

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Αργυροπούλου, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Μαριάννα Αυγερινού, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ

Ελένη Μουσένα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ – Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Ψυχοπαιδαγωγικών Ερευνών στην Προσχολική Αγωγή

Ιωάννης Νίκας, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Αλκιβιάδης Παναγόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Ιουλία Πουλάκη, Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Αργυροπούλου ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Ευαγγελία Κανταρτζή, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Γιώτα Παπαδημητρίου, Δρ. Ιστορίας, ΣΕΠ ΕΑΠ

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2022

ISSN: 2732-8511



Περιεχόμενα

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Καραγιάννη Ελισάβετ, Λύρη Νατάσα, Αρμακόλας Στέφανος

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας ως μέσα προετοιμασίας για την αγορά εργασίας

Κουρούνη Ν. Ευτυχία

Μουσεία και ΑμεΑ. Προσβαίνουν, συμμετέχουν, εντάσσονται

Sofia Kantaraki

The communication environment of the press in the social-educational context: a two-way relationship

Αγγελάκη Ρόζη - Τριανταφυλλιά

Ζητήματα μητρότητας και θυγατρότητας στη σύγχρονη νεανική λογοτεχνία. Αναπαραστάσεις, διασταυρώσεις και προοπτικές

Κούντη Μαρία, Κοσμίδης Εμμανουήλ

Η παραγωγή λόγου με την αξιοποίηση της δημιουργικής και της συνεργατικής γραφής

Μαυρίδης Ανδρέας, Σμαροπούλου Αικατερίνη

Η διαχείριση του πένθους στα παιδιά στην εποχή της πανδημίας της COVID-19

Καρυπίδου Θεοφίλη

Συναισθηματική νοημοσύνη. Διαστάσεις και άξονες που εντοπίζονται στους διευθυντές/ντρίες των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Τριανταφυλλίδου Παρθένα

Η διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση και στη διοίκησή της

Μπαρούτσου Βασιλική

Ιστορική Αναδρομή της Διδακτικής

Κάντζου Νίκη, Νικολούδη Τριανταφυλλιά

Τα Μυστικά της Βαλίτσας ... Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας ως μέσα προετοιμασίας για την αγορά εργασίας

Ελισάβετ Καραγιάννη
Εκπαιδευτικός
elsakaragianni@gmail.com

Νατάσα Λύρη
Εκπαιδευτικός
natasaliri@yahoo.gr

Στέφανος Αρμακόλας
ΕΔΙΠ Πανεπιστήμιο Πατρών
stefarmak@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της αξίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας για τους μαθητές κι αν αυτά συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναδεικνύουν τη χρησιμότητα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης ως ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την επιτυχή είσοδο των μαθητών στην αγορά εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: επιχειρηματικά προγράμματα, επιχειρηματικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός.

1. Εισαγωγή

Ο πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και στελέχη επιχειρήσεων, που δημοσίευσε ο ΣΕΒ τον Απρίλιο του 2020, με τίτλο «Η προώθηση της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο», επισημαίνει ότι οι εργαζόμενοι και οι επιχειρηματίες του αύριο είναι τα παιδιά που φοιτούν σήμερα στο σχολείο. Όσο πιο εφοδιασμένα είναι με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, τόσο πιο έτοιμα θα είναι για να ζήσουν, να εργαστούν και να δημιουργήσουν. Μέσα από την εκπαίδευση, θα διαμορφωθεί η αντίληψή τους για την κοινωνία, την οικονομία, την εργασία, αλλά και η ικανότητά τους για να αποτελέσουν ενεργά μέλη τους.

Για να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να καταλάβουν καλύτερα τον κόσμο που αλλάζει, χρειαζόμαστε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενθαρρύνει τη σκέψη, την εξερεύνηση, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την επιχειρηματικότητα και που καλλιεργεί κρίσιμες αρετές. Η ατομική υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία, η συμμετοχή, η καινοτομία, η ανάληψη ελεγχόμενου ρίσκου, η αυτοπεποίθηση είναι θεμέλια της κοινωνίας των πολιτών, αλλά και βασικές επιχειρηματικές αρετές που είναι απαραίτητες για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία (http://sevstegi.org.gr/wp-content/uploads/2020/05/PRACTICAL_GUIDE_April_2020.pdf).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον κατάλληλο χώρο μέσα στον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν τέτοιες ικανότητες και δεξιότητες, οπότε, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια προσπάθεια υλοποίησης προγραμμάτων επιχειρηματικότητας. Στην Ελλάδα, στα πλαίσια των προγραμμάτων των σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και στα εργαστήρια δεξιοτήτων, υπάρχει η δυνατότητα υλοποίησης του προγράμματος της “Εικονικής



Επιχείρησης”, που προσφέρεται από το Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων/ Junior Achievement Greece (ΣΕΝ/ JA Greece), το οποίο είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας και απευθύνεται σε μαθητές από Γ’ Γυμνασίου μέχρι Γ’ Λυκείου.

Η παρούσα έρευνα καλείται να μελετήσει τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με το πρόγραμμα της “Εικονικής Επιχείρησης” και κατά πόσο αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους αλλά και τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους.

2. Επιχειρηματικότητα και επιχειρηματική εκπαίδευση

2.1. Η έννοια της επιχειρηματικότητας

Η παραγωγή προϋποθέτει τη χρησιμοποίηση παραγωγικών συντελεστών και τον μετασχηματισμό τους σε αγαθά, που μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των ανθρώπων. Επιχειρηματία εννοούμε το άτομο, που αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να χρησιμοποιήσει τους παραγωγικούς συντελεστές και να παράγει τα προϊόντα. Ο επιχειρηματίας αγοράζει παραγωγικούς συντελεστές στην αγορά των συντελεστών και πουλάει έτοιμα προϊόντα στην αγορά αγαθών. Έτσι, έχει δαπάνες για την αγορά των συντελεστών και έσοδα από την πώληση των προϊόντων. Ο επιχειρηματίας αναλαμβάνει αυτή τη δραστηριότητα με αντικειμενικό σκοπό την απόκτηση του μεγαλύτερου δυνατού κέρδους. Αντικειμενικός, δηλαδή, σκοπός του επιχειρηματία είναι η μεγιστοποίηση της διαφοράς ανάμεσα στα έσοδα και στις δαπάνες (Γεωργακοπούλου, Λιανού, Μπένου, Τσεκούρα, Χατζηπροκοπίου, & Χρήστου, 1998).

2.2. Επιχειρηματικότητα στην Εκπαίδευση

Η αγορά εργασίας, είτε πρόκειται για αυτοαπασχολούμενους είτε για υπαλλήλους, ζητά επιχειρηματικές δεξιότητες, ξεπερνώντας το επίπεδο των δεξιοτήτων που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νέοι καλούνται να προετοιμαστούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Ταμπούρη, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που εντάσσουν δράσεις και προγράμματα Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στο μάθημά τους αποτελούν τους καταλύτες στην προσπάθεια ανάπτυξης μιας κουλτούρας για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Πέρα από το σπουδαίο έργο που επιτελούν για τους μαθητές τους, έρευνες δείχνουν ότι και οι ίδιοι γίνονται πιο δημιουργικοί και, κάνοντας σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, αποκτούν μεγαλύτερη επαφή με τον κόσμο των επιχειρήσεων και των οργανισμών (Καραγιάννη & Λύρη, 2020).

Επίσης, ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός ωφελείται σημαντικά από δράσεις Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης, καθώς ενεργοποιείται μια νέα δυναμική, που προωθεί την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η εφαρμογή νέων πρακτικών και η εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών με την επιχειρηματική κοινότητα δημιουργούν προϋποθέσεις για δράσεις εξωστρέφειας και καινοτομίας, συμβάλλοντας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης (Griva, Thanopoulos, & Armakolas, 2019).

Ένα κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα ανάπτυξης επιχειρηματικών δεξιοτήτων, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητή μέσα στην τάξη, σε συνδυασμό με μία σειρά δομημένων αλληλεπιδράσεων με επιχειρηματικά στελέχη, μέσω των οποίων γίνεται η απαραίτητη σύνδεση με την επιχειρηματική πραγματικότητα, αποτελεί το ενδεδειγμένο μοντέλο Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια επιχειρηματικής νοοτροπίας μέσα στο σχολείο αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και προϋποθέτει κατάλληλη



επιμόρφωση και συστηματική επαφή και συνεργασία με την επιχειρηματική κοινότητα. Για την ώρα, όμως, τα προγράμματα Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης που παρέχονται στους μαθητές του ελληνικού σχολείου υλοποιούνται αποσπασματικά, σε εθελοντική βάση και στο περιθώριο του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Η πλειονότητα αυτών των προγραμμάτων προσφέρεται με τη συνδρομή του Σωματίου Επιχειρηματικότητας Νέων/ Junior Achievement Greece (ΣΕΝ/ JA Greece), το οποίο ιδρύθηκε το 2005, με πρωτοβουλία του ΣΕΒ και, σε συνεργασία με τον παγκόσμιο οργανισμό JA Worldwide, είναι εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και απευθύνονται σε μαθητές όλων των βαθμίδων (“Τι είναι η Επιχειρηματική Εκπαίδευση και ποια τα οφέλη της;”, 2020).

2.3. Τα οφέλη της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης

Ο πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και στελέχη επιχειρήσεων, που δημοσίευσε ο ΣΕΒ τον Απρίλιο του 2020, με τίτλο «Η προώθηση της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο», παραθέτει τη διεθνή εμπειρία από την εφαρμογή προγραμμάτων Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτήν, η επίδραση αυτών των προγραμμάτων είναι πολύ θετική, καθώς:

- Συμβάλλει στην ανάπτυξη σύγχρονων οριζόντιων δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η ομαδικότητα, η δημιουργικότητα, η υπευθυνότητα, η κριτική σκέψη, η ανάληψη πρωτοβουλίας, η προσαρμοστικότητα, η ηγεσία κ.ά.
- Συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην τόνωση των φιλοδοξιών σταδιοδρομίας των μαθητών.
- Αυξάνει την απασχολησιμότητα, καθώς προάγει την υιοθέτηση μιας πιο ενεργητικής, καινοτόμου και ευέλικτης στάσης σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον και, ταυτόχρονα, ενισχύει τις προθέσεις για ανάληψη επιχειρηματικής δραστηριότητας.
- Προωθεί την επιχειρηματική κουλτούρα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση φιλικής στάσης απέναντι στην επιχειρηματικότητα και τις αξίες της.
- Ενισχύει το αίσθημα δέσμευσης των εκπαιδευτικών.
- Συμβάλλει στην ενίσχυση της διασύνδεσης εκπαιδευτικής και επιχειρηματικής κοινότητας.

3. Ερευνητική Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα στατιστική μελέτη έχει ως σκοπό να αναδείξει την αξία των καινοτόμων επιχειρηματικών προγραμμάτων, καθώς και τη συμβολή τους στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών. Για τη διεξαγωγή της, θέσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιον βαθμό συμβάλλουν τα εκπαιδευτικά επιχειρηματικά προγράμματα στο να εντοπίσουν οι μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους;
- Πώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας βοηθούν τους μαθητές να διευρύνουν - επηρεάσουν τις επαγγελματικές τους επιλογές;
- Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο και τη πιθανότητα ανάληψης επιχειρηματικής πρωτοβουλίας στο μέλλον;
- Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και τη πιθανότητα ανάληψης επιχειρηματικής πρωτοβουλίας στο μέλλον;

3.2. Μεθοδολογία Έρευνας



Για να συλλέξουμε τα δεδομένα μας, χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο. Το σημαντικότερο πλεονέκτημά του είναι ότι μπορεί να απαντηθεί ανώνυμα, κάτι που διευκολύνει τους ερωτώμενους ως προς το να είναι απόλυτα ειλικρινείς (Λάμνιας, Δημόπουλος, & Πασιάς, 2012). Το μέσο της έρευνας σχεδιάστηκε και τροποποιήθηκε για να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, βασιζόμενο στις έρευνες της Χουλιαροπούλου (2019) και του Παπαγιάννη (2014). Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκαν εβδομήντα οχτώ (78) μαθητές (43 κορίτσια και 35 αγόρια), της Β΄ και Γ΄ τάξης του Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών που είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα της «Εικονικής Επιχείρησης» του Σωματείου Επιχειρηματικότητας Νέων (ΣΕΝ/JA Greece) τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019-2020 στα πλαίσια του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας της Α΄ λυκείου. Επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία καθώς ορίστηκε εκ προθέσεως, ως πεδίο αναφοράς, το Πειραματικό Λύκειο και συγκεκριμένος πληθυσμός, προκειμένου να υπάρχει μια συνέχεια και μια σύγκριση με τα αποτελέσματα της έρευνας, με τίτλο «Η συμβολή προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στη δημιουργία σχολείου ως κοινότητας μάθησης», της κυρίας Χουλιαροπούλου (2019). Απώτερος στόχος είναι, όπως αναφέρει και ο Creswell (2011, όπ. αναφ. στο Χουλιαροπούλου, Παυλάκης 2020), να μελετηθεί και να κατανοηθεί σε βάθος το προς διερεύνηση θέμα, εξασφαλίζοντας τις αναγκαίες πληροφορίες (Χουλιαροπούλου & Παυλάκης, 2020). Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από πέντε επιμέρους υποενοότητες. Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 25. Συντάχθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και προβήκαμε σε έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικής ή μη συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών.

4. Αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων ερωτηματολογίου

4.1. Δημογραφικά στοιχεία

Το 45% των συμμετεχόντων είναι αγόρια, ενώ το 55% είναι κορίτσια. Το μεγαλύτερο ποσοστό (68% για τον πατέρα και 70% για την μητέρα) είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και περίπου οι μισοί από αυτούς έχουν και μεταπτυχιακές σπουδές. Όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, μόλις ένα 26% των ερωτηθέντων έχουν πατέρα επιχειρηματία και ένα 17% έχουν μητέρα επιχειρηματία.

Οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιχειρηματικότητας αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατάκτηση δεξιοτήτων μέσα από την συμμετοχή στο πρόγραμμα μαθητικής επιχειρηματικότητας

		Κατά τη γνώμη σας το πρόγραμμα σας βοήθησε να					
		Δεν ξέρω	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Κατανοήσετε	πως						
λειτουργεί	μια	5,1%	0%	7,7%	30,8%	35,9%	20,5%
επιχείρηση							
Σκέφτεστε	με						
δημιουργικό τρόπο		3,8%	1,3%	5,1%	21,8%	46,2%	21,8%



Να εργάζεστε ομαδικά	3,8%	2,6%	5,1%	20,5%	35,9%	32,1%
Να διαχειρίζεστε σωστά το χρόνο σας	3,8%	3,8%	10,3%	37,2%	34,6%	10,3%
Να κάνετε παρουσιάσεις	3,8%	3,8%	17,9%	19,2%	32,1%	23,1%
Να διαπραγματεύεστε και να λαμβάνετε σωστές αποφάσεις	3,8%	0%	5,1%	34,6%	41%	15,4%
Να αναλαμβάνετε πρωτοβουλίες	3,8%	0%	9%	35,9%	25,6%	25,6%
Να αναλαμβάνετε ρίσκα	3,8%	0%	11,5%	34,6%	34,6%	15,4%
Να καθοδηγείτε μια ομάδα	3,8%	2,6%	10,3%	35,9%	28,2%	19,2%
Να λύνετε προβλήματα	3,8%	1,3%	7,7%	29,5%	38,5%	19,2%

Το σύνολο των μαθητών θεωρούν ότι έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες αυτές και διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό κατάκτησης. Επίσης, τα αθροιστικά ποσοστά κατάκτησης των δεξιοτήτων που απαντάνε θετικά, κυμαίνονται από 44,9% έως 68%. Πιο συγκεκριμένα, το 68% των μαθητών πιστεύουν ότι τους βοήθησε η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα να σκέφτονται με δημιουργικό τρόπο, το 21,8 % σε μέτριο βαθμό και μόνο το 6,4% αθροιστικά λίγο ή καθόλου. Επίσης, το 68% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έμαθε να εργάζεται ομαδικά, το 20,5% θεωρεί ότι μπορεί σε αρκετά καλό βαθμό να συμμετέχει σε μια ομαδική εργασία και μόνο το 7,7% απάντησε αθροιστικά λίγο ή καθόλου.

Θέλοντας να αξιολογήσουμε τη συμβολή και την επίδραση των προγραμμάτων μαθητικής επιχειρηματικότητας στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, τους ζητήσαμε να αξιολογήσουν τις προτιμήσεις τους για τις επιμέρους λειτουργίες μιας επιχείρησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των απαντήσεων (Πίνακας 2.), το Μάρκετινγκ-Πρώθηση είναι η λειτουργία, που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό ενδιαφέροντος από τους συμμετέχοντες, με το 73,1% να απαντά αθροιστικά πάρα πολύ ή πολύ και μόλις το 9% να δηλώνει ότι το ενδιαφέρει αθροιστικά καθόλου ή λίγο. Εξίσου σημαντικό είναι και το ποσοστό που συγκέντρωσε η λειτουργία: προτάσεις για προϊόν ή υπηρεσία με ένα 21,8% να δηλώνει ότι δεν το ενδιαφέρει σημαντικά και μόνο το 9% να είναι αρνητικό.

Πίνακας 2. Οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τις επιμέρους λειτουργίες μιας επιχείρησης

Αξιολογήστε το ενδιαφέρον σας στις παρακάτω θεματικές ενότητες						
	Δεν ξέρω	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Προτάσεις για προϊόν ή υπηρεσία (Καταιγισμός ιδεών)	3,8%	1,3%	7,7%	21,8%	44,9%	20,5%
Ίδρυση εταιρείας/Ανάθεση	3,8%	2,6%	10,3%	25,6%	32,1%	25,6%



ρόλων/Καταμερισμός αρμοδιοτήτων (Εκλογές)							
Δημιουργία κεφαλαίου	μετοχικού	3,8%	6,4%	15,4%	33,3%	23,1%	17,9%
Έρευνα αγοράς		3,8%	0%	7,7%	29,5%	34,6%	24,4%
Σχεδιασμός προϊόντος/υπηρεσίας	-	3,8%	0%	11,5%	24,4%	33,3%	26,9%
Εταιρική ταυτότητα							
Σχεδιασμός/σύνταξη επιχειρησιακού πλάνου (businessplan)		5,1%	1,3%	12,8%	20,5%	35,9%	24,4%
Παραγωγή		5,1%	2,6%	17,9%	30,8%	24,4%	19,2%
Πλάνο/Στόχοι πωλήσεων		3,8%	1,3%	9%	24,4%	30,8%	30,8%
Μάρκετινγκ - Προώθηση							
Επικοινωνία σχέσεις	- Δημόσιες	3,8%	0%	7,7%	25,6%	26,9%	35,9%
Πωλήσεις/διανομής	Δίκτυα	6,4%	6,4%	10,3%	28,2%	24,4%	24,4%
Εκκαθάριση/Ρευστοποίηση εταιρείας, απολογισμός	της Ετήσιος	10,3%	9%	11,5%	25,6%	30,8%	12,8%

Το 62,8% των προτιμήσεων δηλώνει το μεγάλο ενδιαφέρον του για την επικοινωνία και τις δημόσιες σχέσεις και το 61,6% προτιμά σε μεγάλο βαθμό το πλάνο και τους στόχους πωλήσεων. Αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με την εκδήλωση ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για τον σχεδιασμό και την σύνταξη επιχειρησιακού πλάνου, καθώς το 60,3% δείχνει μεγάλη προτίμηση, το 20,5% να δηλώνει μέτριο ενδιαφέρον και η αρνητική θέση να αγγίζει αθροιστικά το 14,1% .

Θέλοντας να εξετάσουμε τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την επιχειρηματικότητα, διερευνήσαμε ποια είναι τα κίνητρά τους (Πίνακας 3.) καθώς και ποιοι οι λόγοι δισταγμού (Πίνακας 4.) ανάληψης επιχειρηματικής δραστηριότητας.

Πίνακας 3. Κίνητρα για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων

Για ποιο λόγο θα αποφασίζατε να δραστηριοποιηθείτε επιχειρηματικά;	Για ποιο λόγο θα αποφασίζατε να δραστηριοποιηθείτε επιχειρηματικά;					
	Δεν ξέρω	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η επιχείρηση θα μου προσφέρει υψηλό εισόδημα	1,3%	2,6%	2,6%	11,5%	42,3%	39,7%
Θέλω να δουλεύω για τον εαυτό μου, να μην έχω εργοδότη	1,3%	1,3%	5,1%	10,3%	32,1%	50%
Θέλω να έχω την ευκαιρία να εφαρμόσω νέες καινοτομίες	1,3%	1,3%	5,1%	20,5%	29,5%	42,3%



Η επιχείρησή μου προσφέρει καταξίωση	θα κοινωνική	1,3%	3,8%	14,1%	32,1%	25,6%	23,1%
Με την επιχείρησή μου αποδείξω την αξία μου	θα	5,1%	2,6%	14,1%	23,1%	33,3%	21,8%
Είναι σημαντικό να έχω τον έλεγχο της δουλειάς μου		1,3%	1,3%	3,8%	10,3%	43,6%	39,7%
Με την επιχείρησή μου κάνω αυτό που απολαμβάνω	θα	1,3%	1,3%	5,1%	9%	30,8%	52,6%
Με την επιχείρησή μου εφαρμόσω τις ιδέες μου	θα	1,3%	1,3%	1,3%	12,8%	32,1%	51,3%
Με την επιχείρησή μου αξιοποιώ τα προσόντα μου	θα	1,3%	1,3%	2,6%	9%	41%	44,9%
Δεν υπάρχουν ευκαιρίες απασχόλησης στο Δημόσιο		6,4%	3,8%	10,3%	39,7%	19,2%	20,5%
Η οικονομική κρίση δε βοηθά να εργαστώ ως υπάλληλος σε μια εταιρεία		5,1%	2,6%	6,4%	37,2%	26,9%	21,8%
Με την επιχείρησή μου είμαι πιο ευέλικτος/η και ανεξάρτητος ρυθμίζω τις ώρες και τις συνθήκες εργασίας	θα	1,3%	1,3%	2,6%	16,7%	35,9%	42,3%

Ως πρώτη στην ιεράρχηση των κινήτρων, αναδεικνύεται η πεποίθηση των ερωτηθέντων ότι, μέσω της επιχειρηματικής δράσης, θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν τα προσόντα τους με το 44,9% να το πιστεύει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και το 41% σε πολύ μεγάλο. Επιπλέον, το 52,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πάρα πολύ και το 30,8% πολύ σημαντικό λόγο τη δυνατότητα που τους δίνεται με την ίδρυση μιας δικής τους επιχείρησης να κάνουν αυτό που απολαμβάνουν.

4.2. Έλεγχοι συσχέτισης χ^2

Έλεγχοι χ^2 για τη μεταβλητή Φύλο

Προχωρώντας σε έλεγχο ανεξαρτησίας, μέσω του στατιστικού ελέγχου χ^2 , των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, για να εξετάσουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών:

- φύλο και κίνητρα επιχειρηματικής δραστηριοποίησης
- φύλο και λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας

παρατηρήσαμε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών. Οι διαφορές στα ποσοστά των απαντήσεων των δύο φύλων διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά μη σημαντικές. Από τα ποσοστά, όμως, των απαντήσεων που αφορούν τις μεταβλητές φύλο και κίνητρα διαπιστώσαμε ότι:

- Μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών θεωρεί ως σημαντικότερα κίνητρα τα εξής:
 - Θέλω να δουλεύω για τον εαυτό μου, να μην έχω εργοδότη (Αγόρια: 60%, Κορίτσια: 41,9%).
 - Η οικονομική κρίση δε βοηθά να εργαστώ ως υπάλληλος σε μια εταιρεία (Αγόρια: 51,5%, Κορίτσια: 46,2%).
 - Δεν υπάρχουν ευκαιρίες απασχόλησης στο δημόσιο (Αγόρια: 42,8%, Κορίτσια: 37,3%).



- Μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών θεωρεί ως σημαντικότερα κίνητρα τα εξής:
 - Είναι σημαντικό να έχω τον έλεγχο της δουλειάς μου (Κορίτσια: 88,4%, Αγόρια: 77,1%).
 - Με την επιχείρηση θα αξιοποιήσω τα προσόντα μου (Κορίτσια: 88,4%, Αγόρια: 82,9%).
 - Με την επιχείρηση θα κάνω αυτό που απολαμβάνω (Κορίτσια: 86%, Αγόρια: 80%).
 - Με την επιχείρηση θα είμαι πιο ευέλικτος/η και ανεξάρτητος/η, θα ρυθμίζω τις ώρες και τις συνθήκες εργασίας (Κορίτσια: 81,4%, Αγόρια: 74,3%).
 - Με την επιχείρηση θα αποδείξω την αξία μου (Κορίτσια: 58,2%, Αγόρια: 51,4%).
 - Η επιχείρηση θα μου προσφέρει κοινωνική καταξίωση (Κορίτσια: 53,5%, Αγόρια: 42,9%).
- Μικρές διαφορές παρουσιάζουν τα ποσοστά απαντήσεων των δύο φύλων σε σχέση με τα κίνητρα:
 - Η επιχείρηση θα μου προσφέρει υψηλό εισόδημα (Αγόρια: 82,9%, Κορίτσια: 81,4%).
 - Με την επιχείρηση θα εφαρμόσω τις ιδέες μου (Αγόρια: 82,9%, Κορίτσια: 83,7%).
 - Θέλω να έχω την ευκαιρία να εφαρμόσω νέες καινοτομίες (Κορίτσια: 72,1%, Αγόρια: 71,5%).

Από τα ποσοστά, όμως, των απαντήσεων που αφορούν τις μεταβλητές φύλο και λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας διαπιστώσαμε ότι:

- Μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών θεωρεί ως σημαντικότερες τις παρακάτω λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας:
 - Σχεδιασμός/σύνταξη επιχειρησιακού πλάνου (Αγόρια: 68,6%, Κορίτσια: 53,5%).
- Μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών θεωρεί ως σημαντικότερες τις παρακάτω λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας:
 - Μάρκετινγκ/Προώθηση (Κορίτσια: 74,4%, Αγόρια: 71,42%).
 - Επικοινωνία-Δημόσιες Σχέσεις (Κορίτσια: 67,4%, Αγόρια: 57,1%).
 - Προτάσεις για προϊόν ή υπηρεσία (Κορίτσια: 67,4%, Αγόρια: 62,9%).
 - Έρευνα αγοράς (Κορίτσια: 62,8%, Αγόρια: 54,2%).
 - Σχεδιασμός προϊόντος/υπηρεσίας – Εταιρική ταυτότητα (Κορίτσια: 62,8%, Αγόρια: 54,2%).
 - Πλάνο/Στόχοι πωλήσεων (Κορίτσια: 62,8%, Αγόρια: 60%).
 - Πωλήσεις/Δίκτυα Διανομής (Κορίτσια: 51,5%, Αγόρια: 46,5%).
 - Παραγωγή (Κορίτσια: 46,5%, Αγόρια: 40%).
 - Εκκαθάριση/Ρευστοποίηση της εταιρίας, Ετήσιος Απολογισμός (Κορίτσια: 45,7%, Αγόρια: 41,9%).
 - Δημιουργία μετοχικού κεφαλαίου (Κορίτσια: 44,2%, Αγόρια: 37,2%).
- Μικρές διαφορές παρουσιάζουν τα ποσοστά απαντήσεων των δύο φύλων σε σχέση με τις παρακάτω λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας:
 - Ίδρυση εταιρείας / Ανάθεση Ρόλων / Καταμερισμός Αρμοδιοτήτων (Κορίτσια: 58,2%, Αγόρια: 57,1%).



Έλεγχοι χ^2 για τη μεταβλητή Επαγγελματική Κατάσταση Πατέρα

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας, μέσω του στατιστικού ελέγχου χ^2 των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, με στόχο να εξετάσουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών:

- επαγγελματική κατάσταση πατέρα και κίνητρα επιχειρηματικής δραστηριοποίησης
- επαγγελματική κατάσταση και λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Έλεγχοι συσχέτισης χ^2 : Επαγγελματική κατάσταση πατέρα – Κίνητρα επιχειρηματικής δραστηριοποίησης

Από τον έλεγχο συσχέτισης χ^2 , για τις μεταβλητές επαγγελματική κατάσταση πατέρα και τα κίνητρα επιχειρηματικής δραστηριότητας φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής κατάστασης του πατέρα και της άποψης των ερωτηθέντων σχετικά με τη δυνατότητα εύρεσης απασχόλησης στο δημόσιο. Το 69,1% των παιδιών υπαλλήλων αξιολογούν ως ασήμαντο κίνητρο το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ευκαιρίες απασχόλησης στο δημόσιο, ενώ το 60% των παιδιών επιχειρηματιών θεωρούν ότι είναι σημαντικό κίνητρο, ώστε να επιλέξουν να δραστηριοποιηθούν επιχειρηματικά με το Fisher έλεγχο να καταδεικνύει ως σημαντική στατιστικά την διαφορά αυτή (p -value=0,032).

Έλεγχοι συσχέτισης χ^2 : Επαγγελματική κατάσταση πατέρα – Λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης χ^2 , για τις μεταβλητές επαγγελματική κατάσταση πατέρα και λειτουργίες επιχειρηματικής δραστηριότητας φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση με την επιχειρηματική λειτουργία: Έρευνα αγοράς. Το 80% των παιδιών επιχειρηματιών και το 50,9% των παιδιών υπαλλήλων δηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη λειτουργία αυτή της επιχείρησης. Ο χ^2 έλεγχο δείχνει ότι είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά αυτή των απαντήσεων με p -value=0,048. Οι υπόλοιπες διαφορές στα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών κρίνονται στατιστικά μη σημαντικές με βάση το χ^2 έλεγχο. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα.

- Μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που ο πατέρας τους είναι επιχειρηματίας θεωρούν ως σημαντικότερες τις παρακάτω λειτουργίες μιας επιχείρησης:
 - Επικοινωνία – Δημόσιες Σχέσεις (Επιχειρηματίας: 75%, Υπάλληλος: 58,2%).
 - Πλάνο/Στόχοι πωλήσεων (Επιχειρηματίας: 70%, Υπάλληλος: 58,2%).
 - Εκκαθάριση/Ρευστοποίηση της εταιρείας, Ετήσιος απολογισμός (Επιχειρηματίας: 65%, Υπάλληλος: 35%).
 - Ίδρυση εταιρείας / Ανάθεση ρόλων / Καταμερισμός αρμοδιοτήτων (Επιχειρηματίας: 65%, Υπάλληλος: 52,7 %).
 - Σχεδιασμός προϊόντος/υπηρεσίας – Εταιρική ταυτότητα (Επιχειρηματίας: 65%, Υπάλληλος: 58,2%).
 - Σχεδιασμός σύνταξη επιχειρησιακού πλάνου (Επιχειρηματίας: 65%, Υπάλληλος: 58,2%).
 - Δημιουργία μετοχικού κεφαλαίου (Επιχειρηματίας: 60%, Υπάλληλος: 32,7%).
 - Παραγωγή (Επιχειρηματίας: 50%, Υπάλληλος: 40%).
 - Πωλήσεις/Δίκτυα Διανομής (Επιχειρηματίας: 60%, Υπάλληλος: 43,6%).



- Μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που ο πατέρας τους είναι υπάλληλος θεωρούν ως σημαντικότερες τις παρακάτω λειτουργίες μιας επιχείρησης:
 - Προτάσεις για προϊόν ή υπηρεσία (Υπάλληλος: 67,3%, Επιχειρηματίας: 60%).
 - Μάρκετινγκ/Προώθηση (Υπάλληλος: 72,7%, Επιχειρηματίας: 70%).

5. Συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση ευρημάτων - διαπιστώσεις

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας που διενεργήθηκε, τα προγράμματα μαθητικής επιχειρηματικότητας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στην επιχειρηματική δραστηριότητα. Η συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα μαθητικής επιχειρηματικότητας τα φέρνει σε επαφή με όλα τα στάδια της επιχειρηματικής δραστηριοποίησης και μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και εμπειρία, ενισχύοντας το ενδιαφέρον τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους για την ανάληψη επιχειρηματικής δράσης. Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί πως η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στην επιχειρηματικότητα έδειξε πως είναι θετικά διακείμενοι προς την ιδέα της επιχειρηματικής δραστηριοποίησης, όπως αποδείχτηκε, τόσο από το ενδιαφέρον τους για τις διάφορες λειτουργίες της επιχειρηματικής δραστηριότητας όσο και από τη στάση τους απέναντι στα κίνητρα επιχειρηματικής δράσης. Μάλιστα, φάνηκε να παίζει κάποιο ρόλο η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, με τα παιδιά αυτά να δείχνουν λίγο μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επιχειρηματική δράση έναντι των παιδιών των υπαλλήλων. Επίσης, διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα ενισχύει την πίστη στον εαυτό τους και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επιχειρηματικής δραστηριότητας. Ωστόσο, φάνηκε τα κορίτσια να νιώθουν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες λόγω του φύλου. Αναλυτικότερα, για κάθε ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκαν τα εξής:

5.2. Συμβολή των εκπαιδευτικών επιχειρηματικών προγραμμάτων στο να εντοπίσουν οι μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από το δείγμα των μαθητών διαπιστώθηκε ότι, μέσω της συμμετοχής στο πρόγραμμα της “Εικονικής Επιχείρησης” του Σ.Ε.Ν./J.AGreece, πιστεύουν ότι ανέπτυξαν σε μεγάλο ποσοστό πλήθος δεξιοτήτων, όπως να εργάζονται ομαδικά, να σκέφτονται με δημιουργικό τρόπο, να διαπραγματεύονται και να παίρνουν αποφάσεις. Επιπλέον, έμαθαν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παίρνουν ρίσκα. Τέλος, θεωρούν ότι έχουν κατανοήσει την λειτουργία μιας επιχείρησης και, παράλληλα, έχουν καλλιεργήσει επιχειρηματικές δεξιότητες, όπως οι ικανότητες καθοδήγησης μιας ομάδας και επίλυσης προβλημάτων. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν και με άλλες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με προγράμματα επιχειρηματικότητας, όπως της κ. Χουλιαροπούλου (2019), των Paco και Palinhas (2011) αλλά και του κ. Παπαγιάννη (2014).

5.3. Διερεύνηση - επηρεασμός των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας

Οι μαθητές έχουν αποτιμήσει θετικά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αφού θεωρούν ότι οι γνώσεις που έχουν αποκομίσει γύρω από την επιχειρηματική δραστηριότητα τους ενδιαφέρουν σε μεγάλο βαθμό και, αφετέρου, ότι θα μπορούσαν να επιλέξουν ως επαγγελματική αποκατάσταση την ανάληψη επιχειρηματικής δράσης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με αντίστοιχα



επιχειρηματικά προγράμματα, όπως των Γιαλαμάς & Κεσσανίδης (2017) και του Παπαγιάννη (2017). Εξετάζοντας τα κίνητρα των μαθητών για την ανάληψη επιχειρηματικής δραστηριότητας, ως σημαντικότερα απ' αυτά, αναδείχθηκαν η δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα προσόντα τους να κάνουν αυτό που απολαμβάνουν, να εφαρμόσουν τις ιδέες τους, να έχουν τον έλεγχο της δουλειάς τους, να δουλεύουν για τον εαυτό τους, χωρίς να έχουν εργοδότη, αλλά και η επίτευξη υψηλού εισοδήματος. Ως λιγότερο σημαντικό κίνητρο, αποδείχθηκε η δυσκολία απασχόλησης στον δημόσιο τομέα. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο Παπαγιάννης (2014) στην έρευνά του σε δείγμα φοιτητών. Ταυτόχρονα, αρκετοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι η οικονομική κρίση δε βοηθά στην εύρεση μιας θέσης εργασίας στον ιδιωτικό τομέα, ενώ, παράλληλα, πιστεύουν ότι η επιχειρηματική δραστηριότητα θα τους προσδώσει κοινωνική καταξίωση. Πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες μαθητές, πιστεύουν ότι η επιχειρηματική δραστηριότητα θα τους δώσει τη δυνατότητα να αποδείξουν την αξία τους. Επιπλέον, η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί τη ρύθμιση των ωρών και των συνθηκών εργασίας ως σημαντικό κίνητρο ανάληψης επιχειρηματικής δράσης, σημειώνοντας, παράλληλα, πως θα τους δώσει την ευκαιρία να εφαρμόσουν νέες καινοτομίες. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες, όπως αυτές των Παπαγιάννη (2014), Douglas & Shepherd (2002), Nooderhavenetal (2004) και Hughes (2006).

5.4. Διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο και τη πιθανότητα ανάληψης επιχειρηματικής πρωτοβουλίας στο μέλλον

Από τη μελέτη των απαντήσεων των ερωτηθέντων σε σχέση με τα κίνητρα που θα τους ωθούσαν να δραστηριοποιηθούν επιχειρηματικά, παρατηρείται ότι τα αγόρια επιθυμούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα κορίτσια, να νιώθουν ανεξάρτητοι στον επαγγελματικό τους βίο, αφού προτιμούν να μην έχουν εργοδότη και να δουλεύουν για τον εαυτό τους. Ανάλογη διαφορά παρατηρείται και σε σχέση με τα κίνητρα που έχουν σχέση με τη δυνατότητα εύρεσης εργασίας. Τα αγόρια θεωρούν ότι είναι δύσκολο να βρουν μια θέση εργασίας, είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια. Τέλος, φαίνεται να απασχολεί σε μεγαλύτερο βαθμό τα αγόρια, αλλά με μικρότερη διαφορά σε σχέση με τα παραπάνω κριτήρια, το θέμα των οικονομικών απολαβών που μπορεί να τους αποδώσει η επιχειρηματική δράση. Παρατηρείται μεγάλη διαφορά στα ποσοστά των απαντήσεων των δύο φύλων, με τα κορίτσια να αποδίδουν πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα στις θέσεις, ότι μέσω της επιχειρηματικής δραστηριοποίησης μπορούν να έχουν τον έλεγχο της δουλειάς τους και να απολαμβάνουν κοινωνική καταξίωση. Επίσης, για τα κορίτσια είναι περισσότερο σημαντικό να έχουν ένα ευέλικτο ωράριο εργασίας και να μπορούν να ρυθμίσουν τις συνθήκες εργασίας τους.

Επιπλέον, σημειώνονται μεγαλύτερα ποσοστά από τα κορίτσια στις απόψεις ότι μέσα από την επιχειρηματική δραστηριότητα το άτομο έχει την ευκαιρία να αποδείξει την αξία του και να αξιοποιήσει τα προσόντα του, κάνοντας, ταυτόχρονα, μια εργασία που την απολαμβάνει. Το προβάδισμα που έχουν στις απαντήσεις τα κορίτσια, όσον αφορά την κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ότι νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτή την ανάγκη λόγω του κοινωνικού γίνεσθαι. Σχετικά με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για το ενδιαφέρον που έχουν για τις διάφορες λειτουργίες της επιχειρηματικής δραστηριότητας, παρατηρείται ότι τα αγόρια εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τα κορίτσια για δύο μόνο επιχειρηματικές δραστηριότητες: ο σχεδιασμός επιχειρηματικού πλάνου και οι πωλήσεις- δίκτυο διανομής. Για τις υπόλοιπες



λειτουργίες, τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με τις μεγαλύτερες διαφορές να σημειώνονται για την επικοινωνία, τις δημόσιες σχέσεις και την έρευνα αγοράς.

Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε με μια σχετική ασφάλεια, λόγω της διαπίστωσης του μεγαλύτερου ενδιαφέροντος των κοριτσιών για τις διάφορες λειτουργίες μιας επιχείρησης, ότι είναι πιθανότερο ένα κορίτσι να δραστηριοποιηθεί επιχειρηματικά στο μέλλον και ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα της μαθητικής επιχειρηματικότητας είχε μεγαλύτερη θετική επιρροή στα κορίτσια.

5.5. Διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και την πιθανότητα ανάληψης επιχειρηματικής πρωτοβουλίας στο μέλλον

Από το σύνολο των κινήτρων επιχειρηματικής δραστηριότητας, σχεδόν όλα αξιολογήθηκαν ως σημαντικά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα παιδιά που ο πατέρας τους είναι επιχειρηματίας. Με τις μεγαλύτερες διαφορές να σημειώνονται για τα κίνητρα της κοινωνικής καταξίωσης που μπορεί κάποιος να απολαύσει μέσα από την επιχειρηματική δράση, αλλά, ταυτόχρονα, και τη δυσκολία που υπάρχει στα χρόνια της οικονομικής κρίσης για εύρεση μιας θέσης εργασίας ως υπάλληλος εταιρείας. Σημαντικά κίνητρα σε πολύ μεγάλο βαθμό κρίθηκαν από τα παιδιά των επιχειρηματιών, το υψηλό εισόδημα που μπορεί να τους αποδώσει η επιχειρηματική δράση, μαζί με τη δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο της δουλειάς τους να μπορούν να εφαρμόσουν τις ιδέες τους και την ευκαιρία να αποδείξουν την αξία τους. Το γεγονός ότι η ίδρυση μιας επιχείρησης δίνει τη δυνατότητα στον επιχειρηματία να δουλεύει για τον εαυτό του, να επιλέξει το αντικείμενο που του αρέσει, καθώς και ότι μπορεί να διαμορφώσει τις συνθήκες εργασίας, όπως επιθυμεί κρίθηκαν ως σημαντικά κίνητρα από τα παιδιά των επιχειρηματιών. Μετά από τις παραπάνω παρατηρήσεις, συμπεραίνουμε ότι η προσωπική, οικογενειακή εμπειρία που έχουν τα παιδιά που ο πατέρας τους δραστηριοποιείται επιχειρηματικά τα έχει επηρεάσει θετικά σε σχέση με την ανάληψη επιχειρηματικής δράσης.

Σχετικά με το ενδιαφέρον των ερωτηθέντων για τις διάφορες λειτουργίες της επιχειρηματικής δραστηριότητας και πώς επηρεάζεται αυτό από την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα, παρατηρήθηκε ότι το μάρκετινγκ/προώθηση συγκεντρώνει το ενδιαφέρον από όλες τις ομάδες των ερωτηθέντων. Για όλες τις υπόλοιπες λειτουργίες της επιχειρηματικής δραστηριότητας έχουν δείξει σαφώς μεγαλύτερο ενδιαφέρον τα παιδιά των επιχειρηματιών με τη μεγαλύτερη διαφορά να σημειώνεται για την εκκαθάριση/ρευστοποίηση της εταιρείας. Συμπερασματικά, φαίνεται να ενδιαφέρονται, σε μεγαλύτερο βαθμό, για την ίδρυση εταιρείας και για τις επιχειρηματικές δραστηριότητες, τα παιδιά των επιχειρηματιών.

6. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το μέγεθος του δείγματος είναι σχετικά μικρό και αφορά μόνο μαθητές γενικού λυκείου. Θα μπορούσε αυτό να μας περιορίσει ως προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων στο να έχουμε γενίκευση αποτελεσμάτων. Θα είχε ενδιαφέρον μια μελλοντική έρευνα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, οι οποίοι θα ανήκουν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης (δημοτικά, γυμνάσια, ΕΠΑΛ). Παρ' όλα αυτά, μια πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων έρχονται να επιβεβαιώσουν τη σχετική αρθρογραφία ότι τα εκπαιδευτικά επιχειρηματικά προγράμματα συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών και βοηθούν στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Douglas, E.J., & Shepherd, D.A. (2002). Self-employment as a career choice: attitudes, entrepreneurial intentions, and utility maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(3), 81-90.
- Drakopoulou, S., Komselis, A., & Hassid, J. (2009). The comparative perceived desirability and feasibility of entrepreneurship within greek schools, *Spoudai*, Vol. 59, No 1-2, 38-56, University of Piraeus.
- Griva, A., Thanopoulos, C., & Armakolas, S. (2019). Integrating digital technologies in tertiary education to prepare students for the job market. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 175-185.
- Hughes, K. (2006). Exploring motivation and success among Canadian women entrepreneurs. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 19(2), 107-120.
- Noorderhaven, N., Thurik, R., Wennekers, S., & van Stel A. (2004). The role of dissatisfaction and per capita income in explaining self-employment across 15 European Entrepreneurship. *Theory and Practice*, 28(5), 447-466.
- Paco, A., & Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study, *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 593-608. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.609317>.
- Γεωργακοπούλου, Θ., Λιανού, Θ., Μπένου, Θ., Τσεκούρα, Γ., Χατζηπροκοπίου, Μ., & Χρήστου, Γ. (1998). *Εισαγωγή στην Πολιτική Οικονομία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευγ. Μπένου.
- Γιαλαμάς, Ι., & Κεσσανίδης, Σ. (2017). Η Εκπαίδευση της Επιχειρηματικότητας σε Μικρές Ηλικίες. Το Διεθνές Πρόγραμμα Junior Achievement και οι Πολιτικές της ΕΕ. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 13-15 Οκτωβρίου 2017 (σ.550-560). Τεύχος Β. Λάρισα.
- Καραγιάννη, Ε., & Λύρη, Ν. (2020). *Αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών Λυκείου*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). ΑΣΠΑΙΤΕ- ΠΕΣΥΠ.
- Λάμνιαν, Κ., Δημόπουλος, Κ., & Πασιάς, Γ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Ανακτήθηκε στις 4 Μαΐου 2021 από: <http://aee.iep.edu.gr/methodology>.
- Παπαγιάννης, Γ.Δ. (2014). *Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση. Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα (Διδακτορική διατριβή)*. Διαθέσιμη από το εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41045?locale=en>.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τομέας Ψυχολογίας.
- Χουλιανοπούλου, Α. (2019). *Η συμβολή προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στη δημιουργία σχολείου ως κοινότητας μάθησης (Διπλωματική εργασία)*. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43077>.
- Χουλιανοπούλου, Α., & Παυλάκης, Μ. (2020). Εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα: η περίπτωση του Πειραματικού Λυκείου Πατρών. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής, Νέες προκλήσεις στην Εκπαίδευση*, 02-04 Οκτωβρίου 2020 (σ. 761-768). Δράμα. ISBN: 978-618-5468-01-9.



Πηγές

- European Foundation for the improvement of Living and Working Conditions, Third European Survey on Working Conditions, 2000. Retrieved May 30, 2021 from: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2001/workingconditions/third-european-survey-on-working-conditions-2000>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). Η εκπαίδευση στο επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης. Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 25 Μαρτίου 2021, από: <http://ec.europa.eu/eurydice>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). Επιχειρηματική Εκπαίδευση στο Σχολείο στην Ευρώπη. Κύριες Εισηγήσεις του Δικτύου Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε στις 25 Μαρτίου 2021, από: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/992a2ad8-dac8-11e5-8fea-01aa75ed71a1>.
- ΣΕΒ. (2020). Η προώθηση της Επιχειρηματικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο. Πρακτικός Οδηγός για εκπαιδευτικούς και στελέχη επιχειρήσεων. Ανακτήθηκε στις 28 Μαρτίου 2021, από: http://sevstegi.org.gr/wpcontent/uploads/2020/05/PRACTICAL_GUIDE_April_2020.pdf
- Τι είναι η Επιχειρηματική Εκπαίδευση και ποια τα οφέλη της; (2020, Σεπτέμβριος 11). Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2021, από: <https://www.nextdeal.gr/epikairoτητα/oikonomia/115282/ti-einai-i-epiheirimatiki-ekpaideysi-kai-poia-ta-ofeli-tis>.



Μουσεία και ΑμεΑ Προσβαίνουν, συμμετέχουν, εντάσσονται

Ευτυχία Ν. Κουρούνη
Msc Αρχαιολόγος, ΥΠΠΟΑ
efikourouni@yahoo.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποπειράται να προσεγγίσει και να εξετάσει την επαναπροσδιορισμένη κοινωνική αποστολή των σύγχρονων μουσειακών οργανισμών, εστιάζοντας στον ρόλο του σύγχρονου μουσείου ως μέσο πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξης ατόμων με αναπηρία, ως μια εκ των κοινωνικών ομάδων ευάλωτη στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η απένταξη πάσης φύσεως εμποδίων, προκειμένου για την ενθάρρυνση προσβασιμότητας, συμμετοχικότητας και ενσωμάτωσης των πάσης φύσεων κοινωνικών ομάδων στο πολιτισμικό γίνεσθαι, προβάλλει επιτακτικό αίτημα των μουσειογραφικών και μουσειολογικών πρακτικών. Η αρχή του «καθολικού σχεδιασμού» εξασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση, τόσο στα κτίρια αλλά και στις υπηρεσίες και στα πολιτιστικά αγαθά, σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: μουσείο, Άτομα με αναπηρία (Αμεα), προσβασιμότητα, αρχή καθολικού σχεδιασμού.

1. Εισαγωγή

1.1. Μουσείο. Διαχρονικά ελκυστικό

Το μουσείο, ως πολιτιστικός οργανισμός με ισχυρή κοινωνική διάσταση και αξία, οφείλει να είναι ο συνδετικός κρίκος των μελών μιας κοινωνίας, προασπίζοντας και προάγοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτισμική και κοινωνική ένταξη, αγκαλιάζοντας διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, με ιδιαίτερες απόψεις και ανάγκες, ευάλωτες στον κοινωνικό αποκλεισμό, ήτοι μειονότητες, αδύναμες κοινωνικά, οικονομικά ή περιθωριοποιημένες ομάδες και τα άτομα με αναπηρία¹. Η κοινωνική μέριμνα των μουσείων για την εξυπηρέτηση «πολλών κυρίων» (Hooper-Greenhill, 2006) αναδεικνύει το μουσείο του 21^{ου} αι. σε ένα ζωντανό κύτταρο, εντεταλμένο να αφουγκράζεται και να προσαρμόζεται σε έννοιες κλειδιά της σύγχρονης μουσειολογίας, όπως συμμετοχικότητα, ευρηματικότητα, προσβασιμότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, συνιστώντας, έτσι, τον εκδημοκρατισμό του πολιτισμού, όπου ο πολιτισμός προβάλλει ως αγαθό που πηγάζει από το σύνολο της κοινότητας, θα πρέπει να επιστρέφεται σε αυτή με την υποχρέωση της εξασφάλισης της ανεμπόδιστης πρόσβασης (Μπούνια, 2015).

Ξεδιπλώνοντας τον μίτο της εξέλιξης και διαφοροποίησης του μουσειακού θεσμού διαφαίνεται η δεινότητα προσαρμογής και ο αέναος μετασχηματισμός του, άμεσα συναρτώμενος από το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό γίνεσθαι κάθε χρονικής περιόδου. Η σύγχρονη εποχή που διανύουμε, μια εποχή διαρκών αλλαγών και ανακατάταξων σε όλα τα επίπεδα, επέβαλε έναν αναστοχασμό και μια αναθεώρηση βασικών λειτουργιών του μουσείου, το οποίο, αφενός, συνεχίζει την παραδοσιακή του λειτουργία να συλλέγει, να συντηρεί, να καταγράφει, να τεκμηριώνει, να εκθέτει και να προστατεύει την πολιτιστική κληρονομιά, αφετέρου, όμως, αποδύεται τον αναχρονιστικό συντηρητικό χαρακτήρα του και εστιάζει στον κοινωνικό και αναπτυξιακό του ρόλο.

¹ Στο εξής ΑμεΑ.



Στο μουσειολογικό λεξιλόγιο εισάγονται όροι, όπως συμμετοχικότητα, προσβασιμότητα, ενεργοί πολίτες, διαπολιτισμικός διάλογος, κοινωνική συνοχή, καινοτομία, συνεργασία, αειφορία (Μούλιου, 2014). Απότοκος των σύγχρονων επιταγών της μουσειολογίας αποτελεί ο ορισμός του μουσείου, ενώ πρόσφατα το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων αποφάσισε να προχωρήσει στην επεξεργασία και στη διατύπωση ενός νέου ορισμού (<https://icom.helleniccommittee>), που θα βασίζεται σε μια κατά το δυνατόν κοινά αποδεκτή αντίληψη για το μέλλον του μουσείου και τον τρόπο που κοινωνία και μουσείο αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Η νέα απόπειρα εννοιοδότησης θα αντικατοπτρίζει ό,τι το μουσείο του 21^{ου} αιώνα οφείλει να πρεσβεύει, αρχικά, ως θεματοφύλακας/θησαυροφυλάκιο πολιτισμού και, στη συνέχεια, ως παράγοντας υλικής, οικονομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης, προσιτό σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, ενισχύοντας την επικοινωνία με το κοινό, ενθαρρύνοντας την κοινωνική συνοχή και κοινωνική ενσωμάτωση, πρόθυμο να συνεργαστεί με άλλους φορείς, να υποστηρίξει την τοπική κοινότητα, να είναι αναπόσπαστα δεμένο με την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, να εκκολάπτει νέες κατηγορίες κοινού (Black, 2009) με επίκεντρο τους επισκέπτες, όπως εύστοχα σημειώνει ο McLean στο βιβλίο του *Planning for People in Museum Exhibitions* (1993) «Αντί να τοποθετούνται τα εκθέματα σε θάβρα, έχει έρθει η στιγμή να μπου οι επισκέπτες».

2. Μουσεία και ΑμεΑ. Μια επωφελής συνέργεια

Η ανωτέρω ολιστική προσέγγιση του μουσείου, ήτοι «μουσεία ανοιχτά για όλους», πρεσβεύει ότι όλα τα μέλη μιας κοινωνίας αδιακρίτως έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά (Αντζουλάτου – Ρετσίλα, 2005). Στο άρθρο 27.1 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων δηλώνεται πως: «Ο καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας, να απολαμβάνει τις τέχνες και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα οφέλη της» (United Nations, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται η ισότιμη εκπροσώπηση της πολλαπλότητας και ετερότητας της σύγχρονης κοινωνίας στη μουσειακή εμπειρία, κομμάτι της οποίας αποτελούν και τα ΑμεΑ. Τα μουσεία διεθνώς έχουν κάνει σημαντικά βήματα στην προσέλκυση των ατόμων αυτών, παρέχοντας συστηματικά πια τις σχετικές διευκολύνσεις, δράσεις και παροχές, προκειμένου να άρουν τους φραγμούς προσέγγισης (Τσιτούρη, 2005). Η συμμετοχή τους στην πολιτιστική δραστηριότητα αποτιμάται αμφίδρομα με θετικό πρόσημο. Η επίσκεψη τους μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την ενασχόληση με τις τέχνες και τον πολιτιστικό τομέα, να βελτιώσει τις μαθησιακές τους ικανότητες, αναπτύσσοντας δεξιότητες, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους και την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα πολιτών, καταρρίπτοντας τις προκαταλήψεις απέναντί τους (Σόλομων, 2013). Η ύπαρξη ΑμεΑ εντός των μουσειακών κόλπων ωφελεί το κοινωνικό σύνολο, καθώς οι σχεδιασμένες υπηρεσίες και εγκαταστάσεις εξοικειώνουν τον κόσμο με την αναπηρία, ικανοποιούν και ευρύτερο κοινό, όπως γονείς με καροτσάκια ή ηλικιωμένους, προωθούν την ανεκτικότητα (Landman et al., 2005; Sandell, 2003).

3. «Ευ ζην». Προσβαίνουν, συμμετέχουν, εντάσσονται

Το μουσείο, ως δημόσιο καταπίστευμα, διαπνεόμενο, σήμερα, από ανθρωποκεντρικές πολιτικές, διά της επικοινωνιακής και μορφωτικής του δυναμικής, έχει θέσει ως προτεραιότητα τη διεύρυνση του κοινού, με την προάσπιση του δικαιώματος της ισότιμης



πρόσβασης - συμμετοχής στα πολιτιστικά δρώμενα με απώτερο σκοπό τον εκδημοκρατισμό της γνώσης.

Ο όρος προσβασιμότητα εννοιολογικά εμπεριέχει το σύνολο των παρεμβάσεων στην ανεμπόδιση, αυτόνομη και ασφαλή διακίνηση στις υφιστάμενες υποδομές και προσφερόμενες υπηρεσίες. Στόχος της προσβασιμότητας είναι η ενθάρρυνση της ανάπτυξης, η απασχόληση και η κοινωνική συνοχή (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_el.pdf), καθώς προάγει την ενεργό συμμετοχή και των μειονεκτούντων ατόμων στην κοινωνικοοικονομική ζωή. Στον μουσειακό χώρο, η προσβασιμότητα νοείται ως η φυσική, αισθητηριακή και διανοητική προσέγγιση των μουσειακών συλλογών (Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουντασάκη, 1997). Κατά συνέπεια, οι μουσειολογικές μελέτες και μουσειογραφικές πρακτικές δεν αρκεί να περιορίζονται μόνο στην άνετη προσπέλαση (σήμανση, διαμόρφωση εξωτερικών, εσωτερικών χώρων κ.ά.) αλλά στην ουσιαστική και δημιουργική διάδραση των επισκεπτών με τον χώρο. Ο σχεδιασμός των εκθέσεων και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων πρέπει να γίνεται με τρόπο εύληπτο στην κατανόηση και πρόσληψη της πληροφορίας, για να ευνοεί τη συμμετοχικότητα, η οποία ως έννοια περιλαμβάνει όλες τις ομάδες μουσειακού κοινού, υπάρχουσες ή εν δυνάμει, αποκλεισμένες ή μη, αδιάφορες ή υποστηρικτικές.

Το μουσείο μέσα από τη συνεισφορά, τη συνεργασία, τη συνδημιουργία και τη φιλοξενία καθιστά το κοινό ως ενεργό υποκείμενο σε δράσεις, εκθέσεις και εκδηλώσεις, δίνοντάς του το έναυσμα να επεμβαίνει στην πολιτισμική αξία και δημιουργία (Kreps, 2013; Simon, 2010). Οι ανωτέρω πρακτικές συνιστούν εφόδια για το μουσείο, καθώς το καθιστούν πλουραλιστικό, δυναμικό και κοινωνικά υπεύθυνο (Νικονάνου, 2015).

Τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική ενσωμάτωση σε προσωπικό, κοινοτικό και κοινωνικό επίπεδο. Ως όχημα κοινωνικής επιρροής, το μουσείο παρέχει εκπροσώπηση και πρόσβαση σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες, απορρίπτοντας μειωτικές συμπεριφορές, μη διαχωρίζοντας τους επισκέπτες του, επιμορφώνοντας το προσωπικό και προσλαμβάνοντας, επίσης, προσωπικό από αδύναμα κοινωνικές ομάδες. Η άμεση και συνεχής συνεργασία με κοινωνικούς φορείς στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, στην κοινωνική ενδυνάμωση, ώστε να εμφυσήσει στόχους και φιλοδοξίες, αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα και, εν γένει, όλα εκείνα τα στοιχεία που δρουν καθοριστικά στη διάδραση του μουσείου με το κοινωνικό σύνολο, τόσο στην πολιτιστική όσο και στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική διάσταση. Συμπερασματικά, η ανάδειξη της διαφορετικότητας του πληθυσμού, η παρουσίαση της ιστορίας του από διάφορες οπτικές γωνίες συνηγορεί στην ενσωμάτωση και επιτυγχάνεται με τη δημιουργία αισθήματος κοινοτικής ιδιοκτησίας του πολιτιστικού οργανισμού, μέσω της ενεργής εμπλοκής των ατόμων στην εφαρμογή και ανάπτυξη των παρεχόμενων μουσειακών υπηρεσιών (Black, 2009).

4. «Σχεδιασμός για όλους», πολιτισμός για όλους

Η προσβασιμότητα προβάλλει ως προαπαιτούμενο ενταξιακής διαδικασίας, συμμετοχικότητας και ενσωμάτωσης. Ο Βαρδακαστάνης (2003) σημειώνει: «*Η προσβασιμότητα είναι η βαθύτερη έννοια της συμμετοχής στην κοινωνία, στην οικονομία και στη ζωή. Η προσβασιμότητα στην κοινωνία και στη ζωή είναι συνώνυμη με το ιερότερο δικαίωμα του ανθρώπου, που είναι η προσωπική επιλογή, που, εν τέλει, είναι το δικαίωμα στην ιδιωτική ζωή. Να μπορεί, δηλαδή, κάποιος να πάει όπου επιθυμεί, όποτε το επιθυμεί, με όποιον επιθυμεί και να κάνει ό,τι αισθάνεται, χωρίς εξαρτήσεις, εμπόδια, αποκλεισμούς*



και διακρίσεις που τον καθιστούν κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά απόκληρο. [...] Κι αν ο άνθρωπος πήγε στο φεγγάρι, μπορεί σίγουρα να πάει και στην Ακρόπολη».

Η φιλοσοφία αυτή εδραιώνεται στο «Σχεδιασμό για όλους»², που συνίσταται σε ένα σώμα γνώσης και πρακτικών σχεδιασμού δομημένου περιβάλλοντος και υπηρεσιών, ώστε να εξυπηρετούνται και να συμμετέχουν στις κοινωνικές δραστηριότητες με άνεση, ασφάλεια και αποτελεσματικά όλοι οι χρήστες, σύμφωνα με τις επιταγές του «δημοσίου συμφέροντος» (Γκαντζιάς, 2010) ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Η εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού³ διευκολύνει όλο τον πληθυσμό και μεριμνά και για τα άτομα με αναπηρίες, τηρώντας στον αρχιτεκτονικό και μουσειολογικό σχεδιασμό τους ισχύοντες διεθνείς κανονισμούς προσβασιμότητας ΑμεΑ, αναγνωρίζοντάς τους ως ισότιμους κοινωνούς των προβλεπόμενων παροχών στον πολιτιστικό τομέα (Πολυχρονίου, 2015). Η αναγνώριση αυτή τον ορίζει ως «σχεδιασμό για την ανθρώπινη ποικιλότητα, κοινωνική συνοχή και ισότητα» (Μπούνια, 2015), που ξεπερνά τον σχεδιασμό της κτιριακής προσβασιμότητας και επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ενδιαφερομένων και στη συνολική αναμόρφωση του δημόσιου μουσειακού θεσμού (Θεοδώρου, 2009).

Αρχικά, πρέπει να εξασφαλιστεί η αυτόνομη και ανεμπόδιστη πρόσβαση και διακίνησή τους στο μουσείο. Έτσι, προβλέπεται κατάλληλη σήμανση σε καίρια και ευδιάκριτα σημεία του χώρου (είσοδοι, έξοδοι, διάδρομοι αιθουσών), κατασκευή θέσεων στάθμευσης, κεκλιμένα επίπεδα, εγκατάσταση ανελκυστήρων και αναβατορίων, κοινόχρηστοι χώροι και χώροι υγιεινής. Η υποδοχή και το φυλάκιο πρέπει να εξυπηρετεί τους χρήστες αναπηρικών αμαξιδίων αλλά και να διαθέτει αμαξίδια. Η χωροθέτηση και παρουσίαση των εκθεμάτων θα πρέπει να καθίσταται ορατή από καθήμενους (λεζάντες, αντικείμενα). Για άτομα με προβλήματα ακοής πρέπει να διατίθεται έντυπο υλικό της έκθεσης, υποτιτλισμός ή νοηματική γλώσσα (Χριστοπούλου, 2004). Για τα άτομα με προβλήματα όρασης υιοθετούνται πρακτικές, όπως χρωματικές αντιθέσεις χώρων για διαφοροποίηση, μεγεθυμένη γραφή, χρήση σκύλου οδηγού, ενημερωτικά έντυπα σε γραφή Braille, συσκευές με προφορικές οδηγίες κίνησης και, τέλος, η δυνατότητα ψηλάφησης αντικειμένων (απτικές συλλογές) αλλά και ανάγλυφων επεξηγηματικών πινακίδων με χάρτες και αναπαραστάσεις (Bousaid, 2004).

Η αλματώδης εξάπλωση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών στο μουσειακό γίγνεσθαι απαίτησε την εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού και στον ψηφιακό κόσμο⁴. Οι εκπρόσωποι των ΑμεΑ κατανόησαν ότι η μη λήψη μέτρων στον σχεδιασμό των ιστοσελίδων θα οδηγούσε σε αποκλεισμό των ΑμεΑ. Οι νέες υπηρεσίες και εφαρμογές διατίθενται σε κινητά τηλέφωνα, φορητούς υπολογιστές για να είναι εύχρηστες και να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των ΑμεΑ.

Από τα ανωτέρω συνάγεται, ότι η εφαρμογή των προτύπων αρχών του καθολικού σχεδιασμού, τόσο στο αναλογικό όσο και ψηφιακό περιβάλλον, συμβάλλει στο να οικειοποιηθούν οι ομάδες των ΑμεΑ τον μουσειακό χώρο ως χώρο έκφρασης, δημιουργίας, συναισθημάτων και μάθησης, μετέχοντας άμεσα και ενεργά, μέσω βιωματικών μεθόδων

² Design for All ή Universal Design, Inclusive Design ή Barrier-Free Design. Ολοκληρωμένος Σχεδιασμός (Universal Design), Έρευνα με την ενεργό συμμετοχή – καθοδήγηση του χρήστη (User-led Research) βλ και <http://www.accessiblesociety.org/topics/universaldesign/>

³ The Seven Principles of Universal Design: <http://www.udll.com/media-room/articles/the-seven-principles-of-universal-design>.

⁴eAccessibility http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/policy/accessibility/index_en.html



ερμηνείας των εκθεμάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των ψηφιακών δράσεων, προσαρμοσμένων κάθε φορά στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές τους.

Η πλειονότητα των μουσείων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, στις μέρες μας, έχει υιοθετήσει ενταξιακές πρακτικές για ΑμεΑ, αφενός, προσαρμόζοντας τις υλικοτεχνικές υποδομές στις ανάγκες των ανθρώπων αυτών και, αφετέρου, υλοποιώντας εκπαιδευτικές δράσεις, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες της καταστασής τους.

5. Επίλογος

Ο *Stephen Weil* σημειώνει: «*Το Μουσείο που δεν αποφέρει αποτέλεσμα στην κοινότητα είναι κοινωνικά ανεύθυνο*». Τα Μουσεία είναι πυλώνες υγιών κοινοτήτων και ιδανικοί χώροι για τη διασύνδεση των ανθρώπων. Ο κοινωνικός τους αντίκτυπος και ο ρόλος τους στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής συνδέεται άμεσα με τη δέσμευσή τους να γεφυρώνουν το αισθητικό παρελθόν τους με το προσανατολισμένο στην κοινωνία παρόν και μέλλον τους. Για να το επιτύχουν αυτό οφείλουν να αφουγκράζονται τον παλμό μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, εντός της οποίας δραστηριοποιούνται, και να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός ευρέως κοινού από τον ακαδημαϊκό και τον καλλιτέχνη ως τον ανάπηρο, τον αναλφάβητο, τον μετανάστη. Το μουσείο, επομένως, σήμερα, υφίσταται, λειτουργεί, προσαρμόζεται, μεταβάλλεται, βελτιώνεται με το βλέμμα στραμμένο στην πολυμορφία, στη συμμετοχική δημοκρατία, στη συνεργασία, στην ειρηνική δόμηση της κοινότητας, στον πολιτισμό, που «*αν δεν είναι για όλους, δεν υπάρχει πολιτισμός*»⁵.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bousaid, M. (2004). Πρόσβαση Τυφλών και ατόμων με προβλήματα όρασης στα Μουσεία: προοπτικές. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. *Πρακτικά συνεδρίου* (σσ. 55-59), Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου-1 Νοεμβρίου 2003, ΥΠΠΟ, Αθήνα.
- Black, G. (2009). *The Engaging Museum: Developing museums for visitor involvement*. London & New York: Routledge.
- Black, G. (2009). *Το Ελκυστικό Μουσείο: Μουσεία και επισκέπτες* (Μτφ. Σ. Κωτίδου). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Kreps, C. (2013). *Participation, Museums, and Civil Engagement*. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου 2022, από: <http://www.lemproject.eu/WORKING-GROUPS/museums-in-the-21st-century-1/7thereport-new-trends-in-museums-of-the-21st-century/view>.
- Landman, P., Firshburn, K., Lynda, K., Tonkin, S. (2005). *MANY VOICES MAKING CHOICES: MUSEUM AUDIENCES WITH DISABILITIES*, published by Australian Museum & National Museum of Australia, Sydney M. *Malara A Legal Primer on Managing Museum Collections* (Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press 1985).
- McLean, K. (1993). *Planning for People in Museum Exhibitions*. Washington: Association of Science-technology Centres.
- Sandell, R. (2003). *Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change*, museum and society, 1(1), 45-62. Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2022, από: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/mands4.pdf>.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*, Museum 2.0, Santa Cruz, C.A.

⁵<https://www.lavart.gr/alkinoos-giati-den-yparchei-politismos-den-einai-gia-olous/>



- Αντζουλάτου – Ρετσίλα, Ε. (2005). *Πολιτιστικά και Μουσειολογικά Σύμμεικτα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Βαρδακαστάνης, Γ. (2003). «Η δικαιωματική προσέγγιση της αναπηρίας: Από τον πατερναλισμό στην ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή». Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους Πολιτισμού και Αθλητισμού* (σσ. 22-26). *Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, 2004.
- Βελιώτη – Γεωργοπούλου, Μ., & Τουντασάκη, Ε. (1997). *Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκαντζιάς, Γ. (2010). *Πολιτιστική Πολιτική, Χορηγία για Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.
- Μούλιου, Μ. (2014). Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κανιάρη (Επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση* (σσ. 77-111). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, Ν. Γιαννούτσου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Εισαγωγή στο Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, Ν. Γιαννούτσου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Πολυχρονίου, Ι. (2015). «Καθολική Πρόσβαση των Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους». Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων* (σσ. 180-191). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σόλομων, Ε. (2013). *Μουσεία και κοινωνική αλλαγή*. Ενημερωτικό δελτίο ICOM, Δεκέμβριος 2013, σ.10.
- Τσιτούρη, Α. (2005). «Καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού: Πραγματικότητα ή ουτοπία;». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 37-42.
- Χριστοπούλου, Ε. (2004). Η Ευρωπαϊκή Ένωση κωφών άτομα και ευρύτατη πρόσβαση στον πολιτισμό. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού* (σσ. 60-62), Θεσσαλονίκη 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2003, Αθήνα.



The communication environment of the press in the social-educational context: a two-way relationship

Sofia Kantaraki
University of Thessaly
skantaraki@uth.gr

Abstract

This article briefly approaches the multidimensional character of press, and especially of newspapers, as a means of communication used not only for transmission but also for mediation of the events. Press, considered as a cultural product, facilitates both the historical understanding of social relations and the mass' way of thinking. A two-way communicative relationship is gradually being built, which is fed back by the needs of the press. The issues of press are related to society, which interacts in a way with it. In this sense, considering the contribution of the Press can facilitate the terms of understanding the social and educational context. In this way, the testimonies in this context intersect based on the assessment of constant or changing conditions. Methodologically, our effort utilizes theoretical approaches in order to define the function of this means of communication.

Keywords: Press, society, education, interaction.

1. Introduction

The decisive and timeless contribution of print media to the transmission of events or news of the social sphere has been the subject of multiple discussions from time to time. The long period of the newspapers dates back to 1873 in Greece and reaches until 1997, when they are immersed in crisis. This period highlighted the complexity of filtering the information of the public sphere's events. Press may not be successful in telling people what to think but it is surprisingly successful in telling its readers what to think (Cohen, 1963: 13). Although news' objective truth is disputed (Eco, 1992: 34-37), every journalistic record constitutes an effort of depicting reality. In this context, press was characterized as society's mirror, as daily passions' reflection and social structure's image. (Kovacs & Rosenstil, 2004: 52). In other words, press and society, in all their forms, constitute an interconnected and interdependent system with a common purpose of the public interest and the discovery of the truth. «The function of the news is to signal an event, the function of the truth is to bring to light the hidden facts, to set them in relation to each other and to create an image of reality on the basis of which people can act. Only in those places where social conditions take on a recognizable and measurable form do the body of truth and the body of news coincide» (Lippmann, 1922: 159).

The interaction of Press and society is decisive and regulatory of their course. In the beginning of the 20th century as the greek lawyer Πετρακάκος wrote, people participate in governments through press and when the step of the parliament is silenced, there is always the step of the public opinion, which has never met with a break. The warmer the citizen's interest in the states' affairs, the greater the progress of people and their culture (Πετρακάκος, 1920: 181). McLuhan, one of the leading scholars of communication internationally, and one of the leading exponents of the University of Toronto, follows the



same line of thought, pointing out that "the page of every newspaper presents the hidden history of society in action and reaction" (McLuhan, 1964: 168).

In the same context, it has been argued that press functions as a reflection of the feelings and rumors of the time being, which may or may not be true (Martin et al., 2003: 9). In another direction, Skiadas claims that press constitutes the most sensitive instrument in any political change, in a normal or violent change of government, or in any other situation and it reflects the given moment when news is reported, imposed and acted. According to Skiadas, it, also, reflects the state's intentions and aspirations associated with certain situations, conquests or perspectives of the coordinated or uncoordinated struggles of a class, the majority or all of the citizens of the country (Σκιαδάς, 1981: 33). As a pocket of modernity (Μπακουνάκης, 2016: 16), press is the reflection of society's changing character of, as it follows the course of reality in almost all its manifestations and from a different socio-political perspective. It supports but also supports the news which is the blood of the newspaper organization. Therefore, it still constitutes a key forum for the discussion of issues of educational policy and an important source of information for the most complete reconstruction of the educational history of each era. There is, therefore, the need to rely on timeless studies based on a variety of methods and contexts, which follow the trends of the press, its interventions and its research over longer periods through an extensive typology of educational topics.

Based on the above theoretical framework, this study aims to demonstrate the interactive relationship that is developed between press and the social-educational context, from which it is affected, as the connections between them reveal a mutual interdependence. The main problem, however, remains the question of whether or not the "interventionist policy" of press can contribute to the formation of codes, practices and perceptions capable of bringing about radical changes in the status quo.

2. The communicative environment

When we refer to the communicative environment of press, as a framework of information and ideological dialogue, especially in the mainstream definition of newspaper, we mean the coexistence of different types of written speech, such as opinion articles, main articles, interviews, vignettes, leaflets, reports, which function as images and recordings of everyday life. Apart from information, the main goal of all the above is to give voice to the voiceless and invisible aspects of society. In addition to the textual arrangement, the cohesive titles, also, play a key role, which essentially functions as the forefront of the texts they represent. They are characterized as a high degree of allusion, with shortcomings, proverbs, metaphors, slogans, aimed at triggering the reader (Χατζησαββίδης, 2000: 51). In general, in its full mission, press is a field of "intellectual diversity" (Kovacs & Rosenstil, 2001: 238-239). In this field man can discover and at the same time reveal the pace of everyday life of each society in each time period, creating correlations and comparisons with the appearance and evolution of events.

3. Press in the social pace

Press highlights several aspects of society. It claims for the possibility of political and social criticism, while at the same time it conquers its emergence as a "fourth power". Press also spreads knowledge and at the same time it reorganizes the practices and standards associated with it. Not only that, but it, also, shapes and preserves the common memory. Due to this fact,



historical and social research is focused on the study of press history and the analysis of its role and its function.

Its timeless contribution "as the daily spiritual 'bread' of humanity" in the social context, its catalytic role, the necessity of discretion and journalist's honesty, are topics dynamically addressed with a guiding tone in the main article "Journalists and Journalism", signed in 1894 by the columnist Spyridon Paganelis in the Athenian newspaper *Εστία*: "Two forces are able to save any corrupt society, if they did not corrupt. These forces are Justice and Journalism. Both are based on publicity and the power of Truth "[...] Any journalist is the teacher and priest of society".

It is a fact that the press is dynamically present, since it performs specific and necessary functions within the social domain. Its executive role is not limited to conveying news, but also to transmitting ideas, values, perceptions and stereotypes, which the readers will either accept or reject, depending on their ideological orientation. In this context, through the long-term presentation of man-made culture, press seeks to render various variations functioning as a driving social lever but also as a keen observer and as a critic of state's interventions and arbitrariness (Shaker, 2014: 135). These current affairs are sometimes presented with a simple and unbiased commentary of the current reality as a report. Otherwise, they are depicted with an obvious attempt to impress and influence the readers through main articles and headlines, as a violation, deviation or deviation from the norm (Βρύζας, 2015: 97). A two-way communication relationship is gradually built that is fed back by the needs of both press focusing on topical issues and society that affects it (MacQuail, 2000: 31). Thus, through Press, a multifaceted communicative canvas is formed with perceptions, opinions and various issues, which are attributed to and transferred to the social sphere, while their recruitment is done by various social groups (Τριανταφύλλου, 2007: 134). That is why press is recognized as an important institution of political and social life, especially as a "self-appointed" opinion and voice of the "national interest", while it tends to show a very developed sense of social and moral responsibility (in practice essentially compliant), while strengthening the rise of a journalistic profession dedicated to the objective reporting of events (MacQuail, 2010: 32). In the political process the press functions like the blood flowing in the human body, allowing the process we know today to continue, connecting all the scattered pieces, bringing them in contact with each other and providing them with political and spiritual food (Everett, 2005: 138).

In general, press is always specialized in stories of "human interest" (Hughes, 1940) presented and reported in a dramatic and shocking way including crimes, disasters, crises, scandals, wars, etc. Each of the above references is presented through the emotional narration of a specific story, by which the reader is not led to a level of individual or social self-knowledge, but the goal is to interpret by himself the meaning of the confrontation of wider social subgroups and state power.

Generally, the depiction and reflection of social aspects in press, as a refraction of socio-political reality through specific linguistic codes, can provide us with useful information about the ideology, perceptions and beliefs of an era in every domain, including education, which will be analyzed below. Definitely this does not mean that press operates impartially and independently of the social, economic or political "truth regime" and the wishes of this regime, because it has always been a multifaceted interactive space of communication that captured and cultivated controlling, authoritarian trends. It is a status-oriented control of the order of things, through which either negative aspects of the exercise of power are stigmatized



through counterclaims (Τσουκαλάς, 1999: 149) or the current order of things is served (Σμυρναίος, 2020: 137). Undoubtedly, the connection of press with specific political interests, on the one hand, gives it "a purely accountable and propagandistic character". On the other hand, it can be characterized by as an insulting and largely blackmailing means of communication (Τσουκαλάς, 1999: 150).

However, the recording of this social inquiry makes the public opinion a regulatory factor and contributes to the formation of the necessity of the "necessary" presence of Press in the reading public. This reading public also constitutes public opinion, which is impersonal and unbound, but it determines and influences the flow of social inquiry. Therefore, the evolution of society in all its forms, from the noisiest to the most "quiet" issue, gradually takes a printed form, enabling every citizen to participate in socio-political processes (Μπασάντης, 2002: 16). And despite the accusations for impressionable tendencies against the newspapers, at the beginning of the 20th century, press' social responsibility towards their audience was finally recognized (Martin et al., 2003: 134).

In this regard, citizens may benefit from such thorough reports from a variety of journal issues that inform, comment, criticize and challenge the reader to make informed decisions. After all, the journalist's job is to create a portrait of reality for which the citizen can act (Kaplan, 1992: 6). In this portrait there may or may not be events of our own experience. In any case, this will determine the acceptance or rejection of this reality by the citizen. It is important for the press to evoke emotions in the reader, to motivate him to feel a sense of personal identification with the stories he reads. «News that does not offer this opportunity to enter the struggle of the reality they portray. The audience must participate in the news, much as it participates in the drama, by personal identification. It is in a combination of these elements that the power to create opinion resides» (Lippman, 1922: 157-158).

However, considering the complexity of the statics or dynamics of the phenomenon of public opinion as a whole, we should examine it in the light of space and time, as the occurrence of random events - crises, conflicts, natural events - can decisively affect its variability. On the other hand, we should explore stereotypical crises and timeless prejudice of social context, which have been consolidated in the data of the unconscious, distorting reality at the level of the imaginary (Bauer, 1914: 57). Of course, it is doubtful whether the average reader, in the final analysis, is more interested than the author of an article in exploring a different truth that goes beyond the limits of the newspaper he has chosen to read (Λούλος, 2006: 17). In this sense, press holds the mitigating factor of the so-called "social innocence" towards its audience, as its harmless character is interpreted by the fact that it does not exert coercion on anyone, since the reader himself is individually fully aware of the cognitive limits of his own framework for the defense of liberty.

Undoubtedly, the readers become a miniature of current reality, but a reality acquiring indirect participation or experience (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 2002: 81). And we must not overlook the fact that this reality consists of potentially "new" events, which acquire substance from the feeder that will describe them, reshape them and reproduce them symbolically in images, ideas and speech (Σεραφετινίδου, 2002: 246). It is essentially a reciprocal relationship, as the reader, ultimately attributes to his own interpretation to the narrated event. He will appropriate it, thus erasing the steps of a collective culture through the crystallization of his personal memory.

4. The press in the field of education



Both press and education are two powerful social pillars in the course of history, which consistently play a central role in shaping perceptions, values, ideological positions, and even the actions of citizens. The two-way communication relationship between them does not seem to have occupied the Greek research data in depth yet, in contrast with foreign countries, as will be analyzed below. Kamarianos was oriented in this direction, approaching the symbolic materiality of their relationship, which is analyzed through the relationship of specific organizational structures associated with society and individual action, in the sense of the control of social space and acceptance of the society from which their message derives (Καμαριανός, 2002: 78). The coverage of educational news has recently evolved significantly, occupying a prominent place in the communication context and influencing governance policy, as educational issues constitute an important part of society and, therefore, unfold political manifestations. Important educational issues occasionally feed press and journalistic struggles with educational controversies and saber-rattling were hosted in the pages of newspapers.

A typical example is the disagreement focusing on the approval or not of modern Greek readings of the Greek school that Dimitrios Kaklamanos that had been submitted to the Committee. The history of the journalistic struggle lasted throughout May 1908 and was linked to the language issue. The material for the struggle was given to the Athenian newspaper of Professor G. Mistriotis, who was protesting against their vulgar language and in *‘Εστία’* newspaper in which Kaklamanos was defending his point of view (Τόγιας, 1988: 249). The dimensions taken by the specific journalistic struggle but also the noise caused in the press by the educational sabotage showed the impact and the repercussion of this mediation in the society.

In the same context, at the beginning of the 20th century, we read in *‘Ακρόπολις’* (date 12.2.1902, n. 7169) for "Learned Telegraphers", a special daring of students for the educational data of the time, their recourse to newspapers, journalists, but also politicians, in order to publish their problem in society keeping in mind that a quick and effective solution to the problems they faced at school would be found. It is clear that journalism is not limited to covering current events but also assumes the role of mediator, considering it as its duty between the student and the leadership, either it is the school director, or any minister or government. This is at least the result that derived from the live transmissions of the students' complaints and the request not only for their publication but also for immediate intervention: "Students visited the offices of the newspapers and forwarded their complaints. The committee of these students asked us to report their grievances and to ask the Minister of Education to take pity as many of them are protecting families and those who are rejected are destroyed" (Σκριπ, date 2.7.1906, n. 10218).

In another case, a columnist in a front-page text criticizes the initiative of students of a high school in Karditsa city, in which students decided to protest via a letter of protest in the press against an Athenian publication regarding the misery, as reported by the situation of their school: Student dissertations: "and these students have a high school director and a professor, who we do not believe are ignorant of their slip, since in fact, below the student dissertation, they also tried to persuade the other dissertationist against him. And the conclusion is that the situation of the high school of Karditsa, and only because it feeds students of writers of «Tabukomyrianthus» dissertations, is not enviable" (Εφημερίς, date 27.1.1894, n. 27).



Although several reports on education tend to be ignored as a research topic in media and journalism studies, there is a recent trend towards re-approaching the issue by analyzing new data in this area of communication. However, some studies have reached conclusions about the impact of news coverage on education, but researchers rarely consider how to address concerns about the nature of this coverage (Shine, 2018: 224). In this context, we ask, and from a research point of view, not only whether the press has from time to time or at specific intervals covered journalistic educational issues and issues, but what is their typology, weight and frequency of publication. What images and understandings of education are created by this coverage? What potential impact can the press reports have on educational policy-making? The answers to these questions, of course, need careful research. One realizes that this two-way relationship of press with the educational becoming constitutes a complex communication practice with complex meanings of the mediated events. Once they are the subject of a process, they can be grounded on time and history through the social production and recognition they have undergone (Ψύλλα, 2010: 23). Education policy has always been a field of intense controversy and education, as a social good of the utmost importance, has had a dominant position in the consciousness of the citizens but also a high priority in the political programs of the respective governments. Not all the educational events of a fluid society can, however, fall under the perception and direct supervision of people. Thus, between the two partners, reality and the human being, the press mediates, assuming a catalytic role, that is, to channel the educational reality to the citizen (Καμαριανός, 2003).

In this context, G. Papisotiriou, director of the Cretan school, very aptly writes in his study on primary education: in the columns of "Acropolis", so that society may take knowledge of them "(Παπασωτηρίου, 1907: 52). Over time, press has been an important source of information for the most complete reconstruction of the educational history of each era, but mainly a source of data on the educational discourse that is articulated, but also the pedagogical perceptions that crystallize, and then published and circulated in newspapers and magazines of interest (Καραστεργίου et al., 2005: 401). Press and education can sometimes be allies in the same war over knowledge and information and sometimes vigilant competitors in a mutual struggle over who will have the upper hand in shaping public thought, image and social behavior (Everette, 1993: 12). After all, coverage of educational news can even influence the way public educational institutions or the political leadership think themselves about essential current educational issues and highlight which of them are "urgent" (Moses, 2007: 161). It is common ground that the influence and contribution of press in shaping the "image" of education, teaching staff, students, building infrastructure, teaching methods, educational reforms, the role of the teacher, etc. seems to depend on many factors, mainly political ones, while its study is considered complex from the very beginning. Undoubtedly, press shapes and possibly sometimes distorts the perceptions about education, which is, also, related to the respective style of journalism it serves. After all, newspapers need to "serve" public in order to achieve their viability. The decades-old English journalist L. Heren states that "the public has no obligation to support the newspapers. Publishers are obliged to provide the type of newspaper that the public wants to read" (Heren, 1985: 143-145). In the same direction in the United States of America, according to the philosophy of the "Press effect", they know, understand, believe and face the world of socio-politics as a result of a negotiation between journalists and politicians. News in press is not shaped by a liberal or conservative bias, but mainly by the need to present it dramatically and digestibly, defined and formatted in the context of the "Culture of the Newspaper" (Μπακουνάκης, 2016: 13). Consequently, the facts



that are deemed appropriate - more than any objective idea of the truth - determine what information passes through the news filter (Jamieson et al., 2003: 186). Therefore, the presence of press in political history and not only in that, is often treated through factional or party identities, a fact that does not allow us to bypass its current political orientation even in the field of education (Μπακουνάκης, 2016: 14).

The Journalist Doyle, on the other hand, although placed in a different, more modern time frame, states that two issues tend to dominate the journalistic coverage of education. The first has to do with education in the form of "ceremony" and "honor". These are news articles that allow those who have a good educational performance to be honored and to see their name written in the press. These articles, however, are almost never accompanied by further analysis, but they are a simple description. The second issue is education as "politics and interest", as a process of competition between opponents, in which rhetoric, critical thinking and argumentation are involved (Doyle, 1998: 46). But Adolph Ochs, publisher of the New York Times since 1896, realizing the impact that journalism coverage would have on the world, of course targeting teachers and educators, launched an ad contest with the slogan: "You earn respect if you they see you reading the New York Times" (Μπακουνάκης, 2016: 179). Methodologically tracing the steps and philosophy in the emerging journalistic field of educational journalism, if we claim that this term has existed for a long time and for the Greek data, it seems that its task is not just to capture a sensitive landscape-student, teachers, bills, exams, and the dispersion of educational events, but also the effort to influence in ways that were considered to yield fruitful fruits contributing to the improvement. Therefore, the journalist who seeks to capture as realistically as possible the current issues of education in the reading public, needs to have already understood the strong and sensitive links that connect it with society as a whole (Kaplan, 1992: 11). His priority is to capture as realistically as possible the current issues of education in the reading public, in order to properly serve his duty, to have understood the strong and sensitive links that connect it with society as a whole (Kaplan, 1992: 11). In addition, journalists who specialize in educational news must monitor their coverage in the various media, stay in touch with teachers, principals and other professionals in the educational world, as well as the movements of teaching associations, government representatives and educational authorities. In their mission and work, moreover, Fr. Nietzsche in his first lecture on education, refers specifically to the journalists, who clearly reflect the educational expectations of German education, he said that: adhesive layer that plasters the joints between every social class, in every art, in every science" (Nietzsche, 2006: 55).

The coverage of educational issues in press, also, highlights the typology of events that attract the attention of the press, demonstrating how educational stories are treated differently in terms of their collection, promotion and dissemination to the reading public. Thus, at the same time, ways of commenting not only on the events themselves but also on issues related to the school, such as on broader issues of ethics, discipline and social order, emerge. The responsibility is spread across the spectrum of the press, while the analysis of the news shows how the descriptions compile the facts as important, or even as a general reflection of a social upheaval or even a moral decline (MacMillan, 2002: 28). The multiple unconscious and conscious choices of topics are made in the production of news coverage of what should be included and what should be ignored, shaping the way consumers interpret events. For example, if there is a tendency to portray schools in press in a state of constant failure and crisis. This does not only bring a bleak picture of the future of education, but also



leads most people to start seeing the education system as failing and blaming schools for broader structural and social inequalities. Such reasons shape an approach to educational reform that emphasizes on the selection, privatization, competition, and responsibility of individual teachers rather than systems.

5. Conclusion

In summary, we would say that the contribution of press, as a broad communication environment, to the social-educational context makes it an important tool for the multifaceted interpretation of the past of any society to the extent that one goes beyond its evaluation as just an authentic or objective field of information and use this material in a different way. Face reflections as well as social and educational news coverage can even affect the way readers think. They also form the backbone that supports the press. Through this brief approach it became clear that the interdependence between these functions as a factor of co-formation of their needs, since Press is constantly present in social context and promotes several solutions for issues that may occur.

Bibliographical references

- Baker, M. (1994). Media coverage of education. *British Journal of Educational Studies*, 42(3), 286–297.
- Bauer, W. (1914). *Die öffentliche Meinung und ihre geschichtlichen Grundlagen*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Cohen, B. (1963). *The press and foreign policy*. Princeton: NJ Princeton University Press.
- Doyle, D. (1998). «Education and the Press, Ignorance Is Bliss». In G. Maeroff (Ed.), *Imaging Education: The Media and Schools in America* (pp. 46-58). New York and London: Columbia University Teachers College.
- Eco, U. (1992). *Η Σημειολογία στην καθημερινή ζωή* (Επιμ. Θ. Ιωαννίδης, Μτφ. Α. Τσοπάνογλου). Θεσσαλονίκη: Μάλλιαρης- Παιδεία.
- Everette, D., & LaMay, C. (Eds). (1993). *America's Schools and the Mass Media*. New Brunswick (U.S.A) and London (U.K): Transaction Publishers.
- Heren Louis, P. (1985). *The Power of the press?* London. Orbis.
- Hughes, H. M. (1940). *News and the Human Interest Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jamieson, K., & Waldman, P. (2003). *The Press Effect: Politicians, Journalists, and the Stories that Shape the Political World*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaplan, G. R. (1992). *Images of Education: The Mass Media's Version of America's Schools*, National School Public Relations Association. Arlington, VA.; Institute for Educational Leadership, Washington, DC.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Moses, M.S. (2007). The Media as Educators, educational research and autonomous deliriation. Peabody, *Journal of Education*, 82(1), 150-165.
- Nietzsche, F. (2006). *Μαθήματα για την παιδεία* (Μτφ Ν.Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Printa.
- Shaker, L. (2014). “Dead Newspapers and Citizens’ Civic Engagement,”. *Political Communication*, 31(1), 131-148.
- Shannon, M., & Copeland, D. (2003). *The function of newspapers in society: a global perspective*. Praeger Publishers, Greenwood Publishing Group, Inc.



- Shine, K. (2018). Reporting Education: How Can We Do It Better? *Asia Pacific Media Educator*, Vol 28, Issue 2, 223-236.
- MacQuail, D. (2000). «Τα μέσα επικοινωνίας και το δημόσιο συμφέρον: μορφές υπευθυνότητας στην «ανοιχτή κοινωνία». Στο Σ. Παπαθανασόπουλος (Επιμ.), *Επικοινωνία και κοινωνία από τον εικοστό στον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.
- Βρύζας, Κ. (2015). Ο εντυπωσιασμός στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 61, 97-123.
- Καμαριανός, Ι. (2002). *Εξουσία, ΜΜΕ και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραστεργίου - Ζιώγου, Σ., Χασεκίδου-Μάρκου, Θ., & Φούκας, Β. (2005). *Παιδαγωγικά περιοδικά στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα. Παρουσίαση και περιεχόμενα. Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Κόβατς, Μπ., & Ρόζενστιλ, Τ. (2004). *Εισαγωγή στη Δημοσιογραφία. Τι Πρέπει να γνωρίζουν οι Άνθρωποι των Μέσων και τι Πρέπει να Αναμένει η Κοινή Γνώμη* (Μτφ. Ερρίκος Μπαρτζινόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λούλος, Κ. (2006). *Ιστορία και Τύπος. Οι αθηναϊκές εφημερίδες και η περίπτωση του σκανδάλου των εξοπλισμών του 1907*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπακουνάκης, Ν. (2016). *Δημοσιογράφος ή Ρεπόρτερ. Η αφήγηση στις ελληνικές εφημερίδες 19^{ος}-20^{ος} αι.* Αθήνα: εκδ. Πόλις.
- Μπασάντης, Δ. (2002). *Ο ημερήσιος Τύπος. Από τον 18^ο στον 20^ο αι.* Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Παπασωτηρίου, Γ. (1907). *Μελέτη περί δημοτικής εκπαίδευσης: ήτοι τί θα εκέρδιζεν η κοινωνία εάν ήσαν καλύτερα τα δημοτικά σχολεία*, εν Ηρακλείω, Κρήτης, χ.ε.
- Πυργιωτάκης, Ι., & Παπαδάκης, Ν. (2002). «Ερμηνευτική μέθοδος και τάξη του λόγου στην εκπαιδευτική πολιτική: Η περίπτωση του ημερήσιου Τύπου». Στο Αθ. Παππάς, Αθ. Τσιπλητάρης κ.ά. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμυρναίος, Α. (2020). *Η ιστορία ως επιπτώχωση: από μια ιστοριογραφία βουλμική σε μια υδροκεφαλική Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τόγιας, Β. (1988). *Το μάθημα των νέων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση*. Α' Τόμος. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών.
- Τριανταφύλλου, Α. (2007). «Μετανάστες, μειονότητες και ελληνικά μέσα ενημέρωσης». Στο Μ. Κοντοχρήστου (Επιμ.), *Ταυτότητα και ΜΜΕ στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Τσουκαλάς, Κ. (1999). *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυλλα, Μ. (2010). *Μεθοδολογία της ανάλυσης ενός γεγονότος από τον έντυπο Λόγο, Τυπωθήτω*.



Ζητήματα μητρότητας και θυγατρότητας στη σύγχρονη νεανική λογοτεχνία. Αναπαραστάσεις, διασταυρώσεις και προοπτικές

Ρόζη - Τριανταφυλλιά Αγγελάκη

Διδάσκουσα ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ /Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Καθηγήτρια- Σύμβουλος ΕΑΠ

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

aggelaki.rosy@gmail.com, rangelak@nured.auth.gr, angelaki.rozi@ac.eap.gr

Περίληψη

Η μητρότητα αποτελεί διαχρονικό και στερεότυπο στοιχείο της έμφυλης γυναικείας ταυτότητας, της οποίας η ιδεολογική κατασκευή ενισχύεται στο πλαίσιο της σχέσης μητέρας – κόρης: Μιας σχέσης που οι ψυχαναλυτικές θεωρίες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν και δια της εξέτασης του τρόπου με τον οποίο εγγράφεται αυτή σε πολιτισμικές αποτυπώσεις. Στην παρούσα εργασία θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο η Μαργαρίτα Φρανέλη και η Μαρία Παπαγιάννη αποτύπωσαν τις έννοιες μητρότητα και θυγατρότητα στα βιβλία τους, ισορροπώντας μεταξύ πραγματικότητας και μυθοπλασίας και εξωστρέφειας και αυτοπαράτηρησης. Θα ερευνηθεί αν στα μυθιστορήματά τους κατόρθωσαν να αποδομήσουν τα κοινωνικά κατασκευασμένα καθήκοντα των γυναικών μέσα από διαφορετικές υποκειμενικές αναπαραστάσεις. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των έργων και των γυναικείων προσώπων που δρουν σε αυτά, θα γίνει προσπάθεια να καταδειχθεί κατά πόσον η σύγχρονη Λογοτεχνία για παιδιά δύναται να συνεισφέρει στην επιβεβαίωση ή διάψευση απόψεων ειδικών από διαφορετικούς κλάδους σχετικά με τη μητρική πρακτική: αν, δηλαδή, η συμπεριφορά της μητέρας επηρεάζει την ψυχρύνθεση της θυγατέρας και, κατ' επέκταση, τη διαμόρφωση της ταυτότητάς της.

Λέξεις-κλειδιά: Νεανικό μυθιστόρημα, αυτοβιογραφικός λόγος, επιστολικός λόγος, μητρότητα, θυγατρότητα.

1. Εισαγωγή

Η Παιδική Λογοτεχνία συμβάλλει στην ψυχική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, ώστε τελικά αυτά να αποτελέσουν μεγάλωνοντας μέλη ενός κοινωνικού δικτύου. Στα διάφορα κειμενικά είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας σήμερα (μυθιστορήματα, βιβλία γνώσεων, παραμύθια κ.λπ.), διαφαίνεται η πρόθεση των συγγραφέων να διαμορφώσουν τις συνειδήσεις των ανήλικων αναγνωστών τους, μέσα από την προβολή διαχρονικών και οικουμενικών θεμάτων, με βάση τους μεταμοντέρνους προβληματισμούς των κοινωνιών· ζητήματα δύσκολα και σοβαρά, που ωστόσο συνδέονται με επίκαιρα θέματα: τη ζωή, τον θάνατο, την υγεία, το θεσμό της οικογένειας, τις διαπροσωπικές σχέσεις, κ.ά. Τα βιβλία για παιδιά αποτέλεσαν σημείο ενδιαφέροντος του φεμινιστικού κινήματος: Η Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία ώθησε εκπροσώπους της φεμινιστικής κριτικής, η οποία εξέταζε τα έμφυλα κοινωνικά κατασκευασμένα στερεότυπα και την εμμονή σε αυτά, να επανερμηνεύσουν τις γυναικείες εμπειρίες και να προωθήσουν γυναικεία αιτήματα. Αντιστάθμισμα στην υποδεέστερη συγκριτικά με τους άντρες θέση των γυναικών, που είχαν αποκρυσταλλωθεί στη συλλογική πεποίθηση ως συνώνυμο της μητρότητας, της ευαισθησίας, της αισθαντικότητας και της παθητικότητας, αποτέλεσε η φυσική ικανότητα του θηλυκού για τεκνοποίηση: Η μητρότητα και, βασικά, η εξιδανικευμένη εικόνα της εγγύοταν την κοινωνική χρησιμότητα του γυναικείου φύλου και απέκτησε και εθνικό περιεχόμενο (Μπακαλάκη & Ελεγκίτου, 1987:19; Παπαγεωργίου, 2006: 161 κ.ε.; Παπαστεφανάκη, 2009: 29; Φουρναράκη, 1987:33-37).



Ομολογουμένως, ο λογοτεχνικός χώρος προσφέρει ποικίλες αναπαραστάσεις μητέρων: αφοσιωμένων, δοτικών και στοργικών, σκληρών και απόμακρων, εργαζόμενων ή μη, μορφωμένων ή ασπούδαστων, χήρων, χωρισμένων, ανύπαντρων, ομοφυλόφιλων, κλπ. (Αναγνωστοπούλου, 2007; Woodward, 1997). Καθώς, λοιπόν, το φεμινιστικό κίνημα και ζητήματα σεξουαλικότητας, ρατσισμού και αυτοπροσδιορισμού οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό της κατάταξης και προσέγγισης έργων που απευθύνονται σε παιδιά και νέους, στο παρόν άρθρο επιλέχθηκαν δυο σύγχρονα παιδικά μυθιστορήματα τα οποία περιέχουν ιδέες του φεμινιστικού κινήματος, με στόχο να βοηθήσουν τους αναγνώστες να αναγνωρίσουν τα έμφυλα κοινωνικά πρότυπα και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά. Πιο ειδικά, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να τονίσει τη συμβολή του σύγχρονου μυθιστορήματος για παιδιά και νέους ως προς τη σύνδεση των έμφυλων στερεοτύπων για το γυναικείο φύλο, με τις πολιτισμικές αξίες και την κουλτούρα των ανθρώπων στο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο που λειτουργούν.

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των έργων που επιλέχθηκαν, του *Μαμά κι εγώ δεν σ' αγαπώ* (Πατάκης, 2018) και του *Ως δια μαγείας* (Πατάκης, 2013), θα γίνει προσπάθεια να καταδειχθεί πως, σύμφωνα και με τις σύγχρονες τάσεις της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, γυναίκες-συγγραφείς προσπάθησαν να θίξουν κρίσιμα θέματα, όπως αυτό της γυναικείας υπόστασης και τον «φυσικό προορισμό» του θηλυκού τεκνοποίηση καθώς και τη σχέση μητέρας – κόρης, που απασχόλησε και απασχολεί επιστήμονες από διαφορετικά πεδία (Hutcheon, 2006: 120-130; Paul, 1996: 101-112). Τα συγκεκριμένα έργα των δυο αυτών συγγραφέων επιλέχθηκαν επί τούτου, καθώς αποτελούν πολύ συχνά αντικείμενο συζήτησης από τους θεωρητικούς και κριτικούς της Παιδικής Λογοτεχνίας αναφορικά με τις πολλαπλές εκδοχές της γυναικείας προσωπικότητας και την εξιδανικευμένη εικόνα για τη μητρότητα. Η επιλογή και η λεπτομερή τους μελέτη έγκειται, ακριβώς, στο γεγονός πως πρόκειται για βιβλία που παρουσιάζουν με παντελώς διαφορετικό τρόπο το μητρικό πρότυπο και τη σχέση μητέρας- κόρης· η αντιπαραβολή τους ευελπιστούμε να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό των αναγνωστών και να τους παρωθήσει να συνειδητοποιήσουν τον πολύπλοκο δεσμό μητέρας-κόρης. Ευελπιστούμε, επίσης, να σταθεί αφορμή να συνεχιστεί ο γόνιμος διάλογος των θεωρητικών της Παιδικής Λογοτεχνίας με επιστήμονες άλλων κλάδων από το χώρο των Ανθρωπολογικών και Κοινωνικών Σπουδών, αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις θεωρίες που υποστηρίζουν πως η εν λόγω σχέση επηρεάζει τη μετέπειτα ψυχο-συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού- και δη της θυγατέρας (Pederson et al., 1990; Pierce & Lydon, 2001; Retz, 2015).

Εν προκειμένω, θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο οι λογοτέχνιδες Μαργαρίτα Φρανέλη και Μαρία Παπαγιάννη απέδωσαν το πλαίσιο της εποχής που επέλεξαν να αναπαραστήσουν και να περιγράψουν τα πολιτισμικά συμφραζόμενα που κάθε φορά όριζαν το ρόλο των γυναικών ως μητέρων και θυγατέρων (Νατσίνα, 2015: 102-4). Αξιοποιήθηκε γι' αυτό η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου συνδυαστικά με το θέμα, το σκηνικό και οι χαρακτήρες του κάθε έργου, τα βασικά, δηλαδή, αφηγηματικά στοιχεία που αξιοποιεί η Νέα Κριτική, ενώ ανιχνεύθηκε και το ιδεολογικό περιεχόμενο κάθε μυθιστορήματος (McCallum & Stephens, 2010: 359-371). Ταυτόχρονα διερευνάται αν, χάρη στα κοινωνικά απελευθερωμένα ή/και αποκλίνοντα από την αναμενόμενη συμπεριφορά γυναικεία πρόσωπα των ιστοριών τους, αλλά και την ύπαρξη μη παραδοσιακών οικογενειών σε αυτές, προωθείται η ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας στους νεαρούς αναγνώστες και ο προβληματισμός τους αναφορικά με τη «νομιμοποίηση» του γυναικείου προορισμού, ήτοι τη μητρότητα, που εξασφάλιζε στη γυναίκα την αναγνώριση και μια έμμεση απόδοση



υπεροχής της στο οικογενειακό πλαίσιο (Αβδελά, 2002; Αβδελά, 2006:13 κ.ε). Ακόμη, εξετάζεται η υπόθεση πως η καλειδοσκοπική θέαση της σύγχρονης Ιστορίας μέσα από μικρο-ιστορίες στη Λογοτεχνία, δύναται να ωθήσει τους νεαρούς αναγνώστες στην αναγνώριση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που συνοδεύουν ακόμη και σήμερα τη γυναικεία ταυτότητα και το μητρικό πρότυπο.

2. Η φεμινιστική θεωρία στα μυθιστορήματα για παιδιά και νέους

Το παιδικό και νεανικό βιβλίο διαφοροποιείται από τον κορμό της γενικής Λογοτεχνίας. Στο εσωτερικό της Λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους ενυπάρχουν διάφορα είδη – λ.χ., τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα, τα παραμύθια, οι μικρές ιστορίες, κ.λπ. (Κανατσούλη, 2002: 81-121). Ως μυθιστορήματα, ειδικότερα, ορίζονται ο επιτυχημένος συνδυασμός ενός επινοήματος φαντασίας των συγγραφέων και των δημιουργικά μεταπλασμένων αυτοβιογραφικών τους στοιχείων, που στοχεύουν στην παιδεία των εκκολλαπτόμενων μελών της κοινωνίας. Απώτερο σκοπό του πεζογραφικού αυτού είδους με τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα, αποτελεί η δημιουργία ενός αναγνωστικού κοινού ικανού να διαβάζει κριτικά και αναστοχαστικά, καθώς εμπλουτίζεται ο εσωτερικός του κόσμος (Αγγελάκη, 2018:35-41; Σαχίνης, 1969: 8-11).

Η ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα μυθιστόρημα ανήκει, κατά κύριο λόγο, στη μυθοπλαστική φαντασία, είναι, ωστόσο, δυνατόν οι λογοτέχνες να έχουν προσθέσει σε αυτό και στοιχεία βιωματικά (Le Goff & Nora, 1985:172; White, 2001: 221-236). Οι συγγραφείς τέτοιων έργων στοχεύουν στην αισθητική απόλαυση και, παράλληλα, στην ενεργοποίηση της φαντασίας και των συναισθημάτων του αναγνωστικού τους κοινού, θίγοντας θέματα φανερά αλλά και αφανή· αυτά παρουσιάζονται μέσα από τα λόγια και τις πράξεις των χαρακτήρων ή τη διήγηση του αφηγητή, την πλοκή και πολλές φορές το ίδιο το σκηνικό (Nodelman & Reimer, 2003:66; Smith & Watson, 2001:7- 8). Οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες, είτε πρόκειται για υπαρκτά πρόσωπα είτε για φανταστικά, αποτελούν αληθοφανή πρότυπα για τα παιδιά και τους νέους, ενώ τα γνωρίσματά τους αποδίδονται από τους λογοτέχνες βάσει της ιδιοσυγκρασίας και των ιδεολογικών τους προθέσεων. Καθώς οι χαρακτήρες αναδεικνύουν πλευρές της ατομικής και κοινωνικής ζωής, οφείλουν να είναι πειστικοί, ρεαλιστικά αποδοσμένοι και η συμπεριφορά και τα λεγόμενά τους να εναρμονίζονται με την ηλικία, τη διάθεση και το φύλο τους (Αγγελάκη, 2021).

Το προαναφερθέν ενδιαφέρον της φεμινιστικής κριτικής οδήγησε στην προσπάθεια για την εγχάραξη ενός νέου, γυναικείου λογοτεχνικού κανόνα, στο πλαίσιο του οποίου αναδιαμορφώθηκαν οι τρόποι αποτύπωσης του γυναικείου φύλου σε νεανικά μυθιστορήματα. Οι γυναίκες πια δεν χαρακτηρίζονταν πια από τις στερεοτυπικές ιδιότητες της ηθικής, της υπακοής, της ταπεινότητας και της παθητικότητας που τις συνόδευαν, αλλά εμφανίζονταν ομιλούσες, με ισχύ και μια προσωπικότητα που τους επέτρεπε να υπερβούν το όριο του φύλου τους. Η δε μητρότητα, ως στοιχείο ταυτότητας, και η σχέση μάνας-κόρης αποτέλεσαν στα επονομαζόμενα «coming of age novels» θεματικές που συνέβαλαν στη αναδιαμόρφωση των έμφυλων κοινωνικών ταυτοτήτων (Stanton, 1986: 157-180), με τα έμφυλα γνωρίσματα των χαρακτήρων να τονίζονται περισσότερο. Το «καθήκον» του μητρικού σώματος στα φεμινιστικά μυθιστορήματα από το 1970 και εξής άρχισε να «απελευθερώνεται» από την ανάγκη για τεκνοποίηση και η εν λόγω πράξη έπαψε να ισοδυναμεί όπως παλιά με την ολοκλήρωση του θηλυκού (Flax, 1985; Glatzer, 1985; Whitford, 1991; Wood, 2006). Επιπλέον, άρχισε και να αποκαθλώνεται το ιδεατό μητρικό πρότυπο δια του έμφυλου λόγου των μυθιστορηματικών χαρακτήρων και της αφηγηματικής φωνής



(Belsey, 1985: 45-64; Lenker, 2006). Στόχο αποτέλεσε το να βιώσει το αναγνωστικό κοινό τις προσωπικές ιστορίες, τις συμπεριφορές, τις συγκρούσεις και τις αμφιθυμίες των θηλυκών προσώπων των κειμένων (Arbutnot & Sutherland, 1972: 25; Hazan & Shaver, 1987; Hazan & Shaver, 1990; Luckens, 1990: 103).

3. Το δείγμα

Δείγμα αποτέλεσαν δυο μεταμοντερνιστικά νεανικά μυθιστορήματα, των οποίων οι συγγραφείς είναι γυναίκες και τα έργα τους συντίθενται με κεντρικά πρόσωπα που είναι θηλυκοί χαρακτήρες. Σε αμφότερα τα έργα οι λογοτέχνιδες ωθούν τον αναγνώστη στον εποικοδομητικό προβληματισμό με τρόπο ανατρεπτικό, ενώ η μητρότητα και η πολιτισμική/λογοτεχνική αναπαράστασή της αποτελεί κομβικό ζήτημα. Ο λόγος που παρουσιάζεται στα βιβλία αυτά τόσο από αισθητικής, όσο και από ιδεολογικής πλευράς μπορεί να θεωρηθεί γυναικοκεντρικός (Κανατσούλη, 2008: 165-200). Οι γυναικείες μορφές και, βασικά, οι μητρικές φιγούρες αποδίδονται από τις συγγραφείς ως οικονομικά ανεξάρτητες, κοινωνικά απελευθερωμένες και ως άτομα με δυναμικό ρόλο στο οικογενειακό περιβάλλον. Πρόκειται για νεωτερικά μυθιστορήματα των οποίων οι λογοτέχνιδες απευθύνονται σε παιδιά και νέους και προσδοκούν, αν μη τι άλλο, να προβληματίσουν τους αναγνώστες τους αναφορικά με τις ιδεολογίες που υπαγόρευαν ή και συνεχίζουν να υπαγορεύουν πρότυπα αναφορικά με τη γυναικεία και τη μητρική υποκειμενικότητα (Woodward, 2003: 18-32): Το επιτυχημένο *Μαμά κι εγώ δεν σ' αγαπώ* της Μαργαρίτας Φρανέλη, έργο που διασκευάστηκε και μεταφέρθηκε στο θεατρικό σανίδι, και το βραβευμένο από το Ελληνικό Τμήμα της IBBY και το περιοδικό «Διαβάζω» βιβλίο της Μαρίας Παπαγιάννη με τίτλο *Ως δια μαγείας*. Στα εν λόγω έργα η ανθρώπινη δραστηριότητα κάθε στιγμή αποκαλύπτεται υπό το πέπλο της μυθοπλασίας, ενώ η ισορροπία μεταξύ μυθοπλασίας και πραγματικότητας επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης, της αυτοαναφορικότητας και της αναδρομικής αφήγησης σε πεζό λόγο, όπως επίσης μέσα από τις χρονικές διολισθίσεις, την ενσυναισθητική προσέγγιση του χρονότοπου και τη διερεύνηση της σχέσης Εαυτού- κόσμου (Αμπατζοπούλου, 2000: 57; Nodelman, 1992: 93).

Πιο συγκεκριμένα, η Φρανέλη με την αυτοβιογραφική της αφήγηση συνδυάζει το ατομικό με το συλλογικό και το ιστορικό με το πραγματικό στοιχείο (Gardner, 2010: 89-110; Hahn, 1995: 39). Προσμειγνύει την ιστορική αφήγηση, τη μυθιστοριογραφία και το προσωπικό της βίωμα ως κόρη με τρόπο τέτοιο, που να δίδει στο έργο της ανθρωπολογική και λογοτεχνική διάσταση. Ενόσω αφηγείται στιγμιότυπα της ιδιωτικής της ζωής και καθρεφτίζει γεγονότα που αποτυπώνουν την αναπαριστώμενη εποχή και το σφυγμό της κοινωνίας, ο αυτοβιογραφικός της λόγος λειτουργεί ως μέσο αυτογνωσίας αφού λαμβάνει χώρα η απεικόνιση της εξελικτικής πορείας της προσωπικότητας (Lejeune, 1996: 14; Weintraub, 1975: 821). Αφήνει την εντύπωση πως ενσωματώνει την παρελθούσα ζωή της στο πραγματικό και λογοτεχνικό παρόν, ενόσω αφηγείται στιγμιότυπα που αποτυπώνουν την ποιότητα της σχέσης της με την μητέρα- τροφό. Ως εξομολογητική γραφή «εις εαυτόν» φαίνεται πως λειτουργεί η αφήγηση και στο έργο της Παπαγιάννη· έργο που διαθέτει ημερολογιακό ύφος και επιστολικό λόγο, με το περιεχόμενό του να συνδυάζει την αυτοβιογραφία με την ετεροβιογραφία (Bakhtin, 1980: 275-7). Σε κάθε του επεισόδιο εναλλάσσονται παιγνιωδώς οι τρεις χρονικές διαστάσεις υπό τη μορφή της μνήμης, της συνειδητοποίησης και της αγωνίας/ προσμονής/ γυναικείας ενόρασης. Ιδιαίτερα στα σημεία όπου η αφήγηση τελείται σε πρώτο πρόσωπο, εντοπίζονται οι προσπάθειες των θηλυκών προσώπων για αυτοανάλυση και αυτογνωσία μέσα από την κατάθεση των προσωπικών τους εμπειριών και την καταγραφή των συναισθημάτων τους, καθώς και η προσπάθειά τους να



αναβιώσουν γεγονότα τραυματικά –λ.χ., χωρισμός και απώλεια της πατρικής φιγούρας– και να τα ξεπεράσουν επαναξιολογώντας τα (Prince, 1975; Σαμουήλ, 1998: 120-129).

Τέτοιου είδους γραφές με ιδιαίτερη λογοτεχνικότητα, δύνανται να επιδράσουν ως ψυχαναλυτικές διαδικασίες για έναν συγγραφέα και τους χαρακτήρες που πλάθει- διαδικασίες που ισορροπούν μεταξύ Επιστήμης και Τέχνης (Πασχαλίδης, 1993: 23-30; Porkin, 2005: 44-51). Η ψυχανάλυση, ωστόσο, αξίζει εδώ να σημειωθεί, πως ωφέλησε τη φεμινιστική διάνοηση, υποδεικνύοντας το πώς καθιερώθηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις στο συλλογικό φαντασιακό και αναπαράχθηκαν από γενιά σε γενιά (Mitchell, 1986). Τα έργα, λοιπόν, επιλέχθηκαν καθώς εγγράφονται σε αυτά οι σχέσεις μητέρας–κόρης και η διαφορετική ανταπόκριση της κάθε μάνας στις βιολογικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού της. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση περιεχομένου που θα τελεστεί παρακάτω, δύναται κανείς να στοχαστεί πάνω στο αν είναι, πράγματι, ηθική υποχρέωση των γυναικών να εκπροσωπούν τα ιδεατά μητρικά πρότυπα ή αν πρόκειται για εντύπωση-έθος, που έχει τις ρίζες της στον κοινωνικά προσδιορισμένο ρόλο της γυναίκας (Bowlby, 1991; Cleary, 1999; Cottingham, 1991; Karpein & Wempe, 2011; Tauber, 2012).

3.1. Μαμά κι εγώ δεν σ' αγαπώ (Πατάκης, 2018)

Το βιβλίο της Φρανέλη, ως ρητορικό είδος και προσωπική ιστοριογραφία, συνδυάζει στοιχεία βιογραφίας, αυτοβιογραφίας, ιστορίας και μυθοπλασίας, με σκοπό τη ρεαλιστική αναπαράσταση της εποχής στην οποία αναφέρεται. Εκτός, δηλαδή, από την έννοια του χρόνου, στην αφήγησή της εκτίθεται η έννοια της προσωπικής ταυτότητας μέσω της αυτοβιογραφικής πλοκής: συγγραφέας, αφηγητής και χαρακτήρας είναι το ίδιο πρόσωπο και τα γεγονότα εξιστορούνται εκ των υστέρων, με στόχο το άτομο να ερμηνεύσει και να επανασυστήσει τον κόσμο δια της εμπειρίας του αφηγηματικά (Elbaz, 1987:8- 9; Shapiro, 1968: 425-428). Γραμμένο σε ύφος προσωπικό και με φανερό τη διάθεση της συγγραφέως για διακωμώδηση, εξιστορείται δίχως εξωραϊσμούς η καθημερινότητα της μεσοαστής, παραδοσιακής οικογένειάς της, που δρούσε σύμφωνα με τα πρότυπα της Ελλάδας του 1960. Η Φρανέλη προσπαθεί να ενσωματώσει στο κείμενο την τότε ζωή της στον παροντικό της εαυτό, εκείνον της αφηγήτριας-κόρης, που πια έχει μεγαλώσει και βιώνει τη σχέση με τη δική της κόρη (Αμπατζοπούλου, 1994; Sturrock, 1993:4- 5). Απωθημένα και ξεχασμένες εικόνες επανέρχονται στο φως ενώσω η αφηγήτρια, η Ρίτα, βιώνει τη δική της μητρότητα: Με τη βοήθεια αναχρονισμών που καθιστούν πετυχημένη την απόπειρά της για ένα μεταμοντέρνο, αφηγηματικό παιχνίδι ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, η Φρανέλη ξετυλίγει το κουβάρι της ζωής της για να ερμηνεύσει τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τόσο της ίδιας ως κόρης, όσο και της δικής της θυγατέρας (Miller: 4-5; Σπανάκη, 2004: 133).

Η φράση της Ρίτας στις πρώτες σελίδες του βιβλίου:

«Οι μαμάδες αγαπούν τα παιδιά. Τα παιδιά αγαπούν τις μαμάδες. Αυτός είναι ο κανόνας. Και σαν κανόνα τον ακολούθησα μέχρι κάποια ηλικία. Παιδική ακόμα. Όχι επειδή έτσι ένιωθα. Αλλά επειδή μου έλεγαν έτσι» (Φρανέλη, 2018:3),

μας θυμίζει τη φράση της Gillian Flynn στο έργο της *Αιχμηρά αντικείμενα* «Πιστεύω πως μερικές γυναίκες δεν είναι φτιαγμένες να γίνουν μαμάδες. Και μερικές γυναίκες δεν έχουν φτιαχτεί για να γίνουν κόρες» (Flynn, 2006: 112). Το συμπέρασμα της Ρίτας πως πιθανόν να είναι έτσι όπως της έλεγαν, αλλά υπάρχουν πάντα οι εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα, προϊδεάζει τους αναγνώστες αναφορικά με την εμπειρία-εξαιρέση της συγγραφέως. Δια της εμπειρίας της αυτής, ωστόσο, φαίνεται πως επιβεβαιώνονται θεωρίες αναφορικά με



τα μοντέλα δεσμού που συσχετίζονται με μνήμες, προσδοκίες και συναισθήματα άμεσα συνδεδεμένα με σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις (Mikulincer, 1998; Waters & Waters, 2006), αφού ανιχνεύεται η αμφίθυμη προσκόλληση της κόρης στη μητέρα της—τύπος συμπεριφοράς που αφορά σε εκδηλώσεις παραπόνων, διαμαρτυρίας και θυμού. Όπως θα φανεί, δε, παρακάτω, η Φρανέλη δείχνει να προσωποποιεί και τον τύπο της αποδιοργανωμένης προσκόλλησης, ο οποίος σχετίζεται με τραυματικές εμπειρίες που εκπηγάζουν από απόρριψη, εγκατάλειψη και έλλειψη φροντίδας από τη μητέρα που, ακόμη και να είναι εν ζωή, καταντά πολλές φορές με τη συμπεριφορά της απύσχα (Clanton & Kosins, 1991: 132–145; Crittenden, 1985; Crittenden, 1988: 132–176; Crittenden & Ainsworth: 432–463).

Πιο αναλυτικά, η μητέρα της αφηγήτριας, η Κάκια, ήταν μια *κακιά*, αγέλαστη, αρνητική, αυστηρή, άκαμπτη γυναίκα, που η συγγραφέας τη θυμάται να λέει μονίμως «όχι. ΌΟΟΟΟΟΟΟχι! όχι τελεσίδικο» (Φρανέλη, ό.π.: 9) και από το στόμα της να βγαίνουν «μόνο προσταγές. Επιπλήξεις. Τίποτα ευχάριστο» (ό.π.: 11). Δούλευε σε σχολείο, ωστόσο δεν ήταν δασκάλα-παιδαγωγός, αλλά «από εκείνες που δε γίνονται, γεννιούνται. Όχι για να γεννήσουν ανθρώπους, αλλά για να τους κάνουν ανθρώπους. Κατ' εικόνα και ομοίωση» (ό.π.: 8). Στην εν λόγω φράση της Ρίτας, ανιχνεύεται η πρόθεση της συγγραφέως— αφηγήτριας να αφαιρέσει τη μητρική ιδιότητα από την Κάκια, την οποία σε όλη την έκταση του έργου προσφωνεί ως «κυρία». Αυτή η προσφώνηση— που καταδεικνύει επιπλέον τη μεταξύ τους απομάκρυνση— δικαιολογείται στα μάτια του αναγνώστη, καθώς η συγγραφέας επισημαίνει πως ένιωθε πάντα ανίκανη να χαρεί την αποδοχή της μάνας της, η οποία δε διανοούνταν να γελάσει με τα αστεία της μικρής Ρίτας ή να την ενθαρρύνει σε σημαντικές στιγμές της ζωής της· λ.χ., όταν ξεκινούσε το σχολείο. Η κυρία Κάκια μπορεί να ήταν δασκάλα στο επάγγελμα, αλλά «δεν δίδαξε ποτέ την παρηγορία» (ό.π.: 109).

Βάσει του κειμένου, οι δόσεις τρυφερότητας της κυρίας Κάκιας ήταν δοσμένες με το «σταγονόμετρο» και αυστηρά προκαθορισμένες· όπως μια συνταγή ζαχαροπλαστικής «που έπρεπε να εκτελεστεί κατά γράμμα». «Τα πράγματα ήταν σοβαρά»: η Ρίτα έπρεπε να είναι πάντα καθαρή, να τρώει όλο το φαί της, να κάνει τις δουλειές του σπιτιού, και, οπωσδήποτε να απέχει από φυσιολογικά πράγματα, όπως, λ.χ., φιλίες. Αν τολμούσε να φερθεί ανέμελα σαν παιδί της ηλικίας της, η Ρίτα θα έτρωγε ξύλο «με τη βρεγμένη σανίδα» (ό.π.: 15) —μιας και η κακιά Κάκια πίστευε πως «όπου δεν πίπτει λόγος, πίπτει ράβδος» (ό.π.: 97). Φυσικά, στη Ρίτα απαγορευόταν να κάνει και σχέσεις με άτομα του αντίθετου φύλου, περιορισμός που τέθηκε όταν της ήρθε η έμμηνος ρύση και, κατά τα λεγόμενα της μητέρας, ήταν της έτοιμη να «αρχίσει να γαμπρίζει» (ό.π.: 26)- παρότι, κατά τη γνώμη της, η κόρη της ήταν άσχημη.

Η Φρανέλη, γράφοντας την αυτοβιογραφία της, έρχεται αντιμέτωπη με τον κοινωνικό και τον προσωπικό βίο της (Spender, 1980: 115-122). Η διαρκής μητρική αποστέρηση που βίωνε η αφηγήτρια μέσα από την υπερ-παρουσία της μητέρας της γίνεται φανερό σε όλο το έργο, με χαρακτηριστικό το σημείο όπου η Ρίτα, συνομιλώντας με ένα αγόρι με το οποίο είχε συνάψει δεσμούς— κρυφά, φυσικά από την κυρία Κάκια— και ήταν υιοθετημένο, συλλογίζεται φωναχτά: «Είναι μεγάλη τύχη να μην ξέρεις τη μάνα σου. Υπάρχει πάντα η ελπίδα να την αγαπήσεις, άμα τη γνωρίσεις» (Φρανέλη, ό.π.: 58). Η αφηγήτρια, πράγματι, δεν ήξερε τη μάνα της, αφού η τελευταία δεν ήταν παρούσα με την ουσιαστική έννοια στη ζωή της κόρης της, παρά μόνο ως εξουσιαστική φιγούρα που έπαιρνε το ρόλο του κριτή και του τρομοκράτη. Τόσο από αντίδραση, όσο και ενεργοποιώντας μηχανισμούς άμυνας, διαβάζουμε πως η Ρίτα, παρότι αποζητούσε τη μητρική φιγούρα, αποδεχόταν σταδιακά πως η κυρία Κάκια δεν ήταν



μάνα της και ότι δε μπορούσε, ουσιαστικά, να υποστηρίξει αυτό το ρόλο. Απομακρυνόταν, κατ' επέκταση, ολοένα και περισσότερο από εκείνη και χαρακτηριστικά παρομοιάζει τη σχέση τους με «δυο ξεκομμένες κουκίδες στο χαρτί της ζωής», που «ο Θεός δεν μπήκε στον κόπο να τις ενώσει» (ό.π.:108). Έφθασε, μάλιστα, να αποκαλεί την κυρία Κάκια «μητέρα του αδελφού της», τον οποίο, δυστυχώς, έχασε «από αρρώστια χωρίς όνομα» (ό.π.: 9).

Η σκληρότητα της δεσποτικής κυρίας Κάκιας που «ήξερε να πληγώνει αναίμακτα και δε χρειαζόταν μαχαίρια» (ό.π.: 68) και η απέκδυση εκ μέρους της του ρόλου της μητέρας-τροφού γίνονται ακόμη πιο φανερά στο αναγνωστικό κοινό στο σημείο του έργου όπου η συγγραφέας αναφέρει πως, όταν ο αδελφός της έκανε εμετό ενώ η μάνα τους τον τάζε με το ζόρι, η τελευταία μάζεψε τον εμετό του σε ένα πιάτο και του τον ξανα-τάισε, υποστηρίζοντας πως «δε γεννήθηκε ακόμη αυτός που δε θα κάνει αυτό που λέω» (ό.π.: 22). Στο δε επεισόδιο όπου περιγράφεται ο θάνατος του αδελφού της Ρίτας και οι εξαιρετικά αμήχανες στιγμές που ακολούθησαν, γράφοντας η Φρανέλη:

«Μαθημένα χρόνια στη σιωπή, στις παράλληλες πορείες, στις αδιασταύρωτες ζωές, κλαίω μόνη μου μέχρι σπαραγμού. Αντιμετωπίζω τη μητέρα του Φάνη με σιωπή, όπως τόσα χρόνια μου έμαθε, όπως κι εκείνη αντιμετώπιζε το παιδί της. Δεν αντέχει να μείνει μόνη μαζί του, δεν ξέρει πώς να το πάρει αγκαλιά.» (ό.π.:106-107),

οι αναγνώστες παρωθούνται να βιώσουν ακόμη πιο έντονα τον απόμακρο χαρακτήρα της πιθανότατα, έτσι φτιαγμένης, κυρίας Κάκιας. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως ωθούνται και να προβληματιστούν ως προς το μήπως, τελικά, είναι ανθρώπινο να καταντά μια μητέρα ασφυκτική, παρούσα κι όμως απύσα, ως άνθρωπος που, υποταγμένος στα δικά του συμπλέγματα, άθελά του απογοητεύει κι άλλον άνθρωπο· κι ας είναι ίδιο του το παιδί (Van Mens-Verhulst, 1995).

Πιο πάνω αναφέρθηκε πως η συγγραφέας, που ως αφηγήτρια «μιλά» κατά βάση στο κείμενό της ως ενήλικη, αλλά συχνά επιστρέφει και στην παιδική της ηλικία για να συνομιλήσει με τους αναγνώστες της, αντιμετώπιζει την πραγματικότητα με σαρδόνια διάθεση. Η λανθάνουσα αυτή σάτιρα και το πάντρεμα της Ιστορίας της παραδοσιακής, αυστηρής ελληνικής οικογένειας του 1960 με την προσωπική ιστορία της Ρίτας με τρόπο απρόβλεπτο και πρωτότυπο, φαίνεται πως λειτουργούν ως αρωγοί των παιδιών στην εκ μέρους τους εξερεύνηση του πραγματικού, δείχνοντάς τους πως η αλήθεια δεν προκύπτει από αυτούσια τα γεγονότα, ούτε και ανήκει σε μια δεσπόζουσα οπτική· αντιθέτως, αναβλύζει από τη σύνθεση των διαφορετικών στάσεων και απόψεων που έχουν οι άνθρωποι γι' αυτά. Πιο ειδικά, τα λεγόμενα της κόρης της αφηγήτριας:

«Δεν πάω, μαμά! Θεε να με ξεφορτωθείς Θεε να με στείλεις κατασκήνωση για να με ξεφορτωθείς. Δεν μ' αγαπάς, μαμά, δεν μ' αγαπάς. Το λέει και η μαργαρίτα μου. Πάρε να μαδήσεις τη δική σου. Να δεις τι θα σου πει. Θα σου πει, μαμά, ότι κι εγώ δεν σ' αγαπώ» (Φρανέλη, ό.π.: 109),

μοιάζουν να καλούν το αναγνωστικό κοινό να αποδομήσει το στερεότυπο της ιδανικής μητρικής συμπεριφοράς· άλλωστε, αυτό καλείται –σχεδόν βίαια– να κάνει και η ίδια η συγγραφέας, που ως ενήλικη, πλέον, Ρίτα, συνειδητοποιεί ότι, παρ'όλα της τα παράπονα για τη μητέρα της, στάθηκε αδύνατον να αποφύγει να μιμηθεί τη συμπεριφορά της και παρομοιάζει τον ψυχισμό της με μια μαδημένη –από τη δική της κόρη– μαργαρίτα, της οποίας το τελευταίο πέταλο φέρνει άσχημο μήνυμα. Το γεγονός πως οι τραυματικές εμπειρίες που βίωσε η Ρίτα ως παιδί την ώθησαν να πιστεύει ότι έχει μεγαλώσει τη θυγατέρα



της όπως τη μεγάλωσε η μάνα της, ωθούν τη Φρανέλη στη διαπίστωση πως ίσως είναι φτιαγμένη από τα υλικά της κυρίας Κάκιας: «Ένα κιλό αλεύρι σκληρό. Λίγο λάδι. Ελάχιστη ζάχαρη. Πικραμύγδαλο όσο πάρει» – υλικά με τα οποία οι άνθρωποι πλάθονται σα κουλουράκια ζαχαροπλαστικής, «από αυτά που καίμε και κλαίμε» (ό.π.: 109). Διαπιστώνοντας η ενήλικη Ρίτα πως συνταγή για την τέλεια μάνα δεν υπάρχει και πως η μάνα-τροφός που (δια)πλάθει ανθρώπους παραμένει κι εκείνη άνθρωπος με δικαίωμα στο λάθος, φαίνεται πως δικαιολογεί την κακιά κυρία Κάκια, σε μια προσπάθεια να κατανοήσει και να δικαιολογήσει τον εαυτό της (Guerrero et al., 2009; Irigaray & Wenzel, 1981).

3.2. Ως δια μαγείας (Πατάκης, 2013)

Στο πολυφωνικό έργο της Παπαγιάννη εντοπίζεται επιστολικός και ημερολογιακός λόγος, που αντικατοπτρίζουν την περιοδικότητα και την αποσπασματικότητα της καθημερινότητας του εσωστρεφούς, συναισθηματικού υποκειμένου, της μικρής Εύας, που γράφει απευθυνόμενη κατά βάση προς τον εαυτό της για να τον γνωρίσει και να οδηγηθεί στη διανοητική και ψυχική συνειδητοποίηση (Brindle, 2013: 21-35; Ludington, 2002). Η Εύα, εν αντιθέσει με τη Ρίτα, απολαμβάνει την παρουσία και τη φροντίδα της μητέρα της, Μανταλένας, προσπαθώντας να διαχειριστεί τον φιλικό χωρισμό των γονιών της – γεγονός που φαίνεται ότι οι άνθρωποι γύρω της αντιμετωπίζουν με στενομυαλιά και προκατάληψη, παρότι η ιστορία εκτυλίσσεται στη σύγχρονη, μοντέρνα εποχή. Μέσα από τις ειλικρινείς και χιουμοριστικές ημερολογιακές της εγγραφές, αλλά και τις επιστολές που γράφει στον πατέρα της, η πλοκή παρουσιάζεται στον αναγνώστη αινιγματικά και αποσπασματικά – τόσο ώστε να προσδίδεται το απαραίτητο σασπένς στο έργο και να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον του κοινού για ανάγνωση του βιβλίου (Field, 1989: 21-34; Kallinis, 1997).

Η μικρή Εύα περιγράφεται χαρούμενη, αισιόδοξη, φιλική, ανοιχτή σε πρόσωπα και καταστάσεις, περιπετειώδης και με αγνές προθέσεις- «φτυστή η μάνα της» (Παπαγιάννη, 2013: 25), η οποία «είχε για τους πάντες ένα μεγάλο χαμόγελο και μια καλή κουβέντα» (ό.π.: 18). Η Εύα είχε εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της, μιας και η μητέρα της διαρκώς της υπενθύμιζε πως «ήταν το καλύτερο πράγμα που της είχε συμβεί» και ότι «έχει πολλά να μάθει από εκείνη» (ό.π.: 34), ενώ την ενθάρρυνε να κάνει φιλίες και να λαμβάνει μόνη της αποφάσεις- εν αντιθέσει με την απολυταρχική κυρία Κάκια του *Μαμά κι εγώ δε σ' αγαπώ*, που πιο πολύ «αγωνιούσε για το τι θα πει ο κόσμος» και, έτσι, δεν της επέτρεπε να ζει και να χαίρεται σα φυσιολογικό παιδί από το φόβο πως «θα τη ντροπιάσει» (Φρανέλη, ό.π.: 12-13). Ενώ στο βιβλίο της Φρανέλη υπονοείται η έκφανση της μητρικής σκέψης που σχετίζεται με την κοινωνική αποδοχή του παιδιού (Ruddick, 1980), σε αυτό της Παπαγιάννη, η μητέρα της αφηγήτριας φέρεται να αδιαφορεί για τη γνώμη των υπολοίπων, απολαμβάνοντας τον εαυτό της και προσπαθώντας να μεγαλώσει την κόρη της «ελεύθερη, χαρούμενη και ξέγνοιαστη πάνω από τις μικρές σκέψεις των ανθρώπων» (Παπαγιάννη, ό.π. 155).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ πως, παρότι αδιαμφισβήτητα η Εύα μεγάλωνε σε ένα πιο υγιές περιβάλλον από ότι η Ρίτα που ασφυκτιούσε και πιεζόταν από τη μητέρα της να λειτουργεί «χωρίς συναίσθημα», μιας και αυτά ήταν για τις «γυναϊκούλες, τις αμόρφωτες, τις αστοιχειώτες, τις ακαμάτρες και τις σκνές», αλλά και «να κρίνει, να συγκρίνει και να βγαίνει πάντα η πιο» (Φρανέλη, ό.π.: 49), η ελευθερία της Εύας φαίνεται πως την οδηγούσε σε εσφαλμένες αντιλήψεις και πολλές φορές δρούσε υπό σύγχυση. Πιθανότατα αυτόν το «διπλό δεσμό» και την επιπλέον εσωτερική σύγκρουση επιδιώκει να θίξει έμμεσα η συγγραφέας (Rastogi & Wampler, 1999), μέσα από επεισόδια του κειμένου όπου η μικρή πρωταγωνίστρια ερμήνευε λανθασμένα την ανέφελη ατμόσφαιρα που προσπαθούσε να



διατηρεί σπίτι τους η Μανταλένα και τις παροτρύνσεις της τελευταίας στην κόρη της να αποφασίζει μόνη της για τη ζωή της, με σκοπό να κτίσει μια δυναμική προσωπικότητα.

Ειδικότερα, διαβάζουμε πως η Εύα επηρεάζεται από τη δημοτικότητα της κουτσομπόλας, κακομαθημένης και ελαφρώς ξιπασμένης συμμαθήτριάς της, Λίνας: Ενθουσιασμένη που η όμορφη, νεοφερμένη στην τάξη της κοπέλα την πρόσεξε και, επομένως «όλα τα κορίτσια του σχολείου της τη ζήλεψαν» (ό.π.:61), η Εύα εμπλέκεται σε περιπέτειες που θα μπορούσαν να την καταστήσουν κατηγορούμενη για διάρρηξη και καταστροφή περιουσίας, με μοναδικό της σκοπό να κερδίσει την εύνοια της Λίνας – εν αντιθέσει με τη Ρίτα, της οποίας η μητέρα κρατούσε, κατά τη γνώμη της, προστατευμένη από «αχαϊρέυτα άτομα» (Φρανέλη, ό.π.: 22). Αντιπαραβάλλοντας τα δυο έργα, δεδομένου πως η νεανική αφέλεια της Εύας την ώθησε να εντυπωσιαστεί με ανούσια πράγματα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως μια ισορροπημένη γονεϊκή επιτήρηση είναι απαραίτητη. Λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη τις ιδεολογικές προθέσεις της Παπαγιάννη, υπογραμμίζεται πως οι αναγνώστες ωθούνται στη συνειδητοποίηση πως μέσα από τα λάθη μαθαίνει κανείς, αρκεί να έχει τη σωστή καθοδήγηση του γονέα.

Η μητέρα της Εύας περιγράφεται να τη σώζει τη κατάλληλη στιγμή: Την ώρα που η Εύα αντιλαμβάνεται το λάθος της, *ως δια μαγείας* εμφανίζεται η Μανταλένα, που «πάντα άκουγε τη σκέψη της» κόρης της⁶ και σαν «την πιο καλή μαμά του κόσμου» την έχωσε στην αγκαλιά της (ό.π.: 35), κάνοντάς τη να «αισθανθεί πιο δυνατή από ποτέ» (ό.π.:71). Παρατηρούμε πως στα δυο έργα αρθρώνεται μια διαφορετική πλοκή σχέσεων μεταξύ μητέρας και κόρης μέσω της αφήγησης: Στο βιβλίο της Φρανέλη, η πλοκή ενέχει την αποζήτηση της μητρικής αποδοχής και της απογοήτευσης, ενώ στο έργο της Παπαγιάννη η βαθιά σύνδεση της Εύας με τη μητέρα της, την οποία και θαύμαζε και θεωρούσε καταφύγιο, αντανακλά πιθανότατα την επιθυμία της συγγραφέως να αποτυπώσει την ανάγκη της μητρικής παρουσίας και τη σύγχυση ή και τις αμφιβολίες που κατακλύζουν τα νεαρά κορίτσια, όταν πρόκειται να αποκολληθούν από τη μητέρα τους (Bartholomew & Horowitz, 1991; Hirsch, 1981; Juhasz, 2000: 157–183; Luedemann, et al., 2006; Simões & Passos, 2019).

Στη Μανταλένα αποδίδονται καθ' όλη την έκταση του έργου γνωρίσματα που καταδεικνύουν την ιδιαιτερότητά της: Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως «από τότε που εμφανίστηκε, κέρδισε όλους τους γείτονες» (ό.π.:18) που παραδέχονταν και αποδέχονταν πως στο σπίτι της ήταν «όλα διαφορετικά. Δεν έμοιαζε με κανένα άλλο. Και τα δέντρα του ήταν διαφορετικά. Και τα ζώα του ήταν διαφορετικά» (Παπαγιάννη, ό.π. 89). Άλλωστε και η ίδια της η κόρη στο ημερολόγιό της έγραφε πως η μαμά της «δεν ήταν καθόλου κανονική» (ό.π.: 25). Η Μανταλένα αναπαριστά μια ιδεατή μητρική φιγούρα, χωρισμένη, με απλές επιθυμίες, καλούς τρόπους απέναντι σε ανθρώπους, ζώα και φυτά και που όριζε τη μοίρα της κοινωνικά και οικονομικά. Αντιθετικός χαρακτήρας της ήταν η «κουτσομπόλα» γειτόνισσα κυρία Φρόσω, που αποκαλούσε της μαμά της Εύας «περίεργη, καθόλου συνηθισμένη» και «σουρλουλού» (Παπαγιάννη, ό.π. 15). Οι κατηγορίες της κυρίας Φρόσως πως η Μανταλένα ήταν μάγισσα, οι απειλές της κάθε τόσο πως θα καλέσει το εκατό να τη φυλακίσει και οι προσβολές της αναφορικά με το γεγονός του διαζυγίου της, λειτουργούν με τρόπο που να βοηθούν τους αναγνώστες να παραδειγματιστούν από τη συγκροτημένη συμπεριφορά της Μανταλένας, που δεν έχανε την ψυχραιμία της και πάντα φερόταν τη Φρόσω ευγενικά. Υπόδειγμα συμπεριφοράς αποτελεί και η Εύα, που υπερασπιζόταν τη μαμά

⁶ Η γυναικεία διαίσθηση και διορατικότητα που χαρακτηρίζει τα γυναικεία πρόσωπα και αποτελεί δείγμα της συγγραφικής τεχνικής της Παπαγιάννη, μας ωθεί έτι περισσότερο να χαρακτηρίσουμε το εν λόγω έργο ως είδος γυναικείας λογοτεχνίας.



της όποτε την αποκαλούσαν «αλλοπαρμένη μάγισσα» (ό.π.: 70), «ανίκανη για την κηδεμονία ενός κοριτσιού» και υπεύθυνη για το ότι «ο πατέρας της τις εγκατέλειψε» (ό.π.: 160), καθώς αναγνώριζε τις προσπάθειες της μητέρας της για να νιώθει εκείνη με κάθε τρόπο ασφαλής και να θεωρεί το σπίτι της «αρχή και τέλος του κόσμου» (ό.π.: 161).

Σημαντικό να αναφερθεί είναι και το ότι σε πολλά σημεία του έργου, η μικρή πρωταγωνίστρια γράφει για τον πατέρα της στο ημερολόγιό της ή του στέλνει επιστολές, επισημαίνοντας την απουσία του και τον πόνο που της προκαλούσε. Με την υπομονετικότητα και την κατανόηση από μεριάς της, όμως, αλλά και την επιλογή της να αφήσει μέσα της χώρο για συγχώρεση και ευκαιρία για καθαρή σκέψη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι διαψεύδονται θεωρίες που, με αφετηρία εκείνη της προσκόλλησης, καταλήγουν στο ότι άτομα που τους λείπει η παρουσία ενός γονέα αναπτύσσουν αρνητική αυτοαντίληψη, με άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Bowlby, 1973: 204; Pirlot & Corcos, 2012; Teasdale et al., 1980; Warren et al., 1997). Τα παραπάνω υποστηρίζονται και από μια επιπλέον αφηγηματική αναπαράσταση της θυγατρότητας στο έργο: Τα flash-backs του κειμένου επιτρέπουν στους αναγνώστες να πληροφορηθούν τις εμπειρίες της Φρόσως ως κόρης, αλλά και ως εγγονής, που «θυμόταν τη μάνα και τη γιαγιά της, που τη λάτρευε, να πίνουν μαζί τον καφέ τους και να της βάζουν κι εκείνης λίγο στο πιατάκι», να οργανώνουν τη μέρα, τι φαγητό θα φτιάξουν, κλπ. (Παπαγιάννη, ό.π.: 202-3). Το γεγονός πως η Φρόσω ήταν νευρική, εχθρική και μισαλλόδοξη δε «δικαιολογείται» από τη στιγμή που τα παιδικά της χρόνια ήταν, βάσει του παντογνώστη αφηγητή, εξίσου ανέμελα και ζεστά, όπως της μικρής Εύας· δεν επαληθεύονται, επομένως, θεωρίες που υποστηρίζουν πως μια κόρη, κατά πάσα πιθανότητα, θα αναπαράξει όταν ενηλικιωθεί τη συμπεριφορά που δέχθηκε από τη μητέρα της ως νεαρή (Brown, 2007; Goldsmith, 2010; Jones, 2005).

Η κακή συμπεριφορά της Φρόσως γίνεται, ωστόσο, κατανοητή στο κείμενο από τον πόνο που ένιωθε ενώ βίωνε την απόρριψη του δικού της παιδιού· η πικρία της εξηγείται, καθώς οι αναγνώστες λαμβάνουν γνώση για τις μάταιες προσπάθειές της να διατηρήσει την μητρική της παντοδυναμία και να αναγεννηθεί στο πρόσωπο του παιδιού της, του οποίου η παρουσία θα ήταν η μοναδική χαρά στη γκρίζα ζωή της. Το δε γεγονός πως εδώ και χρόνια «δεν άφηνε τον άντρα της να την αγκαλιάζει» (Παπαγιάννη, ό.π.: 186) θα λέγαμε πως προϋδεάζει τα παιδιά αναφορικά με τη συνειδητή επιλογή ορισμένων γυναικών να απορρίψουν άλλες ιδιότητες και να αντιληφθούν το πολυδιάστατο του μητρικού προτύπου (Amber, 2007; Flax, 1993: 145-158; Hutchinson, 2002: 238-247; Keping, 2009).

4. Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να καταδειχθεί κατά το δυνατόν η πολυπρισματικότητα της σχέσης μητέρας – κόρης, μέσα από τη Λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Επιλέχθηκαν έργα γυναικών που μονοπωλούν συχνά το ενδιαφέρον θεωρητικών και κριτικών της Παιδικής Λογοτεχνίας· έργα που στις αφηγήσεις τους οι συγγραφείς επέλεξαν να δώσουν έμφαση στη «γυναικεία πλευρά» της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Οι λογοτέχνιδες πραγματεύτηκαν με διαφορετικό τρόπο την πολύπλοκη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε μητέρα και θυγατέρα μέσα από βιώματα, εμπειρίες και συναισθήματα που σχετίζονται με την παιδική και εφηβική ηλικία και τη μονογονεϊκή οικογένεια, τις εσωτερικές και τις κοινωνικές συγκρούσεις και τα στερεότυπα. Επιπλέον, οι πρωτοπρόσωπες αφηγήσεις των γυναικείων χαρακτήρων και η εξιστόρηση γεγονότων της ζωής τους από τον τρίτοπρόσωπο αφηγητή στα δυο αυτά έργα, κρίνουμε ότι εξυπηρετούν τις προθέσεις των συγγραφέων να προβληματίσουν τους αναγνώστες τους αναφορικά με τη θέση της γυναίκας και το πώς



επηρεάζουν οι συμπεριφορές και οι αποφάσεις της την εξελικτική ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον του παιδιού της. Το αναγνωστικό κοινό λαμβάνει γνώση για τις βιολογικές και κοινωνικές ευθύνες που έχουν αποδοθεί στις γυναίκες και έχει τη δυνατότητα να προβληματιστεί και να ωριμάσει, θωρώντας τον κόσμο των γυναικών και ως κάτι άλλο εκτός από ασφαλές καταφύγιο (Barlow, 2004; Daly & Reddy, 1991; Miller, 1979; Renza, 1977).

Όπως φάνηκε, στο βιβλίο της Φρανέλη η Ρίτα επιβεβαιώνει θεωρίες αναφορικά με τα δυσάρεστα συναισθήματα που κατακλύζουν το παιδί και το συνοδεύουν στην ενήλικη ζωή του όταν νιώσει πως δεν έχει την αποκλειστικότητα στην καρδιά της μητέρας του (Bretherton, 1992; Cassidy, 2016: 3–24; Hobson, 2010: 293–311). Και η προσκόλληση της Εύας στη μητέρα της, στο έργο της Παπαγιάννη, καθιστά ολοφάνερη την αμοιβαιότητα και αλληλεξάρτηση μεταξύ μάνας και κόρης και την ανάγκη της τελευταίας για οικογενειακή θαλπωρή. Ωστόσο, μέσα από την ανάγνωση και συγκριτική προσέγγιση των δυο έργων γίνεται κατανοητό πως η γονεϊκή ιδιότητα παρουσιάζεται ως επιλογή αγάπης και όχι ως καθήκον των γυναικών· μάλιστα, δηλώνεται ότι είναι εφικτό να συνυπάρχει με άλλες ιδιότητες και δραστηριότητες που συμπληρώνουν το άτομο στη δυναμική διαδικασία αναζήτησης της ταυτότητάς του. Καθώς η Εύα αντιλαμβάνεται πως η μαμά της ήταν «τόσο διαφορετική από όλες τις μαμάδες το κόσμου» (Παπαγιάννη, ό.π.: 82) και η Ρίτα συνειδητοποιεί πως μάνα δεν είναι μόνο μία, αλλά «μόνο καμία» (Φρανέλη, ό.π.:109), θα λέγαμε ότι επιβεβαιώνεται πως η Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, καθώς θίγει ζητήματα διαχρονικά, προωθεί την αποδόμηση αντιλήψεων σχετικών με τη γυναικεία χειραφέτηση, συναισθηματικότητα και σεξουαλικότητα και αναδεικνύει τον κονστρουκτιβιστικό χαρακτήρα της μητρότητας ως κοινωνικής ταυτότητας· ότι αποτελεί το μέσον που δύναται να ανατρέψει προκαταλήψεις, καθώς προσφέρει στους νεαρούς αναγνώστες μια πιθανή διέξοδο από οιδιπόδεις συγκρούσεις, προβάλλοντας το φύλο ως ανεξάρτητο από βιολογικές και οικονομικές συντεταγμένες και τη μητρότητα συμβατή με την προσωπική αυτονομία (Bettelheim, 1991: 199; Μακρυγιάννη, 2004: 11-73; Παπαταξιάρχης, 1992: 11-98; Scott, 2016). Εν κατακλείδι, η προσέγγιση της Λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους υπό το πρίσμα της γυναικείας κουλτούρας στοχεύει στην ανάδειξη των έμφυλων προτύπων που έχουν επιβληθεί από την κοινωνία, ούτως ώστε να μπορούν τα παιδιά, καθώς μεταπηδούν στην εφηβεία, να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους και ανεξάρτητα από το φύλο τους (Barney, 1993; Showalter, 1985).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amber, J. (2007). The Potential of Theory: Melanie Klein, Luce Irigaray, and the Mother-Daughter Relationship. *Hypatia*, 22(3), 175–193.
- Arbuthnot, M.H., & Sutherland, Z. (1972). *Children and books*. Glenview, Illinois: Scott-Foresman and Co.
- Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής* (Μτφ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Barlow, K. (2004). Critiquing the “Good Enough” Mother: A Perspective Based on the Murik of Papua New Guinea. *Ethos*, 32(4), 514–537. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/3651897>.
- Barney, R. A. (1993). Subjectivity, the Novel and the Bildung Blocks of Critical Theory. *Genre*, 26, 359 – 375.



- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. Doi: 10.1037/0022-3514.61.2.226.
- Belsey, C. (1985). Constructing the Subject: Deconstructing the Text. In J. Newton & D. Rosenfelt (Eds.), *Feminist Criticism and Social Change: Sex, Class and Race in Literature and Culture* (pp. 45-64). New York: Methuen.
- Bettelheim, B. (1991). *The uses of enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Penguin.
- Bretherton, I. (1992) The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759–74.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation, Anxiety and Anger, Vol.2*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Brindle, K. (2013). *Epistolary Encounters in Neo-Victorian Fiction. Diaries and Letters*. London: Palgrave Macmillan.
- Brown, L. (2007). Introducing “The Essence of Parenting”: A parenting program drawing on attachment theory. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 61-73.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child’s ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application* (3rd Ed.) (pp. 3–24). New York, NY: Guilford Press.
- Clanton, G., & Kosins, D. J. (1991). Developmental correlates of jealousy. In P. Salovey (Ed.), *The psychology of jealousy and envy* (pp. 132–145). New York, NY: Guilford.
- Cleary, R. (1999). Bowlby’s Theory of Attachment and Loss: A Feminist Reconsideration. *Feminism & Psychology*, 9(1): 32–42. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.979.4926&rep=rep1&type=pdf>.
- Cottingham, J. (1991). The Ethics of Self-Concern. *Ethics*, 101(4), 798–817. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/2381665>.
- Crittenden, P. M. (1985). Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 85–96.
- Crittenden, P. (1988). Relationships at risk. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 132–176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crittenden, P. M., & Ainsworth, M. D. S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 432-463). New York: Cambridge University Press.
- Daly, B., & Reddy, M. (Eds.). (1991). *Narrative Mothers. Theorizing Maternal Subjectivities*. Knoxville: University of Tennessee Press.
- Elbaz, R. (1987). *The changing nature of the self: A critical study of the Autobiographic Discourse*. Great Britain: University of Iowa Press.
- Field, T. (1989). *Form and Fiction in the Diary Novel*. UK: Macmillan Press.
- Flax, J. (1985). Mother-Daughter Relationships: Psychodynamics, Politics, and Philosophy. *The Scholar & Feminist XXX: Past Controversies, Present Challenges, Future Feminists*. Double Issue: 3.3 & 4.1. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://sfonline.barnard.edu/sfxxx/documents/flax.pdf>.



- Flax, J. (1993). Mothers and daughters revisited. In J. van Mens-Verhulst, K. Schreurs & L. Woertman (Eds.), *Daughtering and mothering: Female subjectivity revisited* (pp. 145-158). London: Routledge.
- Flynn, G. (2006). *Sharp Objects*. New York: Shaye Areheart.
- Gardner, P. (2010). *Hermeneutics, History and Memory*. London: Routledge.
- Glatzer, H. T. (1985). Early mother-child relationships: Notes on the preoedipal fantasy. *Dynamic Psychotherapy*, 3(1), 27-37.
- Goldsmith, D. F. (2010). The emotional dance of attachment. *Clinical Social Work*, 38, 4-7.
- Guerrero, L. K., Farinelli, L., & McEwan, B. (2009). Attachment and relational satisfaction: The mediating effect of emotional communication. *Communication Monographs*, 76(4), 487-514. Doi: 10.1080/03637750903300254.
- Hahn, L. E. (1995). *The Philosophy of Paul Ricoeur*. Chicago: Open Court.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualised as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 270-280.
- Hirsch, M. (1981). Mothers and Daughters. *Signs*, 7(1), 200-222.
- Hutcheon, L. (2006). Postmodernism. In S. Malpas & P. Wake (Eds.), *The Routledge Companion to Critical Theory* (pp. 120-130). London: Routledge.
- Hutchinson, M. K. (2002). The influence of sexual risk communication between parents and daughters on sexual risk behaviors. *Family Relations*, 51, 238-247.
- Irigaray, L., & Wenzel, H. V. (1981). And the One Doesn't Stir without the Other. *Signs*, 7(1), 60-67.
- Jones, S. M. (2005). Attachment Style Differences and Similarities in Evaluations of Affective Communication Skills and Person-centered Comforting Messages. *Western Journal of Communication*, 69(3), 233-249. Doi: 10.1080/10570310500202405.
- Juhasz, S. (2000). *Towards Recognition. Writing and the Daughter-Mother Relationship*, American Imago.
- Kallinis, G. (1997). Λεμονοδάσος: Diary Novel or Diary Fiction? *Journal of Modern Greek Studies*, 15, 55-64.
- Kaptein, M., & Wempe, J. F. (2011). Three General Theories of Ethics and the Integrative Role of Integrity Theory. *SSRN*. Doi: 10.2139/ssrn.1940393.
- Keping, G. U. (2009). The Female Sex: Irigaray's Critique of Freud and Plato. *Comparative Literature: East & West*, 11(1), 44-56. Doi: 10.1080/25723618.2009.12015365.
- Le Goff, J., & Nora, P. (1985). *Constructing the Past: Essays in Historical Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lejeune, P. (1990). *Le Pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Lenker, L. T. (2006). Pre- oedipal shaw: It's always the mother. *Shaw*, 26, 36-57.
- Luckens, R. (1990). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Glenview: Foresman/Little-Brown III.
- Ludington, T. (2002). Epistolary Histories: Letters, Fiction, Culture (review). *Biography*, 25, (4), 685-87. Doi: 10.1353/bio.2003.0012.
- Luedemann, M. B., Ehrenberg, M. F., & Hunter, M. A. (2006). Mothers' discussions with daughters following divorce: Young adults reflect on their adolescent experiences and current mother-daughter relations. *Journal of Divorce & Remarriage*, 46(1/2), 29-55.



- McCallum, R., & Stephens, J. (2010). Ideology and Children's Books. In S. Wolf, K. Coats, P. Enciso & C. Jenkins (Eds.), *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 359-371). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Mikulincer, M. (1998). Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1209–1224. Doi: 10.1037/0022-3514.74.5.1209.
- Miller, A. (1979). The drama of the gifted child and the psychoanalysts narcissistic disturbance. *International Journal of Psychoanalysis*, 60, 47-58.
- Miller, A. (1981). *The Drama of the gifted child* (Trans. R. Ward). USA: Basic Books. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://ameaningfullifebydesign.com/wp-content/uploads/2020/03/The-Drama-of-the-Gifted-Child.pdf>.
- Mitchell, J. (1986). The question of femininity and the theory of psychoanalysis. In G. Kohon (Ed.), *The British School of Psychoanalysis: The Independent Tradition* (pp. 381–398). New Haven, CT: Yale University Press.
- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.
- Nodelman P., & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paul, L. (1996). Feminist Criticism: From Sex-Role Stereotyping to Subjectivity. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 101-112). London & New York: Routledge.
- Pederson, D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Chesquire, K., & Acton, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Q-sort study. *Child Development*, 61, 1974-1983.
- Pierce, T., & Lydon, J. (2001). Global and specific relational models in the experience of social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 613-631.
- Pirlot, G., & Corcos, M. (2012). Understanding alexithymia within a psychoanalytical framework. *The International Journal of Psychoanalysis*, 93(6), 1403-1425.
- Popkin, J. D. (2005). *History, Historians, and Autobiography*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Prince, G. (1975). The Diary Novel: Notes for the definition of a Sub-Genre. *Neophilologus*, 39, 447-481.
- Rastogi, M., & Wampler, K. S. (1999). Adult Daughters' Perceptions of the Mother-Daughter Relationship: A Cross-Cultural Comparison. *Family Relations*, 48(3), 327–336.
- Renza, L. A. (1977). The Veto of the Imagination: A Theory of Autobiography. *New Literary History*, 9(1), 1–26. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/468434>.
- Retz, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 214-226. Doi: 10.1080/00131857.2013.838661.
- Ruddick, S. (1980). Maternal thinking. *Feminist Studies*, 6(2), 342–367.
- Shapiro, S. A. (1968). The Dark Continent of Literature: Autobiography. *Comparative Literature Studies*, 5(4), 421-454. Doi:10.2307/40467787.
- Showalter, E. (1985). Towards a Feminist Poetics. In E. Showalter (Ed.), *Essays on Women, Literature, Theory* (pp.137-139). New York: Pantheon Books.
- Simões, L., & Passos, M. (2019). Mother and Daughter Prisoners of Guilt: A Discussion of Freudian and Kleinian Theory. *Psychology*, 10, 701-709. Doi: 10.4236/psych.2019.105045.



- Scott, J. W. (2016). Fantasy Echo: History and the Construction of Identity. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 17(2), 6-17. Doi: 10.13060/12130028.2016.17.2.278.
- Smith, S., & Watson, J. (2001). *Reading Autobiography: A guide for interpreting Life Narratives*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Spender, S. (1980). Confessions and Autobiography. In J. Olney (Ed.), *Autobiography. Essays Theoretical and Critical* (pp. 115-122). Princeton: Princeton University Press.
- Stanton, D. C. (1986). Difference on Trial: A Critique of the Maternal Metaphor in Cixous, Irigaray, and Cristeva. In N. K. Miller (Ed.), *The Poetics of gender* (pp. 157-180). New York: Columbia University Press.
- Sturrock, J. (1993). *The language of autobiography: Studies in the first person singular*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tauber, A. I. (2012). Freud's social theory: Modernist and postmodernist revisions. *History of the Human Sciences*, 25(4), 43–72.
- Teasdale, J.D., Taylor, R., & Fogarty, S.J. (1980). Effects of induced elation depression on the accessibility of memories of happy and unhappy experiences. *Behaviour Research and Therapy*, 18, 339-346.
- Van Mens-Verhulst, J. (1995). Reinventing the mother-daughter relationship. *American Journal of Psychotherapy*, 49(4), 526-539.
- Warren, S.L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 637-644.
- Waters, H.S., & Waters, E. (2006) The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8(3), 185-197. Doi: 10.1080/14616730600856016.
- Weintraub, K. J. (1975). Autobiography and Historical Consciousness. *Critical Inquiry*, 1(4), 821-848.
- White, H. (2001). The Historical Text as Literary Artifact. In G. Roberts (Ed.), *The History and the Narrative Reader* (pp. 221-236). London and New York: Routledge.
- Whitford, M. (1991). Irigaray's Body Symbolic. *Hypatia*, 6(3), 97–110.
- Wood, N. (2006). Honoring Our Mothers: The Legacy and Life of Mitzi Myers. *Children's Literature*, 34(1), 218-221. Doi: 10.1353/chl.2006.0021.
- Woodward, K. (1997). Motherhood: Identities, meanings and myths. In K. Woodward (Ed.), *Identity and difference* (pp. 239-298). London: Sage.
- Woodward, K. (2003). Representations of motherhood. In S. Earle & G. Letherby (Eds.), *Gender, identity and reproduction: social perspectives* (pp. 18-32). New York: Palgrave Macmillan.
- Αβδελά, Έ. (2002). Οι Γυναίκες Κοινωνικό Ζήτημα. Στο: Χ. Χατζηιωσήφ (Επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα - Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940, μέρος 1^ο*. Τόμ. Β' (σσ. 337-360). Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Αβδελά, Έ. (2006). *Δια Λόγους Τιμής- Βία Συναισθήματα και Αξίες στη Μετεμφυλιακή Ελλάδα*. Αθήνα, Νεφέλη.
- Αγγελάκη, Ρ. (2018). *Διδακτική της ιστορίας. Το Βυζάντιο στη λογοτεχνία για παιδιά, από το 1955 μέχρι σήμερα: Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδης.
- Αγγελάκη, Ρ. (2021). Οι αφανείς ήρωες-παιδιά στο ιστορικό μυθιστόρημα. Στο Μ. Κανατσούλη, Ρ. – Τ. Αγγελάκη & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Αφηγήσεις και αφηγήσεις για την παιδική ηλικία. Πρακτικά του Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα*



- «Επιστήμες της Αγωγής» του ίδιου Τμήματος (σσ. 19- 29). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1994). Αυτοβιογραφικός λόγος: ιστορικοί και μυθιστορηματικοί βίοι στο μυθιστόρημα εφηβείας. *Εντευκτήριο, Αφιέρωμα στον αυτοβιογραφικό λόγο, 28-29, 74-88*.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2000). *Η γραφή και η βάσανος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004). Εισαγωγή. Το σώμα στην ύστερη νεωτερικότητα. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 11-73). Αθήνα: Νήσος.
- Μπακαλάκη, Α., & Ελεγμίτου, Ε. (1987). *Η Εκπαίδευση «εις τα του Οίκου» και τα Γυναικεία Καθήκοντα - Από την Ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Νατσίου, Α. (2015). Λογοτεχνικοί Χαρακτήρες, Ιδεολογία και Στερεότυπα: Γέννηση και Χρήσεις. Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες - Για την Ανάγνωση της Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2006). *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαστεφανάκη, Λ. (2009). *Εργασία, Τεχνολογία και Φύλο στην Ελληνική Βιομηχανία. Η Κλωστοϋφαντουργία του Πειραιά, 1870-1940*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1992). Εισαγωγή. Από τη Σκοπιά του Φύλου. Ανθρωπολογικές Θεωρήσεις της Σύγχρονης Ελλάδας. Στο Ε. Παπαταξιάρχης & Θ. Παραδέλλης (Επιμ.), *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα. Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις* (σσ. 11-98). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πασχαλίδης, Γ. (1993). *Η ποιητική της αυτοβιογραφίας*. Αθήνα: Σμίλη.
- Σαμουήλ, Α. (1998). *Ο Βυθός του Καθρέφτη: Ο Andre Gide και η ημερολογιακή μυθοπλασία στην Ελλάδα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σαχίνης, Α. (1969). *Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Γαλαξίας.
- Σπανάκη, Μ. (2004). *Το Βυζάντιο και η Μακεδονία στο έργο της Π. Σ. Δέλτα*. Αθήνα: Ερμής.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών-Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.



Η παραγωγή λόγου με την αξιοποίηση της δημιουργικής και της συνεργατικής γραφής

Δρ. Μαρία Κούντη

Φιλολόγος-Θεολόγος

Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

kounti.m@gmail.com

Εμμανουήλ Κοσμίδης

Καθηγητής Πληροφορικής

Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

mkosmidis@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία εκπαιδευτική πρόταση, που αφορά στην παραγωγή λόγου, πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με χρήση εργαλείων Web 2.0. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής διδασκαλίας με την εμπλοκή των γνωστικών αντικειμένων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Πληροφορικής σχεδιάστηκε η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και η συνεργατική ανάπτυξη ενός αφηγηματικού κειμένου, μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Google Docs. Επιχειρήθηκε η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, που συνδεδεμένο με την σύγχρονη πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του μαθητή/τριας για άμεση και ενεργητική εμπλοκή στις συγγραφικές διαδικασίες.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου, συνεργατική γραφή, Google Docs, Web 2.0.

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου, βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής πράξης, μπορεί να θεωρηθεί μια ομολογουμένως δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, γιατί ο μαθητής/τρια καλείται όχι απλώς να αποτυπώσει εγγράφως συγκεκριμένες ιδέες αλλά να επιλύσει ένα πρόβλημα και να παράγει λόγο με συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο και σε ορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Σπαντιδάκης, 2010). Η παραγωγή λόγου είναι μια σαφώς στοχευμένη διαδικασία με προσδιορισμένο στόχο και προκαθορισμένα σχέδια επίτευξης του στόχου αυτού (Scardamalia & Bereiter, 1987), αποτελεί, επομένως, μια σύνθετη και δυναμική γνωστική διαδικασία η οποία προϋποθέτει τη συνύπαρξη και το συνδυασμό ποικίλων διαφορετικών δεξιοτήτων, οπτικοκινητικών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωστικών, αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Flower, 1996). Αυτές οι μεταγνωστικές ικανότητες επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να λειτουργήσουν ως ενεργοί συγγραφείς και να αναλύσουν και να τροποποιήσουν και την ίδια τη διαδικασία της γραφής τους (Alamargot & Fayol, 2009) καθώς η έμφαση της μαθησιακής πράξης δεν προσδιορίζεται και δεν περιορίζεται μόνο στο τελικό γραπτό προϊόν, αλλά επεκτείνεται και στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες αυτό παράγεται, στη «διαδικαστική προσέγγιση» της γραφής, (Graves, 1983· Σπαντιδάκης, 2010).



Σ' αυτό το πλαίσιο και με άξονα τα παραπάνω, με ζητούμενο την κριτική σκέψη (Bruner, 1997) και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Wineburg & Grossman, 2000), δομήθηκε μια διδακτική πρόταση βασισμένη στις αρχές της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002; Jacobs, 1989), του κριτικού γραμματισμού (Κωστούλη, 2005; Moon, 2008) και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2009). Με επίκεντρο την παραγωγή λόγου και με μέσο τη δημιουργική και τη συνεργατική γραφή οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να παράξουν γραπτό λόγο και γνωρίσουν τον «άλλον» και να συνεργαστούν με όχημα και μέσο τις νέες τεχνολογίες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Αρωγός στο εγχείρημα αλλά και μέσο μετασχηματισμού της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στη διαδικασία της παραγωγής λόγου η δημιουργική και συνεργατική γραφή. Η δημιουργική γραφή ως όρος (Σουλιώτης, 2010; Γρόσδος, 2014; Νικολαΐδου, 2014; Wang, 2019), εμπεριέχει τόσο τη δημιουργικότητα όσο και τη γραφή και εξαρχής προσδιορίζει με σαφήνεια την ταυτότητά του και δηλώνει τα συστατικά του (δημιουργικότητα και γραφή) που αποτελούν ή θα έπρεπε να αποτελούν τα βασικά γνωρίσματα της σχολικής ζωής. Αυτά τα γενεσιουργά συστατικά της είναι που καθιστούν τη δημιουργική γραφή «δυναμικό και πολύτιμο εργαλείο» (Νικολαΐδου, 2016: 14) της εκπαιδευτικής πράξης.

Η δημιουργική γραφή, στην παρούσα πρόταση, επιλέχθηκε ως μέσο μετασχηματισμού της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Η δημιουργική γραφή προκρίθηκε ως τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα επιχειρήσουν, θα ενθαρρυνθούν, να συνθέσουν οι ίδιοι τα δικά τους κείμενα και να μάθουν βιωματικά ότι η γραφή απαιτεί δουλειά (Νικολαΐδου, 2014). Θα αποκτήσουν το έναυσμα να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, να αποτυπώσουν με τη γραφή το δικό τους κόσμο και να πειραματιστούν χωρίς το φόβο του σωστού και του λάθους (Morley, 2007). Θα εκπαιδευτούν έτσι εναλλάξ ή παράλληλα σε δυο ρόλους, αυτόν του συγγραφέα και αυτόν του αναγνώστη (Νικολαΐδου, 2014; Cowan, 2020). Θα μοιραστούν τα κείμενά τους με τους συμμαθητές τους και έτσι θα επικοινωνήσουν, θα ενταχθούν ουσιαστικά σε μια ομάδα, θα αξιολογήσουν και θα αξιολογηθούν, και θα διαμορφώσουν με τον τρόπο αυτό συλλογικά αισθητικά κριτήρια (Σουλιώτης, 2012). Θα αποβάλουν την ευρέως διαδεδομένη ανάμεσα στους μαθητές/τριες πεποίθηση ότι η Γλώσσα και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μάθημα βαρετό και ανούσιο. Γράφοντας θα εμπλακούν σε ένα «παιχνίδι». «Ο άνθρωπος παίζει μόνο όταν είναι άνθρωπος με όλη τη σημασία της λέξης, και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνον όταν παίζει» (Schiller, 1990: 122). Με οδηγό την αδιαμφισβήτητη αξία του παιχνιδιού, που η παραπάνω φράση με ευκρίνεια αισθητοποιεί, αξιοποιήθηκε πρωτίστως η παιγνιώδης διάσταση της δημιουργικής γραφής που «ως παίγνιο αντιτάσσει τις παγιωμένες ισορροπίες και δίνει στα παιδιά την όρεξη να γράψουν» (Νικολαΐδου, 2016: 15). Δομήθηκε μια διδακτική πρόταση που στοχεύει στην εξάλειψη, πιο ρεαλιστικά, στον περιορισμό, των αναστολών των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Η συνεργατική γραφή, η αποκαλούμενη collaborative writing, βασικός πυλώνας της συνεργατικής μάθησης (Johnson et al., 2013), αποτελεί «μια επαναλαμβανόμενη κοινωνική διαδικασία, κατά την οποία μια ομάδα ατόμων επικεντρωμένων σε έναν κοινό στόχο, διαπραγματεύεται, επικοινωνεί και συνεργάζεται για τη δημιουργία ενός κοινού εγγράφου» (Lowry et al., 2004: 72). Απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη της συνεργατικής μάθησης είναι οι κοινοί μαθησιακοί στόχοι, η συνεχής αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση, οι κοινωνικές-συνεργατικές δεξιότητες και η ατομική ευθύνη για το κοινό έργο. Με τη



συνεργατική γραφή οι μαθητές/ τριες συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους σε μια ατμόσφαιρα ανοιχτή και σε ένα κλίμα που, συμβατό με τις κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις για τη μάθηση, ευνοεί και προωθεί το πνεύμα της συνεργασίας, τη διάδραση, την αλληλεπίδραση και την ενεργή συμμετοχή (Καρασαββίδης & Θεοδοσίου, 2010; Chatterjee & Correia, 2020).

Η μάθηση μετατρέπεται, έτσι, σε διαδικασία με την οποία η γνώση κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές/ τριες (Hyde, 2020). Η συνεργατική γραφή, ως διαδικασία δυναμική και αμφίδρομη, ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/ τριών και προάγει τη δημιουργικότητα, βελτιώνει την επικοινωνία και συνδέει το σχολείο με την κοινωνία ασκώντας τους μαθητές/ τριες στις απαιτούμενες κατά τον 21^ο αιώνα δεξιότητες (Νικολαΐδου, 2009; Schleicher, 2015). Παράλληλα, καθώς συνδυάζει τις γνωστικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις της γραφής με τις κοινωνικές απαιτήσεις της συνεργασίας (Southavilay et al., 2010; Talib & Cheung, 2017), προϋποθέτει κι, έτσι, εκ των πραγμάτων, ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι ομαδικά, αναπτύσσουν την ικανότητα να συνεργάζονται, να ακούν, να κατανοούν, να συνδιαλέγονται, να διαχειρίζονται διαφωνίες, να επιλύουν πιθανά προβλήματα, να ασκούν αλλά και να δέχονται εποικοδομητική κριτική (Pham & Nguyen, 2020). Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργούνται αξίες και δεξιότητες συνεργασίας και διαλλακτικότητας και η μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτών με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, με δημοκρατικό ήθος αλλά και με κριτική σκέψη και γνωστική αυτονομία (Ματσαγγούρας, 2000). Για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποιήθηκε η τεχνολογία και τα εργαλεία της και επιλέχθηκε η υποστηριζόμενη από υπολογιστή συνεργατική γραφή (Computer Supported Collaborative Writing, CSCW).

Στον ραγδαία μεταβαλλόμενο, σήμερα, κόσμο κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η τεχνολογία. Έτσι, η σύγχρονη εκπαιδευτική θεώρηση τοποθετεί στο κέντρο της διδακτικής πράξης το ρόλο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Νόβα, 2010; Dias et al., 2017). Οι Νέες Τεχνολογίες γίνονται μέσο και εργαλείο που διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα μάθησης, που συνδράμουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μεταλλάσσουν, ή καλύτερα, εμπλουτίζουν, τους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή (Nielsen, 2021). Με κυρίαρχες τις έννοιες της δράσης, της διάδρασης, της έρευνας και της συμμετοχής (Κυνηγός, 1995), η γνώση δεν παραδίδεται πλέον από τον διδάσκοντα αλλά ανακαλύπτεται και δομείται από τον ίδιο το μαθητή/τρια με τη συνεχή και ενεργή του συμμετοχή (Κυνηγός & Ξένου 2000; Liu et al., 2016). Μαθητής και δάσκαλος συνεργάζονται και διαλέγονται σε ένα περιβάλλον, όπου ο μαθητής έχει το ρόλο του ερευνητή και ο εκπαιδευτικός το ρόλο βοηθού και καθοδηγητή (Κοσσυβάκη, 2003). Πιο συγκεκριμένα και ειδικότερα, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι ΤΠΕ μπορούν να διαμορφώσουν νέα γνωσιακά και οργανωτικά πλαίσια, τα οποία διευκολύνουν την όλη διαδικασία (Κουτσογιάννης, 1998; Williams & Beam, 2019).

Οι υπολογιστές, ως εργαλεία διαδικαστικών διευκολύνσεων, συνδράμουν ουσιαστικά και επιτρέπουν στους μαθητές/ τριες να δομήσουν στρατηγικές παραγωγής, οργάνωσης, και επανεξέτασης των κειμένων τους (Bahr, Nelson, & Van Meter, 1996) αλλά και να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και εν τέλει να βελτιώσουν τη γραπτή διαδικασία (Pea, 1993) και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας (Σπαντιδάκης, 1998).

3. Εμπειρικό μέρος/η εκπαιδευτική πρόταση



Η συγκεκριμένη πρόταση δομήθηκε με βασικό σκοπό την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών (συμβατότητα με ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ) και το μετασχηματισμό της στάσης τους απέναντι στην παραγωγή του λόγου. Οι συμμετέχοντες ήταν 26 μαθητές/τριες της Α' Λυκείου σχολείου του αστικού ιστού.

3.1. Επιμέρους γνωστικοί στόχοι

Οι επιμέρους γνωστικοί στόχοι είναι:

- η παραγωγή κειμένου με συνοχή και συνεκτικότητα,
- η κατανόηση των δομικών και υφολογικών χαρακτηριστικών ενός αφηγηματικού κειμένου,
- η παραγωγή κειμένου με το οποίο οι μαθητές/τριες θα αξιολογούν αναστοχαστικά την εξέλιξή τους στην κατάκτηση και αφομοίωση πρακτικών γλωσσικής επικοινωνίας (συμβατότητα με ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ),
- η ανάπτυξη της διαδικαστικής γνώσης, η χρήση και καλλιέργεια γνωστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου,
- η ανάπτυξη της μεταγνώσης σχετικά με τη συγγραφική διαδικασία, να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες μεταγνωστικές δεξιότητες παρακολούθησης ελέγχου και αξιολόγησης του συγγραφικού έργου (καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορύθμισης και αυτοελέγχου).

3.2. Επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι

Οι επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι είναι:

- η ενθάρρυνση για διερευνητική μάθηση,
- η ενεργή και άμεση εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία,
- η καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικού γραμματισμού,
- ο μετασχηματισμός της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή λόγου.

4. Τα Εργαλεία

Όσον αφορά τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωση του τελικού κειμένου, αξιοποιήθηκαν τα Google Docs. Στην επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου οδήγησε η ύπαρξη ερευνών που καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες τα χαρακτηρίζουν φιλικά προς το χρήστη, εύκολα στη χρήση και αποτελεσματικά όσον αφορά τη διαχείριση της γνώσης αλλά και τη συνεργασία (Woodrich & Fan, 2017). Ανάλογες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα Google Docs ωθούν σε μεγαλύτερη συμμετοχή, αλλά και παρέχουν στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία των εργασιών και την πρόοδο των μαθητών/τριών ευκολότερα (Kessler et al., 2012). Τα Google Docs συμβάλλουν στη μάθηση (Zhou et al., 2012) και δημιουργούν ένα περιβάλλον που ευνοεί την ουσιαστική μεταξύ των μαθητών/τριών συνεργασία και την επακόλουθη καλλιέργεια των σχετικών γραμματισμών (Woodrich & Fan, 2017).

Με τα Google Docs οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν, ή καλύτερα να συνδημιουργήσουν, σε πραγματικό χρόνο αρχεία εγγράφων. Με τον τρόπο αυτό παράγεται ένα έγγραφο, μια ιστορία εν προκειμένω, με πολλούς ταυτόχρονα μαθητές/τριες στους ρόλους του συνδημιουργού και του συγγραφέα. Το συγκεκριμένο τεχνολογικό εργαλείο λειτούργησε ως «πίνακας» πάνω στον οποίο οι εμπλεκόμενοι μαθητές/τριες έγραψαν, έσβησαν και ξαναέγραψαν, συνεργάστηκαν ως συντάκτες, αναγνώστες, σχολιαστές,



συμμέτοχοι και συμπαραγωγοί (αναθεώρηση, ιστορικό αλλαγών, καθορισμός επιπέδων πρόσβασης). Τα Google Docs και η χρήση τους ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες να αναζητήσουν, να στοχαστούν, να συζητήσουν τις απόψεις τους και να μοιραστούν τις ιδέες τους με τους συμμαθητές τους. Τα Google Docs, ως συνεργατικό περιβάλλον, που επιτρέπει τη δημιουργία κειμένων σε πραγματικό χρόνο από πολλούς παράλληλα και ταυτόχρονα συγγραφείς, προσέφεραν πολλαπλές δυνατότητες οικοδόμησης της γνώσης μέσα από τη διάδραση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση που απαιτεί η συνεργατική γραφή (Liu et al., 2016).

5. Σχεδιασμός - Υλοποίηση της διαθεματικής πρότασης

• 1η φάση: Επιλογή/προσέγγιση του θέματος

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκίνησε με μια αρχική συζήτηση σχετικά με την έννοια της «συνεργατικής γραφής», για να ακολουθήσει η επεξήγηση της έννοιας, ο σχηματισμός των ομάδων, η επίδειξη και εξοικείωση με τα επιλεγόμενα τεχνολογικά εργαλεία και η επιλογή του θέματος. Ακολούθως συζητήθηκε το τελικό ζητούμενο και ορίστηκε ο σκοπός της δράσης.

Το θέμα: Καθημερινές ιστορίες. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συνθέσουν συνεργατικά μια συλλογή από ιστορίες οικογενειών μεταναστών, που συγκατοικούν σε μια πολυκατοικία αστικού ιστού. Οι ιστορίες αναπτύσσονται μέσα από τις συνομιλίες τριών γυναικών που συναντιούνται στους διαδρόμους ή τα κεφαλόσκαλα της πολυκατοικίας και με αφορμή τις ελλείψεις υλικών που προσπαθούν να καλύψουν από τους γείτονες κατά την προετοιμασία του φαγητού, συζητούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δομήσουν αυτούς τους διαλόγους, να παρουσιάσουν μέσα από το διάλογο τους χαρακτήρες της ιστορίας τους και σε ένα δεύτερο στάδιο να μεταβούν στην αφήγηση και να διηγηθούν το παρελθόν των οικογενειών αυτών και τον τρόπο με τον οποίο βρέθηκαν στη χώρα μας.

Η επιλογή του θέματος

Για την επιλογή του θέματος βασικό κριτήριο αποτέλεσε η διαπολιτισμικότητα. Οι σύγχρονες πληθυσμιακές μετακινήσεις οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό των κοινωνιών, στη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες και συγκροτούν κοινωνίες πολυπολιτισμικές. Η ετερογένεια των σημερινών κοινωνιών φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα αξιών και αρχών που διέπουν τη συνύπαρξη και την αρμονική συμβίωση των ανθρώπων σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ποικιλία, ετερότητα και ανομοιογένεια. Η νέα πλέον πραγματικότητα απαιτεί τη διαπολιτισμικότητα (Banks, 1991; Μάρκου, 1998), τη θεμελίωση και το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα, την αναγνώριση του ρόλου που ο άλλος διαδραματίζει, το σεβασμό των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων όλων (Eco, 1997). «Η παγκόσμια ανεκτικότητα και ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι ο μεγάλος μας στόχος» (Pillay, 2009) γράφει η N. Pillay, Ύπατη αρμοστής των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αλλά παράλληλα, ταυτόχρονα και πέρα από όλα αυτά, που όπως καταδεικνύει η σύγχρονη πραγματικότητα δεν επαρκούν, αυτό που πλέον απαιτείται είναι η ενσυναίσθηση (empathy, Krznaric, 2015), η ικανότητα να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου (Γκόβαρης, 2001), να μην περιοριζόμαστε στον οίκτο αλλά να κατανοούμε λογικά και συναισθηματικά (Rorty, 1998; Rorty, 2001) να μην αρκούμαστε στην ανοχή αλλά να υπερβαίνουμε την ανοχή «'να μή μόνον μάθωμεν ἀλλήλων ἀντέχεσθαι... ἀλλὰ καί ὑπὲρ ἑαυτοῦς ἀλλήλων κήδεσθαι» (Μάξιμος Ομολογητής, Πρὸς Θαλάσσιον, PG 90,725C). Όλα αυτά γεννούν την ανάγκη κατανόησης του άλλου, την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της



έννοιας του άλλου, του ξένου, αλλά και της σχέσης μας με τον άλλον και τον ξένο, εξάλλου η κατανόηση του άλλου, του ξένου, οδηγεί στην κατανόηση του εαυτού, ξένος και εαυτός δεν αποτελούν δύο απόλυτα διακριτές έννοιες αλλά νοήματα εναλλασσόμενα (Kristeva, 2004). Ο ξένος ορίζεται ως μέρος μιας αρχέγονης ενότητας στην οποία συνυπάρχει μαζί με τον «εαυτό» (Dilthey, 2010).

• **2η φάση: εξ αντικείμενου ενασχόληση με το θέμα**

Κατά το στάδιο δημιουργίας του κειμένου επιχειρήθηκε η διαμόρφωση ενός πρώτου κειμένου, η πρώτη εκδοχή σύνταξης (drafting), η επανεξέτασή του (reviewing), η οποία περιλαμβάνει την αξιολόγηση (peer-evaluation) του κειμένου με τη μορφή παρατηρήσεων από άλλους συμμετέχοντες και την αναθεώρηση (revision) του κειμένου με διορθώσεις, προσθήκες, αναδομήσεις και αλλαγές (για τα στάδια ή φάσεις της συνεργατικής γραφής βλ. Flower & Hayes, 1981; Neuwirth et al., 2001; Lowry et al., 2004). Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τελική δημοσίευση του κειμένου (οργανώθηκε μια κυψέλη στην πλατφόρμα eme), τη συνολική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και μια συζήτηση (ανατροφοδότηση) κατά την οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι διατύπωσαν τα συμπεράσματά τους, εξέφρασαν σκέψεις και προβληματισμούς, συζήτησαν την πορεία της συγγραφής και αναφέρθηκαν στα προβλήματα και τις δυσκολίες της.

6. Συμπεράσματα

Με την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν τις λειτουργίες και τις αξίες της γραφής, δοκίμασαν να διασαφηνίσουν τις σκέψεις τους, προώθησαν τη φαντασία τους, αναζήτησαν την ταυτότητά τους και, εν τέλει, διασκέδασαν. Με τη συνεργατική γραφή η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίστηκε ως διαδικασία κατ' εξοχήν κοινωνική και αλληλεπιδραστική, καθώς μαθητές/τριες συνεργάστηκαν, αλληλοεπέδρασαν, υποστηρίχθηκαν και καθοδηγήθηκαν όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους συμμαθητές τους. Με την εκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα αξιοποιήθηκε ο στοχασμός και ο αναστοχασμός που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη μάθηση που μπορεί να μετασχηματίσει και να ανατρέψει προηγούμενες νοηματικές και νοητικές συνήθειες που, συχνά στερεοτυπικές, λειτουργούν ως εμπόδια στην προσέγγιση του «άλλου».

Με τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν με βιωματικό τρόπο πως βιώνουν τα καθημερινά προβλήματα οι άνθρωποι σε όποια εθνότητα κι αν ανήκουν, κι έτσι καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση και κατάφεραν να προσεγγίσουν την ανθρώπινη πλευρά των μεταναστών, ανιχνεύοντας το ψυχολογικό τους προφίλ. Τα παραπάνω συνέδραμαν, ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τις αρχές και τις αξίες που διέπουν την ανθρώπινη φύση και εν τέλει να εμβαθύνουν στην ανθρώπινη φύση και να αλλάξουν τη στάση τους προς τον «άλλον». Οι μαθητές/τριες προχώρησαν στην ανθρωπογνωσία που εστιάζει στα κοινά και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, κατανόησαν και προσέγγισαν έτσι τον «άλλο» «η αφήγηση ιστοριών, η κατασκευή του λογοτεχνικού ήρωα, η σύνθεση της πλοκής βάζει τον μικρό συγγραφέα στη θέση του άλλου, του ξένου, του διαφορετικού».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Almargot, D., & Fayol, M. (2009). Modeling the development of written composition. In R. Beard, D., Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp. 23-47). London, UK: Sage.



- Bahr, C.M., Nelson, N.W., & Van Meter, A.M. (1996). The effects of text-based and graphics-based software tools on planning and organizing of stories. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 355-370. Doi: 10.1177/002221949602900404.
- Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Educational Horizons*, 69 (3) 135-140.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Chatterjee, R., & Correia, A.P. (2020). Online Students' Attitudes Toward Collaborative Learning and Sense of Community. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 53-68.
- Cowan, A. (2020). 'No additional information required': Creative writing as research writing. *TEXT: Journal of Writing and Writing Courses*, 24(1), 1-19.
- Dias, L., & Victor, A. (2017). Teaching and learning with mobile devices in the 21st century digital world: Benefits and challenges. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(5), 339-344.
- Dilthey, W. (2010). *Understanding the Human World*. New Jersey: Princeton University Press.
- Eco, U. (1997). *Πέντε ηθικά κείμενα*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). Acognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L. (1996). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hyde, B. (2020). Constructivist and Constructionist Epistemologies in a Globalised World: Clarifying the Constructs. In J. Zajda (Eds.), *Globalisation, Ideology and Education Reforms* (pp. 125-138). Dordrecht: Springer International Publishing.
- Jacobs, H., (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- Kristeva, J. (2004). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*. Αθήνα: Scripta.
- Krznaric, R. (2015). *Empathy: Why It Matters, and How to Get It*. London: Penguin Random House.
- Liu, S. H. J., & Lan, Y. J. (2016). Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 171-186. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.171>.
- Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London and New York: Routledge.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London and New York: Routledge.



- Morley, D. (2007). *The Introduction to Creative Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nielsen, K. (2021). Peer and self-assessment practices for writing across the curriculum: learner-differentiated effects on writing achievement. *Educational Review*, 73(6), 753-774.
- Neuwirth, C. M., Kaufer, D. S., Chandhok, R., & Morris, J. H. (1990). *Issues in the design of computer-support for coauthoring and commenting*. Paper presented at the Third Conference on Computer-Supported Cooperative Work (CSCW '90). Los Angeles.
- Pham, V. P. Ho., & Nguyen, N. H. (2020). Blogging for collaborative learning in the writing classroom. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL)*, 10(3), 1–11.
- Pea, R.D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). NY: Cambridge University Press.
- Pillay, N. (2009). *Σεβασμός της Διαφορετικότητας, ο Μεγάλος Στόχος. Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2019, από: http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26208:-q-q-&catid=18:-op-eds&Itemid=3.
- Rorty, R. (1998). Human Rights, Rationality, and Sentimentality. In R. Rorty (Ed.), *Truth and Progress* (pp. 167-185). Philosophical Papers, vol. 3. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rotry, R. (2001). Redemption from Egotism, James and Proust as spiritual exercises. *Telos*, 3(3), 243-263.
- Southavilay, V., Yacef, K., & Calvo, R. A. (2010). *Analysis of Collaborative Writing Processes Using Hidden Markov Models and Semantic Heuristics*. Paper presented at the Proceedings of the third International Workshop on Semantic Aspect of Data Mining. Sydney, Australia.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied, Reading, Writing, and Language Learning* (pp. 142-175). Psycholinguistics, vol. 2. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schiller, F. (1990). *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου* (Μετάφραση-Εισαγωγή-Σχολιασμός Κ. Λεονταρίτου). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Talib, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46(2), 43–57.
- Wang, L. (2019). Rethinking the Significance of Creative Writing: A Neglected Art Form behind the Language Learning Curriculum. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 6(1), 110-122. Retrieved from: <https://doi.org/10.17863/CAM.46573>.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. New York: Teachers College Press.
- Williams, C., & Beam, S. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*, 128, 227–242.



- Woodrich, M., & Fan, Y. (2017). Google Docs as a tool for collaborative writing in the middle school classroom. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 391-410.
- Zhou, W., Simpson, E., & Domizi, D.P. (2012). Google Docs in an out-of-class collaborative writing activity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 359-375.
- Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή. Από το παιδί-γραμματέα στο παιδί-δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρασαββίδης, Η., & Θεοδοσίου, Σ. (2010). Η εφαρμογή των τεχνολογιών web.2 στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση σχεδιασμού μιας δραστηριότητας Wiki. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (τόμ. ΙΙ, σσ. 329-336). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α' Γυμνασίου (Διδακτορική Διατριβή)*. Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ, Αθήνα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής* (σσ. 393-419). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Γραμματισμός και Τεχνολογικός Γραμματισμός. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 3, 21-28, Πάτρα: ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ).
- Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 396-416). Αθήνα: Σείριος.
- Κυνηγός Χ., & Ξένου, Ν. (2000). Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σσ. 56-64). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κωστούλη, Τ. (2005). *Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού*. Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Θεσσαλονίκη.
- Μάγος, Κ. (2013). Διδάσκοντας με αφηγήσεις: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος & Ν. Γραϊκος (Επιμ.), *Αφήγηση και Φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Κατεύθυνση Λογοτεχνίας. Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.



- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενισχυτική Παιδεία στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Κ.Ε..Δ.Α..
- Μάξιμος Ομολογητής, *Πρός Θαλάσσιον*, PG 90, 244-7825.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (Επιμ.) (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο-Ιδέες-Εκπαιδευτικές δραστηριότητες-Σενάρια διδασκαλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλιάτης, Μ. (2010). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιάτης, Μ. (και συγγραφική ομάδα) (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως, Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός. Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή (Διδακτορική Διατριβή)*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.



Η διαχείριση του πένθους στα παιδιά στην εποχή της πανδημίας της COVID-19

Ανδρέας Μαυρίδης
Phd Νεότερη Ιστορία
andreas mav1964@gmail.com

Αικατερίνη Σμαροπούλου
Phd Νομική
smkaterinaki@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με έρευνες, ένας στους τέσσερις θανάτους από τον κορωνοϊό της Covid-19 αφήνει πίσω του ένα παιδί που πενθεί. Καμία κρίση στην πρόσφατη μνήμη δεν προκάλεσε τόση απώλεια σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Ακόμη και υπό κανονικές συνθήκες, ο θάνατος προκαλεί πολλά συναισθήματα, αλλά οι καταστάσεις είναι τελείως διαφορετικές, όταν ένα παιδί έρχεται αντιμέτωπο με την έννοια της απώλειας και του πένθους. Στην προσχολική ή σχολική ηλικία, η απώλεια ενός κοντινού προσώπου μπορεί να έχει απήχηση σε κάθε πτυχή της ζωής τους. Ιδιαίτερα, όμως, κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας, η απώλεια που προκαλείται από έναν νέο και τρομακτικό ιό ανατρέπει κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής και μπορεί να εντείνει όλα αυτά τα συναισθήματα. Δεν υπάρχει ένας αποκλειστικά ενδεδειγμένος τρόπος, με τον οποίο τα παιδιά θα πρέπει να βιώσουν τη θλίψη τους, ούτε και ένας σωστός τρόπος για να προσφέρουμε υποστήριξη. Η αντιμετώπιση της απώλειας που έχουν βιώσει –και συνεχίζουν να βιώνουν– αυτά τα παιδιά, θα πρέπει να εξετάζεται στο πλαίσιο της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξής τους. Εμείς, ως ενήλικοι, θα πρέπει να καταβάλλουμε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να διασφαλίσουμε ότι θα έχουν πρόσβαση σε εμπειρικά τεκμηριωμένης καταλληλότητας παρεμβάσεις πρόληψης, που μπορούν να τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αυτό το τραύμα και να υποστηρίξουν τη μελλοντική ψυχική τους υγεία και ευημερία.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική ηλικία, απώλεια, διαχείριση πένθους, Covid-19.

1. Εισαγωγή

1.1. Η Covid - 19

Οι κορωνοϊοί είναι μια μεγάλη οικογένεια διαφορετικών ιών. Μερικοί από αυτούς προκαλούν το κοινό κρυολόγημα στους ανθρώπους, ενώ άλλοι μολύνουν ζώα, συμπεριλαμβανομένων των νυχτερίδων, των καμήλων και των βοοειδών. Η ασθένεια που προκαλείται από τον SARS-CoV-2 ονομάστηκε COVID-19 από τον ΠΟΥ, το ακρωνύμιο που προέρχεται από τη «νόσος του κορωνοϊού 2019» (coronavirus disease 2019). Το όνομα επιλέχθηκε για να αποφευχθεί ο στιγματισμός της προέλευσης του ιού όσον αφορά τους πληθυσμούς, τη γεωγραφία ή τις ενώσεις ζώων. Ορίζεται ως η ασθένεια που προκαλείται από έναν νέο κορωνοϊό που ονομάζεται σοβαρό οξύ αναπνευστικό σύνδρομο κορωνοϊός 2 (SARS-CoV-2; παλαιότερα ονομαζόταν 2019-nCoV), ο οποίος εντοπίστηκε για πρώτη φορά εν μέσω έξαρσης περιπτώσεων αναπνευστικών ασθενειών στο Πόλη Wuhan, στην επαρχία Hubei, Κίνα. Αρχικά αναφέρθηκε στον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας – ΠΟΥ (World Health Organization - WHO) στις 31 Δεκεμβρίου 2019 (CDC, 2019).

Στις 30 Ιανουαρίου 2020, ο ΠΟΥ κήρυξε την επιδημία COVID-19 παγκόσμια έκτακτη ανάγκη για την υγεία. Στις 11 Μαρτίου 2020, ο ΠΟΥ κήρυξε τον COVID-19 παγκόσμια πανδημία, τον πρώτο του χαρακτηρισμό από τότε που κήρυξε τη γρίπη H1N1 πανδημία το



2009 (Ramzy & McNeil, 2021). Η COVID-19 θα πρέπει να θεωρείται πιθανή σε ασθενείς με συμπτώματα της αναπνευστικής οδού και πυρετό ή σε ασθενείς με σοβαρά συμπτώματα της κατώτερης αναπνευστικής οδού χωρίς σαφή αιτία. Η υποψία αυξάνεται, σύμφωνα με το CDC, εάν αυτοί οι ασθενείς βρίσκονταν σε περιοχή με κοινοτική μετάδοση του SARS-CoV-2 ή είχαν έρθει σε στενή επαφή με άτομο με επιβεβαιωμένο ή ύποπτο COVID-19 τις προηγούμενες 14 ημέρες, εργαζόμενους/ες στον τομέα της υγείας που φροντίζουν ασθενείς με COVID-19 και ταξιδιώτες που επιστρέφουν από τοποθεσίες όπου έχει αναφερθεί τοπική εξάπλωση (Hui, Azhar, Madani, Ntoumi, Kock, & Dar et al., 2020).

Μέχρι τις αρχές Φεβρουαρίου 2022, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, έχουν σημειωθεί πάνω από 400.000.000 μολύνσεις του νέου κορονοϊού παγκοσμίως και πάνω από 5.000.000 θάνατοι (World Health Organization, 2022). Η COVID-19 εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα τον Φεβρουάριο του 2020 στη Θεσσαλονίκη. Στη χώρα μας, τα κρούσματα έχουν ξεπεράσει τα 2.000.000, ενώ οι θάνατοι έχουν σπάσει το φράγμα των 20.000 (Gov.gr, 2022).

Όπως σε όλο τον κόσμο, έτσι και στην Ελλάδα, τα άτομα τα οποία είναι περισσότερο ευάλωτα απέναντι στον νέο κορονοϊό είναι οι άνδρες, τα άτομα με μεγαλύτερη ηλικία, κυρίως άνω των 60 ετών και άτομα τα οποία έχουν υποκείμενα νοσήματα ή είναι σε χειρότερη φυσική κατάσταση από το μέσο όρο του πληθυσμού, όπως είναι για παράδειγμα τα παχύσαρκα άτομα. Σημαντικό να σημειωθεί ότι ο SARS COV 2 είναι ένας απρόβλεπτος ιός καθώς υπάρχουν πολλές περιπτώσεις ασυμπτωματικών τελείως ατόμων τα οποία να μην μεταφέρουν τον ιό, αλλά ενδέχεται να μην το έχουν καταλάβει. Περίεργο είναι ακόμα το πώς σε μία ομάδα ατόμων, για παράδειγμα εργαζομένων οι οποίοι έχουν στενή και καθημερινή επαφή, ένα άτομο μπορεί να νοσήσει και να μη μεταδώσει σε κανένα άλλο άτομο τον ιό (US National Library of Medicine, 2020).

2. Διαχείριση πένθους

Οι απώλειες, καθολικές και αναπόδραστες, αποτελούν μέρος της ζωής. Το πένθος για την απώλεια είναι το τίμημα της αγάπης, βαρύ αντίτιμο για αυτούς που μένουν πίσω. Όμως, αν και ο θάνατος αποτελεί μία καθολική εμπειρία, οι περισσότεροι άνθρωποι είναι απροετοίμαστοι για την οδύνη που γεννά η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Ιδιαίτερα στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, στις οποίες το προσδόκιμο ζωής αυξάνεται, ο θάνατος εκπλήσσει, όταν μάλιστα αφορά νέους ή μεσήλικες (Feldman, 2010).

Ο όρος πένθος, παραδοσιακά έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφέρεται στην πολιτιστική ή/και δημόσια εμφάνιση της θλίψης, μέσω των συμπεριφορών κάποιου. Αυτή η χρήση εστιάζει στο πένθος ως μέσο κοινωνικής επικοινωνίας. Μπορεί να αφορά σε διάφορες χρονικές στιγμές συγκεκριμένες τελετουργίες, συγκεκριμένα εξωτερικά σημάδια (π.χ. μαύρα ρούχα ή περιβραχιόνιο), τον προσδιορισμό του ποιος πρέπει να αναγνωριστεί ως πενθών/ούσα και μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά την οποία υπάρχουν σημάδια θλίψης. Ωστόσο, στον όρο έχουν αποδοθεί άλλες έννοιες που συμβάλλουν στη χρήση του εναλλακτικά με τους όρους "θρήνος" και "πένθος" για να δηλώσουν προσωπικές και υποκειμενικές απαντήσεις στην απώλεια (Λεονταρή, 2015).

Η θλίψη και το πένθος, ως φυσική απάντηση στην απώλεια, αναφέρεται στη διαδικασία της εμπειρίας των ψυχολογικών, συμπεριφορικών, κοινωνικών και σωματικών αντιδράσεων στην αντίληψη της απώλειας. Εκφράζει ένα ή συνδυασμό τεσσάρων πραγμάτων: (1) τα συναισθήματα του πενθούντος για την απώλεια και τη στέρηση που προκαλεί (π.χ. λύπη, κατάθλιψη, ενοχές), (2) τη διαμαρτυρία του για την απώλεια και την επιθυμία του να την



αναιρέσει (π.χ. θυμός, αναζήτηση, ενασχόληση με τον αποθανόντα), (3) τα αποτελέσματα που προκαλούνται από την επίθεση στον πενθούντα ως αποτέλεσμα της απώλειας (π.χ. τραυματικό στρες, αποδιοργάνωση, σωματικά συμπτώματα) και (4) τις προσωπικές ενέργειες του πενθούντος που διεγείρονται από οποιαδήποτε από τις προηγούμενες τρεις (π.χ. κλάμα, κοινωνική απόσυρση, αυξημένη χρήση φαρμάκων ή ψυχοτρόπων ουσιών) (Hockey, Katz, & Small, 2001).

Είναι η συναισθηματική ταλαιπωρία που νιώθει το άτομο όταν αφαιρείται κάτι ή κάποιος που αγαπάει. Συχνά, ο πόνος της απώλειας μπορεί να είναι συντριπτικός για την ψυχολογία του ατόμου, καθώς συνοδεύεται από δύσκολα και απροσδόκητα συναισθήματα, από σοκ ή θυμό μέχρι δυσπιστία, ενοχές και βαθιά θλίψη. Ο πόνος της θλίψης μπορεί, επίσης, να διαταράξει τη σωματική υγεία, καθιστώντας δύσκολο τον ύπνο, το φαγητό ή ακόμα και τη σωστή σκέψη (Kübler-Ross & Kessler, 2005).

Ωστόσο, ο απώτερος στόχος στην αντιμετώπιση οποιασδήποτε μεγάλης απώλειας είναι να μπορέσει το άτομο που τη βιώνει να αναγνωρίσει ότι το αγαπημένο πρόσωπο έφυγε οριστικά και να κάνει τις απαραίτητες εσωτερικές (ψυχολογικές) και εξωτερικές (συμπεριφορικές και κοινωνικές) αλλαγές για να ενσωματώσει αυτήν την απώλεια. Στη συνεχιζόμενη ζωή του/της. Η θλίψη από μόνη της δεν μπορεί να επιτύχει αυτό που απαιτείται για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ως αποκλειστικά ένα σύνθετο σύνολο παθητικών αντιδράσεων στην απώλεια, αποτυγχάνει να πάει το άτομο αρκετά μακριά (Becvar, 2001).

Το πένθος, λοιπόν, περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από τη θλίψη που το ξεκινά. Αναφέρεται στις επακόλουθες συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες και πορείες δράσης που προωθούν τρεις λειτουργίες, η καθεμία με τη δική της ιδιαίτερη εστίαση, που επιτρέπουν στο άτομο να αντιμετωπίσει τελικά την απώλεια. Η πρώτη επέμβαση που προωθείται από το πένθος είναι η άρση των ψυχοκοινωνικών δεσμών που είχαν συνδέσει τον πενθούντα με το αγαπημένο πρόσωπο όταν αυτό το άτομο ζούσε, με την τελική διευκόλυνση νέων δεσμών που είναι κατάλληλοι για το να είναι τώρα σωματικά νεκρό. Η εστίαση είναι εσωτερική, στην αναπροσαρμογή του πενθούντος έναντι του νεκρού. Στη δεύτερη επέμβαση, οι διαδικασίες πένθους βοηθούν τον πενθούντα να προσαρμοστεί στην απώλεια. Η εστίαση είναι και πάλι εσωτερική, στον εαυτό και στην πραγματοποίηση αναθεωρήσεων στον υποθετικό κόσμο και την ταυτότητά του, στο βαθμό που η απώλεια ακυρώνει ορισμένα από τα στοιχεία του υποθετικού κόσμου και πτυχές της προηγούμενης ταυτότητάς του. Η τρίτη επέμβαση που προωθεί το πένθος βοηθά τον πενθούντα να μάθει πώς να ζει υγιεινά στον νέο κόσμο χωρίς τον νεκρό. Εδώ, η εστίαση είναι εξωτερική, στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο, καθώς ο πενθών προσπαθεί να κινηθεί προσαρμοστικά σ' αυτόν χωρίς το αγαπημένο πρόσωπο, μέσω της υιοθέτησης νέων τρόπων ύπαρξης σ' αυτόν τον κόσμο και της επανεπένδυσης σε αυτόν (Bacque, 2001).

Στην εποχή της πανδημίας, η θλίψη και το πένθος μπορεί να γίνει πιο περίπλοκη και παρατεταμένη, οδηγώντας σε ψυχολογικά προβλήματα μεταξύ των ανθρώπων. Οι επιζώντες που μένουν πίσω, αντιμετωπίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους και θυμού. Ούτως ή άλλως, οι οικογενειακές επαφές με αγαπημένα πρόσωπα έχουν περιοριστεί, προκειμένου να αποφευχθεί η μόλυνση, αλλά και το πένθος σε περίπτωση χαμού κάποιου στενού προσώπου είναι ξαφνικό και απρόβλεπτο λόγω της COVID-19, καθώς δεν υπάρχει επαφή ούτε καν κατά τις τελευταίες ώρες του αγαπημένου προσώπου. Μάλιστα, επηρεάζονται και οι διαδικασίες, ακόμα και μετά τον θάνατο, όσον αφορά τους κοινωνικούς κανόνες, τα τελετουργικά και τις πρακτικές πένθους, που ακολουθούνται συνήθως (Carr, Boerner, & Moorman, 2020).



Δεδομένου ότι το πένθος λόγω της COVID-19 έχει το κοινό χαρακτηριστικό του τραυματικού πένθους, καθώς αυτό είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου είναι ξαφνικός ή απρόσμενος, απαιτείται συστηματική ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Η αντιμετώπισή του θεωρείται αναπόσπαστο συστατικό της ποιοτικής φροντίδας στο τέλος της ζωής που υποστηρίζεται από το κίνημα της παρηγορητικής φροντίδας. Οι ψυχολογικές θεραπείες, όπως η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία, βελτιστοποιημένες για κάθε σύμπτωμα, έχουν αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τη θλίψη και την κατάθλιψη μετά το πένθος (Moore, Sampson, Kupeli, & Davies, 2020).

3. Διαχείριση πένθους των παιδιών που θρηνούν το χαμό κοντινού τους προσώπου στην εποχή της πανδημίας

Σύμφωνα με μελέτη του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων - Centers for Disease Control and Prevention study, που δημοσιεύτηκε τον Οκτώβριο του 2021, ένα στα 500 παιδιά στις ΗΠΑ έχασε έναν γονέα ή κηδεμόνα από την Covid-19. Ένας στους τέσσερις θανάτους από την Covid αφήνει πίσω του άλλο ένα παιδί που πενθεί. Καμία κρίση στην πρόσφατη μνήμη δεν προκάλεσε τόση απώλεια σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Τα πράγματα και οι καταστάσεις είναι τελείως διαφορετικές όταν ένα παιδί έρχεται αντιμέτωπο με την έννοια της απώλειας και του πένθους. Οι αντιδράσεις του ποικίλουν ανάλογα την ηλικία, το φύλο, το είδος της σχέσης του με το άτομο που απεβίωσε (Jacobs & Bonvasso, 200; Λεοντάρη, 2015).

Στην προσχολική ή σχολική ηλικία, η απώλεια ενός κοντινού τους προσώπου μπορεί να έχει απήχηση σε κάθε πτυχή της ζωής τους, επηρεάζοντας τα πάντα, από τον ύπνο μέχρι το σχολείο και τις σχέσεις τους με άλλα μέλη της οικογένειας. Όταν επέλθει ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, τα παιδιά αισθάνονται ότι ακριβώς και οι ενήλικοι, τους καταβάλουν ενοχές, θυμός, φόβος, λύπη, έλλειψη ελπίδας για την έκβαση του μέλλοντος, αυτό-αμφισβήτηση, συναίσθημα κατωτερότητας, άγχος, ανησυχία, θέλουν να απομονωθούν και τους χαρακτηρίζει απίστευτη έλλειψη και επιθυμία για επαφή με άλλους ανθρώπους, παθαίνουν αρκετά συχνά κρίσεις πανικού και αισθάνονται κενά (Becvar, 2001). Παρατηρείται, μάλιστα, το φαινόμενο να αποφεύγουν να εκφράζουν τις ανάγκες τους, σε αντίθεση με τους εφήβους που η στήριξη τους από τους συνομήλικούς τους κρίνεται αναγκαία (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013). Επίσης, από την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου παρατηρείται απόσπαση της προσοχής και έλλειψη συγκέντρωσης στην εκτέλεση ενός έργου (Λεονταρή, 2015).

Η απώλεια κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας, που προκαλείται από έναν νέο και τρομακτικό ιό που ανατρέπει κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής, μπορεί να εντείνει όλα αυτά τα συναισθήματα. Τα παιδιά μπορεί να ανησυχούν ότι προκάλεσαν ακούσια τον θάνατο του αγαπημένου τους προσώπου, εκθέτοντας αυτό το άτομο στην Covid. Μπορεί ακόμη και να φτάσουν στα άκρα για να απομονωθούν και να αποφύγουν τον ιό φοβούμενοι μήπως ξανασυμβεί το ίδιο. Τα μηνύματα που βασίζονται στον φόβο γύρω από την Covid, όπως η ιδέα ότι ένα μη εμβολιασμένο εγγόνι θα μπορούσε να σκοτώσει τους παππούδες του, μπορεί να αυξήσει την ψυχολογική επιβάρυνση στα παιδιά (Stroebe & Schut, 2020).

Για να βοηθηθούν σε αυτή τη διαδικασία, όταν μαθαίνουν ότι ένα αγαπημένο τους πρόσωπο πέθανε, τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία για τον θάνατο και τις συνθήκες και να έχουν την ευκαιρία να κάνουν ερωτήσεις, όσο συχνά χρειάζεται. Οι γραφικές λεπτομέρειες πρέπει να παραλείπονται, αλλά ο στόχος είναι να παρέχεται μια κατάλληλη για την ηλικία κατανόηση του τι συνέβη, έτσι ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να συμβιβάζονται με την οριστικότητα και τις συνέπειες του θανάτου.



Μετά από έναν θάνατο, και ειδικά στο πλαίσιο της πανδημίας της COVID-19, τα παιδιά μπορεί να ανησυχούν για το τι μπορεί να συμβεί σε αυτά ή στους επιζώντες αγαπημένους τους και σε άλλους στην κοινότητα. Οι γονείς θα πρέπει να παρέχουν διαβεβαίωση, όποτε είναι δυνατόν, σχετικά με τις προφυλάξεις που λαμβάνονται για να διατηρηθούν ασφαλείς αυτοί και τα αγαπημένα τους πρόσωπα.

Η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών και των ενήλικων ατόμων, είναι σε θέση να συμβιβαστούν με το θάνατο και να ξαναρχίσουν μια ζωή που έχει τη δυνατότητα για χαρά και ικανοποίηση. Οι γονείς θα πρέπει να διατηρούν τις οικογενειακές ρουτίνες όσο το δυνατόν πιο άθικτες και επίσης να φροντίζουν να σχεδιάζουν ευκαιρίες για διασκέδαση ή άλλες θετικές εμπειρίες, είτε μαζί ως οικογένεια είτε για το παιδί τους με συνομηλίκους.

Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου μπορεί να είναι μια βαθιά οδυνηρή εμπειρία, και αμέσως μετά, μπορεί να είναι δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ του τι είναι εντός του κανόνα και του τι μπορεί να χρειάζεται την προσοχή ενός επαγγελματία ψυχικής υγείας. Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, τα παιδιά που θρηθούν και οι ενήλικες είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την υποστήριξη των αγαπημένων τους και δεν χρειάζονται επαγγελματική υποστήριξη.

Ενώ ορισμένα από τα σημάδια της κατάθλιψης και του άγχους είναι κοινά στην περίοδο του πένθους, είναι σημαντικό να προσέχουμε για σημάδια ότι αυτό έχει ευρύτερο αντίκτυπο στην οπτική του παιδιού για τη ζωή ή φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητά του να συμμετέχει σε ή απολαμβάνει άλλες πτυχές της ζωής του. Αν το πένθος ενός παιδιού φαίνεται να μην έχει υποχωρήσει μετά από μια περίοδο έξι μηνών, μπορεί να επωφεληθεί από επιπλέον υποστήριξη. Ομοίως, περίοδοι διαταραχών στον ύπνο, διατροφικές συνήθειες ή προσοχή στην προσωπική υγιεινή, μπορεί επίσης να σημαίνουν την ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη. Τέλος, η εμφάνιση αυτοκτονικής σκέψης ή αυτοτραυματισμού υποδηλώνει την ανάγκη διαβούλευσης με έναν επαγγελματία.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, πρόκειται για συμπτώματα έντονου πένθους που ορίζεται ως μια επίμονη, έντονη και αναπηρική μορφή θλίψης και χαρακτηρίζεται από δυσπροσαρμοστικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που εμποδίζουν την καθημερινή λειτουργία (Levin, 2019; Mayland et al., 2020).

Τα παιδιά επωφελούνται από τη φροντίδα και τη συμπόνια αφού βιώσουν το θάνατο κάποιου που γνωρίζουν. Οι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στην αντιμετώπιση, βοηθώντας τα να αισθάνονται ασφάλεια και να θρηθούν με υγιή τρόπο. Αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και στοχευμένα, το έντονο πένθος μπορεί να προκαλέσει προβλήματα ψυχικής υγείας και μάλιστα τα παιδιά μπορεί να έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν διαταραχές ψυχικής υγείας που σχετίζονται με το πένθος, αν δεν καταστούν ικανοί να πουν αντίο, εάν το αγαπημένο τους πρόσωπο πεθάνει σε απομόνωση/επώαση ή η οικογένεια βίωσε κακή επικοινωνία στο τέλος της ζωής του (Farahmandnia, Hamdanieh, & Aghababaeian, 202; Morris, Moment, & Thomas, 2020).

4. Επίλογος - Συμπεράσματα

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν την ορφάνια ως αποτέλεσμα του COVID αποτελούν μια κρυφή, παγκόσμια πανδημία. Ακόμη και υπό κανονικές συνθήκες, ο θάνατος προκαλεί πολλά συναισθήματα, όπως λύπη, λαχτάρα, φόβο και θυμό. Τα περισσότερα παιδιά, το μόνο που χρειάζονται είναι η υποστήριξη των αγαπημένων τους προσώπων. Δεν υπάρχει ένας αποκλειστικά ενδεδειγμένος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά θα πρέπει να βιώσουν τη θλίψη τους, ούτε και ένας σωστός τρόπος για να προσφέρουμε υποστήριξη. Η εμπειρία της θλίψης



για τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου, αν και επώδυνη, είναι στην πραγματικότητα απαραίτητη για την αντιμετώπιση της. Όσο κι αν θέλουμε να προστατεύσουμε τα παιδιά από αυτόν τον πόνο, είναι πραγματικά αδύνατο να το κάνουμε και δεν ενδείκνυται καν, καθώς το να βιώνουμε αυτά τα συναισθήματα είναι δυστυχώς απαραίτητο.

Η απώλεια στην παιδική ηλικία θα πρέπει να εξετάζεται στο πλαίσιο της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, αφού ο θάνατος μιας γονικής φιγούρας είναι μια τεράστια απώλεια που μπορεί να αναδιαμορφώσει τη ζωή ενός παιδιού. Καθώς η ανάπτυξη των παιδιών είναι συνεχής, έτσι είναι και η θλίψη τους. Τα συναισθήματα συχνά υποβάλλονται σε συνεχή επεξεργασία, καθώς τα παιδιά κατανοούν περισσότερο την απώλεια τους. Ως εκ τούτου, η θλίψη τους μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικούς τρόπους καθ' όλη την ανάπτυξη και τη διάρκεια της ζωής τους, προσθέτοντας πολυπλοκότητα στην επαρκή αξιολόγησή της (Oltjenbruns, 2001; Paris, Carter, Day, & Armsworth, 2009).

Οι ανησυχίες για την ψυχική υγεία είναι ιδιαίτερα αυξημένες και οι ειδικοί προβλέπουν ότι στο μέλλον πρόκειται να αυξηθούν τα ποσοστά της διαταραχής παρατεταμένης θλίψης (PGD) και της διαταραχής μετατραυματικού στρες (PTSD) κατά τη διάρκεια και μετά την πανδημία (Farahmandnia et al., 2020; Morris et al., 2020).

Γι' αυτό, η αντιμετώπιση της απώλειας που έχουν βιώσει –και συνεχίζουν να βιώνουν– αυτά τα παιδιά πρέπει να είναι μια από τις κορυφαίες προτεραιότητές μας και πρέπει να είναι συνυφασμένη σε όλες τις πτυχές της απόκρισης έκτακτης ανάγκης, τόσο τώρα όσο και στο μέλλον μετά την πανδημία (Inchausti, MacBeth, Hasson-Ohayon, & Dimaggio, 2020). Θα πρέπει να εργαστούμε για να διασφαλίσουμε ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε παρεμβάσεις πρόληψης βασισμένες σε στοιχεία που μπορούν να τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αυτό το τραύμα, για να υποστηρίξουν τη μελλοντική ψυχική τους υγεία και ευημερία. Σε αυτές τις δράσεις θα πρέπει να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, οι γιατροί και οι λοιποί ενήλικες στη ζωή τους, προκειμένου να εκπαιδευτούν στην αναγνώριση και την ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αδύνατοι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της καραντίνας και των σχολικών διακοπών και συχνά βιώνουν οι ίδιοι απώλεια και τραύμα.

Αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως ενώ οι εμπειρίες των παιδιών που θρηνούν τυγχάνουν αυξημένης προσοχής, δεν έχουν λάβει το ίδιο είδος συντονισμένης, υψηλού προφίλ πολιτικής απάντησης - παρέμβασης που έφεραν οι ομοσπονδιακές και πολιτειακές κυβερνήσεις σε άλλες πτυχές της πανδημίας, όπως η παράδοση εμβολίων. Βασικό μέλημα θα πρέπει να αποτελεί η διατήρηση των παιδιών στις οικογένειές τους. Αυτό σημαίνει ότι οι οικογένειες που πλήττονται από την πανδημία πρέπει να υποστηρίζονται, οικονομικά και ψυχολογικά, και όσα παιδιά χρειάζονται αναδοχή, θα πρέπει να αναλαμβάνουν δράση γρήγορα οι αρμόδιες υπηρεσίες.

Επίσης, η ανθεκτικότητα των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί μέσω προγραμμάτων και πολιτικών που προωθούν σταθερές, καλλιεργητικές σχέσεις και αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες της παιδικής ηλικίας. Οι βασικές στρατηγικές θα πρέπει να περιλαμβάνουν ποιοτική παιδική φροντίδα και εκπαιδευτική υποστήριξη και προγράμματα που βασίζονται σε στοιχεία για τη βελτίωση των γονεϊκών δεξιοτήτων και των οικογενειακών σχέσεων. Όλες οι στρατηγικές πρέπει να αφορούν την ηλικία των παιδιών και πρέπει να είναι ευαίσθητες στις φυλετικές ανισότητες και τις δομικές ανισότητες (Wolfelt, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bacque, M. F. (2001). *Πένθος και Υγεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.



- Becvar, D. S. (2001). *In the presence of grief: Helping family members resolve death, dying, and bereavement issues*. New York: Guilford.
- Carr, D., Boerner, K., & Moorman, S. (2020). Bereavement in the time of coronavirus: unprecedented challenges demand novel interventions. *J Aging Soc Policy*, 32, 425–31. Doi: 10.1080/08959420.2020.1764320.
- CDC. (2019). *Novel Coronavirus, Wuhan, China*. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/about/index.html>.
- covid19.gov.gr (2022). *Tracking Covid-19 Greece*. Retrieved from: <https://covid19.gov.gr/covid-map-en/>.
- Farahmandnia, B., Hamdanieh, L., & Aghababaeian, H. (2020). COVID-19 and unfinished mourning. *Prehospital and Disaster Medicine*, 1. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S1049023X20000631>.
- Feldman, R. S. (2010). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια Βίου ανάπτυξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Hillis, S. et al. (2020). Covid-19-Associated Orphanhood and Caregiver Death in the United States. *Pediatrics*. Doi: 10.1542/peds.2021-053760.
- Hockey, J., Katz, J., & Small, N. (2001). *Facing Death: Grief, Mourning and Death Ritual*. Buckingham–Philadelphia: Open University Press.
- Hui, D. S., Azhar, E., Madani, T. A., Ntoumi, F., Kock, R., Dar, O. et al. (2020). The continuing 2019-nCoV epidemic threat of novel coronaviruses to global health - The latest 2019 novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. *Int J Infect Dis*, 14(91), 264-266.
- Inchausti, F., MacBeth, A., Hasson-Ohayon, I., & Dimaggio, G. (2020). Psychological intervention and COVID-19: what we know so far and what we can do. *J Contemp. Psychother*, 50, 243–50. Doi: 10.1007/s10879-020-09460-w.
- Jacobs, J. R., & Bovasso, G. B. (2009). Re-examining the long-term effects of experiencing parental death in childhood on adult psychopathology. *J Nervous Mental Di*, 197, 24–7. Doi: 10.1097/NMD.0b013e3181927723.
- Kübler-Ross, E., & Kessler, D. (2005). *On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Scribner.
- Moore, K. J., Sampson, E. L., Kupeli, N., & Davies, N. (2020). Supporting families in end-of-life care and bereavement in the COVID-19 era. *Int Psychogeriatr*, 32, 1245–8. Doi: 10.1017/S1041610220000745.
- Morris, S. E., Moment, A., & Thomas J. D. (2020). Caring for bereaved family members during the COVID-19 pandemic: before and after the death of a patient. *Journal of Pain and Symptom Management*, 1-5. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.05.002>.
- Oltjenbruns, K. A. (2001). Developmental context of childhood: grief and regrief phenomena. In M.S. Stroebe, R.O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Eds.), *Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping and Care* (pp. 169–197). Washington, DC: American Psychological Association. Doi: 10.1037/10436-007.
- Paris, M. M., Carter, B. L., Day, S. X., & Armsworth, M. W. (2009). Grief and trauma in children after the death of a sibling. *J Child Adolescent Trauma*, 2, 71–80. Doi: 10.1080/19361520902861913.
- Ramzy, A., & McNeil, D. G. (2021). *W.H.O. Declares Global Emergency as Wuhan Coronavirus Spreads*. The New York Times. Retrieved from: <https://nyti.ms/2RER70M>.



- Stroebe, M., & Schut, H. (2020). Bereavement in times of COVID-19: a review and theoretical framework. *OMEGA J Death Dying*, 82, 500–22. Doi: 10.1177/0030222820966928.
- U.S. National Library of Medicine. (2020). *Geographical and temporal distribution of SARS-CoV-2 clades in the WHO European Region, January to June 2020*. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7427299/>.
- Wolfelt, A. (2001). *Healing your grieving heart for kids*. Ft. Collins, CO: Companion.
- Λεονταρή, Α. (2015). Θάνατος και πένθος. Στο Φ. Μόττη- Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 311-341). Αθήνα: Εστία.
- Παπαδάτου, Δ., & Καμπέρη, Ε. (2013). *Απώλειες ζωής γέφυρες στήριξης: Κατευθύνσεις για τη στήριξη μαθητών που θρηνούν*. Αθήνα: Μέριμνα.



Συναισθηματική νοημοσύνη Διαστάσεις και άξονες που εντοπίζονται στους διευθυντές/ντρίες των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Θεοφίλη Καρυπίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Α/βάθμια Θεσσαλονίκης Β΄, MSc Σπουδές στην Εκπαίδευση
theofilikar@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στις σχολικές μονάδες και η ενίσχυση της ψυχικής υγείας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητα για την πρόοδο και εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Αναδεικνύεται με πολλούς τρόπους ο ρόλος, λοιπόν, της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική και σωστή λειτουργία των μονάδων (Αρβανιτάκης, 2005). Στην παρούσα μελέτη, αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες δεξιότητες στη στάση και στη συμπεριφορά των διευθυντών των σχολείων τους, που σκιαγραφούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, δίνοντας έμφαση στον πρώτο παράγοντα νοημοσύνης που αφορά το ενδοπροσωπικό κομμάτι των δεξιοτήτων τους. Η έρευνα και τα αποτελέσματα προήλθαν από το πακέτο SPSS και αναδείχθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διακρίνουν στους διευθυντές τους τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης, κυρίως, των προσωπικών τους συναισθημάτων και όχι της αναγνώρισης των άλλων (Καφέτσιος, 2003). Εντοπίζεται η τάση να ενισχύουν κυρίως τις δικές τους βλέψεις, έχοντας προσωπικές αξίες και να επιζητούν, κατά κύριο λόγο, την εργασιακή αναγνώριση.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, παράγοντες, ηγεσία, εκπαιδευτικός, σχολικές μονάδες.

1. Εισαγωγή

Η επικράτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην κοινωνική και, συνάμα, στην επαγγελματική ζωή, των τελευταίων δεκαετιών, προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα και την απόδοση ποικίλων οργανισμών που αφορούν στην υγεία, στην εκπαίδευση, στις επιχειρήσεις κ.ο.κ. Αρχικά, συναντάται με τη μορφή της κοινωνικής, κυρίως, διάστασης της νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει να διαχειρίζεται μέσα από την καθημερινότητά του διάφορες καταστάσεις, κατατάσσοντας τις συμπεριφορές των ανθρώπων, αξιολογώντας τα κίνητρά τους, ώστε ανάλογα να μπορέσει να δράσει (Cook, 2006). Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επηρεάσει τη δράση και τις πράξεις του ατόμου, αναφορικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων και της αντίληψης των συνεπειών των πράξεών του. Αποκτά ποικίλες, λοιπόν, δεξιότητες για να μπορέσει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα και του ίδιου αλλά, ταυτόχρονα, και των ανθρώπων που τον περιβάλλουν.

Ενισχύεται η προσωπική κυρίως επίγνωση σε συνάρτηση με την κοινωνική διαχείριση των συναισθημάτων του (McCleskey, 2014). Θεωρείται κομβικής σημασίας η ρύθμιση αυτών των συναισθημάτων, να προσβλέπουν στην προσωπική, αλλά και επαγγελματική βελτίωση τους (Kafetsios, Nezlek, & Vassiou, 2011). Στην ίδια κατεύθυνση, ορίζεται η συναισθηματική νοημοσύνη, με βάση τις ικανότητες του καθενός να μπορεί να ελέγχει τις σχέσεις τις διαπροσωπικές που έχει, να κατευνάζει τις αλληλεπιδράσεις και τις παρορμήσεις που προκύπτουν από τα υπόλοιπα μέλη που συναναστρέφεται (Bradberry & Greaves, 2006). Η επιτυχία των σχέσεων εμπίπτει, τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και στον συναισθηματικό, με



τον άνθρωπο να μπορεί να εκφραστεί αποτελεσματικά και σωστά, στηριζόμενος στο μοντέλο που αφορά στη συναισθηματική επάρκεια των ανθρώπων.

Διαφορετικές μελέτες αναφέρονται, με πολύπλευρο τρόπο, στη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, θεωρώντας ότι αυτή μπορεί να εξελιχθεί πιο ομαλά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθότι μπορεί να κάνει πιο ισχυρές τις γνωστικές δεξιότητες του ατόμου μέσω ενός συναισθηματικού πλαισίου (Robson, 2010). Κατά αυτόν τον τρόπο, ενισχύονται δεξιότητες που αφορούν στον αυτοέλεγχο, τις παρορμήσεις και στην επιμονή των ανθρώπων, οι οποίοι κατανοούν πιο εύκολα και ρυθμίζουν, παράλληλα, τις επιθυμίες τις δικές τους αλλά και των άλλων ατόμων που τους πλαισιώνουν (Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Προηγούμενες έρευνες, ως επί το πλείστον, αναφέρονται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων στο φυσικό τους περιβάλλον, με στόχο πάντοτε την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και συναισθηματική ταυτότητα και επίγνωσή τους, βελτιώνοντας, ταυτόχρονα, τις σχέσεις τους, τόσο στο προσωπικό όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον. Κατά αυτόν τον τρόπο, σημαντική θεωρείται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς, μέσα από τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας επέρχεται η ενδυνάμωσή του και η αποδοχή στον επαγγελματικό του χώρο (Creswell, 2011). Οι σύγχρονες μελέτες αποτυπώνουν τον απαιτητικό πλέον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος νιώθει την ανάγκη να αποβάλλει το στρες, να ενισχυθεί ο αυτοέλεγχος, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις οποιεσδήποτε συγκρούσεις και ανασφάλειες προκύπτουν μέσα στη σχολική μονάδα (Ζορμπά, 2017). Σαφώς, σε αυτήν την περίπτωση κρίνεται καίρια η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι σε θέση να διαχειριστεί πιο εύκολα προβληματικές καταστάσεις, βοηθώντας στην ψυχική ενδυνάμωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών του (Mulford, 2003).

Σε μια σχολική μονάδα, η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί κατά τρόπο καταπραϋντικό, με κύριο διαχειριστή των καταστάσεων, τον ίδιο τον σχολικό ηγέτη, ο οποίος όπως προαναφέρθηκε, με διαπραγμάτευση επιφέρει τον συντονισμό, την εμπιστοσύνη και τον διάλογο στην ομάδα των εκπαιδευτικών (George, 2000). Σε αυτό το σημείο, αναδεικνύονται οι παράγοντες και οι δεξιότητες που αφορούν στη συναισθηματική αξία και επικεντρώνονται, κατά κύριο λόγο, στη γνώση των ίδιων των συναισθημάτων σε συνδυασμό με τα κίνητρα της συμπεριφοράς που συνθέτουν τα οράματα για την ενίσχυση των προσωπικών αλλά και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και στάσεων. Αρκετοί ερευνητές θεωρούσαν ότι οι διαστάσεις αυτές δεν αποκτιούνταν και ούτε μαθαίνονται σε έναν ηγέτη, αλλά υπήρχε μια προδιάθεση (εγγενή διάσταση), σύμφωνα με την οποία μπορούσε να γνωρίζει τα δυνατά και αδύναμα σημεία και να μπορεί και ο ίδιος να αξιολογεί καταστάσεις, άλλους ανθρώπους, αλλά και τον εαυτό του (Erkutlu & Chafra, 2012). Λίγες, ωστόσο, είναι αυτές οι έρευνες, οι οποίες αναζητούν με σαφήνεια τους παράγοντες τις συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορεί να χαρακτηρίζουν τους σχολικές ηγέτες, ανά σχολική μονάδα και συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές.

Μία αρχική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί, λοιπόν, η αυτεπίγνωση των διευθυντών, οι οποίοι, όντας διορατικοί, αναγνωρίζουν συναισθήματα και καταστάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των άλλων αλλά και της δικής τους συνέπειας και παρορμητικότητας (Goleman, 2011). Εν συνεχεία, ακολουθεί η διάσταση της προσαρμοστικότητάς του, δηλαδή στην ικανότητα που έχει για αποτελεσματική αυτοδιαχείριση και στην ευελιξία να προσαρμόζεται σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις που μπορούν να προκύψουν στη μονάδα. Ο διευθυντής, με διαφάνεια και ακεραιότητα,



ελέγχει τις παρορμήσεις και προβάλλει αξιοπιστία στους ανθρώπους γύρω του. Παράλληλα, ο ηγέτης στον άξονα των προσωπικών, κυρίως δεξιοτήτων, αναδεικνύει την προσωπική ψυχική του διάθεση και εμπνέει θετική διάθεση και αισιοδοξία, αντικρίζοντας τη θετική πλευρά όλων των καταστάσεων (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerne, & Salovey, 2006).

Επιπρόσθετα, στους άξονες, αναδεικνύονται και οι κοινωνικές διαστάσεις στη διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων, στις οποίες ο σχολικός ηγέτης κατανοεί τα συναισθήματα και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της μονάδας, πλαισιώνοντας τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους. Οι οργανωτικές του ικανότητες διευρύνονται, αποκτά μια διαφορετική επίγνωση των καταστάσεων και, σε αυτό το πλαίσιο, διαχειρίζεται πιο εύκολα τις ανθρώπινες σχέσεις (Parker, Saklofske, Wood, & Collin, 2009). Καθοδηγεί, πείθει δια του διαλόγου, διατηρεί δεσμούς και συνεργατικότητα μεταξύ των συναδέλφων, φέροντας τη συνοχή στην ομάδα μέσω της σύμπραξης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός, λοιπόν, της μελέτης, αποτελεί η διερεύνηση των μεταβλητών αυτών της συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορούν να χαρακτηρίσουν τους διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Ερευνάται η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί αντιλαμβάνονται μέσα από την καθημερινότητά τους τις πτυχές των συναισθηματικών καταστάσεων των σχολικών ηγετών τους. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας. Η επιλογή αυτής της συγκεκριμένης διάστασης έγινε με βάση τα κενά που διαπιστώθηκαν μέσα από την προηγούμενη έρευνα. Στις παλαιότερες, αναδεικνύεται η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά όχι η καταγραφή των συγκεκριμένων διαστάσεων που την προσδιορίζουν. Για τη μέτρηση, αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Αυτά ήταν κλειστού τύπου. Το δείγμα της μελέτης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που βρίσκονται σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και εργάζονται ως μόνιμοι ή και αναπληρωτές. Αφορά σε εκπαιδευτικούς δασκάλους αλλά και των διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν εκεί. Η επεξεργασία όλων των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης (spss).

2. Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα

Κατανοώντας, λοιπόν, την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ρόλο του σχολικού ηγέτη, διαπιστώνουμε και την επιρροή της στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας. Ο διευθυντής/τρια εξασκούνται στη σωστή διαχείριση των γύρω τους, αποφεύγουν διάφορες αρνητικές καταστάσεις, διαμορφώνοντας, παράλληλα, ένα ήσυχο και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον. Σκοπός αυτής της έρευνας, αποτελεί η διεξοδική διερεύνηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης που αποτυπώνονται στη στάση των διευθυντών/τριών της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας (α/βαθμια εκπαίδευση). Η επιλογή της περιοχής έγινε με γνώμονα, αρχικά, την περιοχή κατοικίας του ερευνητή αλλά, στη συνέχεια, λόγω απουσίας παρόμοιων μελετών, σε αυτό το επιστημονικό πεδίο. Προηγούμενες έρευνες είχαν υλοποιηθεί μόνο σε διευθυντές σχολικών μονάδων και όχι στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν εκεί. Ακόμα, δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα που να έχει αναζητήσει όλες αυτές τις διαστάσεις που μπορεί να φέρει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας και να ενισχύουν τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Ακόμα, δεν έχουν συμπεριληφθεί και οι ικανότητες που προϋπήρχαν στους σχολικούς ηγέτες ούτε είχε ληφθεί υπόψιν τυχόν εκπαίδευση και επιμόρφωση που αφορά στη συναισθηματική επάρκεια των ηγετών. Στην ακόλουθη έρευνα γίνεται μια προσπάθεια να απαντηθούν αυτά τα εν γένει κενά. Το ερώτημα, λοιπόν, που καλείται να απαντήσει είναι:



α. Ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που περιγράφουν τη συμπεριφορά των διευθυντών/ντριών στην Κεντρική Μακεδονία και αποτελούν τις κύριες διαστάσεις της συναισθηματικής τους νοημοσύνης;

3. Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Για την υλοποίηση της έρευνας, καθώς θα αναζητηθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών, έχει επιλεγεί η ποσοτική έρευνα. Με τη χρήση του κατάλληλου δείγματος, θα γίνει η σωστή μέτρηση και αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Με αριθμητικά, λοιπόν, δεδομένα θα γίνει η συλλογή των ερωτηματολογίων, καθώς θα μπορέσουμε να διεξάγουμε με απλό τρόπο τα αποτελέσματα και να διαπιστωθούν με ευκολία όλοι αυτοί οι παράγοντες και οι διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική επάρκεια των σχολικών ηγετών. Ακόμα, η έρευνα με τα ποσοτικά δεδομένα είναι μικρότερη σε χρονική διάρκεια, δεν έχει κάποιο κόστος για τον ερευνητή και φυσικά ανταποκρίνεται στην άμεση και αποτελεσματική συλλογή δεδομένων από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε διαφορετικές πόλεις και διαφορετικά σχολεία. Επιπρόσθετα, για την εγκυρότητα της έρευνας, η στατιστική ανάλυση, προσδίδει την ανάλογη αξιοπιστία για να γίνει η σωστή ανάλυση των αποτελεσμάτων που θα διεξαχθούν. Στη συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από αυτούς, 90 (ενενήντα) ήταν γυναίκες και οι 60 (εξήντα) άντρες εκπαιδευτικοί. Υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Κεντρικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Κιλκίς, Χαλκιδική, Πέλλα, Σέρρες, Πιερία).

Τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν 110 συνολικά, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί από το δείγμα υπηρετούν στις ίδιες σχολικές μονάδες. Συνεπώς, λαμβάνονται διαφορετικές πληροφορίες από αρκετές περιοχές, διασφαλίζοντας, εν μέρει, την αξιοπιστία αυτής της έρευνας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών για να υλοποιηθεί η έρευνα έγινε με βάση την προθυμία και τη διαθεσιμότητα του δείγματος (Κόλλιας, 2007). Δηλαδή η βολική, αυτή δειγματοληψία έγινε με αποστολή email σε σχολικές μονάδες οικείες ή μη του ερευνητή. Οι απαντήσεις στάλθηκαν με τον ίδιο τρόπο, ηλεκτρονικά μέσω google forms. Διασφαλίστηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή τα προσωπικά στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού, μέσω της προστασίας της ανωνυμίας τους στην όλη διαδικασία. Μπορούν, τέλος, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, να συλλεχθούν αρκετά χρήσιμα αποτελέσματα, τα οποία αναμφισβήτητα είναι αντιπροσωπευτικά και όχι γενικευμένα του συνόλου των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

4. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των πληροφοριών, που θα εξυπηρετήσουν την έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ως πιο εύκολο στη χρήση του, εξασφαλίζοντας, παράλληλα, μετρήσιμα κυρίως αποτελέσματα. Αναμφισβήτητα, παραδίδεται χωρίς την παρουσία του ερευνητή και συμπληρώνεται με την ίδια ευκολία, καθιστώντας τη διαδικασία εύληπτη. Για την εξυπηρέτηση της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των ερευνητών Wong & Law το 2002, ως ένα εργαλείο αυτοαναφορών με συγκεκριμένη κλίμακα της συναισθηματικής μέτρησης (WLEIS), το οποίο εν λόγω ερωτηματολόγιο μετέφρασαν, το 2008, οι Zampetakis και ο Kafetsios, βασιζόμενοι σε μια κλίμακα 16 φράσεων και αναλύσεων, που μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε 4 συγκεκριμένες διαστάσεις που αφορούν, αρχικά, τη ρύθμιση και τον προσδιορισμό των συναισθημάτων, κατά δεύτερον, τη σωστή χρήση και αξιοποίησή τους στην καθημερινότητα, τρίτον, στην αυτοεκτίμηση των



προσωπικών συναισθημάτων των ανθρώπων και, τέλος, στη σωστή και αποτελεσματική αναγνώριση των συναισθημάτων σε άλλους τριγύρω μας (Ανδρέου, Γκουλέτσα, & Μπανάκα, 2007). Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε με την αυτούσια μορφή του στη μελέτη.

5. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Από το σύνολο των 150 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες, ενώ λιγότεροι ήταν οι άντρες εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, οι περισσότεροι (περίπου το 88%) ήταν μόνιμοι στις μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το 12% ήταν προσωρινοί αναπληρωτές διαφόρων ειδικοτήτων. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους εργάζονται στις σχολικές μονάδες από 15 έως 20 έτη συνεχόμενα. Οι αναπληρωτές εργάζονταν όλοι τους, για πρώτη φορά, στη συγκεκριμένη μονάδα που υλοποιήθηκε η έρευνα. Ορισμένοι από αυτούς δυσκολεύτηκαν να προσδιορίσουν με ευκολία τις μεταβλητές της συναισθηματικής επάρκειας των διευθυντών τους. Αναφορικά με τους διευθυντές στα σχολεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, το 74% του δείγματος είναι άντρες εκπαιδευτικοί, ενώ το 26% είναι γυναίκες. Επιπρόσθετα, από τους 130 διευθυντές της έρευνας, οι 115 είναι δάσκαλοι και μόλις οι 15 είναι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

6. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας και αποτελέσματα

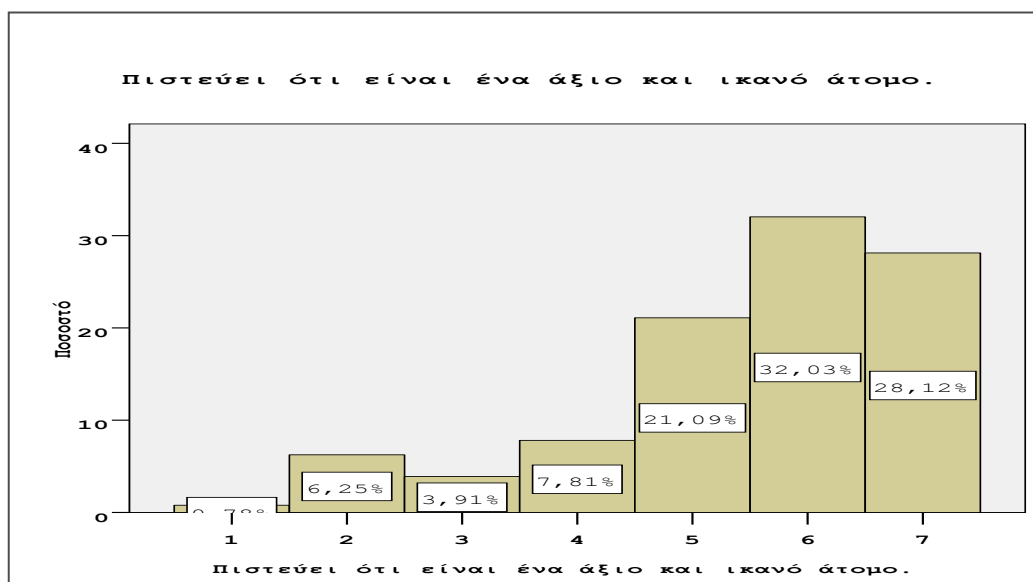
Η ανάλυση, λοιπόν, των δεδομένων της έρευνας, μετά την επεξεργασία του εργαλείου και των δεδομένων αποτυπώνονται μέσω του στατιστικού πακέτου spss. Με τη βοήθεια της περιγραφικής, κατά κύριο λόγο στατιστικής, υπολογίστηκαν ανά άξονα οι συχνότητες και, με βάση τόσο την τυπική απόκλιση των μεταβλητών όσο και τη μέση τους τιμή, ταξινομήθηκαν οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Εμβαλωτής, Κατσης, & Σιδερίδης, 2006). Οι άξονες αυτοί επικεντρώνονται: α. στη διάσταση της αυτοεκτίμησης του συναισθήματος από τους διευθυντές, β. στην προσπάθεια για αναγνώριση των συναισθημάτων που διακατέχουν τους άλλους στο σχολικό περιβάλλον, γ. στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων από τους ίδιους τους διευθυντές στη σχολική μονάδα και δ. στη ρύθμιση και σωστή κατεύθυνση όλων των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (Brown & Moshavi, 2005). Για την πιο σωστή εξαγωγή των αποτελεσμάτων, η ταξινόμησή τους έγινε με γνώμονα τη μέση τιμή, κατατάσσοντάς τα αποτελέσματα από αυτά με την πιο μεγάλη μέση τιμή.

Με μια πρώτη ματιά, στις μέσες τιμές των αποτελεσμάτων της έρευνας, διακρίνουμε τα πιο υψηλά αποτελέσματα, τόσο στον άξονα της αποτελεσματικής χρήσης των συναισθημάτων από τους διευθυντές όσο και στη διάσταση της αυτοεκτίμησης αυτών (Hoffman & Frost, 2006). Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην έρευνα, διακρίνουν στους διευθυντές των μονάδων τους αυτές τις δύο διαστάσεις, κατά κύριο λόγο, θεωρώντας, παράλληλα, ότι δυσκολεύονται τις περισσότερες φορές να καταλάβουν και να αντιληφθούν τα δικά τους συναισθήματα (χαμηλότερη μέση τιμή). Επιπλέον, ενώ μπορούν να κάνουν σωστή χρήση των δικών τους συναισθημάτων, όπως φαίνεται, ωστόσο, δεν μπορούν να ρυθμίσουν των γύρω τους (4^η διάσταση - χαμηλότερη μέση τιμή στα αποτελέσματα).

Ταυτόχρονα, με βάση και την τυπική απόκλιση στην ερευνητική διαδικασία, αυτή ήταν σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα (από 0,8 έως 1,2), το οποίο μας βοηθάει να συγκεντρώσουμε καλύτερα τα αποτελέσματα, τα οποία δεν έχουν μεγάλο και διαφορετικό εύρος απαντήσεων. Οι απόψεις συγκλίνουν σε πολλές πτυχές του ερωτήματος, το οποίο και ενισχύει την εγκυρότητα των απαντήσεων που ληφθήκαν. Έτσι, παρατηρώντας τη διάσταση της αποτελεσματικής χρήσης των συναισθημάτων, διαπιστώνουμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι διευθυντές αναγνωρίζονται για τη δουλειά τους από τους εκπαιδευτικούς,



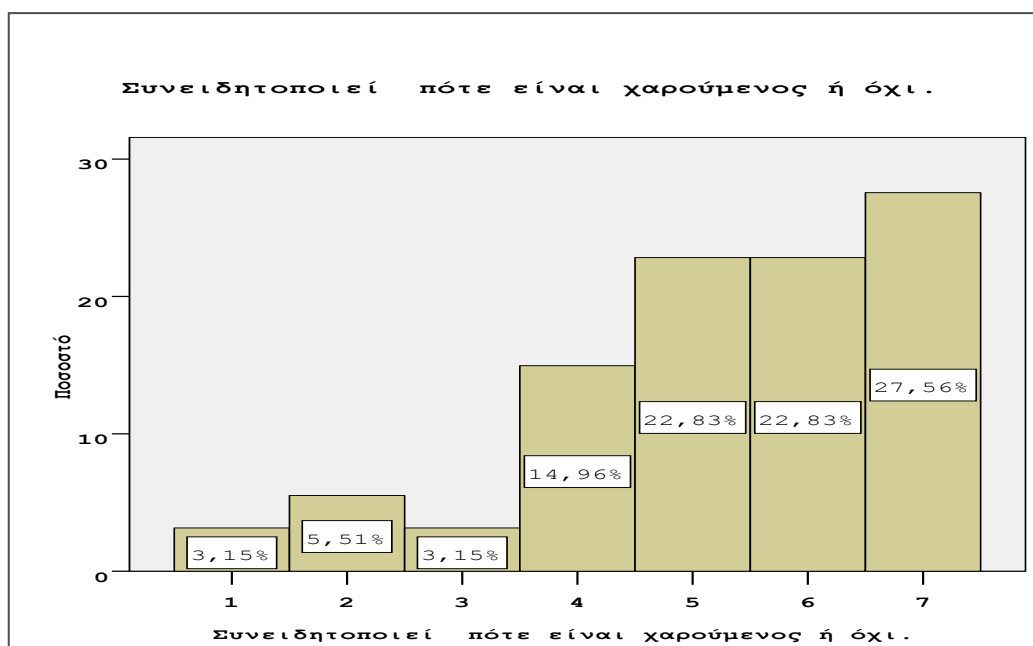
θεωρώντας τους ως άξια άτομα και αρκετά ικανά, οι οποίοι έχουν βλέψεις και προσωπικά οράματα για αναγνώριση (Saeed, Almas, Anis-ul-Haq, & Niazi, 2014). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι αρκετά υψηλή σε αυτό το ερώτημα και αποτυπώνεται στο Σχήμα 1. Συνάμα, οι διευθυντές των περισσότερων σχολικών μονάδων έχουν αρκετά κίνητρα, τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ιδιαίτερα ισχυρά ως προς την προβολή τους και τη βεβαίωση των δικών τους, κυρίως, συναισθημάτων.



Σχήμα 1. Ο διευθυντής θεωρεί ότι είναι ικανός και άξιος

Επιπλέον, αναφορικά με την αυτοεκτίμηση που έχει ο διευθυντής στα δικά του συναισθήματα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ενώ συνειδητοποιεί τα δικά του συναισθήματα, όπως τότε ο ίδιος είναι χαρούμενος και τότε όχι, ωστόσο, δεν τα καταφέρνει το ίδιο και με τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζεται. Στο Σχήμα 2., διαφαίνεται η αναγνώριση των δικών του συναισθημάτων (πότε είναι χαρούμενος/πότε όχι), στο οποίο, όμως, διακρίνουμε ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δική του συναισθηματική επάρκεια. Θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζει και δεν έχει τα ίδια συναισθήματα με τους άλλους τριγύρω του.



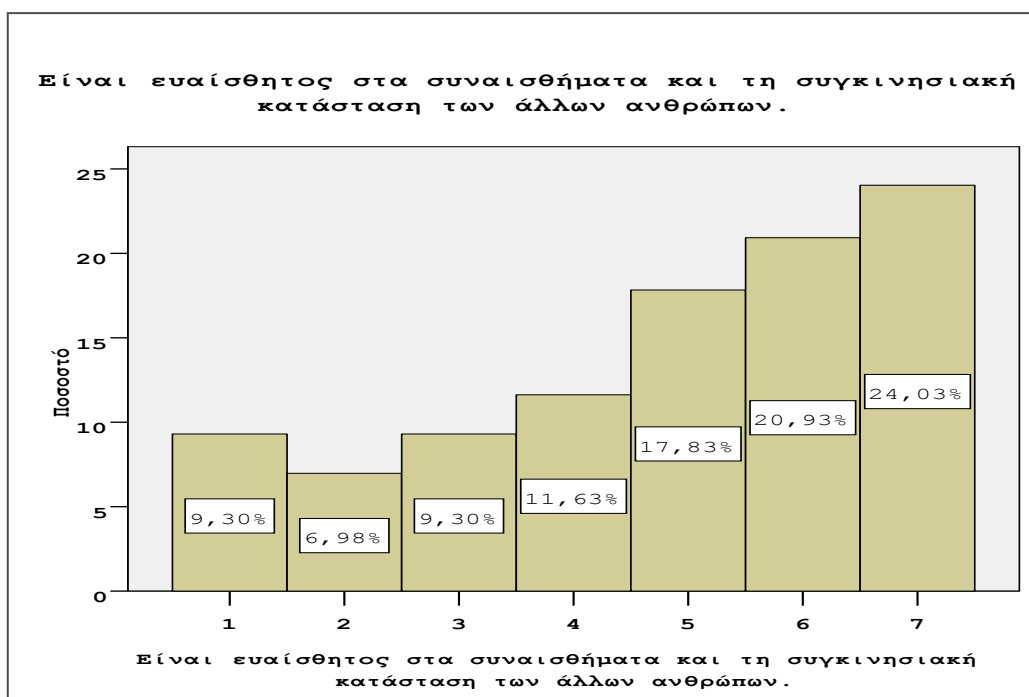


Σχήμα 2. Ο διευθυντής της μονάδας αναγνωρίζει τα συναισθήματά του

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα συναισθήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο ο διευθυντής τα αναγνωρίζει, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι μπορεί ορισμένες φορές να κατανοεί τα συναισθήματά τους, το οποίο, όμως, το βιώνουν κυρίως επιφανειακά και θεωρούν, ως εκ τούτου, ότι δεν είναι τόσο καλός παρατηρητής για τους άλλους (Whitaker, Whitaker, & Lumpa, 2009). Ακόμα, ενώ υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους είναι ευαίσθητος απέναντι στα δικά τους αισθήματα, ωστόσο, η μεγάλη τυπική απόκλιση σε αυτό το ερώτημά μας αποτυπώνει ένα αρκετά μεγάλο εύρος απαντήσεων και διαφορετικών ιδεών και απόψεων. Αρκετοί, λοιπόν, είναι και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζονται τα δικά τους συναισθήματα από τον διευθυντή τους και δεν υπάρχει η ανάλογη ευαισθησία στους προβληματισμούς αλλά και στη δική τους εξέλιξη μέσα στη μονάδα (Iordanoglou, 2007).

Μέσα από το Σχήμα 3., παρακάτω, αναδεικνύεται αυτή η διαφορετικότητα των απαντήσεων. Αυτό το εύρος των απαντήσεων μπορεί να διερευνηθεί μέσα και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας. Υπήρχαν κάποιες διαφοροποιήσεις, οι οποίες είναι σημαντικό να διευκρινιστούν. Διαφάνεται, δηλαδή, μέσα από την έρευνα, ότι οι νεότεροι σε χρόνια θέσης ευθύνης διευθυντές είναι πιο ευαίσθητοι και κατανοητοί στα συναισθήματα των υπολοίπων εκπαιδευτικών (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Ενώ οι παλαιότεροι φαίνεται να επικεντρώνονται στην προσωπική εξέλιξη και αναγνώριση των συναισθημάτων τους. Ακόμα, μέσα από τις μέσες τιμές των αποτελεσμάτων, διακρίνεται ότι το φύλο του διευθυντή δεν είχε κάποιο ιδιαίτερο ρόλο στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Τόσο οι άντρες διευθυντές όσο και οι γυναίκες αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τις διαστάσεις και τη χρήση των συναισθημάτων των δικών τους αλλά και των γύρω τους.





Σχήμα 3. Ο διευθυντής απέναντι στα συναισθήματα των άλλων

Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές, αν και στην πλειοψηφία τους δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας και αναζητούν τους κατάλληλους τρόπους για να λύσουν τα διαφορετικά προβλήματα που προκύπτουν, ωστόσο, λίγοι διακρίνουν ότι οι ηγέτες τους έχουν συγκεκριμένο όραμα για τη σχολική τους μονάδα. Θεωρούν ότι οι διευθυντές δεν δείχνουν την κατάλληλη δύναμη και σταθερότητα και, παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις το προσωπικό συμφέρον βαίνει πιο πάνω από αυτό της ομάδας (Reldan & Nadler, 2011). Πάρα ταύτα, οι περισσότεροι ελέγχουν τις συγκρούσεις και τις δυσκολίες με βάση τη λογική και δεν υπάρχει έξαρση θυμού ή αντιπαράθεση. Ελέγχουν αρκετά αποτελεσματικά τις πιθανές εκρήξεις στη μονάδα, φέροντας και την ισορροπία στη διαχείριση των σχέσεων. Ακόμα, στη συνεχή προσπάθεια του να κερδίσει τον σεβασμό από τους υφισταμένους του, προβάλλει τα συναισθήματά του, σε μια προσπάθεια κυρίως να πετύχει τη δική του προσωπική καταξίωση. Εδώ, προβάλλεται η συνεχής χρήση του άξονα της διαχείρισης των δικών του, κατά βάση, συναισθημάτων.

7. Αποτελέσματα

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, εξ αρχής, οι διαστάσεις αναφέρονταν σε τέσσερις διαφορετικές παραμέτρους που αφορούν πολύπλευρα, τόσο την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων όσο των συναισθημάτων του διευθυντή, της αποτελεσματικής χρήσης τους αλλά και της ρύθμισής τους. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, διαφαίνεται η χρήση κυρίως των δικών τους συναισθημάτων. Οι σχολικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στο τι οι ίδιοι αισθάνονται με βάση την ικανοποίηση και των προσωπικών τους στόχων και βλέψεων (Dessler, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στα ερωτήματα της έρευνας αυτής, θεωρούν ότι οι ηγέτες τους είναι ικανοί και, συνάμα, άξιοι σε αυτό που κάνουν, έχοντας την κατάλληλη εμπειρία και γνώση για να πετύχουν τις βλέψεις και τους στόχους που έχουν θέσει ατομικά. Οι στόχοι δεν είναι ομαδικοί και πάντα για το καλό όλων των εκπαιδευτικών, αλλά για την εξέλιξη του ίδιου (Βάσιου, 2008). Αυτή η διαπίστωση φέρνει απογοήτευση στην



ομάδα των εκπαιδευτικών. Δεν επέρχεται η πρόοδος και η εξέλιξη στο σύνολο της ομάδας. Έτσι, αναπτύσσουν, κυρίως, τις ατομικές δεξιότητες και προσπαθούν με κάθε τρόπο να αντιμετωπίσουν τη θετική της πλευρά. Λίγοι είναι αυτοί που νιώθουν τον διευθυντή τους να συνειδητοποιεί τα συναισθήματα που αναπτύσσει για τους ανθρώπους γύρω του. Δεν αναδεικνύονται πράξεις και συμπεριφορές που να αποτυπώνουν το συναισθηματικό ενδιαφέρον για τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Ελάχιστες είναι, λοιπόν, οι περιπτώσεις αυτές στις οποίες ο διευθυντής είναι ευαίσθητος στις σκέψεις και στα συναισθήματα των άλλων, παρά θέτει ως προτεραιότητα να ελέγχει την ομάδα και σε ορισμένες περιπτώσεις να προσπαθεί να κατευθύνει μόνο τις συμπεριφορές, ώστε να ελέγχει τη λειτουργία της μονάδας, παραβλέποντας τα συναισθήματα των άλλων (Μπουραντάς, 2005). Ελάχιστες, ακόμη, περιπτώσεις του δείγματος (περίπου το 13%) παρατηρούν στους διευθυντές τους να κατανοούν τα συναισθήματά τους, να συζητούν μαζί τους, χωρίς να κάνουν, όμως, χρήση και αξιοποίηση αυτών που νιώθουν και αισθάνονται. Δεν μπορούν, δηλαδή, να είναι συνεχώς καλοί παρατηρητές και να αντιλαμβάνονται την οπτική που έχουν οι υφιστάμενοι τους (Rahim, Psenicka, Polychroniou, Ferdousy, & Dias, 2006). Όπως είδαμε και παραπάνω, μερικές φορές, επιδεικνύουν μια μικρή ευαισθησία, χωρίς να έχουν, όμως, το κατάλληλο ενδιαφέρον για τις καθημερινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Η απουσία αυτών των δεσμών αναδεικνύεται μέσα από τη στάση του διευθυντή, ο οποίος, χωρίς να ελέγχει τα συναισθήματα, μεταβιβάζει, κατά κύριο λόγο, αποφάσεις στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, εμποδίζοντας, εν μέρει, την εξέλιξη και της ίδιας της σχολικής μονάδας (Τερζίδης, 2004). Έτσι, παραγκωνίζεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και δε δημιουργούνται ισχυρές και εποικοδομητικές σχέσεις στη μονάδα.

8. Συζήτηση

Τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από αυτή τη μελέτη αναδεικνύουν μια σχετικά ουδέτερη άποψη των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές διαστάσεις, όπως τις χειρίζονται οι διευθυντές τους. Στους περισσότερους ηγέτες διακρίνονται κάποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, χωρίς, όμως, να συνδέονται με κάποια δυνατή σχέση με αυτή. Δυσκολεύονται, οι περισσότεροι, να τα ρυθμίσουν και δεν μπορούν εύκολα να βρουν τρόπους και λύσεις για να μετατρέψουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς σε μια πιο εποικοδομητική επικοινωνία. Με πιο εύκολο τρόπο ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα, οπότε κερδίζει τον σεβασμό και την εκτίμηση από τους άλλους (Αργυροπούλου, 2007). Είναι σημαντικό, ωστόσο, ο ηγέτης να μπορεί να διακρίνει τα συναισθήματα και των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας, ώστε να μπορεί, ταυτόχρονα, να ενισχύσει και το δικό τους έργο.

Οι προτάσεις για βελτίωση της μονάδας είναι λίγες, χωρίς να ενισχύεται η συνολική και ομαδική εργασία. Αναμφίβολα, η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων από ένα ηγέτη, φέρει τη δημιουργικότητα και τις σύγχρονες αλλαγές που χρειάζονται σε μια μονάδα (Κατσαρός, 2008). Ο κάθε σύγχρονος ηγέτης οφείλει να αναγνωρίζει όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, να ενδιαφέρεται για τις σκέψεις, τις φοβίες, τις ελπίδες, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και με βάση αυτά να διαμορφώνει τους στόχους, τις δράσεις και τον προγραμματισμό της σχολικής του μονάδας (Σαΐτης, 2005). Η απόδοση της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται με τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών της.



Με μια ανασκόπηση, παράλληλα, των αποτελεσμάτων από αυτή τη μελέτη γίνονται αντιληπτοί και κάποιοι περιορισμοί που αναδεικνύονται από την έρευνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας είναι ένας συγκεκριμένος αριθμός εκπαιδευτικών και σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας κι αυτό, αναμφισβήτητα, είναι ενδεικτικό σε σχέση με όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτή τη βαθμίδα. Ακόμα, η γεωγραφική περιοχή είναι περιορισμένη, δεν αφορά στο σύνολο των σχολείων της χώρας. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες που να αφορούν κι άλλες περιοχές της χώρας. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα είχε να υλοποιηθεί η ίδια έρευνα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (διαφορετικό δείγμα), για να διαπιστωθεί και η δική τους οπτική στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boulding, K.E. (1966). The Economics of the Coming Spaceship Earth. In H. Jarrett (ed.), *Environmental Quality in a Growing Economy* (pp. 3-14). Baltimore, MD: Resources for the Future/Johns Hopkins University Press.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Bradberry, T., & Greaves., J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Brown, F.W., & Moshavi, D. (2005). Transformational leadership & emotional intelligence: A potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence. *Journal of Organizational Behavior*.
- Cook, C. (2006). *Effects of emotional intelligence of principal's leadership*. Montana state university.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπ/ση*. Αθήνα: Έλλην.
- Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Erkutlu, H., & Chafra, J. (2012). The impact of team empowerment on proactivity: The moderating roles of leader's emotional intelligence and proactive personality. *Journal of health organization and management*.
- George, J. (2000). Emotions & leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1045.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Τόμος Α και Β. Αθήνα: Πεδίο.
- Hoffman, B. J., & Frost, B. C. (2006). Multiple intelligences for transformational leaders: an empirical examination. *International Journal of Manpower*, (1), 37-41.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader. The relationship between emotional intelligence, leadership effectiveness, commitment & satisfaction. *Journal of Leadership Studies*.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). *Emotional intelligence, job satisfaction: Test-ing the mediatory role of positive - negative affect at work*. *Personality and Individual Differences*. Crete: University of Crete.
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, K., (2011). A Multilevel Analysis of Relationships between Leaders and Subordinates Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*.



- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA. *Mid-continent Research for Education and Learning*. Aurora: CO.
- McCleskey, J.A. (2014). Situational, Transformational & Transactional Leadership & Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles & impact on teacher & school effectiveness*. Education & Training Policy Division. Tasmania: OECD.
- Parker, J.D.A, Saklofske, D.H., Wood, L.M., & Collin, T. (2009). *The role of emotional intelligence education. Assessing Emotional Intelligence*. New York Springer.
- Rahim, M.A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Ferdausy, S., & Dias, J.F. (2006). *Emotional intelligence and transformational leadership: a group level analysis in five countries* Current Topics in Management. Piscataway: Transaction Publishers.
- Reldan & Nadler. (2011). *Leading with Emotional Intelligence: Hands-On Strategies for Building Confident and Collaborative Star Performers*. New York: McGraw-Hill.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες & επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Saeed, T., Almas, S., Anis-ul-Haq, M., & Niazi, G. (2014). Leadership styles: relationship with conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2009). *Motivating & inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff morale*. Larchmont NY: Eye on Education.
- Ανδρέου, Ελ., Γκουλέτσα, Μ., & Μπανάκα, Μ. (2007). *Συναισθηματική νοημοσύνη ενδοπροσωπικός και εξωπροσωπικός έλεγχος, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου: Εκπαιδευτικός-Σχολείο-Οικογένεια.
- Αρβανιτάκης, Δ. (2005). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία* (Πτυχιακή εργασία). Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.
- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των δ/ντών στο σχολικό κλίμα, την την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία & την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ανάλυση Ανάλυση στοιχείων από δυο επίπεδα* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο Διευθυντής-Ηγέτης*. Επιθεώρηση Εκ/κών Θεμάτων. Τεύχος 10. Αθήνα.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία στατιστικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζορμπά, Β. (2017). *Η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην αποτελεσματική άσκηση του έργου του Δ/ντή και στη βελτίωση της συνεργασίας στη σχολική μονάδα* (Διπλωματική εργασία). Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). *Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον*. Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόλλιας, Α. (2007). *Εφαρμογές στατιστικών αναλύσεων σε κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.



- Σαίτης, Χ. (2005). *Ο Δ/ντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Τερζίδης, Κ.Π. (2004). *Μάνατζμεντ: Στρατηγική προσέγγιση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.



Η διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση και στη διοίκησή της

Παρθένα Τριανταφυλλίδου

MSc στη Δημόσια Διοίκηση & στη Διδακτική των Μαθηματικών
triantafp@gmail.com

Περίληψη

Διεθνώς, στις υψηλές βαθμίδες της διοικητικής ιεραρχίας δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών, παρατηρείται μειωμένη εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου. Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης, παρόλο που «γυναίκοκρατείται» στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας και της «κατώτερης» Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο), αυτό δεν συνεπάγεται και την ισότιμη αντιπροσώπευσή τους σε θέσεις που συνεπάγονται υψηλό κύρος και ευθύνη. Στη χώρα μας, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, παρατηρείται αυξημένη συμμετοχή των γυναικών που καταλαμβάνουν θέσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ωστόσο, ο αριθμός αυτός συνεχίζει να παραμένει χαμηλός, ιδιαίτερα όσο ανερχόμαστε στην κλίμακα της διοικητικής ιεραρχίας, υποδηλώνοντας ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν μια «γυάλινη οροφή» που τις εμποδίζει στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει θεωρητικά μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την ιστορική πορεία των γυναικών στην εκπαίδευση, καθώς και την ερμηνεία των παραγόντων και των μηχανισμών που επηρεάζουν και τις παρεμποδίζουν στη διεκδίκηση ή μη, της ισότιμης συμμετοχής τους, τόσο στη διοίκηση δημοσίων και ιδιωτικών οργανισμών και εταιρειών, ειδικότερα δε στην ηγεσία της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, γυναίκες, διοίκηση εκπαίδευσης, προφίλ, συμπεράσματα, προτάσεις.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας βρίσκεται στο επίκεντρο της διεθνούς επιστημονικής έρευνας, καθώς θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η εξαιρετική σημασία της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας ενός οργανισμού γίνεται φανερό και στη διαπίστωση ότι «οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χωρίς αποτελεσματική ηγεσία αντιμετωπίζουν προβλήματα». Εστιάζοντας στην εκπαίδευση, για να επιτύχουμε αποτελεσματικά σχολεία, όπου θα υπάρχει αντιστοίχιση σκοπών και στόχων με την επίτευξη υψηλών αποτελεσμάτων, βασικό παράμετρο αποτελεί η εξασφάλιση σχολικής ηγεσίας, με χαρακτηριστικά ηγετών/ηγετιδών, που δε θα αναλώνονται στην άσκηση αποκλειστικά διοικητικού και γραφειοκρατικού έργου, αλλά ηγετικού, έτσι, ώστε με το όραμα, τη συμπεριφορά και το έργο τους, να εμπνέουν, να καθοδηγούν και να εμπυχώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας με το παράδειγμά τους το κατάλληλο σχολικό κλίμα για την παρώθηση όλων των ανθρώπινων πόρων του σχολείου τους, προς την ενσυνείδητη δράση για τη μεγιστοποίηση των καταβαλλομένων προσπαθειών.

Στην παρούσα εργασία, θα εστιαστούμε στην παράμετρο του φύλου στην εκπαίδευση και στην κατάληψη θέσεων ευθύνης, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι, παρόλο που στον χώρο της εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, οι γυναίκες έχουν την αριθμητική πλειοψηφία, στον τομέα της διοίκησής της φαίνεται ότι αποτελούν ακόμη τη μειοψηφία, καθώς η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης -όπως και των επιχειρήσεων- έχει ταυτιστεί στερεοτυπικά με τους άνδρες, με αποτέλεσμα να **μιλάμε για MAN-AGE-ment**⁷, καθώς η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση και η κοινωνική πραγματικότητα φαίνεται να

⁷ Με τον συγκεκριμένο όρο επιχειρείται μια παιγνιώδης σύνδεση μεταξύ ανδρισμού, ηλικίας και διοίκησης (Δαράκη, 2007).



επιβεβαιώνει τη ρήση: «think manager-think male». Έτσι, η κυριαρχία των ανδρών σε θέσεις διοίκησης της εκπαίδευσης θεωρείται ως κάτι απόλυτα «φυσικό»⁸. Τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις θεωρούσαν, και μέχρις ενός σημείου συνεχίζουν και σήμερα, ότι κυρίως οι άνδρες είναι ικανοί για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης, υψώνοντας φραγμούς στην πρόσβαση των γυναικών για την κατάληψη θέσεων στελεχών, παραπέμποντας στο πολυσυζητημένο φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» (glass ceiling)⁹.

Η μειωμένη αντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο, τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο. Έχουν περάσει σχεδόν 35 χρόνια από τη στιγμή που ερευνητές των ΗΠΑ έθεσαν το ερώτημα: «Γιατί οι γυναίκες να διδάσκουν και οι άνδρες να διοικούν;»

Οι θεματικές που επιχειρείται να διερευνηθούν στην παρούσα εργασία είναι: α) η ιστορική διαδρομή της πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση στη χώρα μας, β) οι λόγοι που ωθούν τις γυναίκες στην επιλογή του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού, γ) ο βαθμός συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στην ανάληψη θέσεων ευθύνης. Επίσης, σκιαγραφείται το ιδιαίτερο προφίλ διοίκησης που ακολουθούν τα δύο φύλα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

2. Ιστορική αναδρομή της πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση

Η κοινωνική θέση της γυναίκας ως τον 19ο αιώνα χαρακτηριζόταν από τον συζυγικό και τον μητρικό της ρόλο, με το πρόσχημα των φυσικών διαφορών (σωματικών, βιολογικών και ψυχολογικών), οι οποίες στήριζαν και δικαίωναν τις επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές, που κήρυτταν την ανισότητα των δύο φύλων. Οι συγκεκριμένες κοινωνικές αντιλήψεις επηρέαζαν σημαντικά, τόσο την επίσημη κρατική νομοθεσία, όσο και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που αφορούσαν την εκπαίδευση των δύο φύλων. Σύμφωνα με αυτές, «η γυναίκα δεν είχε το δικαίωμα να αποκτήσει τόσο τη στοιχειώδη μόρφωση, αλλά ούτε να αναπτύξει κάποιες από τις ικανότητές της. Η προβολή της, τόσο στην οικογένεια όσο και την κοινωνία, εξαρτιόταν άμεσα από τον άνδρα σύζυγο ή πατέρα της.

Εξαίρεση αποτελούσαν οι γυναίκες που ανήκαν σε ανώτερες κοινωνικά θέσεις -τάξεις- και στις οποίες δινόταν το δικαίωμα να λαμβάνουν κάποιου είδους εκπαίδευση, η οποία παρέχόταν από ιδιωτικούς φορείς» -ξένοι ιεραπόστολοι, Έλληνες επιχειρηματίες και, κυρίως, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία- ενώ ο ρόλος της πολιτείας περιοριζόταν στο να αναγνωρίζει και να επικυρώνει αυτές τις πρωτοβουλίες. Τα ιδιωτικά αυτά σχολεία (Παρθεναγωγεία), αρχικώς, παρείχαν στα κορίτσια την εκπαίδευση που χρειαζόταν για να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις του φύλου τους, δηλαδή να γίνουν καλές οικοδέσποινες. Η συγκεκριμένη κατάσταση άλλαξε αρκετά σύντομα, όταν άρχισαν να φοιτούν και κορίτσια, προερχόμενα από πιο λαϊκά στρώματα, που έπρεπε να εργαστούν, ως δασκάλες για να συντηρηθούν, από τη στιγμή που αυτό ήταν το μοναδικό κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα για τις γυναίκες. Με την είσοδο του 19^{ου} αιώνα, η κατάσταση της πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση αρχίζει να βελτιώνεται. Ενδεικτικές χρονολογίες που σηματοδοτούν την πορεία στο δικαίωμα της εκπαίδευσης των γυναικών είναι:

⁸ Η δημιουργία πολυεθνικών οργανισμών ενισχύει την παγκοσμιοποιημένη αυτή «φύση» της ανδρικής κυριαρχίας (Connell, 1998).

⁹ Ο όρος επιχειρεί να δηλώσει ότι οι γυναίκες καριέρας είναι σα να βρίσκονται κάτω από μια γυάλινη οροφή, η οποία τις επιτρέπει να βλέπουν τις θέσεις διοίκησης που διατίθενται, τις εμποδίζει, όμως, να τις κατακτήσουν. Ενδεικτικά για τον όρο (David & Cooper, 1992).



- Το 1890, η Ιωάννα Στεφανόπολι γίνεται δεκτή στη Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και, λίγα χρόνια αργότερα, η Ιατρική σχολή και το Φυσιognωστικό Τμήμα του Πανεπιστημίου έκαναν δεκτές τις πρώτες φοιτήτριες.
- Το 1895 ορίζεται η υποχρεωτικότητα της φοίτησης των κοριτσιών στο δημοτικό σχολείο.
- Το 1913 προτείνονται προς ψήφιση στη Βουλή εκπαιδευτικά νομοσχέδια που αναγνώριζαν την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση, τα οποία, όμως, δεν ψηφίστηκαν από την Ελληνική Βουλή (αστικά σχολεία).
- Το 1929 ιδρύονται: α) τετρατάξια Ανώτερα Παρθεναγωγεία και β) εξατάξια Γυμνάσια.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

- Το 1914, αρχίζουν να λειτουργούν τα πρώτα μικτά Διδασκαλεία, όπου, όμως, συνεχίζουν να υφίστανται νέοι αποκλεισμοί για τις γυναίκες και διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα των μαθημάτων ως προς το φύλο. Με νομικό διάταγμα κατοχυρώνεται, πλέον και νομικά, ο διορισμός των πρώτων γυναικών καθηγητριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Το 1922, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ιδρύθηκε τμήμα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με στόχο την προετοιμασία τους για την κατάληψη ανώτερων θέσεων στη διοικητική ιεραρχία.

Αξίζει να σημειωθεί και να τονισθεί ότι η ΔΟΕ, σε συνεργασία με τον Σύνδεσμο για τα δικαιώματα της γυναίκας, την περίοδο 1924-1927, κατάφερε να επιτύχει την ισότητα στις αμοιβές ανάμεσα στα δύο φύλα.

- Το 1933, ιδρύθηκαν τρεις παιδαγωγικές ακαδημίες, όπου δικαίωμα στη μόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση είχαν και τα δύο φύλα σε κοινές σχολές (ποσοστωση 1/3 και το 1954 ¼ επί των εισακτέων).
- Η ισότητα των δύο φύλων θεσμοθετείται το 1975 (εδώ και 42 χρόνια) με το άρθρο 4 του Συντάγματος και με το άρθρο 16 αναγνωρίστηκε το δικαίωμα της δωρεάν παιδείας σε όλους τους Έλληνες ανεξαρτήτως φύλου. Με το άρθρο 10 καταργήθηκαν οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών και αναγνωρίστηκαν ίσα δικαιώματα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στα δύο φύλα.
- Η θέση επιθεωρητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καλύπτεται για πρώτη φορά, το 1976, από γυναίκα.
- Το 1979, τα σχολεία της χώρας μετατράπηκαν σε μικτά.
- Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981-1985, το μάθημα της Οικοκυρικής επιβλήθηκε και στα δύο φύλα και συγγράφηκαν σχολικά εγχειρίδια, τα οποία παρουσίαζαν τον νέο τύπο γυναίκας στην Ελλάδα. Επίσης, σχολές που θεωρούνται αποκλειστικά ανδρικές και γυναικείες δέχονται φοιτητές και του άλλου φύλου.

3. Η επιλογή του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού σήμερα

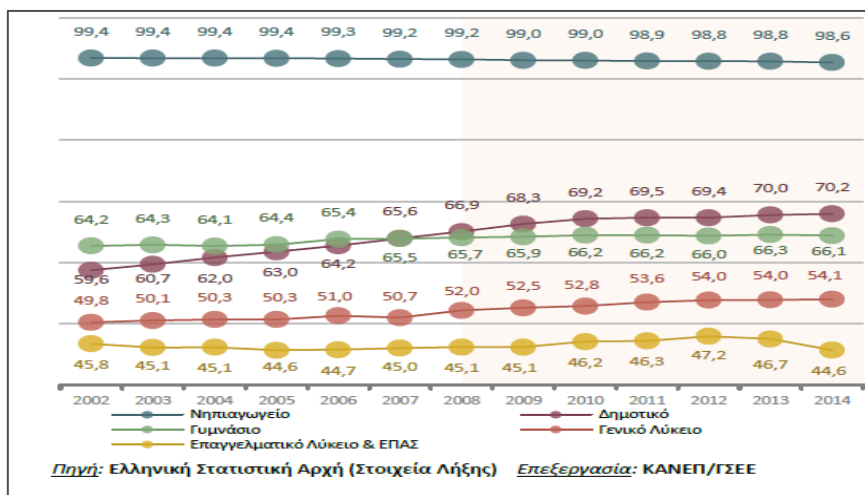
Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού αποτέλεσε, για τον ελλαδικό χώρο, το πρώτο «επιστημονικό» επάγγελμα, το οποίο άνοιξε και θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες (Βαρίκα, 1996). Πλήθος επιστημονικών ερευνών, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και διεθνώς, επιχείρησαν να εξηγήσουν το φαινόμενο της υψηλής αντιπροσώπευσης των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι περισσότερες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία, ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο, θεωρείται ως συνέχεια της οικογενειακής φροντίδας που συνάδει περισσότερο με το γυναικείο φύλο.

Κοινωνικά, το εκπαιδευτικό επάγγελμα θεωρείται όχι μόνο αποδεκτό αλλά και ιδανικό για τις γυναίκες. Οι λόγοι γι' αυτήν την αποδοχή είναι ότι με το εκπαιδευτικό επάγγελμα «οι



γυναίκες καταξιώνονται κοινωνικά, ανεξαρτητοποιούνται οικονομικά και θεωρείται ότι αποτελεί προέκταση του ρόλου της μητέρας. Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί ως το ιδανικό επάγγελμα που συνδυάζει και φέρνει σε εξισορρόπηση την ιδιότητα της μητέρας με αυτή της εργαζόμενης» (Μαραγκουδάκη, 1997: 204).

Δε συμβαίνει το ίδιο και για τους άνδρες, που θεωρούν το επάγγελμα του δασκάλου χαμηλού κύρους και δεν το επιλέγουν, με αποτέλεσμα το επάγγελμα να υποβαθμίζεται κοινωνικά. Όταν ένα επάγγελμα υποβαθμίζεται κοινωνικά, έχει ως αποτέλεσμα να κυριαρχείται από γυναίκες (Shakeshaft, 1989b). Το φαινόμενο της κυριαρχίας του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση είναι ακόμα πιο έντονο στο νηπιαγωγείο.

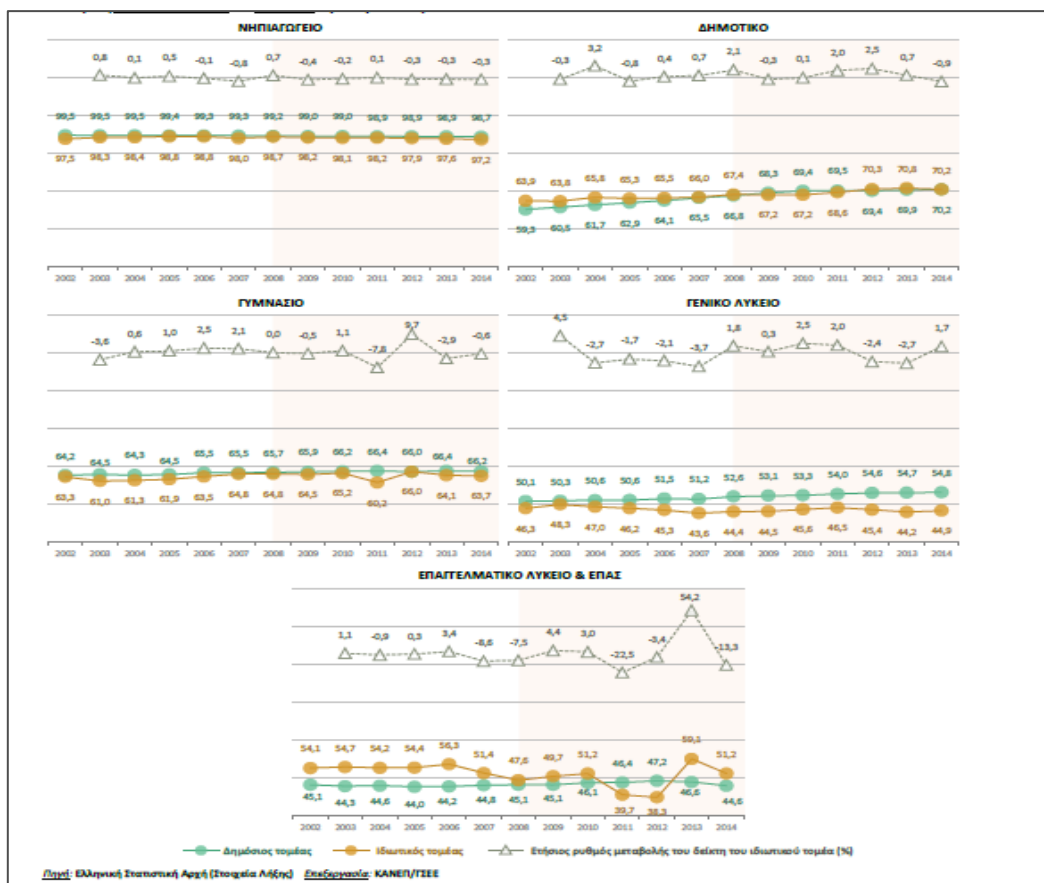


Γράφημα 1. Ποσοστό των γυναικών στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στο σύνολο της χώρας κατά την περίοδο 2002-2014

Από το γράφημα γίνεται εμφανές ότι οι βαθμίδες της εκπαίδευσης διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το ποσοστό των γυναικών στο διδακτικό τους προσωπικό, με τις γυναίκες να υπερ-εκπροσωπούνται (από σημαντικά έως ελαφρά) σε όλες τις επιμέρους βαθμίδες, εκτός από το Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ αρμοδιότητας ΥΠΕΘ όπου υπο-εκπροσωπούνται. Πιο συγκεκριμένα, το 2014 το 98,6% του διδακτικού προσωπικού στο Νηπιαγωγείο είναι γυναίκες και, κατά φθίνουσα σειρά ποσοστού γυναικών, ακολουθεί το Δημοτικό (με 70,2%), το Γυμνάσιο (με 66,1%), το Γενικό Λύκειο (με 54,1%) και το Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ αρμοδιότητας ΥΠΠΕΘ (με 44,6%) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ-2016).

Η ισόρροπη κατανομή των φύλων στο διδακτικό προσωπικό στα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί μία σημαντική διάσταση της κοινωνικής έρευνας για την ισότητα των φύλων και διαπιστώνεται ότι «Οι γυναίκες συνθέτουν τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση [...] Ωστόσο, η γυναικεία εκπροσώπηση μειώνεται εντυπωσιακά όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία» (Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe, EACEA P9 "Eurydice", 2010) (έκδοση στα ελληνικά).





Γράφημα 2. Ποσοστό των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό ανά βαθμίδα και τομέα εκπαίδευσης στο σύνολο της χώρας κατά την περίοδο 2001-2014 και ετήσιος ρυθμός μεταβολής του ιδιωτικού τομέα την ίδια περίοδο

Επικεντρώνοντας στη διαφοροποίηση του δείκτη ως προς τον τομέα εκπαίδευσης (δημόσιος - ιδιωτικός), σημειώνεται ότι το 2014 η υψηλότερη διαφορά μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα καταγράφεται στο Γενικό Λύκειο με το ποσοστό των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό στον δημόσιο τομέα (54,8%) να υπερέχει του αντίστοιχου ποσοστού στον ιδιωτικό τομέα (44,9%) κατά 9,9 ποσοστιαίες μονάδες.

4. Η γυναίκα σε θέσεις ευθύνης

Τα στοιχεία της έκθεσης «Περισσότερες γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις – βασικός παράγοντας για την οικονομική σταθερότητα και ανάπτυξη» φανερώνουν ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να υπο-εκπροσωπούνται στον χώρο της λήψης οικονομικών αποφάσεων. Στον εταιρικό χώρο, οι άνδρες καταλαμβάνουν περίπου το 89% των θέσεων στα διοικητικά συμβούλια των μεγαλύτερων εισηγμένων στο Χρηματιστήριο εταιριών της Ευρώπης. Η ανισότητα είναι περισσότερο εμφανής στις υψηλότερες διοικητικές θέσεις, καθώς μόνο το 3% των επιχειρήσεων έχουν γυναίκες στην κορυφή της ιεραρχίας. Η Νορβηγία αποτελεί τη μοναδική χώρα, όπου εξαιτίας της επιβεβλημένης από το κράτος ποσόστωσης, έχει επιτευχθεί ισορροπία, όσον αφορά στην κατανομή των δύο φύλων, με τις γυναίκες να καταλαμβάνουν το 42% και τους άνδρες το 58% της συμμετοχής στα διοικητικά συμβούλια (IP/10/237).



Σε πολιτικό επίπεδο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο παρουσιάζει την περισσότερο ισορροπημένη κατανομή, από την άποψη συμμετοχής των δύο φύλων, με το ποσοστό των γυναικών να ανέρχεται στο 40,4% των μελών του (2019-2024). Από τον Ιανουάριο του 2022, τη θέση του πρόεδρου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου κατέχει γυναίκα: η μαλτέζα ευρωβουλευτής Ρομπέρτα Μετσόλα, ενώ στην τρέχουσα κοινοβουλευτική περίοδο, 8 από τους 14 αντιπροέδρους είναι γυναίκες (στην προηγούμενη περίοδο ανέρχονταν μόνο σε πέντε). Το 2019, δυο ευρωπαϊκά όργανα είχαν για πρώτη φορά γυναίκες στη θέση της προέδρου, η Ούρσουλα φον ντερ Λάγιεν πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με το Κολέγιο Επιτρόπων να απαρτίζεται από 12 γυναίκες και 14 άντρες και η Κριστίν Λαγκάρντ πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας ύστερα από ψήφισμα του Κοινοβουλίου που ζητούσε τον διορισμό περισσότερων γυναικών σε κορυφαίες θέσεις του οικονομικού και νομισματικού τομέα. Ο τομέας που εξακολουθεί να παρουσιάζει τη χαμηλότερη αντιπροσώπευση των γυναικών στην Ε.Ε., είναι ο τομέας της λήψης οικονομικών αποφάσεων (Οι γυναίκες στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - γραφήματα, 2019).

Σε επίπεδο εθνικών κοινοβουλίων, η συμμετοχή των γυναικών στις πρόσφατες εκλογές του 2019 κυμαίνεται από 54,5% στη Φινλανδία, 52,9% στην Αυστρία, 52,2% στη Σουηδία, 51,2% στη Γαλλία, 50% στο Βέλγιο, έως 11,3% στην Ελλάδα και 7,7% στη Μάλτα (European Parliament, 2019).

Όσον αφορά τη χώρα μας, σε σύνολο πενήντα εννέα μελών του υπουργικού συμβουλίου, ο αριθμός των γυναικών ανέρχεται σε μόλις 10, δηλαδή σε ποσοστό περίπου 17% (<https://government.gov.gr/kivernisi/>).

4.1. Οι γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, ειδικά σε διευθυντικές θέσεις, είναι πιο αργή από αυτή των ανδρών συναδέλφων τους. Παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα από τους άνδρες, τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι, αφενός, μεν δεν επιθυμούν στον ίδιο βαθμό να συμμετάσχουν στη διοίκηση, αφετέρου δε, δεν προωθούνται ανάλογα στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Κάνοντας μία συνοπτική αναδρομή με αφετηρία το 1998 για τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης παρατηρείται ότι: Κατά τις κρίσεις του 1998, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για τις θέσεις των προϊσταμένων των γραφείων ήταν υποψήφιος 11 γυναίκες σε σύνολο 433 υποψηφίων, ποσοστό 2,5% και επιλέχθηκαν 6 σε σύνολο 199 θέσεων, ποσοστό 3 %. Κάπως καλύτερη ήταν η κατάσταση στην επιλογή σχολικών συμβούλων, κατά την οποία οι γυναίκες υποψήφιος ήταν 72 σε σύνολο 512 υποψηφίων, ποσοστό 14,1% κι επιλέχθηκαν 32 σε σύνολο 301 θέσεων, ποσοστό 10,6%.

Το 2003, τα ποσοστά στις θέσεις των σχολικών συμβούλων βελτιώθηκαν για τις γυναίκες με την επιλογή 300 (82,6%) ανδρών και 63 (17,4%) γυναικών.

Η Δαράκη (2007) παραθέτει στην έρευνά της στοιχεία του τμήματος Στατιστικής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για το σχολικό έτος 2004-2005. Σύμφωνα με αυτά, παρά τη σημαντική αριθμητική υπεροχή των γυναικών στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό 61,48 %, οι γυναίκες που κατείχαν διευθυντικές θέσεις ανέρχονταν μόλις στο 13,20%. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια, αναφορικά με τις κρίσεις των Περιφερειακών Διευθυντών/ντριών, των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των



Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, δημιουργήθηκαν οι πίνακες που ακολουθούν:

Πίνακας 1. Περιφερειακοί Διευθυντές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης

ΕΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
2010	10	3
2015	10	3
2019	11	2

Πίνακας 2. Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕ60, ΠΕ 70,5 (Επιλογές 2012-2018)

Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Επικράτεια						
ΕΤΟΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΗ		ΕΙΔΙΚΗ		ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018
ΑΝΔΡΕΣ	177	81	10	10	1	0
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	125	72	7	10	68	54
ΠΟΣΟΣΤΟ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	41,4%	47%	41,18%	50%	100%	100%

Πίνακας 3. Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Επικράτειας - Περιφέρειας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και Αττικής (2010, 2016 και 2020)

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
	2010		2016		2020	
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Π.Ε. ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ	49 84,5%	9 15,5%	48 82,76 %	10 17,24 %	39 69,64	17 30,36%
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ	49 84,5 %	9 15,5 %	50 86 %	8 14%	42 72,41%	16 27,59
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Π.Ε. Κ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	8 100 %	0	6 75 %	2 25%	6 75%	2 25%
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Δ.Ε. Κ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	7 87,5 %	1 12,5 %	6 75 %	2 25%	5 62,5	3 37,5%
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Π.Ε. ΑΤΤΙΚΗΣ	5 71,43%	2 28,57%	6 85,71 %	1 14,29 %	5 71,43%	2 28,57%
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Δ.Ε. ΑΤΤΙΚΗΣ	6 85,71%	1 14,29%	6 85,71 %	1 14,29 %	7 100%	0

Πίνακας 4. Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων

Περιφέρειες	Νομοί	Άνδρες	Γυναίκες	Ποσοστό Γυναικών %	Άνδρες	Γυναίκες	Ποσοστό Γυναικών %
Έτος επιλογής διευθυντών/ντριών		2011			2017		
Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	Δράμας	30	10	25	28	11	28
	Έβρου	33	12	22,2	35	23	40
	Καβάλας	51	14	21,5	49	12	19,7
	Ξάνθης	24	6	20	23	6	20,7
	Ροδόπης	11	4	26,7	12	8	40
	Ημαθίας	56	18	24,3	53	19	26



Κεντρικής Μακεδονίας	Θεσσαλονίκης Α'	216	103	32,3	70	75	51,7
	Θεσσαλονίκης Β'				93	64	37,9
	Κιλκίς	26	8	23,5	26	14	35
	Πέλλας	60	20	25	50	26	34
	Περίας	49	16	24,6	38	13	25,5
	Σερρών	57	17	23	57	18	24
	Χαλκιδικής	31	21	40,4	32	23	42
Δυτικής Μακεδονίας	Γρεβενών	8	1	11,1	10	1	9
	Καστοριάς	21	5	19,2	20	7	26
	Κοζάνης	60	10	14,3	53	18	25,4
	Φλώρινας	25	2	7,4	24	3	11
Ηπείρου	Άρτας	18	7	28	14	9	39
	Θεσπρωτίας	18	2	10	15	4	21
	Ιωαννίνων	34	11	24,4	31	17	35,4
	Πρέβεζας	19	5	20,8	19	5	21
Θεσσαλίας	Καρδίτσας	48	6	11,1	36	8	18
	Λάρισας	62	30	32,6	56	36	39
	Μαγνησίας	46	36	44	48	36	42,9
	Τρικάλων	45	14	23,7	38	16	29,6
Ιονίων Νήσων	Ζακύνθου	16	4	20	12	6	33
	Κερκύρας	42	8	16	37	12	32,4
	Κεφαλληνίας	81	17	17,3	10	12	54,5
	Λευκάδας	7	1	12,5	6	2	25
Δυτικής Ελλάδας	Αιτωλοακαρνανίας	80	20	20	67	29	30,2
	Αχαΐας	72	45	38,5	68	51	43,2
	Ηλείας	49	8	14	42	15	26
Στερεάς Ελλάδας	Βοιωτίας	40	31	43,7	29	25	46,3
	Εύβοιας	62	20	24,4	57	28	33
	Ευρυτανίας	4	0	0	4	0	0
	Φθιώτιδας	39	15	27,8	36	19	34,5
	Φωκίδας	9	5	35,7	11	5	31,3
Αττικής	Α' Αθήνας	125	106	45,9	101	106	51,3
	Β' Αθήνας	70	57	44,9	61	61	50
	Γ' Αθήνας	93	45	32,6	67	64	48,9
	Δ' Αθήνας	62	55	47	52	61	54
	Ανατολικής Αττικής	88	67	43,2	72	75	51
	Δυτικής Αττικής	37	21	36,2	33	26	44
	Πειραιώς	81	68	45,6	77	69	47,3
Πελοποννήσου	Αργολίδας	22	13	37	18	17	48,6
	Αρκαδίας	23	2	8	14	13	48
	Κορινθίας	30	27	47,4	26	29	53
	Λακωνίας	26	9	25,7	24	10	29,4
	Μεσσηνίας	49	11	18,3	36	22	38
Βορείου Αιγαίου	Λέσβου	37	16	30,2	35	17	33
	Σάμου	12	7	36,9	10	9	47,4
	Χίου	16	8	33,3	11	12	52
Νοτίου Αιγαίου	Κυκλάδων	29	19	39,6	23	27	54
	Δωδεκανήσου	54	23	29,9	45	34	43
Κρήτης	Ηρακλείου	79	42	34,7	70	46	40
	Λασιθίου	16	13	44,8	8	21	72,4
	Ρεθύμνης	28	7	20	27	10	27
	Χανίων	41	24	36,9	31	31	50



ΣΥΝΟΛΟ		2.567	1.192	31,7	2.150	1.436	40
--------	--	-------	-------	------	-------	-------	----

(Μπουτουρίδου & Τσιατά., 2014 & ιστοσελίδες Διευθύνσεων Εκπαίδευσης)

Από τη μελέτη των πινάκων συνάγεται το συμπέρασμα ότι παρά το γεγονός πως στα δημοτικά σχολεία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άνδρες, στις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων στο σύνολο της επικράτειας για τις επιλογές του 2011, οι άνδρες καταλαμβάνουν ποσοστό 68,29%, ενώ οι γυναίκες ποσοστό 31,7%. Η περιφέρεια με τα υψηλότερα ποσοστά σε γυναίκες διευθύντριες είναι η Περιφέρεια Αττικής (43%) και τα χαμηλότερα παρατηρούνται στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας με ποσοστό 13,6%.

Στις επιλογές του 2017, το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών σχολικών μονάδων αυξήθηκε αισθητά στο σύνολο σχεδόν των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, φθάνοντας στο σύνολο της επικράτειας το 40%. Οι Διευθύνσεις όπου το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών ξεπερνά αυτό των ανδρών είναι οι: Α΄ Θεσσαλονίκης, Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Αθήνας, Κορινθίας, Κυκλάδων, Λευκάδας, Λασιθίου, Χανίων και Χίου. Η περιφέρεια με την υψηλότερη αναλογία διευθυντριών παραμένει η Περιφέρεια Αττικής, φθάνοντας στο 48,5%, ενώ η χαμηλότερη παρατηρείται στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας με ποσοστό 21,3%.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με τις τελευταίες κρίσεις για την κάλυψη των θέσεων στελεχών εκπαίδευσης, έδειξαν ότι η εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου σε αυτές παραμένει χαμηλή, με την υψηλότερη να παρατηρείται στις θέσεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και τη χαμηλότερη στην κάλυψη των θέσεων Διευθυντών των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης.

5. Παράγοντες που προκαλούν τη χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης

«Παρά το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού “γυναικοκρατείται”, αυτό δε συνεπάγεται και μία ίση αντιπροσώπευση στις θέσεις που σχετίζονται με υψηλό κύρος και ευθύνη» (Αθανασούλα-Ρέπα & Κουτουζής, 2008). Η χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν αποτελεί ενδημικό φαινόμενο, αντιθέτως παρατηρείται, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σε εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κοινωνιών του δυτικού κόσμου, με ελαφριές διακυμάνσεις και είναι συνυφασμένη με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι εκπεφρασμένες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, που επιχειρούν να εξηγήσουν τους λόγους της χαμηλής αντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ακολουθούν τις κάτωθι βασικές τάσεις:

- I. Οι προσεγγίσεις που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο, αποδίδοντας τις ευθύνες στις επιλογές των ίδιων των γυναικών εκπαιδευτικών και θεωρήθηκαν ιδιαίτερα απλουστευτικές (δεκαετία '70).
- II. Αυτές που την ερμηνεύουν, βασιζόμενες στις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και παραμέτρους, και
- III. Τις προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν ένα σύνολο παραμέτρων που συνδέονται με τη δομή και τη λειτουργία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη, ο αποκλεισμός των γυναικών από τη διοίκηση της εκπαίδευσης συμβαίνει εξαιτίας: α) της «διαμερισματοποίησης» του ιδιωτικού από τον δημόσιο βίο, β) της «ιδεολογικοποίησης» της ανωτερότητας του ανδρικού φύλου από το γυναικείο και γ) της παγίωσης της κυριαρχίας των ανδρών στον δημόσιο χώρο και στον χώρο



της λήψης των αποφάσεων, ευνοώντας, γενικότερα, τους άνδρες ως κοινωνική ομάδα (Μαραγκουδάκη, 1997).

Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί από ερευνητικά δεδομένα¹⁰ ότι ο περιορισμένος αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών που υποβάλλουν αίτηση για την κάλυψη θέσεων ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν οφείλεται στην απουσία φιλοδοξίας εκ μέρους τους, αλλά: α) Στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να αναστείλουν τις φιλοδοξίες τους λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων -κυρίως από άποψη χρόνου και αρμοδιοτήτων- των διευθυντικών καθηκόντων, β) Αναδεικνύεται ότι «η έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτοπεποίθηση των γυναικών, με αποτέλεσμα να μην παρωθούν στην ανάληψη δράσης για την προώθησή τους στη διοικητική ιεραρχία» (Καραγου & Bush, 2007), γ) Η απουσία των γυναικών από τα κατάλληλα δίκτυα υποστήριξης τις στερεί τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με το γραφειοκρατικό περιεχόμενο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διοικητικών θέσεων (Μαραγκουδάκη, 1997), δ) Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όπως υποστηρίζεται, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη και την καλλιέργεια καλού παιδαγωγικού κλίματος με τους/τις μαθητές/τριές τους, παρά για τη διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών θεμάτων¹¹, ε) Οι επαγγελματικές νοοτροπίες που ακολουθούν οι γυναίκες διευθύντριες, στ) Η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε θέσεις διοίκησης λειτουργεί ενθαρρυντικά για τους άνδρες εκπαιδευτικούς, αποθαρρυντικά, όμως, για τις γυναίκες, με αποτέλεσμα να συντηρείται το υφιστάμενο status quo.

Η ταύτιση της διοίκησης με το «ανδρικό πρότυπο», εξαιτίας της διαχρονικής κυριαρχίας των ανδρών σε θέσεις διοίκησης, τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε ευρύτερο επιχειρηματικό επίπεδο, έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση «της αντίληψης - μύθου» ότι για την αποτελεσματική εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων απαιτούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπεριέχονται στο ανδρικό στερεότυπο, όπως π.χ. ικανότητα επίλυσης προβλήματος, ικανότητα επιβολής και ελέγχου, αποφασιστικότητα, αυταρχικότητα κ.λπ.» (Μαραγκουδάκη, 1997β), χαρακτηριστικά τα οποία οι γυναίκες είτε δε διαθέτουν είτε δεν αξιολογούν θετικά.

Αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες στις δυτικές κοινωνίες ακολουθούν «δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο» συμπεριφοράς, όταν πρόκειται να λάβουν αποφάσεις. Φροντίζουν για την καλλιέργεια ενός φιλικού, οικείου και διευκολυντικού περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία και συνεργασία τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς τους μαθητές και γονείς. Ασχολούνται δε, περισσότερο απ' ό,τι οι άνδρες με την επίλυση των προσωπικών προβλημάτων των μαθητών (Παπαναούμ, 1975).

Συγκεκριμένα, οι διευθύντριες, όταν δεν υιοθετούν πρακτικές που χαρακτηρίζονται ως «ανδρικές» (αυταρχισμός, επιβλητικότητα, αποφασιστικότητα), αλλά είναι συνεργατικές, υιοθετώντας μία «μητρική» αλληλεπίδραση με το διδακτικό προσωπικό, κρίνονται συνήθως ως ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές. Στον αντίποδα, όταν μιμούνται ανδρικές προσεγγίσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης, χαρακτηρίζονται ως αυταρχικές, σκληρές και ως «σιδηρές κυρίες» που έχουν αποπονηθεί τη θηλυκότητά τους.

6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

¹⁰ Βλ. Grant, R., 1989, Shakeshaft, 1991, Evetts, 1987, Morris, 1993.

¹¹ Βλ. Grant, 1989, El Al-Jgakufa, 1989.



Στο πλαίσιο της εργασίας έγινε προσπάθεια: α) να δειχθεί η περιορισμένη ανάληψη εκ μέρους των γυναικών θέσεων ευθύνης, β) να γίνει φανερό ότι ο αποκλεισμός των γυναικών συνιστά πρόβλημα με πολλές προεκτάσεις και γ) να επισημανθούν μερικά από τα σημαντικότερα αίτια, τα οποία, σύμφωνα με τη σχετική θεωρητική μελέτη και εμπειρική έρευνα, συμβάλλουν στο συγκεκριμένο αποκλεισμό.

Παρά τα βήματα προόδου που έχουν κάνει οι σύγχρονες κοινωνίες σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, οι έμφυλες διακρίσεις εξακολουθούν να είναι παρούσες. Η έρευνα έδειξε ότι η προτίμηση των γυναικών εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και η απουσία κινήτρων για την ενασχόλησή τους με τη διοίκηση στην εκπαίδευση αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που αποτρέπουν τις γυναίκες στην ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Τα παραπάνω εμπόδια, παρόλο που φαίνονται εσωτερικά κι ενοχοποιούν τις ίδιες τις γυναίκες για τη χαμηλή αντιπροσώπευσή τους στην εκπαιδευτική διοίκηση, είναι κατά βάθος κοινωνικά κατασκευασμένα (Μαραγκουδάκη, 2003).

Οι κοινωνικοί κανόνες διαμορφώθηκαν από άνδρες, αλλά υποσυνείδητα υιοθετήθηκαν από τις γυναίκες, ώστε να αποτελούν βίωμά τους (Μεϊντάση, 2011). Μοχλό παρέμβασης για τη σταδιακή τροποποίηση των στερεοτύπων και της υφιστάμενης νοοτροπίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι σχολικές μονάδες και οι πανεπιστημιακές σχολές, ιδιαίτερα τα παιδαγωγικά τμήματα. Η πρόταση για τη διασύνδεση των παρεμβάσεων με τον σχολικό και εκπαιδευτικό μηχανισμό οφείλεται στον νομιμοποιητικό και αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου «όσον αφορά το πλέγμα των στερεοτυπικών αντιλήψεων, στάσεων, αναπαραστάσεων και συμπεριφορών των δύο φύλων, οι οποίες οριοθετούν και προσδιορίζουν τόσο τις επαγγελματικές επιλογές, όσο και τις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας» (Μαραγκουδάκη, 1997).

Η έλλειψη κινήτρων για την ενασχόληση με την εκπαιδευτική διοίκηση θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την παροχή ουσιαστικών αρμοδιοτήτων άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας, που θα έκανε τα στελέχη της εκπαίδευσης σχολικούς ηγέτες κι όχι «θύματα της γραφειοκρατίας» (Σαΐτης, 1997). Για την άρση του φόβου αποτυχίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συντελέσουν αποκεντρωμένα προγράμματα ανάπτυξης διοικητικών στελεχών για την εκπαίδευση, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όσο γίνεται περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε αυτά. Άλλωστε η πλειοψηφία των στελεχών εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Γουρναρόπουλος, 2006; Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005).

Ο Πασιαρδής (2002), αναπληρωτής καθηγητής της εκπαιδευτικής διοίκησης, κατά την έναρξη του συνεδρίου του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης στην Κύπρο, με θέμα «Η γυναίκα στην εκπαιδευτική Διοίκηση», επισημαίνει ότι: «...ως πολύ πρόσφατα, οι γυναίκες ελάχιστη σχέση είχαν με την εξουσία και τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Τον Σεπτέμβριο του 2000, στην πανηγυρική σύνοδο των ηγετών των 189 χωρών του ΟΗΕ, που έγινε στη Νέα Υόρκη για τον εορτασμό του 2000, μόνο οκτώ, κάτι λιγότερο από το 5% των ηγετών, ήταν γυναίκες..... Ένας από τους διεθνείς αναπτυξιακούς στόχους για την ισότητα των δύο φύλων είναι να δοθεί εξουσία στις γυναίκες και να εξαλειφθούν οι ανισότητες των φύλων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Κλείνοντας, σημειώνουμε την τοποθέτηση της Μαραγκουδάκη αναφορικά με την αναγκαιότητα αποδόμησης των παραδοσιακών ταυτοτήτων φύλου και κυρίως της υφιστάμενης ανισότητας στην αντιμετώπιση και αξιολόγησή τους, με απώτερο στόχο την



προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών στο επιχειρηματικό γίνεσθαι ιδιαίτερα δε στον εξαιρετικά ευαίσθητο τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί δείκτη:

- ✓ Εκδημοκρατισμού και πολιτισμικής ανάπτυξης μιας κοινωνίας.
- ✓ Αξιοποίησης του συνόλου του ανθρωπίνου δυναμικού της με στόχο τη μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη, στοιχείο που αποτελεί επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη ανταγωνιστική και παγκοσμιοποιημένη οικονομία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Athanassoula-Reppa, A., & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education. *Education Policy Analysis Archives*, 10(11), 1-14.
- EACEA P9 Eurydice. (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα*. Αθήνα: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών.
- European Commission. (2010). *Περισσότερες γυναίκες με διευθυντικά καθήκοντα: Καθοριστικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη, σύμφωνα με έκθεση της ΕΕ*. Ανακτήθηκε από: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-362_el.html.
- European Parliament. (2019). *Women in politics in the EU-State of play*. Ανακτήθηκε από: <https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/689345>.
- Kaparou & Bush. (2007). Invisible barriers: The career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 221-237. Doi: 10.1080/03057920601165587.
- Shakeshaft, C. (1998). *Women in Educational Administration*. Newberry Park, C.A.: SAGE Publication.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βαρίκα, Ε. (1996). *Η εξέγερση των κυριών: η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, 1833-1907*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2019). *Οι γυναίκες στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - γραφήματα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/society/20190226STO28804/oi-gunaiques-sto-europaiko-koinonoulio-grafimata>.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997α). Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και Συμμετοχή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997β). Οι γυναίκες διδάσκουν, οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ. 258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, ΚΕΘΙ.
- Μεϊντάση, Α. (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Χαρακόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπαναούμ, Π. Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (Επιμ.). (2002). *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία.



Ιστορική Αναδρομή της Διδακτικής

Βασιλική Μπαρούτσου
Βρεφονηπιοκόμος Τ.Ε.Ι. Αθηνών
tsamouli.vicky@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ανασκόπηση επιστημονικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, που αφορά στη σύγχρονη διδασκαλία. Αρχικά, γίνεται μία προσπάθεια ορισμού της μάθησης και της διδασκαλίας, έννοιες πολυδιάστατες και ετερογενείς. Στη συνέχεια, έχουμε εννοιολογική θεώρηση της διδακτικής και της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας από την αρχαιότητα, στην ελληνορωμαϊκή εποχή, στον μεσαίωνα και στην αναγέννηση. Τέλος, έχουμε ιδιαίτερη εστίαση στη διδακτική του σήμερα, όσον αφορά το Νέο Σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία, μάθηση, ιστορική αναδρομή, νέο σχολείο.

1. Ορισμός της μάθησης

Μάθηση είναι μία διαδικασία, η οποία υποβοηθά τους εκπαιδευόμενους να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και πιθανόν με μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση (Gagne, 1975). Ο Saunders (1990) έρχεται να προσθέσει λίγα χρόνια αργότερα πως η μάθηση αφορά την απόκτηση και τη διατήρηση γνώσεων και τρόπων σκέψης, έτσι, ώστε να καταστεί δυνατόν να αξιοποιηθούν αυτές, μετά τον τερματισμό της αρχικής πρόσληψης.

Επιπρόσθετα, ο Shepherd (1994) θεωρεί ότι η μάθηση, όπως και η μνήμη, μπορεί να εξετασθεί νευρολογικά. Έτσι, η μάθηση αναφέρεται σε μία προσαρμοστική μεταβολή στη συμπεριφορά που επάγεται μέσω της εμπειρίας. Ως μάθηση μπορεί να οριστεί η διεργασία ή η ενέργεια, η δράση μέσω της οποίας προσλαμβάνεται πληροφορία ή αποκτάται μία ικανότητα ή δεξιότητα, έτσι, ώστε να μεταβάλει τις γνώσεις ή και τη συμπεριφορά (Morris, Hitches, Graham, & Bussey, 2006: 194).

Θα μπορούσε να προστεθεί ότι η μάθηση είναι η απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, ικανοτήτων και συνηθειών, συμπεριφορών και πεποιθήσεων. Σχετίζεται πάντα με μια αλλαγή σε ένα από τα παραπάνω πεδία. Η εμπειρία του ατόμου που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στη συντελούμενη μάθηση. Επομένως, ως μάθηση ορίζεται το σύνολο των αλλαγών της συμπεριφοράς του ατόμου, δεδομένου ότι αυτές οι αλλαγές είναι σχετικά μόνιμες κι όχι προσωρινές, ως αποτελέσματα συμπτωματικών και παροδικών παραγόντων (Lefrancois, 2004).

Συμπερασματικά, η μάθηση αποτελεί ένα δυναμικό φαινόμενο που προαπαιτεί από το άτομο βιολογική ωριμότητα, ψυχολογική ισορροπία, αντιληπτική ικανότητα και δεκτικότητα στις επιδράσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, στη μάθηση εμπιρεύονται τρία βασικά στοιχεία: η απόκτηση, η διατήρηση και η μεταβίβαση (μεταφορά) της γνώσης (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).

2. Μάθηση και Διδασκαλία



Ο πρωταρχικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι προώθηση της γνώσης. Κατά τον Gagne, «μάθηση είναι μια μεταβολή στην ανθρώπινη διάθεση ή ικανότητα, η οποία μπορεί να διατηρηθεί και που δεν μπορεί να αποδοθεί απλώς στη διαδικασία της ανάπτυξης». Η διαδικασία αυτή συνήθως ενεργοποιείται από τα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον και ολοκληρώνεται με την πρόσληψη, την επεξεργασία, την απομνημόνευση και τη χρήση των πληροφοριών (Αραβανή, 2007: 815).

Η μάθηση δεν αποτελεί ένα τυχαίο γεγονός το οποίο προκύπτει από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή. Αντίθετα, η μάθηση θα είναι επιτυχημένη, όταν ο δάσκαλος υιοθετήσει τις σωστά προγραμματισμένες και καλά οργανωμένες ενέργειες, ώστε να προωθείται και να εμπεδώνεται η γνώση (Αραβανή, 2007: 816). Πολλοί ισχυρίζονται πως για να υπάρξει διδασκαλία, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει, αρχικά, να κατανοήσει το περιεχόμενο. Με άλλα λόγια, δεν γίνεται να υπάρξει διδασκαλία χωρίς μάθηση. Η σχέση της διδασκαλίας με τη μάθηση είναι στενή, αφού αν ένας αποδέκτης δεν κατακτούσε ποτέ το περιεχόμενο, κανένας δεν θα μάθαινε μέσα από τη διδασκαλία κι, έτσι, η τελευταία θα έχανε το νόημά της. Η μάθηση, λοιπόν, είναι ο στόχος της διδασκαλίας και συχνά επέρχεται ύστερα από μία διδασκαλία. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, αν υπάρξουν διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία, ταυτόχρονα, θα υπάρξουν και αλλαγές στις πιθανότητες αλλά και στην ποιότητα της μάθησης.

Όλα τα προηγούμενα επικυρώνουν τη στενή σχέση που συνδέει τη διδασκαλία με τη μάθηση, μία σχέση εξάρτησης, η οποία θα χαρακτηριζόταν μονόδρομα οντολογική, αφού η διδασκαλία συναρτάται με το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ωστόσο, δεν επικυρώνουν την αιτιακή τους σχέση, την αντίληψη, ότι η σχέση των δύο εννοιών είναι σχέση αιτίας και αποτελέσματος, ότι η διδασκαλία προκαλεί πάντοτε τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Fenstermacher, το εννοιολογικό ζεύγος διδασκαλία – μάθηση δεν έχει σχεδόν καθόλου παράλληλες δομές. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία συνεπάγεται στο να παρέχεις κάτι, ενώ η μάθηση στο να κατακτάς κάτι. Επιπλέον, η διδασκαλία για να μπορεί να συμβεί εφόσον υπάρχουν τουλάχιστον δύο πρόσωπα, ενώ η μάθηση μπορεί να επέλθει οποιαδήποτε στιγμή, είτε έχει υπάρξει διδασκαλία είτε όχι. Τέλος, ακόμη κι αν όλοι οι μαθητές μάθουν, δεν γίνεται γνωστό ποια στιγμή, με ποιον τρόπο και τι ακριβώς έμαθε ο καθένας από αυτούς (Φρυδάκη, 2009: 28-29).

Συμπερασματικά, η διδασκαλία και η μάθηση είναι δύο διαφορετικά είδη φαινομένων, των οποίων η οντολογική εξάρτηση παρανοείται και εκλαμβάνεται ως αιτιακή σχέση.

3. Εννοιολογική θεώρηση της Διδακτικής και της Διδασκαλίας

Ο όρος διδακτική εμφανίζεται για πρώτη φορά τον 17^ο αιώνα, από τον Ρατίχιο, και καθιερώνεται στον χώρο της παιδαγωγικής το 1657, με τη «Μεγάλη Διδακτική» «Didactika Magna» του Κομένιου. Έτσι, από την εποχή του Willhem Dilthey, ο οποίος έδωσε πολλούς αγώνες για την ανεξαρτητοποίηση της Παιδαγωγικής, επικράτησε τελικά η Διδακτική ως κλάδος της Παιδαγωγικής (Φυσάκη & Ρίζου, 2007: 18).

Διδακτική ή Διδασκαλία είναι το σύνολο των ενεργειών που θα κάνει ο δάσκαλος, με σκοπό να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση (Gagne, 1975). Συγκεκριμένα, ο Σάλτας (2009) ορίζει τη Διδακτική ως την επιστήμη η οποία μελετά του τρόπους μετάδοσης και εμπέδωσης των γνώσεων, με απώτερο στόχο την επιστημονική και κοινωνική βελτίωση των συμμετεχόντων μαθητών.

Η νεότερη Διδακτική ορίζει ως διδασκαλία την αμφίδρομη διαδικασία μετάδοσης του μορφωτικού υλικού, κατά την οποία ο μαθητής διευκολύνεται στην απόκτηση γνώσεων και



στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς και των δεξιοτήτων του, με τον δάσκαλο να αναλαμβάνει τη θέση του καθοδηγητή και του συνεργάτη (Κουτρούμπα, 2004).

Επιπρόσθετα, η Διδασκαλία ορίζεται ως η διαδικασία υλοποίησης των όσων η διδακτική επιβάλλει. Επομένως, με τον όρο διδασκαλία εννοούμε ένα διδακτικό πλαίσιο πάνω στο οποίο η κάθε επιστήμη βασίζεται για τη μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων, η κάθε επιστήμη διαμορφώνει τη διδασκαλία της ανάλογα με της ανάγκες της (Σάλτας, 2009).

Τέλος, κάποιοι ορισμοί φαίνονται σαφείς και σχεδόν αυταπόδεικτοι, όπως των Brown και Atkis (1998: 2), κατά τους οποίους «διδασκαλία είναι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για μάθηση». Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η διδασκαλία θα έπρεπε να περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ενός άρθρου, ενός βιβλίου, το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης κ.λπ., αφού όλο αυτά παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση. Ωστόσο, συχνά αυτές τις δραστηριότητες τις συνδυάζουμε με την ενημέρωση ή την αισθητική απόλαυση και μας εμποδίζει να τις θεωρήσουμε διδασκαλίες (Φρυδάκη, 2009: 23).

4. Ιστορική αναδρομή της Διδακτικής

Η προϊστορία της Διδακτικής ξεκινά την Τρίτη περίπου χιλιετία π.Χ. σε πολιτισμένους λαούς της Μεσοποταμίας και της Μεσογείου λίγο αργότερα. Σύμφωνα με την Κασιμάτη (2008: 12), πρωταρχικός σκοπός των πρώτων σχολείων ήταν η διδασκαλία τριών βασικών για την καθημερινότητα των νέων μαθημάτων, όπως η γραφή, η αριθμητική και η γεωμετρία. Το σχολείο της τέταρτης χιλιετίας π.Χ. είναι αποτέλεσμα κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων. Το σουμερικό σχολικό σύστημα διέθετε ειδικευμένο αλλά και καλά οργανωμένο σχολικό προσωπικό. Αργότερα, οργανωμένο σχολείο συναντάμε το 1780 π.Χ. στη Μεσοποταμία. Σκοπός του σχολείου, ως κοινωνικός θεσμός, ήταν να υπηρετήσει το κοινωνικό σύστημα και όχι το άτομο.

5. Η Διδακτική κατά την ελληνορωμαϊκή εποχή

Η ελληνιστική περίοδος χαρακτηρίζεται από πολιτισμικές ζυμώσεις και η διδακτική και η εκπαίδευση φαίνεται να έχουν κυρίαρχο ρόλο στο κράτος, κυρίως, για τη μετάδοση της κουλτούρας σε άλλους χώρους και όχι να προσκολλούν στην ήδη υπάρχουσα κουλτούρα για τις ανάγκες του κρατικού μηχανισμού. Αυτός ο τρόπος της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης απεικονίζει την τάση της κοινωνίας να καταστήσει τα παιδιά ικανά να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη ζωή της. Επιπρόσθετα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δάμος (2006: 13), γίνεται μία προσπάθεια εκμάθησης ενός σχετικά κοινού πολιτιστικού συστήματος, δηλαδή ένα είδος κοινωνικής συνοχής και αμοιβαιότητας.

Αρχικά, στην ελληνοκλασική εποχή η εκπαίδευση γενικεύεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα κι, έτσι, δημιουργείται ο θεσμός του σχολείου. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνει και περαιτέρω μαθήματα, όπως τα φιλολογικά. Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η νοητική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία δε βασίζεται στον δάσκαλο αυθεντία αλλά στη λογική επεξεργασία των πραγμάτων και την ευρύτερη κατανόηση του κόσμου.

Εκείνη την περίοδο, η διδασκαλία των σοφιστών σχετικά με την υποκειμενική αλήθεια αποτέλεσε τη βάση για την πρόσβαση όλων των πολιτών στην αναζήτηση της μάθησης, χωρίς να καθορίζεται από την προέλευσή τους και την απαρχή των δημοκρατικών θεσμών. Η μαιευτική ή σωκρατική μέθοδος αποτελεί διδακτική πρόταση της κλασικής αρχαιότητας. Ο Σωκράτης αναλύει ηθικές έννοιες και ηθικά προβλήματα, θεωρώντας ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να διδάξει με άμεσο τρόπο τη γνώση στους μαθητές, αλλά να τους



προβληματίσει μέσω του συνεχούς διαλόγου, ο οποίος σε σχέση με τις γνωστικές λειτουργίες του εκπαιδευόμενου θα τον οδηγήσει στη λογική στήριξη των θέσεών του (Δάμος, 2006: 14; Κασσιμάτη, 2008: 13).

Την ίδια εποχή, ο Πλάτων αναζητεί της αρχές της αλήθειας, του αγαθού και του κάλλους, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο της Φιλοσοφίας της Αγωγής. Οι σοφιστές αυτοπροσδιορίζονται ως παιδαγωγοί και εμπλουτίζουν τον σκοπό της εκπαίδευσης και επικεντρώνονται στις καθημερινές ανάγκες των ατόμων αλλά και της πολιτικής ζωής. Επομένως, η εκπαίδευση αποκτά ωφελμιστικό χαρακτήρα και εμπλουτίζεται το πρόγραμμα του σχολείου με επτά επιστήμες: Γραμματική, Διαλεκτική, Ρητορική, Αριθμητική, Γεωμετρία, Αστρονομία και Μουσική, θέτοντας τις βάσεις για μία ανώτερη εκπαίδευση (Κασσιμάτη, 2008: 13).

6. Η Διδακτική κατά τον Μεσαίωνα

Η διδασκαλία στον Μεσαίωνα εμφανίζει επιρροές από το ελληνορωμαϊκό σχολείο. Ωστόσο, ο χριστιανισμός έχει αναπτυχθεί εκείνα τα χρόνια και η ελληνική παιδεία διασώθηκε μέσα στη χριστιανική γραμματεία, αποτελώντας σημαντικό κομμάτι της ανώτερης χριστιανικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Κασσιμάτη (2008: 14), μεγάλη έμφαση δόθηκε στη βούληση, η οποία αποτελεί την προϋπόθεση για την ηθικοθρησκευτική πράξη, την απώτερη επιδίωξη της χριστιανικής παιδείας.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με πρότυπο τη διδακτική συμπεριφορά του Χριστού, όπως είχε προταθεί από τον Ιερό Αυγουστίνο στο έργο του "Demagistro" 389 μ.Χ. Η ανώτερη εκπαίδευση στο Βυζάντιο διατήρησε τον ελληνοκλασικό της χαρακτήρα, ενώ η κατώτερη αποδεχόταν την επιστημονική γνώση, ως αντικειμενική κι αμετάβλητη, και ο εκπαιδευτικός παρουσιαζόταν ως αυθεντία. Επομένως, κυριαρχούσε η απομνημόνευση κι όχι η κριτική σκέψη (Κασσιμάτη, 2008: 14).

Μέχρι και τα τέλη του 9^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση στον μεσαιωνικό κόσμο της Δύσης βρίσκεται υπό την εποπτεία της εκκλησιαστικής εξουσίας, ενώ βασικότερος στόχος ήταν η λατρεία του Θεού. Εν αντιθέσει, στο Βυζάντιο η εκπαίδευση τελεί υπό την προστασία του κράτους. Λειτουργούν ιδιωτικά και δημόσια σχολεία που παρέχουν την εγκύκλιο παιδεία, καθώς και ανώτερες σχολές νομικών και ρητόρων. Με την ανατολή του «Ωριμου Μεσαίωνα» παρατηρούνται στην Ευρώπη σημαντικές αλλαγές, οι οποίες έχουν επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής των πολιτών και οδηγούν στη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να εξυπηρετείται η κάλυψη των πρακτικών αναγκών που προκύπτουν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, πράγμα που επιτυγχάνεται με την ίδρυση σχολείων διαφορετικών ειδών και τύπων (Γκότσης & Συριάτου, 2001: 45-58). Κάθε κοινωνική τάξη είχε τις δικές της απαιτήσεις και ανάγκες, οι οποίες καλύπτονταν από το νέο αυτό εκπαιδευτικό σύστημα (Durkheim, 2014: 16).

Η εδραίωση της χρηματικής οικονομίας απαιτεί τη διδασκαλία νέων μαθημάτων, όπως είναι η λογιστική, η αριθμητική, η εμπορική αλληλογραφία και δημιουργεί νέα επαγγέλματα (του δικαστικού υπαλλήλου, του δικηγόρου, του συμβολαιογράφου κ.λπ.), καθιστώντας αναγκαίες τις σπουδές πάνω σε ένα διαφορετικό είδος γνώσης, αυτό των οικονομικών και εμπορικών συναλλαγών, βασισμένο σε έναν διαφορετικό, "επιστημονικοποιημένο" τρόπο σκέψης, άγνωστο στις μέχρι τότε μορφές διδασκαλίας (Γκότσης, 2001: 45-46, 49).

Τέλος, την ίδια περίοδο, δημιουργούνται συντεχνίες, δηλαδή κλειστοί επαγγελματικοί οργανισμοί, με καταστατικά, πολιτικά δικαιώματα και διοικητικούς υπαλλήλους, τα οποία



απαιτούν όχι μόνο εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις αλλά και ευρύτερες, καθιστώντας επιτακτικό ένα ανάλογο εκπαιδευτικό σύστημα (Γκότσης, 2001: 46).

7. Η Διδακτική κατά την Αναγέννηση

Τον 15^ο και 16^ο αιώνα, ανθίζει στη Δυτική Ευρώπη ένα πνευματικό και καλλιτεχνικό κίνημα, η Αναγέννηση, με βασικό χαρακτηριστικό την απολύτρωση του πνεύματος από τον θεοκρατισμό, με σκοπό την αναβίωση των αξιών της κλασικής αρχαιότητας. Η Αναγέννηση αφορά σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και, κυρίως, των Γραμμάτων, με το Διανοητικό κίνημα του Ουμανισμού, τη στροφή, δηλαδή, προς τη βαθύτερη γνώση της αρχαιότητας και τη μελέτη των αρχαίων Ελλήνων και Λατίνων συγγραφέων (Ράπτης, 2006: 124).

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης, βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αποτέλεσε ο παιδαγωγικός ανθρωπισμός, ο οποίος εκφράζεται μέσα από παιδοκεντρικές αντιλήψεις που αφορούσαν στο κλίμα του σχολείου, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις μεθόδους της διδασκαλίας. Το σχολείο, ουσιαστικά, διατηρεί το γλωσσογραμματολογικό του περιεχόμενο με τον δασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα (Κασιμάτη, 2008: 15).

Στόχος των ουμανιστών διανοούμενων και παιδαγωγών είναι, μέσα από την εκπαίδευση, να αναπτύξει ο άνθρωπος την κριτική του ικανότητα, ελεύθερος πλέον από προκαταλήψεις, να προσεγγίσει την αλήθεια και να προοδεύσει, να καταστεί ένας «καθολικός άνθρωπος», μια πολυδιάστατη προσωπικότητα με ευρύτητα γνώσεων που θα διαθέτει και την ικανότητα να καθορίζει ο ίδιος την τύχη του (Γκότσης, 2001: 83; Power, 2001: 241).

Ο μεσογειακός νότος αποτέλεσε την κοιτίδα της ουμανιστικής παιδείας, όπου το κίνημα έκανε τα πρώτα του βήματα. Ωστόσο, ο βορράς ήταν εκείνος όπου συντελέστηκε η ενηλικίωση της ουμανιστικής παιδείας, με κύριο εκπρόσωπο τον Έρασμο, μελετητή και γνώστη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Γκότσης, 2001: 82-84). Ο Έρασμος πρότεινε την επαγωγική μέθοδο διατύπωσης των γραμματικών κανόνων και την προσαρμογή του μαθήματος στον εκπαιδευόμενο, ανάλογα με την ηλικία του, τις ικανότητές του και το επίπεδο μάθησης. Τέλος, άλλοι διανοούμενοι καταδικάζουν την απομνημόνευση, τονίζοντας τη σημαντικότητα της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Τον 16^ο αιώνα, τα σχολεία οργανώνονται ηλικιακά και για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης εμφανίζεται στα πολυπληθή σχολεία των ευρωπαϊκών πόλεων η οργάνωση του μαθητικού δυναμικού ανάλογα με την ηλικία, το οποίο, αργότερα, αποτέλεσε τον γενικό κανόνα της οργάνωσης των σχολικών δομών. Η διαδικασία αυτή εκφράζει μία καινούρια αντίληψη για τον άνθρωπο, σύμφωνα με την οποία αντιμετωπίζεται ως εξατομικευμένο όν που ακολουθεί τη δική του πορεία ανάπτυξης κι όχι ως οργανικό τμήμα του κόσμου ή μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν το σημείο της μετάβασης από την Αναγέννηση στον Διαφωτισμό.

Από την Κλασική Εποχή μέχρι και την Αναγέννηση, η Διδακτική αντιμετωπιζόταν ως συστηματοποιημένη τεχνική και προσωπική τέχνη, οπότε αυτοί οι αιώνες χαρακτηρίζουν μια περίοδο προεπιστημονική. Χαρακτηριστικό, μάλιστα, αυτής της περιόδου είναι ότι χρησιμοποιεί την εμπειρική παρατήρηση και την υποκειμενική σκέψη για την οργάνωση του διδακτικού έργου, σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος βρίσκεται στο «κέντρο της διδασκαλίας», ενώ χαρακτηρίζεται από διδακτισμό και σχολαστικότητα. Επομένως, όπως αναφέρει η Κασιμάτη (2008: 15), η Διδακτική εκείνης της εποχής ονομάζεται Πρακτική Διδακτική (Κασιμάτη, 2008: 15).



Τον 17^ο αιώνα, σύμφωνα με τον Δάμο (2006), αρχίζει η προεπιστημονική περίοδος και διαρκεί μέχρι τον 20^ο αιώνα. Η περίοδος αυτή αποκαλείται και περίοδος της μεθόδου, αφού επικρατούσε μία έντονη κοινωνικοεπιστημονική τάση, η οποία στόχευε στην συστηματοποίηση της κοινωνικής ζωής. Χαρακτηριστικό στοιχείο της είναι ότι χρησιμοποιεί τις νέες επιστημονικές μεθόδους για την προσέγγιση των διδακτικών προβλημάτων και προτείνει τη δημιουργία ενός οργανωμένου συστήματος διδακτικών αρχών που θα προσφέρει λύσεις στα ποικίλα διδακτικά προβλήματα (Δάμος, 2006).

Κατά τον 16^ο και 17^ο αιώνα, κυρίαρχο στοιχείο της επιστημονικής θεώρησης είναι η ανάλυση και η αναγωγή των φαινομένων στα δομικά τους στοιχεία. Ο Άγγλος εμπειριστής, Bacon, εισήγαγε το πείραμα και τη μέτρηση. Έτσι, αντιπροτείνει στις συλλογιστικές διαδικασίες της σχολαστικής μεθοδολογίας τις υποθετικές διαδικασίες του πειράματος, κατά τις οποίες ο επιστήμονας οδηγείται στην ανεύρεση των νόμων της παγκόσμιας τάξης. Σύμφωνα με τον Bacon, λειτούργησε και ο σύγχρονός του ο Γαλιλαίος, ο οποίος έλεγε «*μέτρησε ότι είναι μετρήσιμο και κάνε μετρήσιμο ότι δεν είναι*» (Ματσαγγούρας, 2006).

Επιπλέον, κι άλλες μεθοδολογίες προκύπτουν, όπως της ορθολογιστικής μεθοδολογίας, η οποία πιστεύει ότι μόνο ο νους έχει τη δύναμη να φτάσει την αλήθεια. Ο Καρτέσιος, επίσης, θεωρεί ότι ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να φτάσει αυτόματα στη γνώση και γι' αυτό πρέπει να ακολουθήσει αυστηρά διαρθρωμένες νοητικές διαδικασίες. Η καρτεσιανή μεθοδολογία έρχεται σε αντίθεση με τη βακωνική, διότι δεν οδηγείται επαγωγικά στη διατύπωση γενικών αρχών μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών, αλλά ξεκινά από γενικές αρχές και οδηγείται με τη μέθοδο της απαγωγής προς τη διατύπωση λογικών προτάσεων. Τέλος, ο Νεύτων συνδύασε την επαγωγική μέθοδο και την παρατήρηση του Βάκωνα, τον αναγωγισμό του Καρτέσιου και τη μαθηματικοποίηση των συμπερασμάτων του Γαλιλαίου και δημιούργησε τη θεωρία για τη λειτουργία του κόσμου (Κασμάτη, 2008: 14-15).

8. Η Διδακτική του Νέου Σχολείου

Η Διδακτική του Νέου Σχολείου στηρίχτηκε στην ανάπτυξη κινημάτων, τα οποία είχαν ως σκοπό να εφαρμόσουν ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας. Το κίνημα της *προοδευτικής αγωγής*, με εκπρόσωπο τον Dewey, έχει ως κεντρική ιδέα την εμπειρία μέσα από την πράξη, ενώ φαίνεται αντίθετο σε μία παραδοσιακή κι αυταρχική διδασκαλία, τοποθετώντας τον μαθητή σε δραστηριότητες κοινωνικής συνεργασίας.

Αργότερα, ο Γερμανός Kerschensteiner εισάγει τη μεταρρυθμιστική αγωγή, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος ωριμάζει μέσω φυσικών δραστηριοτήτων και χειρωνακτικής εργασίας. Τέλος, στην Ιταλία, η M. Montessori εφαρμόζει τη δική της μέθοδο, όπου δίνεται έμφαση στην προσωπικότητα του παιδιού και στην ελευθερία που κατακτά μέσω της δικής του πειθαρχίας (αυτοπειθαρχία) (Kyriakides et al., 2017).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να επηρεάζει τις εξελίξεις στις χώρες που είναι μέλη της, οδηγώντας σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ελληνικό πλαίσιο εισήχθη με τον τίτλο «*Νέο Σχολείο: πρώτα ο μαθητής*», που αποτελεί την πλατφόρμα εκπαιδευτικής πολιτικής από το 2009. Στόχος, σύμφωνα με τον Θεριανό (2012: 17), είναι η εισαγωγή ενός νέου τρόπου διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, η διαμόρφωση μίας καινοτόμας κουλτούρας και, εν τέλει, η γενικότερη αλλαγή της οργάνωσης, της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η προσπάθεια ανασυγκρότησης της σχολικής δομής κινείται σε δύο κατευθύνσεις: στην επαναδιαμόρφωση της σχολικής ζωής και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Έτσι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Χρυσοφίδης (2014: 96), οι δύο



βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινείται το νέο σχολείο είναι η συντροφικότητα και η δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά του Νέου Σχολείου είναι:

Μαθητοκεντρική διάσταση της μάθησης. Ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή γίνεται μία σύνθετη προσπάθεια προσέγγισης του μαθητή και διαμορφώνονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες θα δραστηριοποιείται. Η προσέγγιση αυτή δεν εστιάζει μόνο στη μελέτη της παιδικής ηλικίας, όπως πρότειναν οι εκπρόσωποι του κινήματος του παιδοκεντρισμού. Αντίθετα, γίνεται διερεύνηση όλων των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική ομάδα ως προς τις ιδιαιτερότητές τους. Επομένως, κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται στα ερευνητικά πορίσματα, αλλά να δίνει έμφαση και στις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας και κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του, με σκοπό όλοι μαζί, από κοινού, να βρίσκουν λύσεις ή προτάσεις για την εκάστοτε κατάσταση. Τέλος, τοποθετώντας τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, τού δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό να κατακτά τη γνώση.

Καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το γενικότερο σχολικό κλίμα και οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται θα πρέπει να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από την εμμονή για απομνημόνευση των γνωστικών περιεχομένων, δύσκολα καλλιεργείται η δημιουργικότητα. Ουσιαστικά, η σχολική τάξη θα πρέπει να διαμορφωθεί σαν ένα εργαστήριο, όπου θα διαμορφώνονται οι προβληματισμοί, αναζητούνται λύσεις και διατυπώνονται υποθέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους είτε επαληθεύονται είτε διαψεύδονται.

Όσον αφορά στη δημιουργικότητα, πολλές απόψεις έχουν λάβει χώρα σχετικά με το αν διδάσκεται ή όχι. Αρχικά, η δημιουργικότητα αποτελεί έναν όρο πολυμορφικό, με πολλές έννοιες και διαστάσεις. Έχει πολλές και διαφορετικές μορφές έκφρασης και ποικίλες επιρροές από προσωπικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Αποτελεί τη δημιουργία πρότυπων ιδεών, οι οποίες είναι χρήσιμες (useful) ή με επιρροή (influential) (Runco, 2004: 658). Επιπρόσθετα, η δημιουργικότητα μπορεί να αποδοθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργική γραφή.

Αρχικά, όπως υποστηρίζουν η Αραβανή & Μπλιούμη (2018: 196-197), η δημιουργική σκέψη χωρίζεται σε πέντε στάδια. Ξεκινώντας από τον *ερεθισμό*, όπου δίνεται στους μαθητές κάτι αρεστό, ώστε να θελήσουν να το ανακαλύψουν, περνούν στο δεύτερο στάδιο, όπου για να το ανακαλύψουν αρχίζουν να ερευνούν, να πειραματίζονται και να αντιλαμβάνονται ότι, μέσω της συνεργασίας, θα βρουν τις καταλληλότερες λύσεις. Στη συνέχεια, στο στάδιο του *σχεδίου*, οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν, σχεδιάζουν ή ζωγραφίζουν τις απαντήσεις που κρίνουν καταλληλότερες κι, έτσι, έχει τεθεί σε λειτουργία η δημιουργική σκέψη. Έτσι, λαμβάνει χώρα η *δράση*, όπου η δημιουργική δραστηριότητα των προηγούμενων σχεδίων γίνεται πράξη. Τέλος, ο μαθητής *επανεξετάζει* τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και, γενικότερα, την ομάδα κι *αξιολογούν* το έργο τους, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με τη δημιουργική γραφή (creative writing), αυτή έρχεται στους εκπαιδευόμενους με μεγαλύτερη ευκολία, εφόσον έχουν κατακτήσει τη δημιουργική σκέψη. Ο όρος αυτός υπονοεί την ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές του σκέψεις, αποδίδοντάς τες σε γραφή αλλά και αποτελεί το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών/ λογοτεχνικών δεξιοτήτων (Καρακίτσος, 2016: 23). Γενικότερα, η δημιουργική γραφή είναι «ένα παιχνίδι και



πειραματισμός με τη συγγραφή», κάτι το οποίο μπορεί να ενσωματωθεί και, μάλιστα, να προσφέρει το κατάλληλο υπόβαθρο στους μαθητές για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Τέλος, αυτή η ποιητική λειτουργία της λογοτεχνικής γλώσσας δίνει την αφορμή του γράφειν (Καλογεροπούλου, 2006: 72-73; Μπλιούμη, 2010: 156). Επομένως, η δημιουργικότητα μπορεί να διδάσκεται και είναι απαραίτητη η ανάδειξή της για την ανάπτυξη της κοινωνίας (Freeman, 2006).

Ομαδοσυνεργατική μάθηση. Πρόκειται για μία στρατηγική διδασκαλίας (teaching strategy), η οποία αφορά σε μικρές ετερογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων, οι οποίοι θέτουν κοινούς στόχους τους οποίους προσπαθούν να επιτύχουν με την αλληλεπίδρασή τους (Αραβανή, 2008: 172). Στόχος αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να ενισχυθούν οι κοινωνικές διαθέσεις και η συνεργασία των μελών μιας ομάδας, όχι, όμως, απλά να κάθονται στο ίδιο θρανίο και να μιλάνε ελεύθερα, διότι τότε έχουμε «εξατομικευμένη μάθηση με συζήτηση». Απαραίτητη προϋπόθεση για μία ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν το θέμα και να προσπαθούν για την επιτυχία ολόκληρης της ομάδας. Έτσι, μαθαίνουν να είναι υπεύθυνοι, τόσο για τον εαυτό τους αλλά και για τους συμμαθητές τους, ενώ καλλιεργούν τη συλλογικότητα, την οργάνωση, την κοινωνικότητα, την αλληλεπίδραση και τη συνοχή, ώστε να χαρακτηρίζονται ως ομάδα κι όχι απλά συνάθροιση ατόμων (Jaques, 2001). Εξαιτίας της ραγδαίας εξέλιξης σε όλους τους τομείς, κυριαρχεί η ατομικότητα, ο ανταγωνισμός και εγωιστικές διαθέσεις. Επομένως, το Νέο Σχολείο δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα αγαθά της κοινής δράσης, ενάντια στην περιθωριοποίηση και την εξαθλίωση (Χρυσάφιδης, 2012: 94).

Βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Πολύ συχνά φαίνεται ότι τα θέματα του σχολείου που ο μαθητής καλείται να παρακολουθεί δεν σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του. Αποτέλεσμα αυτού είναι να αισθάνεται αποξένωση, η οποία οδηγεί στην αδιαφορία και την απαρέσκεια. Η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία σχετικά με τους δεσμούς της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, στον χώρο της ψυχολογίας, η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας και την ανάπτυξη του συνόλου της προσωπικότητας (Καμαρινού, 2000: 84). Έτσι, αν η μαθησιακή διαδικασία αφορά στα βιώματα των μαθητών και καλύπτει τις ψυχοσωματικές τους ανάγκες, τότε το ενδιαφέρον τους θα είναι μεγαλύτερο, θα υπάρχει συναισθηματική σύνδεση μεταξύ μαθήματος και μαθητή, η προσπάθεια για κάποιο αποτέλεσμα θα είναι μεγαλύτερη και τα αποτελέσματα της μάθησης θα είναι ποιοτικά καλύτερα (Δεδούλη, 2002: 146-147).

Διεπιστημονικότητα. Η γνώση δεν πρέπει να μεταλαμπαδεύεται στον μαθητή από μία μόνο πλευρά, αφού για κάθε φυσικό ή κοινωνικό περιεχόμενο εμπλέκονται ποικίλοι επιστημονικοί κλάδοι. Αυτή η πολυδιάστατη παρουσίαση ενός φαινομένου παρέχει στον εκπαιδευόμενο μια ολοκληρωμένη εικόνα, ενώ, ταυτόχρονα, καλλιεργεί την ικανότητά του να αναζητεί σε κάθε γεγονός τις ποικίλες πτυχές που το εκφράζουν και να προσεγγίσει τη γνώση ολιστικά. Ακόμη και για τον εκπαιδευτικό αυτό το είδος της διδασκαλίας τον οδηγεί στη σφαιρική μόρφωση και, ταυτόχρονα, δημιουργείται ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών διάφορων ειδικοτήτων για ανταλλαγή απόψεων και αλληλοβοήθειας.

9. Συμπεράσματα

Από την ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας που προηγήθηκε, παρατηρούμε διαφορές, όσον αφορά το Νέο Σχολείο, κυρίως, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά αυτού. Όπως αναφέρθηκε, εντοπίζουμε επαναδιαμόρφωση της σχολικής ζωής αλλά και



επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Το Νέο Σχολείο χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό με ποικιλία αρετών. Συγκεκριμένα, μία προσωπικότητα με σφαιρικές γνώσεις, γνώση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, κριτική ικανότητα και διάθεση για συνεργασία. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εκείνος του εκπαιδευτικού ερευνητή, ο οποίος βλέπει μία κατάσταση σφαιρικά, προσπαθεί να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των ενεργειών αλλά και τις προσπάθειες της ομάδας και εντοπίζει τα ιδιαίτερα σημεία που χρήζουν προσοχής, με σκοπό τη βελτίωση του κλίματος, γενικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown, G., & Atkis, M. (1998). *Effective teaching in higher education*. London: Methuen.
- Durkheim, E. (2014). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Freeman, J. (2006). Fostering creativity in university performance. *Arts and Humanities in higher education*, 5(1), 91- 103.
- Gagne, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. New York: Dryden.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες* (Μτφ. Ν. Φιλίπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kyriakides, L., Christoforidou, M., & Panayiotou, A. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465-486. Doi: 10.1080/02619768.2017.1349093.
- Lefrancois, G. R. (2004). *Η ψυχολογία της διδασκαλίας* (Μτφ. Ι. Αποστολή). Αθήνα: Έλλην.
- Morris, R., Hitch, G., Graham, K., & Bussey, T. (2006). *Learning and Memory*. InR.
- Power, E. (2001). «*Η κληρονομιά της μάθησης, Ιστορία της Δυτικής εκπαίδευσης*». Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αραβανή, Ε. (2007). Η παιδαγωγική θεωρία μάθησης του R. M. Gagne στην υπηρεσία της παιδικής λογοτεχνίας: το παράδειγμα της «Μικρής Αστραδενής». Στο Δ. Καψάλης & Α. Κατσίκη (Επιμ.), *Συνέδριο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τις προκλήσεις της εποχής μας. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 815-822). 11-17 Μαΐου 2007. Ιωάννινα: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αραβανή, Ε., & Μπλιούμη, Α. (2018). Δημιουργώντας... στο Νέο Δημιουργικό Σχολείο! Ιδέες και τεχνικές Δημιουργικής Γραφής για το μάθημα της Λογοτεχνίας. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»* (σσ. 195-205). 20-22/4/2018. Αθήνα.
- Γκότσης, Γ., & Συριάτου, Α. (2001). «*Δύο Θεσμοί Διαμορφωτές του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού*». Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δάμος, Π. (2006). *Οι κυριότερες αρχές της διδακτικής» με έμφαση στην εξέλιξή τους από την αρχαιότητα ως της μέρες μας* (Διπλωματική εργασία). Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής στην Τεχνολογική Εκπαίδευση - Τμήμα Γενικής Παιδαγωγικής ΑΣΠΑΙΤΕ- Παράρτημα Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos6/deloudi.PDF>.
- Κάλλας - Καλογεροπούλου, Χρ. (2006). *Σενάριο: Η τέχνη της επινόησης και της αφήγησης στον κινηματογράφο [66 ασκήσεις κι 1 μέθοδος]*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.



- Καρακίτσος, Α. (2016). Δημιουργική γραφή: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής; Στο Σ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασιμάτη, Αικ. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Πτυχιακή εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική, Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μακρίδου – Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η εξέλιξη της διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπλιούμη, Α. (2010). *Από τους μετανάστες στον Διαπολιτισμό. Όψεις γερμανικού πολιτισμού – γερμανόφωνης μεταναστευτικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Κορηλία Στεφανάκη.
- Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, Αθ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Τόμοι Α' - Β'. Αθήνα: έκδοση των συγγραφέων.
- Σάλτας, Β. (2009). *Στοιχεία διδακτικής και παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φυσάκη, Π., & Ρίζου, Β. (2007). *Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής* (Πτυχιακή εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2014). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 86-104. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8939>.



Τα Μυστικά της Βαλίτσας ... Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας

Νίκη Κάντζου

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, Συγγραφέας, Συνεργάτης του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
nkantzou@yahoo.gr

Τριανταφυλλιά Νικολούδη

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Συγγραφέας, Δασκάλα Δράματος στην Εκπαίδευση, τέως Σχολική Σύμβουλος 7^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής
filniko@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, που αφορά στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε θέματα προσφύγων, ώστε να αναπτυχθεί πνεύμα κατανόησης, αποδοχής, συμπαραστάσης και αλληλεγγύης απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εκατομμύρια συνάνθρωποί μας. Χρησιμοποιώντας διδακτικές τεχνικές, όπως οπτική παρατήρηση, οπτικοακουστική έκφραση, μάθηση μέσω των αντικειμένων και βίωμα, τα παιδιά προσπαθούν να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν το δικαίωμα του καθενός να ζει όπου επιθυμεί.

Λέξεις-κλειδιά: πρόσφυγες, πόλεμος, ξεριζωμός, ταξίδι, πατρίδα.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων, πρόσφυγας είναι «ένα άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν» (UNCR, 2008). Στα τέλη του 2015, ο αριθμός των ανθρώπων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους ξεπέρασε κάθε προηγούμενο, φτάνοντας τα 65 εκατομμύρια – ανάμεσα τους τα μισά ήταν παιδιά (UNCR, 2015).

Οι παραπάνω αριθμοί δείχνουν πόσο σημαντικό είναι να ενημερωθεί και να ευαισθητοποιηθεί η κοινή γνώμη γύρω από το προσφυγικό ζήτημα, με στόχο τη δημιουργία κλίματος ανοχής και σεβασμού των δικαιωμάτων των προσφύγων (UNCR, 2008). Ειδικότερα, τα παιδιά μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια, κατάλληλα επιλεγμένα παιδικά βιβλία διαπολιτισμικού περιεχομένου, μπορούν να εξερευνήσουν τις ιδέες της ανοχής, της δικαιοσύνης, της ειρηνικής συμβίωσης και της αμοιβαίας κατανόησης.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιείται στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η εφαρμογή μίας σειράς δραστηριοτήτων, οι οποίες στηρίζονται στις θεωρίες της ανακαλυπτικής μάθησης και του εποικοδομητισμού καθώς και της διαθεματικότητας, όπως αυτή αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου (ΔΕΠΠΣ, 2003).



2. Επιδιώξεις εκπαιδευτικού προγράμματος

Τα παιδιά ενθαρρύνονται:

- να μπουν στη θέση των προσφύγων που φεύγουν αναγκαστικά από το σπίτι τους και την πατρίδα τους και πρέπει να επιλέξουν λιγοστά αντικείμενα για να πάρουν μαζί τους (ενσυναίσθηση).
- να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν και ταξίδια που είναι διαφορετικά, δεν είναι ευχάριστα, αλλά αναγκαστικά.

3. Ομάδα – Στόχος

Παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

4. Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος

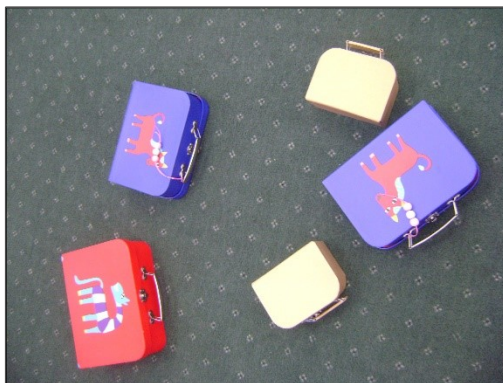
- **Έναρξη εκπαιδευτικού προγράμματος - Δραστηριότητα «Ψάχνοντας τη βαλίτσα»:** Πληροφορούμε τα παιδιά ότι μέσα στο μουσείο υπάρχει μία καφετιά βαλίτσα και για να τη βρουν θα πρέπει να παίξουν ένα μικρό παιχνίδι θησαυρού, ακολουθώντας μια σειρά από οδηγίες. Μόλις εντοπιστεί η βαλίτσα, συζητούν και κάνουν υποθέσεις για το τι μπορεί να περιέχει στο εσωτερικό της και σε ποιον μπορεί να ανήκει. Στη συνέχεια, ανοίγουμε τη βαλίτσα και παρατηρούμε το περιεχόμενό της. Αν υπάρχει δυνατότητα, τα αντικείμενα πηγαίνουν από χέρι σε χέρι, ώστε να τα δουν όλα τα παιδιά. Από το περιεχόμενο της βαλίτσας γίνεται προσπάθεια να βρεθεί το φύλο του ιδιοκτήτη της βαλίτσας και το όνομά του.
- **Δραστηριότητα «Ανάγνωση αποσπάσματος ‘Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας’»:** Λέμε στα παιδιά ότι για να βρούμε σε ποιον ανήκει η βαλίτσα θα τους διαβάσουμε ένα απόσπασμα από την ιστορία του βιβλίου «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας». Μετά την ανάγνωση του αποσπάσματος βρίσκουν το όνομα της κατόχου της βαλίτσας και, παράλληλα, συζητάμε ποιος είναι πρόσφυγας και σε τι διαφέρει ο μετανάστης.



- **Δραστηριότητα «Τι κρύβεται στη βαλίτσα»:** Απλώνουμε στο πάτωμα πέντε μικρές βαλίτσες και τα παιδιά τις ανοίγουν με σειρά. Καθεμία κρύβει ένα αντικείμενο. Με



αφορμή το απόσπασμα του βιβλίου «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας», που τους έχουμε διαβάσει, αναζητούν ποιο από τα αντικείμενα που βλέπουν ανήκουν στη βαλίτσα της Νουρ.



- **Δραστηριότητα «Βρίσκω τον πρόσφυγα»:** Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες και τους δίνουμε ένα αντίγραφο της αφίσας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (<http://capsa.org.au/wp-content/uploads/UNHCR-Spot-the-Difference.pdf>) και τους προτείνουμε να παρατηρήσουν καλά τα ανθρωπάκια Lego, που απεικονίζονται σ' αυτήν. Επισημαίνουμε ότι τα περισσότερα από τα ανθρωπάκια κρατούν κάτι. Υπάρχει, όμως, ένα που δεν κρατάει τίποτα. Είναι πρόσφυγας. Ποιο είναι αυτό; Τι χρειάζεται για να αισθανθεί καλύτερα; Ίσως ένα καινούριο σπιτί, ένα χαμόγελο, λίγη αγάπη;
- **Δραστηριότητα «Η Ivine και το μαξιλάρι ... συναντούν τη Nur και τη βαλίτσα της»:** Παρακολουθούμε μαζί με τα παιδιά το βιντεάκι «Η Ivine και το μαξιλάρι» της Unicef (https://www.youtube.com/watch?v=3scOr_d9Dwo), που παρουσιάζει την αληθινή ιστορία της 14χρονης Ivine και του μαξιλαριού της, του Pillow. Μετά από μια επικίνδυνη απόδραση από τη Συρία, η Ivine εγκαταστάθηκε σ' έναν καταυλισμό προσφύγων στη Γερμανία, όπου αντιμετώπισε νέες προκλήσεις. Τα παιδιά συζητούν για το πώς αισθάνεται η Ivine και πώς αισθανόμαστε εμείς γι' αυτούς.
- **Δραστηριότητα «Ζωγραφίστε παρακαλώ!»:** Τοποθετούμε στο πάτωμα σε διάφορα σημεία της αίθουσας λευκά χαρτιά. Μοιράζουμε σε κάθε παιδί ένα μαρκαδόρο και τους ζητάμε να σκορπιστούν ελεύθερα στον χώρο. Με το ξεκίνημα μουσικής περπατούν ανάμεσα στα χαρτιά. Κάθε φορά που σταματάει η μουσική, πηγαίνουν μπροστά σε ένα κομμάτι χαρτί και εκτελούν τις εντολές που τους δίνουμε:
 - Ⓞ Ζωγραφίστε τη Nur.
 - Ⓞ Ζωγραφίστε τη βαλίτσα της Nur.
 - Ⓞ Ζωγραφίστε μία βάρκα και ένα δελφίνι.
 - Ⓞ Ζωγραφίστε την κούκλα της Nur.
 - Ⓞ Ζωγραφίστε τη Nur μαζί με την οικογένειά της.
 - Ⓞ Ζωγραφίστε το σύμβολο της ειρήνης.
- **Δραστηριότητα «Σε μια λωρίδα από χαρτί»:** Πάνω σε μερικές λωρίδες χαρτιού ζωγραφίζουμε τη βαλίτσα της Nur. Σε κάποιες άλλες λωρίδες σχεδιάζουμε καρδιές. Τοποθετούμε τις λωρίδες σε μια πάνινη τσάντα. Κάθε φορά που βγάζουμε από την τσάντα μια λωρίδα με τη βαλίτσα της Nur, τα παιδιά μιμούνται τη Nur να ετοιμάζει τη βαλίτσα της ή να περπατά κρατώντας τη, ενώ, όταν βγάζουμε μια λωρίδα με καρδιά, αγκαλιάζονται όλα μαζί ή κάνουν με τα χέρια το ακόλουθο σχήμα:





- **Δραστηριότητα «Κινητική αναπαράσταση σκηνής της ιστορίας»:** Παρουσιάζουμε στα παιδιά μία σελίδα του βιβλίου και, καθώς εμείς διαβάζουμε το κείμενο, τα παιδιά το αναπαριστούν κινητικά.



- **Δραστηριότητα «Το αγαπημένο μου αντικείμενο ... τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας»:** Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε μικρά χαρτιά το αγαπημένο τους αντικείμενο που θα έπαιρναν, εάν έπρεπε να φύγουν ξαφνικά από τον τόπο τους, και το προσθέτουν με την τεχνική του κολάζ πάνω σε μια μεγάλη χάρτινη βαλίτσα. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να γράψουν πάνω σε post it το αγαπημένο τους αντικείμενο και να το κολλήσουν πάνω σε χάρτινη επίπεδη ή τρισδιάστατη βαλίτσα.





- **Δραστηριότητα «Κοίτα πολύ προσεκτικά»:** Παρατηρούμε μαζί με τα παιδιά έργα τέχνης που αφορούν τους πρόσφυγες, χρησιμοποιώντας την προσέγγιση του Έντεχνου Συλλογισμού (Artful Thinking, Project Zero, Harvard) (<http://pzartfulthinking.org/>). Ειδικότερα, χρησιμοποιούμε τη ρουτίνα σκέψης “Looking two times two” (Κοίτα πολύ προσεκτικά), στην οποία τα παιδιά παρατηρούν το έργο τέχνης για 30 δευτερόλεπτα, λένε τι βλέπουν (πρώτη θέαση) και καταγράφουμε τις παρατηρήσεις τους. Στη συνέχεια, παροτρύνουμε τα παιδιά σε μια δεύτερη θέαση του έργου τέχνης για 30 δευτερόλεπτα, ώστε να δουν περισσότερες λεπτομέρειες. Σε κάθε θέαση, τα παιδιά πρέπει να πουν 10 λέξεις ή φράσεις που σχετίζονται με το έργο τέχνης (http://pzartfulthinking.org/?page_id=2).

Ενδεικτικά έργα τέχνης που αφορούν τους πρόσφυγες είναι:

- Ν. Σαντοριναίος, Πρόσφυγες στη Θεσσαλονίκη (http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/files/image/literature/urban/Prosfyges_Thessaloniki_Image_087.jpg)
- Ι. Βιτωρόπουλος, Πρόσφυγες σε εκκλησία (<https://gr.pinterest.com/pin/561331541028055153/>)
- Nizar Ali Badr, Πρόσφυγες (<http://vseart.com/nizar-ali-badr-pebble-stories/>)
- Ι. Sabbah, Πρόσφυγες (<http://nowinexile.tumblr.com/post/100328113949/palestinian-artist-sabbah-iyad-attempts-to-capture>)
- Κ. Miroshnik, Πρόσφυγας (<https://iamachild.wordpress.com/category/miroshnik-konstantin/>)
- **Δραστηριότητα «Ένα σπίτι για ένα ανθρωπάκι Lego»:** Υπενθυμίζουμε στα παιδιά το ανθρωπάκι Lego που ήταν πρόσφυγας. Στη συνέχεια, τους μοιράζουμε εκτυπωμένες φιγούρες Lego πρόσφυγες και τους ζητάμε να τις κόψουν και να τις κολλήσουν πάνω σε ένα σπίτι από canson χαρτόνι που θα φτιάξουν.





- **Δραστηριότητα «Οι βαλίτσες των προσφύγων»:** Παρατηρούμε μαζί με τα παιδιά τις βαλίτσες που απεικονίζονται στο βιβλίο «Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας» και τα πληροφορούμε ότι η εικονογράφηση έχει γίνει από παιδιά νηπιαγωγείων. Τους προτείνουμε να ζωγραφίσουν τις δικές τους βαλίτσες που θα έπαιρναν μαζί τους, εάν έπρεπε να φύγουν ξαφνικά από τον τόπο τους, ή να φτιάξουν βαλίτσες με χρωματιστά χαρτιά, χρησιμοποιώντας την τεχνική του κολάζ.



- **Δραστηριότητα «Χάρτινα καράβια με μηνύματα»**
Με τη γνωστή μέθοδο της χαρτοδιπλωτικής, φτιάχνουμε όλοι μας καραβάκια από πολύχρωμα χαρτιά. Πάνω τους γράφουμε το όνομά μας και ένα μήνυμα που θα θέλαμε να στείλουμε με αφορμή τη συγκεκριμένη επιμορφωτική συνάντηση.
- **Δραστηριότητα « Από χέρι σε χέρι »**
Στεκόμαστε σε κύκλο, κρατώντας τα χάρτινα καραβάκια στα χέρια μας. Με τη συνοδεία μουσικής, τα καραβάκια μας, ακολουθώντας τη φορά του κύκλου, πηγαίνουν από χέρι σε χέρι. Όταν η μουσική σταματήσει, κρατάμε στο χέρι μας το καραβάκι που μας έτυχε. Το κάθε μέλος ανακοινώνει στους υπόλοιπους το όνομα του δημιουργού του καραβιού που έχει στα χέρια του και το μήνυμα που είναι πάνω του γραμμένο. Το καράβι που του τυχαίνει το κρατά για ενθύμιο.

5. Συμπεράσματα

Το σημερινό σχολείο και τα μουσεία πρέπει να προετοιμάζουν τα παιδιά να ζήσουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, παρέχοντάς τους μια εκπαίδευση που αυξάνει τη διαπολιτισμική κατανόηση, αναπτύσσει τον αμοιβαίο σεβασμό και προωθεί θετικές εικόνες για τα παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των γηγενών



μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας σε θέματα ξενοφοβίας, ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού που αφορά τους πρόσφυγες, μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως αυτή που παρουσιάστηκε παραπάνω, τους βοηθά να κατανοήσουν ότι τα μεγαλύτερα θύματα των διαφόρων πολεμικών, πολιτικών, πολιτισμικών, φυλετικών και θρησκευτικών διενέξεων, που συμβαίνουν σε διάφορες χώρες του κόσμου, είναι οι πρόσφυγες. Η παροχή βοήθειας, φιλοξενίας και εκπαίδευσης σε αυτούς τους ανθρώπους που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους για να παραμείνουν ζωντανοί είναι μια πραγματική πρόκληση για όλες τις κοινωνίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- UNHCR. (2008). *Προστατεύοντας τους πρόσφυγες. Ο ρόλος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες*. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.
- Ευαγγέλου, Ο., & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κάντζου, Ν., & Νικολούδη, Φ. (2016). *Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας*. Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ-Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.





Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης,: 2022

ISSN: 2732-8511