
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΕΥΧΟΣ

1

ΧΕΙΜΩΝΑΣ 2023

ISSN: 2945-2228

Εργαστήριο Κοινωνικής Πολιτικής
(Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
Επιστήμες της Αγωγής:
Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση
και στη Δια Βίου Κατάρτιση-Επιμόρφωση
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

ΕΠΙΜΕΛΗΤΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Ευαγγελία Καλεράντε – Γιώργος Λογιώτης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΕΚΔΟΤΗΣ



Ιπποκράτους 43, 106 80 Αθήνα, τηλ. 210 3637016, fax: 210 3626646

<http://www.grigorisbooks.gr> • e-mail: info@grigorisbooks.gr

Επιστημονική Συντακτική Επιτροπή:

Παναγιώτης Γιαβρίμης, Θεόδωρος Ελευθεράκης, Σουζάνα Νικολάου,
Νίκος Παπαδάκης, Ιόλη Ανδρεάδη, Νικόλαος Ουδατζής,
Γιάννης Καμαριανός, Βασιλική Κατζάρα, Χριστιάνα Κωνσταντοπούλου,
Γιώργος Λογιώτης, Νίκος Ναγόπουλος, Γιώργος Παπαϊωάννου,
Βασιλική Πλιόγκου, Γιώργος Τζάρτζας, Χρήστος Τουρτούρας,
Αντώνης Λενακάκης, Ιωάννης Ανδρόνογλου, Άρης Ασπρούλης,
Δέσποινα Παπαδοπούλου, Ράνια Μουσούλη

Editor in Chief:

Ευαγγελία Καλεράντε

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μιχάλης Κασσωτάκης

Σκέψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων 5

Βασιλική Πλιόγκου – Σοφία Τρομάρα

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε νέους/νέες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο: απόψεις εκπαιδευτικών 8

Π. Γιαβρίμης – Χ. Ζήση – Λ. Πετρά

Αξίες και εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών για το γάμο, την προίκα και την τεκνοποίηση 33

Νικόλαος Ουδατζής – Ευαγγελία Καλεράντε

Κριτικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Συγκριτικές θεωρητικές νοηματοδοτήσεις στη δυναμική στάσεων, αξιών και συμπεριφορών Ελλήνων και Φινλανδών μαθητών ως μελλοντικών πολιτών 48

Ευφροσύνη Καλαντζή – Ευστάθιος Ζωγόπουλος – Βασίλειος Αποστολίδης

Διδακτική παρέμβαση «Σχεδίαση συστήματος έξυπνης πεζοδιάβασης με αυτοματισμούς» με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Τεχνολογία» 76

BIBΛIOKPIΣIA (BOOKREVIEW)

Γιώργος Παπαϊωάννου

Mouchtouris, A. (2003). *Les jeunes de la nuit. Representations sociales des conduits nocturnes*. Paris: L'Harmattan 100

BIBΛIOΠAPOYΣIAΣH

Βασιλική Πλιόγκου • Σοφία Τρομάρα

«Φως σε μαύρο ουρανό» της Ελένης Πριοβόλου, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2020 104

ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Μιχάλης Κασσωτάκης

Ομότιμος καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α.
τ. Πρόεδρος του Π.Ι. και του Κ.Ε.Ε.

Διαβάζω στο διαδίκτυο κυρίως, αλλά και σε βιβλία και περιοδικά ποικίλες απόψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, τις οποίες εκφράζουν διάφορα πρόσωπα. Μερικά από αυτά αυτοπροβάλλονται ως ειδικοί στον εν λόγω τομέα, ιδιότητα που τίθεται, σε ορισμένες περιπτώσεις, υπό αμφισβήτηση εξαιτίας της μη ικανοποιητικής συνάφειας μεταξύ των προσόντων τους και του γνωστικού αντικειμένου της αξιολόγησης.

Από την εν λόγω ανάγνωση κατέληξα στο συμπέρασμα ότι στο ευρύ κοινό αλλά και στην εκπαιδευτική κοινότητα κυκλοφορούν πολλές ανακρίβειες γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Τόσο οι υπέρμαχοι της αξιολόγησης όσο και οι πολέμιοί της διατυπώνουν θέσεις, οι οποίες, σε πολλές περιπτώσεις, δεν έχουν επιστημονική στήριξη ή δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Ορισμένοι π.χ. από όσους ανήκουν στην πρώτη από τις παραπάνω κατηγορίες παρουσιάζουν την αξιολόγηση ως πανάκεια όλων των αδυναμιών που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση κάτι που ασφαλώς δεν ισχύει. Επικρατεί, βέβαια, η άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει, μέσω της ανατροφοδότησης, στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι η ίδια η αξιολόγηση είναι πλήρως απαλλαγμένη από αδυναμίες και περιορισμούς, οι οποίοι συχνά δεν μνημονεύονται από τους υπερασπιστές της, ή ότι αποκλείεται να συνοδεύεται η εφαρμογή της από αρνητικές παρενέργειες, αν αυτή δεν γίνεται σωστά. Ας μη μας διαφεύγει ότι «η αξιολόγηση παρομοιάζεται με φάρμακο, το οποίο αν δοθεί στην κατάλληλη δόση για την ασθένεια για την οποία έχει δημιουργηθεί, θεραπεύει· αν όμως δοθεί σε μεγάλη δόση ή σε περιπτώσεις για τις οποίες αντενδείκνυται μπορεί να λειτουργήσει ως δηλητήριο που σκοτώνει»¹. Άρα, όσοι χειρίζονται ζητήματα

1. Το κείμενο μέσα σε εισαγωγικά αποτελεί παράφραση άποψης που υπάρχει σε παλαιότερο βιβλίο μας σχετικό με την αξιολόγηση των μαθητών.

αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή των σχολικών μονάδων πρέπει να γνωρίζουν καλά ποια διαδικασία ενδείκνυται σε κάθε περίπτωση. Αν αυτό δεν ισχύει, διατρέχουν τον κίνδυνο να βλάψουν, αντί να ωφελήσουν.

Αρκετοί από εκείνους που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως διαδικασία καταδυνάστευσης των εκπαιδευτικών από τους εκπροσώπους της κρατικής εξουσίας και ως μηχανισμό υποταγής των πολιτών στα συμφέροντα της άρχουσας κοινωνικής τάξης. Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών έχει, κατά την προσέγγιση αυτή, αρνητικές μόνο συνέπειες στη λειτουργία της εκπαίδευσης, ισχυρισμός που, επίσης, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Οι παραπάνω αντιφατικές απόψεις παραπλανούν συχνά σημαντική μερίδα πολιτών, περιλαμβανομένων και αρκετών καλοπροαίρετων και φιλότιμα εργαζόμενων εκπαιδευτικών, ευνοούν τη δημιουργία έντονων συγκρουσιακών καταστάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης και παρεμποδίζουν την ποιοτική της βελτίωση.

Στην άμβλυνση της αντιπαράθεσης αυτής και στην καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία θα διευκόλυνε και την εφαρμογή της, μπορεί να συμβάλει μια καλά οργανωμένη κατάρτιση των διδασκόντων, σε θέματα σχετικά με το επιστημονικό αυτό πεδίο.

Η κατάρτιση αυτή είναι αναγκαία και για άλλους λόγους, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να αναλυθούν λεπτομερώς σε ένα σύντομο πρόλογο, όπως τον παρόντα. Επιγραμματικά μόνο σημειώνω ότι η αξιολόγηση έχει υποταχθεί στις μέρες μας στη γραφειοκρατική οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό διαδραματίζει περισσότερο διοικητικό παρά παιδαγωγικό ρόλο, χάνοντας την παιδαγωγική της δυναμική, η οποία θα την καθιστούσε περισσότερο αποδεχτή από τους εκπαιδευτικούς. Η απώλεια αυτή η οποία ενισχύει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων στην εφαρμογή της καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναπροσανατολισμού των σχετικών πολιτικών.

Βλέποντας τα πράγματα υπό το πρίσμα αυτό, θεωρώ παρήγορο το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια πολλά Πανεπιστήμια της χώρας μας έχουν αναπτύξει και συνεχίζουν να αναπτύσσουν μεταπτυχιακά και επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η επιτυχής παρακολούθησή τους βοηθά, κατά την κρίση μου, τα αντίστοιχα άτομα να διαμορφώνουν, στον βαθμό του δυνατού, ορθή άποψη για τους στόχους, τα μέσα, τις διαδικασίες και τις δυνατότητες της αξιολόγησης αλλά και να συνειδητοποιούν τους περιορισμούς της και τις αδυναμίες της. Η επίτευξη του στόχου αυτού προφυλάσσει τα εν λόγω άτομα από τον κίνδυνο να γίνουν θύματα παραπληροφόρησης ή μικροπολιτικών σκοπιμοτήτων και τα καθιστά ικανά να χειρίζονται την αξιολόγηση των διδασκόντων «ως φάρμακο» και «όχι ως δηλητήριο».

Για τον λόγο αυτόν θα ήθελα να συγχαρώ τα μέλη του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και ειδικότερα, τη Διεύθυνση του Ερ-

γαστηρίου Κοινωνικής Πολιτικής για την απόφασή τους να ιδρύσουν Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με αντικείμενο την «την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση- Επιμόρφωση». Το εν λόγω Πρόγραμμα συνολικής διάρκειας τριών εξαμήνων παρέχεται εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως και είναι προσιτό σε όποιον επιθυμεί να το παρακολουθήσει. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία συνδυάζεται με άλλες καινοτομίες όπως είναι: η εξέταση των μεταπτυχιακών φοιτητών μέσω διαθεματικών εργασιών, οι οποίες καλύπτουν διαφορετικές ενότητες μαθημάτων, η εκπόνηση και κατάθεση προσχεδίου της διπλωματικής εργασίας από την έναρξη των σπουδών, ο ευέλικτος συνδυασμός θεωρίας και πράξης, η πραγματοποίηση διαλέξεων από ειδικούς επιστήμονες και άλλα παρόμοια. Εξυπακούεται ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέχει, μεταξύ άλλων ωφελημάτων, παιδαγωγική επάρκεια σε όσους το ολοκληρώνουν με επιτυχία.

Για τους παραπάνω λόγους συνιστώ ένθερμα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά και σε άλλα παρόμοια μεταπτυχιακά ή επιμορφωτικά προγράμματα

Με την ευκαιρία αυτή θα ήθελα, επίσης, να τονίσω ότι η πολιτεία οφείλει να ενθαρρύνει τέτοιες προσπάθειες και να στηρίξει την ανάπτυξη παρόμοιων πρωτοβουλιών και από άλλα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Η στήριξη αυτή μπορεί να αφορά όχι μόνον την εξασφάλιση των αναγκαίων υλικοτεχνικών προϋποθέσεων και την παροχή κινήτρων σε υψηλού επιπέδου ειδικούς επιστήμονες για να διδάξουν σ' αυτά, αλλά και τη λήψη και άλλων μέτρων που θα συνέβαλαν στη διεύρυνση των προσπαθειών αυτών. Σ' αυτά είναι δυνατόν να ενταχθούν η χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών ή η μείωση ωρών διδασκαλίας για όσους παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα, άτοκα δάνεια για την κάλυψη όλων ή μέρους των απαιτούμενων δίδακτρων, κατάλληλη αξιοποίηση όσων ολοκληρώνουν επιτυχώς τα προγράμματα αυτά.

Έχω την πεποίθηση ότι η αξιολόγηση θα διαδραματίζει στο προσεχές μέλλον όλο και μεγαλύτερο ρόλο τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνική ζωή, γενικότερα. Εφόσον αυτό επαληθευθεί, τότε όσοι θα διαθέτουν τυπικά αλλά κυρίως ουσιαστικά προσόντα σχετικά με το επιστημονικό αυτό πεδίο θα έχουν προτεραιότητα στη διεκδίκηση υψηλών αξιωματικών και ηγετικών κοινωνικών ρόλων. Η πρόβλεψη αυτή ισχύει ασφαλώς και για την εξέλιξη όσων θα σταδιοδρομήσουν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Τελειώνοντας τον σύντομο αυτό πρόλογο, σημειώνω επιγραμματικά ότι θεωρώ ευκατάρτη την ένταξη της διδασκαλίας στοιχείων της αξιολόγησης στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η συστηματοποίηση της οποίας αποτελεί, κατά την κρίση μου, τη σημαντικότερη προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της Ελληνικής Εκπαίδευσης.

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΝΕΟΥΣ/ΝΕΕΣ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ/ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βασιλική Πλιόγκου

Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vrliogou@uowm.gr

Σοφία Τρομάρα

Δρ. Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
s.tromara@gmail.com

Περίληψη

Η νεολαία με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευάλωτο πληθυσμό, για αυτό και βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος παγκόσμιων οργανισμών και πόλο έλξης για την έρευνα. Παράλληλα, η εκπαίδευση αποτελεί ένα κατοχυρωμένο ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο κατέχει κεντρικό ρόλο στην ατζέντα των 17 Στόχων για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, με κύριο στόχο την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής, ισότιμης, ποιοτικής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης για όλους/όλες. Ωστόσο, η συγκεκριμένη νεολαία αποτελεί ταυτόχρονα και έναν ιδιαίτερα ευάλωτο πληθυσμό, που υφίσταται στον τομέα της εκπαίδευσης έντονες διακρίσεις, κυρίως ως προς την πρόσβαση, την άνιση μεταχείριση, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης, τις μαθησιακές εμπειρίες, τον αποκλεισμό και την εκδήλωση ρατσιστικών στερεότυπων και ξενοφοβικών συμπεριφορών. Οι συνέπειες των παραπάνω φαινομένων είναι ιδιαίτερα αρνητικές και σχετίζονται με αισθήματα απομόνωσης, αποξένωσης, απόγνωσης, τα οποία συνήθως απειλούν την ψυχική και σωματική ευημερία. Εκτεταμένες έρευνες έχουν αναδείξει τις δυνατότητες της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην ενίσχυση του γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού, και των δεξιοτήτων νέων ατόμων με

μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, με κύριο γνώμονα την άρση των διακρίσεων και ανισοτήτων και τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής και πολιτισμικά σχετικής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε νέα άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και ανέδειξε προτερήματα, μειονεκτήματα, προκλήσεις, προτεινόμενους τρόπους βελτίωσης και κυρίως τα οφέλη που απορρέουν από την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικών σχέσεων εμπιστοσύνης και φροντίδας υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της φροντίδας, η οποία αντλεί από το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τους στόχους της φεμινιστικής παιδαγωγικής.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, νεολαία, μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, παιδαγωγική της φροντίδας

1. Εισαγωγή

Η νεολαία με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο¹ αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευάλωτο πληθυσμό (Gilodi et al., 2023), για αυτό και βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος παγκόσμιων οργανισμών, που δραστηριοποιούνται στην προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και πόλο έλξης για την έρευνα. Οι αιτίες που δημιουργούν το μεταναστευτικό κύμα και ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται αυτό δεν είναι ομοιόμορφος και, συνεπώς, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις εμπειρίες των νέων ανθρώπων, ακόμη και στο εσωτερικό της κάθε ομάδας, είτε πρόκειται για μετανάστες/μετανάστριες είτε για πρόσφυγες/προσφύγισες. Ωστόσο, έρευνες αποδεικνύουν ότι βρίσκονται σε δυσχερέστερη θέση από άλλες γενιές «μειονότητες» (Metzner et al., 2022), καθώς όχι μόνο αντιμετωπίζουν όλες τις δυσάρεστες εμπειρίες που σχετίζονται με τον αναγκαστικό εκτοπισμό, αλλά δύνανται να έχουν έρθει αντιμέτωποι/αντιμέτωπες με τον πόλεμο, με διάφορες μορφές βίας, εκμετάλλευσης, να έχουν υποστεί παραβίαση

1. Πρόσφυγας/προσφύγισα: σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, ο όρος προσδιορίζει άτομα που εγκαταλείπουν τη χώρα προέλευσής τους, για να διαφύγουν από δίωξη ή σύγκρουση/σύρραξη. Μετανάστης/μετανάστρια: παρόλο που δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, ο όρος προσδιορίζει τα άτομα ή και μέλη οικογένειας, τα οποία έχουν επιλέξει ελεύθερα να μεταναστεύσουν εντός διεθνών συνόρων, για να βελτιώσουν την οικονομική/κοινωνική τους κατάσταση ή της οικογένειάς τους. Πρόκειται για μετανάστευση που επιλέγεται χωρίς την πίεση εξωτερικών ή αναγκαστικών παραγόντων (Zholdoshaliyeva et al., 2022). Οι συγγραφείς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιούν τον όρο «άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο», χωρίς να υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μία ομοιόμορφη και ομοιογενή ομάδα ατόμων. Ο ενιαίος όρος επιλέχθηκε, καθώς οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα είχαν διδακτική εμπειρία σε άτομα με μεταναστευτικό ή/και με προσφυγικό υπόβαθρο, σε τυπική και μη τυπική εκπαίδευση.

των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών τους, να έχουν βιώσει τραύμα, ρατσισμό, διακρίσεις, κακοποίηση και περιθωριοποίηση. Κάποια από αυτά τα φαινόμενα αφορούν το παρελθόν και τις χώρες προέλευσης και κάποια το παρόν, καθώς διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια της αναγκαστικής μετανάστευσης (forced migration) ή στις νέες χώρες υποδοχής. Επίσης, η κατάσταση είναι δυσχερέστερη για όσα άτομα είναι ασυνόδευτα ανήλικα (κάτω των 18) και έχουν αποχωριστεί τις οικογένειές τους (Council of Europe, 2023). Ακόμη, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι σε πολλές περιπτώσεις πρόκειται για άτομα, τα οποία δεν έχουν κατοχυρωμένα ή μεταφερόμενα ακαδημαϊκά/εργασιακά προσόντα, άδεια εργασίας, γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και έρχονται αντιμετώπιζοντας με το κοινωνικοπολιτισμικό χάσμα (González-Falcón et al., 2022). Ταυτόχρονα, η πολιτισμική αλλαγή και η σύνθετη προσπάθεια επιπολιτισμού (acculturation) αυτών των νέων ανθρώπων, συντελείται συγχρόνως και με άλλες βιολογικές, αναπτυξιακές και κοινωνικές μεταβολές, οι οποίες συνδέονται με τη νεαρή ηλικία (Osman et al., 2020). Τα παραπάνω εμπόδια δυσκολεύουν τόσο την εγκατάσταση, όσο και την ένταξη σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής των χωρών υποδοχής και ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης, που αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο κοινωνικοποίησης των νέων ανθρώπων (Metzner et al., 2022).

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι 2020, τα παιδιά (ανήλικα άτομα κάτω των 18 ετών) αποτελούσαν το 12% του παγκόσμιου μεταναστευτικού πληθυσμού, ενώ τα νέα άτομα (ηλικίες 15-24), το 11,3% (UNICEF, 2021). Τον Μάρτιο του 2019, η Ελλάδα φιλοξενούσε 76.000 καταγεγραμμένα άτομα με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο, εκ των οποίων τα 27.000 ήταν παιδιά και τα 3.464 ασυνόδευτα (Mogli et al., 2020), ενώ ο αριθμός αυτός αυξήθηκε στις 44.500 και 4.000 κατά τον Σεπτέμβριο του 2020 (UNICEF, n.d.). Αντίστοιχα, το ποσοστό των νέων ανθρώπων που βρίσκονταν στην Ελλάδα, το 2016 αποτελούσε το 30% του συνολικού αριθμού των ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1. Η σημασία της εκπαίδευσης προς την άρση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα κατοχυρωμένο ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο κατέχει κεντρικό ρόλο στην ατζέντα των 17 Στόχων για Βιώσιμη Ανάπτυξη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Ο 4ος στόχος (SDG4) που αφορά την εκπαίδευση (UN, n.d.) προωθεί τη συμπεριληπτική, ισότιμη, ποιοτική εκπαίδευση και δια βίου μάθηση για όλους/όλες, ενώ ταυτόχρονα καλύπτει ένα ευρύτερο εύρος κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και ηθικών στόχων (Moskal & North, 2017). Παράλληλα, ενώ οι παγκόσμιοι οργανισμοί, συμπε-

ριλαμβανομένων των ΜΚΟ, δραστηριοποιούνται έντονα, αναγνωρίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης ως χώρου ασφάλειας και σταθερότητας, στην ανάκαμψη, θεραπεία και ενδυνάμωση της συγκεκριμένης ευάλωτης ομάδας, πλήθος ερευνών εστιάζουν κυρίως σε πρακτικά ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση, την παροχή εκπαίδευσης μέσω προσωρινών εκπαιδευτικών υποδομών, την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, με λιγότερη έμφαση σε ζητήματα ισότητας (Moskal & North, 2017). Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι διακρίσεις είναι εντονότερες για τα παιδιά και τη νεολαία με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Ξεκινώντας, από το ζήτημα της πρόσβασης, υπολογίζεται ότι μόνο το 50% των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, ενώ για τη νεολαία, το αντίστοιχο ποσοστό (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ανέρχεται στο 22% σε σύγκριση με το 84% που ισχύει σε παγκόσμιο επίπεδο (Moskal & North, 2017).

Ωστόσο, τα ζητήματα πρόσβασης δεν είναι τα μόνα. Οι διακρίσεις εντός της εκπαίδευσης αφορούν τη μεταχείριση, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τις μαθησιακές εμπειρίες και ενδέχεται να εκδηλωθούν σε επίπεδο συνομηλίκων με τη μορφή του αποκλεισμού, εκπαιδευτικών με τη μορφή άνισης μεταχείρισης και, τέλος, σε επίπεδο κοινότητας, με κύρια μορφή τα ρατσιστικά στερεότυπα και τις ξενοφοβικές συμπεριφορές (Metzner et al., 2022). Οι συνέπειες είναι ιδιαίτερα αρνητικές και σχετίζονται με την απώλεια αισθήματος του «ανήκειν», αυτοπεποίθησης, και τα αισθήματα απομόνωσης, αποξένωσης, απόγνωσης, τα οποία συνήθως απειλούν την ψυχική και σωματική ευημερία (Metzner et al., 2022· Osman et al., 2020). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, καθώς το 40% των ατόμων με προσφυγικό υπόβαθρο παγκοσμίως διαβιεί σε επίσημα κέντρα/δομές φιλοξενίας (camps), δημιουργείται η ανάγκη παροχής εκπαίδευσης εντός αυτών, ενώ, παράλληλα, η προσοχή στρέφεται στην ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία αποτελεί μεγάλη πρόκληση (Sengupta et al., 2019).

Προς αυτή την κατεύθυνση, στο ελληνικό συγκείμενο, η έρευνα των Mogli, Kalbeni, & Stergiou (2020) αναδεικνύει τις πολυδιάστατες ανάγκες των εκπαιδευτικών των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαφορετικές γλωσσικές, πολιτισμικές ανάγκες των προσφύγων/προσφυγισσών εκπαιδευομένων, αλλά και για τον περιορισμό περιστατικών προκατάληψης και διακρίσεων. Η ίδια έρευνα επισημαίνει παράλληλα την ανάγκη για εκπαιδευτική επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογικής διαχείρισης, υποστήριξης και συμβουλευτικής, προς τους/τις συγκεκριμένους/συγκεκριμένες νέους/νέες. Παράλληλα, η έρευνα των Kousiakis, James, & Benasuly (2016), η οποία πραγματοποιήθηκε σε νέα άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, που διαβιούν σε δομές φιλοξενίας στην Ελλάδα, ανέδειξε το αδιάκοπο ενδιαφέρον τους για εκπαίδευση, η οποία όμως έχει ως απώτερο στόχο τη σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία και θα συντελείται εκτός δομής, στον πραγματικό κόσμο. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες διέκριναν τις δομικές

αδυναμίες της εκπαίδευσης που τους/τις προσφέρεται και, τέλος, έμφαση δόθηκε και στην αδυναμία τους να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς χρειάζονται άμεσα ψυχολογική υποστήριξη, η οποία θα αντιμετωπίζει τις αρνητικές επιπτώσεις που απορρέουν από την εμπειρία της αναγκαστικής μετανάστευσης.

2.2. ΤΠΕ και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση νέων ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο

Εκτεταμένες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν αναδείξει τις δυνατότητες της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο πεδίο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ) και της ενίσχυσης νέων ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, ως ένα αποτελεσματικό εναλλακτικό εργαλείο, χωρίς να παραβλέπονται, ωστόσο, τα προβλήματα (Sengupta et al., 2019). Παράλληλα, επισημαίνεται ο καίριος ρόλος των κινητών τηλεφώνων smartphones, τα οποία είναι και το πιο προσιτό μέσο που παρέχουν τη δυνατότητα σύνδεσης και επικοινωνίας με άλλα μέλη της κοινότητας εντός και εκτός των δομών φιλοξενίας (Sengupta et al., 2019). Από τη μία πλευρά, αναγνωρίζεται η αξία του γραμματισμού και ιδιαίτερα του γλωσσικού (Castaño-Muñoz et al., 2018) στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ως δικαίωμα, αλλά και ως μέσο για την αποτελεσματικότερη ένταξη ευάλωτων ομάδων νέων και ιδιαίτερα νέων κοριτσιών και γυναικών στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (μάθηση που εξασφαλίζει τα προς το ζην/learning for earning) (Nicolai et al., 2023) στις χώρες υποδοχής. Από την άλλη, αναγνωρίζεται και η σημασία της απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων και του ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy), των πολλαπλών προτερημάτων της ψηφιακής και εξΑΕ σε ευάλωτους πληθυσμούς, σε συμφραζόμενα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Zholdoshalieva et al., 2022· Sengupta et al., 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018). Επιπρόσθετα, τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας έχουν χαμηλό κόστος και θεωρούνται ένα ευέλικτο μέσο εκπαίδευσης/μάθησης, καθώς καταργούν τις γεωγραφικές αποστάσεις, έχουν φορητότητα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα, χωρίς εξιδεικευμένες γνώσεις, από όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες (Castaño-Muñoz et al., 2018· Creelman & Witthaus, 2018). Εξίσου, σημαντική είναι και η πληθώρα των ψηφιακών εργαλείων/εφαρμογών και ανοιχτών πλατφορμών με ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και πόρων (π.χ. MOOCs/Massive Open Online Courses), που μπορούν να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και βρίσκουν εφαρμογή όχι μόνο στον γλωσσικό γραμματισμό, αλλά και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων δεξιοτήτων, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην εκμάθηση γλωσσών για εκπαιδευτές/εκπαιδευτρίες και στην ανώτατη εκπαίδευση (Zholdoshalieva et al., 2022). Τέλος, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ελληνικά πανεπιστήμια, το ΥΠΑΙΘ σε συνεργασία με τη UNICEF, το ΙΕΠ και

άλλοι φορείς παρέχουν ψηφιακό υλικό, το οποίο λειτουργεί καθοδηγητικά και ενισχυτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς και εθελοντές/εθελόντριες, που δραστηριοποιούνται στη γλωσσική εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο.

Ωστόσο, αντλώντας από τη διεθνή εμπειρία, μελέτες επισημαίνουν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο θα πρέπει να εστιάζει αρχικά σε τρία πεδία (UNHCR, n.d.): στη συνδεσιμότητα, στην ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού και δεξιοτήτων και στο περιεχόμενο, με κύριο γνώμονα την άρση των διακρίσεων και ανισοτήτων και τη δημιουργία μίας συμπεριληπτικής και πολιτισμικά σχετικής εκπαίδευσης, η οποία θα ενισχύει τις ευάλωτες ομάδες, ιδιαίτερα τις γυναίκες και τα κορίτσια (Castaño-Muñoz et al., 2018). Ταυτόχρονα, ωφέλιμο είναι όλα τα παραπάνω να προσεγγίζονται υπό το πρίσμα των επιπτώσεων της πανδημίας Covid-19, η οποία επηρέασε αρνητικά σχεδόν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και σε όλες τις βαθμίδες (βλ. και Πλιόγκου & Σιδηροπούλου, 2022), ενέτεινε τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες, αναδεικνύοντας παράλληλα εντονότερα το πολυεπίπεδο ψηφιακό χάσμα (Mupenzi et al., 2020).

Επίσης, στο παιδαγωγικό πεδίο, ενώ η αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση και η αυτονομία των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά της ψηφιακής εκπαίδευσης, η περίπτωση των ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο διαφέρει σημαντικά. Έρευνες υποστηρίζουν ότι η παροχή καθοδηγούμενης διδασκαλίας (guided instruction), δηλαδή η πρόσθετη καθοδήγηση και η παροχή πρόσθετης βοήθειας είναι αποτελεσματικότερες, καθώς οι εθνοπολιτισμικές διαφορές και η μαθησιακή παράδοση των ατόμων αυτών διαφέρει, δημιουργώντας πρόσθετες και διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες (Castaño-Muñoz et al., 2018). Ακόμη, η προσωποποιημένη μάθηση (personalised learning), εξατομικευμένα αποδεικνύεται μπορεί να ενισχύσει τους μαθησιακούς στόχους και τη συνολική ακαδημαϊκή πρόοδο των ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις εμπειρίες, το διαφοροποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, την πρότερη εκπαίδευση και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων (Ortega & Oxford, 2023· Mason & Buchmann, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, αποτελεσματικότερες αποδεικνύονται οι ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό του ψηφιακού υλικού, σε συνδυασμό με την εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που κατευθύνονται από τη βάση προς την κορυφή (bottom-up) και οι οποίες προωθούν την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων (Moser-Mercer et al., 2016). Τέλος, η υβριδική/μικτή μάθηση (blended-learning), δηλαδή η εφαρμογή εξΑΕ με ταυτόχρονη δια ζώσης εκπαίδευση ή συναντήσεις σε ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, έχει υποστηριχτεί ότι είναι αποτελεσματικότερη, καθώς τα νέα άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο εμφανίζουν εντονότερη ανάγκη για δια ζώσης επαφή με συνομήλικους/συνομήλικες και τους/τις εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας παράλληλα το αίσθημα ασφάλειας και το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία κοινότητα (Castaño-Muñoz et al., 2018).

Αντίστοιχες έρευνες (ενδεικτικά: Σακκούλα, 2022), οι οποίες εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η εξΑΕ μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με εθνοπολιτισμικές διαφορές, έχουν εκπονηθεί και στα ελληνικά συμφραζόμενα, ιδιαίτερα με αφορμή την υποχρεωτική εξΑΕ κατά την πανδημία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιδέα εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με επίκεντρο τη μαθητοκεντρική μάθηση και το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Όπως υποστηρίζεται, τα στοιχεία αυτά παρέχουν τη δυνατότητα της ευέλικτης εφαρμογής μίας εξΑΕ, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων, θα παρέχει ισότιμα σε όλους/όλες τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να βρουν κοινά σημεία, ανεξαρτήτως φύλου, «φυλής» και εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας (Σακκούλα, 2022). Παράλληλα, οι έρευνες αυτές τονίζουν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση, ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για όλους τους πολίτες, ιδιαίτερα για τις ευάλωτες ομάδες, με κύριο στόχο τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής ψηφιακής τάξης (Lionarakis et al., 2019), η οποία θα στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και θα προωθεί την ισότητα. Σημειώνεται ότι και στο ελληνικό συγκείμενο αναδεικνύονται έντονες ανισότητες, οι οποίες σχετίζονται με το ψηφιακό χάσμα (αδυναμία πρόσβασης), ενώ ενδιαφέρον εγείρουν τα ευρήματα αναφορικά με την αδυναμία των μαθητών/μαθητριών με εθνοπολιτισμικές διαφορές να ανταποκριθούν στην κατανόηση γραπτών κειμένων στην ελληνική γλώσσα, τα οποία παρέχονταν μέσω ασύγχρονης εκπαίδευσης (Τάτσιου, 2021).

2.3. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και νέων ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και η παιδαγωγική της φροντίδας

Εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η καλλιέργεια ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτές/εκπαιδευτέριες και εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία εντονότερη πρόκληση για την εξΑΕ, η οποία στερείται φυσικής παρουσίας συγκριτικά με τη διαζώση εκπαίδευση. Οι δυσκολίες, όπως η περιορισμένη συμμετοχή, η έλλειψη ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού, αυθορμητισμού, η απουσία κινήτρων, η ποιότητα της προσπάθειας, η ενίσχυση του αισθήματος απογοήτευσης, η περιορισμένη αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση και τα προβλήματα αξιολόγησης, αποτελούν ούτως ή άλλως προκλήσεις για την εξΑΕ (Martin, 2019), οι οποίες εντείνονται όμως για τα άτομα με εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά. Η επένδυση στην ταυτό-

τητα των μαθητών/μαθητριών, στο διαφορετικό γνωστικό/πολιτισμικό τους κεφάλαιο, σε συνδυασμό με μια «παιδαγωγική της φροντίδας» (pedagogy of care) (Moorhouse & Tiet, 2021), αποτελούν προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν ασφαλείς, δημοκρατικούς και συμπεριληπτικούς μαθησιακούς χώρους, που ξεκλειδώνουν την ικανοποίηση, αυτενέργεια, αυτοεκτίμηση, αφοσίωση, τον αλληλοσεβασμό και ενισχύουν τα μαθησιακά κίνητρα και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Ortega & Oxford, 2023· Martin, 2019).

Η έννοια της «φροντίδας» (care) κατέχει έναν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική. Ωστόσο, υπάρχει μία διάκριση ανάμεσα στη «φυσική φροντίδα» (natural care) και την «ηθική φροντίδα» (ethical care) (Moorhouse & Tiet, 2021· βλ. αναλυτικότερα και Noddings, 2003). Η «φυσική φροντίδα» εκφράζεται μέσω της ενστικτώδους τάσης που έχουν οι άνθρωποι, όταν ανταποκρίνονται στην κάλυψη των αναγκών των άλλων, στην ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση και μέσω της ενσυναίσθησης. Αντίθετα, η «ηθική φροντίδα» είναι αποτέλεσμα συνειδητής, στοχευμένης και ενεργού επιλογής για παροχή φροντίδας και σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί μία αντισταθμιστική εκπαιδευτική πρακτική. Πρόκειται για την ηθική δέσμευση ή την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρά τις αντιξοότητες (κούραση, έλλειψη προετοιμασίας), αισθάνονται τη βαθύτερη ανάγκη και βρίσκουν την προθυμία και τη δύναμη να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών τους, ξεπερνώντας τα όποια εμπόδια.

Η «παιδαγωγική της φροντίδας», ως συνειδητή επιλογή, αντλεί στοιχεία από τη φεμινιστική παιδαγωγική (ΦΠ), η οποία έχει έντονα μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Keddie, 2020) και βρίσκει πολύπλευρες εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, ακολουθώντας τις αρχές της ΦΠ (Ylitapio-Mäntylä & Mäkiranta, 2020), οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό εμπλοκή και πρόθεση να εκδηλώσουν αυθεντικά συναισθήματα φροντίδας, αποδομώντας παράλληλα την ιεραρχική παραγωγή γνώσης, όπου ο/η εκπαιδευτικός είναι αποκλειστικός/αποκλειστική φορέας γνώσης και οι μαθητές/μαθήτριες είναι υποκείμενα χωρίς κανέναν είδους γνώση. Επίσης, καθώς η γνώση συνοικοδομείται με κριτική οπτική, προωθείται και η ενεργότερη εμπλοκή των εκπαιδευομένων, καταρρίπτοντας τις ιεραρχικές σχέσεις ελέγχου/εξουσίας, το αίσθημα έλλειψης σεβασμού και αδιαφορίας. Κατά τον τρόπο αυτό, η τάξη μετατρέπεται σε έναν ασφαλή χώρο εμπιστοσύνης, όπου μπορούν να αξιοποιηθούν ισότιμα όλες οι προσωπικές ιστορίες/αφηγήσεις, ως διδακτικό εργαλείο. Όλοι/όλες οι εμπλεκόμενοι/εμπλεκόμενες μετατρέπονται σε δρώντα υποκείμενα, με αυξημένη ενεργό αυτονομία (active agency) (Briskin, 2015). Περαιτέρω, η δέσμευση των παιδαγωγών είναι έντονη, αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές μορφές συναισθηματικής γνώσης, που αναπτύσσεται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες. Παράλληλα, το αίσθημα ευθύνης είναι έντονο, καθώς γίνεται αντιληπτό το βάρος που μπορεί να φέρουν άτομα εγκλωβισμένα στο περιθώριο, τα οποία εξαναγκάζονται να προσαρμόζονται σε αποφάσεις που έχουν λάβει

οι «έχοντες/έχουσες» της κοινωνίας (Ylitapio-Mäntylä & Mäkiranta, 2020). Πρακτικά, αυτό συνεπάγεται ότι η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες θα πρέπει να γίνεται ανέξοδα, χωρίς την περαιτέρω οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευομένων. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός που λειτουργεί υπό την οπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης και έχει ως κύριο στόχο την ομαλότερη ένταξη των ατόμων, την ενδυνάμωσή (empowerment) τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, την ενίσχυση της αυτόνομης δράσης προς την άρση των ανισοτήτων και της θυματοποίησης (Ylitapio-Mäntylä & Mäkiranta), γίνεται ο κατεξοχήν φορέας υλοποίησης του οράματος του κοινωνικού μετασχηματισμού, γίνεται επίσης ακτιβιστής/ακτιβίστρια, υπερβαίνοντας συνεπώς τα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Αναλυτικότερα, οι Moorhouse & Tiet (2021) επισημαίνουν ότι για να εδραιωθεί μία σχέση φροντίδας σε ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δηλώνουν «παρουσία» (presence) γνωστική, κοινωνική και διδακτική. Η γνωστική παρουσία επιτυγχάνεται, όταν ο σχεδιασμός του διδακτικού περιεχομένου και η εφαρμογή των διδακτικών μέσων γίνονται με τον βέλτιστο τρόπο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η κοινωνική παρουσία σχετίζεται με το επίπεδο αληθοφάνειας και αυθεντικότητας των σχέσεων αλληλεπίδρασης εντός της ψηφιακής τάξης. Τέλος, η διδακτική παρουσία εξαρτάται από την πρόθεση και ικανότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα πραγματικά υποστηρικτικό περιβάλλον φροντίδας.

Επίσης, ο Martin (2019) προτείνει και πρακτικές αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων προς τη δόμηση μιας ψηφιακής κοινότητας εμπιστοσύνης. Για παράδειγμα, η εντατικότερη χρήση βίντεο, που αφορούν τα χόμπι, τα ενδιαφέροντα, τις πρότερες σπουδές των μαθητών/μαθητριών, μπορεί να γεφυρώσει τις σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς δίνεται η δυνατότητα ταύτισης και η επίδειξη αυθεντικού ενδιαφέροντος για τις ζωές των εκπαιδευομένων. Ακόμη, αντίστροφα, προτείνεται η δημιουργία βίντεο, όπου οι εκπαιδευτικοί θα μοιράζονται προσωπικές πληροφορίες. Επίσης, συζητήσεις που δίνουν φωνή στους/στις μαθητές/μαθήτριες να εκφράσουν και να μοιραστούν τους φόβους, τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις μελλοντικές τους προσδοκίες, βοηθούν προς την ίδια κατεύθυνση. Τέλος, οι ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. Loom, Zoom, Skype κ.ά.), παρέχουν τη δυνατότητα βιντεοκλήσεων και γραπτής ανταλλαγής μηνυμάτων, ώστε να ενισχύεται η αλληλεπίδραση και μεταξύ των εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα προσφέρεται η δυνατότητα εξατομικευμένης ανατροφοδότησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ένα επισυναπτόμενο στην πλατφόρμα βίντεο με τον/την εκπαιδευτικό που θα παρέχει προφορικά ανατροφοδότηση ή συμβουλές στα πλαίσια κάποιας άσκησης, μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικό, όχι μόνο στη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων, αλλά και στην εδραίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και φροντίδας (Martin, 2019).

3. Ερευνητική διαδικασία

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της εξΑΕ σε νέα άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα παρακάτω τρία ερευνητικά ερωτήματα (ΕΕ):

- Ποιες είναι οι προκλήσεις που εντοπίζονται κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε νέα άτομα με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- Μπορούν τα νέα άτομα με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο να επωφεληθούν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Πώς επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/μαθήτριες;

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω της διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων, καθώς αποτελούν έναν ευέλικτο τρόπο συλλογής δεδομένων και οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έχουν τη δυνατότητα να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους (King et al., 2018). Ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, χωρισμένες σε τέσσερις θεματικούς άξονες, βάσει της βιβλιογραφίας και σε εναρμόνιση με τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στον Ιανουάριο και τον Μάιο του 2023 και η καθεμία είχε διάρκεια περίπου 45 λεπτά.

Η ομάδα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών αποτελούνταν από 12 εκπαιδευτικούς, ηλικίας 28-40 ετών, οι οποίοι/οποίες συγκεντρώθηκαν μέσω της μεθόδου της χιονοστιβάδας (snowball sampling) (Palinks et al, 2015). Όλοι/όλες είχαν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον τριών ετών στη διδασκαλία και στην εξΑΕ σε νέα άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (Πίνακας 1). Όλοι/όλες ήταν κάτοχοι πτυχίων, που σχετίζονται με την εκπαίδευση/παιδαγωγική, ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και είχαν επιμορφωθεί στη χρήση ΤΠΕ. Οι οκτώ (8) ήταν γυναίκες και οι τέσσερις (4) άνδρες, στοιχείο το οποίο συνδέεται με το ζήτημα της γυναικείας υπερεκπροσώπησης στις θεωρητικές επιστήμες και αντιστρόφως με τη γυναικεία υποεκπροσώπηση στις θετικές επιστήμες, τόσο στο ελληνικό (EC, 2021) όσο και στο παγκόσμιο συγκείμενο (OECD, 2017). Οι εννέα (9) είχαν εκπαιδευτική εμπειρία σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια (ΜΚΟ) και οι τρεις (3) σε μη τυπικά. Οι μαθητές/μαθήτριες με τους/τις οποίους/οποίες είχαν εμπειρία στην εξΑΕ ήταν νέα άτομα ηλικίας 16-24 ετών, από διάφορες χώρες της Αφρικής, όπως Σομαλία,

Αίγυπτος, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές. Σε κάποιες περιπτώσεις επρόκειτο για μαθητές/μαθήτριες, που είχαν ενταχθεί στην τυπική εκπαίδευση, ενώ σε κάποιες άλλες στη μη τυπική (μαθήματα που διεξάγονται από ΜΚΟ). Τέλος, πριν τη συλλογή των δεδομένων, εξασφαλίστηκε η γραπτή συναίνεση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, ενώ παράλληλα διαβεβαιώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους.

Εκπαιδευτικοί (Ε)	Φύλο	Εμπειρία ανά Είδος Εκπαίδευσης	Εμπειρία σε χρόνια
1	Γυναίκα	μη τυπική	3
2	Γυναίκα	μη τυπική	2
3	Άνδρας	μη τυπική	4
4	Γυναίκα	μη τυπική	3
5	Άνδρας	μη τυπική	5
6	Γυναίκα	τυπική	8
7	Γυναίκα	μη τυπική	4
8	Άνδρας	μη τυπική	3
9	Γυναίκα	μη τυπική	5
10	Γυναίκα	τυπική	4
11	Γυναίκα	τυπική	3
12	Άνδρας	μη τυπική	5

Πίνακας 1. Δημογραφικά συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Για την ανάλυση των δεδομένων, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (ΘΑ), η οποία επιτρέπει την ευέλικτη συλλογή, ανάλυση και κωδικοποίηση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2012). Η ΘΑ πραγματοποιήθηκε σε πέντε στάδια, ξεκινώντας

αρχικά από τη μετεγγραφή των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, οι ερευνήτριες εξοικειώθηκαν με τα δεδομένα, με στόχο να εντοπιστούν και να συγκεντρωθούν τα παραθέματα, τα οποία αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τα τρία ΕΕ. Ακολούθησε η φάση της αρχικής κωδικοποίησης, όπου αποδόθηκαν εννοιολογικοί προσδιορισμοί. Οι κωδικοί επαναπροσεγγίστηκαν, συγχωνεύθηκαν μεταξύ τους, ώστε να προκύψει η τελική διαμόρφωση του κυρίαρχου θεματικού μοτίβου. Τα θέματα επανεξετάστηκαν, ώστε να διασφαλιστεί ότι το κάθε θέμα παράγει διαφορετικές πληροφορίες και τέλος συντάχτηκε η παρούσα έκθεση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2018).

4. Ευρήματα-Αποτελέσματα

Η ΘΑ ανέδειξε τα παρακάτω θέματα:

Θέμα 1ο: Εμπειρίες εκπαιδευτικών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο

1.1. Χρήση ψηφιακών εργαλείων

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον τρόπο διεξαγωγής της εξΑΕ και περιέγραψαν τα διάφορα ψηφιακά μέσα (εφαρμογές/προγράμματα) και το είδος των δραστηριοτήτων, που εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Συνοψίζονται στα παρακάτω: Webex, Skype, Zoom, Microsoft Office, Power Point, Email, Flashcards, Wordwall, Youtube, βιβλία σε μορφή pdf (Acrobat Reader), quizlet.

Εβ: Χρησιμοποίησα κάρτες με εικόνες και ελληνικές λέξεις (quizlet), εφαρμογές, που βοηθούν την ανάγνωση και την κατανόηση γλώσσας, ηχογραφημένο από εμένα κείμενο, ηχητικά μηνύματα, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών online, cd, βιβλία online, το Youtube και πολλά άλλα.

1.2. Η επάρκεια των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ ως αποτέλεσμα της πανδημίας Covid-19

Οι δώδεκα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία στην εξΑΕ σε άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και αισθάνονται επαρκείς στο έργο τους, αναδεικνύοντας παράλληλα διάφορες οπτικές. Οι εννέα (9) αναφέρθηκαν στις ψηφιακές δεξιότητες που απέκτησαν στην εξΑΕ λόγω της πανδημίας Covid-19, καθώς ήταν ο μόνος τρόπος διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γεγονός, το οποίο όχι μόνο ενίσχυσε τις ψηφιακές δεξιότητες, αλλά λειτούργησε και ως παρακαταθήκη στην απόκτηση ψηφιακών πόρων (υλικοτεχνική υποδομή). Η απόκτηση εμπειρίας και δεξιοτήτων που αφορούν το εκπαιδευτικό/διδακτικό έργο και κυρίως την προσαρμογή του διδακτικού

υλικού και των εργαλείων διδασκαλίας, ώστε να είναι ελκυστικά και διαδραστικά για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, να κεντρίζουν επαρκώς το ενδιαφέρον τους, με στόχο να εξασφαλίζεται η αδιάκοπη παρακολούθηση των μαθημάτων αναφέρθηκε από οκτώ εκπαιδευτικούς. Η απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης τεχνικών προβλημάτων αναφέρθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς.

E4: Πρέπει το μάθημα να είναι διαδραστικό, ώστε να διατηρείς το ενδιαφέρον τους ... αλλιώς έχασες την προσοχή τους. Σε κάποιες περιπτώσεις αν δεν δείξουν ενθουσιασμένο, δεν ανταποκρίνονται ή δεν παρακολουθούν και καθόλου.

E10: Το καλό με την πανδημία είναι ότι αποκτήσαμε ψηφιακές δεξιότητες. Πλέον νιώθω αυτοπεποίθηση. Θέλει όχι μόνο καλή οργάνωση του υλικού αλλά και να μπορείς να λύσεις τεχνικά θέματα ... με τη σύνδεση για παράδειγμα... Καταλάβαμε όλοι ότι είναι μία σημαντική εναλλακτική λύση... όχι μόνο για τον Covid, αλλά γενικά για τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε αντίξοες συνθήκες.

Θέμα 2ο: Προκλήσεις που προκύπτουν κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε νεαρά άτομα με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο

2.1. Προβλήματα πρόσβασης των ατόμων με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναφέρθηκαν στο κατεχοχόν πρόβλημα πρόσβασης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο συνδέεται με το πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας, την αναγκαιότητα σταθερής διεύθυνσης κατοικίας και τις εκτεταμένες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Οι απαντήσεις ανέδειξαν την ανάγκη μεταφραστών/μεταφραστριών, ενώ παράλληλα τονίστηκε η συνεισφορά των μελών ΜΚΟ και των κοινωνικών λειτουργών, που εργάζονται στο πεδίο της στήριξης νέων ανθρώπων και οικογενειών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Τέλος, μία εκπαιδευτικός (E1) ανέφερε ότι ακόμη και στην περίπτωση ένταξης των μαθητών/μαθητριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτή γίνεται με ηλικιακά κριτήρια και όχι βάσει του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

E12: Τα μέλη των ΜΚΟ έχουν ενεργό ρόλο... βοηθούν όσο περισσότερο μπορούν την κατάσταση. Είμαστε απαραίτητοι για την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο, βοηθάμε με τη μετάφραση και την προετοιμασία των εγγράφων. Έχουμε και βοήθεια από κοινωνικούς λειτουργούς.

E11: Ας ξεκινήσουμε με την πρόσβαση αρχικά. Ναι, αλλά αυτή συνδέεται με το πρόβλημα της γλώσσας ... οι μεταφραστές είναι απαραίτητοι. Αυτοί οι άνθρωποι επίσης, ολόκληρη η οικογένεια δηλαδή, δεν έχουν σταθερή διεύθυνση κατοικίας, κάτι που είναι προαπαιτούμενο για την εγγραφή στα δημόσια σχολεία και γενικά υπάρχει και πολλή γραφειοκρατία σε όλες αυτές τις διαδικασίες.

2.2 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε νεαρά άτομα με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί ανέφεραν διάφορες μορφές προβλημάτων, τα οποία έχουν αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας. Τα προβλήματα αφορούν τη συμπεριφορά, το γνωστικό πεδίο, την οργάνωση του διδακτικού υλικού, το ζήτημα της γλωσσικής ετερότητας, τη γλωσσική επικοινωνία και την πολιτισμική κατανόηση/επικοινωνία. Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε, τονίζοντας ότι η θέληση των ατόμων με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο για μάθηση και η πρόθεσή τους για προσαρμογή λειτουργούν εξισορροπητικά. Επίσης, ένας ακόμη εκπαιδευτικός διαφοροποίησε τη θέση των προσφύγων/προσφυγισσών, ως καθεστώς, ως προς τη σταθερή και διαρκή παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ε6: Εγώ προσωπικά δεν έχω συναντήσει προβλήματα. Με καλύπτει η προσπάθεια που κάνουν... βάζουν τα δυνατά τους ... κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν και πραγματικά θέλουν να μάθουν τη γλώσσα!

Ε1: Η επικοινωνία δεν είναι απλά γλωσσικό ζήτημα... πρέπει να δώσεις χρόνο, για να υπάρξει και επικοινωνία και σε πολιτισμικό πλαίσιο... να καταλάβει ο ένας τον άλλον καλύτερα... να γνωρίσεις την κουλτούρα τους και αυτό δεν είναι κάτι που γίνεται γρήγορα μέσα στην ώρα του ηλεκτρονικού μαθήματος.

2.3. Ο ρόλος των ΜΚΟ

Όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί (12) αναφέρθηκαν στον καθοριστικό και πολυδιάστατο ρόλο των ΜΚΟ. Αρχικά δέκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι ΜΚΟ αποτελούν μία εναλλακτική για όσα άτομα αποκλείονται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και άλλοι δύο τόνισαν ότι στην ουσία πρόκειται για μία γέφυρα ανάμεσα στη μη τυπική και τυπική εκπαίδευση, η οποία παράλληλα λειτουργεί βοηθητικά ως προς την ομαλή μετάβαση/ένταξη στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσο τα άτομα που αιτούνται ασύλου βρίσκονται στην αναμονή για τη χορήγησή του, οι ΜΚΟ αναλαμβάνουν να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί προτεραιότητα και για όσους/όσες έχουν ήδη ενσωματωθεί στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, οι ΜΚΟ εφοδιάζουν μαθητές/μαθήτριες με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για τη διεξαγωγή των εξΑΕ μαθημάτων. Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν τη διεξαγωγή ειδικών απογευματινών προγραμμάτων, τα οποία στόχο έχουν να παρέχουν βοήθεια για τα καθήκοντα του σχολείου, που προορίζονται για το σπίτι. Παράλληλα, δέκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον ενεργό ρόλο των ΜΚΟ και σε άλλα πεδία, μέσω της παροχής βοήθειας σε θέματα καθημερινότητας, όπως μεταφράσεις, εγγραφή παιδιών στο σχολείο, απόκτηση σταθερής κατοικίας/διεύ-

θυσης, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των μαθητών/μαθητριών. Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής, τα οποία απευθύνονται κυρίως σε γονείς. Τέλος, πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι ΜΚΟ παρέχουν χωρίς οικονομική επιβάρυνση την όποια βοήθεια μπορούν στα άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, δημιουργώντας παράλληλα ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης προς τους συγκεκριμένους ανθρώπους.

E2: Στο εκπαιδευτικό κομμάτι, δραστηριοποιούμαστε κυρίως στην διεξαγωγή μαθημάτων γλώσσας στα ελληνικά. Είναι προτεραιότητα να μάθουν γρήγορα τη γλώσσα, ώστε να ενταχθούν ευκολότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

E7: Βοηθάμε τα παιδιά με όλες τις διαδικασίες που έχουν σχέση με την εγγραφή τους στο σχολείο, αλλά παράλληλα στηρίζουμε και τους γονείς να βρουν δουλειές, με την εκμάθηση της γλώσσας και να αποκτήσουν μία σταθερή στέγη. Οι άνθρωποι αυτοί νιώθουν ασφάλεια, όταν έρχονται σε εμάς.

Θέμα 3ο: Προτερήματα και μειονεκτήματα της εξΑΕ για τα άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο

3.1. Προτερήματα

Δέκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα προτερήματα και πιθανά οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Κύρια προϋπόθεση, τονίστηκε ότι αποτελεί η πρόσβαση σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η δια ζώσης εκπαίδευση συγκεντρώνει περισσότερα προτερήματα. Κύρια οφέλη για δέκα εκπαιδευτικούς είναι το ότι η εξΑΕ αποτελεί τη μόνη μορφή πρόσβασης στην εκπαίδευση, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις ο χρόνος παραμονής στις δομές είναι μεγάλος. Παράλληλα, αποτελεί έναν τρόπο εξασφάλισης της συνέχισης των μαθημάτων, ακόμη και αν δεν είναι εφικτή η μετακίνηση ή η φυσική παρουσία των μαθητών/μαθητριών, το οποίο σημαίνει ότι μειώνονται ο χρόνος και τα έξοδα μετακίνησης προς το κέντρο της ΜΚΟ. Τέσσερις εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ιδιαίτερα θετική είναι η απόκτηση ή η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων, γεγονός που λειτουργεί ως πρόκληση και ενθουσιάζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ιδιαίτερα όταν ήδη υπάρχει ψηφιακή εξοικείωση ή έφεση στις νέες τεχνολογίες. Οκτώ εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η πληθώρα των νέων ψηφιακών εργαλείων, παρόλο το γλωσσικό χάσμα, ενισχύει σημαντικά τη διδακτική αποτελεσματικότητα και τους μαθησιακούς στόχους.

E11: Η νεολαία είναι εξοικειωμένη με την τεχνολογία και όσοι είναι καλοί με αυτήν, βρίσκουν ενδιαφέρον στο μάθημα... μέχρι που δείχνουν και ενθουσιασμό!

Ε2: Όταν τα μαθήματα είναι διαδραστικά και τους τραβάνε το ενδιαφέρον, καλύπτεται το γλωσσικό πρόβλημα. Οι εφαρμογές δίνουν τη δυνατότητα η μάθηση να γίνει παιχνίδι και να έχεις την αίσθηση ότι συμμετέχεις σε μια πραγματική τάξη.

3.2. Μειονεκτήματα

Οι δώδεκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν διάφορα μειονεκτήματα της εξΑΕ, που μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία. Εντός των απαντήσεων ορισμένων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών αναδείχθηκαν περισσότερα του ενός μειονεκτήματα, ως κατηγορίες εντός του ίδιου θέματος. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προβλήματα υλικοτεχνικού εξοπλισμού, όπως η κακή σύνδεση/ταχύτητα με το διαδίκτυο που διακόπτει την ομιλία, η πρόσβαση στα μαθήματα μόνο μέσω κινητού τηλεφώνου, που έχει μικρή οθόνη ή δεν παρέχει τη δυνατότητα εκτέλεσης συγκεκριμένων εφαρμογών (π.χ. pdf αρχεία). Τρεις εκπαιδευτικοί ακόμη ανέφεραν το ζήτημα της ιδιωτικότητας, δηλαδή ότι η ύπαρξη ενός χώρου απομόνωσης με ησυχία, που θα δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να πραγματοποιήσουν τα μαθήματά τους με συγκέντρωση δεν είναι πάντοτε εφικτή, καθώς στα σπίτια τους ζουν συνωστισμένα, συνήθως με φασαρία και από άλλα μικρότερα μέλη της οικογένειας (αδέρφια). Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν πρόβλημα, καθώς η δόμηση μίας ευχάριστης σχέσης, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη είναι μεν εφικτή στην εξΑΕ, αλλά προϋποθέτει περισσότερο χρόνο και δεν μπορεί να κατακτηθεί γρήγορα. Παράλληλα, τόνισαν ότι το ευχάριστο κλίμα μπορεί να μη δημιουργηθεί καθώς δεν υπάρχει χημεία (Ε9). Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σχέση ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, κατά πόσο νιώθουν οικειότητα μεταξύ τους και ότι είναι απαραίτητη η μεταξύ τους αλληλεπίδραση όχι μόνο μέσω γραπτών μηνυμάτων στην εφαρμογή (chat). Τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της μη-λεκτικής επικοινωνίας, τη σημασία της «γλώσσας του σώματος» και των αυθόρμητων ανθρώπινων εκφράσεων, όπως είναι το χαμόγελο ή το γέλιο, που διευκολύνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος, σε συνδυασμό με την απουσία φυσικής παρουσίας, ώστε να γίνουν κατανοητές οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και να υπάρχει η απαραίτητη ενθάρρυνση και υποστήριξή τους, που μπορεί να εκφραστεί και μη λεκτικά. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η γλωσσική εκμάθηση είναι δυσκολότερη, καθώς δεν δίνεται εκτεταμένη δυνατότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα διέκριναν προβλήματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών.

E8: Η εξάσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι μειωμένη. Στις περιπτώσεις αυτές υπάρχει πρόβλημα και με τη συνολική αξιολόγηση.

E10: Δεν υπάρχει ο χρόνος που θα ήθελα να έχω για να στηρίξω τον καθένα ή την καθεμία χωριστά ... να ανταποκριθώ καλύτερα στις ατομικές τους ανάγκες.

Θέμα 4ο: Η σημασία της διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

4.1. Ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικών σχέσεων εμπιστοσύνης και φροντίδας

Οι δώδεκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εξΑΕ είναι αδύνατο να είναι αποτελεσματική χωρίς τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή/μαθήτρια. Έξι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών/μαθητριών στην εκάστοτε χώρα υποδοχής και άλλοι έξι ανέφεραν ότι η αμφίδρομη σχέση, που αναπτύσσεται επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα γενικότερα. Οι δέκα συμμετέχοντες/συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι η σχέση αλληλεπίδρασης δεν περιορίζεται μόνο στη διαδραστικότητα του τρόπου διεξαγωγής των μαθημάτων μέσω της χρήσης συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων/εργαλείων, αλλά κυρίως αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τη δημιουργία, δηλαδή, μιας σταθερής σχέσης σύνδεσης, ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης, όπου ο/η εκπαιδευτικός επιδεικνύει σεβασμό, υπομονή, επιμονή, αυθεντικό ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, αφουγκράζεται τα προβλήματά τους, τις ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με το μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, τις εξατομικευμένες ανάγκες τους, ώστε να μην αισθάνονται απομόνωση, παραμέληση και περιθωριοποίηση. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι απαιτήσεις της εξΑΕ είναι αυξημένες, καθώς δεν υπάρχει η φυσική παρουσία που διευκολύνει τη μη-λεκτική επικοινωνία και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να αφουγκράζονται τις αντιδράσεις και τη διάθεση του κοινού τους, ώστε να διατηρούν το ενδιαφέρον τους.

E11: Αισθάνονται ότι βρίσκονται στο περιθώριο, ότι δεν υπάρχει κανένας σεβασμός ή εκτίμηση προς το πρόσωπό τους Εμείς πρέπει να τους δείξουμε ακριβώς το αντίθετο.

E12: Δεν υπάρχει περίπτωση η όποια εκπαίδευση είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως να έχει αποτέλεσμα αν δεν επενδύσεις στη σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριές σου ... μόνο τότε αποδίδει ... Πρέπει να έρθεις κοντά τους ... να συνδεθείς κάπως και να βάζεις εφικτούς στόχους.

4.2. Οφέλη από την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικών σχέσεων εμπιστοσύνης και φροντίδας

Οι δώδεκα εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορα οφέλη που προκύπτουν από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, που βασίζονται στην κατανόηση, τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την εμπιστοσύνη. Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το αρχικό όφελος είναι ότι μία εποικοδομητική αγαστή σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή/μαθήτρια αποτελεί ισχυρό μαθησιακό κίνητρο και λειτουργεί ως ο κύριος λόγος εμπλοκής με την εκπαιδευτική διαδικασία. Δέκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα οφέλη είναι γνωστικά και δώδεκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα οφέλη είναι ψυχολογικά, όπως η απόκτηση του αισθήματος αποδοχής, ασφάλειας, αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης. Πέντε εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις βίαιου ξεριζωμού των προσφύγων/προσφυγισσών, που έχουν βιώσει βία και πόλεμο, η ανάγκη για ψυχολογική στήριξη είναι ακόμη εντονότερη και η αμφίδρομη σχέση λειτουργεί θεραπευτικά στην τραυματική εμπειρία. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι τα συγκεκριμένα άτομα ενδέχεται να έχουν δεχτεί και ρατσιστικές συμπεριφορές, που σχετίζονται με την αδυναμία τους για λεκτική επικοινωνία στη χώρα υποδοχής, γεγονός που εντείνει το αίσθημα ανασφάλειας και περιθωριοποίησης. Στις περιπτώσεις αυτές είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να δείξει προθυμία να ακούσει τις ανάγκες και ανησυχίες τους και να δείξει πραγματικό ενδιαφέρον. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων και η έκφραση ενδιαφέροντος γίνεται αντιληπτή ως ένδειξη αγάπης, αποδοχής, ενώ ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε μητρικό πρότυπο, κάτι το οποίο ενισχύει την αποτελεσματική επικοινωνία, λειτουργεί υποστηρικτικά, τόσο ως προς την εκμάθηση της γλώσσας όσο και ως προς ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση. Τέλος, τρία άτομα αναφέρθηκαν στον καίριο και πολύπλευρο ρόλο των ΜΚΟ, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις προσφύγων/προσφυγισσών ή ασυνόδευτων παιδιών.

E2: Όταν τα νέα παιδιά είναι πρόσφυγες ή μικρότερης ηλικίας ή ακόμη και ασυνόδευτα πρέπει να αισθάνονται ότι εδώ (στη ΜΚΟ) έχουν τον δικό τους άνθρωπο να στηριχτούν ... κάπου να βασιστούν. Η ΜΚΟ δεν είναι μόνο ένας άνθρωπος ... υπάρχει ολόκληρη ομάδα από πίσω, μια ολόκληρη υποδομή ... ένα σταθερό μέρος. Σε όλα αυτά αισθάνονται ότι μπορούν να βασιστούν ... να τους προσφέρει κάποιος βοήθεια σε ό,τι χρειαστούν.

E6: Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτοί οι νέοι άνθρωποι δεν έχουν κάποιο εσωτερικό κίνητρο για να μάθουν, να διαβάσουν, να κάνουν μαθήματα τέλος πάντων. Το μόνο κίνητρο είναι αυτή η καλή σχέση που μπορεί να έχουν με τον όποιον εκπαιδευτικό ...

E7: Χρειάζονται γερά θεμέλια για να χτίσεις μια σχέση εμπιστοσύνης... τότε βλέπεις ότι ανταποκρίνονται, σε νιώθουν κοντά τους και επωφελούνται γνωστικά και προσωπικά ... ψυχολογικά δηλαδή ... αισθάνονται ασφάλεια και σου δίνουν πίσω αγάπη, εκτίμηση, αφοσίωση.

4.3. Τρόποι βελτίωσης

Οι μισοί εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τους πιθανούς τρόπους ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της εξαΕ σε άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, απάντησαν ότι η διδακτική πρέπει να ενισχύεται με διαδραστικά εργαλεία ή να έχει εντονότερη πολυτροπικότητα, δηλαδή να αποφεύγεται η διάλεξη, το μάθημα να εμπλουτίζεται με ασκήσεις, που προωθούν την αυτενέργεια και κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον ή την περιέργεια και προωθούν την ενεργό συμμετοχή, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος της εγκατάλειψης των μαθημάτων ή της αδιάφορης συμμετοχής χωρίς ουσιαστική ανταπόκριση. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων πρέπει να εμπλουτίζεται με οπτικοακουστικό υλικό το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και να αντλεί από τις συγκεκριμένες μεταναστευτικές/προσφυγικές εμπειρίες τους ή να είναι πολιτισμικά σχετικό. Ακόμη, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι ψηφιακές τάξεις πρέπει να είναι ολιγάριθμες, οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν περισσότερη υπομονή και επιμονή, να διεξάγεται διάλογος σε διαπροσωπικό επίπεδο, που να μην αφορά αποκλειστικά θέματα, τα οποία σχετίζονται με το μάθημα, και το διδακτικό προσωπικό να έχει εξειδικευμένες γνώσεις στην εξαΕ σε άτομα με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και να υπάρχει σταθερότητα, καθώς η αλλαγή στο διδακτικό προσωπικό είναι αναποτελεσματική. Έξι αναφέρθηκαν κυρίως σε ψυχολογικές διαστάσεις, που μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, όπως η συναισθηματική προσέγγιση και η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/μαθητριών, η επίδειξη ενδιαφέροντος και η ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και ενσυναίσθησης. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα για μεγαλύτερη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών/μαθητριών, καθώς έχει παρατηρηθεί αυξημένη αποτελεσματικότητα στις περιπτώσεις, όπου οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζονται εκ των προτέρων και έχουν πραγματοποιήσει μαθήματα και δια ζώσης.

E2: Όσο περισσότερη στήριξη και φροντίδα δίνεις, τόσο περισσότερο βοηθάς αυτούς τους νέους ανθρώπους να προοδεύσουν και στο ζήτημα της γλώσσας και στην ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία.

E5: Μικρότερες σε αριθμό τάξεις Σίγουρα περισσότερη υπομονή Να κάνεις διάλογο στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος ... ποια είναι, τα νέα τους ... πώς τους φάνηκε το μάθημα, τι τους άρεσε κ.ά. και όχι διαλέξεις ... εκεί ξεφεύγει η κατάσταση βαριούνται εύκολα και δεν παρακολουθούν.

5. Συζήτηση

5.1. Η ψηφιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ, η μετα-Covid εποχή, οφέλη ψηφιακής εκπαίδευσης και προτάσεις βελτίωσης

Όλοι/ολες οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι διαθέτουν ψηφιακή επάρκεια και ψηφιακές δεξιότητες, που τους/τις επιτρέπουν να εκμεταλλευτούν αποτελεσματικά ένα πλήθος ψηφιακών εργαλείων, τα οποία βοηθούν στην οργάνωση, παραγωγή και διδακτική των μαθημάτων τους, τονίζοντας παράλληλα ότι η πολυτροπικότητα, η χρήση δωρεάν και εύκολα προσβάσιμων εφαρμογών και από κινητό τηλέφωνο (smartphone), όπως π.χ. το Youtube, ενισχύουν όλες τις αισθήσεις των μαθητών/μαθητριών, μπορούν να εφαρμοστούν σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων, όπως, οι Καλές Τέχνες και οι Θετικές Επιστήμες, ενισχύοντας παράλληλα τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Τα παραπάνω υποστηρίζονται και από άλλες πρότερες εμπειρικές έρευνες (Zholdoshaliyeva et al., 2022· Sengupta et al., 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η πανδημία ενίσχυσε τις ψηφιακές τους δεξιότητες, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα να εκμεταλλευτούμε την πρόσφατη παγκόσμια κρίση ως μία πολύτιμη εμπειρία, που θα εντείνει τον ψηφιακό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, θα εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες ψηφιακές δεξιότητες, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θα προωθήσει την ανάκαμψη και την ανθεκτικότητα, στοιχεία τα οποία κυριαρχούν και σε άλλες έρευνες (Adedoyin & Soykan, 2023). Ακόμη, τα οφέλη της εξΑΕ για τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες που δεν έχουν πρόσβαση σε άλλη μορφή εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην ενίσχυση του γλωσσικού γραμματισμού και την κοινωνικοποίηση, θίγοντας παράλληλα ζητήματα ισότητας ιδιαίτερα για τα άτομα που διαβιούν στις δομές φιλοξενίας, κυριαρχούν στη διεθνή βιβλιογραφία (Baker et al., 2022· Sengupta et al., 2019). Ωστόσο, δεν μπορούν να παραλειφθούν και τα μειονεκτήματα, καθώς και οι προκλήσεις, που αναφέρθηκαν κατά την εξΑΕ, προβλήματα που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία και αφορούν το εύρος της εξΑΕ (Tang, 2023), αναδείχτηκαν κατά την πανδημία, αλλά στην περίπτωση των εκπαιδευομένων με εθνοπολιτισμικές διαφορές είναι εντονότερα, λόγω της γλωσσικής ετερότητας, του πολιτισμικού χάσματος, της εντονότερης δομικής φτώχειας (συγκριτικά με τους/τις γηγενείς) (OECD & EU, 2018), των αυξημένων αναγκών του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού (Murpenzi et al., 2020). Παράλληλα και οι προτάσεις βελτίωσης του διδακτικού έργου κατευθύνονται προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή της αξιοποίησης των διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων και της πολυτροπικής διδασκαλίας, οι οποίες ενισχύουν την αυτενέργεια και κεντρίζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων (Martin, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018).

5.2. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αλληλεπίδρασης και η Παιδαγωγική της Φροντίδας

Στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε έντονα στην παρούσα έρευνα και εντοπίζεται και σε πρότερες εμπειρικές έρευνες, είναι και ο ενεργός ρόλος των ΜΚΟ, όχι μόνο ως χώροι παροχής ανθρωπιστικής βοήθειας, αλλά κυρίως στην προστασία, ενίσχυση και ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων νέων ανθρώπων μέσω της εκπαίδευσης (Crivello & Morrow, 2020) και πιο συγκεκριμένα μέσω ενός εκπαιδευτικού έργου με επίκεντρο την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης, εμπιστοσύνης, σεβασμού και συμπερίληψης, που έχει εμπειρία στην εκπαίδευση νέων ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (Ortega & Oxford, 2023). Όπως υποστηρίχτηκε από τα ευρήματα, η παιδαγωγική της φροντίδας, η επίδειξη κυρίως της «ηθικής φροντίδας», η αυξημένη διαπροσωπική εμπλοκή και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, η «παρουσία» τους σε γνωστικό, κοινωνικό και διδακτικό επίπεδο είναι αποτελεσματική, λειτουργεί αντισταθμιστικά προς την άρση των ανισοτήτων και ωφελεί τα άτομα, που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες είτε πρόκειται για τυπική είτε για μη τυπική εκπαίδευση.

Παράλληλα, όμως αναδείχτηκε και η παιδαγωγική και διδακτική ευελιξία των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν το μάθημά τους στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών τους με γνώμονα την ενίσχυση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας. Και τα δύο αυτά στοιχεία εντοπίζονται, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, και σε παρόμοιες εμπειρικές έρευνες (Moorhouse & Tiet, 2021· Ylitapio-Mäntylä & Mäkiranta, 2020· Martin, 2019).

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, είχε στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών στην εξΑΕ νέων ατόμων με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο. Αρχικά αναδείχτηκαν οι πρακτικές, που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της εξΑΕ, τα προτερήματα, τα μειονεκτήματα και οι ιδιαίτερες προκλήσεις, που αναδεικνύονται τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες. Παράλληλα, αναδείχθηκε έντονα η σημασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και της παιδαγωγικής της φροντίδας, ως συνειδητής επιλογής, αντλώντας από τις αρχές της ΦΠ, που μπορεί να ενισχύσει τα γνωστικά/μαθησιακά αποτελέσματα και να λειτουργήσει επανορθωτικά προς τα άτομα, που διαβιούν υπό αντίξοες συνθήκες και κινδυνεύουν από διακρίσεις και περιθωριοποίηση. Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο, διασφαλίζουν την πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταρρίπτοντας τα χωροχρονικά όρια, ενώ ταυτόχρονα την αναβαθμίζουν. Ωστόσο, αποδεικνύεται ότι ενώ η τεχνολογία, οι εξειδικευμένες γνώσεις/δεξιότητες είναι σύμμαχος της ανθρωπότητας στην προσπά-

θεία της να επιβιώσει και να εξελιχθεί, από μόνη της δεν δύναται να επιλύσει όλες τις αντιξοότητες και να καλύψει όλο το εύρος των εκπαιδευτικών αναγκών. Ο ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα, η αφοσίωση στο παιδαγωγικό έργο, η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η ευελιξία και η ενσυναίσθηση αποτελούν το ισχυρότερο εφόδιο προς την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875.
- Baker, S., Anderson, J., Burke, R., De Fazio, T., Due, C., Hartley, L., Molla, T., Morison, C., Mude, W., Naidoo, L., & Sidhu, R. (2022). Equitable teaching for cultural and linguistic diversity: exploring the possibilities for engaged pedagogy in post-COVID-19 higher education. *Educational Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2015293>.
- Briskin, L. (2015). Activist feminist pedagogies. Privileging agency in troubled times. In T. P. Light, J. Nicholas, & R. Bondy (Eds.), *Feminist Pedagogy in Higher Education: Critical Theory and Practice* (pp. 57-86). Wilfred Laurier University Press.
- Castaño-Muñoz, J., Colucci, E., & Smidt, H. (2018). Free digital learning for inclusion of migrants and refugees in Europe: a qualitative analysis of three types of learning purposes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 1-22. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3382>.
- Council of Europe. (2023). *Young refugees*. <https://www.coe.int/en/web/youth/young-refugees>.
- Creelman, A., & Witthaus, G. (2018). *Facilitated MOOC support - closed bubbles in an open sea. The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. Maastricht, Netherlands*. EADTU. 31-34.
- Crivello, G., & Morrow, V. (2020). Against the odds: why some children fare well in the face of adversity. *The Journal of Development Studies*, 56(5), 999-1016. <https://doi.org/10.1080/00220388.2019.1626837>.
- European Commission. (EC). *She figures 2021: gender in research and innovation Greece*. European Commission Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/research_and_innovation/strategy_on_research_and_innovation/documents/ec_rtd_she-figures-2021-country-fiche-greece.pdf.
- Gilodi, A., Richard, C., Albert, I., & Nienaber, B. (2023). The vulnerability of young refugees living in reception Centres in Luxembourg: an overview of conditions and experiences across subjective temporal imaginaries. *Social Sciences*, 12(2), 102. <https://doi.org/10.3390/socsci12020102>.
- González-Falcón, I., Arroyo-González, M. J., Berzosa-Ramos, I., & Dusi, P. (2022). I do the best I can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Frontiers in Education*, 7, 1006026. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006026>.
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://www.perlego.com/book/1431546/interviews-in-qualitative-research-pdf>.
- Kousiakis, S., James, A., & Benasuly, D. (2016). *Don't forget us: voices of young refugees and migrants*

- in Greece*. Mercy Corps and Norwegian Refugee Council. https://www.mercycorps.org/sites/default/files/2019-11/Dont_Forget_Us_Report_0.pdf.
- Mason, B., & Buchmann, D. (2016). *ICT4Refugees - A report on the emerging landscape of digital responses to the refugee crisis*. Bonn and Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. https://regasus.de/online/datastore?epk=74D5roYc&file=image_8_en.
- Metzner, F., Adekunle, A., Wichmann, M. L.-Y., Zernila, Z., Schneider, L., Schlachzig, L., Richters, J., Heumann, S., & Daniel, M. (2022). Experiences of discrimination and everyday racism among children and adolescents with an immigrant background – results of a systematic literature review on the impact of discrimination on the developmental outcomes of minors worldwide. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.805941>.
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). “The teacher is not a magician”: teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4 (7), 42-55. <https://doi.org/10.31458/iejes.605255>.
- Moorhouse, B. L., & Tiet, M. C. (2021). Attempting to implement a pedagogy of care during the disruptions to teacher education caused by COVID-19: A Collaborative Self-study. *Studying Teacher Education*, 17(2), 208–227. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1925644>.
- Moser-Mercer, B., Hayba, E., & Goldsmith, J. (2016). *Higher education spaces and protracted displacement: How learner-centered pedagogies and human-centered design can unleash refugee innovation*. Paper for 2016 UNESCO Chair Conference on Technologies for Development: From Innovation to Social Impact (Tech4Dev Conference), Lausanne, Switzerland 2-4 May 2016. http://cooperation.epfl.ch/files/content/sites/cooperation/files/Tech4Dev%202016/1216-Moser-Mercer-SE03-HUM_Full%20Paper.pdf.
- Moskal, M., & North, A. (2017). Equity in education for/with refugees and migrants—toward a solidarity promoting interculturalism. *European Education*, 49(2-3), 105-113. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1343088>.
- Mupenzi, A., Mude, W., & Baker, S. (2020). Reflections on COVID-19 and impacts on equitable participation: the case of culturally and linguistically diverse migrant and/or refugee (CALDM/R) students in Australian higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1337–1341. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824991>.
- Nicolai, S., Sarwar, M. B., & Kosbar, Y. (2023). *Digitally powered 'learning to earning' for displaced young people and adolescent girls and young women*. ODI.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press. Original work published in 1984.
- OECD. (2017). Chapter 7. The under-representation of women in STEM fields. In *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle* (pp. 105-112). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-10-en>.
- OECD/European Union. (2018). *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*. OECD Publishing/European Union. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-en>.
- Ortega, Y., & Oxford, R. (2023). Immigrants' and refugees' 'funds of knowledge(s)' on the path to intercultural competence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2170389>.

- Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., & Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging—Somali immigrant adolescents' experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(sup2). <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532>.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-44. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>.
- Sengupta, E., Reshef, S., & Blessinger, P. (2019). Creating a borderless world of education for refugees. In E. Sengupta, & P. Blessinger (Ed.), *Language, teaching, and pedagogy for refugee education. Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 15* (pp. 181-191). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120180000015013>.
- United Nations (UN). (n.d.). *Education 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) Greece. (n.d.) *Refugee and migrant children*. <https://www.unicef.org/greece/en/refugee-and-migrant-children>.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (April, 2021). *Migration. In 2020, the number of international migrants reached 281 million; 36 million of them were children*. <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (n.d.). *Refugee connected education challenge*. <https://www.unhcr.org/what-we-do/build-better-futures/education/refugee-connected-education-challenge>.
- Ylitapio-Mäntylä, O., & Mäkiranta, M. (2020). Embedding feminist pedagogies of care in research to better support San youth in South Africa. In H. R. Wright, & M. Høyen (Eds.), *Discourses we live by narratives of educational and social endeavour* (pp. 485-499). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0203>.
- Zholdoshaliev, R., Teng, J. X., Ayyappan, A., & Tu, B. (Eds.) (2022). *Leveraging innovative technology in literacy and education programmes for refugees, migrants and internally displaced persons*. UNESCO. Institute for Lifelong Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED627597>.
- Lionarakis, A., Papadimitriou, S., & Ioakimidou, V. (2019). The Hellenic Open University: Innovations and challenges in Greek higher education. *Open Education –The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1), 6-22. <https://doi.org/10.12681/jode.20211>.
- Πλιόγκου, Β., & Σιδηροπούλου, Χ. (2022). Εξ αποστάσεως πρακτική άσκηση μελλοντικών εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης εν μέσω υγειονομικής κρίσης COVID-19: Οι φοιτήτριες/φοιτητές αξιολογούν την εμπειρία τους. Στο Ε. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, Γ. Τζάρτζας (Επιμ.), *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης*, Τόμος Α (σσ. 273-301). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σακκούλα, Ν. (2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/-τριών την περίοδο της πανδημίας. Αναπαραστάσεις διευθυντών/-τριών κι εκπαιδευτικών. Πρακτικά 11ου Συνεδρίου για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές, 26-28 Νοεμβρίου, 2021. Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *ICODL*, 11(2), 45-54, <https://doi.org/10.12681/icodl.3537>.

- Τάτσιου, Ε. (2021). Οργάνωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Ο πολύπλευρος ρόλος του διευθυντή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Θράκης την περίοδο του COVID-19. *Πρακτικά 1ου Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνέδριου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές - Προτάσεις*, 3-5 Ιουλίου, 2020. Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), Τόμος 1 (σσ. 363-372). <https://doi.org/10.12681/online-edu.3246>.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης-Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioles_2018_Thematike_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete.

ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΓΑΜΟ, ΤΗΝ ΠΡΟΙΚΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΕΚΝΟΠΟΙΗΣΗ

Π. Γιαβρίμης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χ. Ζήση

Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

Λ. Πετρά

Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

Περίληψη

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το γάμο, την προίκα και την τεκνοποιία. Οι συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε ήταν δεκατρείς εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της Λέσβου. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Ο οδηγός συνέντευξης κατά την κατασκευή του στηρίχθηκε στις έρευνες του Γεώργια, του European Values Study και της υπόλοιπης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας για τις αξίες. Από τον λόγο των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τους διακριτούς ρόλους του πατέρα και της μητέρας, όπως λειτουργούσαν στην παραδοσιακή οικογένεια και τείνουν να γίνουν παράλληλοι και συμπληρωματικοί. Ο θεσμός του γάμου με την παραδοσιακή έννοια, αποδυναμώνεται, ενώ παραμένει υψηλά, ως αξία, όταν αποτελεί συνειδητή επιλογή συμβίωσης. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, επιλέγουν το θρησκευτικό γάμο, έναντι άλλων μορφών συμβίωσης. Θεωρούν όμως απαραίτητη την ύπαρξη μόνιμης σχέσης, καθώς και την ύπαρξη δύο γονέων, διαφορετικού φύλου, για την απόκτηση παιδιού. Από την έρευνα προέκυψε, επίσης, ότι η προίκα αποτελεί μια άτυπη υποχρέωση οικονομικής υποστήριξης των γονέων στο ξεκίνημα της ζωής του νέου ζευγαριού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, αξίες, γάμος, προίκα, τεκνοποιία.

Εισαγωγή

Στις απαρχές του 20ου αιώνα η έννοια της αξίας προσεγγιζόταν ως ένα δεδομένο με εμπειρικό περιεχόμενο, προσιτό στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας και με σημασία που την καθιστούσε αντικείμενο εν δυνάμει δραστηριότητας (Timasheff & Theodorson, 2005). Ο Parsons τοποθετεί τις αξίες αποκλειστικά στο χώρο των ιδεών και τις ορίζει ως ηθικές πεποιθήσεις στις οποίες προσφεύγουν τα άτομα για την τελική αιτιολόγηση των πράξεών τους (Spates, 1983). Ο πρώτος κοινωνιολογικά προσανατολισμένος ορισμός αναφέρεται στην αξία ως μία σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, από ένα άτομο ή κοινωνική ομάδα, που διαμεσολαβεί στην κοινωνική δράση (Parashar et al, 2004). Σύμφωνα με τη Λαμπίρη-Δημάκη (1989) οι αξίες είναι πεποιθήσεις με αξιολογικές κρίσεις, που συσχετίζουν ιδιότητες αντικειμένων, καταστάσεων, πράξεων και συμπεριφορών με ανθρώπινες προτιμήσεις και αντιλήψεις. Αποτελούν κανονιστικό ή δεοντολογικό μήνυμα, που λειτουργεί ως προτροπή προς το δρων υποκείμενο και ρυθμιστικό κοινωνικό παράγοντα της δράσης του, μαθαίνονται τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο, αλλά και μέσω των άλλων κοινωνικών συστημάτων με τα οποία το άτομο έρχεται σε επαφή. Ο Schwartz (1994, 2012) προσδιορίζει τις αξίες ως επιθυμητούς κατά περίπτωση στόχους, που ποικίλουν σε σημασία και λειτουργούν σαν κατευθυντήριες γραμμές κάθε ατόμου ή κοινωνικής ομάδας. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, οι αξίες ως στόχοι εξυπηρετούν τα συμφέροντα κάποιου κοινωνικού φορέα, παρακινούν σε δράση, δίνοντας κατεύθυνση και συναισθηματική ένταση, λειτουργούν ως πρότυπα αξιολόγησης, δικαιολογούν τη δράση, αποκτώνται μέσω της κοινωνικοποίησης στις κυρίαρχες αξίες της ομάδας και των προσωπικών εμπειριών των ατόμων (Cieciuch, & Schwartz, 2012, Schwartz, 1994). Ιδεολογίες (πολιτικές, θρησκευτικές κλπ) επιχειρούν να καταστήσουν ενιαίους αξιακούς κώδικες με την σύνθεση κοινών σημείων σε γενικές αρχές ή οδηγούν στην ύπαρξη ανταγωνιστικών πομπών με αντιθετικά μηνύματα που στοχεύουν στον επηρεασμό των αξιακών κωδίκων του υποκειμένου (Γκοτοβός, 1996).

Η κοινωνική ενσωμάτωση διαμορφώνεται στη βάση κοινά αποδεκτών αξιών, ρόλων και κανόνων οι οποίοι εσωτερικεύονται μέσω της θεσμοποίησης. Η θεσμοθέτηση δε των αξιών σε μια κοινωνική ομάδα παράγει ένα τέλειο αποτέλεσμα αρμονικής συνύπαρξης χωρίς διαμάχες (Spates, 1983). Κατά τον Parsons, οι αξίες νοηματοδοτούνται ως η υποχρέωση του ατόμου να υποστηρίξει ορισμένες απόψεις ή τύπους δράσεων για το γενικό συμφέρον και μέσω αυτών να καθορίσουν το ρόλο τους στο κοινωνικό σύνολο. Οι Timasheff & Theodorson (2005) θεωρούν ότι τα παραπάνω δεν καλύπτουν όλες τις έννοιες των αξιών. Θεωρούν ορθότερη την άποψη ότι οι κοινωνικές αξίες «είναι αντικείμενα επανειλημμένων μαζικών ή συλλογικών προσπαθειών».

Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των αξιών

Ο Durkheim υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες για να επιβιώσουν απαιτείται να υπάρχει μεταξύ των μελών τους ένας ελάχιστος βαθμός συναίνεσης (κανόνων, αξιών, κ.λπ.), που θα εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή. Χρειάζεται μια «άτυπη συμφωνία σχετικά με τις αξίες» για να επιβιώσει η κοινωνία (Γιαβρίμης, 2022). Ο κοινός τρόπος σκέψης και οι αξίες, είναι αναγκαία για τη διατήρηση της κοινωνίας υποστηρίζει ο Durkheim. Οι ηθικές αξίες καθοδηγούν την δράση του υποκειμένου νοηματοδοτώντας τον κόσμο που το περιβάλλει, αποτιμώντας τη συνολική του παρουσία και προσφέροντας μιας μορφής κοινωνική ταυτότητα (Γιαβρίμης και συν., 2017). Οι αξίες λειτουργούν διαφορετικά για διαφορετικούς ανθρώπους και νοηματοδοτούνται διαφορετικά (Weisner, 2007). Ο Parsons τονίζει ότι η τάξη και η σταθερότητα σε μια κοινωνία εξασφαλίζονται όταν τα μέλη της εσωτερικοποιήσουν το πολιτισμικό υποσύστημα στο οποίο είναι ενσωματωμένες οι βασικές αξίες, οι αποδεκτοί κοινωνικοί κανόνες, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις (Λάμνιαν, 2001). Ο πυρήνας των κοινών αξιών λειτουργεί ως ενοποιητικός και απαραίτητος παράγοντας για την ίδια την κοινωνία (Πετμεζίδου, 1996. Ψυχοπαίδης, 2008). Η συμμόρφωση σε κοινές αξίες δεν θεωρείται καταπίεση, αφού η εσωτερίκευση των αξιών και η δράση του ατόμου σύμφωνα με αυτές, το απαλλάσσει από τον εξωτερικό εξαναγκασμό (Blackledge et al, 2004).

Η «ανομία», η εξασθένηση των παραδοσιακών αξιών, η χαλάρωση των κανόνων συμπεριφοράς είναι ο αντίποδας της κοινωνικής συνοχής. Κάποιες φορές η τήρηση των κανονιστικών αξιών είναι αδύνατη λόγω της κοινωνικής θέσης και αυτό οδηγεί στην ανομία (Ritzer, 2012). Η έλλειψη κοινών κανόνων δείχνει έλλειψη συνοχής της κοινωνικής ομάδας ή της κοινωνίας (Μουσουρού, 1994). Ο Merton συμπληρωματικά αναφέρει ότι υπάρχουν αντιφάσεις μεταξύ των πολιτιστικών αξιών των μελών μιας κοινωνίας. Οι αξίες αυτές δεν επιβάλλονται αλλά αναμένεται να ακολουθηθούν από όλα τα μέλη της συλλογικότητας, αξίες όπως η ειλικρίνεια, η οικογένεια, ο πατριωτισμός, η οικονομική επιτυχία κ.ά. Οι βασικές αξίες μιας κοινωνίας όμως μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση είτε μεταξύ τους, είτε λόγω των διαφορετικών κοινωνικών ρόλων του ατόμου (Mongardini et al, 1998).

Στη μαρξιστική θεωρία οι κοινωνικές συγκρούσεις και τα αντικρουόμενα συμφέροντα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων είναι κύριο χαρακτηριστικό της κοινωνίας, που χωρίζεται σε δύο κύριες τάξεις. Οι ιδέες, αξίες και οι απόψεις της κυρίαρχης τάξης παρουσιάζονται ως μόνες σωστές και έγκυρες και αποτελούν μέσο υποταγής των κατώτερων τάξεων. Είναι το προκάλυμμα των πραγματικών σχέσεων (Μαρξ, 1959). Οι αξίες, οι κανόνες, οι ιδέες, ο τρόπος ζωής είναι σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση, ταξικά προκαθορισμένοι, συγκροτούν την κυρίαρχη ιδεολογία, εξυπηρετούν τα συμφέροντα

και τις ανάγκες της κυρίαρχης τάξης (Μαρξ, 2002). Η σημασία των αξιών στην διατήρηση των κοινωνικών τάξεων είναι τόση που η κατάρρευση τους οδηγεί σε νέες τάξεις και πολιτικά σχήματα με διαφορετική ακόμα και αντίθετη ιδεολογία (Λεβί, 1993). Οι αξίες ως μέρος της κυρίαρχης ιδεολογίας αποτελούν μέσο ένταξης σε συγκεκριμένη τάξη και παραμονής σε αυτήν, αλλά και μηχανισμό διατήρησης των συγκεκριμένων τάξεων. Οι αξίες είναι σημαντικές για τους Μαρξιστές, γιατί αυτές διαφοροποιούν τους ανθρώπους (Γιαβρίμης και συν., 2017). Η επικράτηση του καπιταλισμού σχετίζεται με την επικράτηση των επιλεγμένων από αυτόν αξιών. Το οικονομικό νόημα στις πράξεις των πολιτών (η αξία των πραγμάτων) σχετίζεται με τον αξιακό κώδικα και τον πολιτισμό τους, για αυτό οι αξίες έχουν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση τους στην κυρίαρχη κοινωνική τάξη (Καστοριάδης, 1985).

Ο Weber χρησιμοποίησε τον όρο αξίες-ιδέες για να αποδώσει τις ηθικές ιδέες ή αρχές που είναι αποδεκτές ή επιβεβλημένες στο πλαίσιο μιας κοινωνίας και προσανατολίζουν τους τρόπους δράσης των ανθρώπων σε συγκεκριμένα κοινωνικοϊστορικά πλαίσια, γι' αυτό και είναι διαφορετικές σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Αντωνοπούλου, 2008). Παρόλα αυτά, δεν θεωρούσε τις αξίες ως δομικό στοιχείο μιας κοινωνίας στο σύνολό της, αλλά σαν μέσο προσωπικού προσανατολισμού, οι οποίες αξιολογούνται και εσωτερικεύονται από τα άτομα ανάλογα με τα συμφέροντα που εξυπηρετούν (Τερλεξής, 1999α.β.γ). Ενώ ο Habermas, βασικός εκπρόσωπος της κριτικής θεώρησης, θεωρεί ότι η κοινωνία του ανθρώπου είναι οργανωμένη γύρω από ορισμένες ιδέες (αξίες, κανόνες) που κατά την ιστορική εξέλιξη αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ ή καθολικότητα (Graib, 2009).

Οι Berger και Luckman (1966) θεωρούν τις αξίες «τυποποιήσεις» της κοινωνικής ζωής, τις οποίες οι άνθρωποι αξιοποιούν δημιουργικά στην καθημερινή τους δράση σ' ένα οργανωμένο κόσμο, συγκροτώντας και ανασυγκροτώντας την κοινωνική δομή. Οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί εστιάζουν στην ανάπτυξη των αξιών κατά τη διαδικασία της κοινωνικής διαντίδρασης (Graib, 2009:193).

Ο Giddens (1996) εισάγει μια άλλη διάσταση. Η αλλαγή στον γνωστικό προσανατολισμό μιας κοινωνίας σχετίζεται με αλλαγές στην διάταξη των αξιών στο αξιακό σύστημα και τον προσανατολισμό των αξιών στην εποχή της νεωτερικότητας. Η γνώση η οποία ανακλά στην κοινωνική δραστηριότητα εξαρτάται από το ρόλο των αξιών. Αξίες και εμπειρική γνώση αλληλοεπηρεάζονται. Η ανάπτυξη της εμπειρικής γνώσης δεν αρκεί για να μας κάνει ικανούς να αποφασίζουμε μεταξύ αξιακών θέσεων, ενώ οι αξίες και ο ρόλος τους αλλάζει από την προνεωτερική στη νεωτερική εποχή, καθώς οι ανάγκες και οι προτεραιότητες διαφοροποιούνται (Giddens, 2009).

Συνοψίζοντας την παρουσίαση της θέσης και λειτουργίας των αξιών στην κοινωνική πραγματικότητα είδαμε ότι οι αξίες αποτελούν απαραίτητο υποσύστημα σε κάθε κοινωνία. Για τους οπαδούς του (δομο)λειτουργισμού οι αξίες λειτουργούν ως ενοποιητικός παράγοντας για την ίδια την κοινωνία και τα μέλη της, ενώ για τους θεωρητικούς της

σχολής των συγκρούσεων θεωρούνται μέσο αναπαραγωγής ταξικών και άλλων ανισοτήτων. Απ' την άλλη οι θεωρητικοί της ερμηνευτικής προσέγγισης δεν θεωρούν τα μέλη μιας κοινωνίας παθητικούς αποδέκτες των αξιών, αλλά δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλληλόδραση μεταξύ των δρώντων υποκειμένων και του βασικού πυρήνα των αξιών της κοινωνίας. Αντίθετα οι οπαδοί της κριτικής σχολής εστιάζουν στους μηχανισμούς που εξασφαλίζουν την αποδοχή των αξιών μέσα από συγκεκριμένα πολιτισμικά πρότυπα και κάνουν λόγο για πολιτισμική καταπίεση (Γιαβρίμης και συν., 2017).

Εκπαιδευτικοί και αξίες

Οι προσωπικές αξίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το ποιες είναι οι αποτελεσματικές προσωπικές αξίες στην ποιοτική αξιακή εκπαίδευση. Παράλληλα, οι καταστάσεις με τις οποίες έρχονται σε επαφή στην επαγγελματική τους ζωή τους οδηγούν να αναπτύξουν αξίες που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις αυτές (Brady, 2011). Η επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Fisher (2013) μπορεί να αποδοθεί ως μια σύνθεση απόψεων και πεποιθήσεων που ο δάσκαλος φέρει και αφορούν στη σχέση του με μαθητές, συναδέλφους, υπαλλήλους, γονείς και κηδεμόνες όλους αυτούς που εμπλέκονται στη ζωή του εκπαιδευτικού. Οι πεποιθήσεις αυτές τον «καθοδηγούν» στις καθημερινές του επαγγελματικές δραστηριότητες και την επαφή του με τα άτομα με τα οποία αλληλοεπιδρά. Είναι ουσιαστικό να κατανοηθεί ότι ένας σαφώς καθορισμένος κώδικας δεοντολογίας για εκπαιδευτικούς δεν είναι ακόμα ένα από τα τυπικά προσόντα που πρέπει ένας εκπαιδευτικός να έχει αλλά περισσότερο ένα σύνολο από «ιδεώδη» που αυτός ο εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να πραγματώσει (Γιαβρίμης και συν., 2017).

Σύμφωνα με τον Weber ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει τις αξίες και τα ιδεώδη του, αλλά στην τάξη οφείλει να λειτουργεί με αξιολογική ουδετερότητα. Χρέος του εκπαιδευτικού είναι όχι μόνο να είναι ουδέτερος αλλά επιπλέον να μάθει στους μαθητές του να ακούν και να επεξεργάζονται, ακόμα και όσα μηνύματα είναι «ενοχλητικά» για αυτούς, δεν ταιριάζουν δηλαδή με τις αξίες και τις αντιλήψεις τους. Μένει στα γεγονότα και διδάσκει στο μαθητή του τα μέσα με τα οποία θα πραγματώσει τους στόχους, που θέτει με βάση τη δική του αξιολογική κρίση (Λαμπίρη-Δημάκη, 1989).

Σύμφωνα με τους Hauser-Cram et al. (2003), όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι αξίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση, των γονέων των μαθητών, διαφέρουν από τις δικές τους τείνουν να θεωρούν τα παιδιά αυτά λιγότερο ικανά για μάθηση και έχουν μικρότερες προσδοκίες από αυτά για ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτή η διαφορά αξιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών και επηρεάζει περισσότερο την αντίληψη για την πρόοδο στη γλώσσα, παρά για τα μαθηματικά. Η έρευνα των Halstead και Xiao (2010) τονίζει τη σημασία του

κρυφού αναλυτικού προγράμματος στην αξιακή εκπαίδευση, καθώς περνά αξίες που δεν προβάλλονται επίσημα. Θέματα τέτοια είναι οι κανόνες που μπορεί να παρακούσει κανείς, η ανοχή στην κυρίαρχη συμπεριφορά του δασκάλου κ.ά. (Brady, 2011).

Ο Freire θεωρεί ουσιώδεις αξίες του «ανθρώπινου και ευαίσθητου» εκπαιδευτικού την ταπεινοφροσύνη, την αγάπη, το κουράγιο, την ανοχή και την αποφασιστικότητα (Freire 1998 στο Brady, 2011: 58). Ο Kansanen εστιάζει σε τέσσερα βασικά αξιακά διλλήματα ενός εκπαιδευτικού στην τάξη: α) στην εκπαιδευτική του εργασία, στη συμπεριφορά των μαθητών, στα δικαιώματα των μειονοτήτων και στους κανόνες που αλληλοεμπλέκονται στο σχολείο. Έρευνα σε σχολεία της Κύπρου της Γεροσίμου (2012) έδειξε ότι το αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την παρουσία τους στην τάξη και οι πεποιθήσεις τους αντανakλούν στη συμπεριφορά τους και ειδικότερα στην συμπερίληψη όλων των παιδιών. Οι επαγγελματικές τους ανάγκες σχετίζονται με τις κυρίαρχες αξίες τους και αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε προσπάθεια ικανοποίησης επαγγελματικών αναγκών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε ήταν δεκατρείς εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της Λέσβου. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους αποτυπώνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων ποιοτικής έρευνας.

A/A	Ειδικότητα/φύλο	Οικογενειακή κατάσταση	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας
N1	Νηπιαγωγός	Έγγαμη με παιδί	37	8
N2	Νηπιαγωγός	Διαζευγμένη με ένα παιδί	44	14
N3	Νηπιαγωγός	Έγγαμη με ένα παιδί	51	28
Δ1	Δάσκαλος	Άγαμος	27	4
Δ2	Δασκάλα	Έγγαμη με παιδί	30	3
Δ3	Δάσκαλος	Έγγαμος με 2 παιδιά	37	9
Δ4	Δασκάλα	Έγγαμη με 3 παιδιά	43	19
Δ5	Δασκάλα	Έγγαμη με 2 παιδιά	47	16
Δ6	Δάσκαλος	Διαζευγμένος με 2 παιδιά	52	29
K1	Φιλολόγος/καθηγήτρια	Διαζευγμένη με ένα παιδί	42	13
K2	Χημικός/καθηγήτρια	Έγγαμη με 2 παιδιά	43	15
K3	Φυσικός/καθηγητής	Διαζευγμένος με 2 παιδιά	48	23
K4	Αγγλικών/καθηγήτρια	Έγγαμη με παιδί	52	30

Εργαλείο έρευνας

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Ο οδηγός συνέντευξης κατά την κατασκευή του στηρίχθηκε στις έρευνες του Γεώργα (1986. 1994. 2002), του European Values Study (1999. 2004. 2008) και της υπόλοιπης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας για τις αξίες που αναπτύχθηκε παραπάνω. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από τέσσερεις θεματικούς άξονες, και περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για την περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για θέματα στο πλαίσιο των αξιών. Συγκεκριμένα οι θεματικοί άξονες εστίαζαν σε θέματα όπως: α) στη διαμόρφωση των αξιών και την ενδεχόμενη τροποποίησή τους από την οικονομική κρίση, β) στο θεσμό του γάμου, τους ρόλους των συζύγων στη σύγχρονη οικογένεια, την ανατροφή των παιδιών, τις νέες μορφές οικογένειας και πώς όλα τα παραπάνω συνδέονται με την οικονομική κρίση, γ) σε κοινωνικές και πολιτικές αξίες, όπως η θρησκεία, η εμπιστοσύνη σε ανθρώπους και θεσμούς, η εκπαίδευση, η εργασία, το περιβάλλον, η δημοκρατία, το προσφυγικό ζήτημα και στον τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Στη παρούσα εργασία αναλύονται μόνο οι ενότητες του οδηγού που αναφέρονται στον γάμο ως θεσμού, στην προίκα και στην τεκνοποιία.

Διαδικασία έρευνας

Ως προς τη επιλογή των συμμετεχόντων για την ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε εκπαιδευτικούς που θεωρήθηκαν κατάλληλοι για να μπορέσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να μπορούν να παράσχουν επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το υπό έρευνα θέμα. Η τεχνική που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας. Για την επιλογή των ατόμων λήφθηκαν υπόψη το φύλο, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, η ηλικία και η οργανικότητα του σχολείου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε στον φυσικό χώρο των εκπαιδευτικών. Στη διάρκεια της επικοινωνίας μαζί τους οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για τη φύση της ποιοτικής έρευνας και διευκρινίστηκαν οι λεπτομέρειες διεξαγωγής της συνέντευξης, ώστε να συναφθεί το «αφηγηματικό συμβόλαιο». Επίσης, δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις αναφορικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας και εξασφαλίστηκε η άδεια ηχογράφησης της συνέντευξης. Στη συνέχεια έγινε η μεταγραφή του λόγου των εκπαιδευτικών και η ανάλυσή του. Η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα της κατηγοριοποίησης διασφαλίστηκαν μέσω της εφαρμογής των κανόνων της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Κυριαζή, 2010. Τσιώλης, 2014).

Ευρήματα

Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων στο λόγο των εκπαιδευτικών καταγράφονται οι απόψεις τους για το γάμο, την προίκα και την τεκνοποιία.

Γάμος

Όσον αφορά στο θεσμό του γάμου δεν υπάρχει μια σαφής διαμορφωμένη στάση. Συγκεκριμένα, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο γάμος είναι σημαντικός θεσμός για τη δημιουργία οικογένειας. Στο λόγο τους καταγράφεται η σημαντικότητα του όρου με την ουσιαστική της διάσταση. Μπορεί να υφίσταται με την έννοια της επιλογής του τρόπου κοινής ζωής μεταξύ του ζευγαριού χωρίς να έχει συγκεκριμένη μορφή:

Δ2: ... ο γάμος είναι σημαντικός θεσμός στην κοινωνία, αλλά όχι ως το τυπικό κομμάτι, αλλά το ουσιαστικό κομμάτι της συμβίωσης μ' έναν άνθρωπο που έχει επιλέξει και σέβεται ο ένας τον άλλον και ίσως θέλουν να δημιουργήσουν οικογένεια μαζί ή απλά να συμβιώσουν χωρίς παιδιά.

K4: ...ένας θεσμός ... κατά παράδοση ... Για μένα δεν έχει καμιά σημασία.

K2: Δεν είναι απαραίτητος ... Όχι ότι πρέπει οπωσδήποτε κάποιος να παντρευτεί.

K3: Πρέπει να πάψει να ισχύει. Σύμφωνα συμβίωσης. Γιατί τότε και τα παιδιά θα πάψουν να θέλουν βασιλόπουλα και θα ζουν την πραγματικότητα όπως είναι. Και όταν τη ζεις από μικρός δεν σου φαίνεται όταν μεγαλώσεις.

Δ1: ...πρέπει να υφίσταται σαν αξία, αλλά με οποιαδήποτε μορφή μπορεί να γίνει αυτό.

K4: ...ένας θεσμός που, κατά παράδοση, υφίσταται πάρα πολύ στην Ελλάδα... Ο καθένας πρέπει να επιλέξει τον τρόπο που θα συμβιώσει, κάνοντας είτε πολιτικό, είτε θρησκευτικό (γάμο) είτε σύμφωνα συμβίωσης. Για μένα δεν έχει καμιά σημασία.

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων, προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στο γάμο εστιάζουν περισσότερο σε μια συνθήκη συμβίωσης δύο ατόμων που επιλέγουν να ζήσουν μαζί, χωρίς εξαναγκασμό και με τα δικά τους κριτήρια επιλογής.

Δ3: Ο γάμος είναι μια συνθήκη εντελώς ξεχωριστή και ιδιαίτερη.

N1: ... μια συμφωνία ας πούμε ... από καρδιάς ... δηλαδή .. συμφωνία που να τηρείται μεταξύ δυο ανθρώπων.

Δ2: ... ο γάμος ... ως... ουσιαστικό κομμάτι της συμβίωσης μ' έναν άνθρωπο που έχει επιλέξει και σέβεται ο ένας τον άλλον και ίσως θέλουν να δημιουργήσουν οικογένεια μαζί ή απλά να συμβιώσουν χωρίς παιδιά.

Ενώ, παράλληλα, επισημαίνουν τη δυσκολία δημιουργίας και διατήρησης αυτής της «συνθήκης»:

N2: Νομίζω πως είναι πολύ δύσκολη υπόθεση.

Δ3: Ο γάμος είναι ... ένας συνεχής αγώνας.

K4: ... για να λειτουργήσει καλά χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και από τις δύο πλευρές.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός γάμου τη συμφωνία των χαρακτήρων, τον έρωτα, την κατανομή στις δουλειές που αφορούν όλη την οικογένεια και τον σεβασμό μεταξύ των συντρόφων:

N1: είναι καθαρά θέμα σωστής συνύπαρξης δύο ανθρώπων. ... να υπάρχει απλά μια συμφωνία ας πούμε ...ε... από καρδιάς όμως όχι, δηλαδή ... συμφωνία που να τηρείται μεταξύ δυο ανθρώπων.

N2: ... όταν ταιριάζουν δύο άνθρωποι και όταν υπάρχει αγάπη και τα βρίσκουνε ...

Δ2: ... σέβεται ο ένας τον άλλον ...

Δ4: Το ζευγάρι πρέπει να κάνει μια δίκαιη κατανομή ευθυνών σε όλους τους τομείς για να υπάρχει και μια καλή πορεία στη λειτουργία της οικογένειας.

Σχετικά με την ερώτηση «Τι είδους γάμο ή σχέση θα κάνατε;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που πήραν μέρος στην έρευνα επέλεξαν τον θρησκευτικό γάμο. Αρκετοί ήταν αυτοί που δήλωσαν τον πολιτικό γάμο, και ελάχιστοι το σύμφωνο συμβίωσης ή δεν είχαν συγκεκριμένη προτίμηση ή απέρριπταν τέτοιες κοινωνικές συμβάσεις.

Στη διερεύνηση των διαφυλικών διαφοροποιήσεων για τους ρόλους της μητέρας και του πατέρα ιδιαίτερα ηχηρή εμφανίζεται η άποψη των γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνας. Σύμφωνα με αυτή, στη σύγχρονη οικογένεια οι γυναίκες έχουν αναλάβει μεγαλύτερο βάρος ευθυνών απ' ότι οι άνδρες, δεδομένου ότι ο βασικός ρόλος τους μέσα στο σπίτι δεν τροποποιήθηκε ριζικά και ουσιαστικά ενώ παράλληλα εργάζονται και εκτός του οίκου:

N2: ... η γυναίκα επωμίζεται τα περισσότερα δηλαδή και δουλειά έξω και δουλειά στο σπίτι και το μέγλωμα των παιδιών και ...

N3: ... η γυναίκα έχει επωμιστεί τώρα πια με πιο πολλές ευθύνες από ότι ο άνδρας.

Δ2: Η θέση της έχει βελτιωθεί αλλά έχει περισσότερες ευθύνες στην οικογένεια από τον άντρα.

K4: ... θεωρώ ότι οι ευθύνες της γυναίκας και οι υποχρεώσεις της είναι περισσότερες.

Ο πολυσύνθετος ρόλος των γυναικών στη σύγχρονη οικογένεια αναγνωρίζεται και από το λόγο άνδρα εκπαιδευτικού όταν υποστηρίζει ότι:

Δ3: ... έχουν αμβλυνθεί τα μέτωπα πάνω στα οποία παλεύει μια γυναίκα σήμερα.

Παράλληλα, είναι πολύ σημαντικές οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους της μητέρας και του πατέρα, όπως αυτές διαφοροποιούνται σύμφωνα με το φύλο των ερωτώμενων μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η πλειοψηφία των ανδρών υποστηρίζει ότι οι ρόλοι είναι ισομερώς κατανομημένοι ανάμεσα στη μητέρα και τον πατέρα. Συγκεκριμένα, δύο από τους ερωτώμενους άνδρες εκπαιδευτικούς είναι κατηγορηματικοί ότι οι ρόλοι της μητέρας και του πατέρα δεν είναι πλέον οι παραδοσιακοί, αλλά έχουν αμβλυνθεί και από τις δύο πλευρές με αποτέλεσμα να είναι σχεδόν εξισωμένοι:

Δ3: Η αλήθεια είναι πως δεν είναι όπως παλιά ... Τόσο από την γυναίκα όσο και από τον άνδρα. ... Έχουν ... αλλάξει οι ρόλοι.

K3: Σήμερα και των δύο ο ρόλος είναι ίδιος. Μαζί κάνουν τα πάντα. Σήμερα στα νέα ζευγάρια τα πράγματα είναι ισότιμα.

Μια διαφορετική εικόνα εκφράζεται στο λόγο άλλου εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει την ίση και δίκαιη κατανομή των ρόλων ανάμεσα στους δύο γονείς, αλλά παραδέχεται ότι δεν υφίσταται στην πραγματικότητα, ειδικότερα στις πιο παραδοσιακές κοινωνίες:

Δ1: ... οι ρόλοι των δύο φύλων πρέπει να είναι ίσοι. Όχι, δεν συμβαίνει. Κυρίως στα χωριά, όπου το αξιακό σύστημα είναι ακόμα περισσότερο παραδοσιακό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός άλλου άνδρα εκπαιδευτικού, ο οποίος αναγνωρίζει μεν την οικονομική συνεισφορά της μητέρας στη σύγχρονη οικογένεια, αλλά υποστηρίζει το ρόλο του πατέρα ως βασικού υπεύθυνου για την οικονομική, κοινωνική και ψυχολογική ευημερία της οικογένειας:

Δ6: ... Ο άντρας πρέπει να παρέχει, κατά τη γνώμη μου ασφάλεια στην οικογένεια, στα παιδιά και να φροντίζει να τους παρέχει τα προς το ζην. Μπορεί να παρέχει και η γυναίκα, αλλά ο υπόχρεος είναι ο άντρας... Δηλαδή και τα παιδιά και η γυναίκα, ότι και να λέμε τώρα, σήμερα αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς όταν ο άντρας μπορεί και τους παρέχει κάποια πράγματα.

Προίκα

Διερευνώντας τη διάσταση της έννοιας της προίκας στη σημερινή εποχή και το ρόλο της σε σύγκριση με το παρελθόν, αναδύθηκε από το λόγο των εκπαιδευτικών ως μια άγραφη, πλέον, υποχρέωση των γονέων προς τα παιδιά τους:

K1: Η προίκα καταργήθηκε, άτυπα όμως ... προίκα δίνεται ή ζητείται... Με κάποιον τρόπο... Ένα σπιτάκι να μας βοηθήσει λίγο καλύτερα να τα βγάλουμε πέρα, ένα χωράφι να βγάζουμε το λάδι είναι αποδεκτό και επιθυμητό, είτε το λέμε είτε το αποκρύβουμε.

Δ4: Στο πίσω μέρος όμως του μυαλού των γονιών πάντα θα υπάρχει το θέμα της προίκας... Έχει αποδυναμωθεί η έννοια αλλά δεν έχει εξαλειφθεί από το μυαλό μας.

Δ6: Σήμερα δεν έχουμε τη δυνατότητα ύστερα απ' όλα αυτά που συμβαίνουν να μαζέψουμε χρήματα και να τα μετατρέψουμε σε κινητή ή ακίνητη περιουσία για να τη μεταβιβάσουμε στα παιδιά μας, απλά περιοριζόμαστε να τους δώσουμε ότι μας έχουν αφήσει οι γονείς και δεν βρεθήκαμε στην ανάγκη να το εκποιήσουμε.

K4: Στην Ελλάδα ο απόηχος του θεσμού της προίκας υπάρχει, αλλά περισσότερο σαν μέσο διευκόλυνσης του ξεκινήματος της ζωής των παιδιών. Δηλαδή, οι γονείς, αφού εξασφαλίσουν τη μόρφωση των παιδιών προσπαθούν να τα βοηθήσουν και οικονομικά στο ξεκίνημα της οικογένειας με ό,τι υπάρχει από την περιουσία τους.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τον όρο προίκα επειδή, ως θεσμός, εμπεριείχε το βάρος του υποχρεωτικού, ιδιαίτερα για το γάμο του κοριτσιού:

N1: Είμαι κατά της έννοιας αυτής, δηλαδή νομίζω δεν θα έπρεπε να υπάρχει προίκα με τον όρο αυτό που τέλος πάντων υπήρχε παλιά.

Δ4: Δεν υπάρχει ο βραχνάς πώς θα την παντρέψω χωρίς προίκα.

Υποστηρίζουν, ουσιαστικά, την υποχρέωση αυτή των γονιών προς τα παιδιά τους, δίνοντας άλλη διάσταση. Την περιγράφουν ως μια υποχρέωση ισομερώς κατανεμημένη σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, εστιάζοντας στη μόρφωσή τους και τις ανάγκες τους:

N1: ... οι γονείς οφείλουν είτε έχουνε κορίτσια είτε αγόρια να κάνουνε ότι καλύτερο μπορούνε για να εξελιχθόνε τα παιδιά τους έτσι ώστε να μπορούν να σταθούν μόνα τους στα πόδια τους, αυτό για μένα είναι η προίκα. Δεν είναι ούτε οικονομική, ούτε οποιαδήποτε άλλης φύσεως, είναι δηλαδή ότι μπορέσουν και τα βοηθήσουν μέχρι να σταθόνε οικονομικά, ψυχολογικά, κοινωνικά στα πόδια τους.

Από την ποιοτική ανάλυση αναδεικνύεται ότι, κατά τη μεταβίβαση της περιορισίας από τους σύγχρονους γονείς προς τα παιδιά τους εμφανίζονται στοιχεία που παραπέμπουν στον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας και συνδέουν το κορίτσι με τον «οίκο» -χαρακτηριστικό εθιμικό δίκαιο της Λέσβου το πατρογονικό σπίτι να δίνεται στην κόρη:

K4: ...σαν συνήθεια που είχαν οι γονείς στη Λέσβο, θεωρώ ότι ήταν ένας τρόπος «χειραφέτησης» της γυναίκας γιατί έχοντας τη δική της εστία μπορούσε να σταθεί πιο ίσα μπροστά στο σύζυγο που έφερνε το εισόδημα από τη δουλειά του...

Τεκνοποιία

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αποδεικνύουν, ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων δεν διαφωνεί σχετικά με την επιλογή μιας γυναίκας να αποκτήσει παιδί χωρίς να έχει μόνιμη σχέση:

N2: Το θεωρώ λογικό, δεν με ενοχλεί δηλαδή. Το θεωρώ φυσιολογικό δεν μπορούν όλοι να παντρευόμαστε και να κάνουμε παιδιά, μπορεί να μην τύχει σε κάποιον να παντρευτεί, δεν χρειάζεται να μείνει χωρίς παιδί.

N3: ... Το βλέπω κι αυτό φυσιολογικό.

Δ5: Δεν θα είχα πρόβλημα σε αυτό, δηλαδή αν η κόρη μου ερχόταν αύριο, μεθαύριο σε κατάλληλη ηλικία βέβαια και μου έλεγε μαμά έχω ένα παιδί έξω από το γάμο, δεν θα είχα κανένα πρόβλημα.

K2: Άμα προκύψει δεν χαλάει και ο κόσμος (Γελάει).

Ωστόσο, καταγράφονται και κάποιοι ενδοιασμοί, οι οποίοι εντοπίζονται κυρίως στα προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν κατά την ανάπτυξη του παιδιού λόγω της απουσίας ενός σταθερού πατρικού προτύπου:

Δ1: Θεωρώ ότι θα είναι δύσκολο. Και για την ίδια και για το παιδί. Το παιδί κάποια στιγμή θα αναζητήσει τον πατέρα. Το πρότυπο.

Δ2: Το θεωρώ λίγο εγωιστικό. Γιατί το παιδί πιστεύω ότι χρειάζεται και τους δύο γονείς να είναι κοντά του.

Δ3: Οι θεωρίες και της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας προτάσσουν σαν οικογένεια να υπάρχουν και οι δύο πυρήνες και ο πατέρας και η μητέρα. Είναι κάτι που θεωρείται πιο φυσιολογικό.

Δ4: Προσωπικά πιστεύω ότι για να αναπτυχθεί αρμονικά ένα παιδί χρειάζεται και τους δυο γονείς. ... Διότι το παιδί πρέπει να κρατάει και τα δύο πρότυπα.

Άλλος ένας σημαντικός λόγος που θέτουν οι ερωτώμενοι είναι η ενδεχόμενη δυσκολία της μητέρας να εξασφαλίσει την οικονομική ευημερία του παιδιού:

Δ2: ... θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο για έναν άνθρωπο να μεγαλώνει μόνος του παιδί, να εργάζεται, να έχει όλες τις υποχρεώσεις και την ανατροφή του παιδιού.

Κ3: Αν οικονομικά η γυναίκα μπορεί μόνη να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις που έχει για να μεγαλώσει ένα παιδί συμφωνώ ...

Στο λόγο τους διακρίνεται και η αλλαγή στάσης στο συγκεκριμένο θέμα, η οποία επηρεάζεται είτε από τις κοινωνικές εξελίξεις, είτε από τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου:

Ν3: Παλιά με ενοχλούσε τώρα πια όχι. Το βλέπω κι αυτό φυσιολογικό.

Δ2: Ίσως πριν από χρόνια που δεν είχα το παιδί να συμφωνούσα. Σ' αυτό έχει αλλάξει η άποψή μου. Το θεωρώ εγωιστικό να επιλέγεις να κάνεις παιδί μόνος σου. Δεν θα έκρινα άσχημα όμως, κάποιον που έχει κάνει αυτή την επιλογή, απλά δεν θα το επέλεγα για μένα.

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται όσον αφορά τη σημαντικότητα του θεσμού του γάμου. Τα δεδομένα από την έρευνα της European Values Study (2008) εμφανίζουν το 80,6% των ερωτηθέντων Ελλήνων να υποστηρίζουν ότι ο γάμος δεν είναι ξεπερασμένος θεσμός, ποσοστό που εμφανίζεται μειωμένο σε σχέση με την ίδια έρευνα του 1999 (84,3%). Επιπρόσθετα, η ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι ο γάμος με την παραδοσιακή έννοια του όρου άρχισε να αποδυναμώνεται ως αξία. Οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή συνδέουν το γάμο με την έννοια της ουσιαστικής συμβίωσης, χωρίς τυπικές δεσμεύσεις, που θα βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ των δύο συντρόφων και στη δική τους αποκλειστικά επιλογή για τον τρόπο που θα την υλοποιήσουν (Γιαβρίμης και συν., 2017). Είναι καταφανές ότι αποδυναμώνεται ο θεσμός του γάμου με την παραδοσιακή έννοια του όρου και παρουσιάζεται ως αξία που υιοθετείται μόνο από τη συνειδητή επιλογή των δρώντων υποκειμένων (Giddens, 2009). Ατομικιστικές αξίες σε συνδυασμό με τις νέες προσλαμβάνουσες των σύγχρονων κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών φαίνεται να οριοθετούν την εννοιολόγηση του γάμου στη σύγχρονη εποχή, αποκλείοντας, ουσιαστικά, παραδοσιακά στοιχεία του θεσμού που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου τρόπου ζωής. Επιπλέον, η νομική κατάργηση της προίκας φαίνεται να απελευθέρωσε τους γονείς από την υποχρεωτική της διάσταση, παρ' όλα αυτά παρέμεινε σαν άγραφη υποχρέωση των γονέων προς τα παιδιά τους, ανεξαρτήτως φύλου, ως οικονομική ενίσχυση στο ξεκίνημα της νέας οικογένειας, είτε από παράδοση, είτε από πραγματική ανάγκη (Γιαβρίμης και συν., 2017).

Όσον αφορά στην επιλογή στο είδος γάμου, το πνεύμα συντηρητισμού των ερωτώμενων, που αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της

έρευνας του Slater (2008) για τους εκπαιδευτικούς στην αμερικανική κοινωνία, όπου εμφανίζονται πιο συντηρητικοί όσον αφορά στις οικογενειακές αξίες από άλλες ομάδες εργαζομένων με παρόμοιο βαθμό μόρφωσης. Παράλληλα, τα ευρήματα της έρευνας που αναφέρονται στην ελεύθερη μητρότητα αποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους συμφωνούν με αυτή την επιλογή. Διαφάνηκε ότι αναγνωρίζουν το δικαίωμα κάθε γυναίκας να ακολουθήσει τη συγκεκριμένη επιλογή, τονίζουν όμως τις δυσκολίες να διασφαλίσει την υγιή ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού από την απουσία του ενός γονέα καθώς και την οικονομική του εξασφάλιση. Τα ίδια ακριβώς εμπόδια επικαλούνται για τη συγκεκριμένη επιλογή όταν γίνει από άνδρα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα τελευταία δεδομένα της European Values Study (2014) όπου οι Ευρωπαίοι υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η παρουσία και των δύο γονέων για να μεγαλώσει ένα παιδί ευτυχισμένο. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του λειτουργισμού η οικογένεια είναι επιφορτισμένη με την ευθύνη της στέγασης, της προστασίας, της φροντίδας και της συναισθηματικής στήριξης των παιδιών καθώς και της μεταβίβασης της πολιτισμικής κληρονομιάς ανεξάρτητα από τη δομή ή τη φύση της (Hughes & Kroehler, 2007).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τους διακριτούς ρόλους του πατέρα και της μητέρας, όπως λειτουργούσαν στην παραδοσιακή οικογένεια, με τις γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο αρνητικές σε αυτό, ενώ υποστηρίζεται ότι οι ρόλοι των δύο γονέων στη σύγχρονη οικογένεια δεν διαφοροποιούνται, αλλά, σε σχέση με το παρελθόν, τείνουν να γίνουν παράλληλοι και συμπληρωματικοί. Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα για το θεσμό του γάμου, σύμφωνα με τα οποία η αξία του, με την παραδοσιακή έννοια, αποδυναμώνεται, ενώ παραμένει υψηλά, ως αξία, όταν αποτελεί συνειδητή επιλογή συμβίωσης. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, επιλέγουν τον θρησκευτικό γάμο, έναντι άλλων μορφών συμβίωσης. Επιπρόσθετα, δεν είναι αρνητικοί στη δημιουργία οικογένειας εκτός γάμου. Θεωρούν όμως απαραίτητη την ύπαρξη μόνιμης σχέσης, καθώς και την ύπαρξη δύο γονέων, διαφορετικού φύλου, για την απόκτηση παιδιού. Από την έρευνα προέκυψε, επίσης, ότι η προίκα αποτελεί μια άτυπη υποχρέωση οικονομικής υποστήριξης των γονέων στο ξεκίνημα της ζωής του νέου ζευγαριού και παρέχεται ανάλογα με την οικονομική δυνατότητα των γονέων, στα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Berger, PL & T. Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Blackledge, D., Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education. In *Australian Journal of teacher education*. 36, 2. 56-66.

- Cieciuch, J. & Schwartz, S. H. (2012). The number of distinct basic values and their structure assessed by PVQ-40. In *Journal of personality assessment*, 94, 3. 321-328.
- Craib, I. (2009). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Soc Psychol Educ.* 16. 297-315.
- Giddens, A. (1996). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Halstead, M., & Xiao, J. (2010). Values Education and the Hidden Curriculum. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Well-being* (pp. 303-317). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_19
- Hauser-Cram, P. Sirin, S.R & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: teachers' ratings of Academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*.95, 4. 813-820.
- Hughes, M. and Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. *Discussions on some educational issues IV*, 51-65.
- Mongardini, C. & Tabboni, S. (Eds.) (1998). *Robert K. Merton & contemporary sociology*. New Jersey: Transaction publishers.
- Parashar, S. Dhar, S & Dhar, U. (2004). Perception of values: A study of future professionals. In *Journal of human values*. 10:2. 143-152.
- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.
- Schwartz, S. H. (1994). Are the universal aspects in the structure and contents of human values? In *Journal of social issues*, 50, 4. 19-45.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). Available 28/11/2014 in <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
- Slater, R. (2008). American teachers. What values do they hold? In *Education next*, Winter 2008,8, 47-52.
- Spates, J. (1983). The sociology of values. *Annual Review of Sociology*, 9, 27-49.
- Timasheff, N. & Theodorson, G. (2005). *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education* 29, 79–89. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01425690701737481>
- Weisner, T.S. (2007). Κουλτούρα, παιδική ηλικία και πρόοδος στις περιοχές της υποσαχάριας Αφρικής. Στο L.E. Harisson & S. P. Huntington (e.d.). *Οι πολιτισμικές αξίες και η σημασία τους στην ανθρώπινη πρόοδο*. Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος, 255-278.
- Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι κλασικοί της κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεώτερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. Στο 12^ο Συνέδριο παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου. 196-205.
- Γεώργας, Δ. (1986). Οι οικογενειακές αξίες των φοιτητών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. Τεύχος 61, 3-29.

- Γεώργας, Δ. (1994). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Στο Ζώη Λαμπρινή-Νινέτα (επιμ.) *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο* (σ. 17-29). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Γεώργας, Δ. (2002). Διερεύνηση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, των αξιών και των στάσεων απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση των βασικών ομάδων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Βερβέρη Α. (Επιμ.) *Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Γιαβρίμης, Π. (2022). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Μπένος.
- Γιαβρίμης, Π., Ζήση, Χ. & Πετρά, Λ. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση των αξιών των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γκοτοβός, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή. Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ράππα.
- Κυριαζή, Ν. (2010). *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση – Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1989). *Η έννοια της κρίσης και άλλα δοκίμια κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Λεβί, Μ. (1993). *Το εθνικό ζήτημα*. Αθήνα: Στάχυ.
- Μαρξ, Κ. (1959). *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρξ, Κ. (2002). *Το κεφάλαιο*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Μουσούρου, Λ. (1994). Ο Εμίλ Ντυρκάιμ και η κοινωνιολογία του. Εισαγωγή στο Ντυρκάιμ, Ε. Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου. Αθήνα : Gutenberg .
- Πετμεζίδου, Μ. (1996). Σύγχρονες θεωρητικές διαμάχες και νέες συνθέσεις. Στο Πετμεζίδου (επιμ.) *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. Τόμος Ι. (σελ. 1-40). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Τερλεξής, Π. (1999α). *Max Weber: Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Τόμος πρώτος: Το ξεμάγεμα του κόσμου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τερλεξής, Π. (1999β). *Max Weber: Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Τόμος δεύτερος: Ο καπιταλισμός στα όριά του*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τερλεξής, Π. (1999γ). *Max Weber: Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Τόμος τρίτος: Ιδεόκοσμοι σε αντιπαράθεση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (2008). Το πρόβλημα της κοινωνικοεπιστημονικής εξήγησης στην κοινωνιολογία του Τάλκοτ Πάρσονς. Στο *Καπιταλισμός και αξίες. Τα πρώιμα κείμενα* (σελ. 169-184). Αθήνα: Νήσος.

ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΤΑΣΕΩΝ, ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΚΑΙ ΦΙΝΛΑΝΔΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

Νικόλαος Ουδατζής

PhD Εκπαιδευτική Πολιτική
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας

Ευαγγελία Καλεράντε

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας

Περίληψη

Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα οριοθετούν την παρέμβασή τους σε δύο κεντρικούς πυλώνες, τη συστηματική γνωστική ενδυνάμωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Συνισταμένη των δύο αυτών πρωταρχικών λειτουργιών είναι η προετοιμασία των μελλοντικών ενηλίκων να αναλάβουν το ρόλο τους ως πολίτες. Η ιδιότητα του πολίτη εδράζεται σε δύο συνυφασμένες και αλληλένδετες παραμέτρους και προϋποθέσεις: την ανάπτυξη σχετικών γνώσεων και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων, αξιών και συμπεριφορών συμβατών με αυτή την ιδιότητα. Συχνά, ωστόσο, εντοπίζεται μια μονοσήμαντη προσκόλληση του πολιτικού και εκπαιδευτικού προβληματισμού σε διεθνείς κατατάξεις ακαδημαϊκών επιδόσεων και δεξιοτήτων, που παραγνωρίζει και υποβαθμίζει τη σημασία και την αξία των μη γνωστικών, αμφισβητώντας τελικά την προοπτική επίτευξης νέων κοινωνικών ισορροπιών. Με δευτερογενή ανάλυση αξιοποιούμε τα δεδομένα του *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* του 2009 που διεξήχθη από την *International Association for the Evaluation of Educational (IEA)* σε μαθητές/τριες 14 ετών, επιλέγοντας τις χώρες Ελλάδα και Φινλανδία.

Εύρημα που ανοίγει νέα πεδία πολιτικού και εκπαιδευτικού προβληματισμού είναι η σχεδόν καθολική υπεροχή των Ελλήνων/Ελληνίδων μαθητών/τριών στην αποτύπωση στάσεων, αντιλήψεων, αξιών και συμπεριφορών που συγκροτούν την έννοια του ενεργού πολίτη έναντι των Φινλανδών, παρά την καθολική υπεροχή των τελευταίων στον έλεγχο γνώσεων σχετιζόμενων με τη θεσμική οργάνωση και λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Λέξεις κλειδιά: Αγωγή του πολίτη, πολιτειότητα, αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων

Εισαγωγή

Εκτεταμένο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις προκλήσεις της μετα-νεωτερικής κοινωνικής οργάνωσης και συνοχής υπό την πίεση προσαρμογής σε ραγδαίες μεταβολές, που στον πυρήνα τους τοποθετούν νέους-νέες, όπως και για τις μελλοντικές προοπτικές μιας αναθεωρημένης/τροποποιημένης κατάστασης. Έκφραση των μεταβολών, μεταξύ άλλων, είναι η υποχώρηση του πολιτικού ενδιαφέροντος (civic and political disengagement)¹. Φαίνεται αυτή η στάση να χαρακτηρίζει τη νεανική κουλτούρα, δηλαδή παρατηρείται ότι ιδιαίτερα στους νέους, η κοινωνική και κοινοτική αποστασιοποίηση, η ενίσχυση του ατομικισμού, του κυνισμού, η αναζήτηση σύναψης νέων (υβριδικών) ταυτοτήτων και η οικονομική περιθωριοποίηση σταδιακά ενισχύονται. Αυτή η αποστασιοποίηση από τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα δημιουργεί ένα αρνητικό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη την εξελισσόμενη πολυπολιτισμικότητα των δυτικών κοινωνιών, που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ανοικτή πρόκληση ανταπόκρισης με επίκεντρο τη δικαιωματική πολιτική και κουλτούρα, την ανοχή, αποδοχή και συμπερίληψη διαφορετικών πολιτισμικών ηθών και παραδόσεων, υπό την προοπτική ή προσδοκία επίτευξης μιας νέας κοινωνικής ισορροπίας. Σε αυτή τη βάση κατατίθεται επιστημονικός προβληματισμός που προκαλεί διευρυμένες πολιτικές αντιπαραθέσεις για την κοινωνικο-πολιτική οργάνωση.

Οι πολιτικές θεωρήσεις επηρεάζουν δομικές αρχές της εκπαίδευσης των πολιτών και του βαθμού πολιτειότητάς τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο κάθε χώρα εφαρμόζει πολιτικές αρχές συνύπαρξης και ανθρωπισμού (Birzea et al., 2004). Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε μοχλό μεταβίβασης πολιτικών αξιών και θέσεων και ενδεχόμενα νέων κοινωνικών ισορροπιών. Στο γενικότερο πλαίσιο ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών φαίνεται ότι οι πολιτικές προτάσεις συμφωνούν στην ανάγκη συγκρότησης «δημοκρατικών σχολείων» που διακρίνονται για τη «συμμετοχική τους σχολική κουλτούρα» (Eurydice, 2005)².

1. Βλ. ενδεικτικά για το ζήτημα απο-πολιτικοποίησης και τις συνέπειες του στην αναίρεση δημοκρατικών λειτουργιών με παράλληλη ενίσχυση ακροδεξιών πολιτικών (Gest & Gray, 2018).

2. Επιλέξαμε να αναφερθούμε σε αντιπροσωπευτικά κείμενα με ουσιαστικό πολιτικό περιεχό-

Με βάση τη διαπίστωση ότι το ζήτημα της πολιτικής συμμετοχής είναι θέμα που πρέπει να απασχολήσει την εκπαίδευση, επιδιώξαμε να μελετήσουμε ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων ετών, προκειμένου να επανέλθουμε στη συζήτηση πολιτικών εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και των θεωρητικών προσεγγίσεων για ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, αξιοποιούμε με δευτερογενή ανάλυση δεδομένα του International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) του 2009 που διεξήχθη από την International Association for the Evaluation of Educational (IEA) (Schulz et al., 2010a, 2010b). Μας ενδιαφέρει να προσεγγίσουμε τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, αναφορικά με την «κατασκευή του πολίτη». Σκοπός της μελέτης ICCS ήταν η διερεύνηση των τρόπων προετοιμασίας των νέων για να αναλάβουν το ρόλο τους ως πολίτες του 21ου αιώνα. Ως έρευνα μπορεί να θεωρηθεί βασική, διότι πληροί τους όρους του επιστημονικού σχεδιασμού, της θεωρητικής τεκμηρίωσης, με έμφαση στα πολιτικά κοινωνικά δεδομένα της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, που τα βασικά της χαρακτηριστικά, ως εξελισσόμενες συνθήκες, προσομοιάζουν με τις παροντικές. Με αυτή την αναφορά, σε καμία περίπτωση δεν περιγράφουμε συνθήκες ταύτισης, οι χρονικές περίοδοι διαφέρουν, αλλά η διαφορά τους είναι ως προς την ένταση και την έκταση φαινομένων, όπως: μετανάστευση, ρατσισμός, μορφές κοινωνικής ανισότητας, φτωχοποίηση, συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας, άνοδος ακροδεξιών κομμάτων κλπ.

Από ένα σύνολο δεδομένων, η δική μας εστίαση αναφέρεται στις παραμέτρους της έρευνας που σχετίζονται με στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές 14χρονων Ελλήνων και Φινλανδών μαθητών-μαθητριών³ που συνθέτουν τη μελλοντική προοπτική άσκησης του ρόλου του (ενεργού) πολίτη.

Η μελέτη ICCS εκκινεί με έλεγχο γνώσεων που σχετίζονται για τις χώρες της Ευρώπης, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, με ζητήματα θεσμικής οργάνωσης και λειτουργίας της Ε.Ε. Το τμήμα αυτό της μελέτης δεν ενσωματώνεται στις μεταβλητές ελέγχου μας, αν και αναγνωρίζουμε τη σημαντικότητά του. Η απόφαση μη συμπερίληψης εδράζεται σε θεωρητικές και μεθοδολογικές αμφιβολίες που αναφέρονται στην εστίαση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Στόχος μας δεν είναι ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης «αγωγής του πολίτη» ή του βαθμού κατάκτησης της «πολιτειότητας» στις δύο χώρες, όρος που θα επέβαλλε τη συμπερίληψη πολλαπλών μεταβλητών, αλλά ο εμπλουτισμός του διαλόγου σχετικά με τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών πολιτικών και την επανεξέταση μιας σταθερά αρνητικής αποτίμησης του ελληνικού εκπαιδευτι-

μενο, που φαίνεται ότι επαναλαμβάνονται και σε επόμενα μέχρι και το 2023. Ενδεικτικά, ο στόχος της προώθησης μιας ενεργητικής πολιτειότητας, αναγνωρίζεται και προτάσσεται ως υψηλά ιεραρχημένη προτεραιότητα στο Ευρωπαϊκό περιβάλλον (European Union, 2009).

3. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η υποχρεωτική βασική εκπαίδευση ολοκληρώνεται στο 15ο έτος της ηλικίας, επομένως η βασική κοινωνικοποίηση μαθητών/τριών εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα πολιτικής κοινωνικοποίησης στην «κατασκευή του πολίτη».

κού συστήματος που στηρίζεται σε μια συχνά μονοσήμαντη προσκόλληση σε διεθνείς κατατάξεις ακαδημαϊκών επιδόσεων και προσήλωσης των εκπαιδευτικών προτάσεων σε γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες, παραγνωρίζοντας τη σημασία και την αξία των μη γνωστικών.

Προσδιοριστικά βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας ICCS (2009)

Η έρευνα ICCS της IEA του 2009 είναι η τρίτη διεξαχθείσα, μετά την Civic Education Study του 1971⁴ και την CIVED του 1999⁵. Διερευνά προκαταρκτικά στοιχεία 38 χωρών που στοιχειοθετούν το βαθμό εξοικείωσης των νέων σε διαδικασίες που ευνοούν τη μελλοντική τοποθέτησή τους ως ενεργοί πολίτες (Schulz et al., 2010:15). Δηλαδή εξετάζει το βαθμό συμμετοχής τους σε συλλογικές και εθελοντικές δράσεις, πολιτιστικές οργανώσεις, πολιτική εκπροσώπηση, μέσω επίσημων ή μη οργανώσεων, που ενισχύουν την πολιτική και κοινωνική τους δέσμευση. Η πολιτική και κοινωνική συμμετοχή μπορούν να θεωρηθούν, αφενός έκφραση υπέρβασης του ατομικού από άτομα ως πολίτες και αφετέρου ως συλλογική δράση που αποσκοπεί στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση θεμάτων δημόσιου συμφέροντος (Ekman & Amna, 2012; Youniss et al., 2002). Η πολιτική ενεργοποίηση/δέσμευση αναφέρεται περισσότερο στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τους πολιτικούς θεσμούς, ενώ, η κοινωνική ενεργοποίηση/δέσμευση έχει μια

4. Η πρώτη μελέτη της IEA για την αγωγή του πολίτη, που διεξήχθη το 1971, απέβλεπε στη διερεύνηση του τρόπου και του βαθμού επίτευξης των στόχων της αγωγής του πολίτη στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και στον εντοπισμό των άμεσων επιρροών εκτός του σχολείου (οικογένεια, ΜΜΕ, συνομήλικοι). Το πρώτο αυτό τεστ ήλεγξε σε διττή κατεύθυνση τη συγκρότηση της έννοιας του «καλού πολίτη», ελέγχοντας τόσο το βαθμό γνώσεων, όσο και τα συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το αποτέλεσμα των καταγραφών. Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε πως το επίπεδο των μαθητών/τριών σχετικά με την πολιτειότητα σχετίζεται με τρεις παράγοντες στάσης: υποστήριξη των δημοκρατικών αξιών, υποστήριξη της εθνικής κυβέρνησης, ενδιαφέρον και συμμετοχή για/(σ)τα κοινά. Ενδεικτικά, πρβ. (Torney-Purta, J.Oppenheim & Farnen, 1975; Bloom, 1969; Walker, 1976).

5. Η μελέτη Civic Education Study (CIVED) συνέλλεξε δεδομένα το 1999 (φάση 2 της έρευνας) από 14χρονους/νες μαθητές/τριες σε 28 χώρες, μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Φινλανδία, καλύπτοντας τους τομείς της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, της εθνικής ταυτότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ποικιλομορφίας. Επίσης, εντάχθηκε στη μελέτη ο βαθμός εμπλοκής των νέων στην «κοινωνία των πολιτών», σε μια περίοδο υψηλού επιστημονικού και πολιτικού ενδιαφέροντος για τη δυνατότητα ανάπτυξης και ενίσχυσης εναλλακτικών μορφών δημοκρατικής οργάνωσης σε μια διάχυτη διαπίστωση αμφισβήτησης των παραδοσιακών μορφών πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής. Τα αποτελέσματα της δεύτερης μελέτης αποσαφήνισαν τον ρόλο του σχολείου στην προετοιμασία των νέων για το ρόλο τους ως πολιτών, αναδεικνύοντας το πλούσιο φάσμα εμπειριών που παρέχεται στο σχολείο και τη σημασία ενός ανοικτού και θετικού κλίματος για συζήτηση και έκφραση. Τα ευρήματα συνέβαλαν στη βαθύτερη κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης των πολιτών και της αγωγής του πολίτη, ανοίγοντας νέα πεδία προβληματισμού για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ενδεικτικά, πρβ. (Amadeo et al., 2002; Schulz et al., 2010b; Steiner-Khamsi et al., 2002)

διευρυμένη νοηματοδότηση, περιλαμβάνοντας συμμετοχή σε δραστηριότητες προς όφελος της κοινωνίας (Torney-Purta & Richardson, 2001).

Η μελέτη κατέγραψε την κατανόηση, αλλά και τη γνώση γεγονότων που σχετίζονται με την αγωγή του πολίτη και την πολιτειότητα (γνώση και κατανόηση πολιτικών θεσμών και εννοιών, ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική και κοινοτική συνοχή, διαφορετικότητα, περιβάλλον, θεσμοί κ.ά. Schulz et al., 2010:15)⁶. Παράλληλα, συλλέχθηκαν δεδομένα αποτύπωσης των αντιλήψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών σχετικά με συγκεκριμένα ευρωπαϊκά πολιτικά και πολιτειακά ζητήματα, θεσμούς και πολιτικές, συμμετοχή και πρόθεση μελλοντικής συμμετοχής σε κοινωνικές, πολιτικές και κοινοτικές δραστηριότητες (Kerr et al., 2010). Συνολικά συμμετείχαν 38 χώρες, οι 24 Ευρωπαϊκές, περισσότεροι από 140.000 μαθητές (75.000 Ευρωπαίοι), μέσης ηλικίας 14,4 ετών⁷ και 62.000 εκπαιδευτικοί (35.000 Ευρωπαίοι) από 5.300 σχολεία (3.000 Ευρωπαϊκά) (Kerr et al., 2010; Schulz et al., 2010a)⁸ & ⁹.

Στην έρευνα ICCS επιδίωξη είναι η καταγραφή των διαφορών στα εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με το βαθμό ενσωμάτωσης γνώσης που εντάσσεται στην «αγωγή του πολίτη» και ευρύτερα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης στις αρχές «πολιτειότητας», τόσο μέσω της δομής των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και των εφαρμοστικών πλαισίων, προκειμένου να καταγραφεί ο βαθμός και η ένταση θεωρητικής και πρακτικής εφαρμογής. Στα ειδικότερα θέματα, εξετάζεται η «κατασκευή του πολίτη» σε διαθεματικό και διεπιστημονικό επίπεδο, δηλαδή μέσα στη συνθετότητα των παρεχόμενων γνώσεων. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, φαίνεται πως κοινό στοιχείο είναι μια διευρυμένη/ολιστική αντίληψη πολλαπλών εκπαιδευτικών πεδίων και ευρύτερα κοινωνικο-πολιτικής δράσης και συνεισφοράς. Πρόκειται για βασικές θέσεις πολιτικής κοινωνικοποίησης, που ως θεμελιώδεις αρχές συντελούν τη διαμόρφωση του πολίτη (Kennedy, 2008).

Στην Ελλάδα η «αγωγή του πολίτη» και η «πολιτειότητα» εντάσσονται τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνική και πολιτική αγωγή» στην Πρωτοβάθμια (Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη) και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γ΄ Γυμνασίου & Β΄ Λυκείου,) από 1 έως δύο 2 ώρες την εβδομάδα, όσο και ως διαθεματικές έννοιες (από το Νηπιαγωγείο) που εν-

6. Η διερεύνηση γνώσεων μιας ομάδας πληθυσμού για ένα οποιοδήποτε αντικείμενο είναι ένας δύσκολος ερευνητικός στόχος και συνήθως χρησιμοποιούνται συνδυαστικά μεθοδολογικά εργαλεία ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών (Lichtman, 2010:85-89; Tashakkori & Teddie, 2008)

7. Η μέση ηλικία των ερωτώμενων μαθητών στην Ελλάδα ήταν 13,7 και 14,7 έτη στην Φινλανδία.

8. Η αξιολόγηση της αγωγής του πολίτη βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο 80 ερωτήσεων (79 εκ των οποίων αποτέλεσαν την κλίμακα μέτρησης), καλύπτοντας περιεχόμενο σχετικά με την κοινωνία και τα συστήματα, τις αρχές, τη συμμετοχή και τις ταυτότητες των πολιτών. Τα τρία τέταρτα των ερωτήσεων αφορούσαν συλλογισμό και ανάλυση σχετικά με την αγωγή του πολίτη και την πολιτειότητα, ενώ ορισμένα επικεντρώνονταν σε αξιολόγηση γνωστικού περιεχομένου (Schulz et al., 2010:16).

9. Βλ. ενδεικτικά στο θέμα της σύγκρισης εκπαιδευτικών συστημάτων θα μπορούσε να ενταχθεί και το σύστημα PISA του Ο.Ο.Σ.Α.

σωματώνονται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 αναγνωρίζονται έξι κεντρικοί στόχοι που στοιχειοθετούν το σκοπό της διδασκαλίας της «κοινωνικής και πολιτικής αγωγής», τόσο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο-μάθημα, όσο και ως διαθεματική έννοια (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2003:230). Στην Φινλανδία, αντίστοιχα, η «κοινωνική και πολιτική αγωγή» ενσωματώνεται ως διαθεματική έννοια που διαπερνά τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ, παράλληλα, επιπρόσθετες δραστηριότητες και εμπειρίες ώσμωσης αναπτύσσονται εντός της τάξης, συνθέτοντας το πλαίσιο εκμάθησης και εξοικείωσης των μαθητών/τριών (Kerr et al., 2010:35). Θεωρητικά η Φινλανδία συνδέεται με ένα μοντέλο κράτους-πρόνοιας και προβάλλεται ως αντιπροσωπευτική περίπτωση, όπου το σχολείο λειτουργεί σε άμεση ανταπόκριση με το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο μιας συμμετοχικής κοινωνίας. Έτσι, συνδυαστικά κράτος πρόνοιας και πολιτικοί θεσμοί προβάλλεται ότι ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια του πολίτη, ώστε και ο πολίτης να συμμετέχει ενεργά στα πολιτικά κοινωνικά δρώμενα, πχ μέσα από μορφές εθελοντισμού¹⁰. Επομένως, η έννοια της πολιτειότητας αναλύεται σε πολλές δυναμικές θεωρητικές και πρακτικές παρεμβάσεις, ώστε να δίνεται έμφαση σε περισσότερες συμμετοχικές ενότητες που συνθέτουν το ευρύτερο πολιτικό πλέγμα λόγου. Αυτά τα στοιχεία ως βασικές προσδιοριστικές αρχές θα ελεγχθούν, όπως θα δούμε στην μετα-έρευνα μας, όπου θα διερευνηθούν ευρύτερα αυτά τα προβαλλόμενα στοιχεία.

Οι δύο χώρες φαίνεται να υιοθετούν έναν κοινό πυρήνα σημασιοδότησης της «αγωγής του πολίτη» και της «πολιτειότητας» στο πρόγραμμα σπουδών με επικέντρωση: στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, τη δημοκρατία, τη διαφορετικότητα, το περιβάλλον, την πολυπολιτισμικότητα, την υπευθυνότητα, την κοινότητα, τις ελευθερίες

10. Βλ. ενδεικτικά για το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας και τη σχέση του θεσμού της εκπαίδευσης με τους άλλους θεσμούς, Kruger et al., 2018; Paksuniemi, 2013. Επίσης, ειδικότερα στοιχεία για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις Φινλανδών μαθητών/τριών στο τεστ PISA, Lewis, 2020; Simola et al., 2017; Simola et al., 2013.

Το Φινλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης αναδείχθηκε σε πρότυπο υιοθέτησης και μεταφοράς του οργανωτικού σχήματος διάρθρωσης των υπηρεσιών του και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε άλλα εθνικά πεδία, κυρίως στη βάση των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων σε διεθνή τεστ («Education Testing Service», «TIMMS», «PISA»). Τα τεστ αυτά αναγνωρίζονται για την υψηλή αξιοπιστία τους και επιπρόσθετα την «ουδέτερη» και αντικειμενική συγκριτική αποτίμηση, διαδικασία που οδηγεί σε ταξινομήσεις των συμμετεχόντων χωρών, ενώ, ταυτόχρονα, επικυρώνει τη μοντελοποίηση του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο βαθμός επιρροής των αποτελεσμάτων της PISA και μοντελοποίησης του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος αναγνωρίζεται και από τον Ο.Ο.Σ.Α. Μεταξύ άλλων χωρών η Ελλάδα φαίνεται να συγκροτεί τον πολιτικό λόγο μιας αναγκαίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη βάση της διεθνούς κατάταξης στο τεστ PISA και να αντλεί στοιχεία του Φινλανδικού αναλυτικού προγράμματος στο εθνικό πεδίο (Breakspear, 2012:17). Είναι κρίσιμο να σημειωθεί πως μεσοσύσης της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα (Ιούλιος 2011) αναγνωρίζεται ο υψηλός βαθμός επιρροής του εθνικού διαλόγου από το διαγωνισμό και τα υψηλά επιτεύγματα του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

κ.α. Επιπρόσθετα, μιας κοινής αντίληψης δημιουργίας ευκαιριών εμπλοκής σε συμμετοχικές/δημοκρατικές διαδικασίες μέσω των σχολικών συμβουλίων (Kontogiannopoulou-Polydorides & Ntelikou, 2013; Kurari & Suoninen, 2013), στην Ελλάδα οι ευκαιρίες συχνά διευρύνονται, υπό την πρωτοβουλία των σχολείων, παρέχοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε πειραματικά και καινοτόμα προγράμματα (Kontogiannopoulou-Polydorides & Ntelikou, 2013:170), προάγοντας μια βιωματική μεταφορά των γνώσεων στο πεδίο της πράξης.

Το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές/τριες διαρθρώνεται σε πολλαπλά επίπεδα ανάλογα προς την ήπειρο αναφοράς. Στο Ευρωπαϊκό ερωτηματολόγιο το πρώτο σετ ερωτήσεων αφορά έλεγχο γνώσεων με επίκεντρο Ευρωπαϊκά θέματα. Μέσα από τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες και επιμέρους συστάδα ερωτήσεων ανά ενότητα διερευνάται ο βαθμός γνώσεων σχετικά: α) με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους θεσμούς της (μεταξύ άλλων αναγνώριση της σημαίας της Ε.Ε., αριθμός κρατών-μελών, έδρα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, διαδικασία εκλογής Ευρωβουλευτών κ.α.), β) με την Ευρωπαϊκή νομοθεσία και τις πολιτικές της ένωσης, γ) το νόμισμα του ευρώ και δ) το βαθμό αυτο-εκτίμησης γνώσεων σχετικά με την Ε.Ε.

Όπως ήδη αναφέραμε τα ζητήματα γνώσεων είναι δύσκολα προσδιορίσιμα και παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία και ως προς την επιλογή του περιεχομένου της γνώσης. Στην αντίστοιχη έρευνα του 1999 οι ερωτήσεις απαιτούσαν κριτική αξιοποίηση γνώσεων και ικανότητα μεταφοράς σε υποθετικά σενάρια. Δηλαδή, στην έρευνα του 1999 διερευνήθηκε η σύνδεση γνώσης με πρακτική εφαρμογή, ώστε να διαφανεί αν μαθητές/τριες, ως πολίτες, μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των γνώσεων που παρέχονται στην εκπαίδευση¹¹. Αντίθετα, η αντίστοιχη έρευνα του 2009 για την Ευρώπη δομήθηκε μονοσήμαντα σε έλεγχο αυστηρά γνωσιακό/πληροφοριακό. Σημειώνουμε τις υψηλές επιδόσεις το 1999 των Ελλήνων μαθητών/τριών και των Φινλανδών, των Κυπρίων, των Ιταλών και των Νορβηγών στο αντίστοιχο τμήμα της έρευνας –της γνωστικής αποτίμησης– πάνω από το διεθνές μέσο όρο και την τελευταία μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών επίδοση της Ελλάδας και της Κύπρου στην αντίστοιχη μελέτη του 2009 (Kerr et al., 2010:46-57).

Το δεύτερο σετ ερωτήσεων εστιάζει στο βαθμό οικειοποίησης και εκτίμησης της Ευρωπαϊκής ταυτότητας. Αντίστοιχα, ο έλεγχος σταθερότητας και κυριαρχίας μιας εθνικής ταυτότητας, περιλάμβανε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ενδιαφέρον το εύρημα συσχέτισης των απόψεων των μαθητών για τη χώρα τους και του βαθμού ενσωμάτωσης μιας «ευρωπαϊκής ταυτότητας». Συγκεκριμένα, όσο πιο θετικά εκφράζονται οι μαθητές για τη χώρα τους, τόσο πιθανότερο να εκφράζουν ισχυρή αίσθηση της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» και του «ανήκειν» (Kerr et al., 2010:73). Φαίνεται ότι τη

11. Βλ. αναλυτικά την τεχνική έκθεση της έρευνας στο Schulz & Sibbems, 2004.

συγκεκριμένη χρονική περίοδο πιθανά ζητήματα «αρνητικού εθνικισμού» και μορφών ρατσισμού να μην είχαν δημιουργήσει διαφοροποιήσεις ως προς την εθνική και την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Επίσης, θα μπορούσε να διατυπωθεί συγκριτικά με την παρούσα στιγμή μια επαναπροσέγγιση της σχέσης των Ευρωπαίων πολιτών με την Ε.Ε. Άρα, τέτοια ευρήματα ασφαλώς και μας απασχολούν, διότι όποιες αμφισβητήσεις παρουσιάζονται ή οποιαδήποτε ζητήματα συνύπαρξης φαίνεται να μην αξιολογήθηκαν επαρκώς και να μην ενισχύθηκαν μέσα από τους θεσμούς και ειδικότερα μέσα από την εκπαίδευση.

Η προοπτική ενίσχυσης της Ε.Ε. (περαιτέρω ενοποίηση ή ομογενοποίηση των εθνικών πολιτικών) υπό μια υπερεθνική πολιτική αρχή ερευνήθηκε με ερωτήσεις σχετικά με τη συμφωνία αντικατάστασης εθνικών ηγεσιών από Ευρωπαίο πρόεδρο, παραίτησης εθνικών κυβερνήσεων με την ένταξη στην Ε.Ε. και αντικατάστασης εθνικών κοινοβουλίων από το Ευρωπαϊκό. Παράλληλα, ελέγχθηκε ο βαθμός συμφωνίας στην εφαρμογή ενιαίας πολιτικής σε ζητήματα εθνικής κυριότητας. Σημειώνουμε τη χαμηλότερη, έναντι όλων των Ευρωπαϊκών χωρών, συμφωνία των μαθητών/τριών της Φινλανδίας στο ζήτημα της Ευρωπαϊκής πολιτικής ενοποίησης και αντίστοιχα τη σημαντικά θετικότερη συμφωνία των Ελλήνων μαθητών στο ίδιο ζήτημα έναντι του Ευρωπαϊκού μέσου όρου. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να επισημανθεί το ζήτημα απομείωσης της εμπιστοσύνης των νέων στην Ελλάδα σε πολιτικούς κυρίως θεσμούς, εκφράζοντας ίσως μια γενικότερη εκτίμηση αναποτελεσματικότητας, αντίθετα προς την υψηλότερη εκτίμηση εμπιστοσύνης προς την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους θεσμούς της (European Commission, 2007), τουλάχιστον έως την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης του 2008. Φυσικά, αυτή η διαπίστωση ταυτίζεται με πολιτικές προσδιοριστικές εκτιμήσεις για διαφθορά, κακοδιοίκηση, έλλειψη διαφάνειας όπως καταγράφεται επανειλημμένα σε σχετικές έρευνες του Ευρωβαρόμετρου (European Commission, 2002, 2006, 2007, 2008) .

Συναφής διάσταση της Ευρωπαϊκής ενοποίησης είναι η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τη νομισματική ένωση και την εκτίμηση του βαθμού ισχυροποίησης των εθνικών οικονομιών. Δύο ερωτήσεις (Q11 και Q12) εστίαζαν στις γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το ευρωπαϊκό νόμισμα. Τα τρία σκέλη της 'Q11' ερώτησης ήταν διχοτομικά («σωστό-λάθος»): «α) το ευρώ είναι το επίσημο νόμισμα όλων των χωρών της Ευρώπης;», «β) το ευρώ είναι το επίσημο νόμισμα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης;» και «γ) το κάθε χαρτονόμισμα του ευρώ έχει το ίδιο σχέδιο στις χώρες που είναι επίσημο νόμισμα;». Η ερώτηση 'Q12' απαιτούσε επιπρόσθετα της σχετικής γνώσης και κριτική σκέψη: «ποιο από τα παρακάτω αποτελεί πλεονέκτημα για τις χώρες που έχουν το ευρώ επίσημο νόμισμά τους;», με τέσσερις δυνατές απαντήσεις: «α) οι τιμές στα προϊόντα είναι ίδια σε κάθε χώρα που χρησιμοποιεί το ευρώ», «β) η αγορά και πώληση προϊόντων μεταξύ χωρών που χρησιμοποιούν το ευρώ γίνεται ευκολότερη», «γ) οι μισθοί των εργαζομένων είναι ίδιοι σε όλες τις χώρες που χρησιμοποιούν το ευρώ» και «δ) είναι δυσκολότερο για τους εγκληματίες να παράγουν πλαστά κέρματα και χαρτονομίσματα». Οι επιδόσεις των

Ελλήνων/ίδων μαθητών/τριών κυμάνθηκε σε όλες τις ερωτήσεις σημαντικά κάτω από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο, ενώ στην ερώτηση 'Q11β' περισσότερο από 10% κάτω του Ευρωπαϊκού μέσου όρου. Αντίστοιχα, το μαθητικό δείγμα της έρευνας από την Φινλανδία κατέγραψε ίδια επίδοση στην ερώτηση 'Q11β», αλλά στις τρεις άλλες υπερέβη σημαντικά τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Συνδυαστικά, το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το βαθμό εμπιστοσύνης των μαθητών σε πολιτικούς θεσμούς σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Το χαμηλό επίπεδο εμπιστοσύνης των νέων σε πολιτικούς θεσμούς και την πολιτική επιβεβαιώνεται και σε αυτή την περίπτωση (Forbrig, 2005; Pattie et al., 2004), διάσταση συνυφασμένη με τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη και το βαθμό ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου (social capital)¹². Ζητήματα κοινωνικού κεφαλαίου συσχετίζονται με τη λειτουργία της δημοκρατίας και την πολιτική εμπιστοσύνη (Putnam, 1995, 2000). Ευρύτερα ζητήματα απομείωσης της εμπιστοσύνης, της συλλογικότητας, της εμπιστοσύνης στους πολιτικούς θεσμούς εκφράζουν έλλειψη εμπιστοσύνης στη δημοκρατία. Αυτή η πολιτική θέση αντανakλά και τη σταδιακή ενίσχυση ατομικών επιλογών σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, ώστε το θέμα της επιτυχίας ή της αποτυχίας να θεωρείται ατομική υπόθεση. Ειδικότερα, το επίπεδο εμπιστοσύνης των Ελλήνων μαθητών/τριών στους εθνικούς πολιτικούς θεσμούς καταγράφηκε ιδιαίτερα χαμηλό και σημαντικά χαμηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, ενώ των Φινλανδών μαθητών σημαντικά υψηλότερο από τον αντίστοιχο Ευρωπαϊκό μέσο όρο. Η Φινλανδία εντάσσεται στα κράτη που προαναφέραμε, δηλαδή κράτος με κοινωνική πολιτική, κοινωνική πρόνοια και ισχυρές πολιτικές δομές διαφάνειας στη λήψη αποφάσεων¹³. Όπως, θα δούμε στη συγκριτική μετα-έρευνα μας, αν και οι Φινλανδοί μαθητές/τριες εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους στους πολιτικούς θεσμούς, επιβεβαιώνοντας τον υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης των Σκανδιναβών σε πολιτικούς θεσμούς, παρατηρείται ότι στις ειδικές αναφορές για τις ιδιότητες του πολίτη και για τη δημοκρατική συγκρότηση των κοινωνιών δεν αποδέχονται εξίσου τις συλλογικές διαδικασίες. Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ένα βασικό στοιχείο, αυτό της έντονης προβολής του Σκανδιναβικού μοντέλου, αλλά χωρίς να επισημαίνεται το εσωτερικό ζήτημα της ατομικότητας, που ενδεχόμενα αναιρεί τη συλλογικότητα.

12. Βλ. αναλυτικά για το «κοινωνικό κεφάλαιο» ως «διασυνδέσεις μεταξύ ατόμων και των κανόνων αμοιβαιότητας και αξιοπιστίας», Putnam, 2000:19. Η ανάλυση του R.D.Putnam συχνά αντλεί θεωρητική υποστήριξη από το έργο του A.De Tocqueville «Democracy in America», στον πυρήνα της υπόθεσης πως οι ομαδικές δραστηριότητες είναι σημαντικές για την οικοδόμηση της κοινοτικής αίσθησης.

13. Βλ. ενδεικτικά για το κοινωνικο-πολιτικό σύστημα της Φινλανδίας και τις πολιτικές δομικές σχέσεις και θεσμικές πρωτοβουλίες συγκρότησης της πολιτεότητας: Arajärvi, 2018; Christensen, 2019.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι στάσεις των ανθρώπων είναι σχετικά σταθερές στα βασικά τους στοιχεία (Bandura, 1986) γεγονός που φαίνεται να επιβεβαιώνεται εντοπίζοντας εδραιωμένες κουλτούρες ήδη στην ηλικία των 14 ετών (Hooghe & Wilkenfeld, 2008). Φυσικά μέσω της εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης κοινωνικοποίησης εξελίσσονται αξιακά στοιχεία, ζήτημα που είναι θεμελιώδη και για την πολιτική κοινωνικοποίηση (Νικολάου, Ελευθεράκης, Καλεράντε, κ.α., 2018). Το ενδιαφέρον εστίασης σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα εδράζεται επιπρόσθετα στην προσέγγιση των τυπικών όρων απόκτησης της ιδιότητας του πολίτη και στο αναπτυξιακό επίπεδο αυτής της φάσης που διακρίνεται για τη διαφοροποιημένη και διευρυμένη κατανόηση της πολιτικής και της κοινωνίας ως ένα πλαίσιο γείωσης, ένταξης και σύνθεσης νέων εννοιών (Galston, 2001). Οι στάσεις, αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές φαίνεται πως προάγονται μέσα από ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου. Τα καθοριστικά πεδία επιρροής του βαθμού και της έντασης πολιτικής αγωγής και πολιτειότητας ορίζονται από τα πλαίσια ένταξής τους, δηλαδή, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Έτσι, ο βαθμός επιρροής συσχετίζεται με κοινωνικο-οικονομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ενδο-σχολικές ευκαιρίες και τις εξω-σχολικές δραστηριότητες (Kahne & Sporte, 2008; Zaff et al., 2003), το βαθμό συνοχής της κοινότητας κ.α.

Η μετάβαση από την ιδιωτικότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος σε ένα δημόσιο χώρο, του σχολείου, σηματοδοτεί μια αναγκαία τροποποίηση για την ένταξη σε ένα εμφανώς ποικιλόμορφο πλαίσιο κοινωνικής διάδρασης (Parker, 2005). Τα σχολεία αποτελούν φορείς λειτουργίας και ενίσχυσης της δημοκρατίας, καθώς εξασφαλίζουν μια σειρά μοναδικών συγκριτικών πλεονεκτημάτων έναντι άλλων θεσμικών φορέων στη μετάδοση γνώσεων και στη συγκρότηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών που προσιδιάζουν στο πρότυπο του ενεργού πολίτη. Υπ' αυτή την εκτίμηση ο ρόλος του σχολείου αναβαθμίζεται και εκτεταμένες δράσεις προτείνονται προκειμένου οι μεταδιδόμενες γνώσεις να μεταφέρονται στο πεδίο αναφοράς των μαθητών, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Πρόκειται για ευκαιρίες ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών, σε πραγματικές ή εξομοιωμένες συνθήκες, προάσκησης δημοκρατικών διεργασιών και διαδικασιών (Carnegie Corporation of New York, 2003; Torney-Purta & Barber, 2005). Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες κεφαλαιοποίησης της γνωστικής επένδυσης και ώσμωσης σε αξίες και στάσεις μέσω του προγράμματος σπουδών για την εδραίωση δημοκρατικών διαδικασιών και ενσωμάτωσης κανόνων συλλογικής, αρμονικής, συνύπαρξης.

Η κοινοτική και κοινωνική συμβίωση διέρχεται τροποποιήσεων της ατομικότητας υπό μια προσδοκία επίτευξης της συλλογικότητας, όπου η ανεκτικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η εμπιστοσύνη και η διαβούλευση καθίστανται εργαλεία διαχείρισης

κοινών καθημερινών προταγμάτων. Και αν οι περισσότερες «ιδιότητες» μεταδίδονται, διδάσκονται ή αποκτώνται οσμωτικά μέσα στην καθημερινή λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος, η διαβούλευση, που αποτελεί επικύρωση υιοθέτησης της δημοκρατικής κουλτούρας, δηλαδή μιας συνεργατικής επίλυσης κοινών προβλημάτων, επιπρόσθετα προϋποθέτει γνώση. Σ' αυτή τη βάση υποστηρίζεται πως δεν επαρκεί η συμμετοχή των μαθητών σε διαβουλεύσεις δίχως κεφάλαιο γνώσης, καθώς τότε προς χάριν της «διαδικασίας» χάνεται το «περιεχόμενο» (Parker, 2005). Ταυτόχρονα, όμως, εντοπίζεται μια μονοσήμαντη εστίαση της «αγωγής του πολίτη» και της «πολιτειότητας» στη μεταφορά γνώσεων και λιγότερο στην πρακτική εξάσκηση ή εφαρμογή αρχών δημοκρατικής συγκρότησης (Sears & Hyslop-Margison, 2006). Ο βαθμός επίδρασης των γνώσεων ή των γενικών ακαδημαϊκών επιδόσεων στην «αγωγή του πολίτη» και στην «πολιτειότητα» δεν έχει με σαφήνεια προσδιοριστεί ως παράγοντας ενίσχυσης δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Έτσι, για παράδειγμα, αξιοποιώντας τα δεδομένα της PISA του 2015 συσχετίστηκαν οι υψηλότερες επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες με την προστασία του περιβάλλοντος ως έκφραση ευαισθητοποίησης και συμμετοχής σε σχετικές δράσεις (Σοφιανοπούλου et al., 2019). Αντίστοιχα εντοπίζεται ισχυρή συσχέτιση του πολιτικού ενδιαφέροντος με την έκφραση προσδοκίας για περαιτέρω εκπαίδευση (Isac et al., 2011; Maiello et al., 2003; Niemi & Junn, 1998; Torney-Purta, 2002). Το εύρημα αυτό συνδυαστικά με έρευνες που συμπεραίνουν πως τα άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο είναι πιθανότερο να ψηφίσουν, να κατανοήσουν τρέχοντα θέματα και να συμμετάσχουν σε εθελοντικές οργανώσεις (Keeter et al., 2002; Nie et al., 1996) καθιστά ανοικτή την υπόθεση υψηλής συσχέτισης με ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Το σχολείο, ωστόσο, βρίσκεται υπό καθεστώς πίεσης δεδομένης της μετατόπισης του κοινωνικού ενδιαφέροντος και των εκπαιδευτικών πολιτικών προτεραιοτήτων σε μια μονοσήμαντη προσήλωση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τις υψηλές επιδόσεις, που τελικά ενισχύουν την ατομικότητα και περιορίζουν τη δυνατότητα δημοκρατικής διαβούλευσης (Au, 2010), συστατικού στοιχείου μιας δημοκρατικά οργανωμένης κοινότητας.

Η διάσταση αυτή, μιας μονοσήμαντης καταγραφής και αποτίμησης του γνωστικού επιπέδου των μαθητών μπορεί να αποδυναμώνει τη λειτουργική υποστασιοποίηση γνώσεων στο δυναμικό ορίζοντα του πραγματικού/υπαρκτού/αντιληπτού κόσμου των μαθητών. Παρά τη βαρύτητα που αποδίδεται στη μετάδοση γνώσεων μέσα από την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, σε βαθμό ώστε ο έλεγχος των κερτημένων γνώσεων να μεταφέρεται σε διεθνείς συγκριτικές αποτιμήσεις και καταγραφές, εντούτοις, στο σύνολό της σχεδόν η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία κυρίως εστιάζει το ενδιαφέρον της στους τρόπους και τις διαδικασίες που το σχολείο μπορεί να διατυπώσει και να εφαρμόσει για την προαγωγή της ιδιότητας του πολίτη (Carnegie Corporation of New York, 2003; Feldman et al., 2007; Isac et al., 2011; Torney-Purta, 2010).

Δεχόμενοι πως η «αγωγή του πολίτη» και το πολιτικό ενδιαφέρον αποτελεί αφε-

τηριακή προϋπόθεση πολιτικής δέσμευσης και συμμετοχής (van Deth, 2000) βάσιμα υποθέτουμε πως η καταγραφή υψηλού ενδιαφέροντος των νέων για ζητήματα πολιτικής αποτελεί θετική προγραφή μελλοντικής συμμετοχής και δραστηριοποίησης. Ωστόσο, η λογική αυτή συσχέτιση πιθανά δεν ακολουθεί μια γραμμικότητα επαλήθευσης, καθώς ποιοτικά χαρακτηριστικά (εμπιστοσύνη σε θεσμούς και όργανα, ευκαιρίες και δομές συμμετοχές κ.α.) μπορούν ίσως να διαφοροποιήσουν την αρχική πρόθεση σε συνειδητή αποστασιοποίηση. Ο βαθμός και η ένταση πολιτικής ενημερότητας και γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές φαίνεται πως ενισχύεται όταν, επιπρόσθετα της διδασκαλίας, εξοικειώνονται με πρακτικές εφαρμογής, στη βάση επίκαιρων θεμάτων της δημόσιας ατζέντας ή ζητημάτων άμεσα σχετιζόμενων με τη δική τους ζωή (Carnegie Corporation of New York, 2003; Torney-Purta et al., 2001). Ιδιαίτερα στο επίπεδο του σχολείου αναγνωρίζεται πως βέλτιστη αποβαίνει για την πρόθεση πολιτικής συμμετοχής η ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών συναφούς αντικειμένου/μαθήματος και όταν εξασφαλίζεται ένα ανοικτό πλαίσιο κατάθεσης απόψεων και θεμάτων προβληματισμού που ενθαρρύνει μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα (Torney-Purta, 2010; Youniss et al., 2002).

Ουσιαστικά πρόκειται για μια συζήτηση δημιουργίας «χώρου» και «ευκαιριών» εφαρμογής και προάσκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Ένα ανοικτό και διαθέσιμο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από τη δημοκρατικότητα λειτουργίας του, που τεκμαίρεται από τις παρεχόμενες ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής σε συζητήσεις με σεβασμό και δεκτικότητα, καθώς και την πρόθεση ενσωμάτωσης μιας κουλτούρας συλλογικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων με επίκεντρο τη σχολική ζωή. Παράλληλα, καθοριστικές καθίστανται οι εσωτερικές, εντός της τάξης, διαθέσιμες επιλογές ενεργητικής συνεισφοράς, όπως η έκφραση της διαφωνίας, η αποδοχή της διαφωνίας με συνομήλικους ή εκπαιδευτικούς, η ευχέρεια κατάθεσης και επιχειρηματολογίας σε αμφιλεγόμενα ζητήματα κλπ. Οι όροι αυτοί στοιχειοθετούν προϋποθέσεις συμμετοχής των μαθητών/τριών σε έναν καθοριστικό κοινωνικό χώρο δικής τους αναφοράς, ως προϋπόθεση απομείωσης της γενικότερης κρίσης εμπιστοσύνης των νέων προς τους θεσμούς (Torney-Purta et al., 2004).

Παράλληλα προς τη διεθνή τάση προσήλωσης σ' ένα μοντέλο υψηλής συσχέτισης της εκπαίδευσης με την οικονομία, διατηρούνται και εξελίσσονται δυναμικά πεδία και ζητήματα που απηχούν μεταϋλιστικές αξίες, σύμφωνα με τον R.Inglehart. Μια εκτεταμένη πρόθεση ανανέωσης της γνωσιακής κατεύθυνσης και εμπλουτισμού του αξιακού συστήματος των αναλυτικών προγραμμάτων κυοφορείται, που φαίνεται να συσχετίζεται άμεσα με τα εξελισσόμενα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα και την ανάγκη επίτευξης μιας νέας κοινωνικής ισορροπίας, έναντι ανοικτών κινδύνων αποδιοργάνωσης της κοινωνικής συνοχής. Οι μεταϋλιστικές αξίες που σχετίζονται με μια μακρά ευήμερουσα περίοδο, ευνοούν συνάμα αξίες αυτο-έκφρασης, δηλαδή, υψηλής ιεράρχησης ζητημάτων για την προστασία του περιβάλλοντος, την ανοχή στη διαφορετικότητα και την αυ-

ξανόμενη απαίτηση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Inglehart, 2008). Επιπρόσθετα αναδύονται και εντάσσονται ζητήματα από το εξελισσόμενο ευρωπαϊκό –πολιτικό και κοινωνικό– πλαίσιο για τη δικαιωματική πολιτική, την εκπαίδευση μεταναστών, διαπολιτισμικές αρχές, ζητήματα κοινωνικού φύλου, οικολογία κ.α. που επαναφέρουν το διάλογο στην κοινωνική-ουμανιστική διάσταση της εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Όπως ήδη επισημάναμε η συγκεκριμένη έρευνα του 2009¹⁴ παρουσιάζει ενδιαφέρον, διότι ως προς το περιεχόμενο της έρευνας χρησιμοποιεί μεθοδολογικά εργαλεία, που και στην παρούσα κατάσταση αξιοποιούνται ερευνητικά. Θεωρήθηκε σημαντικό ότι η ερευνητική κοινότητα σε μια συγκεκριμένη περίοδο, δηλαδή με την έναρξη της χρηματοπιστωτικής κρίσης διερευνά κοινωνικο-πολιτικές συνέπειες, κατανοώντας ότι ο οικονο-

14. Μετά την έρευνα του 2009 ακολούθησαν αντίστοιχες το 2016 και το 2022. Στην έρευνα του 2016 συμμετείχαν 25 χώρες (δεν συμμετείχε η Ελλάδα) μεταξύ των οποίων και η Φινλανδία. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, καθορίστηκε από εξελισσόμενα και συχνά αλληλένδετα κοινωνικο-πολιτικά και οικονομικά δεδομένα. Συγκεκριμένα τα ζητήματα της προσφυγικής και της οικονομικής κρίσης καθόρισαν ένα διαφορετικό, ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής των προηγούμενων ερευνών, περιβάλλον για την Ευρώπη. Οι δύο έρευνες, του 2009 και του 2016, σε μεγάλο βαθμό ακολούθησαν ένα κοινό μοτίβο ερωτήσεων, ενώ ο εμπλουτισμός της τελευταίας έρευνας, στις Ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως αφορούσε την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, το μέλλον της Ευρώπης και την εκτίμηση ελεύθερης μετακίνησης πολιτών εντός της Ε.Ε. Στα αξιοσημείωτα ευρήματα της έρευνας του 2016 είναι οι στάσεις των Φινλανδών μαθητών/τριών στο ζήτημα της ελεύθερης μετακίνησης των Ευρωπαίων πολιτών και των μεταναστών/προσφύγων. Οι Φινλανδοί μαθητές φαίνεται πως τάσσονται υπέρ της ελεύθερης μετακίνησης των Ευρωπαίων για εργασία εντός της Ε.Ε., δίχως περιορισμούς και προϋποθέσεις. Ενδεικτικά στις ερωτήσεις: «*στους Ευρωπαίους πολίτες θα πρέπει να επιτρέπεται να εργάζονται σε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα μόνο αν τα προσόντα τους είναι απαραίτητα εκεί*» και «*στους Ευρωπαίους πολίτες θα πρέπει να επιτρέπεται να καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας που κανένας άλλος στη χώρα δεν επιθυμεί*» οι Φινλανδοί μαθητές/τριες εκφράζονται με σημαντική διαφορά έναντι των άλλων Ευρωπαίων συμμετεχόντων υπέρ της ελεύθερης μετακίνησης των Ευρωπαίων πολιτών (Losito et al., 2018:22). Στο ζήτημα αναγνώρισης και οριοθέτησης δικαιωμάτων στους μετανάστες/πρόσφυγες παρουσιάζουν κυμαινόμενα ποσοστά συμφωνίας που δεν στοιχειοθετούν ένα μοτίβο τάσης. Σημειώνουμε την υψηλότερη θετικά διαφοροποίηση έναντι του Ευρωπαϊκού μέσου όρου στην ερώτηση «*οι μετανάστες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να διατηρήσουν τα έθιμά τους και τον τρόπο ζωής τους*». Παρά το γεγονός της υψηλότερης αποδοχής της πρότασης έναντι μαθητών/τριών των ανατολικών κυρίως χωρών (Εσθονία, Λετονία), εντούτοις, ο βαθμός αποδοχής σε σύγκριση προς τις Σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Δανία, Νορβηγία) υπολείπεται σημαντικά. Επιπρόσθετα, ακόμα και η Ιταλία, χώρα υψηλής μεταναστευτικής/προσφυγικής πίεσης την περίοδο αυτή (2016) καταγράφει σημαντικά υψηλότερο βαθμό αποδοχής έναντι των Φινλανδών μαθητών/μαθητριών (Losito et al., 2018:27). Ωστόσο, συγκριτικά μεταξύ των δύο ερευνών, του 2009 και του 2016, στη συστάδα των ερωτήσεων για την υποστήριξη ίσων δικαιωμάτων των μεταναστών/προσφύγων, καταγράφεται σχεδόν απόλυτη ισορροπία των εθνικών μέσων όρων.

Τα δεδομένα της πρόσφατης έρευνας του 2022 βρίσκονται υπό επεξεργασία και αναμένεται η δημοσίευσή τους στο προσεχές χρονικό διάστημα.

μικός παράγοντας είναι ισχυρός σε κοινωνικο-πολιτικές μετατοπίσεις, που συνεπάγονται και μεταβολές στάσεων και συμπεριφορών.

Αξιοποιώντας μια έρευνα που θεωρείται υποδειγματική σε πολλαπλά επίπεδα πραγματοποιούμε δευτερογενή ανάλυση δεδομένων ακολουθώντας τις βασικές ερευνητικές αρχές.¹⁵ Στη δευτερογενή ανάλυση προσπαθήσαμε να δούμε γεγονότα μέσα στη συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται στην πολυ-παραγοντική σχηματική ανάγνωση της κυρίαρχης κουλτούρας. Από το σύνολο των χωρών επιλέξαμε δυο χώρες, που αντιπροσωπεύουν συγκριτικά εκπαιδευτικά μοντέλα ως προς προσδιορισμένα χαρακτηριστικά.

Ειδικότερα, επιλέγουμε τη Φινλανδία ως χώρα σύγκρισης με την Ελλάδα: α) εξαιτίας της ευρείας αναγνώρισής της ως πρότυπο ακαδημαϊκών επιδόσεων στον αντίποδα των αντίστοιχων Ελληνικών και β) των υψηλών επιδόσεων των μαθητών στο τμήμα της έρευνας που αφορά στη γνωστική αποτίμηση ζητημάτων σχετιζόμενων με τη θεσμική οργάνωση και λειτουργία της Ε.Ε. έναντι των Ελλήνων μαθητών. Οι όροι αυτοί προσδιορίζουν και την κεντρική ερευνητική μας υπόθεση αναμένοντας τον εντοπισμό ευρημάτων που θα επαληθεύουν υψηλότερη κατάταξη των Φινλανδών μαθητών έναντι των Ελλήνων στους επιμέρους άξονες στάσεων, αξιών και αντιλήψεων που σχετίζονται με την «αγωγή του πολίτη» και την «πολιτειότητα». Αυτή είναι η βασική υπόθεση εργασίας που ελέγχουμε στην έρευνά μας.

Ορισμένα συγκριτικά δεδομένα των δύο χωρών κατά την περίοδο διεξαγωγής της μελέτης ICCS αφηρητικά στοιχειοθετούν δύο διαφορετικά πλαίσια αναφοράς. Ενδεικτικά κατά την περίοδο άντλησης των στοιχείων, η Φινλανδία, με το μισό περίπου μέγεθος του πληθυσμού της Ελλάδας, έχει σχεδόν διπλάσιο κατά κεφαλήν ΑΕΠ (46.261 \$ έναντι 27.995\$), μη υποχρεωτικότητα ψήφου, αναντίστοιχα προς την Ελλάδα, σημαντικά μικρότερο ποσοστό συμμετοχής στις εθνικές και ευρωπαϊκές εκλογές, σχεδόν τριπλάσια συμμετοχή γυναικών στο Κοινοβούλιο, μικρή υπεροχή στον αλφαριθμητισμό ενηλίκων και σημαντικά υψηλότερο ποσοστό χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης (6,4% έναντι 4,4% επί του ΑΕΠ) (Kerr et al., 2010: 28,31).

Όπως προσδιορίσαμε η δευτερογενής ανάλυση μας των δεδομένων της μελέτης ICCS 2009 αναφέρεται στην ομάδα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών/τριών με επίκεντρο α) το πλαίσιο εκτίμησης της δημοκρατικής οργάνωσης και «ανοικτότητας» του σχολείου και της τάξης και β) την ατομική δράση και εμπλοκή ως έκφραση πρόθεσης ενδεχόμενης μελλοντικής ενεργητικής κοινωνικής και πολιτικής δραστηριοποίησης στον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο.

15. Βλ ενδεικτικά βασικές διαδικασίες δευτερογενούς ανάλυσης δεδομένων: Lagan & Morris, 2019; Vartanian, 2010.

Ανάλυση Δεδομένων

Το δείγμα της έρευνάς μας αναφέρεται σε 3009 απαντήσεις Ελλήνων μαθητών και 3307 Φινλανδών μαθητών. Επικεντρωθήκαμε στη συγκέντρωση των συγκεκριμένων απαντήσεων με έμφαση στη θεματική κατανόησή τους. Μεθοδολογικά, όπως ήδη αναφερθήκαμε ακολουθήσαμε τις φάσεις της δευτερογενούς ανάλυσης. Βασική εισαγωγική φάση θεωρείται η παρακολούθηση όλων των σταδίων ανάλυσης των δεδομένων της αρχικής έρευνας. Η διάρθρωση της έρευνας του ICCS 2009 αναπτύσσεται σε θεματικές ενότητες ελέγχου που διερευνώνται με συστάδα συναφών ερωτήσεων. Όπου απαιτήθηκε αντιστρέψαμε απαντήσεις διαφορετικής κατεύθυνσης με επανακωδικοποίηση τιμών στην ίδια πάντα κλίμακα (Likert). Όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια οι θεματικές ενότητες διερεύνησης του βαθμού ενσωμάτωσης της ιδιότητας του πολίτη και της πολιτειότητας απαρτίζονται από συστάδα ερωτήσεων των οποίων την εσωτερική συνέπεια (Cronbach's alpha)¹⁶ ελέγξαμε προκειμένου να προχωρήσουμε στη διατύπωση νέων συνθετικών μεταβλητών ελέγχου ('composite variables') (Song et al., 2013) ως εξαρτημένες μεταβλητές. Κατά την ανάλυση των δεδομένων ελέγχθηκαν οι υποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας των κατανομών των εξαρτημένων μεταβλητών και διαπιστώθηκε πως δεν πληρούνται, με ιστογράμματα ελέγχου μορφής και θέσης μεταξύ των δύο ανεξάρτητων ομάδων, ενώ, επιπρόσθετα ελέγξαμε τη στατιστική σημαντικότητα του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov για την αποδοχή ή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης πως οι μεταβλητές μας ακολουθούν την κανονική κατανομή. Όλοι οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν ικανοποιούσαν τις προϋποθέσεις εφαρμογής t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (Verma & Abdel-Salam, 2019), λόγος για τον οποίο επιλέγουμε μη παραμετρικό τεστ (Nachar, 2008). Δεδομένης της ανομοιομορφίας των κατανομών (θέση και μορφή) επιλέγουμε σύγκριση κατάταξης ('mean rank') έναντι της σύγκρισης διαμέσων (Karadimitriou et al., 2018). Όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές που αξιοποιούμε είναι σε τακτική κλίμακα μέτρησης (Likert), ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή (χώρα) απλή διχοτομική κατηγορική μεταβλητή. Ο μη παραμετρικός έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων έγινε με το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U¹⁷.

16. Ο συντελεστής alpha του Cronbach παρέχει ένα μέτρο εσωτερικής συνέπειας ενός τεστ ή μιας κλίμακας που εκφράζεται με τιμές μεταξύ 0 και 1. Η εσωτερική συνέπεια αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο όλα τα στοιχεία του τεστ ή της κλίμακας μετρούν την ίδια έννοια ή κατασκευή και ως εκ τούτου συνδέεται με την αλληλοσυσχέτιση των στοιχείων εντός του τεστ ή της κλίμακας. Ενδεικτικά, βλ. Streiner, 2003; Tavakol & Dennick, 2011.

17. Η εφαρμογή του μη παραμετρικού Mann-Whitney U test ελέγχθηκε στην ικανοποίηση των προϋποθέσεων του. Συγκεκριμένα, ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις: α) οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι ιεραρχικές (Likert scale), β) η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική με δύο ανεξάρτητες ομάδες, γ) πληρείται η ανεξαρτησία των παρατηρήσεων και 4) η κατανομή των εξαρτημένων μεταβλητών δεν είναι κανονική, ενώ ελέγχθηκε η θέση και η μορφή τους προκειμένου να επιλεγεί η σύγκριση κατάταξης (mean rank) έναντι της σύγκρισης διαμέσων (Verma & Abdel-Salam, 2019).

Αποτελέσματα

Η ανάλυσή μας εντοπίζει τρεις συναφείς διαστάσεις συγκρότησης του βαθμού «αγωγής του πολίτη» και της «πολιτειότητας» κατά τη δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ICCS του 2009. Οι τρεις αυτές κεντρικές θεματικές είναι: α) *δημοκρατική οργάνωση του σχολείου και της τάξης*, β) *στάσεις και αντιλήψεις νοσηματοδότησης των κοινωνικά και πολιτικά ενεργών πολιτών* και γ) *εκτίμηση πρόθεσης πολιτικής και κοινωνικής ανάληψης δράσης στον κοινωνικό χώρο*. Οι δύο πρώτες θεματικές προσδιορίζουν κεντρικά καταστασιακά πεδία επιρροής (σχολείο και άτομο) που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τη μελλοντική προοπτική ανάληψης ενεργητικής δράσης στον κοινωνικό χώρο.

Δημοκρατική οργάνωση του σχολείου και της τάξης

Η πρώτη θεματική διερεύνησης του βαθμού της αγωγής του πολίτη και της πολιτειότητας αναφέρεται στη *δημοκρατική οργάνωση του σχολείου και της τάξης* και περιλαμβάνει 3 υπο-ενότητες με επίκεντρο: α) το ρόλο και την ενεργητική παρέμβαση των εκπαιδευτικών (μεταβλητή IS2P16 της μελέτης) στην ενίσχυση νορμών δημοκρατικής και ανοικτής λειτουργίας και επικοινωνίας στην τάξη, με 7 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,731], β) την ανοικτότητα/προσβασιμότητα του σχολείου σε συλλογική διατύπωση κανόνων λειτουργίας και οργάνωσης (μεταβλητή IS2P17), με 7 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,865 με διατήρηση 6 ερωτήσεων] και γ) την εκτίμηση των μαθητών για τη δυνατότητα βελτίωσης της λειτουργίας των σχολείων μέσω συλλογικών διαδικασιών (μεταβλητή IS2P19) με 5 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,780]. Στην **α υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Όταν συζητάτε πολιτικά και κοινωνικά θέματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, πόσο συχνά συμβαίνουν τα παρακάτω πράγματα;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Ποτέ, 2:Σπάνια, 3:Μερικές Φορές, 4:Συχνά». Στην **β υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Στο σχολείο σε ποιο βαθμό λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των μαθητών όταν γίνονται συζητήσεις για τα παρακάτω θέματα;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Σε μεγάλο βαθμό, 2:Σε μέτριο βαθμό, 3:Σε μικρό βαθμό, 4:Καθόλου». Στην **γ υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις σχετικά με τη μαθητική συμμετοχή στο σχολείο;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Συμφωνώ Απόλυτα, 2:Συμφωνώ, 3:Διαφωνώ, 4:Διαφωνώ Απόλυτα».

Πίνακας 1. Σύγκριση κατάταξης μαθητών στις ερωτήσεις δημοκρατικής οργάνωσης του σχολείου και της τάξης

Υπο-ενότητες	Έλληνες Μαθητές	Φινλανδοί Μαθητές	U	Z
	Mean rank	Mean rank		
Ρόλος και ενεργητική παρέμβαση εκπαιδευτικών (IS2P16)	3414,72	2882,39	5740154,5***	-11,671
Ανοικτότητα σχολείου σε συλλογική διατύπωση κανόνων λειτουργίας και οργάνωσης (IS2P17)	3115,16	3146,44	4842436,5	-0,686
Εκτίμηση δυνατότητας βελτίωσης σχολείου μέσω συλλογικών διαδικασιών (IS2P19)	2684,9	3526,07	3557510,5***	-18,615

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Στάσεις και αντιλήψεις νοηματοδότησης των κοινωνικά και πολιτικά ενεργών πολιτών

Η δεύτερη θεματική διερευνά τις **στάσεις και αντιλήψεις νοηματοδότησης των κοινωνικά και πολιτικά ενεργών πολιτών**. Η νοηματοδότηση αναλύεται μέσα από επιμέρους ερωτήσεις που διερευνούν τη σημασία: του πολιτικού ενδιαφέροντος, της αναγνώρισης της δικαιωματικής πολιτικής, της προάσπισης της ισότητας των δύο φύλων, της διαφύλαξης των δικαιωμάτων εθνικών/φυλετικών ομάδων και μεταναστών, της εμπιστοσύνης σε θεσμούς και του βαθμού οικειοποίησης της εθνικής ταυτότητας. Η θεματική συγκροτείται από 8 υπο-ενότητες: **α)** δημοκρατία, πολιτειότητα και κοινωνία (μεταβλητή IS2P20) με 12 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,739 με διατήρηση 9 ερωτήσεων], **β)** νοηματοδότηση του «καλού» ενήλικα πολίτη (μεταβλητή IS2P21) με 12 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,779], **γ)** εκτίμηση ενδιαφέροντος σε πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα εθνικής, ευρωπαϊκής και διεθνούς διάστασης (μεταβλητή IS2P22) με 7 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,885], **δ)** ισότητα φύλων (μεταβλητή IS2P24) με 7 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,832 με αντιστροφή τιμών σε 4 ερωτήσεις], **ε)** στάσεις και αντιλήψεις για θέματα ισότητας αντιμετώπισης εθνικών και φυλετικών ομάδων (μεταβλητή IS2P25) με 5 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,848], **στ)** στάσεις και αντιλήψεις για θέματα μεταναστών (μεταβλητή IS2P26) με 6 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,794 με αντιστροφή τιμών σε 1 ερώτηση], **ζ)** εμπιστοσύνη σε εθνικούς, ευρωπαϊκούς και διεθνείς θεσμούς και όργανα (μεταβλητή IS2P27) με 13 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,898] και **η)** εθνική ταυτότητα (μεταβλητή IS2P28) με 8 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,813].

Στην **α υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο συμφωνείται ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες θέσεις;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Συμφωνώ Απόλυτα, 2:Συμφωνώ, 3:Διαφωνώ, 4:Διαφωνώ Απόλυτα». Στην **β υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο σημαντικές είναι οι ακόλουθες συμπεριφορές για να είναι κάποιος καλός πολίτης;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Πολύ Σημαντικό, 2:Αρκετά Σημαντικό, 3:Όχι τόσο σημαντικό, 4:Καθόλου Σημαντικό». Στην **γ υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο σας ενδιαφέρουν τα ακόλουθα θέματα;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Ενδιαφέρομαι Πολύ, 2:Ενδιαφέρομαι Αρκετά, 3:Δεν ενδιαφέρομαι αρκετά, 4:Δεν ενδιαφέρομαι καθόλου». Στην **δ και ε υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Συμφωνώ Απόλυτα, 2:Συμφωνώ, 3:Διαφωνώ, 4:Διαφωνώ Απόλυτα». Στην **στ υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τους μετανάστες;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Συμφωνώ Απόλυτα, 2:Συμφωνώ, 3:Διαφωνώ, 4:Διαφωνώ Απόλυτα». Στην **ζ υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο εμπιστεύεστε κάθε μια από τις ακόλουθες ομάδες ή θεσμούς;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Πλήρως, 2:Αρκετά, 3:Λίγο, 4:Καθόλου». Τέλος, στην **η υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τη χώρα σας;» και οι δυνατές απαντήσεις: «1:Συμφωνώ Απόλυτα, 2:Συμφωνώ, 3:Διαφωνώ, 4:Διαφωνώ Απόλυτα».

Πίνακας 2. Σύγκριση κατάταξης μαθητών στη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων νοηματοδότησης των κοινωνικά και πολιτικά ενεργών πολιτών

Υπο-ενότητες	Έλληνες Μαθητές	Φινλανδοί Μαθητές	U	Z
	Mean rank	Mean rank		
Δημοκρατία, πολιτειότητα και κοινωνία (IS2P20)	2845,94	3376,66	4039988,5***	-11,656
Νοηματοδότηση του «καλού» ενήλικα πολίτη (IS2P21)	2578,73	3623,14	3243737,5***	-22,898
Εκτίμηση ενδιαφέροντος σε πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα (IS2P22)	2421,15	3767,66	2775024,5***	-29,537
Ισότητα φύλων (IS2P24)	3462,36	2810,95	5866294,5***	14,337
Ισότιμη αντιμετώπιση εθνικών και φυλετικών ομάδων (IS2P25)	2949,5	3229,56	4348204,5***	-6,215
Στάσεις και αντιλήψεις για θέματα μεταναστών (IS2P26)	2783,71	3386,75	3858018,5***	-13,311
Εμπιστοσύνη σε θεσμούς και όργανα (IS2P27)	3973,64	2355,04	2341845,5***	-35,455
Αίσθηση εθνικής ταυτότητας (IS2P28)	3778,75	2505,29	2832622,5***	-28,014

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Εκτίμηση πρόθεσης πολιτικής και κοινωνικής ανάληψης δράσης στον κοινωνικό χώρο

Η τρίτη θεματική αναφέρεται σε **εκτίμηση πρόθεσης πολιτικής και κοινωνικής ανάληψης δράσης, ενεργητικής εμπλοκής και κινητοποίησης στον κοινωνικό χώρο** των μαθητών και ελέγχεται σε 4 υπο-ενότητες: **α)** έκφραση ενδιαφέροντος και ανάληψη ενεργής συμμετοχής σε ζητήματα που αφορούν τη ζωή τους (μεταβλητή IS2P30) με 7 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,828], **β)** εκτίμηση πρόθεση συμμετοχής σε πράξεις διαμαρτυρίας/διαφωνίας (μεταβλητή IS2P31) με 9 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,792], **γ)** πρόθεση πολιτικής συμμετοχής και ενεργοποίησης (μεταβλητή IS2P32) με 9 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,805 με 8 ερωτήσεις καθώς η Φινλανδία δεν είχε τιμές στην ερώτηση IS2P32H] και **δ)** πρόθεση μελλοντικής ένταξης και κινητοποίησης για πολιτικούς ή κοινωνικούς σκοπούς (μεταβλητή IS2P33) με 5 ερωτήσεις [Cronbach's alpha: 0,830].

Στην **α υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «*Πόσο καλά πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να κάνετε τις ακόλουθες δραστηριότητες;*» και οι δυνατές απαντήσεις: «*1:Πολύ καλά, 2:Αρκετά καλά, 3:Όχι αρκετά καλά, 4:Καθόλου καλά*». Στην **β υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «*Θα συμμετείχατε σε κάποια από τις ακόλουθες μορφές διαμαρτυρίας στο μέλλον;*» και οι δυνατές απαντήσεις: «*1:Σίγουρα θα το έκανα αυτό, 2:Μάλλον θα το έκανα αυτό, 3:Μάλλον δεν θα το έκανα αυτό, 4:Σίγουρα δεν θα το έκανα αυτό*». Στην **γ υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «*Όταν θα είσαι ενήλικας, τι πιστεύεις ότι θα κάνεις;*» και οι δυνατές απαντήσεις: «*1:Σίγουρα θα το έκανα αυτό, 2:Μάλλον θα το έκανα αυτό, 3:Μάλλον δεν θα το έκανα αυτό, 4:Σίγουρα δεν θα το έκανα αυτό*». Τέλος, στην **δ υπο-ενότητα** η βασική ερώτηση είναι: «*Παρακάτω παρατίθενται διάφορες δράσεις που θα μπορούσατε να αναλάβετε εσείς ως νέος τα επόμενα χρόνια. Τι περιμένετε πως θα κάνετε;*» και οι δυνατές απαντήσεις: «*1:Σίγουρα θα το έκανα αυτό, 2:Μάλλον θα το έκανα αυτό, 3:Μάλλον δεν θα το έκανα αυτό, 4:Σίγουρα δεν θα το έκανα αυτό*».

Πίνακας 3. Σύγκριση κατάταξης μαθητών στην εκτίμηση πρόθεσης πολιτικής και κοινωνικής ανάληψης δράσης, ενεργητικής εμπλοκής και κινητοποίησης στον κοινωνικό χώρο

Υπο-ενότητες	Έλληνες Μαθητές	Φινλανδοί Μαθητές	U	Z
	Mean rank	Mean rank		
Έκφραση ενδιαφέροντος και ενεργητική συμμετοχή σε ζητήματα «δικά» τους (IS2P30)	2431,84	3720,01	2823779,5***	-28,334
Εκτίμηση πρόθεσης συμμετοχής σε πράξεις διαμαρτυρίας/διαφωνίας (IS2P31)	2477,28	3664,72	2964048,5***	-26,108
Πρόθεση πολιτικής συμμετοχής και ενεργοποίησης (IS2P32)	2651,05	3469,72	3481833,5***	-18,075
Πρόθεση μελλοντικής ένταξης και κινητοποίησης για πολιτικούς ή κοινωνικούς σκοπούς (IS2P33)	2118,26	3917,26	19442730,0***	-39,989

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Συμπέρασμα - Συζήτηση

Ανακεφαλαιώνοντας, σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών 14χρονων μαθητών/τριών από την Ελλάδα και την Φινλανδία σε ζητήματα «αγωγής του πολίτη» και «πολιτειότητας», αξιοποιώντας με δευτερογενή ανάλυση δεδομένα της μελέτης ICCS 2009 της IEA. Δεδομένης α) αφενός της υψηλότερης, μεταξύ των 24 Ευρωπαϊκών χωρών της έρευνας, κατάταξης των Φινλανδών μαθητών στις γνωσιακές/γνωστικές επιδόσεις με επίκεντρο την Ευρώπη (ιδιαίτερα το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, την ισχύ/δεσμευτικότητα των πολιτικών της έναντι των εθνικών κυβερνήσεων και την νομισματική ένωση) και της αντίστοιχης προτελευταίας επίδοσης των μαθητών από την Ελλάδα και αφετέρου β) της σταθερά υψηλής κατάταξης των Φινλανδών μαθητών/τριών ηλικίας 15 ετών σε διεθνή τεστ εκτίμησης ακαδημαϊκών επιδόσεων (PISA) και αντίστοιχα της μέτριας των Ελλήνων/ίδων, υποθέσαμε πως το μοτίβο αυτό θα επικυρωθεί στο πεδίο στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών που συγκροτούν την «αγωγή του πολίτη» και την «πολιτειότητα».

Αντίθετα προς τις υποθέσεις μας δεν εντοπίστηκε, παρά σε ελάχιστες παραμέτρους των ζητημάτων, υψηλότερος βαθμός συγκρότησης των βασικών εννοιών της «αγωγής

του πολίτη» και της «πολιτειότητας» στους Φινλανδούς μαθητές, παρά την υψηλότερη μεταξύ όλων των Ευρωπαίων συμμετεχόντων θέση στις γνωστικές κατακτήσεις. Η ανάλυση εντοπίζει υψηλή στατιστική σημαντικότητα (σε όλες τις περιπτώσεις $p < 0.001$) συγκρότησης στάσεων, αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών που συνάδουν με τις αρχές της «αγωγής του πολίτη» και της «πολιτειότητας» στους Έλληνες μαθητές έναντι των Φινλανδών μαθητών. Διαφαίνεται, δηλαδή, μια σημαντική διάσταση μεταφοράς και μετουσίωσης των γνωστικών κεκτημένων των Φινλανδών μαθητών, όπου υπερτερούν έναντι όλων των Ευρωπαίων, στο εφαρμοστικό επίπεδο και στο επίπεδο των στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Αντίστροφα, ενώ οι Έλληνες μαθητές/τριες βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο αποτίμησης γνώσεων σχετιζόμενων, σύμφωνα με την έρευνα, με την «αγωγή του πολίτη» και την «πολιτειότητα», εντούτοις, καταγράφουν σχεδόν σ' όλους τους τομείς σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στάσεων, αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών που στοιχειοθετούν στο εφαρμοστικό πεδίο τις έννοιες και τις συναφείς κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες.

Στον πρώτο άξονα διερεύνησης «δημοκρατική οργάνωση σχολείου και τάξης», όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, διαπιστώσαμε πως οι Έλληνες μαθητές αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν ένα δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης της σχολικής τάξης με ανοικτότητα και διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση ζητημάτων που τους απασχολούν ή τους αφορούν και σχετίζονται με τρέχοντα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί, κατά την αντίληψη των Ελλήνων μαθητών/τριών, εκφράζουν και εκπροσωπούν σε μεγαλύτερο βαθμό ένα δημοκρατικό κλίμα εντός της τάξης, έναντι των Φινλανδών. Η δημοκρατικότερη οργάνωση του κλίματος στην τάξη αναφέρεται στη ευχέρεια διαχείρισης πολύπλευρων θεάσεων αμφιλεγόμενων ζητημάτων και ανοχής στην κατάθεση διαφορετικών απόψεων, αλλά και στην ελευθερία κατάθεσης αντίθετης επιχειρηματολογίας ως προς τις κοινωνικές συμβάσεις και τις επικρατούσες αντιλήψεις. Στο επίπεδο ωστόσο της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών στις δύο χώρες. Τόσο οι Έλληνες, όσο και οι Φινλανδοί μαθητές εξέφρασαν την αντίληψη ενός μοντέλου διοίκησης των σχολικών μονάδων που δεν προβλέπει ή δεν επιτρέπει τροποποίηση των θεσμικά εδραιωμένων νορμών διοίκησης. Πιθανά, εξαιτίας του περιεχόμενου των ερωτήσεων με επικέντρωση σε θέματα που καθορίζονται από την κεντρική πολιτική και εκπαιδευτική εξουσία (ωρολόγιο πρόγραμμα, διδακτέα ύλη, κανόνες, μεθοδολογία κ.α.), εύλογα και αναμενόμενα οι μαθητές αποτιμούν το μοντέλο διοίκησης ως μη προσβάσιμο σε διαβούλευση ή συλλογική διευθέτηση. Ενδιαφέρον έχει σ' αυτή τη θεματική η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών έναντι των Φινλανδών για τη δυνατότητα και την προοπτική βελτίωσης του σχολείου μέσω συλλογικών διαδικασιών. Εκτιμούμε πως πρόκειται για μια διαφορά που εντάσσεται, όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια, στην έκφραση πρόθεσης των Ελλήνων μαθητών να δραστηρι-

οποιοθούν σε συλλογικούς σκοπούς και στόχους, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό τους χώρο.

Στο δεύτερο άξονα διερεύνησης, «**νοηματοδότηση των κοινωνικά και πολιτικά ενεργών πολιτών**» (Πίνακας 2) εντοπίσαμε διαφοροποιήσεις, υψηλής στατιστικής σημαντικότητας, εκατέρωθεν στις απαντήσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα φαίνεται πως οι Έλληνες μαθητές νοηματοδοτούν σημαντικά υψηλότερα έναντι των Φινλανδών το ρόλο του πολίτη μέσα από **δικαιώματα** που εξασφαλίζουν: ισότιμο δικαίωμα λόγου, σεβασμό κοινωνικών-πολιτικών δικαιωμάτων, ελευθερία άσκησης κριτικής σε θεσμικά όργανα, δικαίωμα στη διαμαρτυρία και ισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Αντίστοιχα νοηματοδοτούν τον πολίτη μέσα από την ανταπόκρισή του σε **υποχρεώσεις**: άσκησης ψήφου, πολιτική ενημερότητα και συμμετοχή σε δράσεις με τοπική ή μη εμβέλεια. Φαίνεται δηλαδή πως η προτυποποίηση της έννοιας του πολίτη για τους Έλληνες μαθητές συγκροτείται μέσα από **υποχρεώσεις** και **δικαιώματα** που προϋποθέτουν ενεργητικότητα, υψηλή ενημερότητα και διάθεση συμμετοχής. Θα υποστηρίζαμε πως οι απόψεις τους χαρακτηρίζονται από μια ιδεατή και ιδεαλιστική διάσταση. Αντίστοιχες διαστάσεις διαφοροποίησης έναντι των Φινλανδών μαθητών εντοπίσαμε στις απόψεις τους για φυλετικές, εθνικές και μεταναστευτικές μειονοτικές ομάδες, επιδεικνύοντας σημαντικά διαφοροποιημένο επίπεδο ανεκτικότητας και δεκτικότητας. Πρόκειται για αποτύπωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών που τίθενται σε υψηλή προτεραιότητα για την επίτευξη ενός κοινωνικού και πολιτισμικού πλουραλισμού και κοινωνικής ισορροπίας, δεδομένης της εξελισσόμενης τροποποίησης του ομογενοποιημένου χαρακτήρα των δυτικών κοινωνιών. Στοιχείο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το εύρημα, στατιστικά σημαντικό, διαφοροποίησης των Φινλανδών μαθητών έναντι των Ελλήνων στο σεβασμό των δύο φύλων. Οι Φινλανδοί μαθητές εντοπίσαμε να εκφράζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές κατάταξης έναντι των Ελλήνων στην αναγνώριση ισότιμης κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής αντιμετώπισης των φύλων. Τέλος, οι Φινλανδοί μαθητές εντοπίσαμε να εκφράζουν έναντι των Ελλήνων μαθητών, με ισχυρή στατιστική σημαντικότητα, μια οικειοποίηση/πρόσδεση εθνικής ταυτότητας, που στοιχειοθετείται σε: υψηλές εκτιμήσεις υπερηφάνειας για τη χώρα τους, αποδιδόμενη σημασία στην εθνική σημαία, εκτίμηση της χώρας ως καλύτερης δυνατής χώρας διαμονής, υψηλής υπερηφάνειας για τα επιτεύγματα της Φινλανδίας κ.α. Το εύρημα σε συνδυασμό με τις στάσεις και αντιλήψεις των Φινλανδών μαθητών για τις εθνικές/φυλετικές και μεταναστευτικές μειονοτικές ομάδες φαίνεται να επιβεβαιώνει μια εδραιωμένη αντίληψη εθνικής ταυτότητας στενά εξαρτημένης από την ιθαγένεια (Piattoeva, 2009).

Στον τρίτο άξονα διερεύνησης, «**εκτίμηση μελλοντικής πρόθεσης πολιτικής και κοινωνικής δράσης και κινητοποίησης**» (Πίνακας 3), που απαρτίζεται από τέσσερις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, εντοπίσαμε υψηλότερη κατάταξη των Ελλήνων μαθητών. Οι τελευταίοι διατυπώνουν την πρόθεση ενεργοποίησής τους σε πολλαπλά πε-

δία κοινωνικής και πολιτικής δράσης, συμμετέχοντας σε κινητοποιήσεις διαμαρτυρίας, εντασσόμενοι σε εθελοντικές ομάδες, συνεισφέροντας σε δράσεις με τοπικό χαρακτήρα αντιμετώπισης ζητημάτων κ.α. με ισχυρή στατιστική σημαντικότητα έναντι των Φινλανδών μαθητών. Φαίνεται, πως οι Έλληνες μαθητές, έχοντας ενσωματώσει αρχές της «αγωγής του πολίτη» και της «πολιτειότητας», δηλώνουν πρόθυμοι να τις μεταφέρουν ως στάση και αξία ζωής στην ενηλικίωσή τους. Το στοιχείο αυτό καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό στο στάδιο μετάβασης στην ενήλικη ζωή, κατά την οποία, ωστόσο, εντοπίζεται, όπως στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, υποχώρηση αυτής της διαθεσιμότητας. Συνεπώς, η μεταστροφή αυτής της πρόθεσης άσκησης του ρόλου του «πολίτη» σε παθητικότητα και αποστασιοποίηση ανοίγει πεδία διερεύνησης των νέων κοινωνικών χώρων ένταξης των μαθητών ως ενηλίκων και ιδιαίτερα της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Η διάσταση της χαμηλής εμπιστοσύνης των μαθητών που εντοπίζεται σε πολιτικούς και πολιτειακούς θεσμούς αποτελεί μια κρίσιμη μεταβλητή επιπρόσθετης μελλοντικής διερεύνησης.

Επιστρέφοντας στη βασική μας ερευνητική υπόθεση, διαπιστώσαμε πως οι Έλληνες μαθητές κατέγραψαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες κατατάξεις στα ζητήματα της «αγωγής του πολίτη» και της «πολιτειότητας» έναντι των Φινλανδών μαθητών σχεδόν σε όλους του τομείς της μελέτης ICCS του 2009. Ωστόσο, το ενδιαφέρον δημοσιολόγων, πολιτικών και ερευνητών δεν φαίνεται να προκλήθηκε στον αντίστοιχο βαθμό προς τις μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στα διεθνή τεστ ακαδημαϊκών επιδόσεων PISA¹⁸. Η διάσταση αυτή επιτρέπει να διατυπώσουμε τον κίνδυνο ανισόρροπης αξιοποίησης των σχολικών πόρων στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, αποκλείοντας δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα που δεν αναγνωρίζονται ως άμεση ή έμμεση συνεισφορά στη λίστα επιδόσεων. Φαίνεται ότι σε αυτή την περίοδο ενισχύεται η πρόσδεση με την αξιολόγηση με συγκεκριμένο περιεχόμενο ως προς τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, με απομείωση του ανθρωπιστικού κεφαλαίου, στο οποίο εντάσσεται και το πολιτικό κεφάλαιο της συνύπαρξης, της συνεργατικότητας, της αποδοχής του άλλου, της διαπολιτισμικότητας, στοιχεία, δηλαδή, που συνδέονται με

18. Πρβλ. την εφαρμογή των «Εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα» σε 300 Δημοτικά Σχολεία για μαθητές/τριες της Στ' τάξης και 300 Γυμνασίων για μαθητές/τριες της Γ' τάξης (ν.4823/2021) στα γνωστικά αντικείμενα της «Νεοελληνικής Γλώσσας» και των «Μαθηματικών». Οι εξετάσεις αυτές, τουλάχιστον στο γενικό θεσμικό πλαίσιό τους, ακολουθούν μια γενική τάση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στη συστηματικότερη καταγραφή και αξιολόγηση των επιδόσεων σε εθνικό επίπεδο, που αναμφισβήτητα ακολουθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης που έχει εντατικοποιηθεί με τις εξετάσεις PISA. Αναμφίβολα βασική είναι η διαφοροποίηση των εθνικών εξετάσεων έναντι τις PISA ως προς το διαγνωστικό τους χαρακτήρα που αναφέρεται σε έλεγχο του βαθμού κατάκτησης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Εκτενής είναι η βιβλιογραφία, θεωρητική και εμπειρική, κριτικής αμφισβήτησης της διαδικασίας PISA. Ενδεικτικά, Κουλαϊδής et al., 2006; Μαυρογιώργος, 2015; Grek, 2003; Schleicher, 2007; Prais, 2003.

τη δημοκρατία. Οι συνέπειες μιας ενδεχόμενης μονοσήμαντης λειτουργικής διαμεσολάβησης του σχολείου μπορεί στην απόληξή τους να σηματοδοτούν μια προοδευτικά αυξανόμενη κοινωνική πόλωση (κατάρρευση συνιστωσών συγκρότησης των δημοκρατικών, ισότιμων, δίκαιων και συνεκτικών κοινωνιών), η οποία τελικά θα οδηγήσει σε υποβέλτιστη της προσδοκώμενης ανάπτυξη (Gradstein & Justman, 2002).

Αντίστοιχα, στην Φινλανδία, δίχως να μπορούμε να προσδιορίσουμε τη βαρύτητα επιρροής της μελέτης του ICCS στην τροποποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών, εντούτοις, σημειώνουμε την αξιοποίηση, μέσα από ένα διευρυμένο και ανοικτό διάλογο, ευρημάτων της έκθεσης του ΟΟΣΑ (OECD, 2013) για τη χαμηλή αίσθηση του «ανήκειν» των μαθητών/τριών και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο σε μια διαρκή πτωτική πορεία από το 2000 έως το 2012, στη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων. Στις τρέχουσες εξελίξεις επισημαίνεται το θέμα της ανόδου της άκρας δεξιάς και στην Φινλανδία, ζήτημα που σχετίζεται με την εξελισσόμενη, όπως φαίνεται αναίρεση δημοκρατικών αρχών. Παράλληλα προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις ιδιαίτερο βάρος δόθηκε κατά τη συγκρότηση του νέου αναλυτικού προγράμματος (θεσμική συγκρότηση το 2014 μετά από μια εκτεταμένη διετή φάση ευρείας διαβούλευσης) στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, με εστίαση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, διαφορετικότητας, ικανότητας συνεργασίας και επικοινωνίας, έκφρασης κ.α., (Finnish National Board of Education, 2016) ικανοποιώντας τις απαιτήσεις προσαρμογής σε ένα πολύπλοκο και γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο (Halinen, 2018; Halinen & Holappa, 2013:53-54).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aerschot, P.V. (2010). *Activation Policies and the Protection of Individual Rights*. London: Routledge.
- Arajarvi, P. (2018). *Social Security Law in Finland*. USA: Wolters Kluwer.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and Engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Arajarvi, P. (2018). *Social security law in Finland*. Wolters Kluwer.
- Au, W. (2010). The idiocy of policy: The anti-democratic curriculum of high-stakes testing. *Critical Education*, 1(1).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, L., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All European study on education for democratic citizenship policies*. Council of Europe.
- Bloom, B. (1969). *Cross-national study of educational attainment: Stage I of the IEA investigation in six subject areas. Final Report. Volume I*.
- Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance* (No. 71; Education Working Papers).

- Carnegie Corporation of New York, C. (2003). *The civic mission of schools*.
- Christensen, H. S. (2019). Boosting political trust with direct democracy? The case of the Finnish Citizens' Initiative. *Politics and Governance*, 7(2), 173–186.
- Ekman, J., & Amna, E. (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300.
- European Commission. (2002). *Eurobarometer 57: National Standard Report*.
- European Commission. (2006). *Special Eurobarometer 251/Wave 65.1*.
- European Commission. (2007). *Ευρωβαρόμετρο 68: Κοινή γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση*.
- European Commission. (2008). *Ευρωβαρόμετρο 69: Εθνική Ανάλυση, Ελλάδα*.
- European Union. (2009). *Council resolution of 27 November 2009 on a renewed framework for European cooperation in the youth field (2010-2018)*.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114(1), 75–100.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (O. Utbildningsstyrelsen (Ed.)). Finnish National Agency for Education.
- Forbrig, J. (Ed.). (2005). *Revisiting youth political participation: Challenges for research and democratic practice in Europe*. Council of Europe.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217–234.
- Gest, J., & Gray, S. (2018). *Silent citizenship: The politics of marginality in unequal democracies*. Routledge.
- Gradstein, M., & Justman, M. (2002). Education, social cohesion, and economic growth. *American Economic Review*, 92(4), 1192–1204.
- Grek, R. (2003). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37.
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, & B. Heys (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe* (pp. 75–89). Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Halinen, I., & Holappa, A.-S. (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust - The case of Finland. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp. 39–62). SLO.
- Hooghe, M., & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 155–167.
- Inglehart, R. F. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1–2), 130–146.
- Isac, M. M., Maslowski, R., & Van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313–333.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766.

- Karadimitriou, S. M., Marshall, E., & Knox, C. (2018). Mann-whitney u test. *Sheffield Hallam University, 4*.
- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M., & Jenkins, K. (2002). *The civic and political health of the nation: A generational portrait*.
- Kennedy, K. J. (2008). The citizenship curriculum: Ideology, content and organization. In J. Arthur, I. Davis, & C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 483–491). Sage.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Ntelikou, M. (2013). Greece. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 161–176). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kruger, K., Parellada, M., Samoilovich, D., & Sursock, A. (2018). *Governance reforms in European university systems. The Case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Springer.
- Kupari, P., & Suoninen, A. (2013). Finland. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 152–160). International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Largan, C., & Morris, T. (2019). *Qualitative secondary research: A step-by-step guide*. Sage.
- Lewis, S. (2020). *PISA, Policy and the OECD. Respatialising global education governance through PISA for schools*. Springer.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2nd ed.). Routledge.
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Schulz, W. (2018). *Young People's Perceptions of Europe in a time of change: IEA international civic and citizenship education study 2016 European Report*.
- Maiello, C., Oser, F., & Biedermann, H. (2003). Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal, 2*(3), 384–395.
- Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 4*(1), 13–20.
- Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. Yale University Press.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: Ready to learn. Students' engagement, drive and self-beliefs (Volume III)*.
- Paksuniemi, M. (2013). *The historical background of school system and teacher image in Finland*. Unknown Publisher.
- Parker, W. C. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan, 86*(5), 344–351.
- Pattie, C., Seyd, P., & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain: Values, participation and democracy*. Cambridge University Press.
- Piattoeva, N. (2009). Citizenship and nationality in changing Europe: a comparative study of the aims of citizenship education in Russian and Finnish national education policy texts. *Journal of Curriculum Studies, 41*(6), 723–744.

- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29(2), 139–163.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-old should possess? *Journal of Educational Change*, 8(4), 349–357.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010a). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 countries*.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010b). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*.
- Schulz, W., & Sibbems, H. (2004). *IEA Civic Education Study, Technical Report*.
- Sears, A. M., & Hyslop-Margison, E. J. (2006). The cult of citizenship education. In G. H. Richardson & D. W. Blades (Eds.), *Troubling the canon of citizenship education* (pp. 13–24). Peter Lang.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M., & Sahlstrom, F. (2017). *Dynamics in education politics*. Taylor & Francis.
- Simola, H., Rinne, R., Jarjo, J., & Kauko, J. (2013). The paradox of the education race: How to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*, 28(5), 612–633.
- Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., & Schwille, J. (2002). *New paradigms and recurring paradoxes in education citizenship: An international comparison* (G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille (Eds.)). Emerald Group Publishing Limited.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103.
- Tashakkori, A., & Teddie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. *Advances in Mixed Methods Research*, 53(7), 101–119.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: an empirical study*. Wiley and Almqvist & Wiksell International.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129–141.
- Torney-Purta, J. (2010). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2005). Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: analysis of data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, 4(3), 13–29.
- Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Richardson, W. K. (2004). Trust in government-related institutions and political engagement among adolescents in six countries. *Acta Politica*, 39(4), 380–406.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA Secretariat.

- Torney-Purta, J., & Richardson, W. K. (2001). *Trust in government and civic engagement among adolescents in Australia, England, Greece, Norway and the United States. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association.*
- van Deth, J. W. (2000). Interesting but irrelevant. Social capital and the saliency of politics in Western Europe. *European Journal of Political Research*, 37(2), 115–147.
- Vartanian, T. P. (2010). *Secondary data analysis*. Oxford University Press.
- Verma, J. P., & Abdel-Salam, A. S. G. (2019). *Testing statistical assumptions in research*. John Wiley & Sons.
- Walker, D. A. (1976). *The IEA six subject survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. Halsted.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121–148.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599–630.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου, ΦΕΚ 303 (2003).
- Κουλαϊδής, Β., Παπαδάκης, Ν., & Δημόπουλος, Κ. (2006). Πρόγραμμα PISA: Αποτίμηση και προκλήσεις. *Συγκριτική Και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 6, 33–57.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2015). *Οίκοι Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση και το "Αόρατο Χέρι" της Αγοράς*. Οσελότος.
- Νικολάου, Σ.Μ., Ελευθεράκης, Θ., Καλεράντε, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Κουστουράκης, Γ. (επιμ.) (2018). *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της δημοκρατικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α., & Πίτσια, Β. (2019). *Μια ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Αθήνα: Διανέοσις.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ «ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΞΥΠΝΗΣ ΠΕΖΟΔΙΑΒΑΣΗΣ ΜΕ ΑΥΤΟΜΑΤΙΣΜΟΥΣ» ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ»

Ευφροσύνη Καλαντζή

MSc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Εκπαιδευτικός - ΠΕ82 Μηχανολόγων 1ο Πρότυπο Γυμνάσιο Ιλίου, effiekala@yahoo.gr

Ευστάθιος Ζωγόπουλος

Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ82 Μηχανολόγων, ezogo67@gmail.com

Βασίλειος Αποστολίδης

MSc στη Γεωπληροφορική, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Γεωγραφίας, Επιστημονικός Συνεργάτης Τμήματος Μηχανικών Τοπογραφίας και Γεωπληροφορικής του ΠΑΔΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ81 Πολ. Μηχανικών - Αρχιτεκτόνων, Διευθυντής 1ου Πρότυπου Γυμνασίου Ιλίου, vasapostolidis@yahoo.gr

Περίληψη

Στο κοινωνικό περιβάλλον των ημερών μας, η τεχνολογία φαίνεται πως έχει διαμορφώσει νέες συνθήκες σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας. Η διαρκής και δυναμικά εξελισσόμενη ανάπτυξη της τεχνολογίας, δημιουργεί νέες συνθήκες και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Έτσι, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται ότι αποτελεί διαχρονικά βασικό παράγοντα ανάπτυξης ενός εποικοδομητικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης. Η τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση δημιουργεί νέες προοπτικές για τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Η χρήση του διαδικτύου, των ψηφιακών εργαλείων, των πλατφορμών, των εφαρμογών, δημιουργεί ένα πλαίσιο περιβάλλοντος μάθησης που ενισχύει τη συνεργασία, την ενεργό εμπλοκή, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη της καινοτομίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και κυρίως στο γνωστικό αντικείμενο της Τεχνολογίας. Το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της Τεχνολογίας του Γυμνασίου, σύμφωνα με το νέο

πρόγραμμα σπουδών εμπλουτίζεται και υιοθετεί την μεθοδολογία STEAM. Το ακρωνύμιο STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) αναφέρεται στις φυσικές επιστήμες, την τεχνολογία, την επιστήμη των μηχανικών τις τέχνες και τα μαθηματικά. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι συνυφασμένη με τον διαθεματικό, διερευνητικό, αποκαλυπτικό τρόπο μάθησης, βασισμένο στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, και στην υπολογιστική σκέψη, αξιοποιώντας υπολογιστικές πλατφόρμες και on line λογισμικά.

Σκοπός της εργασίας είναι σχεδιασμός και η διαδικασία υλοποίησης διδακτικού σεναρίου με βάση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθησιακού αντικειμένου «Τεχνολογία» στο Γυμνάσιο. Στο διδακτικό σενάριο χρησιμοποιείται on line λογισμικό (Tinkercad) σε συνδυασμό με την χρήση κατάλληλης διδακτικής μεθόδου (PBL), η οποία εντάσσεται στην φιλοσοφία STEAM, για την επίλυση του προβλήματος «Σχεδιασμός συστήματος έξυπνης διάβασης με αυτοματισμούς», από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου.

Λέξεις κλειδιά: ΠΣ Τεχνολογία Γυμνασίου, STEAM, διδακτικό σενάριο, μέθοδος PBL, Tinkercad.

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η ανάπτυξη και ενίσχυση των κατάλληλων δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Τον προηγούμενο αιώνα τα εκπαιδευτικά συστήματα είχαν επικεντρωθεί κυρίως στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Η κοινωνία του 21ου αιώνα αποζητά από τα μέλη της να επικοινωνούν και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα διάφορα ζητήματα που καθημερινά ανακύπτουν, να διαχειρίζονται τις πληροφορίες με κριτική σκέψη, να συνεργάζονται για κοινούς στόχους και να αξιοποιούν την τεχνολογία ικανοποιητικά, ώστε να ενισχύουν τη γνώση και να οδηγούνται σε μεταγνώση. Επιπρόσθετα, οι εξελίξεις στην κοινωνία και στην οικονομία απαιτούν από τα εκπαιδευτικά συστήματα να εξοπλίζουν τους νέους με νέες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες τους επιτρέπουν να επωφελούνται από τις αναδυόμενες νέες μορφές κοινωνικοποίησης και να συμβάλλουν ενεργά στην οικονομική ανάπτυξη, σε ένα σύστημα όπου το κύριο πλεονέκτημα είναι η γνώση (Καρατζάς, 2018).

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα ορίζονται ως οι ικανότητες που θα απαιτηθούν από τους νέους για να είναι αποτελεσματικοί εργαζόμενοι και πολίτες στην κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα (Ananiadou & Claro, 2009). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες οι οποίες εκπαιδεύουν τους μαθητές στο «πώς να μαθαίνουν». Ως δραστηριότητα μάθησης ορίζεται οποιαδήποτε εργασία στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές στο πλαίσιο του σχολικού τους προγράμματος μέσα ή έξω από την τάξη ή σε συνδυασμό και των δύο, ενώ μπορεί να εκτείνεται χρονικά από μία διδακτική ώρα έως ένα γενικότερο Project μεγαλύτερης διάρκειας (ITL Research, 2012). Στην

ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στοχεύει και το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Τεχνολογίας του Γυμνασίου.

Στην παρούσα εργασία παρατίθεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο, βασισμένο στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Τεχνολογίας του Γυμνασίου, στο οποίο χρησιμοποιείται on line λογισμικό και κατάλληλη διδακτική μέθοδος για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής, όπως είναι ο σχεδιασμός συστήματος έξυπνης διάβασης με αυτοματισμούς από μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου.

Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Τεχνολογία Γυμνασίου και οι οδηγίες διδασκαλίας του

Σύμφωνα με το υπ. Αρ. Πρωτ. 114246/Δ2/12.10.2023 έγγραφο της Υφυπουργού του ΥΠΑΙΘΑ με θέμα Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Τεχνολογίας του Ημερήσιου Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2023-2024, για το μάθημα ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου θα ακολουθηθούν όσα προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, το οποίο καθορίζεται με την με αρ. πρωτ. 137437/Γ2/02-09-2014 Υ.Α. (ΦΕΚ Β΄ 2406, τ. Β, 9/9/2014) με τροποποίηση του διδακτικού χρόνου για τις προτεινόμενες δραστηριότητες όπως αναφέρονται στην ενότητα «διδασκτέα ύλη» στην κάθε τάξη. Παρακάτω αναφέρεται συνοπτικά το πρόγραμμα σπουδών και οι στόχοι για κάθε τάξη του Γυμνασίου.

Το μάθημα της Τεχνολογίας του Γυμνασίου έχει σχεδιασθεί για να προετοιμάσει τους πολίτες του σήμερα, οι οποίοι για να μπορέσουν να λειτουργήσουν σε ένα τεχνολογικά προηγμένο περιβάλλον πρέπει να αποκτήσουν βασικές τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες. Αναλυτικότερα, κύριος σκοπός του μαθήματος είναι η γνωριμία και η κατανόηση του τεχνολογικού και παραγωγικού περιβάλλοντος από τους μαθητές και τις μαθήτριες ανεξάρτητα από το επάγγελμα που θα επιλέξουν.

Το μάθημα της Τεχνολογίας του Γυμνασίου έχει διαθεματικό περιεχόμενο, χρησιμοποιεί και συνθέτει γνώσεις από πολλές επιστήμες πχ. φυσική, μαθηματικά, χημεία, πληροφορική, ξένες γλώσσες κλπ. και ασχολείται με τεχνουργήματα της καθημερινής ζωής. Στο μάθημα της Τεχνολογίας της Α, Β, Γ Γυμνασίου δεν διδάσκεται συγκεκριμένη ύλη και η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών και τα υλικά και πόρους που διαθέτει η σχολική μονάδα.

Στην Α΄ Γυμνασίου για την μελέτη της Τεχνολογίας εφαρμόζεται η μέθοδος της Ατομικής Εργασίας. Στόχοι της μεθόδου αυτής είναι:

- οι μαθητές και οι μαθήτριες να προβληματιστούν σχετικά με τις επιπτώσεις της Τεχνολογίας στο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό περιβάλλον
- να αποκτήσουν βασικές τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες.

Στην Β΄ Γυμνασίου για την μελέτη της Τεχνολογίας χρησιμοποιείται η Ομαδική Εργασία για την μελέτη της Βιομηχανίας ή της γραμμής παραγωγής (αν διαθέτει γραμμή παραγωγής η σχολική μονάδα στο εργαστήριο της Τεχνολογίας. Στόχοι των σχετικών δραστηριοτήτων είναι:

- η κατανόηση της τεχνολογίας της παραγωγικής διαδικασίας με απώτερο στόχο την βελτίωση της,
- να μάθουν ότι η δημιουργικότητα είναι κεντρική ιδέα για την ανάπτυξη προϊόντων και συστημάτων,
- να είναι ικανοί να αξιολογούν την εμπορική εφαρμογή της τεχνολογίας,
- να ερευνήσουν πώς οικονομικά, πολιτικά και περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα έχουν επηρεάσει την ανάπτυξή της.

Στην Γ΄ Γυμνασίου το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος προβλέπει την εφαρμογή της μεθόδου «έρευνα και πειραματισμός». Στόχοι της μεθόδου «έρευνα και πειραματισμός» είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να:

- διευρύνουν τις γνώσεις τους και την αντίληψή τους σχετικά με τις ικανότητες του ανθρώπου να βελτιώνει τις τεχνολογίες και να προσφέρει νέες,
- αναπτύξουν υψηλότερο επίπεδο σκέψης στην διατύπωση ερωτήσεων στην εξερεύνηση και στην έρευνα,
- κατανοήσουν ότι η τεχνολογία συνδέεται με τις ανθρώπινες δραστηριότητες, τις πολιτιστικές αξίες, την ασκούμενη πολιτική, και τους περιβαλλοντικούς περιορισμούς,
- αναγνωρίζουν αυτές τις επιρροές και να αντιλαμβάνονται πώς οι παράμετροι αυτοί στο σύνολό τους επηρεάζουν την τεχνολογική ανάπτυξη.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα εξοικειωθούν με την τεχνολογική έρευνα και θα εφαρμόσουν απλές ερευνητικές διαδικασίες σε τεχνολογικά θέματα της επιλογής τους, εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες που προβλέπονται από τη μέθοδο «έρευνα και πειραματισμός».

Η μέθοδος διδασκαλίας επίτευξης των στόχων του προγράμματος αναφέρεται αναλυτικά στις Οδηγίες διδασκαλίας προς τους/τις εκπαιδευτικούς για το Μάθημα της Τεχνολογίας Α΄, Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου.

Ο/Η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί διαλέξεις σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για να δημιουργήσει ερεθίσματα στους μαθητές να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις πηγές πληροφόρησης σχετικά με τεχνολογικά θέματα και να κάνουν τις παρουσιάσεις του θέματος που έχουν επιλέξει.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Τεχνολογία

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 417, τ. Β, 30.01.2023 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Τεχνολογίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου) που δημοσιεύθηκε στο μέσον της σχολικής χρονιάς 2022-23, περιγράφεται η φυσιογνωμία του μαθήματος και η Επιστημολογία της Τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται:

“Η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση χαρακτηρίζεται από την «ολοκλήρωση» της τεχνολογίας με τις φυσικές επιστήμες, τις επιστήμες υγείας, τη μηχανική, τους «υπολογισμούς, τη μηχανική των Η/Υ, την επιστήμη της πληροφορίας - τεχνολογία της πληροφορίας» αλλά και τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ώστε οι μαθητές/-τριες να είναι εφοδιασμένοι/-ες με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και να αποκτήσουν «δεξιότητες STEM».

Στις «δεξιότητες STEM» περιλαμβάνονται η ικανότητα επίλυσης «μη σαφώς οριοθετημένων προβλημάτων», η αναλυτική και λογική σκέψη, η υπολογιστική σκέψη, η διεπιστημονική προσέγγιση, η δημιουργία τεχνουργημάτων μέσω της διαδικασίας σχεδιασμού της μηχανικής, οι τεχνικές δεξιότητες. Όλα τα παραπάνω απαιτούν μια ευρεία αλλά και ολιστική γνώση από τις γνωστικές περιοχές που εμφανίζονται στο ακρωνύμιο του STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), των τεχνών αλλά και της υπολογιστικής επιστήμης στην εκπαίδευση, ώστε το πείραμα στον υπολογιστή να καθίσταται «ισοδύναμο» με το πείραμα στο φυσικό εργαστήριο μέσω διεπιστημονικών ή/και δια-επιστημονικών προσεγγίσεων.

Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) λαμβάνει υπόψη του τα παραπάνω, τα οποία συνδυάζονται και με:

- α) Την υπεύθυνη έρευνα και καινοτομία.
- β) Τον «ολιστικό» σχεδιασμό για τη μάθηση.

γ) Την τεχνολογία ως διαδικασία/δραστηριότητα, και την τεχνολογία ως προϊόν μέσω της σύνδεσής της με τις επιστήμες και τις τέχνες, τα μαθηματικά, τις επιστήμες των Μηχανικών (Μηχανοτεχνία), τον «σχεδιασμό της μηχανικής/των μηχανικών» (διαδικασία τεχνικού σχεδιασμού της μηχανικής/μηχανικών), την υπολογιστική επιστήμη, την υπολογιστική σκέψη και τη διεπιστημονική/δια-επιστημονική ολιστική/ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEAM.

Όλα τα παραπάνω αξιοποιούνται στην «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEAM» όταν δημιουργούνται τεχνουργήματα που είναι συμβατά με τους φυσικούς νόμους, ώστε να επιλυθεί ένα πραγματικό, συνήθως μη σαφώς ορισμένο, πρόβλημα, ενώ κατά τη διάρκεια κατασκευής του τεχνουργήματος διδάσκονται έννοιες των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών.”

Με βάση το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, περιλαμβάνονται τα ακόλουθα θεματικά πεδία και ενότητες:

- Αναλογικός και Ψηφιακός Κόσμος
- Ηλεκτρολογία / Ηλεκτρονική και Τεχνολογίες Ψηφιακών Επικοινωνιών
- Τέχνη, Ψηφιακές Τεχνολογίες και Δημιουργική Βιομηχανία
- Ενέργεια
- Τεχνολογίες Ενέργειας/ Ροής
- Τεχνολογίες Διατήρησης Ενέργειας
- Μηχατρονική / Ρομποτική
- Σχεδιασμός/ Μηχανική/ Κατασκευές
- Μηχατρονικά Συστήματα στην Υγεία, το Διάστημα και τη Βιομηχανική Παραγωγή
- Φυσικός Κόσμος και Τεχνολογίες
- Τεχνολογίες Περιβάλλοντος
- Τεχνολογίες Πρωτογενούς Παραγωγής - Μέθοδοι Παραγωγής Μεταποίηση και Εφοδιαστική Αλυσίδα.

Σύμφωνα με το ανωτέρω ΦΕΚ, από κάθε θεματικό πεδίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει μία από τις δύο θεματικές ενότητες για να διδάξει σε ένα σχολικό έτος. Συνεπώς οι μαθητές και οι μαθήτριες θα διδαχθούν τέσσερις Θεματικές Ενότητες κατ' έτος.

Το παρόν Πρόγραμμα Σπουδών εφαρμόστηκε πιλοτικά –σε συνδυασμό με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών– σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά Γυμνάσια της χώρας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η περαιτέρω εφαρμογή του θα ορισθεί με νέα υπουργική απόφαση.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο

1: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος σεναρίου: «Σχεδίαση συστήματος έξυπνης πεζοδιάβασης με αυτοματισμούς».

Βαθμίδα – Τάξη : Γυμνάσιο – Γ' Γυμνασίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ:

- Θεματικό πεδίο: Αναλογικός και Ψηφιακός Κόσμος
- Θεματική ενότητα: Ηλεκτρολογία / Ηλεκτρονική και Τεχνολογίες Ψηφιακών Επικοινωνιών

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών:

Οι μαθητές /-τριες να είναι σε θέση:

- να κατανοήσουν τους αυτοματισμούς της έξυπνης πεζοδιάβασης
- να υλοποιήσουν δραστηριότητα εφαρμογής με led και αισθητήρα απόστασης, με τη χρήση του Arduino

- να χρησιμοποιήσουν την αναπτυξιακή πλατφόρμα Tinkercad για τον σχεδιασμό μιας 3d έξυπνης πεζοδιάβασης
- να εργάζονται αρμονικά σε ολιγομελείς ομάδες και στην ολομέλεια.

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα:

Το παρόν διδακτικό σενάριο προσφέρεται για διεπιστημονική προσέγγιση, δεδομένου ότι σχετίζεται με τη Φυσική και την Ηλεκτρολογία / Ηλεκτρονική, καθώς οι μαθητές/-τριες θα ασχοληθούν με ηλεκτρονικά εξαρτήματα (led) και ηλεκτρικά εξαρτήματα (αντιστάσεις). Επιπλέον, σχετίζεται και με την Πληροφορική μιας και οι μαθητές/-τριες θα αναπτύξουν κώδικα για το arduino. Τέλος, σχετίζεται και με τα Μαθηματικά και τη Γεωμετρία, μέσω της χρήσης σχημάτων για την τρισδιάστατη σχεδίαση, τη χρήση κλίμακας σχεδίασης και την υλοποίηση του σχεδίου με χρήση συγκεκριμένων διαστάσεων.

Το σενάριο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε μία πραγματική εφαρμογή, ώστε να ελαχιστοποιήσουν (ή και να μηδενίσουν) την πιθανότητα ατυχημάτων σε διαβάσεις.

Χρονική διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

2. ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το σύστημα έξυπνης πεζοδιάβασης (διάβασης πεζών), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα καινοτόμο σύστημα που αποσκοπεί στην ασφαλέστερη διέλευση πεζών στην περιοχή που θα τοποθετηθεί (για παράδειγμα έξω από διάβαση σχολείου), εξαιτίας της αυτόματης αναγνώρισης παρουσίας πεζών και αυτόματης φωτεινής σήμανσης της διάβασης.

Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα αυτό ανιχνεύει τους πεζούς που πρόκειται να διασχίσουν τη διάβαση, μέσα από ένα έξυπνο σύστημα αισθητήρων. Οι αισθητήρες αυτοί, στέλνουν ένα σήμα και ενεργοποιούν αυτόματα τα Led panel που είναι ενσωματωμένα στην ασφαλτο του οδοστρώματος. Με τη διέλευση του πεζού η πεζοδιάβαση φωτίζεται με ενδεικνυόμενο επίπεδο φωτός. Το φως διαχέεται κάθετα και σε επίπεδο και χρόνο που έχει προϋπολογιστεί, έτσι ώστε ο πεζός να γίνεται ορατός κατά τη διέλευση του από την πεζοδιάβαση αλλά και κατά την παραμονή του στο πεζοδρόμιο. Το σύστημα συνοδεύεται από κατακόρυφες φωτεινές πινακίδες σηματοδότησης Led οι οποίες ανάβουν ταυτόχρονα με τα Led panel που είναι ενσωματωμένα στην ασφαλτο και είναι ορατά σε συνθήκες χαμηλού φωτισμού, επιτυγχάνοντας το επιθυμητό αποτέλεσμα φωτεινής σήμανσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι οδηγοί των οχημάτων να αντιλαμβάνονται καλύτερα και από μεγαλύτερη απόσταση την ύπαρξη πεζών που είτε διασχίζουν τη διάβαση, είτε είναι κοντά σε αυτήν και έχουν την πρόθεση να τη διασχίσουν.

Το σενάριο αυτό αποσκοπεί στη σχεδίαση ενός συστήματος έξυπνης πεζοδιάβασης και υλοποίηση αυτοματισμών αυτής.

Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές/-τριες να συνδέσουν διεπιστημονικές και διαθεματικές με την εφαρμογή τους σε τεχνολογικές κατασκευές τις οποίες χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή, όπως είναι οι διαβάσεις πεζών για την ασφαλή διέλευση των πεζών. Απώτερος στόχος είναι η καλλιέργεια και η ανάδειξη των δεξιοτήτων μάθησης και ψηφιακής μάθησης του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, μέσα από τη διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση, τόσο στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, όσο και στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Συνδυασμός διεπιστημονικών – διαθεματικών πεδίων (γνώσεις Φυσικής, Μαθηματικών, Πληροφορικής, κ.ά.) για τη σχεδίαση συστήματος έξυπνης πεζοδιάβασης.

3. ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης όπως η διερευνητική μέθοδος, η ανακαλυπτική μάθηση, η επίλυση προβλήματος και ο τεχνικός σχεδιασμός, θα απαιτηθούν στην υλοποίηση του σεναρίου. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- Γνωρίζουν την έννοια και τη λειτουργία ενός απλού ηλεκτρικού κυκλώματος με καταναλωτή (π.χ. Led) καθώς και τη έννοια του αισθητήρα και του αυτοματισμού.
- Μπορούν να χειρίζονται ψηφιακά εργαλεία για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία τεχνουργημάτων.
- Έχουν εξασκηθεί στη διερευνητική και στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο.
- Έχουν αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους.
- Να σχεδιάζουν απλά τρισδιάστατα γεωμετρικά σχήματα μέσω της εφαρμογής TINKERCAD (3d design), άρα να έχουν βασικές γνώσεις τεχνικού σχεδίου.
- Να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες της αναπτυξιακής πλατφόρμας micro:bit.

4. ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να έχουν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες και να έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες συνεργασίας, μέσω της συμμετοχής τους σε μικρές ομάδες εργασίας.
- Να έχουν κατανοήσει τη φιλοσοφία της διερευνητικής μάθησης και να έχουν εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες.
- Να γνωρίζουν τα στάδια επίλυσης ενός προβλήματος.
- Να μπορούν να εφαρμόζουν τη μέθοδο - το μοντέλο Maastricht των επτά βημάτων.
- Να μπορούν να απεικονίσουν τη λύση που προτείνουν με την εφαρμογή της τρισδιάστατης σχεδίασης Tinkercad (3d design).

- Να μπορούν να προσομοιώνουν ηλεκτρικό κύκλωμα μέσω της εφαρμογής arduino.
- Να αντλούν πληροφορίες παρακολουθώντας ένα βίντεο και να καταγράφουν στοιχεία από αυτό.
- Να συνθέτουν τα συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων που υλοποίησαν και να επιλέγουν τη βέλτιστη λύση.

5. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Πριν την έναρξη του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές/-τριες συζητούν με τον/την εκπαιδευτικό τους κανόνες εργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ως διδακτικό συμβόλαιο, καθώς και τους ρόλους. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου σεναρίου μπορεί να γίνει τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο και στο εργαστήριο Τεχνολογίας, εάν υπάρχει. Απαραίτητος εξοπλισμός είναι η ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών ισάριθμων με τις ομάδες εργασίας των μαθητών και σύνδεση στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών, όπως και χρήση online εφαρμογών (Tinkercad, arduino). Επίσης θα χρειαστεί και ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με projector, για χρήση από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τριών (3) ατόμων.

6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Για τη διδακτική προσέγγιση του διδακτικού σεναρίου προβληματιστήκαμε μεταξύ της επιλογής της τεχνικής σχεδιασμού της Μηχανικής (ΙΤΥΕ), και του μοντέλου Maastricht των επτά βημάτων.

Επιλέξαμε όμως τελικά να χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο Maastricht των επτά βημάτων. Επιλέχθηκε το μοντέλο αυτό καθώς συντελεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών/-τριών, είναι μαθητοκεντρικό, ενώ οι διακριτές φάσεις του θα βοηθήσουν τους μαθητές/-τριες στην κατανόηση της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος. Το μοντέλο Maastricht των επτά βημάτων είναι ένα καθιερωμένο μοντέλο για την οργάνωση της πορείας μελέτης ενός προβλήματος στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας, το οποίο περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις (ΙΤΥΕ):

1η ομαδική συνάντηση

1. Αποσαφήνιση εννοιών.
2. Προσδιορισμός και Οριοθέτηση του προβλήματος.
3. Συζήτηση/Ανάλυση του προβλήματος.
4. Εξέυρεση πιθανών εξηγήσεων/λύσεων.
5. Καθορισμός εργασίας/μαθησιακών στόχων.

Ατομική μελέτη

6. Έρευνα για τη λύση

2η ομαδική συνάντηση

7. ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ / ΛΥΣΕΩΝ / ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το πρόβλημα: Σχεδίαση έξυπνης πεζοδιάβασης και υλοποίηση αυτοματισμών της.

Διδακτική πορεία: Αναλυτική περιγραφή.

Διδακτική Ώρα	Φάση	Διάρκεια	Περιγραφή
1	1. Αποσαφήνιση ιδεών.	15'	Αποσαφήνιση ιδεών, σχετικών με τη διάβαση πεζών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πεζοί. Με σκοπό τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών, αρχικά προβάλλεται σύντομο σχετικό βίντεο. Φύλλο εργασίας 1.
	2. Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος.	10'	Στη συνέχεια παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό το πρόβλημα στο οποίο οι μαθητές/-τριες καλούνται να βρουν λύση. Οι μαθητές/-τριες αναλύουν τα ζητούμενα και τα δεδομένα και οριοθετούν το πρόβλημα. Φύλλο εργασίας 2.
	3. Συζήτηση/ Ανάλυση του προβλήματος.	20'	Συζήτηση λύσεων για την υλοποίηση της έξυπνης πεζοδιάβασης. Φύλλο εργασίας 3.
2	4. Εξέυρεση πιθανών εξηγήσεων/ λύσεων.	15'	Στη φάση αυτή οι μαθητές/-τριες προτείνουν τι θα πρέπει να σχεδιαστεί στην έξυπνη διάβαση με την εφαρμογή Tinkercad και ποιά χαρακτηριστικά-αυτοματισμούς της έξυπνης διάβασης θα υλοποιήσουν με τη χρήση του Arduino.
	Υλοποίηση προτεινόμενης λύσης	30'	Έναρξη υλοποίησης του σχεδιασμού με τη χρήση του Tinkercad και του Arduino. Συνέχιση του σχεδιασμού. Φύλλο εργασίας 4
3	Υλοποίηση προτεινόμενης λύσης	45'	Υλοποίηση των αυτοματισμών με το Arduino. Φύλλο εργασίας 4

4	5. Καθορισμός εργασίας/μαθησιακών στόχων.	15'	Στη φάση αυτή τα μέλη της ομάδας συζητούν για την ανάθεση ατομικών εργασιών για την εύρεση πληροφοριών σχετικά με τη λύση προβλημάτων που τυχόν προέκυψαν. Φύλλο εργασίας 5
	Υλοποίηση προτεινόμενης λύσης	30'	Φύλλο εργασίας 4 Στη φάση οι μαθητές/-τριες αναζητούν ατομικά, πληροφορίες για να βοηθήσουν την ομάδα τους και να επιλύσουν τα προβλήματα, τα οποία τυχόν προέκυψαν. Φύλλο εργασίας 6.
	6. Έρευνα για τη λύση Ασύγχρονη, ατομική εργασία		
5	7. Σύνθεση αποτελεσμάτων / λύσεων / αναστοχασμός και αξιολόγηση.	45'	Παρουσίαση των εργασιών της κάθε ομάδας. Συζήτηση σχετικά με τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν. Αξιολόγηση των εργασιών. Προτάσεις για επέκταση της συγκεκριμένης μελέτης πχ. κατασκευή μιας μακέτας έξυπνης διάβασης ή μελέτη και σχεδίαση μιας έξυπνης διάβασης τρένων εντός πόλης. Φύλλο εργασίας 7

1η φάση: Αποσαφήνιση εννοιών (Διάρκεια: 15'). (1^η Διδακτική ώρα)

Στην φάση αυτή ο καθηγητής της τάξης αναφέρει το πρόβλημα προς επίλυση. Το πρόβλημα είναι : Σχεδίαση έξυπνης πεζοδιάβασης και υλοποίηση αυτοματισμών της.

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων (3) συζητούν για τις παρακάτω έννοιες, τις οποίες και καταγράφουν στο φύλλο εργασίας 1^η φάσης. Στο ίδιο φύλλο εργασίας ζητείται να καταγραφούν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πεζοί όταν διασχίζουν τις διαβάσεις πεζών. Για τη βοήθεια των μαθητών χρησιμοποιείται κατάλληλο βίντεο και ακολούθως εικόνες:

- τι είναι η διάβαση πεζών (πεζοδιάβαση)
- ποια είναι τα χαρακτηριστικά της διάβασης πεζών (διαγράμμιση, πινακίδες, κλπ.)
- ποια η συμπεριφορά των οδηγών όταν οι πεζοί διέρχονται από τη διάβαση
- ποια τα προβλήματα των πεζών όταν διέρχονται από τη διάβαση
- τι σημαίνει έξυπνη διάβαση
- τι είναι ο αυτοματισμός
- τι είναι ο αισθητήρας
- ποια τα χαρακτηριστικά μιας έξυπνης πεζοδιάβασης

2^η φάση: Προσδιορισμός και Οριοθέτηση του προβλήματος (Διάρκεια 10').(1^η Διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή οι μαθητές/-τριες προσδιορίζουν το πρόβλημα (ποια είναι τα δεδομένα και ποια τα ζητούμενα) και με τη βοήθεια του διαδικτύου βρίσκουν άρθρα και εικόνες. Στο πλαίσιο των παραπάνω εννοιών και των πληροφοριών που βρήκαν από το διαδίκτυο οριοθετούν το πρόβλημα, βρίσκουν τους περιορισμούς πχ. η έξυπνη διάβαση είναι μια διάβαση με αυτοματισμούς, διαδραστική, κλπ. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες προσπαθούν να ανακαλύψουν σε ποιες γνωστικές περιοχές ανήκει το συγκεκριμένο πρόβλημα.

3η φάση: Συζήτηση/Ανάλυση του προβλήματος (Διάρκεια: 20'). (1^η Διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή οι μαθητές/-τριες συζητούν και προτείνουν τα χαρακτηριστικά της έξυπνης διάβασης.

4η φάση: Εξεύρεση πιθανών εξηγήσεων/λύσεων (Διάρκεια: 15') και (Διάρκεια 105'). (2^η, 3^η 4^η, Διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή οι μαθητές/-τριες προτείνουν τι θα σχεδιαστεί στην έξυπνη διάβαση με την εφαρμογή Tinkercad και ποια χαρακτηριστικά-αυτοματισμούς της έξυπνης διάβασης θα υλοποιήσουν με τη χρήση του Arduino.

Στην φάση αυτή εντάσσεται και η υλοποίηση της σχεδίασης της προτεινόμενης λύσης και του αυτοματισμού, συνολικής διάρκειας 105 'τη 2^η και 3^η, 4^η διδακτική ώρα, με τη χρήση της αναπτυξιακής πλατφόρμας Tinkercad.

5η φάση: Καθορισμός εργασίας/μαθησιακών στόχων (Διάρκεια :15'). (4^η Διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή τα μέλη της ομάδας συζητούν για την ανάθεση ατομικών εργασιών για την εύρεση πληροφοριών σχετικά με τη λύση προβλημάτων που τυχόν προέκυψαν.

6η φάση: Έρευνα για τη λύση (Ασύγχρονη φάση)

Στη φάση αυτή, οι μαθητές /-τριες ατομικά, αναζητούν πληροφορίες για να βοηθήσουν την ομάδα τους και να επιλύσουν τα προβλήματα, τα οποία τυχόν προέκυψαν.

7η φάση: Σύνθεση αποτελεσμάτων / λύσεων / αναστοχασμός και αξιολόγηση (Διάρκεια: 45') (5^η Διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή κάθε ομάδα παρουσιάζει τα έργα της και τις ιδέες της και ανταλλάσσει απόψεις για τη λύση που πρότεινε. Συζητά για τα προβλήματα που προέκυψαν και τον τρόπο που τα επέλυσε, ενώ αξιολογεί την προσπάθειά της. Επιπλέον, οι ομάδες συζητούν για την επέκταση του σεναρίου.

Ακολουθούν τα φύλλα εργασίας που δίνονται στους μαθητές/-τριες για κάθε φάση:

Φύλλο εργασίας 1ης Φάσης

Αποσαφήνιση ιδεών

(Ομαδικό)

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα 1:

Επισκεφτείτε σχετικές ιστοσελίδες και αφού παρακολουθήσετε κατάλληλα και στοχευμένα βίντεο, να καταγράψετε έννοιες που σχετίζονται με την πεζοδιάβαση και ορισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πεζοί κατά τη διέλευσή τους σε αυτήν.

Φύλλο Εργασίας 2ης φάσης

Προσδιορισμός και Οριοθέτηση του προβλήματος

(Ομαδικό)

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα 1η:

Συλλέξτε πληροφορίες, σχετικά βίντεο και εικόνες στο διαδίκτυο, για την έξυπνη πεζοδιάβαση, και προσδιορίστε τα κύρια χαρακτηριστικά της.

Δραστηριότητα 2η:

Σε ποιες περιοχές μελέτης εντάσσεται το υπό μελέτη πρόβλημα της σχεδίασης έξυπνης πεζοδιάβασης και υλοποίηση αυτοματισμών της; Να καταγράψετε μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες περιοχές, και να αιτιολογήσετε ως ομάδα την απάντησή σας:

Πληροφορική

Νέα Ελληνικά

Φυσική

Ιστορία

Μαθηματικά

Βιολογία

Τεχνολογία

Εικαστικά

Δραστηριότητα 3η:

Για ποιους λόγους εκτιμάτε πως είναι χρήσιμη η κατασκευή μιας έξυπνης πεζοδιάβασης; Να οριοθετήσετε τους περιορισμούς του προβλήματος.

Φύλλο Εργασίας 3ης φάσης

Συζήτηση/Ανάλυση του προβλήματος

(Ομαδικό)

Ομάδα

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα 1:

Να καταγράψετε τις έννοιες που αφορούν την έξυπνη πεζοδιάβαση και να τις ενώσετε μεταξύ τους, σχεδιάζοντας έναν χάρτη εννοιών (εννοιολογικό χάρτη). Για τον σκοπό αυτόν μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την εφαρμογή `smar tools`.

Φύλλο Εργασίας 4ης φάσης

Εξεύρεση πιθανών εξηγήσεων/λύσεων

(ομαδικό)

Ομάδα

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

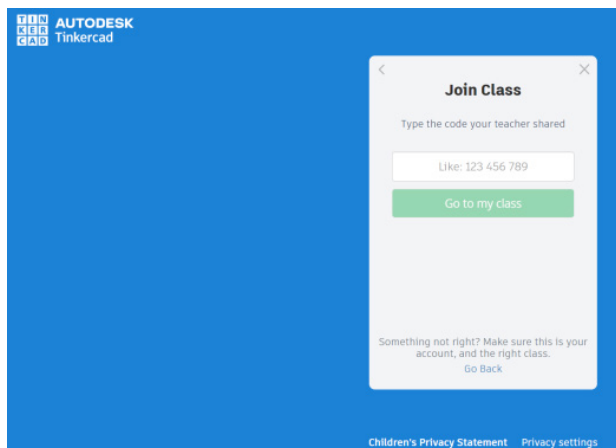
Όνομα-επώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

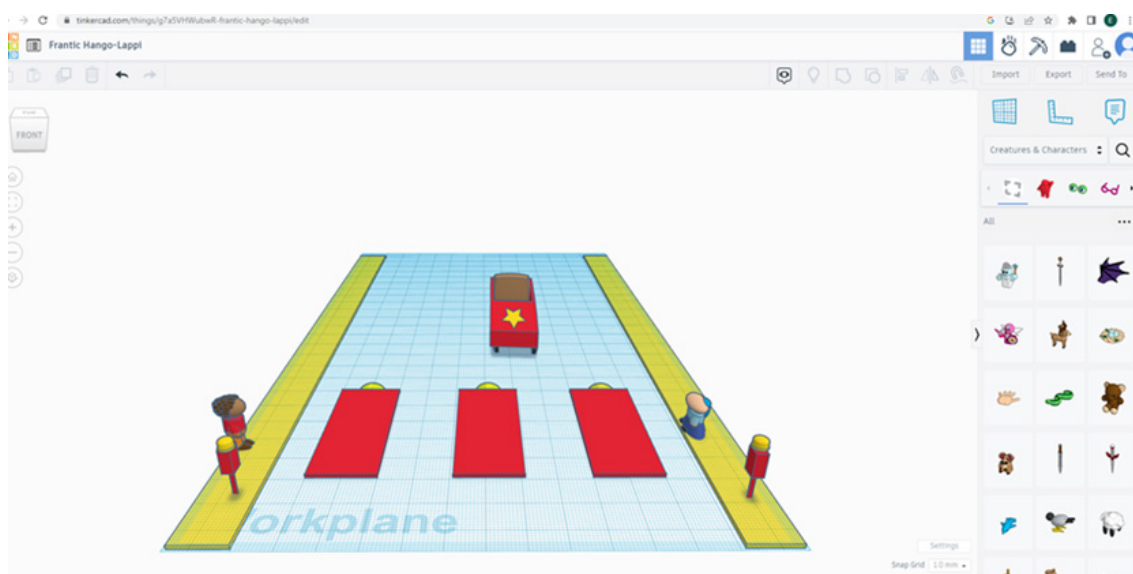
Δραστηριότητα 1η:

Συνδεθείτε στην εφαρμογή TINKERCAD <https://www.tinkercad.com/joinclass> με τον κωδικό τάξης που σας έχει δοθεί.

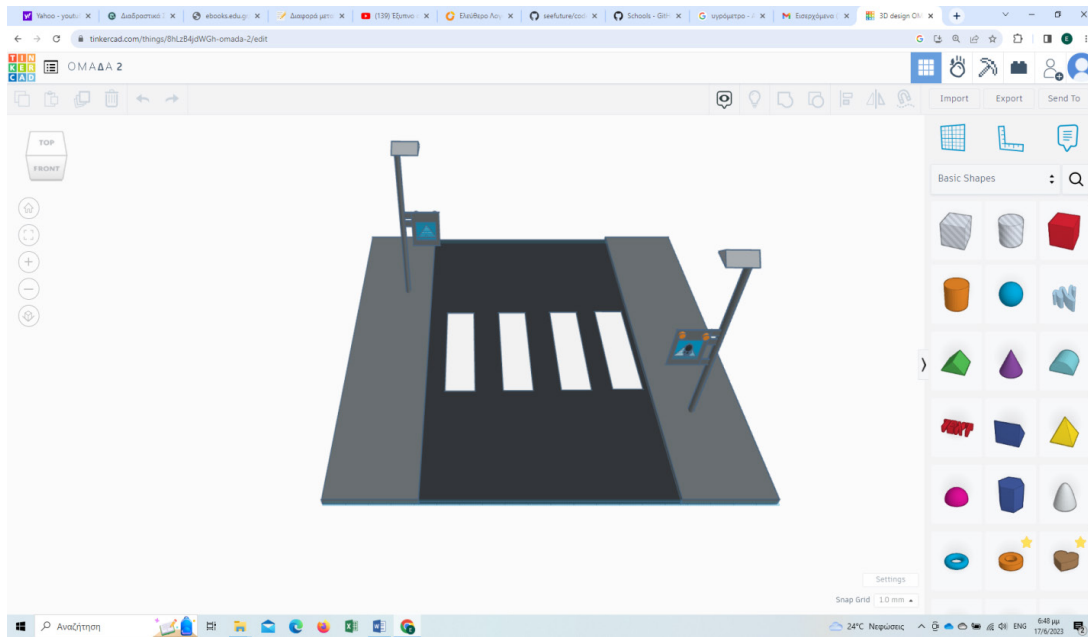


Ανοίξτε ένα νέο έργο και ονομάστε το «Πεζοδιάβαση». Σχεδιάστε τη λύση που προτείνετε.

Ενδεικτική λύση:

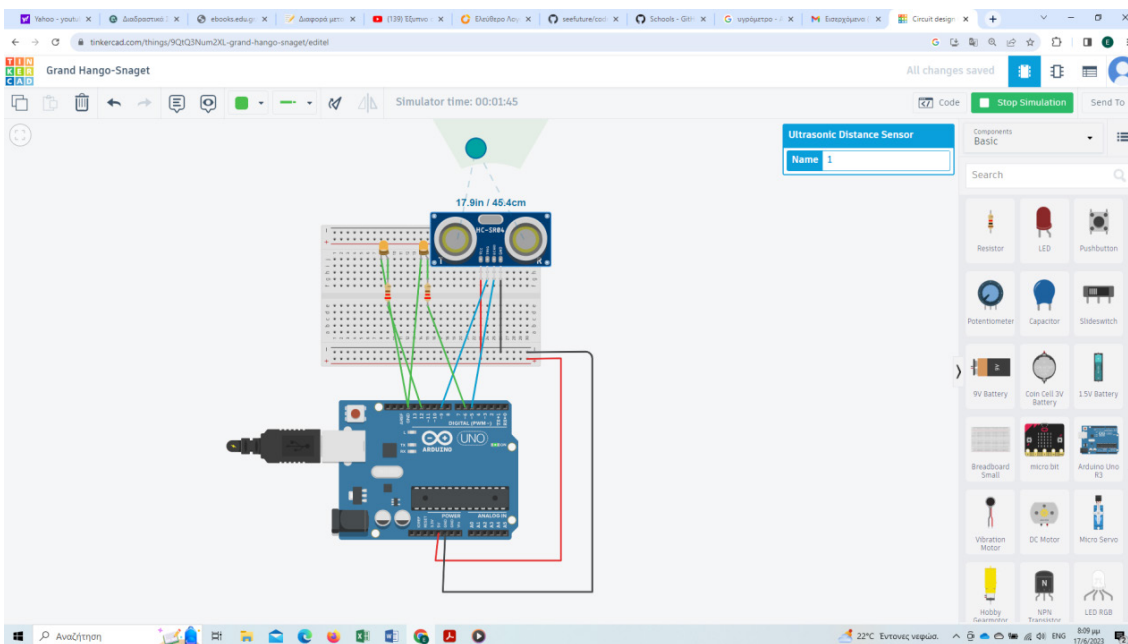


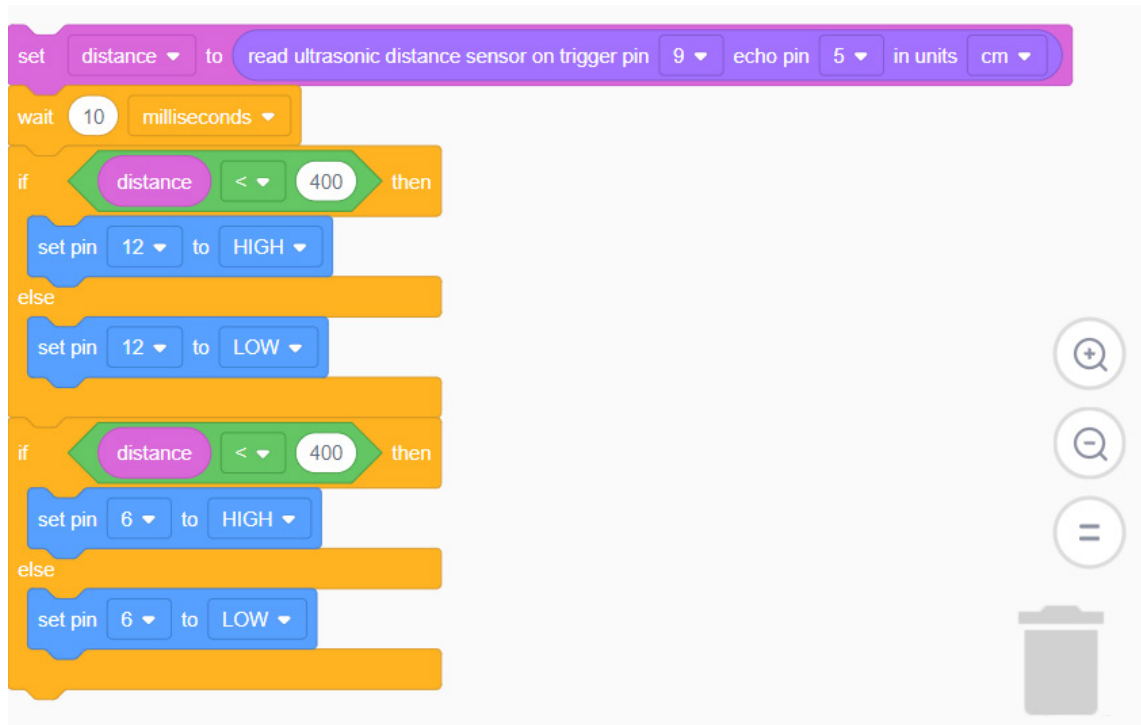
Δραστηριότητα 2^η: Πρόταση αυτοματισμού - όταν βρεθεί πεζός σε απόσταση μικρότερη των 400 μέτρων από τον αισθητήρα απόστασης ή αισθητήρα υπερήχων, τα φώτα (leds) ανάβουν, διαφορετικά είναι σβηστά.



Για την υλοποίηση του κυκλώματος θα χρειαστείτε:

1. breadboard small
2. Έναν αισθητήρα απόστασης
3. Δυο (2) αντιστάσεις
4. Δύο (2) λαμπάκια (leds).





Δημιουργούμε μια μεταβλητή «distance» για τον αισθητήρα απόστασης. Όταν βρεθεί ένα αντικείμενο (στην προκειμένη περίπτωση πεζός) σε απόσταση μικρότερη των 400 μέτρων από τον αισθητήρα υπερήχων, τότε τα φώτα (leds) ανάβουν. Διαφορετικά τα φώτα σβήνουν.

Φύλλο Εργασίας 5ης φάσης

Καθορισμός εργασίας/μαθησιακών στόχων
(ομαδικό)

ΟΜΑΔΑ

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο :

Όνομα-επώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα 1η:

Κατά τη διάρκεια της πορείας των εργασιών που κάνατε για την επίλυση του προβλήματος «Σχεδίαση έξυπνης πεζοδιάβασης και υλοποίηση αυτοματισμών της» μπορεί να μην καταλάβατε κάποιες έννοιες ή να διαφωνήσατε. Καταγράψτε τι ήταν ασαφές; τι δεν καταλάβατε; σε τι διαφωνήσατε;

Βάσει των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις καθορίστε τι θα μελετηθεί και από ποιον μέχρι την επόμενη συνάντηση της ομάδας.

Φύλλο Εργασίας 6ης φάσης

Έρευνα για τη λύση (Ασύγχρονη φάση)

(ατομικό)

ΟΜΑΔΑ

Όνομα-επώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα: (ατομική εργασία)

Αναζητήστε πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με θέματα που δεν κατανοήσατε πλήρως ή διαφωνήσατε.

Φύλλο Εργασίας 7ης φάσης

Σύνθεση αποτελεσμάτων / λύσεων / αναστοχασμός και αξιολόγηση

(ομαδικό)

ΟΜΑΔΑ

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Όνομα-επώνυμο:

Τμήμα:

Ημερομηνία:

Δραστηριότητα 1η:

Να γράψετε ένα μικρό κείμενο - άρθρο (έως 150 λέξεων) στο οποίο θα παρουσιάσετε τη λύση που προτείνετε. Στο κείμενο μπορείτε να συμπεριλάβετε και εικόνες των σχεδίων που δημιουργήσατε στο Tinkercad, καθώς και να αναφέρετε κάποιες ιδέες για μελλοντική επέκταση της εργασίας.

Δραστηριότητα 2^η

Να παρουσιάσετε την προτεινόμενη λύση της ομάδας στην ολομέλεια και να διαβάσετε το κείμενο που γράψατε.

Δραστηριότητα 3^η

Να ανεβάσετε το άρθρο σας στο e-class για να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου και στο blog του μαθήματος.

8. ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί, προσθέτοντας πιθανώς και άλλους αυτοματισμούς όπως για παράδειγμα πρόταση αυτοματισμού - τοποθέτηση led οδοστρώματος στη διάβαση πεζών, με τα led να ανάβουν και να σβήνουν ταυτόχρονα, ή να τροποποιηθεί - προσαρμοστεί και να μελετηθεί π.χ. η κατασκευή μιας μακέτας έξυπνης διάβασης ή μελέτη και σχεδίαση μιας έξυπνης διάβασης τρένων εντός πόλης.

Παράλληλα, το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί και εξ αποστάσεως, αφού το διαδικτυακό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι η εφαρμογή TINKERCAD στην οποία οι μαθητές μπορούν να εργαστούν με τις ομάδες που έχουν ήδη δημιουργήσει από το σπίτι τους. Στην περίπτωση αυτή, η επικοινωνία μπορεί να γίνει από την πλατφόρμα webex και τα φύλλα εργασίας θα είναι σε ηλεκτρονική μορφή (google forms για τα ατομικά φύλλα και συνεργατικά έγγραφα για τα ομαδικά)

Παράρτημα. Ρουμπρίκες

Παρακάτω παρουσιάζονται α) ρουμπρίκα αξιολόγησης της ομάδας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό β) ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης του μαθητή γ) φύλλο παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού.

Κριτήρια	Εξαιρετική επίδοση	Μέτρια επίδοση	Χαμηλή επίδοση	Αποτελέσματα
Καταγραφή των εννοιών που σχετίζονται με το πρόβλημα.	Ανέφεραν όλες τις έννοιες που σχετίζονται με το πρόβλημα.	Ανέφεραν τις μισές.	Ανέφεραν λίγες έννοιες, μια ή δυο.	
Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος	Προσδιόρισαν και οριοθέτησαν το πρόβλημα με σαφήνεια λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους.	Προσδιόρισε και οριοθέτησε το πρόβλημα με λίγα λάθη.	Προσδιόρισε και οριοθέτησε το πρόβλημα με πολλά λάθη.	
Καταγραφή των εννοιών και σχεδίαση εννοιολογικού χάρτη .	Κατέγραψαν όλες τις έννοιες σωστά και σχεδίασε σωστά τις συνδέσεις τους.	Κατέγραψαν σωστά πάνω από τις μισές έννοιες και τις σύνδεσε σωστά.	Κατέγραψαν σωστά λίγες έννοιες και έκανε λάθη στην σύνδεσή τους.	
Σχεδιασμός της προτεινόμενης λύσης στην εφαρμογή Tinkercad.	Σχεδίασαν σωστά την προτεινόμενη λύση, σχεδιάζοντας και τους αυτοματισμούς της.	Έκαναν κάποια λάθη στην σχεδίαση και σχεδίασε ένα μέρος της.	Δεν τα κατάφεραν, έκανε πολλά λάθη.	
Σχεδίαση του κύκλωματος στην εφαρμογή Tinkercad.	Σχεδίασαν σωστά το κύκλωμα.	Σχεδίασαν το κύκλωμα με λίγα λάθη.	Δεν σχεδίασαν σωστά το κύκλωμα ή έκανε πολλά λάθη	

Έλεγχος του προγράμματος με προσομοίωση λειτουργίας του Arduino στην εφαρμογή Tinkercad.	Το πρόγραμμα ήταν σωστό η προσομοίωση έγινε.	Έκαναν λίγα λάθη τα οποία διόρθωσαν και πραγματοποίησαν των προσομοίωση.	Δεν μπόρεσαν να κάνουν το πρόγραμμα.	
Καταγραφή ερωτήσεων και αναζήτηση πληροφοριών.	Κατέγραψαν ερωτήσεις σε θέματα που δεν κατανόησαν και βρήκε πληροφορίες	Έκαναν λίγα λάθη.	Δεν συμμετείχαν.	
Συγγραφή κειμένου προτεινόμενης λύσης.	Το κείμενο της προτεινόμενης λύσης ήταν πολύ καλό και πλήρες.	Έκαναν λίγα λάθη.	Έκαναν πολλά λάθη.	
Παρουσίαση της προτεινόμενης λύσης.	Πολύ καλή παρουσίαση.	Παρουσίαση με λίγα λάθη.	Έκαναν πολλά λάθη.	
Τεκμηρίωσαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν.	Τεκμηρίωσαν πλήρως τα συμπεράσματα που προέκυψαν.	Τεκμηρίωσαν μερικώς τα συμπεράσματα που προέκυψαν.	Δεν τεκμηρίωσαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν.	

Ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης μαθητή

Διάβασε τις παρακάτω ερωτήσεις και σημείωσε με Χ την επιλογή σου

Κριτήρια-Ενέργειες	Καθόλου	Μέτρια	Καλά	Πολύ Καλά
Συμμετείχα και συνεργάστηκα με τα μέλη της ομάδας.				
Βοήθησα την ομάδα δίνοντας λύση στα προβλήματα και εκφράζοντας ιδέες και απόψεις.				
Διόρθωσα και έκανα αλλαγές.				
Μπορώ να αναφέρω έννοιες που σχετίζονται με το πρόβλημα και να σχεδιάζω εννοιολογικό χάρτη.				
Κατάλαβα το πρόβλημα και τα χαρακτηριστικά της έξυπνης διάβασης.				
Μπορώ να σχεδιάσω σε 3D την προτεινόμενη λύση στην εφαρμογή Tinkercad.				
Μπορώ να προγραμματίσω και να προσομοιώσω τους αυτοματισμούς με το Arduino.				
Συμμετείχα ενεργά στην παρουσίαση της προτεινόμενης λύσης από την ομάδα μου.				
Συμμετείχα ενεργά στην συγγραφή του άρθρου της προτεινόμενης λύσης.				
Συμμετείχα ενεργά στην συζήτηση στην ολομέλεια.				

Φύλλο παρατηρήσεων εκπαιδευτικού

Τμήμα:

Όνομα-Επώνυμο:

Ημερομηνία:

Κριτήρια-Ενέργειες	Βαθμός	Σχολιασμός
Προσαρμόστηκε εύκολα στην ομάδα και συνεργάστηκε.		
Ανέλαβε πρωτοβουλίες και βοήθησε την ομάδα.		
Ικανότητα έκφρασης των απόψεων του.		
Ποσοστό συμμετοχής στην εύρεση της προτεινόμενης λύσης.		
Σχεδιαστική ικανότητα με την χρήση της εφαρμογής Tinkercad.		
Υλοποίηση κυκλώματος Arduino.		
Προγραμματισμός και προσομοίωση του Arduino.		
Συμπεριφορά κατά την διάρκεια του μαθήματος.		
Σωστή απάντηση σε ερωτήσεις που δέχθηκε.		

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την (Σμυρναίου,2015), «...Το διδακτικό σενάριο δε συνιστά ένα απλό κομμάτι αναλυτικού προγράμματος αλλά αντίθετα, εκλαμβάνεται ως μία πρόκληση, ένα έναυσμα να σκεφτεί ο εκπαιδευτικός μακριά από τους περιορισμούς που του επιβάλλει το υπηρεσιακό του πλαίσιο. Ακόμη το διδακτικό σενάριο λαμβάνει υπόψη τις πτυχές της μαθησιακής εμπειρίας που συνήθως θεωρείται δεδομένη στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και παραδοσιακές χρήσεις της τεχνολογίας. Από αυτή την άποψη ένα σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αντικείμενο για αναστοχασμό πάνω στις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και στις μαθησιακές διαδικασίες των μαθητών, με στόχο τον προσδιορισμό καινοτόμων προσεγγίσεων με πρόσθετη παιδαγωγική αξία (αξιοποίηση των ΤΠΕ στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, δημιουργία ομάδων μαθητών με σύγχρονες τεχνικές, κ.ο.κ.). Κατ’ αυτό τον τρόπο ένα διδακτικό σενάριο λειτουργεί ως ένας στρατηγικός καταλύτης, που στοχεύει να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε καινοτόμες δράσεις οι οποίες τους παρέχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν απρόσμενες μαθησιακές και διδακτικές καταστάσεις...».

Σύμφωνα με τον Τζίμα (2009), «...Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών των τελευταίων ετών και ιδιαίτερα η Επιμόρφωση Β’ επιπέδου (B1 και B2), επανέφεραν και έθεσαν σε πρώτο πλάνο τη δημιουργία και τη χρήση διδακτικών σεναρίων, τα οποία θα

αποτελέσουν στα επόμενα χρόνια πηγή πληροφόρησης και μεταφοράς τεχνογνωσίας, εμπειριών, ιδεών και καινοτομιών ανάμεσα στους σημερινούς αλλά και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Επειδή η χρήση τους στην τάξη είναι ακόμη περιορισμένη και οι σχετικές έρευνες στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ελάχιστες, οι επόμενες παρατηρήσεις αφορούν περισσότερο στην κριτική αποτίμηση των υπαρχόντων σεναρίων ως εκπαιδευτικές προτάσεις και όχι ως εφαρμοσμένες πρακτικές. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία όπως προσεγγίζεται με τα διδακτικά σενάρια προϋποθέτει τις θεωρίες της οικοδόμησης της γνώσης και κυρίως του κοινωνικοπολιτιστικού εποικοδομισμού (Vygotsky), ενώ παράλληλα υποστηρίζει την ανακαλυπτική διαδικασία της μάθησης (Bruner). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει άλλη παιδαγωγική προσέγγιση (π.χ. δραστηριότητες εξάσκησης και ψηφιακά τεστ μπορεί να είναι πολύ χρήσιμα στη φάση της αξιολόγησης του μαθησιακού αποτελέσματος). Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας του σεναρίου πρέπει να συμφωνούν με τις αρχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές επιλογές...».

Βασικός στόχος με τη χρήση ψηφιακών σεναρίων, είναι η διαμόρφωση μέσα στη σχολική τάξη, ευχάριστου παιδαγωγικού περιβάλλοντος και κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, ώστε να συμβάλει, αφενός, στη δημιουργία σωστής παιδαγωγικής σχέσης του μαθητή με τον δάσκαλο και, αφετέρου, η διδακτική διαδικασία να γίνει κατά το δυνατόν μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία μάθησης για τον έφηβο. Τα ψηφιακά σενάρια που προορίζονται για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιβάλλεται να αξιοποιούνται και ως εργαλείο προαγωγής και ενίσχυσης της ενεργητικής-ερευνητικής διάθεσης των μαθητών, είτε για την καλλιέργεια ερευνητικών ενδιαφερόντων, είτε για την ερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα σε μαθησιακά περιβάλλοντα που τους παρέχουν σχετική αυτονομία και δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή, στο πλαίσιο των οποίων: Υπάρχει μικρότερη έμφαση στη μετάδοση πληροφοριών και μεγαλύτερη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου, όπως η κριτική σκέψη –αξιολόγηση και ανάλυση. Οι μαθητές «ενεργούν» αντί να ακούν παθητικά. Οι μαθητές παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί παίρνουν συνεχή ανατροφοδότηση (https://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/koinonikes_-_politikes_epistimes.pdf).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει πως διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει τα πλεονεκτήματα των διδακτικών σεναρίων και τα οφέλη στους μαθητές. Όμως, ασφαλή συμπεράσματα αναμένεται πως θα προκύψουν μετά την υλοποίηση και εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη.

Σε ότι αφορά γενικότερα στο πρόγραμμα σπουδών, για τον εξορθολογισμό και τη μερική αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών του μαθήματος της Τεχνολογίας προτείνουμε τη σύσταση μια επιστημονικής ομάδας από όλους τους κλάδους - ειδικότητες που διδάσκουν το μάθημα, με την συνεπικουρία των αντίστοιχων συμβούλων

εκπαίδευσης, η οποία να ασχοληθεί με την τροποποίηση του περιεχομένου των θεματικών πεδίων, με την εκπόνηση διδακτικών σεναρίων και ενδεικτικών δραστηριοτήτων για όλες τις ειδικότητες και να προβεί προτάσεις για τη χρήση online free εφαρμογών Η/Υ και ότι άλλο κριθεί αναγκαίο, έτσι ώστε το μάθημα να μπορεί να υποστηριχθεί κατάλληλα από όλες τις ειδικότητες – κλάδους που το έχουν ανάθεση. Εναλλακτικά, εάν αυτό δεν είναι άμεσα εφικτό, προτείνουμε να γίνει από το ΙΕΠ πρόσκληση συγγραφής κατάλληλα προσαρμοσμένων διδακτικών σεναρίων – δραστηριοτήτων για όλους τους εμπλεκόμενους κλάδους. (Ζωγόπουλος, 2023).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ζωγόπουλος, Ε. (2023). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος "Τεχνολογία". Μια αρχική κριτική προσέγγιση. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*. Σύρος, Οκτώβριος 2023.
- ΙΤΥΕ. (2019). *Επιμόρφωση Επιμορφωτών Β' επίπεδου ΤΠΕ στα ΠΑΚΕ, ΣΥΣΤΑΔΑ 9: Εκπαιδευτικοί Μηχανικοί - Υλικό μελέτης-αναφοράς*.
- Καρατζάς Ι. (2018). *Ανάπτυξη και Εφαρμογή Εκπαιδευτικού Σεναρίου "Συστήματα Έμμεσου Ψεκασμού Καυσίμου Κινητήρων Βενζίνης"* στο Πλαίσιο S.T.E.M. Εκπαίδευσης για την μελέτη της επίδρασής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική στις Φυσικές Επιστήμες, στην Πληροφορική και την Υπολογιστική Επιστήμη, τα Μαθηματικά και την Επιστήμη των Μηχανικών», ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Σμυρναίου, Ζ. (2015). Διδακτική της Χημείας Ενότητα 5: Νεότερες Θεωρητικές Προσεγγίσεις Ζαχαρούλα Σμυρναίου Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου 2023 από τη διεύθυνση <https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/file.php/CHEM108/Διδακτικό%20Πακέτο/Σημειώσεις/PDF/Προδιαγραφές%20Σεναρίων.pdf>
- Τζίμας, Β. (2009). Διδακτικά Σενάρια με τη Συνδρομή των ΤΠΕ. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία*. Βόλος, 24-26/4/2009. ISSN 2529-0924. ΦΕΚ 2406, τ. Β', 09/09/2014. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Τεχνολογία» για τις Α', Β', Γ' τάξεις Γυμνασίου*.
- ΦΕΚ 417, τ. Β', 30/01/2023. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Τεχνολογίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου*.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 41.
- ITL Research, (19.03.2012). *Οι διαστάσεις μιας μαθησιακής δραστηριότητας*. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2023 από τη διεύθυνση <https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/pil-network-dimensions-of-a-learning-activity.pdf>. https://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/koinonikes_-_politikes_epistimes.pdf

Βιβλιοκρισία (bookreview)

Mouchtouris, A. (2003). *Les jeunes de la nuit. Representations sociales des conduits nocturnes*. Paris: L'Harmattan.

Γιώργος Παπαϊωάννου

Université de Lorraine, Metz

Στο βιβλίο της *Les jeunes de la nuit. Representations sociales des conduits nocturnes* (Οι νέοι της νύχτας. Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νυχτερινών συμπεριφορών), η Αντιγόνη Μουχτούρη επιχειρεί μια διαφορετική ανάγνωση στις συμπεριφορές και στις στάσεις μιας συγκεκριμένης ομάδας νέων, την οποία εξετάζει κοινωνιολογικά και ως ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία: τους νέους της νύχτας. Τι γνωρίζουμε πραγματικά για αυτούς τους νέους; Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και πώς οι «άλλοι» τις νυχτερινές δράσεις τους; Ποια η σημασία της χρονικότητας «νύχτα» για την κοινωνική κατασκευή του νέου και ποιος ο ρόλος της στη συγκρότηση ενός χώρου του δυνατού/πιθανού; Πώς η ανάλυση της κουλτούρας μάς βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα αυτές τις συμπεριφορές;

Η εικόνα που κυριαρχεί για τους «νέους της νύχτας» ή τους «νέους των προαστίων» είναι αρνητική και τροφοδοτείται περαιτέρω από τα μέσα ενημέρωσης: η βία και η εξαγρίωση είναι βασικά χαρακτηριστικά τους, καθώς διασπείρουν τον φόβο στις γειτονιές τους κατά τη διάρκεια της νύχτας (σ. 22-23). Η Μουχτούρη δεν μένει όμως στα στερεότυπα και προβαίνει σε διερεύνησή τους στο πεδίο. Το βιβλίο συμπυκνώνει τα αποτελέσματα σειράς ερευνών που πραγματοποίησε και δημοσίευσε από το 1990 έως το 1997. Αν και οι έρευνες επικεντρώνονταν στους «νέους των προαστίων» του Παρισιού και της Νότιας Γαλλίας, η ερευνήτρια συναντήθηκε με διάφορες ομάδες (γονείς, κατοίκους και κοινωνικούς διαμεσολαβητές-λειτουργούς), για να συμπεριλάβει περισσότερες κοινωνικές αναπαραστάσεις των νυχτερινών συμπεριφορών των νέων (σ. 21 και 122-123). Το βιβλίο αποτελείται από τον πρόλογο του Καθηγητή Maurice Blanc (σ. 15-18), εισαγωγή (σ. 19-34), τέσσερα κεφάλαια (σ. 35-50, 51-70, 71-102 και 103-114) και συμπεράσματα (σ. 115-118).

Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η νύχτα μέσα από τη μυθολογική διάστασή της. Διατηρείται η δομή του ελληνικού μύθου στην ανάλυση, η οποία

επικαιροποιείται με την επαναφορά της στο σήμερα. Στην ελληνική μυθολογία τα παιδιά της θεάς Νύχτας ταυτίζονταν με τρομερά έργα και πράξεις, τροφοδοτώντας έτσι τη φαντασία των ανθρώπων. Η Νύχτα και τα παιδιά της στη μυθολογία προσωποποιούν έναν κόσμο στον οποίο κυριαρχεί το μη ορθολογικό (σ. 22-23 και 35-39). Προβαίνοντας σε μια αναλογία με το σήμερα, η Μουχτούρη παρατηρεί ότι στη συλλογική φαντασία οι νέοι της πόλης μετατρέπονται σε αυτά τα «τρομερά» παιδιά, τα οποία αποκρυσταλώνουν τους βαθύτερους υπαρξιακούς φόβους και τους κινδύνους του σύγχρονου κόσμου. Η σύγχρονη «μυθολογία» δημιουργεί μια κοινωνική κατηγορία επικίνδυνη και παρεκκλίνουσα από μια τάξη που εκπορεύεται από τον ορθολογισμό. Η ανάλυση της Μουχτούρη μάς μεταφέρει από μια μυθολογική διάσταση της Νύχτας στην ησιόδεια κοσμογονία ή από τους εορτασμούς προς τιμήν του Διονύσου στην αρχαία Ελλάδα, σε μια σύγχρονη πρόσληψή της στο αστακό περιβάλλον των μεγαλουπόλεων. Διατηρείται κάτι από τον μύθο υπάρχουν, όμως, και τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκδοχής της νύχτας, τα οποία αποτυπώνονται στους κοινωνικούς δεσμούς που αρθρώνονται μέσα σε έναν οριοθετημένο χώρο και χρόνο (σ. 46-48). Στο τρίτο κεφάλαιο η Αντιγόνη Μουχτούρη έρχεται να ξεδιπλώσει τον μικρόκοσμο που διαμορφώνεται στα προάστια των σύγχρονων μεγαλουπόλεων κατά τη διάρκεια της χρονικότητας «νύχτα» και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με τα οποία αυτή είναι ταυτισμένη (αβεβαιότητα, τρόμος, αγωνία, εφιάλτης). Συνεχίζει με το νόημα που αποδίδεται στις νυχτερινές συμπεριφορές των νέων από τους ενήλικες, οι οποίοι δεν μπορούν να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα των πράξεών τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση του χρόνου επαναφοράς του ατόμου στην προηγούμενη κατάσταση. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιστρέφει στον μύθο και στις αναπαραστάσεις των συμπεριφορών των νέων της νύχτας στη συλλογική φαντασία στην κοινωνική κατασκευή της μεταμόρφωσης και στις κοινωνικές της χρήσεις.

Εκτενέστερη ανάλυση των νέων της νύχτας, ως φορέων μιας διαφορετικής κουλτούρας, πραγματοποιείται στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου. Η Μουχτούρη διακρίνει, αρχικά, ότι αυτοί οι νέοι εκφράζουν μια διαφορετική κουλτούρα, την οποία επιθυμούν να εγγράψουν στον δημόσιο χώρο. Πρόκειται για αγόρια εφηβικής και μετεφηβικής ηλικίας, τα οποία συχνάζουν στους δρόμους των προαστίων τη νύχτα. Παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι από αυτή την κατηγορία απουσιάζουν τα κορίτσια, κάτι που επισημαίνεται από τη συγγραφέα εμφaticά. Οι νέοι της νύχτας επιδιώκουν να γίνουν εκφραστές όχι απλώς μια υποκουλτούρας, αλλά μιας αντικουλτούρας, η οποία θα αντίκειται στην ομοιομορφία της κουλτούρας της μάζας. Μέσα από την ραπ μουσική εκδηλώνουν καλλιτεχνικά αυτή την αντίθεσή τους και, ταυτοχρόνως, τη γνωστοποιούν με καινούργιες κοινωνικές συμπεριφορές. Οι καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις αυτής της κουλτούρας έχουν τον δικό τους χώρο και χρόνο. Αξιοποιείται το παράδειγμα των γκράφιτι, τα οποία δημιουργούνται τη νύχτα και το πρωί προκαλούν την έκπληξη των κατοίκων των συνοικιών. Οι νυχτερινές συμπεριφορές και ο απόηχός τους την ημέρα –ως κάτι που προκαλεί την κοινωνική κα-

τακραυγή– είναι από τους λόγους για τους οποίους «η κουλτούρα των νέων της νύχτας» δεν έχει την ίδια κοινωνική αποδοχή ως αντικουλτούρα, όπως λ.χ. με αυτή των νέων του Μάη του '68 (σ. 53-54). Το ίδιο ισχύει και για τις καλλιτεχνικές της εκφράσεις. Πέρα από την εικονιστική διάσταση, και η συμπεριφορά των νέων ταυτίζεται με την επιθετικότητα. Η κυριάρχηση του δημόσιου χώρου από τους νέους τη νύχτα, το μη νομιμοποιημένο και το μη ορθολογικό στο κοινωνικό τους «πράττειν», ταξινομεί αυτή την κοινωνική κατηγορία σε κάτι το ανοίκειο, άρα και σε κάτι το επικίνδυνο (σ. 57-58). Πρόκειται για μια ξεχωριστή κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία εκφράζεται μια κουλτούρα σε συγκεκριμένο –οριοθετημένο– χρόνο (νύχτα), σε έναν περιχαρακωμένο και κλειστό χώρο (προάστιο της πόλης), με συγκεκριμένο περιεχόμενο (παρορμήσεις) και συγκεκριμένους δρώντες (νέοι) (σ. 54). Η νύχτα, λοιπόν, είναι ένας χρόνος των παρορμήσεων, της απελευθέρωσης και της εκτόνωσης. Τόσο ο χώρος όσο και οι δρώντες μεταμορφώνονται και δημιουργούνται, έτσι, καινούργιες πιθανότητες/δυνατότητες. Ο νέος, φορέας αυτής της κουλτούρας, βλέπει τον εαυτό του να μεταμορφώνεται τη νύχτα σε ήρωα (σ. 59-64). Η μυστικότητα της νύχτας επιτρέπει αυτή τη μεταμόρφωση και, όπως παρατηρεί η Μουχτούρη, μάς εισάγει σε έναν κόσμο μυητικό ως προς τη σχέση που εγκαθιδρύεται μεταξύ του νέου, της νύχτας και της «κοινότητάς» του. Δεν πρόκειται για έναν επικό ήρωα, δεν του έχει αποδοθεί αποστολή για το κοινό καλό που κατ' ανάγκη πρέπει να εκπληρώσει (σ. 59-64). Αντιθέτως, είναι ένας ήρωας ρομαντικός, κατασκευάζεται μέσα από μια ατομική πορεία, προβαίνοντας σε δράσεις ασυνήθιστες που εμπεριέχουν την επισφάλεια και το πάθος (σ. 67-68). Ξεπερνά τον εαυτό του και βεβαιώνει μια νέα ταυτότητα σε σχέση με τα άλλα μέλη της κοινότητάς του, μέσα από συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της νύχτας (σ. 64-66).

Σε αυτό το βιβλίο της η Μουχτούρη υπερβαίνει τα όρια μιας «παραδοσιακής» αστεακής κοινωνιολογίας. Επαναφέρει τη διάσταση της συλλογικής φαντασίας και τη σημασία της ανάλυσής της για μια ουσιαστική κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και κοινωνιολογική προσέγγιση της αντι-κουλτούρας στον αστεακό χώρο (σ. 17-18). Η σύγχρονη πόλη είναι ένας κλειστός χώρος, μέσα στον οποίο οι νέοι της νύχτας αναζητούν τη δημιουργία ενός δικού τους κόσμου, μακριά από «το άγρυπνο βλέμμα» των ενηλίκων. Οι συμπεριφορές τους τη νύχτα μεταδίδουν ένα μήνυμα, το οποίο νομιμοποιείται μόνο μέσα σε αυτόν τον χωροχρόνο, δείχνοντας την απόσταση που θέλουν να πάρουν (σ. 115-116). Η ανάγκη για απόσταση και διαφοροποίηση δημιουργεί εντάσεις και συγκρούσεις με τους «άλλους» (σ. 61-62). Την ίδια στιγμή είναι αυτή η σύγκρουση που δημιουργεί ενότητα τόσο στους νέους της νύχτας ως ξεχωριστής «κοινότητας», όσο και σε όσους συγκροτούν τους «άλλους». Επίσης, η μικροκουλτούρα τρέφει και τρέφεται από το συλλογικό φαντασιακό και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την κατασκευή «των νέων της νύχτας». Η χρονικότητα ως έννοια παίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς μόνο μέσα στον χρόνο «νύχτα» μπορεί να υπάρξει και να αναπτυχθεί, να βρει τρόπους έκφρασης

και να αποκρυσταλλωθεί στο αστεακό σκηνικό ως αντικουλτούρα. Η συμπεριφορά των νέων που υπαγορεύει αυτή η κόντρα κουλτούρα είναι ταυτοχρόνως οντολογική και πολιτική: μέσα από τις καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις κοινοποιείται ο προβληματισμός για τη ματαιότητα της ύπαρξης και, ταυτοχρόνως, αναδεικνύονται κοινωνικά προβλήματα που αγνοούν οι ενήλικες (σ. 117-118). Αδιαμφισβήτητα, πρόκειται για ένα βιβλίο που διευρύνει τον θεωρητικό προβληματισμό μας γύρω από το ερευνητέο και θέτει νέες προκλήσεις σε επιστημολογικό και μεθοδολογικό επίπεδο.

Βιβλιοπαρουσίαση

«Φως σε μαύρο ουρανό» της Ελένης Πριοβόλου, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2020.

Βασιλική Πλιόγκου

Επίκουρη Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, vpliogou@uowm.gr

Σοφία Τρομάρα

Δρ. Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, s.tromara@gmail.com

Το εφηβικό μυθιστόρημα «Φως σε μαύρο ουρανό» της Ελένης Πριοβόλου από τις εκδόσεις Καστανιώτη, είναι ένα συγκινητικό, τρυφερό μα και σκληρό συγχρόνως, διασκεδαστικό και καλογραμμένο κείμενο, το οποίο έχει βραβευθεί το 2021 με το Κρατικό Βραβείο Εφηβικού και Νεανικού Λογοτεχνικού Βιβλίου. Βρίσκεται ανάμεσα στα 200 βιβλία από 54 χώρες και 38 γλώσσες, που επέλεξε η Διεθνής Παιδική και Νεανική Βιβλιοθήκη του Μονάχου για τον κατάλογο των White Ravens 2021. Αναρτήθηκε, επίσης, και στον Τιμητικό Πίνακα της International Board on Books for Young People (IBBY) για το έτος 2022.

Πρόκειται για ένα βιβλίο, το οποίο με άμεσο και ευθύ τρόπο, αναδεικνύει τη νεανική κουλτούρα απέναντι στο μίσος, την περιθωριοποίηση και τον ρατσισμό, αλλά και τον αγώνα για μια ζωή, που θα χαρακτηρίζεται από αξιοπρέπεια, ελευθερία, αυτονομία και σεβασμό στις ηθικές αξίες και αρχές: «—Όλος ο κόσμος κόλαση, φίλε. Πώς τον κάνεις καλύτερο; —Αμα καλύτερέψει ο καθένας τον εαυτό του, τότε μπορεί κάτι να αλλάξει» (σελ. 92).

Πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο Ντίνος, ένας δεκαεξάχρονος αντιήρωας, ο οποίος κυκλοφορεί φορώντας μια κουκούλα, σχεδόν πάντα κατεβασμένη μέχρι το πρόσωπό του, δηλώνοντας έτσι ένα σύμβολο κοινωνικής απομόνωσης, αλλά και άναρχης επαναστατικότητας. Η μετάβασή του από την παιδική στην εφηβική ηλικία και την ενηλικίωσή του διαδραματίζεται στην Αθήνα της οικονομικής κρίσης, της ανεργίας, της βίας

και της τρομοκρατίας. Και σε αυτό το χωροχρονικό συγκείμενο, η Πριοβόλου με την πένα της, πετυχαίνει την αντιστροφή των στερεοτυπικών συμπεριφορών, αφού μέσα στον κόσμο των «χαμένων» (losers), τον τυπικά απαξιωμένο αυτό κόσμο, ο έφηβος ήρωας δεν καταφέρνει μόνο να επιβιώσει, αλλά κυρίως κατορθώνει να ανακτήσει την αυτοπεποίθησή του και την ψυχολογική του ισορροπία. Το ίδιο συμβαίνει και με τη μητέρα και την αδερφή του. Η διαφυγή του στον κόσμο των αστέγων τον βοηθάει να γλιτώσει από το κακοποιητικό και εξαθλιωμένο οικονομικά οικογενειακό του περιβάλλον, στο οποίο κυρίαρχη είναι η μορφή του αυταρχικού πατέρα με τις έκδηλες φασιστικές συμπεριφορές. Κοιμάται με τους άστεγους στο δρόμο, συμμετέχει ενεργά στη διανομή φαγητού από το κοινωνικό εστιατόριο, στο οποίο τον προτρέπει να εργαστεί η φίλη του η Ντόρη, με την οποία ο ίδιος είναι κρυφά ερωτευμένος, γράφει τραγούδια που μελοποιούνται και εκτελούνται από την μπάντα των γκραφιτάδων «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι». Έτσι, αναδεικνύεται η απόφασή του να απαλλαγεί από την καταπίεση που βιώνει στο σπίτι του, αναζητώντας την ελευθερία στις εκτός ορίων θεσπισμένες κανονικότητες και στην ένταξή του σε μια κοινότητα καθοριστική για την υλοποίηση των προσωπικών του ονείρων και στη συγκρότηση της κοινωνικής του συνείδησης.

Η διαφυγή του στον κόσμο των αστέγων τον βοηθάει, ακόμη, να σταθεί απέναντι σε ένα δύσκολο και αρνητικό σχολικό περιβάλλον χάρη στην υποστήριξη και την αλληλεγγύη αυτών των περιθωριοποιημένων ανθρώπων, όταν αναγνωρίζουν τη μεγάλη του αγάπη για τα μαθηματικά και τον προτρέπουν να λάβει μέρος σε έναν διαγωνισμό μαθηματικών, στον οποίο διακρίνεται και πρωτεύει.

Η Ελένη Πριοβόλου, με την πολιτική της ματιά, έχει συγγράψει μυθιστορήματα για ενήλικα άτομα αλλά και για παιδιά και νέες/νέους, αξιοποιώντας κατάλληλα ποικίλα μέσα προκειμένου να έρθει κοντά με το αναγνωστικό της κοινό και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του. Στο συγκεκριμένο έργο, αποδίδει μέσα από την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, τις γρήγορες εναλλαγές δράσης, τις ψυχικές διακυμάνσεις καθώς και τις δοκιμασίες, συγκρούσεις και αναζητήσεις των εφήβων. Ο ήρωας, αλλά και όλα τα πρόσωπα της ιστορίας, βιώνουν συγκρούσεις ανάμεσα σε αντιτιθέμενους κόσμους, ικανούς να τους οδηγήσουν προς την ωριμότητα και την οικοδόμηση της ατομικής τους ταυτότητας. Ο δεκαεξάχρονος πρωταγωνιστής συγκρούεται με τον πατέρα του, με τους «Δρομοφύλακες», ένα ναζιστικό μόρφωμα που επιχειρεί να επιβάλλει την «τάξη» στις γειτονιές, αλλά και με τον εαυτό του, όταν ακροβατεί ανάμεσα στην επιλογή της συμπερίληψης ή της απομάκρυνσής του από το αξιακό σύστημα του σχολείου, το οποίο εκφράζεται μέσα από τον καθηγητή του των μαθηματικών, τον κ. Παπαρσένη, ο οποίος είναι αυτός που συνδράμει καθοριστικά στη μετέπειτα αποδοχή του από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Και όσο η πλοκή της ιστορίας προχωρά, η σύγκρουση μεταξύ του μίσους και του ανθρωπισμού είναι έκδηλη. Έκδηλη είναι, όμως, και η επικράτηση της ανθρωπιστικής αντίληψης, αφού οι ήρωές της οδηγούνται από τα κοινωνικά αδιέξοδα στο φως.

Το «Φως σε μαύρο ουρανό» μας δίνει τη δυνατότητα να οριοθετήσουμε την έννοια «νεανική κουλτούρα» και να αναδείξουμε μερικές από τις βασικές πτυχές της. Η συγγραφέας, κατορθώνει τη σύζευξη πραγματικότητας και υπερβατικότητας, την οποία εκ των πραγμάτων εσωκλείουν τα λογοτεχνικά μυθοπλαστικά κείμενα. Ωστόσο, πέρα από την αφηγηματική, αισθητική, εκφραστική και όποια άλλη αξία είναι συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, μία προσεκτικότερη ματιά, μπορεί να αποκαλύψει βαθύτερους προβληματισμούς, κυρίως επιστημονικούς, οι οποίοι αποτελούν αντικείμενο των Κοινωνικών Επιστημών.

Αρχικά, η επιλογή της ηλικιακής ομάδας του πρωταγωνιστή, δηλαδή ενός νεαρού ατόμου, ενός εφήβου, που έρχεται αντιμέτωπος με ένα πλήθος αντιξοοτήτων, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η νεολαία και ιδιαίτερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας (UNESCO, 2023). Παρόλο που εντός της συγκεκριμένης ομάδας εντοπίζεται ανομοιομορφία και ετερότητα, επί της ουσίας, κυρίως για πρακτικούς και στατιστικούς λόγους που διευκολύνουν το ερευνητικό έργο, με τον ευέλικτο όρο «νεότητα» (youth) αναφερόμαστε σε άτομα ηλικίας 15-24 ετών, σύμφωνα με τον ορισμό του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UN, 2020). Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα αποτελεί το 16% του παγκόσμιου συνολικού πληθυσμού, από το οποίο εξαρτάται η παρούσα και μελλοντική βιώσιμη ανάπτυξη του πλανήτη (UN, 2020). Αδιαμφισβήτητα κάθε γενιά έχει τα δικά της προβλήματα και τους δικούς της αγώνες να δώσει, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη ότι οι νέες/νέοι δεν αποτελούν μία ομοιόμορφη ηλικιακή ομάδα που αντιμετωπίζει τις ίδιες προκλήσεις ανά τον κόσμο. Συνεπώς, όχι μόνο τα ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, γεωπολιτικά και οικονομικά συμφραζόμενα σε συνδυασμό με τις σύγχρονες ποικιλόμορφες ραγδαίες προκλήσεις (οικολογικές, τεχνολογικές κ.ά.), καθορίζουν τη ζωή όλων των πολιτών και ιδιαίτερα της νεολαίας, αλλά ιδίως οι ανισότητες ως προς το φύλο, τη «φυλή», την εθνοπολιτισμική προέλευση, την κοινωνικοοικονομική τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό κ.ά. (Hollingworth, 2015). Οι ανισότητες αυτές αποτελούν τον κύριο διαμορφωτικό παράγοντα της βιωμένης εμπειρίας πολλών εκ των νέων ανθρώπων, που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, διαβιούν περιθωριοποιημένα και υποβαθμισμένα και κατά συνέπεια βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω απρόκλητων παραγόντων.

Το δεύτερο σημείο που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το μικρο-επίπεδο της οικογένειας με κύρια χαρακτηριστικά τις ενδοοικογενειακές εντάσεις ή/και συγκρούσεις, τη φραστική ή τη σωματική βία, την ψυχοσωματική παραμέληση και καταπίεση και τη δομική φτώχεια. Το κυριότερο, ωστόσο, στην περίπτωση αυτή είναι ότι οι άνθρωποι, που βιώνουν ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, στην προσπάθεια διαφυγής τους από ένα τέτοιο περιβάλλον, δύνανται να αναγκαστούν να διαβιούν χωρίς ασφαλή στέγη, να υφίστανται περιθωριοποίηση και να στερούνται την πρόσβαση σε αγαθά, τα οποία συνδέ-

ονται με την ευρύτερη κοινωνική ζωή (Roche & Barker, 2017). Αυτή η μορφή κοινωνικού αποκλεισμού είναι εν τέλει βαθιά αντιδημοκρατική, πλήττει τα ανθρώπινα δικαιώματα και κλονίζει την κοινωνική ευημερία και συνοχή.

Τέλος, ένα τρίτο σημείο ενδιαφέροντος αποτελεί η ανάδειξη της νεανικής υποκουλτούρας (subculture), μέσω της ενασχόλησης με τις διάφορες μορφές —υποείδη— σύγχρονης, μη επίσημης, εναλλακτικής κουλτούρας των νέων (αυτοσχέδια μπάντα, ομάδα γκραφιτάδων), ενώ, παράλληλα σχινοβατεί και προς τον δομημένο και θεσπισμένο κόσμο της μαθηματικής επιστήμης. Ακολουθώντας, το παράδειγμα της διάσημης Σχολής του Σικάγου, με κύριο εκπρόσωπο τον Albert Cohen [1955] (1997), ο οποίος εντυφλώντας στα υποείδη νεανικής κουλτούρας, υποστήριξε ότι η «απόκλιση», η στροφή των νέων προς αυτά αποτέλεσε τη διέξοδο, την υπέρβαση έναντι των προβλημάτων που απορρέουν από τον κοινωνικό, μορφωτικό αποκλεισμό, την έντονη ταξική διαστρωμάτωση ιδιαίτερα της εργατικής τάξης, του γονεϊκού ελέγχου, ενώ ταυτόχρονα ήταν και ένα κύριο μέσο διαμόρφωσης μιας προσωπικής ταυτότητας (Hollingworth, 2015).

Καταληκτικά, η συγγραφέας δίνει φωνή, κύρος και δύναμη σε μία ομάδα περιθωριοποιημένη, προσδίδοντάς της παράλληλα αυτονομία, αλλά και τη δυνατότητα αυτοδιαχείρισης, κάτι το οποίο έχει αναδειχθεί πρόσφατα μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης και ερμηνείας των αυτοβιογραφικών αφηγήσεων των νέων ως κομμάτι της νεανικής κουλτούρας (Douglas & Poletti, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cohen, A. [1955] (1997). A general theory of subcultures. In K. Gelder, & S. Thornton (Eds.), *The subcultures reader* (pp. 44–54). Routledge.
- Douglas, K., Poletti, A. (2016). *Life narratives and youth culture. Studies in childhood and youth*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55117-7_1.
- Hollingworth, S. (2015). Performances of social class, race and gender through youth subculture: putting structure back in to youth subcultural studies. *Journal of Youth Studies*, 18(10), 1237-1256. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1039968>.
- Roche, S. & Barker, J. (2017). *Youth homelessness and its relationship with family conflict: Models for policy and practice*. Melbourne: Institute of Child Protection Studies, Australian Catholic University, and Melbourne City Mission.
- United Nations (UN). (2020). *World youth report. Youth social entrepreneurship and the 2030 Agenda*. United Nations. <https://www.un.org/development/desa/youth/wp-content/uploads/sites/21/2020/07/2020-World-Youth-Report-FULL-FINAL.pdf>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2023, April 20). *Cutting edge. Youth and cultural policies: coming of age*. <https://www.unesco.org/en/articles/cutting-edge-youth-and-cultural-policies-coming-age>