είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν εξίσου απλή και εύκολη υπόθεση. Χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν ποικίλα εμπόδια για να το κατορθώσουν. Το βασικότερο όλων ήταν η είσοδός τους στα ανώτατα ακαδημαϊκά ιδρύματα, η οποία για πολλές

δεκαετίες ήταν αδύνατη, καθώς η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των γυναικών δεν ήταν ισότιμη με εκείνη των αγοριών. Επομένως, δεν προετοίμαζε τον γυναικείο πληθυσμό για την απόκτηση πανεπιστημιακών γνώσεων (Δαλακούρα και Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015, σ. 137). Τέλος, οι πρώτες καθηγήτριες δεν μπορούσαν να διοριστούν σε δημόσια σχολεία, καθώς το επάγγελμα της καθηγήτριας δεν είχε καθιερωθεί νομοθετικά έως το 1914 (Αλ Αράτζ, 2012, σ. 175). Η πρώτη νομική κάλυψη των καθηγητριών διάφορων ειδικοτήτων έγινε με το διάταγμα της 8ης Σεπτεμβρίου 1914, στο οποίο υπήρχε μέριμνα για την ίδρυση Αστικών Σχολείων. Στα ιδρύματα αυτά επρόκειτο να διδάξουν, κυρίως, καθηγήτριες (Δαλακούρα και Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015, σ. 137).

Οι πρώτες γυναίκες πτυχιούχες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης (1926-1950)

Κατά τα πρώτα εικοσιπέντε χρόνια λειτουργίας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης εισήχθησαν σε αυτή 794 φοιτήτριες, ενώ έλαβαν το πτυχίο τους συνολικά 544 (68,5%) (βλ. Πίνακας 1). Τα πρώτα χρόνια ίδρυσης οι αριθμοί είναι πολύ μικρότεροι συγκριτικά με τα επόμενα έτη. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί, αν αναλογιστούμε την "καχυποψία" της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην πιθανή δραστηριοποίηση των Ελληνίδων στη δημόσια σφαίρα και τις αντικειμενικές δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν οι υποψήφιες καθηγήτριες. Εντούτοις, τη συγκεκριμένη περίοδο η χώρα βίωσε σημαντικά γεγονότα, τα οποία έδρασαν καταλυτικά στην ωρίμανσή της.

Πίνακας 1: *Γυναίκες πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής Σχολής (με βάση το έτος εισαγωγής)*

Ακαδημαϊκά έτη	Φοιτήτριες	Απόφοιτες
1926-1927	15	7
1927-1928	21	9
1928-1929	6	4
1929-1930	8	6
1930-1931	14	11
1931-1932	13	11
1932-1933	13	11
1933-1934	25	23

1934-1935	11	5
1935-1936	22	16
1936-1937	26	22
1937-1938	30	25
1938-1939	2	2
1939-1940	26	24
1940-1941	77	39
1941-1942	67	30
1942-1943	81	45
1943-1944	87	45
1944-1945	1	1
1945-1946	43	35
1946-1947	56	49
1947-1948	49	39
1948-1949	36	24
1949-1950	65	61

Πηγή: Μητρώο Φοιτητών Φιλοσοφικής (1926-1950), Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ο παραπάνω πίνακας περιλαμβάνει στην αριστερή στήλη τις γυναίκες που κατάφεραν να εισαχθούν στη Φιλοσοφική Σχολή και στη δεξιά εκείνες που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους και έλαβαν το πτυχίο τους. Μέσω της συστηματικής παρατήρησης του πίνακα διαπιστώνουμε πως η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν συνεπαγόταν και λήψη του πτυχίου. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν οι δυσκολίες και οι απαιτήσεις της παρούσας Σχολής. Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του νέου ιδρύματος οι αριθμοί των φοιτητριών κρίνονται ιδιαιτέρως χαμηλοί. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα ακαδημαϊκά έτη 1928-1929 που εισήχθησαν μόλις έξι φοιτήτριες και 1929-1930 που εισήχθησαν μόλις οχτώ. Τα επόμενα χρόνια οι αριθμοί δεν γνωρίζουν σημαντική αύξηση. Τα χρόνια της γερμανικής Κατοχής οι εισαγωγές φοιτητριών αυξάνονται. Το έτος 1943-1944 εισάγονται 87 φοιτήτριες. Ο αριθμός αυτός αποτελεί τον υψηλότερο στη διάρκεια των πρώτων χρόνων λειτουργίας. Εντούτοις, δεν έλαβαν όλες πτυχίο, αλλά περίπου οι μισές. Η αύξηση αυτή οφείλεται στα μέτρα που έλαβε η κατοχική κυβέρνηση ένα εκ των οποίων ήταν η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων (Μαυροσκούφης,

2021, σ. 113-117). Το επόμενο έτος εισήχθη μόλις μία φοιτήτρια, η Πούλα Σχινά, η οποία ολοκλήρωσε τις σπουδές της και έλαβε το πτυχίο της το 1950. Σταδιακά οι αριθμοί αυξήθηκαν εκ νέου. Η κανονικότητα, όμως, δεν διήρκησε για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς ξέσπασε ο Εμφύλιος Πόλεμος. Μέσα στην παρούσα συνθήκη οι αριθμοί ανεβαίνουν εκ νέου, χωρίς, όμως, να ξεπεράσουν τα δεδομένα των προηγούμενων περιόδων. Ωστόσο, οι αυξήσεις στις εισαγωγές των γυναικών φανερώνουν την "αλλαγή πλεύσης" αναφορικά με τη δημόσια εκπαίδευση των κοριτσιών. Στόχος δεν είναι πλέον η δημιουργία ηθικών μητέρων και συζύγων ούτε η εκπαίδευση διδασκαλισσών που θα στελεχώσουν τα δημοτικά σχολεία εντός και εκτός ελληνικής επικράτειας. Τώρα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην παροχή γνώσεων και στην επαγγελματική κατάρτιση, προκειμένου οι γυναίκες να συμβάλλουν στην πρόοδο της ελληνικής κοινωνίας.

Οι πρώτες "γράφουσες" φιλόλογοι

Ο πρώτος κλάδος, στον οποίο δραστηριοποιήθηκαν οι πρώτες φιλόλογοι της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, ήταν η συγγραφή. Εντοπίστηκαν συνολικά είκοσι τέσσερις απόφοιτες που συνέγραψαν άρθρα και βιβλία. Επίσης, ασχολήθηκαν με τη μετάφραση ξενόγλωσσων εγχειριδίων και την επιμέλειά τους. Η θεματολογία των κειμένων τους ποικίλει και διαφοροποιείται από εκείνα των διδασκαλισσών, οι οποίες αποτέλεσαν τις πρώτες γράφουσες ήδη από τον 19ο αιώνα (Ριζάκη, 2007, σ. 32-36).

Σε αντίθεση με τις Καλλιρρόη Παρρέν, Σαπφώ Λεοντιάδα και Ευγενία Ζωγράφου, οι οποίες πάλευαν με τη συγγραφή τους να κινητοποιήσουν τις γυναίκες αναγνώστριες και να τις οδηγήσουν εκτός οικιακής ζώνης (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1988, σ.22-23· Ριζάκη, 2007,σ. 67-69), οι πρώτες φιλόλογοι της Θεσσαλονίκης δημοσίευαν κατά βάση κείμενα φιλολογικού, εκπαιδευτικού και ιστορικού ενδιαφέροντος. Έντονη είναι και η δραστηριότητά τους στον χώρο της λαογραφίας. Επρόκειτο για μία νέα επιστήμη, η οποία αναπτύχθηκε για πρώτη φορά, συστηματικά, στο νέο ίδρυμα (Ίγγιλις, 2025, σ. 59-60). Πρόκειται για τις πρώτες επιστημόνισσες.

Η συγγραφική τους δράση εντοπίστηκε, αρχικά, στον τύπο της Θεσσαλονίκης. Το πρώτο περιοδικό που φιλοξένησε τις πρώτες φιλολόγους ήταν το *Μακεδονικό Ημερολόγιο* του Νικόλαου Σφενδόνη, πτυχιούχου της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, στο παρόν έντυπο δημοσίευσαν έργα οι: Θεοδώρα Αθανασιάδου, Αικατερίνη Ταμβάκη και Άννα Καϊμακτσή. Εργασίες, επίσης, δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό *Φιλόλογος*, το οποίο ιδρύθηκε από αποφοίτους της Φιλοσοφικής

Σχολής και στις σελίδες του οποίου αρθρογράφησαν τρεις καθηγήτριες. Συγκεκριμένα έγραψαν η Ελένη Κακριδή, που ξεκίνησε τη δράση της το 1964, η Δήμητρα Αγγελίδου το 1966 και η Ανθούλα Σεφεριάδου το 1984. Τέλος, στα περιοδικά *Μακεδονικά, Θρακικά Χρονικά και Μακεδονική Ζωή* δημοσιεύτηκαν, κυρίως, λαογραφικές μελέτες (Ίγγιλις, 2025, σ. 62).

Αξίζει να τονίσουμε πως η συγγραφική δραστηριότητα των πρώτων πτυχιούχων δεν παρέμεινε στα στενά όρια του τοπικού τύπου. Η Χριστίνα Δεδούση αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς μία εκ των μελετών της δημοσιεύτηκε σε ξενόγλωσσο περιοδικό και συγκεκριμένα στο *Bulletin of the Institute of Classical Studies Supplement*. Είναι η πρώτη που ξεκίνησε τη συγγραφή και δημοσίευση δοκιμίων ήδη από το 1946 στο μηνιαίο λογοτεχνικό περιοδικό *Μορφές*, το οποίο εξέδιδε ο πατέρας της, Βασίλειος Δεδούσης (Ίγγιλις, 2025, σ. 65-66).

Οι καθηγήτριες δεν ασχολήθηκαν αποκλειστικά με την αρθρογραφία και τη δοκιμιογραφία. Συνέγραψαν και βιβλία, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς τη θεματική τους. Μία εκ των καθηγητριών που συνέγραψε βιβλίο είναι η Έλλη Γεωργίτσα, η οποία αργότερα ανελίχθηκε στην εκπαιδευτική ιεραρχία και έγινε λυκειάρχης στο Λύκειο θηλέων Έδεσσας. Το βιβλίο με τίτλο *Παιδόπολις της Αγίας Τριάδος* περιλαμβάνει τις εμπειρίες της από την εποχή που ανέλαβε τον ρόλο της Γενικής Αρχηγού στην Παιδόπολη της περιοχής. Το έργο της έλαβε θετικά σχόλια και τιμήθηκε από την Ακαδημία Αθηνών (Γεωργίτσα, 2000, σ. 5-6). Μία δεύτερη περίπτωση αποτελεί η Ευδοκία Επέογλου-Μπακαλάκη, η οποία ασχολήθηκε και αυτή με την αυτοβιογραφία, καθώς στο έργο της *Αμάσεια* αφηγείται τη ζωή της στην ιστορική πόλη του Πόντου (Επέογλου-Μπακαλάκη, 1988, σ. 7-9).

Επιπροσθέτως, εντοπίστηκαν φιλόλογοι που ασχολήθηκαν με την αρχαιολογία, συγγράφοντας βιβλία αντίστοιχου ερευνητικού ενδιαφέροντος (π.χ. η Αγγελική Βαβυλοπούλου-Χαριτωνίδου δημοσίευσε δύο βιβλία α) *Επίδαυρος: το Ιερό του Ασκληπιού και το μουσείο, β) Νεοκυκλαδικά λιθόγλυπτα Λαογραφικού Μουσείου Μυκόνου*). Η Δέσποινα Τυμπανίδου συνέγραψε σημαντικό αριθμό εφηβικών μυθιστορημάτων και η Μαρία Κασιμάτη ασχολήθηκε με την ποίηση, δημοσιεύοντας δύο ποιητικές συλλογές. Η πρώτη εκδόθηκε το 1966 με τον τίτλο *το Δέξιμο* και η δεύτερη, δέκα χρόνια αργότερα, με τον τίτλο *Της γης πέρασμα*. Τέλος, η Άρτεμις Ψωμά συνεργάστηκε το 1974 με τον Ηλία Κωνσταντίνου και εξέδωσαν το πρώτο λεξικό στην Ελλάδα με λέξεις ομόηχες και παρώνυμες (Ίγγιλις, 2025, σ. 57).

Οι πρώτες διδακτόρισσες

Εκτός από τις γράφουσες, εντοπίστηκαν απόφοιτες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, συγκεκριμένα επτά, που αψήφησαν τα κοινωνικά στερεότυπα και συνέχισαν τις σπουδές τους, αποκτώντας τον τίτλο του διδάκτορα. Οι τρεις Ευδοκία Επέογλου, σύζυγος του καθηγητή αρχαιολογίας Γεωργίου Μπακαλάκη, Φωτεινή Κυριακίδου, κόρη του καθηγητή Στίλπωνος Κυριακίδη, και Λουίζα Συνδίκα-Βασιλειάδου, σύζυγος του φιλολόγου Βασίλειου Λαούρδα, παρέμειναν στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ακολουθώντας την κατεύθυνση της αρχαιολογίας.

Αξίζει να τονιστεί πως η Ευδοκία Επέογλου-Μπακαλάκη υπήρξε η πρώτη γυναίκα απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία αναγορεύτηκε στη συνέχεια διδάκτορας. Εισήχθη το ακαδημαϊκό έτος 1932-1933 και αποφοίτησε το 1937. Η διατριβή της είχε τίτλο *«Οι τρεις κόρες της Ακροπόλεως»* και εισηγητής καθηγητής ήταν ο Κωνσταντίνος Ρωμαίος (Α.Φ.Σ./ΦΑΚ. 02.4, *Εισηγητικές Εκθέσεις,* 4969-4970, 27/6/1939, σ. 2). Η επόμενη διδακτόρισσα του Πανεπιστημίου ήταν η Φωτεινή Κυριακίδου, η οποία αποφοίτησε με άριστα. Η διατριβή της με τίτλο *«Δελφίνιος Απόλλων»* έλαβε διθυραμβικά σχόλια από τον εισηγητή καθηγητή, Ευστράτιο Πελεκίδη (Α.Φ.Σ./ΦΑΚ. 04.7, *Διδακτορικά*, 100_1199 - 100_1206, 7/4/1945,σ. 1-8). Τέλος, η Λουίζα Συνδίκα-Βασιλειάδου συνέχισε τις διδακτορικές της σπουδές, έχοντας ολοκληρώσει τον μεταπτυχιακό κύκλο στο Πανεπιστήμιο της Σορβόννης. Το θέμα της διατριβή της «*Τα αρχιτεκτονήματα ως διακοσμητικόν στοιχείον εις τα Μωσαϊκά της Μονής της Χώρας»*, χαρακτηρίστηκε από τον καθηγητή της, τον Ανδρέα Ξυγγόπουλο, *«εντελώς πρωτότυπον»* (Α.Φ.Σ./ΦΑΚ. 03.2, Οικονομικά - Κτιριακά - Πειραματικό Σχολείο - διδακτορικά – Υπομνήματα, 7809-7812, 15/12/1950, σ. 4).

Οι υπόλοιπες τέσσερις φιλόλογοι συνέχισαν τις σπουδές τους σε διαφορετικά πανεπιστημιακά ιδρύματα τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού. Η Σοφία Παρασκευά στράφηκε στην ψυχολογία και έλαβε τον τίτλο του διδάκτορα από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η διατριβή της είναι η μοναδική που διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες τόσο στη γλώσσα, διότι είναι η μοναδική διατριβή, η οποία είναι γραμμένη στην καθαρεύουσα, όσο και στη θεματική, καθώς ασχολήθηκε με ένα παιδαγωγικό θέμα (Παρασκευά, 1954, σ. 1-2). Αναγορεύτηκε διδάκτωρ το 1954 και το 1964 διορίστηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ως επιμελήτρια του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής που είχε ιδρυθεί από τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο το 1922 (Πρακτικά Συνεδριάσε-

ων Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, Συνεδρίαση 18/ 10-2-1964).Υπεύθυνος του Εργαστηρίου εκείνη την περίοδο ήταν ο καθηγητής Κωνσταντίνος Σπετσιέρης (Νικολοπούλου και Καρακατσάνη, 2013, σ. 76). Τελευταία φιλόλογος που συνέχισε την ακαδημαϊκή της ανέλιξη σε ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι η Ανθούλα Σεφεριάδου, η οποία αναγορεύτηκε διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Ελένης Κακουλίδου-Πάνου το 1982, παράλληλα με την άσκηση του καθηγητικού επαγγέλματος σε Γυμνάσια της Μακεδονίας (*Μακεδονία,* 6/9/1957, σ. 5× Σεφεριάδου, 1982, σ. 5).

Τέλος, δύο φοιτήτριες συνέχισαν την πορεία τους σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η πρώτη είναι η Χριστίνα Δεδούση, κόρη του φιλολόγου Βασίλη Δεδούση, η οποία σπούδασε στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου με την καθοδήγηση του καθηγητή T.B.L. Webster. Η διδακτορική της διατριβή επικεντρώνεται σε μία εκ των πέντε σωζόμενων κωμωδιών του Μενάνδρου, ενός ποιητή με σημαντική απήχηση στον 4ο και 3ο αιώνα π.Χ. Η Δεδούση εκπόνησε και παρουσίασε το 1958 τη διατριβή της με τίτλο *Μενάνδρου Σαμία: εισαγωγή – υπόμνημα – κείμενο.* Το 1965 η εργασία αυτή εκδόθηκε στην ελληνική γλώσσα, έπειτα από ορισμένες αναγκαίες τροποποιήσεις. Η μελέτη της προκάλεσε το ενδιαφέρον της διεθνούς φιλολογικής κοινότητας και αποτέλεσε αντικείμενο σχολιασμού από διακεκριμένους κλασικούς φιλόλογους σε ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά (Lasserre, 1966, σ. 619-621). Η δεύτερη είναι η Ελένη Κακριδή, η οποία μετά τη φοίτησή της στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών συνέχισε τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο της Σορβόννης, στη Γαλλία με την καθοδήγηση του καθηγητή Pierre Chatraine (Μαυρόπουλος, 2002, σ. 471-472).

Καθηγήτριες σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

Οι περισσότερες απόφοιτες προκειμένου να βγουν εκτός του "οικιακού τους χώρου" αξιοποίησαν το καθηγητικό επάγγελμα. Σε αντίθεση με τις γράφουσες, που ήταν μόλις είκοσι τέσσερις, και τις διδακτόρισσες, που ήταν μόλις επτά, εντοπίστηκαν 192 καθηγήτριες, οι οποίες δραστηριοποιήθηκαν σε διάφορους τύπους σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον εντοπισμό των καθηγητριών και των τόπων εργασίας τους έγινε έρευνα στις σελίδες της εφημερίδας Μακεδονία.

Τα δεδομένα καταδεικνύουν πως το καθηγητικό επάγγελμα βοήθησε τις γυναίκες να αποκτήσουν μεγαλύτερη ελευθερία, ανεξαρτησία, δύναμη και αποφασιστικότητα. Τα παραπάνω δεδομένα ερμηνεύονται,

αν αναλογιστούμε την ιδιαίτερη σχέση των Ελληνίδων με την επαγγελματική ζωή. Το καθηγητικό και διδασκαλικό επάγγελμα, αποτελούσε εργασιακή διέξοδο για τα κορίτσια, η οποία έχαιρε κοινωνικής αποδοχής. Επομένως, ασκούνταν χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό σε αντίθεση με τη συγγραφική ή την ερευνητική δράση, οι οποίες εξακολουθούσαν να θεωρούνται "ανδρικές υποθέσεις". Ακόμη, προσέφερε ένα αξιόλογο εισόδημα, το οποίο ήταν απαραίτητο για τις γυναίκες των μεσοαστικών στρωμάτων και για τα κορίτσια των προσφυγικών οικογενειών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2002, σ. 144· Ζιώγου-Καραστεργίου, 1988, σ. 73-75).

Τα πρώτα χρόνια οι καθηγήτριες εργάζονταν κατά βάση σε σχολεία θηλέων με μικρές εξαιρέσεις, όπως η Αναστασία Νικολαΐδου, η Ελισάβετ Δελή, η Αλκμήνη Λιάκου και η Δήμητρα Εμμανουηλίδου, οι οποίες διορίστηκαν στο Α΄ Γυμνάσιο αρρένων Θεσσαλονίκης (Φούκας, 2016α, σ. 56). Με την πάροδο των ετών ο αρχικός αυτός περιορισμός έπαψε να υφίσταται με αποτέλεσμα οι απόφοιτες του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης να δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά είδη σχολείων. Η δράση τους εντοπίστηκε σε Αστικά Σχολεία, κυρίως της Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, δώδεκα φιλόλογοι στελέχωσαν τα συγκεκριμένα ιδρύματα, μεταξύ των οποίων η Ευαγγελία Σιώπη, η Μάρθα Λιάκου και η Αγγελική Αναστασιάδου. Ακόμη, τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας οι γυναίκες φιλόλογοι εργάστηκαν σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, κυρίως στο ίδρυμα της Αγλαΐας Σχινά, το οποίο έδρευε στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Μέσω της έρευνας καταγράφηκαν οχτώ απόφοιτες, οι οποίες ανήκαν στο εκπαιδευτικό προσωπικό ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, ανάμεσα στις οποίες η Αλίκη Σιούντα και η Κλειώ Πολυζωίδου (Αλ Αρατζ, 2012, σ. 217-247).

Επιπλέον, δύο απόφοιτες δραστηριοποιήθηκαν σε Εμπορικές Σχολές. Η πρώτη είναι η Ιφιγένεια Κεχαγιά και η δεύτερη η Δέσποινα Τυμπανίδου. Τέλος, τρεις καθηγήτριες δραστηριοποιήθηκαν στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η πρώτη καθηγήτρια του ιδρύματος είναι η Ευτυχία Ραββίου, η οποία «*είναι η πρώτη Μακεδονοπούλα Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και η μόνη, που έλαβε το Άριστα από της ιδρύσεώς του*» (*Μακεδονία*, 29/12/1931, σ. 2). Επόμενη είναι η Μαρία Πολιτίδου και τελευταία η Ανθούλα Σεφεριάδου, η οποία υπήρξε και η πρώτη γυναίκα γυμνασιάρχης στην ιστορία του σχολείου το χρονικό διάστημα 1983-1990. Αξίζει να τονιστεί πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός υπήρξε η μακροβιότερη γυμνασιάρχης στην ιστορία του σχολείου (Βαρμάζης, 1998, σ. 88).

Οι καθηγήτριες δεν περιορίστηκαν αποκλειστικά στη διδασκαλία, αλλά σταδιακά ανελίχθηκαν στην ιεραρχία και άρχισαν να αναλαμβά-

νουν τη θέση του γυμνασιάρχη και του βοηθού γυμνασιάρχη ήδη από το 1929, όταν συγκροτήθηκαν τα πρώτα Γυμνάσια θηλέων στη χώρα (Δαλακούρα και Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015, σ. 151-152). Συγκεκριμένα, σαράντα επτά γυναίκες φιλόλογοι ανέλαβαν διευθυντικές αρμοδιότητες, μία εκ των οποίων είναι η Αικατερίνη Αγάθωνος, η οποία το 1961 έγινε γυμνασιάρχης στο Α΄ Γυμνάσιο θηλέων Θεσσαλονίκης (Αλ Αράτζ, 2012, σ. 217-247).

Αντίστοιχα, είκοσι καθηγήτριες εργάστηκαν στη θέση του βοηθού γυμνασιάρχη, όπως για παράδειγμα η Ιφιγένεια Δεληγιαννίδου στο Δ΄ Λύκειο θηλέων Θεσσαλονίκης το 1965 και η Δέσποινα Τυροποιού στο Α΄ αρρένων Σερρών το 1971. Η έρευνα κατέδειξε πως οι οχτώ από τις παραπάνω συνέχισαν τη σταδιοδρομία τους και ανέλαβαν χρέη διεύθυνσης. Η Μαρία Δαβίσκα το 1972 ήταν βοηθός γυμνασιάρχη στην Προσοτσάνη της Δράμας και τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1976, έγινε γυμνασιάρχης στο Α΄ Γυμνάσιο θηλέων Βέροιας.

Καθηγήτριες σε φροντιστήρια

Τελευταίος κλάδος, στον οποίο δραστηριοποιήθηκαν οι πρώτες απόφοιτες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, ήταν εκείνος των φροντιστηρίων (βλ. Πίνακας 2). Τα φροντιστήρια συγκροτήθηκαν την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας και η δράση τους εντατικοποιούνταν κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, καθώς προετοίμαζαν τους ενδιαφερόμενους για τις εισαγωγικές εξετάσεις του Σεπτεμβρίου. Δεν είναι τυχαίο ότι από τη μελέτη των τελευταίων φύλλων της εφημερίδας Μακεδονία από το 1930 έως το 1960, τα ευρήματα κατέδειξαν πως οι διαφημίσεις σχετικά με τα τοπικά φροντιστήρια πλήθαιναν κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, ενώ στη διάρκεια του υπόλοιπου έτους ελαττώνονταν (Δήμου, 1999, σ. 14).

Πίνακας 2: *Η δραστηριοποίηση των πρώτων αποφοίτων στα φροντιστήρια*

Ονοματεπώνυμο	**Έτος εισαγωγής**	**Έτος αποφοίτησης**	**Φροντιστήριο**
Αικατερίνη Αγάθωνος	1929-1930	1935	*Φροντιστήριο των Σταυριανίδη και Μπαγάνα*
Ναυσικά Χατζηαντωνίου	1936-1937	1941	*Αριστοτέλης*

Μαρίκα Ευμορφιάδου	1935-1936	1940	*Φροντιστήριο Π. Τζημουρώτα*

Πηγή: Εφημερίδα Μακεδονία και ιστοσελίδα Θεσσαλονίκη χαμένη πόλη [https://www.facebook.com/thessalonikilostcity].

Από την έως τώρα έρευνα, η οποία δεν είναι εξαντλητική, αλλά ενδεικτική, το διάστημα 1930-1950 εντοπίστηκαν τρεις απόφοιτες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, οι οποίες εργάστηκαν περιστασιακά σε φροντιστήρια της Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για την Αικατερίνη Αγάθωνος, η οποία αποφοίτησε το 1935 και αμέσως μετά τη λήψη του πτυχίου της εργάστηκε στο φροντιστήριο των Σταυριανίδη και Μπαγάνα, αναλαμβάνοντας τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις μαθήτριες (*Μακεδονία*, 4/7/1935), τη Ναυσικά Χατζηαντωνίου, την πρώτη γυναίκα που έκανε το βήμα και ίδρυσε το δικό της φροντιστήριο με το όνομα *«Αριστοτέλης», πριν ακόμη λάβει το πτυχίο της* –η Χατζηαντωνίου αποφοίτησε επίσημα από το Πανεπιστήμιο το 1941 (Καστανίδης, 2024) και τη Μαρίκα Ευμορφιάδου, η οποία την περίοδο 1941-1942 συνεργάστηκε με τον μαθηματικό Τζημουρώτα, σύζυγο της Ναυσικάς Χατζηαντωνίου, στο φροντιστήριό του, το οποίο βρισκόταν στην περιοχή της Αγίας Σοφίας. Έναν χρόνο αργότερα διορίστηκε στο Γ΄ Γυμνάσιο θηλέων Θεσσαλονίκης (Καστανίδης, 2024).

Επιλογικά

Από την έως τώρα έρευνα, η δράση των πρώτων γυναικών φιλολόγων πτυχιούχων της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντική και αξιόλογη, καθώς οι πρώτες φιλόλογοι κατάφεραν να υπερνικήσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της εποχής τους αναφορικά με τον ρόλο τους και να διαπρέψουν σε παραδοσιακά "ανδρικούς" κλάδους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως τέσσερις γυναίκες κατάφεραν να ξεχωρίσουν με τη δράση τους και την προσφορά τους στη φιλολογική επιστήμη.

Πρώτη είναι η Ευδοκία Επέογλου-Μπακαλάκη, η οποία ήταν η πρώτη απόφοιτη της Φιλοσοφικής Σχολής που μετά τις προπτυχιακές της σπουδές έγινε διδάκτορας και η πρώτη γυναίκα πρόεδρος του συλλόγου Φιλόλογος την περίοδο 1965-1967 (Μπέσπαρης, 2024, σ. 37). Ακολουθεί η Χριστίνα Δεδούση, η οποία αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ζωής της στη φιλολογική επιστήμη, ασχολούμενη με μεταφράσεις αρχαίων κειμένων, σχολιασμό και συγγραφή επιστημονικών μελετών. Αποτελεί μία σημαντι-

κή προσωπικότητα, η οποία βραβεύτηκε από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας το 1977 για την εκπαιδευτική και επιστημονική της δράση (*Μακεδονία*, 14/1/1977, σ. 4). Επίσης, διετέλεσε την πρώτη γυναίκα Πρύτανη στην Ελλάδα, το 1975, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (*Μακεδονία*, 2/9/1975, σ. 12). Τρίτη, η Ελένη Κακριδή, η οποία παρά τα προσόντα που διέθετε παρέμεινε έως το τέλος της ζωής της εντός της σχολικής αίθουσας. Είναι μία από τις λίγες φιλολόγους, η οποία συνέγραψε σημαντικό αριθμό άρθρων, συμμετείχε σε συνέδρια με ομιλίες με μοναδικό σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών. Τέλος, η Ανθούλα Σεφεριάδου συνδυάζει πλούσιο συγγραφικό και εκπαιδευτικό έργο με μακρά θητεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Μακεδονίας, ενώ υπήρξε η πρώτη διευθύντρια του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Βαρμάζης, 1998: 88).

Συνοψίζοντας, η ανάλυση της παρουσίας των πρώτων γυναικών φιλόλογων αποκαλύπτει τόσο τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν όσο και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής ζωής, υπογραμμίζοντας τη σημασία της γυναικείας συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα. Στην προσπάθεια των πρώτων αποφοίτων καταλυτική κρίνεται η συνεισφορά του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Μέσω της γνώσης που αποκόμισαν, φοιτώντας σε αυτό, κατόρθωσαν να ενταχθούν στη μισθωτική εργασία, να ανεξαρτητοποιηθούν και να διακριθούν στον χώρο της φιλολογικής επιστήμης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητροπούλου). Έκφραση.

Lasserre, F. (1966). Christina Dedoussi, Μενάνδρου Σαμία. Εισαγωγή, Υπόμνημα, Κείμενο. *L'antiquité Classique*, *35(2)*, 619-621.

Moller Okin S. (1978). *Women in Western Political Thought.* Princeton University Press.

Moller Okin S. (1988). Feminism and Political Theory. Στο Janet A. Kouraney (Επιμ.), *Philosophy in a Feminist Voice: Critiques and Reconstructions* (σσ. 116-144). Princeton University Press.

Pateman C. (1983). Feminist Critiques of the Public Private Dichotomy. Στο S. I. Benn και G. F. Gaus (Επιμ.), *Public and Private in Social Life* (σσ. 281-303). St. Martin's Press.

Pateman C. (1988). *The Sexual Contract.* Stanford University Press.

Pateman C. (1989). *The Disorder of Women.* Polity Press.

Rose, S. B. (2018). Gender and Labor History: The nineteenth century legacy. *International Journal of management & social sciences*, *12*(2), 17-24.

Αθανασιάδου, Χ. (2002) Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στον σχεδιασμό της ενήλικης ζωής (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αλ Αράτζ, Β. (2012). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1930 έως το 1976: Πρόσβαση, επαγγελματική εξέλιξη και προσωπικά βιώματα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βακαλόπουλος, Α. Κ. (1993). *Νεοελληνική Ιστορία (1204-1940).* Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1998). *Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου (1934-1998).* Μαλλιάρης Παιδεία.

Βόγλης, Π. (2017). *Η Ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944.* (2η έκδοση). Αλεξάνδρεια.

Γεωργίτσα, Ε. (2000). *Παιδόπολις «Αγία Τριάς»*. Τυπογραφείον Μέλισσα.

Γληνός, Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός: μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα.* Αθήνα.

Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση: κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18ος-20ός αι.).* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

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

Δήμου, Η. Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα: Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου.* Gutenberg.

Επέογλου, Ε. (1988). *Αμάσεια*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1988). *Γυναίκες και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι πρώτες φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1890-1920*. αε.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). Από τα Παρθεναγωγεία στα Γυμνάσια θηλέων: Παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Λόγος και αντίλογος στο πλαίσιο της «Νέας Αγωγής» και των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου. Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (σσ. 171-197). Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006α). "Φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας": Στόχοι Παρθεναγωγείων, απόψεις παιδαγωγών και εκπαιδευτική πολιτική κατά τον 19ο αιώνα. Στο: Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (σσ. 129-169). Βάνιας.

Ιατρίδης, Γ. (1984). Απελευθέρωση, Εμφύλιος και Αμερικανοί. Στο Γ. Ιατρίδης (Επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950: Ένα έθνος σε κρίση* (σ. 247-262). Θεμέλιο.

Ίγγιλις, Β. (2025). *Οι πρώτες απόφοιτες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης (1930-1950) και η δράση τους στη δημόσια σφαίρα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καστανίδης, Ν. (2024). *Ναυσικά Χατζηαντωνίου, η πρώτη γυναίκα με φροντιστήριο.* Facebook. https://www.facebook.com/thessalonikilostcity.

Καστανίδης, Ν. (2024). *Τζημουρώτας: Φροντιστήριο και Ιδιωτικό Γυμνάσιο στη Θεσσαλονίκη*. Facebook. https://www.facebook.com/thessalonikilostcity.

Μαυρόπουλος, Γ. Θ. (2002). Η δράση του Συλλόγου. Φιλολογικό μνημόσυνο της Ελένης Κακριδή: Ελένη (Ένη) Ιωάννη Κακριδή (2.11. 1929-26.5.2001). *Φιλόλογος, 109*, 471-472.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2021). *Τα «προοδευτικά» ζιζάνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: από τον αντικομμουνισμό του Μεσοπολέμου στον μακαρθισμό του Εμφυλίου.* University studio press.

Μπέσπαρης, Π. (2024). *Η ιστορία του συλλόγου αποφοίτων Φιλοσοφικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης «Φιλόλογος» και του ομώνυμου περιοδικού του.* Κυριακίδης.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998).* (5η έκδοση). Gutenberg.

Νικολοπούλου, Π. & Καρακατσάνη, Δ. (2013). Η λειτουργία της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τη μεταπολεμική περίοδο. *Θέματα Ιστορίας της εκπαίδευσης, 11*, 57-67.

Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και φεμινισμός.* Τυπωθήτω.

Ριζάκη, Ε. (2007). *Οι «γράφουσες» Ελληνίδες για τη γυναικεία λογιοσύνη του 19ου αιώνα.* Κατάρτι.

Σεφεριάδου, Α. (1982). *Οι γυναικείες μορφές στο πεζογραφικό έργο του Κ. Χατζόπουλου.* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστημιακή Βιβλιοθήκη Ιωαννίνων.

Τερζής, Ν. Π. (2013). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: πριν από το κράτος- έξω από το κράτος- στο κράτος.* (2η έκδοση). Κυριακίδη.

Φούκας, Β. Α. (2013). Από τα θρανία στα έδρανα και στην έδρα: Μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα Γυμνάσια και στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης και την περίοδο του Μεσοπολέμου. Στο Σ. Ζιώγου & Β. Α. Φούκας (Επιμ.), *Σχολεία και εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης (19ος αιώνας-Μεσοπόλεμος): προσωπογραφίες ευεργετών και εκπαιδευτικών.* Κυριακίδη.

Φούκας, Β. Α. (2016α). Από το «Α΄ Γυμνάσιο αρρένων Θεσσαλονίκης» στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης και ταναπαλιν: μια δυναμική σχέση κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. *Χρονικά: του πειραματικού σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 26*, 44-58.

Φούκας, Β. Α. (2016β). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία.* Κυριακίδη.

Η παιδαγωγική διάσταση του λειτουργικού χρόνου στην Βυζαντινή λειτουργική ποίηση

Θεώνη Κολλυροπούλου
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών
kollyrop@gmail.com

Περίληψη

Στην μελέτη αυτή εξετάζεται η παιδαγωγική διάσταση του λειτουργικού χρόνου στην βυζαντινή λειτουργική ποίηση και επισημαίνεται η παιδαγωγική σχέση του λειτουργικού χρόνου με το λειτουργικό έτος στην λειτουργική πρακτική. Επίσης ανιχνεύεται η σχέση του γραμμικού και κυκλικού λειτουργικού χρόνου με τους λειτουργικούς κύκλους και αναδεικνύονται οι προβαλλόμενες παιδαγωγικές αρχές και ο τρόπος με τον οποίο οι ποιητές παιδαγωγούν τους πιστούς.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική, βυζαντινή υμνογραφία, λειτουργικός χρόνος

Abstract

This study examines the pedagogical dimension of liturgical time in Byzantine liturgical poetry and highlights the pedagogical relationship between liturgical time and the liturgical year within liturgical practice. It also traces the relationship between linear and cyclical liturgical time and the liturgical cycles, while bringing to light the pedagogical principles that are projected and the manner in which hymnographers educate the faithful.

Keywords: Pedagogy, Byzantine hymnography, liturgical time

Εισαγωγή

Η βυζαντινή λειτουργική ποίηση/ υμνογραφία ως μέρος της χριστιανικής λατρείας αποτελεί τον πυρήνα της λατρευτικής αγωγής (Θεοδώρου, 1957–1958) στο Βυζάντιο από κοινού με την χριστιανική τέχνη, τα αγιολογικά και τα πατερικά κείμενα. Τα υμνογραφικά κείμενα είναι ποιητικά κείμενα, τα οποία ψάλλονται στις ακολουθίες της Εκκλησίας και απευθύνονται στον πιστό, με σκοπό την θρησκευτική νουθεσία του κατά την λατρεία σε θέματα δογματικής, ηθικής, παιδαγωγικής (Φυτράκης, 1970. Γλάρος, 2000. Κολλυροπούλου, 2024), βιβλικής ιστορίας, αγιολογίας κ.λπ. Με αυτό τον τρόπο ο πιστός είναι παιδαγωγούμενος από την βάπτισή του μέχρι το τέλος της ζωής του.

Ο χρόνος στην ορθόδοξη θεολογία επαναπροσδιορίζεται δια της παρουσίας του Ιησού στον κόσμο και ο λειτουργικός χρόνος είναι ο χρόνος της Βασιλείας του Θεού, της Ογδόης ημέρας (Lilla, 1992. Φίλιας, 2003).

Στην βυζαντινή υμνογραφία διαπιστώνεται διπλή αντίληψη του λειτουργικού χρόνου, ο οποίος νοείται ως γραμμικός και ως κυκλικός (Κολλυροπούλου, 2018). Ο κυκλικός χρόνος κυριαρχεί στην υμνογραφία, ο γραμμικός απαντά αραιότερα.

Η παιδαγωγική διάσταση του λειτουργικού χρόνου στην Βυζαντινή λειτουργική ποίηση εντοπίζεται σε πλείστα σημεία.

Ο ανακυκλούμενος γραμμικός χρόνος είναι στάδιο προετοιμασίας/ προπαρασκευαστικό στάδιο, το οποίο οδηγεί σε μία κορύφωση

Χαρακτηριστικό του ημερήσιου, εβδομαδιαίου και ετήσιου κύκλου/ κινητών και ακινήτων εορτών είναι η κορύφωση, στην οποία καταλήγει ο ανακυκλούμενος γραμμικός χρόνος μετά από ένα στάδιο προετοιμασίας/ προπαρασκευαστικό στάδιο. Ο ημερήσιος κύκλος ακολουθιών/ «νυχθήμερον» κορυφώνεται στην Θεία Λειτουργία με το Μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας. Ο εβδομαδιαίος κύκλος/εβδομάδα κορυφώνεται στην Κυριακή. Οι ακίνητες εορτές μετά το προπαρασκευαστικό στάδιο της νηστείας κορυφώνονται στην εορτή των Χριστουγέννων και οι κινητές, μετά το μακρό προπαρασκευαστικό στάδιο της Μεγάλης Τεσσαρακοστής, κορυφώνονται στην Μεγάλη Εβδομάδα και την Κυριακή του Πάσχα. Οι επιμέρους ακίνητες εορτές (για τις οποίες η προεόρτια περίοδος και ο εσπερινός νοούνται ως προπαρασκευαστικό στάδιο) κορυφώνονται με τον εορτασμό της εορτής/ Θεία Λειτουργία, η δε κορύφωση διαρκεί μέχρι την απόδοση της εορτής.

Ο χρόνος καθενός προπαρασκευαστικού σταδίου παιδαγωγεί τους πιστούς με την προσευχή, τη νηστεία, τις ακολουθίες, την συμμετοχή στα μυστήρια κ.λπ.

Από την οπτική γωνία του λειτουργικού χρόνου και η Παλαιά Διαθήκη, ως γραμμικός χρόνος, θεωρείται προπαρασκευαστικό στάδιο της προχριστιανικής ανθρωπότητας, για να δεχθεί τον Μεσσία. Το προπαρασκευαστικό στάδιο της Παλαιάς Διαθήκης έχει μέγιστη παιδαγωγική αξία, όπως τόνισε ο απόστολος Παύλος: «*ὥστε ὁ νόμος παιδαγωγὸς ἡμῶν γέγονεν εἰς Χριστόν, ἵνα ἐκ πίστεως δικαιωθῶμεν· ἐλθούσης δὲ τῆς πίστεως οὐκέτι ὑπὸ παιδαγωγόν ἐσμεν*» (Προς Γαλάτας 3:24-25).

Όπως όλα τα προαναφερθέντα προπαρασκευαστικά στάδια του γραμμικού χρόνου, η Παλαιά Διαθήκη οδηγεί στην κορύφωση, η οποία είναι η εκπλήρωση των προφητειών στην Καινή Διαθήκη:

«Ὁ θεοπάτωρ μὲν Δαυὶδ/ πρὸ τῆς σκιώδους κιβωτοῦ/ ἥλατο σκιρτῶν·/ ὁ λαὸς δὲ/ τοῦ Θεοῦ ὁ ἅγιος/ τὴν τῶν συμβόλων ἔκβασιν/ ὁρῶντες/ εὐφρανθῶμεν ἐνθέως,/ ὅτι ἀνέστη Χριστὸς/ ὡς παντοδύναμος» (Πεντηκοστάριον, 1884).

Ομοίως ο επίγειος/ φυσικός γραμμικός χρόνος αποκτά παιδαγωγική διάσταση, διότι γίνεται προπαρασκευαστικό στάδιο για την *«Ἄνω Ἰερουσαλήμ»* (Τσάμης, 1970) και είναι πολύτιμος για τη σωτηρία της ψυχής του πιστού, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Σύνδεση επίγειου/ φυσικού γραμμικού χρόνου και αιωνιότητας

Ο πιστός/ παιδαγωγούμενος, αν και βιώνει στην επίγεια ζωή του τον φυσικό γραμμικό χρόνο, προσδοκά και ελπίζει στην ουράνια αιωνιότητα (Duval, 1976). Επομένως η σύνδεση αιωνιότητας και χρόνου αποκτά παιδαγωγική αξία, διότι το σύντομο του φυσικού γραμμικού χρόνου αντιπαραβάλλεται με την θεία αιωνιότητα και προβάλλεται ως κίνητρο για τον αγώνα του πιστού:

«Μηδεὶς ἡμῶν/ ῥαθυμίᾳ καὶ ὄκνῳ/ βαλλέσθω, ὦ ἀδελφοί./ Ὁ καιρὸς ἐργασίας/ ὥρα πανηγύρεως,/ τίς ὁ φρόνιμος ἄρα ἐν μιᾷ ἡμέρᾳ/ κερδῆσαι ὅλους αἰῶνας»; (Τριώδιον, 1879).

Στην ακολουθία της Ινδίκτου (1η Σεπτεμβρίου) όλο το έτος θεωρείται ευκαιρία για βελτίωση του πιστού:

«Τὴν τοῦ ἔτους ἄμειψιν/ ἀνάδειξον ἡμῖν/ μεταβολὴν πρὸς κρείττονα/ εἰρηναίαν τε κατάστασιν/ τοῖς εἰδόσί σε, Λόγε,/ Πατρὶ συναΐδιον» (Μηναία, 1888).

Ο χρόνος είναι δώρο του Θεού στον άνθρωπο· ο άνθρωπος το δέχεται και μετά προσφέρει το θείο δώρο στο Θεό:

«Ὡς Δεσπότῃ τοῦ παντὸς/ καὶ χορηγῷ τῶν ἀγαθῶν/ σοὶ προσπίπτομεν πιστῶς/ ἀναβοῶντες ἐκτενῶς·/ Ὑπὸ τῆς σῆς δυσωπούμενος/ εὐσπλαγχνίας,/ Σωτήρ, καὶ ταῖς εὐχαῖς τῆς τεκούσης σε/ καὶ πάντων τῶν ἀεὶ εὐαρεστούντων σοι/ ἐνιαυτὸν εὐπρόσδεκτον προσάξαι σοι/ ὡς ἀγαθὸς καταξίωσον/ τοὺς ἐν οὐσίαις/ δυσὶ τιμῶντας/ καὶ πιστῶς σε δοξάζοντας» (Μηναία, 1888).

Η παιδαγωγική διάσταση αυτής της αντιπροσφοράς έγκειται στο ότι ο πιστός έχει αγωνισθεί κατά την διάρκεια του έτους «*κερδῆσαι ὅλους αἰῶνας*», ώστε ουσιαστικά προσφέρει στον Θεό αγιασμένο τον χρόνο της ζωής του, επομένως έχει παιδαγωγηθεί «*εἰς Χριστόν*».

Η ηθική διάσταση του λειτουργικού χρόνου

Ο λειτουργικός χρόνος στην βυζαντινή υμνογραφία αποκτά ηθική διάσταση, διότι συνδέεται με την ηθική ζωή του πιστού.

Ο Ανδρέας Κρήτης στον Μεγάλο Κανόνα του χρησιμοποιεί σύμβολα φωτός και σκότους (με τα οποία ο χρόνος δηλώνει την αμαρτία/ νύχτα-σκοτάδι ή την σωτηρία/ ημέρα), για να θρηνήσει επειδή η ζωή του (και η ζωή κάθε πιστού, αφού οι ποιητές εκφράζουν το σύνολο των πιστών, όχι τον εαυτό τους) δεν αξιοποιήθηκε προς σωτηρία:

«Ἐν νυκτὶ τὸν βίον μου/ διῆλθον ἀεί·/ σκότος γὰρ γέγονε/ καὶ βαθεῖά μοι ἀχλὺς/ ἡ νὺξ τῆς ἁμαρτίας,/ ἀλλ' ὡς ἡμέρας υἱόν,/ Σωτήρ, ἀνάδειξόν με» (Τριώδιον, 1879).

Τα λόγια του αποστόλου Παύλου «*ἰδοὺ νῦν καιρὸς εὐπρόσδεκτος, ἰδοὺ νῦν ἡμέρα σωτηρίας*» (Προς Κορινθίους Β΄ 6:2) μαζί με την φράση του «*ἀποθώμεθα οὖν τὰ ἔργα τοῦ σκότους καὶ ἐνδυσώμεθα τὰ ὅπλα τοῦ φωτός*» (Προς Ρωμαίους 13:12) θα μετατραπούν σε ποίηση στο ιδιόμελο που ψάλλεται στον εσπερινό της Κυριακής της Τυρινής:

«Ἔλαμψεν ἡ χάρις σου, Κύριε,/ ἔλαμψεν ὁ φωτισμὸς τῶν ψυχῶν ἡμῶν·/ ἰδοὺ καιρὸς εὐπρόσδεκτος/ ἰδοὺ καιρὸς μετανοίας,/ ἀποθώμεθα τὰ ἔργα τοῦ σκότους/ καὶ ἐνδυσώμεθα τὰ ὅπλα τοῦ φωτός...» (Τριώδιον, 1879).

Εδώ και πάλι το φως και το σκοτάδι χρησιμοποιούνται με ηθική σημασία.

Η κυριαρχία του φωτός/ σωτηρίας λόγω της Ανάστασης του Ιησού χαρακτηρίζει την *Νέα Ἰερουσαλὴμ* και την Ογδόη ημέρα:

«Φωτίζου, φωτίζου/ ἡ νέα Ἰερουσαλήμ·/ ἡ γὰρ δόξα Κυρίου/ ἐπὶ σὲ ἀνέτειλε…» (Πεντηκοστάριον, 1884).

«Νῦν πάντα πεπλήρωται φωτός,/ οὐρανός τε καὶ γῆ καὶ τὰ καταχθόνια˙/ ἑορταζέτω γοῦν πᾶσα κτίσις,/ τὴν ἔγερσιν Χριστοῦ,/ ἐν ᾗ ἐστερέωται» (Πεντηκοστάριον, 1884).

Ο λειτουργικός χρόνος με την Ογδόη ημέρα καταξιώνει και δικαιώνει από παιδαγωγική άποψη την ηθική ζωή του πιστού/ παιδαγωγούμενου, ο οποίος αναδείχθηκε «ἡμέρας υἱός» (Τριώδιον, 1879), *διότι το σκοτάδι/ αμαρτία νικήθηκε με την Ανάσταση του Ιησού*.

Παιδαγωγικές αρχές οι οποίες εντοπίζονται στον λειτουργικό χρόνο ως παιδαγωγικό στοιχείο

Η παιδαγωγική αρχή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006) της καθοδηγούμενης αυτενέργειας ή της κατευθυνόμενης διερεύνησης εφαρμόζεται στην περίπτωση του ανακυκλούμενου γραμμικού χρόνου ως σταδίου προετοιμασίας/ προπαρασκευαστικού σταδίου, διότι η συμμετοχή του παιδαγωγούμενου/ πιστού είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχία του σταδίου αυτού και του στόχου της χριστιανικής αγωγής, που είναι η σωτηρία του ανθρώπου.

Με έμφαση οι ποιητές τονίζουν, με την χρησιμοποίηση του α΄ προσώπου, την ελεύθερη επιλογή του πιστού/ παιδαγωγούμενου να βιώσει τον λειτουργικό γραμμικό χρόνο ως προπαρασκευαστικό στάδιο, προβάλλοντας έτσι το αυτεξούσιο του πιστού:

«Ὡς ὁ Λῃστὴς/ ἐκβοῶ σοι· «Μνήσθητι»/, ὡς Πέτρος κλαίω πικρῶς./ «Ἄνες μοι, Σωτήρ»,/ κράζω ὡς ὁ Τελώνης,/ δακρύω ὡς ἡ Πόρνη·/ δέξαι μου τὸν θρῆνον,/ καθὼς ποτὲ τῆς Χαναναίας» (Τριώδιον, 1879).

«Χθὲς συνεθαπτόμην σοι, Χριστέ,/ συνεγείρομαι σήμερον ἀναστάντι σοι,/ συνεσταυρούμην σοι χθές·/ αὐτός με συνδόξασον, Σωτήρ,/ ἐν τῇ βασιλείᾳ Σου» (Πεντηκοστάριον, 1884).

Ομοίως εφαρμόζεται η αρχή της βιωματικότητας, η οποία υπηρετείται πρωτίστως με την χρήση της μουσικής, διότι τα υμνογραφικά κείμενα έχουν συντεθεί για να ψάλλονται. Επίσης υπηρετείται με την βίωση διά του λειτουργικού χρόνου από κάθε πιστό/ παιδαγωγούμενο των διαδοχικών σταδίων του λυτρωτικού έργου του Θεού ως διαρκούς παρόντος. Επομένως ο πιστός ζει τα εορταζόμενα γεγονότα κάθε φορά

και συμμετέχει: τα γεγονότα αυτά δεν εορτάζονται απλά, ούτε γίνεται ανάμνησή τους, αλλά συμβαίνουν στο λειτουργικό παρόν της Εκκλησίας.

Η παιδαγωγία επομένως επιτυγχάνεται με την παρουσία των πιστών στον ναό και την συμμετοχή τους στο εορταζόμενο γεγονός:

«*Δεῦτε ἴδωμεν*, πιστοί,/ *ποῦ ἐγεννήθη ὁ Χριστός,/ ἀκολουθήσωμεν λοιπὸν/ ἔνθα ὁδεύει* ὁ *ἀστὴρ/ μετὰ τῶν μάγων Ἀνατολῆς τῶν βασιλέων...*» (Μηναία, 1892).

«*Δεῦτε οὖν/ καὶ ἡμεῖς/ κεκαθαρμέναις διανοίαις/ συμπορευθῶμεν αὐτῷ/ καὶ συσταυρωθῶμεν/ καὶ νεκρωθῶμεν δι' αὐτὸν/ ταῖς τοῦ βίου ἡδοναῖς,/ἵνα καὶ συζήσωμεν αὐτῷ*…» (Τριώδιον, 1879).

«Τὴν ἕκτην τῶν σεπτῶν/ νηστειῶν ἑβδομάδα/ προθύμως ἀπαρχόμενοι/ Κυρίῳ προεόρτιον ὕμνον/ τῶν Βαΐων οἴσωμεν, πιστοί,/ ἐρχομένῳ ἐν δόξῃ/ δυνάμει θεότητος/ ἐπὶ τὴν Ἱερουσαλὴμ/ νεκρῶσαι τὸν θάνατον·/ διὸ ἑτοιμάσωμεν εὐσεβῶς/ τὰ τῆς νίκης σύμβολα/ τοὺς κλάδους τῶν ἀρετῶν/ τὸ ὡσαννὰ ἐκβοῆσαι/ τῷ ποιητῇ τοῦ παντός» (Τριώδιον, 1879).

Η ηθική διάσταση του λειτουργικού χρόνου συνδέεται επίσης με την αρχή της εξατομίκευσης, διότι ο φυσικός γραμμικός χρόνος αξιοποιείται από την Εκκλησία με σκοπό την προσαρμογή της αγωγής στην προσωπικότητα του κάθε πιστού/ παιδαγωγούμενου σύμφωνα και με την ευαγγελική και αποστολική παράδοση.

Συμπεράσματα

Η παιδαγωγική διάσταση του λειτουργικού χρόνου στην Βυζαντινή λειτουργική ποίηση εκφράζεται με την προπαρασκευαστικό χαρακτήρα και την κορύφωση του ανακυκλούμενου γραμμικού χρόνου, ο οποίος ως επίγειος-γραμμικός χρόνος συνδέεται από παιδαγωγική άποψη με την αιωνιότητα. Ο λειτουργικός χρόνος στην βυζαντινή υμνογραφία αποκτά ηθική διάσταση, διότι *με την Ογδόη ημέρα καταξιώνεται και δικαιώνεται από παιδαγωγική άποψη η ηθική ζωή του πιστού/ παιδαγωγούμενου*. Στα υμνογραφικά κείμενα εντοπίζουμε όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση του λειτουργικού χρόνου τις παιδαγωγικές αρχές της καθοδηγούμενης αυτενέργειας ή της κατευθυνόμενης διερεύνησης, της βιωματικότητας και της ηθικής διάστασης του λειτουργικού χρόνου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Γλάρος, Α., 2000. *Θεία παιδαγωγία: παιδαγωγικά στοιχεία στο Μεγάλο Κανόνα του Ανδρέα Κρήτης*, Αθήνα.

Duval, Y. M. (1976). Temps antique et temps chrétien. In Chevallier, R. (Ed.), *Aiôn. Le temps chez les Romains*.

Φίλιας, Γ. Ν. (2003). *Η έννοια της «ογδόης ημέρας» στη λατρεία της Ορθόδοξης Εκκλησίας.*

Φυτράκης, Α. (1970). Η μορφωτική και παιδαγωγική αξία της εκκλησιαστικής μας υμνολογίας. Στο Πρακτικά Δ΄ Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου. Εκκλησιαστικοί Πατέρες και παιδεία. 31 Μαΐου–*2 Ιουνίου 1969* (σσ. 89–103).

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας, τ. Β'. Γρηγόρης.

Κολλυροπούλου, Θ. (2018). «τὸν πολύκυκλον χρόνον, τῶν ἐτῶν τὰς ἐλίξεις»: Ο γραμμικός και κυκλικός λειτουργικός χρόνος στη βυζαντινή υμνογραφία και η εξηγητική διάστασή του. Στο Όψεις του Βυζαντινού Χρόνου, Αθήνα 29-30/5/2016), (σσ. 152-178).

Κολλυροπούλου, Θ. (2024). Παιδαγωγικά στοιχεία στην Βυζαντινή Υμνογραφία. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 15, 1-18.

Lilla, S. (1992). Ogdoas-Ogdoad (ὀγδοὰς). In A. Di Berardino, A. (Ed.), *Encyclopedia of the Early Church*, *transl. from Italian by A. Walford* (pp. 610–611).

Μηναία… (1888).

Μηναία… (1892).

Πεντηκοστάριον…(1884).

Θεοδώρου, Ευ. (1957–1958). Η λειτουργική μόρφωσις και αγωγή. Εκκλησία 34, 557–560, 35, 17–19, 76–78, 119–122, 197–199.

Τριώδιον… (1879).

Τσάμης, Δ. (1970). *Η πρωτολογία του Μ. Βασιλείου*, Βυζαντινά Κείμενα και μελέτες 1, Κέντρο Βυζαντινών ερευνών.

Εφημερίδα *Φοιτητής* (1971-1973): Μία κριτική προσέγγιση

Μιχαέλα Νάκου
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
michaelanakou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην περίοδο της δικτατορίας των Συνταγματαρχών. Συγκεκριμένα εξετάζεται η διαχείριση του φοιτητικού κινήματος, το διάστημα μεταξύ 1971 έως 1973, μέσα από μία φοιτητική εφημερίδα (*Φοιτητής*) που εξέδιδε η Φοιτητική Ένωση Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΦΕΑΠΘ). Σκοπός της συγκεκριμένης εφημερίδας φαινόταν αρχικά πως ήταν να καλύπτει θέματα που αφορούσαν τη φοιτητική ζωή, την εκπαίδευση και άλλες κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που ενδιέφεραν τη σπουδάζουσα νεολαία. Ωστόσο, μελετώντας την αναλυτικότερα, εντοπίζει κανείς άρθρα και απόψεις των συντακτών/κτριών, που επιδίωκαν να επηρεάσουν τη γνώμη των αναγνωστών/τριών και να την κατευθύνουν προς την ισχύουσα ιδεολογία. Σκοπός της, επομένως, ήταν η προπαγάνδα του καθεστώτος και η εξυπηρέτηση των συμφερόντων του. Απώτερος στόχος του εντύπου υπήρξε ο έλεγχος της δράσης του φοιτητικού κόσμου και η φίμωσή του απέναντι στα τρέχοντα πολιτικά ζητήματα. Ανάλογη πορεία ακολούθησε και στα φοιτητικά, καθώς στόχος του αποτέλεσε η αποσιώπηση καίριων γεγονότων για τη φοιτητική νεολαία, καθώς επίσης και ο αποπροσανατολισμός των φοιτητών/τριών από την αλήθεια, όπως συμβαίνει με την περίπτωση της πρώτης κατάληψης στη Νομική Σχολή Αθηνών και λίγο αργότερα με τα δρώμενα του Πολυτεχνείου. Επίσης, στον εκπαιδευτικό τομέα, φρόντιζε ο *Φοιτητής* να προωθεί το πρόγραμμα της δικτατορίας ως εκσυγχρονιστικό. Ενδιαφέρον, ακόμη, εντοπίζει κανείς σε άρθρα του εντύπου που σκιαγραφούν την εθνική ταυτότητα του φοιτητή, η οποία στηριζόταν στο τρίπτυχο «Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια». Παρόλο, που το συγκεκριμένο έντυπο ασχολήθηκε με τη δημοσίευση ποικίλων θεμάτων, ο ιδεολογικός προσανατολισμός του είναι ορατός σε πολλά άρθρα. Εξάλλου, είναι γνωστό πως η δικτατορία των Συνταγματαρχών επιχειρούσε τη λογοκρισία

στον τύπο με εντατικό τρόπο, προσπαθώντας να έχει στο πλευρό της «πειθαρχημένες» εφημερίδες, που θα εξυπηρετούσαν τα συμφέροντα του καθεστώτος. Για να αποκαλυφθεί το ιδεολογικό αυτό υπόβαθρο της εφημερίδας, αξιοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: Δικτατορία των Συνταγματαρχών, φοιτητικό κίνημα, εφημερίδα *Φοιτητής*, Κριτική Ανάλυση Λόγου

Abstract

This research focuses on the period of the Colonels' dictatorship. Specifically, it examines the management of the student movement between 1971 and 1973 through a student newspaper (*Foititis*) published by the Student Union of Aristotle University of Thessaloniki (FEAPTH). The purpose of this newspaper initially appeared to be to cover issues related to student life, education, and other social and cultural activities of interest to young students. However, upon closer examination, one finds articles and opinions by the editors that sought to influence the readers' opinions and steer them toward the prevailing ideology. Its purpose, therefore, was to propagate the regime and serve its interests. The ultimate goal of the publication was to control the actions of the student world and silence it on current political issues. It followed a similar course in student publications, as its goal was to silence key events for student youth, as well as to disorient students from the truth, as in the case of the first occupation of the Athens Law School and, shortly afterwards, the events at the Polytechnic. Furthermore, in the educational sector, the Student took care to promote the dictatorship's program as modernizing. Of interest, too, are articles in the publication that outline the student's national identity, which was based on the triptych "Fatherland-Religion-Family." Although the publication dealt with a variety of topics, its ideological orientation is evident in many articles. Moreover, it is well known that the Colonels' dictatorship intensively censored the press, trying to have "disciplined" newspapers on its side that would serve the interests of the regime. In order to reveal the ideological background of the newspaper, the methodological tool of Critical Discourse Analysis was used.

Key-Words: The Dictatorship of the Colonels, Student movement, Newspaper *Foititis*, Critical Discourse Analysis

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην εφημερίδα Φοιτητής. Το συγκεκριμένο έντυπο αποτελούσε έκδοση της Φοιτητικής Ένωσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΦΕΑΠΘ). Η συγκεκριμένη ένωση ιδρύθηκε στα τέλη Μαΐου του 1958, έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των δύο φοιτητικών ενώσεων ΦΕΠΘ και ΕΦΕΠΘ να ενοποιηθούν. Τον κύριο ρόλο για την υλοποίηση αυτής της ιδέας, είχαν ο Γιώργος Κομψόπουλος από την πλευρά της ΦΕΠΘ και ο Νίκος Μέρτζος από την πλευρά της ΕΦΕΠΘ. Το ενδιαφέρον της ΦΕΑΠΘ επικεντρωνόταν, πρωτίστως, στην επίλυση των φοιτητικών προβλημάτων. Ωστόσο, τη συγκεκριμένη περίοδο, τη διεκδικούσε η ΕΚΟΦ και κατά κύριο λόγο από το 1960 είχε περάσει στον έλεγχό της.

Η εφημερίδα κυκλοφόρησε από τις 8 Δεκεμβρίου 1971 έως και τις 26 Αυγούστου 1974, λίγο μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας (Μπέτσας, 2024). Παρόλα αυτά, η μελέτη της εφημερίδας περιορίζεται έως τις 31 Δεκεμβρίου 1973, καθώς η εύρεση των υπόλοιπων φύλλων κατέστη αδύνατη. Έτσι λοιπόν, στην έρευνα που διεξάγεται αξιοποιούνται τα πρώτα 80 φύλλα –εκτός του 75, λόγω αδυναμίας εύρεσής του. Πρόκειται για το μοναδικό «νόμιμο» φοιτητικό έντυπο που κυκλοφορούσε την περίοδο της δικτατορίας, αρχικά στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στις Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές και στη συνέχεια σε όλες τις στρατιωτικές μονάδες της Βορείου Ελλάδος. Την επιτελική ευθύνη της εφημερίδας την είχε το Γ΄ Σώμα Στρατού και υπεύθυνός της υπήρξε ο ταγματάρχης Πυροβολικού Αναστάσιος Παπακωνσταντίνου.

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν τα φύλλα της εφημερίδας Φοιτητής και μέσα από συγκεκριμένα άρθρα να αποκαλυφθεί ο προπαγανδιστικός χαρακτήρας που είχε απέναντι στην πολιτική του καθεστώτος και ο έλεγχος που ασκούνταν στον φοιτητικό κόσμο. Για τη διαχείριση του υλικού μου, προχώρησα στον σχηματισμό πινάκων, οι οποίοι με βοήθησαν να αντιληφθώ τα κύρια ζητήματα με τα οποία ασχολήθηκε ο Φοιτητής. Από την έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε πως η εφημερίδα εστίαζε σε εκπαιδευτικά, φοιτητικά και πολιτικά ζητήματα. Το κύριο

μεθοδολογικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την ανάλυση της εφημερίδας είναι η Κριτική Ανάλυση Λόγου, καθώς η συγκεκριμένη μεθοδολογία συμβάλλει στην αντιμετώπιση των κοινωνικών «αδικιών» της εποχής, όπως τη μη απόδοση δικαιοσύνης, την ανισότητα, τη στέρηση ελευθερίας κ.α. Αναλυτικότερα, η «Κριτική Ανάλυση Λόγου» (Critical Discourse Analysis) αποτελεί μία διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει τον λόγο, τη χρήση δηλαδή της γλώσσας στην ομιλία και στη γραφή, ως μια μορφή «*κοινωνικής πρακτικής*» (Wodak, 2014· Μπουκάλα & Στάμου, 2020). Η διαδρομή που ακολουθεί η ΚΑΛ αρχίζει με την περιγραφή του τρόπου, με τον οποίο εκφέρονται τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα μέσω του λόγου (κειμενική ανάλυση) και συνεχίζει καταλήγοντας στην ερμηνεία τους (κοινωνική ανάλυση) (Μπουκάλα & Στάμου, 2020: 11).

Το προφίλ της εφημερίδας *Φοιτητής*

Ο αρχικός υπότιτλος του εντύπου ήταν «Δεκαπενθήμερος Εφημερίς της Φοιτητικής Ενώσεως του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης». Το συγκεκριμένο έντυπο κυκλοφορούσε στην αρχή κάθε 15 ημέρες και το κάθε φύλλο εκδίδονταν είτε με 12 είτε με 16 σελίδες.

Κυκλοφόρησε σχεδόν για τρία χρόνια. Στο πρώτο έτος ανήκουν τα φύλλα 1 (08/12/1971) έως και 23 (12/11/1972), στο δεύτερο έτος τα φύλλα 24 (04/12/1972) έως και 76 (03/12/1973) και το τρίτο έτος ξεκινά από το φύλλο 77 (10/12/1973). Σ' αυτά τα τρία έτη διακρίνονται ορισμένες αλλαγές. Πρώτα απ' όλα, με το ξεκίνημα του δεύτερου έτους, ο υπότιτλος άλλαξε σε «Εβδομαδιαία Έκδοσις Φοιτητικής Ενώσεως Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης». Αυτό σημαίνει ότι από τις 4 Δεκεμβρίου του 1972, όπου και εκδόθηκε το 24ο φύλλο, το έντυπο εκδίδονταν κάθε εβδομάδα. Ακόμα, παρατηρείται αύξηση των σελίδων, καθώς πλέον ο αριθμός αυτός κυμαινόταν μεταξύ 16 και 20 σελίδων, ενώ δεν υπήρξαν και λίγες οι φορές που ορισμένα φύλλα τυπώθηκαν με 24 σελίδες.

Η εφημερίδα *Φοιτητής* απευθυνόταν σε ένα ευρύ κοινό, καθώς χαρακτηριστικά αναφέρει πως:

> *συμπορεύεται με όλους τους φοιτητάς και απευθύνεται όχι μόνον σ' αυτούς, αλλά σ' όλους εκείνους οι οποίοι είτε είναι τεταγμένα κρατικά όργανα και φορείς της κρατικής εξουσίας, είτε πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, είτε παράγοντες της επιστημονικής, κοινωνικής, οικονομικής ζωής του τόπου, είτε η μεγάλη μάζα του λαού μας, θέλουν να μας βλέπουν, να μας ακούν, να νοιώθουν τους κτύπους της καρδιάς μας, να μας αισθάνωνται, να χαί-*

ρωνται με τις επιτυχίες μας, να ενδιαφέρωνται για τα προβλήματά μας. Σ' όλους εκείνους οι οποίοι πιστεύουν σ' εμάς και μας λογαριάζουν σαν την χρυσή ελπίδα του μέλλοντος (Ο Φοιτητής, Φοιτητής, 8/12/1971).

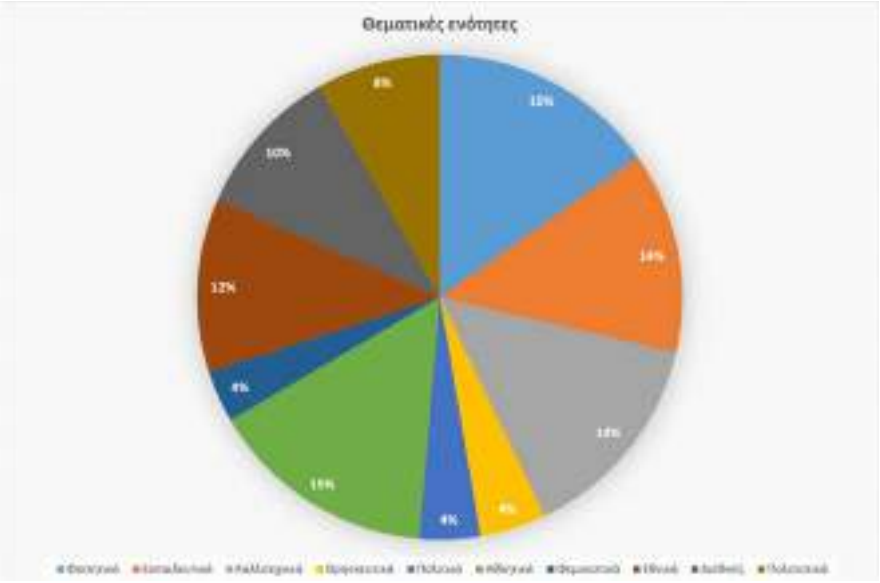
Σκοπός της ήταν «να γίνη ο Φοιτητής μέσον προβολής και διεκδικήσεως των φοιτητικών δικαίων, αλλά και ταυτόχρονα, ο έγκυρος εκφραστής των πνευματικών αιτημάτων, τα οποία είναι η πολύτιμη προίκα της νεότητος». Αναλύοντας τον σκοπό του *Φοιτητή*, διαπιστώνεται πως μοναδική του επιδίωξη αποτελούσε η διεκδίκηση των φοιτητικών αγώνων, τους οποίους χαρακτήρισε ο ίδιος ως «*φοιτητικό δίκαιο*». Η λέξη «δίκαιο» αποτελεί μία βαρυσήμαντη έννοια, καθώς σύμφωνα με αυτήν γίνεται λόγος για μια ηθική αρχή, με την οποία αναγνωρίζεται και εξασφαλίζεται ίση μεταχείριση μεταξύ όλων των μελών μίας κοινωνίας. Το απόσπασμα αυτό υποστηρίζεται ακόμη περισσότερο με την αρχική φράση «*συμπορεύεται με όλους τους φοιτητάς*», καθώς με τη συγκεκριμένη αναφορά, διαπιστώνεται πως ο *Φοιτητής* ήθελε να εξασφαλίσει την εύνοια όλου του φοιτητικού κόσμου. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο σημείο στον λόγο του *Φοιτητή*, οδηγεί τον αναγνώστη και την αναγνώστρια σε λογική πλάνη, καθώς με τη λέξη «όλους» εξάγεται ένα γενικό συμπέρασμα, το οποίο βασίζεται σε ανεπαρκή στοιχεία. Όπως θα διαπιστωθεί, από την ανάλυση της εφημερίδας, το συγκεκριμένο έντυπο υποστήριζε ανοιχτά τις ιδεολογίες του δικτατορικού καθεστώτος, με αποτέλεσμα να απηχεί σε μία μόνο ομάδα ατόμων και όχι σε όλους, όπως ανέφερε, αφού δεν υπήρξαν λίγοι αυτοί που αντιστάθηκαν με τον αγώνα τους στο καθεστώς του Παπαδόπουλου.

Ακόμη, ανέφερε πως θα αποτελέσει τον «έγκυρο εκφραστή των πνευματικών αιτημάτων». Ο χαρακτηρισμός αυτός αποτελεί τοποθέτηση της ίδιας της συντακτικής ομάδας για τον εαυτό της, στοχεύοντας να κερδίσει μ' αυτόν τον τρόπο, την εμπιστοσύνη των αναγνωστών/τριών του, αποδεικνύοντας πως το σχετικό υλικό του θα είναι έγκυρο και αντικειμενικό. Παρόλα αυτά, όπως θα σημειωθεί στην εκτενέστερη ανάλυση της εφημερίδας, διαπιστώνεται πως ο σκοπός αυτός «έκρυβε» ιδεολογίες και «πιστεύω» εκείνης της εποχής, έχοντας ως απώτερο στόχο να κατευθύνει σταδιακά τους φοιτητές και τις φοιτήτριες υπέρ της κυβέρνησης του Παπαδόπουλου. Εξάλλου σε πολλά φύλλα της εφημερίδας γίνονται αναφορές σε στελέχη της δικτατορικής κυβέρνησης, διαπιστώνοντας, μ' αυτόν τον τρόπο, την ιδιαίτερη σχέση που είχε αναπτύξει η ΦΕΑΠΘ με το «παράνομο» αυτό καθεστώς.

Παρουσίαση θεματικών ενοτήτων

Στην παρούσα υποενότητα σημειώνονται ευσύνοπτα οι θεματικές ενότητες με τις οποίες ασχολήθηκε ο *Φοιτητής* καθ' όλη τη διάρκεια έκδοσής του. Πρώτα απ' όλα, ενδιαφέρον έχουν τα πρωτοσέλιδα, τα οποία ενημέρωναν τον αναγνώστη και την αναγνώστρια για τον αριθμό σελίδων του κάθε φύλλου, καθώς επίσης και για την προσθήκη νέων στηλών. Επιπροσθέτως, στην πρώτη σελίδα φιλοξενούνταν άρθρα με την τρέχουσα επικαιρότητα, η οποία σχετίζονταν τόσο με τον φοιτητικό κόσμο όσο και με ζητήματα της ευρύτερης κοινωνίας. Ακόμη, διατρέχοντάς τα, θα εντοπίσει κανείς λόγους από πρόσωπα της εξουσίας, της εκκλησίας και του χώρου του Πανεπιστημίου.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις θεματικές με τις οποίες ασχολήθηκε η εφημερίδα, αυτές ποικίλουν, καθώς όπως σημείωσε ο ίδιος ο *Φοιτητής*, η εφημερίδα αποτελείται από «*ειδήσεις και ρεπορτάζ νεανικού, πολιτικού, φοιτητικού, καλλιτεχνικού, κοινωνικού περιεχομένου*» (ΦΕΑΠΘ, Φοιτητής, 12/11/1972). Στον παρακάτω πίνακα σημειώνονται οι θεματικές ενότητες που δημιουργήθηκαν έπειτα από τη μελέτη της εφημερίδας. Σύμφωνα μ' αυτόν, διαπιστώνεται πως τα φοιτητικά και τα αθλητικά ζητήματα κατέχουν την πρωτεύουσα θέση στον *Φοιτητή*, αφού δεν έλλειψαν από κανένα φύλλο. Αμέσως, μετά ακολουθεί η θεματική των καλλιτεχνικών ζητημάτων, μιας και ο *Φοιτητής* φάνηκε από το δεύτερο κιόλας φύλλο να ασχολείται με τη μουσική, με διαγωνισμούς ποιήσεως κ.ά. Σημαντική θέση στην εφημερίδα, κατέχει επίσης, η θεματική ενότητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα εθνικά, τα διεθνή και τα πολιτιστικά ζητήματα. Μικρότερη θέση κατέχουν τα πολιτικά και τα θρησκευτικά. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί, πως οι λόγοι του υπουργού Παιδείας και του πρωθυπουργού, Γεώργιου Παπαδόπουλου για τον εκσυγχρονισμό της παιδείας και τις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, εντάσσονται στα εκπαιδευτικά ζητήματα και όχι στα πολιτικά. Την τελευταία θέση την κατέχουν τα φεμινιστικά ζητήματα, αφού η συγκεκριμένη στήλη που απευθυνόταν στην επαγρύπνηση του γυναικείου πληθυσμού, γρήγορα έπαψε να δημοσιεύεται.



Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη εφημερίδα εστίαζε στην προβολή των φοιτητικών και αθλητικών ζητημάτων, αλλά και των εκπαιδευτικών, κυρίως για ζητήματα που απασχολούσαν τον χώρο της ανώτερης εκπαίδευσης. Σ' αυτή τη θεματική, εντοπίζονται συχνά λόγοι πολιτικών προσώπων, όπως του Παπαδόπουλου και του υπουργού Παιδείας και μάλιστα, σε περιπτώσεις που το καθεστώς ανταποκρινόταν θετικά απέναντι στα αιτήματα των φοιτητών/τριών, η συντακτική ομάδα της εφημερίδας φρόντιζε να διαδίδει τα νέα με μεγάλη δημοσιότητα. Γεγονός επίσης, που μαρτυρά τη φιλοκυβερνητική τάση της εφημερίδας, αποτελεί η τοποθέτησή της σε μεγάλα γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της δικτατορίας των Συνταγματαρχών, όπως παραδείγματος χάριν, η συγκάλυψη στη νοθεία του δημοψηφίσματος. Με την ανάλυση ορισμένων αποσπασμάτων και άρθρων σε επόμενα κεφάλια, θα διαπιστωθεί πως στόχος του *Φοιτητή* ήταν να πείσει τόσο τον φοιτητικό κόσμο όσο και την ευρύτερη κοινωνία, πως το καθεστώς του Παπαδόπουλου ήταν το μόνο που μπορούσε να επιφέρει την ταχεία πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος και να εξασφαλίσει την ηρεμία και την ασφάλεια στην κοινωνία. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, πως ο *Φοιτητής* αποτελούσε μία προπαγανδιστική εφημερίδα, η οποία παρουσίαζε την ειδησεογραφία της επικεντρωμένη στις ιδεολογίες και στις αρχές της δικτατορίας των Συνταγματαρχών.

Ιδεολογικός προσανατολισμός του *Φοιτητή*

Η εφημερίδα *Φοιτητής* καθ' όλη τη διάρκεια της έκδοσής της, δημοσίευε άρθρα που αναφέρονταν στην ταυτότητα που όφειλε να έχει ο/η φοιτητής/τρια και γενικότερα ο/η νέος/α. Σημειώνονται ποικίλα αποσπάσματα, στα οποία κάνει λόγο η πολιτεία, αναφορικά με τον ρόλο που επιθυμούσε να έχει η σπουδάζουσα νεολαία, ενώ δεν ήταν και λίγες οι έρευνες που πραγματοποίησε ο *Φοιτητής*, παίρνοντας συνεντεύξεις από καθηγητές του Αριστοτελείου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης, οι οποίες σχετίζονταν με τη στάση που έπρεπε να ακολουθεί ο φοιτητικός κόσμος τόσο στον πανεπιστημιακό χώρο όσο και στην κοινωνία ευρύτερα. Παρόλα αυτά, στο παρόν κεφάλαιο, θα αναλυθούν ορισμένα αποσπάσματα, στα οποία εκφράζεται η άποψη της ίδιας της συντακτικής ομάδας της εφημερίδας, καθώς στόχος της έρευνας, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, είναι να αποκαλυφθεί η ιδεολογία του συγκεκριμένου εντύπου.

Όταν ο *Φοιτητής* αναφερόταν στο συγκεκριμένο ζήτημα, φρόντιζε κάθε φορά να επικεντρώνεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά που όφειλαν να διακατέχονται οι νέοι. Γι' αυτό, λοιπόν, προκειμένου να αποφευχθεί η επανάληψη μέσα στο κείμενο, επιλέχθηκε να αξιοποιηθούν τέσσερα διαφορετικά αποσπάσματα, εκ των οποίων τα δύο πρώτα αναφέρονται αποκλειστικά στην ταυτότητα του/της φοιτητή/τριας, ενώ τα δύο τελευταία επικεντρώνονται στον ρόλο του νέου, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια ως παραδείγματα.

Παράδειγμα 1: Σύμφωνα με τον *Φοιτητή*, ο φοιτητής:

Πρέπει να είναι εις θέσιν να ξεχωρίζη το καλόν από το κακόν, δια της οξυδέρκειάς του και της διορατικότητός του και να έχη χριστιανικήν αγωγήν διότι μόνον εκεί θα κατορθώση να βρη τον σωστόν δρόμον. […] Από τους νέους που έρχονται αναμένομεν πολλά! Αυτοί με την σειρά τους μας το υπόσχονται. Εμείς ας τους προσφέρωμεν με το παράδειγμά μας την αγάπην, την πίστιν, την ελπίδαν, τον σεβασμό, την αλληλοκατανόησιν, την αλληλοβοήθειαν, την αγωνιστικότητα, την ευγενή άμιλλαν, την εργατικότητα, το θάρρος, την αυτοπεποίθησιν, την επιμονήν και υπομονήν, την φιλοπατρίαν και τέλος την χριστιανικότητα (Σκούλικας, Φοιτητής, 17/03/1972).

Παράδειγμα 2: Σε άλλο σημείο, ο *Φοιτητής* τόνισε πως:

εις τας υποχρεώσεις των φοιτητών και συνέστησεν εις αυτούς να είναι προσηλωμένοι προς το φοιτητικόν καθήκον, επ' ωφέλεια αυτών των ιδίων και της πατρίδος. Η προσήλωσις προς τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη αποτελεί την βάσιν την δημιουργία επιστήμονος χρηστού εις την πολιτείαν μας (ΦΕΑΠΘ, Φοιτητής, 11/12/1972).

Παράδειγμα 3: Στη στήλη «*Αλκιμισμός και νειάτα*» αναφέρεται ότι:

ΤΟ ΣΩΜΑ Ελλήνων Αλκίμων, αγνή εθνική οργάνωσις, ενδιαφέρεται και μόνον δια την εθνικοκοινωνικήν διαπαιδαγώγησιν των νέων. Διαπαιδαγώγησι με τις αρχές του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, φροντίζει για την διάπλασι των χαρακτήρων και των σωμάτων των νεαρών Ελλήνων που σε λίγο θα επανδρώσουν την πολιτείαν (ΦΕΑΠΘ, Φοιτητής, 06/05/1972).

Παράδειγμα 4: Σε άλλο σημείο αναλύονται ακόμα περισσότερο οι στόχοι της οργάνωσης, αναφέροντας:

Είναι Εθνική Παιδαγωγική Οργάνωσι, που έχει ως αρχή την αγάπη προς την πατρίδα, τον σεβασμό προς την θρησκεία και τους νόμους του κράτους και την αγάπη προς την οικογένεια […] Σκοπός του Αλκιμισμού είναι η διαπαιδαγώγησις των νέων δια του εμπλουτισμού γνώσεων απαραίτητων, χρήσιμων και αναγκαίων στον αγώνα της ζωής […] Δίνουμε στα παιδιά να αντιληφθούν ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους στο μέλλον, ως άτομα μιας υγιούς ελληνικής κοινωνίας […] (Λιβανίδης, Φοιτητής, 26/02/1973).

Τα παραπάνω αποσπάσματα προέρχονται από διάφορα άρθρα της εφημερίδας, τα οποία επιμελήθηκαν οι συντάκτες της. Πιο συγκεκριμένα, το παράδειγμα (1) το έγραψε ο Σταμάτιος Σκούλικας, το (2) και το (3) υπογράφεται από τη ΦΕΑΠΘ, ενώ το (4) από τον Λιβανίδη. Τα αποσπάσματα αυτά εντοπίζονται στα φύλλα 7, 12, 25 και 36. Διαπιστώνεται πως σ' αυτά, παράγεται εθνικιστικός λόγος, ο οποίος απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις πολίτες που είχαν τη δυνατότητα να αναγνώσουν τα συγκεκριμένα έντυπα. Πρόκειται για κείμενα που αποκτούν συνοχή και καθίστανται κατανοητά από τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες, επιβάλλοντάς τους την κυρίαρχη ανάγνωσή τους και τη θέση που υποστήριζαν τα υποκείμενα μέσα σ' αυτά.

Αναφορικά με την τροπικότητα των κειμένων, αξίζει να αναφερθεί ότι στα παραδείγματα (1) και (2) είναι κυρίως δεοντική, καθώς σύμφωνα με αυτήν την τροπικότητα καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα σημασιών σχετικών με την προσδοκία πραγματοποίησης των όσων εκφράζουν οι αρθρογράφοι, δηλώνοντας από τη μία πλευρά την απλή επιθυμία (*Από τους νέους που έρχονται αναμένομεν πολλά!*) και από την άλλη την υποχρέωση (*Πρέπει να είναι εις θέσιν να ξεχωρίζη το καλόν από το κακό*…). Στα (3) και (4) η τροπικότητα είναι ως επί το πλείστον επιστημονική, καθώς διαπιστώνεται η βεβαιότητα των συντακτών για όσα αναφέρονται (…*που έχει ως αρχή την αγάπη προς την πατρίδα, τον σεβασμό προς την θρησκεία και τους νόμους του κράτους και την αγάπη προς την οικογένεια*…).

Όσον αφορά τη σύνταξη των κειμένων αυτή είναι μεικτή. Την κυρίαρχη θέση την κατέχει η ενεργητική, μιας και στο (1) και (2) δίνεται μεγάλη έμφαση στον ρόλο που έχει ο φοιτητής, τονίζοντας τις υποχρεώσεις του (*Πρέπει να είναι εις θέσιν να ξεχωρίζη το καλόν από το κακόν … και να έχη χριστιανικήν αγωγήν*), ενώ στα (3) και (4) χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη σύνταξη, για να δηλωθεί ο σκοπός της αλκιμικής οργάνωσης (*έχει ως αρχή την αγάπη προς την πατρίδα, τον σεβασμό προς την θρησκεία και τους νόμους του κράτους και την αγάπη προς την οικογένεια*). Εξέχουσα θέση κατέχει η υποτακτική σύμφωνα με την οποία οι κειμενογράφοι επιδίωξαν να κατευθύνουν το αναγνωστικό κοινό τους προς την αρμόζουσα συμπεριφορά που όριζε να έχει από την πολιτεία. Με τη χρήση της συγκεκριμένης έγκλισης επιτυγχάνεται η προτροπή και η προσταγή προς το επιθυμητό αυτό αποτέλεσμα. Βέβαια, ακόμα και σε περιπτώσεις που χρησιμοποιείται η παθητική φωνή, δίνεται και πάλι έμφαση στους νέους, μέσω του ποιητικού αιτίου (*Από τους νέους που έρχονται αναμένομεν πολλά!*).

Αρκετά ενδιαφέρον σε όλο το κεφάλαιο είναι το εθνικό στοιχείο που προωθείται με έντονο τόνο. Διακρίνονται λέξεις και φράσεις, όπως: «φιλοπατρία», «πατρίδα», «εθνικοκοινωνική διαπαιδαγώγηση» και «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός», στις οποίες έχει τη δυνατότητα κανείς να αντιληφθεί τη στενή σχέση που υπήρχε ανάμεσα στο έθνος και στην ορθοδοξία. Η επανάληψη αυτών των λέξεων-φράσεων δίνει ακόμη μεγαλύτερη έμφαση σ' αυτή τη σχέση, προσπαθώντας να «φυσικοποιήσει» την κυρίαρχη εθνική ιδεολογία, μετατρέποντάς την σε «κοινή λογική». Μ' αυτόν τον τρόπο, κατασκευάζεται η εθνική ταυτότητα του νέου και της νέας με επιχειρήματα, τα οποία αντλούνται από την εθνικιστική παράδοση του λόγου (Μπονίδης, 2009: 105).

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κυριαρχία του αρσενικού γένους σε όλη τη διάρκεια του αφηγηματικού αυτού λόγου, μιας και όπως παρατηρείται γίνεται λόγος για νέους και φοιτητές (*νεαρών Ελλήνων*) και όχι για νέες και φοιτήτριες. Η γενίκευση αυτή του αρσενικού γένους οδηγεί σε μία κοινωνική διάκριση μεταξύ ανδρικών και γυναικείων ρόλων.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ο νέος όφειλε να είναι συνεπής απέναντι στις φοιτητικές του υποχρεώσεις, αλλά και ταυτόχρονα να διακατέχεται από αγάπη προς την πατρίδα και την οικογένεια και σεβασμό απέναντι στη θρησκεία και στους νόμους του κράτους. Φυσικά, το αίσθημα της φιλοπατρίας για την επίτευξη των παραπάνω ήταν απαραίτητο χαρακτηριστικό για τους φοιτητές, ώστε να μπορέσουν να καταστούν «*άτομα μιας υγιούς ελληνικής κοινωνίας*». Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται πως ο *Φοιτητής* αξιοποιούσε το ειδησεογραφικό του υλικό, ώστε αυτό να συμφωνεί με την ιδεολογία της δικτατορίας. Έτσι, διακρίνει κανείς την έμφαση που δινόταν στο τρίπτυχο «Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια», προσπαθώντας να το περάσουν στην ιδιοσυγκρασία των νέων. Βασικός σκοπός, άλλωστε, της παιδείας ήταν η γαλούχηση της σπουδάζουσας νεολαίας στα ελληνοχριστιανικά πρότυπα.

Εκπαιδευτικά ζητήματα

Η εφημερίδα *Φοιτητής* είχε ως στόχο να προωθήσει την προπαγάνδα του πολιτικού καθεστώτος και να ελέγχει με αυτόν τον τρόπο τη φοιτητική κοινότητα. Στο μεγαλύτερο εύρος του εντύπου εντοπίζονται άρθρα που εξυπηρετούσαν την εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορίας και την προσπάθεια που κατέβαλε η ίδια για να αναδιαρθρώσει τα πανεπιστήμια και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σύμφωνα με τα συμφέροντά της.

Πολύ συχνά αναφέρονται στην εφημερίδα, λόγοι πολιτικών προσώπων, όπως του Παπαδόπουλου και του υπουργού παιδείας, με στόχο την ενημέρωση των φοιτητών και των φοιτητριών για τις αλλαγές που πραγματοποιούνταν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η υποστήριξη του καθεστώτος από τη συντακτική ομάδα της εφημερίδας ήταν τόσο μεγάλη, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται οι αλλαγές αυτές με μεγάλη θέρμη, υποδεικνύοντας το ενδιαφέρον της δικτατορίας για την παιδεία και το υποτιθέμενο εκσυγχρονιστικό πρόγραμμα που είχε θέσει σε εφαρμογή.

Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε πως: «*Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ εις μίαν διαρκή συνεργασίαν μετά των Πανεπιστημιακών αρχών και των Καθηγητών δημιουρ-*

γεί μίαν Νέαν Εποχήν, δια την Ανώτατην Παιδείαν. Δεν φείδεται χρημάτων και δεν ορρωδεί προς ουδενός εμποδίου. […] Δια πρώτην φοράν, πραγματικώς, η ανώτατη παιδεία αποτελεί τον βασικόν σκοπόν και στόχον της αναδημιουργικής προσπάθειας του κράτους» (ΦΕΑΠΘ, Φοιτητής, 06/05/1972). Σε άλλο σημείο μάλιστα, σημείωσε ότι «*το κυβερνητικό ενδιαφέρον για την παιδεία και τους φοιτητάς είναι αποδεδειγμένα το μεγαλύτερο που υπήρξε μέχρι σήμερα*» (ΦΕΑΠΘ, Φοιτητής, 11/12/1972).

Πρώτα απ' όλα, αξίζει να επισημανθεί πως στα συγκεκριμένα αποσπάσματα υπερισχύει η ενεργητική σύνταξη, δίνοντας έμφαση μ' αυτόν τον τρόπο στο υποκείμενο που ενεργεί. Το υποκείμενο αυτό σε όλη την παράγραφο είναι το ίδιο, από την άποψη ότι οι συντάκτες αναφέρονταν στα ίδια πρόσωπα κάθε φορά, δηλαδή στους κυβερνητικούς εκπροσώπους, απλώς άλλοτε γίνεται αναφορά σ' αυτό ως «*πολιτεία*» και άλλοτε ως «*κυβερνητικό ενδιαφέρον*». Η εφημερίδα σκοπίμως επέλεξε τη συγκεκριμένη σύνταξη, καθώς στους στόχους της ήταν να τονίσει τη δράση της πολιτείας και το αμέριστο ενδιαφέρον της για την παιδεία και ιδιαίτερα για την ανώτατη εκπαίδευση. Μάλιστα, με τη χρήση του σχετικού υπερθετικού βαθμού στην τελευταία περίοδο της παραπάνω παραγράφου («*το μεγαλύτερο που υπήρξε μέχρι σήμερα*»), δηλώνεται πως το πρόσωπο που ενεργεί («*κυβερνητικό ενδιαφέρον*») έχει κάποια ιδιότητα στον μέγιστο βαθμό σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κυβερνήσεις. Βέβαια, ο β΄ όρος σύγκρισης παραλείπεται. Παρόλα αυτά, είναι εύκολο να κατανοηθεί. Ακόμη, με τη φράση «*δια πρώτην φοράν*» ενισχύεται η παραπάνω σύγκριση, καθώς υπονοείται πως όλα αυτά τα χρόνια της ανεξαρτησίας της Ελλάδας, δεν βρέθηκε κανένας άλλος να ασχοληθεί μ' αυτόν τον τρόπο για την εκπαίδευση, σημειώνοντας αυτό το ενδιαφέρον για «πρώτη φορά» η δικτατορία των Συνταγματαρχών.

Επίσης, ενδιαφέρον έχουν οι λέξεις «*πραγματικώς*» και «*αποδεδειγμένα*». Με αυτές τις δύο λέξεις, οι κειμενογράφοι προσπαθούσαν να πείσουν τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες για τις προθέσεις της πολιτείας, πως δήθεν η ίδια ενδιαφερόταν πραγματικά για το καλό των φοιτητών και των φοιτητριών και πως με τις ενέργειες και τα μέτρα που είχε λάβει για την παιδεία, όλα αυτά τα χρόνια που βρισκόταν στην εξουσία της χώρας, απέδειξε ότι αυτά πραγματοποιήθηκαν με μοναδικό γνώμονα τον εκσυγχρονισμό της ανώτατης εκπαίδευσης. Τις στοχεύσεις τους αυτές τις ενίσχυσαν με την περίοδο «*Δεν φείδεται χρημάτων και δεν ορρωδεί προς ουδενός εμποδίου*», προσπαθώντας να πείσουν το κοινό ακόμα περισσότερο για τις «αγνές» ενέργειες της πολιτείας.

Εκτός όμως, από τις γενικές αναφορές που γίνονταν στο καθεστώς, δεν υπήρξαν και λίγες οι φορές που ο *Φοιτητής* απευθυνόταν συγκεκριμένα στον υπουργό παιδείας, τονίζοντας το «*δημιουργικό του έργο για τον εκσυγχρονισμό της παιδείας*». Χαρακτηριστικά η εφημερίδα «*ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ προς τον νέον Υπουργόν Παιδείας – του οποίου την ανάληψιν των καθηκόντων θεωρούμεν ευοίωνον σημείον διά την Παιδείαν […] ότι ο κ. Σιφναίος εμφορείται από ειλικρινή διάθεσιν δημοκρατικού διαλόγου με την σπουδάζουσαν νεότητα […] Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ Παιδείας απέδειξεν προσφάτως ότι εμφορείται από υγιείς φιλοφοιτητικάς και φιλεκπαιδευτικάς διάθεσεις. Οι φοιτηταί όλης της χώρας πιστεύουν ότι υπάρχει ευρύ πεδίον δια τον κ. Υπουργόν, προκειμένου να αποδείξη εις την πράξιν την τοιαύτην διάθεσίν του*».

Ως προς την τροπικότητα του κειμένου αυτού, αξίζει να αναφερθεί ότι είναι επιστημονική, καθώς οι συντάκτες φαίνεται να εξέφραζαν με βεβαιότητα τα όσα ανέφεραν για τον υπουργό Σιφναίο. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο και η έγκλιση που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν είναι η οριστική, η οποία δηλώνει κάτι το πραγματικό και το βέβαιο. Όσον αφορά τη σύνταξη που αξιοποιείται στο συγκεκριμένο απόσπασμα, αξίζει να αναφερθεί ότι αυτή συμπεριλαμβάνει και τα δύο είδη. Η ενεργητική χρησιμοποιείται για να τονιστεί ο δράστης της ενέργειας που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο υπουργός παιδείας και συνεπώς το έργο που θα καταβάλει για την εκπαίδευση («*Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ Παιδείας απέδειξεν προσφάτως*»). Μάλιστα, στη συγκεκριμένη περίοδο, χρησιμοποιείται και η παθητική σύνταξη, σύμφωνα με την οποία πάλι δίνεται έμφαση στον υπουργό, καθώς αυτός είναι ο δέκτης της ενέργειας. Βάση του ποιητικού αιτίου, αναφέρεται πως αυτός διακατέχεται «*από ειλικρινή διάθεσιν δημοκρατικού διαλόγου με την σπουδάζουσαν νεότητα*» και «*από υγιείς φιλοφοιτητικάς και φιλεκπαιδευτικάς διάθεσεις*», προσπαθώντας μ' αυτόν τον τρόπο, να πείσουν οι κειμενογράφοι το κοινό τους, πως ο υπουργός βρισκόταν στο πλάι των φοιτητών/τριών, επιδιώκοντας το καλό τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον διαδραματίζει επίσης η φράση «δημοκρατικός διάλογος», καθώς γνωρίζουμε πως κάτι τέτοιο δεν επιτυγχανόταν παρά μόνο με κάποια μέλη της ΦΕΑΠΘ, τα οποία ήταν και οι υπεύθυνοι της εφημερίδας.

Η ενεργητική σύνταξη χρησιμοποιείται επίσης για να τονιστούν και «*οι φοιτηταί όλης της χώρας*». Η σύνταξη εδώ αξιοποιείται για να δοθεί έμφαση στον φοιτητικό κόσμο. Μάλιστα, η βεβιασμένη γενίκευση που χρησιμοποιείται με τη φράση «*όλης της χώρας*» οδηγεί τον αναγνώστη και την αναγνώστρια σε λογική πλάνη, καθώς εξάγεται ένα γενικό συμπέρασμα, το οποίο βασίζεται σε ανεπαρκή στοιχεία.

Το σημείο όμως που διαπιστώνεται φανερά η φιλοχουντική φυσιογνωμία της εφημερίδας ήταν η στάση που πήρε ο *Φοιτητής* αναφορικά με τα μέτρα που έλαβε η δικτατορία για την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη των σπουδαστών/τριών, τονίζοντας πως «*οι ανακοινώσεις για την διάθεσι πλουσίων πιστώσεων εκ μέρους της Πολιτείας για την Παιδεία μόνο τους ηλίθιους δεν βρίσκουν σύμφωνους*». Σ' αυτό το απόσπασμα, παρατηρείται ο ανεπίσημος λόγος που αξιοποίησε ο *Φοιτητής*, προσδίδοντας αρνητική χροιά σ' αυτόν, καθώς η φράση «*μόνο τους ηλίθιους δεν βρίσκουν σύμφωνους*», επιδιώκει να προσβάλει και να αντιτεθεί απέναντι σε οποίον/α δεν αναγνωρίζει τις προσπάθειες της πολιτείας.

Το Πολυτεχνείο

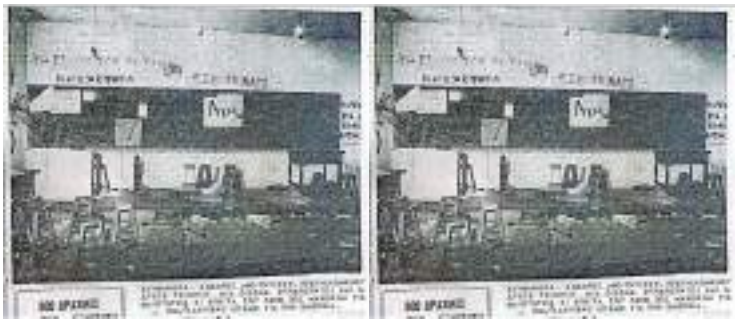
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον βρίσκει κανείς στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας του 74ου φύλλου, το οποίο εκδόθηκε δύο ημέρες ακριβώς μετά τα γεγονότα του Πολυτεχνείου. Μεγάλο ενδιαφέρον έχει η μελέτη του συγκεκριμένου άρθρου, καθώς έχοντας στις ημέρες μας την επίγνωση των πραγμάτων, αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα, τον προπαγανδιστικό χαρακτήρα της εφημερίδας, μέσα από τον λόγο που δημοσίευσε, προκειμένου να περιγράψει τα όσα συνέβησαν την 17η Νοεμβρίου. Παρακάτω παρατίθεται η εικόνα του πρωτοσέλιδου αυτού φύλλου, καθώς αξίζει να εστιάσει κανείς τόσο στον λόγο του Φοιτητή όσο και στον τρόπο με τον οποίο παρουσίασε τη συγκεκριμένη είδηση.

ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ
ΣΠΟΥΔΑΣΟΥΜΕ

Εικόνα 1: *εξώφυλλο της εφημερίδας Φοιτητής*

Στο περικείμενο συμπεριλαμβάνεται ένας τίτλος με κεφαλαία και έντονα γράμματα («ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΟΥΜΕ»), επιδιώκοντας μ' αυτόν τον τρόπο, να τονίσουν πως το μονό που ενδιέφερε τον φοιτητικό κόσμο ήταν οι σπουδές του στο Πανεπιστήμιο. Στη συνέχεια, σημειώνονται δύο φωτογραφίες, οι οποίες εικονογραφούν την κατάσταση με τις υλικές ζημιές που υπέστη το Πολυτεχνείο και με τα συνθήματα που αναγράφονταν στους τοίχους. Η επιλογή αυτή των εικόνων μαρτυρά τις προθέσεις των κειμενογράφων, καθώς φαίνεται πως εστίασαν μόνο στις φθορές που προκλήθηκαν, αποδεικνύοντας έτσι, τη βιαιότητα και την παραβατικότητα των υποτιθέμενων αναρχικών στοιχείων. Επίσης, μ' αυτό το φωτογραφικό υλικό αποσιωπάται η αλήθεια, καθώς τα όσα συνέβησαν εξωτερικά του Πολυτεχνείου, με τα τανκς να επιτίθενται στους/στις φοιτητές/τριες και να εισβάλουν στον φοιτητικό χώρο, δημιουργούσαν την εντύπωση ενός πολέμου μεταξύ φοιτητών/τριών και πολιτείας, με την τελευταία να ήταν ο κύριος εχθρός του λαού, καθώς γνωρίζουμε πως ήταν οπλισμένη με κάθε πολεμικό μέσο (τανκς, όπλα κ.α.).

Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσω κυρίως στην ανάλυση των εικόνων, καθώς οι συγκεκριμένες φωτογραφίες που παρατίθενται στο πρωτοσέλιδο του παρόντος φύλλου, αποτελούν πλούσιο υλικό για να περιγράψω τη στάση που κράτησε ο Φοιτητής απέναντι στον αγώνα του Πολυτεχνείου. Εύλογο είναι να σχολιαστεί τόσο το ίδιο το εικονιζόμενο υλικό όσο και οι λεζάντες που το συνοδεύουν. Στις φωτογραφίες που ακολουθούν, απεικονίζονται δύο αίθουσες μέσα στο Πολυτεχνείο, οι οποίες είναι βανδαλισμένες. Διακρίνονται σπασμένα σκαμπό και σκισμένα έγγραφα, ενώ παράλληλα παρατηρούνται συνθήματα άλλα γραμμένα με μπογιά στους τοίχους και άλλα σε αφίσες. Μερικά απ' αυτά είναι «ΚΑΤΩ Η ΧΟΥΝΤΑ» «ΕΞΩ ΤΟ ΝΑΤΟ», «ΖΗΤΩ Η ΛΑΪΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ», συνθήματα που σήμερα γνωρίζουμε πως φώναζε η σπουδάζουσα νεολαία στον αγώνα αυτόν. Ο Φοιτητής σχολίασε ότι τα συγκεκριμένα συνθήματα διακατέχονταν από «ΚΑΘΑΡΩΣ «ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΥ» ΠΕΡΙΧΕΟΜΕΝΟΥ». Τα εισαγωγικά στη φράση αυτή («φοιτητικού» περιεχομένου), μαρτυρούν την ειρωνεία που εξέφρασε ο Φοιτητής απέναντι στους φοιτητές και στις φοιτήτριες, καθώς μ' αυτόν τον τρόπο, υπονόησε πως ο φοιτητικός κόσμος θα έπρεπε να ενδιαφέρεται αποκλειστικά για φοιτητικά ζητήματα και όχι για θέματα που απασχολούσαν την ευρύτερη κοινωνία. Προσπάθησε έτσι να δηλώσει πως τα γεγονότα του Πολυτεχνείου υλοποιήθηκαν από άτομα που είχαν πολιτικές στοχεύσεις και σκοπός τους υπήρξε η πτώση του καθεστώτος.



Εικόνα 2: *Τα συνθήματα του Πολυτεχνείου*

Στη συνέχεια της περιγραφής της πρώτης εικόνας, οι αρθρογράφοι ανέφεραν πως πρόκειται για «ΜΙΑ ΕΙΚΟΝΑ ΡΥΠΑΡΟΤΗΤΟΣ ΚΑΙ ΑΘΛΙΟΤΗΤΟΣ. ΚΙ ΕΠΕΙΤΑ, ΣΟΥ ΛΕΝΕ ΠΩΣ ΜΑΧΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΕΝΑ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΚΟΣΜΟ. ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΟΡΦΙΑ…». Πρώτα απ' όλα, παρατηρείται η χρήση του γ' πληθυντικού προσώπου. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη επιλογή, μαρτυράται η αποστασιοποίηση της εφημερίδας από τη συμμετοχή και την καθιστά αντικειμενικό παρατηρητή. Παρόλα αυτά, όπως έχει σημειωθεί και στους στόχους της εφημερίδας, σκοπός του Φοιτητή ήταν να εκπροσωπεί όλη τη φοιτητική κοινότητα. Με τη συγκεκριμένη του στάση φαίνεται να αναίρεσε τις στοχεύσεις του, καθώς έκανε διάκριση ανάμεσα σε «εμάς» και «αυτούς». Ακόμη, ειρωνεύτηκε τον αγώνα της σπουδάζουσας νεολαίας, μιας και αμφισβήτησε την προσπάθεια που κατέβαλαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες για έναν καλύτερο κόσμο. Αυτό παρατηρείται και από την επιλογή των φωτογραφιών που φρόντισαν να δημοσιεύσουν. Όπως, όμως, γνωρίζουμε οι περισσότεροι/ες, αντιλαμβανόμαστε πως σ' αυτόν τον αγώνα, ο φοιτητικός κόσμος θυσίασε την ίδια του τη ζωή για την αλλαγή του πολιτικού καθεστώτος.

Επιλεγόμενα

Η εφημερίδα Φοιτητής φαινόταν στην αρχή να αποτελεί όργανο ενημέρωσης για τον φοιτητικό κόσμο και πως σκοπός της ήταν να καλύπτει θέματα που αφορούσαν τη φοιτητική ζωή, την εκπαίδευση και άλλες κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που ενδιέφεραν τη σπουδάζουσα νεολαία. Στην πραγματικότητα, όμως, αποδείχθηκε, πως ήταν ένα μέσο του καθεστώτος που είχε τη δυνατότητα να επιβάλλεται στις φοιτητικές κοινότητες και να περιορίζει τις δράσεις και, συνεπώς, τις αντι-

δράσεις των φοιτητών/τριών στους πανεπιστημιακούς χώρους.

Εντοπίζονται άρθρα και απόψεις των συντακτών που επιδίωκαν να επηρεάσουν τη γνώμη των αναγνωστών/τριών και να την κατευθύνουν προς την ισχύουσα ιδεολογία. Ακόμη, σε περιπτώσεις που η σπουδάζουσα νεολαία βρισκόταν στην απέναντι πλευρά από την πολιτεία, η εφημερίδα προσπαθούσε να διατηρεί ουδέτερη θέση, προκειμένου να μην ταχθεί με το μέρος καμιάς πλευράς. Στην πραγματικότητα, ο λόγος που ο *Φοιτητής* κινήθηκε μ' αυτόν τον τρόπο, ήταν γιατί αυτή ορίζονταν να είναι η γραμμή από το καθεστώς, ώστε να εξυπηρετηθεί η λογοκρισία στον τύπο με επιτυχία.

Το ιδεολογικό υπόβαθρο της εφημερίδας διαπιστώθηκε επίσης και μέσα από άρθρα με εκπαιδευτικό και φοιτητικό περιεχόμενο, στα οποία οριζόταν η εθνική ταυτότητα που όφειλε να έχει ο φοιτητής και γενικότερα ο νέος στην κοινωνία. Από την ανάλυση ορισμένων αποσπασμάτων του εντύπου, διαπιστώθηκε, πως ο νέος έπρεπε να διαπαιδαγωγείται στα πρότυπα του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους. Εξάλλου, γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα υλοποιήθηκαν ποικίλες έρευνες, στις οποίες απαντούσε τόσο ο φοιτητικός κόσμος όσο και οι καθηγητές και οι πρυτάνεις των Σχολών.

Η συνεργασία των εκπροσώπων της εφημερίδας με την κυβέρνηση ήταν πολύ στενή. Αυτό διαπιστώθηκε από τις πολλές συναντήσεις που πραγματοποιούνταν μεταξύ τους, με πρόφαση την ενημέρωση των πολιτικών προσώπων για τα αιτήματα των φοιτητών/τριών. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι ο *Φοιτητής* δημοσίευε με ένθερμο τρόπο τις παρεμβάσεις του δικτατορικού καθεστώτος στην εκπαίδευση, μαρτυρούσε την υποστήριξη που λάμβανε από τον ίδιο. Φρόντιζε να εστιάζει το ενδιαφέρον του σε ειδήσεις, που πρόβαλαν τη θετική πλευρά της δικτατορίας, αποκρύπτοντας τις οπισθοδρομικές της παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπερασματικά, η εφημερίδα *Φοιτητής* εκδόθηκε κατά την περίοδο της δικτατορίας των Συνταγματαρχών και είχε ως μοναδικό γνώμονα την προπαγάνδα της πολιτικής του καθεστώτος και τον έλεγχο των φοιτητικών κοινοτήτων. Μάλιστα, το έντυπο φρόντιζε να προωθεί θεματικές που εξυπηρετούσαν την εκπαιδευτική πολιτική της στρατιωτικής δικτατορίας και την προσπάθεια που κατέβαλε η ίδια για την αναδιάρθρωση των Πανεπιστημίων και της ανώτερης εκπαίδευσης. Για να επιτύχει τον παραπάνω στόχο της η εφημερίδα επιδίωκε μάλιστα, να δημοσιεύει άρθρα τα οποία προωθούσαν τα στρατιωτικά και τα πολιτικά συμφέροντα

του καθεστώτος. Έτσι, προσπάθησε να προσεγγίσει τον φοιτητικό κόσμο παρουσιάζοντας την εφημερίδα αυτή ως ένα μέσο, το οποίο θα εξυπηρετούσε τη σπουδάζουσα νεολαία και τα αιτήματά της. Στην πραγματικότητα, όμως, αποδείχθηκε με τη βοήθεια της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, η ιδεολογική σκοπιμότητα της έκδοσης της και πως αυτή λειτουργούσε ως όργανο πλύσης εγκεφάλου για τον λαό. Εν κατακλείδι, η υποστήριξη της εφημερίδας από την κυβέρνηση Παπαδόπουλου, γίνεται αντιληπτή επιπλέον, τόσο από την επιχορήγηση της, η οποία εικάζεται πως δινόταν από το Υπουργείο Εθνικής Αμύνης όσο και από την κατάργηση της με την έναρξη της δημοκρατίας.

Πηγές-Βιβλιογραφία

Ζαφείρης, Χ. (2011). *"Αντεθνικώς δρώντες..." 1971-1974. Η Θεσσαλονίκη στα χρόνια της χούντας και η εξέγερση του πολυτεχνείου της*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μπέτσας, Γ. (2024). Περιοδικά και εφημερίδες του φοιτητικού κόσμου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη μεταπολεμική περίοδο (1944-1974). Στο Τσιούμης, Κ. & Φούκας, Β. Α. (επιμ.), «Παραχαράσσοντας το νόμισμα»: κείμενα προς τιμήν του ομότιμου καθηγητή Δημήτρη Κ. Μαυροσκούφη. (σελ. 325-350). Εκδόσεις Κυριακίδη.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. Στο Α. Μ. Καζαμίας & Δ. Μ. Ματθαίου (επιμ.), *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση: το σχολικό εγχειρίδιο* (σσ. 86 122). Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής & Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Μπουκάλα, Σ. & Στάμου, Α. Γ. (επίμ.) (2020). Κριτική ανάλυση λόγου: (απο) δομώντας την ελληνική πραγματικότητα. Νήσος.

Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή). ΙΙ. Το ρήμα. Η οργάνωση του μηνύματος*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 82-88.

Λιβανίδης, Π. (1973, Φεβρουάριος 26). Οργανώσεις και νεολαία. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 36, σ. 2.

Τζήκα, Θ. (2019). Το φοιτητικό κίνημα της Θεσσαλονίκης στο μετεμφυλιακό κράτος, 1950-1967: Συγκρότηση, αιτήματα, συλλογική δράση, (διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σκούλικας, Σ. (1972, Μάρτιος 17). Ο νέος άνθρωπος της εποχής μας. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 7, σ. 10.
ΦΕΑΠΘ, (1972, Μάιος 6). Αλκιμισμός και νειάτα. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 12, σ. 4.
ΦΕΑΠΘ, (1972, Μάιος 6). Απολογισμός. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 12, σ. 1
ΦΕΑΠΘ, (1972, Νοέμβριος 12). Στις 4 Δεκεμβρίου κυκλοφορεί ο νέος και ανανεωμένος Φοιτητής. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 23, 3
ΦΕΑΠΘ, (1972, Δεκέμβριος 11). Θερμός χαιρετισμός του νέου διοικητικού συμβ. της ΦΕΑΠΘ. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 25, σ. 5.
ΦΕΑΠΘ, (1972, Δεκέμβριος 11). Το πανεπιστήμιο υπεδέχθη επισήμως τους νέους φοιτητάς. Το πρωί του Σαββάτου. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 25, σ. 20.
ΦΕΑΠΘ, (1973, Ιανουάριος 2). Το πρωτοχρονιάτικο διάγγελμα του κ. Πρωθυπουργού. Ιδιαιτέρα μέριμναν διά την παιδείαν. *Φοιτητής*, αρ. φυλ. 28, σ. 1.
Wodak, R. (2014, April 26). DCA-Critical discourse analysis. *ResearchGate,* 302-316. https://www.researchgate.net/publication/238105100

Λίγο πριν λίγο μετά: Εκπαιδευτικά προβλήματα και παιδαγωγικές ανησυχίες στο ελεύθερο ελληνικό κράτος λίγο πριν την έναρξη του εμφυλίου

Παυλίνα Νικολοπούλου
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΠΑΠΕΛ
p.nikolop@uop.gr

Περίληψη

Ο πρώτος μεταπολεμικός χρόνος , το 1945, αποτελεί για την μεταπολεμική Ελλάδα εποχή, όπου η πολιτική κατάσταση είναι ακόμα ρευστή, τα σημαντικότερα κοινωνικά διακυβεύματα είναι ακόμη ανοιχτά και η κρατική ανασυγκρότηση πρέπει να αρχίσει από την αρχή, από το άλφα. Ένα σχεδόν χρόνο μετά την απελευθέρωση της Αθήνας από το ΕΑΜ, τον Οκτώβριο του 1945, εκδίδεται στην Αθήνα, το μηνιαίο περιοδικό Νεοελληνική Παιδεία. Στην προμετωπίδα του αυτοπροσδιορίζεται ως « Όργανο για τη διαφώτιση και την ανάπτυξη της Παιδείας».

Στην συγκεκριμένη ανακοίνωση θα παρουσιάσουμε την κατάσταση του εκπαιδευτικού κόσμου, έτσι όπως αναδύεται από τις σελίδες του περιοδικού των ετών 1945-46. Θα παρακολουθήσουμε τις προσπάθειες για την εξασφάλιση των δημοκρατικών ελευθεριών και την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων της εκπαίδευσης αλλά και την βαθιά ανησυχία που διακατέχει τους διανοούμενους, καθώς η σκιά των ταραχών και του εμφυλίου βαραίνει πάνω από τον τόπο σε μία στιγμή που οι συντάκτες του περιοδικού, χαρακτηρίζουν ως κρίσιμη και τραγική.

Για την ανακοίνωσή μας μελετήσαμε τα τεύχη του περιοδικού από τον Οκτ.1945 έως και τον Αυγ.1946. Έχουμε επίσης μελετήσει εκτεταμένη αρθρογραφία και βιβλιογραφία σχετικά με την εποχή αυτή, καθώς και την βιβλιογραφία των σημαντικότερων παιδαγωγών που πρωτοστατούσαν στην εκπαίδευση την εποχή αυτή. Το αρχειακό μας υλικό έχουμε μελετήσει με την βοήθεια της ιστορικής- ερμηνευτικής μεθόδου, η οποία χρησιμοποιείται στις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες και είναι κατάλληλη για την ερμηνεία και την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων και έργων, τα οποία αντιμετωπίζουμε ως προϊόντα της ιστορικής εξέλιξης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, απελευθέρωση, Νεοελληνική Παιδεία.

Abstract

The first year after the end of the Second World War, 1945, was a period of post-war reconstruction in Greece. The political situation was still unstable, the most important social issues remained unresolved, and the state had to be rebuilt from scratch. In October 1945, almost a year after the EAM liberated Athens, the monthly magazine Neogreek Education was published in the city. In its masthead, the magazine describes itself as 'an organ for the development of education'.

In this article, we will provide an overview of the state of education as presented in the magazine from 1945 to 1946. We will explore the efforts to secure democratic freedoms and defend liberal educational movements. We will also examine the profound anxiety experienced by intellectuals in the face of looming unrest and civil war.

To prepare this announcement, we studied issues of the magazine from October 1945 to August 1946. We also examined extensive articles and bibliographies relating to this period, as well as the bibliographies of the most influential educators of the time, using the historical-interpretative method to analyse our archival material.

Keywords: education, liberation, Neogreek Education.

Η εποχή

Η δεκαετία του 1940 αποτελεί για την χώρα μία εξαιρετικά κρίσιμη ιστορική περίοδο που την χαρακτήριζε η μεγάλη ένταση στις κοινωνικές σχέσεις και η βιαιότητα των κοινωνικών συγκρούσεων. Κατά την διάρκεια της πολυτάραχης αυτής δεκαετίας συντελέστηκαν έντονες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που επηρέασαν κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής ζωής. (Κρεμμυδάς,1994).

Για τη μεταπολεμική Ελλάδα, το 1945, είναι η εποχή που η πολιτική κατάσταση είναι ακόμα ρευστή , τα σημαντικότερα κοινωνικά διακυβεύ-

ματα είναι ακόμη ανοιχτά και η κρατική ανασυγκρότηση πρέπει να αρχίσει από την αρχή, από το άλφα. (Νούτσος, 2003). Οι προσπάθειες για την εξασφάλιση των δημοκρατικών ελευθεριών συμβαδίζουν με την βαθιά ανησυχία που διακατέχει τους ανθρώπους της εποχής καθώς η σκιά των ταραχών και του εμφυλίου βαραίνει πάνω από τον τόπο, σε μία στιγμή που ο εκπαιδευτικός κόσμος αντιλαμβάνεται ως κρίσιμη και τραγική.

Το περιοδικό

Τον Οκτώβρη του 1945, ένα σχεδόν χρόνο μετά την απελευθέρωση της Αθήνας από το ΕΑΜ εκδίδεται στην Αθήνα το περιοδικό «Η Νεοελληνική Παιδεία». Στην προμετωπίδα του αυτοπροσδιορίζεται ως «*Όργανο για τη διαφώτιση και την ανάπτυξη της Παιδείας*». Πρόκειται για μηνιαίο περιοδικό που διευθύνεται από συντακτική επιτροπή με Διαχειριστή τον Στέλιο Αλοΐζο.

Στο πρώτο του φύλλο απευθύνεται στους πνευματικούς ανθρώπους της εποχής και τους καλεί να σταθούν δίπλα στον ελληνικό λαό, να διαφυλάξουν το τεράστιο δημιουργικό δημοκρατικό ρεύμα που δημιούργησε με τους αγώνες του, και να αντισταθούν στις προσπάθειες να περιοριστούν οι λαϊκές ελευθερίες στον τόπο. («Ο λαός μας και το χρέος μας», 1945). Οι συντάκτες του περιοδικού έμμεσα αναφέρονται στα σύννεφα του εμφυλίου που μαζεύονται ήδη στον ορίζοντα,(«Η Παιδεία, πρωταρχικό κοινωνικό μας ζήτημα»,1945) επισημαίνοντας πως η Ελλάδα έγινε πεδίο ανταγωνισμού των μεγάλων δυνάμεων, γι' αυτό ο ρεαλισμός και το εθνικό συμφέρον επέβαλλαν την αποτροπή ενός νέου πολέμου, μίας σύγκρουσης των μεγάλων δυνάμεων στο έδαφος της χώρας, η οποία θα κατέλυε κάθε εθνική αυτονομία και κάθε προϋπόθεση, για την δημιουργία πραγματικής νεοελληνικής ζωής και πολιτισμού, ανεξάρτητα από την έκβασή της. Οι συντάκτες του περιοδικού τονίζουν ότι έχουν τεράστια ευθύνη , όσοι πνευματικοί άνθρωποι σιωπούν, όσοι επιδίδονται σε υπολογισμούς «… ενώ βαδίζουμε αν παραταθή η κατάσταση αυτή, σε μία καταστροφή». Ζητούν από τους διανοούμενους να κρίνουν τους λαϊκούς αγώνες από την ένταση, το νόημα και το διακύβευμά τους και όχι από όποιες παρεκτροπές σημειώνονται στη διάρκειά τους. Δεν είναι η ώρα , τονίζουν, της «*αισθητικής ηθικής*». («*Ο λαός μας και το χρέος μας*»,1945,σ.1)

Το περιοδικό καλεί «*κάθε τίμιο Έλληνα παιδαγωγό*» σε συνεργασία, δηλώνοντας ότι σκοπός του είναι να συμβάλλει στη δημιουργία ενός εκ-

παιδευτικού συστήματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας, το οποίο θα έχει αφομοιώσει δημιουργικά τις παιδαγωγικές θεωρίες και τους πειραματισμούς, που αναπτυχθήκαν κατά τα χρόνια του μεσοπολέμου, στη δυτική Ευρώπη. Τάσσεται ξεκάθαρα υπέρ της δημοτικής, ως γλώσσας του σχολικού θεσμού και καταδικάζει με σφοδρότητα τις προσπάθειες της πολιτικής ηγεσίας να επαναφέρει την καθαρεύουσα. («Σημειώματα», 1945)

Σύμφωνα με τους συντάκτες του περιοδικού, το ζήτημα της Παιδείας είναι ένα καθαρά κοινωνικό ζήτημα, «*το πρωταρχικό κοινωνικό ζήτημα»,* και βρίσκεται στο κέντρο της σύγκρουσης μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών δυνάμεων («Η Παιδεία, πρωταρχικό κοινωνικό μας ζήτημα», 1945). Κρίνουν ότι η ανασυγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας σε δικαιότερες βάσεις, δεν πρόκειται να πραγματοποιηθεί αν δεν στηριχθεί σε ένα οργανωμένο σχέδιο κοινωνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τέτοιο που απαιτούν οι πραγματικές κοινωνικές , πνευματικές, ηθικές και οικονομικές ανάγκες.

Η κατάσταση της εκπαίδευσης

Ένα από τα αιτήματα του διδασκαλικού κόσμου αμέσως μετά την απελευθέρωση αποτελούσε η τιμωρία, όλων εκείνων που συνεργάστηκαν με τον κατακτητή. Η ανοικοδόμηση της Παιδείας δεν μπορούσε να αρχίσει αν δεν είχε προηγηθεί «*ο ηθικός καθαρμός όλων εκείνων των δοσιλόγων στοιχείων που μέχρι τα χθες είχαν μετατρέψει την ανωτάτη και κατωτάτη εκπαίδευση σε μέσο χιτλερικής και ιταλικής προπαγάνδας.*» (*«Ανάγκη Καθαρμού»,*1945,σ. 3) *Καταγγέλλεται ότι υ*πόδικοι, άνθρωποι του Μεταξά, συνεργάτες των κατοχικών κυβερνήσεων, είχαν εμφιλοχωρήσει στο υπουργείο Παιδείας, εργαζόμενοι παρασκηνιακά, πρόθυμοι να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στη νέα ηγεσία, «… *θεράποντες κακοί του ενός ή του άλλου «αφέντη», αδιάφορο αν ήταν ο αφέντης αυτός ξένος καταχτητής ή δοσίλογο κράτος.*» («Ανάγκη Καθαρμού»,1945,σ. 3).

Στις αρχές του 1945, συστάθηκαν τα Ειδικά Δικαστήρια Δοσιλόγων για να εκδικάσουν τα εγκλήματα όσων είχαν συνεργαστεί με τις αρχές Κατοχής. (Συντακτική Πράξη 6,1945). Τον Οκτώβρη , ολοκληρώθηκε η δίκη των πρωτεργατών της Ειδικής ασφάλειας. Ο διοικητής της υποστράτηγος Αλέξανδρος Λάμπου, ο υποδιοικητής συνταγματάρχης Αναστάσιος Πάτερης, ο Ευσέβιος Παρθενίου και άλλοι καταδικάστηκαν άλλοι «εις θάνατον» και άλλοι σε ισόβια.

« Ο διδασκαλικός κόσμος πλήρωσε με το αίμα του την αιμοβορική δίψα των τεράτων Λάμπου και Σία. Η θυσία των εκλεκτών του που άδικα ωδηγήθηκαν στο εκτελεστικό απόσπασμα της Καισαριανής θα μένει σαν ένα αιώνιο και ακατάλυτο παράδειγμα της μεγάλης αυτής αδικίας που διαπράχθηκε σε βάρος του από τα ανθρωπόμορφα αυτά τέρατα. Τα ονόματα του Δημητράτου, Παρασκευόπουλου και άλλων […] θα συμβολίζουν το παράδειγμα της υπέρτατης για την πατρίδα θυσίας, θυσίας που την επέβαλε άσκοπα η προδοσία και η αιμοβορία της Ειδικής Ασφάλειας, που έγινε τυφλό όργανο του καταχτητή και πρόδωσε την Ελλάδα και τον αγώνα της λευτεριάς της . Ο δασκαλικός κόσμος ζητά από την Ελλάδα της 28ης του 8βρη ένα αίτημα μόνο . Το άδικο αίμα που έδωσε από το τίμιο σώμα του να μην πάει χαμένο. Το αίμα των αθώων θυμάτων του σκοπευτηρίου να ξεπλύνει από το ελληνικό λεξικό τις δύο απαίσιες λέξεις : Ειδική ασφάλεια.» («Ειδική ασφάλεια», 1945, σ.7.)

Ωστόσο το αίτημα της κάθαρσης δεν φαίνεται να ικανοποιείται. Ελάχιστα χρόνια μετά, συμπλέοντας με τους νικητές του εμφυλίου, οι πρωτεργάτες της Ειδικής Ασφάλειας αποφυλακίστηκαν και ορισμένοι συνέχισαν τη σταδιοδρομία τους στη Χωροφυλακή, με τον Πάτερη μάλιστα να γίνεται και αρχηγός του Σώματος την περίοδο 1954 - 1957. (Χανδρινός, 2012).

Από τα μέσα του 1945, ξεκίνησε η συγκρότηση ειδικών επιτροπών ή «εκκαθαριστικών συμβουλίων», με σκοπό να κριθούν ποιοι εκπαιδευτικοί των δύο πρώτων βαθμίδων είχαν συμμετοχή *«εις το στασιαστικόν κίνημα της 3ης Δεκεμβρίου 1944»*. Μέχρι το Νοέμβριο της ίδιας χρονιάς, οι επιτροπές είχαν εισηγηθεί στο υπουργείο Παιδείας να τεθούν σε διαθεσιμότητα εκατόν δύο (102) λειτουργοί της μέσης και ενενήντα τρεις (93) της στοιχειώδους εκπαίδευσης. (Νούτσος, 2009.) Στην πρωτοβάθμια ωστόσο, ο ρυθμός των εκκαθαρίσεων υπήρξε αργός, ως αποτέλεσμα, εν μέρει τουλάχιστον, της έντασης των διαμαρτυριών, κυρίως από την εαμική αριστερά, για ατεκμηρίωτες ή μεροληπτικές εισηγήσεις των επιτροπών αλλά και της αύξησης των κενών που καθιστούσε προβληματική τη λειτουργία των σχολείων. «[…] *Οι προβλέψεις των ειδικών και η πείρα του ΄20 και του ΄35 μας πείθουν πως ο σάλος που θα δημιουργηθή στην εκπαίδευση με την περίφημη «εξυγίανση» θα ξεπεράση τα όρια κάθε άλλης αναμπουμπούλας. […] Πώς θα συμπληρωθούν τα κενά που μας άφησε η αλβανική αιματοχυσία και ο αφανισμός της τετράχρονης δουλείας στα οποία θα προστεθή και ο υπέρογκος αριθμός των εκκαθαριστέων διδασκάλων: Δεν θα δημιουργηθή κοινωνικό ζήτημα με τις χιλιάδες των σχολείων που θα κλείσουν;»* («Κοινωνικό ζήτημα» , 1946, σ.8.)

Ωστόσο και παρά τις αντιστάσεις, οι ετήσιες υπηρεσιακές κρίσεις των εκπαιδευτικών, που αποτελούσαν δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διοίκησης μεταβλήθηκαν σε άτυπη παράλληλη εκκαθαριστική διαδικασία. Εξωσχολικές καταγγελίες και πιέσεις, είτε από θεσμικούς φορείς, είτε από οργανωμένες ομάδες της Δεξιάς οδηγούσαν σε δυσμενή μετάθεση ή απόσπαση και συχνά σε εξαναγκασμό σε παραίτηση εκπαιδευτικών. (Νούτσος, 2009). Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής, που ασκήθηκε με ιδιαίτερη οξύτητα ενάντια στους εκπαιδευτικούς της επαρχίας, γνωστοί αριστεροί δάσκαλοι και καθηγητές αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο τους και να καταφύγουν στα μεγάλα αστικά κέντρα. Θα απολυθούν έτσι οριστικά, το επόμενο διάστημα, «*δι' εγκατάλειψιν θέσεως πλέον των δέκα ημερών.*» (Νούτσος,2009, σ.116) «… *Από τη μια μεριά η «εκκαθάριση» κι' από την άλλη οι «αποσπάσεις» καταδίκασαν την ύπαιθρο να μείνει χωρίς εκπαίδευση αφού τα περισσότερα σχολεία έχουν κλείσει. Άλλοτε, στην κατοχή, λειτουργούσαν περισσότερα σχολειά κι οι δάσκαλοι που διωρίζονταν* (sic) *σε κενές θέσεις είχαν περισσότερη ασφάλεια όταν ξεκινούσαν για την πιο απόμερη μεριά του Κράτους.*». (*«Ποιος φταίει;»*,1946,σ.8) Ο συνολικός αριθμός των δασκάλων που απολύθηκαν την περίοδο αυτή δεν είναι γνωστός με ακρίβεια, υπολογίζεται ωστόσο στο 10% όσων υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια την εποχή αυτή. Κατά προσέγγιση 1.628 δάσκαλοι την περίοδο 1946-1950, υποχρεώθηκαν να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση και από αυτούς το ένα τέταρτο ήταν δασκάλες. (Νούτσος, 2009.)

Επιτάξεις κτιρίων, απολύσεις εκπαιδευτικών, κλείσιμο σχολικών μονάδων, ταλαιπωρίες και μεταθέσεις ανά την χώρα, χωρίς να έχει ληφθεί πρόνοια για την ασφάλεια της ζωής των δασκάλων, για την εξεύρεση στέγης, την διατροφή και την εγκατάστασή τους συνέθεταν μία πραγματικότητα που οδηγούσε σε ομαδικές παραιτήσεις και ταυτόχρονα ο χορός των μεταθέσεων, τα ρουσφέτια των ισχυρών της ημέρας , η προσπάθεια για να εισαχθεί, εκ νέου, η καθαρεύουσα στο δημοτικό σχολείο χαρακτήριζαν την κατάσταση στην παιδεία τον πρώτο μεταπολεμικό χρόνο.

Οι μαθητές και οι δάσκαλοι

Το σχολικό δίκτυο

Από τους πρώτους μήνες του 1945, είχε ξεκινήσει η προσπάθεια επαναλειτουργίας του σχολικού συστήματος σε όλη τη χώρα, συναντώντας μεγάλες δυσκολίες. Η κατοχή είχε διαλύσει σχεδόν το σχολικό δίκτυο,

που υπολειτουργούσε σε μεγάλο βαθμό, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η λειτουργία του είχε διακοπεί εντελώς. «*Τακτική φοίτησις υπό τας συνθήκας αυτάς κατέστη ανύπαρκτος*.» (Βλάχος, 1947,σ.376).Το πρόβλημα της σχολικής στέγης ήταν ιδιαίτερα οξύ. Τον Σεπτέμβριο του 1945, η εθνοφυλακή , οι συμμαχικές δυνάμεις και διάφορες υπηρεσίες εμφανίζεται ότι είχαν επιτάξει εβδομήντα σχολικά κτίρια, με αποτέλεσμα τριάντα χιλιάδες, περίπου μαθητές να κινδυνεύουν να μείνουν χωρίς στέγη το σχολικό έτος που άρχιζε. («*Ελευθερία 12/9/1945»,*1945).

Κατά τη διάρκεια της κατοχής, με βάση μετριοπαθείς υπολογισμούς, καταστράφηκαν πάνω από 4.000 σχολεία και 200.000 θρανία. Κάνοντας απολογισμό της διδακτηριακής πολιτικής του κράτους στην αρθρογραφία της εποχής έκριναν ότι η κτιριακή υποδομή στην εκπαίδευση «*… είτανε πάντοτε κολοβή και τον καλό καιρό που χιλιάδες υπάρξεις στοιβάζονταν σε ανήλιαγες και βρώμικες χαμοκέλλες που χρησιμεύαν για σχολεία ή μέσα σε εκκλησίες,»* («Διδαχτήρια», 1945,σ.6) αλλά στις συνθήκες της μεταπολεμικής Ελλάδας, η κατάσταση ήταν τόσο τραγική ώστε θα χρειαζόταν τουλάχιστον μία πενταετία για να αντιμετωπιστούν στοιχειωδώς οι ανάγκες σε διδακτικές αίθουσες. Στο τέλος του 1945, υπολογίζεται ότι το 45% των σχολείων και το 60% των αιθουσών παράδοσης είχαν καταστραφεί, ενώ από το Υπουργείο Παιδείας ανακοινώθηκε πως δεν θα πραγματοποιούνταν αποσπάσεις εκπαιδευτικών από την Μακεδονία και τη Θράκη, καθώς τα περισσότερα σχολεία, στις περιοχές αυτές ήταν κλειστά λόγω έλλειψης δασκάλων, («Εκπαιδευτικές Ειδήσεις», Δεκέμβρης 1945) ενώ στην Ήπειρο υπολογίστηκε ότι από τα εκατόν ογδόντα (180) σχολεία που λειτουργούσαν προπολεμικά, παρέμειναν ανοιχτά μετά την κατοχή μόλις δεκατέσσερα (14) . («Εκπαιδευτικές Ειδήσεις», Νοέμβρης 1945)

Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της κατάστασης ήταν ο εξαιρετικά μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη που πλησίαζε, σύμφωνα με μαρτυρίες τα εκατό παιδιά , ιδιαίτερα στα σχολεία της υπαίθρου. «*Στον τόπο μας είναι πολύ τυχερός κι ευτυχισμένος ο δάσκαλος που έχει 60 και 70 μαθητές[…] οι περισσότεροι δάσκαλοι, ιδίως της υπαίθρου, έχουν 100 το λιγώτερο* (sic) *ο καθένας μαθητές, για να μην πω πολύ περισσότερους*.» (Γεωργόπουλος, 1950, σ.4.)

Σε ότι αφορά την κατάσταση των μαθητών σύλλογοι διδασκόντων διαπίστωναν ότι οι μαθητές ήταν «…αστοιχείωτοι και που όμως στα χρόνια της Κατοχής, φοιτώντες ελλιπέστατα επροβιβάζοντο από τη μια τάξι (sic) *στην άλλη μόνο και μόνο για να μη χάσουν το χρόνο τους*». («Επιβάλλεται η αύξησις διδακτικού προσωπικού»,1945,σ.2). Επιπρόσθετα, η σύν-

θεση των τάξεων δημιουργούσε νέα προβλήματα στην μαθησιακή λειτουργία. Εξαετή παιδιά βρέθηκαν στην ίδια τάξη με δωδεκαετή, καθώς αυτά τα τελευταία δεν είχαν καταφέρει να φοιτήσουν στο σχολείο κατά τα προηγούμενα χρόνια. Από το σύνολο των εγγραφών στο δημοτικό σχολείο κατά το σχ. έτος 1945-46, οι μισές αφορούσαν την πρώτη τάξη, περισσότερες από 25% την τρίτη και την τετάρτη, ενώ ήταν μικρότερο από 25% το ποσοστό των παιδιών που εγγράφονταν στις δύο τελευταίες τάξεις. Σε μία προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα επιτράπηκε, με νομοθετική διάταξη, η προαγωγή σε ανώτερες τάξεις, ακόμα και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όσων μαθητών κρινόταν ότι είχαν κατακτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις. «*Κατά το λήξαν και τρέχον σχολικόν έτος, βάσει της γνωστής διατάξεως, εγένετο προώθησις εις την ανωτέραν τάξιν των καλυτέρων μαθητών και κατά την διάρκεια αυτών.*» (Βλάχος, 1947, σ.376.)

Αποτελεί αίτημα των εκπαιδευτικών την εποχή αυτή, να μην ξεπερνά ο αριθμός των μαθητών στην τάξη τους σαράντα. Στην πληθώρα των μαθητών ανά τάξη πρέπει να προστεθούν και οι ελλείψεις διδακτικού προσωπικού, καθώς τα κενά σε εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας κ. Άμαντου ξεπερνούσαν, στη δευτεροβάθμια, τους χίλιους εκπαιδευτικούς, χωρίς η Πολιτεία να προχωρά σε προσλήψεις νέων εκπαιδευτικών. («Επιβάλλεται η αύξησις διδακτικού προσωπικού»,1945).

Το σχολείο της υπαίθρου

Ταυτόχρονα, πολύ μεγάλη είναι στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια και η μαθητική διαρροή. Το οξύ πρόβλημα επιβίωσης που αντιμετώπιζε μεγάλο τμήμα του ελληνικού πληθυσμού, σε συνδυασμό με τα συσσίτια, που στα τέλη του 1945, δεν είχαν γενικευθεί και προσφέρονται σε λίγα σχολεία, κρατούσε μεγάλο μέρος των παιδιών μακριά από το σχολείο.

Στις αγροτικές περιοχές, ιδιαίτερα, η σχολική διαρροή εντείνονταν από το γεγονός ότι η δόμηση πολλών χωριών ήταν εξαιρετικά αραιή. Υπήρχαν πολλοί οικισμοί γύρω τους ακόμα και σε απόσταση μιάμισης ώρας από αυτά, όπου διαβιούσαν γεωκτηνοτροφικές οικογένειες σε κατάσταση μεγάλης ένδειας. Λόγω της έλλειψης κάθε συγκοινωνιακού μέσου, τα μικρά παιδιά έπρεπε να βαδίσουν μέσα από δασώσεις και θαμνώδεις ερημικές περιοχές, «*διακοπτομένας υπό χειμάρρων*», για να φτάσουν στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια του πολέμου και της κατοχής , ένας μεγάλος αριθμός ανδρών έπαψε να ασχολείται με τις αγροτικές οικογε-

νειακές εργασίες, είτε γιατί πολεμούσε στο μέτωπο, είτε γιατί, αργότερα, επιστρατεύτηκε σε καταναγκαστική εργασία από τις δυνάμεις κατοχής, ή συμμετέχοντας στην εθνική αντίσταση βρέθηκε στο Βουνό. Κατά συνέπεια, τις σκληρές αγροτικές εργασίες, που κάποτε αναλάμβαναν οι άντρες, επωμίστηκαν οι γυναίκες, βοηθούμενες από τα παιδιά.

Η παιδική εργασία κρίθηκε απολύτως απαραίτητη για την επιβίωση της οικογένειας. Τα παιδιά εργάζονταν α) σε βοηθητικές αγροτικές και κυρίως κτηνοτροφικές εργασίες, β) σε οικιακές εργασίες, ιδίως τα κορίτσια, αντικαθιστώντας την μητέρα που έπρεπε να εργαστεί εκτός οικίας και σε πολλές περιπτώσεις επωμίζονταν το βάρος της ανατροφής των μικρότερων αδελφών τους, γ) ως υπηρετικό προσωπικό σε πλούσια σπίτια, που πλήρωναν την οικογένεια τους για την εργασία τους και φρόντιζαν για την διατροφή τους. «*Η μικρά μαθήτρια έγινε τροφός του μωρού διά ν΄ αντικαταστήση η μητέρα τον πατέρα. Ο μεγαλύτερος αδελφός και μαθητής των ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου εδόθη υπηρέτης για ένα φορτίον σιτηρών. Ο άλλος εκρατήθη για να βόσκη μίαν αίγα.*» (Μανουσάκης, *1947, σσ*.487-488.)

Η κατάσταση έπληττε περισσότερο τα κορίτσια. Κοινωνικές αντιλήψεις για τη θέση και τον ρόλο των δύο φύλων, αλλά και αντικειμενικές δυσκολίες είχαν ως αποτέλεσμα, στις αγροτικές περιοχές ιδίως, η μαθητική διαρροή των κοριτσιών να είναι πολύ μεγαλύτερη από ότι των αγοριών. Από δέκα ετών και άνω, σε πολλές περιπτώσεις, τα κορίτσια δεν φοιτούσαν στο σχολείο, είτε λόγω προκαταλήψεων που αφορούσαν το φύλο τους, είτε γιατί αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη μετακίνηση μέσα από ερημικές περιοχές. Κατά συνέπεια ένας μεγάλος αριθμός κοριτσιών σχολικής ηλικίας κατά την έναρξη του πολέμου, αποκλείστηκε από οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον η οικιακή εργασία των κοριτσιών, από τις μικρές ακόμα ηλικίες, ήταν σημαντική και απαραίτητη στον αγροτικό χώρο.

Δύο χρόνια αργότερα, από την έναρξη της προσπάθειας για την επαναλειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, τον Ιανουάριο του 1947, στην περιοχή της Άρτας το 19% περίπου των παιδιών σχολική ηλικίας δεν φοιτούσαν στα σχολεία. (Βλάχος, 1947).

Το σχολείο των πόλεων

Στις πόλεις, η κατάσταση δεν ήταν καλύτερη. Ο πόλεμος είχε διαλύσει, σε πολλές περιπτώσεις, τον οικογενειακό θύλακα που προστάτευε τα παιδιά. Με βάση στοιχεία που συνέλεξε το Γραφείο Κοινωνικής Πρόνοι-

ας για μία διετία, σε όλες τις πόλεις της χώρας, φαίνεται ότι το διάστημα 1945-1947, υπήρχαν στη χώρα 250.000 ορφανά παιδιά και από αυτά, σαράντα ως πενήντα χιλιάδες (40.000-50.000) παιδιά, χαρακτηρίζονταν ως απροστάτευτα. Τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά είχαν ηλικία μεταξύ επτά και δεκατεσσάρων ετών. («Παιδική Πρόνοια», 1947). Τα απροστάτευτα ορφανά παιδιά τα οποία, ζούσαν εκτός οικογενειακών ή κρατικών εστιών αντιμετώπιζαν μεγάλο κίνδυνο να περιπέσουν στην αλητεία και να παρουσιάσουν παραβατικές συμπεριφορές είτε ακόμα χειρότερα να γίνουν θύματα του οργανωμένου εγκλήματος.

Η φτώχεια και η εξαθλίωση που κυριαρχούσαν μεταπολεμικά στη χώρα, έπληξαν με ιδιαίτερη σφοδρότητα την παιδική ηλικία. «Εάν ρίψη τις εν βλέμμα εις οιονδήποτε σχολείον είτε της πόλεως είναι είτε της υπαίθρου θα αντικρύση (sic) παιδιά γυμνά, ανυπόδητα, καχεκτικά, άρρωστα …» («Παιδική Πρόνοια», 1947,σ. 446) Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης τα παιδιά αντιμετώπιζαν προβλήματα σχετικά με την σωματική και την ψυχική τους υγεία.

Η ψυχική υγεία των παιδιών της κατοχής

Στα πρώτα παιδαγωγικά συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν μετά την κατοχή οι δάσκαλοι διαπιστώνουν ότι τα παιδιά της κατοχής παρουσιάζουν εικόνα πρόωρης ενηλικίωσης και ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων μεγαλύτερη της ηλικίας τους, ταυτόχρονα όμως η ψυχική τους υγεία εμφανίζεται κλονισμένη. «Ο τρόμος εκ των πολεμικών γεγονότων, αι εκ της σφαγής και των πυρπολήσεων σκηναί φρίκης, ο εκπατρισμός, και η απειλή της αιχμαλωσίας, έχουν φυγαδεύσει την γαλήνην από την παιδικήν ψυχήν, ώστε ούτως να μη ζη κατά την ηλικίαν του.» (Καραζάνος, 1952,σσ. 390-391) Τα συνέδρια διαπιστώνουν άμβλυνση ορισμένων ψυχικών ιδιοτήτων όπως η παρατηρητικότητα , η προσοχή και η μνήμη. Παρατηρείται αστάθεια θέλησης και «…πλήρης αστάθεια επί των λοιπών εκδηλώσεων του χαρακτήρος και της προσωπικότητος». (Σφήκας,1952, σ.393)

Τα αποτελέσματα της ακραίας βίας, στην οποία τα μικρά παιδιά εκτέθηκαν, η πείνα που τα εξωθούσε συχνά στην επαιτεία, η καταστροφή των οικισμών και η έλλειψη στέγης, η αδυναμία των ενηλίκων να τα επιβλέψουν, καθώς ο καθημερινός αγώνας επιβίωσης της οικογένειας απαιτούσε όλες τους τις δυνάμεις, παρουσιάζονται στην συμπεριφορά τους και καταγράφονται ως άρνηση των μαθητών να πειθαρχήσουν,

«…ροπή προς την αναρχίαν , την συκοφαντίαν, το ψεύδος», ευκολία με την οποία υιοθετούσαν παραβατικές συμπεριφορές, επιφυλακτικότητα και δυσκολία στην επικοινωνία με τον περίγυρο, έλλειψη συναισθημάτων αλληλεγγύης και πνεύματος ομαδικότητας, μίσος και μνησικακία για τα δεινά που είχαν υποφέρει. Γενικότερα τα συνέδρια έκριναν ότι μεγάλος αριθμός από τα παιδιά της κατοχής υστερούσαν στην ανάπτυξη κοινωνικών αρετών και δεξιοτήτων ενώ αντίθετα είχαν αναπτύξει ισχυρά αντικοινωνικά αισθήματα. (Δάνος, 1946, σ.15).

Οι αρρώστιες της φτώχειας

Ταυτόχρονα οι νόσοι που σχετίζονταν με τους όρους διαβίωσης και διατροφής έπληττα τα παιδιά και ιδιαίτερα αυτά των φτωχότερων κοινωνικών στρωμάτων. Η ελονοσία, το τράχωμα και ιδιαίτερα η φυματίωση, σημείωσαν εκρηκτική αύξηση και ήταν ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα και ο διδασκαλικός κόσμος αμέσως μετά την κατοχή. Στην έκθεση του ο αντιπρόσωπος της Ελλάδας στο εκπαιδευτικό συνέδριο του Λονδίνου το 1945, υπολόγιζε στις τριακόσιες χιλιάδες τα παιδιά που φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία και είτε είχαν προσβληθεί από τη νόσο είτε νοσούσαν. Αριθμός τεράστιος για μία χώρα της οποίας ο πληθυσμός, είχε μειωθεί στα πέντε εκατομμύρια κατοίκους. («Ερώτημα», 1945)

Η κατάσταση των παιδιών στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια είναι τραγική. Σύμφωνα με στοιχεία που διασώζει ο επιθεωρητής Γεώργιος Δάνος σε άρθρο του στην Νεοελληνική Παιδεία το καλοκαίρι του 1946, την πλειοψηφία των παιδιών μάστιζαν αρρώστιες. Σύμφωνα με στοιχεία του Ελβετικού Ερυθρού Σταυρού, από το σύνολο των 65.000 παιδιών που εξετάστηκαν, στην Αθήνα, το 65-80% νοσούσε. Πάνω από τα μισά παιδιά (ποσοστό 51%) ήταν φυματικά ή προφυματικά, ενώ το 31% έπασχε από αρρώστιες του υποσιτισμού. Στην περιοχή της Καλλιθέας από τα τριακόσια δέκα οκτώ (318) παιδιά που εξετάστηκαν τα διακόσια ενενήντα πέντε (295) έπασχαν από φυματίωση και αδενοπάθεια. Στον Πειραιά εξετάστηκαν 18.000 μαθητές και οι αδενοπαθείς άγγιξαν το 75%, ενώ στη Θεσσαλονίκη από 65.000 παιδιά μόλις 1.500 βρέθηκαν υγιή. Η θνησιμότητα στην νηπιακή ηλικία άγγιζε το 32%, ποσοστό πολύ ανώτερο από άλλων χωρών. Έτσι την ίδια περίοδο το ποσοστό αυτό ήταν 7% στην Αγγλία και 4% στην Νορβηγία. (Δάνος,1946).

Την ίδια περίοδο, σε ότι αφορούσε τους δασκάλους, σύμφωνα με έκθεση του Δημήτρη Στεφάνου, διευθυντή στην υπηρεσία Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας, η φυματίωση είχε μεταβληθεί σε επαγγελματική νόσο (Στεφάνου,1947)Οι βιοτικές συνθήκες την εποχή αυτή, ήταν κατά πολύ χειρότερες από τις προπολεμικές. Τα λαϊκά στρώματα αντιμετώπιζαν το φάσμα της πείνας και οι δάσκαλοι που ήταν από τους χαμηλότερα αμειβόμενους δημόσιους υπαλλήλους, («Προς την Νίκην», 1963)βρίσκονταν στα όρια της ανέχειας. Ο αγώνας για την επιβίωση ήταν επιτακτικός. Με βάση τις αναρρωτικές άδειες και τις απαλλαγές από την υπηρεσία που είχαν χορηγηθεί, ο Στεφάνου υπολόγιζε ότι «…*η εκ φυματιώσεως νοσηρότης των διδασκάλων μας μεταπολεμικώς δεν πρέπει να υπολογισθή κατωτέρα του 4% ουδόλως μάλιστα απίθανον να είνε*(sic) *και μεγαλυτέρα.*» (Στεφάνου, 1947,6.) Υπολογίζει ότι αν οι υπηρετούντες δάσκαλοι το 1945 άγγιζαν τις είκοσι τρεις χιλιάδες (23.000) πανελληνίως τότε χίλιοι (1000) ανάμεσά τους ήταν φυματικοί.

Όμως αν η κατάσταση της υγείας του διδασκαλικού κόσμου το 1945 ήταν κακή, η κρατική πρόνοια για τους πάσχοντες ήταν απελπιστική. Όπως αναφέρει ο Στεφάνου, η νομοθεσία μέχρι και λίγο πριν από τον Οκτώβρη του 1947, χορηγούσε στον φυματικό δάσκαλο λίγους μήνες άδειας μετ' αποδοχών, μετά το πέρας των οποίων απολυόταν από την υπηρεσία. Κατά συνέπεια ο ασθενής δάσκαλος, ιδιαίτερα εκείνος που δεν δικαιούνταν σύνταξης, αντιμετώπιζε «*το φάσμα του εκ πείνης θανάτου*», (Στεφάνου, 1947,σ.6.) και αγωνιζόταν να αποκρύψει την ασθένεια του και να παραμείνει εργαζόμενος όσο και όπως μπορούσε. Η συγκεκριμένη κρατική πολιτική πρόνοιας, σε συνδυασμό με την έλλειψη επαρκούς σχολιατρικού ελέγχου, είχε ως αποτέλεσμα να παραμένουν στα σχολεία εκατοντάδες φυματικών διδασκάλων, θέτοντας σε κίνδυνο την ήδη εύθραυστη υγείας τους και συμβάλλοντας στην εξάπλωση της φυματίωσης στα σχολεία.

Σχολείο και κοινωνική μέριμνα

Από την πρώτη στιγμή της απελευθέρωσης ωστόσο και παρά τις τεράστιες δυσκολίες που αντιμετώπιζε, ο διδασκαλικός κόσμος κλήθηκε να πρωτοστατήσει στην αντιμετώπιση των οξύτατων προβλημάτων της παιδικής ηλικίας. Η ομαλοποίηση της σχολικής ζωής θεωρήθηκε ένα από τα πρώτα μέτρα που έπρεπε να παρθούν ώστε να αντιμετωπιστούν οι επιπτώσεις του πολέμου στη νέα γενιά. Το σχολείο θεωρήθηκε ως η

μοναδική σχεδόν λύση, που θα μπορούσε να προσφέρει στα παιδιά την προστασία της κοινωνικής μέριμνας. Οι εκπαιδευτικοί και πρωτίστως οι δάσκαλοι έπρεπε μεταξύ άλλων: α) να εντοπίσουν τα απροστάτευτα παιδιά που ζούσαν εκτός οικογενειακών και κρατικών εστιών, συχνά στο δρόμο και να τα εντάξουν στο σχολικό δίκτυο («Παιδική Πρόνοια», 1947). β) να οργανώσουν την παροχή συσσιτίου εντός του σχολικού χώρου («Μαθητικά Συσσίτια»,1946) γ) να συνεργαστούν με την σχολιατρική υπηρεσία για την καταγραφή και την αντιμετώπιση της εξάπλωσης των μολυσματικών νόσων, όπως η φυματίωση και το τράχωμα, στα παιδιά (Στεφάνου, 1948α, & Στεφάνου, 1948β), δ)να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον αποδοχής και αγάπης και μια γνήσια και πλούσια σε πολιτιστικά ερεθίσματα και εκδηλώσεις μαθητική ζωή, η οποία θα κατόρθωνε να κερδίσει το ενδιαφέρον του μαθητή, να απελευθερώσει τις δημιουργικές του δυνάμεις, να αμβλύνει τις συνέπειες των τραυματικών βιωμάτων του, ώστε «… η κακή ανάμνησις του παρελθόντος να σβύση από την μνήμην του, να σημειώση την αφετηρίαν προς ζωήν σύμφωνον με την ηλικίαν του και να δημιουργήση τας προϋποθέσεις μιας επιτυχούς σχολικής εργασίας και μιας ουχί εχθρικής ατενίσεως του περιβάλλοντος.» (Καραζάνος, 1952,σ.391)

Η ανασυγκρότηση της ΔΟΕ

Αμέσως μετά την απελευθέρωση, ομάδα δασκάλων, επιχείρησε να επανιδρύσει την ενιαία Διδασκαλική Ομοσπονδία, η οποία είχε καταργηθεί με απόφαση της δικτατορίας Μεταξά, περίπου δέκα χρόνια πριν και εξέδωσε και πάλι το Διδασκαλικό Βήμα, με δική της απόφαση. Ωστόσο , κινήσεις για τη δημιουργία ξεχωριστών συλλόγων, σε κάθε περιφέρεια, ανάλογα με τις πολιτικές τοποθετήσεις των μελών τους, είχαν ήδη ξεκινήσει.

Στα τέλη του 1945 ο Ν. Προκοπίδης[1], εμφανίζεται ως πρόεδρος του Συλλόγου «Εθνικοφρόνων Δασκάλων», της Γ' περιφέρειας Αθηνών. Η Συντακτική Επιτροπή του Διδασκαλικού Βήματος που αποτελείται από τους Ν.Κ. Παπανικολάου, Στέλιο Αλοΐζο, Γιώργο Ντεγιάννη κ.ά. η οποία έχει ήδη ξεκινήσει τις προσπάθειες για την επανίδρυση της ΔΟΕ τον προσκαλεί σε συζητήσεις αλλά εκείνος δεν προσέρχεται «…*γιατί δεν τον αφήνει* […]*το κακό του ριζικό , από τότε, το 1926-27 , που χώρισε τη ΔΟΕ σε «Παλιά» και «Νέα»*.(Τουλούπης,2001,σ. 89).

Δεν είναι μόνος. Την ίδια περίοδο, σε πολλές περιοχές της χώρας ομάδες «εθνικοφρόνων» δασκάλων προχωρούν στη σύσταση ξεχωρι-

1. Ο Ν. Προκοπίδης, συμμετείχε στη Νέα Διδασκαλική Ομοσπονδία, η οποία αποτέλεσε την πιο σοβαρή ,ίσως, προσπάθεια διάσπασης της ΔΟΕ , από το 1927-1930, με την αιτιολογία ότι διαπιστώνεται «..στροφήν της Γενικής Συνελεύσεως προς τον κομμουνισμόν.».

στών «Εθνικών συλλόγων», διασπώντας τους ενιαίους και ιδρύοντας περισσότερους του ενός συλλόγους εντός της ίδιας γεωγραφικής περιφέρειας. Με ενυπόγραφο άρθρο του στη Νεοελληνική Παιδεία, τον Δεκέμβρη του ίδιου χρόνου, ο Γιώργος Ντεγιάννης, από τους πρωτεργάτες της επανίδρυσης της ΔΟΕ θα υπερασπιστεί την ανάγκη επανασύστασης της Ομοσπονδίας και θα ταχθεί υπέρ των ενιαίων συλλόγων και της ενιαίας συνδικαλιστικής οργάνωσης και εκπροσώπησης του κλάδου.(Ντεγιάννης,1945)

Από την τοποθέτησή του είναι φανερό ότι γίνεται προσπάθεια να τηρηθούν ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις παρατάξεις που διεκδικούν την πρωτοκαθεδρία στον κλάδο, ανάμεσα στους «εθνικόφρονες» και στους εαμογενείς εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια εξεύρεσης συμβιβαστικών προτάσεων, που θα εξασφάλιζαν την κοινή εκπροσώπηση

Οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις των επόμενων μηνών θα ανατρέψουν, τις ισορροπίες στην Ομοσπονδία και οποιαδήποτε συμβιβαστική λογική. *Η ΙΗ' Γ.Σ., στην οποία παίρνουν μέρος 51 σύλλογοι, άρχισε στις 12 Ιουλίου του 1946. Η εκλογή του πρόεδρου του Συλλόγου Εθνικοφρόνων Κορίνθου στη θέση του προέδρου του προσωρινού προεδρείου της Γ.Σ. έδειξε από την αρχή ότι οι συσχετισμοί είχαν αλλάξει. Πρώτος πρόεδρος της μεταπολεμικής ΔΟΕ εκλέγεται ο Ζαχαρίας Κωτσίκης από τον Β' σύλλογο Αθηνών, ο οποίος είχε πρωτοστατήσει στην οργάνωση και τη συγκρότηση των συλλόγων Εθνικοφρόνων. «Όταν έπεσε η αυλαία της Γ.Σ., οι «Εθνικόφρονες δυνάμεις» έχουν απόλυτη πλειοψηφία στο Δ.Σ»*. (Γαλάνης, 2017, σσ. 10-11)

Ένα μήνα αργότερα ο υπουργός Παιδείας των Λαϊκών Α. Παπαδήμος, με βάση το λεγόμενο Θ΄ Ψήφισμα «περί εξυγιάνσεως των Δημοσίων Υπηρεσιών», (28-8- 1946) το οποίο αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου νεόκοπου κατασταλτικού νομοθετικού πλαισίου, θα διευρύνει και θα εντείνει τις διώξεις αριστερών εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση. Ξεκινώντας από δεκαεφτά καθηγητές ανωτάτων ιδρυμάτων , θα επεκτείνει τις διώξεις μέσα σε ένα χρόνο σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σώμα. «*Ο εμφύλιος είχε ήδη αρχίσει*». (Νούτσος, 2009.)

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανάγκη Καθαρμού. (1945). Νεοελληνική Παιδεία,*3*,3.
Βλάχος, Γ. (1947) Η τακτική φοίτησις των μαθητών και η προσωπικότης του διδασκάλου. Παιδαγωγική Επιθεώρησις, *8,* 375-376.
Γαλάνης, Γ. (2017,24 Σεπτεμβρίου). Από την αντίσταση στην εθνικοφροσύνη. εφ. Συντακτών, 10-11.
Γεωργόπουλος, Μ. (1950). Το Νέο Σχολείο και η Σχολική Πράξη, Νέο Σχολείο, *1-2* , 4-5.
Δάνος, Γ.(1946). Εικόνες απ' την σύγχρονη ζωή του παιδιού. Νεοελληνική Παιδεία,*10-11*,14- 17.
Διδαχτήρια. (1945). Νεοελληνική Παιδεία,1,6.
Ειδική ασφάλεια. (1945). Νεοελληνική Παιδεία,*2*,7.
Εκπαιδευτικές Ειδήσεις. (1945). Νεοελληνική Παιδεία,*2,* 16.
Εκπαιδευτικές Ειδήσεις. (1945). Νεοελληνική Παιδεία,*3,* 16.
Ελευθερία της 12/9/1945. (1945). Νεοελληνική Παιδεία,*1*,2.
Επιβάλλεται η αύξησις διδακτικού προσωπικού. (1945, 25 Σεπτέμβριου). *Ακρόπολις*,2.
Ερώτημα.(1945). *Νεοελληνική Παιδεία,2*,7.
Η Παιδεία, πρωταρχικό κοινωνικό ζήτημα.(1945). Νεοελληνική Παιδεία,2,3.
Θ΄ Ψήφισμα/1946, «περί εξυγιάνσεως των Δημοσίων Υπηρεσιών», (ΦΕΚ 251/Α/28.8.1946).
Καραζάνος, Β. (1952). Διδακτικά Προβλήματα. Νέο Σχολείο,*18,*387-391.
Κοινωνικό ζήτημα.(1946). Νεοελληνική Παιδεία,10-11,8.
Κρεμμυδάς, Β. (1994). Η Ελλάδα του 1945-1967: Το ιστορικό πλαίσιο. *Στο Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο,* (1945-1967) (σσ. 15-19). Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
Μαθητικά Συσσίτια. (1946). Νεοελληνική Παιδεία,6,7.
Μανουσάκης, Ι.(1947). Η υποχρεωτική φοίτησις εις την επαρχίαν. *Παιδαγωγική Επιθεώρησις, 10,* 487-488.
Νούτσος, Χ. (2003.*)«Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο»: Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, 1944-1946*. Βιβλιόραμα.
Νούτσος, Χ. (2009). Το σχολείο της εθνικοφροσύνης (1945-1952). Στο Χ. Χατζηιωσήφ (Επιμ.), Ιστορία της Ελλάδας του 20ου . Τόμος Δ2 (σσ. 109-131). Βιβλιόραμα.
Ντεγιάννης, Γ. (1945). Ενιαίοι Σύλλογοι – Ενιαία Οργάνωση. *Νεοελληνική Παιδεία, 3* ,14.
Ο λαός μας και το χρέος μας.(1945). Νεοελληνική Παιδεία,1,3.

Παιδική Πρόνοια. (1947). Παιδαγωγική Επιθεώρησις, *9,* 446.
Ποιος φταίει; (1946). Νεοελληνική Παιδεία,12,8.
Προς την Νίκην. (1963). Διδασκαλικόν Βήμα,*508*, 1.
Σημειώματα.(1945). Νεοελληνική Παιδεία*, 1*,5.
Στεφάνου, Δ. (1947). Το πρόβλημα της υγείας του διδασκάλου. *Διδασκαλικόν Βήμα, 54,*6.
Στεφάνου, Δ. (1948α). Υπαίθρια Σχολεία. Πρεβαντόρια- Τραχωματικά Σχολεία. Εκδόσεις Κέντρου Μ.Α. Αθηνών.
Στεφάνου, Δ. (1948β). Ο αντιτραχωματικός αγών. Τα επιτευχθέντα αποτελέσματα. *Διδασκαλικόν Βήμα, 65,*4.
Συντακτική Πράξη 6/1945, Περί επιβολής κυρώσεων κατά των συνεργασθέντων μετά του εχθρού, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 12, 20.1.1945).
Σφήκας, Π. (1952). Προβλήματα του λαϊκού σχολείου. Νέο Σχολείο,18, 393-395.
Τουλούπης, Φ.(2001). Οι Αγώνες των δασκάλων κατά τον 20ο αιώνα και η προσφορά τους. Επτάλοφος.
Χανδρινός, Ι.(2012). Το τιμωρό χέρι του λαού-Η δράση του ΕΛΑΣ και της ΟΠΛΑ στην κατεχόμενη πρωτεύουσα 1942-1944. Θεμέλιο.

Ο Γληνός και η στοιχειώδης ή δημοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα στις αρχές του 20ού αιώνα: Κριτική και προτάσεις βελτίωσης

Βασίλειος Σολωμός
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
vsolomos@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στις αρχές του 20ού αιώνα, στον ελληνικό χώρο, αναπτύχθηκε έντονη κριτική για τη στοιχειώδη γυναικεία εκπαίδευση, η οποία υπολείπονταν της αντίστοιχης των αγοριών. Στο παραπάνω, θα πρέπει να προστεθούν και οι αντιλήψεις για τη φύση της γυναίκας καθώς και για τη θέση και τον ρόλο της στην κοινωνία, με περιορισμό των δραστηριοτήτων της εντός του ιδιωτικού χώρου. Όλα αυτά τα στοιχεία είχαν αποτελέσει αντικείμενα προβληματισμού και κριτικής από εκπροσώπους του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, όπως ο Δημήτριος Γληνός. Μέσα από τα γραπτά του, παρουσίαζε τις αδυναμίες της στοιχειώδους εκπαίδευσης που λάμβαναν τα κορίτσια. Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, σκοπός της παρούσας εισήγησης, είναι ο εντοπισμός των προβληματισμών του Δημήτρη Γληνού αναφορικά με το ζήτημα της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης των γυναικών μέσα από επιλεγμένα κείμενά του και των προσπαθειών εφαρμογής των απόψεών του για το εν λόγω ζήτημα, όπως αυτές αποτυπώνονται στα Νομοσχέδια του υπουργού Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου το 1913, των οποίων υπήρξε πρωτεργάτης.

Λέξεις-κλειδιά: Δημήτρης Γληνός, εκπαίδευση θηλέων, στοιχειώδης εκπαίδευση, Νομοσχέδια Ιωάννη Τσιριμώκου

Abstract

In early 20th-century Greece, girls received inferior elementary education. Societal attitudes about women's roles further limited them to the private sphere. Representatives of the Educational Demoticist movement, especially Dimitrios Glinos, directly criticized these educational shortcomings for girls. This paper aims to (a) identify Glinos's concerns about elementary education for women in selected texts, and (b) examine how Glinos, through his direct involvement and leadership, influenced the formulation of the 1913 education bills proposed by Minister of Education Ioannis Tsirimokos.

Key-Words: Dimitrios Glinos, female education, elementary public education, Ioannis Tsirimokos' education bills

Εισαγωγικά: Το πλαίσιο

Οι πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα αποτελούν κομβικό σταθμό στην ελληνική ιστορία και συνεκδοχικά, στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το στρατιωτικό κίνημα στου Γουδή στα τέλη της δεκαετίας του 1910, φέρνει στο προσκήνιο νέες πολιτικές δυνάμεις (Τερζής, 2010), οι οποίες προωθούν διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής της χώρας, με εκφραστή τον Ελευθέριο Βενιζέλο (Ηλιάδου – Τάχου, 2024, Διαμαντόπουλος, 2024). Μεταρρυθμίσεις επιχειρήθηκαν και στον τομέα της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2016, Χαρίτος, 2009), επηρεασμένες σε μεγάλο βαθμό από τα αιτήματα του κινήματος του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού – στο εξής Έ. Δ.- (Φούκας, 2020, Τερζής, 2007), προβάλλοντας το αίτημα της υιοθέτησης της δημοτικής γλώσσας, ως το επίσημο όργανο διδασκαλίας (Γληνός, 1924, σ. 7) και της αντιμετώπισης του μιμητισμού (Αξελός, 1971). Σε αυτό το πρόβλημα στον Ε.Δ., προβάλλονταν ως λύση η κινητοποίηση των πνευματικών δυνάμεων της εποχής (Αξελός, 1971) και η επικράτηση της Νέας Αγωγής, μίας μαθητοκεντρικής αντίληψης για την εκπαιδευτική διαδικασία (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015). Στον ελληνικό χώρο, ο Ε.Δ. αναπτύχθηκε την περίοδο 1902-1909, τότε που διαμορφώθηκε ο ιδεολογικός του κορμός (Τερζής, 2010). Οι υποστηρικτές του (Μπουζάκης, 1994), μετά και

τη σύσταση, το 1910, του Εκπαιδευτικού Ομίλου, (Χαραλάμπους, 1987), έλαβαν καίριες θέσεις στο κράτος κατά την περίοδο των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, 1911-1932 (Τερζής, 2010), υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί ολόπλευρα τους μαθητές και τις μαθήτριες, προετοιμάζοντάς τους/τες για την ανάληψη καθηκόντων ως ενεργών πολιτών (Reese, 2019).

Σε άλλες χώρες των Βαλκανίων κατά τον 19ο αιώνα, η εκπαίδευση των γυναικών, σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με των αγοριών, αποτέλεσε βασική παράμετρος του εκσυγχρονισμού του κράτους (Eisenmann,2001) και της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2011). Στη διαδικασία δόμησης του έθνους, οι γυναίκες αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διάχυση της εθνικής ιδεολογίας (Goodman, 2003), με αποτέλεσμα να ενισχυθούν οι απόψεις για τη διαφορετική εκπαίδευσή τους (Daskalova, 2019). Η εμφάνιση νέων κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων και η ανάπτυξη κοινωνικοβιολογικών θεωριών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2004, Dyhouse, 1976), οδήγησαν σε αλλαγή των όρων με τους οποίους αντιμετωπίζονταν και προσδιορίζονταν ο ρόλος και η φύση της γυναίκας καθώς και η στοχοθεσία και το περιεχόμενο της μόρφωσής της (Μπακαλάκη & Ελεγμίτου, 1987).

Ως προς τη στοιχειώδη εκπαίδευση το Διάταγμα στις 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «Περί δημοτικών σχολείων», κατοχύρωνε νομοθετικά το δικαίωμα αγοριών και κοριτσιών για πρόσβαση στην εφτάχρονη στοιχειώδη εκπαίδευση (Δημαράς, 2013), η οποία ουσιαστικά έγινε τετράχρονη (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015). Την ευθύνη ίδρυσης και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων αναλάμβαναν οι κατά τόπους δήμοι (Τζήκας, 2011). Το δυσβάσταχτο οικονομικό βάρος που καλούνταν να υποστούν οι δήμοι αποτελούσε, σε συνδυασμό με τις κρατούσες για την εποχή απόψεις για την εκπαίδευση των γυναικών, ανασταλτικός παράγοντας ίδρυσης ξεχωριστών σχολείων κοριτσιών. Αν και η συνεκπαίδευση μαθητών και μαθητριών δεν απαγορευόταν, οι κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις αναφορικά με την εκπαίδευση των γυναικών είχαν ως αποτέλεσμα να εντοπίζονται χαμηλά ποσοστά γυναικείας στοιχειώδους εκπαίδευσης (Μπακαλάκη & Ελεγμίτου, 1987). Επιπρόσθετα η απαγόρευση της συνεκπαίδευσης με την εγκύκλιο 4077 του 1852, «Περί αποχωρήσεως των αρρένων από τα κοράσια εις τα δημοτικά σχολεία» του υπουργού Σ. Βλάχου, απέκλεισε μαθήτριες που πιθανώς φοιτούσαν σε σχολεία αρρένων, όταν στον δήμο τους δεν λειτουργούσε σχολείο θηλέων (Φουρναράκη, 1987). Στα τέλη του 19ου αιώνα, και παρά τη θέσπιση της δημο-

τικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικής, με τον νόμο 2349 του 1895, «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» του υπουργού Πετρίδη, αν και τα ποσοστά φοίτησης των κοριτσιών σε πρωτοβάθμια σχολεία αυξάνονται, παραμένουν σε σχετικά χαμηλά επίπεδα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986), ειδικά στις αγροτικές περιοχές και στα χαμηλά οικονομικά στρώματα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2005). Σταδιακά όμως, η σταθερού ρυθμού ανάπτυξη της δημοτικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ολοένα και αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην πνευματική, καλλιτεχνική και οικονομική κίνηση της Ελλάδας, αλλάζει τους όρους με τους οποίους αντιμετωπίζεται η στοιχειώδης εκπαίδευση των γυναικών. Η απαίτηση για μαζικότερη ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας και η ανάπτυξη της συναίσθησης των δικαιωμάτων τους για συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα δημιούργησε ένα κλίμα εντός του οποίου εκφράστηκαν απόψεις για βελτίωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης των γυναικών (Ζιώγου & Κελεσίδου, 1997).

Ο Ε.Ό. εξέφρασε έντονα την ανάγκη για αναμόρφωση της γυναικείας στοιχειώδους εκπαίδευσης (Τερζής, 2010), αποτελώντας τον κατάλληλο χώρο προκειμένου να εκφραστούν απόψεις για τη βελτίωση της γυναικείας εκπαίδευσης και της θέσης της γυναίκας, καθώς συνεργάστηκε με γυναικείες ομάδες για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των γυναικών. Παρόλα αυτά, δεν εξέφρασαν όλοι και όλες οι εκπρόσωποί του στον ίδιο βαθμό και τόσο ξεκάθαρα τις απόψεις τους για τη γυναικεία εκπαίδευση όσο ο Δημήτρης Γληνός (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015). Με σπουδές Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας στην Ελλάδα και στη Γερμανία υπήρξε από τις κύριες μορφές του Ε.Δ., αναλαμβάνοντας ανώτατες διοικητικές θέσεις ενώ είχε καθοριστική συμμετοχή στη σύνταξη των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων επί υπουργίας Ι. Τσιριμώκου (Δημητράκος, 1997, Μαυρέας & Μπουμπούς, 2003). Ειδικότερα, ως προς τη γυναικεία εκπαίδευση ήταν εκείνος που αντιμετώπισε «με διαφορετικό (ως προς την καθαρότητα, την ευθύτητα, πληρότητα και σιγουριά) τρόπο τα γυναικεία θέματα» (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015, σ. 123).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι προβληματισμοί του Γληνού αναφορικά με το ζήτημα της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης των γυναικών κατά την περίοδο 1909-1916[1] και οι προτάσεις του για βελτίωσή της, όπως αυτές εκφράστηκαν μέσα από τα

1. Η περίοδος μελέτης τοποθετείται μεταξύ του κινήματος στου Γουδή, μετά το οποίο η προοδευτική φιλελεύθερη παράταξη αναλαμβάνει την εξουσία με στόχο την αναμόρφωση του κράτους και το 1916, χρονιά όπου σχηματίζεται η Προσωρινή κυβέρνηση από τους Ε. Βενιζέλο, ναύαρχο Π. Κουντουριώτη και στρατηγό Π. Δαγκλή στη Θεσσαλονίκη (Βακαλόπουλος, 2005). Στο πλαίσιο του καθεστώτος θα αποφασιστούν και θα υλοποιηθούν, μετά και την ανάληψη της διακυβέρνησης από τον Ε. Βενιζέλο εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα επιτρέψουν όπως αναφέρει και ο Αλέξης Δημαράς (2013, σ. 148) «έναν σημαντικό εκπαιδευτικό αναπροσανατολισμό».

εκπαιδευτικά νομοσχέδια του υπουργού Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου το 1913, των οποίων υπήρξε πρωτεργάτης (Γάτος, 2003, Δελμούζος, 1936).

Στην παρούσα εργασία στο πρώτο μέρος εστιάζουμε στους προβληματισμούς του Γληνού αναφορικά με τη στοιχειώδη ή δημοτική εκπαίδευση των γυναικών και στο δεύτερο μέρος θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τις συγκεκριμένες θεωρητικές προτάσεις του Γληνού στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 για βελτίωσή της.

Οι προβληματισμοί του Γληνού για την στοιχειώδη εκπαίδευση των κοριτσιών

Η κριτική του Γληνού για τη γυναικεία στοιχειώδη εκπαίδευση εντάσσεται στη γενικότερη κριτική του για τη στοιχειώδη ή δημοτική εκπαίδευση που επικρατούσε στο ελληνικό κράτος την περίοδο εκείνη. Υποστήριζε μάλιστα ότι «εξ όσων ελέχθησαν κατά την εξέτασιν της δημοτικής εκπαιδεύσεως των αρρένων αυτονόητον καθίσταται, ότι και η των θηλέων τοιαύτη» (Ηλιού, 1983, σ. 202) και μάλιστα «προς την εκπαίδευσιν των θηλέων αντιμετωπίζομεν κατάστασιν εν πολλοίς χειροτέραν» (Ηλιού, 1983, σ. 205). Με αυτή του τη διατύπωση, γίνεται κατανοητό –και αποτελεί και οδηγό της παρούσας εργασίας–, ότι για να εντοπίσουμε τους προβληματισμούς του για τη στοιχειώδη εκπαίδευση των γυναικών θα ανατρέξουμε και στη γενικότερη αξιολογική του κρίση για τη βαθμίδα αυτή της εκπαίδευσης.

Διάρκεια και περιεχόμενο στοιχειώδους εκπαίδευσης

Ένας από τους βασικούς προβληματισμούς του Γληνού αφορούσε τη χρονική διάρκεια που κάλυπτε το δημοτικό σχολείο αλλά και την υποχρεωτικότητα παρακολούθησής του. Ανέφερε, λοιπόν, ότι τα έτη σπουδών δεν ήταν σταθερά (Γληνός, 1912α, σ. 207). Αν και ο νόμος όριζε την τετράχρονη εκπαίδευση, παράλληλα άφηνε ελεύθερους τους γονείς να στείλουν ή να μην στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Γληνός, 1912α, σ. 207) χωρίς να κινδυνεύουν να τους επιβληθούν ποινές. Η απουσία τιμωρίας στους γονείς που δεν απέστειλαν τα παιδιά τους να φοιτήσουν εν μέρει ή στο σύνολο τους στο δημοτικό, φαινόταν στα ποσοστά της μαθητιώσας νεολαίας, ιδιαίτερα στα κορίτσια πιο αισθητά, καθώς αποτελούσαν το 1/3 των παιδιών που φοιτούσαν στο δημοτικό ενώ ένα 80% των κοριτσιών δεν παρακολουθούσε καμία τάξη της στοιχειώδους εκ-

παίδευσης (Γληνός, 1912α, σ. 207). Ανεξαρτήτως του βαθμού υποχρεωτικότητας φοίτησης στο δημοτικό, για τον Γληνό τα τέσσερα έτη δεν κάλυπταν επαρκώς και με μόνιμα αποτελέσματα τη μόρφωση του λαού ούτε αρκούσε το χρονικό διάστημα για να διαμορφωθούν οι χαρακτήρες των μαθητών και μαθητριών. Ακόμη, όμως, και στην κίνηση του κράτους να προχωρήσει στην ίδρυση εξατάξιων ή πλήρων δημοτικών σχολείων ο Γληνός άσκησε κριτική για το γεγονός ότι μικρός αριθμός παιδιών φοιτούσε στις δύο μεγαλύτερες τάξεις. Επιπρόσθετα, τα δημοτικά σχολεία που ιδρύθηκαν με έξι έτη σπουδών, και αυτά δεν εξυπηρετούσαν τον σκοπό τους καθώς στα αγόρια ταυτίστηκαν οι δύο τελευταίες τάξεις τους με τις τάξεις του ελληνικού σχολείου ενώ στα κορίτσια παρά την έλλειψη μέσης εκπαίδευσης, η ύπαρξη των ανώτερων τάξεων του παρθεναγωγείου και η παράλληλη ύπαρξη των διδασκαλείων είχε ως αποτέλεσμα, το σύνολο του προγράμματος του δημοτικού σχολείου να υποταχθεί στους σκοπούς άλλης βαθμίδας της εκπαίδευσης (Ηλιού, 1983).

Η υποταγή του δημοτικού σχολείου σε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης, επηρέασε και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η μετατροπή του, όπως υποστήριζε ο Γληνός, σε γέφυρα μετάβασης ενός μικρού ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού προς την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, δεν επέτρεπε να επιτελέσει τον σκοπό του, δηλαδή να μορφώσει το σύνολο του λαού (Ηλιού, 1983). Το δημοτικό σύμφωνα με τον Ε.Ό., όφειλε «να ετοιμάσει, όσο μπορεί καλύτερα, όλους εκείνους τους πολίτες του έθνους, άντρες και γυναίκες, που δε θα πάρουν άλλη ανώτερη γενική αγωγή, για να ζήσουν σαν άνθρωποι και πολίτες ελεύθεροι τη σημερινή ζωή» (Γληνός, 1912α, σ. 206). Η έλλειψη ενός ιδανικού και ενός προγράμματος σπουδών που θα βασιζόταν στην πραγματικότητα οδηγούσε, για τον Γληνό, σε έναν πνευματικό, ηθικό και υλικό θάνατο (Γληνός, 1912β, σ. 10). Το δημοτικό σχολείο επικεντρωνόταν απλώς στη μετάδοση κολλυβογραμμάτων και όχι στο να αναπτύξει την παρατηρητικότητα, την κρίση και την αυτενέργεια των μαθητών και μαθητριών (Γληνός, 1912γ, σ. 142). Άλλωστε η διαμόρφωση ηθικών χαρακτήρων με ανεπτυγμένη αυτόβουλη ενέργεια δεν μπορούσε κατά αυτόν να υλοποιηθεί σε τέσσερα έτη και στις ηλικίες των παιδιών 6-10. Έτσι κατέληγε στο συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα είναι σαν να μην υπάρχει δημοτική εκπαίδευση (Ηλιού, 1983). Την άποψή του αυτή την στήριζε στο περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονταν στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Αρχικά υποστήριζε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν διδάσκονταν την ομιλούμενη γλώσσα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκφράσουν γραπτά και

προφορικά τον εσωτερικό τους κόσμο αλλά ούτε και να επικοινωνήσουν με τους ομοφύλους τους καθώς και να συμπληρώσουν τη μόρφωσή τους (Γληνός, 1912α, σ. 207). Στα φυσιογνωστικά μαθήματα θεωρούσε ότι έλειπε η σύνδεση τους με την καθημερινή ζωή και ότι δεν διδάσκονταν ζητήματα κηπουρικής, δενδροκομίας και ζωοτεχνίας που θα αποτελούσαν τη βάση για τις μετέπειτα γεωργικές και κτηνοτροφικές ασχολίες των μαθητών και μαθητριών (Ηλιού, 1983). Αντίστοιχα από το μάθημα των μαθηματικών απουσίαζαν αριθμητικά προβλήματα που θα αντιμετώπιζαν στην πραγματική ζωή (Γληνός, 1912α, σ. 215). Εντόπιζε, τέλος, ότι σε μαθήματα, όπως η ιστορία, η πατριδογνωσία και η γεωγραφία, η διδασκαλία δεν ξεκινούσε από ζητούμενα που ήταν γνωστά στα παιδιά και που σταδιακά θα τα βοηθούσαν να κατανοήσουν τη θέση τους στην κοινωνία ενώ υπήρχαν μαθήματα, όπως η αγρονομία, η βομβυκοτροφία και η μελισσοκομία, που αποτελούσαν «ευσεβής πόθος και ουδέν πλέον» (Ηλιού, 1983, σ. 189).

Μέθοδος διδασκαλίας

Προβληματισμός υπήρξε και για τη μέθοδο διδασκαλίας των μαθημάτων. Τα μέσα που χρησιμοποιούνταν αποτύγχαναν να μεταδώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που όφειλαν να έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες . Ειδικότερα για την εκμάθηση της ελληνική γλώσσας, υποστήριζε ότι κυριάρχησε η «λεξικράτεια» και το κυνήγημα ενός άπιαστου γλωσσικού ιδανικού. Έτσι, τα παιδιά δεν εξασκούνταν στην παραγωγή κειμένων στην ομιλούμενη γλώσσα με τη χρήση εκθέσεων, ασκήσεων ορθογραφίας, αντιγραφής, υπαγόρευσης και δημιουργίας ομάδων λέξεων. Ούτε, όμως, στην ανάγνωση ασκούνταν τελείως μέσω της ανάγνωσης κειμένων της σύγχρονης λογοτεχνίας, και κειμένων από τη σύγχρονη ελληνική ζωή, από χρηστοήθειες από τη βυζαντινή εποχή. Ομοίως και σε άλλα μαθήματα εντόπιζε την έλλειψη μεθόδου της διδασκαλίας. Σε μαθήματα, όπως η πατριδογνωσία και η γεωγραφία δεν ασκούνταν τα παιδιά μέσω της χρήσης της ιχνογραφίας, της πλαστικής και της χαρακτικής στην άμμο ενώ στα μαθηματικά δεν εξασκούνταν στην επίλυση απλών αριθμητικών ασκήσεων έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν προβλήματα μέσα στην καθημερινή τους ζωή. Στα φυσιογνωστικά μαθήματα έλειπαν η εποπτεία και τα πειράματα ως μέθοδος πρόσκτησης της γνώσης. Ακόμη και στα θρησκευτικά, υποστήριζε ότι η προσευχή και οι εκκλησιαστικές τελετές θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν στην κατάκτηση του θρη-

σκευτικού συναισθήματος ενώ στη γυμναστική βαρύτητα οφειλόταν να δοθεί στο κατά περιοχές τοπικό παιχνίδι (Γληνός, 1912α, σ. 230).

Για τον Γληνό η μέθοδος διδασκαλίας θα μπορούσε να βελτιωθεί με την παράλληλη ενίσχυση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων (Ηλιού, 1983). Η δημιουργία σχολικών κήπων και γυμναστηρίων θα επέτρεπε την καλύτερη διδασκαλία μαθημάτων όπως τα φυσιογνωστικά και η γυμναστική ενώ τα σχολεία θα έπρεπε να προικοδοτηθούν με όργανα παρατήρησης αλλά και δημιουργικότητας (Γληνός, 1912α, σσ. 226-229). Τη ρίζα του προβλήματος για την ανεπάρκεια μεθόδου στη διδασκαλία των μαθημάτων, ο Γληνός την εντοπίζει στην επικράτηση της προγονοπληξίας και του ψευδοκλασικισμού. Κατά τον Γληνό, δημιουργήθηκε μία τάση μιμητισμού των τύπων των επιτευγμάτων των αρχαίων προγόνων (Ηλιού, 1983), μία τάση που την χαρακτηρίζει «εκφυλισμό των κλασικών σπουδών» (Γληνός, 1925, σ. 223), μία συντηρητικότητα που δεν παρήγαγε πνευματικά δημιουργήματα (Αξελός, 1971). Από την άλλη σχολιάζει αρνητικά την ξενομανία (Ηλιού, 1983), την ανεξέλεγκτη εισαγωγή των προϊόντων της ξένης διανόησης χωρίς επεξεργασία και προσαρμογή στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας (Αξελός, 1971), η οποία θεωρούσε ότι χαρακτήριζε τη γυναικεία εκπαίδευση (Γληνός, 1913, σ. 277).

Φορέας στοιχειώδους γυναικείας εκπαίδευσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της

Βασικό πρόβλημα για τον Γληνό αποτέλεσε και ο φορέας παροχής της στοιχειώδους εκπαίδευσης των κοριτσιών αλλά και ο φορέας προετοιμασίας των εκπαιδευτικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Αρχικά υποστήριζε ότι η «πολιτειακή πρόνοια δεν έλειψεν, αλλ' υπήρξεν εν παντί χαλαρωτέρα της δια τα άρρενα […] εκανονίζετο μέχρι τούδε σχεδόν εν παρέργω» (Ηλιού, 1983, σ. 203) και αυτό ήταν αισθητό στον αριθμό των σχολείων και στον αριθμό των μαθητριών. Ο αριθμός των μαθητριών ήταν συγκριτικά μικρότερος από αυτόν των μαθητών και αυτό οφειλόταν κατά τον Γληνό και στις επικρατούσες απόψεις της εποχής για τον ρόλο και τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία και κατ' επέκταση και στη μορφή και στη χρονική διάρκεια της γυναικείας εκπαίδευσης, η οποία θεωρούνταν περιττή ακόμα και επιβλαβής. Έτσι, στο ελληνικό κράτος εντοπίζονταν 681 δημοτικά σχολεία θηλέων σε σύγκριση με τα 3550 δημοτικά σχολεία αρρένων σε αρκετά από τα οποία φοιτούσαν και αρκετές μαθήτριες. Πέρα, όμως, από τον μικρό αριθμό σχολείων και μαθητριών

ο Γληνός εντοπίζει προβλήματα και στο προσωπικό των σχολείων όπου μαθήτευαν κορίτσια. Ανέφερε ότι στα σχολεία όπου φοιτούσαν αγόρια και κορίτσια τη διδασκαλία είχαν αναλάβει υποδιδάσκαλοι, των οποίων «τα ουσιαστικά προσόντα ήρχιζον από την απλήν ικανότητα γραφής και αναγνώσεως και εκτελέσεως των τεσσάρων πράξεων επί των ακεραίων» (Ηλιού, 1983, σ. 190) ενώ στα δημοτικά σχολεία θηλέων απόφοιτες των Αρσάκειων Διδασκαλείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας των οποίων την εκπαίδευση χαρακτήριζε ως υπολειπόμενη των ανδρών συναδέλφων τους αποφοίτων του Διδασκαλείου.

Δυνατότητες σταδιοδρομίας

Οι κοινωνικές συμβάσεις της εποχής για τον ρόλο της γυναίκας και την εκπαίδευσή της, αποτελούσαν αίτια της καθυστέρησης της στοιχειώδους εκπαίδευσης για τον Γληνό. Όμως, βαρύτητα έδινε και στο κράτος το οποίο δεν έλαβε κατάλληλα μέτρα για να καταπολεμήσει τις απόψεις αυτές και να εξυψώσει τη γυναίκα έτσι ώστε να μπορέσει να επιτελέσει τον ρόλο της όχι μόνο ως μητέρα και σύζυγος αλλά και ως αυτοτελής συντελεστής της προόδου της κοινωνίας. Το παραπάνω θα μπορούσε να επιτελεστεί με την επέκταση της δημοτικής εκπαίδευσης των γυναικών, που θα παρακολουθούσε το σύνολο των γυναικών. Για ένα, όμως, μικρό ποσοστό ανθρώπων, μεταξύ των οποίων και ορισμένες γυναίκες, η δημοτική εκπαίδευση δεν αρκούσε και δεν έπρεπε να αρκεί. Εντόπιζε, επομένως, ότι για ένα ποσοστό των γυναικών που όφειλαν και ήθελαν να ακολουθήσουν ανώτερη από το δημοτικό σχολείο δεν υπήρχαν διέξοδοι. Όσα κορίτσια της αστικής τάξης κυρίως, επιθυμούσαν σπουδές μετά το δημοτικό σχολείο οι επιλογές ήταν ελάχιστες και μάλιστα ο Γληνός ψέγει το κράτος για την υφιστάμενη κατάσταση. Αρχικά η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών είχε «ανατεθή […] εις την πρόνοιαν ιδιωτών και σωματείων» (Ηλιού, 1983, σ. 205) με το κράτος να περιορίζεται στην αναγνώριση των Ανώτερων Παρθεναγωγείων και στη διαμόρφωση των προγραμμάτων των σχολείων, που είχε ιδρύσει η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, ως τα σχολεία που παρείχαν γενική μέση γυναικεία εκπαίδευση. Τα σχολεία αυτά, είχαν διττό σκοπό, την παροχή γενικής μέσης εκπαίδευσης και την εκπαίδευση των -υποψήφιων δημοδιδασκαλισσών, αφού όπου ιδρυόταν Ανώτερο Παρθεναγωγείο ιδρυόταν και Διδασκαλείο. Μία άλλη λύση ήταν η παρακολούθηση μαθημάτων των κοριτσιών μαζί με τα αγόρια στα Ελληνικά Σχολεία και στα Γυμνάσια, γεγονός φυσικά, που δεν φά-

νηκε να ικανοποιεί τον Γληνό καθώς τονίζει ότι ««όπου επιβάλλεται οφείλει να υπάρχει διάκρισις ένεκα του ιδιαίτερου προορισμού της γυναικός» (Ηλιού, 1983, σ. 249). Εξίσου έντονος, όμως, είναι ο προβληματισμός του και για τις επιλογές ορισμένων κοριτσιών να φοιτήσουν στις σχολές των ξένων, κυρίως καθολικών, καλογραιών και για τους/τις οικοδιδασκάλους/οικοδιδασκάλισσες. Ψέγει και τα δύο είδη καθώς δεν υπήρχαν πληροφορίες για το είδος, το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας όπως και για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν (Αξελός, 1971).

Οι προτάσεις για τη στοιχειώδη εκπαίδευση των γυναικών στο Νομοσχέδιο του 1913

Από τη μελέτη του κειμένου του Νομοσχεδίου του 1913, παρατηρούμε ότι στις προθέσεις του τότε υπουργού Παιδείας, Τσιριμώκου, και του συντάκτη τους, Γληνού, ήταν η εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών να είναι ίδια αλλά να διαφοροποιείται με βάση τη φύση και τον ρόλο που καλούνταν να εκπληρώσει η γυναίκα την περίοδο εκείνη, καθώς προέβλεπε ότι θα διαφοροποιούνταν «ένεκα του ιδιαίτερου προορισμού της γυναικός και των κρατουσών συνθηκών» (Ηλιού, 1983, σ. 246).

Χρονική διάρκεια στοιχειώδους εκπαίδευσης και δυνατότητες σταδιοδρομίας

Δύο πεδία, στα οποία υπήρξε εξομοίωση της εκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών, ήταν στη χρονική διάρκεια που θα κάλυπτε η δημοτική εκπαίδευση και στις δυνατότητες συνέχισης φοίτησης σε ανώτερη βαθμίδα σχολείων. Όσον αφορά στη χρονική διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης, οι συντάκτες του νομοσχεδίου υποστήριζαν ότι αυτή οφείλει να έχει «τόσα έτη, όσα πράγματι είναι αναγκαία διά να εφαρμόζεται τελείως το προς τον σκοπόν του σχολείου ανταποκρινόμενο πρόγραμμα, άνευ υπερκοπώσεως» των μαθητών και μαθητριών (Ηλιού, 1983, σ. 225). Έτσι, η διάρκεια φοίτησης ορίστηκε υποχρεωτικά στα έξι έτη καθώς αυτό αποτελούσε, με βάση τα δεδομένα της εποχής, την ιδανική διάρκεια σπουδών για να επιτευχθούν οι στόχοι της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, στο Νομοσχέδιο υπήρχε πρόβλεψη για ύπαρξη μίας ακόμη συμπληρωματικής τάξης, στην οποίατα παιδιά θα διδάσκονταν μαθήματα με αμεσότερη σχέση με τον πρακτικό βίο. Ως ηλικία έναρξης της φοίτησης ορίστηκε η ηλικία των έξι για όλα τα παιδιά χωρίς καμία εξαί-

ρεση και η υποχρεωτικότητα παρακολούθησης του εφαρμοζόταν μέχρι την ολοκλήρωση των μαθημάτων χωρίς οι μαθητές και οι μαθήτριες να ξεπερνούν το 14ο έτος της ηλικίας τους.

Εξομοίωση, όμως, υπήρξε και για τις δυνατότητες συνέχισης φοίτησης στη μέση εκπαίδευση. Αρχικά στις προθέσεις των συντακτών του νομοσχεδίου ήταν η αποτροπή του μεγαλύτερου ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού από τη φοίτηση στη μέση εκπαίδευση καθώς αποτελούσε πεποίθησή τους ότι για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού κάτι τέτοιο δεν ήταν ούτε αναγκαίο ούτε χρήσιμο. Αυτή η αποτροπή θα επιτυγχάνονταν μόνο μέσα από την επιτυχή διαπαιδαγώγηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αλλά ακόμα και για εκείνο το ποσοστό μαθητριών, κυρίως της αστικής τάξης, που επιθυμούσαν μέση εκπαίδευση, θεωρούσαν ότι η απόφασή τους θα ήταν αποτέλεσμα σωστής κρίσης. Έτσι για τα κορίτσια που επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στη μέση εκπαίδευση το Νομοσχέδιο όριζε ότι η πολιτεία ήταν αυτή που όφειλε να αναλάβει την ίδρυση και λειτουργία δημόσιων σχολείων μέσης εκπαίδευσης, προβλέποντας τριτάξιο Αστικό Σχολείο θηλέων και εξατάξιο Γυμνάσιο θηλέων. Οι μαθήτριες θα εισάγονταν στους δύο τύπους σχολείων μετά την ολοκλήρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης σε ηλικία 12 ετών. Στο Γυμνάσιο οι μαθήτριες θα εισέρχονταν μετά από εξετάσεις, σε αντίθεση με το Αστικό Σχολείο, στο οποίο θα εγγράφονταν ελεύθερα.

Περιεχόμενο διδασκαλίας

Το Νομοσχέδιο έδινε λύση και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της στοιχειώδους εκπαίδευσης των κοριτσιών. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είχε ως σκοπό την αρμονική σωματική και ψυχική ανάπτυξη, τη θρησκευτική, εθνική και ηθική μόρφωση και την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη ζωή. Το δημοτικό σχολείο είχε ως αποστολή να διαφωτίσει τον λαό, να του καλλιεργήσει και να του ενισχύσει τις πνευματικές του δυνάμεις, έτσι ώστε ο κάθε ένας και η κάθε μία να αποτελέσουν συντελεστή προόδου της πατρίδας. Παρατηρείται από τη σκοποθεσία του δημοτικού σχολείου κιόλας ότι οι συντάκτες του νομοσχεδίου επιζητούσαν η στοιχειώδης ή δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών να εξυψωθεί στο ίδιο επίπεδο με αυτό των αγοριών, στην ουσία να εξομοιωθεί τόσο ως προς τα έτη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, όσο και ως προς το περιεχόμενο. Έτσι, μαθητές και μαθήτριες των δημοτικών σχολείων θα διδάσκονταν κοινά μαθήματα, όπως θρησκευτικά, νέα ελληνική

γλώσσα, πρακτική αριθμητική, στοιχειώδη γεωμετρία, ιστορία του ελληνικού έθνους και των κυριότερων γεγονότων της παγκόσμιας ιστορίας, γεωγραφία, γνώσεις φυσικής ιστορίας και χημείας με εφαρμογές στην υγιεινή και στον πρακτικό βίο, ωδική, καλλιγραφία, ιχνογραφία, χειροτεχνία και γυμναστική. Ειδικότερα, στο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας, βασική αρχή του Νομοσχεδίου ήταν να αποκλειστεί διά παντός η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής από το δημοτικό σχολείο. Προβλεπόταν, επίσης, μία σειρά από συμπληρωματικά μαθήματα με αμεσότερη σύνδεση με τον πρακτικό βίο καθώς και μία σειρά ιδιαίτερων μαθημάτων για τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν είχαν συμπληρώσει τη δημοτική εκπαίδευση αλλά και συμπληρωματικών μαθημάτων για τους εργαζόμενους και τις εργαζόμενες απόφοιτους και απόφοιτες του δημοτικού. Στα διδασκόμενα μαθήματα, όμως, υπήρξε κάποια διαφοροποίηση με βάση το φύλο. Διαφορές θα υπήρχαν στο μάθημα της χειροτεχνίας, ενώ στην τελευταία τάξη, το πρόγραμμα των φυσιογνωστικών μαθημάτων θα προσαρμόζονταν στις ανάγκες των γυναικών και του έργου της. Επιπλέον, στο κείμενο της αιτιολογικής έκθεσης, αναφέρεται, ότι στην τελευταία τάξη, θα αφαιρούνταν ώρες διδασκαλίας, χωρίς να γίνεται λόγος σε ποια μαθήματα, έτσι ώστε να δίνεται περισσότερος χρόνος ξεκούρασης στις μαθήτριες έναντι των μαθητών. Οι συντάκτες του νομοσχεδίου θεωρούσαν ότι τα κορίτσια ηλικίας δώδεκα ετών αντιμετώπιζαν πιο έντονη σωματική και πνευματική κόπωση, σε σύγκειση με τα αγόρια και γι' αυτό υπήρξε πρόβλεψη για μείωση ωρών διδασκαλίας και εξασφάλισης τριών ελεύθερων απογευμάτων για τις μαθήτριες.

Μέθοδος διδασκαλίας

Ένα πεδίο που φάνηκε να απασχολεί ιδιαίτερα τον Γληνό ήταν η μέθοδος με την οποία διδάσκονταν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Το δημοτικό σχολείο καθώς όφειλε να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες που θα ήταν χρήσιμες στη μετέπειτα ζωή των αποφοίτων του όφειλε να στραφεί σε τρόπους διδασκαλίας που θα επιτύγχαναν τον παραπάνω στόχο του. Έτσι, προβλεπόταν η διδασκαλία της νέας ελληνικής από κείμενα κοντά στην ωριμότητα των παιδιών. Τα τεχνικά και φυσιογνωστικά μαθήματα θα διδάσκονταν με τρόπο που να επιτρέπουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γι' αυτό υπήρχε πρόνοια για συνδυαστική διδασκαλία τους με την κηπουρική, τη δενδροκομία και τη ζωοκομία, ανάλογα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες κάθε περιοχής του κράτους, σε μία επιπλέον τάξη

πέραν της υποχρεωτικής εξάχρονης δημοτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η διδασκαλία των καθηκόντων και δικαιωμάτων του πολίτη θα πραγματοποιούνταν μαζί με το μάθημα της ιστορίας. Σημαντικό για την ορθή διδασκαλία των μαθημάτων ήταν και οι υλικοτεχνικές υποδομές. Ειδικότερα, ο Γληνός αναφέρει ότι «απαιτείται […] να αποκτήσωσι τα πλείστα των σχολείων του κράτους κήπους σχολικούς και καταλλήλους εν γένει χώρους και τα μέσα προς διδασκαλίαν των μαθημάτων τούτων» (Ηλιού, 1983, σ. 256). Η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών θα πραγματοποιούνταν μέσω εργασιών, δοκιμασιών και καθημερινού ελέγχου τους και όχι με τελικές απολυτήριες και προαγωγικές εξετάσει, οι οποίες με το Νομοσχέδιο καταργούνταν.

Φορέας παροχής στοιχειώδους εκπαίδευσης και διδακτικού προσωπικού

Το Νομοσχέδιο ερχόταν να επιλύσει και τα προβλήματα του φορέα παροχής και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αν και η δημοτική εκπαίδευση αποτελούσε αρμοδιότητα του κράτους ήδη από τα πρώτα χρόνια ύπαρξης του ελληνικού κράτους παρατηρούνταν «γενικήν καθυστέρησην […] ως προς την έκτασιν των σχολειών» (Ηλιού, 1983, σ. 204). Στο νομοσχέδιο υπήρχε πρόβλεψη για ίδρυση δημοτικών σχολείων θηλέων, όπου λειτουργούσε αρρένων, με τουλάχιστον 30 μαθήτριες ή όπου ο αριθμός των κατοίκων ξεπερνούσε τους 500. Και στην τελευταία, όμως, περίπτωση υπήρχε η δυνατότητα συνύπαρξης μαθητών και μαθητριών σε διτάξια κοινά σχολεία με τη διδασκαλία του κατώτερου τμήματος να μπορεί να αναλάβει δασκάλα. Για να αποφευχθεί η αδυναμία ίδρυσης δημοτικών σχολείων γενικότερα και δημοτικών σχολείων θηλέων ειδικότερα αλλά και για να εξασφαλιστεί η ορθή λειτουργία τους, στο Νομοσχέδιο οι συντάκτες όρισαν τους τρόπους χρηματοδότησης και συντήρησής τους. Έτσι, σε κάθε σχολείο θα διορίζονταν από τον Επιθεωρητή, μία τριμελή επιτροπή από γονείς και κηδεμόνες –στα θηλέων θα συμμετείχαν μόνο γυναίκες– οι οποίες θα αναλάμβαναν την καταγραφή των φθορών και των ελλείψεων της σχολικής μονάδας και την αναζήτηση οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου.

Στη στοιχειώδη, όμως, εκπαίδευση των κοριτσιών εκτός από τα άλλα προβλήματα, τα οποία εντοπίζονταν και στη στοιχειώδη εκπαίδευση των αγοριών, προστίθεντο και η «ατελεστέρα μόρφωσις του διδακτικού προσωπικού» (Ηλιού, 1983, σ. 226). Για να επιτελέσουν το έργο τους οι δάσκαλοι και οι δασκάλες όφειλαν να λάβουν σωστή μόρφωση

σε γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Η πολιτεία, ήταν αυτή που όφειλε να αναλάβει την εκπαίδευση των διδασκαλισσών μέσω της ίδρυσης κρατικού Διδασκαλείου θηλέων και της αναγνώρισης των ήδη υπαρχόντων Διδασκαλείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρίας και αυτών που λειτουργούσαν με έξοδα δήμων, με περιορισμό του αριθμού τους, καθώς και του Διδασκαλείου νηπιαγωγών της Ένωσης Ελληνίδων. Το κράτος, όμως, θα συμμετείχε πολύ πιο ενεργά στον έλεγχο των ιδιωτικών, συμμετέχοντας στην οργάνωση και στη λειτουργία των ιδιωτικών Διδασκαλείων και στην επιβολή αυστηρών κριτηρίων. Πολύ σημαντική ήταν, τέλος, και η πρόβλεψη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο με αποστολή υποτρόφων στο εξωτερικό όσο και με τη διεξαγωγή, κάθε χρόνο, σεμιναριακών μαθημάτων για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Επιλογικά

Με τη μελέτη και την ανάλυση της εργογραφίας του Γληνού την περίοδο 1909-1916 καθώς και του κειμένου του Νομοσχεδίου του 1913, διερευνήσαμε τόσο τους προβληματισμούς του για τη στοιχειώδη εκπαίδευση των γυναικών όσο και τις προτάσεις που πρότεινε, σύμφωνα με το Νομοσχέδιο του 1913, του οποίου υπήρξε βασικός συντάκτης.

Όσον αφορά τους προβληματισμούς του εντοπίσαμε ότι καθ' όλη τη περίοδο, ο Γληνός εκφράζεται αρνητικά για το σύνολο της στοιχειώδους εκπαίδευσης των γυναικών. Θεωρεί ότι το δημοτικό σχολείο αποτελεί έναν αναποτελεσματικό θεσμό κυρίως λόγω της έκτασης του σχολικού δικτύου, της χρονικής διάρκειας της δημοτικής εκπαίδευσης, των κυρίαρχων αντιλήψεων της εποχής για την εκπαίδευση των γυναικών, τις οποίες η κρατική πρόνοια δεν προνοούσε να αντιμετωπίσει, του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο Γληνός προσπάθησε, ως πρωτεργάτης του Νομοσχεδίου του 1913, να επιφέρει σημαντικές αλλαγές, ενταγμένες φυσικά στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον της περιόδου, που θα απελευθέρωναν τη γυναίκα και θα της έδιναν τη θέση που της άξιζε στην ελληνική κοινωνία. Στη βάση του Νομοσχεδίου ενυπάρχει η ιδέα ότι οι γυναίκες και οι άνδρες δεν χαρακτηρίζονται από τόσο έντονες διαφορές. Προτείνει, επηρεασμένος από το κίνημα της Νέας Αγωγής, νέες μεθόδους διδασκαλίας, μέσω πειραμάτων, εξάσκηση πάνω σε πιο πρακτικά ζητήματα, με βαρύτητα σε τεχνικά και φυσιογνωστικά αντικείμενα, ενώ από το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού τη στροφή στο νεοελληνικό παρόν και στα πολιτισμικά του προϊόντα.

Η εξομοίωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης γυναικών και ανδρών, καταδεικνύει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην ελληνική κοινωνία αναφορικά με τη θέση των γυναικών σε αυτήν. Η ανάλυση του Γληνού και η θετική στάση που κράτησε, όπως φαίνεται από το σύνολο των κειμένων του, επηρέασε και αποτέλεσε βάση, στην οποία οικοδομήθηκαν οι μετέπειτα μεταρρυθμιστικές ενέργειες για τη γυναικεία εκπαίδευση (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2015).

Βιβλιογραφία

Daskalova, K. (2019). Εθνοδόμηση, πατριωτισμός και η γυναικεία ιδιότητα του πολίτη: Η Βουλγαρία στη νοτιοανατολική Ευρώπη. Στο J. C. Albisetti, J. Goodman & R. Rogers (Eds., Μτφ. Κ. Δαλακούρα & Α. Σακκά). *Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών στον Δυτικό κόσμο: Από τον 18ο στον 20ό αιώνα*. Gutenberg.

Dyhouse, C. (1976). Social Darwinistic ideas and the Development of women's education in England, 1880-1920. *History of Education*, *5*(1), 41-58, http://dx.doi.org/10.1080/0046760760050105

Eisenmann, L. (2001). Creating a framework for interpreting US women's educational history: lessons from historical lexicography. *History of Education, 30*(5), 453-470, http://dx.doi.org/10.1080/00467600110064735

Goodman, J. (2003). Troubling histories and theories: gender and the history of education. *History of Education, 32*(2), 157-174, http://dx.doi.org/10.1080/00467600304160

Reese, W. J. (2019). Progressive Education, In J. L. Rury & E. H. Tamura (Eds.), *The Oxford Handbook of The History of Education*. Oxford University Press.

Αξελός, Λ. (Επιμ.). (1971). *Δημήτρη Γληνού Εκλεκτές Σελίδες* (τόμ. Β'). Στοχαστής.

Βακαλόπουλος, Α. Ε. (2005). *Νέα ελληνική ιστορία, 1204 – 1985*. Βάνιας.

Γάτος, Γ. (Επιμ.). (2003). *Το μέγα πάθος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. 41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο*. Ελληνικά Γράμματα.

Γληνός, Δ. (1912α). Πρόγραμμα δημοτικού σχολείου, ανώτερου παρθεναγωγείου και διδασκαλείου κοριτσιών – Υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου προς το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο της δημοτικής εκπαιδεύσεως. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, 2*, σσ. 202-234.

Γληνός, Δ. (1912β). Προλεγόμενα στο Β' τόμο του Δελτίου. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, 2*, σσ. 7-12.

Γληνός, Δ. (1912γ). Παιδαγωγική Φιλολογία. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, 2*, σσ. 142-155.

Γληνός, Δ. Α. (1913). «Δ΄. Επιθεώρηση – Εκπαιδευτικά – Τα εκπαιδευτικά Νομοσχέδια», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, 3*, σσ. 276-279.

Γληνός, Δ. Α. (1924). Η κρίση του Δημοτικισμού, Προγραμματικοί στόχοι 1922. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, *11* (1923 – 1924), σσ. 3-45.

Γληνός, Δ. Α. (1925). *Ένας Άταφος Νεκρός, Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα.* εκδ. Αθηνά.

Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18ος-20ός αι.)*. Κάλλιπος.

Δελμούζος, Α. Π. (1936, Σεπτέμβριος 15). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κομμουνισμός. *Η Πρωία,* σ. 1.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση, 1833-2000* (Επιμ. Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου). Μεταίχμιο.

Δημητράκος, Γ. Σ. (1997). *Ο Δημήτρης Γληνός και οι ανθρωπιστικές σπουδές, Δημήτρης Γληνός. Ο πνευματικός ταγός. Πρακτικά του συμποσίου για τα πενήντα χρόνια από το θάνατό του* (σσ. 35-69). Σύγχρονη Εποχή.

Διαμαντόπουλος, Θ. (2024). *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος ως πλαστουργός Ιστορίας: Ο άνθρωπος, ο θρύλος, το πολιτικό αποτύπωμα.* Πατάκης.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2005). *Διερευνώντας το φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη γενική, επαγγελματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2011). Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα: 19ος και 20ός αιώνας. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις*. τόμ. Β΄. Gutenberg.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Κελεσίδου, Ε. (1997). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα: κενά και αντινομίες. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.),. Φύλο και σχολική πράξη. Βάνιας.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2024). *Ελευθέριος Βενιζέλος: Ο «Αρχηγός της Φυλής», ο «Λυτρωτής των Αλυτρώτων»: Μέσα από τα Αρχεία της Επιτροπής Εθνικής Αμύνης Κωνσταντινουπόλεως (1920-1922)*. Gutenberg.

Ηλιού, Φ. (Επιμ.). (1983). *Δημήτρης Γληνός – Άπαντα*. τόμ. Β'. Θεμέλιο.

Μαυρέας, Κ. & Μπουμπούς, Γ. Δ. (2003). *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*. Παπαζήση.

Μπακαλάκη, Α. & Ελεγμίτου, Ε. (1987). *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα – Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*. Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.

Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνοεπαγγελματική Εκπαίδευση: κείμενα, Εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, Συζητήσεις στη Βουλή – Σχόλια – Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19ος – 1913,1929*. τόμ. Α'. Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.). (2016). *Ο Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος και η ελληνική εκπαίδευση: Από την Κρητική Πολιτεία (1898-1913) στις κυβερνητικές περιόδους στην Ελλάδα (1910-1920 και 1928-1932)*. Gutenberg.

Τερζής, Ν. (2007) Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός (Ε. Ο.). Στο Π. Δ. Ξωχέλλης (Επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ.238-239). Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τερζής, Ν. Π. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού, Πριν από το κράτος – έξω από το κράτος – στο κράτος*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τζήκας, Χ. (2011). Η εκπαίδευση κατά την οθωνική περίοδο (1833-1862). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις, Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*. τόμ. Β'. Gutenberg.

Φούκας, Β. Α. (2020). *Το ταξίδεμα των παιδαγωγικών ιδεών: Διαδρομές και σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης (17ος-20ός αιώνας)*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Ένα ανθολόγιο*. Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.

Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: Η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χαρίτος, Χ. Γ. (2009). *Σελίδες εκπαιδευτικής ιστορίας της νεότερης Ελλάδας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

«*Ἡ Σχολή πρέπει νά εἶναι αυστηροτέρα κατά τήν ἀπονομήν διδακτορικῶν διπλωμάτων*»: Οι πρώτοι διδάκτορες της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1932-1942)- θεματικές, διαδικασίες, εκπαιδευτικές τροχιές

Ζήσης Σταμπουλής
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
zistamboulis@yahoo.gr

Βασίλης Α. Φούκας
Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
vfoukas@edlit.auth.gr

Περίληψη

Έως τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, το μοναδικό Πανεπιστήμιο που λειτουργούσε στην Ελλάδα ήταν αυτό των Αθηνών. Μετά από πολλές προσπάθειες ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του βορείου τμήματος της χώρας αλλά και του προσφυγικού ελληνισμού. Ήδη από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του νέου ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος παρατηρήθηκε η κατάθεση διδακτορικών διατριβών με τις οποίες ερευνήθηκαν σε βάθος επιμέρους ζητήματα και καλύφτηκαν επιστημονικά κενά. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των πρώτων διδακτορικών διατριβών που κατατέθηκαν στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με στόχο να διερευνηθούν οι θεματικές με τις οποίες ασχολήθηκαν οι πρώτοι διδάκτορες και τα θέματα που ανέδειξαν και να σκιαγραφηθεί η εκπαιδευτική τροχιά των πρώτων διδακτόρων. Η έρευνα βασίστηκε σε αδημοσίευτο αρχειακό υλικό και η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ιστορική-ερμηνευτική.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μεσοπόλεμος, διδακτορικές διατριβές, εκπαιδευτικές τροχιές

Abstract

Until the early twentieth century, the University of Athens was the only university in Greece. After significant efforts, the University of Thessaloniki was established to meet the educational needs of the northern region and to support Greek refugees. In its formative years, the institution received doctoral dissertations that investigated specific issues in depth and addressed significant scientific gaps. This study analyses the earliest doctoral dissertations submitted to the Faculty of Philosophy at the University of Thessaloniki, aiming to identify the topics addressed by the first doctoral candidates, the issues they prioritised, and their educational backgrounds. The research utilises unpublished archival material and applies a historical-hermeneutic methodology.

Keywords: Faculty of Philosophy, University of Thessaloniki, Interwar Period, doctoral dissertations, educational trajectories

Εισαγωγικά

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ιδρύεται με τον Νόμο 3341 του 1925 και λειτουργεί με πρώτη του και μοναδική Σχολή –το ακαδημαϊκό έτος 1926-27– τη Φιλοσοφική, η φυσιογνωμία της οποίας διαμορφώνεται σταδιακά από την επικράτηση των οπαδών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. Η πρώτη, η «ηρωϊκή» περίοδος, κατά τον ιστορικό Ιωάννη Χασιώτη (2000, σ. 20), χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες της Σχολής να διαμορφώσει μία ιδιαίτερη φυσιογνωμία με βάση, μεταξύ άλλων, τα επιστημονικά πεδία/ πειθαρχίες, που θεραπεύει.

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι πρώτοι διδάκτορες της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά την πρώτη δεκαετία λειτουργίας του (1932-1942) με διττό στόχο. Πρώτον, προκειμένου να καταγραφούν και να αναλυθούν τα επιστημονικά πεδία, στα οποία δόθηκε έμφαση με τις πρώτες διδακτορικές διατριβές, και δεύτερον, να σκιαγραφηθούν –με τα έως τώρα δεδομένα– οι εκπαιδευτικές τροχιές των πρώτων διδακτόρων μετά την απόκτηση του διδακτορικού τους διπλώματος.

Το υπό έρευνα υλικό αντλήθηκε, κυρίως, από το Αρχείο της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης και, συμπληρωματικά, από το Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο. Ειδικότερα, μελετήθηκαν τα Βιβλία των Πρακτικών των Συνεδριάσεων, τα οποία αποτέλεσαν και τη βασικότερη πηγή πληροφοριών για την έρευνα και εξετάστηκαν λεπτομερώς οι φάκελοι των υποψηφίων, οι οποίοι περιείχαν εισηγητικές εκθέσεις, υπομνήματα, αλληλογραφία, πιστοποιητικά, βεβαιώσεις, κ.λπ. Ιδιαιτέρως σημαντικές για την έρευνα ήταν οι εισηγητικές εκθέσεις, οι οποίες συγγράφονταν από τους καθηγητές της Σχολής για τις υπό εκπόνηση διδακτορικές διατριβές αλλά και εκείνες που αφορούν στην πλήρωση των πανεπιστημιακών εδρών.

Ιστορικό και θεωρητικό πλαίσιο

Κατά την τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα ιδρύεται και λειτουργεί –μετά από περιπέτειες (Φούκας, 2016) το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με νέο προσανατολισμό και στόχους (Τερζής, 1993). Με την ίδρυσή του η ελληνική πολιτεία προσβλέπει μεταξύ άλλων –και ίσως κυρίως– σε σκοπούς πολιτικούς, οι οποίοι σχετίζονται με την ευαίσθητη πολιτικά περιοχή των Βαλκανίων (Φούκας, 2016) και την ενσωμάτωση των προσφυγικών πληθυσμών (Ανδριώτης, 2003). Το νέο Πανεπιστήμιο είναι εκπαιδευτικό ίδρυμα "απελευθερωμένο" από δεσμεύσεις, λάθη ή παραλείψεις του παρελθόντος, προσανατολισμένο στις συγχρονικές τάσεις της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και στις οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του διευρυμένου, πλέον, νεοελληνικού κράτους και αποτελεί το "αντίπαλον" δέος του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη βελτίωση του οποίου, μάλιστα, πιστεύεται ότι θα συντελέσει (Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής, Συνεδρίασις 37, 24.3.1924, σ. 584).

Η ίδρυση και λειτουργία της Φιλοσοφικής Σχολής, ως πρώτης Σχολής (Δελμούζος, 1944), ως εκ τούτου, δεν είναι ούτε τυχαία ούτε συμπτωματική. Η Σχολή ιδρύεται σε μια περίοδο που η χώρα αναζητά το νέο της πρόσωπο με το τέλος της Μεγάλης Ιδέας και της παντοκρατορίας του αρχαϊσμού. Τα νέα στοιχεία που θα συγκροτήσουν την κοινωνία είναι η ανάπτυξη μέσω της επιστήμης και ο πολιτισμός που θα στηριχθεί στον νεοελληνικό πολιτισμό και στη δημιουργική χρήση της αρχαιότητας. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία για το νέο Πανεπιστήμιο έχει η εισαγωγή, η υιοθέτηση ή η αποδοχή της δημοτικής γλώσσας, η δημιουργία εδρών με νέα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Λαογραφία και η Ψυχολογία,

ο διαχωρισμός εδρών, όπως της Νεότερης Ελληνικής Φιλολογίας από τη Μεσαιωνική Ελληνική Φιλολογία, καθώς και η έμφαση σε έδρες, όπως η Βυζαντινή και Νεότερη Ιστορία και η Ιστορία της Τέχνης, οι οποίες αναπτύσσονται την περίοδο αυτή στην Ευρώπη και συνδέονται με το τοπικό στοιχείο της Θεσσαλονίκης. Ποια επιστημονικά πεδία, όμως, αναπτύσσονται ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης;

Ένας τρόπος για να αποτυπώσει κανείς με ακρίβεια έναν επιστημονικό κλάδο είναι να χαρτογραφήσει το πιο ακριβές και πλήρες πορτρέτο του. Πολύ συχνά τονίζονται οι καινοτόμες τάσεις, τα πιο γνωστά έργα ή οι πιο γνωστοί μελετητές. Εάν αυτά είναι –και είναι– αναγνωριστικοί δείκτες ενός κλάδου, δεν αντιπροσωπεύουν, ωστόσο, το πεδίο στο σύνολό του. Για τον λόγο αυτόν, στην παρούσα εργασία, ακολουθώντας, κατ' αναλογία, το μοντέλο της Hofsteter et al (2004), η οποία μελετά το τρίπτυχο ιδρύματα και πρόσωπα – δίκτυα – διάχυση (βλ. Σχήμα 1) για την ανάπτυξη ενός επιστημονικού πεδίου, επικεντρωνόμαστε στη διάχυση των επιστημονικών πεδίων μέσω της εξέτασης, αποκλειστικά, των πρώτων διδακτορικών διατριβών. Η εστίαση στις διδακτορικές διατριβές αποτελεί τον καλύτερο τρόπο προκειμένου να μελετηθεί η εξέλιξη και το δυναμικό ενός επιστημονικού κλάδου. Οι διδάκτορες αποτελούν μέρος μιας παράδοσης, μιας σχολής σκέψης, και, ταυτοχρόνως, συνιστούν την αντικατάσταση και την ανανέωση αυτής της παράδοσης. Επομένως, καθώς συνεχίζουν το έργο του κλάδου, κρατούν, παράλληλα, στα χέρια τους το μέλλον του.

Σχήμα 1: *Θεωρητικό πλαίσιο*

Οι διαδικασίες εκπόνησης μιας διδακτορικής διατριβής ορίζονται από τον Νόμο 5343 «Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών». Σύμφωνα με αυτόν, ο υποψήφιος διδάκτορας υποβάλλει στη Σχολή την πρωτότυπη διατριβή στην αρχαία, στη νέα ελληνική ή στη λατινική γλώσσα, δακτυλογραφημένη σε τρία αντίτυπα. Η Σχολή ορίζει από τους τακτικούς και έκτακτους καθηγητές του οικείου ή συγγενούς επιστημονικού κλάδου έναν εισηγητή, ο οποίος μέσα σε διάστημα δύο μηνών υποβάλλει εισηγητική έκθεση. Την πρώτη ημέρα μετά το δεύτερο δεκαήμερο από τη διανομή της έκθεσης στη συνέλευση των καθηγητών, η Σχολή αποφασίζει εάν θα εγκρίνει ή θα απορρίψει τη διατριβή (Νόμος 5343/ 1932, άρθρο 199-201).

Μετά την αρχική έγκριση της διατριβής ο υποψήφιος διδάκτορας καλείται να παραδώσει στη Σχολή τη διατριβή, τυπωμένη σε εκατό αντίτυπα, και αμέσως μετά να παραστεί σε δημόσια συνεδρία, στην οποία ενώπιων όλων των τακτικών και έκτακτων καθηγητών αναπτύσσει το θέμα της διατριβής του μέσα σε μια ώρα. Μετά την παρουσίαση ακολουθούν ερωτήσεις και οι καθηγητές στο σύνολό τους αποφασίζουν θετι-

κά ή αρνητικά επί της διδακτορικής διατριβής, απονέμοντας τον βαθμό «Καλώς», «Λίαν Καλώς» ή «Άριστα» στον υποψήφιο (Νόμος 5343/ 1932, άρθρο 202-204).

Διδακτορικές διατριβές: Οι πρώτες θεματικές, τα πρόσωπα και οι δυναμικές επιστημονικές πειθαρχίες

Οι διδακτορικές διατριβές αποτελούν μέσο για να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ένας επιστημονικός κλάδος ορίζει τον εαυτό του με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, οι διατριβές είναι το διεθνώς αναγνωρισμένο πρότυπο προσόν για την άσκηση ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας. Ακόμη και αν διαφέρουν από χώρα σε χώρα (λόγω των διαφορετικών κανονιστικών πλαισίων όσον αφορά τον τύπο και τον όγκο της γραφής, τις επιτροπές και τις διαδικασίες υποστήριξης/ παρουσίασης), υπόκεινται σε μια de facto ισοδυναμία, παρέχοντας στους υποψήφιους την ευκαιρία να κυκλοφορούν μεταξύ διαφορετικών χωρών και να συνομιλούν μεταξύ τους. Επιπλέον, πολλές φορές είναι αποκαλυπτικός ο ρόλος των εισηγητών στη διαμόρφωση της επιστήμης σε εθνικό ή θεσμικό επίπεδο (Hofsteter et al, 2004).

Κατά τη δεκαετία 1932-1942 γίνεται σαφές ότι οι άνδρες υποψήφιοι ήταν περισσότεροι, αφού μόνο μία γυναίκα εκπόνησε διατριβή τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Μάλιστα, φαίνεται ότι τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της Σχολής υπήρχε ένας "δισταγμός" στην κατάθεση διδακτορικών διατριβών, αν λάβουμε υπόψη μας, ότι οι επτά από τις εννέα διατριβές κατατέθηκαν τη διετία 1939-1940.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να βρεθούν κοινά στοιχεία ανάμεσα στους διδάκτορες και στις διδακτορικές τους διατριβές (βλ. Πίνακας 1). Έτσι, στην πρώτη ομάδα των διδακτόρων εντάσσονται αυτοί οι οποίοι ασχολήθηκαν με θέματα που αφορούν τις επιστήμες της Φιλοσοφίας και της Ψυχολογίας. Σε αυτήν την ομάδα ανήκουν ο Ιωάννης Ιμβριώτης, ο οποίος ήταν και ο πρώτος διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής και του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης γενικότερα, με θέμα «*Η παθολογική μνήμη*», ο Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου και ο Βασίλειος Τατάκης.

Η Ρωξάνη Σωτηριάδη ήταν η μοναδική γυναίκα διδακτόρισσα αυτής της δεκαετίας, αλλά και η πρώτη γυναίκα διδακτόρισσα της Φιλοσοφικής Σχολής. Ήταν η μόνη που ασχολήθηκε την περίοδο αυτή με το επιστημονικό πεδίο της Αρχαιολογίας. Η διατριβή της με τίτλο «Αττικά

πήλινα ειδώλια αρχαϊκής εποχής» είχε εισηγητή τον καθηγητή Ιστορίας της Αρχαίας Τέχνης Κωνσταντίνο Ρωμαίο.

Πολυπληθέστερη είναι η ομάδα των υποψηφίων διδακτόρων που ασχολούνται με το επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας. Στη συγκεκριμένη ομάδα εντάσσονται τέσσερις υποψήφιοι διδάκτορες: ο Παντελής Πρεβελάκης, ο Απόστολος Βακαλόπουλος, ο Ιωάννης Μαμαλάκης και ο Μιχαήλ Σακελλαρίου. Κοινό σημείο των τριών τελευταίων διατριβών είναι ο κοινός εισηγητής, ο καθηγητής Βυζαντινής και Γενικής Ιστορίας Ιωάννης Βογιατζίδης.

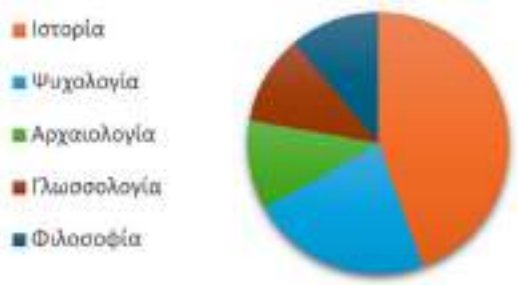
Τέλος, την περίοδο που μελετούμε ο Δημήτριος Γεωργακάς ασχολήθηκε με το επιστημονικό πεδίο της Γλωσσολογίας με θέμα «Η καταγωγή των Σαρακατσαναίων και το όνομα αυτών» και εισηγητή τον καθηγητή Λαογραφίας Στίλπωνα Κυριακίδη.

Πίνακας 1: *Οι πρώτοι διδάκτορες και τα επιστημονικά πεδία των πρώτων διατριβών κατά χρονολογική σειρά*

Α/Α	Διδάκτορας	Τίτλος	Επιστημονικό πεδίο	Εισηγητής	Ημερομηνία
1	Ιωάννης Ιμβριώτης	Η Παθολογική Μνήμη	Ψυχολογία	Χ. Θεοδωρίδης	3/6/1932
2	Παντελής Πρεβελάκης	Ο Γκρέκο στην Ιταλία και στην Κρήτη	Ιστορία της Τέχνης	Ι. Θεοδωρακόπουλος	24/5/1935 (Έγκριση)
3	Απόστολος Βακαλόπουλος	Πρόσφυγες και προσφυγικό ζήτημα κατά την επανάσταση του 1821	Ιστορία	Ι. Βογιατζίδης	19/6/1939
4	Ρωξάνη Σωτηριάδη	Αττικά πήλινα ειδώλια αρχαϊκής εποχής	Αρχαιολογία	Κ. Ρωμαίος	29/6/1939
5	Ιωάννης Μαμαλάκης	Γεώργιος Γεμιστός	Ιστορία	Ι. Βογιατζίδης	20/11/1939
6	Δημήτριος Γεωργακάς	Η καταγωγή των Σαρακατσαναίων και το όνομα αυτών	Γλωσσολογία	Σ. Κυριακίδης	18/1/1940 (Έγκριση)

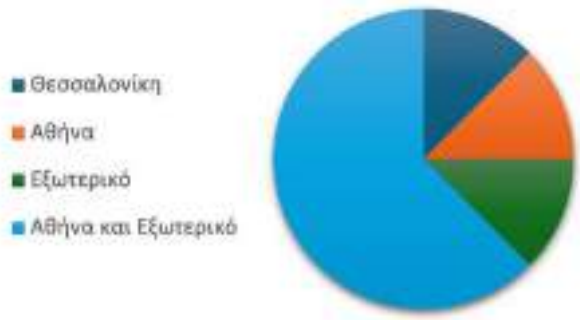
7	Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου	Τα κοινωνικά συναισθήματα παρά τοις εφήβοις	Ψυχολογία	Γ. Σακελλαρίου	30/5/1940
8	Μιχαήλ Σακελλαρίου	Η διοίκησις και τα πολιτεύματα της Σάμου κατά την επανάστασιν 1821-1835	Ιστορία	Ι. Βογιατζίδης	30/5/1940
9	Βασίλειος Τατάκης	Διαίρεση-Μερισμός	Φιλοσοφία	Χ. Θεοδωρίδης	4/6/1940

Από τις θεματικές και τα αριθμητικά δεδομένα (βλ. Γράφημα 1) προκύπτει ότι δημιουργείται μία τάση των υποψηφίων διδακτόρων προς το επιστημονικό πεδίο της νεότερης ιστορίας, αντικείμενο το οποίο καλύπτεται ανεπαρκώς στη Φιλοσοφική Αθηνών και με αδυναμίες ή ελλείψεις στη Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης (Φούκας, 2011). Ουσιαστικά, οι τρεις από τις εννέα διατριβές εμπίπτουν στη συγκεκριμένη θεματική ενώ υπάρχει και μία τέταρτη διατριβή, η οποία ανήκει στον χώρο της ιστορίας της τέχνης. Το γεγονός της δυναμικής της Ιστορίας μπορεί να συσχετιστεί με τον προσανατολισμό του νέου Πανεπιστημίου στην ίδρυση έδρας Νεότερης Ιστορίας και με την έμφαση στον νέο ελληνισμό. Οι υποψήφιοι διδάκτορες δεν δείχνουν ενδιαφέρον για επιστημονικά πεδία, όπως είναι η αρχαία ελληνική φιλολογία, η μεσαιωνική και η λατινική φιλολογία και η παιδαγωγική ενώ δεν υπάρχει καμία διατριβή που να αφορά στη νεοελληνική λογοτεχνία, παρά το γεγονός ότι όλα αυτά τα γνωστικά αντικείμενα θεραπεύονται στη νεοσύστατη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.



Γράφημα 1: *Επιστημονικά πεδία διδακτορικών διατριβών*

Ως προς τα πρόσωπα και τις πρότερες σπουδές τους (βλ. Γράφημα 2), εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι μόνον ένας από τους διδάκτορες είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης –πρόκειται για τον Απόστολο Βακαλόπουλο. Οι υπόλοιποι οκτώ πρώτοι διδάκτορες προέρχονται είτε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σακελλαρίου) είτε από ξένα Πανεπιστήμια (Πρεβελάκης) ενώ μερικοί έχουν φοιτήσει και στην Αθήνα και στο εξωτερικό (Ιμβριώτης, Σωτηριάδη, Μαμαλάκης, Γεωργακάς, Τατάκης). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την εμβέλεια και την αναγνωρισιμότητα, που αποκτά πολύ γρήγορα, η νεοϊδρυθείσα Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης και την "ασφάλεια" που νιώθουν οι υποψήφιοι διδάκτορες σε αυτή. Την επόμενη δεκαετία, βεβαίως, αρκετοί απόφοιτοι της Φιλοσοφικής Θεσσαλονίκης αναλαμβάνουν να εκπονήσουν διδακτορικές διατριβές.



Γράφημα 2: *Σχολή προέλευσης πρώτων υποψηφίων διδακτόρων*

Από τη μελέτη των εισηγητικών εκθέσεων και τα πρακτικά των κρίσεων των διδακτορικών διατριβών διαπιστώθηκε πως οι καθηγητές της Σχολής, εστιάζουν σε συγκεκριμένα κριτήρια: στη διαχείριση και αφομοίωση της ύλης, στην πρωτοτυπία της κάθε εργασίας και ειδικότερα στη συμβολή τους στην εξέλιξη της επιστήμης, στον τρόπο έκφρασης και στην ορθή χρήση της γλώσσας (δημοτικής ή καθαρεύουσας – η πρώτη διατριβή στη δημοτική είναι του Ιμβριώτη), στην ικανότητα του υποψήφιου να συνδέει τα ιστορικά γεγονότα και να τα ερμηνεύει (κυρίως αφορά στις ιστορικές διατριβές).

Οι ψυχολογικές και φιλοσοφικές διατριβές

Ο πρώτος διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης είναι ο Ιωάννης Ιμβριώτης. Ο Ιμβριώτης ήταν απόφοιτος τόσο του Πανεπιστημίου των Αθηνών όσο και των Πανεπιστημίων Σορβόννης και Βερολίνου. Μελετώντας κανείς τα πρακτικά της Σχολής, σε ό,τι αφορά τη διδακτορική διατριβή του Ιμβριώτη έρχεται αντιμέτωπος με ηχηρές αντιδράσεις: ο «καθαρευουσιάνος» –σύμφωνα με τον Δελμούζο– καθηγητής Κλασικής Φιλολογίας Χαρίτων Χαριτωνίδης επιμένει, στην απουσία πρωτοτυπίας, γεγονός, το οποίο δεν σχολίασε κανένας άλλος από τους καθηγητές-εξεταστές, και στη γλώσσα της διδακτορικής διατριβής, σημειώνοντας ότι κακώς ο υποψήφιος χρησιμοποίησε τη δημοτική –όμως και σε αυτήν την περίπτωση κανένας άλλος από τους καθηγητές δεν ασχολήθηκε με το ζήτημα: «…*Ἐν τῇ διατριβῇ τοῦ Ἰ. Ἰμβριώτου δὲν βλέπω πρωτοτυπίαν, ἂν δ' ἀντιρρήσεις ἤ ἰδιογνωμία εἰς τὰ ὑπό τῶν ἄλλων λεχθέντα, ἔχουσι πολύ τό ἀσαφές καὶ σκοτεινόν, ὧν τῶν εὐθύνων δέν πρέπει νά ἐπιρρίψωμεν εἰς τήν κακήν τῆς δημοτικῆς χρῆσιν ἀλλ' εἰς τήν διανοητικήν τοῦ θέματος δυσκολίαν. Θεωρῶ τὴν ἐργασίαν ἁπλῶς πληροφοριακήν, ἵνα μεταχειρισθῇ λέξιν τοῦ εἰσηγητοῦ καὶ οὐδέν ἄλλο…*» (Α.Φ.Σ., 12 Νοεμβρίου 1931, σσ. 69-70).

Παρά τις αντιδράσεις αυτές, η διατριβή έγινε δεκτή προκειμένου να προχωρήσει η διαδικασία της δημόσιας υποστήριξης. Αφού έγιναν ορισμένες ερωτήσεις και τονίστηκε η παρουσία "ατυχών εκφράσεων" η διατριβή εγκρίθηκε με την προϋπόθεση ότι θα διορθωθούν διάφορες γλωσσικές και εκφραστικές αστοχίες, οι οποίες επισημάνθηκαν από τους καθηγητές. Η αναγόρευση του υποψηφίου διδάκτορα έγινε στις 3 Ιουνίου 1932 παρόντος και του Πρύτανη του Πανεπιστημίου, καθώς επρόκειτο για τον πρώτο διδάκτορα του ιδρύματος (Α.Φ.Σ., 26 Νοεμβρίου 1931· Α.Φ.Σ., Παρασκευή 3 Ιουνίου 1932).

Ο επόμενος διδάκτορας είναι ο Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου. Η συζήτηση για την κρίση της διατριβής του ξεκίνησε στη συνέλευση της Σχολής στις 14 Μαρτίου 1940. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στα όσα ανέφερε ο καθηγητής, πλέον, της Σχολής Ιμβριώτης. Ο Ιμβριώτης σημείωσε ότι πρόκειται για φιλότιμη προσπάθεια, η οποία, όμως, παρουσιάζει αρκετά σφάλματα, και διαπίστωσε πως εντέλει δεν υλοποιούνται οι ερευνητικές υποσχέσεις που είχε θέσει ο υποψήφιος. Τόνισε χαρακτηριστικά: «…*Γενικά δέ μένω ἱκανοποιημένος ἀπό τή μελέτη τοῦ κ. Παπακωνσταντίνου. Ἐπειδή ὅμως ὁ ὑποψήφιος, ὅπως εἶπα, ἔχει δείξει ἀξιέπαινη φιλοπονία ἔχω τήν γνώμη πως μπορεῖ νά γίνει δεκτός…*» (Α.Φ.Σ., 14 Μαρτίου 1940,

σσ. 327-329). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι λίγες συνεδρίες αργότερα το θέμα της κρίσης επανήλθε στο προσκήνιο και παρατηρήθηκε από ορισμένους καθηγητές ότι η συγκεκριμένη διατριβή είχε ήδη δημοσιευτεί ως έρευνα του Ψυχολογικού Εργαστηρίου. Μάλιστα, ο διευθυντής του Εργαστηρίου, Γεώργιος Σακελλαρίου, είναι και ο συντάκτης της εισηγητικής έκθεσης της διατριβής. Παρά τα προβλήματα και έπειτα από αρκετές συζητήσεις, προτάθηκε να αλλάξει το εξώφυλλο της εργασίας, στο οποίο δεν θα γράφονταν ότι αποτελεί έρευνα του Ψυχολογικού Εργαστηρίου. Οι καθηγητές αποφάσισαν υπέρ της έγκρισης της διατριβής με βαθμό «Λίαν καλώς» (Α.Φ.Σ., 24 Μαΐου 1940· Α.Φ.Σ., 28 Μαΐου 1940).

Τέλος, ο Βασίλειος Τατάκης, είναι ο τελευταίος διδάκτορας αυτής της δεκαετίας που μελετούμε. Πρόκειται για απόφοιτο του Πανεπιστημίου Αθηνών αλλά και του Πανεπιστημίου της Σορβόννης (Α.Φ.Σ./ ΦΑΚ.Λ.08.10). Ο υποψήφιος όφειλε να διορθώσει τα όσα του επισημάνθηκαν από τον εισηγητή του, καθηγητή Θεοδωρίδη, σχετικά με τα σφάλματα της διατριβής, ενώ κατά την αναγόρευσή του έλαβε τον βαθμό «Ἄριστα» (Α.Φ.Σ., 28 Νοεμβρίου 1939· Α.Φ.Σ., 4 Ιουνίου 1940).

Οι διδάκτορες του επιστημονικού πεδίου της Ιστορίας

Κατά τη διαδικασία κρίσης της διατριβής του Παντελή Πρεβελάκη σχεδόν όλοι οι καθηγητές της Σχολής, έθεσαν ερωτήματα στον υποψήφιο. Τα ερωτήματα αφορούσαν στην ανάπτυξη και ανάλυση του θέματος και στην πρωτοτυπία της διατριβής, κάνοντας συγκρίσεις με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Οι απαντήσεις, τις οποίες έδωσε ο υποψήφιος, ήταν καθοριστικές για να άρουν οι καθηγητές τις επιφυλάξεις τους. Έτσι, ο υποψήφιος έγινε δεκτός ως διδάκτωρ με βαθμό «Λίαν καλώς» (Α.Φ.Σ., 24 Μαΐου 1935).

Ωστόσο, τόσο στην περίπτωση του Παντελή Πρεβελάκη όσο και της Ρωξάνης Σωτηριάδη, η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια, προέκυψε ένα "τυπικό" κώλυμα, το οποίο έγειρε συζητήσεις και αντιδράσεις στους κόλπους της Σχολής. Το πτυχίο που είχαν από Πανεπιστήμιο της Γαλλίας δεν τους έδινε τη δυνατότητα να εκπονήσουν διδακτορική διατριβή. Κατόπιν, πολλών συζητήσεων αποφασίστηκε να εγκριθούν οι διατριβές των υποψηφίων (Α.Φ.Σ., 14 Φεβρουαρίου 1935· Α.Φ.Σ., 21 Φεβρουαρίου 1935).

Ο Απόστολος Βακαλόπουλος είναι ο μοναδικός απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης από τους εννέα διδάκτορες που πα-

ρουσιάζονται. Ως προς την εισηγητική έκθεση οι παρατηρήσεις που έγιναν αφορούν, κυρίως, εκφραστικές ασάφειες και ελλείψεις ως προς τη βιβλιογραφία. Παρά τις παρατηρήσεις που έγιναν, ο καθηγητής Βογιατζίδης, ο οποίος συνέταξε την εισηγητική έκθεση, τόνισε ότι επιτεύχθηκε από τον υποψήφιο η απαιτούμενη πρωτοτυπία που πρέπει να έχει μια διατριβή. Γενικά, σε σύγκριση και με άλλους διδάκτορες της Σχολής οι παρατηρήσεις που έγιναν δεν ήταν πολλές, ενώ ο εισηγητής τόνισε ότι ο υποψήφιος είναι άξιος αναγόρευσης. Η Σχολή του απένειμε τον τίτλο του διδάκτορα με βαθμό «Άριστα» (Α.Φ.Σ., 19 Ιανουαρίου 1939· Α.Φ.Σ., 13 Ιουνίου 1939).

Ιδιαίτερη είναι η περίπτωση του Ιωάννη Μαμαλάκη, απόφοιτου της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, ο οποίος έγραψε διατριβή με θέμα «*Γεώργιος Γεμιστός*». Ο καθηγητής Βογιατζίδης που υπέγραψε την εισηγητική έκθεση ανέφερε πως στη διατριβή για ορισμένα θέματα θα έπρεπε να γίνει εκτενέστερη μελέτη των πηγών. Μάλιστα, υποστήριξε ότι ο υποψήφιος δεν έπρεπε να ταχθεί μονόπλευρα με ορισμένες πηγές και ότι έπρεπε να προσέξει ορισμένα σημεία παραπληροφόρησης. Επιπλέον, για τον Βογιατζίδη ορισμένες γενικεύσεις που κάνει ο υποψήφιος και οι πολλές αβλεψίες πρέπει οπωσδήποτε να διορθωθούν. Συμπερασματικά, υπογράμμισε ότι η εργασία γράφτηκε χωρίς επαρκή μελέτη των πηγών και γι' αυτό δεν μπορεί να εισηγηθεί την αποδοχή της διατριβής. Πρόκειται για τη μοναδική διατριβή αυτής της δεκαετίας, η οποία είχε αρνητική εισήγηση (Α.Φ.Σ., 20 Ιουνίου 1937). Κατά την κρίση της διατριβής, διατυπώθηκαν από τους καθηγητές αρκετά αρνητικά σχόλια, τα οποία αφορούσαν στη μικρή έκταση, στα πολλά γλωσσικά και εκφραστικά λάθη, και, κυρίως, στη συγγραφή της διατριβής στη δημοτική γλώσσα. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του καθηγητή Θεοδωρακόπουλου: «*Εἶχα διαβάσει τήν διατριβήν. Ἡ γλώσσα της εἶναι ἀποκρουστική. Δέν κάμνω διάκρισιν, ἄν ἦτο εἰς τήν καθαρεύουσαν, ἐπίσης δέν θά τήν ἐδεχόμην, διότι ἡ διατριβή δέν ἔχει μορφήν ἀξίαν τοῦ νοήματος καί τοῦ περιεχομένου αὐτῆς. Ὁ συγγραφέας δέν χειρίζεται τήν γλῶσσαν, ὡς θά ἔκαμε ἕνας ἐπιστήμων…*» (Α.Φ.Σ., 9 Δεκέμβριου 1937, σσ. 154-155). Όπως αναφέρεται στα Πρακτικά της Σχολής, η διατριβή υποβλήθηκε εκ νέου –στην καθαρεύουσα αυτή τη φορά– αφού διορθώθηκε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που επισημάνθηκαν στον υποψήφιο, ενώ εμπλουτίστηκε και ως προς την έκτασή της. Ο υποψήφιος αναγορεύθηκε διδάκτορας με βαθμό «Λίαν καλώς» (Α.Φ.Σ., Δευτέρα 22 Μαΐου 1939).

Αναφορικά με τη διατριβή του Μιχαήλ Σακελλαρίου, οι παρατηρήσεις της εισηγητικής έκθεσης σχετίζονται με εκφραστικές διατυπώσεις, καθώς και με ανακρίβειες που έρχονται σε αντίθεση με ορισμένες πηγές, με την εγκυρότητα των πηγών και με ορισμένες παραδοχές και ερμηνείες του υποψηφίου που δεν συμφωνούν με τις παραπομπές. Ο εισηγητής συμπεραίνει ότι αν και πρόκειται για μία αρκετά ενδιαφέρουσα δουλειά, ο υποψήφιος κινήθηκε σε ένα μέτριο επίπεδο (Α.Φ.Σ., 10 Μαρτίου 1940). Κατά την κρίση της διατριβής, ο εισηγητής ανέφερε ότι το θέμα, αν και πρωτότυπο, δεν έχει αναπτυχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η συζήτηση μεταξύ των καθηγητών επεκτάθηκε στην επιείκεια που πρέπει να δείχνει η Σχολή στη μετριότητα των διατριβών. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του καθηγητή Σιγάλα «*ἡ Σχολή πρέπει νά εἶναι αυστηροτέρα κατά τήν ἀπονομήν διδακτορικῶν διπλωμάτων*». Παρόλα αυτά η διατριβή του υποψηφίου εγκρίθηκε και μάλιστα με βαθμό «Ἄριστα», με την προϋπόθεση ότι θα προβεί σε όλες τις απαραίτητες διορθώσεις σύμφωνα με τις υποδείξεις του εισηγητή (Α.Φ.Σ., 11 Απριλίου 1940, σσ. 335· Α.Φ.Σ., 30 Μαΐου 1940).

Η Ρωξάνη Σωτηριάδη-Σέτζουϊκ, απόφοιτη της Φιλοσοφικής και της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ήταν η πρώτη γυναίκα διδακτόρισσα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κόρη του Γεώργιου Σωτηριάδη, καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών αλλά και του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και σύζυγος του Alexander Sedgwick, ο οποίος ήταν ανταποκριτής των New York Times στην Ελλάδα. Όταν επέστρεψε στην Ελλάδα διατηρούσε φιλικές σχέσεις με τη βασίλισσα Φρειδερίκη (Ε.Λ.Ι.Α./ΦΑΚ. 660, *Σωτηριάδη-Σέτζουϊκ, Ρωξάνη*). Στην εισηγητική του έκθεση ο Ρωμαίος αναγνωρίζει τη δυσκολία του θέματος, τονίζει τη γλωσσομάθεια της υποψήφιας, δικαιολογεί τα γλωσσικά σφάλματα και κρίνει απαραίτητη την αντικατάσταση ορισμένων παρωχημένων θεωριών και όρων. Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι ο εισηγητής της διατριβής ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκός ως προς την εργασία της υποψήφιας (Α.Φ.Σ., 23 Φεβρουαρίου 1939). Μάλιστα, αξίζει να τονιστεί ότι όλο το διάστημα από την έναρξη συγγραφής της διατριβής έως τη δημόσια δοκιμασία ο Ρωμαίος αλληλογραφούσε με την υποψήφια για θέματα σχετικά με την πορεία της διδακτορικής της διατριβής, όπως προκύπτει από τον φάκελο που εντοπίστηκε στο ΕΛΙΑ. Η διατριβή της βαθμολογήθηκε με «Λίαν καλώς», αλλά δυστυχώς, στα πρακτικά δεν αναγράφεται με λεπτομέρειες η διαδικασία, όπως σε άλλες περιπτώσεις (Ε.Λ.Ι.Α./ΦΑΚ. 660/Υποφάκελος 1.1α).

Εκπαιδευτικές σταδιοδρομίες ή τροχιές

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να μελετήσει κανείς τι απέγιναν οι πρώτοι διδάκτορες και η πρώτη διδακτόρισσα της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, να μελετήσει δηλαδή τις εκπαιδευτικές τους σταδιοδρομίες και τροχιές, προκειμένου να σκιαγραφηθεί με σαφήνεια η εξέλιξη των επιστημονικών πεδίων και η συμβολή ή ο ρόλος των πρώτων διδακτόρων και να εντοπιστούν συνέχειες ή ασυνέχειες, καινοτομίες ή οπισθοδρομήσεις. Από το κεφάλαιο αυτό απουσιάζει η Ρωξάνη Σωτηριάδη, για την οποία δεν βρέθηκαν έως τώρα επαρκή στοιχεία για τη μετέπειτα πορεία της.

Ο Ιωάννης Ιμβριώτης, αρχικά εξελέγη υφηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, μετά από τη δυσκολία, διότι εκκρεμούσε η αναγόρευσή του, όταν ξεκίνησαν οι διαδικασίες της υφηγεσίας. Το γεγονός, συζητήθηκε αρκετά στις συνελεύσεις της Σχολής, ενώ αξιοσημείωτη ήταν η αντίδραση του Αλέξανδρου Δελμούζου, ο οποίος εξέφρασε την άποψη ότι δεν γίνεται στην ίδια συνεδρίαση να αναγορεύεται κανείς διδάκτορας και παράλληλα να εκλέγεται υφηγητής. Ο Ιμβριώτης, αφού παρέμεινε στη θέση του υφηγητή για επτά χρόνια, κατάφερε να εκλεγεί καθηγητής Φιλοσοφίας του ίδιου Πανεπιστημίου (Α.Φ.Σ., 9 Ιουνίου 1932· Α.Φ.Σ., 5 Δεκεμβρίου 1939).

Ο Παντελής Πρεβελάκης προσπάθησε να εκλεγεί το 1934 καθηγητής της Ιστορίας της Τέχνης στη Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, επειδή δεν είχε εγκριθεί ακόμη η διατριβή του, δεν καταφέρνει να εκλεγεί στη συγκεκριμένη έδρα. Εντέλει, το 1939 εκλέχτηκε τακτικός καθηγητής της Ιστορίας και Επιστήμης της Τέχνης στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα (Α.Φ.Σ., 21 Απριλίου 1934· Κάσδαγλης, 1987).

Ο Απόστολος Βακαλόπουλος είναι ο μοναδικός υποψήφιος, ο οποίος από φοιτητής ακολούθησε εξελικτική πορεία εντός του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αρχικά, εκλέχτηκε υφηγητής Νεότερης Ιστορίας ενώ στη συνέχεια έκτακτος και τακτικός καθηγητής Νεότερης Ιστορίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κατά τη διαδικασία πλήρωσης της έδρας συνυποψήφιοί του ήταν οι άλλοι δύο διδάκτορες αυτής της δεκαετίας που ασχολήθηκαν με το επιστημονικό πεδίο της νεότερης ιστορίας. Ο Βακαλόπουλος διετέλεσε Κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής (Α.Φ.Σ.· Τσιρπανλής, 2002)

Ο Ιωάννης Μαμαλάκης εργάστηκε ως καθηγητής στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αν και αρκετές φορές προσπάθησε να εκλεγεί καθηγητής Νεότερης Ιστορίας, οι προσπάθειες

ήταν ανεπιτυχείς. Μάλιστα, το 1944 ήταν ο μοναδικός υποψήφιος για τη συγκεκριμένη έδρα, αλλά κανένας από τους καθηγητής δεν τον ψήφισε. Κατάφερε, ωστόσο, να εκλεγεί υφηγητής Ιστορίας το 1947 (Α.Φ.Σ./ ΦΑΚ.Λ.04.02).

Ο Μιχαήλ Σακελλαρίου εργάστηκε ως καθηγητής Μέσης Εκπαίδευσης. Το 1943 προσπάθησε να εκλεγεί, χωρίς όμως επιτυχία, υφηγητής Νεότερης Ιστορίας, έχοντας μάλιστα συνυποψήφιους, όπως ειπώθηκε, τους Απόστολο Βακαλόπουλο και Ιωάννη Μαμαλάκη. Μετά από αποτυχημένες προσπάθειες στην έδρα της Νεότερης Ιστορίας κατόρθωσε να εκλεγεί καθηγητής Αρχαίας Ιστορίας (αντικείμενο διαφορετικό από το πεδίο της διδακτορικής του διατριβής, αλλά σύνηθες ακόμη την εποχή αυτή) στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, αν και ελέγχθηκε αυστηρά από τον καθηγητή Στίλπωνα Κυριακίδη (όπως και ο Βασίλειος Τατάκης). Το γεγονός ότι εκλέχτηκε σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο από αυτό της διατριβής του μετά από αρκετές προσπάθειες μαρτυρεί την επιμονή του υποψηφίου. Διετέλεσε Κοσμήτορας της Σχολής (Α.Φ.Σ.· Σταμπουλής, 2025).

Ο Δημήτριος Γεωργακάς, για τον οποίο δεν έχουμε πολλές πληροφορίες, ακολούθησε ακαδημαϊκή καριέρα στο εξωτερικό. Αφού ολοκλήρωσε τη διατριβή του στη Θεσσαλονίκη, εκλέχτηκε λέκτορας στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο ενώ στη συνέχεια έγινε αναπληρωτής καθηγητής και καθηγητής Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο της Βόρειας Ντακότα. Το 1975 βραβεύθηκε με τον τίτλο του «Καθηγητή Ερευνών». Πρόκειται για τον πρώτο καθηγητή που τιμήθηκε με την προαναφερθείσα διάκριση στη Φιλοσοφική Σχολή της Β. Ντακότα (Χαραλαμπάκης, 1988-1989)

Ο Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου αρχικά, εμφανίζεται ως βοηθός του Ψυχολογικού Εργαστηρίου στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Μετά την απόκτηση του διδακτορικού διπλώματος, το 1942 αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Ιεροδιδασκαλείου της Λαμίας και το 1965 γίνεται πρόεδρος του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Παράλληλα έως τη συνταξιοδότηση του το 1971 καταλαμβάνει καίριες θέσεις στο Υπουργείο Παιδείας, όπως αυτή του Γενικού Γραμματέα και του Γενικού Διευθυντή Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, ενώ διδάσκει μαθήματα Ψυχολογίας στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002· Δούκας, 2022).

Τέλος, ο Βασίλειος Τατάκης ξεκίνησε την πορεία του ως καθηγητής Μέσης Εκπαίδευσης. Λόγω της γνωριμίας του με τον Αλέξανδρο Δελμούζο ανέλαβε τη διεύθυνση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Για ένα διάστημα ήταν μέλος του Ανώτατου Εκπαιδευτι-

κού Συμβουλίου. Πριν εκλεγεί Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης είχε ήδη μια αποτυχημένη προσπάθεια για την ίδια θέση. Ο Τατάκης είναι ο τρίτος κατά σειρά διδάκτορας αυτής της δεκαετίας που διετέλεσε Κοσμήτορας της Σχολής (Α.Φ.Σ.· Τατάκης, 1993).

Επιλογικά

Από την έως τώρα έρευνα προκύπτουν τα εξής στοιχεία:

(α) Τους πρώτους καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης απασχολεί ιδιαιτέρως το επίπεδο των διδακτορικών διατριβών, γιατί γι' αυτούς αποτελεί στοιχείο της φυσιογνωμίας και δείκτης του κύρους της Σχολής. Ο Χαράλαμπος Θεοδωρίδης μεταφέρει την υποβόσκουσα άποψη μεταξύ των υποψηφίων διδακτόρων ότι προτιμούν τη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, διότι είναι "πιο εύκολη" ή λιγότερο απαιτητική σε σχέση με τη Φιλοσοφική Αθηνών. Στο πλαίσιο αυτής της "αγωνίας" μπορεί ή πρέπει να ιδωθούν/ ερμηνευθούν οι λεπτομερέστατες/ σχολαστικότατες διορθώσεις (εκφραστικές, γλωσσικές, εννοιολογικές κ.λπ.) των εργασιών από το σύνολο των καθηγητών της Σχολής αλλά και η τελική αξιολόγηση των εργασιών (από τις εννέα διατριβές –στοιχεία έχουμε για τις επτά–, τρεις κρίθηκαν με βαθμό «Άριστα» και τέσσερις με «Λίαν Καλώς»).

(β) Οι επτά από τους εννέα διδάκτορες της περιόδου που εξετάσαμε είχαν ακαδημαϊκή εξέλιξη είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό. Στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, τουλάχιστον, προσπάθησαν να εξελιχθούν έξι ενώ οι πέντε τα κατάφεραν, χωρίς, όμως, να φτάσουν όλοι στη βαθμίδα του τακτικού καθηγητή. Αξιοσημείωτη είναι η επιμονή που είχαν οι διδάκτορες του επιστημονικού πεδίου της Ιστορίας, οι οποίοι πολλές φορές προσπάθησαν να πληρώσουν την πολλάκις προκηρυχθείσα έδρα της Νεότερης Ιστορίας χωρίς, όμως, επιτυχία.

(γ) Κατά την κρίση των διατριβών ιδιαίτερη σημασία δινόταν στην ορθή χρήση της γλώσσας, ιδιαιτέρως σε περιπτώσεις που αυτή ήταν η δημοτική, η οποία άλλοτε κρινόταν με επιείκεια (π.χ. περίπτωση Ιμβριώτη) και άλλοτε αυστηρότερα (π.χ. περίπτωση Μαμαλάκη), στο επιστημονικό ύφος, στην πρωτοτυπία, στη διαχείριση της ύλης και στις ερμηνείες των δεδομένων (το τελευταίο κριτήριο εξεταζόταν περισσότερο στις ιστορικές διατριβές).

Συμπερασματικά, η Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της συνέβαλε στη διαμόρφωση και ανάπτυξη επιστημονικών περιοχών, προώθησε τη δημιουργία δικτύων, την οργάνωση

εκδηλώσεων και τη δημοσίευση εντύπων, που επέτρεψαν τη δημιουργία κοινότητας ερευνητών, οι οποίοι εργάζονται και συζητούν κοινά θέματα. Αυτή η διαμόρφωση επέτρεψε την "επαγγελματοποίηση" του κάθε επιστημονικού πεδίου, η οποία είναι ακόμη πιο σημαντική καθώς η επιστήμη εξελίσσεται σε μια στενά συνδεδεμένη μονάδα διδασκαλίας και έρευνας (προγράμματα σπουδών και ακαδημαϊκοί τίτλοι, ειδικές διδακτορικές διατριβές και πιστοποιήσεις).

Πηγές

Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής (στο εξής Α.Φ.Σ.)/ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Β΄, Συνεδρίασις 160, Πέμπτη 12 Νοεμβρίου 1931.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Β΄, Συνεδρίασις 163, Πέμπτη 26 Νοεμβρίου 1931.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Β΄, Συνεδρίασις 181, Παρασκευή 3 Ιουνίου 1932.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Β΄, Συνεδρίασις 183, Πέμπτη 9 Ιουνίου 1932.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Β΄, Συνεδρίασις 225, Σάββατο 21 Απριλίου 1934.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Β΄, Συνεδρίασις 247, Πέμπτη 14 Φεβρουαρίου 1935.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Β΄, Συνεδρίασις 248, Πέμπτη 21 Φεβρουαρίου 1935.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 259, Παρασκευή 24 Μαΐου 1935.
Α.Φ.Σ./ ΦΑΚ.Λ.03.12, Προκηρύξεις-Πληρώσεις Θέσεων ΔΕΠ-Οικονομικά, Εισηγητική έκθεσις επί της υποβληθείσας διατριβής «Γεώργιος Γεμιστός», 20 Ιουνίου 1937.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 299, 9 Δεκέμβριου 1937.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 324, Πέμπτη 19 Ιανουαρίου 1939.
Α.Φ.Σ./ ΦΑΚ.Λ.02.18, Διδακτορικά, Εισηγητική έκθεσις περί της επί διδακτορία υποβληθείσας εργασίας της Κας Ρωξάνης Σωτηριάδη-Σέντζοϋικ, 23 Φεβρουαρίου 1939.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 330, Δευτέρα 22 Μαΐου 1939.

Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 331, Τρίτη 13 Ιουνίου 1939.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 341, Πέμπτη 28 Νοεμβρίου 1939.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 343, Τρίτη 5 Δεκεμβρίου 1939.
Α.Φ.Σ./ ΦΑΚ.Λ.03.01, Διδακτορικά, Εισηγητική έκθεσις περί της διατριβής Μιχ. Σακελλαρίου, 10 Μαρτίου 1940.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 349, 14 Μαρτίου 1940.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 351, Πέμπτη 11 Απριλίου 1940.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 352, Παρασκευή 24 Μαΐου 1940.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 353, Τρίτη 28 Μαΐου 1940.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 354, Πέμπτη 30 Μαΐου 1940.
Α.Φ.Σ./ Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Βιβλίο Γ΄, Συνεδρίασις 355, Τρίτη 4 Ιουνίου 1940.
Α.Φ.Σ./ ΦΑΚ.Λ.04.02, *Προκηρύξεις-Πληρώσεις Θέσεων ΔΕΠ*, Υπόμνημα προς τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, περί των σπουδών και των εργασιών Ιωανν. Π. Μαμαλάκη υποψηφίου για την τακτική έδρα της Νεωτέρας Ελληνικής Ιστορίας.
Α.Φ.Σ./ ΦΑΚ.Λ.08.10, *Φάκελοι ΔΕΠ-Υπομνήματα*, Υπόμνημα Β.Ν. Τατάκη υποψηφίου διά την τακτική έδρα Β. Φιλοσοφίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
Ε.Λ.Ι.Α./ ΦΑΚ. 660, *Σωτηριάδη-Σέτζουϊκ, Ρωξάνη*.
Ε.Λ.Ι.Α./ ΦΑΚ. 660/Υποφάκελος 1.1α, *Ρωξάνη Σωτηριάδη Διδακτορικό στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης*.
Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής, Συνεδρίασις 37, 24 Μαρτίου 1924, σ. 584.
Νόμος 5343/1932, άρθρα 197-205, Διδακτορικά Διπλώματα, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 86/ 23.03.1932, τ. Α΄).

Βιβλιογραφία

Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S., & Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica, 50(6)*, 871-880.

Ανδριώτης, Ν. (2003). Οι πρόσφυγες. Η άφιξη και τα πρώτα μέτρα περίθαλψης. Στο Β. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, 7* (*σσ*. 79-88). Ελληνικά Γράμματα.

Δελμούζος, Α. (1944). *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*. Γλάρος.

Δούκας, Τ. (2022). *Το σχολείο στη Δικτατορία (1967-1974): Ιδεολογία, πολιτικές και φορείς δράσης*. Αιακός.

Καζολέα-Ταβουλάρη, Π. (2002). *Η Ιστορία της Ψυχολογίας στην Ελλάδα (1880-1987)*. Ελληνικά Γράμματα.

Κάσδαγλης, Ε. Χ. (1987). *Στιγμές από το βίο και τη δημιουργία του Παντελή Πρεβελάκη (1909-1986)*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Σταμπουλής, Ζ. (2025). *Οι πρώτοι διδάκτορες της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1932-1942): θεματικές, διαδικασίες, εκπαιδευτικές τροχιές* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης].

Τατάκης, Β. (1993). *Απομνημονεύματα: Βιογραφική μυθιστορία*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Τερζής, Ν. Π. (1993). Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Ν. Π. Τερζής, Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – πράγματα και πρόσωπα (σσ. 148-169). Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τσιρπανλής, Ζ. (2002). Νεκρολογία Αποστόλου Ε. Βακαλόπουλου (1909-2000). Στο *ΚΒ΄ Πανελλήνιο Ιστορικό Συνέδριο* (σσ. 15-18). Ελληνική Ιστορική Εταιρεία.

Φούκας, Β. (2011). Η διδασκαλία της Ιστορίας στις Φιλοσοφικές Σχολές Αθηνών και Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου: Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, 9, 95-122.

Φούκας, Β. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1940: Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χασιώτης, Ι. (2000). Αναζητώντας τομές και βασικά χαρακτηριστικά στην ιστορία της Φιλοσοφικής Σχολής. Στο *Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα πρώτα 75 χρόνια* (σσ.15-27). Α.Π.Θ.-University Studio Press.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1988-1989). Δημήτριος Ι. Γεωργακάς (1908-1990). *Γλωσσολογία, 7-8,* 275-280.

Η φωνή των μαθητριών ως απάντηση στο «δράμα» του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης: Μια προοδευτική δράση που επέφερε τη συντηρητική αντίδραση

Δέσποινα Τσίντζα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Α.Π.Θ.
desptsin@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στη βάση των αρχών του Δημοτικισμού και του Σχολείου Εργασίας, ο παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς (1889–1940), ως διευθυντής του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης την περίοδο 1927–1930, επιδίωξε την οργάνωση ενός λαϊκού σχολείου μέσω της μεταρρύθμισης των προγραμμάτων σπουδών με άξονα τη δημοτική γλώσσα και την εφαρμογή ενός αυθεντικού σχολείου εργασίας. Στόχοι του ήταν η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η ολιστική αγωγή και η αναμόρφωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η πρωτοποριακή αυτή προσπάθεια συνάντησε έντονη αντίδραση από τις συντηρητικές δυνάμεις της κοινωνίας, της πολιτείας και της εκκλησίας, οι οποίες, με πρόσχημα πολιτικά και θρησκευτικά ζητήματα, οδήγησαν στην απομάκρυνσή του από το σχολείο μετά τα γνωστά στην εκπαιδευτική ιστορία «Διδασκαλειακά» επεισόδια. Στην περιπέτεια αυτή υποστηρικτές του στάθηκαν οι μαθήτριές του, οι οποίες συσπειρώνονται και αντιδρούν στην αδικία που, κατά την άποψή τους, υπέστη το σχολείο και ο δάσκαλός τους. Στις επιστολές τους προς τον παιδαγωγό εκμυστηρεύονται ότι «ένιωθαν πως γκρεμίζοταν ο κόσμος γύρω τους». Η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει την αντίδραση των μαθητριών κατά την περίοδο της αναταραχής, αναδεικνύοντας τον ρόλο του δασκάλου στην ψυχοσύνθεση των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό επικεντρώνεται στη «φωνή» των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι αποτελούν τους αποδέκτες της αλλαγής αλλά η «φωνή» τους συχνά αποσιωπάται. Η έρευνα βασίζεται σε επιστολές των μαθητριών από το αρχειακό υλικό του ΕΛΙΑ και σε τεκμήρια από το προσωπικό αρχείο του παιδαγωγού.

Λέξεις-κλειδιά: Κουντουράς, Διδασκαλειακά, Εκπαιδευτικός, Δημοτικισμός

Abstract

This study argues that the educational reforms Miltos Kountouras (1889–1940) attempted—such as founding a popular school based on Demoticism and Work-School principles—show the difficulty of implementing change in conservative societies. As director of the Girls' Normal School of Thessaloniki (1927–1930), Kountouras aimed to restructure curricula, fight illiteracy, promote holistic education, and redesign vocational training in demotic language. His innovative reforms faced strong opposition from conservative groups. This resistance led to his removal after the "Didaskaleiaka" incidents, showing how conservative backlash can block educational reform.

By focusing on Kountouras's and his students' responses to opposition, the study demonstrates that teacher-student dynamics are critical during backlash. Analysis of archival sources—including student correspondence from *Hellenic Literary and Historical Archive* (ELIA in Greek) and Kountouras's personal archive—highlights how psychological, educational, and political effects intertwine as outcomes of reform. Crucially, these findings illustrate that the intersection of these effects during backlash validates the study's central argument.

Key-Words: Kountouras, Didaskaleiaka, Demoticism.

Ιστορικό συγκείμενο

Η διάρκεια του μεσοπολέμου βρίσκει την πόλη της Θεσσαλονίκης να χαρακτηρίζεται από έντονο πολυπολιτισμικό στοιχείο. Είχε προηγηθεί η έλευση των προσφύγων της Μ. Ασίας. Στο ίδιο διάστημα, η εκπαιδευτική πολιτική που επιχειρείται επιδιώκει την αλλαγή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, που διαπνεόταν από αρκετά συντηρητικές αντιλήψεις. Ιδιαίτερα καίριο ρόλο διαδραμάτισε η φιλελεύθερη πολιτική του Ελευθερίου Βενιζέλου, ο οποίος κυριάρχησε στην πολιτική σκηνή της περιόδου. Το

γλωσσικό ζήτημα αναδεικνύεται στον κατεξοχήν χώρο όπου συμπυκνώνονται οι πολιτικές, ιδεολογικές και παιδαγωγικές αντιπαραθέσεις.

Στα εκπαιδευτικά, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932 σημαδεύει το τέλος της τρίτης δεκαετίας του 20ού αιώνα. Οι υπουργοί Παιδείας της τελευταίας τετραετίας διακυβέρνησης του Βενιζέλου, ο Κωνσταντίνος Π. Γόντικας (για τον Γόντικα και το έργο του βλ. Τσίντζα, Δ. (2019). Ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Β. Γόντικας και οι μεταρρυθμιστικές του προσπάθειες: Από τα νομοσχέδια του 1923 στη μεταρρύθμιση του 1929, μεταπτυχιακή εργασία.) και ο Γεώργιος Παπανδρέου επιχείρησαν να μεταρρυθμίσουν την εκπαίδευση με βάση το δυτικό εκπαιδευτικό πρότυπο. Η προσπάθεια αυτή αποσκοπούσε στη συγκρότηση ενός συστήματος βασισμένου σε ενιαίες και επιστημονικά τεκμηριωμένες αρχές, με στόχο τον εκδημοκρατισμό της πρόσβασης, την ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και τη δημιουργία θεσμών επιμόρφωσης (Δημαράς, 2013, Τερζής, 2010).

Αναφορικά με τη γυναίκα, η περίοδος του μεσοπολέμου συμπίπτει με την προσπάθειά της να εδραιώσει την ένταξή της στην Ανώτατη Εκπαίδευση, να διευρύνει τη συμμετοχή της στον εργασιακό χώρο και να διεκδικήσει πολιτικά δικαιώματα (Ζιώγου & Φούκας, 2013). Τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία, τα οποία συνδυαστικά με τα ιστορικά τεκταινόμενα (κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις του μεσοπολέμου, συνέπειες της Μικρασιατικής Καταστροφής, σταδιακή είσοδος των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία, δράση γυναικείων συλλόγων και πρώτες θεσμικές διεκδικήσεις πολιτικών δικαιωμάτων) προοικονομούν σημαντικές αλλαγές στη ζωή και στον ρόλο των γυναικών της περιόδου. Η νοοτροπία γύρω από τον θεσμό της εκπαίδευσης κυμαινόταν πλέον από την προαίρεση έως την αναγκαιότητα. Για τις γυναίκες του μεσοπολέμου η αγωγή αντιμετωπίστηκε ως ένα μέσο εξασφάλισης μιας ποιοτικότερης ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, το Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης, που ήταν τμήμα της ανώτερης μέσης εκπαιδευτικής βαθμίδας, προετοίμαζε τις εν δυνάμει διδασκάλισσες της δημοτικής εκπαίδευσης, παρέχοντας μία διέξοδο για τη γρήγορη και άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.

Η ζωή και το έργο του Μίλτου Κουντουρά

Ο Μίλτος Κουντουράς (1889-1940) γεννήθηκε το 1889 στη Μυτιλήνη, στον Σκόπελο της Γέρας, και από πολύ νωρίς συνδέθηκε με τους κύκλους

της εγγράμματης και νεωτεριστικής μερίδας του νησιού (Πανταζής, 1991, Δημαράς, 1985). Στη νεότητά του επιδόθηκε στη λογοτεχνία, στην ποίηση και στη συγγραφή θεατρικών έργων.

Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας και ίδρυσε μαζί με άλλους τη «Φοιτητική Συντροφιά» (το καταστατικό δημοσιεύεται στο περιοδικό Νουμάς και υπογράφεται από τους Φ. Δραγούμη, Μ. Κουντουρά, Κ. Χαριτάκη, Β. Ρώτα και Τ. Ιωαννίδη). Εντάχθηκε επίσημα στον Εκπαιδευτικό Όμιλο δηλώνοντας, με αυτόν τον τρόπο, υποστηρικτής της δημοτικής γλώσσας (Δημαράς, 1994). Το «πιστεύω» του αυτό εξελίχθηκε, όταν συνειδητοποίησε ότι η διάχυση της δημοτικής και των ιδεών του δημοτικισμού θα μπορούσε να επέλθει μέσω της εκπαίδευσης.

Ξεκινά να εκφράζεται δημόσια για τα εκπαιδευτικά το 1923, όταν γράφει στη λεσβιακή εφημερίδα Καμπάνα μια σειρά άρθρων με τον τίτλο «Κλείστε τα σχολειά!» (Τρίτη 24 Απριλίου – Τρίτη 3 Ιουλίου 1923, αρ. φύλλου 5 – 15), τίτλος ο οποίος εκφράζει και το ειλικρινές του «πιστεύω» για την κατάσταση που επικρατούσε τη δεδομένη χρονική περίοδο στην εκπαίδευση. Η αφοσίωσή του στα εκπαιδευτικά ζητήματα επιβεβαιώνεται, όταν λαμβάνει μέρος στον κρατικό διαγωνισμό του Υπουργείου Παιδείας και κερδίζει την υποτροφία για μετεκπαίδευση στη Γερμανία, στους τομείς της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας με προϋπόθεση ότι με το πέρας των σπουδών του θα αναλάμβανε τη διεύθυνση ενός Διδασκαλείου στο κράτος (Δημαράς, 1985).

Το 1927, μεταβαίνει στο Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης για να ξεκινήσει την «Ιερή Τριετία», όπως ονομάστηκαν τα τρία χρόνια, έως το 1930 της παραμονής του στο «σχολειό» του, όπως το αποκαλούσε. Αυτό που επεδίωκε ήταν να μεταφέρει, να σχεδιάσει και να δει να υλοποιούνται όσα οραματιζόταν για την εκπαίδευση (Συλλογικός Τόμος, 1976).

Τα σχέδιά του, βέβαια, ανακόπηκαν, όταν ξέσπασαν τα σκάνδαλα -ορολογία σύμφωνη με τον Τύπο της εποχής- του Διδασκαλείου θηλέων. Τα «Διδασκαλειακά επεισόδια», όπως έμειναν γνωστά στην εκπαιδευτική ιστορία του νεοελληνικού κράτους, ακολούθησαν την πεπατημένη των «Αθεϊκών» (Παπαγεωργίου-εισαγωγή Φούκας, 2024) και «Μαρασλειακών» (Ρεπούση, 2012), αντίστοιχων επεισοδίων που είχαν, επίσης, σκοπό την απομάκρυνση του κινδύνου, σύμφωνα με τη δεδομένη εποχή, του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού (Δημαράς, 2013).

Το 1930 μεταφέρεται από τις αίθουσες του Διδασκαλείου στο Υπουργείο Παιδείας ως Εκπαιδευτικός Σύμβουλος και μέλος του νεοσύστατου Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (Ν. 4653 «Περί Διοική-

σεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 169/16-05-1930, τ. Α΄) και παραμένει στη θέση αυτή έως την κατάργησή του. Τον Ιανουάριο του 1936 εκδίδει το μηνιαίο περιοδικό Παιδεία. Όργανο αναμορφωτικής παιδαγωγικής προσπάθειας, υλοποιώντας, με αυτόν τον τρόπο, μια ιδέα που είχε συλλάβει δέκα χρόνια πριν, κατά τη μετεκπαίδευσή του στην Ευρώπη.

Με την εξάμηνη παραμονή του στη διεύθυνση του περιοδικού, η οποία ανακόπηκε λόγω της επιβολής του καθεστώτος της δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά, κλείνει και ο κύκλος της δημόσιας δράσης του Κουντουρά αναφορικά με την παιδεία. Ο κύκλος αυτός αφορούσε την αναδιαμόρφωση και την αναγέννηση της παιδείας στο νεοελληνικό κράτος που αποτελούν τα δύο ζητούμενα που είχαν καταστεί σκοπός ζωής για τον παιδαγωγό, ο οποίος έφυγε από τη ζωή το 1940.

Ο Κουντουράς, λοιπόν, παιδαγωγός, οραματιστής, ποιητής, θεατρικός συγγραφέας, λογοτέχνης και πνευματικός άνθρωπος υπήρξε ο δάσκαλος που έθεσε στόχο της δράσης του τη μεταφορά της εμπειρίας στη σχολική τάξη, η οποία αυτόβουλα τροφοδοτούσε την πράξη.

Τα γεγονότα

Η δράση του Κουντουρά στον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα των διδασκαλισσών, γίνεται υπό το πρίσμα της πολιτικής των Φιλελευθέρων και εντάσσεται στη γενικότερη κίνηση των Εκπαιδευτικών Δημοτικιστών. Ο Κουντουράς, ουδέποτε θέλησε να εμπλακεί στο ζήτημα της πολιτικής τοποθέτησης, όπως ο ίδιος δηλώνει ρητά μέσα από τις προσωπικές του σημειώσεις. Ήταν υπεράνω ιδεολογιών και δρούσε για το καλό της μαθητικής νεολαίας, όπως μαρτυρούν οι σελίδες του ημερολογίου του. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός της ευνοϊκής αντιμετώπισης των κινήσεων του παιδαγωγού και του θετικού κλίματος που έλαβε από την πλευρά της υπουργίας σε αντίθεση με αυτό που κλήθηκε να αντιμετωπίσει στη Θεσσαλονίκη.

«Και η βόμβα εξερράγη σήμερον από των στηλών πρωϊνής εφημερίδος, διανύσασα αλγεινήν κατάπληξιν και εμποιήσασα τας μάλλον δυσαρέστους των εντυπώσεων» (Νέα Αλήθεια, 21-04-1928). Η επίθεση στον διευθυντή του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης ξεκίνησε επίσημα με μια δημοσίευση στον Τύπο της Αθήνας. Η σχολική επιτροπή του Διδασκαλείου δημοσίευσε μια έκθεση για να καταγγείλει τα «έκτροπα» από την εφαρμογή «ανισόρροπων παιδαγωγικών συστημάτων» (Ελληνική, 23-04-1928) στο σχολείο. Η δημοσίευση έλαβε χώρα κατά την περίοδο

του Πάσχα, οπότε το σχολείο ήταν κλειστό για τις διακοπές. Ο Κουντουράς πληροφορήθηκε όσα συνέβαιναν από τηλεγράφημα που έλαβε από καθηγητή του Διδασκαλείου, στο οποίο αναφερόταν: «Λάβετε γνώσιν από Υπουργείον υποβληθείσης εναντίον σας καταγγελίας γράφω λεπτομέρειας» (Αρχείο Μ. Κουντουρά, Τηλεγράφημα).

«Η έκθεσις της Σχολικής Επιτροπής, η οποία αποτελεί σπουδαιότατον έγγραφον και βαρύτατον κατηγορητήριον κατά των μαλλιαροκομμουνιστών» (Ελληνική, 23-04-1928) δημοσιεύτηκε σε δύο μέρη και δίπλα από την είδηση φιγούραρε η εικόνα του Κουντουρά με τη λεζάντα «Μ. Κουντουράς. Διευθυντής του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσ/νίκης, ο ήρως των αποκαλυφθέντων σκανδάλων» (ο.π.). Οι κατηγορίες της Επιτροπής μπορούν να συνοψιστούν σε αυτές που αφορούσαν την εθνική, θρησκευτική και ηθική μόρφωση των κοριτσιών, τον τρόπο διδασκαλίας, την αποφυγή της τήρησης των νόμων και την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

Το έγγραφο της σχολικής επιτροπής είχε υπογραφεί από καθηγητές του Διδασκαλείου έπειτα από κινήσεις που μεθοδεύτηκαν από συγκεκριμένες πηγές. Η Στυλιανή Πετυχάκη, υποδιευθύντρια του Διδασκαλείου, η οποία απομακρύνθηκε από τη θέση της λίγο μετά την τοποθέτηση του Κουντουρά και ο Επίσκοπος Απαμείας Βασίλειος Μαγκριώτης, ο οποίος δήλωνε ότι το σχολείο ήταν «εστία πάσης ανηθικότητος και διαφθοράς» (Νέα Αλήθεια, 21-04-1928) ήταν δύο από τα πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν στις καταγγελίες κατά του παιδαγωγού. Με αυτόν τον τρόπο άρχισε να διαδραματίζεται ένα «λαϊκό δικαστήριο», με τόπο ένα σχολείο της πόλης που εκπαίδευε δασκάλες, κατηγορούμενο τον δάσκαλο και διευθυντή, ποικίλο κατηγορητήριο και το σύνολο μαθητών, γονέων, καθηγητών και κοινής γνώμης να χωρίζεται σε αντιμαχόμενα στρατόπεδα.

Η βασική και κύρια κατηγορία εκκινούσε από τον ηθικό διασυρμό των κοριτσιών που φοιτούσαν στο σχολείο. Σύμφωνα με το κατηγορητήριο ο διευθυντής ήταν «κεκηρυγμένος κατά της θρησκείας με ωρισμένον δόγμα και ωρισμένην παράδοσιν και διδασκαλίαν, και θέλει να επιδιώκηται η έξαρσις ακαθορίστου τινός νεφελώδους θρησκευτικού αισθήματος» (Μακεδονία, 21-04-1928). Η κατηγορία βασιζόταν σε επιχειρήματα, όπως για παράδειγμα η απουσία του διευθυντή από την πρωινή προσευχή ή η αντικατάστασή της από την κλασική μουσική. Οι κατηγορίες που αναπτύσσονταν στο δημοσιευμένο έγγραφο αφορούσαν την αθεΐα, την ανηθικότητα που επικρατούσε στις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ των οικοτρόφων, σε ανήθικες προτάσεις προς τις μαθήτριες και γενικότε-

ρα την αρνητική επίδραση που δέχονταν οι μαθήτριες του Διδασκαλείου σε μια ευαίσθηση και τρυφερή ηλικία που διαμόρφωναν τα ήθη και τις αξίες τους.

«Η καταγγελία είνε σαφής και κατηγορηματική: το Διδασκαλείον Θηλέων δεν είνε πλέον το εκπαιδευτικόν εκείνο ίδρυμα, εις το οποίον τα κορίτσια μας εδιδάσκοντο πώς να γίνουν καλαί διδασκάλισσαι και αργότερον ενάρετοι σύζυγοι και χρησταί μητέρες, καθοδηγούσαι τα μέλη της οικογενείας των εις την οδόν της πατροπαραδότου αρετής», είναι η δήλωση που αντιπροσωπεύει μέρος της κοινής γνώμης που τίθεται ενάντια στη δράση του Κουντουρά. Θεωρείται ότι επί των ημερών του το Διδασκαλείο «μετεβλήθη εις κέντρον αναρχικών ιδεών, όπου διδάσκεται πάσα ανατρεπτική θεωρία και η περιφρόνησις προς την Θρησκείαν, την Οικογένειαν» και το αποτέλεσμα ήταν «ο γλωσσικός και ο άλλος εκτροχιασμός των κοριτσιών» (Νέα Αλήθεια, 21-04-1928).

Ο Κουντουράς κατηγορήθηκε για τον τρόπο διδασκαλίας που επέλεγε να χρησιμοποιήσει και που ξεχώριζε από τη γενική εκπαιδευτική τακτική. «Μετέβαλε την εργασίαν εις επιπολαίαν κριτικήν ποικίλων συγγραμμάτων διαφόρου περιεχομένου […]. Ενώ η κυριωτέρα εργασία του παιδαγωγικού Διευθυντού οφείλει να είναι η συστηματική διδασκαλία της παιδαγωγικής επί ωρισμένων θεμάτων […]» (Μακεδονία, 21-04-1928). Μία κατηγορία που συμπληρωνόταν με την ακόλουθη: «εισήγαγεν εις όλας τας σχέσεις και τας επισήμους έτι της σχολής (πλην της επισήμου αλληλογραφίας) την δημοτικήν, και μάλιστα υπό την χυδαιοτέραν αυτής μορφήν» (ο.π.), ένα γεγονός που σύμφωνα με το ίδιο κείμενο οδηγούσε «εις τας αγκάλας του αναρχικού δημοτικισμού», αύξανε τις τάξεις «των αναρχικών γλωσσοπλαστών», κατέληγε σε «γλωσσικήν αναρχίαν» (ο.π.) και τελικά, ως απότοκο μπορούσε να δημιουργήσει κοινωνικούς επαναστάτες.

«Εις τας Αθήνας ευρισκόμενος ανέγνωσα με κατάπληξιν ολίγας από τας βδελυράς συκοφαντίας, αι οποίαι εναντίον μου εξετοξεύθησαν ενταύθα» (Μακεδονία, 24-04-1928), ήταν τα πρώτα λόγια του Κουντουρά κατά την άφιξή του στη Θεσσαλονίκη αμέσως μετά το ξέσπασμα των «σκανδάλων». Ο ίδιος, μάλιστα, με αναφορά του στο υπουργείο ζήτησε να αποσταλεί «αμερόληπτον πρόσωπον» και να προχωρήσει η διαδικασία των ανακρίσεων, έτσι ώστε να αποκαλυφθούν οι λόγοι και τα πρόσωπα που «επροκάλεσαν τοιαύτην άνανδρον επίθεσιν» (ο.π.) ενώ ο ίδιος απουσίαζε.

Για τους κατήγορους σε αυτό το «δικαστήριο» που στήθηκε με κατηγορούμενο τον Κουντουρά «το Διδασκαλείον Θηλέων είναι βαρέ-

ως μεμολυσμένον και έχει ανάγκην επιμεμελημένης εξυγιάνσεως διά να νεκρωθούν τα νοσηρά σπέρματα των καινών διδαγμάτων, τα οποία ο κ. Κουντουράς αφθόνως κατέσπειρεν εις τας ψυχάς των κοριτσιών» (Νέα Αλήθεια, 21-04-1928) και το αίτημά τους ήταν ρητό και αφορούσε την απομάκρυνση του παιδαγωγού από το σχολείο της πόλης.

Η διαμάχη αυτή, έφτανε στο σημείο της επίθεσης επί προσωπικού αφού κατηγορήθηκε ακόμη και για έλλειψη των απαιτούμενων προσόντων για την επιτέλεση του έργου του. «Μήπως ο κ. Διευθυντής δεν έχει τα απαιτούμενα εφόδια ίνα αντιμετωπίση την συστηματικήν διδασκαλίαν των παιδαγωγικών και υποδειγματικών διδασκαλιών και την καρποφόρον εφαρμογήν του προσφιλούς του "Σχολείου Εργασίας"; *[…]*» (Μακεδονία, 21-04-1928). Τα δημοσιεύματα αυτά διέβαλλαν τη φήμη του Κουντουρά και επισκίαζαν την προσπάθεια που κατέβαλλε στο Διδασκαλείο.

Το όλο ζήτημα, που απασχόλησε μεγάλη μερίδα της εκπαιδευτικής, και όχι μόνο, κοινότητας της πόλης, ζητήθηκε να αξιολογηθεί από τους αρμοδίους. Με τηλεγραφήματα και διαβήματα προς τον υπουργό Παιδείας ζητούσαν «την ταχίστην αποστολήν ενταύθα ενός εκπαιδευτικού Συμβούλου διά την ενέργειαν ανακρίσεων» (ο.π.), καθώς το θέμα ήταν «ικανόν να διχάση την Κοινωνίαν εις δύο στρατόπεδα» (Μακεδονία, 24-04-1928).

Τις ανακρίσεις ανέλαβε τον Μάιο ο εκπαιδευτικός σύμβουλος Γεώργιος Παλαιολόγος (εκπαιδευτικός σύμβουλος στο Υπουργείο Παιδείας, την περίοδο της υπουργείας του Θεολόγου Νικολούδη και συντάκτης των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων που συντάχθηκαν στη μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε (Παλαιολόγος, Γ. (1928), ο οποίος δήλωνε ότι κατέβαλε προσπάθειες για «την εύρεσιν του αληθούς και την απόδοσιν του ανήκοντος εις έκαστον δικαίου» (Ταχυδρόμος Βορείου Ελλάδος, 1-5-1928). Η διαδικασία διήρκησε μέχρι τις αρχές του επόμενου μήνα, οπότε ο Παλαιολόγος συγκάλεσε συνέλευση των διδασκόντων του Διδασκαλείου και ζήτησε τη συνέχιση του διδακτικού έργου (Ταχυδρόμος Βορείου Ελλάδος, 6-5-1928).

Η απόφαση τον Οκτώβριο του ίδιου έτους ανέγραφε τη σύσταση προς τον Κουντουρά να υπακούει στις διατάξεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την παραίνεση να αποκατασταθεί η ηθική υπόσταση του παιδαγωγού, καθώς οι κατηγορίες ήταν αβάσιμες. «Ο Διευθυντής του Διδασκαλείου υπέπεσεν εις διοικητικής φύσεως παραπτώματα, διά τα οποία εγένοντο εις αυτόν αι δέουσαι συστάσεις».

«Κάτι παρόμοιον με τα Μαρασκλειακά κατεσκευάσθη και εξηκοντίσθη εις την πόλιν μας. Το Διδασκαλείον Θηλέων, διαδέχεται το Μαράσλειον εις την…, ανηθικότητα και ο κ. Κουντουράς τον κ. Δελμούζον εις την… διαφθοράν» (Μακεδονία, 22-04-1928). Και έτσι, λοιπόν, το ζήτημα αποσιωπήθηκε για ένα χρονικό διάστημα μέχρι την τελική απομάκρυνση του Κουντουρά από το Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης και την «προαγωγή» του στη θέση του Εκπαιδευτικού Συμβούλου τον Ιανουάριο του 1930.

Η αντίδραση των μαθητριών

Μέσα στον «θόρυβο» των επεισοδίων που ξεσήκωνε την πραγματικότητα του Διδασκαλείου επιχείρησαν οι μαθήτριες να εκδηλώσουν την αντίδρασή τους. Για τα κορίτσια του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης, όσα διαδραματίζονταν τη δεδομένη χρονική στιγμή ήταν μια κατάφορη αδικία ενάντια στον αγαπημένο τους δάσκαλο. Ένιωθαν περισσότερο από τον καθένα την προοδευτική κίνηση που λάμβανε χώρα στο σχολείο τους και βίωναν και οι ίδιες την αδικία που στρεφόταν και προς το πρόσωπό τους. Η εργασία που με κόπο και συλλογική προσπάθεια έκαναν τρία χρόνια με διευθυντή τον Κουντουρά φαινόταν ότι κινδύνευε να ακυρωθεί. Οι αντιδράσεις τους φιλοξενούνται στον Τύπο της εποχής, που δίνει «χώρο» στη φωνή του μαθητικού πληθυσμού και στις πρωταγωνίστριες της εκπαιδευτικής πράξης. Η φωνή τους υψώνεται και μέσα στις επιστολές που αποστέλλουν στον ίδιο τον Κουντουρά, σε μια προσπάθειά τους να συμπαρασταθούν στο «δράμα» του. Ένα «δράμα» που κατέληξε να βιωθεί και ως δικό τους, γεγονός που φανερώνεται μέσα στις επιστολές τους.

Σύσσωμες οι μαθήτριες του Διδασκαλείου οργανώνουν μία σχολική επιτροπή, η οποία τίθεται υπεύθυνη για τον συντονισμό των εκδηλώσεων συμπαράστασης. Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται λόγος για μια επιτροπή αποτελούμενη από δέκα κορίτσια, οι οποίες ήταν από τα πρώτα μέλη των ομάδων εργασίας που είχε οργανώσει ο Κουντουράς, όταν ξεκίνησε τη δράση του στο Διδασκαλείο. Η επιτροπή αυτή υπογράφει τις επιστολές προς τον παιδαγωγό. Βέβαια, του αποστέλλονται και ατομικές επιστολές, οι οποίες διαπνέονται από έντονα συναισθήματα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι επιστολές αυτές συντάσσονται εν μέσω των «Διδασκαλειακών», κατά τις ημέρες αναχώρησης για την Αθήνα και κατά τους πρώτους μήνες μετά την έναρξη της πρώτης σχολικής χρονιάς χωρίς τον Κουντουρά στη διεύθυνση του σχολείου.

Ανάμεσα στις επιστολές των μαθητριών ξεχωρίζει και μια επιστολή τους που έχει ως αποδέκτη τον υπουργό Παιδείας, Γ. Παπανδρέου. Στα γράμματα των κοριτσιών εκδηλώνονται έντονα αρνητικά συναισθήματα αλλά και ανάλογα ένθερμης συμπαράστασης προς τον δάσκαλό τους. Κοινό στοιχείο σε όλες τις επιστολές είναι η προσφώνηση, που κάθε φορά αναγράφεται «Αγαπημένε» ή «καλέ μας Διευθυντή». Μία προσφώνηση που δεν αποτελεί απλώς μια τυπική και καθιερωμένη έναρξη κάποιας επιστολής αλλά έναν αξιολογικό χαρακτηρισμό του δασκάλου τους.

Αξιοσημείωτη και εύλογη είναι η παρατήρηση ότι η χρονική περίοδος σύνταξης και αποστολής κάθε επιστολής καθορίζει και το ύφος της. Έτσι, λοιπόν, οι επιστολές που συντάσσονται κατά την περίοδο οπότε εκτυλίσσονται τα «σκάνδαλα» αποκτούν πιο έντονα συναισθηματικό περιεχόμενο και είναι γεμάτες εκδηλώσεις αγάπης και συμπόνιας απέναντι στον δάσκαλό τους. Γίνεται, όμως, φανερό και το αιχμηρό σχόλιο των μαθητριών απέναντι στα πρόσωπα και στις αιτίες που ώθησαν την εκδίωξη του Κουντουρά από το Διδασκαλείο. Οι επιστολές που συντάσσονται κατά τις ημέρες αποχώρησης από τη Θεσσαλονίκη φιλοξενούν συναισθήματα εγκατάλειψης των κοριτσιών, οι οποίες ένιωθαν ότι ο δάσκαλος με τον οποίον συνδέθηκαν τόσο στενά τις εγκαταλείπει. Τέλος, στις επιστολές που τοποθετούνται χρονικά στο πρώτο διάστημα λειτουργίας του Διδασκαλείου υπό τη νέα διεύθυνση (Αντωνόπουλος), το κλίμα αλλάζει και διαφαίνεται η αποδοχή της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης από τις μαθήτριες. Στις τελευταίες αυτές επιστολές, ο αγώνας τους αλλάζει χαρακτήρα. Πλέον προσανατολίζεται στην προσπάθειά τους να διαφυλάξουν τις αξίες και τις αρχές εργασίας που γνώρισαν από τον «αγαπημένο» τους δάσκαλο.

Οι πρώτες επιστολές

Οι πρώτες επιστολές προς τον Κουντουρά «θρηνούν» εξαιτίας των δυσφημίσεων που πλαισίωναν το σχολείο. Στα γράμματά τους φαίνεται η απεγνωσμένη προσπάθειά τους να αντιδράσουν με όποιο μέσο μπορούν σε αυτό το συντηρητικό, πολεμικό κλίμα που δημιουργήθηκε κατά του Διδασκαλείου. Οι μαθήτριες δηλώνουν έμπρακτα τη συμπαράστασή τους στον δάσκαλο, ο οποίος όπως υποστηρίζουν τους απομάκρυνε από «τις σκουριασμένες ιδέες» και τις έμαθε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μελετούν αποδεσμευμένες από το παραδοσιακό σχολικό εγχειρίδιο, επιστημονικά θέματα και καθημερινά ζητήματα από «διάφορα φιλολογικά

και Παιδαγωγικά βιβλία» που είχε συλλέξει πίσω από «τις σκουριασμένες πόρτες της βιβλιοθήκης και εις αντάλαγμα βρήκε βρισιά». Υπερασπίζονται τόσο τον δάσκαλο όσο και την ομαδική παιδαγωγική τους προσπάθεια με «τηλεγραφήματα στον υπουργό, παρακλήσεις» δηλώνοντας ότι είναι το μόνο που μπορούν να κάνουν για «να προσφέρουμε μεις για τη Σωτηρία του» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, Μια ματιά στο Σεπτέμβρη 1931).

Οι μαθήτριες εκφράζουν την αγανάκτησή τους, «πόσα σχόλια, και πόσα, δεν αντήχησαν για σένα θαυματουργέ άνθρωπε, καλέ μας Διευθυντή» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, Όταν θάφευγε ο Διευθυντής μας) και διατρανώνουν τη θέση τους περί συκοφαντίας. Πίσω από την όλη προσπάθεια ενάντια στο σχολείο τους διαβλέπουν τις αιτίες και τους υπευθύνους για την αποπομπή του Κουντουρά. «Πόσο απολίτιστος είναι ο κόσμος, και σε τί οπισθοδρομική θέση βρίσκεται» (ο.π.) καταγγέλοντας την οπισθοδρομική κοινωνία της «αμώρφωτης *[sic]* Σαλονίκης» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή). Στους πρωταίτιους που εκκίνησαν την προσπάθεια της συκοφαντίας, που «συκοφάντησαν και εξακολουθούν να […] πετροβολούν ασυναίσθητα, με κινητήριο δύναμη το φθόνο» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, Όταν θάφευγε ο Διευθυντής μας) συγκαταλέγουν οι μαθήτριες την Στυλιανή Πετυχάκη (δασκάλα, απόφοιτος διδασκαλείου, διετέλεσε υποδιευθύντρια στο Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης (Αρχείο Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης, Φακ. 15, Βιβλίον Καταστάσεως του προσωπικού του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης), που κατείχε τη θέση του Τμηματάρχη στο Διδασκαλείο. Την χαρακτηρίζουν –και την αντιμετωπίζουν- ως εχθρό τους «που προσπάθησε με τα υποβουλώτερα μέτρα να ρίξη κάτω το Σχολειό και το Διευθυντή» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή).

Μέσα σε όλον αυτόν τον θόρυβο που ξέσπασε ενάντια στο Διδασκαλείο, οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι η επιστροφή του δασκάλου τους είναι ανέφικτη αλλά ισχυρίζονται ότι θα συνεχίσουν την προσπάθειά τους αμείωτη. «Μήνετε ήσυχος το Σχολειό μας θα βγη σαν πάντα νικητής και δε θα φοβηθή απ' τους αμόρφωτους μικράνθρωπους. […] Να ξέρετε όμως πως θα φωνάξουμε θ' αγωνιστούμε και θα καταπατήσουμε τανόητα τους σχέδια» (ο.π.).

Η αποχώρηση του Κουντουρά

Η απομάκρυνση του Κουντουρά λίγους μήνες μετά την απόφανση του Παλαιολόγου και την ολοκλήρωση της ανακριτικής διαδικασίας, ήταν

η διάψευση κάθε ελπίδας των μαθητριών. Η όλη τους προσπάθεια που διατρανώθηκε μπροστά στο κύμα επίθεσης ενάντια στον προοδευτικό τους δάσκαλο και το προοδευτικό του πρόγραμμα δεν είχε ευοδωθεί. «Η στιγμή του χωρισμού μας ήταν πολύ συγκινητική, πολύ σκληρή» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή). Το σχολείο είχε συνδεθεί στενά με την παρουσία του Διευθυντή του, γεγονός που μαρτυρά τον έντονα προσωποπαγή χαρακτήρα που υιοθέτησε. Τα κορίτσια δέχονται με μεγάλη στενοχώρια και πικρία την αποπομπή του δασκάλου τους. Μάλιστα, μια ομάδα κοριτσιών τον ακολουθεί μέχρι τον σιδηροδρομικό σταθμό την ημέρα της αναχώρησής του για την Αθήνα. «Μια παρέα από κορίτσια ξεκινήσαμε από τη γραμμή του τραίνου τρέχοντας, για να σας φτάσουμε και να σας εμποδίσουμε να φύγετε. Να μείνετε κοντά μας» (ο.π.).

Η απουσία του Κουντουρά βιώθηκε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στα γράμματά τους οι μαθήτριες, ως «ορφάνεια», ως την απουσία του γονιού, φανερώνοντας τον παιδαγωγικό ρόλο που υπηρετούσε ο διευθυντής. Μία μαθήτρια εξομολογείται σε επιστολή της: «Την ώρα που η δαιμονισμένη σφυρίχτρα του τραίνου ειδοποίησε το χωρισμό μας, ένιωσα κάτι να φεύγη από μέσα μου. Ήταν η ελπίδα, ήταν το όνειρο που έπλαθα εδώ και δυό χρόνια τώρα. […] δε μπορούμε να ζήσουμε χωρίς τη παρήγορη κι εμπνευστική συντροφιά σας» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Επιστολή μαθήτριας με τίτλο: Κάποιο γράμμα σταλμένο από την Α. στο κύριο Διευθυντή μετά από το φευγομό του).

Οι μαθήτριες βίωσαν την αναχώρηση του Κουντουρά ως εγκατάλειψη από τον ίδιο και στις επιστολές αυτής της περιόδου τον παρακαλάνε να αναιρέσει την απόφασή του. «Όλες σας παρακαλάμε. Όχι μιά και δυό. Όλο το σχολειό» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή). Το σχολείο τους μοιάζει ξένο, «αυτό που πριν ήταν ένας μικρός παράδεισος […] μιάζει μ' ένα ερήπειο που κλαίει βουβά την κατάντια του» (ο.π.). Το σχολείο τους έχασε τον χαρακτήρα του, τη μοναδικότητά του και την ιδιαίτερη σημασία που είχε στη ψυχοσύνθεση των μαθητριών, «το σχολειό μας το μοιρολογούμε. Δε μας αρέσει έτσι χωρίς εσάς. Το γραφείο σας σάς περιμένει. Έγινε πολύ άσχημο μετά το φευγομό σας» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Επιστολή μαθήτριας με τίτλο: Κάποιο γράμμα σταλμένο από την Α. στο κύριο Διευθυντή μετά από το φευγομό του). Η αποχώρηση του Κουντουρά έκανε το σχολείο «ορφανό» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή) και τις συζητήσεις που επικρατούσαν ανάμεσα στα παιδιά «γεμάτες αγανάχτηση πόνου λύπη» (ο.π.).

Στις τελευταίες αυτές επιστολές της περιόδου η απογοήτευση και η στενοχώρια των κοριτσιών αρχίζει να μεταβάλλεται. Η αντίδρασή τους παίρνει εντονότερη μορφή και δηλώνουν ότι «θάρρος θάρρος χρειάζεται για να μπορέσουμε ν' αντισταθούμε τον εχθρό μας» (ο.π.). Οι μαθήτριες εναντιώνονται απέναντι στα πρόσωπα που στελεχώνουν τις ανώτερες διοικητικά θέσεις του σχολείου και αρνούνται να συνεργαστούν μαζί τους. «Και μεις που προσπαθήσαμε για την ανύψωση του ονόματός του τώρα θα συνεργαστούμε για τη καταστροφή του;» (ο.π.), κάνοντας ολοφάνερη την αντιπάθειά τους απέναντι στα πρόσωπα αλλά και την αντίθεσή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφωνόταν και δεν έμοιαζε σε τίποτα την πρότερη κατάσταση.

Οι τελευταίες επιστολές

Η πρώτη σχολική χρονιά μετά την αποχώρηση του Κουντουρά από το Διδασκαλείο εκκινεί με ανάμεικτα συναισθήματα. Στις επιστολές διαφαίνεται η νοσταλγία που αισθάνονται οι μαθήτριες, «θυμηθήκαμε και πάλι […] εκείνον που μας σκουντούσε στις δημιουργίες αυτές, εκείνος που ήταν αιτία για όλα αυτά» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή). Η εναντίωσή τους απέναντι στα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τη διοίκηση του σχολείου συνεχίζει να υφίσταται. «Μάθαμε ότι έρχεται ο Αντονόπουλος *[sic]* και η Πετυχάκη. Και τρέξαμε αμέσως να σας γράψουμε για να μας πείτε τί να κάνουμε. Πώς να φερθούμε; Και το Σχολειό μας μάς φένεται τώρα ξένο. Όχι δικό μας. Όλους εχθρούς τους νομίζουμε. Τους βλέπουμε να καταστρέφουν τη δουλειά μας. Που με τόσο αγώνα εσείς κατωρθώσατε» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή). Οι μαθήτριες νιώθουν φόβο και απελπισία για όσα εικάζουν ότι θα προκύψουν για το σχολείο τους και για την εργασία που κατόρθωσαν μέσα σε αυτό και ζητούν τη συμβουλή του δασκάλου τους, «και μεις τί θα κάνουμε πέστε μας;» (ο.π.).

Ο Κουντουράς απέστειλε ένα τηλεγράφημα προς τις μαθήτριες την 1η Οκτωβρίου 1930, ημέρα έναρξης των μαθημάτων, για να ευχηθεί για τη νέα σχολική χρονιά (Αρχείο Μ. Κουντουρά, Τηλεγράφημα Κουντουρά προς τις μαθήτριες). Λίγες μέρες αργότερα απάντησε στην επιστολή που του είχαν στείλει οι μαθήτριες, ζητώντας τη συμβουλή του για την αντιμετώπιση της νέας συνθήκης. «Συνεχίσετε τη ζωή του Σχολειού μας κι αναπτύξετε τη σύμφωνα με τις αρχές που ζήσατε τρία χρόνια. […] Να ζήσετε ειρηνικά μεταξύ σας αλλά να μην πάψετε ποτέ να είστε ελεύθεροι, τίμιοι και γενναίοι άνθρωποι. Υπάρχει τόσο μεγάλο απόθεμα ανώτερης ζωής

μέσα σας, […]. Ο δρόμος σας είναι ανοιχτός και το φως της ιερής τριετίας μας φέγγει μπροστά σ' όσους είχαν μάτια και ψυχές να το δουν και να το αγαπήσουν. Τι έχει να φοβηθή κανείς όταν η ψυχή του είναι γεμάτη πίστη, αγάπη κι ελπίδες;» (Αρχείο Μ. Κουντουρά, Επιστολή Κουντουρά προς τις μαθήτριες). Ο Κουντουράς προτρέπει τις μαθήτριες να συνεχίσουν ακάθεκτες την εργασία τους, διατηρώντας τις αξίες και διαιωνίζοντας τις αρχές που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια της τριετίας.

Έτσι, οι επιστολές των μαθητριών που έπονται αλλάζουν ύφος και χαρακτήρα. «Άκου τα λόγια των παιδιών σου, που προσπαθούν το μες στη ψυχή τους στηλωμένο δημιούργημά Σου, να κρατήσουν ορθό […] οι καινούργιοι άνθρωποι δεν μπορούν μονομιάς να γκρεμίσουν τριών χρόνων θεμέλια» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή διοικητικής επιτροπής). Αποφασίζουν να αγωνιστούν «με τον ήσυχο, φιλικό κολακευτικό» τρόπο τους μπροστά στην «επιβλητική δύναμη της Βίας» και έμπρακτα, με την εργασία τους και σε αντίθεση με «τις επιδειχτικές φωνές που χουν πάντα ένα κακό και τρισάθλιο τέλος» να φανερώσουν την αξία και τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής εργασίας που βίωσαν με την καθοδήγηση του Κουντουρά. «Το Σχολειό μας περιμένει από μας. Εμάς περιμένει να το σηκώσουμε και να το κρατήσουμε ψηλά στη θέση που βρίσκονταν πάντα» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, απόκομμα επιστολής).

Η επιστολή στον υπουργό Παιδείας

Ανάμεσα στις επιστολές ξεχωρίζει μία που δεν έχει ως αποδέκτη τον Κουντουρά. Δύο μαθήτριες συντάσσουν μια επιστολή προς τον υπουργό Παιδείας λίγο πριν την έναρξη της πρώτης –μετά την αποπομπή του Κουντουρά- σχολική χρονιά. Οι μαθήτριες διαμαρτύρονται και εκφράζονται έντονα συναισθηματικά για τη νέα συνθήκη που εκτυλίσσεται στην καθημερινότητά τους.

Στην επιστολή αυτή αντιδρούν έντονα για τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τη διεύθυνση του Διδασκαλείου, «άνθρωποι που κατηγόρισαν το Σχολειό μας άνθρωποι που ποτέ δε θα συμφωνήσουν μαζί μας» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, Επιστολή μαθητριών προς τον υπουργό Παιδείας) και διαμηνύουν τον κίνδυνο που διαβλέπουν για το σχολείο τους που «κινδυνεύει να σωριαστή». Είναι αδιανόητο γι' αυτές να συνεργαστούν με τους ίδιους ανθρώπους που βρέθηκαν –σύμφωνα με τις ίδιες- πίσω από τον αγώνα κατά του Κουντουρά και της παιδαγωγικής του ιδέας. Αναζητούν την πρόθεση του υπουργείου πίσω από την απόφασή τους να ανα-

θέσουν τη διεύθυνση στους Αντωνόπουλο και Πετυχάκη και βρίσκουν την απάντηση στη λέξη «καταστροφή». «Έφυγε ο κ. Κουντουράς και μας φέρανε το κ. Αντωνόπουλο. Από το ύψος στη λάσπη» (ο.π.). Οι συγκρίσεις είναι αναπόφευκτες αλλά παράλληλα, αντιλαμβάνονται και την υπερβολή που διακατέχει τα γραφόμενά τους, την οποία δικαιολογούν λόγω της συναισθηματικής τους φόρτισης.

Οι μαθήτριες φοβούνται για τη στασιμότητα, στην οποία θα περιέλθει η εκπαιδευτική πράξη. Κάνουν μνεία με αυτόν τον τρόπο στον ενεργό ρόλο που είχαν κατά την περίοδο της διεύθυνσης του Κουντουρά. «Θα παύση η ζωηρή δουλειά που γινόταν στο Σχολειό μας» (ο.π.). Η επιστολή τους κλείνει υπερασπιζόμενες για ακόμη μια φορά τον διευθυντή τους, τον οποίον αποκαλούν «ευεργέτη» τους, καθώς ήταν αυτός που τις «έκανε να νιώσουν τον εαυτό και τον γύρω κόσμο» (ο.π.). Ήταν ο δάσκαλος που ξέφυγε από τη στερεοτυπική διδασκαλία και τους φανέρωσε εναλλακτικές και προοδευτικές μεθόδους για να διδαχθούν την ίδια τη ζωή.

Τα παιδιά του Κουντουρά ολοκληρώνουν την τελευταία τους επιστολή με τρόπο που δείχνει τη βαθιά αγάπη που έτρεφαν για τον δάσκαλο που τους άλλαξε τον τρόπο σκέψης, μάθησης, γνώσης και ζωής. Φανερώνεται με αυτόν τον τρόπο το αποτύπωμα που μπορεί να αφήσει ένας διαφορετικός από τα καθιερωμένα πρότυπα δάσκαλος που αγγίζει τις ψυχές των μαθητών του. «Μονάχα ένα πρέπει να σου πούμε: οφείλεις να ξεύρης πως τα λίγα παιδιά σου εδώ συμπονούνε και εξακολουθούνε να ζουν μαζί σου. Με πολλή πολλή αγάπη κι άμετρη αφοσίωση» (Αρχείο ΕΛΙΑ, Φακ. 2.1, άτιτλη επιστολή μαθητριών προς τον Κουντουρά).

Αντί επιλόγου

Στην τρυφερή εφηβική ηλικία τα κορίτσια για πρώτη φορά ένιωσαν αποδεκτά. Τους δόθηκε η ευκαιρία να ξεδιπλώσουν τον ψυχισμό τους με τις ευαισθησίες του και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, που μέχρι πρότινος δεν ήταν αποδεκτό ή και χαρακτηριζόταν μεμπτό. Ο λόγος ήταν τόσο η ιδιότητα του παιδιού όσο και η γυναικεία τους φύση και όλα όσα πρόσταζαν τα κοινωνικά στερεότυπα γι' αυτήν. Ένα παιδί και μάλιστα, ένα κορίτσι δεν είχε φωνή να ακουστεί, στερούνταν το δικαίωμα της επιλογής και της ίσης αντιμετώπισης και μεταχείρισης με αυτή του αγοριού.

Οι μαθήτριες του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης βρέθηκαν για τρία χρόνια σ' ένα περιβάλλον ελεύθερο. Ήταν ελεύθερες να εκφραστούν και να δράσουν, να αρθρώσουν λόγο, να πουν την άποψή τους, να

τραγουδήσουν, να παίξουν θέατρο, να ζωγραφίσουν και να φανερώσουν όσα περιείχε η ψυχή τους. Βρέθηκαν μέσα σ' ένα περιβάλλον που απαρτιζόταν από αγάπη, όνειρα και ζήλο για να δημιουργηθεί μία νέα σχολική πραγματικότητα. Αυτό ήταν εφικτό -έως έναν βαθμό- για το χρονικό διάστημα της ανάληψης της διεύθυνσης από τον Κουντουρά. Την περίοδο αυτή το σχολείο τους απομακρύνθηκε από τον σχολικό σχολαστικισμό που κυριαρχούσε στην εκπαίδευση.

Οι μαθήτριες του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης απέκτησαν εκτός από τη βαθιά αγάπη για τον δάσκαλό τους, ελεύθερο πνεύμα, κριτική δύναμη και πνευματική ωριμότητα με τα οποία θέλησαν να «αγωνιστούν» για να υπερασπιστούν τον δάσκαλό τους και να διεκδικήσουν την επιστροφή του. Διέθεταν τα κατάλληλα εφόδια με τα οποία μπόρεσαν να κρίνουν τις συνθήκες γύρω από τις οποίες στήθηκε και διαδραματίστηκε όλη η πολεμική που είχε δύο αποδέκτες: τον Κουντουρά και το Διδασκαλείο με τον μαθητικό του κόσμο.

Τα κορίτσια με δάσκαλό τους τον Κουντουρά βίωσαν μια διαφορετική εκπαιδευτική πραγματικότητα από αυτήν που γνώριζαν έως τότε. Η αποπομπή, λοιπόν, του δασκάλου τους σήμαινε και την επιστροφή στις παρελθούσες εκπαιδευτικές συνθήκες. Συνθήκες, οι οποίες έρεπαν προς τον συντηρητισμό οχυρωμένο πίσω από την καθαρεύουσα και όλα όσα συνεπαγόταν ο συνδυασμός αυτός για την εκπαίδευση και το σχολείο. Αντιθέτως, το δικό τους «σχολειό» απείχε παρασάγγας από αυτή την παραδοσιακή προσέγγιση.

Στα μάτια των μαθητριών ο Κουντουράς ήταν το πρότυπο του δασκάλου. Ήταν αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού που αφουγκράστηκε τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους και τούς άνοιξε ένα παράθυρο στη νέα πραγματικότητα που επιδίωκαν να ζήσουν. Ήταν ο αληθινός δάσκαλος που ξέφυγε από τους καθιερωμένους τύπους και μετέφερε τη ζωή μέσα στο σχολείο. Τα κορίτσια βίωναν την εκπαιδευτική συνθήκη χωρίς να είναι απλώς παθητικοί αποδέκτες της. Γαλουχήθηκαν με αυτόν τον τρόπο, ώστε να μπορέσουν να μεταλαμπαδεύσουν και οι ίδιες στις δικές τους μαθήτριες τις αξίες που διδάχθηκαν.

Αρχειακό υλικό

Αρχείο Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης
Αρχείο ΕΛΙΑ
Αρχείο Μίλτου Κουντουρά

Πρωτογενείς Πηγές

Ελληνική, 23 Απριλίου 1928, Έτος Δ΄, αρ. φύλλου 1193.
Μακεδονία, 21 Απριλίου 1928, Έτος 19ον, αριθμ. φύλλου 5371.
Μακεδονία, 22 Απριλίου 1928, Έτος 19ον, αρ. φύλλου 5672.
Μακεδονία, 24 Απριλίου 1928, Έτος 19ον, αριθμ. φύλλου 5674.
Νέα Αλήθεια, 21 Απριλίου 1928, Έτος 25ον, αρ. φύλλου (7850) 292.
Ο Νουμάς, αρ. φύλλου 380, 21/02/1910.
Ταχυδρόμος Βορείου Ελλάδος, 1 Μαΐου 1928, Έτος 8ον, αριθμ. φύλλου 2025.
Ταχυδρόμος Βορείου Ελλάδος, 6 Μαΐου 1928, Έτος 8ον, αριθμ. φύλλου 2029.

Βιβλιογραφία

Δημαράς, Αλ. (1994). Εκπαιδευτικός Όμιλος. Κατάλογος μελών 1910-1927. Σύνθεση – Περιγραφή – Εκτιμήσεις. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
Δημαράς, Αλ. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το "ανακοπτόμενο άλμα": Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Μεταίχμιο.
Δημαράς, Αλ. (επιμ.) (1985). Μίλτος Κουντουράς Κλείστε τα σχολειά. Εκπαιδευτικά Άπαντα, τ. Α΄. Εκδόσεις «Γνώση».
Δημαράς, Αλ. (1985) (επιμ.). Μίλτος Κουντουράς, Κλείστε τα Σχολειά, Εκπαιδευτικά Άπαντα, τ. Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις «Γνώση».
Ζιώγου, Σ. & Φούκας, Β. (επιμ.) (2013). Σχολεία και Εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης (19ος αιώνας -Μεσοπόλεμος). Προσωπογραφίες ευεργετών και εκπαιδευτικών. Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
Παλαιολόγος, Γ. (1928). Σκέψεις τινές περί οργανώσεως της εκπαιδεύσεως. Εκδοτικός Οίκος Δ.& Π. Δημητράκου.
Πανταζής, Π. Δ. (1991). Η επαφή του Κουντουρά με το πνεύμα της Ρωμιοσύνης στο: Συλλογικός τόμος, Μίλτος Κουντουράς. Εκατό χρόνια από τη γέννησή του. Εκδόσεις Βάνιας.

Παπαγεωργίου, Μ. (επιμ.) (2024). Τα Αθεϊκά του Βόλου. Το κλείσιμο ενός σχολείου με φόντο τη σύγκρουση προοδευτικών και συντηρητικών δυνάμεων στις αρχές του 20ού αιώνα. Εκδόσεις iWrite.

Ρεπούση, Μ. (2012). Τα Μαρασλειακά, 1925-1927. Αθήνα: Πόλις.

Συλλογικός Τόμος (1976). Μίλτος Κουντουράς. Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-1930, χ.ε.

Τερζής, Ν. (2010). Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: Πριν από το Κράτος - Έξω από το Κράτος - Στο Κράτος. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Φιλοσοφία της Παιδείας

Χριστίνα Αναστασιάδου
Έχει θέση η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ) σε μια «κοινωνία της επίδοσης»; **1103**

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς, Ελένη Δεμερτζή
Ερωτική τέχνη και εκπαιδευτική μέθοδος στη σωκρατική φιλοσοφία **1117**

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς
Θεραπευτική και παιδευτική λειτουργία της φιλοσοφίας στους πλατωνικούς διαλόγους **1134**

Έχει θέση η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ) σε μια «κοινωνία της επίδοσης»;

Χριστίνα Αναστασιάδου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΜΑ Ιστορία της Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής
και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία ΠΑΜΑΚ
christina.anastasiadou@outlook.com

Περίληψη

Η σημερινή κοινωνία, σύμφωνα με τον Byung-Chul Han, έχει αποστασιοποιηθεί από την κατά Foucault «κοινωνία του ελέγχου» και έχει μετατραπεί στην «κοινωνία της επίδοσης», όπου η αξία του ατόμου ταυτίζεται με την αποδοτικότητα, την ταχύτητα και την αδιάκοπη παραγωγικότητα. Μια τέτοια κατάσταση δύσκολα δεν θα επηρέαζε τον τομέα της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική στοχοθεσία σήμερα φαίνεται να προσανατολίζεται όλο και περισσότερο στην απόκτηση δεξιοτήτων μετρήσιμων και άμεσα αξιοποιήσιμων στην αγορά εργασίας, αφήνοντας έτσι στο περιθώριο την καλλιέργεια (ανα)στοχαστικών, κοινοτικών και κοινωνικών αρετών.

Ακριβώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο πλαίσιο της ανθρωποφάγους εγρήγορσης, της επίπλαστης επιβράβευσης, της τεχνοκρατικής αντίληψης, η Φιλοσοφία και δη η Φιλοσοφία για Παιδιά (Philosophy for Children) προσκαλεί το άτομο να επαναξιολογήσει την ζώσα πραγματικότητα. Μέσα από τη δημιουργία «κοινοτήτων», τα παιδιά ενθαρρύνονται να θέτουν ερωτήματα, να ακούν ενεργά, να ανα-στοχάζονται και να συνδιαμορφώνουν νοήματα, καλλιεργώντας αρετές και δεξιότητες που υπερβαίνουν την ατομική επίδοση και συνδέονται με την ενεργό δημοκρατική συμμετοχή. Σε μια εποχή που η πίεση για αδιάκοπη «αυτοβελτίωση» συχνά οδηγεί σε άγχος, αποξένωση και ανταγωνισμό, η ΦγΠ προσφέρει χώρο για παύση, κριτική σκέψη και συλλογικό διάλογο, λειτουργώντας ως αντίβαρο στις λογικές του ατομικισμού.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση και περιλαμβάνει πλήθος ελληνικών και διεθνών μελετών σχετικά με τα οφέλη της ΦγΠ στην εκπαιδευτική και κοινωνική διαδικασία. Παράλληλα, αναλύει τον τρόπο με τον οποίο η ΦγΠ προάγει την κριτική, δημιουργική και συνεργατική σκέψη, δημιουργώντας ένα παιδαγωγικό περιβάλλον που αντιστέκεται στις επιταγές του ανταγωνισμού. Τέλος, καταλήγει στο

συμπέρασμα ότι οι πρακτικές της ΦγΠ βοηθούν τα παιδιά να εμπλουτίσουν όχι μόνο τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, αλλά να διευρύνουν τους πνευματικούς και ηθικούς ορίζοντές τους, μέσα από τη διαλογική διαδικασία του αναστοχασμού.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλοσοφία για Παιδιά, P4C, εκπαιδευτικές πρακτικές, φιλοσοφία

Astract

According to Byung-Chul Han, contemporary society has shifted away from what Foucault theorized as a "society of control" and has evolved into a "performance society," where personal worth is increasingly equated with efficiency, speed, and relentless productivity. It is difficult to imagine that such a transformation would not affect education. Accordingly, educational aims today appear to be oriented ever more strongly toward the acquisition of measurable, marketable skills—skills that can be readily deployed in the labor market—while the cultivation of reflective capacities and communal, social virtues is pushed to the margins.

It is precisely within this landscape—marked by an "anthropophagic" vigilance, an illusory sense of reward, and a technocratic understanding of human development—that philosophy, and especially Philosophy for Children (P4C), invites a reconsideration of lived reality. By forming communities of inquiry, P4C encourages children to formulate questions, listen attentively, engage in reflection, and co-construct meaning. In doing so, it cultivates dispositions and competencies that exceed individual performance and connect directly to active democratic participation. At a time when constant pressure for "self-improvement" frequently generates anxiety, alienation, and intensified competition, P4C creates space for pause, critical deliberation, and shared dialogue, functioning as a counterbalance to the prevailing logic of individualism.

This paper offers a literature review drawing on a wide range of Greek and international studies on the benefits of P4C in educational and social contexts. It further analyzes how P4C promotes critical, creative, and collaborative thinking by shaping a pedagogical environment that resists competitive imperatives. It concludes that P4C practices enable children not only to expand their knowledge and skills, but also to broaden their intellectual and ethical horizons through the dialogical process of reflection.

Key words: Philosophy, P4C, children, burnout society

Εισαγωγή

Το ερώτημα «Έχει θέση η Φιλοσοφία για Παιδιά σε μια κοινωνία της επίδοσης;» δεν αποτελεί απλώς ένα παιδαγωγικό ερώτημα, αλλά ένα βαθιά ανθρωπολογικό και πολιτισμικό πρόβλημα. Στον σύγχρονο κόσμο, όπου η επιτυχία μετριέται με δείκτες, η αποδοτικότητα επιβραβεύεται και η ταχύτητα θεωρείται αυτονόητη αρετή, η εκπαίδευση συχνά μετατρέπεται σε μηχανισμό παραγωγής δεξιοτήτων και αξιολογήσιμων αποτελεσμάτων. Ο μαθητής καλείται να αποδώσει, να προσαρμοστεί και να ανταγωνιστεί, ενώ ο δάσκαλος μετασχηματίζεται σταδιακά σε «διαχειριστή» γνώσης και επιδόσεων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η φιλοσοφία —και ειδικότερα η φιλοσοφία με παιδιά— μοιάζει εκ πρώτης όψεως περιττή ή ακόμη και αναχρονιστική. Τι νόημα έχει ο διάλογος, ο στοχασμός και η αμφισβήτηση σε ένα σύστημα που απαιτεί μετρήσιμα αποτελέσματα; Ωστόσο, ακριβώς αυτή η φαινομενική «αχρηστία» της φιλοσοφίας είναι που τη μετατρέπει σε κρίσιμη παιδαγωγική δύναμη. Η ΦγΠ δεν προτείνει μια ακόμη δεξιότητα προς κατάκτηση, αλλά έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης του κόσμου, της γνώσης και του ίδιου του εαυτού.

Η κοινωνία της επίδοσης είναι μία κοινωνία μάθησης;

Αρχικά, οφείλουμε να ερευνήσουμε το νέο πλαίσιο αναφοράς, το νέο πλαίσιο πραγματικότητας, εκείνο που ο Byung-Chul Han ονομάζει «κοινωνία της επίδοσης», φέρνοντας στον νου την κοινωνία της πειθαρχίας όπως την περιγράφει ο Michel Foucault. Για να κατανοήσουμε αυτή τη μετάβαση, είναι αναγκαίο να ανατρέξουμε αρχικά στη φουκωική ανάλυση της «κοινωνίας της πειθαρχίας». Σύμφωνα με τον Michel Foucault (Foucault, 1995), κατά τον 18ο και 19ο αιώνα η εξουσία ασκείται κυρίως μέσω θεσμών επιτήρησης και κανονικοποίησης, όπως το σχολείο, η φυλακή, το εργοστάσιο και το νοσοκομείο. Οι θεσμοί αυτοί λειτουργούν ως μηχανισμοί πειθάρχησης των σωμάτων και των συμπεριφορών, επιβάλλοντας κανόνες, ιεραρχίες και ποινές. Το υποκείμενο της πειθαρχικής κοινωνίας είναι ένα υποκείμενο υπακοής: μαθαίνει να υπακούει σε εξωτερικές εντολές, να προσαρμόζεται σε προκαθορισμένα πρότυπα και να συμμορφώνεται με κοινωνικούς κανόνες (Ball, 2019).

Στο τέλος του 20ού αιώνα, αυτή η μορφή εξουσίας φαίνεται πως μετασχηματίζεται. Ο Byung-Chul Han υπογραμμίζει ότι η πειθαρχία αντικαθίσταται από την επίδοση· Η εξουσία γίνεται εσωτερική, ήπια, αόρατη (Han, 2015). Η πειθαρχία δεν ασκείται πλέον κυρίως μέσω εξωτερικής καταστολής, αλλά μέσω εσωτερίκευσης. Το υποκείμενο της κοινωνίας της επίδοσης δεν είναι πλέον το «υπάκουο» υποκείμενο, αλλά το «υπο-

κείμενο της επίδοσης», το οποίο αυτοκαθορίζεται ως έργο προς συνεχή βελτίωση. Η εξουσία δεν λέει πλέον «πρέπει», αλλά «μπορείς». Αυτή η φαινομενικά θετική και ενδυναμωτική μορφή λόγου αποκρύπτει μια βαθιά μετατόπιση: το άτομο δεν εξαναγκάζεται να εργάζεται, αλλά αυτο-εξαναγκάζεται στο όνομα της επιτυχίας. Στην κοινωνία της επίδοσης, η ελευθερία μετατρέπεται σε υποχρέωση (Knepper κ.ά., 2024). Το άτομο καλείται να είναι διαρκώς ενεργό, δημιουργικό, ευέλικτο, καινοτόμο, ανταγωνιστικό. Η ταυτότητα δεν είναι πλέον κάτι δεδομένο, αλλά ένα συνεχές project αυτοπραγμάτωσης. Ο άνθρωπος γίνεται «επιχειρηματίας του εαυτού του», επενδύοντας διαρκώς στο σώμα του, στις δεξιότητές του, στις σχέσεις του και στην εικόνα του. Η ζωή μετατρέπεται σε κεφάλαιο, και κάθε πτυχή της ύπαρξης —ακόμη και ο ελεύθερος χρόνος— αξιολογείται με όρους απόδοσης.

Το κρίσιμο σημείο στη σκέψη του Χαν είναι ότι αυτή η νέα μορφή εξουσίας δεν παράγει πρωτίστως υπάκουα, αλλά εξαντλημένα υποκείμενα. Ενώ η κοινωνία της πειθαρχίας παρήγαγε «παράνομους» και «αποκλίνοντες», η κοινωνία της επίδοσης παράγει «καταθλιπτικούς» και «αγχώδεις». Οι χαρακτηριστικές παθολογίες της εποχής μας δεν είναι πλέον η ανυπακοή, αλλά η κόπωση, η κατάθλιψη, το burnout και οι αγχώδεις διαταραχές (Han, 2015; Knepper κ.ά., 2024; Picchione, 2023). Το άτομο δεν αποτυγχάνει επειδή δεν υπακούει, αλλά επειδή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ίδιες του τις προσδοκίες. Έτσι, ο άνθρωπος της επίδοσης δεν είναι πλέον φυλακισμένος σε ένα πανοπτικό· είναι φυλακισμένος στον ίδιο του τον εαυτό. Το αποτέλεσμα είναι μια κοινωνία γεμάτη παραγωγικούς αλλά εξουθενωμένους ανθρώπους·υποκείμενα που δεν καταπιέζονται απ' έξω, αλλά καίγονται από μέσα (Ciello, 2024).

Η κόπωση, επομένως, δεν είναι αποτέλεσμα εξωτερικής καταπίεσης, αλλά εσωτερικής υπερδιέγερσης. Το υποκείμενο της επίδοσης δεν σταματά ποτέ να εργάζεται, γιατί δεν υπάρχει πλέον σαφές όριο ανάμεσα στον χρόνο εργασίας και στον χρόνο ζωής. Η ψηφιακή τεχνολογία, η διαρκής συνδεσιμότητα και η κουλτούρα της παραγωγικότητας ενισχύουν αυτή τη συνθήκη. Το άτομο βρίσκεται συνεχώς «σε λειτουργία», διαχειριζόμενο ερεθίσματα, στόχους, προσδοκίες και συγκρίσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η εξουσία γίνεται σχεδόν αόρατη (Han, 2015; Picchione, 2023). Δεν υπάρχει πλέον σαφής καταπιεστής, ούτε εξωτερικός εχθρός, το υποκείμενο ταυτίζεται με το σύστημα που το εξουθενώνει, η αυτοεκμετάλλευση αντικαθιστά την ετεροεκμετάλλευση, το άτομο δεν επαναστατεί, γιατί θεωρεί ότι είναι ελεύθερο. Στην πραγματικότητα, όμως, η ελευθερία αυτή είναι μια νέα μορφή δεσμού.

Σε αυτήν την κοινωνία η μάθηση δεν νοείται πρωτίστως ως διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου, αλλά ως εργαλείο ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας του ατόμου. Το υποκείμενο καλείται να μαθαίνει συ-

νεχώς όχι για να κατανοήσει βαθύτερα την πραγματικότητα ή τον εαυτό του, αλλά για να παραμένει «απασχολήσιμο», «ευέλικτο» και «παραγωγικό» (Knepper κ.ά., 2024). Η γνώση μετατρέπεται σε κεφάλαιο, σε επένδυση, σε μέσο βελτίωσης της ατομικής επίδοσης. Ως εκ τούτου, η μάθηση εντάσσεται πλήρως στη λογική της αγοράς και της απόδοσης.

Η κοινωνία της επίδοσης πράγματι παράγει ένα διαρκώς μαθησιακό περιβάλλον: ψηφιακές πλατφόρμες, σεμινάρια, πιστοποιήσεις, μικρο-μαθήσεις και αυτορρυθμιζόμενα προγράμματα κατάρτισης. Ωστόσο, αυτή η υπερπροσφορά μαθησιακών ευκαιριών δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη και ουσιαστική μάθηση. Αντιθέτως, συχνά οδηγεί σε επιφανειακή συσσώρευση πληροφοριών, χωρίς βάθος κατανόησης και χωρίς χρόνο για αναστοχασμό. Το άτομο μαθαίνει γρήγορα, αποσπασματικά και εργαλειακά, υπό την πίεση της διαρκούς επικαιροποίησης των δεξιοτήτων του (Picchione, 2023). Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση παύει να είναι εμπειρία εσωτερικής μεταμόρφωσης και γίνεται υποχρέωση. Το υποκείμενο δεν μαθαίνει επειδή επιθυμεί τη γνώση, αλλά επειδή φοβάται την απόρριψη, την ανεργία και την κοινωνική αορατότητα με αποτέλεσμα η μάθηση να μετατρέπεται σε μορφή αυτοελέγχου και αυτοπειθαρχίας, να μην λειτουργεί ως απελευθερωτική διαδικασία, αλλά ως μηχανισμός προσαρμογής στις απαιτήσεις του συστήματος (Han, 2015).

Σε έναν κόσμο που απαιτεί διαρκή απόδοση, ταχύτητα και προσαρμογή, η μάθηση κινδυνεύει να απολέσει τον ουσιαστικό παιδαγωγικό και ανθρωπολογικό της χαρακτήρα και να περιοριστεί σε εργαλείο επιβίωσης και ανταγωνιστικότητας. Η κοινωνία της επίδοσης προβάλλεται ως κοινωνία διαρκούς αυτό-βελτίωσης, αλλά στην πραγματικότητα προωθεί μια βελτίωση χωρίς βάθος, χωρίς στοχασμό και χωρίς εσωτερικό νόημα, όπου το υποκείμενο μαθαίνει, για να ανταποκριθεί στις εξωτερικές απαιτήσεις. Απέναντι σε αυτή τη συνθήκη, η αυθεντική μάθηση συνιστά πράξη αντίστασης: πράξη παύσης, ερώτησης και διαλόγου, που επαναφέρει τη γνώση στο πεδίο της ελευθερίας και της νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας, πέρα από δείκτες επίδοσης και λογικές χρησιμότητας.

Εκπαίδευση και φιλοσοφία στην κοινωνία της επίδοσης

Η εκπαίδευση, ενταγμένη στο πλαίσιο της κοινωνίας της επίδοσης, τείνει να μετασχηματιστεί από χώρο παιδείας και νοηματοδότησης σε μηχανισμό αξιολόγησης, κατάταξης και παραγωγής ανθρώπινου κεφαλαίου (Nuccio, 2014). Η γνώση αποσυνδέεται σταδιακά από τη σοφία και τη συγκρότηση του υποκειμένου και μεταφράζεται σε μετρήσιμες «δεξιότητες», «ικανότητες» και «μαθησιακά αποτελέσματα», τα οποία μπορούν να πιστοποιηθούν, να συγκριθούν και να ανταλλαχθούν στην αγορά εργασίας.

Οι παιδαγωγικές αξίες μετασχηματίζονται σε soft skills, ενώ ο διάλογος, ο στοχασμός και η αμφισβήτηση υποχωρούν μπροστά στην επιταγή της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας (Nuccio, 2016). Στο νέο αυτό εκπαιδευτικό παράδειγμα, ο μαθητής δεν μαθαίνει πρωτίστως για να κατανοήσει τον κόσμο και τον εαυτό του, αλλά για να επιτύχει, να ξεχωρίσει και να καταστεί ανταγωνιστικός. Η μάθηση μετατρέπεται σε επένδυση και η γνώση σε κεφάλαιο (Φρέιρε, 1977). Η αποτυχία παύει να θεωρείται αναγκαίο και δημιουργικό στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και βιώνεται ως προσωπική ανεπάρκεια και κοινωνική απειλή. Παράλληλα, ο πλατωνικός-παιδαγωγικός έρωτας ισχαίνει, δηλαδή αφενός η αγάπη από την πλευρά του διδάσκοντος να μεταλαμπαδεύσει στον διδασκόμενο γνώσεις, να του προσφέρει εργαλεία για να προσεγγίσει το Αγαθό, αφετέρου ο μαθητευόμενος διακατέχεται από διακαή πόθο να γνωρίσει, να μάθει, να προσεγγίσει την Αλήθεια. Αυτή η διαρκής και πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση ανατροφοδοτείται από το ίδιο το πάθος των συμμετεχόντων να φτάσουν από κοινού στο Αγαθό. Σο πλατωνικό έργο Φαίδρος ο Σωκράτης αναφέρει (Πλάτων, 2013, 227α): «Πολύ δ', οίμαι, καλλίων σπουδή περί αύχά γίγνεται, δταν τις τή διαλεκτική τέχνη χρώμενος, λαβών ψυχήν προσήκουσαν, φυτεύη τε καί σπείρη μετ' επιστήμης λόγους, οί ίαυτος τφ τε φυτεύσαντι βοηθεϊν ικανοί καί ουχί άκαρποι, άλλ' έχοντες σπέρμα, όθεν άλλοι έν δλλοις ήθεσι φυόμενοι τοΰτ' άεί άθάνατον παρέχειν ικανοί, καί τόν έχοντα εύδαιμονεϊν ποιοΰντες, είς δσον άνθρώπφ δυνατόν μάλιστα»

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η φιλοσοφία φαίνεται εκ πρώτης όψεως να απειλείται με περιθωριοποίηση, καθώς δεν προσφέρει άμεσα μετρήσιμα αποτελέσματα, ούτε «χρήσιμες» δεξιότητες με την εργαλειακή έννοια του όρου (Nuccio, 2016). Ωστόσο, ακριβώς αυτή η κρίση της εκπαίδευσης καθιστά τη φιλοσοφία —και ειδικότερα τη Φιλοσοφία για Παιδιά— πιο αναγκαία από ποτέ. Η φιλοσοφία επαναφέρει στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ερωτήματα νοήματος, αξιών και σκοπού, υπενθυμίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν είναι απλώς προετοιμασία για την αγορά εργασίας, αλλά διαδικασία συγκρότησης ελεύθερων, κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων υποκειμένων (Bergson, 2018). Η φιλοσοφική σκέψη λειτουργεί, έτσι, ως παιδαγωγική αντίσταση απέναντι στη λογική της επίδοσης, καθώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το «πόσο αποδίδω» στο «πώς σκέφτομαι», «πώς νοηματοδοτώ» και «πώς συνυπάρχω με τους άλλους». Μέσα από τον διάλογο, την απορία και τον αναστοχασμό, η φιλοσοφία επανασυνδέει τη γνώση με την ελευθερία και την παιδεία με την ανθρώπινη αυτοκατανόηση (De Freitas κ.ά., 2018; Noddings, 2016).

Η φιλοσοφία υπήρξε πάντοτε όχι μόνο μια πράξη στοχασμού, αλλά ταυτόχρονα μια πράξη δημιουργίας και μια δημιουργία της ίδιας της πράξης. Από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη σκέψη, η φιλοσο-

φία δεν νοείται ως απλή συσσώρευση γνώσεων ή ερμηνεία δεδομένων, αλλά ως ενεργός διερεύνηση του νοήματος της ύπαρξης, της γνώσης και της ανθρώπινης εμπειρίας. Ο Αριστοτέλης (Αριστοτέλης, χ.χ.), στο έργο « Μετα Τα Φυσικά» ορίζει τη φιλοσοφία ως «ἐπιστήμη τῆς ἀληθείας», υπογραμμίζοντας ότι πρόκειται για μια μορφή γνώσης που πραγματώνεται στο έργο, δηλαδή στην πράξη. Η αλήθεια, επομένως, δεν αποτελεί αφηρημένη έννοια, αλλά συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο ζωής και δράσης του ανθρώπου μέσα στον κόσμο. Περί της δημιουργικής διάστασης της σκέψης αναδεικνύεται με ιδιαίτερη έμφαση από τον Gilles Deleuze και τον Félix Guattari (Deleuze & Guattari, 2004, σ. 11), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «η φιλοσοφία είναι ο κλάδος εκείνος που συνίσταται στο να δημιουργεί», δηλαδή η φιλοσοφία απλώνει το εννοιολογικό και οντολογικό της πέπλο πέραν από το καθεστώς της αναπαράστασης ή της απλής ανάλυσης της πραγματικότητας και τοποθετείται στην ενέργεια της δημιουργίας. Με λίγα λόγια, η φιλοσοφία δεν εξηγεί απλώς τον κόσμο, αλλά τον επανεφευρίσκει, παράγοντας νέους τρόπους σκέψης, νέες έννοιες και νέα νοήματα, που μετασχηματίζουν την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας.

Όπως γίνεται κατανοητό, η δημιουργική αυτή λειτουργία της φιλοσοφίας συνδέεται άμεσα με τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο, η οποία αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις πυλώνες της φιλοσοφικής παιδείας. Ο Σωκράτης δεν δίδασκε «έτοιμες» αλήθειες, ούτε μετέδιδε πληροφορίες, αλλά μέσα από τον διάλογο οδηγούσε τους συνομιλητές του στη γέννηση της σκέψης (μαιευτική μέθοδος), μιας και η αλήθεια δεν επιβάλλεται εξωτερικά, αλλά αναδύεται μέσα από τη διαδικασία της ερώτησης, της αμφιβολίας και της κριτικής διερεύνησης. Στόχος του δεν είναι μονάχα η αναζήτηση και η γνώση της αλήθειας, αλλά η εφαρμογή αυτής της γνώσης στον καθημερινό βίο. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της σωκρατικής φιλοσοφίας διακρίνεται για την πρωτοπορία του, καθώς παύει να υπάρχει η μορφή του δασκάλου ως πηγή γνώσης, ακυρώνεται ο εξουσιαστικός του ρόλος και υποδέχεται τον ρόλο του συνοδοιπόρου-παρατηρητή. Μαθητευόμενοι και διδάσκοντες μετατρέπονται σε συνοδοιπόροι, αναγνωρίζοντας την από κοινού τους άγνοια, στην προσπάθειά τους να πραγματώσουν ένα νοητικό ταξίδι. (Μαραγγιανού-Δερμούση, 2007; Kenny, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, η φιλοσοφία δεν επιβάλλει γνώση, αλλά προκαλεί και προσκαλεί τη σκέψη. Καλεί τον άνθρωπο να αναζητήσει επιχειρήματα, να θέσει ερωτήματα, να διαμορφώσει κριτήρια, να εξετάσει εξαιρέσεις, να ορίσει έννοιες και να αναστοχαστεί πάνω στις ίδιες του τις νοητικές διεργασίες. Η φιλοσοφική πράξη στοχεύει στην όχι οριστική απάντηση, αλλά στη διαρκή διερώτηση. Η δημιουργία εννοιών, ο διάλογος και ο αναστοχασμός αποτελούν μεν διανοητικές πρακτικές, δε τρόπους ύπαρξης μέσα στον κόσμο, μαθαίνοντας στο άτομο πώς να σκέφτεται.

Φιλοσοφία για παιδιά (P4C)

Ο Matthew Lipman, Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός, θεωρείται ο «πατέρας» της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Κατά τη δεκαετία του 1960–1970 δίδαξε στο Πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης, όπου μέσα από την επαφή του με τους φοιτητές του συνειδητοποίησε ένα σοβαρό πρόβλημα: πολλοί νέοι, παρότι είχαν ολοκληρώσει τη σχολική τους εκπαίδευση, δεν διέθεταν βασικές λογικές και κριτικές δεξιότητες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν κοινωνικά ζητήματα, να επιχειρηματολογήσουν με συνέπεια και να πάρουν υπεύθυνες αποφάσεις. Η διαπίστωση αυτή τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλλιεργούσε επαρκώς το σκέπτεσθαι (Lipman, 2010).

Βασικός στόχος του Lipman έγινε, λοιπόν, να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να σκέφτονται πιο λογικά, κριτικά και υπεύθυνα, δηλαδή να «γίνουν πιο λογικοί» (become more reasonable). Επηρεασμένος από την παράδοση των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, αντιμετώπισε τη φιλοσοφία όχι απλώς ως θεωρητικό αντικείμενο, αλλά ως μέσο αγωγής και παιδείας. Όπως ο Σωκράτης χρησιμοποιούσε τον διάλογο για να οδηγήσει τους συνομιλητές του στη γνώση, έτσι και ο Lipman πίστευε ότι η φιλοσοφία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ανάπτυξη της σκέψης από μικρή ηλικία (Lipman, 2003, 2010).

Οι επιρροές του Lipman από τους Dewey, Wittgenstein και Vygotsky μπορούν να αποτυπωθούν ως τρεις συμπληρωματικές θεωρητικές «ρίζες» που συγκροτούν τη λογική και τη μεθοδολογία της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Από τον Dewey αντλεί πρωτίστως μια κοινωνιοκεντρική και εμπειρική αντίληψη της εκπαίδευσης: η εκπαίδευση νοείται ως φυσική και κοινωνική διαδικασία, όπου οι γνώσεις μεταλαμπαδεύονται και οι εμπειρίες μοιράζονται μέσα σε ένα ζωντανό πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Η μαθησιακή πράξη δεν περιορίζεται σε μετάδοση περιεχομένου, αλλά οργανώνεται ως διάδραση ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά που συνδιαλέγονται και, μέσω αυτού, συγκροτούν μικρές κοινότητες. Καθοριστική είναι επίσης η έννοια της «αναστοχαστικής εμπειρίας» και της μάθησης μέσω εμπειρίας, σε συνάφεια με μια διαδικασία διερεύνησης που προσεγγίζει τον χαρακτήρα της επιστημονικής μεθόδου: προβληματισμός, υποθέσεις, έλεγχος και αναθεώρηση (Dewey, 2001, 2012).

Από τον Wittgenstein ο Lipman κληρονομεί τη θεμελιώδη στροφή προς τη γλωσσική διάσταση της σκέψης. Η θέση ότι «η γλώσσα μεταμφιέζει τη σκέψη» μεταφράζεται παιδαγωγικά σε συστηματική έμφαση στην αποσαφήνιση εννοιών και στη διερεύνηση του νοήματος μέσα από τη χρήση του λόγου. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως μέσο εκφέροντος λόγου, αλλά και ως πεδίο μη εκφέροντος λόγου (σιωπηρών νοη-

μάτων/προϋποθέσεων) και ως μέσο δραστηριότητας: κάτι που κάνουμε μέσα σε πρακτικές, όχι απλώς κάτι που «κατονομάζει» τον κόσμο. Έτσι, ο φιλοσοφικός διάλογος αποκτά ρόλο εννοιολογικής εργασίας και κριτικής αποτίμησης (Wittgenstein κ.ά., 2024).(Naji & Hashim, 2017)

Τέλος, η επιρροή του Vygotsky προσφέρει στον Lipman το ψυχοπαιδαγωγικό υπόβαθρο της κοινωνικής διαμεσολάβησης της μάθησης. Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD) και η λογική της « διανοητικής σκαλωσιάς» φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να προχωρήσουν πέρα από ό,τι κατακτούν μόνα τους, όταν υποστηρίζονται από «ικανότερους άλλους» και από πολιτισμικά εργαλεία. Στην πράξη της Φιλοσοφίας για Παιδιά, η κοινότητα λειτουργεί ως τέτοιος διαμεσολαβητικός χώρος: η σκέψη αναπτύσσεται συνεργατικά, ενώ ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει (χωρίς να αντικαθιστά) τη διαδικασία, δημιουργώντας προϋποθέσεις ώστε ο συλλογικός διάλογος να γίνει μοχλός γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης (Demissie κ.ά., 2025; Lipman, 2003)

Από αυτή τη θεώρηση γεννήθηκε το πρόγραμμα «Φιλοσοφία για Παιδιά», το οποίο δημιουργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον ίδιο και την ερευνητική του ομάδα στο Institute for the Advancement of Philosophy for Children στο Πανεπιστήμιο Montclair State. Το καινοτόμο στοιχείο του προγράμματος ήταν ότι αντικατέστησε τα κλασικά και συχνά δυσνόητα φιλοσοφικά κείμενα με φιλοσοφικά μυθιστορήματα και παραμύθια, προσαρμοσμένα στην ηλικία των παιδιών. Μέσα από αυτά τα κείμενα, οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ερωτήματα, να προβληματιστούν και να συμμετάσχουν σε φιλοσοφικούς διαλόγους (Gatley, 2023; Lipman, 2010).Το πρόγραμμα απευθυνόταν αρχικά σε παιδιά ηλικίας 6 έως 16 ετών και στηριζόταν στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Ο διάλογος και η διαλεκτική αποτελούν τον πυρήνα της διαδικασίας, καθώς η γνώση δεν μεταδίδεται έτοιμη, αλλά οικοδομείται συλλογικά μέσα από τη συζήτηση. Σύμφωνα με τον Lipman, η λογικότητα δεν είναι απλώς ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, αλλά αναπτύσσεται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν, να σέβονται διαφορετικές απόψεις και να επιχειρηματολογούν (Fisher, 1998). Παράλληλα, το πρόγραμμα δεν στοχεύει μόνο στην καλλιέργεια των γνωστικών και διανοητικών δεξιοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και ηθικών αρετών. Αξίες όπως η ειλικρίνεια, η εντιμότητα, η συμπόνια και η φιλαλήθεια θεωρούνται εξίσου σημαντικές με τη λογική σκέψη. Μέσα από τη συμμετοχή στον φιλοσοφικό διάλογο, τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται εμπειρίες, να εκφράζουν συναισθήματα και να μετατρέπουν την ατομική τους σκέψη σε συλλογική γνώση, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας πιο δημοκρατικής και στοχαστικής εκπαιδευτικής κοινότητας (Sharp, 2010).

Η θέση της Φιλοσοφίας στην κοινωνία της επίδοσης

Η «κοινωνία της επίδοσης» περιγράφει ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο η αξία του υποκειμένου συνδέεται στενά με μετρήσιμα αποτελέσματα, με δείκτες παραγωγικότητας και με τη διαρκή αυτο-αξιολόγηση. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η λογική αυτή μεταφράζεται σε έμφαση στη βαθμολογική κατάταξη, στην προετοιμασία για εξετάσεις, στην κυριαρχία τυποποιημένων κριτηρίων και στην καλλιέργεια ενός ανταγωνιστικού κλίματος, όπου ο/η μαθητής/μαθήτρια συχνά μαθαίνει να αντιμετωπίζει τη γνώση ως εργαλείο απόδοσης και όχι ως πεδίο κατανόησης και νοηματοδότησης (Han, 2015). Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, η μάθηση τείνει να περιορίζεται στην αναπαραγωγή πληροφοριών, ενώ η κριτική σκέψη, η δημιουργική διερεύνηση και η ηθική στάση υποχωρούν μπροστά στην ανάγκη επίτευξης «επιτυχημένων» επιδόσεων (Picchione, 2023). Στο σημείο αυτό, η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ) δύναται να λειτουργήσει ως αντίσταση σε αυτή τη λογική, όχι επειδή «αγνοεί» την επίδοση, αλλά επειδή μετατοπίζει ριζικά το ερώτημα: από το «πόσο καλά τα πήγες;» στο «πώς σκέφτηκες; τι σημαίνει αυτό; τι λόγους έχεις; τι έμαθες για τον εαυτό σου και τους άλλους;» (Lipman, 2010).

Κεντρικός άξονας της ΦγΠ αποτελεί ο στοχασμός (reflection), δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία το παιδί «αναμετριέται» με τις θέσεις των άλλων, επεξεργάζεται τις δικές του αντιλήψεις και επιδιώκει να τεκμηριώσει ή να αναθεωρήσει συμπεράσματα μέσα από λογικά εργαλεία και κριτικές διαδικασίες. Σε ένα πλαίσιο επίδοσης, η γνωστική δραστηριότητα συχνά προσανατολίζεται προς τη γρήγορη κατάκτηση της «σωστής» απάντησης, γεγονός που ενισχύει τον φόβο του λάθους και το άγχος της αξιολόγησης. Αντιθέτως, η ΦγΠ μετατοπίζει το βάρος από το αποτέλεσμα στη διαδικασία της σκέψης: η αξία δεν αποδίδεται πρωτίστως στην ταχύτητα ή στην «ορθότητα», αλλά στην ποιότητα της επιχειρηματολογίας, στη σαφήνεια των εννοιών, στη συνοχή των συλλογισμών και στη διάθεση διερεύνησης. Με τον τρόπο αυτό, ο στοχασμός λειτουργεί ως αντι-λογική της επιταχυνόμενης παραγωγικότητας: επιβραδύνει τον ρυθμό, επιτρέπει την αμφιβολία, νομιμοποιεί την προσωρινότητα των συμπερασμάτων και αναγνωρίζει ότι η βαθύτερη κατανόηση απαιτεί χρόνο, αλληλεπίδραση και αναστοχασμό (Fisher, 1998).

Η αντίσταση της ΦγΠ στην κοινωνία της επίδοσης ενισχύεται περαιτέρω μέσω της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (student-centred approach). Στην κυρίαρχη κουλτούρα των μετρήσιμων αποτελεσμάτων, ο/η μαθητής/μαθήτρια συχνά τοποθετείται στη θέση του/της δέκτη/δέκτριας μιας προκαθορισμένης ύλης, η οποία «ολοκληρώνεται» με σκοπό να ελεγχθεί. Αντίθετα, η ΦγΠ αντιμετωπίζει τα παιδιά ως πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας: τα ίδια διατυπώνουν ερωτήματα, προτεί-

νουν θεματικές, αναγνωρίζουν εννοιολογικά προβλήματα, συγκροτούν συλλογισμούς και αναλαμβάνουν ευθύνη για το πώς θα προχωρήσει η συζήτηση. Η μαθητοκεντρικότητα δεν αποτελεί απλώς διδακτική τεχνική, αλλά παιδαγωγική στάση που επιδιώκει να μετασχηματίσει τα κίνητρα της μάθησης, μετατοπίζοντάς τα από τις εξωτερικές ανταμοιβές (βαθμός, έπαινος, σύγκριση) προς εσωτερικά κίνητρα, όπως η περιέργεια, η αναζήτηση νοήματος και η χαρά της κατανόησης. Στο μέτρο που η κοινωνία της επίδοσης ενισχύει την εξάρτηση του υποκειμένου από εξωτερικούς δείκτες, η ΦγΠ λειτουργεί ως πρακτική χειραφέτησης, ενισχύοντας την αυτονομία και την υπευθυνότητα της σκέψης (Gatley, 2023; Lipman, 2003).

Επιπροσθέτως, η ΦγΠ μετασχηματίζει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού από φορέα αυθεντίας σε συντονιστή/συντονίστρια (facilitator). Στα πλαίσια ενός εξετασιοκεντρικού συστήματος, ο/η εκπαιδευτικός πιέζεται να λειτουργήσει ως μεταδότης γνώσης και αξιολογητής, γεγονός που συχνά παγιώνει ιεραρχικές σχέσεις και ενισχύει την παθητικότητα των μαθητών. Στη ΦγΠ, ο/η εκπαιδευτικός δεν καθορίζει μονομερώς το «τι» και το «πώς» της μάθησης, ούτε επιδιώκει να επιβάλει «ορθές» απαντήσεις. Αντιθέτως, διευκολύνει τη διερεύνηση, στηρίζει την τεκμηρίωση, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων, αναδεικνύει τις εννοιολογικές αποχρώσεις και διασφαλίζει ένα πλαίσιο σεβασμού και ισοτιμίας. Με αυτόν τον τρόπο, η εγκυρότητα της γνώσης δεν απορρέει από την αυθεντία, αλλά από την επιχειρηματολογία και την κριτική αποτίμηση, στοιχείο που υπονομεύει την εξετασιοκεντρική λογική της μοναδικής σωστής απάντησης (Fisher, 1998; Sharp, 2010).

Ιδιαίτερη σημασία έχει, επίσης, η συγκρότηση της κοινότητας (community) ως βασικού παιδαγωγικού πεδίου της ΦγΠ. Ενώ η κοινωνία της επίδοσης συχνά παράγει ατομικισμό, συγκρίσεις και ανταγωνισμό, η ΦγΠ οικοδομεί συνθήκες συνεργατικής μάθησης, όπου η σκέψη παράγεται συλλογικά. Η ομάδα λειτουργεί ως κοινότητα διερεύνησης: ένα πλαίσιο όπου τα μέλη αλληλο-ακούν, αλληλο-ελέγχουν τα επιχειρήματα, συνδιαμορφώνουν νοήματα και μοιράζονται ευθύνες για την πορεία του διαλόγου. Η επιτυχία δεν νοείται ως ατομική υπεροχή, αλλά ως συλλογική πρόοδος προς μεγαλύτερη σαφήνεια, συνοχή και κατανόηση. Στο πλαίσιο αυτό, η διαφωνία δεν αποτελεί απειλή αλλά πηγή μάθησης, ενώ ο σεβασμός στην ετερότητα και η ισοτιμία στη συμμετοχή συγκροτούν δημοκρατικές στάσεις. Έτσι, η κοινότητα λειτουργεί ως αντίβαρο στην κουλτούρα της συνεχούς σύγκρισης, καλλιεργώντας την αίσθηση του «ανήκειν» και τη συνείδηση ότι η σκέψη είναι σχέση και όχι ιδιωτικό επίτευγμα (Lipman, 2003; Sharp, 2010).

Τέλος, η ίδια η λογική της έρευνας φιλοσοφικού διαλόγου (philosophical enquiry) προσφέρει ένα ακόμη επίπεδο αντίστασης. Σε εκ-

παιδευτικά περιβάλλοντα που προσανατολίζονται στη μετρησιμότητα, τα ερωτήματα τείνουν να έχουν προκαθορισμένες απαντήσεις και τα μαθησιακά αντικείμενα οργανώνονται γύρω από ελέγξιμες «μονάδες» γνώσης. Η φιλοσοφική διερεύνηση, αντίθετα, αναδεικνύει ερωτήματα ανοιχτού τύπου, τα οποία δεν «κλείνουν» εύκολα και δεν επιτρέπουν την άνευ όρων τυποποίηση. Η αξία της συζήτησης δεν εξαρτάται από το αν παρήγαγε ένα τελικό, οριστικό συμπέρασμα, αλλά από το αν ανέδειξε καλύτερες διακρίσεις, αν βελτίωσε τα κριτήρια σκέψης, αν επέτρεψε την αναθεώρηση θέσεων και αν καλλιέργησε την ικανότητα τεκμηρίωσης. Με άλλα λόγια, η ΦγΠ επανανοηματοδοτεί την «επιτυχία» ως ποιοτική ενδυνάμωση της σκέψης και όχι ως εμπορεύσιμο προϊόν (Fisher, 1998; Sharp, 2010).

Συμπερασματικά, στην κοινωνία της επίδοσης η Φιλοσοφία για Παιδιά προσφέρει μια παιδαγωγική αντιστάθμιση και ταυτόχρονα μια κριτική παρέμβαση: μετατρέπει τη μάθηση από ατομική κούρσα αποτελεσμάτων σε κοινή διαδικασία νοηματοδότησης. Ενδυναμώνει τα παιδιά να γίνουν στοχαστικά υποκείμενα, ικανά να αξιολογούν επιχειρήματα, να αναγνωρίζουν αξίες, να συνδιαμορφώνουν κανόνες διαλόγου και να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα χωρίς φόβο.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, η φιλοσοφία για παιδιά μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό αντίβαρο σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που δίνει μονομερή έμφαση στη μέτρηση, στη σύγκριση και στο αποτέλεσμα. Καλλιεργεί συνθήκες όπου η μάθηση δεν ταυτίζεται με την επίδοση, αλλά με την κατανόηση, τη διερεύνηση και τη σταδιακή ωρίμανση της σκέψης. Μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την εξωτερική επιβράβευση προς την εσωτερική κινητοποίηση, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών να εκφράζονται, να αμφισβητούν και να αναθεωρούν, και δημιουργεί ένα πλαίσιο ασφάλειας μέσα στο οποίο το λάθος αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία μάθησης και όχι ως αποτυχία. Παράλληλα, συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων σεβασμού, συνεργασίας και υπευθυνότητας απέναντι στον εαυτό και στους άλλους, προωθώντας έναν πιο δημοκρατικό τρόπο συνύπαρξης μέσα στην τάξη. Έτσι, δεν περιορίζεται σε μια τεχνική ανάπτυξης δεξιοτήτων, αλλά αναδεικνύεται σε παιδαγωγική πρόταση που υπερασπίζεται την αξία της παιδείας ως διαδικασίας νοηματοδότησης, ηθικής συγκρότησης και ενεργού συμμετοχής στον κόσμο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αριστοτέλης. (χ.χ.). *Μετά τα Φυσικά*. Άπαντα Αριστοτέλους. Ανακτήθηκε από: http://www.physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/meta_ta_physica.html

Μαραγγιανού-Δερμούση, Ε. (2007). *Θεωρία και Φιλοσοφία της παιδείας στην ελληνική διανόηση. Από την αρχαιότητα έως τον 19ο αιώνα*. Ινστιτούτο του Βιβλίου- Καρδαμίτσα.

Πλάτων. (2013). *Φαίδρος: Εισαγωγή, αρχαίο και νέο κείμενο με σχόλια* (Μτφ. Ν. Θεοδωρακόπουλος). Εστία.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μτφ. Γ. Κρητικός). Ράπα.

Ball, S. J. (2019). A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education*, *11*(2), 132–144. https://doi.org/10.1177/1757743819838289

Ciello, F. J. (2024). Byung-Chul Han and the anthropology of power: Reflexive contributions. *Anuário Antropológico*, *v.49 n.2*. https://doi.org/10.4000/12e2y

De Freitas, E., Sellar, S., & Bang Jensen, L. (2018). Thinking with Spinoza about education. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(9), 805–808. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1403732

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Τι είναι φιλοσοφία;* (Μτφ. Σ. Μανδηλαρά). Καλέντης.

Demissie, F., Stacey, J., & Baillie, K. (2025). Using the Philosophy for Children (P4C) approach to facilitate discussions in higher education classrooms: Insights from educators' collaborative reflections. *Journal of Learning Development in Higher Education*, *36*. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi36.1389

Dewey, J. (2001). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Μτφ. Λ. Πολενάκης). Gutenberg.

Dewey, J. (2012). *Democracy and education*. Dover Publication. http://www.myilibrary.com?id=565134

Fisher, R. (1998). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (1. publ). Cassell.

Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (Μτφ. A. Sheridan) (Second Vintage Books edition). Vintage Books, a division of Random House, Inc.

Gatley, J. (2023). *Why teach philosophy in schools? The case for philosophy on the curriculum*. Bloomsbury academic.

Han, B.-C. (2015). *Η κοινωνία της κόπωσης* (Μτφ. Α. Κράουζε) (1η έκδ). Opera.

Kenny, A. (2005). *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας* (Μτφ. Δ. Ρισσάκη,). Νεφέλη.

Knepper, S., Stoneman, E., & Wyllie, R. (2024). *Byung-Chul Han: A critical introduction*. Polity Press.

Lipman, M. (Επιμ.). (2003). *Thinking in education* (2nd ed). Cambridge University Press.

Lipman, M. (2010). *Philosophy Goes To School*. Temple University Press.

Naji, S., & Hashim, R. (Επιμ.). (2017). *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives* (1η έκδ.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315208732

Noddings, N. (2016). *Philosophy of education* (Fourth edition). Westview Press.

Nuccio, O. (2014). *Η χρησιμότητα του άχρηστου: Μανιφέστο: Με ένα δοκίμιο του Abraham Flexner* (Μτφ. Α. Χρυσοστομίδης,). Άγρα.

Nuccio, O. (2016). *Η χρησιμότητα των άχρηστων γνώσεων* (Μτφ. Μ. Σπυριδοπούλου). Άγρα.

Picchione, J. (2023). Byung-Chul Han: Digital Technologies, Social Exhaustion, and the Decline of Democracy. *New Explorations*, *3*(2). https://doi.org/10.7202/1107743ar

Sharp, A. (2010). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Temple University Press.

Wittgenstein, L., Searls, D., & Perloff, M. (2024). *Tractatus logico-philosophicus: A new translation*. Liveright publishing.

Ερωτική τέχνη και εκπαιδευτική μέθοδος στη σωκρατική φιλοσοφία

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς
Δρ, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kechagias@primedu.uoa.gr

Ελένη Δεμερτζή
MSc., M.A., Bc., Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
elenademertziprimedu@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο προτείνεται μία φιλοσοφική προσέγγιση της λειτουργίας του έρωτα στη σωκρατική φιλοσοφία. Υποστηρίζεται ότι ο έρωτας δεν αποτελεί απλώς θεματικό ή ανθρωπολογικό στοιχείο, αλλά επιτελεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές και φιλοσοφικές λειτουργίες. Αξιοποιώντας σύγχρονες ερμηνείες της σωκρατικής «ερωτικής τέχνης», της παιδαγωγικής και διαμεσολαβητικής πρακτικής του Σωκράτη, το άρθρο αναπτύσσει τρεις βασικές θέσεις: (1) ο έρωτας λειτουργεί ως οντολογικός μηχανισμός ενεργοποίησης της γνώσης, (2) η σωκρατική μέθοδος αποτελεί ερωτική τεχνική μετασχηματισμού της επιθυμίας, (3) η παιδαγωγική σχέση συγκροτείται ως ερωτικό πεδίο γένεσης και αμοιβαιότητας. Από τις θέσεις αυτές αναμένεται να αποδειχθεί ότι υπάρχουν μέθοδοι και τεχνικές της παιδαγωγικής του έρωτα: προς μία μη-εργαλειακή παιδεία. Ενδέχεται η επανερμηνεία του έρωτος, ως λειτουργία, να είναι σε θέση να αναδιαμορφώσει το θεωρητικό παράδειγμα της σύγχρονης Φιλοσοφίας της Παιδείας.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλοσοφία Παιδείας, Έρωτας, Σωκρατική εκπαιδευτική Μέθοδος, Λειτουργία

Abstract

This article advances a functional interpretation of eros in Socratic philosophy, arguing that eros constitutes a foundational principle of pedagogical practice rather than a merely thematic or psychological element. It develops three core theses: (1) eros operates as an ontological mechanism activating knowledge through lack; (2) the Socratic method functions as an "erotic technique" of desire; (3) the pedagogical relation is constituted as an erotic field; by using these theses it could be proved that the unfulfilled nature of eros sustains the openness of learning as an ongoing process. Building on this, the article proposes a holistic and systemic reading of Socratic eros as a unifying principle integrating epistemological, ethical, aesthetic, and relational dimensions of education. In this framework, learning is not conceived as the transmission of information but as a process of subject formation emerging through relational and transformative dynamics.

Keywords: Philosophy of Education, Eros, Socrates' Educational Methods, Function

Εισαγωγικά

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία της Φιλοσοφίας της Παιδείας έχει εξεταστεί επαρκώς το ζήτημα της σχέσης του έρωτα με την επιθυμία, τη γνώση και την παιδαγωγική εν γένει (Aldridge, 2019; Johnsen, 2019; Laverty, 2019; Jones, 2014; Britzman, 2010; Garrison, 2010; Thomas, 2010; Stillwaggon, 2006; Wellman, 1969), αλλά δεν έχει ακόμη αναδειχθεί και ενδεχομένως συστηματοποιηθεί ο ρόλος του ως ενιαία μορφοποιητική αρχή της Παιδείας. Ο έρωτας εμφανίζεται συχνά ως μια περιφερειακή έννοια, που διαδραματίζει ρόλο, είτε ψυχολογικού κινήτρου για μάθηση, είτε μιας μεταφοράς του σωκρατικού φιλοσοφικού γνωσιακού αποθέματος. Ωστόσο, στην πλατωνική και σωκρατική σκέψη, η «*ερωτική τέχνη*» δεν αποτελεί απλώς αντικείμενο στοχασμού, αλλά συνθήκη δυνατότητας της ίδιας της φιλοσοφίας (Πλ. Φαίδρ. 257a7-8). Ο Σωκράτης αυτοπαρουσιάζεται ως «δεινός τα ερωτικά» (Πλ. Συμπ., 198d1-2), δηλαδή ικανότατος ως προς την ερωτική τέχνη.

Έτσι, «οι ερωτικές μέθοδοι» του Σωκράτη αφορούν σε σωκρατικούς «τρόπους» φιλοσοφίας με τους νεαρούς συνομιλητές του, σε τρόπους με τους οποίους «λειτουργεί» η φιλοσοφική του προσέγγιση. Το άρθρο αυτό επιχειρεί να συνδράμει προς την κατεύθυνση αυτή, αφενός παραθέτοντας τα αντίστοιχα ηνιοχητικά μέσα που εντοπίζονται στο πλατωνικό έργο, αφετέρου συσχετίζοντας λειτουργικά τα μέσα αυτά με την ενεργοποίηση της γνώσης. Ο σωκρατικός έρωτας εμφανίζεται ως λειτουργία, σύστημα και μορφοποιητική αρχή της παιδείας.

Η λειτουργία, εδώ, δεν χρησιμοποιείται με τεχνικό-εργαλειακό τρόπο, αλλά κυρίως με φιλοσοφικό-οντολογικό περιεχόμενο, αντλώντας περιεχόμενο από τις λειτουργικές, ολιστικές προσεγγίσεις, αναζητώντας τρόπους με τους οποίους ένα φαινόμενο παράγει αποτελέσματα, τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται πεδία σχέσεων εντός δυναμικών, ανθρώπινων πλαισίων. Σε ένα περιβάλλον, όπου η Παιδεία και η Εκπαίδευση τείνουν να μετατραπούν σε τεχνοκρατικό σύστημα, η φιλοσοφική λειτουργία του έρωτα, μέσω των εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων του φιλοσόφου, ενδέχεται να προσφέρει ένα εναλλακτικό παράδειγμα, ώστε να επαναφέρει στο προσκήνιο τη συζήτηση για τη σχέση, την επιθυμία και την ανοιχτότητα, ως θεμελιώδεις όρους της μάθησης.

Βασικές θέσεις

Το άρθρο διαρθρώνεται πάνω σε τρεις βασικές θέσεις:
[1]. Ο έρωτας είναι οντολογικός μηχανισμός ενεργοποίησης της γνώσης: Ο έρωτας δεν είναι απλώς συναίσθημα ή επιθυμία, αλλά ένας μηχανισμός που ενεργοποιεί τη γνωστική διαδικασία. Η έλλειψη δεν προηγείται της γνώσης απλώς χρονικά, αλλά τη συγκροτεί οντολογικά.
[2]. Η σωκρατική μέθοδος προτείνει την τεχνική μετασχηματισμού της επιθυμίας: αναδιαμορφώνει και ανακατευθύνει την ερωτική επιθυμία, μέσω της φιλοσοφικής μεθόδου.
[3]. Η παιδαγωγική σχέση ως ερωτικό πεδίο γένεσης και αμοιβαιότητας: η γνώση και η μάθηση (ανα)γεννώνται, αναδύονται και ενίοτε συγκροτούνται εντός της σχέσης του φιλοσόφου-δασκάλου με τον συνομιλητή-μαθητή.

Από τα παραπάνω, αναμένουμε να διαφανεί ότι υπάρχουν μέθοδοι και τεχνικές της παιδαγωγικής του έρωτα, μεταβαίνοντας προς μία μη-εργαλειακή παιδεία. Σύμφωνα με το πλατωνικό έργο, η ανεκπλήρωτη φύση του έρωτα αποτελεί αναγκαία συνθήκη μιας μη-εργαλειακής παιδείας: διατηρεί τη μαθησιακή διαδικασία ανοιχτή, μέσω της απορίας και των

διαρκών αμφισβητήσεων. Η εκπαίδευση δεν αποσκοπεί στην πλήρωση της επιθυμίας, αλλά στη διατήρησή της. Έτσι, η ανεκπλήρωτη φύση του έρωτος θεωρείται ως παιδαγωγική αρχή. Στη βάση αυτή, προτείνεται ότι ο έρωτας λειτουργεί όχι μόνο ως μηχανισμός, αλλά ως συνεκτική και μορφοποιητική αρχή του μορφωτικού όλου.

Το μυθολογικό υπόστρωμα του έρωτα

Στην ελληνική μυθολογία ο Έρως εμφανίζεται ως ο θεός της ερωτικής αγάπης. Πάντοτε φτερωτός, στους ορφικούς λέγεται ότι προέρχεται από το «κοσμικό αυγό» που εναπόθεσε η Νύχτα στους κόλπους του Ερέβους, ενώ στη θεογονία του Ησιόδου, είναι μία από τις τρεις πρωταρχικές κοσμογονικές δυνάμεις. Χάος, Γαία, Έρως: *«Ἦ τοι μεν πρώτιστα Χάος γένετ', αυτάρ έπειτα/ Γαί' (…) / ηδ' Έρως, ος κάλλιστος εν αθανάτοισι θεοίσι, / λυσιμελής, πάντων δεν θεών πάντων τ' ανθρώπων/ δάμναται εν στήθεσσιν νόον και επίφρονα βουλήν»* (Ησιόδ. Θεογ. στ. 116-122). Στον Ησίοδο, ο έρωτας είναι ο ομορφότερος ανάμεσα στους θεούς και είναι «λυσιμελής», δηλαδή κάνει τα μέλη να λυγίζουν και δαμάζει τον νου και τη βούληση. Σύμφωνα με τον Λεκατσά (1963), στην αρχαιοελληνική μυθολογία εντοπίζονται δύο κύριες υποστάσεις του Έρωτα: α) μια παλαιότερη θεότητα, που ενσαρκώνει, όχι μόνο τη δύναμη της ερωτικής αγάπης, αλλά και τη δημιουργική δύναμη της αεικίνητης φύσης, το πρωταρχικό φως που ρυθμίζει την ύπαρξη και την τάξη όλων των πραγμάτων στον Σύμπαν και β) μια θεότητα-συνοδό της θεάς Αφροδίτης, η οποία δάμαζε την πρωταρχική δύναμη της αγάπης, κατευθύνοντάς την κατά τη βούλησή του προς τους θνητούς. Ο Λεκατσάς (ibid) αναφέρεται διεξοδικά και σε άλλες υποστάσεις, όπως ο ορφικός Έρως-Φάνης, ο αρρενόθηλυς πανίσχυρος φεγγαροθεός, γνωστός σε όλη τη λεκάνη της Μεσογείου.

Τρεις φτερωτές μορφές του έρωτα (Έρως, Πόθος, Ίμερος) παρασταίνονται σε μία ερυθρόμορφη στάμνο του Βρετανικού Μουσείου (CVAJ Great Britain III, le Pl. 20 και Greifenhagen, Griechische Eroten, Berlin 1957). Σε αυτήν, ο Πόθος παρουσιάζεται ως θεότητα που προσωποποιεί τον ερωτικό πόθο, προκειμένου να συντελεστεί κάτι πέρα από τις ανθρώπινες δυνάμεις. Ο *Πόθος* είναι γιος του Άρη και της Αφροδίτης ή κατ' άλλους γιος του Ζεφύρου και της θεάς Ίριδος. Αδέλφια του ήταν ο Ίμερος και ο Αντέρως. Ο *Ίμερος* (>ρήμα ιμείρω=ποθώ, επιθυμώ πολύ) παρουσιάζεται ως η προσωποποίηση της σφοδρής ερωτικής επιθυμίας, του ερωτικού πόθου (η σανσκρ. ρίζα *si-smer-jo σχετίζεται με το ρ. *θυ-*

μάμαι, αλλά και το *σκέπτομαι*). Ο ίμερος αναδύεται στην κατάσταση κατά την οποία η σκέψη μας προσκολλάται σε κάτι, το σκεφτόμαστε έντονα, γινόμαστε μανιακοί να το αποκτήσουμε, γιατί το έχουμε βάλει ως στόχο).

Λεξικογραφικά, το *ἱμείρω* είναι ετυμολογικά συγγενές με τη *μέριμνα*, την φροντίδα που προϋποθέτει ενασχόληση της ψυχής και του σώματος με όσα αγαπά (λεξικό LSJ). Ίσως και να σχετίζεται με αυτή τη *φροντίδα*, την *επιμέλεια εαυτού*, που προτείνει ο Πλάτων, σχεδόν ως συνώνυμη της αυτογνωσίας. Ο *Αντέρως* είναι αδελφός του Έρωτα, γιος της θεάς Αφροδίτης και του Άρη, μια ιδιάζουσα προσωποποίηση της αμοιβαιότητας/ανταπόδοσης που εκδηλώνεται στον έρωτα, δηλαδή ο Αντέρως σημαίνει Έρως με ανταπόκριση. Κατ' άλλη όμως εκδοχή ο πτερωτός Αντέρως δείχνει τον ατυχή έρωτα και απεικονίζεται με σκουρόχρωμα μαλλιά και με συνεπτυγμένες φτερούγες, εν αντιθέσει προς τον Έρωτα που παρασταίνεται πάντοτε ξανθός, με ανοιχτές φτερούγες, έτοιμος να πετάξει (ο Αντέρως φέρεται και ως τιμωρός της σκληρότητας και της μη ανταπόδοσης ερωτικού καλέσματος καθώς και της έλλειψης πίστης στον έρωτα).

Ο Πλάτων (427-347 π.Χ.) αφιερώνει τους διαλόγους Συμπόσιο, Φαίδρο (και Χαρμίδη) στον έρωτα, αν και ερωτικές αναφορές υπάρχουν διάσπαρτες. Ενσωματώνει τον έρωτα στη φιλοσοφία του, μετασχηματίζοντας μύθους και ποιητικές εικόνες. Ο όρος, στην αρχαία ελληνική, ανακρατά πάντοτε ως πρωτεύουσα σημασία του και την ερωτική- σεξουαλική έλξη και δεν περιγράφει κάποια τυπική συναισθηματική κατάσταση, όπως στο κίνημα του Ρομαντισμού, αλλά μια ορμητική κίνηση, με κατεύθυνση προς ένα αντικείμενο επιθυμίας, χωρίς να προϋποθέτει αμοιβαιότητα, ενώ οι ρόλοι του εραστή και του ερωμένου προσώπου παραμένουν διακριτοί. Στη φιλοσοφία του, η δύναμη που κινεί τα πάντα είναι πάντοτε η κοσμική ψυχή, η οποία, όπως η ανθρώπινη, ελέγχει και κινητοποιεί τον ανθρώπινο οργανισμό.

Στο γνωστό πλατωνικό Συμπόσιο, οι παρευρισκόμενοι αποφασίζουν να περάσουν τη βραδιά, συζητώντας γύρω από το «τί είναι ο έρωτας;» Ο καθένας τους πρέπει να πάρει τον λόγο και να εκθειάσει τον έρωτα με τον δικό του τρόπο. Έτσι, ο Φαίδρος υποστηρίζει ότι ο Έρωτας είναι μια από τις αρχαιότερες θεότητες, που παρακινεί τους ανθρώπους να προβούν στις ηρωικότερες πράξεις. Ο Παυσανίας συσχετίζει τον έρωτα με τη θεά Αφροδίτη, και θεωρεί ότι, όπως η Αφροδίτη έχει δύο φύσεις, την ανθρώπινη και τη θεϊκή, έτσι και ο έρωτας έχει δύο μορφές: ο σαρκικός έρωτας απευθύνεται στην απλή ικανοποίηση, ενώ ο ανώτερος έρωτας οδηγεί στην παντοτινή ένωση με τον αγαπημένο ή την αγαπημένη. Ο

ιατρός Ερυξίμαχος, διαβλέπει στον έρωτα τη συγ-κυρία τεσσάρων ερωτικών δυνάμεων που κατοικούν μέσα στο ανθρώπινο σώμα: ζέστη, κρύο, πίκρα, γλύκα. Ο Αριστοφάνης επιχειρεί να αποδείξει τη δύναμη του έρωτα με τον μύθο των σφαιρικών ανθρώπων, που αρχικά ήταν ερμαφρόδιτοι, με τεράστια δύναμη, ώστε οι θεοί, για να τους αποδυναμώσουν, τους έκοψαν στη μέση και από τότε το ένα μισό αναζητάει το άλλο (έτερον ήμισυ). Ο ποιητής Αγάθων, προερχόμενος από μεγάλη θεατρική νίκη, στεφανωμένος ισχυρίζεται πως ο έρωτας είναι θεός, αιώνια νεαρός, τρυφερός, πανέμορφος, δίκαιος, σώφρων, τολμηρός και σοφός. Ο Σωκράτης, όταν παίρνει τον λόγο, λέει -ως συνήθως- ότι δεν γνωρίζει να πει τίποτα. Ωστόσο, η ιέρεια Διοτίμα τού ανέθεσε να μεταφέρει ότι ο έρωτας είναι ένας δαίμονας, που μεσολαβεί μεταξύ των θνητών και των αθανάτων. Στο τέλος, εμφανίζεται ο Αλκιβιάδης, πολύ μεθυσμένος, με τη μορφή Διονύσου, ο οποίος στρέφεται μόνο στον Σωκράτη και τον επαινεί. Αλλά, ας δούμε περιληπτικά τον λόγο της Διοτίμας, που τον μεταφέρει ο Σωκράτης:

> *"Την ώρα που γεννήθηκε η Αφροδίτη είχανε συμπόσιο οι Θεοί και οι άλλοι και ο γιος της Μήτιδος, ο Πόρος. Όταν πια αποδείπνησαν, εμφανίστηκε για να επαιτήσει η Πενία στις θύρες. Ο Πόρος, μεθυσμένος από το νέκταρ, μπήκε στον κήπο του Διός βαρύς-βαρύς και αποκοιμήθηκε. Η Πενία σχεδιάζοντας με πονηριά, καθώς ήταν άπορη, να κάνει παιδί με τον Πόρο, ξαπλώνει κοντά του και συλλαμβάνει τον Έρωτα. Γι' αυτό έγινε συνοδός και δούλος της Αφροδίτης, γιατί γεννήθηκε στα γενέθλια εκείνης και γιατί από τη φύση του είναι εραστής της ομορφιάς. Καθώς είναι γιος του Πόρου και της Πενίας, ο Έρως βρίσκεται σε αυτήν την κατάσταση: πάντα φτωχός και κάθε άλλο παρά απαλός και τρυφερός, αλλά σκληρός και ακατάστατος και ανυπόδητος και άστεγος, πλαγιάζει πάντα κάτω και χωρίς στρώμα, κοιμάται στην ύπαιθρο και στους δρόμους, έχοντας τη φύση της μητέρας του, σύντροφος πάντα με τη φτώχεια. Και την ίδια στιγμή, κατά τη φύση του πατέρα του, είναι επίβουλος στους όμορφους και στους καλούς, όντας ανδρείος και φιλοκίνδυνος και σφριγηλός, δεινός κυνηγός, πάντα πλέκοντας κάποια σχέδια κι επιθυμητής της φρόνησης και άξιος να βρίσκει λύσεις, φιλοσοφώντας σε όλη του τη ζωή, δυνατός γητευτής και φαρμακευτής και σοφιστής. Και ούτε είναι αθάνατος από τη φύση του, ούτε θνητός, αλλά μέσα στην ίδια ημέρα πότε ανθίζει και ζει,*

όταν εύρει αφθονία, πότε πάλι πεθαίνει και πάλι ξαναγεννιέται. Ό,τι κερδίζει πάντα το χάνει, έτσι που μήτε άπορος είναι ποτέ ο Έρως, μήτε πλούσιος. Και είναι πάντα ανάμεσα στη σοφία και στην αμάθεια" (Πλ. Συμπ., 201d-212c).

1. Ο έρωτας ως οντολογικός μηχανισμός ενεργοποίησης της γνώσης

Ο Πλάτων, μέσα από τα λόγια της ιέρειας Διοτίμας, δίνει στον έρωτα έναν ιδιαίτερο ρόλο: εκείνον της πιο ισχυρής και πολύπλοκης ανθρώπινης επιθυμίας, ο οποίος λειτουργεί ως δαήμων-δαίμων, μεταξύ της ανθρώπινης και της θεϊκής φύσης, μεσολαβητής, ανάμεσα στους δύο κόσμους, ανέλπιστος σύμμαχος του ανθρώπου στην πορεία προς την αληθινή φιλοσοφία. Η ερωτική έλξη μπορεί να ξεκινά ως άλογο πάθος, ωστόσο έχει τη δυνατότητα να μετασχηματιστεί σε ένα είδος θεϊκής μανίας, που ωθεί τον άνθρωπο προς την ένωση με τις Ιδέες (βλ. Κάλφας, 2016). Δηλαδή, δεν είναι μια απλή παρόρμηση, αλλά διαθέτει εγγενώς μία φιλοσοφική λειτουργία, γιατί όπως ο φιλόσοφος ίσταται ανάμεσα στη σοφία και την άγνοια. Επιπλέον, είναι διαρκώς ανικανοποίητος, καθώς είναι δαίμων που παλινδρομεί ανάμεσα στην έλλειψη (*Πενία*) και την πλήρωση (*Πόρος*), την ασχήμια και τη θνητή φύση της μητέρας του και την θεϊκή ωραιότητα και την αθανασία του πατέρα του.

Ο Σωκράτης διατείνεται ότι ποτέ δεν υπήρξε δάσκαλος κανενός (Πλ. Απολ. 33a5), δεν έλαβε ποτέ χρήματα για τη διδασκαλία, ούτε έχει δικό του σχολείο (πρβλ. εδώ τη διακωμώδηση του Αριστοφάνη, γύρω από το "φροντιστήριον" του Σωκράτη, δηλαδή ένα εκπαιδευτήριο, το οποίο σαφώς δεν υπήρχε (βλ. ανάλυση στο Kechagias, et al., 2018). Ο Σωκράτης προσπαθεί μόνο να πείθει (*πείθειν*) τον συνομιλητή του (Πλ. Συμπ., 212b2-3), ενώ έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτό που επισημαίνει η Johnsen (2019), το ότι το ρήμα *πείθω* σχετίζεται άμεσα με την Πειθώ, θεά ή δαίμονα του γοητευτικού λόγου, σύντροφο της Αφροδίτης και του Έρωτα (Vernant, 1982, σ. 49).

2. Η σωκρατική ερωτική μέθοδος ως τεχνική φιλοσοφικού μετασχηματισμού

Όταν στο Συμπόσιο, έρχεται η ώρα του μεθυσμένου Αλκιβιάδη να μιλήσει, αυτός ταυτίζει τον Σωκράτη με τον ίδιο τον έρωτα. Δείχνει δηλαδή σε όλους τον ενσαρκωμένο έρωτα-φιλόσοφο (Πλ. Συμπ. 204b). Ο Σωκράτης,

σύμφωνα με τον Αλκιβιάδη είναι η προσωποποίηση και του έρωτα και της φιλοσοφίας, καθώς μοιάζει με τον σάτυρο Μαρσύα. Είναι κι αυτός άσχημος, σκληρός, φτωχός, ανυπόδητος και την ίδια ώρα, εξαιρετικά γοητευτικός και μονίμως ανικανοποίητος, δηλαδή είναι «άτοπος», όπως ο φιλοσοφικός έρωτας:

> *"Είναι εκπληκτικό, αλλά αυτός ο άνθρωπος δεν μοιάζει με κανέναν, ούτε από τους παλαιότερους ούτε από τους τωρινούς [...] Όσο κι αν ψάξεις δεν θα βρεις κανέναν σαν κι αυτόν τόσο "άτοπος" είναι και ο ίδιος και οι λόγοι του». Περιφρονεί το χρήμα, τις τιμές και τα ακριβά ρούχα και προτιμά να κυκλοφορεί ξυπόλητος· έχει απίστευτη αντοχή στις κακουχίες, στο ξενύχτι και στο πιοτό' δεν χάνει ποτέ την αυτοκυριαρχία του. Είναι «υβριστής», του αρέσει να ειρωνεύεται τους συνομιλητές του, δίνει την εντύπωση ότι παίζει συνομιλώντας, μιλά για σοβαρά θέματα χρησιμοποιώντας παράδοξα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, «κάτι για γάιδαρους σαμαρωμένους και για χαλκωματάδες και πετσωτήδες και βυρσοδέψες». Και όμως στο τέλος οι συνομιλητές του αντιλαμβάνονται ότι «οι δικές του συζητήσεις είναι οι μόνες που έχουν πραγματικό νόημα», οι λόγοι του μαγεύουν, «αιχμαλωτίζουν και εκστασιάζουν τους ανθρώπους», έχουν τη δύναμη να τους κάνουν να «αντιλαμβάνονται ότι δεν αξίζει να ζουν όπως ζουν"* (Πλάτ., Συμπ. 215d-216).

Αυτή η εικόνα του Σωκράτη, που ενσαρκώνει τον έρωτα, την οποία δίνει ο Πλάτων, μέσα από τα λόγια του Αλκιβιάδη, δηλώνουν και την αρχή (με την έννοια τόσο της οντολογικής αρχής, όσο και της έναρξης) του φιλοσοφικού στοχασμού.

Καθώς ο έρωτας είναι δαίμων, γιος του Πόρου, του θεού της επίνοιας και της ευρετικότητας και της ζητιάνας Πενίας, πότε διαθέτει πόρους και πότε είναι άπορος, *απορεί*. Η ενδιάμεση φύση του έρωτα ορίζει και τη σχέση του με τη γνώση και τη σοφία:

- ο έρωτας, όπως και ο φιλόσοφος, βρίσκεται διαρκώς ανάμεσα στη σοφία και στην αμάθεια. Διαρκώς απορεί, βρίσκει κάποιους πόρους και πάλι συνεχίζει, με άλλα λόγια η φιλοσοφία είναι μία «οδός» που δεν έχει τέλος. Ίσταται πάντοτε μεταξύ γης και ουρανού.
- Οι θεοί, ως οι απόλυτοι γνώστες, δεν χρειάζεται να φιλοσοφούν, γιατί ως εκ της φύσεώς τους κατέχουν τη γνώση. Την ίδια στιγμή

όμως, ούτε και οι ανόητοι φιλοσοφούν, αφού δεν συνειδητοποιούν την άγνοιά τους. Ποιοί μπορούν να φιλοσοφούν λοιπόν;

- Φιλο-σοφούν, δηλαδή έλκονται από τη σοφία, μόνο εκείνοι που αντιλαμβάνονται την αξία και την ωραιότητα της σοφίας, χωρίς να την κατέχουν.
- Ταυτόχρονα, ο ίδιος ο έρωτας καθίσταται φιλόσοφος.
- Η σωκρατική Διαλεκτική λειτουργεί ως μέσο για αυτογνωσία και μετεξέλιξη. Αυτό προϋποθέτει διαρκή αγώνα, μόχθο, αγωνία και προθυμία για τη δημιουργία γνωστικού χώρου, που θα υποδεχθεί τις νέες προσεγγίσεις της αλήθειας. Η Διαλεκτική του Σωκράτη είναι αφαιρετική διαδικασία και στοχεύει στην Αλήθεια (βλ. Κεχαγιάς, 2022).

Ο Σωκράτης, εφαρμόζοντας την ερωτική του τεχνική, οδηγεί σε κάθε περίπτωση τον συνομιλητή του σε συνθήκες απορίας, σε περιοχές όπου είναι αναγκασμένος να παραδεχθεί την άγνοιά του, τη στέρηση και την ανάγκη ενεργοποίησης της φιλοσοφικής τεχνικές αναζήτησης της γνώσης. Ο Σωκράτης δεν διδάσκει *τον* έρωτα, αλλά *εκπαιδεύει μέσω* του έρωτα, χρησιμοποιώντας όλο το γνωστικό και εργαλειακό απόθεμα που τον συνοδεύει.

3. Η παιδαγωγική σχέση ως ερωτικό πεδίο γένεσης και αμοιβαιότητας

Ποιο όμως είναι το αντικείμενο του έρωτα, τον οποίο χρησιμοποιεί ο Σωκράτης για να επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς του στόχους;

- Αντικείμενο του έρωτα, στον πλατωνικό σχηματισμό, είναι το Ωραίο, και μάλιστα ο «τόκος εν καλώ» (Πλ. Συμπ. 206e).

Ο όρος προέρχεται από τη √ΤΕΚ, που σημαίνει τίκτω, εξ ου και *τοκετός*, επομένως ο εν λόγω τόκος είναι τώρα η δημιουργία μέσα στην ομορφιά. Κάνοντας αληθινή συντροφιά με ένα ωραίο πρόσωπο που ανοίγει και δέχεται την ψυχική γονιμοποίηση, ελευθερώνει κανείς τον εαυτό του από τους πόνους του τοκετού (πρβλ. Κάλφας, 2016).

- Ο Σωκράτης, όπως η *μαία*, πρέπει να βοηθήσει τους συνομιλητές σε αυτόν πνευματικό τοκετό. Εκμαιεύει από τους συνομιλητές την αλήθεια (βλ. αποσπάσματα σε: Πλ. Φαίδ., 66e2-3; Πλ. Συμπ., 210a5-211d1; (Πλ. Θεαίτ., 150b6-8). Από εδώ και η περιώνυμη σωκρατική *Μαιευτική*.

Ο έρωτας που επικαλείται ο Σωκράτης δεν αποσκοπεί στη γήινη, σαρκική απόλαυση. Αυτό ενδεχομένως αποτελεί μία μορφή εκδήλωσής του, καθώς το επιθυμητικό μέρος της ψυχής ρέπει προς τη σαρκική επαφή με το αντικείμενο του έρωτα, ενώ το λογιστικό προς την πνευματική.

- Στόχος του έρωτα είναι η κατάκτηση της πνευματικής αθανασίας, μέσω των έργων της ψυχής που διεκδικούν ένα μερίδιο στην αιωνιότητα.

Ο έρωτας σχετίζεται άμεσα με το Ωραίο, οδηγώντας σε ακατανίκητη έλξη προς πραγμάτωση, δηλαδή ανάδυση μορφών, σύμφωνα με το ουράνιο πλατωνικό πρότυπο. Ο Πλάτων θεωρεί ότι καθώς στον επίγειο κόσμο είναι σπάνιο να συναντήσει κανείς αληθινή δικαιοσύνη, σωφροσύνη και ό,τι άλλο είναι πολύτιμο, ως θεϊκή τροφή για την ψυχή, μόνον το Ωραίο παραμένει φωτεινό και αξιαγάπητο. Σε αυτό μπορεί να οδηγήσει τον άνθρωπο η θεϊκή μανία του έρωτα (Πλάτ., Φαίδρ. 250d). Κατ' επέκταση,

- Ο Έρωτας καθοδηγεί προς τη θεϊκή φύση και απελευθερώνει την ψυχή.

Ποιος είναι ο σωστός τρόπος, η σωστή (ερωτική) οδός, που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος σε αυτή την πορεία προς το ωραίο και την αλήθεια; Ο Σωκράτης αναφέρεται στην ερωτική κλίμακα, η οποία διαθέτει αναβαθμούς:

> "Όποιος λοιπόν διαπαιδαγωγηθεί στην ερωτική τέχνη και μάθει να βλέπει σωστά τη μια μετά την άλλη τις διάφορες μορφές του Ωραίου, όταν φθάσει στο τέρμα της ερωτικής μυσταγωγίας, θα αντικρίσει ξαφνικά ένα κάλλος αξιοθαύμαστο - εκείνο ακριβώς το κάλλος χάριν του οποίου καταβλήθηκαν όλες οι προηγούμενες προσπάθειες. (...) Αυτό το Ωραίο είναι κάτι αυθύπαρκτο, ενιαίο στη μορφή, αιώνιο- όλα τα άλλα ωραία πράγματα μετέχουν σ' αυτό με τέτοιον τρόπο, ώστε ενώ εκείνα γεννιούνται και πεθαίνουν, αυτό ούτε αυξάνεται ούτε μειώνεται, ούτε υφίσταται την παραμικρή αλλαγή. Όταν λοιπόν, χάρις στον Έρωτα, ανεβεί από τα φαινόμενα αυτού του κόσμου και αρχίσει να βλέπει το ίδιο το Ωραίο, έχει σχεδόν φθάσει στο τέλος. Γιατί αυτή είναι η σωστή ερωτική οδός που πρέπει να πάρει κανείς μόνος του ή να οδηγηθεί από άλλον". (Πλάτ. Συμπ. 210e-211).

- Η ερωτική κλίμακα λοιπόν, περιλαμβάνει: α) Αρχικά έλξη προς ένα ωραίο σώμα. β) Έπειτα έλξη προς όλα τα ωραία σώματα. γ) Έλξη προς ωραίες ψυχές. δ) Έλξη προς ωραίες δημιουργίες και μαθήσεις. ε) Αποκάλυψη της πραγματικής αποστολής του Έρωτα, δηλαδή: έλξη προς το αληθινά Ωραίο, την Ιδέα του Αγαθού κλπ.

Με τα παραπάνω, η Φιλοσοφία γίνεται μια διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, όπου ο φιλόσοφος-δάσκαλος απευθύνεται, δια του λόγου, στον λόγο του μαθητή, επιδιώκοντας να διαμορφώσει το ήθος του. Ειδικότερα, ωστόσο, στο πλατωνικό έργο, ο Σωκράτης δεν αποδέχεται τον ρόλο του δασκάλου. Υποστηρίζει συνεχώς ότι το μόνο για το οποίο είναι βέβαιος και γνωρίζει καλά είναι η άγνοιά του. Αλλά, οι γόνιμοι λόγοι θα καλλιεργηθούν, μέσω του φιλοσοφικού διαλόγου, μέσω της *πράξης*, του σωκρατικού ελέγχου, που αποσκοπεί στη σταδιακή διάλυση της άγνοιας και την αντικατάσταση της γνώμης του μαθητή, από εγκυρότερη γνώση.

- Η Φιλοσοφία γίνεται (και ορίζεται ως) *μάθημα* (Κάλφας, 2016). Αυτό είναι «*το μέγιστον μάθημα*», η θεώρηση της ιδέας του Αγαθού (Πλ. Πολ. VI 505 a), «*οίον από πυρός πηδήσαντος εξαφθέν φως*» (Πλ. Επιστ., 7η Επ., 341d), πρβλ. «*θείος λόγος*» (Πλ. Φαίδ. 85d) ή «*θεία θεωρία*» (Πλ. Πολ.α VII 517 d).

Διαφαίνεται από τα παραπάνω ότι, εφόσον στους πλατωνικούς διαλόγους δεν υφίσταται η καθιερωμένη εικόνα του δασκάλου της εποχής, που διδάσκει μέσω επανάληψης,

- *εκείνος* που διδάσκει είναι ο ίδιος ο *φιλοσοφικός διάλογος*, κυρίως δια του *ελέγχου* και της δυνητικής (δια του έρωτα) ενατένισης του εαυτού του φιλοσόφου-δασκάλου και του συνομιλητή-μαθητή.

Η σωκρατική φιλοσοφία μάλλον δεν μπορεί να λάβει χώρα στην καρέκλα κάποιου σύγχρονου δυτικού φιλοσόφου, καθώς χρειάζεται τον ζωντανό διάλογο, προκειμένου να γονιμοποιηθούν οι λόγοι και να (ανα)παραχθούν οι συνθήκες της ευδαιμονίας.

- Η φιλοσοφία γίνεται έτσι «*ψυχαγωγία*», δηλαδή αληθινή αγωγή της ψυχής, προς κάτι υψηλότερο, λεπτότερο, κοντά στον κόσμο των ιδεών. Έδρα του φιλοσοφείν καθίσταται η ανθρώπινη ψυχή.

Ο Πλάτων περιγράφει αυτό το μάθημα ως «το ωραιότερο από τα ωραία που υπάρχει αυτό καθ' αυτό καί μεθ'αυτού, αιώνιο και σταθερό έτσι που

κάθε τι ωραίο είναι μέρος του» (Πλ. Πολ. VI 509a). Εδώ πρέπει να εντοπίζεται και η λειτουργία της διεύρυνσης της σκέψης και της επίγνωσης του εαυτού και της συνακόλουθης επιμέλειάς του.

Μέθοδοι και τεχνικές της παιδαγωγικής του έρωτα

Οι βασικές μέθοδοι και τεχνικές που παρατίθενται συνοπτικά εδώ, από την εξέταση του πλατωνικού έργου είναι οι παρακάτω:

- *Απορία*. Χρειάζεται κάποιος πόρος, με την έννοια του μέσου, αλλά και του περάσματος, της πρόσβασης. Η φιλοσοφία στον Πλάτωνα, είναι όπως ο έρωτας. Ζητά να εκτεθεί κάποιος, να νιώσει ευάλωτος για να επιτρέψει την ενατένιση της αλήθειας. Σε αυτή την διαδικασία, ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί και η ομηρική *Μήτις*, όπως γίνεται και στα ερωτικά.
- Ηθελημένη *άγνοια και επίγνωση* αυτής της άγνοιας.
- Τεχνική «*δεινότητα στην ερωτική τέχνη*» (Πλ. Συμπ., 198d1-2; πρβλ. Belfiore, 2012), τέχνη αγάπης, μάλλον, παρά τέχνη επικράτησης, κατίσχυσης έναντι του "αντιπάλου" (Gonzalez, 2011), όπως δηλαδή γίνεται στην περίπτωση των σοφιστών.
- *Προξενητής* έρευνας (ερά-έρως), "*matchmaker*", δίκην γάμου, που θα δώσει απογόνους. Χρειάζεται η σύζευξη, μέσω ανάπτυξης ερωτικής στοργής για να ενσταλαχθούν οι σπόροι της έρευνας. Συνήθως οι μαίες παρουσιάζονται ως δεινότατες προξενήτρες, (Πλ. Θεαίτ., 149d5-10; Πρβλ. Mintz, 2007). Επιπλέον, σε ένα μεταεπίπεδο προσέγγισης, ενδέχεται να πρέπει να προξενηθεί ερωτική σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και τη γνώση.
- *Μαιευτική*. Ο Σωκράτης υιοθετεί τον ρόλο της μαίας (μαία ήταν και η μητέρα του, Φαιναρέτη) για τα ερωτικά ζητήματα του τοκετού, πνευματικών τέκνων (βλ. τον «*τόκο εν καλώ*», παραπάνω). Οι συνομιλητές δεν μπορούν να κυοφορούν επί μακρόν. Χρειάζεται να φέρουν στο φως τα κυήματα.
- *Διαλεκτική τέχνη* του Σωκράτη, ως αφαιρετική διαδικασία που στοχεύει μόνο στην αλήθεια (Πλ. Φαίδρ., 276e6). Η τέχνη αυτή είναι ειδική μόνο για φιλοσόφους (Πλ. Φαίδρ., 276e6-277a1). Φαίνεται ότι στο πλατωνικό έργο, η διαλεκτική "διδάσκει" παρά ο φιλόσοφος-δάσκαλος.
- Έλεγχος και επεξέλεγχος, σε κάθε βήμα.
- *Αιδώς*, *γοητεία* και *ειρωνεία*: διαρκής πρόκληση. Άλλωστε και ο

ερωτευμένος ενίοτε νιώθει ντροπή, όπως ο μη γυμνασμένος στην παλαίστρα ή όπως ο δειλός πολεμιστής. Ωστόσο, δεν θα συμφωνούσαμε στη σημερινή εποχή με αυτή την επιλογή που ενδέχεται να προσβάλλει τον συνομιλητή. Αλλά η πραγμάτευση αυτή δεν μπορεί να γίνει σε αυτή την συνοπτική παρουσίαση.

- *Προτροπή και παρρησία*. Με σκοπό την οικοδόμηση ανθεκτικής επιχειρηματολογίας αντί της άγονης σοφιστικής ρητορείας. Ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει διαρκώς τον συνομιλητή-μαθητή, αλλά και να τον γυμνάζει στην παρρησία.
- *Αμφισβήτηση προς όλα*, σε κάθε βήμα (με εξαίρεση προς το θείον, στο πλατωνικό έργο), ακόμη και ως προς τον ίδιο του τον εαυτό. Κάθε βήμα πρέπει να περιέχει το δίκαιο και το καλό.
- Διαρκής προσπάθεια να καθίσταιˑ -κατά το δυνατό- *καθαρό και εύληπτο το νόημα*. Αποτίμηση των επιμέρους ορισμάτων και επανέλεγχος.
- *Αγώνας και αγωνία*. *Ερωτική κλιμάκωση*.
- Σταδιακή μεταμόρφωση των συνομιλητών σε «*εραστές της σοφίας*», μέσω της ερωτικής κλίμακας και άλλων τεχνικών.
- Σταθερή *στόχευση στην α-λήθεια*, σε κάθε σημείο της πορείας. Η αλήθεια έλκει, αλλά οφείλει ο διαλεγόμενος να πηγαίνει προς εκείνη, με τη μανία του ερωτευμένου. Σύμφωνα με το Σωκράτη, έτσι κινητοποιείται η «ανάμνησις» των Ιδεών και γενικά των αληθινών όντων. Ο εραστής της αλήθειας ανυψώνεται από τις αποσπασματικές και «επίγειες» θέσεις του και θεάται από πιο ψηλά, διαμορφώνοντας «θεωρίαν». Προσοχή στην ύβριν (όπως ισχύει και στον έρωτα).

Συμπεράσματα-Συζήτηση: προς μία μη-εργαλειακή παιδεία

Άραγε, χρειάζεται *πάθος* και πόθος στην παιδευτική διαδικασία, όταν στόχος είναι η αναζήτηση της αλήθειας; Ο Fried (1995) υποστηρίζει ότι υπάρχει σαφής σύνδεση μεταξύ της παθιασμένης διδασκαλίας και της ποιότητας για μάθηση των μαθητών. Ο Pryer (2001, σ. 80), προτείνει να αντιμετωπίζεται άμεσα η υπερβολική άνεση και η προβλεψιμότητα, στοιχεία που αναισθησιοποιούν: «δεν μπορείτε να υπνοβατείτε μέσα από την παιδαγωγική εμπειρία». Μιλάει για τον «παιδαγωγικό χορό», μια άγρια και χαοτική διαδικασία, έναν αγώνα που άλλοτε είναι χαρούμενος, άλλοτε επώδυνος (ibid). Ο David Hansen αντιλαμβάνεται το έργο των εκπαιδευ-

τικών ως "κάλεσμα", μια ηθική και προσωπική δέσμευση που έχει να κάνει με την "καλλιέργεια των μυαλών και των πνευμάτων των μαθητών" (Hansen 1995, 1999, 2001), ενώ άλλοι συνδυάζουν αυτό το "κάλεσμα" με την "παιδαγωγική αγάπη", το ένστικτο φροντίδας, δηλαδή την επιθυμία του εκπαιδευτικού να βοηθήσει, να προστατεύσει και να υποστηρίξει (Haavio, 1969). Οι Scott και Welton υποστηρίζουν ότι η σωκρατική φιλοσοφία αποτελεί την κατεξοχήν «τέχνη του έρωτα» και θεωρούν ότι «η φιλοσοφία είναι θεμελιωδώς ερωτική» (Scott και Welton, 2008).

Ωστόσο, η εφαρμογή των ερωτικών-παιδαγωγικών μεθόδων του Σωκράτη και οι σύστοιχες τεχνικές του, που παρουσιάστηκαν περιληπτικά σε αυτή την εργασία, δεν εγγυώνται επ' ουδενί την επιλογή του φιλοσοφικού βίου, για τον συνομιλητή-μαθητή. Δεν επαρκεί η απλή συναναστροφή με κάποιον φιλόσοφο, για να μπει κάποιος στη φιλοσοφική οδό και ίσως γι' αυτό τον λόγο ο Σωκράτης, απευθυνόμενος στον Αγάθωνα, στο Συμπόσιο, του λέει ότι θα ήταν θαυμάσιο να μπορούν οι ανόητοι να γέμιζαν σοφία, αγγίζοντας και μόνο κάποιον σοφό, όπως το νερό που ρέει από το γεμάτο ποτήρι στο άδειο (Πλ. Συμπ. 175d3-7). Καθίσταται, δηλαδή, ευνόητο ότι ο έρωτας πρέπει με κάποιον τρόπο να ενεργοποιηθεί ως οντολογικός μηχανισμός για να κινήσει με τη σειρά του και την αντίστοιχη ροπή προς την αναζήτηση της γνώσης (βλ. θέση 1 του παρόντος άρθρου), αναδιαμορφώνοντας και ανακατευθύνοντας την ερωτική επιθυμία, μέσω της φιλοσοφικής μεθόδου (θέση 2), οικοδομώντας την παιδαγωγική σχέση ως ερωτικό πεδίο γένεσης και αμοιβαιότητας. Η φιλοσοφική-παιδευτική σχέση δασκάλου-μαθητή (θέση 3) χρειάζεται την εμπλοκή και των δύο, την έμπρακτη συμμετοχή τους σε διαλεκτικό αγώνα ανάδειξης της αλήθειας. Τελικά, στο πλατωνικό έργο, η φιλοσοφική διαλεκτική διδάσκει μάλλον, παρά ο "δάσκαλος".

Και όλο αυτό μοιάζει με την ερωτική διαδικασία: χρειάζεται έλξη, πρόσκληση, αποδοχή του καλέσματος, πρόκληση ερευνητικής προσπάθειας, ανάπτυξη ισχυρής έλξης ανάμεσα στον ερευνητή και στο αντικείμενο της έρευνας, αιδώ, γοητεία, διαρκείς προτροπές, ενθάρρυνση, διαυγές πλαίσιο, αναβάπτιση των εμπλεκομένων από το φως της αναζήτησης και από την ανάδυση της αλήθειας. Ο σωκρατικός φιλοσοφικός έρωτας καθίσταται συνεκτική και μορφοποιητική αρχή του παιδευτικού-μορφωτικού όλου. Και αυτή η παιδαγωγική υπόθεση του ερευνάν είναι αμιγώς ερωτική για τη φιλοσοφία του Σωκράτη και του μαθητή του, του Πλάτωνα.

Κλείνοντας, αξίζει να παραθέσουμε τα λόγια ενός σπουδαίου στοχαστή και φιλοσόφου του 20ού αι., του Κορνήλιου Καστοριάδη, ο οποίος υποστηρίζει ότι:

«*Το πιο σημαντικό όμως για να υπάρξει πραγματική εκπαίδευση είναι να πληρούται μια πολύ βασική προϋπόθεση: η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνεται αντικείμενο πάθους και από τους εκπαιδευτικούς και από τους εκπαιδευομένους και, για να το πω καθαρά, αν δεν υπάρχει έρωτας αληθινός με το αντικείμενο της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να υπάρχει ουσιαστική εκπαίδευση και Παιδεία. (…) . Το πραγματικό πρόβλημα είναι αυτός ο έρωτας των παιδιών για αυτόν που τους διδάσκει και γι' αυτά τα οποία διδάσκει, του διδάσκοντος για τα παιδιά και γι' αυτά που διδάσκει ο ίδιος και της οικογένειας, η οποία επενδύει όλα αυτά τα πράγματα. Για να υπάρξουν όλα αυτά πρέπει να υπάρξει μια άλλη στάση απέναντι στη ζωή και στη γνώση και όχι απλώς η στάση ότι πηγαίνουμε στο σχολείο για να πάρουμε το καλύτερο δυνατό 'χαρτί" που θα μας κάνει μετά να έχουμε το καλύτερο δυνατό επάγγελμα ή να μας κάνει να βγάλουμε τα περισσότερα δυνατά λεφτά. Όσο υπάρχει αυτή η νοοτροπία, θα υπάρχει μια συνεχής χειροτέρευση*» (Καστοριάδης, 2000).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aldridge, D. (2019). Education's love triangle. *Journal of Philosophy of Education*, *53*(3), 531-546.

Assiter, A. (2013), Love, Socrates, and Pedagogy. *Educ Theory, 63*, 253-263.

Bamboulis, C. (2023). Self-knowledge as self-improvement in Plato's dialogues and cognitive behavioural therapy. *Theory and Psychology*, pp. 1-20.

Belfiore, E. S. (2012). *Socrates' Daimonic Art: Love for Wisdom in Four Platonic Dialogues*. Cambridge, Cambridge University Press.

Britzman, D. P. (2010). Teachers and eros. *Sex Education*, *10*(3), 325-330.

Campbell, L., & Coker, H. (2025). Community, culture and care: mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, *4*(1), 143.

Chatzidaki, N., & Kechagias, C. T. (2019). Can we teach creativity? Extending socrates's criteria to modern education. *Journal of Aesthetic Education*, *53*(4), 86-98.

D'Olimpio, L. (2022). Aesthetica and eudaimonia: Education for flourishing must include the arts. *Journal of Philosophy of Education*, *56*(2), 238-250.

Garrison, J. (2010). *Dewey and eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. Emerald Publishing Limited.

German (Eds.), Knowledge and ignorance of self in Platonic philosophy (pp. 45–62). Cambridge University Press.

Gerson, L. (2018). Self-knowledge and the Good. In J. Ambury & A. German (Eds.), Knowledge and ignorance of self in Platonic philosophy (pp. 15–29). Cambridge University Press.

Gonzalez, F. J. (2011). The Hermeneutics of Madness: Poet and Philosopher in Plato's Ion and Phaedrus. In P. Destree and F. Herrmann (eds) *Plato and the Poets.* (pp. 93–110). Brill.

Gordon, J. (2003). Eros and Philosophical Seduction in the Alcibiades I, *Ancient Philosophy, 23.1*, pp. 11–30.

Gordon, J. (2012). *Plato's Erotic World: From Cosmic Origins to Human Death*. Cam bridge University Press.

Johnsen, H.D. (2019). Socrates' erotic educational methods. *Journal of Philosophy of Education*, *53*(2), 309-322.

Jones, R. (2014). Re-reading Diotima: Resources for a Relational Pedagogy. *Re-Imagining Relationships in Education: Ethics, Politics and Practices*, 1-22.

Κάλφας, Β. (2008). Ο έρωτας στον Πλάτωνα. *Αρχαιολογία και Τέχνες, 109*, 10-15.

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

Καστοριάδης, Κ. (2000). Είμαστε υπεύθυνοι για την ιστορία μας. http://www.inred.gr/an-den-iparxei-erotas-mes-tin/

Kechagias, C. (2006). *Operational principles and Social structure of the Greek culture*. Atrapos.

Kechagias, C. (2009). *On the nature of position*. *Herodotos*.

Kechagias, C. (2016). Mutuality and Reciprocity: The forms and the origins of Philosophy of Education. *Eos: Journal of Scientific and Educational Research*, *4*.

Kechagias, C. T., Papaioannou, G., et al. (2018). Burning Socrates' School Down with Aristophanes: Learning and Teaching under Clouds. *Dramaturgias*, *7*, 512.

Κεχαγιάς, Χ. Θ., & Λάζου, Α.(2021). Ο θεραπευτικός 'λόγος' του αρχαίου χορού: λειτουργικές αρχές & φιλοσοφικές προϋποθέσεις. Στο *Η Φιλοσοφία ως αντίδοτο του φόβου,* (σσ, 47-232). Αγγελάκη.

Kotsonis, A. (2021). The prominent role of education in the Platonic account of imperfect political systems. *Journal of Philosophy of Education*, *55*(2), 347-357.

Laverty, M. J. (2019). JM Coetzee, Eros and education. *Journal of Philosophy of Education*, *53*(3), 574-588.

Λεκατσάς, Π. (1963). Έρως, Ερμηνεία μιας μορφής της προϊστορικής και ορφικοδιονυσιακής θρησκείας. Καστανιώτη.

Mintz, A. (2007). The midwife as matchmaker: Socrates and relational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 91-99.

Nehamas, A. (2001). *Η τέχνη του βίου: σωκρατικοί στοχασμοί, από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*. Νεφέλη.

Plato (1997). *Plato: Complete Works*. (Ed. J. Cooper). Hackett Publishing Company.

Reynolds, M. (2022). A relational approach to learning environments: Learning from Pacific wisdom. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *57*(1), 143-158.

Romm, N. R. (2024). An Indigenous relational approach to systemic thinking and being: Focus on participatory onto-epistemology. *Systemic Practice and Action Research*, *37*(6), 811-842.

Rowe, C. (2010). Self-examination. In D. Morrison (Ed.), The Cambridge companion to Socrates (pp. 201–214). Cambridge University Press.

Scott, G. A. (2000) Plato's Socrates as Educator. State University of New York Press.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons.

Stillwaggon, J. B. (2006). *Educing Eros: Desire, distance, and the educational relation*. Columbia University.

Sun, C. Y. (2019). The virtues of unfulfilment: Rethinking eros and education in Plato's Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, *53*(3), 491-502.

Suvák, V. (2017). Socratic Therapy as Taking Care of the Self and Others. *Value Inquiry Book Series*, *312*.

Thomas, M. A. (2010). Eros and spirit: toward a humanistic philosophy of culture. *the pluralist*, *5*(2), 18-44.

Veletsianos, G., & Houlden, S. (2020). Radical flexibility and relationality as responses to education in times of crisis. *Postdigital Science and Education*, *2*(3), 849-862.

Vernant, J. P. (1982) The Origins of Greek Thought. Cornell University Press.

Wellman, R. R. (1969). Eros and education in Plato's Symposium. *Paedagogica historica*, *9*(1-2), 129-158.

Θεραπευτική και παιδευτική λειτουργία της φιλοσοφίας στους πλατωνικούς διαλόγους

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς
Δρ, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kechagias@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο αναζητούνται και προτείνονται κάποιες θεραπευτικές λειτουργίες, στους φιλοσοφικούς-παιδαγωγικούς ρόλους (του εραστή-ερώμενου, της μαίας, του επιμελητή των ψυχών) που υιοθετεί ο Σωκράτης, κυρίως μέσα από το έργο του Πλάτωνα. Αν και ο ίδιος δεν αποδέχεται ότι λειτουργεί ως δάσκαλος, είναι προφανές ότι παραθέτει μέσα και τεχνικές, που οδηγούν στην αυτογνωσία, την επιμέλεια εαυτού και την αυτοβελτίωση. Αξιοποιώντας την μετασχηματιστική δύναμη του έρωτα, βοηθά στη μεταμόρφωση των συνομιλητών-μαθητών του, ώστε αυτοί να γίνουν η καλύτερη εκδοχή του εαυτού τους. Αυτή φαίνεται να είναι μία πολύ υψηλή πνευματική και εκπαιδευτική λειτουργία, που παρέχει η σωκρατική φιλοσοφία.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλοσοφία Παιδείας, Έρως, Θεραπεία, Σωκρατική εκπαιδευτική Μέθοδος,

Abstract

In this article, certain therapeutic functions are identified and proposed within the philosophicalpedagogical roles adopted by Socrates-those of the lover and beloved, the midwife, and the caretaker of souls-primarily as they appear in Plato's works. Although Socrates himself does not accept the designation of "teacher," it is evident that he employs methods and techniques that lead to selfknowledge, selfcare, and selfimprovement. By harnessing the transformative power of eros, he facilitates the inner transformation of his interlocutorsstudents, enabling them to become the best possible version of themselves. This appears to constitute a highly elevated spiritual and educational function offered by Socratic philosophy.

Keywords: Philosophy of Education, eros, therapy, Socrates' Educational Methods

Εισαγωγή-Επιμέλεια εαυτού και αυτοβελτίωση: μια αφαιρετική διαδικασία

Έχουν οι σωκρατικοί διάλογοι θεραπευτική λειτουργία; Η επιμέλεια εαυτού και η θεραπευτική δύναμη που ασκεί ο Σωκράτης στους συνομιλητές του, καθώς λαμβάνει χώρα η περίφημη σωκρατική Διαλεκτική, παρουσιάζονται, σε αυτό το άρθρο, ως δύο από τα βασικά συστατικά της παιδαγωγικής παρέμβασης του φιλοσόφου. Η απόκτηση «*φρόνησης*», δηλαδή πρακτικής σοφίας, είναι για τον φιλόσοφο το αποτέλεσμα μακροχρόνιας, εργώδους προσπάθειας και συστηματικής άσκησης, που προϋποθέτει την ανάπτυξη και καλλιέργεια διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή. Η πορεία προς την απόκτηση φρόνησης, μέσα από την πλατωνική προσέγγιση της σωκρατικής εργασίας, περιέχει ενδιάμεσα στάδια, διαδικασίες, μέσα και τεχνικές, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως δυνάμει μεθοδολογικά βήματα. Το κύριο χαρακτηριστικό που διέπει τα παραπάνω, φαίνεται να είναι η σταθερή προσπάθεια του φιλοσόφου να φέρει στην επιφάνεια τις ψευδαισθήσεις και τις ασταθείς δόξες (*δόξαι*) του μαθητή, έως ότου αυτές ξεπεραστούν, απορριφθούν από τον ίδιο το μαθητή. Αυτό που θα μείνει δεν είναι βέβαιο ότι θα αποτελεί κάποια τελική *αλήθεια*, αλλά θα δύναται να αντισταθεί στον σωκρατικό διαλεκτικό έλεγχο (*έλεγχος*). Η διαδικασία που περιγράφεται συνοπτικά εδώ είναι καθαρτική (*κάθαρσις*), όπως εκείνη του αριστοτελικού ορισμού της τραγωδίας (Αρ. π. Ποιητ. 1449b 24-28) ή της ιπποκρατικής ιατρικής, και παρέχει *θεραπεία*. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εντοπίσει κάποιες κρίσιμες πτυχές της «σωκρατικής θεραπευτικής τέχνης», επ' ωφελεία της Φιλοσοφίας και της Παιδείας και όχι να παρουσιαστεί μία πλήρης, σε βάθος και πλάτος, ερμηνευτική όλων των σχετικών με αυτή τη θεραπεία τεχνικών.

Η αυτογνωσία και η επιμέλεια εαυτού συναρθρώνονται (German και Ambury, 2018) στο πλατωνικό corpus, αποτελώντας αφενός το ισχυρό θεμέλιο υλοποίησης του δελφικού παραγγέλματος «γνώθι σαυτόν» (Jowett, 1892), αφετέρου της Σωκρατικής ρήσης περί ανεξέταστου βίου που δεν αξίζει να τον ζει κανείς («ου βιωτός ανθρώπω», Πλ. Απ. 38a5-6). Αν και η πλατωνική φιλοσοφία υιοθετεί την αντίληψη της απελευθέρω-

σης της ψυχής από το σώμα την ώρα του θανάτου (βλ. μελέτη θανάτου, στο Πλ. Φαίδ. 64c-64d; Hadot, 1995), διαφαίνεται ότι η αυτογνωσία κατά τη διάρκεια του βίου, οδηγεί, αλλά και ταυτίζεται με την αυτοβελτίωση. Σύμφωνα με τη μελέτη της Bamboulis, 2023, αυτό τεκμηριώνεται κυρίως από τα εξής: α) τη συνειδητή αναγνώριση των αδυναμιών κάποιου περιλαμβάνει μια ψυχολογική τάση να κάνει κάτι γι' αυτές, ακόμα κι αν αποφασίσει να μην το κάνει (McTighe, 1984). β) Βελτιώνοντας τη γνώση του εαυτού του, γίνεται αυτόματα μια καλύτερη εκδοχή του εαυτού του (Gerson, 2018). γ) Το ότι η άγνοια εμποδίζει μια ουσιαστική ζωή, οπότε οποιαδήποτε μείωση της άγνοιας είναι ένα βήμα προς τη βελτίωση (Bell, 2018). Δ) την αύξηση της αυτογνωσίας (όπως σε οποιοδήποτε είδος γνώσης) που αποτελεί μορφή επιγνωστικής βελτίωσης, ακόμα κι αν έχει μόνο τη μορφή του να ανοίγει κανείς το μυαλό του σε εναλλακτικές λύσεις (Hyland, 2018). ε) το ότι όσο περισσότερο γνωρίζει κανείς για τον εαυτό του, τόσο περισσότερο κατανοεί τους άλλους, οδηγώντας σε βελτίωση της ικανότητάς του να συναισθάνεται (McCoy, 2018).

Το γνώθι σαυτόν ισοδυναμεί με τη γνώση του τι είναι καλό και χρήσιμο και του αντιθέτου αυτών, διότι προϋποτίθεται κάποια γνώση του τί είναι 'αγαθόν' ως μέτρο σύγκρισης (βλ. κυρίως τους διαλόγους Φαίδρο και Απολογία Σωκράτους), έστω κι αν στο πλατωνικό έργο υφίσταται ο υψηλότερος αναβαθμός σε αυτή τη γνώση, που ταυτίζεται με την Ιδέα του Αγαθού (Suvák, 2017). Σε κάθε περίπτωση όμως, ο άνθρωπος που ενδιαφέρεται για τη γνώση του εαυτού του θα πρέπει σε κάποιο αρχικό στάδιο, χρονικά και οντολογικά, να παρατηρήσει το 'πού ίσταται' τη δεδομένη στιγμή, δηλαδή «ποια είναι η πραγματική του θέση και κατάσταση». Τούτο αποτελεί αρχή της πορείας προς την αυτογνωσία (Kechagias, 2009). Στην πορεία, δύναται να γίνει η καλύτερη εκδοχή του εαυτού του, εξετάζοντας διαρκώς τον εαυτό του και ελέγχοντας, μέσω αυτοπαρατήρησης. Στον Πλάτωνα, αυτή η πορεία δεν χαρακτηρίζεται από συσσώρευση γνώσεων, αλλά είναι μια μάλλον αφαιρετική, αλλά λογική (βλ. Πλ. Κρίτων, 46b) διαδικασία, που αφορά στην ενεργοποίηση της ανώτερης διάνοιας (Πλ. Τίμ., 41c, 44d, 70a-e, Πολ. 580d κ.α.). Δηλαδή, ο μαθητής, ο συνομιλητής του Σωκράτη προσπαθεί να αφαιρεί συνεχώς στρώματα άγνοιας, δοξασιών και ψεύδους, έως ότου φτάσει σε κάποια ασφαλέστερη θέση. Και η πορεία αυτή δεν έχει τέλος, παρά μόνο όταν συνειδητοποιηθεί η θεϊκή δωρεά-παραχώρηση, η οποία σε πολλούς πλατωνικούς διαλόγους, αλλά κυρίως στην Απολογία, οφείλεται στη δράση του περίφημου σωκρατικού δαιμονίου.

Πολύτιμο τμήμα και διαδικασία της παραπάνω πορείας αποτελεί η τροποποίηση ή η διόρθωση της συμπεριφοράς του μαθητή, που

αναγνωρίζει τις στρεβλές πεποιθήσεις ή συνήθειες και τις αντικαθιστά με νέες, που είναι πιο κοντά στην αλήθεια, όπως την αντιλαμβάνεται το πλατωνικό ιδεώδες, τοποθετώντας το Αγαθόν σε υψηλότερα (ή λεπτότερα) στρώματα, έτσι ώστε να συγγενεύει με το θείον. Η διαδικασία αυτή για τους σύγχρονους μελετητές των τεχνικών ψυχοθεραπείας (βλ. Rowe, 2010, σ. 210) είναι κατά βάση θεραπευτική για τον νου, στο πλαίσιο λειτουργίας της πρακτικής και των τεχνικών ενός δασκάλου, που έχει πάθος με την έρευνα για την ανακάλυψη της αλήθειας (και δεν έχει σχέση με την εικόνα του καναπέ του σύγχρονου ψυχοθεραπευτή, όπως αναφέρει ο ίδιος, ibid). Εδώ φαίνεται να εντοπίζεται η σημασία της αυτοβελτίωσης, μέσω της σωκρατικής διαδικασίας αυτογνωσίας. Σκοπός της ψυχής είναι να (ξανα)βρει τον προορισμό της, που ταυτίζεται με την πηγή προέλευσής της, μέσω της σταδιακής αποταύτισης από τις επιθυμίες του υλικού, φθαρτού σώματος, της *κάθαρσης* (Πλ. Φαίδ., 67c-d). Για τον Πλάτωνα, ο άνθρωπος που θα ακολουθήσει τον ορθό λόγο και τον ηθικό νόμο συμπορεύεται με τη φύση. Καθώς μάλιστα η ψυχή του ανθρώπου είναι για τον φιλόσοφο, μικρογραφία εκείνης του σύμπαντος, η ιπποκρατική έννοια της "*ευκρασίας*", (δηλαδή η αρμονία των χυμών του σώματος), των στοιχείων που διασφαλίζει την αναλογία τους (καθώς όταν αυτά διαταράσσονται προκαλείται η νόσος), αντικαθίσταται από τη σωκρατική "*αρετή*". Είναι η έκφραση του ιδεώδους του μέτρου και της αρμονίας.

Αξιοποίηση όρων της ιπποκρατικής ιατρικής από τον Πλάτωνα

Στην εποχή του Πλάτωνα ανθεί μεν η ιπποκρατική ιατρική, αλλά δεν έχει αποκτήσει τη σύγχρονη δυτική επιστημονική οχύρωση, ενώ παράλληλα ανθούν και άλλες «παραδοσιακές» τεχνικές, που αντικαθιστούν ή συμπληρώνουν τα τυπικά ιατρικά μέσα. Τέτοιες είναι: οι Περιθειώσεις (θειαφίσματα), τα λουτρά εξαγνισμού, οι περιρράνσεις (ραντίσματα) (Πλ. Κρατ. 405 a-b), τα περίαπτα (φυλαχτά) (Πλ. Πολ. 426 b) και οι επωδαί, που ως όρος απαντά τουλάχιστον 52 φορές στα Πλατωνικά κείμενα (Πλ. Θεαίτ. 149e, 157e; Πλ. Χαρμ. 155e-156b, 158b; Πλ. Πολ. 364b, 426b, 608a; Πλ. Νόμ. 906b, 909b, 932d; Πλ. Συμπ. 201e-203a); Πλ. Μέν. 80a; Πλ. Φαίδρ. 267d; Πλ. Φαίδ. 78a, 114d).

Ο Πλάτων στους διαλόγους του είναι ήδη αρκετά εξοικειωμένος με τα ζητήματα της ιατρικής, της διαγνωστικής εξέτασης, της θεραπείας κλπ. (Σκιαδάς, 1997). Επί παραδείγματι,

- η διαγνωστική μεθοδολογία και ο εντοπισμός θεραπευτικών στόχων από την πλευρά του ιατρού, δηλώνονται ρητά (Πλ. Νόμ. 720d),
- η ιατρική επισκόπηση, δηλαδή η γενική κατάσταση του εξεταζομένου (Πλ. Πρωτ. 352a),

- η αρχική ιατρική εκτίμηση (Πλ. Φαίδ. 117e-118a; Πλ. Θεαίτ. 165b-c),
- η λήψη του ιατρικού ιστορικού και η ενσυνείδητη αποδοχή της θεραπείας από τον πάσχοντα (Πλ. Νόμ. 720d-e),
- η σκοπιμότητα της προτεινόμενης θεραπείας (Πλ. Νόμ. 720c; Πλ. Νόμ. 857c-e),
- η ιατρική παρέμβαση με σκοπό της θεραπεία και την ίαση (Πλ. Γοργ. 478b; Πλ. Λύσ. 217b; Πλ. Πολ. 332e, 604d),
- η εκ νέου συζήτηση με τον ασθενή ότι τα είδη θεραπείας μπορεί να είναι επώδυνα (Πλ. Γοργ. 478b; Πλ. Πολιτ. 293b; Πλ. Ιπ. Ελλ. 375b; Πλ. Φαίδ. 94d; Πλ. Πολ. 357c-d; πλ. Νόμ. 684c),
- η υπομονή που πρέπει να επιδεικνύει ο ασθενής (Πλ. Γοργ. 475d, 478c; Πλ. Λάχ. 191d),
- η ιατρική ευθύνη που αναλαμβάνεται από τον θεράποντα ιατρό (Πλ. Ερ. 136c-d),
- οι ιατρικές αρετές που πρέπει να διαθέτει ο γιατρός (Πλ. Πρωτ. 345a, 345e; Πλ. Πολ. 567c),
- η ορθολογική ιατρική ερμηνεία και η συνεκτίμηση της θεραπείας (Πλ. Γοργ. 501a),
- η ειδική ιατρική μεθοδολογία ως τέχνη και τεχνική (Πλ. Νόμ. 720a),
- οι γραπτές θεραπευτικές οδηγίες (Πλ. Πολιτ. 295c)
- η αποφυγή μακροχρόνιων θεραπευτικών αγωγών, με τον κίνδυνο εμφάνισης δυσίατων νόσων (Πλ. Πολ. 405d-406e, 407c, 426a)
- η κάθαρσις που επιτυγχάνεται με τη λήψη της κατάλληλης φαρμακευτικής αγωγής (Πλ. Νόμ. 628d) ή και η αποφυγή του αντίθετου αποτελέσματος (Πλ. Πρωτ. 334a),
- η επιλογή της κατάλληλης φαρμακευτικής αγωγής, που είναι ευθύνη και έργο του ιατρού (Πλ. Πολ. 332a, 389b; Πλ. Θεαίτ. 167a; Πλ. Πολιτ. 298c; πλ. Κρατ. 394a-b; Πλ. Φαίδρ. 268a-b). Ο ιατρός είναι ο μόνος γνώστης, ειδάλλως η λήψη φαρμάκων χωρίς γνώση μπορεί να αποβεί εξαιρετικά επικίνδυνη (Πλ. Νόμ. 933c).
- η χειρουργική θεραπεία και η χρησιμότητά της δηλώνεται σε αρκετά σημεία (Πλ. Γοργ. 456b, 479a-b, 480c, 521e; Πλ. Πολ. 293b-c κ.α.),
- καθώς επίσης οι κανόνες υγιεινής και ιδίως η άσκηση, σωματική και πνευματική, με σκοπό την κατάκτηση του ιδεώδους του καλού καγαθού.

Ο ασθενής, για τον Πλάτωνα, είναι μία αδιάσπαστη ψυχοσωματική ενότητα, ένα ενιαίο όλον, με βάση τις ιπποκρατικές επιρροές, αν και η ψυχή υπερέχει του σώματος, γι' αυτό μπορεί και το θεραπεύει (Πλ. Πολ. 408e). Σε κάθε περίπτωση όμως χρειάζεται να εμπεδώνεται η ισόρροπη και αρμονική φροντίδα σώματος και ψυχής (Πλ. Νόμ. 902d), ώστε να

υπηρετείται ο άνθρωπος εν συνόλω ως «εικών του νοητού θεού» (Πλ. Τίμ. 92c; Πλ. Φαίδ. 61e-62c). Στον ιδανικό συνδυασμό (*μέτρον*) της Μουσικής (τέχνες των Μουσών) και της Γυμναστικής εστιάζεται ο βαθύτερος πυρήνας της ιδανικής παίδευσης, κατά τον Πλάτωνα. Η *κράσις* των δύο αυτών τεχνών, τρέφει το λογιστικόν μέρος της ψυχής με ορθούς λόγους και μαθήματα, ενώ το θυμοειδές ημερεύει εξαιτίας της αρμονίας και του ρυθμού (Πλ. Πολ. 441e-442a). Η *Παιδεία* είναι «η μεν επί σώμασι γυμναστική, η δ' επί ψυχή μουσική» (Πλ. Πολ. 376e), εξυπηρετώντας την ηθική και ψυχική αναβάθμιση του μαθητή και του πολίτη (Πλ. Πολ. 410b-c). Με βάση τα παραπάνω, είναι πρόδηλη η ενδεχόμενη αξιοποίηση των όρων και μεθόδων της ιπποκρατικής ιατρικής τέχνης και πρακτικής από τον φιλόσοφο. Ωστόσο, αυτό δεν αποτελεί σκοπό αυτής της εργασίας.

Θεραπευτικά – ερωτικά μέσα για την επιμέλεια εαυτού

Εν γένει, το ζήτημα της σωκρατικής θεραπείας έχει μελετηθεί σε βάθος από τη φιλόσοφο Martha Nussbaum (1995), τον ιστορικό sir Richard Sorabji (2000), που με τη σειρά τους βασίστηκαν στους Gill (1985) και Hadot (1995/1981). Οι διαλέξεις του Foucault (1981-1982) επεχείρησαν να δώσουν άλλες ερμηνευτικές διαστάσεις στο ζήτημα της «επιμέλειας εαυτού» και της «θεραπείας», ωστόσο στο παρόν άρθρο δεν θα επεκταθούμε προς αυτή την κατεύθυνση των φουκαϊκών μοντέλων. Ο φιλόσοφος και ποιητής Φιλόδημος ο επικούρειος (110-35 π.Χ.), στο έργο του «Περὶ παρρησίας», πραγματεύεται διεξοδικά την *παρρησία* που ασκούσαν οι δάσκαλοι του Κήπου στους μαθητές τους, στο πλαίσιο της δικής τους φιλοσοφικής θεραπευτικής προσέγγισης, που αποσκοπούσε στο να επισημανθούν και να διορθωθούν τα λάθη, οι δοξασίες και τα πάθη του μαθητή (βλ. Emmett, 1999). Ο πλατωνικός Σωκράτης (ο οποίος, παρά τις πολύ σημαντικές εργασίες του Vlastos, 1991, σ. 45–106, δεν γνωρίζουμε σε τί και κατά πόσο ταυτίζεται με τον Σωκράτη ως ιστορικό πρόσωπο) παρουσιάζεται, στο πλατωνικό έργο, ως θεραπευτής ψυχών, εστιάζοντας στη γνώση (*γνώσις*) και την *επιμέλεια* του εαυτού, εμπλουτίζοντας το διδακτικό και μεθοδολογικό έργο της πλατωνικής Ακαδημίας προς αυτή την κατεύθυνση, στοιχείο που θα ακολουθήσουν αργότερα και οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι Κυνικοί Φιλόσοφοι και οι Στωικοί, οι Σκεπτικοί κλπ.

Το έντονο ερωτικό στοιχείο των πλατωνικών διαλόγων, όταν εμφανίζεται, δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με το σεξουαλικό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, ούτε και με την «αγάπη». Ανήκει σε άλλη περιοχή νοηματοδοτήσεων. Στον πλατωνικό Φαίδρο, «ο έρως στέλνεται (*επιπέμπεται*) στον εραστή και τον ερώμενο από τους θεούς» (Πλ. Φαίδρ. 245b6),

ενώ παράλληλα, δια του έρωτος ενεργοποιείται η *ανάμνησις* της ίδιας της ομορφιάς, που παρακινεί την ψυχή να θυμηθεί την ουράνια παντοτινή ομορφιά του θεού, πριν η ψυχή ενσωματωθεί στη γη (Πλ. Φαίδρ. 243e9–257b6). Στο Συμπόσιον, εμφανίζεται η κλιμάκωση του έρωτα από τα όμορφα σώματα στις ωραίες ψυχές, εκεί όπου ο ερώμενος «εγκυμονεί» και «γεννά» την Αρετή, στοιχείο του Αγαθού (Πλ. Συμπ. 199c2–212c3). Στον Αλκιβιάδη, ο έρωτας ενεργοποιεί στον ερώμενο την ανάγκη να αναγνωρίσει, εν είδει κατοπτρισμού, τα στοιχεία που διαθέτει στην ψυχή του ο εραστής και αυτά να θρέψει και να ενδυναμώσει Πλ. Αλκ. 132d1–135e8). Στους δραματοποιημένους διαλόγους του Πλάτωνα, ο Σωκράτης παρεμβαίνει μεταμορφώνοντας το ήθος των συνομιλητών του, μέσα από τον *έλεγχο* που λαμβάνει χώρα πάντοτε σε διαλογική μορφή και μέσα από άλλες οιονεί μεθοδολογικές πρακτικές που θυμίζουν «θεραπευτικά σενάρια» (βλ. Lampe, 2010).

Ο φιλόσοφος-δάσκαλος Σωκράτης, σε ολόκληρο το πλατωνικό έργο, δεν αποδέχεται ούτε μια φορά τον ρόλο του «σοφού» (δεν τον επικαλείται ούτε στην περίπτωση της Απολογίας, αν και υπάρχει ο γνωστός χρησμός του δελφικού μαντείου), ούτε του επαΐοντα σε κάτι, ούτε δηλώνει ότι λειτουργεί ως «διδάσκαλος». Πάντοτε είναι «ο εραστής της σοφίας», ο έχων το *δαιμόνιον* να τον αποτρέπει μάλλον, παρά να τον προτρέπει προς κάτι, είναι εκείνος που το μόνο που γνωρίζει είναι το ότι δεν γνωρίζει. Σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται να θαυμάζει ή να είναι ερωτευμένος (πλήρη παρουσίαση αυτών των περιπτώσεων, στον Kahn, 1990), άλλοτε ενθουσιασμένος, ωστόσο στον Θεαίτητο, (Πλ. Θεαίτ. 148e6–151d6) υιοθετεί έναν εντελώς διαφορετικό και ασυνήθιστο ρόλο: αυτόν της *μαίας*. Ισχυρίζεται ότι μπορεί να διαγιγνώσκει πότε κάποιος «εγκυμονεί», έχοντας μάλιστα ωδίνες και είναι έτοιμος να γεννήσει «πνευματικούς απογόνους».

Έρως και θεραπεία ως διαδικασία

Ας φανταστούμε την ατμόσφαιρα ενός τυπικού πλατωνικού διαλόγου με πρωταγωνιστή τον Σωκράτη, ο οποίος ξεκινά με τον φιλόσοφο αρχικά να παροτρύνει και να ενθαρρύνει τον συνομιλητή του να δηλώσει την άποψή του πάνω σε ένα σημαντικό φιλοσοφικό ζήτημα. Στην πορεία, ο Σωκράτης, κάποια στιγμή, εκφράζει αμφιβολίες ή επιφυλάξεις πάνω σε 1-2 σημεία, ζητώντας από τον συνομιλητή του να επανεξετάσει τα όσα ο τελευταίος πρέσβευε, με προσεκτικά βήματα, επισημαίνοντας κενά στον συλλογισμό ή σημεία που δεν στέκουν επιχειρηματολογικά ή αμ-

φισημίες κλπ. Ο συνομιλητής συνήθως δέχεται να επανεξετάσει πτυχές του θέματος που έχουν τεθεί και ακολουθώντας τον σωκρατικό έλεγχο, μέσω διαλόγου, ανασκευάζει εν μέρει ή συνολικά τις αρχικές του παραδοχές. Η διαδικασία αυτή ενέχει κινδύνους, καθώς δεν είναι εύκολο να αναθεωρήσει κάποιος τις θέσεις που πρεσβεύει (με ακραίο παράδειγμα την απειλητικά στάση του Θρασυμάχου στην Πολιτεία). Είναι γενικά άβολο για κάποιον να μπαίνει σε μια διαδικασία αμφισβήτησης ή απόρριψης των πιστεύω του, ιδίως αν έχει ταυτιστεί με κάποιες από αυτές τις απόψεις (βλ. Kechagias, 2009), αν θεωρεί ότι «είναι» οι απόψεις του. Εν μέσω κατάδειξης ασυμφωνιών, ανάμεσα σε όσα πρέσβευε και σε όσα φαίνεται ότι δεν στέκουν, μπροστά στον ορατό κίνδυνο να υιοθετήσει την αντίθετη ή μία άλλη άποψη, κάνει συνήθως παραχωρήσεις, υποχωρήσεις, υπεραμύνεται κάποιων δικών του «αυτονοήτων». Στην άλλη πλευρά, ο Σωκράτης δεν δείχνει καμία επιείκεια σε αυτό τον «αγώνα λόγων». Επιμένει σταθερά και καταφέρεται εναντίον της αλαζονείας του «αντιπάλου», όπως ο επιδέξιος πολεμιστής στη μάχη ή ο ικανός αθλητής στην παλαίστρα. «Αντίπαλος» όμως, δεν είναι ο συνομιλητής του, ως άνθρωπος, αλλά η φενάκη και η στρεβλή γνώμη-δόξα, που επέχει θέση γνώσης. Ο Σωκράτης χτυπά κτυπά, χωρίς να σταματά, την *άγνοια*.

Καθώς ο συνομιλητής ανασκευάζει τις αρχικές του θέσεις, νιώθει να πλήττεται η υπερηφάνεια του, η προσωπικότητά του και αντιδρά (π.χ. στο Πλάτων, Αλκ. 105b-e), εκδηλώνοντας ανάμικτα συναισθήματα, αν και συνήθως αποδέχεται ότι η αρχικές του απόψεις ήταν ανεπαρκείς ή ότι στο παρελθόν τις είχε εξετάσει επιπόλαια και όχι σε βάθος. Κάποτε εμφανίζεται έντονα η «ντροπή» στο πρόσωπό του, είτε με κάποιους υπαινιγμούς του ίδιου του Σωκράτη (η περίφημη «*ειρωνεία*»), είτε εξ αιτίας των αντιδράσεων όσων παρακολουθούν τον διάλογο (π.χ. στον Ξεν. Ευθύδ. 4.2.5, ο γέλωτας των άλλων προκαλεί ντροπή, *αιδώ*) ή και λόγω της συστολής που εμφανίζεται μαζί με τη συνειδητοποίηση της άγνοιας, από την πλευρά του συνομιλητή (ibid 4.2.39). Άλλοτε, ο συνομιλητής νιώθει απογοήτευση (*αθύμως έχει*) ή αυτοπεριφρόνηση (*καταφρονεί εαυτόν*). Στον διάλογο «Αλκιβιάδης» του σωκρατικού φιλοσόφου Αισχίνη του Σφήττιου (430-360 π.Χ.), ο συνομιλητής κατεβάζει το κεφάλι του απογοητευμένος, πέφτει στην αγκαλιά του άλλου και κλαίει (fr. VI A 51; cf. 52). Σε άλλες περιπτώσεις, συνομιλητές του Σωκράτη, που βρέθηκαν σε τέτοια άβολη κατάσταση, να συνειδητοποιήσουν δηλαδή την άγνοιά τους, απέφευγαν να πλησιάζουν πλέον τον Σωκράτη (Ξενοφ. Απομν. 4.2.40). Εύλογα, θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί εδώ, «γιατί ο Σωκράτης βάζει τους συνομιλητές του σε αυτή τη θέση» ή «γιατί τους αφήνει να μπαί-

νουν σε τέτοια δυσχερή κατάσταση», ενώ παράλληλα, «πού βρίσκεται το ερωτικό-παιδαγωγικό στοιχείο όταν ο συνομιλητής-μαθητής αισθάνεται άσχημα και αποφεύγει τη συνάντηση με τον φιλόσοφο-δάσκαλο»;

Ο Σωκράτης δεν επιθυμεί να καλύψει την άγνοια του συνομιλητή με κάποιο είδος «πατρικής στοργής», ούτε να τον προστατέψει από τον «κίνδυνο» να αναθεωρήσει ή να εκτεθεί έτι περαιτέρω στην ελεγκτική-διαλογική διαδικασία. Στον έρωτα, όπως και στη φιλοσοφία, οι συμμετέχοντες εκθέτουν τις απόψεις του και εκτίθενται στη βάσανο του ελέγχου. Η άγνοια πρέπει να αντικατασταθεί το συντομότερο δυνατό από τη γνώση. Αυτή είναι μία θεμελιώδης γνωσιακή-ηθική διαδικασία για τον φιλόσοφο. Σε αυτή τη φάση, μόνο η άγνοια του συνομιλητή έχει εκτεθεί, αλλά καθώς πιστεύει ότι κινδυνεύει το «είναι» του, αισθάνεται ζαλισμένος, όπως ο αθλητής της πυγμαχίας που έχει δεχθεί κτυπήματα και χάνει τον προσανατολισμό του. Έτσι, ο Ευθύδημος, μέσα στη ζάλη του, αρχίζει να παραδέχεται ότι πρέπει να γνωρίσει, όχι εξωτερικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά τον εαυτό του. Ρωτάει τον Σωκράτη μάλιστα «από πού πρέπει να ξεκινήσει κάποιος αυτή την έρευνα του εαυτού του;» (Ξεν. Απομν. 4.2.30 κ.ε.). Πράγματι, αυτή η αναγνώριση δύναται να αποφέρει κέρδη για τον συνομιλητή.

Θεραπευτική ευεργεσία από τον έρωτα και αναζήτηση επάρκειας

Όπως οι ερωτευμένοι νιώθουν την ανάγκη να κάνουν δώρα ο ένας στον άλλο, εμποτισμένοι με την αίσθηση της ευεργεσίας προς το έτερον ήμισυ, προκειμένου να κρατούν διαρκώς τη φλόγα του έρωτα ή γιατί αισθάνονται ευγνωμοσύνη ή για άλλους λόγους, μέσα σε αυτό το πλαίσιο της αμοιβαιότητας και της «γενικευμένης» ή «άμεσης» μορφής ανταπόδοσης (ενίοτε και «αρνητικής», όταν εμφιλοχωρεί η ζήλια ή το ερωτικό πάθος), έτσι και το ερωτικό πλαίσιο της σωκρατικής διαλεκτικής εμπεριέχει το στοιχείο της δωρεάς, της αμοιβαιότητας και της ευεργεσίας. Ωστόσο, ποια είναι αληθινά η δύναμη εκείνη που καθιστά τους ερωτευμένους ικανούς να βοηθούν ή να ευεργετούν; επιπλέον, εντός του ερωτικού ζευγαριού, γιατί ο ένας εκ των δύο αισθάνεται πρόθυμος και να ευεργετήσει τον άλλο, αλλά και να ευεργετηθεί;

Ο Αισχίνης, στον διάλογο Αλκιβιάδης (fr. VI A 41–54), βάζει τον Σωκράτη να συσχετίζει έντονα την ικανότητα της ευεργεσίας με τον έρωτα. Αρχικά, μιλά για την ισχύ εξαιτίας του έρωτα που νιώθει ο ίδιος πάνω στον συνομιλητή του (Αλκιβιάδη), η οποία θεωρεί ότι του παραχωρήθηκε από τον θεό (εξαιτίας «θείας μοίρας», όπως λέει), που είναι το εκπληκτικότερο όλων. Έπειτα, παραθέτει την περίπτωση των ασθενών, που θεραπεύονται

είτε μέσω της ανθρώπινης τέχνης (των ιατρών), είτε από κάποια θεϊκή παραχώρηση (δωρεά) και καθοδηγούνται με τη βοήθεια και της δικής τους επιθυμίας. Στην περίπτωσή του, ο Σωκράτης, αφηγείται ότι εξαιτίας του έρωτα που ένιωσε για τον Αλκιβιάδη, είχε μια εμπειρία (έγινε "*ένθεος*") παρόμοια με εκείνη των Βακχών, που καταφέρνουν και αντλούν μέλι και γάλα από τόπους, στους οποίους άλλοι δεν μπορούν να αντλήσουν ούτε νερό. Αυτό έγινε και με τον ίδιο: αν και δεν διέθετε ούτε γνώση ("*ουδέν μάθημα επιστάμενος*"), ούτε κατανόηση, δια της οποίας θα γινόταν ικανός να ωφελήσει κάποιον στη διδασκαλία του, παρόλα αυτά, σκέφτηκε ότι επειδή τον αγαπούσε ("*δια το εράν*"), θα μπορούσε να τον καταστήσει καλύτερο ("*βελτίω ποιήσαι*"), μέσω της συναναστροφής μαζί του (Αισχίν. Αλκιβ. fr. VI A 53).

Ο Σωκράτης βρέθηκε αρχικά σε *απορία*, σχετικά με τη βοήθεια που θα μπορούσε να δώσει στον Αλκιβιάδη. Ανάμεσα στην ανθρώπινη θεραπευτική τεχνική (*τέχνη*) και τη θεϊκή δωρεά (*μοίρα*) επικράτησε το δεύτερο (αν και παρατίθενται η περίπτωση εκείνων που αυτοθεραπεύονται δια της θεϊκής δωρεάς) και ο φιλόσοφος-δάσκαλος κατέστη *ένθεος*. Η «θεραπεία» του Αλκιβιάδη προέρχεται από τον θεό, σύμφωνα με τη σωκρατική αφήγηση, αλλά η ελεγκτική και προτρεπτική παρέμβαση του Σωκράτη (υπονοείται ότι) μάλλον είναι ανθρώπινη υπόθεση. Στον διάλογο του Αισχίνη, δεν διαφαίνεται άμεσα η σύνδεση της θεραπευτικής παρέμβασης δια του έρωτα, στην υπόθεση μαθητείας του Αλκιβιάδη. Ωστόσο, ο Lampe (2010) παραθέτει ένα απόσπασμα από τον Αλκιβιάδη του Πλάτωνα για να διαφωτίσει το σημείο αυτό. Στον διάλογο, αμέσως μετά την επισήμανση της αποτυχίας του Θεμιστοκλή, ο Σωκράτης ρωτά τον Αλκιβιάδη: «Τι περιμένεις λοιπόν να συμβεί στους κανονικούς ανθρώπους που δεν νοιάζονται ("*εν μηδεμία επιμελεία εαυτών ούσι*") καθόλου για τον εαυτό τους; (Πλ. Αλκ. 127e1 κ.ε.).

Πράγματι, θα πρέπει να δανειστούμε εδώ το μυθολογικό υπόστρωμα της ερωτικής γενεαλογίας, με το ζεύγος Έρως-Αντέρως, του έρωτα δηλαδή που έχει απόκριση, όπως παρατίθεται στον πλατωνικό Φαίδρο. Εκεί, ο Έρως έχει θεϊκή καταγωγή, παριστάνεται με φτερά, όπως οι ψυχές προτού ενσωματωθούν στη γη, αυτές που πασχίζουν να δουν τον θεό και το ουράνιο βασίλειο (βλ. Πλ. Φαίδρ. 247c3-248c8). Οι ψυχές που δεν επιτυγχάνουν να δουν το βασίλειο αυτό «πτεροροούν» και εξαιτίας του βάρους της επιθυμίας τους πέφτουν στον κύκλο των ενσαρκώσεων, δηλαδή γεννιούνται στη γη. Από τις ψυχές αυτές που έχουν πέσει, κάποιες διατηρούν την ικανότητα να θυμούνται ("*ανάμνησις*") τον υπερουράνιο «αληθινό» κόσμο, αλλά κυρίως θυμούνται και αναγνωρίζουν ευκολότερα την θεϊκή ομορφιά, όπως εκδηλώνεται σε κάποιους όμορφους ανθρώπους.

Ο Hyland (2008, σ. 64–90, 115–35, στον Lampe, 2010), συσχετίζει τα παραπάνω με τη φιλοσοφία. Θεωρεί δηλαδή, ότι οι ψυχές που έχουν προδιάθεση για τη φιλοσοφία διαθέτουν κάποιο είδος μη-λεκτικής διαίσθησης των όντων, όταν συναντούν την ομορφιά, που δίνει κίνητρο για μια ζωή, αφιερωμένη στην λεκτική επιδίωξη περαιτέρω διαίσθησης. Ο έρωτας, σύμφωνα με τον πλατωνικό Σωκράτη, γίνεται εδώ αφορμή και κινητήριος δύναμη για το φιλοσοφείν, καθώς οι ενσωματωμένες ψυχές που αναθυμούνται την ουράνια ομορφιά, ακολουθούν τα ίχνη μέσα τους και ανακαλύπτουν ευκολότερα τη φύση του θεού τους, καθώς είναι συνεχώς αναγκασμένοι να στρέφονται προς αυτόν, να τον θυμούνται, να εμπνέονται από αυτόν, να μοιράζονται (στο μέτρο του δυνατού) τον θεό και να παίρνουν τον χαρακτήρα και τις συνήθειές τους από εκείνον, ξαναδιοχετεύοντας την έμπνευσή τους στην ψυχή του αγαπημένου τους (Πλ. Φαίδρ. 252e5–253b1).

Ο παραπάνω λόγος του Σωκράτη, καθιστά τον αγαπημένο αποδέκτη της θεϊκής-ανθρώπινης προσφοράς (πρβλ. τα βακχικά: μέλι και γάλα, παραπάνω), στο πλαίσιο της ένθεης μανίας που προκαλεί ο έρωτας. Ο θεός μάλιστα, γίνεται εδώ (ibid) η πηγή της δύναμης που κινητοποιεί την πορεία για τους αναβαθμούς στο ηθικό και διανοητικό πεδίο. Εραστής και ερώμενος βλέπουν ο ένας τον άλλο να καθρεφτίζονται στοιχεία του καθενός, σε ένα πλαίσιο συνεχούς αμοιβαιότητας και ανταπόκρισης (βλ. Πλ. Φαίδρ. 255b-d). Άρα, ευεργετούν ο ένας τον άλλον, εμπνεόμενοι αμοιβαία, μέσα από την ερωτική εμπειρία, φροντίζοντας ("*επιμέλεια*") τον εαυτό τους, πραγματώνοντας τις (ατομικές) φιλοδοξίες τους. Σύμφωνα με τον Ferrari (1987, σ. 140-184), με τον παραπάνω τρόπο, οι άνθρωποι θεμελιώνουν τον «ορίζοντα φροντίδας» τους.

Παιδαγωγικός έρως, γνώση και θεραπευτικά όρια

Όπως και στις Νεφέλες του Αριστοφάνη, έτσι και στον σωκρατικό Ξενοφώντα, κάποιοι νέοι πλησιάζουν τον φιλόσοφο, προκειμένου να γίνουν ικανοί στα λόγια και στα έργα (Ξεν. Απομν. 1.2.15). Στον πλατωνικό Αλκιβιάδη, ο συνομιλητής του Σωκράτη πιστεύει ενδόμυχα ότι ο φιλόσοφος αργά ή γρήγορα θα του αποκαλύψει τη γνώση και θα του δώσει την καθοδήγηση που χρειάζεται για να προχωρήσει (βλ. Πλ. Αλκ. 135d3). Στον Ευθύδημο (Ξενοφ. Απομν. 4.2) δηλώνεται η πεποίθηση ότι έστω και η μακροχρόνια συναναστροφή με τον Σωκράτη ή η μίμηση των συνηθειών του φιλοσόφου (βλ. Πλ. Συμπ. 172e3 κ.ε.) θα έδινε στους συνομιλητές του την πολυπόθετη αρετή. Όμως, ο ίδιος ο φιλόσοφος διατείνεται δεν γνωρίζει τίποτε, εκτός από τα «ερωτικά» (Πλ. Απ. 20a6-21d7; πρβλ. Vlastos, 1994).

Στον Θεάγη, ο Σωκράτης μιλά για τις κατηγορίες των μαθητών που σχετίζονται μαζί του. Άλλοι δεν μπορούν να ωφεληθούν από τη συναναστροφή, άλλοι όμως ωφελούνται και πολύ γρήγορα προκόβουν. Από αυτούς πάλι, άλλοι συνεχίζουν σταθερά την πρόοδο όσο συνεχίζουν τη συναναστροφή, αλλά όταν απομακρυνθούν, ξεπέφτουν στην προτεραία κατάσταση (Πλ. Θεάγ. 129e). Η παραπάνω εξέλιξη οφείλεται, σύμφωνα με τον ίδιο «στη δύναμη του δαιμονίου», αλλά η διάκριση όσων μαθητών θα συνεχίσουν να προοδεύουν έχει ως κριτήριο την συναναστροφή τους με τον Σωκράτη. Εδώ, επανέρχεται το ζήτημα της θεϊκής παραχώρησης ή δύναμης (το «δαιμόνιον»), αλλά συνεπικουρείται από την ανθρώπινη επιλογή της συναναστροφής με τον δάσκαλο.

Η μάθηση, σύμφωνα με τον ίδιο τον Σωκράτη, όχι μόνο δεν είναι μια επιφανειακή, μιμητική υπόθεση, όπως είδαμε παραπάνω, αλλά είναι μια περίπλοκη, διαδικασία συνεργασίας και όχι η μεταφορά-μετάδοση στοιχείων από τον γνώστη-δάσκαλο στον μαθητή (πρβλ. Πλ. Συμπ. 175d4-e7; Πλ. Θεαίτ. 150b6-d6; Πλ. Μέν. 82b6f). Παράλληλα, χρειάζονται εργώδη προσπάθεια με τον ίδιο τους τον εαυτό, μέσω του αυτοστοχασμού, της αυτοπαρατήρησης, της απόρριψης των επικίνδυνων γνωμών, εις τρόπον ώστε να σημειώνεται σταθερή βελτίωση στην πορεία προς την αρετή. Κάποιοι που έχουν συναναστραφεί επί μακρόν τον φιλόσοφο-δάσκαλο, κατά κοινή ομολογία, φαίνονται πολύ καλύτεροι από ό,τι ήταν πρωτύτερα (Πλ. Θεάγ. 128c3-5), αν και ο Σωκράτης σταθερά επικαλείται την παιδαγωγική λειτουργία διάκρισης, του δαιμονίου.

Όσοι επιζητούν πιο συνειδητά την αρετή, αναγνωρίζουν ότι αυτή χρειάζεται συνεχή εξάσκηση (*άσκησις*) και συναναστροφή με τον φιλόσοφο-δάσκαλο (Ξεν. Απομν. 1.2.20), διαφορετικά, τα ευεργετήματα της διδασκαλίας εξασθενούν και βαθμιαία εξαφανίζονται. Την ίδια στιγμή, ο Σωκράτης διατείνεται ότι όχι μόνο δεν γνωρίζει τίποτα, αλλά και δεν παίρνει θέση κατά τη διάρκεια του ελέγχου, δια της διαλεκτικής του, προκειμένου να απαντήσει με σαφήνεια, όταν τον ρωτά ο συνομιλητής του για το τί πιστεύει τελικά. Αναμένει πάντοτε από τον συνομιλητή-μαθητή να αναλάβει την ευθύνη των θέσεών του, που δεν πρέπει να εγκαταλείψει καθ' όλη τη διάρκεια του διαλόγου. Όταν ο Αλκιβιάδης θεωρεί ότι, με βάση την επιχειρηματολογία, είναι ανίκανος να διακρίνει το δίκαιο από το άδικο, ο Σωκράτης του απαντά: «Δεν είμαι εγώ που το λέω αυτό, αλλά εσύ» (Πλ. Αλκ. 113c4–5). Σε άλλο σημείο, όπου ο Αλκιβιάδης ζητά από τον Σωκράτη πρακτική καθοδήγηση, ο φιλόσοφος του αντιτείνει ότι ακολουθώντας την πορεία της συζήτησης «μπορούν να βελτιωθούν και οι δύο» (Πλ. Αλκ. 127e4–6).

Ο Σωκράτης, κάθε άλλο παρά «εύκολος» συνομιλητής-δάσκαλος φαίνεται μέσα από τους διαλόγους. Οι ερωτήσεις του ενίοτε είναι δύσκολες, απότομες και χρειάζονται υψηλό βαθμό αυτοσυγκέντρωσης και προσοχής από τον συνομιλητή του. Ο διάλογος μαζί του δοκιμάζει την περιέργεια, την ευφυία, την παρρησία, τις φιλοδοξίες του νεαρού συνομιλητή-μαθητή, που θα πρέπει να αποδεικνύει με κάθε ευκαιρία ότι αξίζει να μαθητεύει δίπλα στον φιλόσοφο. Μέσω της συναναστροφής, ο μαθητής αποφασίζει αν επιθυμεί να επιδοθεί σε αυτή τη συνεχή φιλοσοφική προσπάθεια εργώδους αναζήτησης λεπτότερων νοημάτων, μέσω της πράξης, δηλαδή μέσα από τον ίδιο τον διάλογο, καθώς αυτός λαμβάνει χώρα. Ο Σωκράτης διατείνεται με κάθε ευκαιρία ότι αγνοεί αν κάτι είναι σωστό ή όχι, ότι δεν διαθέτει γνώσεις-σαφείς απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται και το μόνο που μπορεί να διαθέσει είναι ο εαυτός του, οπουδήποτε και οποτεδήποτε όμως θέλει ο ίδιος. Ο φιλόσοφος-δάσκαλος Σωκράτης δεν δέχεται μαθητές επί πληρωμή, δεν είναι σοφιστής, αλλά είναι απλώς εραστής της σοφίας.

Καθώς ο Σωκράτης διατρανώνει και επιδεικνύει την άγνοιά του, δημιουργεί χώρο στον συνομιλητή-μαθητή, τον καθιστά σύμμαχό του απέναντι στις εγγενείς του, δεδηλωμένες αδυναμίες. Το πλαίσιο και η πλατιά βάση επί της οποίας αναπτύσσεται αυτός ο κοινός χώρος είναι το ερωτικό στοιχείο και η δύναμη του έρωτα, που έχει θεϊκή εκπόρευση στη σωκρατική οντολογία. Το δαιμόνιο επιλέγει και διακρίνει ποιος θα ωφεληθεί και πόσο από αυτή την ερωτική συν-ομιλία. Η διδασκαλία-συναναστροφή με τον φιλόσοφο-δάσκαλο διασφαλίζει κατά κάποιο τρόπο την πρόοδο, τη βελτίωση στην πορεία προς την αρετή. Η απομάκρυνση από τον φιλόσοφο-δάσκαλο σημαίνει την σταδιακή απώλεια των ευεργετημάτων της προηγούμενης σχέσης, καθώς κλονίζεται και αδυνατίζει το ερωτικό πλαίσιο.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κατά τη θεραπευτική-παιδευτική διαδικασία της διαλεκτικής του, ο Σωκράτης υιοθετεί διαφορετικούς ρόλους:
α) του εραστή ή του ερώμενου (βλ. Πλ. Πρωτ. 318a2-4; Πλ. Συμπ. 206c; Πλ. Φαίδ. 68a; Ξενοφ. Απομν. i 2,14 κλπ.). Ο ίδιος αποδέχεται για τον εαυτό του όχι τον ρόλο του επαΐοντα ή του δασκάλου (στον Πρωταγόρα, δηλώνεται ότι ο παραδοσιακός δάσκαλος της εποχής του βασίζεται στην επανάληψη και την πρακτική, Πλ. Πρωτ. 326c), παρά μόνο του «γνώστη των

ερωτικών», που και αυτός οφείλεται στη δράση του δαιμονίου του και όχι στον ίδιο (Πλ. Θεάγ. 128d). Διδάσκει τον έρωτα σε αυτούς που επιλέγει και αγαπά. Δεν παρουσιάζεται να επιδιώκει την σαρκική επαφή, αλλά την πνευματική (βλ. Πλ. Συμπ.) και γι' αυτό, μέσω της ερωτικής συνομιλίας, ενδέχεται να βελτιώνονται διαρκώς και οι δύο. Η ερωτική διαδικασία καθίσταται θεραπευτική, όταν οι μετέχοντες αρχίζουν να μεταμορφώνονται σε μια πιο βελτιωμένη εκδοχή του εαυτού τους, ενεργοποιώντας αρετές, όπως η σωφροσύνη (Πλ. Χαρμ. 153a-158d). Σκοπός είναι ο «τόκος επ' αγαθώ», η γέννα όμορφων, αγαθών πνευματικών πραγμάτων.

β) της Μαίας, ελέγχοντας τις γνώμες και τις δοξασίες, που συσκοτίζουν την γνώση, εκμαιεύοντας από τον συνομιλητή-μαθητή την ορθή γνώση (Πλ. Θεαίτ. 149a-151d; διαφορές συμβατικής μαιευτικής με σωκρατική μαιευτική, στο Πλ. Θεαίτ. 150b-c). κατά τη διάρκεια του ελέγχου του, ο Σωκράτης παροτρύνει συνεχώς, ενθαρρύνοντας τους συνομιλητές να βρουν μέσα τους και να εκφράσουν την αλήθεια.

γ) του επιμελητή και θεράποντος του θεϊκού στοιχείου (Πλ. Ευθ. 13d). Η επιμέλεια εαυτού υπερίσταται όλων εδώ («δεν υπάρχει τίποτα πιο θεϊκό για να συμβουλευτεί ένας άνθρωπος από την παιδεία του εαυτού του και της οικογένειάς του», Πλ. Θεαίτ. 122b), ενώ διαφαίνονται και άλλες διαβαθμίσεις, όπως εκείνη της ιατρικής περίθαλψης του σώματος και της ψυχής, της φροντίδας των γονέων κλπ. Ενδέχεται να υλοποιεί τους κατεξοχήν ιατρικούς ρόλους της εποχής του, όπως δείξαμε παραπάνω. Όπως ο ιατρός, διδάσκει πώς να θεραπεύει τους ασθενείς, όχι άπαξ, αλλά σε διαρκή βάση (Πλ. Πρωτ. 354a), ο Σωκράτης δείχνει στην πράξη πώς ο φιλόσοφος-δάσκαλος φροντίζει τους συνομιλητές-μαθητές και ενεργοποιεί μέσα τους την δύναμη να επιμελούνται οι ίδιοι τους εαυτούς τους.

Ίσως θα πρέπει να εξετάσουμε με κριτική διάθεση, εκ νέου, τους πλατωνικούς διαλόγους, αναζητώντας μεθοδολογία και τεχνικές που μπορούν να αποτελέσουν πρόκριμα νέων προσεγγίσεων για τον ρόλο του δασκάλου-παιδαγωγού και του συνομιλητή-μαθητή, ενδεχομένως πέραν της συνήθους εκπαιδευτικής διαδικασίας (Selwyn, 2019), που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης, αλλά στο πλαίσιο της βαθύτερης φιλοσοφικής θεώρησης της αληθινής Παιδείας. Αυτής που προσιδιάζει στην αληθινή φύση του ανθρώπου και όχι στον ρόλο του «συμβοηθού» της τεχνητής νοημοσύνης, στην τρίτη δεκαετία του 21ου αι.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Assiter, A. (2013). Love, Socrates, and Pedagogy. *Educ Theory, 63*, 253-263.

Bamboulis, C. (2023). Self-knowledge as self-improvement in Plato's dialogues and cognitive behavioural therapy. *Theory and Psychology*, 1-20.

Bell, J. (2018). A toil-loving soul. In J. Ambury & A. German (Eds.), *Knowledge and ignorance of self in Platonic philosophy* (pp. 132–150). Cambridge University Press.

Campbell, L., & Coker, H. (2025). Community, culture and care: mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, *4*(1), 143.

Chatzidaki, N., & Kechagias, C. T. (2019). Can we teach creativity? Extending Socrates's criteria to modern education. *Journal of Aesthetic Education*, *53*(4), 86-98.

D'Olimpio, L. (2022). Aesthetica and eudaimonia: Education for flourishing must include the arts. *Journal of Philosophy of Education*, *56*(2), 238-250.

Dypedokk Johnsen, H. (2019). Socrates' erotic educational methods. *Journal of Philosophy of Education*, *53*(2), 309-322.

Φουκώ, Μ. 2013. *Ιστορία της Σεξουαλικότητας: Η επιμέλεια εαυτού*, (Μτφρ. Β. Πατσογιάννης). Πλέθρον.

German (Eds.), *Knowledge and ignorance of self in Platonic philosophy* (pp. 45–62). Cambridge University Press.

Gerson, L. (2018). Self-knowledge and the Good. In J. Ambury & A. German (Eds.), Knowledge and ignorance of self in Platonic philosophy (pp. 15–29). Cambridge University Press.

Hyland, D. (2018). *Socratic self-knowledge and the limits of epistēmē.*

Jones, R. (2014). Re-reading Diotima: Resources for a Relational Pedagogy. *Re-Imagining Relationships in Education: Ethics, Politics and Practices*, 1-22.

Kahn, C. H. (1990). Plato as a Socratic. *Recherches sur la philosophie et le langage*, (12), 287-301.

Κεχαγιάς, Χ. Θ., & Λάζου, Α. (2021). Ο θεραπευτικός'λόγος'του αρχαίου χορού: λειτουργικές αρχές & φιλοσοφικές προϋποθέσεις. Στο *Η Φιλοσοφία ως αντίδοτο του φόβου*, (σσ. 147-232).

Kechagias, C. (2006). Operational principles and Social structure of the Greek culture. Atrapos.

Kechagias, C. (2009). *On the nature of position*. Herodotos.
Kechagias, C. (2016). Mutuality and Reciprocity: The forms and the origins of Philosophy of Education. *Eos: Journal of Scientific and Educational Research*, *4*.
Konstan, D., Clay, D., Glad, C. E., Thom, J. C. & Ware J. (1998). *Philodemus, On Frank Criticism. Scholars Press.*
Kotsonis, A. (2021). The prominent role of education in the Platonic account of imperfect political systems. *Journal of Philosophy of Education*, *55*(2), 347-357.
Lampe, K. (2010): "'Socratic therapy' from Aeschines of Sphettus to Lacan". *Classical Antiquity, 29*, 181–221.
McCoy, M. (2018). Why is knowledge of ignorance Good? In J. M. Ambury & A. German (Eds.), Knowledge and ignorance of self in Platonic philosophy (pp. 169–185). Cambridge University Press.
McTighe, K. (1984). Socrates on desire for the Good and the involuntariness of wrongdoing: Gorgias 466a–468e. *Phronesis, 29*(3), 193–236.
Mintz, A. (2007). The midwife as matchmaker: Socrates and relational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 91-99.
Nehamas, A. (2001). *Η τέχνη του βίου: σωκρατικοί στοχασμοί, από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*. Νεφέλη.
Nussbaum, M. C., & Lloyd, G. L. (1995). The therapy of desire. *Bulletin of the History of Medicine*, *69*(3), 480-481.
Rowe, C. (2010). Self-examination. In D. Morrison (Ed.), *The Cambridge companion to Socrates* (pp. 201–214). Cambridge University Press.
Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
Σκιαδάς, Π. (1997). *Ιατρικές αντιλήψεις στο έργο του Πλάτωνα* (Doctoral dissertation). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Υγείας. Τμήμα Ιατρικής).
Sorabji, R. (2000). *Emotion and peace of mind: From stoic agitation to Christian temptation*. Oxford University Press.
Sun, C. Y. (2019). The virtues of unfulfilment: Rethinking eros and education in Plato's Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, *53*(3), 491-502.
Suvák, V. (2017). Socratic Therapy as Taking Care of the Self and Others. *Value Inquiry Book Series*, *312*.

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο

Γιώργος Ευσταθίου, Τρύφων Κωστόπουλος
Εκπαίδευση και κοινωνική κινητικότητα. Εξετάζοντας την ελληνική ιδιομορφία στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο **1151**

Γεώργιος Λαδιάς, Χρήστος Ζάγκος
Γλωσσικά εγχειρίδια στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ): Απόψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα και οι αντισταθμιστικές πρακτικές αναζήτησης συμπληρωματικού υλικού **1173**

Συμεών Νικολιδάκης, Σοφία Χάσκου
Προάγοντας τη σχολική επιτυχία μέσα από την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής: Στρατηγικές και προοπτικές **1194**

Αικατερίνη Ντάφλου, Βασίλης Καταγής
Εκπαίδευση και Αφήγησης Ζωής ως συμπληρωματικά εργαλεία στη λειτουργία των θεραπευτικών κοινοτήτων **1211**

Επαμεινώνδας Παναγόπουλος, Ραφαέλα Θεοφανοπούλου, Ανθή Αδαμοπούλου, Ιωάννης Καμαριανός
Αξίες, Δημοκρατία και Εμπιστοσύνη: Προς μια διερεύνηση αξιών των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό μεταμνημονιακό συγκείμενο **1232**

Ντανιέλα Σκραπάλλι, Μενέλαος Τζιφόπουλος
«Είναι κι αυτό παιδί όπως τα άλλα…»: Ο ρευστός ρατσιστικός λόγος στο πλαίσιο της ρητορικής της ισότητας **1248**

Εκπαίδευση και κοινωνική κινητικότητα. Εξετάζοντας την ελληνική ιδιομορφία στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο

Γιώργος Ευσταθίου
Υποψήφιος διδάκτωρ , ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
George.efst16@gmail.com

Τρύφων Κωστόπουλος
Καθηγητής Κοινωνιολογίας, τέως πρόεδρος του τμήματος Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
trifok@yahoo.gr

Περίληψη

Η μελέτη γύρω από την κοινωνική κινητικότητα έχει μια παρακαταθήκη σχεδόν εκατό χρόνων. Η πρώτη μελέτη που έλαβε χώρα ήταν το κλασικό έργο του Pitirim Sorokin με τίτλο *Social Mobility* το 1927. Το βασικό ερώτημα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές που μελετούν το φαινόμενο στις χώρες μέλη της ΕΕ και στις ΗΠΑ είναι αν οι τυπικοί εκπαιδευτικοί μηχανισμοί μπόρεσαν ή μπορούν ακόμη να παίξουν τον ρόλο του κοινωνικού εξισωτή δημιουργώντας έτσι τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις για ανοδική κοινωνική κινητικότητα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Στην μελέτη μας εστιάζουμε στην ιδιάζουσα σχέση του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος μετά την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους το 1830 και με το δομικό πρότυπο κοινωνικής κινητικότητας. Ισχυριζόμαστε ότι προϊόν της ιδιομορφίας αυτής ήταν η πλήρης αποσυσχέτιση της τυπικής εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Δεύτερον επιχειρηματολογούμε μέσα ότι παρά το άνοιγμα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος η Ελλάδα δεν έγινε μια χώρα πιο ανοδικά κινητή.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική κινητικότητα, τυπική εκπαίδευση, αγορά εργασίας, κοινωνικές τάξεις, κρατικός μηχανισμός

Abstract

The study of social mobility boasts a legacy of almost a hundred years, starting with Pitirim Sorokin's classic work, *Social Mobility*, in 1927. A central question that has preoccupied numerous researchers examining this phenomenon in EU member states and the USA is whether or not formal educational mechanisms were, or still are, capable of acting as a social equalizer, thereby creating the necessary conditions and prerequisites for upward social mobility among lower social strata In the present study, we focus on the peculiar relationship between the Greek formal educational system following the establishment of the modern Greek state in 1830 and the structural pattern of social mobility. We contend that a product of this distinct characteristic was the complete decoupling of education from the needs of the labor market. Secondly, we argue that despite the expansion of the formal educational system, Greece did not become a country with greater upward mobility.

Εισαγωγή

Η έρευνα για γύρω από την κοινωνική κινητικότητα, φέρει μια παρακαταθήκη 100 περίπου χρόνων. Η πρώτη έρευνα ξεκινά με τον έργο του Pitιrim Sorokin με τίτλο *Social Mobility*(1927). Σε αντίθεση με τις πρώιμες έρευνες που χαρακτηρίζονταν από μικρό διαθέσιμο όγκο δεδομένων, η σύγχρονη έρευνα τείνει να καθίσταται μια διεθνής συστηματική ακαδημαϊκή προσπάθεια στην βάση πιο εξελιγμένων μοντέλων, περισσότερης πρόσβασης σε εμπειρικά δεδομένα και ποικίλλων κοινωνιολογικών και οικονομετρικών μεθόδων που μας επιτρέπουν την μελέτη κοινωνικής προέλευσης των γονέων και κοινωνικής κατάληξης των παιδιών τους(Eyles et al,2022: 12-13).

Η έρευνα γύρω από την κοινωνική κινητικότητα σήμερα

Γύρω από την μελέτη της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνικής κινητικότητας αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια ένα πολύ μεγάλο φάσμα εμπειρικών ερευνών που μετουσιώθηκαν σε κομβικές υποθέσεις εργασίας. Έτσι ήλθαν στο φως ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις όπως η θεωρία του ανθρω-

πίνου κεφαλαίου(Becker&Tomes 1979,1986), η προσέγγιση της κοινωνικής επένδυσης (Esping –Andersen & Wagner, 2012, Esping- Andersen, 2006), η προσέγγιση του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieou & Passeron 1996, 2014), η προσέγγιση του κοινωνικού κεφαλαίου, (Coleman, 1988, Putnam, 1995), το φαινόμενο του The Great Gatsby(Corak,2013), η προσέγγιση της σχετικής αποφυγής κινδύνου(Relative Aversion Risk) (Breen & Goldthorpe, 1997, Bukodi & Goldthorpe, 2022 ,Goldthorpe 1980, 1992, 2022), η προσέγγιση της Αποτελεσματικά Διατηρούμενης Ανισότητας (Lucas, 2001, Lucas & Byrne, 2017) κάθε μια από τις οποίες έδωσε την δική της δυναμική εξήγηση στο φαινόμενο της κοινωνικής κινητικότητας, καθιστώντας το διεπιστημονικό.

Η σύγχρονη έρευνα καταλήγει σε απογοητευτικά συμπεράσματα. Παρά την ποσοτική της επέκταση, η εκπαίδευση δεν κατάφερε να απαλλαχθεί αναπαραγωγικό της μανδύα και ούτε κατάφερε να λειτουργήσει ως μεγάλος κοινωνικός και ταξικός εξισωτής**.** Αντίθετα, η ταξική προέλευση των γονέων τείνει να είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την σχολική επιτυχία και την επιτυχία στην αγορά εργασίας των παιδιών (Eyles et al, 2022). Στις χώρες του ΟΟΣΑ, η κοινωνική κινητικότητα, παρομοιάζεται με έναν *χαλασμένο ανελκυστήρα (breaking elevator)*. Η κοινωνική κινητικότητα παραμένει εξαιρετικά περιορισμένη ενώ η ανισομέρεια στις κοινωνικο-οικονομικές επιδόσεις είναι η βασική αιτία στασιμότητας. Έτσι παρατηρούνται φαινόμενα ταξικής πόλωσης τύπου sticky floors και sticky ceilings, όπου κατά μέσο όρο σε μια χώρα του ΟΟΣΑ χρειάζονται 4-5 γενεές ώστε ένα παιδί από το κατώτερο δεκατημόριο (κατώτερο 10%), να φτάσει τον μέσο όρο εισοδήματος. Το ποσοστό ανισότητας στο εισόδημα , κυμαίνεται λιγότερο από 15% σε κάποιες χώρες ενώ 35% σε κάποιες άλλες. Στις περισσότερες χώρες το γονικό backround καθορίζει πάνω από το 60% στην συνολική ανισότητα των ευκαιριών ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις πάνω από το 75%. Διαπιστούται ότι οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν τα τελευταία 15 χρόνια, στόχευαν περισσότερο στο αποτέλεσμα (μείωση εισοδηματικών ανισοτήτων) παρά στην άρση μακροπρόθεσμων(long-term) εμποδίων. Οι κληρονομούμενες περιστάσεις δημιουργούν πιέσεις στην εκπαίδευση, στις ευκαιρίες απασχόλησης , στις επιχειρηματικές προοπτικές (Eurofound, 2017, OECD, 2018, 2025). Σήμερα οι οικονομικές ανισορροπίες λόγω του υψηλού πληθωρισμού και η επιταγή της ψηφιακής μετάβασης στις χώρες της ΕΕ, θέτουν νέες προκλήσεις στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και στο σύστημα κοινωνικής κινητικότητας (OECD,2022).

Το ιστορικό πρότυπο κοινωνικής κινητικότητας στην Ελλάδα. Η μάχη για τον κρατικό μηχανισμό

Η μελέτη της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνικής κινητικότητας στην Ελλάδα και συνακόλουθα η έρευνα γύρω από τον κοινωνικό χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης, παραμένει εξαιρετικά ισχνή. Ωστόσο κατά το παρελθόν, έλαβαν χώρα κατά την κρίση μας σημαντικές θεωρητικές παρεμβάσεις που επιχείρησαν να φωτίσουν την σχέση αυτή μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο. Η πρώτη προσέγγιση είναι η θεωρία της εξάρτησης και αναπαραγωγής. Η προσέγγιση αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ελληνικής πολιτικής κοινωνιολογίας, κυρίως από τους Κ. Τσουκαλά και Α. Ρήγο. Ένα από τα βασικά ζητήματα που θέτει αυτή η προσέγγιση είναι ο τρόπος που γίνεται ο καταμερισμός των κοινωνικών φορέων μετά την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους το 1830. Στην βάση της προσέγγισης αυτής για να κατανοηθεί ο χαρακτήρας της κοινωνικής κινητικότητας μετά το 1830 και συνακόλουθα η ανάπτυξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει να κατανοηθούν α) η ιδιόμορφη εμφάνιση και ανάπτυξη της ελληνικής αστικής τάξης, β) ο ιδιαίτερος τρόπος διείσδυσης των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής στην ελληνική ύπαιθρο, γ) η ιδιάζουσα μορφή της αγροτικής εξόδου , δ) η διαδικασία συγκρότησης του αστικού χώρου, ε) ο τρόπος συγκρότησης του κρατικού μηχανισμού.

Η θέση αυτή, θέτει στο επίκεντρο της εξέτασης ότι από το την στιγμή θεσμοθέτησης της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης το 1834, παρατηρούνται τάσεις υπερτροφικής ζήτησης για ανώτατη δημόσια εκπαίδευση ιδιαίτερα από τα αγροτικά στρώματα της υπαίθρου και ότι στις ανώτατες πανεπιστημιακές σχολές τις χώρας κυριαρχεί η έκδηλη ζήτηση για κοινωνικές και νομικές επιστήμες (Τσουκαλάς, 1975:23). Για να εξηγήσει την τάση της ακραίας μορφωσιολατρείας και υπερεκπαίδευσης, εξετάζει το πρότυπο δομικής κοινωνικής κινητικότητας που διαμορφώθηκε εντός του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού σε όλο τον 19ο αιώνα. Αυτό διαμορφώνεται στη βάση μη προλεταροποίησης των αγροτικών μαζών και στην βάση της μετάβασης από την ύπαιθρο και δη στις περιοχές που κυριαρχεί η μικρή ιδιοκτησία(λόγω της ιδιόμορφης διείσδυσης του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και της δημογραφικής έκρηξης) προς τις μικροαστικές και αντιπαραγωγικές λειτουργίες των πόλεων των ελληνικών παροικιών της Πρόσω Ανατολής και πόσο μάλλον προς την υπερτροφική Αθήνα όπου πριν από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αναδει-

κνύεται στο μεγαλύτερο πολεοδομικό συγκρότημα των Βαλκανίων και γύρω στα 1880-1890 συσπειρώνει το μεγαλύτερο μέρος του τριτογενούς πληθυσμού στην Ευρώπη (Τσουκαλάς,1975:26-27).

Τουτέστιν, ο μικροαστικός χαρακτήρας της αγροτικής εξόδου, προς ένα σύνολο αντιπαραγωγικές δραστηριότητες του τριτογενούς τομέα, απαίτησε μια δέσμη γνώσεων και τεχνικών ικανοτήτων που θα οδηγούσαν στην κατάληψη μιας θέσης στον κρατικό μηχανισμό ως βασικού φορέα οργάνωσης των δραστηριοτήτων των υπηρεσιών. Οι γνώσεις αυτές περνούσαν μέσα από το κύκλωμα εκπαίδευσης που συνιστούσε τον βασικό μηχανισμό κοινωνικής κατανομής και βασικό φορέα επιμερισμού ήδη από το 1840-1850**.** Οι σχολικοί μηχανισμοί και δη η ανώτατη εκπαίδευση, αποτέλεσαν τον βασικό επιλεκτικό μηχανισμό και το κύριο πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ των υποψηφίων που απέβλεπαν στην προοπτική κοινωνικής αναρρίχησης (Τσουκαλάς, 1992:142-143). Άρα η κοινωνική ανακατανομή, και η επιλογή των υποψηφίων επιτελείται μέσα από «ειδικευμένους» κοινωνικούς μηχανισμούς που οργανώνουν αυτό το ποιοτικό άλμα και την επιλεκτική ιδεολογική μετατόπιση (Τσουκαλάς,1992:141). Ο νέος καταμερισμός της εργασίας , η αύξηση των νέων επαγγελματικών και διοικητικών δραστηριοτήτων δίνει έμφαση στην τυπική μόρφωση. Για να μπορέσει ο γιος του αγρότη να μετατοπιστεί προς μια δέσμη αντιπαραγωγικών δραστηριοτήτων, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να διαθέτει κάποιου είδους κοινωνικά προσόντα (Τσουκαλάς,1992: 208).

Έτσι μπορεί να δοθεί και μια ειδική εξήγηση για το γεγονός ότι η Ελλάδα φέρεται να συγκεντρώνει το πιο υψηλό ποσοστό φοίτησης το 1912 σε σύγκριση με τις ευρωπαϊκές χώρες με βασικό άξονα προσανατολισμού τις νομικές και κοινωνικές σπουδές (Τσουκαλάς ,1975: 20). Πάντως οι ίδιες τάσεις φαίνεται να επανεμφανίζονται και στην μεταπολεμική Ελλάδα. Το 1961 ο αριθμός των πτυχιούχων, είναι εξαιρετικά μεγάλος (3,6%) και ανάμεσα στο 1955 και 1965, ο αριθμός αύξησης των ποσοστών φοίτησης στην Ελλάδα είναι ο μεγαλύτερος στις χώρες του ΟΟΣΑ (Τσουκαλάς,1975:19). Στην μεταπολεμική Ελλάδα, οι ανάγκες πολιτικής σταθεροποίησης του αστικού καθεστώτος , είχαν ως συνέπεια την δημιουργία μιας υπερδιογκωμένης κρατικής δημόσιας εργοδοσίας, η αναπαραγωγή της οποίας είχε άμεσες προεκτάσεις και συνέπειες στο επίπεδο γυμνασιακής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Τσουκαλάς,1983). Αυτή η ύπαρξη διογκωμένης εργοδοσίας επιδρά και πάνω στα πρότυπα κοινωνικής κινητικότητας. Η υπανάπτυξη της ιδιωτικής αγοράς και το μεγάλο μέγεθος της υπο-απασχόλησης, εμφάνιζαν τον δημόσιο τομέα ως

μοναδική ελπίδα επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής και ταξικής ανέλιξης (Τσουκαλάς, 1983: 42, 1986: 119). Η παρατήρηση αυτή έχει την σημασία της αν λάβουμε υπόψιν ότι σύνολο των πτυχιούχων που απασχολούνταν στον δημόσιο τομέα το 1980 ανέρχονταν σε 130.000 -140.000 και ότι το 1970 απασχολούσε πάνω από το 50% του συνολικού αριθμού των πτυχιούχων (Τσουκαλάς,1983: 46).

Το γεγονός λοιπόν του εκπαιδευτικού φετιχισμού και της διαρκούς ροής του φοιτητικού πληθυσμού προς κάθε είδους μικροαστικές κατευθύνσεις μεταπολεμικά σε σημείο που η Ελλάδα ανάμεσα στο 1955-1965 να έχει το μεγαλύτερο ποσοστό εγγεγραμμένων φοιτητών σε νομικές και κοινωνικές επιστήμες, συναρτάται με την διαμόρφωση της αγοράς εργασίας των πτυχιούχων γύρω από ένα πρότυπο κρατικής εργοδοσίας όπου πρώτον συμβάλλει αποφασιστικά στην παγίωση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και δεύτερον η πολιτική του λειτουργία έγκειται στην ρύθμιση των σχέσεων παραγωγής (Τσουκαλάς,1986:72-73). Στο πλαίσιο αυτό μια καθοριστικής σημασίας παρατήρηση, είναι ότι η σημαντική απορρόφηση των πτυχιούχων γύρω από τον δημόσιο τομέα και τις παραφυάδες του αντανακλά και την διαφορική διχοτόμηση του τυπικού μας εκπαιδευτικού συστήματος σε δύο μεγάλα υποσύνολα με διακριτό κοινωνικό περιεχόμενο. Αφενός ένα δίκτυο κρατικά προσανατολισμένο που λειτουργεί ως οδηγός κοινωνικής ανέλιξης για παιδιά κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών και ενός δικτύου που αποβλέπει προς τα ελεύθερα επαγγέλματα όπου παράγεται και αναπαράγεται το μεγαλύτερο μέρος της πολιτικής ελίτ. Για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων οι σπουδές προς τον κρατικό τομέα εμφανίστηκαν ως πανάκεια και η απασχόληση στον δημόσιο τομέα ως ένα αποτελεσματικό δίχτυ ασφαλείας . Η επάνδρωση και η στελέχωση του κρατικού μηχανισμού και των δημοσίων υπηρεσιών από γόνους μικροαστικής και αγροτικής καταγωγής, δηλαδή από «δεύτερης επιλογής» υλικό συντείνει αποφασιστικά στην διαρκή αντιπαραγωγική λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών (Τσουκαλάς,1983: 50-52).

Το επιχείρημα του Τσουκαλά, επεκτείνει και ο Ρήγος που μελετά τις κοινωνικές διατάσεις της πολιτικής σκηνής την περίοδο του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα 1924-1935. Η κυριαρχία του Καπιταλιστικού Τρόπου Παραγωγής (ΚΤΠ) και η επέκταση της εσωτερικής αγοράς προϊόν του ιδιότυπου εθνικού κρατικού παρεμβατισμού μετά το 1932, συμπίπτει με την πολιτική κυριαρχία μιας εδραιωμένης μάζας μικροαστικών στρωμάτων. Όπως παρατηρεί πρόκειται για ένα ενδογενές χαρακτηριστικό της

ιδιάζουσας συγκρότησης του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού την περίοδο του Μεσοπολέμου που κυριαρχεί ποσοτικά και ποιοτικά και εντάσσει στις τάξεις του μικροεπαγγελματίες κάθε κατηγορίας , ελεύθερους επαγγελματίες και μια μεγάλη μάζα δημόσιας , ιδιωτικής και εμπορικής υπαλληλίας (Ρήγος,1992:149-152). Καταστατικό κοινωνικό πρότυπο αναφοράς τους, είναι η αποστροφή προς την παραγωγή, η απέχθεια προς την χειρωνακτική εργασία και η συντεχνιακή αντίληψη κατοχύρωσης συμφερόντων στην βάση κρατικών παραχωρήσεων και προνομιακών κατοχυρώσεων, ενώ γεωγραφικά δραστηριοποιούνται γύρω από το πολεοδομικό συγκρότημα Αθήνας- Πειραιά που από την μία αναπτύσσεται όχι ως αποτέλεσμα εκβιομηχάνισης αλλά απλής εμπορευματοποίησης και από την άλλη εντός του ανθίζει ένα μεγάλο δίκτυο πολιτικής πελατείας(Ρήγος,1992: 160). Τα μικροαστικά στρώματα , έκφραση των οποίων είναι το κίνημα στο Γουδί το 1909 αλλά και η προσπάθεια αστικού μετασχηματισμού της χώρας από τον Ε. Βενιζέλο, πρώτον λυμαίνονται τον κρατικό μηχανισμό στην βάση μιας αλληλεπίδρασης δημοσιοϋπαλληλίας –πολιτικής πελατείας, δεύτερον χωρίς να αποτελέσουν πολιτικά αυτόνομη δύναμη αποδεικνύονται καθοριστικός παράγων αποσταθεροποίησης της χώρας στον Μεσοπόλεμο που οδηγεί στην κατάλυση της Β΄Ελληνικής Δημοκρατίας το 1935 (Ρήγος,1992:171-172).

Ώστε, το μικροαστικό μεσοπολεμικό ιδανικό που προκύπτει για την αποφυγή της πιθανής προλεταριοποίησης στην Αθήνα είναι «ανεξάρτητη» μεταπρατική μικροδουλίτσα και η ταυτόχρονη εξασφάλιση ενός κρατικού μισθού. Οι κάθε είδους «αεριτσίδικες δουλειές» από μεσιτείες μέχρι τοκοκογλυφίες που επιδίδονται τα στρώματα αυτά είναι μόνο μια μικρή όψη του φαινομένου. Και εδώ ο υποστηρικτής της θέσης αυτής είναι σαφής. Σε αυτή την διαδικασία κοινωνικής ανόδου , επιλογής καλύτερων όρων ζωής , η παιδεία έρχεται ως από μηχανής θεός. Όχι ως διαδικασία ουσιαστικής πρόσβασης στην γνώση αλλά απόκτησης ενός τυπικού χαρτιού προσόντος ως κύριου μηχανισμού πρόσβασης στην δημόσια διοίκηση και στα ελεύθερα επαγγέλματα. Το γεγονός ότι το επίσημο χαρτί κατευθύνεται μέσα από την ατραπό της πολιτικής πατρωνείας, η διόγκωση του ελληνικού σχολείου στην βάση της αυταρχικότητας και του φορμαλισμού, ο μονοδιάστατος προσανατολισμός του σχολείου προς τις ανώτατες σχολές, η απουσία σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις παραγωγικές ανάγκες της χώρας, ο στείρος ακαδημαϊσμός και ο αντίστοιχος λογιωτατισμός ως ειδικός γλωσσικός και κοινωνικός κώδικας των μορφωμένων, είναι μονάχα μερικές πτυχές αυτής της μικροαστικής

στρέβλωσης του κοινωνικού περιεχομένου του τυπικού μας εκπαιδευτικού συστήματος(Ρήγος,1992:162-163).

Η δεύτερη προσέγγιση έρχεται από την κοινωνιολογία της ανάπτυξης/υπανάπτυξης. Η προσέγγιση αυτή εντάσσει την Ελλάδα μαζί με τις χώρες των Βαλκανίων και της νότιας Λατινικής Αμερικής στις «ύστερα-ύστερα» εκβιομηχανιζόμενες κοινωνίες με πρώιμους και σχετικά ανθεκτικούς ημί-κοινοβουλευτικούς θεσμούς, δηλαδή στις χώρες της *κοινοβουλευτικής* ημι-περιφέρειας. Οι χώρες αυτές, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι η Ελλάδα, απέκτησαν την ανεξαρτησία τους τον 19ο αιώνα και προχώρησαν αμέσως σε εφαρμογή κοινοβουλευτικών καθεστώτων, δηλαδή μορφών πολιτικής διακυβέρνησης που ήταν εύθραυστες και διακρίθηκαν για την κακή τους λειτουργία. Στις χώρες αυτές λόγω του ισχνού βιομηχανικού τομέα έλαβαν χώρα ταχείες διαδικασίες εξαστισμού το πρώτο τέταρτο του 20ου αιώνα γεγονός που οδήγησε στην υπερδιόγκωση της κρατικής απασχόλησης ως μέσο απορρόφησης της αγροτικής μετανάστευσης προς την πρωτεύουσα. Επίσης το σύνολο των χωρών αυτών χαρακτηρίστηκε από μια περιοριστική και άνιση καπιταλιστική οικονομική ανάπτυξη του βιομηχανικού τομέα (ανάπτυξη σε πλάτος και όχι σε βάθος) γεγονός που συντέλεσε στην αρνητική συνάρθρωση του βιομηχανικού και γεωργικού τομέα παραγωγής. Το πιο βασικό όμως είναι ο τρόπος πολιτικής κυριαρχίας που έλαβε στις χώρες αυτές και δη στην ελληνική περίπτωση. Τα υψηλά επίπεδα αστικοποίησης και η πρόωρη υϊοθέτηση κοινοβουλευτισμού και οι μεταρρυθμίσεις Τρικούπη μετά το 1880 οδήγησαν σε ένα διαφοροποιημένο οικονομικό σύστημα και την ανάδειξη νέων κοινωνικών ομάδων των πόλεων (έμμισθοι υπάλληλοι, έμποροι, ελεύθεροι επαγγελματίες) που δρούσαν γύρω από τον κρατικό μηχανισμό και εκφράστηκαν μέσα από το κίνημα στο ΄Γουδί το 1909. Οι ομάδες αυτές πολιτικά συσπειρώθηκαν γύρω από το κόμμα των Φιλελευθέρων μέχρι το 1935. Το επιχείρημα εδώ είναι ότι ο τρόπος εισόδου των νέων μεσοαστικών στρωμάτων είναι συσσωματικός και όχι ενσωματικός, δηλαδή δεν συνοδεύεται από την παρουσία εργατικών κομμάτων και συνδικάτων αλλά συνυφαίνεται με την δημιουργία πελατειακών δικτύων για την κυριαρχία στον κρατικό μηχανισμό. Παρατηρείται λοιπόν μια υπερτροφική κρατική μηχανή γεμάτη από κρατικές υπηρεσίες απασχολώντας έμμισθους κρατικούς αξιωματούχους. Αν και η θέση αυτή δεν αναφέρεται άμεσα στον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει να εννοηθεί ότι η ιδεολογική και κοινωνική του λειτουργία έτεινε στην δημιουργία προϋποθέσεων για την κατάκτηση μιας θέσης στις δημόσιες κρατικές υπηρεσίες (Μουζέλης,1978,1993,2005).

Δομικές συνέπειες του ιστορικού προτύπου κοινωνικής κινητικότητας

Οι παρατηρήσεις που προηγήθηκαν σχετικά με την ιδιομορφία που έλαβε χώρα η μικροαστική ανοδική κοινωνική κινητικότητα από την αγροτική ύπαιθρο προς την πρωτεύουσα , έχουν την σημασία τους στον βαθμό που κάποιος θέλει να εξετάσει τα επιφαινόμενα της στο συνολικότερο επίπεδο κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης. Παρατηρείται λοιπόν έτσι ήδη μεταπολεμικά μια αποσυσχέτιση πτυχιούχων και οικονομικής παραγωγής. Τα ποσοστά των πτυχιούχων που έχουν σχέση με την βιομηχανική και αγροτική παραγωγή παραμένουν χαμηλά. Επιστημονικοί κλάδοι όπως ο γεωπονοδασολογικός και ο τεχνολογικός έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά πτυχιούχων. Ο κρατικός μηχανισμός και οι άλλες υπηρεσίες επανδρώνονται από μαζικές σχολές πτυχιούχων κάποιων γενικών οικονομικοπολιτικών γνώσεων χωρίς όμως κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση. Τουτέστιν οι πτυχιούχοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχεδόν ανύπαρκτοι στον πρωτογενή και δευτερογενή τομέα , αφού απορροφώνται σχεδόν αποκλειστικά από τις υπηρεσίες ενώ το 60% των πτυχιούχων συγκεντρώνεται στην Αθήνα. Από το γεγονός ότι ελάχιστοι πτυχιούχοι σχετίζονται με την βιομηχανική και αγροτική παραγωγή προκύπτει η αποσύνδεση του τεχνικοεπαγγελματικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την οικονομική πραγματικότητα και το γεγονός ότι η μεταπολεμική εικόνα της Ελλάδας επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό ότι κράτος και εκπαίδευση είναι δύο έννοιες ασυμβίβαστες (Πεσμαζόγλου, 1999: 195-198,446).

Βρισκόμαστε μπροστά σε ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο επικάθεται και επικαθορίζει τις επιταγές και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο αφήνει το στίγμα του και μεταπολεμικά. Πρόκειται για την αναπαραγωγή των μικροαστικών στρωμάτων μία όψη της οποίας είναι η ευρεία απασχόληση στον δημόσιο τομέα γεγονός που αντανακλά ένα ολόκληρο φάσμα πελατειακών σχέσεων, την τάση για μόνιμη αποκατάσταση, τον έμμεσο μηχανισμό πολιτικής συναίνεσης και αποδοχής για την εκάστοτε δύναμη διαχείρισης της πολιτικής εξουσίας αλλά και τον μόνο συμπαγή πόλο απασχόλησης που φτάνει στο τέλος της δεκαετίας του 1980 να απασχολεί πάνω από το ένα τέταρτο του συνόλου των μισθωτών (Λύτρας, 1993: 170, 194-195).

Προέκταση της συζήτησης σχετικά με το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης

Η μικροαστική αντίληψη της εκπαίδευσης και ο κοινωνικός της ρόλος ως μέσο για την κατάκτηση μιας θέσης στον κρατικό μηχανισμό είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση του φαινομένου των υπερπροσοντούχων (overeducated/overqualified). Πρόκειται για ένα αντιπαραγωγικό και διαρθρωτικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει την ελληνική αγορά εργασίας αλλά και τον κοινωνικό μας σχηματισμό στο σύνολό του. Οι δομικές καταστροφικές αλλαγές που έλαβαν χώρα την περίοδο 2013-2018 στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Οικονομικής Προσαρμογής με σκοπό να μειώσουν το μοναδιαίο κόστος εργασίας και αυξήσουν τα ποσοστά συνολικής απασχόλησης , έχοντας συνέπεια την δημιουργία ενός μόνιμου, διαρκούς επισφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος με αιχμή του δόρατος την υπό-απασχόληση των πτυχιούχων(Livanos & Tzika,2022), ανέδειξαν ταυτόχρονα φαινόμενα όπως η αναντιστοιχία προσόντων και τα όρια του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η υπερεκπαίδευση, είναι μια ειδική μορφή της αναντιστοιχίας προσόντων**.** Ο τελευταίος όρος αναφέρεται στην αναντιστοιχία προσφερόμενων προσόντων(supply side) και απαιτούμενων από την πλευρά της ζήτησης. Η πρώτη της διάσταση είναι η κάθετη (υπερ-εκπαίδευση/ υπό-εκπαίδευση) και η δεύτερη μορφή της η οριζόντια(αναντιστοιχία μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και συνάφειας θέσης εργασίας) (Katsikas, 2021). Η υπερεκπαίδευση, μπορεί να αποφέρει μισθολογική ποινή και έλλειψη ευκαιριών στους εργαζόμενους , και αντιστάθμιση των πλεονεκτημάτων που θα μπορούσε να επιφέρει το ανώτερο μορφωτικό κεφάλαιο στην παραγωγικότητα της εργασίας ,ενώ αντιμετωπίζεται και ως μη παραγωγική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο καθώς και ασθένεια του συστήματος μετάβασης από το σχολείο στην εργασία, αντανακλώντας την αποσύνδεση της σχέσης εκπαιδευτικού συστήματος και συστήματος απασχόλησης (Caloreo & Pastore, 2015). Η έρευνα δείχνει ότι η υπερεκπαίδευση, γίνεται πιο ασταθής και υψηλή στις περιφερειακές χώρες της Ευρώπης (π.χ Ελλάδα) ενώ οι διαφορές στο συνολικό επίπεδο ζήτησης εργασίας, την προσφορά εργασίας και τους προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος τείνουν να εξηγούν τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στα ποσοστά υπερεκπαίδευσης μεταξύ των χωρών (McGuiness et al. , 2017).

Στην Ελλάδα το ποσοστό των υπερεκπαιδευόμενων ηλικίας 25-64 εμφανίζεται πολύ υψηλό (26% σε αντίθεση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο,15%), το ποσοστό των υπερ-εξειδικευμένων (47% σε αντίθεση με τον μέσο όρο της ΕΕ-32%), ενώ το ποσοστό αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που απασχολούνταν σε θέσεις που δεν απαιτούσαν πτυχίο την περίοδο 2007-2012, αυξήθηκε από 18% σε 24%(Pouliakas,2014). Έτσι η ελληνική αγορά εργασίας φαίνεται να ταλανίζεται από αντιπαραγωγικά φαινόμενα υπερπροσοντούχων. Ενδεικτικά το 1/3 των Ελλήνων, εμφανίζεται να εργάζεται σε θέση απασχόλησης κατώτερη των προσόντων του ενώ στην διάρκεια 2008-2017, το ποσοστό υπερεκπαιδευμένης απασχόλησης αυξήθηκε κατά 60,6%. Το φαινόμενο παρατηρήθηκε έντονα σε θέσεις απασχόλησης που δεν είναι έντασης γνώσης και παράγουν διεθνώς μη εμπορεύσιμα προϊόντα και υπηρεσίες. Το φαινόμενο της οριζόντιας αναντιστοιχίας(απασχόληση σε κλάδους άσχετους του πτυχίου), λαμβάνει εκρηκτικές διαστάσεις σε αποφοίτους γεωπονικών και κτηνιατρικών σχολών(64,4%) και ανάμεσα σε αποφοίτους ανθρωπιστικών σπουδών(-ΣΕΒ, 2019) .

Με βάσει αυτά, προχωράμε σε δύο υποθέσεις. Πρώτον , η συνολικότερη αξία του πτυχίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εργαλείο μετάβασης στην αγορά εργασίας μειώθηκε κατά πολύ σε σημείο που η μετάβαση αυτή για τον μέσο Έλληνα πτυχιούχο να φαντάζει άκρως προβληματική και γίνεται σε συνθήκες επισφαλειοποίησης . Δεύτερον ,αυτές οι ηχηρές ενδείξεις αναντιστοιχίας του τελικού παραγόμενου εκπαιδευτικού αποτελέσματος και αναγκών της ελληνικής αγοράς εργασίας , θέτουν περιορισμούς και ερωτηματικά στο μικροαστικό όνειρο του εκπαιδευτικού φετιχισμού. Κοινή συνισταμένη γύρω από την εκπαιδευτική έρευνα ιδιαίτερα για μελετητές οι οποίοι τείνουν να την βλέπουν με όρους απόδοσης, παραμένει το γεγονός της ανελαστικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης και της αδυναμίας σύνδεσης του με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας ως μια μόνιμης και ενδογενούς αδυναμίας. Χαρακτηριστικά της αδυναμίας αυτής είναι, ο ισχυρός προσανατολισμός των οικογενειών προς επαγγέλματα ανώτατου επαγγελματικού κύρους (ιατρική , νομική), το μηδενικό κόστος της δημόσιας εκπαίδευσης και η απουσία κινδύνου εξόδου από την τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω κακής απόδοσης , η ιστορική χρήση του πτυχίου πανεπιστημίου ως ένα διαβατήριο εισόδου στον δημόσιο τομέα απασχόλησης που μετά το 1980 λειτούργησε ως ένα ΄δίχτυ ασφαλείας΄ κατά της ανεργίας και η υποτίμηση του συστήματος Επαγ-

γελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης λόγω των χαμηλών απολαβών και των χαμηλών προοπτικών ανέλιξης (Livanos,2010, Pouliakas ,2014 , Katsikas,2021, Ψαχαρόπουλος ,2014). Αν και η οπτική αυτή που αναζητεί εξηγήσεις στην θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και διαφοροποιείται από την δική μας, ωστόσο είναι ίσως η πιο χαρακτηριστική των δομικών συνεπειών του φαινομένου και ίσως απαραίτητο συμπλήρωμα για την ολιστική κατανόηση του.

Η ελληνική τυπική εκπαίδευση ως πεδίο ταξικής διαμάχης

Το δεύτερο θεμελιώδες ερώτημα που προκύπτει σχετικά με το μικροαστικό όνειρο κοινωνικής κινητικότητας όπως εκφράστηκε στην προπολεμική και μεταπολεμική Ελλάδα είναι αν η αύξηση της συμμετοχής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ασχέτως κοινωνικής προέλευσης, έθεσε τους όρους για να μετατραπεί η Ελλάδα σε μια χώρα πιο ανοιχτή και κινητή όπου οι προϋποθέσεις κοινωνικής ανόδου και κοινωνικής κατάληξης διαφοροποιούνται από την κοινωνική προέλευση.

Η εμπειρική έρευνα έρχεται να υποβάλλει σε αυστηρό έλεγχο και εφαρμογή υποθέσεις εργασίας που στηρίζουν το επιχείρημα ότι οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί αποτελούν ένα προνομιακό πεδίο συντήρησης των ταξικών ανισοτήτων. Μια πρόσφατη έρευνα του ΙΟΒΕ (2023) σημειώνει ότι από το 1980 μέχρι το 2020 η διαγενεακή κινητικότητα εντός της εκπαίδευσης αυξήθηκε σημαντικά. Το μερίδιο του πληθυσμού με τριτοβάθμια εκπαίδευση (Isced 5-8) στην διάρκεια των ετών αυτών αυξήθηκε από 9% σε 24%, ενώ το μερίδιο του πληθυσμού με κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Isced 0-2) μειώθηκε από το 1987 μέχρι το 2020 από 72% σε 37%. Όμως ένα παιδί με γονείς από το κατώτερο τεταρτημόριο της εκπαιδευτικής κατανομής έχει μόνο 14% πιθανότητες να φτάσει στο ανώτερο τεταρτημόριο. Η έκθεση καταλήγει ότι τα βασικά εμπόδια είναι α) η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, (εξαρτάται από τις πανελλαδικές εξετάσεις), β)οι οικογένειες που προέρχονται από οικογένειες επαγγελματιών έχουν υψηλότερα ποσοστά πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γ) σχολές πολύ υψηλού κύρους(ιατρική ,νομική) μονοπωλούνται σχεδόν αποκλειστικά από πιο εύπορες οικογένειες, δ)οι πιο εύπορες οικογένειες μπορούν να διαθέσουν μεγαλύτερο μέρος των δαπανών τους σε φροντιστήρια, ε) η ανισότητα μετατοπίζεται σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα

Ένα άλλο σημαντικό και σχετικά πρόσφατο μέρος των ερευνών (Tsiplakides, 2018,) που εστιάζουν στην δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαστρωματώνεται κατά κοινωνική τάξη. Οι φοιτητές που φοιτούν σε σχολές υψηλού κύρους (π.χ νομική, ιατρική, οδοντιατρική) , προέρχονται κατά κύριο λόγο από οικογένειες επαγγελματιών που είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή έχουν τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό. Επίσης παιδιά από εύπορες οικογένειες φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα στις πανελλήνιες εξετάσεις σε αντίθεση με παιδιά της εργατικής τάξης. Επιπλέον , ο βαθύτατα ταξικός και μη κινητός χαρακτήρας του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλάται στο ότι όπως δείχνει η έρευνα, κάτω από ιδιαίτερα δύσκολες οικονομικές συνθήκες φαίνεται πως από την στιγμή που η προετοιμασία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται στην ΄εξωσχολική βοήθεια΄, δηλαδή στην προσφυγή στην παραπαιδεία και σε ιδιωτικά φροντιστήρια, αυτή θα μονοπωλείται από παιδιά που προέρχονται από οικογένειες ανώτερης κοινωνικής προέλευσης. Άρα οι υποψήφιοι από χαμηλόμισθες οικογένειες κατευθύνονται προς τον αυτό-αποκλεισμό σε περίπτωση αποτυχίας πρόσβασης σε μια σχολή στον τόπο διαμονής τους. Το συμπέρασμα των μελετών αυτών είναι ότι ο μικροαστικός εκπαιδευτικός φετιχισμός και η ποσοτική επέκταση της εκπαίδευσης, ωφέλησε τελικώς τις ανώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις.

Στην δική μας προσέγγιση, χαρακτηριστικό παράδειγμα ενίσχυσης του ταξικού χαρακτήρα του τυπικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η θεσμοθέτηση των 22 πρώτων Δημοσίων Ωνασείων Σχολείων (ΔΗΜ.Ω.Σ), 11 γυμνάσια και 11 λύκεια(Ν.5174/30-01-2025, ΦΕΚ Α). Σύμφωνα με το ΦΕΚ ,στο Άρθρο 5 του δευτέρου μέρους ορίζεται ρητά ότι η επιλογή των υποψηφίων θα γίνεται μέσω εξετάσεων ή δοκιμασίας (τεστ) δεξιοτήτων που διενεργείται από το οικείο Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι όπως θα επιχειρήσουμε να δείξουμε και στην ιδιαίτερη θεωρητική εξήγηση μας, τέτοια εγχειρήματα έρχονται να επικυρώσουν τον κατ΄επίφαση δημοκρατικό αλλά και ταυτόχρονα επιλεκτικό χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Ενώ φαινομενικά η πρόσβαση σε ένα ΔΗΜ.Ω.Σ καθίσταται εφικτή και για παιδία από αγροτική χαμηλόμισθη οικογένεια, από την στιγμή που η ποιότητα εκπαίδευσης που θα προσφέρει θα συνοδεύεται με την βέλτιστη επιλογή μιας σχολής ανώτερου κύρους, η ορθολογική απόφαση μιας οικογένειας με κοινωνικό πλεονέκτημα για την κατάκτηση μιας θέσης σε

ένα ΔΗΜ.Ω.Σ , θα είναι πειστικά ισχυρότερη. Ο κατ΄επίφαση εξισωτικός αλλά ταυτόχρονα ανταγωνιστικός χαρακτήρας των εξετάσεων εισαγωγής στην Α΄ Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου, θα ευνοεί οικογένειες που θα μπορούν να ανταποκριθούν στο κόστος της προετοιμασίας ορμώμενες από την πιθανή εγγενή προδιάθεση του παιδιού τους για επιτυχία και θα μπορούν να κινητοποιήσουν καλύτερα πόρους για την επίτευξη του τελικού αποτελέσματος. Ίσως το πιο σημαντικό είναι ότι η δημιουργία τέτοιου είδους σχολείων που εμφορούνται από ΄ελιτίστικη νοοτροπία΄ αντανακλά αφενός την επιθυμία για ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσω του διαύλου της τυπικής εκπαίδευσης, αφετέρου από την στιγμή που το μαθητικό σώμα διαφοροποιείται σε πρότυπα και μη σχολεία αποτυπώνει και την διάθεση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ελίτ, η εξουσία της οποίας αντανακλάται στο επαγγελματικό της status(ως επί το πλείστον ανώτερες υπαλληλικές τάξεις που δραστηριοποιούνται στον αστικό ιστό της πρωτεύουσας), να θέτουν δραστικά ισχυρούς φραγμούς στο μέγεθος και την ποσότητα της ανοδικής σχετικής κοινωνικής κινητικότητας, κατακτώντας πρώτοι αυτών των δικτύων και εξασφαλίζοντας την διατήρηση του πλεονεκτήματος στα παιδία τους. Τα παραδείγματα στην Ελλάδα δεν είναι λίγα.

Ειδική θεωρητική ερμηνεία

Οι παραπάνω διαπιστώσεις εξηγούνται και φαίνεται να δικαιώνουν δύο τουλάχιστον θεωρητικά σχήματα. Πρώτον τα συμπεράσματα των ερευνών εξηγούνται με βάση την προσέγγιση της σχετικής αποφυγής κινδύνου(relative aversion risk). Ήδη ο Goldthorpe στο πρώιμο έργο του(1980) είχε αφήσει ανοιχτό το ερώτημα για το πως είναι δυνατόν η μαζική επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να οδήγησε σε σταθερή σχετική κινητικότητα. Η πρόχειρη απάντηση ήταν ότι η κοινωνική δομή παρουσιάζει αντιστάσεις σε κάθε προσπάθεια προοδευτικής αλλαγής, ώστε οι πιο εύπορες κοινωνικά ομάδες να βρίσκουν τρόπους κινητοποιώντας πόρους να μεταδίδουν και στα παιδιά τους το πλεονέκτημα. Το επιχείρημα αυτό εμπλουτίζεται τα επόμενα χρόνια. Η ειδική εξήγηση είναι ότι σε συνθήκες υπέρπληθωρισμού πτυχίων (credential inflation) και σε συνδυασμό με την μεταβολή στον τρόπο πρόσληψης, η αξία του πτυχίου χάνει την σημασία της σε βαθμό που να δημιουργούνται φαινόμενα bumbing down ώστε η ταξική απόδοση(class return) του πτυχίου να μειώνεται . Στο πλαίσιο αυτό, η αποφυγή κινδύνου(loss

aversion) και η απειλή ταξικού υποβιβασμού (declassment) είναι εντονότερη για τις ανώτερες υπαλληλικές τάξεις. Οι γονείς των ανώτερων υπαλληλικών τάξεων δρουν ορθολογικά στο δένδρο των αποφάσεων, Εκμεταλλεύονται το πλεονέκτημα των οικονομικών πόρων τους καθώς και την προδιάθεση της καλύτερης απόδοσης στις εξετάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με σχετικούς και όχι με απόλυτους όρους(σημασία δεν έχει πόση εκπαίδευση έχει κάποιος αλλά πόση εκπαίδευση έχει συγκριτικά με κάποιον άλλο), άρα τείνει να είναι ένα αγαθό θέσης(positional good) και μια αμυντική δαπάνη που θα μειώσει τον κίνδυνο κοινωνικής καθόδου. Οι στρατηγικές ποικίλλουν και η προσφυγή στον ιδιωτικό τομέα δημιουργεί μια εμπορευματοποίηση των ευκαιριών. Η επίδραση της ταξικής προέλευσης τουτέστιν στην κοινωνική κατάληξη είναι καθοριστική(Breen & Godlthorpe 1997, Bukodi & Goldthorpe, 2022, Goldthorpe,1980, 2013, 2016,).

Μια δεύτερη θεωρητική προσέγγιση που φαίνεται να επιβεβαιώνεται είναι η θεωρία της Αποτελεσματικά Διατηρούμενης Ανισότητας, γνωστή ως EMI (Effectively Maintained Inequality). Πρόκειται για μία θέση προερχόμενη από την σύγχρονη αμερικανική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης με καθολική εφαρμοσιμότητα ως συνέχεια της υπόθεσης relative aversion risk. Βασική παραδοχή ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα θεσμικής διαστρωμάτωσης. Οπότε η μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο αμέσως ανώτερο, αντανακλά μια δέσμη ορθολογικών αποφάσεων. Στον πυρήνα της προσέγγισης αυτής βρίσκεται ότι ακόμη και αν η εκπαίδευση γίνει καθολικό φαινόμενο (ισόποση αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων), η «γραμμή άμυνας» των προνομιούχων μετατοπίζεται από την ποσότητα της εκπαίδευσης (παύει να είναι ένα σπάνιο αγαθό) στην ποιότητα της εκπαίδευσης (καλύτερης ποιότητας σχολές , ακριβά μεταπτυχιακά, ιδιωτικά σχολεία) για την διατήρηση του πλεονεκτήματος. Ο βασικότερος πόρος που κινητοποιούν οι γονείς είναι η πληροφόρηση τους για την ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που βρίσκονται στην ανώτερη βαθμίδα της εκπαιδευτικής διαστρωμάτωσης (Lucas, 2001,Lucas & Bryne 2017, Triventi, 2013).Το συμπέρασμα όλων το προσεγγίσεων είναι ότι η εκπαίδευση υφίσταται ταξικούς περιορισμούς. Άρα οι προσπάθειες για αύξηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση στην προοπτική ισότητας στις ευκαιρίες κινητικότητας πέφτουν στο κενό αν οι ταξικές ανισότητες δεν μειωθούν. Κομβικό συμπέρασμα και των δύο ειδικών ερμηνειών είναι ότι το σύστημα τυπικής εκπαίδευσης υφίσταται ταξικούς περιορισμούς .

Συμπεράσματα και συζήτηση

Οι γραμμές που προηγήθηκαν έδειξαν ότι ιστορικά και κοινωνιολογικά οι τυπικοί εκπαιδευτικοί μηχανισμοί στην Ελλάδα, ενορχήστρωσαν τον ιδιάζοντα χαρακτήρα της δομικής κοινωνικής κινητικότητας όχι ως πρόσβαση σε μια ανταγωνιστική , υψηλών δεξιοτήτων αγορά εργασίας αλλά ως ένα τυπικό χαρτί πρόσβασης στον υπερτροφικό δημόσιο τομέα. Αποτέλεσμα αυτής της ιδιομορφίας και απόκλισης ήταν η δημιουργία του φαινομένου της ΄υπερεκπαίδευσης΄ ως δομικό χαρακτηριστικού του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού. Επιπλέον δείξαμε ότι ο κατ΄ επίφαση δημοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ανοίγματος δεν έθεσε τις βάσεις να μετατραπεί η Ελλάδα σε μια χώρα κοινωνικά πιο κινητή, τουλάχιστον μέσω των εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς αυτές συνεχίζουν να μονοπωλούνται σχεδόν αποκλειστικά μέσω βέλτιστων ποιοτικά πόρων. Προεκτείνοντας την συζήτηση, τονίσαμε ότι η διεθνής έρευνα γύρω από την σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής κινητικότητας προβάλλει το επιχείρημα ότι σε έναν κόσμο αυξανόμενων κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων και πολλαπλών κρίσεων , οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί αδυνατούν να δώσουν μαγικές λύσεις στο πρόβλημα των κοινωνικών διαφοροποιήσεων και να μετατραπούν σε κοινωνικούς εξισορροπητές.

Βιβλιογραφία

Becker, G. & Tomes, N. (1979). An equilibrium theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility, *Journal of Political Economy*, *87*(6), 1153-1189.

Becker, G. & Tomes N. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, *4*(3), 1-39.

Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. *Rationality and Society, 9*(3), 275-305

https://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=https%3A%2F%2Fjournals.sagepub.com%2Fdoi%2F10.1177%2F104346397009003002;h=repec:sae:ratsoc:v:9:y:1997:i:3:p:275-305

Bukodi, E. and Goldthorpe, J.H. (2022). Intergenerational Class Mobility in Industrial and Post-Industrial Societies: Towards a General Theory. *Rationality and Society*, *34*(3), 271 –301

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Καρδαμίτσας.

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

Caloreo F. E & Pastore F. (2015). *Overeducation: A Disease of the School-to-Work Transition System*, *IZA Discussion Papers, No. 9049*. Institute for the Study of Labor (IZA).

Coleman, J. S (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95-121

Corak, M. (2013). Income Inequality, Equality of Opportunity and Intergenerational Mobility. *Journal of Economic Perspectives*, *27*, 79-102.

Esping-Andersen, K. (2006). *Γιατί χρειαζόμαστε ένα νέο κοινωνικό κράτος.* Διόνικος.

Esping -Andersen, K. & Wagner, S. (2012). Asymmetries in the opportunity structure. Intergenerational trends in Europe. *Research in Social stratification and Mobility*, *30*(4), 473-487.

Eurofound (2017). *Social mobility in the EU*. Publications Office of the European Union.

Eyles A., Major. L. E. &Machin. E. (2022). *Social mobility – past, present and future*. The Sutton Trust.

Goldthorpe, J. H. (1987). *Social mobility and class structure in Modern Britain*. Clarendon Press.

Goldthorpe, J.H. (2013). Understanding – and Misunderstanding – Social Mobility in Britain: The Entry of the Economists, the Confusion of Politicians and the Limits of Educational Policy, *Journal of Social Policy*, *42*, 431-450.

Goldthorpe, J.H. (2016). Social Class Mobility in Modern Britain: Changing Structure, Constant Process, *Journal of the British Academy*, *4*, 89-111.

IOBE (2023). *Διαγενεακή Κινητικότητα στην Εκπαίδευση: Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που καθορίζουν τις επιδόσεις και τα επαγγελματικά σχέδια των μαθητών.* IOBE.

Katsikas, D. (2021). *Skills mismatch in the Greek labour market: Insights from a youth survey, Eliamep* Policy Paper, *No. 79*.

Livanos, I. (2010).The Relationship Between Higher Education and the Labour Market in Greece: The Weakest Link? *Higher Education, 60*, 473-489

Livanos I., Tzika E. (2022). Precarious employment in Greece: economic crisis, labour market flexibilisation, and vulnerable workers in: *Hellenic Observatory Discussion Papers on Greece and Southeast Europe. Paper № 171*.

Λύτρας, Α. (1993). *Προλεγόμενα στην θεωρία της ελληνικής κοινωνικής δομής*. Λιβάνης

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, *106*, 1642-1690.

Lucas, S. R. & Byrne, D. (2017). Effectively Maintained Inequality in Education. An introduction. *American Behavioral Scientist, 61*(1), 3-7.

Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική Κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης*. Εξάντας .

Μουζέλης Ν. (1993). Το κράτος στην ύστερη ανάπτυξη: Ιστορικές και συγκριτικές διαστάσεις. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, *1*(2), 53–89. https://doi.org/10.12681/hpsa.15325.

Μουζέλης, Ν. (2005). *Κοινοβουλευτισμός και εκβιομηχάνιση στην ημιπεριφέρεια . Ελλάδα, Βαλκάνια, Λατινική Αμερική*. Θεμέλιο.

OECD(2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. OECD publishing.

OECD(2022). *Current challenges to social mobility and equality of opportunity*. Policy paper, No 10.

OECD (2025), To Have and Have Not – How to Bridge the Gap in Opportunities, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en

Πεσμαζόγλου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης* (Β΄έκδοση). Θεμέλιο.

Pouliakas, K. (2014). A balancing Act at times of austerity: Matching the supply and demand for skills in the Greek labour market. Discussion paper, No.7915 (IZA).

Putnam, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy, 6*(1), 65-78

Ρήγος. Α. (1999). *Η Β΄ Ελληνική Δημοκρατία(1924-1935). Κοινωνικές διαστάσεις της πολιτικής σκηνής*. Γ΄ έκδοση. Θεμέλιο.

ΣΕΒ (2019). *Special Report*: Αναντιστοιχία προσόντων.

Triventi, M. (2013). Stratification in Higher Education and its relationship with Social Inequality: A comparative study of 11 countries. *European Sociological Review 29* (3), 489–502.

Tsiplakides, I. (2018). The Effectively Maintained Inequality Hypothesis and Socioeconomic Inequalities in the Greek Higher Education Sector. *Advanced Journal of Social Science*, *2*(1), 23–31.

Τσουκαλάς, Κ. (1975). Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής. *Δευκαλίων, 4*(13), 18-33.

Τσουκαλάς Κ. (1983). Κοινωνικές προεκτάσεις της δημόσιας εργοδοσίας στη μεταπολεμική Ελλάδα. *The Greek Review of Social Research*, *50*, 20–52. https://doi.org/10.12681/grsr.202

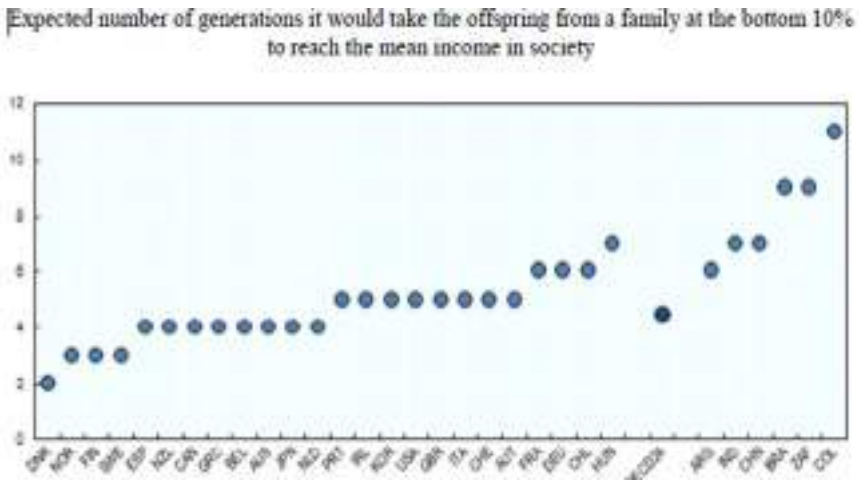
Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή . Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1992).* Πρόλογος, Ν.Γ. Σβορώνος. Στ΄ έκδοση. Θεμέλιο.

Τσουκαλάς , Κ. (1999). *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η συγκρότηση του δημοσίου χώρου στην Ελλάδα* (Στ΄έκδοση). Θεμέλιο.

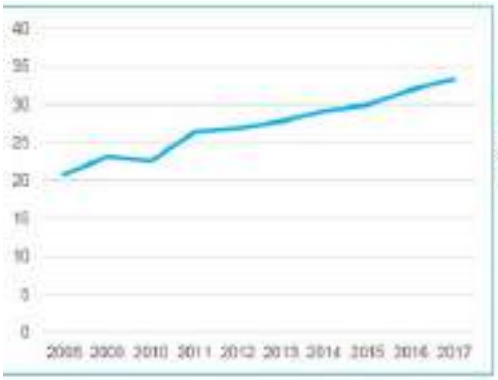
Ψαχαρόπουλος, Γ. (2014). Εκπαίδευση-Η άλυτη τραγωδία. Στο Μ. Μασουράκης & Χ. Β. Γκόρτσος (Επιμ.), *Ανταγωνιστικότητα για ανάπτυξη: Προτάσεις πολιτικής* (σσ. 317-340). Ελληνική Ένωση Τραπεζών.

Διάγραμμα 1. *Αριθμός γενεών που απαιτούνται για να φτάσουν το μέσο εισόδημα στις χώρες του ΟΟΣΑ(OECD,2018) .*



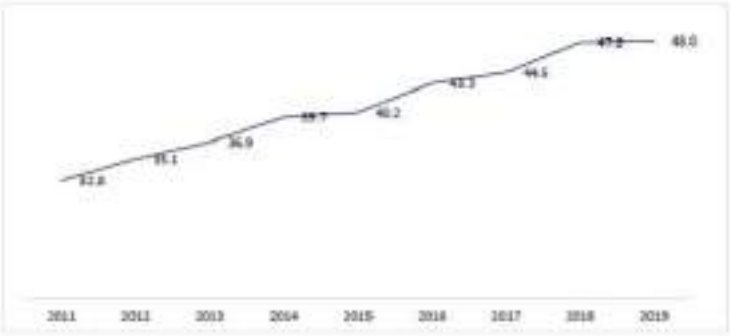
Διάγραμμα 2. *Σχετική και απόλυτη ανισότητα ευκαιριών στις χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2025)*

Διάγραμμα 3. *Ποσοστό υπερεκπαιδευμένης απασχόλησης(ΣΕΒ,2019)*

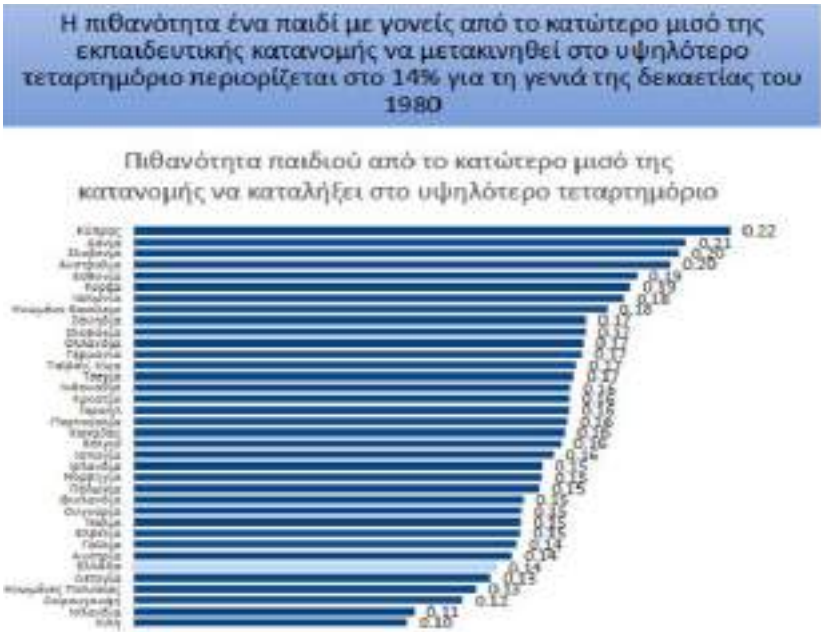


Δ1. **Ποσοστό υπερεκπαιδευμένης απασχόλησης*.** Πηγή: Υπολογισμός ΣΕΒ από στοιχεία ΕΛΣΤΑΤ

Διάγραμμα 4. *Ποσοστό υπερεκπαίδευσης αποφοίτων τριτοβάθμια εκπαίδευσης*



Διάγραμμα 5. *Πιθανότητα ανοδικής διαγενεακής εκπαιδευτικής κινητικότητας (ΙΟΒΕ, 2023)*



Διάγραμμα 6. *Πιθανότητα καθοδικής διαγενεακής εκπαιδευτικής | κινητικότητας (ΙΟΒΕ, 2023)*

Γλωσσικά εγχειρίδια στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ): Απόψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα και οι αντισταθμιστικές πρακτικές αναζήτησης συμπληρωματικού υλικού

Γεώργιος Λαδιάς
Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
georgeladias@outlook.com

Χρήστος Ζάγκος
Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
chzagkos@uoi.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επάρκεια, τη διαπολιτισμική συνάφεια και την ευελιξία του επίσημου πακέτου διδασκαλίας της Γλώσσας «Γεια σας» που χρησιμοποιείται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Η μελέτη βασίζεται κυρίως σε θεωρητικές αρχές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Bourdieu, Bernstein), σύμφωνα με τις οποίες η ισότητα ευκαιριών προϋποθέτει εκπαιδευτικό υλικό με προσαρμοστικές δυνατότητες, ικανό να αντισταθμίσει τις ανισότητες κεφαλαίου και να περιορίσει τα κοινωνικο-πολιτισμικά ελλείμματα των ευάλωτων κοινωνικά μαθητών. Η έρευνα ακολουθεί μεικτό σχήμα: (α) ποσοτική διερεύνηση, μέσω ερωτηματολογίου Likert σε 120 εκπαιδευτικούς ΖΕΠ με ερωτήσεις σχετικά με το πακέτο διδακτικών εγχειριδίων της Γλώσσας που παρέχεται στις ΖΕΠ καταγράφοντας εκτιμήσεις για την καταλληλότητα, τη πολιτισμική ποικιλία, τη δυνατότητα προσαρμογής των εγχειριδίων και τον βαθμό της αναγκαιότητας για διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και (β) ποιοτική εμβάθυνση μέσα από επτά ημιδομημένες συνεντεύξεις για τις στρατηγικές διαφοροποίησης και αναπλήρωσης υλικού, στις οποίες καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί στις ΖΕΠ. Με βάση τα δεδομένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το δι-

δακτικό πακέτο «Γεια σας» περιορισμένο ως προς την προσαρμοστικότητά του στις πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές ανάγκες των τάξεών τους. Παράλληλα, οι ίδιοι εξηγούν ότι υιοθετούν ενισχυμένες πρακτικές διαφοροποίησης—όπως πολυγλωσσικά κείμενα, ψηφιακό υλικό και δραστηριότητες δικής τους παραγωγής—ώστε να καλύψουν μαθησιακά κενά. Η εισήγηση προτείνει: (α) πολυεπίπεδα παραρτήματα κλιμακούμενης δυσκολίας, (β) διαπολιτισμικούς οδηγούς διδασκαλίας, και (γ) θεματικούς κύκλους επιμόρφωσης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον σχεδιασμό ενός παιδαγωγικού μοντέλου που θα μετατρέπει το σχολικό εγχειρίδιο από παράγοντα αναπαραγωγής ανισοτήτων σε όχημα κοινωνικής ένταξης

Λέξεις-κλειδιά: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ισότητα ευκαιριών, διαφοροποιημένη διδασκαλία, γλωσσικά εγχειρίδια, πολυγλωσσικές τάξεις

Abstract

This paper examines how teachers perceive the adequacy, intercultural relevance, and flexibility of the official Greek-language teaching package "Geia sas" used in Educational Priority Zones (ZEP). The study draws on Sociology of Education perspectives (e.g., Bourdieu; Bernstein) that frame equal opportunity as contingent on adaptive instructional materials capable of addressing structural inequalities within multilingual and socially vulnerable learning contexts. An explanatory sequential mixed-methods design was employed: (a) a quantitative phase using a 5-point Likert questionnaire administered to 120 primary-school teachers serving in ZEP settings, assessing perceived suitability, cultural diversity, and adaptability of the materials and the need for differentiated instruction; and (b) a qualitative phase consisting of seven semi-structured interviews exploring teachers' strategies for differentiation and material supplementation. Findings indicate that teachers view "Geia sou" as limited in its adaptability to multilingual and multicultural classroom realities. In response, they report intensified differentiated practices, including multilingual texts, curated digital resources, and teacher-developed activities to address learning gaps. The paper proposes: (a) multi-level appendices with graduated difficulty, (b) intercultural teaching guides,

and (c) targeted professional development cycles in differentiated instruction. Overall, the study aims to inform a pedagogical model that shifts the textbook from a mechanism of inequality reproduction to a lever for social inclusion.

Keywords: Educational Priority Zones, equal opportunities, differentiated teaching, language textbooks, multilingual classrooms

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κεντρικούς θεσμούς μέσα από τους οποίους διαμορφώνεται η κοινωνική συνοχή, αλλά και αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες. Στην ελληνική περίπτωση, η δημιουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες θεσμικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση αυτών των ανισοτήτων. Στόχος των ΖΕΠ είναι να εξασφαλίσουν ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και στη σχολική κουλτούρα για μαθητές που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, να υποστηρίξουν την κοινωνική τους ένταξη και να προωθήσουν την ισότητα ευκαιριών μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές πρακτικές.

Η ανάγκη για τέτοιες πολιτικές αναδύθηκε έντονα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα μεταβλήθηκε ριζικά. Η παρουσία παιδιών μεταναστών, προσφύγων, Ρομά, παλιννοστούντων και μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα οδήγησε σε πολυπολιτισμικές και πολυεπίπεδες σχολικές τάξεις, όπου η γλωσσική και κοινωνική ετερογένεια αποτελεί καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσης, αλλά ως χώρος κοινωνικής ενδυνάμωσης και συμπερίληψης (Freire, 1970· Cummins, 2000). Η διδασκαλία της ελληνικής στις ΖΕΠ υποστηρίζεται από ειδικά σχεδιασμένα διδακτικά πακέτα, εκ των οποίων το *«Γεια σας»* έχει λάβει ιδιαίτερη διάδοση και θεσμική αποδοχή. Το πακέτο αυτό στοχεύει να διευκολύνει την επικοινωνιακή ένταξη των μαθητών και να καλλιεργήσει βασικές δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης, παραγωγής και πολιτισμικής εξοικείωσης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα τέτοιων εργαλείων δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα

στο οποίο εφαρμόζονται. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει δείξει ότι η εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία συνδέεται όχι μόνο με τα γνωστικά περιεχόμενα, αλλά και με τις σχέσεις ισχύος, τις πολιτισμικές προσδοκίες και τα νοήματα που φέρουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πεδίο (Bourdieu & Passeron, 1977· Bernstein, 1971· Apple, 2004). Αν και το *«Γεια σας»* παρουσιάζεται ως ένα ουδέτερο εργαλείο, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΖΕΠ καλούνται να το εφαρμόσουν σε τάξεις με ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, με διαφορετικά επίπεδα γραμματισμού, ηλικιακές διαφορές και συχνά ευάλωτες κοινωνικές συνθήκες. Στην πράξη, επομένως, η χρήση του υλικού διασταυρώνεται με τις δομικές ανισότητες του εκπαιδευτικού πεδίου και με τις προσωπικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή τους. Το ζήτημα δεν είναι μόνο εάν το *«Γεια σας»* είναι «καλό» ή «κακό» υλικό, αλλά πώς λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, ποια πολιτισμικά νοήματα παράγει και αν συμβάλλει – ή όχι – στη μείωση των εκπαιδευτικών αποκλεισμών.

Παρά τη θεσμική του καθιέρωση, ελάχιστες μελέτες έχουν εξετάσει εμπειρικά τη χρήση και την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου πακέτου στα Τάξεις Υποδοχής και έτσι το διδακτικό αυτό υλικό παραμένει λιγότερο διερευνημένο ως κοινωνικό και πολιτισμικό αντικείμενο. Έτσι, δημιουργείται ένα ερευνητικό κενό: με ποιον τρόπο βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη χρήση του *«Γεια σας»* και πώς τη συνδέουν με την επιδίωξη της ισότητας ευκαιριών και της ένταξης μαθητών από ευάλωτες ομάδες; Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα αυτό, μέσα από μεικτή ερευνητική προσέγγιση, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Μέσα από τις φωνές των εκπαιδευτικών, επιχειρείται να αναδειχθεί πώς οι ίδιοι νοηματοδοτούν τη σχέση ανάμεσα στο διδακτικό πακέτο, στις καθημερινές πρακτικές τους και στο ιδεώδες της ισότητας ευκαιριών. Η μελέτη τοποθετείται στο θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, συνδέοντας την παιδαγωγική πράξη με τις έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου, της εκπαιδευτικής πλαισίωσης και των μηχανισμών αποκλεισμού ή ενδυνάμωσης μέσα στο σχολείο. Σκοπός, επομένως, είναι η κριτική διερεύνηση του πώς το σχολείο –μέσα από το υλικό, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών– μπορεί να λειτουργήσει είτε ως φορέας κοινωνικής αναπαραγωγής, είτε ως χώρος κοινωνικού μετασχηματισμού.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μελέτης βασίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία, αλλά κοινωνικά εντοπισμένη πρακτική. Η χρήση του διδακτικού πακέτου *«Γεια σας»* στις ΖΕΠ μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μέσο ένταξης, είτε ως αναπαραγωγή αποκλεισμών, ανάλογα με το πώς ο εκπαιδευτικός –ως φορέας παιδαγωγικής και κοινωνιολογικής συνείδησης– το προσαρμόζει στα πολιτισμικά συμφραζόμενα της τάξης του.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εστιάζει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης και κατανομής κοινωνικών ρόλων, αλλά και ως πεδίο αναπαραγωγής ή αμφισβήτησης κοινωνικών ανισοτήτων. Από τη δεκαετία του 1970, οι θεωρητικοί Bourdieu και Passeron (1977) τόνισαν ότι το σχολείο, αντί να εξισώνει τις κοινωνικές διαφορές, συχνά τις νομιμοποιεί μετατρέποντας το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης σε «νόμιμο λόγο» – δηλαδή, σε γλώσσα, γνώσεις και αξίες που θεωρούνται καθολικές, ενώ στην πραγματικότητα είναι ταξικά προσδιορισμένες (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1991). Από τη σκοπιά του Bourdieu, κάθε διδακτικό υλικό ενσωματώνει και μεταδίδει ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο –στη συγκεκριμένη περίπτωση, το κεφάλαιο της ελληνόφωνης, μεσοαστικής κουλτούρας. Στο ίδιο πνεύμα, ο Bernstein (1971) περιέγραψε το εκπαιδευτικό σύστημα ως μηχανισμό μετάδοσης γνώσης μέσα από «κώδικες». Η γλώσσα του υλικού αποτελεί επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα που ρυθμίζει τι θεωρείται έγκυρη γνώση και ποιος έχει πρόσβαση σε αυτή. Η χρήση του κώδικα αυτού περιορίζει τη δυνατότητα των μαθητών να συνδέσουν τη σχολική γνώση με τις δικές τους εμπειρίες, οδηγώντας συχνά σε συμβολικό αποκλεισμό και αποξένωση των μαθητών που δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στις εικόνες, στα πρόσωπα ή στις θεματικές του υλικού. Η κοινωνιολογική ανάγνωση, επομένως, προτείνει να εξετάσουμε το *«Γεια σας»* όχι ως στατικό εργαλείο, αλλά ως πεδίο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε παιδαγωγικές πρακτικές και κοινωνικές δομές: ανάμεσα στη λογική της ομοιομορφίας του συστήματος και στη λογική της πολυμορφίας της πραγματικότητας. Η έννοια της «ισότητας ευκαιριών» αποκτά, επομένως, ένα πιο σύνθετο νόημα: δεν αρκεί να έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στα ίδια σχολικά εργαλεία ή διδακτικά πακέτα· χρειάζεται τα εργαλεία αυτά να αναγνωρίζουν και να ενσωματώνουν τη διαφορετικότητα των μαθητών, ώστε να γίνονται κοινωνικά και πολιτισμικά νοητά (Rawls, 1971· Bourdieu, 1991· Apple, 2004).

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), θεσμοθετημένες στην Ελλάδα από το 2010, συγκροτούν πολιτικές «θετικής διάκρισης» (affirmative action) στο πεδίο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, με στρατηγικό στόχο τη μείωση κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών δράσεων για μαθητές/τριες σε μειονεκτικά περιβάλλοντα. Κεντρικός μηχανισμός εφαρμογής τους αποτελούν οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), οι οποίες επιδιώκουν τη γλωσσική και κοινωνική ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών, αναδεικνύοντας ωστόσο—σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών—την ανάγκη διαχείρισης πολυεπίπεδης ετερογένειας (γλωσσικής, κοινωνικής, ηλικιακής, ψυχολογικής). Παρότι στο θεσμικό πλαίσιο των ΖΕΠ η ισότητα ευκαιριών ορίζεται ως «*ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο*» (ΥΑ Φ1/63691/Δ1/2017), η κοινωνιολογική οπτική υπογραμμίζει ότι η τυπική ισότητα πρόσβασης δεν εγγυάται ισότητα αποτελεσμάτων, καθώς οι μηχανισμοί αποκλεισμού ενδέχεται να εντοπίζονται στον ίδιο τον σχολικό λόγο (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, προσδοκίες, αξιολόγηση) (Apple, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, η ένταξη μέσω κοινών διδακτικών εργαλείων—όπως το «Γεια σας»—απαιτεί διαφοροποίηση και κριτική παιδαγωγική, διαφορετικά μπορεί να αναπαράγει την πολιτισμική ασυμμετρία και τον αποκλεισμό που επιχειρεί να άρει.

Ερευνητές όπως η Σκούρτου (2011) υπογραμμίζουν ότι το σχολείο οφείλει να μετατραπεί σε χώρο διαπολιτισμικής συνάντησης, όπου η διαφορετικότητα δεν εξομοιώνεται, αλλά αξιοποιείται παιδαγωγικά. Ωστόσο, η εφαρμογή της στην πράξη παραμένει περιορισμένη. Έρευνες στην ελληνική πραγματικότητα (Giavrimis & Dimitriadou, 2023) δείχνουν ότι, παρά τις προθέσεις για συμπεριληπτικά αναλυτικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και τα διδακτικά πακέτα εξακολουθούν να απεικονίζουν μια ομοιογενή ελληνική κοινωνία, αφήνοντας αόρατες τις ταυτότητες των μαθητών από ευάλωτες ομάδες. Η κοινωνιολογική ανάλυση επιβάλλει να δούμε το «Γεια σας» ως φορέα πολιτισμικών νοημάτων και κοινωνικών σχέσεων. Οι σχετικές μελέτες συγκλίνουν ότι η επιτυχία των ΤΥ/ΖΕΠ εξαρτάται από παράγοντες όπως η σταθερότητα του προσωπικού, η υλικοτεχνική επάρκεια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη σαφών αναλυτικών και διδακτικών οδηγιών (Γόγολα, 2021· Παυλίδου, 2019).

Η μελέτη της Θώμου (2024) για τη «*Γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων*» επισημαίνει ότι οι ΖΕΠ δεν οργανώνονται πάντοτε με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας, ενώ οι ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών — τόσο γλωσσικές όσο και ακαδημαϊκές — δεν καλύπτονται επαρκώς. Η συγγραφέας υπογραμμίζει ότι απαιτούνται στο-

χευμένες στρατηγικές για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και μεγαλύτερη ευελιξία στην εφαρμογή των προγραμμάτων, προκειμένου να αντιμετωπίζονται τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Θώμου & Κοντογιάννη, 2022). Παράλληλα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι το «Γεια σας» δεν καλύπτει πάντα τις πολυδιάστατες ανάγκες των μαθητών και προτείνεται η ανάπτυξη νέου, πιο ευέλικτου και διαπολιτισμικά ευαίσθητου διδακτικού υλικού (Τζιώνα, Παλαιολόγου, & Ντίνας, 2018). Πολλές μελέτες αναφέρουν ότι η μητρική ή πρώτη γλώσσα των μαθητών αξιοποιείται ελάχιστα ως υποστηρικτικό εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας για τη γλωσσική ένταξη και την εκπαιδευτική ισότητα (Θώμου, 2024).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, έρευνες δείχνουν ότι η χρήση του διαθέσιμου υλικού διαφέρει σημαντικά μεταξύ εκπαιδευτικών: ορισμένοι αξιοποιούν πλήρως τη σειρά «*Γεια σας*», ενώ άλλοι την εφαρμόζουν αποσπασματικά ή καθόλου. Η ποικιλία αυτή συνδέεται με τη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, την απουσία σταθερών δομών υποστήριξης, αλλά και με το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επισημαίνουν την ανάγκη για ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στις ΤΠΕ και στη διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γόγολα, 2021· Παυλίδου, 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ΤΥ/ΖΕΠ αναφέρουν ότι, πέρα από το επίσημο γλωσσικό πακέτο, καταφεύγουν συχνά σε συμπληρωματικό υλικό και σε ΤΠΕ, προκειμένου να ανταποκριθούν στην έντονη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η πρακτική αυτή φαίνεται να ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και τον γραμματισμό των μαθητών, αν και επισημαίνεται η ανάγκη για συστηματική καθοδήγηση και επιμόρφωση (Μαστρογιάννης & Μαλέτσκος, 2021).

Μεθοδολογία και δείγμα

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, εφαρμόζοντας εξηγητικό διαδοχικό μεικτό ερευνητικό σχέδιο (*explanatory sequential mixed methods design*) (Creswell & Plano Clark, 2018). Αρχικά υλοποιήθηκε ποσοτική φάση με ερωτηματολόγιο τύπου Likert σε 120 δασκάλους (ΠΕ70) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ΖΕΠ, με ανάλυση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής στο IBM SPSS. Στη συνέχεια ακολούθησε ποιοτική φάση, σχεδιασμένη βάσει των ποσοτικών ευρημάτων, με 7 ημιδομημένες συνεντεύξεις, εστιασμένες στην προσαρμογή του υλικού, τη διαπολιτισμική συνάφεια και τις αντισταθμιστικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες

επιλέχθηκαν με σκοποθετική δειγματοληψία ώστε να διασφαλιστεί ποικιλία ως προς προϋπηρεσία σε ΖΕΠ, γεωγραφική κατανομή, φύλο/ηλικιακή ομάδα και εμπειρία στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η τριγωνοποίηση δεδομένων ενίσχυσε την αξιοπιστία και εγκυρότητα της μελέτης (Denzin, 2012): τα ποσοτικά δεδομένα χαρτογράφησαν τις στάσεις, ενώ οι συνεντεύξεις ανέδειξαν τις ερμηνευτικές λογικές και τις στρατηγικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα όρια του υλικού. Έτσι, η συνδυαστική προσέγγιση συνέδεσε εμπειρικά τη θεωρία της εκπαιδευτικής ανισότητας (Bourdieu, Bernstein) με τις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές στο πεδίο των ΖΕΠ.

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελείται από 120 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που ανήκουν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Ως προς το φύλο, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (86,7%), ενώ οι άνδρες αποτελούν το 13,3% του δείγματος. Η ηλικιακή κατανομή δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων ανήκει στην ομάδα 23–34 ετών (78,3%), ενώ ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες 35–44 ετών (11,7%) και 45–64 ετών (10%).

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στη διδασκαλία, η ανάλυση δείχνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει περιορισμένη διδακτική εμπειρία (1–5 έτη), ενώ μικρότερα ποσοστά αναφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική διαδρομή. Ειδικότερα, όσον αφορά την προϋπηρεσία και εμπειρία στο θεσμό των ΖΕΠ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε τμήματα ΖΕΠ, κυρίως διάρκειας 1–2 ετών.

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή, οι δάσκαλοι προέρχονται από διάφορες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας, με αυξημένη συμμετοχή από τις περιοχές Αττικής, Κεντρικής Μακεδονίας και Δυτικής Ελλάδας. Η παρουσία δασκάλων από διαφορετικές περιοχές ενισχύει τη γεωγραφική ποικιλία του δείγματος και επιτρέπει συγκριτική ανάγνωση εμπειριών σε διαφορετικά κοινωνικο-εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, συμβάλλοντας στην κατανόηση της εφαρμογής των ΖΕΠ σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια.

Μεταβλητή	Κατηγορία	N	%
Φύλο	Γυναίκες	104	86,7
	Άνδρες	16	13,3
Ηλικιακή ομάδα	23–34 ετών	94	78,3
	35–44 ετών	14	11,7
	45–64 ετών	12	10,0
Προϋπηρεσία στη διδασκαλία	1–5 έτη	85	70,8
	6–10 έτη	20	16,7
	>10 έτη	15	12,5
Εμπειρία σε ΖΕΠ	1–2 έτη	72	60,0
	>2 έτη	48	40,0
Γεωγραφική κατανομή	Αττική	40	33,3
	Κεντρική Μακεδονία	28	23,3
	Δυτική Ελλάδα	22	18,3
	Άλλες περιοχές (αγροτικές, νησιωτικές, ακριτικές)	30	25,1

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν επτά (7) εκπαιδευτικοί ΠΕ70 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν στις ΖΕΠ σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Η επιλογή έγινε με σκοποθετική δειγματοληψία ώστε να εξασφαλιστεί ποικιλία κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων και να αναδειχθεί η επίδραση των διαφορετικών συμφραζομένων στη διδακτική εμπειρία. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός έτους σε ΖΕΠ, ενώ τέσσερις εξ αυτών διέθεταν μεταπτυχιακές σπουδές σε τομείς διαπολιτισμικής ή ειδικής αγωγής. Η ποικιλία αυτή εξασφάλισε πλουραλισμό εμπειριών, απαραίτητο για τη συγκριτική θεματική ανάλυση. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με διάρκεια 45–60 λεπτών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά ή δια ζώσης, ανάλογα με τη γεωγραφική θέση των συμμετεχόντων.

Κωδικός	Φύλο	Περιοχή / Τόπος περιοχής	Εμπειρία στη ΖΕΠ	Κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ μαθητών	Ιδιαιτερότητες τάξης	Συμμόρφωση / Σπουδές	Τρόπος συνέντευξης
Ε1	Γ	Άρτα (Αγροτική περιοχή ηπείρου)	1 έτος	Μαθητές προσφυγόπουλα από δομές φιλοξενίας. Ρομά	Μεγάλη αναλφαβητισμένα, κλειστή φάτνη	Πτυχίο ΠΕ70, χωρίς μεταπτυχιακό	Δια ζώσης
Ε2	Γ	Αμύνταιο (Ημιαστική)	2 έτη	Ρομά μαθητές, χαμηλό επίπεδο γραμματισμού	Έντονη κοινωνική ευαλωτότητα	Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Δια ζώσης
Ε3	Α	Αθήνα (Αστικό κέντρο)	3 έτη	Μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής (Αφρική, Ασία)	Πολυγλωσσία, καλή φοίτηση	Πτυχίο ΠΕ70, εξειδίκευση στη διδασκαλία	Διαδικτυακή
Ε4	Γ	Λήμνος (Νησιωτική – Αγροτική)	2 έτη	Μαθητές προσφυγόπουλα από δομές φιλοξενίας	Ασταθής φοίτηση, τραυματικές εμπειρίες	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	Διαδικτυακή
Ε5	Γ	Νησί Αιγαίου (Μη κατονομαζόμενο)	5 έτη	Μαθητές από μεταναστευόμενες οικογένειες / αλλόθρησκοι	Πολυπολιτισμικό περιβάλλον, ηλικιακή διαφοροποίηση	Πτυχίο ΠΕ70, μακρά εμπειρία σε ΖΕΠ	Διαδικτυακή
Ε6	Α	Δυτική Μακεδονία (Ημιορεινή)	3 έτη	Ρομά και προσφυγικής προέλευσης μαθητές	Έντονη αναλφαβητισμένα, γλωσσικές δυσκολίες	Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Πολιτική	Δια ζώσης
Ε7	Γ	Έβρος (Αγροτική περιοχή)	2 έτη	Μαθητές μειονοτικών ηλικιών, διαφορετικών γλωσσών	Πολυγλωσσική, αστική φοίτηση	Πτυχίο ΠΕ70, επιμόρφωση στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας	Διαδικτυακή

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) αντιλαμβάνονται, αξιοποιούν και μετασχηματίζουν το διδακτικό πακέτο *«Γεια σας»*, και κατά πόσο αυτό συμβάλλει στην επίτευξη του θεμελιώδους στόχου της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση.

I. Αντίληψη για τα σχολικά εγχειρίδια:

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί των ΤΥ/ΖΕΠ την καταλληλότητα, την ευχρηστία και τον βαθμό ενσωμάτωσης της πολιτισμικής ποικιλίας στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας;

II. Ισότητα ευκαιριών και κοινωνικός ρόλος:

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχέση του διδακτικού πακέτου «Γεια σας» με την ισότητα ευκαιριών και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας;

III. Προσαρμογή διδακτικού υλικού:

Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί των ΤΥ/ΖΕΠ προσαρμόζουν ή αναδιαμορφώνουν το διδακτικό πακέτο «Γεια σας», ώστε να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές, πολιτισμικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους ;

Αποτελέσματα

Ποσοτική ανάλυση

Τα παρόντα δεδομένα αξιοποιούνται αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη μελέτη και παράλληλα τροφοδοτούν τη συνεχιζόμενη διαδικασία ανάπτυξης και οριστικοποίησης του ερευνητικού εργαλείου διδακτορικής διατριβής. Στην ποσοτική φάση αξιοποιήθηκαν τρεις δηλώσεις τύπου Likert, οι οποίες αποτελούν υποσύνολο του ευρύτερου ερωτηματολογίου της διδακτορικής διατριβής. Οι δηλώσεις εντάχθηκαν στο πλαίσιο προκαταρκτικής διερεύνησης, με στόχο την αρχική χαρτογράφηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τα γλωσσικά διδακτικά πακέτα στις ΤΥ/ΖΕΠ και την περαιτέρω τεκμηρίωση/βελτίωση της τελικής δομής του εργαλείου. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά (online) σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 με υπηρεσία/εμπειρία σε ΖΕΠ/ΤΥ. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποτιμήσουν τρεις δηλώσεις που αφορούν την καταλληλότητα, την ευχρηστία και τον βαθμό πολιτισμικής ποικιλίας του διδακτικού υλικού, σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ πλήρως έως 5 = Συμφωνώ πλήρως).

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μέσες τιμές των απαντήσεων κυμαίνονται μεταξύ 2,33 και 2,98, γεγονός που υποδηλώνει αρνητική έως οριακά ουδέτερη στάση των δασκάλων απέναντι στα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, ως προς την καταλληλότητα του περιεχομένου (Μ.Ο. = 2,33, Τ.Α. = 0,99) και την ευχρηστία για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο (Μ.Ο. = 2,39, Τ.Α. = 1,00), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ήπια διαφωνία, θεωρώντας ότι τα εγχειρίδια δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ΖΕΠ (πίνακας 1). Η υψηλότερη βαθμολογία καταγράφεται στη δήλωση που αφορά την πολιτισμική ποικιλία και τον σεβασμό της διαφορετικότητας (Μ.Ο. = 2,98, Τ.Α. = 1,03). Παρότι η τιμή παραμένει κάτω από το ουδέτερο σημείο (Μ.Ο. = 3), οι δάσκαλοι φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι τα εγχειρίδια κάνουν σε κάποιο βαθμό προσπάθεια να ενσωματώσουν ποικιλόμορφο και πολιτισμικά ευαίσθητο περιεχόμενο.

Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν μια συγκρατημένα κριτική στάση των δασκάλων απέναντι στα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια. Οι χαμηλές έως μέτριες μέσες τιμές και οι σχετικά υψηλές τυπικές αποκλίσεις υποδεικνύουν αμφιθυμία και διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η γενική εικόνα υποστηρίζει την ανάγκη αναθεώρησης και προσαρμογής του διδακτικού υλικού ώστε να ανταποκρίνεται πληρέστερα στα

χαρακτηριστικά, τις γλωσσικές ανάγκες και τα πολιτισμικά προφίλ των μαθητών ΖΕΠ.

Πίνακας 1

Δήλωση	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση
Q1 Καταλληλότητα περιεχομένου	2,33	0,99
Q2 Ευχρηστία εγχειριδίων	2,39	1,00
Q3 Πολιτισμική ποικιλία	2,98	1,03

Ποιοτική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε πέντε κύριους άξονες που συνοψίζουν την εμπειρία και την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του διδακτικού πακέτου *«Γεια σας»* στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε ό,τι αφορά στην αντίληψη επάρκειας και λειτουργικότητας του υλικού, την διαπολιτισμική συνάφεια και πολιτισμική ορατότητα, την ευελιξία και παιδαγωγική προσαρμογή και τέλος την σχέση του υλικού με την ισότητα ευκαιριών και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου.

α. Επάρκεια και λειτουργικότητα του διδακτικού πακέτου
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν το *«Γεια σας»* ως ένα *«καλά δομημένο αλλά περιορισμένο εργαλείο»*. Αναγνώρισαν ότι προσφέρει σαφή γλωσσική προοδευτικότητα και λειτουργεί ως πρακτικός οδηγός για την οργάνωση της διδασκαλίας, ιδιαίτερα για νέους εκπαιδευτικούς ή για όσους δεν έχουν εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ωστόσο, σχεδόν όλοι συμφώνησαν ότι το πακέτο δεν καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών τους. Ειδικά σε τάξεις με μεγάλη ετερογένεια ή με μαθητές προσφυγικής ή Ρομά καταγωγής, οι εκπαιδευτικοί το χαρακτήρισαν «πολύ απαιτητικό γλωσσικά» και «λιγότερο βιωματικό από ό,τι χρειάζεται».

> *«Στην αρχή το χρησιμοποιώ για να δω πού βρισκόμαστε. Μετά όμως το αφήνω πίσω και δουλεύουμε πιο προφορικά, με εικόνες και παιχνίδια. Δεν μπορεί να ακολουθήσει τα παιδιά που δεν έχουν σταθερή φοίτηση.»(Δασκάλα, Αγρίνιο)*

Αντίθετα, σε πιο σταθερά αστικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές είχαν κάποια εμπειρία γραμματισμού, το πακέτο θεωρήθηκε πιο λειτουργικό, κυρίως ως οργανωτικός οδηγός και πηγή δραστηριοτήτων.

> *«Το χρησιμοποιώ ως βάση. Οι ενότητες έχουν λογική συνέχεια και δίνουν ιδέες. Όμως χρειάζεται εμπλουτισμό για να είναι ελκυστικό για τα παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα.» (Δάσκαλος, Αθήνα)*

β. Διαπολιτισμική συνάφεια και πολιτισμική ορατότητα

Ένα από τα πιο σταθερά ευρήματα σε όλες τις συνεντεύξεις αφορά την απουσία πολυπολιτισμικής αναπαράστασης στο *«Γεια σας»*. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι εικόνες, τα ονόματα, τα θέματα και τα κοινωνικά πλαίσια του υλικού αντικατοπτρίζουν αποκλειστικά την ελληνική κανονικότητα, αφήνοντας αόρατες τις ταυτότητες των μαθητών τους.

> *«Τα παιδιά δεν βλέπουν τον εαυτό τους πουθενά. Όλοι στο βιβλίο είναι Έλληνες, μέσες οικογένειες, λευκοί. Έχω μαθητές από τη Συρία, από τη Νιγηρία, από το Αφγανιστάν – και κανένας δεν τους μοιάζει.»* (Δάσκαλος, Αθήνα)

> *«Όταν δείχνω μια εικόνα οικογένειας στο βιβλίο, τα παιδιά Ρομά γελούν. Μου λένε "εμείς δεν έχουμε έτσι το σπίτι μας". Αυτό λέει πολλά.»* (Δασκάλα, Αγρίνιο)

Η διαπολιτισμική ασυμμετρία του υλικού δεν περιορίζεται μόνο στο οπτικό επίπεδο, αλλά και στο γλωσσικό. Οι δραστηριότητες και οι διάλογοι περιγράφουν καθημερινότητες μεσαίας τάξης (ψώνια, σχολικές εκδρομές, διακοπές), αγνοώντας εμπειρίες φτώχειας, μετακίνησης ή κοινωνικού αποκλεισμού. Η απουσία αυτή παράγει, όπως σημειώνει η ανάλυση του Bourdieu, συμβολικό αποκλεισμό: η γνώση του σχολείου μεταφέρει τη λογική της κυρίαρχης κουλτούρας ως αυτονόητη. Για τους μαθητές των ΖΕΠ, αυτό σημαίνει ότι το σχολείο ζητά να «υιοθετήσουν» έναν πολιτισμικό κώδικα πριν καν αναγνωρίσει τον δικό τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα αυτό δημιουργικά: εισάγουν εικόνες, τραγούδια ή ιστορίες από τις χώρες προέλευσης των μαθητών τους, ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας στις δραστηριότητες, ή οργανώνουν διαπολιτισμικά project.

> *«Φτιάξαμε όλοι μαζί ένα "λεξικό των χωρών μας" – κάθε παιδί έγραψε πώς λέγεται η "μητέρα" στη γλώσσα του. Το κολλήσαμε πάνω στο υλικό του "Γεια σας" και έγινε δικό τους.»* (Δασκάλα, Λήμνος)

Τέτοιες πρακτικές δείχνουν ότι, αν και το πακέτο δεν είναι εγγενώς διαπολιτισμικό, οι εκπαιδευτικοί το μετασχηματίζουν σε τέτοιο.

γ. Ευελιξία και παιδαγωγική προσαρμογή

Η έννοια της ευελιξίας εμφανίστηκε ως κρίσιμο στοιχείο που διαφοροποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες που διαθέτουν ικανοποιητική εμπειρία σε ΖΕΠ ή σχετική επιμόρφωση ανέφεραν ότι το *«Γεια σας»* μπορεί να προσαρμοστεί *«αν ξέρεις τι θες να πετύχεις»*.

> *«Το "Γεια σας" είναι σαν μια βάση δεδομένων: παίρνεις ιδέες, αλλά πρέπει να τις μετατρέψεις σε βιωματική δραστηριότητα. Εγώ φτιάχνω ρόλους, παιχνίδια, τραγούδια, γιατί τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από δράση.»* (Δασκάλα, Νησί Αιγαίου)

Αντίθετα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ή όσοι εργάζονται πρώτη φορά σε ΖΕΠ ανέφεραν δυσκολίες, κυρίως λόγω έλλειψης καθοδήγησης και διαφοροποιημένων προτάσεων στο υλικό.

> *«Αν δεν έχεις εμπειρία, δεν ξέρεις από πού να ξεκινήσεις. Δεν υπάρχουν επίπεδα δυσκολίας, ούτε οδηγίες για μαθητές που δεν ξέρουν καθόλου γράμματα.» (Δασκάλα, Έβρος)*

Η ευελιξία, επομένως, δεν είναι χαρακτηριστικό του ίδιου του πακέτου, αλλά προϊόν παιδαγωγικής ικανότητας και κοινωνιολογικής επίγνωσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα διαφοροποίησης και διαπολιτισμικής διδασκαλίας είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα του υλικού. Χωρίς αυτήν, το *«Γεια σας»* συχνά μετατρέπεται σε «τετριμμένη αναπαραγωγή διαλόγων» και όχι σε δυναμικό εργαλείο ένταξης.

δ. Το «Γεια σας» και η ισότητα ευκαιριών

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τη χρήση του *«Γεια σας»* με την ισότητα ευκαιριών, οι απαντήσεις αποκάλυψαν μια βαθιά κοινωνιολογική επίγνωση. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι το πακέτο *«προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόνο στα χαρτιά»*, καθώς δεν ξεκινά από την ίδια αφετηρία για όλους τους μαθητές.

> *«Η ισότητα δεν είναι να δώσεις το ίδιο βιβλίο σε όλους· είναι να τους δώσεις αυτό που μπορούν να αξιοποιήσουν. Για κάποιους το "Γεια σας" είναι βουνό, για άλλους πολύ εύκολο.» (Δάσκαλος, Δυτική Μακεδονία)*

Αρκετοί αναγνώρισαν ότι το υλικό μπορεί να συμβάλει στην ένταξη, αρκεί να ενσωματώσει πολυφωνικές εμπειρίες και να συνοδευτεί από πρακτικές που ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών.

> *«Όταν το προσαρμόζεις, δουλεύει. Όταν το αφήνεις όπως είναι, γίνεται ένα ακόμα εργαλείο αποκλεισμού.» (Δασκάλα, Άρτα)*

Πολλοί συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι η πραγματική ισότητα ευκαιριών δεν εξαρτάται μόνο από το υλικό, αλλά από την κουλτούρα του σχολείου και την υποστήριξη του θεσμού της ΖΕΠ (π.χ. ύπαρξη ψυχολόγου, διαπολιτισμικού μεσολαβητή, σταθερό προσωπικό).

> *«Αν το σχολείο δεν αγκαλιάσει τη ΖΕΠ, ό,τι βιβλίο και να έχεις, δεν φτάνει. Η ένταξη θέλει περιβάλλον, όχι μόνο σελίδες.» (Δασκάλα, Λήμνος)*

Ένα δευτερεύον αλλά ουσιαστικό μοτίβο που αναδύθηκε αφορά τον αναστοχασμό των ίδιων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους μέσα στο θεσμό της ΖΕΠ. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι η εμπειρία τους με το *«Γεια σας»* τους οδήγησε να αναστοχαστούν τη διδασκαλία ως πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι απλώς ως μετάδοση γλωσσικών δεξιοτήτων.

***ε.** Ο ρόλος του πλαισίου: γεωγραφία, ετερογένεια, κοινωνική ευαλωτότητα*

Η συγκριτική ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι η γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία των ΖΕΠ καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται το *«Γεια σας»*. Στις αστικές περιοχές (Αθήνα), όπου κυριαρχούν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και κάποια εμπειρία σχολείου, το υλικό λειτουργεί ως οργανωτικό εργαλείο, αλλά χρειάζεται εμπλουτισμό για να γίνει πολιτισμικά σχετικό. Αντίθετα, στις αγροτικές και νησιωτικές ΖΕΠ (Αγρίνιο, Λήμνος), όπου οι μαθητές Ρομά ή προσφυγικής καταγωγής έχουν συχνά περιορισμένη φοίτηση, το *«Γεια σας»* θεωρείται γλωσσικά απαιτητικό και χρησιμοποιείται αποσπασματικά, κυρίως για οπτικά ερεθίσματα. Ακόμη, στις ακριτικές περιοχές (Έβρος, Δυτική Μακεδονία), όπου η ανομοιογένεια είναι έντονη, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν υψηλό βαθμό αυτοσχεδιασμού, χρησιμοποιώντας το πακέτο ως σκελετό πάνω στον οποίο χτίζουν διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει ότι η ισότητα ευκαιριών δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς ισότητα πόρων και συνθηκών.

Συμπεράσματα

Η σύνθεση των εμπειριών εκπαιδευτικών από διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) αναδεικνύει ένα σταθερό εύρημα με ιδιαίτερη σημασία για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: το σχολείο λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός ένταξης αλλά και ως μηχανισμός αποκλεισμού. Παρότι οι ΖΕΠ συγκροτούνται ως πολιτική ένταξης και συμπερίληψης που στόχο έχουν την άμβλυνση της ανισότητας μέσω της «ισότητας ευκαιριών», οι

μαρτυρίες των δασκάλων καταδεικνύουν ένα κρίσιμο κενό στην εφαρμογή τους: η ισότητα των μέσων δεν εγγυάται ισότητα αποτελεσμάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, το διδακτικό πακέτο «Γεια σας» φαίνεται να λειτουργεί ως μικρογραφία του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική πολιτική επιχειρεί να τυποποιήσει ανόμοιες κοινωνικές πραγματικότητες. Οι εκπαιδευτικοί το αναγνωρίζουν ως οργανωμένη και επικοινωνιακά προσανατολισμένη βάση για τη διδασκαλία της ελληνικής, ωστόσο επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητά του δεν εξαρτάται τόσο από το ίδιο το υλικό, όσο από τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να το μετασχηματίσει και να το προσαρμόσει στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης του. Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική του απόδοση είναι συνάρτηση της επαγγελματικής κρίσης, της διδακτικής επάρκειας και της δημιουργικής προσαρμογής του δασκάλου.

Κεντρικό σημείο κριτικής αποτελεί η διαπιστωμένη έλλειψη διαπολιτισμικής ορατότητας. Εικόνες, ονόματα, θεματικές και γλωσσικά παραδείγματα τείνουν να προβάλλουν μια μονοπολιτισμική εκδοχή της ελληνικής κοινωνίας, αφήνοντας αόρατη την πραγματική σύσταση των ΖΕΠ, όπου συνυπάρχουν Ρομά, προσφυγόπουλα, μετανάστες δεύτερης γενιάς και γηγενείς μαθητές. Αυτή η «σιωπή της διαφορετικότητας» δεν είναι ουδέτερη: συνδέεται με αυτό που οι Bourdieu και Passeron θα περιέγραφαν ως αναπαραγωγή του «πολιτισμικού κεφαλαίου» της κυρίαρχης ομάδας, παράγοντας για τους μαθητές των ευάλωτων ομάδων όχι μόνο γλωσσικές δυσκολίες αλλά και έλλειμμα συμβολικής αναγνώρισης, καθώς το σχολικό υλικό δεν τους αντιπροσωπεύει και δεν τους εντάσσει αφηγηματικά.

Με όρους Bernstein, το ζήτημα δεν είναι ότι το σχολείο αποτυγχάνει να διδάξει, αλλά ότι αποτυγχάνει να πλαισιώσει τη γνώση με τρόπους κοινωνικά και πολιτισμικά προσβάσιμους. Ακριβώς γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί των ΖΕΠ ενεργοποιούν ένα άτυπο «πλέγμα αντιστάθμισης» μέσα στην τάξη: δημιουργούν παράλληλα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα με δικές τους παρεμβάσεις (φωτογραφίες, ιστορίες, παιχνίδια, projects), εφαρμόζουν διαφοροποίηση και αξιοποιούν βιωματική μάθηση, μετατρέποντας το «Γεια σας» από κλειστό πακέτο σε αφετηρία για δραστηριότητες βασισμένες σε σχέδια εργασίας και ενταξιακές πρακτικές. Έτσι, εκεί όπου ο θεσμός τείνει να αναπαράγει αποκλεισμούς, ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε παράγοντα κοινωνικής αποκατάστασης.

Ωστόσο, η ευελιξία του υλικού δεν βιώνεται ομοιόμορφα. Αποτιμάται θετικά κυρίως όταν συνοδεύεται από παιδαγωγική εμπειρία και στοχευμένη επιμόρφωση. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αμηχα-

νία, έλλειψη καθοδήγησης και δυσκολία στη λήψη διδακτικών αποφάσεων, ενώ οι πιο έμπειροι αναπτύσσουν στρατηγικές προσαρμογής με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, η λειτουργικότητα του «Γεια σας» δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του πακέτου, αλλά προϊόν της επαγγελματικής ικανότητας να σχεδιάζονται προσαρμογές με βάση την ετερογένεια των τάξεων. Οι αφηγήσεις επιπλέον φωτίζουν τον ιδιαίτερο ρόλο των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες συχνά λειτουργούν ως *«νησίδες ισότητας μέσα σε άνισους θεσμούς»*. Παρότι η αρχική τους στοχοθεσία είναι η γλωσσική υποστήριξη, στην πράξη μετατρέπονται σε χώρους κοινωνικοποίησης, ενδυνάμωσης και διαπολιτισμικού διαλόγου, όπου ο μαθητής αποκτά όχι μόνο γλωσσικές δεξιότητες αλλά και κοινωνικό κεφάλαιο που διευκολύνει τη συμμετοχή του σε ένα σχολικό περιβάλλον με άτυπους μηχανισμούς αποκλεισμού, όπως προκαταλήψεις, στερεότυπα, προκαθορισμένες προσδοκίες και πολιτισμική απόσταση.

Η κοινωνιολογική ανάγνωση των δεδομένων συγκλίνει σε μια στρατηγική διαπίστωση: η ισότητα ευκαιριών προϋποθέτει πρώτα ισότητα αναγνώρισης. Δεν αρκεί η ομοιομορφία των εργαλείων ή η ισόχρονη παροχή διδασκαλίας, όταν το περιεχόμενο αγνοεί την κοινωνική και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Υπό αυτή τη σκοπιά, το «Γεια σας» αποτυπώνεται ως πεδίο διαπάλης μεταξύ αναπαραγωγής και μετασχηματισμού: μπορεί να αναπαράγει κυρίαρχους κώδικες, αλλά μέσω της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών δύναται να μετασχηματιστεί σε εργαλείο ένταξης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, προκύπτει ανάγκη επικαιροποίησης και εμπλουτισμού του υλικού, ώστε να αντανακλά τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης εντάσσονται σε ένα ερευνητικό πεδίο που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως κοινωνικά εντοπισμένη πρακτική και τις αντισταθμιστικές πολιτικές -όπως οι ΤΥ/ΖΕΠ-, ως παρεμβάσεις των οποίων η αποτελεσματικότητα εξαρτάται κρίσιμα από τις συνθήκες υλοποίησης. Η διεθνής και ελληνική συζήτηση επισημαίνει ότι η θεσμική κατοχύρωση της «ισότητας ευκαιριών» δεν συνεπάγεται αυτομάτως ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, καθώς μεσολαβούν οργανωσιακοί και παιδαγωγικοί μηχανισμοί (Apple, 2004). Σε συμφωνία με σχετικές αποτιμήσεις, η μελέτη αναδεικνύει ότι η επιτυχία των ΖΕΠ προϋποθέτει επάρκεια πόρων, σαφείς διδακτικές κατευθύνσεις και συστηματική επιμόρφωση (Παυλίδου, 2019· Γόγολα, 2021).

Σε επίπεδο διδακτικών εργαλείων, η ποσοτική αποτίμηση καταγράφει ουδέτερη έως ήπια αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα και την ευχρηστία των εγχειριδίων σε τάξεις έντονης ετερογένειας, ενώ μόνο οριακά υψηλότερη εμφανίζεται η αξιολόγηση της πολιτισμικής ποικιλίας, παραμένοντας ωστόσο κάτω από το ουδέτερο σημείο. Η εικόνα αυτή συγκλίνει με την μελέτη των Θώμου & Κοντογιάννη(2022) που τεκμηριώνουν ότι οι ΤΥ/ΖΕΠ δεν οργανώνονται πάντοτε με βάση αρχές επικοινωνιακής διδασκαλίας και ότι οι πολύμορφες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών δεν καλύπτονται επαρκώς χωρίς μεγαλύτερη ευελιξία και στοχευμένες στρατηγικές. Παράλληλα, η ποιοτική ανάλυση επιβεβαιώνει ότι το «Γεια σας» βιώνεται ως δομημένο αλλά περιορισμένο εργαλείο, με ελλείμματα στη διαπολιτισμική συνάφεια και την πολιτισμική ορατότητα—εύρημα που συνάδει με την επισήμανση ότι τα σχολικά υλικά συχνά αναπαριστούν μια ομοιογενή κοινωνική κανονικότητα, καθιστώντας αόρατες τις ταυτότητες ευάλωτων ομάδων (Giavrimis & Dimitriadou, 2023). Τέλος, η έντονη διαφοροποίηση στη χρήση του υλικού μεταξύ εκπαιδευτικών και η συστηματική προσφυγή σε συμπληρωματικούς πόρους και ΤΠΕ επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματικότητα του «Γεια σας» εξαρτάται από το ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο και από το επίπεδο επαγγελματικής επάρκειας στη διαφοροποίηση και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική (Μαστρογιάννης & Μαλέτσκος, 2021· Τζιώνα, Παλαιολόγου, & Ντίνας, 2018· Θώμου, 2024).

Προτάσεις

(1) Πολυεπίπεδη διάρθρωση και παραρτήματα κλιμακούμενης δυσκολίας (modular σχεδιασμός). Προτείνεται η ανάπτυξη συμπληρωματικών ενοτήτων και παραρτημάτων με δραστηριότητες διαβαθμισμένης γλωσσικής και γνωστικής απαίτησης, ώστε να υποστηρίζονται σαφείς μαθησιακές διαδρομές (π.χ. από αρχικά επίπεδα έως λειτουργική σχολική ελληνομάθεια). Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η υιοθέτηση σύντομων διαγνωστικών εργαλείων και μηχανισμών σταδιακής υποστήριξης μάθησης (προοδευτική καθοδήγηση με κλιμακωτή απόσυρση της υποστήριξης).
(2) Διαπολιτισμικοί οδηγοί διδασκαλίας ανά ενότητα (παιδαγωγική προσαρμογή και ορατότητα ετερογένειας). Κάθε ενότητα του υλικού δύναται να συνοδεύεται από έναν σύντομο διαπολιτισμικό οδηγό, όπου θα παρέχονται: (α) εναλλακτικές θεματικές και κείμενα, (β) προτάσεις αναπλαισίωσης εικόνων, ονομάτων και παραδειγμάτων, και (γ) δραστηριότητες που αντλούν από τα γλωσσικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια των μαθητών.

(3) Ενιαίο, επιμελημένο ψηφιακό αποθετήριο πόρων (ψηφιακή υποστήριξη και κλιμάκωση καλών πρακτικών). Προτείνεται η συγκρότηση ενός ενιαίου, θεματικά και επιπεδοποιημένου ψηφιακού αποθετηρίου, το οποίο θα φιλοξενεί πολυτροπικούς πόρους (ηχητικό/οπτικό υλικό, κάρτες λεξιλογίου, διαδραστικές δραστηριότητες, έτοιμα φύλλα εργασίας), οργανωμένους ανά ενότητα και επίπεδο δυσκολίας.
(4) Στοχευμένοι θεματικοί κύκλοι επιμόρφωσης (επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση παιδαγωγικού κεφαλαίου). Η εισήγηση υπογραμμίζει την αναγκαιότητα οργανωμένων κύκλων επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και, κατά το δυνατόν, για το σύνολο της σχολικής μονάδας, με θεματικές που περιλαμβάνουν: διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαχείριση γλωσσικής ετερογένειας, πολυγραμματισμούς και πολυτροπικότητα, καθώς και αξιοποίηση του «Γεια σας» σε βιωματικές και διερευνητικές προσεγγίσεις (π.χ. σχέδια εργασίας).

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language.* Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture.* Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

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

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Multilingual Matters.

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research, 6*(2), 80–88. https://doi.org/10.1177/1558689812437186

Fraser, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, Culture & Society, 18*(2–3), 21–42. https://doi.org/10.1177/02632760122051760

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Continuum.

Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek Education: Practices and Challenges of Implementation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *10*(3), 72–88. https://doi.org/10.29333/ejecs/1564

Θώμου, Π. (2024). Γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Journal of Applied Linguistics, 37*, 20–45. https://ejournals.lib.auth.gr/jal/article/view/10393

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, *18*(1), 3-20. https://doi.org/10.1177/1525822X05282260

Κοντογιάννη Δ., & Θώμου Π. (2022). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *8*, 190–210. https://doi.org/10.12681/dial.31789

Μαστρογιάννης, Α., & Μαλέτσκος, Α. (2022). Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής για την εύρυθμη λειτουργία των τάξεων αυτών, τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ισότιμη ένταξη των μαθητών. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 3*(3), 43–53. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2022/04/%CE%9C%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82_%CE%9C%CE%B1%CE%BB%CE%AD%CF%84%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%82_.pdf

Παυλίδου, Ζ. (2019). *Νέες τεχνολογίες και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές τάξεις υποδοχής στην Α/θμια εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23664

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

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.

Τζιώνα, Γ., Παλαιολόγου, Ν., & Ντίνας, Κ. (2018). Διδασκαλία στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων: Ανταποκρίνεται το υπάρχον γλωσσικό υλικό στις νέες συνθήκες εκπαίδευσης; Στο *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές»* (σσ. 381–404). Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Υπουργική Απόφαση Φ1/63691/Δ1/2017 (ΦΕΚ Β' 1403/25-04-2017). Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) – Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

Προάγοντας τη σχολική επιτυχία μέσα από την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής: Στρατηγικές και προοπτικές

Συμεών Νικολιδάκης
Φιλόλογος, MA, MEd, MSc, PhD Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης/ Ειδική Αγωγή
simosnikoli@yahoo.gr

Σοφία Χάσκου
Σύμβουλος εκπαίδευσης Δασκάλων Γ΄ Αθήνας, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
sofia@naskos.gr

Περίληψη

Ακαδημαϊκές έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν αποδείξει ότι η συμμετοχή των γονέων συνδέεται με καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και ότι οικογένειες όλων των εισοδηματικών και μορφωτικών επιπέδων, καθώς και από όλες τις εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες, ασχολούνται με την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους στο σπίτι. Όταν τα σχολεία δημιουργούν συνεργασίες με τις οικογένειες που ανταποκρίνονται στις ανησυχίες τους και τιμούν τη συμβολή τους, καταφέρνουν να διατηρήσουν σχέσεις που στοχεύουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Το παρόν άρθρο αναλύει θεμελιώδη θεωρητικά μοντέλα, όπως το πλαίσιο των έξι τύπων γονεϊκής εμπλοκής της J. Epstein και το μοντέλο κινήτρων των Hoover-Dempsey & Sandler, με σκοπό να αναδείξει στρατηγικές που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων βοηθά σημαντικά τους νέους να αξιοποιήσουν τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες και για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να συνεργαστούν για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους.

Λέξεις Κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, Συνεργασία σχολείου-οικογένειας, Σχολική επιτυχία, Μοντέλο Epstein, Μάθηση στο σπίτι.

Abstract

Academic research over recent decades has demonstrated that parental involvement is linked to improved academic performance in children, and that families of all income and educational levels—as well as from all ethnic and cultural backgrounds—actively support their children's learning at home. When schools build partnerships with families that respond to their concerns and value their contributions, they succeed in maintaining relationships that aim to enhance students' performance. This article analyzes fundamental theoretical models, such as J. Epstein's framework of six types of parental involvement and the Hoover-Dempsey & Sandler motivational model, in order to highlight strategies that bridge the gap between theory and practice. Meaningful parental engagement significantly helps young people make use of their academic potential, and for this reason, educators and parents must work together to support children in developing their full capabilities.

Keywords: Parental involvement, School–family collaboration, Academic success, Epstein model, Home learning.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση του παιδιού αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που δεν περιορίζεται στα στενά όρια της σχολικής τάξης, αλλά επεκτείνεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και, πρωτίστως, στην οικογένεια. Σύμφωνα με τη βιο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979), η αλληλεπίδραση μεταξύ των πλαισίων στα οποία ζει και αναπτύσσεται το άτομο —κυρίως του σχολείου και της οικογένειας— είναι καθοριστική για τη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη. Ο Bronfenbrenner ορίζει το μικροσύστημα (microsystem) ως ένα πρότυπο δραστηριοτήτων, ρόλων και διαπροσωπικών σχέσεων που βιώνει το αναπτυσσόμενο άτομο σε ένα δεδομένο περιβάλλον με συγκεκριμένα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερη σημασία για τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών έχει το μεσοσύστημα (mesosystem), το οποίο περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων στα οποία το αναπτυσσόμενο άτομο συμμετέχει ενεργά όπως, για ένα παιδί, οι σχέσεις μεταξύ σπιτιού, σχολείου και της γειτονιάς συνομηλίκων (Bronfenbrenner, 1979).

Τη θέση αυτή ενστερνίζεται και η θεωρία των πολλαπλών επιρροών, η οποία θέτει ως αξίωμα ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα παντού, όχι μόνο στο σχολείο (Latunde, 2017) και επεκτείνει το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner, τοποθετώντας τον μαθητή στο κέντρο και εστιάζοντας στις αλληλεπιδράσεις τριών βασικών πλαισίων: της Οικογένειας, του Σχολείου και της Κοινότητας (Epstein, 2011). Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η Προσέγγιση Διπλής Πλοήγησης (Dual Navigation Approach - DNA), υποστηρίζουν ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η γονική συμμετοχή, πρέπει να διαθέτει στοιχεία που καθοδηγούνται από το σχολείο (school-driven components), τα οποία ωθούν το παιδί να επιτύχει, αλλά ταυτόχρονα πρέπει να διαθέτει στοιχεία που καθοδηγούνται από το σπίτι (home-driven components), ώστε ο νέος να επιδιώκει να πραγματοποιήσει τις υψηλότερες δυνατότητές του(Jeynes, 2023).Η επίδραση της γονικής εμπλοκής στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών έχει αναγνωριστεί από εκπαιδευτικούς, διοικητικούς υπαλλήλους και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, οι οποίοι θεωρούν τη γονική συμμετοχή ως ένα από τα αναπόσπαστα μέρη των νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και πρωτοβουλιών (Wilder, 2014).

Ιστορικά, η πρακτική της γονεϊκής εμπλοκής έχει μια μακρά και λαμπρή πορεία, καθώς η αγάπη που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους έχει ωθήσει, εδώ και αιώνες, πολλούς από αυτούς να προβούν στις απαραίτητες θυσίες προκειμένου να διασφαλίσουν την ακαδημαϊκή και ψυχολογική επιτυχία των παιδιών τους. Ωστόσο, με την έλευση της εκβιομηχάνισης και των μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών αντιλήψεων, ο ρόλος του γονέα στην εκπαίδευση άρχισε να φθίνει και ειδικότερα, τις τελευταίες δεκαετίες, οι κοινωνιολογικές αλλαγές κατέστησαν ολοένα και πιο δύσκολο για τους γονείς να εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους στον βαθμό που το έκαναν παλαιότερα Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν συνειδητοποιήσει περισσότερο το τίμημα που έχουν πληρώσει τα παιδιά λόγω της έλλειψης γονεϊκής συμμετοχής και έχουν απευθύνει εκ νέου κάλεσμα προς τις μητέρες και τους πατέρες να συμμετέχουν ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. (Jeynes, 2011).

Μάλιστα, νέα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση είναι καθοριστική για την επιτυχία των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και πέρα από αυτά (OECD, 2012). Σύμφωνα με τη συστηματική ανασκόπηση των Henderson και Mapp (2002), η οποία συνθέτει ερευνητικά δεδομένα δεκαετιών, τα στοιχεία είναι συνεπή και πειστικά: όταν οι οικογένειες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τα παιδιά τείνουν να έχουν υψηλότερες ακαδημαϊ-

κές επιδόσεις, να παραμένουν περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση και να αναπτύσσουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, είναι κρίσιμο να γίνει διάκριση μεταξύ της απλής συμμετοχής και της ουσιαστικής δέσμευσης (engagement). Όπως επισημαίνει η Goodall (2023), η γονεϊκή δέσμευση στη μάθηση αφορά τη σχέση των γονέων με τη μάθηση των παιδιών τους και των νέων, παρά τις αλληλεπιδράσεις των γονέων με το σχολείο, καθώς αυτό το στοιχείο της γονικής εργασίας έχει αποδειχθεί το πιο αποτελεσματικό για την υποστήριξη της μάθησης. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί διεθνώς ότι η μάθηση των μαθητών είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, των δασκάλων, των γονέων και της κοινότητας. Η οικογένεια και το σχολείο έχουν μια διαλεκτική σχέση από τις αρχές της δομημένης εκπαίδευσης. Η φύση της αμφίδρομης σήμερα σχέσης τους έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου. Οι γονείς σε όλες τις εποχές εμπλέκονταν λιγότερο ή περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και φρόντιζαν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο για την κοινωνικοποίησή τους (Χάσκου & Καφαλούκου, 2023). Στον αντίποδα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρείται συχνά χάσμα επικοινωνίας και έλλειψη συγκροτημένης στρατηγικής συνεργασίας με αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και γονέων να περιορίζεται συχνά σε τυπικές ενημερώσεις βαθμολογίας ή στη διαχείριση κρίσεων και παραβατικών συμπεριφορών, αντί να εξελίσσεται σε μια προληπτική και ουσιαστική παιδαγωγική σύμπραξη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017). Αυτό το φαινόμενο συχνά οφείλεται στην παρανόηση της έννοιας, καθώς η άλλη μορφή δραστηριότητας, που επικεντρώνεται στο σχολείο γίνεται συχνά κατανοητή εσφαλμένα ως γονική δέσμευση στη μάθηση ενώ στην πραγματικότητα αποτελεί γονική εμπλοκή στη σχολική φοίτηση (Goodall, 2023). Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να γεφυρώσει αυτό το χάσμα, αναλύοντας στρατηγικές και προοπτικές, καθώς, όπως σημειώνει ο (Jeynes, 2023), υπάρχουν πολλά που μπορεί να διδαχθεί κανείς από αυτή την ιστορική προοπτική και τελικά, αν διδαχθούμε από αυτές τις ιστορικές τάσεις, η πρακτική της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να ενισχυθεί ώστε να αξιοποιήσει το μέγιστο των δυνατοτήτων της, αναγνωρίζοντας ότι τα πιο ισχυρά συστατικά της γονικής εμπλοκής είναι συχνά δυσδιάκριτα και συχνά παραβλέπονται από προηγούμενες θεωρίες γονικής συμμετοχής.

Θεωρητικό και Εννοιολογικό Πλαίσιο

Η βιβλιογραφία που εξετάζει τη σχέση σχολείου και οικογένειας έχει εξελιχθεί σημαντικά και έχει απομακρυνθεί από παλαιότερες θεωρίες που υποστήριζαν τον αυστηρό διαχωρισμό των ρόλων τους. Η Epstein (2011) περιγράφει την άποψη των ξεχωριστών ευθυνών των οικογενειών και των σχολείων, η οποία τονίζει την εγγενή ασυμβατότητα, τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση μεταξύ οικογενειών και σχολείων. Υποστηρίζει ότι οι διακριτοί στόχοι των δύο θεσμών επιτυγχάνονται πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά όταν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τα επαγγελματικά, οικουμενικά πρότυπα και τις κρίσεις τους για τα παιδιά στις τάξεις τους και όταν οι γονείς διατηρούν την προσωπική τους προσοχή και τα εξειδικευμένα πρότυπα και τις κρίσεις τους για τα παιδιά τους στο σπίτι. Σε αντίθεση, η σύγχρονη έρευνα έχει μια διαφορετική προσέγγιση και συγκεκριμένα θεωρεί ότι, ο όρος συνεργασίες σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι καλύτερος από τον όρο γονεϊκή εμπλοκή, για να αναγνωριστεί ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι στην κοινότητα μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Στη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί, οι οικογένειες και τα μέλη της κοινότητας εργάζονται από κοινού για να μοιραστούν πληροφορίες, να καθοδηγήσουν τους μαθητές, να λύσουν προβλήματα και να γιορτάσουν τις επιτυχίες Epstein (2011). Οι Henderson και Mapp (2002) συμπληρώνουν ότι, όταν τα σχολεία υιοθετούν μια τέτοια φιλοσοφία, η ευθύνη για την εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών είναι μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ γονέων, σχολικού προσωπικού και μελών της κοινότητας.

Η Θεωρία των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της J. Epstein

Κεντρικό πυλώνα του θεωρητικού πλαισίου αποτελεί η θεωρία των «Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής» της Epstein, η οποία εξηγεί πώς η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αλληλεπιδρούν για να επηρεάσουν την ανάπτυξη του μαθητή. Το εξωτερικό μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής , σύμφωνα με την Epstein (2011), αναγνωρίζει ότι τα τρία κύρια πλαίσια στα οποία οι μαθητές μαθαίνουν και αναπτύσσονται—η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα—μπορούν να έρθουν πιο κοντά ή να απομακρυνθούν. Ο βαθμός επικάλυψης ελέγχεται από τρεις δυνάμεις: τον χρόνο, την εμπειρία στις οικογένειες και την εμπειρία στα σχολεία. Το μοντέλο κάνει την υπόθεση ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτι-

κών και των γονέων (Δυνάμεις Β και C) είναι αυτές που ωθούν τις σφαίρες να έρθουν πιο κοντά ή τις απομακρύνουν. Η θεωρία αυτή εισάγει τις έννοιες των σχολικών οικογενειών (school-like families) και των οικογενειακών σχολείων (family-like schools), περιγράφοντας τη σύγκλιση των λειτουργιών τους: Ένα οικογενειακό σχολείο αναγνωρίζει την ατομικότητα και τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και, όπως μια οικογένεια, κάνει κάθε παιδί να αισθάνεται ξεχωριστό και ενταγμένο (Epstein, 2011). Το μοντέλο των έξι τύπων εμπλοκής της Joyce Epstein, όπως παρουσιάζεται από τους Newman και οι συνεργάτες (2019), παρέχει έναν ολοκληρωμένο οδηγό για τον σχεδιασμό και την οργάνωση των σχολικών πρακτικών. Κάθε τύπος αντιπροσωπεύει μια θεμελιώδη διάσταση της συνεργασίας, ξεκινώντας από τις βασικές ευθύνες της οικογένειας.

Ο πρώτος τύπος, η Γονεϊκότητα (Parenting), βοηθά όλες τις οικογένειες να κατανοήσουν την παιδική και εφηβική ανάπτυξη και να δημιουργήσουν οικιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τα παιδιά ως μαθητές, περιλαμβάνοντας την παροχή πόρων για τις βασικές ανάγκες τους. Η επικοινωνία (Communicating) αφορά τον σχεδιασμό αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας από το σχολείο προς το σπίτι και από το σπίτι προς το σχολείο σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των μαθητών. Η επικοινωνία είναι η ψυχή των δεσμών μεταξύ του γονέα και του δασκάλου και για να έχει τον μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο, πρέπει να είναι πολυδιάστατη και να χαρακτηρίζεται ως ελεύθερης ροής, ενημερωτική και αμοιβαία υποστηρικτική (Jeynes, 2023). Ο τρίτος τύπος, ο Εθελοντισμός (Volunteering), αφορά την προσέλκυση και οργάνωση της βοήθειας και της υποστήριξης των γονέων (Epstein, 2011). Μια βασική πρόκληση είναι η ευρεία προσέλκυση εθελοντών ώστε όλες οι οικογένειες να γνωρίζουν ότι ο χρόνος και οι δεξιότητές τους είναι ευπρόσδεκτα. Αυτό απαιτεί έναν επαναπροσδιορισμό, ώστε ο εθελοντής να σημαίνει οποιονδήποτε υποστηρίζει τους σχολικούς στόχους και τη μάθηση ή την ανάπτυξη των παιδιών με οποιονδήποτε τρόπο, σε οποιοδήποτε μέρος και οποιαδήποτε στιγμή, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και στο σχολικό κτίριο (Epstein, 2011). Η Μάθηση στο Σπίτι (Learning at Home) είναι ο τέταρτος τύπος και αφορά την εμπλοκή των οικογενειών με τις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους στο σπίτι, συμπεριλαμβανομένων των κατ' οίκον εργασιών και άλλων δραστηριοτήτων και αποφάσεων που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα» (Newman et al., 2019). Οι Henderson και Mapp (2002) τονίζουν τη σημασία αυτής της διάστασης, καθώς οι οικογένειες όλων των πολιτισμικών υποβάθρων,

των εκπαιδευτικών και εισοδηματικών επιπέδων ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, τους μιλούν για το σχολείο, τα βοηθούν να σχεδιάσουν για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα κρατούν επικεντρωμένα στη μάθηση και τις κατ' οίκον εργασίες. Η Λήψη Αποφάσεων (Decision Making) αποτελεί τον πέμπτο τύπο, που αφορά τη συμπερίληψη των οικογενειών ως συμμετεχόντων στις σχολικές αποφάσεις, τη διακυβέρνηση και τη συνηγορία μέσω του συλλόγου γονέων/κηδεμόνων, των σχολικών συμβουλίων, των επιτροπών και άλλων γονεϊκών οργανώσεων (Newman et al., 2019). Τέλος, η Συνεργασία με την Κοινότητα (Collaborating with the Community) ορίζεται ως η αναγνώριση και ενσωμάτωση πόρων και υπηρεσιών από την κοινότητα για την ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων, των οικογενειακών πρακτικών και της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών. Η επιτυχής συνεργασία οδηγεί σε μετρήσιμα αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως αυξημένες δεξιότητες και ταλέντα από εμπλουτισμένες διδακτικές και εξωδιδακτικές εμπειρίες και από την εξερεύνηση επαγγελμάτων στην κοινότητα καθώς και αυτοπεποίθηση, αίσθημα αξίας και του ανήκειν στην κοινότητα (Epstein, 2011).

Το Μοντέλο των Κινήτρων Γονεϊκής Εμπλοκής των Hoover-Dempsey & Sandler

Το 1995 και το 1997, οι Hoover-Dempsey και Sandler πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο της διαδικασίας γονικής συμμετοχής. Υιοθετώντας μια ψυχολογική προοπτική, το μοντέλο εξηγούσε γιατί οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πώς η εμπλοκή τους επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Walker και οι συνεργάτες 2005). Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler εμβαθύνει στα ψυχολογικά κίνητρα που οδηγούν τους γονείς στην εμπλοκή και υποδεικνύει ότι οι αποφάσεις και οι επιλογές εμπλοκής των γονέων βασίζονται σε διάφορες δομές. Η πρώτη και θεμελιώδης δομή είναι η προσωπική κατασκευή του γονεϊκού ρόλου— τι πιστεύουν οι γονείς ότι υποτίθεται πως πρέπει να κάνουν σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους και το οποίο καθορίζει τις δραστηριότητες που οι γονείς αισθάνονται ότι είναι σημαντικές, απαραίτητες και επιτρεπτές να αναλάβουν για λογαριασμό των παιδιών τους. Επιπλέον, το μοντέλο υποδηλώνει ότι διαφορετικά πολιτισμικά και ταξικά πλαίσια διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ορίζουν τον ρόλο τους σχετικά με το πώς θα εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η δεύτερη δομή είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέ-

ων για τη βοήθεια στα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο και αυτό έχει να κάνει με το αν οι γονείς πιστεύουν και είναι βέβαιοι για την ικανότητά τους να είναι χρήσιμοι στο παιδί τους. Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις των γονέων για το αν έχουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αν τα παιδιά τους μπορούν να μάθουν αυτά που έχουν να μοιραστούν και να διδάξουν και αν μπορούν να βρουν εναλλακτικές πηγές δεξιοτήτων ή γνώσεων, εάν και όταν αυτές οι πηγές καταστούν απαραίτητες, διαμορφώνουν την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους και, συνεπώς, την εμπλοκή τους. Τέλος, η τρίτη δομή αφορά τις γενικές προσκλήσεις, απαιτήσεις και ευκαιρίες για οικογενειακή εμπλοκή και το κυρίαρχο ερώτημα που εξετάζεται είναι εάν αντιλαμβάνονται οι γονείς ότι το παιδί και το σχολείο θέλουν και ενδιαφέρονται για την εμπλοκή τους. Σε αυτή τη δομή, η ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, το συνολικό επίπεδο απόδοσης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ο γενικός ενθουσιασμός για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, όλα επηρεάζουν τις αποφάσεις των γονέων σχετικά με τη συμμετοχή (Henderson και Mapp, 2002).

Στρατηγικές Ενίσχυσης της Γονεϊκής Εμπλοκής: Από τη Θεωρία στην Πράξη

Ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία νοιάζονται για τα παιδιά αντικατοπτρίζεται στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία νοιάζονται για τις οικογένειες των παιδιών. Εάν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα παιδιά απλώς ως μαθητές, είναι πιθανό να βλέπουν την οικογένεια ως ξεχωριστή από το σχολείο. Εάν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές ως παιδιά, είναι πιθανό να βλέπουν τόσο την οικογένεια όσο και την κοινότητα ως εταίρους στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών. Στη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί, οι οικογένειες και τα μέλη της κοινότητας συνεργάζονται για να μοιραστούν πληροφορίες, να καθοδηγήσουν τους μαθητές, να λύσουν προβλήματα και να γιορτάσουν τις επιτυχίες (Epstein, 2011). Τα αποτελέσματα αυτής της συνέργειας είναι απτά και καθοριστικά για τη μαθητική πορεία. Όταν τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινοτικές ομάδες συνεργάζονται για να υποστηρίξουν τη μάθηση, τα παιδιά τείνουν να τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο, να παραμένουν στο σχολείο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να τους αρέσει περισσότερο το σχολείο (Henderson και Mapp, 2002).

Η οικοδόμηση μιας ισχυρής συνεργασίας ξεκινά με την αναγνώριση ότι όλοι οι γονείς χρειάζονται αποτελεσματικούς διαύλους επικοινωνίας με τους δασκάλους των παιδιών τους. Χρειάζεται να αισθάνονται ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με το σχολείο οποιαδήποτε στιγμή έχουν κάποια ανησυχία για το παιδί τους. Ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη διατήρηση της καλής επικοινωνίας είναι η ανοιχτότητα προς τους γονείς που τα σχολεία επιδεικνύουν μέσω των επαφών τους μαζί τους. Η στάση αυτή συχνά αναφέρεται ως πολιτική ανοιχτών θυρών (Hornby, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του δημοκρατικού σχολείου έρχεται να ενισχύσει ακόμη περισσότερο τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας. Ένα δημοκρατικό σχολείο προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενθαρρύνει τον διάλογο και καλλιεργεί κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Οι γονείς αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία, με ουσιαστικό λόγο στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, η επικοινωνία δεν περιορίζεται σε τυπικές ενημερώσεις, αλλά εξελίσσεται σε μια δυναμική, αμφίδρομη σχέση που βασίζεται στη συνεργασία, τη διαφάνεια και την κοινή ευθύνη για την πρόοδο των παιδιών (Νικολιδάκης & Τρομάρα, 2025).

Σε μια συνεργασία, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές δημιουργούν πιο οικογενειακά σχολεία, τα οποία αναγνωρίζουν την ατομικότητα κάθε παιδιού και κάνουν κάθε παιδί να αισθάνεται ξεχωριστό και ενταγμένο και καλωσορίζουν όλες τις οικογένειες, όχι μόνο αυτές που είναι εύκολο να προσεγγιστούν (Epstein, 2011). Όταν το προσωπικό του σχολείου αναπτύσσει σχέσεις φροντίδας και εμπιστοσύνης με τους γονείς, αναγνωρίζοντας τους ως συνεργάτες στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών, αυτές οι σχέσεις ενισχύουν την επιθυμία των γονέων να εμπλακούν και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών τους (Henderson και Mapp, 2002). Στη σύγχρονη εποχή, η τεχνολογία προσφέρει πολύτιμα εργαλεία για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ σχολείου και οικογένειας και στόχος είναι ο σχεδιασμός αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας από το σχολείο προς το σπίτι και από το σπίτι προς το σχολείο σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των μαθητών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, τα σχολεία καλούνται να καθιερώσουν ένα τακτικό πρόγραμμα χρήσιμων ειδοποιήσεων, υπομνημάτων, τηλεφωνημάτων, ενημερωτικών δελτίων και άλλων επικοινωνιών (Epstein, 2011).

Αρκετές ερευνητικές μελέτες, διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις που εμπλέκουν τις οικογένειες στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους στο σπίτι συνδέονται με υψηλότερη σχολική επίδοση (Henderson και Mapp, 2002). Μια τέτοια σχεδίαση είναι η διαδικασία Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS), η οποία καθοδηγεί τους μαθητές να διεξάγουν συνομιλίες και αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της οικογένειας στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τη γλώσσα ή άλλα μαθήματα (Epstein, 2011). Σύμφωνα με τη μελέτη των Henderson και Mapp (2002), το TIPS αποδείχθηκε αποτελεσματικό καθώς οι μαθητές κέρδισαν σημαντικά υψηλότερους βαθμούς στις εργασίες των φυσικών επιστημών από τους μαθητές που δεν έκαναν διαδραστικές εργασίες. Οι γονείς δεν χρειάζεται να διδάσκουν σχολικά μαθήματα, αλλά μπορούν να υποστηρίζουν, να ενθαρρύνουν, να παρακινούν τα παιδιά τους, να παρακολουθούν την εργασία τους, να επικροτούν την πρόοδό τους και να διεξάγουν αλληλεπιδράσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους (Epstein, 2011).

Όταν οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου τους, αισθάνονται μεγαλύτερη ευθύνη και είναι πιο αφοσιωμένοι στην υποστήριξη της αποστολής του σχολείου, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Anastasiou και Papagianni, 2020). Μια μελέτη σε σχολεία του Σικάγο διαπίστωσε ότι τα δημοτικά σχολεία που βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση από το 1990 έως το 1997 είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να διαθέτουν αποτελεσματικά τοπικά σχολικά συμβούλια, σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου (Henderson και Mapp, 2002). Στην ελληνική πραγματικότητα, οι διευθυντές των σχολείων φαινόταν όχι μόνο να τάσσονται υπέρ της συμμετοχής των γονέων, αλλά και να θεωρούν απαραίτητη την ενίσχυσή της γονεϊκής εμπλοκής (Lazaridou και Kassida, 2015). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι απρόθυμοι να εμπλέξουν τους γονείς στην επαγγελματική τους δραστηριότητα, καθώς ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και η σχολική ηγεσία είναι δυνατό να εμποδίσουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν την επαγγελματική τους αυτονομία (Anastasiou και Papagianni, 2020). Οι αποτελεσματικές τεχνικές επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων περιλαμβάνουν την αναγνώριση και ενθάρρυνση του δικαιώματος των γονέων να συμμετέχουν στις σχολικές επιτροπές (Lazaridou και Kassida, 2015) .

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Poulou και Matsagouras (2007) στην Ελλάδα, οι γονείς προτιμούν τις επίσημες δραστηριότητες συμμετοχής, όπως οι συναντήσεις γονέων-καθηγητών στο σχολείο και η πρόσκληση των γονέων να εργαστούν στην τάξη (σελ. 85), γεγονός που υποδεικνύει μια δεκτικότητα σε αυτούς τους ρόλους. Η αξία του εθελοντισμού στην ακαδημαϊκή πρόοδο είναι τεκμηριωμένη, όπως για παράδειγμα, η Rosemary και οι συνεργάτες της (1997) εξέτασαν ένα πρόγραμμα με την ονομασία «Book Buddies», το οποίο εκπαιδεύει εθελοντές της κοινότητας για να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές πρώτης και δευτέρας δημοτικού στην ανάγνωση. Σε σύγκριση με τις αρχικές τους βαθμολογίες στην αρχή του προγράμματος, οι μαθητές σημείωσαν σημαντική πρόοδο (Henderson και Mapp, 2002). Για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων εθελοντισμού, οι αποτελεσματικές τεχνικές επικοινωνίας σχολείου-γονέων περιλαμβάνουν την παρακίνηση των γονέων να προσφέρουν εθελοντική εργασία (Lazaridou και Kassida, 2015). Εν τέλει, η επιτυχία αυτών των στρατηγικών εξαρτάται από την οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας, καθώς η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας εργασίας σε ένα σχολείο εξαρτάται από τον διευθυντή του και όπως σημειώνουν ο Iordanides και οι συνεργάτες του (2011) το όραμα, η εμπιστοσύνη, η ανοιχτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και οι συνεργατικές σχέσεις είναι χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

Έρευνα των Henderson και Mapp (2002) επιβεβαιώνει ότι οικογένειες όλων των εισοδηματικών και μορφωτικών επιπέδων, καθώς και από όλες τις εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες, ασχολούνται με την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους στο σπίτι, Ωστόσο, οι λευκές οικογένειες της μεσαίας τάξης τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στη σχολική ζωή. Η ενθάρρυνση της μεγαλύτερης συμμετοχής όλων των γονέων στη σχολική ζωή μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική στρατηγική για την αντιμετώπιση του χάσματος στις επιδόσεις. Επομένως, οι συμπεριληπτικές στρατηγικές που αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ευάλωτων ομάδων, όπως εκείνες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή οικογένειες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι θεμελιώδους σημασίας για την επιτυχία κάθε προγράμματος συνεργασίας.

Συχνά, οι γονείς που προέρχονται από μειονοτικές εθνοτικές ή πολιτισμικές ομάδες γενικά δυσκολεύονται περισσότερο να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους των παιδιών τους. Οι γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να παίζουν κάποιο ρόλο σε αυτό, όπως και η ανησυχία των γονέων να συνδεθούν με δασκάλους που προέρχονται κυρίως από την κυρίαρχη πολιτι-

σμική ομάδα (Hornby, 2000). Η μελέτη του López (2001a) σε οικογένειες μεταναστών εργατών στο Τέξας έδειξε ότι οι γονείς αυτοί θεωρούσαν τον εαυτό τους πολύ ενεργό μέρος της εκπαιδευτικής ζωής των παιδιών τους. Οι οικογένειες σπάνια, αν όχι ποτέ, παρευρίσκονταν σε εκδηλώσεις του σχολείου. Η αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμών των οικογενειών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τις προκαθορισμένες τυπολογίες συμμετοχής που οδηγούν τους περιθωριοποιημένους γονείς να χαρακτηριστούν ως μη συμμετέχοντες (López, 2001b).

Προοπτικές για το Μέλλον της Γονεϊκής Εμπλοκής

Οι προσπάθειες μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης συχνά εστιάζουν σε προσεγγίσεις «από πάνω προς τα κάτω», όπως νέα πρότυπα, αξιολογήσεις και μηχανισμούς λογοδοσίας, αντί να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη συστημάτων συμμετοχής των οικογενειών και εκπαιδευτικών πρακτικών «από τη βάση προς τα πάνω», βασισμένων στις πλούσιες και λεπτομερείς γνώσεις και πνευματικούς πόρους που οι οικογένειες και οι κοινότητες προσφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία (Caspe et al.,2023). Η προοπτική αυτή συνδέεται με τη μετατόπιση των σχέσεων μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας και η μετεξέλιξή τους από το επίπεδο της επικοινωνίας στον σχηματισμό ενός συνεργατικού δικτύου σε οργανωμένη και συστηματική βάση (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017). Σε αυτό το δίκτυο, η σωστή ροή ιδεών οδηγεί όλα τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις από ό,τι θα μπορούσαν να λάβουν αν λειτουργούσαν ατομικά, αναπτύσσοντας έτσι ένα είδος συλλογικής νοημοσύνης που είναι μεγαλύτερη από την ατομική νοημοσύνη των μελών (Leithwood, 2023).

Μια νέα θεωρητική οπτική, η οποία αναφέρεται ως Προσέγγιση Διπλής Πλοήγησης (Dual Navigation Approach - DNA), υπερβαίνει κατά πολύ τις επικρατούσες θεωρίες για τη συμμετοχή των γονέων και διακρίνει και αναλύει πληρέστερα την συμμετοχή των γονέων σε δύο επιμέρους συνιστώσες: το σχολείο και την οικογένεια. Η προσέγγιση αυτή δηλώνει ότι ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε τα μέλη της οικογένειας μπορούν από μόνοι τους να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες κάθε νέου, αλλά και οι δύο πρέπει να συνεργαστούν (Jeynes, 2023). Η γονεϊκή εμπλοκή στοχεύει στην αξιοποίηση των καινοτομιών στον τομέα της εκπαίδευσης για να βοηθηθούν όλοι οι νέοι, ανεξάρτητα από την κοινότητα στην οποία γεννήθηκαν, να αναπτύξουν το πλήρες φάσμα των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα χρειαστούν για να ευημερήσουν στην εργασία, τη ζωή και ως πολίτες στον 21ο αιώνα (Ershadi και Winthrop, 2023). Αυτό είναι

αναγκαίο καθώς τα σχολεία και οι σχολικές περιφέρειες αντιμετωπίζουν πιέσεις από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε εθνικό επίπεδο και τη συμμόρφωση με το νομοθετικό πλαίσιο (Khadija, 2024). Η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και της οικογένειας είναι ένας βασικός παράγοντας για την επίτευξη θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς αναπηρίες, ανεξάρτητα από τη φυλή και την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ηλικία (Lee και Jeynes, 2023). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού με την καλή γονεϊκότητα, την εκτίμηση της εκπαίδευσης και της σχολικής φοίτησης (Pliogou & Tromara, 2024). Συνήθως, οι γονείς εμπλέκονται μόνο αφού έχουν αποφασίσει – ή έχουν ειδοποιηθεί από το σχολείο – ότι υπάρχει ανάγκη να εμπλακούν. Αντίθετα, η συμμετοχή των γονέων θα ήταν ακόμη πιο επωφελής αν ξεκινούσε πολύ πριν θεωρηθεί απαραίτητη (OECD, 2012).

Συμπεράσματα

Πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τη σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης των παιδιών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα στοιχεία που συνδέουν τη γονεϊκή συμμετοχή με τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων είναι αδιαμφισβήτητα (Hornby, 2000). Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι, μεταξύ άλλων παραγόντων, υψίστης σημασίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, και μάλιστα, η γονεϊκή εμπλοκή –εντός ορισμένων ορίων– θεωρείται σήμερα απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα (Lazaridou και Kassida, 2015).

Οι ανεπίσημες επαφές παρέχουν ένα μέσο με το οποίο οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορούν να συναντηθούν ως άτομα με κοινό ενδιαφέρον για την οικοδόμηση σχέσεων για το καλό των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στην κατάρριψη των φραγμών που συχνά υπάρχουν μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Στο προστατευτικό μοντέλο ο κύριος στόχος είναι να αποφευχθούν οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, διαχωρίζοντας τις λειτουργίες της διδασκαλίας και της ανατροφής των παιδιών. Η εκπαίδευση των παιδιών πραγματοποιείται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος των γονέων είναι να φροντίζουν ώστε τα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο στην ώρα τους και με τον κατάλληλο εξοπλισμό (Hornby, 2000).

Πολλές φορές, υπάρχει η τάση οι γονείς να θεωρούνται λιγότερο παρατηρητικοί, λιγότερο οξυδερκείς και λιγότερο έξυπνοι από τους εκπαιδευτικούς, ενώ, μια πιο χρήσιμη άποψη είναι να θεωρήσουμε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι οι ειδικοί στην εκπαίδευση, οι γονείς είναι οι ειδικοί στα δικά τους παιδιά. Το πιο σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για τους γονείς: θα πρέπει να προσπαθήσουν να δουν την κατάσταση του παιδιού από την οπτική γωνία των γονέων. Αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν μια ενσυναισθητική κατανόηση της θέσης των γονέων, τότε είναι πολύ πιο πιθανό να εξελιχθεί μια παραγωγική συνεργασία μεταξύ γονέα και επαγγελματία (Hornby, 2000). Τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη σημαντική συμβολή που έχουν οι οικογένειες στην επιτυχία των μαθητών στο σχολείο είναι πλέον αδιαμφισβήτητα, ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν εμφανίζονται φυσικά στα περισσότερα σχολεία. Η ανάπτυξή τους απαιτεί συνήθως ηγεσία. Όταν οι διευθυντές σχολείων μειώνουν ή εξαλείφουν τα εμπόδια, οι γονείς είναι πιο πιθανό να δουν έναν ρόλο για τον εαυτό τους και να πιστέψουν ότι έχουν κάτι να συνεισφέρουν στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (Leithwood, 2023). Είναι απαραίτητο να υιοθετήσουν μια φιλοσοφία συνεργασίας και να βεβαιωθούν ότι οι γονείς, το σχολικό προσωπικό και τα μέλη της κοινότητας κατανοούν ότι η ευθύνη για την εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών είναι μια συλλογική προσπάθεια (Henderson και Mapp, 2002).

Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι η έλλειψη κοινωνικού και πολιτικού κεφαλαίου μπορεί να περιορίσει σοβαρά την ικανότητα των οικογενειών να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους. Όταν οι γονείς αισθάνονται ότι έχουν τη δύναμη να αλλάξουν και να ελέγξουν τις συνθήκες τους, τα παιδιά τείνουν να τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο. Όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες για να αναπτύξουν τις συνδέσεις τους, οι οικογένειες γίνονται ισχυροί σύμμαχοι των σχολείων και υποστηρικτές της δημόσιας εκπαίδευσης (Henderson και Mapp, 2002). Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα όραμα για το πώς θα έμοιαζε η αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή. Το μοντέλο αυτό πρέπει να αναγνωρίζει ότι, ενώ όλοι οι γονείς έχουν κάποιες ανάγκες και κάποιες πιθανές συνεισφορές που μπορούν να αξιοποιηθούν, ένας μικρότερος αριθμός έχει έντονη ανάγκη για καθοδήγηση ή την ικανότητα να κάνει μια εκτεταμένη συνεισφορά (Hornby, 2000).

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας στον τομέα της γονεϊκής εμπλοκής είναι η εστίαση στην ακαδημαϊκή επίδοση που φαίνεται να μονοπωλεί τη βιβλιογραφία. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί επίσης να έχει

υψηλότερους σκοπούς εκτός της ακαδημαϊκής επιτυχίας, όπως η κοινωνικο-συναισθηματική υγεία καθώς και η συνολική ευημερία στη ζωή (Latunde, 2017). Συνολικά, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων βοηθά σημαντικά τους νέους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και, για τον λόγο αυτό, εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να συνεργαστούν στενά για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών(Jeynes, 2011).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς /Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus:Commencing the research with teachers. *Education Sciences*, *0*(2), 84-113. https://doi.org/10.26248/.v0i2.70

Anastasiou, S., και Papagianni, A. (2020). Parents', Teachers' and Principals' Views on Parental Involvement in Secondary Education Schools in Greece [69]. *Education Sciences*, *10*(3). https://doi.org/10.3390/educsci10030069

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Caspe, M., Borrello, V. J., και Hernández, R. (2023). On a Journey to Purposeful Pathways: Building Educator Capacity to Engage Families. In W. Jeynes (Ed.), *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes: Parental Communication, Expectations, and Participation for Student Success* (pp. 311-328). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003128434-20

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships : preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

Ershadi, M., και Winthrop, R. (2023). Demand for Education Transformation and 21st-Century Skills for All Children: The Role of Parental Perspectives in System Transformation. In W. Jeynes (Ed.), *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes: Parental Communication, Expectations, and Participation for Student Success* (pp. 60-79). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003128434-5

Goodall, J. (2023). Parental engagement: Problems, possibilities and pandemic. In W. Jeynes (Ed.), *Relational aspects of parental involvement to support educational outcomes: Parental communication, expectations, and participation for student success* (pp. 22–38). Routledge.

Henderson, A., και Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. *E*ducational Development Laboratory.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Cassell.

Iordanides, G., Lazaridou, A., και Babaliki, M. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. https://www.researchgate.net/profile/Angeliki-Lazaridou/publication/260476761_The_Principal's_Role_in_Achieving_School_Effectiveness/links/53d019980cf25dc05cfe1a16/The-Principals-Role-in-Achieving-School-Effectiveness.pdf

Jeynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.

Jeynes, W. (2023). A Theory of Parental Involvement Based on the Results of Meta-Analyses. In W. Jeynes (Ed.), *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes: Parental Communication, Expectations, and Participation for Student Success* (pp. 3-21). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003128434-2

Khadija, S. (2024). Exploring Parental Involvement in Education: Strategies for Building Strong Partnerships. (3), 74-78.

Latunde, Y. C. (2017). *Research in parental involvement : methods and strategies for education and psychology*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59146-3

Lazaridou, A., και Kassida, A. G. (2015). Involving parents in secondary schools: principals' perspectives in Greece. *29*(1), 98-114. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2013-0102

Lee, C. G., και Jeynes, W. (2023). Parental Involvement in East Asia and the United States among Children with Special Needs. In W. Jeynes (Ed.), *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes: Parental Communication, Expectations, and Participation for Student Success* (pp. 183-201). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003128434-13

Leithwood, K. (2023). Building Productive Relationships with Families and Communities: A Priority for Leaders to Improve Equity in Their Schools. In W. Jeynes (Ed.), *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes: Parental Communication, Expectations, and Participation for Student Success* (pp. 244-262). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003128434-17

López, G. R. (2001a). *On whose terms? Understanding involvement through the eyes of migrant parents.* Annual Meeting of the American Educational Research Association.

López, G. R. (2001b). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, *71*(3), 416-437.

Newman, N., Northcutt, A., Farmer, A., και Black, B. (2019). Epstein's model of parental involvement: Parent perceptions in urban schools [Epstein'in Ebeveyn Katılımı Modeli: Kentsel Okullarda Ebeveyn Algıları]. *Language Teaching and Educational Research*, *2*(2), 81-100. https://doi.org/10.35207/later.559732

Νικολιδάκης, Σ. & Τρομάρα, Σ. (2025). Δημοκρατικό σχολείο και μετασχηματιστική εκπσίδευση στον 21ο αιώνα. Γρηγόρη.

OECD. (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264176232-en

Pliogou, V., Tromara, S. (2024). Home-school communication in Greek Secondary Multicultural Educational Settings: Parents' and Teachers' Perspectives. *Hellenic Journal of Research in Education, 13*(1), 66-88. https:// ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/36656/27797

Poulou, M., και Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, *1*(0), 83-89.

Rosemary, C. A., Invernizzi, M., Juel, C., και Richards, H. C. (1997). At-Risk Readers and Community Volunteers : A 3-Year Perspective. *Scientific Studies of Reading*, *1*(3), 277–300. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0103_6\

Walker, Joan M. T., Wilkins, Andrew S., Dallaire, James R., Sandler, Howard M., και Hoover-Dempsey, Kathleen V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 85-104. https://doi.org/10.1086/499193

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, *66*(3), 377-397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

Χάσκου, Σ., Καφαλούκου, Κ. (2023). Η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη συμπεριφορά των μαθητών και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. *Πρακτικά – Τόμος Ε΄- 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο-«Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*. (σσ. 148-154).

Εκπαίδευση και Αφήγησης Ζωής ως συμπληρωματικά εργαλεία στη λειτουργία των θεραπευτικών κοινοτήτων

Δρ. Αικατερίνη Ντάφλου
Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
katentaf@yahoo.gr

Δρ. Βασίλης Καταγής
ΚΕΘΕΑ εν ΔΡΑΣΕΙ,
v.katagis@yahoo.gr

Περίληψη

Ο εθισμός αποτελεί μια κοινή πάθηση. Είναι κάτι που μπορεί να συμβεί στον καθένα, να επηρεάσει άτομα κάθε ηλικίας, υπόβαθρου και κοινωνικοοικονομικών ομάδων. Η εξάρτηση είναι όμως και μια παράμετρος αλληλένδετη με την σωφρονιστική διαδικασία και την επανένταξη των κρατουμένων. Αυτή αφορά σε μια σειρά ζητημάτων. Ειδικότερα αφορά όχι μόνο στη διακοπή της χρήσης των ουσιών αλλά και στην τροποποίηση της εξαρτητικής συμπεριφοράς μέσω της εκπαίδευσης και της κατανόησης των επιβαρυντικών συνθηκών που προηγήθηκαν της χρήσης ουσιών και οδηγούν στην χρήση και την εξάρτηση από αυτές. Αφορά ως εκ τούτου όλες εκείνες τις μη λειτουργικές αποφάσεις που μαζί με μη λειτουργικές συμπεριφορές και ρόλους που υιοθετούν οι άνθρωποι καταλήγουν σε μια διαδρομή ζωής. Το περιβάλλον της θεραπευτικής κοινότητας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και στις δυο διαστάσεις σύμφωνα με έρευνα που προηγήθηκε.

Στην εισήγηση αυτή αναλύονται τα αποτελέσματα αυτά με σκοπό να αποτυπωθεί η βαθύτερη κατανόηση της θεραπευτικής παρέμβασης για τα έγκλειστα άτομα αλλά και η πρόληψη της υποτροπής βάσει της εκπαίδευσης και της εφαρμογής της μεθόδου της Αφήγησης Ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: Θεραπευτικές κοινότητες, εκπαίδευση, αφήγηση ζωής, εθισμός

Abstract

Addiction is a common condition. It is something that can happen to anyone, affecting people of all ages, backgrounds and socioeconomic groups. However, addiction is also a parameter intertwined with the correctional process and the reintegration of inmates. This concerns a number of issues. In particular, it concerns not only the cessation of substance use but also the modification of addictive behavior through education and understanding of the aggravating conditions that preceded substance use and lead to substance use and dependence. It therefore concerns all those dysfunctional decisions that, together with dysfunctional behaviors and roles that people adopt, result in a life path. The environment of the therapeutic community plays a decisive role in both dimensions according to previous research.

This paper analyzes the results of this study with the aim of capturing a deeper understanding of therapeutic intervention for incarcerated individuals and the prevention of relapse based on education and the application of the Life Narrative method.

Keywords: Therapeutic communities, education, life narrative, addiction

Εισαγωγή

Η κοινωνική επανένταξη αποτελεί κρίσιμο συστατικό της σωφρονιστικής πολιτικής κάθε συστήματος ποινικής δικαιοσύνης, αλλά και της ίδιας της λειτουργίας των κοινοτήτων. Η κατεύθυνση που δίνεται από τα διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα μεταχείρισης των έγκλειστων ατόμων υπογραμμίζει τη σημασία της πρόληψης της εγκληματικότητας και της μείωσης της υποτροπής, ως μέρος της προστασίας της κοινωνίας. Σύμφωνα ωστόσο με σχετικές έρευνες (Bierens & Carvalho, 2011; Gottschalk, 2011), ένα έγκλειστο άτομο που δεν έχει βοηθηθεί στην επίλυση βασικών ζητημάτων της ζωής του (εργασία, εκπαίδευση, εξαρτήσεις) είναι πιο πιθανό να επιστρέψει στη φυλακή πολύ σύντομα από την αποφυλάκισή του. Η υποτροπή λοιπόν αντιμετωπίζεται ως ένα βασικό μέτρο για την αξιολόγηση της επιτυχίας ή αποτυχίας κάθε μέτρου της επίσημης κοινωνικής αντίδρασης απέναντι στο έγκλημα (Ζαραφωνίτου 2004, σ. 228).

Θεωρείται επίσης πολυπαραγοντικό φαινόμενο επαγωγικού χαρακτήρα (Aseltine, et.al., 2000) και άρα σύμπτωμα βασικών μειονεξιών στη ζωή των ατόμων. Οι μειονεξίες αυτές συνήθως είναι σωρευτικές κι αφορούν σε διάφορα επίπεδα τη ζωή των ατόμων.

Η εξάρτηση των ατόμων από ναρκωτικές ουσίες και τη χρήση αλκοόλ αποτελεί μια βασική αιτία παραβατικής συμπεριφοράς που οδηγεί τα άτομα σε εγκλεισμό και συνακόλουθα σε υποτροπιάζουσες συμπεριφορές και πράξεις (Coretta, 2012; Green, et al., 2016). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών και άλλων παραγόντων με την παραβατική συμπεριφορά δεν είναι μια γραμμική αλλά μια κυκλική διαδικασία, η οποία ορίζεται από μια αμοιβαία και διαδραστική επιρροή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα η αλληλεπίδραση αυτή έχει ισχυρό αντίκτυπο στις παράνομες συμπεριφορές των ατόμων, κι ιδιαίτερα στην παραβατικότητα και στην κατάχρηση των ουσιών (Piko & Balaìzs, 2012; Buelga, et al., 2017)

Σχετικές μάλιστα έρευνες τη συνδέουν με τον υπερπληθυσμό των φυλακών (Καταγής, et.al., 2011). Μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού των φυλακών είναι εξαρτημένοι στη χρήση ουσιών. Δυστυχώς για τα άτομα αυτά τα ποσοστά υποτροπής στον ίδιο εθισμό στα ναρκωτικά ή το αλκοόλ που τους οδήγησε αρχικά στην παραβατική συμπεριφορά είναι αρκετά υψηλά. Οι μελέτες υποδεικνύουν ότι περίπου το 40-60% των ατόμων υποτροπιάζουν εντός 30 ημερών από την ολοκλήρωση του προγράμματός τους. Το 85% αυτών υποτροπιάζει δε μέσα στον πρώτο χρόνο (https://americanaddictioncenters.org/rehab-guide/success-rates-and-statistics).

Οφείλει λοιπόν κανείς να θεωρήσει την κυκλική αυτή διαδικασία υποτροπιασμού των ατόμων ως μια αλληλο-τροφοδοτούμενη διαδικασία η οποία πρέπει να διακοπεί στο πλαίσιο του σωφρονισμού. Στο πλαίσιο αυτό η θεραπεία των εξαρτήσεων στις θεραπευτικές κοινότητες, εντός και εκτός των σωφρονιστικών καταστημάτων, και η προσωπική ενδυνάμωση κι εκπαίδευση τους αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την οικοδόμηση ανθεκτικών κοινοτήτων (Wangari & Kuria, 2013) αλλά πρωτίστως των ίδιων των ατόμων.

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που αφορούν στην χρήση ουσιών. Από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Mamman, et.all., 2014), έως τη θεωρία της μάθησης (Bandura, 1986), η διακρίνουσα έννοια αφορά στην αξιολόγηση της ιδιαιτερότητας της σχέσης μεταξύ του χρήστη και της ουσίας και στον τρόπο που αυτή καταλήγει να δημιουργεί διαφορετικά επίπεδα επιρροής στη συμπεριφορά των ατόμων.

Για τους σκοπούς της έρευνας η θεωρία της προσωπικότητας της χρήσης ουσιών είναι η πλέον σχετική. Κι αυτό γιατί εστιάζει σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που σχετίζονται περισσότερο με την κατάχρηση των ουσιών. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να αυξήσουν την πιθανότητα χρήσης τους, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έντονη ευαισθησία και παρορμητικότητα και η τάση συναισθηματικής εξάρτησης από τους άλλους, αλλά και η χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση και οι κακές δεξιότητες αντιμετώπισης της (Calamai, 2021). Έτσι λοιπόν για την έρευνα η εξάρτηση και χρήση ουσιών ορίζεται ως μια επικίνδυνη συμπεριφορά που θα μπορούσε να περιγραφεί '*ως ένα δυσπροσαρμοστικό μοτίβο χρήσης που οδηγεί σε κλινικά σημαντική βλάβη ή δυσφορία*' (Kpae, 2019). Συμπεριφορά που σχετίζεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στη διαχείριση των οποίων όμως μπορούν τα άτομα να εκπαιδευτούν με την κατάλληλη κι εξατομικευμένη θεραπεία και εκπαίδευση ώστε να τα διαχειρίζονται χωρίς την προσφυγή στις ουσίες.

Η επεξήγηση αυτή είναι απαραίτητη καθώς σύμφωνα με το WHO (WHO Expert Committee on Drug Dependence and World Health Organization, 1969) το σύνδρομο εξάρτησης που προέρχεται από την επαναλαμβανόμενη χρήση ουσιών οδηγεί σε '*ισχυρή επιθυμία λήψης του, δυσκολία στον έλεγχο της χρήσης του, (και) επιμονή στη χρήση του παρά τις επιβλαβείς συνέπειες*» (Kpae, 2019). Στην πραγματικότητα, οι ουσίες αυτές μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη συμπεριφορά των ατόμων, όσο και να προκαλέσουν βιολογικές αλλαγές στο σώμα επηρεάζοντας το σημαντικά (Volkow et al., 2019).

Για όλους τους παραπάνω λόγους η μελέτη αυτή επικεντρώνεται με ιδιαίτερη έμφαση στα Κέντρα Θεραπείας και Αποκατάστασης Εξαρτημένων Ατόμων και ειδικότερα στις προσωπικές εκτιμήσεις των ατόμων αυτών, εστιάζοντας στην εμπειρία τους και τις έννοιες που αποδίδουν οι ίδιοι στη θεραπεία ως μέρος της εκπαίδευσής τους προς την κοινωνική τους επανένταξη.

Το πλαίσιο

Η διεθνής πρακτική σε σχέση με τον τρόπο που θα έπρεπε να διαχειρίζονται τα συστήματα ποινικής δικαιοσύνης μια μορφή κοινωνικής παρέκκλισης που σχετίζεται με τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών δεν είναι ομοιογενής και υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι ποικίλες και διαφορετικές πολιτικές ερμηνεύουν άλλοτε τη χρήση ουσιών ως

έγκλημα κι άλλοτε ως μορφή ασθένειας (Marsden, et al., 2017). Αυτή η σύγχυση των εκ διαμέτρου αντίθετων απόψεων αναγκάζει να θεωρήσουμε ασαφείς τις πολιτικές που ακολουθούνται κι ειδικότερα το βαθμό στον οποίο οι θεραπευτικές παρεμβάσεις θεωρούνται από τη σχετική εμπειρία ότι πρέπει να συμπληρώνουν τη δραστηριότητα της ποινικής δικαιοσύνης (Best, et al., 2010) στην υποστήριξη της κοινωνικής επανένταξης.

Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η δομή του ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ: Η διαδικασία της απεξάρτησης, όπως αυτή ορίζεται από τα πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ, 'αποτελεί την έναρξη, όχι του σωφρονισμού, αλλά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε ατόμου-κρατούμενου και μέλους θεραπευτικού προγράμματος. Το Θεραπευτικό Πρόγραμμα ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ (https://www.kethea-endrasi.gr), με έδρα την Αθήνα, παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής στήριξης, θεραπείας και κοινωνικής επανένταξης σε κρατούμενους και αποφυλακισμένους χρήστες και πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών. Ειδικότερα, παρέχει υπηρεσίες στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού Ι, στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού ΙΙ, στο Νοσοκομείο Κορυδαλλού «Άγιος Παύλος», στο Κατάστημα Κράτησης Γυναικών Ελεώνα Θηβών και στην πόλη της Λιβαδειάς, με τη λειτουργία Συμβουλευτικών Κέντρων και Θεραπευτικών Κοινοτήτων. Στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού Ι, στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού ΙΙ, καθώς και στο Κατάστημα Κράτησης Γυναικών Ελαιώνα Θηβών, λειτουργεί ομώνυμη Θεραπευτική Κοινότητα σε ειδικά παραχωρημένο χώρο. Το καθημερινό πρόγραμμα περιλαμβάνει υπηρεσίες θεραπείας, εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο πλαίσιο της πολυδιάστατης κι ολοκληρωμένης θεραπευτικής παρέμβασης εντός και εκτός του σωφρονιστικού συστήματος, οι λειτουργίες του Προγράμματος, έχουν ως στόχο την κοινωνική, εκπαιδευτική και επαγγελματική επανένταξη των ανθρώπων καθώς και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους βοηθήσουν να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους.'

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός κι υποθέσεις της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι απόψεις έγκλειστων εξαρτημένων από ουσίες ατόμων αναφορικά με τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα τα οποία παρακολουθούν. Πιο αναλυτικά περιγράφονται οι σχέσεις τους με τους ομότιμους και τους εκπαιδευτές τους, η ευημερία

κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων, η ψυχολογική τους κατάσταση και η ικανοποίηση τους από τα προγράμματα αυτά. Ταυτόχρονα, διερευνάται και η σχέση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές. Η προοπτική του έγκλειστου ατόμου παρέχει μια εικόνα σχετικά με το ποιες πτυχές της σωφρονιστικής εκπαίδευσης οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ως ωφέλιμες κατά τη διάρκεια της θεραπείας των εξαρτήσεων τους αλλά και ως προσδοκία για την αποφυλάκισή τους. Για να αποτυπωθεί η πολυπλοκότητα των δυναμικών διαδικασιών των θεραπευτικών σχέσεων και των συμπεριφορών των έγκλειστων ατόμων η έρευνα βασίστηκε στις ακόλουθες υποθέσεις.

Υποθέσεις: Η έρευνα βασίστηκε σε τρεις υποθέσεις εργασίας:

- Υπόθεση 1η:

Η συσχέτιση του εκπαιδευομένου με τους ομότιμους και τους εκπαιδευτές τους στη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης είναι υψηλή από τα έγκλειστα άτομα. Η ολοκλήρωση των σπουδών τους είναι μια ευκαιρία αυτοπραγμάτωσης.

- Υπόθεση 2η:

Για να επιτευχθεί η επανένταξη η εκπαιδευτική-θεραπευτική ευημερία είναι μια αλληλένδετη διαδικασία όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τα θέματα οργανωτικής τάξης, οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και οι μηχανισμοί αλληλεπίδρασης αποτελούν ισάξια μέρη.

- Υπόθεση 3η:

Η βελτίωση των πρακτικών της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των θεραπευτικών κοινοτήτων με τη χρήση Τ.Π.Ε. έχουν γενικότερα θετικό αντίκτυπο στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας αλλά και της μάθησης στα πλαίσια της σωφρονιστικής διαδικασίας.

Δείγμα της έρευνας

Για να είναι επιλέξιμα για συμμετοχή τα άτομα της έρευνας έπρεπε να ήταν: 1) άνω των 18 ετών. 2) να έχουν πρόσβαση σε φαρμακευτική αγωγή πριν από τη συμμετοχή στη μελέτη και 3) να βρίσκονται σε εγκλεισμό και θεραπεία στις δομές που υποστηρίζει το ΚΕΘΕΑ εν ΔΡΑΣΕΙ εξαιτίας των προβλημάτων τους με εξαρτήσεις από ναρκωτικές ουσίες και αλκοόλ.
Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται έτσι από ένα σύνολο 47 ατόμων (γυναικών και ανδρών) που είναι σε εγκλεισμό σε συνολικά 3 σωφρονιστικά καταστήματα της Ελλάδας. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι άνδρες, με την μέση ηλικία τους να φτάνει τα 40.80 έτη. Οι ερωτώμενοι είναι κυρίως άγαμοι και χωρίς παιδιά και διέμεναν σε αστική περιοχή. Ακόμη, το

μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από αποφοίτους Λυκείου που βρίσκονται σε εγκλεισμό έως 1 έτος.

Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 6 ενοτήτων. Η πρώτη ενότητα απαρτίζεται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ερώτηση ανοιχτού τύπου, οι οποίες μελετούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Η δεύτερη ενότητα μελετά την σχέση των εγκλεισμένων με τους ομότιμους τους και τους εκπαιδευτές τους κατά την διάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης και θεραπείας. Η ενότητα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις τύπου Likert που απαντώνται μια φορά για κάθε ομάδα ατόμων, ενώ δέχονται τιμές από *το 1-Σχεδόν πάντα αλήθεια έως το 4-Σπάνια αλήθεια*. Η τρίτη ενότητα εμπεριέχει το ερωτηματολόγιο «Workplace PERMA Profiler», το οποίο μελετά την ευημερία κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων θεραπείας και εκπαίδευσης. Η ενότητα περιέχει συνολικά 13 δηλώσεις τύπου Likert με τις απαντήσεις τους να δέχονται τιμές από *το 1-Ποτέ/Σε πολύ μικρό βαθμό έως το 5-Πολύ συχνά/Σε πολύ μεγάλο βαθμό*. Η τέταρτη ενότητα περιέχει την κλίμακα «Psychological Well-Being», η οποία διερευνά την ικανοποίηση των ερωτώμενων από τα προγράμματα, ενώ οι απαντήσεις των 11 δηλώσεων κυμαίνονται από *το 1-Διαφωνώ πολύ έως το 7-Συμφωνώ πολύ*. Η πέμπτη ενότητα εμπεριέχει την κλίμακα «Minessota Satisfaction Questionnaire (MSQ)", η οποία διερευνά την ικανοποίηση των ερωτώμενων από τα προγράμματα. Η κλίμακα περιέχει 15 δηλώσεις τύπου Likert, οι απαντήσεις των οποίων κυμαίνονται από *το 1-Πολύ ικανοποιημένος έως το 5-Πολύ δυσαρεστημένος*. Η έκτη και τελευταία ενότητα επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των ερωτώμενων από τις διάφορες διαστάσεις της εκπαίδευσης και της θεραπείας των ερωτώμενων. Η διάσταση είναι 5βάθμια από *το 1-Πολύ ικανοποιημένος έως το 5-Πολύ δυσαρεστημένος*, ενώ η κλίμακα περιλαμβάνει συνολικά 14 δηλώσεις.

Συλλογή κι ανάλυση δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράσθηκε σε όλα τα άτομα που συμμετείχαν στα θεραπευτικά προγράμματα του ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ την περίοδο της έρευνας, κι ειδικότερα κατά τον μήνα Φεβρουάριο του 2024. Συμπληρώθηκαν από τους ίδιους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους στις

δομές των δυο σωφρονιστικών καταστημάτων του Κορυδαλλού και του αντίστοιχου του Ελαιώνα Θηβών. Για την τήρηση της δεοντολογίας της έρευνας προηγήθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για το ερευνητικό εργαλείο και δόθηκε σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα ενημερωτικό-εισαγωγικό σημείωμα. Το σημείωμα αυτό πληροφόρησε τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς της έρευνας και την ανώνυμη και εθελοντική συμμετοχή τους. Επιπλέον, ανέφερε τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου και ενθάρρυνε τους ερωτώμενους να απαντήσουν με ειλικρίνεια όλες τις ερωτήσεις.

Ανάλυση δεδομένων
Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση του προγράμματος SPSS v.25. Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Αποτελέσματα της έρευνας

Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων φαίνεται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο θεραπευτικό πρόγραμμα στην τρέχουσα περίοδο της έρευνας είναι άνδρες (95.7%), ενώ το 4.3% αγγίζουν οι γυναίκες.

Πίνακας 1. *Φύλο*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	45	95,7	95,7	95,7
	Γυναίκα	2	4,3	4,3	100,0
	Total	**47**	**100,0**	**100,0**	

Οι συμμετέχοντες είναι κυρίως άτομα νεαρής και μέσης ηλικίας (η μέση ηλικία τους αγγίζει τα 40.80 έτη). Είναι στην πλειοψηφία τους (93.5%) αστικής διαμονής και κυρίως άγαμοι.

Πίνακας 2. *Οικογενειακή κατάσταση*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	27	57,4	57,4	57,4
	Έγγαμος/η	14	29,8	29,8	87,2
	Σε διάσταση	3	6,4	6,4	93,6
	Διαζευγμένος/η-Χωρισμένος/η	3	6,4	6,4	100,0
	Total	**47**	**100,0**	**100,0**	

Σημαντικό ποσοστό του δείγματος της έρευνας (42,6) έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις. Ειδικότερα το 29.8% εξ αυτών έχουν 1 παιδί, σε ποσοστό 8.5% 2 παιδιά, ενώ το 4.3% έχουν 3 παιδιά.

Πίνακας 3. *Παιδιά*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	27	57,4	57,4	57,4
	1,00	14	29,8	29,8	87,2
	2,00	4	8,5	8,5	95,7
	3,00	2	4,3	4,3	100,0
	Total	**47**	**100,0**	**100,0**	

Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα δείχνει, όπως αναμενόταν, τα φτωχά εκπαιδευτικά τους επίπεδα. Είναι χαρακτηριστικό της αυξημένης ανάγκης για ενίσχυση της εκπαίδευσής τους ότι το 73,3 εξ αυτών διαθέτουν μηδαμινή ή ελάχιστη εκπαίδευση (40% απολυτήριο Λυκείου, 24.4% απολυτήριο Γυμνασίου, 8.9% είναι αναλφάβητοι). Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι το 22,2 εξ αυτών διαθέτουν αυξημένα προσόντα (17.8% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση το 4.4%), στοιχείο που μας αναγκάζει να θεωρήσουμε ιδιαίτερα σημαντική αλλά όχι μοναδική την επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου στην με εξαρτήσεις παραβατική ζωή των ατόμων της έρευνάς μας.

Πίνακας 4. *Επίπεδο εκπαίδευσης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναλφάβητος	4	8,5	8,9	8,9
	Απολυτήριο Γυμνασίου	11	23,4	24,4	33,3
	Απολυτήριο Λυκείου	18	38,3	40,0	73,3
	Ανώτερη	2	4,3	4,4	77,8
	Ανώτατη	2	4,3	4,4	82,2
	Μεταπτυχιακές σπουδές	8	17,0	17,8	100,0
	Total	**45**	**95,7**	**100,0**	
Missing	System	2	4,3		
Total		**47**	**100,0**		

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι βρίσκονται σε εγκλεισμό μόλις ένα έτος (78.7%). Το 12.8% αναφέρουν ότι το διάστημα του εγκλεισμού τους είναι 1 με 3 έτη και το 8.5% 4 με 10 έτη. Το στοιχείο αυτό είναι μια παράμετρος που θεωρούμε ότι πρέπει να τύχει ανάλογης προσοχής τόσο για την τρέχουσα έρευνα όσο και για τις μεταγενέστερες. Κι αυτό διότι αποδίδει ιδιαίτερη αξία στην σωφρονιστική πολιτική ότι επέδειξε άμεσες αντιδράσεις προκειμένου να θεραπεύσει το μεγαλύτερο ποσοστό τους (78.7%) από την έναρξη του εγκλεισμού. Αφήνει αναπάντητο όμως το ερώτημα γιατί το υπόλοιπο 21,3 % υπό εξαρτήσεις ατόμων χρειάστηκε να περάσουν τουλάχιστον 3-10 έτη εγκλεισμού προκειμένου να συμμετέχει στα θεραπευτικά προγράμματα. Φαίνεται μάλιστα ότι τα άτομα αυτά είναι κυρίως μέσης ηλικίας, στοιχείο που τονίζει την μεγάλη σημασία της επιδίωξης έγκαιρης και το δυνατόν άμεσης σωφρονιστικής και θεραπευτικής πολιτικής. Εξάλλου από σχετικές μελέτες φαίνεται ότι οι θετικές ενισχύσεις που λαμβάνει κανείς σχετικά με την παραβατικότητα, ή την χρήση ναρκωτικών ουσιών, είναι πιθανό να διαμορφώσουν τις στάσεις του στην ενήλικη ζωή (Jolliffe et al., 2017).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα της μεθοδολογίας στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση των σχέσεων στο πλαίσιο της θεραπευτικής κοινότητας. Στους Πίνακες 5 και 6, που ακολουθούν μελετάται αφενός η μεταβλητή-score που αφορά στην καλή σχέση των ερωτώμενων

με τους ομότιμους που λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα θεραπείας και εκπαίδευσης. Η μεταβλητή αποτελείται από τον μέσο όρο 10 δηλώσεων, ενώ δέχεται τιμές από το 1 έως το 4, με την αύξηση της τιμής να ταυτίζεται με την αύξηση του επιπέδου καλής σχέσης που παρουσιάζουν οι ερωτώμενοι με τους ομότιμους τους. Οι ερωτώμενοι παρουσιάζουν ιδιαίτερα καλή σχέση με τους ομότιμους τους (2.95). Η αξιοπιστία ωστόσο των μεταβλητών μελετήθηκε με την χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha και φαίνεται να είναι χαμηλή, με τιμή 0.586. Η αξιοπιστία ορίζεται ως 'ο βαθμός στον οποίο ένα όργανο μέτρησης παράγει σταθερά αποτελέσματα' (Kinnear & Gray 2006, p. 548).

Πίνακας 5. *Καλή σχέση με τους ομότιμους*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		2,9553
Std. Deviation		,34314
Minimum		2,30
Maximum		3,60
Cronbach's Alpha		0.586
N		10

Στον Πίνακα 6 αναφερόμαστε στο επίπεδο καλής σχέσης που παρουσιάζουν οι ερωτώμενοι με τους εκπαιδευτές των προγραμμάτων. Η μεταβλητή-score αποτελείται από τον μέσο όρο 10 δηλώσεων, ενώ όπως και προηγουμένως, δέχεται τιμές από το 1 έως και το 4. Η αύξηση της τιμής, ταυτίζεται με αύξηση των καλών σχέσεων που παρουσιάζουν οι ερωτώμενοι με τους εκπαιδευτές. Η μέση τιμή της καλής σχέσης με τους εκπαιδευτές φαίνεται να είναι ιδιαίτερα υψηλή για άλλη μια φορά (3.19), παρότι η χρήση του Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία δείχνει εκ νέου να είναι χαμηλή με τιμή 0.574. Θεωρούμε ότι η χαμηλή τιμή των δεικτών υποδεικνύει την συναισθηματική και ψυχολογική ευαλωτότητα του υπό έρευνα πληθυσμού (κρατούμενοι) στα κρίσιμα ζητήματα των σχέσεων τους.

Πίνακας 6. *Καλή σχέση με τους εκπαιδευτές*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		3,1920
Std. Deviation		,34382
Minimum		2,60
Maximum		3,80
Cronbach's Alpha		0,574
N		10

Με την έρευνα διερευνώνται επίσης τα θετικά συναισθήματα που αποκομίζουν τα άτομα στον χώρο κατά την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης και θεραπείας. Η μεταβλητή αποτελείται από τον μέσο όρο 4 δηλώσεων και δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, Υψηλότερες τιμές ταυτίζονται με αύξηση των θετικών συναισθημάτων στον χώρο, ενώ ο έλεγχος Cronbach's Alpha ανέδειξε υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας με τιμή 0.839. Στον Πίνακα 7, παρατηρείται πως άνω του μετρίου βρίσκεται το επίπεδο θετικών συναισθημάτων στον χώρο των ερωτώμενων (3.34).

Πίνακας 7. *Θετικά συναισθήματα στον χώρο*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		3,3404
Std. Deviation		,87450
Minimum		2,00
Maximum		4,75
Cronbach's Alpha		0.839
N		4

Εστιάζοντας περισσότερο στον βαθμό εκπαιδευτικής δέσμευσης των συμμετεχόντων παρατηρούμε ότι η μεταβλητή, όπως και προηγουμένως, δέχεται τιμή από το 1 έως το 5, με αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου εκπαιδευτική δέσμευσης των ερωτώμενων. Απαρτίζεται από τον μέσο όρο των 3 αντίστοιχων δηλώσεων κι όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 το επίπεδο εκπαιδευτικής δέσμευσης των ερωτώμενων είναι ιδιαίτερα υψηλό (3.95).

Πίνακας 8. *Εκπαιδευτική δέσμευση*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		3,9574
Std. Deviation		,60838
Minimum		3,00
Maximum		5,00
Cronbach's Alpha		0.660
N		3

Ακολούθως, η μεταβλητή-score που αντιπροσωπεύει τις σχέσεις των ερωτώμενων με τους εκπαιδευτές κατά την διάρκεια των προγραμμάτων δείχνει να δέχεται τιμές από το 1 έως και το 5, ενώ υψηλότερες τιμές συνεπάγονται με καλύτερες σχέσεις των ερωτώμενων με τους εκπαιδευτές κατά την διάρκεια των προγραμμάτων. Παράλληλα, αποτελείται από τον μέσο όρο 2 δηλώσεων. Ο έλεγχος Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε ακόμη για φορά για να αναδειχθεί η αξιοπιστία των δηλώσεων, η οποία είναι αποδεκτή με τιμή 0.749. Στον Πίνακα 9 παρατηρείται πως υψηλό είναι και το επίπεδο θετικών σχέσεων μεταξύ των ερωτώμενων και των εκπαιδευτών κατά την διάρκεια των προγραμμάτων.

Πίνακας 9. *Σχέσεις με τους εκπαιδευτές κατά την διάρκεια των προγραμμάτων*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		3,8404
Std. Deviation		,88531
Minimum		2,00
Maximum		5,00
Cronbach's Alpha		0.749
N		2

Μέσα από τον Πίνακα 10 αναλύεται το επίπεδο στο οποίο οι ερωτώμενοι βρίσκουν νόημα και σκοπό επίτευξης μέσα από τα προγράμματα θεραπείας και εκπαίδευσης. Η μεταβλητή-score απαρτίζεται από τον

μέσο όρο 4 δηλώσεων, ενώ δέχεται τιμές από το 1 έως και το 5, με αύξηση της τιμής να ταυτίζεται με υψηλότερο επίπεδο νοήματος και σκοπού επίτευξης. Είναι σαφές, πως το μέσο επίπεδο του δείγματος κατατάσσεται άνω του μετρίου (3.46).

Πίνακας 10. *Νόημα και σκοπός επίτευξης*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		3,4628
Std. Deviation		,78189
Minimum		2,25
Maximum		4,75
Cronbach's Alpha		0.875
N		4

Στον Πίνακα 11 αποτυπώνεται το επίπεδο ψυχικής ευημερίας των ερωτώμενων. Η μεταβλητή δέχεται τιμές από το 1 έως και το 7, με αύξηση της τιμής να ταυτίζεται με αύξηση της ψυχικής ευημερίας των ερωτώμενων συνολικά. Επιπλέον, αποτελείται από τον μέσο όρο 11 δηλώσεων, ενώ ο έλεγχος αξιοπιστίας των μεταβλητών Cronbach's Alpha, είναι λίγο χαμηλή αν και αποδεκτή, με τιμή 0.601. Είναι εμφανές πως το επίπεδο ψυχικής ευημερίας των ερωτώμενων τοποθετείται άνω του μετρίου (4.53).

Πίνακας 11. *Ψυχική ευημερία*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		4,5381
Std. Deviation		,69127
Minimum		3,09
Maximum		6,00
Cronbach's Alpha		0.601
N		11

Επιπλέον, διερευνάται και το επίπεδο ικανοποίησης των ερωτώμενων από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης που λαμβάνουν. Η μεταβλητή

απαρτίζεται από τον μέσο όρο των 15 δηλώσεων, ενώ δέχεται τιμές από το 1 έως και το 5. Η αύξηση του μέσου όρου, ισοδυναμεί με αύξηση του επιπέδου ικανοποίησης από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης. Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha ανέδειξε ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία της ομάδας των δηλώσεων, με τιμή ίση με 0.933. Στον Πίνακα 12, παρατηρείται πως η ικανοποίηση των ερωτώμενων από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης που λαμβάνουν μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης και θεραπείας βρίσκεται άνω του μετρίου (3.74).

Πίνακας 12. *Ικανοποίηση από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		3,7433
Std. Deviation		,63702
Minimum		2,67
Maximum		4,93
Cronbach's Alpha		0.933
N		15

Στον Πίνακα 13 αναλύεται το επίπεδο ικανοποίησης από τις προτεραιότητες του προγράμματος, των ερωτώμενων. Η μεταβλητή-score απαρτίζεται από τον μέσο όρο 14 δηλώσεων, ενώ ο έλεγχος Cronbach's Alpha αναδεικνύει υψηλή αξιοπιστία με τιμή 0.817. Παράλληλα, η μεταβλητή δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, με αύξηση του μέσου όρου να ταυτίζεται με αύξηση της ικανοποίησης των ερωτώμενων. Είναι σαφές πως η ικανοποίηση των ερωτώμενων από τις προτεραιότητες, βρίσκεται άνω του μετρίου (3.28).

Πίνακας 13. *Ικανοποίηση από τις προτεραιότητες του προγράμματος*

N	Valid	47
	Missing	0
Mean		3,2894
Std. Deviation		,45225
Minimum		2,57
Maximum		4,36
Cronbach's Alpha		0.817
N		14

Για την διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson, ο οποίος διασπάστηκε σε 2 μέρη για να διερευνηθούν πιο αποδοτικά τα αποτελέσματα του. Από τις συσχετίσεις αυτές φαίνεται, η αύξηση του επιπέδου καλής σχέσης με τους ομότιμους, να ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτές γενικότερα (r=0.480, p=0.001), αύξηση των θετικών συναισθημάτων (r=0.362, p=0.013), αύξηση της ψυχικής ευημερίας (r=0.298, p=0.042) και αύξηση της ικανοποίησης από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης (r=0.318, p=0.029). Παράλληλα, υψηλότερο επίπεδο καλή σχέσης με τους εκπαιδευτές γενικότερα, συνεπάγεται με αύξηση του επιπέδου θετικών συναισθημάτων στον χώρο (r=0.683, p<0.001), των σχέσεων με τους εκπαιδευτές κατά την διάρκεια των προγραμμάτων (r=0.643, p<0.001) και του επιπέδου νοήματος και σκοπούς επίτευξης (r=0.320, r=0.028), αλλά συνεπάγεται και με μείωση της ικανοποίησης από τις προτεραιότητες του προγράμματος (p=-0.488, r=0.001).

Ταυτόχρονα, υψηλότερο επίπεδο θετικών συναισθημάτων στον χώρο των προγραμμάτων, συνεπάγεται με αύξηση του επιπέδου εκπαιδευτικής δέσμευσης (r=0.402, p=0.005, του επιπέδου σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια των προγραμμάτων (r=0.728, p<0.001) και του επιπέδου νοήματος και σκοπού επίτευξης (r=0.647, p<0.001). Συνεχίζοντας, είναι σαφές πως αύξηση της εκπαιδευτικής δέσμευσης ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου νοήματος και σκοπού επίτευξης (r=0.518, p<0.001). Τέλος, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια των προγραμμάτων, τόσο αυξάνεται το επίπεδο νοήματος και σκοπού επίτευξης (p=0.443, p=0.002), ενώ τόσο μειώνεται το επίπεδο ικανοποίησης από τις προτεραιότητες του προγράμματος (p=-0.460, p=0.001).

Επίσης, είναι σαφές από την έρευνα πως όσο αυξάνεται το επίπεδο νοήματος και σκοπού επίτευξης, τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο ψυχικής ευημερίας (r=0.330, p=0.023). Επιπλέον, υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης, ταυτίζεται με υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τις προτεραιότητες του προγράμματος (r=0.565, p<0.001).

Συμπεράσματα

Με την έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις έγκλειστων με εξαρτήσεις ατόμων αναφορικά με τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα τα

οποία παρακολουθούν. Το δείγμα απαρτίζεται από συνολικά 47 άτομα, που βρίσκονται σε εγκλεισμό στην πλειοψηφία τους έως 1 έτος. με τους περισσότερους να είναι άνδρες και την μέση ηλικία να είναι τα 40.80 έτη. Οι περισσότεροι εξ αυτών αναφέρουν πως είναι περιορισμένων οικογενειακών υποχρεώσεων, άγαμοι και χωρίς παιδιά, αστικής διαμονής και φτωχών εκπαιδευτικών προσόντων.

Ήταν σημαντικό να αποτυπωθεί ο κομβικός ρόλος της εκπαίδευσης αλλά και των σχέσεων που έχουν τα έγκλειστα άτομα με τους ομότιμους τους στα προγράμματα θεραπείας και εκπαίδευσης αλλά και με τους καθηγητές τους. Στην εστίαση αυτή συνηγόρησε το γεγονός ότι η φυλάκιση από μόνη της αδυνατεί να διορθώσει τα ποσοστά υποτροπής σε παγκόσμιο επίπεδο (Petrich, et.al., 2021). Συχνά μάλιστα φαίνεται ότι ασκεί και επιζήμια επίδραση στην ψυχική υγεία των κρατουμένων (Fazel, et.al., 2016; Wallace, et.al., 2020) αλλά και των ίδιων των σωφρονιστικών συστημάτων και του θεσμικού τους κόστους (Gonçalves, et.al., 2016).

Από την άποψη αυτή με την έρευνα επισημαίνεται η σημασία των εξαρτήσεων και της στοχευμένης θεραπείας κι εκπαίδευσης στην ψυχοπαθολογία μεταξύ των κρατουμένων ως μέρος της ευημερίας και της αποκατάστασής τους. Θεωρούμε ότι πρέπει να δοθεί η απαραίτητη προσοχή στο πώς η φυλάκιση ενθαρρύνει την εμφάνιση ψυχολογικών συμπτωμάτων ή διαιωνίζει και επιδεινώνει προηγούμενα ψυχολογικά συμπτώματα, αυξάνοντας τον επιπολασμό των εξαρτήσεων και διαταραχών στις φυλακές. Αυτή η συζήτηση οδηγεί αναπόφευκτα στο 'κατάλληλο' σημείο που εισάγεται η θεραπεία των εξαρτήσεων και η ανάλογη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη 'Γενική Θεωρία του Στελέχους' (General Strain Theory (G.S.T), τα άτομα μπορεί να βιώσουν τρεις τύπους εντάσεων-πιέσεων (three types of strain): (i) την αποτυχία επίτευξης θετικών στόχων, (ii) την απομάκρυνση θετικών ερεθισμάτων και (iii) την παρουσία αρνητικών ερεθισμάτων (Agnew, et.al., 2019). Αυτοί οι παράγοντες οδηγούν σε συναισθήματα και μηχανισμούς αντιμετώπισης που δεν είναι πάντοτε ορθόδοξοι. Η κακή όμως απάντηση σε αυτά τα στοιχεία και οι δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές κατά τη φυλάκιση του ατόμου ή μετά την αποφυλάκισή του αποτελούν κρίσιμο παράγοντα της επανένταξης και κρισιμότερο της εκπαίδευσης τους. Επομένως ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για την έρευνα αυτή να τεκμηριωθεί ο αντίκτυπος της θεραπείας των εξαρτημένων ατόμων σε εγκλεισμό και να αναλυθούν οι πιθανές επιδράσεις μεσολάβησης των επιμέρους παραγόντων.

Η θεραπεία αποτελεί την έναρξη ενός συμβολαίου που προϋποθέτει τη συμμετοχή των έγκλειστων ατόμων. Η συμμετοχή ωστόσο στα θεραπευτικά εκπαιδευτικά προγράμματα στα σωφρονιστικά καταστήματα δεν είναι αυτονόητη ούτε πάντα μια εύκολη επιλογή. Φαίνεται όμως ότι επιτρέπει στα άτομα να παρουσιάζουν θετικά συναισθήματα στον χώρο εφαρμογής του προγράμματος και να διατηρούν σε υψηλά επίπεδα την εκπαιδευτική τους δέσμευση. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι τα έγκλειστα άτομα βρίσκουν νόημα και σκοπό επίτευξης μέσα από τα προγράμματα θεραπείας και εκπαίδευσης. Τα αισθήματα που αποκομίζουν τα έγκλειστα άτομα από τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα είναι θετικά και αυξάνουν το επίπεδο της ψυχικής τους ευημερίας. καθώς και την ικανοποίηση τους από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης. Χαμηλότερα κατατάσσεται η ικανοποίηση τους από τις προτεραιότητες του προγράμματος, στοιχείο που οφείλει να αξιολογηθεί προκειμένου να ενισχυθεί το πρόγραμμα θεραπείας και εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες και διαδραστικές ενότητες μαθημάτων.

Διερευνώντας το αρχικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, αναδείχθηκε πως η αύξηση της καλής σχέσης με τους ομότιμους συνδέεται θετικά με τις καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτές, την αύξηση θετικών συναισθημάτων, την ψυχική ευημερία, και την ικανοποίηση από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η βελτιωμένη σχέση με τους εκπαιδευτές συσχετίζεται με αύξηση θετικών συναισθημάτων, των σχέσεων με εκπαιδευτές κατά την διάρκεια προγραμμάτων, του νοήματος και σκοπού επίτευξης, αλλά και ως μείωση της ικανοποίησης από τις προτεραιότητες του προγράμματος. Τα θετικά συναισθήματα συνδέονται επίσης θετικά και με στατιστικά σημαντικό τρόπο με την εκπαιδευτική δέσμευση, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, του νοήματος και του σκοπού επίτευξης. Ακόμη, η αύξηση της εκπαιδευτικής δέσμευσης οδηγεί σε αύξηση στο επίπεδο σχετικά με το νόημα και το σκοπό επίτευξης, ενώ αύξηση του σκοπού επίτευξης οδηγεί και σε αύξηση της ψυχικής ευημερίας. Τέλος, υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τις διαστάσεις της εκπαίδευσης συσχετίζεται με αυξημένη ικανοποίηση από τις προτεραιότητες του προγράμματος.

Στη βάση αυτή τα θεραπευτικά προγράμματα και η εκπαίδευση που παρέχουν στα άτομα που συμμετέχουν αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Επιβεβαιώνουν ότι ο εντοπισμός και η διαχείριση των κρίσιμων «δεικτών» για τη θεραπεία των εξαρτήσεων καθώς και της παραβατικής συμπεριφοράς απαιτεί την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ της θεραπείας, της

εκπαίδευσης και των θετικών αποτελεσμάτων στην απομάκρυνση από το έγκλημα και την κατάχρηση ουσιών. Το θεραπευτικό πλαίσιο παίζει βασικό ρόλο στην διαχείριση των επικίνδυνων συμπεριφορών και στην κοινωνική επανένταξη μέσα από τη θεραπεία της απεξάρτησης και την εκπαίδευση σε νέα πρότυπα συμπεριφοράς. Τα εκπαιδευτικά έργα μπορούν να αποτελέσουν στόχο λαμβάνοντας υπόψη τις όποιες διαφορές (φύλου, ηλικίας κ.α). Οι διάφορες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να εστιάσουν σε πολυδιάστατο επίπεδο. Για παράδειγμα, η λεγόμενη θεραπεία προσέγγισης με βάση την οικογένεια για τη θεραπεία και την πρόληψη της κατάχρησης ναρκωτικών και της εγκληματικής συμπεριφοράς μεταξύ των νέων παρέχει τέτοιες δυνατότητες. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να συμπεριληφθούν νέοι τρόποι εκπαίδευσης των ατόμων με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Η τεχνολογία μπορεί να επιτρέψει εντελώς νέα μοντέλα συμπεριφορικής υγειονομικής περίθαλψης και θεραπευτικών εργαλείων που βασίζονται στην τεχνολογία για να επηρεάσουν την ποιότητα και την εμβέλεια των συστημάτων υποστήριξης θεραπείας και αποκατάστασης απεξάρτησης.

Τα προγράμματα αυτά μπορούν να σχεδιαστούν για να διασφαλίζουν την πιστότητα της παροχής παρέμβασης και να επιτρέπουν την ανωνυμία, η οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για ορισμένα άτομα κατά την αντιμετώπιση ευαίσθητων θεμάτων, όπως η χρήση ουσιών και άλλες παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον, αυτά τα προγράμματα μπορεί επίσης να είναι εξαιρετικά οικονομικά αποδοτικά (Kay-Lambkin, et al., 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, το θεραπευτικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα να αντικαταστήσει ένα μέρος της τυπικής αλληλεπίδρασής του με τα άτομα με μια παρέμβαση βασισμένη στην τεχνολογία. Αυτή μπορεί να επιτρέψει καλύτερη διαχείριση των θεραπευτικών εργαλείων, προσφέροντας αυτόνομες παρεμβάσεις και πρόσβαση στη φροντίδα εκεί που οι χώρο-χρονικές δυνατότητες μπορεί να είναι περιορισμένες ή ακόμη και ανεπιθύμητες στα άτομα που δεν επιδιώκουν να συμμετάσχουν σε παραδοσιακά μοντέλα φροντίδας.

Βιβλιογραφία

Agnew, R., Brezina, T. (2019). General Strain Theory. In: Krohn, M., Hendrix, N., Penly Hall, G., Lizotte, A. (eds) *Handbook on Crime and Deviance*. *Handbooks of Sociology and Social Research. Springer*. Cham.

Aseltine, R.H., Gore, S., Gordon, J. (2000). Life Stress, Anger and Anxiety, and Delinquency: An Empirical Test of General Strain Theory. *Journal of Health and Social Behavior, 41*(3), 256–275.

Bandura, A. (1986). The social learning perspective: mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.) *Psychology of Crime and Criminal Justice* (pp. 198–236). Waveland Press.

Best, D., Bamber, S., Battersby, A., Gilman, M., Groshkova, T., Honor, S., et al. (2010). Recovery and straw men: An analysis of the objections raised to the transition to a recovery model in UK addiction services. *Journal of Groups in Addiction and Recovery*, *5*, 264–288.

Bierens, H.J., Carvalho, J R. (2011). Job Search, Conditional Treatment and Recidivism: The Employment Services for Ex-Offenders Program Reconsidered. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, *11*(1).

Buelga, S., Martínez–Ferrer, B., Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyber bullies, cyber victims, and cyber bully-victims in adolescents. *Comput. Hum. Behav.*, *76*, 164–173

Calamai, G. (2021). *Dipendenza da Sostanze e Disturbi di Personalità*. https://www.ipsico.it/news/dipendenza-da-sostanze-disturbi-personalita

Coretta, P. (2012). *The Multicultural Prison: Ethnicity, Masculinity, and Social Relations Among Prisoners.* Clarendon studies in Criminology. Oxford University Press

Fazel, S, Hayes, A.J, Bartellas, K, Clerici, M, Trestman, R. (2016). Mental health of prisoners: prevalence, adverse outcomes, and interventions. *Lancet Psychiatry*, *3*, 871–81

Gonçalves, L.C, Endrass, J, Rossegger, A, Dirkzwager, A.J.E. (2016). A longitudinal study of mental health symptoms in young prisoners: exploring the influence of personal factors and the correctional climate, BMC *Psychiatry*, *16*.

Gottschalk, P. (2011). Executive position involved in white-collar crime. *Journal of Money Laundering Control, 14*, 300-312.

Green, K.M., Musci, R.J., Johnson, R.M., Matson, P.A., Reboussin, B.A., Ialongo, N.S. (2016). Outcomes associated with adolescent marijuana and alcohol use among urban young adults: a prospective study. *Addic. Behav.*, *53*, 155–160.

Ζαραφωνίτου, Χ. (2004). *Εμπειρική εγκληματολογία*. Νομική Βιβλιοθήκη

Jolliffe, D., Farrington, D.P., Piquero, A.R., Loeber, R., Hill, K.G. (2017). Sys-

tematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. *Aggress. Violent Behav., 33*, 15–23

Καταγής, Β., Τζαβέλα, Σ., Τσαλέρα, Ε. (2011). *Η αποτελεσματικότητα της υπό όρο απόλυσης στη διαδικασία της απεξάρτησης: Η περίπτωση του ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ*. https://www.kethea-endrasi.gr/apotelesmatikotita-ypo-oro-apolisis/

Kay-Lambkin, F.J, Baker, A.L, Lewin, T.J, et. al. (2009). Computer-based psychological treatment for comorbid depression and problematic alcohol and/or cannabis use: a randomized controlled trial of clinical efficacy. *Addiction*, *104*, 378–88

Kinnear, P.R., Gray, C.D. (2016). *SPSS 14 Made Simple*. Psychology Press.

Kpae, G. (2019). Illicit drug abuse and criminal behaviour among adolescent: the rivers state experience. *J. of Res. Opin*., *6*, 2516–2525.

Mamman, H., Othman, A.T., Lian, L.H. (2014). Adolescent's and drugs abuse in nigeria. *J. Biol. Agric. Healthc*., *4*, 5–9

Marsden, J., Stillwell, G., Jones, H., et al. (2017). Does exposure to opioid substitution treatment in prison reduce the risk of death after release? A national prospective observational study in England. *Society for the Study of Addiction*, *112*(8), 1408-1418.

Petrich, D.M, Pratt, T.C, Jonson, C.L, Cullen, F.T. (2021). Custodial sanctions and reoffending: a meta-analytic review. *Crim. Justice.*, *50*, 353-424.

Piko, B.F., Balaìzs, M.Á. (2012). Authoritative parenting style, and adolescent smoking and drinking. *Addict. Behav*., *37*, 353–356.

Volkow, N.D., Jones, E.B., Einstein, E.B., Wargo, E.M. (2019). Prevention and treatment of opioid misuse and addiction: a review. *JAMA Psychiatry*, *76*, 208–216.

Wallace, D, Wang, X. (2020). Does in-prison physical and mental health impact recidivism? SSM – *Popul Health*., *11*, 100569.

Wangari, K. M. (2013). Factors associated with relapse and remission of alcohol dependent persons after community-based treatment. *Open Journal of Psychiatry*, *3*, 264-272.

WHO Expert Committee on Drug Dependence and World Health Organization (1969). WHO Expert Committee on Drug Dependence: Sixteenth Report. World Health Organization Technical Report Series; no. 407, World Health Organization.

Αξίες, Δημοκρατία και Εμπιστοσύνη: Προς μια διερεύνηση αξιών των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό μεταμνημονιακό συγκείμενο

Επαμεινώνδας Παναγόπουλος
Πανεπιστήμιο Πατρών
epameinondaspanagopoulos@gmail.com

Ραφαέλα Θεοφανοπούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών
up1077716@upnet.gr

Ανθή Αδαμοπούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών
anadam@upatras.gr

Ιωάννης Καμαριανός
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kamarian@uoi.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνεισφέρει στην ευρύτερη διεπιστημονική αναζήτηση αναφορικά με τη διερεύνηση της αξιακής πλαισίωσης στο σύγχρονο ελληνικό μεταμνημονιακό συγκείμενο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη επικεντρώνει στην διερεύνηση της εμπιστοσύνης στους θεσμούς από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Η επικέντρωση στον πληθυσμό των αυριανών εκπαιδευτικών θα μας επιτρέψει αρχικά την διερεύνηση της συγκρότησης του αξιακού πλαισίου της γενιάς Z, στην οποία ανήκουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί - φοιτητές και φοιτήτριες που εκπαιδεύονται για εκπαιδευτικοί και προσδοκούν να ασκήσουν μετά την αποφοίτησή τους το διδασκαλικό επάγγελμα. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη διερεύνηση θα μας επιτρέψει την παραγωγή στατιστικών αναλύσεων και ερμηνειών για την συγκρότηση της αξιακής πλαισίωσης ενός πληθυσμού που καλείται και πρόκειται να λειτουργήσει αναπαρα-

γωγικά των δημοκρατικών αξιών στο πλαίσιο της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού. Αφετηριακή θέση της παρούσας μελέτης αποτελεί η κοινή διαπίστωση της διεθνούς αλλά και της ελληνικής βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία η υψηλή ποσοτικά και ικανή ποιοτικά θεσμική εμπιστοσύνη αποτελεί το θεμέλιο της εδραίωσης των δημοκρατικών διαδικασιών στις σύγχρονες θεσμικές διαδικασίες. Όμως στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας το συνεχές της κρίσης (permacrisis) και οι μνημονιακές ρυθμίσεις έθεσαν σε διακινδύνευση τις θεσμικές λειτουργίες με σημαντικές επιπτώσεις στην θεσμική εμπιστοσύνη. Για την ικανοποίηση του σκοπού της μελέτης οι ερευνητές/τριες θα παρουσιάσουν και θα αναλύσουν ποσοτικά και ποιοτικά εμπειρικά ερευνητικά δεδομένα στο πλαίσιο μιας συγκριτικής προσέγγισης με τα δεδομένα της Παγκόσμιας Έρευνας Αξιών (World Values Survey-7). Μέσα από αυτήν την συγκριτική θεώρηση οι ερευνητές επιχειρούν να συμβάλλουν στη συζήτηση για τα μεταμνημονιακά αξιακά χαρακτηριστικά της γενιάς μελλοντικών εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό μεταμνημονιακό συγκείμενο αλλά και την ποιότητα αναπαραγωγής τους. Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί πως τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης αφορούν στο ακαδημαϊκό έτος 2024-2025, ενώ αποτελούν παράγωγα μιας υπερδεκαετούς ερευνητικής προσπάθειας. Αναφορικά με τη μεθοδολογία της μελέτης, ζητήθηκε από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς των τμημάτων εκπαίδευσης των πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων να αποτυπώσουν γραπτώς μέσα από τις απαντήσεις τους σε μια σειρά ερωτημάτων τα επίπεδα και την ποιότητα εμπιστοσύνης στους θεσμούς της ελληνικής κοινωνίας. Το δείγμα μας αποτέλεσαν, στο πλαίσιο της δειγματοληψίας ευκολίας, 435 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί - φοιτητές και φοιτήτριες Τμημάτων Εκπαίδευσης των δύο Πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Πατρών. Από τους/τις συμμετέχουσες συμπληρώθηκαν 435 ερωτηματολόγια κλειστών ερωτήσεων ποσοτικής ανάλυσης και 262 ερωτηματολόγια ανοικτών ερωτήσεων ποιοτικής προσέγγισης και ανάλυσης με την εφαρμογή της θεματικής μεθοδολογικής τεχνικής.

Λέξεις-κλειδιά: Θεσμική εμπιστοσύνη, Δημοκρατία, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί

Abstract

This study aims to contribute to broader interdisciplinary research on value frameworks in the modern Greek post-memorandum context. More specifically, this study focuses on investigating future teachers' trust in institutions. Focusing on the population of tomorrow's teachers will allow us to initially investigate the formation of Generation Z's value framework. In addition, this investigation will allow us to conduct statistical analyses and interpret the value framework of a population that is called upon to function as a reproducer of democratic values within the educational institution. The starting point of this study is the common finding in both international and Greek literature that high institutional trust is the foundation for the consolidation of democratic processes in modern institutional procedures. However, in Greek society, the permacrisis and the memorandum regulations have undermined institutional functions, with significant implications for institutional trust. To achieve the aim of the study, the researchers will present and analyze quantitative and qualitative empirical data within a comparative framework, using data from the World Values Survey-7. Through this comparative approach, the researchers aim to contribute to the discussion on the post-memorandum value characteristics of the future teachers in the modern Greek post-memorandum context, as well as the quality of their reproduction. It should be noted here that the research data presented in this study refer to the academic year 2024-2025. Regarding the study's methodology, future teachers from the education departments of the universities of Patras and Ioannina were asked to write their responses to a series of questions about the levels and quality of trust in the institutions of Greek society. Our sample consisted of 435 future teachers - university students from the education departments of the two universities of Ioannina and Patras, selected through convenience sampling. The participants completed 435 closed-ended quantitative analysis questionnaires and 262 open-ended qualitative analysis questionnaires using the thematic analysis.

Key-words: Institutional trust, Democracy, future teachers

Εισαγωγή

Η κοινωνική συνοχή και η εύρυθμη λειτουργία των θεσμών της πολιτείας καθορίζεται κατά πολύ από την εμπιστοσύνη που υφίσταται. Παρακολουθώντας τη διεθνή συζήτηση της επιστημονικής κοινότητας, παρατηρούμε ότι η εμπιστοσύνη δύναται να νομιμοποιήσει δημοκρατικές διαδικασίες, να μετατρέψει τον ιδιώτη σε ενεργό πολίτη και να εξασφαλίσει τη γραμμικότητα για ένα πολιτικό σύστημα (Putnam, 1993· Levi & Stoker, 2000· Norris, 2011). Όταν ένα περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και ρευστότητα, τότε αναδεικνύονται ζητήματα κρίσης εμπιστοσύνης και κατά συνέπεια δυσπιστίας απέναντι στους θεσμούς του κράτους, καθώς και στους εκπροσώπους αυτών. Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η εμπιστοσύνη αντιμετωπίζει σημαντικούς κραδασμούς της κοινωνικής αβεβαιότητας, της ρευστότητας των δεσμών και την αποδυνάμωση των παραδοσιακών θεσμών (Bauman, 1999· Giddens, 1990). Η κοινωνία της διακινδύνευσης, η οποία πλέον είναι εν ενεργεία, περιγράφει εύσχημα τις συνθήκες βάσει των οποίων τα κοινωνικά υποκείμενα καλούνται να διαχειριστούν τη διακινδύνευση ατομικά και όχι συλλογικά, όπως ρυθμιζόταν προηγούμενα χρόνια.

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, η ελληνική κοινωνία βίωσε το συνεχές της κρίσης (permacrisis). Δηλαδή αλλεπάλληλες κρίσεις, όπου η μία διαδεχόταν την άλλη και ο πολίτης αδυνατούσε να προβλέψει πότε θα έρθει η επόμενη. Η οικονομική κρίση, συνοδευόμενη από τις πολιτικές των μνημονίων, αποτέλεσε την αφετηρία αυτής της δίνης. Ακολούθησε η κρίση του πολιτικού, το προσφυγικό ζήτημα, η υγειονομική κρίση με την πανδημία και ο αντίκτυπος από τον πόλεμο σε ευρωπαϊκό έδαφος (European Policy Centre, 2021· Παναγόπουλος κ.ά., 2023). Κατά αυτόν τον τρόπο διαμορφώθηκε το μεταμνημονιακό συγκείμενο, το οποίο εγκολπώνει ενέργειες επανανοηματοδότησης των αξιών σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτικό. Σε αυτή την ιδιαίτερη εξίσωση, η εμπιστοσύνη παραμένει ο άγνωστος παράγοντας.

Σημαίνουσα βαρύτητα αποκτά λοιπόν η διερεύνηση της εμπιστοσύνης στους θεσμούς από τα κοινωνικά υποκείμενα που βρίσκονται αυτή τη στιγμή στα αμφιθέατρα των τμημάτων εκπαίδευσης, δηλαδή από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Αυτά τα κοινωνικά υποκείμενα πρόκειται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εισαγωγή και τόνωση δημοκρατικών αξιών στην αυριανή σχολική τάξη. Σημειώνεται ότι πρόκειται για μία γενιά, η οποία κοινωνικοποιήθηκε έχοντας ως δομική συνθήκη

το συνεχές της κρίσης, το οποίο επέφερε μία πιο έντονη ρευστότητα και εκτεταμένη αμφισβήτηση των θεσμών και του ρόλου που επιτελούν.

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της εμπιστοσύνης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στους θεσμούς και η σύνδεση αυτής με το αξιακό πλαίσιο στο ελληνικό μεταμνημονιακό συγκείμενο.

Θεσμική εμπιστοσύνη και κοινωνική αβεβαιότητα

Μέσω της εμπιστοσύνης είναι εφικτή η μείωση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει της κοινωνικές σχέσεις (Misztal, 2001). Η εμπιστοσύνη αποτελεί ένα είδος προσδοκίας απέναντι σε μελλοντικές ενέργειες ενός κοινωνικού υποκειμένου ή θεσμού, θεωρώντας ότι δεν πρόκειται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο. Εάν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη στους θεσμούς, φανερώνονται ζητήματα νομιμοποίησης και απομάκρυνσης των πολιτών από τη συλλογική δράση (Sztompka, 2003). Η εμπιστοσύνη στους θεσμούς συνδέεται άμεσα με την αντίληψη περί δικαιοσύνης, διαφάνειας, καθώς και το κατά πόσο οι θεσμοί είναι αποτελεσματικοί (Levi & Stoker, 2000). Σε περίπτωση που θεωρηθεί ότι οι θεσμοί αδικούν ή υποπίπτουν σε ζητήματα διαφθοράς, η εμπιστοσύνη κλονίζεται και αυτό έχει ως απότοκο την αποχή των κοινωνικών υποκειμένων από δημοκρατικές διαδικασίες (Norris, 2011· Sapienza, Toldra-Simats & Zingales, 2013).

Η εμπιστοσύνη στους θεσμούς από τις αξίες, τα βιώματα και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή το κοινωνικό υποκείμενο (Fukuyama, 1995). Η επαφή του κοινωνικού υποκειμένου με τους θεσμούς επιτελείται μέσω γραφειοκρατικών - και σήμερα τεχνοκρατικών - διαδικασιών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως απρόσωπες. Η εμπιστοσύνη σε έναν θεσμό δεν καθορίζεται αποκλειστικά από το κατά πόσο λειτουργεί αποτελεσματικά και εύρυθμα αυτός ο θεσμός, αλλά και από τον βαθμό που κατοχυρώνονται κοινωνικά ως φορείς συλλογικού νοήματος και κοινωνικής δικαιοσύνης (Putnam, 1993). Εάν οι θεσμοί δεν εκπληρώνουν αυτόν τον ρόλο, τότε συχνά τα κοινωνικά υποκείμενα στρέφονται στην απόδοση εμπιστοσύνης στον στενό τους κοινωνικό περίγυρο.

Η εμπιστοσύνη δεν αποτελεί απότοκο αξιολόγησης, βασισμένης στον ορθό λόγο, αλλά διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνο μέσω της κοινωνικοποίησης. Βιώματα του κοινωνικού υποκειμένου από το σχολείο, το πανεπιστήμιο και το κράτος πρόνοιας μπορούν να αποτελέσουν θεμέλιο λίθο για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι θεσμοί

(Misztal, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, η εμπιστοσύνη μπορεί να εκληφθεί ως μία διαδικασίας συνεχούς μάθησης, η οποία αναλόγως των βιωμάτων και του συγκειμένου σχετικά με συνεπείς θεσμικές δράσεις τονώνεται ή αποδυναμώνεται.

Η διαδικασία διαμόρφωσης της εμπιστοσύνης όπως περιγράφεται παραπάνω περικλείεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και ρευστότητα. Ο Beck (1992) μέσω της θεωρίας του περί κοινωνίας της διακινδύνευσης (risk society) κάνει λόγο για τις σύγχρονες κοινωνίες, όπου οι παραδοσιακές θεσμικές εγγυήσεις υποχωρούν και η ευθύνη διαχείρισης των κινδύνων ανήκει πλέον στα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα. Ο Bauman (2000) διατύπωσε τη θεωρητική του προσέγγιση σχετικά με τη ρευστή νεωτερικότητα (liquid modernity), σύμφωνα με την οποία οι θεσμοί σταματούν να αποτελούν αξιόπιστα πλαίσια ασφάλειας και παροχής συγκεκριμένου προσανατολισμού. Ο Giddens (1990) αναφερόμενος στην ύστερη νεωτερικότητα δίνει έμφαση στο ότι η εμπιστοσύνη στους θεσμούς είναι πλέον περισσότερο εύθραυστη. Αυτό συμβαίνει καθώς υφίσταται μία συνεχής επαναδιαπραγμάτευση των κοινωνικών σχέσεων και των θεσμικών λειτουργιών. Εν προκειμένω, η έλλειψη θεσμικής εμπιστοσύνης δε σηματοδοτεί μόνο την κρίση, αλλά τη ρευστότητα των νοηματοδοτήσεων της εμπιστοσύνης.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η εμπιστοσύνη φέρει ιδιαίτερο φορτίο, καθώς η σχολική μονάδα εκτός από πεδίο μετάδοσης γνώσεων, αποτελεί και κυρίαρχο θεσμό κοινωνικοποίησης. Εκτός αυτού, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στη συγκρότηση μοτίβων σχέσεων εξουσίας, πρότυπα συμμετοχικότητας και αίσθημα δικαίου, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την προσέγγιση των μαθητών και αυριανών πολιτών για τους θεσμούς και τη δημοκρατία (Biesta, 2011). Ο παραγκωνισμός της ανθρωπιστικής διάστασης της εκπαίδευσης και η κυριαρχία της τεχνοκρατικής αντιμετώπισης συνδέονται με μία συνολική κρίση εμπιστοσύνης προς τον θεσμό της εκπαίδευσης, το σύστημα που υφίσταται και το εκπαιδευτικό παραγόμενο που προκύπτει (Apple, 2013).

Συγχρόνως, η εμπιστοσύνη σχετίζεται άμεσα με το αξιακό υπόβαθρο των υποκειμένων. Δε βασίζεται μόνο στην υπόθεση για τη θεσμική συμπεριφορά, αλλά και στην αποδοχή κανόνων που αφορούν το κοινωνικό σύνολο, την προσδοκία της αμοιβαιότητας και την αναγνώριση του συλλογικού συμφέροντος (Levi & Stoker, 2000). Κατά συνέπεια, η κρίση εμπιστοσύνης έχει άρρηκτη σχέση με τις μετατοπίσεις που παρατηρούνται σε αξιακό επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό, η εστίαση στη διερεύνηση της θεσμικής εμπιστοσύνης των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη, καθώς εμπεριέχει μία βαρύνουσα ερμηνευτική σημασία. Τα κοινωνικά υποκείμενα τοποθετούνται μεταξύ της εκπαίδευσης ως φοιτητές σε Τμήματα Εκπαίδευσης και της ένταξης στη σχολική τάξη ως εκπαιδευτικοί, διαμορφώνοντας αξιακούς προσανατολισμούς και στάσεις, οι οποίες θα είναι καθοριστικές για το πως θα ασκήσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Κατά συνέπεια, η ανάλυση της εμπιστοσύνης που φανερώνουν προς τους θεσμούς, αποτελεί ένα υπόβαθρο για την κατανόηση της ποιότητας που θα χαρακτηρίζει την αναπαραγωγή δημοκρατικών αξιών στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση μεικτών μεθόδων (mixed methods approach), χρησιμοποιώντας δηλαδή τόσο την ποσοτική, όσο και την ποιοτική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη, προκειμένου να προσεγγιστεί επαρκώς το υπό διερεύνηση ζήτημα. Ως εργαλείο αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιέχει ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στο δείγμα της έρευνας περιλαμβάνονται 435 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί - φοιτήτριες και φοιτητές από τα Τμήματα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η δειγματοληψία ήταν βολική (convenience sampling) (Bryman, 2017).

Συνολικά έγινε στατιστική ανάλυση 435 ερωτηματολογίων κλειστών ερωτήσεων και θεματική ανάλυση σε 262 ερωτηματολόγια ανοικτών ερωτήσεων. Τα δεδομένα αφορούν το ακαδημαϊκό έτος 2024-2025 και εντάσσονται σε μία μακροχρόνια ερευνητική προσπάθεια. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε και συγκριτική προσέγγιση με τα δεδομένα της Παγκόσμιας Έρευνας Αξιών (World Values Survey-7) (Αδαμοπούλου, Παναγόπουλος & Καμαριανός, 2021) καθώς και με δεδομένα που είχαν συλλεχθεί από επαναλαμβανόμενες έρευνες που διεξήχθησαν προηγούμενα ακαδημαϊκά έτη στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι χρησιμοποιούμε την έρευνα της World Values Survey του 2017, καθώς είναι η πιο πρόσφατη που έχει διεξαχθεί, όλα τα δεδομένα έχουν δημοσιευθεί και είναι διαθέσιμα για ανάλυση.

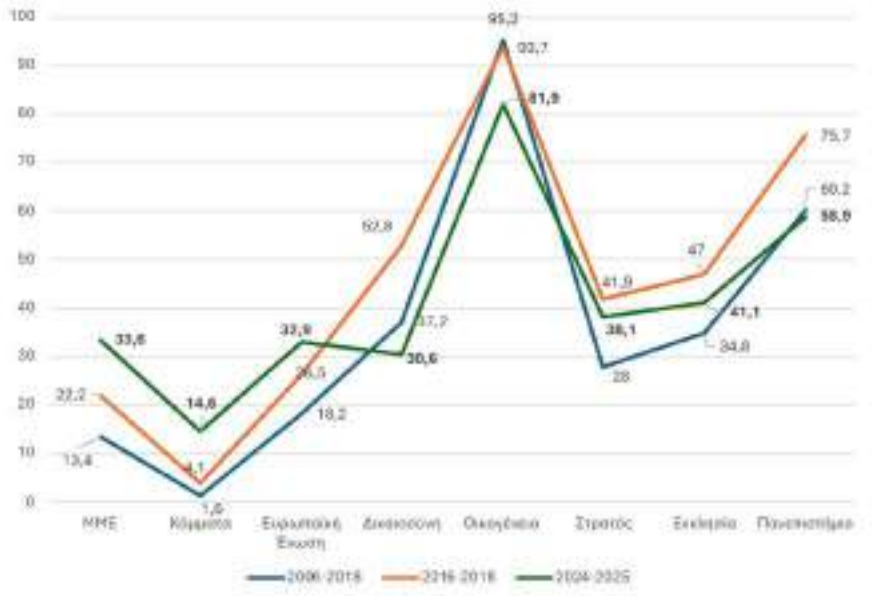
Αποτελέσματα

Στόχος της ενότητας είναι να παρουσιάσει την εμπιστοσύνη των φοιτητών μέσα στα χρόνια, με εστίαση στη γενιά Z, στους θεσμούς και να συγκριθούν μεταξύ τους έχοντας ως σημείο αναφοράς τα ακαδημαϊκά έτη, καθώς και με την εμπιστοσύνη του γενικού πληθυσμού (WVS) κάποια έτη νωρίτερα - πριν επέλθει το βίωμα και των τελευταίων κρίσεων. Η εμπιστοσύνη αποτελεί κεντρικό άξονα όλων των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Όπως και σε προηγούμενες μελέτες, έτσι και στην παρούσα, ορίσαμε τρία επίπεδα εμπιστοσύνης, θεωρώντας ότι αν έχει δηλωθεί εμπιστοσύνη στον θεσμό μικρότερη από έναν στους πέντε συμμετέχοντες τότε υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης (μικρότερο από 50%), ενώ αν έχει δηλωθεί εμπιστοσύνη στον θεσμό μεγαλύτερη από έναν στους πέντε τότε θα δηλώνεται ως ένδειξη εμπιστοσύνης (μεγαλύτερο από 50%). Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζεται συγκριτικά η εμπιστοσύνη των φοιτητών σε οκτώ θεσμούς, κατά τις περιόδους 2006-2018, 2016-2018 και 2024-2025. Από το Διάγραμμα 1 αναδεικνύεται ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των θεσμών οι οποίοι περνούν το κατώφλι του 50% και μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένδειξη εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο 2024-2025, η οικογένεια (81,9%) και το Πανεπιστήμιο (58,9%) είναι αυτοί οι δύο θεσμοί. Την περίοδο 2016-2018, η οικογένεια (93,7%) και το Πανεπιστήμιο (75,7%) μαζί με τη Δικαιοσύνη (52,8%) είναι οι τρεις θεσμοί που συγκεντρώνουν ποσοστά άνω του 50%. Και την περίοδο 2006-2018, μόνο η οικογένεια (95,2%) και το Πανεπιστήμιο (60,2%) είναι οι δύο θεσμοί που φαίνεται να υπάρχει ένδειξη εμπιστοσύνης.

Διαχρονικά λοιπόν παρατηρούμε ότι η οικογένεια και το Πανεπιστήμιο συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά εμπιστοσύνης. Η οικογένεια αναδεικνύεται ως πυρήνας σταθερότητας και κοινωνικής αναφοράς, ειδικά εάν οι συνθήκες αποπνέουν μία θεσμική αβεβαιότητα. Το Πανεπιστήμιο ίσως λόγω βιωμάτων και εγγύτητας φαίνεται να αποτελεί τον άλλον πυλώνα σταθερότητας για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, τα κόμματα, τα ΜΜΕ και η Ευρωπαϊκή Ένωση συγκεντρώνουν τα χαμηλότερα. Η εικόνα ως προς τους τρεις τελευταίους θεσμούς φαίνεται να διαφοροποιείται κατά την τελευταία χρονική περίοδο, όπου αυξάνουν τα ποσοστά εμπιστοσύνης, ωστόσο παραμένουν κάτω από το 50%. Τα κόμματα αποτυπώνουν τη γενικότερη κρίση εμπιστοσύνης στο πολιτικό, η οποία φαίνεται διατηρείται και κατά το μεταμνημονιακό συγκείμενο.

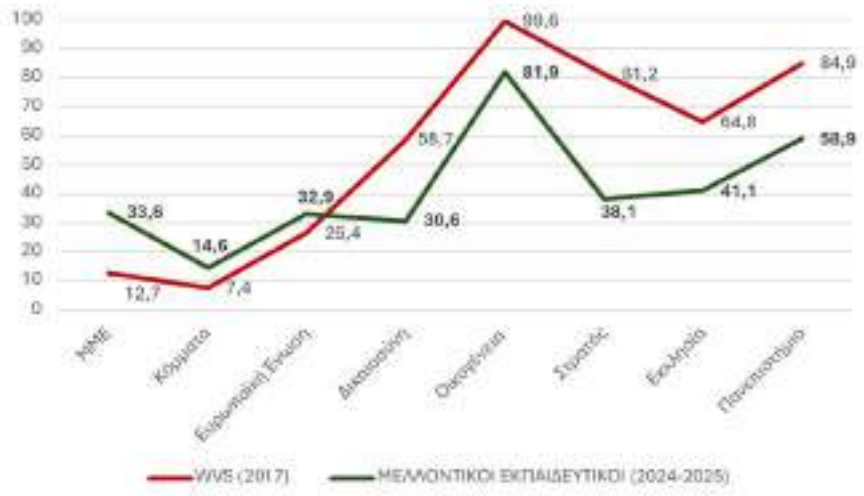
Τα ΜΜΕ αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα από μία γενιά που έχει κοινωνικοποιηθεί σε περιβάλλον υπερπληροφόρησης. Και η απεικόνιση για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι σύνθετη, καθώς υπάρχουν διακυμάνσεις ανάλογα των περιόδων.



Διάγραμμα 1: *Εμπιστοσύνη στους θεσμούς από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς το χρονικό διάστημα 2006-2018, 2016-2018 και 2024-2025*

Στο Διάγραμμα 2 αποτυπώνονται τα επίπεδα εμπιστοσύνης προς τους οκτώ θεσμούς, στους οποίους αναφερθήκαμε και προηγουμένως, μεταξύ του γενικού πληθυσμού των Ελλήνων πολιτών (WVS - 2017) και των μελλοντικών εκπαιδευτικών (2024-2025). Αυτή η αποτύπωση αναδεικνύει ομοιότητες, αλλά και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς. Η οικογένεια αποτελεί τον θεσμό με τα υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης, στοιχείο που υπογραμμίζει τον κεντρικό της ρόλο ως προς την παροχή ασφάλειας και σταθερότητας. Τα επίπεδα εμπιστοσύνης των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι εμφανώς χαμηλότερα, ποσοστό που υποδηλώνει και μία κριτική στάση αυτής της γενιάς μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θεσμούς υψηλής κοινωνικής αποδοχής. Το Πανεπιστήμιο αποτελεί τον δεύτερο κατά σειρά θεσμό που εμπιστεύονται τόσο οι πολίτες, όσο και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας.

Ως προς τα κόμματα και τα ΜΜΕ, καταγράφονται χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά, ωστόσο δεν τροποποιείται σε μεγάλο βαθμό η απεικόνιση. Το συγκεκριμένο εύρημα ίσως υποδηλώνει και τη διαχρονική δυσπιστία της ελληνικής κοινωνίας εν συνόλω προς το πολιτικό και τη σφαίρα της ενημέρωσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έχουν σχεδόν όμοιο ποσοστό με αυτό των πολιτών. Η δικαιοσύνη συγκεντρώνει σαφώς χαμηλότερα ποσοστά στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας συγκριτικά με τους πολίτες. Ο στρατός αποτελεί τον θεσμό με τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση, καθώς μόλις τέσσερις στους δέκα μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας δήλωσε εμπιστοσύνη, ενώ οκτώ στους δέκα πολίτες δήλωσαν ότι τον εμπιστεύονται ως θεσμό. Παρόμοια ήταν η εικόνα που αποτυπώθηκε και για την εκκλησία.

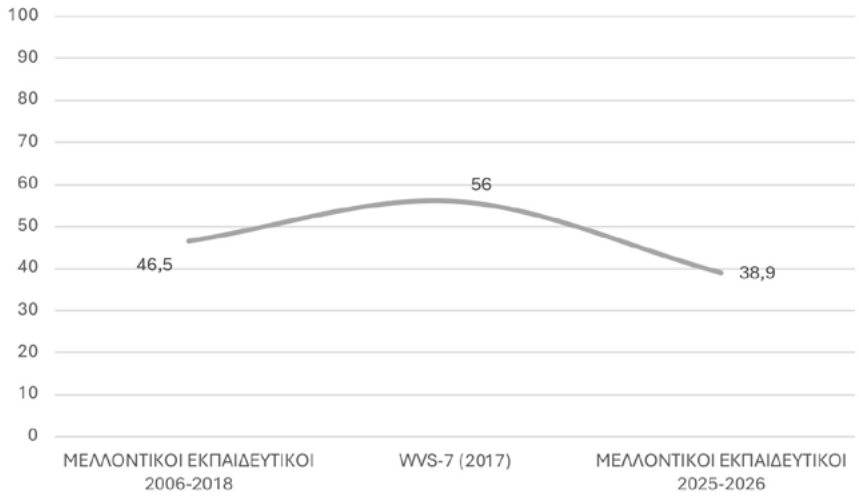


Διάγραμμα 2: *Εμπιστοσύνη ανά θεσμό από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς το χρονικό διάστημα 2025-2026 και από τον γενικό πληθυσμό (2017)*

Το Διάγραμμα 3 παρουσιάζει μια διαγενεακή ρευστότητα της θεσμικής εμπιστοσύνης, η οποία θα μπορούσε να ιδωθεί ως αποτέλεσμα των δομικών συνθηκών και του συγκειμένου. Η υψηλότερη τιμή εμπιστοσύνης καταγράφεται στον γενικό πληθυσμό (WVS-7) και πιθανώς να

αντανακλά βιώματα κοινωνικοποίησης που διαμορφώθηκαν σε περιόδους, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερη θεσμική σταθερότητα. Ενώ, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης, τόσο κατά την περίοδο 2025-2026, όσο και κατά την πρότερη περίοδο, 2006-2018. Και σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για κρίση θεσμικής νομιμοποίησης στη γενιά Z. Η αποτύπωση αυτή αποκρυσταλλώθηκε εντός της δομικής συνθήκης του συνεχούς της κρίσης (permacrisis), της ένταξης στην αγορά εργασίας με επισφάλεια και της αποδυνάμωσης των συλλογικών αφηγήσεων. Αυτά τα γεγονότα υποθέτουμε ότι φέρουν σημαίνουσα βαρύτητα στο πως αυτή η γενιά μελλοντικών εκπαιδευτικών κατανοεί τη λειτουργία του κράτους και των θεσμών αυτού.

Η περαιτέρω υποχώρηση της εμπιστοσύνης από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πιο πρόσφατης περιόδου μπορεί να ερμηνευθεί και ως ένδειξη σωρευτικής θεσμικής φθοράς. Η κοινωνικοποίηση αυτής της γενιάς μελλοντικών εκπαιδευτικών επιτελέστηκε σχεδόν εξ ολοκλήρου εντός συνθηκών κρίσης, ένα βίωμα που δεν παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων σταθερότητας με θεσμούς απρόσωπους. Υπό αυτό το πρίσμα, η εμπιστοσύνη δεν αποσύρθηκε τυχαία και ούτε αναδιατάχθηκε τυχαία σε θεσμούς οικείους (όπως είναι η οικογένεια). Εν κατακλείδι, τα ευρήματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της ιδιότητας των συμμετεχόντων ως μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η όλο και χαμηλότερη θεσμική εμπιστοσύνη είναι πιθανόν να επιδράσει στις διαδικασίες αναπαραγωγής δημοκρατικών αξιών στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει σε ένα περιβάλλον όπου οι ίδιοι οι μελλοντικοί εκπρόσωποι εμφανίζουν αυξημένη επιφυλακτικότητα σε θεσμούς που λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς τη διαμόρφωση της πολιτειότητας.



Διάγραμμα 3: *Δείκτης συνολικής εμπιστοσύνης στους θεσμούς*

Η ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων ανέδειξε ένα συνεκτικό σύνολο νοηματοδοτήσεων σχετικά με την εμπιστοσύνη και τις αξίες, το οποίο απορρέει από βιώματα και δομικές συνθήκες. Συγκροτήθηκαν πέντε βασικές θεματικές ενότητες, οι οποίες αναδεικνύουν το πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν κατανοούν της σχέση τους με τους θεσμούς, την κοινωνία και τη δημοκρατία. Αυτές ήταν οι εξής: α. Η οικογένεια ως θεσμός-πυρήνας εμπιστοσύνης και σταθερότητας, β. Μείωση της εμπιστοσύνης προς θεσμούς, ιδιαίτερα μετά την πανδημία, γ. Σύνδεση χαμηλής εμπιστοσύνης με τη δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, δ. Δυσπιστία προς το πολιτικό και ε. διττή στάση απέναντι προς την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η οικογένεια και μέσα από τις ανοικτές ερωτήσεις αναδεικνύεται στον θεσμό που προσλαμβάνει την εμπιστοσύνη των ερωτώμενων. Αποτελεί σημείο αναφοράς για την ασφάλεια και τη σταθερότητα που θεμελιώνει η οικογένεια. Η εμπιστοσύνη προσεγγίζεται ως μία διεργασία, η οποία έχει σαν αναγκαία προϋπόθεση την ικανοποίηση κάποιων ενεργειών και ιδιοτήτων. Σε αυτές περιλαμβάνεται η οικειότητα, η ειλικρίνεια, καθώς και η ουσιαστική επικοινωνία. Η εμπιστοσύνη φαίνεται να νοηματοδοτείται ως μία διεργασία διαπροσωπική, η οποία έχεις ως θεμέλιο σταθερούς κοινωνικούς δεσμούς. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε το

απόσπασμα από τον συμμετέχοντα 4 και 176 αντίστοιχα: *"Η εμπιστοσύνη είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο που με δυσκολία χτίζεται… απαιτεί ειλικρίνεια, προσπάθεια, κόπο και ουσιώδη επικοινωνία"* και *"Η εμπιστοσύνη που δείχνουμε επηρεάζεται από την εγγύτητα και τα κοινά που μοιραζόμαστε – όσο πιο άγνωστοι είμαστε, τόσο πιο εύκολα προδίδουμε"*.

Καταγράφεται και η υποχώρηση της εμπιστοσύνης προς τους θεσμούς, ειδικά μετά την πανδημία. Η καραντίνα σκιαγραφείται ως μία περίοδος κοινωνικής απομόνωσης, η οποία επέδρασε στις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των νεαρών κοινωνικών υποκειμένων. Η εμπιστοσύνη παρουσιάζεται ως ένα αγαθό, το οποίο δύσκολα κατακτάται και πιο δύσκολα διατηρείται, ειδικά σε συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης. Τα βιώματα από το συνεχές της κρίσης φαίνεται να μην λειτουργούν καθοριστικά μόνο για την εμπιστοσύνη στους θεσμούς, αλλά και για την εμπιστοσύνη σε επίπεδο διαπροσωπικό, με την αμοιβαιότητα και τη συνοχή να πλήττονται. Καταγράφουμε το απόσπασμα από τον συμμετέχοντα 101: *"Η καραντίνα μας έκανε να αισθανόμαστε φυλακισμένοι… η εμπιστοσύνη είναι ένα αγαθό που δύσκολα κερδίζεται από τους νέους μεταξύ τους πια"*.

Εκτενείς είναι οι αναφορές που καταγράφονται για την τεχνοκρατία που σκεπάζει πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σαφή έλλειψη ανθρωπιστικής διάστασης. Την ίδια στιγμή, απορρέει η προσέγγιση ότι αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγούν στην έλλειψη εμπιστοσύνης. Φαίνεται για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ότι εάν στον χώρο της εκπαίδευσης απουσιάζει ο διάλογος και η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, τότε μπορεί να ενισχυθεί η δυσπιστία και η αποξένωση. Ακολουθεί το απόσπασμα από τον συμμετέχοντα 211: *"Η τεχνοκρατική εκπαίδευση και η έλλειψη ανθρωπιστικής καλλιέργειας υπονομεύουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και εκπαιδευτικών"*.

Η έλλειψη εμπιστοσύνης στο πολιτικό είναι διάχυτη, αποτελώντας κεντρική θεματική της ποιοτικής ανάλυσης. Υπάρχουν αναφορές σε φαινόμενα διαφθοράς, εύνοιας συγκεκριμένων και κοινωνικής αδικίας. Εκτός αυτού, η ανεργία και η μετανάστευση για οικονομικούς λόγους αναδεικνύονται ως παράγοντες που διαβρώνουν ακόμα περαιτέρω την εμπιστοσύνη των νέων προς το κράτος. Οι αφηγήσεις που ακολουθούν από τους συμμετέχοντες 213 και 298 αντίστοιχα, σκιαγραφούν τη σύνδεση της θεσμικής εμπιστοσύνης με τις συνθήκες διαβίωσης και τις προοπτικές ομαλής ένταξης στο κοινωνικό: *"Η κρατική διαφθορά και η ευνοιοκρατία προκαλούν τη λογική οργή των πολιτών"* και *"Η ανεργία οδηγεί πολλούς νέους στη μετανάστευση και μειώνει την εμπιστοσύνη στο κράτος"*.

Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μία διττή στάση απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται επιφυλακτική. Υπάρχει αναγνώριση του ρόλο ως υπερεθνικού θεσμού, καθώς και προνομίων που μπορεί να απολαμβάνουν οι πολίτες, ωστόσο η αντίληψη ότι αδικία και διαφθορά υπάρχει και στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ισχυρή. Ενδεικτικά παραθέτουμε το απόσπασμα από τον συμμετέχοντα 360: *"Η διαφθορά και η αδικία που βλέπουμε στο εσωτερικό της χώρας δεν μας κάνουν να πιστεύουμε ότι οι υπερεθνικοί θεσμοί λειτουργούν πολύ διαφορετικά".*

Αντί συμπεράσματος: Αξίες και εμπιστοσύνη σε ρευστότητα

Βρισκόμαστε σε ένα συγκείμενο μεταμνημονιακής περιόδου και ρευστότητας. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται δύο τάσεις, αφενός αυτή που εστιάζει στη γενικευμένη κρίση αξιών και εμπιστοσύνης και αφετέρου μία άλλη τάση που αναδεικνύει τη ρευστότητα, την αναδιάταξη και τη μεταβολή των νοημστοδοτήσεων της εμπιστοσύνης. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η εμπιστοσύνη στους θεσμούς από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας δε βρίσκεται μόνο σε υποχώρηση, αλλά παρατηρήθηκε μία αξιακή ρευστότητα, η οποία είναι ένθετη στο συγκείμενο που ακολουθεί αυτή τη γενιά μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η διαχρονική ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι η εμπιστοσύνη συγκεντρώνεται σε θεσμούς οικείους, όπως είναι η οικογένεια και αποσύρεται από θεσμούς που είναι απρόσωποι, όπως είναι τα κόμματα. Αποτυπώνεται κατά συνέπεια μία επιλεκτική επανατοποθέτηση της εμπιστοσύνης, η οποία έχει ως θεμέλια συγκεκριμένες αξιακές ιεραρχήσεις. Τόσο από την ποσοτική προσέγγιση, όσο και από την ποιοτική προσέγγιση, η εμπιστοσύνη νοηματοδοτείται ως μία διεργασία διαπροσωπική και βασισμένη στα βιώματα.

Αξίες όπως η αμοιβαιότητα, η ασφάλεια, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια και η οικειότητα φαίνεται να έχουν σημαντικό προβάδισμα έναντι θεσμικών αφηγήσεων και κανονιστικών μορφών νομιμοποίησης. Υπό αυτή την οπτική, η έλλειψη εμπιστοσύνης δεν απορρέει μόνο από την αποτελεσματικότητα που χαρακτηρίζει τους θεσμούς, αλλά και από την αδυναμία τους να μεταβούν σε μία αξιακή σφαίρα που είναι οικεία στα νεαρά κοινωνικά υποκείμενα και δύναται να καταστεί βιώσιμη. Τα βιώματα από το συνεχές της κρίσης, της δυσμενούς ένταξης στην αγορά εργασίας και αναίρεσης των συλλογικών προσδοκιών σκιαγραφούν ένα πεδίο όπου η θεσμική σταθερότητα δε νοείται ούτε και βιώνεται ως δεδομένη.

Η έλλειψη εμπιστοσύνης στο πολιτικό, στα ΜΜΕ, καθώς και μικρότερο ίσως βαθμό στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υπογραμμίζουν μία κριτική προσέγγιση απέναντι σε μορφές εξουσίας, οι οποίες για τους ίδιους γίνονται αντιληπτές ως απομακρυσμένες, μη ανταποδοτικές, προωθώντας την ανισότητα. Η στάση απέναντι στη δικαιοσύνη, το στρατό και την εκκλησία (αρκετά μειωμένα ποσοστά εμπιστοσύνης συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό) φανερώνουν μια γενιά, η οποία δε αξιολογεί τους θεσμούς βάσει νομιμοποίησης λόγω τυπικότητας, αλλά βάσει βιωμάτων και αξιακής συνάφειας. Οι συμμετέχοντες ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη και στα ευρήματα αυτής, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί έναν θεσμό αναπαραγωγής αξιών και διαμόρφωσης δημοκρατικής πολιτειότητας. Σε αυτό το σημείο δεν αναδεικνύεται απλώς μια πρόκληση σχετικά με την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης, αλλά μια επανανοηματοδότηση των αξιών που συγκροτούν τη δημοκρατία, την πολιτειότητα και τη συλλογική ζωή.

Εν συνόψει, η εμπιστοσύνη αντιστοιχίζεται με το διακύβευμα αξιακής και παιδαγωγικής φύσης, το οποίο ο ίδιος ο θεσμός της εκπαίδευσης καλείται να διαχειριστεί εντός των συνθηκών του συνεχούς της κρίσης. Μέσω των ευρημάτων της μελέτης επισημαίνεται ότι αυτή η γενιά μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν αμφισβητεί τυχαία τους θεσμούς. Αντιθέτως, αναζητά νέους όρους αξιακής νομιμοποίησης της εμπιστοσύνης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση καθίσταται ένα πεδίο δημοκρατικής αναδιάρθρωσης στο μεταμνημονιακό κοινωνικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αδαμοπούλου, Α., Παναγόπουλος, Ε., & Καμαριανός, Ι. (2021). Προς μια διερεύνηση αξιών και χαρακτηριστικών των Ελλήνων φοιτητών: Συμβολή στη συζήτηση για την ελληνική γενιά Ζ. Στο Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Αξίες, Πολιτισμικά Πρότυπα και Κοινωνικοί Προσανατολισμοί στη Σύγχρονη Ελλάδα* (Τόμος WVS-7) (σσ. 249-270). Gutenberg.

Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Polity Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.

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

European Policy Centre (2021), *Europe in the age of permacrisis.* https://www.epc.eu/en/Publications/Europe-in-the-age-of-permacrisis~-3c8a0c

Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. Free Press.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press.

Levi, M., & Stoker, L. (2000). Political trust and trustworthiness. *Annual Review of Political Science, 3*, 475–507. https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.3.1.475

Misztal, B. A. (2001). Trust and cooperation: The democratic public sphere. *Journal of Sociology, 37*(4), 371–386. https://doi.org/10.1177/144078301128756328

Norris, P. (2011). *Democratic deficit: Critical citizens revisited*. Cambridge University Press.

Παναγόπουλος, Ε Αδαμοπούλου, Α. Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλλεπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. Στο Ν. Δεμερτζής & Ν. Χαραλάμπη (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 20αιώνα* (σσ. 695-706). Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.

Sapienza, P., Toldra-Simats, A., & Zingales, L. (2013). Understanding trust. *The Economic Journal, 123*(573), 1313–1332. https://doi.org/10.1111/ecoj.12036

Sztompka, P. (2003). *Trust: A sociological theory*. Cambridge University Press.

«Είναι κι αυτό παιδί όπως τα άλλα…»: Ο ρευστός ρατσιστικός λόγος στο πλαίσιο της ρητορικής της ισότητας

Ντανιέλα Σκραπάλλι
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
skrapalintaniela@gmail.com

Μενέλαος Τζιφόπουλος
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
mtzifopoulos@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα δημοσίευση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο ρευστός ρατσιστικός λόγος αρθρώνεται και αναπαράγεται στις απόψεις και εμπειρίες δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ρητορικής της ισότητας. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερογένεια, ο λόγος των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση πρακτικών ένταξης ή αποκλεισμού. Αντλώντας από τη θεωρία του ρευστού ρατσισμού, η έρευνα εστιάζεται σε έμμεσες και καλυμμένες μορφές ρατσιστικής νοηματοδότησης, οι οποίες εκφράζονται μέσα από φαινομενικά ουδέτερες, ισότιμες ή «αντιρατσιστικές» διατυπώσεις. Η συγκεκριμένη έρευνα υιοθετεί ποιοτική στρατηγική και βασίζεται σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με δώδεκα μόνιμους/ες δασκάλους/ες δημόσιων σχολείων, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας με αυξημένο βαθμό ετερογένειας στο μαθητικό τους δυναμικό. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης (Interpretative Phenomenological Analysis – IPA), με στόχο την κατανόηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων/ουσών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν αντιφάσεις και ρευστότητες στον λόγο των εκπαιδευτικών, καθώς η επίκληση για ισότητα και ουδετερότητα συνυπάρχουν με αφομοιωτικές προσδοκίες, τη φυσικοποίηση των ανισοτήτων και τη μετατόπιση της ευθύνης ένταξης εκτός του σχολικού πλαισίου. Η έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω συζή-

τηση της έννοιας της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και για την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών, που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν την ετερότητα ως στοιχείο παιδαγωγικού εμπλουτισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Ρευστός ρατσισμός, εκπαιδευτικός λόγος, ρητορική ισότητας, ένταξη, ετερότητα

Abstract

This paper examines the way in which fluid racist discourse is articulated and reproduced in the educational discourse of primary education teachers within the framework of equality rhetoric. In a school environment characterized by increasing cultural, linguistic, and religious diversity, teachers' discourse plays a decisive role in shaping practices of inclusion or exclusion. Drawing on the theory of fluid racism, the research focuses on indirect and covert forms of racist meaning-making, which are expressed through seemingly neutral, equal, or 'anti-racist' expressions. This study adopts a qualitative approach and is based on semi-structured interviews with twelve permanent teachers in public schools serving in school units of the region of Western Macedonia with a high degree of diversity. The research data were analyzed using the method of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), aiming to understand the experiences of the participants. The findings highlight contradictions and fluidities in the teachers' discourse, in which the appeal to equality and neutrality coexists with assimilative expectations, the naturalization of inequalities, and the shifting of responsibility for inclusion outside the school framework. The research demonstrates the need for further discussion of the concept of equality in the educational process and for the development of pedagogical practices that recognize and utilize diversity as an element of pedagogical enrichment.

Key-Words: Fluid racism, educational discourse, equality rhetoric, inclusion, diversity

Εισαγωγή

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα των τελευταίων δεκαετιών έχει αναδιαμορφωθεί, λόγω κοινωνικών, πολιτισμικών και δημογραφικών αλλαγών, που σχετίζονται με τις μεταναστευτικές ροές, την κινητικότητα των πληθυσμών και τη γενικότερη συνθήκη της παγκοσμιοποίησης. Τα παραπάνω οδηγούν στη λεγόμενη πολιτισμική ετερότητα, η οποία φαίνεται να συνδέεται, άρρηκτα, πλέον με τη συγκρότηση του παιδαγωγικού λόγου των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις (Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου, 2023). Η πολιτισμική ετερότητα αφορά στην ποικιλομορφία μεταξύ των υποκειμένων σε σχέση με την πολιτισμική τους προέλευση, τη γλώσσα, τη θρησκεία και/ή την εθνοτική τους ταυτότητα. Ο Banks (2016), συγκεκριμένα, υπογραμμίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει την ετερότητα ως «πρόβλημα» προς επίλυση και όχι ως πηγή εμπλουτισμού. Με αυτό τον τρόπο συντηρείται μία αφομοιωτική προσέγγιση, που αποβλέπει στην προσαρμογή των «διαφορετικών» μαθητών/τριών στην κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική κουλτούρα (Kristen, 2019).

Η διαχείριση, επομένως, μιας σχολικής τάξης βάσει της παραπάνω παραδοχής οδηγεί σε μια επιφανειακή αποδοχή της ετερότητας, αποκρύπτοντας βασικούς μηχανισμούς αποκλεισμού παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ο κίνδυνος παρανόησης και παρερμηνείας εκφράσεων, όπως «όλα τα παιδιά είναι ίσα», «δεν κάνουμε διακρίσεις» ή «όλοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο», διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ομοιομορφίας, σε βάρος εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών, που δεν θα αποκλείουν μαθητές/τριες από πολυπολιτισμικά, μειονοτικά ή μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Gay, 2010). Αυτή η έλλειψη αναγνώρισης της διαφοράς ενδέχεται να συμβάλει στην αναπαραγωγή ανισοτήτων μέσα από μια φαινομενικά ουδέτερη προσέγγιση, που δεν «δίνει χώρο» στην ουσιαστική ένταξη (Μάντζιου & Παρασκευοπούλου, 2019).

Στον δημόσιο και εκπαιδευτικό λόγο των τελευταίων ετών παρατηρείται μια τέτοια μορφή έντονης κυριαρχίας της ρητορικής της ισότητας, η οποία προβάλλεται ως αυτονόητη και αδιαμφισβήτητη αξία. Ωστόσο, η ρητορική αυτή, όταν αποσυνδέεται από την αναγνώριση των δομικών και κοινωνικών ανισοτήτων που διαπερνούν το σχολικό πεδίο, ενδέχεται να λειτουργήσει ως μηχανισμός συγκάλυψης και όχι άρσης των

αποκλεισμών. Η ίση μεταχείριση δεν ταυτίζεται πάντοτε με την ισότητα ευκαιριών, ιδιαίτερα στα πλαίσια εκείνα στα οποία οι μαθητές/τριες εκκινούν από διαφορετικές κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες (Αρβανίτη, 2017).

Ειδικότερα, η Wodak (2001) σημειώνει ότι η κοινωνική αποδοχή ή περιθωριοποίηση των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αντικατοπτρίζεται στον εκπαιδευτικό λόγο και στις διατυπώσεις των εκπαιδευτικών, όπως και στις καθημερινές διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές. Πρακτικές αποκλεισμού αυτών των μαθητών/τριών καθορίζουν, πολλές φορές, και το δικαίωμά τους για συμμετοχή, ουσιαστική εμπλοκή και κοινωνικοποίηση στη χώρα υποδοχής και στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά τους περιβάλλοντα (Wodak & Reisigl, 2015).

Συνακόλουθα, ο εκπαιδευτικός λόγος δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερος ή αποκομμένος από τις ευρύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές δομές μέσα στις οποίες παράγεται. Αντίθετα, λειτουργεί ως μηχανισμός συγκρότησης υποκειμενικοτήτων και ως πεδίο, μέσα από το οποίο αναπαράγονται ή αμφισβητούνται κοινωνικές ιεραρχίες, σχέσεις εξουσίας και ανισότητες (Σκούρα et al., 2024). Άλλωστε, η γλώσσα δεν περιγράφει απλώς την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά τη συγκροτεί, τη νομιμοποιεί και τη φυσικοποιεί. Στο σχολικό πλαίσιο, συνακόλουθα, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τους/τις μαθητές/τριες, για τη διαφορά και για την ένταξη έχει άμεσες συνέπειες τόσο στις παιδαγωγικές πρακτικές τους όσο και στις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών (Αρχάκης, 2025).

Επομένως, η ρητορική της ισότητας λειτουργεί ως μηχανισμός αφομοίωσης, καθώς ορίζει ποια μορφή διαφορετικότητας είναι ανεκτή και υπό ποιες προϋποθέσεις (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Μια ρητορική που επεκτείνεται και σε επίσημα, θεσμικά κείμενα, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Wahlström, 2014). Στο πλαίσιο της ρητορικής της ισότητας, η διαφορά συχνά αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο που πρέπει να εξαλειφθεί ή να τη διαχειριστούμε διακριτικά, ώστε να μην διαταράσσεται η «ομαλή» λειτουργία της τάξης. Η κριτική προσέγγιση της ρητορικής της ισότητας αναδεικνύει την ανάγκη μετατόπισης από την έννοια της ίσης μεταχείρισης προς την έννοια της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μια τέτοια μετατόπιση προϋποθέτει την αναγνώριση των ανισοτήτων και μια άλλη προσέγγιση στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, η διαφορά δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που πρέπει να «γιατρευτεί» και να εξαλειφθεί, αλλά ως στοιχείο παιδαγωγικού πλουραλισμού και δυναμικού μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015).

Ο λόγος των εκπαιδευτικών

Ο λόγος των εκπαιδευτικών συνιστά κεντρικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας, καθώς δεν επικεντρώνεται, μόνο, στη μετάδοση γνώσεων, αλλά λειτουργεί, κυρίως, ως μηχανισμός συγκρότησης κοινωνικών σχέσεων, ταυτοτήτων και ιεραρχιών. Ο λόγος των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί, απλώς, μια αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά ένα σύστημα παραγωγής γνώσης, που καθορίζει τι μπορεί να ειπωθεί, από ποιον και με ποιον τρόπο (Foucault, 1977). Στο σχολικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός λόγος διαμορφώνει κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς, ορίζει το «φυσιολογικό» και το «αποκλίνον» και συμβάλλει στη νομιμοποίηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Ο/Η εκπαιδευτικός, ως φορέας «θεσμικής εξουσίας», κατέχει προνομιακή θέση στην παραγωγή λόγου, γεγονός που καθιστά τις γλωσσικές επιλογές του/της καθοριστικές για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εμπειριών των μαθητών και μαθητριών (Σκούρτου, 2024).

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη έχει ιδεολογικό προσανατολισμό και φορτίο και περιέχει κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις των ομιλητών/τριών (Αρχάκης, 2015). Μέσα από καθημερινές λεκτικές πρακτικές, όπως οι αξιολογήσεις, οι παρατηρήσεις, οι προσδοκίες και οι περιγραφές των μαθητών/τριών, ο εκπαιδευτικός λόγος συμβάλλει στη συγκρότηση κατηγοριών και ταυτοτήτων. Οι μαθητές/τριες δεν αντιμετωπίζονται, μόνο, ως άτομα με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, αλλά συχνά κατηγοριοποιούνται -και ετικετοποιούνται- με βάση πολιτισμικά, γλωσσικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία αποκτούν αξιολογικό χαρακτήρα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Για παράδειγμα, η χρήση γενικευτικών εκφράσεων, η έμφαση σε ατομικές ελλείψεις ή η απόδοση μαθησιακών δυσκολιών σε πολιτισμικούς παράγοντες, μπορούν να λειτουργήσουν με τη μορφή στιγματισμού για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών. Ο εκπαιδευτικός λόγος, παράλληλα, «γεννά» προσδοκίες, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα τις ευκαιρίες συμμετοχής και επιτυχίας των μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο. Οι προσδοκίες αυτές συχνά σχετίζονται με κοινωνικά στερεότυπα και κανονιστικά πρότυπα, που αφορούν στη γλώσσα, την εθνική καταγωγή ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των παιδιών (Sedova & Salamounova, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός λόγος λειτουργεί ως πεδίο στο οποίο συναντιούνται οι θεσμικές απαιτήσεις του σχολείου με τις προσω-

πικές αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Σε μια τέτοια περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την ετερογένεια της τάξης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συχνά προκρίνει την ομοιομορφία και την προσαρμογή στα κυρίαρχα πολιτισμικά και γλωσσικά πρότυπα. Η ένταση αυτή αποτυπώνεται στον λόγο τους μέσα από αντιφάσεις, αμφισημίες και ρευστές αναφορές (Álvarez Valdivia & González Montoto, 2018).

Η έννοια του ρευστού ρατσισμού

Ο ρατσισμός φαίνεται ότι παίρνει διάφορες μορφές και εκφράζεται ακόμα και υπόγεια, χωρίς να γίνεται αντιληπτός μέσω του λόγου. Αυτός ο ρευστός ρατσισμός (liquid racism) (Weaver, 2016) αναφέρεται στις σύγχρονες μορφές ρατσιστικού λόγου και πρακτικής, οι οποίες διαφοροποιούνται από τις κλασικές, βιολογικές ή ανοιχτά εχθρικές εκδοχές του ρατσισμού (Bonilla-Silva, 2006). Αυτή η μορφή ρατσισμού δεν βασίζεται σε ρητές αναφορές στην «ανωτερότητα» ή «κατωτερότητα» συγκεκριμένων ομάδων, αλλά εκφράζεται μέσα από έμμεσες, καλυμμένες και κοινωνικά αποδεκτές διατυπώσεις, που πολλές φορές φαίνονται αντιρατσιστικές (Σκούρα et al., 2024).

Κεντρικό στοιχείο του ρευστού ρατσισμού αποτελεί η επίκληση της ουδετερότητας και της λογικής. Ρατσιστικές νοηματοδοτήσεις παρουσιάζονται ως αυτονόητες, φυσικές ή αναπόφευκτες, αποσυνδεδεμένες από σχέσεις εξουσίας και ιστορικά συγκροτημένες ανισότητες. Εκφράσεις όπως «δεν είμαι ρατσιστής, αλλά…» ή «όλοι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες» λειτουργούν ως γλωσσικές στρατηγικές αποποίησης της ευθύνης και μετατόπισης του προβλήματος σε ατομικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, οι κοινωνικές ανισότητες αποδίδονται σε ατομικές επιλογές, πολιτισμικά ελλείμματα ή έλλειψη προσπάθειας, ενώ αποσιωπώνται οι δομικοί παράγοντες που τις παράγουν και αναπαράγουν (Αρχάκης, 2020).

Ο ρευστός ρατσισμός συνδέεται στενά με την έννοια της κανονικότητας. Οι κυρίαρχες πολιτισμικές πρακτικές και αξίες παρουσιάζονται ως ουδέτερες και καθολικές, ενώ οι αποκλίσεις από αυτές αντιμετωπίζονται ως προβληματικές ή ανεπαρκείς (van Dijk, 2021). Στο σχολικό πλαίσιο, αυτό μεταφράζεται συχνά σε προσδοκίες αφομοίωσης, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο γλωσσικό και πολιτισμικό πρότυπο, προκειμένου να θεωρηθούν «επιτυχημένοι/ες» ή «καλοί/ές». Η αποτυχία προσαρμογής ερμηνεύεται ως προσωπική αδυναμία ή

οικογενειακή ευθύνη, απαλλάσσοντας το σχολείο από την ανάγκη αναστοχασμού των δικών του πρακτικών και μεθόδων αποτελεσματικής ένταξης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Gillborn, 2006).

Σημαντικό χαρακτηριστικό του ρευστού ρατσισμού είναι η ικανότητά του να ενσωματώνεται σε λόγους που αυτοπροσδιορίζονται ως αντιρατσιστικοί ή συμπεριληπτικοί. Η επίκληση της ισότητας, της ίσης μεταχείρισης ή της μη διάκρισης μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να λειτουργήσει ως μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων, όταν δεν συνοδεύεται από την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών και αφετηριών των μαθητών/τριών. Η ρητορική αυτή λειτουργεί ως επίφαση δικαιοσύνης, ενώ κατ' ουσίαν συντηρεί και αναπαράγει κυρίαρχες ρατσιστικές αντιλήψεις, με ένα αντιρατσιστικό «πέπλο» (Αρχάκης, 2015).

Το παραπάνω πλαίσιο, εγείρει προβληματισμούς για τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος σε σχολεία στην Ελλάδα και οι εκφράσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των εκφάνσεων του ρευστού ρατσιστικού λόγου από δασκάλους/ες δημόσιων δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Ειδικότερα, εξετάζονται οι αναφορές εκπαιδευτικών (ο εκπαιδευτικός τους λόγος) με στόχο να συζητηθούν οι νοηματοδοτήσεις σε θέματα διαφορετικότητας, πολιτισμικής ετερότητας, ισότητας, ένταξης μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Ειδικότερα η έρευνα επικεντρώθηκε στην αναζήτηση στοιχείων του ρευστού ρατσισμού, ο οποίος, ενδεχομένως, ενυπάρχει στον εκπαιδευτικό λόγο και επιδρά στις απόψεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία κλήθηκε να απαντήσει η έρευνα, είναι τα ακόλουθα:

1) Πώς οι μόνιμοι/ες δάσκαλοι/ες δημόσιων δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας εκφράζονται για το ζήτημα της ετερότητας στις σχολικές τους τάξεις;
2) Ποιες αναφορές των μόνιμων δασκάλων δημόσιων δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας δηλώνουν ρευστό ρατσισμό;

Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση-ΕΦΑ (Interpretative Phenomenological Analysis – IPA). Η ΕΦΑ στοχεύει στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα άτομα κατανοούν, βιώνουν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους (Smith et al., 2009). Η επιλογή αυτής της μεθόδου θεωρήθηκε κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, διότι εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα νοηματοδοτούν τον κόσμο τους (Willig & Stainton-Rogers, 2017). Η διαδικασία ανάλυσης περιλάμβανε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των συνεντεύξεων, εντοπισμό σημαντικών αποσπασμάτων, διαμόρφωση υποθεμάτων και, στη συνέχεια, σύνθεση ευρύτερων-κεντρικών θεμάτων, που αποτύπωναν τα κυρίαρχα μοτίβα λόγου.

Το δείγμα της έρευνας προσεγγίστηκε με την τεχνική της εμπρόθετης/σκόπιμης δειγματοληψίας, και περιλάμβανε δώδεκα (12) μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικών σχολείων), εκ των οποίων δύο (2) ήταν άνδρες και δέκα (10) γυναίκες. Κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών σε σχολικές μονάδες με αυξημένο βαθμό πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ετερογένειας. Η επιλογή αυτή αποσκοπούσε στη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν έρθει σε επαφή με ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας και ένταξης μαθητών/τριών από ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα στη σχολική τους τάξη.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες βασίστηκαν σε οδηγό δεκαπέντε ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στην ετερότητα και τις στάσεις και αντιλήψεις του/της εκπαιδευτικού για τους/τις μαθητές/τριες από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για την έρευνα και υπέγραψαν φόρμα ενημερωμένης και συγκατάθεσης στο πλαίσιο των αρχών δεοντολογίας στην έρευνα. Διασφαλίστηκε, ακόμα, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων (Bryman, 2016).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η ετερότητα ως πρόβλημα

Το πρώτο κύριο θέμα, όπως προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις των δασκάλων, αναφέρεται στο ζήτημα της ετερότητας, ορίζοντάς το ως «πρόβλημα». Ένα «πρόβλημα», το οποίο απαιτεί αντίστοιχη διαχείριση αφομοίωσης από τους/τις εκπαιδευτικούς και προσαρμογής-συμμόρφωσης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν, συχνά, τον όρο «ενσωμάτωση», ο οποίος υποδηλώνει την ανάγκη συμμόρφωσης των μαθητών/τριών με το ισχύον θεσμικό/σχολικό πλαίσιο, χωρίς να τίθεται υπό αμφισβήτηση η ίδια η σχολική «κανονικότητα»: «Τα παιδιά αυτά πρέπει να ενσωματωθούν στην τάξη μας. Είναι καθήκον μας να το κάνουμε, αλλιώς θα έχουμε πρόβλημα» (Ε11).

Πίνακας 1: *1ο Θέμα*

1ο Θέμα	**Υποθέματα**
Η ετερότητα ως «πρόβλημα»	1.1 «Ενσωμάτωση» των μαθητών/τριών στην τάξη 1.2 Να φτάσουν οι μαθητές/τριες τον μέσο όρο 1.3 Άρνηση διαφοροποίησης της διδασκαλίας 1.4 Η διαφορά ως παροδική έλλειψη

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας όπως αναφέρει το δείγμα, δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν προβαίνουν εύκολα σε τέτοιες στρατηγικές, ενώ η πολιτισμική διαφορά νοηματοδοτείται ως παροδική έλλειψη, που αναμένεται να εξαλειφθεί με τον χρόνο. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων αποκαλύπτουν την έμφαση που αποδίδεται στον ρόλο της οικογένειας, η οποία παρουσιάζεται ως βασικός παράγοντας που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών: «Είναι θέμα οικογένειας, κάποιες δεν ενθαρρύνουν τα γράμματα» (Ε9). Η μετατόπιση αυτή της ευθύνης λειτουργεί ως «ελαφρυντικό» για το σχολείο και ενισχύει μορφές ρευστού ρατσιστικού λόγου, καθώς οι ανισότητες παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα εξωσχολικών παραγόντων κι όχι ως ζήτημα παιδαγωγικών πρακτικών ή εκπαίδευσης και παραδοχών των εκπαιδευτικών.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι πρέπει τα παιδιά από άλλα πολιτισμικά πλαίσια να πλησιάσουν τον μέσο όρο της τάξης ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις τους: «Να, για παράδειγμα, να τα προσεγγίσουμε να έρθουν στον μέσο όρο» (Ε1). Στα παραπάνω, προστίθενται και ζητήματα διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμών, που λειτουργούν αρνητικά για τις σχολικές τάξεις, βάσει των απόψεων και εμπειριών των δασκάλων του δείγματος. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται σε ζητήματα θρησκείας των παιδιών, που μπορούν να δημιουργήσουν «πρόβλημα»: «Τα μουσουλμανάκια είναι πιο κλειστά, έχουν κόμπλεξ κατωτερότητας» (Ε10).

Η ουδετερότητα ως στοιχεία άρσης ανισοτήτων

Το δεύτερο θέμα αναδεικνύει τη ρητορική της ουδετερότητας ως κυρίαρχη στρατηγική λόγου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες με τον ίδιο τρόπο, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ή γλωσσικής προέλευσης. Εκφράσεις όπως «είναι κι αυτό παιδί όπως τα άλλα» (Ε2), συγκροτούν μια εικόνα δικαιοσύνης και αντικειμενικότητας.

Πίνακας 2: *2ο Θέμα*

2ο Θέμα	**Υποθέματα**
Η ουδετερότητα ως στοιχείο άρσης ανισοτήτων	2.1 Απουσία διακρίσεων 2.2 Όλοι οι μαθητές είναι ίδιοι 2.3 Απόρριψη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας στο όνομα της ίσης μεταχείρισης

Ωστόσο, μέσα από τη διαμόρφωση των υποθεμάτων, διαφαίνεται ότι η ουδετερότητα αυτή: «Όλοι οι μαθητές είναι ίδιοι» (Ε11), οδηγεί στην άρνηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και στη σιωπηρή απαίτηση προσαρμογής στο κυρίαρχο γλωσσικό και πολιτισμικό πρότυπο, ωστόσο προβάλλεται ως μέτρο ενίσχυσης των στρατηγικών ισότητας στην τάξη. Η ίση μεταχείριση ταυτίζεται με την εξάλειψη της διαφοράς, γεγονός που ενισχύει αφομοιωτικές πρακτικές και περιορίζει τις δυνατότητες ουσιαστικής ένταξης.

Τίθεται, επίσης, το γλωσσικό ζήτημα, στη λογική της αφομοιωτικής προσέγγισης, καθώς σημειώνεται ότι μόνο αν οι μαθητές/τριες εξασκηθούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και δεν είναι κοντά στη γλώσσα

προέλευσής τους, θα μπορέσουν να «ενσωματωθούν» στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο: «Να αποφεύγουν να μιλούν συνέχεια στη μητρική τους γλώσσα για να έχουν ακούσματα και από την ελληνική. Αυτό νομίζω ότι θα τους βοηθήσει» (Ε8).

Ο ρατσισμός ως κοινωνική προέκταση

Στο επόμενο θέμα, ο ρατσισμός τοποθετείται εκτός του σχολικού πλαισίου και αποδίδεται, κυρίως, στην κοινωνία ή στις οικογένειες των μαθητών/τριών. Αναφέρεται, συγκεκριμένα, ότι ο ρατσισμός δεν δημιουργείται ή αναπαράγεται στους κόλπους του σχολείου, αλλά είναι θεσμικό το ζήτημα· η κοινωνία θεωρείται υπεύθυνη για τέτοια φαινόμενα: «Είναι πρόβλημα όταν δεν έχουν γίνει αποδεκτοί από την κοινωνία. Η κοινωνία ευθύνεται» (Ε6).

Πίνακας 3: *3ο Θέμα*

3ο Θέμα	**Υποθέματα**
Ο ρατσισμός ως κοινωνική προέκταση	3.1 Απουσία ρατσιστικού λόγου μέσα στην τάξη 3.1.1 Υποτίμηση ρατσιστικών περιστατικών ως παρεξήγηση 3.2 Η ευθύνη της κοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον λόγο τους φαίνεται να αποστασιοποιούνται από το φαινόμενο, παρουσιάζοντας το σχολείο ως ουδέτερο και ασφαλές περιβάλλον. Αποποιούνται, επομένως, τέτοιων πρακτικών: «Δεν υπάρχει ρατσιστικός λόγος μέσα στην τάξη» (Ε1) ή θεωρούν ότι έχει δοθεί υπερβολή έκταση σε τέτοια ζητήματα, που δεν τα μεταφράζουν ως «ρατσισμό», αλλά ως «παρεξήγηση» ή «παρανόηση»: «Μερικές φορές αυτά τα περιστατικά είναι παρεξηγήσεις, δεν τα θεωρώ ρατσισμό» (Ε1).

Η αποστασιοποίηση αυτή, ωστόσο, δυσχεραίνει την αναγνώριση μορφών έμμεσου και καλυμμένου ρατσισμού, που ενσωματώνονται στις καθημερινές σχολικές πρακτικές. Η έλλειψη -ή και άρνηση- αναγνώρισης του ρατσισμού στο σχολικό πλαίσιο, λειτουργεί ως μηχανισμός συγκάλυψης και συμβάλλει στη διατήρηση των ανισοτήτων.

Ρευστός ρατσιστικός λόγος

Το τέταρτο θέμα αναδεικνύει, με ευκρινή τρόπο, τις εσωτερικές αντιφάσεις που διατρέχουν τον λόγο των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα ισότητας, ετερότητας και ένταξης. Ενώ σε επίπεδο δηλώσεων οι συμμετέχοντες/ουσες υιοθετούν έναν λόγο αποδοχής και μη διάκρισης, ταυτόχρονα ο λόγος τους περιλαμβάνουν αξιολογικές κρίσεις και γενικεύσεις, που αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών.

Πίνακας 4: *4ο Θέμα*

4ο Θέμα	**Υποθέματα**
Ρευστός ρατσιστικός λόγος	4.1 Πολυπολιτισμικότητα ως όφελος 4.2 Διδασκαλία της πρώτης γλώσσας σε θεωρητικό επίπεδο 4.3 Έλλειψη αναγνώρισης της ετερότητας

Εκφράσεις που ξεκινούν με δηλώσεις όπως «δεν κάνουμε διακρίσεις» ή «όλα τα παιδιά είναι ίσα» ακολουθούνται συχνά από αναφορές σε «νοοτροπίες», «κουλτούρες» ή «οικογενειακά πρότυπα», που παρουσιάζονται ως εμπόδια στη σχολική προσαρμογή. Με τον τρόπο αυτό, η ισότητα λειτουργεί ως πλαίσιο ρητορικής ισότητας, εντός του οποίου νομιμοποιούνται έμμεσες μορφές αποκλεισμού: «Μόνο καλό μπορούν να προσφέρουν τα παιδιά που είναι από άλλη χώρα» (Ε3). Ωστόσο, στο πλαίσιο του ρευστού ρατσισμού γίνεται διάκριση ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο: «(…) Τα δικά μας τα χριστιανόπουλα δεν το έχουν αυτό. Δεν έχουν κόμπλεξ κατωτερότητας» (Ε12).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να αναγνωρίζουν, σε θεωρητικό επίπεδο,, τη σημασία της συμπερίληψης, χωρίς, ωστόσο, να αμφισβητούν τα κανονιστικά πρότυπα που διέπουν τη σχολική ζωή. Ειδικότερα, τονίζουν ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την ίδια αντιμετώπιση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: «Δεν θα πρέπει να τα αντιμετωπίσει με καμία διαφοροποίηση» (Ε1). Η μη αναγνώριση αυτής της αντίφασης δυσχεραίνει την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και ενισχύει μορφές αποκλεισμού, που, πολλές φορές, δεν είναι εύκολα ορατές.

Η επίδραση της κουλτούρας

Το επόμενο κύριο θέμα εστιάζει στην κουλτούρα ως καθοριστικό παράγοντα της σχολικής εμπειρίας των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών/τριών στην πολιτισμική τους προέλευση, χρησιμοποιώντας γενικευτικές αναφορές σε συγκεκριμένες ομάδες: «Ο μαθητής κουβαλάει την κουλτούρα της οικογένειας και της κοινωνίας. Και όσο υπάρχουν προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον, αυτά μεταφέρονται και στην τάξη» (Ε6). Συνακόλουθα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνδέουν το ζήτημα αυτό με το πρόβλημα προσαρμογής των παιδιών με την «κυρίαρχη» γλώσσα.

Πίνακας 5: *5ο Θέμα*

5ο Θέμα	**Υποθέματα**
Η επίδραση της κουλτούρας	5.1 Η κουλτούρα ως παράγοντας συμπεριφοράς και επίδοσης 5.2 Εκπαιδευτική πολιτική 5.2.1 Προσαρμογή και εκμάθηση γλώσσας 5.2.2 Δεν είναι ο ρόλος του σχολείου να διδάξει την πρώτη γλώσσα

Η κουλτούρα παρουσιάζεται ως σταθερό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό, γεγονός που ενισχύει στερεοτυπικές αντιλήψεις και περιορίζει την κατανόηση της ετερότητας ως δυναμικής και πολυδιάστατης διαδικασίας. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τον ρευστό ρατσισμό, καθώς μετατρέπει την πολιτισμική διαφορά σε εξήγηση της ανισότητας: «Δεν ξέρω από πίσω τι αυστηρές παραδόσεις έχουν, που ακούνε και τους λένε «μόνοι οι μουσουλμάνοι με μουσουλμάνους», «οι χριστιανοί με τους χριστιανούς...» (Ε10).

Εκπαιδευτικό υλικό

Στο έκτο θέμα αναδεικνύεται το ζήτημα της περιορισμένης χρήσης πολιτισμικά διαφοροποιημένου διδακτικού/εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική τάξη. Παρότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών/τριών, η προσέγγιση

αυτή χαρακτηρίζεται από διακριτικότητα και αποφυγή της υπερπροβολής της ετερότητας. Ειδικότερα, σημειώνεται η απλούστευση ως πρακτική και όχι η εξατομίκευση, η διαφοροποίηση και ο μετασχηματισμός: «Υπάρχει υλικό και για αλλοδαπούς μαθητές. Προσαρμοζόμαστε και δίνουμε λιγότερη ύλη» (Ε3).

Πίνακας 6: *6ο Θέμα*

6ο Θέμα	**Υποθέματα**
Εκπαιδευτικό υλικό	6.1 Λαμβάνουν υπόψη πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές διαφορές 6.2 Διακριτικός χειρισμός πολιτισμικών στοιχείων

Η στάση αυτή αντανακλά, ενδεχομένως, τον φόβο της «διαφοροποίησης» και την επιθυμία διατήρησης της σχολικής «κανονικότητας», περιορίζοντας τις δυνατότητες ουσιαστικής συμπερίληψης. Κι εδώ η λογική αυτή οδηγεί στην αφομοιωτική προσέγγιση του προβλήματος και όχι του εμπλουτισμού: «Να μιλήσεις διακριτικά, να μην νιώθει ότι η θρησκεία ή η χώρα του είναι πρόβλημα» (Ε2).

Παιδαγωγικές πρακτικές

Το τελευταίο θέμα αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται για την ένταξη των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη. Η έμφαση δίνεται στην ενσωμάτωση στη «μεγάλη ομάδα» και στην αποφυγή πρακτικών που θα μπορούσαν να αναδείξουν τη διαφορετικότητα: «Να νιώθουν ότι είναι χρήσιμα, αλλά να ξεπερνούν δυσκολίες και να τα βοηθάει η ομάδα» (Ε5).

Πίνακας 7: *7ο Θέμα*

7ο Θέμα	**Υποθέματα**
Παιδαγωγικές πρακτικές	7.1 Αποφυγή υπερπροβολής της διαφορετικότητας 7.2 Ενίσχυση της αίσθησης χρησιμότητας 7.3 Ένταξη στη «μεγάλη ομάδα»

Παρά το γεγονός ότι οι πρακτικές αυτές παρουσιάζονται ως συμπεριληπτικές, η ανάλυση καταδεικνύει ότι συχνά λειτουργούν αφομοιωτικά, καθώς προϋποθέτουν την προσαρμογή των μαθητών/τριών στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο, χωρίς αναστοχασμό για τις πρακτικές αυτές από τους/τις εκπαιδευτικούς: «Δεν διαφοροποιώ κάτι, για μην το καταλάβει το παιδί αυτό ότι ασχολείσαι παραπάνω με αυτό ή νιώθει άσχημα μέσα στην τάξη» (Ε2).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παραπάνω ανάλυση αναδεικνύει ένα σύνολο θεματικών αξόνων που αποτυπώνουν τη ρευστότητα και τις αντιφάσεις στον λόγο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της ισότητας και τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό πλαίσιο. Κεντρικό εύρημα της έρευνας αποτελεί, απαντώντας στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, η παρουσίαση της ρητορικής ισότητας, η οποία εκφράζεται, με λανθάνοντα τρόπο, μέσα από επαναλαμβανόμενες διατυπώσεις περί ίσης αντιμετώπισης όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού ή γλωσσικού υπόβαθρου. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν, συχνά, ότι «όλα τα παιδιά είναι ίσα» και ότι «στο σχολείο δεν υπάρχουν διακρίσεις».

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι ο ρευστός ρατσιστικός λόγος, απαντώντας στο 2ο ερευνητικό ερώτημα, δεν εκφράζεται μέσα από καθαρές ρατσιστικές εκφράσεις, αλλά μέσα από λεπτές, έμμεσες και κοινωνικά αποδεκτές μορφές λόγου. Οι μορφές αυτές καθιστούν τον αποκλεισμό δυσδιάκριτο και, ταυτόχρονα, ιδιαίτερα ανθεκτικό, αναδεικνύοντας την ανάγκη για κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού λόγου και των παιδαγωγικών πρακτικών που αυτός υποστηρίζει, όπως φαίνεται μέσα και από σχετικές έρευνες (Kerrigan, 2025).

Παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα υιοθετούν σε επίπεδο δηλώσεων μια ρητορική αποφυγής διακρίσεων, η ανάλυση του λόγου τους αποκαλύπτει -εύρημα που συναντάμε και σε σχετική βιβλιογραφία (Santoro, 2001· Tsami et al., 2024)- την ταυτόχρονη παρουσία αφομοιωτικών προσδοκιών και μηχανισμών φυσικοποίησης των ανισοτήτων. Η συνύπαρξη αυτών των στοιχείων φανερώνει, με όποιους περιορισμούς μπορεί να έχει μία τέτοια ποιοτική έρευνα, ότι ο ρευστός ρατσιστικός λόγος δεν εκδηλώνεται ως συνειδητή ή ανοιχτά εχθρική στάση, αλλά ως σύνολο έμμεσων, κοινωνικά αποδεκτών νοηματοδοτήσεων, που λειτουργούν στο όνομα της ουδετερότητας.

Συμπερασματικά, η ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου καθίσταται κρίσιμη για την κατανόηση σύγχρονων μορφών αποκλεισμού στο σχολείο. Η αποδόμηση του ρευστού ρατσιστικού λόγου και της ρητορικής της ισότητας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός πιο δίκαιου και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο αναγνωρίζει τη διαφορά όχι ως «πρόβλημα», αλλά ως παιδαγωγικό όφελος. Στοιχείο που μπορεί να φανεί χρήσιμο ήδη από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Alvaré, 2018· Junior & dos Santos Silva, 2019).

Στα παραπάνω, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικοποίησης, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση της ετερότητας και στη διαμόρφωση αντίστοιχων αντιλήψεων. Παρά τον δηλωμένο συμπεριληπτικό του, ωστόσο, χαρακτήρα, το σχολικό σύστημα συχνά λειτουργεί μέσα από μηχανισμούς που αναπαράγουν τον αποκλεισμό, είτε σε συμβολικό είτε σε πρακτικό επίπεδο (Νικολάου, 2005). Οι μηχανισμοί αυτοί ενσωματώνονται στις επίσημες πολιτικές, στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών και, ευρύτερα, του σχολείου (Ohri et al., 2023).

Ειδικότερα, το κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αντανακλά συγκεκριμένες πολιτισμικές και εθνικές αφηγήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται ως καθολικές, αυτονόητες και κοινωνικά-πολιτικά αποχρωματισμένες. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών/τριών, που δεν εντάσσονται σε αυτό το πλαίσιο, συχνά υποβαθμίζονται, αγνοούνται αλλά και στιγματίζονται, ενισχύοντας το αίσθημα αποξένωσης και αποκλεισμού (Gay, 2010). Ο εκπαιδευτικός λόγος παίζει καθοριστικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία, καθώς δέχεται ποια γνώση και πρακτική θεωρείται αποδεκτή και ποια παραμένει αόρατη και μη αποδεκτή.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κατανόηση αυτών των μηχανισμών θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων που θα στοχεύουν στην ένταξη και αξιοποίηση της ετερότητας. Η αναγνώριση της ετερότητας, από τους εκπαιδευτικούς, ως δυναμικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω αναστοχασμού, μπορεί να οδηγήσει σε αποδόμηση στερεοτύπων και σε εκπαιδευτική αναπλαισίωση.

Βιβλιογραφία

Alvaré, M. A. (2018). Addressing racial inequalities within schools: Exploring the potential of teacher education. *Sociology Compass*, *12*(10), e12628.

Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, *22*(5), 510–526.

Αρβανίτη, Ε. (2017), *Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: Προς μια νέα επαγγελματική μάθηση*. New Tech Pub - Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Αρχάκης, Α. (2015). *Ταυτότητες, ιδεολογίες και θεσμικός λόγος: Αναλύσεις σε κείμενα μαθητών και εκπαιδευτικών*. Πατάκης.

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Πατάκης.

Αρχάκης, Α. (2025). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο*. Πατάκης.

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2015). Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτικός γραμματισμός: Μια απόπειρα συσχετισμού τους. *Education Sciences*, *4*, 92–114.

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.

Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Α. Αϊδίνης (Επιμ.). Gutenberg.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gillborn, D. (2006). *Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and practice*. Routledge.

Θεοδοσιάδου, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2023). Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών στη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας σε γενικά και διαπολιτισμικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Education Sciences*, *1*, 98–117.

Junior, W. E. F., & dos Santos Silva, E. M. (2019). Debating racism during initial teacher education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *6*(3), 64–80.

Kerrigan, N., Breen, D., & Bakkali, Y. (2025). Liquid racism and education. *Liquid Racism* (pp. 95–116). Bristol University Press.

Kristen, C. (2019). Language assimilation and the education of immigrant students. *Research handbook on the sociology of education* (pp. 519-534). Edward Elgar Publishing.

Μάντζιου, Α., & Παρασκευοπούλου, Στ. (2019). Η Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση: Η πρόκληση της αναίρεσης των προκαταλήψεων. *Το Ελληνικό Βλέμμα*, (7) 35–40.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαδρομές της ετερότητας στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα.

Ohri, A., Manning, B., & Curno, P. (2023) (Eds.). *Community, work and racism*. Routledge.

Santoro, N., Kamler, B., & Reid, J. A. (2001). Teachers talking difference: Teacher education and the poetics of anti-racism. *Teaching Education*, *12*(2), 191–212.

Sedova, K., & Salamounova, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *The Journal of Educational Enquiry*, *15*(1), 44–61.

Σκούρα, Ε., Τσάμη, Β., & Αρχάκης, Α. (2024). Αξιοποιώντας κείμενα ρευστού ρατσισμού στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προτάσεις κριτικού γραμματισμού και στάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *17*(1), 1–37.

Σκούρτου, Ε. (2024). Μια απόπειρα διαλογικής ανάγνωσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, *13*(1). https://doi.org/10.12681/revmata.37708.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage.

Tsami, V., Skoura, E., & Archakis, A. (2024). Racist and antiracist discourse in Greek migrant/refugee jokes: A multiliteracies teaching proposal about liquid racism. In *Exploring the Ambivalence of Liquid Racism* (pp. 253–276). John Benjamins.

van Dijk, T. A. (2021). *Antiracist discourse: Theory and history of a macromovement*. Cambridge University Press.

Wahlström, N. (2014). Equity: Policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a framework for tracing the 'efficiency-equity' doctrine in curriculum documents. *European Educational Research Journal*, *13*(6), 731–743.

Weaver, S. (2016). *The rhetoric of racist humor: US, UK and global race joking*. Routledge

Willig, C., & Stainton-Rogers, W. (Eds.) (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publications Inc.

Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. *Methods of critical discourse analysis*, *1*, 63–94.

Wodak, R., & Reisigl, M. (2015). Discourse and racism. In D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 576–596). Wiley.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αλεξάνδρεια.

Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση εξ αποστάσεως

Θωμαΐτσα Θεοδωρακοπούλου, Αγγελική Μπουρμπούλη
Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως Θεμέλιο Επιμόρφωσης Δημόσιων Υπαλλήλων στη Σύγχρονη Πολυπολιτισμική Κοινωνία **1267**

Θεοφάνης Λαλιώτης, Άννα Τσιμπουκλή, Κωνσταντίνα Τσώλη, Νικόλαος Αλεξόπουλος
Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση **1282**

Αντωνία Σαμαρά
Η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα στο πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου **1301**

Ιωσήφ Φραγκούλης, Ευάγγελος Ανάγνου, Τριαντάφυλλος Γεωργιάδης
Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Γεώργιος Γεννηματάς Ρόδου **1322**

Ανθή Χατζηπέτρου
Βιογραφία – Διά Βίου Μάθηση - (Δια)μόρφωση: Η περίπτωση ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία **1343**

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως Θεμέλιο Επιμόρφωσης Δημόσιων Υπαλλήλων στη Σύγχρονη Πολυπολιτισμική Κοινωνία

Δρ. Θωμαΐτσα Θεοδωρακοπούλου
ΣΔΕ Καλλιθέας
t.thomaitsa@yahoo.com

Δρ. Αγγελική Μπουρμπούλη
ΕΚΔΔΑ
abourbouli@ekdd.gr

Περίληψη

Η διαρκώς αυξανόμενη πολιτισμική ετερότητα στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτεί τη ριζική αναπροσαρμογή του τρόπου επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων, με στόχο την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών σε ποικιλόμορφες πληθυσμιακές ομάδες. Το παρόν άρθρο εξετάζει τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δημόσια διοίκηση, εστιάζοντας τόσο στο παιδαγωγικό υπόβαθρο όσο και στην πρακτική της εφαρμογή μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η μελέτη βασίζεται σε συνδυαστική μεθοδολογία. Ποσοτικά, αναλύθηκαν δεδομένα από 143 επιμορφωτικά σεμινάρια του ΕΚΔΔΑ (2017–2025) σε δημόσιες υπηρεσίες, με πάνω από 2000 συμμετέχοντες, τα οποία δείχνουν σταθερή ζήτηση για τέτοιες δράσεις. Ποιοτικά, εξετάστηκαν περισσότερα από 700 σχόλια συμμετεχόντων, τα οποία υπογραμμίζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη πρακτική εφαρμογή, αυξημένη διάρκεια και περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες, επιβεβαιώνοντας τη σημασία προγραμμάτων πέρα από τη θεωρία.¨Η μελέτη προτείνει την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα δημόσιας κατάρτισης, μέσα από θεσμοθετημένα, συμμετοχικά και μακροπρόθεσμα πλαίσια. Η διαπολιτισμική επιμόρφωση δεν πρέπει να θεωρείται προαιρετική, αλλά αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής και συμπεριληπτικής δημόσιας διοίκησης, ικανής να ανταποκρίνεται με ισότητα και επάρκεια στις ανάγκες όλων των πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενήλικες, δημόσια διοίκηση

Abstract

The steadily increasing cultural diversity in contemporary societies calls for a fundamental rethinking of the training of public sector employees, with the aim of strengthening empathy and ensuring effective service delivery to diverse population groups. This article examines the contribution of intercultural education to public administration, focusing both on its pedagogical foundations and its practical implementation through training programs. The study adopts a mixed-methods approach. Quantitatively, data from 143 training seminars organized by the National Centre for Public Administration and Local Government (EKDDA) between 2017 and 2025 were analyzed, involving more than 2,000 participants and indicating a stable demand for such initiatives. Qualitatively, over 700 participants' comments were examined, highlighting the need for greater emphasis on practical application, longer program duration, and more experiential activities, thus confirming the importance of training programs that go beyond theory. The study proposes the integration of intercultural education at all levels of public sector training through institutionalized, participatory, and long-term frameworks. Intercultural training should not be viewed as optional but as a prerequisite for the development of a democratic and inclusive public administration, capable of responding equitably and effectively to the needs of all citizens.

Keywords: Intercultural education, adults, public administration

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και οι εντεινόμενες μεταναστευτικές ροές έχουν καταστήσει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες ιδιαίτερα πλουραλιστικές. Οι δημόσιοι υπάλληλοι καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα νέο πλαίσιο κοινωνικών αναγκών, που περιλαμβάνει αιτήματα πολιτών με διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί απλώς εργαλείο βελτίωσης της εξυπηρέτησης, αλλά θεμέλιο για την κοινωνική συνοχή και την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως παιδαγωγική και κοινωνική στρατηγική, μπορεί να υποστη-

ρίξει την επιμόρφωση των υπαλλήλων, ενδυναμώνοντάς τους στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με σεβασμό και αποτελεσματικότητα.

Το παρόν άρθρο εξετάζει τη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δημόσια διοίκηση, εστιάζοντας τόσο στο παιδαγωγικό υπόβαθρο όσο και στην πρακτική της εφαρμογή μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η μελέτη υιοθετεί συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση. Στο ποσοτικό σκέλος, αναλύθηκαν δεδομένα από 143 επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν από το ΕΚΔΔΑ σε δημόσιες υπηρεσίες, μεταξύ 2017–2025, με συμμετοχή άνω των 2000 υπαλλήλων. Τα στατιστικά δεδομένα αφορούν στον αριθμό συμμετεχόντων ανά πρόγραμμα και χρονική διάρκεια, υποδεικνύοντας τη σταθερή ζήτηση για τέτοιου τύπου εκπαίδευση. Παράλληλα, στο ποιοτικό σκέλος, αξιοποιήθηκαν περισσότερα από 700 σχόλια συμμετεχόντων από ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης. Τα σχόλια αναδεικνύουν βασικά αιτήματα: περισσότερη έμφαση στην πρακτική εφαρμογή, αύξηση διάρκειας των σεμιναρίων και ενίσχυση βιωματικών δραστηριοτήτων. Αυτές οι απαντήσεις τεκμηριώνουν την ανάγκη για προγράμματα που υπερβαίνουν τη θεωρητική κατάρτιση και καλλιεργούν τις και διαμεσολαβητικές δεξιότητες.

Η μελέτη προτείνει την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα δημόσιας κατάρτισης, μέσα από θεσμοθετημένα, συμμετοχικά και μακροπρόθεσμα πλαίσια. Η διαπολιτισμική επιμόρφωση δεν πρέπει να θεωρείται προαιρετική, αλλά αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής και συμπεριληπτικής δημόσιας διοίκησης, ικανής να ανταποκρίνεται με ισότητα και επάρκεια στις ανάγκες όλων των πολιτών.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεμελιώνεται με αρχές κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, και δημοκρατικής συμμετοχής. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που περιορίζονται στην «ανεκτικότητα» ή στην απλή αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, στοχεύει στην αλληλεπίδραση, στη μετασχηματιστική μάθηση και στη δημιουργία θεσμών που μπορούν να ανταποκρίνονται δίκαια σε πολλαπλές ταυτότητες και ανάγκες (Portera, 2008· Council of Europe, 2008· UNESCO, 2006).

Ιστορικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τις πολυπολιτισμικές συζητήσεις από τη δεκαετία του 1970, όμως διαφοροποιείται, επειδή δίνει έμφαση όχι μόνο στην εκπροσώπηση «διαφορετικών πολιτι-

σμών», αλλά και στις σχέσεις εξουσίας, στους μηχανισμούς αποκλεισμού και στις πρακτικές θεσμικής ισότητας. Στην ευρωπαϊκή συζήτηση, προβάλλεται ως πλαίσιο που συνδέει την ποικιλομορφία με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συνοχή, προτείνοντας πολιτικές και παιδαγωγικές που ενισχύουν την αμοιβαία κατανόηση και την ισότιμη συμμετοχή (Council of Europe, 2008· Portera, 2008).

Σύμφωνα με τον Banks, η ουσιαστική διαπολιτισμική παιδεία προϋποθέτει μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού: αναθεώρηση μονοπολιτισμικών αφηγήσεων, ένταξη πολλαπλών οπτικών και ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι (εν προκειμένω υπάλληλοι), να αναγνωρίζουν την άνιση μεταχείριση και να λειτουργούν ως δημοκρατικοί, δίκαιοι επαγγελματίες (Banks, 2007). Η Nieto, από την πλευρά της, αναδεικνύει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν είναι «εορτασμός της διαφορετικότητας», αλλά καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αναστοχασμού και πολιτισμικά ευαίσθητης επικοινωνίας, ειδικά σε πλαίσιο, όπου οι θεσμοί επηρεάζουν άμεσα τις ζωές πολιτών (Nieto, 2010).

Διαπολιτισμική επάρκεια ως στόχος επιμόρφωσης

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να τεκμηριωθεί μέσα από την έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας (intercultural competence). Η επάρκεια αυτή περιλαμβάνει ένα δυναμικό σύνολο στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που οδηγούν σε αποτελεσματική και δίκαιη αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων (Deardorff, 2006). Σε συναφείς θεωρητικές προσεγγίσεις, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας περιγράφεται ως εξελικτική πορεία από εθνοκεντρικές προς εθνοσχετικές αντιλήψεις—μια πορεία κρίσιμη για επαγγέλματα «εξυπηρέτησης» και «εξουσιοδότησης» πολιτών, όπως η δημόσια διοίκηση (Bennett, 1993).

Παράλληλα, η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν αφορά μόνο «ευγένεια» ή «καλή πρόθεση», αλλά συγκεκριμένες ικανότητες: αποκωδικοποίηση πολιτισμικών νοημάτων, διαμεσολάβηση, αποφυγή παρερμηνειών και διαχείριση εντάσεων σε συνθήκες θεσμικής ανισορροπίας (Cushner & Brislin, 1996). Σε θεσμικά περιβάλλοντα, αυτό μεταφράζεται σε ανάγκη για υπαλλήλους που μπορούν να συνδυάζουν νομική/διοικητική ορθότητα με ισότιμη πρόσβαση και σεβασμό, αποτρέποντας αποκλεισμούς που συχνά δεν είναι «ρητοί», αλλά παράγονται από στερεότυπα, γλωσσικά εμπόδια, ελλιπή διαμεσολάβηση ή τυποποιημένες διαδικασίες (Council of Europe, 2008· UNESCO, 2006).

Οι δημόσιοι υπάλληλοι και οι νέες προκλήσεις σε Ελλάδα και Ευρώπη

Η δημόσια διοίκηση σε Ελλάδα και Ευρώπη καλείται να λειτουργήσει σε συνθήκες αυξανόμενης κινητικότητας πληθυσμών, ποικιλομορφίας γλωσσών/θρησκειών και σύνθετων κοινωνικών αναγκών. Σε αυτό το πλαίσιο, η έλλειψη διαπολιτισμικής κατάρτισης μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες πρόσβασης στις υπηρεσίες και σε πρακτικές που—ακόμη και χωρίς πρόθεση—παράγουν διακρίσεις (Council of Europe, 2008). Η βιβλιογραφία για τη μετανάστευση και τη διακυβέρνηση στην Ελλάδα έχει επίσης αναδείξει θεσμικές δυσκολίες διαχείρισης της μετανάστευσης και της ένταξης, καθώς και αδυναμίες πολιτικής/διοικητικής ανταπόκρισης, που επιβαρύνουν και την καθημερινή γραμμή εξυπηρέτησης (Triandafyllidou, 2009).

Με βάση τη διεθνή θεωρία για τη διαπολιτισμική επάρκεια, ένα λειτουργικό μοντέλο επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων μπορεί να οργανωθεί σε τρεις αλληλοσυμπληρούμενους πυλώνες, οι οποίοι αντιστοιχούν σε βασικές διαστάσεις της επάρκειας (στάσεις–γνώσεις–δεξιότητες) (Deardorff, 2006· Cushner & Brislin, 1996):

- Γνωστικός πυλώνας (γνώσεις & κατανόηση).
- Κατανόηση εννοιών όπως «πολιτισμική ταυτότητα», «πολιτισμικά φίλτρα», «στερεότυπα/προκαταλήψεις», «ισότητα», «ένταξη», «θεσμικές διακρίσεις», και σύνδεσή τους με πρακτικές δημόσιας πολιτικής και διοίκησης (UNESCO, 2006· Council of Europe, 2008).
- Συναισθηματικός/αξιακός πυλώνας (στάσεις).
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης, σεβασμού, ανοιχτότητας και προθυμίας αναστοχασμού, ώστε ο υπάλληλος να μετακινείται από εθνοκεντρικές βεβαιότητες σε πιο σύνθετες, εθνοσχετικές ερμηνείες (Bennett, 1993· Nieto, 2010).
- Πρακτικός πυλώνας (δεξιότητες εφαρμογής).
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης, διαμεσολάβησης, διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης συγκρούσεων σε διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Cushner & Brislin, 1996). Ειδικά σε περιβάλλοντα δημόσιας εξυπηρέτησης, οι δεξιότητες αυτές συνδέονται άμεσα με την ποιότητα υπηρεσίας και την εμπιστοσύνη προς τους θεσμούς (Council of Europe, 2008).

Πρακτικές εφαρμογής της επιμόρφωσης σύμφωνα με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η επιμόρφωση ενηλίκων υπαλλήλων απαιτεί μεθόδους που λαμβάνουν υπόψη ότι οι εκπαιδευόμενοι φέρουν εδραιωμένα σχήματα ερμηνείας (στάσεις, επαγγελματικές ρουτίνες, εμπειρίες). Άρα η αλλαγή δεν επιτυγχάνεται μόνο με «πληροφορία», αλλά με διαδικασίες αναστοχασμού και μετασχηματισμού πλαισίων αναφοράς (Mezirow, 2009). Επιπλέον, στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων τονίζεται ότι η μάθηση είναι ισχυρότερη, όταν συνδέεται με πραγματικά επαγγελματικά προβλήματα, εμπειρίες και κοινωνικά συμφραζόμενα (Jarvis, 2010).

Επομένως, η ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο επιμόρφωσης δημοσίων υπαλλήλων μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικά μέσω:

- Διαδραστικών σεμιναρίων με μελέτες περίπτωσης και προσομοιώσεις, όπου οι συμμετέχοντες δουλεύουν πάνω σε ρεαλιστικά διλήμματα εξυπηρέτησης και θεσμικής ισότητας (Cushner & Brislin, 1996).
- Βιωματικών εργαστηρίων που ενεργοποιούν αναστοχασμό, αναγνώριση στερεοτύπων και ανάπτυξη εθνοσχετικών ερμηνειών (Bennett, 1993· Mezirow, 2009).
- Συμμετοχή εκπροσώπων κοινοτήτων/μεταναστών σε ασφαλή, δομημένα πλαίσια διαλόγου, ώστε να ενισχύεται η πολυφωνία και η κατανόηση των πραγματικών εμποδίων πρόσβασης (UNESCO, 2006).

Σε επίπεδο ευρωπαϊκών πρακτικών, δίκτυα πόλεων και θεσμικές πρωτοβουλίες έχουν αναδείξει την αξία της ανταλλαγής τεχνογνωσίας και της επιμόρφωσης προσωπικού για την ένταξη και τη διαχείριση ποικιλομορφίας. Το δίκτυο CLIP (Cities for Local Integration Policies) λειτούργησε ως μηχανισμός «κοινής μάθησης» μεταξύ ευρωπαϊκών πόλεων για αποτελεσματικότερες τοπικές πολιτικές ένταξης (Eurofound, 2013). Παράλληλα, το Intercultural Cities Programme του Συμβουλίου της Ευρώπης—που ξεκίνησε ως πιλοτική πρωτοβουλία το 2008—έθεσε στο επίκεντρο την ανάπτυξη θεσμικών ικανοτήτων και πρακτικών για την «διαπολιτισμική πόλη» (Council of Europe, 2008).

Θεσμική σημασία: δημόσια διοίκηση ως οργανισμός μάθησης και κοινωνικής συνοχής

Η διαπολιτισμική κατάρτιση των δημοσίων υπαλλήλων δεν αποτελεί απλώς «επιπλέον δεξιότητα», αλλά συνδέεται με τη λειτουργία του κράτους ως φορέα κοινωνικής συνοχής και δημοκρατικής νομιμοποίησης. Όταν οι υπηρεσίες γίνονται προσβάσιμες και δίκαιες για όλους, μειώνονται τα εμπόδια συμμετοχής και ενισχύεται η εμπιστοσύνη των πολιτών προς τους θεσμούς (Council of Europe, 2008). Με αυτή τη λογική, η δημόσια διοίκηση μεταβαίνει από έναν ομοιογενή, γραφειοκρατικό μηχανισμό σε έναν συμπεριληπτικό οργανισμό μάθησης, ικανό να προσαρμόζεται, να αναστοχάζεται και να βελτιώνει τις πρακτικές του σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (UNESCO, 2006· Mezirow, 2009).

Περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας

Στην έρευνα ακολουθήθηκε συνδυαστική προσέγγιση. Στην ποσοτική έρευνα, αναλύθηκαν δεδομένα από 143 επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν από το ΕΚΔΔΑ σε δημόσιες υπηρεσίες, μεταξύ 2017–2025, με συμμετοχή άνω των 2000 υπαλλήλων. Τα στατιστικά δεδομένα αφορούν στον αριθμό συμμετεχόντων, ανά πρόγραμμα και χρονική διάρκεια, υποδεικνύοντας τη σταθερή ζήτηση για τέτοιου τύπου εκπαίδευση. Παράλληλα, στην ποιοτικό έρευνα, αξιοποιήθηκαν περισσότερα από 700 σχόλια των ίδιων συμμετεχόντων από ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης. Τα σχόλια αναδεικνύουν βασικά αιτήματα: περισσότερη έμφαση στην πρακτική εφαρμογή, αύξηση διάρκειας των σεμιναρίων και ενίσχυση βιωματικών δραστηριοτήτων

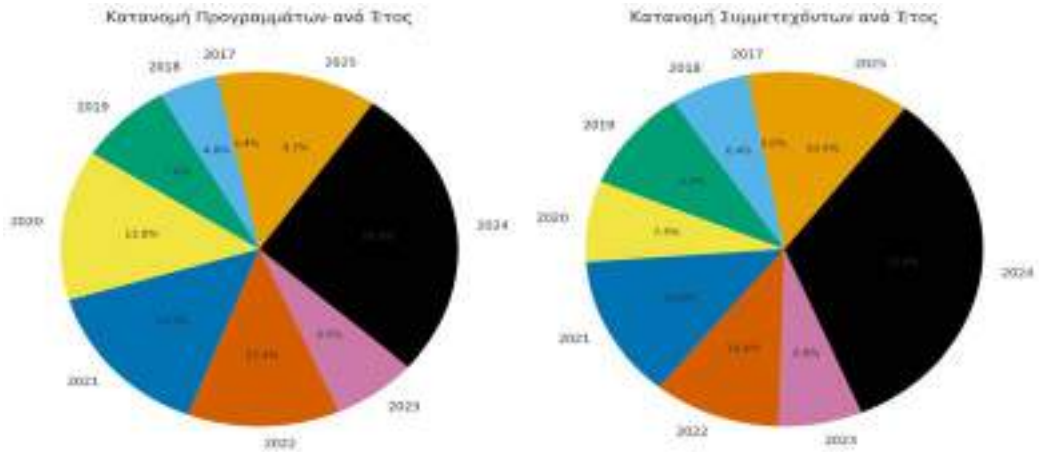
Περιγραφή έρευνας

Το δείγμα περιλαμβάνει προγράμματα που υλοποιήθηκαν από το ΕΚΔΔΑ από το 2017 -2025, με τίτλο*: «Ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και διαχείριση της διαφορετικότητας».*

Στοιχεία υλοποιηθέντων προγραμμάτων με χρονική σειρά:

- 2017, υλοποιήθηκαν 5 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 75
- 2018: υλοποιήθηκαν 7 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 160

- 2019: υλοποιήθηκαν 11 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 233
- 2020: υλοποιήθηκαν 20 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 185
- 2021: υλοποιήθηκαν 21 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 324
- 2022: υλοποιήθηκαν 18 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 259
- 2023: υλοποιήθηκαν 10 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 170
- 2024: υλοποιήθηκαν 39 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 830
- 2025: υλοποιήθηκαν 14 προγράμματα και οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 259



αριστερά: *κατανομή προγραμμάτων ανά έτος*
δεξιά: *κατανομή συμμετεχόντων ανά έτος*

Παρατηρείται κορύφωση και στις δύο κατανομές το 2024, ενώ τα πρώτα χρόνια (2019-2023) είχαν σταδιακή αύξηση και τα μεσαία (2020-2023) μια κυματιστή πορεία.

Δείκτης	Τιμή

Σύνολο Προγραμμάτων	145
Μέσος Όρος Προγραμμάτων	16,1
Μέγιστο Προγραμμάτων	39 (το 2024)
Ελάχιστο Προγραμμάτων	5 (το 2017)
Σύνολο Συμμετεχόντων	2.495
Μέσος Όρος Συμμετεχόντων	277,2
Μέγιστο Συμμετεχόντων	830 (το 2024)
Ελάχιστο Συμμετεχόντων	75 (το 2017)

Γραμμικό διάγραμμα εξέλιξης
Η μπλε γραμμή δείχνει τα προγράμματα ανά έτος.
Η πορτοκαλί γραμμή δείχνει τους συμμετέχοντες/ουσες.

Από το 2017 έως το 2019, υπάρχει σταθερή άνοδος και στις δύο κατηγορίες. Το 2020 φαίνεται μια πτώση στους συμμετέχοντες/ουσες (πιθανόν λόγω εξωτερικών παραγόντων). Μετά το 2021, σημειώνεται ανάκαμψη, με εντυπωσιακή αύξηση το 2024, όπου κορυφώνονται και οι δύο δείκτες. Το 2025 υπάρχει κάμψη, αλλά τα επίπεδα παραμένουν σημαντικά υψηλότερα από τα πρώτα χρόνια.

Συζήτηση ευρημάτων ποσοτικής έρευνας

Κατά την περίοδο 2017–2025 υλοποιήθηκαν συνολικά 145 προγράμματα. Συμμετείχαν συνολικά 2.495 άτομα. Ο μέσος όρος ανά έτος ήταν 16 προγράμματα και περίπου 277 συμμετέχοντες/ουσες. Αυτό δείχνει σταθερή δραστηριότητα και γενική αναπτυξιακή πορεία με κάποιες διακυμάνσεις ανά έτος. Από 75 συμμετέχοντες/ουσες το 2017 σε 830 το 2024, καταγράφεται εκρηκτική άνοδος (+1.006%). Παρά τη μείωση το 2020 (πιθανώς λόγω πανδημίας), η συμμετοχή επανήλθε δυναμικά τα επόμενα χρόνια. Το 2024 καταγράφεται το υψηλότερο ποσοστό, ενώ το 2025 παραμένει σε καλό επίπεδο (259 άτομα). Υπάρχει σημαντική αύξηση της απήχησης και συμμετοχής, γεγονός που δείχνει ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της εμπιστοσύνης του κοινού στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΕΚΔΑ.

Επιπλέον διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ των προγραμμάτων που υλοποιούνται και του αριθμού συμμετεχόντων: όταν αυξάνονται τα προγράμματα, αυξάνονται και οι συμμετέχοντες/ουσες. Το 2024 είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπου η ποσότητα και η απήχηση κορυφώνονται ταυτόχρονα. Το 2025 δείχνει ότι λιγότερα προγράμματα, δεν σημαίνουν απαραίτητα χαμηλή συμμετοχή, αφού η μέση συμμετοχή ανά πρόγραμμα παραμένει υψηλή.

Η περίοδος 2017–2025 δείχνει σταθερή ανοδική πορεία με σημάδια οργάνωσης, ωρίμανσης και αύξησης του ενδιαφέροντος. Το 2024 αποτελεί κορυφαία χρονιά από πλευράς δραστηριότητας και συμμετοχής. Το 2025 δείχνει ελαφρά επιβράδυνση, αλλά διατηρείται σε υψηλό επίπεδο, κάτι που υποδηλώνει ωριμότητα και σταθεροποίηση του θεσμού.

Ανάλυση περιεχομένου των σχολίων των συμμετεχόντων στα επιμορφωτικά προγράμματα

Οι συμμετέχοντες με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων, καλούνται να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά μια φόρμα στην οποία παραθέτουν τα δικά τους σχόλια και προτάσεις, σχετικά με το πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Τα επιμορφωτικά προγράμματα αξιολογήθηκαν πολύ θετικά από τους συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι μέσα από ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων τους, ανέδειξαν βασικά σημεία για τη βελτίωση των συγκεκριμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το πρώτο σημείο που διαπιστώνεται, αναφέρεται στην «ποιότητα

των εισηγητών» και συγκεκριμένα με στις εκπαιδευτικές μεθόδους και υλικό που αξιοποιείται από αυτούς. Συγκεκριμένα από τα σχόλια των συμμετεχόντων, αναφορικά με τους εισηγητές, προέκυψαν οι κάτωθι προτάσεις, προκείμενου να αυξηθεί η διαδραστικότητα και η ενεργή συμμετοχή:

- Ενίσχυση του προγράμματος με βιωματικά εργαστήρια,
- Χρήση οπτικοακουστικών μέσων (βίντεο, παρουσιάσεις, διαδραστικά εργαλεία),
- Αποστολή εκπαιδευτικού υλικού εκ των προτέρων για καλύτερη προετοιμασία,
- Δημιουργία πλουσιότερου υλικού με παραδείγματα, στατιστικά και ερευνητικά δεδομένα,
- Ενίσχυση των δεξιοτήτων των εισηγητών στις νέες τεχνολογίες.

Σε γενικές γραμμές τα σχόλια δείχνουν ότι οι εισηγητές/τριες κρίθηκαν καταρτισμένοι/ες και μεταδοτικοί/ες, ωστόσο επισημάνθηκε η ανάγκη για καλύτερο συντονισμό μεταξύ τους και για συμμετοχή ειδικών με εμπειρία στο πεδίο. Συστήνεται, επίσης, εμπλουτισμός του επιμορφωτικού δυναμικού με εισηγητές που έχουν άμεση εμπειρία από δομές φιλοξενίας, ΜΚΟ και υπηρεσίες πρώτης υποδοχής. Καλύτερη συνεργασία και αποφυγή επικαλύψεων θεμάτων μεταξύ των ομιλητών, είναι μία επισήμανση που παρατηρήθηκε από όσα σχολιάστηκαν.

Ως δεύτερο σημείο από τα σχόλια των συμμετεχόντων επισημαίνεται η ανάγκη να αυξηθεί η «Διάρκεια και Χρόνος Υλοποίησης» των προγραμμάτων. Σχετικά αναφέρουν κάποιοι συμμετέχοντες: *«Περισσότερες ώρες/ημέρες σεμιναρίου», «Πενθήμερο και όχι τριήμερο», Περισσότερος χρόνος για εμβάθυνση και ανάπτυξη θεμάτων», «Περισσότερος χρόνος για την τελική δοκιμασία»*. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι το σεμινάριο ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αλλά συμπιεσμένο χρονικά. Προτείνουν αύξηση διάρκειας (π.χ. 5 ημέρες), ώστε να υπάρχει περισσότερη εμβάθυνση, χρόνος για διάλογο και καλύτερη αφομοίωση.

Ως τρίτο σημείο αναδεικνύεται από τα σχόλια τους η ανάγκη για εμπλουτισμό του «περιεχόμενου και της θεματολογίας» των σεμιναρίων. Συγκεκριμένα κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν τα ακόλουθα: «*Να δίνεται έμφαση σε πρακτικά θέματα, τεχνικές και βιωματικά εργαστήρια», «Περισσότερες αναφορές σε ευπαθείς ομάδες, πρόσφυγες, Ρομά, μετανάστες», «Πρακτικές κοινωνικής ένταξης, παραδείγματα από άλλες χώρες», «Νομοθετικές διατάξεις, ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική», «Περισσότερη εστίαση σε*

θέματα κουλτούρας του Ισλάμ», «Πιο εξειδικευμένες δεξιότητες επικοινωνίας με διαφορετικές κουλτούρες», «Περισσότερα παραδείγματα από ΚΥΤ και υπηρεσίες πρώτης υποδοχής». Γίνεται αντιληπτό από τα ανωτέρω σχόλια ότι ζητείται εμπλουτισμός του περιεχομένου με πιο πρακτική και βιωματική διάσταση, με παραδείγματα από την καθημερινή επαγγελματική εμπειρία και έμφαση στις πραγματικές συνθήκες διαχείρισης ευάλωτων πληθυσμών.

Το τέταρτο σημείο που ανακύπτει από τον σχολιασμό των συμμετεχόντων σχετίζεται με την «Οργάνωση και Δομή Προγράμματος». Παρατίθενται αυτούσια κάποια σχόλια ενδεικτικά της σύστασης αυτής, όπως: *«Δημιουργία δύο διαφορετικών προγραμμάτων, ένα για όσους δεν εργάζονται άμεσα σε μεταναστευτικές υπηρεσίες και ένα για όσους έρχονται καθημερινά σε επαφή με πρόσφυγες/μετανάστες», «Βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης (ηλεκτρονική αποστολή τεστ ή ερωτηματολογίου αντί για προφορική εκφώνηση)», «Ενίσχυση της δικτύωσης και συνεργασίας μεταξύ συμμετεχόντων, ΜΚΟ και φορέων».*

Τελευταίο σημείο που προκρίθηκε μέσα από τα σχόλια των συμμετεχόντων έχει να κάνει με την «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» των σεμιναρίων. Η εξ αποστάσεως διεξαγωγή θεωρήθηκε ιδιαίτερα επιτυχημένη. Οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν τα πλεονεκτήματα προσβασιμότητας και μείωσης κόστους, προτείνοντας ωστόσο *«πλουσιότερη χρήση διαδραστικών εποπτικών εργαλείων», «Τεχνική υποστήριξη και εκπαίδευση των εισηγητών στις ψηφιακές πλατφόρμες».*

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας τόσο ως προς τον αριθμό των υλοποιούμενων προγραμμάτων όσο και ως προς τη συμμετοχή των δημοσίων υπαλλήλων, καταδεικνύεται σαφώς μια διαρκής και σταθερά αυξανόμενη ζήτηση σε επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό τεκμηριώνει με αδιαμφισβήτητο τρόπο τη σημασία και την αναγκαιότητα συστηματικής ανάπτυξης και υλοποίησης συναφών επιμορφωτικών δράσεων στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης, αντανακλώντας τις σύγχρονες κοινωνικές και διοικητικές προκλήσεις που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα.

Παράλληλα, η ποιοτική ανάλυση των σχολίων των συμμετεχόντων αναδεικνύει ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα αξιολογείται ως ιδιαίτερα ενδιαφέρον, επίκαιρο και ουσιαστικό, τόσο ως προς το θεωρητικό του

υπόβαθρο όσο και ως προς τη σύνδεσή του με την επαγγελματική πρακτική. Οι προτάσεις βελτίωσης που διατυπώθηκαν δεν αφορούν σε μεταβολή του βασικού προσανατολισμού του προγράμματος, αλλά εστιάζουν κυρίως στην περαιτέρω ενίσχυση, εμβάθυνση και πρακτική εφαρμογή των ήδη επιτυχημένων θεματικών ενοτήτων, γεγονός που υποδηλώνει υψηλό βαθμό αποδοχής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Η συνολική αποτίμηση του προγράμματος είναι ιδιαιτέρως θετική, με τους συμμετέχοντες να υπογραμμίζουν τη σημασία της συνέχισης και θεσμικής καθιέρωσής του. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη αύξησης της χρονικής διάρκειας, της συχνότερης επανάληψής του, της βελτιωμένης οργανωτικής δομής, καθώς και της περαιτέρω ενίσχυσης της βιωματικής και συμμετοχικής διάστασης της μάθησης, στοιχεία που θεωρούνται κρίσιμα για την ουσιαστική εμπέδωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Τέλος, καθίσταται σαφές ότι η επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια αποσπασματική ή περιστασιακή παρέμβαση. Αντιθέτως, οφείλει να εντάσσεται σε ένα συνεκτικό και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχέδιο, το οποίο θα προάγει μια ανθρωποκεντρική, συμπεριληπτική και δημοκρατική δημόσια διοίκηση, ικανή να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Προτάσεις

Είναι εύλογο να εκτιμηθεί ότι κατά τα προσεχή έτη ενδέχεται να καταγραφεί περαιτέρω αύξηση της συμμετοχής, υπό την προϋπόθεση ότι θα διατηρηθεί και θα ενισχυθεί η οργανωτική και θεσμική δυναμική που αναπτύχθηκε το 2024. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί έμφαση όχι αποκλειστικά στην ποσοτική διεύρυνση των επιμορφωτικών δράσεων, αλλά πρωτίστως στη βελτίωση της ποιότητας, της στοχευμένης δομής και της παιδαγωγικής τους επάρκειας, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η συμμετοχή και η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα χωρίς να απαιτείται κατ' ανάγκην αύξηση του αριθμού των προγραμμάτων.

Η επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αποσπασματική ή περιστασιακή παρέμβαση. Αντιθέτως, οφείλει να ενσωματώνεται σε ένα συνεκτικό και μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχέδιο μετασχηματισμού της δημόσιας διοίκησης, το οποίο θα εδράζεται σε ανθρωποκεντρι-

κές, συμπεριληπτικές και δημοκρατικές αρχές και θα ανταποκρίνεται στις σύνθετες κοινωνικές πραγματικότητες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Στο πλαίσιο αυτό, οι αρμόδιοι φορείς της δημόσιας διοίκησης καλούνται να αναλάβουν συγκεκριμένες και στοχευμένες πρωτοβουλίες, όπως:

- Τη θεσμοθέτηση υποχρεωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, ως αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των δημοσίων υπαλλήλων.
- Την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων στα περιγράμματα θέσεων εργασίας, καθώς και στις διαδικασίες αξιολόγησης της απόδοσης, ώστε να διασφαλίζεται η ουσιαστική εφαρμογή τους στην καθημερινή διοικητική πρακτική.
- Την ενίσχυση της διατομεακής και διαπολιτισμικής συνεργασίας μεταξύ κρατικών υπηρεσιών, οργανισμών της κοινωνίας των πολιτών και πολιτισμικών κοινοτήτων, με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών, τη συν-διαμόρφωση πολιτικών και την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση των πολιτών.

Μέσα από τις παραπάνω κατευθύνσεις, η δημόσια διοίκηση δύναται να ανταποκριθεί ουσιαστικά στον θεσμικό και κοινωνικό της ρόλο, λειτουργώντας ως εγγυήτρια ισότητας, κοινωνικής συνοχής και σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας.

Βιβλιογραφία

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). Teachers College Press.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.). Wiley.

Bennett, J. M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.

Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Council of Europe.

Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* (2nd ed.). SAGE.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Eurofound. (2013). *Building intercultural bridges in European cities: Lessons from the CLIP network*. Eurofound.

Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.). (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Routledge.

Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18–32). Jossey-Bass.

Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education, 19*(6), 481–491. https://doi.org/10.1080/14675980802568277

Triandafyllidou, A. (2009). Greek immigration policy at the turn of the 21st century: Lack of political will or purposeful mismanagement? *European Journal of Migration and Law, 11*(2), 159–178.

UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.

Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση

Θεοφάνης Λαλιώτης
ΕΚΠΑ
fanislaliotis@hotmail.com

Άννα Τσιμπουκλή
ΕΚΠΑ
atsiboukli@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη
ΕΚΠΑ
nadtso@primedu.uoa.gr

Νικόλαος Αλεξόπουλος
ΕΚΠΑ
nκalex@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η ανίχνευση, μέσω θεματικής ανάλυσης, των παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες εργάζονται στην περιοχή του κέντρου της Αθήνας, καθώς και την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, θέση εργασίας, ειδικότητα) στην επαγγελματική ικανοποίηση. Διερευνήθηκαν οι ακόλουθες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης: η φύση της εργασίας, η ηγεσία, οι οικονομικές απολαβές, η δυνατότητα εξέλιξης, οι πρόσθετες παροχές, η λειτουργία της σχολικής μονάδας, η αναγνώριση του έργου του/της δάσκαλου/ας, οι σχέσεις των εργαζομένων – συναδέλφων και η επικοινωνία.

Το θέμα της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε μέσω ποιοτικής μεθόδου και συγκεκριμένα με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης σε οκτώ (8) εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Μαΐου – Ιουνίου του έτους 2024.

Από τα παραγόμενα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την επαφή με τα παιδιά, από τις συναδελφικές σχέσεις, καθώς και από την επικοινωνία με τη διεύθυνση.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια σε ιδιαίτερα απαιτητικό και δύσκολο. Το θεσμικό πλαίσιο, η έλλειψη υποδομών, η επικριτική στάση ορισμένων γονέων, οι χαμηλές αποδοχές, οι δύσκολες καθημερινές στιγμές λόγω άγχους και πίεσης, ο περιορισμός της ελευθερίας και της αυτενέργειας, οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο πολυκερματισμός των ρόλων, η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία και την κοινωνία και η απουσία νομικής προστασίας δημιουργούν στους/στις εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική Ικανοποίηση, Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Abstract

The purpose of this research study is to understand, through thematic analysis, the factors that influence job satisfaction of primary education teachers who work in the central area of Athens, as well as the effect of teachers' demographic characteristics (gender, age, level of education, years of teaching experience, employment relationship, job position, specialty) on job satisfaction. The following aspects of job satisfaction were researched: the nature of the work, leadership, financial rewards, the possibility of development, additional benefits, the operation of the school unit, recognition of the teacher's work, employee-colleague relationships and communication.

The research employed the qualitative method and specifically semi-structured interviews with the participation of eight (8) public primary education teachers. The interviews were carried out between May and June 2024.

The study results suggest that teachers are satisfied with specific aspects of their work, namely their daily contact with children, meaningful relationships they develop with colleagues and good communication with management.

However, on the other hand, the teaching profession has become currently more demanding and difficult than ever before. Institutional framework, lack of infrastructure and parental criticism, together with low salaries, daily hardships due to stress and pressure, the restriction of freedom and autonomy, frequent changes in educational policy, role fragmentation, lack of support from the state and society, and the absence of legal protection generate negative feelings.

Keywords: Job Satisfaction, Job Satisfaction Factors

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το θετικό συναίσθημα που εισπράττει κάποιος/α από την εργασία του και σχετίζεται άμεσα με την παραγωγικότητα, την απόδοση, το άγχος και τις απουσίες του προσωπικού. Στην παρούσα μελέτη, μέσω θεματικής ανάλυσης ανιχνεύτηκαν οι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται από συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας τους, δηλαδή την επαφή με τα παιδιά, τις συναδελφικές σχέσεις σε κάποιο βαθμό καθώς και την επικοινωνία με τη διεύθυνση. Διαφαίνεται έμμεσα ότι αισθάνονται ασφάλεια στη δημόσια εκπαίδευση και γι' αυτό το λόγο δεν επιθυμούν να εργαστούν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά το ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο, η έλλειψη υποδομών, η επικριτική στάση των γονέων και της κοινωνίας, οι χαμηλές αποδοχές, οι δύσκολες καθημερινές στιγμές λόγω άγχους και πίεσης, ο περιορισμός της ελευθερίας και της αυτενέργειας, οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο πολυκερματισμός των ρόλων, η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία και την κοινωνία και η απουσία νομικής προστασίας δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα.

Θεωρητικό Μέρος

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο Locke (1976) ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως το θετικό συναίσθημα που εισπράττει κάποιος/α από την εργασία του/της. Για τον Locke (1976) η ικανοποίηση από την εργασία είναι άμεσα συναρτώμενη με τις αξίες που φέρει ο κάθε άνθρωπος και προσεγγίζεται σε σχέση με το αξιακό σύστημα του/της εργαζόμενου/ης, με το πώς οι αξίες αυτές πραγματώνονται στο πλαίσιο της εργασίας του και τέλος με την βαρύτητα που δίνει το άτομο στο σύστημα αξιών του.

Ο Spector (1997) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι άμεσα συνυφασμένη με τα αισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για το επάγγελμά που ασκούν. Κατ' αυτόν η επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική σχετίζεται με το αντικείμενο της εργασίας και με τα αισθήματα που έχει το άτομο από την εργασία του ενώ η εξωτερική σχετίζεται με τον μισθό, τις παροχές, τις ευκαιρίες διοικητικής ανέλιξης κ.ά...

Σύμφωνα με τον Shiyani (2019) η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με ευχάριστα και θετικά συναισθήματα που έχει κάποιος/α για την εργασία του, ενώ η εργασιακή δυσαρέσκεια σχετίζεται με δυσάρεστα και αρνητικά συναισθήματα που νιώθει κάποιος/α για την εργασία του.

Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Ο Karadeniz (2023) διαπιστώνει από την ερευνά του ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση από την εργασία είναι υψηλότερη σε μικρότερες ηλικίες και μειώνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ο μισθός επιδρά στην εργασιακή ικανοποίηση, δηλαδή όπως αναμένεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με χαμηλούς μισθούς είναι χαμηλότερη από εκείνη των εκπαιδευτικών με υψηλούς μισθούς. Επιπρόσθετα, το στυλ διοίκησης ασκεί επιρροή στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με την αρνητική στάση της διοίκησης να συμβάλλει στη μείωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν οι συνάδελφοι φαίνεται να επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι συνθήκες εργασίας (υλικοτεχνική υποδομή, γε-

ωγραφική θέση κ.α.) κάθε σχολείου επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Όταν υπάρχουν επαρκείς και ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, τότε αυτό έχει ως αποτέλεσμα την θετική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συνέπειες από την έλλειψη της επαγγελματικής ικανοποίησης

Όταν οι εργαζόμενοι/ες δεν είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι/ες για μεγάλο χρονικό διάστημα, αισθάνονται αισθήματα απογοήτευσης και βιώνουν έντονο άγχος. Επίσης, όταν είναι αντιμέτωποι με έντονες αγχωτικές καταστάσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε εκδηλώνουν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Αραμπατζή, 2009). Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μία έννοια με πολλά συναφή στοιχεία με το επαγγελματικό άγχος. Οι εργαζόμενοι/ες που είναι επαγγελματικά εξουθενωμένοι/ες εμφανίζουν σημάδια σωματικής και ψυχικής εξάντλησης και επιπλέον χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη δουλειά τους.

Επαγγελματική εξουθένωση

Η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης και έχει στενή συσχέτιση με το επαγγελματικό άγχος. Ο Freudenberger το 1974 ανέλυσε το σύνδρομο της εξουθένωσης-κόπωσης εστιάζοντας σε εργαζόμενους/ες κοινωνικών υπηρεσιών, παρατηρώντας αντιδράσεις και συμπεριφορές που σχετίζονταν με τη σωματική και την ψυχική τους υγεία και τέλος με τα συναισθήματά τους. Το σύνδρομο αυτό είχε αρνητικές επιπτώσεις στην εργασία τους και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Ο Maslach (1993) όρισε τις βασικές συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι οποίες είναι οι εξής: α) η εξάντληση από κάθε συναίσθημα, β) η αποπροσωποποίηση και γ) η έλλειψη ενδιαφέροντος για προσωπική επίτευξη.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να γίνει ανίχνευση των παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολική μονάδα στην περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Στη συγκεκριμένη

περιοχή υπάρχει έντονα το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας και η πλειονότητα των μαθητών/τριών προέρχονται από άλλες χώρες.

Μέσω θεματικής ανάλυσης διερευνώνται οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(η φύση της εργασίας, η ηγεσία, οι οικονομικές απολαβές, η δυνατότητα εξέλιξης, οι πρόσθετες παροχές, η λειτουργία της σχολικής μονάδας, η αναγνώριση του έργου του δάσκαλου, οι σχέσεις των εργαζομένων- συναδέλφων και η επικοινωνία) καθώς και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, θέση εργασίας, ειδικότητα) στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Σχεδιασμός έρευνας

Η ερευνά μας ασχολείται με τους παράγοντες που έχουν επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί στις μέρες μας δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες από τις συνθήκες του επαγγέλματος και αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για να αναζητήσουμε τους παράγοντες που συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν.

Ποιοτική έρευνα

Στην εν λόγω έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει την περιγραφή, την εξέταση και την ερμηνεία των καταστάσεων, των συμπεριφορών και των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην αναλυτική διερεύνηση και κατανόηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων και εμπειριών συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο. Επίσης η ποιοτική έρευνα δεν κάνει χρήση αριθμών ή μαθηματικής λογικής αλλά καταγράφει με μεγάλη ακρίβεια τα λεγόμενα ή τα δρώμενα των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να μπορέσει να ερμηνεύσει γιατί απαντούν ή δρουν με το συγκεκριμένο τρόπο. Επιπλέον, έχει ως στόχο να κατανοήσει σε όλες τις διαστάσεις τα αισθήματα, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και το περιβάλλον των συμμετεχόντων/ουσών (Μαντζούκας, 2007).

Συνέντευξη

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη μέσω της οποίας συλλέγονται οι πληροφορίες, ελέγχονται και ερμηνεύονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τέλος ο ερευνητής ανακαλύπτει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ερωτώμενων (Γαλατά et al., 2017). Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, ωστόσο υπάρχει δυνατότητα να αλλάξει η σειρά τους ανάλογα με την εκτίμηση του/της συνεντευκτή/κτριας σχετικά με το τι είναι το πιο κατάλληλο, ακόμη ενδέχεται να αλλάξει η διατύπωση των ερωτήσεων και να δοθούν επεξηγήσεις (Robson, 2010).

Θεματική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση βασίστηκε στη μεθοδική αναγνώριση, στην οργάνωση και στη κατανόηση επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και στάσεων μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων. Ο ερευνητής/τρια έχει πρόσβαση σε συμπεριφορές και στάσεις που νοηματοδοτούνται από την ομάδα αλλά και σε εμπειρίες. Επίσης, μπορεί να διακρίνει επαναλαμβανόμενες στάσεις εντός των δεδομένων του και στη συνέχεια να επικεντρώνεται σε εκείνα που είναι σχετικά με τη θεματολογία του καθώς και σε εκείνα που ενδείκνυνται για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012).

Προφίλ συμμετεχόντων

Για την εύρεση των συνεντευξιαζόμενων επιλέχθηκε η βολική και η σκόπιμη δειγματοληψία. Η βολική δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων τα οποία είναι κοντά στον/στην ερευνητή/τρια ως υποκείμενα της έρευνας και τη βοήθεια αυτών στην εύρεση και άλλων ατόμων μέχρι να συμπληρωθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος. Ωστόσο, το δείγμα που προέκυψε δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει τον ευρύτερο πληθυσμό και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν γενικευτούν (Cohen et al., 2008).

Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν οκτώ 8 άτομα ηλικίας από 25 ετών έως 60 ετών, πέντε (5) γυναίκες και τρεις (3) άνδρες οι οποίες/ος εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση. Οι άνδρες είναι ειδικότητας: δασκάλων ΠΕ 70, φυσικής αγωγής ΠΕ 11. Οι γυναίκες είναι ειδικότητας: αγγλικής φιλο-

λογίας ΠΕ 06 (1) και οι υπόλοιπες (4) είναι ειδικότητας δασκάλων ΠΕ70. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν σχεδόν εικοσαετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία, η εκπαιδευτικός (ΠΕ06) αγγλικής φιλολογίας έχει σχεδόν δεκαπέντε χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Οι υπόλοιπες συνεντευξιαζόμενες δασκάλες έχουν 3, 5, 27 και 30 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας αντιστοίχως. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εργάζονται σε δημόσιο δημοτικό σχολείο του κεντρικού τομέα του δήμου Αθηναίων. Το σχολείο βρίσκεται σε μία γειτονιά με έντονα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά που οι κάτοικοι έχουν χαμηλό βιοτικό επίπεδο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

- Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο κέντρο της Αθήνας;
- Ποιοι παράγοντες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Ανάλυση, παρουσίαση και ερμηνεία συνεντεύξεων

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η ανάλυση ορισμένων ερωτημάτων από την έρευνα τα οποία αφορούν τη διαχείριση από τη διεύθυνση, το θεσμικό πλαίσιο, τις συναδελφικές σχέσεις και τη σχέση εκπαιδευτικών με την κοινωνία και τους/τις γονείς των μαθητών.

Πώς αξιολογείτε τους κανονισμούς και τις διαδικασίες που υπάρχουν στον εργασιακό σας χώρο σε σχέση με την επίτευξη του έργου;

Σχετικά με το πώς αξιολογούν οι συμμετέχοντες/ουσες τους κανονισμούς και τις διαδικασίες που υπάρχουν στον εργασιακό τους χώρο σε σχέση με την επίτευξη του έργου, η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει ότι οι ερμηνείες συγκλίνουν σε πολλά σημεία. Θεωρούν το πλαίσιο ασφυκτικό και ότι τους/τις περιορίζει στερώντας τους/τες τη δυνατότητα να αυτενεργούν. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δεν είναι ικανοποιημένοι και ειδικά αυτοί/ες που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας, οι οποίοι/ες συγκρίνουν τους κανονισμούς και τις διαδικασίες του παρελθόντος με το παρόν.

Ικανοποίηση από τους κανονισμούς και τις διαδικασίες

- «Σίγουρα υπάρχει μια σιγουριά όταν υπάρχουν κατευθύνσεις (ΙΕΠ) και βοηθούν». (Υ-4)

- «Προσωπικά θεωρώ ότι είμαστε κάπου στη μέση, ίσως να είμαστε και λίγο διχασμένοι αν ισχύει αυτό ή όχι. Θα διατηρήσω μία ουδετερότητα αλλά κλείνω προς το ναι». (Υ-5)

Μη ικανοποίηση από τους κανονισμούς και τις διαδικασίες

- «Εδώ χρειάζεται μια… μια ενδεχομένως πιο καλά περιγραφική, ένας πιο καλά περιγραφικός προσδιορισμός των στόχων και των αποτελεσμάτων επίτευξης. Δηλαδή ποιοι είναι οι στόχοι και πως αυτοί αποτυπώνονται σε επίτευξη». (Υ-1)
- «Κάποτε, γιατί ήμασταν λίγο πιο ελεύθεροι, δεν κλεινόμασταν μέσα σε πλαίσια, δεν είχαμε ονομασίες, δεν είχαμε καταλαβαίνεις… Δεν μας κλείνανε και το δικό μας το επάγγελμα και η δική μας εργασία είναι ελεύθερη. Τώρα μας έχουνε λίγο περιορίσει. Μας έχουνε κλείσει σε κουτάκια. Τυπολατρία». (Υ-2)
- ««Θα ήταν καλύτερο και το υπουργείο να πιο επεξηγηματικό και πιο αναλυτικό σε ορισμένους νόμους, εγκυκλίους για να γίνεται η δουλειά μας ευκολότερη εμάς». (Υ-3)
- «Βέβαια δεν θεωρώ ότι μπορούν όσον αφορά στο χρόνο που έχουμε στη μαθησιακή διαδικασία να επιτευχθούν». (Υ-4)
- «Ποτέ δεν ήταν κοντά στην πραγματικότητα και από την άλλη η αίσθηση που δίνεται για τις ειδικότητες είναι ότι μας ενδιαφέρει να καλύψουμε τα κενά αλλά δεν μας ενδιαφέρει η ουσία του θέματος». (Υ-6)
- «Νομίζω ότι είναι λίγο δεμένα τα χέρια μας, δεν μας διευκολύνει η νομοθεσία τόσο πολύ. Το νομοθετικό πλαίσιο θα έπρεπε να είναι λίγο πιο ξεκάθαρο, να δίνει περισσότερες πρωτοβουλίες και σε εμάς, πιο βοηθητικό». (Υ-7)
- «Υπάρχει ένα πλαίσιο που το ακολουθούμε. Είναι πιεστικό, ασκούνται πιέσεις, είναι τυπικά όλα αυτά. Μεγαλύτερη ευελιξία κίνησης, να μπορεί να αυτενεργεί ο εκπαιδευτικός περισσότερο». (Υ-8)

Πώς αντιλαμβάνεται/ αξιολογεί, κατά την άποψή σας, η κοινωνία και οι γονείς των μαθητών σου το έργο σας;

Σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται/ αξιολογεί η κοινωνία και οι γονείς των μαθητών/τριών τους το έργο των εκπαιδευτικών η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει ότι οι ερμηνείες που δίνουν οι συμμετέχοντες/ουσες συγκλίνουν σε αρκετά σημεία. Βρίσκουν τους γονείς των μαθητών και την κοινωνία δύσπιστη, επιφυλακτική και με αρνητική στάση. Είναι εμφανές από τις μαρτυρίες ότι η κοινωνία στέκεται επικριτικά απέναντι στους/στις

εκπαιδευτικούς, με δυσπιστία και αρνητικά διακείμενη. Επίσης, διαφαίνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών με περισσότερα έτη υπηρεσίας ότι η αποδοχή, ο σεβασμός και η θετική στάση που υπήρχε πριν 20- 30 χρόνια στην κοινωνία για τους εκπαιδευτικούς έχει μετεξελιχθεί σήμερα σε δυσπιστία, μη αποδοχή και κατά κανόνα αρνητική στάση.

- «Οι προσλαμβάνουσες είναι θετικές αλλά αυτό δεν σημαίνει κάτι διότι… Εγώ δεν μπορώ να ξέρω πως με αξιολογούν οι άλλοι, με αυτή την έννοια το λέω παρότι δεν μου έχουν δώσει κάποιο δικαίωμα να σκεφτώ κάτι αρνητικό. Δεν μπορώ να πω ότι με αποθεώνουν κιόλας.» (Υ-1)
- «Είναι άνθρωποι οι οποίοι σέβονται και εκτιμάνε το έργο του εκπαιδευτικού και θα ζητήσουν τη γνώμη του και θα τη σεβαστούν σε πάρα πολλές περιπτώσεις.» (Υ-5)
- «Οι γονείς των μαθητών βλέπουν και το έργο στην πράξη οπότε, συνήθως αναγνωρίζουν την προσπάθειά μας.» (Υ-7)
- «Γι' αυτούς τους γονείς τώρα τους καινούριους, δεν μπορώ να μιλήσω. Δεν μπορώ να μιλήσω γιατί για εμένα όλο αυτό αποδεικνύεται, η άποψη, η γνώμη, με τα χρόνια. Έχουν δυσπιστία. Τους βρίσκω δύσπιστους (οι καινούριοι γονείς).» (Υ-2)
- «Τα τελευταία 20-30 χρόνια δεν υπάρχει ο ίδιος ο σεβασμός όπως υπήρχε κάποτε.» (Υ-3)
- «Οι γονείς των μαθητών μας βλέπουν ότι εντάξει είμαστε εδώ για να κάνουμε το θέλημά τους, για να μπορούν να επεμβαίνουν στο έργο μας και να μας κάνουν και κάποιες υποδείξεις.» (Υ-4)
- «Δηλαδή πιο πολύ κουνάει το δάχτυλο η κοινωνία και οι γονείς στους εκπαιδευτικούς πλέον, θεωρώ.» (Υ-5)
- Γενικώς η άποψη του κόσμου είναι αρνητική, νομίζω, για μας. Το γεγονός και μόνο ότι δεν δουλεύουμε Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι, τους αρκεί για να είναι από την αρχή αρνητικοί για μας.» (Υ-6)
- «Η κοινωνία δεν νομίζω ότι μας έχει σε μεγάλη υπόληψη.» (Υ-7)
- «Βέβαια δυσκολεύουν τα πράγματα όσο περνάει ο καιρός, έχουμε να αντιμετωπίσουμε διάφορες καταστάσεις που το βλέπουμε, αν όχι εμείς προσωπικά, να συμβαίνει με συναδέλφους, που γίνονται βορά σε κάποιους γονείς.» (Υ-8)

Πως θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους/τις συναδέλφους σας;

Σχετικά με το πως χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση τους με τους/τις συναδέλφους τους η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει ότι οι ερμη-

νείες που δίνουν οι συμμετέχοντες/ουσες συγκλίνουν σε πολλά σημεία. Οι περισσότεροι/ες αναφέρουν ότι οι σχέσεις τους είναι καλές κρατώντας όμως κάποιες ισορροπίες. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί που επιθυμούν καθαρά συναδελφικές σχέσεις χωρίς περαιτέρω φιλικές προεκτάσεις. Η στάση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται σε προηγούμενα αρνητικά βιώματα ή σε κάποιου είδους ματαίωση που ένιωσαν από φιλικές σχέσεις στον επαγγελματικό χώρο σε πρότερο χρόνο.

Θετικές

- «Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους μου είναι σε ένα καλό επίπεδο με την έννοια ότι δεν υπάρχουν συγκρούσεις τις περισσότερες φορές.» (Υ-1)
- «Προσπαθούμε να υπάρχουν καλές σχέσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.» (Υ-3)
- «Η σχέση μου με τους συναδέλφους είναι μια χαρά. Δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα.» (Υ-4)
- «Σε γενικές γραμμές πάρα πολύ καλή θα έλεγα, δεν έχω κάποιο πρόβλημα με κάποιον συνάδελφο, ίσα ίσα.» (Υ-5)
- «Πάρα πολύ καλή. Θα έλεγα ότι είναι άψογη. Γνωριζόμαστε και τόσα χρόνια, έχουμε βρει ο ένας τα κουμπιά του άλλου και περνάμε καλά.» (Υ-8)
- Ουδέτερες
- «Δε θέλω ούτε εχθρούς ούτε φίλους. Θέλω συναδέλφους και αυτό προσπαθώ.» (Υ-2)
- «Δεν έχω αντιληφθεί εγώ να έχω κάποιο θέμα με τους άλλους. Μετά από τόσα χρόνια εγώ απλά φροντίζω να κρατάω τις ισορροπίες.» (Υ-6)
- «Επαγγελματική. Προσπαθώ να έχω επαγγελματικές σχέσεις. Ούτε πολλές… να έχω ιδιαίτερα κολλητιλίκια, ιδιαίτερες φιλίες. Νομίζω ότι για να μπορέσουμε να επιβιώσουμε τόσες ώρες και τόσα χρόνια πρέπει να κρατάμε και μία απόσταση.» (Υ-7)

Πώς είναι η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης στο σχολείο που εργάζεστε;

Σχετικά με το πώς είναι η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης στο σχολείο που εργάζονται η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει ότι οι ερμηνείες που δίνουν οι συμμετέχοντες/ουσες συγκλίνουν σε πολλά σημεία αλλά έχουν και κάποιες επιμέρους αποκλίσεις. Αναφέρουν ότι υπάρχει μια καλή επικοινωνία, υπάρχει υποστήριξη και ενσυναίσθηση καθώς και δικαιοσύνη. Ωστόσο, δεν λείπουν οι δύσκολες στιγμές και

η δυσπιστία, ειδικά όταν ο/η διευθυντής/ντρια είναι «καινούριος/α» στο σχολείο.

- «Σε γενικές γραμμές η άποψή μου είναι ότι ο διευθυντής του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ήταν τις περισσότερες φορές υποστηρικτικός.» (Υ-1)
- «Όλοι προσπαθούν αμφότεροι και ο διευθυντής και ο διευθυντής και οι δάσκαλοι να επικοινωνούμε, να συνεννοούμαστε.» (Υ-3)
- «Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης είναι άμεση και σίγουρα θα μπορούσα να πω ότι… υπάρχει ενσυναίσθηση. Η διεύθυνση…προστατεύει τους εκπαιδευτικούς. Το σημαντικό είναι ότι υπάρχει μία δικαιοσύνη για όλους μας…» (Υ-4)
- «Θεωρώ ότι είναι πολύ καλή, ότι υπάρχει σωστή επικοινωνία.» (Υ-5)
- «Δεν νομίζω ότι υπάρχει κανένα θέμα. Είναι στο επίπεδο που θα έπρεπε να είναι.» (Υ-6)
- «Νομίζω καλή. Γενικά έχει θετικό πρόσημο.» (Υ-7)
- «Πολύ καλή θα έλεγα. Υπάρχει ένας δίαυλος επικοινωνίας. Επικοινωνούμε και εκφράζουμε ότι θέλουμε και εισακουόμεθα.» (Υ-8)
- «Η δυσπιστία υπάρχει, από εκεί και πέρα όμως βλέποντας έναν διευθυντή, ο οποίος είναι πρόθυμος να βοηθήσει, να ανοιχτεί, να τρέξει, να σταθεί και να συμπαρασταθεί, εκεί τελειώνει και η δυσπιστία. Εκεί περνάει εξετάσεις. Εξετάσεις ο διευθυντής ή αξιολόγηση δεν περνάει μόνο για να γίνει διευθυντής. Καθημερινά ο διευθυντής περνάει αξιολόγηση για μένα.» (Υ-2)

Τι σας αρέσει και τι δεν σας αρέσει στο επάγγελμά σας;

Σχετικά με το τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στο επάγγελμά τους η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει ότι τους αρέσει η επικοινωνία, η επαφή με τα παιδιά, η μετάδοση γνώσης καθώς και όταν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Από την άλλη πλευρά δεν τους αρέσει ο πολυκερματισμός των ρόλων, το άγχος, η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία και την κοινωνία, η έλλειψη νομικής προστασίας, οι καθημερινές δυσκολίες, ο μισθός, η πίεση και η έλλειψη σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μαρτυρίες σχετικά με αυτά που τους αρέσουν:

- «Αυτό που μου αρέσει είναι… η επικοινωνία.» (Υ-1)
- «Μου αρέσει που έχουμε να κάνουμε με παιδιά, μου αρέσει που κάθε μέρα είναι μια άλλη μέρα, μου αρέσει που δεν είναι βαρετό, μου αρέσουν οι εναλλαγές.» (Υ-2)
- «Μου αρέσει η μετάδοση γνώσης ότι το να μεταδίδω γνώσεις ειλικρινά έτσι νιώθω χρήσιμος.» (Υ-3)

- «Μου αρέσει πάρα πολύ η επαφή που υπάρχει με τα παιδιά.» (Υ-4)
- «Μ' αρέσει πάρα πολύ που εργάζομαι με παιδιά, πάρα πάρα πολύ αυτό γιατί κάθε ημέρα είναι διαφορετική.» (Υ-5)
- «Αυτό που μου αρέσει… είναι να περνάω το μήνυμα της διά βίου άσκησης στα παιδιά.» (Υ-6)
- «Αυτό που μου αρέσει είναι το αντικείμενο, δηλαδή τα παιδιά γιατί ανανεωνόμαστε και εμείς κάθε χρονιά που η τάξη αλλάζει.» (Υ-7)
- «Μ' αρέσει η επαφή με τα παιδιά… η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, να προσφέρεις και να το εισπράττεις.» (Υ-8)

Μαρτυρίες σχετικά με αυτά που δεν τους αρέσουν:

- «Δεν μου αρέσει ο πολυκερματισμός των ρόλων.» (Υ-1)
- «Δεν μου αρέσει το άγχος.» (Υ-2)
- «Στη δουλειά μου δεν μου αρέσει σίγουρα ότι στα χέρια μας οι δάσκαλοι δεν έχουμε αρκετά όπλα,… ότι είμαστε μόνοι μας, ότι και να συμβεί είμαστε μόνοι μας. Δηλαδή δεν θα έχουμε υποστήριξη από τον νόμο, από την κοινωνία.» (Υ-3)
- «Αυτό που δεν μου αρέσει είναι όλο αυτό το άγχος που δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά το κομμάτι της διδακτέας ύλης και οι απαιτήσεις που πρέπει να έχουμε και εμείς από τα παιδιά.» (Υ-4)
- «Τι δεν μου αρέσει στη δουλειά; Ίσως είμαστε λίγο εκτεθειμένοι παραπάνω. Δηλαδή αν συμβεί κάτι μέσα στην τάξη, ίσως νομικά να μην καλυπτόμαστε τόσο πολύ.» (Υ-5)
- «Δεν μου αρέσει ότι γίνεται τόσο δύσκολα παρότι είναι ένα επάγγελμα που μου άρεσε, γι' αυτό το διάλεξα. Δεν μ' αρέσει ο τρόπος που γίνεται και αυτό δεν οφείλεται σε εμένα.» (Υ-6)
- «Δεν μου αρέσει ο μισθός, καθόλου.» (Υ-7)
- «Δεν μου αρέσει η πίεση. Δεν μ' αρέσει το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα πλάνο εκπαιδευτικής πολιτικής.» (Υ-8)
-

Συζήτηση

Συγκρίνοντας τα ευρήματα από την έρευνα μας με εκείνα που έχουν προκύψει από προηγούμενες έρευνες, μπορούμε να εντοπίσουμε αρκετά κοινά σημεία τα οποία ενισχύουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Η Γραμματικού (2016) μέσα από παραγοντική ανάλυση των αντιλήψεων του δείγματος στην έρευνά της κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί

της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ικανοποιημένοι/ες από την εργασία τους. Ωστόσο, σε μερικές πτυχές των επαγγελματικών συνθηκών του χώρου εργασίας τους, δηλαδή στην αξιολόγηση, στις παρεχόμενες δυνατότητες επιμόρφωσης και εξέλιξης και τέλος, στη συνεργασία του σχολείου με διάφορους φορείς είναι εμφανώς προβληματισμένοι/ες και ενδεχομένως απογοητευμένοι/ες. Επίσης, υπάρχει δυσαρέσκεια στους/στις εκπαιδευτικούς για τις υποδομές/ εγκαταστάσεις και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους. Ανάλογα ευρήματα υπήρξαν και στην ερευνά μας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται από την ίδια τη φύση της εργασίας τους αλλά δεν ικανοποιούνται από τις επιμέρους πτυχές της.

Ο Παπαοικονόμου (2017) καταλήγει στο γενικό συμπέρασμα η σχέση ανάμεσα στο δημόσιο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία είναι προβληματική λόγω έλλειψης αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών από την κοινωνία. Ανάλογους προβληματισμούς εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνά μας.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες της ερευνάς μας επιθυμούν μεγαλύτερη ελευθερία και αυτενέργεια και θεωρούν ότι πιέζονται αρκετά από το θεσμικό πλαίσιο, χωρίς να είναι απαραίτητο. Οι επιθυμίες των συμμετεχόντων/ουσών συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της Κορδά (2018) ότι για να υπάρχει επαγγελματική ικανοποίηση θα πρέπει η εργασία να αποτελεί πρόκληση για τους εργαζόμενους, οι συνθήκες εργασίας να είναι ανθρώπινες, να υπάρχει θετικό κλίμα και καλές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων με κατάλληλη διοίκηση, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και οι εργαζόμενοι, να υπάρχει ελευθερία κινήσεων και τέλος να είναι διακριτοί οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες του καθενός.

Στην ερευνητική μελέτη της Τζικούδη - Παπαγεωργίου (2021) αποτυπώνονται πέντε παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: α) η ίδια η φύση του επαγγέλματος, β) η διεύθυνση του σχολείου, γ) οι συνάδελφοι, δ) το μαθητικό δυναμικό και ε) οι σχολικές υποδομές. Η συνολική ικανοποίηση για τους πέντε παράγοντες είναι υψηλή, με υψηλότερη την ικανοποίηση από τη φύση του επαγγέλματος (ευχαρίστηση, σημαντικότητα ρόλου, προσωπική ανάπτυξη, δημιουργικότητα) και χαμηλότερη την ικανοποίηση από τη σχολική υποδομή (κτηριακές εγκαταστάσεις, αύλειος χώρος). Προκύπτει ότι όσο πιο μεγάλη είναι η ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού από τη φύση του επαγγέλματος (ευχαρίστηση, δημιουργικότητα, σημαντικότητα του ρόλου, προσωπική ανάπτυξη), τόσο αυξάνεται η ικανοποίησή του από τους/

τις μαθητές/τριες (σεβασμός, αναγνώριση έργου), από τη διεύθυνση και τους/τις συναδέλφους του/της. Επίσης, όσο πιο μεγάλη είναι η ικανοποίησή του από τη διεύθυνση (παροχή βοήθειας, δικαιοσύνη, κατανόηση προβλημάτων, εποικοδομητική συνεργασία, ενθάρρυνση για στοχοθεσία), τόσο αυξάνεται η ικανοποίησή του/της από τους/τις συναδέλφους του/της (βοήθεια, συνεργασία, καλές σχέσεις). Και σε αυτήν την έρευνα υπάρχουν πολλά κοινά σημεία αλλά και διαφοροποιήσεις με τη δική μας. Οι συμμετέχοντες/ουσες στη δική μας έρευνα ικανοποιούνται από τη φύση του επαγγέλματος και την επαφή με τα παιδιά αλλά ως προς τις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης διατυπώνουν επιφυλάξεις.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ Μαΐου και Ιουνίου 2024 προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν οκτώ (8) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται στο κέντρο της Αθήνας (Πλατεία Αττικής) και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που ετέθησαν από τον συνεντευκτή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα βασικά συμπεράσματα:

Διαπιστώνουμε ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν θετικά συναισθήματα για την εργασία τους εκφράζοντας όμως τις επιφυλάξεις τους για το θεσμικό πλαίσιο, για τις συνθήκες εργασίας, το θεσμικό πλαίσιο και την επάρκεια των υποδομών. Θεωρούν ότι η φύση της εργασίας τους είναι απαιτητική και δύσκολη. Η έλλειψη υποδομών, η ψυχική φθορά, η παρεμβατικότητα των γονέων, η διαχείριση των συγκρούσεων και η εκπαιδευτική πολιτική είναι μερικές από τις δυσκολίες. Παρόλα ταύτα αναφέρουν και θετικές πτυχές της εργασίας όπως: ότι είναι λειτούργημα, ότι θετικό να δουλεύει κάποιος/α με παιδιά και ότι νιώθουν ικανοποίηση.

Σχετικά με το θέμα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού από τους διευθυντές/ντριες διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν καλοί/ες, δίκαιοι/ες και ικανοί/ες στη διαχείριση διευθυντές/ντριες αλλά και διευθυντές/ντριες που δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στον πολυσύνθετο ρόλο τους.

Σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/ντριες τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι ανάλογα με την προσω-

πικότητα των διευθυντών/ντριών, άλλοι δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και άλλοι μικρότερη. Ωστόσο, το πρόσημο τείνει να είναι θετικό με τις περισσότερες περιπτώσεις διευθυντών/ντριών να ανταποκρίνονται επαρκώς στην κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την αμοιβή από την εργασία τους, με βάση τις μαρτυρίες των υποκειμένων συμπεραίνουμε ότι οι αποδοχές τους θα έπρεπε θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερες λόγω του αυξημένου κόστους ζωής, των σπουδών τους και του σημαντικού έργου που παρέχουν.

Σε σχέση με τις προαγωγές καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ένα καθορισμένο πλαίσιο και τηρείται μία στοιχειώδης διαφάνεια και αξιοκρατία. Ωστόσο, υπάρχει η αίσθηση ότι σε κάποιες περιπτώσεις η αξιοκρατία υπονομεύεται, χωρίς όμως αυτό να μπορεί να τεκμηριωθεί επαρκώς.

Επίσης, σε σχέση με τους κανονισμούς και τις διαδικασίες διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν το πλαίσιο ασφυκτικό και περιοριστικό με περιορισμένες δυνατότητες αυτενέργειας. Σχετικά με το πώς βλέπουν οι σημαντικοί/ες άλλοι/ες (οικογένεια, φίλοι) τη δουλειά των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι η οικογένειά και οι σημαντικοί/ες άλλοι/ες συναισθάνονται και κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και το σπουδαίο έργο που επιτελούν. Ωστόσο, η κοινωνία αλλά και ο περίγυρος των εκπαιδευτικών είναι επικριτικοί απέναντι στο έργο τους και δεν δείχνουν να συναισθάνονται τις δυσκολίες της εργασίας τους.

Σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται/ αξιολογεί η κοινωνία και οι γονείς των μαθητών/τριών το έργο των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι υπάρχει δυσπιστία, επιφυλακτικότητα και αρνητική στάση. Δεν υπάρχει πλέον ο σεβασμός που υπήρχε παλαιότερα και πολλές φορές η στάση της κοινωνίας και των γονέων είναι επικριτική απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών τους με τους συναδέλφους τους προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές οι σχέσεις τους είναι καλές κρατώντας όμως κάποιες ισορροπίες. Υπάρχει διάθεση των εκπαιδευτικών να δημιουργούν φιλίες και κοινωνικές σχέσεις μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Ωστόσο, δεν λείπουν και οι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, ίσως λόγω πρότερων αρνητικών βιωμάτων.

Σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης στο σχολείο που εργάζονται προκύπτει ότι υπάρχει καλή επικοινωνία, υποστήριξη, ενσυναίσθηση και δικαιοσύνη

από τους διευθυντές/ντριες. Ωστόσο, δεν λείπουν και οι δύσκολες στιγμές στην καθημερινή ζωή του σχολείου καθώς και η δυσπιστία, ειδικά όταν ο/η διευθυντής/ντρια είναι «καινούριος/α».

Σχετικά με το τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στο επάγγελμά τους διαπιστώνουμε ότι τους αρέσει η επικοινωνία, η επαφή με τα παιδιά, η μετάδοση γνώσης και όταν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Από την άλλη πλευρά δεν τους αρέσει ο πολυκερματισμός των ρόλων, το άγχος, η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία και την κοινωνία, η έλλειψη νομικής προστασίας, οι καθημερινές δυσκολίες, ο μισθός, η πίεση και η έλλειψη σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προφανώς είναι περισσότερα αυτά που δεν τους αρέσουν και αποτελούν εμπόδιο στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Όσον αφορά με το ερώτημα τι θα άλλαζαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το επάγγελμά τους, συμπεραίνουμε ότι θα ήθελαν να αλλάξει το πλαίσιο, να έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να ανταπεξέλθουν στον σύνθετο ρόλο τους και να υπάρχουν ομάδες υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Θα ήθελαν να ήταν διαφορετικοί οι γονείς των μαθητών/τριών και να είχαν μεγαλύτερη ελευθερία στη διδακτέα ύλη. Επίσης, θα επιθυμούσαν να άλλαζαν το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία και να βελτιώνονταν οι υποδομές αλλά και οι οικονομικές αποδοχές. Τέλος, θα ήθελαν μεγαλύτερη ελευθερία και αυτενέργεια διότι θεωρούν ασφυκτικό το πλαίσιο.

Σχετικά με το πώς αισθάνονται οι συμμετέχοντες/ουσες σήμερα με την απόφασή τους να εργαστούν στη δημόσια εκπαίδευση, προκύπτει ότι είναι ικανοποιημένοι με την επιλογή τους και παρά τις δυσκολίες δεν θα επιθυμούσαν να εργαστούν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Καταληκτικά, αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται από συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας τους, δηλαδή την επαφή με τα παιδιά, τις συναδελφικές σχέσεις σε κάποιο βαθμό και την επικοινωνία με τη διεύθυνση. Διαφαίνεται έμμεσα ότι αισθάνονται ασφάλεια στη δημόσια εκπαίδευση και γι' αυτό το λόγο δεν επιθυμούν να εργαστούν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού έχει γίνει τα τελευταία χρόνια απαιτητικό και δύσκολο. Το θεσμικό πλαίσιο, η έλλειψη υποδομών, η επικριτική στάση των γονέων και της κοινωνίας, οι χαμηλές αποδοχές, οι δύσκολες καθημερινές στιγμές λόγω άγχους και πίεσης, ο περιορισμός της ελευθερίας και της αυτενέργειας, οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο πολυκερματισμός των ρόλων, η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία και την κοινωνία και η

απουσία νομικής προστασίας δημιουργούν στους/στις εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα.

Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν ότι η επικριτική στάση και η δυσπιστία των γονέων των μαθητών/τριών καθώς και το θεσμικό πλαίσιο κατέχουν περίοπτη θέση ανάμεσα στους παράγοντες που συντελούν στο να μην ικανοποιούνται επαγγελματικά οι εργαζόμενοι στη δημόσια εκπαίδευση. Επομένως, θα μπορούσε να διευρυνθεί γενικότερα η έρευνα, εφαρμόζοντας ποσοτική μέθοδο, εξετάζοντας σε ευρεία κλίμακα τις δύο αυτές παραμέτρους.

Βιβλιογραφία

Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 51–77). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Γαλατά, Π.-Β., Βεργίδης, Δ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ., Κεδράκα, Κ., & Τσιμπουκλή, Α. (Επιμ.). (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Σε *Πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου "Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία"* (σσ. 152–162). Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας. https://doi.org/10.12681/elrie.782

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Fisher, C. D., Locke, E. A, E. A., & Henne, D. L. (1992). The new look in job satisfaction theory and research. In C. J. Cranny, P. C. Smith, & E. F. Stone (Eds.), *Job satisfaction: Advances in research and applications* (pp. 165-194). The Free Press.

Karadeniz, M. (2023). The effect of factors on the job satisfaction of pre-school teachers. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research (JAQMER), 2*(1), 1–11. https://doi.org/10.5281/zenodo.7473231

Κουστέλιος Α., & Κουστέλιου Ι. (2020). Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *8*(1), 30–39. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24093

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1343). Rand McNally.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Taylor & Francis.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική, 46*(1), 88–98.

Παπαοικονόμου, Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: Εμπειρική προσέγγιση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος, 5*(1), 143–157.

Παυλοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτική διοίκηση και βαθμός ικανοποίησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού: Δεοντολογία και πραγματικότητα, προσδοκία και ανταπόκριση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, *21*, 101–124.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.

Shiyani, V. (2019). Job satisfaction: Meaning, definition, importance, factors, effects and theories. *Business Management Ideas.* https://www.businessmanagementideas.com/human-resource-management-2/job-satisfaction/job-satisfaction-meaning-definition-importance-factors-effects-and theories/19709

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781452231549

Τζικούδη-Παπαγεωργίου, Χ. (2021). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2020–2021: Εμπειρική έρευνα σε Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. *International Journal of Educational Innovation (IJEI), 3*(6), 52–63.

Η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα στο πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου

Αντωνία Σαμαρά
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
asamara@eds.uoa.gr

Περίληψη

Ο λόγος για τις ικανότητες ως δέσμες γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων/προδιαθέσεων που συνδέονται στενά με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών υποκειμένων ενισχύθηκε με καταλυτικό τρόπο από τη Σύσταση του Συμβουλίου της ΕΕ για τις οκτώ ικανότητες κλειδιά για τη δια βίου μάθηση (2006). Μεταξύ των βασικών αυτών ικανοτήτων συγκαταλέγεται, όπως είναι αναμενόμενο, η ικανότητα να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει (learning to learn), η οποία στη επικαιροποιημένη διατύπωση (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018) περιγράφεται πληρέστερα ως προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα (personal, social and learning to learn competence). Παράλληλα, κατά την τελευταία δεκαετία το European Research Centre, ως ερευνητικό κέντρο της ΕΕ προχώρησε στην κατάρτιση πλαισίων ικανοτήτων (competence frameworks) για μια σειρά από βασικές ικανότητες, μεταξύ των οποίων και η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, η οποία αναλύεται στο πλαίσιο LifeComp (2020).

Με δεδομένο ότι α. στο πλαίσιο της διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και σύγκλιση εθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση, β. η διαμόρφωση δια βίου μανθάνοντων εκπαιδευτικών υποκειμένων αποτελεί αναπόδραστα στόχο της αρχικής εκπαίδευσης, γ. οι βασικές ικανότητες αναμένεται να έχουν αναπτυχθεί μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και δ. οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων έχουν ιδιαιτέρως επιδείξει ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Σαμαρά, 2025), η εργασία μας στοχεύει στην χαρτογράφηση της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητα, στο νέα Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Γυμνασίου. Επιδιώκουμε με τον τρόπο αυτό να προσφέρουμε μια ξεκάθαρη εικόνα για τον βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας ενσωματώνει τον σύγχρονο ευρωπαϊκό λόγο

για τις ικανότητες και ιδιαίτερα για τη μεταγνωστική ικανότητα και αν και κατά πόσο στοχεύει στην ανάπτυξη μελλοντικών δια βίου μανθάνοντων πολιτών. Μεθοδολογικά αξιοποιούμε την ανάλυση περιεχομένου, αντλώντας από συναφείς μελέτες (βλ. World Bank 2024) και εξειδικεύοντας στο πλαίσιο LifeComp. Τα αποτελέσματα της εργασίας μας φιλοδοξούμε να αναδείξουν επί μέρους όψεις του προγράμματος Λογοτεχνίας Γυμνασίου και να είναι χρήσιμα σε εκπαιδευτικούς και μελετητές της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα προσβλέπουμε στην συμβολή της μελέτης μας στην συζήτηση για τις ικανότητες στην ελληνική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, δια βίου μάθηση, πλαίσια ικανοτήτων, προγράμματα σπουδών, χαρτογράφηση ικανοτήτων

Abstract

The concept of competences comprised of knowledge, skills, and attitudes/dispositions closely linked to then individual's lifelong learning potential was significantly reinforced by the EU Council Recommendation on the eight key competences for lifelong learning (2006 & 2018). Among these key competences is, as expected, the ability to learn how to learn, which in the updated wording (Council of the EU, 2018) is part of the personal, social, and learning to learn competence. At the same time, over the last decade, the European Research Centre has developed competence frameworks for a number of key competences, including personal, social, and learning to learn competence, which is analyzed in the LifeComp framework (2020).

Given that a. in the context of international educational governance, European educational discourse plays a decisive role in shaping and converging national education policies, b. the development of lifelong learning subjects is and evolving and significant goal of initial education, c. key competencies are expected to have been developed by the end of compulsory education, and d. students in education departments have shown particular interest in developing personal, social, and metacognitive skills in the subject of literature (Samara 2025), our paper aims to map Personal, Social, and Learning to learn competence in the new Literature Curriculum for lower Secondary Education. In this way, we seek to provide a clear pic-

ture of the extent to which the Literature curriculum incorporates the contemporary European discourse on competencies, particularly the learning to learn competence, and whether and to what extent it aims to develop future lifelong learning individuals.

Methodologically, we use content analysis, drawing on relevant studies (see World Bank 2024) and specializing in the LifeComp framework. We hope that the results of our work will highlight specific aspects of the lower secondary School Literature curriculum and will be useful to educators and education researchers, while at the same time we seek to contribute to the academic dialogue on competencies in Greek education.

Εισαγωγή

Η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση και τις βασικές ικανόνητες για τη διαμόρφωση δια βίου μανθανόντων υποκειμένων δεν είναι νέα. Ο σύγχρονος διεθνής λόγος για τη δια βίου μάθηση ως αναπόδραστη συνθήκη με καθολική εφαρμογή και μάλλον επιτακτικό χαρακτήρα διαμορφώθηκε μέσα στη δεκαετία του 1990 (OECD, 1996· EC, 1995). Η επακόλουθη συζήτηση για τις ικανότητες στον ευρωπαϊκό λόγο φαίνεται να εκκινεί ήδη στα μέσα της ίδιας δεκαετίας (EC, 1995), χωρίς ωστόσο να δηλώνεται ρητά, αλλά μέχρι τα μισά της δεκαετίας του 2000 έχει εδραιωθεί (EC, 2000, 2001, European Parliament & Council, 2006· Rubenson, 2009). Σημαντικοί σταθμοί στη διεθνή συζήτηση για τις ικανότητες που καλούνται τα άτομα να αναπτύξουν σε συνθήκες ρευστότητας (μιας ρευστότητας με θετικό μέχρι τότε πρόσημο, η οποία κατέληξε είκοσι περίπου χρόνια μετά να συνιστά μια permacrisis) ήταν αφενός το πρόγραμμα DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies του ΟΟΣΑ (2005) και αφετέρου η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της ΕΕ με την οποία προσδιορίζονταν οι οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση (2006). Στα χρόνια που ακολούθησαν ο διεθνής λόγος για τις ικανότητες εντάθηκε, ενώ η ΕΕ επικαιροποίησε τις οκτώ βασικές ικανότητες (2018), χωρίς να τις μεταβάλει ουσιαστικά. Παράλληλα, ξεκίνησε σε ευρωπαϊκό επίπεδο η διαμόρφωση πλαισίων για επί μέρους ικανότητες (DigComp, EntreComp, LifeComp), τα οποία στοχεύουν στην αναλυτική περιγραφή των συνιστωσών της κάθε ικανότητας-κλειδιού, αλλά και στην πρόταση ανάπτυξής τους σε διαβαθμισμένα επίπεδα κατάκτησης.

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της εργασίας μας είναι να μελετηθεί με συγκεκριμένο τρόπο ο βαθμός στον οποίο το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας Γυμνασίου συμβάλλει στη διαμόρφωση δια βίου μανθάνοντων πολιτών καλλιεργώντας την πλέον αντιπροσωπευτική ικανότητα για τη δια βίου μάθηση, εκείνη της μεταγνώσης. Η εν λόγω ικανότητα περιγράφεται αφενός στα κείμενα για τις βασικές ικανότητες, αφετέρου αναπτύσσεται αναλυτικά στο πλαίσιο LifeComp. Με βάση τα παραπάνω δύο κείμενα αξιοποιούμε την ανάλυση περιεχομένου των νέων προγραμμάτων σπουδών της Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου, προκειμένου να καταλήξουμε στη χαρτογράφηση (mapping) της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας. Βασικοί άξονες της προβληματικής μας είναι ότι α. στο πλαίσιο της διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και σύγκλιση εθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση (Sorensen & Eeva, 2024), β. η διαμόρφωση δια βίου μανθάνοντων εκπαιδευτικών υποκειμένων αποτελεί αναπόδραστα στόχο της αρχικής εκπαίδευσης, γ. οι βασικές ικανότητες αναμένεται να έχουν αναπτυχθεί μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (European Parliament & Council of the EU, 2006), και δ. οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων έχουν ιδιαιτέρως επιδείξει ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Σαμαρά, 2025).

Η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα ως βασική ικανότητα για τη δια βίου μάθηση ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο

Η μεταγνωστική ικανότητα, η ικανότητα να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει εμφανίζεται σε κείμενα διεθνών οργανισμών ήδη με την ανάδυση του λόγου για τη δια βίου μάθηση. Η έκθεση της Unesco (Delors et al., 1996) αναφέρεται στη δυνατότητα του να Μαθαίνει κανείς πώς να Μαθαίνει (Learning to know) ως έναν από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης και περιγράφεται ως «συνδυασμός ενός ευρέως φάσματος γενικής γνώσης με την ευκαιρία να εμβαθύνει κανείς σε ένα μικρό αριθμό αντικειμένων. Σημαίνει επίσης την ικανότητα να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει ώστε να επωφεληθεί από τις ευκαιρίες που παρέχει η εκπαίδευση σε όλη τη ζωή» (Delors et al., 1996: 37). Η ΕΕ στο κείμενο για τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση (2006) αρχικά την προσδιορίζει ως μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn) και την περιγράφει ως: «ικανότητα επιδίωξης και επιμονής στη μάθηση, η ικανότητα οργάνωσης της

ατομικής μάθησης, με τη βοήθεια και της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και της πληροφορίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο […] περιλαμβάνει την επίγνωση της διαδικασίας μάθησης και των αναγκών για μάθηση ενός ατόμου, προσδιορίζοντας τις διαθέσιμες ευκαιρίες, και την ικανότητα αντιμετώπισης των εμποδίων προκειμένου να αποβαίνει η μάθηση επιτυχής. Η εν λόγω ικανότητα σημαίνει απόκτηση, επεξεργασία και αφομοίωση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και αναζήτηση και χρησιμοποίηση κατάλληλης καθοδήγησης. Η μεθοδολογία της μάθησης προϋποθέτει να βασίζεται η μάθηση σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες της ζωής προκειμένου να χρησιμοποιούνται και να εφαρμόζονται οι γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα πλαίσια: στο σπίτι, στην εργασία, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η παροχή κινήτρων και η εμπιστοσύνη αποτελούν σημαντικά στοιχεία της ικανότητας ενός ατόμου.» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο ΕΕ, 2006:16)

Στο αναθεωρημένο κείμενο των βασικών ικανοτήτων αναφέρεται ως προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα και περιγράφεται ως εξης: «Η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα είναι η αναστοχαστική ικανότητα του ατόμου, η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και των πληροφοριών, εποικοδομητικής συνεργασίας με άλλους, διατήρησης της ανθεκτικότητας και διαχείρισης της διαδικασίας μάθησης και της σταδιοδρομίας του ατόμου. Περιλαμβάνει την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα, να μαθαίνουν πώς θα μάθουν, να υποστηρίζουν τη σωματική και συναισθηματική ακεραιότητά τους, να διατηρούν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να μπορούν να διαγάγουν μια συνειδητοποιημένη σε θέματα υγείας, προσανατολισμένη στο μέλλον ζωή, να συναισθάνονται και να διαχειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο χωρίς αποκλεισμούς.» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018: 10). Γίνεται φανερό ότι στη νεώτερη προσέγγιση η ικανότητα εμπλουτίζεται με θετικές στάσεις προς την ευημερία. Και στα δύο κείμενα ο ορισμός της ικανότητας συνοδεύεται από μια αναλυτική περιγραφή των επί μέρους γνώσεων, δεξιοτήτων και προδιαθέσεων που συνδέονται με αυτή. Στην αναθεωρημένη εκδοχή της ικανότητας αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή συνδέεται με γνώση «η μεθοδολογία της μάθησης απαιτεί το άτομο να έχει επίγνωση των προσωπικών μαθησιακών στρατηγικών του, των ισχυρών και των αδύναμων σημείων του ως προς τις δεξιότητες και τα προσόντα του», με δεξιότητες που «περιλαμβάνουν την ικανότητα προσδιορισμού των ικανοτήτων του ατόμου, επικέντρωσης της προσοχής, αντιμε τώπισης της πολυπλοκότητας, κριτικού αναστοχασμού και λήψης αποφάσεων.»

και με «θετική στάση απέναντι στην προσωπική, κοινωνική και σωματική ευημερία του ατόμου, καθώς και απέναντι στη διά βίου μάθηση… στάση συνεργασίας, αυτοπεποίθησης και ακεραιότητας.»

Ο ΟΟΣΑ στην ανάλυσή του για τη μαθησιακή πυξίδα (Learning Compass 2030), και ειδικά στην έκδοση για τις δεξιότητες (OECD, 2019), εντάσσει στις μεταγνωστικές δεξιότητες τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη για την ανίχνευση λύσεων σε σύνθετα προβλήματα, ενώ συσχετίζει τη μεταγνώση και τις δεξιότητες για τη δια βίου μάθηση με την κατανόηση για τις διαφορετικές κουλτούρες και την προσαρμογή σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Το 2020 το Joint Research Centre της ΕΕ εκδίδει το πλαίσιο LifeComp (Sala et al., 2020), το πλαίσιο που επιχειρεί να εξειδικεύσει και να αναλύσει την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα σε επι μέρους ικανότητες. Σε αυτό, η προσωπική κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα παρουσιάζεται ως δέντρο με τρία διακριτά κλαδιά, καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε μία από τις διαστάσεις της ικανότητας. Ακολούθως η κάθεμία από αυτές αναλύεται σε τρεις επί μέρους ικανότητες με μια δενδροειδή διάταξη ως εξής:

Α. Προσωπική ικανότητα

1. Αυτορρύθμιση: επίγνωση και διαχείριση των συναισθημάτων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς
2. Ευελιξία: δυνατότητα διαχείρισης μεταβάσεων και αβεβαιότητας και αντιμετώπιση προκλήσεων
3. Ευημερία: αναζήτηση της ικανοποίησης στη ζωή, φροντίδα της φυσικής, πνευματικής και κοινωνικής υγείας και υιοθέτηση ενός αειφόρου τρόπου ζωής

Β. Κοινωνική ικανότητα

1. Ενσυναίσθηση: Κατανόηση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών των άλλων και πρόβλεψη για κατάλληλη ανταπόκριση
2. Επικοινωνία: Χρήση κατάλληλων επικοινωνιακών στρατηγικών, ορολογίας και εργαλείων, ανάλογα με το συγκείμενο και το περιεχόμενο
3. Συνεργασία: εμπλοκή σε συλλογικές δραστηριότητας και ομαδική εργασία, με αναγνώριση και σεβασμό των άλλων

Γ. Μεταγνωστική ικανότητα

1. Νοοτροπία προσανατολισμένη προς την ανάπτυξη: πίστη στη δυνατότητα τη δική μας και των άλλων να μαθαίνουμε και να προοδεύουμε διαρκώς
2. Κριτική σκέψη: αποτίμηση πληροφοριών και επιχειρημάτων προκειμένου να υποστηριχθούν αιτιολογημένα συμπεράσματα και να αναπτυχθούν καινοτόμες λύσεις

3. Διαχείριση της μάθησης: σχεδιασμός, οργάνωση, παρακολούθηση και ανασκόπηση της μάθησής μας

Το πλαίσιο προβλέπει τρεις διακριτές βαθμίδες κατάκτησης των επί μέρους ικανοτήτων: το πρώτο επίπεδο της επίγνωσης (awareness), το μεσαίο της κατανόησης (understanding) και το πιο προηγμένο επίπεδο της δράσης (action). Έτσι, από το ίδιο πλαίσιο οι παραπάνω ικανότητες αναλύονται σε βαθμίδες κατάκτησης που δρουν συμπληρωματικά προς την καθεμία. Πιο συγκεκριμένα από το πλαίσιο LifeComp προκύπτει συνολικά το παρακάτω πλέγμα:

Πίνακας 1: *Μετάφραση πλαισίου Lifecomp*

Προσωπική ικανότητα	**Αυτορρύθμιση**	Επίγνωση και έκφραση προσωπικών συναισθημάτων, σκέψεων, αξιών και συμπεριφοράς
		Κατανόηση και ρύθμιση προσωπικών συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων και των αποκρίσεων σε συνθήκες στρές
		Καλλιέργεια της αισιοδοξίας, της ελπίδας, της ανθεκτικότητας, της αυτό-αποτεσματικότητας και της αίσθησης του σκοπού για να υποστηριχθεί η μάθηση και η δράση
	Ευελιξία	Ετοιμότητα αναθεώρησης απόψεων και τρόπου δράσης υπό το φως νέων δεδομένων
		Κατανόηση και υιοθέτηση νεών ιδεών, προσεγγίσεων, εργαλείων και δράσεων ως ανταπόκριση σε μεταβαλλόμενα πλαίσια
		Διαχείριση μεταβάσεων στη προσωπική ζωή, στην κοινωνική συμμετοχή, στην εργασία και στις μαθησιακές διαδρομές, κάνοντας παράλληλα συνειδητές επιλογές και θέτοντας στόχους
	Ευεξία	Επίγνωση ότι η ατομική συμπεριφορά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την υγεία και την ευεξία
		Κατανόηση πιθανών κινδύνων για την ευεξία και αξιοποίηση αξιόπιστης πληροφόρησης και υπηρεσιών για την υγεία και την κοινωνική προστασία
		Υιοθέτηση ενός αειφόρου τρόπου ζωής που σέβεται το περιβάλλον και τη φυσική και πνευματική ευεξία του εαυτού και των άλλων, με παράλληλη ενεργό αναζήτηση και προσφορά κοινωνικής υποστήριξης

Κοινωνική ικανότητα	**Ενσυναίσθηση**	Επίγνωση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών των άλλων
		Κατανόηση των συναισθημάτων και των εμπειριών των άλλων και να μέριμνας για την οπτική τους
		Ανταπόκριση στα συναισθήματα και στις εμπειρίες των άλλων, έχοντας υπόψη ότι το να ανήκει κάποιος σε κάποια ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά
	Επικοινωνία	Αναγνώριση της ανάγκης για μια ποικιλία επικοινωνιακών στρατηγικών, γλωσσικών κωδίκων και εργαλείων που προσαρμόζονται στο πλαίσιο και στο περιεχόμενο
		Κατανόηση και διαχείριση αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και ειδικά πεδία
		Ενεργή ακρόαση και δέσμευση στην επικοινωνία σε διαφορετικά προσωπικά και κοινωνικά πλαίσια
	Συνεργασία	Θετική προδιάθεση για συμβολή στο γενικό καλό σε διαφοροποιημένα περιβάλλοντα
		Κατανόηση της σημασίας της εμπιστοσύνης και του σεβασμού για τη διαχείριση συγκρούσεων και την οικοδόμηση σταθερών σχέσεων
		Δίκαιη κατανομή φόρτου και ευθύνης, υιοθέτηση συστημικής προσέγγισης στις συνεργασίες
Μεταγνωστική ικανότητα	**Νοοτροπία ανάπτυξης**	Πίστη στη δυνατότητα για διαρκή εξέλιξη
		Κατανόηση και θετική προδιάθεση προς τη δια βίου διάσταση της μάθησης, αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση
		Αναστοχασμός με βάση την ανατροφοδότηση και την αξιοποίηση των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών
	Κριτική σκέψη	Επίγνωση της πιθανότητας εσφαλμένων πληροφορικών και των προσωπικών περιορισμών στη συλλογή αξιόπιστης πληροφόρησης
		Σύγκριση, ανάλυση και σύνθεση δεδομένων και ιδεών για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων
		Ανάπτυξη δημιουργικών ιδεών μέσω της σύνθεσης εννοιών και πληροφόρησης από ποικίλες πηγές, για την επίλυση προβλημάτων
	Διαχείριση της μάθησης	Επίγνωση των προσωπικών μαθησιακών αναγνών και ενδιαφερόντων καθώς και των προτιμώμενων στρατηγικών μάθησης
		Σχεδιασμός και εφαρμογή μαθησιακών στόχων και στρατηγικών
		Αναστοχασμός και αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών και αποτελεσμάτων, ανάπτυξη προσωπικών μαθησιακών στρατηγικών σε διαφορετικούς τομείς

Τα τρία αυτά επίπεδα κατάκτησης αποτελούν σημαντική παράμετρο της μεθολογίας κατάρτισης θερμικών χαρτών που περιγράφεται παρακάτω.

Μεθοδολογία

Όπως ήδη αναφέρθηκε, βασιζόμαστε στην ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να χαρτογραφήσουμε την ικανότητα στα νέα προγράμματα σπουδών Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μεθοδολογία μας αξιοποιεί σε κάποιο βαθμό την εργαλειοθήκη που αναπτύχθηκε σε ανάλογη χαρτογράφηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων από την Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 2024), ωστόσο προσαρμόζουμε και τροποποιούμε την εργαλειοθήκη ανάλογα με τους στόχους της συγκεκριμένης εργασίας.

Συγκεκριμένα, τα βήματα που ακολουθούμε στη μεθοδολογία μας είναι τα εξής:

Βήμα 1. Προσεκτική ανάγνωση και κωδικοποίηση της περιγραφής της μεταγνωστικής ικανότητας από το πλαίσιο Lifecomp (Sala et al., 2020). Στόχος του σταδίου αυτού είναι να εντοπίσουμε λέξεις που σχετίζονται με τις διαστάσεις της ικανότητας και να τις καταγράψουμε, ώστε να καταρτιστεί ένας πίνακας λέξεων που συνδέονται με κάθε υπο-ικανότητα και επίπεδο ανάπτυξης.

Βήμα 2: Μετάφραση συνολικού πίνακα Lifecomp (βλ. πίνακας 1)

Βήμα 3: Κριτική και μεθοδική ανάγνωση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να εντοπιστούν λέξεις (κυρίως ρήματα) και σύνολα λέξεων που σχετίζονται με τον πίνακα που προέκυψε στο βήμα 1. Κατάρτιση πίνακα λέξεων/ρημάτων που υποδεικνύουν/αντιστοιχούν σε κάποια ικανότητα

Βήμα 4: Ανάπτυξη της δομής του προγράμματος σπουδών σε αρχείο excel με καρτέλες για το γενικό μέρος και την κάθε τάξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις στήλες των στόχων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων. Στις καρτέλες αυτές θα ακολουθήσει η χαρτογράφηση (mapping) των ικανοτήτων

Βήμα 5: Εντοπισμός λέξεων στα προγράμματα σπουδών και καταγραφή ικανοτήτων στον πίνακα excel με διαβάθμιση 0 όταν δεν συναντάται η ικανότητα και 1, 2, 3 ανάλογα με το επίπεδο (επίγνωση, κατανόηση, δράση) στο οποίο εμφανίζεται.

Βήμα 6: Αποτύπωση τελικού πίνακα αποτελεσμάτων σε θερμικό χάρτη (heatmap).

Βήμα 7: Εύρεση μέσου όρου για κάθε επί μέρους ικανότητα από τον προσωπικό, κοινωνικό και μεταγνωστικό τομέα για κάθε τάξη, που επιτρέπει συνθετική αποτύπωση.

Πίνακας 2. *Απόσπασμα πίνακα λέξεων/εννοιών που συνδέονται με τα επίπεδα κατακτησης της κάθε υπο-ικανότητας*

Personal area – Self regulation Alter and regulate responses Creating action plans, setting goals, and anticipating future outcomes, comparing the current state with the desired one, monitoring oneself, cultivating self awareness Acting to modify current state Personal agency Appreciation of our capacity to act		
P 1.1. Awareness and expression of personal emotions, thoughts, values, and behaviour	**P 1.2. Understanding and regulating personal emotions, thoughts and behaviour, including stress response**	**P 1.3. Nurturing optimism, hope, resilience, self-efficacy, and a sense of purpose to support learning and action**
Self-awareness Perceive and recognise emotions, thoughts, bodily responses, values that drive towards personal development Asking others for feedback Introspective attitude	Deployment of strategies to attend and regulate emotions Self-management Self-acceptance Label and interpret emotions Down regulation and up regulation Refrain from unwary behaviours Find strategies that best suit personal emotion regulation	Motivational energy to initiate and sustain progress Imagine and go through alternative ways – plan b Cope positively – bounce back Confidence in one's own ability Personal purpose Purse long term goals Meaningful life Nurturing a sense of purpose

Πίνακας 3. *Απόσπασμα πίνακα λέξεων/ρημάτων των αναλυτικών προγραμμάτων που αντιστοιχούν σε υπο- ικανότητες και επίπεδα ανάπτυξης του πλαισίου Lifecomp*

Προσωπική ικανότητα - Αυτορρύθμιση		
Επίπεδο 1 – επίγνωση	**Επίπεδο 2 - Κατανόηση**	**Επίπεδο 3 - Δράση**
Επίγνωση και έκφραση προσωπικών συναισθημάτων, σκέψεων, αξιών και συμπεριφοράς	Κατανόηση και ρύθμιση προσωπικών συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων και των αποκρίσεων σε συνθήκες άτρεξ	Καλλιέργεια της αισιοδοξίας, της ελπίδας, της ανθεκτικότητας, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της αίσθησης του σκοπού για να υποστηριχθεί η μάθηση και η δράση
Εκφραστική Εκφράζουν συναισθήματα	Κατανοούσα ανάγνωση	Αναπτύσσουν αυτενέργεια Ενισχύουν φαντασία

Προσωπική ικανότητα - Ευελιξία		
Επίπεδο 1 – επίγνωση	**Επίπεδο 2 - Κατανόηση**	**Επίπεδο 3 - Δράση**
Ετοιμότητα αναθεώρησης απόψεων και τρόπου δράσης υπό το φως νέων δεδομένων	Κατανόηση και υιοθέτηση νέων ιδεών, προσεγγίσεων, εργαλείων και δράσεων ως αντιπαράθεση σε μεταβαλλόμενα πλαίσια ων σε συνήθεις άτρεξ	Διαχείριση μεταβάσεων στη προσωπική ζωή, στην κοινωνική συμμετοχή, στην εργασία και στις μαθησιακές διαδρομές, κάνοντας παράλληλα συνειδητές επιλογές και πέτοντας στόχους
	Υιοθετούν τρόπους αι τεχνικές άλλων μορφών τέχνης για να προσεγγίζουν πολύ πολυπλευρα	

Προσωπική ικανότητα - Ευζωία		
Επίπεδο 1 – επίγνωση	**Επίπεδο 2 - Κατανόηση**	**Επίπεδο 3 - Δράση**
Επίγνωση ότι η σωματική συμπεριφορά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την υγεία και την ευζωία	Κατανόηση πιθανών κινδύνων για την ευεξία και αξιοποίηση αξιόπιστης πληροφόρησης και υπηρεσιών για την υγεία και την κοινωνική προστασία	Υιοθέτηση ενός ακέραιου τρόπου ζωής που σέβεται το περιβάλλον και τη φυσική και πνευματική ευεξία του εαυτού και των άλλων, με παράλληλη ενεργό αναζήτηση και προσφορά κοινωνικής υποστήριξης
Απολαμβάνουν ψυχαγωγία βιώνουν λογοτεχνική απόλαυση	Διακρίνουν αίτια περιβαλλοντικής ανισορροπίας	Ευαισθητοποιηθούν Να αποκτήσουν αγάπη και συνήθεια ανάγνωσης Διαχρονικές αξίες Εκφράζουν σκέψεις για κοινωνικά ζητήματα π.χ. εκμετάλλευση παιδικής εργασίας Καλλιέργεια αγάπης για λογοτεχνία

Πίνακας 4: *Ανάπτυξη καρτέλας χαρτογράφησης*

Πίνακας 5: *Χαρτογράφηση ικανότητων*

Πίνακας 6: *Θερμικός χάρτης (heatmap)*

Αποτελέσματα χαρτογράφησης της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας

Τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας στο πρόγραμμα σπουδών της Λογοτεχνίας Γυμνασίου αποτυπώνονται στους παρακάτω θερμικούς χάρτες που αφορούν αντίστοιχα το γενικό μέρος του προγράμματος σπουδών και την αναλυτική περιγραφή του για την Α', Β' και Γ' γυμνασίου.

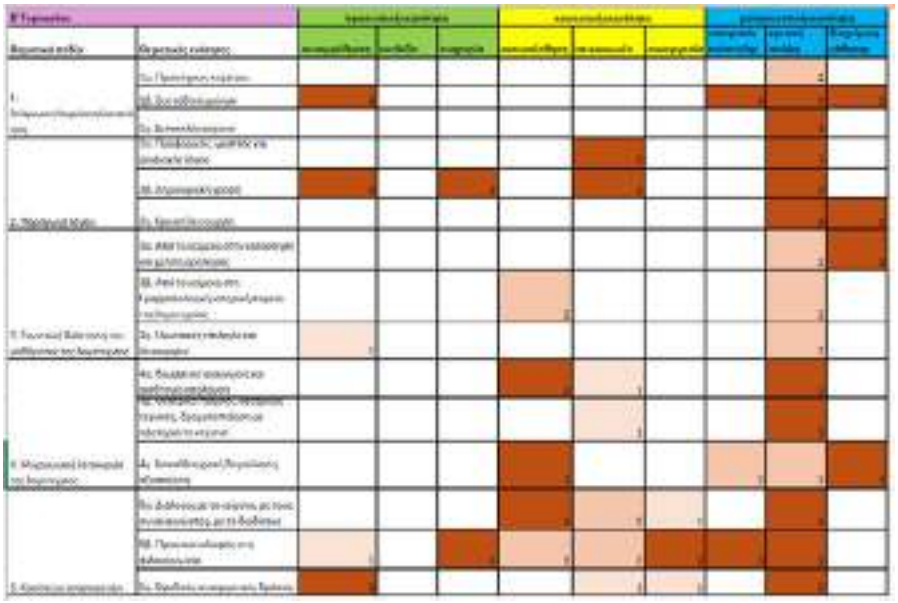
Πίνακας 7. *Θερμικός χάρτης συγκεντρωτικής απεικόνισης/Γενικού μέρους*

Στο γενικό μέρος του προγράμματος σπουδών η αποτύπωση της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας είναι μάλλον περιορισμένη. Δεν εντοπίζεται καθόλου η ικανότητα της ευελιξίας και της διαχείρισης της μάθησης, ενώ εξαιρετικά χαμηλή είναι η παρουσία της ικανότητας αυτορρύθμισης και της νοοτροπίας ανάπτυξης. Η κριτική σκέψη και δευτερευόντως η συνεργασία είναι οι ικανότητες εκείνες που εντοπίζονται περισσότερο και μάλιστα στο επίπεδο 3, της δράσης.

Πίνακας 8: *Θερμικός χάρτης για την Α΄ γυμνασίου*

Στην Α' γυμνασίου η παρουσία της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας είναι σαφώς πιο έντονη. Εδώ η κριτική σκέψη και η διαχείριση της μάθησης στο επίπεδο 3 βρίσκεται υψηλά. Οι ικανότητες ενσυναίσθησης και περισσότερο επικοινωνίας και συνεργασίας από τον κοινωνικό τομέα εμφανίζονται σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ οι ικανότητες του προσωπικού τομέα (αυτορρύθμιση, ευελιξία, ευημερία) εμφανίζονται σε σχετικά χαμηλό επίπεδο και κυρίως στη βαθμίδα 1 (επίγνωση) και μετρίως στη βαθμίδα 3 (δράση) όσον αφορά την ευημερία.

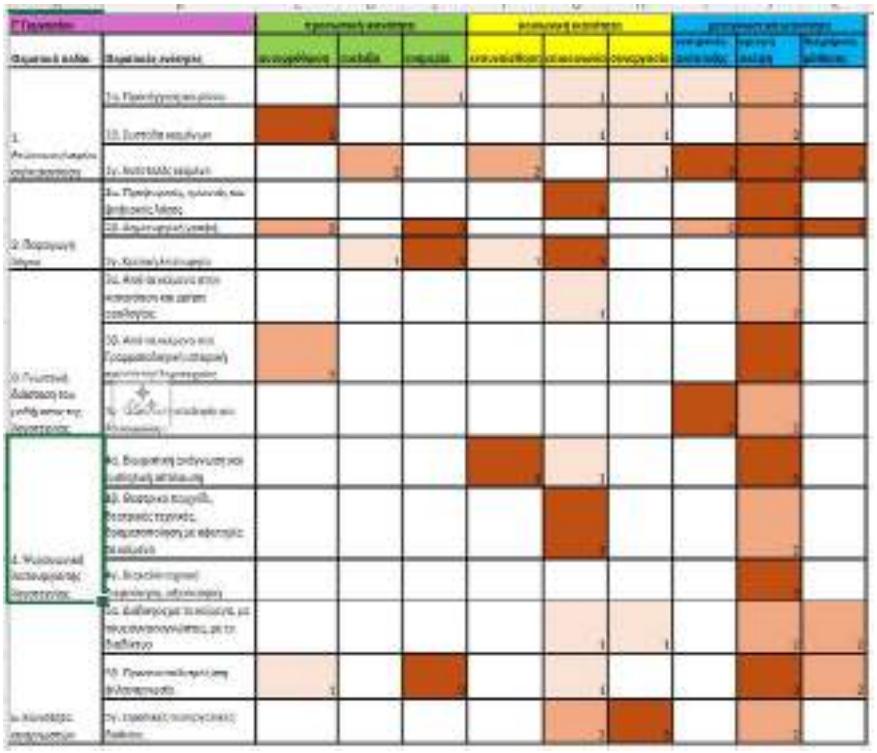
Πίνακας 9: *Θερμικός χάρτης για τη Β΄ γυμνασίου*



Στη Β' Γυμνασίου παρατηρούμε ακόμη εντονότερη την παρουσία της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας, με το ίδιο ωστόσο μοτίβο: εντονότερη παρουσία της μεταγνωστικής ικανότητας, ακολουθεί η κοινωνική και έπεται αρκετά πιο περιορισμένη η προσωπική. Εδώ και πάλι η ευελιξία απουσιάζει, ενώ η ευημερία, η αυτορρύθμιση, η συνεργασία, η νοοτροπία ανάπτυξης και η διαχείριση της μάθησης βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα.

Αντίστοιχη είναι η εικόνα στη Γ' Γυμνασίου, στην οποία ωστόσο οι κοινωνικές ικανότητες (ενσυναίσθηση, επικοινωνία, συνεργασία) εμφανίζονται σε μέτρια συχνότητα. Από το πεδίο της μεταγνωστικής ικανότητας η κριτική σκέψη εντοπίζεται σε όλες τις ενότητες και στα υψηλότερα επίπεδα 2 (κατανόηση) και 3 (δράση), ενώ η νοοτροπία ανάπτυξης και η διαχείριση της μάθησης υπολοίπονται σημαντικά. Επίσης, σε χαμηλό επίπεδο, εντοπίζονται οι ικανότητες του προσωπικού τομέα (αυτορρύθμιση, ευελιξία, ευημερία), υψηλότερα πάντως από τις προηγούμενες δύο τάξεις.

Πίνακας 10: *Θερμικός χάρτης για τη Γ΄ γυμνασίου*



Πίνακας 11: *Θερμικός χάρτης μέσων όρων για το γενικό μέρος και την κάθε τάξη του Γυμνασίου*

Στη συνθετική απεικόνιση των μέσων όρων όλων των τάξεων και του γενικού μέρους η εικόνα δεν αλλάζει. Η κριτική σκέψη εντοπίζεται σε όλες τις θεματικές ενότητες και σε υψηλότερα επίπεδα κατάκτησης, ακολουθεί η διαχείριση της μάθησης, η επικοινωνία και η συνεργασία, έπεται η νοοτροπία ανάπτυξης και η ενσυναίσθηση και με τη χαμηλότερη εκπροσώπηση βρίσκονται η αυτορρύθμιση, η ευημερία και η ευελιξία, και μάλιστα σε χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης.

Συνολικά, όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες, η ικανότητα που εντοπίζεται συχνότερα είναι η κριτική σκέψη που εμπίπτει στο πεδίο της μεταγνωστικής ικανότητας, και δευτερευόντως και η διαχείριση της μάθησης. Σε σχετικά υψηλά επίπεδα εντοπίζονται η επικοινωνία και η συνεργασία από το πεδίο της κοινωνικής ικανότητας. Σε μέτρια επίπεδα εντοπίζεται η ενσυναίσθηση από το πεδίο της κοινωνικής ικανότητας, ενώ χαμηλότερα βρίσκονται η νοοτροπία ανάπτυξης από το πεδίο της μεταγνωστικής ικανότητας καθώς και η αυτορρύθμιση και η ευημερία από το πεδίο της προσωπικής ικανότητας. Τέλος στα χαμηλότερα επίπεδα εντοπίζεται η ευελιξία από το πεδίο της προσωπικής ικανότητας. Το μοτίβο αυτό ακολουθείται σχεδόν και στις τρεις τάξεις με παρόμοιο τρόπο, ενώ στο γενικό μέρος οι ικανότητες εντοπίζονται σε ακόμη χαμηλότερα επίπεδα.

Συζήτηση

Η χαρτογράφηση που επιχειρήσαμε μας επιτρέπει να έχουμε μια συνολική εικόνα του βαθμού στον οποίο εμφανίζεται η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα σε όλες της τις διαστάσεις μέσα στο πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου. Πρέπει να σημειωθεί ότι η χαρτογράφηση, βασισμένη στην ανάλυση περιεχομένου, ενέχει κάποιον βαθμό υποκειμενικότητας. Ωστόσο, αυτό επιχειρείται να περιοριστεί σημαντικά μέσα από την εφαρμογή μιας αυστηρής μεθοδολογίας με θέσπιση συγκεκριμένων κανόνων και εργαλείων όπως ο πίνακας ρημάτων και φράσεων (πίνακας 3). Για το λόγο αυτό η μεθοδολογία χαρτογράφησης μπορεί να εφαμοστεί και σε άλλα προγράμματα σπουδών ή και για άλλα πλαίσια ικανοτήτων, με τις σχετικές προσαρμογές. Σε κάθε περίπτωση, η εξοικείωση με τη γλώσσα του προγράμματος σπουδών και η κατάρτιση πίνακα ρημάτων και φράσεων που συνδέονται με την κάθε ικανότητα και τα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξής της αποτελεί κομβικό βήμα της χαρτογράφησης.

Τέλος, θεωρούμε ότι η χαρτογράφηση των ικανοτήτων στα προγράμματα σπουδών μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την καλλιέργειά τους στο πλαίσιο των αντίστοιχων μαθημάτων, καθώς προσφέρει μια ξεκάθαρη εικόνα στους εκπαιδευτικούς για τον βαθμό στον οποίο τα προγράμματα σπουδών τις ενσωματώνουν (και άρα αναμένεται να καλλιεργηθούν). Προσφέρει επίσης μια σαφή εικόνα των ικανοτήτων που υπο-εκπροσωπούνται, και τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την πρακτική τους να αποκαταστήσουν. Σε κάθε περίπτωση, η συζήτηση για τις ικανότητες και η αποσαφήνιση της παρουσίας (ή απουσίας) τους από τα προγράμματα σπουδών, μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργό ενσωμάτωσή τους στον διδακτικό σχεδιασμό, στις συναφείς δραστηριότητες και στην αξιολόγηση των μαθητών (Σαμαρά, 2024α, Σαμαρά, 2024β). Παράλληλα, αποτελεί αφορμή για προβληματισμό σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσανατολίζεται στην προετοιμασία τους για την ένταξη των βασικών ικανοτήτων στον διδακτικό σχεδιασμό, ιδιαίτερα δε των ικανοτήτων εκείνων, όπως η ευελιξία, η ευημερία και η αυτορρύθμιση, με τις οποίες η ελληνική εκπαίδευση δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένη (Σαμαρά, 2025).

Βιβλιογραφία

Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA Relevance)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Delors, J. et al. (1996). Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, UNESCO Publishing. https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253

European Commission (1995*). White Paper "Teaching and Learning- Towards the Learning Society"*, Brussels

European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels

European Commission (2001). Communication from the Commission. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels

European Parliament and the Council (2006) Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 394, 10-18.

OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. OECD

OECD (2029). *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework SKILLS FOR 2030.* OECD

Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: Between humanism and global capitalism. In The Routledge international handbook of lifelong learning (pp. 411-422). Routledge.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.

Sorensen, T. B., & Eeva, K. (2024). Re-articulating the form of the political: Contemporary education governance in the European Union. Introduction to the Special Issue. *European Educational Research Journal*, *23*(2), 165-177. https://doi.org/10.1177/14749041241231021

World Bank (2024). Greece Development of a Proposed Skills and Competences Framework for Primary and Secondary Education : Output 1 Activity 1(i): Assessment of Skills and Competences Mapped to the New Greek Curricula. (English). Washington, D.C.: World Bank Group http://documents.worldbank.org/curated/en/099041825135510536 (Report and accompanying toolkit prepared by a World Bank team led by Angela Demas and including Ioannis Roussakis, Vassiliki Sakka, Konstantinos Stouraitis, Antonia Samara, Paraskevi Antonopoulou, and Nikolaos Avgeris)

Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά, Α., Μουράτογλου, Ν., Καραβία, Α., Μπέκλη, Ν. (2022). Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 28*, 108-129.

Σαμαρα, Α. (2024α). Διά βίου μάθηση και ικανότητες. Όψεις της ευρωπαϊκής και της ελληνικής εμπειρίας. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση στην εποχή της Αβεβαιότητας»*. Αθήνα

Σαμαρά, Α. (2024β). Αξιολόγηση και Διά Βίου Μάθηση: οικοδομώντας το διά βίου μανθάνον υποκείμενο. Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Η αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει»*.

Σαμαρά, Α. (2025). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της προσωπικης, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας ως βασικής ικανότητας για τη διά βίου μάθηση. Περίπτωση μελέτης από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. Στο Asderaki, F. Tsagkarakis, S. (eds) "*Studying, Teaching, Learning the European Union II". Conference Proceedings*. University of Piraeus Research Centre.

Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Γεώργιος Γεννηματάς Ρόδου

Ιωσήφ Φραγκούλης
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
sfaka@otenet.gr

Ευάγγελος Ανάγνου
Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού, ΕΑΠ
anagnouev@yahoo.gr

Τριαντάφυλλος Γεωργιάδης
Εκπαιδευτικός, ΜΔΕ, ΕΑΠ
georgiadis_triantafillos@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα κατάρτισης, δίνοντας παράλληλα έμφαση στις στρατηγικές υπέρβασης των εν λόγω εμποδίων και στους υποστηρικτικούς μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύονται οι προκλήσεις που απορρέουν από κοινωνικούς, επαγγελματικούς και προσωπικούς περιορισμούς. Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε κατάλληλη για την εις βάθος αποτύπωση και κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών και στάσεων των συμμετεχόντων. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ενήλικες εκπαιδευόμενοι που φοιτούν σε προγράμματα του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) «Γεώργιος Γεννηματάς» στη Ρόδο. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2025. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν εμπόδια που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο,

αλλά και τις θεσμικές δυσκολίες, όπως η περιορισμένη προσβασιμότητα στα προγράμματα και η ελλιπής πληροφόρηση. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημασία ανάπτυξης πολιτικών που θα ενισχύουν τη συμμετοχή και θα άρουν τους αποκλεισμούς στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις – Κλειδιά: Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, εμπόδια ενήλικων εκπαιδευομένων, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Abstract

The present study explores the factors that act as barriers to adult learners' participation in training programs, while also placing emphasis on the strategies employed to overcome these obstacles and on the supportive mechanisms that contribute to addressing the difficulties encountered. Within this framework, challenges arising from social, professional, and personal constraints are highlighted. The study adopts a qualitative methodological approach, as it was considered the most appropriate for an in-depth exploration of participants' subjective experiences and attitudes. Semi-structured interviews were used as the data collection tool. The research sample consisted of adult learners enrolled in training programs at the Vocational Training Centre (VTC) "Georgios Gennimatas" in Rhodes. Data collection was carried out during March and April 2025. The findings highlight barriers related to lack of time due to professional and family obligations, low self-esteem, educational background, as well as institutional difficulties such as limited accessibility to training programs and insufficient information. The results confirm the importance of developing policies that enhance participation and reduce exclusion in adult education.

Keywords: Continuing vocational training, Barriers faced by adult learners, Vocational training centers

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων και, ειδικότερα, η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΚ) αποτελούν βασικό πυλώνα των πολιτικών δια βίου μάθησης σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, καθώς συμβάλλουν καθοριστικά τόσο στην επαγγελματική προσαρμογή όσο και στην κοινωνική και οικονομική ένταξη των ατόμων σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον (Cross, 1981· Merriam & Caffarella, 1999). Σε συνθήκες αυξημένων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, τα προγράμματα ΣΕΚ καλούνται να ενισχύσουν τις δεξιότητες, την απασχολησιμότητα και την επαγγελματική κινητικότητα των ενηλίκων, λειτουργώντας παράλληλα ως μηχανισμός κοινωνικής συνοχής.

Ωστόσο, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι αυτονόητη, καθώς επηρεάζεται από ένα πλέγμα ανασταλτικών παραγόντων που σχετίζονται τόσο με προσωπικές, οικογενειακές και επαγγελματικές συνθήκες όσο και με τον τρόπο οργάνωσης, υλοποίησης και προσβασιμότητας των ίδιων των προγραμμάτων (Καραλής, 2013· Rubenson & Desjardins, 2009). Τα εμπόδια αυτά δύνανται να περιορίσουν τη συμμετοχή, να επηρεάσουν την παραμονή των εκπαιδευομένων στα προγράμματα και, τελικά, να μειώσουν την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών δράσεων.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων στη ΣΕΚ σε τοπικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της Ρόδου, μιας νησιωτικής περιοχής με έντονη τουριστική δραστηριότητα και υψηλά επίπεδα εποχικότητας στην απασχόληση. Οι ιδιαιτερότητες αυτές επηρεάζουν άμεσα τη διαθεσιμότητα χρόνου, τη σταθερότητα της εργασίας και τις δυνατότητες συμμετοχής των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση.

Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης «Γεώργιος Γεννηματάς» αναδεικνύονται οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις και οι στρατηγικές που αναπτύσσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προγραμμάτων και να υπερβούν τα εμπόδια που συναντούν.

Τα ευρήματα της έρευνας εκτιμάται ότι συμβάλλουν στον επιστημονικό προβληματισμό σχετικά με τη βελτίωση της συμμετοχής και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ευέλικτες μορφές μάθησης, υποστηρικτικά

μαθησιακά περιβάλλοντα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις πραγματικές ανάγκες και συνθήκες ζωής των εκπαιδευομένων.

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΣΕΚ)

Η κατάρτιση αποτελεί οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης. Διακρίνεται σε αρχική και συνεχιζόμενη, με τη δεύτερη να εστιάζει στην αναβάθμιση και επικαιροποίηση των προσόντων. Η ΣΕΚ αποτελεί βασικό άξονα της ευρωπαϊκής πολιτικής δια βίου μάθησης και απασχολησιμότητας (Manpower Service Commission, 1981· Καραλής, 2021).

Παράλληλα, η ΣΕΚ θεωρείται βασικό εργαλείο των πολιτικών απασχόλησης, καθώς συμβάλλει στην προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας (ILO, 2020). Στην Ελλάδα, υλοποιείται από φορείς του δημόσιου, ιδιωτικού και κοινωνικού τομέα, ωστόσο η ανάπτυξή της χαρακτηρίζεται από θεσμική ασυνέχεια και πολυδιάσπαση αρμοδιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2019). Η ιστορική της εξέλιξη περιλαμβάνει διαδοχικές φάσεις, από την αποσπασματική εφαρμογή έως την εναρμόνιση με τις ευρωπαϊκές πολιτικές και, μετά το 2009, τον επαναπροσδιορισμό της με έμφαση στις δεξιότητες, την ψηφιακή κατάρτιση και τις ευέλικτες μορφές μάθησης (Καραλής, 2021· Cedefop, 2021).

Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) αποτελούν βασικούς φορείς υλοποίησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, στοχεύοντας στην αναβάθμιση και προσαρμογή των δεξιοτήτων των ενηλίκων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στην Ελλάδα αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 1990 και διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο σε περιόδους οικονομικής και τεχνολογικής μετάβασης. Παρά τη σημασία τους, αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως η περιορισμένη χρηματοδότηση, η ασθενής σύνδεση με τις επιχειρήσεις, η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης του προσωπικού και η χαμηλή συμμετοχή ευάλωτων ομάδων (OECD, 2022).

Τοπική διάσταση της ΣΕΚ στη Ρόδο: Περίπτωση ΚΕΚ «Γεώργιος Γεννηματάς»

Η Ρόδος αποτελεί σημαντικό τουριστικό προορισμό, με την τοπική οικονομία να εξαρτάται κυρίως από τον τριτογενή τομέα. Η εποχικότητα της απασχόλησης και οι συνεχείς τεχνολογικές αλλαγές καθιστούν αναγκαία

τη διαρκή αναβάθμιση δεξιοτήτων μέσω της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το ΚΕΚ «Γεώργιος Γεννηματάς Α.Ε.», φορέας περιφερειακής εμβέλειας με πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της τοπικής κοινωνίας, προσφέροντας σύγχρονες υποδομές και ποιοτικές συνθήκες μάθησης.

Εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ο/η ενήλικας εκπαιδευόμενος/η αποτελεί μια σύνθετη προσωπικότητα, καθώς φέρει μοναδικά χαρακτηριστικά. Εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία κουβαλώντας το βάρος των εμπειριών του, έχει εξατομικευμένες ανάγκες και συγκεκριμένο στόχο για τη μάθηση, ενώ παράλληλα έχει ήδη διαμορφώσει τον δικό του τρόπο μάθησης, επηρεασμένο από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Τα ιδιαίτερα αυτά γνωρίσματα των ενηλίκων μπορεί, σε κάποιες περιπτώσεις, να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ενδέχεται να λειτουργήσουν ανασταλτικά, καθυστερώντας την πρόοδο (Rogers, 1999).

Ως εμπόδιο θεωρείται οποιοσδήποτε παράγοντας που δυσκολεύει τη μαθησιακή δραστηριότητα (Καραλής, 2013). Σύμφωνα με τον Κόκκο(2005), ένα εμπόδιο δύναται να αποτελείται από περισσότερους παράγοντες εκτός από έναν, που δυσκολεύουν τη συμμετοχή ενός ατόμου σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Για τον Ευθυμίου(2006), εκτός από τους υπαρκτούς παράγοντες που θεωρούνται εμπόδια για ένα άτομο, ως εμπόδιο μπορεί να θεωρηθεί και η ίδια η δυσκολία του ατόμου να αφομοιώσει τη νέα γνώση.

Τα εμπόδια δρουν αποτρεπτικά απέναντι στην αλλαγή που επιδιώκει να φέρει η νέα γνώση και συνδέονται με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, τις προσωπικές αντιλήψεις, τις προκαταλήψεις, τις συνήθειες, τη στάση ζωής και τις αξίες του ατόμου, αλλά και με το ίδιο το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον ρόλο του εκπαιδευτή κ.ά. (Rogers, 1999).

Η πρώτη κατηγοροποίηση των φραγμών έγινε από τους Johnstone και Rivera (1965), οι οποίοι χώρισαν τα εμπόδια σε δύο μεγάλες κατηγορίες : περιστασιακά ή περιβαλλοντικά και διαθέσιμα ή εσωτερικά εμπόδια.

Η Patricia Cross (1981)κατέταξε τα εμπόδια μάθησης σε τρεις βασικές κατηγορίες:

1. Καταστασιακά εμπόδια
2. Θεσμικά εμπόδια
3. Προδιαθετικά εμπόδια

Τα εμπόδια της κατάστασης αναφέρονται στους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους ενήλικες (Merriam & Caffarella, 1999).Τα θεσμικά εμπόδια, από την άλλη, απορρέουν από τις ίδιες τις εκπαιδευτικές δομές και περιλαμβάνουν διαδικαστικά ή οργανωτικά ζητήματα που δυσχεραίνουν την πρόσβαση ή τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στα προγράμματα (Rubenson & Desjardins, 2009). Τα εμπόδια προδιάθεσης αναφέρονται σε στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις, καθώς και στις προσδοκίες των ενηλίκων για την εκπαίδευση και τις κακές προηγούμενες εμπειρίες με το σχολείο (Rubenson & Desjardins, 2009). Στη βιβλιογραφία απαντώνται επίσης ως ψυχολογικοί ή κοινωνικοί-εσωτερικοί φραγμοί (Porras-Hernández & Salinas-Amescua, 2012).

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς θεωρητικής διερεύνησης, με τη Cross (1981) να προτείνει το μοντέλο της Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain of Response – COR), σύμφωνα με το οποίο η εκπαιδευτική συμμετοχή επηρεάζεται από αλληλένδετους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν η αυτοαξιολόγηση του ατόμου και η στάση του απέναντι στη μάθηση, οι οποίες διαμορφώνουν τους προσωπικούς του στόχους, τις προσδοκίες και τις αποφάσεις συμμετοχής, σε συνάρτηση με τις εμπειρίες ζωής, τις πληροφορίες που διαθέτει και τα εμπόδια ή τις ευκαιρίες που συναντά.

Οι Darkenwald και Merriam (1982) διεύρυναν το θεωρητικό πλαίσιο, προσθέτοντας τα εμπόδια πληροφόρησης και μετονομάζοντας τα εμπόδια διάθεσης σε ψυχοκοινωνικά, υπογραμμίζοντας τη σημασία του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Το μοντέλο της ψυχοκοινωνικής αλληλεπίδρασης αναδεικνύει ότι άτομα από κοινωνικά ή οικονομικά μειονεκτούσες ομάδες και με περιορισμένο μορφωτικό υπόβαθρο τείνουν να αναπτύσσουν αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, γεγονός που επηρεάζει τη μελλοντική τους συμμετοχή.

Παράλληλα, ο Rogers (1999) κατηγοριοποίησε τα εμπόδια συμμετοχής σε δομικά, καταστασιακά και εσωτερικά, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον συναισθηματικό παράγοντα. Άγχος, φόβος αποτυχίας, χαμηλή αυτοπεποίθηση και η δυσκολία της «απομάθησης» παγιωμένων γνώσεων λειτουργούν συχνά αποτρεπτικά για τη μαθησιακή εμπλοκή των ενηλίκων. Συνολικά, τα θεωρητικά αυτά μοντέλα αναδεικνύουν τη σύνθετη και πολυπαραγοντική φύση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η πιο πρόσφατη κατηγοριοποίηση των φραγμών αναφέρεται από τους Desjardins και Rubenson (2013), χωρίζοντας τα εμπόδια σε ατομικά και δομικά. Τα ατομικά περιλαμβάνουν εμπόδια διάθεσης, ενώ τα θεσμικά και περιστασιακά εμπόδια περιλαμβάνονται στην κατηγορία των δομικών φραγμών.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει ένα συνεκτικό πλαίσιο παραγόντων που λειτουργούν αποτρεπτικά για τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σε έρευνα της ΕΣΥΕ(2007) που διεξήχθη, ως βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για την συμμετοχή ατόμων σε εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρούνται οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η δυσκολία συνδυασμού εκπαίδευσης και εργασίας και το οικονομικό κόστος.

Στην έρευνα που διεξήγαγε το Υπουργείο Παιδείας(2010), ως βασικά εμπόδια για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων αναφέρονται οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ο τόπος υλοποίησης του προγράμματος, η μη ανταπόκριση των προγραμμάτων στις ανάγκες τους και η μη υποστήριξη τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Οι Roosmaa και Saar (2017) επικεντρώθηκαν στη μελέτη των εμποδίων συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στα άτομα που όχι μόνο δεν συμμετείχαν, αλλά ούτε σκόπευαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα στο μέλλον. Στην έρευνα συμμετείχαν πολίτες από 19 ευρωπαϊκές χώρες και τα ευρήματα έδειξαν σημαντικές γεωγραφικές διαφορές ως προς τα εμπόδια. Συγκεκριμένα, τα λιγότερα εμπόδια ανέφεραν οι συμμετέχοντες/ουσες από τις σκανδιναβικές χώρες. Στις βαλτικές χώρες καταγράφηκαν τα περισσότερα θεσμικά εμπόδια, ενώ στις φιλελεύθερες και ηπειρωτικές χώρες εμφανίστηκαν συχνότερα τα καταστασιακά εμπόδια. Τα προδιαθετικά εμπόδια ήταν πιο συχνά στις νότιες ευρωπαϊκές χώρες.

Επίσης, σύμφωνα με μελέτη των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (2013) που διερεύνησε τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση, ανέδειξε παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή, όπως η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, το κόστος των προγραμμάτων και η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Η μελέτη των Λιοδάκη & Καραλή (2016)διερεύνησε τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συμμετείχαν 80 εκπαιδευόμενοι/ες από δημόσια Ι.Ε.Κ. Ως κύρια εμπόδια των ενηλίκων εντοπίζονται τοκόστος συμμετοχής, η έλλειψη μεταφορικών μέσων, και έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προγράμματα. Το κόστος συμμετοχής αναδείχθηκε ως το σημαντικότερο εμπόδιο.

Η έρευνατων Κωστόπουλου και Καραλή (2020) επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των παραγόντων που ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν τους ανέργους από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ), ειδικά σε περιφερειακές περιοχές της Ελλάδας. Με δείγμα 109 ανέργων κυρίως ηλικίας 25–45 ετών, με διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα , τα ευρήματα περιλαμβάνουν τα εξής εμπόδια:

- κόστος συμμετοχής
- έλλειψη πληροφόρησης
- δυσκολία μετακίνησης
- έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων.

Η μελέτη των Λιοδάκη και Καραλή (2021)εξετάζει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι στην Ελλάδα κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα κύρια ευρήματα περιλαμβάνουν:

- έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων
- οικογενειακές υποχρεώσεις
- οικονομικό κόστος και έλλειψη υποστήριξης από τους εργοδότες.

Σύμφωνα με τη μελέτη περίπτωσης του Barisho (2008), που πραγματοποιήθηκε στο Hackney και το Waltham Forest του Λονδίνου, η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση επηρεάζεται από ένα σύνολο πληροφοριακών και πρακτικών εμποδίων, καθώς και στάσεων. Κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η ελλιπής ενημέρωση για τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές επιλογές, η αρνητική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με τον περιορισμένο χρόνο και το οικονομικό κόστος των προγραμμάτων

Συνοψίζοντας, τα πιο συχνά αναφερόμενα εμπόδια αφορούν προσωπικές και κοινωνικές υποχρεώσεις, όπως οι οικογενειακές και επαγγελματικές δεσμεύσεις, η έλλειψη χρόνου, η οικονομική επιβάρυνση, αλλά και θεσμικές αδυναμίες, όπως η ανεπαρκής πληροφόρηση**,** η έλλειψη στήριξης και οι δυσκολίες πρόσβασης σε κατάλληλες δομές.

Μεθοδολογία έρευνας

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τα εμπόδια που συναντούν κατά τη μαθησιακή τους πορεία, με σκοπό την ανάδειξη τρόπων ενίσχυσης της συμμετοχής και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2024-2025.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

Α) Ποια είναι τα εμπόδια συμμετοχής των ενήλικων συμμετεχόντων στα προγράμματα των Κ.Ε.Κ. Γεώργιος Γεννηματάς Ρόδου, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

Β) Ποιοι ήταν οι στρατηγικές υπέρβασης αυτών των εμποδίων που εφάρμοσαν;

Γ) Ποιοι ήταν οι υποστηρικτικοί τους παράγοντες σε αυτή τους την προσπάθεια;

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε είναι ποιοτική, καθώς κρίνεται κατάλληλη για τη σε βάθος διερεύνηση των υποκειμενικών εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2013). Η χρήση της ποιοτικής μεθόδου στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται διεθνώς πρακτικά και θεωρητικά εδραιωμένη, καθώς σέβεται την υποκειμενικότητα, τη διαφορετικότητα των εμπειριών και την πολυπλοκότητα των κοινωνικών συνθηκών (Merriam & Tisdell, 2016).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες σχεδιάστηκαν ώστε να παρέχουν ευελιξία, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες και τις απόψεις τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Δειγματοληψία – Δείγμα

Ως πληθυσμός της έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί το σύνολο των ατόμων που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα του Κ.Ε.Κ. «Γεώργιος

Γεννηματάς» Ρόδου. Ωστόσο, λόγω του μεγάλου μεγέθους του πληθυσμού και της μη διαθεσιμότητας των σχετικών αρχείων, επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία με διαθέσιμο δείγμα, με συμμετέχοντες/ουσες που παρακολουθούσαν ενεργό πρόγραμμα κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (Robson, 2011). Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες, προερχόμενοι/ες από διαφορετικά προγράμματα κατάρτισης, με ισόρροπη κατανομή ως προς το φύλο και ηλικιακό εύρος από 27 έως 60 ετών

Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση ακολούθησε επαγωγική πορεία, ξεκινώντας από τα πρωτογενή δεδομένα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και καταλήγοντας στη διαμόρφωση εννοιών, θεμάτων και νοηματικών συνδέσεων (Creswell, 2011).

Περιορισμοί της έρευνας

Καμία επιστημονική έρευνα δεν είναι απαλλαγμένη από περιορισμούς, οι οποίοι δεν αναιρούν την αξία της, αλλά καθιστούν σαφή τα όρια ερμηνείας των ευρημάτων και ενισχύουν τη διαφάνεια και την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell,2013). Η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, αν και προσφέρει βάθος και ευελιξία, ενδέχεται να περιορίσει το εύρος των θεμάτων που διερευνώνται, καθώς βασίζεται σε προκαθορισμένους άξονες και ερωτήματα (Kvale & Brinkmann, 2009). Επιπλέον, σημαντικός περιορισμός της παρούσας μελέτης αποτελεί το μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο επιλέχθηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα, θεωρούμε, ωστόσο, ότι παρουσιάζουν ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά δεδομένα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 10 άτομα, 5 γυναίκες (50%) και 5 άνδρες (50%). Το ηλικιακό εύρος κυμάνθηκε από τα 27 έως τα 60 έτη, με μέσο όρο ηλικίας τα 38, 6 έτη.

Ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων το 30% (3 άτομα) του δείγματος δήλωσαν απόφοιτοι Α.Τ.Ε.Ι, το 20% (2 άτομα) απόφοιτοι Α.Ε.Ι, επίσης 30% (3 άτομα) απόφοιτοι Ι.Ε.Κ και τέλος ένα ποσοστό 20% (2 άτομα) απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα απόφοιτοι Λυκείου. Τα ερευνητικά δεδομένα αποτελούν επιβεβαίωση των συμπερασμάτων του Boeren et al(2010), ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των ανθρώπων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και επίδραση στην απόφαση τους για να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων.

Όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση του δείγματος, όπως προκύπτει από την έρευνα το 70% (7 άτομα) ανήκουν στο εργασιακό καθεστώς του ιδιωτικού τομέα, ένα 20% (2 άτομα) ήταν άνεργοι και το 10% (1 άτομο) ήταν συνταξιούχος. Ο κυριότερος τομέας απασχόλησης που κυριάρχησε με ποσοστό 70% ήταν αυτός του τουρισμού και συγκεκριμένα σε ξενοδοχεία και εστίαση.

Τέλος αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος το 70% (7 άτομα) είναι έγγαμοι/ες και όλοι τους έχουν παιδιά και το 30% (3 άτομα) αποτελούν άγαμους/ες.

Στην ερώτηση σχετικά με την συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης / κατάρτισης ενηλίκων το 90% (9 άτομα) απάντησαν πως ναι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο στο παρελθόν και μόνο το 10% (1 άτομο) απάντησε πως είναι η πρώτη φορά που συμμετέχει σε σεμινάριο ενηλίκων.

Στην ερώτηση που τέθηκε για το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που να σχετίζονται με το επάγγελμα τους, το 70% απάντησε θετικά, ενώ το 30% απάντησε πως δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο που να σχετίζεται με το επάγγελμα τους.

Εμπόδια συμμετοχής

Στην ενότητα αυτή των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες κατά την περίοδο διεξαγωγής του προγράμματος. Το βασικότερο εμπόδιο για τους ενήλικες με ποσοστό 70% είναι η έλλειψη χρόνου λόγω των υποχρεώσεων τους και εντάσσεται στα καταστασιακά εμπόδια «Είναι δύσκολο ως ενήλικες με αυξημένες υποχρεώσεις να έχουμε μια συγκεκριμένη ώρα ελεύθερη για να παρακολουθήσουμε το σεμινάριο. Η πιο μεγάλη δυσκολία είναι η έλλειψη χρόνου, λόγω υποχρεώσεων.»(Σ1), «Οι δυσκολίες που

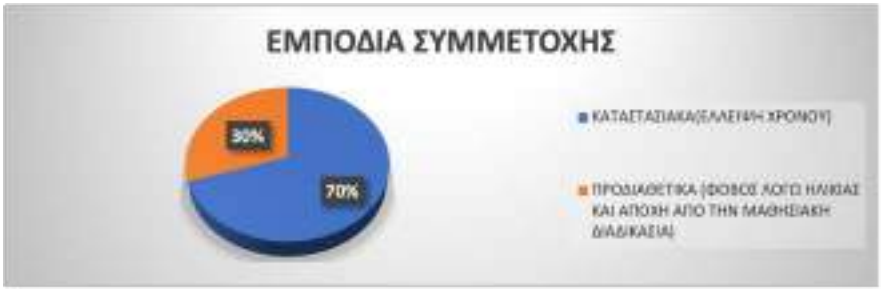
αντιμετώπισα σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, καθώς…»(Σ2).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα κυριότερα εμπόδια ανήκουν στην κατηγορία των καταστασιακών, δηλαδή εκείνων που συνδέονται με την προσωπική κατάσταση των ενηλίκων, όπως οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η έλλειψη χρόνου. Τα εμπόδια που σχετίζονται με την προσωπική κατάσταση του ατόμου προκύπτουν από τις συνθήκες ζωής του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη δυνατότητά του να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Αμέσως επόμενο εμπόδιο με 30%, το οποίο εντάσσεται στα προδιαθετικά, καταγράφεται η αμφιβολία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του προγράμματος λόγω ηλικίας και πολλών χρόνων αποχής από τη μαθησιακή διαδικασία, « Είχα πολύ καιρό να φοιτήσω σε τάξη και μου ήταν δύσκολο στην αρχή να συγκεντρωθώ ή να παρακολουθήσω το μάθημα με την ίδια ευκολία όπως οι νεότεροι. Επιπλέον η μετακίνηση από το χωριό όπου μένω μέχρι τη Ρόδο ήταν κουραστική και χρονοβόρα, αλλά ήθελα πολύ να παρακολουθήσω τα σεμινάρια» (Σ6).

Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται και αναφορές όπως «είμαι πλέον πολύ μεγάλος για να μάθω» (Σ2), «έχω κουραστεί από τη διαδικασία της εκπαίδευσης» (Σ4) ή «θεωρώ ότι έχω ήδη αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις» (Σ9). Παρά ταύτα, τα εμπόδια διάθεσης εμφανίζονται σε μικρότερη έκταση συγκριτικά με άλλες μορφές εμποδίων.

Ένα θεσμικό εμπόδιο το οποίο ανέφεραν οι εκπαιδευόμενοι/ες ήταν η μετακίνηση τους στο χώρο διεξαγωγής των προγραμμάτων λόγω απόστασης, «Επιπλέον η μετακίνηση από το χωριό όπου μένω μέχρι τη Ρόδο ήταν κουραστική και χρονοβόρα, αλλά ήθελα πολύ να παρακολουθήσω τα σεμινάρια» (Σ6). Η γεωγραφική απομόνωση, οι ανεπαρκείς συγκοινωνιακές υποδομές και η απουσία κατάλληλων μέσων μεταφοράς συνιστούν σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να περιορίσουν ή να αποτρέψουν τη συμμετοχή ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία (Fleming & Murphy, 1997).



Γράφημα 1: *Εμπόδια συμμετοχής*

Στρατηγικές υπέρβασης εμποδίων

Η διερεύνηση των στρατηγικών υπέρβασης των εμποδίων αποκάλυψε ότι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν μια σειρά από στρατηγικές που υποστηρίζουν την παραμονή τους στο πρόγραμμα:

Η οργανωμένη κατανομή των δραστηριοτήτων τους, μεταξύ οικογένειας, εργασίας και προσωπικών αναγκών, φαίνεται να αποτελεί βασική στρατηγική για την ομαλή συμμετοχή τους στα προγράμματα κατάρτισης. Η ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον χρόνο και να οργανώνουν τις δραστηριότητές τους αναγνωρίζεται ως κρίσιμη δεξιότητα στην ενήλικη μάθηση. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα: «Προσπαθώ όσο μπορώ να οργανώνω σωστά τις υποχρεώσεις μου και τον ελεύθερο μου χρόνο, προκειμένου να μπορώ να ανταπεξέλθω στο σεμινάριο» (Σ1). Σύμφωνα με τον Zimmerman (2002), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση του προσωπικού μαθησιακού τρόπου, ενισχύει τη μαθησιακή απόδοση και τη δέσμευση του ενήλικα στο εκπαιδευτικό του έργο.

Ως δεύτερη επιλογή καταγράφεται η βοήθεια που παρέχεται από τον/την εκπαιδευτή/τρια και το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Η απάντηση αυτή δίνεται από τα άτομα τα οποία ως εμπόδια στη συμμετοχή τους δήλωσαν τον φόβο τους ότι δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος λόγω ηλικίας και αποχής πολλών χρόνων από την μαθησιακή διαδικασία, «Ζητάω βοήθεια από τον εκπαιδευτή και τους συμμαθητές μου όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, ώστε να μην μείνω πίσω και μαζί με άλλα άτομα στο τμήμα δημιουργήσαμε μια μικρή ομάδα στήριξης όπου βοηθάμε ο ένας τον άλλον με τις ασκήσεις και την κατανόηση του μαθήματος» (Σ6). Η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή

δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή βοήθειας με τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, αλλά επεκτείνεται και στη συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και τη διάθεση για συνέχιση της προσπάθειας (Tett, Hall & Maclachlan, 2006). Η ενθάρρυνση από τον/την εκπαιδευτή/τρια ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του προγράμματος (Merriam & Bierema, 2014). Παράλληλα, η οικογενειακή και φιλική υποστήριξη παίζει εξίσου καθοριστικό ρόλο, καθώς προσφέρει σταθερότητα, κατανόηση και ηθική ενίσχυση (Wlodkowski, 2008).

Επίσης, ένας ακόμη κρίσιμος παράγοντας που δόθηκε ως απάντηση είναι η υποστήριξη από τον/την εργοδότη/τρια μέσω της ευελιξίας του ωραρίου για την παρακολούθηση του σεμιναρίου, «Μίλησα με τον εργοδότη μου για τη σημασία της επιμόρφωσης και ζήτησα μεγαλύτερη ευελιξία στο ωράριό μου. Αν και δεν ήταν πάντα εύκολο, προσπαθώ να διαχειρίζομαι τον χρόνο μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μη συγκρούονται οι υποχρεώσεις» (Σ3). Η υποστήριξη από τον χώρο εργασίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ευελιξία στο ωράριο, η παροχή άδειας για εκπαιδευτικούς σκοπούς και η κάλυψη του κόστους συμμετοχής είναι μερικές από τις διευκολύνσεις που μπορούν να προσφέρουν οι εργοδότες.

Γράφημα 2: *Στρατηγικές υπέρβασης δυσκολιών*

Υποστηρικτικοί παράγοντες αντιμετώπισης δυσκολιών

Σε πολύ μεγάλο ποσοστό (50%) ως πρώτη απάντηση καταγράφεται η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και τον/την εκπαιδευτή/τρια και στη συνέχεια η υποστήριξη από τους συμμαθητές/τριες, «… η οικογένεια μου και οι φίλοι μου.» (Σ2), «… επίσης υποστηρικτικοί παράγοντες είναι οι γονείς μου.» (Σ3), «επίσης οι συμμαθητές μου έπαιξαν καθοριστικό ρόλο. Υπήρχε ένα πολύ καλό κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης στην ομάδα μας» (Σ5).). Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο παρέχει ενθάρρυνση, κατανόηση και πρακτική βοήθεια, φάνηκε να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικες κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Merriam & Bierema, 2014. Wlodkowski, 2008).

Η οικογενειακή υποστήριξη, όπως η ανάληψη καθημερινών ευθυνών, η συναισθηματική ενίσχυση ή ακόμη και η απλή αναγνώριση της προσπάθειας, ενισχύει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευόμενου/ης και μειώνει το άγχος που μπορεί να προκαλούν οι πολλαπλοί ρόλοι του ενήλικα (εργαζόμενος, γονέας, μαθητής).

Ως δεύτερος βασικός υποστηρικτικός παράγοντας (40%) θεωρείται η θέληση για μάθηση, η επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, «Η θέληση για μάθηση και η βελτίωση των ικανοτήτων μου πάνω στο κομμάτι της δουλειάς μου.» (Σ1). Η προσωπική θέληση για μάθηση αποτελεί μια από τις ισχυρότερες δυνάμεις που ωθούν τους ενήλικες να ξεπερνούν εμπόδια, να επιμένουν στη μαθησιακή διαδικασία και να διατηρούν υψηλά επίπεδα εμπλοκής, ακόμη και κάτω από απαιτητικές συνθήκες (Wlodkowski, 2008). Τέλος, δόθηκε και μια απάντηση που ως υποστηρικτικός παράγοντας στις δυσκολίες που υπήρχαν ήταν ο προσωπικός στόχος που είχε θέσει ο εκπαιδευόμενος/η και έπρεπε να εκπληρώσει, « Ο προσωπικός στόχος που έθεσα, η οικογένεια μου και οι φίλοι μου» (Σ2). Η ύπαρξη ενός σαφούς, προσωπικά σημαντικού στόχου λειτουργεί ως πυξίδα στην πορεία της μάθησης, ενισχύοντας την επιμονή του εκπαιδευομένου/ης ακόμη και όταν αντιμετωπίζει εμπόδια ή δυσκολίες. Ένας τέτοιος στόχος προσφέρει νόημα στη μαθησιακή διαδικασία και μετατρέπει τις προσπάθειες σε επένδυση για το μέλλον, προσωπικό ή επαγγελματικό.

Προτάσεις διευκόλυνσης για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης αναδεικνύουν την ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι συμμετέχοντες τόνισαν κυρίως τη σημασία των ευέλικτων ωραρίων, ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τη συμμετοχή τους με επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, καθώς και τη δυνατότητα εξ αποστάσεως και ασύγχρονης εκπαίδευσης μέσω εκπαιδευτικών εφαρμογών. Παράλληλα, υπογράμμισαν τη σημασία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με ενθαρρυντικούς εκπαιδευτές και περιεχόμενο άμεσα συνδεδεμένο με τις επαγγελματικές και καθημερινές τους ανάγκες. Τέλος, επισημάνθηκε η ανάγκη διαφοροποίησης των τμημάτων ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων και τον ρυθμό μάθησης, με έμφαση σε πρακτικές δραστηριότητες και προσαρμοσμένη διδακτική προσέγγιση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σύνθετη και πολυπαραγοντική φύση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, επιβεβαιώνοντας σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι τα κυρίαρχα εμπόδια ανήκουν κυρίως στην κατηγορία των καταστασιακών, με κυριότερο την έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο, οι οποίες επισημαίνουν τη δυσκολία συνδυασμού πολλαπλών ρόλων ως βασικό ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων (ΕΣΥΕ, 2007· Υπουργείο Παιδείας, 2010· ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2013· Λιοδάκη & Καραλή, 2016· Κωστόπουλος & Καραλής, 2020· Λιοδάκη & Καραλή, 2021).

Παράλληλα, καταγράφηκαν προδιαθετικά εμπόδια που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη των εκπαιδευομένων, όπως ο φόβος αδυναμίας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του προγράμματος λόγω ηλικίας ή μακρόχρονης αποχής από τη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σημασία των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που αναδεικνύονται στα θεωρητικά μοντέλα της Cross (1981), των Darkenwald

και Merriam (1982), καθώς και στη θεώρηση του Rogers (1999), σύμφωνα με την οποία το άγχος, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και οι παγιωμένες αντιλήψεις μπορούν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά για τη μαθησιακή εμπλοκή των ενηλίκων.

Αν και σε μικρότερη έκταση, εντοπίστηκαν και θεσμικά εμπόδια, με κυριότερο τη δυσκολία μετακίνησης προς τον χώρο υλοποίησης των προγραμμάτων, ιδιαίτερα σε περιφερειακές και γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές. Το εύρημα αυτό συνδέεται με προηγούμενες μελέτες που υπογραμμίζουν τη σημασία των δομικών και οργανωτικών παραγόντων στη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη διά βίου μάθηση (Fleming & Murphy, 1997· Rubenson & Desjardins, 2009). Η παρουσία τέτοιων εμποδίων αναδεικνύει την ανάγκη επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών δομών, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις χωρικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν τα ευρήματα που αφορούν τις στρατηγικές υπέρβασης των εμποδίων. Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και η οργανωμένη κατανομή των υποχρεώσεων αναδείχθηκαν ως βασικές πρακτικές που ενισχύουν την παραμονή των ενηλίκων στα προγράμματα, στοιχείο που συνδέεται με την έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2002). Παράλληλα, η ενεργή αναζήτηση βοήθειας και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας φαίνεται να λειτουργούν ενδυναμωτικά για τους εκπαιδευομένους, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις αρχικής ανασφάλειας.

Επιπλέον, η υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτή/τρια, το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, καθώς και από τους εργοδότες, λειτούργησε ως καθοριστικός προστατευτικός παράγοντας, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, τη δέσμευση και τη μαθησιακή ανθεκτικότητα των εκπαιδευομένων (Tett, Hall & Maclachlan, 2006· Wlodkowski, 2008· Merriam & Bierema, 2014). Ταυτόχρονα, η ισχυρή εσωτερική παρακίνηση, η θέληση για μάθηση και η ύπαρξη σαφών προσωπικών ή επαγγελματικών στόχων αναδείχθηκαν ως κρίσιμοι παράγοντες που προσδίδουν νόημα στη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνουν την επιμονή των ενηλίκων.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η ενίσχυση της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση προϋποθέτει έναν ευέλικτο, υποστηρικτικό και ανθρωποκεντρικό σχεδιασμό προγραμμάτων, ο οποίος λαμβάνει υπόψη τόσο τα καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια όσο και τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα της εκπαίδευ-

σης ενηλίκων και υπογραμμίζει τη σημασία της ολιστικής αντιμετώπισης των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή συμμετοχή.

Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για ενήλικες θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυξημένη ευελιξία ως προς το ωράριο, τη διάρκεια και τη συχνότητα των μαθημάτων, ώστε να διευκολύνεται ο συνδυασμός της μάθησης με τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις και να περιορίζονται τα καταστασιακά εμπόδια.

Παράλληλα, η αξιοποίηση εξ αποστάσεως και ασύγχρονων μορφών εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στη μείωση θεσμικών και γεωγραφικών φραγμών, ιδιαίτερα σε περιφερειακές ή απομακρυσμένες περιοχές, ενισχύοντας την προσβασιμότητα στη διά βίου μάθηση.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ως παιδαγωγικού και συναισθηματικού υποστηρικτή, καθώς η ενίσχυση της υποστήριξης αυτής μπορεί να μειώσει τα προδιαθετικά εμπόδια και να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, η καλλιέργεια συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων και η ενίσχυση της συστηματικής ενημέρωσης για τα διαθέσιμα προγράμματα μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά.

Τέλος, η συνεργασία με εργοδότες και η παροχή διευκολύνσεων, σε συνδυασμό με πρακτικά προσανατολισμένο περιεχόμενο, δύνανται να ενισχύσουν την εσωτερική παρακίνηση και τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barisho, B. (2008). *Motivation and barriers to participation in adult education: A case study in Hackney and Waltham Forest*.

Boeren, E. (2010). Lifelong learning participation: The role of gender and educational attainment. *International Journal of Lifelong Education, 29*(4), 473–489. https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488801

Brookfield, S. D. (1986). Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. Jossey-Bass.

Cedefop. (2021). *Vocational education and training in Europe: Changing systems and policy responses*

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. Creswell, J. W. (2011). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE

Cross, K. P. (1981). Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. Jossey-Bass.

Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. European Journal of Education, *48*(2), 262–280. https://doi.org/10.1111/ejed.12029

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία.(2007). Έρευνα για τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα.

Ευθυμίου, Α. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων και μαθησιακά εμπόδια*. Μεταίχμιο.

Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning, 51*(3), 583–590.

Fleming, T., & Murphy, M. (1997). *Recognising and responding to barriers to adult learning*. Dublin: AONTAS – The National Association of Adult Education.

Hrastinski, S. (2008). The potential of synchronous communication to enhance participation in online discussions: A case study of two e-learning courses. Information & Management, *45*(7), 499–506. https://doi.org/10.1016/j.im.2008.07.005

ILO. (2020). *Skills development for inclusive and sustainable economic growth*.

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ & ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ. (2013). Διά βίου μάθηση και αγορά εργασίας: Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ., (2013). Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχής των ενηλίκων στην δια βίου εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. http://www.imegsevee.gr/attachments/article/662/MELETH%20INEGSEE-IMEGSEVEE.pdf

Καραλής, Θ. (2019). Εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση και η προσέγγισή τους μέσα από θεωρητικά μοντέλα. Στο: Καραλής, Θ. (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρία και Πράξη, Τόπος.

Καραλής, Θ., & Παναγιωτόπουλος, Ι. (2020). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση*. ΕΑΠ.

Καραλής, Θ. (2021). *Δια βίου μάθηση και πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ευρώπη*. Gutenberg.

Knowles, M. S. (1984). The adult learner: A neglected species (3rd ed.). Gulf Publishing.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Μεταίχμιο.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.

Κωστόπουλος, Ν., & Καραλής, Θ. (2020). Παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν ανέργους από τη συμμετοχή σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης. Εκπαίδευση Ενηλίκων, *42*, 46–57.

Λιοδάκη, Α., & Καραλής, Θ. (2016). Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε προγράμματα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. ΔΙ.Ε.Π.Π.Σ. & Εκπαίδευση Ενηλίκων, *34*, 67–78.

Λιοδάκη, Α., & Καραλής, Θ. (2021). Εμπόδια συμμετοχής εργαζομένων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 45, 88–101.

Manpower Service Commission. (1981). Glossary of training terms. Institute of Manpower Management.

Ματσαγγούρας, Η. (2019). Δια βίου μάθηση και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεσμοί, πολιτικές και προοπτικές**.** Εκδόσεις Gutenberg

Mavropoulos, A., Pampouri, A., & Kyriatzakou, C. (2021). Barriers and motivations for adult participation in lifelong learning programmes. *Journal of Adult and Continuing Education*, *27*(1), 3–19.

Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). Jossey-Bass..

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). Adult learning: Linking theory and practice. Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*.

Pew Research Center. (2016). *Lifelong learning and technology*. https://www.pewresearch.org/internet/2016/03/22/almost-two-thirds-of-employed-adults-pursue-job-related-learning/

Porras-Hernández, L. H., & Salinas-Amescua, B. (2012). Non participation in adult education: From self-perceptions to alternative explanations. *Adult Education Quarterly, 62*(4), 311–331. https://doi.org/10.1177/0741713611415836

Robson,C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). Chichester: Wiley.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Μεταίχμιο

Roosmaa, E. L., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: A cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254–277.

Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly, 59*(3), 187–207. https://doi.org/10.1177/0741713609331548

Tett, L., & Cree, V. E. (2004). The importance of social support in adult learning. Studies in the Education of Adults, 36(1), 45–58

Tett, L., Hall, S., & Maclachlan, K. (2006). *Learners in context: Adult literacy in Scotland*. Edinburgh: Scottish Executive.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Υπουργείο Παιδείας. (2010). Έκθεση για τη συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αθήνα.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64–70.

Βιογραφία – Διά Βίου Μάθηση - (Δια)μόρφωση: Η περίπτωση ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία

Ανθή Χατζηπέτρου
Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
achatzipetrou@yahoo.com

Περίληψη

Αφετηρία αυτής της ανακοίνωσης αποτέλεσε το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο που οι άνθρωποι καταφέρνουν να (ανα)νοηματοδοτήσουν το βίωμα της αναπηρίας. Το ερώτημα αυτό, μας οδήγησε σε μια ευρεία διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας και των διαδικασιών μάθησης, μικροσκοπικά στο πλαίσιο της μελέτης ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία ώστε να αναδειχθεί εμπειρικά η σύνθετη σχέση μεταξύ «ταυτότητας, μάθησης και (δια)μόρφωσης». Στο υπό διερεύνηση θέμα ως «μέσα θεωρητικής ευαισθητοποίησης» χρησιμοποιούνται επιχειρήματα που προέρχονται από το χώρο των θεωριών μάθησης και ειδικότερα από το μαθησιακό τύπο του μετασχηματισμού. Στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος της αναπηρίας βασιζόμαστε: α) σε μια θεωρητική προοπτική για τη μάθηση που έχει ως σημείο εκκίνησης τις αλλαγές στη βιογραφία του ατόμου με αναπηρία, β) στη βιογραφία καθαυτή του ατόμου με αναπηρία, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές στις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες που ζει, τις οποίες καλείται να επεξεργαστεί βιογραφικά προκειμένου να βρει την κοινωνική θέση του, και γ) στη βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση που είναι η μέθοδος της εμπειρικής έρευνας. Η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση συνεπάγεται μία νέα κατανόηση του όρου της «διά βίου μάθησης» που δικτυώνει σε μια μορφή συνέργειας τις διαφορετικές μορφές μάθησης (τυπικές, μη τυπικές και άτυπες), που συμβαίνουν στη ζωή του ανθρώπου. Τα βασικά ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι παράγεται μια μορφή μετασχηματιστικού δυναμικού (ή αλλιώς βιογραφικότητα), η οποία συνδέεται με την επαναδιαπραγμάτευση της αναπηρικής ταυτότητας της αναπηρίας.

Λέξεις-κλειδιά: ταυτότητα, βιογραφία, βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση, διά βίου μάθηση, αναπηρία, αναπηρικό κίνημα, ακτιβιστές/τριες με αναπηρία

Abstract

The starting point of this paper was the question of how people manage to (re)construct meaning in relation to the lived experience of disability. This question led us to a broad exploration of human experience and learning processes, examined at a micro level through the study of activists with disabilities, in order to empirically highlight the complex relationship between "identity, learning, and (re)formation." Within the topic under investigation, arguments drawn from the field of learning theories - particularly from the transformative learning perspective - are used as "means of theoretical sensitization." Within the interpretive paradigm of disability, we draw upon: a) a theoretical perspective on learning that takes as its point of departure changes in the biography of the person with disabilities; b) the biography of the person with disabilities itself, taking into account changes in the socio-historical conditions in which they live, which they are called upon to process biographically in order to find their social position; and c) the biographical-narrative approach, which constitutes the method of the empirical research. The biographical-narrative approach entails a new understanding of the concept of "lifelong learning," which interconnects, in a form of synergy, the different types of learning (formal, non-formal, and informal) that occur throughout a person's life. The main findings of the research highlight the production of a form of transformative potential (or biographicity), which is linked to the reconfiguration of disability identity.

Key-Words: identity, biography, biographical-narrative approach, lifelong learning, disability, disability rights movement, activists with disabilities

Εισαγωγή

Τα άτομα με αναπηρία βρέθηκαν στο κοινωνικό περιθώριο και ενεπλάκησαν στο αναπηρικό κίνημα λόγω του κοινού-ενοποιητικού παράγοντα της αναπηρίας, αλλά και μιας αντι-αφήγησης βασισμένης στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Η εμπειρία των ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία διαμεσολαβείται από τη σύνθεση πολιτισμικών πεποιθήσεων και στερεοτύπων για την αναπηρία με τη νέα γνώση και δράση του

αναπηρικού κινήματος. Οι ασυνέχειες μεταξύ του ατομικού συστήματος αναφοράς, ευθυγραμμισμένο με το συμβολικό και αξιακό πλαίσιο μιας κοινωνίας αρτιμελισμού, και του βιώματος της αναπηρίας θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αποδόμηση του εαυτού. Αντ' αυτού, ο στοχασμός πάνω στο βίωμα της αναπηρίας δημιουργεί έναν βαθμό συνέχειας και συνεκτικότητας, συμβάλλοντας στην επαναδιαπραγμάτευση της αναπηρικής ταυτότητας και του στίγματος της αναπηρίας.

Το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο που οι ακτιβιστές/τριες με αναπηρία καταφέρνουν να (ανα)νοηματοδοτήσουν το βίωμα της αναπηρίας, μας οδήγησε σε μια ευρεία διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας και των διαδικασιών μάθησης, ώστε να αναδειχθεί εμπειρικά η σύνθετη σχέση μεταξύ «ταυτότητας, μάθησης και (δια)μόρφωσης» (Nittel & Marotzki, 1997, όπ. αναφ. στο Alheit, 2013, σ. 184).

Βιογραφική μάθηση

Σύμφωνα με τον Alheit (2013, σ. 173) «είναι δύσκολο να εντοπίσουμε κάποια διαδικασία μετάβασης από τη μία κατάσταση στην άλλη εντός της διαδρομής του βίου που να βρίσκεται έξω από την επενέργεια παιδαγωγικών παρεμβάσεων». Για τον λόγο αυτόν, ως «μέσα θεωρητικής ευαισθητοποίησης» χρησιμοποιήσαμε επιχειρήματα που προέρχονται από τον χώρο των θεωριών μάθησης και ειδικότερα από το μαθησιακό τύπο του μετασχηματισμού. Ο μαθησιακός τύπος του μετασχηματισμού αφορά τη μάθηση που συνεπάγεται μια αναδόμηση της οργάνωσης του εαυτού και ταυτόχρονα μια αναδόμηση πολλών νοητικών σχημάτων που οδηγεί σε αλλαγή της ατομικής προσωπικότητας (Illeris, 2016· Rogers, 1969· Mezirow, 2007· Alheit, 1995· Engestrom,1987· Lave & Wenger, 1991).

Σύμφωνα με τον Jarvis (2009, σ. 43), «Ανθρώπινη μάθηση είναι ο συνδυασμός των διεργασιών κατά τη διάρκεια της ζωής, όπου το όλον άτομο - σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και νους (γνώση, δεξιότητες, στάσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες και αισθήσεις) - βιώνει και αντιλαμβάνεται κοινωνικές καταστάσεις, το περιεχόμενο των οποίων μετασχηματίζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή με κάποιο συνδυασμό των προηγουμένων) και ενσωματώνεται στην ατομική βιογραφία του με αποτέλεσμα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο (ή πιο έμπειρο) άτομο.». Εκκινώντας από τον αυτόν τον ορισμό, στην παρούσα εισήγηση αναφερόμαστε σε ένα είδος μάθησης, η οποία:

- προκαλείται από σημαντικές προσωπικές εμπειρίες ζωής,
- προκαλείται από την κοινωνική δράση,
- δεν είναι απαραίτητα εμπρόθετο αποτέλεσμα εκπαίδευσης ή άλλης οργανωμένης μορφής μάθησης,
- είναι αποτέλεσμα μεταμορφωτικών βιωμάτων κατά την προσωπική ανάπτυξη,
- λαμβάνει χώρα (και) εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Εν προκειμένω, η μάθηση συντελείται μέσα σε μία συγκεκριμένη κατάσταση (στην κατάσταση της αναπηρίας), μέσα σε έναν συγκεκριμένο χώρο (στον χώρο του αναπηρικού κινήματος) και, κυρίως, μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. Το αναπηρικό κίνημα το προσεγγίζουμε ως μαθησιακή κοινότητα (Χατζηπέτρου, 2023) με τη μορφή πλαισίου που ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό και τον στοχαστικό διάλογο (Mezirow, (2022). Ο στοχασμός γύρω από την αναπηρία συνδέεται με τη συνειδητοποίηση (conscientisation) (Freire, 1977) σχετικά με το πώς και γιατί οι συνήθειες της αντίληψης και της σκέψης έχουν διαστρεβλώσει τον τρόπο που έχουμε ορίσει το πρόβλημα αλλά και τον εαυτό μας σε σχέση με αυτό. Το αναπηρικό κίνημα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα παράδειγμα νοηματικής πλαισίωσης (Χατζηπέτρου, 2023), αφού αγωνίζεται να επανακαθορίσει σε συλλογικό επίπεδο τη ζωή των ατόμων με αναπηρία μέσα από την κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας και προβληματίζεται με όρους σημασιολογικής αναπλαισίωσης του ορισμού της αναπηρίας, προσφέροντας στα άτομα με αναπηρία τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού και συν-διαμόρφωσης της κοινωνικής κατάστασής τους.

Η γνώση που παράγεται από τη «φωνή» των ίδιων των ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία και των εμπειριών τους μπορεί να εμπλουτίσει ή/και να τροποποιήσει κάθε μορφής συμβατική και κυρίαρχη γνώση. Η ενσώματη εμπειρία της αναπηρίας, μέσα από την αξιοποίηση και την ανάλυσή της αποκτά συλλογικό χαρακτήρα και μεταπλάθεται σε γνώση για την αναπηρία, η οποία πηγάζει «από τα κάτω». Η βιωματική γνώση που παράγεται με στοχασμό πάνω στην προσωπική εμπειρία της αναπηρίας γίνεται πολύτιμο υλικό και μέσο για τον διάλογο με την κοινωνία, την πολιτεία, την επιστημονική κοινότητα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Για να το θέσουμε διαφορετικά, το βίωμα της αναπηρίας αποτέλεσε έναν μαθησιακό πόρο με βιογραφικό προσανατολισμό.

Με όρους μάθησης, οι άνθρωποι με αναπηρία κατανοούν την αναπηρία γιατί αντιλαμβάνονται ότι είναι σημαντική για τους ίδιους. Δεσμεύονται με κίνητρο και συναίσθημα στη μάθηση που συμβαίνει μέσα στο αναπηρικό κίνημα και, εν τέλει, μαθαίνουν για την αναπηρία όχι μόνο

γιατί έχει σημασία για τους ίδιους προσωπικά, αλλά και για τη σχέση τους με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν.

Μέθοδος

Η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση επιλέχθηκε ως η πλέον κατάλληλη προκειμένου να κατανοηθεί ο βιογραφικός αναστοχασμός, στον οποίο υπόκεινται τα υποκείμενα με αναπηρία στην προσπάθειά τους να (ανα)κατασκευάσουν τον εαυτό τους και τη θέση τους εντός ενός κοινωνικο-ιστορικού χώρου που βρίσκει το ζήτημα της αναπηρίας σε μία κρίσιμη καμπή, δεδομένου ότι λαμβάνει χώρα:

- η αυτό-οργάνωσή τους,
- η μετατόπιση από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας,
- η μετατροπή της αναπηρίας από ιδιωτικό (ατομικό και οικογενειακό) σε δημόσιο (κοινωνικό και πολιτικό) ζήτημα.

Η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις δυναμικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ υποκειμενικότητας και κοινωνικών δομών. Σημαντικό μέρος αυτής της αλληλεπίδρασης αποτελεί η μάθηση. Ως εκ τούτου, η βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση συνεπάγεται μία νέα κατανόηση του όρου της «διά βίου μάθησης» που δικτυώνει σε μια μορφή συνέργειας τις διαφορετικές μορφές μάθησης (τυπικές, μη τυπικές και άτυπες), που συμβαίνουν όχι μόνο σε όλη τη διάρκεια της ζωής αλλά και «σε όλο το φάσμα της ζωής» του ανθρώπου (Alheit, 2009, σ. 162).

Με τη βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση δύναται να διερευνηθεί:

- ο μετασχηματισμός της αναπηρικής ταυτότητας μέσα στην κίνηση της χρονικότητας, ή η μετατόπιση της σημασίας από ορισμένα τμήματα της ταυτότητας σε άλλα,
- ο λόγος του αναπηρικού κινήματος από τον οποίο τα άτομα αντλούν για να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους και να κατασκευάσουν την αφηγηματική ταυτότητά τους,
- ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο με αναπηρία αυτο- και ετερο-προσδιορίζεται και ταυτόχρονα ο τρόπος με τον οποίο θέλει ή/και διεκδικεί να αναγνωριστεί στον κοινωνικό χώρο.

Βιογραφική προσοικείωση της συμμετοχής στο αναπηρικό κίνημα

Δεδομένου ότι η συγκρότηση της βιογραφίας δεν συνιστά απεικόνιση του παρελθόντος αλλά έναν εκ νέου σχηματισμό της αυτοαντίληψης του ατόμου, ο οποίος συντελείται με την εκ νέου ερμηνεία στοιχείων που αντλούνται από βιογραφικούς πόρους, και εν προκειμένω από τη συμμετοχή στο αναπηρικό κίνημα, αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι η αφήγηση του προσωπικού βιώματος της αναπηρίας. Μέσω των βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων που λάβαμε, η αφήγηση του βιώματος της αναπηρίας μορφοποιείται εντός μιας ευρείας θεματικής και διαχρονικής προσέγγισης της αναπηρίας. Στις ιστορίες ζωής αναζητήσαμε τα κοινά αφηγηματικά μοτίβα ή τις κοινές «ρηματικές στρατηγικές» που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να «τοποθετηθούν» εντός ενός συστήματος σχέσεων εξουσίας. Μέσα από αυτά τα μοτίβα, προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο έχει αναπτυχθεί το μετασχηματιστικό δυναμικό των ιστοριών ζωής (ή αλλιώς η βιογραφικότητα, Alheit, 1995)[1] σε αυτή την ομάδα ενηλίκων με αναπηρίες, που επιτρέπει αλλαγές στη σχέση με τον εαυτό τους και τον κόσμο.

«Αποπροσανατολιστικό δίλλημα»

Τα συναισθήματα είναι συνδεδεμένα με περιόδους μετάβασης, που χαρακτηρίζονται από «εμπειρίες αποσύνδεσης» (Jarvis, 2010) ή «αποπροσανατολιστικά διλήμματα» (Mezirow, 2022), δημιουργώντας χάσμα μεταξύ αυτού που τα υποκείμενα ανέμεναν και αυτού που συμβαίνει στην τρέχουσα εμπειρία τους. Εν προκειμένω, τα συναισθήματα από την εμπειρία της αναπηρίας καθόρισαν και διαμεσολάβησαν τις διαδικασίες βιογραφικής (δια)μόρφωσης και ταυτόχρονα μετουσιώθηκαν σε δέσμευση για μάθηση και δράση. Σε μεσο-επίπεδο, η διάψευση των προσδοκιών αναγνώρισης (άρνηση δικαιωμάτων, κοινωνικός αποκλεισμός) προκάλεσε στα υποκείμενα της έρευνας οδυνηρά συναισθήματα ματαίωσης. Σε μακρο-επίπεδο, η συνειδητοποίηση του «ανάπηρου» εαυτού επιτελείται στο περιβάλλον της ελληνικής κοινωνίας όπου εκδηλώνεται ένα συγκεκριμένο είδος συμπεριφορών. Η κατάσταση της αναπηρίας τούς αναθέ-

1. Οι ιστορίες ζωής έχουν ένα δυναμικό που ο Alheit (1995, σ. 65) ονομάζει βιογραφικότητα: «Βιογραφικότητα σημαίνει ότι μπορούμε να ανασχεδιάσουμε ξανά και ξανά, από την αρχή, τις διαδρομές της ζωής μας μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο (πρέπει να) τη διανύσουμε και ότι βιώνουμε αυτό το πλαίσιο ως «εύπλαστο» και δεκτικό σχεδιασμού. Στις βιογραφίες μας, δεν έχουμε όλες τις αντιληπτές ευκαιρίες, ωστόσο μέσα στο πλαίσιο των ορίων που μας καθορίζουν δομικά έχουμε σημαντικό πεδίο ανοιχτός σε μας. Το κύριο ζήτημα είναι να αποκρυπτογραφήσουμε τα «πλεονάζοντα νοήματα» της βιογραφικής μας γνώσης κι αυτό με τη σειρά του σημαίνει να αντιλαμβανόμαστε τις δυνατότητες των ζωών μας που δεν ζήσαμε.»

τει μία θέση ή μία ταυτότητα του «ποιοι/ες είναι» και του «τι θα γίνουν» μέσα από τη στερεοτυπική εικόνα που κυριαρχεί για τα άτομα με αναπηρία. Μέσα τους όμως γεννιέται η βούληση να διαψεύσουν το μέλλον για το οποίο προορίζονται. Από τις αφηγήσεις τους αναδείχθηκε ότι αυτή η άρνηση είναι σημαντική επειδή τους επιτρέπει να κοιτάξουν κριτικά το κοινωνικό πλαίσιο και να γίνει καταλύτης για βιογραφική δράση.

Νοηματοδότηση

Παραδοσιακά το περιεχόμενο της μάθησης περιλαμβάνει τις κατηγορίες γνώσεων και δεξιοτήτων. Στη σύγχρονη κοινωνία όμως το περιεχόμενο της μάθησης περιλαμβάνει μερικές πιο εκτεταμένες κατηγορίες όπως κατανόηση, επίγνωση, νόημα, συνοχή, ενδοσκόπηση / στοχασμός. Η δημιουργία νοήματος - δηλαδή η (μεταβαλλόμενη) ικανότητα, ατομικά και συλλογικά, να βιώνουμε τις εμπειρίες μας ως γεμάτες με νόημα (Wenger, 2009) - εκτός από ατομική, είναι και μια κοινωνική, διαδραστική διαδικασία. Το αναπηρικό κίνημα παρέχοντας στα υποκείμενα της έρευνας το πλαίσιο για να συσταθούν ως πολιτικά υποκείμενα, τους προσφέρει ταυτόχρονα τις αναλυτικές κατηγορίες μέσω των οποίων μπορούν να αντιληφθούν τον εαυτό τους και να εμπλακούν στη (δια)μόρφωση της κατάστασης της αναπηρίας. Από τις αφηγήσεις τους αναδείχθηκε ότι τα υποκείμενα αντλούν από τις ιδέες, τις αξίες και τις έννοιες του αναπηρικού κινήματος ως μεταφορές για να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους. Το αναπηρικό κίνημα αποτέλεσε το στήριγμα στη διαδικασία που ακολούθησαν για να επανεπινοήσουν τον εαυτό τους και να αναδιατυπώσουν αυτό που είναι - ή/και, στην απόφασή τους να επαναοικειοποιηθούν αυτό που η περιρρέουσα υποτιμητική ή/και εχθρική ατμόσφαιρα τούς υπαγόρευε συνεχώς ότι είναι.

Αναστοχαστική διάσταση

Μία πτυχή της συμμετοχής στο αναπηρικό κίνημα έχει να κάνει με την αναστοχαστική διάσταση που έχει αυτή η εμπειρία που σε στιγμές βιογραφικού αναστοχασμού, όπως κατά τη διάρκεια αυτών των βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων, εξωτερικεύθηκαν και (ανα)δομήθηκαν. Οι αφηγητές/τριες με αναπηρία επεξεργάζονται πρότερες εικόνες του «τραυματισμένου εαυτού» και επισημαίνουν τα σημεία γύρω από τα οποία οικοδομείται ένας «νέος εαυτός». Οι αφηγήσεις καθοδηγούνται από έναν λανθάνοντα μηχανισμό αμφισβήτησης της διχοτομίας

«φυσιολογικός-ανάπηρος». Εστιάζοντας σε μία εικόνα του εαυτού που απέχει από την παραδοσιακή εικόνα του ατόμου με αναπηρία ως παθητικού αποδέκτη φροντίδας και αντικειμένου φιλανθρωπίας, προάγουν τη λογική της «διαφορετικότητας» ή της «ποικιλομορφίας» έναντι του «ελλείμματος». Οι αφηγητές/-τριες υιοθετούν μια αποστασιοποιημένη συναισθηματικά και αποδραματοποιημένη αφήγηση, προσφέροντας διαφορετικά κριτήρια αναγνώρισης πέρα από εκείνα της αναπηρίας ως «τραύματος» και οδύνης. Αν και κοινωνικοποιήθηκαν με όρους στενής συσχέτισης με το σώμα τους, αυτή η υπαρξιακή κατάσταση άλλοτε ατονεί, άλλοτε επιλέγεται, και άλλοτε συνυπάρχει με μια αποστασιοποίηση των υποκειμένων από το σώμα τους. Η εν λόγω αποστασιοποίηση δεν χαρακτηρίζεται από την απαξίωση της υλικότητας του σώματος ούτε της θέσης του ως μέρους του εαυτού, αλλά ως αξιολογικού κριτηρίου στη διαδικασία πολιτισμικής συγκρότησης του «κανονικού» ατόμου. Εν κατακλείδι, ο στοχασμός πάνω στο βίωμα της αναπηρίας τους έδωσε μια δυνατότητα ανανοηματοδότησης του προσωπικού βιώματος, με τον στόχο της αλλαγής να μην περιορίζεται μόνο σε επίπεδο ατόμου αλλά να αφορά και τη διεκδίκηση της αναγνώρισής τους ως φορείς δικαιωμάτων «από τα έξω» και «από τα πάνω».

«Σημαντικοί άλλοι»

Στις αφηγήσεις υπάρχουν πολλές αναφορές σε ένα δίκτυο από «σημαντικούς άλλους», δασκάλους, φίλους, συμφοιτητές/-τριες ή άλλους υποστηρικτικούς ενήλικες. Επίσης, τα ηγετικά στελέχη των αναπηρικών οργανώσεων, ως «σημαντικοί άλλοι», συνεισφέρουν στη (δια)μόρφωση των νέων μελών, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη μιας βαθύτερης αίσθησης του σκοπού της ζωής.

Θεματοποίηση κοινωνικού κεφαλαίου

Ο λόγος των αφηγητ(ρι)ών με αναπηρία βρίθει από έννοιες οι οποίες αντλούνται από τον δικαιωματικό λόγο των αναπηρικών οργανώσεων. Υιοθετούν τη γλώσσα των «δικαιωμάτων», της «ισότιμης πρόσβασης», της «αυτονομίας», του «αυτοπροσδιορισμού», κ.λπ. Κατηγορήματα όπως «ανίκανος προς εργασία», «ανάπηρος», κ.λπ., που απέδιδαν κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις συνυφασμένες με την αναπηρία, έχουν αντικατασταθεί από νέα σημεία αναφοράς όπως «πολίτης με αναπηρία», «ακτιβιστής/-τρια με αναπηρία».

Τα υποκείμενα της έρευνας θεματοποιούν το κοινωνικό κεφαλαίο που απέκτησαν από το περιβάλλον του ακτιβισμού, επιβεβαιώνοντας:

- το αίσθημα ενδυνάμωσης που απορρέει από τη συλλογική δράση,
- την απόκτηση μια σειράς από γνώσεις και πληροφορίες όσον αφορά τα δικαιώματά τους,
- τη δικτύωση ατόμων με διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας,
- την ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τις ανάγκες και των άλλων κατηγοριών αναπηρίας,
- ότι η βιωματική γνώση έγινε πολύτιμο μέσο για να επικοινωνήσουν τα δικαιώματά τους και να βελτιωθούν οι συνθήκες για τα άτομα με αναπηρίες.

«Ορατότητα» της αναπηρίας

Η συμμετοχή στο αναπηρικό κίνημα και η ενασχόληση με τα κοινά της αναπηρίας κατασκευάζεται αφηγηματικά ως διαδικασία «ορατότητας» της αναπηρίας. Δημοσιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας, σε συμφραζόμενα όπως οι συνεντεύξεις, τα συνέδρια, η τοπική αυτοδιοίκηση, η καθημερινή ζωή, δεν σημαίνει μόνο την προσωπική έκθεση αλλά και μια μορφή αναβάθμισης του προσωπικού βιώματος και των συναισθημάτων, στα επίπεδα του συλλογικού και του πολιτικού. Κατά κάποιο τρόπο αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο μιας μακροχρόνιας άτυπης μαθησιακής διαδικασίας, που αναδρομικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια διαδικασία (δια)μόρφωσης.

Βιογραφική (ανα)κατασκευή της αναπηρικής ταυτότητας

Εκκινώντας από την ανάλυση του Melucci (1996) για τα κοινωνικά κινήματα, η έννοια της ταυτότητας «εμφανίζεται περισσότερο ως σχεσιακή, διαδραστική και αντιφατική διαδικασία παρά ως ουσιοκρατική, *δεδομένη και συνεκτική κατάσταση*» (Ψημίτης, 2011, σ. 157). Σε αντιδιαστολή με τις «κλασικές» θεωρήσεις της ταυτότητας, η θεωρητική έννοια της βιογραφικής ταυτότητας αφήνει χώρο στην προθετικότητα και στην αναστοχαστικότητα των δρώντων υποκειμένων. Η έννοια της βιογραφικής ταυτότητας χρησιμοποιείται για να εκφραστεί εκείνη η ολότητα της οποίας η βαθιά αλλαγή μπορεί να λογιστεί ως σημαντικός μετασχηματισμός του ατόμου και επομένως συνιστά την περιοχή-στόχο της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Εν προκειμένω, μέσα από τα ευρήματα των βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αναπηρική ταυτότητα συνιστά μια μετασχηματιστική (δια)μορφωτική διαδικασία τόσο ως διαπραγματευόμενη εμπειρία του εαυτού όσο και ως μαθησιακή τροχιά, που μετασχηματίζεται συνεχώς. Η αλλαγή της βιογραφικής ταυτότητας μέσω του τρόπου (ανα)νοηματοδότησης της αναπηρίας, της εκτίμησης των περιθωρίων δράσης, της κοινωνικής «τοποθέτησης», αλλά και της αίσθησης του ανήκειν, συνιστούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή στο αναπηρικό κίνημα ως μια διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης. Η αναπηρική ταυτότητα ανασυγκροτείται μέσω όλων των ατομικών και ιστορικών διαδικασιών αλλαγής και ως τέτοια δεν έχει τη φύση του κατακερματισμού αλλά τη φύση μιας διαρκούς (ανα)κατασκευής.

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας αναφέρθηκαν αναδρομικά στη δική τους εμπειρία αναπηρίας και της προσέδωσαν νέες γνώσεις. Ανασυγκροτώντας τα στοιχεία που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων, αναδείχθηκε ένα «κρυφό πρόγραμμα μάθησης» που καθοδηγείται από την ίδια τη βιογραφική διαδικασία. Τα υποκείμενα ανασκοπώντας και αναθεωρώντας την ιστορία ζωής τους επιζητούν να ανανεώσουν την εικόνα του εαυτού τους και να αποκαταστήσουν τη συνέχειά τους. Η βιογραφική στόχευση των υποκειμένων που συνέχει την πορεία των ασυνεχειών έγκειται στην προσδοκία μετατόπισης σε ένα συμβολικό «πέρα από» την αναπηρία. Ο προσδιορισμός αυτού του «πέρα από» έχει έναν κοινωνικό χαρακτήρα: κατανοείται ως η υπέρβαση του στίγματος και της κοινωνικής οδύνης της αναπηρίας και η επίτευξη της κοινωνικής αναγνώρισης. Με την κατασκευή ενός εαυτού πέρα από (αλλά όχι χωρίς) την αναπηρία, διαπραγματεύονται μια θέση σε ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας, διεκδικώντας να αναγνωριστούν ως υποκειμενικότητες, πέραν της ηθικολογικής ανεκτικής διαχείρισης της αναπηρίας.

Συμπερασματικά

Η εστίαση σε εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης που λαμβάνουν χώρα εντός του αναπηρικού κινήματος, αναδεικνύει τη σημασία τους στις διαδικασίες «βιογραφικής εργασίας» (Alheit & Dausien, 2000) της αναπηρίας και σε μία ενδεχόμενη χειραφετική έκβαση που μπορεί να έχει μία τέτοια διεργασία στην (ανα)κατασκευή της αναπηρικής ταυτότητας. Καταλήγουμε, λοιπόν, σε μία βιογραφικά θεωρητική προσέγγιση της διά βίου μάθησης, η οποία:

- περιλαμβάνει εμπειρίες μάθησης από όλους τους τομείς και τις φάσεις της ζωής να ενσωματώνονται και να αποκτούν νόημα,
- περιλαμβάνει μια μορφή γνώσης με μετασχηματιστικό δυναμικό, η οποία παράγεται από τη «φωνή» των ίδιων των εκπαιδευομένων,
- αναδεικνύει τη χρησιμότητα της βιογραφίας ως πλαίσιο κριτικού αναστοχασμού,
- οι ιστορίες ζωής συνιστούν βιογραφικούς πόρους μάθησης που βοηθούν τα άτομα να διαμορφώσουν τη μελλοντική τους κατεύθυνση.

Εν κατακλείδι, πρόκειται για μία μορφή βιογραφικής και πλαισιοθετημένης μάθησης (Alheit, 2013). Η μάθηση αυτής της μορφής αφορά όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες και όλες τις εμπειρίες που σχετίζονται με βιογραφικά θέματα, αφορά ολοένα και περισσότερους κοινωνικούς χώρους και κοινωνικές ομάδες αλλά κυρίως αφορά την ίδια τη χρονική οργάνωση της κοινωνικής ζωής. Η ενασχόληση και η περαιτέρω επεξεργασία των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ βιογραφίας, αφήγησης και μάθησης ενηλίκων (με ή χωρίς αναπηρία) παραμένει μια πρόκληση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alheit, P. (1992). The biographical approach to adult education. In W. Mader (Ed.), *Adult education in the Federal Republic of Germany: Scholarly approaches and professional practice* (186-221). Center for Continuing Education.

Alheit, P. (1995). Biographical Learning. In Alheit, P., Bron, A., Brugger, E. & Dominicé, P. (Eds.), The Biographical Approach in European Adult Education (pp.57–74). Verband Wiener Volksbildung.

Alheit, P. (2013). Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Τσιώλης, Γ., Σιούτη, Ει. (Επιμ.), Βιογραφικές (ανα)*κατασκευές στην ύστερη* νεωτερικότητα (σσ. 173-222). Νήσος.

Alheit, P., & Dausien, B. (2000). 'Biographicity' as a basic resource of lifelong learning. In Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Sailing Olesen, H. and Taylor, R. (Eds.), Lifelong Learning Inside and Outside Schools. *European Society for Research in the Education of Adults*, 2, 400–422.

Engestrom, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Kunsultit.

Freire, P. (1977). Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Καστανιώτης.

Illeris, K. (2016). Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης. Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning (4th ed.)*. Routledge.

Jarvis, P. (2009). Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία. Μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο Illeris, K. (Επιμ.), Σύγχρονες θεωρίες μάθησης 16 θεωρίες μάθησης… με τα λόγια των δημιουργών τους (σσ. 38-54). Μεταίχμιο.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Melucci, A. (1996). *Challenging Codes. Collective Action in the Information Age*. Cambridge / Cambridge University Press.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικας. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. (σσ. 43-71). Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2022). Θεωρία Μετασχηματισμού. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus. Charles E. Merril Publishing Company.

Wenger, E. (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Illeris, K. (Επιμ.), Σύγχρονες θεωρίες μάθησης 16 θεωρίες μάθησης… με τα λόγια των δημιουργών τους (σσ. 281-293). Μεταίχμιο.

Χατζηπέτρου Α. (2023). Το αναπηρικό κίνημα και ο αγώνας για αναγνώριση: συνθήκη για μετασχηματίζουσα μάθηση ατόμων με αναπηρία. (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/54407

Ψημίτης, Μ. (2011). Εισαγωγή στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα. Μεταίχμιο.

Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών

Ειρήνη Αδαμοπούλου
Η Ενημερωμένη-για-το-Τραύμα Προσέγγιση στην Εκπαίδευση Μαθητών/τριών με Προσφυγική Βιογραφία **1357**

Σπύρος Αραβανής
Η παρουσία «έσω- ομάδων» και οι διομαδικές συγκρούσεις σε σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα: Παρατηρήσεις στο πλαίσιο μιας Δράσης **1375**

Μαρία-Παναγιώτα Αργυροπούλου, Ιωάννης Δημάκος
Οι Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών ως προς τη Σχολική Επίδοση των Μεταναστών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση **1389**

Μαρία Βλάχου
Διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση: Καλλιεργώντας τη συνύπαρξη και την ενεργή πολιτειότητα **1399**

Χριστιάννα Θεολογίτου, Ευγενία Μαγουλά
Η φόρμα παρακολούθησης ως μέσο για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διαπολιτισμική τάξη **1420**

Αικατερίνη Κοκκινάκη, Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου
Καλλιεργώντας τη συμπερίληψη στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ο ρόλος της ηγεσίας **1441**

Σοφία Μακρίδου
Η «Αλίκη» στο Γυμνάσιο: διδακτικό σενάριο για την καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας **1461**

Παναγιώτης Παναγόπουλος, Άγγελος Γκοντέλος
Μαθαίνοντας την ελληνική γλώσσα στη σχολική τάξη: φαινομενολογική διερεύνηση των κινήτρων εκμάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο **1479**

Η Ενημερωμένη-για-το-Τραύμα Προσέγγιση στην Εκπαίδευση Μαθητών/τριών με Προσφυγική Βιογραφία

Ειρήνη Αδαμοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
eadamopoulou@eled.auth.gr

Περίληψη

Τα παιδιά και οι έφηβοι με προσφυγική βιογραφία συχνά βιώνουν σύνθετες και παρατεταμένες στρεσογόνες καταστάσεις, που σχετίζονται με την αναγκαστική μετανάστευση, τις δυσμενείς εμπειρίες στον τόπο καταγωγής, το ταξίδι εκτοπισμού και τη διαδικασία επανεγκατάστασης στη χώρα υποδοχής. Τέτοιες εμπειρίες μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο τόσο τη σωματική και ψυχική τους υγεία όσο και την εκπαιδευτική τους πορεία. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η ανάγκη για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη συστηματικών πρακτικών και παρεμβάσεων εντός της σχολικής κοινότητας, με στόχο την υποστήριξη των ψυχολογικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών που έχουν βιώσει αντίξοες, στρεσογόνες ή/και τραυματικές εμπειρίες. Το άρθρο εστιάζει στις βασικές αρχές μιας ενημερωμένης-για-το-τραύμα (trauma-informed) προσέγγισης στο σχολικό περιβάλλον, η οποία μπορεί να μετριάσει τις επιπτώσεις των δυσμενών εμπειριών και να δημιουργήσει ένα σωματικά και ψυχολογικά ασφαλές πλαίσιο. Επιπλέον, παρουσιάζονται παραδείγματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ενσωματώνουν αυτή την οπτική, υπογραμμίζοντας τη σημασία της για την προαγωγή δίκαιων και ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγική βιογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές/τριες με προσφυγική βιογραφία, ενημερωμένη-για-το-τραύμα προσέγγιση, εκπαιδευτικές πρακτικές και παρεμβάσεις

Abstract

Children and adolescents with a refugee background often experience complex and prolonged stressors related to forced migration, adverse experiences in their country of origin, the displacement journey, and the resettlement process in the host country. These experiences can jeopardize both their physical and mental health as well as their educational outcomes. In this context, there is an increasing need for awareness-raising and the implementation of systematic practices and interventions within the school community to support the psychological and educational needs of students who have experienced adverse, stressful, and/or potentially traumatic events. This article focuses on the core principles of a trauma-informed approach in the school setting, which can mitigate the impact of adverse experiences and create a physically and psychologically safe environment. Additionally, examples of educational interventions that apply this approach are presented, highlighting its importance in promoting equitable and inclusive educational opportunities for students with a refugee background.

Key-Words: students with a refugee background, trauma-informed approach, educational practices and interventions

Εισαγωγή

Έως τα μέσα του 2025, 117,3 εκατομμύρια άνθρωποι είχαν εκτοπιστεί βίαια, εκ των οποίων 42,5 εκατομμύρια ήταν πρόσφυγες και το 40% ήταν κάτω των 18 ετών (International Data Alliance for Children on the Move, 2025· United Nations High Commissioner for Refugees, 2025). Τα παιδιά και οι έφηβοι με προσφυγική βιογραφία ενδέχεται να έχουν βιώσει τοξικό στρες και δυνητικά τραυματικά γεγονότα, τα οποία σχετίζονται με το ιστορικό της μετανάστευσής τους και τις δυσκολίες κατά τη μετάβαση, την επανεγκατάσταση και τη διαδικασία επιπολιτισμού. Οι εμπειρίες αυτές περιλαμβάνουν άμεση και έμμεση έκθεση σε βία, αποχωρισμό από την οικογένεια, ανασφαλές καθεστώς ασύλου, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσκολίες προσαρμογής στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής, εμπειρίες διακρίσεων, έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης και περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Aleghfeli & Hunt, 2022· Browder et al., 2022· Ellis et al., 2020).

Οι παραπάνω δυσμενείς συνθήκες αυξάνουν σημαντικά τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχολογικών, συναισθηματικών ή συμπεριφορικών δυσκολιών, καθώς και σχολικής αποτυχίας (Cook & Kim, 2023· Fazel et al., 2012· Kien et al., 2018· Scharpf et al., 2021). Ενδεικτικά, περίπου το ένα τρίτο των παιδιών και εφήβων με προσφυγική βιογραφία που εγκαθίστανται σε ευρωπαϊκές χώρες εμφανίζουν ψυχικές διαταραχές, όπως διαταραχή μετατραυματικού στρες, κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και συναισθηματικές ή συμπεριφορές δυσκολίες (Kien et al., 2019).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αυξημένης ευαλωτότητας, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε κρίσιμο προστατευτικό παράγοντα, όταν παρέχει ευκαιρίες ουσιαστικής συμμετοχής και κοινωνικό-συναισθηματικής στήριξης, ενισχύοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών με προσφυγική εμπειρία (Abu-Amsha & Armstrong, 2018· Adamakis et al., 2024· Adamopoulou et al., 2025· Lynnebakke & Pastoor, 2020). Παράλληλα, η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας με θετική επίδραση στην ψυχική υγεία και τη σχολική προσαρμογή των μαθητών/τριών αυτών (Mezzanotte, 2022).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα αποτελέσματα του ερευνητικού έργου RaRE, στο οποίο συμμετείχαν 170 έφηβοι πρόσφυγες (65,9% αγόρια), ηλικίας 12–18 ετών, 165 εκπαιδευτικοί και 124 γονείς ή κηδεμόνες, ανέδειξαν το αίσθημα του ανήκειν ως τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο. Αντίθετα, οι εμπειρίες εκφοβισμού και διακρίσεων, η διακοπτόμενη σχολική φοίτηση και η γενικότερη έλλειψη κουλτούρας ένταξης στο σχολικό περιβάλλον συνδέθηκαν με αυξημένη ψυχοκοινωνική ευαλωτότητα (Stathopoulou, Adamopoulou, et al., 2025· Stathopoulou, Bourazas, et al., 2025). Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου όχι μόνο ως χώρου μάθησης, αλλά και ως βασικού πλαισίου ψυχοκοινωνικής υποστήριξης.

Υπό το πρίσμα αυτό, η ανάπτυξη και εφαρμογή προσεγγίσεων και προγραμμάτων που αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στις επιπτώσεις του στρες και της αντιξοότητας που σχετίζονται με τον αναγκαστικό εκτοπισμό καθίσταται κρίσιμη, ιδίως εντός του σχολικού πλαισίου (Portwood et al., 2021). Ωστόσο, παρότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με τραυματικές εμπειρίες, συχνά δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις νευροφυσιολογικές, ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές επιπτώσεις του στρες και των αντίξοων εμπειριών. Επιπλέον, καταγράφεται σημαντικό έλλειμμα ως προς την επιμόρφωσή τους σε σχολι-

κές στρατηγικές υποστήριξης μαθητών/τριών με τραυματικές εμπειρίες, γεγονός που δυσχεραίνει την έγκαιρη αναγνώριση και την κατάλληλη παιδαγωγική ανταπόκριση (Lembke et al., 2024).

Συνεπώς, η υιοθέτηση μιας ενημερωμένης-για-το-τραύμα (trauma-informed) προσέγγισης στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως αναγκαία συνθήκη για την ενίσχυση της ψυχολογικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης των μαθητών/τριών με προσφυγική βιογραφία, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη διασφάλιση δίκαιων, συμπεριληπτικών και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών ευκαιριών (Gherardi, 2020).

Ψυχικό Τραύμα κατά την Παιδική Ηλικία

Το ψυχικό τραύμα είναι η αντίδραση σε μια εξαιρετικά στρεσογόνο εμπειρία που καταβάλλει την ικανότητα ενός ατόμου να την επεξεργαστεί και να την αντιμετωπίσει. Αποτελεί μια σωματική και ψυχολογική αντίδραση του ατόμου στο στρες. Η Διοίκηση Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας και Κατάχρησης Ουσιών (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2014) στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ορίζει το τραύμα ως προερχόμενο από συμβάν, σειρά συμβάντων ή σύνολο καταστάσεων, που βιώνονται από τα άτομα ως σωματικά ή συναισθηματικά βλαβερά. Η αντιμετώπιση του τραύματος εξαρτάται από κάθε άτομο ξεχωριστά. Διαφορετικά άτομα μπορεί βιώνουν το ίδιο συμβάν με διαφορετικό τρόπο και να έχουν διαφορετικές αντιδράσεις, ανάλογα με τις πηγές στήριξης που διαθέτουν (π.χ., σχέσεις, στρατηγικές διαχείρισης του στρες). Οι πηγές αυτές μπορούν να μεταβάλλονται με τον χρόνο και να επηρεάζουν τον τρόπο που βιώνεται και αντιμετωπίζεται η τραυματική εμπειρία.

Παρόμοια, το παιδικό τραύμα μπορεί να περιγραφεί ως ένα αντίξοο γεγονός που αποτελεί απειλή, το οποίο μπορεί να βιώσει το παιδί ως επιβλαβές (σωματικά ή συναισθηματικά). Η αντίδραση του παιδιού στην τραυματική εμπειρία ενδέχεται να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στη λειτουργικότητα και την ψυχική του ευεξία. Σχεδόν όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν οξεία δυσφορία αμέσως μετά την έκθεση σε ένα τραυματικό συμβάν. Με την πάροδο του χρόνου και με την κατάλληλη υποστήριξη από την οικογένεια και άλλους σημαντικούς ενήλικες, τα περισσότερα παιδιά επιστρέφουν σε προηγούμενα επίπεδα λειτουργικότητας (Tang et al., 2017). Ωστόσο, μια σημαντική μειονότητα αναπτύσσει επίμονη δυσφορία, η οποία μπορεί να απαιτεί την κλινική παρέμβαση, όπως στην περίπτωση της διαταραχής μετατραυματικού στρες.

Οι αντιδράσεις στο τραύμα ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, το αναπτυξιακό στάδιο, το επίπεδο ωριμότητας και την έκθεση σε χρόνιο τραύμα. Στα παιδιά, ενδέχεται να εμφανιστούν πρόσθετες αντιδράσεις, όπως παλινδρόμηση σε πρώιμα αναπτυξιακά στάδια, προσκόλληση στους γονείς, επιθετικότητα ή απόσυρση. Ιδιαίτερα καθοριστική θεωρείται η παρουσία ενός προστατευτικού ενήλικα δίπλα στο παιδί όταν βιώνει αντίξοες και στρεσογόνες καταστάσεις, καθώς οι πηγές στήριξης συμβάλλουν στην ενεργοποίηση αποτελεσματικών μηχανισμών αντιμετώπισης και στην αίσθηση του ελέγχου απέναντι στο γεγονός (Shonkoff et al., 2012). Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το παιδικό τραύμα συνδέεται με σωματικά, ψυχικά και συναισθηματικά συμπτώματα, τα οποία μπορεί να επιμείνουν στην ενήλικη ζωή (Dye, 2018).

Στρες, Τραύμα και Εκδήλωση Συμπεριφορών στην Τάξη Παιδιών με Προσφυγική Βιογραφία

Τα παιδιά με προσφυγική βιογραφία μπορεί να έχουν βιώσει πολλαπλές αντίξοες εμπειρίες λόγω των συνεχών αλλαγών και απότομων μεταβάσεων στη διάρκεια του ταξιδιού μετανάστευσης και επανεγκατάστασης. Το διαρκώς μεταβαλλόμενο αυτό περιβάλλον, χαρακτηριζόμενο από έλλειψης κανονικότητας και αίσθησης ασφάλειας, μπορεί να κινητοποιήσει αμυντικούς νευροβιολογικούς μηχανισμούς απόκρισης, την «αντίδραση μάχης ή φυγής ή παγώματος» («fight or flight or freeze response», Souers & Hall, 2016). Οι αντιδράσεις αυτές στο στρες αποτελούν ενστικτώδεις και αρχέγονες φυσιολογικές αποκρίσεις του οργανισμού, οι οποίες ενεργοποιούνται με σκοπό να βοηθήσουν το παιδί να επιβιώσει σε μια κατάσταση, σωματική ή ψυχολογική, που ερμηνεύεται και βιώνεται ως απειλητική.

Ο αυτόνομος μηχανισμός του στρες καθορίζει τη συμπεριφορά του παιδιού σε έντονα στρεσογόνες καταστάσεις απελευθερώνοντας στο σώμα ορμόνες, όπως η αδρεναλίνη και η κορτιζόλη, ενώ παράλληλα περιορίζει τη λειτουργία ανώτερων γνωστικών διεργασιών (Bucci et al., 2016· Shonkoff et al., 2012). Υπό αυτές τις συνθήκες, το ψυχικό τραύμα μπορεί να «παγώσει» την εμπειρία του χρόνου, οδηγώντας στην επανάληψη και επαναβίωση της αντίξοης κατάστασης. Η ενεργοποίηση του ενδογενούς αμυντικού μηχανισμού απόκρισης είναι δυνατόν να εκδηλώνεται στο σχολικό πλαίσιο και στην τάξη σε καταστάσεις που ερμηνεύονται ως δυνητικά απειλητικές (π.χ., άσκηση σε μάθημα, συνεργασία σε ομάδα), υπό τη μορφή ποικίλων διασπαστικών ή προκλητικών συμπεριφορών, όπως η απόσυρση, η ονειροπόληση, η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα και η άρνηση συμμετοχής (Souers & Hall, 2016).

Η αρνητική αυτή επίδραση ενισχύεται όταν υιοθετούνται τιμωρητικές πρακτικές ως απάντηση σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές που συνδέονται με τραυματικές εμπειρίες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε επανατραυματισμό, κοινωνική απομόνωση και μαθησιακή αποτυχία των μαθητών/τριών (Howard, 2019). Παράλληλα, οι συναισθηματικές αιτίες των συμπεριφορών δεν είναι πάντα άμεσες ή ορατές, καθώς οι επιπτώσεις του τραύματος εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε παιδί. Ως αποτέλεσμα, η μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών με προσφυγική βιογραφία παραμένει ευάλωτη, γεγονός που συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο δυσκολιών στην προσαρμογή και την ένταξή τους σε νέα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και με χαμηλότερη εκπαιδευτική επίδοση (Crouch et al., 2019).

Η Ενημερωμένη-για-το-Τραύμα Προσέγγιση στο Σχολικό Πλαίσιο

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Τα τελευταία χρόνια, η σχολική κοινότητα καλείται να αποτελέσει ένα ευαισθητοποιημένο και υποστηρικτικό πλαίσιο στις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες του αυξανόμενου αριθμού παιδιών που έχουν βιώσει αντίξοες, στρεσογόνες και ενδεχομένως τραυματικές εμπειρίες (Chafouleas et al., 2016· Maynard, 2019· National Association of School Psychologists, 2015). Αναδεικνύεται, δηλαδή, η ανάγκη για την υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων που λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις του τραύματος και του στρες στην ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα οι μαθητές/τριες με προσφυγική βιογραφία (Τουλουμάκου και συν., 2023). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην «Ενημερωμένη/Ευαισθητοποιημένη στο Τραύμα Φροντίδα» (Trauma-Informed Care - TIC), η οποία στοχεύει στον σχεδιασμό και την παροχή υπηρεσιών που ενσωματώνουν την κατανόηση των βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών συνεπειών του τραύματος, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ψυχικής ευεξίας και υγείας των ατόμων που το έχουν βιώσει (Thomas et al., 2019).

Ειδικότερα, εφαρμόζεται μια σειρά βασικών αρχών, όπως η σωματική και συναισθηματική ασφάλεια, η αξιοπιστία και διαφάνεια, οι υποστηρικτικές σχέσεις, η συνεργασία, η ενδυνάμωση και η δυνατότητα επιλογής, καθώς και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Οι αρχές αυτές αναπτύχθηκαν από τη SAMHSA (2014) με στόχο την υποστήριξη των ψυχολογικών αναγκών ατόμων με αντίξοες ή/και τραυματικές εμπειρί-

ες ζωής. Παράλληλα, σημαντική επιρροή άσκησε το Sanctuary Model (Bloom, 2007), το οποίο αποτελεί μια συγκεκριμένη, ολιστική εφαρμογή των αρχών της TIC, με στόχο τη δημιουργία ασφαλών, υποστηρικτικών και θεραπευτικών περιβαλλόντων σε σχολεία, δομές υγείας, ψυχικής υγείας και κοινωνικής φροντίδας.

Οι παραπάνω αρχές αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη δομημένων και συστηματικών πλαισίων εφαρμογής της ενημερωμένης-για-το-τραύμα προσέγγισης στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, η Chafouleas και οι συνεργάτες (2016) ενσωμάτωσαν τις βασικές αρχές και τους τομείς εφαρμογής που καθόρισε η SAMHSA σε ένα πολυεπίπεδο σύστημα πρόληψης και υποστήριξης (Multi-Tiered System of Support – MTSS), μετατρέποντάς το σε ένα πρακτικό σχέδιο για την εφαρμογή προσεγγίσεων ευαίσθητων στο τραύμα στο σχολικό πλαίσιο. Στο πρωτογενές επίπεδο πρόληψης (Tier I), δίνεται έμφαση στην υλοποίηση καθολικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων όλων των μαθητών/τριών. Τέτοιες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή (Durlak et al., 2011) και τη θετική στήριξη της συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Bradshaw et al., 2015).

Στο δευτερογενές επίπεδο πρόληψης (Tier II), η παρέμβαση επικεντρώνεται στην έγκαιρη αναγνώριση συμπεριφορικών ενδείξεων και επιπτώσεων του στρες, καθώς και στην ενίσχυση των κοινωνικών υποστηρικτικών δικτύων και των δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτορρύθμισης των μαθητών/τριών (Chafouleas et al., 2016). Τέλος, στο τριτογενές επίπεδο πρόληψης (Tier III), προβλέπεται η παροχή εντατικής υποστήριξης, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει θεραπευτικές παρεμβάσεις, όπως η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία, σε συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα (Jaycox et al., 2012· Stein et al., 2003). Σε όλα τα επίπεδα του MTSS, οι σχολικοί ψυχολόγοι διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, υποστηρίζοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω επιμόρφωσης και συμβουλευτικής και διασφαλίζοντας ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται ανταποκρίνονται στις σύνθετες συναισθηματικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών/τριών (Flores & Ukeye, 2026).

Πέρα από τη δομική οργάνωση των παρεμβάσεων, η ενημερωμένη-για-το-τραύμα προσέγγιση συνιστά μια ευρύτερη παιδαγωγική και αξιακή μετατόπιση. Απορρίπτει το παραδοσιακό παθολογικό ή ελλειμματικό μοντέλο και εστιάζει στις δυνατότητες των παιδιών, αξιοποιώντας

τις πηγές στήριξης που προάγουν τη θετική προσαρμογή και ανάπτυξη, παρά την ενδεχόμενη ευαλωτότητα (Maynard et al., 2019· Watson & Asor, 2025). Παράλληλα, προτείνονται οργανωσιακές αλλαγές σε πολιτικές και διαδικασίες, καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων και πρακτικών που δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ευαισθητοποιημένο στο τραύμα (Maynard et al., 2019· Stratford et al., 2020). Η κύρια διαφοροποίηση της συγκεκριμένης προσέγγισης σε σχέση με άλλες παρεμβάσεις έγκειται στον συστηματικό και στοχευμένο τρόπο αντιμετώπισης των πιθανών τραυματικών επιπτώσεων των αντίξοων εμπειριών στους μαθητές/τριες. Αυτό καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι τα σχολεία αποτελούν συχνά ένα από τα πιο σταθερά πλαίσια ψυχολογικής υποστήριξης για τους μαθητές/τριες που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Χατζηχρήστου, 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός, καθώς, μέσα σε ένα δομημένο και συνεπές σχολικό περιβάλλον, βρίσκονται σε μοναδική θέση να παρατηρούν, να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών βρίσκεται στο κέντρο μια τέτοιας προσέγγισης, καθώς ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν», παρέχει συναισθηματική ασφάλεια και προάγει την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών που έχουν βιώσει στρεσογόνες εμπειρίες (Adamakis, 2024· Adamopoulou et al., 2025· Stathopoulou, Adamopoulou, et al., 2025). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν βασικές γνώσεις σχετικά με το τραύμα και τις επιπτώσεις του στη σχολική επίδοση και την κοινωνικο-συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/τριών, ώστε να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα συμπτώματα, να ανταποκρίνονται κατάλληλα, να παρέχουν στήριξη και να συμβάλλουν στην πρόληψη του επανατραυματισμού (L'Estrange & Howard, 2022· Overstreet & Chafouleas, 2016).

Μέσα από την κατανόηση των επιπτώσεων του τραύματος και του στρες στη συμπεριφορά, τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών και μετριάζονται οι πιθανές μακροπρόθεσμες τραυματικές συνέπειες στην ανάπτυξη και προσαρμογή (National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee [NCTSN], 2017· Thomas et al., 2019· Τουλουμάκου και συν., 2023). Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως σταθερό, προστατευτικό και ενδυναμωτικό πλαίσιο, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διαδικασία ένταξης, ευεξίας και σχολικής επιτυχίας των παιδιών με προσφυγική βιογραφία.

Παραδείγματα Εφαρμογών

Στη βιβλιογραφία συναντιούνται μια σειρά από ενημερωμένες-για-το-τραύμα προσεγγίσεις και προγράμματα σε διαφορετικές χώρες, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στις Ηνωμένες Πολιτείες (Lembke et al., 2024). Για παράδειγμα, το Helping Traumatized Children Learn (HTL· Cole et al., 2013· Trauma and Learning Policy Initiative, 2023), αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη ενημερωμένη-για-το-τραύμα προσέγγιση, η οποία παρέχει πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το Healthy Environment and Response to Trauma in Schools (HEARTS· Dorado et al., 2016) αφορά ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε τέσσερα δημοτικά σχολεία και υλοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, διευθυντές και σχολικούς συμβούλους με στόχο τη συστημική ενσωμάτωση πρακτικών ενημερωμένων-για-το-τραύμα σε όλο το σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτιώσεις στη μάθηση, την προσοχή και τη φοίτηση των μαθητών/τριών, με ταυτόχρονη μείωση των πειθαρχικών παρατηρήσεων και περιστατικών σωματικής επιθετικότητας.

Το Trauma-Sensitive School Training Package (Guarino & Chagnon, 2018· National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2023) αποτελεί πολυεπίπεδο πρόγραμμα που απευθύνεται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και σε συνεργαζόμενους φορείς, εστιάζοντας στην επιμόρφωση και ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων. Αντίστοιχα, το Compassionate Schools / The Heart of Teaching and Learning (Wolpow et al., 2009) προάγει τη συμπόνια, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενισχύοντας μια σχολική κουλτούρα φροντίδας και ενσυναίσθησης. Συνολικά, η πλειονότητα των αμερικανικών προγραμμάτων ακολουθεί τη λογική του πολυεπίπεδου συστήματος υποστήριξης (Multi-Tiered System of Supports – MTSS), κυρίως μετά το 2016, με καθολικές, στοχευμένες και εντατικές παρεμβάσεις (Arora et al., 2021).

Στην Αυστραλία, έχουν επίσης αναπτυχθεί πολλαπλά προγράμματα ενημερωμένα-για-το-τραύμα. Ενδεικτικά, το Trauma-Informed Positive Education (TIPE· Brunzell et al., 2015) συνδυάζει αρχές τραυματοευαίσθητης προσέγγισης με τη θετική ψυχολογία, παρέχοντας εκπαίδευση σε σχολεία και διαδικτυακά σεμινάρια για το προσωπικό των σχολικών μονάδων, με τη στήριξη μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Το School's In for Refugees (Grant & Francis, 2011) εστιάζει στην παροχή βασικών γνώσεων σχετικά με το τραύμα που συνδέεται με την προσφυγική

εμπειρία, τον αντίκτυπό του στη μαθησιακή διαδικασία και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, καθώς και στην ανάπτυξη στρατηγικών σε επίπεδο τάξης για την υποστήριξη μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο και τραυματικές εμπειρίες. Το πρόγραμμα απευθύνεται στο προσωπικό του σχολείου και υλοποιείται με τη συμμετοχή εξειδικευμένων εργαζομένων του προγράμματος. Επίσης, το πρόγραμμα Rethinking Learning and Teaching Environments (ReLATE· Diggins, 2021) επικεντρώνεται στη ρύθμιση και την επαναφορά απορυθμισμένων αντιδράσεων στο στρες, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών/τριών, καθώς και στην ενσωμάτωση σταθερών ρουτινών και τελετουργικών με στόχο τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και προβλεψιμότητας στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχέσεων και απευθύνεται κυρίως στο προσωπικό των σχολικών μονάδων.

Παρόμοιες πρωτοβουλίες έχουν αναπτυχθεί σε μικρότερο βαθμό στη Μεγάλη Βρετανία, την Τουρκία και την Καμπότζη. Για παράδειγμα, στην Τουρκία, το πρόγραμμα Trauma-Informed School (Maya Vakfı, 2019) αποτελεί ένα πολυεπίπεδο σχολικό πρόγραμμα που απευθύνεται κυρίως σε μαθητές/τριες πρόσφυγες από τη Συρία. Το πρόγραμμα εστιάζει στο τραύμα σε συνάρτηση με τον εκτοπισμό και τα συχνά συνυπάρχοντα αίτιά του, καθώς και στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και υποστήριξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, μέσα από ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η υλοποίησή του γίνεται με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων και σχολικών συμβούλων, υπό τον συντονισμό του Ιδρύματος Maya Vakfı και με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας της Τουρκίας (Maya Vakfı, 2019· WISE, 2021).

Στην Καμπότζη, το Hagar Model (Wyatt et al., 2018) εστιάζει στην εφαρμογή βασικών στρατηγικών που περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, τη συνεργασία, την καλλιέργεια θετικών σχέσεων και την αντιμετώπιση των επιπτώσεων του τραύματος στο σχολικό πλαίσιο. Το πρόγραμμα απευθύνεται στο προσωπικό των σχολικών μονάδων και υλοποιείται με τη στήριξη εξειδικευμένων εργαζομένων του προγράμματος. Η προέλευση του μοντέλου Hagar εντοπίζεται στο Berry Street Education Model (BSEM· Brunzell et al., 2015), το οποίο εμπλουτίστηκε με στοιχεία από την ψυχολογία και την κοινωνική εργασία και προσαρμόστηκε στις τοπικές ανάγκες. Ωστόσο, η επιστημονική τεκμηρίωση του μοντέλου ως προς τα δομικά του στοιχεία και την εφαρμογή του παραμένει περιορισμένη, γεγονός που έχει οδηγήσει στη διεξαγωγή σχετικών ερευνητικών μελετών (Wyatt et al., 2017, 2018).

Στην Ελλάδα, μεταξύ Μαΐου 2017 και 2018, το British Council, σε συνεργασία με τη UNICEF και μέσω του European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations (ECHO), υλοποίησε τα εκπαιδευτικά σεμινάρια «Living Together» (Adamopoulou, 2019). Στα σεμινάρια συμμετείχαν 800 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους το 85% προέρχονταν από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 15% από μη κυβερνητικές οργανώσεις. Οι 27 επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν σε αστικές, ημιαστικές και νησιωτικές περιοχές της Ελλάδας και επικεντρώθηκαν σε θέματα όπως το τραύμα, η παιδική προστασία, η δημιουργία ψυχικά ανθεκτικών τάξεων, η αποτελεσματική μάθηση και η αναστοχαστική διδασκαλία. Η αξιολόγηση των σεμιναρίων έδειξε πολύ θετικά αποτελέσματα, καθώς οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι απέκτησαν νέες γνώσεις και δεξιότητες και ενίσχυσαν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη.

Συμπερασματικά, παρά την ευρεία διάχυση του εννοιολογικού πλαισίου της ενημερωμένης-για-το-τραύμα προσέγγισης που αναπτύχθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, η εφαρμογή του σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα απαιτεί περαιτέρω έρευνα για την αποτελεσματικότητα και την προσαρμοστικότητά του. Επιπλέον, η πλειονότητα των προγραμμάτων δεν επικεντρώνεται ειδικά σε μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία, αλλά υιοθετεί μια γενική, ολιστική προσέγγιση στην κατανόηση και την αντιμετώπιση των τραυματικών εμπειριών (Lembke et al., 2024). Σε μεγάλο βαθμό, αυτά τα προγράμματα περιορίζονται σε κατευθυντήριες γραμμές, προτάσεις και ενημερωτικό υλικό, χωρίς να περιλαμβάνουν συστηματικές επιμορφώσεις ή πρακτικά εκπαιδευτικά εργαλεία (Arora et al., 2021· Bloom, 2007· Cole et al., 2005, 2013· Chafouleas et al., 2016· NCTSN, 2017).

Συγχρόνως, έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις για την υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να εφαρμοστεί μια ελλειμματική οπτική, η οποία μπορεί να στιγματίζει τους μαθητές/τριες και τις κοινότητές τους αντί να ενισχύει τη συμπερίληψη (Watson & Astor, 2025). Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω ανάπτυξη, η προσεκτική εφαρμογή και η συστηματική αξιολόγηση των προσεγγίσεων ευαίσθητων στο τραύμα στα σχολεία, ιδιαίτερα όσον αφορά την ομάδα μαθητών/τριών με προσφυγική βιογραφία.

Συμπέρασμα

Οι αντίξοες και δυνητικά τραυματικές εμπειρίες που συνδέονται με τη μετανάστευση και τον αναγκαστικό εκτοπισμό είναι δυνατόν να επηρεάσουν σε βάθος την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τη μαθησιακή πορεία, καθώς και τη μελλοντική ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών με προσφυγική βιογραφία. Κατ΄ επέκταση, η διαμόρφωση ενός ευαισθητοποιημένου, ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται σε καίριο προστατευτικό παράγοντα, ικανό να ανταποκριθεί στις σύνθετες ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών προσφύγων.

Η ενημερωμένη-για-το-τραύμα εκπαιδευτική προσέγγιση αποτελεί ένα θεμελιώδες θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των επιπτώσεων του χρόνιου στρες και του τραύματος στη μάθηση, τη συμπεριφορά και τη σχολική προσαρμογή. Παράλληλα, καθοδηγεί τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συστημικών πολιτικών και πρακτικών, οι οποίες προάγουν τη ψυχική ευεξία, την ανθεκτικότητα και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τη συμπεριληπτική λειτουργία του σχολείου.

Παρότι η ενημερωμένη-για-το-τραύμα προσέγγιση έχει αναπτυχθεί και εφαρμοστεί κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, η αξιοποίησή της σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα παραμένει περιορισμένη. Ωστόσο, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη για ολιστική υποστήριξη της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής ευεξίας, των μαθητών/τριών με προσφυγική βιογραφία, καθιστώντας αναγκαία την προσαρμογή, εφαρμογή και συστηματική αξιολόγηση τέτοιων μοντέλων στο ευρωπαϊκό και ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abu-Amsha, O., & Armstrong, J. (2018). Pathways to resilience in risk-laden environments: A case study of Syrian refugee education in Lebanon. *Journal on Education in Emergencies, 4*(1), 45-73. https://doi.org/10.17609/s563-0t15

Adamakis, E., Adamopoulou, E., & Dania, A. (2024). Meaningful participation: Building resilience in displaced youth. In F. C. Chambers, R. Sandford, O. Hooper, & L. Schaefer (Eds.), *Research with children and young people in physical education and youth sport* (pp. 182-200). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003007234

Adamopoulou, E. (2019). Capacity building of teachers for inclusive classrooms: The Living Together training. In S. Douglas, P. Kennett, R. Ingram, P. Dexter, & Y. Hutchinson (Eds.), *Creating an inclusive school environment* (pp. 33-46). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/J157_Creating%20an%20inclusive%20school%20environment%20report_FINAL_web.pdf

Adamopoulou, E., Papadatou-Pastou, M., & Konstantinidi, G. (2025). Risk and protective factors in the provision of academic and psychosocial support for refugee adolescents in Greece: The Case of Skaramagas Learning Centre. *Refuge: Canada's Journal on Refugees, 41*(2). 1-18. https://doi.org/10.25071/1920-7336.41715

Aleghfeli, Y. K., & Hunt, L. (2022). Education of unaccompanied refugee minors in high-income countries: Risk and resilience factors. *Educational Research Review, 35*, 100433. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100433

Arora, P. G., Alvarez, K., Huang, C., & Wang, C. (2020). A three-tiered model for addressing the mental health needs of immigrant-origin youth in schools. *Journal of Immigrant and Minority Health, 23*(1), 151–162. https://doi.org/10.1007/s10903-020-01048-9

Bloom, S. L. (2007). The sanctuary model of trauma-informed organizational change. *The National Abandoned Infants Assistance Resource Center 16*, 12–17.

Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2015). A focus on implementation of positive behavioral interventions and supports (PBIS) in high schools: Associations with bullying and other indicators of school disorder. *School Psychology Review, 44*(4), 480-498. https://doi.org/10.17105/spr-15-0105.1

Browder, C., Pentón Herrera, L. J., Franco, J. (2022). Advancing the conversation: Humanizing and problematizing the conversation about the students we call SLIFE. In L. J. Pentón Herrera (Ed.), *English and students with limited or interrupted formal education* (Educational Linguistics, vol. 54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86963-2_6

Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2015). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology, 20*(1), 63–83. https://doi.org/10.1007/s40688-015-0070-x

Bucci, M., Marques, S. S., Oh, D., & Burke Harris, N. (2016). Toxic stress in children and adolescents. *Advances in Pediatrics, 63*, 403–428. https://doi.org/10.1016/j.yapd.2016.04.002

Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S., & Santos, N. M. (2016). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health, 8*(1), 144–162. https://doi.org/10.1007/s12310-015-9166-8

Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., and Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn: Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Massachusetts Advocates for Children, Trauma and Learning Policy Initiative.

https://traumasensitiveschools.org/wp-content/uploads/2013/11/HTCL-Vol-2-Creating-and-Advocating-for-TSS.pdf

Cook, N., & Kim, G. M. (2023). School inclusion of refugee students: Recent trends from international data. *Educational Researcher, 52*(4), 206–218. https://doi.org/10.3102/0013189x2211493 96

Crouch, E., Radcliff, E., Hung, P., & Bennett, K. (2019). Challenges to school success and the role of adverse childhood experiences. *Academic Pediatrics, 19*(8), 899-907. https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.08.006

Diggins, J. (2021). Reductions in behavioral and emotional difficulties from a specialist, trauma-informed school. *Educational and Developmental Psychologist, 38*(2), 194–205. https://doi.org/10.1080/20590776.2021.1923131

Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health, 8(*1), 163-176. https://doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 28*(3), 381-392. https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1435328

Ellis, B. H., Abdi, S. M., & Winer, J. P. (2020). Introduction to refugees and immigrants: Newcomers to the United States. In B. H. Ellis, S. M. Abdi, & J. P. Winer, *Mental health practice with immigrant and refugee youth: A socioecological framework* (pp. 3–19). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000163-001

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *Lancet, 379*, 266–282. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2

Flores, M. S., & Ukeye, M. (2026). Empowering K–12 schools with trauma-informed practices. *Communiqué, 54*(5), 20-23.

Gherardi, S. A., Flinn, R. E., Jaure, V. B. (2020). Trauma-sensitive schools and social justice: A critical analysis. *Urban Review, 52,* 482–504. https://doi.org/10.1007/s11256-020-00553-3

Grant, J., and Francis, S. (2011). *School's In for Refugees: A whole-school approach to supporting students and families of refugee background*. http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2016/11/Schools_In_for_Refugees_2nd_Edn_Update_Chap1-11_2016.pdf

Guarino, K., & Chagnon, E. (2018). *Trauma-sensitive schools training package.* https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/TSS_Building_Handout_Packet_ALL.pdf

Howard, J. A. (2019). A systemic framework for trauma-informed schooling: Complex but necessary! *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 28*(5), 545–565. https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1479323

Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Stein, B. D., Langley, A. K., & Wong, M. (2012). Cognitive behavioral intervention for trauma in schools. *Journal of Applied School Psychology, 28*(3), 239–255. https://doi.org/10.1080/15377903.2012.695766

International Data Alliance for Children on the Move. (2025). *Ten facts about children on the move: 2025 update.* United Nations Children's Fund. https://www.dataforchildrenonthemove.org/wp-content/uploads/2025/12/Key-Facts-about-Children-on-the-Move-2025-7.pdf

Kien, C., Sommer, I., Faustmann, A., Gibson, L., Schneider, M., Krczal, E., Jank, R., Klerings, I., Szelag, M., Kerschner, B., Brattström, P., & Gartlehner, G. (2019). Prevalence of mental disorders in young refugees and asylum seekers in European Countries: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(10), 1295–1310. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1215-z

L'Estrange, L., and Howard, J. (2022). Trauma-informed initial teacher education training: A necessary step in a system-wide response to addressing childhood trauma. *Frontiers in Education, 7*, 929582. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.929582

Lembke, E. J., Linderkamp, F., & Casale, G. (2024). Trauma-sensitive school concepts for students with a refugee background: A review of international studies. *Frontiers in Psychology, 15*, 1321373. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321373

Lynnebakke, B., & de Wal Pastoor, L. (2020). "It's very hard, but I'll manage." Educational aspirations and educational resilience among recently resettled young refugees in Norwegian upper secondary schools. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 15*(2), 1785694. https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1785694

Maya Vakfı. (2019). *Trauma informed schools program*. https://mayavakfi.org/trauma-informed-schools-program/

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 15,* e1018. https://doi.org/10.1002/cl2.1018.

Mezzanotte, C. (2022). *The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in inclusive education for diverse groups of students*. OECD Education Working Papers No. 263. https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en

National Association of School Psychologists [NASP]. (2015). *Creating trauma-sensitive schools: Supportive policies and practices for learning* [Research summary]. Author.

National Center on Safe Supportive Learning Environments. (2023). *Trauma-sensitive Schools Training Package*. https://safesupportivelearning.ed.gov/trauma-sensitive-schools-training-package

National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee. (2017). *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. National Center for Child Traumatic Stress. https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//creating_supporting_sustaining_trauma_informed_schools_a_systems_framework.pdf

Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 8*(1), 1–6. https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1

Portwood, S. G., Lawler, M. J., & Roberts, M. C. (2021). Science, practice, and policy related to adverse childhood experiences: Framing the conversation. *American Psychologist, 76*(2), 181-187. http://dx.doi.org/10.1037/amp0000809

Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A., & Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 83*, 101930. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101930

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., et al. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129*(1), e232–e246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Souers, K., & Hall, P. (2016). *Fostering resilient learners: Strategies for creating a trauma-sensitive classroom*. ASCD.

Stathopoulou, T., Adamopoulou, E., Zirganou-Kazolea, L., Spyropoulou, N., Hatzinikolaou, K., & Cavounidis, J. (2025). Doomed to fail? A qualitative exploration of teachers' perspectives on refugee students' access to education and educational experiences in Greece. *Genus, 81*(4). https://doi.org/10.1186/s41118-025-00241-8

Stathopoulou, T., Bourazas, K., Hatzinikolaou, K., Adamopoulou, E., Zirganou-Kazolea, L., Cavounidis, J., Spyropoulou, N., Giampaolo, N., Panter-Brick, C., & Mollica, R. F. (2025). Belonging, discrimination, and risk in displacement: Bayesian variable selection in predicting mental health and resilience among refugee adolescents in Greece. *SSM - Mental Health, 9,* 100574. https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2025.100574

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliott, M. N., & Fink, A. (2003). A mental health intervention for school children exposed to violence: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 290*(5), 603–611. http://dx.doi.org/10.1001/jama.290.5.603

Stratford, B., Cook, E., Hanneke, R., Katz, E., Seok, D., Steed, H., Fulks, E., Lessans, A., & Temkin, D. (2020). A scoping review of school-based efforts to support students who have experienced trauma. *School Mental Health, 12*, 442-477. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09368-9

Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA]. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. https://ncsacw.acf.hhs.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf

Tang, B., Deng, Q., Glik, D., Dong, J., & Zhang, L. (2017). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder (PTSD) in adults and children after earthquakes. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(12), 1537. https://doi.org/10.3390/ijerph14121537

Thomas, M. S., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education, 43*(1), 422-452. https://doi.org/10.3102/0091732X18821123

Τουλουμάκου, Α., Κ., Αδαμοπούλου, Ε., & Τσιρίδου-Ευαγγέλου, Μ. (2023). Αντίξοες εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία: Προεκτάσεις για ένα ευαισθητοποιημένο σχολείο στις ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. *Ψυχολογία, 28*(1), 159-175. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26786

Trauma and Learning Policy Initiative (2023). *Helping traumatized children learn*. https://traumasensitiveschools.org/

United Nations High Commissioner for Refugees [HNHCR]. (2025). *Mid-year trends 2025*. https://www.unhcr.org/external/component/header

Watson, K. R., & Astor, R. A. (2025). A critical review of empirical support for trauma-informed approaches in schools and a call for conceptual, empirical and practice integration. *Review of Education, 13*(1), e70025. https://doi.org/10.1002/rev3.70025

WISE. (2021). *Trauma-informed schools*. Qatar Foundation. https://www.wise-qatar.org/project/trauma-informed-schools/

Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., and Kincaid, S. O. (2009). *The heart of learning and teaching: Compassion, resiliency, and academic success.* Washington State Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI) Compassionate Schools. https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/compassionateschools/pubdocs/theheartoflearningandteaching.pdf

Wyatt, Z., Hoban, E., & Macfarlane, S. (2018). Trauma-informed education practice in Cambodia. *International Journal of Asian Social Science, 8*(2), 62–76. https://doi.org/10.18488/journal.1.2018.82.62.76

Wyatt, Z., Hoban, E., Macfarlane, S., & Nowlin, M. (2017). Being trauma-informed in Cambodia: Practice considerations for professionals working with children and trauma. *International Journal of Social Science and Humanity*, 442–448. https://doi.org/10.18178/ijssh.2017.v7.863

Χατζηχρήστου, Χ. (2023). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Gutenberg.

Η παρουσία «έσω- ομάδων» και οι διομαδικές συγκρούσεις σε σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα: Παρατηρήσεις στο πλαίσιο μιας Δράσης

Σπύρος Αραβανής
Φιλόλογος, Μεταδιδάκτορας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, spy-rosaravanis@hotmail.com

Περίληψη

Η παρουσία μαθητών/ιών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα έχει ως επακόλουθο τη δημιουργία μιας νέας μορφής διομαδικών σχέσεων και συγκρούσεων στο πλαίσιο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης των ατόμων και του σχηματισμού έσω και έξω - ομάδων. Η συγκεκριμένη εργασία αφορά τις παρατηρήσεις που προέκυψαν από την υλοποίηση μιας σχετικής Δράσης σε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας/ εκφοβισμού στο πλαίσιο του προγράμματος «Αξιολόγηση της Σχολικής μονάδας», κατά το σχολικό έτος 2024-25. Η σχολική μονάδα βρίσκεται σε ημί-αστική περιοχή με μικτό μαθητικό πληθυσμό (γηγενείς μαθητές, εσωτερικοί μετανάστες, μετανάστες πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς καθώς και πρόσφυγες μαθητές). Ανάμεσα στους στόχους των παρεμβάσεων της Ομάδας που υλοποίησε τη Δράση, υπεύθυνος της οποίας ήταν ο υπογράφων, ήταν η μείωση των κρουσμάτων σχολικής βίας/εκφοβισμού που οφείλονται σε εθνοπολιτισμικές διαφορές και η καλλιέργεια διαπολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης και επικοινωνίας. Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται τις πρώτες παρατηρήσεις που αφορούν τη σημασία α. εφαρμογής προληπτικών μέτρων οικοδόμησης διαπολιτισμικής επικοινωνίας, β. συστηματικής, κατηγοριοποιημένης και εξατομικευμένης παρέμβασης αντιμετώπισης συγκρούσεων εξαιτίας των εθνοπολιτισμικών διαφορών και της πολυπλοκότητας των αναδυόμενων διομαδικών σχέσεων.

Λέξεις κλειδιά: ταυτότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολική βία

Abstract

The presence of students from diverse ethnocultural backgrounds in contemporary school environments has led to the emergence of new forms of intergroup relations, as well as conflicts arising within the framework of social categorization and the formation of in-groups and out-groups. The present paper draws on observations derived from the implementation of a relevant Action in a secondary education school unit, aiming to address the phenomenon of school violence and bullying, within the context of the program "School Unit Evaluation" during the 2024–2025 academic year. The school unit is located in a semi-urban area and serves a student population of mixed composition, including native students, internal migrants, first-, second-, and third-generation migrants, as well as students with a refugee background. Among the primary objectives of the interventions implemented by the Action Team—coordinated by the author—were, on the one hand, the reduction of incidents of school violence and bullying attributable to ethnocultural differences, and on the other hand, the fostering of a intercultural learning and communication environment.This paper presents initial observations and findings highlighting the importance of: (a) the implementation of preventive measures aimed at building meaningful intercultural communication, and (b) systematic, categorized, and individualized intervention strategies for addressing conflicts stemming from ethnocultural differences and from the complexity of emerging intergroup relations within the school context.

Key words: intercultural education, school violence, ethnocultural differences

Εισαγωγή

Η παρουσία μαθητών/ιών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα έχει ως επακόλουθο τη δημιουργία μιας νέας μορφής διομαδικών σχέσεων και συγκρούσεων στο πλαίσιο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης των ατόμων και του σχηματισμού έσω και έξω – ομάδων. Η σύνθεση των τάξεων αποκτά έναν όλο και πολυπλο-

κότεροπολυπολιτισμικό χαρακτήρα απόρροια του οποίου είναι ο σχηματισμός έσω-ομάδων με συνθετότερα γνωρίσματα, αναπτύσσοντας παράλληλα και πιο περίπλοκους μηχανισμούς συγκρότησηςταυτότητας εξαιτίας των νέων διομαδικών σχέσεων που δημιουργούνται. Η συνάφεια του φαινομένου της σχολικής βίας/ εκφοβισμού στην πολυδιάστατη πραγμάτωσή του (λεκτική, σωματική, διαδικτυακή κ.ά.) και της εθνοπολιτισμικής ετερότητας έχει μελετηθεί διεξοδικά τις τελευταίες δεκαετίες με τα αποτελέσματα των ερευνών να παρουσιάζουν έναν αντιφατικό χαρακτήρα ως προς το αν αυτή η ετερότητα αποτελεί πρωτογενή γενεσιουργό και καθοριστικό παράγοντα εμφάνισης αναλόγων περιστατικών ή το φαινόμενο όντας πολυδιάστατου χαρακτήρα, δεν σχετίζεται άμεσα με αυτή (Αραβανής, 2016). Οι διάφορες θεωρίες όπως η θεωρία της σύγκρουσης ότι οιενδοσχολικές συγκρούσεις είναι απότοκο της επιθυμίας των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων να έχουν τον έλεγχο του χώρου (Alexopoulos & Kokkinos, 2018), η θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος που συσχετίζει τη θυματοποίηση με τα ποσοστά εκπροσώπησης των ομάδων στο σχολείο (Agirdag, etal., 2010), η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία μελετά τις όψεις της αυτοεικόνας, θετική ή αρνητική, ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρεί το άτομο ότι ανήκει (Tajfel&Turner, 1979, 2004, Δραγώνα, 2001) και η θεωρία της σχετικής αποστέρησης που ερμηνεύει ότι η διαδικασία σύγκρισης με άλλες ομάδες έχει ως αποτέλεσμα την αίσθηση σχετικής αποστέρησης είτε σε ατομικό σε σχέση με τα μέλη της ομάδας του είτε σε ομαδικό επίπεδο -αποστέρηση σε σχέση με άλλες ομάδες- (Walker&Pettigrew, 1984), επιδιώκουν την ερμηνεία των συγκρουσιακών καταστάσεων, χωρίς όμως να τις ταυτίζουν πάντα με το αίτιο των εθνοπολιτισμικών διαφορών, καθιστώντας έτσι τη σχολική βία/εκφοβισμό ως ένα ευρύτεροκοινωνικό φαινόμενο.

Η περίπτωση της σχολικής μονάδας

Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης του συγκεκριμένου Γενικού Λυκείου όσον αφορά την διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών/ιών, βασίστηκε στα ακόλουθα κριτήρια. Καταρχάς ο υπογράφων αποτελεί τα τελευταία τέσσερα χρόνια μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων της εν λόγω σχολικής μονάδας έχοντας παράλληλα τοίδιο χρονικό διάστημα τον ρόλο του Συμβούλου Σχολικής ζωής κατά όπως ορίζεται από τη σχετική υπουργική απόφαση (Αριθμ. 129431/ΓΔ4). Στο πλαίσιο αυτού του διττού ρόλου

(Διδάσκων και Σύμβουλος) έχει γίνει άμεσος παρατηρητής των σχέσεων των μαθητών εντός και εκτός τάξεων, καθώς και περιστατικών σχολικής βίας/εκφοβισμού. Με αυτή τη σχολική εμπειρία και τη θέση ευθύνης βρίσκεται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τους μαθητέςευθύνης του, τον σύλλογοδιδασκόντων και λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπωςεπίσης τους γονείς και κηδεμόνες. Αναλαμβάνειέναεργοπροληπτικού και συμβουλευτικού χαρακτήρα στην αντιμετώπιση και καταπολέμησηπολλώνκοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, που ανακύπτουν στη σχολική τάξη, στη ζωή της σχολικής και ευρύτερηςκοινότητας και επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών κατά όπως ορίζει και το σχετικό ΦΕΚ με τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα της θέσης ΣυμβούλουΣχολικήςΖωής.

Το δεύτερο κριτήριο για την επιλογή αυτής της σχολικής μονάδας ως μελέτη περίπτωσης, είναι η πολυπολιτισμική της σύνθεση σε συνδυασμό με την ημί-αστική της τοποθεσία. Πρόκειται για μια πολυδύναμη σχολική μονάδα ως προς τον αριθμό μαθητών/ιών (κατά τη σχολική περίοδο 2024-25 ο αριθμός ήταν 261), που συγκεντρώνει μαθητικό πληθυσμό και από τις γύρω κοινότητες, παρουσιάζοντας ετερογένεια ως προς την εθνοπολιτισμική ταυτότητα: γηγενείς μαθητές (με καταγωγή από την περιοχή αλλά και εσωτερικοί μετανάστες), αλλοεθνείς μετανάστες πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς, καθώς και Πρόσφυγες μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από Δομές και φοίτησαν στο σχολείο τη σχολική περίοδο 2024-25 στο πλαίσιο του προγράμματος της Εκπαίδευσης Προσφύγων. Η υλοποίηση της σχετικής δράσης διαπολιτισμικών παρεμβάσεων αντιμετώπισης φαινομένων που εντάσσονται στο περίγραμμα της σχολικής βίας/ εκφοβισμού με κριτήριο και τις εθνοπολιτισμικές διαφορές αποτέλεσε μέρος των ευρύτερων κινήσεων της σχετικής Ομάδας Δράσης στη σχολική μονάδα στο πλαίσιο ευρύτερων δράσεων τουΠρογράμματος του ΙΕΠ, «Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας».

Η τυπολογία των παρατηρούμενων επεισοδίων

Η ανάγκη παρεμβάσεων διαπολιτισμικού προσανατολισμού με στόχο την αντιμετώπιση κρουσμάτων σχολικής βίας/ εκφοβισμού, τα οποία συνδέονται με την εθνοπολιτισμική ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού προέκυψε από τις ενδοσχολικές ανάγκες, οι οποίες αφορούσαν τα αντίστοιχα συμβάντα όπως καταγράφονται στο «Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας» αλλά και από τις σχετικές συζητήσεις εντός κι εκτός της σχολικής αίθουσας του σχολείου με

τους μαθητές/ ιες και τους αντίστοιχους ρόλους τους σε αυτά τα συμβάντα, τους θύτες, τα θύματα, τους παρατηρητές.
Στο πλαίσιο αυτό παρατηρήθηκαν πέντε περιστατικά επαναλαμβανόμενης λεκτικής, συναισθηματικής και ηλεκτρονικής βίας οι οποίες αφορούσαν:
α. προσβλητικούς χαρακτηρισμούς εντός της σχολικής τάξης σχετικοί με τη διαφορετική εθνοτική προέλευση των θυμάτων (τρία περιστατικά)
β. διάδοση κακοήθων φημών εντός του σχολικού χώρου (αυλή) που σχετίζονται με την εθνικότητα (δύο περιστατικά). Στη μία εκ των δύο περιπτώσεων η διάδοση τέτοιου είδους φημών προήρθε από μέλη που ανήκουν σε –έσω ομάδα- (μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής δεύτερης γενιάς) απέναντι σε μέλος μιας νεοεισαχθείσης –έσω ομάδας» (πρόσφυγες μαθητές).
γ. την εκ προθέσεως και επαναληπτική από τον θύτη (μεταναστευτικής καταγωγής δεύτερης γενιάς)πράξη εκφοβισμού και επιθετικότητας προς το θύμα (γηγενής), η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω της μαζικής αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε σχετικές ομάδες σε μια διαδικτυακή εφαρμογή κοινωνικής δικτύωσης στις οποίες και οι δύο ήταν μέλη (ένα περιστατικό).

Η Δράση: Ερευνητικά Εργαλεία, Ενέργειες & χρονοδιάγραμμα υλοποίησης

Για τη διερεύνηση των ζητημάτων που προέκυψαν από την επαφή μαθητών διαφορετικής ενθοπολιτισμικής προέλευσης και των συγκρούσεων τους στο πλαίσιο της προσπάθειας συγκρότησης κοινωνικής ταυτότητας και των διο-ομαδικών επαφών χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία:
α. Η δομημένη- συμμετοχική Παρατήρηση με στόχο τη βιωματική προσέγγιση των γεγονότων, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας δράσης είναι μέλη της υπό έρευνας κοινότητας σχηματίζοντας εικόνες και διατυπώνοντας υποθέσεις (Glesne, 2017) β. το «Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας» ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί νασυμβάλλει σε μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής, προβληματισμού, ερμηνείας, σχεδιασμού και θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (McIndosh, 2010, Elliott, 2011).
Όσον αφορά τις μεθόδους-τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ύστερα από προτάσεις της Ομάδας Δράσης(την οποία αποτελούσαν τρεις Διδάσκοντες ο ένας εκ των οποίων ήταν ο υπογράφων και ο οποίος κατείχε τον ρόλο του υπευθύνου της Ομάδας) ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθο-

δος, το παιχνίδι ρόλων και η διερευνητική μάθηση ως παιδαγωγικές παρεμβάσεις διαπολιτισμικού προσανατολισμού (Dharmayanti, et. al., 2025).

Αναλυτικότερα, η Ομάδα Δράσης προχώρησε στις ακόλουθες ενέργειες: σχεδίασε και διαμοίρασε στους μαθητές/ιες της Α΄ και Β' Λυκείου (τάξεις στις οποίες παρατηρήθηκαν τα περιστατικά) φυλλάδιο με τις μορφές της σχολικής βίας/εκφοβισμού δίνοντας έμφαση στη μορφή του φυλετικού εκφοβισμού (Ιανουάριος 2025). Ο στόχος ήταν η ενημέρωση των μαθητών/ιών και η κατανόηση των διαφόρων μορφών του φαινομένου έχοντας ως προσδοκώμενα αποτελέσματα τη διάκριση του τι είναι και τι δεν είναι σχολικός εκφοβισμός, την αναγνώριση των άμεσων και έμμεσων μορφών του και την κατανόηση της παρουσίας φυλετικών, εθνοτικών και πολιτιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων ως ενδεχομένως μη συνειδητές αιτίες πρόκλησης εκφοβιστικών ενεργειών. Η αιτία αυτής της ενέργειας οφειλόταν στην παρατήρηση ορισμένων παρελθόντων περιστατικών, όπως είχαν καταγραφεί στο «Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας», και στα οποία οι θύτες ανέφεραν ως βασικό επιχείρημα υπεράσπισης των πράξεών τους φράσεις όπως ότι «έκανα πλάκα» ,«δεν φαντάστηκα ότι θα ήταν τόσο σοβαρό», «όλοι έτσι τους φωνάζουμε» κ.ά.

Η δεύτερη παρέμβαση της Ομάδας Δράσης κινήθηκε στο μικροεπίπεδοτων τάξεων των μαθητών που ενεπλάκησαν στα περιστατικά σχολικής βίας. Υπήρξε συνεργασία μέσω κατ΄ ιδίαν ενημερωτικών συναντήσεων εντός του σχολικού ωραρίου, με τους Φιλολόγους, οποίοι είχαν αναλάβει το Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προτείνοντας την εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών (ομαδοσυνεργατική μέθοδος, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις) στο πλαίσιο της διδασκαλίας συναφών ενοτήτων του Προγράμματος Σπουδών π.χ. Σχέσεις Εφηβείας (Α΄ Λυκείου), «Στερεοτυπικές Αντιλήψεις- Φυλετικός και Κοινωνικός Ρατσισμός (Β' Λυκείου) (Ιανουάριος- Φεβρουάριος 2025).

Από τις συζητήσεις και τις προτάσεις, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στις εξής ενέργειες: ανέθεσαν στους μαθητές ομαδοσυνεργατικές εργασίες (μικτές ομάδες εργασίας) στο πλαίσιο του «Συλλογικού Συμβολαίου» (οι από κοινού οριοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς και συνεργασίας) με θεματικούς άξονες:

α. την διερεύνηση από τους μαθητές/ιες των φυλετικών στερεοτύπων σε μορφές τέχνης,λειτουργώντας στο πλαίσιο της θεωρίας της εποικοδομητικής μάθησης (Παρθένης, 2010).

β. τησυλλογική δημιουργία υλικού (κατασκευές αφισών, ζωγραφιές, φω-

τογραφίες) σχετικά με το θέμα της Ταυτότηταςστο πλαίσιο της ελεύθερης δημιουργίας, της έκφρασης και της εικαστικής απεικόνισης του φαινομένου, με στόχο τη μόνιμη έκθεσή τους σε κεντρικούς χώρους του σχολείου και την καθημερινή επαφή των μαθητών με τα αντίστοιχα οπτικά μηνύματα.
γ. τη δημιουργία Εργαστηρίων «Μπες στη θέση μου» με μια δραστηριότητα ενσυναίσθησης: τη συγγραφή δύο μυθοπλαστικών ιστοριών με κεντρικό θέμα την ιστορία ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα, μαθητή με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο ιδωμένη από δύο διαφορετικές οπτικές. Στην πρώτη ιστορία ο «ήρωας» του έργου γίνεται θύμα σχολικής βίας/ εκφοβισμού και στη δεύτερη γίνεται θύτης. Στόχος αυτής της παρέμβασης ήταν μέσα από ένα δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο με τη συνδρομή της δημιουργικής γραφής να εκφραστούν σκέψεις/ εμπειρίες/ συναισθήματα των μαθητών/ιών όπως θα προέκυπταν από τη συγγραφή μυθοπλαστικών ιστοριών, καθώς και η ενεργοποίηση της ενσυναίσθησής τους ως μια βασική δεξιότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Αραβανή, 2023*Arasaratnam, 2013).
δ. το σχεδιασμό και υλοποίηση βιωματικώνpodcasts με εναλλασσόμενους ρόλους συνεντεύκτη- συνεντευξιαζομένουμε στόχους την αφηγηματική εμπειρία, τη διαδραστικότητα και τη γεφύρωση των σχέσεων διαμέσουτων εργαλείων τεχνολογίας που προωθούν τη συνεργατικότητα (Αραβανή, 2018* Lee, 2009) (Φεβρουάριος 2025).

Παρατηρήσεις- Συμπεράσματα

Η διερεύνηση των συγκεκριμένων περιστατικών σχολικής βίας/ εκφοβισμού ανέδειξε ότι τέτοιου είδους περιστατικά σε σύγχρονα εκπαιδευτικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν αποτελούν πάντοτε άμεσο προϊόν της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, αλλά συνδέονται με ένα πλέγμα κοινωνικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών παραμέτρων. Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις λειτουργούν ως μηχανισμοί διαπραγμάτευσης εξουσίας, κύρους και αποδοχής στο εσωτερικό της μαθητικής κοινότητας. Η μελέτη περίπτωσης ανέδειξε τη δυναμική και πολυεπίπεδη φύση της πολυπολιτισμικότητας, καθώς η παρουσία μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά υπόβαθρα, η συνύπαρξη γηγενών, μεταναστών και προσφύγων και το είδος της γενιάς μεταναστών (πρώτη ή δεύτερη) δημιούργησαν ένα σύνθετο πεδίο ταυτοτικών αλληλεπιδράσεων επιβεβαιώνοντας έτσι τις σχετικές θεωρίες περί ταυτοτήτων.

Η πρώτη περίπτωση που αφορούσε τις κακόβουλες διαδόσεις που προήλθαν από μαθητή που ανήκει σε μεταναστευτική ομάδα (δεύτερη γενιά) και σε εθνοτική ομάδα που συνδέεται με στερεοτυπικές αντιλήψεις εις βάρος της, προς μαθητή που ανήκει επίσης σε μεταναστευτική ομάδα (πρόσφυγας) δείχνει ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών, οι οποίοι δέχονται την απόρριψη, τη βία και τη ρατσιστική συμπεριφορά από τα μέλη της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας, ενδέχεται να αντιδρούν βίαια, και εμπλέκονται σε συγκρούσεις καθώς το σχολείο μετατρέπεται γι' αυτούς σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους (Houndoumadietal. 2003)

Επιπλέον, σύμφωνα με τις έρευνες, οι μειονοτικοί μαθητές με ισχυρό ποσοστό αριθμητικής συμμετοχής στο σχολείο (όπως στη συγκεκριμένη εξεταζόμενη πρώτη περίπτωση) έχουν μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβιστικής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές τους που ανήκουν σε άλλη εθνοτική ομάδα, αποτελώντας δηλαδή μια άλλη «έσω-ομάδα», καθώς αισθάνονται πιο ισχυροποιημένοι στην κοινή τους ένδο-ομαδική ταυτότητα» (στην ομάδα που αποτελείται από άτομα τα οποία διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά όπως στην προκειμένη περίπτωση φυλετικά) ώστε να αντιμετωπίσουν αφενός μεν την κυρίαρχη ομάδα των γηγενών μαθητών (Vervoortetal., 2010:2) αφετέρου τη νεοεισαχθείσα, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση νέα ομάδα. Κατά αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η θεωρία της θέσης ανισορροπίας ισχύος σύμφωνα με την η οποία η δύναμη της κάθε ομάδας εξαρτάται από τον αριθμό των μελών της και οι μαθητές των οποίων η εθνοπολιτισμική ομάδα υστερεί αριθμητικά είναι πιθανότερο να είναι θύματα από μαθητές των οποίων η ομάδα είναι αριθμητική πλειονότητα. Επομένως, το ποσοστό εκπροσώπησης της κάθε εθνο-πολιτισμικής ομάδας στη σύνθεση του σχολείου φαίνεται να σχετίζεται με την επιθετικότητα λόγω εθνο-πολιτισμικής προέλευσης (Graham, 2006, Junovenet. al. , 2006).

Ακόμα, μέσω της μελέτης περίπτωσης, επιβεβαιώνεται η θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης, δηλαδή η επιβολή του διομαδικού ανταγωνισμού που αναγνωρίζεται ως μέσο αυτοεπιβεβαίωσης της αξίας μιας ομάδας και ενισχύει την ταυτότητα μέσα από την σύγκριση με άλλες ομάδες (Shinnar, 2008, (Tajfel & Turner, 1986), με άλλα λόγια οι μαθητές θα παρουσιάσουν αρνητικές στάσεις και θα εκφράσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι στις νέες έξω-ομάδες με τη μορφή διομαδικού διαχωρισμού και υπερτόνισηςτων διομαδικών διαφορών Υπό αυτό το πρίσμα, κρίνεται σημαντική η ολιστική προσέγγιση του φαινομένου της

σχολικής βίας με τις πρακτικές πρόληψης και παρεμβάσεων να μην εστιάζουν μόνο στην προστασία των «ευάλωτων» μαθητών/ ομάδων, αλλά στη συνολική εξέταση και αναδόμηση των σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας εξαιτίας της εναλλαγής των ρόλων.

Επιπλέον, όσον αφορά την τυπολογία των πραναφερθέντων περιστατικών, αυτή συμπίπτει με εγχώρια και διεθνή ευρήματα για τον λεκτικό εκφοβισμό ως τη συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού στη μέση εκπαίδευση (Witney & Smith, 1993) και την άνοδο του cyberbullying και τον συσχετισμό του με τις συνθήκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων (Zychetall, 2016, Pennington, 2017, Forgas, etal, 2017). Επιπλέον, από τις σχετικές καταθέσεις των θυτών (στις τέσσερις πρώτες περιπτώσεις) στο πλαίσιο της διερεύνησης των περιστατικών εμφανιζόταν η αδυναμία κατανόησης από τους ίδιους του περιεχομένου των λόγων τους αποδίδοντας τις ενέργειές τους είτε ως ένα αθώο λεκτικό πείραγμα είτε ως στερεοτυπικές εκφράσεις, οι οποίες εξαιτίας του γενικευτικού τους χαρακτήρα δεν θεωρούσαν ότι μπορεί να προκαλέσουν πρόβλημα στο θύμα.

Όσον αφορά στηνπερίπτωση, όπου ο θύτης ανήκε σε μειονοτική, επίσης ομάδα (δεύτερη γενιά μετανάστης) ασκώντας διαδικτυακό εκφοβισμό στο θύμα, που ήταν μέλος της πλειοψηφικής ομάδας (γηγενής), αυτή επιβεβαιώνει διεθνείς έρευνες που δείχνουν ότι παιδιά που ανήκουν σε μεταναστευτικές ομάδες τείνουν να είναι θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα γηγενή, αλλά διαπράττουν επίσης εκφοβισμό σε μεγαλύτερο βαθμό μέσω ψηφιακών μέσων από ό,τι με παραδοσιακούς τρόπους (Forgasetal., 2019).

Η ικανοποιητική συμμετοχή μαθητών/ιών στις σχετικές με την Δράση ομαδοσυνεργατικές και ατομικές εργασίες, η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικής εθνικότητας, η ενίσχυση θετικού κλίματος στην τάξη και η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου και σεβασμού ήταν οι πιο βασικές διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών τις οποίες παρουσίασαν στην Ομάδα Δράσης σε σχετική συνάντηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αυτή αποδεικνύεται και στατιστικά από τη σταδιακή μείωση σε τελικό ποσοστό άνω του 80% της καταγραφής περιστατικών σχολικής βίας (οποιασδήποτε μορφής) συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών που πρωταγωνίστησαν στα περιστατικά, όπως αποτυπώνεται στο «Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας» τους επόμενους μήνες έως τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Αυτές οι ενέργειες κατέδειξαν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της λήψης προληπτικών

αλλά και κατασταλτικών μέτρων διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με τη θεωρία της επαφής (Pettigrew, & Tropp, 2006), η δι-ομαδική επαφή μπορεί να μειώσει τις προκαταλήψεις μεταξύ των ομάδων, κυρίως όταν έχουν ίση κοινωνική θέση, κοινούς στόχους, όταν καλούνται να συνεργαστούν και όταν η δι-ομαδική επαφή υποστηρίζεται και προωθείται θεσμικά από τις αρμόδιες αρχές. Όπως αναφέρεται σχετικά, όταν οι ευκαιρίες για δι-ομαδική επαφή στον χώρο του σχολείου αυξάνονται, οι προκαταλήψεις μειώνονται (Wagneretal., 2003). Οι σχεδιαζόμενες δεξιότητες ενσυναίσθησης, αυτορρύθμισης και αποδοχής της διαφορετικότητας, επιβεβαιώνουν ότι αποτελούν τεχνικές που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων όπως η συμμετοχική παρατήρηση και το «Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας» φανερώνουν τη σημασία της βιωματικής και αναστοχαστικής προσέγγισης στη διερεύνηση των φαινομένων σχολικής βίας. Οι συναφείς δραστηριότητες, όπως η συγγραφή μυθοπλαστικών ιστοριών και η παραγωγή podcasts λειτούργησαν ως μέσα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και αναπαράστασης εναλλακτικών οπτικών καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν (σύνολο 6) ανέδειξαν τα σχετικά θέματα μέσα από τα κείμενά τους,. Τα παραπάνω τεκμηριώνουν ότι η τέχνη και η δημιουργική γραφή μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά παιδαγωγικά εργαλεία για τη διαχείριση της ετερότητας και τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας συμπερίληψης.

Όσον αφορά, τέλος, τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της Δράσης, αυτές αφορούσαν: α. την αδυναμία ευρύτερης συνεργασίας και με τους μαθητές/ιες της Γ΄ Λυκείου εξαιτίας των σχολικών τους υποχρεώσεων για τις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής τους στο Πανεπιστήμιο β. το μικρό ποσοστό συμμετοχής μαθητών στις δράσεις που αφορούσαν τη συγγραφή ιστοριών και τη δημιουργία podcastsγ. Τη δυσκολία ανεύρεσης ουσιαστικού τρόπου συνεργασίας και εμπλοκής στη Δράση με τις οικογένειες και την τοπική κοινότητα. γ. τη δυσκολία ανεύρεσης κοινού χρόνου δια ζώσης συνεργασίας των ομάδων στο πλαίσιο των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων εκτός της σχολικής τάξης δ. την περιορισμένη εμπλοκή των εκπαιδευτικών που ανήκουν στον Σύλλογο Διδασκόντων.

Προτάσεις

Με βάση αυτές τις πρώτες αυτές παρατηρήσεις-συμπεράσματα που προέκυψαν, τα οποία θα πρέπει να συσχετιστούν με τη μεταγενέστερη συμπεριφορά των μαθητών, αυξάνοντας το χρονικό πλαίσιο παρατήρησης ώστε να δώσουν ακόμη πιο ακριβή και μετρήσιμα συμπεράσματα, οι προτάσεις που αναδεικνύονται είναι οι ακόλουθες. α.Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών από εξειδικευμένους ψυχολόγους/κοινωνικούς λειτουργούς για τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών.β. τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναγνώρισης και διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού, και ανάπτυξης ενσυναίσθησης των μαθητών γ. τη διεύρυνση των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων σε μικτές ομάδες και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα δ. την ενίσχυση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων δ. τη συστηματική συνεργασία των οικογενειών και των τοπικών φορέων ε. την ενίσχυση της ψηφιακής αγωγής των μαθητών είτε ως γνωστικό αντικείμενο είτε ως σχετικές σεμιναριακέςδράσεις και την ενίσχυση της τεχνολογικής παιδείας ώστε οι μαθητές να αξιοποιούν το διαδίκτυο για δημιουργικούς, συνεργατικούς σκοπούς (π.χ. podcasts, κοινά ιστολόγια, ψηφιακές αφηγήσεις). Συνοπτικά, η μελέτη περίπτωσης καταδεικνύει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί όχι μόνο εκπαιδευτική στρατηγική αλλά και πλαίσιο πρόληψης βίας και προαγωγής κοινωνικής συνοχής. Παρά τους περιορισμούς της (π.χ. μικρή κλίμακα εφαρμογής, δυσκολία εμπλοκής γονέων και τοπικών φορέων), η Δράση ανέδειξε τη σημασία της συστηματικής, εξατομικευμένης και προληπτικής παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexopoulos, E., & Kokkinos, K. M. (2018). «Εθνο-πολιτισμική προέλευση και εκφοβισμός/θυματοποίηση σε έφηβους μαθητές». Preschool and Primary Education, *6*(2), 119–143. https://doi.org/10.12681/ppej.18376

Αραβανής, Σ. (2016). «*Σχολικός εκφοβισμός-βία και πρόσφυγες μαθητές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση*». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 62(33), 29 -41.

Αραβανή, Ε. (2018). Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από τα μάτια της γενιάς του διαδικτύου: Ο πιστός φίλος του OscarWilde σε μορφή PodCast. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Λογοτεχνία και Παιδεία» (τόμ. Α, σσ. 171–188). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Διάδραση.*

Αραβανή, Ε. (2023). «Μα δεν πήρες είδηση τίποτα; Όχι, Φάρμουρ, τίποτα.». Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση μέσω της Δημιουργικής Γραφής στο έργο της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», *ΚΕΙΜΕΝΑ*, *39*, 20-35. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2023.1950

Arasaratnam, L. A. (2013). «Intercultural communication competence». In A. Kurylo (Ed.). Intercultural communication: Representation and construction of culture (pp. 47-68). SAGE Publications.

Dharmayanti, P. A., Paramartha, W. E., Lestari, L. P. S., Halida., &Fakaruddin, F. N. (2025). Role-playing Techniques to Improve Intercultural Communication Competence. Journal of Innovation in Educational and Cultural Research, *6*(2), 352-360.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Εκπαίδευση*: πολιτισμικές* διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, *Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. ΕΑΠ.

Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher' Action Researcher in Education, *1(*1), 1-3.

Forgas, R.C., Negre, J. S. & Sastre, A.C. (2017). Characteristics of Cyberbullying Among Native and Immigrant Secondary Education Students. In *Immigration and Refugee Policy: Breakthroughs in Research and Practice*, 118- 136. https://doi.org/10.4018/IJCBPL.2017010101

Glesne, C. (2017). *Η ποιοτική έρευνα: οδηγός για νέους επιστήμονες* (μτφ., Γιώργος Α. Κουλαουζίδης) Μεταίχμιο.

Graham, S. (2006). Peer Victimization in School: Exploring the Ethnic Context. *Current Directions in Psychological Science, 15*(6), 317–321. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x

Houndoumadi, H., L. Pateraki&Doanidou, M. (2003). Tackling Violence in Schools: A Report from Greece In P. Smith (ed.) *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 169-183). RoutledgeFalmer.

Lee, L. (2009). Promoting Intercultural Exchanges with Blogs and Podcasting: A Study of Spanish-American Telecollaboration*Computer Assisted Language Learning*, 425-443. https://doi.org/10.1080/09588220903345184

McIndosh, P. (2010) Action Research and Reflective Practice. Creative and visual methods to facilitate reflection and learning. Routledge.

Παρθένης, Χ. (2010). «Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης», Επιστημονικό Βήμα, *12*, 177-199.

Pennington, Y. (2017). Cyberbullying Incidents Among African American Female Middle School Students. *Electronic Theses and Dissertations.* East Tennessee State University. https://dc.etsu.edu/etd/3280

Pettigrew, T. F., &Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, *90*(5), 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Shinnar, R. S. (2008). Coping with negative social identity: The case of Mexican immigrants. *The Journal of Social Psychology, 148*(5), 553–575. https://doi.org/10.3200/SOCP.148.5.553-576.

Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (eds.) The social psychology of intergroup relations. Monterey. Brooks/Cole.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In Jost, J.T., &Sidanius, J. (Eds.). *Key readings in social psychology, Political psychology* (pp. 276-293). Psychology Press.

Turner, J.C. (1975). Social comparison and social identity: some prospects for intergroup behavior. *European Journal of social Psychology*, *5*(1), 1-34.

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.

Wagner, U., van Dick, R., Pettigrew, T. F., & Christ, O. (2003). Ethnic prejudice in East and West Germany: The explanatory power of intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations, 6*(1), 22–36. https://doi.org/10.1177/1368430203006001010

Walker, I. and Pettigrew, T.F. (1984) Relative deprivation theory: an overview and conceptual critique. British Journal of Social Psychology, *23*, 301-310.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary Schools. Educational Research, *35*, 3-25.

Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychol Sci*. *17*(5), 393-400. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01718

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educ. 22,* 5–18.

Οι Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών ως προς τη Σχολική Επίδοση των Μεταναστών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαρία-Παναγιώτα Αργυροπούλου
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Επιστήμες της Εκπαίδευσης Παν/μιου Πατρών, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
maritargyropoulou@gmail.com

Ιωάννης Δημάκος
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Πατρών
idimakos@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία διερεύνησε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη μαθησιακή τους πορεία. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες, είτε θετικές είτε αρνητικές, συχνά λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες, διαμορφώνοντας τη στάση των εκπαιδευτικών, τις παιδαγωγικές πρακτικές και, τελικά, τις επιδόσεις των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στον ρόλο των στερεοτύπων και των κοινωνικών προκαταλήψεων, καθώς και στη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έρευνα υιοθέτησε ποσοτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας ερωτηματολόγιο με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι θετικές προσδοκίες συνδέονται με συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές και με την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, ενώ οι αρνητικές προσδοκίες περιορίζουν τις ευκαιρίες μάθησης. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και προτείνει την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών που προάγουν την ισότητα, την ένταξη και τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου.

Λέξεις-κλειδιά: Προσδοκίες Εκπαιδευτικών, Σχολική Επίδοση, Μετανάστες Μαθητές, Στερεότυπα, Κοινωνικές Προκαταλήψεις, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Abstract

The present paper investigated the expectations of primary education teachers regarding the academic performance of students with a migratory background and how these expectations influence their learning trajectory. Educational expectations, whether positive or negative, often function as self-fulfilling prophecies, shaping teachers' attitudes, pedagogical practices, and ultimately, students' performance. Particular emphasis is placed on the role of stereotypes and social prejudices, as well as the importance of intercultural education and differentiated instruction. The paper adopted a quantitative methodology, utilizing a questionnaire with the participation of teachers. The findings showed that positive expectations are associated with inclusive teaching practices and the enhancement of students' academic achievement, while negative expectations limit learning opportunities. The study highlights the importance of teacher training in intercultural issues and proposes the adoption of educational policies that promote equality, inclusion, and academic success for all students, regardless of their cultural background.

Keywords: Teachers' Expectations, Academic Performance, Immigrant Students, Stereotypes, Social Prejudices, Intercultural Education

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού και βασικό παράγοντα κοινωνικής ένταξης και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται με τη γλωσσική προσαρμογή, τις πολιτισμικές διαφορές και τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν καθοριστικά τη μαθησιακή πορεία των μαθητών, καθώς διαμορφώνουν τη διδακτική πρακτική και την παρεχόμενη υποστήριξη. Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, εξετάζονται παράγοντες όπως οι προσωπικές στάσεις, τα στερεότυπα και οι παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στη δη-

μιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η ενίσχυση δίκαιων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών και η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής ένταξης όλων των μαθητών.

Οι Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς επηρεάζουν τη στάση τους, τις διδακτικές πρακτικές και τις ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές. Σύμφωνα με τη θεωρία του Πυγμαλίωνα, οι υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες, ενισχύοντας ή περιορίζοντας τη σχολική επίδοση των μαθητών (Rosenthal & Jacobson, 2003). Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι προσδοκίες αυτές για μαθητές με μεταναστευτικό και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς συχνά επηρεάζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις, περιορίζοντας τις μαθησιακές τους ευκαιρίες (Tenenbaum & Ruck, 2007). Έρευνες δείχνουν ότι οι θετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ενισχύουν την εμπλοκή, τη συμμετοχή και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (García-Fernández et al., 2021).

Η σχολική επίδοση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ατομικών, οικογενειακών, κοινωνικοοικονομικών και σχολικών παραγόντων. Από ατομική σκοπιά, επηρεάζεται από τις γνωστικές ικανότητες, τα κίνητρα, την αυτοαντίληψη και την αναπτυξιακή νοοτροπία των μαθητών (Yeager & Dweck, 2012). Η θεωρία του Vygotsky αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της υποστήριξης στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων. Το οικογενειακό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η γονική συμμετοχή συνδέονται στενά με τη σχολική επίδοση, ενώ οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή πορεία των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος, καθώς λειτουργεί ως καθοδηγητής, εμψυχωτής και διαμορφωτής ενός υποστηρικτικού και ενταξιακού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μέσα από διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές και υψηλές προσδοκίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και στην προώθηση της εκπαιδευτικής ισότητας.

Η σχολική επίδοση των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επηρεάζεται από ένα σύνολο γλωσσικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Η γλωσσική επάρκεια στη γλώσσα διδασκαλίας αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της μαθησιακής προόδου, καθώς η περιορισμένη γνώση της δυσχεραίνει την κατανόηση του περιεχομένου και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2000). Παράλληλα, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο πολλών μεταναστευτικών οικογενειών περιορίζει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και ενισχύει το άγχος και την ανασφάλεια των μαθητών (Bradley & Corwyn, 2002).

Οι μετανάστες μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχολικής προσαρμογής λόγω πολιτισμικών διαφορών, στερεοτύπων και διακρίσεων, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση και τη σχολική τους επίδοση (Portes & Rumbaut, 2001). Ιδιαίτερη σημασία έχει η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, καθώς οι χαμηλές προσδοκίες μπορούν να λειτουργήσουν περιοριστικά, σύμφωνα με τη θεωρία του Πυγμαλίωνα (Rosenthal & Jacobson, 2003). Αντίθετα, η εφαρμογή διαφοροποιημένης και διαπολιτισμικής διδασκαλίας ενισχύει τη σχολική ένταξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (Good & Brophy, 2008).

Η υποστήριξη των μεταναστών μαθητών απαιτεί στοχευμένες στρατηγικές, όπως προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης, συνεργατική μάθηση, προγράμματα μέντορα και ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας συμβάλλουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος. Συνολικά, η σχολική επιτυχία των μεταναστών μαθητών προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει γλωσσική, κοινωνική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη με θετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες (Banks, 2009) .

Η επίδραση των προσδοκιών, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ασκούν ουσιαστική επίδραση στη σχολική επίδοση και στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές, τις μαθησιακές ευκαιρίες και την αυτοαντίληψη των ίδιων των μαθητών. Εκπαιδευτικοί με υψηλές προσδοκίες

τείνουν να προσφέρουν πιο απαιτητικές και εμπλουτισμένες μαθησιακές εμπειρίες, ενώ χαμηλές προσδοκίες μπορούν να περιορίσουν την ακαδημαϊκή πρόοδο (Good & Brophy, 2008). Η επίδραση αυτή είναι εντονότερη στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς οι θετικές προσδοκίες ενισχύουν τη γλωσσική ανάπτυξη, την ένταξη και τη μαθησιακή πρόοδο, ενώ οι αρνητικές ενδέχεται να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό και χαμηλή επίδοση (Cummins, 2000).

Παράλληλα, τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τη σχολική εμπειρία των μαθητών. Οι μετανάστες μαθητές συχνά αντιμετωπίζονται μέσα από γενικευμένες αντιλήψεις που σχετίζονται με τη γλώσσα, την εθνικότητα ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη μαθησιακή τους υποστήριξη. Ιδιαίτερη σημασία έχει το φαινόμενο της «απειλής του στερεοτύπου», όπου οι μαθητές βιώνουν άγχος και μειωμένη απόδοση όταν αισθάνονται ότι κρίνονται βάσει αρνητικών κοινωνικών προσδοκιών (Κουλούρη, 2010).

Η αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων προϋποθέτει την εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια πολιτισμικής ευαισθησίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία ενός δίκαιου και συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, μειώνοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες και ενισχύοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών (Banks, 2009· Gay, 2018). Συνολικά, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των στερεοτύπων, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών.

Παιδαγωγικές Πρακτικές και Πολιτικές για την Υποστήριξη των Μεταναστών Μαθητών

Η αποτελεσματική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών προϋποθέτει την εφαρμογή στοχευμένων παιδαγωγικών πρακτικών και εκπαιδευτικών πολιτικών που προάγουν τη συμπερίληψη, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την ισότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαδραματίζει καίριο ρόλο στη μείωση στερεοτύπων και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενισχύοντας τη γλωσσική και πολιτισμική ένταξη των μαθητών. Παράλληλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα συνεργατικά μαθησιακά μοντέλα συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης (Τριλιανός, 2011).

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η διαφοροποιημένη, η συνεργατική και η διερευνητική διδασκαλία, επιτρέπουν την προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στις ιδιαίτερες γνωστικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2014). Η συνεργατική μάθηση ενισχύει τη συμμετοχή, την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα υποστηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η διερευνητική διδασκαλία και η αξιοποίηση των ΤΠΕ εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία, ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη (Κανάκης, 2012).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα ενός συμπεριληπτικού σχολείου, καθώς προάγει τον σεβασμό, τη συνεργασία και τη δημοκρατική συνύπαρξη. Η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών στοιχείων στο αναλυτικό πρόγραμμα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενισχύουν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα και να δημιουργούν υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Banks, 2015).

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τη σχολική επίδοση και την αυτοεικόνα των μαθητών. Η καλλιέργεια θετικών προσδοκιών μέσω επιμόρφωσης, αναστοχαστικής πρακτικής, συνεργασίας με την οικογένεια και αξιοποίησης της τεχνολογίας μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή προσπάθεια και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μεταναστών μαθητών (Γκότοβος, 2002). Συνολικά, η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πολιτικών και σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών.

Η Παρούσα Μελέτη

Η παρούσα μελέτη αφορούσε στις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μετανάστες μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επηρεάζουν οι πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την προώθηση της ισότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών πόρων και ευκαιριών που παρέχονται στους μετανάστες μαθητές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ποια είναι η στάση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πρωτοβουλίες που προάγουν την ενσωμάτωση μαθητών με μεταναστευτική προέλευση;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 106 εκπαιδευτικοί (30 άντρες, 76 γυναίκες). Αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση, οι 33 (31.%) δήλωσαν ότι ήταν αναπληρωτές, οι 69 (65.1%) ήταν μόνιμοι και οι 4 (3.8%) ωρομίσθιοι. Το εύρος ηλικίας των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 25-60 ετών.

Υλικά Συλλογής Δεδομένων

Στους συμμετέχοντες δόθηκαν ερωτήσεις δημογραφικών πληροφοριών και δύο κλίμακες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το η κλίμακα «Πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού για τους εκπαιδευτικούς πόρους και τις ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο στους μετανάστες μαθητές» (Teacher's beliefs about the educational resources and opportunities offered by the school to immigrant students, Garcia-Fernandez et al, 2021). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 21 ερωτήσεις τύπου Likert 5 σημείων σχετικά για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με σχολικούς πόρους, διδακτικές πρακτικές και ακαδημαϊκή πρόοδο μεταναστών μαθητών.

Η δεύτερη κλίμακα ήταν η «Κλίμακα Πολιτισμικών Πεποιθήσεων των Εκπαιδευτικών» (Teachers Cultural Beliefs Scale, Hachfeld et al., 2011, όπ. αναφ στη Ρεσβάνη, 2022). Η κλίμακα αποτελείται από 10 ερωτήσεις τύπου Likert 5 σημείων σχετικά με τις πολυπολιτισμικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερη στάση απ' ότι οι άντρες συνάδελφοί τους σε θέματα προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τις ειδικές ανάγκες αλλοδαπών μαθητών ($t = 2.646$, $p = .000$), την ευκολία συγκέντρωσης πληροφοριών για το ακαδημαϊκό υπόβαθρο νέων αλλοδαπών μαθητών ($t = 2.689$, $p = .005$) και την έλλειψη κινήτρων στους αλλοδαπούς μαθητές ($t = 2.108$, $p = .037$).

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά, και όσον αφορά τις

τις ευκαιρίες ακαδημαϊκής επιτυχίας των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές, η ανάλυση έδειξε σημαντική διαφορά ($F_{4,101}$ = 2.788, p = 0.030). Επίσης, η ηλικία επηρεάζει και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την προθυμία των αλλοδαπών μαθητών να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ($F_{4,101}$ = 5.149, p = .001). Τέλος, για την αντίληψη σχετικά με τη συνεισφορά των αλλοδαπών μαθητών στην ποιότητα της διδασκαλίας, η ηλικία είχε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση ($F_{4,101}$ = 2.681, p = 0.036). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν θετικότερη στάση στην ισότητα συμμετοχής, επιθυμία των μαθητών στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και ως προς την παρουσία τους.

Επιπλέον, και όσον αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών πως οι οικογένειες αλλοδαπών συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και της πολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών κατά τη συμβουλευτική γονέων, υπήρξε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση (r = -.24, p = .013). Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη πολιτισμική ευαισθησία είναι λιγότερο πιθανό να θεωρούν ότι οι αλλοδαπές οικογένειες αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο μια πιο θετική στάση και συμπεριφορά συνεργασίας.

Τέλος, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της προσπάθειας κατανόησης των γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και της πεποίθησης ότι ο δάσκαλος έχει ευθύνη απέναντι σε αλλοδαπές οικογένειες (r = .259, p = .007). Με άλλα λόγια, υποδηλώνεται ότι η ενσυναίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, εν δυνάμει ενισχύει τη διάθεση για επικοινωνία και συνεργασία με τις αλλοδαπές οικογένειες, συμβάλλοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπλοκής των μαθητών και της ομαλότερης ενσωμάτωσής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να μελετήσει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδοση μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου και τις στάσεις τους απέναντι στη διγλωσσία και τις διδακτικές στρατηγικές στην τάξη. Η μελέτη διερεύνησε επίσης πώς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα και διδακτική εμπειρία, επηρεάζουν τις πολυπολιτισμικές τους πεποιθήσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν γενικά θετικές προσδοκίες για τους μαθη-

τές μεταναστευτικού υπόβαθρου, απορρίπτοντας στερεότυπα και αναγνωρίζοντας την ανάγκη ενίσχυσης των μαθησιακών τους δυνατοτήτων. Η θετική στάση τους εκφράζεται μέσω διαφοροποιημένων και συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών και της αναγνώρισης της σημασίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθώντας την ισότητα και την ένταξη όλων των μαθητών.

Η ηλικία και η διδακτική εμπειρία επιδρούν με πιο σύνθετο τρόπο καθώς οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις προκλήσεις των μεταναστών μαθητών, ενώ οι νεότεροι δείχνουν μεγαλύτερη αποδοχή της διγλωσσίας και της ποικιλομορφίας στη μάθηση, πιθανώς λόγω σύγχρονης επιμόρφωσης και εξοικείωσης με διαπολιτισμικά ζητήματα. Η έρευνα ανέδειξε συσχέτιση μεταξύ θετικών προσδοκιών και πρακτικής ενίσχυσης των μαθητών. Οι υψηλές προσδοκίες συνδέονται με υποστηρικτικές διδακτικές στρατηγικές και προώθηση ίσων ευκαιριών, ενώ οι χαμηλές προσδοκίες οδηγούν σε περιορισμένη υποστήριξη, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο των προσδοκιών ως αυτοεκπληρούμενων προφητειών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλή ευαισθησία και αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η επαγγελματική εμπειρία συνδέεται θετικά με αυξημένη πολιτισμική ευαισθησία, ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς με πάνω από τριάντα έτη υπηρεσίας και συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις. Σημαντικό που χρειάζεται να αναφερθεί είναι ότι κοινή συνισταμένη αποτελεί η αναγνώριση της σημασίας της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συστηματική κατάρτιση σε πολιτισμική ευαισθησία, αποδοχή και ένταξη, υπογραμμίζοντας την ανάγκη ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 371 – 399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Γκότοβος, Α. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

García-Fernández, C. M., García-Segura, S., & Gil-del-Pino, M. C. (2021). Academic Performance of Immigrant Students and Teachers' Expectations. Paidéia, *31*, e3126. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3126

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Pearson.

Κανάκης, Κ. (2012). *Τεχνολογία και εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Διάδραση.

Κουλούρη, Π. (2010). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.

Ρεσβάνη, Β. (2022). *Πολιτισμική ετερότητα, διδακτική προσέγγιση και λογοτεχνία: Στάσεις και δράσεις εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών. https://doi.org/10.12681/eadd/52267

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development* (Expanded edition). Crown House Publishing.

Τριλιανός, Α. (2011). *Προσεγγίσεις στη σύγχρονη διδακτική και εκπαίδευση*. Gutenberg

Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 253 – 273. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, *47*(4), 302 – 314. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805

Διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση: Καλλιεργώντας τη συνύπαρξη και την ενεργή πολιτειότητα.

Δρ. Μαρία Βλάχου
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών
marvlachou@hotmail.com

Περίληψη

Η δημιουργία παιδαγωγικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνύπαρξη και την ενεργή πολιτειότητα στο νηπιαγωγείο συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών από την προσχολική ηλικία, ενισχύοντας διαπολιτισμικές δεξιότητες, αποδοχή της διαφορετικότητας και συμμετοχή σε δημοκρατικές πρακτικές, ενώ διασφαλίζει ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό πλαίσιο.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό μιας διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής παρέμβασης, βασισμένης στη Θεωρία Μάθησης μέσω Σχεδιασμού, που αξιοποιεί το ατομικό γνωσιακό ρεπερτόριο των μαθητών ως παιδαγωγικό πόρο. Ο σχεδιασμός οργανώνεται σε οκτώ γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες εντάσσονται στη βίωση της εμπειρίας, στην εννοιολόγηση, στην ανάλυση και την εφαρμογή. Η μάθηση ενισχύεται μέσω συνεργασίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ευέλικτης ομαδοποίησης, πολυτροπικότητας και χρήσης ψηφιακών μέσων και εργαλείων.

Η παρέμβαση βασίζεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021). Εντάσσεται στο Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία, και στις ενότητες Β.1 Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη και Β.2 Κοινωνικές Επιστήμες. Αξιοποιεί την εργαλειοθήκη των τεσσάρων υποδοχών, με έμφαση στα εργαλεία ζωής για την ενδυνάμωση της προσωπικότητας και την κοινωνική υπευθυνότητα. Συνδέεται με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ (ΣΒΑ 3, 4, 5, 10, 16, 17), προάγοντας ευημερία, ισότητα, συμπερίληψη, δημοκρατική συμμετοχή και συνεργατική μάθηση από την προσχολική ηλικία. Ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του μεταβαλλόμενου κόσμου και της «υπερ-διαφορετικότητας», αξιοποιώντας τη βιογραφική διαφορετικότη-

τα ως πηγή γνώσης. Μέσα από ολιστική, διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, ενισχύει διαπολιτισμικά νοήματα, συνδέει γλώσσες και πολιτισμούς και συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, καλλιεργώντας διαπολιτισμική μάθηση, διαπολιτισμικό γραμματισμό και εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη.

Ο σχεδιασμός εστιάζει στην ποιοτική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω διαφοροποιημένων πρακτικών, ενισχύοντας τον συλλογικό αξιολογικό γραμματισμό. Περιλαμβάνει ατομική και ομαδική αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, προάγοντας ανατροφοδότηση, συνεχή βελτίωση και συμμετοχική μάθηση. Παράλληλα, αξιολογείται και η ίδια η παιδαγωγική παρέμβαση για αναστοχασμό και βελτιστοποίηση.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη παρέμβαση, συνύπαρξη, ενεργή πολιτειότητα, διαπολιτισμικός γραμματισμός, προσχολική εκπαίδευση.

Abstract

The creation of a pedagogical environment that fosters coexistence and active citizenship in preschool contributes to the development of responsible citizens from an early age, enhancing intercultural skills, acceptance of diversity, and participation in democratic practices, while ensuring an inclusive learning framework.

This study presents the design of a culturally differentiated and inclusive intervention, grounded in the Learning by Design Theory, which leverages students' individual cognitive repertoires as an educational resource. The design is structured around eight cognitive processes encompassing experience, conceptualization, analysis, and application. Learning is further supported through collaboration, social interaction, flexible grouping, multimodality, and the use of digital tools and resources.

The intervention is grounded in the new Preschool Education Curriculum (2021) and is situated within Thematic Area B: Child, Self, and Society, specifically addressing units B.1 Personal and Socio-Emotional Development and B.2 Social Sciences. It employs the four-receptacle toolkit, emphasizing life skills to foster personal empowerment and so-

cial responsibility. The intervention aligns with the UN Sustainable Development Goals (SDGs 3, 4, 5, 10, 16, 17), promoting well-being, equality, inclusion, democratic participation, and collaborative learning from the early childhood stage. It addresses the challenges of a rapidly changing world and the "hyper-diversity" of identities by utilizing students' biographical diversity as a resource for learning. Through a holistic, interdisciplinary, and cross-curricular approach, it enhances intercultural understanding, connects languages and cultures, and contributes to the development of responsible, active citizens, fostering intercultural learning, intercultural literacy, and education for sustainable development.

The design focuses on the qualitative assessment of learning outcomes through differentiated practices, reinforcing collective assessment literacy. It includes individual and group evaluation by the teacher, as well as self- and peer-assessment, promoting feedback, continuous improvement, and participatory learning. Simultaneously, the pedagogical intervention itself is evaluated to support reflection and optimization.

Key-words: Interculturally differentiated intervention, coexistence, active citizenship, intercultural literacy, preschool education.

Εισαγωγή

Στον σύγχρονο κόσμο, που μετασχηματίζεται συνεχώς από κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, η κατανόηση της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας είναι θεμελιώδης για την ερμηνεία των νέων κοινωνικών δομών. Οι αυξημένες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές ενισχύουν την εθνοτική, πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, εκφράζοντας τη «βιωμένη διαφορετικότητα» ('living diversity') (Gholami & Costantini, 2025, p.27). Η έννοια της υπερ-διαφορετικότητας (super-diversity) (Vertovec, 2007) αποτυπώνει τις σύνθετες, πολυεπίπεδες και άνισες αλλαγές των σύγχρονων κοινωνιών. Σύγχρονες μελέτες (Alba & Duyvendak, 2019; Collet-Sabé, 2025; Spotti, 2025; Vertovec, 2019, 2023) προσεγγίζουν την υπερ-διαφορετικότητα ως μια δυναμική κοινωνική πρακτική (Zanoni et al., 2010), αναδεικνύοντας τη διττή της αξία: τον κριτικό αναστοχασμό για τις διαπολιτισμικές πολιτικές και την αξιοποίησή της για κοινωνική ένταξη και οικονομική ανάπτυξη

(López Peláez et al., 2021). Έτσι, οι διαφορές και η διαπολιτισμικότητα συνδιαμορφώνουν νέες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, συγκροτώντας έναν πλουραλιστικό κοινωνικό ιστό.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αντανακλά τις συνεχείς κοινωνικές μεταβολές, επηρεάζοντας σε βάθος τις σχολικές κοινότητες. Οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από πολυδιάστατη και δυναμική ποικιλομορφία συνθέτοντας ένα πολύπλοκο παιδαγωγικό τοπίο. Η διαφορετικότητα των μαθητών εκδηλώνεται όχι μόνο σε επίπεδο υλικών, σωματικών και συμβολικών διαφορών (Kalantzis & Cope, 2013), αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν, εκφράζουν και νοηματοδοτούν τις προσωπικές τους εμπειρίες, εδραιώνοντας τη βιογραφική διαφορετικότητα (Βλάχου, 2022).

Καθώς η διαφορετικότητα αποτελεί πλέον τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κανόνα (Genishi & Dyson, 2009) η διαχείρισή της αφορά ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό και υιοθετεί έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό που θέτει τον μαθητή και τις προσωπικές του εμπειρίες στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Collet-Sabé, 2025). Η πολιτισμική διαφορετικότητα εντάσσεται έτσι σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, την «Παιδαγωγική για Όλους», η οποία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία και αφορά όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις ή εξαιρέσεις. Ο πολιτισμός λειτουργεί ως φίλτρο μέσω του οποίου οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους, διαμορφώνοντας αντιλήψεις, γλώσσα, συμπεριφορές, αξίες, ταυτότητα και κοινωνικές προσδοκίες, ενώ επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, αλληλεπιδρούν και αξιολογούν το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, η προσχολική εκπαίδευση καλείται να υλοποιήσει έμπρακτα τις αρχές της εκπαίδευσης για όλους, προάγοντας τη συμμετοχή, τη δράση και τη δέσμευση των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν». Η έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και στην αξιοποίηση της βιογραφικής διαφορετικότητας ως παιδαγωγικού πόρου συμβάλλει στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών, διαπολιτισμικών και συμμετοχικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Παράλληλα, η εκπαιδευτική πράξη στοχεύει στην άρση των μηχανισμών αποκλεισμού (Zanoni et al., 2010) και στην καλλιέργεια νέων μορφών συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης οι οποίες αναπτύσσονται σε συνθήκες εγγύτητας, ουσιαστικής επαφής και αμοιβαίας εξάρτησης, ενισχύοντας τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές και τις δημιουργικές διαδράσεις. Η προσέγγιση αυτή

ευθυγραμμίζεται με τις στρατηγικές προτεραιότητες της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Assefa & Mujtaba, 2025).

Για την επίτευξη των παραπάνω αρχών, η διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βλάχου, 2022) προσφέρει τα παιδαγωγικά εργαλεία καθώς προσαρμόζει τις μαθησιακές δραστηριότητες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αξιοποιεί τα κεφάλαια γνώσεων, ενισχύει τη συλλογική μάθηση και την κοινωνική συνοχή και συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά μια σύγχρονη, ολιστική, συμπεριληπτική και μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Αφετηρία της αποτελεί η θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή ότι όλοι οι μαθητές δικαιούνται ποιοτική εκπαίδευση, η οποία σέβεται και αναδεικνύει την πολιτισμική τους ταυτότητα, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μαθησιακής ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως πρόκληση προς διαχείριση, αλλά ως δυναμικό στοιχείο που εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας εστιάζουν στην αξιοποίηση της βιογραφικής διαφορετικότητας, στην καλλιέργεια κοινότητας μάθησης μέσω συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης, καθώς και στη νοηματοδότηση της γνώσης μέσα από πολυτροπικές και υβριδικές πρακτικές (Arvanitis & Vlachou, 2023). Η προσέγγιση ενθαρρύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο και την αναστοχαστική δράση, προάγοντας τη διαμόρφωση νέων μορφών διαπολιτισμικής μάθησης, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και δεξιότητες συνεργασίας, οικοδομώντας έτσι ένα ενεργητικό, συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον που στηρίζεται στη συνύπαρξη.

Η επίτευξη της συνύπαρξης αποτελεί σύνθετη διαδικασία (Nowicka, 2020), η οποία προϋποθέτει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με ισότητα και σεβασμό (Khalili,et al., 2023; Khanal & Guha, 2023; Sainz et al., 2023), εδραιώνοντας διαρκώς εξελισσόμενες διαπροσωπικές σχέσεις (Ramazan

et al., 2023) και αναπτύσσοντας μια κουλτούρα δημοκρατίας που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως παιδαγωγικό κεφάλαιο (Βλάχου, 2022). Η «ανανέωση των προσπαθειών για το πώς ζούμε μαζί» (Deardorff, 2020, p. 15) αναδεικνύει το σχολείο ως «κοινό συλλογικό χώρο», όπου κάθε μέλος λαμβάνει υπόψη και συντονίζει τη δική του παρουσία με αυτή των άλλων, καθιστώντας τη διαπραγμάτευση κεντρικό στοιχείο της καθημερινής αλληλεπίδρασης (Samanani, 2023). Η μάθηση υποστηρίζεται, έτσι, από ένα ασφαλές, οργανωμένο και ποιοτικό περιβάλλον, το οποίο προάγει υψηλό δείκτη κλίματος σχολικής συνύπαρξης (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019) και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της ποιότητας της σχολικής ζωής.

Η πραγμάτωση της μαθησιακής διαδικασίας προϋποθέτει ένα οργανωμένο πλαίσιο ποικίλων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, με έμφαση στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής μάθησης και στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού γραμματισμού (Βλάχου, 2022; Heyward, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται η ανάπτυξη λειτουργικών συστημάτων επικοινωνίας σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης νοημάτων, κατανόησης, σύγκρισης και διαπραγμάτευσης διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, υπερβαίνοντας έτσι την απλή γνώση άλλων πολιτισμών. Με άλλα λόγια, ο διαπολιτισμικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, επικοινωνίας και αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες (Heyward, 2002; Phipps & St Clair, 2008).

Τέτοιες δεξιότητες και στάσεις καλλιεργούνται μέσω της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Με βασικούς πυλώνες τη διαφορετικότητα και την πολυτροπικότητα, η προσέγγιση αυτή παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα ευέλικτο πλαίσιο για την προσαρμογή διδακτικών μεθόδων, προγραμμάτων σπουδών και μαθησιακών πόρων ώστε να ανταποκρίνονται στο ευρύ φάσμα προτιμήσεων, αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών (Tomlinson et al., 2001). Ο/Η εκπαιδευτικός ανασχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, το περιεχόμενο, τις διδακτικές στρατηγικές, το μαθησιακό περιβάλλον και τα εργαλεία αξιολόγησης, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές, γλωσσικές και μαθησιακές διαφοροποιήσεις των μαθητών. Ο σχεδιασμός με διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη προσέγγιση στοχεύει στην άμβλυνση των φαινομένων αποκλεισμού και στην προαγωγή της συμπερίληψης και της ενεργού συμμετοχής μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία

Η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία αξιοποιεί τη βιογραφική διαφορετικότητα και τα κεφάλαια γνώσεων των μαθητών, ενσωματώνοντας κείμενα ταυτότητας και ευέλικτες, διαβαθμισμένες διδακτικές πρακτικές. Σε συνδυασμό με τη Θεωρία Μάθησης Σχεδιασμού, προσδίδει δομή και αναστοχαστικό χαρακτήρα στη μαθησιακή διαδικασία. Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και οι εργασίες αγκυροβολίας υποστηρίζουν την πρόοδο όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τον ρυθμό μάθησης. Παράλληλα, ερωτήσεις ενεργοποίησης πρότερων γνώσεων, νοητικά στηρίγματα, γραφικοί οργανωτές, ρουτίνες σκέψης και πολυτροπικές -ψηφιακά υποστηριζόμενες- πρακτικές ενισχύουν την κατανόηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική εμπλοκή, διαμορφώνοντας ένα ενεργό, συμμετοχικό και προσβάσιμο μαθησιακό περιβάλλον.

Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς υποστηρίζει την ποικιλία μαθησιακών αναγκών και προτιμήσεων. Το περιβάλλον οργανώνεται σε κέντρα μάθησης και προσφέρει ευέλικτους τρόπους εργασίας, ατομικούς και συνεργατικούς (ζεύγη, ομάδες, ολομέλεια), καθώς και μορφές συλλογικής διαχείρισης, όπως τα σχολικά συμβούλια. Η αξιοποίηση του μοντέλου εναλλαγής μαθησιακών σταθμών (Station Rotation Model) ενισχύει την ευελιξία της μάθησης. Παράλληλα, η συνεργατική μάθηση και ο διαπολιτισμικός διάλογος, μέσα από στρατηγικές όπως, το Jigsaw και το Think-Pair-Share, προάγουν την ενεργό συμμετοχή και την οικοδόμηση της γνώσης ως συλλογική και συμμετοχική διαδικασία εντός της σχολικής κοινότητας.

Διαφοροποίηση ως προς το τελικό αποτέλεσμα

Η διαφοροποίηση ως προς το τελικό αποτέλεσμα εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δημιουργικές και καινοτόμες δραστηριότητες που επιλέγουν οι ίδιοι. Αξιοποιούνται μέθοδοι όπως η τρίλιζα (Think-Tac-Toe), η καρτέλα στόχων, ο κύβος (Cubing) και οι πίνακες επιλογών (Choice Boards), οι οποίες ενισχύουν την αυτονομία και προσφέρουν

πολλαπλές οπτικές προσέγγισης της μάθησης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες υπευθυνότητας και αναστοχασμού, ενδυναμώνουν τη δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία και παράγουν αυθεντικό έργο που αντανακλά τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους, σε ένα συμμετοχικό και διαπολιτισμικά διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον.

Διαφοροποίηση ως προς τις αξιολογικές διαδικασίες

Η διαφοροποίηση των αξιολογικών διαδικασιών εστιάζει στην ενσωμάτωση κριτικών και αναστοχαστικών πρακτικών, ενισχύοντας τη συλλογιστική σκέψη και τη διατύπωση πολλαπλών οπτικών σε ένα συμμετοχικό πλαίσιο. Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης, όπως τα διαγράμματα K-W-L-H, οι ρουτίνες σκέψης, τα δελτία εξόδου, οι εννοιολογικοί χάρτες, οι ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και οι κύκλοι συνεργασίας, προάγουν τη συνειδητή ερμηνεία της μάθησης. Μέσω αυτών, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση, καλλιεργώντας κριτική σκέψη, αναστοχασμό και δεξιότητες συνεργασίας, ενώ ενισχύεται η συλλογική παραγωγή γνώσης. Τα μαθησιακά αποτελέσματα αξιολογούνται σε βιωματικό, εννοιολογικό, αναλυτικό και εφαρμοσμένο επίπεδο, καλύπτοντας την εμπειρική κατανόηση, τη χρήση εννοιών, την κριτική επεξεργασία και τη δημιουργική εφαρμογή της γνώσης.

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως κρίσιμος και κομβικός, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις πολύπλευρες προκλήσεις ενός πολυδιάστατου σχολικού περιβάλλοντος. Απαιτείται διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να προσαρμόζει τη διδασκαλία σε εξατομικευμένα, βιωματικά και αναστοχαστικά μαθησιακά πλαίσια, ευθυγραμμίζοντας τις στάσεις του με την αποτελεσματική εφαρμογή διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παράλληλα, οφείλει να προάγει τη συνύπαρξη και την συνεργασία των μαθητών μέσω ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, πολυτροπικών πρακτικών και ψηφιακών εργαλείων, σχεδιάζοντας διδακτικά πλαίσια που ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες. Το έργο αυτό προϋποθέτει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης και παιδαγωγικής επάρκειας, συνεχή προσαρμοστικότητα, αναστοχασμό και δημιουργική διαχείριση των πολιτισμικών και μαθησιακών διαφορών.

Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η διαχείριση του «κενού μεταξύ πρόθεσης και πράξης», γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω συνεχών επιμορφώσεων και διαδικασιών αυτοβελτίωσης. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν κεντρικές επιμορφώσεις και σεμινάρια σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, βιωματικά εργαστήρια και ενδοσχολικές επιμορφώσεις, συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά δίκτυα εκπαιδευτικών και ομάδες επαγγελματικής μάθησης, καθώς και την αξιοποίηση διαδικτυακών μαθημάτων, επιστημονικής βιβλιογραφίας και αναστοχαστικών πρακτικών στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης. Παράλληλα, η πρακτική της μεντορικής καθοδήγησης (mentoring) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς παρέχει εξατομικευμένη παιδαγωγική υποστήριξη, ενισχύει τον επαγγελματικό αναστοχασμό, καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επαγγελματικού διαλόγου, διευκολύνοντας τη γεφύρωση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη μέσω καθοδήγησης, ανατροφοδότησης και ανταλλαγής εμπειριών. Η αναστοχαστική πρακτική επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αξιολογεί και να επανασχεδιάζει τη διδασκαλία του/της, βασιζόμενος/η στην εμπειρία και την ανατροφοδότηση των μαθητών. Τέτοιες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης προάγουν τη δια βίου μάθηση, ενισχύουν τις διαπολιτισμικές και ψηφιακές δεξιότητες, και υποστηρίζουν τη δημιουργία καινοτόμων, συμμετοχικών και συμπεριληπτικών διδακτικών στρατηγικών.

Συνολικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα και να ενσωματώνει τη διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία ως κεντρικό άξονα μιας δημοκρατικής, συμμετοχικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, προάγοντας την ισότητα, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και καλλιεργώντας την κριτική σκέψη των μαθητών.

Σχεδιασμός Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένης Παρέμβασης για το Νηπιαγωγείο με βάση τη Θεωρία Μάθησης Σχεδιασμού

Ο σχεδιασμός οικοδομείται στις οκτώ γνωστικές διαδικασίες της Θεωρίας Μάθησης Σχεδιασμού. Έχει ευρύ και ανοικτό χαρακτήρα, προσφέροντας γενικές κατευθύνσεις και αρχές που συνιστούν ένα ευέλικτο πλαίσιο παιδαγωγικής οργάνωσης, προσαρμόσιμο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μαθησιακές ανάγκες, χωρίς να περιορίζεται σε συγκεκριμένα διδακτικά σενάρια. Το πλαίσιο αυτό επιτρέπει στους/στις εκπαι-

δευτικούς να δημιουργούν προσαρμοσμένες και επαναλαμβανόμενες μαθησιακές εμπειρίες, ενισχύοντας παράλληλα τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών και την καλλιέργεια ενεργού πολιτειότητας, ενθαρρύνοντάς τους να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα, να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή και να συνδιαμορφώνουν την κοινότητα μάθησης.

Έχει ευέλικτη χρονική διάρκεια, καθώς δεν περιορίζεται σε ένα μεμονωμένο διδακτικό σενάριο, αλλά μπορεί να υλοποιηθεί κλιμακωτά και επαναληπτικά, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και τους στόχους του προγράμματος. Μπορεί να εφαρμοστεί είτε ως σύντομη θεματική ενότητα, είτε ως εκτεταμένη παιδαγωγική παρέμβαση που ενσωματώνει κύκλους μάθησης, αναστοχασμό και επανατροφοδότηση, συνδέοντας τη διαπολιτισμική μάθηση με την καθημερινή σχολική πρακτική και την ενεργό πολιτειότητα. Η προσαρμοστικότητα της χρονικής έκτασης επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να επανέρχεται στις γνωστικές διαδικασίες με αυξανόμενο βαθμό πολυπλοκότητας, ανάλογα με την ηλικία, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η παρέμβαση εντάσσεται στο Β` Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021), με Θεματική Ενότητα την Β.1 Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη και την Β.2 Κοινωνικές Επιστήμες. Οι Θεματικές Υποενότητες, είναι: Β.1.1 Αίσθηση του Εαυτού, Β.1.2 Συναισθηματική Επίγνωση, Β.1.3 Διαπροσωπικές Σχέσεις & Β.2.1 Ιστορία και Πολιτισμός, Β.2.2 Σχέση με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον, Β.2.3 Κοινωνική και οικονομική ζωή. Οι προτεινόμενες διεπιστημονικές/διαθεματικές συγκλίσεις, είναι:

- Α` Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Επικοινωνία, Α.1 Γλώσσα, Α.1.3 Πολυγλωσσική Επικοινωνία & Α.2 ΤΠΕ., Α.2.2 Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι, Α.2.3 Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία.
- Δ` Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση, Δ.1 Κινητική Αγωγή, Δ.1.1 Σώμα και Κίνηση, Δ.1.3 Αθλητική - Πολιτιστική Παράδοση και Δημιουργική Κίνηση & Δ.2 Τέχνες, Δ.2.1 Εικαστικές Τέχνες, Δ.2.1 Θεατρική Τέχνη, Δ.2.3 Μουσική.

Οι προϋποθέσεις μάθησης για τους μαθητές περιλαμβάνουν βασικές γνωστικές δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης και προφορικής έκφρασης, ανάλογες με το αναπτυξιακό τους στάδιο. Συναισθηματικά απαιτείται ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή. Σε κοινωνικο-πολιτισμικό

επίπεδο, οι διαφορετικές εμπειρίες, γλώσσες και πολιτισμικά βιώματα των μαθητών αξιοποιούνται ως παιδαγωγικός πόρος μέσα από συμπεριληπτικές και συνεργατικές πρακτικές. Τέλος, σε ψηφιακό επίπεδο, προϋποτίθεται αρχική εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία.

Σκοπός του σχεδιασμού είναι η αξιοποίηση της βιογραφικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών ως παιδαγωγικού πόρου, η καλλιέργεια της συνύπαρξης, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, καθώς και η σταδιακή ανάπτυξη στάσεων ενεργού πολιτειότητας από την προσχολική ηλικία.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διακρίνονται στα εξής:

Γνώσεις

- Κατανόηση εννοιών όπως διαπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα, συνύπαρξη, συνεργασία και ενεργός πολιτειότητα.
- Ενημέρωση για πολιτισμικές παραδόσεις, γλώσσες και βιογραφικά στοιχεία των ομοτίμων τους.
- Γνώση βασικών αρχών δικαιοσύνης, ισότητας και συλλογικής ευθύνης.
- Κατανόηση βασικών στρατηγικών μάθησης και αναστοχασμού για την επεξεργασία και εφαρμογή γνώσης.

Δεξιότητες

- Παρατήρηση, σύγκριση, ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση πληροφοριών.
- Ενσυναίσθηση και ικανότητα να μπουν στη θέση των άλλων.
- Συνεργασία, συμμετοχική μάθηση και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές.
- Κριτική σκέψη, στοχασμός και ικανότητα αξιολόγησης της γνώσης και των στρατηγικών μάθησης.
- Δημιουργική εφαρμογή γνώσεων σε πρακτικά πλαίσια.

Στάσεις

- Σεβασμός και αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Δέσμευση στην ενεργό συμμετοχή και στην υπεύθυνη μάθηση.
- Προσέγγιση της μάθησης με περιέργεια, ανοικτότητα, δημιουργικότητα και διάθεση για συνεργασία.
- Ευαισθησία στις ανισότητες και προθυμία για κοινωνική υπευθυνότητα.
- Ανοικτότητα στον διάλογο και αναστοχαστική στάση απέναντι σε διαφορετικές απόψεις και πολιτισμικά πλαίσια.

Η παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στη διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνδυασμό με τη Θεωρία Μάθησης Σχεδιασμού, δίνοντας έμφαση στη συμπερίληψη, την πολυτροπικότητα, τη βιωματική μάθηση και τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης. Έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα, δημιουργική και παιγνιώδη διάσταση.

Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ενορχηστρωτής, διαμεσολαβητής και κριτικός φίλος της μαθησιακής διαδικασίας, οργανώνοντας δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία, την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Παρατηρεί, αναστοχάζεται και παρέχει ανατροφοδότηση, εφαρμόζοντας φθίνουσα καθοδήγηση και αξιοποιώντας πολυτροπικά και ψηφιακά εργαλεία για διαφοροποιημένη μάθηση.

Διδακτικός Σχεδιασμός

Γνωστική Διαδικασία 1 & 2: Βίωση του Γνωστού & Βίωση του Νέου Ανίχνευση βιογραφιών

Οι δυο πρώτες γνωστικές διαδικασίες εστιάζουν στη βιωματική εμπλοκή των μαθητών, αξιοποιώντας τη βιογραφική τους διαφορετικότητα ως αφετηρία μάθησης. Η διαδικασία επικεντρώνεται στην αναγνώριση της προσωπικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αφορούν: (α) Αναγνώριση και σεβασμός προσωπικών και πολιτισμικών εμπειριών, (β) Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και συνεργασίας, (γ) Ενίσχυση συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

Στο πλαίσιο διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης παρέμβασης, οι δραστηριότητες ενσωματώνουν:

- Δημιουργία χαρτών ταυτότητας με φωτογραφίες, σχέδια, ιχνογραφήματα, αντικείμενα ή QR κώδικες, συνδέοντας προσωπικές ιστορίες με ψηφιακές αφηγήσεις.
- Χάρτες ενσυναίσθησης για ήρωες, χαρακτήρες ή μαθητές, ενισχύοντας την κατανόηση συναισθημάτων και διαφορετικών πολιτισμικών προοπτικών.
- Αφηγήσεις ζωής (storytelling) με επιλογή μορφής έκφρασης (αναδυόμενη γραφή, ιχνογράφημα, ηχογράφηση, βίντεο), ώστε οι μαθητές να εκφράζουν προσωπικές εμπειρίες σύμφωνα με τις δεξιότητες και προτιμήσεις τους.

- Δραστηριότητες «Μοιράζομαι κάτι σημαντικό για μένα» σε κύκλο συζήτησης.
- Χρήση πολυτροπικών εργαλείων, όπως ψηφιακές αφηγήσεις ή ηχογραφήσεις, για καταγραφή και κοινοποίηση ιστοριών οικογένειας και παραδόσεων.
- Αξιοποίηση εικόνων, μουσικής ή αντικειμένων από διαφορετικούς πολιτισμούς για αισθητηριακή διερεύνηση.
- Προβολή μιντιακού περιεχομένου και δημιουργία χάρτη ενσυναίσθησης για οπτικοποίηση συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων χαρακτήρων/ηρώων.

Γνωστική Διαδικασία 3 & 4: Εννοιολόγηση με Ορολογία & με Θεωρία Διαφορετικότητα & Συνύπαρξη

Σε αυτές τις γνωστικές διαδικασίες μετασχηματίζεται η βιωματική γνώση σε εννοιολογική κατανόηση. Η διαδικασία στοχεύει στην ανάπτυξη εννοιολογικής κατανόησης και θεωρητικής προσέγγισης εννοιών που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, τη συνύπαρξη και τη συνεργασία.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αφορούν: (α) Κατανόηση και χρήση διαπολιτισμικών εννοιών, (β) Σύγκριση και σύνδεση εμπειριών με θεωρητικά σχήματα, (γ) Ενίσχυση διαπολιτισμικού γραμματισμού και συμμετοχικής μάθησης.

Στο πλαίσιο διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης παρέμβασης, οι δραστηριότητες ενσωματώνουν:

- Διαγράμματα Venn για συγκριτική ανάλυση κοινών σημείων και διαφορών ανάμεσα σε πολιτισμικά στοιχεία ή εμπειρίες μαθητών.
- Εφαρμογή του μοντέλου Frayer για τη διερεύνηση εννοιών (ορισμός, χαρακτηριστικά, παραδείγματα, μη παραδείγματα) με δυνατότητα ψηφιακής εκδοχής μέσω Padlet ή Canva.
- Δραστηριότητες κατηγοριοποίησης με διαγράμματα Τ (π.χ. «Συνύπαρξη - Αποκλεισμός»).
- Δημιουργία εικονογραφημένου λεξιλογίου εννοιών (διαφορετικότητα, σεβασμός, ισότητα, κτλ.).
- Δραστηριότητες πινάκων αναφοράς με ιχνογράφηση και αναδυόμενη γραφή των μαθητών.
- Διαδραστικά ψηφιακά κουίζ (π.χ. Kahoot, Wordwall, LearningApps, κτλ.).
- Κάρτες αντιθετικών εννοιών (π.χ. «Συνύπαρξη - Διαφωνία») και συζήτηση σε ζεύγη ή μικρές ομάδες για ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης.

- Παιχνίδια αντιστοίχισης εννοιών με εικόνες ή παραδείγματα.
- Δραστηριότητες «παιχνίδια ρόλων» ("role-playing") για εμπέδωση εννοιών σε πρακτικά, κοινωνικά σενάρια, ενσωματώνοντας ποικιλία γλωσσικών και κινητικών δυνατοτήτων.
- Συζήτηση πάνω σε σύντομα σενάρια κοινωνικών καταστάσεων.
- Δραστηριότητες δραματοποίησης εννοιών (π.χ. «Πώς μοιάζει η συνεργασία;»).

Γνωστική Διαδικασία 5 & 6: Λειτουργική & Κριτική Ανάλυση
Διαπολιτισμικότητα - Χώρες του Κόσμου

Οι γνωστικές διαδικασίες λειτουργικής και κριτικής ανάλυσης εστιάζουν στη βαθύτερη ανάλυση, σύγκριση και αξιολόγηση πληροφοριών σε διαπολιτισμικά πλαίσια. Η διαδικασία στοχεύει στην ανάπτυξη λειτουργικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να επεξεργάζονται, να συγκρίνουν, να ταξινομούν και να κατηγοριοποιούν πληροφορίες σε διαπολιτισμικά πλαίσια.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αφορούν: (α) Ικανότητα ανάλυσης, ταξινόμησης και σύγκρισης πληροφοριών, (β) Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και συλλογικής λήψης αποφάσεων, (γ) Καλλιέργεια διαπολιτισμικής ευαισθησίας και στοχασμού.

Στο πλαίσιο διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης παρέμβασης, οι δραστηριότητες ενσωματώνουν:

- Αξιοποίηση διαπολιτισμικών παραμυθιών και αφηγήσεων διαπολιτισμικού περιεχομένου.
- Παρατήρηση πίνακα ζωγραφικής με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, εντοπισμός στοιχείων που σχετίζονται με διαφορετικούς πολιτισμούς, καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών, σύνδεση με προσωπικές ή κοινωνικές εμπειρίες και δημιουργία χάρτη που αναδεικνύει τη σύνδεση της τέχνης με αξίες, συνήθειες και κοινωνικές πρακτικές διαφορετικών κοινοτήτων.
- Choice boards και cubing για διαφοροποιημένους τρόπους επεξεργασίας του υλικού, υποστηρίζοντας ταξινόμηση, σύγκριση και χαρτογράφηση πολιτισμικών στοιχείων.
- Χάρτες ταξιδιού/χαρτογράφηση εμπειριών με οπτικοποίηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε πολιτισμούς και κοινωνικά περιβάλλοντα.
- Διαδραστικά σενάρια για ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης και στοχασμού πάνω σε αξίες, δικαιώματα και κοινωνικές ανισότητες.

- Πίνακες ιδεών/Κανόνες συνύπαρξης, ψηφιακοί ή αναλογικοί, για ομαδική καταγραφή και σύνοψη συμπερασμάτων.

Γνωστική Διαδικασία 7 & 8: Κατάλληλη & Δημιουργική Εφαρμογή Ενεργός Πολιτειότητα

Μέσω της κατάλληλης και δημιουργικής εφαρμογή η μαθησιακή διαδικασία εστιάζει σε αυθεντικά και κοινωνικά νοηματοδοτημένα πλαίσια. Η διαδικασία στοχεύει στην εφαρμογή της γνώσης και των εννοιών που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες γνωστικές διαδικασίες σε πρακτικά και δημιουργικά πλαίσια, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνική και διαπολιτισμική πραγματικότητα.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αφορούν: (α) Ενίσχυση δημιουργικότητας, καινοτομίας και προσωπικής δέσμευσης, (β) Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη, (γ) Ανάπτυξη ενεργού πολιτειότητας, δικαιοσύνης και συλλογικής ευθύνης.

Οι δραστηριότητες επικεντρώνονται στην προώθηση αξιών όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα και η συλλογική ευθύνη.

- Δημιουργία συνεργατικών αφισών ή ψηφιακών posters (π.χ. Canva) για την προώθηση της αξίας της συνύπαρξης, με επιλογή μορφής έκφρασης.
- Εθελοντικές δράσεις/συλλογικές πρωτοβουλίες που συνδέουν θεωρία και πράξη εντός τάξης ή στην ευρύτερη κοινότητα.
- Πίνακες επιλογής για δημιουργικά έργα, όπου οι μαθητές επιλέγουν τρόπους εφαρμογής γνώσης.
- Διαπολιτισμικές συζητήσεις σχετικά με αξίες (π.χ. δικαιοσύνη, ισότητα και συλλογική ευθύνη).
- Θεατρικά δρώμενα ή εικαστικές παρεμβάσεις με κοινωνικό μήνυμα.
- Συμμετοχή σε σχολικά συμβούλια και κύκλους διαλόγου.
- Δράσεις «από τη σκέψη στην πράξη» με αναστοχαστική διάσταση.
- Διάχυση των παραγόμενων έργων στην τοπική ή/και εκπαιδευτική κοινότητα, ενισχύοντας κοινωνική συνεισφορά και βιωματική μάθηση.

Ο σχεδιασμός των γνωστικών διαδικασιών, με διαφοροποιημένες μαθησιακές δραστηριότητες, διαμορφώνει ένα ευέλικτο και συμμετοχικό παιδαγωγικό πλαίσιο, όπου η διαφορετικότητα λειτουργεί ως πόρος μάθησης, συνύπαρξης και ενεργού πολιτειότητας. Οι πρακτικές ενισχύουν

την εμπλοκή των μαθητών, προάγουν δημιουργικότητα και καινοτομία, και συνδέουν θεωρία με πράξη σε ένα πολυτροπικό και διαπολιτισμικά διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον.

Αξιολόγηση - Αναστοχασμός

Η αξιολόγηση προσεγγίζεται ως συνεχής, συμμετοχική και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία συνδέεται άμεσα με τον αναστοχασμό των μαθητών και του/της εκπαιδευτικού. Η διαφοροποίηση των αξιολογικών διαδικασιών επιτρέπει την ενσωμάτωση κριτικών και αναστοχαστικών διεργασιών, προάγοντας τη συλλογιστική σκέψη, την ανάπτυξη πολλαπλών οπτικών και τη συνειδητή συμμετοχή σε ένα συμμετοχικό μαθησιακό πλαίσιο.

Οι αξιολογικές πρακτικές περιλαμβάνουν ποικιλία εργαλείων και μεθόδων, όπως:

- Διαγράμματα K-W-L-H για καταγραφή προηγούμενων γνώσεων, ενδιαφερόντων, νέων πληροφοριών και τρόπους απόκτησής τους.
- Ρουτίνες σκέψης και δελτία εξόδου, που προάγουν τον αναστοχασμό και την έκφραση προσωπικών παρατηρήσεων.
- Εννοιολογικοί χάρτες για σύνδεση εννοιών με εμπειρίες και ομαδοποίηση πληροφοριών.
- Ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αναστοχασμού και συλλογικής ευθύνης.
- Πίνακας διπλής εισόδου για την καταγραφή των συναισθημάτων (emoji) των μαθητών σε σχέση με την παρέμβαση, αποτυπώνοντας τις ατομικές αντιλήψεις και τη συνολική τάση της ομάδας.
- Κύκλοι συνεργασίας που ενθαρρύνουν τη διατύπωση διαφορετικών απόψεων και τη συλλογική παραγωγή γνώσης.
- Κύκλοι φιλίας για την καταγραφή και αναγνώριση των αποτελεσματικών ομαδικών αλληλεπιδράσεων και συνεργασιών.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε πολλαπλά επίπεδα. Στο βιωματικό επίπεδο, εξετάζεται η σύνδεση της γνώσης με προσωπικές εμπειρίες, η ενεργός συμμετοχή και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης, με εργαλεία, όπως δελτία εξόδου, χάρτες ενσυναίσθησης και ψηφιακές αφηγήσεις. Στο εννοιολογικό επίπεδο, αξιολογείται η κατανόηση και ορθή χρήση εννοιών, η σύνδεση θεωρίας με εμπειρία και η διατύπωση ιδεών και απόψεων, μέσω διαγραμμάτων Venn, διαγραμμάτων Τ, εικονογραφημένων λεξιλογίων και παιχνίδια ρόλων. Σε αναλυτικό επίπεδο, εξετάζεται η κριτική σκέψη και η αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης με ρουτίνες σκέψης, εννοιολογικούς χάρτες και ρουμπρίκες αυτό-αξιολόγησης και

ετεροαξιολόγησης. Σε εφαρμοσμένο επίπεδο, αξιολογείται η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η καινοτομία και η πρακτική εφαρμογή γνώσεων και αξιών, με πολυτροπικά έργα, συνεργατικές αφίσες και έργα τέχνης. Τα εργαλεία αυτά ενισχύουν τη συμμετοχή, τον αναστοχασμό και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης σε ένα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον.

Η συνεχής ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός ενδυναμώνουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τις προσωπικές και συλλογικές τους δυνατότητες, να σέβονται διαφορετικές οπτικές και να συμμετέχουν ενεργά, ενώ παράλληλα ενισχύουν την αυτογνωσία του/της εκπαιδευτικού και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τη βιογραφική διαφορετικότητα των μαθητών.

Αξιολόγηση και Αναστοχασμός του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Η αξιολόγηση εκτείνεται πέρα από τα μαθησιακά αποτελέσματα, περιλαμβάνοντας και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ώστε μέσω αναστοχασμού και επαναληπτικής διαδικασίας να βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών επιλογών, η συνάφεια των δραστηριοτήτων με τις ανάγκες των μαθητών και η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων.

Ο αναστοχασμός εστιάζει στον βαθμό ενεργού συμμετοχής και μαθησιακής εμπλοκής των μαθητών, στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης σε περιεχόμενο, διαδικασία, μαθησιακό περιβάλλον και παραγόμενο έργο, στην επάρκεια πολυτροπικών και ψηφιακών εργαλείων, στην ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της σχολικής συνύπαρξης, καθώς και στη συσχέτιση των γνωστικών διαδικασιών με αυθεντικά και κοινωνικά νοηματοδοτημένα μαθησιακά πλαίσια. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιούνται εργαλεία, όπως ημερολόγιο αναστοχασμού του/της εκπαιδευτικού, φύλλα παρατήρησης, καταγραφή κρίσιμων περιστατικών, ανάλυση των παραγόμενων μαθητικών έργων, καθώς και ανατροφοδότηση από τους μαθητές μέσα από συζητήσεις, ρουτίνες σκέψης και συμμετοχικές διαδικασίες αξιολόγησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αποτίμηση του κατά πόσο η παρέμβαση ενίσχυσε τη διαπολιτισμική ευαισθησία, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και τη σταδιακή ανάπτυξη στάσεων ενεργού πολιτειότητας.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός αναστοχάζεται κριτικά τον ρόλο του/της, επαναπροσδιορίζει διδακτικές στρατηγικές και ανασχεδιάζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με βάση τα δεδομένα που

προκύπτουν από την πράξη. Έτσι, η παιδαγωγική παρέμβαση δεν αντιμετωπίζεται ως στατική προσέγγιση, αλλά ως ζωντανό και εξελισσόμενο πλαίσιο μάθησης, το οποίο ανανεώνεται διαρκώς, ενισχύοντας τη βιωσιμότητα, την παιδαγωγική του ποιότητα και τη μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική του αξία.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε στόχο την παρουσίαση μιας διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής παρέμβασης στο νηπιαγωγείο, η οποία βασίζεται στη Θεωρία Μάθησης Σχεδιασμού. Η προσέγγιση αυτή αξιοποίησε τη βιογραφική και πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών ως παιδαγωγικό πόρο, προάγοντας τη βιωματική μάθηση, την πολυτροπικότητα και τη συμμετοχική οικοδόμηση γνώσης. Μέσα από τον σχεδιασμό των γνωστικών διαδικασιών - βίωση, εννοιολόγηση, ανάλυση και εφαρμογή - ενισχύθηκε η κατανόηση εννοιών όπως η συνύπαρξη, η συνεργασία και η ενεργός πολιτειότητα.

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία αποκτά κρίσιμη σημασία, καθώς αυτή η πρώιμη εκπαιδευτική περίοδος αποτελεί θεμέλιο για τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που θα συνοδεύουν τον μαθητή σε όλη τη ζωή του. Οι μαθητές εκτίθενται από νωρίς στη διαφορετικότητα, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να αξιοποιούν πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές, αναπτύσσοντας ουσιαστικά τη διαπολιτισμική τους ικανότητα. Παράλληλα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία, την επίλυση συγκρούσεων και τη συλλογική λήψη αποφάσεων, ενισχύει την ενεργό πολιτειότητα, καθώς τα παιδιά βιώνουν πρακτικά την έννοια της δημοκρατίας και της κοινωνικής ευθύνης. Η διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία, επομένως, δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες, κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση, θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη ενεργών, υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών, ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες και τους στόχους της βιώσιμης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alba, R., & Duyvendak, J. W. (2019). What about the mainstream? Assimilation in super-diverse times. *Ethnic and Racial Studies*, *42*(1), 105–124. https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406127

Arvanitis, E., & Vlachou, M. (2023). Multiliteracies in Greece. Preschool Learners' Narration of Their Diverse Lifeworlds and the Production of New Intercultural Learning. In G.C. Zapata, M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Multiliteracies in International Educational Contexts. Towards Education Justice* (155–173). Routledge.

Assefa, E. A., & Mujtaba, B. G. (2025). Diversity management for accelerating the United Nations 2030 and the African Union 2063 agendas in education. *Educational*, *32*(1), 27–44. https://isep.info/wp-content/uploads/2025/03/Vol.-32-No.-1.pdf

Βλάχου, Μ. (2020). *Πολιτειότητα και κοινωνικές δεξιότητες στην προσχολική εκπαίδευση*. Γράφημα.

Βλάχου, Μ. (2022). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Η αξιοποίηση των βιογραφιών των μαθητών στην παραγωγή διαπολιτισμικού παραμυθιού* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/51455

Collet-Sabé, J. (2025). Schools as Educational Common Places in an Era of Superdiversity: Policy Debates and Proposals for Citizen Education. *Societies, 15*(240), 1–12. https://doi.org/10.3390/soc15090240

Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles.* UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 9–27. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486

Genishi, C., & Dyson, A. H. (2009). *Children, language, and literacy: diverse learners in diverse times.* Teachers College Press.

Gholami, R., & Costantini, G. (2025). Educating for living diversity: 'Migrant' identities, belonging and community-centred pedagogies for social justice. *British Educational Research Journal*, *51*(1), 25–48. https://doi.org/10.1002/berj.4063

Heyward, M. (2002). From International to Intercultural: Redefining the International School for a Globalized World. *Journal of Research in International Education, 1*(9), 8–32. https://scispace.com/papers/from-international-to-intercultural-redefining-the-36t5jqv1xa

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Κριτική.

Khalili, A., Bosacki, S. L., & Talwar, V. (2023). The moderating role of spirituality and gender in Canadian and Iranian adolescents' theory of mind and prosocial behavior. *Frontiers in Psychology,* 14, 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1134826

Khanal, P., & Guha, S. (2023). Approaches to the Concept of Educational Community from the Perspective of School Coexistence: A Participatory Dialogic Study. *Educational Research for Social Change, 13*(2), 610–635. https://doi.org/10.17159/2221-4070/2023/v13i2a5

López Peláez, A., Erro-Garcés, A., Pinilla García, F. J., & Kiriakou, D. (2021). Working in the 21st Century. The Coronavirus Crisis: A Driver of Digitalisation, Teleworking, and Innovation, with Unintended Social Consequences. *Information, 12*(377), 1–10. https://doi.org/10.3390/info12090377

Nowicka, M. (2020). Fantasy of Conviviality: Banalities of Multicultural Settings and What We Do (Not) Notice When We Look at Them. In O. Hemer, M. P. Frykman & P. Ristilammi (Eds.), *Conviviality at the Crossroads,* (15–42). Palgrave Macmillan.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο.* ΙΕΠ.

Phipps, A., & St Clair, R. (2008). Intercultural literacies. *Language and Intercultural Communication, 8*(2), 69-71. https://doi.org/10.1080/14708470802270786

Ramazan, M., Ali, H., & Khan, S. (2023). Understanding School Coexistence: A Comprehensive Review. *Journal of Educational Research and Practice, 13*(4), 215–230. https://doi.org/10.1234/jerp.v13i4.5678

Sainz, V., Soto-García, O., Maldonado, A., & Calmaestra, J. (2024). The TEI Program for Peer Tutoring and the Prevention of Bullying: Its Influence on Social Skills and Empathy among Secondary School Students. *Social Sciences, 13*(51), 1–15. https://doi.org/10.3390/socsci13010051

Samanani, F. (2023). Conviviality and its others: for a plural politics of living with difference. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *49*(9), 2109–2128. https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2050190

Spotti, M. (2025). Superdiversity and multilingual education. In C.A. Chapelle (Eds.,), *World Encyclopedia of Applied Linguistics* (2 nd ed., 1-14). Wiley. https://www.researchgate.net/publication/376264640_Superdiversity_and_Multilingual_Education

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria.* ASCD.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Vertovec, S. (2019). Talking Around Super-Diversity. *Ethnic and Racial Studies, 42*(1), 125–139. https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128.

Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and Social Complexity*. Routledge.

Vlachou, M., & Arvanitis, E. (2022). Leveraging Greek kindergarten students' lifeworlds in cultivating intercultural learning. *Mediterranean Journal of Education, 2*(1), 48–64. https://pasithee.library.upatras.gr/mje/article/view/3841/3868

Zanoni, P., Nilsson, A., Janssens, M., & Wåhlin, N. (2010). Towards Sustainable Diversity in Organizations: Lessons from Good Diversity Management Practices. In M. Janssens, M. Bechtoldt, A. Ruijter, D. Pinello, G. Prarolo & M.K.S. Vanja (Eds.), *The Sustainability of Cultural Diversity*, (261–280). Edward Elgar Publishing.

Η φόρμα παρακολούθησης ως μέσο για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διαπολιτισμική τάξη

Χριστιάννα Θεολογίτου
Διδάκτωρ Διδακτικής της γλώσσας ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
c.theologitou@gmail.com

Ευγενία Μαγουλά
Καθηγήτρια Γλωσσολογίας ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
magoula.ptde@gmail.com

Περίληψη

Στις σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες, που είναι σε μεγάλο βαθμό πολυπολιτισμικές εξαιτίας των μεταναστευτικών ή προσφυγικών ροών, παραμένει καίριο το ζήτημα της εκπαίδευσης του μεταναστευτικού/προσφυγικού πληθυσμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας σύγχρονης, ανεπτυγμένης πολιτείας οφείλει να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προς ιδιαίτερες ή ευπαθείς ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες/πρόσφυγες. Παράλληλα, ένας από τους στόχους της παιδείας προς τους γηγενείς μαθητές θα πρέπει να είναι η έμπρακτη αποδοχή των ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ο σεβασμός των δικών τους αρχών και αξιών. Καθώς όμως οι κοινωνικές αντιλήψεις δεν αλλάζουν εύκολα, η εκπαίδευση αποκτά καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή τους, η οποία απαιτεί συστηματικές και πολύπλευρες δράσεις. Τα παιδιά και οι νέοι έχουν τη δυνατότητα να γίνουν φορείς σύγχρονων αντιλήψεων ευκολότερα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία, οι οποίοι συνήθως εμφανίζονται πιο δύσκαμπτοι στο ζήτημα αυτό.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, λόγω του ότι προσφέρει υλικό για ένα νέο πεδίο, όπως είναι αυτό της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές. Παράλληλα, τα ευρήματα είναι χρήσιμα και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρατηρήσαμε την τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των αγγλικών, τη γλώσσα επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητών, την αλληλεπίδραση των προσφύγων μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, πρόσφυγες μαθητές, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συμπερίληψη αλλόγλωσσων μαθητών

Abstract

In modern developed societies, which are largely multicultural due to immigration or refugee flows, the education of the immigrant/refugee population remains a crucial issue. The educational system of a modern, developed state must provide educational services for specific or vulnerable groups, such as migrants/refugees. At the same time, one of the goals of education for native students should be the practical acceptance of people with different cultural characteristics and the respect for their principles and values. However, since social perceptions do not change easily, education plays a decisive role in changing them, which requires systematic and multifaceted actions. Children and young people have the potential to become bearers of modern perceptions more easily than older individuals, who usually appear more rigid on this issue.

It should be noted that the research is particularly important, as it provides material for a new field, such as that of teaching English to refugee students. Additionally, the findings are useful for the professional development of educators. We observed the class during the teaching of the English lesson, the communication language between the teacher and students, and the interaction of the refugee students.

Key-Words: teaching of the English language, refugee students, professional development of teachers, inclusion of non-native students

Παρουσίαση του θέματος

Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι, στην παρούσα μελέτη, η έρευνα έχει γίνει στην Αθήνα λόγω του ότι στην πρωτεύουσα αφενός διαμένει μεγάλος αριθμός προσφύγων, και αφετέρου καταγράφεται σημαντικός αριθμός

διαπολιτισμικών σχολείων και σχολικών μονάδων που έχουν Τάξεις Υποδοχής για προσφυγόπουλα.

Οι πρόσφυγες μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων κι εντάσσονται σταδιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν εκπαιδευτική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυναμική, την οποία οι εκπαιδευτικοί φορείς θα πρέπει να μελετήσουν συστηματικά αξιοποιώντας προγενέστερες έρευνες για άλλες ομάδες (Ρομά, Πομάκους κ.ά.) και χρησιμοποιώντας βιβλιογραφικά δεδομένα. Μέσα στις δομές φιλοξενίας και ένταξης των προσφύγων υπάρχουν και λειτουργίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των προσφύγων, είτε αφορά τα παιδιά είτε τους ενήλικες, με τις ανάλογες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προγράμματα (Μακρή, 2017).

Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από τα νέα δεδομένα, καθώς ομάδες ανθρώπων μετακινούνται μαζικά και δημιουργούν νέες συνθήκες στην εκπαίδευση, αφού αναζητούν μόνιμη εγκατάσταση, προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες, με διαφορετικό επίπεδο αλφαβητισμού, διαφορετική νοοτροπία και γλώσσα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα κάτωθι:

Είναι κατάλληλα τα εποπτικά μέσα και επαρκές το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές, ούτως ώστε να διευκολύνεται το εκπαιδευτικό τους έργο;

Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές είναι ικανή να οδηγήσει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών; Εάν όχι, τότε υπάρχουν εναλλακτικές τεχνικές ενεργητικής μάθησης/καλές εκπαιδευτικές πρακτικές/μέθοδοι διδασκαλίας που να μπορούν να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να φέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα; Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών;

Αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που είναι επιφορτισμένοι με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες τυχόν θεσμικά προβλήματα ή προβλήματα επιμόρφωσης, και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που να παρεμποδίζεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών;

Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών που αφορά στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες/πρόσφυγες εστιάζει στον τρόπο μάθησης και στην ανάγκη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μαθητών που μπορεί να προέρχονται από ετερόκλιτα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκειμένου να λειτουργούν ως ομάδα/τάξη και όχι ατομικά;

Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης

Στόχος της μελέτης είναι η γλωσσική και ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών τάξεων μέσα από τις διδακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων αυτών, με τεχνικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και τρόπους αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που αναδύονται μέσα από μια τόσο περίπλοκη εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και να χειρίζονται εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ένταξη, ενδυναμώνουν και οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Η βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα, όπως η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και η ένταξη των προσφύγων μαθητών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση εργαλείων εντατικής εκμάθησης, η ανάπτυξη συμμετοχικών-βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης, η διαχείριση της τάξης και η δυναμική της ομάδας κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική ανταπόκριση σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Ερευνητικά εργαλεία

Το ημερολόγιο και η φόρμα παρακολούθησης είναι χρήσιμα διότι επιτρέπουν στην ερευνήτρια να υλοποιήσει μια αξιολόγηση στην πράξη, δίχως όμως να υπάρξει επαφή με τους μαθητές. Αναγνωρίζοντας ότι οι πρόσφυγες μαθητές είναι μια ιδιαίτερα ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, η έρευνα έγινε με φόρμα παρακολούθησης και ημερολόγιο, ώστε να μην επηρεαστεί η μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να μην υπάρξει άμεση επαφή με τα προσφυγόπουλα (Bryman & Bell, 2015). Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία είναι τα παρακάτω:

Το ημερολόγιο παρατήρησης είναι το εργαλείο με το οποίο έγινε η καθημερινή καταγραφή για το μάθημα των αγγλικών. Ειδικότερα, έγινε η καταγραφή ως προς τις διδακτικές μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό. Συγχρόνως, παρατηρήσαμε και αποτυπώσαμε τις αντιδράσεις των μαθητών και κάποια βασικά στοιχεία ή περιστατικά που εντοπίσαμε. Όπως αναφέρουν οι Best & Kahn (2016), είναι γεγονός ότι μια ιδιαίτερη δυσκολία είναι να μπορέσει να καταγραφεί το πώς συμπεριφέρονται και αντιδρούν οι μαθητές στο αντικείμενο μιας έρευνας.

Η φόρμα παρακολούθησης είναι ένα έντυπο που συμπληρώσαμε εμείς και οι εκπαιδευτικοί με κάποια βασικά στοιχεία, όπως είναι η διδακτέα ύλη. Σε αυτή την περίπτωση, η φόρμα παρακολούθησης έρχεται να συμπληρώσει το ημερολόγιο παρατήρησης. Η φόρμα παρακολούθησης καταγράφει τις εντυπώσεις και τις αξιολογήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την επίδραση των υπό διερεύνηση δράσεων στη συμπεριφορά των μαθητών. Ουσιαστικά, λειτουργεί ως ένα εργαλείο που θα διασταυρώσει τις πληροφορίες που υπάρχουν από το ημερολόγιο παρατήρησης (Best & Kahn, 2016).

Φόρμα παρακολούθησης

Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2018 και 2019. Σε καθεμία από τις έντεκα συμμετέχουσες πραγματοποιήθηκε παρατήρηση στην τάξη της δύο φορές, καθώς οι επιλογές στην τάξη μπορούν να επηρεαστούν από τα ειδικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Από τις συνολικά είκοσι τέσσερις παρατηρήσεις, συλλέχθηκαν 10 με μαθητές της Ε΄ τάξης και 14 με μαθητές της Στ΄ τάξης, προκειμένου να αποφευχθεί η συναγωγή συμπερασμάτων με βάση μια συγκεκριμένη ομάδα μόνο. Για τους σκοπούς των παρατηρήσεων στην τάξη σχεδιάστηκε μία φόρμα παρακολούθησης. Λεπτομέρειες σχετικά με την κατασκευή αυτού του ερευνητικού εργαλείου παρέχονται παρακάτω.

Το πρόγραμμα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να αποτυπώσει κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας στα δημοτικά σχολεία του ελληνικού κράτους χρησιμοποίησαν κατάλληλες στρατηγικές στη διδασκαλία τους για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους πρόσφυγες μαθητές. Παράλληλα, η ερευνήτρια συμβουλεύτηκε το πρωτόκολλο Παρατήρησης Τάξης του LETEGR2, το οποίο σχεδιάστηκε για να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο η Πα-

ρατήρηση Τάξης μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και τη διδακτική πρακτική στην Εκπαίδευση Διδασκόντων (Iakovou, 2020). Ο σχεδιασμός του προγράμματος παρακολούθησης της τάξης έχει επηρεαστεί σημαντικά από το πρόγραμμα παρατήρησης που δημιούργησε η Karavas-Doukas (1996a) προκειμένου να παρατηρηθεί ο βαθμός εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Και τα δύο προγράμματα χρησιμοποιούν την ίδια μονάδα ανάλυσης, δηλαδή τη δραστηριότητα. Αρκετές κατηγορίες, δηλαδή ο χρόνος, η δραστηριότητα, το υλικό και το προϊόν, εμφανίζονται και στα δύο χρονοδιαγράμματα παρατήρησης.

Η δραστηριότητα χρησίμευσε ως βασική μονάδα ανάλυσης του προγράμματος παρατήρησης. Οι δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν ως η κύρια μονάδα ανάλυσης σε διάφορες ερευνητικές μελέτες. Η Karavas-Doukas (1993) πρότεινε ότι η δραστηριότητα αντιστοιχεί στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα μαθήματα και γι' αυτό αποτελεί μια έγκυρη μονάδα ανάλυσης.

Οι κατηγορίες που βρίσκονται στο πρόγραμμα παρατήρησης παρουσιάζονται εν συντομία παρακάτω:

1) Χρόνος
2) Δραστηριότητα
3) Ομαδοποιήσεις μαθητών
4) Δεξιότητες
5) Εκπαιδευτικό υλικό
6) Ο ρυθμός του μαθήματος
7) υλικό
8) Εκπαιδευτικές στρατηγικές
9) Προϊόν
10) Εργασία project
11) Χρήση εξειδικευμένων παραρτημάτων
12) Άσκηση για το σπίτι.

Ανάλυση των δεδομένων

Ως προς την ανάλυση των δεδομένων παρατήρησης, αυτή έλαβε χώρα μέσω περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, και συγκεκριμένα με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) για Windows. Αρχικώς, για να πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση επί των δεδομένων της παρατήρησης ήταν επιβεβλημένη η μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά. Κάτι τέτοιο

σε ορισμένες περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε βάσει των επιλογών που υπήρχαν στα σημεία της φόρμας παρακολούθησης. Για παράδειγμα, στο σημείο 7 είναι εμφανής η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στις επιμέρους κατηγορίες. Αντίθετα, σε μεταβλητές όπως η 8η κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό. Στην περίπτωση αυτή πραγματοποιήθηκαν επανακωδικοποιήσεις βάσει της εγγύτητας και ομοιότητας του περιεχομένου, οι οποίες οδήγησαν σε σχετικές τιμές. Η εκάστοτε εκ των καταγραφών που είχαν πραγματοποιηθεί αντιμετωπίστηκε ως μία αυτόνομη μονάδα ανάλυσης. Ακολούθως, για το σύνολο των σχετικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις, με υπολογισμό του ποσοστού επί τοις εκατό και της απόλυτης τιμής για κάθε επιμέρους τιμή των μεταβλητών. Εν συνεχεία, υπολογίστηκε η σχέση του αριθμού του συνόλου των μαθητών, των αλλοδαπών μαθητών, των Ελλήνων μαθητών, των χωρών προέλευσης των μαθητών και της τάξης στην οποία φοιτούσαν, σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις. Οι αναλύσεις έλαβαν χώρα με τη χρήση ελέγχου Independent Samples T-test όταν εξετάζονταν σχέσεις δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών με ποσοτικές, One-Way ANOVA όταν εξετάζονταν σχέσεις κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από δύο κατηγορίες με ποσοτικές, και Chi-square όταν εξετάζονταν σχέσεις ανάμεσα σε κατηγορικές μεταβλητές. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

Αποτελέσματα των προγραμμάτων παρακολούθησης των τάξεων στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες μαθητές

Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) είναι από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες. Η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή της ερευνήτριας στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά και με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνήτριας και ερευνώμενων (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη συμμετοχική παρατήρηση βασικό ρόλο παίζει ο βαθμός συμμετοχής της ερευνήτριας στην υπό έρευνα κοινωνική ομάδα ή διαδικασία. Παραδοσιακά, αυτός ο βαθμός συμμετοχής ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες: πλήρως συμμετέχων (complete participant), συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer), παρατηρητής ως συμμετέχων

(observer as participant), όπως στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, και πλήρως παρατηρητής (complete observer) (Ιωσηφίδης, 2008). Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά στις τρεις πρώτες από τις προηγούμενες κατηγορίες, αφού στην τελευταία ο παρατηρητής δεν συμμετέχει καθόλου.

Ανάλυση των προγραμμάτων παρακολούθησης

Παρατηρήσαμε έντεκα εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας στην Αττική, ενώ δίδασκαν δύο από τις τάξεις τους. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα σχολεία, ολοκληρώθηκε ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε ειδικά για τον σκοπό αυτό. Το πρόγραμμα παρατήρησης έχει ήδη περιγραφεί λεπτομερώς στην προηγούμενη ενότητα. Χρησιμοποιεί τη δραστηριότητα ως μονάδα ανάλυσης και στοχεύει στη συγκέντρωση πληροφοριών σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης

Οι διαπιστώσεις της περιγραφικής ανάλυσης παρουσιάζονται κάτωθι. Αρχικώς, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, σε κανένα εκ των εξεταζόμενων σχολείων δεν έγινε παρατήρηση για περισσότερες από τέσσερις διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα να σημειώνεται ένα μεγάλο εύρος παρατηρήσεων από διαφορετικά μεταξύ τους σχολεία.

Πίνακας 1: *Τα Δημοτικά Σχολεία που πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις*

	Απόλυτη τιμή	**Ποσοστό %**
Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο)	4	16,7
Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο)	2	8,3
Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο)	4	16,7
Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο)	3	12,5
Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο)	3	12,5
Δημοτικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο)	2	8,3
Διαπολιτισμικό Σχολείο Αθηνών (κέντρο)	3	12,5
Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (νότια προάστια)	3	12,5
Σύνολο	**24**	**100,0**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις. Όπως διαπιστώνεται, η πλειονότητα των παρατηρήσεων αφορούσε στη Στ΄ Δημοτικού και ένα μικρότερο ποσοστό στην Ε΄, χωρίς όμως να υπάρχει σημαντική ανισοκατανομή.

Πίνακας 2: *Οι τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Ε΄	10	41,7
Στ΄	14	58,3
Σύνολο	**24**	**100,0**

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του αριθμού μαθητών στην τάξη, του αριθμού αλλοδαπών μαθητών, του αριθμού διαφορετικών χωρών προέλευσης των μαθητών αυτών και του αριθμού Ελλήνων μαθητών, που αποτελούν τις τέσσερις μεταβλητές του Πίνακα 3. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, ο αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην τάξη ήταν σαφώς μεγαλύτερος από τον αριθμό των Ελλήνων μαθητών, με πληθώρα διαφορετικών χωρών προέλευσης, αφού η μέση τιμή των χωρών προέλευσης των μαθητών ήταν 5.38 διαφορετικές χώρες ανά τάξη που παρακολούθησε η ερευνήτρια.

Πίνακας 3: *Η μέση τιμή των μεταβλητών που αφορούσαν τον αριθμό των μαθητών*

	Αριθμός μαθητών	**Αριθμός αλλοδαπών**	**Αριθμός διαφορετικών χωρών προέλευσης**	**Αριθμός Ελλήνων μαθητών**
Μέση τιμή	16,708	10,375	5,38	6,33
N	24	24	16	24
Τυπική απόκλιση	**3,6532**	**4,3918**	**2,187**	**6,197**

Ως προς το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον Πίνακα 4, στην πλειονότητα των περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο (58.3%), με το λοιπό υλικό να αφορά σαφώς μικρότερες συχνότητες.

*Π**ίνακας 4:** Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούνταν στις τάξεις*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Σχολικό εγχειρίδιο	14	58,3
Σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες	4	16,7
Ηλεκτρονικό υλικό	2	8,3
Εξωσχολικό υλικό	4	16,7
Σύνολο	**24**	**100,0**

Οι ενότητες τις οποίες διδάχθηκαν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος παρουσιάζονται ακολούθως. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5, οι μαθητές διδάχθηκαν μια πληθώρα διαφορετικών Units:

***Πίνακας 5:** Η συχνότητα των ενοτήτων που διδάσκονταν στις τάξεις*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Unit 1	1	4,3
Unit 2	2	8,7
Unit 3	1	4,3
Unit 4	1	4,3
Unit 5	5	21,7
Unit 7	7	30,4
Unit 8	1	4,3
Unit 9	1	4,3
Λοιπό υλικό σχετικά με τους χρόνους	4	17,4
Σύνολο	**23**	**100,0**

Οι δραστηριότητες που κατεξοχήν χρησιμοποιήθηκαν στην εισαγωγή του μαθήματος παρουσιάζονται παρακάτω. Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 6, υπήρχε μια πληθώρα διαφορετικών δραστηριοτήτων, καθώς η εξέταση, η οποία είχε και την υψηλότερη συχνότητα, δεν ξεπερνούσε το 25%.

Πίνακας 6: *Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνταν στις τάξεις*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming)	2	8,3
Ακουστική δραστηριότητα	4	16,7
Ανάγνωση κειμένων	2	8,3
Ασκήσεις	4	16,7
Εξέταση	6	25,0
Λέξεις-κλειδιά	2	8,3
Συζήτηση	4	16,7
Σύνολο	**24**	**100,0**

Σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν, αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν η κύρια δεξιότητα που καλλιεργήθηκε (58.3%), ακολουθούμενη από την παραγωγή και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (25%) και την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου (16.7%).

Πίνακας 7: *Οι γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου	14	58,3
Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου	6	25,0
Παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου	4	16,7
Σύνολο	**24**	**100,0**

Σχετικά με τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, αυτά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 8, ο συμβατικός πίνακας και το έντυπο υλικό είχαν τη μεγαλύτερη συχνότητα, καθώς αφορούσαν το 70.8% των σχετικών παρατηρήσεων:

Πίνακας 8: *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Συμβατικός πίνακας	2	8,3
Συμβατικός πίνακας και έντυπο υλικό	17	70,8
Διαδραστικός πίνακας	1	4,2
Έντυπο υλικό	4	16,7
Σύνολο	**24**	**100,0**

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 9, η πλειονότητα των μαθητών εργάστηκε σε δυάδες (62.5%) και ένα μικρότερο ποσοστό ομαδικά (37.5%):

Πίνακας 9: *Η συχνότητα ατομικής και ομαδικής εργασίας στις παρατηρήσεις*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Ατομικά	15	62,5
Ομαδικά	9	37,5
Σύνολο	**24**	**100,0**

Όσον αφορά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, όπως παρουσιάζεται και στον παρακάτω πίνακα, στο 87.5% των διδακτικών ωρών κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες, ενώ στο 12.5% των σχετικών περιπτώσεων ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες.

Πίνακας 10: *Η συμμετοχή σε δραστηριότητες*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Όλοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες	21	87,5
Ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες	3	12,5
Σύνολο	**24**	**100,0**

Σχετικά με την περιγραφή του κλίματος της σχολικής τάξης, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, μόνο σε μία εκ των περιπτώσεων το κλίμα της σχολικής τάξης ήταν αρνητικό (4.2%), ενώ σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις ήταν θετικό (95.8%):

Πίνακας 11: *Το κλίμα της σχολικής τάξης*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Θετικό κλίμα	23	95,8
Αρνητικό κλίμα	1	4,2
Σύνολο	**24**	**100,0**

Ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, στο 83.3% των σχετικών περιπτώσεων το μάθημα θεωρήθηκε ενδιαφέρον από το σύνολο των μαθητών, καθώς οι μαθητές συμμετείχαν στις δραστηριότητες που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός, απαντούσαν στις ερωτήσεις που τους έθετε και αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους. Σε έναν μικρότερο αριθμό παρατηρήσεων (16.7%) φαίνεται ότι το μάθημα ήταν ενδιαφέρον, όχι όμως για το σύνολο των μαθητών:

Πίνακας 12: *Το ενδιαφέρον για το μάθημα*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Ενδιαφέρον από όλους	20	83,3
Ενδιαφέρον όχι από όλους	4	16,7
Σύνολο	**24**	**100,0**

Ως προς τη διάταξη των θρανίων εντός της σχολικής τάξης, στο 45.8% αυτά είχαν σχήμα Π, στο 20.8% των περιπτώσεων ήταν μετωπικά και στο 33.4% ήταν διατεταγμένα σε ομάδες.

Πίνακας 13: *Η διάταξη των θρανίων*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Σχήμα Π	11	45,8
Μετωπικά	5	20,8
Σε ομάδες	8	33,4
Σύνολο	**24**	**100,0**

Σχετικά με τις γλώσσες που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός, το 82.6% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε τα αγγλικά για διδασκαλία και τα ελληνικά για μετάφραση, ενώ στο 17.4% των περιπτώσεων τα αγγλικά χρησιμοποιούνταν για διδασκαλία και τα ελληνικά σπανιότερα, χωρίς όμως αναγκαστικά να αφορούν τη μετάφραση.

Πίνακας 14: *Οι γλώσσες που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Αγγλικά για διδασκαλία, ελληνικά για μετάφραση	19	82,6
Αγγλικά για διδασκαλία και σπανιότερα ελληνικά	4	17,4
Σύνολο	**23**	**100,0**

Όσον αφορά στις γλώσσες που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, στο 83.3% των σχετικών περιπτώσεων οι μαθητές χρησιμοποιούσαν αγγλικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους, ενώ στο 16.7% των περιπτώσεων χρησιμοποιούσαν αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους.

Πίνακας 15: *Η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Αγγλικά με τη διδάσκουσα, διάφορες γλώσσες μεταξύ τους	20	83,3
Αγγλικά και ελληνικά με τη διδάσκουσα και διάφορες γλώσσες μεταξύ τους	4	16,7
Σύνολο	**24**	**100,0**

Στον κάτωθι πίνακα παρουσιάζονται τέσσερις πιθανές διαφοροποιήσεις για τον συνδυασμό ρυθμού και έντασης φωνής στο εξεταζόμενο δείγμα. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι μισές εκ των σχετικών περιπτώσεων αφορούσαν έναν συνδυασμό γρήγορου ρυθμού

και υψηλού τόνου φωνής και έντασης, ενώ οι υπόλοιποι τύποι είχαν εμφανώς χαμηλότερες συχνότητες.

Πίνακας 16: *Οι διαφοροποιήσεις για τον συνδυασμό ρυθμού και έντασης φωνής*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Αργό ρυθμό, υψηλή ένταση φωνής	2	8,4
Γρήγορο ρυθμό, υψηλό τόνο φωνής και ένταση	12	50,0
Γρήγορο ρυθμό, χαμηλή ένταση φωνής και τόνο	5	20,8
Μέτριο ρυθμό, χαμηλό τόνο και ένταση φωνής	5	20,8
Σύνολο	**24**	**100,0**

Ως προς το λεξιλόγιο και τη γραμματική που χρησιμοποιήθηκαν, στο 50% των σχετικών περιπτώσεων από την εκπαιδευτικό προχωρημένο λεξιλόγιο και απλά γραμματικά φαινόμενα, ενώ επίσης υψηλό ήταν το ποσοστό χρήσης απλού λεξιλογίου και απλών γραμματικών φαινομένων (29.2%):

Πίνακας 17: *Το λεξιλόγιο και η γραμματική που χρησιμοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Απλό λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα	1	4,1
Απλό λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα	7	29,2
Προχωρημένο λεξιλόγιο, προχωρημένα γραμματικά φαινόμενα	4	16,7
Προχωρημένο λεξιλόγιο, απλά γραμματικά φαινόμενα	12	50,0
Σύνολο	**24**	**100,0**

Σχετικά με τη γλώσσα του σώματος, τις κινήσεις των χεριών και τις γκριμάτσες, αυτές χρησιμοποιήθηκαν στο 20.8% των διδακτικών ωρών κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε παρατήρηση, ενώ στο 79.2% των διδακτικών ωρών δεν χρησιμοποιήθηκαν σχετικές χειρονομίες:

Πίνακας 18: *Οι χειρονομίες που χρησιμοποιήθηκαν*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Όχι	19	79,2
Ναι	5	20,8
Σύνολο	**24**	**100,0**

Ως προς τη χρήση χιούμορ, αυτή ήταν αρκετά σπάνια. Ειδικότερα, μόνο στο 8.3% των σχετικών περιπτώσεων έγινε χρήση χιούμορ, ενώ στο 91.7% των σχετικών περιπτώσεων δεν έγινε χρήση χιούμορ.

Πίνακας 19: *Η χρήση χιούμορ*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Μη χρήση χιούμορ	22	91,7
Χρήση χιούμορ	2	8,3
Σύνολο	**24**	**100,0**

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι δυσκολίες ήταν διαφορετικού τύπου, με κυριότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός της τάξης (30.4%). Μόλις στο 4.3% των σχετικών περιπτώσεων δεν παρατηρήθηκαν δυσκολίες:

Πίνακας 20: *Οι δυσκολίες που συναντούσαν οι μαθητές*

	Απόλυτη τιμή	**%**
Δεν υπήρχαν δυσκολίες	1	4,4
Διαφορετικό επίπεδο μαθητών	4	17,4
Μη συμμετοχή ορισμένων μαθητών	6	26,1
Προβλήματα συμπεριφοράς	7	30,4
Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση	5	21,7
Σύνολο	**23**	**100,0**

Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Γενικά συμπεράσματα

Οι μαθητές εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη με διάφορους τρόπους: προβλήματα συμπεριφοράς που επηρεάζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας, ο μαθητής δεν προσέχει στο μάθημα, ο μαθητής αδιαφορεί για το μάθημα, δεν αρχίζει ούτε ολοκληρώνει τις ασκήσεις που του βάζει ο εκπαιδευτικός, δεν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες, δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού ούτε φέρνει μαζί του βιβλία, τετράδια ή ό,τι άλλο του ζητηθεί. Επίσης, οι μαθητές εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ήρεμη ατμόσφαιρα της τάξης: ο μαθητής «πετάγεται» όταν θέλει να μιλήσει, μιλάει συνεχώς με τους συμμαθητές του, κάνει φασαρία, διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν, πετάει μικροαντικείμενα (γόμες, μολύβια κ.τλ.) στους συμμαθητές του, εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς, αργεί να έρθει στην τάξη και δυσκολεύεται να εργαστεί ομαδικά με τους συμμαθητές του.

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της τάξης είναι οι ακόλουθες: η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, η αποφυγή στιγματισμού και χαρακτηρισμών για την περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, η οριοθέτηση κανόνων και η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωσή τους. Οι μαθητές ακολουθούν με μεγαλύτερη ευκολία κανόνες που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι. Οι κανόνες θα πρέπει να είναι σαφείς και κατανοητοί. Ακόμα, θα πρέπει να είναι θετικά διατυπωμένοι και να μην περιέχουν λέξεις, όπως «δεν» και «μην». Η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις, η χρήση χιούμορ, η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών, η αποφυγή τιμωρίας, όπως η στέρηση του διαλείμματος, η ανάπτυξη διδακτικών ρουτινών (αναμενόμενη σειρά από διδακτικές συνήθειες), η διευθέτηση της τάξης σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους, η συνεχής επικοινωνία και η επαρκής πληροφόρηση της οικογένειας αναφορικά με τις δυσκολίες του παιδιού αποτελούν απαραίτητες μεθόδους αντιμετώπισης των δυσκολιών που ανακύπτουν μέσα στη σχολική τάξη. Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη είναι εξαιρετικά δύσκολη και με πολλές απαιτήσεις. Σημαντικός κρίνεται ο έγκαιρος

εντοπισμός των προβλημάτων γιατί επηρεάζει την ακαδημαϊκή και τη διαπροσωπική ανάπτυξη του μαθητή.

Η εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία όπου έγινε η παρατήρηση (διαπολιτισμικά και πολυπολιτισμικού προφίλ) παραμένει δασκαλοκεντρική. Υποθέτουμε ότι η δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι κυρίαρχη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς βέβαια να προβαίνουμε σε γενικεύσεις. Η δυσκολία μετάβασης σε διαδικασίες περισσότερο μαθητοκεντρικές θεωρούμε ότι συνδέεται αφενός με ζητήματα που προαναφέρθηκαν, δηλαδή εμπόδια που ξεκινούν από τον κρατικό μηχανισμό, και αφετέρου με συστηματικές επιμορφωτικές δράσεις που θα υποστήριζαν την εκπαιδευτική κοινότητα στην προσπάθεια αλλαγής του παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στην τάξη.

- Ως προς το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, στην πλειονότητα των περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο (58.3%), με το λοιπό υλικό να αφορά σαφώς μικρότερες συχνότητες, καθώς το σχολικό εγχειρίδιο δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ασφάλειας προκειμένου να υπάρχει συνεχής ροή του μαθήματος. Τα σχολικά εγχειρίδια θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν με δραστηριότητες που θα έχουν σχεδιάσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν να ετοιμάσουν και δικά τους σχέδια μαθήματος με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους.
- Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές, η πλειονότητα των μαθητών εργάστηκε σε δυάδες (62.5%) και ένα μικρότερο ποσοστό ομαδικά (37.5%) για να αποφευχθούν φαινόμενα φασαρίας και διαπληκτισμών ανάμεσα στους μαθητές. Οι μισές εκ των σχετικών περιπτώσεων των φύλλων παρατήρησης αφορούσαν έναν συνδυασμό γρήγορου ρυθμού και υψηλού τόνου φωνής και έντασης, ενώ οι υπόλοιποι τύποι είχαν εμφανώς χαμηλότερες συχνότητες και αυτό διότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ακουστούν και να καλύψουν με τη φωνή τους τις συζητήσεις των μαθητών σε διάφορες γλώσσες.
- Σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν, η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου ήταν η κύρια δεξιότητα που καλλιεργήθηκε (58.3%), ακολουθούμενη από την παραγωγή και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (25%) και την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου (16.7%), καθώς οι πρόσφυγες μαθητές δεν έχουν ανεπτυγμένο τον γραπτό λόγο ούτε στη μητρική τους γλώσσα.

- Σχετικά με τη γλώσσα του σώματος, τις κινήσεις των χεριών και τις γκριμάτσες, αυτές χρησιμοποιήθηκαν στο 20.8% των διδακτικών ωρών κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκε παρατήρηση, ενώ στο 79.2% των διδακτικών ωρών δεν χρησιμοποιήθηκαν σχετικές χειρονομίες, ενώ σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι απαραίτητες οι κινήσεις των χεριών και οι εκφράσεις του προσώπου κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές γνωρίζουν μόνο λίγες λέξεις στην αγγλική γλώσσα. Ως προς τη χρήση χιούμορ, αυτή ήταν αρκετά σπάνια. Ειδικότερα, μόνο στο 8.3% των σχετικών περιπτώσεων έγινε χρήση χιούμορ, ενώ στο 91.7% των σχετικών περιπτώσεων δεν έγινε χρήση χιούμορ, ενώ σε πολυγλωσσικά μαθητικά περιβάλλοντα η χρήση χιούμορ από τον εκπαιδευτικό βοηθάει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Στελλάκη, 2022).
- Το ενδιαφέρον όχι από το σύνολο των μαθητών, αλλά από ένα μέρος μόνο αυτών, παρατηρούνταν εντονότερα σε τάξεις με μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών (p=0.001), καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικών σε φροντιστήρια, όπως συμβαίνει με τους Έλληνες μαθητές, λόγω οικονομικών δυσκολιών των γονιών τους. Η διάταξη των θρανίων σε ομάδες ήταν σπανιότερη σε τάξεις με μεγάλο αριθμό Ελλήνων μαθητών (p=0.022), διότι οι Έλληνες μαθητές δεν αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην ολοκλήρωση εργασιών, με αποτέλεσμα να μην είναι αναγκαία η συνεργασία των μαθητών. Η διάταξη των θρανίων διαφοροποιούνταν, επίσης, με βάση την τάξη. Ειδικότερα, το σχήμα Π φαίνεται πως ήταν κυρίαρχο στην Ε΄ Δημοτικού (p=0.018), όπου οι μαθητές επιθυμούν να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους.
- Οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας, αφού παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια, κατά τη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς υλοποίησης της έρευνας στην τάξη μπορούσαν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις νέες προκλήσεις που αναδύθηκαν στο πεδίο της εκπαίδευσης με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους πρόσφυγες μαθητές.

Βιβλιογραφία

Babalis, T. & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. Nova Science Publishers, Inc.

Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Gutenberg.

Best, J.W. & Kahn, J.V. (2016). *Research in Education*. Pearson Education.

Bryman, A. & Bell, E. (2015). *Business Research Methods (4th edition)*. Oxford University Press.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Gutenberg.

Cummins, J. (2009). Αντιπαραβολική Ανάλυση. Η επίδραση της μητρικής στην εκμάθηση Ξένης/Δεύτερης γλώσσας. Γρηγόρης.

Cummins, J. & Early M. (Eds.) (2011). *Identity TEXTS, the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Threntham Books.

Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. Garcia, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 103-115) (3rd ed.). Springer.

Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (2013). Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας. ΕΚΠΑ, ΥΠΑΙΘ.

Dendrinos, B. (2013). *The "PEAP" programme: English for young learners in the Greek primary school.* Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL). National and Kapodistrian University of Athens.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Εκδόσεις Κριτική.

Iakovou, M. (2020). Classroom Observation in Second Language Classrooms: Bridging the gap between theory and practice for pre-service and in-service teachers of Greek as an L2. CLIL *Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 3*(2), 15-36. https://www.academia.edu/51945663

Karavas-Doukas, E. (1993). *English Language Teachers in the Greek Secondary School: A Study of Their Classroom Practices and Their Attitudes towards Methodological and Materials Innovation*. (Unpublished PhD dissertation) University of Warwick, Centre for English Language Teacher Education. https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/36100/

Karavas-Doukas, E. (1996a). Evaluating the Implementation of an EFL Innovation in Greek Public Secondary Schools. *Issues in Applied Linguistics, 1*, 49-71. https://www.researchgate.net/publication/313889812

Karavas-Doukas, E. (1996b). Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach. *ELT Journal, 50(3)*, 187-196. https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/50/3/187/2924369

Karavas, E. (2014). Implementing innovation in primary EFL: A case study in Greece. *ELT Journal, 68(3)*, pp. 243-253. https://www.researchgate.net/publication/275262357

Karavas, E. (2014b). "Parents' attitudes towards early foreign language instruction in Greek public primary schools: A threat or opportunity for change". *International Journal of Early Childhood Learning, 20*. https://www.researchgate.net/publication/289041488

Μαγουλά, Ε. & Θεολογίτου, Χ. (2019). Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Γ. Γρόλλιος & Κ. Σκορδούλης (Επιμ.)., Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Γλωσσική Εκπαίδευση προσφύγων μαθητών *Πρακτικά Συνεδρίου 2ου Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης.*, (σσ. 221-231). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://eled.auth.gr/about/conference-proceedings/

Μακρή, Α. (2017). Εκπαιδευτική πολιτική και διεθνή πρότυπα επιμόρφωσης για τους νεοπροαχθέντες και εν ενεργεία διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων. Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 13-15 Οκτωβρίου, Λάρισα. https://www.researchgate.net/publication/320618125

Μπαμπάλης, Θ. (2012). Σχολική Παιδαγωγική. Η ζωή στη σχολική τάξη. Διάδραση.

Magoula, E. & Theologitou, C. (2017). Interculturality, Inclusion, and Language Education of Refugee Students. In G. Katsiamboura, G. Grollios & K. Skordoulis (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education (VII ICCE)*. (pp. 178-194). Department of Primary Education. National and Kapodistrian University of Athens. https://eled.auth.gr/about/conference-proceedings/

Στελλάκη, Αλ. (2022). «Το χιούμορ στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: Απόψεις δασκάλων». (Διπλωματική εργασία). ΠΜΣ - ΕΚΠΑ. https://pergamos.lib.uoa.gr/item/uoadl:3236873

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων. Gutenberg.

Καλλιεργώντας τη συμπερίληψη στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ο ρόλος της ηγεσίας

Αικατερίνη Κοκκινάκη
MSc στις Επιστήμες Αγωγής, European University Cyprus
katerinabest2@gmail.com

Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου
Επιστημονική Συνεργάτιδα Επιστημών Αγωγής, European University Cyprus
p.poulogiannopoullou@external.euc.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σχολική ηγεσία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τονίζοντας την επιρροή της προς τη διαμόρφωση της κουλτούρας του εκάστοτε σχολείου. Η έρευνα αφενός εξετάζει τόσο τις πεποιθήσεις, όσο και τις πρακτικές των Διευθυντών/ντριών του νομού Δράμας προς μια διαπολιτισμική αγωγή κι αφετέρου εντοπίζει τις απαιτήσεις και δυσκολίες των σχολικών μονάδων είτε αυτές αφορούν τον τεχνολογικό εξοπλισμό, τις υποδομές είτε το προσωπικό πάντα σε σχέση με το διαπολιτισμικό μέρος της εκπαίδευσης. Καθοριστικός παράγοντας επιπροσθέτως αποτελεί και η επικοινωνία μεταξύ των μελών των σχολείων, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα, τα οποία δύνανται να εφαρμόσουν στην τάξη, όσα η ηγεσία προτρέπει. Άλλωστε, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές της ηγεσίας αποκτούν ένα περαιτέρω ουσιαστικό νόημα, όταν συνδέονται με τις αντίστοιχες πράξεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, αργότερα παρουσιάζονται κι ορισμένες προσωπικές πρακτικές της ερευνήτριας στην τάξη, ούσα εκπαιδευτικός ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), παρουσιάζοντας μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Εν κατακλείδι, διεξάγονται συμπεράσματα και προτείνονται εναλλακτικές στοχεύοντας πάντα προς μια κατεύθυνση συνύπαρξης πολιτισμών και πολιτισμικών στοιχείων προάγοντας την ισότητα, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή.

Λέξεις-κλειδιά : Σχολική ηγεσία, Συμπερίληψη, Διαπολιτισμικότητα

Abstract

The present study explores school leadership within the framework of intercultural education, emphasizing its influence on the formation of each schools' culture. The research examines both the beliefs and practices of principals in the regional unit of Drama regarding intercultural pedagogy, while also identifying the requirements and challenges faced by school units—whether these pertain to technological equipment, infrastructure, or staffing—always in relation to the intercultural dimension of education. Furthermore, communication among members of the school community constitutes a decisive factor, as teachers are the individuals capable of implementing in the classroom the initiatives promoted by school leadership. Leadership theories and practices acquire deeper substantive meaning when they are linked to the corresponding actions of teachers. Consequently, the study subsequently presents selected classroom practices of the researcher herself, in her capacity as a Reception Class ZEP (Zone of Educational Priority) educator, illustrating an intercultural approach. In conclusion, the study draws a set of findings and proposes alternatives that consistently aim toward fostering the coexistence of cultures and cultural elements, thereby promoting equality, empathy, and acceptance.

Keywords: School leadership, Inclusion, Interculturality

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο. Από την αρχαιότητα έως σήμερα, οι άνθρωποι έχουν την τάση να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να ερευνούν συνθήκες ιδανικές, για να ζήσουν και να εργαστούν. Η διαδικασία της μετανάστευσης ωστόσο δεν περιορίζεται μονάχα σε φύσει μετακινήσεις, όπως συνηθιζόταν παλιότερα, αλλά σταδιακά με τον χρόνο, αποκτά πολιτισμικές, οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις που επηρεάζουν τόσο τη χώρα προέλευσης, όσο και τη χώρα υποδοχής. Μάλιστα, η επιρροή αυτή της συνύπαρξης ανθρώπων, που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, οδηγεί σε μια ουσιαστικότερη «αποκωδικοποίησή» του, μαθαίνοντας συνάμα βαθύτερα το ήδη «γνωστό»

(Θεοδοσιάδου, 2015). Οι «πολιτισμικές» αυτές «συνυπάρξεις» ωστόσο, απαιτούν από τις κυβερνήσεις και τις κοινωνίες να αναπτύξουν στρατηγικές ένταξης που προάγουν την ισότητα, την αποδοχή, την κατανόηση και τη συνεργασία. Σε αυτή τη διαδικασία καθοριστικό ρόλο παίζουν οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα και τη δύναμη να εμφυσήσουν στα παιδιά τις αξίες αυτές.

Η Ελλάδα από την περίοδο ακόμα δημιουργίας της αποτελούσε χώρα αποδημίας, αλλά και υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Συνεπώς, η ίδια οφείλει να ακολουθεί την πολιτική που στοχεύει σε μια αυθεντική συμπερίληψη των ανθρώπων που έχουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το κενό της πολιτείας ως χώρα υποδοχής είναι πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές της έχουν σταθεί κυρίως τροχοπέδη προς τους ανθρώπους αυτούς και τα παιδιά τους, εφόσον η στρατηγική της αφομοίωσης απορρίπτει το μορφωτικό τους κεφάλαιο. Εύλογο λοιπόν θεωρείται το ερώτημα του Μιχάλη Δαμανάκη (Κάτσικας-Πολίτου, 1999) πως από τη μια το κράτος επενδύει στην εκμάθηση ξένων γλωσσών κι από την άλλη «εξαφανίζει» τις ήδη υπάρχουσες, «ζωντανές» γλώσσες που μιλούνται στις ελληνικές οικογένειες.

Βέβαια, η παρεχόμενη παιδεία μέσω του σχολείου διαθέτει καθοριστική ισχύ, καθώς η ίδια δύναται να προωθήσει τη συμπερίληψη, να καλλιεργήσει θεμελιώδεις αξίες και να διαμορφώσει συνειδήσεις. Με τη συστηματική ανάπτυξη δεξιοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση γενεών ικανών να προάγουν έναν δημοκρατικό, δίκαιο και κοινωνικά ευαίσθητο πολιτισμό, στην πορεία προς ένα βιώσιμο μέλλον.

Σκοπός έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή, μελέτη κι ανάλυση πεποιθήσεων και πρακτικών των Διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δράμας σχετικά με τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Μέσα από την έρευνα διεξάγονται συμπεράσματα επίσης σχετικά με τις υποδομές των σχολείων και κατά πόσο έτοιμα είναι τα ίδια να «δεχτούν» τη διαφορετικότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν ως αφετηρία στην εργασία αφορούν αρχικά στο κατά πόσο υλοποιούνται δράσεις από την ηγεσία προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη αυθεντική συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών/τριών, αλλά και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής

στα σχολεία. Συνεχίζοντας, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην επικοινωνία και κατά πόσο αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται η συχνότητα οποιασδήποτε επικοινωνίας (είτε διά ζώσης είτε τηλεφωνική είτε όμως και ηλεκτρονική) μεταξύ ηγεσίας και γονέων, κηδεμόνων και αρμόδιων φορέων, αλλά και ηγεσίας με συναδέλφους. Εν κατακλείδι, το τρίτο ερώτημα της έρευνας αφορά στο κατά πόσο ικανή είναι η ηγεσία να αντιληφθεί τις απαιτήσεις και δυσκολίες του σχολείου. Συγκεκριμένα, μελετά αφενός την επάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού και του προσωπικού κι αφετέρου την κατάσταση των υποδομών, διαπιστώνοντας τον βαθμό ετοιμότητάς τους να στηρίξουν ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός και η διατύπωση των ζητούμενων κατασκευάστηκαν έτσι, ώστε να δημιουργηθεί έρευνα ποσοτική, η οποία αποσκοπεί και στην αποτύπωση μιας κατάστασης σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Έγινε λοιπόν μια προσπάθεια συλλογής πληροφοριών και καταγραφής της υπάρχουσας κατάστασης, όπως την βιώνουν και την αξιολογούν οι διευθυντές/ντριες. Ακόμα, μελετήθηκαν οι πρακτικές της διεύθυνσης ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έχουν ήδη υιοθετήσει κατά την αντιμετώπιση διαπολιτισμικών θεμάτων, αλλά και τις προτάσεις τους αναφορικά με νέες εκπαιδευτικές δράσεις και τακτικές που θα μπορούσαν να κάνουν το ελληνικό σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό.

Δείγμα

Για να θεωρηθεί πετυχημένη μια δειγματοληπτική έρευνα ο πληθυσμός πρέπει να είναι σαφής και ομοιογενής. Γι' αυτό η έρευνα αφορά μόνο τους/τις διευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δράμας. Τα σχολεία, στα οποία στείλαμε το ερωτηματολόγιο είναι 38, όσα δηλαδή είναι όλα τα ενεργά σχολεία του νομού. Από αυτά απάντησαν οι διευθυντές/ντριες 16 σχολείων, αριθμός ικανοποιητικός, εφόσον αποτελεί περίπου το 40%. Στην έρευνα λαμβάνονται υπόψιν, αναλύονται κι ερμηνεύονται και οι 16 απαντήσεις.

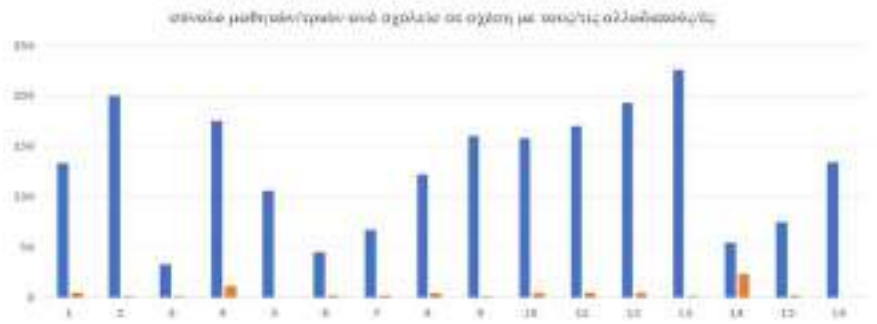
Εργαλείο έρευνας

Στις ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιείται ευρύτατα η συμπλήρωση ερωτηματολόγιων, στα οποία αποτυπώνεται το περιεχόμενο των προσωπικών αντιλήψεων και εφαρμογών. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια είτε λαμβάνονται επιτόπου είτε δίνεται ο κατάλληλος -σύμφωνα με τον εκάστοτε ερωτώμενο- χρόνος. Αυτή η δυνατότητα οδηγεί σε μείωση του άγχους, που σε συνδυασμό με την ειλικρίνεια και την ανωνυμία του, παρουσιάζει στο τέλος αξιόπιστα κι ολοκληρωμένα αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν με μέσο συλλογής της έρευνάς μας το ερωτηματολόγιο ακολουθήσαμε τα εξής: μετατρέψαμε αρχικά τους σκοπούς που επιδιώκει η έρευνα σε επιμέρους ερωτήσεις. Προσαρμόσαμε το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τα πρόσωπα, στα οποία θα διανεμούνταν, δηλαδή στους διευθυντές των δημόσιων δημοτικών σχολείων στην περιφέρεια της Δράμας και τέλος, επεξεργαστήκαμε, οργανώσαμε κι επιλέξαμε τις πιο κατάλληλες ερωτήσεις, θέτοντας πάντα σε προτεραιότητα τη διαπολιτισμική διαχείριση της ηγεσίας.

Ανάλυση δεδομένων

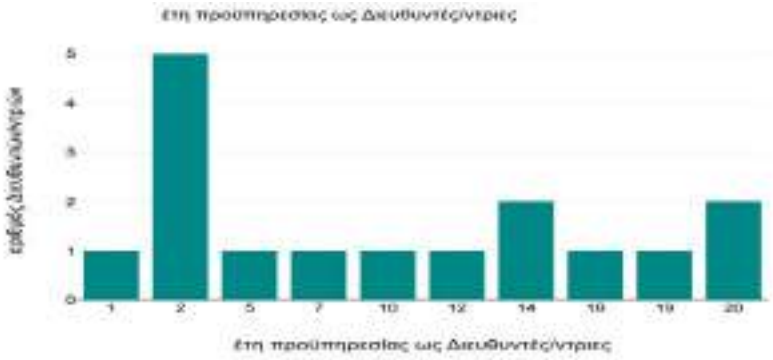
Σύνολο μαθητών/τριών ανά σχολείο εν συγκρίσει με τους/τις αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες:

Σύμφωνα με τη συμμετοχή των 16 σχολείων, φοιτούν 69 αλλοδαπά παιδιά στο σύνολο των 2051. Από αυτά, τα 33 είναι κορίτσια, ενώ τα αγόρια 36. Οι χώρες που κατάγονται τα περισσότερα παιδιά και φοιτούν στα ελληνικά, δημόσια, δημοτικά σχολεία της Δράμας είναι από την Αλβανία, και μάλιστα υπερτερεί συντριπτικά έναντι άλλων χωρών. Ακολουθεί η Βουλγαρία, ενώ έπειτα ένας μικρός αριθμός από Ουκρανία και Ρωσία. Βάσει προφορικών μαρτυριών των Διευθυντών/ντριών, μολονότι ο νομός Δράμας έχει δομές προσφύγων και Ίδρυμα προστασίας παιδιών, που επίσης φιλοξενούν παιδιά, που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αρνούνται τη φοίτηση στα ελληνικά σχολεία, καθώς αυτά εστιάζουν περισσότερο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κι έτσι τα παιδιά δεν βρίσκουν ενδιαφέρον. Ο μικρός αριθμός αλλοδαπών μαθητών/τριών ωστόσο, δεν πρέπει να αποτελεί τροχοπέδη, αλλά ένα κίνητρο μιας περαιτέρω εμβάθυνσης προς τη διαπολιτισμική αγωγή.

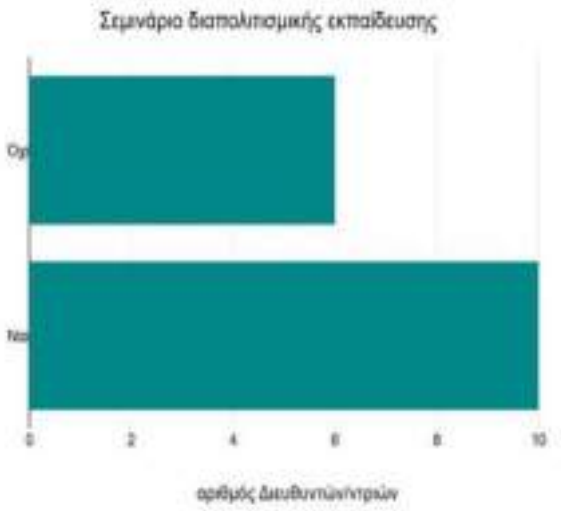


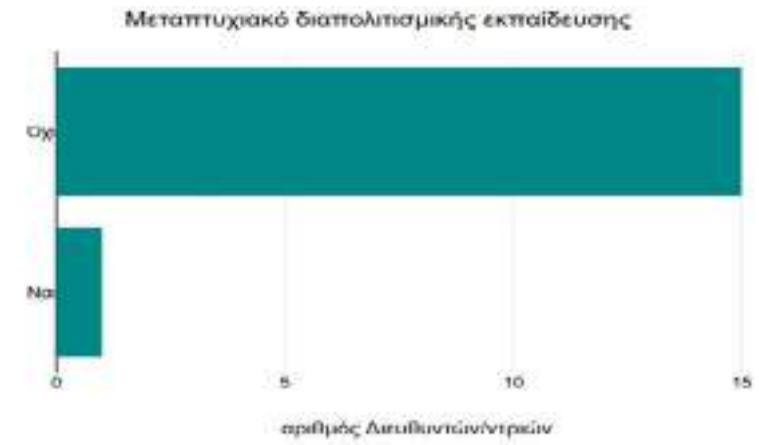
(μπλε χρώμα: σύνολο των μαθητών/τριών κάθε σχολείου & πορτοκαλί: αριθμός των αλλοδαπών παιδιών)

Έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντές/ντριες:
Τα έτη προϋπηρεσίας των Διευθυντών/ντριών ξεκινούν από ένα έτος και φτάνουν μέχρι την εικοσαετία. Οι 7 στους 16 μάλιστα καλύπτουν μόλις 5 χρόνια διοίκησης. Παρατηρείται λοιπόν, μια σχετική ισορροπία μεταξύ διευθυντών που έχουν πολυετή εμπειρία, αλλά και νέων.



Σπουδές στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση:
Μολονότι σεμινάριο έχει παρακολουθήσει ένας ικανοποιητικός αριθμός Διευθυντών/ντριών, στην ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ακολουθεί μόνο 1 στους 16. Όσο μάλιστα προχωράμε προς τις διδακτορικές σπουδές, το ποσοστό μηδενίζει.


Σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Όχι
Ναι
0
2
4
6
8
10
αριθμός Διευθυντών/ντριών


Μεταπτυχιακό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Όχι
Ναι
0
5
10
15
αριθμός Διευθυντών/ντριών

διδακτορικό διαπολιτισμικής αγωγής
Όχι
Ναι
0
5
10
15
αριθμός Διευθυντών/ντριών

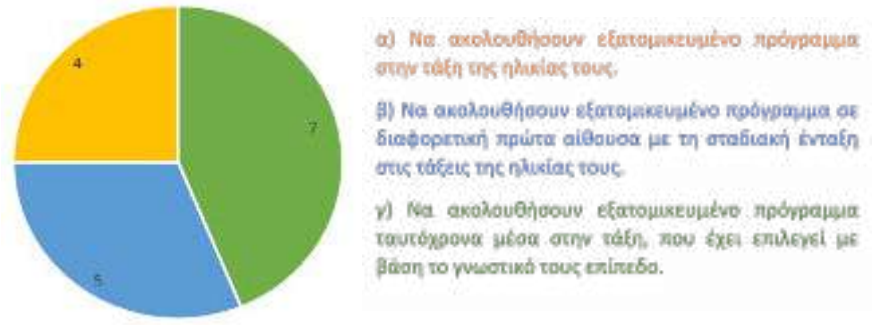
Συμπερίληψη μαθητών/τριών από αραβικές χώρες στα ελληνικά σχολεία, εφικτό ή μη:
Κατά τις απαντήσεις των ηγετικών στελεχών οι μαθητές/τριες που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και συγκεκριμένα από ανατολικές χώρες μπορούν να συμπεριληφθούν σε σχολεία της Δύσης. Οι αραβικές χώρες εσκεμμένα αναφέρθηκαν, καθώς από την εμπειρία της ερευνήτριας στην εκπαιδευτική κοινότητα, διαπιστώθηκε πως το έργο αποκτά ακόμα μεγαλύτερη αξία λόγω της έντονης πολιτισμικής διαφοράς. Γι' αυτό λοιπόν επιθυμούσε να μάθει για την άποψη που κυριαρχεί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας του νομού Δράμας. Μολονότι οι περισσότερες απαντήσεις (10/16) επεσήμαναν πως η εθνική καταγωγή των παιδιών επηρεάζει τον βαθμό συμπερίληψής τους, στην ερώτηση του αν οι μαθητές/τριες από αραβικές χώρες δεν δύνανται να ενσωματωθούν σε σχολεία της Δύσης, διαφωνούν.

Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν άλλωστε και ταξιδεύοντας προς τη Γαλλία κατά τον 20ό αιώνα, η ένταξη των Ιταλών και των Πολωνών πραγματοποιήθηκε μετά από σκληρές συγκρούσεις και αντιπαλότητες μεταξύ τους. Μολονότι σήμερα *«περιγράφεται συχνά σαν ένα ειδύλλιο μεταξύ καθολικών που μοιράζονταν τον ίδιο "πολιτισμό", συνέβησαν σοβαρές βιαιότητες και ο ρατσισμός των μικρών διαφορών ήταν αδυσώπητος»* (Ροντιέ, 2016:95). Από τα παραπάνω λοιπόν συμπεραίνουμε πως οι ρατσιστικές επιθέσεις δεν αφορά ανθρώπους με συγκεκριμένη εθνικότητα ούτε θρησκεία, αλλά η αρνητική αυτή διάθεση αποτελεί μια γενικότερη απόρριψη του κάθε ξένου.
Προσαρμογή νόρμων, συνηθειών ή κανόνων του σχολείου σύμφωνα με αυτές των αλλοδαπών μαθητών/τριών:
Σύμφωνα με τα δεδομένα των συμμετεχόντων, τα ελληνικά, δημόσια σχολεία του νομού Δράμας δεν προσαρμόζουν νόρμες, συνήθειες ή κανόνες σύμφωνα με τα αλλοδαπά παιδιά. 13 στους 16 απάντησαν «όχι» στο, αν έχουν ακυρώσει παρελάσεις, εθνικές εορτές, πρωινή προσευχή ή αν κατέβασαν από τον τοίχο εικόνες θρησκευτικές. Ωστόσο, αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις, οι οποίες προάγουν σε σημαντικό βαθμό την ελευθερία, καθώς τα αλλοδαπά παιδιά έχουν το δικαίωμα άρνησης συμμετοχής σε οτιδήποτε προκαλεί αμηχανία ή ενόχληση. Αυτό πιστοποιείται σύμφωνα και με τα λεγόμενα της Κεσίδου (2008), καθώς στα ελληνικά σχολεία δεν επιδιώκεται η αποκοπή των πολιτισμικών ριζών των αλλοδαπών μαθητών/τριών και αναγνωρίζεται η νέα ταυτότητα μέσα από τον σεβασμό ως προς την επιλογή ή όχι της συμμετοχής σε δράσεις που αφο-

ρούν το έθνος ή τη θρησκεία. Εντούτοις, η πολιτισμική αυτή ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν «αγγίζει» τις νόρμες, τους κανόνες και τις συνήθειες του σχολείου.

Σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οργανώνονται από τα ηγετικά στελέχη:

Ποιο πρόγραμμα ωφελεί τους/τις αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες:



Αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ηγεσίας με συναδέλφους, γονείς, παιδιά:

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ηγεσίας, γονέων και εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας στις αντιλήψεις και πρακτικές του σχολείου, καθώς μέσω του διαλόγου δημιουργούνται «γέφυρες» κατανόησης, εμπιστοσύνης και στήριξης. Σύμφωνα με τους Blake και Mouton άλλωστε, ο αποτελεσματικότερος διευθυντής είναι μεν εκείνος

που επιτυγχάνει τον συνδυασμό τού να παρακολουθεί τα αποτελέσματα και να τα μεγιστοποιεί, αλλά είναι κι αυτός που χτίζει σχέσεις βασιζόμενες στην επικοινωνία και στη συνεχή υποστήριξη. Έτσι, σταδιακά αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη και βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών, αλλά και γενικά των ανθρώπων που έχουν επαφή με τη σχολική μονάδα. Ένας ανθρωποκεντρικός διευθυντής νοιάζεται και ενδιαφέρεται για τους/τις μαθητές/τριες και το οικογενειακό περιβάλλον τους, για τους υφισταμένους και φυσικά για τη σχολική μονάδα, την οποία υπηρετεί (Κωνσταντίνου, 2001).

Οι 15/16 διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δράμας είναι ενημερωμένοι για τους λόγους ερχομού των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην Ελλάδα. Οι 13/16 επικοινωνούν συχνά έως πάντα με τους/τις συναδέλφους/ισσες και γονείς για διαπολιτισμικά θέματα που προκύπτουν και οι 9 προτιμούν ιδιαίτερα τη διά ζώσης επικοινωνία. Εξάλλου, η αποτελεσματική επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από την προσπάθεια της ηγεσίας να συζητά τα οποιαδήποτε θέματα απασχολούν κάθε μέλος του σχολικού οργανισμού προσωπικά. Η επαφή από κοντά προσδίδει αμεσότητα στη συζήτηση λύνοντας παρεξηγήσεις ή παρερμηνεύσεις που ενδεχομένως να δημιουργηθούν μέσω άλλης επικοινωνίας, όπως επίσης και να «περάσει» περισσότερα μηνύματα, από τη στιγμή που ο λόγος του αποστολέα συνδυάζεται με κινήσεις και βλεμματική επαφή (Κάντας, 1995).

Επάρκεια αιθουσών σε μέγεθος και αριθμό:

Οι 11 από τους/τις 16 συνολικά διευθυντές/ντριες δηλώνουν πως οι αίθουσες είναι επαρκείς σε μέγεθος και αριθμό.

Επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού:

Οι 9 από τους/τις 16 συνολικά διευθυντές/ντριες δηλώνουν ικανοποιημένοι όσον αφορά στον τεχνολογικό εξοπλισμό. Υπάρχουν όμως και 5 σχολεία, τα οποία δεν έχουν διαδραστικούς πίνακες, προτζέκτορες και υπολογιστές σύγχρονους ή αρκετούς σύμφωνα με τον αριθμό μαθητών.

Εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση:

Οι 12 από τους/τις 16 διευθυντές/ντριες ζητούν εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση. Κατά τον Δούκα (2004), αποτελεί βασική προτεραιότητα η βελτίωση κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς έτσι βελτιώνεται και η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Η ποιότητα μάλιστα είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία καλύπτεται μέσα από συνεχείς επιμορφώσεις σε ποικίλα θέματα που αφορούν ή ενδεχομένως να αφορούν στο μέλλον την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι επιμορφώσεις δεν γίνο-

νται μονάχα, όταν έχουν ήδη προκύψει προβλήματα, αλλά σαφώς και για όσα ενδέχεται να προκύψουν, καθώς η εκπαίδευση υφίσταται συνεχείς αλλαγές.

Δυσκολίες στην εκπαίδευση:

Σύμφωνα με την καταγραφή των απαντήσεων βασική δυσκολία που αντιμετωπίζει η ηγεσία με τους αλλοδαπούς μαθητές είναι τα γλωσσικά εμπόδια. 13 στους/στις 16 Διευθυντές/ντριες θεωρούν πως η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής πέραν της μητρικής τους αποτελεί δύσκολο επίτευγμα και δη όταν οι γονείς δεν δύνανται να παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στο σπίτι. Η δυσκολία επικοινωνίας δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία και σταδιακά τα αλλόγλωσσα παιδιά αποκτούν «κενά», τα οποία «μεταφράζονται» αργότερα ως μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει, καθώς στα ελληνικά σχολεία οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον καλούνται να εξοικειωθούν άμεσα με την ελληνική γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου προκειμένου να επικοινωνήσουν με το νέο κοινωνικό περιβάλλον τους (Σκούρτου, 2011). Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες αποκτούν το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, όμως με έναν τρόπο «βίαιο» και διχαστικό που φέρνει στην επιφάνεια τη γλωσσική ετερότητα (Σκούρτου, 2011).

Προκλήσεις & πρακτικές ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τάξη

Προκλήσεις

Οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν στη μαθησιακή διαδικασία εξαρτώνται σε καθοριστικό βαθμό από τις ατομικές ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Πιο συγκεκριμένα, στην τάξη υπήρχαν θέματα υγιεινής, στα οποία οφείλαμε να δώσουμε έμφαση. Επιπροσθέτως, υπήρχε έντονη σεξιστική συμπεριφορά, καθώς η εκπαιδευτικός ήταν γυναίκα, αλλά και συγκρούσεις ή ειρωνείες ακόμα και μεταξύ τους λόγω διαφορετικής καταγωγής και θρησκείας. Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε πως πάνω από το 50% των μαθητών/τριών δεν είχαν φοιτήσει σε κάποιο σχολείο στο παρελθόν και η επικοινωνία ήταν εξαιρετικά δύσκολη, εφόσον μιλούσαν ελάχιστα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (ελληνικά). Τέλος, υπήρχαν 2 παιδιά με αυτισμό, 1 με καθρεφτισμό, 2 με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), 1 με μαθησιακές δυσκολίες και 1 με νοητική αναπηρία.

Πρακτικές

Έγινε προσπάθεια αρχικά εκμάθησης λέξεων και φράσεων – «κλειδιών» από τον/την εκπαιδευτικό της γλώσσας καταγωγής των μαθητών/τριών. Πρώτος στόχος ήταν η εκπαιδευτικός να πλησιάσει τα παιδιά κάνοντάς τα να νιώσουν οικεία.

Δεν ακολουθήθηκε σχολικό εγχειρίδιο, αλλά μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία, μέχρι να συμπληρωθεί το πρώτο τρίμηνο υπήρχε μια καθημερινή ερώτηση για το «τι θέλετε να κάνουμε σήμερα». Έτσι, σταδιακά δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα, το οποίο βασίστηκε στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, που και πάλι ήταν ευέλικτο και προσαρμόσιμο.

Τα Μαθηματικά ήταν το μάθημα στο οποίο δινόταν βαρύτητα αφενός γιατί αποτελεί μια παγκοσμιοποιημένη «γλώσσα», η οποία θα τους είναι χρήσιμη όπου και να ζουν στο άμεσο μέλλον κι αφετέρου μέσω της «μαθηματικής» επικοινωνίας δόθηκε το έναυσμα εκμάθησης και της γλώσσας υποδοχής. Μέσα από ερωτήσεις και φύλλα εργασίας εντοπίστηκαν 6 γνωστικά επίπεδα. Συνεπώς, ο πίνακας χωρίστηκε σε 6 μέρη με χαρτοταινία, δημιουργώντας «groups». Το κάθε «group» έλυνε τις δραστηριότητες, τις οποίες καλούταν και όσοι μαθητές ήταν στο πρώτο «group», δηλαδή σ' αυτό με τις πιο εξειδικευμένες γνώσεις, διόρθωναν και δίδασκαν αργότερα τους υπόλοιπους συμμαθητές. Η διαδικασία αυτή βοήθησε σε σημαντικό βαθμό, καθώς γνώριζαν μεταξύ τους τη γλώσσα, επικοινωνούσαν με απότοκο να προχωρά ομαλά η μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές επίσης που δίδασκαν ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αποκτώντας ειδικά τον ρόλο δασκάλου, αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές έβρισκαν ένα ευχάριστο, συνεργατικό και φιλικό περιβάλλον, που επιδρούσε θετικά στο να ενδιαφέρονται να αποκτήσουν τη γνώση.

Εν συνεχεία, υπήρχε η ώρα του «cinema». Ειρήσθω εν παρόδω, τα περισσότερα ονόματα των μαθημάτων τα σκέφτηκαν οι ίδιοι οι μαθητές της τάξης. Κάθε μέρα λοιπόν μέσω προτζέκτορα προβαλλόταν ένα παραμύθι στο Διαδίκτυο. Ωστόσο, κάθε φορά προβαλλόταν σε διαφορετική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, όσες γλώσσες ομιλούνταν μέσα στην τάξη, τόσες ακούγονταν έχοντας προσθέσει τα αγγλικά και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τα ελληνικά.

Το «travel» ήταν επίσης μια δραστηριότητα, την οποία τα παιδιά σκέφτηκαν. Μέσω google maps, είχαμε την ευκαιρία να ταξιδέψουμε, να δούμε αξιοθέατα, να παρατηρήσουμε αποστάσεις μεταξύ χωρών, όπου

βάσει αυτού οργανώθηκε και η εξής δραστηριότητα: για αρκετές εβδομάδες μελετούσαμε κάθε ήπειρο, και μετά τους δινόταν ένα φύλλο με τις χώρες της εκάστοτε ηπείρου, το οποίο έβλεπαν από το google map και αντέγραφαν το όνομα στη σχεδιασμένη κενή χώρα, χρωματίζοντάς τη. Η Γλώσσα που έγραφαν σε τέτοιες δραστηριότητες ήταν πρώτα τα αγγλικά κι από δίπλα η μητρική τους. Όσες χώρες δεν ήξεραν πώς γράφονται στη μητρική τους γλώσσα, την ψάχναμε σε μεταφραστή στο Διαδίκτυο, ώστε παράλληλα να διδάσκονται και τη δική τους. Το μάθημα «travel» υλοποιήθηκε μετά από μια φράση μαθήτριας, η οποία επεσήμανε σε μια συζήτηση πως νιώθει ότι δεν έχει πατρίδα. Συγκεκριμένα, είπε (στα αγγλικά) πως: «Κατάγομαι από το Αφγανιστάν, γι' αυτό και μού μιλάνε για την πατρίδα μου, αλλά εγώ νιώθω ένα κορίτσι του κόσμου».

Συνεχίζοντας, όποτε ήθελαν τα ίδια τα παιδιά κι ένιωθαν την ανάγκη υπήρχε η ώρα του «dance time». Αυτό το μάθημα όμως γινόταν πάντα σε συνεργασία με άλλες τάξεις. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ακούσουν και να χορέψουν παραδοσιακή μουσική κάθε χώρας. Διαπιστώθηκε μάλιστα πως παρόλο που διαφέρουν οι γλώσσες μεταξύ τους, υπάρχουν κοινά μουσικά ακούσματα.

Ακολούθως, η υπαίθρια μάθηση συνδεόταν κυρίως με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δίνοντας έμφαση κυρίως στην προφορική επικοινωνία. Παιχνίδι, περπάτημα, μελέτη κάτω από τα δέντρα ή στα παγκάκια κίνησαν το ενδιαφέρον των μαθητών, για να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Εν κατακλείδι, η ενημέρωση για τις γιορτές, τα ήθη ή τα έθιμα των αλλοδαπών μαθητών και οι ανάλογες δράσεις αργότερα, συγκινούν τους μαθητές, οι οποίοι συνειδητοποιούν το ενδιαφέρον και την αγάπη από πλευράς του/της εκπαιδευτικού, «κερδίζοντας» έτσι την εμπιστοσύνη, τον σεβασμό, νιώθοντας ασφάλεια. Οι συγκεκριμένες δράσεις ενεργοποιούν θετικά συναισθήματα και στους γονείς, καθώς η επιφυλακτικότητα για το «άγνωστο» σχολείο, τον χώρο και τις «διδαχές» του αμβλύνεται. Το «Nowruz», φερ' ειπείν, το «Ramadan» είναι ορισμένα από τα οποία γιορτάσαμε, όπως και τη μέρα γυναίκας και μητέρας κι αυτό ιδιαίτερα λόγω της αρχικής αντιμετώπισης που είχα ως γυναίκα εκπαιδευτικός, αλλά και η υποτιμητική συμπεριφορά των αγοριών απέναντι στις συμμαθήτριές τους. Μετά το Πάσχα, μάλιστα, έχοντας πλέον αποκτήσει μια σχέση ισχυρή με τα παιδιά βασισμένη στην εμπιστοσύνη, δημιούργησα ένα βίντεο (μέσω movie maker) επισημαίνοντας κοινά στοιχεία μεταξύ των θρησκειών (χριστιανών-μουσουλμάνων).

Σύνοψη - Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα εργασία βασίστηκε σε μια έρευνα που απευθυνόταν μονάχα στους/στις διευθυντές/ντριες των δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Δράμας. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε το διαπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο συγκαταλέγονται σήμερα τα εκπαιδευτικά καθήκοντά τους, οι αποφάσεις τους και γενικότερα το έργο τους. Σύμφωνα με τον ελάχιστο αριθμό των αλλοδαπών μαθητών/τριών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία του νομού Δράμας (μόλις 69 στο σύνολο των 2051), υποδηλώνεται έμμεσα και η μειωμένη ανάγκη για μια περαιτέρω διαπολιτισμική σκέψη, καίριες αποφάσεις και κρίσιμες επιλογές. Πολλά αλλοδαπά παιδιά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και ήδη είναι προσαρμοσμένα στα δεδομένα της σχολικής κοινότητας. Επιπροσθέτως, δεν απαιτούνται ιδιαίτεροι χειρισμοί, εφόσον τα ίδια έχουν εγκλιματιστεί ήδη -ή προσπαθούν να εγκλιματιστούν- στην κουλτούρα του εκάστοτε σχολείου.

Η ηγεσία σχεδόν στον απόλυτο βαθμό επίσης συμφωνεί στην εναλλακτική της μη παρακολούθησης του μαθήματος των Θρησκευτικών, δείχνοντας έτσι τον φιλελεύθερο και αντιρατσιστικό χαρακτήρα των ελληνικών σχολείων. Ωστόσο, δεν προσαρμόζουν νόρμες, συνήθειες ή κανόνες ανάλογα με τα θρησκευτικά και εθνικά ιδεώδη των αλλοδαπών παιδιών ούτε ακυρώνουν εκδηλώσεις που δεν συνάδουν με τις ιδεολογίες τους. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται μεν αποδεκτή, αλλά στον βαθμό που δεν «ενοχλεί» ή επηρεάζει τους κανόνες/συνήθειες και την κουλτούρα του σχολείου. Η κοινωνία έχει πλησιάσει τις αξίες του διαπολιτισμικού μοντέλου, αλλά χρειάζεται μια περαιτέρω ίση μεταχείριση και εμβάθυνση στις ουσιώδεις ανάγκες των εν λόγω μειονοτήτων.

Ακολούθως, οι επιδόσεις των εν λόγω παιδιών κρίνονται επίσης ικανοποιητικές, καθώς από τις απαντήσεις προκύπτει πως αρκετά παιδιά από αυτά έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, όντας ήδη εξοικειωμένα. Όμως ακόμα κι αν υπήρχαν παιδιά, τα οποία προέρχονταν από πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία διαφέρουν έντονα από την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, την προκειμένη περίπτωση της Ελλάδας, κατά την έρευνα του 2025 συντριπτικά η ηγεσία υποστηρίζει πως η συμπερίληψη αφορά όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, χωρίς μάλιστα η παρουσία τους να έχει τη δύναμη να αλλοιώσει την κουλτούρα, τις αξίες του σχολείου κι εν γένει της τοπικής κοινότητας. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί και το γεγονός πως ακόμα κι όταν μια οικογένεια ζει αρκετά χρόνια σε μια άλλη χώρα από αυτή της καταγωγής δεν δύναται να βοηθήσει το παιδί όσο πρέπει

στο γνωστικό κυρίως πεδίο κι έτσι σταδιακά τα «κενά» μετατρέπονται σε «μαθησιακές δυσκολίες». Πάνω από το 50% υποστηρίζει πως οι αλλοδαποί μαθητές οφείλουν να ακολουθήσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα ταυτόχρονα μέσα στην τάξη, που έχει επιλεγεί με βάση το γνωστικό τους επίπεδο.

Συνεχίζοντας, ψηλά στις προτεραιότητες των ηγετικών στελεχών βρίσκεται το θέμα της συνεχούς αλληλεπίδρασης κι αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μάλιστα, εξέχουσα σημασία έχει πως 15 στους/στις 16 διευθυντές/ντριες είναι ενημερωμένοι για τους λόγους ερχομού της κάθε αλλοδαπής οικογένειας. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των ηγετικών στελεχών επικοινωνεί «πάντα» ή «συχνά» διά ζώσης με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών/τριών, σύμφωνα με την έρευνα, επιτυγχάνοντας έτσι την αμεσότητα, που χρειάζεται κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη τους. Ωστόσο, όταν οι συνθήκες δεν επιτρέπουν την προσωπική επικοινωνία, οι διευθυντές/ντριες αναφέρουν την τηλεφωνική και την ηλεκτρονική. Η επικοινωνία όμως που οφείλει να έχει η ηγεσία δεν αφορά μονάχα την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες/αρμόδιους φορείς, αλλά και την επαφή μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών, καθώς θέματα, τα οποία αφορούν τους μαθητές, που ανήκουν σε ένα διαφορετικό, πολιτισμικό πλαίσιο, είναι εξίσου σημαντικά για τη σχολική κοινότητα με την έγκαιρη σαφώς ενημέρωση όλων. Η σημερινή εποχή προωθεί ολοένα και περισσότερο φιλελεύθερο και δημοκρατικό ιδεώδες, μέσα από τη συγκρότηση ενός αποκεντρωτικού συστήματος, όπου οι γονείς τυγχάνει να είναι συνεργάτες, συνδιαμορφωτές ή και χορηγοί πολλές φορές σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι λοιπόν, επιδιώκεται μια συνεχή επαφή και ενημέρωση με γονείς συνοδοιπόρους έχοντας μάλιστα αρκετές φορές τον καθοριστικό ρόλο σε αποφάσεις.

Εξίσου καθοριστική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στις ανάγκες του είναι και η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ηγεσίας και συναδέλφων βασισμένη σε αξίες, όπως ο σεβασμός και η ισότητα, καθώς σύμφωνα με τη Huffman (2015) ένα συντριπτικό ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, υφίσταντο αντιδεοντολογική μεταχείριση από τους διευθυντές. Συγκεκριμένα, η πρόσφατη έρευνα του Μπαχαράκη το 2022, για τη «σκοτεινή» πλευρά της ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια -και Δευτεροβάθμια- εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, αποκάλυψε ότι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν αρνητικές συμπεριφορές από τους διευθυντές εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης και αυξάνεται η επιθυμία αποχώρη-

σής τους από τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. (Harms et al., 2017, Bowling and Michel, 2011).

Οι σχέσεις επικοινωνίας πέρα από τα παραπάνω δεδομένα επηρεάζονται ως ένα σημείο και από τις κτιριακές υποδομές των σχολείων. Πάνω από το 50% της ηγεσίας έκρινε τις αίθουσες ως ευρύχωρες κι επαρκείς. Όσον αφορά στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, οι απόψεις επίσης διίστανται, καθώς η πλειοψηφία υποστηρίζει πως είναι εκσυγχρονισμένος και πλήρης, αλλά υπάρχουν και σχολεία, τα οποία δεν είναι εξοπλισμένα δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Η ηγετική φιγούρα λοιπόν παίζει καθοριστικό ρόλο στη διεκδίκηση κονδυλίων, χορηγιών για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας του. Οι αίθουσες οφείλουν να έχουν διαμορφωμένους χώρους, όπως βιβλιοθήκες, εργαστήρια, για να ενισχύσουν τον κοινωνικό κι εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου.

Ακόμα, οι αίθουσες πληροφορικής οφείλουν να επανδρωθούν με σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό και μάλιστα η ποσότητα των μέσων να είναι επαρκής για τον αριθμό των μαθητών/τριών που φοιτούν. Χρειάζονται μάλιστα αναλυτικά προγράμματα που να θέτουν σε προτεραιότητα το μάθημα της πληροφορικής, καθώς οι ΤΠΕ βοηθούν σε εξέχοντα βαθμό την εξοικείωση των αλλοδαπών μαθητών/τριών -και όχι μόνο- με τον χώρο και τους ανθρώπους γύρω από αυτόν. Όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ακόμα πιο αποτελεσματικά σε μια τάξη που ακολουθεί και εξατομικευμένα προγράμματα και το οποίο κατά τις απαντήσεις στηρίζει η διεύθυνση της Δράμας. Ακολούθως, η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα μιας τάξης προϋποθέτουν και εκπαιδευτικό προσωπικό ενημερωμένο με εξειδικευμένες γνώσεις. Σε μια τάξη οφείλει να υπάρχει εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικός διαπολιτισμικής αγωγής και γενικός δάσκαλος, όπου θα συνεργάζονται και θα υλοποιούν προγράμματα με στόχο την ένταξη κι ενσωμάτωση των παιδιών. Όλη αυτή η διαδικασία όμως θα ελέγχεται και θα οργανώνεται από τον διευθυντή/ντρια, θέτοντας προτεραιότητες και όντας ενημερωμένος/η για τις κινήσεις των συναδέλφων του/της. Συνεπώς, προτείνεται η δημιουργία πινάκων εκπαιδευτικών, ίδιων με αυτών της ειδικής αγωγής, οι οποίοι θα έχουν πιστοποιημένες, ακαδημαϊκές γνώσεις, έχοντας είτε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο είτε σεμινάριο. Από 2 αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες και πάνω σε μία τάξη, η ηγεσία θα πρέπει να έχει το δικαίωμα για αίτηση εκπαιδευτικού διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς τα γλωσσικά εμπόδια είναι η κυριότερη πρόκληση που αντιμετωπίζει η ηγεσία και όχι τόσο πολύ πολιτισμικά ζητήματα, κοινωνικούς αποκλεισμούς ή απουσιών από το σχολείο.

Βάσει των συμπερασμάτων λοιπόν παρατίθενται και ορισμένες προτάσεις. Αρχικά, η συμμετοχή ιδιαίτερα σε προγράμματα υποστήριξης αλλοδαπών μαθητών/τριών (π.χ. erasmus, eTwinning) και εκπαιδευτικά σεμινάρια, διαμορφώνει απόψεις «επενδύοντας» σε όλα τα παιδιά εμπράκτως. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα όπως το eTwinning ενισχύει τη συνεργασία, τις ψηφιακές δεξιότητες, τη διαπολιτισμική κατανόηση, την επαγγελματική ανέλιξη, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας μέσω σύγχρονων μεθόδων μάθησης και δικτύωσης με την παράλληλη ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης. Καινοτομεί και δίνει το έναυσμα πρωτίστως σε διοίκηση και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αργότερα θα μυήσουν τους μαθητές στα προγράμματα αυτά.

Μία ακόμα εναλλακτική είναι και το ολοήμερο, με μία εκπαιδευτική ώρα τη μέρα είτε και σε ώρες όμως της πρωινής ζώνης προσαρμοσμένο ανάλογα και πάλι στις ατομικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας. Η διάρκειά του μπορεί να είναι 5 μήνες ή ένα εκπαιδευτικό έτος για να εντάξει τα παιδιά πιο γρήγορα και ομαλά στο σύνολο. Στην ουσία πρόκειται για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανήκει και η επόμενη πρόταση, η οποία αφορά την ηγεσία και τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους θέτοντας μία από τις προτεραιότητές τους και το θέμα της διαπολιτισμικής.

Μια πρόταση που θα μπορούσε να εφαρμοστεί επίσης πιλοτικά είναι η δημιουργία τμημάτων είτε φροντιστηριακού τύπου είτε ενισχυτικής διδασκαλίας με σκοπό τη διδαχή της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών.

Η συνεργασία ελληνικών σχολείων με σχολεία, φερ' ειπείν, της Κίνας, της Λατινικής Αμερικής, της Αφρικής ή της Σκανδιναβίας προβάλλει κουλτούρες και τις συγκρίνει, τις ενώνει μοιράζοντας εμπειρίες και γνωρίζοντας διαφορετικούς ανθρώπους. Η συστημική αυτή ηγεσία ωστόσο ενδέχεται να οδηγήσει και σε μια επαφή διά ζώσης, που έχει τη δυνατότητα να θεσπιστεί με νόμο, ώστε μια φορά τον χρόνο -έστω- η μεγαλύτερη τάξη του δημοτικού να οργανώσει ταξίδι στο εξωτερικό και σε συγκεκριμένες χώρες κάθε φορά που θα προτείνεται από το Υπουργείο, για όσες μέρες είναι δυνατό βάσει οικονομικής δυνατότητας, με σκοπό τη δημιουργία και παρουσίαση ενός project, που θα βασίζεται σε ένα θέμα. Το θέμα θα χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες, τις οποίες θα αναλάβει να παρουσιάσει κάθε τάξη από διαφορετικές χώρες και μάλιστα οι διερμηνείς στο σημείο αυτό θα παίζουν καθοριστικό και πρωταγωνιστικό ρόλο. Ένα παρεμφερές πρόγραμμα, το οποίο πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς (erasmus). Έτσι, η έννοια της διαφορετικότητας θα απο-

κτήσει μια προνομιούχα κι όχι μειονεκτική θέση, εφόσον τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν ακόμα πιο αποτελεσματικά τη σημαντικότητα της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, καταρρίπτοντας σταδιακά προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί θα στέκονται αρωγοί στην ανάδειξη της διαφορετικότητας και μάλιστα θα προωθούν αξίες και γνώσεις, τις οποίες πρώτα οι ίδιοι θα έχουν μελετήσει, ενστερνιστεί κι έπειτα θα εμφυσήσουν στους/στις μαθητές/τριες. Συνεπώς, θα πρέπει να γνωρίζουν ξένες γλώσσες, να ασκούνται στην καλή χρήση υπολογιστών και να κατέχουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία έχοντας ουσιαστικά ακαδημαϊκές προϋποθέσεις.

Οι παραπάνω απαιτήσεις όμως προϋποθέτουν και έξοδα, τα οποία η ηγεσία δεν δύναται πάντα να διαθέσει. Γι' αυτό και προτείνεται η έκδοση πλαστικού χρήματος ή η επιχορήγηση ενός συγκεκριμένου ποσού από το κράτος, το οποίο θα μπορεί να διατεθεί στα ενεργά, ηγετικά μέλη κάθε σχολικής μονάδας της χώρας και σε σπουδές που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η κρατική μέριμνα οφείλει να υποστηρίξει τον κλάδο της παιδείας μέσα από την παροχή οικονομικών κονδυλίων, τα οποία θα διατεθούν για την προστασία του παραπάνω σημαντικού προτάγματος. Η πολιτεία έχει ανάγκη ανθρώπους με ενσυναίσθηση κι ευαισθησία, ανθρώπους δίκαιους, που μάχονται ενάντια σε κάθε ρατσιστική συμπεριφορά και προάγουν την ισότητα και τον σεβασμό. Η παιδεία έχει τη δύναμη να πλάσει τέτοιους ανθρώπους. Συνεπώς, αξίζει κάθε κράτος να επενδύει σ' αυτή. Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε και η ανάγκη προσλήψεων διερμηνέων, ψυχολόγων ή κοινωνικών λειτουργών, με τον κλάδο να προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες δημιουργώντας ένα αξιοζήλευτο περιβάλλον, το οποίο θα πρωτοπορεί και θα πλάθει ενεργούς πολίτες με αυτοπεποίθηση, κριτική ικανότητα και διαπολιτισμική σκέψη (Σγούρα κ.ά., 2018). Οι διερμηνείς καλό είναι να βρίσκονται μέσα στην τάξη ταυτόχρονα με τους αλλοδαπούς/ές μαθητές, ενώ ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός θα έχουν μια τάξη, διαμορφωμένη από τους ίδιους, ώστε τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια επιτυγχάνοντας μια αποτελεσματική επικοινωνία. Και τα τρία προαναφερθέντα επαγγέλματα οφείλουν να ανήκουν μονάχα σε μία ή δύο το πολύ σχολικές μονάδες, για να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και ασφάλειας από πλευράς μαθητών/τριών.

Όλα αυτά ωστόσο προϋποθέτουν ελευθερία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις απαιτήσεις που προκύπτουν στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Οι κινήσεις αυτές προϋποθέτουν ένα

πιο αποκεντρωτικό σύστημα. Το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα αφορά στη διαχείριση και στον έλεγχο σχολικών μονάδων, τα οποία δεν είναι υπό την επίβλεψη ενός μόνο κέντρου, αλλά διαμοιράζονται σε πολλαπλές μονάδες ή κόμβους. Αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις και οι λειτουργίες δεν εξαρτώνται από μια κεντρική αρχή, αλλά λαμβάνονται και εκτελούνται από διάφορα μέρη του συστήματος ανεξάρτητα ή σε συνεργασία. Εν κατακλείδι, ένα δημόσιο σχολείο δύναται να έχει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, χωρίς να φέρει απαραίτητα τον τίτλο του διαπολιτισμικού σχολείου, αφού αρκεί και η ύπαρξη ενός/μιας αλλοδαπού/ής μαθητή/τριας μέσα στο αμιγώς γηγενές σύνολο. Ο/Η μαθητής/τρια αυτός/ή έχει το δικαίωμα να υποστηριχθεί κατάλληλα, για να ενταχθεί με φυσικό τρόπο στο νέο περιβάλλον. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας αλλάζουν συνεχώς κι αυξάνονται. Το σχολείο και η ηγεσία/διεύθυνση παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που θα διαχειριστούν καταστάσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου. Η σπουδαιότητα του έργου που παράγει κάθε σχολική μονάδα αντανακλάται στο άμεσο μέλλον με τους ανθρώπους που θα βγουν αργότερα στην αγορά εργασίας. Συνεπώς κράτος και σχολείο οφείλουν να συνεργάζονται και παρακολουθώντας τις διεθνείς πολιτικές, να διασφαλίζουν όσο το δυνατόν καλύτερα το δικαίωμα της εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως με την παράλληλη έμφαση και ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής πολιτικής.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως οι παραπάνω προτάσεις και τα συμπεράσματα ήταν ουσιώδη ακόμα και μέσω της ποσοτικής έρευνας. Σε μελλοντικές έρευνες εκτιμάται πως στις εργασίες θα υπάρξει μεγαλύτερη χρήση των μικτών μεθόδων (Avolio et al. 2009), όπως θα μπορούσε και στη συγκεκριμένη, καθώς μέσω μιας συνέντευξης -ή ημιδομημένης συνέντευξης- θα υπήρχαν περισσότερα και πιο ενδελεχή αποτελέσματα. Παρά ταύτα, η δημιουργία κλειστού ερωτηματολογίου εν τέλει, λειτούργησε θετικά λόγω των ταχύρρυθμων απαντήσεων από πλευράς διευθυντών/ντριών, κάτι που και οι περισσότεροι/ες διευθυντές/ντριες επεσήμαναν και προτιμούσαν.

Βιβλιογραφία

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology, 60*, 421–449. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621

Δούκας, Χ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου.* http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf

Harms, P. D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., & Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly, 28*(1), 178–194. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.006

Huffman, D. S. B. (2015). *Support and mistreatment by public school principals as experienced by teachers: A statewide survey* [Doctoral dissertation, Miami University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. https://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1430326406

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα: Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις.* Μπατσιούλας.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός "τάξης" το "Διαφορετικό": Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008β). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)* (σσ. 21–36). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κωνσταντίνου, Α. (2001). Ο διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης. Στο *Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου: θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Αθήνα: Επιφανίου.

Ροντιέ, Κ., & Πορτβέν, Κ. (2016). *Μετανάστες και πρόσφυγες: Απαντήσεις σε αναποφάσιστους, ανήσυχους και επιφυλακτικούς* (Ν. Κούρκουλος, Μετ.). Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία & Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, 4*(4), 108–129. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.

Η «Αλίκη» στο Γυμνάσιο: διδακτικό σενάριο για την καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Σοφία Μακρίδου
Frederick University-ΣΔΕ Αλεξάνδρειας
makridousofia2@gmail.com

Περίληψη

Η αποτελεσματική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών σε πολυγλωσσικές τάξεις προϋποθέτει ρητή διδασκαλία στρατηγικών επικοινωνίας που στηρίζουν τον συνεργατικό λόγο και τη διαπραγμάτευση νοήματος. Η παρούσα διδακτική πρόταση για την Α' Γυμνασίου σε τμήμα με Τμήμα Υποδοχής ΖΕΠ ΙΙ εστιάζει στην ενδυνάμωση τεσσάρων βασικών στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας: πρόταση συμβιβαστικής λύσης, έλεγχο κατανόησης, διατύπωση ερωτήσεων και αίτημα βοήθειας και ανάληψη πρωτοβουλίας του λόγου. Αφετηρία αποτελεί ο διάλογος «Συμβουλή από μια Κάμπια» από το έργο «Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων», ο οποίος αξιοποιείται ως λογοτεχνικό έναυσμα για παιχνίδι ρόλων και δραστηριότητες που συνδυάζουν στοιχεία δραματικής αγωγής με υποστηρικτικές πολυτροπικές πρακτικές, ενισχύοντας τη μετατόπιση προοπτικής, την ενσυναίσθηση και τον κριτικό γραμματισμό. Η αξιολόγηση οργανώνεται διαμορφωτικά, με εναλλακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή και τη συμπερίληψη στο γλωσσικό μάθημα. Αναμένεται ενίσχυση της συνειδητής χρήσης των στρατηγικών, της συνεργασίας και της συμπερίληψης στο γλωσσικό μάθημα.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική επικοινωνία, συμπερίληψη, πολυγλωσσικές τάξεις, στρατηγικές επικοινωνίας, παιχνίδι ρόλων, λογοτεχνία, πολυτροπικές δραστηριότητες, εναλλακτική αξιολόγηση

Abstract

Effective participation of all students in multilingual classrooms presupposes the explicit teaching of communication strategies that support collaborative talk and meaning negotiation. This teaching proposal for 7th grade (first grade of lower secondary school) in a class that includes a Reception Class (ZEP II) focuses on strengthening four key strategies of intercultural communication: proposing a compromise solution, checking understanding, asking questions and requesting help, and taking the initiative in talk. The dialogue "Advice from a Caterpillar" from "Alice's Adventures in Wonderland" is used as a literary stimulus for role-play and activities that combine elements of drama education with supportive multimodal practices, fostering perspective-taking, empathy, and critical literacy. Assessment is organized formatively through alternative practices that support active participation and inclusion in language education. An increase is expected in students' conscious use of the strategies, collaboration, and inclusion in the language classroom.

Keywords: intercultural communication, inclusion, multilingual classrooms, communication strategies, role-play, literature, multimodal activities, alternative assessment

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τάξεις με μαθητές/τριες διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών καταβολών. Στο πλαίσιο αυτό, η συστηματική καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας κρίνεται αναγκαία, ήδη από τις μικρές ηλικίες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί ένα διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Γλώσσας στην Α' Γυμνασίου, σε τμήμα με ενσωματωμένο Τμήμα Υποδοχής ΖΕΠ ΙΙ, με αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου («Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων»). Το σενάριο οργανώνεται σε πέντε στάδια και συνοδεύεται από προτάσεις επέκτασης και προτάσεις διαμορφωτικής/εναλλακτικής αξιολόγησης, με στόχο μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαπολιτισμικότητα

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αποδίδεται με ποικίλους ορισμούς και προσεγγίσεις, ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο και τον στόχο της εκάστοτε ανάλυσης. Αρχικά, ο Γκόβαρης (2011) υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί διαδικασία κατανόησης και παιδαγωγικής αξιοποίησης του πολιτισμικού πλουραλισμού, με έμφαση στην αναγνώριση της ετερότητας και στη συνεργασία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών. Πρόκειται δηλαδή για δυναμική σχέση και όχι για στατική περιγραφή κοινωνικής σύνθεσης. Κομβική είναι και η διάκριση του Δαμανάκη (2004) ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα, ως περιγραφική συνύπαρξη διαφορών, και στη διαπολιτισμικότητα, ως ενεργό, αμφίδρομο πεδίο αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης νοήματος. Η έμφαση μετατοπίζεται από την καταγραφή της ποικιλίας στη ρύθμιση των σχέσεων, με όρους ισότητας, συμμετοχής και μετασχηματισμού. Συναφώς, η ελληνική παιδαγωγική γραμματεία (Γεωργογιάννης, 1999) περιγράφει τη διαπολιτισμικότητα μέσα από τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πράξης: κατάργηση διακρίσεων, ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη, με αποδέκτη όχι μόνο τις μειονοτικές ομάδες αλλά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, η διαπολιτισμικότητα παρουσιάζεται ταυτόχρονα ως αξιακό πλαίσιο και ως προσανατολισμός για το σύνολο του σχολείου.

Παρά τις επιμέρους αποχρώσεις, οι παραπάνω προσεγγίσεις συγκλίνουν σε τρία σταθερά γνωρίσματα: (α) η διαπολιτισμικότητα είναι σχέση/διαδικασία—διάλογος και αμοιβαία αλληλεπίδραση, όχι απλή συνύπαρξη· (β) θεμελιώνεται σε αρχές ισότητας, σεβασμού και δικαιωμάτων· και (γ) συνδέεται λειτουργικά με τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική συνοχή εντός και εκτός σχολείου.

Ως σημείο αναφοράς στην παρούσα εργασία υιοθετείται η θεσμική διατύπωση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2008), όπου ο διαπολιτισμικός διάλογος ορίζεται ως «ανοιχτή και με σεβασμό ανταλλαγή απόψεων» μεταξύ ατόμων ή ομάδων διαφορετικών εθνοπολιτισμικών, γλωσσικών ή θρησκευτικών υποβάθρων, στη βάση αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού. Με τον τρόπο αυτό, η διαπολιτισμικότητα νοείται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης που εδράζεται σε αρχές ισότητας και δικαιωμάτων.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως παιδαγωγικός προσανατολισμός που αναγνωρίζει και σέβεται τις πολιτισμικές ταυτότητες όλων των μαθητών/τριών και οργανώνει τη μάθηση γύρω από τον διάλογο, την αμοιβαία κατανόηση και τα ανθρώπινα δικαιώματα (UNESCO, 2006). Σε θεσμικό επίπεδο, οι Κατευθυντήριες Γραμμές της UNESCO (2006) συνοψίζουν την αρχή ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι πολιτισμικά κατάλληλη και ανταποκρινόμενη για όλους, ενώ η Λευκή Βίβλος του Συμβουλίου της Ευρώπης τοποθετεί τον διαπολιτισμικό διάλογο στο κέντρο της δημοκρατικής συμβίωσης και της κοινωνικής συνοχής (Council of Europe, 2008). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Μάρκου (2010) υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ταυτόχρονα αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, με προσανατολισμό στον μετασχηματισμό του σχολείου σε χώρο ισονομίας, ισοπολιτείας και συμπερίληψης.

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αρθρώνονται σε τρία αλληλένδετα επίπεδα: (α) την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (ICC)—ως συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που υποστηρίζουν τη διαμεσολάβηση νοήματος, τη διαχείριση αβεβαιότητας και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων (Byram, 1997· Deardorff, 2006), όπως αναπλαισιώνεται και στον νεότερο όγκο του ΚΕΠΑ με τους περιγραφητές διαμεσολάβησης και πλουραγλωσσικής/πλουραπολιτισμικής ικανότητας (Council of Europe, 2020)· (β) την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική συμμετοχή, όπως τίθενται στη Λευκή Βίβλο του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2008)· και (γ) τη συμπερίληψη ως επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, δηλαδή την ισότιμη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή και σχολική ζωή, όπως αναδεικνύεται και στην Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης της UNESCO (2020).

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές, η σχετική βιβλιογραφία συγκλίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από: (α) διαλογικές και συνεργατικές μορφές μάθησης που καλλιεργούν δεξιότητες αλληλεπίδρασης και κριτικής κατανόησης της ετερότητας (UNESCO, 2006)· (β) εργασίες διαμεσολάβησης και πραγματολογικά σενάρια που ζητούν αναδιατύπωση, γεφύρωση νοημάτων και συν-νοηματοδότηση (Council of Europe, 2020)· (γ) κριτικό πολιτισμικό γραμματισμό και συστηματική αντιμετώπιση στερεοτύπων/προκαταλήψεων (UNESCO, 2006)· και (δ) αξιολόγηση για μάθηση, με ποιοτικές και διαμορφωτικές μεθόδους τεκ-

μηρίωσης στάσεων/δεξιοτήτων (Black & Wiliam, 1998). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών συνδέεται άμεσα με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε χώρο ισονομίας, ισοπολιτείας και συμπερίληψης—στόχευση ιδιαίτερα κρίσιμη σε τμήματα με ενσωματωμένο ΤΥ ΖΕΠ (Δαμανάκης, 2004· Μάρκου, 2010).

Στρατηγικές μάθησης

Οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται σε συνειδητές, στοχοθετημένες και ρυθμιζόμενες από τον/την μαθητή/τρια διαδικασίες που διευκολύνουν την κατανόηση, την αποθήκευση και τη μεταφορά της γνώσης (Weinstein & Mayer, 1986· Oxford, 1990). Αποτελούν «γέφυρες» ανάμεσα στα μαθησιακά ερεθίσματα και στην επίτευξη σκοπών, καθώς οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια σχεδιάζει, παρακολουθεί και αξιολογεί τη μάθησή του/της (O'Malley & Chamot, 1990).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί διαφορετικές τυπολογίες με ουσιώδεις συγκλίσεις. Η πρόταση των O'Malley & Chamot (1990) διακρίνει γνωστικές στρατηγικές (αναδιατύπωση, υπογράμμιση, οργάνωση, συμπέρασμα από συμφραζόμενα), μεταγνωστικές στρατηγικές (στοχοθέτηση, σχεδιασμός, αυτοπαρακολούθηση, αυτοαξιολόγηση), και κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές (συνεργασία, αίτηση βοήθειας, διαχείριση άγχους). Η Oxford (1990, 2011) ομαδοποιεί σε άμεσες (μνήμης, γνωστικές, αντισταθμιστικές/compensation) και έμμεσες (μεταγνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές), υπογραμμίζοντας ότι οι μαθητές/τριες επιλέγουν «ρεπερτόρια» στρατηγικών ανάλογα με το έργο και το πλαίσιο.

Η προστιθέμενη αξία των στρατηγικών μάθησης συνδέεται με την αυτορρύθμιση: μαθητές/τριες που μαθαίνουν να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αναστοχάζονται για τη μάθησή τους εμφανίζουν υψηλότερη επιμονή, καλύτερη διαχείριση γνωστικών απαιτήσεων και αποτελεσματικότερη μεταφορά γνώσης σε νέα συμφραζόμενα (Zimmerman, 2002· Pintrich, 2000). Επιπλέον, η καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών μπορεί να μειώσει το άγχος και να ενισχύσει τη συνεργασία, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για παραγωγικό προφορικό λόγο (Oxford, 1990, 2011).

Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Στον τομέα της διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, οι στρατηγικές επικοινωνίας αποτελούν θεμέλιο λίθο της ανάπτυξης προφορικής επικοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση και αποσκοπεί στη μετάδοση μηνυμάτων (Γρίβα & Κωφού, 2020). Οι στρατηγικές επικοινωνίας περιλαμβάνουν γλωσσικές και εξωγλωσσικές ενέργειες που χρησιμοποιούν οι ομιλητές/τριες για να επιτύχουν επικοινωνιακούς στόχους, αντισταθμίζοντας πιθανά κενά στη γνώση τους (Γρίβα & Κωφού, 2020). Διάφοροι ερευνητές έχουν προτείνει ποικίλες ταξινομίες στρατηγικών επικοινωνίας, οι οποίες, παρά τις διαφορές τους, συγκλίνουν σε διπλό σκοπό: την αντιστάθμιση δυσκολιών/ελλιπούς γνώσης και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας νοούνται ως συνειδητές λεκτικές και εξωλεκτικές ενέργειες για τη διαπραγμάτευση νοήματος και την πρόληψη ή «επισκευή» παρερμηνειών όταν το πολιτισμικό πλαίσιο διαφοροποιείται (Γρίβα & Κωφού, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, οι Γρίβα και Κωφού (2020) κατηγοριοποιούν τις στρατηγικές βάσει των στόχων των ομιλητών/τριών ως εξής: (α) Αποφυγή/επισκευή διαπολιτισμικών παρερμηνειών: ανάγνωση εξωλεκτικών δεικτών και πολιτισμικών προτύπων, αίτηση εξήγησης για «φορτισμένες» πολιτισμικά θέσεις, επιδιόρθωση παρερμηνειών, συγγνώμη με αιτιολόγηση, πρόταση συμβιβαστικής/εναλλακτικής λύσης· (β) έλεγχος κατανόησης: αναδιατύπωση δηλώσεων και επιβεβαίωση της ορθής ερμηνείας του συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου· (γ) αντιστάθμιση δυσκολιών: ερωτήσεις/αίτημα βοήθειας, χρήση «γεμισμάτων» και εξωγλωσσικών στηριγμάτων· (δ) κοινωνική διάδραση: ανάληψη πρωτοβουλίας και συνειδητή προσπάθεια να καταστεί το μήνυμα αντιληπτό, ώστε να ολοκληρώνεται επιτυχώς η συνομιλία.

Η παραπάνω ομαδοποίηση αναδεικνύει ότι οι στρατηγικές δεν αποτελούν απλώς «τεχνικές» κάλυψης κενών, αλλά μηχανισμούς διασφάλισης κοινού τόπου: κατευθύνουν τους/τις συνομιλητές/τριες να ελέγχουν ενεργά τι ειπώθηκε ή/και τι εννοήθηκε, να ζητούν τεκμηριωμένες διευκρινίσεις, να αναδιατυπώνουν με σεβασμό και να αναζητούν κοινές, συμβιβαστικές λύσεις όταν προκύπτουν πολιτισμικά ασύμμετρες προσδοκίες. Έτσι υπηρετούν την ουσία της διαπολιτισμικής κατανόησης, δηλαδή την αποφυγή πραγματολογικής αστοχίας και τη συνεχή διαπραγμάτευση νοήματος στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης.

Ως προς τη διδακτική οργάνωση της ρητής καλλιέργειας των στρατηγικών, οι Γρίβα και Κωφού προτείνουν το μοντέλο 5 σταδίων: (1) παρουσίαση των στρατηγικών μέσα από αυθεντικό κείμενο, με εντοπισμό και ονομασία τους· (2) επεξήγηση της χρήσης τους (πότε–γιατί–πώς) μέσω συζήτησης/μοντελοποίησης· (3) και (4) εφαρμογή και μεταφορά σε νέα πλαίσια επικοινωνίας (καθοδηγούμενη και πιο ανεξάρτητη)· (5) αξιολόγηση της χρήσης/ποιότητάς τους με διαμορφωτικές μεθόδους. Το μοντέλο αυτό ανήκει στη ρητή διδασκαλία στρατηγικών προφορικής επικοινωνίας και μπορεί να εξειδικευθεί στις διαπολιτισμικές στρατηγικές που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Λογοτεχνικό και πολύτροπικό κείμενο

Η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ασφαλές παιδαγωγικό πλαίσιο («τρίτος χώρος») (Kramsch, 1993), στο οποίο οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την ετερότητα, πειραματίζονται με πολλαπλές οπτικές και καλλιεργούν ενσυναίσθηση χωρίς το άγχος της άμεσης προσωπικής έκθεσης. Το λογοτεχνικό κείμενο, μέσα από το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο, καθιστά ορατά πολιτισμικά στοιχεία (σύμβολα, προσδοκίες, ρόλους) και επιτρέπει την αποσαφήνιση έμμεσων σημασιών και την κριτική διερεύνηση στερεοτυπικών ερμηνειών (Αναγνωστόπουλος, 2003· Rosenblatt, 1995). Ως αυθεντικό υλικό, ενεργοποιεί στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως η αναδιατύπωση, η αίτηση διευκρινίσεων και η «γεφύρωση» πολιτισμικών αναφορών, που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης (Ηλιοπούλου & Μήτσιου, 2020).

Στο ίδιο πλαίσιο, η ένταξη της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία συμβάλλει στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει αναγνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Επιπλέον, μέσα από διαδικασίες μετάφρασης και διασκευής, το λογοτεχνικό έργο αναδεικνύεται σε πεδίο διαπολιτισμικής συνύπαρξης, καθώς ευνοεί τη σύνδεση των ατομικών πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών/τριών με εμπειρίες και νοηματοδοτήσεις άλλων κοινωνικών ομάδων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η διαπολιτισμική ικανότητα και προωθείται η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει ο/η κάθε μαθητής/τρια (Σίεκρη, 2021).

Παράλληλα, η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων ενδυναμώνει τη διδασκαλία, καθώς εντάσσει στη μαθησιακή διαδικασία πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους (λόγο, εικόνα, ήχο, κίνηση), υποστηρίζοντας αναλυτικούς, λειτουργικούς και κριτικούς γραμματισμούς (The New London Group, 1996). Τα πολυτροπικά κείμενα παρέχουν ποικίλα «στηρίγματα» κατανόησης και έκφρασης, διευκολύνουν την πρόσβαση σε πολιτισμικά φορτισμένα συμφραζόμενα και ενισχύουν την κριτική επεξεργασία τους. Έτσι, η κατανόηση πολιτισμικών αναφορών συνδέεται με χειροπιαστές πρακτικές νοηματοδότησης και επικοινωνίας, ενώ καλλιεργείται ένα ευρύ φάσμα γραμματισμών (Πρίτση, 2022).

Θεατρικό παιχνίδι και παιγνιώδης μάθηση

Ένα ακόμη ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι το θεατρικό παιχνίδι. Μέσα από ρόλους, σκηνικές συμβάσεις και προσομοιώσεις επικοινωνιακών περιστάσεων, δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο όπου οι μαθητές/τριες δοκιμάζουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και αλληλεπίδρασης χωρίς τον φόβο της άμεσης έκθεσης. Η δραματική σύμβαση μειώνει το άγχος κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, αναδεικνύει μη λεκτικά κανάλια επικοινωνίας και διευκολύνει τη διαπραγμάτευση νοήματος, ενώ ως συνεργατική πρακτική ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική κατανόηση (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008).

Συμπληρωματικά, η παιγνιώδης μάθηση (gameful learning) οργανώνει τη δραστηριότητα με αρχές σχεδιασμού που αυξάνουν τη συμμετοχή: σαφείς κανόνες, ρόλους, διακριτούς στόχους, άμεση ανατροφοδότηση και προοδευτική πρόκληση. Τα παιγνιώδη στοιχεία δεν ταυτίζονται με «παιχνίδι», αλλά συγκροτούν ένα πλαίσιο που νομιμοποιεί τη μάθηση μέσω δοκιμής και λάθους και στηρίζει την επιλογή και αξιολόγηση επικοινωνιακών στρατηγικών. Η παιδαγωγική τους αξία ενισχύεται όταν συνδέονται με σαφείς μαθησιακούς στόχους και έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες (Φελεκίδου & Λενακάκης, 2022). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο παιγνιώδης σχεδιασμός ενθαρρύνει τη συνεργασία και δημιουργεί συνθήκες ασφαλούς πειραματισμού και αναστοχασμού πάνω σε διαφορετικές οπτικές και πολιτισμικές αναφορές (Plass et al., 2015).

Εναλλακτική αξιολόγηση

Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, η εναλλακτική αξιολόγηση αποτελεί βασικό άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ειδικότερα, μορφές όπως η συστηματική παρατήρηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ο φάκελος των γλωσσών (portfolio) προτείνονται ως αποτελεσματικότερες στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της αξιολόγησης και, στην περίπτωση δίγλωσσων μαθητών/τριών, το portfolio μπορεί να διευρύνεται ώστε να συμπεριλαμβάνει δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Το αναστοχαστικό ημερολόγιο (journal) των μαθητών/τριών αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης και μπορεί να εφαρμοστεί και σε σύντομη, δομημένη μορφή, όπως ένα αναστοχαστικό φύλλο ανατροφοδότησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011· Κλαπαδώρα, 2021). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές/τριες καταγράφουν στάσεις, συναισθήματα και εμπειρίες σχετικά με τη μαθησιακή πορεία και αξιολογούν τη συμμετοχή και την πρόοδό τους (Κλαπαδώρα, 2021). Επιπλέον, εξασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου και καλλιεργούν κριτικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Κλαπαδώρα, 2021). Τέλος, η ανατροφοδότηση λειτουργεί υποστηρικτικά για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και ενισχύει την επικοινωνία ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς (Κλαπαδώρα, 2021).

Διδακτική εφαρμογή: διδακτικό σενάριο

Διδακτικό πλαίσιο

Η συγκεκριμένη εφαρμογή στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας λαμβάνει χώρα στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, στην Α΄ Γυμνασίου, σε τμήμα με ενσωματωμένο Τμήμα Υποδοχής (ΖΕΠ ΙΙ). Η ομάδα αποτελείται από 22 μαθητές/τριες στο σύνολο, και παρουσιάζει έντονη πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια, με σημαντικό μέρος των μαθητών/τριών να είναι δίγλωσσοι/ες, καθώς υπάρχουν παιδιά ελληνικής και αλβανικής καταγωγής, προσφυγόπουλα από τη Συρία και Ρομά. Συνεπώς, το επίπεδο γλωσσομάθειας της ομάδας κυμαίνεται από Α2 ως Γ1, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) (Council of Europe, χ.χ.).

Το κείμενο και οι δραστηριότητες που το συνοδεύουν παρουσιάζονται στην ομάδα στο τέλος της πρώτης διδακτικής ενότητας του μαθήματος με τίτλο «Ο άνθρωπος και η ταυτότητα του» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Αφόρμηση, σκοπός και στόχοι

Κατά τον πρώτο μήνα της σχολικής χρονιάς, η φιλόλογος της τάξης πραγματοποίησε συστηματική παρατήρηση των μαθητών/τριών, προκειμένου να καταγράψει τις γνώσεις και τις δεξιότητες της ομάδας στην ελληνική γλώσσα. Ένα σημαντικό εύρημα της παρατήρησης ήταν η αδυναμία όλων των μαθητών/τριών, αλλά κυρίως αυτών με χαμηλότερο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε διάφορες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι αυτές οι υποομάδες εμφανίζονταν διστακτικές στο να ζητούν βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/τριες τους ή να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Παράλληλα, αντιμετώπιζαν προκλήσεις στην ερμηνεία του εκάστοτε πολιτισμικού πλαισίου.

Μέσα από αξιολόγηση των αναγκών της ομάδας, η εκπαιδευτικός διαμόρφωσε το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, έκτασης τεσσάρων διδακτικών ωρών. Σκοπός της παρέμβασης είναι η ενίσχυση των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, προκειμένου να προληφθούν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Οι στόχοι της παρέμβασης δομούνται σε δύο άξονες. Στον άξονα των γνώσεων, στόχοι είναι η εκμάθηση νέου λεξιλογίου και συνώνυμων λέξεων, καθώς και η βελτίωση της ορθογραφίας και της αναγνωστικής ικανότητας. Στον παιδαγωγικό άξονα, η παρέμβαση στοχεύει στην καλλιέργεια στρατηγικών επικοινωνίας, στην προώθηση της συνεργασίας και στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό.

Λογοτεχνικό κείμενο και υλικό

Το επιλεγμένο απόσπασμα περιέχει ένα διάλογο που είναι μέρος του κεφαλαίου 5 με τίτλο «Συμβουλή από μια Κάμπια» από το βιβλίο «Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων» του Lewis Carroll (1992, σσ. 46 – 49). Ο συγκεκριμένος διάλογος ανάμεσα στην Αλίκη και την Κάμπια περιλαμβάνει ποικιλία στρατηγικών πολιτισμικής επικοινωνίας, όμως η καλλιέργεια εστιάζει σε αυτές που παρατηρήθηκε πως χρησιμοποιούνται λιγότερο

συχνά από τους/τις μαθητές/τριες και είναι οι εξής: α) πρόταση μιας συμβιβαστικής ή εναλλακτικής λύσης, β) έλεγχος της κατανόησης της συζήτησης, γ) διατύπωση ερωτήσεων ή αίτημα για βοήθεια και δ) ανάληψη της πρωτοβουλίας του λόγου.

Αρχικά, προκειμένου η Αλίκη να αποφύγει μια παρεξήγηση, εξηγεί στην Κάμπια πως κι αυτή θα ένιωθε περίεργα αν άλλαζε σε χρυσαλλίδα κι έπειτα σε πεταλούδα. Όταν η Κάμπια διαφωνεί με αυτήν την άποψη, η Αλίκη απαντά: «Καλά, ίσως τα αισθήματα σας να'ναι διαφορετικά. Το μόνο που ξέρω είναι πως εγώ θα ένιωθα πολύ περίεργα» (Carroll, 1992, σ. 47), προτείνοντας μια συμβιβαστική λύση. Επιπλέον, ο διάλογος είναι πλούσιος σε ερωτήσεις, με σκοπό τον έλεγχο της κατανόησης της συζήτησης, αλλά και την αντιστάθμιση δυσκολιών. Τέλος, σε πολλά σημεία, η Κάμπια αναλαμβάνει την πρωτοβουλία του λόγου, κρατώντας το κανάλι της επικοινωνίας ανοιχτό και ενισχύοντας την κοινωνική διάδραση.

Το κείμενο συνοδεύεται από δύο δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα αποτελεί ουσιαστικά ένα παιχνίδι ρόλων, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής κατανόησης. Τα διαφορετικά σενάρια που καλούνται να αποδώσουν έχουν ως στόχο την ουσιαστική κατανόηση των στρατηγικών, τόσο μέσα από επιτυχημένες, όσο και αποτυχημένες λεκτικές αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, η διαδικασία της κλήρωσης, κατά τη διάρκεια της οποίας οι ομάδες επιλέγουν τυχαία ένα εναλλακτικό σενάριο, δίνει στη δραστηριότητα έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικών στάσεων και ευχάριστου μαθησιακού κλίματος.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες μεταφέρουν τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε νέα, ρεαλιστικά πλαίσια. Εργάζονται σε ζευγάρια και καλούνται να γράψουν και να δραματοποιήσουν δύο σύντομους διαλόγους στο ίδιο επικοινωνιακό πλαίσιο: έναν με ρητή/συνειδητή χρήση των στρατηγικών και έναν χωρίς χρήση στρατηγικών. Το πλαίσιο και το εμπόδιο επικοινωνίας καθορίζονται και πάλι με κλήρο.

Η αξιολόγηση της παρέμβασης είναι εναλλακτική και διαμορφωτική και υλοποιείται σε δύο φάσεις. Αρχικά, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, πραγματοποιείται σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια μετά από κάθε δραματοποίηση, με στόχο την ανατροφοδότηση: οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τι λειτούργησε αποτελεσματικά στην επικοινωνία και τι θα μπορούσε να βελτιωθεί, σε σχέση με τη χρήση των στρατηγικών. Στη

δεύτερη φάση, στο τέλος της παρέμβασης, αξιοποιείται φύλλο ανατροφοδότησης με 5 δηλώσεις, ώστε να αποτυπωθούν οι απόψεις των μαθητών/τριών για τη μαθησιακή εμπειρία και να υποστηριχθεί η διαμορφωτική αναπροσαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού. Σημαντικό είναι πως το φύλλο ανατροφοδότησης θα συμπεριληφθεί στον φάκελο εργασιών (portfolio) των μαθητών.

Καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε πέντε στάδια

Δεδομένης της ποικιλομορφίας της τάξης και των διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας, κρίνεται σκόπιμο η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το μοντέλο των πέντε σταδίων για την ενίσχυση των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Αναλυτικότερα:

Πρώτο στάδιο: παρουσίαση στρατηγικών μέσω κειμένου

Η εκπαιδευτικός μοιράζει μια φωτοτυπία με το απόσπασμα σε κάθε μαθητή / -τρια, δίνοντας χρόνο να το μελετήσουν. Αν θεωρηθεί χρήσιμο, διαβάζει και η ίδια το απόσπασμα δυνατά. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα σημεία στα οποία γίνονται φανερές οι στρατηγικές και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να τα υπογραμμίσουν.

Δεύτερο στάδιο: επεξήγηση της χρήσης των στρατηγικών.

Ακολουθεί συζήτηση με την ομάδα σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών, αφήνοντας χώρο στα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά σε μεταξύ τους διάλογο και δίνει κίνητρα στις υποομάδες διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου να εκφραστούν. Επεμβαίνει κι επιδιορθώνει τυχόν παρανοήσεις, με στόχο να αποσαφηνίσει τη χρήση της κάθε στρατηγικής.

Τρίτο στάδιο: εφαρμογή σε καθοδηγούμενα νέα πλαίσια.

Σε αυτό το στάδιο, υλοποιείται η πρώτη δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός έχει ήδη ετοιμάσει κλήρους, όπου ο καθένας περιέχει κι ένα εναλλακτικό σενάριο επικοινωνίας, βασισμένο στο απόσπασμα του κειμένου (βλ. Παράρτημα Ι). Αρχικά, τοποθετεί τους κλήρους σε ένα κουτί και τους ανακατεύει μπροστά στους/στις μαθητές/τριες. Στη συνέχεια, χωρίζει την ομάδα σε ζεύγη. Φροντίζει το κάθε ζεύγος να αποτελείται από έναν/μια μαθητή/τρια ελληνικής καταγωγής κι έναν/μια διαφορετικής καταγωγής, στο βαθμό που το επιτρέπει η σύσταση της τάξης, ώστε να υπάρξει ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία. Έπειτα, καλεί το κάθε ζευγάρι να διαλέξει έναν κλήρο και δίνει τον απαραίτητο χρόνο να προ-

ετοιμαστούν και να παρουσιάσουν τον διάλογο. Σημαντική είναι και η στάση της εκπαιδευτικού, η οποία εμψυχώνει και παροτρύνει την ελεύθερη έκφραση και την πρωτότυπη σκέψη.

Τέταρτο στάδιο: μεταφορά σε πιο ανεξάρτητες δραστηριότητες.

Στο επόμενο στάδιο υλοποιείται η δεύτερη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά μεταφέρουν τις στρατηγικές σε νέα ρεαλιστικά πλαίσια. Τα ζευγάρια τώρα καλούνται να γράψουν και να δραματοποιήσουν δύο διαλόγους, έναν με ρητή χρήση των στρατηγικών κι έναν χωρίς. Το πλαίσιο, οι ρόλοι και το εμπόδιο επικοινωνίας ορίζονται και πάλι με κλήρο (βλ. Παράρτημα Ι). Και σε αυτό το στάδιο, η εκπαιδευτικός εμψυχώνει κι ενθαρρύνει την ομάδα.

Πέμπτο στάδιο: Αξιολόγηση της χρήσης των στρατηγικών.

Η αξιολόγηση, η οποία είναι εναλλακτική και διαμορφωτική, υλοποιείται σε δύο φάσεις. Αρχικά, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, η ολομέλεια συζητά και αξιολογεί κάθε δραματοποίηση στο τέλος της, δίνοντας ανατροφοδότηση για το τι δούλεψε καλά και τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα. Έπειτα, στο τέλος της παρέμβασης η εκπαιδευτικός μοιράζει ένα αναστοχαστικό φύλλο ανατροφοδότησης σε κάθε παιδί. Είναι χρήσιμο να εξηγήσει πως το ζητούμενο είναι η καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων τους σχετικά με τη μαθησιακή εμπειρία που προηγήθηκε, καθώς και να επισημάνει πως το παρόν φύλλο εργασίας θα συμπεριληφθεί στον ατομικό τους φάκελο εργασιών (portfolio).

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά την καλλιέργεια, αναμένεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητή χρήση των στρατηγικών που διδάχθηκαν, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην καθημερινή τους ζωή εντός και εκτός σχολείου, με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και τη μείωση παρερμηνειών.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να μπορούν να διαχειρίζονται διαφωνίες και μικρο-συγκρούσεις προτείνοντας συμβιβαστικές λύσεις και αναζητώντας κοινό έδαφος, να ελέγχουν την κατανόηση της συζήτησης με σύντομη ανακεφαλαίωση και με ερωτήσεις, να ζητούν βοήθεια ή διευκρινίσεις διατυπώνοντας ερωτήματα που προωθούν τη συζήτηση και να αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία του λόγου.

Προτάσεις επέκτασης

Η καλλιέργεια των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορεί να διευρυνθεί με διάφορους τρόπους, εφόσον υπάρχει επαρκής διδακτικός χρόνος και κριθεί σκόπιμο από την εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), προτείνεται η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης ή κόμικ βασισμένων στο απόσπασμα, με αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει την ομαδοσυνεργατική μάθηση σε ευχάριστο κλίμα, τα κίνητρα των μαθητών/τριών και την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών (Κοροσίδου & Γρίβα, 2022). Στο ίδιο πλαίσιο, σε σύνδεση με τον αισθητικό/οπτικό γραμματισμό, μπορεί να προταθεί η δημιουργία αφίσας ή κολλάζ που αποτυπώνει βασικά νοήματα και στρατηγικές του κειμένου.

Με στόχο την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών, μπορεί να πραγματοποιηθεί προβολή της κινηματογραφικής διασκευής του βιβλίου, ώστε οι μαθητές/τριες να ανακατασκευάσουν και να επεκτείνουν το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου (The New London Group, 1996).

Τέλος, με στόχο τη συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία και την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, προτείνεται επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη της περιοχής, ώστε οι μαθητές/τριες να ξεφυλλίσουν το βιβλίο ή/και να το δανειστούν για ανάγνωση.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία χρειάζεται να προβλέπεται περισσότερος χώρος και χρόνος για τη ρητή καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να λειτουργήσει ως «τρίτος χώρος», παρέχοντας ασφαλή απόσταση από προσωπικά βιώματα και ευκαιρίες διερεύνησης πολλαπλών οπτικών. Παράλληλα, καθίσταται κρίσιμη η αναγνώριση και η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει το κάθε παιδί ως μαθησιακός πόρος, ώστε να ενισχύεται η ισότιμη συμμετοχή όλων. Συνολικά, μέσα από την ενίσχυση των παραπάνω πρακτικών, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και υποστηρίζεται η προετοιμασία των παιδιών για ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Παράρτημα Ι: Κλήροι δραστηριοτήτων

Α. Δραστηριότητα 1

Ξεκινάει η Αλίκη τη συνομιλία	Η Αλίκη απαντάει λέγοντας ποια είναι και από πού
Η Αλίκη εκφράζει το θυμό της με λόγια	Η Αλίκη εκφράζει το θυμό της με χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου
Η Κάμπια είναι πιο φιλική	Η Αλίκη ζητά βοήθεια από την Κάμπια να ψηλώσει
Η Αλίκη δεν κρατά την ψυχραιμία της	Η Κάμπια δεν φωνάζει την Αλίκη να γυρίσει πίσω

Β. Δραστηριότητα 2

Πλαίσιο επικοινωνίας	**Εμπόδιο**
1. Ομαδική παρουσίαση σε μάθημα 2. Πρόβα για σχολική γιορτή/θεατρικό 3. Αθλητική ομάδα/αγώνας στο διάλειμμα 4. Συνεργασία σε ψηφιακό έγγραφο (π.χ. κοινό αρχείο) 5. Συνεργασία σε εργαστήριο/πειραματική δραστηριότητα 6. Συμφωνία για κοινή δουλειά στο σπίτι (μοίρασμα αρμοδιοτήτων) 7. Οργάνωση μικρής γιορτής/γενεθλίων (ποιος φέρνει τι) 8. Συνάντηση με φίλους (σημείο/μετακίνηση) 9. Μετακίνηση με λεωφορείο/μετρό (στάση/διαδρομή/χρόνος)	1. Παρεξήγηση για την προθεσμία 2. Διαφορετική κατανόηση των οδηγιών του/της εκπαιδευτικού 3. Μπερδεμένες πληροφορίες για πού/πότε θα συναντηθούν 4. Δεν είναι σαφές ποιος κάνει τι 5. Κάποιος/α δεν άκουσε κάτι σημαντικό / θόρυβος 6. Διαφωνία για το ύφος (σοβαρό/χιουμοριστικό) 7. Μια λέξη/έκφραση παρερμηνεύτηκε και «ανέβηκαν οι τόνοι» 8. Κάποιος/α νιώθει ότι δεν τον/την ακούν ή ότι αδικείται 9. Κάποιος/α βιάζεται και δεν ακούει ολοκληρωμένα

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2003). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Καστανιώτης.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Carroll, L. (1992). *Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων* (Μετφ. Γ. Δ. Δεπάστας). Μίνωας.

Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.). (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.

Council of Europe. (χ.χ.). *The CEFR levels*. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου 2026, από: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions

Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Γρίβα, Ε. Α., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση* (7η ανατύπ.). Gutenberg.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi

Ηλιοπούλου, Κ., & Μήτσιου, Σ. (2020). Η αξιοποίηση του αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στη μη τυπική εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. *International Journal of Educational Innovation, 2*(8), 26–37. https://doi.org/10.69685/ZRVD9371

Κλαπαδώρα, Κ. (2021). Οι φιλόλογοι εκφράζουν τις απόψεις τους για ζητήματα εναλλακτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2414

Κοροσίδου, Ε., & Γρίβα, Ε. (2022). *Δεύτερη/ξένη γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα*. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αυτοέκδοση.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315838816

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο* [PDF]. https://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf

Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου. Τόμος Β΄ (σσ. 322–337). ΚΕ.Δ.ΕΚ. https://blogs.sch.gr/mkoumanakou/files/2022/03/%CE%A4%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9-%CF%89%CF%82-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258–283. https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533

Πρίτση, Ε. (2022). Η χρήση πολυτροπικών κειμένων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αφηγηματικού λόγου στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics, 24*, 720–733. https://doi.org/10.26262/istal.v24i0.9216

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.

Σιέκρη, Α. (2021). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του ΠΤΔΕ Φλώρινας* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2018?show=full

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92. https://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf

UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878/PDF/147878eng.pdf.multi

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi

Φελεκίδου, Κ., & Λενακάκης, Α. (2022). *Παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση: Μια βιβλιογραφική έρευνα*. Education Sciences, 2022(2), 225–250. https://doi.org/10.26248/.v2022i2.1612

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.

Μαθαίνοντας την ελληνική γλώσσα στη σχολική τάξη: φαινομενολογική διερεύνηση των κινήτρων εκμάθησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Παναγιώτης Παναγόπουλος
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ppanagop@ecd.uoa.gr

Άγγελος Γκοντέλος
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Κρήτης
gkontelos@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των κινήτρων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές και μαθήτριες εφηβικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν τους αλλόγλωσσους μαθητές στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας καθίσταται επιτακτική για την αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση. Μέσω της εφαρμογής της φαινομενολογικής προσέγγισης και της διενέργειας ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα 27 μαθητών Λυκείου (ηλικίας 15-17 ετών), επιχειρείται η μελέτη των προσωπικών εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων των υποκειμένων. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των κινήτρων εκμάθησης, η οποία δεν περιορίζεται σε μονοδιάστατα σχήματα, αλλά εκτείνεται σε ένα συνεχές που περιλαμβάνει τόσο τα κίνητρα ενσωμάτωσης (πολιτισμικό ενδιαφέρον, συγκρότηση ταυτότητας, κοινωνική αλληλεπίδραση) όσο και τα εργαλειακά κίνητρα (πρακτική επικοινωνία, ακαδημαϊκή επιτυχία, επαγγελματική αποκατάσταση). Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γλωσσομάθεια λειτουργεί ως πρωταρχικός μοχλός κοινωνικής ένταξης, ενώ προτείνονται συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές για την ενίσχυση της συμπερίληψης στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά
κίνητρα εκμάθησης, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, μεταναστευτικό υπόβαθρο, φαινομενολογία, κοινωνική ενσωμάτωση

Abstract

The present research paper focuses on investigating the motivations for learning Greek as a second language among adolescent students with a migrant background. In a constantly changing educational environment, investigating the mechanisms that drive non-native students to master the Greek language becomes imperative for effective pedagogical intervention. Through the application of the phenomenological approach and the conduct of semi-structured interviews with a sample of 27 High School students (aged 15-17), the study attempts to map the subjects' personal experiences and meanings. The research data highlight the multidimensional nature of motivation, which is not limited to one-dimensional schemes but extends to a continuum including both integrative motivations (cultural interest, identity formation, social interaction) and instrumental motivations (practical communication, academic success, professional integration). The study concludes that language proficiency acts as a primary lever for social integration, while specific pedagogical practices are proposed to enhance inclusion in the Greek school.

Key-words: learning motivation, Greek as a second language, migrant background, phenomenology, social integration

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στην ελληνική επικράτεια χαρακτηρίζεται από μια έντονη πολυπολιτισμικότητα, αποτέλεσμα των εκτεταμένων μεταναστευτικών ροών των τελευταίων δεκαετιών. Υπό αυτό το πλαίσιο, η σχολική τάξη μετατρέπεται σε έναν δυναμικό χώρο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, γλωσσών και εμπειριών. Κεντρικό ζήτημα για την ομαλή ένταξη, την ακαδημαϊκή εξέλιξη και τη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, εν προκειμένω της Ελληνικής.

Ωστόσο, η γλωσσική κατάκτηση δεν είναι μια απλή διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου και γραμματικών κανόνων και συντακτικών δομών. Είναι μια σύνθετη ψυχοκοινωνική διεργασία, στην οποία τα κίνητρα δι-

αδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Στα κίνητρα εκμάθησης αποδίδουμε τους λόγους και τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθορίζοντας την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκεια μιας προσπάθειας. Όπως επισημαίνει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999), κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Στην περίπτωση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2), η κινητροποίηση δεν ερμηνεύει απλώς την επιθυμία για μάθηση, αλλά συνδέεται άρρηκτα με την ταυτότητα του μαθητή, την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και τη σχέση του με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η παρούσα εργασία έρχεται να διερευνήσει τις πτυχές αυτής της διαδικασίας, εστιάζοντας σε ανήλικους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στόχος είναι να απαντηθούν κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με το τι ωθεί και παρακινεί αυτούς τους μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα, πώς ιεραρχούν τις ανάγκες τους και πώς η γλωσσομάθεια συνδέεται με την ευρύτερη μελλοντική τους εξέλιξη. Μέσα από τη φαινομενολογική διερεύνηση, επιδιώκεται η ανάδειξη απόψεων οι οποίες θα συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της εκμάθησης της Γ2.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια των κινήτρων στην εκπαίδευση: κατηγοριοποίηση

Η μελέτη των κινήτρων αποτελεί θεμελιώδες κεφάλαιο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, καθώς συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και τη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επιτυχία της μάθησης αποδίδεται πολλές φορές στην ποιότητα και την ένταση των κινήτρων (Brown, 1994). Τα κίνητρα μπορούν να διακριθούν σε συνειδητά, τα οποία ενεργοποιούνται από εξωτερικούς, πρακτικούς παράγοντες, και σε ασυνείδητα, τα οποία πηγάζουν από εσωτερικές, συχνά αδήλωτες επιθυμίες του ατόμου (βλ. Κωσταρίοδου- Ευκλείδη, 1999). Οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες μάθησης αντιμετωπίζουν τον μαθητή όχι ως παθητικό δέκτη, αλλά ως ενεργό υποκείμενο που επεξεργάζεται πληροφορίες και θέτει στόχους. Υπό αυτό το πλαίσιο γίνεται εμφανής μία διάκριση κινήτρων σε εξωτερικά και εσωτερικά (Williams & Burden, 1997). Τα εξωτερικά κίνητρα προέρχονται κυρίως από το περιβάλλον του μαθητή και είναι αυτά που τον ωθούν στη μαθησιακή διαδικασία κυρίως για πρακτικούς λόγους. Τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από το ίδιο το

αντικείμενο μάθησης, εν προκειμένω τη γλώσσα, και προσφέρουν στον μαθητή ένα είδος ευχαρίστησης, ικανοποίησης και προσωπικής εξέλιξης (βλ. Καψάλης, 2003). Θεωρείται μάλιστα ότι τα κίνητρα εκμάθησης ως μία εσωτερική διαδικασία, που ωθεί το άτομο να ικανοποιήσει ανάγκες και να επιτύχει τους στόχους του, συμβάλουν πιο αποτελεσματικά στη μάθηση (Τζώτζου, 2013). Προκειμένου ο μαθητής να βιώσει συνεχείς εσωτερικές ικανοποιήσεις και θετικά συναισθήματα επικεντρώνεται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και με αυτόν τον τρόπο παρακινείται να αξιοποιήσει όλες τις δεξιότητές του (Καψάλης, 2003·Ushioda, 1996).

Κίνητρα και Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας (Γ2)

Η εφαρμογή των θεωριών κινήτρων στο πεδίο της εκμάθησης της Γ2 έχει αναδείξει εξειδικευμένα μοντέλα. Θεμελιώδες μοντέλο είναι αυτό των Gardner και Lambert (1972). Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η επιτυχία κατάκτησης της Γ2 προσδιορίζεται σε σχέση με τον φυσικό ομιλητή, με τον μαθητή να στοχεύει να μιλά τόσο καλά όσο εκείνος. Στη συνέχεια, ο Gardner (2001) έδωσε έμφαση στους μακροπρόθεσμους προσωπικούς στόχους των μαθητών σχετικά με τη χρήση της Γ2 και εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ κινήτρων ενσωμάτωσης (integrative motivation) και εργαλειακών κινήτρων (instrumental motivation). Τα κίνητρα ενσωμάτωσης αφορούν την επιθυμία του μαθητή να γίνει μέλος της γλωσσικής κοινότητας, να επικοινωνήσει με τα μέλη της και να υιοθετήσει στοιχεία του πολιτισμού της. Αντικατοπτρίζουν ένα ειλικρινές ενδιαφέρον για τον λαό που μιλά τη γλώσσα και τον τρόπο ζωής του. Αντίθετα, τα εργαλειακά κίνητρα έχουν έναν πιο ωφελιμιστικό χαρακτήρα. Ο μαθητής επιθυμεί να μάθει τη γλώσσα για να επιτύχει πρακτικούς στόχους, όπως η επαγγελματική αποκατάσταση, η επιτυχία στις εξετάσεις ή η κοινωνική ανέλιξη. Εξίσου σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία διαδραματίζουν οι ατομικές διαφορές, όπως η μνήμη, η προσοχή, η αντίληψη, το άγχος και η αυτοπεποίθηση (Gardner & Maclintyre, 1992, 1993). Συνεπώς, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να εξετάζεται πολυπαραγοντικά, τόσο από την πλευρά των κινήτρων όσο και από την οπτική άλλων ατομικών διαφορών.

Τα κίνητρα εκμάθησης στην ελληνική ως Γ2

Η μελέτη των κινήτρων στην εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 αποτελεί ένα πεδίο με αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, το οποίο ωστόσο παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία και το υπόβαθρο των μαθητών. Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει ότι τα κίνητρα δεν είναι στατικά, αλλά διαμορφώνονται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας, έρευνες σε πληθυσμούς με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο επιβεβαιώνουν ότι γνώση της γλώσσας-στόχου συμβάλλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, στην απόκτηση μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης και στη διευκόλυνση της ένταξής τους (Μόγλη, 2019). Για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, η γλώσσα της χώρας υποδοχής λειτουργεί συχνά ως ένα μέσο που εξυπηρετεί πρωτίστως ανάγκες επιβίωσης και κοινωνικής λειτουργικότητας. Η εκμάθηση της γλώσσας σε αυτές τις περιπτώσεις καθοδηγείται από την ανάγκη για επικοινωνία και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, επιβεβαιώνοντας τη σύνδεση μεταξύ γλωσσικής επάρκειας και κοινωνικής ένταξης. Έρευνες που εξετάζουν τις γλωσσικές στάσεις και τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 επαληθεύουν αυτή τη συνύπαρξη ενταξιακών και εργαλειακών κινήτρων, με την ανάγκη για επικοινωνία και την εύρεση εργασίας να κυριαρχούν (Παναγόπουλος, Αρχάκης, Ξυδόπουλος & Παπαζαχαρίου, 2024). Ταυτόχρονα, άλλες μελέτες αναδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση των κινήτρων και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που οραματίζονται τον εαυτό τους ως επαρκείς χρήστες της ελληνικής στο μέλλον, τείνουν να κινητοποιούνται ισχυρότερα και να συνδυάζουν την επιθυμία για επαγγελματική αποκατάσταση με την ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη (Συκαρά, 2017).

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα από μαθητές/μαθήτριες της ελληνικής Γ2, που μαθαίνουν τα ελληνικά εκτός Ελλάδας. Έρευνα σε Ισπανούς/Καταλανούς μαθητές της ελληνικής ως Γ2, καταγράφει θετικές ως πολύ θετικές στάσεις προς την εκμάθηση της γλώσσας και εντοπίζει τέσσερις βασικούς άξονες νοηματοδότησης της γλώσσας: ως εργαλείο, ως στάση, ως πολιτισμική αξία και ως προσωπικός δεσμός (Rodríguez-Lifante & Andria, 2020). Παράλληλα, έρευνα σε Βρετανούς ενήλικες μαθητές της ελληνικής ως Γ2 στο Ηνωμένο Βασίλειο, ανέδειξε τη σημασία των ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Vogiatzis, 2024). Στην εν λόγω έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η ανάγκη της σύνδεσης με τους

άλλους και η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα λειτουργούν ως βασικοί παράγοντες για τη εκμάθηση της Γ2.

Τέλος, άλλες έρευνες μελέτησαν τη σύνδεση των κινήτρων με τη διαδικασία κατασκευής ταυτοτήτων. Παρατηρείται ότι η υιοθέτηση θετικών στάσεων και ενταξιακών κινήτρων οδηγεί συχνά στην κατασκευή «ταυτοτήτων νομιμοποίησης», καθώς μαθητές της Γ2 επιδιώκουν να εναρμονιστούν με τα προστάγματα της κοινωνίας για να γίνουν αποδεκτοί. Αντίθετα, οι αρνητικές στάσεις που πηγάζουν από τη δυσκολία της γλώσσας τείνουν να διαμορφώνουν ταυτότητες «υβριδικής αντίστασης», όπου η επιθυμία για ένταξη προσκρούει στα γλωσσικά εμπόδια, απειλώντας το θετικό πρόσωπο της πλειονοτικής ομάδας (βλ. Παναγόπουλος, Αρχάκης, Ξυδόπουλος & Παπαζαχαρίου, 2024).

Παρά τον πλούτο των ερευνών σε ενήλικες μαθητές της ελληνικής ως Γ2, παρατηρείται ένα ερευνητικό κενό όσον αφορά τους ανήλικους μαθητές. Οι έφηβοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο βρίσκονται σε μια κρίσιμη αναπτυξιακή φάση, όπου η ανάγκη για σχολική επιτυχία (απολυτήριο, εξετάσεις) συνδέεται με την ανάγκη για αποδοχή. Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, διερευνώντας πώς οι έφηβοι μαθητές νοηματοδοτούν την εκμάθηση της ελληνικής μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ισορροπώντας ανάμεσα στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και την κοινωνική τους ένταξη. Υπό αυτό το πλαίσιο θέτονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποια είναι τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
2) Πώς κατηγοριοποιούνται τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Μεθοδολογία της Έρευνας

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 27 μαθητές/μαθήτριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο την ύπαρξη μεταναστευτικού υποβάθρου και τη φοίτηση στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων κυμάνθηκε από 15 έως 17 ετών, μια αναπτυξιακή φάση κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ως προς την τάξη φοίτησης, 9 μαθητές φοιτούσαν στην Α' Λυκείου, 12 στη Β' Λυκείου και 6 στη Γ'

Λυκείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία του δείγματος, το οποίο περιελάμβανε μαθητές με καταγωγή από χώρες όπως η Ινδία, το Πακιστάν, οι Φιλιππίνες, η Αλβανία, η Συρία, η Κένυα, η Βουλγαρία, το Σουδάν και η Γεωργία. Αυτή η πολιτισμική ποικιλία επιτρέπει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων που δεν περιορίζονται σε μία συγκεκριμένη εθνική ομάδα, αλλά καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα της μεταναστευτικής εμπειρίας στην Ελλάδα.

Ερευνητικός Σχεδιασμός και Ανάλυση Δεδομένων

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, βασισμένο στη φαινομενολογική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση των βιωμένων εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο. Η φαινομενολογική έρευνα δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή εμπειριών, αλλά εστιάζει στην κατανόηση του «βιωμένου κόσμου» (Lebenswelt) των συμμετεχόντων, αναδεικνύοντας τις υποκειμενικές τους αντιλήψεις, συναισθήματα και ερμηνείες αναφορικά με τη γλωσσική μάθηση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες σχεδιάστηκαν ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν με ελευθερία τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σχετικά με τους λόγους που τους παρακινούν να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Ο ημιδομημένος χαρακτήρας των συνεντεύξεων εξασφάλισε αφενός ένα κοινό πλαίσιο θεματικών αξόνων και αφετέρου την ευελιξία για την εις βάθος διερεύνηση ζητημάτων που αναδύονταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με σεβασμό στις αρχές της δεοντολογίας, καταγράφηκαν κατόπιν ενημερωμένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη, συγκροτώντας το βασικό ποιοτικό σώμα δεδομένων της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, και συγκεκριμένα της αναστοχαστικής θεματικής ανάλυσης (reflexive thematic analysis), σύμφωνα με το πλαίσιο των Braun και Clarke (2022). Η διαδικασία ανάλυσης ακολούθησε θεωρητικά καθοδηγούμενη προσέγγιση, καθώς το ερμηνευτικό πλαίσιο βασίστηκε στα πρότυπα της κατηγοριοποίησης των κινήτρων του Gardner (2001), χωρίς ωστόσο να αναιρείται η φαινομενολογική εστίαση στη βιωμένη εμπειρία των μαθητών. Σε αρχικό στάδιο, τα απομαγνητοφωνημένα δε-

δομένα εξετάστηκαν συστηματικά και κωδικοποιήθηκαν, με στόχο τον εντοπισμό νοηματικών μονάδων σχετικών με τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι κώδικες οργανώθηκαν σε ευρύτερα θεματικά σύνολα, τα οποία αντιστοιχούσαν στις δύο βασικές κατηγορίες κινήτρων: τα κίνητρα ενσωμάτωσης και τα εργαλειακά κίνητρα. Καθ' όλη τη διάρκεια της αναλυτικής διαδικασίας τηρήθηκαν αναστοχαστικά σημειώματα και αναλυτικές καταγραφές, με στόχο την τεκμηρίωση των ερμηνευτικών αποφάσεων και την ενίσχυση της διαφάνειας και της αξιοπιστίας της ανάλυσης. Η συνδυαστική αξιοποίηση της φαινομενολογικής οπτικής και της θεματικής ανάλυσης επέτρεψε την εις βάθος και συστηματική κατανόηση των κινήτρων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όπως αυτά βιώνονται και νοηματοδοτούνται από τους ίδιους τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Αποτελέσματα

Στα πρότυπα της κατηγοριοποίησης του Gradner (2001), κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν δύο κατηγορίες κινήτρων με επιμέρους υποκατηγορίες: τα κίνητρα ενσωμάτωσης που υποδηλώνουν τη σύνδεση με την ελληνική πραγματικότητα, και τα εργαλειακά κίνητρα, τα οποία αντικατοπτρίζουν τον πραγματισμό με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν την πραγματικότητά τους. Τα κίνητρα ενσωμάτωσης περιλαμβάνουν το ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και την ιστορία, τη σύνδεση με την οικογένεια και την ανάπτυξη ταυτότητας, καθώς και την κοινωνική ενσωμάτωση και τις κοινωνικές σχέσεις. Παράλληλα, ως εργαλειακά κίνητρα εντοπίζονται η επικοινωνία για καθημερινή ζωή και πρακτική χρήση, η σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και η επαγγελματική και μελλοντική προοπτική. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι υποκατηγορίες αυτές, συνοδευόμενες από αντιπροσωπευτικές δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα:

Κίνητρα ενσωμάτωσης

Α) Ενδιαφέρον για τον Πολιτισμό και την Ιστορία: Πολλοί μαθητές εξέφρασαν ένα εγγενές ενδιαφέρον για την ελληνική κουλτούρα. Οι μαθητές παρακινούνται από την περιέργεια και τον σεβασμό προς την ιστορία της χώρας υποδοχής. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά μιας μαθήτριας της Β' Λυκείου από την Κένυα, η οποία δήλωσε: «*Μαθαίνοντας ελληνικά πιστεύω μαθαίνω καλύτερα τον πολιτισμό της Ελλάδας αλλά και την ιστορία της*».

Β) Σύνδεση με την Οικογένεια και Ανάπτυξη Ταυτότητας: Ορισμένοι μαθητές, ιδίως αυτοί με μικτή καταγωγή ή δεύτερης γενιάς μεταναστών, ανέφεραν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με την οικογένειά τους και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας. Η γλώσσα εμφανίζεται ως μέσο σύνδεσης με το οικογενειακό παρελθόν και τις ρίζες τους, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη συγκρότηση μιας συνεκτικής ατομικής ταυτότητας. Μια μαθήτρια της Β΄ Λυκείου με καταγωγή από τη Βουλγαρία, για παράδειγμα, δήλωσε: *«Μαθαίνω ελληνικά γιατί είναι η καταγωγή του πατέρα μου από εκεί»*.

Γ) Κοινωνική Ενσωμάτωση και Φιλικές Σχέσεις: Ένα σημαντικό κίνητρο για πολλούς μαθητές ήταν η δυνατότητα κοινωνικοποίησης και ένταξης στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι μαθητές ανέφεραν ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας διευκολύνει τη δημιουργία φιλιών και βοηθά στην αποφυγή της απομόνωσης. Η γλωσσική επάρκεια φαίνεται να αποτελεί εργαλείο για την κοινωνική συμμετοχή και την επικοινωνία με τους άλλους. Ένας μαθητής της Β΄ Λυκείου από τις Φιλιππίνες δήλωσε χαρακτηριστικά: *«Μαθαίνω ελληνικά γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορείς να βρεις φίλους για να επικοινωνήσεις»*.

Εργαλειακά Κίνητρα

Α) Επικοινωνία για Καθημερινή Ζωή και Πρακτική Χρήση: Για πολλούς μαθητές, η ελληνική γλώσσα αποτελεί κυρίως εργαλείο για την καθημερινή τους λειτουργία. Η ικανότητα να επικοινωνούν σε καθημερινές συναλλαγές, να κατανοούν οδηγίες και να καλύπτουν βασικές ανάγκες αναφέρεται ως σημαντικός λόγος για την εκμάθηση της γλώσσας. Άλλωστε, μία μαθήτρια της Β΄ Λυκείου από το Σουδάν σημειώνει ότι: *«Χρειάζομαι να ξέρω την γλώσσα για να επικοινωνώ με τον κόσμο γύρω μου, είναι περισσότερη ανάγκη παρά ενδιαφέρον»*.

Β) Σχολική και Ακαδημαϊκή Επιτυχία: Για τους μαθητές Λυκείου, η σχολική και ακαδημαϊκή πορεία αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Πολλοί ανέφεραν ότι χωρίς ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας είναι δύσκολο να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να παρακολουθήσουν τα υπόλοιπα μαθήματα. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά ενός Ινδού μαθητή της Γ΄ Λυκείου, ο οποίος υποστηρίζει ότι: *«Μαθαίνω ελληνικά επειδή έχω στόχο να πάρω απολυτήριο»*.

Γ) Επαγγελματική και Μελλοντική Προοπτική: Ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σχετίζεται με την επαγγελματική τους προοπτική και το μελλοντικό τους σχέδιο. Αναγνωρίζουν ότι η γνώση της γλώσσας είναι απαραίτητη για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και για την αποφυγή περιορισμών ή αποκλεισμού. Πιο συγκεκριμένα, μια μαθήτρια της Γ΄ Λυκείου από τη Γεωργία σημείωσε: «*Στις δουλειές δύσκολα θα σε προσλάβουν εφόσον δεν ξέρεις τη γλώσσα του τόπου*».

Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη εξετάσαμε τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μαθητών/μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρήσαμε τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των κινήτρων εκμάθησης. Οι μαθητές/μαθήτριες φαίνεται να μην παρακινούνται αποκλειστικά από έναν παράγοντα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά να βασίζονται σε ένα σύνθετο πλαίσιο αναγκών και επιθυμιών. Έτσι, παρατηρήσαμε ότι ο εν λόγω μαθητικός πληθυσμός βασίζεται τόσο σε κίνητρα ενσωμάτωσης όσο και σε εργαλειακά κίνητρα, συνδυάζοντας πολιτισμικές, κοινωνικές και ταυτοτικές παραμέτρους με εργαλειακές και πρακτικές ανάγκες της καθημερινότητας. Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίζονται και σε έρευνες που αφορούν ενήλικες μαθητές/μαθήτριες της Γ2 με προσφυγικό ή και μεταναστευτικό υπόβαθρο (Μόγλη, 2019· Παναγόπουλος, Αρχάκης, Ξυδόπουλος & Παπαζαχαρίου, 2024).

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των επιμέρους κατηγοριών επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν αυτή την αρχική παρατήρηση. Η επιθυμία για κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού και της ιστορίας αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα ενσωμάτωσης, καθώς η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο πρόσβασης σε πολιτισμικά νοήματα και κοινωνικές πρακτικές. Αυτή η διάσταση καταδεικνύει ότι οι μαθητές δεν βλέπουν τη γλώσσα απλώς ως εργαλείο επικοινωνίας, αλλά ως μέσο συμμετοχής στον πολιτισμικό κόσμο της χώρας υποδοχής, κάτι που συνδέεται άμεσα με τα κίνητρα ενσωμάτωσης που περιγράφει ο Gardner (2001) και επιβεβαιώνεται από πρόσφατες μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία τόσο των κινήτρων ενσωμάτωσης όσο και των εργαλειακών (Mogli, 2024).

Η γλώσσα επίσης διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη σύνδεση με την οικογένεια και στη συγκρότηση ταυτότητας. Οι μαθητές με μικτή καταγωγή ή δεύτερης γενιάς μεταναστών αξιοποιούν τη γνώση της ελληνικής

για να συνδεθούν με το οικογενειακό παρελθόν και να συγκροτήσουν μια συνεκτική προσωπική ταυτότητα (Kyrligkitsi & Mouti, 2023). Αυτό υπογραμμίζει ότι η μάθηση δεν είναι απλώς γνωστική διαδικασία αλλά βιωμένη εμπειρία με σημαντικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες. Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η γλωσσομάθεια αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την κοινωνική ενσωμάτωση, καθώς διευκολύνει την επικοινωνία, τη συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες που συνδέουν τη γλωσσομάθεια με την αίσθηση του «ανήκειν» (Vogiatzis, 2024).

Ταυτόχρονα, κατά την ανάλυση των δεδομένων παρατηρείται ότι η γλώσσα αποτελεί εργαλείο εκπαιδευτικής και επαγγελματικής εξέλιξης, με τους μαθητές/μαθήτριες να κρίνουν τη γλωσσομάθεια απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία, την πρόσβαση σε ακαδημαϊκές ευκαιρίες και τη μελλοντική ένταξη στην αγορά εργασίας. Στην κατηγορία των εργαλειακών κινήτρων, η γλώσσα αναγνωρίζεται ως απαραίτητο εργαλείο για την καθημερινή ζωή, την εκπαίδευση και την επαγγελματική προοπτική. Η γλωσσική επάρκεια καθορίζει την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν σε σχολικές απαιτήσεις και να αξιοποιήσουν μελλοντικές ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Η επίγνωση της χρησιμότητας της γλώσσας για πρακτικούς σκοπούς καταδεικνύει ότι η εκμάθηση δεν είναι μονοδιάστατη αλλά εντάσσεται σε ένα πλέγμα κοινωνικών και προσωπικών αναγκών, όπως δείχνουν σύγχρονες έρευνες για τη σχέση μεταξύ κινητοποίησης, γλωσσικής μάθησης και επίδοσης (Alamer & Alrabai, 2023).

Τέλος, ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί ο διττός χαρακτήρας του κινήτρου της επικοινωνίας (βλ. Aung & Nikolov, 2025). Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε ότι η επικοινωνία μπορεί να ενταχθεί και στις δύο κατηγορίες κινήτρων ανάλογα με τη στοχοθεσία. Η επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ως κίνητρο ενσωμάτωσης, όταν αφορά την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και τη συναισθηματική εγγύτητα με το φιλικό περιβάλλον. Από την άλλη, η επικοινωνία μπορεί να λειτουργεί ως εργαλειακό κίνητρο, όταν αφορά την τυπική επικοινωνία με τους καθηγητές ή τον περίγυρο ή αφορά την κάλυψη πρακτικών αναγκών. Ταυτόχρονα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση δεν περιορίζεται σε λειτουργικό επίπεδο, αλλά φέρει και συμβολικό-συναισθηματικό βάρος για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί

ένα πολυδιάστατο και αλληλοσυνδεόμενο φαινόμενο. Οι παράγοντες ενσωμάτωσης και τα εργαλειακά κίνητρα συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, αναδεικνύοντας τη γλώσσα ως κρίσιμο μέσο για την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη, την προσωπική και οικογενειακή ταυτότητα, την κατανόηση του πολιτισμού και την επαγγελματική εξέλιξη (Sikandar, Nao, & Riaz, 2025). Τα ευρήματα ενισχύουν τη βιβλιογραφική τάση που υπογραμμίζει ότι η γλωσσική μάθηση αποτελεί ένα κοινωνικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό εργαλείο, με σημαντικές επιπτώσεις στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική συμμετοχή.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους ερευνητικούς περιορισμούς. Το μέγεθος του δείγματος (27 μαθητές) και η επιλογή συγκεκριμένων σχολικών μονάδων περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, η χρήση συνεντεύξεων βασίζεται σε υποκειμενικές αφηγήσεις, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζονται από την κοινωνική αποδοχή ή τη σχέση ερευνητή-συμμετέχοντα. Στο πλαίσιο μελλοντικής έρευνας, προτείνεται η διερεύνηση μεγαλύτερου δείγματος και η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων με μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο και η χώρα καταγωγής ή με ατομικούς παράγοντες όπως η μνήμη και η προσοχή. Επίσης, η ενσωμάτωση μικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (ποσοτικών και ποιοτικών) θα μπορούσε να αναδείξει τη σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και την πραγματική γλωσσική επίδοση ή τη σχολική ένταξη.

Παρά τους εν λόγω ερευνητικούς περιορισμούς, τα ευρήματα της έρευνας έχουν σαφείς προεκτάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της υποστήριξης των μαθητών μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη την πολυδιάστατη φύση των κινήτρων τους, ενισχύοντας τόσο τις πολιτισμικές όσο και τις λειτουργικές τους ανάγκες και συμβάλλοντας στην ομαλή κοινωνική, εκπαιδευτική και επαγγελματική ένταξή τους.

Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο ανάπτυξης κινήτρων ενσωμάτωσης είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός διδακτικών πρακτικών που προάγουν την πολιτισμική καλλιέργεια. Η διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να συνδυαστεί με στοιχεία πολιτισμού, ιστορίας και καθημερινής ζωής προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες πολιτισμικής ενσωμάτωσης των μαθητών. Επίσης, προτείνεται η ανάπτυξη συμμετοχικών και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσα από την ομαδική εργασία, καλλιεργείται το φιλικό κλίμα και δίνονται ευκαιρίες για αυθεντική επικοινωνία μεταξύ μαθητών/μαθητριών διαφορε-

τικών εθνικοτήτων, στοιχεία που ικανοποιούν την ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση. Τέλος, η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται τόσο για την καθημερινή χρήση όσο και για τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου, καλύπτοντας έτσι τα εργαλειακά κίνητρα. Συνολικά, απαιτείται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης που βελτιώνει τη γλωσσική αυτοπεποίθηση, προωθεί την ουσιαστική συμπερίληψη και ενισχύει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alamer, A., & Alrabai, F. (2023). The Causal Relationship between Learner Motivation and Language Achievement: New Dynamic Perspective. Applied Linguistics, *44*(1), 148–168. https://doi.org/10.1093/applin/amac03

Aung, M. M., & Nikolov, M. (2025). Tertiary students' English language learning motivation: A systematic review. *Acta Psychologica, 261*, 105854. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.10585

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, *9*(1), 3–26. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Gardner, H. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In *Motivation in Second Language Acquisition*. University of Hawaii Press.

Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching, 25*, 211-220.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching, 26*, 1-11.

Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Kyrligkitsi, A., & Mouti, A. (2023). A Multi-Method Profiling of Adult Refugees and Migrants in an L2 Non-Formal Educational Setting: Language Needs Analysis, Linguistic Portraits, and Identity Texts. Societies, *13*(8), 186. https://doi.org/10.3390/soc1308018

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Ελληνικά Γράμματα.

Μόγλη, Μ. (2019). *Μαθαίνοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Mogli, M. (2024). Motivation through solidarity. Apples - Journal of Applied Language Studies. https://doi.org/10.47862/apples.14084

Παναγόπουλος, Π., Αρχάκης, Α., Ξυδόπουλος, Γ., & Παπαζαχαρίου, Δ. (2024). Στάσεις και κίνητρα εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθήτριες με προσφυγικό υπόβαθρο υπό το πρίσμα του εθνικού λόγου: Μία πρώτη προσέγγιση. Στο Ε. Γρίβα & Ι. Γαλαντόμος (επίμ.), *Εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση μιας πρώτης και μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας* (σσ. 373-382). Εκδόσεις Πεδίο.

Rodríguez-Lifante, A., & Andria, M. (2020). Mi futuro, mi pasión favorita o un camino a la cultura antigua… El significado de las motivaciones en aprendientes de griego moderno como segunda lengua. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 3*(2), 71-86.

Sikandar, M. H., Nao, M., & Riaz, A. (2025). The Role of Motivation in Second Language Learning: A Systematic Review of Empirical Studies. Pakistan Social Sciences Review, *9*(2), 245–267.

Συκαρά, Γ. (2017). *Κίνητρα και στρατηγικές εκμάθησης των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. [Διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζώτζου, Μ. (2013). Ο ρόλος της κινητροποίησης στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας: Παράγοντες και στρατηγικές ενίσχυσης των κινήτρων - μια ερμηνευτική προσέγγιση. Στο *Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα* (Τόμος Α΄, σσ. 510-522). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Vogiatzis, T. (2024). *Motivation in British adult learners of Greek as a foreign language: A Case Study analysis of adult learners at a language centre in London* [Doctoral dissertation, UCL Institute of Education]. UCL Discovery. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10199733/

13ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς αναφορά στον τόμο από το οποίο προέρχεται και στους συντελεστές του.

Copyright © 2026: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ISBN Τόμος Α': 978-618-82469-7-3
ISBN Τόμος Β': 978-618-82469-8-0
ISBN Τόμος Γ': 978-618-82469-9-7
ISBN set: 978-618-88557-0-0

ISBN set: 978-618-88557-0-0