



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικών και Καποδιστριακών  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

30.03 –  
01.04 2023

Πολεμικό Μουσείο  
Αθήνα

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΕΔΡΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Αγαπητές και αγαπητοί συναδέλφισσες και συνάδελφοι,

Φίλες και φίλοι,

Μετά την επιτυχημένη διεξαγωγή του 1<sup>ου</sup> **Διεθνούς Συνεδρίου «Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας: Δρόμοι για την Κοινωνική Ένταξη και την Κοινωνική Συνοχή»**, που διοργάνωσε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) και το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του ΕΚΠΑ και πραγματοποιήθηκε από τις 30 Μαρτίου έως την 1 Απριλίου 2023 στο Πολεμικό Μουσείο, είμαστε στην ευχάριστη θέση να παραδώσουμε στην επιστημονική κοινότητα τα Πρακτικά του Συνεδρίου.

Η διοργάνωση του Συνεδρίου εντάσσεται στο πλαίσιο της **αποστολής του Πανεπιστημίου** να συμβάλει στην παροχή σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων με βάση την εξέλιξη της επιστήμης, της τεχνολογίας, της οικονομίας και τις μεταβολές που επιφέρουν στη δομή της απασχόλησης τα νέα επαγγέλματα και ειδικότητες με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πάσης φύσεως εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων κατάρτισης, τα οποία δεν αφορούν σε προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης.

Η απόφαση να διοργανώσουμε ένα Συνέδριο με κεντρικό άξονα τη Διά Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτέλεσε για εμάς μία **πρόκληση** αλλά ταυτόχρονα και μία **ευκαιρία**. Η πρόκληση αναφέρεται αφενός στους σοβαρούς κινδύνους με τους οποίους έρχεται αντιμέτωπο κάθε άτομο στην προσωπική, οικογενειακή και επαγγελματική του ζωή τη σύγχρονη εποχή της υγειονομικής, οικονομικής και κοινωνικής κρίσης αφετέρου στις αλλαγές που έχει επιφέρει η περίοδος μετά την πανδημία στον τρόπο εκπαίδευσης και εργασίας, με ορατούς τους δείκτες διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Ταυτόχρονα, όμως το παρόν Συνέδριο αποτελεί και μία ευκαιρία, ώστε να αναδειχθούν οι δυνατότητες που προσφέρονται μέσα από τα προγράμματα Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής και για τη μετατροπή της κρίσης από κίνδυνο σε κίνητρο.

Στο πλαίσιο αυτό, στη διάρκεια του συνεδρίου παρουσιάστηκαν σημαντικές **παρεμβάσεις θεωρητικές και ερευνητικές από την Ελλάδα και το εξωτερικό**. Πιο συγκεκριμένα, αναλύθηκαν θέματα σχετικά με τις πολιτικές της Διά Βίου Μάθησης, τις κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες στην αγορά εργασίας, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την Επαγγελματική Κατάρτιση και τη σύνδεση της με την αγορά εργασίας, τη Διά Βίου Μάθηση στο πλαίσιο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, την εφαρμογή προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, τη Διά Βίου Μάθηση σε πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά και ευάλωτες εν γένει ομάδες του πληθυσμού. Το συνέδριο επιδίωξε να προσεγγίσει όλα τα σύγχρονα ζητήματα στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα σε επιστήμονες, ερευνητές και αλλά και σε ανθρώπους με σημαντική

επαγγελματική εμπειρία να παρουσιάσουν τη δουλειά τους, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις μέσα σε ένα κλίμα ανοικτού επιστημονικού δημοκρατικού διαλόγου υψηλού επιπέδου.

Στη διάρκεια του συνεδρίου παρουσιάστηκαν **81 ελεύθερες ανακοινώσεις** οργανωμένες σε 5 θεματικούς άξονες καθώς και **43 αναρτημένες ανακοινώσεις** από συνολικά **228 συγγραφείς**, **4 κύριες ομιλίες**, **2 στρογγυλά τραπέζια** και **2 εργαστήρια**. Οι συνολικοί συμμετέχοντες ξεπέρασαν τους **500**.

Στον παρόντα τόμο θα βρείτε αρχικά τα πλήρη κείμενα των κεντρικών ομιλιών-διαλέξεων και έπειτα τις ανακοινώσεις που ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στη διαδικασία κρίσης (τυφλό σύστημα κριτών) από τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου. Οι ανακοινώσεις δημοσιεύονται ανά θεματική συνεδρία και σύμφωνα με το πρόγραμμα που ακολουθήθηκε κατά την τριήμερη διάρκειά του.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά για την τιμητική τους παρουσία και τους χαιρετισμούς που απηύθυναν την **Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Νίκη Κεραμέως** και τον **Υπουργό Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Κωστή Χατζηδάκη**. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα **μέλη του Συμβουλίου του ΚΕΔΙΒΙΜ** και το **Διοικητικό Προσωπικό** του. Θερμές ευχαριστίες θέλουμε να απευθύνουμε και στους **εκπρόσωπους των κοινωνικών εταίρων (ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕΕ)**, καθώς και στα μέλη της **επιστημονικής και οργανωτικής επιτροπής**. Τέλος, ευχαριστούμε όλους τους **επιστήμονες, ερευνητές και φοιτητές** που συμμετείχαν στις εργασίες του Συνεδρίου και συνετέλεσαν στην επιτυχία του.

Ευελπιστούμε το συνέδριο **«Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας: Δρόμοι για την Κοινωνική Ένταξη και την Κοινωνική Συνοχή»**, να αποτελέσει βάση για περαιτέρω έρευνα και αφορμή για την έναρξη ενός γόνιμου διαλόγου και να συνεισφέρει στη διαμόρφωση μίας συνεκτικής πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα, όπου το δημόσιο Πανεπιστήμιο μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο.

**Σας ευχόμαστε καλή ανάγνωση!**

**Οι Πρόεδροι του Συνεδρίου**

Καθηγητής Μελέτιος-Αθανάσιος Δημόπουλος  
Πρύτανης ΕΚΠΑ

Καθηγητής Νικόλαος Βούλγαρης  
Αντιπρύτανης Έρευνας και Διά Βίου Εκπαίδευσης  
Πρόεδρος του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ΕΚΠΑ

Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης  
Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής ΕΚΠΑ

Ιωάννης Τολίδης  
Διευθυντής του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ΕΚΠΑ

## ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδροι:

**Αντωναράκου Ασημίνα**, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
**Θεοφανοπούλου Γεωργία**, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ  
**Τσιμπουκλή Άννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
**Τσώλη Κωνσταντίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Μέλη:

**Αλεξόπουλος Νικόλαος**, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ  
**Κατσιαμπούρα Ιωάννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
**Κουτρομάνος Γεώργιος**, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ  
**Λαζαράκου Ελισάβετ**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
**Καράμπελας Γεώργιος**, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ  
**Κόλλια Βασιλική**, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ  
**Εξαρχάκος Λεωνίδας**, Διοικητικός Υπάλληλος ΕΚΠΑ  
**Θάνου Ειρήνη**, ΕΤΕΠ ΕΚΠΑ  
**Κασσιανός Παναγής**, αποσπασμένος εκπαιδευτικός ΕΚΠΑ  
**Κοκολάκη Μαρία**, ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ  
**Λάριος Νικόλαος**, Δρ. ΕΚΠΑ  
**Γούπος Θεόδωρος**, Δρ. Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΚΠΑ

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδροι:

**Καθηγητής Μελέτιος-Αθανάσιος Δημόπουλος**, Πρύτανης ΕΚΠΑ  
**Καθηγητής Νικόλαος Βούλγαρης**, Αντιπρύτανης Έρευνας και Διά Βίου Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
**Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης**, Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ  
**Ιωάννης Τολίδης**, Διευθυντής Επιμόρφωσης του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης, ΕΚΠΑ

Μέλη:

**Αναστασιάδης Παναγιώτης**, Καθηγητής Διά Βίου και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης με την χρήση των ΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
**Αντωναράκου Ασημίνα**, Καθηγήτρια Ιστορικής Γεωλογίας και Παλαιοντολογίας, ΕΚΠΑ  
**Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος**, Καθηγητής Ψυχολογίας ΑΜΕΑ-Οργανωσιακής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ  
**Ανδρούσου Αλεξάνδρα**, Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Υλικού, ΕΚΠΑ

- Αρανίτου Ευαγγελία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Οικονομικής Κοινωνιολογία, ΕΚΠΑ
- Αργυρόπουλος Βασίλειος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Παρέμβασης σε Άτομα με Αναπηρία Όρασης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Βαλκάνος Ευθύμιος**, Καθηγητής Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Στελεχών Επιχειρήσεων και Οργανισμών, ΠΑΜΑΚ
- Βούτσινος Γεώργιος**, Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Υδροβιολογίας του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γενικός Γραμματέας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης & Νεολαίας του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Γκιόσος Ιωάννης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Φιλοσοφίας του Αθλητισμού, ΕΚΠΑ
- Δραμαλιώτη Παρασκευή**, Διδάκτωρ Διοικητικής Επιστήμης, Πρόεδρος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης
- Ζαρίφης Γεώργιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
- Ιακώβου Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, ΕΚΠΑ
- Καραλής Θανάσης**, Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Πάτρας
- Καρτάλης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Φυσικής Περιβάλλοντος, ΕΚΠΑ
- Κεδράκα Κατερίνα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων και Δια Βίου Εκπαίδευσης, ΔΠΘ
- Κώτσιος Στέλιος**, Καθηγητής Ελέγχου Μη Γραμμικών Διακριτών Συστημάτων, ΕΚΠΑ
- Κουτούζης Μανώλης**, Καθηγητής Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΕΑΠ
- Λέκκας Ευθύμιος**, Καθηγητής Δυναμικής Τεκτονικής & Εφαρμοσμένης Γεωλογίας, ΕΚΠΑ
- Μαλαφάντης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας, ΕΚΠΑ
- Μυλωνάκου-Κεκέ Ζαφειρία Ηρώ**, Καθηγήτρια Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ΕΚΠΑ
- Παυλή-Κορρέ Μαρία**, Καθηγήτρια Διά Βίου Μάθησης και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
- Πετράκης Παναγιώτης**, Ομότιμος Καθηγητής Οικονομικής Ανάπτυξης, ΕΚΠΑ
- Πρωτοψάλτης Σπύρος**, Διδάκτωρ της Σχολής Δημόσιας Πολιτικής και Διοίκησης του Πανεπιστημίου του Κολοράντο, Διοικητής Δημόσιας Υπηρεσίας Απασχόλησης (Δ.Υ.Α.)
- Σκορδούλης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Επιστημολογίας και Διδακτικής Μεθοδολογίας της Φυσικής, ΕΚΠΑ
- Σφηκόπουλος Θωμάς**, Ομότιμος Καθηγητής Επικοινωνιών και Επεξεργασίας Σήματος, ΕΚΠΑ
- Σφυρόερα Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σύγχρονων Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων, ΕΚΠΑ
- Τσάφος Βασίλειος**, Καθηγητής Παιδαγωγικής Θεωρίας και Αναλυτικών Προγραμμάτων, ΕΚΠΑ
- Τσιμπουκλή Άννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Διά Βίου Μάθησης, Δυναμικής Ομάδας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΕΚΠΑ
- Τσώλη Κωνσταντίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Παιδαγωγικής και Πρακτικής Άσκησης, ΕΚΠΑ
- Φιλιππάτου Διαμάντω**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών, ΕΚΠΑ
- Φραγκούλης Ιωσήφ**, Καθηγητής Θεωρίας, Πράξης της Διδασκαλίας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΑΣΠΑΙΤΕ
- Φωτεινός Δημήτριος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα, ΕΚΠΑ
- Φωτόπουλος Νίκος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνιολογίας των Πολιτισμικών και Εκπαιδευτικών Πρακτικών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

## Πίνακας περιεχομένων

<b>ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ – ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ</b> .....	<b>13</b>
Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων: ζήτημα εξουσίας ή παιδαγωγικό πρόβλημα; <i>GOUGOULAKIS PETROS, Professor in Education [Pedagogik/Sciences of Education], Department of Education, Stockholm University</i> .....	14
Adult Learning and Experience of Crises: Interrogating Critical Theory, Democracy, and Citizenship Education <i>DR. TED FLEMING, Emeritus Professor Maynooth University, Adjunct Associate Professor, Teachers College Columbia University, New York</i> .....	28
Social and Individual Transformation: Theories of Transformative Learning in Childhood, Adolescence and Adulthood <i>FUHR THOMAS, Freiburg University of Education, Germany</i> .....	38
A critical anti-capitalist approach to lifelong learning <i>PETER MAYO, UNESCO Chair in Global Adult Education, University of Malta</i> .....	45
<b>ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεματική Συνεδρία 1 - Πολιτικές Διά βίου μάθησης</b> .....	<b>53</b>
Πολιτικές Διά Βίου Μάθησης στο ελληνικό συγκείμενο: Για την εξυπηρέτηση της οικονομίας και στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πολιτικής/Lifelong Learning Policies in Greece: addressing the needs of the economy, enhancing social cohesion <i>ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΜαΝΗΡ – ΤΕΠΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ, ΕΑΓ</i> .....	54
Διά Βίου Μάθηση, Χώρος Εργασίας και Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων/Lifelong Learning, Workplace and Social Skills Development <i>ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Καθηγητής Παιδαγωγικής και Διά Βίου Μάθησης, ΕΚΠΑ ANNA ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, Επικ. Καθηγήτρια Διά Βίου Μάθησης, Δυναμικής Ομάδας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΕΚΠΑ</i> .....	60
<b>ΑΞΟΝΑΣ Β: Θεματική Συνεδρία 2 - Κοινωνικές και Οριζόντιες Δεξιότητες και Αγορά Εργασίας</b> .....	<b>67</b>
Διά βίου μάθηση και ικανότητες. Όψεις της ευρωπαϊκής και της ελληνικής εμπειρίας/Lifelong learning and competences. Aspects of the European and the Greek educational experience <i>ΑΝΤΩΝΙΑ ΣΑΜΑΡΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών</i> .....	68
Η σημασία της αναβάθμισης & του επαναπροσανατολισμού των ήπιων δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων για τη Δημόσια Διοίκηση: η περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ)/The importance of upskilling, reorienting & reskilling the notion of soft skills in Adult Education for Public Administration: the case of the training programs in the Training Institute (INEP) of the National Centre for PA (EKDDA) <i>ΜΠΟΥΡΜΠΟΥΛΗ, Α., Δρ., Αναπληρώτρια Διευθύντρια ΙΝ.ΕΠ., Ε.Κ.Δ.Δ.Α., Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. ΝΙΑΡΗ, Μ., Δρ., Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.</i> .....	75
Η Δια Βίου Μάθηση ως Μοχλός Βελτίωσης της Ποιότητας Συμβουλευτικών Υπηρεσιών: Μελέτη Περίπτωσης Συμβούλων Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού/Lifelong Learning as a Lever for Improving the Quality of Career Counselling Services: A Case Study of Career and Vocational Guidance Counsellors <i>ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΟΥΡΑΤΟΓΛΟΥ, Εξωτερικός Διδακτικός Συνεργάτης, ΠΜΣ: Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Δια βίου Μάθηση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών</i> .....	83
Η αξία της φιλοσοφίας στη Δια Βίου Μάθηση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων/Philosophy in Lifelong Learning and Adult Education <i>ΣΤΕΙΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Καθηγητής Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ ΑΡΑΜΠΑΤΖΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Καθηγητής Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ ΤΡΙΠΟΥΛΑ ΙΩΑΝΝΑ, Δρ. Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων</i> .....	90

<b>ΑΞΟΝΑΣ Γ: Θεματική Συνεδρία 3 - Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Διά βίου μάθηση.....</b>	<b>97</b>
Η αναγκαιότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την εξ Αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας/The necessity of providing Vocational Education and Training with the distance teaching method	
<i>ΗΛΙΑΝΑ ΓΩΓΑΚΗ, Διδασκτρίσσα ΤΕΠΑΕΣ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60</i>	
<i>ΘΕΟΔΩΡΑ ΤΕΡΖΟΠΟΥΛΟΥ, Διδασκτρίσσα ΤΕΠΑΕΣ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60.....</i>	<b>98</b>
Τα PLN ως παράγοντας δια βίου μάθησης και η σημασία τους για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας/PLN as a lifelong learning factor and their importance for the connection to the labor market	
<i>ΓΡΑΜΜΕΝΟΥ, Χ-Μ. Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΣΔΕ Αλεξάνδρειας.....</i>	<b>103</b>
ΤΠΕ και Τρίτη Ηλικία στην μετά Covid 19 εποχή/ICT and senior citizens in the post-Covid 19 era	
<i>ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΖΑΡΑΜΠΟΥΚΑΣ, Δάσκαλος, Med, 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ορχομενού Βοιωτίας.....</i>	<b>111</b>
<b>ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ.....</b>	<b>118</b>
Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως παράγοντας ευημερίας, κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης των εργαζομένων/The development of skills as a factor of welfare, social cohesion and development of employees	
<i>ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, ΘΕΟΔΩΡΑ, Φιλολόγος, Med Επιστήμες της Αγωγής, Εργαστηριακός Συνεργάτης (ΑΣΠΑΙΤΕ)</i>	
<i>ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ, Καθηγητής Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).....</i>	<b>119</b>
Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως Παράγοντας Κοινωνικής Ένταξης Ευάλωτων Ομάδων και Παράμετρος Δια Βίου Εκπαίδευσης/Parental Involvement as a Factor of Social Integration of Vulnerable Groups and a Parameter of Lifelong Education	
<i>ΓΕΡΟΝΙΚΟΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, ΠΕ70, Med.....</i>	<b>126</b>
Δια Βίου Εκπαίδευση για μια Περισσότερο Βιώσιμη και Ανθεκτική Ευρωπαϊκή Ένωση/Lifelong Learning for a More Sustainable and Resilient European Union	
<i>ΚΑΥΚΑ, Κ.Η. Ακαδημ. Υπότροφος, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ</i>	
<i>ΚΩΣΤΗΣ, Π.Χ. Επίκ. Καθηγητής, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ.....</i>	<b>132</b>
The Contribution of m-learning to the Substantial Upgrade of the Knowledge and Skills of Adult Learners/H συμβολή του m-learning στην ουσιαστική αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων	
<i>ΚΑΤΣΑΝΟΣ, J. General Department, National and Kapodistrian University of Athens</i>	
<i>TRIANΤΑΦΙΛΛΟΥ, C. Department of Mathematics, National and Kapodistrian University of Athens</i>	
<i>ASSIMAKIS, N. Department of Digital Industry Technologies, National and Kapodistrian University of Athens.....</i>	<b>139</b>
Ισότητα φύλων: μύθοι και πραγματικότητα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων/Gender equality: myths and reality in Adult Education	
<i>ΝΤΟΒΡΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΕΑΠ, Πάτρα.....</i>	<b>145</b>
Κοινωνιολογία του Πολιτισμού: Συμπεριληπτικά Μουσεία ως εργαλείο για την δια βίου μάθηση/Sociology of Culture: Inclusive Museums as a tool for lifelong learning	
<i>ΚΩΣΤΑΣ ΛΑΣΚΑΡΑΤΟΣ, Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, Δημοσιογράφος.....</i>	<b>152</b>
Ο Σχεδιασμός της Αξιολόγησης ενός Δημοτικού Σχολείου Ενηλίκων σε ένα Σωφρονιστικό Κατάστημα/Designing the Evaluation of an Adult Primary School in a Prison	
<i>ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΠΟΥΣΙΟΥ, Κοινωνική Λειτουργός MSc, Υπ. Διδάκτωρ ΠΑΔΑ, Εκπ. Ενηλίκων</i>	
<i>ΕΥΠΡΑΞΙΑ ΝΤΕΛΗ, Κοινωνική Λειτουργός MSc, Υπ. Διδάκτωρ ΠΑΔΑ, Εκπ. Ενηλίκων</i>	
<i>ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΣΙΚΝΗΣ, ΠΕ Σωφρονιστικού Ενηλίκων, Εκπ. Ενηλίκων.....</i>	<b>159</b>
Νευροεπιστήμη, μάθηση και εγκέφαλος. Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων/Neuroscience, learning and the brain. The necessity of adult education	
<i>ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΤΣΙΡΙΝΤΑΝΗ, Πιστοποιημένη Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.....</i>	<b>168</b>
Αξιολόγηση διείσδυσης ψηφιακής κουλτούρας στους εκπαιδευόμενους Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού πριν, κατά και μετά την εποχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης/Evaluation of digital culture penetration in merchant marine academy before, during & after distant learning era	
<i>ΙΩΑΝΝΗΣ Α. ΠΙΡΚΑΜΜΕΝΟΣ, Δρ. Μηχ. ΕΜΠ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΕΝ Ασπροπύργου</i>	
<i>Α. ΠΙΤΕΡΟΣ, Εργαστηριακός Υπεύθυνος ΑΕΝ Ασπροπύργου.....</i>	<b>176</b>

<b>ΑΞΟΝΑΣ Β: Θεματική Συνεδρία 4 - Εκπαιδευτική Κοινότητα, Ανώτατη Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση.....</b>	<b>183</b>
Αναπτύσσοντας Κοινωνικές και Οριζόντιες Δεξιότητες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια πρόκληση για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική/Developing Social and Transversal Skills in Higher Education: A Challenge for University Pedagogy ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΕΔΡΑΚΑ, <i>Αν. Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων και Δια βίου Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ.</i> .....	184
Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης κατά τη Μεταπανδημική Περίοδο/Higher Education in the context of Lifelong Learning in the Post-Pandemic Period ΡΑΪΚΟΥ, Ν. <i>ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών</i> ΚΑΡΑΛΗΣ, Θ. <i>Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών</i> .....	191
Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής/The use of adult education in the context of university pedagogy ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ, <i>Καθηγητής Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)</i> ..	198
<b>ΑΞΟΝΑΣ Ε: Θεματική Συνεδρία 5 - Διά βίου μάθηση και Μετανάστες/πρόσφυγες.....</b>	<b>205</b>
Εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών: η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προϋπόθεση κοινωνικής ένταξης/Education of adult refugees and immigrants: learning the Greek language, a necessary condition for their social integration ΚΟΤΡΙΚΛΑ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ, <i>ΜEd, Ο.Υ., Lifelong Learning, Φιλολόγος, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων</i> .....	206
Κοινωνική ένταξη μεταναστών-προσφύγων γονέων μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο ενός σχολείου/Social integration of immigrant-refugee parents through the teaching of the Greek language in the context of a school ΠΕΤΡΟΣ ΧΑΡΑΒΙΤΣΙΔΗΣ <i>Επίκουρος Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.</i> .....	213
Διά βίου μάθηση ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών: Πρόταση επιμορφωτικού προγράμματος σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων/Lifelong learning of human resources of social services: Proposal for a training program on human rights ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΧΑΪΔΑΣ, <i>ΠΕ02, ΜEd, Υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΠΙΤΣΟΥ, <i>Med, PhD, ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών, ΣΕΠ, ΕΑΠ</i> .....	220
<b>ΑΞΟΝΑΣ Στ: Θεματική Συνεδρία 6 - Διλήμματα στη Διά βίου μάθηση.....</b>	<b>227</b>
Η εκπαίδευση ενηλίκων από απόσταση αντιμετώπιση με το ψηφιακό χάσμα/Adult distance education facing the digital divides ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ <i>Καθηγήτρια-Σύμβουλος Ε.Α.Π.</i> .....	228
Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτική κοινότητα: Πόσο απέχουμε από την ενσάρκωση του οράματος μιας κοινωνίας της μάθησης;/Lifelong learning and educational community: How far are we from realizing the vision of a learning society? ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ <i>Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών</i> .....	236
<b>ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεματική Συνεδρία 7 - Εκπαιδευτικές προτεραιότητες και Διά βίου Μάθηση.....</b>	<b>243</b>
Η αναγκαιότητα συμμετοχής των γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκίες και δυσκολίες/The necessity of women's participation in educational programs, expectations, and difficulties ΗΛΙΑΝΑ ΓΩΓΑΚΗ, <i>Διδασκίστρια ΤΕΠΑΕΣ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60</i> ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΡΟΥΤΣΙΔΟΥ, <i>Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ</i> .....	244
Το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής/The Online School for sensitive students and teachers of the Attica Regional Directorate of Education ΚΟΣΥΒΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, <i>Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Αττικής</i> .....	250
<b>ΑΞΟΝΑΣ Ε: Θεματική Συνεδρία 8 - Διά βίου μάθηση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών και η Κοινότητα των Ρομά .....</b>	<b>257</b>
Η εκπαίδευση των Ρομά από την Πρωτοβάθμια έως και την Ανώτατη ως πεδίο σύγκρουσης με την πολιτισμική τους ταυτότητα/The Education for Roma Children from pre-primary school to Higher Education as a field of conflict with their cultural Identity ΧΑΡΟΥΛΑ ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ, <i>Υποψήφια Διδάκτωρ ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών</i>	



<i>ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΜΠΑΛΙΑΣ, Καθηγητής ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών</i> .....	258
Ο ρόλος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ισότητα, ένταξη, συμμετοχή των Ρομά/The role of Second Chance Schools in the equality, integration, and participation of Roma	
<i>ΜΠΟΪΝΤΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Ph.D. Πολιτικής Θεωρίας, Διευθυντής, ΣΔΕ Μεγάρων</i> .....	264
Πρώτη Διαλογική Συνάντηση Γυναίκων Ρομά: οι απόψεις τους για την εκπαίδευση/First Dialogic Gathering of Roma Women: their views about education	
<i>ΘΕΟΦΑΝΩ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Υπ. Διδακτόρισα ΑΠΘ</i> <i>ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ ΚΟΡΡΕ, Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ</i> .....	271
<b>ΑΞΟΝΑΣ Στ: Θεματική Συνεδρία 9 - Διά βίου μάθηση και Σύγχρονες Εφαρμογές</b> .....	<b>278</b>
Η Αξιοποίηση του Μετασύμπαντος στην Ξενόγλωσση Διδασκαλία για Επιταχυνόμενη Απόκτηση της Αγγλικής γλώσσας μέσω των 17 Στόχων για Βιώσιμη Ανάπτυξη/Utilising the Metaverse in Language Teaching for Accelerated Acquisition of the English Language through the 17 Goals for Sustainable Development	
<i>ΓΑΛΑΝΗ, Ε. Εκπαιδύτρια για την Αγγλική Γλώσσα, INEDIBIM</i> .....	279
Ψηφιακές δεξιότητες στα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών: Εμπειρία από την κατάρτιση ανέργων/Digital skills in Geographic Information Systems: Unemployed personnel, training experience	
<i>ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ, Δρ. Γεωεπιστημών, Ε.Δι.Π. Ε.Κ.Π.Α.</i> <i>ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, Γεωλόγος,</i> <i>ΑΛΕΞΟΥΔΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, MSc Πρόληψη και Διαχείριση Φυσικών Καταστροφών</i> <i>ΓΡΑΜΠΑ ΑΛΕΞΙΑ, MSc Γεωπληροφορική</i> <i>ΦΙΛΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, MSc Δυναμικής Τεκτονικής &amp; Εφαρμοσμένης Γεωλογίας, Ε.Δι.Π. Ε.Κ.Π.Α.</i> <i>ΚΩΤΣΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, MSc Πρόληψη και Διαχείριση Φυσικών Καταστροφών</i> <i>ΑΝΤΩΝΑΡΑΚΟΥ ΑΣΗΜΙΝΑ, Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.</i> .....	291
<b>ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεματική Συνεδρία 1 - Διά βίου μάθηση και Πόλεις που Μαθαίνουν</b> .....	<b>299</b>
Μετασχηματίζοντας τις παραδοσιακές πόλεις σε σύγχρονες ανθρωποκεντρικές έξυπνες πόλεις: Ο ρόλος της ψηφιακής επικοινωνίας στην πόλη του Ηρακλείου Κρήτης/Transforming traditional cities into modern human-centric smart cities: The role of digital communication in the city of Heraklion, Crete	
<i>ΕΛΕΝΗ ΧΑΜΠΙΠΗ, Απόφοιτη του Τμήματος Επικοινωνίας &amp; Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Ε.Κ.Π.Α.</i> <i>ΣΑΒΒΑΤΟΥ ΤΣΟΛΑΚΙΔΟΥ, ΕΔΙΠ του Τμήματος Επικοινωνίας &amp; Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Ε.Κ.Π.Α.</i> ....	300
Μορφές Δια Βίου Μάθησης στην Κόρινθο στο πλαίσιο της ένταξης της στο Παγκόσμιο Δίκτυο της UNESCO των Πόλεων που μαθαίνουν/Forms of Lifelong Learning in Corinth within its integration in the UNESCO Global Network of Learning Cities	
<i>ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου</i> .....	307
Οι Πόλεις που Μαθαίνουν για δημοκρατικές και βιώσιμες κοινότητες. Η διεθνής εμπειρία και η περίπτωση της Λάρισας/Learning Cities for democratic and sustainable communities. The international experience and the case of Larissa	
<i>ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ, Αντιδήμαρχος Διοίκησης, Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, Δήμος Λαρισαίων, Καθηγητής Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο</i> .....	313
<b>ΑΞΟΝΑΣ Β: Θεματική Συνεδρία 2 - Δεξιότητες, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διά βίου Μάθηση...</b>	<b>320</b>
Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στην εκπαίδευση. Οριοθετημένη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση/Social and Emotional Learning in Education. A Scoping Review	
<i>ΔΑΝΙΑ ΑΣΠΑΣΙΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών</i> <i>ΚΑΤΗΦΟΡΗ ΕΙΡΗΝΗ Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών</i> <i>ΓΕΩΡΓΑΡΟΥΔΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ MSc, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών</i> .....	321
Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του/της Εκπαιδευτή /τριας Ενηλίκων βασική δεξιότητα και προβλεπτικός παράγοντας της Δέσμευσης των Εκπαιδευομένων σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο/The Emotional Intelligence of the Adult Educator as a key skill and predictive factor of the Engagement of the Trainees on an individual and organizational level	

ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ Εκπαιδευτική Διοίκηση / Κοινωνιολόγος καθηγήτρια Πανεπιστημίου  
Νεάπολις Πάφος / Κύπρος  
ΡΕΠΠΑ ΓΛΥΚΕΡΙΑ Ψυχολόγος, Λέκτορας Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ Εκπαιδευτικός Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΚΑΡΑΒΑ ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ Εκπαιδευτικός Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ Οικονομολόγος Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΣΤΑΛΩ ΓΕΩΡΓΙΟΥ Μουσικός/ επικοινωνιολόγος Ε.Δ.Ι.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος..... 328

Εκφραστική γραφή: Η αξιοποίηση της ψυχοεκπαίδευσης ενηλίκων για την ενίσχυση της ανθρωποκεντρικής μάθησης και την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τον εαυτό και την ομάδα εκπαίδευσης/Group-centered psychoeducation of adults, through ways of utilizing expressive writing, to strengthen human-centered thinking in the individual and the training group he/she belongs to  
ΔΡ. ΚΟΤΣΙΦΑΚΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς, Ηλεκτρονικός Μηχανικός, (Α-ΤΕΙ Αθηνών), Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών  
ΛΑΡΕΝΤΖΑΚΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Λέκτορας-Καθηγήτρια Εφαρμογών, Εκπαιδευτική Ψυχολογία (University of Manchester, Τμήμα Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης και Ειδικής Αγωγής)..... 335

### ΑΞΟΝΑΣ Γ: Θεματική Συνεδρία 3 - Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.... 343

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτών για το ρόλο και τη λειτουργικότητά τους στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ του Ν. Αττικής/Adult Education and Second Chance Schools: Adult Educators' perceptions and attitudes about their role and functionality in the subject of Social Education in Second Chance Schools of the Prefecture of Attica  
ΗΛΙΑΣ ΒΛΑΧΑΚΗΣ, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων-Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση-Διά Βίου Μάθηση, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ..... 344

Η αξιοποίηση της μεικτής μάθησης στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων σε σωφρονιστικά καταστήματα/The use of blended learning in adult education and training in prisons  
ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ, Καθηγητής Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)  
ΑΡΜΑΚΟΛΑΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ, Μέλος ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών  
ΑΝΑΓΝΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ, Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)  
ΤΖΙΝΑΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Med Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ..... 352

Κοινωνικά Ευάλωτες Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση. Κοινωνική Ένταξη και Κοινωνικά Ευπαθείς Ομάδες/Socially Vulnerable Groups and Lifelong Learning. Social Inclusion and Socially Vulnerable Groups  
ΠΑΥΛΗ ΚΟΡΡΕ, Μαρία, Καθηγήτρια ΑΠΘ  
ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, Άννα, Επικ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Θωμάς, Καθηγητής ΕΚΠΑ  
ΛΕΥΘΕΡΙΩΤΟΥ, Πίερα, Διδάκτωρ Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ  
ΓΙΑΝΤΣΕΛΙΔΟΥ, Αγγελική, MSc, Ψυχολόγος, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος..... 359

### ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ..... 366

Δια βίου μάθηση και γενική παιδεία σύμφωνα με τον José Ortega y Gasset/Lifelong or continuing education according to José Ortega y Gasset  
ΚΟΡΕΑΣ ΛΥΜΠΕΡΗΣ. Διδάκτορας Τμήματος Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ – Εκπαιδευτικός Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης ..... 367

Το Σχολείο ως Πεδίο Προώθησης της Δια Βίου Μάθησης: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης/The School as a Field for Promoting Lifelong Learning: Primary School Teachers' Perceptions  
ΝΙΑΣΤΗ, Κ. Ψυχολόγος, Υποψ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.  
ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.Σ. Καθηγητής Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α..... 372

Αξιοποιώντας τις οριζόντιες δεξιότητες στην εκπαιδευτική πράξη. Εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας/Utilizing soft skills in educational practice. Alternative way of teaching History in the context of differentiated teaching  
ΚΑΤΣΟΥΓΚΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Α/βάθμιας Εκπαίδευσης-Συγγραφέας Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών..... 378

Οι εκπαιδευτικοί ως δια βίου εκπαιδευόμενοι ενήλικες: Η ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας ως μέσο και ως στρατηγική/Teachers as lifelong adult learners: The peer observation of teaching as a means and as strategy  
ΤΣΙΟΤΣΙΚΑ ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ, Ειδική Παιδαγωγός..... 383

Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων/The differentiated assessment in adult education ΜΕΛΙΝΑ ΒΟΥΡΗ, Εκπαιδευτικός ΠΕ07, ΜΑ.....	392
Η Βάση δεδομένων βιοποικιλότητας και εθνοβιολογίας των Νήσων Κουκ: διά βίου μάθηση και εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή και τη βιοποικιλότητα στα νησιά Κουκ/The Cook Islands Biodiversity and Ethnobiology database: lifelong learning about climate change and biodiversity in the Cook Islands ΚΟΚΟΛΑΚΗ, Μ.Γ., ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ FISCHER, M.D., Ομ. Καθηγήτης, University of Kent & HRAF Yale.....	397
Η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στην τυπική εκπαίδευση - Ένταξη των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα/Soft skills development and implementation workshops in primary and secondary education in Greece. Integration of soft skills workshops to the school curriculum ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Ε., Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ., Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.....	405
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας φοιτητών και ικανοποίηση από τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη μεταξύ πρώτου και δεύτερου κύματος COVID-19/Big Five Personality Traits and Students' Satisfaction with Synchronous Online Learning: Comparative study between first and second wave of COVID-19 ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΠΑΤΙΤΣΑ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής ΒΕΝΕΤΙΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ ΚΥΡΙΑΚΗ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΠΙΤΣΑΚΟΣ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος ΧΡΙΣΤΙΑΝΑ ΚΟΥΝΔΟΥΡΟΥ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος ΓΛΥΚΕΡΙΑ ΡΕΠΠΑ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος.....	412
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε φοιτητές με ΔΑΦ: Προκλήσεις και οφέλη/Distance learning for students with ASD: Challenges and benefits ΠΑΛΙΒΑΚΟΥ, Ει. Εκπαιδευτικός, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ.....	418
<b>ΑΞΟΝΑΣ Στ: Θεματική Συνεδρία 6 - Διά βίου μάθηση και διδακτικές προσεγγίσεις.....</b>	<b>425</b>
Didactic approaches for developing the Andragog's competencies in the fourth industrial revolution/Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων στην τέταρτη βιομηχανική επανάσταση. ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ, E.U Projects Researcher, ISON Psychometrica ΜΑΙΡΥ ΤΟΥΝΤΟΡΟΥΛΟΥ, E.U Projects Manager, ISON Psychometrica.....	426
Η μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών ενηλίκων στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας/Non-verbal communication of adult trainers in the context of microteaching ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ, Επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΛΑΖΑΡΑΚΟΥ, Επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΝΑΤΣΗΣ, MEd., Πολιτικός επιστήμονας, Επιστ. συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ.....	431
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για την αξία και το ρόλο της ερωτοαποκριτικής μεθόδου ως μαθησιακού εργαλείου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας/The perceptions of Adult Educators on the value and the role of the question-answer method as a learning tool in Second Chance Schools ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΖΑΓΚΑ, Φιλόλογος, Διδάκτωρ φιλοσοφίας ΕΚΠΑ ΘΩΜΑΙΤΣΑ ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Φιλόλογος, Διδάκτωρ ΕΑΠ, Διδάσκουσα ΕΑΠ.....	439
«Α.Ν.Α.Σ.Α.» - Μουσειακή Εκπαίδευση, Συμπερίληψη και Ευεξία/"A.N.A.S.A." - Museum Education, Inclusion and Well-being (*transl. Breath) ΚΟΗ ΓΕΡΑΣΙΜΙΝΑ Φοιτήτρια ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ ΜΑΡΤΙΝΕΖ- ΜΑΚΡΗ ΗΛΙΑΝΑ Φοιτήτρια ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ ΠΑΠΠΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ-ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑ Φοιτήτρια ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ ΤΣΙΣΜΕΤΖΟΓΛΟΥ ΛΕΩΝΙΔΑΣ Φοιτητής ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ ΜΟΥΛΙΟΥ ΜΑΡΛΕΝ Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειολογίας, ΕΚΠΑ.....	448
Κλιματική αλλαγή – Δημόσια υγεία & Δημόσια ασφάλεια: επιτακτική η προσέγγιση μέσα από τη μετασχηματιστική μάθηση στη Δια βίου Μάθηση/Climate change - Public Health & Public Security: An indispensable approach through transformative learning for lifelong learning ΠΟΛΥΞΕΝΗ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ – ΣΤΑΜΑΤΗ, Ομότιμη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Παθολογικής Ανατομικής, ΕΚΠΑ	

ΙΩΣΗΦΙΝΑ ΣΑΡΙΔΑΚΗ, Νομικός, Μ.Δ.Ε Ποινικών & Εγκληματολογικών Επιστημών Δ.Π.Θ  
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ  
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΠΑΛΑΙΓΕΩΡΓΙΟΥ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΛΑΧΑΝΗΣ  
ΑΓΓΕΛΟΣ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ..... 456

**ΑΞΟΝΑΣ Γ: Θεματική Συνεδρία 4 - Ψυχική Υγεία, Κοινωνική Ένταξη και Επαγγελματίες Υγείας..... 460**

Σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση σε θέματα ψυχικής υγείας σε επαγγελματίες υγείας απομακρυσμένων δομών υγείας/Synchronous online learning and Lifelong learning on mental health issues for health workers in refugees camps  
ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΠΑΤΙΤΣΑ, ΕΟΔΥ, Ψυχολόγος  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΗΤΡΟΥ, ΕΟΔΥ  
ΣΠΥΡΟΣ ΣΑΠΟΥΝΑΣ, ΕΟΔΥ  
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΘΕΟΧΑΡΙΔΟΥ, ΕΟΔΥ  
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΔΑΜΑΣΚΟΣ, ΕΟΔΥ  
ΒΕΝΕΤΙΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ..... 461

Οι δραστηριότητες ενδυνάμωσης στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης ως εργαλείο εκπαίδευσης για την αυτοσυνηγορία και την κοινωνική ένταξη/Empowerment activities in the context of psychosocial rehabilitation as a training tool on self-advocacy and social inclusion  
ΓΙΑΝΤΣΕΛΙΔΟΥ, ΑΓΓΕΛΙΚΗ, Ψυχολόγος, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΜΑΛΑΚΟΖΗ, ΑΡΣΕΝΙΑ, Κοινωνικός Λειτουργός, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΜΠΟΧΤΣΟΥ, ΒΑΛΕΝΤΙΝΗ, Ψυχολόγος, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΤΟΠΑΛΗ, ΣΑΡΑΝΤΟΥΛΑ, Κοινωνικός Λειτουργός, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΦΡΑΓΚΟΥΛΗ, ΑΘΗΝΑ, Πρόεδρος Δ.Σ., ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος ..... 469

**ΑΞΟΝΑΣ Ε: Θεματική Συνεδρία 5 - Διά βίου μάθηση, τέχνη και συμπερίληψη..... 475**

Ανθρωπομορφισμός, Μύθοι του Αισώπου και χρήση στη Δια Βίου Εκπαίδευση με τη διέγερση των μιμίδων/Anthropomorphism, Aesop's fables and their use in Lifelong Learning and Vocational Education through memes stimulation  
ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΚΟΛΛΙΑΣ, Οικονομολόγος – Εκπαιδευτής στη δια βίου μάθηση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών..... 476

Πολιτισμός και εκπαίδευση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας/Culture and education at the Second Chance School of the Corfu Detention Center  
Υπ. Δρ., ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΛΑΪΤΖΟΓΛΟΥ, Τμήμα Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας, Μουσειολογίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
Δρ. ΣΟΦΙΑ ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΛΗΜΕΝΟΥ, Τμήμα Τουρισμού, Ιόνιο Πανεπιστήμιο..... 483

**ΑΞΟΝΑΣ Στ: Θεματική Συνεδρία 8 - Επαγγελματική Κατάρτιση και Χώρος Εργασίας..... 491**

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια κατά την Περίοδο της Πανδημίας/Continuing Education and Training in Evening Vocational High Schools during the Pandemic Period  
ΔΡ. ΚΟΤΣΙΦΑΚΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Διευθυντής 1<sup>ου</sup> Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, Ηλεκτρονικός Μηχανικός, (Α-ΤΕΙ Αθηνών), Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών, Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς..... 492

**ΑΞΟΝΑΣ Ε: Θεματική Συνεδρία 7 - Διά βίου μάθηση και Ειδικό Πληθυσμοί..... 500**

Η Δια βίου εκπαίδευση σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Η περίπτωση των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα/Lifelong education in socially vulnerable groups. The case of people with mobility problems  
ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΛΑΜΑ, Αξιωματικός Ειδικών Δυνάμεων, MEd, MSc..... 501

Δια βίου μάθηση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Η περίπτωση των εκπαιδευτών τους/Lifelong learning for people with specific learning difficulties: The case of their trainers  
ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ, Α.-ΤΣ, Φιλολόγος ΕΑΕ, ΔΔΕ Κέρκυρας.  
ΤΣΑΓΚΑΣ, Θ., Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΕΑΕ, Παν. Ιωαννίνων  
ΠΑΠΑΣΩΤΗΡΗ, Γ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΕΑΕ, Παν. Ιωαννίνων..... 508

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

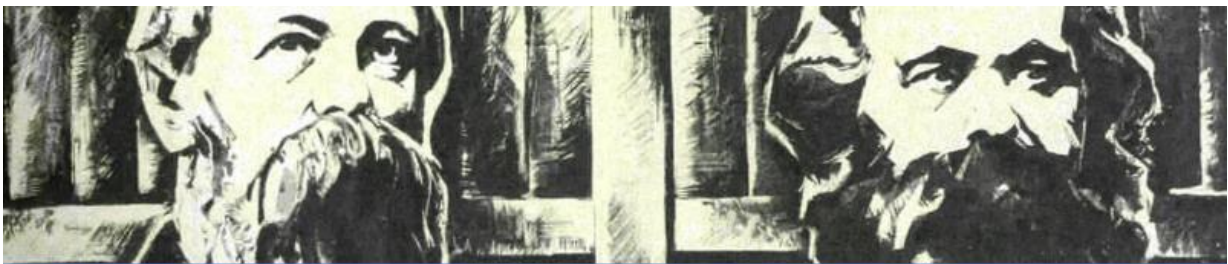
[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

## ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ – ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ

## Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων: ζήτημα εξουσίας ή παιδαγωγικό πρόβλημα;

GOUGOULAKIS PETROS, Professor in Education [Pedagogik/Sciences of Education],  
Department of Education, Stockholm University

Επιτρέψτε μου να ξεκινήσω λίγο ανορθόδοξα με ένα απόσπασμα από ένα κλασικό έργο:



«Η συνεχής ανατροπή της παραγωγής, ο αδιάκοπος κλονισμός όλων των κοινωνικών καταστάσεων, η αιώνια αβεβαιότητα και κίνηση διακρίνουν την αστική εποχή από όλες τις προηγούμενες. Διαλύονται όλες οι στέρεες, σκουριασμένες σχέσεις με την ακολουθία τους από παλιές σεβάσιμες παραστάσεις και αντιλήψεις κι όλες οι καινούργιες που διαμορφώνονται παλιώνουν πριν προλάβουν να αποστεωθούν. Καθετί το κλειστό και στάσιμο εξατμίζεται, καθετί το ιερό βεβηλώνεται και στο τέλος **οι άνθρωποι αναγκάζονται ν' αντικρίσουν με νηφάλιο μάτι τη θέση τους στη ζωή και τις αμοιβαίες σχέσεις τους.**»

(MARX & ENGELS, 1848, Το μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος)

Αγαπητοί σύνεδροι,

Είμαστε εδώ, λοιπόν, να αντικρίσουμε «με νηφάλιο μάτι» τη θέση μας στη ζωή και τις αμοιβαίες σχέσεις μας σε μια περίοδο έντονης πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής αβεβαιότητας, διεθνούς αστάθειας, περιβαλλοντικής κρίσης και γεωπολιτικής αναστάτωσης. Οι ανισότητες διευρύνονται, ο ορθός λόγος σχετικοποιείται και απονομιμοποιείται, η ημιμάθεια κανονικοποιείται και η δημοκρατία αμφισβητείται στο βωμό του μνησικάκου λαϊκισμού και της προβληματικής ναρκισσιστικής ατομικότητας. Το αισιόδοξο, ευτυχώς, στην όλη αυτή ιστορία είναι ότι ακόμα δεν επήλθε το τέλος της Ιστορίας ενόσω η Παιδεία παραμένει ακόμα ζωντανό όραμα, συνεπικουρούμενη από την έγκυρη επιστημονική έρευνα, η οποία συνεχίζει να συμβάλλει στην κατανόηση και τη διαλεκτική ερμηνεία της φύσης μας, της κοινωνίας μας και της ιστορίας μας.

Είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων που βρίσκομαι εδώ σήμερα και ευχαριστώ τους διοργανωτές του συνεδρίου και τον εμπνευστή αυτού, αγαπητό συνάδελφο Θωμά Μπαμπάλη, για την τιμή να μου δώσουν το προνόμιο να επικοινωνήσω μαζί σας. Ευελπιστώ να συμβάλλω στον προβληματισμό που επιδιώκουν οι οργανωτές του συνεδρίου μοιράζοντας μαζί σας τις δικές μου σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες για την ανάγκη οικοδόμησης μιας κουλτούρας μάθησης, για όλους και σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ως την πλέον ενδεδειγμένη επένδυση για τη συλλογική και ατομική αναπτήρωση.

Το σημερινό συνέδριο αποτυπώνει και κωδικοποιεί στον τίτλο του μια κατάσταση του κόσμου (state of the world) με πλήθος εντάσεων που τις βιώνουμε καθημερινά και σε παγκόσμια κλίμακα. Το αίσθημα της **αβεβαιότητας**, όπως ήδη προανέφερα, εντείνουν ο πρωτοφανής επιταχυνόμενος

ρυθμός των αλλαγών που επιφέρουν η παγκοσμιοποίηση, η ψηφιακή επανάσταση, οι γεωπολιτικοί ανταγωνισμοί, η περιβαλλοντική κρίση, η εμπορικοποίηση των πάντων - αγαθών, αξιών και σχέσεων. Όλα αυτά, μεταξύ άλλων επηρεάζουν και τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Η ευημερία και η ανταγωνιστικότητα μιας κοινωνίας βασίζεται στη δυνατότητά της να μαθαίνει διαρκώς, να επενδύει στη μόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της, να διασφαλίζει την καλλιέργεια και προσφορά κατάλληλων δεξιοτήτων, να καινοτομεί. Ως εκ τούτου, ο καθένας θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε όλα τα στάδια της ζωής του.

Στην ομιλία μου θα αποπειραθώ να προσεγγίσω το φαινόμενο της Δια Βίου Μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από το πρίσμα της **διακυβέρνησης**, εστιάζοντας στη σχέση ανάμεσα στο στρατηγικό σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικής πρακτικής και παιδαγωγικής «φιλοσοφίας» και αντίληψης.

## (I)

Αδιαμφισβήτητο είναι το τεράστιο ενδιαφέρον για τη μάθηση και την εκπαίδευση σήμερα σε κάθε κοινωνία. Το ερώτημα είναι αν αυτό το ενδιαφέρον είναι άμεση συνέπεια της αυξανόμενης σημασίας της εκπαίδευσης στη ζωή μας - και στην ανάπτυξη της κοινωνίας στο σύνολό της - ή αν οφείλεται σε μια αυξανόμενη αμφιβολία για το αν οι πόροι που επενδύονται στην εκπαίδευση παρέχουν πραγματικά τη γνώση που απαιτούν τόσο τα άτομα όσο και η κοινωνία:

- *Είναι οι δεξιότητες που μαθαίνονται σήμερα ουσιαστικές και χρήσιμες;*
- *Καταφέρνουν τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα να διδάξουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που σχεδόν όλοι σήμερα συμφωνούν ότι είναι απαραίτητες για την ατομική και συλλογική ευημερία, όπως για παράδειγμα η ευελιξία, η αυτονομία, η ανάπτυξη της κριτικής και διαλεκτικής σκέψης, η επιχειρηματικότητα, η δημιουργικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες;*
- *Και ποια είναι η σημασία και η ποιότητα της μάθησης που λαμβάνει χώρα εκτός των επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (τυπικής εκπαίδευσης);*

## (II)

Κάθε γενιά προβάλλει τη δική της αντίληψη για την εποχή της και την ιστορία. Συνήθως περιγράφει την εποχή της ως κρίσιμη χωρίς αυτό να μας προξενεί ιδιαίτερη έκπληξη. Όπως οι προκάτοχοί μας έτσι και εμείς χαρακτηρίζουμε και τη δική μας εποχή ως κρίσιμη, αν όχι σε κρίση, με ιδιαίτερα δραματικά σημαίνοντα, όπως **κοινωνία της διακινδύνευσης**, της **αβεβαιότητας**, της **ρευστότητας**, της **κοινωνικής επιτάχυνσης**, με τα οποία μας έχουν προικίσει οι κοινωνιολόγοι Anthony Giddens (1991), Ulrich Beck (1992), Zygmunt Bauman (2000) και Hartmut Rosa (2013).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Raymond Aron (1967/2018), στην εισαγωγή του έργου του για τους κοινωνιολόγους Durkheim, Pareto και Weber, γράφει ότι και οι τρεις τους εξέφρασαν την άποψη ότι η ευρωπαϊκή κοινωνία βρίσκεται σε κρίση. Η "κοινωνία σε κρίση" στην οποία αναφέρονταν ήταν η Δυτική Ευρώπη των τελευταίων δεκαετιών του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα - μια εποχή που αποκαλέστηκε στη συνέχεια La Belle Epoque- συμβολίζοντας με τον όρο αυτό μια σχετικά ειρηνική κοινωνία εμπνεόμενη από αισιοδοξία και πίστη στην πρόοδο. Ο Aron επισημαίνει, επίσης, τη δυσκολία να εξευρεθούν γενεές στο παρελθόν "που δεν είχαν την εντύπωση ότι ζουν σε εποχή όπου η κοινωνία τους διέρχεται κρίση ή βρίσκεται σε σημείο καμπίης". Στις περιπτώσεις όπου υποστηρίζεται το αντίθετο, προσθέτει, πρόκειται μάλλον για κατασκευή εκ των υστέρων.

Την κρίση, που φαίνεται πως βίωναν οι προαναφερόμενοι τρεις κοινωνιολόγοι, την εξηγούσαν ως αποτέλεσμα σαρωτικών αλλαγών και εντόπιζαν τις πηγές της στις μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ θρησκείας και επιστήμης, συναισθήματος και λογικής. Και οι τρεις συμερίζονταν, επίσης, την άποψη ότι οι κοινωνίες διατηρούν τη συνοχή τους όταν τα άτομα ενστερνίζονται κοινές πεποιθήσεις και προσβλέπουν σε συγκεκριμένους στόχους. Πριν την εισβολή της θετικής επιστήμης στο δυτικό κόσμο, οι κοινωνίες κυριαρχούνταν, διοικούσαν και υπάκουαν στις επιταγές της τότε θεοκρατικής παγκόσμιας τάξης. Αυτός ο υπερβατικός μεταφυσικός ιστός ήταν η απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική σταθερότητα και συνοχή. Ως εκ τούτου, πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος διατάραξης της κοινωνικής σταθερότητας όταν «τα κοινά πιστεύω» μια τάξης πραγμάτων αποδομούνται χωρίς να αντικαθίστανται από μια άλλη «κοινή πίστη», η οποία συνδέει τα μέλη της όποιας συλλογικότητας.


Ο Durkheim, όπως και ο πνευματικός πατέρας του, ο Comte, πίστευε ότι η κοινωνία έχει ανάγκη από συναίνεση (consensus), η οποία επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης και της εσωτερίκευσης μιας ηθικής εμπνευσμένης από το επιστημονικό πνεύμα του Διαφωτισμού. Η

διάχυση νοοτροπίας, σκέψης και συμπεριφοράς που στηρίζεται στην "αληθινή επιστήμη" θεωρούνταν ικανή και αναγκαία συνθήκη της εύρυθμης λειτουργίας της κοινωνίας. Το ποιο ήταν το πνεύμα του Διαφωτισμού το διατύπωσε με ανεπανάληπτο τρόπο ο Καντ το 1784 σε κείμενό του με τον τίτλο-ερώτημα: "Was ist Aufklärung" (Συλλογικό, 2014):

## Was ist Aufklärung? \*

Διαφωτισμός είναι η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του για την οποία φταίει ο ίδιος. Ανωριμότητα είναι η αδυναμία του ανθρώπου να μεταχειρίζεται το νου του χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Φταίει γι' αυτή την ανωριμότητά του ο άνθρωπος όταν η αιτία της έγκειται όχι σε ανεπάρκεια του νου αλλά στην έλλειψη της απόφασης και του θάρρους να μεταχειριστεί το νου του χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Sapere aude! Να έχεις το θάρρος να μεταχειρίζεσαι τον δικό σου νου! Αυτή είναι η εμβληματική φράση του διαφωτισμού.

\*Immanuel Kant, "Answering the Question: What Is Enlightenment?" (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?) Königsberg in Prussia, 30th September, 1784

  
4

(Είμαι βέβαιος ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτές ενηλίκων ενστερνίζονται τα λεγόμενα του Καντ και προσαρμόζουν την παιδαγωγική τους ανάλογα!)

Η σχεδόν θρησκευτική/μεταφυσική πεποίθηση του Durkheim στην επιστημονικά/ορθολογικά θεμελιωμένη δράση επικρίθηκε από τον ελιτιστή Pareto, ο οποίος υποστήριζε ότι οι επιστημονικές αξιώσεις δεν επαρκούν για να ενώσουν τους ανθρώπους. Η κοινωνία, ισχυρίζονταν, συγκροτείται από κοινές πεποιθήσεις και συναισθήματα που, αν και δεν είναι απαραίτητα πάντα αληθή και ορθολογικά, είναι εξίσου αποτελεσματικά:

*«Αν ξέρατε τι είναι η επιστήμη, θα καταλαβαίνατε ότι δεν μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια ηθική. Και αν ξέρατε τι είναι οι άνθρωποι, θα μπορούσατε επίσης να αντιληφθείτε ότι δεν έχουν την ανάγκη της επιστημονικής αιτιολόγησης για τις πεποιθήσεις τους, προκειμένου να προσχωρήσουν σε μια ηθική. Ο άνθρωπος είναι αρκετά εφευρετικός και καπάτσος για να εξεύρει αφορμές που τον πείθουν να πιστεύει σε αξίες και στόχους, που στην πραγματικότητα, αψηφούν την επιστήμη και τη λογική.»<sup>1</sup>*

(III)

Δεν νοείται εκπαίδευση και μάθηση, ούτε καν κοινωνία, δίχως την ύπαρξη δημόσιων χώρων διαλόγου και επικοινωνίας όπου ανταλλάσσονται ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις, προβληματισμοί.

Οι μορφές του δημόσιου διαλόγου προσδιορίζουν και ποιες τελικά ιδέες είναι δυνατόν (επιτρέπεται) να διατυπωθούν. Οι ιδέες, οι οποίες ευκολότερα εκφράζονται μέσω αυτών των μορφών, τείνουν να αποτελούν και το κεντρικό περιεχόμενο του πολιτισμού (της κουλτούρας). Βάσει αυτού, καθίσταται δυνατό να κατανοηθεί ο πολιτικός πολιτισμός μιας κοινωνίας, αρκεί να μελετήσουμε τα μέσα που χρησιμοποιεί για την επικοινωνία και τον κοινωνικό διάλογο. Η φύση και η ποιότητα των υφιστάμενων μέσων επικοινωνίας και των χώρων του δημόσιου λόγου θεωρείται ότι ευνοούν την εμφάνιση ορισμένων κοινωνικών δραστηριοτήτων και τον αποκλεισμό κάποιων άλλων. Ως καλό παράδειγμα δημόσιου, δημοκρατικού και ελεύθερου περιβάλλοντος επικοινωνίας θα πρότεινα τους Κύκλους Μάθησης που οργανώνονται στο πλαίσιο της σουηδικής Λαϊκής Επιμόρφωσης.

<sup>1</sup> Pareto στο Aron (1967/2018), σελ. 244f. Η μετάφραση δική μου: "If you knew what science is, you would realize that it cannot be made the basis for a morality. And if you knew what men are, you would also realize that they have no need of scientific reasons for faith in order to believe in a morality. Man is sufficiently ingenious and sophisticated to dream up motives convincing to himself for believing in values or objectives which in fact defy science and logic."



## Sweden is, basically, a study circle democracy...

«Η Σουηδία είναι, βασικά, μια **δημοκρατία κύκλων σπουδών**. Μέσα από τη συμμετοχή σε κύκλους σπουδών, γενιές ολόκληρες έχουν εξασκηθεί στην κριτική ανάλυση ώστε να καταλήγουν σε έλλογες αποφάσεις συνεργαζόμενοι ο ένας με τον άλλον χωρίς να εγκαταλείπουν τα ιδανικά τους σε αυτή τη διαδικασία. Είναι συχνά σε κύκλους σπουδών όπου προτάσεις για αλλαγές στην κοινωνία αρχικά διαμορφώνονται.»

Olof Palme (1969)



Πρόκειται για ένα ανοιχτό, δημοκρατικό και ελεύθερο περιβάλλον επικοινωνίας που θεωρείται ότι συμβάλλει σημαντικά στην προαγωγή κι ενίσχυση μιας κοινωνίας ανοιχτής, δημοκρατικής κι ελεύθερης. Στην παράδοση της σουηδικής Λαϊκής Επιμόρφωσης και στους Κύκλους Μάθησης θα επανέλθω αφού πρώτα παρουσιάσω τη δική μου άποψη για την παιδεία, την παιδαγωγική και τη μάθηση.

(IV)

Οι λέξεις όπως γνώση, παιδεία/μόρφωση και μάθηση συνιστούν έννοιες παιδαγωγικές και συνάμα αντικείμενα έρευνας της παιδαγωγικής επιστήμης. Την παιδαγωγική πρέπει μάλλον να την αντιλαμβανόμαστε ως διεπιστημονικό πεδίο, στο οποίο συνυπάρχουν κοινωνικές πρακτικές επηρεασμού μαζί με ένα σύνολο πεπαιθώσεων (ιδέες, αντιλήψεις και θεωρίες) για τον άνθρωπο και τη σχέση του με τη φύση και τον πολιτισμό. Η παιδαγωγική είναι, επίσης, μια ειδική μορφή εξουσίας: ένα σύνολο μεθόδων και τεχνικών για τη διαμόρφωση των ατόμων σύμφωνα με προσχεδιασμένους στόχους.

Τα άτομα επηρεάζονται ακόμα και όταν δεν συμμετέχουν σε σχεδιασμένες εκπαιδευτικές καταστάσεις τυπικού ή μη τυπικού χαρακτήρα. Αυτό συμβαίνει επειδή βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους. Η επικοινωνία με τους άλλους αποτελεί οντολογικό γεγονός και σημαντική παράμετρο στη διεργασία της μάθησης, τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής. Η επικοινωνία λαμβάνει διάφορες μορφές και ρυθμίζεται από λιγότερο ή περισσότερο εξελιγμένες τεχνικές, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο. Αυτές οι μορφές και αυτοί οι κανόνες καθορίζουν, συνεπώς, το χαρακτήρα και την ποιότητα της μάθησης.

Για να είναι αποτελεσματικές οι μέθοδοι και οι τεχνικές της επικοινωνίας, θα πρέπει να βασίζονται σε γνώσεις για εκείνους που είναι το αντικείμενο επηρεασμού και μόρφωσης. Δηλαδή, ο "δάσκαλος" θα πρέπει να γνωρίζει τον "μαθητή" του (Galbraith, ed., 1990). Η γνώση αυτή χρειάζεται, με τη σειρά της, να παράγεται και να αναπαράγεται συνεχώς. Ομοίως, οι γνώσεις των εκπαιδευτών συμπεριλαμβάνουν και την κατανόηση του πλαισίου, εντός του οποίου οι μέθοδοι και οι τεχνικές –η παιδαγωγική με άλλα λόγια– εμφανίζονται, και όπου καθορισμένες πράξεις αλληλεπίδρασης λαμβάνουν χώρα.

Οι ευρύτεροι στόχοι μιας συντεταγμένης κοινωνίας αποτελούν μέρος ενός πολιτικού σχεδίου προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Έννοιες, για παράδειγμα, όπως δημοκρατία, ισότητα, ανταγωνιστικότητα, αιφόρος ανάπτυξη και επιχειρηματικότητα, (συνολικά ή κατ' επιλογήν), κωδικοποιούν σε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή τις φιλοδοξίες και τους σκοπούς των μορφωτικών/εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της κοινωνίας. Η μόρφωση, επομένως, είναι μια μορφή άσκησης εξουσίας της οποίας απώτερος στόχος είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων (ανάπτυξη ικανοτήτων) και ήθους.

Διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές, ωστόσο, διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης του περιεχομένου τους και του εξωτερικού ελέγχου που υφίστανται. Κάθε μαθησιακό περιβάλλον αποκτά με το χρόνο την ιδιαίτερή του παιδαγωγική αισθητική και αυτό σχετίζεται με τον

βαθμό ελευθερίας, αυτονομίας κι αυτοδιαχείρισης που απολαμβάνει στο σχεδιασμό και υλοποίηση του διδακτικού περιεχομένου που παρέχει. Ο έλεγχος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν στηρίζονται στην ισότιμη συμμετοχή των άμεσα εμπλεκόμενων, απολήγει στη γραφειοκρατικοποίηση και στην επιβολή ιεραρχικών συμπεριφορών. Η δημοκρατική εκπαίδευση στηρίζεται στην ελεύθερη και ισότιμη επικοινωνία, την αναγνώριση και το σεβασμό της άποψης του συνομιλητή είναι με άλλα λόγια **συμπεριληπτική**. Οποιαδήποτε άλλη μορφή εκπαιδευτικού μοντέλου διακυβέρνησης/διοίκησης δημιουργεί φαινόμενα ανισορροπίας στο διδακτικό σχεδιασμό αλλά και στις σχέσεις των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

Την αισθητική αυτής της επεμβατικής και ανισορροπής επικοινωνίας περιέγραψε με ανεξίτηλο τρόπο ο Paulo Freire (2000) ως «το φαινόμενο της τραπεζικής εκπαίδευσης» (the banking concept of education). Στην τραπεζική εκπαίδευση το μόνο πεδίο δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στην αποδοχή, την καταγραφή και την αποθήκευση - αποταμίευση των γνώσεων-καταθέσεων. Όσοι πραγματικά ενδιαφέρονται για μια άλλης ποιότητας επικοινωνία, υποστηρίζει ο Freire, θα πρέπει να απορρίψουν την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης στο σύνολό της, προκρίνοντας αντ' αυτής την έννοια των συμμετεχόντων ως όντων συνειδητών και ίσων, και τη συνείδηση ως συνείδηση που στρέφεται προς τον κόσμο, εστιάζοντας σε πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι. Η εκπαίδευση που σπάζει την κάθετη δομή της τραπεζικής εκπαίδευσης, μπορεί να εκπληρώσει τη λειτουργία της ως πράξη ελευθερίας. Μέσω του διαλόγου, συνεχίζει ο Freire, ο «δάσκαλος των μαθητών» και οι «μαθητές του δασκάλου» παύουν να υφίστανται. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον ο μόνος που διδάσκει, αλλά ένας που μαθαίνει σε διάλογο με τους μαθητές του, οι οποίοι με τη σειρά τους διδάσκουν ενόσω διδάσκονται. Η τραπεζική εκπαίδευση μυστικοποιεί την πραγματικότητα και αποκρύπτει τα γεγονότα που εξηγούν τον τρόπο που οι άνθρωποι υπάρχουν στον κόσμο, όπως π.χ. την εξουσία και την ανισότητα. Αντιμετωπίζει δε τους μαθητευόμενους ως αντικείμενα που χρήζουν βοήθειας, ενώ η άλλη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι χειραφετητική και τους αντιμετωπίζει ως ισότιμα πολιτικά υποκείμενα καλλιεργώντας την κριτική σκέψη τους.

(V)

Προνομιακό πεδίο της παιδαγωγικής θεωρείται η "εκπαίδευση", την οποία αντιμετωπίζει αφενός ως πολιτιστικό/κοινωνικό φαινόμενο, που πρέπει να ερμηνευτεί και να αξιολογηθεί, αφετέρου ως μέσο αλλαγής και "ανα-δια-μόρφωσης" του ανθρώπου και του κόσμου.

Η Παιδαγωγική, μαζί με το υποσύνολό της τη Διδακτική, καθώς και η Ρητορική, σηματοδοτούν κάτι πολύ ευρύτερο και βαθύτερο, και επηρεάζουν καθοριστικά το κοινωνικό γίγνεσθαι. Η σχέση της παιδαγωγικής/διδακτικής με την ρητορική προκύπτει από τη λειτουργία και το σκοπό τους. Όπως η ρητορική έτσι και η διδακτική στηρίζονται στο λόγο· σ' ένα λόγο που απευθύνεται σε κάποιους με σκοπό να τους πείσει να δεχθούν ένα μήνυμα, μια σκέψη, μια άποψη, ένα επιχείρημα, μια ερμηνεία. Η γνώση των κανόνων της ρητορικής προσφέρουν στον «παιδαγωγό» (με την έννοια αυτή όλοι όσοι βρίσκονται σε επικοινωνία με άλλους είναι παιδαγωγοί!) ένα πλαίσιο οργάνωσης και παρουσίασης ενός «περιεχομένου» πληροφοριών ώστε να μπορεί με μεγαλύτερη αξιοπιστία να επηρεάσει και να πείσει τους συνομιλητές του. Ουσιαστικά δεν υφίστανται μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα ερωτήματα που θέτει η παιδαγωγική επιστήμη με ανάλογα ερωτήματα που θέτει η ρητορική παράδοση. «Η ρητορική», σύμφωνα με τον ελληνιστή Laurent Pernot «είναι μία διαδικασία προσέγγισης και πολιτισμού. Προμηθεύει ένα μοντέλο δημιουργίας ανθρωπίνων σχέσεων, που μπορεί να μας βοηθήσει να ζήσουμε λίγο καλύτερα και όλοι μαζί. Η βία και η καταπίεση αναπτύσσονται σε κοινωνίες που δεν αφήνουν θέση στον ελεύθερο λόγο και στην ανταλλαγή επιχειρημάτων. Δηλαδή, όπου υπάρχει η ρητορική, αποδέχεται κανείς την ύπαρξη του άλλου. Ένα από τα περίφημα συνθήματα του Μάη του '68 'Φτάνουν οι πράξεις, ας περάσουμε στα λόγια', εννοεί ακριβώς αυτό» (Newsroom iefimerida.gr, 26/08/2018).

Η πανεπιστημιακή άποψη για την παιδαγωγική είναι πολύ ευρύτερη και συμπεριλαμβάνει όλο το φάσμα των διερευνήσεων/μελετών και θεωριών που έχουν κοινό παρονομαστή τις διαδικασίες επηρεασμού και αλλαγής που συντελούνται σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, οργανισμού και κοινωνίας – όχι μόνο στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα, όπου οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν μεταξύ τους.

Όπως σε όλες τις επιστήμες έτσι και στην παιδαγωγική συνυπάρχουν πολλοί ορισμοί ανάλογα με τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές των επιστημόνων της αγωγής. Αν και είναι εύκολο να συμφωνήσει κανείς ότι αντικείμενο της παιδαγωγικής είναι οι διαδικασίες γνώσης, μάθησης και

παιδείας σε μικρο-, μέσο- και μακροεπίπεδο, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά συγκείμενα, υφίστανται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το ποια παράμετρο του πεδίου της διαπαιδαγώγησης θεωρεί κανείς σημαντική και αδιαφιλονίκητη. Η παιδαγωγική όμως δεν είναι μόνο μια ακαδημαϊκή επιστήμη αλλά και μια πρακτική αποκλειστική δραστηριότητα κάποιων με αποστολή να μορφώσουν και να παιδεύσουν κάποιους άλλους. Περιορίζομαι στο σημείο αυτό να παραθέσω το πώς όρισε το αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής επιστήμης, ο πρώτος καθηγητής στην έδρα της παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Ουψάλας, Bertil Hammer, στη διάλεξη που εκφώνησε με αφορμή την εγκατάστασή του, το 1910. «Πολύ απλά», υποστηρίζει ο Hammer, «αντικείμενο μελέτης της παιδαγωγικής είναι η μόρφωση» (βλ. Lindberg & Berge, eds., 1988).

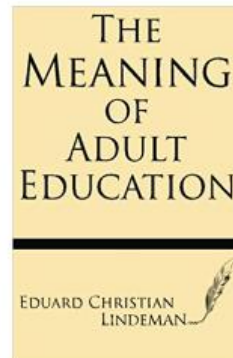
Η άποψη του Hammer αντιπαράκειται προς τον συμβατικό ορισμό της παιδαγωγικής ως επιστήμης των σκοπών και των μέσων της μόρφωσης που κατά βάση

«θεωρεί την μόρφωση ως δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ως ένα είδος τέχνης, έστω ιδεαλιστικής. Φαίνεται να βλέπει έναν επαγγελματία, το δάσκαλο, να επεξεργάζεται κάποιο υλικό, το παιδί, για να το διαμορφώσει σύμφωνα με μια προκαθορισμένη φόρμα. Και η παιδαγωγική να αποτελεί ένα είδος τεχνολογίας, που προδιαγράφει τους κανόνες και τους χειρισμούς του δασκάλου-τεχνίτη. Αυτό είναι, κατά τη γνώμη μου, μια υπερβολικά στενή θεώρηση των ζητημάτων της παιδαγωγικής: η μόρφωση είναι κάτι άλλο και πολύ περισσότερο από την επαγγελματική δραστηριότητα κάποιων μεμονωμένων ατόμων: *είναι μια διαδικασία ζωής, μια πορεία ανάπτυξης· είναι οι νέες γενιές που μεγαλώνουν και ενσωματώνονται στην κοινωνική ζωή και στον πολιτισμό· είναι ένα κομμάτι ιστορία: ιστορία της μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά.* Για τον θεωρητικό παιδαγωγό δεν πρόκειται για μια δραστηριότητα, που θα τυποποιήσει σε κανόνες και ρουτίνες, αλλά για μια διαδικασία, μια πορεία ανάπτυξης, την οποία θα περιγράψει και θα κατανοήσει (op.cit., σελ. σελ. 32f)».

#### (VI)

Όσον αφορά τώρα τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) και την Εκπαίδευση Ενηλίκων θα πρέπει να διευκρινίσω ότι οι όροι χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι παρόλο που αρχικά η εκπαίδευση ενηλίκων νοούνταν ότι αποτελούσε μέρος, σημαντικό όμως, της δια βίου μάθησης. Η εκπαίδευση ενηλίκων σε πολλές χώρες της Δύσης προϋπήρχε της πολιτικής της δια βίου μάθησης, η οποία ως έννοια εκπαιδευτικής πολιτικής κάνει την εμφάνισή της επίσημα τη δεκαετία του 1970. Το γεγονός όμως ότι σε πολλές χώρες η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίζεται με αφορμή την εν πολλοίς επιβολή πολιτικών για τη ΔΒΜ, από διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ και ΕΕ), στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη δια βίου μάθηση ως στρατηγική για την επιτάχυνση της οικονομικής ανάπτυξης και ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, δημιουργεί την ταύτιση των εννοιών. Ούτως ή άλλως οι υπέρμαχοι του δικαιώματος των ενηλίκων στη μάθηση αντιμετώπιζαν τη μάθηση ως διαδικασία δια βίου. Θα περιοριστώ μόνον σε μία τέτοια περίπτωση, τον Αμερικανό Eduard Lindeman. Ο Lindeman θεωρείται μια από τις μεγαλύτερες φυσιογνωμίες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι απόψεις του για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν εμπνευσμένες από την πραγματιστική φιλοσοφία του John Dewey, με τον οποίον συνδέονταν φιλικά και συναδελφικά. Επιπλέον, μοιράζονταν την ίδια δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, τη βαθιά πίστη στη δημοκρατία και τις δυνατότητες της εκπαίδευσης, την διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών. Οι ιδέες του Dewey σχετικά με την προοδευτική εκπαίδευση, την απελευθέρωση/χειραφέτηση και τη διεύρυνση της εμπειρίας (Dewey, 1997) είναι έκδηλες στο κλασικό έργο του Lindeman «The Meaning of Adult Education» [“Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων”] που δημοσιεύθηκε πριν σχεδόν 100 χρόνια, το 1926.

## Eduard C. Lindeman



Σας μεταφέρω (σε δική μου μετάφραση) μικρό απόσπασμα από το βιβλίο του ενδεικτικό του πνεύματός του και της θέσης του για την εκπαίδευση ενηλίκων ως δια βίου διαδικασίας:

<p>“A fresh hope is astir. From many quarters comes the call to a new kind of education with its initial assumption affirming that education is life – not merely preparation for an unknown kind of future living. Consequently, all static concepts of education which relegate the learning process to the period of youth are abandoned. The whole of life is learning, therefore education can have no endings. <b>This new venture is called adult education not because it is confined to adults but because adulthood, maturity, defines its limits...</b>”</p>	<p>“Μια νέα ελπίδα αναζωπυρώνεται. Από πολλές μεριές ακούγεται το κάλεσμα για ένα νέο είδος εκπαίδευσης με την βασική του παραδοχή να επιβεβαιώνει ότι η εκπαίδευση είναι ζωή - όχι απλώς προετοιμασία για ένα άγνωστο είδος μελλοντικής ζωής. Κατά συνέπεια εγκαταλείπονται όλες οι στατικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση που υποβιβάζουν τη διαδικασία της μάθησης στην περίοδο της νεότητας. Ολόκληρη η ζωή είναι μάθηση, επομένως η εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει τέλος. <b>Αυτό το νέο εγχείρημα ονομάζεται εκπαίδευση ενηλίκων όχι επειδή περιορίζεται στους ενήλικες, αλλά επειδή η ενηλικίωση, η ωριμότητα, ορίζει τα όριά της...</b>”</p>
---	---

Στην πορεία του χρόνου έχουν διατυπωθεί διάφορες παραδοχές ή θεωρητικές προτάσεις που προσπαθούν να εστιάσουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συζήτηση εξακολουθεί να είναι επίκαιρη και το ερώτημα επαναλαμβάνεται:

*Διαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων από αυτή των παιδιών και νέων και από ποια άποψη;*

Η έννοια της δια βίου μάθησης χρησιμοποιείται στην τρέχουσα δημόσια συζήτηση για να χαρακτηρίσει διάφορες διαστάσεις (UNESCO, 2016; 2020) του προβλήματος της μάθησης. **Μια διάσταση** επικεντρώνεται στο άτομο ως αφετηρία της μάθησης. Πρόκειται για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών κάθε ατόμου σε κάθε φάση της ζωής του. **Μια άλλη διάσταση** αναγνωρίζει τη μάθηση ανεξάρτητα αν είναι τυπική, μη τυπική ή άτυπη και ως εκ τούτου αποτελεί αντικείμενο και άλλων πολιτικών πέραν της εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως της πολιτικής για την αγορά εργασίας, τον πολιτισμό και την κοινωνία πολιτών. **Μια τρίτη διάσταση** αφορά την αναγνώριση και επικύρωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούνται έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διάσταση αυτή μπορεί να εκληφθεί ως προσπάθεια ενίσχυσης της δημοκρατικής ισότητας, αλλά μόνον όταν συνοδευτεί από προσφορά πραγματικών μαθησιακών ευκαιριών στο πλαίσιο της εργασίας και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Παρόλο που το φαινόμενο της Δια Βίου Μάθησης δεν είναι καινούργιο (Delors, 1996; Faure, 1972), δεν υπάρχει κοινή κατανόηση της ακριβούς φύσης του καθώς αυτή προσεγγίζεται μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες οι οποίες διαρκώς ανανεώνονται και πληθαίνουν. Ο Καναδός

ερευνητής Regmi (2015) υποστηρίζει ότι δύο θεμελιώδεις διαδικασίες βρίσκονται στη ρίζα όλων των θεωριών της δια βίου μάθησης που βασικά συγκλίνουν σε δύο μοντέλα: το "μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου" και το "ανθρωπιστικό μοντέλο".

Το **μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου**, ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό, την ιδιωτικοποίηση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου με πρωταρχικό σκοπό την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης μέσω της αύξησης της παραγωγικής ικανότητας στο πλαίσιο του «γνωστικού καπιταλισμού» (cognitive capitalism).

Το **ανθρωπιστικό μοντέλο**, που βασίζεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, ενθαρρύνει τη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται πρωτίστως με την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της ευημερίας και της δημοκρατίας. Βασισμένη σε χειραφετητικές, ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες, η UNESCO (2016) προτείνει έναν συμπεριληπτικό ορισμό της δια βίου μάθησης, τελικός σκοπός της οποίας είναι «να εφοδιάσει τα άτομα με τις αναγκαίες ικανότητες για να συνειδητοποιήσουν και να ασκήσουν τα δικαιώματά τους αναλαμβάνοντας τον έλεγχο της μοίρας τους». Πρωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξη (προσωπική, επαγγελματική, κοινωνική) ενισχύοντας το αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης. Επομένως θεωρώ πως δεν τίθεται θέμα επιλογής του ενός ή του άλλου μοντέλου αλλά περί ενσωμάτωσης αυτών για ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνιών, προωθώντας μια πιο ισορροπημένη και χωρίς αποκλεισμούς προσέγγιση της δια βίου μάθησης.

#### (VII)

Να όμως που δεν αρκούν από μόνες τους οι καλές προθέσεις και διακηρύξεις αλλά πολλά εξαρτώνται από το εκάστοτε μοντέλο στρατηγικού σχεδιασμού, οργάνωσης και διοίκησης – διακυβέρνησης.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός ως έννοια αναφέρεται στη διακυβέρνηση επιχειρήσεων/οργανισμών ή και ολόκληρων κοινωνιών και αποτελεί συντονισμένη εφαρμογή μιας σειράς ιεραρχημένων αξόνων δράσης, οι οποίες αποβλέπουν στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων και σκοπών αυτών των οργανισμών (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης & Φρούντα, 2022). Κάθε μία δραστηριότητα ξεχωριστά και όλες μαζί, αποσκοπούν στην υλοποίηση της όποιας συγκεκριμένης πολιτικής. Στην περίπτωση μας αναφερόμαστε στην πολιτική μιας χώρας για τη ΔΒΜ και το στρατηγικό σχεδιασμό και διακυβέρνησή της.

Κάτω από ιδανικές συνθήκες ο καθορισμός μιας στρατηγικής για τη Δια Βίου Μάθηση προσεγγίζεται συστημικά. Δεν είναι αποκλειστικά και μόνο υπόθεση της πολιτικής ηγεσίας αλλά ζήτημα εθνικής εμβέλειας και ενεργοποιεί τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων, τα οποία και δεσμεύονται για την υλοποίησή της. Η συστημική προσέγγιση εστιάζει στη συνολική εικόνα ενός φαινομένου εξετάζοντάς το ως σύστημα, ήτοι ως ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων εν κινήσει στοιχείων.

Αυτή είναι για παράδειγμα η περίπτωση των σκανδιναβικών χωρών οι οποίες έχουν κάνει βήματα προς μια πιο συστημική διακυβέρνηση της δια βίου μάθησης (Ranki, Ryky, Santamäki & Smidt, 2021). Στη Σουηδία, που την γνωρίζω καλύτερα, τη συνολική ευθύνη για τη ΔΒΜ έχει μια ομάδα στρατηγικού σχεδιασμού και όχι κάποιο μεμονωμένο υπουργείο. Κάτι αντίστοιχο αλλά με κάποιες ιδιαιτερότητες ισχύει θεσμικά και στις υπόλοιπες χώρες γεγονός που αναδεικνύει τη δέσμευσή τους για μακροπρόθεσμη διακυβέρνηση της δια βίου μάθησης που υπερβαίνει τον ορίζοντα μιας κυβερνητικής θητείας.

Χρησιμοποιώντας τον όρο "**διακυβέρνηση της Δια Βίου Μάθησης**" δεν αναφέρομαι μόνο στον τρόπο με τον οποίο η μάθηση καθοδηγείται, ρυθμίζεται ή ελέγχεται από το κράτος και τα εκπαιδευτικά του ιδρύματα, αλλά κυρίως στις «θεσμικές» διεργασίες και πρακτικές δημοκρατικής διαβούλευσης. Πρόκειται για μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ερμηνείας των δεδομένων που αποβλέπουν στον συνεχή αναστοχασμό σχετικά με τον αντίκτυπο των δραστηριοτήτων. Βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης να προάγεται η συλλογική μάθηση, να οικοδομείται η εμπιστοσύνη και να διευκολύνεται η διακυβέρνηση του φαινομένου (ΔΒΜ) είναι η έγκυρη ενημέρωση, η διαφάνεια και το άνοιγμα σε νέες ιδέες. Οι επικρατούσες σχέσεις εξουσίας κάτω από τις οποίες, σε επίπεδο εφαρμογής, προσδιορίζεται στη συνέχεια το μαθησιακό περιεχόμενο, η παιδαγωγική προσέγγιση, οι μέθοδοι και το περιβάλλον μάθησης, η

παρακολούθηση και αξιολόγηση, καθορίζουν την ποιότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων και το βαθμό και χαρακτήρα της ίδιας της συμμετοχής.

*Ποιές άραγε διεργασίες διασφαλίζουν μια διακυβέρνηση της ΔΒΜ που να βασίζεται στις αρχές της διαβουλευτικής δημοκρατίας;*

Η ανάπτυξη της διακυβέρνησης της δια βίου μάθησης σε μια χώρα καθιστά δυνατή την αποτελεσματική υποστήριξη των ευκαιριών που εννοείται ότι πρέπει να έχουν οι πολίτες για την συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους ώστε να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις διαφόρων καταστάσεων της ζωής. Μπορεί να δίστανται οι απόψεις για το ποιες ακριβώς είναι αυτές οι δεξιότητες αλλά σίγουρο είναι ότι κατά κανόνα αποσκοπούν σε κάτι καλό, όπως σε μια πιο βιώσιμη κοινωνία με περισσότερη δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία, κοινωνική συνοχή, ευημερία, ειρηνική συνύπαρξη.

#### (VIII)

Έχει μείνει ιστορική η ρήση του Ούλοφ Πάλμε σε ομιλία του στο σουηδικό κοινοβούλιο, με αφορμή την καθιέρωση του 9χρονου υποχρεωτικού σχολείου το 1962, ότι το «*σχολείο είναι η αιχμή του δόρατος προς το μέλλον*». Χαρακτηριστικό είναι και το ακόλουθο απόσπασμα:

*«Ένα κράτος όπως η Σουηδία έχει πολλά να κερδίσει επενδύοντας με θάρρος και αισιοδοξία, γνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί την αιχμή του δόρατος προς το μέλλον· προς ένα μέλλον με καλύτερες συνθήκες ζωής, που όλοι προσδοκούμε.»*

Για την ιστορία να αναφέρω ότι στη διάρκεια της ηγεσίας τού Πάλμε στο Υπουργείο Παιδείας στα τέλη της 10ετίας του 1960 έγιναν οι μεγαλύτερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα, τις οποίες υποστήριξε με σθένος. Για την εκπαίδευση ενηλίκων πίστευε ότι πρέπει "να αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της κοινωνίας των ελεύθερων επιλογών», επειδή, «η ελευθερία να επιλέγει κανείς εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στο σύντομο χρονικό διάστημα της εφηβείας, ούτε πρέπει να αντιμετωπίζεται ως οριστική επιλογή μια φορά στη ζωή και ποτέ ξανά. Αυτή η ελευθερία πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενη ευκαιρία για όλους όσους αργότερα στη ζωή θέλουν να κάνουν κάτι με τον εαυτό τους και με τις πιθανές δυνατότητες που τους προσφέρει η κοινωνία και η αγορά εργασίας».

Για τον Πάλμε «η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων». Συμπλήρωνε ταυτόχρονα ότι η ύπαρξη μιας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αρκεί από μόνη της για να υλοποιηθεί το όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα αν δεν συμβαδίζουν αρμονικά οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση με τον μετασχηματισμό των ευρύτερων κοινωνικών και οικονομικών δομών (βλ. Larsson, 2003).

Μεγάλες θεσμικές αλλαγές απαιτούν χρόνο και συμμετοχή των πολιτών για να ωριμάσουν στη συνείδησή τους εξασφαλίζοντας έτσι την απαραίτητη στήριξή τους στο στάδιο της υλοποίησης. Ένα άλλο ενδεικτικό χαρακτηριστικό της πολιτικής κουλτούρας της Σουηδίας προκύπτει και από το ακόλουθο απόσπασμα από την προαναφερθείσα ομιλία του Ούλοφ Πάλμε για τη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που καθιέρωσε την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση το 1962:

*«(...) Ναι, πήρε πολύ καιρό [ώσπου να καταλήξουμε], αλλά εργαστήκαμε με μεθοδικότητα εξετάζοντας όλες τις πτυχές των θεμάτων, κάτι που προηγούμενό του δεν το έχουμε συναντήσει αλλού. Η επιστημονική τεχνογνωσία μας προσέφερε μέσω σειράς μελετών τη βάση που πάνω της στηρίχθηκαν οι επιλογές μας. Οι επιστημονικοί εμπειρογνώμονες, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, τα λαϊκά κινήματα, ο επιχειρηματικός κόσμος, οι κοινωνικοί εταίροι και πάνω απ' όλα τα πολιτικά κόμματα, όλοι αυτοί, συμμετείχαν ενεργά σε διάφορα στάδια αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής διαδικασίας. Μια πειραματική περίοδος δέκα ετών μας βοήθησε να εξάγουμε χρήσιμα διδάγματα για το σχεδιασμό του νέου σχολείου. Διατυπώθηκαν φυσικά πολλές κι αντικρουόμενες απόψεις. Ήταν χιλιάδες τα λουλούδια που άνθισαν στον κήπο της ερευνητικής επιτροπής «σοφών» για το νέο σχολείο. Αλλά αυτή ακριβώς η γόνιμη αντιπαράθεση απόψεων, εμπειριών και ιδεών, κατέστησε δυνατή την αναγκαία συναίνεση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου, κερδίζοντας την υποστήριξη της συντριπτικής πλειοψηφίας των ειδικών και της κοινής γνώμης»*  
[\(www.olofpalme.org/en/olof-palmes-archives/\)](http://www.olofpalme.org/en/olof-palmes-archives/)

#### (IX)

Η μέχρι σήμερα ελληνική πολιτική κουλτούρα δεν μας έχει συνηθίσει σε συμμετοχικές διαδικασίες και λίγο πολύ είναι δικαιολογημένη η έντονη καχυποψία απέναντι στο κράτος, τους θεσμούς του και τους λειτουργούς του. Το *συμβόλαιο* δυστυχώς που ρυθμίζει τις σχέσεις ανάμεσα στον πολίτη και το κράτος έχει προ πολλού παραβιαστεί και μάλιστα αμοιβαία και ...συναινετικά. Ζητούμενο είναι η διαμόρφωση ενός νέου συμβολαίου, στη βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού ανάμεσα στο κράτος και τους πολίτες, το οποίο να εγγυάται την ολοκλήρωση της προσωπικότητας και της ακεραιότητας του κάθε πολίτη. Βέβαια όλα αυτά δεν γίνονται εν μια νυκτί με αποτέλεσμα όποιος το αποτολμά να καταγγέλλεται για ...αδυναμία. Ούτε εξάλλου έχουν νόημα επιχειρήματα του τύπου «αυτά δεν γίνονται σε μας ή εμείς δεν είμαστε ...σουηδοί κλπ». Ουδέν μεγαλύτερο και τραγικότερο λάθος – ένδειξη ενδεχομένως σοβαρής έλλειψης αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης! Και όμως, ο πλούτος της Ελλάδας είναι και το ανθρώπινο δυναμικό της. Επιτέλους, δεν δικαιολογείται κανείς (πολιτεία, πολίτες και επιχειρηματικός κόσμος) να μην επενδύει στο κεφάλαιο αυτό, που εκτός των άλλων είναι εξολοκλήρου δικό μας και όχι δανεικό! Η λύση μπορεί και πρέπει να προκύψει μέσα από ένα προοδευτικό, οραματικό πολιτικό κίνημα με ισχυρό ένστικτο αυτοσυντήρησης που θα τολμήσει να σπάσει τον καταστροφικό φαύλο κύκλο μιας άνευ προηγουμένου οικονομικής κρίσης επενδύοντας στην παιδεία, στη μάθηση και στη γνώση όχι για τους λίγους αλλά για όλους!

(X)

Βασική προϋπόθεση ανάπτυξης και ευημερίας ενός τόπου θεωρείται η δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου. Ζητούμενο λοιπόν στη χώρα μας είναι η βελτίωση και του κοινωνικού κεφαλαίου και της εμπιστοσύνης στους θεσμούς. Το θέμα είναι ΠΩΣ;

Οι έρευνες του Robert D. Putnam (1993; 2000) ανέδειξαν ένα απροσδόκητο εύρημα, ότι δηλαδή υπάρχει ισχυρή συνάρτηση ανάμεσα στο βαθμό δημοκρατικής λειτουργίας και τον αριθμό των συλλογικών φορέων που δραστηριοποιούνται σε έναν τόπο. Με λίγα λόγια: όσο περισσότεροι πολίτες οργανώνονται και δραστηριοποιούνται σε διάφορα εθελοντικά δίκτυα και οργανώσεις, όπως χορωδίες, πολιτιστικούς συλλόγους, αθλητικά σωματεία, κλπ, τόσο καλύτερα λειτουργεί η δημοκρατία. Το μέγεθος των ενεργών οργανώσεων, στις οποίες αναφέρεται στην έρευνά του ο Putnam, δεν εξηγούσε μόνο γιατί η δημοκρατία λειτουργήσε καλύτερα σε ορισμένες περιοχές, αλλά ότι αυτές εμφάνιζαν επίσης μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη.

Τελικά οι ερευνητές κατέληξαν στην άποψη ότι δεν είναι η οικονομική μεγέθυνση, η οποία δίνει ώθηση στην ανάπτυξη και δράση των οργανώσεων της κοινωνίας πολιτών αλλά, αντίθετα, η ύπαρξη μιας ισχυρής κοινωνίας πολιτών ευνοεί την οικονομική ανάπτυξη.

Η ερμηνεία του Putnam και των συνεργατών του ήταν ότι η συμμετοχή στις εθελοντικές συλλογικότητες συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου, επειδή οι σχέσεις των πολιτών διαπνέονται από **εμπιστοσύνη** του ενός για τον άλλον. Οι άνθρωποι τολμούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, επειδή έχουν εμπιστοσύνη στο ότι και οι άλλοι θέλουν να συνεργαστούν. Σε περιοχές με οριζόντιες μορφές διακυβέρνησης και συλλογικούς φορείς που λειτουργούν δημοκρατικά γεννιούνται ισχυρές κοινωνικές νόρμες σχετικά με την εμπιστοσύνη και την αλληλεξάρτηση, που επιτρέπουν ή διευκολύνουν το είδος και τις μορφές της συνεργατικότητας ως βάσης θεμελίωσης της **καλής** δημοκρατίας. Συμπέρασμα λοιπόν: δεν αρκεί ένας τόπος να διαθέτει φυσικό και ανθρώπινο κεφάλαιο. Επίσης, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η εύρωστη κοινωνία πολιτών ευνοεί την οικονομική ανάπτυξη, ενώ δεν ισχύει το αντίθετο.

Συνεπώς, βασική προϋπόθεση ανάπτυξης και ευημερίας ενός τόπου είναι η δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου. Ως εκ τούτου το ερώτημα που θα πρέπει να μας απασχολήσει όλους και ιδιαίτερα τους δημοτικούς, περιφερειακούς και πολιτειακούς άρχοντες (σύντομα θα έχουμε και εκλογές!) είναι:

*Πώς δημιουργούμε εμπιστοσύνη μεταξύ μας, που είναι τόσο σημαντική για τη δημοκρατία και την οικονομική ανάπτυξη;*

Άλλοι μελετητές, εν μέρει σε αντίθεση με τον Putnam, υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη σε μια κοινωνία εξαρτάται από το πώς οι μεγάλοι πολιτικοί και πολιτειακοί θεσμοί προσλαμβάνονται από τους πολίτες. Αν οι πολίτες αισθάνονται ότι οι πολιτικοί θεσμοί είναι διεφθαρμένοι, ο κίνδυνος είναι μεγάλος να μην εμπιστεύονται, ούτε το σύστημα ούτε τους συνανθρώπους τους. Ο σουηδός πολιτικός επιστήμονας, Bo Rothstein, κάνει αναφορά σε μελέτες που δείχνουν ότι όσο περισσότερο

οι πολιτικοί θεσμοί μιας χώρας θεωρείται ότι είναι διεφθαρμένοι, τόσο χαμηλότερος είναι ο βαθμός της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης (Rothstein, 2000).

Ο Rothstein χρησιμοποιεί τη Σουηδία ως παράδειγμα χώρας με υψηλό επίπεδο διαπροσωπικής εμπιστοσύνης (βλ. OECD, 2014, σελ. 184 & 185) και χαμηλά επίπεδα διαφθοράς και το εξηγεί με την υπόθεση ότι στη Σουηδία υπάρχει ένα σύστημα καθολικών παροχών κοινωνικής πρόνοιας. Τέτοια γενικά προνόμια ευνοούν την εμφάνιση του κοινωνικού κεφαλαίου, ενώ η παροχή κοινωνικών υπηρεσιών επιλεκτικά, στη βάση εισοδηματικών κριτηρίων διαβίωσης, τείνουν να μειώσουν την εμπιστοσύνη. Αυτό μάλλον οφείλεται στο ότι οι άνθρωποι που κάνουν χρήση αυτών των προνομίων αντιμετωπίζονται από τους άλλους με καχυποψία ως εκμεταλλευτές/καταχραστές του συστήματος. Προϋπόθεση λοιπόν δημιουργίας κοινωνικού κεφαλαίου και δημοκρατίας, κατά τον Rothstein, είναι η καλή λειτουργία των πολιτειακών θεσμών, π.χ. δικαιοσύνη, αστυνομία, ΜΜΕ και εκπαιδευτικοί φορείς, τους οποίους εμπιστεύονται οι πολίτες.

Στη περίπτωση της Σουηδίας θα μπορούσα με ευκολία να υποστηρίξω ότι ο μεγάλος βαθμός κοινωνικής εμπιστοσύνης που καταγράφεται και σε διεθνείς συγκριτικές έρευνες οφείλεται σε ένα βαθμό και στην μεγάλη παράδοση της χώρας στην Λαϊκή Επιμόρφωση και την εκπαίδευση των ενηλίκων γενικότερα.

#### (XI)

Η αντίληψη περί αυτονομίας της εκπαίδευσης (η εκπαίδευση ως ανεξάρτητη μεταβλητή) έχει στην εποχή μας εξασθενήσει ως επιχείρημα σε αντιδιαστολή με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του εξαρτάται (πρέπει να εξαρτάται) από τις ανάγκες και προτεραιότητες της οικονομίας, της τεχνολογίας και της πολιτικής.

Στην (καθολική) εκπαίδευση επενδύονταν πάντοτε ελπίδες για περισσότερη ισότητα και δημοκρατία. Αυτές ελάχιστα έχουν εκπληρωθεί και το μόνο που έχει επιτευχθεί προς αυτήν την κατεύθυνση είναι να αυξηθούν οι ευκαιρίες για πρόσβαση σε προνομιακές θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Σε καμία όμως περίπτωση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνέβαλαν στη μείωση των ιεραρχικών σχέσεων που επικρατούν στην αγορά εργασίας.

Η εκπαίδευση από μόνη της δεν αρκεί για να επηρεάσει την ποιότητα της κοινωνίας και πάντα θα υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ αναγκών της αγοράς εργασίας και των εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος ενόσω επικρατούν τεράστιες εργασιακές και κοινωνικές ανισότητες. Υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε εργασιακά περιβάλλοντα που προσφέρουν ουσιαστικές δυνατότητες ευημερίας στα μέλη τους (από οικονομική, ψυχολογική, κοινωνική και μαθησιακή άποψη) και σε άλλα που θεωρούνται βαρετά ή και προβληματικά, τα οποία αδιαφορούν για τον βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των εργαζομένων.

Συχνά προβάλλεται στο δημόσιο διάλογο ως τεκμήριο αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος η αδυναμία του να τροφοδοτήσει την αγορά εργασίας με το κατάλληλο εργατικό δυναμικό και να συντονίσει την προσφορά εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη ζήτηση. Οι ευθύνες του εκπαιδευτικού συστήματος σίγουρα είναι υπαρκτές αλλά δεν περιορίζονται μόνο σ' αυτό για την αναντιστοιχία ζήτησης και προσφοράς δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας.

Μια εθνική στρατηγική ανάπτυξης δεξιοτήτων για να αποδώσει δεν πρέπει να επαφίεται μόνον στις υποδομές Δια Βίου Μάθησης. Σε σημαντικό βαθμό εξαρτάται από την ανάπτυξη των οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών υποδομών της χώρας που δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες πλαισίου για ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση. Συνάμα δεν μπορεί να παραβλεφθούν οι δυνατότητες της εκπαίδευσης να δημιουργήσει συνθήκες κοινωνικής αλλαγής. Το ερώτημα που θέτω πλησιάζοντας στο τέλος της ομιλίας μου είναι:

*Σε τί είδους εκπαίδευση και μάθηση χρειάζεται να επενδύσουμε ως κοινωνία; Ποια μεταρρύθμιση πρέπει να γίνει – και που ακόμα δεν έγινε;*

#### (XII)

Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από το στάδιο του σχεδιασμού της ως την υλοποίησή της έχει να αντιμετωπίσει σειρά θεμελιωδών ζητημάτων ιδεολογικού και πολιτικού χαρακτήρα, διατύπωσης στόχων και οριοθέτησης αρμοδιοτήτων, επιλογής περιεχομένου και μορφών εκπαίδευσης, καθώς φυσικά και ζητήματα οργάνωσης και διακυβέρνησης. Πίσω απ' όλ' αυτά διαμείβονται σχέσεις εξουσίας - ανάμεσα στην κεντρική εξουσία, την τοπική αυτοδιοίκηση, την κοινωνία πολιτών, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και φυσικά τα άτομα - οι οποίες καθορίζουν και το χαρακτήρα της διακυβέρνησης, το αν δηλαδή είναι κεντρική ή αποκεντρωμένη, υλοποιείται μέσω στόχων ή μέσω



ρυθμιστικών κανόνων, αν είναι συμμετοχική/δημοκρατική ή γραφειοκρατική, τεχνοκρατική ή συναινετική, αν εστιάζει στα αποτελέσματα ή πρωτίστως στη διαδικασία κοκ.

Η Δια Βίου Μάθηση μπορεί να γίνει εργαλείο για το μετασχηματισμό της Ελληνικής κοινωνίας σε κοινωνία της γνώσης. Η κοινωνία της γνώσης είναι η κοινωνία που μαθαίνει, που παρέχει δυνατότητες στους πολίτες της να πραγματώνουν τα όνειρά τους και να ευημερούν, που επενδύει στην έρευνα, την υψηλή τεχνολογία και την καινοτομία, στην έξυπνη και αιεφόρα ανάπτυξη, στην απασχόληση. Η πολιτική μιας ευέλικτης Δια Βίου Μάθησης αντιμάχεται κάθε μορφής περιθωριοποίηση και αντιπαραγωγικού κρατισμού, εντάσσεται σε ένα ευφυές εθνικό σχέδιο μετασχηματισμού και ανάπτυξης της κοινωνίας. Στηρίζεται σε νοοτροπία και κουλτούρα πολιτισμού, παιδείας και ουσιαστικής δημοκρατικής συμμετοχής στον διαρκή εθνικό διάλογο για τους σκοπούς, στόχους, μορφές και αξιακό περιεχόμενό της. Η επένδυση στη Δια Βίου Μάθηση μπορεί και πρέπει να συμβάλει στο χτίσιμο μιας άλλης Ελλάδας που δεν πληγώνει τους πολίτες της αλλά τους διατηρεί αξιοπρεπείς και περήφανους.



«Ειρήνη δεν είναι η απουσία συγκρούσεων. Είναι η δυνατότητα να διαχειρίζεσαι τις συγκρούσεις με ειρηνικά μέσα.»



\*\*\*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aron, R (1967/2018). *Main Currents in Sociological Thought, Vol. II: Durkheim, Pareto, Weber*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429451447>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Bertil Hammer: "Om pedagogiska problem och forskningsmetoder". [Περί εκπαιδευτικών προβλημάτων και μεθόδων έρευνας (8 Οκτωβρίου 1910)]. Στο: Lindberg, L. & Berge, B-M. (eds.) (1988). *Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik*. [Η παιδαγωγική ως επιστήμη - η επιστήμη ως παιδαγωγική]. Studentlitteratur.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century). Unesco.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. (30th anniversary ed. translated by Myra Bergman Ramos with an introduction by Donald Macedo). Continuum.
- Galbraith, M.W. (ed.) (1990). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Krieger Publishing Company.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity press.
- Gougoulakis, P. (2006). *Bildning och lärande – om folkbildningens pedagogik*. [Παιδεία και μάθηση – Περί Παιδαγωγικής της Λαϊκής Επιμόρφωσης]. Bilda förlag.
- Larsson, U. (2003). *Olof Palme och utbildningspolitiken*. [Ο Ούλοφ Πάλμε και η εκπαιδευτική πολιτική]. Hjalmarson & Högborg.
- Newsroom iefimerida.gr (26/08/2018). Πώς πρέπει να μιλάς για να πείθεις, σύμφωνα με τους αρχαίους -Καθηγητής εξηγεί τα μυστικά της ρητορικής. *iefimerida*. <https://www.iefimerida.gr/news/439462/pos-prepei-na-milas-gia-na-peitheis-symfona-me-toys-arhaiouys-kathigitis-exigei-ta>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2014-en.pdf?expires=1684362417&id=id&accname=quest&checksum=345CE0F54B44F5FC250484415EEFB498>
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press. [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/408189/mod\\_resource/content/1/Uvod%20Robert%20D%20Putnam%20Making%20democracy%20work%20%20civic%20traditions%20in%20modern%20Italy.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/408189/mod_resource/content/1/Uvod%20Robert%20D%20Putnam%20Making%20democracy%20work%20%20civic%20traditions%20in%20modern%20Italy.pdf)
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Ranki, S., Ryky, P., Santamäki, I. & Smidt, H. (2021). *Lifelong Learning Governance in the Nordic Countries: A comparison - Towards a systemic approach*. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/01/lifelong-learning-governance-in-the-nordic-countries-1.pdf>
- Regmi, K. D. (2015). 'Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61(2). doi: 10.1007/s11159-015-9480-2
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Rothstein, Bo (2000). "Trust, Social Dilemmas and Collective Memories". *Journal of Theoretical Politics*, 12(4), 477–501.
- UNESCO (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning*. (Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all"). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626>
- UNESCO (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education – 2015*. <https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015>

- UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., & Φρούντα Μ. (2022). *Εκπαιδευτικοί θεσμοί και προγράμματα: οργάνωση, σχεδιασμός, παρακολούθηση και αξιολόγηση* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-106>
- Συλλογικό (2014). *Τι είναι διαφωτισμός; - Mendelssohn, Kant, Hamann, Wieland, Riem, Herder, Lessing, Erhard, Schiller* (μετ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος). Κριτική.

## Adult Learning and Experience of Crises: Interrogating Critical Theory, Democracy, and Citizenship Education

DR. TED FLEMING, Emeritus Professor Maynooth University, Adjunct Associate Professor, Teachers College Columbia University, New York

What's gone is rooting here, at the same place, doleful, unvoiced.  
Like a large heirloom vase that was once sold  
At times of hardship.  
And in the room's corner, where the vase once stood,  
A void still remains, concentrated in the very same shape, irremovable,  
Shining transparent in the sun-glare, when now and then windows are opened.  
And inside the same vase, that has swapped its essence.  
with a substance identical and equivalent to the crystal of the empty one,  
There still remains the very same cavity, just a little painfully more resonant.

Yannis Ritsos, (1958)

On each visit to Larissa since 2016 I have traveled by train from Athens or Thessaloniki. The impact and shock of the rail disaster at Tempi, in which so many were killed, has led to rallies and protests. Individual human errors distract from errors in the system. It is the current protests that I want to focus on in these opening moments (Bubola, & Giannakopoulos, 2023). The Ritsos poem (above) is a lament for those who died.

Another local event commands my attention too. The Academy of Athens nearby on Panepistimiou Street celebrates the work of the famous Greek writer Kambanellis. One display celebrates his famous Song Cycle which Theodorakis set to music. The moving reminder of the dangers of authoritarianism and its expression in Mauthausen concentration camp are eloquent works of artists who pose questions not only about the past but for the present day. But this anticipates the conclusion of this paper that hopes to identify the arts in general as a way of addressing the awfulness of violence, brutality, and the suffering of war.

### CRISES, PROTESTS AND THE PUBLIC SPHERE

I have been at previous protests in Syntagma Square (in 2011) and in Plaza de Catalunya, Barcelona (also 2011) that expressed the indignation of citizens against austerity. While looking in some detail at these protests, it is clear that the groups occupying these squares engage through new social media with many more people than are there at the time. Instant increases in numbers can be arranged, information quickly exchanged, democratic decisions made, and leadership exercised and dispersed among a wide group. It is a public sphere (Fleming, 2023). The documents distributed in Barcelona reveal the motivation behind the protests. A proclamation by the protesters stated: 'They thought we were asleep...But they were wrong...Above all we aim to ensure that society itself be the sole driver of transformation' (see Pellicer, et al., 2021, pp, 288–301).

I want to highlight, and present for your consideration, this core idea: Public protests are profound democratic events in which protesters attempt to make their voices heard and fill the public square and the public sphere with their experience. They intend bringing about policy and political change. A vibrant public sphere is essential for democracy.

Such political struggles for change tend to create crises (examine how the police react) and promote tensions (look at how politicians react) that may force society to confront a problem, an issue, or injustices that have not been confronted previously. Street protests are a form of politics from below in which the experience of workers, or students, or other citizens is expressed in the form of critique. Their experiences and insights and understandings are a counter epistemology to that of dominant interests and the protests are an expression of counter publics. The epistemologically marginalized attempt to trigger a crisis in the knowledge of the socially and economically powerful in society. All of us who are familiar with the theory of transformative learning will identify such crises

as potential disorienting dilemmas for society. This is the first step in the learning process that is transformative. Incidentally, crisis and critique seem to have the same root - at least in the Greek language (Eschenbacher & Fleming, 2020, 2021). Usually, transformative learning (TL) refers to crises or dilemmas as being within individual experience but in these public moments of protest, the dilemma is a social one: Whether old frames of reference will remain in command or whether new ones emerge based on the critiques and experience of protesting citizens.

Migrants also challenge the dominant self-understanding of individuals, groups, and indeed entire nations - including the European Union (see Fassin & Honneth, 2022). The system tries to solve these problems by deflecting, and investigating and hoping that very soon everyone and everything will return to normal. The investigations are presented as opportunities from which there will be great learning that focuses on avoiding accountability or responsibility by the system. But in reality, the aim is to never blame politicians who at best 'learn from these mistakes.' This learning is rarely transformative because it leaves the previous epistemological position in command as the true, authentic, and normal narrative, though it may be dysfunctional.

Climate change is a similar contest between those who know about an approaching crisis and those who wish to move on, or at least continue with business as usual. In a world where workers unions have become marginalized or have to a large extent lost their ability to engage effectively in triggering such transformative moments, we look to new sources of leverage and transformation. The increased threat and rise of Far-Right political movements tend to embrace fascism, racism, conspiracy theories and uncomplicated perspectives that often identify the main social problems as located in the other - Jews, People of Color, Muslims, women, LGBTQ+. In a world of conspiracy theories these are deviant forms of critique that involve suspicion and rejection of authority. But they need to be understood as having complex meanings that give ambiguous signals (Fassin & Honneth, 2022).

## THE PLAN

The task I set for this paper is to outline a critical understanding of the current situation in which we find ourselves – often described as a crisis – and weave the beginning of an educational response, at this Conference on *Lifelong Learning and Adult Education in Uncertain Times*. These are themes of this task:

- The experience of citizens.
- The public sphere and democracy.
- Crisis and critique.
- Fascism and other barriers to democracy and
- Transformative learning.

I am suggesting that adult education may be a useful way of developing an understanding of the sources of contemporary crises and identifying where there are, or may be, emancipatory counter tendencies (see Finnegan & Fleming, in press 2023). To do this I will turn to the work of contemporary adult educator and critical theorist Oskar Negt (1971, 2008; Negt & Kluge, 1993, 1972/2016) and his collaborating co-author Alexander Kluge (2017, 2020; Kluge & Negt 2014). But first a note on this age of experience in which we live. Never before has human experience been so central to how we operate in society (Fleming, 2020).

## THE AGE OF EXPERIENCE

John Dewey is a useful ally when educators approach experience. Two ideas are especially important in Dewey's epistemology: the centrality of experience and his ideas about reflective inquiry. He critiqued the gap between the problems faced by the broader community and the learning offered by education. He advocated that schools provide age-appropriate practice of democracy as part of the school curriculum, and these experiences should refer to activities of interest both in the school and beyond (Dewey, 1933, p. 55). A democratic society has the responsibility to improve, through education, the 'methods and conditions of debate, discussion and persuasion and that is the problem

of the public' (Dewey, 1927, p. 208). This clearly connects school with the public sphere and teaches how to engage in critical conversations.

Transformative learning takes on board most of Dewey's insights on critique, on reflection and forefronts the experience of adults as the trigger for learning. According to Dewey the role of education is to teach people to think in response to experiences of 'perplexity' (Dewey, 1933, p.22). Perplexity, like the problem posing of Freire, is the beginning of learning and reflects Greek philosophy that points to wonder (curiosity) as the beginning of wisdom (Plato) – wonder is the 'mother of all sciences' (Plato, *Theaetetus*, 155c-d). This very Socratic idea of life experience producing perplexity, and education inculcating a psychological restlessness (curiosity) is in keeping with an interest in asking questions as against providing students with a world of answers. The 'demand for the solution of a perplexity is the steadying and guiding factor in the entire process of reflection,' according to Dewey (1933, p. 24). When a 'perplexity lays hold of a mind ... that mind is alert and enquiring because [it is] stimulated from within' (Dewey, 1933, p. 207). The critical mind always remains uncertain, able to doubt and embraces partial solutions that may or must suffice for now - even as the mind experiences an 'emotional disturbance' (Dewey, 1933, p. 24).

The language we speak, the world view we acquire in school, at home and from our culture provides answers, values, attitudes - all inherited, handed on, assumed and indeed powerful. The process of re-thinking everything we inherit is the very definition of adult learning, or more accurately adult transformative learning. Thinking in this way, critical thinking, involves engaging with our experience of the inherited world view, or lifeworld. The educational task for each individual or learning society is to engage in problematizing (Freire, 1972) what we have until that moment taken for granted. Teachers are facilitators of this process. This is what I mean when I contrast this learning to the knowledge offered by the Far Right who provide answers to questions rather than questions that need study in order to be answered. We also know that the fundamentalism of the Far Right ultimately leads to prohibiting public expressions of the experiences of citizens - look at any authoritarian government. The work of artists and poets is particularly threatening. To allow the expression of experience is the first step towards a vibrant public sphere, democracy, and transformative learning. To prohibit the expression of experience is an early stage in the move toward the Far Right.

Experience, Freire argues (1972, 1978), is not just social and personal but also historical and deeply riven by conflicts of interest. Deep critical reflection requires that we learn to read the world in order to understand how personal and community experiences have been shaped by power and to perceive that internal oppressions and external injustices operate dialectically (Freire, 1972). Democratic citizenship involves critically understanding the causes of inequality and engaging in small and large scale actions that change the way power in society is exercised and thus reduce unnecessary suffering and enhance the possibilities of becoming more human. This is a critical 'reconstruction of the experience' - as Dewey (1966) defines education – and also involves the reconstruction of oppression, inequality, exclusion, and misrecognitions that are all in need of transformation.

I also rely on Oskar Negt and Mezirow's transformative learning for this brief highlighting of experience. What is new in this understanding of experience is the aspect mostly ignored by Dewey and by transformative learning - the dialectical nature of experience. Mezirow and most adult education theory has probably allowed the dialectical understanding of experience to escape their grasp. Experience is dialectical. This may have been a missed opportunity for Mezirow (and transformative learning theory) to grasp the full contextualized understanding of experience as outlined by Hegel, Paulo Freire, and Oskar Negt.

Dewey (1966) defines education more completely as 'that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience' (p. 76) and includes 'organizing, restructuring and transforming' experience (p. 50). For Dewey, experience has two dimensions. First, experience is in continuity with previous experience. In pursuing meaning (learning) we modify or integrate new experience with previous experiences. For Mezirow (1978) 'a meaning perspective refers to the structure of cultural assumptions within which one's new experience is assimilated to - and transformed by - one's past experience' (p. 101). Second, experience is in interaction with one's broader environment. Experience is created by interacting with the environment (Dewey, 1963). Learning involves

becoming aware of these interactions and continuities (Dewey, 1966) and how they too are themselves distorted processes and thus open to misinterpretation. Frames of reference help interpret experience and dysfunctional frames of reference distort our experience.

## EXPERIENCE AND THE PUBLIC SPHERE

Just as experience is of interest to adult educators so too is the public sphere and here, we make the connection explicit between democracy and, the public sphere, and experience. More than or rather in a different way to the school system, adult education is a player in the everyday life of society. Adult students are political beings, active in the economy and in public opinion formation and expression. Taking on this role and interpreting it as learning and educational experience is an important part of citizenship education (Eschenbacher & Fleming, 2022; Finnegan & Fleming, in press 2023; Fleming, 2023).

For most people, new social media acts as the public sphere in the world today. Negt and Kluge (1972/2016) argue that the concentrated ownership of mass media, the manipulation by state and corporate actors of the media, and the products of the culture industry based on consumption and entertainment undermine the public sphere as a space for critical dialogue. To a striking degree there is a resulting commodification, individualization, and trivialization of social experience.

A vibrant public sphere is the bedrock of an active democratic society and adult education has a powerful role in developing the 'communities of publics' that engage in the public opinion forming processes (Rasmussen, 2021, p. 15). While not ignoring the essential and early work of Habermas (1974) on *The structural transformation of the public sphere*, we can clearly see it has changed significantly in the last 50 years. According to Habermas (2022) it is now a digital, commodified, and globalized space. Democracy cannot survive in the current digital world without an inclusive public sphere and a deliberative process for the formation of public opinion.

## TRANSFORMATIVE LEARNING - TRANSFORMING EXPERIENCE

Critical reflection is the way to engage transformatively with experience (Mezirow, 1990). Critical reflection is defined by Dewey as 'active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusion to which it tends' (Dewey, 1933, p. 9). Reflection also involves 'turning on some unconscious assumption and making it explicit' (Dewey, 1933, p. 281) and making a conscious and voluntary effort to establish beliefs upon a 'firm basis of evidence and rationality' (Dewey, 1933, p. 6).

Mezirow (1985) defines transformative learning as;

the process of becoming critically aware of how and why the structure of our psychocultural assumptions has come to constrain the way in which we perceive our world, of reconstituting that structure in a way that allows us to be more inclusive and discriminating in our integrating of experience and to act on these new understandings ... (p. 22).

The kinds of discussions and conversations that lead to transformative learning (Mezirow, 1996) are open, free, egalitarian, inclusive and participatory and exactly the kinds of discourses that Habermas (1987) describes as communicative action. Discourse is a form of specialized dialogue that is involved in searching for a common understanding. But in order to be understood, there must be intelligible talk, it must be true, justified, sincere and without the intention to deceive (Mezirow, 1991, p. 65). Habermas calls these validity claims and for him rationality means that these validity claims must/can be tested through discourse. For Mezirow an adult is one who is able to participate in these kinds of conversations. This critical reflection demands a great deal from participants. It requires emotional maturity, empathy, awareness, an ability not to be adversarial in discussions and to think and hold different and contradictory thoughts at the same time. It does not involve winning or losing but instead emphasizes consensus building - even if that is not always possible (Mezirow, 2000, p. 11). These requirements give transformation theory a solid theoretical grounding, and at a practical level for learners, a difficult target to achieve. These kinds of discussions are exactly the kinds of

conversions that are demanded of active citizens in a functioning democracy. And this is how I connect transformative learning, democracy, public sphere, critique, and crises (Fleming, 2022b).

Currently, adult education has been (and continues to be) largely focused on how to facilitate instrumental learning – now disguised as lifelong learning. This is one of the risks of adopting lifelong learning as a mantra or policy position, as it has a tendency to be used to refer to functional learning or economic skills (Fleming, 2021). This critique of instrumental reason or learning should not be mistaken as a diminution of its importance, complexity, or usefulness in society or in learning lives. The most persuasive distortion in education results, in Mezirow's view, from our 'assumption that all adult learning proceeds exactly as instrumental learning does' (Mezirow, 1985, p. 18). In previous publications I have mined the considerable works of Axel Honneth in order to inform a development of these ideas (Fleming, 2022b; Fleming, Kokkos, & Finnegan, 2019) but here I turn instead to Oskar Negt and his work on critical education.

## OSKAR NEGТ

Oskar Negt's (Negt & Kluge, 1993) work allows us to further elaborate the understanding of the reconstruction of experience. His version of critical theory identifies the adult education of workers as a way to eliminate injustices in work. The injustices/humiliations that workers experience, he says, involve the absence of material resources (redistributive justice) and the denial of recognition. According to Negt (Kluge & Negt, 2014) the experience of workers gives an insight into and starting point for learning, teaching and his critical social theory. Their experience as workers (Kluge & Negt, 2014) is infused with the contradictions of capitalist society and these authors see experience as a source of 'resistance to capitalism' (p. 31). Negt's concept of exemplary learning describes well his approach to adult education. And the experience of workers is analyzed, and by exercising their sociological imaginations, workers come to understand more comprehensively the issues they experience and take social action to alter the condition of workers (and learners). I would like to call this latter recognitive justice - asserting the rights of workers to be recognized. These experiences of being workers and misrecognitions damage and imprison one in a 'false, distorted, and reduced mode of being' (Taylor, 1992, p. 25).

Finally, as our interdisciplinary reworking of experience unfolds, the next iteration we undertake involves taking seriously an idea borrowed by Negt from Hegel. This refers to the connection between current experiences and past experiences as dialectical. As previously outlined the Dewey position on experience and its connection with previous experiences and with the social environment in which it exists, Negt, now states that these connections are dialectical. What does this mean?

Peter Alheit (2021) provides an example of this connection. Quoting Erving Goffman's (1977) study he illustrates how gendered social rules influence individual actions and are thus reproduced across generations. According to Goffman male-female intimate relations are normally of an older/taller man and younger/smaller woman. These are the personal choices of many. These are social and cultural constructs, difficult to change and that act behind the backs of the people concerned. Here 'the "social" breaks into the self-referential self-description of the psychic system, as it were, without being conceptually integrated' (Alheit 2021, p.85). The tacit knowledge of how to act as gendered people operates powerfully because it does so precognitively as 'experience knowledge from countless interaction situations and becomes effective to a certain extent in the background' of our actions (Alheit, 2021, p. 86). It is experienced as beyond question and even natural according to Alheit, quoting Schutz. This tacit knowledge is only available where disruptions occur and where some event forces the participants to reflect. Crises provide such disruptions.

I prefer to take the example of a team game or sport such as football. The game of football (soccer) is usually owned by an organization such as FIFA and enjoyed by players and fans. From time to time either through the increased skills of players, the change in needs of the fans or today through the introduction of technologies to enhance the accuracy of referee's decisions, the rules of the game may be changed. A good example is the way goalkeepers may or may not handle a deliberate back-pass from a player on their own team. Then in turn the players and fans adapt and become accustomed to a different configuration of the game and their experience. Players become more skilled and team tactics are adjusted. These changes are made in the context of a dialectic relationship between the owners, the players, and fans. Fans may become restless with the time



spent on VAR, for instance, and in the dialectic interactions between owners, players, and fans the game evolves. It changes and becomes more responsive to previous experiences and the environment (economic, technical, TV, and skills of players) in which it operates.

It is this understanding of dialectic that is almost totally neglected in adult education, lifelong learning and most unfortunately in transformative learning. Dewey did not give it the attention it deserved, though he was in contact with the Young Hegelians, but today the complexity offered by taking seriously this dialectic is attractive for its potential to address a number of problems in social theory and adult education. The connections between experiences and broader social and cultural contexts are dialectical. This is not to say that Dewey, Habermas and Honneth are unaware of this. But as transformation theory evolves and revisits past ideas and current contexts, we are constantly challenged to renew our familiarity with experience and its importance in learning. This takes us beyond Honneth (Fleming, 2014, 2016, 2021, 2022c).

## NEGT AND DIALECTICS OF EXPERIENCE

So Negt reframes experience and says that the continuities with past experience are dialectical and the interactions with broader social environment and contexts are also dialectical. This has implications for transformative learning. Mezirow (1978, p. 101) hardly hints that this interaction between one's current experience and one's previous experience is dialectical. The well-known stages of transformative learning also involve connecting one's individual experience with broader social issues and this connection is dialectical – an aspect of experience neglected in transformation theory. This fundamentally alters our understanding of transformative learning theory. The now familiar phases of transformative learning must now be reinterpreted (Fleming, 2022d). And questions about whether learning and making meaning are individual or social is capable of a different interpretation. The personal and social and dialectically connected experience ought to be understood in this way.

Critiques of transformation theory focus on the way the social dimension of learning is misconstrued or that lifelong learning misses the social dimension. We can now define this aspect of transformations differently. Individual problems are connected dialectically with broader social issues. The political is personal - dialectically. This makes understanding one's problems or dilemmas and the search for solutions more complex than previously understood and these problems are not properly understood unless they are seen as dialectical. Connecting one's experience (usually understood as an individual phenomenon) with broader social issues is not just an interesting add-on for educators and learners, but an essential dimension of understanding one's experiences. Indeed, without this dialectical dimension the connections are mis-construed. The action one takes as the essential final phase of transformative learning I now propose reframing as a dialectically interconnected set of actions at personal and social levels. Praxis is dialectical (Fleming, 2022a).

These are not entirely new ideas in European education studies. Salling Olesen is credited by Knud Illeris (2002) with borrowing these ideas from Negt in 1989. Negt, more than any other critical theorist associated with the Frankfurt School, builds an education theory around these ideas. Even if learners are not aware of these connections, real understandings of experience are only fully revealed when they are interpreted as dialectic (Fleming, 2022a, 2022d). In concluding this part, I now reframe Mezirow's transformation of frames of reference as a pedagogy of transforming experience.

## TOWARD A PEDAGOGY OF SOCIAL IMAGINATION: ASKING THE EDUCATION QUESTIONS

This paper is an exercise in sociological imagination and the educator in me, and I hope in you, wants to ask, what I call, the educational question. How can we teach with this sociological imagination? I am not going to repeat the insights most often associated with C Wright Mills (1959) or Negt and Kluge (Fleming, 2022c). My response is to commence or outline a number of borrowed ingredients for a *Pedagogy of Social Imagination*.

This exercise in sociological imagination involves being wide-awake where wide-awake refers to Alfred Schutz (1967) the scholar of wide-awakens.

By the term "wide-awakeness" we want to denote a plane of consciousness of highest tension originating in an attitude of full attention to life and its requirements. Only the performing and especially the working self is fully interested in life and, hence, wide-awake.... This attention is an active, not a passive one. Passive attention is the opposite to full awareness. (p. 213)

Greek culture has a strong personal and social imagination exercised in classical Greek literature and just as I commenced with a note on (current) exhibition at the Athens Academy of the work of Iakovos Kambanellis (1966) I return to identify his works as a profound and moving statement about the Holocaust experience. With the words of his Song Cycle 'The Ballad of Mauthausen,' Mikis Theodorakis composed what is regarded as the music of the Holocaust. These emotionally moving words and songs are the raw material for an imagination that can leap beyond the awful experiences and imagine a better future. Transformative teachers can prompt learners to engage in the real dilemmas that confront our societies today as so many flee from terror. Such wide-awakeness involves being wide awake and paying attention to life and what is going on around one and in particular being able to exercise one's imagination.

Imagination is the key ingredient in what I am proposing as an educational response to the issues raised in this paper and in the theme of this conference. It involves being wide awake and in empathy with others. Imagination makes empathy possible, and we teach students to resist thinking that lacks empathy and feelings and teach them to resist the monopoly of technical thinking.

Democratic educators must care about the lived experience of learners and their world view. We help students to imagine moving beyond familiar ways of understanding the world. To look at art, as Kokkos (2021) does, and look at Picasso's *Guernica* and see the broken weeping women with dead babies and become aware of the tragic experiences of yesterday's mothers and the mothers of today. If we can imagine this with Picasso, we can also imagine Ukraine today or the boat people. We can then increase the ability to imagine a better world – in which there will be no more wars that make women scream and weep like that – no bombs, no dead children. To open eyes and ears and imagination to art will enable us to pick up the signals deep within us as individuals and a community that knows that a better world is possible (Greene, 1995). Imagination, as Dewey said, helps us break through the 'inertia of habit' and of habitual thinking (Dewey, 1934, p. 272). He proposed teaching for breakthrough moments. Or as Picasso (Malraux, 1974) said about painting;

You have to wake people up. To revolutionize their way of identifying things. You've got to create images they won't accept...Force them to understand that they're living in a pretty queer world. A world that is not reassuring. A world that's not what they think it is. (p. 110)

Even in Europe torn apart by the Second World War, Käthe Kollwitz (2022) was able to draw, paint and sculpt images of closeness, care, and tenderness. There is no critical reflection without imagination.

Some can imagine dark events as possibilities and solutions to problems in the world. We distinguish the dark imagination that imagines that Mauthausen or war, racism are solutions from the imagination that sees the possibility of peace – as in the work of Käthe Kollwitz (2022). Kollwitz made her art in Berlin during WW2. A dark imagination leads to radicalizations. I suggest there is a crisis of imagination in the educational system with its preoccupations with instrumental learning and economically useful learning and managerialism agendas. We can see the limits imposed by those systems (Aronowitz & Bratsis, 2005) and break through the dark imaginings. Imagination is needed to break from what we take for granted – the project of transformation. In contrast to most of the literature on transformative learning with its much-criticized focus on critical reflection, it is imagination that is the grounds for transformation.

Hannah Arendt might also inspire thoughts on imagination. She wrote, train your mind to 'visit the imaginations of others' (Arendt, 1978, p. 2). Or in this, quoted by Bernstein (2018),

Thought itself - to the extent that it is more than a technical, logical operation which electronic machines may be better equipped to perform than the human brain – arises out of the

actuality of incidents, and incidents of living experience must remain its guideposts to which it descends. (p. 9).

On more familiar ground for adult educators, we recall with Freire (2004) that imagination allows people to stand on the edge of society and to think beyond the ways that power is exercised now and to at least begin to experience ourselves and ‘know ourselves as more, much more than pawns in a game where the rules are already set’ (p. 109).

This requires, I think, an integrated theory of critical reflection on experience, and a democracy that seeks to tackle inequality, exclusions, and misrecognition, being mindful of the dynamics of capitalism and alert to the extraordinary nature of human capacities. I suggest that Dewey (1937), Freire, Mezirow, Negt, and Kluge offer useful coordinates for such a theory – a theory that will introduce and induce perplexity, curiosity, thinking, critical reflection and lead students to wide-awakeness and become active agents of personal and social transformation.

## CONCLUSION

To those killed in the train crash at Termini, we continue with the poem by Ritsos (1958), who concludes:

Through the vase the wall's color can be seen,  
Darker, deeper, dreamier,  
As if the vase's shadow still remains shaped in a sarcophagus –  
And someday, at night on a silent hour,  
Or at daytime amidst voices,  
You hear from deep inside of you a piercing sound, bitter and multitoned,  
As if an invisible finger has tapped.  
On that absent, delicate, crystal vessel.

## REFERENCES

- Alheit, P. (2021). Biographicity as 'mental grammar' of postmodern life. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 81-94. <https://doi.org/10.3384/RELA.2000-7426.OJS1845>
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. Harcourt, Brace Jovanovich.
- Aronowitz, S., & Bratsis, P. (2005). Situations manifesto. *Situation Project of the Radical Imagination*, 1(7), 7-14.
- Bernstein, R.J. (2018). *Why read Hannah Arendt now?* Polity.
- Bubola, E., & Giannakopoulos, G. (March 6, 2023). Station Manager faces court, but Greeks see a scapegoat for official neglect, *The New York Times* <https://www.nytimes.com/2023/03/04/world/europe/greek-crash-station-managercourt.html?smid=url-share>
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Holt.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Regnery.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Paragon.
- Dewey, J. (1937). Education and social change. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 23(6), 472–74. <https://doi.org/10.2307/40219908>.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. The Free Press.
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and Covid-19. *International Review of Education: Journal of Lifelong Learning*. 66(5), 657-672. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09859-6>
- Eschenbacher, S. & Fleming, T. (2021). Toward a critical pedagogy of crisis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA), 12(3), 295 - 309. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.3337>
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2022). Toward a pedagogy of trauma: Experiences of paramedics

- and firefighters in a COVID era and opportunities for transformative learning. *Education Sciences*, 12(10), 655. <https://doi.org/10.3390/educsci12100655>
- Fassin, D., & Honneth, A. (Eds.). (2022). *Crisis under critique: How people assess, transform, and respond to critical situations*. Columbia University Press.
- Fleming, T. (2014). Axel Honneth and the struggle for recognition: Implications for transformative learning. In A. Nicolaidis & D. Holt (Eds.), *Spaces of transformation and transformation of space. Proceedings of the 11<sup>th</sup> International Transformative Learning Conference* (pp. 318-324). Teachers College.
- Fleming, T. (2016). The critical theory of Axel Honneth: Implications for transformative learning and higher education. In V. Wang & P. Cranton (Eds.), *Theory and practice of adult and higher education* (pp. 63-85). Information Age Publishing.
- Fleming, T. (2020). Jürgen Habermas (1929- ): The importance of higher education for democracy. In R. Barnett & A. Fulford (Eds.), *Philosophers on the university: Debating higher education* (pp. 191-203). Routledge.
- Fleming, T. (2021). Models of lifelong learning: An overview. In M. London (Ed.). *Oxford handbook of lifelong learning*, 2nd edition, (pp. 1-26). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197506707.013.3>
- Fleming, T. (2022a). Mezirow's theory of transformative learning and Freire's pedagogy: Theories in dialogue. *Adult Education: Critical Issues* 2(2), 7-19. <https://doi.org/10.12681/haea.32302>
- Fleming, T. (2022b). Mezirow's theory of transformative learning: In dialogue with Honneth's critical theory. In E. Kostara, A. Gavrielatos & D. Loads (Eds.), *Transformative learning theory & praxis* (pp. 4- 14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429450600>
- Fleming T. (2022). Transformative learning and critical theory: Making connections with Habermas, Honneth, and Negt. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. GilpinJackson, M. Welch, & M. Misawa, (Eds.), *The Palgrave handbook of learning for transformation* (pp. 25-43). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_2)
- Fleming T. (2022d). Views on experience and crisis in researching work and learning. In P.H. Sawchuk, P.H., & Mirchandani, K. (2022). *Work, Learning & social Change. Collected Papers of the 12th Researching Work and Learning (RWL12) Conference*, (pp. 426-431). OISE, University of Toronto.
- Fleming, T. (2023). Education and democracy: The public sphere reclaimed for educational study. In M. Pulsford, R. Morris, & R. Purves (Eds.), *Understanding education studies: Critical issues and new directions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003296935>
- Fleming, T., Kokkos, A., & Finnegan, F. (2019). *European perspectives on transformation theory*. Palgrave Macmillan.
- Finnegan, F., & Fleming, T. (in press, 2023). Adult education and critical democratic citizenship: Revisiting key concepts in a time of crisis. In T. Mabrey, T. Hoggan-Kloubert, & C. Hoggan, (Eds.), *Civic education across ever-changing societies: Transforming lives, cultures, and nation states* (pp. 19-44). Michigan State University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and Society*, 4, 301–331. <https://doi.org/10.1007/BF00206983>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*. Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, Vol 2: The critique of functionalist reason*. Beacon.
- Habermas, J. (1974). *The structural transformation of the public sphere*. Polity.
- Habermas, J. (2022). *Theory, Culture and Society*, 39(4), 145-171. <https://doi.org/10.1177/02632764221112341>
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Krieger.
- Kambanellis, I. (1966). *The Ballad of Mauthausen*. EMI Columbia. <http://www.kambanellis.gr/language/en/>
- Kluge, A. (2017). *Drilling through hard boards: 133 Political stories*. University of Chicago Press.
- Kluge, A. (2020). *Alexander Kluge: Homepage*. <https://www.kluge-alexander.de/>. Accessed April 1,

2023.

Kluge, A., & Negt, O. (2014). *History and obstinacy*. Zone Books.

Kokkos, A. (2021). *Exploring art for perspective transformation*. Brill.

Kollwitz, K., (2022). [Käthe Kollwitz Museum Berlin](#)

Malraux, A. (1974). *Picasso's mask*. Holt, Rinehart and Winston.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110.

Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-Directed learning from theory to practice* (pp. 17–30). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852504>

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow & Associates, (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*. 46(3), 158-172. <https://doi.org/10.1177/074171369604600303>

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Mills, C. Wright (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.

Negt, O. (1971). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*, [Sociological imagination and exemplary learning: On the theory and practice of workers' education]. Europäischer Verlagsgesellschaft.

Negt, O. (2008). Adult education and European identity. *Policy Futures in Education*, 6(6), 744, 756.

Negt, O., & Kluge, A. (1972/2016). *Public sphere and experience: Analysis of the bourgeois and proletarian public sphere*. Verso.

Negt, O., & Kluge, A. (1993). *Public sphere and experience: Analysis of the bourgeois and proletarian public sphere*. University of Minnesota Press.

Plato. The Dialogues. *Theaetetus*. See [Plato.stanford.edu](http://Plato.stanford.edu)

Pellicer, M., Wegner, E., & De Juan, A. (2021). Preferences for the scope of protests. *Political Research Quarterly*, 74(2), 288–301. <https://doi.org/10.1177/1065912920905001>

Rasmussen, P. (2021). Public reason, adult education and social imagination. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 15-29. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.0js3465>

Ritsos, Y. (1958). Σχήμα τῆς ἀπουσίας, [*The figure of absence*]

<https://www.translatum.gr/forum/index.php?topic=62485>.

Schutz, A. (1967). *Collected papers*, Vol. I. Martinus Nijhoff.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge University Press.

## Social and Individual Transformation: Theories of Transformative Learning in Childhood, Adolescence and Adulthood

FUHR THOMAS, Freiburg University of Education, Germany

**ABSTRACT:** In the context of Education for Sustainable Development, there is an increasing search for theories that explain transformative learning processes. This article explores how transformative learning can be conceptualised and modelled as a temporal process. In descending intensity, the theory of transformative learning according to Mezirow, the theory of transformational education according to Koller and critical theories of education will be presented and analysed. The article addresses how transformative learning processes are triggered, emphasises the importance of reflecting on individual and social frames of reference in the learning process and discusses how open transformative learning processes can be. In summary, a more precise distinction must be made between education for social transformation and transformative learning. Not every education for social transformation transforms the learners.

In the year 2015, the United Nations launched the 2030 Agenda for Sustainable Development (UN 2015). At its core are the 17 Sustainable Development Goals (SDGs). The 17 SDGs include many demanding and quite competitive goals, such as no poverty, no hunger, good health and well-being, quality education, gender equality, clean water and sanitation, responsible consumption and production, or peace, justice, and strong institutions. Sub-goal 4.7 emphasises the importance of education for sustainable development.

To this end, UNESCO first adopted the “Global Action Programme on Education for Sustainable Development” for the years 2015 to 2019, and then the successor programme “Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESDfor2030)”. Due to a delay because of the COVID-19 pandemic, the launch event for this took place in Berlin in May 2021 (UNESCO 2021). The overall aim of ESDfor2030 is “to build a more just and sustainable world through strengthening ESD and contributing to the achievement of the 17 SDG’s” (UNESCO 2021, p. 1). ECD addresses policy makers, heads of educational institutions such as schools, universities and vocational training institutions, civil organizations on state and local levels, educators of teachers and other education professionals, and educators in formal and informal learning contexts. My focus will be the latter. I will ask how we, as educators, can support transformative learning processes.

This question is very important, especially for educators. It is easy to set high goals for educational processes, but difficult to achieve them. We often hear the word: “Dear educator, these are the goals, communicate them to the learners. You know how to do it, just teach them, it’s not difficult.” But it is difficult. In the meantime, UNESCO has also recognised this when it suggests that education stakeholders “pay more attention to each learner’s individual transformation processes and how they happen” (UNESCO 2021, p. 2).

For this reason, I will explore the question of how transformative learning can be facilitated? The topic is not only relevant in the context of Education for Sustainable Development. There are many social transformations that need to be accompanied pedagogically. In Germany, the country where I live, for example, the concept of transformation became popular after the unification of the two German states in 1991, when it was necessary to train people in Eastern Germany that lost their jobs in the declining industry of the former socialist Germany to a completely different economic system. Similar challenges of transformation can also be found in the context of immigration. In the last two decades, Germany first accepted that it is a country of immigration and now it must learn to use immigration productively and to reduce discrimination. As a final example, I would like to mention inclusive education. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN 2006), adopted by the UN General Assembly in 2006, called on the German education system to integrate people with disabilities into the general education system instead of separating children into special schools. For many teachers, this still is a great challenge. The transformation to an inclusive school system

calls for continuing teacher education that helps teachers to question their thinking about inclusive education.

I will discuss transformative learning in five steps. I will address (1) a theory of transformative learning developed at Columbia University by Jack Mezirow in the 1970s. The field of research on this transformative learning theory is broad. Key findings are published in the *Journal of Transformative Education* and the *Journal of Transformative Learning*, among others. There are several handbooks that list further theoretical approaches to the process of transformation (Eschenbacher 2018; Laros et al. 2017; Mezirow and Taylor 2009; Taylor and Cranton 2012).

I will cover (2) the theory of transformational education by Koller (Koller 2012, 2017; Nohl 2017) and (3) critical theories of learning and *Bildung*, which primarily address the connection between social structures and critical education (Brookfield 2012; Zeuner 2017). Transformational education theory and critical theories will be covered more briefly than the transformative learning theory. In the discussion of these theories, I will focus on how the process of individual transformation is modelled by the respective theory. I think a learning theory is useful if it presents a typical timeline of a learning process. I call this the articulation of learning and teaching. Learning and teaching need to be articulated in time. Articulation means that learning takes place in qualitatively different phases. Learning theories are essentially theories of articulation. They explain which phases learners typically go through to learn successfully. If a learning theory specifies such phases, educators know which phases education shall offer. The knowledge about the phases of learning allows to align educational measures with them. While discussing these three theories, I will prepare a central thesis: Education for social transformation must not be confused with transformative learning or transformational education. At the individual level, education for social transformation is not necessarily transformative; it might be formative as well.

In the last part (4) of this paper, Formation and Transformation, I will explain this thesis in more detail, and then discuss pedagogical consequences in the fifth (5) part.

## 1. TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY

UNESCO itself gives indications of how, in its view, transformative learning is possible:

“First, transformation necessitates a certain level of disruption together with courage and determination. Second, there are stages of transformation for the individual: with the acquisition of knowledge, learners become aware of certain realities; with critical analysis, they begin to understand the complexities of the realities; experiential exposure can lead to an empathic connection to realities; when the realities are relevant to one’s life and through tipping moments, compassion and solidarity are developed. This understanding of transformation involves not only formal, but also non-formal and informal education; both cognitive and socioemotional learning; and community and citizenship education.”

These references from UNESCO are reminiscent to the theory of transformative learning developed by Jack Mezirow. In Freiburg, where I teach, we have used qualitative methods to study transformative learning processes outside the field of Education for Sustainable Development, for example, couples’ transitions into parenthood (Michalek, 2015) or women’s learning processes in starting a business (Laros, 2015, 2017). Typically, transformative learning processes start when previous knowledge fails, which triggers a “disorienting dilemma” on the side of the learner. This is the case, for example, for a German teacher who emigrated to Germany and cannot find a job because her professional qualifications are not recognised. The teacher experiences that a person who has acquired German as a second language is not trusted to teach the language (Laros, 2015, 2017). Cognitive insecurity is accompanied by negative feelings such as fear, guilt, shame, or anger (Ali and Tan 2022; Dirkx 2008; Hoggan and Browning, 2019). When learners overcome the negative feelings, which is especially successful once they receive support from others and realise that others also go through such phases of uncertainty, they can critically analyse their previous thinking. In doing so, learners will reflect not only on the actual content of their thinking, but also on basic habits of mind, which are framings that produce the more specific points of view, the problematic cognitions. These include, for example, epistemologies, everyday philosophies, religious beliefs, identities, metacognitions, values, learning styles, scripts, personal characteristics, or aesthetic preferences. The learners get to the bottom of the problem by analysing the framings that block thinking. In the

following, learners develop new ideas, try them out, and over the course of time integrate the new thinking into their identity, actions, and thinking.

John Dewey, whose theory of experimental learning one might recognise here, calls the ideas hypotheses about possible solutions (Dewey 1985). The German teacher mentioned above, for example, realises that despite of not having her university credentials approved by German employers, she would be a good German teacher in Germany. She sets up her own language school with success. She has previously defined herself as a person who needs the recognition of an employer. But her identity has changed. She now sees herself as an entrepreneur.

Transformative learning can occur in one such articulation or in an incremental process where a person goes through these steps several times. While developing new ideas, learners might fall back into dilemmas, into negative emotions, doubt, and hopelessness, and must start from anew to change existing frames of reference, to search for new ideas, look for help from others and try out newly developed points of view.

To sum up, according to transformative learning theory sensu Mezirow, transformative learning starts with a disorientation, occupied by negative emotions. Learners might overcome the disorientations by critically assessing their habits of mind, developing new insights, and practicing on the newly developed points of view. In this process, the support of others is crucial, as well as the opportunity to try out the new thinking in action and to further differentiate and consolidate it in the process.

## 2. TRANSFORMATIONAL EDUCATION THEORY

In Germany, in addition to the term learning, we also use the term *Bildung* to analyse processes and outcomes of education and learning. This term goes back to Wilhelm von Humboldt (Fuhr, 2017). The idea of *Bildung* expresses that persons form themselves through knowledge about themselves, others, and their environments. Parents, teachers, and all other persons with whom learners interact, but also the concrete spatial, historical, and social circumstances form frames in which learners form themselves. These frames are usually captured by the term socialisation. Besides this, however, learners are not passive objects of their socialisation. They form themselves by actively trying to understand themselves and the world in which they find themselves; there will always be a residue of freedom for the person, even in the most totalitarian pedagogy.

The theory of *Bildung* aims to enable individuals to engage with the world as much as possible on an individual basis. *Bildung* is individual and should be. Education should support the individuals strive for autonomy. Autonomy, however, is only possible because of engagement with the world, and that means that the individual must acquire knowledge and competencies.

Against this background of German *Bildung* theory, Koller (Koller, 2012, 2017) has developed a theory of “transformational” education. It differs from the theory of transformational learning in its terminology. Koller limits the concept of learning to the “reception, acquisition and processing of new information ... in which, however, the framework within which the information processing takes place remains itself untouched.” (Koller, 2012, p. 15). Because learning processes do not change the relationship of the learner to the world in a fundamental way, they are not relevant to *Bildung*. For Koller, *Bildung* is, with Kokemohr (2007), “change in the fundamental figures of people’s world- and self-relationship, which potentially always takes place when people are confronted with new problem situations for which the figures of their previous world- and self-relationship are no longer sufficient to cope” (Koller, 2012, 15f).

The term “figure” refers to the fact that people’s relationship to the world and to themselves is always shaped by signs, that is, it is mediated by language. *Bildung* occurs when learners change their understandings of the world and of themselves. Theory of transformational education examines how such changes come about. It emphasises that learning does not necessarily have to be accompanied by a conscious reflection on previous habits of mind but happens in everyday practices in which meanings are changed performatively, that means meaning is changed gradually by repetitions in joint, embodied, and symbolic action. As an example, Koller cites a study with male adolescents from migrant families who take on the parental educational goal of school success. At the same time the young men transform the meaning of success in school in their own way because they must face discrimination (Koller, 2017). Even if the transformation does not take place gradually



but rather abruptly, this does not have to be accompanied by a dilemma, for example when an older person acquires skills in communication technologies after receiving a computer as a gift from the family (Nohl, 2017).

In summary, transformational education theory points out that although transformational *Bildung* often starts from a dilemma, it does not necessarily do so, that the transformation process is gradual and people often change their thinking performatively, not because of a critical analysis of their own frames of references. I think this theory delivers a good description of some processes of transformative learning, but it is not useful to develop transformative educational measures because it does not value reflection. In educational context with adults, we do not want that adults change their relations to their self and the world without reflecting. Adult education should facilitate change not performatively, but reflectively.

### 3. CRITICAL THEORIES OF LEARNING AND BILDUNG

Critical learning theories, which go back to critical theory, explore emancipatory learning processes. In these processes, learners examine how their thinking and lives are embedded in social framings that they need to question if they are to free themselves from unjustified limitations. Emancipatory learning theories traditionally share with transformative learning theory an understanding that learning is primarily cognitive, but it emphasises more strongly than Mezirow that individual transformation can only succeed by questioning ideologies, hegemony and power that have determined previous thinking (Brookfield, 2012; Zeuner, 2017).

As an interim conclusion, we can state that there is more than one theory on transformative learning and that the existing theories are differentiated within themselves. Transformative learning is a very complex process that can be modelled in different ways. A theoretical framework that can map this complexity does not exist. In this respect, it would be better for education for sustainable development, and for any pedagogy of transformation in general, to critically reflect its theoretical references. There is no established answer to the question how transformative learning is articulated in the process of learning.

### 4. FORMATION AND TRANSFORMATION.

The first theory that I covered, the theory of transformative learning, is a theory of adult learning but Benjamin und Crymble (2017) have shown that also young people can learn in a transformative way, so it covers later youth and adulthood. Childhood is understood by this theory as a phase of formation, of systematic building of knowledge and competences, mainly in school. Only afterwards, in later youth and adulthood, learners will be able to enter transformational learning processes in which they change habits of mind acquired in childhood by critical reflection on them. The other two theories, transformational and critical theory, are also concerned with learning and educational processes in later youth and adulthood.

In the literature on education for sustainable development, this limitation to later youth and adulthood is often overlooked. Rather, transformative learning is understood as a form of learning that can also be applied to younger learners. For example, referring to Mezirow's theory of transformative learning a handbook by the German Environmental Education Agency for secondary school education (Blum, 2021) encourages teachers to initiate transformative service-learning projects. In these projects, learners engage in social transformation processes and learn by doing so. For example, a grade 7 class explored biodiversity in the city, transplanted animals into a pond and created an urban community garden.

I do not think that this kind of learning should be called transformative or transformational. My main point in this paper is that a clearer distinction should be made between formative and transformative education for social transformation. Not every education for social transformation is transformative learning. In learning theory, the notion of transformation refers to the process of learning, not the content matter.

Even if, as in the just mentioned case of a grade 7 class, learners start from questions posed by the learners, not from a predefined curriculum, and even if the teacher takes a participatory approach, letting the learners to a big part direct the learning processes themselves, this is not

necessarily transformative learning. Learning in this case aims at preparing children to understand and support environmental and social transformations; but the learning brought about by the pedagogical measures is most likely formative, not transformative, if it misses the element of critical reflection on the learners' already existing habits of mind (or, as transformational learning would put it, the learners' world- and self-relations) and if knowledge is presented in a rather normative way, not allowing students to challenge it.

To further explore differences between formative and transformative education, I will refer to the German educational theorist Klaus Prange from whom I also borrowed the notion of articulation. Education, according to Prange (1978), takes place in a three-step process. It starts in early childhood in an informal way through participation in the given forms of interaction in the respective lifeworld, firstly in the family, but then also in the many institutions in which children are involved like kindergartens and schools. Then – secondly – children learn in a theoretical way, especially in schools. Acquiring knowledge means dealing with what does not show up on its own in the lifeworld of family, neighbourhood, or media. For good and bad, theoretical knowledge alienates the child from the knowledge in the lifeworld. Education is alienation from the lifeworld in which the child is imbedded by her or his body, by habitual doings, by emotion and cognition. Theoretical knowledge transcends the lifeworld in terms of content and methodology. In terms of content, it introduces children to worlds yet unknown, like evolution theory or mathematical analysis. In terms of methodology, fields of knowledge such as history and mathematics each have their own standards (Hirst, 2010) that must be learned. The third step in learning is reflection, overcoming alienation that is caused by theoretical learning by turning theoretical knowledge back to oneself. Learners take a position on the knowledge, make it their own or not, and thus become autonomous individuals. We often forget that reflection does not only involve that learners reflect on the knowledge claims themselves, but on the consequences that they draw from knowledge to their own life.

To sum up, every good education firstly supports learners to successively build up knowledge, for example knowledge on water pollution, social justice, or economics; secondly, it helps students to get acquainted with the rules for the production and verification of knowledge; and thirdly, it assists students exploring how to act on the newly acquired knowledge in their life worlds. This is the basic articulation scheme of any educational offering for adult learners:

- firstly, start with reconstructing how the learning project is linked to the student's lifeworld: talk about why to do these studies about what they already know, about their prior experiences with the topic and with learning projects, about how they want to learn.
- secondly, support students to acquire knowledge that will help them answering their questions or reflecting on them.
- thirdly, help them to transfer the knowledge to their lifeworld in their family, community, political action, or work.

Reflection on the meaning of knowledge to the individual lifeworld of the learners is not only found in transformative learning. It is part of all good learning. Transformative learning begins when learners question basic assumptions, basic habits of mind. To reflexively explore and change habits of mind, is a long and difficult process. If knowledge is disturbing, help learners think through their assumptions, their habits of mind. Transformative education offers not only theoretical knowledge, but also accompanies learners in difficult transformation processes. Such a process has no predefined end. It is a process with an open end. The aim is to help the learner to reconstruct assumptions, not to teach certain knowledge or competences.

I will now move to the last part of my lecture in which I will address some practical consequences for adult education.

## 5. TRANSFORMATIVE EDUCATION

I have already expressed two consequences of my argument. The first one was suggesting distinguishing between two forms of learning for social transformation, formative and transformative learning. Learning for social transformation can proceed in a formative and in a transformative way. It is formative when the transfer of newly learned knowledge can be done without questioning well established habits of mind of the learner, and it needs to be transformative if new knowledge stipulates the reconstruction of habits of mind. In doing so, I argue, in line with all relevant theories,

that knowledge communicated in the classroom is presented as temporary and fallible, no matter how strong the evidence in support of it may be. This is the only way to open a critical approach to knowledge that enables learners to relate knowledge reflexively to their own lifeworld.

The second consequence concerned a basic scheme of articulating learning in three steps. Learning starts from the lifeworld, enters theoretical knowledge, and goes back to the lifeworld. A third consequence that I suggest concerns how this general, basic scheme of articulation of learning can be specified in respect to transformative (or transformational) learning processes. In educational settings it is not easy to start from real learners' dilemmas, especially as learning usually takes place in groups where people must agree on a topic. This is why we find reports on teaching processes that start with knowledge input by the teacher rather than the student's real dilemmas. The teacher presents a problem and hopes that the whole group of learners will accept it as a problem of themselves. The order is not: first problem and then knowledge, but vice versa. For example, Brookfield (2012) reports on a critical thinking course for managers. He has the students read Marxist texts, which of course confuses the managers to some extent; they are not used to read communist papers. Brookfield asks the students to read the texts critically, but to give the authors a chance. He induces dilemmas in the learners by delivering knowledge, using the dilemmas that he evoked as a starting point for a critical, reflective dialogue about the managers' role in society.

This articulation of teaching and learning is quite different from what I described in the beginning. I said transformative learning starts, firstly, with a dilemma, which evokes, secondly, negative emotions that can be overcome by, thirdly, a critical assessment of assumptions, which is followed, fourth, by practicing. The entrepreneur I listed, for example, reflected on her own habits of mind, not on the knowledge presented to her by a teacher. We thus have two specifications of the general articulation scheme. The art of pedagogy is either to help the group of learners discover their own problems and then facilitate reflecting on habits of mind, or to induce dilemmas in such a way that the learners make them their own. Neither is easy.

As research suggests, these learning processes require freedom on the side of the learners, competent guidance from facilitators of learning, and social-emotional support for learners.

## 6. REFERENCES

- Ali, F. & Tan, S. C. (2022). Emotions and lifelong learning. Synergies Between Neuroscience Research and Transformative Learning Theory. *International Journal of Lifelong Education*, 41(1), 76–90.
- Blum, J. u. (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur\*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Umweltbundesamt.
- Brookfield, S. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (eds.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (pp. 131–146). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and education*. 1916 (The middle works of John Dewey, Vol. 9). Southern Illinois Univ. Press.
- Dirkx, J. M. (2008). The Meaning and Role of Emotions in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 7–18.
- Eschenbacher, S. (2018). *Transformatives Lernen Im Erwachsenenalter. Kritische Überlegungen Zur Theorie Jack Mezirows*. Peter Lang.
- Fuhr, T. (2017). Bildung. An Introduction. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (eds.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (pp. 3–15). Sense Publishers.
- Hirst, P. H. (2010). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. Routledge.
- Hoggan, C. D. & Browning, B. (2019). *Transformative Learning in Community Colleges. Charting a Course for Academic and Personal Success*. Harvard Education Press.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (eds.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (pp. 13–68). Transcript.

- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2017). Bildung as a Transformative Process. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (eds.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Sense.
- Laros, A. (2015). *Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte*. Springer VS.
- Laros, A. (2017). Disorienting Dilemmas as a Catalyst für Transformative Learning. Examining Predisorienting Experiences of Female Immigrant Entrepreneurs. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (eds.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (pp. 85–95). Sense Publishers.
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (eds.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Sense.
- Mezirow, J. & Taylor, E. W. (eds.). (2009). *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- Michalek, R. (2015). *Elternsein lernen. Zur Bedeutung des Normalisierens bei transformativen Lernprozessen*. Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017). Problematic Commonalities of Bildung and Transformative Learning. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (ed.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Sense.
- Prange, K. (1978). *Der pädagogische Aufbau der Erfahrung* (Pädagogik als Erfahrungsprozeß, vol. 1). Klett/Cotta.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (2<sup>nd</sup> ed.). Schöningh.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (eds.). (2012). *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2014). *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/documents/aichi-nagoya-declaration-education-sustaina-20607>. Last accessed: 5.6.2023.
- UNESCO. (2019). *SDG4 - Education 2030. Part II: Education For Sustainable Development Beyond 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797.locale=en>. Last accessed: 5.6.2023.
- UNESCO. (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainability Development. Learn for our planet. Act for sustainability (ESDfor2030)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>. Last accessed: 5.6.2023.
- UNO. (2006). *15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-15&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en). Last accessed: 5.6.2023.
- UNO. (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>. Last accessed: 5.6.2023.
- Zeuner, C. (2017). Comparative Perspectives on Theoretical Frameworks of Adult Education. Transformative Learning and Critical Educational Theory. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (S. 233–243). Sense.

## A critical anti-capitalist approach to lifelong learning\*

PETER MAYO, UNESCO Chair in Global Adult Education, University of Malta

### INTRODUCTION

I first came across the issue of Lifelong Education when I was taking my initial steps in education professionally and as an area of intense University study. This was in the University of Malta's then fledgling Faculty of Education. I was in the penultimate year of a long BA Education course, which involved both study and work components in a radically innovative but controversial 'Worker-Student' scheme (Mayo, 2013).

This was well before I developed a passion for Freire's emancipatory pedagogy and also Gramsci's political economy (notebook 22 in Gramsci 1975) and cultural politics. It is my engagement with both but especially Paulo Freire that underlies my critique of a prevalent concept in this chapter. I am using *critique* in its German sense of criticism and possibility (*kritik*), typical of a Gramscian as I claim to be.

In current educational discourse, there are few, if any, more hegemonic terms than Lifelong Learning. It is a key concept for policy guidelines in EUMS (European Union Member States) and my country, Malta, is a full EU member as of 2004. The EU adopted Lifelong Learning as its key concept for its member states' policy-making (CEC, 2000). In the various EU discussions and consultations, Paulo Freire's name featured, less so those of other critical educators from Lorenzo Milani to Ada Gobetti, to Ivan Illich, to Rosa Sensat, to Maria Montessori or to the anarchist martyr, Cesc Ferrer I Guardia.<sup>2</sup> Nikolai Fredrik Severin Grundtvig is the one whose image looms large and comes close to those who expose a broad sense of education; his legacy touched Myles Horton and Julius Nyerere. And as far as Latin America is concerned, it is only Freire who is given a nod, not others such as Lucilla Godoy y Alcayaga, better known as Gabriela Mistral (Mayo & Vittoria, 2022).

Freire is heralded as arguably the finest exemplar of emancipatory praxis in education; citing his name is *de rigueur*. His sense of praxis entails combining practice, reflection on it and engagement with and reformulation of theory for transformative action. It involves the dialectical process of consciousness, language, reflection and (re) conceptualisation, not a sequential process. Given the all pervasiveness of the present employability-driven Lifelong Learning discourse, by and large a hackneyed discourse, with only a few notable exceptions, devoid of critical discernment, a question arises: Should Paulo Freire's name and concepts be dragged into the current lifelong learning discourse, for instance as promoted by the EU or World Economic Forum? (Mayo, 2019). My straight answer is 'no' for this will be sanitizing Freire, blunting his political edge. Indeed, this will be co-opting him just as the Military Regime, which banished him from Brazil for 16 years, unabashedly did to him with respect to the national literacy campaign it sponsored: MOBREAL. This was as insulting as placing Ernesto Che Guevara's image on commercial products and venues, such as 'Revolutionary energy' drinks, 'Cuba Libre' restaurants and Swatch Watches, albeit Smirnoff finally withdrawing it from its bottles. As once written by the late Roger I Simon, who, with Henry A. Giroux coined the term critical pedagogy at the 1978 AERA meeting: today's revolutionary figure becomes tomorrow's commercial icon (Simon, 1992).

Now I accept that naming the EU in the same breath as the Brazilian military regime is going a tad too far. The EU is not monolithic and offers, within its interstices, spaces for counter-discourses. There are however various different levels at which figures have their radical edges blunted, and institutions such as the EU often gesture in this direction. The same can occur with the Vatican and Pope Francis' efforts regarding a potential beatification of Don Lorenzo Milani, the radical social justice educator and militant who professed a decidedly emancipatory social class and race politics. I fear Milani risks being sanitized through such action.

<sup>2</sup> I was a Grundtvig working group member and also a group member for WG Quality Indicators for Lifelong Education.

These important caveats apart, critical pedagogues such as Freire and Milani will, on the contrary, serve the purpose of a trenchant critique of what is wrong with dominant institutions hijacking concepts for economic ends, particularly Neoliberal Capitalist ends. Freire's pedagogy, for instance, is not about training for competitiveness and employability, the latter not necessarily translating into actual and sustainable employment, as Ettore Gelpi (2002) warned in his last book. It would be different were Freire to be used in a discourse that focuses on genuine empowerment and praxis which raises questions about ecological sustainability, the target and nature of production, one's position with regard to the economy and the rest of nature. This would also involve challenging both corporate power and social stratification. It would likewise be different in a project aimed at generating a genuinely more democratic environment predicated on inclusion and empowerment of different social groups. Freire would then be fit for purpose, together with other emancipatory icons, such as Gabriela Mistral, partisan Ada Gobetti, anarchist Cesc Ferrer I Guardia, the Movimento Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) with their ideas of 'Educação do campo' (Caldart, 2012), Starhawk (an influential though underrated and overlooked critical pedagogue from USA), Vandana Shiva, Bhimrao Ramji Ambedkar (he was arguably India's greatest subaltern intellectual advocating and striving for dismantling the caste system), Julius Nyerere, Edward Said and similar proponents of a liberating education (English & Mayo, 2012; Mayo & Vittoria, 2022). In their broader vision of education, they would be key sources of inspiration.

## A NOVEL APPROACH

When I underwent my initial teacher education in the very late 70s and very early 80s, I was introduced by an inspiring academic and intellectual mentor, Professor Kenneth Wain (Wain, 1987, 2004) to the UNESCO-driven concept of Lifelong Education. It had a more or less 'Left wing' agenda and shed light on 'majority word' education and different learning pathways and sources such as non-formal education and popular education. I was sold on what struck me as a novel educational approach. It stressed the complexity and variegated nature of education from "cradle to the grave". As prospective schoolteachers, we were encouraged to give free rein to our imagination to conceive of our roles and that of our future institution as sources of Lifelong Education. Little did I anticipate then that a variant of this concept would become the 'serpent' beneath the 'innocent' flower, to borrow from Shakespeare's *Macbeth* (English & Mayo, 2021). It was to be shorn of any emancipatory feature. Because of its political insidiousness, however, it proved hegemonic. It became the most widely appealing term in education and training, a widespread concept for educational policy. Luckily not all people fall for this deceptive ploy. I am constantly impressed by how people manage to circumvent its terms of reference to seek EU funding for their projects by worming in their own agendas, at times, emancipatory ones. Luckily, people are more complex and resourceful than policy makers would have thought. There lies the resource of hope, as Raymond Williams would call it (Williams, 1988). People have the potential to make change, hence the presence of human agency, albeit, as Marx warned, in the *18th Brumaire of Louis Napoleon*, not in circumstances or under conditions of one's own choosing. (Marx and Engels, 1978) We can act dialectically.

## PAULO FREIRE'S EMANCIPATORY LIFELONG EDUCATION ALTERNATIVE

Paulo Freire was not connected with the group of lifelong learning writers who did gravitate around UNESCO, though he knew some of them and many engaged with his ideas. I would argue that the expansive concept of Lifelong Education would accommodate his ideas, conceptualisation and even politics, unlike the latest transmuted version of Lifelong Learning. Freire's specific version of literacy education, which involved work in the context of popular education, suited UNESCO. As part of its effort to provide education for everyone in different contexts, including geographical majority world contexts, UNESCO began to give due importance to non-formal education. Freire, Illich and Nyerere, who provided alternative far-reaching routes to education and learning, became influential. The UNESCO literacy award, in what was a different UN and UNESCO then from what these interrelated institutions are now, at the post-Soviet Union stage, was granted to projects, including national literacy projects, that pursued these or similar routes. Recipients included post-independence Tanzania and revolutionary Nicaragua. The latter represented the late 20th century equivalent to the

thirties' Spanish Civil War. I first began to draw these parallels during my studies in Canada, where fellow students in Edmonton-Alberta and Toronto served and risked life and limb as internationalists - echoes of Spain's international brigade and their cry of 'Non passaran'. There were both seriously committed cultural workers helping towards building a new Nicaragua and the usual 'bourgeois adventurers'.

Freire, for his part, was awarded not the literacy prize but UNESCO's 1987 Peace Prize, though he was connected with the Nicaraguan *cruzada*, the term used by the then Sandinistas' left-wing approach, in contrast to *franquismo's* use of the term during and after the Spanish Civil War. He also published in the institution's print outlets.<sup>3</sup> His *Pedagogy of the Oppressed* and Illich's *Deschooling Society*, were published only a couple of years before the classic UNESCO text, *Learning to Be* (Faure et al, 1972) which, in its evolutionary utopian vision, invited parallels with Freire's contention, in *Pedagogy of the Oppressed*, that people's ontological vocation was that of becoming more 'fully human'. The element which, for the most part, with a few notable exceptions - R. H. Dave (1976), Bogdan Suchodoloski (1976) and later D.W Livingstone (2013), my PhD supervisor - is lacking in much of the Lifelong Education literature is the *collective* dimension. Some would argue that it is contained in the idea of a *learning society*. The emphasis on *self* and not *collectively* directed learning, however, suggests a concern with individualism.

This is at odds with Freire's pedagogical philosophy which highlights the collective (Freire, 1970, pp. 85, 86) in a manner different from that sense of collective mass hysteria denounced and inveighed against by Critical Theory luminary, Theodor Adorno (Adorno, 2020). The self-directive concept was unabashedly exploited by those Neoliberal forces that hijacked what was an expansive concept to suit their consumerist ideology.

The OECD (Organisation of Economically Developed Countries) and the EU (European Union) foregrounded, in their original use of Lifelong Learning, 'economic competitiveness' (Regmi, 2015, p.133). In these 'supranational' institutions, as the late Phil Corrigan called them, less emphasis was placed on a broad humanistic view of education than on those with Capitalist economic outcomes. Humanistic education now seems to have suddenly and unexpectedly resurfaced via the heralded 'brave new world' of the '4th Industrial Revolution' (4th IR) - its prime exponent being Klaus Schwab, Chair of the World Economic Forum (WEF). It however still plays a secondary role, in the widespread dominant hegemonic mantras, to the Gradgrind philosophy of an economic-oriented education. In its July 2007 'Policy Brief', the OECD unabashedly equated Lifelong Learning with "Human Capital" (OECD, 2007). Education, in a globalizing (*in real time*) world, is widely characterized, in influential sectors, by vocationalism and 'employability', the latter not necessarily resulting in actual employment. The EU, in fostering the dream (illusion?) of becoming the leading global 'knowledge-based economy' (KBE) sought a transferable (within its precincts) education that serves to enable its member states to pool their resources to compete with multinationals and transnationals.

## SOCIAL JUSTICE

Freire can easily connect with democratic conceptions of education predicated on social justice (see, for instance, Walters et al, 2004; Borg & Mayo, 2005; Martin, 2001; Wain, 2004; Williamson, 1998, Bauman 2004, 2013). Learning would be conceived of as guiding persons in a lifelong struggle to come to terms with their contradictions. Freire made this point in his response to commentators on his work (Freire, 1997), in a book published immediately after his death. He speaks of learning to be "less incomplete" (Freire, 1997), less incoherent - possibly in response to postmodernist criticism of the essentialism of his earlier "more fully human". This connects with his urging, in his earlier classic work (Freire, 1970), to confront "the oppressor within", the internalized image of the oppressor, the oppressor consciousness, echoing Hegel's 'Master and Slave' dialectic.

In well-known echoes from Eric Fromm, people learn not to *have* - to acquire positional goods - but to *be*, as in the Faure report, ever engaged in a "process of becoming", in and with an "unfinished reality" (Freire, 1970, 84). It is lifelong learning among people who regard 'history as possibility'

<sup>3</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122930Eo.pdf>

(Freire, 1998c). It is learning to be with and for others, and for the rest of nature in which persons are perceived as being rooted. This stands diametrically opposed to the Capitalist-driven conception that we stand aloof from nature, a nature to be exploited (O'Sullivan, 1999). The view of Human-Earth relations by Freire and like-minded thinkers, committed to ecopedagogy, marks a clear departure from his earlier work's anthropocentrism. This anthropocentrism was highlighted as one of the shortcomings of emancipatory education of the early Freirean kind. Another was his gender oblivious work that the late bell hooks had flagged as reflecting the 'phallogocentric paradigm of liberation' (Hooks, 1994); she still gained inspiration from Freire's work. True to type, Freire, admitting his earlier oversights, sought to become less incomplete, less incoherent both in terms of his gender politics and ecological sensitivity, as shown in later works (Freire, 1998a, 1998b). His ecological sensitivity shines through his work with respect to the *Carta da terra*. There were also thematic complexes, including eco-pedagogical themes, at the heart of the curriculum he inspired for his government's 'popular public' school project in São Paulo at the time when he served as Education Secretary in the city's municipal administration (Freire, 1993, 1998c, 1994; O' Cadiz et al, 1998). In this regard, Freire's mantra of 'unity in diversity' (Freire, 1997), to highlight intersections between different forms of difference, in a pedagogy of liberation, can be developed, in my opinion, to one calling for 'harmony in biodiversity'.

The individual retains her or his identity of difference while acting in harmony with others. Harmony is here intended as a means of highlighting a collectivity that is complex and predicated on difference, not as a source of sanitizing and placating potential areas of discord. It might and, in my view, should target the end of that force which exacerbates the exploitation of difference, notably social class, gender (including sexual orientation), ableism and race, in no order of priority. This exacerbation represents Capitalism *tout court*. This position is in keeping with the views of such radical luminaries and activists as Angela Davis (Davis, 1981), leading contemporary abolitionist, Marxist-feminist and anti-racist, engaged public intellectual.

Emancipatory education of this kind would stand in contrast to the market's mechanical and soulless nature. In the latter, the emphasis is on clinical efficiency and on 'winners' and 'losers' in a constant tussle often under the mantra of an ancient gladiatorial contest with its reverberations of *mors tua vita mea*. It was Milton Friedman who shockingly posited, in a documentary on the Chicago Boys in Pinochet's Chile, that lack of losers spoils the game's fun!!!

Emphasis is also placed on unceasing growth as we spiral towards potential planetary devastation; certainly, for the moment, we speak of planetary degradation. Freire's collaborator, Moacir Gadotti (2016), who directs the Instituto Paulo Freire (IPF) in São Paulo, argued "The World Bank and the European Union's conception of Lifelong Education points to a direction running counter to one that is conducive to a fair and sustainable manner of living. The aim of these bodies is the standardization, and not connectivity in difference, and individualism, not solidarity" (p. 9).<sup>4</sup> Measurement and league tables are the key elements in this gladiatorial Colosseum scenario.

The UN, however, pushes forward the Sustainable Development goals and sees Lifelong Learning as one of the vehicles for their attainment. As I have co-written (English & Mayo, 2021; Mayo, 2019), to be successful, however, Lifelong learning must be relieved of its reductionist, economic-oriented baggage by which it has been characterized in, at least, the last three decades. This is to embrace life-nourishing and sustainable values that transcend the 'South' - 'North' divide. It would foster learning of all forms of intra-human and human-earth relations and foreground life-centered values, as indicated by Canadian feminist, Angela Miles (Miles, 1996).

The *carta da terra* reference and the preoccupation with social and the all-embracing bio-difference concept (Gutierrez & Prado, 2000; Misiaszek, 2002; O' Sullivan 1999) foreground the role of progressive social movements and the cause of social justice, the latter being Freire's *cri de coeur*

<sup>4</sup> My translation from the Portuguese original by Moacir Gadotti. This is the original: "A concepção de Educação ao Longo da Vida do Banco Mundial e da União Europeia aponta para uma direção oposta a um mundo justo e sustentável. A aposta desses organismos é a uniformização e não a conectividade na diferença, o individualismo e não a solidariedade." Gadotti uses "lifelong education"(Educação ao Longo da Vida) although the EU's term is 'Lifelong Learning' with all its ideological differences from the old UNESCO concept of Lifelong Education.



in the late 80s and 90s. Freire saw education as intrinsic to the struggle against different forms of oppression. He even saw potential for renewal in political parties opening up and reaching out to social movements. He argued that they need to do this not to stagnate; they would be reinvigorated. The same, he implied, would apply to the movements to make their efforts politically viable. He, however, was appreciative of the social movement's wariness not to be co-opted. He therefore warns that parties should be vigilant against any attempt, on their part, to take movements over (Freire, in Escobar et al, 1994, 40). He must have had the Partido dos Trabalhadores (PT) in mind, a party which emerged from social movements. Both parties and movements were careful to retain their relative autonomy. Throughout the world, movements and *stiftungs* (foundations, as in Germany) strive for independence from the parties they tend to or naturally support. They struggle to avoid control by the State. They would thus maintain their unpredictability, not having their critical edge blunted by the party especially if the latter were to be in government. The Mayor Erundina Municipal PT government (in which Freire served as Education Secretary) and the current PT Federal government are cases in point. They needed/need to tread warily with regard to say the MST (O' Cadiz et al., 1998, p. 57). Emancipatory education, at social movement and party levels, would thus be the result of delicate balancing relations between the twain. Being "tactically inside and strategically outside" applies to working not only as individuals or groups within the system but also within social movements.

Social movement learning is geared towards people conceived of not as simply cogs in profit-generating machines but as social actors (Martin, 2001). This alternative concept of learning would entail what Freire would call *conscientização*, involving *praxis*, not to be confused with practice or what Italians call *prassi*: the habitual. It can at best be, once again, described as reflection upon action for transformative action (Freire, 1970).

One therefore is encouraged to see, as a result of political reflection, through the ideology camouflaging the socio-economic system, and understand the underlying contradictions. Critical literacy, which has *praxis* at its core, enables one to read and *write* (Taylor, 1993) the world. Paul V Taylor's highlighting of *writing*, not only reading, the word and world was astute. The conditions are set for one to stand back from the context one knows to see it in a different and more critical light. Critical literacy is conspicuous by its absence from the list of literacies promoted by dominant supranational institutions. The EU provides us with a classic example. There is no place for it among the 'new basic skills' which involve a variety of literacy skills, alas all functional and to be learnt in simply a technical process.

Critical literacy would involve 'reading the word and the world' (Freire & Macedo, 1987) and the digitally mediated reconstruction of the world (Kellner & Share, 2015). It is all about an examined life which, according to Socrates, as reported by Plato in the *Apology* (Socrates' defense against his accusers), is the only life worth living. This statement is constantly underlined by Cornel West. It is one which most pre-university sixth formers, in my country, will quote. It is a key mantra in that compulsory pre-University of Malta area known as 'Systems of Knowledge'. One can also add that it would be a life that allows the possibility of collectively changing history viewed, once again, not as fixed but as possibility. It also entails going beyond merely conceiving of problems as individual matters to regard them as public ones caused by dysfunctional structures in place. One learns to transcend focusing on the atomised individual and begin to identify the overarching global structuring forces at play, without reifying these structures which are made of people. They would not be 'thingified', in Marx's *versachlichung*, as Phil Corrigan highlighted in his State Formation writings (Corrigan, 2015; Corrigan & Sayer, 1985; see Kari Dehli (1990) on sub-national formations).

These forces generate insecurity and despair deriving from the current situations of liquidity, austerity, unending 'risk', an ever increasing precariat and a regular incidence of short-term contracts (Cooper & Hardy, 2012, 60, 61). A genuinely emancipatory education treats not symptoms but causes, often of a structural kind (Mayo & Vittoria, 2017, 2022).

## A PEDAGOGY OF HOPE

Lifelong learning of a genuinely emancipatory type would prefigure a conception of the world not as it is but as it can and should be. All this would be conceptualized in terms of social justice, the guiding concept for Paulo Freire's oeuvre. This can help overcome that fatalistic sense of "Capitalist Realism" mentioned earlier and coined by the late Mark Fisher (Fisher, 2009). Of course, there is hope deriving from the complexity of people and institutions. The latter are, once again, not to be conceived of as monolithic. This is true of institutions, despite their overt and professed politics. Hegemony is never static but in flux. It contains, within its own interstices, forces, covert or overt, moving in a 'contrapuntal' manner (Said, 1993). This is the space wherein emancipatory education can flourish, countering admittedly formidable opposing forces in its way. Once again, change is possible and there is agency, but which operates under conditions not of one's own making. This is to recall Marx and Engels whose dictum was also that there is reciprocity as circumstances make people, but it is people who make circumstances (Marx & Engels, 1970). I would also underline, here, structures made of people. Once again, emancipatory education is also about learning not to reify structures and relations but to operate 'in and between' spaces.

One space is opened up by the regional levels that a policy discourse must go through before it reaches the ultimate local education setting. There are different rounds of negotiation or layers of reformulation at each stage. Transmutations occur, hopefully and with transformative agency, pushing the policy towards an emancipatory end. As always, there are, of course, no guarantees. There are echoes, here, of Stuart Hall's 'Marxism without guarantees' (Hall, 1983).

\*This paper builds on two reviews works listed in the References below Mayo (2019), English & Mayo (2019).

## REFERENCES

- Adorno, Th. (2020). Education after Auschwitz. *Filosofiya Osvity*, 25(2), 82-89.
- Batini, F., Mayo, P. & Alessio S. (2014 ). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. Peter Lang
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). Learning to Walk on Quicksand: Lifelong Learning in Liquid Modernity. In Peter Mayo (Ed.), *Learning with Adults. A Reader*. Brill.
- Borg, C. & Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203-225.
- Borg, C., Cardona, M. & Sandro, C. (2013). *Social Class, Language and Power. Letter to a Teacher: Lorenzo Milani and the School of Barbiana*. Brill-Sense.
- Caldart, R. (2012). Educação do Campo. *Dicionário de Educação do Campo*, Roseli Caldart, Israel Brasil Pereira, Paulo Alentejano and Gaudencio Frigotto (pp. 259-267). EPSJV/Fiocruz.
- CEC 2000 Commission staff working paper. *A memorandum on lifelong learning*. European Commission.
- Cooper, L. & Hardy, S. (2012). *Beyond Capitalism? The Future of Radical Politics*. Zer0 Books.
- Corrigan, Ph. R & Sayer, D. (1985). *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*. Basil Blackwell
- Corrigan, Ph.R. (2015). *Social forms/ human capacities. Essays in Authority and Difference*. Routledge.
- Dave, R.H. (1976). Foundations of lifelong education: some methodological aspects. In R.H Dave (Ed.), *Foundations of lifelong education* (pp.15-50). Pergamon Press.
- Davis, A. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.
- Dehli, K. (1990). Creating a dense and intelligent community: local state formation in Early 19th Century Upper Canada. *Journal of Historical Sociology*, 3(2), 109-132.
- English, L. & Mayo, P. (2012). *Learning with Adults. A critical pedagogical Introduction*. Brill-Sense.
- English, L. & Mayo, P. (2021). *Lifelong Learning, Global Social Justice and Sustainability*. Palgrave-Macmillan

- Escobar, M., Fernandez, A. L. & Guevara-Niebla, G., with Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. SUNY Press.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A., V, Majid, R. and Champion Ward, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism. Is there no alternative?* Zer0 Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. Continuum.
- Freire, P. (1995). Learning to read the world. Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres. In Carlos A. Torres (Ed.), *Education and Social Change in Latin America* (pp. 175-181). James Nicholas Publishers.
- Freire, P. (1997). 'A response' *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. In Paulo Freire, with James W. Fraser, Donald Macedo, Tanya McKinnon and William T Stokes (Eds.) (pp. 303-329). Peter Lang.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic courage*. Rowman and Littlefield.
- Freire, P. (1998b). *Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- Freire, P. (1998c). *Politics and education*. UCLA Latin American Center.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Gadotti, M. (2016). Educação Popular e Educação Ao Longo Da Vida, paper presented at a conference on 'Popular Education and Lifelong Education', CONFINTEA BRASIL +6, Brasilia, 25-28, 2016.
- Gelpi, E. (2002). *Lavoro Futuro. La Formazione Professionale come Progetto Politico*. Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Gramsci, A (1975). *Quaderni del Carcere* (IV vols.). In V. Gerratana (Ed.). Einaudi
- Gutierrez, F. & Cruz, P. (2000). *Ecopedagogia e Cittadinanza planetaria*. E.M.I
- Hall, S. (1983). *For a Marxism without guarantees*. Speech delivered at ALR Marx Centenary Symposium in Sydney and Melbourne, in April, 1983, reproduced in <https://salvage.zone/for-a-marxism-without-guarantees> Accessed 29/01/2023.
- Hooks, B. (2004). *Teaching to Transgress. Education As The Practice Of Freedom*. Routledge.
- IPF, (2000). *Institutional curriculum 2000. Project, profile and trajectory*. Instituto Paulo Freire.
- Kairamo, K. (1989). *Education for Life: A European Strategy*. Butterworths.
- Kellner, D. & Share, J. (2015). Towards Critical Media Literacy. Core Concepts, debates, organisation and policy.' *Discourse. Studies in the cultural politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Livingstone, D.W. (2013). The learning society. Past, Present and Future Views. In Peter Mayo (Ed.) *Learning with Adults. A Reader* (pp. 33-53). Brill-Sense.
- Martin, I. (2001). Reconstituting the agora: towards an alternative politics of lifelong learning. *Concept*, 2(1), 4-8.
- Marx, K. & Engels, F. (1970). *The German Ideology* (Ed. C. Arthur). Lawrence and Wishart.
- Marx, K. & Engels, F. (1978). *The Marx-Engels Reader*. W.W. Norton.
- Mayo, P. (2013). Higher Education, Socialism and Industrial Development. Dom Mintoff and the 'Worker-Student Scheme'. *International Journal of Sociology of Education*, 2(1), 1-2 doi:10.4471/rise.2013.19
- Mayo, P. (2014). Revisiting "Lifelong Learning" 13 years after the Memorandum'. In John Baldacchino, Simon Galea and Duncan Mercieca (Eds.), *My Teaching, My Philosophy: Kenneth Wain and the Lifelong Engagement with Education* (pp. 25-40). Peter Lang.
- Mayo, P. (2019). Paulo Freire and the debate on Lifelong Learning. In Carlos Alberto Torres (Ed.), *The Wiley Handbook on Paulo Freire* (pp. 535-549). Wiley-Blackwell.
- Mayo, P. & Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica...Oltre il Neoliberalismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Società Editrice Fiorentina.
- Mayo, P. & Vittoria, P. (2022). *Critical Education in International Perspective*. Bloomsbury Academic.
- Miles, A. (1996). *Integrative Feminisms. Building Global Visions 1960s-1990s*. Routledge.

- Misiaszek, G. W. (2022). *Ecopedagogy. Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable development*. Bloomsbury Academic.
- Murphy, M. (1997). Capital, Class and Adult Education: The International Political Economy of Lifelong Learning in the European Union. In Paul Armstrong, Nod Miller and Miriam Zukas (Eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries. Research in the Education of Adults. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference* (pp. 362-365). Birkbeck College, University of London.
- O' Cadiz, M.D.P., Wong P. L., & Torres, C.A. (1998). *Education democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*. Westview Press.
- O' Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Education for the 21st century*. Zed Books; Toronto: University of Toronto Press.
- OECD (2007). *Lifelong Learning and Human Capital. OECD Observer* (Policy brief). Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Portelli, J. P. (1991). From Text to Textuality. Using McLaren's *Life*. *Schools' Journal of Education*, 173(3), 15-28.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong Learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques' *International Review of Education*, 61(2), 133-151.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. Chatto and Windus.
- Simon, R. I. (1992). *Teaching against the grain. Texts for a pedagogy of possibility*. OISE Press.
- Suchodolski, B. (1976). Lifelong Education- some philosophical aspects. In R. H Dave (Ed.), *Foundations of Lifelong education* (pp. 57-96). Pergamon Press.
- Taylor, P.V. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Open University Press.
- Torres, C.A. (1994). Paulo Freire as Secretary of Education in the municipality of São Paulo. *Comparative Education Review*, 38, 181- 214.
- Wain, K. (1987). *Philosophy of lifelong learning*. Croom Helm.
- Wain, K. (2004). *The Learning society in a postmodern world. The Education Crisis*. Peter Lang.
- Walters, S., Borg, C., Mayo, P. & Griff, F. (2004). Economics, politics and adult education. In Griff Foley (Ed.), *Dimensions of Adult learning. Adult education and training in a global era* (pp.137-152). Allen & Unwin.
- Williams, R. (1989). *Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*. Verso.
- Williamson, W. (1998). *Lifeworlds and learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*. NIACE.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Α:

**Θεματική Συνεδρία 1 - Πολιτικές Διά βίου  
μάθησης**

## Πολιτικές Διά Βίου Μάθησης στο ελληνικό συγκείμενο: Για την εξυπηρέτηση της οικονομίας και στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πολιτικής

Lifelong Learning Policies in Greece: addressing the needs of the economy, enhancing social cohesion.

ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ, Α. ΜαΝΕΡ – ΤΕΠΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΣΕΠ, ΕΑΠ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η μελέτη και αναζήτηση του σύγχρονου ρόλου και της στοχοθεσίας των πολιτικών για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα. Περιγράφουμε το σύγχρονο τοπίο παροχής διά βίου εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη χώρα μας στο πλαίσιο των πολιτικών που προωθούνται στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Τελικά, αυτό που διαφαίνεται είναι πως οι (ευρωπαϊκές) πολιτικές τίθενται, πρωταρχικά, στην υπηρεσία της οικονομίας χωρίς να αποκλείεται η εξυπηρέτηση μιας κοινωνικής διάστασης.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to explore the current role of LLL policies in Greece. We describe the contemporary landscape of lifelong learning service provision in our country within the EU policy context. What emerges is that (European) LLL policies are primarily put at the service of the economy without excluding the existence of a social dimension.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτή η προσπάθεια διαπραγματεύεται τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής στο σύγχρονο πλαίσιο. Αναζητά, ουσιαστικά, τον σύγχρονο ρόλο και τη στοχοθεσία των πολιτικών ΔΒΜ στην Ελλάδα στο πλαίσιο άσκησης των αντίστοιχων ευρωπαϊκών πολιτικών. Υπό αυτήν την έννοια δεν εισφέρει νέα γνώση στη συζήτηση για τις υπάρχουσες δομές και τη λειτουργία της ΕΚΕ στη χώρα μας. Μάλλον, επιχειρεί να συνοψίσει υπό μία διαφορετική προοπτική την πρόσφατη βιβλιογραφική παραγωγή για το συγκεκριμένο ζήτημα στην Ελλάδα (Δουργκούνας, 2021; IOBE, 2021; Καραλής, 2020; Κόκκος et al., 2021; Πρόκου, 2020; Ρεντίφης, 2019; Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Έτσι, στη συνέχεια του παρόντος, αφού χαρτογραφήσουμε το περιεχόμενο (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, ημ. 51–52) των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΜ θα επικεντρωθούμε στο σύγχρονο τοπίο παροχής διά βίου εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη χώρα μας.

### 2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΒΜ

Η συζήτηση για τη ΔΒΜ ξεκίνησε να διεξάγεται, συστηματικά, στην Ευρώπη τη δεκαετία του '90. Οι δράσεις που ανελήφθησαν, όμως, στις 23 και 24 Μαρτίου του 2000 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας –όπως εξελίχθηκαν με την υιοθέτηση της στρατηγικής Ευρώπη 2020– σηματοδότησαν, μεταξύ άλλων, την αλλαγή από την προσπάθεια θεσμοθέτησης μίας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ), αρχής γενομένης από τα δύο άρθρα της Συνθήκης του Μάαστριχτ (το 1992), στη διαμόρφωση, προώθηση και εφαρμογή στα κράτη μέλη της Ένωσης, κοινά συμφωνημένων πολιτικών για την (επαγγελματική) εκπαίδευση & κατάρτιση (Δουργκούνας, 2021; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Η διαδικασία της Λισσαβόνας, στην αρχική ή και στην αναθεωρημένη μορφή της -Στρατηγική Ευρώπη 2020- βασίστηκε στην προώθηση και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων σε δύο, κατ' αρχάς, τομείς που σχετίζονται, έμμεσα ή και άμεσα με τα συστήματα ΔΒΜ στα κράτη μέλη: α) έναν, αμιγώς, οικονομικό για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς και την προετοιμασία της μετάβασης σε μια οικονομία και σε μία κοινωνία βασισμένες στη γνώση -μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία, και β) έναν κοινωνικό που αποσκοπεί στον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, την

επένδυση στον άνθρωπο και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Δύο – τρεις δεκαετίες μετά, μπορούμε να καταλήξουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις σε σχέση με το περιεχόμενο των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη ΔΒΜ<sup>5</sup>: Η ΔΒΜ δεν αποτελούσε προτεραιότητα της ΕΕ μέχρι τη δεκαετία του 1990. Από το 1990 και μετά η ΔΒΜ αρχίζει να αναγνωρίζεται ως ένα βασικό μέσο για την επίτευξη της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της ΕΕ και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής –δεδομένο που φέρνει τα εκπαιδευτικά συστήματα στο κέντρο της μεταρρυθμιστικής προσοχής. Επικεντρώνει δε το ενδιαφέρον της στις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων αφού αυτές θεωρούνται πως συνδέονται αποτελεσματικότερα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σε ό,τι αφορά, δηλαδή, την πολιτική της<sup>6</sup>, φαίνεται πως ταυτίζει τη μάθηση διά βίου με την εκπαίδευση που συντελείται στην ενήλικη φάση της ζωής<sup>7</sup> (Κόκκος et al., 2021). Η μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής γίνεται αντιληπτή ως μάθηση κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής (Πρόκου, 2020). Βασική συνέπεια των προηγούμενων είναι οι ευρωπαϊκές πολιτικές ΔΒΜ να μη δίνουν τη δέουσα σημασία στη συμβολή της ΕΚΕ στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην προσωπική ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (Καραλής, 2010; Κόκκος et al., 2021; Πρόκου, 2020). Η επικέντρωση της προσοχής δε σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (άνεργοι νέοι, μεγαλύτερης ηλικίας άνεργοι, γυναίκες, ευπαθείς κοινωνικά ομάδες) απεμπολεί από το δίκτυο κοινωνικής προστασίας<sup>8</sup> τον καθολικό του χαρακτήρα, ενώ η έμφαση στον κοινωνικό αποκλεισμό καταδεικνύει ότι οι παραδοσιακές μορφές κοινωνικής ανισότητας αποσιωπώνται<sup>9</sup> (Δουργκούνας, 2021). Σχετικά, παρατηρείται και η εξής μετατόπιση στην εστίαση: Από τις συνέπειες των πολιτικών για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αυτές που αφορούν τον εργαζόμενο και την απασχόληση ή καλύτερα την απασχολησιμότητά του (Ασδεράκη & Τσινιτσιζέλης, 2008; Παπαδάκης, 2006; Πρόκου, 2020). Η ΔΒΜ καθίσταται ένα καθήκον για το οποίο τα άτομα πρέπει να πάρουν την ευθύνη<sup>10</sup>, ενώ στα δικαιώματα των κρατών τίθεται η απαίτηση να βρίσκονται οι πολίτες τους, συνεχώς, στη μαθησιακή διαδικασία (Πρόκου, 2020).

Ακόμα και αν έχουν όμως έτσι τα πράγματα, η επιτυχία των πολιτικών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της ΕΕ φαίνεται πως εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από δύο βασικούς παράγοντες: την ετοιμότητα των εμπλεκόμενων να εφαρμόσουν τις σχετικές πολιτικές αφενός, και τη σχέση μεταξύ των πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης και άλλους τομείς, αφετέρου.

<sup>5</sup> Έχει σημασία, στο σημείο αυτό, να υπογραμμίσουμε το γεγονός πως η κυρίαρχη αντίληψη που επικρατεί στην ΕΕ αναφορικά με την κοινωνική πολιτική ασπάζεται τις επιταγές της αγοράς. Ως ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική νοείται εκείνη η κοινωνική πολιτική που καταγράφεται και μεταφράζεται πολιτικά, μόνο όταν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της οικονομικής πολιτικής (Δουργκούνας, 2019, 2021).

<sup>6</sup> Όπως αναφέρουν οι (Κόκκος et al., 2021) συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών στα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα και στις παρεμφερείς μελέτες αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση ανέργων ή εργαζομένων, καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό.

<sup>7</sup> Σε ένα άλλο επίπεδο, συνέπεια αυτής της εξέλιξης είναι ότι το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποσυνδέεται από το επιστημονικό του υπόβαθρο και κάτω από τον τίτλο της ΔΒΜ ενσωματώνεται πλήρως στην πολιτική -αφού ο «ενήλικος» γίνεται αντιληπτός ως «εργάτης» ή «πολίτης» (Πρόκου, 2020). Δηλαδή τονίζεται πως οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της ΔΒΜ δεν αφορούν όλους τους πολίτες, αλλά τους εργαζόμενους ή εν δυνάμει εργαζόμενους και δεν αφορούν όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας του πολίτη, αλλά περιορίζονται σε εκείνες που έχουν μια αυστηρά εργαλειακή σχέση με τις ανάγκες της επαγγελματικής του ζωής (Καραλής, 2010).

<sup>8</sup> Για μία επισκόπηση του πεδίου της κοινωνικής πρόνοιας βλ. και Φερώνα & Λαλιώτη (2021).

<sup>9</sup> Ειδικά σε σχέση με το θέμα που μας ενδιαφέρει στην παρούσα ανακοίνωση, ως ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική νοείται εκείνη η κοινωνική πολιτική που καταγράφεται και μεταφράζεται πολιτικά, μόνο όταν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της οικονομικής πολιτικής. Έτσι, λοιπόν, το ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι η κοινωνική προστασία δεν αποτελεί μονάχα μία ηθική επιταγή αλλά και έναν καταλυτικό παράγοντα για τον οικονομικό μηχανισμό και την αποδοτικότητά του. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνεται η απαραίτητη οικονομική σταθερότητα που συνδράμει με τη σειρά της στην πολιτική σταθερότητα, γεγονός ευεργετικό για την αύξηση της παραγωγικότητας (Σακελλαρόπουλος, 2001, pp. 164–165). Το άρθρο 3 της Συνθήκης για την ΕΕ ορίζει, σχετικά, ότι η Ένωση έχει καθήκον να επιδιώκει την πλήρη απασχόληση και την κοινωνική πρόοδο. Η προώθηση της απασχόλησης, η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας, η κατάλληλη κοινωνική προστασία, ο διάλογος μεταξύ της διοίκησης και των λοιπών μελών του προσωπικού, η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων που θα επιτρέψουν ένα υψηλό και διαρκές επίπεδο απασχόλησης και η καταπολέμηση του αποκλεισμού είναι οι κοινοί στόχοι της ΕΕ και των κρατών μελών της στον κοινωνικό τομέα και στον τομέα της απασχόλησης, όπως περιγράφονται στο άρθρο 151 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της ΕΕ.

<sup>10</sup> Τόσο της επιλογής της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισής τους όσο και της χρηματοδότησής της –γεγονός που μπορεί με τη σειρά του να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη συμμετοχή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και άρα καταλύτη όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων!

### 3. ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΤΟΠΙΟ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΕΚΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ...

Το σύγχρονο τοπίο παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ στην Ελλάδα διαμορφώθηκε και συνέχισε να λειτουργεί στη βάση της κοινοτικής χρηματοδότησης μετά το 1980. Έως τότε, και παρά τις αλληπάλληλες νομοθετικές πρωτοβουλίες που είχαν αναλάβει οι ελληνικές κυβερνήσεις ήδη από το 1929, παρέμενε ένας θεσμός με περιορισμένη ανάπτυξη και μικρή εμβέλεια (Καραλής, 2010).

Η ψήφιση του Ν. 3879/2010, επιχείρησε να διαμορφώσει, για πρώτη φορά, μια ενιαία εθνική στρατηγική ΔΒΜ κοντά στα ευρωπαϊκά πρότυπα. Η επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων προβλήθηκαν, σε αυτό το πλαίσιο, ως δύο ισότιμοι πυλώνες της υπαγόμενοι διοικητικά (με το Π.Δ. 24/2010) στο Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Ρεντίφης, 2019). Τρία χρόνια αργότερα, ο Ν. 4115/2013 προέβλεπε την ίδρυση του ΕΟΠΠΕΠ για την πιστοποίηση των σπουδών στους φορείς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων σύμφωνα με το πρότυπο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων. Έτσι, τα βασικά χαρακτηριστικά του καινούριου νομοθετικού πλαισίου διαμορφώνονται ως εξής: διάθεση σύνδεσης των επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αναγνώριση του ρόλου των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ανάγκη αναγνώρισης και πιστοποίησης των εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, αποκέντρωση των δράσεων ΔΒΜ στους δήμους και στις περιφέρειες, ενίσχυση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δράσεων, και συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων<sup>11</sup> (IOBE, 2021; Κόκκος et al., 2021; Πρόκου, 2020). Όμως, στην περίοδο που εξετάζουμε<sup>12</sup>, δεν υπήρξε θεσμικό όργανο αρμόδιο για τον συντονισμό του συστήματος ΕΚΕ ενώ το πεδίο έδειχνε να χαρακτηρίζεται και από ακόμα δύο χαρακτηριστικές ελληνικές (εκπαιδευτικές) παθογένειες: α. τη συχνή εναλλαγή πολιτικών υπευθύνων, που, συνήθως συνοδεύονταν από αλλαγή πολιτικής κατεύθυνσης και, β. την έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού που αντικαθίστατο από μία κυρίαρχη πολιτική απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων και διανομής τους, συχνά, με μη αξιοκρατικό τρόπο<sup>13</sup>. Επιπρόσθετα, το σύστημα ΕΚΕ εξακολούθησε να λειτουργεί υπό ένα «κρατικιστικό» μοντέλο διακυβέρνησης (Πρόκου, 2009, 2020) παρά την αδυναμία ανταπόκρισης της κεντρικής διοίκησης, ενώ ελάχιστα αξιοποιήθηκε η συμβολή και τεχνογνωσία των κοινωνικών εταίρων (Φωτόπουλος, 2013, p. 170) ή/και φορέων καλών πρακτικών στα χαμηλότερα επίπεδα εξουσίας (Περιφέρειες, Δήμοι) προκειμένου να αποφασίζουν για τα ζητήματα που τους αφορούν και να πραγματοποιούν αυτοδύναμα δράσεις ΕΚΕ (Παυλάκης, 2020).

Σε κάθε περίπτωση, η επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, εντός του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, προσέλαβε δύο μορφές. Από τη μία μεριά, η αρχική επαγγελματική κατάρτιση προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας. Ενσωματώνει τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και παρέχεται από τα ΙΕΚ στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, από την άλλη μεριά, αποσκοπεί να συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί σε συστήματα δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από την επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας. Ενσωματώνει, επίσης, τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και διατηρεί μη τυπική μορφή. Παρέχεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και υλοποιείται

<sup>11</sup> Στο σημείο αυτό οφείλουμε να υπογραμμίσουμε το επιχείρημα της (Πρόκου, 2020, pp. 112–113) για τον ρόλο των πολιτικών για την πιστοποίηση στην εξατομίκευση της μάθησης -και κατ' επέκταση της ένταξη στην απασχόληση- παρά το γεγονός πως είναι η κατάσταση στην αγορά εργασίας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σύνδεση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση. Επιχείρημα που υποστηρίζει και ο (Δουργκούνας, 2019, 2021). Η (Πρόκου, 2020, p. 113) υποστηρίζει πως οι πολιτικές πιστοποίησης εστιάζουν στα μαθησιακά αποτελέσματα και στους προκαθορισμένους στόχους και υπηρετούν τον στόχο της απασχολησιμότητας, που σημαίνει ότι οι στόχοι της κοινωνικής ένταξης, της ενεργού ιδιότητας του πολίτη και της προσωπικής ανάπτυξης (στόχοι που υπηρετούνται από τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων) υπονομεύονται.

<sup>12</sup> Ο νόμος 4763/2020 εισάγει αρκετές αλλαγές στο σύστημα ΕΕΚ, ωστόσο είναι ακόμα πολύ πρόωρο να αξιολογηθούν οι επιδράσεις που έχουν αυτές οι αλλαγές στην πραγματική λειτουργία του συστήματος.

<sup>13</sup> Αυτό το μείγμα χρησιμοθηρικών πρακτικών και απουσίας σχεδιασμού επισημάνθηκε με έμφαση από τους διευθύνοντες των ερευνητικών κέντρων του ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, Π. Λιντζέρη και Χ. Γούλα (2017, p. 15), οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων στο πλαίσιο (συ)χρηματοδοτούμενων από κοινοτικούς πόρους δράσεων λειτούργησε ως: μέσο συντήρησης μίας νεοπαγούς βιομηχανίας κατάρτισης, ρουσφετολογικός μηχανισμός, τρόπος συλλογής ψήφων, μέσο τεχνητής μείωσης των ποσοστών ανεργίας, δίαυλος για τη διάδοση και την εδραίωση ευέλικτων μορφών απασχόλησης [...], ατμομηχανή απορρόφησης κοινοτικών πόρων, μηχανισμός αναπαραγωγής και ισχυροποίησης πολιτικών και οικονομικών συμφερόντων σε τοπικό επίπεδο, μέσο αθέμιτων συναλλακτικών πρακτικών μεταξύ φορέων παροχής κατάρτισης και δικαιούχων (υποψηφίων προς κατάρτιση) και πολλά άλλα.



από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ, πρώην Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης/ΚΕΚ), τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) των ΑΕΙ, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) και ποικίλους άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (Vassilopoulos et al., 2020; IOBE, 2021; Κόκκος et al., 2021; Πρόκου, 2020; Ρεντίφης, 2019).

Το ενδιαφέρον σε αυτά είναι ότι οι φορείς που θεωρείται ότι αποτελούν τον κορμό των παρόχων ΕΚΕ (ΚΔΒΜ, ΙΕΚ, ΣΔΕ, ΕΚΔΔΑ, καθώς και τα ΑΕΙ και τα κολέγια) απορροφούν, συνολικά, μόλις 31% των συμμετεχόντων και παρέχουν 35% των διδακτικών ωρών -με τους άλλους παρόχους να μοιράζονται μεταξύ εμπορικών οργανισμών και επιμελητηρίων, επιχειρήσεων<sup>14</sup>, συλλογικών εργοδοτικών οργανισμών, μη-κερδοσκοπικών οργανισμών και ιδιωτών (Commission of the European Communities & DG Education, 2018). Οι τελευταίοι δε, οι ιδιώτες -φροντιστήρια ξένων γλωσσών, πληροφορικής, και κάθε άλλου είδους επιμόρφωση επαγγελματιών, φοιτητών κ.λπ.- έρχονται πρώτοι ως προς την απορρόφηση συμμετεχόντων (19%). Σχετικά, στα μισά περίπου προγράμματα ΕΚΕ που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα οι εκπαιδευόμενοι καταβάλλουν οι ίδιοι το κόστος συμμετοχής (44,6% έναντι 19,4% του μέσου όρου στην ΕΕ), ποσοστό που, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2019, p. 87), είναι το μεγαλύτερο στην ΕΕ (Κόκκος et al., 2021). Σημαντικός, δηλαδή, αριθμός ενηλίκων που επιθυμούν να παρακολουθήσουν χρήσιμα για αυτούς προγράμματα υποχρεώνονται να καταφεύγουν με δική τους πρωτοβουλία και δαπάνη σε φορείς παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Παράλληλα με αυτά, την περίοδο 2012-2019, σημειώθηκε συρρίκνωση του τομέα της γενικής ΕΚΕ. Σταμάτησε η λειτουργία των Σχολών Γονέων και των Κέντρων Συνοδευτικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών και υπολειπούργησαν τα ΣΔΕ και τα ΚΔΒΜ των Δήμων. Είναι ενδεικτικό, ότι στην περίοδο 2014-2019, διατέθηκαν από τους πόρους του ΕΠΑΝΑΔ μόλις 1,8% για τα ΣΔΕ, 1,7% για τα ΚΔΒΜ των Δήμων, και 0,6% για προγράμματα ΕΚΕ που αφορούν κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πέραν των ανέργων. Οι δημόσιες δαπάνες αντίστοιχα, για την ΕΚΕ -μέρος της υποχρεωτικής εθνικής συμμετοχής σε προγράμματα που χρηματοδοτούνταν από ευρωπαϊκούς πόρους- σύμφωνα με μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μειώθηκαν μεταξύ 2010-2016 και ήταν ανεπαρκείς για την ανάπτυξη του συστήματος (Κόκκος et al., 2021).

Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή στην ΕΚΕ παρέμεινε, κατά την περίοδο αναφοράς, σε πολύ χαμηλά επίπεδα - το ποσοστό δεν ξεπερνούσε το 4,5%, ενώ ο μέσος όρος ΕΕ ήταν 12,1%- και διαμορφώθηκε σε σημαντικό βαθμό με βάση την κατάσταση απασχόλησης, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ηλικία, το φύλο και τον τόπο διαμονής (Δουργκούνας, 2019). Αυτό που όμως, ίσως, είναι πιο σημαντικό είναι το γεγονός πως μεταξύ 2013 και 2019 διευρύνθηκε το χάσμα αναφορικά με τους δείκτες συμμετοχής ανάμεσα σε άτομα με επαρκές/ανεπαρκές εισόδημα (από 1,5 προς 1 το 2013 σε 1,63 προς 1 το 2019) και ανάμεσα σε άνεργους/εργαζόμενους (από 2,74 προς 1 το 2013 σε 3,42 προς 1 το 2019), (Καραλής, 2020). Γεγονός που καταδεικνύει, αν μη τι άλλο, ότι η ΕΚΕ λειτούργησε ως ενισχυτικός παράγοντας των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων.

Κλείνουμε τις αναφορές στο σύγχρονο τοπίο παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ στην Ελλάδα, υπογραμμίζοντας το γεγονός πως δεν υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία στην Ελλάδα που να τεκμηριώνουν τον σημαντικό ρόλο της συμμετοχής στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην ένταξη των ανέργων στην απασχόληση (Δουργκούνας, 2019).

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συγκεκριμένη προσπάθεια επιχειρήσαμε να συνοψίσουμε την πρόσφατη βιβλιογραφική παραγωγή στο ζήτημα των πολιτικών ΕΚΕ στην Ελλάδα με στόχο να αναδείξουμε το περιεχόμενο της κοινωνικής διάστασης των πολιτικών ΔΒΜ στο πλαίσιο μιας απόπειρας διαπραγμάτευσης της σχέσης της κοινωνικής με τις πολιτικές για τη ΔΒΜ στο σύγχρονο πλαίσιο.

Στη χώρα μας επιχειρήθηκε, από το 1980 και μετά, να διαμορφωθεί, στη βάση των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων, ένα σύστημα παροχής υπηρεσιών ΕΚΕ στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης στοχοθεσίας υπαγορευόμενης από τη διαδικασία της Λισσαβόνας και τη στρατηγική για την Ευρώπη 2020. Οικοδομήθηκε ένα σύστημα με βασικά χαρακτηριστικά την πολυνομία, τη δημόσια υπό-

<sup>14</sup> Η Ελλάδα ήταν το 2015 τελευταία στην Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με το ποσοστό των επιχειρήσεων που παρέχουν κατάρτιση (21,7% έναντι 72,6% του ευρωπαϊκού μέσου όρου και 75% ή 69,5% αντίστοιχα για κράτη-μέλη όπως η Πορτογαλία και η Κύπρος – CEDEFOP, 2020β, σ. 38) και είχε την 20η θέση αναφορικά με τη δαπάνη των επιχειρήσεων για κατάρτιση επί του συνολικού κόστους εργασίας (Κόκκος et al. 2021).

χρηματοδότηση, την προβληματική παρακολούθηση της υλοποίησης (monitoring), την επιδεινούμενη ποιότητα, την έλλειψη κουλτούρας ΕΚΕ και, τελικά, τη χαμηλή συμμετοχή από τους χρήστες που, τελικά, μοιράζονται την ατομική ευθύνη τόσο της επιλογής της (συνεχιζόμενης) εκπαίδευσης και κατάρτισής τους όσο και της χρηματοδότησής της. Σε αυτά να προσθέσουμε το γεγονός ότι, ουσιαστικά, οι πολιτικές ΔΒΜ δεν παρακολουθούν τις εξελίξεις ή και δεν συνοδεύονται από αντίστοιχες αλλαγές στον τομέα της οικονομίας.

Σε αυτή τη βάση, κάποιος οφείλει να προβληματίζεται αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ στο ελληνικό συγκείμενο. Σε δεύτερο επίπεδο, οφείλουν να αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό εκείνες οι αντιλήψεις που συνδέουν, σήμερα, τις κοινωνικές πολιτικές<sup>15</sup> με την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης (Σακελλαρόπουλος, 2001, 2011; Τσαούσης, 1989). Δεν πρέπει να θεωρείται τυχαία, σε αυτή τη βάση, η επικράτηση της χρήσης του όρου του κοινωνικού αποκλεισμού και η έμφαση που αποδίδεται στη συζήτηση για την κοινωνική ενσωμάτωση, διαμέσου της ένταξης στην αγορά εργασίας, αφού εξυπηρετεί, αφενός, την προαγωγή της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και, αφετέρου, τον περιορισμό των κρατικών δαπανών μέσα από τη συμμετοχή του συνόλου του εργατικού δυναμικού στις διαδικασίες της αγοράς εργασίας (Δουργκούνας, 2021). Τέλος, στο ίδιο πλαίσιο, οφείλουμε, επίσης, να αντιμετωπίζουμε με σκεπτικισμό, σήμερα, τη θεώρηση της εκπαιδευτικής ως κοινωνικής πολιτικής. Μάλλον, η σχέση τους ανα-προσδιορίζεται με βάση, πρωταρχικά, τις ανάγκες μιας οικονομίας που θέλει, κατά περίπτωση, να (εμφανίζεται ότι) έχει κοινωνικό πρόσημο.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Commission of the European Communities, & DG Education, S. and C. (2018). *Education and Training Monitor 2018, Country analysis*.
- OECD. (2019). *OECD skills strategy: Greece*.
- Vassilopoulos, A., Kavassakalis, A., & Stamelos, G. (2020). The Integration of LLL into Higher Education: Non-formal Learning Services Delivery into the Greek HEIs. *Academia*, 0(18), 224–242. <https://doi.org/10.26220/ACA.3217>
- Ασδεράκη, Φ., & Τσιμισιζέλης, Μ. (2008). *Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην Προοπτική της Νέας Ευρωπαϊκής Αρχιτεκτονικής*. Αθήνα: Κείμενα Εργασίας - ΕΚΕΜ.
- Βενιέρης, Δ. (2006). Όρια Κοινωνικής Πολιτικής - Μια Θαλασσογραφία. *Η Κοινωνική Πολιτική σ' Ένα Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον: Προκλήσεις Και Προοπτικές*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Κοινωνική Πολιτική, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 25-26 Μαΐου 2006. (pp. 1–28). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Δουργκούνας, Γ. (2019). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Δουργκούνας, Γ. (2021). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση*. Αθήνα: ΕΚΚΕ (ebooks), Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- IOBE. (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών.
- Ιωαννίδης, Γ. (2017). Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: Μία κριτική επισκόπηση. In X. Γούλας & Π. Λιντζέρης (Eds.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (pp. 39–65). Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ. [https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/dia\\_biou\\_book.pdf](https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/dia_biou_book.pdf)
- Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. In A. Κόκκος & Δ. Βεργίδης (Eds.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (pp. 17–42). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καραλής, Θ. (2020). *Μελέτη ΙΝΕ - ΓΣΕΕ και ΙΜΕ- ΓΣΕΒΕΕ: Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή*

<sup>15</sup> Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει η συζήτηση του Βενιέρη (2006) για τα όρια της κοινωνικής πολιτικής, όπου μεταξύ άλλων αναδεικνύει και τις δυσκολίες ορισμού και περιγραφής του σχετικού όρου.

- των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019). ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ. <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2021/03/karalis-01-2021.pdf>
- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: διαΝΕΟσις. <https://www.dianeosis.org/product/i-ekpaidefsi-kai-katartisi-enilikwn-stin-ellada/>
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την “Κοινωνία των Δεξιοτήτων”*. Αθήνα: Εκδ. Σάκκουλα.
- Παυλάκης, Μ. (2020). *Κέντρα Διά Βίου Μάθησης στους Δήμους: Χαμένο στοίχημα ή νέα ευκαιρία*; Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ΔΒΜ στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Ρεντίφης, Γ. (2019). Οι Ιστορικές Εξελίξεις Της Διά Βίου Μάθησης Στην Ελλάδα: Κατάσταση Και Προοπτική Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. *Πρακτικά Του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία Και Οικονομία»*, Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018, 2(2019), 386–393. <https://doi.org/10.12681/elrie.2453>
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2001). *Υπερεθνικές Κοινωνικές Πολιτικές την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2011). *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Τσαούσης, Γ. Δ. (1989). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Φερώνας, Α., & Λαλιώτη, Β. (Μπέρρυ). (2021). Κοινωνική Πρόνοια: Μια επισκόπηση του πεδίου. *Κοινωνική Πολιτική*, 15(2021), 7–28. <https://doi.org/10.12681/sp.29089>
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική, Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Φωτόπουλος, Ν., & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας*. Αθήνα: ΙΝΕ - ΓΣΕΕ.

## Διά Βίου Μάθηση, Χώρος Εργασίας και Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

### Lifelong Learning, Workplace and Social Skills Development

ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Καθηγητής Παιδαγωγικής και Διά Βίου Μάθησης, ΕΚΠΑ  
ANNA ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, Επικ. Καθηγήτρια Διά Βίου Μάθησης, Δυναμικής Ομάδας και Εκπαίδευσης  
Ενηλίκων, ΕΚΠΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο για την ένταξη στην αγορά εργασίας όσο και για τη διατήρηση της θέσης εργασίας έχει πλέον αναγνωριστεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Suarta et al., 2017). Ο χώρος εργασίας άρχισε να επενδύει στις κοινωνικές δεξιότητες την τελευταία δεκαετία στην προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Harvey, 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες, οι κοινωνικές δεξιότητες συναντώνται όλο και πιο σπάνια στο χώρο εργασίας (Schislyaeva & Saychenko, 2022). Η παρούσα εργασία εστιάζει στο ζήτημα της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας.

**ABSTRACT:** The significance of social skills for both, integration in the labor market and job retention, has been long recognized in the international literature (Suarta et al., 2017). The need to adapt to current demands is linked with the investment in social skills (Harvey, 2010). However, recent studies suggest that social skills are increasingly rare in the job market (Schislyaeva & Saychenko, 2022). The current paper focuses on the issues surrounding the cultivation of social skills in the workplace.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διεθνής έρευνα και πρακτική ασχολείται αρκετά χρόνια με τη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων ως απαραίτητη συνθήκη για την ένταξη και την παραμονή στην αγορά εργασίας (Andrews & Higson, 2008). Οι κοινωνικές δεξιότητες στο παρελθόν είχαν συνδεθεί με βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, όπως η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η διάθεση συνεργασίας και απόκτησης νέων εμπειριών. Η μέτρηση τους στηρίχθηκε στην παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο εργασιακό περιβάλλον (Lundberg, 2017) και σε αυτό-χορηγούμενα ερωτηματολόγια. Αρκετές μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πιο σημαντική δεξιότητα εκπαιδευτικής και εργασιακής επιτυχίας, είναι η ευσυνειδησία (See & Srivastava, 1999), η οποία καλλιεργείται μέσα από το οικογενειακό και το τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες φαίνεται να κυριαρχεί. Εξάλλου και η αγορά εργασίας μέχρι πρόσφατα αυτές θεωρούσε σημαντικές ενώ και σήμερα υπάρχουν εργασιακοί χώροι, όπως για παράδειγμα ο χώρος της ενέργειας όπου οι ήπιες ή κοινωνικές δεξιότητες δε φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία (Lyu & Liu, 2021). Αντίθετα, άλλοι εργασιακοί χώροι επιθυμούν δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικότητας, ευελιξίας και αξιοπιστίας (Heller & Kessler, 2022). Η αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας και των στόχων της εκπαίδευσης έχει καταγραφεί στο παρελθόν σε συνδυασμό με την ελλιπή χρηματοδότηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αλλά και τη δυσαναλογία διδακτικού προσωπικού προς αριθμό φοιτητών (Liagouras et al., 2003). Σήμερα, η πίεση αφορά μεταξύ άλλων και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στο βαθμό που να έχουν οι απόφοιτοι τη διάθεση και την ευελιξία να εργαστούν σε διαφορετικά εργασιακά πλαίσια και τομείς και κάτω από διάφορες συνθήκες (Oizi, 2020). Σε ποιο βαθμό η απαίτηση είναι δίκαιη, όταν η αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, χαμηλές αμοιβές και επισφάλεια στους όρους και στις συνθήκες εργασίας, είναι ένα ερώτημα.

Ωστόσο, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε ορισμένους χώρους εργασίας όπως η εκπαίδευση, η ψυχική υγεία και η πρόνοια, όπου η επαγγελματική εξουθένωση είναι συχνό φαινόμενο με σημαντικές επιπτώσεις (Dall’Ora et al., 2020), είναι σημαντική. Οι κοινωνικές δεξιότητες που κυρίως ενδιαφέρουν αυτούς τους χώρους είναι η ομαδική εργασία, η επίλυση

προβλημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ευελιξία (Belchior-Rocha et al., 2022). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτούν βαθύτερο νόημα και σχετίζονται με την άρση των προκαταλήψεων, την συμπερίληψη και το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών. Η ποιότητα της εργασίας στα παραπάνω πλαίσια, σχετίζεται με τις δεξιότητες κατανόησης της θέσης του άλλου, με την ευαισθησία, τη γνησιότητα, την επιτρεπτικότητα, το σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο, τη δεξιότητα δημιουργίας κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, την ψυχραιμία στη διαχείριση και την επίλυση κρίσεων. Σε αυτό το πλαίσιο απαιτείται ένα νέο μαθησιακό συμβόλαιο μεταξύ του ατόμου, του εργασιακού χώρου, του συστήματος εκπαίδευσης και του πλαισίου της Διά βίου μάθησης.

## 2. ΜΗ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η εξ αποστάσεως εργασία οδήγησε στην ανάδειξη του φαινομένου της μεγάλης παραίτησης, της άρνησης δηλαδή ορισμένων στελεχών να επιστρέψουν στο χώρο εργασίας (Melin & Egkolfroulou, 2021; Purificaci3n & Rodr3guez-Modroño, 2020). Με την εξ αποστάσεως εργασία αναδείχθηκε η σημασία του τρόπου ηγεσίας (Park & Cho, 2022), η ανάγκη για ομαδική εργασία που αυξάνει την παραγωγικότητα (Deming, 2017; Purificaci3n & Rodr3guez-Modroño, 2021) αλλά και η ανάγκη οι εργαζόμενοι να αντλούν ικανοποίηση από το χώρο εργασίας ώστε να μπορούν να αποδώσουν αποτελεσματικά (Niebuhr et al., 2022). Επίσης, αναδείχθηκαν ζητήματα που αφορούν προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας και επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων (Dobson et al., 2021).

Η στροφή στη μη γνωστικές δεξιότητες (Lundberg, 2018) την εποχή της εξ αποστάσεως εργασίας επιδέχεται όμως και άλλες ερμηνείες. Μία ερμηνεία αφορά την ανάγκη διαφοροποίησης του ανθρώπινου δυναμικού από την τεχνητή νοημοσύνη και την κυριαρχία των μηχανών (Deming, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο η έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μία προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία της ανθρώπινης παρέμβασης στο εργασιακό πλαίσιο μέσω της ομαδικής εργασίας και της «θεωρίας της σκέψης» (theory of mind) (Wellman, 2017), δηλαδή της ικανότητα κατανόησης των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της τοποθέτησης του εαυτού μας στη «θέση του άλλου».

Μία δεύτερη ερμηνεία σχετίζεται με την ανάγκη διατήρησης της συνοχής του εργασιακού πλαισίου, η οποία κινδυνεύει να χαθεί λόγω της εξ αποστάσεως εργασίας (Niebuhr et al., 2022). Ο φόβος της απώλειας της σχέσης με το χώρο εργασίας έχει απασχολήσει αρκετούς σύγχρονους οργανισμούς και τους έχει οδηγήσει να προτιμούν το υβριδικό (μεικτό) μοντέλο εργασίας περισσότερο από την εξ αποστάσεως εργασία. Με τον τρόπο αυτό θεωρούν ότι θα αυξηθεί η ικανοποίηση των εργαζομένων, θα ενισχυθεί η πρωτοβουλία, η αυτονομία και η παραγωγικότητα τους (Santos & Ralph, 2022), ενώ παράλληλα θα μειωθεί και το λειτουργικό κόστος. Οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις φαίνεται να έχουν αντιληφθεί ότι τα εργασιακά αποτελέσματα δεν είναι ανεξάρτητα των κινήτρων του ανθρώπινου δυναμικού για εξ αποστάσεως εργασία, τα οποία δεν σχετίζονται πάντα με καθαρά εργασιακούς λόγους (Perry et al., 2022).

Η τρίτη ερμηνεία, αφορά την πρόβλεψη για περαιτέρω αύξηση του ποσοστού της εξ αποστάσεως εργασίας όπως και της συνολικότερης αναδιοργάνωσης του χώρου της εργασίας (Brynjolfsson et al., 2020). Η διαφορά στον τρόπο εφαρμογής και αμοιβής της εξ αποστάσεως εργασίας από οργανισμό σε οργανισμό και από χώρα σε χώρα (Porokona et al., 2021), αυξάνει την επιθυμία της αγοράς εργασίας για ευέλικτους και παραγωγικούς εργαζόμενους. Ωστόσο, η αύξηση της παραγωγικότητας, έχει συνδεθεί με την ικανοποίηση των εργαζομένων από το χώρο εργασίας. Στο σημερινό αβέβαιο περιβάλλον, ο βαθμός ικανοποίησης των εργαζομένων από τις νέες μορφές εργασίας δεν είναι ακόμη ορατός. Αντιστοίχως, τα μακρόχρονα αποτελέσματα αναφορικά με την ποιότητα και την ποσότητα της εργασίας δεν είναι ακόμη γνωστά. Ο εργασιακός χώρος, προσπαθώντας ενδεχομένως να προλάβει απώλειες σε κέρδη και πόρους, αναζητά εργαζόμενους με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες που θα διευκολύνουν την εξ αποστάσεως επικοινωνία και θα συνεισφέρουν στην παραγωγή καλών αποτελεσμάτων.

Μία τέταρτη ερμηνεία αφορά τη μείωση του κόστους επιβάρυνσης του εργασιακού χώρου, όταν προκύπτουν ζητήματα υγείας των εργαζομένων, που σε καθεστώς εξ αποστάσεως εργασίας φαίνεται να είναι σημαντικά τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο (Tavares, 2017; Maillot et al., 2022). Σε καθεστώς εξ αποστάσεως εργασίας εμφανίζονται νωρίτερα προβλήματα όπως η

επαγγελματική εξουθένωση και η έλλειψη ικανοποίησης, καθώς χάνεται η διά ζώσης διαπροσωπική επικοινωνία και επηρεάζεται αρνητικά η ομαδική εργασία (Smith et al., 2018).

### 3. ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΙ ΡΟΛΟΙ, ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Οι εργασιακοί ρόλοι εξυπηρετούν τη λειτουργία των οργανισμών ασκώντας ισχυρή επίδραση στα άτομα που τους αναλαμβάνουν (Rice, 2018). Σύμφωνα με το Σύστημα Πολλαπλής Παρατήρησης των Ομάδων (SYMLOG), ένας εργασιακός ρόλος ορίζεται ως ένας τρόπος προσαρμογής στις ιεραρχικές δομές, στην κουλτούρα, στις αρμοδιότητες και στις εργασιακές υποχρεώσεις (Bales, 2107).

Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τη δυνατότητα μετατόπισης του ατόμου σε μία κατάσταση ωριμότητας που του επιτρέπει να εκφράζει μέσω εποικοδομητικής κριτικής την άποψη του για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και την αύξηση της αποτελεσματικότητας. Η προσέγγιση αυτή δεν είναι νέα. Έχει εισαχθεί κυρίως από το Tavistock Institute of Human Relations στο οποίο η πολυπλοκότητα των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, τα εσωτερικά κίνητρα και η σημασία της ομαδικής εργασίας για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και παρεμβάσεων επί σειρά ετών.

Ο Harold Bridger (1909-2005), ψυχαναλυτής, Σύμβουλος Οργανισμών και ένας εκ των δώδεκα ιδρυτών του Tavistock Institute of Human Relations, υποστήριζε ότι είναι σημαντικό στο χώρο εργασίας να κατανοούμε τις εσωτερικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων καθώς οι εργασιακές ομάδες λειτουργούν ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα, έχουν δηλαδή να επιτελέσουν ένα διπλό στόχο (double task). Το πρώτο επίπεδο αφορά τις συνειδητές προσπάθειες των εργαζομένων για επίτευξη των εργασιακών τους στόχων και το δεύτερο, το οποίο είναι ασυνείδητο, αφορά τη διεργασία της ομάδας, δηλαδή τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, τους ρόλους και τις συγκρούσεις στην ομάδα. Η διεργασία αυτή επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των εργασιακών στόχων καθώς η επιτυχία ή η αποτυχία του έργου εξαρτάται από τα συναισθήματα που έχει η ομάδα και από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει αποφάσεις. Τα θετικά συναισθήματα, συνδέονται με την επιτυχία σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο, οδηγούν σε δέσμευση απέναντι στην εργασία, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθύνης και στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο εργασιακό περιβάλλον. Αντίθετα, συναισθήματα όπως ο φόβος και το άγχος, συνδέονται με συγκρούσεις, εσωτερικές αντιπαραθέσεις, ματαιώσεις και συναισθηματική παραίτηση από το χώρο εργασίας. Ωστόσο, το άτομο χρειάζεται να διανύσει αρκετά στάδια (Argyris, 1973) ώστε να επιτύχει τον απαραίτητο βαθμό ωριμότητας που θα του επιτρέψει να συμμετέχει ενεργά. Παράλληλα, όταν ζητείται ωριμότητα από τους εργαζόμενους, αναπόφευκτα ζητείται ωριμότητα και από την ηγεσία ενός οργανισμού. Η αξιοποίηση όμως των κοινωνικών δεξιοτήτων προϋποθέτει και μία ανοικτή κουλτούρα, δηλαδή οργανισμούς που λειτουργούν ως «ανοικτά» παρά ως «κλειστά συστήματα», δηλαδή μία μετασχηματιστική ηγεσία.

### 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η κουλτούρα φαίνεται να έχει τόση αξία για έναν οργανισμό όσο και η προσωπικότητα για ένα άτομο (Burnes & Cooke, 2013; Martin, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Argyris (1957) ασχολήθηκε με τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι και τα οράματα των ηγετών συνδυάζονται και συγχρονίζονται με τις δυνατότητες των υπόλοιπων μελών ενός οργανισμού, διαμορφώνοντας μία θετική κουλτούρα μάθησης και αλλαγής. Σε αυτό το πλαίσιο εμφανίζονται δύο μοντέλα ηγεσίας. Στο πρώτο μοντέλο, η ηγεσία είναι ισχυρή αλλά για να προστατευθεί, δίνει ασυνείδητα «διπλά μηνύματα» στους εργαζόμενους και προσπαθεί να αποφύγει την κριτική. Η ηγεσία αυτή δεν εμπιστεύεται εύκολα, αποφεύγει την επικοινωνία και το διάλογο και χρησιμοποιεί τη γραφειοκρατία. Επιζητά την υπακοή. Στον εργασιακό χώρο κυριαρχεί το άγχος, ο φόβος και ο θυμός που μεταδίδονται και «μολύνουν» (Klein, 1985) τις εργασιακές σχέσεις και ενισχύουν τις συλλογικές παράνοιες (Buchanan & Dawson, 2007; Buchanan, 2003; Hochschild, 2012). Συνεχώς ανακύπτουν διάφορα εμπόδια (Senge, 2011) που περιλαμβάνουν τη μεταβίβαση της ευθύνης σε λάθος πρόσωπα, την εμμονή σε βραχύχρονα αποτελέσματα, την έλλειψη ευελιξίας και την εμμονή στη συνεχή επανάληψη των ίδιων λαθών. Σε αυτό το πλαίσιο το προσωπικό εμφανίζει χαμηλές δεξιότητες και αυτό κυρίως αντανακλά την

αναντιστοιχία ανάμεσα στην ωριμότητα που απαιτεί η ηγεσία και στην ωριμότητα του προσώπου που την κατέχει.

Το δεύτερο μοντέλο ηγεσίας, ενθαρρύνει την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με στόχο την αντιμετώπιση κρίσεων και την επίλυση απρόβλεπτων ζητημάτων. Συναισθηματικά ώριμοι ηγέτες υιοθετούν θετική στάση και συμπεριφορά και έχουν καλύτερα αποτελέσματα καθώς αποτελούν πρότυπο για τα άλλα στελέχη (Argyris, 1957;1973;1997).

Το μοντέλο ηγεσίας έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διασφάλιση κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Συνεπώς, η αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβεί μόνο στο πλαίσιο ενός μοντέλου μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership) (Burns, 1978) που εστιάζει στις προσδοκίες των εργαζομένων, ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και τους ενεργοποιεί ώστε να αντιμετωπίσουν τα απρόβλεπτα γεγονότα ως ευκαιρίες μάθησης. Η μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί ως πρότυπο για τους εργαζόμενους, λόγω της ηθικής συμπεριφοράς, του σεβασμού και της εμπιστοσύνης που εμπνέει, ενώ ενθαρρύνει την ευελιξία και την έκφραση διαφορετικών απόψεων (Bass & Bass, 2008; Bass, 1985). Οι εργαζόμενοι μπορούν να υπερβούν θετικά τα όρια της θέσης εργασίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει τη δυνατότητα στους εργαζόμενους να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων και να αισθάνονται ως ουσιαστικό μέρος του οργανισμού. Συνεπώς, η αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων προϋποθέτει ότι οι οργανισμοί λειτουργούν ως πλαίσια μάθησης (Senge, 1990; 1994; 2006; Haffit et al., 2022), όπου το περιβάλλον και η αλληλεπίδραση με τους άλλους συν-διαμορφώνουν την σύγχρονη ηγεσία (Senge, 2006: 321). Σε αυτό το πλαίσιο, η Δια βίου μάθηση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο.

## 5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η Δια βίου μάθηση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο αξιοποιώντας βιωματικές μεθόδους και τεχνικές προσέγγισης του ανθρώπινου δυναμικού. Η διασφάλιση της λειτουργίας των θεσμικών οργάνων, η δημοκρατική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αντιστοίχιση ισχύος και ευθύνης, η κατανόηση των διαφορών μεταξύ ρόλου και προσώπου, η αποσαφήνιση της απόδοσης ευθυνών και λογοδοσίας και η διασφάλιση της οριοθετημένης ελευθερίας κινήσεων μπορούν να επιτευχθούν μέσα από βιωματικές παρεμβάσεις όπως οι ομάδες διερεύνησης, οι ομάδες συμβουλευτικής και οι ομάδες ευαισθητοποίησης (t-groups).

Οι ομάδες αυτές έχουν εφαρμοστεί σε πλήθος οργανισμών. Η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1940 στις ΗΠΑ στη βιομηχανία του Harwood (Burnes, 2019; 2007; 2004; Burnes & Cooke, 2013) όπου για πρώτη φορά διορίζεται μόνιμος ψυχολόγος στη θέση του Διευθυντή Ανθρώπινου Δυναμικού και αρχίζουν να αξιοποιούνται εκτεταμένα τα t-groups. Οι ομάδες κατάρτισης (T-groups) γίνονται στη συνέχεια ιδιαίτερα δημοφιλείς στις επιχειρήσεις στις ΗΠΑ χάρη στις παρεμβάσεις του Chris Argyris, ο οποίος τις αξιοποίησε για τη μάθηση και την ανάπτυξη της ηγεσίας στους οργανισμούς (Highhouse, 2002). Η διάδοση και τα αποτελέσματα τους οδηγούν το 2003 τον Carl Rogers να υποστηρίξει ότι οι ομάδες κατάρτισης αποτελούν την πιο ισχυρή εκπαιδευτική καινοτομία του 20ου αιώνα, καθώς δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσα από τα λάθη, στην κατανόηση του εργασιακού κλίματος, στις εργασιακές σχέσεις και στην συνολική ανασκόπηση της λειτουργίας ενός οργανισμού (Greene, 2017; Rainey, 2014). Οι ομάδες κατάρτισης T-groups (training groups) όπως και ευαισθητοποίησης (sensitivity groups), αξιοποιούνται μέχρι σήμερα στο Stanford Business Graduate School ως βασικό εργαλείο εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας. Η χρησιμότητά τους είναι αδιαμφισβήτητη παρότι κριτική έχει ασκηθεί στο παρελθόν κυρίως από τους υποστηρικτές του αυταρχικού μοντέλου ηγεσίας. Η επιτυχία των T-Groups στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών στον εργασιακό χώρο, οδήγησε το Stanford, όπως και άλλα πανεπιστήμια των ΗΠΑ, να τις εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους στη διοίκηση επιχειρήσεων (Thorsteinson & Highhouse, 2020). Τέλος είναι σήμερα γνωστό ότι στις βασικές αρχές των ομάδων κατάρτισης (T-groups) έχει στηριχθεί η πλέον σύγχρονη μορφή αξιολόγησης των 360 μοιρών. Η παρέμβαση του Tavistock Institute of Human Relations (Emery and Trist, 1965; Trist, 1977; Burnes & Cooke, 2013) στην Αγγλία, συνδέει τις παραπάνω βιωματικές μεθόδους με τις ομάδες διερεύνησης και τις ομάδες συμβουλευτικής ομοτίμων και με την επίτευξη του διπλού στόχου, δηλαδή τόσο του εργασιακού όσο και του τρόπου με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις, όπως ορίστηκε από τον Harold Bridger (Amado & Ambrose, 2018; Vansina & Sandra, 2018).

Τα μέλη της εργασιακής ομάδας εστιάζουν σε τρεις διεργασίες: α) στο συντονισμό (tuning in), β) στην επεξεργασία (working through) και γ) στο σχεδιασμό (design).

Ο συντονισμός αφορά την ικανότητα διερεύνησης του εξωτερικού περιβάλλοντος και των αναγκών που προκύπτουν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Όταν το περιβάλλον είναι ασταθές ο συντονισμός γίνεται πιο δύσκολος, μειώνεται η ευελιξία και αυξάνεται η αμφισβήτηση. Σε αυτό το πλαίσιο η απομάθηση παλαιών πρακτικών και η υιοθέτηση νέων είναι μία δύσκολη διεργασία.

## 6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν αναδειχθεί σημαντικές για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Η νέα ψηφιακή εποχή και η εξ αποστάσεως εργασία έχουν αναδείξει τις κοινωνικές δεξιότητες ως απαραίτητες για τη διατήρηση της συνοχής στο εργασιακό περιβάλλον. Στο χώρο της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και της πρόνοιας, όπως και σε άλλους εργασιακούς χώρους, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ποιότητα της φροντίδας και των υπηρεσιών. Ωστόσο, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αφορά αποκλειστικά το άτομο. Αφορά και το χώρο εργασίας και την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό. Σχετίζεται με τις μορφές ηγεσίας, την κουλτούρα του οργανισμού και τη διάθεση για αλλαγή. Η Διά Βίου Μάθηση προσφέρει εργαλεία βιωματικής μάθησης που αξιοποιούν την εργασία σε ομάδες για την καλλιέργεια της επικοινωνίας και τη συμμετοχική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Μέσα από τις παρεμβάσεις Δια βίου μάθησης αναδεικνύονται θέματα που αφορούν την Ηγεσία, την Ισχύ, τον καταμερισμό της Ευθύνης καθώς και θέματα Εξουσίας. Επομένως η δέσμευση όλων των ενδιαφερόμενων μερών για επεξεργασία των παραπάνω θεμάτων και αλλαγή, παραμένει το ζητούμενο.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amado, G., & Ambrose, A. (Eds.). (2018). *The transitional approach to change*. Routledge.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher education in Europe*, 33(4), 411-422.
- Argyris, Ch. †Kurt Lewin Award Lecture, (1997). Field Theory as a Basis for Scholarly Consulting. *Journal of Social Issues*, Volume 53, Issue 4, 811-827.
- Argyris, Ch. (1973). *Personality and Organization Theory Revisited*, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 18, No. 2 (Jun. 1973), pp. 141-167.
- Argyris, Ch. (1957). *Personality and organisation*. Harper.
- Bales, R. (2017). *Social interaction systems: Theory and measurement*. Routledge.
- Baskarada, S., Watson, J.C., & Cromarty, J. (2017). Balancing transactional and transformational leadership. *International Journal of Organizational Analysis*, 25, 506-515.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.
- Belchior-Rocha, H., Casquilho-Martins, I., & Simões, E. (2022). Transversal competencies for employability: from higher education to the labour market. *Education Sciences*, 12(4), 255.
- Brynjolfsson, E., Horton, J. J., Ozimek, A., Rock, D., Sharma, G., & TuYe, H. Y. (2020). *COVID-19 and remote work: An early look at US data* (No. w27344). National Bureau of Economic Research.
- Burnes, B. (2019). The Origins of Lewin's Three-Step Model of Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56, 32 - 59.
- Burnes, B. & Cooke, B. (2013). The Tavistock's 1945 invention of Organization Development: early British business and management applications of social psychiatry. *Business History*, 55 (5), Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/263150490\\_The\\_Tavistock's\\_1945\\_invention\\_of\\_Organization\\_Development\\_early\\_British\\_business\\_and\\_management\\_applications\\_of\\_social\\_psychiatry](https://www.researchgate.net/publication/263150490_The_Tavistock's_1945_invention_of_Organization_Development_early_British_business_and_management_applications_of_social_psychiatry)
- Burnes, B. (2007). Kurt Lewin and the Harwood Studies: The Foundations of OD. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43:213e.
- Burnes, B. (2004a). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41, 977-1002.



- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Deming, D.J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market, *The Quarterly Journal of Economics*, 132,(4),1593–1640, <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Dall’Ora, C., Ball, J., Reinius, M., & Griffiths, P. (2020). Burnout in nursing: theoretical review. *Human resources for health*, 18, 1-17.
- Dobson, H., Malpas, C. B., Burrell, A. J., Gurchich, C., Chen, L., Kulkarni, J., & Winton Brown, T. (2021). Burnout and psychological distress amongst Australian healthcare workers during the COVID-19 pandemic. *Australasian Psychiatry*, 29(1), 26-30.
- Emery, F. E., & Trist, E. L. (1965). The causal texture of organizational environments. *Human Relations*, 18(1), 21–32 <https://doi.org/10.1177/001872676501800103>
- Fushimi, K. (2022). Limits of the concepts of organisational learning and learning organisation for government-owned international development agencies. *International Journal of Public Sector Performance Management*, Vol. 9, No. 3. <https://doi.org/10.1504/IJPSPM.2022.121961>. Ανακτήθηκε από <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJPSPM.2022.121961>
- Greene, R. R. (2017). Carl Rogers and the person-centered approach. In *Human Behavior Theory & Social Work Practice* (pp. 113-132). Routledge.
- Hafit, N. I. A., Anis, A., Johan, Z. J., Othman, N. A., & Munir, Z. (2022). Examining the Role of Organisational Learning Theory and Learning Organisations in the Era of Digitalization: A Literature Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(5), 740-750, <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i5/13071>
- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education & Management*, 6(1), 3-17.
- Heller, S. B. & Kessler, J. B. (2022). Soft Skills in the Youth Labor Market, *AEA Papers and Proceedings*, 112: 121-25. DOI: 10.1257/pandp.20221034.
- Hirschhorn.(1993). *The workplace within: Psychodynamics of organizational life*. Cambridge: MIT Press.
- Liagouras, G., Protogerou, A., & Caloghirou, Y. (2003). Exploring mismatches between higher education and the labour market in Greece. *European Journal of Education*, 38(4), 413-426.
- Lundberg, S. (2018). *Non-Cognitive Skills as Human Capital*, University of California, Santa Barbara; prepared for the NBER/CRIW Conference on Education, Skills, and Technical Change, October 2015.
- Lubbadeh, T. (2020). Job burnout: A general literature review. *International Review of Management and Marketing*, 10(3), 7.
- Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*, 300, 117307.
- Maillot, A. S., Meyer, T., Prunier-Poulmaire, S., & Vayre, E. (2022). A Qualitative and Longitudinal Study on the Impact of Telework in Times of COVID-19. *Sustainability*, 14(14), 8731.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2016a), Burnout. In: Fink, G., editor. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. Elsevier Science. p351-357.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2016b), Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Melin, A., & Egkolfopoulou, M. (2021). Employees are quitting instead of giving up working from home. *Bloomberg. Com*, 1.
- López-Igual P, Rodríguez-Modroño P. Who is Teleworking and Where from? Exploring the Main Determinants of Telework in Europe. *Sustainability*. 2020; 12(21):8797. <https://doi.org/10.3390/su12218797>
- Niebuhr, F., Borle, P., Börner-Zobel, F., & Voelter-Mahlknecht, S. (2022). Healthy and happy working from home? Effects of working from home on employee health and job satisfaction. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1122.
- Park, S., & Cho, Y. J. (2022). Does telework status affect the behavior and perception of supervisors? Examining task behavior and perception in the telework context. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(7), 1326-1351.

- Perry, S. J., Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Wan, M., & Thompson, M. J. (2022). Interruptions in Remote Work: a Resource-based Model of Work and Family Stress. *Journal of Business and Psychology*, 1-19.
- Popkova, E., DeLo, P., & Sergi, B. S. (2021). Corporate social responsibility amid social distancing during the COVID-19 crisis: BRICS vs. OECD countries. *Research in International Business and Finance*, 55, 101315.
- Rainey, M. A. (2014). Kurt Lewin: Some reflections. *The NTL handbook of organization development and change*, 643-648.
- Rice, A. K. (2018). *Learning for leadership: Interpersonal and intergroup relations*. Routledge.
- Qizi, K. N. U. (2020). Soft skills development in higher education. *Universal journal of educational research*, 8(5), 1916-1925.
- Schislyaeva, E. R., & Saychenko, O. A. (2022). Labor Market Soft Skills in the Context of Digitalization of the Economy. *Social Sciences*, 11(3), 91.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency/Doubleday.
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Smith, T. D., Hughes, K., DeJoy, D. M., & Dyal, M. A. (2018). Assessment of relationships between work stress, work-family conflict, burnout, and firefighter safety behavior outcomes. *Safety science*, 103, 287-292.
- Santos, R. E., & Ralph, P. (2022). Practices to improve teamwork in software development during the COVID-19 pandemic: an ethnographic study. *arXiv preprint arXiv:2203.09626*.
- See, O. J. & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. In L. Pervin, O. John, (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. The Guilford Press, pp. 102–38.
- Suarta, I. M., Suwintana, I. K., Sudhana, I. F. P., & Hariyanti, N. K. D. (2017, September). Employability skills required by the 21st century workplace: A literature review of labor market demand. In *International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)* (pp. 337-342). Atlantis Press.
- Tavares, A. I. (2017). Telework and health effects review. *International Journal of Healthcare*, 3(2), 30-36.
- Thorsteinson, T. J., & Highhouse, S. (2020). Effects of goal framing in job advertisements on organizational attractiveness: Corrigendum. *Journal of Applied Social Psychology*, 50(10), 619. <https://doi.org/10.1111/jasp.12705>
- Trist, E. (1977). A concept of organizational ecology. *Australian journal of management*, 2(2), 161-175.
- Totawar, A. K., & Nambudiri, R. (2012). An overview of depersonalization in the organizational context. *Indore Management Journal*, 4(2), 64-72.
- Highhouse, S. (2002). Judgment and decision-making research: Relevance to industrial and organizational psychology. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology, Vol. 2. Organizational psychology* (pp. 314–331)
- Wellman, H. M. (2017). The development of theory of mind: Historical reflections. *Child Development Perspectives*, 11(3), 207-214.
- Wolf, W. B. (1973). The impact of Kurt Lewin on Management Thought. In *Academy of management proceedings* (Vol. 1973, No. 1, pp. 322-325). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Vansina, L., & Sandra, G. S. (2018). Facilitating transitional change. In *Humanness in Organisations* (pp. 125-137). Routledge.

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Β:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 2 - Κοινωνικές  
και Οριζόντιες Δεξιότητες και Αγορά  
Εργασίας**

## Διά βίου μάθηση και ικανότητες. Όψεις της ευρωπαϊκής και της ελληνικής εμπειρίας.

Lifelong learning and competences. Aspects of the European and the Greek educational experience.

ΑΝΤΩΝΙΑ ΣΑΜΑΡΑ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Ο λόγος για τη δια βίου μάθηση συνδέεται με την ανάπτυξη της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης, της κοινωνίας της επισφάλειας και της ταχέως ανανεωμένης και απαξιούμενης γνώσης, στο πλαίσιο της ψηφιακής εποχής. Η λογική των ικανοτήτων, ως συνθέτων συνδυασμών γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, προδιαθέσεων και αξιών, σχετίζεται στενά με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υποκειμένου που είναι σε θέση να λειτουργήσει ως δια βίου μανθάνον υποκείμενο. Στην εργασία μας μελετούμε κριτικά και συγκριτικά πλαίσια ικανοτήτων από την ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία, επιχειρώντας να ανιχνεύσουμε όψεις του εκπαιδευτικού υποκειμένου.

**ABSTRACT:** The discourse on lifelong learning is closely connected to knowledge economies and societies, risk society and rapidly changing knowledge in a digital world. The notion of competences, as complex combinations of knowledge, skills, values, and dispositions, is linked to the creation of the lifelong learning educational subject. In the paper we are examining aspects of this subject by comparatively and critically examining European and Greek competence frameworks.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο έχει διαμορφωθεί εν πολλοίς από τις συνθήκες που καθόρισαν τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οι συνθήκες αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και της διακινδύνευσης και σηματοδότησαν σημαντικές μεταβολές στους στόχους, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Η καθολική επικράτηση της λογικής της δια βίου μάθησης ως εκπαιδευτικό παράδειγμα αποτελεί ασφαλώς, μαζί με τη διαμόρφωση του σύγχρονου τοπίου της διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις των παραπάνω στην εκπαίδευση. «Από την αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η εκπαίδευση συμπορεύεται με τη δια βίου μάθηση, σηματοδοτώντας μια ισχυρή μετάβαση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση εκλαμβάνεται και το πώς η εκπαιδευτική διακυβέρνηση λειτουργεί. Ο λόγος των διεθνών οργανισμών λειτούργησε ως καταλύτης για τη μετάβαση αυτή, η οποία έκτοτε βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη» (Samara, 2021:307). Παράλληλα από τη δεκαετία του 2000 «η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση έχει στραφεί στην εφαρμοσμένη διάσταση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων (βλ. και Tuijthman, 2003)» (Αργυροπούλου κ.α., 2022:109-110).

Στο κείμενό μας επικεντρωνόμαστε στη μελέτη πλαισίων ικανοτήτων από την ευρωπαϊκή και την ελληνική εμπειρία, επιχειρώντας να μελετήσουμε τις ήπιες ικανότητες. Ειδικότερα, μελετούμε κριτικά και συγκριτικά τα ευρωπαϊκά πλαίσια για την «Προσωπική, Κοινωνική και Μεταγνώστικη Ικανότητα» (Lifecomp) (Sala et al., 2020), την «Ικανότητα του Επιχειρείν» (Entrecomp) (Bacigalupo et al., 2016), την «Ψηφιακή Ικανότητα» (Digcomp) (Vuorikari et al., 2022), και το «Εθνικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας» (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Τέλος, συνδέουμε τα πλαίσια ικανοτήτων με τον σύγχρονο λόγο για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υποκειμένου, επιχειρώντας να αναδείξουμε προκλήσεις και προβληματικές για το ευέλικτο, χρωμαμένο εκπαιδευτικό υποκείμενο του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

## 2. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Κατά τον Sultana (2009:17) ο λόγος για τις ικανότητες αναπτύσσεται ήδη κατά τη δεκαετία του 1970 στο πλαίσιο της Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resource Development). Ο Mertens το 1974 εγείρει το ζήτημα της ανάπτυξης ικανοτήτων-κλειδιών ή προσόντων-κλειδιών (Schlüsselqualifikationen), τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την κατοχύρωση της επαγγελματικής ύπαρξης και την κοινωνική συμπεριφορά (Mertens, 1974:37). Πρόκειται για την ίδια περίπου περίοδο που αναπτύσσεται η πρώτη γενιά λόγων των διεθνών οργανισμών για τη δια βίου εκπαίδευση (Faure et al, 1972· Council of Europe, 1970· CERI, 1973) στον οποίο κυριαρχούν αυτοί ακριβώς οι τρεις άξονες στόχων (προσωπικοί, κοινωνικοί και επαγγελματικοί στόχοι), οι οποίοι έκτοτε συνοδεύουν τη συζήτηση για τη δια βίου εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση (Σαμαρά, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, ήδη από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση συνοδεύεται από εκείνη των πλαισίων εγκάρσιων ικανοτήτων, οι οποίες καθιστούν τα άτομα ικανά να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές και κυρίως στις εργασιακές και κοινωνικές προκλήσεις του μέλλοντος. Ο Tuijnman (2003:476) την ίδια περίπου περίοδο διατυπώνει ότι «η εφαρμογή της στρατηγικής της δια βίου μάθησης απαιτεί μια νέα προσέγγιση στον καθορισμό και την επιλογή των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την εργασία και τη ζωή γενικά», ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρει ότι η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που συμβαίνει στη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της ικανότητας του ατόμου με προσωπική, πολιτειακή, κοινωνική ή/και εργασιακή προοπτική». (European Commission, 2001:9). Η συζήτηση για τις ικανότητες εκκινεί δυναμικά όταν ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) παρουσιάζει τρεις δέσμες ικανοτήτων στο πλαίσιο του έργου DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies) (OECD, 2005) που «συγκροτούν ένα ολικό μοντέλο ικανοτήτων και θεωρούνται από την επιτροπή DeSeCo ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ατομική ευημερία και για την αειφόρο κοινωνικο-οικονομική και δημοκρατική ανάπτυξη της κοινωνίας» (Γουγουλάκης, 2012:40).

Λίγο αργότερα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσιάζει τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Συμβούλιο της ΕΕ, 2006) τις οποίες επικαιροποιεί, χωρίς ουσιαστικές αλλαγές δώδεκα χρόνια μετά (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018). «Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη, έναν βιώσιμο τρόπο διαβίωσης, την επιτυχή ζωή σε ειρηνικές κοινωνίες, τη διαχείριση της ζωής με συναίσθηση του υγιεινού τρόπου ζωής και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Αναπτύσσονται με μια προοπτική διά βίου μάθησης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή, και μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης σε όλα τα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του σχολείου, του χώρου εργασίας, της γειτονιάς και άλλων κοινοτήτων» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018:7). Μεταξύ των βασικών ικανοτήτων αυτών περιλαμβάνεται η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, η ικανότητα του επιχειρείν, της πολιτισμικής επίγνωσης και έκφρασης, της πολιτεότητας κ.α.. Πρόκειται για οριζόντιες (transversal) ικανότητες, οι οποίες εφαρμόζονται τόσο στο χώρο της εργασίας όσο και σε εκείνον της κοινωνικής και προσωπικής ζωής, και περιλαμβάνουν εργασιακές και ήπιες ικανότητες.

## 3. Η ΈΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Η έννοια της ικανότητας είναι πολυσύνθετη και συχνά εμφανίζεται συγκεχυμένη. Η πολλαπλότητα του δημόσιου λόγου για τις δεξιότητες και τις ικανότητες περιλαμβάνει την έννοια των οριζόντιων ικανοτήτων, των ήπιων δεξιοτήτων, των εγκάρσιων ικανοτήτων κλπ. Ο ίδιος ο όρος της ικανότητας στη διεθνή συζήτηση απαντάται ως competence (πληθ. competences) και ως competency (πληθ. competencies) (Sultana, 2012:19, De Leist & Winterton, 2005). Σε κάθε περίπτωση συνδέεται με το αποτέλεσμα της δράσης του ατόμου. Η Deakin Crick (2008:313) προσεγγίζει την έννοια της ικανότητας ως «σύνθετο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και επιθυμιών, ο οποίος οδηγεί σε δράση σε ένα συγκεκριμένο τομέα». Η ικανότητα διαφέρει κατά τον τρόπο αυτό από τη δεξιότητα, η οποία ορίζεται ως δυνατότητα επιτέλεσης σύνθετων δράσεων με ευκολία, ακρίβεια και προσαρμοστικότητα (European Commission, 2013:9), καθώς εμπεριέχει

επιπλέον το στοιχείο των στάσεων, των αξιών και των προδιαθέσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ΕΕ (2006) και ο ΟΟΣΑ (2005) επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τον ευρύτερο όρο «ικανότητες» έναντι αυτών των «δεξιοτήτων». Οι Anderson-Levitt & Gardinier (2021:1) χαρακτηρίζουν τις ικανότητες ως «δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα», τις οποίες τα άτομα χρειάζονται προκειμένου «να είναι παραγωγικοί εργαζόμενοι και καλοί πολίτες».

Ειδικότερα οι εγκάρσιες/οριζόντιες ικανότητες (transversal/generic competences), οι οποίες σχετίζονται με τις ήπιες δεξιότητες (soft skills) ή τις μεταβιβάσιμες δεξιότητες (transferable skills), αναφέρονται στις ικανότητες εκείνες οι οποίες αξιοποιούνται σε ποικίλα περιβάλλοντα, μπορούν να ιδωθούν ως «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στόχοι, κίνητρα και προτιμήσεις που εκτιμώνται στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και σε πολλούς άλλους τομείς (καθώς αποτελούν) ένα μείγμα προδιαθέσεων, κατανόησης, χαρακτηριστικών και πρακτικών» (Heckman και Kautz, 2013:452 στο Cinque, 2016:394). Κατά τους Haselberg et al. (2012 στο Cinque 2016:394) «οι ήπιες δεξιότητες αντιπροσωπεύουν έναν δυναμικό συνδυασμό γνωστικών και μεταγνωστικών, διαπροσωπικών, διανοητικών και πρακτικών δεξιοτήτων. Οι ήπιες δεξιότητες βοηθούν τους ανθρώπους να προσαρμόζονται και να συμπεριφέρονται με θετικό τρόπο, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της επαγγελματικής τους ζωής και της καθημερινότητάς τους». Αντίστοιχα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει τις ικανότητες κλειδιά (key competences) ως «εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Συμβούλιο της ΕΕ, 2006:13).

#### 4. ΠΛΑΙΣΙΑ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Ενώ κατά την τελευταία δεκαετία ο λόγος για τις ικανότητες κυριαρχεί, η ΕΕ ως κομβικός παίκτης στην διεθνή εκπαιδευτική διακυβέρνηση επενδύει στην εμπειρογνωμοσύνη, αναθέτοντας σε ομάδες ειδικών να περιγράψουν, να αναλύσουν, να οριοθετήσουν βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση και να τις εξειδικεύσουν σε πλαίσια ικανοτήτων. Η τακτική αυτή είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή από ομάδες εργασίας ευρωπαϊκών πλαισίων ικανοτήτων όπως το DigComp (2016) για την ψηφιακή ικανότητα και το DigCompEdu (2016) για την ψηφιακή ικανότητα στην εκπαίδευση, το Entrecomp (2016) για την ικανότητα του επιχειρείν και το Lifecomp (2020) για την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα. Δεν ήταν τα μόνα πλαίσια που διαμορφώθηκαν με τον τρόπο αυτό, καθώς ήδη δημοσιεύτηκαν ευρωπαϊκά πλαίσια ήπιων ικανοτήτων που δεν σχετίζονται στενά με κάποια από τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, όπως το GreenComp (2022) για την αειφορία και το Policymakers' competence framework (2022) για τους διαμορφωτές πολιτικής.

##### 4.1 DigComp

Το πλαίσιο για την ψηφιακή ικανότητα για τους πολίτες είναι το πρώτο πλαίσιο που δομήθηκε σε συνέχεια της περιγραφής της ψηφιακής ικανότητας ως μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση. Το πλαίσιο DigComp ξεκίνησε να δημιουργείται πριν από την επικαιροποίηση των οκτώ βασικών ικανοτήτων το 2018, ενώ παράλληλα αποτελεί μια δυναμική ομπρέλα που εξελίσσεται και η οποία συνδέεται με τα πλαίσια της ψηφιακής ικανότητας για την εκπαίδευση DigCompEdu, και της καταναλωτής DigCompCons, ενώ το ίδιο το DigComp εξελίσσεται μέχρι και σήμερα (Dig Comp 2.0,2.1,2.2). Περιλαμβάνει πέντε «περιοχές ικανοτήτων»: α. τον πληροφοριακό και ψηφιακό εγγραμματισμό, β. την επικοινωνία και τη συνεργασία, γ. τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, δ. την ασφάλεια και ε. την επίλυση προβλήματος, γύρω από τις οποίες δομούνται 21 ικανότητες συνολικά.

Ως το πρώτο από τα ευρωπαϊκά ανάλογα πλαίσια, εισήγαγε μια λογική η οποία ακολουθεί μια δένδροειδή διάταξη στην προσέγγιση των ικανοτήτων που συγκροτούν την ψηφιακή ικανότητα. Από το γενικό μέρος αναλύεται σε πιο ειδικό, ενώ περιλαμβάνει οκτώ διαφορετικά στάδια/επίπεδα κατάρτησης της κάθε ικανότητας. Τα επίπεδα κατάρτησης ξεκινούν από την απλή απομνημόνευση (επίπεδο 1 και 2/βασική βαθμίδα), προχωρούν στην κατανόηση (επίπεδο 3 και 4/μέση βαθμίδα), στην εφαρμογή και αποτίμηση (επίπεδο 5 και 6 / προχωρημένη βαθμίδα) έως τη δημιουργία (επίπεδο 7 και 8/βαθμίδα υψηλής εξειδίκευσης).

## 4.2 EntreComp

Σε αντιστοιχία με το DigComp, το πλαίσιο EntreComp φιλοδοξεί να περιγράψει την ικανότητα του επιχειρείν. Εδώ και πάλι ακολουθείται μια λογική διάταξης από το γενικό στο μερικό, εκκινώντας από τρεις περιοχές, καθεμία από τις οποίες συγκροτείται από πέντε υπό-ικανότητες. Όπως και προηγουμένως, έτσι κι εδώ προβλέπονται οκτώ διαφορετικά επίπεδα εμπάθουσας / βαθμοί κατάκτησης των επιμέρους ικανοτήτων που απαρτίζουν την επιχειρηματική ικανότητα. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τρεις περιοχές: α. ιδέες και ευκαιρίες, β. πηγές και γ. δράση. Κάθε περιοχή περιλαμβάνει πέντε ικανότητες, οι οποίες στη συνέχεια εξειδικεύονται ακόμη περισσότερο, καθώς περιλαμβάνουν διαφορετικούς βαθμούς κατάκτησης και αυτονομίας στη καθεμία από αυτές. Έτσι, για παράδειγμα, στη περιοχή των ιδεών και των ευκαιριών περιλαμβάνεται η δημιουργικότητα και το όραμα, στην περιοχή των πηγών η αυτοεπίγνωση και αυτοαποτελεσματικότητα και η ικανότητα κινητοποίησης των άλλων, ενώ στην περιοχή της δράσης αναφέρεται ο σχεδιασμός και η διαχείριση, η συνεργασία, η διαχείριση της αβεβαιότητας και η μάθηση μέσα από την εμπειρία. Αξίζει να αναφερθεί ότι το πλαίσιο δεν αναφέρεται στενά στην παραδοσιακή έννοια της επιχειρηματικότητας με αμιγώς οικονομικά χαρακτηριστικά, αλλά προσεγγίζει μάλλον την έννοια της ανάπτυξης του «επιχειρείν» ως τρόπο σκέψης και προσωπικής εξέλιξης. «Ζούμε σε μια ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπου είναι απαραίτητο για όλους να έχουν την ικανότητα να αξιοποιούν ευκαιρίες και ιδέες, να συνεργάζονται με άλλους, να διαχειρίζονται δυναμικές καριέρες και να διαμορφώνουν το μέλλον για το κοινό καλό. Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι χρειαζόμαστε ανθρώπους, ομάδες και οργανισμούς με ένα επιχειρηματικό πνεύμα σε κάθε πλευρά της ζωής» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018:3).

## 4.3 Lifecomp

Το πλαίσιο LifeComp περιγράφει την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα. Είναι το πιο πρόσφατο από τα ευρωπαϊκά πλαίσια που αναφέρονται στην παρούσα εργασία, και περιγράφει μια κατεξοχήν οριζόντια ικανότητα. Φιλοδοξεί να «α. να ορίσει τους παράγοντες που απαρτίζουν την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα, β. να περιγράψει τους παράγοντες αυτούς ώστε να εγκαθιδρύσει ένα συμφωνημένο μοντέλο αναφοράς για την εκπαίδευση και τους δια βίου μαθητές και γ. να συμβάλει στην εκκίνηση μιας συνεχούς συζήτησης σχετικά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης ικανότητας-κλειδί» (Sala et al., 2020:16). Το πλαίσιο αξιοποιεί ως σύμβολο ένα δέντρο με τρεις βασικούς κλάδους που αντιστοιχούν σε καθεμία από τις βασικές εξακτινώσεις της ικανότητας. Κάθε κλάδος περιλαμβάνει τρεις υπό-ικανότητες: η προσωπική ικανότητα περιλαμβάνει α. την αυτορρύθμιση, β. την ευελιξία και γ. την ευζωία. Η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει α. την ενσυναίσθηση, γ. την επικοινωνία και γ. τη συνεργασία. Η μεταγνωστική ικανότητα συνίσταται, κατά το πλαίσιο α. στον προσανατολισμένο προς την ανάπτυξη τρόπο σκέψης, β. στην κριτική σκέψη και γ. στη διαχείριση της μάθησης. Με τη σειρά τους η κάθε υπό-ικανότητα περιλαμβάνει τρεις βαθμίδες κατάκτησης, εκκινώντας από την επίγνωση, προχωρώντας στην κατανόηση και ολοκληρώνοντας με τη δράση. Δομείται έτσι ένα πλέγμα 27 επιμέρους ικανοτήτων, οι οποίες περιγράφονται με αρκετά αναλυτικό τρόπο, στον οποίο δίνεται αρχικά η αναλυτική περιγραφή της κάθε μίας από τις υπό-ικανότητες και στη συνέχεια, επίσης με αναλυτικό τρόπο η κάθε βαθμίδα κατάκτησης.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, το οποίο στο κείμενο των Sala et al. (2020:23) δεν αναλύεται αλλά μένει περισσότερο σε συμβολικό επίπεδο, είναι το γεγονός ότι η σχηματική απεικόνιση της δέσμης της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας (δέντρο) συνυπάρχει με άλλα αντίστοιχα 'δέντρα' μέσα σε δεδομένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

## 4.4 Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας

Το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας, το οποίο εκπονήθηκε με την εποπτεία του ΕΟΠΠΕΠ και σε συνεργασία με επιστημονική ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών, επιχειρεί να αποτελέσει έναν οδηγό για την ανάπτυξη και αποτίμηση ήπιων δεξιοτήτων. Κινούμενο σε αναλογία με άλλα διεθνή πλαίσια ικανοτήτων, περιλαμβάνει πέντε βασικές ικανότητες, δομημένες σε τρία πεδία: α. το ατομικό ('Εγώ') στο οποίο εντάσσονται 1.η Συναισθηματική νοημοσύνη και 2. η μεταγνωστική ικανότητα, β. το επίπεδο αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό πλαίσιο ('Εγώ και οι Άλλοι') στο οποίο εντάσσονται 3.οι επικοινωνιακές δεξιότητες και 4. η ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης

ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, και γ. την προοπτική ανάπτυξης (‘Εγώ, οι Άλλοι και το Μέλλον’) στην οποία εντάσσεται 5.η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης. Οι πέντε αυτές ικανότητες στη συνέχεια αναλύονται σε περιγραφικούς δείκτες και αυτοί με τη σειρά τους περιλαμβάνουν διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα, στα οποία αντικατοπτρίζεται ο βαθμός ανάπτυξης και ο βαθμός αυτονομίας κατάκτησης του κάθε περιγραφικού δείκτη. Το πλαίσιο καταλήγει έτσι να απαρτίζεται από 39 περιγραφικούς δείκτες και 156 μαθησιακά αποτελέσματα (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). «Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν ένα καινοτόμο στοιχείο του πλαισίου, καθώς αποτυπώνουν όλα αυτά που ο εκπαιδευόμενος αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να μπορεί να επιτελέσει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και συνδέονται με τέσσερα επίπεδα επάρκειας: βασικό επίπεδο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), μέτριο επίπεδο (δευτεροβάθμια εκπαίδευση), προχωρημένο επίπεδο (μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση), άριστο επίπεδο (ενήλικες) (Αργυροπούλου κ.α. 2022:28). Ενδιαφέρον στοιχείο στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι το γεγονός ότι προτείνει δραστηριότητες ανάπτυξης των επιμέρους ικανοτήτων, κατάλληλες για διαφορετικές ηλικίες, ενώ συμπληρώνεται από ξεχωριστά εργαλεία αυτοαξιολόγησης για την κάθε ικανότητα. Εδώ ίσως πραγματώνεται μια από τις ενδεχόμενες προεκτάσεις των πλαισίων ικανοτήτων, αυτή δηλαδή της δυνατότητας αποτίμησης του βαθμού ανάπτυξης της κάθε ικανότητας.

Εξετάζοντας τα τρία πρώτα πλαίσια, DigComp (for citizens), EntreComp και LifeComp, διαπιστώνει κανείς, παρά τις διαφορές τους, μια σχετικά κοινή λογική που σχετίζεται με α. την επιλογή ορισμένων ικανοτήτων ομπρελών, οι οποίες στη συνέχεια εξειδικεύονται σε υπό-ικανότητες ή σε επίπεδα κατάκτησής τους, β. την αξιοποίηση συμβόλων, πολυμεσικών κειμένων και μιας εικονοποιημένης ταυτότητας, η οποία λειτουργεί ως χάρτης πλοήγησης μέσα στο κάθε πλαίσιο, γ. τη λογική της δενδροειδούς διάταξης, από το γενικό στο ειδικό μέρος. Παράλληλα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι υπάρχουν ικανότητες που απαντώνται σε περισσότερα του ενός πλαίσια, όπως λ.χ. η επικοινωνιακή ικανότητα και η ικανότητα συνεργασίας, η οποία εμφανίζεται σε όλα τα υπό εξέταση πλαίσια, η μεταγνωστική ικανότητα ή όψεις αυτής όπως η επίλυση προβλήματος και η μάθηση μέσα από την εμπειρία. Ωστόσο, η καθεμία από τις κοινές αυτές ικανότητες προσεγγίζεται μέσα από παραπλήσιο μιν, διαφορετικό δε πρίσμα: η επικοινωνιακή ικανότητα λ.χ. στο πλαίσιο των ψηφιακών ικανοτήτων σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, στο πλαίσιο του επιχειρείν σχετίζεται με την ικανότητα εργασίας μαζί με άλλους για την εκπλήρωση ενός σκοπού, στο πλαίσιο δεξιοτήτων ζωής δίνεται έμφαση στην ομαδική εργασία και στον σεβασμό προς τους άλλους.

## 5. ΠΛΑΙΣΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ

Η προοδευτική μετατόπιση της λογικής της δια βίου μάθησης προς τις ικανότητες και τα πλαίσια ικανοτήτων, ειδικότερα σε ό,τι έχει να κάνει με τις οριζόντιες ικανότητες, ενέχει ορισμένες βασικές παραδοχές: α. την επικέντρωση στο αποτέλεσμα της μάθησης και ακόμη πιο ειδικά στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης ικανότητας, ανεξάρτητα από τον τρόπο απόκτησής της, β. την ανάλυση πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας και την αναγωγή τους στο επίπεδο των ικανοτήτων, οι οποίες μπορούν να αναγνωριστούν ανεξάρτητα από το σύνολο του προσώπου και τις συνθήκες ανάπτυξης και διαβίωσής τους, γ. την υποβόσκουσα παραδοχή ότι η ικανότητα συνιστά χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί ξεχωριστά, να αναπτυχθεί, ενδεχομένως να αναγνωριστεί και να πιστοποιηθεί. Η ίδια η λογική της διαμόρφωσης πλαισίων/εργαλείων μπορεί να λειτουργήσει ως πυξίδα για την αρχική εκπαίδευση και γενικά τους εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά και για το ίδιο το άτομο, προκειμένου να διαμορφώσει και να αναπτύξει το ρεπερτόριο των ικανοτήτων του.

Τα παραπάνω δεν θα μας έκαναν και τόσο μεγάλη εντύπωση, αν είχαν να κάνουν μόνο με τη γνωστική διάσταση των ικανοτήτων. Ωστόσο, η λογική των ικανοτήτων, όπως ήδη αναφέρθηκε, εμπεριέχει επίσης τη διάσταση της δεξιοτήτας (τι είναι ικανό το άτομο να εκτελέσει), και κυρίως της διάσταση των αξιών, στάσεων, προδιαθέσεων, πεποιθήσεων. Το τελευταίο στοιχείο σχετίζεται στενά με τις έξεις των ατόμων, με τον αξιακό τους κώδικα και είναι τελικά εκείνο που αποτελεί κομβικό σημείο στην κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Υπό το πρίσμα αυτό, και με τη λογική της αυξανόμενης έμφασης που η δια βίου μάθηση αποδίδει στην ατομική ευθύνη για τη συμμετοχή σε αυτή (Samara, 2021), σχετίζεται με την κυβερνησιμότητα με την έννοια ότι «αναφέρεται στη διαγωγή της διαγωγής» (Bevir, 2010: 423). Ο Ball (2009: 202) διατυπώνει ότι



«στον πυρήνα του λόγου γύρω από τον δια βίου μανθάνοντα βρίσκεται το επιχειρηματικό υποκείμενο», ενώ ο Fejes (2006: 676) αναφέρει σχετικά ότι «το εκπαιδευτικό υποκείμενο σήμερα δημιουργείται μέσω των δικών του επιλογών και πράξεων».

## 6. ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ

Ο Lorenzini (2020:162) υποστηρίζει ότι «οι ικανότητες στην πραγματικότητα δεν μπορούν ποτέ να αποκτηθούν πλήρως, αλλά συνίστανται ουσιαστικά σε μελλοντικές δυνατότητες. Κατά συνέπεια, έχουν εικονικό χαρακτήρα και βρίσκονται πάντα σε ανάγκη πραγμάτωσης, αφού η αξία τους δεν μπορεί να οριστεί με βάση μια παρελθούσα ή παρούσα κατάσταση, αλλά μόνο σε σχέση με τη ροή των εσόδων που είναι σε θέση να παράγουν στο μέλλον». Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό «καθιστά τη ζωή του [ατόμου] επισφαλής και κατεξοχήν κυβερνήσιμη: πρέπει να αξιολογεί τον εαυτό της και το απόθεμα των ικανοτήτων του εδώ και τώρα, αλλά μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να αφορά μόνο τις μελλοντικές υλοποιήσεις αυτών των ικανοτήτων» (Lorenzini, 2020:162). Το ικανό (competent) υποκείμενο είναι, για το λόγο αυτό, ένα χρεωμένο υποκείμενο (βλ. Πασιάς, 2020), καθώς μπορεί να αποτιμήσει το ανθρώπινο κεφάλαιό του μόνο με τη μορφή μιας ατελείωτης, προκαριοτικής (precariat) αυτοαξιολόγησης, η οποία θα πρέπει να λογίζεται ως μία από τις κύριες στρατηγικές της σύγχρονης κυβερνησιμότητας.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bacigalupo M, Kamylyis P, Punie Y and Van Den Brande L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN.Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Ball, S. (2009). Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. In M.A. Peters et al. (eds). *Governmentality Studies in Education*. (pp. 201-216). Senge Publishers
- Bevir, M. (2010). Rethinking governmentality: towards genealogies of governance. *European Journal of Social Theory*. 13(4), 423–441
- CERI (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning. Journal for Higher Education*. 3:2, 389-427
- Council of Europe (1970). *Recommendation 611 on permanent education in Europe*. Council of Europe, Parliamentary Assembly.
- Deakin Crick, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*. 7:3, 311-318
- European Commission (2001). Communication from the Commission. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EU
- Faure E. (1972). *Learning to Be*, UNESCO
- Fejes, A. (2006). The platespeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is an educable adult. *Journal of Education Policy*, 21(6), 676-716
- Le Deist, F. D., Winterton, J. (2005) What Is Competence?, *Human Resource Development International*, 8:1,27-46
- Lorenzini, D. (2018) Governmentality, subjectivity, and the neoliberal form of life, *Journal for Cultural Research*, 22:2,154-166
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 7 Jg,36-43
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris:OECD.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera, M. (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. JRC Science for Policy Report. Publications Office of the European Union.

- Samara, A. (2021). Education governance in the era of lifelong learning: The construction of the lifelong learning teacher. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, O. Ertürk, F. Sheldon (eds). *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning Vol. 1*. (pp. 307-317). Münster: Waxmann
- Sultana, R. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 9,15–30.
- Sultana, R. (2012) Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*, 25:2, 225-248
- Tuijnman A. (2003) Measuring Lifelong Learning for the New Economy, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33:4,471-482.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, JRC128415.
- Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά, Α., Μουράτογλου, Ν., Καραβία, Α., Μπέκλη, Ν. (2022). Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 28,108-129
- Γουγουλάκης, Π. (2012). Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29,7-53.
- ΕΟΠΠΕΠ, (2021). *Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Συμβούλιο της ΕΕ (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της ΕΕ σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. (2006/962/ΕΚ).
- Πασιάς, Γ. (2020). Η Παιδαγωγική του Χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24,2-30
- Σαμαρά, Α. (2014). *Η δια βίου εκπαίδευση ως παράγοντας διαφοροποίησης της ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του πανεπιστημίου της νεωτερικότητας*. Διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
- Συμβούλιο της ΕΕ (2018). Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2018/C 189/01).

## Η σημασία της αναβάθμισης & του επαναπροσανατολισμού των ήπιων δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων για τη Δημόσια Διοίκηση: η περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ)

The importance of upskilling, reorienting & reskilling the notion of soft skills in Adult Education for Public Administration: the case of the training programs in the Training Institute (INEP) of the National Centre for PA (EKDDA)

ΜΠΟΥΡΜΠΟΥΛΗ, Α., Δρ., Αναπληρώτρια Διευθύντρια ΙΝ.ΕΠ., Ε.Κ.Δ.Δ.Α., Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.  
ΝΙΑΡΗ, Μ., Δρ., Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η παρούσα εργασία εστιάζει στις δράσεις αναβάθμισης και επαναπροσανατολισμού στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και της συνολικής αντίληψης για τη μάθηση των ενηλίκων, όπως αυτές εντάσσονται στις σύγχρονες πολιτικές διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού, αξιοποιώντας τις βασικές αρχές από κείμενα της ΕΕ και της Ελλάδας. Ιδιαίτερα στην ελληνική Δημόσια Διοίκηση, μεταξύ άλλων ο αναβαθμισμένος ρόλος του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ως κεντρικού επιμορφωτικού φορέα των δημοσίων υπαλλήλων αναδεικνύει τις προσπάθειες που γίνονται για μία ανθρωποκεντρική Δημόσια Διοίκηση που στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη και ευημερία των στελεχών της.

**ABSTRACT:** The article focuses on educational actions aiming at upgrading and reorientating skills which are necessary for public servants and the overall perception of adult learning, as they are part of modern human resource management policies based on EU and national principles. Particularly in Greek Public Administration, the upgraded role of the E.K.D.D.A. as a central training body for public servants, highlights the efforts for a human-centered Public Administration that aims at the integrated development and well-being of its PA executives.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ανθρώπινο δυναμικό της ελληνικής δημόσιας διοίκησης αποτελεί επένδυση σε ένα περιβάλλον συνεχώς μεταβαλλόμενο, αβέβαιο, πολύπλοκο και αμφίσημο (VUCA: Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των στελεχών στον δημόσιο τομέα θεωρείται αναγκαία και απαραίτητη, όχι μόνο σε επίπεδο αρχικής κατάρτισης αλλά και σε επίπεδο επαναπροσανατολισμού και επανακατάρτισής τους. Αυτό αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στρατηγικούς στόχους του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), ώστε αφενός οι δημόσιοι υπάλληλοι να έχουν τη δυνατότητα να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, αφετέρου οι οργανισμοί και φορείς δημόσιας διοίκησης να αυξήσουν την απόδοση και την παραγωγικότητα τους έχοντας ως πρώτο μέλημα την επίτευξη των στόχων της υπηρεσίας τους και την αναβάθμιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους.

Ήδη από τη δεκαετία του 1990, το ΕΚΔΔΑ παρέχει επιμόρφωση στην ελληνική δημόσια διοίκηση, με στόχο τη συμβολή στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοίκησης που διασφαλίζει υψηλή ποιότητα υπηρεσιών προς τους πολίτες, προς όφελος της ισόρροπης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Αποστολή του ΕΚΔΔΑ αποτελεί η εκπαίδευση στελεχών της διοίκησης, επιτελικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα, η αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από τη διαρκή εκπαίδευση και την πιστοποιημένη επιμόρφωση, ο εκσυγχρονισμός του δημοσίου και των φορέων του, μέσω της έρευνας, της τεκμηρίωσης και της καινοτομίας και η βελτίωση της οργάνωσης και της αποδοτικότητας των δημοσίων υπηρεσιών (ΕΚΔΔΑ, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, επενδύοντας στο ανθρώπινο δυναμικό της Δημόσιας Διοίκησης (ΔΔ), το ΕΚΔΔΑ υιοθέτησε την

πολιτική της επιμόρφωσης και εκπαίδευσης για την αύξηση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των στελεχών του δημοσίου μέσω της διαφάνειας και της λογοδοσίας κατά την εφαρμογή των δημόσιων πολιτικών.

Πολλές μελέτες για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια διοίκηση –και κατά κύριο λόγο η έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 1997)– υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων επιτυγχάνει την ποιοτική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού, ενισχύει τις πιθανότητες εξάσκησης των αντίστοιχων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων, και συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή διοικητικών μεταρρυθμίσεων που έχουν οδηγήσει σε τεράστιες συνεχόμενες εκπαιδευτικές προσπάθειες, προκειμένου να βοηθήσουν το προσωπικό της ΔΔ να προσαρμοστεί στη νέα οργανωσιακή κουλτούρα που θα οδηγήσει στην ομαλή εφαρμογή των διοικητικών μεταρρυθμίσεων. Επιπρόσθετα, η μετάβαση από μία ΔΔ που θεωρείτο ιεραρχικά ανώτερη από τον πολίτη σε μία ΔΔ η οποία παρέχει υπηρεσία στον πολίτη, οφείλει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού της ΔΔ, ώστε να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις όπως η διαφάνεια και ο ανασχηματισμός των διοικητικών διαδικασιών, το δικαίωμα προσφυγής, η προστασία προσωπικών δεδομένων, η παροχή πληροφοριών και η ορθή διοικητική συμπεριφορά στα γραφεία εξυπηρέτησης πολιτών. Χωρίς, όμως, την ουσιαστική αλλαγή νοοτροπίας, μέσα από την επιμόρφωση σε όλα τα διοικητικά επίπεδα, είναι πολύ δύσκολο να γίνει αποδεκτή από τους δημόσιους υπαλλήλους.

Παράλληλα, η 4η Βιομηχανική Επανάσταση και η γενιά Z (αλλιώς iGeneration, ή Μετά-Millennials) αλλάζει τα δεδομένα και οδηγεί σύμφωνα με την έρευνα του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ (WEF, 2023) στην ανάδειξη με έντονο τρόπο του αισθήματος του φόβου που δημιουργεί η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας (Τεχνητή Νοημοσύνη, Internet of Things, νανοτεχνολογία, βιοτεχνολογία κ.ά.), γεγονός που αποτελεί πρόκληση και πρόσκληση τόσο για τον ιδιωτικό τομέα όσο και για τη ΔΔ. Η έρευνα αναζητά κατά κύριο λόγο τις δεξιότητες εκείνες (hard, soft and digital skills) που θα επανδρώσουν το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις αυτές. Ο ρόλος της Δημόσιας υπηρεσίας στη νέα εποχή ώστε να είναι αποτελεσματική και να προσφέρει υπηρεσίες στους πολίτες με αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα και οικονομικότητα, οδηγεί στην ουσία σε μία επανεξέταση του ρόλου των κυβερνήσεων και των δημοσίων διοικήσεων στην κοινωνία και στην οικονομία (Roberge, 2016). Ο δημόσιος τομέας θα επηρεαστεί από τη σύγκλιση φυσικών, ψηφιακών και βιολογικών κόσμων, καθώς οι νέες τεχνολογίες δίνουν στους πολίτες περισσότερες ευκαιρίες για έκφραση, συντονισμό δράσεων, συνεργασία και παράκαμψη της γραφειοκρατίας (Schwab, 2016).

## 2. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

### 2.1 Ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις δεξιότητες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι βασικές γραμμές του ευρωπαϊκού πλαισίου για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση ορίζονται μέσα από κείμενα, όπως από το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (EU Skills Agenda, 2020), το Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με το νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων 2021-2030 (2021/C 504/02), το Σύμφωνο για τις δεξιότητες (Pact for Skills, 2020) και το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής 'Education and Training 2020: Improving policy and provision for adult learning in Europe'. Τόσο η Επιτροπή όσο και το Συμβούλιο της ΕΕ, επισημαίνουν την ανάγκη νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση, υπό το πρίσμα της διττής -πράσινης και ψηφιακής- μετάβασης, των επιπτώσεων των δημογραφικών αλλαγών, της κλιματικής αλλαγής, των μεταβαλλόμενων αναγκών της αγοράς εργασίας αλλά και κάθε είδους κρίσεων (λ.χ. πανδημία covid-19, ενεργειακή κρίση, πόλεμος στην Ουκρανία). Κοινός τόπος σε όλα τα κείμενα πολιτικής είναι πως η εκπαίδευση ενηλίκων, ως σημαντικό μέρος της διά βίου μάθησης, μπορεί να συμβάλει στη θωράκιση και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας της οικονομίας και της κοινωνίας, ενώ είναι εξίσου σημαντικό να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε τα άτομα να είναι οι ίδιοι φορείς αλλαγής μέσω των επιλογών τους.

Ειδικότερα, το νέο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα (EU Skills Agenda, 2020) υλοποιεί τον Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων, και ιδίως την πρώτη αρχή του που θεσπίζει το δικαίωμα σε ποιοτική και

χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και διά βίου μάθηση. Συνδέεται στενά με την Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία, τη νέα ψηφιακή στρατηγική και τις νέες στρατηγικές για τη βιομηχανία και τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις, καθόσον οι δεξιότητες συνιστούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των στρατηγικών αυτών. Επιπλέον, διασυνδέεται και με άλλες πρωτοβουλίες πολιτικής που υποστηρίζουν την προσέγγιση της διά βίου μάθησης, αλλά και με το νέο σχέδιο δράσης για την κυκλική οικονομία και τη στρατηγική της ΕΕ για τη βιοποικιλότητα, υπογραμμίζοντας τον καίριο ρόλο των δεξιοτήτων για τη μετάβαση προς μια πράσινη οικονομία

Στο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων προβλέπονται 12 δράσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στην κινητοποίηση των ενδιαφερόμενων μερών για τη γεφύρωση του χάσματος ψηφιακών δεξιοτήτων για τους πολίτες και τις επιχειρήσεις. Στις δράσεις περιλαμβάνεται και το «Σύμφωνο για τις δεξιότητες» (Pact for Skills, 2020) το οποίο στηρίζει την ενίσχυση και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων, αλλά και την επανειδίκευση και τη διά βίου μάθηση για όλους, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής (skills for life) και την ανάληψη πρωτοβουλιών με έμφαση στη διά βίου μάθηση, ώστε να μπορούν οι πολίτες να συμμετάσχουν στη διπλή -πράσινη και ψηφιακή- μετάβαση. Η επίτευξη μιας ανθρωποκεντρικής ψηφιακής μετάβασης απαιτεί πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες, όλο και περισσότερο εγκάρσιες δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων.

Στο ίδιο πλαίσιο, το Ψήφισμα του Συμβουλίου (2021/C 504/02) καλεί τα κράτη μέλη να θέσουν ως προτεραιότητα την αναβάθμιση δεξιοτήτων και την επανειδίκευση στα οικεία σχέδια ανάκαμψης και ανθεκτικότητας, ενώ τονίζει τη σημασία των εγκάρσιων, διαπροσωπικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, επιπλέον των ψηφιακών και τεχνικών δεξιοτήτων, ώστε να διασφαλίζεται η σφαιρική εκπαίδευση των ατόμων, για την αντιμετώπιση των σημερινών και μελλοντικών παγκόσμιων προκλήσεων και την παροχή στήριξης στην ψηφιακή και την πράσινη μετάβαση, καθιστώντας τις δικαιότερες και χωρίς αποκλεισμούς.

## 2.2 Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο

Αντίστοιχες είναι και οι προσπάθειες που γίνονται στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στην ελληνική ΔΔ, ο νόμος για το Επιτελικό Κράτος (ν. 4622/2019), το Ενιαίο πλαίσιο δεξιοτήτων (ν. 4940/2022), τα περιγράμματα θέσεων εργασίας και ο αναβαθμισμένος ρόλος του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. ως κεντρικού φορέα για την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων, συνιστούν προσπάθειες προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων για μια ποιοτικότερη και αειφόρο εκπαίδευση ενηλίκων. Με το άρθρο 4 του ν. 4940/2022 ορίζεται το περιεχόμενο του Ενιαίου πλαισίου δεξιοτήτων, το οποίο αποτελείται από τις ακόλουθες δεξιότητες: α) προσανατολισμό στον πολίτη, β) ομαδικότητα, γ) προσαρμοστικότητα, δ) προσανατολισμό στο αποτέλεσμα, ε) οργάνωση και προγραμματισμό, στ) επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα, ζ) επαγγελματισμό και ακεραιότητα, η) διαχείριση γνώσης και θ) ηγεσία.

Επιπλέον, ιδιαίτερη εστίαση δίνεται στη διάκριση των δεξιοτήτων που καλούνται να αναπτύξουν οι ενήλικες σε σκληρές-ήπιες-ψηφιακές (hard-soft-digital skills), ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο του διοικητικού και ψηφιακού εκσυγχρονισμού της ΔΔ και στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, όπως αυτές αποτυπώνονται στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων (2022). Ειδικότερα, για την περίοδο έως τον Ιούνιο του 2023, έχει προγραμματιστεί μια σειρά προγραμμάτων που περιλαμβάνουν συμβουλευτική, ψηφιακές δεξιότητες/αναβάθμιση και πιστοποιημένη κατάρτιση για συγκεκριμένες κατηγορίες ανέργων (γυναίκες, νέοι, νέοι από μειονεκτήματα) τόσο σε παραδοσιακά τομείς της ελληνικής οικονομίας όπως ο πολιτισμός, ο τουρισμός, ο εκδοτικός τομέας, το λιανικό εμπόριο, καθώς και σε αναδυόμενους όπως η γαλάζια οικονομία (ΕΠΜ, 2022, σελ. 24-25). Ενώ ο τέταρτος πυλώνας της Μεταρρύθμισης της Δημόσιας Διοίκησης σχετίζεται με την αναβάθμιση/επαναπροσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού της ως απάντηση στις ανάγκες ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου εργασιακού περιβάλλοντος. Αυτό θα επιτευχθεί με την οικοδόμηση ενός σύγχρονου, ευέλικτου και αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης και αναβάθμισης με εξατομικευμένα εργαλεία αξιολόγησης των αναγκών κατάρτισης που θα παρέχουν ουσιαστικές ευκαιρίες επανεκπαίδευσης και αναβάθμισης δεξιοτήτων στους υπαλλήλους του δημόσιου τομέα (ο.π., σελ. 69).

### 2.3 Η ανάγκη της ΔΔ για στελέχη με αναπτυγμένες Ήπιες Δεξιότητες (Soft Skills)

Όπως αναφέρουν οι Lippman et al. (2015), η σύγχρονη αγορά εργασίας είναι ένα περιβάλλον το οποίο τα τελευταία χρόνια δέχεται την επίδραση πολλών και απότομων αλλαγών, όπως η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας που απαιτεί από τους εργαζόμενους να προσαρμόζονται σε νέα δεδομένα, να αποκτούν γρήγορα νέες γνώσεις και να αναλαμβάνουν νέα καθήκοντα. Επιπλέον, η αναδυόμενη ανάγκη για συλλογική δράση και συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, η κυριαρχία του τομέα παροχής υπηρεσιών έναντι άλλων τομέων της αγοράς -η οποία δημιουργεί συνεχώς θέσεις εργασίας που έχουν να κάνουν με τον ανθρώπινο παράγοντα- και η συνεχής αύξηση του φαινομένου της μετανάστευσης, έχουν διαμορφώσει περιβάλλοντα εργασίας στα οποία απαιτούνται αναπτυγμένες ήπιες δεξιότητες.

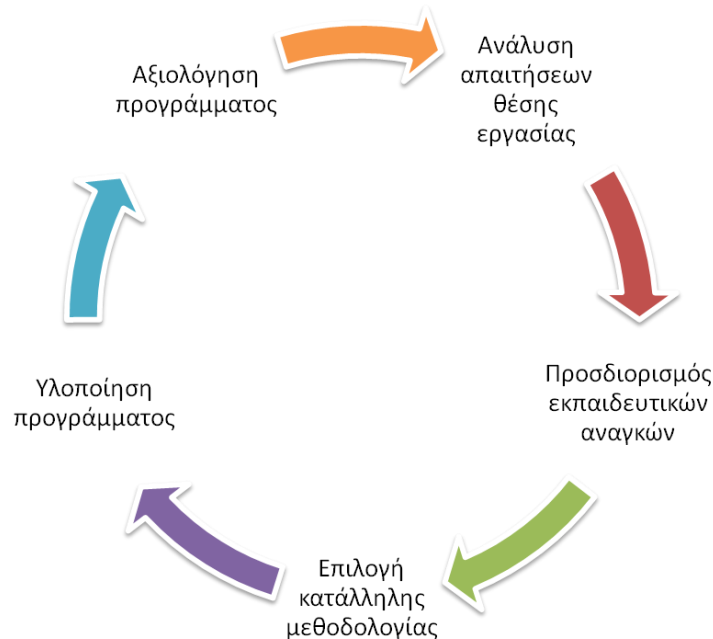
Τα τελευταία χρόνια και ειδικότερα στη συζήτηση για την 4η βιομηχανική επανάσταση, υποστηρίζεται ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τους εργαζόμενους προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που δημιουργούνται κυρίως από τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Συνεπώς, και σε συνάρτηση με την εθνική ψηφιακή στρατηγική, η επανεκπαίδευση των υπαλλήλων υψηλού μορφωτικού επιπέδου αλλά με υπόβαθρο διαφορετικό από αυτό της πληροφορικής, η προσέλκυση ψηφιακών ταλέντων, η δημιουργία μηχανισμού συστηματικής καταγραφής των ψηφιακών δεξιοτήτων και η διαλειτουργικότητα του μηχανισμού αυτού με το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. είναι πρωτοβουλίες πρώτης γραμμής για την ελληνική ΔΔ. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί, ωστόσο, όχι μόνο στην ενίσχυση και διασύνδεση της αποθετηριακής γνώσης, στην ανοικτότητα των δεδομένων και την ενίσχυση των τεχνολογικών δεξιοτήτων, αλλά κυρίως στην αναβάθμιση και τον επαναπροσανατολισμό των δεξιοτήτων και της συνολικής αντίληψης για τη μάθηση με κέντρο τον άνθρωπο, παράλληλα με την εξυπηρέτηση των διοικητικών αρχών και του δημοσίου συμφέροντος. Αυτό προβάλλει ως αναγκαιότητα για τη διαχείριση νέων εργαλείων και πρακτικών διοίκησης, για την επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού και κυρίως για τη συμπεριφορική αλλαγή και την αλλαγή κουλτούρας. Η τάση αυτή επιβεβαιώνεται και σε έρευνα που διεξήγαγε σε νέους η Deloitte Global & Global Business Coalition (2018) ανάμεσα στις άλλες δεξιότητες που καταγράφηκαν (Προετοιμασία για εργασία, Τεχνικές δεξιότητες, Επιχειρηματικότητα) ήταν και οι ήπιες δεξιότητες όπως επικοινωνία, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, συνεργασία, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία, ηγεσία, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ομαδική εργασία, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση, νοοτροπία ανάπτυξης και βελτίωσης, πολιτιστική επίγνωση.

### 3. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΙΝΕΠ ΠΟΥ ΣΤΟΧΕΥΟΥΝ ΣΕ ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ/ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Το ΕΚΔΔΑ ως εθνικός στρατηγικός φορέας ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού επιδιώκει μεταξύ άλλων να συμβάλει στην ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων των υπηρετούντων στελεχών της ΔΔ (π.δ. 57/2007). Το ΙΝΕΠ στο πλαίσιο της δράσης για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα και στο πλαίσιο της αποστολής του υλοποιεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που συνδέεται με δημόσιες πολιτικές που είναι σε προτεραιότητα. Το ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης εντάσσεται στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων που αφορούν στη Δημόσια Διοίκηση και στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται με βάση την «Εθνική Στρατηγική για τη Διοικητική Μεταρρύθμιση». Στην κατεύθυνση αυτή, υλοποιεί επιμορφωτικές δράσεις σε όλη την ελληνική επικράτεια μέσα από πιστοποιημένα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται in-house και συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του ανθρώπινου δυναμικού της ΔΔ. Κάτι τέτοιο ισχύει τόσο για τους νεοδιορισζόμενους και νεοεισαχθέντες/είσες στο δημόσιο, όσο και για τα ήδη υπηρετούντα στελέχη της ΔΔ και των ΟΤΑ. Το επιμορφωτικό έργο του ΙΝΕΠ προσανατολίζεται κυρίως στη βελτίωση των κοινωνικών και διοικητικών ικανοτήτων των δημοσίων υπαλλήλων και διέπεται από την αρχή ότι η αλλαγή ξεκινά από τους ανθρώπους μέσα από ένα ανθρωποκεντρικό σύστημα επιμόρφωσης. Τρία βασικά στοιχεία φαίνεται να διέπουν αυτήν την πολιτική: κοινή επίγνωση των στόχων, ομαδική δουλειά και ικανότητα προετοιμασίας και ενεργοποίησης στην αντιμετώπιση μιας κρίσης (Μελέτη ΕΚΔΔΑ, 2022).

Για να είναι αποτελεσματικό ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σχεδιάζεται με προσεκτική ανάλυση των απαιτήσεων των θέσεων εργασίας, προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, ανάλυση των

κατάλληλων μεθοδολογιών, και έπεται υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματος στη βάση των αποτελεσμάτων του.



Σχήμα 1. Το μοντέλο σχεδιασμού των προγραμμάτων του ΙΝΕΠ

Οι μέθοδοι επιμόρφωσης μπορεί να ποικίλουν από επιμόρφωση που γίνεται μέσα στην αίθουσα, σύγχρονη ή ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από διάφορες πλατφόρμες, ή/και μικτή εκπαίδευση (Blended learning, synchronous & asynchronous). Πολύ χρήσιμες αποδεικνύονται και η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της εργασίας (on-the-job training), οι ομαδικές συζητήσεις υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτή/τριας, η εξατομικευμένη συμβουλευτική (individual coaching), η προσομοίωση και τα δίκτυα μάθησης. Ειδικά σε φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων όπως το ΙΝ.ΕΠ. η επιμόρφωση έχει ανθρωποκεντρική διάσταση, βασίζεται στην αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και στην ανταλλαγή απόψεων και ιδεών λόγω της μεγάλης εμπειρίας που έχουν τις περισσότερες φορές οι δημόσιοι υπάλληλοι και λόγω της διαδικασίας μάθησης που έχει διαφορετικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι εξαιρετικά σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή συνήθως διεξάγεται μετά το τέλος της επιμορφωτικής δράσης, όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αξιολογείται και η επίδραση της επιμόρφωσης στον χώρο εργασίας του/της εκπαιδευόμενου/ης. Στο ΕΚΔΔΑ/ΙΝΕΠ υπάρχει διαδικασία αποτίμησης της επιμόρφωσης που καλύπτει όμως μέχρι και το 2ο επίπεδο του συστήματος αξιολόγησης των Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006).

Από το 2007 κ.εξ., με βάση τις διατάξεις του άρθρου 16 του ν. 3613/2007, εφαρμόστηκε σύστημα Πιστοποίησης της Επιμόρφωσης, το οποίο αναθεωρήθηκε το 2020 (ΦΕΚ Β' 1657/04.05.2020), ενώ έχουν σχεδιαστεί και πιστοποιηθεί 854 επιμορφωτικά προγράμματα σε όλους τους θεματικούς τομείς του ΙΝΕΠ. Οι θεματικοί τομείς του ΙΝΕΠ είναι: Δημόσια διοίκηση και διακυβέρνηση. Πληροφορική και Ψηφιακές Υπηρεσίες, Οικονομία και Δημοσιονομική Πολιτική, Βιώσιμη Ανάπτυξη, Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κοινωνική Πολιτική, Πολιτιστική και Τουριστική Ανάπτυξη, Πιστοποίηση Επάρκειας και Εισαγωγική Εκπαίδευση.

### Πίνακας 1.

#### Επιμορφωτικά Προγράμματα ΙΝΕΠ ΕΚΔΔΑ

Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	Τομέας ΙΝΕΠ
1	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	599	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
0.	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ	580	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	670	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ (PROBLEM SOLVING) ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	575	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΣΚΕΨΗΣ-ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ	568	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	239 Ε2	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	490	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	148 Ε3	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PSYCHOLOGICAL RESILIENCE)	701	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΠΕΙΘΟΥΣ	574	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΩΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ	573	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ- ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	569	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΣΠΙΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΥΕΞΙΑΣ	708	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ



0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΣΤΡΕΣ	572	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: COACHING ΚΑΙ MENTORING ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	521 Ε2	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΩΝ	585	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕΣΩ ΣΤΟΧΩΝ	103	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ	752	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΔΗΜΟΣΙΟΫΠΑΛΛΗΛΙΚΟΣ ΚΩΔΙΚΑΣ	129	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ	143 Ε1	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ: ΘΕΣΜΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ	494	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	Η ΕΝΩΣΙΑΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ, ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ, ΟΡΘΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	604	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	Η ΚΑΛΗ ΝΟΜΟΘΕΤΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΣΥΝΤΑΞΗ ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ	601	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	Η ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΑΠΑΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΘΟΡΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	256	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΚΩΔΙΚΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ: ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ, ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ	292 Ε1	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ
0.	Η ΟΜΑΔΑ ΩΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	751	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ	122	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ
0.	ΟΡΘΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΕΓΓΡΑΦΩΝ ΓΙΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ	829	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	679	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΙΔΕΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	621	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ & ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ	669	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ

0.	ΣΥΝΤΑΞΗ, ΕΚΔΟΣΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΕΓΓΡΑΦΩΝ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ	168 Ε2	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ
0.	ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ	404	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
0.	ΤΟ ΚΟΙΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (ΚΠΑ)	101	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ

#### 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- 'Education and Training 2020: *Improving policy and provision for adult learning in Europe*' (2016). European Commission. <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/improving-policy-and-provision-adult-learning-europe-education-and-training>
- EU Skills Agenda (2020). <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Heinonen, O-P. (2017). *How can we make public services public again?* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2017/02/public-services-olli-pekka-heinonen/>
- Kaboolian, L. (1998). The New Public Management: Challenging the Boundaries of the Management vs. Administration Debate. *Public Administration Review*, 58(3), 189-193. <https://doi.org/10.2307/976558>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Lippman L. H., Ryberg, R., Carney, R. & Moore, K. A. (2015). Workforce connections: key 'soft skills' that foster youth workforce success: toward a consensus across fields, *Child Trends*, (24). <http://hdl.voced.edu.au/10707/367556>
- OECD (1997). Public Service Training in OECD Countries, *SIGMA Papers*, No. 16, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5kml619ljzn-en>
- Pact for Skills (2020). [https://pact-for-skills.ec.europa.eu/index\\_en](https://pact-for-skills.ec.europa.eu/index_en)
- Roberge, I. (2016). *The Fourth Industrial Revolution and the Government of the Future: Taking Stock of the Big Picture*. [http://enap2016.weebly.com/uploads/5/5/1/9/55194205/cappa\\_fv\\_2016-1.pdf](http://enap2016.weebly.com/uploads/5/5/1/9/55194205/cappa_fv_2016-1.pdf)
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*, The World Economic Forum. <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>
- The Global Risks Report 2023 (2023). World Economic Forum (18th Edition).
- Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων (2022). European Commission. [https://commission.europa.eu/content/2022-european-semester-national-reform-programmes-and-stabilityconvergence-programmes\\_en](https://commission.europa.eu/content/2022-european-semester-national-reform-programmes-and-stabilityconvergence-programmes_en)
- Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. (2020) European Commission.
- Μελέτη Παραδοτέο Ι. (2022). *Επισκόπηση υφιστάμενης κατάστασης (ΙΝΕΠ) και κατηγοριοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Νόμος 3613/2007, άρθρο 16, Ρυθμίσεις θεμάτων Ε.Κ.Δ.Δ.Α., Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Α 263/23-11-2007)
- Νόμος 4622/2019, Επιτελικό Κράτος: οργάνωση, λειτουργία και διαφάνεια της Κυβέρνησης, των κυβερνητικών οργάνων και της κεντρικής δημόσιας διοίκησης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Α' 133/07.08.2019).
- Νόμος 4940/2022, άρθρο 4, Για το Περιεχόμενο Ενιαίου Πλαισίου Δεξιοτήτων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Α' 112/14.6.2022).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με το νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων 2021-2030 (2021/C 504/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-ontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-ontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01))

## Η Δια Βίου Μάθηση ως Μοχλός Βελτίωσης της Ποιότητας Συμβουλευτικών Υπηρεσιών: Μελέτη Περίπτωσης Συμβούλων Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Lifelong Learning as a Lever for Improving the Quality of Career Counselling Services: A Case Study of Career and Vocational Guidance Counsellors

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΟΥΡΑΤΟΓΛΟΥ, Εξωτερικός Διδασκικός Συνεργάτης, ΠΜΣ: Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Δια βίου Μάθηση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η παρούσα έρευνα εξέτασε κατά πόσο η συμμετοχή συμβούλων σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού σε επιμορφωτικό βιωματικό πρόγραμμα που εστιάζει στις αρχές του Σχεδιασμού Ζωής, επηρεάζει την αναστοχαστικότητά τους. Ως έννοια, η αναστοχαστικότητα αντανακλά μία συνεχή διαδικασία εμπλουτισμού της αυτογνωσίας των ανθρώπων με στόχο τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων σταδιοδρομίας που ευθυγραμμίζονται με τις φιλοδοξίες, τις αξίες και τους στόχους τους. Ως εκ τούτου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης που αποτελεί μία συνεχή διαδικασία αυτο-βελτίωσης και μάθησης, εντός της οποίας τα άτομα καλούνται να λάβουν αποφάσεις.

**ABSTRACT:** The present research examined whether the participation of career and guidance counselors in an educational experiential program, that focuses on the principles of Life Design, impacted their reflexivity. As a concept, reflexivity denotes an ongoing process of enriching people's self-awareness with the goal of making appropriate career decisions which are aligned with their aspirations, values, and goals. Therefore, as a concept and process, it is of particular importance in the context of lifelong learning, which is a continuous process of self-improvement and learning, within which individuals are called upon to make decisions.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος διά βίου μάθηση αναφέρεται σε μία φιλοσοφική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η μάθηση θεωρείται μία μακροχρόνια διαδικασία που ξεκινάει από την γέννηση του ανθρώπου και συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Dunn, 2003). Ο όρος αυτός καλύπτει όλα τα είδη, τύπους και επίπεδα της εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής, ενώ αναφέρεται σε τρεις μορφές μάθησης: την τυπική (αποκτάται εντός ενός οργανωμένου και δομημένου πλαισίου), την άτυπη (αποκτάται μέσω καθημερινών δραστηριοτήτων) και τη μη τυπική (αποκτάται μέσω δραστηριοτήτων που εμπειρεύουν τη μάθηση) (Tissot, & Bousquet, 2004). Η δια βίου μάθηση, λοιπόν, συνιστά μία υποχρέωση όλων μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας συμβάλλοντας στην επίτευξη της στοχοθεσίας, την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτό-παρακίνησης για τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, την εύρεση πληροφοριών και τις προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές, αποδίδοντας έμφαση στη λειτουργικότητα της γνώσης και της κατάρτισης (Kirby, Knapper, Lamon, & Egnatoff, 2010). Ως εκ τούτου, οι «δια βίου εκπαιδευόμενοι» είναι άτομα που δεν σταματούν ποτέ να «ακονίζουν» τις δεξιότητές τους και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για την προσωπική ή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αντίστοιχα στον χώρο της συμβουλευτικής, η δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας φαίνεται ότι εμπειρεύει αλλά και προβάλλει τους στόχους της διά βίου μάθησης, καθώς εστιάζεται πλέον, στην καλλιέργεια και αξιοποίηση προσωπικών πόρων και δυνατοτήτων, στην απόκτηση νέων γνώσεων,

στη μείωση του εύρους των συστημικών εμποδίων κατά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και στην ενδυνάμωση των ανθρώπων με τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να επιβιώνουν και να επιτυγχάνουν σε πολλαπλά εργασιακά περιβάλλοντα (Αργυροπούλου, 2022). Η δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας στοχεύει στην παροχή υποστήριξης αναφορικά με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων όλων των ηλικιών, σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους, ενώ περιλαμβάνει την επαγγελματική πληροφόρηση, την καθοδήγηση, τη συμβουλευτική και την αξιολόγηση δεξιοτήτων.

Ως εκ τούτου, η δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας δεν αντανάκλα μονάχα την υποστήριξη των ατόμων σε μία συγκεκριμένη στιγμή (π.χ. για τη μετάβαση από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή), αλλά επιτρέπει στο άτομο να έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής καθόλη τη διάρκεια της ζωής του λαμβάνοντας υποστήριξη στη διερεύνηση, τον σχεδιασμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας του, την προώθηση της ενεργού απασχολησιμότητάς του και την κοινωνική του ένταξη. Παράλληλα, τέτοιες πολιτικές συμβάλλουν και στην προώθηση της ανάπτυξης και της βιωσιμότητας των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου (Αργυροπούλου, Μουράτογλου, Μικεδάκη, & Χαροκοπάκη, 2020) ώστε το ίδιο το άτομο να αυτορυθμίζεται και να εξελίσσεται νοηματοδοτώντας τον Εαυτό του ως ένα βιώσιμο σχέδιο (Μουράτογλου, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκ, 2022).

## 2. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

Στη σύγχρονη εποχή, τα άτομα χρειάζεται να δρουν προληπτικά και να αναπτύσσουν πολλαπλές ικανότητες και δεξιότητες για να διαχειριστούν θέματα δια βίου μάθησης, αλλά και να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν κρίσιμες καταστάσεις σταδιοδρομίας, χωρίς να υποκύπτουν στις όποιες αντιξοότητες (Ferrari, Sgaramella, & Soresi, 2018). Ως εκ τούτου, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας χρειάζεται πλέον, να αναλαμβάνουν σύνθετους ρόλους έχοντας επίγνωση των αλλαγών στα σύνθετα ζητήματα σταδιοδρομίας και να αποκτούν ενεργητική στάση απέναντι σε θέματα δια βίου μάθησης και σταδιοδρομίας ασκώντας μεγαλύτερο προσωπικό έλεγχο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Καλίρης, 2018). Για να ανταποκρίνονται, λοιπόν, αποτελεσματικά οι επαγγελματίες της συμβουλευτικής στο πολύπλοκο έργο τους, χρειάζεται να αποκτούν διαρκώς νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα από ειδικά προγράμματα κατάρτισης, ενώ οι εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, *«πρέπει συνεχώς να αναθεωρούνται και να προσαρμόζονται, προκειμένου να αποκτούν τις κατάλληλες γνώσεις, την ευσυνειδησία και τις ικανότητες για να παρέχουν αποτελεσματικές υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής»* (Niles, Engels, & Lenz, 2009: 358). Δεδομένης επίσης, της αυξημένης ανάγκης για παροχή ολιστικών υπηρεσιών συμβουλευτικής στους ωφελούμενους απαιτείται η εκπαίδευση που λαμβάνουν να έχει ολιστικό χαρακτήρα (Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, Reid, & Weber, 2012) για να ανταποκρίνεται στις πολλαπλές ανάγκες των ωφελούμενων, αλλά και στην προετοιμασία των συμβούλων για συλλογικά έργα (Argyropoulou, Mouratoglou, Mikedaki, Kaliris, & Papatheodorou, 2020).

### 2.1 Ο ρόλος της αναστοχαστικότητας

Η επιτυχία και η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στις υπηρεσίες δια βίου επαγγελματικού προσανατολισμού εξαρτάται σημαντικά από τις δεξιότητες, την αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη όπως επίσης, τις προσωπικές δυνατότητες των επαγγελματιών που προσφέρουν αντίστοιχες υπηρεσίες (Hoooley, 2014). Για αυτόν τον λόγο, η επάρκεια των συμβούλων σταδιοδρομίας χρειάζεται να εκτείνεται πέρα από τις δεξιότητες και να συνδέεται με τη δυνατότητα αξιοποίησης διαφόρων ψυχοκοινωνικών πηγών προκειμένου να μπορούν οι σύμβουλοι να ανταποκριθούν σε σύνθετες απαιτήσεις των ρόλων τους, κατά έναν αναστοχαστικό τρόπο (Καλίρης, 2018). Είναι σημαντικό, λοιπόν, για τον επαγγελματικό σύμβουλο να κάνει διαρκή αυτοέλεγχο, να εξετάζει την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει και να νοηματοδοτεί την εργασία του. Προκειμένου ο σύμβουλος σταδιοδρομίας να αποδώσει νόημα στον επαγγελματικό του ρόλο, οφείλει να κατέχει ή να αναπτύξει, πρώτα ο ίδιος, την αναστοχαστικότητά του: μία δυναμική και συνεχή διαδικασία βελτίωσης της αυτογνωσίας, όπου το άτομο παρατηρεί και αξιολογεί τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του εμπλουτίζοντας την επίγνωσή του (Αργυροπούλου, Αντωνίου, Μουράτογλου, & Τερζάκη, 2020).

Η αναστοχαστικότητα δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να προχωρήσει, πέρα από τις βαθιές, σοβαρές σκέψεις ενός αναστοχασμού, σε μία νέα προοπτική και να οραματιστεί ένα μέλλον που μπορεί να το δομήσει αξιοποιώντας την *αυθεντικότητα* (βαθιά γνώση και κατανόηση των μελλοντικών σχεδίων σταδιοδρομίας και προσωπικής ζωής, που βασίζονται στις αυθεντικές αξίες και αποδίδουν προσωπικό νόημα που συνάδει με τις αξίες αυτές), τη *σαφήνεια* και τον *σχεδιασμό* (διαύγεια σχετικά με τα σχέδια σταδιοδρομίας-προσωπικής ζωής) και τις ουσιαστικές πτυχές της επαγγελματικής του προσωπικότητας (ενδιαφέροντα, αξίες, δεξιότητες, κλίσεις, επιτεύγματα, οφέλη από το παρελθόν, κ.ά.) (Bangali & Guichard, 2012). Υπό το πρίσμα αυτό, η αναστοχαστικότητα ενδυναμώνει το άτομο όχι μόνο «να γνωρίζει πώς να κάνει κάτι», αλλά και «να γνωρίζει πώς να είναι», καθώς και «να γνωρίζει πώς να γίνει» κατασκευάζοντας έτσι, μία συνεχιζόμενη αυτοαντίληψη με συνέχεια και συνοχή (Αργυροπούλου & Μουράτογλου, 2022) και διαμορφώνοντας σκοπό/ους στη ζωή του. Έτσι, οι επαγγελματικοί σύμβουλοι είναι σκόπιμο να αναπτύσσουν αναστοχαστικότητα προκειμένου να ενδυναμώνουν την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα, τη στοχοθεσία και τα κίνητρό τους, ώστε να αυτορυθμίζονται και να εξελίσσονται.

## 2.2 Πλαίσιο εκπαίδευσης συμβούλων σταδιοδρομίας

Τα προγράμματα εκπαίδευσης των συμβούλων σταδιοδρομίας χρειάζεται να υλοποιούνται πλέον, στο πλαίσιο «μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης» που στηρίζεται σε ένα κονστрукτιβιστικό μοντέλο, το οποίο με τη σειρά του βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις υποκειμενικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων που ενισχύουν την ανάπτυξη του αναστοχασμού και της αναστοχαστικότητας. Χρειάζεται επιπλέον, να περιλαμβάνουν ένα εύρος βιωματικών δραστηριοτήτων αυτοδιερεύνησης, αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης και να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους εκπαίδευσης που προωθούν τη σύνδεση της θεωρίας με ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι σύμβουλοι στην πράξη (Argyropoulou, Mouratoglou, Mikedaki, Kaliris, & Paratheodorou, 2020). Αναγκαία, είναι επίσης, η χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης και μέσω κοινωνικής δικτύωσης, όπως και η αξιοποίηση μέσω και πηγών εξάσκησης σε τεχνικές συμβουλευτικής.

## 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο η συμμετοχή των συμβούλων σταδιοδρομίας σε ένα πρόγραμμα 400 ωρών του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ του ΕΚΠΑ - σκοπός του οποίου είναι η εκπαίδευση στις πρακτικές εφαρμογές του μοντέλου Συμβουλευτικής Σχεδιασμού Ζωής και Σταδιοδρομίας - δύναται να βελτιώσει την αναστοχαστικότητά τους και να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την εργασία τους. Ως εκ τούτου η βασική ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται είναι: «Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας αναμένεται να βελτιώσουν την αναστοχαστικότητά τους κατόπιν συμμετοχής τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης».

### 3.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 77 σύμβουλοι σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού με σπουδές στην εκπαίδευση ή την ψυχολογία. Το 74% ήταν γυναίκες, ενώ το 53,2% διέθετε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Η πλειονότητα του δείγματος (84,4%) εργάζεται και είναι τουλάχιστον ικανοποιημένοι με την εργασία τους (69%). Σχεδόν 5 στους δέκα διαθέτουν πολυετή προϋπηρεσία (άνω των 16 ετών), ενώ δύο στους δέκα έχει εργαστεί μεταξύ έξι και δέκα ετών.

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.

<b>Φύλο</b>	Ανδρες 26%	Γυναίκες 74%				
<b>Εργασία</b>	Ναι 84,4%	Όχι 15,6%				
<b>Εκπαίδευση</b>	Πτυχίο ΑΕΙ 39%	Πρόγραμμα Ειδίκευσης 5,2%		M.Δ.Ε. 53,2%	PhD 2,6%	PostDoc -
<b>Προϋπηρεσία</b>	Καθόλου 3,9%	1-5 έτη 15,6%	6-10 έτη 20,8%	11-15 έτη 11,7%	16 έτη και άνω 48,1%	

### 3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η Κλίμακα Αναστοχαστικότητας Σχεδίων Ζωής (Di Fabio, Maree, & Kenny, 2018), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην Ελληνική γλώσσα (Argyropoulou, Antoniou, Mouratoglou, Charokoraki, & Mikedaki, 2020). Η κλίμακα περιλαμβάνει 15 δηλώσεις, με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert, οι οποίες συνθέτουν τρεις κατασκευές, την αυθεντικότητα στόχων (Authenticity), τη σαφήνεια στόχων (Clarity), και την κοινωνική συναίνεση των ατόμων (Acquiescence). Στο σημείο αυτό οφείλει να επισημανθεί ότι η αυθεντικότητα και η σαφήνεια στόχων είναι δύο «θετικές» εννοιολογικές κατασκευές, σε αντίθεση με την κοινωνική συναίνεση, η οποία φέρει αρνητικό πρόσημο. Επεξηγηματικά, η κοινωνική συναίνεση αναφέρεται στην τάση του ατόμου να συμπεριφέρεται βάσει των κοινωνικών επιταγών και αξιών, θέτοντας τις προσωπικές του προτιμήσεις και αξίες σε δεύτερο επίπεδο. Ως εκ τούτου μία αυξημένη τιμή στην κοινωνική συναίνεση υποδηλώνει ότι το άτομο δεν βασίζεται στις προσωπικές και αυθεντικές του αξίες, αλλά σε αυτές που ορίζει το κοινωνικό του συγκείμενο.

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση σε ελληνικό πληθυσμό επιβεβαίωσε την ύπαρξη των τριών κατασκευών, ενώ οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν ιδιαίτερα υψηλοί: αυθεντικότητα στόχων (0,86), σαφήνεια στόχων (0,83), κοινωνική συναίνεση των ατόμων (0,89) και σύνολο κλίμακας (0,86). Ενδεικτικές δηλώσεις των τριών παραγόντων είναι: «*Τα σχέδιά για τη μελλοντική μου ζωή βασίζονται στις αυθεντικότερες αξίες μου*», «*Τα σχέδια για τη μελλοντική μου ζωή είναι σαφώς καθορισμένα*». Στην τρέχουσα έρευνα, οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας ήταν 0,83 για το σύνολο της κλίμακας και 0,83 για την αυθεντικότητα στόχων, 0,81 για τη σαφήνεια στόχων και 0,84 για την κοινωνική συναίνεση. Επίσης, χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών–δημογραφικών στοιχείων που περιελάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, την κατάσταση εργασίας/απασχόλησης και τα έτη προϋπηρεσίας. Τα εργαλεία χορηγήθηκαν πριν την έναρξη του προγράμματος και κατόπιν της ολοκλήρωσής του.

### 3.3 Διαδικασία

Η παρέμβαση που υλοποιήθηκε είχε τη μορφή βιωματικού επιμορφωτικού προγράμματος που διήρκησε τέσσερις μήνες (400 ώρες) μέσω τηλεκπαίδευσης κατά τη χρονική περίοδο Φεβρουάριος-Μάιος 2021. Το πρόγραμμα στόχευε στην εκπαίδευση συμβούλων σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού στην προσέγγιση Σχεδιασμού Ζωής (Savickas & Hartung, 2012) και την παρέμβαση διαλόγου «Κατασκευάζοντας τη μελλοντική, με νόημα, ζωή μου» (Di Fabio, 2015) που αφορά στην αναστοχαστικότητα. Και οι δύο αυτές παρεμβάσεις βασίζονται στη φιλοσοφία των αφηγηματικών προσεγγίσεων, οι οποίες επικεντρώνονται στην παραγωγή εμπειριών μέσα από τις ιστορίες ζωής του ατόμου, ενώ λειτουργούν ως «φίλτρα» που ελέγχουν τις εμπειρίες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το άτομο για να «ξαναγράψει» νέες ιστορίες, που θα έχουν νέο νόημα και θα του επιτρέψουν να αναλάβει την κατάλληλη δράση για την πραγματοποίηση αυθεντικών προσωπικών και επαγγελματικών σχεδίων.

Επιπλέον, το επιμορφωτικό πρόγραμμα ακολούθησε τις αρχές της εκπαίδευσης επαγγελματιών για τις παρεμβάσεις Σχεδιασμού Ζωής αποδίδοντας έμφαση: στην ενεργό συμμετοχή και το

βιωματικό τρόπο μάθησης, τη σύνδεση έρευνας, εκπαίδευσης και πρακτικής εφαρμογής και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών και επαγγελματιών του πεδίου. Επεξηγηματικά, οι εμπλεκόμενοι σύμβουλοι είχαν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο έπρεπε να επεξεργαστούν πριν από τις σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις, συμμετείχαν σε διαδικτυακές δια ζώσης συναντήσεις ανατροφοδότησης, αλλά και σε βιωματικά εργαστήρια ασκήσεων και τεχνικών που αποτελούν τμήματα των παραπάνω παρεμβάσεων.

Στο πλαίσιο αυτών των συναντήσεων και εργαστηρίων, οι εκπαιδευόμενοι εργάζονταν σε ομάδες με στόχο την επεξεργασία, εφαρμογή και τον αναστοχασμό βάσει του υλικού, ενώ εν συνεχεία ακολουθούσε ανοιχτή συζήτηση με στόχο την ανατροφοδότηση. Εν συνεχεία, οι σύμβουλοι που συμμετείχαν κλήθηκαν να εφαρμόσουν τα εργαλεία και τις τεχνικές σε ωφελούμενους τους, ενώ τους ζητήθηκε και η μαγνητοσκόπηση μιας «μικροσυμβουλευτικής» συνεδρίας αξιοποιώντας τις ολιστικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα αυτοδιαχείρισης που διδάχθηκαν, προκειμένου να αισθάνονται περισσότερο επαρκείς. Σε ερευνητικό επίπεδο, οι εμπλεκόμενοι σύμβουλοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην Κλίμακα Αναστοχαστικότητας Σχεδίων Ζωής πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του προγράμματος, ατομικά, καθώς και στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών–δημογραφικών στοιχείων, πριν την έναρξη της κατάρτισης.

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση και ειδικότερα τη βελτίωση της αναστοχαστικότητας των συμβούλων ως απόρροια της συμμετοχής τους στην παρέμβαση, διαπιστώθηκε πως πράγματι, οι σύμβουλοι βελτίωσαν την αναστοχαστικότητά τους. Συγκεκριμένα εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυθεντικότητας πριν ( $M_{\text{πριν}}=20,76$ ,  $T.A.=2,60$ ) και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ( $M_{\text{μετά}}=22,49$ ,  $T.A.=1,79$ ),  $t(76)=-7,03$ ,  $p < 0,01$ ,  $95\%CI [-2,21, -1,23]$ ,  $dCohen=0,77$ . Αντίστοιχα, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της σαφήνειας στόχων πριν ( $M_{\text{πριν}}=18,70$ ,  $T.A.=3,23$ ) και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ( $M_{\text{μετά}}=20,07$ ,  $T.A.=2,50$ ),  $t(76)=-3,69$ ,  $p < 0,01$ ,  $95\%CI [-2,11, -0,63]$ ,  $dCohen=0,47$ . Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με την κοινωνική συναίνεση.

**Πίνακας 2.** Κλίμακα αναστοχαστικότητας πριν και μετά την παρέμβαση.

Παράγοντες Αναστοχαστικότητας	Πριν		Μετά		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	T.A.	M	T.A.		
Αυθεντικότητα	20,76	2,60	22,49	1,79	-7,03	0,00*
Σαφήνεια	18,70	3,23	20,07	2,50	-3,69	0,00*
Κοινωνική συναίνεση	17,15	3,41	17,11	4,04	-0,89	0,37

\* $p < 0,01$ .

Επιπλέον, ως προς το κατά πόσο υπάρχει επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών στους παράγοντες της αναστοχαστικότητας των συμβούλων, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ελέγχοντας, στη συνέχεια, την ύπαρξη συνάφειας κατόπιν ολοκλήρωσης της παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι η αυθεντικότητα φέρει στατιστικά θετική συσχέτιση με τη σαφήνεια [ $r(76)=0,28$ ,  $p < 0,05$ ], ενώ απουσιάζει η στατιστική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής συναίνεσης και των δύο παραπάνω μεταβλητών.

#### 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι σύμβουλοι βελτίωσαν την αναστοχαστικότητά τους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τόσο ως προς την αυθεντικότητα των στόχων τους όσο και ως προς τη σαφήνεια αυτών, γεγονός που προωθεί τη βελτίωση του «αυθεντικού τους εαυτού» και τις ουσιαστικές πλευρές της επαγγελματικής τους προσωπικότητας. Ως εκ τούτου, η ενίσχυση της αναστοχαστικότητας μετά την εκπαίδευση δύναται να καταστήσει τους συμβούλους σταδιοδρομίας περισσότερο επαρκείς στον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς ενδυναμώνει την προσωπική τους πρωτοβουλία στη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους, την ανοιχτότητα στα

μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια και την αναστοχαστική τους αυτοσυνείδηση. Επιπλέον, η συνεχιζόμενη κατάρτιση των επαγγελματικών συμβούλων σχετικά με νέες προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές μπορεί να καλλιεργήσει περισσότερους θετικούς πόρους για την βιώσιμη επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αργυροπούλου, Μουράτογλου, Μικεδάκη, & Χαροκοπάκη, 2020), η οποία φαίνεται ότι λειτουργεί ως ένα ενδο-οργανωσιακό προσωπικό κεφάλαιο που επιδιώκει: α) τη διαχείριση της προσωπικής επαγγελματικής ζωής, β) την προαγωγή της επίγνωσης ταυτότητας και γ) την ανάπτυξη μελλοντικών προσωπικών/ επαγγελματικών σχεδίων (Μουράτογλου, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκη, 2022). Υπό το πρίσμα αυτό, η συνεχής κατάρτιση των επαγγελματικών συμβούλων καταδεικνύει την ενεργητική τους στάση απέναντι σε θέματα δια βίου μάθησης και σταδιοδρομίας γεγονός που τους βοηθά να ασκήσουν μεγαλύτερο προσωπικό έλεγχο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να διαπραγματευθούν ποικίλες αλλαγές στη ζωή και την εργασία με μεγαλύτερη εγκυρότητα και πληρότητα. Τέλος, όσον αφορά στην απουσία επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών στους παράγοντες της αναστοχαστικότητας των συμβούλων φαίνεται ότι η μεταβλητή αυτή δεν σχετίζεται με το φύλο, την εκπαίδευση και την εργασιακή κατάσταση, ενισχύοντας το θεωρητικό επιχείρημα ότι η αναστοχαστικότητα αποτελεί έναν παράγοντα αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας του ατόμου.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Argyropoulou, K., Antoniou, A.S., Mouratoglou, N., Charokopaki, A. & Mikedaki, K. (2020). Psychometric Properties of the Life Project Reflexivity Scale in Greek University Students. *Counseling, Italian Journal of Research and Intervention*, 13(1), 4-20. <https://doi.org/10.14605/CS1312001>
- Argyropoulou, K., Mouratoglou, N., Mikedaki K., Kaliris, A., & Papatheodorou, S. (2020). Training Career Counselors in Contemporary Narrative Approaches: Concerns and Future Directions. In Conference Proceedings of the Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) *Career Guidance for Inclusive Society* (pp. 16-31). Slovakia: Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry.
- Bangali, M., & Guichard, J. (2012). The role of dialogic processes in designing career expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.006>
- Tissot, P., Bousquet, S. (2004). *Terminology of vocational training policy : a multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: Publications Office. Ανακτήθηκε Μάρτιος 2023 από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9ad4f109-d71c-4214-bd9e-e0ab845a0a21>
- Di Fabio, A., Maree, J. G., & Kenny, M. E. (2018). Development of the Life Project Reflexivity Scale: A New Career Intervention Inventory. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 358-370. <https://doi.org/10.1177%2F1069072718758065>
- Di Fabio, A. (2015). "Constructing my future purposeful life": a new life construction dialogue intervention. In Di Fabio, A. & Bernaud, J.L. (Eds). *The Construction of the Identity in 21st Century: a Festschrift for Jean Guichard* (pp. 220-239). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Dunn, E. (2003, March 22). Life Through Learning; Learning Through Life, The Lifelong Learning Strategy for Scotland: Summary. *The Scottish Government*. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028820.pdf>
- Ferrari, L., Sgaramella, T. M., & Soresi, S. (2018). Training for career guidance and counseling academic scientists: Future challenges and directions. In V. Cohen-Scali, L. Nota, & J. Rossier (Eds.), *New perspectives on career guidance and counseling in Europe. Building careers in changing and diverse societies* (pp. 205-217). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-13>
- Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*. ELGP Tools No. 3. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Finnish Institute for Educational Research (FIER), University of Jyväskylä, Finland. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance/>
- Kirby, J.R., Knapper, C., Lamon, P. & Egnatoff, W.J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.



- Niles, S. G., Engels, D., & Lenz, J. (2009). Training career practitioners. *The Career Development Quarterly*, 57, 358-365. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00122.x>
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012, March 22). *My career story: An autobiographical workbook for life-career success*. [www.vocopher.com](http://www.vocopher.com).
- Schiersmann, Chr., Ertelt, B. J, Katsarov, J., Mulvey, R., Reid H., & Weber, P. (Eds.). (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg: Institute of Educational Science.
- Αργυροπούλου, Κ. (2022). *Συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ζητήματα μιας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ., & Μουράτογλου, Ν. (2022). Αναστοχαστικότητα και Προσανατολισμοί Εργασίας: Ευρήματα από μία Μελέτη Παρέμβασης σε Συμβούλους Σταδιοδρομίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 130-143. <https://doi.org/10.12681/hjre.29768>
- Αργυροπούλου, Κ., Αντωνίου, Α.-Σ., Μουράτογλου, Ν., & Τερζάκη, Μ. (2020). Η συμβολή της αναστοχαστικότητας στη διαμόρφωση αυθεντικών προσωπικών και επαγγελματικών σχεδίων. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.). *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σσ. 33-50). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ., Μουράτογλου, Ν., Μικεδάκη, Κ., & Χαροκοπάκη, Α. (2020). (Ανα-)πλαισιώνοντας τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας υπό το πρίσμα της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σσ. 345-359). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλίρης, Α. (2018). *Πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευομένων και στελεχών επαγγελματικής συμβουλευτικής*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μουράτογλου, Ν., Αργυροπούλου, Κ., & Χαροκοπάκη, Α. (2022). Κλίμακα βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης: διερευνητική παραγοντική ανάλυση και εφαρμογές στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 128-129, 57-68.

## Η αξία της φιλοσοφίας στη Δια Βίου Μάθηση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

### Philosophy in Lifelong Learning and Adult Education

ΣΤΕΙΡΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Καθηγητής Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ  
ΑΡΑΜΠΑΤΖΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Καθηγητής Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ  
ΤΡΙΠΟΥΛΑ ΙΩΑΝΝΑ, Δρ. Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στη σύγχρονη εποχή η μάθηση και η εκπαίδευση αποκτούν κοινωνική αναγνωρισιμότητα και επαγγελματική αξία κυρίως αν συνίστανται σε κάποια ειδίκευση άμεσα συνδεδεμένη με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και του κόσμου της οικονομίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι τυχαίο ότι θεωρητικές επιστήμες, όπως η φιλοσοφία, δεν έχουν βρει τη θέση τους σε φορείς της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, ως σκοπός της παρούσας εισήγησης ορίζεται η αναγκαιότητα κατάδειξης της σημαντικότητας της φιλοσοφίας στη Δια Βίου Μάθηση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

**ABSTRACT:** In the modern era, learning and education gain social recognition and professional value especially if they consist of a specialization directly linked to the needs of the labor market and the world of economy. This is a key reason why theoretical sciences, as philosophy, have not still found their place in the formal adult education. Thus, the purpose of this paper is demonstrating the importance of philosophy in Lifelong Learning and Adult Education.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις χώρες του δυτικού κόσμου, όπου η ανάπτυξη νοείται με ποσοτικά κριτήρια, η δια βίου μάθηση εστιάζει στην ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων κυρίως μέσω της εξειδίκευσης. Έτσι η αξία των φιλοσοφικών σπουδών φαίνεται να έχει παραγνωρισθεί. Βεβαίως, το φαινόμενο απαξίωσης των όποιων οφελών μέσω της εκπαίδευσης πέραν των αμιγώς οικονομικών δεν είναι καινοφανές · είναι γνωστό το ανέκδοτο με τον Θαλή, που λοιδορούταν για τις μη - κερδοφόρες γνώσεις του, ήτοι τις φιλοσοφικές. Μοιάζει, ωστόσο, το φαινόμενο αυτή στην εποχή μας να προσλαμβάνει ακόμη μεγαλύτερες διαστάσεις. Για το λόγο αυτό η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στο τονίσει ότι οι φιλοσοφικές σπουδές έχουν πολλά και πολλαπλά οφέλη να προσφέρουν στην ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων, καθώς επίσης στην ανάπτυξη του ατόμου ως προσωπικότητα και ως κοινωνική οντότητα και στην κατάκτηση χαρακτηριστικών που προσιδιάζουν στην ενηλικότητα.

#### 2. Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

##### 2.1 Προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική συνεισφορά

Οι σπουδές στη φιλοσοφία κατεξοχήν συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, με άμεσες και εμφανείς προεκτάσεις στο κοινωνικό περιβάλλον. Η προσωπική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω της καλύτερης κατανόησης και διαχείρισης του εαυτού μας, του προβληματισμού πάνω στα καθημερινά, αλλά και στα θεμελιώδη ζητήματα της ζωής, την καλλιέργεια του ελεύθερου και κριτικού στοχασμού, γνώσεις δηλαδή και δεξιότητες που επιτρέπουν την καλύτερη κατανόηση και ανάλυση της γύρω μας πραγματικότητας.

Στα πρώτα της φιλοσοφίας ο Ηράκλειτος, είχε ορίσει ως αφετηρία της φιλοσοφίας το «έδιζησάμην έμευτόν» (Diels & Kranz, 1960: fr.87), που θυμίζει κατά πολύ το αρχαίο γνωμικό «γνώθι σαυτόν», μια προτροπή για αυτογνωσία. Το αίτημα για την κατάκτηση της αυτογνωσίας ως βασική προϋπόθεση για μια ευτυχή ζωή πρωτοεμφανίστηκε, δηλαδή στο πλαίσιο της φιλοσοφικής αναζήτησης. Στην ουσία τα ανωτέρω αποφθέγματα κατατείνουν στη διαπίστωση ότι η κάθε

επιστημονική γνώση στηρίζεται στις αντιλήψεις και επιθυμίες του ατόμου, που με τη σειρά τους συνδέονται με τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Η μελέτη της φιλοσοφίας διδάσκει το άτομο να εξετάζει τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του συναρτήσει των επιδράσεων που οδήγησαν στη διαμόρφωση αυτών.

Η σπουδή της φιλοσοφίας συμβάλλει κατεξοχήν στην εξέταση ζητημάτων που συνδέονται με τα καθημερινά προβλήματα, αλλά και τα πιο θεμελιώδη ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Καθημερινά διλήμματα ηθικής φύσεως αφορούν, για παράδειγμα, στα δικαιώματα, τα ανθρώπινα, τα εργασιακά, αλλά και κάθε φύσεως και κάθε ύπαρξης (Miller, 2012: 207–227). Πολλά από τα ερωτήματα αυτά προκύπτουν από την εξέλιξη της τεχνολογίας, όπως συμβαίνει με την τεχνητή νοημοσύνη, την κλιματική αλλαγή, την κλωνοποίηση κ.ο.κ. (Bostrom & Yudkowsky, 2014: 316–334 · Dignum, 2018: 1–3). Η εξέταση τέτοιων ζητημάτων προϋποθέτει εμβάθυνση στην ουσία και τους τρόπους τεκμηρίωσης των θέσεων, δεξιότητες που κατεξοχήν καλλιεργούνται με τη μελέτη της φιλοσοφίας.

Επιπρόσθετα, εκκρεμούν ορισμένα διαχρονικά ερωτήματα, όπως αν υπάρχει θεός, αν έχει κάποιο νόημα η ανθρώπινη ύπαρξη, αν υφίσταται η παρουσία του κακού, τι είναι ο θάνατος κ.ο.κ. Η ιστορία της φιλοσοφίας αναδεικνύει μια πληθώρα τοποθετήσεων επ' αυτών, που βρίσκονται στη διάθεση και ευχέρεια κάθε μελετητή να εξετάσει και ν' αποδεχτεί ή απορρίψει (Bromberger, 1966: 86–111 · Fogal & Risberg, 2020: 170–19 ; Teller, 1974: 371–80).

Παράλληλα, αναδεικνύεται η συμβολή της φιλοσοφίας στην καλλιέργεια του ελεύθερου στοχασμού και της κριτικής σκέψης. Η μελέτη της φιλοσοφίας κατεξοχήν συμβάλλει στην ικανότητά του ατόμου να θέτει εύστοχα και καίρια ερωτήματα και να συλλογάζεται επ' αυτών αξιοποιώντας λογικά εργαλεία ελέγχου. Ο προβληματισμός κι η αμφισβήτηση επί καταστάσεων δεδομένων ή ερωτημάτων που μοιάζουν απαντημένα ή ζητημάτων φαινομενικά εύκολα διαχειρίσιμων, αποτελούν την πεμπουσία της πνευματικής, ιδεολογικής, πολιτικής, κοινωνικής και κάθε είδους προόδου. Η αμφισβήτηση αποτελεί την απαρχή της αλλαγής. Ο ελεύθερος στοχασμός κι η κριτική σκέψη υποβάλλουν σε βάσανο τις παγιωμένες αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές και συμβάλλουν στον επανέλεγχο και στην αναπροσαρμογή των νοητικών συνηθειών. Ειδικά στη σημερινή εποχή, όπου η παγκοσμιοποίηση ευνοεί την ευρύτερη και ταχύτερη διάδοση κάθε είδους προπαγάνδας, η φιλοσοφική παιδεία συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την περιφρούρηση της ελευθερίας σκέψης και λόγου, την καταπολέμηση του δογματισμού, των προκαταλήψεων και της κάθε λογής χειραγώγησης (Hitchcock, 2021: 9–30).

Η κριτική σκέψη συμπορεύεται με την ικανότητα της κριτικής ανάγνωσης. Η φιλοσοφική παιδεία επιτρέπει την προσοχή στη διατύπωση, στο συγκεκριμένο, στους κειμενικούς δείκτες, στην ορθότητα και εγκυρότητα της συλλογιστικής που αναπτύσσεται. Επίσης, επιτρέπει την αξιολόγηση της αλήθειας του κάθε κειμένου πέρα από τις μεθόδους πειθούς που αξιοποιούνται σε αυτό, ώστε να προκύπτει σωστή πληροφόρηση που επιτρέπει την ορθή τοποθέτηση επί του εκάστοτε ζητήματος (Tasnimi, 2017:1-6).

Δεδομένου ότι το άτομο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό του περιβάλλον, συνάγεται ότι η προσωπική ανάπτυξη του πρώτου έχει αντίκτυπο και στη διαμόρφωση του δεύτερου. Μια συγκροτημένη προσωπικότητα, που έχει διαμορφωθεί δια της φιλοσοφικής παιδείας, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί κριτικά την περιβάλλουσα πραγματικότητα και να προχωρεί σε δημοκρατικό διάλογο με τον περίγυρό του, μέσω του οποίου διαλόγου προωθείται η κοινωνική αλλαγή. Η μελέτη της φιλοσοφίας καθιστά το άτομο ενεργό πολίτη, σεβαστικό συνομιλητή, ενεργό ακροατή, ανοιχτό στον διάλογο και στην ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή απόψεων. Η ενεργητική ακρόαση επιτρέπει την προβολή και κατανόηση της οπτικής του άλλου και συνακόλουθα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την απελευθέρωση των ατόμων και των ομάδων από προκαταλήψεις και μισαλλοδοξίες, την αλλαγή των στάσεων και εν τέλει προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής.

## 2.2 Σύνδεση με αγορά εργασίας

Η κριτική σκέψη, η επικοινωνιακή ευχέρεια, η ικανότητα συλλογιστικής και τεκμηρίωσης, η επίλυση προβλημάτων, η οργάνωση των σκέψεων, η κατανόηση σύνθετων ιδεών και ο εντοπισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων κάθε ζητήματος, η ικανότητα σύγκρισης, λογικής ανάλυσης, διεξαγωγής διαλόγου και εν γένει συνεργασίας με διάθεση αλληλοσεβασμού και σε δημοκρατικό

κλίμα συνιστούν δεξιότητες που μπορούν να συμβάλλουν, όχι μόνο στην προσωπική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή, αλλά επίσης στη επαγγελματική εξέλιξη. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι απόφοιτοι προγραμμάτων φιλοσοφίας απασχολούνται σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων, όπως η δημοσιογραφία, η πολιτική, οι δημόσιες σχέσεις, οι κοινωνικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις κ.ο.κ., ενώ αντιστρόφως άτομα που απασχολούνται επαγγελματικά σε τέτοιους τομείς, επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους μέσω μεταπτυχιακών σπουδών ή σεμιναρίων σε τομείς της φιλοσοφίας.

Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι μέσω της φιλοσοφίας το άτομο εξοικειώνεται με τις βάσεις και τις πιο θεμελιώδεις πτυχές των επιστημών και των τεχνών. Επί παραδείγματι, οι θεμελιωτές αρχών της εκπαίδευσης υπήρξαν πρωτίστως φιλόσοφοι, που κατέληξαν σε ορισμένες παιδαγωγικές αρχές διερωτώμενοι πώς συνδέεται η εκπαίδευση με την κοινωνία και ποιους σκοπούς καλείται να υπηρετήσει (Παπαστεφάνου, 2010: 56-57, 63-65; Brighouse, 2009: 35-51; Chambliss, 1996: 461-472; Curren, 1998: 231-240; Phillips, 1985: 3859-77).

Παρομοίως, οι πρώτες αρχές των θετικών επιστημών που χρειάστηκε να αποτυπωθούν θεωρητικά και να τεκμηριωθούν εμπειρικά, αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο φιλοσοφικών προβληματισμών. Η Φιλοσοφία υπήρξε η πρώτη των επιστημών ως η κατεξοχήν επιστήμη του πνεύματος. Η ερμηνεία των φαινομένων που εξετάζουν οι θετικές επιστήμες προϋποθέτουν εξίσου το θεωρητικό στοχασμό και την εμπειρική επαλήθευση. Ερωτήματα σχετικά με την αξία των επιστημών, το δεοντολογικό πλαίσιο ανάπτυξής τους ή το συλλογισμό πέρα από τα δεσμά της λογικής, ο οποίος προωθεί την επιστημονική εξέλιξη, όπως συνέβη πιο πρόσφατα με την κβαντοφυσική, υπάγονται στο χώρο της Φιλοσοφίας της Επιστήμης, της Μεταφυσικής της Επιστημολογίας, ή ακόμη της Ηθικής και βέβαια της Βιοηθικής (Κουτλούκα, 1988: 49- 57; Πελεγρίνης, 1988: 107-108; Τριπουλά, 2016: 1-6; Φαραντάκης, 1988: 177-187, 180-186; Feferman, 2005: 590-624; Manders, 1989: 553-562; Moor, 1985: 266-275; Ostrovsky, 2005: 101-126; Parsons, 1980: 145-168).

Το αυτό συμβαίνει με τις νομικές σπουδές· οι πρώτες τοποθετήσεις όσον αφορά στη διακυβέρνηση, τα πολιτεύματα, τη σχέση ηθικής και δικαίου, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη προς το κράτος και το ανάπαιιν αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο φιλοσοφικών προβληματισμών. Εξάλλου, η ενασχόληση με τις νομικές σπουδές κατεξοχήν απαιτεί την ικανότητα παρουσίασης πειστικής επιχειρηματολογίας και συλλογιστικής ικανής να αντικρούσει τις θέσεις του αντιπάλου. Εξίσου χρήσιμες μπορούν ν' αποδειχτούν οι φιλοσοφικές σπουδές στην ενασχόληση με τη δημοσιογραφία και την πολιτική, καθότι συμβάλλουν στη συγκρότηση εμπειριστατωμένης άποψης επί της επικαιρότητας. Προφανώς η μελέτη της Ηθικής και της Πολιτικής Φιλοσοφίας έχει πολλά να προσφέρει προς αυτήν την κατεύθυνση (Dworkin, 2013: 2-30 · Frankfurt, 1973: 65-86).

Επιπροσθέτως, η απασχόληση στη διοίκηση οργανισμών ή επιχειρήσεων προϋποθέτει την πειστική παρουσίαση των προτάσεων, την κριτική σκέψη και την δυνατότητα πολύπλευρης εξέτασης και ανάλυσης των πραγμάτων, λογικής προσέγγισης και δημιουργικής επίλυσης των όποιων προβλημάτων. Επιπρόσθετα προϋποθέτει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθότι η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού απαιτεί κατανόηση θέσεων, προβλημάτων και προσδοκιών, προκειμένου για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και παρακίνηση (Angel & McCabe, 2009: 277-286; Duska & Clarke, 2002: 206-224; Hudson, 2005: 641-657).

Η εξοικείωση με τη φιλοσοφία μπορεί επίσης να συνεισφέρει στους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στο χώρο της συμβουλευτικής, ή της κοινωνικής εργασίας και διαμεσολάβησης, καθότι μέσα από τη φιλοσοφία το άτομο μαθαίνει να στοχάζεται επί των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών του ατόμου, επί των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνονται τα παραπάνω, επί των συνεπειών που έχουν στο ίδιο το άτομο και στο περιβάλλον του και επί των προϋποθέσεων που επιτρέπουν τον αναστοχασμό ή και τη μεταβολή αυτών (Καστοριάδης, 1997: 141-154). Η Ηθική, η Γνωσιολογία, ή η Αναλυτική φιλοσοφία, κατεξοχήν μπορούν να λειτουργήσουν ως αρωγοί στο σκοπό αυτό (Alward, 2005: 172-187; Davidson, 1987: 441-458; Epstein, 2009: 187-213; Sellars, 1980: 81-101; Walther, 1923: 1-158).

Στενή σχέση έχουν επίσης οι σπουδές φιλοσοφίας και Θρησκείολογίας. Πολλά θρησκευτικά συστήματα βρήκαν τη θεωρητική τους τεκμηρίωση μέσω της φιλοσοφικής γλώσσας και επιχειρηματολογίας, ενώ αντίστροφα η φιλοσοφία, ειδικά μέσα από την Οντολογία, στοχάζεται γύρω από την ύπαρξη και φύση του θείου, το βαθμό και τρόπο επενέργειάς του στη ζωή του ανθρώπου, και ηθικές επιταγές που συνομιλούν με θρησκευτικές εντολές (Σερμέτης, 2018: 343-348; Adams, McCord, 1993: 301-327; Cartwright, 1987: 187-200; Draper, 2019: 1-7).

Τέλος, σημαντική είναι η σχέση της φιλοσοφίας με τις τέχνες, σχέση που αναπτύσσεται εξάλλου μέσα από την ειδικότερη κατηγορία της Αισθητικής, αλλά και της Φιλοσοφίας της Τέχνης και της Φιλοσοφίας του Πολιτισμού. Η φιλοσοφική παιδεία βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης των προτύπων αισθητικής, της σχέσης τους με την ηθική της κάθε εποχής, του τρόπου έκφρασης και μεταβολής τους, της προσφοράς τους και άλλων πτυχών, που συμβάλλουν στην εις βάθος κατανόηση των τεχνών (Bresnahan, 2013: 142–145; Bresnahan, Katan-Schmid & Houston, 2020: 379–386; Davies, 2003: 155–180; Lewis, 2007: 53–66; Rohrbach, 2012: 235–245; Thomasson, 2005: 221–229).

### 3. Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΑ E-LEARNING ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑ

Βάσει των παραπάνω συνάγεται ότι η φιλοσοφία έχει πολλά να προσφέρει και στο άτομο ως προσωπικότητα, ως κοινωνική οντότητα και ως μέρος του ανθρώπινου και εργατικού δυναμικού μιας κοινωνίας. Η πραγματικότητα αυτή αποτυπώνονται στην προσωπική εμπειρία των εισηγητών - καθηγητών, καθώς η μακρόχρονη θητεία τους στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τους επιτρέπει να έχουν μια επαρκή εικόνα του επαγγελματικού μέλλοντος προπτυχιακών φοιτητών του Τμήματος, όπως και του επαγγελματικού προφίλ φοιτητών που αναζήτησαν σε αυτό σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου. Κατεξοχήν, όμως, αποτυπώνεται μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα φιλοσοφίας που υλοποιούνται υπό την επιστημονική εποπτεία τους και προσφέρονται από το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του ΕΚΠΑ. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα προγράμματα *Philosophical Life Coaching, Πολιτική: ρητορική, τεχνικές και εργαλεία, Η Τέχνη της Πειθούς, Φιλοσοφία και σεξουαλικότητα και Διδασκαλία της Φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Philosophical Life Coaching» έχει ως βασικό στόχο την επιμόρφωση σχετικά με μια νέα και σημαντική φιλοσοφική δραστηριότητα, που έχει ξεφύγει από το στενό ακαδημαϊκό πλαίσιο, τη «Φιλοσοφική Συμβουλευτική». Μέσα από την εξέταση συγκεκριμένων θεωριών και περιπτώσεων επιδιώκεται η βελτίωση της καθημερινότητας του ατόμου τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό, επαγγελματικό κ.ο.κ. με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, της δυνατότητας διάκρισης του ουσιώδους από το επουσιώδες, της επαναπλαισίωσης των προβλημάτων, της εύρεσης εναλλακτικών τρόπων σκέψης και δράσης και εν γένει του επαναπροσδιορισμού της αντίληψης για το άτομο, τις ανάγκες και τις σχέσεις του με τους γύρω. Προφανώς το πρόγραμμα αυτό μπορεί να φανεί χρήσιμο στον καθένα ανεξαρτήτως των ζητούμενων του σε προσωπικό επίπεδο, του εκπαιδευτικού του υπόβαθρου ή του επαγγελματικού του προσανατολισμού.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Πολιτική: ρητορική, τεχνικές και εργαλεία» θέτει ως βασικό στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με την πολιτική και τη ρητορική τέχνη. Η πολιτική είναι κατεξοχήν διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο του κοινωνικού βίου. Η άσκηση της πολιτικής, όμως, προϋποθέτει τη ρητορική, τη γνώση αποτελεσματικής χρήσης τεχνικών και εργαλείων προκειμένου να καταστεί ευχερέστερη τόσο η διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και της πειστικής προβολής τους. Έτσι, το εν λόγω πρόγραμμα προσβλέπει στην ενίσχυση της ικανότητας μιας νηφάλιας, εμπειριστατωμένης και τεκμηριωμένης ανάλυσης συνθηκών και καταστάσεων που απασχολούν το δημόσιο βίο, της ικανότητας διαμόρφωσης κριτικής πολιτικής άποψης, καθώς και της οργάνωσης με πειστικό και αποτελεσματικό τρόπο της επιχειρηματολογίας.

Τέλος, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Διδασκαλία της Φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» στοχεύει στην ενίσχυση των προσόντων και εφοδίων των συναδέλφων που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και της Φιλοσοφίας. Δεδομένου ότι παρά την αυξημένη σημασία της φιλοσοφικής παιδείας στην Μέση Εκπαίδευση, πολλοί συνάδελφοι δεν έχουν ασκηθεί επαρκώς στην Φιλοσοφία στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών, επιδιώκεται η αρτιότερη εξοικείωσή τους με τα φιλοσοφικά κείμενα, ώστε αφενός να ενισχύσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας και αφετέρου να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές τους στην επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων, αλλά και στην καλλιέργεια της πεποίθησης ότι η φιλοσοφία μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει ως οδηγός ζωής.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αυτό που ευελπιστούμε ότι κατέστη εμφανές με την παρούσα εισήγηση είναι ότι η αξία της φιλοσοφίας συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων απολύτως αναγκαίων στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και ότι μπορεί να αποδειχθεί εξεχόντως χρήσιμη στη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομικο-πολιτική πραγματικότητα της εποχής μας. Γι' αυτό αξιώνει δικαίως τη διεύρυνση της θέσης της στη Δια Βίου Μάθηση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η βιβλιογραφική επισκόπηση και η εμπειρική προσέγγιση τεκμαίρουν τις ποικίλες, συνειδητές και ρητές και όχι μόνο, ανάγκες που μπορούν να καλύψουν οι σπουδές στη φιλοσοφία στην όποια μορφή τους, στο πλαίσιο δηλαδή της τυπικής εκπαίδευσης όπως είναι το τμήμα Φιλοσοφίας του ΕΚΠΑ, της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και της μη – τυπικής, όπως είναι το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ. Ειδικά μάλιστα στην τόσο απαιτητική εποχή της παγκοσμιοποίησης με ό,τι αυτό συνεπάγεται, η καλλιέργεια ανθρώπων με εμπειδωμένη την αίσθηση της ενηλικιότητας, του αυτοπροσδιορισμού, του αυτοκαθορισμού και της αυτονομίας θα αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα στην πορεία της ανθρωπότητας στο άμεσο μέλλον.

#### 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, McCord M. (1993). "The Problem of Hell: A Problem of Evil for Christians", *Stump*, 301–327.
- Alward, P. (2005). "Between the Lines of Age: Reflections on the Metaphysics of Words". *Pacific Philosophical Quarterly*, 86(2), 172–187. doi:10.1111/j.1468-0114.2005.00221.x
- Angel, J. J. & M. McCabe, D. (2009). "The Ethics of Speculation". *Journal of Business Ethics*, 90 (supp. 3), 277–286. doi:10.1007/s10551-010-0421-5
- Bostrom, N. & Yudkowsky, E. (2014). "The Ethics of Artificial Intelligence". In K. Frankish & W. M. Ramsey (eds.), *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence* (pp. 316–334). Cambridge University Press, Cambridge. doi:10.1017/CBO9781139046855.020
- Bresnahan, A. (2013). "Review: *The Philosophical Aesthetics of Dance: Identity, Performance, and Understanding* by Graham McFee. 2011", *Dance Research Journal*, 45(2), 142–145. doi:10.1017/S0149767713000077.
- Bresnahan, A., Katan-Schmid, E. & Houston, S. (2020). "Dance as Embodied Ethics". In A. Lagaay & L. Cull Ó Maoilearca (eds.), *The Routledge Companion to Performance Philosophy* (pp. 379–386). Routledge, Abingdon.
- Brighouse, H. (2009). "Moral and Political Aims of Education". *Siegel*, 35–51.
- Bromberger, S. (1966). "Why-Questions". In G. Colodny (ed.), *Mind and Cosmos: Essays in Contemporary Science and Philosophy*, (pp. 86–111). University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, PA.
- Cartwright, R. (1987). "On the Logical Problem of the Trinity". *Philosophical Essays*, 187–200. MIT Press, Cambridge, MA.
- Chambliss, J.J., (1996). "History of Philosophy of Education". In J.J. Chambliss (ed.), *Philosophy of Education, An Encyclopedia*, 461–472. Routledge, New York.
- Curren, R.R. (1998). "Education, Philosophy of". In E.J. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, vol. 3, 231–240. Routledge, UK.
- Davidson, D. (1987). "Knowing One's Own Mind". *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 60(3), 441–458. doi:10.2307/3131782.
- Davies, S. (2003). "Ontology of Art". In J. Levinson (ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics* (pp. 155–180). Oxford University Press, Oxford.
- Diels, H. & Kranz, W. (1960). *Die Fragmente der Vorsokratiker* Berlin.
- Dignum, V. (2018). "Ethics in Artificial Intelligence: Introduction to the Special Issue". *Ethics and Information Technology*, 20 (1), 1–3. doi:10.1007/s10676-018-9450-z
- Draper, P. (2019). "Philosophy of Religion: A Vision for the Field". In P. Draper (ed.), *Current Controversies in Philosophy of Religion* (pp. 1–7). Routledge, New York.
- Duska, R. F. & Clarke, J. J. (2002). "Ethical Issues in Financial Services". In N. E. Bowie (ed.), *The Blackwell Guide to Business Ethics* (206–224). Blackwell, Oxford.
- Dworkin, R. (2013). "A New Philosophy for International Law". *Philosophy & Public Affairs*, 41(1), 2–30. doi:10.1111/papa.12008

- Epstein, B. (2009). "Ontological Individualism Reconsidered". *Synthese*, 166(1), 187–213. doi:10.1007/s11229-007-9272-8
- Feferman, S. (2005). 'Predicativity'. In S. Shapiro (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Mathematics and Logic* (pp. 590–624). Oxford University Press, Oxford.
- Fogal, D. & Risberg, O. (2020). "The Metaphysics of Moral Explanations". In R. Shafer-Landau (ed.), *Oxford Studies in Metaethics*, Volume 15(170–194), Oxford University Press, Oxford.
- Frankfurt, H. (1973). "Coercion and Moral Responsibility". In T. Honderich (ed.) *Essays on Freedom of Action* (pp. 65–86). Routledge, London & P. Kegan, Reprinted In his (1988) *The Importance of What We Care About* (pp. 26–46). Cambridge University Press, New York.
- Hitchcock, D. (2021). "Seven Philosophical Implications of Critical Thinking: Themes, Variations, Implications". In D. Fasko, Jr. & F. Fair (eds.), *Critical Thinking and Reasoning: Theory, Development, Instruction, and Assessment*, 9–30. Brill Leiden. doi: 10.1163/9789004444591\_002
- Hudson, R. (2005). "Ethical Investing: Ethical Investors and Managers". *Business Ethics Quarterly*, 15(4), 641–657. doi:10.5840/beq200515445.
- Lewis, T. (2007). "Philosophy—Aesthetics—Education: Reflections on Dance", *The Journal of Aesthetic Education*, 41(4), 53–66. doi:10.1353/jae.2007.0038
- Manders, K. (1989). 'Domain Extensions and the Philosophy of Mathematics'. *Journal of Philosophy*, 86, 553–562.
- Miller, D., (2012). "Grounding Human Rights". *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 15, 207–227.
- Moor, J. H. (1985). "What is Computer Ethics?". *Metaphilosophy*, 16(4), 266–275.
- Ostrovsky, V. N. (2005), "Towards a Philosophy of Approximations in the 'Exact' Sciences". *Hyle: International Journal for the Philosophy of Chemistry*, 11, 101–26.
- Parsons, C. (1980). 'Mathematical Intuition', *Proceedings of the Aristotelian Society*, 80, 145–168.
- Phillips, D.C. (1985). "Philosophy of Education". In T. Husén & T. Neville Postlethwaite, (eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3859–3877. Pergamon Press, Oxford.
- Rohrbach, G. (2012). "Ontology of Art". In G. Berys & D. McIver Lopes (eds.), *Routledge Companion to Aesthetics* (pp. 235–245). Routledge, New York.
- Sellars, W. (1980). "On Reasoning About Values". *American Philosophical Quarterly*, 17(2), 81–101.
- Tasnimi, M. (2017). "Critical Reading: An Introduction ". *Humanising Language Teaching*, Year 19, Issue 6, 1-6. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/351428432> Critical reading An introduction
- Teller, P. (1974). "On Why-Questions". *Noûs*, 8 (4), 371–80.
- Thomasson, A. L. (2005). "The Ontology of Art and Knowledge in Aesthetics", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 63(3), 221–229. doi:10.1111/j.0021-8529.2005.00202.x.
- Walther, G. (1923). "Zur Ontologie der sozialen Gemeinschaften". *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, 6, 1–158.
- Κουτλούκα, Μ. Ε. (1988). «Ο ρόλος της φιλοσοφίας στη σύγχρονη επιστήμη». Στο Λ. Κ. Μπαρτζελιώτη (επιμ.), *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής Έρευνας*, Ζαχάρω, 5-7 Σεπτεμβρίου, 1986 (σσ. 49-58). Αθήνα.
- Παπαστεφάνου, Μ. (2010). «Φιλοσοφία, Ηθική και Εκπαίδευση». Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές* (σσ. 55-83). Κριτική, Αθήνα.
- Πελεgrίνης, Θ. Ν., (1988). «Ουτοπία: επιστημονική υπέρβαση - φιλοσοφική νομιμότης». Στο Λ. Κ. Μπαρτζελιώτη (επιμ.), *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής Έρευνας*: Ζαχάρω, 5-7 Σεπτεμβρίου, 1986 (σσ. 97-109), Αθήνα.
- Καστοριάδης, Κ. «Ψυχανάλυση Και Φιλοσοφία» («Psychoanalyse at philosophic»). In *Fait et faire*, Paris, 1997, σσ. 141-154). Στο Ρούμκου, Ε. (2003). *Η έννοια του φιλοσοφείν στο έργο του Κορνήλιου Καστοριάδη* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σερμέτης, Τ. (2018). «Μεταφυσική και θρησκεία: συλλειτουργίες και αντιφάσεις». *ΦΙΛΟΣΟΦΕΙΝ* τ. 17 – *Φιλοσοφία και Θρησκεία* – Μέρος 2<sup>ο</sup>, Ιανουάριος (σσ. 343-348). Ζήτρος, Θεσσαλονίκη.
- Τριπουλά, Ι., (2016). «Το τυχαίο του φυσικού κόσμου και οι φιλοσοφικές του προεκτάσεις». Στο: Κ. Καλαχάνης (επιμ.) *Επιστημονική Ημερίδα: Φιλοσοφία, Φυσικές Επιστήμες, Βιοηθική, Διεθνής Επιστημονική Εταιρεία Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας & Ένωση Ελλήνων Φυσικών* (σσ. 1-6). Αθήνα. ISBN: 978-618-82555-0-0

Φαραντάκης, Π. Ι., (1988). «Επιστήμη και ελευθερία της βουλήσεως». Στο Λ. Κ. Μπαρτζελιώτης (επιμ.) *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής Έρευνας: Ζαχάρω, 5-7 Σεπτεμβρίου, 1986* (σσ. 177-187) Αθήνα.





ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Γ:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 3 - Εξ Αποστάσεως  
Διδασκαλία και Διά βίου μάθηση**

## Η αναγκαιότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την εξ Αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας

The necessity of providing Vocational Education and Training with the distance teaching method

ΗΛΙΑΝΑ ΓΩΓΑΚΗ, Διδασκτορίσσα ΤΕΠΑΕΣ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60  
ΘΕΟΔΩΡΑ ΤΕΡΖΟΠΟΥΛΟΥ, Διδασκτορίσσα ΤΕΠΑΕΣ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση αποτελεί σημαντικό πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, για πρώτη φορά η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση προσφέρθηκε με την μέθοδο της εξ Αποστάσεως διδασκαλίας, εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της σημασίας παροχής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και με την μέθοδο της εξ Αποστάσεως διδασκαλίας, δυσκολίες και προκλήσεις.

**ABSTRACT:** Vocational Education and Training is an important field of Lifelong Learning and Education. In recent years, for the first time, Vocational Education and Training was offered by the distance teaching method, due to the COVID-19 pandemic. The purpose of this study is to highlight the importance of providing Vocational Education and Training and with the Distance Teaching method, difficulties, and challenges.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημία COVID-19, ανάδειξε πρωτοφανείς προκλήσεις σε όλες τις μορφές καθώς και τα επίπεδα μάθησης και εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανόμενης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) (Ψηφίδου, Κυριακοπούλου & Κατσίκης, 2021). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2002), υποσυστήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η επιμόρφωση, η μαθητεία, η εκπαίδευση σε χώρους εργασίας και η πολυδιάστατη εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα εστιάσουμε στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους και οι κύριοι στόχοι τους συνδέονται με την επαγγελματική σφαίρα και τις ανάγκες της οικονομίας, ώστε να αναβαθμιστούν οι γνώσεις και οι ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, να καταπολεμηθεί η ανεργία και να επιτευχθεί η κοινωνική και η οικονομική τους ένταξη (Φωτόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τον ορισμό του Cedefop, ο όρος επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευόμενου» (Cedefop, 2012). Η επαγγελματική κατάρτιση στοχεύει στην εκμάθηση ενός επαγγέλματος και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η οποία διακρίνεται σε αρχική και συνεχιζόμενη. Η αρχική κατάρτιση είναι το πρώτο στάδιο κατάρτισης για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Συχνά διαιρείται σε δύο είδη: τη βασική κατάρτιση και την ειδίκευση. Με τον όρο αρχική επαγγελματική κατάρτιση αναφερόμαστε στο πρώτο κύκλο κατάρτισης ενός επαγγέλματος που καλύπτει κυρίως τις αρχικές ανάγκες των εκπαιδευομένων μέσω της απόκτησης επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων ενός γενικότερου πλαισίου, ενώ η συνεχιζόμενη κατάρτιση εστιάζει στον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση των προσόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων μέσα από μια συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία (Αμίτσης, 2000). Σκοπός της επαγγελματικής κατάρτισης είναι η παροχή υψηλού επιπέδου προσόντων με τρόπο κατά τον οποίο οι παρεχόμενες γνώσεις που θα λάβουν ανά ειδικότητα να ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις πραγματικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες της αγοράς εργασίας, ώστε τα άτομα αυτά να απορροφηθούν από τη σφαίρα της απασχόλησης. Αυτό θα καταστεί δυνατό με (Φωτόπουλος, 2013):

- 1) Την επιλογή και τη διαμόρφωση πιστοποιημένων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, τα οποία έχουν άμεση ανταπόκριση στην αγορά εργασίας,
  - 2) Την επιλογή εκπαιδευτών με αντίστοιχες γνώσεις, σύμφωνα με την ειδικότητα, προκειμένου να παρέχουν υψηλής ποιότητας κατάρτιση, και
  - 3) Την πραγματοποίηση των προγραμμάτων σε χώρους επαρκώς εξοπλισμένους και υψηλής ποιότητας, εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες για την άρτια κατάρτισή τους.
- Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η ΕΕΚ έχει διπλό ρόλο, καθώς συμβάλλει τόσο στην ανταγωνιστικότητα όσο και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Οι πολιτικές απευθύνονται σε όλα τα άτομα, προτείνοντας ελκυστικές και ενδιαφέρουσες οδούς σε όσους διαθέτουν υψηλό επίπεδο δυνατοτήτων, αλλά και σε αυτούς που κινδυνεύουν να βρεθούν σε μειονεκτική θέση στον τομέα της εκπαίδευσης και να αποκλειστούν τελικά από την αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Στην Ελλάδα, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνεχίζει να θεωρείται μια λύση ανάγκης για τα άτομα που αποφασίζουν να την ακολουθήσουν και δεν αντιμετωπίζεται ως ισότιμη με τη γενική εκπαίδευση (Φωτόπουλος, 2013). Αντίθετα, στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση κινείται σε υψηλά επίπεδα στην προτίμηση και την εκτίμηση των νέων (Γωγάκη & Βαλασίδου, 2018).

Η ιστορία του συστήματος της αρχικής ΕΕΚ στην Ελλάδα, ξεκινά στις αρχές τις δεκαετίας του '90. Συγκεκριμένα, η απαρχή της γίνεται με τον Ν.2009/92, όπου θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.) και ορίζονται οι βασικές αρχές και κατευθύνσεις οργάνωσης, εποπτείας, χρηματοδότησης και λειτουργίας του συστήματος. Σύμφωνα με το Ν.4186/2013, προσδιορίζονται οι φορείς που παρέχουν την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και είναι οι εξής: 1) οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, οι οποίες παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους αποφοίτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης, β) τα Δημόσια και Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους αποφοίτους της τυπικής μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, καθώς και των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης και γ) τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Από τους σημαντικότερους φορείς παροχής ΕΕΚ στην Ελλάδα, αποτελούν τα ιδιωτικά και δημόσια ΙΕΚ. Σκοπό έχουν την παροχή υπηρεσιών αρχικής ή και συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Έχουν οργανωτική διάρθρωση που περιλαμβάνει λειτουργίες διοίκησης, σχεδιασμού και εφαρμογής πιστοποιημένων προγραμμάτων αρχικής και ενίοτε συμπληρωματικής κατάρτισης και διαθέτουν διοικητικό, επιστημονικό, τεχνικό και εκπαιδευτικό προσωπικό αντίστοιχο προς τις λειτουργίες αυτές (ΕΟΠΠΕΠ, 2018). Τα ΙΕΚ έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και αυτό έχει άμεση συσχέτιση με την ηλικία, το στόχο και την προοπτική των εκπαιδευόμενων (Σκουτέρη, 2007). Απευθύνονται σε όλες τις ειδικότητες αποφοίτων Γυμνασίου, κάθε τύπου Λυκείου, καθώς και ενήλικες με γνώσεις κάθε επαγγελματικής βαθμίδας, για να αποκτήσουν ή να αναβαθμίσουν συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα, να βελτιώσουν την παραγωγικότητά τους, να εξοικειωθούν με νέες μεθόδους και τεχνολογίες ή να μετακινηθούν από ένα επάγγελμα σε άλλο, με στόχο την καλύτερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2018).

Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτρίες στα ΙΕΚ αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας ένα αρκετά δύσκολο εκπαιδευτικό εγχείρημα. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν διατίθεται εκπαιδευτικό υλικό από τον ΕΟΠΠΕΠ για τους/τις εκπαιδευόμενους/νες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου το σχεδιασμό του μαθήματος που θα αναλάβουν και στη συνέχεια την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού. Τα τελευταία χρόνια, στα ΙΕΚ εντάχθηκε η ηλεκτρονική εκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας Moodle, η οποία έχει ως στόχο την υποστήριξη του εκπαιδευτή αλλά και των εκπαιδευόμενων, υιοθετώντας έτσι ένα μικτό σύστημα εκπαίδευσης. Ένα μικτό σύστημα εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από τη μαθητοκεντρική ή ανθρωποκεντρική προσέγγιση (Ginns & Ellis, 2007). Οι καταρτιζόμενοι/νες αναλαμβάνουν έναν ενεργητικότερο ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία (Derntl, & Motsching-Pitrik, 2005). Σ' ένα μικτό σύστημα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευόμενοι/νες εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και η

μάθηση πραγματοποιείται πιο αποτελεσματικά μέσα σε μία ερευνητική κοινότητα (George-Walker & Keefe, 2010).

Η υιοθέτηση ενός μικτού συστήματος εκπαίδευσης, από τα ΙΕΚ, τα τελευταία χρόνια, βοήθησε στον άμεσο σχεδιασμό και την άμεση ανάπτυξη ενός συστήματος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στα πλαίσια πανδημίας COVID-19. Η πανδημία COVID-19, οδήγησε όπως και τους άλλους φορείς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ να προσφέρουν τα προγράμματα τους, αποκλειστικά μέσω της εξ Αποστάσεως μεθόδου Εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) αποτελεί πολύτιμο εργαλείο μαθησιακής διαδικασίας, κυρίως των ενηλίκων. Έτσι, η ηλεκτρονική μάθηση κατατάσσεται ανάμεσα στους επικρατέστερους τρόπους πρόσβασης στη γνώση. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Gros & Garcia-Penalvo (2016), αναγνωρίζεται ως ένας όλο και πιο αποτελεσματικός δίαυλος παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς ο αριθμός των ατόμων όλων των ηλικιών που αξιοποιούν «έξυπνες συσκευές», όπως για παράδειγμα smartphones, tablets κ.ά., αυξάνεται διαρκώς, γεγονός που οδηγεί στην εξάπλωση της ηλεκτρονικής μάθησης σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και στον τομέα της Επαγγελματικής Κατάρτισης και Επιμόρφωσης (Ζαρίφης, 2014). Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και, κατ' επέκταση, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διδασκαλία, κατακτούν συνεχώς το εκπαιδευτικό έδαφος, το οποίο κάποτε ανήκε αποκλειστικά στη δια ζώσης διδασκαλία. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς οι νέες τεχνολογίες βοηθούν στην επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, με σχεδόν στα ίδια επίπεδα αξιοπιστίας με τα αντίστοιχα δια ζώσης περιβάλλοντα μάθησης (Graham, 2006).

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ- ΔΕΙΓΜΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της σημασίας παροχής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και με την μέθοδο της εξ Αποστάσεως διδασκαλίας, δυσκολίες και προκλήσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την χρονική περίοδο Μαρτίου- Ιουνίου 2022 και ήταν ποσοτική. Στην έρευνα μετείχαν 100 γυναίκες, οι οποίες φοιτούσαν κατά την ανωτέρω χρονική περίοδο σε τμήματα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Αθηνών, Ρόδου και Θεσσαλονίκης. Η ηλικία του δείγματος κυμαινόταν στις ηλικιακές ομάδες 18-25 και 40 - 48 Το ερευνητικό εργαλείο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε ποσοστό 75%, το δείγμα παρουσιάζει μια θετική στάση σε σχέση με την παροχή εξ Αποστάσεως ΕΕΚ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 95% του δείγματος δεν είχε προηγούμενες εμπειρίες με την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Επίσης, το 100% του δείγματος τόνισε ότι δεν είχε λάβει οδηγίες ή ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του εξ Αποστάσεως μοντέλου λειτουργίας των ΙΕΚ., το σύνολο του δείγματος υποστήριξε ότι, τόσο οι εκπαιδευτές/τριες όσο και η διοίκηση των ΙΕΚ, τους υποστήριζαν έντονα. Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, η πλειοψηφία του δείγματος (95%) αναφέρει τεχνικές δυσκολίες, όπως η σύνδεση στο διαδίκτυο και προβλήματα με την πλατφόρμα εκπαίδευσης. Σε ποσοστό 60% του δείγματος, παρουσιάστηκαν προβλήματα και δυσκολίες ως προς την εύρεση και αξιοποίηση κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών από την πλευρά τους, όπως tablet και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, σε υψηλό ποσοστό (50%), οι εκπαιδευόμενες αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς την λειτουργία της πλατφόρμας εκπαίδευσης, ενώ μικρότερο ποσοστό (30%), αναφέρει ότι αντιμετώπισε προβλήματα με τη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών, όπως Ηλεκτρονικός υπολογιστής, καθώς δεν γνώριζαν πως χρησιμοποιείται. Παράλληλα, αρκετές εκπαιδευόμενες, συγκεκριμένα σε ποσοστό 40%, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν οικονομικές δυσκολίες μέσω της παροχής εξ Αποστάσεως ΕΕΚ, καθώς για να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα κατάρτισης, έπρεπε να μετακομίσουν και να ζήσουν σε διαφορετικό μέρος από τον τόπο κατοικίας τους. Ήταν δύσκολο να τροποποιηθεί το πρόγραμμά τους, καθώς, όπως ανέφεραν, στον μόνιμο τόπο κατοικίας τους δεν θα είχαν τις υποδομές. Το σύνολο του δείγματος παρουσίασε ως τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών, την συχνή επικοινωνία με την Διεύθυνση του ΙΕΚ και τον/την εκπαιδευτή/τρια του κάθε μαθήματος.

Συνεχίζοντας, το σύνολο του δείγματος υποστήριξε ότι τα οφέλη της εξ Αποστάσεως ΕΕΚ είναι πολλαπλά. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 100%, αναφέρουν ότι μέσω της συμμετοχής τους σε εξ Αποστάσεως πρόγραμμα ΕΕΚ, το οικονομικό κόστος είναι μικρότερο, καθώς δεν έχουν μετακινήσεις, δεν χρειάζεται να μετακινηθούν από τον τόπο κατοικίας τους κ.ά. Επίσης, σε ποσοστό 100% αναφέρουν ως σημαντικό όφελος την εξοικονόμηση χρόνου, ένα δεδομένο το οποίο τις βοηθά να συμφιλώσουν τους πολλαπλούς ρόλους τους. Το 30% του δείγματος αναφέρει την απόκτηση γνώσεων χειρισμού Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, μέσω της συμμετοχής σε εξ Αποστάσεως προγράμματα ΕΕΚ, ενώ το 90% του δείγματος παρουσίασε ως θετικό στοιχείο, την υλοποίηση εργασιών, καθώς δεν είχαν συμμετάσχει σε αξιολόγηση μέσω της εκπόνησης εργασιών.

Σε ποσοστό 95% του δείγματος, δήλωσαν ότι θα επέλεγαν στο μέλλον να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα, το οποίο προσφέρεται μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Σε ποσοστό 90% του δείγματος προτείνουν να σχεδιαστούν και να προσφερθούν προγράμματα ΕΕΚ μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης τόσο από Δημόσια ΙΕΚ όσο και από Ιδιωτικά. Το 90% του δείγματος επισημαίνει ότι μια σημαντική δυσκολία ως προς την δημιουργία προγραμμάτων ΕΚΚ, τα οποία προσφέρονται μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, είναι η υλοποίηση του μαθήματος Πρακτική Άσκηση στην Ειδικότητα. Ολοκληρώνοντας, το σύνολο του δείγματος επισημαίνει ως προς τους λόγους επιτυχούς συμμετοχής σε πρόγραμμα ΕΕΚ που προσφέρεται μέσω της εξ Αποστάσεως μεθόδου, την υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτή/τρια του εκάστοτε μαθήματος.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι, αν και η εξ αποστάσεως μέθοδος διδασκαλίας στην Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση φέρει δυσκολίες, αποτελεί μια σημαντική θετική πρόκληση. Παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οι λόγοι που είναι σημαντική η εξ Αποστάσεως παροχή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται αλλά και πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης αυτών, καθώς και οι προκλήσεις. Μέσω της εξ Αποστάσεως παροχής της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης πραγματοποιείται μια σημαντική κίνηση για την επίτευξη της συμφιλίωσης των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να φέρουν εις πέρας οι γυναίκες στην Κοινωνία της γνώσης.

#### 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αμίτσης, Γ. (2000). *Θεσμοί και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης- Η ευρωπαϊκή πρόκληση και η εξέλιξη του εθνικού συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γωγάκη, Η. & Βαλασίδου, Α. (2018). *Η αξιοποίηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους/τις εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ)*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Cedefop, (2012). *From education to working life: The labor market outcomes of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Derntl, M. & Motsching-Pitrik R. (2005). The role of structure, patterns, and people in blended learning. *Internet and higher education*, 8, pp. 111-130.

ΕΟΠΠΕΠ, (2018). *Θεσμικό Πλαίσιο ΙΕΚ*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: <http://www.eoppep.gr/index.php/en/how-to-en/register-evaluator/2-uncategorised/130-legal-framework-iiiek>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Έκθεση της ΕΕ για τη νεολαία*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-948\\_el.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-948_el.htm).

George-Walker, L. & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher education research and development*, 2, (1), pp.1-13. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903277380](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903277380).

Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and higher education*, 10, pp.53-64. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 14, 2018, από: <http://careers.stateuniversity.com/pages/854/Vocational-Training.html>.

Graham, C.R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds., *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local*

*Designs*. Pfeiffer Publishing. San Francisco, 3-21.

Gros, B., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 1-23). Switzerland: Springer International Publishing.

Ζαρίφης, Γ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη. Διδακτικές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Καρατζογιάννης, Σ. & Πανταζή, Σ. (2014). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, Δυνατότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΕΒΕ.

Κόκκος, Α. (2002) (επιμ.). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουτέρη, Θ. (2007). *Η αποτελεσματικότητα των δράσεων της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Διερεύνηση μέσα από το παράδειγμα των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. της Αθήνας*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ: Πάτρα

Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ψηφίδου, Ρ. Κυριακοπούλου, Α. & Κατσίκης, Ι. (2021). Εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πανδημία: προσαρμογές και προκλήσεις για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην Ευρώπη. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 85-93.

## Τα PLN ως παράγοντας δια βίου μάθησης και η σημασία τους για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας

PLN as a lifelong learning factor and their importance for the connection to the labor market

ΓΡΑΜΜΕΝΟΥ, Χ-Μ. Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΣΔΕ Αλεξάνδρειας

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Τα PLN (personal learning networks) είναι ένας τρόπος απόκτησης νέων γνώσεων και πληροφοριών, αλλά και εμπλουτισμού των ήδη υπαρχόντων. Είναι ένα όπλο στη φαρέτρα της Δια Βίου Μάθησης, η δημιουργία των οποίων στηρίζεται στην πρωτοβουλία και την προσαρμοστικότητα που έχει το άτομο να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές μεταβολές και στα αιτήματα της εποχής. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου των PLN και της αξιοποίησής τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στην αγορά εργασίας και να γίνει πράξη η παραμονή σε αυτή. Η διαμόρφωση και η χρήση των PLN συνιστά βασική δεξιότητα της σύγχρονης εποχής και συνάμα εργαλείο αποτελεσματικό επαγγελματικά.

**ABSTRACT:** PLN (Personal Learning Networks) are a way of acquiring new knowledge and information and enriching the existing ones. It is a weapon in the quiver of Lifelong Learning, the creation of which is based on the initiative and adaptability of the individual to respond to educational changes and the demands of the time. The purpose of the research work is to highlight the role of PLN and their utilization, in order to ensure access to the labor market and to make it possible to remain in it. Configuring and using PLN is an essential skill of the modern age as well as an effective professional tool.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι σήμερα τα PLN σε μεγάλο βαθμό εκλαμβάνονται ως εργαλεία χρήσιμα και ικανά να βοηθήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή μαθητές/σπουδαστές και εκπαιδευτικούς. Έτσι, η αξιοποίησή τους περιχαρακώθηκε και εγκλωβίστηκαν σε στενά πλαίσια, κάτι που εξ' ορισμού δεν συμπορεύεται με τη λειτουργία και τη χρήση τους (Turker & Zingel, 2008· Sessums, 2006).

Τα PLN αποτελούν σήμερα την αρχή και το τέλος του συνεχούς της προσωπικής ανάπτυξης κάθε ενεργού μέλους της κοινωνίας. Η παρούσα μελέτη τα προσεγγίζει ως εργαλεία όχι μόνο μάθησης, εκπαίδευσης και εν γένει πληροφόρησης αλλά ως οδηγούς για την κοινωνική ένταξη και επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη της κοινωνίας (Nielsen, 2008).

Αρχής γενομένης από την εκπαίδευση, τα PLN μπορούν να εξελιχθούν τα ίδια σε φορέα εξέλιξης. Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς τους, η συστηματική τους διαμόρφωση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαμόρφωσης και ο διαρκής εμπλουτισμός τους μπορούν να εξασφαλίσουν στο άτομο τις οριζόντιες εκείνες δεξιότητες που θα το οδηγήσουν σε ένα το δυνατό ασφαλές εργασιακό μέλλον (Sessums, 2006).

Η εργασία αυτή αποσκοπεί να αναδείξει την αναγκαιότητα των PLN και της συστηματικής τους χρήσης, όσο και τις επιμέρους παραμέτρους με τις οποίες αυτά συνδέονται. Η βασικότερη από αυτές είναι τα σύγχρονα μέσα της εποχής της τεχνολογίας και της πληροφόρησης (ΤΠΕ). Τα PLN συνδέονται άρρηκτα με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, την ψηφιακή εποχή και κυρίως με τα κοινωνικά δίκτυα. Αυτά περιλαμβάνονται στα PLN ως ένας πολύτιμος παράγοντας και συγχρόνως από μόνα τους είναι όχημα προς την πολύτιμη γνώση, όταν περιλαμβάνονται στην προσπάθεια δικτύωσης (Nielsen, 2008).

## 2. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ ΠΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΙ ΤΑ PLN

Η ανάγκη για δικτύωση είναι έμφυτη στον άνθρωπο και αφορά τα υλικά που ανέκαθεν τον βοηθούν στην επιβίωσή του και τους άλλους ανθρώπους που καλύπτουν την ανάγκη για κοινωνικοποίηση. Διαχρονικά, λοιπόν, οι άνθρωποι έφτιαχναν δίκτυα, είχαν εργαλεία και ανθρώπους γύρω τους, ίσως με όχι τόσο οργανωμένο τρόπο, όμως οι ανάγκες για εξέλιξη και ανάπτυξη καλύπτονταν αυτόματα και αυθόρμητα. Τα σημερινά δίκτυα καλύπτουν σαφώς πιο εξελιγμένες ανάγκες κατά βάση επαγγελματικές και εκπαιδευτικές. Σε αυτά εντάσσεται μεγάλος όγκος στοιχείων και η διαχείρισή τους είναι πιο απαιτητική (Harasim, 1999).

Ο Warlick (2009) υποστηρίζει ότι όλες οι πηγές μάθησης είναι το δίκτυό μας: βιβλία σχολικά και ακαδημαϊκά, οι τηλεοπτικοί και ραδιοφωνικοί σταθμοί, τα περιοδικά, κάθε ανθρώπινη γνωριμία και οι πληροφορίες μέσω του ψηφιακού χώρου. Αυτοί είναι οι παράγοντες τους οποίους σήμερα ο άνθρωπος θέτει σε εφαρμογή εκούσια για να καλύψει τις ανάγκες του. Σαφώς, η οργάνωση και η διαχείρισή τους καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Το ίδιο ισχύει και για τον επίκαιρο χαρακτήρα τους, για τον οποίο το ίδιο το άτομο οφείλει να μεριμνά, ώστε το δίκτυό του να παραμένει συνδεδεμένο με τον ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο.

Ο ορισμός των PLN είναι αρκετά περίπλοκος και περιλαμβάνει τις ιδιότητές τους και τις ανάγκες που εξυπηρετούν. Έτσι, λοιπόν, πρόκειται για δίκτυα, και κατ' άλλους για περιβάλλοντα, μέσα από τα οποία οι χρήστες αντλούν μάθηση και προσωπική ανάπτυξη. Αποκαλούνται δίκτυα γιατί έχουν μεγάλο εύρος, δηλαδή είναι πεδία επί των οποίων το ίδιο το άτομο συνδυάζει επιμέρους *εργαλεία* και *μέσα*. Στα εργαλεία ανήκουν τα υλικά περιεχόμενα και στα μέσα τα κοινωνικά δίκτυα και κάθε διάυλος επικοινωνίας με άλλα πρόσωπα. Στο πεδίο αυτό επιδρούν κατά ιεραρχία οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και δημιουργούνται λειτουργικοί συσχετισμοί που οδηγούν στη γνώση. Για παράδειγμα, ένα άτομο λαμβάνει μια πληροφορία από ένα άρθρο περιοδικού (εργαλείο). Έπειτα λόγω των αμφιβολιών και της καχυποψίας του (χαρακτηριστικό προσωπικότητας), για να το διασταυρώσει απευθύνεται σε άνθρωπο που είναι γνώστης του αντικειμένου μέσα στα κοινωνικά δίκτυα (μέσο). Μέσα από το παράδειγμα αυτό, φαίνεται πώς η γνώση αποκτάται και εδραιώνεται στο άτομο και επιτυγχάνεται ο στόχος μέσω των λειτουργικών συσχετισμών των στοιχείων του προσωπικού δικτύου (Martindale & Dowdy, 2010).

Γύρω από τα δίκτυα αυτά δημιουργείται μια κοινότητα, μια διαδραστική ενότητα στοιχείων με δυναμικές σχέσεις μεταξύ τους. Τα εργαλεία που περιέχονται πρέπει να είναι επικαιροποιημένα και σύγχρονα για να είναι αποδοτικά. Για την διαδικασία αυτή υπεύθυνο είναι το άτομο, γι' αυτό και είναι "προσωπικά". Πέρα από τα εργαλεία, τα άτομα που περιλαμβάνονται και ανήκουν στην κοινωνική δικτύωση του PLN, προκειμένου να επιτελούν το ρόλο τους για το άτομο, πρέπει να είναι φορείς γνώσης, μάθησης, πληροφόρησης και εξέλιξης, άρα σίγουρα ενεργά μέλη της κοινωνίας. Με αυτά άλλωστε τα κριτήρια επιλέγονται από το άτομο. Να σημειωθεί εδώ ότι τα άτομα αυτά, ως μέλη του PLN, συμμετέχουν σε αυτό είτε συνειδητά είτε όχι, ανάλογα με το αν το άτομο τα ενημερώνει για το ότι αναμένει και αξιοποιεί την μάθηση που προέρχεται από αυτά. Σε πολλές περιπτώσεις, πάντως, όλοι οι εμπλεκόμενοι γνωρίζουν το ρόλο τους και με προθυμία ανταλλάζουν γνώσεις (Martindale & Dowdy, 2010; Siemens, 2005).

## 3. Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ PLN ΜΕ ΤΗΝ ΤΠΕ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η κυριαρχία του διαδικτύου και όλων των ψηφιακών μέσων υπήρξε και παραμένει καταλυτική για τα PLN. Μπορεί η ιδέα και η δομή τους να προϋπήρχε, όμως η ευκολία εντοπισμού και ανταλλαγής πληροφοριών και η ανανέωση των δικτύων είναι στοιχεία που μπορούν να ευδοκιμήσουν μόνο μέσω της ΤΠΕ. Μάλιστα ο Nielson (2008) φτάνει σε σημείο να θεωρεί ότι η ιδανική αφετηρία για τη διαμόρφωση των PLN είναι η δημιουργία blog. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι η γνώση της χρήσης της ΤΠΕ συνιστά δεξιότητα-προϋπόθεση για τα άτομα που θέλουν να διαμορφώσουν PLN στο σύγχρονο κόσμο (Harasim, 1999).

Η λειτουργία των PLN έλαβε πιο ουσιαστική διάσταση και αποκρυσταλλώθηκε ο ρόλος τους κατά την ψηφιακή εποχή και την εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου. Η επίδρασή της αφορά ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που μπορούν να χαρακτηριστούν πλεονεκτήματα και νέες προοπτικές των δικτύων. Συγκεκριμένα, η πρόσβαση στις νέες γνώσεις είναι δωρεάν και αυτές οι γνώσεις είναι ποικίλες: από τις πιο δυσεύρετες μέχρι τις πιο συνηθισμένες και επαναλαμβανόμενες. Διευκολύνεται



σε μεγάλο βαθμό η αναζήτηση πληροφοριών, η διοχέτευση και ο διαμοιρασμός τους. Αίρονται, επίσης, όλοι οι χρονικοί και τοπικοί περιορισμοί και δίνεται μια παγκόσμια διάσταση στη γνώση και στην εξέλιξή της. Όσο σημαντικά, όμως, είναι όλα όσα πηγάζουν από την ψηφιακή εποχή, άλλο τόσο είναι από μόνη της σημαντική και η δυνατότητα αναπαραγωγής τους από αυτή (Anderson, 2008).

Επιπρόσθετα, τα δίκτυα είναι πάντα διαθέσιμα και ενεργοποιημένα προς χρήση. Παρέχουν δυνατότητες ανταλλαγής μεταξύ ατόμων, εμπειριών, υλικών, αποριών, προβληματισμών, αποριών, κ.α. Εξοικονομείται μέσω αυτών και πολύτιμος χρόνος καθώς η χρήση των δικτύων δεν είναι χρονοβόρα και δαπανηρή, όπως στο παρελθόν (Anderson, 2008).

Για να αποφευχθεί η σύγχυση μεταξύ PLN και ψηφιακών κοινωνικών δικτύων χρειάζεται αποσαφήνιση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους. Κάποιες από τις βασικότερες ιδιότητες των PLN που προαναφέρθηκαν, τις παρέχουν και τα κοινωνικά δίκτυα. Ωστόσο, τα δίκτυα μάθησης αποτελούν ένα πεδίο ευρύτερο με συγκεκριμένα κριτήρια ως προς το ρόλο που επιτελούν για τα άτομα. Βασικό σημείο διαφοροποίησης είναι ότι σήμερα τα κοινωνικά δίκτυα επιτελούν σε μεγάλο βαθμό σκοπούς ψυχαγωγικούς, ενώ τα δίκτυα μάθησης σκοπούς μάθησης και γνώσης. Τα κοινωνικά δίκτυα (ψηφιακά και μη) περιλαμβάνονται στα δίκτυα μάθησης, στο βαθμό που ο ρόλος τους υπηρετεί τους σκοπούς των δικτύων αυτών (Utecht, 2008; Siemens, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα διευκολύνουν όλες τις μορφές επικοινωνίας και διατηρούν υψηλό το ενδιαφέρον των ατόμων για τη Δια Βίου Μάθηση. Οδηγούν σε νέες προοπτικές και δυνατότητες μάθησης, όπως σεμινάρια, ημερίδες, εργαστήρια, θέσεις εργασίας, κοινωνικές ομάδες, κυβερνητικές αποφάσεις, επικαιρότητα, κ.α. Δίνουν πρόσβαση σε νέους μορφωτικούς πόρους, που σημαίνει ότι ανοίγουν νέους ορίζοντες γνώσης, είτε για να παράγουν νέα γνώση, είτε για να επικαιροποιήσουν την ήδη υπάρχουσα. Εδώ δρουν και αξιοποιούνται πολλές ατομικές δεξιότητες, για τις οποίες γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο (Selwyn, 2007; Siemens, 2005).

Το διαδίκτυο μεταλαμπαδεύει την εξωστρέφειά του και <<το άνοιγμα στον κόσμο>> και στα δίκτυα μάθησης. Φέρνει κοντά άτομα που έχουν κοινά ενδιαφέροντα, συναφείς αναζητήσεις και κοινά ή παρεμφερή γνωστικά αντικείμενα. Στα κοινωνικά δίκτυα μάλιστα ενισχύονται οι σχέσεις μάθησης, γιατί πολλές φορές η ανωνυμία της επικοινωνίας έχει θετικό πρόσημο, αφού συχνά τα άτομα νιώθουν δυσφορία να ζητήσουν βοήθεια από το οικείο τους περιβάλλον έχοντας την ανησυχία ή και τον φόβο μήπως θεωρηθούν ανεπαρκείς ή αμφισβητηθεί η ιδιότητα ή η θέση τους. Στον αντίποδα, τονώνεται η ψυχολογία των ατόμων χάρη στο αίσθημα του ανήκειν. Εντάσσεται και συμμετέχει το άτομο σε πολυπληθείς ή μη ομάδες με κοινούς στόχους, αιτήματα, όνειρα, εμπειρίες, γνώσεις, κ.α. Είναι ένα <<ψηφιακό στήριγμα>>, που τον κάνει να νιώθει ότι μπορεί ανά πάσα στιγμή να τον βοηθήσει και απολαμβάνει ως ένα βαθμό ασφάλεια και σιγουριά από αυτό (Selwyn, 2007).

Σημαντική παράμετρος του διαδικτύου ακόμη, είναι ότι τα εργαλεία και οι άνθρωποι που εντάσσονται στα PLN οδηγούν με τη σειρά τους σε ανατροφοδότηση του ίδιου του δικτύου και μέσα από τη διαδικασία αυτή υπάρχει η ροή και η εξέλιξη της γνώσης. Αυτό αφορά φυσικά και τις δεξιότητες αλλά και το πως αντιμετωπίζονται τα δίκτυα από τα άτομα. Είναι βέβαιο πως θα διαπιστωθούν χαμηλές αποδόσεις, εφόσον αντιμετωπιστούν μόνο για άντληση ψηφιακού υλικού και εντοπισμό πόρων γνώσης (Selwyn, 2007; Siemens & Tittenberger, 2009).

Αντίθετα, ο προσανατολισμός στη Δια Βίου Μάθηση συμπορεύεται με την αδιάκοπη αναπαραγωγή γνώσης και την προοδευτική αύξησή της. Όπως αυτή δεν γνωρίζει τέλος, έτσι και τα δίκτυα μάθησης δεν έχουν χρονικά όρια στη ζωή του ατόμου. Η δικτύωση με σκοπό τη γνώση και τη μάθηση είναι μια από τις βασικές αρχές της Δια Βίου Μάθησης και συγχρόνως μέσο για την υλοποίησή της. Τα PLN καλούν το άτομο να ενεργοποιηθεί, του θυμίζουν ότι θα χάσει τις εξελίξεις αν δεν τα ακολουθήσει και τον παρακινούν στην προσωπική ανάπτυξη. Αυτή είναι μια πραγματική εκ των έσω ενθάρρυνση, για τον ενήλικα κυρίως, και μια αναγκαία κινητοποίηση για όσους επιθυμούν να είναι ενταγμένοι στο σύγχρονο γίγνεσθαι. Η Δια Βίου Μάθηση οφείλει να επενδύσει στα δίκτυα μάθησης με τρόπο συστηματικό, καθώς αυτά μαθαίνουν το άτομο να μαθαίνει και να παραμένει ενεργοποιημένο για την διεκδίκηση της γνώσης (Utecht, 2008; Siemens & Tittenberger, 2009).

#### 4. ΤΑ PLN ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Τα δίκτυα μάθησης απαιτούν για τη διαμόρφωση και τη λειτουργία τους οριζόντιες δεξιότητες και την ίδια στιγμή τα ίδια και η χρήση τους αποτελεί δεξιότητα για τους χρήστες τους. Όπως

προαναφέρθηκε, δεν λειτουργούν αυτόματα, ούτε ανατροφοδοτούνται, αλλά χρειάζονται συστηματικές ενέργειες του χρήστη, οι οποίες συνδέονται με επιμέρους δεξιότητες της σύγχρονης εποχής (Dabbagh & Kitsantas, 2011).

Οι δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες είναι μείζονος σημασίας και έχει γίνει ήδη λόγος για αυτές. Επιπρόσθετα όμως, οι δεξιότητες που κρίνονται αναγκαίες για τη χρήση PLN είναι οι εξής:

1. Δεξιότητα συλλογής/συγκέντρωσης πληροφοριών συναφών με την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και κάθε πτυχή του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο πρέπει να έχει ανεπτυγμένη σε σημαντικό βαθμό την αυτογνωσία του και σε έναν σημαντικό βαθμό, γνώση των επαγγελματικών του προσανατολισμών, όπως επίσης και των προσδοκιών του από το επαγγελματικό του μέλλον. Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, θα μπορεί να κρίνει και να επιλέγει τα ουσιώδη στοιχεία και τα χρήσιμα για αυτόν και τελικά να τα συμπεριλάβει στο δίκτυό του (Cigognini et al., 2011).

2. Δεξιότητες έρευνας και αξιολόγησης των δεδομένων και κάθε στοιχείου που ενσωματώνεται στα δίκτυα. Επίσης, συμπληρώνει τις δεξιότητες συγκέντρωσης δεδομένων η ανάγκη και η ικανότητα για αξιολόγηση των πληροφοριών που συμπεριλαμβάνονται στα δίκτυα. Χρειάζονται κριτική αντιμετώπιση ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, αλλά και την αξιοποίηση στο πλαίσιο των δικτύων. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί η μη αξιολόγηση θα προσθέσει αφενός στοιχεία, γνώσεις, πληροφορίες, πρόσωπα, που όμως αν δεν είναι χρήσιμα, θα λειτουργούν αρνητικά στα δίκτυα. Θα απαιτούν δαπάνη χρόνου και κόπο από τον χρήστη να τα προσπελάσει, ενώ δεν θα του παρέχουν ενίσχυση (Cigognini et al., 2011).

3. Οι δεξιότητες που συνδέονται με τις τεχνικές αναζήτησης εργασίας (διαμόρφωση βιογραφικού σημειώματος, ανάλυση αγοράς εργασίας, δεξιότητες συνέντευξης, επικοινωνία με εργοδότες) εντάσσονται εδώ, γιατί συνδέονται με τα δίκτυα, ως φορείς γνώσεων για σύνδεση με την αγορά εργασίας. Οι τεχνικές αναζήτησης εργασίας καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα και το συγκεκριμένο, γι' αυτό και μεταβάλλονται διαρκώς. Στις δεξιότητες αυτές μειονεκτούν οι άνθρωποι που για μεγάλα χρονικά διαστήματα απέχουν από την αγορά εργασίας, είτε είναι εργαζόμενοι για πολύ καιρό. Όσοι όμως χρησιμοποιούν τα PLN οφείλουν να τις καλλιεργούν και να τις αναπτύσσουν (Cho, Demei & Laffey, 2010).

4. Με τις προηγούμενες συνδέονται και οι δεξιότητες διατήρησης της εργασίας. Υπάρχουν περιπτώσεις ανθρώπων που έχουν την ικανότητα να βρουν εργασία, όμως δυσκολεύονται να τη διατηρήσουν. Οι δυσκολία για τα άτομα αυτά έγκειται στην περιορισμένη ικανότητα προσαρμογής σε νέους κανόνες και η υιοθέτηση νέων συμπεριφορών. Ακόμη και η ευελιξία στις διαπροσωπικές σχέσεις και η αποδοχή νέων όρων συμβάλλουν προς τη σωστή κατεύθυνση. Εδώ ανήκουν και οι θετικές συναδελφικές σχέσεις, οι σχέσεις με τους προϊστάμενους, τα στελέχη, τους ιδιοκτήτες, τους συνεταιίρους και το κοινό. Τα PLN στην περίπτωση αυτή είναι ένας σταθερός σύμμαχος που χαρίζει κοινωνική δικτύωση στα εμπλεκόμενα μέλη και πολύπλευρη ενημέρωση για τη νέα εργασία, που μπορεί να λειτουργήσει ως ενίσχυση της προσαρμογής και παραμονής σε νέα εργασιακά περιβάλλοντα (Schmidt, 2007).

5. Μια αρκετά σύγχρονη δεξιότητα είναι η δεξιότητα αποκρυστάλλωσης προηγούμενης εμπειρίας. Τα άτομα διαθέτουν ποικίλες εμπειρίες, που συχνά όμως δεν έχουν λάβει συγκεκριμένη μορφή και δεν οδηγούν σε συγκεκριμένες γνώμες, σκέψεις, εκτιμήσεις, πεπειθήσεις. Πρόκειται για συγκεκριμένα βιώματα με προεκτάσεις ψυχολογικές, επαγγελματικές, προσωπικές, συναισθηματικές και γνωστικές. Όμως αυτές οι κεκτημένες εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν σπουδαία βάση για την εξέλιξη του ατόμου, όταν λάβουν πιο συγκεκριμένη και σταθερή μορφή. Τότε θα μπορέσουν να οδηγούν σε πάγιες κρίσεις και αποτιμήσεις. Η κριτική αντιμετώπιση του βιωμένου παρελθόντος, η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του και της συμπεριφοράς των άλλων και η διάκριση των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών επιπέδων, δύναται να εμφανιστεί ως ωριμότητα των εμπειριών και ως μια δεξιότητα που θα δώσει το δυνατό ασφαλείς επιλογές για το μέλλον (Schmidt, 2007).

6. Δεξιότητα Λήψης Απόφασης. Η δεξιότητα αυτή έπεται χρονικά της άντλησης και της στοιχειοθέτησης των πληροφοριών από τα PLN και αφορά την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που πηγάζουν από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, μετά τις πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο, και σίγουρα πριν την ανάληψη δράσης, που είναι και αυτή από την οποία κρίνεται η αποτελεσματικότητα των δικτύων, απαιτείται σχεδόν πάντα η διαδικασία λήψης απόφασης. Είναι μια δεξιότητα που περιλαμβάνει συνέπεια, σύνεση, αποφασιστικότητα, διαίσθηση και λογική, ενώ εδράζεται στην γνώση αλλά και στο ατομικό και συλλογικό βίωμα. Το κάθε άτομο εμφανίζει διαφοροποίηση στον

τρόπο λήψης απόφασης, καθώς οι παράγοντες αυτοί χρησιμοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό στον καθένα. Ένας άλλος παράγοντας που ενυπάρχει σε αυτή είναι η ταχύτητα. Ορισμένοι άνθρωποι χρειάζονται περισσότερο χρόνο και άλλοι λιγότερο κατά την λήψη απόφασης. Οι συνηθέστερες διαδικασίες λήψης απόφασης που ακολουθούν τα άτομα είναι η λίστα πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, όπου αυτό είναι εφικτό, άλλοτε η σύγκριση μεταξύ των επιλογών, ενώ άλλοτε η εξάρτηση από τους άλλους είναι που καθορίζει τη λήψη απόφασης (Cigognini et al., 2011).

7. Οι Δεξιότητες Δια Βίου Μάθησης είναι κύρια εφόδια για την προσωπική και επαγγελματική ζωή του ατόμου. Συμβάλλουν στη διαχείριση περίπλοκων μεταβάσεων, στην ενδυνάμωση της προσωπικής επάρκειας, στη διευκόλυνση της σημασιοδότησης πτυχών της ζωής και γενικά στο σχεδιασμό της ζωής του ατόμου. Σε συνάρτηση με αυτές τις δεξιότητες βρίσκονται τα PLN, γιατί το άτομο τις έχει ανάγκη σε κάθε στάδιο της διαμόρφωσης και διαχείρισης των δικτύων πληροφοριών, όπως στην ανάλυση, τη σύνθεση, την οργάνωση των πληροφοριών, στη διαχείριση των εκπαιδευτικών δεδομένων, σε ζητήματα κατάρτισης, αγοράς εργασίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις των κοινωνικών δικτύων, κ.α. (Cigognini et al., 2011; Kitsantas & Dabbagh, 2010).

Πιο σωστά, όμως, τα PLN συνδέονται με τις μεταδεξιότητες του ατόμου και η ίδια τους η χρήση συνιστά μεταδεξιότητα. Ως μεταδεξιότητες ορίζονται οι στρατηγικές και οι δυνατότητες που βοηθούν το άτομο να διαχειριστεί τις αλλαγές και η διαχείριση των δικτύων μάθησης, που αποβλέπει στο ίδιο αποτέλεσμα, εντάσσεται σε αυτές. Πέντε βασικές μεταδεξιότητες κυριαρχούν στην δια βίου μάθηση μέσω των δικτύων. Αυτές είναι η επαγγελματική προσαρμογή, η αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό της ζωής και της εργασίας, η επαγγελματική ανθεκτικότητα, η κοινωνική ευαισθησία και ο θετικός προσανατολισμός στο μέλλον (Cho et al., 2010).

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, ως δεξιότητα να διαπραγματεύεται με επιτυχία το άτομο μεταβάσεις και αλλαγές συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση. Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και η σύγχρονη περιπλοκότητα απαιτούν άμεση πληροφόρηση και γνώση των εξελίξεων. Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την ενεργοποίηση του ίδιου του ατόμου, ώστε να αναλάβει την ευθύνη για την προσωπική του ανάπτυξη. Είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση αυτή, για να προχωρήσει εκπαιδευτικά και επαγγελματικά, να ανταποκριθεί σε ευκαιρίες και να καλλιεργήσει την πρόθεση για συνεχή μάθηση. Η επαγγελματική ανθεκτικότητα αναγνωρίζει την μάθηση ως προϋπόθεση και αναφέρεται στην ικανότητα να ανταποκρίνεται το άτομο στις αντιξοότητες και τις μεταβολές τη στιγμή που αυτή λαμβάνει χώρα (Attwell, 2007; Cho et al., 2010).

Η κοινωνική ευαισθητοποίηση είναι εξίσου σημαντική για τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, γιατί όταν το άτομο διαθέτει κοινωνική ευαισθησία βιώνει τη σημασία της αλληλεξάρτησης, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και λειτουργεί πιο αποτελεσματικά ως μέλος του κοινωνικού συνόλου. Η μεταδεξιότητα αυτή μπορεί να οδηγήσει στη γνώση, κατανόηση και εμπάθυνση της κοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων των μελών της. Τέλος, και ο θετικός προσανατολισμός στο μέλλον ως δεξιότητα απαιτεί τη μάθηση του εαυτού και των άλλων ανθρώπων. Μπορεί η θετική αντιμετώπιση του μέλλοντος και η αισιοδοξία να αποτελούν μια εσωτερική ψυχολογική κατάσταση, αλλά και οι εξωγενείς παράγοντες μάθησης μπορούν να την ενισχύσουν και να την επιτείνουν όσο και να διασφαλίσουν τη διατήρησή της στο μέλλον (Attwell, 2007; Cho et al., 2010; UNESCO, 2012).

## 5. ΤΑ PLN ΚΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η μάθηση στη σύγχρονη κοινωνία έχει αναμφίβολα μια δια βίου διάσταση και αυτή οφείλει να ενεργοποιείται όταν θέλει να ανταποκριθεί στις ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο εργασίας. Η δια βίου μάθηση, που είναι ένας εξελικτικός τύπος μάθησης ενηλίκων, βοηθά προς την επαγγελματική ενδυνάμωση του ατόμου. Μια κοινωνία και μια οικονομία που εξελίσσεται τόσο γρήγορα και συναντάει μεταβάσεις, δεν μπορεί παρά να απαιτεί εστίαση και προσαρμογή της δια βίου μάθησης.

Τα PLN υποστηρίζουν την αυτοκατευθυνόμενη και Δια Βίου Μάθηση. Καθοριστικός είναι και ο ρόλος τους για την ένταξη και την παραμονή στην αγορά εργασίας, στο βαθμό που κι αυτή επηρεάζεται από τη γνώση και την πληροφόρηση. Η ενδυνάμωση μέσω της γνώσης έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, γιατί καλλιεργεί την ψυχική του ανθεκτικότητα, την εξέλιξη και την βελτίωση της εργασιακής του απόδοσης. Σε μεγάλο βαθμό τον απαλλάσσει από άγχος και ανασφάλεια και του προσδίδει αυτοπεποίθηση και αίσθηση σταθερότητας (McLoughlin & Lee, 2007).

Η αγορά εργασίας αποτελεί σήμερα για πολλούς ανέργους και εργαζομένους ένα άγνωστο και απειλητικό περιβάλλον, ακόμη κι όταν διαθέτουν μια άρτια επιστημονική, είτε επαγγελματική κατάρτιση. Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές συμπαρασύρουν μοιραία και τον κόσμο του επαγγέλματος και της εργασίας.

Η σύνδεση των PLN με την αγορά εργασίας γίνεται πράξη με την συνειδητή επιλογή της Δια Βίου Μάθησης από τα άτομα. Αυτή παρέχει τη γνώση και την πληροφόρηση που είναι χρήσιμες είτε ως πληροφορίες επαγγελματικές, πληροφορίες εκπαιδευτικές είτε και ως επέκταση/εμπλουτισμός των ήδη υπάρχοντων πληροφοριών που διαθέτει το άτομο. Τα PLN όταν προσανατολίζονται στον χώρο του επαγγέλματος συχνά αποτελούν προσωπικά περιβάλλοντα μάθησης: PLE, προκειμένου να περιλαμβάνουν και τα επαγγελματικά δίκτυα με επάρκεια (Cigognini et al., 2011; Kitsantas & Dabbagh, 2010).

Στον αντίποδα όμως η πληροφόρηση δεν είναι πανάκεια, διότι πρέπει να λαμβάνονται πάντοτε υπόψη τα κίνητρα και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η εκάστοτε πληροφόρηση από το άτομο, τον χρήστη των δικτύων. Δεν λείπουν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η μάθηση που πηγάζει από τα δίκτυα περιορίζει σε πολύ συγκεκριμένο το εύρος της προοπτικής που έχει το άτομο. Η τάση του ανθρώπου τον οδηγεί να κλίνει προς αυτά με τα οποία συμφωνεί. Για το λόγο αυτό, πρέπει να έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες που να τον καθιστούν ικανό να αμφισβητεί δημιουργικά τα δικά του πλαίσια αναφοράς. Η γνώση και η πληροφόρηση πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στους στόχους και στις ανάγκες του ατόμου, ώστε να έχουν νόημα για αυτόν (Anderson, 2008).

Τα PLN ως μέρος της Δια Βίου Μάθησης μπορούν να αποτελέσουν το όχημα για την επικαιροποίηση γνώσεων και πληροφοριών αναγκαίων για την εργασία. Η πληροφόρηση δύναται να επηρεάζει την ποιότητα των αποφάσεων του ατόμου και να το εφοδιάζει με ποικίλες εναλλακτικές, κρίσιμες για τη σταδιοδρομία του. Ο σύγχρονος κόσμος απαιτεί επαγγελματική εξέλιξη μέσω δικτύων και τα PLN είναι ένα ισχυρό εργαλείο προς την κατεύθυνση αυτή. Το άνοιγμα στη γνώση και την πληροφορία, μπορεί υπό προϋποθέσεις να χαρίσει μια πολυπρισματική αντιμετώπιση της ζωής και της εργασίας (Hall, 2009).

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα PLN είναι ένας τρόπος εμπλουτισμού, ενίσχυσης, εξέλιξης αλλά και απόκτησης νέων γνώσεων. Είναι ένα όπλο στη φαρέτρα της Δια Βίου Μάθησης, η δημιουργία των οποίων στηρίζεται στην πρωτοβουλία, τις προθέσεις, αλλά και την προσαρμοστικότητα που έχει το άτομο να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές μεταβολές και στα αιτήματα της εποχής. Τα δίκτυα αυτά συνδυάζουν τη γνωστική εξέλιξη με τις κοινωνικές δεξιότητες και με τον τρόπο αυτό προκύπτει ένα σύνθετο σύστημα πληροφόρησης. Για το λόγο αυτό, αποτελεί εργαλείο απαιτητικό στη χρήση και συγχρόνως αποτελεσματικό επαγγελματικά (Weigel, 2002: Minocha & Kerawalla, 2011).

Επιπρόσθετα, δεν παραβλέπεται και η αναγκαιότητα γνωστικού υποβάθρου στα ΤΠΕ, που λειτουργεί ως προϋπόθεση, ώστε τα δίκτυα να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εξελίξεις και στην ταχύτητα των αλλαγών. Τα προηγμένα τεχνολογικά μέσα και η χρήση τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα PLN και δεν νοούνται δίχως αυτά (McGloughlin & Lee, 2010; Minocha & Kerawalla, 2011).

Αναφορικά με την αγορά εργασίας, τα δίκτυα αυτά αποτελούν πυλώνες εξέλιξης και πληροφόρησης για τον εργαζόμενο και τον άνεργο. Η προσαρμοστικότητα και η ουσιαστική και αποτελεσματική πληροφόρηση είναι ζητήματα μείζονος σημασίας, γι' αυτό και η διαμόρφωση και χρήση ενός PLN, επικουρικά με άλλους παράγοντες, συνιστά βασική δεξιότητα της σύγχρονης εποχής (Attwell, 2007).

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Edmonton: Athabasca University Press.

Attwell, G. (2007). The personal learning environments: The future of eLearning? In M. N. Ndongfack (Eds), *Design and Development of a personal Learning Environment for Corporate Self-Regulated Learning* (pp.1-8). Scientific Research.  
<http://dx.doi.org/10.4236/jcc.2016.44001>

- Cho, M., Demei, S., & Laffey, J. (2010). Relationships between self-regulation and social experiences in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(3), 297–316. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4389>
- Cigognini, M. E., Pettenati, M. C., & Edirisingha, P. (2011). Personal knowledge management skills in Web 2.0-based learning. In M. J. W. Lee, & C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*. (pp. 109–127). Hershey: IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-60566-294-7.ch006>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2011). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2011.06.002>
- Hall, R. (2009). Towards a fusion of formal and informal learning environments: The impact of the read/write web. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(1), 29–40. <http://dx.doi:10.12691/education-3-10-20>
- Harasim, L. (1999). A framework for online learning: The Virtual-U. *IEEE*, 32(9), 44–49. <https://doi.org/10.1109/2.789750>
- Kitsantas, A., & Dabbagh, N. (2010). *Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Martindale, T., & Dowdy, M. (2010). Personal learning environments. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 177–193). Edmonton, AB: Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425763.01>
- McGloughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28–43. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.1100>
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. In C. Montgomerie, & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 1669–1677). Chesapeake, VA: AAC.
- Minocha, S., & Kerawalla, L. (2011). University students' self-motivated blogging and development of study skills and research skills. In M. J. W. Lee, & C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-based e-Learning: Applying social informatics for tertiary teaching*. (pp. 149–179). Hershey, PA: IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-60566-294-7.ch008>
- Nielsen, L. (2008) *5 Things You Can Do to Begin Developing Your Personal Learning Network*. Retrieved on 4th July 2012 from: <http://theinnovativeeducator.blogspot.com/2008/04/5-things-you-can-do-to-begin-developing.html>.
- Schmidt, J. (2007). Social software: Facilitating information-, identity- and relationship management. In T. N. Burg, & J. Schmidt (Eds.), *BlogTalks reloaded: Social software research & cases* (pp. 31–49). Norderstedt, Germany: Books on Demand. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/13614560903494320>
- Selwyn, N. (2007). *Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning — A critical review*. OECD CERIKERIS International expert meeting on ICT and educational performance. Cheju Island, South Korea: Organization for Economic CoOperation and Development.
- Sessums, C. (2006, January 21). Notes on the significance of the emergence of blogs and wikis. Retrieved on 20th March 2022 from: <http://eduspaces.net/csessums/weblog/6172.html>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. In A.S. Musawi (Eds.), *Redefining Technology Role in Education* (pp. 121-132). International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. Retrieved on 7<sup>th</sup> December 2021 from: [http://umanitoba.ca/learning\\_technologies/ceti/HETL.pdf](http://umanitoba.ca/learning_technologies/ceti/HETL.pdf)
- Turker, M. A., & Zingel, S. (2008). *Formative interfaces for scaffolding self-regulated learning in PLEs*. eLearning Papers, 9. Retrieved on 11<sup>th</sup> August 2020 from: <http://www.elearningeuropa.info/fifiles/media/ media15975.pdf>

- UNESCO (2012). *World Open Educational Resources Congress Report*. Retrieved on 17th March 2023 from: <http://www.learning-agency.net/index.php/en/news/28-events/118>
- Utecht, J. (2008). *Stages of PLN adoption*. Retrieved on 6th July 2012 from <http://www.thethinkingstick.com/stages-of-pln-adoption>
- Warlick, David (2009). Grow Your Personal Learning Network: New Technologies Can Keep You Connected and Help You Manage Information Overload. *Learning & Leading with Technology*, 36 (6),12-16.  
<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4349895>
- Weigel, V. (2002). *Deep learning for a digital age: Technology's untapped potential to enrich higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

## ΤΠΕ και Τρίτη Ηλικία στην μετά Covid 19 εποχή

### ICT and senior citizens in the post-Covid 19 era

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΖΑΡΑΜΠΟΥΚΑΣ, Δάσκαλος, Med, 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ορχομενού Βοιωτίας

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ :** Η πανδημία της Covid-19 προκάλεσε μεγάλες αλλαγές στις κοινωνικές επαφές των ανθρώπων, με τους ενήλικες ηλικιωμένους να στρέφονται προς τις ΤΠΕ προκειμένου να διατηρήσουν τις επαφές τους, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού. Σε μια εποχή που η τεχνολογία αναπτύσσεται με αλματώδεις ρυθμούς, προτείνεται η δημιουργία αντίστοιχων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων με σκοπό την ενίσχυση της αυτονομίας τους αλλά και την μετατροπή τους σε ψηφιακά εγγράμματους μελλοντικούς πολίτες. Μέσω μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης θα παρουσιαστούν οι κυριότεροι τομείς στους οποίους οι μελλοντικοί ψηφιακοί χρήστες θέλουν να εκπαιδευτούν και να συμπεριληφθούν.

**ABSTRACT:** The Covid-19 pandemic has caused major changes in people's social contacts with senior citizens turning to ICT to maintain their contacts during confinement. At an era while technology is developing at a rapid pace, it is proposed to create corresponding adult education programs in order to strengthen their autonomy and transform them into digitally literate future citizens. A literature review will present the main areas in which future digital users want to be trained and included.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις 9 Ιανουαρίου 2020 η ζωή όπως την γνωρίζαμε άλλαξε. Ένα νέο στέλεχος κορονοϊού εμφανίζεται στην πόλη Wuhan της Κίνας, προσβάλλοντας με πνευμονία ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, με τους μισούς από αυτούς που μολύνθηκαν να αναφέρονται σε ηλικίες άνω των 60 ετών (Jimenez-Sotomayor, Gomez-Moreno & Soto-Perez-de-Celis, 2020). Στις 11 Μαρτίου 2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.), υποστηρίζει ότι ο νέος ιός SARS-CoV-2 προκαλεί την ασθένεια Covid-19 κηρύσσοντας τον κόσμο σε κατάσταση πανδημίας (Jimenez-Sotomayor, Gomez-Moreno & Soto-Perez-de-Celis, 2020).

Ένα από τα πρώτα πράγματα που προκάλεσε η πανδημία της Covid-19 ήταν η μείωση των κοινωνικών επαφών, επηρεάζοντας παράλληλα και την ψυχική υγεία των ατόμων (Arpino et al., 2021). Χειραψίες, εναγκαλισμοί, ασπασμοί και οποιαδήποτε άλλη κοινωνική επαφή, απαγορεύτηκε με σκοπό τη μείωση των κρουσμάτων του νέου κορονοϊού. Πολλές κυβερνήσεις συνέστησαν την απομόνωση των πληθυσμών τους και ιδιαίτερα των ηλικιωμένων μιας και τα στοιχεία έδειξαν ότι αποτελούσαν την κυριότερη ευπαθή ομάδα (Llorente-Barroso, Kolotouchkina & Mañas-Viniegra, 2021). Οι ίδιοι αναγκάστηκαν να περιορίσουν τις επαφές με την οικογένεια και τους φίλους τους, αναπτύσσοντας έτσι ένα αίσθημα μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης (Llorente-Barroso, Kolotouchkina & Mañas-Viniegra, 2021).

Ωστόσο, με τη βοήθεια της οικογένειας, των φίλων αλλά και προσωπικών βοηθών, οι ηλικιωμένοι κατάφεραν να διατηρήσουν τις επαφές τους την περίοδο της πανδημίας και ειδικότερα του lockdown. Με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έδειξαν ότι μπορούν εύκολα να θεωρούνται και οι ίδιοι μέλη της κοινωνίας της πληροφορίας μιας και προωθούνται αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Martinez-Alcalá et al., 2021). Επιπλέον, με τη χρήση των ΤΠΕ έδειξαν ότι θέλουν να ασχοληθούν με την κοινωνία της πληροφορίας επιζητώντας τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (DOLCI, 2020).

Η παρακάτω εργασία έχει σαν σκοπό να παρουσιάσει, μέσω μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης, τις προσπάθειες των ηλικιωμένων για να διατηρήσουν τις κοινωνικές τους επαφές την περίοδο της πανδημίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, αλλά και να τονίσει τη σημασία και την αξία που έχουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ηλικιωμένων πάνω στις νέες τεχνολογίες, σε μια προσπάθεια επιστροφής στην «κανονικότητα». Επιπλέον, θα γίνει μια προσπάθεια αναζήτησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ηλικιωμένων για την καλύτερη οργάνωση αυτών των προγραμμάτων.

## 2. ΤΠΕ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΩΜΕΝΟΙ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

### 2.1 Προβλήματα και λύσεις, την περίοδο της πανδημίας, διεθνώς

Η διεθνής βιβλιογραφία είναι αρκετή για να δείξει την κατάσταση που διαμορφώθηκε στη σχέση ΤΠΕ και ηλικιωμένων στη διάρκεια της πανδημίας. Σύμφωνα με τους Bidzan-Bluma et al. (2020), τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν στους ηλικιωμένους κατά τη διάρκεια της πανδημίας αφορούσαν την κοινωνική απομόνωση, ένα αίσθημα ότι πλησιάζει το τέλος τους, απύπνιες αλλά και φόβο για το άγνωστο. Σε έρευνα που πραγματοποιήσαν στη Γερμανία και στην Πολωνία, σε 61 ηλικιωμένους ηλικίας 65 χρονών και άνω, ανακάλυψαν ότι η περίοδος της πανδημίας τους προκάλεσε άγχος, ένα συνεχόμενο αίσθημα κόπωσης και απαισιοδοξία για το μέλλον. Η κατάσταση αυτή τους ώθησε να στραφούν στις ψηφιακές συσκευές, αν και τις θεωρούσαν ανούσιες και άχρηστες, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση με τα αγαπημένα τους πρόσωπα.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η έρευνα των Goethals et al. (2020), σε γυμναστές ηλικιωμένων στη Γαλλία. Οι ηλικιωμένοι προκειμένου να διατηρήσουν τη φυσική τους κατάσταση κατά την περίοδο της πανδημίας, χρησιμοποίησαν τις ΤΠΕ και συγκεκριμένα τις ιστοσελίδες του Γαλλικού Υπουργείου Αθλητισμού και των Υπηρεσιών Υγείας του Ηνωμένου Βασιλείου, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας και καθοδήγησης από τους γυμναστές τους. Στις συγκεκριμένες σελίδες υπήρχαν αναρτημένα video με ασκήσεις γυμναστικής, που οι γυμναστές πρότειναν στους ηλικιωμένους. Βέβαια, και σε αυτήν την έρευνα οι ηλικιωμένοι θεώρησαν ότι η διά ζώσης δραστηριότητα δεν μπορεί να υποκαταστήσει σε τίποτε την τεχνολογία.

Οι Llorente-Barroso, Kolotouchkina & Mañas-Viniegra (2021), πραγματοποίησαν έρευνα σε 147 ηλικιωμένους ηλικίας 60 ετών και άνω στην Ισπανία, χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ και το Διαδίκτυο ως εργαλεία ενάντια στη μοναξιά, την κοινωνική απομόνωση και την απόσταση από τους αγαπημένους τους. Οι ηλικιωμένοι χρησιμοποιώντας εφαρμογές όπως το Facebook και το WhatsApp, διατήρησαν την επαφή αλλά και βελτίωσαν τη σχέση τους με την οικογένεια, τους φίλους και τους συναδέλφους τους. Επίσης, δημιούργησαν νέους φίλους με τους οποίους μοιράστηκαν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, ανακαλύπτοντας και την έννοια της υπερπήδησης των γεωγραφικών εμποδίων στην επικοινωνία. Ανακάλυψαν έτσι ότι με τη χρήση των ΤΠΕ ένωσαν ενωμένοι με τους αγαπημένους τους, αντιμετώπισαν τη μοναξιά και την κοινωνική απομόνωση, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους, ενώ η χρήση των ψηφιακών συσκευών τους μετέδωσε θετικά συναισθήματα και ευτυχία.

Μία άλλη έρευνα από τους De Pue et al. (2021), συνεχίζει να προσδίδει θετικό πρόσημο στη χρήση των ΤΠΕ από τους ηλικιωμένους. Σε ένα δείγμα 640 Βέλγων ηλικιωμένων, ηλικίας 65 χρονών και πάνω, διαπίστωσαν ότι για να μειωθεί η κοινωνική τους απομόνωση αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ και ειδικότερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Από τη συστηματική χρήση τους, φάνηκε ότι βελτιώθηκε η ποιότητα ύπνου τους και η θετική τους διάθεση. Συνεχίζοντας, οι Bonsaksen et al. (2021), ανακάλυψαν ότι 836 ηλικιωμένοι, 70 χρονών, σε Νορβηγία, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία και ΗΠΑ, αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν τις βιντεοκλήσεις για να περιορίσουν την κοινωνική απομόνωση. Ειδικότερα, μέσω των εφαρμογών Skype και Zoom, διατηρήθηκε και ενισχύθηκε η επικοινωνία με τα αγαπημένα τους πρόσωπα καθώς και η θετική τους διάθεση.

Οι McDarby, Ju και Carpenter (2021), μελέτησαν τη σχέση ηλικιωμένων και εγγονών τη διάρκεια της πανδημίας στις ΗΠΑ. Οι ηλικιωμένοι αναγκάστηκαν να πραγματοποιούν βιντεοκλήσεις για να



αισθάνονται πιο κοντά στα εγγόνια τους, όπως επίσης και να ανταλλάσσουν μηνύματα μέσω κινητών τηλεφώνων για να διατηρηθεί «ζεστή» η σχέση τους. Σε έρευνα των Pandelet et al. (2021), οι ηλικιωμένοι αναγκάστηκαν να δημιουργήσουν προφίλ στο Facebook για να νιώσουν πιο κοντά στις οικογένειές τους αλλά και για να αποκτήσουν ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την κατάσταση που επικρατούσε. Ακόμη, μέσω των βιντεοκλήσεων που πραγματοποίησαν, ένιωσαν κοντά με τους αγαπημένους τους, μειώνοντας την αίσθηση κοινωνικού αποκλεισμού και μοναξιάς. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα από τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν η εύκολη προσαρμογή των ηλικιωμένων στις ξαφνικές ψηφιακές αλλαγές που συνδέθηκαν με την πανδημία.

Οι Hsu, Yueh και Hsu (2021), ανακάλυψαν ότι 865 ηλικιωμένοι στην Ταϊβάν, κάνοντας χρήση του μέσου κοινωνικής δικτύωσης Line, μοιράστηκαν τις σκέψεις τους για την πανδημία και αισθάνθηκαν ότι δεν είναι μόνοι τους. Τέλος, οι Martinez-Alcalá et al. (2021), έχοντας δημιουργήσει στο Μεξικό το διά ζώσης Εργαστήριο Ψηφιακού Γραμματισμού για ηλικιωμένους, πριν από την περίοδο της πανδημίας, πραγματοποίησαν εξ αποστάσεως online μαθήματα την περίοδο του lockdown. Οι περιγραφές τους αναφέρουν πως οι ηλικιωμένοι βίωσαν πρωτόγνωρες καταστάσεις προσπαθώντας να προσαρμοστούν στον καινούριο τρόπο διδασκαλίας. Αρχικά, το μάθημα από ομαδικό μετατράπηκε σε ατομικό και οι ηλικιωμένοι έπρεπε να εξοικειωθούν με τη δημιουργία username και password για την είσοδο στην πλατφόρμα μαθημάτων. Άρχισαν να χρησιμοποιούν συχνότερα το πληκτρολόγιο και το ποντίκι, έμαθαν να δημιουργούν φακέλους, αλλά και να συνδέονται σε πλατφόρμες (π.χ. Zoom) για online διδασκαλία.

Στις περισσότερες διεθνείς έρευνες παρατηρείται η χρήση του ρήματος «αναγκάστηκαν». Εάν θεωρήσουμε ότι η κοινωνική απομόνωση ισοδυναμεί με περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό, οι ηλικιωμένοι έπρεπε να προσαρμοστούν στην χρήση της τεχνολογίας και ειδικότερα των ψηφιακών μέσων για να επιβιώσουν. Η χρήση των ΤΠΕ ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, δημιουργώντας ή και αυξάνοντας τον ψηφιακό εγγραμμισμό που απαιτείται σήμερα.

## 2.2 Προβλήματα και λύσεις, την περίοδο της πανδημίας, στην Ελλάδα

Αντίθετα με τη διεθνή, η εγχώρια βιβλιογραφία είναι αρκετά φτωχή για να καταδείξει τη σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στις ΤΠΕ και τους ηλικιωμένους την περίοδο της πανδημίας. Και αυτό γιατί σύμφωνα με τους Gounopoulos, Kazanidis και Kontogiannis (2020), υπάρχει άρνηση εκ μέρους των ηλικιωμένων για τη χρήση των ΤΠΕ, που οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαίδευση και πληροφόρησή τους αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον που τους αποτρέπει τη χρήση του διαδικτύου. Οι ίδιοι χρησιμοποιούν τον όρο «gerotechnology», που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, και αναφέρεται στην τεχνολογία που ενισχύει τις πιο σημαντικές ανάγκες της γηράσκουσας κοινωνίας όπως η καλή ψυχική υγεία, η κοινωνική συμμετοχή και η ανεξαρτησία.

Πριν ξεκινήσει η επισκόπηση των εγχώριων ερευνών, αξίζει να γίνει αναφορά σε μία έρευνα του Αλεξανδράκη (2017), πριν την πανδημία, σε 155 άτομα ηλικίας 60-74 ετών. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως η ομάδα που χρησιμοποιεί περισσότερο τον υπολογιστή και το διαδίκτυο ανήκει στο ηλικιακό εύρος 60-64 έτη. Παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες και συμμετέχουσες δεν είχαν χρησιμοποιήσει ποτέ υπολογιστή ή tablet. Η χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου γίνεται κυρίως για ενημέρωση, απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, επικοινωνία με τους αγαπημένους τους, ψυχαγωγία, διατήρηση της αυτονομίας και της μοναξιάς τους όπως επίσης και αποτροπή περιθωριοποίησης από τον σύγχρονο τρόπο ζωής. Στις αιτίες για τη μη χρήση των ανωτέρω ψηφιακών μέσων, συγκαταλέγονται η έλλειψη βοήθειας από κάποιον ειδικό, το μεγάλο κόστος, η αίσθηση ότι δεν είναι αναγκαίες, το άγχος χρήσης τους, η έλλειψη χρόνου και το γεγονός ότι δεν συμβαδίζουν με την ηλικία τους. Αποφαινεται έτσι πως οι ηλικιωμένοι άνω των 70 ετών, που «επλήγησαν» περισσότερο την περίοδο της πανδημίας στη χώρα μας, δεν είναι καθόλου ή είναι ελάχιστα ψηφιακά καταρτισμένοι.

Δύο έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας σχετικά με τη σχέση ηλικιωμένων και ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η πρώτη από τους Gounopoulos, Kazanidis και Kontogiannis (2020), σε 973 άτομα ηλικίας 65-74 ετών. Η έρευνα βασιζόταν στη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου στην περίοδο της πανδημίας. Τα συμπεράσματά τους κατέληξαν στο ότι οι Έλληνες

υιοθετούν μια αρνητική συμπεριφορά προς το διαδίκτυο, καθώς πιστεύουν ότι αυτό είναι ένα μέσο που απαιτεί νέες δεξιότητες και μπορεί να φέρει αλλαγές στον τρόπο ζωής τους. Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις Ρανλί και Alexorouliou (2021), σε ηλικιωμένους άνω των 65 ετών. Αν και κατά την περίοδο της πανδημίας παρατηρήθηκε αύξηση στα επίπεδα μοναξιάς, στρες και θυμού, οι λύσεις της χρήσης των ΤΠΕ και του διαδικτύου για να αρθούν οι δυσκολίες στην επικοινωνία δεν χρησιμοποιήθηκαν ως επιλογή. Εξαιτίας του ψηφιακού χάσματος, οι ηλικιωμένοι δεν επωφελήθηκαν της τεχνολογίας αντιμετωπίζοντας καθημερινούς περιορισμούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τέλος, σε επίπεδο υποδομών αξίζει να αναφερθεί και κάτι ακόμη. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας δημιουργήθηκαν από αρκετούς Δήμους και φορείς, πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης για ηλικιωμένους που τους καλούσαν να κάνουν ασκήσεις, αφού μελετήσουν αντίστοιχο υλικό, να παρακολουθήσουν εργαστήρια ή να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας (DOLCI, 2020).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως στη χώρα μας ο ψηφιακός γραμματισμός των ηλικιωμένων είναι ελάχιστος έως μηδαμινός. Στο ενδεχόμενο μιας νέας πανδημίας και με τη λογική ότι το προσδόκιμο ζωής έχει αυξηθεί, η συγκεκριμένη ομάδα κινδυνεύει από έναν εκ νέου κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Εδώ λοιπόν είναι που απαιτείται και η δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ηλικιωμένων στις ΤΠΕ.

### 3. ΑΞΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΗΛΙΚΩΜΕΝΟΥΣ

Αρκετές είναι οι έρευνες που δείχνουν την αξία των προγραμμάτων ΤΠΕ σε ηλικιωμένους. Οι Arthanat et al. (2019), μελέτησαν 12 ηλικιωμένους έως 70 ετών, που έλαβαν μέρος σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΤΠΕ. Παρατήρησαν πως μετά το πέρας του προγράμματος οι ηλικιωμένοι εμφάνισαν αύξηση των κοινωνικών επαφών τους, καλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία καθώς και αύξηση στη χρήση ψηφιακών συσκευών, όπως τα tablet και τα laptop. Επιπλέον, κάποιοι επικοινωνούσαν μετά από χρόνια με φίλους τους από το σχολείο, άλλοι ξεκίνησαν να επικοινωνούν είτε τηλεφωνικά είτε μέσω βιντεοκλήσεων με τα εγγόνια τους, ενώ κάποιοι άλλοι άρχισαν να επικοινωνούν με τον γιατρό τους μέσω email για να κανονίσουν τα ραντεβού τους.

Οι Mubarak και Suomu (2022), ανακάλυψαν πως οι ηλικιωμένοι μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα ΤΠΕ και την αποτελεσματική ψηφιακή ένταξή τους, απέκτησαν μεγάλη αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, βελτιώθηκε η υγεία και η ευημερία τους καθώς μετά την πανδημία όλες οι υπηρεσίες υγείας είναι ηλεκτρονικές. Υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητη η δημιουργία προγραμμάτων ΤΠΕ για ηλικιωμένους για την μείωση του ψηφιακού χάσματος.

Οι Llorente-Barroso, Kolotouchkina & Mañas-Viniegra (2021), συμπεραίνουν πως τα προγράμματα ΤΠΕ πρέπει να λειτουργήσουν ως κίνητρο για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των ηλικιωμένων. Αυτοί που κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν είχαν το κατάλληλο επίπεδο ψηφιακής παιδείας αναγνώρισαν τη σημασία των ΤΠΕ και εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να μάθουν περισσότερα, νιώθοντας ευχαριστημένοι από την πρόοδό τους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού. Όλοι οι ηλικιωμένοι επανεκτίμησαν τον ρόλο των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας και θέλησαν να διατηρηθούν διανοητικά ενεργοί. Αντιλήφθηκαν έτσι ότι η μάθηση και η ενασχόληση με τις ΤΠΕ είναι απαραίτητη.

Οι Guner και Acarturk (2020), συμπληρώνουν πως τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ηλικιωμένων πάνω στις ΤΠΕ θα αυξήσουν την ποιότητα ζωής τους αναδεικνύοντας τις σχέσεις τους με την οικογένεια. Επίσης τα προγράμματα ΤΠΕ για ηλικιωμένους αποδεικνύουν ότι όχι μόνο αναπτύσσουν τεχνολογικές δεξιότητες αλλά και αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους (Arthanat et al., 2019). Ένα από τα κυριότερα σημεία του ψηφιακού γραμματισμού των ηλικιωμένων είναι ότι αναλαμβάνουν έναν πιο συμμετοχικό ρόλο στην κοινωνία, προωθώντας την ενεργό γήρανση (Martinez-Alcalá et al., 2021).

Στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ψηφιακό γραμματισμό (DOLCI, 2020). Επειδή οι ηλικιωμένοι δεν ενστερνίζονται τις νέες τεχνολογίες, απομονώνονται σταδιακά από τα κοινωνικά δρώμενα σε μια εποχή όπου οι περισσότερες υπηρεσίες έχουν ψηφιοποιηθεί (DOLCI, 2020). Οι περισσότεροι θέλουν να πάρουν μέρος σε προγράμματα ΤΠΕ γιατί πιστεύουν ότι έτσι θα γνωρίσουν καινούρια άτομα, θα διατηρήσουν ενεργές τις πνευματικές τους ικανότητες, θα υπάρξει

ευχάριστη αξιοποίηση του χρόνου τους και θα αναζωογονηθούν κοινωνικά και προσωπικά (Αλεξανδράκης, 2017).

Αυτό που απαιτείται επομένως για τη δημιουργία σωστών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ηλικιωμένων, είναι η αναζήτηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Εγχώριες και διεθνείς έρευνες, αλλά και μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης που πραγματοποιήθηκε, έχουν δείξει πως μέχρι στιγμής οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ηλικιωμένων είναι η ανεξαρτησία τους στη χρήση της τεχνολογίας, η βοήθεια στη μελέτη που θα προσφέρουν στα εγγόνια τους, η ενημέρωση, η ενεργός συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα, η πρόσβαση στις υπηρεσίες και η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού (DOLCI, 2020· Martinez-Alcalá et al., 2021)

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι διεθνείς και οι εγχώριες έρευνες που αφορούσαν τη σχέση ΤΠΕ και ηλικιωμένων κατά τη διάρκεια της πανδημίας της Covid-19, αλλά και να τονιστεί η σημασία που έχει για το μέλλον η συμμετοχή αυτών των ατόμων στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη διεθνή βιβλιογραφία φάνηκε πως οι ηλικιωμένοι χρησιμοποίησαν αρκετά τις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας, για να διατηρήσουν τις κοινωνικές επαφές με την οικογένεια και τους φίλους τους. Δεν περιορίστηκαν στις τηλεφωνικές κλήσεις αλλά χρησιμοποίησαν και εφαρμογές που μέχρι τότε τις θεωρούσαν αχρείαστες (Facebook, Zoom). Αποτέλεσμα αυτής της χρήσης ήταν η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησής τους. Δεν παρατηρούνται πολλές έρευνες σχετικά με τη σχέση αυτή στην ελληνική βιβλιογραφία. Περαιτέρω έρευνες κρίνονται απαραίτητες όπως και η αναζήτηση του πραγματικού αντίκτυπου του κοινωνικού περιβάλλοντος των ηλικιωμένων στην αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου, κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Gounopoulos, Kazanidis και Kontogiannis, 2020).

Όπως φάνηκε, η διεθνής βιβλιογραφία έχει κάνει αρκετά βήματα προόδου στη δημιουργία προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ηλικιωμένων στις ΤΠΕ. Μια μεγάλη μερίδα των ηλικιωμένων θεωρεί αναγκαία τη συμμετοχή της σε προγράμματα ΤΠΕ καθώς η καθημερινότητα μετά την πανδημία έχει ψηφιοποιηθεί αρκετά. Καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι ο πληθυσμός των ηλικιωμένων θα διπλασιαστεί τις επόμενες δεκαετίες, είναι σημαντικό να συμμετέχουν σε προγράμματα ΤΠΕ (Guner & Arcarturk, 2020). Οι Hajek και König (2020), θεωρούν ότι με τη συμμετοχή των ηλικιωμένων σε προγράμματα ΤΠΕ μετριάζεται το αίσθημα της κοινωνικής απομόνωσης μιας και οι ίδιοι πιστεύουν ότι οι κοινωνικές τους σχέσεις δεν θα είναι πια οι ίδιες. Για τον λόγο αυτό όλες οι κοινωνίες πρέπει να κατανοήσουν ότι η πρόσβαση στις ΤΠΕ είναι ανθρώπινο δικαίωμα και να βεβαιώσουν ότι όλοι έχουν δικαίωμα στον ψηφιακό κόσμο, με προτεραιότητα στους ηλικιωμένους, αναγνωρίζοντας τα διαφορετικά επίπεδα ευημερίας, δεξιοτήτων και γνώσεων (Martinez-Alcalá et al., 2021). Οι εκάστοτε κυβερνήσεις πρέπει να προωθήσουν τη χρήση νέων τεχνολογιών από τους ηλικιωμένους, α)δημιουργώντας σεμινάρια, β)διαφημίζοντας τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ, γ)προωθώντας τη συνεργασία ανάμεσα στους ηλικιωμένους και δ) υποστηρίζοντάς τους ως χρήστες των ΤΠΕ (Gounopoulos, Kazanidis & Kontogiannis, 2020).

#### 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξανδράκης, Δ. (2017). Η χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου από ηλικιωμένα άτομα και η πρόθεσή τους για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης στις ΤΠΕ. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, 64-77. [t12-05.pdf \(erkyna.gr\)](https://doi.org/10.1093/geront/gnaa144)
- Arpino, B., Pasqualini, M., Bordone, V., & Solé-Auró, A. (2021). Older people's nonphysical contacts and depression during the COVID-19 lockdown. *The Gerontologist*, 61(2), 176-186. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa144>
- Arthanat, S., Vroman, K. G., Lysack, C., & Grizzetti, J. (2019). Multi-stakeholder perspectives on information communication technology training for older adults: implications for teaching and learning. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 14(5), 453-461. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1493752>

- Bidzan-Bluma, I., Bidzan, M., Jurek, P., Bidzan, L., Knietzsch, J., Stueck, M., & Bidzan, M. (2020). A Polish and German population study of quality of life, well-being, and life satisfaction in older adults during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 11, 585813. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.585813>
- Bonsaksen, T., Thygesen, H., Leung, J., Ruffolo, M., Schoultz, M., Price, D., & Østertun Geirdal, A. (2021). Video-based communication and its association with loneliness, mental health and quality of life among older people during the COVID-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6284. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126284>
- De Pue, S., Gillebert, C., Dierckx, E., Vanderhasselt, M. A., De Raedt, R., & Van den Bussche, E. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on wellbeing and cognitive functioning of older adults. *Scientific reports*, 11(1), 4636. <https://doi.org/10.1101/2020.08.27.20183129>
- Dolci, D. (2020). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την διαγενεακή μάθηση και την κοινωνική ένταξη των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας. 1-53. [COVER EL \(bestfriendsproject.eu\)](https://www.cover-el.eu)
- Goethals, L., Barth, N., Guyot, J., Hupin, D., Celarier, T., & Bongue, B. (2020). Impact of home quarantine on physical activity among older adults living at home during the COVID-19 pandemic: qualitative interview study. *JMIR aging*, 3(1), e19007. <https://doi.org/10.2196/19007>
- Gounopoulos, E., Kazanidis, I., Valsamidis, S., & Kontogiannis, S. (2020). A hierarchical analysis of internet adoption and usage by the seniors. In M. Janowicz-Lommot, K. Łyskawa, P. Polychronidou, & A. Karasavoglou (Eds.), *Economic and Financial Challenges for Balkan and Eastern European Countries. Proceedings of the 10th International Conference on the Economies of the Balkan and Eastern European Countries in the Changing World (EBEEC) in Warsaw, Poland 2018* (pp. 273-289). Springer Proceedings in Business and Economics. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39927-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39927-6_17)
- Guner, H., & Acarturk, C. (2020). The use and acceptance of ICT by senior citizens: a comparison of technology acceptance model (TAM) for elderly and young adults. *Universal Access in the Information Society*, 19, 311-330. <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0642-4>
- Hajek, A., & König, H. H. (2021). Social isolation and loneliness of older adults in times of the COVID-19 pandemic: Can use of online social media sites and video chats assist in mitigating social isolation and loneliness?. *Gerontology*, 67(1), 121-124. <https://doi.org/10.1159/000512793>
- Hsu, L. J., Yueh, H. P., & Hsu, S. H. (2021). Subjective social capital and loneliness for the elderly: the moderator role of line and Facebook use. *Social Media+ Society*, 7(3), 20563051211043906. [Subjective Social Capital and Loneliness for the Elderly: The Moderator Role of Line and Facebook Use \(sagepub.com\)](https://doi.org/10.1177/20563051211043906)
- Jimenez-Sotomayor, M. R., Gomez-Moreno, C., & Soto-Perez-de-Celis, E. (2020). Coronavirus, ageism, and Twitter: An evaluation of tweets about older adults and COVID-19. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(8), 1661-1665. <https://doi.org/10.1111/jgs.16508>
- Llorente-Barroso, C., Kolotouchkina, O., & Mañas-Viniegra, L. (2021). The enabling role of ICT to mitigate the negative effects of emotional and social loneliness of the elderly during COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 3923. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083923>
- Martínez-Alcala, C. I., Rosales-Lagarde, A., Pérez-Pérez, Y. M., Lopez-Noguerola, J. S., Bautista-Díaz, M. L., & Agis-Juarez, R. A. (2021). The effects of Covid-19 on the digital literacy of the elderly: norms for digital inclusion. In A. Quílez-Robres (Ed.), *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 716025). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.716025>
- McDarby, M., Ju, C. H., & Carpenter, B. D. (2021). Frequency of contact and explanations for increased contact between grandchildren and their grandparents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1852995>
- Mubarak, F., & Suomi, R. (2022). Elderly forgotten? Digital exclusion in the information age and the rising grey digital divide. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 59, 00469580221096272. <https://doi.org/10.1177/00469580221096272>
- Pandele, V. F., Tucmeanu, A., Antohi, M. E., & Ciubara, A. (2021). The effect of using Facebook on elderly people during COVID-19 pandemic. *Archiv Euromedica*, 11(5), 69-71.

[archiv.euromedica\\_05\\_2021\\_001\\_075\\_WEB\\_19.pdf \(archive.org\)](#)

Pavli, A., & Alexoroulou, S. (2021). Κοινωνική αποστασιοποίηση και ψηφιακός αναλφαβητισμός: Συζητώντας τις συνέπειες του Covid-19 στην ψυχική υγεία ευάλωτων ομάδων: [Social distancing and the digital divide: Discussing the effects of Covid-19 on the mental health of vulnerable groups]. *Misfit/ideas paraxenes*, 2, 85-91. [\(PDF\) Κοινωνική αποστασιοποίηση και ψηφιακός αναλφαβητισμός: Συζητώντας τις συνέπειες του Covid-19 στην ψυχική υγεία ευάλωτων ομάδων \(researchgate.net\)](#)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

## ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

## Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ως παράγοντας ευημερίας, κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης των εργαζομένων

The development of skills as a factor of welfare, social cohesion and development of employees

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, ΘΕΟΔΩΡΑ, Φιλόλογος, Med Επιστήμες της Αγωγής, Εργαστηριακός Συνεργάτης (ΑΣΠΑΙΤΕ)  
ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ, Καθηγητής Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί στόχευση πολιτικών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική προσαρμογή και επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων (OECD/ILO, 2017: 21). Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο όρος «δεξιότητα» και αναλύονται εκείνες οι δεξιότητες με τις οποίες πρέπει να είναι εφοδιασμένος ο σύγχρονος πολίτης, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες και στις προκλήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Παράλληλα δίνεται έμφαση στις λεγόμενες «ήπιες» δεξιότητες και περιγράφονται μέτρα που πρέπει να λαμβάνονται σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης για την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη των εργαζομένων, καθώς η κατοχή δεξιοτήτων χαρακτηρίζεται ως ύψιστη προτεραιότητα από τους εργοδότες (Sutton, 2002).

**ABSTRACT:** The development of skills is a policy objective at national and international level, which can contribute decisively to the social adaptation and professional development of employees (OECD/ILO, 2017: 21). In this paper, the term "skill" will be described and emphasis will be placed on "soft" skills that are useful for the citizens, in order to address the needs and challenges of the modern labor market. Moreover, the measures that should be taken in education and training courses in various countries for the professional rehabilitation and development of workers will be described, as the possession of skills is characterized as a top priority by employers (Sutton, 2002).

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, στο πλαίσιο της οποίας τα δεδομένα στον εργασιακό βίο μεταβάλλονται με ταχύτατους ρυθμούς, επιτακτική προβάλλεται η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων από τους εργαζομένους. Η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης συμβάλλει στην άρτια επίτευξη των στόχων του εργασιακού τους βίου (Παναγιωτόπουλος, 2021).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί στόχευση πολιτικών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική προσαρμογή και επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων (OECD/ILO, 2017:21). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (OECD, 2014) η ανάπτυξη δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ενίσχυσης της παραγωγικότητας, μείωσης της κοινωνικής ανισότητας και καταπολέμησης της ανεργίας, εξασφαλίζοντας την ένταξη και παραμονή των ατόμων στην αγορά εργασίας, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο σε υψηλό βαθμό και την κοινωνική συνοχή.

Ενδεικτικά μέτρα που προτείνονται είναι ο σχεδιασμός και η προσφορά σχετικών μαθημάτων και προγραμμάτων σπουδών τόσο στο πεδίο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα, προτείνεται η εφαρμογή ενός συστήματος διάγνωσης δεξιοτήτων, η βελτίωση του συστήματος της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, η αντιστοίχιση των δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, όπως επίσης δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων σε μετανάστες και παιδιά μεταναστών κ.α. (Λαλιώτη, 2019).

Οφέλη που θα προκύψουν από την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους εργαζομένους είναι η αύξηση της παραγωγικότητας, η ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας, η καταπολέμηση της ανεργίας, η εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης.

## 2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ»

Στην κοινωνία της γνώσης στόχος πρέπει να είναι όχι μόνο η παροχή γνώσεων αλλά και η ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, που θα συμβάλλουν ενεργά στον μετασχηματισμό του κάθε εκπαιδευόμενου σ' έναν σκεπτόμενο και ενεργό πολίτη, ικανό να διαχειρίζεται την πληροφορία, να κατανοεί, να παράγει τη γνώση, να επιλύει προβλήματα και να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις προκλήσεις. Σημαντικά εργαλεία που θα τον βοηθήσουν ώστε να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις είναι, εκτός από τις επιστημονικές γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που συνεχώς πρέπει να καλλιεργεί και να αναπτύσσει (Watts, 1983· Watts & Van Esbroeck, 1998).

Σε αυτό τον τομέα καθοριστικός είναι ο ρόλος τόσο της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και της μη τυπικής, οι οποίες πρέπει να εφοδιάζουν τους εκπαιδευόμενους και μελλοντικούς εργαζομένους με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, που θα περιλαμβάνει εκτός από τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, δεξιότητες όπως είναι οι ψηφιακές, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για δια βίου μάθηση. Η διαδικασία ανάπτυξής τους πρέπει να αρχίζει από πολύ νωρίς και να ενισχύεται δια βίου.

Ο όρος «δεξιότητα» χαρακτηρίζεται από πολυσημία λόγω του διαφορετικού τρόπου χρήσης του από διαφορετικές επιστήμες και στη βιβλιογραφία προσδιορίζεται σε σχέση με τις ικανότητες. Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αναφερόμενες στο σύνολο των γνώσεων και των χαρακτηριστικών που μπορούν να διδαχθούν και παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα να ολοκληρώνουν δραστηριότητες ή καθήκοντα.

Συγκεκριμένα, στον ορισμό του «Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης» (Cedefop) οι δεξιότητες αποτελούν την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης και της τεχνογνωσίας για την ολοκλήρωση καθηκόντων και την επίλυση προβλημάτων και γενικότερα την εκτέλεση καθηκόντων που σχετίζονται με μία συγκεκριμένη εργασία (Cedefop, 2014). Αντίστοιχα, η ικανότητα αναφέρεται τόσο στην επιτυχημένη διαχείριση των επαγγελματικών καταστάσεων όσο και στην υποστήριξη της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου, καθώς και στην ανάπτυξη των ηθικών αξιών του (Cedefop, 2014), ενώ αλλού είναι συνισταμένη όχι μόνο τεχνογνωσίας, γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και διαδικασιών, δυνατοτήτων, κανόνων, προτύπων, στάσεων και αξιών (Sánchez & Ruiz, 2008).

Στο Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων (Λιντζέρης, 2017) για την Ευρώπη ο όρος «δεξιότητες» αναφέρεται για να περιγράψει τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο και μπορούν να διακριθούν περαιτέρω σε πλήθος διαφορετικών ειδών δεξιοτήτων, όπως βασικές, μεταβιβάσιμες, εγκάρσιες, τεχνικές, οριζόντιες, κ.α. (Λαλιώτη, 2021:15).

Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης, όπως περιγράφονταν στην Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα «Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» (UNESCO, 1996, όπ.αναφ. στο Καραλής & Λιντζέρης, 2022), δηλαδή μαθαίνω να γνωρίζω (learning to know), μαθαίνω να κάνω (learning to do), μαθαίνω να ζω μαζί με άλλους (learning to live together), μαθαίνω να είμαι (learning to be), προς την τυπολογία γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες (και στάσεις), την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, και στη συνέχεια προς την έννοια των δεξιοτήτων, η οποία περιλαμβάνει όλες τις κοντινές σημασιολογικά έννοιες δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την εργασία. Ο βασικός λόγος αυτής της μετατόπισης είναι πως ο όρος των δεξιοτήτων μας φέρνει πιο κοντά στην επικράτεια (των αναγκών) της εργασίας και της οικονομίας (Καραλής & Λιντζέρης, 2022).

### 2.1 Ήπιες Δεξιότητες

Για τους εργαζομένους, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σημαντική κρίνεται η κατοχή των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills), για τις οποίες υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί. Συνήθως οι ήπιες δεξιότητες προσδιορίζονται σε σχέση με τις «σκληρές» (hard skills), οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες



τεχνικές ικανότητες ή γνώσεις που απαιτούνται για να ασκήσει κάποιος μια εργασία και μπορούν να προσδιοριστούν με τη φράση «τι ξέρει κάποιος» (Hunt, 2007). Σε αυτές περιλαμβάνονται οι γλώσσες προγραμματισμού, οι δεξιότητες δικτύων και επικοινωνίας, οι δεξιότητες ξένων γλωσσών κ.α. (Rupp, Snyder & Thornton, 2006). Από την άλλη, οι ήπιες δεξιότητες αναφέρονται και ως «διαπροσωπικές», «ανθρώπινες» δεξιότητες απαραίτητες για την εφαρμογή των τεχνικών δεξιοτήτων και των γνώσεων στον εργασιακό χώρο (Rainsbury, Hodges, Burchell & Lay, 2002).

Οι James και James (2004) υποστηρίζουν ότι οι ήπιες δεξιότητες είναι ένας τρόπος για να περιγράψει ένα σύνολο ικανοτήτων ή ταλέντων που το άτομο μπορεί να φέρει στον χώρο εργασίας του. Μερικοί συγγραφείς περιγράφουν τις ήπιες δεξιότητες ως «μικρο-κοινωνικές» δεξιότητες και τις κατηγοριοποιούν σε: 1) ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, 2) προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και 3) γνωστικές δεξιότητες (Muzio, Fisher, Thomas & Peters, 2007). Για τον Perreault (2004) ως «ήπιες» δεξιότητες ορίζονται οι προσωπικές ποιότητες ή το επίπεδο της δέσμευσης που ξεχωρίζει ένα άτομο από άλλα άτομα που μπορεί να έχουν παρόμοια προσόντα ή εμπειρία.

Στην πλειοψηφία των μελετών οι «ήπιες» δεξιότητες περιγράφονται ως η προσωπική συμπεριφορά, οι ιδιότητες, οι αξίες ή γνωρίσματα κάθε ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της ηθικής, της επικοινωνίας, των ηγετικών, διαπροσωπικών και ομαδικών δεξιοτήτων, ενώ οι σκληρές δεξιότητες ως ένας συνδυασμός τεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Ling, Ofori, & Low, 2000· Mitchell et.al., 2010· Sutton, 2002).

## 2.2 Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί βασική πολιτική στόχευση τόσο διεθνώς όσο και εθνικά. Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτυπώνεται ως στόχος έως το 2030 το 60 % όλων των ενηλίκων να συμμετέχει κάθε χρόνο σε δράσεις κατάρτισης με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το θεματολόγιο δεξιοτήτων και την ανακοίνωση για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης του 2020, οι δεξιότητες αποτελούν ισχυρό εφόδιο δεξιοτήτων που προωθεί την ένταξη, την κοινωνική συνοχή και πρόοδο, παρέχοντας στην οικονομία εργατικό δυναμικό που χρειάζεται ώστε να μπορεί να αναπτύσσεται και να καινοτομεί

([https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip\\_21\\_6476](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip_21_6476)).

Η Ελλάδα καταλαμβάνει συνήθως τις τελευταίες θέσεις μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ σε διάφορες σχετικές κατατάξεις, όσον αφορά την αναντιστοιχία ανάμεσα στην κατοχή δεξιοτήτων και τις απαιτήσεις στην αγορά εργασίας (Cedefop 2019· OECD, 2019). Ωστόσο, στην Ελλάδα υλοποιούνται προγράμματα και δράσεις για την ένταξη των ατόμων στην αγορά εργασίας και την αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων, με τελευταία αυτή από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, η οποία περιλαμβάνει προγράμματα κατάρτισης για άνεργους νέους που περιλαμβάνουν συμβουλευτική, θεωρητική κατάρτιση και πιστοποίηση των επαγγελματικών γνώσεων των συμμετεχόντων, ώστε να αναβαθμίσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να αποκτήσουν νέες γνώσεις και ήπιες δεξιότητες (soft skills).

Για την άμβλυνση του φαινομένου της αναντιστοιχίας των δεξιοτήτων με την αγορά εργασίας σε επίπεδο χωρών εφαρμόζονται πολιτικές, οι οποίες έχουν ως στόχο την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εργαζομένων και εμπλέκουν διαφορετικά πεδία, όπως εκπαίδευση, αγορά εργασίας, μετανάστευση, τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη, κ.ά. (Λαλιώτη, 2021). Στην Ευρώπη υλοποιείται η «Στρατηγική Δεξιοτήτων» του ΟΟΣΑ, που σε συνεργασία με διάφορες χώρες σχεδιάζει και εφαρμόζει διάφορες στρατηγικές (OECD, 2015a, όπ.αναφ. στο Λαλιώτη, 2019). Στόχος του ανωτέρω πλαισίου είναι να δοθεί η κατεύθυνση και παροχή στήριξης στις χώρες, προκειμένου να κατανοήσουν πώς να επενδύσουν σε δεξιότητες, με τρόπο που θα συμβάλλει στη μεταμόρφωση της ζωής των πολιτών.

Στη Σλοβενία, για παράδειγμα, μια από τις προκλήσεις που καλείται να διαχειριστεί είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων ατόμων με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων από άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (OECD, 2017c). Επιπλέον, για την εφαρμογή μίας εθνικής στρατηγικής δεξιοτήτων διατυπώθηκαν διάφορες συστάσεις, όπως είναι η λήψη μέτρων για τη βελτίωση του συστήματος διακυβέρνησης της εκπαίδευσης ενηλίκων (OECD, 2018).

Στην Αυστρία για την εφαρμογή μίας εθνικής στρατηγικής δεξιοτήτων έχει αποφασιστεί η

επέκταση της πρόσβασης και η βελτίωση της ποιότητας των δομών εκπαίδευσης και φροντίδας για νήπια, όπως και η λήψη μέτρων προκειμένου να επιτευχθεί αρμονία μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των εργαζομένων, καθώς και για να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες των μεταναστών (OECD, 2014a: 2).

Στην Ισπανία προτείνεται π.χ. η άρση εκείνων των εμποδίων που αποτρέπουν την επένδυση των επιχειρήσεων και των πανεπιστημίων στο βασισμένο στη γνώση κεφάλαιο (συμπεριλαμβανομένης της έρευνας) (OECD, 2015b: 3).

Τέλος, στην Ιταλία στο πλαίσιο μιας εθνικής στρατηγικής δεξιοτήτων λαμβάνονται μέτρα για την προώθηση των δεξιοτήτων, όπως η ενίσχυση της πρόσβασης των πολιτών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και για την ενθάρρυνση της μεγαλύτερης συμμετοχής στην απασχόληση των γυναικών, των νέων και μελών άλλων πληθυσμιακών ομάδων που δεν εκπροσωπούνται ισότιμα στην αγορά εργασίας (OECD, 2017b: 6).

### 3. ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΗΠΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ

Η σημασία των ήπιων δεξιοτήτων επιβεβαιώνεται από μελέτες, στις οποίες οι ήπιες δεξιότητες αντιπροσωπεύουν το 70%-85% της επιτυχίας ενός ατόμου, ενώ οι σκληρές δεξιότητες ή οι τεχνικές γνώσεις μόνο το 15%-30% (Klaus, 2010·Watts & Watts, 2008). Οι εργοδότες, μάλιστα, θεωρούν τις ήπιες δεξιότητες των νεοεισερχόμενων στον εργασιακό χώρο το ίδιο σημαντικές με τις σκληρές δεξιότητες και πιο σημαντικές για την επιτυχία μιας εταιρείας, ενός οργανισμού, μιας επιχείρησης κ.ά. (Pittenger, Miller & Mott, 2004·Wardrope, 2002·Nealy, 2005). Μελέτη των Fotopoulos και Psomas (2008) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα, ότι οι ήπιες δεξιότητες έχουν θετικό αντίκτυπο για την εξασφάλιση της ποιότητας και την εδραίωση της θέσης μιας εταιρείας στην αγορά εργασίας (Osman, Girardi & Paul, 2012· Mitchell et. al., 2010).

Ο Wilhelm (2004) υποστηρίζει πως οι ήπιες δεξιότητες αξιολογούνται από τους εργοδότες ως το πιο σημαντικό κριτήριο για επιτυχία στην αγορά εργασίας, όταν τα άτομα εντάσσονται στην αρχή στην αγορά εργασίας. Με τα ανωτέρω συμφωνεί και η έρευνα των Murray, Jordan και Ashkanasy (2006), η οποία δείχνει τη δυνατότητα βελτίωσης της απόδοσης των εργαζομένων μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Έρευνα που έχει διεξαχθεί στον 21<sup>ο</sup> αιώνα δείχνει ότι η απόκτηση των ήπιων δεξιοτήτων είναι πολύ πιο σημαντική για την εκπαίδευση, τις επιχειρήσεις και τα επαγγελματικά περιβάλλοντα σε σχέση με το παρελθόν (Truong & Laura, 2015). Όπως υποστηρίζει ο Sutton (2002), οι ήπιες δεξιότητες έχουν τόσο μεγάλη σημασία για τους εργοδότες που τις χαρακτηρίζουν ως «το νούμερο ένα κριτήριο διαφοροποίησης» για όσους διεκδικούν μία θέση σε όλους τους τύπους απασχόλησης. Αντίστοιχα και ο Wilhelm (2004) υποστηρίζει πως οι ήπιες δεξιότητες αξιολογούνται από τους εργοδότες ως το πιο σημαντικό κριτήριο για επιτυχία στην αγορά εργασίας, όταν τα άτομα εντάσσονται στην αρχή στην αγορά εργασίας. Με τα ανωτέρω συμφωνεί και η έρευνα των Murray, Jordan και Ashkanasy (2006), η οποία δείχνει τη δυνατότητα βελτίωσης της απόδοσης των εργαζομένων μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με την άποψη πως η ανάπτυξη δεξιοτήτων των εργαζομένων μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη για τους ίδιους τους εργαζομένους, τις επιχειρήσεις και συνολικά την κοινωνία (OECD/ILO, 2017:21). Σύμφωνα με έρευνες (Martinez-Fernandez & Sharpe, 2010·OECD, 2015a), η ανάπτυξη δεξιοτήτων μπορεί να αυξήσει την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και να ενισχύσει την ευημερία τους. Επιπλέον, μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα, να οδηγήσει σε οικονομική ανάπτυξη, να συμβάλει στη μείωση της κοινωνικής ανισότητας και στην καταπολέμηση της ανεργίας (Keating, 2008).

### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αναγνώριση της αξίας των δεξιοτήτων ως παράγοντα ανάπτυξης και εξέλιξης σε ποικίλους τομείς της ζωής οδηγεί στο συμπέρασμα πως πρέπει να υιοθετηθούν πολιτικές που θα στοχεύουν στην άμβλυση του φαινομένου της ασυμφωνίας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι εργαζόμενοι και τις απαιτήσεις της εργασίας που πρόκειται να ασκήσουν (Quintini,

2011).

Αναμφίβολα, για όποιες δράσεις σχεδιαστούν και όποια μέτρα ληφθούν χρειάζεται να συνυπολογιστούν τα εμπόδια εκείνα που δυσχεραίνουν την πρόσβαση των ατόμων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προκαλώντας κοινωνικές ανισότητες. Ως τέτοια εμπόδια θα μπορούσαν να αναφερθούν η έλλειψη κινήτρων, ο χρόνος, η ελλιπής χρηματοδότηση προγραμμάτων, η έλλειψη οικονομικών πόρων κ.ά.

Φυσικά, καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο πρέπει να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω μαθημάτων, μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τη μάθηση μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, η συνεργασία και η κριτική σκέψη. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και των αναγκών της οικονομίας, ώστε να σχεδιαστούν και να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών. Κρίνεται σκόπιμο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα κατάρτισης που θα έχουν ως στόχο οι εκπαιδευόμενοι να εφοδιαστούν με ήπιες δεξιότητες. Στη συμμετοχή των ατόμων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα μπορούσαν να συμβάλλουν ουσιαστικά και οι Νέες Τεχνολογίες, παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα εύκολης και γρήγορης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό, αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και προσαρμογής των απαιτήσεων στον ατομικό ρυθμό μάθησης του κάθε ατόμου.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα σύστημα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής για τους μαθητές δευτεροβάθμιας και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και για τους φοιτητές σε επίπεδο πανεπιστημίου, μέσα από το οποίο οι μαθητές και οι φοιτητές θα ενημερώνονται για τις σύγχρονες εξελίξεις και τις ανάγκες στην αγορά εργασίας και θα επιλέγουν με συγκεκριμένα κριτήρια την επαγγελματική τους πορεία.

Στόχος όλων των μέτρων που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων και μελλοντικών εργαζομένων, καθώς και αυτών που ήδη βρίσκονται στην αγορά εργασίας, είναι να διασφαλιστεί ότι όλοι έχουν πρόσβαση σε κατάλληλες ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Κάθε μέτρο και πρωτοβουλία που αναλαμβάνεται αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων θα πρέπει να έχει ως γνώμονα και πρωταρχική στόχευση την κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί, όταν όλοι οι άνθρωποι έχουν συνεχή πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση και σε επιλεγμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy*, Second edition, Luxembourg.

Cedefop (2019). *2018 European skills index*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fotopoulos, C., & Psomas, E. (2008). The Use of Quality Management Tools and Techniques in ISO 9001:2000 Certified Companies: The Greek Case. *International Journal of Productivity & Performance Management* 58(6), 564-580.

James R. F., & James. M. L. (2004). Teaching career and technical skills in a "mini" business world. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41.

Keating, J. (2008). *Matching supply of and demand for skills: International perspectives*. NCVET.

Klaus, P. (2010). Communication Breakdown. *California Job Journal*, 28,1-9.

Ling, Y., Ofori, G., & Low, S. P. (2000). Importance of design consultants' soft skills in design-build projects. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 7(4), 389-398.

Martinez-Fernandez, C., & Sharpe S. (2010). 'Leveraging Training and Skills Development in Small and Medium Enterprises (SMES): Preliminary Cross-Country Analysis of the TSME Survey'. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Programme, General document CFE/LEED, (2010)14, OECD Publishing.

Mitchell, G. W., Skinner L. B., & White, B. J. (2010). Essential Soft Skills for Success in the Twenty-

- First Century Workforce as Perceived by Business Educators. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 52(1), 43-53.
- Murray, J., Jordan, P., & Ashkanasy, N. (2006). Emotional Intelligence & Team Performance: Does Training Matter? In *Proceedings of the 20th ANZAM Conference: Management: Pragmatism, Philosophy, Priorities*. <http://hdl.handle.net/10072/11947>
- Muzio, E., Fisher, D. J., Thomas, E. R., & Peters, V. (2007). Soft skills quantification (SSQ) for project manager competencies. *Project Management Journal*, 38(2), 30-38.
- Nealy, C. (2005). Integrating Soft Skills Through Active Learning in the Management Classroom. *Journal of College Teaching & Learning* 2(4),1-6.
- OECD (2014a). *Science, Technology and Industry Outlook 2014*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264234178-en.
- OECD (2015a). *The G20 Skills Strategy for Developing and Using Skills for the 21st Century*, Prepared for the Third G20 Employment Working Group Meeting, 23-24 July 2015, Turkey.
- OECD (2015b). *OECD Compendium of Productivity Indicators*, OECD Publishing, forthcoming.
- OECD/ILO (2017). *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*. OECD Publishing.
- OECD (2017b). *Economic Surveys: Spain 2017*. OECD Publishing.
- OECD (2017c). *How's Life 2017, Measuring well-being*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning/ Compass 2030. A Series of Concept Notes*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Osman, W., Girardi, A., & Paull, M. (2012). Educators Perception of Soft Skills Development: An Examination Within the Malaysian Public Higher Education Sector. *The International Journal of Learning* 18(10), 49-62.
- Perreault, H. (2004). Business Educators Can Take a Leadership Role in Character Education. *Business Education Forum* 59(1), 23-24.
- Pittenger, K. K. S., Miller, M. C., & Mott, J. (2004). Using Real-World Standards to Enhance Students' Presentation Skills. *Business Communication Quarterly* 67(3), 327-336.
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N. & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8-18.
- Quintini, G. (2011). *Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature*. Social, OECD, Employment and Migration Working Papers 121. OECD Publishing.
- Sánchez, A., & Ruiz, M. (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. University of Deusto.
- Rupp, D. E., Snyder, L. A., Gibbons, A. M., & Thornton, G. C. III. (2006). What Should Developmental Assessment Centers be Developing? *The Psychologist-Manager Journal*, 9(2), 75-98. [https://doi.org/10.1207/s15503461tpmj0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15503461tpmj0902_3).
- Sutton, J. (2002). Market structure and performance. In Smelser, J. Neil., & P. B Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Science.
- Truong, H., & Laura, R. (2015). Essential Soft Skills for Successful Business Graduates in Vietnam. *Sociology Study*, 5(10), 759-763. doi: 10.17265/2159-5526/2015.10.001.
- Wardrope, W. J. (2002). "Department Chairs" Perceptions of the Importance of Business Communication Skills. *Business Communication Quarterly*, 65(4), 60-72.
- Watts, M., & Watts, R. K. (2008). Developing Soft Skills in Students. *The International Journal of Learning Annual Review*, 15(12), 1-10.
- Watts, A.G. (1983). *Education, unemployment and the future of work*. Open University.
- Watts, A.G., & Van Esbroeck, R. (1998). *New Skills for New Futures*. FEDORA – VUBPRESS.
- Wilhelm, W. J. (2004). Determinants of moral reasoning: Academic factors, gender, richness of life experiences and religious preferences. *The Delta Pi Epsilon Journal*, XLVI(2), 105-121.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Λαλιώτη, Β. (2021). *Αξιολόγηση Πολιτικών Δεξιοτήτων. Μέθοδοι και Τεχνικές*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Λαλιώτη, Β. (2019). *Στρατηγικές Δεξιοτήτων: Αναζητώντας τις Βασικές Αρχές και τα Δομικά Συστατικά τους*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.
- Καραλής, Θ., & Λιντζέρης, Π. (Επιμ.) (2022). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2017). *Το νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη και το ελληνικό σύστημα διάγνωσης αναγκών επαγγελματιών και σύζευξης δεξιοτήτων*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2021). *4<sup>η</sup> Βιομηχανική Επανάσταση: Η πρόκληση της διαχείρισης των νέων συνθηκών από τους εκπαιδευτικούς*. Κοινωνικό Πολύκεντρο, ΑΔΕΔΥ.

## ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip\\_21\\_6476](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip_21_6476)

## Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως Παράγοντας Κοινωνικής Ένταξης Ευάλωτων Ομάδων και Παράμετρος Δια Βίου Εκπαίδευσης

Parental Involvement as a Factor of Social Integration of Vulnerable Groups and a Parameter of Lifelong Education

ΓΕΡΟΝΙΚΟΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, ΠΕ70, ΜΕd

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογενειών ευάλωτων πληθυσμών μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για τα υπό ανάπτυξη άτομα όσο και για τους γονείς που νιώθουν ότι εκπληρώνουν μια σημαντική πτυχή του ρόλου τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι μέσο κοινωνικής ένταξης και η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην προώθηση υψηλότερων επιπέδων γονεϊκής συμμετοχής. Ο σημαντικός ρόλος της δια βίου μάθησης προς αυτή τη συμπεριληπτική κατεύθυνση και σε συνθήκες διαρκώς μεταβαλλόμενες διαφαίνεται μέσα από μια μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.

**ABSTRACT:** Communication and collaboration between school and families of vulnerable populations can have multiple benefits for the developing individuals and the parents who feel that they are fulfilling an important aspect of their role. The purpose of this study is to demonstrate that parental involvement is a means of social integration, and that continuous teacher training can contribute to promoting higher levels of parental involvement. The important role of lifelong learning towards this inclusive direction and in constantly changing conditions becomes apparent through small-scale qualitative research consisting of semi-structured interviews of teachers.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται θετικά με την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών. Ωστόσο, τα επίπεδα συμμετοχής ποικίλλουν σημαντικά, ανάλογα με τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς πόρους των γονέων. Το σχολείο δίνει την αίσθηση του ανήκειν και έχει θετικό αντίκτυπο στις προσδοκίες επιτυχίας, την αυτοαντίληψη, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση που νιώθουν τα άτομα, μαθητές/τριες και γονείς (McMahon et al., 2008). Η απουσία γονεϊκής εμπλοκής συνεπάγεται πολλές φορές απώλεια της αίσθησης του ανήκειν, αποστασιοποίηση στις κοινωνικές σχέσεις και συνδέεται με αρκετές αρνητικές συνέπειες, όπως αντικανονιστικές συμπεριφορές, εγκληματικές και βίαιες πράξεις, αρνητικές ακαδημαϊκές επιδόσεις και εγκατάλειψη του σχολείου (Bridgeland et al., 2010). Η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να ενισχύσει τη σχολική επιτυχία και ευτυχία των μαθητών/τριών με μη ευνοϊκό υπόβαθρο (Schmid & Garrels, 2021) και να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος κοινωνικής ένταξης των ενήλικων ατόμων καθώς η σχολική προσαρμογή είναι πτυχή της ευρύτερης κοινωνικής ένταξης (Pinquart & Teubert, 2010).

Οι Serna & Martinez (2019) υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα ύπαρξης προγραμμάτων που απευθύνονται τόσο σε γονείς ευάλωτων ομάδων, όσο και σε εκπαιδευτικούς και προωθούν τη θετική σχέση σχολείου – οικογένειας. Παρά τα αποδεδειγμένα οφέλη των γονεϊκών παρεμβάσεων, η συμμετοχή των γονέων ευάλωτων πληθυσμών παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Οι ευάλωτοι γονείς είναι ιδιαίτερα δύσκολο να έχουν ουσιαστική γονική παρέμβαση καθώς στερούνται γονεϊκών δεξιοτήτων και αυτό είναι πρόσκομμα τόσο στην ευρύτερη ένταξη των ίδιων όσο και των παιδιών τους διαιωνίζοντας κοινωνικές ανισότητες (Haine-Schlagel & Walsh, 2015). Οι Brown et al. (2018) σημειώνουν ότι προγράμματα γονεϊκής μέριμνας και ενδυνάμωσης της οικογένειας οδήγησαν σε μικρή αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής ατόμων που πριν δεν έδειχναν κανένα ενδιαφέρον. Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ευάλωτων ομάδων που στοχεύουν στην υποστήριξη του γονικού ρόλου είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση των ανισοτήτων καθώς οι

διαφορές στο περιβάλλον του σπιτιού των παιδιών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαιώνιση των ανισοτήτων μεταξύ των γενεών (Vernon-Feagans et al., 2012).

Από την άλλη πλευρά η δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ωστόσο την μεγαλύτερη ευθύνη επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρέπει να αναπτύξουν ένα σύνολο δεξιοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση (Graham – Clay, 2005). Όσο αυξάνεται ο αριθμός προγραμμάτων κατάρτισης τόσο θα βελτιώνονται οι εκπαιδευτικοί σε επικοινωνιακές δεξιότητες, πρακτικές και στάσεις και δεν θα αισθάνονται απροετοίμαστοι να αλληλεπιδράσουν με τις οικογένειες (Epstein, 2013). Οι Smith & Sheridan (2019) αναγνωρίζοντας την ανάγκη αυτή θεωρούν σημαντικό να υπάρχει μια προσφορά συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με επίκεντρο την αποτελεσματική οικογενειακή δέσμευση ξεκινώντας από το προπτυχιακό επίπεδο σπουδών και συνεχίζοντας δια βίου.

Με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση κρίθηκε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που δουλεύουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα εμπόδια στην επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας;
- Πώς συνδέεται η γονεϊκή εμπλοκή με την κοινωνική ένταξη των γονέων ευάλωτων ομάδων;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο της Διά Βίου Μάθησης στη συμπεριληπτική γονεϊκή εμπλοκή;

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν τους κατάλληλους κάθε φορά τρόπους επικοινωνίας κάνοντας πράξη τη λογική της συμπερίληψης σε ανομοιογενείς πληθυσμούς που αποτελούν την πραγματικότητα των σχολείων επηρεάζοντας την ένταξη των μαθητών και των οικογενειών τους. Αν και μικρής κλίμακας η συγκεκριμένη έρευνα έχει πρακτική αξία καθώς θα αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης για πιο αποτελεσματική επιμόρφωση στο σημαντικό θέμα της σχέσης σχολείου - οικογένειας.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω επτά ημιδομημένων συνεντεύξεων. Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική στρατηγική καθώς στόχος ήταν να δοθεί έμφαση στις απόψεις και στην εμπειρία των εκπαιδευτικών που έχουν κληθεί να συνεργαστούν με γονείς που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με πλήρες ωράριο σε μια σχολική μονάδα και αποκλείστηκαν από το δείγμα εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν ωράριο σε πολλές σχολικές μονάδες. Από τους εκπαιδευτικούς που θέλησαν να συμμετέχουν στην έρευνα επιλέχθηκαν, με τη διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας, εκείνοι που είχαν στην τάξη τους μεγάλο αριθμό μαθητών ευάλωτων ομάδων, λόγω μεγαλύτερης συνάφειας με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έγιναν διαδικτυακά. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και επεξεργασία του κειμενικού υλικού με κωδικοποίηση και θεματική ανάλυση. Για τη συλλογή των δεδομένων αναπτύχθηκε πρωτότυπο εργαλείο, ημι-δομημένο πρωτόκολλο συνέντευξης. Υπήρξε δοκιμαστική συνέντευξη που οδήγησε στην αναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων που ήταν ασαφείς, αυξάνοντας την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύθηκε και με την επικύρωση ερωτώμενου (Bryman, 2017), καθώς δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας περιγραφή των ευρημάτων με σκοπό να διαπιστωθεί αντιστοιχία ανάμεσα στα ευρήματα και την οπτική των συμμετεχόντων στην έρευνα.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα εμπόδια για την επίτευξη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ευπαθών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί αρχικά διαχωρίζουν τις δύο έννοιες. Υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ της επικοινωνίας την οποία συνήθως καθορίζει το σχολείο και της συνεργασίας και ουσιαστικής γονεϊκής εμπλοκής με αλληλεπίδραση και συμπράξεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με το αν ακόμα και η απλή επικοινωνία είναι αμφίδρομη.

*«η συνεργασία είναι δύσκολα επιτεύξιμη και αυτό έχει να κάνει με πολλούς παράγοντες, γλωσσικούς, κοινωνικούς, αντιλήψεων και κουλτούρας κυρίως από τη μεριά των γονέων. Η τυπική επικοινωνία υπάρχει με ένα τηλέφωνο, με μια έντυπη ανακοίνωση ή μέσα από την ιστοσελίδα του*

*σχολείου. Δεν ξέρω βέβαια πόσο αυτό φτάνει σε αυτές τις οικογένειες...»*

Η αίσθηση κάποιων γονέων που νιώθουν ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό περιβάλλον και το σύστημα είναι ένα ακόμα πρόσκομμα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως αυτοί οι γονείς είναι απομακρυσμένοι από τη σχολική κουλτούρα και την επίσημη γλώσσα του σχολείου και δεν ανταποκρίνονται στα καλέσματα τους ή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Οι ίδιοι οι γονείς ύστερα από επιτυχημένη συνεργασία αναφέρουν στους εκπαιδευτικούς ότι λανθασμένα θεωρούσαν πως δεν θα είναι ευπρόσδεκτοι λόγω διαφοράς του πολιτισμού τους και της χώρας υποδοχής, όπως εκπροσωπείται από το σχολείο. Γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παρόλο που τις περισσότερες φορές έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και επιθυμούν να εμπλακούν, αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγω γλωσσικού ελλείμματος. Από την άλλη γονείς που είναι οι ίδιοι αναλφάβητοι δεν τρέφουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και δεν εμφανίζονται δεκτικοί σε καμία μορφή γονεϊκής συμμετοχής.

*«...οι αλλόγλωσσοι γονείς διαφέρουν πολύ με τους αναλφάβητους. Οι περισσότεροι θα επιδιώξουν την επικοινωνία χρησιμοποιώντας μεταφραστές, εφαρμογές μετάφρασης ακόμα και νοήματα. Οι αναλφάβητοι δεν επιδιώκουν συνήθως επικοινωνία. Θα χρειαστεί να προσπαθήσεις πολύ ακόμα και για βασική ενημέρωση σε σχέση με τα παιδιά τους...»*

Στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον τρόπο σύνδεσης της γονεϊκής εμπλοκής και της κοινωνικής ένταξης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως το σχολείο δίνει την αίσθηση του ανήκειν σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του ανάμεσά τους και οι γονείς των μαθητών/τριών. Θεωρούν πως είναι σημαντικό για μια οικογένεια που ανήκει στις ευάλωτες ομάδες να έχει ένα σημείο αναφοράς που μπορεί να ενισχύσει την ευρύτερη κοινωνικότητα και να μειώσει μελλοντικές ανισότητες. Το σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το ευρύτερο περιβάλλον και την τοπική κοινωνία. Γονείς που συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο είναι κατ' επέκταση και ενεργοί στην κοινότητα. Μέσα από τη γονεϊκή εμπλοκή αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες δημιουργούν ένα δίκτυο συνεργασίας και επικοινωνίας τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους άλλους γονείς. Ενθαρρύνονται σε συμπράξεις, συμμετέχουν σε διαδικασίες του συλλόγου γονέων, εκλέγουν και εκλέγονται και όλο αυτό βοηθά στην ενεργό πολιτικότητά τους.

*«Το σχολείο είναι το πιο κατάλληλο περιβάλλον να υποστηρίξει την πολιτιστική ποικιλομορφία με βασική παραδοχή ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα ισχύουν για όλους χωρίς διάκριση. Είναι ο χώρος που θεμελιώνονται έννοιες, όπως ελευθερία, ισότητα και δικαιοσύνη ανοίγοντας δρόμο για την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συνοχή. Αν δεν επιτευχθεί η συμπερίληψη των γονέων σε ένα περιβάλλον που την ευνοεί, που την στηρίζει, που υπάρχει και το θεσμικό πλαίσιο πώς μπορεί να επιτευχθεί η ευρύτερη κοινωνική ένταξη;»*

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί στο ότι η συμμετοχή των γονέων είναι ευεργετική για το παιδί και για τους ίδιους τους γονείς που εκπληρώνουν μια πτυχή του ρόλου τους, ωστόσο ορισμένοι γονείς μπορεί να χρειαστούν χρόνο για να το αναγνωρίσουν. Όλοι τους ανέφεραν πως πρέπει να υπάρχουν ολιστικά προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων ώστε να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους. Σχολές γονέων ώστε τα ευάλωτα άτομα να λάβουν κάποιες κατευθύνσεις σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης, οδηγίες και κίνητρα για συμμετοχή.

Εκτός από τα προγράμματα γονικής μέριμνας, οι εκπαιδευτικοί στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα που αφορά τον αποτελεσματικότερο τρόπο ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρουν τη διεπιστημονική προσέγγιση με συνεργασία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών που υπάρχουν στα σχολεία. Επίσης, θεωρούν σημαντικό να χρησιμοποιούν ποικίλα εργαλεία -κείμενο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνα, εφαρμογές, ιστότοπο του σχολείου - καλύπτοντας όσο το δυνατόν διαφορετικές ανάγκες και περιβάλλοντα. Σημαντική θεωρείται και η δημιουργία ενός κλίματος εντός του σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί τη συνεργασία. Ενδεικτική είναι η παρακάτω αναφορά μιας συνεντευξαζόμενης:

*«Η ανοιχτή επικοινωνία θα ενθαρρύνει τους γονείς να μοιραστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του παιδιού τους. Θα πρέπει να τους ακούμε, να δείχνουμε ότι είναι σημαντική η γνώμη τους, με*



*αυτό τον τρόπο θα δημιουργήσουμε εμπιστοσύνη και θα επενδύσουμε στην οικοδόμηση σχέσεων. Αυτό μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή των γονέων. Πρέπει να δώσουμε την αίσθηση ότι είναι ευπρόσδεκτοι με επιστολές καλωσορίσματος, με τηλέφωνα... Μπορούν να οργανωθούν εκδηλώσεις ή εθελοντικές δράσεις που όλοι θα μπορούν να προσφέρουν χωρίς αποκλεισμούς ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή πρώτα μέσα στο σχολείο...»*

Παρά το γεγονός ότι όλοι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η γονική συμμετοχή έχει πολύπλευρο θετικό αντίκτυπο μόλις ένας ανέφερε ότι το σχολείο του έχει ένα επίσημο σχέδιο δράσης για ενίσχυση της γονικής δέσμευσης. Όλοι πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή εκπαίδευση για την παροχή αποτελεσματικών στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης καθώς οι συνθήκες και οι ανάγκες συνεχώς μεταβάλλονται. Θεωρούν σημαντική και την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης ώστε να μπορούν να δημιουργούν ένα πλαίσιο στη σχέση σχολείου οικογένειας και μέσα σε αυτό να δρουν πιο αποτελεσματικά και οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί.

*«Οι δάσκαλοι και οι διοικητικοί υπάλληλοι χρειαζόμαστε εκπαίδευση σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να εμπλέξουμε τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επιμορφώσεις που έχουν να κάνουν με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση... Η δια βίου μάθηση και σε αυτόν τον τομέα είναι απαραίτητη καθώς συνεχώς αλλάζουν οι πληθυσμιακές ομάδες και οι καταστάσεις που πρέπει να διαχειριστούμε...»*

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις θα είναι πιο στοχευμένες με βάση την ταυτότητα και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας άρα και πιο αποτελεσματικές όσον αφορά την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής και τη σύνδεση των ατόμων αυτών με την τοπική κοινωνία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν ανάγκη από επιμορφώσεις σχετικές με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση και στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, παρέχοντας στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες τις βασικές ικανότητες για την αλληλεπίδραση με οικογένειες που προέρχονται από πολύ διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Μεγάλο ενδιαφέρον υπάρχει για επιμορφώσεις που σχετίζονται με ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες διαχείρισης της τάξης καθώς θεωρούνται εργαλεία για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συνάμα με την υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλοί ανέφεραν ως επιθυμητή θεματολογία επιμόρφωσης θέματα έμφυλης ισότητας σχετίζοντάς τα άμεσα με τη γονεϊκή εμπλοκή και την κοινωνική ένταξη των ευάλωτων ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν, επίσης, οι επιμορφώσεις να συνοδεύονται με μελέτες περίπτωσης και επίλυσης προβλήματος σε προσομοιωτικές ρεαλιστικές καταστάσεις ώστε να εξοικειωθούν με τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.

*«Θα ήθελα μια μελέτη περίπτωσης για μια οικογένεια μη δεκτική σε πολλαπλά καλέσματα επικοινωνίας, για προετοιμασία επίσκεψης στο σπίτι, για τεχνικές πειθούς συμμετοχής σε σχολικό συμβούλιο και πολλά άλλα.»*

Το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων θεωρεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική ένταξη ατόμων από ευάλωτες ομάδες. Τα προγράμματα δια βίου μάθησης πιστεύουν πως αφορούν τόσο τους γονείς στην κατεύθυνση της υποστήριξης του ρόλου τους όσο και τους εκπαιδευτικούς συνεισφέροντας στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών αναγνωρίζεται ευρέως ως σημαντική, ωστόσο παραμένει αδύναμη σε πολλές περιπτώσεις ευάλωτων οικογενειών (Edwards & Alldred, 2000· Epstein et al., 2018· Sheldon & Sanders, 2016· Warren et al., 2009). Στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως η γονεϊκή εμπλοκή πέρα από τις θετικές επιδράσεις στα παιδιά είναι και μέσο κοινωνικής ένταξης καθώς τα ευάλωτα άτομα επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους, ενισχύουν τη «φωνή» του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, δραστηριοποιούνται στην τοπική κοινωνία και νιώθουν ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την γονεϊκή εμπλοκή και την

κοινωνική ένταξη των γονέων καθώς πιστεύουν ότι μέσα από το σχολείο αποκτούν ένα σημείο αναφοράς για συμπερίληψη στην ευρύτερη τοπική κοινότητα, αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και εμπλέκονται σε δημοκρατικές διαδικασίες που προωθούν την ενεργό πολιτειότητά τους.

Ως κύρια εμπόδια γονεϊκής συμμετοχής οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το γλωσσικό έλλειμμα, την κουλτούρα και τις αντιλήψεις που δημιουργούν χαμηλές προσδοκίες από το σχολείο, τις πολιτισμικές διαφορές και τις δυσκολίες στην επικοινωνιακή διαδικασία. Τα επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής επηρεάζονται από την αντίληψη των γονέων για τον ρόλο τους και τα επίπεδα στήριξης για την εκπλήρωσή του καθώς και από την πολιτική που ακολουθεί το κάθε σχολείο, με τον αντίκτυπο να είναι εμφανής σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, πολύ περισσότερο στις ευάλωτες (Barr & Saltmarsh, 2014· Curry & Holter, 2019· Desforges & Abouchaar, 2003). Πέρα από τη δική τους προσέγγιση με χρήση ποικίλων τρόπων και μέσων και διεπιστημονική συνεργασία εντός των σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τα ολιστικά προγράμματα εκπαίδευσης που θα απευθύνονται στους ίδιους τους γονείς με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους, υποβοηθώντας την ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη.

Καθώς οι συνθήκες και οι ανάγκες μεταβάλλονται διαρκώς, η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για επαγγελματική ενδυνάμωση ώστε να μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση υψηλότερων επιπέδων γονεϊκής εμπλοκής (Hong, 2021· Jeynes, 2012). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο της Δια Βίου μάθησης στην αντιμετώπιση πλήθους ζητημάτων που σχετίζονται με την ανισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων. Επιθυμούν στοχευμένες επιμορφώσεις σχετικές με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από μελέτες περίπτωσης και επίλυσης προβλήματος σε προσομοιωτικές ρεαλιστικές συνθήκες, ώστε να υπάρξει εξοικείωση με τη διαχείριση διαφορετικών καταστάσεων σε μια συμπεριληπτική κατεύθυνση.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών έπειτα από παρακολούθηση προγραμμάτων ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής, ώστε να διαφανεί η αποτελεσματικότητά τους και να γίνει διάχυση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership" the role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505. <https://doi.org/10.1177/1741143213502189>
- Bridgeland, J. M., Balfanz, R., Moore, L. A., & Friant, R. S. (2010). *Raising Their Voices: Engaging Students, Teachers, and Parents to Help End the High School Dropout Epidemic*. Washington: Civic Enterprises. <https://eric.ed.gov/?id=ED509756>
- Brown, L. D., Adebayo, A. A., Yusuf, R. A., & Chaudhary, P. (2018). Engaging vulnerable populations in parent-led support groups: Testing a recruitment strategy. *Evaluation and program planning*, 69, 18-24. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.04.004>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, (μτφ. Π. Σακκελλαρίου, επιμ. Α. Αιδίνης). Gutenberg
- Curry, K. A., & Holter, A. (2019). The influence of parent social networks on parent perceptions and motivation for involvement. *Urban Education*, 54(4), 535-563. <https://doi.org/10.1177/0042085915623334>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. DfES.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455. <https://doi.org/10.1080/713655358>
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786887>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*.

Corwin Press.

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129. [EJ794819.pdf \(ed.gov\)](#)

Haine-Schlagel, R., & Walsh, N. E. (2015). A review of parent participation engagement in child and family mental health treatment. *Clinical child and family psychology review*, 18(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s10567-015-0182-x>

Hong, S. (2021). *A cord of three strands: A new approach to parent engagement in schools*. Harvard Education Press.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, 47(4), 706-742.

<https://doi.org/10.1177/0042085912445643>

McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>

Pinquart, M., & Teubert, D. (2010). Effects of parenting education with expectant and new parents: a meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 316-327. <https://doi.org/10.1037/a0019691>

Schmid, E., & Garrels, V. (2021). Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research*, 63(4), 456-473. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988672>

Serna, C., & Martinez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 7080.

<https://doi.org/10.3390/su11247080>

Sheldon, S. B., & Sanders, M. G. (2016). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Simon and Schuster.

Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of educational and psychological consultation*, 29(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>

Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., & Family Life Project Key Investigators. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early childhood research quarterly*, 27(3), 339-351.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.11.001>

Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L., & Sychitkokhong, P. U. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9), 2209-2254. <https://doi.org/10.1177/016146810911100901>

## Δια Βίου Εκπαίδευση για μια Περισσότερο Βιώσιμη και Ανθεκτική Ευρωπαϊκή Ένωση

### Lifelong Learning for a More Sustainable and Resilient European Union

ΚΑΥΚΑ, Κ.Η. Ακαδημ. Υπότροφος, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ  
ΚΩΣΤΗΣ, Π.Χ. Επίκ. Καθηγητής, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, ΕΚΠΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Ο εκσυγχρονισμός της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης αποτελεί πρόκληση ώστε η Ένωση να ανταποκριθεί στις μεγάλες ανάγκες αναβάθμισης των δεξιοτήτων του εργατικού της δυναμικού αλλά και την απαραίτητη εξειδίκευσή του. Είναι επίσης γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με την ελευθερία του ατόμου και την ελεύθερη βούλησή του να εξελίξει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του. Στην παρούσα μελέτη περιγράφονται τα ζητήματα αυτά, παρουσιάζοντας πώς λαμβάνει χώρα η δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη καθώς και προτάσεις πολιτικής για τη δια βίου εκπαίδευση που μπορούν να οδηγήσουν σε αναδιάρθρωση των ευρωπαϊκών οικονομιών.

**ABSTRACT:** The modernization of the European Union (EU) policy in the area of lifelong learning is a challenge for the EU to respond to the major upgrades in the skills and specialization of its workforce. It is a fact that education is closely related to the freedom of the individual and his free will to develop his abilities and skills. The article describes the above issues, showing how lifelong learning takes place in Europe and policy implications on how lifelong learning can lead to a restructuring of European economies.

#### 1. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΠΟΧΗ

Στη σύγχρονη ψηφιοποιημένη εποχή της 4<sup>ης</sup> Βιομηχανικής Επανάστασης, οι νέες τεχνολογίες αναμένεται να δημιουργήσουν νέες θέσεις εργασίας που σε μεγάλο βαθμό θα αντικαταστήσουν τις υπάρχουσες. Εκτιμάται ότι σχεδόν οι μισές θέσεις εργασίας στις ανεπτυγμένες οικονομίες είναι ιδιαίτερα ευάλωτες στην αντικατάστασή τους από νέες, ψηφιακές τεχνολογίες μέσα στις επόμενες μία ή δύο δεκαετίες (Frey & Osborne, 2017). Για να μπορέσουν οι εργαζόμενοι να αντιμετωπίσουν τη δυναμική της αγοράς εργασίας, πρέπει να αποκτήσουν μεγαλύτερη κινητικότητα σε θέσεις εργασίας, κλάδους δραστηριότητας και επαγγέλματα. Η σχετική σημασία των δεξιοτήτων για συγκεκριμένες εργασίες αναμένεται να μειωθεί, ενώ οι δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με νέα επαγγέλματα αναμένεται να αυξηθούν. Για να διατηρηθούν οι θέσεις εργασίας των εργαζομένων και να ενισχυθεί η ανθεκτικότητά τους στις τεχνολογικές αλλαγές, όλο και περισσότερο οι εργαζόμενοι θα πρέπει να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται, αλλά και να προσαρμόζουν τις δεξιότητές τους στις απαιτήσεις της νέας εποχής.

Η τεχνολογική αλλαγή αναμένεται να επιταχυνθεί περαιτέρω στην ψηφιακή εποχή. Αυτό θα απαιτήσει μια ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη για εργατικό δυναμικό που να μπορεί να ανταποκριθεί περισσότερο ευέλικτα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Οι θέσεις εργασίας σε λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ακόμη μεγαλύτερες προκλήσεις. Οι ψηφιακές τεχνολογίες θα δημιουργήσουν επίσης πολλές νέες θέσεις εργασίας, σε διαφορετικά επαγγέλματα ή κλάδους, ενώ απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες σε σχέση με τις τρέχουσες θέσεις εργασίας (Autor, 2015).

Ως εκ τούτου, οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να επικεντρωθούν εκ νέου στις προκλήσεις της νέας εποχής. Η πολιτική εκπαίδευσης ενηλίκων είχε ήδη ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των δεξιοτήτων την εποχή της 3<sup>ης</sup> βιομηχανικής επανάστασης, με έμφαση στη δια βίου εκπαίδευση (ILO, 2010; OECD, 2010; UNESCO 2016), και τώρα θα πρέπει να το ξανακάνει αυτό στο πλαίσιο της 4<sup>ης</sup> βιομηχανικής επανάστασης.

Καθώς πολλές από τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται είναι δύσκολο να κωδικοποιηθούν, οι

θεωρητικές και οι μη γνωστικές επιτρέπουν στους εργαζόμενους να λειτουργούν με συμπληρωματικό και όχι με ανταγωνιστικό τρόπο απέναντι στις νέες τεχνολογίες (Deming, 2015). Οι θεωρητικές δεξιότητες αφορούν σε νοητικές δεξιότητες που καθορίζουν την ικανότητα μάθησης, αξιολόγησης και ανάληψης πρωτοβουλιών. Οι μη γνωστικές δεξιότητες είναι τα χαρακτηριστικά πρότυπα αξιών και συμπεριφορών που καθορίζουν τη στάση του ατόμου απέναντι στη μάθηση και την πρωτοβουλία. Οι μη γνωστικές δεξιότητες, ή αλλιώς «μαλακές» δεξιότητες, περιλαμβάνουν βασικές δεξιότητες όπως είναι η ακρίβεια, η αξιοπιστία, η υπευθυνότητα, η ακεραιότητα, η ειλικρίνεια και η εργασιακή πειθαρχία που είναι σημαντικές για όλες τις θέσεις εργασίας, ειδικά για εκείνους τους εργαζόμενους που έχουν χαμηλής ποιότητας γνωστικές δεξιότητες. Οι εργοδότες αναμφίβολα εκτιμούν αυτές τις δεξιότητες ακόμη περισσότερο από τις βασικές γνωστικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση ή η γραφή (Lerman, 2013). Πρόκειται για αξίες, συμπεριφορές και στάσεις που αποτελούν προϋπόθεση για την εκπαίδευση, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα, όπως είναι η περιέργεια, η ανοικτότητα, η αποφασιστικότητα, και η αυτοπεποίθηση. Αυτές οι μη γνωστικές δεξιότητες διευκολύνουν τη συσσώρευση θεωρητικών δεξιοτήτων ενισχύοντας την προθυμία για μάθηση (Kautz et al., 2014). Επομένως, η ύπαρξη ελλειμμάτων στις μη γνωστικές δεξιότητες συμβαδίζει συχνά με χαμηλότερες γνωστικές δεξιότητες και χαμηλότερη δημιουργικότητα.

## 2. ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη και άκρως ανταγωνιστική αγορά εργασίας, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα τόσο για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων όσο και για τη συνολική οικονομική ανάπτυξη. Οι διαφορές μεταξύ των χωρών στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ αντικατοπτρίζουν γενικά τις διαφορές στην παραγωγικότητα της εργασίας (McGowan & Andrews, 2015). Καθότι τα τελευταία 50 χρόνια τα ανθρώπινα αποθέματα γνώσης έχουν αυξηθεί, οι εργαζόμενοι με υψηλή εκπαίδευση έχουν αυξήσει σημαντικά την παραγωγικότητα της εργασίας τους. Ταυτόχρονα, η αυξανόμενη οικονομική σημασία της γνώσης αναμένεται να αυξήσει περαιτέρω την απόδοση της επένδυσης σε δεξιότητες, ενισχύοντας έτσι τη μεγαλύτερη αύξηση των εισοδηματικών ανισοτήτων εντός των χωρών τις επόμενες δεκαετίες (Braconier et al., 2014). Το Cedefop (2011) καταλήγει ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνδέεται θετικά με πολλά κοινωνικά αποτελέσματα: όσοι έχουν ολοκληρώσει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αναφέρουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής των πολιτών στις λειτουργίες της κοινωνίας και της οικονομίας, αλλά και σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, προσωπικής και εργασιακής.

Σε έναν εξελισσόμενο κόσμο, η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει οφέλη για την οικονομία και την κοινωνία (Moravec et al., 2015; Mothibi, 2015). Οι Kuppens et. al. (2015) επισημαίνουν ότι τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης συνδέονται με ένα ευρύ φάσμα θετικών αποτελεσμάτων: καλύτερη υγεία και ευημερία, υψηλότερη κοινωνική εμπιστοσύνη, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πολιτική, και λιγότερο εχθρική στάση απέναντι στους μετανάστες.

Σε εθνικό επίπεδο, η δια βίου εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατίας (Hoskinks & Mascherini 2008), στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνειδητής ιθαγένειας και στην καθιέρωση διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων. Ταυτόχρονα, η δια βίου εκπαίδευση οδηγεί σε χαμηλότερο κόστος υγειονομικής περίθαλψης, βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και αυξήσεις μισθών.

Η δια βίου εκπαίδευση γίνεται επίσης ζωτικής σημασίας τόσο για την κοινωνία και την οικονομία όσο και για τους υπεύθυνους χάραξης οικονομικής πολιτικής, τις επιχειρήσεις και τα άτομα, καθώς οι δεξιότητες και τα επαγγέλματα εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου (Marengo & Marengo, 2005). Διάφορες ερευνητικές εργασίες συμπεραίνουν ότι η δια βίου εκπαίδευση έχει θετικές επιπτώσεις στους ενήλικες μαθητές και στην κοινωνία, οδηγώντας σε μείωση της φτώχειας και μείωση της ενδοοικογενειακής βίας (Jarvis, 2006) καθώς και σε καλύτερη ποιότητα ζωής, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα (Vega-Dienstmaier et al., 1999). Μπορεί επίσης να είναι μια δια βίου πηγή καλύτερης ποιότητας ζωής κατά τη διάρκεια της γήρανσης (Meeks & Murrell, 2001).

Εκτός από τα οικονομικά οφέλη που συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων και εκπαίδευσης, πλήθος μελετών (Grossman, 2006) έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση σχετίζεται στενά με την υγεία και την ευημερία (Spasojevic, 2010). Ο Jenkins (2011) καταλήγει σε σημαντικά οφέλη

από τη συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση για την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της ευημερίας των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, μερικές μελέτες επικεντρώνονται στη μείωση της θνησιμότητας (Clark & Royer, 2013). Ο Field (2009) αναφέρει τη θετική επίδραση της δια βίου εκπαίδευσης στην υγεία, ιδιαίτερα στις ψυχικές διαταραχές, ενώ ο Lochner (2011) αναφέρει βελτιωμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία μετά από τη συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση.

Τέλος, η δια βίου εκπαίδευση και γενικότερα η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου φαίνεται να οδηγούν σε μείωση της εγκληματικότητας (Machin et al., 2011). Σύμφωνα με τους Buonanno & Leonida (2006) μια αύξηση κατά 10% στα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση οδηγεί σε μείωση κατά 4% του εγκλήματος κατά της ιδιοκτησίας και σε μείωση κατά 3% στη συνολική εγκληματικότητα.

### 3. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Η ΕΕ με το κείμενό της «The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning» (Gass, 1996), φαίνεται ότι ήδη από το 1966 αντιλαμβάνεται το σπουδαίο ρόλο της δια βίου εκπαίδευσης. Μάλιστα, το 1966 ορίστηκε ως το «Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Εκπαίδευσης». Η ΕΕ προτείνει την οικονομική διάσταση έναντι της κοινωνικής διάστασης για τους στόχους της δια βίου εκπαίδευσης δηλώνοντας ότι:

(α) Η οικονομική διάσταση περιλαμβάνει την επένδυση σε ανθρώπινους πόρους, την προώθηση της απασχόλησης σε μια εποχή διαρθρωτικών αλλαγών και την ανάδειξη της επιχείρησης σε βασικό εταίρο στην κοινωνία της εκπαίδευσης.

(β) Η κοινωνική διάσταση αναφέρεται στην άρση του παραδοσιακού τρόπου της ζωής (εκπαίδευση, εργασία και σύνταξη), στις ίσες ευκαιρίες και στην παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης πολλαπλών μορφών.

Στη σύνοδο κορυφής για τη δίκαιη απασχόληση και την ανάπτυξη στην Ευρώπη στις 17 Νοεμβρίου 2017, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακήρυξαν τον ευρωπαϊκό πυλώνα των κοινωνικών δικαιωμάτων. Μία από τις 20 βασικές αρχές του πυλώνα αυτού, αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου εκπαίδευση: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα για πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου εκπαίδευση για να αποκτήσει και να διατηρήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία και να διαχειριστεί επιτυχώς τις αλλαγές στις αγορές εργασίας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει ότι τα περισσότερα παιδιά που εισέρχονται σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιθανό να καταλήξουν να εργάζονται σε νέες μορφές απασχόλησης που δεν υπάρχουν σήμερα, και ότι οι μεγάλες επενδύσεις σε δεξιότητες και μια γενική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων δια βίου εκπαίδευσης θα είναι απαραίτητες διαδικασίες στο μέλλον.

Είναι σημαντικό ο ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης να μπορεί να ανταποκρίνεται στη λειτουργία των ευρωπαϊκών δημοκρατιών, στις αλλαγές στις ευρωπαϊκές αγορές εργασίας, στις δημογραφικές αλλαγές, στις αλλαγές που προκύπτουν από το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής και στα όρια που τίθενται στη χρήση των φυσικών πόρων, σε συνδυασμό με το πώς εξελίσσονται οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, η υποστήριξη ψηφιακών, επιχειρηματικών δεξιοτήτων, η κυβερνοασφάλεια και οι δεξιότητες τεχνητής νοημοσύνης και άλλες δεξιότητες. Για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να αναπτυχθούν εργαλεία για την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των νέων ως μέρος των εθνικών στρατηγικών δια βίου εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μελέτης του Cedefop (2017) σε δείγμα 35.645 ατόμων σχετικά με τη γνώμη τους για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK), οι περισσότεροι πολίτες της ΕΕ (ποσοστό 86%) συμφωνούν ότι τα άτομα στην επαγγελματική εκπαίδευση μαθαίνουν τις δεξιότητες που απαιτούνται από τους εργοδότες (στη χώρα τους). Συνολικά, τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν τη γενικά θετική εικόνα της EEK σε ολόκληρη την ΕΕ, ιδίως όσον αφορά στην απόκτηση σχετικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και για την εύρεση εργασίας, την αύξηση των αποδοχών και την επαγγελματική αναγνώριση.

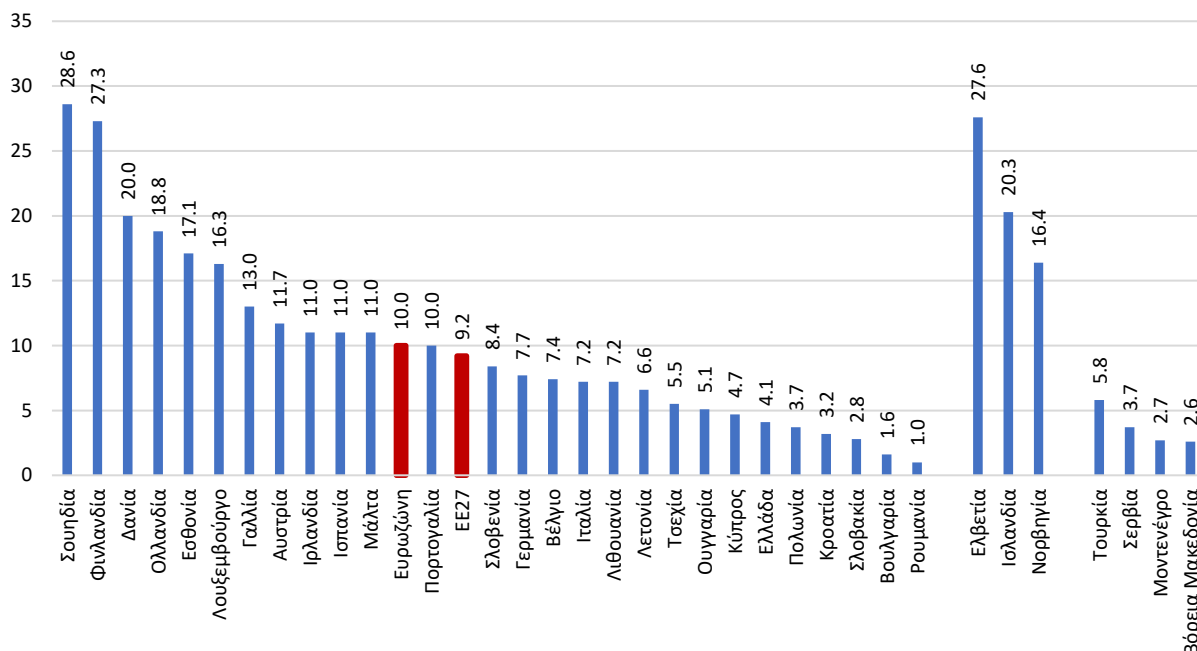
Εστιάζοντας στη συμβολή της επαγγελματικής κατάρτισης στην απόκτηση σχετικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, υπάρχει διάσταση απόψεων στις διάφορες χώρες της ΕΕ-27. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει επίσης τη σημασία της EEK για την αντιμετώπιση των αναγκών των εργοδοτών και την αντιμετώπιση των ελλείψεων σε δεξιότητες (European Commission, 2012).

Τουλάχιστον τα τρία τέταρτα των ερωτηθέντων σε κάθε χώρα συμφωνούν με τη πρόταση ότι «η ΕΕΚ παρέχει δεξιότητες που είναι χρήσιμες στους εργοδότες».

Ωστόσο, φαίνεται ότι η ΕΕ απέτυχε να επιτύχει το στόχο που είχε τεθεί στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία και κατάρτιση (European Commission 2020), σύμφωνα με το οποίο, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κατά μέσο όρο τουλάχιστον το 15% των ενηλίκων θα πρέπει να συμμετέχουν στη δια βίου εκπαίδευση έως το 2020. Τα τελευταία αποτελέσματα από την έρευνα για το εργατικό δυναμικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) δείχνουν ότι το 2020 το ποσοστό συμμετοχής στην ΕΕ των 27 ήταν 9,2% και 10% στην Ευρωζώνη (Διάγραμμα 1).

#### Διάγραμμα 1. Συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση (κατά τις τελευταίες 4 εβδομάδες) το 2020

(Πηγή: Eurostat - trng\_lfse\_01).



#### 4. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΕ

Σε επίπεδο ΕΕ, απαιτείται συνεχής εστίαση στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη. Τα μακροοικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητα: για παράδειγμα, ο Woessman (2014) αναφέρει ότι μια αύξηση στην επίδοση μιας χώρας στην έρευνα της PISA κατά 50 μονάδες μεταφράζεται σε 1% υψηλότερο ρυθμό ανάπτυξης μακροπρόθεσμα. Επιπλέον, εάν η ΕΕ κατάφερνε να αναβαθμίσει τις διαδικασίες μάθησης κατά 25 μονάδες PISA, αυτό θα είχε κέρδος 35 εκατ. ευρώ.

Είναι κατανοητό ότι οι υπεύθυνοι χάραξης οικονομικής πολιτικής χρειάζονται μια σαφή εικόνα όχι μόνο για το πώς αλλάζουν οι αγορές εργασίας και οι οικονομίες, αλλά και του βαθμού στον οποίο οι πολίτες τους διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται στον 21ο αιώνα. Τα άτομα με χαμηλές επαγγελματικές δεξιότητες αντιμετωπίζουν πολύ υψηλότερο κίνδυνο να βρεθούν σε μειονεκτική θέση στην οικονομία τους, μεγαλύτερη πιθανότητα να βρεθούν άνεργοι και μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν χειρότερη ποιότητα υγείας σε σύγκριση με ένα υψηλά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να εξετάσει διάφορους τρόπους ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση για τις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Μπορεί να προωθήσει πολιτικές που αυξάνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως επιδοτήσεις για άτομα με

χαμηλό εισόδημα ή ευέλικτες ρυθμίσεις εργασίας που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συνεχίσουν την εκπαίδευση ενώ εργάζονται. Επίσης, μπορεί να ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να αυξήσουν τις επενδύσεις τους στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ιδίως σε τομείς που είναι πιθανό να είναι σημαντικοί στο μέλλον, όπως η τεχνολογία, η επιστήμη και η υγειονομική περίθαλψη.

Επιπλέον, η ΕΕ μπορεί να προωθήσει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, τεχνολογιών και προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να γίνει σημαντική στροφή προς την ψηφιοποίηση και την προώθηση ψηφιακών τεχνολογιών για τη βελτίωση της πρόσβασης, της ευελιξίας και της καινοτομίας στη δια βίου εκπαίδευση.

Πολύ σημαντικό είναι επίσης, η ΕΕ να μπορεί να ενθαρρύνει τις εταιρικές σχέσεις μεταξύ εργοδοτών και όσων παρέχουν εκπαίδευση, για να διασφαλίσει ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις που διδάσκονται είναι συναφείς με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικότητας, είναι ιδιαίτερα κρίσιμο να διασφαλιστεί ότι οι ευκαιρίες δια βίου εκπαίδευσης είναι προσιτές σε όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, την ηλικία ή το υπόβαθρό τους. Μάλιστα, ομάδα στόχο για τη δια βίου εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ευάλωτες ομάδες όπως άτομα με χαμηλό εισόδημα, μετανάστες και άτομα με αναπηρίες, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη και οικονομική βοήθεια για την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στη δια βίου εκπαίδευση. Για αυτό και είναι σημαντικό να προσφέρονται ευέλικτες επιλογές εκπαίδευσης, όπως διαδικτυακά μαθήματα και προγράμματα μερικής απασχόλησης.

Επιπρόσθετα, η ΕΕ μπορεί να προωθήσει την αναγνώριση της προηγούμενης εκπαίδευσης, η οποία θα επέτρεπε στα άτομα να αποκτήσουν επίσημη αναγνώριση για τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει εκτός της επίσημης εκπαίδευσης.

Κρίσιμο προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση είναι να προωθηθεί μια κουλτούρα δια βίου εκπαίδευσης ενθαρρύνοντας τα άτομα να συνεχίσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Μια τέτοια κουλτούρα επιβάλει τα άτομα και οι οργανισμοί να εκτιμούν και να δίνουν προτεραιότητα στη δια βίου εκπαίδευση ως θεμελιώδες συστατικό της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, μέσω αύξησης της ευαισθητοποίησης σχετικά με τα οφέλη της δια βίου εκπαίδευσης και των διαθέσιμων ευκαιριών. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω εκστρατειών ευαισθητοποίησης του κοινού, ανταλλαγής πληροφοριών και προγραμμάτων προβολής.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Autor, D. H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3–30.
- Braconier, H., Nicoletti, G., & Westmore, B. (2014). Policy Challenges for the Next 50 Years. *OECD Economics Department Policy Papers*, No. 9.
- Buonanno, P., & Leonida, L. (2006). Education and crime: Evidence from Italian regions. *Applied Economic Letters*, 13(11), 709-713.
- Cedefop (2011). *Vocational education and training are good for you: The social benefits of VET for individuals*. Cedefop Research Paper, No. 17. Luxembourg: Publications Office. Retrieved from [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5517\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5517_en.pdf)
- Cedefop (2017). *Cedefop European public opinion survey on vocational education and training*. Cedefop Research Paper, No. 62. Luxembourg: Publications Office. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2801/264585>
- Clark, D., & Royer, H. (2013). The effect of education on adult mortality and health: Evidence from Britain. *American Economic Review*, 103(6), 2087-2120.
- Deming, D. J. (2015). *The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market*. NBER Working Paper 21473. National Bureau of Economic Research. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w21473>
- European Commission. (2012). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. COM(2012) 669 final.



- European Commission. (2020). *Innovation - Digitalization. A report of the ET 2020 Working Group on Vocational Education and Training*. doi:10.2767/2530
- Field, J. (2009). Well-being and happiness. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. *IFLL thematic papers*, No. 4.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerization? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280.
- Gass, J. R. (1996). *The goals, architecture, and means of lifelong learning* (Background paper for the European Year of Lifelong Learning). Luxembourg.
- Grossman, M. (2006). Education and non-market outcomes. In E. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Elsevier.
- Hoskins, B., & Mascherini, M. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behavior? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eej.2008.7.3.386>
- ILO (International Labour Office) (2010). *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy*. International Labour Office. Retrieved from <https://www.oecd.org/g20/summits/toronto/G20-Skills-Strategy.pdf>
- Jarvis, P. (2006). Beyond the learning society: Globalization and the moral imperative for reflective social change. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 201–211.
- Jenkins, A. (2011). Participation in learning and well-being among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 403-420.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. NBER Working Paper 20749. National Bureau of Economic Research.
- Kuppens, T., Easterbrook, M. J., & Spears, R. (2015). Life at both ends of the ladder: Education-based identification and its association with well-being and social attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(9), 1260-1275.
- Lerman, R. I. (2013). Are Employability Skills Learned in U.S. Youth Education and Training Programs? *IZA Journal of Labor Policy*, 2, 6. Retrieved from <https://izajolp.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9004-2-6>
- Lochner, L. (2011). Non-production benefits of education: Crime, health, and good citizenship. In E. A. Hanushek et al. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 183-282). North-Holland.
- Machin, S., Olivier, M., & Vujic, S. (2011). The crime reducing effect of education. *Economic Journal*, 121, 463-484.
- Marengo, A., & Marengo, V. (2005). Measuring the Economic Benefits of E-Learning: A Proposal for a New Index for Academic Environments. *Journal of Information Technology and Education*, 4, 329-346.
- McGowan, A. M., & Andrews, D. (2015). *Labour Market Mismatch and Labour Productivity: Evidence from PIAAC Data*. OECD Economics Department Working Papers, No. 1209. OECD Publishing.
- Meeks, S., & Murrell, S. A. (2001). Contribution of education to health and life satisfaction in older adults mediated by negative affect. *Journal of Aging and Health*, 13(1), 92–119.
- Moravec, T., Stepanek, P., & Valenta, P. (2015). The influence of using e-learning tools on the results of students at the tests. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 81-86.
- Mothibi, G. (2015). A meta-analysis of the relationship between e-learning and students' academic achievement in higher education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 6-10.
- OECD. (2010). *Learning for Jobs*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from [http://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-jobs\\_9789264087460-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-jobs_9789264087460-en)
- Spasojevic, J. (2010). Effects of education on adult health in Sweden: Results from a natural experiment. In D. Slottje & R. Tchernis (Eds.), *Current Issues in Health Economics* (pp. 179-199). Emerald Group Publishing.
- UNESCO. (2016). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring Report 2016*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>

Vega-Dienstmaier, J. M., Mazzotti, G., Stucchi Portocarrero, S., & Campos, M. (1999). Prevalence and risk factors for depression in postpartum women. *Actas espanolas de psiquiatria*, 27(5), 299–303.

Woessmann, L. (2014). The economic case for education. *EENEE Analytical Report*, No. 20.

## The Contribution of m-learning to the Substantial Upgrade of the Knowledge and Skills of Adult Learners

Η συμβολή του m-learning στην ουσιαστική αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων

KATSANOS, J. General Department, National and Kapodistrian University of Athens  
TRIANTAFILLOU, C. Department of Mathematics, National and Kapodistrian University of Athens  
ASSIMAKIS, N. Department of Digital Industry Technologies, National and Kapodistrian University of Athens

**ABSTRACT:** Research on the use of mobile devices, as complementary tools of the educational process, has been of great concern to the scientific community in recent years. The position-use of m-learning as a specialized e-learning environment in the Greek and international educational reality is established. Emphasis is placed on learning models and tools used in the implementation of m-learning in adult education and the conditions for their utilization are demonstrated through the design of adult education programs. The state of mobile learning in lifelong learning consists by the growth of adoption in usage for learning purposes, the existence of innovative applications and technologies, the capability of autonomous and personalized learning skills without barriers, the inclusion of people belonging to vulnerable social groups and effectiveness in learning. The research reveals five context features Technological Support, Educational Content, Coordination of the provided learning, Educational Planning and Inclusion. M-learning systems allow access to knowledge to people. Trainers of adult education programs utilizing m-learning can organize activities aimed at the social inclusion of people with disabilities creating a learning environment open to all.

### 1. INTRODUCTION

Mobile devices provide the ability to leverage learning applications in online environments that can mitigate time and location constraints.

This paper is a review study on articles that refer to the importance and contribution of the use of mobile devices to the substantial upgrading of the knowledge and skills of adult learners, in both face-to-face and distance learning environments.

Research questions:

- 1) What is the state of m-Learning in adult education?
- 2) What are the classifications of m-Learning features that support adult education?

The term m-learning refers to the learning of various cognitive subjects using and utilizing mobile devices (phones, tablets). It is defined as learning that is possible by an individual, anywhere, at any time, with direct access from them, in a personalized world, filled with the tools and resources they desire to create personalized knowledge (Sung et al., 2016).

M-learning systems allow access to knowledge to people belonging to vulnerable social groups. Trainers of adult education programs, utilizing m-learning, can organize activities aimed at the social inclusion of people with disabilities, creating a learning environment open to all.

It is more necessary than ever to integrate m-learning into adult education in order to fill the gap that exists on the one hand between the rapid development of technology and its "invasion" in every dimension of modern life and on the other hand the remaining relevant knowledge and skills. Mobile technology is developing room for action and improvement, which we must use towards lifelong learning.

## 2. METHODOLOGY

The articles covering m-Learning for adult learners, published from 2019 to 2023, were analyzed. The analysis in the field under study consisted of two stages: (a) collection of relevant publications and (b) analysis of these articles.

In the first step, we did a search by keywords in 65 articles published in journals and conferences. The electronic database sources used in this study included: IEEE, ERIC, Science Direct, Sage journals, Taylor and Francis, ProQuest. The following search strings were used in different combinations: distance learning, adult education, lifelong learning, m-learning, mobile devices, engineering, inclusion.

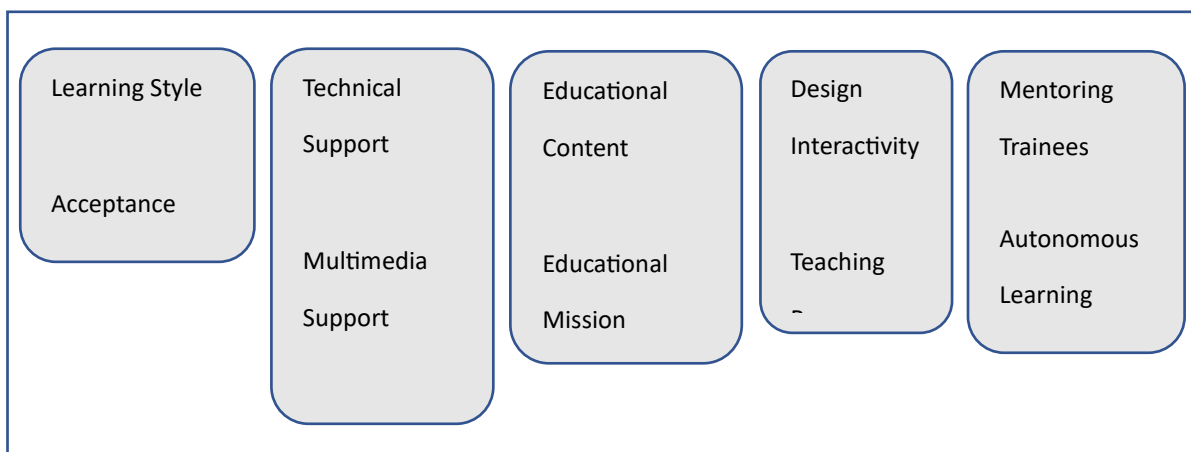
Documents were filtered considering inclusion and exclusion metrics. The final articles were analyzed one by one in relation to the two RQs.

## 3. THEORETICAL ISSUES

### 3.1 M-Learning

The term m-learning refers to learning various cognitive subjects using and utilizing mobile device models (mobiles, phones, tablets, etc.). More specifically, it is defined as learning that is possible, achievable by an individual, anywhere, and at any time, with direct access from them, in a personalized world, filled with the tools and resources they desire to create personalized knowledge (McQuiggan et al., 2015). In addition, m-learning systems allow access to knowledge to people belonging to vulnerable social groups (Crompton et al., 2018). Figure 1 depicts the M-Learning features.

Figure 1. M-Learning features

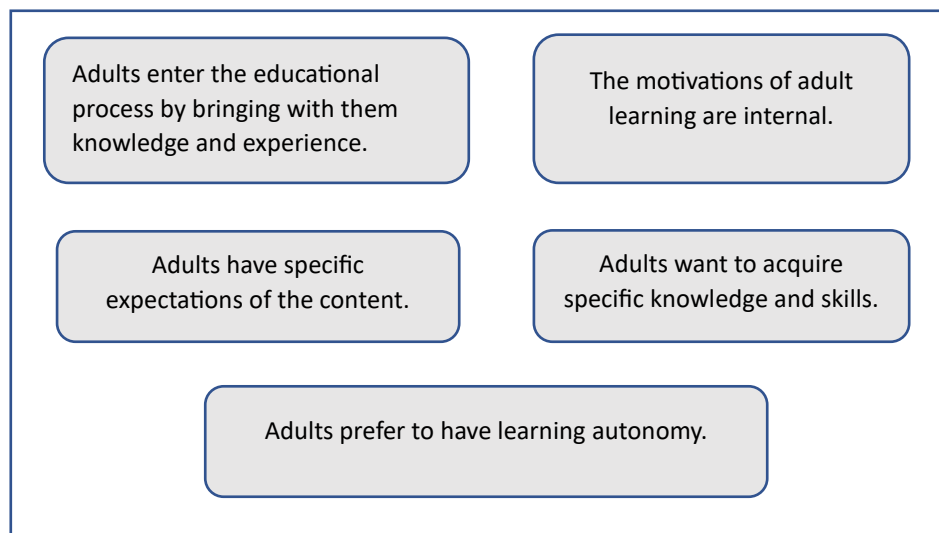


### 3.2 M-learning and adult education

A literature review reveals the position-use of m-learning as a specialized e-learning environment in the Greek and international educational reality. Emphasis is placed on learning models and tools used in the implementation of m-learning in adult education (Shakhnoza & Utkir, 2022). There is a need for continuous and dynamic adaptation of lifelong education to a two-way and constantly evolving relationship between education and society, especially after the pandemic crisis. The need to use complementary tools is highlighted and the conditions for their utilization are demonstrated through the design of adult education programs.

All learning processes are typically achieved from past and present life experiences, and knowledge which are intended to improve learners' awareness, understanding, competencies, and decision-making abilities which can be applied in personal, social, and employment contexts (Morrison & McCutheon, 2019). Furthermore, adults tend to integrate their learnings to produce a consequential learning environment. In other words, to retain success and quality of life, adults must place themselves in an active position of learning, known as 'andragogy'. It is also claimed that this autonomy approach is the point at which individuals achieve a degree of self-concept and self-direction as adults. This is in accordance with specific knowledge and skills in adult learning and education. Adult characteristics are shown in Figure 2.

Figure 2. Adults' characteristics



### 3.3 M-learning and inclusion

At a time of accelerated social changes, inclusion in education plays a fundamental role in thinking about a more sustainable development model. Inclusion in education is a right recognized by various international and national legal instruments, which has led to the generation and improved of policies that ensure the quality of education and non-discrimination, seeking to promote the access, permanence, and successful completion of the education process for all students, regardless of their particular characteristics (Dos Santos, 2020). This scenario challenges higher education institutions to develop inclusive communities and provide an equitable educational offer that responds to the needs and interests of the students, thus allowing all students to achieve their maximum level of development and learn about their abilities (Vidal-Esteve & Kossyvaki, 2023).

## 4. RESULTS

The position-use of m-learning as a specialized e-learning environment in the Greek and international educational reality is established.

Emphasis is placed on learning models and tools used in the implementation of m-learning in adult education and the conditions for their utilization are demonstrated through the design of adult education programs. Mobile provides learners the flexibility of educational content. The state of mobile learning in lifelong learning can be summarized as follows:

1. Growth in usage for learning purposes.
2. Technological integration with educational applications, content and activities and collaborative educational environments.
3. Autonomous personalized learning in educational content and technological skills without restrictions in time or place.
4. Challenges with digital divide and inclusion of people belonging to vulnerable social groups improving social skills.
5. Educational guidance and strategies that support effective learning outcomes.

Subsequently, for the second RQ, five classifications (Technological Support, Educational Content, Coordination of the provided learning and Educational Planning, Inclusion) were created based on these keywords, representing the same meaning and characteristics discussed in the articles. These classifications are analyzed in Figure 3 and depicted in Table 1 and Figure 4 as quantitative results.

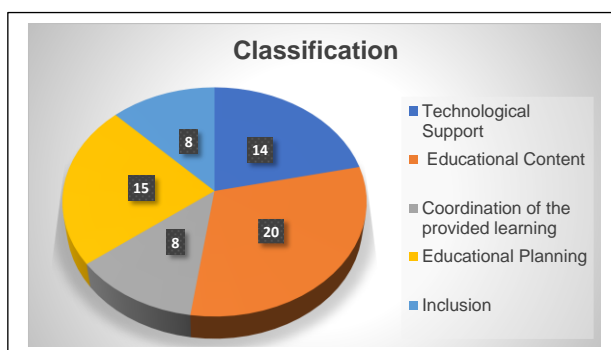
Figure 3. Classifications



Table 1. Classification of RQ

Technological Support	Educational Content	Coordination of the provided learning	Educational Planning	Inclusion
Adami et al., 2020	Alehegn&Keller, 2019	Almulla, 2023	Alden-Rivers &Andrade , 2019	Anagnostopoulou et al. ,2023
Baudier et al., 2020	Bullington et al., 2021	Ayish&Deveci, 2019	Alehegn &Keller, 2019	Cranmer, 2019
Chernosky et al., 2021	Chu, 2022	Beagon et al., 2019	Antje Barabasch et al., 2021	Bravou et al.,2023
Chua et al., 2022	Clayton&Yohannes, 2019	Bühler-Niederberger &Schuchart , 2020	Batsila, 2019	Kossyvaki, 2021
Frangou&Papadopoulou,2020	Crompton& Burke, 2017	Curran et al., 2019	Bogdan I.I., Jun I., 2020	Kotsonika&Drigas, 2022
Han et al., 2022	Dutta et al., 2022	Hult & Byström, 2021	Chen et al., 2019	Politi-Georgousi., 2020
Kaur et al., 2022	Enochsson et al., 2021	Koutsoukos, 2022	Dos Santos, 2020	Solias et al.,2020
López et al., 2022	Fokides, 2019	Moses, 2019	Farmakis et al.,2019	Vidal-Esteve& Kossyvaki, 2023
Marques&Pombo, 2021	Kasymova et al. , 2023		Gündüz & Akkoyunlu , 2020	
Ouma, 2019	Korhonen et al., 2021		Gustafson et al 2019	
Pihlainen et al., 2022	McQuiggan et. al, 2015		Menekse, 2019	
Rivera, 2019	Nikolopoulou, 2023		Miller et al., 2019	
Shakhnoza &Utkir, 2022	Nutwell&Stein, 2022		Mohammadi et al., 2020	
Smutny, 2022	Omirezak et al., 2022		Nurhayati &Bandung , 2020	
	Punithavathi&Geetha, 2020		Saif & Laszlo, 2020	
	Safdar et al., 2022			
	Salele & Khan, 2022			
	Sung et al., 2016			
	Udeozor et al., 2022			
	Yi-Chu, 2022			

Figure 4. Quantitative Results



## 5. LIMITATIONS

This systematic review is a description of the research published in the electronic databases journals on mobile learning during one period of time. This study was limited only to open articles and these publications may not provide a representation of all works published on mobile learning in adult education. In addition, these databases are in English speaking publications and do not represent articles published in other languages.

## 6. CONCLUSIONS

Mobile learning can be effective for adult learners, without restrictions as it enables them to learn at their own pace, more personalized to learning style and preferences. The necessity of m-learning comes from the rapid development of technology and the remaining relevant knowledge and skills. Mobile technology is developing room for action and improvement, which we must use in the direction of lifelong learning.

## 7. REFERENCES

- Crompton, H. & Burke, D. (2018). The Use of Mobile in higher education: A Systematic Review. *J. Sci. Educ. Technol.*, 123, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>
- Dos Santos, L. M. (2020). The Motivation and Experience of Distance Learning Engineering Programmes Students: A Study of Non-Traditional, Returning, Evening, and Adult Students. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 134-148. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249683.pdf>
- McQuiggan, S., McQuiggan, J., Sabourin, J., & Kosturko, L. (2015). *Mobile learning: A handbook for developers, educators, and learners*. John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118938942>
- Morrison, D. & McCutcheon, J. (2019). Empowering older adults' informal, self-directed learning: harnessing the potential of online personal learning networks,14. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(10). <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0104-5>
- Shakhnoza, A., & Utkir, B. (2022). The Use of Information and Communication Technologies in the Educational Process. *Journal of Ethics and Diversity in International Communication*, 2(4), 89-92. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1592246>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Vidal-Esteve, M. I., & Kossvyaki, L. (2023). The pillars of inclusive education for students with ASD: a scoping review based on the case of Spain. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2173837>



## Ισότητα φύλων: μύθοι και πραγματικότητα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

### Gender equality: myths and reality in Adult Education

ΝΤΟΒΡΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΕΑΠ, Πάτρα

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση απόψεων γυναικών για την δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της θέσης τους στην εργασία και στην κοινωνία μετά την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η ανάδειξη στερεοτύπων που δημιουργούν και συντηρούν ανισότητες φύλου στην Ελλάδα. Από την θεματική ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε μεταξύ άλλων ότι η οικογένεια, η μητρότητα, η εγκυμοσύνη, στερεοτυπικές αντιλήψεις και ιεραρχικές σχέσεις διαμορφώνουν μεγάλες ανισότητες στην εργασία και στην κατάρτιση με τα προγράμματα που εκπονούνται να αδιαφορούν, επεκτείνοντας τες.

**ABSTRACT:** The aim of the research is to detect women's opinions related to the ability to redefine their position in the work field and in society after their participation in educational activities of Adult Education and the emergence of hidden stereotypes which create and preserve gender inequalities in Greece. The thematic analysis of the findings arises, among others, that family, motherhood, pregnancy, stereotypical conceptions, and hierarchical relations form sex inequalities in the work field and in training, while the Adult Education's educational programmes created, neglect the existing inequalities, intensifying them.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται το ζήτημα της ισότητας φύλου μέσα από την ανίχνευση της δυνατότητας επαναπροσδιορισμού της θέσης των γυναικών στην εργασία και στην κοινωνία μετά την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Παράλληλα, στόχος είναι και η ανάδειξη στερεοτύπων που δημιουργούν και συντηρούν ανισότητες φύλου παρόλο που θεωρούνται ξεπερασμένες στις σύγχρονες κοινωνίες.

Οι στόχοι διερευνώνται αρχικά με βιβλιογραφική μελέτη όπου εξετάζεται η σχέση φύλου και εκπαιδευτικής δραστηριότητας ως "επένδυση" για την βελτίωση της θέσης των γυναικών σε δυτικού τύπου κοινωνίες. Αναδεικνύονται οι έννοιες των έμφυλων οριζόντιων και κάθετων ανισοτήτων, η συσχέτισή τους και η θέση ότι τα διάφορα πολιτικά συστήματα είναι υπεύθυνα για τις διαστάσεις των ανισοτήτων που επιβιώνουν και αναπαράγονται στις κοινωνίες. Συμπληρωματικά, οι στόχοι διερευνήθηκαν με εμπειρικό υλικό, στο οποίο καταγράφηκαν οι απόψεις γυναικών μέσω 12 ημιδομημένων συνεντεύξεων.

#### 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η βιβλιογραφική επισκόπηση των έμφυλων ανισοτήτων εστιάστηκε σε έρευνες πραγματοποιημένες σε δυτικού τύπου κοινωνίες μόνο, όπου η συζήτηση περί ισότητας θεωρείται αναχρονιστική εφόσον έχουν κατοχυρωθεί θεσμικές αλλαγές που έχουν βελτιώσει τη θέση της γυναίκας. Όμως πλήθος ερευνών παρουσιάζουν δεδομένα σημαντικά με αφανείς αλλά και εμφανείς διαστάσεις έμφυλης ανισότητας. Η παρούσα έρευνα ενδεικτικά προσπαθεί να καταγράψει και να συγκεντρώσει βιβλιογραφικά δεδομένα από συγκριτικές έρευνες διαφόρων πολιτικών συστημάτων ευρωπαϊκών χωρών, των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, της Ελλάδας και σοβιετικών χωρών, ώστε να μελετηθούν οι παράγοντες που είτε συντηρούν είτε αναπαράγουν τις ανισότητες και τις διακρίσεις εναντίον των γυναικών.

## 2.1 Έρευνες σε δυτικές κοινωνίες

Οι Blossfeld et.al. (2015) σε συγκριτική μελέτη ευρωπαϊκών χωρών, των ΗΠΑ και της Αυστραλίας χώρισαν τις ανισότητες σε κάθετες και οριζόντιες και ερεύνησαν την συσχέτισή τους. Ως κάθετες ανισότητες προσδιόρισαν τις απολαβές, τις διευθυντικές θέσεις, τις προαγωγές ενώ ως οριζόντιες την επιλογή επαγγέλματος με βάση το φύλο. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται διαφορά συντριπτικά σχεδόν υπέρ των αντρών σε όλες σχεδόν τις χώρες στις κάθετες ανισότητες, ενώ βρέθηκε ότι οι οριζόντιες συνεισφέρουν στην ανάδυση και διατήρηση των κάθετων ανισοτήτων. Επιπλέον βρέθηκε ότι η μείωση των κάθετων ανισοτήτων προκύπτει από την καλύτερη εκπαίδευση των γυναικών συγκριτικά με τους άντρες.

Σε άλλη έρευνα οι Massing & Gauly (2017) μελετώντας τις διαφορές των φύλων στη συμμετοχή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων χώρισαν τα δυτικά κράτη σε 4 ομάδες με βάση το επίπεδο υποστήριξης που προσφέρουν, την κάλυψη των οφελών και την πρόσβαση στα οφέλη. Οι τέσσερις ομάδες είναι: φιλελεύθερο - αγγλοσαξονικό, σκανδιναβικού τύπου, το νότιο- ευρωπαϊκό του άντρα-κουβαλητή, το συντηρητικό κεντρικής Ευρώπης. Συμπεριέλαβαν στην έρευνα και τα πρώην κομμουνιστικά κράτη, πριν και μετά την κατάρρευση, ως ξεχωριστή ομάδα και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα διάφορα πολιτεύματα ευθύνονται για τις κοινωνικές μεροληψίες και το είδος των ανισοτήτων που καλλιεργούνται στις κοινωνίες τους. Στις πρώην Σοβιετικές χώρες, ενώ οι γυναίκες καταλάμβαναν σε μεγάλα ποσοστά διευθυντικές θέσεις στον δημόσιο τομέα πριν την κατάρρευση, εξαιτίας κυρίως του αφηγήματος της ισότητας όλων, μετά το '90, παρουσιάζεται δραματική αύξηση των ανισοτήτων, ακολουθώντας παρόμοια πορεία με τις υπόλοιπες χώρες και την ιδιωτικοποίηση της οικονομίας.

Στις σοσιαλιστικές Σκανδιναβικές χώρες, παρόλο που οι γυναίκες είναι σταθερά ενσωματωμένες στην αγορά εργασίας, υπάρχει υψηλός βαθμός διαχωρισμού των φύλων όχι μόνο στη σύνθεση του επαγγέλματος αλλά και στη δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν εξηγούνται ούτε από την θεωρία της επένδυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου ούτε από την υπερεκπαίδευση των γυναικών συγκριτικά με τις απαιτήσεις της δουλειάς, αλλά βασίζονται σε στερεοτυπική ιδεολογία εναντίον των γυναικών (Gronlund, 2012).

Ο διαχωρισμός των κρατών επίσης φανέρωσε ότι στις νότιες Ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζεται ελάχιστα καλύτερο ποσοστό στις διευθυντικές θέσεις υπέρ των γυναικών, στην πρώτη εργασία όμως και όχι σε βάθος χρόνου, το οποίο αποδίδεται στην πολύ καλύτερη εκπαίδευση τους στις χώρες αυτές. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, φιλελεύθερου πολιτεύματος, στις ομάδες των τελευταίων ετών, γυναίκες και άντρες αντιμετωπίζονται ως απόλυτα ίσοι συγκρινόμενοι βέβαια με τα ίδια χαρακτηριστικά.

Παράλληλα, σε μια άλλη συγκριτική μελέτη των Dammrick et.al. (2016) μεταξύ 20 δυτικού τύπου χωρών, σχετικά με το φύλο και την εκπαίδευση πληρωμένη από την εργασία (EST) ή από τον εργαζόμενο (NEST), τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν ένα διπλό μειονέκτημα στις περισσότερες χώρες. Πρώτον, μειονεκτούν σχετικά με την συμμετοχή τους σε EST που είναι πιο ακριβή αλλά που είναι κατευθυνόμενη στην απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων που αξιοποιούνται από τον εργοδότη, ο οποίος θεωρεί το φύλο επένδυση, και δεύτερον, ίσως εξαιτίας αυτού του μειονεκτήματος επενδύουν περισσότερο σε συμμετοχή προγραμμάτων NEST, αποκτώντας όμως πιο γενικές γνώσεις. Συνεπώς, οι άντρες είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν καλύτερες προοπτικές καριέρας εντός της τωρινής τους εργασίας εξαιτίας των συγκεκριμένων ικανοτήτων που αποκτούν μέσω EST. Οι γυναίκες λόγω συμμετοχής σε προγράμματα NEST ίσως καλύτερεύσουν τις δυνατότητές τους να βρουν νέα ή καλύτερη εργασία σε άλλους εργοδότες όμως, καθιστώντας την εργασία τους πιο αβέβαιη, λιγότερο ασφαλή. Εξισωτικές πολιτικές όπως συμμετοχή γυναικών σε προγράμματα EST, μείωση διακοπών λόγω μητρότητας, διαπιστώθηκε ότι ενδυναμώνουν την γυναικεία εργασία, μειώνοντας τις ανισότητες των φύλων στην αγορά εργασίας και ευρύτερα στην κοινωνία.

## 2.2 Ελληνική πραγματικότητα

Για τη συμπλήρωση της εικόνας των έμφυλων ανισοτήτων σε δυτικές κοινωνίες, μελετήσαμε δεδομένα από έρευνες της ΕΛΣΤΑΤ και ΓΣΕΕ στον Ελλαδικό χώρο. Αντλώντας δεδομένα από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) σε αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη το 2016

σχετικά με την συμμετοχή σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων βρέθηκε ότι η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο σχετίζεται με την συμμετοχή σε προγράμματα, με την ομάδα των μεγαλύτερων σε ηλικία να έχουν χαμηλό ποσοστό. Το ίδιο συμβαίνει και με άτομα που έχουν τελειώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ οι άνεργοι έχουν πολύ χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την ίδια έρευνα διαπιστώνεται ότι οι επαγγελματικές προοπτικές και η εξέλιξη στην εργασία είναι το βασικό κίνητρο συμμετοχής, με τους άντρες να αγγίζουν ποσοστό 91%, ενώ οι κάτοχοι τίτλων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής, ήτοι 85%. Για τις γυναίκες αναφέρθηκε ως σημαντικότερος λόγος μη συμμετοχής οι οικογενειακές υποχρεώσεις ενώ ένα 30% θεωρεί ότι η συμμετοχή δεν είχε κανένα αποτέλεσμα. (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζονται και στην έρευνα του Ινστιτούτου Εργασίας ΓΣΕΕ, (Καραλής, 2013), όπου η συμμετοχή των αντρών σε προγράμματα εκπαίδευσης Ενηλίκων που σχετίζονται με την εργασία τους υπερτερεί έναντι των γυναικών, οι οποίες συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα κίνητρα συμμετοχής και πάλι σχετίζονται με την διατήρηση αλλά και βελτίωση της θέσης εργασίας. Σημαντικό εύρημα στην έρευνα είναι ότι το ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων γενικά είναι από τα χαμηλότερα της Ευρώπης, συγκριτικά, περίπου 20%.

Τα προγράμματα που συμμετέχουν οι γυναίκες είναι συνήθως τυπικής εκπαίδευσης επίσημου φορέα, αποσκοπώντας είτε στην απόκτηση δεξιοτήτων είτε στην εξειδίκευση γνώσεων στοχεύοντας στην αποδοτικότερη εργασία, σε ανάληψη νέων αρμοδιοτήτων και πιο απαιτητικών θέσεων ή προαγωγής. Συνήθως είναι μεταπτυχιακά, επιδοτούμενα ή εξειδικευμένα σεμινάρια πάνω στην εργασία, ή εκμάθηση ξένων γλωσσών, με τα περισσότερα να είναι χρηματοδοτημένα από την γυναίκα, χωρίς να συνοδεύονται με αύξηση μισθού ή κάποιο bonus. Οι ευκαιρίες επιμόρφωσης που δίνονται είναι προαιρετικές, αλλά συνεχείς, εξαιτίας των πολλαπλών αλλαγών που συντελούνται. Ταυτόχρονα, καλύπτεται και η ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων εξαιτίας των διακοπών εργασίας για την δημιουργία οικογένειας (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Η βιβλιογραφική μελέτη που προηγήθηκε ανέδειξε ότι το φύλο αντιμετωπίζεται ως επένδυση στην αγορά εργασίας και υποστηρίζεται από όλα τα κοινωνικο - πολιτικά συστήματα όλων των δυτικών κοινωνιών. Οι άντρες παρουσιάζουν καλύτερα ποσοστά συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που οδηγεί σε ομαλότερη και πιο σίγουρη εργασιακή εξέλιξη, παρόλο που έχουν λιγότερα προσόντα συγκριτικά. Οι Vaculikova, Kalenda και Kosvařova (2021) σε έρευνα που πραγματοποίησαν στην Τσεχία, επικυρώνοντας τα παραπάνω, χαρακτήρισαν τις διαφορές φύλου “κρυμμένες ανισότητες” παρόλο που βιώνονται και προκύπτουν από τα ευρήματα πληθώρας ερευνών, προκαλώντας διακρίσεις βασιζόμενες σε στερεοτυπικές ιδεολογίες, που διατηρούνται σταθερά στο χρόνο και στο χώρο.

### 3. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εκτός από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφική επισκόπηση το θέμα των έμφυλων ανισοτήτων διερευνήθηκε και με εμπειρική προσέγγιση με συμμετέχουσες ενήλικες γυναίκες διάφορων ηλικιών (30-55), διαφορετικών επαγγελμάτων και οικογενειακής κατάστασης. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω 12 ημιδομημένων, συνεντεύξεων. Τα ερωτήματα της έρευνας εστιάζουν στα εμπόδια που αντιμετώπισε η κάθε συμμετέχουσα, στις ανισότητες και αδικίες που ένιωσε ή βίωσε στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και στην εργασία της. Συμπληρωματικά, διατυπώθηκαν ερωτήματα σχετικά με την αναγνώριση των προσόντων των γυναικών και αν αυτά επιτρέπουν τον επαναπροσδιορισμό της θέσης τους στην εργασία και ευρύτερα στην κοινωνία. Η έρευνα, ενώ δεν επιτρέπει γενίκευση συμπερασμάτων, παρέχει τη δυνατότητα εμβάθυνσης και αυτο-στοχασμού μέσα από την φωνή των γυναικών για τον ρόλο των έμφυλων ανισοτήτων.

### 4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την θεματική ανάλυση του εμπειρικού υλικού αναδείχθηκαν τέσσερα βασικά θέματα σχετικά με τα στερεότυπα και τις ανισότητες που βιώνουν οι γυναίκες και συνοπτικά παρουσιάζονται παρακάτω.

#### 4.1 Γυναίκες αντιμέτωπες με στερεότυπα

Από την έρευνα προκύπτει ότι βασικό κίνητρο για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι ο θετικός εμπλουτισμός του βιογραφικού επιδιώκοντας μια μελλοντική αναβάθμιση. Όπως ανέφερε η Χριστίνα *“πουλώντας την εμπειρία και την προϋπηρεσία της μίας δουλειάς ίσως αναγνωριστούν τα προσόντα σου και οι δεξιότητες σου σε επόμενες, αλλά σχεδόν ποτέ στην ίδια”*. Μεγάλοι όμιλοι επιχειρήσεων (όπως τράπεζες, πολυεθνικές) δίνουν έμφαση και στην εκπαίδευση σε θέματα συμπεριφοράς για να έχουν εκτός από εξειδικευμένο προσωπικό και ομαλότερες σχέσεις συνεργασίας και επαγγελματισμού. Όμως αυτό πραγματοποιείται στον ελεύθερο, προσωπικό χρόνο του καθενός δημιουργώντας περισσότερες ευθύνες και υποχρεώσεις στις γυναίκες και πέραν του ωραρίου της εργασίας τους, φορτώνοντας το ήδη βεβαρημένο πρόγραμμά τους με τις ευθύνες που ενέχει ο κοινωνικός ρόλος των γυναικών. Οι συνθήκες πίεσης και θυσίας ελεύθερου χρόνου συνήθως προκαλούν άρνηση στη συμμετοχή σε περαιτέρω εκπαιδευτική δραστηριότητα ή ανάληψη ευθυνών, γιατί είναι δύσκολο να ανταπεξέλθει κανείς, δημιουργώντας τη βάση στήριξης της στερεοτυπικής ιδεολογίας *«έχει παιδιά, οπότε δεν μπορεί»*.

Διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο στερεότυπο, που καλά κρατεί στη γυναικεία εργασία, δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο όπου αφετηρία έχει την προκατάληψη ότι η γυναίκα δεν μπορεί να ανταπεξέλθει επαρκώς στην εργασία εξαιτίας της μητρότητας και των προβλημάτων που μπορεί να φέρει (εγκυμοσύνη, γέννα, άδειες, αρρώστιες), συνδυαστικά με τις υπερβολικές υποχρεώσεις που καλείται να φέρει εις πέρας ως ρόλος (σπίτι, οικογένεια, εργασία). Όλες αυτές οι υποχρεώσεις δυσκολεύουν την γυναίκα να αναλάβει απαιτητικές εργασίες που θα την φέρουν πιο κοντά σε μια υψηλόβαθμη θέση, αποτρέποντας αφενός τις γυναίκες να αναλάβουν πιο ουσιαστική δράση, αλλά αφετέρου τους εργοδότες να επενδύσουν σε αυτές και να δώσουν ευκαιρίες ανάληψης θέσεων ακόμα και όταν δεν έχουν ενδείξεις αρνητικές από την πλευρά της γυναίκας, φτάνοντας έως το σημείο της πλήρους άρνησης να δεχτούν την όποια γυναίκα σε εργασία. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Γιάννα ότι *“μόλις έμαθαν ότι είμαι έγκυος, μου ακύρωσαν την συνέντευξη που είχα κλείσει παρόλο που δεν καίγονταν ιδιαίτερα να προσλάβουν κάποιον”*, χωρίς να της διαφεύγει η υποκρισία από τον λόγο που της δώσανε ως εξήγηση *«ναι εμείς υποστηρίζουμε την Ελληνίδα μητέρα, αλλά δεν ξέρουμε αν μπορεί να ανταπεξέλθει σε ό,τι χρειαζόμαστε και για αυτό δεν την επιλέγουμε»*. Αυτή η στερεοτυπική προκατάληψη και μεροληψία στερεί από τις γυναίκες ευκαιρίες, αφήνοντάς τες στάσιμες σε θέσεις κατώτερες, με λιγότερο μισθό ακόμα και για ίδιες θέσεις, χωρίς τρόπο διαφυγής, τροφοδοτώντας εκ νέου το στερεότυπο και το φαύλο κύκλο. Παρόλο που η γυναίκα προσπαθεί μέσω της προσωπικής της πορείας και διάφορων στρατηγικών που χρησιμοποιεί να σπάσει το στερεότυπο αισθάνεται ότι τιμωρείται από την εργοδοσία και την αγορά εργασίας επειδή έχει διαλέξει την τεκνοποίηση αντί της αφιέρωσης στην εργασία, γιατί από την γυναίκα απαιτείται αφιέρωση και όχι απλά εργασιακή ηθική.

#### 4.2 Η οικογένεια ...τιμωρεί

Οι γυναίκες στην έρευνα διαπιστώνουν ένα ακόμα αγκάθι που προκαλεί μεγάλη ανασφάλεια ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα, την οικογένεια. Τα προβλήματα αναδύονται από τις συνεντεύξεις ακόμα, όταν διάφοροι σύμβουλοι επιχειρήσεων νομίζουν ότι μπορούν να κάνουν όσο το δυνατόν πιο προσωπικές ερωτήσεις ώστε να εκμαιεύσουν την πληροφορία του πότε και αν θα κάνουν οικογένεια οι ενδιαφερόμενες υποψήφιες εργαζόμενες για τη θέση. *«Έχετε σύντροφο, συζείτε, έχετε σκοπό να δημιουργήσετε οικογένεια; Αν ναι, πότε;»*. Σύμφωνα με την Έλενα είναι ερωτήσεις από συνεντεύξεις που έδωσε ως ελεύθερη γυναίκα ετών κοντά στα 30, σχολιάζοντας ότι *“αντίστοιχες ερωτήσεις σε άντρες δεν γίνονται γιατί δεν ενδιαφέρονται αν κάποιος άντρας έχει οικογένεια, ενώ σε εταιρείες που δούλεψα δεν μου έκαναν τέτοιες ερωτήσεις ποτέ”*. Η εγκυμοσύνη, συνεχίζουν οι γυναίκες, αντιμετωπίζεται εχθρικά, σπασμωδικά και άδικα από τους εργοδότες κυρίως μικρών επιχειρήσεων *“με ψυχολογικό bullying και απειλές”* για το μέγεθος της άδειας που δικαιούται η γυναίκα και πότε θα πρέπει να επιστρέψει στην εργασία, επειδή νιώθουν ανασφάλεια για τον αντίκτυπο που μια εγκυμοσύνη θα έχει στην επιχείρησή τους, και αν θα χρειαστεί να εκπαιδευτεί μια νέα υπάλληλος για να καλύψει την θέση για το διάστημα που απαιτείται. Παράλληλα οι συμμετέχουσες αναφέρονται σε στρατηγικές που χρησιμοποιούν ώστε να κρύψουν

την εγκυμοσύνη όσο το δυνατόν περισσότερο για να ελαχιστοποιήσουν τις πιθανότητες να διωχθούν από την εργασία τους, παρόλο που γνωρίζουν ότι μια τέτοια κίνηση διώκεται από τον νόμο, ο οποίος δεν προστατεύει αν υπάρξει αποβολή. Τότε η απόλυση έρχεται συνήθως εντός δεκαημέρου για να αποφευχθεί μια νέα, ενδεχόμενη εγκυμοσύνη.

Από τα ευρήματα προκύπτει επίσης, ότι οι γυναίκες που απασχολούνται στο δημόσιο τυγχάνουν προνομιακής αντιμετώπισης, συγκριτικά, παρόλο που οι δημόσιοι φορείς και θεσμοί συνήθως “*δρουν ωφελιμιστικά, χωρίς προγραμματισμό, συνέπεια, ή ελεγκτικούς μηχανισμούς*”, πριμοδοτώντας άκριτα, κυρίως μέσω γνωριμιών. Όμως μοριοδοτούν προσόντα και όχι φύλο, βοηθώντας τη θέση της γυναίκας. Στον ιδιωτικό τομέα όμως η γυναίκα αναβάλλει τη δημιουργία οικογένειας όσο το δυνατόν περισσότερο και τρέμει για τη θέση της, γιατί όπως εξηγεί η Λίτσα “*όταν έχεις παιδιά, χρειάζεται να έχεις σταθερό ωράριο εργασίας, να φεύγεις συγκεκριμένη ώρα και να υπάρχει βοήθεια σε περιπτώσεις ασθένειας. Σε αυτά είναι δύσκολο να προσθέσεις και επιπλέον φόρτο εργασίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή ανάληψης θέσεων. Είναι αδύνατον να γίνεις χίλια κομμάτια, ενώ για χόμπι ούτε λόγος*”. Δυστυχώς διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, μένοντας είτε εκτός εργασίας αν δεν έχουν βοήθεια, είτε στάσιμες στην εργασία τους εφόσον δεν μπορούν να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες, τροφοδοτώντας άθελά τους τις στερεοτυπικές προκαταλήψεις, ενισχύοντας τον φαύλο κύκλο της αδικίας και της ανισότητας στην αγορά εργασίας εξαιτίας του κατασκευασμένου ρόλου της.

#### 4.3 Η ηλικία...της ανισότητας

Άλλο αγκάθι που αναδείχθηκε στην εργασία αποδεικνύεται η ηλικία. Οι γυναίκες που βρίσκονται στη δεκαετία των 20, όπως ανέφεραν οι συμμετέχουσες, δεν προτιμούνται γιατί στερούνται εμπειρίας και προϋπηρεσίας, ουσιαστικά εφόδια για εργασιακή αναρρίχηση. Όμως είναι τα χρόνια που η γυναίκα θα ολοκληρώσει την όποια εκπαιδευτική δραστηριότητα θεωρεί αναγκαία για την προώθησή της. Η ηλικία 45+ αποδεικνύεται επίσης πρόβλημα για τη γυναίκα καθώς θεωρείται ότι έχει φτάσει πια στο αποκορύφωμά της και αρχίζει να καθίσταται μη παραγωγική. Το πώς και το γιατί μια γυναίκα στην ηλικία της ακμής της θεωρείται μη παραγωγική είναι άξιο απορίας, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, καθώς άντρες αντίστοιχης ηλικίας θεωρούνται παραγωγικότεροι. Οπότε παρόλο που θεωρητικά οι οικογενειακές της υποχρεώσεις έχουν σχεδόν ελαχιστοποιηθεί, με τα παιδιά μεγάλα, η γυναίκα πάλι παλεύει για μία θέση στην εργασία αλλά αυτή την φορά εξαιτίας στερεοτυπικών ιδεολογιών. “*Είναι δύσκολο να βρεις δουλειά γιατί ανησυχούμε μήπως δεν τα καταφέρεις. Είναι και η ηλικία σου, μήπως δεν ανταποκριθείς στις απαιτήσεις της εργασίας*”, ανέφερε η Μάγδα ότι της απάντησαν όταν αναζητούσε εργασία έχοντας κλείσει τα 50.

#### 4.4 Προαγωγές...που “άργησαν μια μέρα”

Άλλη αίσθηση αδικίας όπως προκύπτει από τον αυθεντικό λόγο των γυναικών είναι οι προαγωγές. Όταν δίνονται σε γυναίκες συνοδεύονται με προαπαιτούμενα όπως διπλάσια προσόντα από άντρες, χωρίς υποχρεώσεις (παιδιά ή σύζυγο) και με μια αίσθηση αμφισβήτησης από την πλευρά της διοίκησης στο αν είναι ικανή η νέα διευθύντρια ή υπεύθυνη να τα καταφέρει. “*Δεν λαμβάνεται ο ρόλος της σοβαρά υπόψη και δεν έχει την ίδια βαρύτητα, όπως η αποδοχή που απολαμβάνει ο άντρας, καθώς αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να ακούγεται εύκολα προς τους κάτω. Μια γυναίκα ξεκινάει με προκατάληψη και πρέπει να αποδείξει κάτι*” αναφέρει η Αγγελική. Συνήθως η γυναίκα χρειάζεται να «φορέσει» ένα ρόλο αυστηρότητας, λιγότερο ελαστικό και εύκαμπτο ώστε να γίνει αποδεκτή η εξουσία της, προκαλώντας αρνητικά σχόλια για γυναίκες με θέση ευθύνης. Όμως η πικρία ακούγεται καθαρά όταν προωθείται άντρας σε θέση ευθύνης και χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα. Θυμάται και πάλι η Αγγελική: “*στεναχωρήθηκα όταν έχασα προαγωγή από ομόβαθμο συνάδελφο άντρα, χωρίς γνώσεις σε διαχείριση ομάδας ενώ εγώ είχα ατελείωτες ώρες συμμετοχής σε σεμινάρια και προγράμματα με εξετάσεις για την διαχείριση ομάδων για να μπορώ να επιδιώξω θέση ανώτερη. Με προσπέρασαν γιατί είμαι γυναίκα*”. Η Τάνια πρόσθεσε: “*έγινε διευθυντής συνάδελφος άντρας με πτυχίο ηλεκτρολόγου στο εργοστάσιο που δούλευα, ενώ εγώ με πτυχίο διοίκησης επιχειρήσεων και αγγλικά δεν ήμουν επαρκής. Θεωρώ ότι πήρε τη θέση γιατί ήταν άντρας. Για κανέναν άλλο λόγο*”.

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων ανέδειξε την εικόνα που έχουν οι γυναίκες σχετικά με τη θέση τους στην αγορά εργασίας και ευρύτερα στην κοινωνία. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι προσωπική επιλογή μιας γυναίκας, αποβλέποντας στην απόκτηση προσόντων για να γίνει ανταγωνιστική στην αγορά εργασίας, παρόλο που αντιμετωπίζεται μεροληπτικά και στερεοτυπικά. Η γυναίκα προσπαθεί να ολοκληρώσει την όποια συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνήθως πριν την απόκτηση οικογένειας, εφόσον η ύπαρξη οικογένειας αντιμετωπίζεται ως ισχυρό εμπόδιο στην εργασιακή πορεία και αναρρίχηση, (ΕΛΣΤΑΤ, 2018, Καραλής, 2013). Η φωνή των γυναικών αποτυπώνει ότι η γυναίκα έχει ήδη ενσωματώσει στην προσωπικότητά της την έμφυλη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, (Γιαννακοπούλου, 2022). Οι γυναίκες έχουν συναίσθηση ότι οι επικρατούσες, κατασκευασμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις που αναπτύσσουν ιεραρχικές σχέσεις σύμφωνα με το οικονομικό-κοινωνικό σύστημα του μοντέλου άντρα-κουβαλητή καθιστούν τη γυναίκα υποδεέστερη, καθλώνοντας την σε χαμηλότερου κύρους εργασία, με λιγότερες αποδοχές και δυσκολία στην κοινωνική αναρρίχηση. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος από όπου η γυναίκα δύσκολα βγαίνει, ανεξάρτητα της υπερεκπαίδευσης και των προσόντων που έχει (Boeren, 2011). Σχετικά αναφέρθηκε η Χριστίνα “πιστεύεται ότι οι γυναίκες δεν έχουν τη δυνατότητα να απειλήσουν τη θέση του άντρα όσο και αν έχουν καλύτερα προσόντα να εξελιχθούν...Εγώ όμως πιστεύω ότι μπορώ”. Η θέση της γυναίκας, απειλείται διαρκώς εφόσον το φύλο λαμβάνεται ως παράγοντας παραγωγικότητας στην αγορά εργασίας (Massing & Gauly, 2017). Χαρακτηριστικά εκφράστηκε ότι «ανάμεσα στα ίδια προσόντα προτιμάται ο άντρας υποψήφιος για τη θέση, εφόσον μία γυναίκα δεν έχει οικογένεια, σύζυγο ή παιδιά, είναι κατάλληλη για θέση ευθύνης, αν δεν υπάρχει άντρας υποψήφιος, γιατί θα αφοσιωθεί σ’ αυτή».

Διαγράφεται μέσα από τα λεγόμενα των γυναικών ένα σενάριο ομαλής εξέλιξης και προώθησης της γυναικείας εργασίας όπου η γυναίκα έχει διπλάσια προσόντα έναντι των ανδρών, είναι ελεύθερη χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις, αλλά της επιβάλλεται να υιοθετήσει σκληροπυρηνική συμπεριφορά για “να έχει την αποδοχή και να ακούγεται”. Όμως σύμφωνα με την Ντίνα “σε μια κοινωνία πρέπει να μην υπάρχουν ανισότητες με την λογική ότι χρειάζεται η διαφορετικότητα. Γιατί η διαφορετικότητα θα φέρει καινοτομία...θα φέρει δημιουργικότητα”, προσθέτοντας ότι πρέπει να «τοποθετούνται οι άνθρωποι ανάλογα με τα προσόντα τους στις κατάλληλες θέσεις να αμείβονται και να αντιμετωπίζονται δίκαια. Η άποψη ότι οι γυναίκες είμαστε πιο καταρτισμένες, θα περίμενε κάποιος να δει απλά περισσότερες γυναίκες. Δεν είναι ανάγκη να οριστεί ποσοστό» στην εργασία ή σε ανώτερες θέσεις. Κάτω από αυτό το πρίσμα η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων θα βοηθήσει όχι απλά μόνο “σε ψυχολογικό επίπεδο” όπως ανέφερε η Άρτεμις, αλλά ουσιαστικά στον επαναπροσδιορισμό της θέσης της γυναίκας στον κοινωνικό στίβο, καταρρίπτοντας τις κατασκευασμένες έννοιες του φύλου, των ανισοτήτων και των διακρίσεων που καλλιεργεί, οδηγώντας σε κοινωνίες ισότητας και σεβασμού.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blossfeld, H-P., Skopek, J., Kosyakova, Y., Triventi, M., and Buchholz, S., (2015). Gender, Education and Employment: Lessons learned from the comparative perspective (pp.339-372). In H-P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi & S. Buchholz, Cheltenham (Eds.). *Gender, Education and Employment: An international Comparison of school-to-work Transitions*. Edward Elgar.
- Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in continuing Education*, 33(3), 333-346. 10.1080/0158037x.2011.610301
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2022). “...δεν πας καλύτερα να πλύνεις πιάτα”: Στο Ευφροσύνη Κωσταρά (επιμ.) *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση - Πρακτικά Συνεδρίου*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Dammrich, J., Kosyakova, Y. and Blossfeld, H-P. (2016). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 1-27. 10.1177/0020715215626769
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2018). *Δελτίο Τύπου, Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Έτος*

2016. Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/documents/20181/30c4ae99-c603-4e41-baza-91a52f923500>, 24/4/23, 13:31μμ.
- Gronlund, A. (2012). On-the-Job Training- A Mechanism for Segregation? Examining the Relationship between Gender, Occupation and On-the-Job Training Investments. *European Sociological Review*, 28(3), 408-420. doi: 10.1093/esr/jcr007
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ / ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.imegseevee.gr/wp-content/uploads/2018/10/MELETH-INEGSEE- IMEGSEVEE.PDF>, 24/4/23, 20:37.
- Massing, N., & Gauly, B. (2017). Training Participation and Gender: Analyzing Individual Barriers Across Different Welfare State Regimes. *Adult Education Quarterly*, 1-20. 10.1177/0741713617715706
- Vaculikova, J., Kalenda, J., & Kocvarova, I. (2021). Hidden gender differences in formal and non-formal adult education. *Studies in continuing education*, 43(1), 33-47. 10.1080/0158037X.2020.1732334.

## Κοινωνιολογία του Πολιτισμού: Συμπεριληπτικά Μουσεία ως εργαλείο για την δια βίου μάθηση

Sociology of Culture: Inclusive Museums as a tool for lifelong learning

ΚΩΣΤΑΣ ΛΑΣΚΑΡΑΤΟΣ, Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, Δημοσιογράφος

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν μέσα από την σύνδεση των μουσείων με την δια βίου μάθηση, αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, περιγράφονται τα υγιή πρότυπα που υιοθετούν τα σύγχρονα μουσειακά ιδρύματα και οι εργαζόμενοί τους και πώς αυτά μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στην ένταξη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Συμπεριληπτικές επιλογές κεντρικών πολιτιστικών φορέων, αλλά και πρωτοβουλίες καταπολέμησης του ρατσισμού και βελτίωσης της θέσης της γυναίκας, περιγράφονται στην εργασία που ακολουθεί, με σκοπό να αναδειχθεί ο ρόλος – κλειδί που μπορεί να διαδραματίσουν τα μουσεία, αν αξιοποιηθούν επαρκώς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**ABSTRACT:** The present study deals with the relationship of museums with lifelong learning. We present the best practices adopted by museum associations and their employees, aiming to help the integration of socially vulnerable groups. Inclusive choices of central cultural institutions, as well as initiatives to combat racism and improve the position of women, are described in the following paper, to emphasize the key-role museums could play in the educational process.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύνδεση των μουσείων με την τουριστική βιομηχανία είναι άρρηκτη. Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο πολιτιστικός τουρισμός αντιπροσωπεύει το 40% του συνόλου των τουριστικών δραστηριοτήτων στην Ευρώπη (European Commission, xx). Η σύνδεση των μουσείων με την παιδεία είναι επίσης στενή, καθώς οι εκπαιδευτικές εκδρομές συμβάλλουν στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας των μαθητών (Δεδούλη, 2001; Monk, 2013), στην κοινωνικοποίηση τους (Ματσαγγούρας, 2000), στην καλλιέργεια κοινωνικής αλληλεγγύης (Baudrit, 2007), και στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση των ανηλίκων (Οικονομίδης, 2011). Σκοπός της παρέμβασης είναι να επισημάνει πως τα οφέλη για την κοινωνία δύναται να πολλαπλασιαστούν, εφόσον τα μουσεία συνδεθούν με την δια βίου μάθηση.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν, εδώ και δεκαετίες, δομικό στοιχείο της εξωστρέφειας των μουσειακών φορέων. Μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές αλλά και παραδείγματα, θα αναδείξουμε πώς τα μουσεία του 21ου αιώνα θέτουν τέλος σε αποκλεισμούς, εξασφαλίζουν την προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρίες, ενθαρρύνουν επισκέψεις ατόμων τρίτης ηλικίας και διαφορετικών εθνοτήτων, διαδραματίζοντας κομβικό ρόλο στην διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, ως κατεξοχήν συμπεριληπτικοί οργανισμοί.

### 2. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΕΥΠΑΘΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

#### 2.1 Διδάσκοντας την συμπερίληψη

*«Τα Μουσεία δεν είναι γνωστά ως προπύργια της διαφορετικότητας. Ιστορικά, έχουν σχεδιαστεί από λίγους για λίγους»*, (Price et al., 2022:135). Αυτή η φράση ίσως σε κάποιους μοιάζει αφοριστική για την προσφορά των μουσείων, ως θεσμού, στην εξέλιξη των κοινωνιών, αφού ως ιδρύματα δεν επηρεάζουν μόνο εκείνους που τελικά περνούν το κατώφλι τους, αλλά εμμέσως και όλους αυτούς που συναναστρέφονται με τους επισκέπτες τους και συνολικά όσους διαβιούν στην περιοχή όπου εδρεύουν (Λασκαράτος, υπό έκδοση). Ωστόσο, τα ίδια τα μουσεία έχουν παραδεχτεί ένα έλλειμμα που επί μακρόν παρατηρήθηκε στο συγκεκριμένο πεδίο. Το Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας



Υόρκης, προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτό το κενό, δημιούργησε, το 2020, θέση «διευθυντή γραφείου διαφορετικότητας», με βασικές αρμοδιότητες το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη διασφάλιση της συμπερίληψης, την ίση πρόσβαση στις συλλογές και την προσήλωση στις δεσμεύσεις του μουσείου για την καταπολέμηση του ρατσισμού (Metropolitan Museum [MET], 2020).

Η μετεξέλιξη των μουσείων σε χώρους περισσότερο συμπεριληπτικούς αποτελεί βασική αναγκαιότητα καθώς, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ένας στους έξι ανθρώπους, αντιμετωπίζει μια σημαντική αναπηρία, ικανή να του επιβάλλει σοβαρούς περιορισμούς στην καθημερινή του ζωή (World Health Organization [WHO], 2022). Ένας από αυτούς τους περιορισμούς, υπήρξε επί χρόνια ο συστηματικός αποκλεισμός εκατομμυρίων ανθρώπων από χώρους πολιτισμού καθώς πολίτες με κινητικά προβλήματα, δυσκολίες όρασης ή ακοής, υπήρξαν επί δεκαετίες 'αόρατοι' για τους μουσειολόγους και τους επιμελητές των εκθέσεων. Σήμερα, σε μεγάλο βαθμό, τα μουσεία έχουν 'θεραπεύσει' σφάλματα του παρελθόντος, τοποθετώντας ράμπες αναπήρων, ανελκυστήρες και επανατοποθετώντας τις λεζάντες με τις περιγραφές των εκθεμάτων σε θέσεις όπου μπορούν να έχουν καλύτερη οπτική επαφή όσοι κινούνται με αναπηρικά αμαξίδια. Επιπλέον, στο σύνολό τους, τα μεγάλα μουσεία του κόσμου, ενθαρρύνουν επισκέψεις ατόμων τρίτης ηλικίας, με ειδικές ξεναγήσεις ΚΑΠΗ και λεσχών φιλίας. Ακόμη και εκθέσεις που συμβάλλουν στην ορατότητα πληθυσμού με ζητήματα όπως η άνοια, έχουν πολλαπλασιαστεί μετά από το "MoMA Alzheimer's Project" που πρώτο εισήγαγε, το 2007, το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Νέας Υόρκης (Museum of Modern Art [MoMA], xx). Πολλά ιδρύματα έχουν δημιουργήσει ειδικά προγράμματα ξενάγησης για πολίτες με προβλήματα όρασης ή ακοής και έχουν αποκτήσει τον κατάλληλο εξοπλισμό ώστε να μην εξαιρείται κανείς της μουσειακής εμπειρίας. Το αίτημα ωστόσο των άμεσα ενδιαφερόμενων είχε εκφραστεί δεκαετίες νωρίτερα. Μόνο στην Ελλάδα, η ανάγκη των τυφλών ή μερικών βλεπόντων πολιτών για ισότιμη πρόσβαση στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, είχε επισημανθεί από το 1984, όταν ο Φάρος Τυφλών Ελλάδος ίδρυσε στην Αθήνα το Μουσείο Αφής.

Η αξία της συμπερίληψης αποτέλεσε τα τελευταία χρόνια αιτία γένεσης ολόκληρων μουσείων. Το 2015, στο Λονδίνο, δημιουργήθηκε το πρώτο Μουσείο Αστέγων του Ηνωμένου Βασιλείου, το Museum of Homelessness. Σκοπός του ήταν η δημιουργία μιας εθνικής συλλογής για τους άστεγους και η εκπαίδευση των πολιτών για τους τρόπους καταπολέμησης αυτής της κοινωνικής αδικίας που αποτελεί πληγή για το Ηνωμένο Βασίλειο καθώς, σύμφωνα με το Dying Homeless Project, το 2021 κατεγράφησαν 1286 θάνατοι αστέγων σε Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία (Museum of Homelessness, 2021). Ένα αντίστοιχο μουσείο δημιουργήθηκε την ίδια χρονιά, το 2015, σε μια φτωχική γειτονιά του Λος Άντζελες, με σκοπό να αναδείξει το πρόβλημα της εισοδηματικής ανισότητας και της αστεγίας (Los Angeles Poverty Department, xx).

Το 2022, το Ηνωμένο Βασίλειο απέκτησε το πρώτο εθνικό μουσείο, με φυσική έδρα, αφιερωμένο στην LGBTQ+ κοινότητα (Queer Britain, 2022). Η σημασία ανάδειξης της ορατότητας, της αποδοχής και της αυτονόητης κοινωνικής ενσωμάτωσης όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως σεξουαλικού προσανατολισμού, γίνεται αμέσως κατανοητή όταν μελετήσει κάποιος τα στοιχεία έρευνας του πανεπιστημίου του Yale, το οποίο εξέτασε 10.000 περιπτώσεις αυτοκτονιών νέων ατόμων από 10 έως 19 ετών, το διάστημα 2003 έως 2017, συμπεραίνοντας πως μέλη της LGBTQ+ κοινότητας που αυτοκτόνησαν, είχαν αναφέρει πιο συχνά τον εκφοβισμό ως παράγοντα από ό,τι οι μη LGBTQ+ συνομήλικοί τους (Greenwood, 2020).

Ένα συμπεριληπτικό μουσείο, οφείλει να σέβεται και να υπερασπίζεται τη σχέση των επισκεπτών του με τα ζώα συντροφιάς. Το Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Αθήνας, μετετράπη, το 2022, σε ένα φιλικό προς τα κατοικίδια πολιτιστικό φορέα, επιτρέποντας την είσοδο των σκυλιών «*στους κοινόχρηστους χώρους του κτηρίου, στην είσοδο, στο καφέ, στο εστιατόριο, στη βεράντα, στο κατάστημα, με την προϋπόθεση να είναι πάντα δεμένα με το λουράκι τους και να συνοδεύονται από τον ιδιοκτήτη τους. Δεν επιτρέπονται σκύλοι στους εκθεσιακούς χώρους (εξαιρούνται οι σκύλοι – βοηθοί για ΑμεΑ)*» (Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, xx). Το δικαίωμα πρόσβασης στο μουσείο με το κατοικίδιο σου, καθιστά τον χώρο περισσότερο συμπεριληπτικό τόσο για ντόπιους, όσο και για τους τουρίστες οι οποίοι ταξιδεύουν με τα κατοικίδια τους. Αρκεί να σκεφτεί κανείς πως - σύμφωνα με έρευνα της Αμερικανικής Ένωσης Προϊόντων Κατοικίδιων που δημοσίευσε το FORBES, το 2017- περίπου 85 εκατομμύρια οικογένειες που διαθέτουν κατοικίδια, δαπάνησαν περίπου 6 δισεκατομμύρια δολάρια για επιβιβάσεις και περιποίηση, ενώ σύμφωνα με τη Διεθνή Ένωση Μεταφοράς Κατοικίδιων και Ζώων, περισσότερα από 4 εκατομμύρια ζώα μετακινούνται

κάθε χρόνο (Goldstein, 2019)

Η επιλογή των σύγχρονων μουσείων να υιοθετήσουν μια πιο συμπεριληπτική λογική, συμβάλλοντας στην ορατότητα όλων των πολιτών και διδάσκοντας εμπράκτως, σε καθημερινό επίπεδο, την αποδοχή της διαφορετικότητας ενθαρρύνεται συχνά από το νομικό πλαίσιο των χωρών όπου εδρεύουν. Στην Αμερική, από την δεκαετία του 1990, υπάρχει ο ADA, μια νομική ασπίδα για τα άτομα με αναπηρίες, η οποία εγγυάται ίδιες ευκαιρίες σε πράγματα όπως να πηγαίνουν στη δουλειά τους, να επισκέπτονται δημόσιες βιβλιοθήκες και να απολαμβάνουν τα καταστήματα και τα εστιατόρια της περιοχής που μένουν (Administration for Community Living, [ACL], 2021). Στη Γαλλία, στις 11 Φεβρουαρίου του 2005, επικυρώθηκε νόμος που εξασφάλιζε ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες σε ανθρώπους με αναπηρία, εξελίσσοντας το πλαίσιο που είχε ήδη μπει το 1990, με το νόμο 90-602, σύμφωνα με το οποίο προστατεύονταν τα ΑΜΕΑ από οποιαδήποτε διάκριση στην καθημερινή τους ζωή (Βασιλείου, 2007). Σε ορισμένες χώρες, καθεστωτικές λογικές δημιουργούν ωστόσο σοβαρό ανάχωμα στην προσπάθεια κοινωνικής ενσωμάτωσης όλων των ανθρώπων. Στη Ρωσία, οι προσπάθειες του Pyotr Voskresensky, να δημιουργήσει μια συλλογή αντικειμένων, που θα διηγούνταν την ιστορία της LGBTQ+ Κοινότητας, στην Αγία Πετρούπολη, προσέκρουσε, στα τέλη του 2022, σε νόμο του Vladimir Putin, ο οποίος απαγόρευε καθολικά οποιαδήποτε δράση μπορούσε να εκληφθεί ως 'προπαγάνδα' ενάντια στις μη παραδοσιακές σεξουαλικές σχέσεις, με αποτέλεσμα το μουσείο να κλείσει πέντε ημέρες μετά από τα εγκαίνια του (Euronews, 2022),

## 2.2 Ανάχωμα στον ρατσισμό

Αμερικανική μελέτη του 2017, κατέληγε στο συμπέρασμα πως το 26,2% του μαύρου και ισπανόφωνου πληθυσμού των ΗΠΑ, άνω των 25 χρόνων, που διέθετε πτυχίο κολεγίου ή ακόμη και μεγαλύτερο επίπεδο σπουδών, αναφερόμενο στους πολιτιστικούς χώρους καλύπτονταν από τη φράση: «δεν είναι φιλόξενοι για ανθρώπους όπως εγώ» (Colleen, 2017). «Το εθνικό κράτος, ως μια κοινωνικοπολιτική οργάνωση και το έθνος ως μια συμβολική ομάδα ταυτότητας αναπτύχθηκαν στη βάση της κατασκευής ενός κοινού παρελθόντος, της εγκαθίδρυσης ενός κοινού παρόντος και της εγγύησης ενός κοινού μέλλοντος για τα μέλη τους» (Χρυσοχόου, 2011:236), δημιουργώντας παράλληλα σύνορα για εκείνους που δεν θεωρούνταν μέλη του. Τέτοια σύνορα έβαλαν και τα εθνικά μουσεία με αποτέλεσμα, σε ορισμένες χώρες, ένα μέρος των επισκεπτών να αδυνατεί να βρει τις ιστορίες των προγόνων του στις αίθουσές τους.

Έρευνα του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, το 2018, περίπου είκοσι χρόνια μετά την υιοθέτηση νομοθεσίας ενάντια στις διακρίσεις, κατέληξε στο συμπέρασμα πως άνθρωποι αφρικανικής καταγωγής βρίσκονταν ακόμη αντιμέτωποι με εκτεταμένες και εδραιωμένες προκαταλήψεις (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2018). Ο ρατσισμός όμως έχει πολλές μορφές. Το κοινό στοιχείο όλων των μορφών ρατσισμού είναι ότι «η αξία ενός προσώπου υποβαθμίζεται από στερεότυπα που βασίζονται σε προκαταλήψεις» (European Commission, 2020: 2). Πολλά σύγχρονα μουσεία, όπως το εμβληματικό μνημείο του Ολοκαυτώματος στο Βερολίνο και το Memorial de la Shoah στο Παρίσι, λειτουργούν ως υγιή πρότυπα, αποτίνουν φόρο τιμής στα χιλιάδες θύματα των μεγαλύτερων θηριωδιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και εμπνέουν τους χιλιάδες επισκέπτες τους με ξεναγήσεις, εκπαιδευτικά εργαστήρια, προβολές και διαδρομές μνήμης.

Μουσειακοί κολοσσοί δεν έχουν διστάσει να συγκρουστούν ακόμα και με εθνικές πολιτικές ρατσιστικής υφής. Το MoMA της Νέας Υόρκης, το 2017, όταν ο τότε Αμερικανός Πρόεδρος, Donald Trump, εξέδωσε εκτελεστικό διάταγμα απαγορεύοντας την είσοδο στις ΗΠΑ ταξιδιωτών από επτά κράτη με κυρίαρχο μουσουλμανικό στοιχείο, «αντικατέστησε» έργα του Pablo Picasso και του Henri Matisse, με έργα καλλιτεχνών από τις «αποκλεισμένες χώρες». Δίπλα μάλιστα σε αυτά τα έργα ζωγράφων από το Σουδάν, το Ιράν και το Ιράκ, μια επιγραφή ανέφερε: «Αυτό το έργο ανήκει σε έναν καλλιτέχνη από ένα έθνος του οποίου οι πολίτες απαγορεύεται να εισέλθουν στις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με προεδρικό εκτελεστικό διάταγμα που εκδόθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2017. Αυτό είναι ένα από πολλά τέτοιου είδους έργα τέχνης από τη συλλογή του Μουσείου που έχουν εγκατασταθεί σε όλες τις γκαλερί του πέμπτου ορόφου για να επιβεβαιώσουν τα ιδανικά του καλωσορίσματος και της ελευθερίας που είναι ζωτικής σημασίας τόσο για αυτό το Μουσείο όσο και για τις Ηνωμένες Πολιτείες» (MoMA, 2017).

Τη μάχη ενάντια στον ρατσισμό δίνουν τόσο οι υπεύθυνοι των μουσείων με διαπολιτισμικά προγράμματα και ξεναγήσεις Ρομά και προσφύγων, όσο και ακτιβιστικές ομάδες μη λευκών εργαζομένων σε μουσεία, όπως το “Museum Detox”, το οποίο εργάζεται στο Ηνωμένο Βασίλειο «για την επίτευξη ισότητας για τους έγχρωμους ανθρώπους του κλάδου. Πιστεύουμε ότι αλλαγές θα συμβούν όταν η ένταξη, η ισότητα και η δικαιοσύνη εφαρμοστούν στους πολιτιστικούς οργανισμούς...» (museum detox, xx). Ανάλογη δράση, στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναπτύσσει το δίκτυο “museum as muck” (μουσείο ως βρωμιά), το οποίο ιδρύθηκε το 2018, επικρίνοντας το γεγονός ότι μόλις το 21% του προσωπικού των πολιτιστικών φορέων της χώρας προέρχεται από χαμηλό κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο και πως υπάρχει υποεκπροσώπηση αυτής της μερίδας των εργαζομένων στις ηγετικές θέσεις (museum as muck, xx). Έναν χρόνο νωρίτερα, μια ανάλογη ομάδα με το όνομα “Museums are not Neutral” (τα μουσεία δεν είναι ουδέτερα), δημιουργήθηκε στις ΗΠΑ, ως αντίδραση στο γεγονός ότι «η λευκή υπεροχή ευδοκιμεί μέσα στην τυραννία του οικουμενικού, του ουδέτερου, του απολιτικού, του δίκαιου και ισορροπημένου και του αντικειμενικού» (Museums are not Neutral, xx)

### 2.3 Ενάντια στην έμφυλη ανισότητα

«Η τέχνη και ο πολιτισμός είναι βασικοί διαμορφωτές της συμπεριφοράς και των ρόλων των φύλων και είναι επομένως ζωτικής σημασίας στην αντιμετώπιση του σεξισμού» (Council of Europe, 2019: 20), παραδέχτηκε, το 2019, το Συμβούλιο της Ευρώπης καλώντας τις χώρες - μέλη της Ε.Ε., να σχεδιάσουν εθνικές πρωτοβουλίες ευαισθητοποίησης που θα περιελάμβαναν μέχρι και τη δημιουργία μουσείων για την ισότητα των φύλων. Παρότι το ευρωπαϊκό οικοδόμημα έδειξε να ασπάζεται τη θέση πως ένας μουσειακός φορέας δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία, το ίδιο το μουσειακό περιβάλλον έχει φανεί πως πρέπει να αντιμετωπίσει πρώτα τις δικές του παθογένειες. Έρευνα της Ένωσης Διευθυντών Μουσείων Τέχνης έδειξε πως, το 2017, οι γυναίκες επικεφαλής μουσείων εξακολουθούσαν να λαμβάνουν σημαντικά λιγότερες αποδοχές από τους άνδρες συναδέλφους τους (Treniño et al., 2017), ενώ μελέτη του 2018, ανάμεσα σε 18 μεγάλα μουσεία τέχνης των Ηνωμένων Πολιτειών, έδειξε πως η διάκριση επεκτείνεται ακόμη και στα εκθέματα, με το 87% αυτών να ανήκουν σε άνδρες καλλιτέχνες και το 85% σε λευκούς (Topaz et al., 2019). Το ζήτημα της ποσόστωσης, δεν έδειχνε δηλαδή να είχε βελτιωθεί καθόλου τα τελευταία 50 χρόνια, από όταν, το 1971, η Linda Nochlin εξέφραζε τον προβληματισμό της, σε δοκίμιο με τίτλο: «Γιατί δεν έχουν υπάρξει μεγάλες γυναίκες καλλιτέχνες;» (Freeland, 2005: 100). Ερευνήτρια μάλιστα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας του Λονδίνου, εντόπισε ότι στα πέντε μεγαλύτερα σχετικού περιεχομένου μουσεία του κόσμου, υπήρχε μια σημαντική υποεκπροσώπηση ακόμη και του γυναικείου πληθυσμού πτηνών και θηλαστικών, σε βαθμό που έθετε σε κίνδυνο τα ίδια τα επιστημονικά πορίσματα (Cooper et al., 2019).

Βιώνοντας εκ των έσω το πρόβλημα των διακρίσεων και του σεξισμού, τα μουσεία επιχείρησαν αρκετές φορές στην σύγχρονη εποχή να επανακαθορίσουν τα πρότυπα (Λασκαράτος, υπό έκδοση). Το 2020, το Prado, με την έκθεση «Απρόσκλητοι Επισκέπτες», διερεύνησε πώς ο μισογυνισμός επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο απεικονίστηκαν οι γυναίκες στην τέχνη τον 19<sup>ο</sup> και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, άλλοτε ως μητέρες, άλλοτε ως σκλάβες, άλλοτε ως μάγισσες και άλλοτε ως πόρνες. Ουσιαστικά, το μουσείο, έχοντας μόλις ξεπεράσει τα 200 χρόνια λειτουργίας του, έκανε εμμέσως αυτοκριτική για την μουσειολογική προσέγγιση που είχε υιοθετήσει επί δύο περίπου αιώνες (ο.π.). Το 2021, το Μουσείο Καλών Τεχνών της Βοστώνης, έφτιαξε μια έκθεση με τίτλο «Women Take the Floor», θέτοντας υπό αμφισβήτηση την κυρίαρχη αφήγηση στην ιστορία της Αμερικανικής Τέχνης του 20ου αιώνα, επικεντρώνοντας στα υποεκπροσωπούμενα έργα και ιστορίες των γυναικών καλλιτεχνών που επί δεκαετίες βρισκόνταν στις αποθήκες του μουσείου (Ζαχαρίου, 2021). Το 2022, το μουσείο Orsay στο Παρίσι, παρουσίασε έκθεση με τίτλο: «Γυναίκες καλλιτέχνες: Μια άλλη ματιά», με έργα διάσημων, ξεχασμένων και άγνωστων γυναικών καλλιτεχνών του 19<sup>ου</sup> αιώνα. «Η τέχνη θεωρούνταν ανδρική υπόθεση. Λιγότερες από τους άνδρες συναδέλφους τους, λόγω των κοινωνικών προκαταλήψεων και των εμποδίων στην καλλιτεχνική τους εκπαίδευση (δεν μπορούσαν να φοιτήσουν σε σχολές Καλών Τεχνών, μέχρι τα τέλη του αιώνα), επέβαλαν το ταλέντο τους στη ζωγραφική, τη γλυπτική και τις διακοσμητικές τέχνες» (musee d' orsay, 2022), ανέφερε το μουσείο.

Το ξέσπασμα του #MeToo, επηρέασε τα μουσεία. Το 2018, το Μουσείο Καλών Τεχνών της Βοστώνης, διοργάνωσε έκθεση για τα 100 χρόνια από τον θάνατο του Egon Schiele. Καθώς ο

καλλιτέχνης είχε καταδικαστεί για έκθεση νέων σε πορνογραφία, το μουσείο ένιωσε την ανάγκη να προσθέσει διευκρινιστικές λεζάντες, οι οποίες με μια μάλλον απολογητική διάθεση ανέφεραν πως: «γίνεται αναφορά στον Schiele, στο πλαίσιο σεξουαλικών παρενοχλήσεων σύγχρονων και παλαιότερων καλλιτεχνών. Αυτό απορρέει εν μέρει από συγκεκριμένες κατηγορίες (τελικά απορρίφθηκαν ως αβάσιμες) για απαγωγή και παρενόχληση» (Smith, 2018). Αντιστοίχως, ενώ το 2010 και το 2011, η Tate Gallery του Λονδίνου και η National Gallery of Art στην Ουάσινγκτον αντίστοιχα, φιλοξένησαν την έκθεση «Gauguin: Maker of Myth», χωρίς να διαπραγματευθούν τις σχέσεις του καλλιτέχνη με ανήλικα κορίτσια και την ροπή του στον σεξουαλικό τουρισμό, «αποτυγχάνοντας να δείξουν πώς συνδέεται η προσωπική του συμπεριφορά με το καλλιτεχνικό του αποτύπωμα» (Kistler, 2019: 18), το 2019 -στον απόηχο διαδοχικών καταγγελιών για σεξουαλικά σκάνδαλα-, η National Gallery του Λονδίνου αναφέρονταν, συστήνοντας την έκθεση του Gauguin, στις ερωτικές του σχέσεις με νεαρά κορίτσια -δύο από τα οποία παντρεύτηκε- με κριτική διάθεση: «αναμφίβολα εκμεταλλεύτηκε τη θέση του ως προνομιούχου Δυτικού για να αξιοποιήσει στο έπακρο τις σεξουαλικές ελευθερίες που του ήταν διαθέσιμες» (ό.π.)

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ο Αμερικανικός Σύνδεσμος των Μουσείων, έχει εδώ και χρόνια παρατηρήσει πως «τα μουσεία είναι η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφοριών στην Αμερική, με υψηλότερη βαθμολογία από τις τοπικές εφημερίδες, μη κερδοσκοπικούς ερευνητές, την κυβέρνηση των ΗΠΑ ή ακαδημαϊκούς ερευνητές» (American Alliance of Museums [AAM], 2020). Ως φορείς υψηλού κύρους και επιρροής, τα σύγχρονα συμπεριληπτικά μουσεία θα μπορούσαν να ανοίξουν ασφαλείς οδούς προς δυο κατευθύνσεις σε ό,τι αφορά τις ευπαθείς ομάδες: α) στην ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μπορούν να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι στο περιβάλλον - γνώσης ενός μουσείου, β) στην δια βίου εκπαίδευση του υπολοίπου της κοινωνίας, ως προς την ανάγκη αποδοχής διαφορετικών και ευάλωτων ανθρώπων.

Καθώς κοινωνικά ευάλωτες ομάδες αποκτούν προσβασιμότητα και ορατότητα στα μουσεία, ενώ οι υπόλοιποι πολίτες μιλούν σε πολιτικές ενσωμάτωσης, μια συντονισμένη και συστηματική προσπάθεια, με σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, ξεναγήσεις ενηλίκων, αλλά και διαδραστικές εμπειρίες που ευνοούνται από τη σύγχρονη τεχνολογία, θα μπορούσε να πολλαπλασιάσει τα αντικειμενικά οφέλη της σύνδεσης μουσείου – εκπαίδευσης, που αδρά εξετάσαμε παραπάνω. Το περιεχόμενο και τα διδάγματα των σύγχρονων συμπεριληπτικών πολιτιστικών φορέων, θα μπορούσε να τα μετατρέψει συνεπώς όχι απλώς σε κέντρα δια βίου μάθησης, αλλά σε στιβαρούς πυλώνες γνωσιακής και αξιακής εκπαίδευσης

### 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Administration for Community Living (2021, Δεκέμβριος 7). *Celebrating the Americans with Disabilities Act*. <https://acl.gov/ada>
- American Alliance of Museums (2020). “COVID-19 Resources & Information for the Museum Field”. <https://www.aam-us.org/programs/about-museums/covid-19-resources-information-for-the-museum-field/>
- Treviño, V., Voss, G.Z, Anagnos, C, & Wade, D.A. (2017). *The Ongoing Gender Gap in Art Museum Directorships*, Association of Art Museum Directors <https://culturaldata.org/media/2317/ncargenderreport2017.pdf>
- Βασιλείου Ευ. (Επιμ.). (2007), *Οδηγός του Πολίτη με Αναπηρία*. Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Baudrit, Al. (2007). *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*. Κέδρος.
- Colleen, D. S., (2017, Νοέμβριος 15), *The Key To Reaching New Audiences For Cultural Organizations (DATA)*, <https://www.colleendilen.com/2017/11/15/reach-likely-visitors-not-attending-cultural-organizations-data/>
- Cooper, N, Bond, AL, Davis, JL, Portela, Miguez, R, Tomsett, L, Helgen, KM. (2019). *Sex biases in bird and mammal natural history collections*. *Proc. R. Soc. B* 286: 20192025. <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2019.2025>

- Council of Europe (2019, Μάρτιος 27). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on preventing and combating sexism*. <https://rm.coe.int/16809e17ab>
- Δεδούλη, Μ. (2001). *Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησης της στην ευέλικτη ζώνη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145 -159.
- Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (xx). *Επίσκεψη*. <https://www.emst.gr/visit>
- Euronews (2022, Δεκέμβριος 9). *LGBTQ history museum in St Petersburg is shut down*, <https://www.euronews.com/2022/12/09/lgbtq-history-museum-in-st-petersburg-is-shut-down>
- European Commission (xx). *Η πολιτιστική κληρονομιά στην περιφερειακή πολιτική*. <https://culture.ec.europa.eu/el/cultural-heritage/cultural-heritage-in-eu-policies/cultural-heritage-in-regional-policy>
- Ζαχαρίου, Αρ., (2021, Απρίλιος 16). *Women Take the Floor: Σπουδαίες γυναίκες καλλιτέχνιδες «καταλαμβάνουν» το Μουσείο Καλών Τεχνών της Βοστώνης*. *Μονοπολι* <https://www.monopoli.gr/2021/04/16/promotional-items/gallery-promo-items/467881/women-take-the-floor-spoudaies-gynaikes-kallitexnides-katalamvanoun-to-mouseio-kalon-texnon-tis-vostonis/>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2018, November 28). *“Being Black in the EU”*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/being-black-eu>
- Freeland, C. (2005). *Μα είναι αυτό τέχνη; Πλέθρον*.
- Goldstein, M. (2019, Φεβρουάριος 22). *Americans Spending Billions On Pet Travel And Boarding*. *Forbes* <https://www.forbes.com/sites/michaelgoldstein/2019/02/22/americans-spending-billions-on-pet-travel-and-boarding/?sh=3e8a7f6c24f7>
- Greenwood, M. (2020, Μάιος 26). *Bullying is common factor in LGBTQ youth suicides, Yale study finds*. *Yalenews* <https://news.yale.edu/2020/05/26/bullying-common-factor-lgbtq-youth-suicides-yale-study-finds>
- Kistler, L.L. (2019). *Art Museums in the Age of #MeToo, A Capstone in the Field of Museum Studies for the Degree of Master of Liberal Arts in Extension Studies*. Harvard University Extension School <https://capstone.extension.harvard.edu/files/capstone/files/kistlerlauraspring2019.pdf>
- Λασκαράτος Κ (2023). *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού: Μουσεία Influencers*. Ι. Σιδέρης (υπό έκδοση). Los Angeles Poverty Department (xx). *LAPD History*, <https://www.lapovertydept.org/lapd-history/>
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «γιατί», «πώς», «πότε» και «για ποιούς»*. Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας –Τάσεις και εφαρμογές" (σσ. 8 -21).
- Metropolitan Museum (2020, Νοέμβριος 23). *The Met Appoints Lavita McMath Turner as Chief Diversity Officer*. <https://www.metmuseum.org/press/news/2020/chief-diversity-officer-appointment>
- Monk, D. F. (2013). *John Dewey and Adult Learning in Museums*. *Adult Learning*, 24(2), 63–71. <https://doi.org/10.1177/1045159513477842>
- Musee d' Orsay (2022). *Artistes Femmes: Un autre regard*. <https://www.musee-orsay.fr/fr/agenda/visites-et-ateliers/artistes-femmes-un-autre-regard>
- Museum of Homelessness (2021, Μάρτιος 31). *Museum of Homelessness honours the 1286 people experiencing homelessness who died in 2021* <https://museumofhomelessness.org/news/2022/03/31/museum-of-homelessness-finds-that-1286-people-experiencing-homelessness-died-in-2021>
- Museum of Modern Art (xx). *About The MoMA Alzheimer's Project*. <https://www.moma.org/visit/accessibility/meetme/>
- Οικονομίδης, Β. (2011). *Μουσείο και νηπιαγωγείο: διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες*. Στο Γαβριλάκη Ε. (Επιμ.). *Η Ανοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή* (σελ 125 - 144). Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, Ρέθυμνο <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTPE211/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf>
- Smith R., (2018, Μάρτιος 28). *What's a museum to do? The art and conscience of Egon Schiele in the #MeToo era*. *The Globe and Mail* <https://www.theglobeandmail.com/arts/art-and-architecture/article-whats-a-museum-to-do-the-art->

[and-conscience-of-egon-schiele/](#)

Topaz CM, Klingenberg B, Turek D, Heggeseth B, Harris PE, Blackwood JC, et al. (2019). *Diversity of artists in major U.S. museums*. PLoS ONE 14(3): e0212852.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212852>

Queer Britain (2022, Ιανουάριος 24). QUEER

BRITAIN SECURES ITS FIRST PHYSICAL

HOME, The UK opens its first dedicated national LGBTQ+ museum in 2022.

<https://queerbritain.org.uk/history-2022-granary-square>

Price, C.A. and Applebaum, L. (2022). *Measuring a Sense of Belonging at Museums and Cultural Centers*. *Curator*, 65, 135-160. <https://doi.org/10.1111/cura.12454>

World Health Organization (2022, Δεκέμβριος 2). 'Disability', [https://www.who.int/news-room/fact-](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health)

[sheets/detail/disability-and-health](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health)

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα, Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί*

*της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Πεδίο & Ξένια Χρυσόχου.

## Ο Σχεδιασμός της Αξιολόγησης ενός Δημοτικού Σχολείου Ενηλίκων σε ένα Σωφρονιστικό Κατάστημα

### Designing the Evaluation of an Adult Primary School in a Prison

ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΠΟΥΣΙΟΥ, Κοινωνική Λειτουργός MSc, Υπ. Διδάκτωρ ΠΑΔΑ, Εκπ. Ενηλίκων  
ΕΥΠΡΑΞΙΑ ΝΤΕΛΗ, Κοινωνική Λειτουργός MSc, Υπ. Διδάκτωρ ΠΑΔΑ, Εκπ. Ενηλίκων  
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΣΙΚΝΗΣ, ΠΕ Σωφρονιστικού Ενηλίκων, Εκπ. Ενηλίκων

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η εν λόγω μελέτη παρουσιάζει το σχεδιασμό της αξιολόγησης ενός Δημοτικού Σχολείου Ενηλίκων σε ένα Σωφρονιστικό Κατάστημα. Στην παρέμβαση αυτή προτείνεται ο συνδυασμός δύο ειδών αξιολόγησης, η εκ των προτέρων και η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση, που θα λάβει χώρα μετά το πέρας του σχολικού έτους. Αδιαμφισβήτητα, η φυλακή αποτελεί ένα χώρο αυστηρό και περιορισμένο με κρατούμενους που συνήθως προέρχονται από ευάλωτους περιθωριοποιημένους πληθυσμούς, με ελλιπή ή σχεδόν καθόλου εκπαιδευτικό υπόβαθρο και οποιαδήποτε πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφέρεται, οφείλει να λειτουργεί ως διάυλος προετοιμασίας για επιτυχή κοινωνική επανένταξη.

**ABSTRACT:** This study presents the design of the evaluation of an Adult Primary School in a Prison. In this intervention it is proposed the combination of two types of assessment, the preliminary and the summative assessment, which will take place after the end of the school year. Without doubt, prison is a strict and enclosed place where prisoners usually come from vulnerable, marginalized populations with little or no educational background, so any training program offered must work as a preparation channel for successful social reintegration.

### 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έγκριση και τη βελτίωση προγραμμάτων αλλά και μια συστηματική τεχνική διαδικασία του κοινωνικού σχεδιασμού (Ιατρίδης, 2005). Από την αξιολόγηση διαπιστώνεται αν το εκάστοτε πρόγραμμα που σχεδιάστηκε ανταποκρίθηκε στους σκοπούς και τους στόχους που είχαν τεθεί. Επιπρόσθετα, σαν διαδικασία κριτικής εξέτασης ενός προγράμματος, μπορεί να οδηγήσει στην αναδιάρθρωση αυτού, αν εντοπιστούν αποκλίσεις (Κασιμάτη, 2002). Η επιτυχία μιας δράσης ή μιας παρέμβασης, κρίνεται από τη θεσμοθέτηση και τη διατήρηση της κοινωνικής αλλαγής που έχει επιφέρει. Είναι σημαντικό ο/η αξιολογητής/τρια να μπορέσει με αυτοκριτική διάθεση να αξιολογήσει τον βαθμό επίτευξης των στόχων, τις διαφωνίες, τις συγκρούσεις, την κατανομή της εξουσίας που υπήρξε και αν τελικά μέσα από τις δράσεις αυτές καλύφθηκε μέρος των πραγματικών αναγκών (Ιατρίδης 2002). Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι σε ένα δημοτικό σχολείο εντός ενός Σωφρονιστικού Καταστήματος, όπως οι κρατούμενοι, οι δάσκαλοι, οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι, η διοίκηση, προσεγγίζουν ο καθένας ξεχωριστά και από μια διαφορετική οπτική τη λειτουργία του. Συνήθως χρειάζεται διαφορετική πληροφόρηση σε ποικίλες μορφές, δεδομένου ότι οι κρατούμενοι έχουν διαφορετικές ανάγκες και απαιτήσεις, λαμβάνουν διαφορετικά οφέλη, συναντάνε ενδεχομένως διαφορετικές δυσκολίες και δέχονται διαφορετικές επιπτώσεις και επιδράσεις κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του. Αν και κάθε σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό με θεσμοθετημένους κανόνες και σκοπούς παράλληλα είναι και διαφορετική από άλλους οργανισμούς όπως υποστηρίζουν οι Doyle & Wells, (1997) γιατί συχνά οι στόχοι του αναπροσδιορίζονται, γίνονται πολυδιάστατοι και αρκετές φορές ευμετάβλητοι, όπως ακριβώς συμβαίνει στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν εντός των Σωφρονιστικών Καταστημάτων.

Στην φυλακή ο κρατούμενος μαθητής με την εκπαίδευση «μπορεί να δώσει νόημα και περιεχόμενο σ' αυτό που αισθάνεται, που σκέφτεται και να μετατρέψει το χώρο της εκπαίδευσης σε «ψυχικό χώρο». Ο κρατούμενος, δίνει νόημα σ' αυτό που ζει, στις προσωπικές του εμπειρίες, τις χρησιμοποιεί για να μάθει, όπως άλλωστε είναι και το ζητούμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων»

(Δημητρούλη κ.α., 2006, σ.201). Με τον τρόπο αυτό το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας θεσμός ιδεολογικά προσανατολισμένος στο να ικανοποιεί ανάγκες, να προάγει κοινωνικές σχέσεις, να δημιουργεί κουλτούρες (Griffith, 1999).

## 2.ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ

Οι κρατούμενοι αποτελούν μια από τις πιο χαρακτηριστικές κοινωνικές ομάδες που βιώνουν τον αποκλεισμό σε πολλές μορφές (Τσιμπουκλή, 2008). Ζώντας στην κοινωνία, πριν φυλακιστούν, δεν είχαν καθόλου ή σχεδόν καθόλου τη δυνατότητα παρακολούθησης σχολείου ή κάποιας επαγγελματικής εξειδίκευσης αφού οι περισσότεροι ζούσαν σε συνθήκες ανέχειας και πάσχιζαν για την επιβίωση (Βεργίδης κ.α., 2007). Ωστόσο οι κρατούμενοι εντός της φυλακής έχουν το δικαίωμα να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με το Σωφρονιστικό Κώδικα (Νόμος 2776/1999, άρθρο 35): 1.Η εκπαίδευση των κρατουμένων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτισή τους. 2. Για το σκοπό αυτόν λειτουργεί μέσα στο κατάστημα, όπου είναι δυνατό, μονοθέσιο δημοτικό σχολείο, υπαγόμενο στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ρυθμιζόμενο από τις κείμενες διατάξεις περί δημοσίων σχολείων. 3. Οι παρεχόμενοι τίτλοι σπουδών είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους των σχολών της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης, χωρίς να προκύπτει από το κείμενό τους ότι αποκτήθηκαν σε κατάσταση κράτησης. 4. [...] Οι αναλφάβητοι ενήλικες ενθαρρύνονται να παρακολουθούν μαθήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης.

Το δικαίωμα στη δωρεάν εκπαίδευση για όλους, κατοχυρώνεται στη μη δεσμευτική Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1984 αλλά και στο νομικά δεσμευτικό Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτικά Δικαιώματα του ΟΗΕ (1966). Ειδικότερα το δικαίωμα στην εκπαίδευση των κρατουμένων κατοχυρώνεται και προστατεύεται από τους μη δεσμευτικής ισχύος κανόνες του Nelson Mandela (Εκπαίδευση και Ψυχαγωγία, κανόνας 104). Για τον Jarvis (2004), η εκπαίδευση ενήλικων έχει ιδιαίτερες συνδηλώσεις, πόσο μάλλον αν λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα όπως αυτά των Σωφρονιστικών Καταστημάτων. Αναντίρρητα όμως, η εκπαίδευση για τις περιθωριοποιημένες και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, όπως οι έγκλειστοι, μπορεί να αποτελέσει ένα είδος εξισωτή, συνδράμοντας καθοριστικά στην επανένταξή τους στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση, αρκεί βέβαια να έχουν πρόσβαση σε αυτή (Krolak, 2019).

Για τον Vacca (2004), ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων «εντός των τειχών», μπορεί να αποτελέσει πρόδρομο αλλαγής, αρκεί να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτού του πληθυσμού και σύμφωνα με τους Erisman και Contardo, (2015), οι κρατούμενοι που παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά υποτροπής, μετά την αποφυλάκιση. Άλλωστε η εκπαίδευση στη φυλακή συντελεί στη βελτίωση βασικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση νέων, στη δημιουργική κάλυψη του νεκρού χρόνου ακόμα και στην ελαχιστοποίηση των δεινών του εγκλεισμού (Δημητρούλη κ.α., 2006).

## 3.Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση γενικότερα είναι μια πολύ βασική παράμετρος που συντελεί στον εντοπισμό των σημείων εκείνων που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία συλλέγοντας και αναλύοντας τα άψυχα και έμψυχα δεδομένα που παρέχονται, αποτυπώνοντας την υπάρχουσα πραγματικότητα (Δημητρόπουλος, 2010· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στην παρέμβαση αυτή προτείνεται ο συνδυασμός δύο ειδών αξιολόγησης. Η εκ των προτέρων αξιολόγηση που πραγματοποιείται στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού ενός σχολείου και η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση που θα γίνει μετά το πέρας του σχολικού έτους, ευθυγραμμίζοντας τις προκλήσεις που συναντώνται σε χώρους όπως αυτούς των φυλακών αλλά και τις επερχόμενες προκλήσεις της δια βίου εκπαίδευσης των εγκλειστών. Στην εκ των προτέρων θα αξιολογηθούν τα μέσα και οι πόροι που διαθέτει το Σωφρονιστικό Κατάστημα για την ίδρυση και τη λειτουργία του σχολείου ενώ στο τέλος με την ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση θα δημιουργηθεί ένας οδηγός για να αποφασιστεί αν θα συνεχίσει ή όχι η λειτουργία του σχολείου σε συνδυασμό με την εκτίμηση των αποτελεσμάτων. Άλλωστε οι στόχοι της φυλάκισης και η λειτουργία ενός δημοτικού σχολείου εντός των τειχών της, αποτελούν αλληλοεξαρτώμενα συστήματα. Θα μελετηθούν κυρίως η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου, το κλίμα και οι σχέσεις, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, η ατομική και η



κοινωνική ανάπτυξη των κρατουμένων μαθητών.

#### 4. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ο σκοπός της έρευνας αξιολόγησης αυτής είναι μια πρώτη συνολική εκτίμηση της λειτουργίας του σχολείου. Ουσιαστικά, οι ερευνητές, επιθυμούν να διαπιστώσουν εάν και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και ποιες είναι οι επιδράσεις της επάνω στον κρατούμενο (π.χ. μείωση πειθαρχικών παραπτώματων), να εντοπίσουν πρακτικές και οργανωτικές δυσκολίες, να μπορέσουν να τις αναλύσουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον του συγκεκριμένου σχολείου.

Αρχικός στόχος είναι η αξιολόγηση της επάρκειας των μέσων και των πόρων που διαθέτει η φυλακή για την ίδρυση του σχολείου και στο τέλος η κριτική αποτίμηση των επιτευγμάτων της λειτουργίας του. Θα αξιολογηθούν ως επιμέρους στόχοι η υλικοτεχνική υποδομή, το ανθρώπινο δυναμικό, η οργάνωση, η διοίκηση, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (γραμματισμός), οι σχέσεις των εμπλεκόμενων. Οι πολιτικές και κοινωνικές επιπτώσεις είναι δύσκολο να αποτιμηθούν παρά μόνο σε βάθος χρόνου λαμβάνοντας υπόψη πιθανές υποτροπές των μαθητών – κρατουμένων.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εκ των προτέρων έρευνας αξιολόγησης είναι τα εξής:

- Υπάρχει χώρος για την ίδρυση σχολείου;
- Επαρκούν οι οικονομικοί πόροι για την υλικοτεχνική υποδομή;
- Ποια η άποψη του σωφρονιστικού προσωπικού για την ίδρυση του σχολείου;
- Ποια η άποψη του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ίδρυση μιας τάξης δημοτικού σχολείου στη φυλακή;

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της ανακεφαλαιωτικής αξιολόγησης είναι τα εξής:

- Ποια είναι η αντίληψη των κρατουμένων- μαθητών για τη λειτουργία του σχολείου;
- Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου;
- Ποια είναι η αντίληψη της διεύθυνσης της φυλακής για τη λειτουργία του σχολείου;
- Επιτεύχθηκε το πρόγραμμα σπουδών;
- Επιτεύχθηκε ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατουμένων;
- Επιτεύχθηκε ο σκοπός της λειτουργίας του σχολείου;

##### 4.1. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας θα λάβει χώρα ποιοτική αλλά και ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) η εφαρμογή ποιοτικών μεθοδολογιών εξαρτάται από την φύση του ερευνητικού προβλήματος και από τις συγκεκριμένες επιλογές του ερευνητή. Πολλά από τα ερευνητικά ερωτήματα, κυρίως αναφέρονται σε κοινωνικά φαινόμενα, ομάδες αλλά και καταστάσεις για τα οποία βασικός στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας τους, αλλά και οι κοινωνικές σχέσεις όπως ρόλοι, αίτια, συσχετίσεις και συνέπειες, που τα χαρακτηρίζουν. Η ποιοτική έρευνα συντελεί στο να κατανοήσουμε σε βάθος τόσο το μελετώμενο ζήτημα όσο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό εξελίσσεται (Κανδυλάκη, 2010, όπως αναφέρεται στο Καλλινικάκη, 2010).

Η ποιοτική έρευνα μας δίνει την δυνατότητα να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε τον κοινωνικό κόσμο. Οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων δεν είναι απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή» ή το «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον αλλά παρουσιάζουν ευελιξία και ευαισθησία όσον αφορά τη συλλογή δεδομένων στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διενεργούνται. Επιπρόσθετα, με την ποιοτική έρευνα δεν αποτυπώνονται απλά επιφανειακά μοντέλα, αφού έχει ως σκοπό να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση εις βάθος του πλαισίου που μελετάται (Mason, 2002 · Καλλινικάκη, 2010). Ουσιαστικά διαμέσου της ποιοτικής προσέγγισης οι αξιολογητές-ερευνητές θα ασχοληθούν με τα αληθινά υποκείμενα, όπως τους κρατουμένους-μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, θα παρακολουθήσουν και θα ερμηνεύσουν την σχολική καθημερινότητα σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού και το σημαντικότερο όλων θα προσπαθήσουν να αποτυπώσουν πως αυτό θα μπορούσε να συνδράμει στην ομαλή επανένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία μετά την έκτιση της ποινής τους.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα αυτή είναι η συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη. Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει περιθώρια ευελιξίας και ο/η

ερευνητής/τρια μπορεί να προσαρμόσει τη συζήτηση ανάλογα με την αντιληπτική ικανότητα των συνεντευξιζόμενων (Κανδυλάκη, 2010, όπως αναφέρεται στο Καλλινικάκη, 2010). Επιπρόσθετα, σαν μεθοδολογικό εργαλείο, παράλληλα με τις συνεντεύξεις, θα μελετηθούν τα ηλεκτρονικά αρχεία του Καταστήματος (φάκελοι κρατουμένων), στα οποία αποτυπώνεται η συνολική εικόνα της κοινωνικής και ποινικής κατάστασης των κρατουμένων (ηλικία, εθνικότητα, εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, ποινή, αδίκημα κ.α). Η Mason (2002) αναφέρει ότι ο γραπτός λόγος, τα έγγραφα, τα πρακτικά, αναπαριστούν σχετικά στοιχεία ή όψεις του κοινωνικού κόσμου.

Η ποσοτική μέθοδος θα διεξαχθεί με τη χρήση ερωτηματολογίου καθώς «η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη στατιστική μέτρηση και στη συσχέτιση μεταβλητών, μέθοδοι με τις οποίες διερευνώνται οι αιτιατές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές και κατ' επέκταση οι διεργασίες και τα αίτια εμφάνισης και αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων» (Ζαϊμάκης, 2010, σ.216). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του δείγματος, καθώς μέσα από το δείγμα παρέχονται οι απαραίτητες για την έρευνα πληροφορίες (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

#### 4.2.Ο πληθυσμός της έρευνας

Το δείγμα θα αποτελέσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι μαθητές- κρατούμενοι, τα μέλη του Συμβουλίου Φυλακής<sup>16</sup> και οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι.

#### 4.3.Σημαντικότητα της Έρευνας

Η εν λόγω έρευνα αξιολόγησης κρίνεται σημαντική διότι επιδιώκει να αξιολογήσει τη λειτουργία ενός σχολείου σε μια φυλακή, κάτι που έως τώρα δεν έχει πραγματοποιηθεί από το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη αν και λειτουργούν σχολεία σε Σωφρονιστικά Καταστήματα. Ένας ακόμη λόγος που αναδεικνύει τη σημαντικότητα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι υπάρχει ελάχιστη βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια και τη σημασία της εκπαίδευσης από την πλευρά των εγκλείστων ή έστω των εκπαιδευτικών που αποφασίζουν να εργαστούν σε σχολεία Καταστημάτων Κράτησης και το πώς αυτή τελικά διαμορφώνει σχέσεις, ταυτότητες ή ακόμα και προοπτικές βελτίωσης δεξιοτήτων σε χώρους όπως αυτούς των Σωφρονιστικών Καταστημάτων αλλά και έπειτα, μετά την αποφυλάκιση με σκοπό την κοινωνική τους επανένταξη.

### 5. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΠΕΔΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Παρακάτω θα περιγραφούν τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου, των μαθητών, αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και τα πεδία αξιολόγησης στα οποία εστιάζει η έρευνα.

#### Πίνακας 1: Η ταυτότητα του σχολείου

Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου: Δημοτικό σχολείο σε Κατάστημα Κράτησης (1 τμήμα)
Γενικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού: Α. Αναλφάβητοι Έλληνες κρατούμενοι και κρατούμενοι με ελάχιστες γραμματικές γνώσεις Β. Αλλοδαποί κρατούμενοι Γ. Σύνολο μαθητών: 15
Γενικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού: Δάσκαλοι από την κοινότητα ( 1 ή 2)

<sup>16</sup>Σε κάθε κατάσταση κράτησης λειτουργεί Συμβούλιο Φυλακής.

Το Συμβούλιο Φυλακής είναι τριμελές και απαρτίζεται από το διευθυντή του καταστήματος, ως πρόεδρο, τον αρχαιότερο κοινωνικό λειτουργό και τον αρχαιότερο ειδικό επιστήμονα (νομικό, ψυχολόγο, γεωπόνο, κοινωνιολόγο ή εκπαιδευτικό) του οικείου καταστήματος, ως μέλη. (Σωφρονιστικός Κώδικας, Άρθρο 10).

Πίνακας 2: Πεδίο αξιολόγησης - Μέσα και πόροι

ΤΟΜΕΙΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ				ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
Υλικοτεχνική υποδομή	Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου	Χώροι του σχολείου	Επίπλωση του σχολείου	Διδακτικά μέσα	Ερωτηματολόγιο	Είδος σχολείου, αίθουσα, βιβλιοθήκη, θρανία, καρέκλες, πίνακας, βιβλία
Οικονομικοί πόροι	Δαπάνες (για το χώρο και τους μαθητές)				Ερωτηματολόγιο	Βάψιμο χώρου, συντήρηση, καθαριότητα, θρανία, καρέκλες, πίνακας, τετράδια, βιβλία, στυλό κ.α.
Ανθρώπινο δυναμικό	Χαρακτηριστικά των δασκάλων (αριθμός, εμπειρία στο συγκεκριμένο χώρο)				Ερωτηματολόγιο	Αριθμός, επαγγελματική ή εμπειρία, εμπειρία σε ανάλογο χώρο

Πίνακας 3: Πεδίο Αξιολόγησης - Οργάνωση και Διοίκηση του σχολείου

ΤΟΜΕΙΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
<b>Οργάνωση</b>	Εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	Ερωτηματολόγιο	Αριθμός ημερών λειτουργίας του σχολείου, ωράριο, διάλλειμα κ.α
<b>Διοίκηση</b>	Συντονισμός διοίκησης της φυλακής και των εκπαιδευτικών	Ημιδομημένη συνέντευξη	Τηρήθηκε το πρόγραμμα του σχολείου, παρακάμφθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα της φυλακής, δυσκολίες, χρειάστηκε παραπάνω προσωπικό κ.α.

Πίνακας 4: Πεδίο Αξιολόγησης - Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο

ΤΟΜΕΙΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
<b>Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο</b>	Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – σωφρονιστικών υπαλλήλων Σχέσεις μεταξύ των μαθητών Σχέση της διοίκησης της φυλακής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Ημιδομημένες συνεντεύξεις	Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, συνεργασίας, ομαδικότητα, αποδοχή εκπαιδευτικών, αποδοχή της λειτουργίας του σχολείου, αντίληψη του έργου που επιτελείται.

Πίνακας 5: Πεδίο Αξιολόγησης - Εκπαιδευτικές διαδικασίες

ΤΟΜΕΙΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
<b>Εφαρμογή προγράμματος σπουδών</b>	Επίτευξη μαθησιακών στόχων	Ερωτηματολόγιο	Τήρηση προγράμματος ανά μάθημα, ύλη ανά γνωστικό αντικείμενο
<b>Ποιότητα διδασκαλίας</b>	Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των κρατουμένων μαθητών	Ερωτηματολόγιο	Διδακτικές μέθοδοι, σχέδιο διδασκαλίας κ.α.
<b>Οργάνωση της τάξης</b>	Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και αξιολόγησης των μαθητών	Ερωτηματολόγιο	Ανάπτυξη παιδαγωγικών σχέσεων, φάκελος μαθητή, ατομικές ή ομαδικές εργασίες κ.α.

Πίνακας 6: Πεδίο Αξιολόγησης - Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατουμένων μαθητών

ΤΟΜΕΙΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
<b>Ατομική</b>	Γραμματισμός	Τεστ	Βελτίωση γνώσεων
<b>Κοινωνική</b>	Μείωση πειθαρχικών παραπτώμων εντός του Καταστήματος Μείωση της ποινής-πιο σύντομη αποφυλάκιση	Φάκελος κρατουμένου	Μείωση παραπτωμάτων και τιμωρίας. Μείωση του χρόνου εγκλεισμού

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πρόσβαση και η συμμετοχή στην εκπαίδευση, είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και με την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Άλλωστε, η αφύπνιση και η χειραφέτηση των ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, αποτελεί βασική αρχή της φιλοσοφίας και της στοχοθεσίας της εκπαίδευσης ενηλίκων στο 19ο αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα. Η αξιολόγηση της παρέμβασης και η λειτουργία ενός σχολείου ενηλίκων στη φυλακή, θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συνηγορίας - προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ιδιαίτερα δε, στο δικαίωμα στην εκπαίδευση και στα αποτελέσματα αυτής. Η εκπαίδευση των κρατουμένων αποτελεί ζητούμενο της σωφρονιστικής πολιτικής όπως και το άνοιγμα της φυλακής προς την κοινωνία. Ο Σωφρονιστικός Κώδικας και άλλοι ευρωπαϊκοί νόμοι και κανόνες, υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης και τονίζουν το ρόλο της στην επανένταξη του κρατουμένου μετά την αποφυλάκισή του και την πιθανότητα υποτροπής.

Η φυλακή και ιδιαίτερα η Ελληνική φυλακή αποτελεί ένα σύστημα με πολλές ιδιαιτερότητες τόσο στις εσωτερικές όσο και στις εξωτερικές σχέσεις της με το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον. Καθώς το κυρίαρχο στοιχείο στη φυλακή είναι η περιορισμένη προσβασιμότητα σε ένα σύστημα όπου οι εν γένει περιορισμοί αποτελούν το δομικό στοιχείο, το ίδιο περιορισμένη είναι και η πραγματοποίηση αξιολογήσεων πάσης μορφής. Η λειτουργία των σχολείων στα διάφορα

Σωφρονιστικά Καταστήματα της χώρας μας δεν έχει αξιολογηθεί έως τώρα, δίδοντας έτσι την βάση για την εξέταση της παροχής ή όχι ευεργετικών αποτελεσμάτων στους εγκλείστους κατά την έκτιση της ποινής τους αλλά και μετά την αποφυλάκισή τους παρέχοντας τους αφενός εφόδια και αφετέρου την προοπτική μιας επιτυχούς κοινωνικής επανένταξης.

Ο Baynham (2000) υποστηρίζει ότι γραμματισμός αποτελεί ένα τεράστιο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων στη βάση των οποίων σχεδιάζονται προγράμματα, που αρκετές φορές βρίσκονται σε σύγκρουση με τις ιδεολογίες των δασκάλων και τις προσδοκίες των μαθητών, πόσο δε των κρατούμενων μαθητών, θα προσθέταμε εμείς. «Κανένα πρόγραμμα σωφρονιστικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό χωρίς την επιμόρφωση, την κατάρτιση και την εκπαίδευση του εγκλειστού πληθυσμού» (Δημητρούλη κ.α., 2006, σ. 203). Ωστόσο μέσα από μια διαδικασία αξιολόγησης που θα λάμβανε υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χώρου των φυλακών αλλά και των κρατούμενων, θα μπορούσε να βελτιωθεί το παρεχόμενο έργο ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα τα άτομα αυτά. Άλλωστε «η εκπαίδευση είναι ελευθερία» (Freire, 1921 – 1997).

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μεταίχιμο.
- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Λ., & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατούμενων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, IV*, σσ.61-92. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Γρηγόρης.
- Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων «Δια βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή»*: 31 Μαρτίου- 2 Απριλίου, 2006, Βόλος, Ελλάδα.  
[http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=138&bitstream=138\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=138&bitstream=138_01#page/1/mode/2up)
- Doyle, J.L. & Wells, S. (1997). Social class and the effective school paradigm. *International Journal of Educational Management*, 11 (4), pp.145-158.
- Erisman, W. and Contardo, J.B. (2015). *Learning to reduce recidivism: A 50-state analysis of post secondary correctional education policy*. Institute for Higher Education Policy.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2010). *Κοινωνική Εργασία και τοπικές κοινωνίες. Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Griffith, G. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations as associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35 (2), pp.267-291.
- Ιατρίδης, Δ. (2002). *Σχεδιασμός κοινωνικής πολιτικής*. Gutenberg.
- Ιατρίδης, Δ. (2005). *Οργανισμοί κοινωνικής φροντίδας. Σχεδιασμός κοινωνικής πολιτικής για ανάπτυξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. [www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEI/Siosifidis.doc](http://www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEI/Siosifidis.doc)
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Μεταίχιμο.
- Καλλιδικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2010). Η ποιοτική έρευνα σε ευαίσθητα ζητήματα στο πεδίο της Κοινωνικής Εργασίας. Στο Θ. Καλλιδικάκη (Επιμ.). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σσ.83-98). Τόπος.
- Κασιμάτη, Κ. (2002). *Κοινωνικός σχεδιασμός και αξιολόγηση. Μέθοδοι και πρακτικές*. Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. [http://www.pischools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf)
- Mason, J. (2002). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.
- Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η Εκπαίδευση Ειδικών Ομάδων. Στο: Κόκκος, Α. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (Τόμ. Δ). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *The Journal of Correctional*

*Education*, 55(4), pp. 297-305.

Krolak, L. (2019). *Books beyond bars. The transformative potential of prisonlibraries*. Unesco Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369835>

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα Δικαιώματα. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/grk.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf)

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (1966). *Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα*.

<https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bd686b92>

The United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners. The Nelson Mandela Rules (2015).

[https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson\\_Mandela\\_Rules-E-ebook.pdf](https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-E-ebook.pdf)

Νόμος 2776/1999. *Σωφρονιστικός Κώδικας, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, (ΦΕΚ Α 291/24.12.1999).

Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Τυπωθήτω / Δαρδανός.

## Νευροεπιστήμη, μάθηση και εγκέφαλος. Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Neuroscience, learning and the brain. The necessity of adult education

ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΤΣΙΡΙΝΤΑΝΗ, Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σε παγκόσμιο επίπεδο, η ενσυνειδητότητα είναι μια αναδυόμενη και καινοτόμος τάση στην εκπαίδευση και έχει βρεθεί ότι βελτιώνει τη γνωστική ευελιξία (π.χ. γνωστική προσαρμογή του εγκεφάλου σε νέες πληροφορίες ή εκμάθηση νέων τρόπων εξέτασης/αντίληψης του κόσμου) και την ικανότητα αναγνώρισης/αντίληψης πολλαπλών διαφορετικών προοπτικών. Η συγκεκριμένη αφηγηματική ανασκόπηση έχει σα στόχο να διερευνήσει πώς τα ευρήματα νευροεπιστήμης για τον ρόλο της μάθησης καθαυτής και της ενσυνειδητότητας (mindfulness) στην εξέλιξη των εγκεφαλικών λειτουργιών (π.χ. μνήμη, αντίληψη, προσοχή, συγκέντρωση) μπορούν να αξιοποιηθούν για να βελτιωθούν οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Το άρθρο αναδεικνύει την ανάγκη επαναπροσανατολισμού των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη συμπερίληψη πρακτικών ενσυνειδητότητας (π.χ. διαλογισμός, οραματισμός, αναπνοές) στα προγράμματα σπουδών των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων.

**Λέξεις κλειδιά:** νευροεπιστήμη, μάθηση, πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων, ενσυνειδητότητα, διαλογισμός

**ABSTARCT:** Globally, mindfulness is an emerging and innovative trend in education and has been found to improve cognitive flexibility (e.g., the brain's cognitive adaptation to new information or learning new ways of looking at/perceiving the world) and recognition/perception ability multiple different perspectives. This narrative review aims to explore how neuroscience findings about the role of learning per se and mindfulness in the development of brain functions (e.g., memory, perception, attention, concentration) can be harnessed to improve adult education policies. The article highlights the need to reorient educational policies to include mindfulness practices (e.g., meditation, visualization, breathing) in the curricula of adult education institutions.

**Keywords:** neuroscience, learning, adult education policies, mindfulness, meditation

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική νευροεπιστήμη συνιστά μια πολύπλευρη διεπιστημονική προσπάθεια για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της νευροεπιστήμης και της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αφορά στην ενίσχυση της μάθησης και της διδασκαλίας και η νευροεπιστήμη αφορά στην κατανόηση της βιολογίας του εγκεφάλου καθώς και των νοητικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη μάθηση. Ως εκ τούτου, η νευροεπιστήμη παρέχει σημαντικές γνώσεις για το πώς η μάθηση λαμβάνει χώρα στο πολύπλοκο νευρωνικό δίκτυο των ενηλίκων (Arman et al., 2019).

Από νευροφυσιολογική άποψη η μάθηση μπορεί να οριστεί ως η αλλαγή της δομής και της λειτουργίας των νευρώνων για την αποθήκευση πληροφοριών στον κροταφικό και βρεγματικό λοβό του εγκεφαλικού φλοιού. Η μάθηση ισοδυναμεί με λειτουργικές και δομικές αλλαγές στα διασυνδεδεμένα νευρωνικά δίκτυα του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Majan & Stein, 2014). Τα τελευταία 50 έτη έχουν συγκεντρωθεί πολλές ενδείξεις και έχουν ελεγχθεί υποθέσεις οι οποίες έχουν βοηθήσει μεταξύ άλλων στον προσδιορισμό των οδών μοριακής σηματοδότησης εντός και μεταξύ των νευρώνων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης. Οι νευρώνες, ή εγκεφαλικά κύτταρα, είναι το θεμέλιο του ανθρώπινου εγκεφάλου. Αυτά τα κύτταρα επικοινωνούν



μεταξύ τους μέσω συνάψεων όπου τα νευρικά ερεθίσματα ταξιδεύουν από κύτταρο σε κύτταρο και υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ικανότητα μάθησης και την ανάπτυξη της νοημοσύνης (Mahan & Stein, 2010).

Ομοίως, είναι καλά τεκμηριωμένο από τη πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της γνωστικής νευροεπιστήμης ότι οι πρακτικές ενσυνειδητότητας (π.χ. διαλογισμός, οραματισμός, αναπνοές, κ.α.), που αυξάνουν την επίγνωση των εκπαιδευόμενων στο «εδώ και το τώρα», μπορεί να βελτιώσουν τη λειτουργία του εγκεφάλου προκαλώντας αλλαγές στη δομή του οδηγώντας σε εκπαιδευτική επιτυχία και βελτιωμένες επιδόσεις (Lyons & Delange, 2016).

Έχει επίσης βρεθεί ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές, που εστιάζουν στην βραχυπρόθεσμη ενσυνειδητότητα, μπορεί να οδηγήσουν σε νευροανατομικές αλλαγές. Ενδεικτικά, η ενσυνειδητότητα βελτιώνει τις ικανότητες του εγκεφάλου που χρειάζονται για την επιλεκτική προσοχή (Naroli, Krech & Holley, 2005). Επίσης, αυξάνει τη λειτουργική συνδεσιμότητα μεταξύ των περιοχών του εγκεφάλου (Kilpatrick et al., 2011) που εμπλέκονται στον αυτό-έλεγχο (Tang et al., 2010) και βελτιώνει την ικανότητα του μυαλού να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα. Οι Holzel et al. (2010) έχουν επίσης τεκμηριώσει ότι η ενσυνειδητότητα αναπλάθει τον εγκέφαλο αυξάνοντας την πυκνότητά του σε περιοχές που σχετίζονται με τη μάθηση και την μνήμη.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα της νευροεπιστήμης για τον ρόλο της μάθησης καθαυτής και της ενσυνειδητότητας (mindfulness) στην εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών το άρθρο στοχεύει να αναδείξει την ανάγκη επαναπροσανατολισμού των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη συμπερίληψη πρακτικών ενσυνειδητότητας (π.χ. διαλογισμός, οραματισμός, αναπνοές) στα προγράμματα σπουδών των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### 2.1 Ο ρόλος της μάθησης στην εξέλιξη των εγκεφαλικών λειτουργιών

Τα ανθρώπινα όντα έχουν μια εκπληκτική ικανότητα να μαθαίνουν νέες δεξιότητες. Η διαδικασία της μάθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη των υπαρχόντων νευρωνικών δικτύων των ατόμων (Blumenfeld-Katzir et al., 2011). Νέοι νευρώνες παράγονται κάθε μέρα στον ιππόκαμπο μέσω της διαδικασίας της νευρογένεσης (Light et al., 2010). Η πνευματική εξάσκηση του εγκεφάλου σε όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου μπορεί να τροποποιήσει αυτή τη διαδικασία αυξάνοντας τον αριθμό των νέων κυττάρων (Curlik, 2013).

Πρόσφατες μελέτες στη νευροεπιστήμη αποδεικνύουν ότι μπορούμε να αλλάξουμε τον εγκέφαλό μας μόνο με τη σκέψη (Dispenza, 2008). Υπάρχουν ενδείξεις ότι η εκπαίδευση, που λαμβάνει χώρα κατά την ενήλικη ζωή των ατόμων, μπορεί να βελτιώσει την λεκτική ικανότητα, την λεκτική μνήμη και την λεκτική ευχέρεια ακόμα και στα τέλη της μέσης ηλικίας (Hatch et al., 2007). Μελέτες μορφομετρίας ογκοστοιχείων (Voxel-Based Morphometry) έχουν δείξει αυξήσεις στον όγκο της φαιάς ουσίας στις περιοχές του ιππόκαμπου μετά από εκτεταμένη γνωστική μάθηση (Koch et al., 2016).

Με την βοήθεια τεχνικών απεικόνισης του ανθρώπινου εγκεφάλου έχουν εντοπιστεί δομικές αλλαγές στη φαιά και λευκή ουσία που συμβαίνουν με τη μάθηση (Zatorre & Johansen-Berg, 2012). Υπάρχουν καλές ενδείξεις για τη νευρογένεση που συμβαίνει με τη μάθηση στον ιππόκαμπο των ενηλίκων (Deng et al., 2009, Tronel et al., 2010). Από τη σκοπιά της νευροεπιστήμης, η εφαρμογή της γνώσης στη μάθηση ενηλίκων μπορεί να εξηγηθεί από τη λειτουργία της νευροπλαστικότητας. Η πλαστικότητα είναι η ικανότητα του νευρικού συστήματος να προσαρμόζεται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Blakemore & Frith, 2005).

Οι αλλαγές στον εγκέφαλο συμβαίνουν σταδιακά καθώς χρησιμοποιούμε τις λειτουργίες του. Δεν μπορούμε να αποκτήσουμε και να διατηρήσουμε νέες δεξιότητες και γνώσεις χωρίς να τις εξασκήσουμε και να τις εφαρμόσουμε. Τα εγκεφαλικά κύτταρα μπορούν να αλλάξουν τη συγκεκριμένη εργασία που εκτελούν ανάλογα με το πόσο χρησιμοποιούνται, αναπτύσσονται και βελτιώνονται μέσω της συνεχούς εφαρμογής δεξιοτήτων και γνώσεων (Tronel et al., 2010).

## 2.2 Ο ρόλος της ενσυνειδητότητας στη μάθηση και στην εξέλιξη των γνωστικών εγκεφαλικών λειτουργιών

Σήμερα υπάρχουν πολλά στοιχεία από νευροεπιστημονικές μελέτες που υποδεικνύουν τη «νευροπλαστικότητα» του εγκεφάλου ενισχύοντας την ιδέα ότι «η εμπειρία μπορεί να δημιουργήσει δομικές αλλαγές στον εγκέφαλο» (Siegel 2007: 31). Παρακολουθώντας τις σκέψεις και τις αντιλήψεις μας, εστιάζοντας και επανεκτιμώντας διάφορες πτυχές τους, μπορούμε πραγματικά να επηρεάσουμε τη χημεία και τη λειτουργία του εγκεφάλου (Bakhurst, 2008). Δεδομένου ότι αυτή η εσωτερική επίγνωση και η εστίαση της προσοχής συνιστούν κομβικά στοιχεία στις στρατηγικές ενσυνειδητότητας (mindfulness) έχει βρεθεί ότι όταν εφαρμόζονται τέτοιες στρατηγικές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτυγχάνονται πολύτιμοι μαθησιακοί στόχοι (Hyland, 2010).

Ο Kabat-Zinn (1994) όρισε την ενσυνειδητότητα ως «την εστίαση της προσοχής με συγκεκριμένο σκοπό στην παρούσα στιγμή και χωρίς κριτική» (σελ. 4). Η ενσυνειδητότητα έχει περιγραφεί ότι περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες: την πρόθεση, την προσοχή και τη στάση (Zoogman et al. 2006). Η πρόθεση αναφέρεται στη θέληση που δείχνει ένα άτομο να ρυθμίσει συνειδητά την προσοχή του. Η προσοχή αναφέρεται στην ικανότητα που επιδεικνύει ένα άτομο να είναι παρών στην παρούσα στιγμή χωρίς να ασκεί κριτική (Brown, Ryan, & Creswell, 2007). Η στάση αναφέρεται στο πώς ένα άτομο καταφέρνει να φτάσει σε κατάσταση ενσυνειδητότητας μέσω της αποδοχής και του ανοικτού πνεύματος. Κάποιες από τις πιο γνωστές πρακτικές ενσυνειδητότητας, που χρησιμοποιούνται από το Πανεπιστήμιο του Harvard αλλά και από άλλα παγκοσμίου φήμης πανεπιστήμια είναι ο διαλογισμός αναπνοής, η σάρωση του σώματος (body scan) που βοηθάει στη σύνδεση με τα συναισθήματα μας και ο οραματισμός (Harvard University Center for Wellness and Health Promotion, 2022).

Η ενσυνειδητότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς έχει βρεθεί ότι μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσα από την εμπειρία (experiential learning). Επίσης, επιτρέπει στον ενήλικα να δώσει αυξημένη προσοχή στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις του όπως προκύπτουν στην εμπειρία της παρούσας στιγμής. Αυτή η επίγνωση, που επέρχεται μέσα από πρακτικές ενσυνειδητότητας, δίνει τη δυνατότητα μιας πιο αντικειμενικής αξιολόγησης της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ένας ενήλικας θα πρέπει να συνειδητοποιήσει και να αναλύσει κριτικά τις υποθέσεις που διέπουν τους λόγους για τους οποίους βιώνει ότι βιώνει προκειμένου να επέλθει η αλλαγή της συμπεριφοράς του μέσα από το μετασχηματισμό των αντιλήψεών του για ένα θέμα (Morris, 2020).

Μία σειρά ερευνών έχει αναδείξει το ρόλο της ενσυνειδητότητας στις αλλαγές στη βελτίωση των λειτουργιών του εγκεφάλου που οδηγούν σε βελτιωμένες επιδόσεις (Lyons & Delange, 2016), στη βελτίωση των ικανοτήτων του εγκεφάλου που χρειάζονται για την επιλεκτική προσοχή (Naroli, Krech & Holley, 2005), στην αύξηση της λειτουργικής συνδεσιμότητας μεταξύ των περιοχών του εγκεφάλου (Kilpatrick et al., 2011) που εμπλέκονται στον αυτό-έλεγχο (Tang et al., 2010), στη βελτίωση της ικανότητας του μυαλού να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα και στην ανάπλαση της πυκνότητας περιοχών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη μάθηση και την μνήμη (Holzel et al., 2010).

Τα αποτελέσματα της τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης δοκιμής των Muller et al. (2021) υποδεικνύουν ότι μια σύντομη περίοδος συμμετοχής (15 λεπτών) των σπουδαστών σε δραστηριότητες ενσυνειδητότητας σε ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον μάθησης επηρέασε θετικά τη διάθεση και την προσοχή των σπουδαστών. Αυτές οι δύο διαστάσεις συνδέονται στενά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ενδεικτικά προηγούμενες έρευνες (Titz & Karbach 2014, Tyng et al. 2017) έχουν διαπιστώσει ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες, η προσοχή και η διάθεση σχετίζονται με την επιτυχημένη μάθηση.

Παρόμοια ευρήματα έχει αναδείξει και η έρευνα των McBride και Greeson (2021), που βρήκαν ότι η ενσυνειδητότητα μπορεί να σχετίζεται με τις καλύτερες γνωστικές λειτουργίες και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε φοιτητές. Επίσης, μία σειρά προκαταρκτικών κλινικών δοκιμών (Calma-Birling & Gurung, 2017, Eisenbeck et al., 2018, Lloyd et al., 2016, Schanche et al., 2020) με δείγματα σπουδαστές πανεπιστημίων/κολεγίων έχουν αναδείξει τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων ενσυνειδητότητας (mindfulness interventions) στις εκτελεστικές λειτουργίες και στην απόδοση της μνήμης.

## 2.3 Πανεπιστήμια παγκοσμίως που χρησιμοποιούν πρακτικές ενσυνειδητότητας

### Πανεπιστήμιο Harvard

Το Πανεπιστήμιο του Harvard εφαρμόζει το Koru Mindfulness Program. Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος το Πανεπιστήμιο εισάγει τους σπουδαστές στις πρακτικές της ενσυνειδητότητας. Όπως αναφέρει το Κέντρο Υγείας και Ευεξίας (Center for Wellness and Health Promotion) του Πανεπιστημίου η ενσυνειδητότητα αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να είναι πλήρως προσηλωμένο στο εδώ και στο τώρα σε όλες τις στιγμές της ζωής του. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται η ανησυχία για το μέλλον ή για το παρελθόν. Το Πανεπιστήμιο δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές να αποκτήσουν πρόσβαση σε πολλά εργαλεία όπως ο διαλογισμός, οι ασκήσεις αναπνοής, ο οραματισμός και η σάρωση σώματος. Κάθε μία από αυτές τις πρακτικές έχει σχεδιαστεί για να εμβαθύνει τον αυτοστοχασμό και να βοηθήσει τους σπουδαστές να διαχειριστούν το άγχος τους και να ζουν μια ζωή νιώθοντας πληρότητα. Το πρόγραμμα Koru Mindfulness Program έχει διάρκεια τέσσερις εβδομάδες και η παρουσίαση των σπουδαστών, που έχουν εγγραφεί σε αυτό, είναι υποχρεωτική (Harvard University Center for Wellness and Health Promotion, 2022).

### Πανεπιστήμιο του Μαϊάμι στις ΗΠΑ

Το πανεπιστήμιο του Μαϊάμι αναγνωρίζει ότι για να είναι ένας σπουδαστής επιτυχημένος θα πρέπει να δώσει προτεραιότητα στην ευημερία του (συναισθηματική και πνευματική). Αναγνωρίζει επίσης ότι το άγχος των σπουδαστών μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εμπόδιο για την εξέλιξή τους. Σε αυτό το πλαίσιο το Herbert Wellness Center, προσφέρει στους σπουδαστές τη δυνατότητα να απολαύσουν τα σωματικά και πνευματικά οφέλη του διαλογισμού μέσω μιας σειράς μαθημάτων που παρέχονται σε συνδυασμό με το Sri Chinmoy Centres International. Οι συνεδρίες, που έχουν διάρκεια 90 λεπτών, προσφέρονται μία φορά το μήνα. Η παρακολούθηση είναι προαιρετική και είναι ανοικτή και για τους καθηγητές του πανεπιστημίου (Miami Students Affair, 2023).

### Πανεπιστήμιο του Βερμόντ

Το πανεπιστήμιο έχει το πρόγραμμα Mind-Body Wellness, που αποτελεί μία ολοκληρωμένη σειρά μαθημάτων διαλογισμού που απευθύνονται σε φοιτητές και στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Στα μαθήματα χρησιμοποιείται επίσης και η γιόγκα για την διαχείριση της διάθεσης και των συναισθημάτων. Στο πλαίσιο του προγράμματος το πανεπιστήμιο έχει επίσης εργαστήρια για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ενσυνειδητότητας για την αντιμετώπιση του στρες και του άγχους και τη βελτίωση της προσοχής. Οι ασκήσεις ενσυνειδητότητας και διαλογισμού είναι διαθέσιμες σε μορφή ήχου με δυνατότητα λήψης. Οι ασκήσεις έχουν διάρκεια από τρία λεπτά έως 20 λεπτά και καλύπτουν μια ποικιλία θεμάτων, όπως η αναπνοή και ο διαλογισμός Γκάθα.

### Πανεπιστήμιο του Μισσούρι

Το Πανεπιστήμιο διαθέτει το Mindfulness Practice Center, που έχει σα στόχο την προώθηση πρακτικών ενσυνειδητότητας σε όλη την πανεπιστημιούπολη (φοιτητές, καθηγητές και προσωπικό). Το κέντρο προσφέρει πρακτικές μείωσης του στρες με βάση την ενσυνειδητότητα, τη διατροφή, τη γιόγκα και το διαλογισμό. Το πρόγραμμα Διαλογισμού Mindfulness πραγματοποιείται από Δευτέρα έως Παρασκευή στην πανεπιστημιούπολη. Επιπλέον, προσφέρεται μεσημεριανός διαλογισμός εκτός πανεπιστημιούπολης κάθε εβδομάδα. Για όσους δεν μπορούν να παρακολουθήσουν συνεδρίες διαλογισμού στην πανεπιστημιούπολη, το πανεπιστήμιο προσφέρει στους σπουδαστές πρόσβαση σε μία ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με βίντεο διαλογισμού διαθέσιμα για δωρεάν λήψη.

## Πανεπιστήμιο Monash

Το Πανεπιστήμιο Monash αναγνωρίζοντας ότι οι φοιτητές ιατρικής βιώνουν έντονο στρες που επηρεάζει την ποιότητα ζωής τους, ανέπτυξε το πρόγραμμα ενσυνειδητότητας ESSENCE. Απώτερος στόχος είναι η μείωση της ψυχολογικής δυσφορίας και η βελτίωση της ποιότητας ζωής των φοιτητών ιατρικής. Μια μελέτη κοόρτης που διεξήχθη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος έδειξε την δυνατότητα βελτίωσης της ευημερίας των σπουδαστών ταυτόχρονα με την επίτευξη σημαντικών μαθησιακών στόχων (Hassed et al., 2009).

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο αναγκαία από ποτέ λαμβάνοντας υπόψιν τον ρόλο της μάθησης καθεαυτής στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των εγκεφαλικών λειτουργιών. Το άρθρο μεταξύ άλλων ανέδειξε μια σειρά πλεονεκτημάτων που μπορεί να επιφέρει η μάθηση για τους ενήλικες (π.χ. βελτίωση λεκτικής ικανότητας, λεκτικής μνήμης, αυξήσεις στον όγκο της φαιάς ουσίας στις περιοχές του ιππόκαμπου). Επίσης το άρθρο ανέδειξε το ρόλο των πρακτικών ενσυνειδητότητας στην εξέλιξη των εγκεφαλικών λειτουργιών των ενηλίκων (π.χ. βελτίωση των ικανοτήτων του εγκεφάλου που χρειάζονται για την επιλεκτική προσοχή, αύξηση της λειτουργικής συνδεσιμότητας μεταξύ των περιοχών του εγκεφάλου που εμπλέκονται στον αυτό-έλεγχο, βελτίωση της ικανότητας του μυαλού να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα και ανάπτυξη της πυκνότητας περιοχών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη μάθηση και την μνήμη). Σε παγκόσμιο επίπεδο, η ενσυνειδητότητα είναι μια αναδυόμενη και καινοτόμος τάση στην εκπαίδευση. Για αυτό και πολλά πανεπιστήμια παγκοσμίως φέρνουν εφαρμοζόμενα προγράμματα ή πρακτικές ενσυνειδητότητας για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των σπουδαστών.

Η ενσυνειδητότητα φαίνεται να σχετίζεται με τις καλύτερες γνωστικές λειτουργίες και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των σπουδαστών. Σημαντικός βρέθηκε να είναι ο ρόλος της ενσυνειδητότητας και στις διεργασίες της μετασχηματίζουσας μάθησης. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές ενσυνειδητότητας βοηθούν τους ενήλικες να δώσουν αυξημένη προσοχή στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις τους όπως προκύπτουν στην εμπειρία της παρούσας στιγμής. Αυτή η επίγνωση, που επέρχεται μέσα από πρακτικές ενσυνειδητότητας, δίνει τη δυνατότητα μιας πιο αντικειμενικής αξιολόγησης της πραγματικότητας.

### 4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για την βελτίωση των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να δοθούν έμφαση στα παρακάτω. Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψιν τα οφέλη της μάθησης στην εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών των ενηλίκων είναι σημαντικό οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων να αυξήσουν την αναγνωρισιμότητα των ωφελειών της μάθησης. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να διασφαλίζουν την παροχή προς τους ενήλικους σπουδαστές ολοκληρωμένων πληροφοριών σχετικά με τα οφέλη της μάθησης.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης για το ρόλο της ενσυνειδητότητας στην εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών και στη βελτίωση των επιδόσεων των ενηλίκων σπουδαστών, είναι σημαντικό οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων να προωθήσουν μία κουλτούρα ενσυνειδητότητας στους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Εάν οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι σε θέση να ενσωματώνουν πρακτικές ενσυνειδητότητας στις διδακτικές τους πρακτικές οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να συνεργάζονται με ειδικούς. Επίσης, προτείνεται ο εμπλουτισμός των στρατηγικών διδασκαλίας με πρακτικές ενσυνειδητότητας. Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Δεν είναι απαραίτητο να προστεθούν έξτρα διδακτικές ώρες στα προγράμματα σπουδών για την προώθηση της ενσυνειδητότητας. Αντίθετα, οι πρακτικές ενσυνειδητότητας μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα υπάρχον πρόγραμμα σπουδών και να το συμπληρώσουν (βλ. πανεπιστήμιο Harvard). Για την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας κρίνεται αναγκαίο να γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων ενός φορέα. Τέλος προτείνεται η δημιουργία ενός διεθνούς δικτύου για ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν σκοπό να εφαρμόσουν πρακτικές ενσυνειδητότητας στα προγράμματα σπουδών τους και φορέων που ήδη το κάνουν. Ευνοϊκές θα μπορούσαν είναι και οι συνεργασίες

πανεπιστημίων με ειδικούς φορείς που προσφέρουν προγράμματα με πρακτικές ενσυνειδητότητας ειδικά σχεδιασμένα για σπουδαστές (βλ. Koru Mindfulness Program).

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amran, M.S., Rahman, S., Surat, S., & Bakar, A.Y. (2019). Connecting Neuroscience and Education: Insight from Neuroscience Findings for Better Instructional Learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.17478/iegys.559933>
- Bakhurst, D. (2008). Minds, Brains, and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3/4), 415-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00645.x>
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2005). The learning brain: Lessons for education: A précis. *Developmental Science*, 8(6), 459–471. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00434.x>
- Blumenfeld-Katzir, T., Pasternak, O., Dagan, M., & Assaf, Y. (2011). Diffusion MRI of structural brain plasticity induced by a learning and memory task. *PLoS*, 2(1), 206-210. [doi: 10.1371/journal.pone.0020678](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020678).
- Calma-Birling, D., & Gurung, R. (2017). Does a brief mindfulness intervention impact quiz performance? *Psychology Learning & Teaching*, 16(3), 323–335. <https://doi.org/10.1177/1475725717712785>
- Curlik, D.M. & Shors, T.J. (2013). Training your brain: Do mental and physical (MAP) training enhance cognition through the process of neurogenesis in the hippocampus? *Neuropharmacology*, 64(1), 506-14. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2012.07.027>
- Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U., & May, A. (2004). Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427 (6972), 311–312. DOI: [10.1038/427311a](https://doi.org/10.1038/427311a)
- Deng, W., Saxe, M., Gallina, I., & Gage, F. (2009). Adult-born hippocampal dentate granule cells undergoing maturation modulate learning and memory in the brain. *Journal of Neuroscience*, 29, 13532–13542. DOI: [10.1523/JNEUROSCI.3362-09.2009](https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3362-09.2009)
- Dispenza, J. (2008). *Evolve your brain. The science of changing your mind*. Health Communications Inc.
- Duff, C. (2021). Educational policy shifts: A critical review of the emerging trend of mindfulness in Education. *Policy Futures in Education*, 20 (5), 608–616. <https://doi.org/10.1177/14782103211037286>
- Deng, W., Saxe, M., Gallina, I., & Gage, F. (2009). Adult-born hippocampal dentate granule cells undergoing maturation modulate learning and memory in the brain. *Journal of Neuroscience*, 29, 13532–13542. doi: [10.1523/JNEUROSCI.3362-09.2009](https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3362-09.2009)
- Eisenbeck, N., Luciano, C., & Valdivia-Salas, S. (2018). Effects of a focused breathing mindfulness exercise on attention, memory, and mood: The importance of task characteristics. *Behaviour Change*, 35(1), 54-70. <https://doi.org/10.1017/beh.2018.9>
- Green, C.S., Bavelier, D. (2008). Exercising your brain: a review of human brain plasticity and training-induced learning. *Psychol Aging*, 23(4), 692-701. doi: [10.1037/a0014345](https://doi.org/10.1037/a0014345)
- Harvard University Center for Wellness and Health Promotion (2022). *Koru Mindfulness program*. <https://wellness.huhs.harvard.edu/koru-mindfulness>
- Hassed C, de Lisle S, Sullivan G. & Pier C. (2009). Enhancing the health of medical students: outcomes of an integrated mindfulness and lifestyle program. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 14(3), 387-98. doi: [10.1007/s10459-008-9125-3](https://doi.org/10.1007/s10459-008-9125-3).
- Hatch, S. L., Feinstein, L., Link, B. G., Wadsworth, M. E. J., & Richards, M. (2007). The continuing benefits of education: Adult education and midlife cognitive ability in the British 1946 birth cohort. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(6), S404–S414. <https://doi.org/10.1093/geronb/62.6.S404>
- Hyland, T.(2009). Mindfulness and the Therapeutic Function of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 119-131. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.512792>
- Hodgins, H. (2010), Attentional processes and meditation”, *Consciousness and cognition*, 19(4), 872-878. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.04.002>

- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness Meditation for Everyday Life*. United Kingdom: Piatkus
- Koch, K., Reess, T. J., Rus, O. G., & Zimmer, C. (2016). Extensive learning is associated with gray matter changes in the right hippocampus. *NeuroImage*, 125, 627–632. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.10.056>
- Kilpatrick, L., Suyenobu, B., Smith, S., Bueller, J. et al. (2011). Impact of Mindfulness-Based Stress Reduction training on intrinsic brain connectivity. *Neuroimage*, 56(1), 290-8. [DOI:10.1016/j.neuroimage.2011.02.034](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.02.034)
- Light, K., Kolata, S., Wass, C., Denman-Brice, A., Zagalsky, R., & Matzel, L. (2010). Working memory training promotes general cognitive abilities in genetically heterogeneous mice. *Current biology*, 20(8), 777–82. DOI: [10.1016/j.cub.2010.02.034](https://doi.org/10.1016/j.cub.2010.02.034)
- Lyons, M., & Delange, A. (2016). *Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents*. Springer.
- Lloyd, M., Szani, A., Rubenstein, K., Colgary, C., & Pereira-Pasarin, L. (2016). A brief mindfulness exercise before retrieval reduces recognition memory false alarms. *Mindfulness*, 7(3), 606–613. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0495-y>
- McBride, E.E., Greeson, J.M. (2021). Mindfulness, cognitive functioning, and academic achievement in college students:the mediating role of stress. *Current Psychology*, 3(1), 20-22. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02340-z>
- Mahan, J., Stein, A., & David, S. (2014). Teaching Adults—Best Practices That Leverage the Emerging Understanding of the Neurobiology of Learning. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 44(6), 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.01.003>
- Miami Students Affair (2023). *Students' wellbeing*. <https://www.studentaffairs.miami.edu/well-being/index.html>
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 18(1), 176–186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Morris, H. (2020). Transformative learning through mindfulness: Exploring the mechanism of change. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(1), 45-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257177.pdf>
- Müller, C., Dubiel, D., & Kremeti, E. (2021). Effects of a Single Physical or Mindfulness Intervention on Mood, Attention, and Executive Functions: Results from two Randomized Controlled Studies in University Classes. *Mindfulness* 12, 1282–1293 <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01601-z>
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125. [https://doi.org/10.1300/J370v21n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05)
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. Norton & Co.
- Schanche, E., Vøllestad, J., Binder, P. E., Osnes, B., Visted, E., Svendsen, J. L., & Sørensen, L. (2020). Can clinical psychology students benefit from brief and intensive mindfulness training? *Counselling and Psychotherapy Research*, 20(2), 311–324. <https://doi.org/10.1002/capr.12273>
- Tang, Y.-Y., Lu, Q., Geng, X., Stein, E. A., Yang, Y., & Posner, M. I. (2010). Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(35), 15649–15652. <https://doi.org/10.1073/pnas.1011043107>
- Titz, C., & Karbach, J. (2014). Working memory and executive functions: Effects of training on academic achievement. *Psychological Research*, 78(6), 852–868. <https://doi.org/10.1007/s00426-013-0537-1>
- Tronel, S., Fabre, A., Charrier, V., Olier, S. H., Gage, F. H., & Abrous, D. N. (2010). Spatial learning sculpts the dendritic arbor of adult-born hippocampal neurons. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(17), 7963–7968. <https://doi.org/10.1073/pnas.0914613107>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in psychology*, 8(24), 1454.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

Zatorre, R. J., Fields, R. D., & Johansen-Berg, H. (2012). Plasticity in gray and white: neuroimaging changes in brain structure during learning. *Nature neuroscience*, 15(4), 528–536.

<https://doi.org/10.1038/nn.3045>

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T. *et al.* (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(1), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

## Αξιολόγηση διείσδυσης ψηφιακής κουλτούρας στους εκπαιδευόμενους Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού πριν, κατά και μετά την εποχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Evaluation of digital culture penetration in merchant marine academy before, during & after distant learning era

ΙΩΑΝΝΗΣ Α. ΠΙΡΚΑΜΜΕΝΟΣ, Δρ. Μηχ. ΕΜΠ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΕΝ Ασπροπύργου  
Α. ΠΙΤΕΡΟΣ, Εργαστηριακός Υπεύθυνος ΑΕΝ Ασπροπύργου

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στο πρόσφατο παρελθόν η ανάγκη για λήψη μέτρων Covid-19 έφερε την επιβολή του μέτρου της τηλεεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιβολή γιατί η χρήση του έγινε λόγω ανάγκης εσπευσμένα, χωρίς προετοιμασία, με αποτέλεσμα την μη προσήκουσα αξιοποίησή του. Παρόλα αυτά επιτάχυνε μια διαδικασία αναγκαία για την κοινωνία, την ψηφιακή σύγκλιση. Αυτό όμως από μόνο του δεν αρκούσε για να εγκαθιδρυθεί σαν κουλτούρα στην συνείδηση των εμπλεκόμενων με την τηλεεκπαίδευση και πολύ περισσότερο για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τηλεεκπαίδευση δεν είναι μόνο η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αλλά και η προσαρμογή της διαδικασίας στα εργαλεία και τους μηχανισμούς που την συνιστούν.

**ABSTRACT:** In the recent past, the need to take measures against Covid-19 brought the imposition of the distance learning measure in the educational process. Imposition because its use became a matter of necessity hastily, without preparation, resulting in its inappropriate use. Nevertheless, it accelerated a process necessary for society, digital convergence. But this was not enough to establish a culture in the consciousness of those involved with distance education, and much more for the effectiveness of the educational process. Distance learning is not only the use of technology in education but also the adaptation of process in the tools and mechanisms that constitute it.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ / ΣΚΟΠΟΣ

Η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί η μάθηση να γίνει κτήμα των εκπαιδευομένων. Για το λόγο αυτό απαιτούνται μέθοδοι και τεχνικές που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευομένους να αξιοποιήσουν των γνώση με αποδοτικότερο τρόπο. Η χρήση της τεχνολογίας βοηθά στην κατεύθυνση αυτή παρέχοντας εξειδικευμένα εργαλεία και παράλληλα προσελκύοντας το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Η εμπλοκή της συνεπώς εντείνει την προσοχή τους, αλλά μόνο όταν γίνεται με τρόπο που δεν εισάγει πρόσθετο προβληματισμό. Δεν αρκεί δηλαδή να γίνεται γενικά επίκληση της τεχνολογίας ή των λογισμικών εργαλείων για να συμβεί το παραπάνω, αλλά να προσαρμοστούν τα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας στο μαθησιακό μονοπάτι καθώς και στους εκπαιδευτικούς στόχους. Τότε γίνεται δυνατό να ενισχυθεί η εμπειρία του χρήστη-εκπαιδευόμενου και μέσα από αυτό να επιταχυνθεί η μάθηση μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας.

Το παραπάνω είναι αναγκαίο τόσο λόγω των εξελίξεων και βέλτιστων πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και λόγω της παρούσας κατάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας εισάγει νέα εργαλεία (Pirkammenos & Kantas, 2015) τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pirkammenos & Deloroulou, 2019) τόσο για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της (Πικραμμένος, 2008) όσο και για να αντιμετωπίσουν προβλήματα της. Τα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ναυτική εκπαίδευση είναι ότι (α) οι σπουδαστές έχουν κατά μέσο όρο χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο και υψηλές προσδοκίες επαγγελματικής αποκατάστασης, (β) το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται σε απαιτήσεις διεθνών προδιαγραφών που προσδιορίζουν το μαθησιακό περιεχόμενο (IMO, 2014) και (γ) ότι αποτελεί ως εκπαιδευτική διαδικασία ξεχωριστή σε σχέση με τα τριτοβάθμια ιδρύματα (ΦΕΚ 1393/Β/2000, ΦΕΚ 1853/Β/1999, ΦΕΚ 2028/Β/2019, ΚΥΑ 2231.2-13/35792/2020, ΚΥΑ 2231.2-



13/35755/2020) και για το λόγο αυτό δεν ακολουθεί τον εκσυγχρονισμό τους αλλά αρκείται να υποστηρίζεται από πρωτοβουλίες ιδιωτών (ΦΕΚ 1168/Β/1999). Η διαφοροποίηση αυτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο περιορισμός στην πρόσβαση πόρων καθιστά το επίπεδο της ναυτικής εκπαίδευσης αναχρονιστικό. Σε αυτό συσσωρεύονται και τα προβλήματα από την υποχρεωτική εκπαίδευση με τις ελλείψεις γνωστικού υποβάθρου και την απομάκρυνση των εκπαιδευομένων από τους στόχους και σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντείνοντας την απόσταση της ναυτικής εκπαίδευσης σε αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα σε σχέση με όμορους φορείς.

Στην παρούσα εργασία θα εξεταστεί η απήχηση μεθόδων μετασχηματιστικής μάθησης που βασίζονται σε τεχνολογικά εργαλεία και που εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία πριν, κατά και μετά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ΑΕΝ Ασπροπύργου. Το πρόγραμμα σπουδών της ΑΕΝ δεν έχει άμεση συνάφεια με τις ψηφιακές τεχνολογίες και οι εκπαιδευόμενοι δεν επιδεικνύουν κατά πλειοψηφία ενδιαφέρον για αυτές λόγω της φύσης του επαγγέλματος τους. Παρόλα αυτά, λόγω της χρήσης έξυπνων χειροσυσκευών αλλά και για να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στην κοινωνία διατηρούν μια επαφή, τουλάχιστον σε επίπεδο βασικών δεξιοτήτων. Οι βασικές δεξιότητες αυτές ενισχύθηκαν την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης σε ένα βαθμό. Η διαδικασία της μάθησης όμως δεν είχε την αντίστοιχη βελτίωση, λόγω της απουσίας προετοιμασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κατεύθυνση αυτή. Στην περίπτωση μας (λόγω υποβάθρου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση) η αντίστοιχη προετοιμασία υπήρχε πριν την έλευση της τηλεεκπαίδευσης.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η διεύθυνση της ψηφιακής κουλτούρας στους εκπαιδευόμενους αποτυπώνεται τόσο βάση προδιάθεσης όσο και βάση αποτελέσματος. Η προδιάθεση αποτυπώνεται μέσα από έρευνα πεδίου ενώ η απόδοση από διαχρονική αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων.

(Α) Η έρευνα πεδίου έγινε ανεξάρτητα από τις θεσμοθετημένες διαδικασίες ακολούθως των βέλτιστων πρακτικών (Πικραμμένος, 2021). Διεξάχθηκε το χειμερινό εξάμηνο του 2022 μέσα από την πλατφόρμα Maredu με χρήση κινητού τηλεφώνου. Περιλάμβανε πέντε (5) ποιοτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, άρνησης-κατάφασης, πολλαπλών επιλογών και πολλαπλών επιλογών μοναδικής απάντησης. Τα ερωτήματα αποσκοπούν στην καταγραφή της προδιάθεσης των σπουδαστών έναντι στις νέες τεχνολογίες με την σκοπιά της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην ανάδειξη των σημαντικότερων προβλημάτων στα οποία οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν λύση.

(Β) Για την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων λήφθηκαν υπόψη αποτελέσματα από εξεταστικές περιόδους σειράς ακαδημαϊκών ετών πριν, κατά και μετά την περίοδο της πανδημίας. Ειδικότερα από τα ακαδημαϊκά έτη 2016-2017 έως και 2022-2023. Αφορούσαν ένα (1) μόνο μάθημα του προγράμματος σπουδών καθώς δεν υπήρχε ανάρτηση ψηφιακού περιεχομένου στον ίδιο βαθμό και με την ίδια μεθοδολογία (Πικραμμένος ΣΔΥ 62, 2015; Πικραμμένος ΠΛΣ51, 2015) σε άλλα μαθήματα. Η τελική επίδοση υπολογίζεται από το άθροισμα της βαθμολογίας Προόδου και της βαθμολογίας Εξέτασης. Οι βαθμολογίες αυτές αντιμετωπίζονται διακριτά γιατί εξετάζονται με διαφορετικό τρόπο. Η πρόοδος αξιολογείται κατά κύριο λόγο με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ενώ η εξέταση με επίλυση προβλημάτων και ερωτήματα κρίσης. Για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει αναπτυχθεί ψηφιακό υλικό το οποίο έχει αναρτηθεί στην πλατφόρμα Maredu και είναι διαθέσιμη για ασύγχρονη εκπαίδευση των σπουδαστών και σε μορφή μαθησιακού μονοπατιού. Το υλικό αυτό αναπτύχθηκε κατά την περίοδο πριν την πανδημία (2016-2019) και εμπλουτίζεται έκτοτε. Η εξέταση της προόδου με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής διεξαγόταν σε έντυπη μορφή πριν την πανδημία και ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Maredu έκτοτε. Η εξέταση γίνεται με γραπτές εξετάσεις τρεις (3) φορές το χρόνο, κυρίως με ερωτήσεις κρίσεως ανοικτού τύπου.

Τα αποτελέσματα της προετοιμασίας αυτής θα αποτυπωθούν αφενός στο ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και αφετέρου στις επιδόσεις τους. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων αποτιμάται από την συμμετοχή τους στην χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για μάθηση και αφετέρου με έρευνα πεδίου. Η επίδοσή τους αποτιμάται με βάση τον βαθμό.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

(Α) Στην έρευνα πεδίου προσκλήθηκαν (κατόπιν προφορικής ενημέρωσης για το ερευνητικό σκοπό) περίπου 200 σπουδαστές από τους οποίους συμμετείχαν οικειοθελώς οι 78, από τους οποίους ως έγκυρες συμμετοχές καταχωρήθηκαν οι 71. Ειδικότερα:

1. Στο ερώτημα «Πιστεύετε πως η χρήση Τεχνολογίας Πληροφορικής και Επικοινωνιών συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία;»
  1. το 99% απάντησε καταφατικά.
  2. Το 1% απάντησε αρνητικά.
2. Στο ερώτημα «Πιστεύετε πως η οργάνωση του μαθήματος σε ψηφιακό υλικό στο Moodle σας βοηθάει στην κατανόηση του;»
  1. το 97% απάντησε καταφατικά.
  2. Το 3% απάντησε αρνητικά.
3. Στο ερώτημα «Βρίσκετε την μελέτη μέσω του ψηφιακού υλικού σε σχέση με την μελέτη με βιβλίο:»
  1. Το 31% απάντησε «πολύ καλύτερη»
  2. Το 52% απάντησε «καλύτερη»
  3. Το 13% απάντησε «ίδια»
  4. Το 4% απάντησε «χειρότερη»
  5. Το 0% απάντησε «πολύ χειρότερη»
4. Στο ερώτημα «Πιστεύετε πως η πρόοδος σας στο μάθημα, λόγω της χρήσης του ψηφιακού υλικού, θα είναι:»
  1. Το 37% απάντησε «πολύ καλύτερη»
  2. Το 49% απάντησε «καλύτερη»
  3. Το 14% απάντησε «ίδια»
  4. Το 0% απάντησε «χειρότερη»
  5. Το 0% απάντησε «πολύ χειρότερη»
5. Στο ερώτημα «Πιστεύετε πως η εκπαιδευτική διαδικασία με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών γίνεται:»
  1. Το 13% επέλεξε «διαφανής»
  2. Το 76% επέλεξε «αποδοτική»
  3. Το 18% επέλεξε «άμεση»
  4. Το 18% επέλεξε «προσιτή»
  5. Το 3% επέλεξε «ασύγχρονη»
6. Στο ερώτημα «Θα θέλατε τα μαθήματα να γίνονται με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών:»
  1. Το 56% επέλεξε «όλα τα θεωρητικά»
  2. Το 41% επέλεξε «μερικά θεωρητικά»
  3. Το 8% επέλεξε «όλα τα θεωρητικά και εργαστηριακά»
  4. Το 15% επέλεξε «μερικά θεωρητικά και εργαστηριακά»
  5. Το 1% επέλεξε «τίποτα από τα παραπάνω»

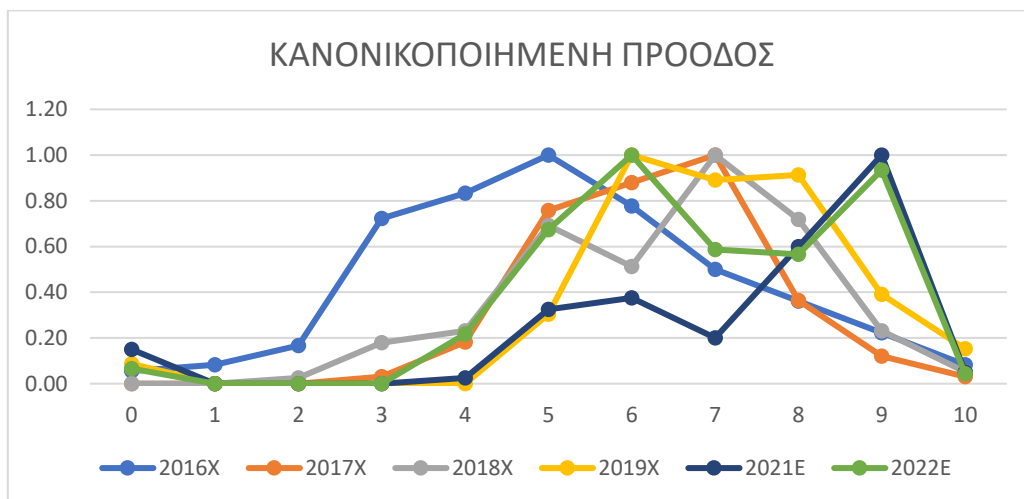
Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου μπορούμε να πούμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην διαδικασία έχουν θετική προδιάθεση για τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Αυτό είναι αποτέλεσμα της δυνατότητας ασύγχρονης εκπαίδευσης που δίνεται στους σπουδαστές αλλά και της κατάλληλης αναδιάρθρωσης της ύλης για την απλούστερη και περισσότερο ευέλικτη παρουσίαση της. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους ρυθμούς της επιλογής τους (προσωποποιημένα), κάτι που μέσα στην τάξη δεν είναι δυνατό. Μάλιστα αυτό αποτυπώνεται τόσο από την επιλογή του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού ως καταλληλότερου για την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και από την προσδοκία τους στην επίδοσή τους στο μάθημα, που είναι και ο απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο 5<sup>ο</sup> ερώτημα η πλειοψηφία κινήθηκε στην ίδια κατεύθυνση με το πνεύμα των απαντήσεων των προηγούμενων ερωτημάτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι επιλογές μειοψηφίας μιας και σε αυτές αποτυπώνονται προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιλογή «διαφανής» σε ποσοστό 13% απευθύνεται στην διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης όπως αυτή υφίσταται. Η επιλογή «άμεση» σε ποσοστό 18% απευθύνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτή υφίσταται. Η επιλογή «προσιτή» σε ποσοστό 18% απευθύνεται στο εκπαιδευτικό υλικό όπως αυτό υφίσταται. Η

επιλογή «ασύγχρονη» σε ποσοστό 3% απευθύνεται στο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτό υφίσταται.

Το 6<sup>ο</sup> ερώτημα αποτυπώνει την στάση των συμμετεχόντων έναντι στην εμπλοκή του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στα θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα. Εδώ οι σπουδαστές εμφανίστηκαν περισσότερο διστακτικοί στο να πάρουν θέση, ενώ περιόρισαν σε μεγάλο βαθμό την επιλογή του ψηφιακού περιεχομένου στο θεωρητικό μόνο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μικρή διαφορά μεταξύ των ερωτημάτων «σε όλα τα θεωρητικά μαθήματα» και «σε μερικά θεωρητικά μαθήματα» καταδεικνύει ότι υπάρχει έντονη η πεποίθηση στους συμμετέχοντες ότι υπάρχουν μαθήματα που δεν μπορούν να βελτιωθούν με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

(B) Η ανάλυση των επιδόσεων των σπουδαστών βασίζεται σε εξετάσεις που πραγματοποιήθηκαν τα ακαδημαϊκά έτη 2016 έως 2023. Οι επιδόσεις κάθε εξεταστικής περιόδου κανονικοποιήθηκαν ως προς το πλήθος προκειμένου τα γραφήματα να έχουν κοινή αναφορά. Σε κάθε εξεταστική περίοδο συμμετείχαν 3 έως 6 τμήματα, δηλαδή 100 έως 200 σπουδαστές περίπου. Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται παρακάτω, στο ακόλουθο σχήμα προκύπτει για την Πρόοδο ότι:

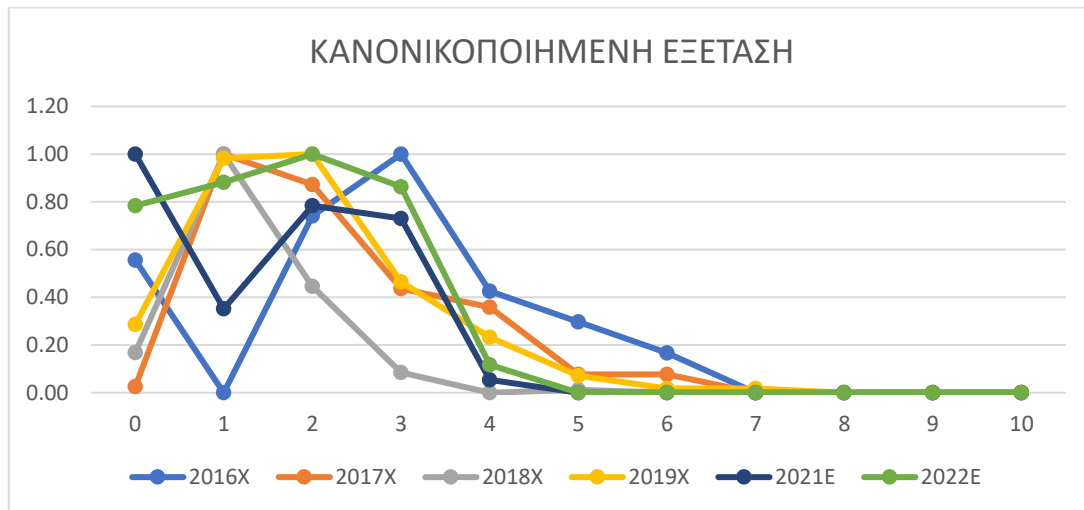


Σχήμα 1 Αποτελέσματα αξιολόγησης προόδου περιόδων 2016-2022  
Figure 1 Progress' evaluation results for periods 2016-2022

- Την περίοδο πριν την πανδημία (2016, 2017) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών έχει μορφή σχεδόν κανονικής κατανομής με μέση τιμή λίγο πάνω από την βάση. Σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να αποτυπώσουν σαφέστερα την επιλογή τους λόγω του χαμηλού τους γνωστικού υποβάθρου.
- Την περίοδο της πανδημίας (2018, 2019) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών εξακολουθεί να έχει μορφή σχεδόν κανονικής κατανομής με μέση τιμή ελαφρά μεγαλύτερη από αυτήν της προηγούμενης περιόδου. Σε αυτό συνέβαλε επιπρόσθετα η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και του υλικού που βρισκόταν διαθέσιμο στην πλατφόρμα επιτρέποντας την προσωποποιημένη προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Την περίοδο μετά την πανδημία (2021, 2022) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών έχει θετική ασυμμετρία με μέση τιμή ακόμα μεγαλύτερη από αυτήν των προηγούμενων περιόδων. Μάλιστα η καμπύλη στις δύο αυτές περιπτώσεις έχουν δύο κέντρα, ένα κοντά στην βάση και ένα κοντά στην απόλυτη βαθμολογία, με το δεύτερο να ενισχύεται με την πάροδο του χρόνου. Αυτό σημαίνει πως οι σπουδαστές έχουν μεγάλη ευχέρεια με το εκπαιδευτικό υλικό και σε αυτό συνέβαλε καταλυτικά η διάθεση του σε ψηφιακή μορφή και η διήθηση του στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του Η/Υ ή του κινητού. Έγινε δε δυνατό λόγω της καθημερινής ενασχόλησης των σπουδαστών με τις νέες τεχνολογίες, συνήθεια που εντάθηκε την περίοδο της πανδημίας και συνδέθηκε στην συνείδηση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το κέντρο κοντά στην βάση αφορά τους σπουδαστές με ελλειμματικό υπόβαθρο οι οποίοι δεν

κατάφεραν να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά σε κάθε περίπτωση δεν αποξενώθηκαν από αυτή.

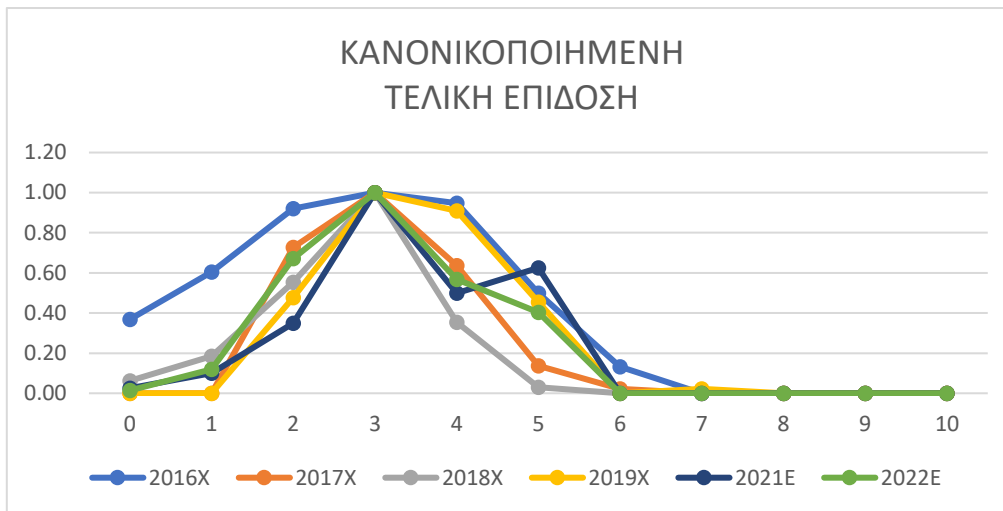
Η γραπτή εξέταση βασίζεται σε δεδομένη βιβλιογραφία η οποία αντανακλάται σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που βρίσκεται αναρτημένο στην πλατφόρμα εξ αρχής. Παρόλο που το υλικό ήταν διαθέσιμο, οι σπουδαστές επέδειξαν διαχρονικά απροθυμία να το αξιοποιήσουν συστηματικά, δηλαδή να αναπτύξουν κριτική σκέψη, σύνθεση και αφαίρεση, και εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων. Αυτό φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



Σχήμα 2 Αποτελέσματα αξιολόγησης γραπτής εξέτασης περιόδων 2016-2022  
Figure 2 Written test evaluation results for periods 2016-2022

- Την περίοδο πριν την πανδημία (2016, 2017) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών έχει μορφή σχεδόν κανονικής κατανομής με μέση τιμή λίγο έως πολύ κάτω από την βάση. Σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, ανάπτυξης και κρίσεως και οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονταν να αποτυπώσουν την άποψη τους. Σε αυτό συνέβαλε το ελλειμματικό τους γνωστικό υπόβαθρο αλλά και η αποξένωση τους από την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Την περίοδο της πανδημίας (2018, 2019) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών εξακολουθεί να έχει μορφή σχεδόν κανονικής κατανομής με ελαφρά αρνητική ασυμμετρία. Η μέση τιμή διατηρείται στα χαμηλότερα επίπεδα της προηγούμενης περιόδου, πολύ κάτω της βάσης. Σε αυτό συνέβαλε επιπρόσθετα η επιβάρυνση των εξεταζόμενων στο ότι για την επίδειξη των απαιτούμενων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων των εξεταζόμενων μαθημάτων θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν επιπρόσθετες δεξιότητες, αυτές της έκφρασης μέσω της τεχνολογίας.
- Την περίοδο μετά την πανδημία (2021, 2022) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών εξακολουθεί να έχει μορφή σχεδόν κανονικής κατανομής με μέση τιμή κάπως μεγαλύτερη από αυτήν των προηγούμενων περιόδων. Η ελαφρά αυτή βελτίωση οφείλεται στην άρση της επιβάρυνσης της χρήσης τεχνολογικών μέσων για την έκφραση τους αλλά και η καλύτερη εξοικείωση τους με το γνωστικό αντικείμενο λόγω της υιοθέτησης των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο ενημέρωσης και όχι ως προαπαιτούμενο.

Αν αθροίσουμε τα προηγούμενα αποτελέσματα ανά εξεταστική περίοδο καταλήγουμε στο ακόλουθο διάγραμμα:



Σχήμα 3 Αποτελέσματα τελικής επίδοσης περιόδων 2016-2022  
Figure 3 Final evaluation results for periods 2016-2022

Παρατηρούμε πως όλες οι καμπύλες προσομοιάζουν κανονικής κατανομής με σχεδόν ίδια μέση τιμή.

- Την περίοδο πριν την πανδημία (2016, 2017) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών έχει μεγαλύτερη διασπορά, δηλαδή οι σπουδαστές διαμόρφωσαν ένα βαθμολογικό προφίλ ανάλογα με την προσπάθεια που κατέβαλαν για να ανταποκριθούν στα ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικά την εξεταστική περίοδο 2016 όπου το εκπαιδευτικό υλικό δεν ήταν πλήρως διαθέσιμο ψηφιακά και οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν τόσο μεγάλη εξάρτηση από τις νέες τεχνολογίες η καμπύλη έχει την μεγαλύτερη διασπορά.
- Την περίοδο της πανδημίας (2018, 2019) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών έχει μικρότερη διασπορά, διατηρώντας όμως το ίδιο κέντρο. Οι σπουδαστές διατηρούν τις χαμηλές επιδόσεις αλλά παράλληλα περιορίζουν τις προσδοκίες τους να ανταποκριθούν στα ζητούμενα του εξεταζόμενου μαθήματος και εστιάζουν στην επίτευξη προβιβάσιμου βαθμού. Σε αυτό συμβάλλει η αποσάθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω του εξ αποστάσεως χαρακτήρα της, αλλά ταυτόχρονα και η χαμηλή διήθηση της ψηφιακής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Την περίοδο μετά την πανδημία (2021, 2022) η καμπύλη της επίδοσης των σπουδαστών διατηρεί τον χαρακτήρα της κανονικής κατανομής με μικρή διασπορά, αλλά αρχίζει να παρουσιάζει δεξιά ασυμμετρία. Οι σπουδαστές στην πλειοψηφία τους διατηρούν το χαμηλό γνωστικό τους υπόβαθρο αλλά και την αποδυνάμωση του ενδιαφέροντος τους στην εξεταστική διαδικασία, στοχεύοντας στον προβιβάσιμο βαθμό. Παρόλα αυτά, εμφανίζεται αριθμός σπουδαστών που βελτιώνει τις επιδόσεις του και αυτό οφείλεται στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής μάθησης. Αυτό προκύπτει από την αναπτήρωση του ενδιαφέροντος τους για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων που τους προσφέρουν ευελιξία μέσα από ένα διαφορετικό στυλ εκπαίδευσης.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα επαλήθευσε τη διείσδυση της ψηφιακής κουλτούρας στους εκπαιδευόμενους τόσο ποιοτικά με βάση την γνώμη τους όσο και ποσοτικά με βάση την βελτίωση της επίδοσης τους. Επίσης ανέδειξε την δυναμική του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η προδιάθεση των εκπαιδευομένων στην ναυτική εκπαίδευση είναι θετική στην κατεύθυνση της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση στο σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα πεδίου. Η θετική αυτή προδιάθεση δεν πηγάζει μόνο από την κοινωνική τάση ψηφιακής σύγκλισης αλλά και τόσο από την εξοικείωση με αυτές αλλά όσο και από την άρτια προετοιμασία του

εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη αυτής της μετάβασης. Η προσδοκία των εκπαιδευομένων από την εμπλοκή των νέων τεχνολογιών είναι υψηλή και στο σύνολο της θετική. Αναγνωρίζουν ακόμα και την δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αυτή υφίσταται με χρήση των νέων τεχνολογιών.

Κοιτώντας όμως τα αποτελέσματα της επίδοσης τους αναγνωρίζουμε την διαχρονική αδυναμία των εκπαιδευομένων να μετασχηματίσουν την γνώση σε πράξη. Αυτό εν μέρει προέρχεται από τις ελλείψεις στο γνωστικό τους υπόβαθρο αλλά και από αστοχίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες οδηγούν τους εκπαιδευόμενους στην αδιαφορία. Λόγω του έντονου ενδιαφέροντος τους για επαγγελματική αποκατάσταση, στοχεύουν πρωτίστως στην επίτευξη προβιβάσιμου βαθμού και όχι στην εμπέδωση των προσφερόμενων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευομένων διακατέχεται από ενδιαφέρον για μάθηση και αυτό επιτείνεται με την χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο προσήκοντα και φιλικό προς τον χρήστη.

### Βιβλιογραφία:

- Pikrammenos, I. A. & Kantas, A. (2015). eBookITnow: Innovative Reading Automation System. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference on Applied Innovation*. Innovation and Entrepreneurship Unit, Technological Educational Institute of Epirus, Arta, Greece. <https://innovation-conferenceepirus.blogspot.com/search/label/2nd%20International%20Conference%20on%20Applied%20Innovation>
- Pikrammenos, I. A. & Delopoulou, Ch. (2019). eMoodleItNow, an integration of eBookItNow with Moodle platform. *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> MoodleMoot Conference, November 2019*. Open Technologies Organization, Aristotle University of Thessaloniki (on line), Thessaloniki, Greece. [https://www.auth.gr/wp-content/uploads/program\\_moodlemootgr\\_19\\_final.pdf](https://www.auth.gr/wp-content/uploads/program_moodlemootgr_19_final.pdf)
- Πικραμμένος, Ι. Α. (2008). Εκπαίδευση και Επιμόρφωση. *Πρακτικά Forum Ευρυζωνικότητας*. Εθνική Επιτροπή Τηλεπικοινωνιών και Ταχυδρομείων, Αθήνα, Ελλάδα. [https://www.eett.gr/opencms/export/sites/default/EETT/NewsRelease/Events/imerida260208/e1\\_st\\_aurakakis.pdf](https://www.eett.gr/opencms/export/sites/default/EETT/NewsRelease/Events/imerida260208/e1_st_aurakakis.pdf)
- IMO (2014). T708E: MODEL COURSE 7.08 ELECTRO-TECHNICAL OFFICER. *International Maritime Organization (IMO)*. ISBN: 978-92-801-1580-2
- Πικραμμένος, Ι. Α. (2021). *Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας*. ΕΚΔΔΑ, ΚΖ Εκπ. Σειρά, Αθήνα, Ελλάδα.
- Πικραμμένος, Ι. Α. (2015). *Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Υλικού για το Γνωστικό Αντικείμενο 2 «Σχεδίαση ενσωματωμένων συστημάτων / Τόμος 2» της ΘΕ ΣΔΥ62*. ΕΑΠ, Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας, Αθήνα, Ελλάδα.
- Πικραμμένος, Ι. Α. (2015). *Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Υλικού για το Γνωστικό Αντικείμενο 2 «Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Υλικού για το Γνωστικό Αντικείμενο 2 «Οργάνωση και Αρχιτεκτονική Ηλεκτρονικών Υπολογιστών» της ΘΕ ΠΛΣ51*. ΕΑΠ, Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας, Αθήνα, Ελλάδα.
- Ntelopoulou, Ch., Pikrammenos, I & Koranias, L. (2019). *Open e-class platform versus Moodle platform*. Open Technologies Organization, Aristotle University of Thessaloniki (on line), Thessaloniki, Greece. [https://www.auth.gr/wp-content/uploads/program\\_moodlemootgr\\_19\\_final.pdf](https://www.auth.gr/wp-content/uploads/program_moodlemootgr_19_final.pdf)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικών και Καποδιστριακών  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Β:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 4 - Εκπαιδευτική  
Κοινότητα, Ανώτατη Εκπαίδευση και  
Διά βίου μάθηση**

## Αναπτύσσοντας Κοινωνικές και Οριζόντιες Δεξιότητες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια πρόκληση για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

### Developing Social and Transversal Skills in Higher Education: A Challenge for University Pedagogy

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΕΔΡΑΚΑ, Αν. Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημών και Δια βίου Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Τα Πανεπιστήμια προετοιμάζουν τους φοιτητές τους για τον ρόλο του επιστήμονα, αλλά και του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου και πολίτη των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο θα πρέπει να στοχεύουν (εκτός από την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων) σε οριζόντιες δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η διάθεση για αυτογνωσία και αλλαγή, η ικανότητα για ομαδική δουλειά, η καινοτομία, κλπ. Η διάσταση αυτή της εκπαιδευτικής λειτουργίας αποτελεί μια -ακόμα- πρόκληση για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, που στοχεύει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας ενεργού μάθησης και απόκτησης οριζόντιων δεξιοτήτων κατά την πανεπιστημιακή διδασκαλία.

**ABSTRACT:** Universities prepare their students as future scientists, but also of being critical thinking persons and citizens of our modern, demanding, complex and multicultural societies. University studies should focus (apart from the acquisition of knowledge) at soft skills, such as critical thinking, self-awareness and change, ability for teamwork, innovation, etc. This dimension of the educational function is a challenge for University Pedagogy, which aims to develop a culture of active learning and acquisition of soft skills through university teaching.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλουν, πρωταρχικά, να εκπαιδεύουν επιστήμονες στο αντικείμενο εξειδίκευσής τους. Οφείλουν, επίσης, να προετοιμάσουν τους φοιτητές τους, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και των σύγχρονων δεδομένων, που εν πολλοίς καθορίζονται και από τον ψηφιακό μετασχηματισμό, που έχει εισβάλλει στην καθημερινή και επαγγελματική ζωή και έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες για άτομα και συστήματα. Ωστόσο, τα πανεπιστήμια δεν μπορούν να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στην προετοιμασία των νέων για την αγορά εργασίας και τις απαιτήσεις της (Κεδράκα, 2022α).

Οι δεξιότητες, όπως και οι στάσεις και συμπεριφορές, θεωρείται ότι αποκτώνται κυρίως μέσω επαγγελματικής εμπειρίας, ειδικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης -και λιγότερο μέσω της τυπικής εκπαίδευσης. Οι δεξιότητες εκτιμάται ότι αποκτώνται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης / κατάρτισης, στη συνέχεια μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας -και λιγότερο μέσω ειδικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης των εργαζομένων. Η διάσταση της απόκτησης δεξιοτήτων μέσω της άτυπης μάθησης, δηλ. της καθημερινής προσωπικής και επαγγελματικής δραστηριότητας, μάλλον υποτιμάται (Κεδράκα & Λιντζέρης, 2022). Υιοθετώντας μια συμπεριληπτική προσέγγιση θα μπορούσαμε να πούμε πως οι δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως προσόν, το οποίο αποκτάται, καθορίζεται, αναπτύσσεται, εκτιμάται και νοηματοδοτείται στο εκάστοτε πλαίσιο των εκπαιδευτικών, εργασιακών και κοινωνικών δομών και πρακτικών (Λιντζέρης, 2020).

Στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής τονίζεται η σημασία ανάπτυξης μιας κουλτούρας ενεργού μάθησης στα ΑΕΙ, ώστε η πανεπιστημιακή διδασκαλία να στηριχτεί σε μαθησιακές μεθόδους που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων -και όχι σε διαλέξεις που δεν προάγουν δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η καινοτομία ή η ερευνητική ικανότητα (Κεδράκα,



2016). Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποιες είναι, αλλά και πώς αποκτώνται οι κοινωνικές και οριζόντιες δεξιότητες στο πανεπιστήμιο; Ποιες πολιτικές και καλές πρακτικές ανάπτυξης κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων καταγράφονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή το ενδιαφέρον είναι στραμμένο, βασικά, προς την απόκτηση/ συσσώρευση γνώσεων; Ποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές, στόχοι, θεματικές και δραστηριότητες χρειάζεται να ενσωματωθούν στις πανεπιστημιακές σπουδές, έτσι ώστε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών να αξιοποιήσουν διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μεθόδους που θα ενεργοποιήσουν τους φοιτητές για την ανάπτυξη των κοινωνικών και οριζόντιων δεξιοτήτων τους (Κεδράκα, 2022β);

## 2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ»

Ως δεξιότητα περιγράφεται ο βαθμός της δυνατότητας ενός ατόμου να επιτυγχάνει -έπειτα από συστηματική προσπάθεια και άσκηση- ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης σε μια περιοχή (π.χ. τεχνική σκέψη, μηχανική κατανόηση κ.α.) (Παπαδόπουλος, 1994). Με άλλα λόγια, με τον όρο "δεξιότητα" εννοούμε το βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας με τον οποίο εκτελούμε μια σειρά από πολύπλοκες κινητικές ενέργειες ή πνευματικές διαδικασίες, για να λύσουμε προβλήματα, να αναπροσαρμόσουμε τις κινήσεις μας, αλλά και τον τρόπο και τη μέθοδο σκέψης και χειρισμού διαφόρων προβλημάτων και καταστάσεων, όταν αλλάζουν οι συνθήκες ή μεταβάλλονται τα δεδομένα μας. «Δεξιότητα σημαίνει ότι ξέρεις να κάνεις κάτι καλά» (Bimrose, 2001).

Η 'δεξιότητα', μετάφραση του αγγλικού όρου skill, μάλλον αντικατέστησε την επιδεξιότητα, μια έννοια που στην ελληνική γλώσσα περιγράφει την ιδιαίτερη ικανότητα κάποιου σε χειρωνακτικές κυρίως εργασίες. Ο όρος αρχικά χρησιμοποιήθηκε περιγράφοντας τον βαθμό της δυνατότητας ενός ατόμου να επιτυγχάνει - ύστερα από συστηματική προσπάθεια και άσκηση - ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης σε μια περιοχή (π.χ. τεχνική σκέψη, μηχανική κατανόηση κ.α.) (Παπαδόπουλος, 1994), που χαρακτηρίζει την ιδιαίτερη επίδοση κατά την εκτέλεση κάποιου έργου, όπως πχ μια ομιλία, η εκμάθηση ενός θέματος, μια κατάθεση σε τράπεζα, μια αίτηση σε εργοδότη ή σε κάποια υπηρεσία, η παροχή πρώτης βοήθειας σε περίπτωση τραυματισμού, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου, η οδήγηση αυτοκινήτου ή ο χειρισμός οποιοδήποτε μηχανήματος της σύγχρονης τεχνολογίας, η μεθοδική λύση, τεκμηρίωση ή διευθέτηση ενός επιστημονικού θέματος, αλλά και ο χειρισμός οποιοδήποτε προβλήματος.

Ο όρος 'δεξιότητες-κλειδιά' χρησιμοποιήθηκε το 1974 από τον Mertens, ο οποίος ερευνούσε τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις για επαγγελματική ευελιξία των ειδικευμένων εργαζομένων στη Γερμανία και τις συνέδεσε με μια δυναμική εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο αναβάθμισής της. Ο Mertens (1974) τις προσδιορίζει ως την ικανότητα του ατόμου για δια βίου μάθηση, να συνδέει θεωρία και πράξη, όχι μόνο να εκφράζεται σωστά, αλλά να ενεργεί με συνέπεια και υπευθυνότητα, να κατανοεί τις ανάγκες των άλλων, να βοηθά, να συνεργάζεται, να επικοινωνεί, να αντιμετωπίζει διαπροσωπικές συγκρούσεις ορθολογικά και ψύχραιμα, να υποστηρίζει τις απόψεις του χωρίς εγωισμό και επιθετικότητα, να κατανοεί, σε γενικές γραμμές, σύνθετες σχέσεις (τεχνικές και κοινωνικές) και θεμελιώδεις αρχές, να είναι πρόθυμο να αντιληφθεί και να αναλάβει δράση χωρίς να τα αφήνει όλα στους ειδικούς, να αναλαμβάνει ευθύνες και να ανταποκρίνεται σε διάφορους ρόλους με επιτυχία, να κατανοεί συμβολικές έννοιες (αφηρημένη σκέψη) και κωδικοποιημένες υποδείξεις και να αντιδρά ανάλογα, να αναπτύσσει καινοτομία, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να αναζητά νέους δρόμους και να μην παραιτείται με την πρώτη δυσκολία, να θέτει στόχους και να χαίρεται για την επίδοσή του, να αναπτύσσει διάθεση για απόδοση, να σχεδιάζει και να προγραμματίζει θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους. Λίγα χρόνια αργότερα, οι Van Zolingen, Blockhuis, Streumer, και Nijhof (1997) στηριζόμενοι στη θεώρηση του Mertens, πρότειναν μια προσέγγιση του όρου που περιλαμβάνει μια σειρά χαρακτηριστικών του ατόμου: γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αυτογνωσία, με αποτέλεσμα περάσουμε σε μια περισσότερο διευρυμένη προσέγγιση, όπου οι επαγγελματικές δεξιότητες θεωρούνται ως προσόντα-κλειδιά (Brown, 2000).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τον ορισμό του Cedefop (2014) που θεωρεί τη δεξιότητα ως την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, αλλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί την τεχνογνωσία του για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση

προβλημάτων. Οι δεξιότητες ενδέχεται να αντιμετωπίζονται ως ατομικό χαρακτηριστικό, όπως τις αντιμετωπίζει ο ΟΟΣΑ: «Οι δεξιότητες είναι ατομικά χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε υψηλό επίπεδο διαβίωσης και τις χώρες σε κοινωνικοοικονομική πρόοδο» (OECD, 2015, σ.34).

Ως επαγγελματικές δεξιότητες (που συχνά συναντώνται με τον αγγλικό όρο *hard skills*) ορίζονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με την άσκηση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας (πχ, οι δεξιότητες ενός χειρουργού, ενός δικηγόρου κλπ). Οριζόντιες ή κοινωνικές δεξιότητες (*Soft skills*) είναι τα προσόντα που ζητούνται για κάθε θέση εργασίας και αναφέρονται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση, συνύπαρξη, προσαρμογή και ανάπτυξη του ατόμου στο πλαίσιο της κοινωνικής και της εργασίας του πορείας, η οποία χαρακτηρίζεται από πλήθος συνεχών αλλαγών κι ανακατατάξεων (Λιντζέρης, 2020). Άσχετα από τις διάφορες τυπολογίες τους πχ, ως δεξιότητες ζωής, επαγγελματικές, κοινωνικές, ήπιες, οριζόντιες, πράσινες, διαπολιτισμικές, ψηφιακές κλπ., οι οριζόντιες ή κοινωνικές δεξιότητες, τελικά, αποτελούν ένα σημείο αναφοράς, που αναφέρεται στην προσωπική ή επαγγελματική ή κοινωνική ή οικονομική σφαίρα της ζωής (χωρίς να παραγνωρίζουμε την ώσμωση που έτσι κι αλλιώς ενυπάρχει ανάμεσα στα πεδία αυτά) (Κεδράκα & Λιντζέρης, 2022). Στα κείμενα εκπαιδευτικών και εργασιακών πολιτικών θεωρούνται περισσότερο ως επαγγελματικό προσόν που καθορίζει τις απαιτήσεις ανά θέση εργασίας (Cedefop, 2019, 2020). Έτσι, ο σύγχρονος εργαζόμενος προκειμένου να ανταπεξέλθει στις υψηλές απαιτήσεις του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος, χρειάζεται να αναπτύξει ένα σύνθετο προφίλ δεξιοτήτων, στο οποίο θα συμμετέχουν επιμέρους δεξιότητες αλλά και συνδυασμοί δεξιοτήτων, ανάλογα με το επάγγελμα / επαγγελματικό κλάδο στο οποίο ενδιαφέρεται να εισέλθει (Kedra, 2010).

### 3. ΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο περιλαμβάνει στόχους σε πολλά επίπεδα και η εστίαση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει εξ ορισμού ακαδημαϊκό προσανατολισμό. Τα ΑΕΙ, εκ του ρόλου τους, οφείλουν να εφοδιάσουν τους αποφοίτους τους με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, συνδεδεμένες πάντα με το επιστημονικό πεδίο το οποίο υπηρετούν. Επομένως, στόχος της πανεπιστημιακής διδασκαλίας είναι η μάθηση, δηλ. η απόκτηση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των φοιτητών, η βελτίωση των τεχνικών και επαγγελματικών τους δεξιοτήτων αλλά και αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με την προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και συμμετοχής σε μία κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη (Toka & Gioti, 2021).

Έχει, ωστόσο, σημασία να σημειωθεί εδώ ότι στην Ελλάδα πρόσφατα ξεκίνησε ο διάλογος για την έμφαση που χρειάζεται να δοθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς και ψηφιακού εγγραμματος, όπως περιγράφεται στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Η δημιουργία του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής αλλά και η ίδρυση και λειτουργία δομών υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης στα ΑΕΙ (βλ. Κέντρα Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης), αναδεικνύουν τη σημασία της χρήσης σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό (Καραδημητρίου, και συν., 2020; Κεδράκα, 2016, 2020). Η στόχευση δεν μπορεί να είναι η κατάργηση του ακαδημαϊκού και ερευνητικού χαρακτήρα των Πανεπιστημίων, ούτε η μετατροπή τους σε ιδρύματα παροχής εκπαίδευσης, αποκλειστικά προσανατολισμένης στις (εκάστοτε) ανάγκες της αγοράς. Τα Πανεπιστήμια χρειάζεται να ενσωματώσουν μοντέλα φοιτητοκεντρικής μάθησης βασισμένα σε σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, που προσφέρουν γνώσεις και καλλιεργούν δεξιότητες - όπως και στάσεις και συμπεριφορές, εστιάζοντας σε δεξιότητες που πρέπει να έχουν προτεραιότητα σε ένα καινούργιο πλαίσιο εκπαίδευσης σε τριτοβάθμιο επίπεδο. Έτσι, η πανεπιστημιακή διδασκαλία πρέπει να εδράζεται στην ενεργό μάθηση, στην υιοθέτηση, δηλαδή, διδακτικών στρατηγικών και παιδαγωγικών μεθόδων που έχουν συστηματικά δοκιμαστεί και αποδειχθεί ικανές να ενεργοποιήσουν και να εμπλέξουν τους φοιτητές στη διαδικασία της επιστημονικής μεθοδολογίας και σκέψης. Να στηρίζεται σε μαθησιακές μεθόδους ενεργοποίησης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και επιστημονικής τεκμηρίωσης - και όχι μόνον σε διαλέξεις που δεν προάγουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη ή η ερευνητική ικανότητα (Handelsman et al, 2004; Κεδράκα & Δημάση 2016).

### 3.1 Η απόκτηση οριζοντίων δεξιοτήτων μέσα από την πανεπιστημιακή εκπαιδευτική διαδικασία

Πώς όμως αποκτούνται οι δεξιότητες στο Πανεπιστήμιο; Οι δεξιότητες αναπτύσσονται, καλλιεργούνται κι εξελίσσονται με συστηματική προσπάθεια και άσκηση μέσω συστηματικών εκπαιδευτικών προβλέψεων και δράσεων, που περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων. Ωστόσο, δεν πρέπει να ταυτίζονται με τους ποικίλους τίτλους σπουδών (πτυχία, πιστοποιητικά κατάρτισης, βεβαιώσεις πιστοποίησης κ.ο.κ.), αλλά να θεωρούνται ως μια συνυφασμένη με την εκπαίδευση σε τρίτοβάθμιο επίπεδο πτυχή των εκκολαπτόμενων επιστημόνων, όλων των γνωστικών πεδίων και κατευθύνσεων, η οποία συμβάλλει όχι μόνον στην εργασιακή ένταξη, αποκατάσταση κι εξέλιξη του νέου ατόμου αλλά και στην προσωπική του ανάπτυξη, που περιλαμβάνει συνεννόηση, επικοινωνία και συνύπαρξη με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο ζει, εργάζεται και εξελίσσεται. (Κεδράκα & Λιντζέρης, 2022).

Οι **επαγγελματικές δεξιότητες** που συνδέονται με το αντικείμενο σπουδών του κάθε Τμήματος, αναπτύσσονται μέσω της Πρακτικής Άσκησης σε χώρους εργασίας. Κάθε Τμήμα ΑΕΙ έχει ένα μάθημα Πρακτικής Άσκησης ενσωματωμένο στο Πρόγραμμα Σπουδών του, ενδεχομένως χρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ. Μέσα από αυτό οι φοιτητές ενισχύουν τις γνώσεις και κυρίως τις δεξιότητες τους και αποκτούν επαγγελματική εμπειρία σε συναφείς με την ειδίκευσή τους θέσεις, που προσφέρονται από φορείς, οργανισμούς και επιχειρήσεις του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Άλλες δραστηριότητες που αποτελούν πλαίσιο ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων είναι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις/ εκδρομές, η έρευνα στο πεδίο (βλ. σε ανασκαφές, κλινικές, κοινωνικούς φορείς), τα Debates (Αγώνες Αντιλογίας/ Διαλογική Αντιπαράθεση) και ορισμένες bottom-up πρωτοβουλίες των φοιτητών (πχ, το project Student Run Biology Workshop, βλ. σχετ. Kedraka, 2018).

Μια βασική κατηγορία τύπου μαθημάτων που προβλέπονται σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών, σύμφωνα και με τις αρχές της ΕΘΑΕΕ, είναι τα **μαθήματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων**. Ακόμα, στα Περιγράμματα Μαθημάτων χρειάζονται να καταγράφονται, εκτός από τις γνώσεις, και οι δεξιότητες που αποκτώνται σε κάθε μάθημα. Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία ποιότητας του εκάστοτε Προγράμματος Σπουδών και τα οποία αξιολογούνται, τόσο στο πλαίσιο Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας (δηλ. της ετήσιας, εσωτερικής αξιολόγησης του κάθε πανεπιστημίου), όσο και των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης, των Τμημάτων ΑΕΙ, που διενεργείται με ενιαία κριτήρια και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία, τις αποφάσεις της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), καθώς και τις δεσμεύσεις της χώρας μας ως μέλους του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (<https://www.ethaae.gr/el/>).

Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται ως ένα πλέγμα γενικό ικανοτήτων, και ο εκάστοτε διδάσκων οφείλει να σημειώσει ποιες από αυτές καλλιεργούνται μέσα από το μάθημά του:

#### Γενικές Ικανότητες

*Λαμβάνοντας υπόψη τις γενικές ικανότητες που πρέπει να έχει αποκτήσει ο πτυχιούχος (όπως αυτές αναγράφονται στο Παράρτημα Διπλώματος και παρατίθενται ακολούθως) σε ποια / ποιες από αυτές αποσκοπεί το μάθημα:*

*Αναζήτηση, ανάλυση και σύνθεση δεδομένων και πληροφοριών, με τη χρήση και των απαραίτητων τεχνολογιών  
Προσαρμογή σε νέες καταστάσεις  
Λήψη αποφάσεων  
Αυτόνομη εργασία  
Ομαδική εργασία  
Εργασία σε διεθνές περιβάλλον  
Εργασία σε διεπιστημονικό περιβάλλον  
Παράγωγή νέων ερευνητικών ιδεών*

*Σχεδιασμός και διαχείριση έργων  
Σεβασμός στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα  
Σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον  
Επίδειξη κοινωνικής, επαγγελματικής και ηθικής υπευθυνότητας και ευαισθησίας σε θέματα φύλου  
Άσκηση κριτικής και αυτοκριτικής  
Προαγωγή της ελεύθερης, δημιουργικής και επαγωγικής σκέψης*

Γίνεται φανερό ότι η με τον τρόπο αυτό ωθείται ο πανεπιστημιακός δάσκαλος να προβληματιστεί (τουλάχιστον) αλλά και να συνδέσει (στην καλύτερη περίπτωση) το περιεχόμενο του μαθήματός του με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, μια «διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικοι αποκτούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες», που οδηγούν στην κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία (CASEL, 2015:1). Οι δεξιότητες αυτές -που αναφέρονται και ως δεξιότητες SEL (Social and Emotional Learning skills)- είναι οριζόντιες δεξιότητες και είναι κεντρικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου φοιτητή, πολίτη, εργαζομένου και υπεύθυνου γονέα (Mutsvara, 2021).

Οι **ερευνητικές δεξιότητες**, που αποτελούν το βασικό εφόδιο των νέων επιστημόνων, αποκτώνται μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις, όπως η εκπόνηση διπλωματικής εργασίας και η διεξαγωγή ερευνητικών δράσεων στο πλαίσιο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μαθημάτων, και στοχευμένων ερευνών που εκπονούν οι μεταπτυχιακοί, διδακτορικοί και μεταδιδακτορικοί φοιτητές, συχνά στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων (ενδεικτικά βλ. ΕΛΙΔΕΚ, Περιφερειακή Αριστεία, Erasmus+, Horizon κλπ.).

Μια άλλη σημαντική κατηγορία δεξιοτήτων είναι οι **ψηφιακές δεξιότητες** (digital skills). Τα πανεπιστήμια έχουν ευθύνη να διασφαλίσουν ότι οι απόφοιτοι έχουν τις δεξιότητες να κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών, ειδικά αυτών που συναρτώνται με το γνωστικό πεδίο σπουδών, και θα πρέπει να εκπαιδεύουν τους φοιτητές έχοντας υπόψιν ότι θα εργαστούν σε μια ψηφιακά μετασχηματισμένη κοινωνία. Στο πλαίσιο απόκτησης των ψηφιακών δεξιοτήτων, υπάρχει μια άμεση σύνδεση μεταξύ του ψηφιακού μαθησιακού περιβάλλοντος και των δεξιοτήτων που αποκτούνται, η οποία πραγματοποιείται με την προσθήκη ψηφιακών δεξιοτήτων στα Προγράμματα Σπουδών. Ενδεικτικά, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από αντίστοιχα Εργαστήρια αλλά και μαθήματα εστιασμένα στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων. Η κύρια ανάγκη που αναδείχτηκε με την πανδημία της Covid-19 είναι η ένταξη και η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kedra & Kaltsidis, 2020). Η έως τώρα δια ζώσης διδασκαλία στα Πανεπιστήμια αποτελούσε μέχρι σήμερα την κύρια μεθοδολογία παροχής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η παραδοσιακή αυτή πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία θεωρείται ότι αποτελεί προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων (Karalis & Raikou, 2020), κάτι που δεν δείχνει να ευνοείται στη διαδικτυακή εκπαίδευση -παρόλα αυτά παραμένει ζητούμενο (Kedra, Kaltsidis, Raikou & Karalis, 2022).

Ακόμα, μέσα στα πανεπιστήμια οι δομές στήριξης των φοιτητών, πχ οι Δομές για τη Συμβουλευτική και Προσβασιμότητα ή οι Δομές Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας υλοποιούν Εργαστήρια για την ανάπτυξη **οριζόντιων δεξιοτήτων**, με ενδεικτική θεματολογία (<https://dosyp.duth.gr/>): Κοινωνικές δεξιότητες: Ο ρόλος τους στην προσωπική και επαγγελματική ευημερία, Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, Διαχείριση άγχους, Διεμφυλικές σχέσεις, Στενές διαπροσωπικές σχέσεις, Οργάνωση χρόνου και διαχείριση του άγχους, Ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων, Η σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας στην αναζήτηση εργασίας μετά τις σπουδές, Ψηφιακή και διαδικτυακή συμπεριφορά, Διατροφικές διαταραχές και αυτοεικόνα, Εθισμός και εξαρτήσεις, κλπ.

Τέλος, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μέσα από τους Φοιτητικούς Συλλόγους, ενδυναμώνουν τις **δημιουργικές δεξιότητες** των φοιτητών/τριών. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένοι σύλλογοι, στους οποίους δραστηριοποιούνται οι φοιτητές: Θεατρικές Ομάδες, Χορωδίες/ Μουσικά Σύνολα ή ομάδες, Ομάδες Φωτογραφίας, Εφημερίδες/ Ραδιοφωνικοί σταθμοί ή Ενημερωτικά Sites, Ομάδες Αιμοδοσίας, Ομάδες αθλητικών δραστηριοτήτων, Χορευτικές Ομάδες, Κινηματογραφικές Λέσχες κλπ.

#### 4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εστίαση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι προσανατολισμένη κυρίως στο ακαδημαϊκό πεδίο. Ο σκοπός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει, εκτός από τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό, την ανάπτυξη οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων στα πεδία της προσωπικής ανάπτυξης, υγείας, ισορροπίας προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, επιχειρηματικότητας, πολιτειότητας και επαγγελματισμού, που συχνά παραμελούνται (Λιντζέρης, 2020). Οι φοιτητές πρέπει να αναπτύξουν τη γνωστική και ακαδημαϊκή τους δυναμική, όχι μόνο σε επαγγελματικές και τεχνικές δεξιότητες αλλά και στη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τις

κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα. Πρέπει να προετοιμαστούν για να αποτελέσουν (συμ)πολίτες του Κόσμου (John, 2019).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των Πανεπιστημίων. Μια σειρά από δραστηριότητες προσφέρουν το πλαίσιο για την καλλιέργεια των οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και παράγοντες που δυσχεραίνουν την προσέγγιση αυτή: αντιστάσεις και δυσλειτουργίες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η γνωσιοκεντρική κουλτούρα, η τάση για από καθέδρας διδασκαλία, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, πόρων και στρατηγικών, η μειωμένη ή χλιαρή παρουσία των φοιτητών στις δράσεις που υλοποιούνται στο Πανεπιστήμιο.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bimrose, J. (2001). "New for old? Using Skills to Describe the World of Work". ADAPT project: 'Enhancing the use of labour market information in vocational guidance for adult clients. University of East London, Center for Training in Career Guidance.

Brown, T. M. (2000). 'Blueprint for the Assessment of Socio-Structural Influences in Career Choice and Decision-Making'. *Journal of Career Assessment*, 8(4), 371-378).

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2019). *Online job vacancies and skills analysis: a Cedefop pan-European approach*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/097022>

Cedefop (2020). *Strengthening skills anticipation and matching in Greece: labour market diagnosis mechanism: a compass for skills policies and growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/941618>

Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Peter Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R., Gentile, J., Lauffer, S., Stewart, J., Tilghman, M. S., William B., & WoodSource, B. W. (2004). Scientific Teaching. *Science, New Series*, 304 (5670), 521-522. Published by: American Association for the Advancement of Science. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3836701> Accessed

John, J. (2019). *Future skills: we all have a role to play*. <https://www.nesta.org.uk/blog/future-skills-we-all-have-role-play/>

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479–493. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7219>

Kedra, K. & Kaltsidis, Chr. (2020). EFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON UNIVERSITY PEDAGOGY: STUDENTS' EXPERIENCES AND CONSIDERATIONS. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 17-30. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3176>

Kedra, K. (2010). Job Skills: What Gender Are They? *Journal US-China Education Review*, 7(4), 1-11, 2010, ISSN1548-6613. Chicago: David Publishing Company.

Kedra, k., Kaltsidis, Chr., Raikou, N., & Karalis, Th. (2022). Considerations for University Pedagogy: Distance Learning One Year After the Covid-19 Pandemic Outbreak. *Journal of Education and Training Studies*, 10(3), 1-13. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i3.5445>

Kedra, K. (2018). Student Run Biology Workshop: An Educational and Transformative experience in Biosciences. *International Journal of Learning and Development*, 8(3), 152-164. <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i3.13544>

Mertens, D. (1974). 'Key qualifications: themes for education and training in a modern society'. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt –und Berufsforschung*, 7, 314-325.

Mutsvara, S. (2021). SEL Concept: A discursive review on texts describing social and emotional learning skills. *Academia Letters*, Article 1287. <https://doi.org/10.20935/AL1287>

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Toka, K.R., & Gioti, L. (2021). Teaching in Higher Education: Theories, Realities and Future Controversies, *Journal of Education and Training Studies*, 9(6), 1-15. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i6.5210>

Van Zolingen, S., Blockhuis, F., Streumer, C. and Nijhof, W. (1997). "Towards broad initial vocational education and training: a method for the formulation of key qualifications and core

problems". Paper presented at CEDEFOP conference on Core Skills. Amsterdam.

Κεδράκα, Κ. (2016). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ.), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?*, (21-39). Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>

Κεδράκα, Κ. (2022α). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Open U2- Εφημερίδα Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*, σελ. 13. ΕΑΠ: ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ, 2022.

Κεδράκα, Κ. (2022β). Δεξιότητες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας: Ένα παλιό προϊόν σε καινούργιο περιτύλιγμα(?). Στο Π. Λιντζέρης και Δ. Βαλάση (Επιμ.). *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές*, 143-170. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κεδράκα, Κ. (Επιμ.) (2020). Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», 8-20. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/proceedings/>

Κεδράκα, Κ., & Δημάση, Μ. (2016). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάθεση μιας προβληματικής. Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.) (2016). *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, 172-197.

<http://www.educircle.gr/synedrio/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-diethnoys-viomatikoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis-kainotomes-efarmoges-sti-didaktiki-praksi/>

Κεδράκα, Κ. & Λιντζέρης, Π. (2022). Δεξιότητες: Ένα γενικό πλαίσιο οριοθέτησης και νοηματοδότησης. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση*, σσ 21-29. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λιντζέρης, Π. (2020). *Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μια συνθετική τυπολογία των δεξιοτήτων για την εργασία (διδακτορική διατριβή)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τσιπόπουλος.

## Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης κατά τη Μεταπανδημική Περίοδο

Higher Education in the context of Lifelong Learning in the Post-Pandemic Period

ΡΑΪΚΟΥ, Ν. ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών  
ΚΑΡΑΛΗΣ, Θ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η παρούσα έρευνα εξετάζει νέες οπτικές της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τα ευρήματα δύο ερευνών για τη συμμετοχή των φοιτητών στις ακαδημαϊκές λειτουργίες κατά την περίοδο της πανδημίας: μιας ποσοτικής έρευνας σε φοιτητές ελληνικών πανεπιστημίων και μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης για τη διεθνή φοιτητική κινητικότητα. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ενίσχυσης των μορφών συμμετοχής στις ακαδημαϊκές διαδικασίες και ανάπτυξης ευελιξίας, συσχετίζοντας σε μεγαλύτερο βαθμό τις μαθησιακές διεργασίες που συντελούνται στο τυπικό, μη τυπικό και άτυπο περιβάλλον του πανεπιστημίου, χωρίς ωστόσο να μειωθεί η ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

**ABSTRACT:** This research examines new perspectives of university education, elaborating the findings of two studies on student participation in academic activities during the pandemic: a quantitative survey of students at Greek universities and a literature review on international student mobility. The findings highlight the need to enhance forms of participation in academic processes and to develop flexibility, by correlating to a greater extent the learning processes that take place in the formal, non-formal and informal environment of the university, however without reducing the quality of the learning outcomes.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έως περίπου το τελευταίο τέταρτο του προηγούμενου αιώνα, οπότε και εκκινεί η μαζικοποίηση της, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αφορούσε ένα σχετικά μικρό ποσοστό του πληθυσμού των αναπτυγμένων χωρών και αποτελούσε το βασικό εργαλείο για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Στη χώρα μας η τάση μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να τοποθετηθεί στα τέλη της δεκαετίας του 1980, ενώ από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 εκδηλώνεται μια εκτεταμένη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, στο δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα δεκαπλασιάζεται ο φοιτητικός πληθυσμός. Σταδιακά πλέον το πανεπιστήμιο δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει ως ένας τερματικός σταθμός στην εκπαιδευτική πορεία του πολίτη και την ένταξή του σε σχετικά προνομιούχες θέσεις στην αγορά εργασίας λόγω πληθωρισμού των πιστοποιητικών του πρώτου και εν συνεχεία του δεύτερου κύκλου σπουδών. Στις μέρες μας θεωρείται περίπου ως «υποχρεωτική» εκπαίδευση για παραπάνω από τους μισούς αποφοίτους της αμέσως προηγούμενης βαθμίδας, με σχεδόν επιτακτική ανάγκη για αναβάθμιση των προσόντων των πτυχιούχων λίγο μετά την αποφοίτησή τους και σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου.

Εάν επιχειρούσαμε να προσδιορίσουμε τη σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική θα πρέπει να μεταφερθούμε στα τέλη του 1800, όταν πολύ γνωστά ιδρύματα του αγγλοσαξονικού χώρου (όπως: Cambridge, Oxford, Harvard) εκκινούν να προσφέρουν προγράμματα σε ενηλίκους, τα οποία όμως δεν οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου (Καραλής, 2020). Πρόκειται για τα κινήματα του University Extension και των Extramural Activities που έχουν ως στόχους τη σύνδεση του Πανεπιστημίου με την κοινωνία και την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, με έμφαση μάλιστα σε αυτούς που είχαν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο από αυτό που απαιτούνταν για την εγγραφή στο Πανεπιστήμιο. Στη χώρα μας, δεν εντοπίζεται κάποια αντίστοιχη συστηματική δραστηριότητα από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έως τουλάχιστον τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με

την ίδρυση και λειτουργία των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και πρόσφατα των Κέντρων Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ). Επίσης, έως πρόσφατα πολύ μικρά ήταν τα ποσοστά των πολιτών που φοιτούσαν σε προπτυχιακά προγράμματα και είχαν υπερβεί την τυπική ηλικία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, αλλά και η αύξηση των ποσοστών των εισακτέων έχουν οδηγήσει σε σημαντική αύξηση των ποσοστών του φοιτητικού πληθυσμού σε προπτυχιακά προγράμματα που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως «ώριμοι φοιτητές» (mature students). Οι εξελίξεις που περιγράψαμε έχουν ως αποτέλεσμα αφενός να ενισχύεται ο ρόλος του Πανεπιστημίου ως φορέα διά βίου μάθησης και αφετέρου να αυξάνεται σταδιακά η ώσμωση μεταξύ του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του πεδίου της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής – τάσεις που είχαν εντοπιστεί στην πλειοψηφία των ανεπτυγμένων χωρών πολύ νωρίτερα.

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην «παραδοσιακή» διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιούνταν σταδιακά, συντηρητικά και με μικρά βήματα. Η ωρίμανση των ΤΠΕ ήταν κατά πολύ ταχύτερη από την ανάπτυξη των αντίστοιχων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η κατάσταση αυτή μεταβλήθηκε «βίαια» με την πανδημία του COVID-19, όταν απαιτήθηκε σε διάστημα λίγων εβδομάδων να γίνει μετάπτωση από την διά ζώσης στην επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (emergency remote teaching). Παρά το γεγονός ότι έστω και για μια σύντομη περίοδο άλλαξε η φορά της ασυμμετρίας δεξιοτήτων (σε αρκετές περιπτώσεις οι φοιτητές γνώριζαν ίσως και περισσότερα για τα εργαλεία επικοινωνίας/διδασκαλίας από τους διδάσκοντες - σε αντίθεση με ότι συνέβαινε έως τότε, βλ. και Kamarianos, Adamopoulou, Lambropoulos, & Stamelos, 2020; Karaλής, 2022), η έρευνα, τουλάχιστον στο ελληνικό συγκείμενο δείχνει ότι το διδακτικό προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διέθετε τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες προκειμένου να υπερβεί αυτή τη νέα κατάσταση και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας στο νέο (διαδικτυακό) περιβάλλον (βλ. σχετικά Zagkos, Kyridis, Kamarianos, Fotopoulos, 2023). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα ευρήματα από δύο έρευνες στις ερευνητικές ομάδες των οποίων συμμετείχαν οι συγγραφείς του άρθρου, προκειμένου να ιχνηλατηθούν αναδυόμενες τάσεις για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση κατά τη μεταπανδημική εποχή.

## 2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Τα Εργαστήρια Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών) και Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης Βιοεπιστημόνων (Τμήμα Μοριακής Βιολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης) πραγματοποίησαν μια σειρά από έρευνες, αρχικά για να αποτυπωθεί η κατάσταση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά την πρώτη φάση της πανδημίας (Kedra & Kaltsidis, 2020; Karalis & Raikou, 2020; Raikou, Kaltsidis, Kedra & Karalis, 2020). Στη συνέχεια, με τη σταδιακή επιστροφή σε μορφές παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης, η ίδια ερευνητική ομάδα εστίασε στις απόψεις των φοιτητών/τριών, μετά την εμπειρία της διαδικτυακής διδασκαλίας κατά την πανδημία. Βασικό ζητούμενο ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο αποδέχονται τη διαδικτυακή διδασκαλία, τη σχέση της με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και τις πιθανές επιπτώσεις αυτών των απόψεων στην επιλογή μελλοντικών διδακτικών λύσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2021, συμμετείχαν συνολικά 193 φοιτητές και φοιτήτριες των δύο πανεπιστημιακών τμημάτων που αναφέρθηκαν. Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν ποσοτική, με την ηλεκτρονική συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου διαμορφωμένου από την ερευνητική ομάδα, το ίδιο σε όλες τις έρευνες προκειμένου τα ευρήματα να είναι συγκρίσιμα (Kedra, Kaltsidis, Raikou, & Karalis, 2022).

Η μελέτη αποκαλύπτει ότι η πανδημία που προκλήθηκε από την COVID-19 έχει επηρεάσει σημαντικά τους φοιτητές. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αν και θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σύγχρονη, ενδιαφέρουσα, επαρκής και βολική, δεν μπορεί να αντικαταστήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση στα αμφιθέατρα με τους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους. Στην αρχή της πανδημίας αναγνωρίζουν ότι ήταν ανήσυχτοι, ενώ στη συνέχεια, η διαδικτυακή παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν για αυτούς εύκολη και άνετη. Ωστόσο, παρόλο που βίωσαν την ψηφιακή εκπαίδευση και την ικανότητά της να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης δεν τη θεωρούν



ως τον προτιμότερο τρόπο εκπαίδευσης μετά την πανδημία.

Οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο από τη μια μεριά ασκούν τα συνήθη ακαδημαϊκά τους καθήκοντα (με τη συμμετοχή τους στις διαλέξεις, τα εργαστήρια, τις έρευνες, τα projects κ.ά.), ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους σε χρώμα, θρησκεία, γλώσσα, εισόδημα και ηλικία. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, μέσα από αυτή την επικοινωνία και συναναστροφή με τους συνομηλικούς και τους δασκάλους τους οι φοιτητές διευρύνουν τον κοινωνικό τους κόσμο, φέρνουν και ταυτόχρονα αποκτούν πλούσιες προσωπικές, εκπαιδευτικές και συλλογικές εμπειρίες στις αίθουσες, ενώ αλληλεπιδρούν (με επιτυχία ή όχι) με άλλους. Αυτό το τελευταίο φαίνεται να είναι που χάνουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των περιόδων περιορισμού λόγω της πανδημίας, το οποίο επιχειρήθηκε να μεταφερθεί σε εικονικές μεθοδολογίες μάθησης. Παράλληλα, φαίνεται ότι οι αλλαγές λόγω της ψηφιακής παράδοσης των μαθημάτων έχουν επηρεάσει τους φοιτητές και τον τρόπο συμπεριφοράς τους στα διαδικτυακά μαθήματα, σχηματίζοντας μια κυκλική τροχιά, καθώς αυτές οι συμπεριφορές επηρεάζουν και πάλι τους εκπαιδευτικούς και τις διδακτικές τους πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα και ευελιξία, αναδεικνύοντας νέες ιδέες για διδασκαλία και πώς να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τη μέγιστη προσβασιμότητα και συμμετοχή.

Σε κάθε περίπτωση αναδύεται η σκέψη ότι η υιοθέτηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια νέα πραγματικότητα και οι διδάσκοντες χρειάζεται να επανεξετάσουν τον ρόλο τους προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο νέο διδακτικό περιβάλλον. Εάν λάβουμε υπόψη τον παιδαγωγικό και πολιτιστικό ρόλο των πανεπιστημίων, η πρόκληση που δημιουργείται σχετίζεται με το κατά πόσο και με ποιον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση των φοιτητών και των διδασκόντων σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, χωρίς μάλιστα να αγνοούμε τις ανισότητες πρόσβασης που εξακολουθούν να υπάρχουν και σε αυτά τα νέα παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Γενικότερα, φαίνεται ότι η ευαισθητοποίηση λόγω της πανδημίας COVID-19 θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια καλή ευκαιρία κριτικής επανεξέτασης των παιδαγωγικών δυνατοτήτων και καινοτομιών που βασίζονται σε ψηφιακά εργαλεία, καθώς και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει η κοινότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα μπορούσε να πυροδοτήσει τον προβληματισμό σχετικά με τους βασικούς σκοπούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, η συζήτηση συνεχίζεται πλέον στο πώς οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας θα διαμορφώσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά την πανδημία.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ENIS (European Network on International Student Mobility), το οποίο εντάσσεται στην ευρωπαϊκή δράση COST (Sin & Tavares, 2022). Η έρευνα εστιάζει στην ενσωμάτωση φοιτητών διεθνούς κινητικότητας στα πανεπιστήμια υποδοχής κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και περιλαμβάνει 61 δημοσιεύσεις κατά το διάστημα 2020-2022. Οι χώρες στις οποίες γίνεται αναφορά στις έρευνες αυτές είναι κυρίως η Κίνα, οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και ο Καναδάς, χώρες που διαδραματίζουν σε κάθε περίπτωση πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεθνή φοιτητική κινητικότητα, δεν περιοριζόμαστε δηλαδή στις περιπτώσεις της ευρωπαϊκής φοιτητικής κινητικότητας (Erasmus mobility, βλ και Raikou & Karalis, 2010). Οι έρευνες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων, ενώ ως προς τη μεθοδολογία αυτή αφορά κυρίως ποιοτικού τύπου έρευνες

Από την έρευνα έγινε φανερό ότι η ενσωμάτωση των ξένων φοιτητών δεν εξαρτάται μόνο από τους ίδιους αλλά και από τις πολιτικές που εφαρμόζονται τόσο σε επίπεδο εθνικό όσο και σε ιδρύματος. Στις περιπτώσεις που οι πολιτικές είναι μη φιλικές, οι διεθνείς φοιτητές αισθάνονται ανεπιθύμητοι και αποκλεισμένοι. Αντίθετα, όσα πανεπιστημιακά ιδρύματα ανέλαβαν πρωτοβουλίες για να καλύψουν τις αρνητικές επιδράσεις της καραντίνας στους αλλοδαπούς φοιτητές, είχαν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι οι ανάγκες αυτές αφορούσαν κυρίως ζητήματα πρακτικά (υποστήριξη σε επίπεδο οικονομικό και λογισμικού), ευζωίας (ψυχολογική υποστήριξη) και κοινωνικά (παροχή πλατφόρμας για κοινωνική αλληλεπίδραση και καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν σε μια πανεπιστημιακή κοινότητα).

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών αφορούσε τη μελέτη του φαινομένου της ενσωμάτωσης των παραπάνω φοιτητών, μέσα από την οπτική των ίδιων (44/61 εργασίες). Το κοινό χαρακτηριστικό της εμπειρίας των φοιτητών, στο πλαίσιο της διεθνούς κινητικότητας κατά τη διάρκεια της καραντίνας, ήταν το ζήτημα της σύνδεσης (connectedness), της ανάπτυξης δηλαδή σχέσεων των ξένων φοιτητών με τους ανθρώπους, τόπους, κοινότητες και οργανισμούς στους

οποίους φιλοξενούνται (Tran and Gomes, 2017, p. 7). Φαίνεται από τις έρευνες ότι κατά τη διάρκεια της COVID-19 πολλοί φοιτητές απομονώθηκαν, με αποτέλεσμα την κοινωνική και πολιτισμική αποσύνδεση, ωστόσο υπήρχαν και θετικά παραδείγματα, αναδεικνύοντας σε κάθε περίπτωση τον καθοριστικό ρόλο της υποστήριξης του ιδρύματος στην ενσωμάτωση γενικότερα, πόσο δε μάλλον σε περίοδο κρίσης όπως σε μια πανδημία.

Γενικότερα, οι προκλήσεις και οι αλλαγές που αναδύθηκαν σχετίζονται τόσο με το επίπεδο των καθημερινών πρακτικών των φοιτητών, των ακαδημαϊκών δασκάλων και των υποστηρικτικών πανεπιστημιακών υπηρεσιών, όσο και με ευρύτερα ζητήματα νομοθεσίας διαμονής, πρόσβασης σε δομές υγείας και άλλα τυπικά θέματα. Στη συνέχεια επισημαίνονται τα κύρια σημεία των ευρημάτων στους δύο αυτούς τομείς.

Οι φοιτητές φάνηκε ότι είναι ευάλωτοι σε αποκλεισμό (λόγω ξενοφοβίας) σε μια εποχή αβεβαιότητας. Στις έρευνες προτείνεται η ενίσχυση τεχνικών καλλιέργειας ευαισθησίας σε πολιτισμικά ζητήματα καθώς και ενδυνάμωσης της θετικής αυτοεικόνας και της εθνικής ταυτότητας. Ωστόσο η αξιοποίηση των δομών ψυχικής υγείας δεν είναι πάντα εύκολη, διότι συχνά συνοδεύεται από στιγματισμό, επομένως, η πρόσβαση ευάλωτων ομάδων και η υπερπήδηση των εμποδίων αυτών είναι βασικό ζητούμενο. Για διευκόλυνση προτείνεται η αξιοποίηση διαδικτυακών πλατφορμών και η παροχή δωρεάν υπηρεσιών.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρήθηκε η ενίσχυση της κοινωνικής δικτύωσης των νέων, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης (για παράδειγμα, δίκτυα συμφοιτητών, ύπαρξη μέντορα ή άλλων υποστηρικτικών/συμβουλευτικών σχημάτων, διαδικτυακές κοινωνικές δραστηριότητες, webinars για θετική ενίσχυση, δίκτυα της τοπικής κοινότητας, κ.ά.). Η παροχή και πρόσβαση σε αυτού του είδους υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη αναγνώριση και στη συνέχεια στην παροχή των αντίστοιχων υπηρεσιών, προκειμένου να επιτευχθεί η διασύνδεση των φοιτητών με το περιβάλλον τους. Ουσιαστικά, δίνεται η ευκαιρία στους νέους πολίτες να κοινωνικοποιηθούν, να ενσωματωθούν αλλά και να εκφράσουν τις όποιες δυσκολίες και εμπόδια μπορεί να αντιμετωπίζουν, προκειμένου αυτά να αρθούν με τις αντίστοιχες παρεμβάσεις και δράσεις.

Ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση η συζήτηση κυρίως επικεντρώνεται στη συσχέτιση των παραδοσιακών μορφών και της χρήσης των ΤΠΕ για ενισχυμένες εικονικές εμπειρίες. Αυτό που τονίζεται είναι η ανάγκη για ενισχυμένες μορφές συμμετοχής στις ακαδημαϊκές διαδικασίες, οι οποίες περιλαμβάνουν εμπειρίες στον πανεπιστημιακό χώρο, που αυξάνουν την μαθησιακή ικανοποίηση των φοιτητών και την διαπολιτισμική προσαρμογή τους. Φαίνεται ότι η πανδημία δημιούργησε μια ευκαιρία για τα πανεπιστήμια να επανεξετάσουν τις διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις τους και να υιοθετήσουν μια ευελιξία στις ακαδημαϊκές υπηρεσίες, χωρίς να διακυβεύεται η ποιότητα, προκειμένου να διατηρηθεί η ευζωία και η συμμετοχή όλων των φοιτητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπογραμμίζεται στο πλαίσιο αυτό η ανάπτυξη διαδικτυακών πρακτικών, οι οποίες ενισχύουν την ανάπτυξη συνθηκών και εξοικείωσης των συμμετεχόντων με την ηλεκτρονική μάθηση. Η κρίση ανέδειξε τις ανισότητες στην εργασία και στις σπουδές. Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι επιφορτίζονται με το βάρος των διαφορετικών και συχνά δύσκολων συνθηκών που βιώνουν οι φοιτητές τους, ενισχύοντας το αίτημα προς τους ιθύνοντες για την ανάπτυξη πιο συλλογικών και κοινωνικά δίκαιων προσεγγίσεων για τα μελλοντικά πανεπιστήμια. Στις έρευνες υπογραμμίζεται η σημασία της επιμόρφωσης των διδασκόντων και του προσωπικού των πανεπιστημίων σε θέματα ευαισθητοποίησης σχετικά με τις κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές των προγραμμάτων κινητικότητας, το οποίο θα μπορούσε να απαλύνει το άγχος που βιώνουν οι τελευταίοι.

Γενικότερα τα μέτρα για τη διαχείριση της κρίσης θα έπρεπε να περιλαμβάνουν τις ευάλωτες ομάδες φοιτητών, ενώ η κοινωνική εργασία κρίνεται απαραίτητη για την αναγνώριση και ανταπόκριση στην ευαλωτότητα των φοιτητών. Τα μέτρα είναι κρίσιμο να προσεγγίζονται υπό το πρίσμα της ισότητας και της διαφορετικότητας, προκειμένου να εξασφαλίζονται λύσεις για φοιτητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Ωστόσο, αυτό που υπογραμμίζεται είναι η σκέψη ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα ήταν προτιμότερο, αντί για μια έκτακτη προσέγγιση διαχείρισης κρίσης λόγω της πανδημίας, να υιοθετήσουν έναν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και έναν βιώσιμο μετασχηματισμό, ενσωματώνοντας ορισμένες από τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν την περίοδο της κρίσης.

Συνολικά, τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναδεικνύουν την ευαλωτότητα διαφόρων ομάδων φοιτητών και την αναγκαιότητα ενίσχυσης των μορφών συμμετοχής τους στις

ακαδημαϊκές διαδικασίες, προκειμένου αυτές να είναι προσεγγίσιμες από όλους τους συμμετέχοντες, ώστε να αμβλύνονται οι συνέπειες λόγω των ανισοτήτων πρόσβασης. Από την άλλη πλευρά, οι νέες συνθήκες δημιουργούν και μια ευκαιρία στα πανεπιστήμια να επανεξετάσουν τις διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις τους και να αναπτύξουν ευελιξία, συσχετίζοντας σε μεγαλύτερο βαθμό τις μαθησιακές διεργασίες που συντελούνται στο τυπικό, μη τυπικό και άτυπο περιβάλλον του πανεπιστημίου, ενώ το ερώτημα που γεννάται είναι πώς θα επιτευχθεί η αλλαγή που διαφαίνεται χωρίς να μειωθεί η ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον όμως, ακόμα και αυτά τα μαθησιακά αποτελέσματα τίθενται υπό εξέταση και πιθανή διαφοροποίηση πλέον, φέρνοντας στο προσκήνιο την ολιστική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και όχι απλώς την επαγγελματική τους προετοιμασία.

### 3. ANTI ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ: ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΠΟΜΕΝΗΣ ΜΕΡΑΣ

Εδώ και περίπου ένα ακαδημαϊκό έτος βιώνουμε την επιστροφή σε αυτό που αποκαλείται «κανονικότητα», όρος περιοριστικός και αδόκιμος από κοινωνιολογική άποψη, καθώς έτσι υποδηλώνεται πως υπάρχει ένας «κανονικός» τρόπος κοινωνικής οργάνωσης. Θεωρούμε ως περισσότερο δόκιμο τον όρο «ομαλή ροή» που υποδηλώνει τις περιόδους πριν και μετά την κρίση (για τη συζήτηση αυτή, βλ. Καραλής, 2022), δηλαδή τις περιόδους κατά τις οποίες δεν εκδηλώνονται έκτακτα γεγονότα μεγάλης εμβέλειας, που επηρεάζουν τις αξίες και τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών και συνιστούν απειλητικούς παράγοντες ακόμη και για την ίδια τη ζωή των πολιτών. Με δεδομένο ότι το έκτακτο γεγονός στην περίπτωση που αναφερόμαστε, δηλαδή η πανδημία του COVID-19 ήταν ιδιαίτερος εκτεταμένο και απειλητικό, είναι αναμενόμενο πως θα επηρεαστούν σημαντικές όψεις κοινωνικής οργάνωσης και φυσικά και η εκπαίδευση (το ένα από τα δύο δημόσια συστήματα, το δεύτερο είναι το σύστημα υγείας, που ανταποκρίθηκαν με επάρκεια κατά τη διάρκεια της πανδημίας).

Η σχετικά μακροχρόνια έκθεση του διδακτικού προσωπικού και του φοιτητικού πληθυσμού σε νέους τρόπους και εργαλεία διδασκαλίας αναμένεται να επηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές της επόμενης μέρας. Σημειώνουμε, εδώ ότι σύμφωνα με όλα τα διαθέσιμα έως τώρα δεδομένα (βλ. Karavida, Charissi, & Tymra, 2020; Giannoulas, Stampoltzis, Kounenou, & Kalamatianos, 2021; Σακελλαρίου, et. al., 2022; Καραλής, 2022), το ελληνικό πανεπιστήμιο ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις της επείγουσας διαδικτυακής εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας το επίπεδο της διδασκαλίας, όπως προκύπτει από τα ποσοστά ικανοποίησης των φοιτητών για τις λύσεις που δόθηκαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πλέον εκτεταμένης, από πλευράς συμμετεχόντων, έρευνας στο ελληνικό τριτοβάθμιο σύστημα που οργανώθηκε από τη Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης σε 1.183 μέλη διδακτικού προσωπικού όλων των ελληνικών πανεπιστημίων (Krassadaki, Tsafarakis, Kapenis, & Matsatsinis, 2022) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως: (α) η επίδοσή τους δεν επηρεάστηκε από τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, (β) ο τρόπος που δίδασκαν πριν την πανδημία (διάλεξη) μεταβλήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, (γ) για το μέλλον θα επιθυμούσαν ένα μεικτό σύστημα διδασκαλίας, ενώ (δ) δεν θα ήθελαν να διοργανώνονται διαδικτυακά οι εξετάσεις. Οι απόψεις αυτές συναντώνται σε έναν μεγάλο αριθμό ερευνών διεθνώς και μάλλον προοιωνίζονται ριζικές αλλαγές όχι μόνον ως προς τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και ως προς το μέλλον του θεσμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επισημαίνουμε ότι η άποψη της επιστροφής ακριβώς στον ίδιο τρόπο οργάνωσης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αγνοεί την εμπειρία που βίωσαν διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι, αγνοεί όμως και τις εξελίξεις λόγω των ΤΠΕ που ήδη ήταν παρούσες αλλά δεν λαμβάνονταν υπόψη κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών ή τη διαμόρφωση των διδακτικών παρεμβάσεων σε επίπεδο ιδρυμάτων. Για παράδειγμα, τα MOOC (Massive Open Online Courses), αυξήθηκαν κατά 44% κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ενώ κατά τη μεταπανδημική περίοδο παρακολουθούν μαθήματα αυτού του τύπου 220 εκ. εκπαιδευόμενοι, έναντι 120 εκ. προ της πανδημίας – δηλαδή ο αριθμός των εκπαιδευόμενων αυτού του τύπου προγραμμάτων κινείται στα ίδια επίπεδα με εκείνα του αριθμού των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως με βάση τα στοιχεία της UNESCO (Καραλής, 2022). Επομένως, μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης φαίνεται πως απειλούν την πρωτοκαθεδρία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, πολύ περισσότερο αν αναλογιστούμε ότι διεθνώς ήδη προσφέρονται περίπου 70 πτυχία με βάση προγράμματα MOOC.

Ως προς τις διδακτικές πρακτικές αναμένεται εύλογα η περαιτέρω αύξηση της υβριδικότητας, δηλαδή η αύξηση είτε προγραμμάτων σπουδών είτε μεμονωμένων μαθημάτων που θα προσφέρονται με συνδυασμό διά ζώσης εκπαίδευσης και σύγχρονης/ασύγχρονης διαδικτυακής εκπαίδευσης. Η προοπτική αυτή εμπεριέχει ίσως και μια δυνατότητα για την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργεί η μαζικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που στις περισσότερες περιπτώσεις καθιστά μονόδρομο την από καθέδρας διδασκαλία, τον μονόδρομο «μετάδοσης» από τον διδάσκοντα προς τον διδασκόμενο και την απουσία συμμετοχής και ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στην αναζήτηση και απόκτηση της νέας γνώσης. Μια λύση που θα μπορούσε να προταθεί είναι η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), δηλαδή ο συνδυασμός της διά ζώσης διδασκαλίας με τις δυνατότητες που προσφέρει η ασύγχρονη εκπαίδευση για τη μελέτη εκπαιδευτικού υλικού πριν το μάθημα. Με τον τρόπο αυτό οι διά ζώσης συναντήσεις μπορούν να αφιερωθούν στην εκπόνηση ομαδικών εργασιών και γενικότερα στην εφαρμογή άλλων συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Τα συγκεκριμένα εργαλεία είναι πολύ περισσότερο κατάλληλα για μαζικά τριτοβάθμια συστήματα, με δυσμενή αναλογία διδασκόντων/φοιτητές, όπως το ελληνικό τριτοβάθμιο σύστημα που έχει τη χειρότερη αναλογία σε ευρωπαϊκό επίπεδο (περίπου 2,5 φορές μεγαλύτερη από τον ευρωπαϊκό μέσον όρο). Σχετικές εφαρμογές στον ελληνικό χώρο, αν και πολύ περιορισμένες στον αριθμό προς το παρόν, δείχνουν ότι στο ιδιαίτερα μαζικό ελληνικό πανεπιστήμιο, οι λύσεις αυτές μπορεί να είναι ιδιαίτερος αποδοτικές και να συναντούν την αποδοχή των φοιτητών που δηλώνουν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης για τον συγκεκριμένο τρόπο μαθήματος (βλ. (Rakitzis, Botsoglou, & Roussakis, 2020; Plota & Karalis, 2019, Karalis & Raikou, 2021; Raikou & Karalis, 2021; Karavas & Liontou, 2022).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι συχνά οι κριτικές προσεγγίσεις θεωρείται πως έχουν ως προαπαιτούμενο τη διά ζώσης διδασκαλία, είναι γεγονός ότι η δόμηση μιας αυθεντικής παιδαγωγικής σχέσης δεν ταυτίζεται με τη διά ζώσης επικοινωνία. Όπως έχουμε αναφέρει (Καραλής, 2022; Raikou & Karalis, 2016), ο καλός δάσκαλος περιορίζεται ή όχι από τα μέσα αλλά δεν ρυθμίζεται από αυτά. Στις 23 Μαρτίου του 2020, τις πρώτες ημέρες της μετάπτωσης στη επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία, ο εμβληματικός στοχαστής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων Peter Mayo, που συμμετέχει και σε αυτό το Συνέδριο, είχε προσυπογράψει τη δήλωση του Ira Shor, εξίσου σημαντικού εκπροσώπου της κριτικής προσέγγισης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, σύμφωνα με την οποία οι κριτικοί δάσκαλοι θα εξακολουθήσουν να προσφέρουν κριτική εκπαίδευση ανεξάρτητα από το μέσο υλοποίησης. Αυτή ίσως να (εξακολουθεί να) είναι η μεγαλύτερη πρόκληση και της μεταπανδημικής εποχής για την πανεπιστημιακή διδασκαλία.

#### 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Giannoulas, A. Stampoltzis, A. Kounenou, K., & Kalamatianos, A. (2021). How Greek Students Experienced Online Education during COVID-19 Pandemic in Order to Adjust to a Post-Lockdown Period. *The Electronic Journal of e-Learning*, 19(4), 222-232.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching in times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 10(5), 479-493.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2021). Flipping the classroom remotely: Implementation of a flipped classroom course in Higher Education during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 6(2), 21-38.
- Karavas, K., & Liontou, T. (2020). University Students Going Online During the COVID-19 Pandemic: Experiences from a Blended Delivery Course Model in Greece, in C. N. Giannikas, *Transferring Language Learning and Teaching from Face-to-Face to Online Settings* (pp. 88-107). IGI-Global. <https://doi.10.4018/978-1-7998-8717-1>
- Karavida, V., Charissi, A., & Tympa, E. (2020). Greek University students' attitudes about distance education due to emergency circumstances. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 6(1), 14-25.
- Krassadaki, E., Tsafarakis, S., Kapenis, V., & Matsatsinis, N. (2022). The use of ICT during lockdown in higher education and the effects on university instructors, *Heliyon*, 8, 1-13.
- Καραλής, Θ. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσμωση στη Συνύπαρξη. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*.

Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (σσ. 21-30). Εργαστήριο Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 12-13 Απριλίου 2019, Αλεξανδρούπολη (ISBN: 9786185182083).

Καραλής, Θ. (2022). Από τη συνθήκη της πανδημίας στη μεταπανδημική εποχή: διδάγματα και προτάγματα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση. Στο Π. Λιντζέρης, & Δ. Βαλάση (επιμ.), *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές* (σσ. 23-56). ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Kedra, K., Kaltsidis, Ch., Raikou, N., & Karalis, T. (2022). Considerations for University Pedagogy: Distance Learning One Year After the Covid-19 Pandemic Outbreak. *Journal of Education and Training Studies*, 10(3), 1-13.

Plota, D., & Karalis, T. (2019). Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University context. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), 53-61.

Raikou, N., & Karalis, T. (2010). Non-formal and Informal Education Processes of European Lifelong Learning Programmes for Higher Education: The Case of the Erasmus Programme in a Greek Peripheral University. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(1), 103-114.

Raikou, N., & Karalis, T. (2016). Adult Education and Higher Education—A Focus on Transformative Learning in Universities. *International Education and Research Journal*, 2(4), 19-22.

Raikou, N., & Karalis, T. (2021). Teaching Higher Education Pedagogy in a Department of Education: An Assessment Based on Students' Views and Opinions. *Higher Education Studies*, 11(4), 48-58.

Raikou, N., Kaltsidis, C., Kedra, K., Karalis, T. (2020). Teaching in Times of COVID-19 Pandemic in Two Peripheral Greek Universities: Lessons Learned from Students' Experiences and Opinions. *Research Journal of Education*, 6(8), 135-143.

Rakitz, K., Botsoglou, K., & Roussakis, Y. (2020). Applying the Flipped Classroom Model to Higher Education: students "take the floor". *Open Education*, 1(16), 132-144.

Σακκελαρίου, Μ., Στρατή, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ. Μπέστη, Μ., Νάτσια, Ε., Παπουτσή, Α. (2022). *Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Μάθηση*. Πεδίο.

Sin, C. & Tavares, O. (2022). *The impact of Covid-19 on the social and cultural integration of international students*. Presentation delivered at the SRHE International Research Conference: Mobilities in Higher Education, 5-9 December.

Tran, L. T., & Gomes, C. (2017). Student mobility, connectedness, and identity. In L. Tran and C. Gomes (Eds.) *International student connectedness and identity* (pp. 1-11). Springer.

## Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής

The use of adult education in the context of university pedagogy

ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ, Καθηγητής Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η αποστολή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου. Με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά στο διεθνή χώρο ως κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης η πανεπιστημιακή παιδαγωγική. Σημαντική σε αυτό το εγχείρημα είναι η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων η οποία ως θεωρία και πρακτική βοηθά τους εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν το θεωρητικό και μεθοδολογικό της πλαίσιο, με στόχο τη βελτίωση τόσο του περιεχομένου, τόσο των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας όσο και του κλίματος επικοινωνίας με τους φοιτητές τους.

**ABSTRACT:** The mission of tertiary educational institutions is not limited to the production of scientific knowledge, but also to the provision of high-level teaching. In order to ensure quality in the field of higher education, university education has recently started to grow systematically in the international sphere of pedagogical science. An important aspect of this undertaking is the contribution of adult education which, as a theory and practice, helps higher education teachers to use their theoretical and methodological frameworks to improve the content of teaching methods and techniques, as well as the communication climate with their students.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποστολή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου. (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης (European Commission, 2011) σημειώνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί κρίσιμο ζήτημα και στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τονίζεται ότι τόσο η έρευνα όσο και η διδασκαλία θα πρέπει να υποστηρίζονται, προκειμένου να εξασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού χώρου (European Commission, 2011; Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016).

Οι διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά την άσκηση του έργου τους καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο μικρές δυσκολίες-εμπόδια όσο και μεγαλύτερες αδυναμίες – ελλείψεις. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η κατάσταση αυτή δεν οφείλεται ούτε στην προσωπικότητα και στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε στην εκπαίδευση και προετοιμασία τους για την ανάληψη των καθηκόντων τους, αλλά κυρίως σε θέματα και δυσκολίες σχετιζόμενες με τις εργασιακές συνθήκες και προσδοκίες, το σύστημα πανεπιστήμιο, την ανάγκη για διαρκή προσαρμογή του έργου τους σε φοιτητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Φραγκούλης & Αρμακόλας, 2022).

Ως απόρροια των προαναφερόμενων με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά στο διεθνή χώρο η πανεπιστημιακή παιδαγωγική (Σταμέλος, 2016).

Μέχρι σήμερα στη χώρα μας ελάχιστα βήματα έχουν γίνει σχετικά με την ανάπτυξη της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016· Φραγκούλης & Αρμακόλας, 2022).

Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου εδράζεται στην αντίληψη πως οι θεωρητικές γνώσεις και τα εφόδια των πανεπιστημιακών δασκάλων δεν επαρκούν για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους. Χρειάζεται να διαθέτουν ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες θα βοηθήσουν αποφασιστικά τους φοιτητές στην απόκτηση γνώσεων καθώς και στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016).

Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συμβολή του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων το οποίο μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην υποστήριξη του διδακτικού και ερευνητικού έργου των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τόσο τις μεθόδους και τεχνικές όσο και το κλίμα επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016).

## 2. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν αναπτυσσόμενο κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης τόσο για στη χώρα μας όσο και για τις άλλες ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Γιώτη, 2018). Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι απομονωμένο από την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα την οποία εκφράζει. Η εκπαίδευση ενηλίκων υλοποιείται σε εκπαιδευτικούς θεσμούς και ιδρύματα, η λειτουργία των οποίων σχετίζεται άμεσα με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δομές (Γιώτη, 2018). Ως ριζοσπαστική εκπαιδευτική θεωρία μελετά τις εκπαιδευτικές δομές τόσο εντός του ιστορικού τους πλαισίου όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού ιστού που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:280).

Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης αντίληψης η εκπαίδευση ενηλίκων ως θεωρία έφερε στο προσκήνιο την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών εξουσίας και δημιούργησε ένα ολόκληρο κίνημα, τόσο στις κοινωνικές επιστήμες, όσο και στο χώρο της παιδαγωγικής (Κρίβας, 2002). Ως εκπαιδευτική θεωρία σκοπεύει στην απελευθέρωση του ατόμου από κοινωνικές συνθήκες, που το θέλουν προσαρμοσμένο και καθοδηγούμενο (Κρίβας, 2002). Έχει ως σκοπό της την διατύπωση κριτικής στάσης και αμφισβήτησης απέναντι στην κοινωνία με απώτερο σκοπό την αλλαγή των δομών που εμποδίζουν την ανθρώπινη χειραφέτηση. Το τελευταίο δεν το αντιμετωπίζει σαν κάτι διαφορετικό από τη γνώση, αλλά ως συστατικό στοιχείο της γνωστικής διαδικασίας, ώστε αυτή να έχει ουσιαστικό νόημα και πραγματικά αποτελέσματα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Ο χειραφετικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί το βασικό δομικό της στοιχείο, το οποίο της δίνει την αξία που έχει ως θεωρία στο μετασχηματισμό της παιδαγωγικής πρακτικής (Κρίβας, 2002). Σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργεί είτε με στόχο την υποταγή του ανθρώπου, είτε με στόχο την απελευθέρωσή του (Φραγκούλης & Πρατικάκη, 2019).

Ως κριτική θεωρία και πράξη, αναλύει τις πολιτιστικές και κοινωνικές βάσεις των γνωστικών τομέων και ως στόχο της έχει να κάνει την κοινωνία πιο δημοκρατική. Προσπαθεί ταυτόχρονα να είναι θεωρητική και πρακτική (Bertrand, 1999:148). Οι αξίες προς τις οποίες στοχεύει η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων η ανάλυση και αντιμετώπιση των παιδαγωγικών φαινομένων δεν αποτελεί ατομική αλλά συλλογική διαδικασία. Ως χειραφετική παιδαγωγική πράξη επιχειρεί να εμπλέξει στην κριτική ανάλυση των προσωπικών και παιδαγωγικών τους πεποιθήσεων όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να συμβάλλει στην χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Carr & Kemmis, 1997:208).

Σημαντική παράμετρος του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων αναδεικνύεται η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία προωθεί μια κριτική αντίληψη για την παιδεία και την εκπαίδευση. Ιδιαίτερη σημασία στην όλη διαδικασία έχει ο διάλογος, ο οποίος γίνεται κατανοητός ως μία οριζόντια σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους. Ο διάλογος δημιουργεί μια σχέση στην οποία κυριαρχούν η αγάπη, η προσμονή, η εμπιστοσύνη και η κριτική γνώμη. (Bertrand, 1999:142). Στο πλαίσιο του διαλόγου που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων προσφέρονται ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνία, συνεργασία και εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών δομών (Κρίβας, 2002).

Η εκπαίδευση ενηλίκων προσπαθεί να ενδυναμώσει τα άτομα ώστε να είναι σε θέση να ελέγξουν δημοκρατικά τόσο τις ίδιες τις ζωές τους όσο και την κοινωνία. Στις νέες κοινωνικοοικονομικές

συνθήκες η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες θα πρέπει να επανεξεταστεί (Hirst & Thompson, 1996:115). Αυτό έχει ως συνέπεια η εκπαίδευση ενηλίκων ως ριζοσπαστική παιδαγωγική θεωρία να χρειάζεται να αναπτύξει νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές και να ενδυναμώσει τα άτομα ώστε να κατανοήσουν και να δράσουν αποτελεσματικά σ' έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Αυτό προϋποθέτει τη διδασκαλία νέων γνωστικών αντικειμένων και επίσης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Kellner, 1999,316).

Στόχος των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων δεν είναι μόνο η μεταφορά γνώσεων προς τους φοιτητές τους, αλλά η δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου και των ανάλογων προϋποθέσεων ώστε οι φοιτητές να οδηγηθούν στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν έχουν απελευθερωτικό και όχι προσαρμοστικό χαρακτήρα. Η εκπαίδευση στο χώρο των πανεπιστημίων θα πρέπει να προβληματίζει και να οδηγεί στην ελευθερία των φοιτητών. Η ελευθερία κατακτάται μέσω του διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης (Κρίβας, 2002). Ο διάλογος που αναπτύσσεται ανάμεσα στους φοιτητές και τους δασκάλους τους αποτελεί μια διανθρώπινη διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας η διαλογική ενότητα «εγώ- εσύ» μεταβάλλει τους συμμετέχοντες σε συνυπεύθυνους συνδιαμορφωτές μιας εξέλιξης, στο πλαίσιο της οποίας και οι δύο αναπτύσσονται.

### 3. Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Μέχρι πρόσφατα ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζονταν ως θέματα ήσσονος σημασίας, καθώς η τριτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνονταν παραδοσιακά από το καθηγητοκεντρικό χαρακτήρα της καθώς και από την καθέδρα διδασκαλία (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014).

Τα τελευταία χρόνια έμφαση δίνεται όχι μόνο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά στις μεθόδους και στις τεχνικές εκπαίδευσης των φοιτητών. Σημαντική συνιστώσα της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής είναι η διδακτική η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας και αποτελεσματικότητας (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016).

Το θέμα της διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άρχισε τα τελευταία χρόνια να έρχεται στο προσκήνιο καθώς ο άνεμος της διεθνοποίησης, του ανταγωνισμού, της συγκρισιμότητας των προγραμμάτων σπουδών και του ελέγχου της ποιότητας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης πνέει πλέον και στη χώρα μας, μοχλεύοντας τη συζήτηση για τις παιδαγωγικές μεθόδους και της διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στη διδασκαλία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η υποστήριξη και η ανάπτυξη των νέων καθηγητών ποικίλει από χώρα σε χώρα και από ίδρυμα σε ίδρυμα (Φραγκούλης & Αρμακόλας, 2019). Συνδέεται άμεσα με θέματα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τη συγκρότηση επιτροπών επιλογής και εξέλιξης καθηγητών.

Οι Γουγουλάκης και Οικονόμου (2014) θεωρούν ότι η πανεπιστημιακή παιδαγωγική αποτελεί ένα νέο, εξειδικευμένο πεδίο θεωρίας και πράξης της παιδαγωγικής, σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής, με επίκεντρο την «επαγγελματική» κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας κατά την εκπαίδευση και διδασκαλία στα Πανεπιστήμια. Θεωρούν ότι ο όρος πανεπιστημιακή παιδαγωγική αναφέρεται, κυρίως, στη διδακτική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Έτσι, αναφέρουν ότι ο όρος πανεπιστημιακή παιδαγωγική παραπέμπει στην ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας της παιδαγωγικής για να χαρακτηρίσει, αφενός διάφορες επιστημονικές θεωρίες και μελέτες, που αφορούν διαδικασίες επηρεασμού και μόρφωσης σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, κοινότητας και κοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και αφετέρου συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις των διδασκόντων κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών που ενεργοποιούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποστολής τους (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014:22).

### 4. Η ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι σημαντικές αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της κοινωνίας επιβάλλουν



αναπροσαρμογές τόσο στα περιεχόμενα, τις μεθόδους όσο και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Η επιλογή και συγκρότηση ενός ελάχιστου κορμού πολύ απαραίτητων γνώσεων και κυρίως η εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της φυσικής, κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας, αλλά και η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η δημιουργία κινήτρων συνεχούς μάθησης (συνεχιζόμενη εκπαίδευση) είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ αναγκαία (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003).

Στις νέες αυτές συνθήκες απαιτείται αλλαγή στο ρόλο των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη διδακτική διαδικασία παροχής γνώσεων, στην οργάνωση κατάλληλων περιβαλλόντων και διαδικασιών μάθησης καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων βασίζεται στην αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των εκπαιδευτικών που τις υλοποιούν.

Η αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι δυνατό να καλύψει σε όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία όλο το φάσμα των ενδιαφερόντων, των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για την άσκηση του έργου τους. Πολύ συχνά έχουμε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα συγγράμματα και την ύλη που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν. Νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, νέες τεχνολογίες, αποτελούν αντικείμενα και νέους θεσμούς που οι διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να αποδεχθούν και να προωθήσουν στο έργο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003).

Οι εξελίξεις στην επιστήμη και στην τεχνολογία, η μεγάλη αύξηση αλλά και η γρήγορη παλαίωση των γνώσεων επηρεάζουν άμεσα τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές σχέσεις και το γενικότερο κλίμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάγκη για ανάπτυξη και προώθηση επαγγελματικής νοοτροπίας και ήθους θέτει ως στόχους την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εργασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κοινή πεποίθηση είναι ότι η επιμόρφωση των διδασκόντων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης: α) προσφέρει ανανέωση των γνώσεων σε εκείνους τους διδάσκοντες οι οποίοι μέχρι τώρα είχαν περιορισμένης έκτασης ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν ή να γνωρίζουν σε περιορισμένο βαθμό τις νέες εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής και της διδακτικής, β) με δεδομένο το γεγονός πως η ημιζωή των γνώσεων σε αρκετούς επιστημονικούς χώρους δεν ξεπερνά κατά μέσο όρο τα 2-3 έτη προβάλλεται απαραίτητη περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εποχή ή συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) η διδασκαλία αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλευρη δραστηριότητα για την οποία υπάρχουν πιο πολλά να μάθουν από αυτά που ήδη γνωρίζουν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και να το επιτελούν με λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη σιγουριά, δ) τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών χρειάζεται να προσαρμόζονται στις συντελούμενες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές. Αυτό προϋποθέτει ανάλογη προσαρμογή και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά. Η τελευταία θα επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες συστηματικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, και ε) τα ποικίλα προβλήματα που καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προϋποθέτουν την ύπαρξη των εκπαιδευτικών με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης όχι μόνο στο γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικού, διδακτικού, οργανωτικού και διοικητικού ενδιαφέροντος.

Για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται διαρκής αποτίμηση των παρακάτω παραγόντων: α) του περιεχομένου της διδασκαλίας (διδασκτέας ύλης, εκπαιδευτικών μεθόδων, ανάπτυξης ικανοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης), β) της υποκίνησης και του συναισθηματικού κλίματος που διαμορφώνεται μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων και γ) της σχέσης του εκπαιδευτικού οργανισμού με το κοινωνικό πλαίσιο (Κόκκος, 2016). Σημαντική σε αυτό το σημείο είναι η συμβολή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης η οποία μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην επιμόρφωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να υποστηρίξει αποτελεσματικά το έργο τους, διασφαλίζοντας ποιότητα και αποτελεσματικότητα στον τρόπο υλοποίησής της επιμόρφωσής τους.

## 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Τα τελευταία χρόνια έμφαση δίνεται όχι μόνο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά στις μεθόδους και στις τεχνικές εκπαίδευσης των φοιτητών. Σημαντική συνιστώσα της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής είναι η κριτική διδακτική η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας και αποτελεσματικότητας.

Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης αντίληψης και με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ το Ακαδημαϊκό Έτος 2020-2021 υλοποιήθηκε ένα ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα μεικτής μάθησης, διάρκειας 30 διδακτικών ωρών. Το πρόγραμμα είχε εθελοντικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό του ήταν σχετικό με την επιμόρφωση των διδασκόντων του προγράμματος σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης ενηλίκων.

Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο αντικείμενο επιμόρφωσης καθώς τόσο οι φοιτητές του ΕΠΠΑΙΚ των προηγούμενων Ακαδημαϊκών Ετών όσο και αρκετοί από τους διδάσκοντες είχαν διατυπώσει ρητά στις εκθέσεις αξιολόγησης την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση τους σε θέματα παιδαγωγικής-διδακτικής μεθοδολογίας και εξ αποστάσεως επικοινωνίας με τους ενήλικες φοιτητές τους.

Αναλυτικότερα το επιμορφωτικό πρόγραμμα περιλάμβανε τις ακόλουθες ενότητες:

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
1 <sup>η</sup> Ενότητα	Αλληλογνωριμία, Παρουσίαση στόχων προγράμματος, Διαμόρφωση εκπαιδευτικού συμβολαίου Μεθοδολογία εναρκτήριας συνάντησης: διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, προσδοκιών εκπαιδευόμενων
2 <sup>η</sup> Ενότητα	Θεωρίες μάθησης ενηλίκων, Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων, Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, Αρχές μάθησης ενηλίκων, Ρόλος εκπαιδευτή
3 <sup>η</sup> Ενότητα	Δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας (διαμόρφωση συνεργατικού μαθησιακού κλίματος, ρόλοι στην ομάδα, επικοινωνία στην ομάδα
4 <sup>η</sup> Ενότητα	Εκπαίδευση ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτή στην Εξαε, Το εκπαιδευτικό υλικό στην Εξαε
5 <sup>η</sup> Ενότητα	Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες
6 <sup>η</sup> Ενότητα	Σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ενηλίκων (πχ. εργασία σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, debate)
7 <sup>η</sup> Ενότητα	Διαμόρφωση εκπαιδευτικού χώρου, Χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας
8 <sup>η</sup> Ενότητα	Αξιολόγηση διδακτικού έργου (Μοντέλα, τύποι, τεχνικές)
9 <sup>η</sup> Ενότητα	Μεθοδολογία σχεδιασμού Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων & μικροδιδασκαλιών
10 <sup>η</sup> Ενότητα	Παρουσίαση εικοσάλεπτων μικροδιδασκαλιών από τους εκπαιδευόμενους, σχολιασμός, ανατροφοδότηση

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας για την ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου και της σημασίας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των συντελούμενων κοινωνικο-οικονομικών και εκπαιδευτικών αλλαγών διαπιστώνουμε την ανάγκη διαφοροποίησης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, των τρόπων μάθησης και της αναθεώρησης του διδακτικού προφίλ των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδακτική ικανότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο του αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία που προωθεί την ενεργό

μάθηση (Hannan & Silver, 2000).

Ειδικότερα αναγνωρίζεται η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση και υποστήριξη των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, καθώς και το κλίμα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαδικασίας μέσα από αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων και διαδικασιών θα καταστεί εφικτή η υποστήριξη τόσο των νεότερων εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των παλαιότερων. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί τόσο η επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης από αυτούς εκπαίδευσης. Παράλληλα θα τους δοθεί η ευκαιρία να βελτιώσουν ή και να αναπτύξουν περαιτέρω τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους.

Για την επίτευξη των προαναφερόμενων τα τριτοβάθμια ιδρύματα πρέπει να επενδύσουν σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα, καθώς και στην αξιοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, έτσι ώστε οι συνεχείς εξελίξεις στο πεδίο της διδακτικής μεθοδολογίας να θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Χρίστου, 2014). Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και των σύγχρονων εργαλείων μάθησης, όπως της τηλεεκπαίδευσης. Η όλη διαδικασία αν οργανωθεί σωστά και υποστηριχθεί κατάλληλα μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση κουλτούρας διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία θα προσεγγίζει τη μάθηση ως μια συνεχή διαδικασία απόκτησης γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων.

Προς επίρρωση των προαναφερόμενων απαραίτητη είναι η ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών όχι μόνο από τους διδάσκοντες, αλλά και από τα τριτοβάθμια ιδρύματα με στόχο την αναβάθμιση της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου των καθηγητών και την κατάρτισή τους σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Η συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα συμβάλει στην εσωτερική μεταρρύθμιση των δομών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς θα μεταβληθεί σημαντικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ο τρόπος και οι μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*, (μτφρ. Α. Σιπιτάνου & Ελ. Λινάρδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Carr, W, & Kemmis. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Αθήνα: εκδ. Κώδικας.

Γιώτη, Λ. (2018). *Η διαμόρφωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και πρακτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.2, σ.9-282.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος. (2010). *Γ. Κριτική Παιδαγωγική; Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Κανελλόπουλος, Α. Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4A), 123-135.

Κόκκος, Α. (2016). Προς ένα πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita*, 4 Αλεξανδρούπολη 1, σ.40-54.

Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Παπαδάκης, Σ., Βελισάριος, Α., & Φραγκούλης, Ι. (2003). Η Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Κοινωνία της Πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Στο Α. Λιοναράκης (επιμ). *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. σ.558-571.

Σταμέλος, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας Μελέτη 18*. Πάτρα: Her Net.

Φραγκούλης, Ι. (2004). Προσωπογραφία Paulo Freire, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 3, σ.29-30.

- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2016). Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των Καθηγητών της ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita*, τ.1, Αλεξανδρούπολη, σ.163-169.
- Φραγκούλης, Ι., & Αρμακόλας, Σ. (2022). Η συμβολή του e-mentoring στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ). *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, σ. 957-967.
- Φραγκούλης, Ι., & Αρμακόλας, Σ. (2019). Η συμβολή της εξΑΕ στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ). *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. Α', σ. 140-149.
- Φραγκούλης, Ι., & Πρατικάκη, Α.(2019). Διαδικασίες επιμόρφωσης και αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής: Διδασκαλία και μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, 1, 58-73. Αλεξανδρούπολη.
- Χρίστου, Κ. (2014). *Οι προκλήσεις για το δημόσιο Πανεπιστήμιο*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

### Ξενόγλωσση

- Carnevale, D. (2005). Run a class like a game show: 'Clickers' keep students involved. *Chronicle of Higher Education*, 51(42), B3.
- European Commission.(2011). Directorate General For Research & Innovation, Directorate B- *European Research Area Skills*. Retrieved May 26, 2019, from [http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research\\_policies](http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies)
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Society for Research in Higher Education.
- Hirst, P., & Thompson, G.(1996). *Globalization in Question*. Cambridge England: Polity Press, 1996.
- Kellner, D. (1999). *Social Theory Education & Cultural Change*. New York – London: Routledge.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Ε:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 5 - Διά βίου μάθηση  
και Μετανάστες/πρόσφυγες**

## Εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών: η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προϋπόθεση κοινωνικής ένταξης.

Education of adult refugees and immigrants: learning the Greek language, a necessary condition for their social integration.

ΚΟΤΡΙΚΛΑ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ, MEd, O.U., Lifelong Learning, Φιλολόγος, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι βασική προϋπόθεση ένταξης των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, για όσο διάστημα επιλέξουν να παραμείνουν στον ελλαδικό χώρο. Ωστόσο, η ελληνική πολιτεία, παρόλο το ότι ο αριθμός των προσφύγων/μεταναστών έχει αυξηθεί από το 2015, δεν έχει προβλέψει την οργάνωση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και περιορίζεται στη διενέργεια των εξετάσεων για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Όμως, ακόμα και η πρόβλεψη οργάνωσης εξετάσεων ελληνομάθειας αφορά σε έναν πολύ μικρό αριθμό ενδιαφερόμενων προσφύγων και μεταναστών και δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες και το ενδιαφέρον των υποψηφίων. Το θέμα χρειάζεται επανεξέταση.

**ABSTRACT:** The teaching of Greek language is a basic condition for the integration of adult refugees and immigrants into Greek society, for as long as they choose to remain in Greece. However, the Greek state, despite the fact that the number of refugees/immigrants has increased since 2015, has not provided organized Greek language courses and is limited to conducting exams for the certification of Greek proficiency. However, even the provision of Greek language exams is limited to a very small number of interested refugees and immigrants and does not cover all the needs and interests of the candidates. The matter needs reconsideration.

### 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα είναι το βασικότερο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η άγνοια των κωδίκων επικοινωνίας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην περιθωριοποίησή τους μέσα σε μια κοινωνία. Οι Έλληνες μετακινήθηκαν πολλές φορές για λόγους οικονομικούς ή πολιτικούς τα τελευταία 100 χρόνια, ως πρόσφυγες και μετανάστες, ως μέτοικοι. Σήμερα καλούνται να απαντήσουν, μέσα στην Ελλάδα, στις ανάγκες επικοινωνίας άλλων ανθρώπων που έρχονται προς αναζήτηση ασύλου, καταφυγίου (=refugium) ή καλύτερης ζωής.

### 2. ΟΙ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΕΙΣ ΠΛΗΘΥΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

#### 2.1 Ιστορικά στοιχεία

Η μετακίνηση πληθυσμών από περιοχή σε περιοχή είναι ένα επαναλαμβανόμενο φαινόμενο στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Οι πρόσφυγες στην Ευρώπη πρωτοεμφανίζονται μαζικά προς το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, όταν καταρρέουν οι τότε αυτοκρατορίες (ρωσική, αυστρουγγρική, οθωμανική) και αλλάζει η δημογραφική και εδαφική δομή της ηπείρου από τη νέα τάξη πραγμάτων που δημιουργούν οι συνθήκες ειρήνης. Σε μικρό χρονικό διάστημα, 1.500.000 Ρώσοι, 700.000 Αρμένιοι, 500.000 Βούλγαροι, 1.000.000 Έλληνες και εκατοντάδες χιλιάδες Γερμανοί, Ούγγροι και Ρουμάνοι φεύγουν από τις περιοχές τους και μετακινούνται αλλού. Την εποχή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, "οι φυλετικοί νόμοι στη Γερμανία και ο εμφύλιος πόλεμος στην Ισπανία διέσπειραν ένα νέο και ογκώδες κύμα προσφύγων σε όλη την Ευρώπη." (Agamben, 2015: 37).

Στην μεταπολεμική εποχή, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει περιορισμούς (Συνθήκη Σένγκεν, Δουβλίνο 3) στη μετακίνηση και εγκατάσταση προσφύγων και μεταναστών, για να αντιμετωπίσει τα τεράστια κύματα εισόδου στα ευρωπαϊκά κράτη, κυρίως από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, οι

οποίοι βλέπουν τις ευρωπαϊκές χώρες ως πρώτη διέξοδο φυγής από πολέμους, φυσικές καταστροφές ή ως ευκαιρία για μια καλύτερη ζωή. (Ροντιέ, 2016).

## 2.2 Η εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στην Ευρώπη, ενδεικτικά παραδείγματα

Από τα καταγεγραμμένα παραδείγματα για τον τρόπο αντιμετώπισης του θέματος της επικοινωνίας /γλώσσας, χαρακτηριστικό είναι αυτό της εκπαίδευσης των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στην πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., μετά τον ελληνικό εμφύλιο πόλεμο. Η οργάνωση της εκμάθησης της ρώσικης γλώσσας για τους Έλληνες πολιτικούς πρόσφυγες “έγινε από σοβιετικούς δασκάλους και δασκάλες, με ενθουσιασμό και ιδιαίτερα φιλελληνικά αισθήματα”, σε σχολεία και εργοστάσια, τα απογεύματα και τα βράδια. Τα μαθήματα αυτά έδωσαν στη συνέχεια τη δυνατότητα στους πολιτικούς πρόσφυγες “να εγγραφούν στα βραδινά σχολεία, να τελειώσουν το δεκατάξιο και να σπουδάσουν σε ανώτερες και ανώτατες σχολές, να εξελιχθούν σε αξιόλογα τεχνικά και επιστημονικά στελέχη». Την αρχική διδασκαλία της ρωσικής, ακολούθησε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας της Ελλάδας, με στόχο την εξάλειψη της αγραμματοσύνης, καθώς πολλοί από τους πολιτικούς πρόσφυγες ήταν αγράμματοι ή με στοιχειώδη εκπαίδευση. Ήταν αυτονόητο ότι “δεν μπορούσε σε μια σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία να εργαστεί κανείς χωρίς να ξέρει γράμματα”. (Σύρος, Γ. 2002: 47:63).

Υπάρχουν πολλά ιστορικά παραδείγματα για να κατανοήσουμε τι σημαίνει, όχι μόνο η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και η συνέχιση (για πολλούς η έναρξη) της γνώσης της μητρικής γλώσσας, ως βασικό στοιχείο της ταυτότητας. Γιατί, όπως επισημαίνει για τους Εβραίους η Χάνα Άρεντ, δεν μπορούμε να περιμένουμε ότι ο “ξένος” θα ξεχάσει την ταυτότητά του για να προσαρμοστεί και να αφομοιωθεί στην καινούρια προσωρινή (ή και μόνιμη) διαμονή του, χωρίς αυτό να επιφέρει τέτοια σύγχυση που, σε τελική ανάλυση, εμποδίζει και την ένταξή του. (Arendt, 2015: 11, 24, 25, 28, 30).

Την τελευταία δεκαετία στην Ευρώπη, οι χώρες εισόδου, διέλευσης και εγκατάστασης αναγκάστηκαν να λάβουν μέτρα για να απαντήσουν σε όλα αυτά τα προβλήματα. Στην Τουρκία, χώρα εισόδου, υπήρχαν πριν από 3 χρόνια τουλάχιστον 3.600.000 πρόσφυγες από τη Συρία, εκ των οποίων το 1.000.000 ήταν επιλέξιμος πληθυσμός για εκπαίδευση. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες στους πρόσφυγες ήταν συνέχιση της εκπαίδευσης, εκμάθηση της γλώσσας, αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης, συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικής συνοχής, επαγγελματική κατάρτιση, μη τυπική εκπαίδευση για 345.000 εκπαιδευόμενους και προσωρινά εκπαιδευτικά κέντρα για Άραβες. (Kalkan, 2019). Στη Γερμανία, χώρα τελικής εγκατάστασης, οι αιτούντες άσυλο συνολικά στην πενταετία 2015-2019 ήταν περίπου 1.300.000, οι περισσότεροι από τη Συρία. Το μορφωτικό επίπεδο των Σύρων προσφύγων που είχαν φτάσει στη χώρα ήταν κατά 19,7% Ανώτατης, 33,4% Ανώτερης Δευτεροβάθμιας, 22,6% Κατώτερης Δευτεροβάθμιας, 17,2% Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Γερμανία προσφέρθηκαν στους εισερχόμενους Γλώσσα, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Μετάβαση στην κατάρτιση και στο επάγγελμα με α) Γλώσσα β) Μαθηματικά 3) Οικονομία. (Kalush, 2019). Τι γίνεται όμως στη χώρα διέλευσης των προσφύγων και μεταναστών, που είναι η Ελλάδα;

## 3. ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟ 1980 ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

Τα τελευταία 40 χρόνια υπήρξαν πολλές διαφοροποιήσεις σχετικά με την είσοδο προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα, καθώς επίσης και, αντίστοιχα, με την παροχή μαθημάτων γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες από το ελληνικό κράτος.

Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 80, έχουμε τις πρώτες μαζικές εισόδους πολιτικών προσφύγων ελληνικής καταγωγής που προέρχονταν από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Κι ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων μέχρι τότε εστίαζε στον αλφαριθμητικό ντόπιων ενηλίκων που, για διάφορους λόγους (πόλεμοι, φυλακές, εξορίες, διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες), δεν κατάφεραν να μάθουν γράμματα, ένας άλλος τομέας άρχισε να αναπτύσσεται: τα δωρεάν και επιδοτούμενα οργανωμένα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού από τη Λαϊκή Επιμόρφωση (Ν.Ε.Λ.Ε.) για τους πολιτικούς πρόσφυγες. Μάλιστα η διδασκαλία σε κάποιες περιπτώσεις γινόταν με έμφαση στο ειδικό λεξιλόγιο κάθε μίας από τις κυριότερες επαγγελματικές ομάδες, όπως γιατροί, μηχανικοί,

οικονομολόγοι κ.ά. Το υλικό των μαθημάτων είχε δημιουργηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή /και σε συνεργασία με ειδικούς από το Πανεπιστήμιο.

Τη δεκαετία του '90 Αλβανοί οικονομικοί μετανάστες αρχίζουν να καταφθάνουν στην Ελλάδα και αποτελούν το 50% των μεταναστών που βρίσκονται στη χώρα. Ελάχιστοι φτάνουν στη χώρα επίσημα και νόμιμα. Οι παράτυπα εισερχόμενοι απελαύνονται. Από τον αριθμό αυτό, που ανέρχεται για τη δεκαετία σχεδόν στα 1.800.000 άτομα, έχουμε μια εικόνα για αυτούς που εισήλθαν. (Δημητριάδη, 2013:46). Συνεχίζουν να προσφέρονται δωρεάν μαθήματα, όχι μόνο σε προερχόμενους από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., πολλοί εκ των οποίων είναι ποντιακής καταγωγής, αλλά και στους Αλβανούς και λοιπούς αλλοδαπούς από χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. αλλά και των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης, των οποίων άλλαξε το πολιτικό σύστημα ή βρίσκονταν ξαφνικά σε καθεστώς πολέμου (Ρουμανία, Πολωνία, Γιουγκοσλαβία). Η Λαϊκή Επιμόρφωση συνεχίζει το έργο της, σταδιακά όμως, καθώς αλλάζει η δομή των Ν.Ε.Λ.Ε., Κ.Λ.Ε., κλπ, αρχίζουν να εισέρχονται τα επιδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα, ο αλφαριθμητισμός των εντόπιων δίνει τη θέση του σε προγράμματα ειδικών κοινωνικών ομάδων (παλιννοστούντες κ.ά.) Σταδιακά, το ρόλο της παροχής δωρεάν/ή/και επιδοτούμενων για τους συμμετέχοντες μαθημάτων γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού, τον αναλαμβάνουν τα Κ.Ε.Κ., με την βοήθεια και υποστήριξη των ΚΕ.ΣΥ.Υ., (Καραλής, 2002), (Λευθεριώτου, 2014). Ο στόχος είναι η κοινωνική ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία και η επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Στην απογραφή του 2001 υπήρχαν 791.091 ξένοι υπήκοοι στην Ελλάδα. Από αυτούς οι 750.000 προέρχονταν από χώρες εκτός Ε.Ε.. Το κράτος αποσύρεται σιγά σιγά από την παροχή δωρεάν μαθημάτων. Αυτό επισημαίνεται ήδη σε πηγές της εποχής. (Γρόλλιος, 2002). Αρχικά τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης (Κ.Λ.Ε.) γίνονται Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) και μειώνεται ο αριθμός των ωρών των παρεχόμενων μαθημάτων. Στη συνέχεια, κι ενώ το κράτος ουσιαστικά έχει αποσυρθεί, αρχίζουν να εμφανίζονται ιδιωτικοί φορείς, εθελοντές, αυτοοργανωμένες ομάδες και κοινότητες που προσπαθούν να καλύψουν το τεράστιο κενό που έχει αφήσει η κατάργηση θεσμών και φορέων. Από τις πιο γνωστές προσπάθειες είναι ο ΟΔΥΣΣΕΑΣ, μια πρωτοβουλία που αναπτύχθηκε στη Θεσσαλονίκη.(Γρόλλιος, 2002:11).

Στην απογραφή του 2011, “οι νόμιμοι υπήκοοι τρίτων χωρών που έμεναν στην Ελλάδα ανήλθαν στους 537.237, βάσει στοιχείων της Γενικής Γραμματείας Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής του Υπουργείου Εσωτερικών”. (Δημητριάδη, 2013).Την τελευταία δεκαετία, και ειδικότερα από το 2015 και μετά, υπάρχει ένα κύμα προσφύγων και μεταναστών, οι περισσότεροι εκ των οποίων προέρχονται από τη Νότια Ασία (Πακιστάν, Μπαγκλαντές, Ινδία) ή από τις αραβικές χώρες και κυρίως από τη Συρία, μετά την έναρξη του πολέμου, καθώς και πολλοί Αφρικανοί. Οι Αλβανοί είναι πλέον σχεδόν 30 χρόνια στην Ελλάδα, έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία, τόσο στον αστικό χώρο όσο και στον αγροτικό χώρο κάνοντας ακόμα και μεικτούς γάμους. (Καμπέρης, 2011: 65). Οι περισσότεροι, έχοντας τελειώσει 12 χρόνια σχολείο στην Αλβανία ακόμα κι αν δεν πηγαίνουν σε σχολείο στην Ελλάδα, ενσωματώνονται γρηγορότερα. Για τους έχοντες καταγωγή ελληνική, και λόγω της άριστης γνώσης της γλώσσας, η κινητικότητα είναι ευκολότερη. Τα παιδιά τους ολοκληρώνουν το ελληνικό σχολείο και κατευθύνονται προς πανεπιστημιακές σπουδές. (Παπανδρέου, 2013: 217). Η παροχή δωρεάν μαθημάτων γλώσσας στους υπόλοιπους πρόσφυγες και μετανάστες δεν υπάρχει από το ελληνικό κράτος και γίνεται προσπάθεια να καλυφθούν οι ανάγκες από εθελοντές, ιδιώτες, Μ.Κ.Ο., συλλόγους, κοινότητες. Η θεσμοθέτηση των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης, (Κ.Δ.Β.Μ.) ενσωματώνει λίγες θεματικές ενότητες που αφορούν στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ξένους, περιορισμένης έκτασης, λίγων ωρών, αλλά αυτό δεν γίνεται μαζικά, σε όλη την Ελλάδα, ούτε έχει χρονική συνέχεια, και δεν συνδέεται οργανωμένα με τις εξετάσεις πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, που έχουν αρχίσει να εμφανίζονται πλέον ως απαραίτητο προσόν για την δυνατότητα εξόδου των μεταναστών εκτός Ελλάδος ή/και για την πολιτογράφησή τους.

Παρόλο το ότι η εθνική στρατηγική για την ένταξη προσφύγων και μεταναστών συμπεριλαμβάνει στις δράσεις της “Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες με στόχο την ένταξη στην αγορά εργασίας” (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2018), αυτό δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη σε βαθμό που να καλύπτει τις ανάγκες των ενδιαφερόμενων.



## 4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### 4.1 Οι εξετάσεις Ελληνομάθειας

Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό κράτος, οργανώνει για τους αλλοδαπούς τις εξετάσεις ελληνομάθειας που οδηγούν στη λήψη κάποιων πιστοποιητικών. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι οι εξετάσεις ελληνομάθειας για την απόκτηση του πτυχίου γλωσσομάθειας επιπέδου A2 (“Πιστοποιητικό γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού για πολίτες τρίτων χωρών, προκειμένου να υπαχθούν στο καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος”) και επιπέδου B1 (“Πιστοποιητικό επάρκειας γνώσεων για πολιτογράφηση”).

Τα στοιχεία των τελευταίων χρόνων, και ειδικά η πιο πρόσφατη σχετική απόφαση (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ., 2022), αποδεικνύουν ότι η οργάνωση εξετάσεων ελληνομάθειας περιορίζεται σε έναν πολύ μικρό αριθμό ενδιαφερόμενων προσφύγων και μεταναστών και δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες και το ενδιαφέρον των υποψηφίων. Αυτό φαίνεται από: α) τη διεξαγωγή των εξετάσεων 2 φορές τον χρόνο στην καλύτερη περίπτωση, όταν δεν αναβάλλονται ή ακυρώνονται (π.χ. λόγω της πανδημίας ή άλλων λόγων), β) τον περιορισμένο αριθμό των υποψηφίων που καλύπτονται (1500 υποψήφιοι κατ’ ανώτατο όριο στην τελευταία πρόσκληση, με απόφαση της Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.), γ) την ανακοίνωση διεξαγωγής των εξετάσεων με πολύ λίγο χρόνο διαθέσιμο για την υποβολή των αιτήσεων των υποψηφίων (μόλις 2 εργάσιμες μέρες), συν το κόστος του παράβολου συμμετοχής (50 ευρώ). Οι ενδιαφερόμενοι που παρακολουθούν τη διαδικασία είναι κυρίως οι οργανωμένοι σε συλλόγους και κοινότητες (π.χ. Πακιστανοί), ενώ είναι δύσκολο για μεμονωμένα άτομα ή απομονωμένα στην επαρχία να πληροφορηθούν εγκαίρως τις ανακοινώσεις. Επίσης, η διεξαγωγή των εξετάσεων γίνεται σε πολύ λίγο χρόνο μετά την ανακοίνωση της πρόσκλησης για υποβολή αιτήσεων (λιγότερο από 1 μήνα προετοιμασίας).

### 4.2 Περιεχόμενο και θέματα των εξετάσεων

Εκτός από τις διαδικασίες διενέργειας των εξετάσεων ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η μη προσαρμογή των θεμάτων των εξετάσεων στο κοινό στο οποίο απευθύνονται, καθώς δεν υπάρχει κάποια έρευνα ή μελέτη για το ποιοι ακριβώς είναι οι ενδιαφερόμενοι. Πολλοί υποψήφιοι προσέρχονται στις εξετάσεις ελπίζοντας ότι θα καταφέρουν να “πιιάσουν” την απαραίτητη βάση για την απόκτηση του πολυπόθητου πιστοποιητικού, βασιζόμενοι κυρίως στην ικανότητα του προφορικού λόγου, καθώς εκεί εστιάζεται η γνώση τους. Ένα μεγάλο ποσοστό δεν γνωρίζει να γράφει με ελληνικούς χαρακτήρες ή γνωρίζει ελάχιστα και συγχέει την ελληνική γραφή με τη λατινική και, σε κάποιες περιπτώσεις, με τη γραφή της γλώσσας της χώρας προέλευσης. (π. χ. ιρανικά, γεωργιανά, αραβικά). Επιστημονική επιτροπή, με συμμετοχή μελών που υποδεικνύονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη, έχει την ευθύνη των θεμάτων των εξετάσεων. (Κ.Υ.Α., 2021). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι τα θέματα ανταποκρίνονται σε κατηγορίες αλλοδαπών με μόρφωση προχωρημένου επιπέδου και καλή γνώση της γλώσσας της χώρας προέλευσης. Όμως, καθώς οι περισσότεροι υποψήφιοι του επιπέδου A2, είναι άνθρωποι που, ενδεχομένως, δεν έχουν ολοκληρώσει ούτε τις βασικές σπουδές στη χώρα προέλευσης πριν έρθουν εδώ, τα θέματα πολλές φορές δεν έχουν σχέση ούτε με τις κοινωνικές εμπειρίες των εξεταζόμενων.

Η εξέταση αυτή για μεγάλο μέρος των εξεταζόμενων είναι άνιση και άδικη, ιδιαίτερα μάλιστα όταν δεν έχουν προσφερθεί προηγουμένως τα απαραίτητα μαθήματα, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της. Τα ίδια προβλήματα παρατηρούνται και στο μέρος της εξέτασης που αφορά στην ιστορία. Οι απαιτήσεις γνώσης στοιχείων ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού είναι αρκετά υψηλές για το επίπεδο A2, με δεδομένο ότι δεν έχει προηγηθεί από την ελληνική πολιτεία η σχετική διδασκαλία.

Στο επίπεδο B1, στο οποίο εξετάζονται όσοι ενδιαφέρονται για την πολιτογράφηση, η προετοιμασία φαίνεται να είναι καλύτερη: οι υποψήφιοι είναι φανερό ότι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα και γνωρίζουν καλύτερα το είδος και το περιεχόμενο της εξέτασης. Ορισμένες ομάδες μεταναστών/προσφύγων φαίνεται ότι είναι καλύτερα προετοιμασμένες από άλλες (π. χ. Αλβανοί). Ωστόσο, και στο επίπεδο αυτό, η γνώση της γλώσσας προκύπτει από την προσωπική προσπάθεια των υποψηφίων και την παρακολούθηση μαθημάτων σε ιδιωτικούς χώρους και δεν υποστηρίζεται από κρατικό φορέα.

Τα παραπάνω προέρχονται από την προσωπική εμπειρία της συμμετοχής στις διαδικασίες αξιολόγησης, τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού μέρους, τα τελευταία 5 χρόνια.

#### 4.3 Προσδοκίες και στάσεις μεταναστών και προσφύγων

Αν μελετήσουμε τις προσδοκίες των εξεταζόμενων από τις εξετάσεις αυτές, διαπιστώνουμε ότι οι υποψήφιοι ενδιαφέρονται να μάθουν ελληνικά και να πιστοποιηθούν γι' αυτό, έτσι ώστε να ενταχθούν στην καινούρια κοινωνία που ήρθαν.

Στο επίπεδο Β1 οι εξεταζόμενοι θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα και να γίνουν Έλληνες πολίτες. Ειδικά για το τελευταίο, μπορούμε να πούμε ότι είναι ένα ισχυρό κίνητρο ένταξης και ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία. Στη διάρκεια της εξέτασης του προφορικού μέρους, στην ερώτηση γιατί θέλουν να μείνουν στην Ελλάδα, οι υποψήφιοι απαντούν ότι τους αρέσει το κλίμα, το φως, η θάλασσα, το καλοκαίρι, τα νησιά, ο πολιτισμός, ο τρόπος ζωής, η κουλτούρα, οι άνθρωποι που είναι έξω καρδιά. Επίσης ότι συναντούν στους ανθρώπους σεβασμό, ειλικρίνεια, αξιοπρέπεια, ότι είναι καλύτερες οι οικονομικές συνθήκες εδώ, θεωρούν την Ελλάδα δεύτερη πατρίδα τους, είναι εδώ η οικογένειά τους, έχουν αγοράσει σπίτι, σπουδάζουν τα παιδιά τους και έχουν ζήσει ωραίες στιγμές. “Εδώ νιώθουμε πατρίδα”, “Εδώ ανήκω τώρα”, λένε. Στην ερώτηση τι σημαίνει για αυτούς η ελληνική ιθαγένεια απαντούν: “Είναι η ζωή μου”, “Το περιμένω πως και πως”, “Θέλω να ψηφίζω, να επιλέγω την κυβέρνηση”, “Στην Ελλάδα νιώθω σαν να είμαι πάντα εδώ”, “Ότι ανήκω στην κοινότητα”, “Δικαιώματα”, “Η Ελλάδα είναι η πατρίδα μας πια”, “Ασφάλεια, σιγουριά, ασφάλεια ζωής πλέον”, “Φεύγει το άγχος της ανανέωσης”, “Είναι οι ρίζες της μητέρας μου και νιώθω περηφάνια”.

(Αποσπάσματα απαντήσεων κατά τη διάρκεια της εξέτασης παραγωγής προφορικού λόγου στα ελληνικά από υποψήφιους του Β1 επιπέδου- Εξετάσεις του Υπουργείου Εσωτερικών, Νοέμβριος 2021)

#### 4.4 Ο ρόλος των Μ.Κ.Ο. και των εθελοντών

Εκεί που απουσιάζει η πολιτεία, αναλαμβάνουν σύλλογοι, Μ.Κ.Ο., εθελοντές, ιδιώτες: το πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΑΣ, η ΜΕΤΑΔΡΑΣΗ, το Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών, η Πακιστανική Κοινότητα, τοπικές Ε.Λ.Μ.Ε. εκπαιδευτικών, καταλήψεις για πρόσφυγες, εθελοντές στα hotspots, καλύπτουν από τις πρώτες βασικές ανάγκες επικοινωνίας, ανάγκες διερμηνείας (ΜΕΤΑΔΡΑΣΗ) έως και μαθήματα γλώσσας με ειδικά διαμορφωμένο υλικό για τους ενδιαφερόμενους, μετά από σύντομη εμπειρία διδασκαλίας εθελοντών και πολλές φορές με τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων στην οργάνωσή του (Κατάληψη ΣΙΝΙΑΛΟ, 2012).

Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές είναι αναγκαστικά λίγες και μεμονωμένες, απευθύνονται σε περιορισμένο κοινό, στηρίζονται στους εθελοντές και τη διαθεσιμότητά τους, λειτουργούν για ορισμένο χρονικό διάστημα, δεν καλύπτουν, τελικά, όλες τις ανάγκες σε βάθος χρόνου. Η επίσημη πολιτεία θα μπορούσε να προσφέρει συνολικά, για περισσότερους ενδιαφερόμενους, οργανωμένα, αυτά τα οποία απαιτεί, ιδιαίτερα δε αυτά τα οποία τελικά εξετάζει, με τρόπο αξιόπιστο.

### 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αν κάποιος παρατηρήσει ιστορικά την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών από το ελληνικό κράτος δεν μπορεί παρά να αναρωτηθεί: ενδιαφέρεται το ελληνικό κράτος να εντάξει στην ελληνική κοινωνία, τους αλλοδαπούς, πρόσφυγες και μετανάστες που έρχονται στην Ελλάδα, δίνοντάς τους, ανάμεσα στις βασικές παροχές, τη δυνατότητα να μάθουν την γλώσσα της χώρας που θα ζήσουν για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα; Αν δει κανείς πως έχει αφεθεί στην τύχη του ένα μεγάλο μέρος αυτού του πληθυσμού που ζει στην Ελλάδα, η απάντηση είναι μάλλον όχι, παρά τις εκφρασμένες θεσμικά και νομοθετικά αποφάσεις για το αντίθετο. Η Ελλάδα δεν δείχνει να ενδιαφέρεται στην πράξη για την ένταξή τους.

Την ίδια στιγμή, και ενώ η Ευρώπη δείχνει ενδιαφέρον μόνο για ορισμένες κατηγορίες, η Τουρκία δέχεται εκατοντάδες χιλιάδες προσφύγων και τους χρησιμοποιεί για τους δικούς της σκοπούς, ιδίως στις διαπραγματεύσεις με την Ε.Ε. για πολιτικούς και οικονομικούς σκοπούς.

Η Ελλάδα καταλήγει να αποτελεί ένα γκέτο για όσους εγκλωβίζονται εδώ, χωρίς να μπορούν να μετακινηθούν πουθενά, αφού κανένας δεν τους θέλει, στοιβαγμένοι σε hot-spots, τα περίφημα κέντρα “διαλογής”, τα οποία λειτουργούν ως στρατόπεδα εγκλεισμού των εισερχόμενων τελικά και φέρνουν συνειρμούς με τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Οι επαναπροωθήσεις χειροτερεύουν την κατάσταση τους. Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες που εισέρχονται στην Ελλάδα, ζουν ανάμεσά μας ή απομονωμένα στα hotspots και στα camps, εργάζονται νόμιμα ή παράνομα, τα παιδιά τους πηγαίνουν στα ελληνικά σχολεία και χρειάζονται την υποστήριξή μας. Πολλοί από αυτούς επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα μας, κάποιοι ήδη, εκτός από την άδεια παραμονής, έχουν κάνει αίτηση πολιτογράφησης.

Ο μεγάλος αριθμός των εισερχόμενων τα τελευταία χρόνια απαιτεί επείγουσα θεσμική αντιμετώπιση. Κι ενώ θα περίμενε κανείς όσο αυξάνονται οι εισερχόμενοι, τόσο περισσότερο να παρεμβαίνει το κράτος θεσμικά, συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Όμως, δεν μπορούμε να περιμένουμε από τους πολίτες να εξυπηρετούν προσωπικά τους αλλοδαπούς ενδιαφερόμενους που απευθύνονται στις υπηρεσίες του ελληνικού κράτους. Δεν μπορούμε να αφήνουμε τους μαθητές να μεταφράζουν για τους γονείς τους, όταν αυτοί πηγαίνουν στο σχολείο να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους, όσα λένε οι δάσκαλοί τους. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι, δεν ωφελεί κανέναν, πρωτίστως βέβαια τους ίδιους τους πρόσφυγες, αλλά και μακροπρόθεσμα την ίδια την ελληνική κοινωνία, να ζουν στις παρυφές της, σαν φαντάσματα, άνθρωποι που θα μπορούσαν να είναι παραγωγικοί και δραστήριοι μέσα στην ελληνική κοινωνία, άνθρωποι που θα μετείχαν της ελληνικής γλώσσας και παιδείας, όπως έλεγαν οι αρχαίοι, άνθρωποι που θα λειτουργούσαν στη συνέχεια ως πολλαπλασιαστές αυτής της γνώσης. “Η πόλη που μαθαίνει να ενδιαφέρεται για την τύχη και την ελευθερία εκείνων που δεν είναι πολίτες της, και αναζητεί τρόπους να είναι πιο δίκαιη μαζί τους, είναι κατά τούτο καλύτερη πόλη, όχι μόνο απέναντί τους, αλλά και απέναντι στον ίδιο της εαυτό.” (Παπαγεωργίου, 2017: 13).

Οι ενήλικοι πρόσφυγες και μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα, χρειάζονται οπωσδήποτε το βασικό εργαλείο της επικοινωνίας, τη γλώσσα, και αυτό είναι καταρχήν υποχρέωση της πολιτείας. Για το λόγο αυτό η ελληνική πολιτεία χρειάζεται να επανεξετάσει την οργάνωση όχι μόνο των εξετάσεων ελληνομάθειας για πρόσφυγες και μετανάστες σε επίπεδα και περιεχόμενο, αλλά και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, επειδή αυτό συνιστά βασική προϋπόθεση όχι μόνο για την επιτυχία των υποψηφίων στις εξετάσεις, αλλά και, μακροπρόθεσμα, για την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

## 6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην Ραψωδία ζ της “Οδύσσειας”, ο ναυαγός Οδυσσέας, αφού έχει χτυπηθεί στα κύματα επί 20 μέρες, χωρίς φαγητό, νερό, ρούχα, χωρίς σχέδια, μόνος, αφού όλοι οι σύντροφοί του έχουν χαθεί, φτάνει επιτέλους σε στεριά, στην άγνωστη γι’ αυτόν εκείνη τη στιγμή χώρα των Φαιάκων.

Μόλις ακουμπά το πόδι του στη στεριά, στις εκβολές ενός ποταμού, γονατίζει και ικετεύει τον θεό ποταμό, τα στοιχεία της φύσης δηλαδή, να τον βοηθήσουν να επιβιώσει. Κι ο ποταμός σταματά τα κύματα της θάλασσας, κι ο ναυαγός ησυχάζει για λίγο και κρύβεται ανάμεσα στα φύλλα των δέντρων, γιατί είναι γυμνός. Την άλλη μέρα, όταν φτάνουν στο σημείο η βασιλοπούλα Ναυσικά και οι φίλες της, ο Οδυσσέας ξυπνά και γονατίζει πάλι ως ικέτης μπροστά της. Κι ενώ είναι πεινασμένος, δεν της ζητά φαγητό και νερό, αλλά ένα κουρέλι να σκεπαστεί και να του δείξει την πόλη- αυτές είναι οι πρώτες ανάγκες που εκφράζει. Η Ναυσικά τον διαβεβαιώνει ότι δεν θα του λείψουν αυτά και θα του προσφερθούν “όλα όσα πρέπει σε πολύπαθο ικέτη που προσπέφτει”. Και στέλνει τις ακόλουθές της να του φέρουν φαγητό και να τον περιποιηθούν, γιατί “όλοι οι φτωχοί και οι ξένοι είναι του Δία απεσταλμένοι” (ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ, 2006: 93,94).

Ο ναυαγός Οδυσσέας έχει ανάγκη, πρώτα από όλα, να μάθει, να γνωρίσει. Κι είναι δική μας ηθική, κοινωνική και πολιτική υποχρέωση να βοηθήσουμε και να στηρίξουμε τους ανθρώπους που έρχονται στην πόρτα μας ως ικέτες. Κι ας μην μας το ζητάει κάποιος θεός, παρά μόνο η ιστορία των δικών μας λαών, της Ευρώπης. Αν ακόμα θυμόμαστε τις διακηρύξεις των δικαιωμάτων που επικαλούμαστε συχνά, για να τονίσουμε ότι είμαστε απόγονοι των φιλοσόφων και του Διαφωτισμού.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agamben, G. (2015). Πέρα από τα δικαιώματα του ανθρώπου. Στο Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Enzo Traverso (Επιμ.). *Εμείς οι πρόσφυγες. Τρία κείμενα*. ΤΟΠΟΣ.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης Δ., Κοτίνης Χ., Λιάμπας Τ. (2002). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση- Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Μεταίχμιο.
- Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. (2022). *Διεξαγωγή εξετάσεων για την πιστοποίηση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού για πολίτες τρίτων χωρών, προκειμένου να υπαχθούν στο καθεστώς επί μακρόν διαμένοντος*, (Αρ. Πρωτ.: Κ1/142570/6-11-2022).
- Δημητριάδη, Α. (2013). *Διέλευση και μετανάστευση στην Ελλάδα: η περίπτωση των Αφγανών, Πακιστανών και Μπαγκλαντεσιανών*. ΝΗΣΟΣ.
- Kalkan, O. (2019). *Ενσωμάτωση των Νέων Προσφύγων στην Τουρκία - Ενέργειες Εκπαίδευσης και Απασχόλησης* - Ozlem Kalkan – Εκπρόσωπος του Υπ. Εθν. Παιδείας της Τουρκίας στην Ημερίδα I.ReF.SoS: Το έργο του ΟΑΕΔ για τη διευκόλυνση της κοινωνικής υποστήριξης των νέων προσφύγων ηλικίας 16 έως 24 ετών. <https://www.youtube.com/watch?v=NdWEbMuZfB0>
- Kalusch, K. (2019). *Νέοι πρόσφυγες στη Γερμανία - Ενσωμάτωση στο Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* -Katja Kalusch – Εκπρόσωπος του Οργανισμού DEKRA στην Ημερίδα I.ReF.SoS: Το έργο του ΟΑΕΔ για τη διευκόλυνση της κοινωνικής υποστήριξης των νέων προσφύγων ηλικίας 16 έως 24 ετών. <https://www.youtube.com/watch?v=NdWEbMuZfB0>
- Καμπέρης, Ν. (2011). *Μετανάστευση και Γαμήλια Αγορά- Μεικτοί γάμοι Ελλήνων αγροτών με γυναίκες από την Αλβανία. Μια εμπειρική έρευνα στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας για την περίοδο 1990-2005*. Ακαδημία Αθηνών. Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας.
- Καραλής, Θ. (2002). *Η εξέλιξη του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999. Διδακτορική διατριβή*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κατάληψη ΣΙΝΙΑΛ, (2012). *Εγχειρίδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες, 231 σελίδες, κυκλοφορία εκτός εμπορίου σε 500 αντίτυπα*. [https://sinialo.espiv.net/?post\\_type=entypo](https://sinialo.espiv.net/?post_type=entypo)
- ΚΥΑ (2021). *Διαδικασία των εξετάσεων για την πιστοποίηση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού για πολίτες τρίτων χωρών, προκειμένου να υπαχθούν στο καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος - Καθορισμός ποσού παραβόλου υπέρ του Ελληνικού Δημοσίου των υποψηφίων και αποζημίωσης των απασχολουμένων στις εξετάσεις*. (Αριθμ. 140304/Κ1/ΦΕΚ 5125 Β/5-11-2021).
- Λευθεριώτου, Π. (2014). *Διδακτορική διατριβή*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΜΕΤΑΔΡΑΣΗ, *Εκπαίδευση διερμηνέων, Παροχή υπηρεσιών διερμηνείας, Οδηγός διερμηνείας*. Έντυπα στο <https://metadrasi.org/campaigns>.
- Ομήρου ΟΔΥΣΣΕΙΑ (2006). *Μετάφραση Δημήτρη Μαρωνίτη*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, ΑΠΘ.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2017). *Οι πρόσφυγες και τα καθήκοντά μας απέναντί τους*. ΠΟΛΙΣ.
- Παπανδρέου, Π.,(2013). *Παιδιά της μετανάστευσης στην Αθήνα. Η πολιτική του ανήκειν και οι σκοτεινές πλευρές της προσαρμογής*. Μετάφραση: Πελαγία Μαρκέτου. Νήσος.
- Ροντιέ, Κ. (2016). *Μετανάστες και πρόσφυγες: απαντήσεις σε αναποφάσιστους, ανήσυχους και επιφυλακτικούς*. Μετάφραση: Νίκος Κούρκουλος, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Σύρος, Γ. (2002). *Η ζωή μας στην πολιτική προσφυγιά. Μόρφωση, Τεχνική Κατάρτιση, Επιστημονική πρόοδος πολιτικών προσφύγων στη Σοβιετική Ένωση*. Πανελλήνια Ένωση Επαναπατρισθέντων Πολιτικών Προσφύγων.
- Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, (2018). *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη*. Retrieved from: <http://www.opengov.gr/immigration/?p=794>.

## Κοινωνική ένταξη μεταναστών-προσφύγων γονέων μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο ενός σχολείου

Social integration of immigrant-refugee parents through the teaching of the Greek language in the context of a school

ΠΕΤΡΟΣ ΧΑΡΑΒΙΤΣΙΔΗΣ Επίκουρος Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σκοπός της εισήγησης είναι να περιγράψει το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, που αναπτύσσουν εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας, στους μετανάστες και πρόσφυγες γονείς των μαθητών τους. Η συγκεκριμένη δράση δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Συλλόγου Διδασκόντων και αναπτύσσεται από το 2002 έως και σήμερα. Μέσα από την εμπειρία και τη συνακόλουθη έρευνα, η οποία πραγματοποιείται όλα τα χρόνια λειτουργίας του προγράμματος, διαπιστώνεται ότι ο χώρος του σχολείου λειτουργεί προνομιακά για την αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών –προσφύγων.

**ABSTRACT:** The purpose of the presentation is to describe the Greek language teaching program, developed by teachers in a primary school in Athens for the immigrant and refugee parents of their students. This specific action was created on the initiative of the Teachers' Association and has been developing since 2002 until today. Through the experience and the subsequent research, which is carried out throughout the years of operation of the program, it is found that the school space functions preferentially for the effective integration of immigrants-refugees.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν διεθνώς τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα καταδεικνύουν τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για οικογένειες με πολιτισμικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις από το επίσημο ιδεολογικό πλαίσιο του σχολείου. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές διαπιστώνουν την απόσταση του σχολείου από την οικογένεια, κυρίως των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, και, παράλληλα, τονίζουν την αναγκαιότητα της εδραίωσης αυτής της σχέσης για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, τόσο όσον αφορά τους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, όσο και τους αλλοδαπούς μαθητές (Coelho, 2007, Δραγώνα, 2003, Κογκίδου & Τσιάκαλος, 2006). Με βάση τη διεθνή εμπειρία, η μη γνώση της επίσημης γλώσσας της χώρας διαμονής από τους μετανάστες-πρόσφυγες γονείς εμφανίζεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που δρουν αρνητικά στην προοπτική της συνεργασίας τους με το σχολείο. Παρά την αναγνώριση αυτού του προβλήματος, είναι γεγονός ότι στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές που θα μπορούσαν να καλύψουν αυτή την ανάγκη (Ανδρούσου, 2004). Οι πρωτοβουλίες που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια στηρίζονται κυρίως σε χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία εκπονούνται συνήθως μέσω των Μ.Κ.Ο. Δεν υπάρχει μία σταθερή κρατική δομή που να καλύπτει με διάρκεια και σταθερότητα το αίτημα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Υπάρχουν ωστόσο συστηματικές προσπάθειες, σε εθελοντική βάση, οι οποίες αναπτύσσονται με σταθερότητα και διάρκεια, στηριζόμενες σε συλλογικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών. Οι εθελοντικές αυτές δράσεις καταδεικνύουν το ενεργό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της πράξης για την υποστήριξη των μεταναστών-προσφύγων, ενώ παράλληλα αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα που μπορούν να έχουν προγράμματα εκμάθησης της

ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες και πρόσφυγες όταν γίνονται σε σταθερό και συνεχές πλαίσιο<sup>17</sup>.

## 2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΟ 132<sup>ο</sup> Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ

### 2.1 Περιγραφή του σχολείου

Στο 132<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών πραγματοποιούνται για είκοσι συνεχή έτη μαθήματα ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες-πρόσφυγες γονείς του σχολείου, αλλά και σε άλλους ενήλικες μετανάστες-πρόσφυγες μέλη της τοπικής κοινότητας. Το σχολείο ανήκει στο συγκρότημα της Γκράβας. Στην ευρύτερη περιοχή, από τα μέσα της δεκαετίας του '90, παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές ως προς τη σύσταση του πληθυσμού. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με τη μεγάλη σε αριθμό είσοδο μεταναστών-προσφύγων στη συγκεκριμένη περιοχή και με την παράλληλη μετακίνηση των Ελλήνων σε βορειότερα προάστια της πόλης. Οι μετακινήσεις αυτές αποτυπώνονται έντονα και στον μαθητικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα την παρουσία μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της περιοχής.

Στο 132<sup>ο</sup> Δ.Σ. το ποσοστό μεταναστών-προσφύγων μαθητών κυμαίνεται τα τελευταία είκοσι χρόνια από 70% έως 80%. Η πλειονότητα αυτών των μαθητών προέρχεται, κυρίως, από την Αλβανία, την Αίγυπτο, το Ιράκ, τη Σερβία, τη Ρουμανία, τη Ρωσία, τη Μολδαβία, την Αιθιοπία, την Ουκρανία, τη Γεωργία, τη Συρία, το Αφγανιστάν, την Κίνα κ.ά.

### 2.2 Η ανάγκη λειτουργίας του προγράμματος

Η έναρξη της λειτουργίας του προγράμματος εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στους γονείς μετανάστες-πρόσφυγες τοποθετείται στο σχολικό έτος 2001 -2002, όπου στα πρακτικά του σχολείου καταγράφεται συζήτηση στον Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα σχετικά με την επικοινωνία και την ενημέρωση των μεταναστών-προσφύγων γονέων, οι οποίοι δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και δεν καταλάβαιναν τις ανακοινώσεις του σχολείου, που αφορούσαν ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία του και τη φοίτηση των παιδιών τους.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα αυτά ο Σύλλογος Διδασκόντων ανέλαβε μία σειρά πρωτοβουλίες όπως: τακτικές συναντήσεις γονέων με τη διεύθυνση του σχολείου, διερμηνεία στις γλώσσες των μεταναστών-προσφύγων, μετάφραση των εντύπων που αφορούσαν λειτουργικά θέματα, ενημέρωση των γονέων με πολύγλωσσες ανακοινώσεις, οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς και γονείς κ.ά. Οι δράσεις πραγματοποιούνταν, σχεδόν πάντα, μετά από ομόφωνες αποφάσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, καταγράφονταν και αξιολογούνταν. Παρόλες όμως τις πρωτοβουλίες αυτές προέκυπτε πάντα το πρόβλημα της μικρής συμμετοχής των μεταναστών-προσφύγων. Σε συζητήσεις που προκάλεσαν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς, σχετικά με το ζήτημα της μικρής συμμετοχής τους ή της απουσίας τους από δραστηριότητες του σχολείου, εμφανιζόταν πάντα το επιχείρημα της έλλειψης γνώσης της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που παρεμπόδιζε ή απέκλειε εντελώς την επαφή με το σχολείο. Παράλληλα, το ίδιο πρόβλημα παρουσιαζόταν και στις ατομικές συναντήσεις των δασκάλων με τους γονείς των μαθητών τους, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί φρόντιζαν να δίνονται πολύγλωσσες ανακοινώσεις και να γίνεται διερμηνεία κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων. Αναδεικνυόταν πλέον έντονα η ανάγκη να

<sup>17</sup>Σημαντική πρωτοβουλία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες εκτός σχολικού πλαισίου ξεκίνησε από ομάδα εκπαιδευτικών στο νομό Θεσσαλονίκης. Το σχολείο του «Οδυσσέα», όπως ονομάστηκε, ξεκίνησε το 1997 με την ονομασία: «Πρωτοβουλία για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες πρόσφυγες και παλιννοστούντες». Η προσπάθεια του «Οδυσσέα» στηρίχθηκε στις αρχές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και της κριτικής παιδαγωγικής. Αναλυτικά για τη λειτουργία του σχολείου βλ. σχετ. (Γρόλλιος κ.ά., 2003) και Τσιάκαλος, 2004.

Ανάλογη πρωτοβουλία αναπτύχθηκε και στην Αθήνα από την ομάδα «Πίσω θρανία». Η ομάδα «Πίσω θρανία» συγκροτήθηκε το 1999, στο πλαίσιο του Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών, ως μία πρωτοβουλία έμπρακτης αλληλεγγύης προς τους μετανάστες. Στόχος ήταν και είναι η παροχή σ' αυτούς μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, η ενημέρωσή τους σε θέματα που αφορούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο, αλλά και η γενικότερη πληροφόρησή τους για οποιοδήποτε πρόβλημα ή δυσκολία αντιμετωπίζουν στην ελληνική κοινωνία.

αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της δυσκολίας επικοινωνίας πολλών γονέων με το σχολείο, λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας.

Το θέμα τέθηκε στην αρχή του σχολικού έτους 2002-2003 σε προγραμματισμένη συνάντηση όλων των γονέων με τη Διεύθυνση του σχολείου. Στη συνάντηση αυτή, που πραγματοποιήθηκε με ταυτόχρονη διερμηνεία, η τότε διευθύντρια ανακοίνωσε, μεταξύ των άλλων θεμάτων που συζητήθηκαν, ότι προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες επικοινωνίας των μεταναστών-προσφύγων γονέων με το σχολείο ο Σύλλογος Διδασκόντων σκέφτεται να βρει τρόπο να εντάξει στις δράσεις του μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Οι γονείς ήταν ιδιαίτερα θετικοί στην πρόταση αυτή και την υποστήριξαν επιχειρηματολογώντας:

*Πρέπει να μάθουμε ελληνικά, για να μπορούμε να επικοινωνούμε με τα παιδιά μας, τα οποία δεν ξέρουν καλά τη δική μας γλώσσα.*

*Χρειάζεται πολλές φορές να βοηθήσουμε τα παιδιά μας στο σχολείο και δεν μπορούμε, γιατί δε γνωρίζουμε τη γλώσσα.*

*Θέλουμε να επικοινωνήσουμε πολλές φορές με το σχολείο για κάποιο λόγο και δεν μπορούμε. Σε κάθε τέτοια περίπτωση πρέπει να έχουμε μεταφραστή.*

*Ντρεπόμαστε να ρωτάμε για τα παιδιά μας και να ερχόμαστε σχολείο χωρίς να μπορούμε να συνηνοηθούμε με τους δασκάλους.*

*Δεν μπορούμε να βρούμε δουλειά καλύτερη για μας, εφόσον ούτε τις αγγελίες των εφημερίδων δεν μπορούμε να διαβάσουμε.*

Μετά τη συνάντηση αυτή αναζητήθηκαν λύσεις για την ένταξη των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του σχολείου. Η δυνατότητα θεσμικής κατοχύρωσής τους δόθηκε όταν τον Νοέμβριο του 2002 εξαγγέλθηκε από το Υπουργείο το Πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας, το οποίο καλούσε τα σχολεία να προτείνουν και να υλοποιήσουν δράσεις για την Άρση του Κοινωνικού Αποκλεισμού και των Φυλετικών Διακρίσεων και της Πολυπολιτισμικότητας. Οι δάσκαλοι και η διευθύντρια του σχολείου, αξιοποιώντας τη δυνατότητα αυτή, προχώρησαν στη συγκρότηση πρότασης με τίτλο: «Μετανάστες-Ολυμπιακή Ιδέα-Προσέγγιση των λαών». Οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, οι οποίες προτάθηκαν αφορούσαν συγκεκριμένα το μέτρο: «Ενίσχυση πρωτοβουλιών Άρσης Κοινωνικού Αποκλεισμού και Φυλετικών Διακρίσεων-Πολυπολιτισμικότητα». Η πρόταση που συγκροτήθηκε συμπεριέλαβε μεταξύ άλλων και τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Το πρόγραμμα εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και ξεκίνησαν αμέσως τα μαθήματα τον Φεβρουάριο του 2003.

### 2.3 Η μεθοδολογία των μαθημάτων

Με την έναρξη των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στους γονείς, ο προβληματισμός των δασκάλων ήταν έντονος για τις διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα έπρεπε να εφαρμοστούν, ώστε να επιφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Υπήρξαν διάφοροι προβληματισμοί και απόψεις, καθώς και έρευνα της σχετικής βιβλιογραφίας και του εκπαιδευτικού υλικού, που ήδη είχε παραχθεί για την εκπαίδευση ενηλίκων. Η θεωρία του P. Freire για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στους ενήλικους αποτέλεσε την αφετηρία και προσανατόλισε την ομάδα των δασκάλων στην οργάνωση των μαθημάτων και στον προσανατολισμό της μεθοδολογίας. Βασική προϋπόθεση για τον γραμματισμό ενηλίκων είναι, σύμφωνα με τη θεωρία του P. Freire, η ανάληψη δράσης από τους μαθητευόμενους με στόχο να καταστούν ικανοί να αναλάβουν τον ρόλο των δημιουργικών υποκειμένων. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα αυτής της απελευθερωτικής διαδικασίας, αναφέρει ο Freire, είναι η συνδιοργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο: «το πιο σημαντικό από την άποψη της απελευθερωτικής παιδείας είναι να φτάσουν οι άνθρωποι να αισθάνονται αφέντες του στοχασμού τους, συζητώντας τις σκέψεις και τις απόψεις του κόσμου, που εκφράζονται άμεσα ή έμμεσα στις δικές τους ιδέες και στις ιδέες των συντρόφων τους. Η αντίληψη αυτής της αγωγής αρχίζει με την πεποίθηση ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να παρουσιάσει το δικό του πρόγραμμα, αλλά θα πρέπει να αναζητήσει αυτό το πρόγραμμα μέσω της συνομιλίας του με τον λαό, αναπτύσσοντας έναν διάλογο στον οποίο συμμετέχουν οι ίδιοι οι καταπιεζόμενοι» (βλ. Freire, 1977, σ. 148).

Αξιοποιήθηκαν επίσης στα μαθήματα τεχνικές, οι οποίες προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή, όπως το παιχνίδι ρόλων, οι προσομοιώσεις, η εργασία σε ομάδες, οι μελέτες περίπτωσης, η ομαδική

συζήτηση, ο καταϊγισμός ιδεών. Όλες αυτές οι τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα να εκφράσουν οι συμμετέχοντες τις δικές τους ερμηνείες, αξίες, πεποιθήσεις και απόψεις αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία και γνώση τους μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας (Jarvis, 2002). Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι εντάσσονται σε μια διαδικασία συλλογικής κατασκευής της νέας γνώσης, συμμετέχουν και συνεργάζονται στον σχεδιασμό, στην επιλογή θεμάτων, στην αξιολόγηση των δράσεων, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, σε ισότιμη βάση. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο ένας χώρος όπου αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πράξη μέσα από την επικοινωνιακή διάδραση, που καθορίζεται από τις ιδιαίτερες επιδιώξεις και θεωρίες και των δύο πλευρών (διδασκόντων και διδασκομένων) και από τις προσωπικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιστορίες τους. Διαμορφώνεται ακόμη ένα άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ατόμων, στην προοπτική μιας εκπαιδευτικής πράξης που έχει νόημα και για τις δύο πλευρές των εμπλεκόμενων (Γρόλλιος, 2005, 2006). Όπως επισημαίνουν οι Γρόλλιος κ.ά. (2002) και ο Τσάφος (2014) στην απελευθερωτική εκπαίδευση το εκπαιδευτικό πλαίσιο συνδιαμορφώνεται με τα μέλη της κοινότητας και σχετίζεται με ζητήματα, που τα ίδια αντιμετωπίζουν.

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις η μεθοδολογία των μαθημάτων αποφασίστηκε να στηριχθεί στις εξής βασικές αρχές:

- Να γίνει διερεύνηση των πραγματικών αναγκών και των προσδοκιών των μεταναστών-προσφύγων και να προσδιοριστεί η θεματολογία των μαθημάτων με βάση τους προβληματισμούς και τις ανάγκες τους.
- Να συνδέεται η διδασκαλία με την καθημερινή ζωή και να απαντά σε συγκεκριμένα ερωτήματα.
- Οι γονείς να είναι συνδιαμορφωτές του μαθήματος, από την επιλογή του θέματος ως και την τελική αξιολόγησή του.
- Να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη θέματα κουλτούρας και να αξιοποιούνται πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και άλλες ιδιαιτερότητες.
- Να δημιουργείται και να διασφαλίζεται, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και ασφάλειας.

Επιπλέον, αποφασίστηκε να υπάρχει ποικιλία προσφερόμενου υλικού και εναλλαγή δραστηριοτήτων, ώστε το μάθημα να είναι περισσότερο ενδιαφέρον και δημιουργικό, ώστε να αμβλύνεται η κούραση των γονέων, οι οποίοι πιθανόν να παρακολουθούν το μάθημα μετά από μία εξαντλητική ημέρα.

Βασική επιδίωξη των μαθημάτων ήταν να μετατραπεί το σχολείο σε έναν χώρο οικείο για τους γονείς, χώρο στον οποίο θα μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις, να εκφράζουν ανάγκες και προβλήματα, να καταθέτουν και να μοιράζονται προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Επίσης, να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικά στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου μέσα από τα θεσμικά όργανα των γονέων.

Τα μαθήματα ξεκίνησαν, όπως αναφέρθηκε, τον Φεβρουάριο του 2003 ενταγμένα στο μέτρο: «Ενίσχυση πρωτοβουλιών Άρσης Κοινωνικού Αποκλεισμού και Φυλετικών Διακρίσεων- Πολυπολιτισμικότητα» του Προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας του Υπουργείου Παιδείας. Το Πρόγραμμα αυτό κράτησε έναν χρόνο. Μετά σταμάτησε. Έχοντας ήδη αξιολογήσει τα οφέλη των μαθημάτων ο σύλλογος διδασκόντων αποφάσισε να τα συνεχίσει σε εθελοντική βάση. Και με τον ίδιο τρόπο συνεχίζονται μέχρι σήμερα.

## 2.4 Θεματολογία των μαθημάτων

Οι δάσκαλοι, στην αρχή κάθε έτους, επικεντρώνονται στη διερεύνηση θεματικών περιοχών, οι οποίες θα ενδιέφεραν τους γονείς. Ο Freire (1996) τονίζει ότι «δεν μπορεί κανείς να αναμένει θετικά αποτελέσματα από ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής δράσης, το οποίο δεν σέβεται την ιδιαίτερη θέαση/αντίληψη του κόσμου από τους ανθρώπους, αφού ένα τέτοιο πρόγραμμα θα συνιστούσε πολιτισμική εισβολή. Το σημείο εκκίνησης για την οργάνωση ενός προγράμματος εκπαιδευτικής δράσης πρέπει να είναι η παρούσα υπαρξιακή συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία αντανάκλα τις προσδοκίες των ανθρώπων» (σελ. 84). Οι γονείς αναφέρονταν συχνά όλα αυτά τα χρόνια στη δυσκολία τους να επικοινωνήσουν με το σχολείο και τους δασκάλους των παιδιών τους, στην άγνοιά τους σχετικά με την ύπαρξη και τη λειτουργία κάποιων δημόσιων υπηρεσιών, υπηρεσιών υγείας και πρόνοιας, νοσοκομείων κλπ., στα προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά την επαφή τους με αυτές



τις υπηρεσίες, στην κάρτα παραμονής και στη διαδικασία χορήγησής της, στη σύνταξη αιτήσεων, δηλώσεων και άλλων αναγκαίων εγγράφων, στη συναλλαγή τους με εμπορικά καταστήματα και στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με την αγορά διαφόρων προϊόντων, στα δικαιώματά τους κ.α. Επίσης, εξέφραζαν την ανάγκη τους να αποσαφηνίσουν την ορολογία που σχετίζεται με τα διάφορα επαγγέλματα και να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που σχετίζονται με τον τρόπο που πραγματοποιείται μία τηλεφωνική επικοινωνία με επαγγελματίες (υδραυλικό, ηλεκτρολόγο, γιατρό κ.ά.).

Η διδασκαλία και ο σχεδιασμός των μαθημάτων στρέφεται σταθερά γύρω από τις θεματικές ενότητες, οι οποίες προτάθηκαν αρχικά από τους γονείς. Συμπληρώνονται όμως και με άλλες, οι οποίες προκύπτουν κατά τη διαδικασία των μαθημάτων. Ενδεικτικά οι θεματικές που αναπτύσσονται αφορούν:

- Επαγγέλματα
- Περίθαψη – Υγεία
- Γεωγραφία
- Έθιμα – Γιορτές – Συνήθειες
- Λογοτεχνία
- Πολιτική
- Αναγκαία έγγραφα για την παραμονή των μεταναστών στην Ελλάδα
- Λειτουργία της αγοράς
- Δικαιώματα και ανθρώπινη αξιοπρέπεια
- Σχέση με το κράτος και με την κοινωνία
- Θρησκευτικά δικαιώματα

## 2.5 Αποτίμηση της προσπάθειας

Οι γονείς που συμμετέχουν στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας αναφέρουν ότι ο χώρος του σχολείου έχει πλεονεκτήματα σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο χώρο για τη λειτουργία των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας. Οι λόγοι που επικαλούνται είναι η ασφάλεια που αισθάνονται στο σχολείο, η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσουν με τους δασκάλους, η ταυτόχρονη παρουσία στον ίδιο χώρο και των παιδιών τους, η μικρή απόσταση από τα σπίτια τους και το ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης.

Η επιλογή κοινωνικών θεμάτων που αναφέρονται σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας αξιολογείται από τους ίδιους πολύ θετικά. Θεωρούν σημαντικό το γεγονός ότι η θεματολογία των μαθημάτων βασίζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους.

Θεωρούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας των μαθημάτων την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τους δασκάλους.

Δηλώνουν ότι το γεγονός των απουσιών ή της διακοπής της φοίτησης οφείλεται κυρίως στον υπερβολικό φόρτο εργασίας και στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, το αίσθημα ντροπής ή και η έλλειψη εξοικείωσης με διαδικασίες μάθησης τους δυσκολεύει να συνεχίσουν την παρακολούθηση των μαθημάτων.

Αξιολογούν ότι τα μαθήματα τους βοήθησαν να ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους επικοινωνίες και συναλλαγές, να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σχολείο σε ό,τι τους χρειάζονται και γενικά να αποκτήσουν καλύτερη σχέση με την ελληνική πολιτεία.

## 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προσπάθεια του 132<sup>ου</sup> Δ.Σ. Αθηνών αντλεί από τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής Θεωρίας και εστιάζεται στους παρακάτω άξονες σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου:

1. Είναι ανοικτό και ευαίσθητο στα κρίσιμα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, θέση που αμφισβητεί την κυρίαρχη αντίληψη περί ενός ουδέτερου σχολείου, εκτός και υπεράνω κοινωνικών αλλαγών.
2. Προκρίνει τη συλλογική δουλειά, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, εγκαθιστώντας έτσι μία βάση για τη δημιουργία και ανάπτυξη μιας, όσο γίνεται, ισότιμης μεταξύ τους σχέσης.

3. Αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως ενεργό υποκείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή, έναν εκπαιδευτικό που έχει τη δυνατότητα να διερευνά κριτικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, να ανακαλύπτει τις δυνατότητες της προσωπικής του παρέμβασης στον χώρο εργασίας του, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, να νιώθει ότι δεν ασφυκτιά στο περιβάλλον του σχολείου και τέλος, να αναστοχάζεται για την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Giroux, 1988).

4. Προτάσσει τη σημασία της μελέτης της καθημερινής ζωής του σχολείου μέσω της εξοικείωσης των ενηλίκων με την έρευνα της νέας γνώσης, μετασχηματίζοντας το σχολείο σε χώρο έρευνας και δράσης (Γρόλλιος, 2001).

5. Αναγνωρίζει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα των εναλλακτικών λύσεων, οι οποίες βασίζονται στην αξιοποίηση του πολιτισμού, της ιστορίας και των εμπειριών τόσο των μαθητών, όσο και των γονέων τους (Apple, 2002).

6. Αξιοποιεί τους «ελεύθερους χώρους» στο πλαίσιο του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος.

#### 4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας συνεχίζονται μέχρι σήμερα στο 132<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών με συνέπεια και σταθερότητα, με τη στήριξη των εκπαιδευτικών σε εθελοντική βάση. Αν και υπήρξαν και υπάρχουν αρκετές αντιστάσεις, αντιδράσεις και αμφισβητήσεις από μέρους της διοίκησης για την αρμοδιότητα που έχει ο Σύλλογος Διδασκόντων να εφαρμόζει τέτοιου είδους παρεμβάσεις, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα μαθήματα φαίνεται να είναι αποφασισμένοι να υποστηρίξουν αυτή τη δράση και στο μέλλον καθώς έχουν πειστεί για την αναγκαιότητά της. Η επιμονή τους αυτή στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων δεν μπορεί παρά να στηρίζονται στην αντίληψη ότι το σχολείο είναι μέλος της κοινότητας και κατά συνέπεια θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικές ανάγκες και να επιχειρεί να τις αντιμετωπίζει, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δημιουργία μίας νέας περισσότερο δημοκρατικής σχολικής ζωής (Apple & Beane, 1999).

#### 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α. (2004). Πρόλογος στο *Μαζί. Παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. (Αναγνωστοπούλου Λ. και Ρήγα Β.; επιμ.). Τυπωθήτω.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση* (Μ. Μπατίλας, μτφρ.). Επίκεντρο.
- Apple, M. & Beane, J. (1999). *Democratic Schools. Lesson from the chalk face*. Open University Press.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, Επιμ.). Επίκεντρο
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση: Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. (2006). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο Νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 30-37.
- Γρόλλιος, Γ. (2001). Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση. *Ρωγμές εν τάξει*, 11, 20-27.
- Δραγώνα, Θ. (2003). Οικογένεια και σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά Πρόγραμμα ΥΠΕΠΘ-ΕΚΠΑ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»* ([www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net))
- Freire, P. (1977a). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, μτφρ.). Καστανιώτης.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μτφρ.). Ράππα.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin an Garvey.
- Jarvis, P. (1995). Teachers and Learners in Adult Education: transaction or moral interaction? *Studies in the Education of Adults*, Vol 27 (1).

- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society, *Compare*, 32(1): 5-19.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στην δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Νήσος, 139-163.
- Κογκίδου, Δ. & Τσιάκαλος, Γ. (2006). Καθημερινοί διάλογοι για την Παιδεία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Γ. Τσιάκαλος, *Απέναντι στα Εργαστήρια του ρατσισμού*. Τυπωθήτω, 219-223.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο.*: Μεταίχμιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2004). *Αντικατοπτρισμοί της ανθρώπινης κοινωνίας*. Παρατηρητής.

## Διά βίου μάθηση ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών: Πρόταση επιμορφωτικού προγράμματος σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Lifelong learning of human resources of social services: Proposal for a training program on human rights

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΧΑΪΔΑΣ, ΠΕ02, MEd, Υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών  
ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΠΙΤΣΟΥ, Med, PhD, ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών, ΣΕΠ, ΕΑΠ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Οι κοινωνικές υπηρεσίες είναι οι κρίσιμες εκείνες επιλογές του κράτους πρόνοιας που επηρεάζουν τη ζωή του ανθρώπου. Τις εν λόγω υπηρεσίες στελεχώνει ανθρώπινο δυναμικό το οποίο καλείται να εφαρμόσει πολιτικές, στρατηγικές και προγράμματα για την προστασία και απόλαυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ευπαθών ομάδων πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία αναδεικνύει την αξία της δια βίου μάθησης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών και προτείνει τους πυλώνες ενός επιμορφωτικού προγράμματος στα ανθρώπινα δικαιώματα ως εργαλείο εργασιακής ενδυνάμωσης & παροχής ποιοτικών υπηρεσιών.

**ABSTRACT:** Social services are crucial choices of the welfare state that affect people's life. These services are staffed by human resources who are called upon to implement policies, strategies and programs for the protection and enjoyment of the human rights of vulnerable population groups. In this context, this paper highlights the value of lifelong learning in human resources' development who work in social services and proposes the pillars of a training program based on human rights as a tool for job empowerment and provision of quality services.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ανθρώπινο δυναμικό δημοσίων υπηρεσιών αποτελεί το σημαντικό συνάμα και κρίσιμο συνεκτικό δεσμό μεταξύ κοινωνικού κράτους και πολιτών. «Αρκεί να σκεφτούμε ότι καθένας από εμάς με τη συμπεριφορά του είναι υπεύθυνος για τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες πολίτες αλλά και ο υπόλοιπος κόσμος, ιδίως οι πολίτες και τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βλέπει και αντιλαμβάνεται τη σύγχρονη δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα» (Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (ΥΔΜΗΔ) & Συνήγορος του Πολίτη [ΣΤΠ], 2012:6). Το εν λόγω προσωπικό, εξαιτίας των διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνικών αναγκών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, καλείται να εφαρμόσει πολιτικές, στρατηγικές και προγράμματα που απευθύνονται σε πολίτες-ωφελομένους, οι οποίοι είναι φορείς χαρακτηριστικών πέραν των "κυρίαρχων αποδεκτών προτύπων" (πολιτισμικών, γλωσσικών, φυλετικών, μορφωτικών, θρησκευτικών, ηλικιακών, νοητικών, σεξουαλικών κ.α.).

Στο σημείο αυτό εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο το ανθρώπινο δυναμικό είναι έτοιμο να ανταποκριθεί στα σύνθετα αυτά εργασιακά περιβάλλοντα. Μία απάντηση δίνεται μέσα από μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι δεν είναι λίγα τα προβλήματα που αναπτύσσονται κατά την επαφή του ανθρώπινου δυναμικού δημοσίων υπηρεσιών με τους προαναφερόμενους πολίτες-ωφελομένους. Συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι μερίδα υπαλλήλων φέρει στερεότυπα και προκαταλήψεις στο εργασιακό του περιβάλλον, δεν τηρεί τις επαγγελματικές αρχές ηθικής και δεοντολογίας, δείχνει άρνηση εξυπηρέτησης, φανερώνει διακριτική μεταχείριση, ακόμα και ρατσιστικές συμπεριφορές. Απόρροια αυτών είναι να γεννιέται διστακτικότητα και καχυποψία από πλευράς ωφελομένων για τη συνδιαλλαγή τους με τις κρατικές υπηρεσίες, δυσπιστία, αδιαφορία, έλλειψη εμπιστοσύνης και αμφισβήτηση για τους ίδιους τους κρατικούς μηχανισμούς, όπως, επίσης, μερικές των περιπτώσεων, ειδικές ομάδες πληθυσμού, -όπως συμβαίνει με τους φορείς μεταδιδόμενων ασθενειών-, να οδηγούνται ακόμα και στην περιθωριοποίηση (Τσέκος, 1998; Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών [ΕΚΚΕ], 2012; Μόσχος κ.α., 2018; Houston et al., 2016; Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης &

Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), 2018; Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας [ΔΚΠΡΒ], 2021; Παρατηρητήριο Συνηγορίας και Προάσπισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων Ρομά (ΠΣΠΑΔΡ), 2022).

Στο πλαίσιο της ανωτέρω προβληματικής και διαπιστώσεων αναδύονται μια σειρά από κρίσιμα ζητήματα. Ένα από αυτά είναι η αναβάθμιση του κοινωνικού κράτους, μέσα από την επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (νέες γνώσεις και δεξιότητες) και την παροχή σύγχρονων υπηρεσιών πρόνοιας (Ινστιτούτο Τεκμηρίωσης, Έρευνας και Καινοτομιών [ΙΤΕΚ], 2023), όπου η εκπαίδευση καλείται να παίξει κεντρικό ρόλο. Στην περίπτωση δε των κοινωνικών υπηρεσιών (Διευθύνσεις και τμήματα κοινωνικής μέριμνας περιφερειών και δήμων, κέντρα κοινότητας, βοήθεια στο σπίτι, κοινωνικά φαρμακεία, κοινωνικά παντοπωλεία κ.α.) το ανθρώπινο δυναμικό καλείται να εφαρμόσει πολιτικές και στρατηγικές σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα (ΑΔ) ευπαθών κοινωνικά ομάδων και να εγγυηθεί την προάσπιση και απόλαυσή τους. Βάσει των ανωτέρω, σκοπός της παρούσας θεωρητικής μελέτης είναι, αφού αναδείξει την αξία της δια βίου μάθησης (ΔΒΜ) στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών, να προτείνει τους πυλώνες ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης στα ΑΔ ως εργαλείο ενδυνάμωσης του ανθρώπινου δυναμικού και παροχής ποιοτικών υπηρεσιών.

## 2. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Η ΔΒΜ του ανθρώπινου δυναμικού δεν μπορεί να θεωρηθεί μονάχα ως υπηρεσιακή διαδικασία, σχετιζόμενη με φορείς παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων και συστηματικές προσπάθειες εκπαίδευσης. Πέραν της όποιας οργανωμένης τακτικής ή μη διαδικασίας, που μπορεί να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου, ο εργαζόμενος ως κοινωνικό ον εμπλέκεται σε μαθησιακές δραστηριότητες που διατρέχουν οριζόντια τον κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό του βίο και αναφέρονται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη) και σε όλα τα επίπεδα, επιτρέποντάς «τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα (Βεργίδης, 2001:138). Μιλάμε, δηλαδή, για μια δια βίου μαθησιακή δραστηριότητα που σκοπό έχει τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και εφοδίων, στο πλαίσιο μιας οπτικής που σχετίζεται με το πρόσωπο, την κοινωνία και την απασχόληση (European Commission, 2001).

Τα πολλαπλά οφέλη από τη ΔΒΜ κατά κύριο λόγο και στο σύνολό τους τονίζονται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης [ΟΟΣΑ/ΟΕCD], (2005, 2010). Συγκεκριμένα, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο μέσω της ΔΒΜ αυξάνεται η παραγωγικότητα του εργαζομένου, βελτιώνεται η ποιότητα της απασχόλησής του και επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ευημερία και προσωπική ολοκλήρωσή του ως εκπαιδευόμενου. Σε ευρύτερο επιχειρησιακό επίπεδο, αναπτύσσονται και αυξάνονται οι γνώσεις του ανθρώπινου δυναμικού σχετικά με το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν εντός της εργασίας του, γίνονται κατανοητά πιο γρήγορα και εις βάθος τα προβλήματα στο χώρο, συντελείται αλλαγή στον τρόπο που σκέφτονται και δρουν οι εργαζόμενοι, καλλιεργούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις τους απέναντι στα εργασιακά θέματα, όπως, επίσης, αυξάνεται η εμπλοκή τους στις διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν.

Διαπιστώνεται, έτσι, εκτός των άλλων, και ο σημαντικός ρόλος των δεξιοτήτων εντός του εργασιακού περιβάλλοντος, όπου κινητοποιούνται όχι μονάχα όσες δεξιότητες σχετίζονται με τις τεχνικές και πρακτικές γνώσεις που απαιτούνται για κάθε επάγγελμα (σκληρές δεξιότητες), αλλά και εκείνες που αναφέρονται στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου, την επαφή του σε επικοινωνιακό επίπεδο, την κοινωνική του συμμετοχή (soft skills / ήπιες δεξιότητες / κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες/ δεξιότητες ζωής). Η κινητοποίηση αυτή φανερώνεται ακόμα πιο σημαντική όταν ο/η εργαζόμενος/η στελεχώνει υπηρεσίες που εστιάζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επαφή με πολίτες–ωφελούμενους, οι οποίες είναι υπηρεσίες συναισθηματικού ή αισθητικού τύπου (Sturdy & Korczynski, 2005), αναδεικνύοντας τις λεγόμενες κοινωνικές δεξιότητες ως δεξιότητες νευραλγικού χαρακτήρα (Κόκκος, 2005).

Οι εν λόγω δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν και μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (ΕΑΔ). Στην περίπτωση μας, αναφερόμαστε σε ένα είδος εκπαίδευσης που σχετίζεται ιδιαίτερα με τους βασικούς πυλώνες του κοινωνικού κράτους και του κράτους δικαίου (ειρήνη, κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική συνοχή, σεβασμός στην ανθρώπινη

αξιοπρέπεια, αμοιβαία κατανόηση, ανεκτικότητα, αποδοχή διαφορετικότητας, διαπολιτισμική επικοινωνία) και ορίζεται ως «η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα που δεν θα πρέπει απλά να αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών αλλά θα πρέπει να αποτελεί μια πλήρη δια βίου διαδικασία μέσω της οποίας άνθρωποι από όλα τα επίπεδα ανάπτυξης και όλα τα στρώματα της κοινωνίας να μαθαίνουν για το σεβασμό της αξιοπρέπειας των άλλων καθώς και τα μέσα και τις μεθόδους που είναι απαραίτητα για την εξασφάλιση του σεβασμού σε όλες τις κοινωνίες» (United Nations General Assembly [UNGA], 1994:§6).

Στο ίδιο πνεύμα το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει την ΕΑΔ ως «εκπαίδευση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, καθώς και όλες εκείνες τις πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν -εφοδιάζοντας τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση και αναπτύσσοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους- στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων έτσι ώστε να συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την υπεράσπιση μιας καθολικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, με στόχο την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του» (Council of Europe, 2010:6).

Στο πλαίσιο αυτό της ΔΒΜ, μια σειρά από διακηρύξεις, ψηφίσματα, σύμφωνα και προγράμματα, έρχονται να τονίσουν ειδικότερα τη σημαντικότητα της ΕΑΔ και των συνακόλουθων ωφελειών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διακήρυξη της παγκόσμιας διάσκεψης κατά του ρατσισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της ξενοφοβίας και της σχετιζόμενης μισαλλοδοξίας (2001) στην οποία τονίζεται ότι «η εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και όλες τις ηλικίες... είναι το κλειδί για την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς...και το κλειδί για την ανεκτικότητα και τον σεβασμό της διαφορετικότητας στις κοινωνίες» (άρθρο 95). Στο σχέδιο δράσης της διακήρυξης καλούνται τα μέλη να ενσωματώσουν την ΕΑΔ στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, δημόσιων υπαλλήλων, δικαστών και άλλων επαγγελματικών κλάδων (UN, 2001: άρθ.132-135).

Στο ίδιο μήκος κύματος και η διακήρυξη αναφορικά με την Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα ΑΔ του Συμβουλίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ 2011 η οποία αναγνωρίζει την πρόσβαση στην ΕΑΔ ως δικαίωμα κάθε ανθρώπου, ως μια δια βίου διαδικασία που αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας και κάθε είδους εκπαίδευση, είτε αυτή είναι τυπική είτε μη τυπική είτε άτυπη αλλά και ως μια αναγκαιότητα για την ιδιότητα του υπεύθυνου πολίτη (UNGA, 2011: 3-4 §). Σύμφωνα με το άρθρο 2 της διακήρυξης: «Η εκπαίδευση και κατάρτιση για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές, επιμορφωτικές, δραστηριότητες ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και μάθησης με στόχο την προώθηση του καθολικού σεβασμού και τήρησης όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών και ως εκ τούτου συμβάλλοντας, μεταξύ άλλων, στην πρόληψη παραβιάσεων και καταχρήσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από άτομα που τους έχουν παρασχεθεί γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση και έχουν αναπτύξει στάσεις και συμπεριφορές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην οικοδόμηση και προώθηση μιας οικουμενικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων».

Στη συνέχεια και με βάση όσων αναφέρθηκαν παραπάνω θα παρουσιαστούν οι βασικοί πυλώνες ενός επιμορφωτικού προγράμματος στα ΑΔ ως μέσο για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών κυρίως σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες πληθυσμού.

### 3. ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Τόσο τα ΑΔ όσο και τα επιμορφωτικά προγράμματα περί αυτών δεν είναι στατικά καθώς και τα δύο βασίζονται σε αξίες και νόρμες που συνεχώς εξελίσσονται. Παρόλα αυτά ο βασικός σκοπός, οι μαθησιακοί στόχοι, οι γενικές μεθοδολογικές/ παιδαγωγικές αρχές και το τρίπτυχο ανάπτυξης αυτών στο επίπεδο α) γνώσης, ενημέρωσης, β) ευαισθητοποίησης, επαγγελματικής ευθύνης και γ) κινητοποίησης, μετασχηματισμού κινούνται σε ένα σταθερό άξονα. Επιπλέον, όπως τονίσαμε παραπάνω, η ΕΑΔ, αποτελώντας μια δια βίου διαδικασία που χαρακτηρίζει όλα τα επίπεδα και τις μορφές εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, και την επαγγελματική, την συνεχιζόμενη εκπαίδευση, τη δημόσια ενημέρωση, όπως επίσης, δραστηριότητες ευαισθητοποίησης σκοπεύοντας τόσο στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας κουλτούρας των ΑΔ όσο και στην ανάπτυξη του ατόμου ως υπεύθυνου μέλους του κοινωνικού συνόλου. Για το λόγο αυτό συνδέεται όχι απλώς με το γνωστικό αποτέλεσμα αλλά με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων και τις αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων στους τομείς δράσης τους

(Tibbitts, 2017).

Συγκεκριμένα, κεντρικός σκοπός της ΕΑΔ είναι η ενδυνάμωση των ατόμων και η επίτευξη της μεταξύ τους συνεργασίας για την οικοδόμηση δημοκρατικών και ειρηνικών κοινωνιών. Για να υλοποιηθεί ο συγκεκριμένος σκοπός τα προγράμματα της ΕΑΔ βασίζονται σε μια σειρά από αρχές οι οποίες:

- ✓ προωθούν την αλληλεπίδραση, το αδιαχώριστο και την οικουμενικότητα των ΑΔ,
- ✓ ενισχύουν το σεβασμό και την εκτίμηση της διαφορετικότητας και την αντίθεση στις όποιες διακρίσεις στη βάση της φυλής, του φύλου, της γλώσσας, της θρησκείας, των πολιτικών ή άλλων απόψεων, της εθνικής, εθνοτικής ή κοινωνικής καταγωγής, της φυσικής ή νοητικής κατάστασης, της ταυτότητας φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού,
- ✓ ενθαρρύνουν τις αναλύσεις χρόνιων και αναδυόμενων κοινωνικών προβλημάτων, οι οποίες δύνανται να οδηγήσουν σε λύσεις που βασίζονται στις αρχές και τις αξίες των ΑΔ,
- ✓ ενδυναμώνουν τις κοινότητες και τα άτομα ώστε να αναγνωρίσουν τις ανάγκες που σχετίζονται με τα ΑΔ ώστε να διασφαλίσουν ότι αυτές καλύπτονται,
- ✓ προωθούν τις αξίες των ΑΔ λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις σε κάθε χώρα όσο και τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια,
- ✓ ενισχύουν τη γνώση και τις δεξιότητες ως προς τη χρήση τοπικών, εθνικών, περιφερειακών και διεθνών εργαλείων και μηχανισμών που προστατεύουν τα ΑΔ,
- ✓ υιοθετούν συμμετοχικές παιδαγωγικές αρχές που περιλαμβάνουν γνώση, κριτική ανάλυση και δεξιότητες δράσης,
- ✓ ενισχύουν διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, απαλλαγμένα από στερήσεις και φόβο, τα οποία ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την απόλαυση των ΑΔ και την πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας,
- ✓ σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των εκπαιδευόμενων, εμπλέκοντάς τους σε διάλογο σχετικά με τους τρόπους και τα μέσα προώθησης και απόλαυσης των ΑΔ στο πλαίσιο των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών στις οποίες ζουν.

Παράλληλα, εξετάζοντας τη βιβλιογραφία για την ΕΑΔ και τα προγράμματά της πολλοί οργανισμοί και ακαδημαϊκοί αναφέρουν τους μαθησιακούς στόχους αυτής. Εδώ παραθέτουμε τους στόχους του «Εγχειριδίου εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα: Αποτελεσματικές Πρακτικές για Μάθηση, Δράση και Αλλαγή» (Flowers, 2000) διότι είναι σαφείς και περιεκτικοί. Ειδικότερα, το εν λόγω εγχειρίδιο αναφέρει τα περιεχόμενα της μαθησιακής διαδικασίας ως «μάθηση για»:

- ✓ την εγγενή αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων και το δικαίωμά τους να αντιμετωπίζονται με σεβασμό,
- ✓ τις αρχές, την ιστορία, τα κείμενα σταθμούς και τη συνεχή ανάπτυξη των ΑΔ
- ✓ το πώς τα ΑΔ προωθούν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων,
- ✓ τους εθνικούς νόμους που ενισχύουν το διεθνές δίκαιο για τα ΑΔ,
- ✓ σοβαρές παραβιάσεις των ΑΔ (π.χ. βασανιστήρια, γενοκτονία ή βία κατά των γυναικών και τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, εθνικές και έμφυλες δυνάμεις που τις προκαλούν),
- ✓ τα άτομα και τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την προώθηση, την προστασία και τον σεβασμό των ΑΔ.

Τα προαναφερόμενα υλοποιούνται στο πλαίσιο μιας μάθησης ολιστικής, ανοιχτής, συνεργατικής, βιωματικής και μαθητοκεντρικής που στον πυρήνα της έχει τις αξίες των ΑΔ. Μια μάθηση που βασίζεται στη συζήτηση, στην ενεργό ακρόαση, στην επίλυση προβλημάτων, στο παίξιμο ρόλων, στη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, στην αξιοποίηση ατόμων από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, στην εκπόνηση εργασιών σε ομάδες εργασίας, στη συμμετοχή σε βιωματικά εργαστήρια, συνέδρια, συμπόσια, στη συνεχή κινητοποίηση μέσω ασκήσεων προσομοίωσης (Flowers, 2000).

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τα ΑΔ μέσα από διαλογικές καταστάσεις οφείλει να πηγαίνει πέρα από τις θεσμικές πληροφορίες και να χρησιμοποιεί καθημερινά συμβάντα από την πραγματική ζωή ως πηγή για εξερεύνηση, ανάλυση, κριτική σκέψη, αναστοχασμό και μάθηση. Και τούτο, γιατί, καθώς η υπεράσπιση, η ανεκτικότητα, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός είναι δύσκολο να διδαχθούν, είναι προτιμότερο να αποκτηθούν μέσα από την εμπειρία και την αξιοποίηση των βιωμάτων, προσωπικών και επαγγελματικών (Πίτσου, 2015).

Αν επιχειρούσαμε να οριοθετήσουμε τα προαναφερόμενα στους βασικούς άξονες ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τα ΑΔ που απευθύνεται στο ανθρώπινο δυναμικό κοινωνικών υπηρεσιών αυτό θα στόχευε στην υλοποίηση των τριών μοντέλων της ΕΑΔ που προτείνονται από την Tibbitts (2017). Ειδικότερα, σε πρώτη φάση θα απέβλεπε στο να εισαγάγει το ανθρώπινο δυναμικό στο μοντέλο “Αξιών και Επίγνωσης/Ευαισθητοποίησης – Κοινωνικοποίησης”, και πιο συγκεκριμένα:

✓ στις βασικές έννοιες, σταθμούς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με έμφαση στα κοινωνικά δικαιώματα,

✓ στα επίσημα διεθνή και ευρωπαϊκά κείμενα αυτών που σχετίζονται με τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες,

✓ στα κείμενα/κώδικες ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας.

Σε δεύτερη φάση θα επιδίωκε να τους εισαγάγει στο μοντέλο “Λογοδοσίας-Ανάληψης Ευθυνών – Επαγγελματικής Ανάπτυξης” μέσα από:

✓ την αναγνώριση και αποδοχή παγιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων για ομάδες ωφελούμενων που οδηγούν σε διακρίσεις. Η διαδικασία επιτυγχάνεται με την πρακτική εκπαίδευση, τη δικτύωση, δηλαδή, την άμεση εμπλοκή του/της εκπαιδευόμενου/ης στο πεδίο που παρατηρείται καταπάτηση των ΑΔ.

Στην τελική φάση οι επιμορφούμενοι/ες στο πλαίσιο του τρίτου μοντέλου, του “Ακτιβισμού και Μετασχηματισμού”, έχοντας αποκτήσει γνώση για τα ΑΔ, επιδιώκεται να τα υπερασπιστούν αναφέροντας και καταγγέλλοντας τις καταπατήσεις και τις παραβιάσεις που βιώνουν τόσο οι ίδιοι/ες όσο και τα άτομα άλλων κοινωνικών ευπαθών ομάδων. Αυτό δύναται να υλοποιηθεί μέσα από πρακτικές υπευθυνότητας για την προστασία των ΑΔ προς όφελος των ατόμων, των κοινοτήτων, των κοινωνιών και της αξιοποίησης και της επαγγελματικής δικτύωσης.

Επιπρόσθετα, το προτεινόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα θα στόχευε τα άτομα να συνειδητοποιήσουν κριτικά: α) ποια είναι η συμβολή του κάθε ατόμου στη διάχυση, εφαρμογή και προστασία των ΑΔ ευρύτερα και ειδικότερα των ωφελούμενων με τους οποίους έρχονται σε επαφή, β) ότι οι επαγγελματικές δραστηριότητες δεν μπορούν να μην κινούνται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των ΑΔ και της ηθικής ευθύνης και

γ) πώς οι κρατικές επιλογές που καλούνται να εφαρμόσουν και ο τρόπος που οι ίδιοι/ιες λειτουργούν επαγγελματικά επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των ωφελούμενων. Γενικώς, η ευαισθητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού σε ζητήματα που σχετίζονται με το γενικό καλό «public good» θα διέτρεχε το σύνολο του προγράμματος.

#### 4. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται την αξία της δια βίου μάθησης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών και προτείνει τους πυλώνες ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης στα ΑΔ. Η εστίαση στην ΕΑΔ του ανθρώπινου δυναμικού κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη καθώς το ανθρώπινο δυναμικό είναι αυτό που καθημερινά καλείται να υλοποιεί πολιτικές και στρατηγικές σχετικές με την εφαρμογή και απόλαυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των χρηστών κοινωνικών υπηρεσιών, προσφέροντας ποιοτικές υπηρεσίες. Στην περίπτωση, μάλιστα, του διαλόγου που αναπτύσσεται για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών, μία σημαντική πτυχή-διαπίστωση έχει να κάνει με την απαίτηση ηθικής από πλευράς ανθρώπινου δυναμικού απέναντι στους πολίτες-ωφελούμενους και παράλληλα μια δεύτερη με την ανάγκη άρρηκτης σύνδεσης των διαστάσεων της ηθικής και της δεοντολογίας με την ιδέα οργανισμών του κράτους που υπηρετούν τους πολίτες και το δημόσιο συμφέρον.

Προς ικανοποίηση των αναγκών αυτών απαιτείται οι δημόσιοι λειτουργοί να καθοδηγούνται σε πρακτικό επίπεδο από τις θεμελιώδεις αξίες και αρχές των ΑΔ. Οι εν λόγω αξίες διασφαλίζουν την αξιοπιστία των δημόσιων φορέων απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και εγγυώνται την επιβίωση του «κοινωνικού συμβολαίου», που αποτελεί τη βάση του δημοκρατικού χαρακτήρα της κάθε κοινωνίας και του κάθε πολιτικού συστήματος. Μια διοίκηση χωρίς τις παραπάνω αξίες αποτελεί παράγοντα αύξησης των ανισοτήτων με θύματα τα φτωχότερα στρώματα, καθώς και ακόλουθης υπονόμησης της εμπιστοσύνης των πολιτών απέναντι στο κράτος και στους θεσμούς του, γεγονός που κατ'επέκταση μπορεί να γεννά κινδύνους για την ίδια την δημοκρατία (Boucault, 2012).



Έτσι, ένα μέσο για την επίτευξη των προαναφερόμενων αποτελεί η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού στα ΑΔ, καθώς ο τύπος αυτός εκπαίδευσης δεν συνιστά απλώς παροχή γνώσεων αλλά και καλλιέργεια με βιωματικό τρόπο δεξιοτήτων και στάσεων τέτοιων που προάγουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ισότητα και την προσπάθεια καταπολέμησης των όποιων διακρίσεων. Μέσω αυτής της εκπαίδευσης το ανθρώπινο δυναμικό δύναται να καταστεί ικανό να προωθή τα ΑΔ, να τα υπερασπίζεται και να τα υιοθετεί τόσο στην καθημερινή ζωή του όσο και στο εργασιακό περιβάλλον του.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργίδη,ς Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ.Π. Χάρης. Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και Ελληνική προοπτική* (σελ.127-144). Ατραπός.
- Boucault, B. (2012). Ηθική και Δεοντολογία: η πυξίδα της δημόσιας δράσης. Στο: ΕΚΔΔΑ (Επιμ.), *Ηθική και Δεοντολογία στη Δημόσια Διοίκηση*. Πρακτικά Συνεδρίου του ΕΚΔΔΑ και της ΕΝΑ (σσ. 23-27).
- Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας (2021). *Ετήσια Έκθεση 2021*. [http://rvrn.org/wp-content/uploads/2022/05/ETHSIA-EKTHESI-2021\\_final.pdf](http://rvrn.org/wp-content/uploads/2022/05/ETHSIA-EKTHESI-2021_final.pdf)
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2012). *Καταπολέμηση των διακρίσεων: Τάσεις, προκλήσεις, πολιτικές*. (Δ. Μπαλούρδος & Μ. Χρυσάκης. Επιμ). Παπαζήσης.
- ΕΚΔΔΑ (2018). *Δημόσια Διοίκηση και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες: Ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών* (εκπαιδευτικό υλικό. Συντονιστής: Δ. Απίστουλας) (σσ. 43-45).
- European Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM(2001) 678 final. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/qanda\\_20\\_1197](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/qanda_20_1197)
- Flowers, N. (2000). *The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action and Change*. Human Rights Resource Center: University of Minnesota.
- Houston, D.J., Aitalieva, N.R., Morelock L.A., & Shults, C. A. (2016). Citizen Trust in Civil Servants: A Cross-National Examination. *International Journal of Public Administration*, 39(14), 1203-1214. <https://doi.org/10.1080/01900692.2016.1156696>
- Ινστιτούτο Τεκμηρίωσης, Έρευνας και Καινοτομιών (2023). *ΜεταΓνώση, Μετασχηματίζοντας Ερευνώντας Τεκμηριώνοντας Αναπτύσσοντας τον Δημόσιο Τομέα*. ΕΚΔΔΑ. #4, 1-23.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχιμο.
- Μόσχος, Γ., Θωμόπουλος, Ε., Πούλης, Κ., & Καβαλλιεράκης, Σ. (2018). *Δημόσια Διοίκηση και Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών*. ΕΚΔΔΑ. <https://resources.ekdd.gr/index.php/2021-06-03-10-49-49/143-efpatheis>
- OECD (2005). *Education at a Glance*. OECD.
- OECD (2010). *Education at a Glance, OECD indicators* <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>
- Παρατηρητήριο Συνηγορίας και Προάσπισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων Ρομά (2022). [https://romproject.gr/images/ekthesi/tinywow\\_compress\\_2460888.pdf](https://romproject.gr/images/ekthesi/tinywow_compress_2460888.pdf)
- Πίτσου, Χ. (2015). *Οι πολιτικές του ΟΗΕ σχετικά με την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2009). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της «γνωστικής πυραμίδας» στα Ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών*. Σαΐτα. ISBN: 978-618-5147-58-7
- Sturdy, A. & Korczynski, M. (2005). In the name of the customer: service work and participation. In B.Jarley, J Hyman & P. Thompson (Eds), *Participation and Democracy at Work: Essays in Honour of Harvie Ramsay* (pp.94-112).
- Tibbitts, F. (2017). Revisiting Emerging Models of Human Rights Education. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-24.
- Τσέκος, Θ. (1998). Ανάπτυξη προσωπικού για μια ανοικτή δημόσια Διοίκηση: σε αναζήτηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 5, 199-222.
- United Nations. (2001). *Durban Declaration and Programme of Action*.
- United Nations General Assembly. (1994). *United Nations Decade for Human Rights Education*. Resolution A/ 49/184 of 23 December 1994.
- United Nations General Assembly. (2011). *Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2011, Declaration on Human Rights Education and Training*, United Nations

A/RES/66/137

Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης & Συνήγορος του Πολίτη (2012). *Σχέσεις δημοσίων υπαλλήλων και πολιτών: Οδηγός Ορθής Διοικητικής Συμπεριφοράς, Υπάλληλοι στην υπηρεσία του δημοσίου συμφέροντος και των πολιτών*. Αθήνα. <https://www.ypes.gr/scheseis-dimosion-ypallilon-kai-politon-odigos-orthis-dioikitikis-symperiforas/>

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ ΣΤ:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 6 - Διλήμματα στη  
Διά βίου μάθηση**

## Η εκπαίδευση ενηλίκων από απόσταση αντιμέτωπη με το ψηφιακό χάσμα

Adult distance education facing the digital divides.

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Καθηγήτρια-Σύμβουλος Ε.Α.Π.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στην εισήγηση παρουσιάζονται ευρήματα για τα ψηφιακά χάσματα μεταξύ πληθυσμιακών ομάδων της Ελλάδας, τα οποία αναδείχθηκαν από μια δευτερογενή ανάλυση στατιστικών δεδομένων προερχόμενων από διάφορες πηγές. Από την ανάλυση αυτή προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν χρησιμοποιεί το διαδίκτυο σε καμία δραστηριότητα του με αιτιολογία την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων, την υποτίμηση της χρησιμότητας του και το υψηλό κόστος της χρήσης του. Παράλληλα, εντοπίζονται διαφορές ως προς την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη γεωγραφική περιοχή κατοικίας των ατόμων που συμμετείχαν στις έρευνες.

**ABSTRACT:** The paper presents findings concerning digital divides among population groups in Greece, which emerged from a secondary analysis of statistical data drawn from various sources. This analysis led to the conclusion that a considerable part of the population does not use the internet in any of its everyday activities and justifies this choice to its lack of necessary digital skills, a dispute of the usefulness of the internet as well as a perceived high cost of the required equipment and the networking. On such a basis, digital divides were traced related to age, educational level, and geographical area of residence of the participants in the primary surveys analyzed.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι σήμερα οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι συνυφασμένες με κάθε πτυχή των οικονομικών, κοινωνικών και ατομικών μας δραστηριοτήτων. Είναι, επίσης, διαδομένη η πεποίθηση ότι οι τεχνολογίες αυτές υπόσχονται μελλοντικές ευκαιρίες καινοτομίας και ανάπτυξης, υπό ορισμένες προϋποθέσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Παράλληλα, υποστηρίζεται από διεθνείς οργανισμούς η πρόβλεψη ότι η ευρύτερη υιοθέτηση και χρήση των ΤΠΕ θα ενισχύσει την ανάπτυξη υπερνικώντας τις παρούσες οικονομικές δυσκολίες, (European Commission 2010; OECD, 2011; World Bank, 2016).

Παρά τις θετικές αυτές προβλέψεις, όμως, σε πλήθος ερευνών επισημαίνεται, ότι ταυτόχρονα με την αλματώδη ανάπτυξη και διάδοση των ΤΠΕ δημιουργούνται ή διευρύνονται χάσματα ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, που έχουν ή δεν έχουν δυνατότητες πρόσβασης και αξιοποίησης τους.

Οι επιπτώσεις των ψηφιακών αυτών χασμάτων επηρεάζουν δραστικά και την εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για το χειρισμό των ΤΠΕ απαλείφοντας, κατά το δυνατόν, τους όρους δημιουργίας ψηφιακών χασμάτων σε ενήλικους πληθυσμούς, ενώ παράλληλα συμβάλει στον αποκλεισμό εκείνων των ενηλίκων, οι οποίοι στερούνται βασικών δεξιοτήτων για την συμμετοχή τους σε προγράμματα η-μάθησης.

Παρόλα αυτά, η συναφής έρευνα είναι μέχρι σήμερα ανεπαρκής, όπως σημειώνεται από πολλούς διεθνείς οργανισμούς (ενδεικτικά, ILO, 2020) και στη χώρα μας είναι μάλλον υποτυπώδης.

Στην εισήγηση παρουσιάζονται διαπιστώσεις για τα ζητήματα του ψηφιακού χάσματος ενηλίκων πληθυσμών της χώρας, τα οποία συναρτώνται άμεσα με, και επηρεάζουν έμμεσα, τις δυνατότητες συμμετοχής τους σε δραστηριότητες η-εκπαίδευσης.

### 2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΧΑΣΜΑΤΟΣ

Ο όρος «ψηφιακό χάσμα» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο δημόσιο διάλογο το 1995 στις Ηνωμένες Πολιτείες και αναφέρονταν στο χάσμα ανάμεσα στους «έχοντες και μη έχοντες» πρόσβαση στο διαδίκτυο (Tavaní, 2003). Αργότερα, ο όρος υιοθετήθηκε σε πολιτικές αναλύσεις και επιστημονικές έρευνες στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο.

Από μια επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια του ψηφιακού χάσματος και όρος χρησιμοποιείται με παρεμφερείς, αλλά διαφορετικές σημασίες της υιοθέτησης των ΤΠΕ από άτομα, πληθυσμιακές ομάδες και χώρες. Οι πολλαπλές έννοιες του όρου σχετίζονται με, και ανάγονται στις κοινωνικές ανισότητες για τις οποίες υπάρχουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Από μια τέτοια οπτική, το ψηφιακό χάσμα είναι ουσιαστικά ένας περιγραφικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε ένα πολυσύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται άμεσα με συγκεκριμένες όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο όρος αποτυπώνει διαφορές στην πρόσβαση και στη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, οι οποίες σχετίζονται με οικονομικά, δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά ατόμων, πληθυσμιακών ομάδων και χωρών, ενώ παράλληλα η έκταση του ψηφιακού χάσματος δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων κατασκευάζοντας νέα πεδία οικονομικών και κοινωνικών διακρίσεων και νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού (ενδεικτικά, Helsper, 2012; Zillien & Marr, 2013).

Ο ΟΟΣΑ συνοψίζοντας τους διάφορους ορισμούς ορίζει το ψηφιακό χάσμα ως το «*χάσμα μεταξύ ατόμων, νοικοκυριών, επιχειρήσεων και γεωγραφικών περιοχών, σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα τόσο όσο αφορά στις ευκαιρίες πρόσβασης στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών όσο και στη χρήση του διαδικτύου για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων*» (OECD, 2001, σ. 5).

Ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει δύο διακρίσεις. Μια διάκριση η οποία αφορά στις ευκαιρίες πρόσβασης στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και πρωτίστως σε υπολογιστές και το διαδίκτυο και μια δεύτερη διάκριση η οποία αναφέρεται στις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για την αξιοποίηση των τεχνολογιών αυτών (ψηφιακός γραμματισμός).

Στην αρχή της διάδοσης των ψηφιακών τεχνολογιών οι ανισότητες στην αξιοποίησή τους ήταν ένα σημαντικό ζήτημα πολιτικής, καθώς καθόριζαν διαφορές πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας, στις υπηρεσίες υγείας ή στις κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες. Ωστόσο, καθώς η διαδικασία ανάπτυξης και εξάπλωσης των ΤΠΕ συνεχίστηκε με αλματώδεις ρυθμούς, επαναπροσδιορίστηκε στη συναφή βιβλιογραφία ο όρος της πρόσβασης από τεχνολογική και κοινωνική άποψη, κυρίως με αναφορά στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ (Van Deursen & Van Dijk, 2014).

### 3. ΜΙΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις του ψηφιακού χάσματος εντάσσονται σε μια πληθώρα θεωρητικών οπτικών, αλλά και μια ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Μεγάλο μέρος των ερευνών αυτών επικεντρώνεται στο χάσμα μεταξύ εκείνων των ατόμων ή των ομάδων μιας κοινωνίας ή μιας χώρας που έχουν ή δεν έχουν δυνατότητες πρόσβασης και αξιοποίησης των ΤΠΕ και στους παράγοντες που δημιουργούν αντίστοιχες ανισότητες. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει, ότι τα ψηφιακά χάσματα συναρτώνται με ποικίλους δημογραφικούς παράγοντες, όπως φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, γεωγραφική περιοχή κατοικίας, αλλά και αναπηρία, κοινωνική θέση, φυλή, εθνικότητα κ.α. (Cruz-Jesus, et al., 2016; Elena-Bucea, 2020).

Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις, όμως, εντοπίζονται μεταξύ ηλικιακών γενεών, ανάμεσα στις νέες γενιές που είναι εξοικειωμένες με τις ψηφιακές τεχνολογίες και τις παλιότερες γενιές της βιομηχανικής εποχής (Hargittai & Dobransky, 2017; Olsson, et. al., 2019).

Πέρα από συγκεκριμένα ευρήματα, κοινή διαπίστωση όλων των ερευνών είναι ότι τα ψηφιακά χάσματα δημιουργούνται, διευρύνονται και αναπαράγονται μέσα από σύνθετες διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται πλήθος κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (Van Dijk & Hacker, 2003).

Παράλληλα, υπάρχει ένα σημαντικό αριθμός μελετών για το διεθνές ψηφιακό χάσμα μεταξύ χωρών και κοινωνιών και των δεδομένων που το διαμορφώνουν, όπως ΑΕΠ, ατομικό εισόδημα, ανθρώπινο κεφάλαιο, ψηφιακή υποδομή, πολιτική για τις ΤΠΕ, καθώς και πλήθος κοινωνικών και δημοσιο-οικονομικών παραγόντων (ενδεικτικά, Cruz-Jesus, Oliveira, & Bacao, 2012).

#### 4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στην εισήγηση, προέρχονται από δευτερογενή ανάλυση στατιστικών δεδομένων των ερευνών «Χρήσης τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας», οι οποίες διενεργούνται από την Εθνική Στατιστική Αρχή και διεξάγονται κάθε χρόνο από 2002 και εξής.

Αξιοποιήθηκαν, επίσης, δεδομένα από την έρευνα «Το Διαδίκτυο στην Ελλάδα» του World Internet Project και του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών των ετών 2015, 2017 και 2019 (ΕΚΚΕ, 2016, 2017; Τσέκερης, Δεμερτζής κ.ά., 2020). Οι έρευνες αυτές διεξήχθησαν στην Ελλάδα από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Το World Internet Project είναι ένα συλλογικό ερευνητικό πρόγραμμα στο οποίο συμπράττουν πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα από 46 χώρες με στόχο τη μελέτη του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού αντίκτυπου της ψηφιακής τεχνολογίας.

Συμπληρωματικά και κατά περίπτωση αξιοποιήθηκαν δεδομένα από τις έρευνες «Χρήσης του Διαδικτύου του Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI)» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καθώς και από την «Επισκόπηση για τη χρήση των τεχνολογιών ΤΠΕ από νοικοκυριά και άτομα» της Eurostat.

Οι έρευνες «Χρήσης του Διαδικτύου του Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (DESI)» διεξάγονται κάθε χρόνο από 2002 και εξής και καταλήγουν στη σύνθεση ενός γενικού δείκτη από επιμέρους δείκτες, ο οποίος αποτυπώνει το επίπεδο της ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας κάθε χώρας της ΕΕ σε μια κλίμακα 0 - 100. Στην ανάλυση μας περιελήφθησαν στοιχεία από τους δείκτες χρήσης του διαδικτύου και ψηφιακών δεξιοτήτων των ατόμων (ανθρώπινο κεφάλαιο). Η «Επισκόπηση για τη χρήση των τεχνολογιών ΤΠΕ από νοικοκυριά και άτομα» της Eurostat διεξάγονται κάθε χρόνο από 2002 και εξής.

Από τις παραπάνω έρευνες αντλήθηκαν στοιχεία για την πρόσβαση και τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών από διάφορες πληθυσμιακές ομάδες και αναλύθηκαν με κριτήρια το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και την περιοχή κατοικίας. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στα έτη 2015, 2017 και 2019 για τα οποία υπάρχουν στοιχεία από όλες τις προαναφερθείσες έρευνες και είναι, από μια οπτική, συγκρίσιμα.

Η δευτερογενής ανάλυση δεδομένων που εφαρμόστηκε εδώ αποτελεί μια καθιερωμένη πρακτική στην κοινωνική έρευνα (Mertens, 2009). Σε έναν από τους ορισμούς της, περιγράφεται ως «η περαιτέρω ανάλυση μιας υπάρχουσας ομάδας δεδομένων, η οποία απολήγει σε επιπρόσθετες ή διαφορετικές ερμηνείες, συμπεράσματα ή γνώσεις από εκείνες που παρουσιάστηκαν στην αρχική έκθεση» (Hakim, 1982, σ. 1)

Αντικείμενο των δευτερογενών αναλύσεων δεδομένων άλλων πρωτογενών ερευνών αποτελούν τα δεδομένα τους, στην περίπτωση μας ποσοτικά, και όχι τα ευρήματα ή οι διαπιστώσεις τους, τα οποία αποτελούν αντικείμενο ενός άλλου τύπου αναλύσεων, οι οποίες αποκαλούνται «μετα-αναλύσεις» (Kiecolt & Nathan, 1985).

#### 4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΧΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΡΗΓΜΑΤΑ

Από την συνδυαστική ανάλυση των δημοσιοποιημένων δεδομένων των ερευνών που προαναφέρθηκαν προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

##### 4.1 Η Χρήση του διαδικτύου: Ένα πρώτο χάσμα μεταξύ του πληθυσμού

Στον πίνακα 1 αποτυπώνεται ένα πρώτο ψηφιακό χάσμα μεταξύ των χρηστών και μη του διαδικτύου στο γενικό πληθυσμό της Ελλάδας ηλικίας από 16 έως 74 ετών. Ενώ η χρήση του διαδικτύου είναι σχετικά υψηλή (67%-76%), είναι εξίσου σημαντικά το ποσοστό των ατόμων (22%-35%), που δεν έχουν πρόσβαση και δεν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για καμία δραστηριότητα τους.

Πίνακας 1. Χρήστες και μη χρήστες του διαδικτύου τα έτη 2015, 2017 και 2019.  
Table 1. Internet users and non-users in 2015, 2017 and 2019.

	2015		2017		2019	
	ΧΡΗΣΤΕΣ	ΜΗ ΧΡΗΣΤΕΣ	ΧΡΗΣΤΕΣ	ΜΗ ΧΡΗΣΤΕΣ	ΧΡΗΣΤΕΣ	ΜΗ ΧΡΗΣΤΕΣ
ΕΛΣΤΑΤ	66,6%	<b>33,2%</b>	66,9%	<b>35,1%</b>	75,7%	<b>30,1%</b>
ΕΚΚΕ/WIP	66,2%	<b>33,8%</b>	69,1%	<b>30,9%</b>	75,7%	<b>24,3%</b>
Δείκτης DESI	63	<b>30</b>	67	<b>28</b>	75	<b>22</b>
Δείκτης EUROSTAT	66,84	<b>29,98</b>	69,89	<b>28,33</b>	75,67	<b>22,15</b>

ΕΛΣΤΑΤ: N = 4667 (2015), 5443 (2017), 5004 (2019)

ΕΚΚΕ/WIP: N = 1204 (2015), 1222 (2017), 1208 (2019)

#### 4. 2 Η ηλικιακές διαφορές στη χρήση του διαδικτύου: Ένα δεύτερο χάσμα μεταξύ του πληθυσμού

Στον πίνακα 2 αποτυπώνεται σε ποσοστά ανά ηλικιακή υποομάδα η κατανομή των ατόμων που δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο.

Πίνακας 2. Ποσοστά ατόμων που δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο ανά ηλικία  
Table 2. Percentages of people who have never used the internet by age

ΗΛΙΚΙΑ	2015		2017		2019	
	ΕΛΣΤΑΤ	ΕΚΚΕ/WIP	ΕΛΣΤΑΤ	ΕΚΚΕ/WIP	ΕΛΣΤΑΤ	ΕΚΚΕ/WIP
16-24	1,7	2,8	2,1	1,4	1,2	2,2
25-34	7,3	3,9	5,2	5,9	3	2,9
35-44	14,1	18,4	11,4	16,4	7,2	6,9
45-54	26,7	41,2	25,2	27,2	17,9	22,3
<b>55-64</b>	<b>55,4</b>	<b>55,4</b>	<b>48,9</b>	<b>50</b>	<b>35,4</b>	<b>43,4</b>
<b>65+</b>	<b>85,5</b>	<b>88,6</b>	<b>78,1</b>	<b>84,8</b>	<b>66,4</b>	<b>77,2</b>

Η διάσταση ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 16-54 ετών και εκείνες άνω των 55 ετών είναι εμφανής. Μια εξήγηση θα μπορούσε να προσφέρει το γεγονός ότι στην Ελλάδα οι ΤΠΕ αναπτύχθηκαν κυρίως τα τελευταία χρόνια, οπότε οι ηλικιακά μεγαλύτερες ομάδες ατόμων παρουσιάζουν έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη χρήση τους, αφού ιδίως οι άνω των 40 ετών δεν διδάχθηκαν σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης θέματα γνώσης και χρήσης των ΤΠΕ.

#### 4. 3 Οι διαφορές στο εκπαιδευτικό επίπεδο των χρηστών του διαδικτύου: Ένα τρίτο χάσμα μεταξύ του πληθυσμού

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 ψηφιακό χάσμα χωρίζει τις ομάδες του πληθυσμού με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Μεταξύ εκείνων που δεν έχουν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση ή είναι απόφοιτοι Δημοτικού ή Γυμνασίου και εκείνων που έχουν ολοκληρώσει σπουδές στο Λύκειο, σε ΙΕΚ ή είναι απόφοιτοι ανώτατων σχολών ή και κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος.

Πίνακας 3. Ποσοστά χρηστών του διαδικτύου ανά επίπεδο εκπαίδευσης  
Table 3. Percentages of internet users by educational level

Βαθμίδα εκπαίδευσης	2015	2017	2019
<b>Κατώτατη</b>	<b>15</b>	<b>16,6</b>	<b>17,5</b>
Μέση	46	44,6	41,6
Ανώτερη/Ανώτατη	38,5	38,7	36,9

4.4 Η έλλειψη δεξιοτήτων, η αδιαφορία και οι οικονομικές δυνατότητες ως παράγοντες δημιουργίας ψηφιακών χασμάτων.

Στον πίνακα 4 αποτυπώνονται οι κυριότεροι λόγοι, οι οποίοι προβάλλονται από τα άτομα που δεν χρησιμοποιούν, ούτε έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο για καμία δραστηριότητα τους και μπορούμε να διακινδυνεύσουμε την υπόθεση ότι οι λόγοι αυτοί αλληλο-τροφοδοτούνται και αλληλο-ενισχύονται. Οι λόγοι αυτοί αφορούν στην έλλειψη δεξιοτήτων χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας (ψηφιακός γραμματισμός), στην αδιαφορία για τη χρήση του διαδικτύου και στο υψηλό κόστος χρήσης του, κατά την εκτίμηση των μη χρηστών του διαδικτύου, η οποία έμμεσα αντανακλά και τις οικονομικές τους δυνατότητες.

Πίνακας 4. Κυριότεροι λόγοι για μη χρήση του διαδικτύου  
Table 4. Main reasons for not using the internet

	2015		2017		2019	
	ΕΛΣΤΑΤ	ΕΚΚΕ/ WIP	ΕΛΣΤΑΤ	ΕΚΚΕ/ WIP	ΕΛΣΤΑΤ	ΕΚΚΕ/ WIP
Σύνολο <b>μη</b> χρηστών διαδικτύου	33,2	33,8	35,1	30,9	30,1	24,3
Το κόστος του <b>εξοπλισμού</b> είναι πολύ υψηλό	21,7		18		15	
Το κόστος του <b>δικτύου</b> είναι πολύ υψηλό	11,9	5	11	6,6	10,5	4,2
<b>Αδιαφορία:</b> Οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο <b>δεν είναι χρήσιμες/ δεν ενδιαφέρουν</b>	<b>25,9</b>	<b>30,1</b>	<b>23,1</b>	<b>48,6</b>	<b>22,5</b>	<b>46,7</b>
<b>Έλλειψη δεξιοτήτων</b>	<b>60,7</b>	<b>48,8</b>	<b>70,2</b>	<b>32,7</b>	<b>67,3</b>	<b>35,7</b>

Οι διαφορές των λόγων μη χρήσης του διαδικτύου λόγω κόστους, αδιαφορίας ή έλλειψης δεξιοτήτων δεν μπορούν να θεωρηθούν με στατιστικά κριτήρια σημαντικές, αλλά είναι όμως αξιοσημείωτες και ερμηνεύουν σε κάποιο βαθμό τη δημιουργία και τη διεύρυνση των ψηφιακών χασμάτων. Η έλλειψη, μάλιστα, δεξιοτήτων φαίνεται να είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα, αφού έχει επισημανθεί και σε έρευνες του παρελθόντος (Georgoroulou, 2011; Tsakanikas, et. al., 2014).

Η αρνητική στάση σημαντικού μέρους των μη χρηστών του διαδικτύου έχει επισημανθεί και σε έρευνα η οποία αναφέρεται σε προηγούμενη χρονική περίοδο και αποδίδεται στην πεποίθηση ότι το διαδίκτυο διαβρώνει τις κοινωνικές αξίες και τις παραδόσεις των Ελλήνων (Tsatsou, 2011).

#### 4.5 Δημογραφικοί παράγοντες στη χρήση του διαδικτύου

Με κριτήριο το φύλο των ατόμων που δεν χρησιμοποιούν, ούτε έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ το διαδίκτυο για καμία δραστηριότητα τους δεν προκύπτει από την ανάλυση μας καμία αξιοσημείωτη διαφορά.

Όπως, επίσης, σύμφωνα με τις έρευνες της ΕΛΣΤΑΤ δεν αποτυπώνεται σημαντική γεωγραφική ανισότητα στη χρήση του διαδικτύου, παρόλο που η Αττική, υπερβαίνει το ποσοστό του συνόλου της χώρας ( 75% έναντι 68% το έτος 2015, 80% έναντι 71% το έτος 2017 και 83,5% έναντι 78,5%



το έτος 2019). Οι διαφορές αυτές επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του WIP/ΕΚΚΕ, με εξαίρεση το έτος 2015, όπου η Αττική υπολείπεται, όχι όμως σημαντικά, του συνόλου της χώρας .

##### 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: ΨΗΦΙΑΚΑ ΧΑΣΜΑΤΑ, ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ

Από την ανάλυση των ευρημάτων τα οποία εκτέθηκαν παραπάνω προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι ένα σχετικά υψηλό ποσοστό του πληθυσμού (20%-35%) δεν χρησιμοποιεί διαχρονικά για καμία δραστηριότητα του το διαδίκτυο, προβάλλοντας ως αιτιολογίες την έλλειψη των αναγκαίων δεξιοτήτων, την εκτίμηση ότι η χρήση του διαδικτύου δεν τους προσφέρει χρήσιμες ή ενδιαφέρουσες για τα άτομα αυτά πληροφορίες και το εκτιμώμενο ως υψηλό κόστος ψηφιακού εξοπλισμού και χρήσης του διαδικτύου.

Μια δεύτερη διαπίστωση είναι ότι πληθυσμιακές ομάδες ατόμων με χαμηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης και άτομα ηλικίας άνω των 55 ετών βιώνουν καταστάσεις ψηφιακού αποκλεισμού, όπως και στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες (Seljan, et. al.,2020).

Τέλος, αντίθετα με διαπιστώσεις ερευνών άλλων χωρών, το φύλο δεν φαίνεται να είναι παράγοντας ψηφιακού αποκλεισμού, όπως δεν φαίνεται να είναι η γεωγραφική περιφέρεια κατοικίας σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης των χρηστών και των μη χρηστών της ψηφιακής τεχνολογίας.

Αν και οι συναφείς έρευνες δεν είναι πολλές, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η χρήση του διαδικτύου στην Ελλάδα συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, όπως ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, εισόδημα, κατάσταση απασχόλησης, γλώσσα, στάσεις (Georgoroulou, 2011; Lindblom & Rasanen, 2017; Τroulos et al., 2012) και κοινωνική κουλτούρα με την έννοια του «προσανατολισμού στη ζωή και του βαθμού ανοίγματος των Ελλήνων στη διαφορετικότητα και στην καινοτομία στη ζωή» (Tsatsou, 2012).

Παράλληλα, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο εντοπίζεται ένα διαρκές χάσμα μεταξύ της Ελλάδος και των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών στην πρόσβαση και στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, αλλά και στις απαιτούμενες από τα άτομα ψηφιακές δεξιότητες (Georgoroulou, 2011). Ο πίνακας 5 αποτυπώνει την πραγματικότητα αυτή.

Πίνακας 5. Κατάταξη της Ελλάδας με βάση τον Δείκτη Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας  
Table 5. Greece's ranking based on the Digital Economy and Society Index

	Ελλάδα DESI		ΕΕ των 28 DESI
	Δείκτης	Κατάταξη	Δείκτης
2015	36,0	26	50.0
2017	35,5	27	50,8
2019	38,0	26	52,5

Η άρση των ψηφιακών χασμάτων και η ψηφιακή ένταξη των ενηλίκων είναι προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία προσφέρονται διαδικτυακά και συνεχώς πολλαπλασιάζονται επιδιώκοντας να άρουν εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης λόγω κυρίως εργασιακών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Μια από τις προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου φαίνεται να είναι ο ψηφιακός γραμματισμός των ενηλίκων όλων των κατηγοριών και η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στις δραστηριότητές τους. Ο ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει ποικίλα αλληλένδετα συστατικά, όπως: συνεργασία, ασφάλεια και αποτελεσματική επικοινωνία, πολιτισμική και κοινωνική συνειδητοποίηση, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη για όλες τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που παρουσιάζουν οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες (Γιαννακοπούλου & Μπάτζιου, 2012).

Αφετηρία, όμως, του ψηφιακού γραμματισμού είναι η αντιμετώπιση των επιφυλάξεων και η άρση των αναστολών των ενηλίκων για τη χρήση του διαδικτύου, η οποία σύμφωνα με συναφείς έρευνες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην στρεβλή ή ανεπαρκή ενημέρωσή τους ή και σε στερεότυπα για το

ρόλο των ΤΠΕ στη ζωή των ανθρώπων. Η ενημέρωση αυτή απαιτεί ευρηματικά προγράμματα εκπαίδευσης με στόχο τον μετασχηματισμό απόψεων, πεποιθήσεων και στερεοτύπων (Klobas & Clyde, 2000).

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γιαννακοπούλου Ε. & Μπάτζιου Σ. (2012). Ψηφιακός γραμματισμός ενηλίκων. Διερεύνηση ψηφιακής επάρκειας ενηλίκων. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), *Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά Εργασιών 8<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (σ. 455-463). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Cruz-Jesus, F., Oliveira, T., & Bacao, F. (2012). Digital divide across the European Union. *Information & Management*, 49(6), 278-291. <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2012.09.003>
- Cruz-Jesus, F., Vicente, M.R., Bacao, F., Oliveira, T. (2016). The education-related digital divide: An analysis for the EU-28. *Computers in Human Behavior*, 56 72-82
- ΕΚΚΕ- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2016). *Το Διαδίκτυο στην Ελλάδα*. [https://www.ekke.gr/siemens/WIPreport\\_gr.pdf](https://www.ekke.gr/siemens/WIPreport_gr.pdf)
- ΕΚΚΕ- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2017). *Το Διαδίκτυο στην Ελλάδα*. [https://www.ekke.gr/siemens/WIPreport\\_%20gr\\_2017.pdf](https://www.ekke.gr/siemens/WIPreport_%20gr_2017.pdf)
- Elena-Bucea, A., Cruz-Jesus, F., Oliveira, T., & Coelho, P. S. (2020). Assessing the role of Age, Education, Gender and Income on the digital divide: Evidence for the European Union. *Information Systems Frontiers*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10012-9>
- ΕΛΣΤΑΤ- Ελληνική Στατιστική Αρχή. Έρευνα Χρήσης τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας από νοικοκυριά και άτομα. <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SFA20/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=ET>
- European Commission. (2010). *A digital agenda for Europe*. Brussels. [http://ec.europa.eu/information\\_society/digital-agenda/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/index_en.htm).
- European Commission, Digital Economy and Society Index (DESI). <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-use-internet>
- Eurostat, Digital economy and society. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/digital-economy-and-society/data/main-tables>.
- Georgopoulou, P. (2011). The digital divide profile of Greece: One step further. *The Greek Review of Social Research*, 136, 97–110. <https://doi.org/10.12681/grsr.45>
- Hakim, C. (1982). *Secondary analysis in social research: A guide to data sources and methods with examples*. Allen & Unwin.
- Hargittai, E. and Dobransky, K. (2017). Old dogs, new clicks: digital inequality in skills and uses among older adults. *Canadian Journal of Communication*, 42, 195–212. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176>
- Helsper, E. J. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403–426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>
- ILO (2020). *The Digitization of TVET and Skills Systems*. ILO Publications.
- Kiecolt, K.J. & Nathan, L. (1985). *Secondary analysis of survey data*. Sage.
- Klobas, J. E., & Clyde, L. A. (2000). Adults Learning to Use the Internet. *Library & Information Science Research*, 22(1), 5–34. [http://doi.org/10.1016/s0740-8188\(99\)00038-9](http://doi.org/10.1016/s0740-8188(99)00038-9)
- Lindblom, T. & Rasanen, P. (2017). Between class and status? Examining the digital divide in Finland, the United Kingdom, and Greece. *The Information Society*, 33(3), 147-158. <http://dx.doi.org/10.1080/01972243.2017.1294124>
- Mertens, D.M., (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταίχιμο.
- OECD (2001). *Understanding the digital divide*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>
- OECD. (2011). *Guide to measuring the information society*. OECD Publications. <https://www.oecd.org/digital/ieconomy/oecdguidetomeasuringtheinformationsociety2011.htm>

- Olsson, T., Samuelsson, U. and Viscovi, D. (2019). At risk of exclusion? Degrees of ICT access and literacy among senior citizens. *Information, Communication & Society* 22(1): 55–72. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1355007>
- Seljan, S., Miloloza, I., & Bach, M. P. (2020). E-government in European Countries: gender and ageing digital divide. *Interdisciplinary Management Research*, XVI, 1581-1602. <https://nx15738.your-storageshare.de/s/TrY4fEqjMMcZr8c>
- Tavani, H. T. (2003). Ethical reflections on the digital divide. *Journal of Information, Communication & Ethics in Society*, 1(2), 99-108. <https://doi.org/10.1108/14779960380000230>
- Troulos, C., Demian, E., Tsakanikas, A. (2012). *Making the Internet thrive in Greece: Social and Economic Barriers*. Foundation for Economic and Industrial Research (IOBE). [http://iobe.gr/docs/research/res\\_05\\_f\\_15122012rep\\_eng.pdf](http://iobe.gr/docs/research/res_05_f_15122012rep_eng.pdf)
- Tsatsou, P. (2011). Why Internet use? A quantitative examination of the role of everyday life and Internet policy and regulation. *Technology in Society*, 33(1), 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2011.03.016>
- Tsatsou, P. (2012) The role of social culture in internet adoption in greece: Unpacking “i don't want to use the internet” and frequency of use. *The Information Society*, 28(3), 174-188. <https://doi.org/10.1080/01972243.2012.670190>
- Tsakanikas, A., Danchev, S., Giotopoulos, I., Korra, E., & Pavlou, G. (2014). ICT adoption and digital growth in Greece. *Foundation for Economic & Industrial Research*, 13, 1-91. [http://iobe.gr/docs/research/en/RES\\_03\\_10062015\\_REP\\_ENG.pdf](http://iobe.gr/docs/research/en/RES_03_10062015_REP_ENG.pdf)
- Τσέκερης, Χ., Δεμερτζής, Ν. κ.ά. (2020). *Το Διαδίκτυο στην Ελλάδα: Η έρευνα του ΕΚΚΕ για το World Internet Project*. *διαΝΕΟσις*. [https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/06/wip\\_greece\\_final\\_2-6\\_2020.pdf](https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/06/wip_greece_final_2-6_2020.pdf)
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New media & society*, 16 (3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Van Dijk, J. A., (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage.
- Van Dijk, J., & Hacker, K., (2003). The digital divide as a complex & dynamic phenomenon. *Information Society* 19(4): 315-26. <https://doi.org/10.1080/01972240390227895>
- World Bank (2016). World Development Report: Digital Dividends. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/896971468194972881/pdf/102725-PUB-Replacement-PUBLIC.pdf>
- Zillien, N., & Marr, M. (2013). The Digital Divide in Europe. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *The Digital Divide: The internet and social inequality in international perspective* (pp. 55–66). Routledge.

## Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτική κοινότητα: Πόσο απέχουμε από την ενσάρκωση του οράματος μιας κοινωνίας της μάθησης;

Lifelong learning and educational community: How far are we from realizing the vision of a learning society?

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΛΑΦΑΝΤΗΣ Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στην ανακοίνωση καταβάλλεται προσπάθεια αποσαφήνισης της σχετικής ορολογίας και δη των συνεπειών της διαφοροποίησης μεταξύ διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης και της συνεπαγόμενης καθιέρωσης μιας “οικονομίας μάθησης”. Επιχειρείται κατόπιν μια ανασκόπηση σχετικά με τις ευρωπαϊκές πολιτικές που εφαρμόστηκαν από το 1957 και τη Συνθήκη της Ρώμης μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια εξετάζεται ο θεσμός της επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών υπό την οπτική της διά βίου μάθησης σε συμπίρευση με τις ευρωπαϊκές θέσεις. Τέλος τίθεται το ερώτημα αν είναι εφικτή η μετάβαση σε μια αυτορρυθμιζόμενη μάθηση για την ενσάρκωση του οράματος της κοινωνίας της μάθησης.

### 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ: ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η ιδέα ότι η μάθηση διαρκεί διά βίου διατυπώνεται με σαφήνεια στο απόφθεγμα του Σωκράτη (470-399 π.Χ.) «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Ο Τσέχος φιλόσοφος και παιδαγωγός I. A. Comenius (1592-1670) ήταν ο πρώτος που πρότεινε τη διά βίου μάθηση για όλους. Ο J. Dewey (1859-1952) στο βιβλίο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (1916) αναφέρθηκε για πρώτη φορά στην ανεξάρτητη από την ηλικία μάθηση (Jarvis, 2006). Στα νεότερα χρόνια η εστίαση στην ανάπτυξη πολιτικών για τη διά βίου μάθηση συνοδεύτηκε από έντονη θεωρητική συζήτηση σχετικά με το νόημα και τα χαρακτηριστικά της, σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί συναίνεση.

Ήδη το 1972 η UNESCO δημοσίευσε μια σημαντική Έκθεση, που συντάχθηκε από τη Διεθνή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης, υπό την προεδρία του Edgar Faure. Η Έκθεση τιτλοφορήθηκε «Πολιτικές για τη Διά Βίου Μάθηση» “Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow” και χαιρετίστηκε από τον πρόεδρο της UNESCO René Maheu ως «μια παγκόσμια αντίληψη της εκπαίδευσης για το αύριο, χωρίς αμφιβολία πιο ολοκληρωμένη από οποιαδήποτε έχει διατυπωθεί μέχρι τώρα» (Faure et al, 1972, p. ix). Η Έκθεση αυτή προώθησε την ιδέα της διά βίου μάθησης τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες, προσδιορίζοντας τις διαδικασίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη μάθηση, όπου συμπεριλαμβάνονται τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικες όλων των ηλικιών, καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους, και όλες τις μορφές και τα σχήματα που θα πρέπει να αποτελούν τη βάση για την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους.

Σήμερα, υπό το καθεστώς των εξελίξεων σε όλα τα επίπεδα, οι πυλώνες της διά βίου μάθησης σύμφωνα με την UNESCO έχουν κοινό σημείο αναφοράς τη συλλογικότητα και τη συνευθύνη: «Μαθαίνω να μελετώ, να ερευνώ και να δημιουργώ σε συνεργασία, μαθαίνω να κινητοποιούμαι συλλογικά, μαθαίνω να ζω σε έναν κοινό κόσμο και μαθαίνω να νοιάζομαι και να φροντίζω» (Sobe, 2021).

Η πολυπλοκότητα της έννοιας της διά βίου μάθησης πηγάζει επίσης από τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να ερμηνευθεί. Ο Sharples (2000, pp. 177-178) θεωρεί ότι η βασική ανάγκη για διά βίου μάθηση προκύπτει από το γεγονός ότι δεν είναι εφικτό για ένα άτομο να αποκτήσει όλες τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα μπορούσε να χρειαστεί κατά τη διάρκεια της ζωής του μόνο στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο. Ο Jarvis προσφέρει έναν πιο εκτεταμένο ορισμό, δηλώνοντας ότι αντιπροσωπεύει «τον συνδυασμό διαδικασιών καθόλη τη διάρκεια της ζωής, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο βιώνει κοινωνικές καταστάσεις, το αντιληπτό περιεχόμενο των οποίων στη συνέχεια μετασχηματίζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά και ενσωματώνεται στη βιογραφία του ατόμου, με αποτέλεσμα ένα συνεχώς πιο έμπειρο άτομο» (Jarvis, 2007). Οι Aspin,

Bagnall, Charman & Evans (2012, p. iii) παρέχουν έναν πιο εστιασμένο ορισμό για την έννοια της διά βίου μάθησης, τονίζοντας την τριαδική φύση της: προσωπική ανάπτυξη, ικανοποιητική ζωή και, τέλος, μια δικαιότερη και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνία. Μια ουσιαστική επισήμανση που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι η αρχική ονομασία “διά βίου εκπαίδευση”, άλλαξε με την πάροδο του χρόνου και μετονομάστηκε σε “διά βίου μάθηση”.

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο όρος διά βίου εκπαίδευση ήταν σχεδόν συνώνυμος με την εκπαίδευση ενηλίκων (Himmelstrup, 1981, p. 12), ενώ μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, υπήρχε ελάχιστη αναφορά στη σύνδεση του περιεχομένου της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (Boshier, 1998). Σήμερα, αντιθέτως, η έννοια της διά βίου μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας. Η οικονομική διάσταση απέκτησε προτεραιότητα έναντι της κοινωνικής διάστασης (Gass, 1996, pp. 10-15).

Η αλλαγή αυτή συνέβη επειδή κατά τα φαινόμενα η έννοια της μάθησης τείνει να είναι πιο γενική και να προσλαμβάνει ποικίλες μορφές, ενώ η έννοια της εκπαίδευσης είναι πιο συγκεκριμένη (Δρακάκη, 2018). Ωστόσο, ο Jarvis υποστηρίζει ότι ενώ η αλλαγή αυτή φαίνεται επιφανειακή, συνεπάγεται την εντύπωση ότι η μάθηση αποτελεί προσωπική ευθύνη των πολιτών. Η αλλαγή στην ορολογία οδηγεί στη διάκριση των θεσμών και των διαδικασιών από το αποτέλεσμα. Η μονομερής αναφορά στη διά βίου μάθηση, δε συνιστά απλώς παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου (Βεργίδης, 2001, σ. 130).

Ο σαφής εννοιολογικός διαχωρισμός έγινε το 1996 στην Έκθεση της Επιτροπής Παγκόσμιας Διαβούλευσης για την Εκπαίδευση, της UNESCO, όπου αναφέρεται ότι: «Είναι αναγκαίο να αναθεωρήσουμε και να διευρύνουμε την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης. Πρέπει όχι μόνο να προσαρμοστεί στις αλλαγές στη φύση της εργασίας, αλλά και να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης ολοκληρωμένων ατόμων –της γνώσης τους, καθώς επίσης και της κριτικής τους λειτουργίας και ικανότητας να δρουν» (Delors et al., 1996, p. 21).

Η ιδέα ότι η διά βίου μάθηση αφορά πρώτα και κύρια την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου –μια «επένδυση σε ανθρώπινους πόρους»– έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ανταγωνιστικότητα και η οικονομική ανάπτυξη για την Ευρώπη απηχεί ξεκάθαρα το κεντρικό δόγμα ενός επιδραστικού εγγράφου που δημοσιεύθηκε το 1997 από τον ΟΟΣΑ, με τίτλο: Διά Βίου Μάθηση για Όλους. Εδώ δίνεται μεγάλη έμφαση στο οικονομικό σκεπτικό της διά βίου μάθησης.

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έκανε ένα βήμα παραπέρα προς τον καθορισμό της έννοιας της διά βίου μάθησης θεσπίζοντας τρεις βασικές αρχές. Η πρώτη αφορά στην κεντρική θέση του εκπαιδευόμενου στις εμπειρίες τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Η δεύτερη αναφέρεται στην ισότητα ευκαιριών, με την έννοια ότι οι ευκαιρίες μάθησης πρέπει να είναι διαθέσιμες για κάθε άτομο, χωρίς διακρίσεις βάσει φύλου, φυλής ή οποιουδήποτε άλλου κριτηρίου. Η τρίτη αναφέρεται στη σημασία της υψηλής ποιότητας και συνάφειας, επειδή η επένδυση χρόνου και πόρων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι αποτελεσματική μόνο όταν οι συνθήκες μάθησης, καθώς και ο υποκείμενος σχεδιασμός και οι δημόσιες πολιτικές είναι της υψηλότερης ποιότητας.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η αλλαγή στην ορολογία έχει επιφέρει αντιστροφή δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Ενώ στο παρελθόν η διά βίου μάθηση ήταν δικαίωμα του ατόμου που αντιστοιχούσε στο καθήκον του κράτους να παρέχει πόρους και ευκαιρίες, φαίνεται ότι η διά βίου μάθηση γίνεται όλο και περισσότερο καθήκον για το οποίο τα άτομα πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη, με το κράτος να υποχωρεί. Η δε Ευρώπη διατείνεται πως επιδιώκει να γίνει «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο» (Van der Pas, 2001, p.11).

## 2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ- ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

Τον πρόδρομο της διά βίου εκπαίδευσης αποτελεί το άρθρο 41 στη Συνθήκη της Ρώμης (1957), όπου εντοπίζεται η παραδοχή της ανάγκης επανακατάρτισης και μετεκπαίδευσης. Επόμενος σταθμός θεωρείται η Σύνοδος Κορυφής στο Παρίσι (1972) όπου, ανάμεσα στους στόχους της, τέθηκε και το ζήτημα να δημιουργηθεί ένα «Πρόγραμμα Δράσης», που θα ενίσχυε τον εκπαιδευτικό τομέα (Πανδής, 2009). Το 1975 ιδρύθηκε και το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP).

Από το 1957 έως το 1992 και τη συνθήκη του Μάαστριχτ, οι προθέσεις της Ευρώπης εκφράστηκαν με σειρά κειμένων που συνέκλιναν στη συνεχή κατάρτιση και στη διασφάλιση της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων, προετοιμάζοντας τον δρόμο για μια ενιαία αγορά εργασίας.

Ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1990, η διά βίου μάθηση άρχισε να γίνεται ένα εξέχον θέμα στην πολιτική ατζέντα των εθνικών κυβερνήσεων, καθώς και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο Hager (2011, p. 15) θεωρεί ότι αυτό το φαινόμενο συνέβη κυρίως λόγω της παγκόσμιας κρίσης οικονομικής ανταγωνιστικότητας στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ο Field (2004, pp. 1-2) επισημαίνει επίσης ότι οι αρχές της δεκαετίας του 1990 χαρακτηρίστηκαν από μια αβέβαιη και ανησυχητική προοπτική, καθώς διαφάνηκε η πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών χασμάτων μεταξύ αυτών που κατέχουν περισσότερες γνώσεις και εκείνων που κατέχουν λιγότερες, κάτι που θα επηρέαζε την κοινωνική συνοχή και σταθερότητα.

Το πρόγραμμα Erasmus εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1987 και αφορούσε στη μαθησιακή κινητικότητα εκπαιδευτικών με στόχο την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σύντομης διάρκειας σε συνεργαζόμενα ιδρύματα σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πανδής, 2009; Bracht et al., 2006). Το 1992 ήταν η χρονιά που όλα τα προγράμματα των προηγούμενων ετών (Erasmus, Lingua, Grundtvig, Minerva, κ.τ.λ.) ενσωματώθηκαν σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες: τα προγράμματα Socrates που αφορούσαν τομείς της γενικής εκπαίδευσης και τα προγράμματα Leonardo Da Vinci που αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Το 1996 ορίστηκε ως «Ευρωπαϊκό Έτος Διά Βίου Μάθησης» για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανεργίας και η ανάγκη βελτίωσης των γνώσεων των εργαζομένων, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να παραμείνουν στην εργασία τους (Cedefop, 1996). Διεθνείς οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η UNESCO δημοσίευσαν εκθέσεις σχετικά με τη διά βίου μάθηση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ανάπτυξη και πρόοδο (Field & Leicester, 2003).

Στο Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000, η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο να αναχθεί σε κορυφαία οικονομία γνώσης στον κόσμο μέσω της ανάπτυξης της διά βίου μάθησης για όλους. Η στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010) αποτέλεσε σημείο καμπής για τον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Κρίσιμη ήταν η οικονομική κρίση του 2008, η οποία επηρέασε χώρες σε όλον τον κόσμο και οδήγησε σε υψηλά ποσοστά ανεργίας, ιδίως μεταξύ των νέων (Δρακάκη, 2018).

Το 2009, η Ευρωπαϊκή Ένωση επικαιροποίησε τους στόχους της στρατηγικής της Λισαβόνας και πρότεινε νέες πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της στρατηγικής “Ευρώπη 2020”. Υπό το φως της νέας ευρωπαϊκής στρατηγικής θεσπίστηκε το πρόγραμμα Erasmus+ που συστήθηκε ως ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό.

Η ανακοίνωση «Opening up Education» αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έως το 2030 θα μπορεί να επωφεληθεί από την αφθονία εκπαιδευτικού υλικού, συμπεριλαμβανομένου των ΟΕΡ (Open Educational Resources), που παράγονται με πολλαπλούς και συνεργατικούς τρόπους, προσφέρονται από πολλούς διαφορετικούς παρόχους και παίκτες, και χρησιμοποιούνται/επαναχρησιμοποιούνται από εκπαιδευόμενους, επιτρέποντας την ισχυρή εξατομίκευσή τους (Munoz et al., 2013).

### 3. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Στη λογική της μεταφοράς πολιτικής οι επιλογές και εφαρμοσμένες πρακτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεταφέρονται και προσαρμόζονται στις εθνικές πραγματικότητες και συνεπώς και στην ελληνική. Ως μεταφορά πολιτικής ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία «η γνώση σχετικά με τις πολιτικές, τις διοικητικές ρυθμίσεις, τους θεσμούς και τις ιδέες, σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό περιβάλλον (του παρόντος ή του παρελθόντος) χρησιμοποιείται για την παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών, διοικητικών ρυθμίσεων, θεσμών και ιδεών σε άλλο πολιτικό σκηνικό» (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5).

Κατ’ αναλογία με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές, στην Ελλάδα ο αυξανόμενος αριθμός των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου η ολοένα αυξανόμενη ανάγκη τους για επιμόρφωση, οδήγησε σε σειρά ποικίλων επιμορφωτικών δράσεων μέσα από δημόσια επιμορφωτικά ιδρύματα/φορείς για εκπαιδευτικούς μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης (1979: Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.- Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., 1992-1993: Π.Ε.Κ., 1988: φορείς επιμόρφωσης τα Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι., και η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., 1992: Οργανισμός Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, υποχρεωτική επιμόρφωση υποψήφιων νεοδιόριστων, 1995: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, 1997: Εισαγωγική επιμόρφωση, 2002: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών).

Στο μεταξύ, η Ευρώπη έθεσε στο επίκεντρο των επιμορφωτικών αναγκών την ψηφιακή αναβάθμιση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η πρώτη πιο συγκροτημένη προσπάθεια που αφορούσε στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ ήταν το πρόγραμμα «Οδύσσεια», το οποίο ξεκίνησε το 1996 και ολοκληρώθηκε το 2002 (Βοσνιάδου, 2002).

Τον Ιούνιο του 2010 το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασαν ένα μεγαλεπήβολο επιμορφωτικό πρόγραμμα που ονομάστηκε «Μείζων Επιμόρφωση» και αποσκοπούσε στην επιμόρφωση 150.000 εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών σχολείων. Το εγχείρημα λειτούργησε μόνο κατά το διάστημα 15 Ιουνίου - 3 Δεκεμβρίου 2011 και δεν επαναλήφθηκε.

Κατά τη δεύτερη περίοδο της πανδημίας (Οκτώβριος-Νοέμβριος 2020), υπήρξε μια γενικότερη αναβάθμιση σε όλους τους τομείς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αρχικά στην εκπαιδευτική τηλεόραση προστέθηκαν νέα αντικείμενα ενώ παράλληλα αναβαθμίστηκε και το ΠΣΔ σε επίπεδο τεχνολογικών δυνατοτήτων αλλά και τα ασύγχρονα περιβάλλοντα «e- class» και «e-me». Στη Β' φάση της ΕΞΑΕ το ενδιαφέρον κατευθύνεται στον παιδαγωγικό τομέα και από την δασκαλοκεντρική προσέγγιση έγιναν προσπάθειες να μετατραπεί σε παιδοκεντρική (Αναστασιάδης, 2020), έλαβε χώρα όμως μόλις στα τέλη της άνοιξης του 2021, με την επιστροφή στην κανονικότητα.

Σήμερα, το Ι.Ε.Π. διενεργεί επιμορφώσεις σε ποικίλα νέα αντικείμενα: Ξένη γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση, εργαστήρια δεξιοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Νέα Προγράμματα Σπουδών. Επίσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, που ενεργοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, στον άξονα επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσμετρούνται τα εξής: Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς, συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με μορφή ετεροπαρατήρησης, σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού, σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με συνεργασίες.

Οι παραπάνω άξονες βέβαια επιφορτίζουν τον εκπαιδευτικό με την ευθύνη της πρωτοβουλίας να βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση επιμορφώσεων σε πολλαπλά επίπεδα.

Τέλος, με τον Ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», καθιερώνεται και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που μπήκε σε εφαρμογή με την πρόσφατη τοποθέτηση των πρώτων συμβούλων εκπαίδευσης. Σ' αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον που λειτουργεί ως portfolio, όπου ο εκπαιδευτικός μεταφορτώνει όλες τις πιστοποιήσεις επιμόρφωσης και αποδεικτικά των προσόντων του, καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, τα οποία συνιστούν στοιχεία της αυτοαξιολογικής του Έκθεσης και λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγησή του.

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα μέτρα αυτά προκάλεσαν τη σύσσωμη αντίδραση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σχετική παιδαγωγική παρέμβαση έγινε από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (05.03.2023), όπου επισημαίνεται ότι τα μέτρα αυτά διέπονται από συγκεκριμένη αυταρχική λογική και πρακτική που εγείρει αντιδράσεις, ψυχική πίεση και επιβάρυνση, αγανάκτηση και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς της πράξης, ενώ σε ανακοίνωση της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων (14.02.2023) τονίζεται ότι με τα μέτρα αυτά η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μετατίθεται από την υποχρέωση του κράτους στην ατομική ευθύνη.

#### 4. ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΝΑ ΖΟΥΜΕ ΣΤΟ ΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ;

Η ανάγκη για διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών είναι ασφαλώς αδιαμφισβήτητη. Όμως μέσα στο νεοφιλελεύθερο πολιτικό και οικονομικό τοπίο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ανισότητες, ασυνέχειες και δυσλειτουργίες.

Ο όρος Επαγγελματική Ανάπτυξη προϋποθέτει την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται οπωσδήποτε άρρηκτα με την επαγγελματική ενδυνάμωση. Η Lightfoot (1986), επιχειρώντας να δώσει έναν ορισμό συνέδεσε την επαγγελματική ενδυνάμωση με έννοιες όπως η αυτονομία, η δυνατότητα επιλογής, η υπευθυνότητα και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή. Από την άλλη,

η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη ενός βιώσιμου κοινωνικού μετασχηματισμού.

Ωστόσο, η συνεχιζόμενη έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες (Demirtas, 2010; Song & Alpaslan, 2015). Η χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με το εργασιακό στρες, δηλαδή την ψυχολογική δυσφορία και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Gu, 2016; Shumba et al., 2016). Η επακόλουθη επίδραση του χρόνιου στρες είναι η εξουθένωση (Cunningham, 1983). Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται υπό στρες βιώνουν συχνά αισθήματα εξάντλησης, ευερεθιστότητας, έντασης και κεφαλαλγίας (Adu & Okeke, 2016).

Για να γυρίσουμε στο παρελθόν και να διδαχθούμε από αυτό, ας θυμηθούμε τη σημαντική Έκθεση που συντάχθηκε από τη Διεθνή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης το 1972, που είναι αξιοσημείωτη για τη δύναμη και το εύρος του οράματος για το ρόλο της εκπαίδευσης στον κόσμο. Οι απόψεις που εκφράζονται σε αυτήν έρχονται σε έντονη αντίθεση με τις πολιτικές και τις πρακτικές που συνθέτουν τον κόσμο της διά βίου μάθησης σήμερα.

Ο όρος «μαθαίνω για να ζω» αναφέρεται σε όλους τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση μπορεί να αποτελέσει προετοιμασία για τη ζωή. Αυτό περιλαμβάνει συμμετοχή του πολίτη σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από τα πρώτα χρόνια της ζωής έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τον όρο «ζω για να μαθαίνω» αντιθέτως, εννοούμε τον πολλαπλασιασμό των τρόπων με τους οποίους η μάθηση γίνεται χώρος δραστηριότητας για τον καπιταλισμό και τις οικονομίστικες εκδοχές της κοινωνίας της μάθησης, που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως υπηρέτη της αγοράς.

Κατά την άποψη αυτή η διά βίου μάθηση συμβαδίζει με τις αρχές του «νεο-φιλελευθερισμού» και του «νέο-συντηρητισμού», αφού έμμεσα το κράτος αποδεσμεύεται από την υποχρέωσή του να παρέχει οργανωμένα ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους, μεταβιβάζοντας στο άτομο την υποχρέωση να συνεχίσει να μαθαίνει και να εξελίσσεται με δική του προσωπική ευθύνη (Gounias, 2011), με συνέπειες στην επαγγελματική του ζωή.

Ο Hager επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους ερμηνεύεται η διά βίου μάθηση: η μινιμαλιστική και η μαξιμαλιστική προσέγγιση (2011, pp. 19-20). Στην περίπτωση της μινιμαλιστικής προσέγγισης, η διά βίου μάθηση νοείται ως διαδικασία κατά την οποία η υποχρεωτική και η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση συμπληρώνονται αργότερα από μια επαρκή παροχή εκπαίδευσης ενηλίκων από εξειδικευμένους παρόχους εκπαίδευσης, περιορίζοντας έτσι το πεδίο της μάθησης σε τυπική και μη -τυπική εκπαίδευση, εξαιρουμένης της άτυπης εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η μαξιμαλιστική προσέγγιση ερμηνεύει τη διά βίου μάθηση με βάση ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, δηλαδή την κοινωνία της μάθησης, μέσα από την οποία η μαθησιακή ολοκλήρωση, η αυτοπραγμάτωση ενός ανθρώπου θα είναι αυτοσκοπός και όλοι οι θεσμοί της θα συγκλίνουν προς αυτόν.

Για να ελπίσουμε στον μετασχηματισμό της κοινωνίας μας σε μια κοινωνία μάθησης, στη μαξιμαλιστική της διάσταση, η μάθηση πρέπει να είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής και βαθύτερη ανάγκη που θα υπαγορεύεται από εσωτερικά κίνητρα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της πολιτείας και να επιδιωχθεί η πολύπλευρη ενδυνάμωσή του. Διαφορετικά, οι επιμορφώσεις θα εξυπηρετούν μόνο την πρόσκτηση πιστοποιήσεων, που δεν θα αντιστοιχούν σε πραγματικές γνώσεις και δεξιότητες και που δεν θα συνεισφέρουν στη διδακτική πράξη, ενώ η ψυχική εξουθένωση του κλάδου θα είναι βέβαιη.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adu, E.A., & Okeke, C.I.O. (2016). An investigation into the causes of stress among preschool educators in East London Education District. *Journal of Psychology*, 7(1), 11-22.
- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., & Bagnall, R. (Eds.). (2012). *Second international handbook of lifelong learning*. Springer Netherlands.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure After 25 Years: Down but Not Out. In J. Holford, P. Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of Erasmus Mobility*. University of Kassel. Ανακτήθηκε από <https://www.eumonitor.nl/9353210/d/belang%20erasmus%20onder%20professionals.pdf>
- Cedefop. (1996). *Vocational training glossarium*. Cedefop.



- Cunningham, W.G. (1983). Teacher burnout-solution for the 1980s: A review of the literature. *Urban Review*, 15, 37-51.
- Delors J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing Press.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers job satisfaction levels. *Journal of Social and Behavioural Sciences*, 9, 1069-1073.
- Dolowitz, D., & Marsh, D. (2000, January). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policymaking. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5-24.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222/PDF/223222eng.pdf.multi>
- Field, J. (2004). *Lifelong learning and cultural change: A European perspective*. Paper presented at the Conference on Lifelong Learning and New learning culture. National Chung-Cheng University.
- Field, J., & Leicester, M. (Eds.). (2003). *Lifelong learning: Education across the lifespan*. Psychology Press.
- Gass, J. R. (1996): *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning (Background Paper for the European Year of Lifelong Learning)*. European Commission.
- Gouvias, D. (2011). "E.U. Funding and Issues of 'Marketisation' of Higher Education in Greece". *European Educational Research Journal*, 10(3): 393-406.
- Gu, X. (2016). *Teacher job satisfaction in public schools: The relation to the years of teaching experience*. Unpublished master's dissertation. State University of New York.
- Hager, P. J. (2011). Concepts and definitions of lifelong learning. In M. London (Ed.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 12-28). Oxford University Press.
- Himmelstrup, P. (1981). «Introduction». In P. Himmelstrup, J. Robinson & D. Fielden, *Strategies for Lifelong Learning 1*. University Centre of South Jutland.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives Lifelong learning and the learning society* (Vol. 2). Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Μεταίχιμιο.
- Lightfoot, S. L. (1986). On Goodness in Schools: *Themes of empowerment*. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & education*, 34(3-4), 177-193.
- Shumba, J., Maphosa, C., Rembe, S., Okeke, C.I.O., & Drake, M.L. (2016). Teacher work related stress in early childhood education: Some coping strategies. *Journal of Psychology*, 7(2), 150-158.
- Sobe, N. W. (2021). Reworking Four Pillars of Education to Sustain the Commons. *UNESCO Futures of Education Ideas LAB*. Ανακτήθηκε από <https://en.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reworking-four-pillars-education-sustain-commons>.
- Song, S.C., & Alpaslan, M.M. (2015). Factors impacting on teachers job satisfaction related to science teaching: A mixed methods study. *Science Education International*, 26(3), 361-378.
- Van der Pas, N. (2001). Address by the European Commission. In *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge*. Conference Report (pp. 11-18). Sweden.
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του κορονοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 16(2), 20-48. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Βεργίδης, Δ. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση* (σσ. 127-144). Ατραπός.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (σσ. 49-54). Καστανιώτη.
- Δρακάκη, Μ. (2018). *Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την απασχολησιμότητα στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, στο πλαίσιο της στρατηγικής "Ευρώπη 2020"*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από: <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/44993>

Πανδής, Π. (2009). *Διά βίου μάθηση: Μια συγκριτική μελέτη πολιτικών και πρακτικών στο παράδειγμα Ελλάδας και Ιρλανδίας*. Διδακτορική διατριβή. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/10889/393>

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Α:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 7 - Εκπαιδευτικές  
προτεραιότητες και Διά βίου μάθηση**

## Η αναγκαιότητα συμμετοχής των γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκίες και δυσκολίες

The necessity of women's participation in educational programs, expectations, and difficulties

ΗΛΙΑΝΑ ΓΩΓΑΚΗ, Διδασκτορίσσα ΤΕΠΑΕΣ, Εκπαιδευτικός ΠΕ60  
ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΡΟΥΤΣΙΔΟΥ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας παρατηρούνται διακρίσεις στη βάση του φύλου. Υπάρχει, κάθετος διαχωρισμός που ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες των γυναικών να καταλάβουν υψηλά ιστάμενες θέσεις εργασίας, αλλά και οριζόντιος διαχωρισμός στους τομείς απασχόλησης ανάλογα με το φύλο. Σταδιακά, όλο και περισσότερες γυναίκες και άνδρες τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, επενδύουν στη Δια Βίου Μάθηση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση των προσδοκιών, των δυσκολιών και των πιθανών τρόπων υποστήριξης των γυναικών που μετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και είναι εργαζόμενες μητέρες.

**ABSTRACT:** Across the European labor market there is gender discrimination. There is vertical segregation that minimizes the chances of women occupying high-status jobs, but also horizontal segregation in employment sectors according to gender. Gradually, more and more women and men both internationally and nationally are investing in Lifelong Learning. The purpose of this research is to present the expectations, difficulties and possible ways of supporting women who participate in training programs and are working mothers.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όταν γίνεται λόγος για την έννοια του «φύλου», η αναφορά προσδιορίζει ουσιαστικά τις βιολογικές και τις κοινωνικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ανθρώπων. Η βρετανίδα κοινωνιολόγος Ann Oakley (1972, στο Connell, 2006) προβαίνει σε διαχωρισμό μεταξύ του βιολογικού φύλου (sex) και του κοινωνικού φύλου (gender), εξηγώντας ότι ο όρος «βιολογικό φύλο» περιγράφει τις διακριτές βιολογικές και αναπαραγωγικές διαφορές των γεννητικών οργάνων μεταξύ γυναικών και ανδρών. Από την άλλη, υποστηρίζει πως το «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στις κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες διαφορές των φύλων και στην ερμηνεία της συμπεριφοράς γυναικών και ανδρών. Με δύο λόγια, πρόκειται για σύνολο αξιών και αντιλήψεων, οι οποίες υπαγορεύουν διαφορετικές κατά φύλο ταυτότητες, προσδοκίες, συμπεριφορές και διαδρομές ζωής. Σύμφωνα με τις Κουρουτσίδου & Γκασούκα (2021) το «φύλο» αποτελεί όρο δυναμικό, ο οποίος σηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με την κουλτούρα, την κοινωνική τάξη, τη σεξουαλικότητα, τη φυλή, τη χώρα, το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα, την εθνικότητα, την ηλικιακή ομάδα, τη θρησκεία. Η Παντελίδου-Μαλούτα (2014) υποστηρίζει πως το φύλο: α) αποτελεί βασική αρχή οργάνωσης της κοινωνίας που καθορίζει πορείες ζωής, β) αποτελεί σύστημα σχέσεων, γ) κατατάσσει διχοτομικά και έτσι ιεραρχεί τα άτομα, δ) μαθαίνεται με την κοινωνικοποίηση και μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, ε) είναι σύνολο επιταγών που μας αναφέρει πως πρέπει να είμαστε, ανάλογα με τη θέση που μας αποδίδεται στο σύστημα έμφυλων σχέσεων και στ) λειτουργεί περιοριστικά και καταπιεστικά για όλες και όλους, αλλά πρωτίστως για τις γυναίκες.

Κατά την τελευταία τριακονταετία, ταυτόχρονα με τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν, αυξήθηκε ραγδαία και η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, χωρίς βέβαια, να εκλείψουν οι έμφυλες διακρίσεις (Γωγάκη, 2022). Συνεχίζουν να υφίστανται διαχωρισμοί, οι οποίοι αποκλείουν τις γυναίκες από τη διεκδίκηση υψηλά ιστάμενων θέσεων εργασίας, αλλά και διαχωρισμοί στην απασχόληση ανάλογα με το φύλο. Επιπλέον, ανισότητες όπως το χάσμα των μισθών, όπως το ονομάζουμε, υφίστανται ακόμα και σήμερα, μολονότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει

μακρά παράδοση στην κανονιστική ρύθμιση ίσων αμοιβών (Γκασούκα, 2008). Συνεπώς, ανέκυψε η ανάγκη της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής ζωής των γυναικών, η οποία έγινε εντονότερη με την αυξημένη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας, αλλά και με τις ριζικές αλλαγές στα οικογενειακά πρότυπα, οι οποίες οδήγησαν στην αύξηση πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών.

Σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας παρατηρούνται διακρίσεις στη βάση του φύλου. Ακόμη και σήμερα, παρατηρείται, κάθετος διαχωρισμός που ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες των γυναικών να καταλάβουν υψηλά ιστάμενες θέσεις εργασίας, αλλά και οριζόντιος διαχωρισμός στους τομείς απασχόλησης ανάλογα με το φύλο, καθώς και ανισότητες όπως το χάσμα αμοιβών, όπως το ονομάζουμε, που ακόμα υφίσταται, παρόλο που η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει μακρά παράδοση στην κανονιστική ρύθμιση ίσων αμοιβών (Γκασούκα, 2008). Παράλληλα, η αυξημένη συμμετοχή των γυναικών στην απασχόληση, αλλά και οι σημαντικές αλλαγές στα οικογενειακά πρότυπα, οι οποίες οδήγησαν στην αύξηση πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών, δημιούργησαν την όλο και εντονότερη ανάγκη για τη Συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Με τον όρο «Συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής» νοείται, κατ' αρχάς, η ισόρροπη συμμετοχή γυναικών και ανδρών στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη συμβίωση και την κοινή απόφαση δημιουργίας οικογένειας. Η Συμφιλίωση προφανώς αφορά και στα δύο φύλα, με απώτερο στόχο την ισότιμη κατανομή ευθυνών, την αναμόρφωση των παραδοσιακών στερεοτυπικών προτύπων για τους ρόλους των δύο φύλων εντός και εκτός οικογένειας, σύμφωνα και με την Κριτική Φεμινιστική Θεωρία, αλλά και στη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στις διαδικασίες ένταξης και παραμονής στην εργασία. Επηρεάζει, επομένως, άμεσα άντρες και γυναίκες ως εργοδότες/ες, εργαζόμενους και εργαζόμενες, γονείς πολίτισσες/ες. Αποτελεί δε αναπόσπαστο μέρος του gender mainstreaming, δηλαδή της ένταξης της οπτικής του φύλου σε όλα τα μέτρα και τις πολιτικές (Γωγάκη, 2022).

Η Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής αποτελεί στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που μπορεί να επιτευχθεί και με τη συμβολή της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, η οποία συνεισφέρει στην κατανόηση και την αντίληψη της έμφυλης πραγματικότητας, στη βελτίωση υφιστάμενων αλλά και στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ειδικότερα των γυναικών. Με την Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας γυναικών και ανδρών, να αλλάξουν ίσως παγιωμένες αντιλήψεις, αλλά και να αποφευχθούν, σε έναν βαθμό, προβλήματα, όπως λ.χ. το υπερβολικό άγχος που προκαλεί η προσπάθεια συνδυασμού εργασίας και οικογένειας, με αρνητικές συνέπειες όχι μόνον στην προσωπική και οικογενειακή ζωή των εργαζομένων και ιδιαίτερα των γυναικών, ακόμα και αυτών με υψηλά προσόντα, αλλά και στο πεδίο της εργασίας, όπου εντοπίζεται μειωμένη παραγωγικότητα με δυσμενείς επιπτώσεις στις επιχειρήσεις. Κατά συνέπεια, γενικότερα η Συμφιλίωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ευημερία των εργαζομένων γυναικών και ανδρών και των οικογενειών τους, για την απόδοση των επιχειρήσεων και των οργανισμών, καθώς και για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, είναι εμφανείς οι προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών που ενισχύουν την έμφυλη διάσταση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 2000, με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, τέθηκε ως στόχος, μέσω της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, η ευρωπαϊκή οικονομία να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης, στην επίτευξη της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Έτσι, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση συνδέθηκε με τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και τον εκσυγχρονισμό του κράτους πρόνοιας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο και ο έντονος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, ενισχύουν την ανάγκη για συνεχή ανανέωση των προσόντων και την ανάπτυξη νέων πιστοποιημένων δεξιοτήτων ανδρών και γυναικών (Rogers, 2002· Ευστράτογλου, 2007· Καραλής, 2013). Το φαινόμενο εντοπίζεται, όσον αφορά στο φύλο, εντονότερο σε γυναίκες υψηλών προσόντων, συνήθως αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες επιδιώκουν τη βελτίωση των προσόντων τους μέσω Προγραμμάτων Επιμόρφωσης, αν και δεν έχει διερευνηθεί σχετικά το ζήτημα, γεγονός που προκάλεσε το ενδιαφέρον της παρούσας διδακτορικής έρευνας, όπως θα φανεί παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση οι γυναίκες, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους, είναι ταυτόχρονα αναγκασμένες να ακολουθήσουν τις

ανταγωνιστικές συνθήκες που επικρατούν στον χώρο της αγοράς εργασίας. Και οι έρευνες συγκλίνουν πως, ενώ όλο και περισσότερες γυναίκες συμμετέχουν στη Δια βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πληθώρα εμποδίων, που συνδέονται με το φύλο τους, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Γωγάκη, 2017; Ζαρίφης & Γωγάκη, 2016).

Ένα από τα σημαντικότερα πεδία της Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, το οποίο αναπτύσσεται, έντονα τα τελευταία χρόνια και εντάσσονται σ' αυτό όλο και περισσότερα ενήλικα άτομα και ιδιαίτερα οι γυναίκες είναι η Επιμόρφωση. Για την UNESCO, ο όρος Επιμόρφωση Ενηλίκων προσδιορίζει όλο το «φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν σε αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική Εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και Πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων τα ενήλικα άτομα αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Δημουλάς, 2003). Η Επιμόρφωση αποτελεί μορφωτική διαδικασία με συνέχεια, επιδιώκοντας να βοηθήσει το άτομο να βελτιώσει και να διευρύνει τις επαγγελματικές και επιστημονικές του γνώσεις και δεξιότητες, με σκοπό να του δοθεί η δυνατότητα να ανταποκριθεί επιτυχώς στη εκπλήρωση του έργου του, για το καλό του ίδιου μεμονωμένα, αλλά και του κοινωνικού συνόλου ευρύτερα (Νάσσαινας, 2010).

Η ένταξη των ενήλικων ατόμων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, συνοδεύεται από ποικίλα εμπόδια. Όμως, όπως όλα δείχνουν, το φύλο αποτελεί μέτρο για την αύξηση των εμποδίων ένταξης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Επιμόρφωση και την Κατάρτιση. Οι γυναίκες, ως ενήλικες εκπαιδευόμενες, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από ότι οι άνδρες στη συγκεκριμένη διαδικασία (Γωγάκη, 2017· Ζαρίφης & Γωγάκη, 2016). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τρεις κατηγορίες εμποδίων: τα δομικά (structural), τα καταστασιακά (situational) και τα ψυχολογικά (psychological) εμπόδια (Καραλής, 2013).

Αδιαμφισβήτητα, στην εποχή μας, όταν οι γυναίκες, στα πλαίσια της Κοινωνίας της Γνώσης, αποφασίζουν να αναλάβουν έναν ακόμη ρόλο, αυτό της εκπαιδευόμενης, αναζητούν τον πιο ευέλικτο. Ο οποίος δεν θα επιφέρει επιπλέον δυσκολίες στην επίτευξη των υποχρεώσεων που τους επιβάλλουν οι υπόλοιποι ρόλοι τους. Ένα πεδίο το οποίο χαρακτηρίζεται από ευελιξία και καθημερινά κερδίζει έδαφος, είναι το πεδίο της Επιμόρφωσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση των προσδοκιών, των δυσκολιών και των πιθανών τρόπων υποστήριξης των γυναικών που μετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και είναι εργαζόμενες μητέρες.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ- ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την χρονική περίοδο Μάϊο υ- Ιουλίου 2022 και ήταν ποσοτική. Στην έρευνα μετείχαν 255 γυναίκες, οι οποίες είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόμενες μητέρες και παρακολουθούσαν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Το ερευνητικό εργαλείο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Αφού καταχωρήθηκαν τα δεδομένα και διορθώθηκαν, μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S (Statistical Product and Service Solutions). Μετά τη σχετική επεξεργασία, εξήχθησαν τα αποτελέσματα της έρευνας, στα οποία πραγματοποιήθηκε περιγραφή του δείγματος και εφαρμόστηκαν στατιστικά κριτήρια επαγωγικής στατιστικής.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι προσδοκίες κατά την επιλογή συμμετοχής σ' ένα Επιμορφωτικό Πρόγραμμα που παρουσιάστηκαν σύμφωνα με το δείγμα είναι: 1) 97,3% για την κατοχύρωση θέσης εργασίας, 2) 96,1% για την διεκδίκηση θέσης εργασίας, 3) 94,5% για την εύρεση επιπρόσθετης εργασίας, 4) 91% για την βελτίωση των οικονομικών απολαβών, 5) 89,4% για προσωπικούς λόγους, 6) 72,9% για την απόκτηση νέων γνώσεων, 7) 58,4%, για την αύξηση τυπικών προσόντων, 8) 22% βελτίωση θέσης εργασίας, 9) 14,9% για την απόκτηση νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων, 10) 8,2% για την βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και 11) 6,7% για την αυτοβελτίωση. Στο ερώτημα που αφορά το εάν ανταποκρίθηκαν οι προσδοκίες τους κατά την επιλογή του συγκεκριμένου Επιμορφωτικού

Προγράμματος ως προς τις γνώσεις που απέκτησαν, οι ερωτώμενες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 92,9%, το 4,3% απάντησαν αρνητικά, το 1,5% ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν ακόμα καθώς δεν έχει ολοκληρωθεί, ενώ το 1,2% απάντησαν ότι ανταποκρίθηκαν μερικώς.

Το 97% του δείγματος δήλωσε ότι προτιμά να μετέχει σ' ένα Επιμορφωτικό Πρόγραμμα, έναντι ενός Μεταπτυχιακού Προγράμματος ή άλλου είδους Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, καθώς το πρώτο θα βοηθούσε περισσότερο στην εξισορρόπηση των πολλαπλών τους ρόλων. Οι λόγοι που η συμμετοχή σ' ένα Επιμορφωτικό Πρόγραμμα θα βοηθούσε τις γυναίκες του δείγματος στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής τους, έναντι ενός μεταπτυχιακού προγράμματος είναι: 1) το 72,7% των ερωτώμενων απάντησαν λόγω της σύντομης διάρκειας, 2) το 69,1% λόγω λιγότερων απαιτήσεων, το 45,4% λόγω του μικρού κόστους, το 16,9% λόγω των γενικών γνώσεων που προσφέρει, 3) το 16,9% λόγω της μοριοδότησης, 4) το 15,7% λόγω μη αναγκαιότητας απουσίας από την οικογένεια και 5) το 14,9% λόγω μη αναγκαιότητας απουσίας από την εργασία.

Στην ερώτηση αναφορικά με το ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να εναρμονίσουν τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, οι ερωτώμενες απάντησαν ότι ήταν: Η έλλειψη χρόνου (94,5%), οι ψυχολογικοί παράγοντες (38%), οι συγκρούσεις με τον/την σύζυγο (25,5%), οι τύψεις συμμετοχής σε ποσοστό (14,9%), οι συγκρούσεις στην εργασία (13,7%), οι συγκρούσεις εντάσεις με τα παιδιά (12,2%), η αρνητική κριτική από τον κοινωνικό περίγυρο (7,5%), η απουσία κατάλληλου χώρου μελέτης (6,3%), οι τεχνικές δυσκολίες (6,3%), το οικονομικό κόστος (5,9%), οι συγκρούσεις/προστριβές με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (4,3%), ο τόπος κατοικίας (0,4%) και δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες (0,4%). Αναφορικά με τον βαθμό επιτυχούς ανταπόκρισης στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ερωτώμενες στην προσπάθεια εναρμόνισης οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων κατά την διάρκεια των σπουδών τους, απάντησαν ότι ανταποκρίθηκαν καλά σε κάποιο βαθμό σε ποσοστό 97,6%.

Σε ποσοστό 95% του δείγματος δήλωσαν ότι θα επέλεγαν να συμμετάσχουν σ' ένα εξ Αποστάσεως Πρόγραμμα Επιμόρφωσής, έναντι κάποιου άλλου είδους. Λόγοι επιλογής συμμετοχής σ' ένα εξ Αποστάσεως Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: 1) Η ευελιξία που προσφέρει (χρόνος, τόπος και διάρκεια μελέτης μέσο μελέτης) (98,8%), 2) Οικονομικοί λόγοι (26,2%), 3) Μη αναγκαιότητα απουσίας από την οικογένεια (22%), 4) Μη αναγκαιότητα απουσίας από την εργασία (19,8%), 5) Αποφυγή συγκρούσεων με την οικογένεια (13,1%), 6) Αποφυγή συγκρούσεων με το εργασιακό περιβάλλον (9,9%), και 7) Ο τόπος διαμονής (9,5%). Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όλες οι γυναίκες του δείγματος δήλωσαν ότι είναι αναγκαίο στο δύσκολο εγχείρημα του να τους στηρίξει το οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον, καθώς και η πολιτεία.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι προσδοκίες τους κατά την επιλογή του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν: 1) η απόκτηση νέων γνώσεων, 2) η εύρεση επιπρόσθετης εργασίας (κυρίως γυναίκες που είχαν σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου), 3) η αύξηση τυπικών προσόντων, 4) προσωπικοί λόγοι, 5) η βελτίωση των οικονομικών απολαβών, 6) η διεκδίκηση νέας θέσης εργασίας, 7) η βελτίωση θέσης εργασίας, 8) η αυτοβελτίωση, 9) η απόκτηση νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων και 10) η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Το ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας που δήλωσε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που έχει παρακολουθήσει ή παρακολουθεί ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του, όσον αφορά στις γνώσεις που έλαβε ή/και λαμβάνει, είναι αρκετά υψηλό, καθώς ελάχιστες γυναίκες έμειναν ανικανοποίητες από το επίπεδο γνώσεων, τις οποίες έλαβαν.

Όσον αφορά στις σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προσπάθεια ολοκλήρωσης μιας επιμορφωτικής διαδικασίας, τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν τις εξής: 1) η έλλειψη χρόνου, 2) οι συγκρούσεις/προστριβές με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, 3) ο τόπος κατοικίας, 4) η αρνητική κριτική από τον κοινωνικό περίγυρο, 5) ψυχολογικοί παράγοντες, 6) οι συγκρούσεις στην εργασία, 7) οι συγκρούσεις-εντάσεις με τα παιδιά, 8) η απουσία κατάλληλου χώρου μελέτης, 9) οι συγκρούσεις με τον/τη σύντροφο, 10) οι τεχνικές δυσκολίες, 11) οι τύψεις για τη συμμετοχή, 12) το οικονομικό κόστος, ενώ ελάχιστες δήλωσαν ότι δεν είχαν δυσκολίες. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες, υποκειμενικές και αντικειμενικές, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι δεν

εγκατέλειψε την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής δράσης και ότι ανταποκρίθηκε επαρκώς στις δυσκολίες που αντιμετώπισε στη προσπάθεια εναρμόνισης οικογενειακών, επαγγελματικών και εκπαιδευτικών υποχρεώσεων (97,6%). Μάλιστα, ένα ποσοστό 78,8% τόνισε ότι οι επιπτώσεις τόσο στην εργασιακή τους εξέλιξη, όσο και στην προσπάθεια εναρμόνισης οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ήταν ευεργετικές.

Αναφορικά με τον συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών των ίδιων των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων, τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν, σε ποσοστό 56,1%, ότι δεν ελήφθησαν καθόλου υπόψη οι επιθυμίες και οι προσδοκίες τους. Όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον συνέβαλε θετικά στην ολοκλήρωση της Επιμόρφωσης που μετείχαν ή μετέχουν, τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν ότι τους παρείχε: α) ψυχολογική υποστήριξη, β) ηθική υποστήριξη, γ) συναισθηματική υποστήριξη, δ) οικονομική υποστήριξη και ε) υποστήριξη στις οικογενειακές υποχρεώσεις.

Βέβαια, σύμφωνα με τις απαντήσεις, διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των γυναικών σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, αποτελεί ασφαλέστερη επιλογή όσον αφορά στο βαθμό δυσκολίας των απαιτήσεων σε σχέση με άλλες μορφές Επιμόρφωσης, καθώς, όπως αναφέρουν, οι δυσκολίες ολοκλήρωσης είναι λιγότερες συγκριτικά με άλλα προγράμματα. Η πλειοψηφία, τόσο όσων δεν είχαν ολοκληρώσει, όσο και εκείνων που είχαν ολοκληρώσει την επιμόρφωσή τους, ανέφερε ότι σημειώθηκαν θετικές επιπτώσεις τόσο στην εργασιακή τους ζωή όσο και στην προσωπική-οικογενειακή λόγω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Το είδος της υποστήριξης που οι γυναίκες προσδοκούσαν να λάβουν από τον/τη σύντροφο τους κατά τη προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών, είναι 1) ανάληψη και εκτέλεση από τον/τη σύντροφο του οικογενειακού ρόλου που του/της αναλογεί, 2) ψυχολογική υποστήριξη, 3) συναισθηματική υποστήριξη και 4) ηθική υποστήριξη. Φυσικά, υπήρξαν και λίγες, οι οποίες ανέμεναν να λάβουν οικονομική υποστήριξη. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στην ερώτηση σχετικά με το είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν από την ευρύτερη οικογένειά τους, οι οποίες ήταν: 1) ψυχολογική υποστήριξη, 2) οικονομική υποστήριξη, 3) υποστήριξη για τη διεκπεραίωση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, 4) συναισθηματική υποστήριξη και 5) ηθική υποστήριξη.

Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων επέλεξε την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, καθώς έτσι, θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις απαιτήσεις των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκασούκα, Μ. (2008). *Συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Πρόταση μέτρων και πρακτικών*. Cyprus Employability Network, Λευκωσία.
- Γωγάκη, Α. (2017). *Η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γωγάκη, Η. & Ζαρίφης, Γ. (2017). *Επιμορφωτικά Προγράμματα και Δια Βίου Μάθηση*. Εισήγηση στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: *Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία*. Ηράκλειο 5& 7 Μαΐου 2017.
- Γωγάκη, Η. (2022). *Δια Βίου Μάθηση και Φύλο: Προσδοκίες και Επιπτώσεις της Δια Βίου Μάθησης στην Επαγγελματική και Οικογενειακή Ζωή των Γυναικών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Connell, R.W. (2006). *Το κοινωνικό Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημουλάς, Κ., Κοντονή, Αν., Κρητικίδης, Γ., Μπελεργρή-Ρομπόλη Αθ., Παπαδόγαμβρος, Β., Ππαδοπούλου, Δ., Παλής, Ζ., & Τραγάκη, Α. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ.
- Ευστράτογλου Α. (2007). Κοινωνία της γνώσης: Ιδεολόγημα ή πραγματικότητα. *Monthly Review*, τ.29
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. ΙΜΕ-ΓΣΕΕ.



- Κουρουτσίδου, Μ. & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις Φύλου και Διακρίσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκόνη.
- Νάσσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας Ν. & Σ.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014). *Φύλο, κοινωνία, πολιτική*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης: Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

## Το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής

The Online School for sensitive students and teachers of the Attica Regional Directorate of Education

ΚΟΣΥΒΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Αττικής

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η ταχεία στροφή προς την πλήρη ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεεκπαίδευση ως απάντηση στην παγκόσμια πανδημία οδήγησε στον πειραματισμό με καινοτόμες διαδικτυακές πρακτικές μάθησης σε σχολικό επίπεδο. Η παρούσα εργασία συνοψίζει την εμπειρία που αποκτήθηκε από την εφαρμογή του Διαδικτυακού Σχολείου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής κατά το διδακτικό έτος 2020-2021. Διερευνά την παιδαγωγική αξιοποίηση της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης και τον αντίκτυπο της φροντίδας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών μέσω της λειτουργίας του σχολείου κατά την πανδημία Covid-19.

**ABSTRACT:** The rapid shift to full synchronous and asynchronous distance education in response to the global pandemic has led to experimentation with innovative online learning practices at the school level. This research study summarizes the experience gained from the implementation of the Online School of the Regional Directorate of Education of Attica during the academic year 2020-2021. It explores the pedagogical use of Blended Online Learning and the impact of teacher care and empathy on student academic performance through online schooling during the Covid-19 pandemic.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημία COVID-19 επέφερε σημαντική αλλαγή στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία και μάθηση. Οδήγησε στην αιφνίδια αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Με τη διακοπή των δια ζώσης προσωπικών συναντήσεων οι μαθητές συμμετείχαν σε μια πρωτοφανή εξ αποστάσεως εκπαίδευση που ονομάστηκε «τηλεεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης» (remote emergency teaching) (Hodges et al., 2020). Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές για να εκπληρώσουν τις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης. Επιπλέον, ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός θα μπορούσε να απειλήσει την επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Παρά τις δυσκολίες, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Giannimis & Nikolaou, 2020).

Στην Ελλάδα η μετάβαση από την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία στην τηλεεκπαίδευση ανέδειξε ψηφιακές ανισότητες, που προέρχονται από τον διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης με την ψηφιακή τεχνολογία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Jimoyiannis et al., 2020). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τον τεχνολογικό εξοπλισμό, με επαγγελματισμό και αμοιβαία υποστήριξη, συνδιαμόρφωσαν ένα ψηφιακό άλμα, ανοίγοντας τον δρόμο για την εφαρμογή της συνδυασμένης ομόχρονης και ετερόχρονης διαδικτυακής μάθησης (Κόσσυβας, 2023; Kosyvas, 2022a). Σε αυτές τις συνθήκες, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) Αττικής ίδρυσε το «Διαδικτυακό Σχολείο» με σκοπό να στηρίξει τους ευπαθείς μαθητές να συνεχίσουν να φοιτούν στο σχολείο.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού επιτεύγματος του Διαδικτυακού Σχολείου, εστιάζοντας την προσοχή στην απήχυσή του στους ευπαθείς μαθητές και εκπαιδευτικούς που ήταν οι πρωταγωνιστές. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η εργασία αυτή εστιάζει στην εφαρμογή της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης ως σημαντικού παράγοντα για την επιτυχία του εγχειρήματος (Martin et al., 2023; Alblooshi, 2021). Πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα η οποία βασίστηκε στην ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από συνεντεύξεις

ανοιχτού τύπου, προκειμένου να αξιολογηθεί ο αντίκτυπος της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης στη βελτίωση της μάθησης. Σε αυτό το πνεύμα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιοι οργανωτικοί, λειτουργικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες οδήγησαν στην επιτυχία του Διαδικτυακού Σχολείου;
- Ποια ήταν η συμβολή του μοντέλου Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης στη βελτίωση της Μαθησιακής Διαδικασίας;

Δεδομένου ότι η Μικτή Διαδικτυακή Μάθηση ήταν η κεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση στο πλαίσιο του Διαδικτυακού Σχολείου, η εργασία αποδίδει βαρύνουσα σημασία στα χαρακτηριστικά αυτής της εκπαιδευτικής μεθόδου.

## 2. ΜΙΚΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΟΜΟΧΡΟΝΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΧΡΟΝΗ

Ο όρος «μικτή μάθηση» αναφέρεται στη χρήση ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η μικτή μάθηση εφαρμόζεται ως συνδυασμός εκ του σύνεγγυς διδασκαλίας και διαδικτυακής εκπαίδευσης, ομόχρονης ή/και ετερόχρονης (Κόσσυβας, 2023). Η διαδικτυακή εκπαίδευση, γνωστή και ως τηλεεκπαίδευση ή ηλεκτρονική μάθηση, αναφέρεται σε ένα ψηφιακό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης στο οποίο οι μαθητές λαμβάνουν υλικό μαθημάτων και αλληλοεπιδρούν με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους εξ αποστάσεως, συνήθως μέσω του Διαδικτύου. Η ανάγκη της διαδικτυακής μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έγινε εμφανής κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 και έκτοτε η τηλεεκπαίδευση αποτελεί γνώριμη πρακτική διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Ο συνδυασμός ομόχρονης και ετερόχρονης διαδικτυακής μάθησης παραπέμπει στο συνδυαστικό μοντέλο της Μικτής ή της Διχρόνιας Διαδικτυακής Μάθησης (Blended Asynchronous and Synchronous Online Learning or Bichronous Online Learning) (Martin et al., 2023).

Η ομόχρονη (σύγχρονη) διαδικτυακή μάθηση διεξάγεται μέσω ταυτόχρονων διαδικτυακών συζητήσεων και μαθημάτων που παραδίδονται σε πραγματικό χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χωρίζονται μόνο ως προς τον τόπο, αλλά όχι ως προς το χρόνο (Sana et al., 2018). Τα ομόχρονα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να εμπλουτίσουν την ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και μεταξύ των μαθητών. Οι ομόχρονες διαδικτυακές τεχνολογίες παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και επιτρέπουν την πολυτροπική επικοινωνία.

Κατά την ετερόχρονη (ασύγχρονη) διαδικτυακή μάθηση οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν στον δικό τους χρόνο και ρυθμό χωρίς διαδικτυακές συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο σε πραγματικό χρόνο. Έχουν πρόσβαση σε αναρτημένο διδακτικό υλικό 24 ώρες το 24ώρο. Η ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση συνδυάζει την αυτοδιδασκαλία και την ασύγχρονη αλληλεπίδραση μεταξύ ομότιμων. Συνήθως υλοποιείται με τη χρήση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, τα οποία δεν είναι απλώς αποθήκες μαθησιακού περιεχομένου, αλλά διατηρούν στα αρχεία καταγραφής πολύτιμα δεδομένα, τα οποία μπορούν να αξιοποιούνται με τη βοήθεια εξειδικευμένων εργαλείων μάθησης (learning analytics tools) για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Επιπλέον, αυτά τα συστήματα προσφέρουν επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και χρησιμοποιούνται για την παροχή εξ ολοκλήρου διαδικτυακών μαθημάτων και οι μαθητές συμμετέχουν σε διαδραστικές και μη διαδραστικές δραστηριότητες μάθησης (Sana et al., 2018).

Είναι επίσης σημαντικό να επισημανθεί ότι το μοντέλο Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης βασίζεται σε ομόχρονες μεθόδους αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού θα μπορούν να χρησιμοποιούνται διαδικτυακές δοκιμές και ατομικές και ομαδικές εργασίες. Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, η Μικτή Διαδικτυακή Μάθηση φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη δέσμευση και τη στάση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Peterson et al., 2018). Το κύριο χαρακτηριστικό της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας κοινότητας διερεύνησης, βασισμένης στη συνεχή επικοινωνία, τον ελεύθερο διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών.

## 3. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κατά το διδακτικό έτος 2020-21, το Διαδικτυακό Σχολείο «αγκάλιασε» 1096 μαθητές από σχολεία της Αττικής και άλλων περιοχών της Ελλάδας (403 μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και

693 στη Δευτεροβάθμια). Δίδαξαν 60 ευπαθείς εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 400 στη Δευτεροβάθμια. Δημιουργήθηκαν πενήντα πέντε (55) «διαδικτυακά τμήματα», τα οποία παρακολούθησαν κατά μέσο όρο 20 μαθητές σε κάθε μάθημα. Ορισμένες οργανωτικές, λειτουργικές και εκπαιδευτικές πτυχές που χαρακτηρίζουν στο εγχείρημα του Διαδικτυακού Σχολείου απεικονίζεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Σχηματική παράσταση της υποστήριξης του Διαδικτυακού σχολείου.

Οι ομάδες Help-Desk παρείχαν την απαραίτητη τεχνική υποστήριξη. Ως εκ τούτου, ολόκληρη η μαθησιακή διαδικασία δεν διαταράχθηκε από τεχνικά προβλήματα. Με αυτό το πνεύμα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν σίγουροι κατά τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων.

Συχνές εκπαιδευτικές συναντήσεις, παιδαγωγικά σεμινάρια και επιμορφωτικές ημερίδες οργανώθηκαν από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου. Αυτά τα σεμινάρια παρείχαν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις, τους βοήθησαν να εξοικειωθούν με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και συνέβαλαν στον εξοπλισμό τους, έτσι ώστε να είναι ικανοί να εφαρμόσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους στις τάξεις τους. Οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί παρότι αρχικά δεν είχαν θετική στάση για τη διαδικτυακή μάθηση κατάφεραν να διδάξουν με επιτυχία συμβάλλοντας στην απρόσκοπτη λειτουργία του Διαδικτυακού Σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, επιτεύχθηκε μια σημαντική αλλαγή στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών (Picciano et al., 2010). Παράλληλα, η μεταμόρφωση των ευπαθών εκπαιδευτικών συνέβαλε σε μια αντίστοιχη αλλαγή των ευπαθών μαθητών. Αξιοσημείωτη ήταν η αμοιβαία ενσυναίσθηση που αναπτύχθηκε ανάμεσά τους (Cuff et al., 2014; Kosynvas, 2022b).

Η Μικτή Διαδικτυακή Μάθηση υλοποιήθηκε στις πανίσχυρες ψηφιακές πλατφόρμες WebEx και E-class και στα αντίστοιχα ψηφιακά εργαλεία τους. Η WebEx χρησιμοποιήθηκε για ζωντανά διαδικτυακά μαθήματα, ενώ η E-class παρείχε όλα τα πλεονεκτήματα ενός κατάλληλου Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η E-class λειτούργησε συμπληρωματικά προς τα μαθήματα που παραδίδονταν μέσω WebEx. Η E-class συνέβαλε επίσης στην παρακολούθηση ολόκληρης της μαθησιακής διαδικασίας. Υποστηρικτικό μαθησιακό υλικό τοποθετήθηκε στην E-class και οι μαθητές μπορούσαν να εμπλακούν σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Η χρήση της ηλεκτρονικής τάξης επέτρεψε την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών μέσω ενός κατάλληλου φόρουμ. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονες μέθοδοι αξιολόγησης, κατάλληλες για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα (Κόσσυβας, 2023).

Τέλος, αναπτύχθηκαν κοινότητες πρακτικής εντός και εκτός του σχολείου, ενώ άτυπες ομάδες δημιουργήθηκαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με ανταλλαγή σχολίων σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις. Σε συνδυασμό με την εκπαίδευση από τους Σ.Ε.Ε., οι ομάδες βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές στην τάξη τους με πιο απτό τρόπο, συζητώντας τις προκλήσεις και τις πιθανές δυσκολίες στην εφαρμογή νέων τρόπων μάθησης.

#### 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αποσκοπεί στην αξιολόγηση του εγχειρήματος του Διαδικτυακού Σχολείου και στον

εντοπισμό παραγόντων που συνέβαλαν στην επιτυχία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην επίδραση του μοντέλου της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης και της αμοιβαίας ενσυναίσθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική μέθοδος βασισμένη σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τη διερεύνηση των απόψεων των ευπαθών εκπαιδευτικών και των ευπαθών μαθητών που συμμετείχαν στο Διαδικτυακό Σχολείο.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος πενήντα (50) ευπαθείς εκπαιδευτικοί και δεκαπέντε (15) ευπαθείς μαθητές. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν από όλους τους τύπους των σχολείων που συναποτελούσαν στο Διαδικτυακό Σχολείο έτσι ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη που αποτελεί συνήθη πρακτική στην ποιοτική έρευνα (Ruslin et al., 2022). Οι ανοιχτές ερωτήσεις με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή μέσω τηλεδιάσκεψων. Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους μέσω τηλεδιάσκεψων. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και στη συνέχεια ο ερευνητής αποκωδικοποίησε το περιεχόμενο των συνεντεύξεων. Αντί των ονομάτων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για τη διασφάλιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Τέλος, αξιοποιήθηκε μια ευέλικτη προσέγγιση ανάλυσης περιεχομένου, στην οποία οι κατηγορίες κωδικοποίησης δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή και προέκυψαν απευθείας από τα δεδομένα της συνέντευξης.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα θετικά σχόλια των ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών έδειξαν την επιτυχία του εγχειρήματος του Διαδικτυακού Σχολείου.

### 5.1 Σχόλια μαθητών

M1 (μαθήτρια Δημοτικού): «Το μάθημα ήταν ξεκούραστο και χαλαρό. [...] Τα μαθήματα είχαν φωτογραφίες, εικόνες και βίντεο. Ήταν εύκολα».

M2 (μαθητής Λυκείου): «Οι πλατφόρμες Webex και E-Class με βοήθησαν στη μάθηση».

M3 (μαθητής Λυκείου): «Οι εκπαιδευτικοί μάς ζητούσαν να παρακολουθήσουμε μαθήματα βίντεο και να απαντήσουμε σε ερωτήσεις». (Ο μαθητής εισήχθη στο Πανεπιστήμιο)

M4 (μαθητής Γυμνασίου): «Όταν ήμουν στο νοσοκομείο μου έλειπαν οι συμμαθητές μου. Περίμενα με ανυπομονησία να τους ξανασυναντήσω στην πλατφόρμα».

M5 (μαθήτρια Γυμνασίου): «[Οι καθηγητές] μάς βοηθούσαν με αγάπη και αυτό με έκανε να μεγαλώσω τους βαθμούς μου».

### 5.2 Σχόλια Εκπαιδευτικών

E1: «Η προσαρμογή μου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν εξαιρετική. Μου άρεσε η ευελιξία στον προγραμματισμό των μαθημάτων».

E2: «Ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης ήταν εξαιρετικός. [...] Ωστόσο, πιστεύω ότι η σύγχρονη μάθηση ήταν πιο ωφέλιμη για τους μαθητές κυρίως λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης».

E3: «Εφάρμοσα τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης και λειτούργησε πραγματικά παρακινώντας τους μαθητές μου».

E4: «Στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση χρησιμοποιούσα καθημερινά την πλατφόρμα E-class του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Ετοιμάζα το ψηφιακό υλικό που μελετούσαν οι μαθητές».

E5: «Όλοι οι μαθητές μελετούσαν και οι περισσότεροι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου θα πετύχουν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις».

E6: «Οι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υποδέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό την WebEx και την e-Class».

E7: «Υπήρχαν δυσκολίες στην επίτευξη ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών στο μάθημα».

E8: «Προσάρμοσα το Πρόγραμμα Σπουδών στις συγκεκριμένες συνθήκες δημιουργώντας το δικό μου διδακτικό υλικό σύμφωνα με τις παιδαγωγικές οδηγίες που δόθηκαν από τους Συντονιστές».

E9: «Προσπάθησα να καταλάβω κάθε παιδί, πέρα από την απόκτηση των γνώσεων που ζητά το

σχολείο. Χρειαζόταν να προσέχω τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών, να γνωρίσω τις χρόνιες παθήσεις τους, να αφουγκραστώ τις ανάγκες τους».

E10: «Χωρίς ενσυναίσθηση, δεν ενδιαφερόμαστε για τους μαθητές μας, για τις προσπάθειες που καταβάλλουν να μάθουν, τις δυσκολίες τους και την πρόδοό τους. Αν δεν έχουμε ενσυναίσθηση, είμαστε αναποτελεσματικοί και είναι αδύνατο να διδάξουμε με επιτυχία».

Τα ενδεικτικά σχόλια των μαθητών του Διαδικτυακού Σχολείου δείχνουν ότι οι μαθητές καλωσόρισαν τα μαθήματα ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης, νιώθοντας ανακούφιση και επιτυγχάνοντας πλούσια μαθησιακά αποτελέσματα σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Αξιοσημείωτη είναι η ανάπτυξη φιλικών δεσμών μεταξύ των μαθητών. Τα ενδεικτικά σχόλια των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν ορισμένους σημαντικούς παράγοντες που οδήγησαν στην επιτυχία του Διαδικτυακού Σχολείου: Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης προσέφερε ευελιξία στον προγραμματισμό των μαθημάτων. Στην ομόχρονη μάθηση οι μαθητές είχαν άμεση αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση. Το μοντέλο Ανεστραμμένης Τάξης ήταν αποτελεσματικό. Η συμβολή των Σ.Ε.Ε. ήταν ζωτικής σημασίας στην παροχή βοήθειας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν το Πρόγραμμα Σπουδών στις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο δεν ήταν εύκολο όλοι οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους και διαπιστώθηκαν δυσκολίες στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες. Τέλος, ο βαθμός ενσυναίσθησης και φροντίδας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ήταν υψηλός.

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα ενδεικτικά ευνοϊκά σχόλια τόσο των ευπαθών μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η λειτουργία του Διαδικτυακού Σχολείου ήταν επιτυχής. Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, παράγοντες που σχετίζονται με την εφαρμογή της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης και συνδέονται με πτυχές της οργάνωσης φάνηκε να διαδραμάτισαν πρωταρχικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή του Διαδικτυακού Σχολείου. Αναφορικά με τον αντίκτυπο Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, τα σχόλια των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ενίσχυσαν την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση των μαθητών.

Όσον αφορά την αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών προς τις διαδικτυακές εκπαιδευτικές πρακτικές, τα σχόλια των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ορισμένοι προσπάθησαν να προσαρμοστούν στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης, παρότι αρχικά ήταν αρνητικά διακείμενοι προς τις ψηφιακές πλατφόρμες. Το κλίμα συνεργασίας στο Διαδικτυακό Σχολείο ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τον απαιτούμενο μετασχηματισμό, εύρημα το οποίο τονίζεται επίσης σε μια άλλη μελέτη (Moorhouse, & Wong, 2022).

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση ήταν σημαντική ικανότητα των εκπαιδευτικών, που βοήθησε στην καλλιέργεια και εμπέδωση ανθεκτικών και εύρωστων σχέσεων με τους ευπαθείς μαθητές τους, στην εδραίωση κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας, ενδιαφέροντος, αποδοχής και εμπιστοσύνης στις διαδικτυακές τάξεις, στην υποστήριξη της μάθησης και στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και των αναγκαίων δεξιοτήτων για την επιτυχία στο σχολείο και την καθημερινή ζωή τους (Kosyvas, 2022b; Kosyvas, 2022c). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μεριμνούσαν για τα συναισθήματά τους θέτοντας προσωπικά και επαγγελματικά όρια, προκειμένου να αποφύγουν το άγχος και την εξουθένωση (Κόσσυβας κ.ά., 2023).

Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι η λειτουργία του Διαδικτυακού Σχολείου συνδέθηκε με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση δεδομένου ότι ορισμένοι μαθητές εισήχθησαν Πανεπιστήμιο. Αυτό είναι σύμφωνο με ορισμένες μελέτες που συνδέουν την τηλεκπαίδευση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Lo, 2018; Halverson & Graham, 2019). Αν και η επιτυχία του Διαδικτυακού Σχολείου εξετάζεται μέσω μιας ποιοτικής προσέγγισης που βασίζεται στις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι αρκετές μελέτες αναφέρονται στη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Nikiforos et al., 2020; Nikolopoulou & Kousloglou, 2022).

Επιπλέον, η εφαρμογή του Διαδικτυακού σχολείου οδήγησε σε μεγαλύτερη συνεργασία των εκπαιδευτικών, η οποία ήταν σημαντική για τη συνολική επιτυχία. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με μελέτες που εστιάζουν στην εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Giavrimis & Nikolaou, 2020; Κόσσυβας, 2023).

Η χρήση πρόσφορων ψηφιακών εργαλείων όπως το E-class και το WebEx, κέντρισε το ενδιαφέρον συμμετοχής των μαθητών στην ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση. Το εν λόγω εύρημα είναι σύμφωνο με ορισμένες μελέτες που καταγίνονται με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Morgan, 2020; Yamagata-Lynch, 2014).

Τέλος, η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης φάνηκε να λειτουργεί ευεργετικά στο Διαδικτυακό Σχολείο (Bergmann & Sams, 2012).

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το Διαδικτυακό Σχολείο δεν παραμέλησε μαθητές με σοβαρές παθήσεις, έδωσε λύση στον κίνδυνο απομόνωσης και περιθωριοποίησης των ευπαθών μαθητών, μειώνοντας το άγχος των οικογενειών για τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, διασφαλίζοντας την αύξηση των ίσων ευκαιριών και την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, κάνοντας πράξη το όραμα για μια υψηλής ποιότητας συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο βαθμός ενσυναίσθησης των ευπαθών εκπαιδευτικών προς τους ευπαθείς μαθητές του Διαδικτυακού Σχολείου ήταν υψηλός. Η φροντίδα και η «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί ικανοποίησε τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, τόνωσε την ανθεκτικότητα και τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, ενίσχυσε την αφοσίωση και τη δέσμευσή τους στη διαδικτυακή μάθηση και συνέβαλε στην αύξηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Από την προηγούμενη συζήτηση πάνω στα ποιοτικά αποτελέσματα εξάγεται το συμπέρασμα ότι το μοντέλο της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης εφαρμόστηκε με επιτυχία στο Διαδικτυακό Σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν ένα ευνοϊκό ψηφιακό περιβάλλον παιδαγωγικής αξιοποίησης της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης το οποίο ευνόησε τους ευπαθείς εκπαιδευόμενους να συγκομίσουν γόνιμες εμπειρίες ενεργητικής μάθησης. Ήταν πρόθυμοι να εφαρμόσουν σύγχρονες διδακτικές πρακτικές βασισμένες σε καινοτόμες προσεγγίσεις προκειμένου να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων, με στόχο την προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ευνόησαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσω της πολύπλευρης έρευνας σε μικρές ομάδες, προσφέροντας πλούσιες ευκαιρίες για την ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης και παρείχαν συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές. Οι ευπαθείς μαθητές και εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν ενσυναίσθηση σε επαρκή βαθμό και παρείχαν ένα μαθησιακό περιβάλλον φροντίδας και ασφάλειας. Η ενσυναίσθηση είχε θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών του Διαδικτυακού Σχολείου. Ο ρόλος των ευπαθών εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση ήταν καθοριστικός. Μπροστά στην πανδημία, οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν ολόψυχα στις ανάγκες του Διαδικτυακού Σχολείου.

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alblooshi, E. (2021). Teaching 21st century skills in a bichronous learning environment. *The Asian ESP Journal*, 58.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion review*, 8(2), 144-153.
- Giavrimis, P., & Nikolaou, S. M. (2020). Teachers' views on the digital divide in Greece. A qualitative approach. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 46-58.
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Rapid design and implementation of a teacher development MOOC about emergency remote teaching during the pandemic. In *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education: Second International Conference, TECH-EDU 2020, Vila Real, Portugal, December 2–4, 2020, Proceedings 2* (pp. 330-339). Springer International Publishing.
- Kosyvas, G. (2022a). Outlining the Educational Achievement of a Greek Online School during the

- COVID-19 Pandemic. *European Journal of Engineering and Technology Research*, 43-48
- Kosyvas, G. (2022b). Mutual empathy of vulnerable students and teachers and its impact on students' personal well-being and academic performance through the online school operated by the Regional Directorate of Education of Attica, Greece during the Covid-19 pandemic. *Developmental and Adolescent Health*, 2(2), 16-21.
- Kosyvas, G. (2022c). Empowering Resilience of Vulnerable students with serious health problems during the Covid-19 pandemic: The case of the online school of the Regional Directorate of Education of Attica. In: N. Paleologou & E. Samsari (eds), IAIE 2022 *Conference Proceedings Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges*. *International Association for Intercultural Education*.
- Lo, C. K. (2018). Grounding the flipped classroom approach in the foundations of educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 66, 793-811.
- Martin, F., Kumar, S., Ritzhaupt, A. D., & Polly, D. (2023). Bichronous online learning: Award-winning online instructor practices of blending asynchronous and synchronous online modalities. *The Internet and Higher Education*, 56, 100879.
- Moorhouse, B. L., & Wong, K. M. (2022). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. *Journal of Computers in Education*, 9(1), 51-70.
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 93(3), 135-141.
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*.
- Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2022). Online teaching in COVID-19 pandemic: secondary school teachers' beliefs on teaching presence and school support. *Education Sciences*, 12(3), 216.
- Peterson, A. T., Beymer, P. N., & Putnam, R. T. (2018). Synchronous and asynchronous discussions: Effects on cooperation, belonging, and affect. *Online Learning*, 22(4), 7-25.
- Picciano, A. G., Seaman, J., & Allen, I. E. (2010). Educational transformation through online learning: To be or not to be. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(4), 17-35.
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29.
- Sana, S., Adhikary, C., & Chattopadhyay, K. N. (2018). Synchronous vis-a-vis asynchronous learning: A blended approach. *Inquisitive teacher*, 5(2), 31-39.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 189-212.
- Κόσσυβας, Γ. (2023). Η ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση κατά την πανδημία COVID19: το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Μέντορας*, 20, 239-275, έκδοση ΙΕΠ.
- Κόσσυβας, Γ., Μουταβελής, Α. Αποστολόπουλος, Κ. & Φερεντίνος, Σ. (2023). Εξουθένωση των εκπαιδευτικών, Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 25, 51-75.



## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Ε:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 8 - Διά βίου μάθηση,  
Εκπαίδευση Εκπαιδευτών και η Κοινότητα  
των Ρομά**

## Η εκπαίδευση των Ρομά από την Πρωτοβάθμια έως και την Ανώτατη ως πεδίο σύγκρουσης με την πολιτισμική τους ταυτότητα

The Education for Roma Children from pre-primary school to Higher Education as a field of conflict with their cultural Identity

ΧΑΡΟΥΛΑ ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ, Υποψήφια Διδάκτωρ ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών  
ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΜΠΑΛΙΑΣ, Καθηγητής ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η μελέτη των συγκρούσεων ταυτότητας που βιώνουν οι Ρομά στην εκπαιδευτική τους διαδρομή από την προσχολική Πρωτοβάθμια έως και την Ανώτατη. Τα πολιτισμικά εμπόδια που συναντούν τα παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση σχετίζονται με τη μη συμπερίληψη σε αυτήν της Ιστορίας, της Γλώσσας και του Πολιτισμού των Ρομά. Από την έρευνά μας προκύπτει ότι υφίσταται ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων και πολιτικών για την ενσωμάτωση του Πολιτισμού των Ρομά στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της ΕΕ, ώστε να αρθούν, τουλάχιστον, εν μέρει τα παραπάνω εμπόδια.

**ABSTRACT:** The main objective of this paper is to investigate and study the identity conflicts experienced by the Roma in their educational path from pre-Primary education to their access to Higher Education. The cultural barriers encountered by Roma children in education are related to the non-inclusion of Roma History, Language and Culture. Our research concludes that there is a need to implement programs and policies for the integration of Roma Culture into the core of EU member states' education systems, in order to remove, at least partially, the above obstacles.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 70% των παιδιών Ρομά εξακολουθεί να μην ολοκληρώνει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΕΕ, 2022, p. 16) παρόλο που οι πολιτικές για την κοινωνική ένταξή τους στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετρούν αρκετές δεκαετίες. Το 67% των παιδιών Ρομά στα κράτη μέλη της ΕΕ, ηλικίας 16-24 ετών δεν είναι στην εκπαίδευση ή στην αγορά εργασίας (ΕΕ, 2018, p. 13). Ο πολιτισμικός παράγοντας υπογραμμίζεται σε επίσημα κείμενα του ΣΤΕ, ως ο πρωταρχικός παράγοντας που οι Ρομά δεν λαμβάνουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη (Council of Europe, CHAROM 2016, p. 8). Η ανάδειξη της σημασίας των πολιτισμικών εμποδίων στη μη επαρκή σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς τα υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού των Ρομά σε συνδυασμό με την απουσία επαγγελματικής κατάρτισης ή ειδίκευσης διαιωνίζουν τον ακραίο κύκλο φτώχειας άρα και τις δυσκολίες στην εύρεση εργασίας (Council of Europe, 2018) και καθιστούν την κοινωνική τους ενσωμάτωση μια όλο και πιο μακρινή πραγματικότητα για τα κράτη μέλη της ΕΕ. Η εργασία μας επιχειρεί μια διερεύνηση και μελέτη των συγκρούσεων ταυτότητας που βιώνουν οι Ρομά, μέσα από την εκπαίδευση, ως θεσμό που αντιφάσκει με τις αξίες της πολιτισμικής τους ταυτότητας, όπως επισημαίνεται μέσα από τα επίσημα κείμενα διεθνών Οργανισμών: του Συμβουλίου της Ευρώπης, της ΕΕ, της The World Bank, της UNICEF, της UNESCO, όπως αυτά αντλούνται από τις επίσημες Ιστοσελίδες τους.

### 2. Η ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Η μειονότητα των Ρομά αποτελεί τη μεγαλύτερη μειονότητα στην Ευρώπη και ο αριθμός της εκτιμάται σε 10 με 12 εκατομμύρια άτομα στην ευρωπαϊκή ήπειρο (UNICEF, 2022). Οι Ρομά ζουν σε αντίξοες συνθήκες φτώχειας, ελλιπούς στέγασης, δίχως πρόσβαση στην υγεία (ΕΕ, 2012) και βιώνουν διακρίσεις, και κοινωνικό αποκλεισμό στα περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ (ΕΕ, 2020). Αν και οι Ρομά αποτελούν μέρος των ευρωπαϊκών κοινωνιών εδώ και πολλούς αιώνες βιώνουν κοινωνικό

αποκλεισμό στις περισσότερες από αυτές (UNESCO, 2013). Το Συμβούλιο της Ευρώπης τους ονομάζει Ρομά και Ταξιδιώτες (Roma and Travellers). Ο όρος Ρομά και Ταξιδιώτες αποτελεί μια ομπρέλα που περιλαμβάνει πολλές ομάδες πληθυσμών, υπογραμμίζοντας την πολυμορφία και την ετερογένειά τους (ΕΕ, 2022).

### 3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ειδικά τα παιδιά Ρομά στην Ευρώπη ανήκουν στην πιο περιθωριοποιημένη ομάδα στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς αντιμετωπίζουν συχνά ρατσισμό, διακρίσεις και κοινωνικό αποκλεισμό (UNICEF, 2022). Αν και τα ποσοστά σχολικής διαρροής των μαθητών και μαθητριών Ρομά έχουν μειωθεί στα περισσότερα κράτη μέλη, πολύ μεγάλο ποσοστό Ρομά δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΕΕ, 2018, π. 7), ενώ μόλις ένας Ρομά στους 100, καταφέρνει να πετύχει την εισαγωγή του σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Brüggemann, C., 2012), ποσοστό λιγότερο από το 2% των παιδιών Ρομά στην Ευρώπη (UNICEF, 2012, π. 17).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι περισσότερες εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στα κράτη μέλη της Ε.Ε. για την πρόσβαση των Ρομά στην προσχολική Πρωτοβάθμια έως και την Ανώτατη εκπαίδευση αγνοούν ή αγγίζουν επιδερμικά τις διαστάσεις του Πολιτισμού και της Ιστορίας των Ρομά (Council of Europe, 2012, π. 9) (Council of Europe, 2006, π. 10). Η σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά είναι ανεπαρκής καθώς οι αξίες και ο πολιτισμός τους δεν αναγνωρίζονται από τη σχολική κοινότητα (Council of Europe, 2008), ενώ η πλειοψηφία των γονέων και των δασκάλων είναι εχθρική προς την παρουσία των παιδιών Ρομά (UNICEF, 2022, π. 50). Συγκρούσεις ταυτότητας με την εκπαίδευση εμφανίζονται σε όλη την εκπαιδευτική διαδρομή των Ρομά (Adamorouliou, H., 2021) και κυρίως στο μικρό εκείνο ποσοστό των Ρομά που επιδιώκει την πρόσβασή του στο πανεπιστήμιο (Council of Europe, 2007, π. 19) (Torotcoi, S., & Pecak, M., 2019) (Garaz, S., & Torotcoi, S., 2017) (Pantea, M. C., 2015) (Brüggemann, C., 2014). Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των νέων Ρομά που αποφοιτούν από το πανεπιστήμιο είναι ότι συχνά αποκρύπτουν την ταυτότητά τους (ΕΕ, 2011, π. 27).

### 4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Οι περισσότερες εκπαιδευτικές πολιτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά συνδέονται με πολιτικές αφομοίωσης ή διαχωρισμού στα σχολεία των κρατών μελών, δίχως να προσαρμόζονται στις πολιτισμικές ανάγκες τους (Council of Europe, 2009). Η σχολική διαρροή και η σχολική εγκατάλειψη των παιδιών Ρομά συνδέεται σε πλήθος ερευνών με τα πολιτισμικά εμπόδια που συναντούν στην εκπαιδευτική τους διαδρομή (World Bank Group, 2019, π. 48), σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, προκειμένου να διατηρήσουν τις παραδόσεις τους (ΕΥ, 2014, π. 19).

Η φτώχεια, οι πρόωροι γάμοι και οι γεννήσεις σε νεαρή ηλικία, σύμφωνα με τα έθιμα των Ρομά θεωρούνται οι κύριες αιτίες της σχολικής διαρροής στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, σύμφωνα με διεθνείς Οργανισμούς (Council of Europe, 2005, π. 94) (UNICEF, 2006) (World Bank Group, 2019). Βασικός σκοπός της ζωής τόσο για τα αγόρια αλλά κυρίως για τα κορίτσια Ρομά αποτελεί ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας, καθώς σταματούν το σχολείο αρκετά νωρίς, πριν αποφοιτήσουν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γιατί υπάρχει ο φόβος από τους γονείς για απώλεια της παρθενίας τους και δευτερευόντως, για λόγους που αφορούν τη χαμηλή οικονομική τους κατάσταση, καθώς αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στα έξοδα σχολικής φοίτησης των τέκνων τους (UNICEF, 2016, π. 28). Στις παραδοσιακές κοινωνίες των Ρομά, οι πιέσεις για ανάληψη των ρόλων που αναλογούν, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, καθιστά αδύνατη τη συνέχεια της σχολικής τους φοίτησης (Council of Europe, 2013, π. 12). Ο φόβος της πολιτισμικής απώλειας από τους γονείς Ρομά είναι έντονος, κυρίως για τα κορίτσια, με αποτέλεσμα να σταματούν το σχολείο πριν ακόμη ολοκληρώσουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (World Bank Group, 2014) (Council of Europe, 2018). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των Ρομά όπως η πίστη ότι τα παιδιά πρέπει να μείνουν μέσα στην οικογένεια και να ανατραφούν στο πλαίσιο της κοινότητας (World Bank Group, 2019, π. 49) δεν ενθαρρύνουν τη συνέχιση της σχολικής φοίτησης (Council of Europe, 2005).

Ένα από τα μεγαλύτερα πολιτισμικά εμπόδια που συναντούν τα παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση είναι η χρήση της γλώσσας των Ρομά, της Ρομανί (World Bank Group, 2019). Η διγλωσσία των Ρομά

αποθαρρύνει τα παιδιά τους από το να εγγραφούν στο σχολείο από την προσχολική ακόμη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Γλώσσα ως ζωτικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητάς τους, δεν αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών να αποτελούν τροχοπέδη για τη συνέχεια της σχολικής φοίτησης (UNICEF, 2022).

Η απουσία σύνδεσης των οδηγών σπουδών των σχολείων στην Ευρώπη με την πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά, είναι μια μορφή γνωσιακής βίας (Council of Europe, 2021, p. 38). Σύμφωνα με έρευνα του ΣΤΕ, από 21 κράτη μέλη της ΕΕ μόνο 8 καταγράφουν στους οδηγούς σπουδών τους αναφορές στην Ιστορία, στη Γλώσσα και στον Πολιτισμό των Ρομά (Council of Europe, 2020). Η συνεισφορά των Ρομά στον ευρωπαϊκό πολιτισμό και στην κοινωνία σπάνια αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της ΕΕ (Council of Europe, 2020, p. 19). Επιπλέον, η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση, δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παρουσιάζεται ελλιπής, σε σχέση με τις ανάγκες των παιδιών Ρομά και κυρίως σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γνώσης για την Ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά (UNICEF, 2022, p. 16) (UNICEF, 2011, p. 20) (Council of Europe, CHAROM 2016, p. 13). Ταυτόχρονα, επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις των μαθητών και μαθητριών που ανήκουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης αλλά και των γονέων απέναντι στην ένταξή τους στην κοινωνία (Council of Europe, 2018), γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και τις στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο (Council of Europe, 2018).

Επιπλέον, καταγράφονται σε αρκετές χώρες οι χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα παιδιά Ρομά, όσον αφορά τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό τους (Council of Europe, 2008, p. 26) (UNESCO & COE, 2007, p. 17). Τα αρνητικά στερεότυπα αποτελούν τη ρίζα του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών Ρομά στα σχολεία των κρατών μελών της ΕΕ (World Bank Group, 2014, p. 21). Σε αρκετά ευρωπαϊκά συστήματα στην Ευρώπη, οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές (UNICEF, 2011) και φοιτούν σε ειδικά σημεία της σχολικής αίθουσας ή ακόμη και σε ξεχωριστά τμήματα (UNESCO & COE, 2007, p. 23) ή τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας (UNICEF, 2022). Ο διαχωρισμός των σχολείων (segregated schools) που συναντάται σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη συνδέεται με φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα (Council of Europe, 2008, p. 19) καθώς ο πολιτισμός των Ρομά δεν αναγνωρίζεται (Council of Europe, 2008, p. 31).

Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι κοινωνικο-πολιτισμικοί λόγοι για τη σχολική εγκατάλειψη των παιδιών Ρομά (UNICEF, 2016, p. 8). Το εκπαιδευτικό σύστημα για την κοινότητα των Ρομά θεωρείται ξένο (Council of Europe, 2005, p. 18) και συνιστά απειλή για τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και κληρονομιάς (UNICEF, 2006) (Council of Europe, 2005, p. 7) (Council of Europe, 2004, p. 15).

Η σύγκρουση μεταξύ πολιτισμικής ταυτότητας και εκπαίδευσης διαφαίνεται, σύμφωνα με την ΕΕ, στο φόβο των γονέων Ρομά για απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας, λόγω φοίτησης των τέκνων τους στο σχολείο (World Bank Group, 2005, p. 12). Το σχολείο, όπως υποστηρίζουν οι γονείς Ρομά, αποτελεί απειλή για τις αξίες και τις παραδόσεις της Φυλής τους (UNESCO & COE, 2007) αλλά και της ευημερίας των παιδιών τους (EU, 2011, p. 14), ενώ ταυτόχρονα στερεί από τα παιδιά τους τις αξίες και τις νόρμες της πολιτισμικής τους κληρονομιάς (EU, 2008, p. 12). Τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει υποστήριξη ή ενίσχυση των γονέων Ρομά για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, πολύ περισσότερο για την πρόσβασή τους στην ανώτατη εκπαίδευση (Council of Europe, 2015). Γονείς Ρομά αναφέρουν ότι αν πίστευαν ότι το σχολείο μπορεί να αυξήσει τις ευκαιρίες των παιδιών τους για μια καλύτερη ζωή θα ενθάρρυναν τη συμμετοχή και τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους (World Bank Group, 2019, p. 23). Εξάλλου, και οι αρχηγοί της κοινότητας Ρομά, ως εκφραστές των συμφερόντων της, θεωρούν το σχολείο ως ένα περιβάλλον εξίσου επικίνδυνο για τις αξίες, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις της κοινότητάς τους, με αποτέλεσμα να το θεωρούν απειλή για τη διατήρηση και τη συνοχή της πολιτισμικής τους ταυτότητας (World Bank Group, 2012, p. 12) (UNICEF, 2006).

Η σημασία της οικογένειας Ρομά στην επαρκή σχολική φοίτηση των παιδιών τους είναι μείζονος σημασίας. Σύμφωνα με έρευνες, η δέσμευση των γονέων Ρομά να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση είναι το πιο κοινό χαρακτηριστικό παιδιών Ρομά που πέτυχαν την πρόσβασή τους στην Ανώτατη εκπαίδευση (World Bank Group, 2014, p. 9). Η αφύπνιση των γονέων για την αξία της εκπαίδευσης στη ζωή των παιδιών τους κρίνεται σημαντική προκειμένου να αυξηθούν τα ποσοστά πρόσβασης των παιδιών Ρομά σε αυτή (ΕΕ, 2014, p. 15).

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ενσωμάτωση της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά στα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί το κλειδί για την καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων ταυτότητας που βιώνουν στην εκπαίδευση. Η συνειδητοποίηση των γονέων Ρομά για την αξία της εκπαίδευσης στη ζωή των παιδιών τους θα ενισχύσει πιθανότατα τις προσδοκίες τους για τη ζωή τους. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου θα διδάσκεται ο Πολιτισμός, η Ιστορία, η Γλώσσα των Ρομά και θα αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους στην ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά, η δημόσια αποκήρυξη της ταυτότητας των Ρομά, από νέους Ρομά που πέτυχαν στο πανεπιστήμιο συγκεντρώνει περισσότερες πιθανότητες να μην αποκρύπτεται αλλά ακόμα και να ενθαρρύνεται. Οι νέοι Ρομά απόφοιτοι Πανεπιστημίου και άλλων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών μελών της ΕΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα και ως μέντορες για την κοινότητα των Ρομά και συγκεκριμένα για τα παιδιά, ώστε να διεκδικήσουν μια νέα ταυτότητα μέσω της εκπαίδευσης και να εναρμονίσουν τα εσωτερικά τους διλήμματα με τις νόρμες και τις αξίες της ταυτότητάς τους. Έτσι, οι νέοι Ρομά θα είναι υπερήφανοι για την Ιστορία, τη Γλώσσα και τον Πολιτισμό τους. Το σχολείο, μπορεί να αναλάβει το ρόλο του διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή, διδάσκοντας την Ιστορία, τον πολιτισμό, τη Γλώσσα των Ρομά, ώστε οι γονείς να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική κοινότητα ως αφηγητές, μέτοχοι και πρωταγωνιστές του Ρόμικου Πολιτισμού, που τα σχολεία της Ευρώπης αγνοούν, ώστε ο Πολιτισμός να αποτελέσει τη ψυχή της Δημοκρατίας στην κοινότητά τους, όπως αναφέρει το ΣΤΕ, μέσα από το πεδίο της Εκπαίδευσης. Έτσι, θα ενισχυθούν τα κίνητρα των Ρομά για κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της εκπαίδευσης, δίχως να απαιτείται η αφομοίωση των δικών της αξιακών και ηθικών κωδικών έναντι της πολιτισμικής ταυτότητας των κρατών μελών της ΕΕ στα οποία διαμένουν.

Εν κατακλείδι, το μέλλον της Κοινότητας των Ρομά εξαρτάται από την εκπαίδευση των παιδιών τους (Council of Europe, 2003). Η κοινωνική ενσωμάτωση ως διαδικασία μετασχηματισμού προϋποθέτει ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο γνωριμίας, αποδοχής και κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμών, το οποίο το κάθε κράτος οφείλει να συμπεριλάβει στον πυρήνα του εκπαιδευτικού του συστήματος. Ο πολιτισμός άλλωστε είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που προϋποθέτει, πρωτίστως, τη συμπερίληψη και τον αμοιβαίο σεβασμό διαφορετικών ταυτοτήτων που συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν στον κοινωνικό ιστό.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adamopoulou, H. (2021). *Roma access to higher education according to the official texts of the Council of Europe*. *Academia*, (23-24), 150-174.

Brüggemann, C. (2014). *Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction*. *Intercultural Education*, 25(6), 439-452.

Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective*. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.

Council of Europe (2020). Recommendation CM/Rec (2020)2 of the Commit of Ministers to member states on the Inclusion of the History of Roma and/or Travellers in school curricula and teaching materials

[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016809ee48c](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ee48c).

Council of Europe (2020). "The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks", a joint report commissioned by the Council of Europe to the Georg Eckert Institute for International Textbook Research in partnership with the Roma Education Fund 2020. Council of Europe Publications. <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/-/publication-of-the-analytical-report-on-the-representation-of-roma-in-european-curricula-and-textbooks>

Council of Europe (2018). *CHAROM Thematic report on the effective enrolment and attendance of Roma children throughout compulsory school education and the added value of vocational education for Roma youth (Republic of Moldova, Bosnia and Herzegovina, Greece, Hungary, the Netherlands, Poland, Ukraine)*. Ad Hoc Committee of Experts on Roma and Traveller Issues (CAHROM). Chişinău and Vulcăneşti, Republic of Moldova, 24-26 April 2018. <https://rm.coe.int/cahrom-2018-12-en-final-thematic-report-on-roma-children-s-compulsory-/16808fef23>.

Council of Europe (2017). *Roma Youth Academy. Feasibility study of the draft concept of the Roma*

- Youth Academy project of the Council of Europe's Youth Department.* Council of Europe Publications.
- Council of Europe (2017). *Roma Youth Academy. Supporting the emergence of a new generation of Roma youth leaders and for strengthening Roma youth participation and the sustainability of Roma youth organizations.* DDCP-YD/ETD (2017) (96). European Youth Centre Budapest 21-22 November 2016 REPORT. Council of Europe Publications.
- Council of Europe (2016) (8). CHAROM. *Thematic report on vocational education and training for Roma (Poland, Bosnia and Herzegovina, Finland, North Macedonia, Turkey).* Ad Hoc Committee of Experts on Roma and Traveller Issues (CAHROM) (Following the CAHROM thematic visit to Cracow, Poland, on 26-28 November 2015). <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a9332>.
- Council of Europe (2013). *The innovatory practices in the field of the education of Roma Children.* DGIV/EDU/ROM (2003) 9, rev 1. Council of Europe Publications.
- Council of Europe (2009). *Education of Roma Children in School.* Guide of Roma School mediator' assistants. Council of Europe Publications.
- Council of Europe (2007). *Towards quality Education for Roma Children: Transition from early childhood to primary Education.* Council of Europe Publications.
- Council of Europe (2006). *Education of Roma children in Europe: texts and activities of the council of Europe concerning Education.* Council of Europe Publications. <https://rm.coe.int/education-of-roma-children-in-europe-texts-and-activities-of-the-council/16808b3dff>.
- Council of Europe (2005). Reference framework for educational policies in favor of Roma. Council of Europe Publications. <https://rm.coe.int/reference-framework-for-educational-policies-in-favour-of-roma-sinti-a/16808b3df9>.
- Council of Europe. (2004). *Education of Roma/Gypsy Children in Europe. The training of Roma school mediators and assistants.* Council of Europe Publications.
- Council of Europe. (2003). *Education of Roma/Gypsy children in Europe Training Modules for Teachers in the History, Culture and Language of the Roma.* Council of Europe Publications.
- Garaz, S., & Torotcoi, S. (2017). *Increasing access to higher education and the reproduction of social inequalities: The case of Roma University students in eastern and southeastern Europe.* European Education, 49(1), 10-35.
- European Union Agency and Fundamental Rights (2022). *Roma in 10 European Countries – Roma Survey 2021 Main results.* Publications Office of the European Union.
- European Union Agency and Fundamental Rights (2020). *Monitoring framework for an EU Roma Strategic Framework for Equality, Inclusion and Participation: Objectives and indicators.* Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52020DC0620>.
- European Union Agency and Fundamental Rights (2018). *Transition from education to employment of young Roma in nine EU Member States.* Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/transition-education-employment-young-roma-nine-eu-member-states>.
- European Union (2014). *Roma and Travelers in Public Education: An overview of a situation in the EU Members States.* Publications Office of the European Union.
- European Union (2014). *Education: The Situation of Roma in 11 EU Member States.* Publications Office of the European Union. Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/education-situation-roma-11-eu-member-states>.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Report on discrimination of Roma children in education.* Publications Office of the European Union. <https://childhub.org/en/child-protection-online-library/report-discrimination-roma-children-education.->
- European Union Agency for Fundamental Rights (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States Survey results at a glance.* Publications Office of the European Union.
- European Union (2011). *Roma: A European Minority. The challenge of diversity.* European Union. Group of the Progressive. Publications Office of the European Union. Kyuchukov, H. (2000). *Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view.* Intercultural education,

11(3), 273-280.

Pantea, M. C. (2015). *Affirmative action in Romania's higher education: Roma students' perceived meanings and dilemmas*. *British Journal of Sociology of Education*, 36(6), 896-914.

Robayo-Abril, Monica; Millan, Natalia. (2019). *Breaking the Cycle of Roma Exclusion in the Western Balkans*. World Bank, Washington, DC. © World Bank.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31393>.

Robayo-Abril, Monica; de Paz Nieves, Carmen; Saavedra Facusse, Trinidad. (2019). *Closing the Gender Gaps among Marginalized Roma in the Western Balkans: Summary of Findings and Policy Recommendations*. World Bank, Washington, DC.

© World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34557>.

Torotcoi, S., & Pecak, M. (2019). *Path to higher education: combating antigypsyism by building roma students' aspirations and resilience*. *Dimensions of antigypsyism in Europe*. European Network

Against Racism, 301-321.

UNESCO and the Council of Europe. (2014). *Inclusion from the start Guidelines on inclusive early childhood care and education for Roma children*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227503>.

UNESCO (2013). *Education for Roma: the potential of inclusive, curriculum-based innovation to improve learning outcomes*. 2014/ED/EFA/MRT/PI/21REV.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225955>.

UNESCO & Council of Europe (2007). *Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education*. Audit of Pre-school provision. DGIV/ EDU/ ROM (2007) 4.

Briefing paper for the Experts' UNESCO/ Council of Europe Meeting. UNESCO, Paris 10th- 11th September 2007.

United Nations Children's Fund United Nations Children's Fund (UNICEF). (2022). *Education Pathways in Roma Settlements: Understanding Inequality in Education and Learning*. United Nations Children's Fund (UNICEF).

<https://www.unicef.org/eca/reports/education-pathways-roma-settlements-understanding-inequality-education-and-learning>.

United Nations Children's Fund United Nations Children's Fund (UNICEF). (2016). *Rapid Review on Inclusion and Gender Equality in Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia*. United Nations Children's Fund (UNICEF).

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *The right of Roma children to education*. Position Paper. Geneva: United Nations International Children's Emergency Fund. United Nations Children's Fund (UNICEF).

<https://www.unicef.org/eca/reports/right-roma-children-education>.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2011). *The right of Roma children to education*. Position Paper. Geneva: United Nations International Children's Emergency Fund. United Nations Children's Fund (UNICEF).

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2006). *Roma children and their Access to Service*. Participatory Assessment of Barriers. United Nations Children's Fund (UNICEF).

<https://www.unicef.org/moldova/en/reports/roma-children-and-their-access-services> World Bank

Group. (2019). *Supporting the Effective Reintegration of Roma Returnees in the Western Balkans*. World Bank, Washington, DC. World Bank.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32020>.

World Bank Group. (2019). *Investing in Opportunities for All: Croatia Country Gender Assessment*. World Bank, Washington, DC. © World Bank:

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31937> License: CC BY 3.0 IGO." World Bank.

(2014). *Gender Dimensions of Roma Inclusion: Perspectives from Four Roma Communities in Bulgaria*. Washington, DC. World Bank. Retrieved 07/01/2023 from:

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17545>.

World Bank. (2012). *Toward an Equal Start: Closing the Early Learning Gap for Roma Children in Eastern Europe*. World Bank, Washington, DC. World Bank.

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14869>.

World Bank. (2005). *Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle*. World Bank, Washington, DC. World Bank.

## Ο ρόλος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ισότητα, ένταξη, συμμετοχή των Ρομά

The role of Second Chance Schools in the equality, integration, and participation of Roma

ΜΠΟΪΝΤΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Ph.D. Πολιτικής Θεωρίας, Διευθυντής, ΣΔΕ Μεγάρων

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα έρευνας που λαμβάνει χώρα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μεγάρων, η οποία εστιάζει στο πριν, το τώρα και το μετά των Ρομά εκπαιδευομένων του σχολείου μας. Ερευνώνται οι κοινωνικές σχεσιακές, βιοτικές, υγειονομικές, μορφωτικές, εργασιακές, στεγαστικές, πολιτισμικές συνθήκες πριν τη φοίτηση στο σχολείο, οι μετασχηματισμοί (αυτοεκτίμηση, γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις, κοινωνική αλληλεπίδραση...) που συντελούνται ή συντελέστηκαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης, οι αλλαγές που επήλθαν μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης. Τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν σε προτεινόμενες πολιτικές ενδυνάμωσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

**ABSTRACT:** In this presentation we present the results of a research that takes place at the Second Chance School of Megara, which focuses on the before, the now and the after of the Roma students at our school. We investigate the social relational, life, health, educational, working, housing, cultural conditions before attending the school, the transformations (self-esteem, knowledge-skills-attitudes, social interaction...) that occurred or occurred during the schooling, the changes that occurred after the completion of the schooling. The conclusions of the research relate to proposed policies for the empowerment of Second Chance Schools.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα λαμβάνει χώρα στο ΣΔΕ Μεγάρων. Αφορμή για τη διεξαγωγή της στάθηκε ένα Δελτίο Τύπου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Δ.Τ. ΕΕ, 2020) με μια δήλωση εμπειροχόμηνη σε αυτό, η οποία επέφερε τη συνειρμική συσχέτισή της με την κατάσταση των Ρομά εκπαιδευομένων του σχολείου μας.

Στο Δελτίο κοινοποίησης των εγκαινίων του νέου 10ετούς σχεδίου για τη στήριξη των Ρομά στην ΕΕ η αντιπρόεδρος για θέματα αξιών και διαφάνειας, κ. Βιέρα Γιούροβα, δηλώνει ευθαρσώς (μεταφέρω τα λόγια της αυτολεξεί): «*Με απλά λόγια, τα τελευταία δέκα χρόνια δεν κάναμε αρκετά για να στηρίξουμε τον πληθυσμό των Ρομά στην ΕΕ. Αυτό είναι ασυγχώρητο*» (Δ.Τ. ΕΕ, 2020). Η συγκεκριμένη διαπίστωση ενέχει δυναμική διττού προβληματισμού: είτε δύναται να εκληφθεί ως κυνική παραδοχή ανεπαρκείων και αντινομιών στο εσωτερικό μιας συνθήκης χάσματος μεταξύ διακηρυκτικού και κοινωνικού πραγματικού, είτε μπορεί να αποτελέσει αφετηρία γεφύρωσης σκοπών και μέσων εντός μιας προοπτικής κινητοποίησης των ίδιων των πασχόντων υποκειμένων ως καταστατική μετατόπιση της ισχύος στα δικά τους χέρια, έτσι που να μην συνιστούν απλώς το «αντικείμενο» αναφοράς, όπως σήμερα συμβαίνει.

Στεκόμενοι στο 2<sup>ο</sup> σκέλος της διάζευξης, δεχόμαστε ότι τα ΣΔΕ μπορούν να αποτελέσουν σημείο-στιγμή του όλου πλαισίου της σύνδεσης του ευρωπαϊκού σχεδίου με τις εθνικές στρατηγικές, τις τοπικές πραγματώσεις αυτών και τις -απαιτούμενες ως κατάλληλες- πολιτικές επίτευξης των ελαχίστων στόχων για το 2030 (EU Roma strategic framework, 2020). Υπό τη θεωρητική υπόθεση ότι τα ΣΔΕ, ως φορέας τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, εγγράφουν στο εσωτερικό τους την κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη (ΚΟΛ ΣΔΕ, 2014), μετασχηματιζόμενα έτσι σε δυναμικό παράγοντα «άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων, προώθησης μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αξιοποίησης των δυνατοτήτων και πλήρους ανάπτυξης των ανθρώπων» (Πρόκου, 2009: 9), θεωρούμε πως, ιδιαίτερα για τους Ρομά, μπορούν να συμβάλλουν στην εξακίνωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σε όλο το εύρος των τομέων-στόχων του Σχεδίου



της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Roma, 2020).

## 2. ΠΛΑΙΣΙΟ, ΤΟΜΕΙΣ/ΠΕΡΙΟΧΕΣ, ΔΕΙΚΤΕΣ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΈΡΕΥΝΑΣ

Σε πρώτο βαθμό το πλαίσιο οριοθετείται ως διερεύνηση των συνθηκών του ΠΡΙΝ την ένταξη των εκπαιδευομένων στο σχολείο, του ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ της φοίτησης σε αυτό και του ΜΕΤΑ την αποφοίτηση.

Οι περιοχές διερεύνησης ταυτίζονται με τους επτά (7) στόχους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Το νέο στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ, 2020) έως το 2030: τρεις (3) οριζόντιοι: ισότητα, ένταξη και συμμετοχή και τέσσερις (4) τομεακοί: εκπαίδευση, απασχόληση, στέγαση, υγεία. Οι δείκτες που υιοθετήσαμε κατανέμονται ανά περιοχή με πρόσθετο τον έμφυλο δείκτη, ο οποίος συνιστά τον κοινό παρονομαστή. Είναι αυτός που διατρέχει οριζόντια και τις 7 περιοχές της έρευνας.

Επελέγησαν, δε, για τη συλλογή των δεδομένων τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μέθοδοι: συνεντεύξεις, συμμετοχική παρατήρηση (στο σχολείο και στους χώρους διαμονής των Ρομά εκπαιδευομένων), ερωτηματολόγια, τεκμήρια κρατικών φορέων (εκκαθαριστικά, πιστοποιητικά οικογενειακής κατάστασης...).

## 3. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΠΡΟΦΙΛ ΕΡΕΥΝΩΜΕΝΩΝ

Στο σχολείο μας κατά τα 4 εκπαιδευτικά έτη λειτουργίας του (από την ίδρυσή του το 2018 έως και το εκπαιδευτικό έτος 2021-22) έχουν εγγραφεί 28 Ρομά εκπαιδευόμενες/οι, 6 το 2018-19, 11 το 2019-20, 5 το 2020-21 και 6 το 2021-22.

### - Φύλο

17 γυναίκες (61%), 11 άνδρες (39%).

### - Ηλικιακή Κατανομή

20-30: 12 (43%)

31-40: 11 (39%)

41-50: 4 (14%)

50+: 1 (4%)

## 4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Πριν την Ένταξη στο Σχολείο

#### - Εργασιακή Κατάσταση

Άνεργες/οι: 20 (71%), Άνδρες: 6 (30%), Γυναίκες: 14 (70%).

Εργαζόμενες/οι αορίστου: 0

Εργαζόμενες/οι ορισμένου (πλήρους και μερικής: 8 (29%), Άνδρες: 5 (62,5%), Γυναίκες: 3 (37,5%).

Περιστασιακά εργαζόμενες/οι, Αυτοαπασχόληση: Όλοι οι δηλώσαντες άνεργοι.

Οικιακά: Όλες οι δηλώσασες άνεργες.

**Ερμηνεία:** το εργασιακό τείχος με όρους είτε πλήρους αποκλεισμού από την απασχόληση είτε επισφαλούς εργασίας διατρέχει το σύνολο των Ρομά υποψήφιων εκπαιδευομένων μας. Η εργασιακή ασφάλεια (ως σταθερή σχέση εργασίας αορίστου χρόνου) καταλαμβάνει μηδενικά ποσοστά, ενώ η ανεργία δεν συνιστά μόνο φωτογραφική στιγμιαία κατάσταση, αλλά μάλλον λαμβάνει χαρακτήρα εμμενούς συνθήκης. Ο μέσος χρόνος του αποκλεισμού από σταθερή και αμειβόμενη απασχόληση υπερβαίνει τα 4 έτη.

Το φάσμα, δε, του αποκλεισμού είναι ορατό και για τις/ους εργαζόμενες/ους με μερική απασχόληση, καθώς η κύρια εκφρασμένη αγωνία τους συνίσταται στο τι μέλλει γενέσθαι μετά τη λήξη της σύμβασής τους.

Αξιοσημείωτος είναι και ο έμφυλος δείκτης του εργασιακού αποκλεισμού. Εργαζόμενες είναι μόλις 3 γυναίκες, ενώ οι υπόλοιπες εξέφρασαν αυθόρμητα ως φυσικό τους ρόλο την οικιακή απασχόληση (οικιακά).

#### - Συνθήκες Στέγασης

Και οι 28 (100%) κατοικούν στον Συνοικισμό Βλυχός των Μεγάρων, όπου οι συνθήκες στέγασης

περιλαμβάνουν όλους τους δείκτες της οικιστικής στέρησης (housing deprivation) όπως αυτοί έχουν καθοριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή: το μέγεθος χώρου κατοικίας αναλογικά προς τα μέλη του νοικοκυριού (τ.μ. ανά άτομο, αριθμός δωματίων, φωτισμός, στερεότητα...) είναι ασφυκτικό, οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις κατοικίας (νερό, ηλεκτρικό ρεύμα, τουαλέτα, βασικές συσκευές, ψηφιακά μέσα...) είναι από περιορισμένες έως ανύπαρκτες. Οι συνολικές υποδομές, δε, στον συνοικισμό (δρόμοι, φωτισμός, δημόσιες υπηρεσίες...) δεν υπάρχουν.

### - **Μορφωτική Κατάσταση**

Ανάγνωση: *Καθόλου*: 5 (18%) εκ των οποίων 4 γυναίκες (80%) και 1 άνδρας (20%), *Μέτρια*: 15 (54%) εκ των οποίων 8 γυναίκες (53%) και 7 άνδρες (47%), *Καλά*: 8 (28%) εκ των οποίων 4 γυναίκες (50%) και 4 άνδρες (50%).

Βασική Αριθμητική: *Καθόλου*: 6 (21%) εκ των οποίων 6 γυναίκες (100%) και 0 άνδρες (0%), *Μέτρια*: 13 (46%) εκ των οποίων 5 γυναίκες (38%) και 8 άνδρες (62%), *Καλά*: 9 (32%) εκ των οποίων 5 γυναίκες (56%) και 4 άνδρες (44%).

Γνώσεις Πληροφορικής: *Καθόλου*: 21 (75%) εκ των οποίων 13 γυναίκες (62%) και 8 άνδρες (38%), *Μέτρια*: 4 (14%) εκ των οποίων 3 γυναίκες (75%) και 1 άνδρας (25%), *Καλά*: 3 (11%) εκ των οποίων 1 γυναίκες (33%) και 2 άνδρες (67%).

Γνώσεις Αγγλικών: *Καθόλου*: 25 (89%) εκ των οποίων 16 γυναίκες (64%) και 9 άνδρες (36%), *Μέτρια*: 3 (11%) εκ των οποίων 1 γυναίκα (33%) και 2 άνδρες (67%), *Καλά*: 0 (0%).

**Ερμηνεία:** το υπόβαθρο γνώσης και δεξιοτήτων στους βασικούς γραμματισμούς της γλώσσας και των μαθηματικών είναι ιδιαίτερα ελλειμματικό (από μηδενικό έως μέτριο) σε ποσοστό που αγγίζει τις/ους 3 στις/ους 4 των Ρομά εκπαιδευομένων.

Ο έμφυλος παράγοντας κι εδώ εμφανίζεται με μεγάλη ένταση: από τα συνολικά 5 αδυνατούντα να διαβάζουν άτομα οι 4 είναι γυναίκες, κάτι που γίνεται απόλυτο στις αριθμητικές δεξιότητες: και οι 6 στις 6 αδυνατούσες να προβούν σε βασικές αριθμητικές πράξεις είναι γυναίκες.

Στον ψηφιακό γραμματισμό τα στοιχεία επιβεβαιώνουν ακόμα μεγαλύτερη ένταση του αποκλεισμού: οι 25 στις/ους 28 εκπαιδευόμενες/ους δεν έχουν σχεδόν καμία γνώση πληροφορικής. Οι 3, δε, που κατέχουν ψηφιακές δεξιότητες είναι μέλη μιας οικογένειας που έζησαν για κάποιο χρονικό διάστημα ως μετανάστες σε ευρωπαϊκές χώρες και χρησιμοποιούσαν συχνά το κινητό τους τηλέφωνο.

Εξαιρετικά δυσμενής είναι η κατάσταση στον αγγλικό γραμματισμό. Εδώ ο απόλυτος αποκλεισμός ως πλήρης άγνοια της αγγλικής γλώσσας γίνεται συντριπτικός. Η σχετικά καλή γνώση, δε, της αγγλικής γλώσσας καταλαμβάνει μηδενικά ποσοστά.

### - **Λόγοι Διακοπής/Εγκατάλειψης του Σχολείου**

Οικογενειακοί: 11 (39%) εκ των οποίων όλες γυναίκες (100%).

Οικονομικοί: 11 (39%) εκ των οποίων όλοι άνδρες (100%).

Δυσκολίες με Σχολικό Περιβάλλον: 4 (15%) εκ των οποίων όλες γυναίκες.

Άλλοι: 2 (7%) εκ των οποίων όλες γυναίκες, 1 λόγω γάμου και 1 λόγω μετακινήσεων οικογένειας.

Έλλειψη Ενδιαφέροντος: 0 (0%).

**Ερμηνεία:** η επίκληση των οικογενειακών λόγων μόνο από τις γυναίκες είναι ενδεικτική του βαθμού και της έντασης αναπαραγωγής στο εσωτερικό της Ρομά Κοινότητας των έμφυλων στερεοτύπων που αναφέρονται στους διαχωρισμούς των ρόλων και στην εμπέδωση της πεποίθησης ότι η εκπαίδευση δεν αφορά τις γυναίκες, των οποίων προορισμός είναι φροντίδα του σπιτιού.

Η επίκληση των οικονομικών λόγων μόνο από άντρες είναι ενδεικτική τη βαρύτητας και της έμφασης που δίνεται στο εσωτερικό της Ρομά Κοινότητας στη συμβολή των αρρένων μελών της οικογένειας στο εισόδημα της οικογένειας άρα και στην εργασία αυτών από την παιδική ηλικία, αλλά και στην ένταση των οικονομικών αναγκών εν γένει στο εσωτερικό της οικογένειας.

Η επίκληση των Δυσκολιών με το Σχολικό Περιβάλλον μόνο από γυναίκες είναι ενδεικτική του τρόπου και του βαθμού εσωτερίκευσης των πολλαπλών βιών που έχουν έμφυλο πρόσημο και που, γι' αυτό, καθίστανται ορατές μόνο από τις γυναίκες υποκείμενα.

Ανάλογο είναι και το πλαίσιο της «ορατότητας» μόνο από γυναίκες των ιδιαίτερων και συγκεκριμένων «άλλων» λόγων: γάμος, μετακινήσεις.

**- Αιτιολόγηση Θέλησης για Φοίτηση στο ΣΔΕ // Λόγοι απόφασης εγγραφής ξανά σε σχολείο με απαίτηση καθημερινής τετράωρης παρουσίας**

Εύρεση Εργασίας: 15 (54%) εκ των οποίων 8 γυναίκες (53%) και 7 άνδρες (47%).

Βελτίωση Επαγγελματικών Προσόντων: 4 (14%) εκ των οποίων όλοι άνδρες (100%).

Συμπλήρωση Γενικών Γνώσεων: 8 (28%) εκ των οποίων όλες γυναίκες (100%).

Άλλος: 1 (4%) γυναίκα.

**Ερμηνεία:** Η πλειοψηφική επίκληση της εύρεσης εργασίας είναι ενδεικτική των πιεστικών βιοτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν τα μέλη της Ρομά κοινότητας, αλλά και των προοπτικών διεξόδου που ατενίζουν στην ένταξή τους διά μιας σταθερής εργασιακής σχέσης. Αξιοσημείωτη, δε, είναι η ισόρροπη έμφυλη κατανομή της συγκεκριμένης αιτιολόγησης.

Η βελτίωση επαγγελματικών προσόντων αναφέρθηκε από άνδρες μόνο, οι οποίοι εργάζονται με σχέση ορισμένου χρόνου σε υπηρεσίες καθαριότητας. Είναι ενδεικτική της αγωνίας και της ανασφάλειάς τους αναφορικά προς τη συνέχιση της εργασίας τους.

Η καθολικότητα της επίκλησης της συμπλήρωσης των γενικών γνώσεων μόνο από γυναίκες είναι ενδεικτική των ανάλογων έμφυλων συνδηλώσεων της αγωνίας-προοπτικής για συνολική ατομική ανάπτυξη (προσωπική, κοινωνική, πολιτισμική) και των προοπτικών διεξόδου από τη συνολική συνθήκη περιορισμού τους που διαβλέπουν στην μορφωτική τους ανάταση. Χαρακτηριστική είναι η συγκεκριμένη επίκληση του «άλλου» λόγου από γυναίκα Ρομά 22 ετών: «γιατί αγαπάω τη μάθηση κε διευθυντά».

**- Πηγές Γνώσης της Ύπαρξης του ΣΔΕ**

Τύπος (Ραδ/νο, Τηλ/ση, Περ/κό-Εφημ/δα): 0 (0%).

Internet: 0 (0%).

Φίλος/Γνωστός: 17 (61%) εκ των οποίων 10 γυναίκες (59%) και 7 άνδρες (41%).

Άλλο: 11 (39%) εκ των οποίων 7 γυναίκες (64%) και 4 άνδρες (36%).

**Ερμηνεία:** Τα μηδενικά ποσοστά εμφάνισης των Μέσων Επικοινωνίας (παραδοσιακών και ψηφιακών) είναι ενδεικτικά του εν γένει αποκλεισμού από την πληροφόρηση για ζωτικά και ουσιώδη ζητήματα της ζωής-καθημερινότητάς τους των μελών της Ρομά Κοινότητας.

Η επιλογή άλλο συγκλίνει καθολικά σε έναν παράγοντα: «υπάλληλος του Δήμου». Και οι 6 μάλιστα εγγραφείς/έντες την 1<sup>η</sup> χρονιά λειτουργίας του σχολείου μας υπέδειξαν αυτήν την επιλογή, σημείο ενδεικτικό του καταλυτικού ρόλου που μπορεί να επιτελέσει η σύνδεση του ΣΔΕ με τους τοπικούς (ιδίως τους Δημοτικούς) φορείς. Η συγκεκριμένη απάντηση μετριάστηκε τα 2 επόμενα εκπαιδευτικά έτη και επανεμφανίστηκε με ένταση την εκπαιδευτική χρονιά 2021-22 (4 εγγραφείς/έντες). Η αναγκαιότητα του συνεχούς και όχι του κερματισμένου της συνεργασίας ΣΔΕ τοπικών φορέων αναδεικνύεται χαρακτηριστικά.

Η επιλογή φίλος/γνωστός αναφέρεται στα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας και καταλαμβάνει διαρκώς μεγαλύτερα ποσοστά σε κάθε επόμενο εκπαιδευτικό έτος. Η πραγματική βίωση των συνθηκών φοίτησης και των προοπτικών από τις/ους εγγραφείς/έντες ήδη από το 1<sup>ο</sup> έτος λειτουργίας του σχολείου μας τις/ους μετασηματίζει σε γέφυρα διάχυσης της πληροφόρησης της ύπαρξης του σχολείου στο εσωτερικό της κοινότητας. Καθίστανται ο βασικός παράγοντας παρότρυνσης των άλλων, ιδίως στο εύρος της εκτεταμένης οικογένειας.

**- Διακοπή Φοίτησης - Λόγοι**

Αριθμός όσων διέκοψαν: 9 (32%) εκ των οποίων 6 γυναίκες (67%) και 3 άνδρες (33%).

Κύκλος φοίτησης: 6 στον 1<sup>ο</sup> κύκλο (67%) εκ των οποίων 3 γυναίκες (50%) και 3 άνδρες (50%) και 3 στον 2<sup>ο</sup> κύκλο (33%) εκ των οποίων όλες γυναίκες (100%).

Οικογενειακά προβλήματα: 6 (67%) εκ των οποίων όλες γυναίκες.

Οικονομικά προβλήματα: 3 (33%) εκ των οποίων όλοι άνδρες.

Δυσκολία παρακολούθησης προγράμματος ΣΔΕ: 0 (0%).

**Ερμηνεία:** η απόλυτη διχοτομία του τύπου των προβλημάτων που επικαλέστηκαν οι διακόψασες/έντες τη φοίτηση διατρέχεται από ξεκάθαρα έμφυλο πρόσημο. Η ιδιαιτερότητα των οικογενειακών προβλημάτων που επικαλέστηκαν οι γυναίκες επιμερίζεται ως εξής: 2 εξ αυτών αναγνώρισαν ως ανυπέρβλητο εμπόδιο τα παιδιά, 3 εξ αυτών τον γάμο και «αυτονόητα» διέκοψαν τη φοίτηση με τις 2 να μεταναστεύουν κιόλας σε περιοχή δίχως ΣΔΕ. 1 διέκοψε λόγω απαγόρευσης από τον σύζυγο διότι «παραμελούσε τα παιδιά», αν και ολοκλήρωσε τον 1<sup>ο</sup> κύκλο σπουδών.

Από την άλλη το «ορατό» στους άνδρες πρόβλημα ήταν το οικονομικό που τους ανάγκαζε σε μη προβλέψιμο ωράριο λόγω περιστασιακών εργασιών.

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά από όλες/ους τις/ους διακόψασες/ντες ότι το κλίμα και το πρόγραμμα του σχολείου τις/ους βοήθησε ιδιαίτερα και γι' αυτό επιθυμούν να επιστρέψουν μόλις τα καταφέρουν.

## 4.2 Κατά τη Διάρκεια (της Φοίτησης)

### 4.2.1 Προσανατολισμός – Πλαίσιο Παρεμβάσεων

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας συναποφασίσαμε να δώσουμε έμφαση στο κλίμα, σχεσιακό και μορφωτικό, που απαιτείται να καλλιεργηθεί προκειμένης της ένταξης και συλλειτουργίας των Ρομά εκπαιδευομένων στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητάς μας. Ως πρωταρχικό μας μέλημα τέθηκε η ψυχοκοινωνική υποστήριξη με αιχμή την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των Ρομά εκπαιδευομένων μας.

Για τον σκοπό αυτό η εφαρμογή στην πράξη των παιδαγωγικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει και την αξιοποίηση με όρους συνέχειας των εμπειριών των Ρομά εκπαιδευομένων μας (Τερζοπούλου-Γεωργίου, 1996) ως το «Πολιτισμικό Κεφάλαιο» που μπορεί να λειτουργήσει θετικά με πολλαπλό αντίκρισμα: τόσο ως προς την αίσθηση της άνεσης και της ασφάλειας που βιώνουν οι ίδιες/οι οι Ρομά εκπαιδευόμενες/οι, όσο και ως προς την ανακάλυψη της ποιότητας και της πολύτιμης αξίας των ιδιαίτερων Ρομά πολιτισμικών στοιχείων από τις/ους υπόλοιπους εκπαιδευομένους/ες. Προοπτική είναι η άρση της νοοτροπίας των εμπεδωμένων στεγανών και διαχωρισμών μεταξύ τους (Έξαρχος, 2007).

### 4.2.2 Αποτελέσματα

Αναφορικά προς το **κλίμα** που βίωσαν/νουν οι εκπαιδευόμενες/οι Ρομά στο σχολείο μας οι κατατεθειμένες αναφορές από μέρους τους είναι από θετικές έως εξαιρετικές. Ενδεικτικές επισημάνσεις: «στο σχολείο αυτά τα 2 χρόνια περάσαμε πολύ ωραία», «πόσο στενοχωρηθήκαμε που δεν μπορούσαμε να έρθουμε σχολείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας»...

Στις **σχέσεις** που αναπτύχθηκαν το πρόσημο είναι θετικό τόσο με αναφορά στις/ους εκπαιδευτικούς όσο στις/ους εκπαιδευόμενες/ους. Ενδεικτικά: «ο διευθυντής και οι δάσκαλοι είναι μάλαμα. Μας βοηθούν σε ό,τι χρειαζόμαστε», «έχω κάνει καινούργιους φίλους, επικοινωνούμε στο τηλέφωνο, στο messenger και βγαίνουμε συχνά για καφέ παρέα». Αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι ανασυγκρότησαν τη στάση τους απέναντι στους Ρομά και ένας ικανός αριθμός ανέπτυξε σχέσεις και πέρα του σχολείου. Χαρακτηριστική διατύπωση εκπαιδευομένου: «δάσκαλε, τελικά ό,τι πίστευα για τους τσιγγάνους ήταν κόλλημα του μυαλού μου»...

Στις **γνωστικές κατακτήσεις** το πρόσημο είναι θετικό. Σε ατομικές αξιολογήσεις που έλαβαν χώρα από τους εκπαιδευτικούς κατά την περάτωση της φοίτησης μιας/ενός εκάστης/ου των Ρομά εκπαιδευομένων στον γλωσσικό, τον αριθμητικό και τον ψηφιακό γραμματισμό διαπιστώθηκε πραγματική πρόοδος με εύρος που κυμαίνεται ανά εκπαιδευομένη/ο από γνωστικό υπόβαθρο και δεξιότητες τέλους Δημοτικού έως και αναβαθμών Γυμνασίου.

## 4.3 Μετά την Αποφοίτηση

Στη συγκεκριμένη ενότητα εγγράφονται τα μεγάλα και βαθιά προβλήματα της σύνδεσης του σχολείου με τους φορείς του κεντρικού κράτους, της τοπικής κοινωνίας και της κοινωνίας των πολιτών. Διά του τρόπου, δε, με τον οποίο αυτά λαμβάνουν χώρα αποκαλύπτεται ένα σύνθετο πλέγμα δομικού και μάλιστα θεσμοποιημένου ρατσισμού ενάντια στη Ρομά κοινότητα και ιδιαίτερα στις Ρομά εκπαιδευόμενες/ους.

### 4.3.1 Εκπαιδευτική Εξέλιξη

Το ποσοστό της συνέχισης της εκπαίδευσης των Ρομά εκπαιδευομένων μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στο ΣΔΕ είναι μηδενικό. Κι αυτό γιατί έως και το φετινό εκπαιδευτικό έτος δεν υφίσταντο δομές εκπαίδευσης στα Μέγαρα, στις οποίες θα μπορούσαν να εγγραφούν.

Από τη φετινή χρονιά ξεκίνησε τη λειτουργία του το Εσπερινό ΕΠΑΛ Μεγάρων. Αμέσως έσπευσαν να εγγραφούν 6 απόφοιτοι εκ των οποίων 4 γυναίκες. Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν εδώ έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Το παρεχόμενο πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης δεν ενέχει κανένα στοιχείο εκπαίδευσης ενηλίκων, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των Ρομά εκπαιδευομένων. Αποτέλεσμα ήταν οι 4 στις/ους 6 να διακόψουν τη φοίτηση.

Παράλληλα, τα προγράμματα που παρέχονται από το ΚΕΔΙΒΙΜ Μεγάρων προϋποθέτουν είτε οικονομικό κόστος (είναι επί πληρωμή), είτε απευθύνονται σε εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα, κάτι που τα καθιστά απαγορευτικά για τα μέλη της Ρομά κοινότητας.

Άξια τονισμού είναι εδώ και μια άλλη εκδοχή εκπαιδευτικού αποκλεισμού από το κεντρικό κράτος αφορούσα στη φάση του πριν την εγγραφή στο σχολείο μας όσων Ρομά δεν έχουν λάβει Απολυτήριο Δημοτικού. Ενώ ο Νόμος 4763/2020 προβλέπει τη δυνατότητα «λειτουργίας τμημάτων προετοιμασίας για τη συμμετοχή στις εξετάσεις απόκτησης απολυτηρίου δημοτικού σχολείου», ωστόσο είναι ανενεργός λόγω μη έκδοσης πράξης εφαρμογής από την Υπουργό Παιδείας. Στο σχολείο ήδη έχουμε συντάξει έναν κατάλογο 17 Ρομά, που επιθυμούν να λάβουν Απολυτήριο Δημοτικού.

#### 4.3.2 Επαγγελματική Εξέλιξη

Κι εδώ η κατάσταση είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Μετά από διαρκή όχληση του σχολείου μας 8 από τις/ους αποφοίτους προσελήφθησαν με 8μηνες συμβάσεις Προγραμμάτων ΕΣΠΑ στις υπηρεσίες καθαριότητας του Δήμου Μεγαρέων και Ελευσίνας. Ωστόσο μετά το πέρας της σύμβασης υπάρχει ο απαγορευτικός όρος της επαναπρόσληψης σε κάθε υπηρεσία για χρονικό διάστημα 2 ετών. Ο κύκλος της ανεργίας έτσι αναπαράγεται.

Μία αξιοσημείωτη παρένθεση: μια οικογένεια με το εισόδημα από την 8μηνη εργασία του μπαμπά και της μαμάς κατάφερε να αγοράσει χωράφι με κατοικία εκτός συνοικισμού (εκτός σχεδίου πόλεως, με ρεύμα αλλά χωρίς ύδρευση...) κόστους 5.000 ευρώ. Το αίσθημα της περηφάνειας διάχυτο: «δάσκαλε είδες; Πλέον καταφέρνουμε κάτι στη ζωή μας... για τα παιδιά μας κυρίως».

#### 4.3.3 Βιοτική Εξέλιξη

Οι συνθήκες υποδομών, στέγασης και περίθαλψης στον οικισμό Βλυχός, όπου διαμένει το σύνολο των Ρομά εκπαιδευμένων μας δεν παρουσιάζουν καμία μεταβολή. Οι δείκτες της στέρησης σε όλους τους επιμέρους τομείς (δείκτης φτώχειας, απασχόλησης, υγείας, κατοικίας) βαίνουν συνεχώς επιδεινούμενοι.

### 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Υπό την προϋπόθεση ότι μια κριτική θεωρία και πράξη υπαγορεύει την «κάλλιστη γνώση του κόσμου μέσα από την πρόβλεψη ενός καλύτερου κόσμου» (de Sousa Santos, 2009), μετασχηματιζόμενη έτσι σε οδηγό για την παροχή τόσο των διανοητικών εργαλείων αποκάλυψης των θεσμοθετημένων επιβλαβών ανακριβειών που συντηρούν και νομιμοποιούν την κοινωνική αδικία, όσο και της πολιτικής ώθησης για δράση εναντίον τους, τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας συγκλίνουν στην εξής καθολική διαπίστωση:

Απαιτείται άλλη επιστημολογική και πολιτική θεμελίωση, διότι το έως σήμερα πλαίσιο (ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό) υποστήριξης των Ρομά κοινοτήτων μάλλον στο όνομα της ισότητας, της ένταξης και της συμμετοχής καθίσταται μέρος της περιθωριοποίησης και των αποκλεισμών, στο όνομα της αναγνώρισης και της ανάδειξης των διακρίσεων γίνεται κομμάτι της αναπαραγωγής της αορατότητας αυτών, στο όνομα της άρσης των ανισοτήτων ανάγεται σε παράγοντα επίτασής τους.

Είναι ανάγκη η ολιστική προσέγγιση να μην εξαντλείται στο εσωτερικό των προγραμμάτων των ΣΔΕ, έτσι που τούτη να επιβεβαιώνει την αποκοπή αυτών (ως απουσία των νημάτων διάχυσης και σύνδεσής τους με το ευρύτερο κοινωνικό...) από τα πραγματικά κοινωνικά πεδία αναφοράς τους.

Χρειάζεται τα ΣΔΕ να μην καταλήξουν νησίδες στον ωκεανό ή, αλλιώς, οάσεις στην έρημο της πραγματικής κοινωνικής συνθήκης αναφοράς τους. Να μην επιβεβαιώσουν το ερώτημα της λειτουργίας τους ως το άλλοθι, το χρυσωμένο χάπι της αναπαραγωγής του κοινωνικού

αποκλεισμού υπό την επίκληση της συμπερίληψης.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δελτίο Τύπου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2020). Ανακτήθηκε από [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip\\_20\\_1813](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip_20_1813)
- De Sousa Santos, B. (2009). A Non-Occidental West?: Learned Ignorance and Ecology of Knowledge. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 103–125.  
<https://doi.org/10.1177/0263276409348079>
- Έξαρχος, Γ. (2007). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι*. Νεφέλη.
- EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 – 2030. (2020). Retrieved from [https://commission.europa.eu/system/files/2021-01/eu\\_roma\\_strategic\\_framework\\_for\\_equality\\_inclusion\\_and\\_participation\\_for\\_2020\\_-\\_2030\\_0.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2021-01/eu_roma_strategic_framework_for_equality_inclusion_and_participation_for_2020_-_2030_0.pdf)
- Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ (2014). Ανακτήθηκε από [http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/1100/%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3\\_%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A3%20%CE%A3%CE%94%CE%95%20%20%CE%99%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82%202014.pdf](http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/1100/%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A3%20%CE%A3%CE%94%CE%95%20%20%CE%99%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82%202014.pdf)
- Νόμος 4763/2020. (2020). Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/user/Downloads/document.pdf>
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Διόνικος.
- Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Roma equality, inclusion and participation. (2020). Retrieved from [https://commission.europa.eu/system/files/2020-10/commission\\_proposal\\_for\\_a\\_draft\\_council\\_recommendation\\_for\\_roma\\_equality\\_inclusion\\_and\\_participation\\_en.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2020-10/commission_proposal_for_a_draft_council_recommendation_for_roma_equality_inclusion_and_participation_en.pdf)
- Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα, Ιστορία-Πολιτισμός*. ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.
- Το νέο στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για την ισότητα, την ένταξη και τη συμμετοχή των Ρομά (πλήρης δέσμη). (2020). Ανακτήθηκε από [https://commission.europa.eu/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package\\_el](https://commission.europa.eu/publications/new-eu-roma-strategic-framework-equality-inclusion-and-participation-full-package_el).

## Πρώτη Διαλογική Συνάντηση Γυναικών Ρομά: οι απόψεις τους για την εκπαίδευση

First Dialogic Gathering of Roma Women: their views about education

ΘΕΟΦΑΝΩ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Υπ. Διδασκίσσα ΑΠΘ  
ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ ΚΟΡΡΕ, Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η ανακοίνωση εστιάζεται στην παρουσίαση των απόψεων των γυναικών Ρομά σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους, όπως αυτές καταγράφηκαν στην πρώτη Διαλογική Συνάντηση γυναικών Ρομά στην Ελλάδα. Η προσέγγιση είναι ποιοτική και πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση των πρακτικών των ομάδων εργασίας που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της Συνάντησης. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης και τα οφέλη της σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και ανέδειξαν τους σημαντικότερους παράγοντες που διευκολύνουν, αλλά και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους και την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το ισχύον νομικό και θεσμικό πλαίσιο όλοι έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά εγείρονται σοβαροί προβληματισμοί σε σχέση με το αν υπάρχουν για όλες τις κοινωνικές ομάδες οι κατάλληλες προϋποθέσεις πρόσβασης και παραμονής στο επίσημο σχολικό σύστημα. Η σχέση της κοινωνικής ομάδας των Ρομά και πιο συγκεκριμένα των Ρομά γυναικών με την εκπαίδευση διαμορφώνεται και επηρεάζεται από πολλούς και πολυεπίπεδους παράγοντες που συνδέονται και αλληλεξαρτώνται με την κοινωνική θέση των Ρομά στην κοινωνία (Λιεζουά, 1999· OECD, 2001· Βασιλειάδου & Παυλή Κορρέ, 2011· Παυλή Κορρέ, 2017, 2018· Τουρτούρας κ. συν., 2022). Παράγοντες όπως το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, η εκπαιδευτική διεργασία, η σχέση σχολείου-οικογένειας, το προσωπικό, η κουλτούρα των μη Ρομά αλλά και των ίδιων των Ρομά για τον ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια και στην κοινότητα, οι σχέσεις Ρομά και μη Ρομά, η πολιτική βούληση που εκφράζεται στην εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζουν ο καθένας χωριστά αλλά και σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους την εκπαίδευση των Ρομά γυναικών.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες και μελέτες οι κοινότητες Ρομά χαρακτηρίζονται από χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, ενώ τα ποσοστά που αφορούν τις γυναίκες είναι υψηλότερα των ανδρών (European Commission, 2010· FRA, 2020· Βασιλειάδου & Παυλή Κορρέ, 2011· Τουρτούρας κ. συν., 2022· Μάρκου κ. συν., 2018). Ως εκ τούτου, η χειραφέτηση των γυναικών μέσα από την εκπαίδευση είναι στο επίκεντρο θεσμών και διεθνών οργανισμών και συχνά παρουσιάζεται ως στρατηγικός στόχος τους (Mosedale, 2005· Παπακωνσταντίνου κ. συν., 2021).

Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές συμμετοχικές προσεγγίσεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση των Ρομά, ενισχύουν το αίσθημα της συλλογικότητας και προωθούν την ατομική και κοινωνική ένταξή τους (Laverack & Pratley, 2018), ενώ πιο συγκεκριμένα όσον αναφορά τις γυναίκες δίνουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού των απόψεών τους και προσφέρουν ευκαιρίες, γνώσεις και δεξιότητες για τη βελτίωση της θέσης τους στην κοινωνία και την εκπλήρωση προσωπικών προσδοκιών τους (Παπακωνσταντίνου κ. συν., 2021). Στην ίδια λογική η Ellis (1995) υποστηρίζει ότι όσο οι γυναίκες συμμετέχουν σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και αναστοχάζονται επάνω στις κοινές εμπειρίες τους, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενδυναμώνονται και ενισχύονται ώστε να δράσουν ατομικά και συλλογικά για να μετασχηματίσουν τις ζωές τους και να αλλάξουν τις συνθήκες ζωής τους.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται με γνώμονα τις ανάγκες των

εκπαιδευομένων αποτελούν μια διαρκή πρόκληση για τους σχεδιαστές προγραμμάτων και σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητά τους (Γαυλή Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020).

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στην ανάδειξη των απόψεων των γυναικών Ρομά σε σχέση με την εκπαίδευση, όπως αυτές καταγράφηκαν στην 1η Διαλογική Συνάντηση, μιας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που στοχεύει στην ουσιαστική συμμετοχή των γυναικών Ρομά.

## 2. ΟΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΡΟΜΑ

Οι Διαλογικές Συναντήσεις αποτελούν μέρος του ευρωπαϊκού έργου «RTransform - Γυναίκες Ρομά μετασχηματίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη μέσα από την κοινωνική και πολιτική τους κινητοποίηση». Μέσα από τις Διαλογικές Συναντήσεις, σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένας ανοιχτός διάλογος μεταξύ των γυναικών Ρομά και των εκπαιδευτικών οργανισμών, προκειμένου να αναδειχθούν οι ανάγκες των ίδιων των γυναικών και να ληφθούν υπόψη στις διαδικασίες χάραξης πολιτικής με γνώμονα να ενισχυθεί η φοίτησή τους στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση να επωφεληθεί συνολικά η κοινότητα των Ρομά.

Οι Διαλογικές Συναντήσεις σε θέματα εκπαίδευσης ξεκίνησαν το 2000 με πρωτοβουλία του συλλόγου γυναικών Ρομά της Ισπανίας Drom Kotar Mestipen. Στην Ελλάδα ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται από τον οργανισμό «Alternative Innovative Development» (AID) και ήδη πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις (Νοέμβριος, 2021 και Φεβρουάριος, 2023).

Οι Διαλογικές συναντήσεις γυναικών Ρομά βασίζονται στη διαλογική μάθηση που πραγματοποιείται μέσα από «διαλόγους» που είναι ισότιμοι, με αλληλεπιδράσεις που αναγνωρίζουν την «πολιτισμική νοημοσύνη» όλων των ανθρώπων και προσανατολίζονται στον μετασχηματισμό της πρότερης γνώσης και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου προς όφελος όλων. Οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στη διαλογική μάθηση αυξάνουν την εργαλειακή μάθηση και ευνοούν την προσωπική και κοινωνική δημιουργία νοημάτων, με γνώμονα την αρχή της αλληλεγγύης, στην οποία η «ισότητα» και η «διαφορετικότητα» είναι συμβατές αξίες και αλληλοεμπλουτίζονται (Public Guide – European Project).

Βασικά στοιχεία της δομής που ακολουθούν οι Διαλογικές Συναντήσεις είναι: ομιλία από εμπειρογνώμονα, παρουσίαση ιστοριών ζωής γυναικών Ρομά που αποτελούν θετικά πρότυπα επί του θέματος της συνάντησης (European Commission, 2018), ομάδες εργασίας των Ρομά γυναικών και παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους στην ολομέλεια με ανοικτή συζήτηση. Σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των Διαλογικών Συναντήσεων έχει η Επιτροπή Διοργάνωσης, στην οποία συμμετέχουν ενεργά Ρομά γυναίκες.

## 2. ΠΡΩΤΗ ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### 2.1 Επιτροπή Διοργάνωσης

Η Επιτροπή Διοργάνωσης είναι υπεύθυνη και για τα θέματα του περιεχομένου της συνάντησης, την επιλογή των γυναικών που θα «μοιραστούν» τις ιστορίες της ζωής τους, αλλά και για τα οργανωτικά ζητήματα. Μοναδικό κριτήριο για τη συμμετοχή στην Επιτροπή Διοργάνωσης είναι η εκδήλωση ενδιαφέροντος προς τον διοργανωτή φορέα. Στην Επιτροπή συμμετέχουν ως μέλη και γυναίκες μη Ρομά, οι οποίες έχουν καθαρά υποστηρικτικό ρόλο. Στην 1η Διαλογική Συνάντηση στην Ελλάδα συμμετείχαν στην επιτροπή 10 μέλη, 8 γυναίκες Ρομά και 2 γυναίκες μη Ρομά και πραγματοποιήθηκαν 6 συνεδριάσεις. Το προφίλ των μελών διέφερε ως προς την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο, γεγονός που συνέβαλε στο να αναδειχθούν διαφορετικές προοπτικές, εμπειρίες και ανάγκες των γυναικών Ρομά στην Ελλάδα.

#### Συμμετέχουσες

Συμμετείχαν 22 γυναίκες Ρομά που διαμένουν σε διαφορετικούς οικισμούς ανά την Ελλάδα (Θεσσαλονίκη, Φλώρινα, Κόρινθο, Κρήτη, Σέρρες, Λάρισα, Τύρναβος, Αθήνα), είχαν διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο (φοίτηση στο Δημοτικό, απόφοιτες Δημοτικού, Γυμνασίου, απόφοιτες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και απόφοιτες ΙΕΚ) και η ηλικία τους κυμαινόταν από 21-47 έτη.



### Υλοποίηση Συνάντησης

Η συνάντηση είχε θέμα: «Διάλογος για την εκπαίδευση: 1η Διαλογική Συνάντηση Ελληνίδων Ρομά» και πραγματοποιήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2021 μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας λόγω πανδημίας, παρά τον αρχικό προγραμματισμό που ήταν να διεξαχθεί διά ζώσης. Μετά την ομιλία από εμπειρογνώμονα ψυχολόγο σχετικά με την επιστροφή των γυναικών Ρομά στην εκπαίδευση, παρουσιάστηκαν 4 ιστορίες ζωής γυναικών Ρομά. Στη συνέχεια ακολούθησαν τοποθετήσεις των γυναικών στην ολομέλεια και μετά οι συμμετέχουσες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες εργασίας ώστε να συζητήσουν τις απόψεις τους σε σχέση με όσα ήδη παρουσιάστηκαν.

### 3. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των γυναικών Ρομά ώστε να ακουστεί η δική τους «φωνή» σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίστηκαν οι παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, οι απόψεις των γυναικών για τα οφέλη της εκπαίδευσης και οι προτάσεις τους για την ενίσχυση της πρόσβασης και της φοίτησής τους σε εκπαιδευτικές δομές και προγράμματα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι ποιοτική και πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση των πρακτικών των τριών ομάδων εργασίας που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της Συνάντησης (Braun & Clarke, 2013).

### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 4.1 Εμπόδια συμμετοχής των γυναικών Ρομά στην εκπαίδευση

Η θεματική ανάλυση των ομάδων εργασίας ανέδειξε ότι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες Ρομά σχετίζονται με τον ρόλο της γυναίκας στην κουλτούρα των Ρομά όσον αφορά την οικογένεια, την εργασία και την κοινότητα. Σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος επισημαίνουν ότι η έλλειψη σχέσεων σχολείου και γονέων Ρομά, η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών και κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, οι δυσκολίες μετακίνησης προς και από το σχολείο καθώς και η ελλιπής ενημέρωση των οικογενειών για τα οφέλη της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών επιλογών, συνιστούν εμπόδια στην εκπαίδευσή τους.

Σε μερικές περιοχές, η συνθήκη του γάμου σε μικρή ηλικία ή η ανάληψη ρόλων μητέρας, συζύγου, νοικοκυράς, εργαζόμενης και ο φόβος να συναναστραφούν με μη Ρομά και αγόρια Ρομά αποτελούν βασικά εμπόδια για τη συνέχιση της εκπαίδευσης των γυναικών. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Εγώ πήγα Δημοτικό, αλλά σταμάτησα. Παντρεύτηκα μικρή στα 13. Έτσι κάνουμε εδώ, δεν πηγαίνουν σχολείο όταν μεγαλώνουν» (Γ13), «Οι γονείς μου είπαν: Πού θα πας κορίτσι πράμα, με τα μπαλαμέ; Ο κόσμος τι θα λέει; Πότε θα παντρευτείς;» (Γ1), «Εγώ σταμάτησα το σχολείο γιατί έπρεπε να φροντίσω τα μικρότερα αδέρφια μου. Ήθελα να συνεχίσω, πάντα το είχα όνειρο. Όταν βρήκα την ευκαιρία το έκανα και δεν το μετανιώνω» (Γ2), «Εμείς που να πάμε σχολείο; Όλη μέρα πηγαίναμε εδώ και εκεί για δουλειά, να βγει το μεροκάματο» (Γ15). Τα αναφερόμενα από τις γυναίκες συνάδουν με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία για τους γάμους των γυναικών Ρομά σε νεαρή ηλικία, την ανάληψη ρόλων ενηλίκου στην οικογένεια και στην κοινότητα, καθώς και για την ενδογαμία που επικρατεί (Fraser, 1992· European Commission, 2010· Konstantinou et al., 2022· Παυλή Κορρέ, 2018· Τουρτούρας κ.συν., 2022).

Σε πολλές περιπτώσεις επισημαίνουν ότι όταν μία γυναίκα Ρομά προσπαθεί να ακολουθήσει έναν διαφορετικό τρόπο ζωής από αυτόν που συνηθίζουν οι γυναίκες της κοινότητας της, είναι πιθανό η ίδια να γίνει δέκτης αρνητικών σχολίων από άλλα μέλη της κοινότητας ή της οικογένειας. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Όταν έμαχνα συνομήλικες, για να πάμε μαζί σχολείο, δεν ερχόταν καμία. Αντιθέτως, αντιδρούσαν ρατσιστικά, κοροϊδευτικά» (Γ5).

Παράλληλα ορισμένες γυναίκες ανέφεραν ότι η φοίτησή τους στο σχολείο παρουσίασε δυσκολίες, καθώς δεν ένιωθαν αποδεκτές και βίωναν ρατσισμό. Συγκεκριμένα η Γ6 υποστήριξε «Εγώ δεν έχω καλές εμπειρίες, δεν είχα φίλους στο σχολείο και προσπαθούσα». Τα αναφερόμενα από τις γυναίκες Ρομά συνάδουν με όσα αναφέρονται από τη Δημητρίου για τα προβλήματα που αντιμετώπισε η ίδια αφενός από μέλη της τσιγγάνικης κοινότητας και αφετέρου από το σχολείο στην εκπαιδευτική της πορεία (Βασιλειάδου & Παυλή Κορρέ, 2011). Επιπρόσθετα, οι συμμετέχουσες

ανέδειξαν ότι η έλλειψη σχέσεων σχολείου και γονέων Ρομά και η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών και πρακτικών αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη φοίτηση των γυναικών και παιδιών Ρομά στο σχολείο, ενισχύοντας την πεποίθηση ότι το «σχολείο δεν μας θέλει, έτσι δεν το θέλουμε και εμείς» (Γ5), «Επιπλέον, ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι όταν οι γονείς θέλουν να μάθουν για την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους, κάνουν ερωτήσεις...υπάρχει όμως επίσης το πρόβλημα της υποτίμησης και της έλλειψης κατανόησης, και εξακολουθούν να φεύγουν με τις ίδιες ερωτήσεις και απορίες» (Γ9). Σύμφωνα με τους Flecha και Soler (2013) οι στερεοτυπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τις απόψεις των γονιών Ρομά για την εκπαίδευση οδηγούν αφενός τους εκπαιδευτικούς στο να μη συνδιαλέγονται με τους Ρομά γονείς και αφετέρου τους Ρομά γονείς στην πεποίθηση ότι το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό του κόσμου των μη Ρομά με αποτέλεσμα την εκπαιδευτική περιθωριοποίηση των Ρομά. Αξίζει να σημειωθεί και η επισήμανση από τη Γ12 για τη γεωγραφική απόσταση του σχολείου από την κοινότητα των Ρομά που αποτελεί ένα ακόμα εμπόδιο: «Το σχολείο ήταν μακριά και οι δικοί μου φοβήθηκαν να με στείλουν. Άσε που δεν είχαμε και μέσο, δεν περνούσε λεωφορείο» (Γ12). Όλα τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται με όσα αναφέρει ο Banks για την προσέγγιση του σχολείου ως ενός κοινωνικού συστήματος που απαρτίζεται από πολλά αλληλένδετα στοιχεία και μεταβλητές, που θα πρέπει να αλλάξουν ουσιαστικά προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαιδευτική ισότητα (όπ. αναφ. στο Παυλή Κορρέ, 2017).

Τέλος, επισημάνθηκε η ελλιπής ενημέρωση για τα οφέλη της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών επιλογών και διεξόδων που υπάρχουν «Δεν υπάρχει αρκετή ενημέρωση για τους γονείς για τις εκπαιδευτικές προοπτικές, οι γονείς δεν ξέρουν ποιους δρόμους θα μπορούσαν να ακολουθήσουν μετά το Λύκειο...» (Γ9), «Δεν ξέρουν για παράδειγμα ότι τα Κέντρα της Κοινότητας Ρομά συνδέονται με την εκπαίδευση. Είναι σχεδόν άγνωστα στους περισσότερους Ρομά και πάνε μόνο για τα επιδόματα και όχι για άλλες υπηρεσίες» (Γ4). Το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986) δημιουργεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που περιορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των Ρομά, επιδεινώνοντας τη θέση τους, ενώ γίνεται σαφές ότι η ενημέρωση και η πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες μπορεί να διευκολύνει τη συμμετοχή και την παραμονή τους στην εκπαίδευση.

#### 4.2 Παράγοντες διευκόλυνσης της εκπαίδευσης

Από τη θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες για τη διευκόλυνση της φοίτησής τους το υποστηρικτικό οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, η ύπαρξη θετικών προτύπων εντός της οικογένειας, η ένταξη της ιστορίας και λαογραφίας των Ρομά σε σχολικά εγχειρίδια, η χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, η ευαισθητοποίηση των παιδαγωγικών τμημάτων σε ζητήματα της κουλτούρας των Ρομά. Πρόσθετα, σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της φοίτησης των γυναικών φαίνεται να είναι η δικτύωση με άλλες γυναίκες Ρομά, η συμμετοχή τους σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως οι Διαλογικές Συναντήσεις, η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας κοντά σε κοινότητες Ρομά και η υλοποίηση τοπικών προγραμμάτων ενδυνάμωσης βάσει των αναγκών των γυναικών.

Το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον (Λιεζούα, 1999· Βασιλειάδου & Παυλή Κορρέ, 2011) και η ύπαρξη θετικών προτύπων (European Commission, 2018) αναδείχθηκαν ως πολύ σημαντικοί παράγοντες ενώ αν δεν υπάρχει αυτή η υποστήριξη στον κύκλο της οικογένειας, οι γυναίκες επισήμαναν ότι μπορεί να τους κινητροδοτήσει και να τους ενθαρρύνει η καλή σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στο σχολείο (Flecha & Soler, 2013). Συγκεκριμένα αναφέρθηκε: «Είναι πολύ σημαντικό για ένα μικρό παιδί Ρομά να λάβει την αγάπη που του δείχνει ο δάσκαλος. Οι δάσκαλοι λειτουργούν ως καλά παραδείγματα...Ο δάσκαλος πρέπει να έχει τη δύναμη και τη νοσοτροπία να υποστηρίξει το δικαίωμα του παιδιού στη μάθηση» (Γ13), «Ήθελα να πάω σχολείο λόγω της αδελφής μου. Ήθελε η ίδια να σπουδάσει, δεν την άφησαν να συνεχίσει το σχολείο...Οι γονείς μετά την έστειλαν κι έτσι κατάφερα και εγώ να συνεχίσω» (Γ20).

Επίσης, υποστήριξαν ότι η δικτύωση με άλλες γυναίκες Ρομά, η συμμετοχή τους στις Διαλογικές Συναντήσεις και η υλοποίηση τοπικών προγραμμάτων ενδυνάμωσης βάσει των αναγκών τους επιδρά θετικά στη δική τους εκπαιδευτική διαδρομή καθώς αντλούν δύναμη και περισσότερη αυτοπεποίθηση αναγνωρίζοντας ότι κι οι ίδιες μπορούν να πετύχουν τους δικούς τους στόχους. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: «Είναι κινητήριος δύναμη για μια γυναίκα Ρομά όταν συναντά και

αλληλοεπιδρά με άλλες γυναίκες είτε Ρομά είτε όχι με τις οποίες έχουν κοινό σημείο εκκίνησης, ίδια εμπόδια και προβλήματα καθώς και κοινά πρότυπα. Αυτές οι γυναίκες λειτουργούν σαν θετικά πρότυπα για εμάς και νομίζω ότι αφού μπορεί κανείς να κάνει κάτι και να ξεπεράσει μια κατάσταση, τότε μπορώ και εγώ» (Γ8), «Αυτά τα προγράμματα μας βοηθάνε να μάθουμε εμάς και για τους άλλους. Εγώ μέσα από αυτά έμαθα τον εαυτό μου. Πρέπει να γίνονται σε κάθε γειτονιά» (Γ17). Τα αναφερόμενα από τις συμμετέχουσες συνάδουν με τη βιβλιογραφία για τα οφέλη της συμμετοχής των γυναικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν τον αναστοχασμό επάνω σε κοινές εμπειρίες, την ατομική και συλλογική δράση για αλλαγή και μετασχηματισμό (Ellis, 1995· Freire, 1970).

Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν οι συμμετέχουσες στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει η ίδια η γυναίκα για να έχει μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία, εστιάζοντας στην επιμονή, την ευελιξία, την προθυμία να αντιμετωπίσει σχόλια και να επιχειρηματολογήσει, αλλά και να θέλει να «σπάσει» στερεότυπα.

Για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των γυναικών Ρομά και των παιδιών τους, οι συμμετέχουσες πρότειναν, βάσει των βιωμάτων και εμπειριών τους, την ίδρυση ενισχυτικών τμημάτων προς τους γονείς και τα παιδιά, ώστε να μπορούν να ολοκληρώσουν τις εργασίες για το σπίτι και οι γονείς αντίστοιχα να μαθαίνουν τρόπους στήριξης των παιδιών τους.

Ως προς τη βελτίωση των σχέσεων γονέων Ρομά και εκπαιδευτικών, οι συμμετέχουσες πρότειναν την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών που φοιτούν στα παιδαγωγικών Πανεπιστημιακά Τμήματα στις ιδιαιτερότητες των συνθηκών ζωής και τον πολιτισμό των Ρομά επιβεβαιώνοντας όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία για τον σημαντικό ρόλο της συμβατότητας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που απευθύνονται σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (Παυλή Κορρέ, 2017).

Μια σημαντική πρόταση από τις γυναίκες Ρομά για τον εμπλουτισμό του αναλυτικού περιεχομένου του σχολείου προς την κατεύθυνση ενός πολυπολιτισμικού περιεχομένου (Παυλή Κορρέ, 2017) αφορά τη χρήση καταλληλότερων εκπαιδευτικών υλικών που να αναφέρονται στις «μειονοτικές» ελληνικές διαλέκτους με σκοπό την ανάδειξη της διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας και την ένταξη ιστορίας και λαογραφίας των Ρομά.

#### 4.3 Οφέλη εκπαίδευσης

Τα κύρια θέματα που αναδείχθηκαν σε σχέση με τα οφέλη της εκπαίδευσης των γυναικών Ρομά είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί το κύριο μέσο για να βελτιώσουν τη δική τους ζωή και των παιδιών τους και το μέσο για να αποκτήσουν δεξιότητες προκειμένου να εργαστούν και να ανεξαρτητοποιηθούν. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: «*Εκπαίδευση σημαίνει ανεξαρτησία, να κάνω αυτό που θέλω*» (Γ19) και «*Θέλω μια καλύτερη ποιότητα ζωής σε σύγκριση με τη ζωή και τις δυσκολίες που είχα εγώ και οι γονείς μου. Σαν παιδί βίωσα δύσκολες καταστάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά έχω μέσα από αυτό περισσότερη θέληση να έχει το παιδί μου μια καλύτερη ζωή κι αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της εκπαίδευσης*» (Γ14). Οι επισημάνσεις των γυναικών ευθυγραμμίζονται με τη θέση ότι η μάθηση και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διεργασίες αποτελεί ένα μέσο για την κατάκτηση της ευημερίας των ατόμων σε προσωπικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (OECD, 2001).

#### 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προκύπτει από τη θεματική ανάλυση των πρακτικών από τις ομάδες εργασίας των γυναικών Ρομά που συμμετείχαν στην 1η Διαλογική Συνάντηση στην Ελλάδα, οι γυναίκες Ρομά αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Προσδιορίζοντας τους βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση αναδεικνύουν την ανάγκη μετασχηματισμού αφενός του σχολείου ως σύστημα προς την κατεύθυνση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου και αφετέρου την ανάγκη μετασχηματισμού της τσιγγάνικης κουλτούρας, η οποία επηρεάζει σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο τη σχέση των Ρομά γυναικών με την εκπαίδευση.

Οι Διαλογικές Συναντήσεις έχοντας ως βασικές αρχές τον ισότιμο διάλογο, την πολιτισμική νοημοσύνη, τη δημιουργία προσωπικών και κοινωνικών νοημάτων, την αλληλεγγύη, τη δικτύωση και την ισότητα στη διαφορετικότητα δημιουργούν έναν χώρο ανοιχτού διαλόγου, όπου οι ίδιες οι

γυναίκες Ρομά μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, να ανταλλάξουν απόψεις και προβληματισμούς σχετικά με την εκπαιδευτική τους πορεία, χωρίς να χρειάζεται να εγκαταλείψουν ή να διαπραγματευτούν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital." In: J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications Ltd.
- Ellis, P. (1995). Non-formal education and empowerment of women: Insights from the caribbean. Ανακτήθηκε 01 Ιουνίου 2023 από <https://www.proquest.com/scholarly-journals/non-formal-education-empowerment-women-insights/docview/1437913942/se-2?accountid=8359>
- European Commission (2010). *Vademecum: The 10 Common Basic Principles on Roma Inclusion*. Publications Office, Luxembourg.
- European Commission (2018). Role Models Promoting Common Values. <http://doi:10.2766/9165500151>.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), Vienna, Austria (2020). Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II), 2016. GESIS Data Archive, Cologne. ZA6703 Data file Version 1.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.13514>.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465, doi: <http://10.1080/0305764X.2013.819068>.
- Fraser, B.J. (1993). Incorporating classroom and school environment ideas into teacher education programs. In T. A. Simpson (ed.), *Teacher educators' annual handbook* (pp. 135–152). Queensland University of Technology.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder & Herder.
- Laverack G, & Pratley P. (2018). *What quantitative and qualitative methods have been developed to measure community empowerment at a national level?* Health Evidence Network Synthesis Report 59. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Λιεζουά, Ζ. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης. Καστανιώτης.
- Konstantinou, A., Papakonstantinou, F., & Pavlis Korres, M. (2022). Strengthening the active citizenship of Roma women through their participation in the ROMA POLITICAL SCHOOL in Greece. *European Journal of Social Sciences Studies*, 7(5), 1-20. doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejsss.v7i5.1271>
- Mosedale, S. (2005). Assessing women's empowerment: Towards a conceptual framework. *Journal of International Development*, 17, 243–257.
- Μάρκου, Γ., Παπακωνσταντίνου, Γ., Παρθένης, Χ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- OECD. 2001. *Education policy analysis*. OECD.
- Παπακωνσταντίνου, Θ., Παυλή Κορρέ, Μ., & Λαδόπουλος, Δ.Α., (2021). Οι απόψεις των γυναικών Ρομά για την ενδυνάμωση και την εκπαίδευσή τους μέσω του προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης «Erasmus+ Nefeli». Πρακτικά «7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας», Λάρισα 15-17 Οκτωβρίου 2021 (σελ. 1200-1209). Διαθέσιμο: <http://syndrio.eepek.gr>
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2017). Ρομά και Εκπαίδευση: Θεωρήσεις και προβληματισμοί. Στο Θάνος, Θ. Γ., Καμαριανός, Α. Κυρίδης (επιμ.), & Ν., Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 742-809). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). Κοινωνικές σχέσεις - οικογένεια. Στο Γ. Μάρκου, Γ. Παπακωνσταντίνου, Χ. Παρθένης, & Μ. Παυλή-Κορρέ, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 305-360). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παυλή Κορρέ Μ., & Λευθεριώτου, Π. (2020). Σχεδιασμός Προγραμμάτων μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων Διά Ζώσης Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης. ύψιλον/βιβλία.
- Public Guide- European Project RTransform "Strategies to build effective relationshipsto organize

the Roma Women Student Gatherings: *How we, Roma women, can do it?*”. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2023 από: [https://rtransform.eu/wp-content/uploads/2022/01/Guide-RTransform\\_ENG.pdf](https://rtransform.eu/wp-content/uploads/2022/01/Guide-RTransform_ENG.pdf)  
[28/4/2023](https://rtransform.eu/wp-content/uploads/2022/01/Guide-RTransform_ENG.pdf)

Χρήστος Τουρτούρας, Νικόλαος Τσιαπλής, Μαρία Παυλή-Κορρέ, Αργύριος Κυρίδης & Χαράλαμπος Μπαλτάς. (2022). Παρίες της εκπαίδευσης και φαντασιακή θέσμιση της αριστείας. Η περίπτωση ενός αμιγούς ολιγοθέσιου σχολείου Τσιγγανοπαίδων. Στο Ε. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, Γ. Τζάρτζας, Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης (σελ. 209-246). Εκδόσεις Γρηγόρη.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ ΣΤ:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 9 - Διά βίου μάθηση  
και Σύγχρονες Εφαρμογές**

## Η Αξιοποίηση του Μετασύμπαντος στην Ξενόγλωσση Διδασκαλία για Επιταχυνόμενη Απόκτηση της Αγγλικής γλώσσας μέσω των 17 Στόχων για Βιώσιμη Ανάπτυξη

Utilising the Metaverse in Language Teaching for Accelerated Acquisition of the English Language through the 17 Goals for Sustainable Development

ΓΑΛΑΝΗ, Ε. Εκπαιδεύτρια για την Αγγλική Γλώσσα, INEΔΙΒΙΜ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Αφετηρία για την εργασία αυτή στάθηκε η μακροχρόνια διδακτική εμπειρία της εκπαιδεύτριας στην Αγγλική γλώσσα σε βιοσυστήματα του Μετασύμπαντος. Σκοπός της είναι να παρουσιάσει τη χρησιμότητά του στην ξενόγλωσση διδασκαλία για την κατάκτηση επάρκειας γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της θεματολογίας των 17 Στόχων για βιώσιμη ανάπτυξη. Παρουσιάζονται εκπαιδευτικές περιπτώσεις της χρήσης του Kitely/Open Sim, Spatial.io, Frame VR, Spoke/Mozilla Hubs και DALL.E για την κατάκτηση της γλώσσας μέσω της Τέχνης της Εμβύθισης, της Εμπειρικής και Πλαισιοθετημένης Μάθησης για κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και την επίτευξη των στόχων του ΚΕΠΑ.

**ABSTRACT:** The educator's long term immersive experience is taken as a point of departure aiming to present the usefulness of biomes in the Metaverse to facilitate Teaching English to Speakers of Other Languages. The purpose of this paper is to present its usefulness for competencies and language skills through themes associated with the 17 Sustainable Development Goals. Case studies of the use of Kitely/Open Simulator, Spatial, FrameVR, Spoke/Mozilla Hubs, and DALL.E present the parameters required for English language acquisition through the Art of Immersion, Experiential and Situated Learning for comprehensible language input and for the achievement of the objectives of CEFR.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρόλη την πληθώρα των ερευνών στον τομέα της Απόκτησης της Δεύτερης γλώσσας και μετά τις συνεισφορές των Piaget, Vygotsky καθώς και των υπερμάχων της Πλαισιοθετημένης Μάθησης (Barab et al., 2001; Brown et al., 1989, Young, 1992), και της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2000) για εργαλειακή και επικοινωνιακή προσέγγιση, φαίνεται να υπάρχει μια κοινή ανακολουθία στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών ανάμεσα στο τι, στο πώς διδάσκουμε, και στο πώς μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητεύοι της εποχής μας (Gee, 2011 and 2007, p.105-128). Πράγματι, οι σύγχρονες καθημερινές συνήθειες των νέων αλλά και των ενηλίκων μαθητών ξένων γλωσσών συμπεριλαμβάνουν εντατική χρήση των νέων τεχνολογιών για αγορές, έκδοση ηλεκτρονικών εισιτηρίων, διατραπεζικές ηλεκτρονικές συναλλαγές, ψυχαγωγία σε εικονικούς χώρους, δημιουργική έκφραση μέσω Τεχνητής Νοημοσύνης, χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας για συνεχόμενη κατάρτιση και επαγγελματική ανέλιξη, σε νέα διαδικτυακά βιοσυστήματα.

Η παρούσα εργασία βασίζεται στην διδακτική μου εμπειρία ως διδάσκουσα της Αγγλικής γλώσσας σε ομιλούντες άλλων γλωσσών κάθε ηλικίας, και ειδικά στην εμπειρία μου ως Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων σε Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, διαδικτυακά και διά ζώσης.

### 2. ΤΟ ΜΕΤΑΣΥΜΠΑΝ

#### 2.1 Η Ιστορία του Μετασύμπαντος

Η σύλληψη του όρου «Μετασύμπαν» δεν αποτελεί νεωτερισμό. Ξεκινά με τον Πλάτωνα (357 π.Χ.)

ο οποίος με την «Αλληγορία του Σπηλαιού» στο έργο του «Πολιτεία» αναφέρθηκε σε μια κατασκευασμένη, εικονική πραγματικότητα την οποία επινοεί ο ανθρώπινος νους των φυλακισμένων που αντικρίζουν σκιές σε κενό τοίχο.

Οι σύγχρονες εκδοχές της Τηλεμεταφοράς ή Teleporting και της Υπερσύνδεσης Πλέγματος ή Hypergridding που αναπτύχθηκαν από το Second Life (2003) και το OpenSimulator (2008) καθώς και η δυνατότητα μεταφοράς του Εικονικού Κόσμου σε μια απλή εξωτερική κάρτα μνήμης (USB stick) εισάγουν στην ιδέα της «Διαρκούς Διάθεσης» και της «Διαλειπουργικότητας» του εικονικού χώρου, οι οποίες χαρακτηρίζουν το Μετασύμπαν. Από την περιγραφή της έννοιας «διοφθάλμια όραση» (1838) μέχρι και την κατασκευή του έξυπνου κράνους Meta Quest 2 (2023) για πλήρη εμπύθιση σε επαυξημένη εικονική πραγματικότητα, το Μετασύμπαν συνεχώς αναπτύσσεται και επεκτείνεται. Στην ακόλουθη εικόνα αναφέρονται επιγραμματικά επινοήσεις που διαχρονικά σχετίζονται σαν σύλληψη με την Εικονική Πραγματικότητα και συντελούν στην εξέλιξή της και στη σημερινή της μορφή.

<b>375 π.Χ.</b> Πλάτων. Όλη η πραγματικότητα είναι εικονική «Αλληγορία του Σπηλαιού» - <b>πραγματικότητα vs επινόηση</b>
<b>1838</b> Sir Charles Wheatstone περιέγραψε την έννοια της "διοφθάλμιας όρασης", κατασκευάζοντας μια ενιαία 3D εικόνα. => ανάπτυξη των <b>στερεοσκοπίων</b> , μιας τεχνολογίας που χρησιμοποιεί την ψευδαίσθηση του βάθους για να δημιουργήσει μια εικόνα — την ίδια τεχνολογία που χρησιμοποιούν τα κράνη VR σήμερα
<b>1935</b> Stanley Weinbaum δημοσίευσε το βιβλίο <i>Pygmalion's Spectacles</i> . Ο πρωταγωνιστής του βιβλίου βυθίζεται σε έναν φανταστικό κόσμο χρησιμοποιώντας ένα <b>ζευγάρι γυαλιά</b> που μιμούνται όλες τις ανθρώπινες αισθήσεις
<b>1938</b> Antonin Artaud (Αντονέν Αρτώ) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο "εικονική πραγματικότητα" ή "la réalité virtuelle" στη <b>συλλογή δοκιμών του</b> , "Το Θέατρο και το Είδωλό του", όπου μίλησε για τον τρόπο με τον οποίο τα <b>θέατρα</b> μπορούν να σκηνοθετήσουν χαρακτήρες, αντικείμενα και εικόνες
<b>1984</b> Jaron Lanier και Thomas G. Zimmerman ίδρυσαν τη <b>VPL Research, Inc.</b> , μια από τις πρώτες εταιρείες που ανέπτυξαν και πούλησαν προϊόντα VR, όπως κράνη VR και γάντια δεδομένων
<b>1989</b> Tim Berners-Lee έγραψε την <b>πρώτη πρόταση για το World Wide Web</b> ενώ εργαζόταν στο CERN
<b>1992</b> μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας <i>Snow Crash</i> του Neal Stephenson. απεικόνισε έναν δυστοπικό μελλοντικό κόσμο, όπου οι άνθρωποι μπορούσαν να χρησιμοποιούν <b>ψηφιακά avatar</b> για να ξεφύγουν σε μια καλύτερη εναλλακτική πραγματικότητα
<b>2003</b> Linden Lab, <i>Second Life</i> . Ph. Rosedale & teleporting
<b>2008</b> <b>Hypergridding</b> in OpenSimulator

Φωτογραφία 1: Συνοπτική Ιστορία του Μετασύμπαντος  
Photograph 1: Brief History of the Metaverse

## 2.2 Ορισμός, Χαρακτηριστικά και Παραδείγματα

Στην επιστημονική φαντασία, το «μετασύμπαν» είναι μια υποθετική προσέγγιση του Διαδικτύου ως ενιαίο, καθολικό και καθηλωτικό εικονικό κόσμο, που διευκολύνεται από τη χρήση ακουστικών εικονικής πραγματικότητας (VR) κι επαυξημένης πραγματικότητας (AR). Στην καθομιλουμένη, το «μετασύμπαν» είναι ένα δίκτυο τρισδιάστατων εικονικών κόσμων που επικεντρώνονται στην κοινωνική και οικονομική σύνδεση. Ο Rijmenam (2022) επισημαίνει τα εξής χαρακτηριστικά του Μετασύμπαντος τα οποία συνεχώς βρίσκονται σε στάδιο εξέλιξης και ανάπτυξης.

Η ιδιότητα της «**Διαλειπουργικότητας**» αναφέρεται στην πλήρη φορητότητα δεδομένων και περιουσιακών στοιχείων, η οποία ακόμη δεν είναι εφικτή σε κάθε Εικονικό χώρο. Η δυνατότητα της «**Αποκέντρωσης**» σχετίζεται με τις εξελισσόμενες τεχνολογίες αλυσίδας συστοιχιών (block chain). Η «**Συνεχής Διαθεσιμότητα**» ήδη παρατηρείται σε αρκετούς Εικονικούς Κόσμους και περιβάλλοντα προσομοίωσης. Το χαρακτηριστικό της «**Χωρητικότητας και ανιχνευσιμότητας**», ώστε να εντοπίζονται ψηφιακά αντικείμενα με ευκολία, δε φαίνεται να είναι ακόμη εφικτό ανάμεσα σε εικονικούς χώρους και πολλές φορές ούτε και μέσα στο ίδιο εικονικό περιβάλλον. Η «**Αυτοκυριαρχία**» της ταυτότητας, της φήμης, της φορητότητας και της προστασίας των δεδομένων των χρηστών δεν είναι ακόμη κυρίαρχο στοιχείο, με εξαίρεση το Kitley και το Second Life, όπου υπάρχει η δυνατότητα ρύθμισης της προσβασιμότητας. Το Μετασύμπαν επίσης είναι «**Κινούμενο από την κοινότητα**» των συμμετεχόντων, παρέχει κοινωνική εμπειρία και



κοινωνικότητα για τις ομάδες που το αποτελούν.



Φωτογραφία 2. Χαρακτηριστικά του Μετασύμπαντος (Rijmenam, 2022)  
Photograph 2. Characteristics of the Metaverse

Καθώς ο σύγχρονος πολίτης του κόσμου έχει αποκτήσει νέες συνήθειες σε νέα διαδικτυακά «ενδιαίτηματα», με στόχο την επαγγελματική του ανέλιξη, την ψυχαγωγία, τη δημιουργική έκφραση και την κάλυψη των καθημερινών του αναγκών, με τους μαθητές/τριες μου αξιοποιώ εικονικούς χώρους για τη διεργασία της μάθησης. Χρησιμοποιούμε τον όρο «Ενδιαίτημα» “Habitat”, ορμώμενη από την πρόταση του Robinson (2015) για αναγνώριση της νέας πραγματικότητας και για αναθεώρηση των χώρων όπου προωθείται η μάθηση. Σκοπός μας άλλωστε είναι να συνεκτιμούμε τις νέες συνήθειες “Habits” των μαθητών/τριών μας, οι οποίοι συχνάζουν σε αυτά τα οικοσυστήματα και να ανταποκριθούμε στην ανάγκη για διαφορετικότητα και δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, αρχές στις οποίες βασίζεται η οικοδιδασκαλία και προάγεται η Εγκατεστημένη νόηση “Situated cognition” (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Παρατίθενται παραδείγματα Εικονικών Κόσμων, Εικονικής και Επαυξημένης Πραγματικότητας, Τεχνητής Νοημοσύνης και Μικτής Πραγματικότητας τα οποία χρησιμοποιούμε για να προαχθούν γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι των μαθητών/τριών, καθώς και η μνήμη, η αντίληψη κι η ενσώματη νόηση (Embodied cognition) μέσω Παγκόσμιων Κοινωνικών Θεμάτων (17 Στόχοι Ανάπτυξης Ηνωμένων Εθνών) στην Αγγλική ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα. Ως κιναισθητική, συλλογική, πολυτροπική και βιωματική διαδικασία η οποία απαιτεί τη συμμετοχή όλων των μελών του ανθρώπινου σώματος για τη μεταφορά μηνυμάτων και η ενσώματη μάθηση σε αυτά τα περιβάλλοντα, μπορεί να προσφέρει καλύτερη ενσωμάτωση της γνώσης, καλύτερες επιδόσεις, απελευθέρωση, άμεση και βιωματική μάθηση, συμμετοχικότητα και καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας.



Φωτογραφία 3. Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης

### Photograph 3: Virtual Learning Environments

Τα Επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2020) για τις ξένες γλώσσες αποτυπώνουν τους γλωσσικούς στόχους στην καθημερινότητα, στο χώρο εργασίας, στα ταξίδια, σε σύνθετες καταστάσεις ή και σε καταστάσεις ρουτίνας. Μέσω μη στατικού τρισδιάστατου εικονικού περιβάλλοντος, αυτοί οι στόχοι μπορούν να προαχθούν με καλές πρακτικές και ευκαιρίες για διάδραση, συμμετοχικό σχεδιασμό, σενάρια, αλληλεπίδραση με αντικείμενα, παιχνίδι και δημιουργία machinima (Galani, 2015, 2019, 2022), όπως ενδεικτικά αναφέρονται στην Ενότητα 4 που ακολουθεί.

- **Επίπεδο A1 «Στοιχειώδης γνώση της ξένης γλώσσας»**  
Ο μαθητής κατανοεί και χρησιμοποιεί **εκφράσεις της καθημερινής ζωής** προκειμένου να ικανοποιήσει βασικές και συγκεκριμένες ανάγκες. Επίσης, συστήνει, συστήνεται και δίνει ορισμένες **προσωπικές πληροφορίες**. Συνομιλεί και κατανοεί κάποιον που μιλάει καθαρά και αργά.
- **Επίπεδο A2 «Βασική γνώση της ξένης γλώσσας»**  
Ο μαθητής κατανοεί και χρησιμοποιεί εκφράσεις συχνής επαναληψιμότητας για να επικοινωνήσει με στόχο την ανταλλαγή βασικών πληροφοριών σε **γνώριμα θέματα** και **καταστάσεις ρουτίνας**. Μπορεί να αναφερθεί απλά στο παρελθόν του, την ιστορία του και να μιλήσει για το **άμεσο περιβάλλον** του.
- **Επίπεδο B1 «Μέτρια γνώση της ξένης γλώσσας»**  
Ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να αναφερθεί σε καταστάσεις που συναντά κανείς στο **χώρο της δουλειάς** στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, κτλ. Ανταποκρίνεται σε καταστάσεις που μπορεί να κληθεί να χειριστεί σε κάποιο **ταξίδι** στο εξωτερικό. Γράφει ένα κείμενο στο οποίο, με απλά λόγια, αναφέρεται σε **οικεία** θέματα. Μπορεί να μιλήσει για τις **εμπειρίες** του, τα όνειρα, τις **φιλοδοξίες** και τα σχέδιά του και να εκφράσει και αιτιολογήσει τη γνώμη του.
- **Επίπεδο B2 «Καλή γνώση της ξένης γλώσσας»**  
Ο μαθητής κατανοεί **σύνθετα κείμενα** ως προς τα βασικά σημεία και τις κεντρικές ιδέες του, είτε με συγκεκριμένα είτε με αφηρημένα θέματα. Κατανοεί και συνομιλεί σχετικά άνετα και **με φυσικότητα** με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Γράφει κι **εκφράζει τη γνώμη** του πάνω σε ένα θέμα αναπτύσσοντας τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της κάθε επιλογής.
- **Επίπεδο Γ1 «Πολύ καλή γνώση της ξένης γλώσσας»**  
Ο μαθητής **κατανοεί σε βάθος** κείμενα μεγάλα, απαιτητικά και αντιλαμβάνεται τα σημεία όπου πρέπει να αντλήσει συμπεράσματα και να εντοπίζει τα υπονοούμενα. Εκφράζεται με άνεση, αυθορμητισμό και αποτελεσματικότητα για θέματα που σχετίζονται με το **κοινωνικό, ακαδημαϊκό** και **επαγγελματικό** του περιβάλλον. Τα κείμενα που παράγει, τα οποία πραγματεύονται σύνθετα ζητήματα, είναι σαφή, καλά δομημένα, με συνοχή και τους απαραίτητους μηχανισμούς οργάνωσης και σύνδεσης.
- **Επίπεδο Γ2 «Άριστη γνώση της ξένης γλώσσας»**  
Ο μαθητής κατανοεί με **άνεση** σχεδόν ό,τι διαβάσει ή ακούσει και χρησιμοποιεί αυτές τις γραπτές ή προφορικές πληροφορίες για να παράγει μια συνεκτική και περιληπτική παρουσίασή τους βασισμένη σε γεγονότα και επιχειρήματα. Εκφράζεται σε **σύνθετες καταστάσεις** με **αυθορμητισμό, εύστοχα**, λαμβάνοντας υπόψιν ακόμη και λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις.

### Φωτογραφία 4. Επίπεδα ΚΕΠΑ

#### Photograph 4. CEFR Level

## 3. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

### 3.1 Η Τέχνη της Εμβύθισης για «κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο»

Μέσω της εικονικής τους ενσάρκωσης, δηλαδή μέσω «avatar», οι μαθητές/τριες εξερευνούν ελεύθερα το εικονικό περιβάλλον προσομοίωσης που φαίνεται και συμπεριφέρεται όπως αντίστοιχα περιβάλλοντα του αντικειμένου μάθησης στον πραγματικό, στον λογοτεχνικό ή στον φανταστικό κόσμο. Οι μαθητές/τριες χτίζουν αντικείμενα, «εμβυθίζονται» και αλληλεπιδρούν με άλλους χρήστες μέσα από παιχνίδι ρόλων ή άλλα παιχνίδια και αξιοποιούν δισδιάστατες διεπαφές (head-up display – HUD). Η Εμβύθιση γίνεται α/σύγχρονα, ανάστροφα, υβριδικά, αποκλειστικά εμβυθιστικά ή σύμμεικτα και σε περίπτωση αδυναμίας χρήσης της εν λόγω τεχνολογίας, γίνεται διαμοιρασμός οθόνης της διδασκούςας.

Η απόκτηση της γλώσσας δεν απαιτεί εκτενή χρήση συνειδητών γραμματικών κανόνων και δεν χρειάζεται επίπονες συμπεριφορικές πρακτικές (drilling). Για την απόκτηση της γλώσσας, απαιτείται διάδραση με νόημα στη γλώσσα-στόχο και φυσική επικοινωνία, με επικέντρωση στα μηνύματα και στην κατανόησή τους και όχι στον τύπο της εκφοράς τους. Το «κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο» (comprehensible input) είναι το κρίσιμο και απαραίτητο συστατικό για την απόκτηση της γλώσσας. Συνεπώς, οι καλύτεροι μέθοδοι είναι αυτές που παρέχουν κατανοητό εισαγόμενο σε καταστάσεις με χαμηλά επίπεδα άγχους και μηνύματα που ενδιαφέρουν τον μαθητή/τρια και δεν πιέζουν για άμεση παραγωγή της γλώσσας, αλλά παρέχουν ευκολονόητο εισαγόμενο χωρίς εξαναγκασμό και συνεχείς διορθώσεις (Krashen, 1988). Τέτοιες διαδικασίες ενθαρρύνονται με φυσικό τρόπο σε έναν εικονικό χώρο με διάσπαρτα στοιχεία (cues) κι επιδοχές του περιβάλλοντος

(affordances) στη γλώσσα-στόχο.

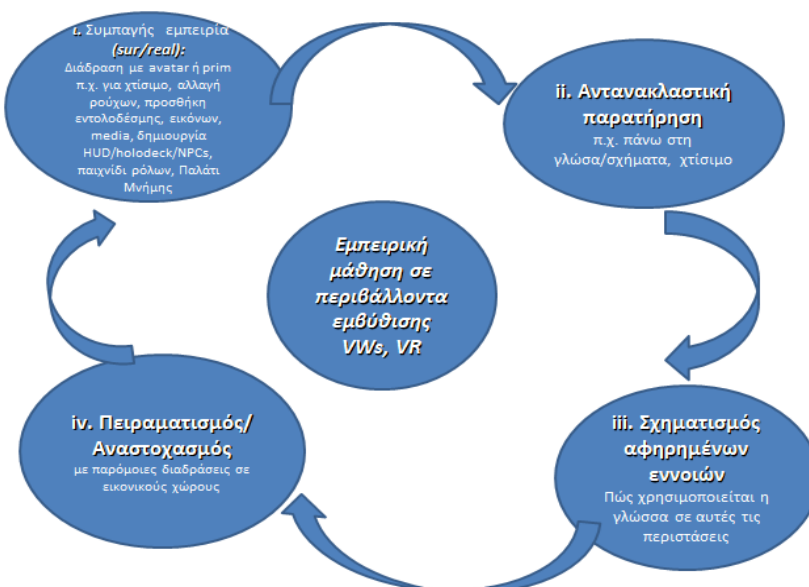
### 3.2 Πλαισιοθετημένη μάθηση

Η θεωρία της Πλαισιοθετημένης ή Εγκατεστημένης Μάθησης (Brown κ.ά., 1989) στηρίζει τους διδακτικούς στόχους σε περιβάλλοντα εμπύθισης για κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και για την αντίληψη πολιτισμών, γεγονότων, τέχνης και λογοτεχνίας. Η μάθηση λαμβάνει χώρα σε διευκολυντικό περιβάλλον όπου είναι εφικτή η αντιστοίχιση μεταξύ του αντικειμένου της μάθησης και του πλαισίου όπου αυτό διδάσκεται. Αυτή η θεώρηση αναφέρεται στις γνωστικές διαδικασίες που είναι τοποθετημένες σε φυσικά και κοινωνικά πλαίσια (Lave, Wegner, 1991), καθώς η γνώση είναι «εγκατεστημένη» σε ιδιαίτερες μορφές εμπειρίας που προκύπτουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις και γίνεται κατανοητή με σχεσιακό τρόπο. Συνεπώς, ο/η διδασκόμενος/η αποκομίζει οφέλη, τόσο από το εκπαιδευτικό υλικό, όσο και από τις επιδοχές με το ίδιο το οικοσύστημα προσομοίωσης όπου παρέχονται μη απειλητικά περιβάλλοντα που προσομοιάζουν γεγονότα και ήρωες. Η τοποθεσία και οι χωρικές πληροφορίες είναι πολύ ισχυρές για το χτίσιμο ενός δυνατού πλαισίου ώστε να εδραιωθεί η μνήμη σύμφωνα με τη Μέθοδο του Σιμωνίδη “Locī” (Molyneux, 1992) και το «Παλάτι της Μνήμης» Memory Palace (Cinganotto & Philp, 2017).

«Δεν αρκεί να μελετάμε μόνο τις γνωστικές διαδικασίες, τις δραστηριότητες και την εκάστοτε μάθηση. Πρέπει επίσης να κατανοήσουμε πώς αλληλεπιδρούμε με το περιβάλλον και τους άλλους, πώς προσαρμοζόμαστε στις αλληλεπιδράσεις μας και πώς οργανώνουμε πολύπλοκα συστήματα συμπεριφοράς» (Nelson, 2011).

### 3.3 Εμπειρική μάθηση

Η αποτελεσματική χρήση εικονικών κόσμων και εικονικής πραγματικότητας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών έχει δεχτεί επιρροές από τη θεωρία της εμπειρικής εκπαίδευσης του Dewey (1939), το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Lewis (1994) και το έργο του Piaget (1999) για τη γνωστική ανάπτυξη. Η μάθηση ορίζεται ως διαδικασία δημιουργίας γνώσεων (Kolb, 1984: 26-38) ανάμεσα στο περιβάλλον και τον/η μαθητευόμενο/η. Ο/η μαθητής/τρια είναι ενεργός μέτοχος στο επίκεντρο της μαθησιακής δραστηριότητας. Επιδιώκεται ο αναστοχασμός επί των μαθησιακών εμπειριών με εφαρμογή αυτών σε νέα πλαίσια αναφοράς. Παρέχονται ευκαιρίες για «ολιστική διαδικασία» μάθησης μέσω συνεχούς έμπρακτης εμπειρίας (learning by doing) και δημιουργώντας προσωπικά βιώματα μέσω παιχνιδιών, προσομοιώσεων, παιχνιδιών ρόλου. Δίνεται έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, που σχετίζονται με εμπειρίες της πραγματικής ζωής των μαθητών/τριών, της καθημερινότητας και γενικά σε ζητήματα που τους/τις παρακινούν και έχουν νόημα γι’ αυτούς/ες, όπως απαιτείται και από το ΚΕΠΑ για τις Γλώσσες.



Σχήμα 1. Εμπειρική Μάθηση, βασισμένο στο Kolb (1984)

Figure 1. Experiential Learning, based on Kolb

#### 4. ΤΟ ΜΕΤΑΣΥΜΠΑΝ

##### 4.1 Δραστηριότητες και Θεματολογία

Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων με τη χρήση του Μετασύμπαντος, αξιοποιείται πληθώρα δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι Παγκόσμιες Προσομοιώσεις, οι εκδρομές, τα παιχνίδια ρόλων και τα εμπυθιστικά παιχνίδια, οι Εξερευνήσεις, η Διαμεσική Αφήγηση (Jenkins, 2007), η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργία machinima, το χτίσιμο, η διάδραση με NPCs (Non-player characters) και τα chat bots. Για την δημιουργία των δικών τους έργων τέχνης στο DALL-E και με βάση τους στόχους του μαθήματος, οι εκπαιδευόμενοι/ες περιγράφουν στα Αγγλικά το θέμα του πίνακά τους και δίνουν λεπτομερείς οδηγίες στο σύστημα Τεχνητής Νοημοσύνης ώστε να εφαρμόσει αλλαγές για να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα το οποίο στην συνέχεια αναρτάται σε Έκθεση Τέχνης στο Spatial.io. Μέσω συνεργατικής και εργασιοκεντρικής προσέγγισης (Ellis, 2003), δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης κι όχι στον τρόπο διδασκαλίας με στόχο την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Ο προσανατολισμός προς τη δραστηριοκεντρική μάθηση προσφέρει στους/τις συμμετέχοντες/ουσες ένα περιβάλλον όπου η προσομοίωση γίνεται η δική τους πραγματικότητα με πιο φυσικούς τρόπους (Levine, 2004).

Με άξονα τη θεματολογία των δεκαεπτά (17) Στόχων για Βιώσιμη Ανάπτυξη (Ηνωμένα Έθνη, 2015), επιδιώκεται η διαβάθμιση των γλωσσικών δεξιοτήτων με θεματολογική χρήση του λεξιλογίου για το δικαίωμα σε καθαρό νερό και συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας, για ισότητα και βιώσιμη εργασία, για ασφαλή και βιώσιμα μέσα μαζικής μεταφοράς, για τη φτώχεια και την εργασία, την Τέχνη, τη διαφύλαξη της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς, για τον διαδικτυακό τουρισμό, την εκτίμηση ενδυμασιών, αλλά και για την εξάπλωση της συζήτησης περί κοινωνικών ζητημάτων μέσω της Λογοτεχνίας όπως «Ο Όσκαρ Ουάιλντ και Επάρκειες για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα», ή «Η Αλίκη στην εικονική Χώρα των Θαυμάτων» (Galani, 2022).



Φωτογραφία 5. Νερό, Στόχος 6  
Photograph 5. SDG Goal 6

<https://tinyurl.com/HelenasSDG11>



Φωτογραφία 6. “Tempri” στο FrameVR  
Photograph 6. “Tempri” in FrameVR



ΚΔΒΜ Ενήλικες  
CEFR A2 – B1

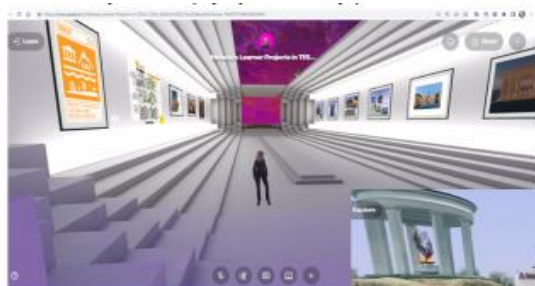
ΚΔΒΜ Ενήλικες  
CEFR A2 – B1



Job Interviews



Φωτογραφία 7. Βιώσιμη Εργασία, ΣΒΑ8  
Photograph 7. Sustainable Employment, SDG8



Spatial



<https://tinyurl.com/HelenaSDGSpatial>

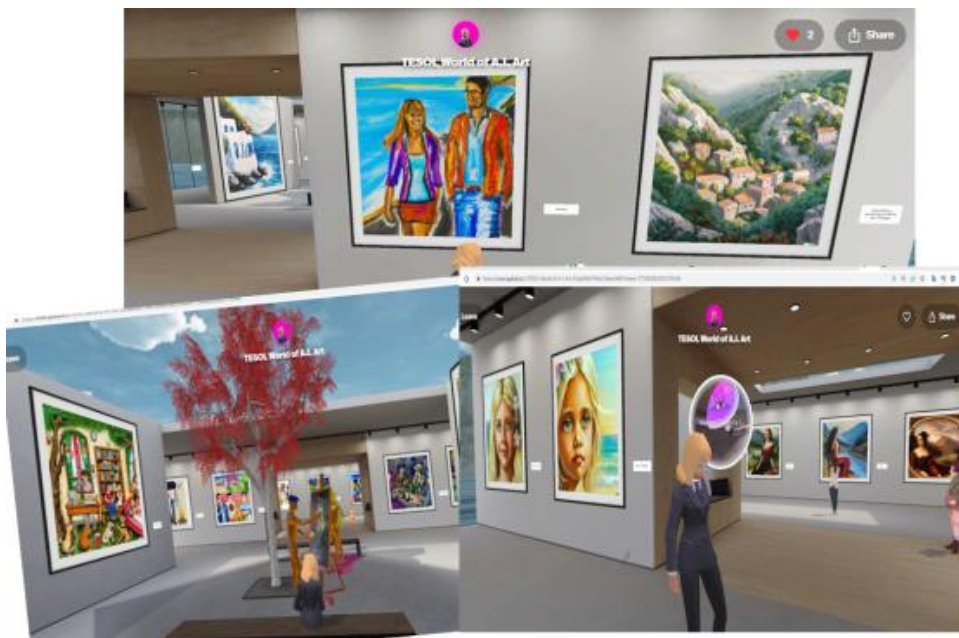


Φωτογραφία 8. Διαφύλαξη φυσικής & πολιτιστικής Κληρονομιάς, ΣΒΑ11  
Photograph 8. Natural & Cultural Sustainability, SDG11

## Από τις Θερμοπύλες ... μέχρι την Πέλλα



Φωτογραφία 9. ΣΒΑ11 και Διαδικτυακός Τουρισμός  
Photograph 9. SDG11 and Online Tourism



Φωτογραφία 10. Έκθεση έργων τέχνης μαθητών  
Photograph 10. Learner A.I. Art Exhibition 'TESOL World of A.I. Art', Spatial, Galani



Φωτογραφία 11. Εκτίμηση ενδυμασιών & «βιοσυστήματα», Kitely & FrameVR  
Photograph 11. Apparel appreciation & virtual biosystems

#### 4.2 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας

Σε περιβάλλοντα εμπύθισης, ο/η εκπαιδευτής/τρια εγκαταλείπει τον παραδοσιακό ρόλο του/της «παρόχου έτοιμης γνώσης». Υιοθετεί τον ρόλο του «εκπαιδευτή-σκηνοθέτη και βοηθού» που σχεδιάζει, χτίζει αντικείμενα και κτίρια, αξιοποιεί εντολοδέσμες στο δικό του/της «νησί», παίζει και δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπειριών μάθησης για να διευκολυνθεί το μαθησιακό ταξίδι. Με ανάλογη κατάρτιση σε αυτά τα περιβάλλοντα, ο/η διδάσκων/ουσα συντονίζει και καθοδηγεί αυτές τις μαθησιακές εμπειρίες. Δημιουργώντας προσομοιώσεις, εμπνέει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες για εξερεύνηση, προτρέπει σε αναστοχασμό, σκέψη αλλά και ανάληψη δράσης για την οικοδόμηση γνώσεων. Ανάλογα με την προσομοίωση και τους στόχους του μαθήματος, με το εικονικό ομοίωμα (avatar), ενσαρκώνει ρόλους και γίνεται ξεναγός ή ταξιδιώτης σε προορισμούς, ήρωας βιβλίου, πωλητής προϊόντων, συνεντευξιαστής, πλοηγός διαστημοπλοίου-δορυφόρου, ή οτιδήποτε απαιτείται για την διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Οι μετέχοντες/ουσες στη μαθησιακή διεργασία ενθαρρύνονται μέσω διάδρασης με τα αντικείμενα ώστε να ντύσουν το εικονικό τους ομοίωμα, να περπατήσουν, να χτίσουν και να αλληλεπιδράσουν για την επίλυση ζητημάτων με τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας.

#### 4.3 Δυσκολίες και αντιμετώπιση

Οι δυσκολίες συνδεσιμότητας αλλά και το κόστος του εξοπλισμού μπορεί να είναι αποτρεπτικοί παράγοντες αξιοποίησης του metaverse αλλά τα δύο αυτά ζητήματα αντιμετωπίζονται με τη χρήση εφαρμογών χαμηλών απαιτήσεων στο κινητό και σε κάθε συσκευή και φυλλομετρητή που ήδη γνωρίζουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι/ες. Επίσης γίνεται χρήση εφαρμογών που δεν απαιτούν απαραίτητα ειδικό εξοπλισμό όπως τα VR headset. Για την προστασία της ιδιωτικότητας και της ασφάλειας ειδικά των μικρότερων ηλικίας μαθητών/τριών, χρησιμοποιούνται εικονικά βιοσυστήματα στα οποία δεν απαιτείται εγγραφή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο αλλά μόνο με το διαμοιρασμό της διεύθυνσης ενός πόρου. Επίσης, σε αρκετά περιβάλλοντα στο μετασύμπαν, μπορεί να γίνει αποκλεισμός της ελεύθερης πρόσβασης μέσω των ρυθμίσεων ή και απλώς διαμοιρασμός της οθόνης του/της εκπαιδευτή/τριας. Για την αποφυγή της κοινωνικής απομόνωσης, ή της εξουθένωσης, χρειάζεται πρόληψη με σωστή διαχείριση, άσκηση, επαφή με τη φύση και

συνεχής παρουσία του οικείου περιβάλλοντος. Γενικότερα, η πλήρης εξοικείωση του/της εκπαιδευτή/τριας με το εμπυθιστικό περιβάλλον που προτίθεται να χρησιμοποιήσει καθώς και οι καλές διδακτικές πρακτικές, προωθούν την επιτυχή ενσωμάτωση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ και ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 5.1 Αποτελέσματα

Το βασικότερο όφελος από την χρήση εμπυθιστικών περιβαλλόντων μάθησης είναι η αυταγωγή ή άλλως η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Knowles 1975) και η μεγιστοποίηση της ικανότητας των εκπαιδευομένων να συν-διαμορφώνουν τη μαθησιακή τους πορεία, ακόμη και σε προγράμματα προετοιμασίας για εξετάσεις πιστοποίησης της ξένης γλώσσας. Μέσω της ολιστικής προσέγγισης δημιουργείται περισσότερη ευχαρίστηση και ενεργοποίηση. Μέσω δραστηριοτήτων, αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για εξερεύνηση του περιβάλλοντος και για ολοκλήρωση των εργασιών. Δημιουργείται καλύτερη διάθεση και αναπτύσσεται η ανθεκτικότητα για την επίλυση δυσκολιών στην αφομοίωση του λόγου.

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων ως προς την αποτελεσματικότητα και τη χρήση του εικονικού σύμπαντος είναι θετικές (Galani, 2015, 2022). Με την αξιοποίηση βιοσυστημάτων του μετασύμπαντος, οι εκπαιδευόμενοι/ες εισάγονται σε μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας, ενδυναμώνουν τη μνήμη τους, προετοιμάζονται ευχάριστα για μελλοντικά ρεαλιστικά σενάρια, εμπνέδωνουν εκθετικά τις διδακτικές ενότητες και αισθάνονται περισσότερο αυτόνομοι ως ομιλητές της ξένης γλώσσας, παρά τους πιθανούς τεχνολογικούς περιορισμούς που συναντούν κατά την πρόσβασή τους στην προσομοίωση.

Παρά την πολυπλοκότητα των διαφορετικών περιβαλλόντων του μετασύμπαντος, σε πρόσφατα διαδικτυακά τμήματα Ενηλίκων για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στον Τουρισμό, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων (10) βρήκε χρήσιμη και ευπρόσδεκτη τη χρήση των Εικονικών κόσμων τους οποίους αποδέχεται ως «*Ευχάριστους*» και «*Διασκεδαστικά Πρωτοπόρους*», με την εξαίρεση ενός εκπαιδευόμενου που δήλωσε ότι «*κάποιες φορές καθυστέρησε να προσαρμοστεί*».

Με βάση το ίδιο ερωτηματολόγιο, έτερο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι απαντήσεις εκπαιδευομένων στο ίδιο διαδικτυακό πρόγραμμα εκπαίδευσης με σύγχρονη (synchronous) διαδικασία μάθησης και χρήση Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης. Ανάμεσα στα χρήσιμα ισχυρά σημεία του προγράμματος, επισημαίνονται η διαδραστική, συνδυαστική προσέγγιση διδασκαλίας στους Εικονικούς χώρους που προώθησε την εφαρμογή των γνωστικών στόχων. Τονίζεται ότι οι διάλογοι και τα ταξίδια σε αυτούς σε συνδυασμό με τη συμμετοχική προσέγγιση, τη διαρκή ενθάρρυνση και την ενεργητικότητα της εκπαιδευτήριας για αμεσότητα και επικοινωνία συνετέλεσαν στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων και την εμπέδωση των μαθημάτων.

Σε ερωτηματολόγιο που αφορά το πρόγραμμα Βασικών Αγγλικών, στην ερώτηση κατά πόσο ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσουν το Frame VR, το Spatial.io και το Kitely, Open Simulator, επτά (7) από τους δεκατρείς (13) ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες δήλωσαν «*Ναι*», τέσσερις (4) «*Όχι*» και δύο (2) «*Δεν δοκίμασα*», «*Ναι αλλά πιστεύω ότι μπορεί να είναι δύσκολο για τους μεγαλύτερους*». Στην ερώτηση, «*Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα διαδικτυακά εργαλεία κατά τη διάρκεια του προγράμματος*», στο ίδιο τμήμα, όλοι απάντησαν «*Συχνά*». Επίσης ομόφωνα δήλωσαν ότι επιτεύχθηκαν οι αρχικοί τους στόχοι ένταξης στο πρόγραμμα.

### 5.2 Συμπεράσματα

Η διεργασία ξενόγλωσσης μάθησης στο μετασύμπαν περιλαμβάνει μια πληθώρα πρακτικών και προσεγγίσεων όπως συνοψίζονται στο Σχήμα 2. Οποιοσδήποτε μαθησιακές δραστηριότητες και αν χρησιμοποιηθούν για οποιαδήποτε θεματολογία στη γλώσσα στόχο, είναι εφικτή η ενεργοποίηση τόσο του εκπαιδευόμενου/ης όσο και του/της εκπαιδευτή/τριας.



Σχήμα 2. Σύνοψη: Σύγχρονη τάξη στο Μετασύμπαν.  
Figure 2. Modern class in the Metaverse



Ένα στέρεο εκπαιδευτικό πλαίσιο για εμπυθιστικά περιβάλλοντα κι η συνεχής επαγρύπνηση κατά την εφαρμογή του, αποτελούν χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Με ευελιξία, προσαρμοστικότητα, επικοινωνιακή ανατροφοδότηση και αναθεώρηση, το μετασύμπαν όπως εξελίσσεται, έχει θετική αποδοχή στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και διεπιστημονικά, για την προώθηση της ανθρώπινης επικοινωνίας, της έρευνας, της (δια)προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας. «Εάν η ποιότητα ανήκει στη σφαίρα των ευκαιριών μάθησης και της ευημερίας των μαθητών, τότε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να μετατοπίσουν την ευθύνη τους από την εξάρτησή τους στις εξετάσεις προς ένα πιο άμεσο σύστημα αξιολόγησης που αντιμετωπίζει, τεκμηριώνει και προάγει την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.» Van Lier (2010).

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barab, S. A., Hay, K. E., Barnett, M., & Squire, K. (2001). Constructing virtual worlds: Tracing the historical development of learner practices. *Cognition and Instruction*, 19(1), 47–94. [https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1901_2)
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Cinganotto, L. Philp, H. (2017). Learning English with the method of loci in immersive worlds, Atti del Convegno internazionale Pixel, “ICT for language learning”, Firenze, 9-10 Novembre 2017 <https://bit.ly/30aosoc>
- Dewey, J. (1939). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Galani, H. (2015). The usefulness of Tutorials and language machinima in the Flipped TEFL/EAP Classroom (with interdisciplinary benefits in education). Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Eds) Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Καινοτομία και Έρευνα, Τόμ. 8 Αρ. 4B (2015): Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας. Αθήνα, Ελλάδα. <https://doi.org/10.12681/icodl.83>
- Γαλάνη, Ε. (2019). Η αξιοποίηση καινοτόμων διαδικτυακών εφαρμογών, ΣΔΜ, εικονικών κόσμων κι εκπαιδευτικών machinima για την προώθηση της δημιουργικότητας μαθητών και εκπαιδευτών στην

ξενόγλωσση εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση. Στο Καραϊσκού, Ε. & Κουτρομάνος, Γ. (επιμ.), *Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία*. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση : Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

<https://doi.org/10.12681/elrie.1552>

Galani, H. in Schneider, C. (2016) *Exploring the Added Value of machinima* [https://www.academia.edu/26715460/EXPLORING THE ADDED VALUE OF MACHINIMA IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING A CASE STUDY](https://www.academia.edu/26715460/EXPLORING_THE_ADDED_VALUE_OF_MACHINIMA_IN_LANGUAGE_TEACHING_AND_LEARNING_A_CASE_STUDY)

Galani, H. (2016). *ELT Treasure Island* [hop://grid.kitely.com:8002/ELTTreasureIsland/104/115/24](http://grid.kitely.com:8002/ELTTreasureIsland/104/115/24)

Galani, H. (2022). *SDG11* <https://framevr.io/sdg11-sustainabletransport>

Galani, H. (2022). *A.I.-generated Learner-Art* <https://www.spatial.io/s/TESOL-World-of-A-I-Art-63da6f4b97f9eb7a4eec9485?share=7750449820823195546>

**ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ υλικό**

Galani, H. (2022, 11 Dec.). *TESOL Immersion and the 2030 Agenda in OpenSim*. OpenSimulator Community Conference [Video] You Tube 3:05:39 <https://www.youtube.com/watch?v=w-eC2igalA>

Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. P. Lang.

Gee, J. P., & Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.

Jenkins, H. (2007, March 22). *Transmedia Storytelling 101*, [http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101/html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101/html)

ΚΕΠΑ, CEFR Descriptors (2020).

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>

Knowles, M.S. (1975) *Self-directed learning: A guideline for learners and teacher*. Follett Publishing.

Krashen, S.D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice Hall.

Lave, J. and E. Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press

Lewis, L. & Williams, C. (1994). *Experiential Learning: Past and Present. New Directions for Adult and Continuing Education*, No 62. Pp 5-16

Levine, G. S. (2004). *Global Simulation : A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses. Foreign Language Annals*, 37(1), 26–36. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02170>.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass.

Molyneux, J. H. (1992) “*Simonides: A Historical Study*”. Bolchazi-Carducci Publishers

Nelson, C. (2011). *The Complexity of Language Learning. International Journal of Instruction*, 4(2), 93-112.

Πλάτων: *Πολιτεία* (2004). Μετάφραση: Γρυπάρης, Ι. MATI

Piaget, J. (1999). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge.

Rijmenam van, M. (2022). *Step into the Metaverse: How the Immersive Internet Will Unlock a Trillion-Dollar Social Economy*. Wiley.

Robinson, K. and Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Allen Lane.

Van Lier, L. (2010). *The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3(1), 2–6. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>

Young, M. F. (1992). *Instructional Design for Situated Learning. Etr&D*, 41(1), 43–58.

<http://doi.org/10.1007/BF02297091>

Sadler, R. (2012) *Virtual Worlds for Language Learning: From Theory to Practice (Telecollaboration in Education; v. 2)*. Peter Lang.

## Ψηφιακές δεξιότητες στα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών: Εμπειρία από την κατάρτιση ανέργων

Digital skills in Geographic Information Systems: Unemployed personnel, training experience

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ, Δρ. Γεωεπιστημών, Ε.Δι.Π. Ε.Κ.Π.Α.  
ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, Γεωλόγος,  
ΑΛΕΞΟΥΔΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, MSc Πρόληψη και Διαχείριση Φυσικών Καταστροφών  
ΓΡΑΜΠΑ ΑΛΕΞΙΑ, MSc Γεωπληροφορική  
ΦΙΛΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, MSc Δυναμικής Τεκτονικής & Εφαρμοσμένης Γεωλογίας, Ε.Δι.Π. Ε.Κ.Π.Α.  
ΚΩΤΣΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, MSc Πρόληψη και Διαχείριση Φυσικών Καταστροφών  
ΑΝΤΩΝΑΡΑΚΟΥ ΑΣΗΜΙΝΑ, Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στο πλαίσιο του έργου «Προγράμματα αναβάθμισης δεξιοτήτων και επανακατάρτισης σε κλάδους υψηλής ζήτησης με έμφαση στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες» της Δ.ΥΠ.Α., η “Επιμόρφωση ΕΚΠΑ”, εκπόνησε δύο προγράμματα που αφορούσαν στα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών. Μέσω μεικτού συστήματος κατάρτισης, οι 97 μετέχοντες/ουσες άνεργοι/ες καταρτιζόμενοι, ολοκλήρωσαν με επιτυχία το πρόγραμμα και έλαβαν το αντίστοιχο πιστοποιητικό γνώσης. Το μεγαλύτερο μέρος των καταρτιζόμενων εξέφρασε θετική άποψη αναφορικά με την οργάνωση και υλοποίησή του προγράμματος, τους/τις εκπαιδευτές/τριες και την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε, ενώ θεωρεί ότι ωφελήθηκε και σε προσωπικό επίπεδο.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διά βίου μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, ανεξάρτητα από το ηλικιακό ή κοινωνικό του υπόβαθρο. Η Διά βίου μάθηση είναι σημαντική γιατί βοηθά στην ανάπτυξη των προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, επιτρέποντας την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και προκλήσεις, την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και την επιτυχία προσωπικών και επαγγελματικών στόχων. Επιπρόσθετα, έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία, καθώς και για την ενίσχυση της συνεισφοράς των ατόμων στην κοινωνία. Συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των ατόμων, βελτιώνει την ψυχολογική κατάσταση και την υγεία τους, και βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και στην ενίσχυση της κοινότητας και της κοινωνικής συνοχής. Συνολικά, η Διά βίου μάθηση συνδέεται με την ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών σε διάφορους τομείς, όπως η οικονομία, η πολιτική, η πολιτιστική ανάπτυξη και η κοινωνική ευημερία (Bynner & Parsons, 2002, OECD, 2013, UNESCO, 2015).

Με δεδομένο ότι η Διά βίου μάθηση απευθύνεται σε ενήλικες, θα πρέπει να επικεντρώνεται στις ανάγκες τους και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, καθώς η διαρκής αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους μπορεί να βοηθήσει στην εξασφάλιση μιας σταθερής θέσης εργασίας και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ειδικότερα, η εκπαίδευσή για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους και επανακατάρτισης τους σε κλάδους υψηλής ζήτησης, με έμφαση στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες, είναι ένας αναγκαίος στόχος στη σύγχρονη κοινωνία, καθώς η τεχνολογία, το κλίμα και η αγορά εργασίας συνεχώς αλλάζουν.

Όμως η Εκπαίδευση Ενηλίκων διαφοροποιείται από την εκπαίδευση που παρέχεται στις κλασικές βαθμίδες. Μάλιστα αρκετοί ερευνητές, όπως οι Merriam et. al. (2007) και οι Knowles, et. al. (2014), εξέτασαν τη μάθηση στην ενηλικίωση από διάφορες οπτικές γωνίες και ανέλυσαν διεξοδικά τη θεωρία της εκπαίδευσης σε διαφορετικές ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον, ο Knowles (1980), σημειώνει ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του ατόμου

και να ενθαρρύνει την αυτοδιαχείριση και αυτοκαθοδήγηση στη μάθηση, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία της ενεργού μάθησης (Active Learning Theory), η μάθηση πρέπει να είναι διαδραστική και να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους/ες να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν με το υλικό και τους συνεκπαιδευόμενους τους (Bonwell & Eison, 1991). Τέλος, ο Taylor (2017) αναφέρει ότι σύμφωνα με την θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης (transformative learning), οι ενήλικες μπορούν να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας, ενώ ο Brookfield (2015), σημειώνει ότι και οι εκπαιδευτές/τριες οφείλουν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ώστε να είναι αποτελεσματικοί/ες και να προσφέρουν μια ενδιαφέρουσα μαθησιακή εμπειρία στους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη, την ανταποκρισιμότητα και την ευαισθησία τους στην αίθουσα.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω, η Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (Δ.ΥΠ.Α.) προκήρυξε το έργο «Προγράμματα αναβάθμισης δεξιοτήτων και επανακατάρτισης σε κλάδους υψηλής ζήτησης με έμφαση στις ψηφιακές και πράσινες δεξιότητες». Τα προγράμματα κατάρτισης υλοποιούνται στο πλαίσιο του Εθνικού Σχεδίου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας «Ελλάδα 2.0» με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης – Next Generation EU. Τα αντικείμενα κατάρτισης ομαδοποιήθηκαν σε επτά (7) κατηγορίες: 1) Βασικές Δεξιότητες Γνώσης Πληροφορικής ή Χειρισμού Η/Υ, 2) Ειδικός Σχεδιασμού Ιστοσελίδων και Εφαρμογών, 3) Εφαρμογές Νέων Τεχνολογιών στις Φυσικές Καταστροφές, 4) Κυκλική Οικονομία, 5) Online Branding και Επικοινωνία, 6) Τεχνικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Δικτύων και 7) Τεχνικός Προγραμματισμού Smart Building.

Η Επιμορφωτική Δομή “Επιμόρφωση ΕΚΠΑ”, έλαβε μέρος στην εν λόγω προκήρυξη και επέλεξε, μεταξύ άλλων, την εκπόνηση δύο (2) επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούσαν στα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ): το πρώτο στις Βασικές Αρχές και στη Θεματική Χαρτογραφία και το δεύτερο στα Βασικά Εργαλεία Ανάλυσης και Επεξεργασίας Δεδομένων και στη Δημιουργία Τοπικών και Διαδικτυακών Εφαρμογών.

Σκοπός των προγραμμάτων ήταν να αποκτήσουν οι καταρτιζόμενοι/ες τα απαραίτητα εφόδια για τη βέλτιστη χρήση των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά χωρικά δεδομένα, είτε δημιουργώντας επικοινωνιακά αποδοτικούς χάρτες, είτε εφαρμογές.

Η επιλογή της εκτέλεσης προγραμμάτων κατάρτισης στο αντικείμενο των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ) στηρίχθηκε στους ακόλουθους λόγους: Πρώτον, τα ΣΓΠ αποτελούν ένα σύνθετο και τεχνολογικά προηγμένο πεδίο, το οποίο απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση και εμπειρία για την αποτελεσματική εφαρμογή του. Δεύτερον, τα ΣΓΠ έχουν εφαρμογή σε πολλούς τομείς, όπως η γεωλογία, οι φυσικές καταστροφές, η αγροτική ανάπτυξη, η χωροταξία και οι μεταφορές, κάτι που τα καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμα για την ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών. Τρίτον, επειδή η επιλογή ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος κατάρτισης είναι δυνατόν να βοηθήσει τους/τις καταρτιζόμενους/ες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική εφαρμογή των ΣΓΠ και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους καριέρα (Clarke & Tsou, 2019, Kerski, 2013, Gartner & Rehrl, 2015, Sui & Maggio, 2016, Dempsey, 2013, DeMers, 2015, Longley, et al., 2015).

Τα σεμινάρια παρακολούθησαν ενενήντα επτά (97) άνεργοι/ες καταρτιζόμενοι/ες, εκ των οποίων 35 ήταν άντρες και 62 γυναίκες, που κυμαίνονταν σε ένα ηλικιακό εύρος από 20 έως 69 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό στερείτο προηγούμενες γνώσεις στο αντικείμενο, αφού μόνο 15 καταρτιζόμενοι/ες δήλωσαν ότι είχαν πρότερες βασικές γνώσεις στο αντικείμενο, ενώ η πλειονότητα επέλεξε τα συγκεκριμένα σεμινάρια λόγω της μικρής ή/και έως απουσίας διαθεσιμότητας άλλων επιλογών.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την υλοποίηση των προγραμμάτων, οι εκπαιδευόμενοι/ες χωρίστηκαν σε έξι (6) τμήματα και επιλέχθηκε το μεικτό σύστημα κατάρτισης, το οποίο αποτελείται από 70 ώρες δια ζώσης διδασκαλία, 70 ώρες σύγχρονη εξ αποστάσεως κατάρτιση και 60 ώρες ασύγχρονη εξ αποστάσεως κατάρτιση. Ο αρχικός προγραμματισμός όριζε ως χρονικό διάστημα εκτέλεσης της εκπαίδευσης τους τρεις (3) μήνες, όμως λόγω γραφειοκρατικών διαδικασιών τα προγράμματα εκτελέστηκαν μέσα σε 1,5 μήνα.

Η διά ζώσης διδασκαλία υλοποιήθηκε στις αίθουσες υπολογιστών Θεόφραστος I και II του Τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος, 3 φορές την εβδομάδα (Φωτογραφία 1). Η εκπαίδευση

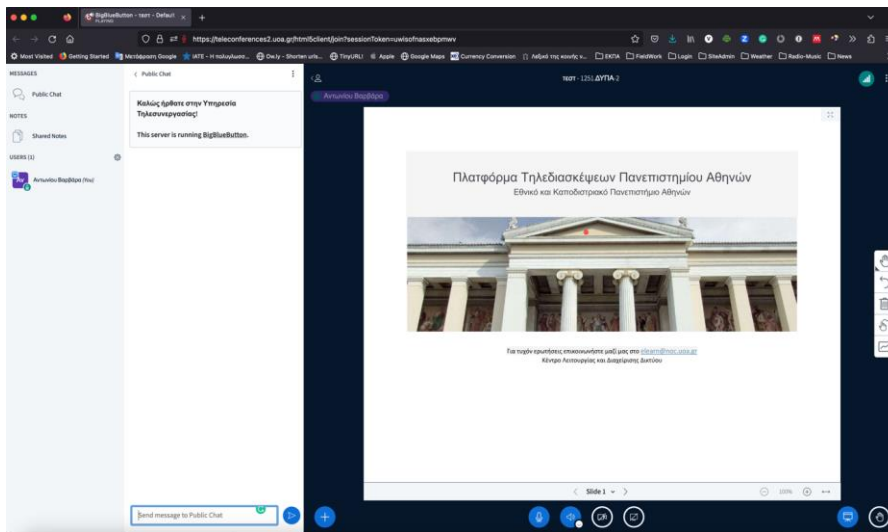
συνήθως εκκινούσε με μια εισήγηση επί του αντικείμενου προς εκμάθηση την συγκεκριμένη ημέρα και στη συνέχεια ως εκπαιδευτικές πρακτικές, χρησιμοποιούνταν ανάλογα με το αντικείμενο, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση και οι ομάδες εργασίας. Κάθε μέρα διά ζώσης διδασκαλίας περιείχε επίδειξη του λογισμικού ArcGIS Pro, και επίλυση από τους εκπαιδευόμενους προβλημάτων μέσω μελέτης περίπτωσης.



Φωτογραφία 1. Στιγμιότυπο διδασκαλίας στην αίθουσα Θεόφραστος Ι του Τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος που χρησιμοποιήθηκε για την διά ζώσης διδασκαλία.  
Photograph 1. Snapshot of teaching in the Theofrastos I computer room of the Department of Geology and Geoenvironment which was used for live teaching.

Δεδομένης της πολυπλοκότητας των εννοιών και των όρων που είναι απαραίτητοι για την κατανόηση προβλημάτων χώρου έγινε επανειλημμένα χρήση εποπτικών μέσων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν αναλογικοί χάρτες διαφορετικής κλίμακας και θεματολογίας, πάνω στους οποίους οι καταρτιζόμενοι/ες απέκτησαν μια πρώτη επαφή της αναλογίας πραγματικού χώρου και δισδιάστατης απεικόνισης σε χάρτη καθώς και υδρόγειος σφαίρα, διαφορετικής διαμέτρου, προκειμένου να αντιληφθούν ζητήματα κλίμακας και προβολής σε οριζόντιο επίπεδο.

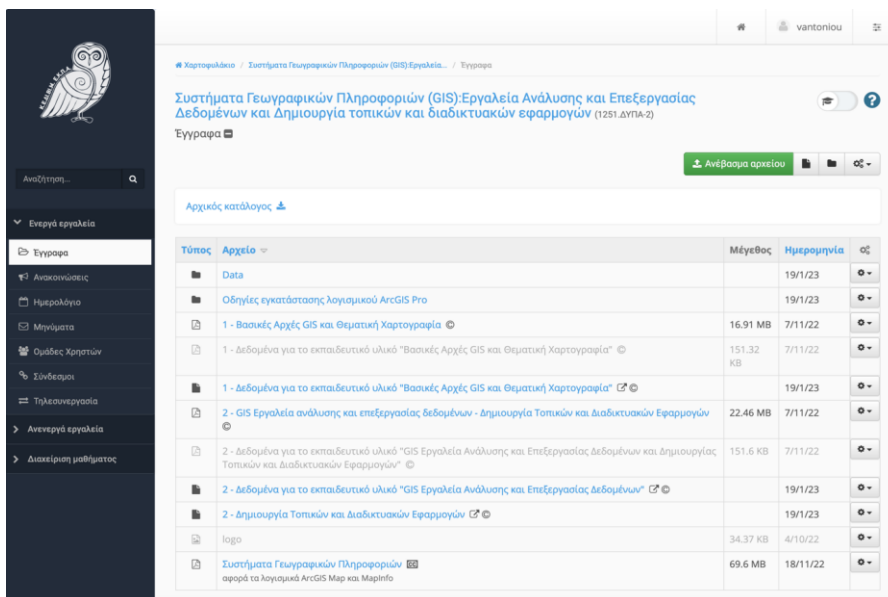
Η σύγχρονη εξ αποστάσεως κατάρτιση πραγματοποιείτο 2 φορές την εβδομάδα μέσω του εργαλείου Τηλεσυνεργασίας BigBlueButton, που παρέχεται από την πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. (Φωτογραφία 2). Οι κύριες πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η εισήγηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η συζήτηση, οι ομάδες εργασίας μέσω των δωματίων εργασίας και τα Quiz.



Φωτογραφία 2. Στιγμιότυπο της επιφάνειας εργασίας της πλατφόρμας BigBlueButton που χρησιμοποιήθηκε για την σύγχρονη εξ αποστάσεως κατάρτιση.  
Photograph 2. Screenshot showing BigBlueButton’s interface which was used for modern distance learning.

Επειδή διαπιστώθηκε αδυναμία εγκατάστασης του λογισμικού ArcGIS Pro στην πλειονότητα των προσωπικών υπολογιστών των εκπαιδευομένων, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη τεχνική, η επίδειξη, αρχικά από τους/τις εκπαιδευτές/τριες του εκάστοτε αντικειμένου και στη συνέχεια η εξάσκηση των εκπαιδευομένων στην online έκδοση του λογισμικού ακόμα και στα τμήματα εκείνα που οι διαδικτυακές εφαρμογές δεν αποτελούσαν τμήμα της εκπαιδευτικής τους ύλης.

Τέλος, η ασύγχρονη κατάρτιση πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Ε.Κ.Π.Α. (Φωτογραφία 3) στο χρόνο που επέλεξε ο/η κάθε εκπαιδευόμενος/η, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, των τεστ αυτοαξιολόγησης καθώς και των συνδέσμων που αναρτήθηκαν για περαιτέρω πληροφόρηση. Μικρές ατομικές και ομαδικές ασκήσεις προστέθηκαν στο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/ες να τις υλοποιήσουν στην πλατφόρμα ArcGIS Online, ώστε να κεφαλαιοποιηθούν σταδιακά τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες.



Φωτογραφία 3. Στιγμιότυπο οθόνης όπου απεικονίζεται μέρος της επιφάνειας εργασίας της Πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ε.Κ.Π.Α. που χρησιμοποιήθηκε για την ασύγχρονη κατάρτιση.

Photograph 3. Screenshot showing part of the K.E.D.I.V.I.M.'s N.K.U.A. Distance Education Platform interface used for asynchronous training.

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κατά τη λήξη των προγραμμάτων, οι καταρτιζόμενοι/ες συμμετείχαν σε γραπτή δοκιμασία, η οποία περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και υλοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο που ορίστηκε από το φορέα πιστοποίησης μέσω ειδικής εξεταστικής πλατφόρμας. Στην γραπτή δοκιμασία συμμετείχε το σύνολο των εκπαιδευόμενων και έλαβε την πιστοποίηση γνώσης του λογισμικού ArcGIS Pro.

Μετά τη λήξη της κατάρτισης, οι εκπαιδευόμενοι/ες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους, το οποίο τους απεστάλη από το ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ε.Κ.Π.Α. Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες, αυτές που αφορούσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση των εκπαιδευτών/τριων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμβολή του προγράμματος που παρακολούθησαν σε προσωπικό επίπεδο.

Το μεγαλύτερο μέρος των καταρτιζόμενων είχε θετική άποψη σε ερωτήσεις αναφορικά με την οργάνωση και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Σχήμα 1). Οι εκπαιδευόμενοι/ες εξέφρασαν σε ποσοστό 81% την ικανοποίησή τους σε ότι αφορά στα διαθέσιμα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν τόσο στους χώρους διδασκαλίας, όσο και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα σύγχρονης εξ' αποστάσεως κατάρτισης. Πολύ μεγάλο ήταν και το ποσοστό ικανοποίησής (95%) για την εκπαιδευτική υποστήριξη που είχαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.



Σχήμα 1. Αποτελέσματα αξιολόγησης αναφορικά με την οργάνωση και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Figure 1. Evaluation results regarding the organization and implementation of training programs.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κάλυψε τις αρχικές προσδοκίες του 78% των εκπαιδευόμενων, όμως για τη διάρκεια του προγράμματος μόνο ένα 46%, σχεδόν οι μισοί, πιστεύουν ότι ήταν αντίστοιχη με τις απαιτήσεις του περιεχομένου του. Να σημειωθεί εδώ ότι ο αρχικός σχεδιασμός τους προγράμματος ήταν για 3 μήνες, ενώ το πρόγραμμα τελικά υλοποιήθηκε μέσα σε 1,5 μήνα.

Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι έμειναν σε ένα ποσοστό 77% ικανοποιημένοι από την οργάνωση και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος

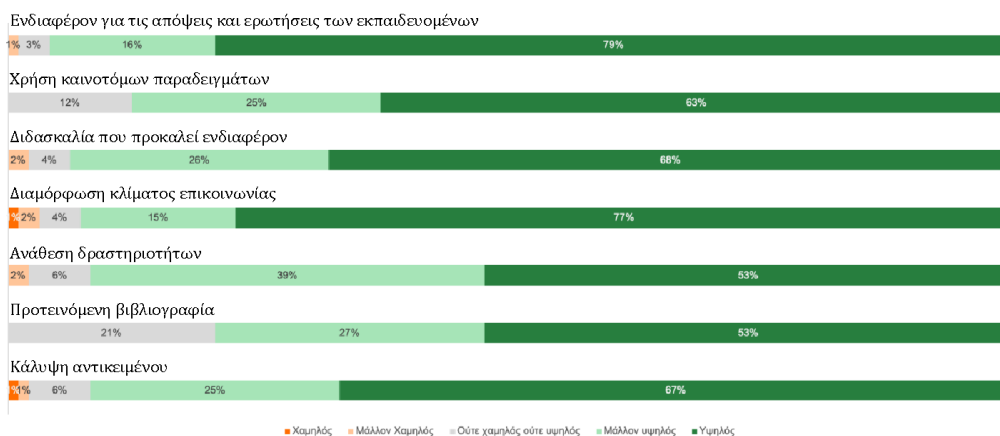
Στην δεύτερη ομάδα των ερωτήσεων, που αφορούσαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό υλικό και στις γνώσεις που αποκτήθηκαν από αυτό, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων σε ποσοστό από 60 έως 88% δηλώνει πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένη (Σχήμα 2). Ένα μικρό ποσοστό 1-2% πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό υλικό δεν ήταν ελκυστικό, δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει πρακτικά τις γνώσεις που απέκτησε και δεν άλλαξε η διάθεσή του να συμμετέχει σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα.



Σχήμα 2. Αποτελέσματα αξιολόγησης αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και συγκεκριμένα με το εκπαιδευτικό υλικό και τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από αυτό.  
Figure 2. Evaluation results regarding the educational program, specifically the educational material and the knowledge gained from it.

Σε ότι αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτών/τριων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι καταρτιζόμενοι/ες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτές/τριες κάλυψαν το αντικείμενο της εκπαιδευτικής ύλης, έθεσαν υπόψη των εκπαιδευομένων ενδεικτική βιβλιογραφία και διαμόρφωσαν κατάλληλο κλίμα επικοινωνίας αναθέτοντας διάφορες δραστηριότητες, δείχνοντας ενδιαφέρον για τις απόψεις και τις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων και προκαλώντας το ενδιαφέρον τους χρησιμοποιώντας καινοτόμα παραδείγματα (Σχήμα 3). Όμως, ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 1%, πρακτικά δηλαδή ένας (1) εκπαιδευόμενος, πιστεύει ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν διαμόρφωσαν κλίμα επικοινωνίας και δεν κάλυψαν το αντικείμενο.

#### Εκπαιδευτικό – Εκπαιδευτική διαδικασία

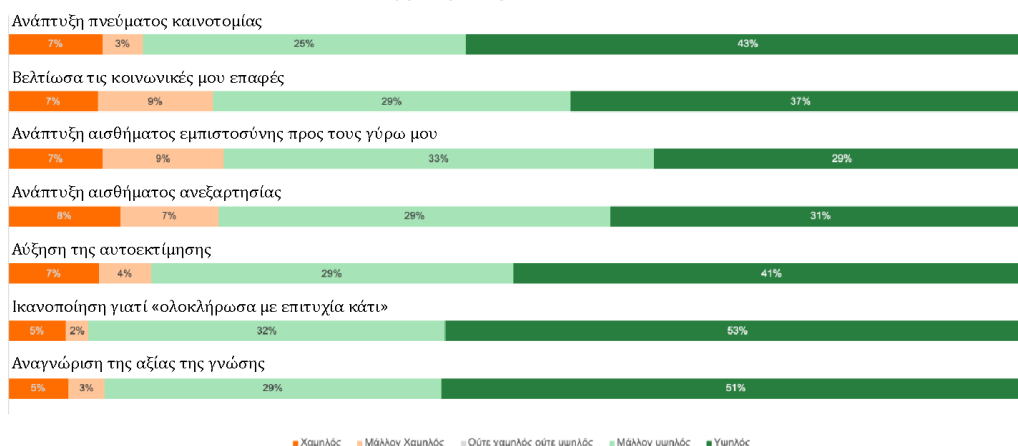


Σχήμα 3. Αποτελέσματα αξιολόγησης εκπαιδευτών και εκπαιδευτικής διαδικασίας.  
Figure 3. Evaluation results regarding instructors and educational process.

Τέλος, οι καταρτιζόμενοι/ες απάντησαν ότι, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συνέβαλαν στην αναγνώριση της αξίας της γνώσης, αισθάνθηκαν ικανοποιημένοι/ες για την επιτυχή ολοκλήρωσή τους, αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους, ανέπτυξαν αίσθημα ανεξαρτησίας και εμπιστοσύνης προς τους γύρω τους, βελτίωσαν τις κοινωνικές τους επαφές και ανέπτυξαν πνεύμα καινοτομίας, όμως ένα ποσοστό της τάξεως του 5-9% πιστεύει ότι η συμβολή αυτή ήταν χαμηλή (Σχήμα 4).



## Συμβολή σε προσωπικό επίπεδο



Σχήμα 4. Αποτελέσματα αξιολόγησης αναφορικά με την συμβολή των προγραμμάτων σε προσωπικό επίπεδο.

Figure 4. Evaluation results regarding the contribution of the educational programs at a personal level.

## 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Επιμορφωτική Δομή “Επιμόρφωση ΕΚΠΑ”, εκτέλεσε, μεταξύ άλλων, δύο επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούσαν στα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ). Στα προγράμματα αυτά έλαβαν μέρος 97 καταρτιζόμενοι/ες, ηλικιακού εύρους 20-69 ετών, η πλειονότητα των οποίων ήταν γυναίκες, ενώ μόλις 15 εξ αυτών δήλωσαν ότι είχαν βασικές γνώσεις στο ευρύτερο αντικείμενο της κατάρτισης. Για την εκπαίδευσή τους επιλέχθηκε το μεικτό σύστημα κατάρτισης με το οποίο κατάφεραν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα που επέλεξαν και να πιστοποιηθούν από τον αρμόδιο φορέα.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν και αφορούν στην αξιολόγηση από τους/τις καταρτιζόμενους/ες, οι διαπιστώσεις της ομάδας εκπαιδευτών/τριών μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

**Διοικητική οργάνωση – Διάρκεια προγράμματος:** Τα εμπόδια που δημιουργήθηκαν από την γραφειοκρατική διαδικασία τόσο πριν την έναρξη των προγραμμάτων, όσο και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τους, καθώς και η αλλαγή της αρχικής διάρκειας του προγράμματος, από τρεις (3) σε 1,5 μήνα, ήταν στοιχεία που άγγιξαν και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και αποτυπώνονται στην αξιολόγησή τους, χωρίς όμως να επηρεάζουν την τελική τους επίδοση στη δοκιμασία πιστοποίησης των γνώσεών τους.

**Επιτυχής υλοποίηση προγράμματος με αποτέλεσμα την απόκτηση ουσιαστικών και απαραίτητων γνώσεων:** Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι καταρτιζόμενοι/ες στην πλειοψηφία τους δεν είχαν βασικές γνώσεις για το αντικείμενο και η επιλογή έγινε κυρίως λόγω έλλειψης άλλων διαθέσιμων προγραμμάτων, είναι αξιοσημείωτο ότι κατάφεραν να το υλοποιήσουν με επιτυχία. Επιπλέον, πιστοποιούν και οι ίδιοι/ες ότι αποκόμισαν ουσιαστικές και απαραίτητες γνώσεις για την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία, εκτός από ένα πολύ μικρό ποσοστό που θεωρεί ότι δεν ωφελήθηκε.

**Εκπαιδευτές, εκπαιδευτικό υλικό – Μεικτό σύστημα κατάρτισης:** Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, ανεξαρτήτου ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου, παρότι βρήκαν το εκπαιδευτικό υλικό ελκυστικό και πλήρες, αδυνατούσαν είτε να εγκαταστήσουν το λογισμικό, λόγω περιορισμένων πόρων των ηλεκτρονικών τους υπολογιστών, είτε να εργαστούν σε αυτό. Το γεγονός αυτό αντισταθμίστηκε αφενός από τη διά ζώσης εκπαίδευση στις αίθουσες υπολογιστών και αφετέρου από την άμεση προσαρμογή των εκπαιδευτών/τριών κατά την σύγχρονη και ασύγχρονη κατάρτιση, με την προσθήκη στο εκπαιδευτικό υλικό και της διαδικτυακής έκδοσης του λογισμικού. Καταδεικνύεται έτσι η σωστή επιλογή, τόσο του μεικτού συστήματος κατάρτισης, ως τρόπο εκπαίδευσης, όσο και των συγκεκριμένων εκπαιδευτών/τριων, στοιχεία που καταγράφηκαν και στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευομένων.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of vocational behavior*, 60(2), 289-309.
- Clarke, K. C., & Tsou, M. H. (2019). GIS education and training. *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology* (pp. 1-11). John Wiley & Sons, Ltd.
- DeMers, M. N. (2015). *Fundamentals of geographic information systems*. John Wiley & Sons.
- Dempsey, C. (2013). *GIS and geospatial education: Where is the emphasis?* Directions Magazine.
- Gartner, G., & Rehrl, K. (2015). The effectiveness of GIS training: a literature review. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(2), 255-281.
- Kerski, J. J. (2013). Massive open online courses (MOOCs): GIS and beyond. *Journal of Geography*, 112(6), 241-251.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Longley, P. A., Goodchild, M. F., Maguire, D. J., & Rhind, D. W. (2015). *Geographic information systems and science*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. OECD Publishing.
- Sui, D., & Maggio, R. (2016). A call for a new agenda: The GIScience report card. *Transactions in GIS*, 20(4), 491-503.
- Taylor, E. W. (2017). Transformative learning theory. In *The Palgrave international handbook of adult and lifelong education and learning* (pp. 45-61). Palgrave Macmillan, Cham.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO Publishing.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Α:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 1 - Διά βίου μάθηση  
και Πόλεις που Μαθαίνουν**

## Μετασχηματίζοντας τις παραδοσιακές πόλεις σε σύγχρονες ανθρωποκεντρικές έξυπνες πόλεις: Ο ρόλος της ψηφιακής επικοινωνίας στην πόλη του Ηρακλείου Κρήτης.

Transforming traditional cities into modern human-centric smart cities: The role of digital communication in the city of Heraklion, Crete.

ΕΛΕΝΗ ΧΑΜΠΙΠΗ, Απόφοιτη του Τμήματος Επικοινωνίας & Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Ε.Κ.Π.Α.  
ΣΑΒΒΑΤΟΥ ΤΣΟΛΑΚΙΔΟΥ, ΕΔΙΠ του Τμήματος Επικοινωνίας & Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Ε.Κ.Π.Α.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η έρευνα για τις έξυπνες πόλεις έχει δείξει ότι τα έργα τεχνολογίας έχουν δυνατότητες να μεταμορφώσουν το αστικό περιβάλλον. Καθώς η πολυπλοκότητα και η συχνότητα αυτών των έργων αυξάνεται, αναδύεται η ανάγκη να κατανοηθούν ως ένα ολοκληρωμένο αναπτυξιακό μοντέλο που χρησιμοποιείται από διάφορες οντότητες της πόλης. Στο άρθρο αυτό μελετάται ο τρόπος με τον οποίο οι τοπικές αρχές εμπλέκονται στην ανάπτυξη και λειτουργία έξυπνων έργων. Αξιοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης το Δήμο Ηρακλείου Κρήτης αναδεικνύονται τρία στοιχεία «ενορχήστρωσης» -άνοιγμα, διάχυση, κοινό όραμα- ως κύριοι παράγοντες στην ανάπτυξη της έξυπνης πόλης.

**ABSTRACT:** Research on smart cities has shown that technology projects have the potential to transform the urban environment. As the complexity and frequency of these projects increases, the need to understand them as an integrated development model used by various entities of the city emerges. This paper studies how local authorities are involved in the development and operation of smart projects. Using the Municipality of Heraklion, Crete as a case study, three elements of "orchestration" - openness, diffusion, shared vision - emerge as main factors in the development of the smart city.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεχής αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων εξαιτίας των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων δεν είναι εύκολη υπόθεση για τις πόλεις. Επιπλέον, ο αυξανόμενος πληθυσμός, φυσικές καταστροφές, κυκλοφοριακά προβλήματα, προβλήματα ασφάλειας και ταυτόχρονα ατμοσφαιρική ρύπανση και περιβαλλοντικές αλλαγές, οδηγούν τις πόλεις σε αδιέξοδα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς, οι πόλεις, προκειμένου να αναπτυχθούν έχουν ως μοναδική επιλογή τον μετασχηματισμό τους από συμβατικές σε έξυπνες, αναπτύσσοντας νέα έργα και υπηρεσίες, με την χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας και ακολουθώντας καινοτόμες στρατηγικές στην ανάπτυξη και την οργάνωσή τους. Στόχος είναι η διαφύλαξη της κοινωνικής συνοχής, η διασφάλιση της ελευθερίας και της ιδιωτικότητας των πολιτών σε μια πόλη όπου όλοι μπορούν να συνυπάρξουν και να έχουν ευκαιρίες και δυνατότητες ανάπτυξης και ευημερίας.

### 2. ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΕΞΥΠΝΕΣ ΠΟΛΕΙΣ

Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει σαφής ορισμός της έννοιας «έξυπνη» πόλη. Οι Löfgren & Webster (2019), επισημαίνουν ότι ο ορισμός της έξυπνης πόλης (έξυπνο οικοσύστημα) αποτελεί αντικείμενο εννοιολογικής έρευνας που βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Μια έξυπνη πόλη, σύμφωνα με τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, είναι ένα μέρος όπου τα παραδοσιακά δίκτυα και οι υπηρεσίες γίνονται πιο αποτελεσματικά με τη χρήση ψηφιακών λύσεων, προς όφελος των κατοίκων και των επιχειρήσεων. Τεχνολογικά διασυνδεδεμένη, ελκυστική, ασφαλής, βιώσιμη, πράσινη, ανθεκτική με μια λέξη «έξυπνη», είναι η πόλη που προσπαθεί να βελτιώσει την αστική της απόδοση με τη χρήση δεδομένων και πληροφοριών, προκειμένου να επιτύχει την παροχή αποτελεσματικότερων υπηρεσιών προς τους πολίτες, αλλά και μια πόλη που

υπερβαίνει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών για καλύτερη χρήση των πόρων με λιγότερες εκπομπές αερίων του διοξειδίου του άνθρακα. Εξυπνότερα δίκτυα αστικών μεταφορών, αναβαθμισμένες εγκαταστάσεις ύδρευσης και διάθεσης απορριμμάτων, αποτελεσματικοί τρόποι φωτισμού και θέρμανσης κτιρίων με ταυτόχρονη εξοικονόμηση ενέργειας, πόλη πιο διαδραστική και ασφαλής για την κάλυψη των αναγκών όλων των πολιτών.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνοψίζει τα παραπάνω εστιάζοντας σε έξι άξονες: α) έξυπνη οικονομία, β) έξυπνη κινητικότητα, γ) έξυπνο περιβάλλον, δ) έξυπνοι άνθρωποι, ε) έξυπνη διαβίωση και στ) έξυπνη διακυβέρνηση (Khan, 2017). Τα οφέλη από τις έξυπνες πόλεις είναι αρκετά, όμως και οι ανησυχίες των κυβερνήσεων για την λειτουργία των έξυπνων πόλεων είναι εξίσου πολλές και οφείλονται στις πιθανές αδυναμίες διεπαφής ανθρώπου-μηχανής, στην έλλειψη συντήρησης μηχανών, στη μειωμένη ανθρώπινη αλληλεπίδραση, στη διαστρέβλωση των δημοκρατικών διαδικασιών και στην παραβίαση προσωπικών δεδομένων με την ανάλυση πληροφοριών που αφορούν ατομικές στάσεις και συμπεριφορές των πολιτών, στοιχεία που οδηγούν στον περιορισμό των ελευθεριών και της δημοκρατίας στις πόλεις.

### 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΟΤΑ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΞΥΠΝΩΝ ΠΟΛΕΩΝ

Η ψηφιακή επικοινωνία επιδρά στον προγραμματισμό και στα αποτελέσματα των έξυπνων πόλεων (διαδικασίες, επεξεργασία, λειτουργία, αλληλεπίδραση). Η ψηφιακή επικοινωνία, φαίνεται να είναι ο σημαντικότερος μεσολαβητής για την ανάπτυξη νέων υπηρεσιών στο δύσκολο και ανταγωνιστικό περιβάλλον των πόλεων επειδή: α) υιοθετούν και ενσωματώνουν καινοτόμες μεθόδους και τεχνικές για να εξυπηρετήσουν καλύτερα τους σκοπούς τους και β) αναπτύσσουν εσωτερικά και αξιοποιούν εξωτερικά πρωτότυπες μεθόδους ανάπτυξης. Όλα τα παραπάνω είναι και τρόπος διοίκησης γιατί η ψηφιακή επικοινωνία ξεκινά κατ' αρχήν ως ατομική υπόθεση, από μεμονωμένα πρόσωπα ως σπινθήρας δημιουργικότητας, είναι όμως και ομαδική, αφού για να υλοποιηθεί και να ευδοκιμήσει χρειάζεται να εμπλουτιστεί με τη γνώση, τις ιδέες, τη δράση και άλλων προσώπων, ενώ τέλος η εφαρμογή χρειάζεται τη συνεισφορά ολόκληρης της πόλης. Σε συνδυασμό με τη Στρατηγική Επικοινωνία επιτρέπει στις έξυπνες πόλεις να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα αναπτύσσοντας όραμα, στόχους, προτεραιότητες και συμμαχίες (Lee & Lee, 2014).

Οι νέες τεχνολογίες, όπως είναι οι εφαρμογές για κινητά, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και άλλα εργαλεία του web, ωθούν τα τελευταία χρόνια τις τοπικές ηγεσίες των πόλεων ανά τον κόσμο να υιοθετήσουν πρωτοβουλίες για τη δημιουργία και διαχείριση της «Smart City». Μία από τις σημαντικότερες επιρροές που δέχονται οι τοπικές ηγεσίες είναι η δυνατότητα που δίνεται για ενεργότερη συμμετοχή των πολιτών στη παραγωγή δημόσιων υπηρεσιών (Löfgren & Webster, 2019). Η παροχή αστικών υπηρεσιών μπορεί να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα όταν βασίζεται στη διορατικότητα των πολιτών. Οι πολίτες με γνώσεις ψηφιακής τεχνολογίας βλέπουν να αυξάνεται ο ρόλος τους και η συνεργασία τους μέσω διαδικτυακών – κινητών πλατφορμών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης και αναμένουν να εμπλακούν στις αλλαγές των παρεχόμενων υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο (Lee & Porumbescu, 2019). Σύμφωνα με τους Löfgren & Webster (2019), οι τοπικές αυτοδιοικήσεις επιδιώκουν να κατανοήσουν καλύτερα τους πολίτες τους, προκειμένου να προσφέρουν αποτελεσματικές υπηρεσίες και να συμβάλλουν στους στόχους των έξυπνων πόλεων για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής και της βιωσιμότητας των Δήμων.

Η εν γένει στρατηγική των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) στην Ελλάδα συνεπικουρεί τους στόχους των έξυπνων πόλεων. Χαρακτηριστικές προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι πρωτοβουλίες που έχουν αναλάβει αρκετοί Δήμοι οι οποίοι συνδέονται με την πρόσβαση σε ανοιχτά δεδομένα, παρέχουν ψηφιακές υπηρεσίες με την υιοθέτηση σχετικής πλατφόρμας ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, εστιάζουν στην ψηφιοποίηση αρχείων, στην προώθηση της προσβασιμότητας των πολιτών στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες, καθώς και σε μεγαλύτερα έργα υποδομής (Porumbescu, 2017). Οι ΟΤΑ στοχεύουν στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις πρόσφατες δεσμεύσεις για ανάληψη σχεδίων δράσεων που έχουν αναλάβει στο πλαίσιο συμμετοχής τους στη Συμμαχία για την Ανοικτή Διακυβέρνηση (Ανεξάρτητος Μηχανισμός Αξιολόγησης, IRM, 2014-15). Ταυτόχρονα, καταγράφεται μια τάση δικτύωσης των προσπαθειών, με τη δημιουργία διαδημοτικών δικτύων για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και εμπειριών.

Σημαντικά Ελληνικά παραδείγματα, με διακρίσεις σε διεθνές επίπεδο, αποτελούν οι πόλεις των Τρικάλων και του Ηρακλείου Κρήτης, καθώς και οι ψηφιακές κοινότητες που έχουν αναπτυχθεί, το δίκτυο 'ΙΚΑΡΟΣ', το 'CitiesNet', το δίκτυο Νοτιοδυτικής Ελλάδας, και το δίκτυο 'BOPEAS'. Ωστόσο, μολοντί έχουν γίνει σημαντικά βήματα από ορισμένους Ο.Τ.Α. η ενημέρωση για το θέμα αυτό είναι ελλιπής και απομένουν ακόμη πολλά να γίνουν προκειμένου να τεθούν σε εφαρμογή οι αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ.

#### 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τη νευραλγική σημασία των πόλεων ως ενιαίου κόμβου για την οικονομία, την τεχνολογική και κοινωνική πρωτοπορία, τη βελτίωση της συνύπαρξης των πολιτών και της ευημερίας τους σε ένα βιώσιμο περιβάλλον, αξιοποιείται ως μελέτη περίπτωσης το παράδειγμα της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης. Πρόκειται για μια πόλη πρόσφατα ενταγμένη στο δίκτυο έξυπνων πόλεων της χώρας, που με ειδική χρηματοδότηση από το Ταμείο Ανακαμψής και Ανθεκτικότητας, αναδεικνύει δράσεις καινοτομίας εστιασμένες σε οργανωτικό, λειτουργικό και τεχνολογικό επίπεδο, οι οποίες τη διαφοροποιούν από τις συμβατικές πόλεις. Με βάση την μελέτη περίπτωσης, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας διερευνούν (α) τα ιδιαίτερα και βασικά χαρακτηριστικά που ορίζουν την πόλη ως έξυπνη, και (β) το ρόλο της ψηφιακής επικοινωνίας και των διοικήσεων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης για το μετασχηματισμό των πόλεων από συμβατικές σε έξυπνες πόλεις.

Η έρευνα βασίστηκε, εκτός των θεωρητικών δεδομένων της μελέτης περίπτωσης, και στα δεδομένα από τέσσερις (4) συνεντεύξεις στελεχών της Επιτροπής «*Ηράκλειο, Έξυπνη Πόλη*». Η ως άνω Επιτροπή χαράζει στρατηγική και συντονίζει τις προσπάθειες και τους πόρους που αφιερώνονται σε τοπικό επίπεδο προκειμένου να ξεπεραστούν προβλήματα συντονισμού, διαλειτουργικότητας και επίλυσης συγκρούσεων, που προκύπτουν από την εφαρμογή πολύπλοκων μεγάλων και καινοτόμων έργων.

Ο Οδηγός Συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, τις αρμοδιότητες, τις δραστηριότητες των στελεχών, τις δομές διακυβέρνησης (αρχιτεκτονική, συνεργασία, διοίκηση), το μηχανισμό λειτουργίας (οργάνωση, πρακτικές, δεξιότητες, επάρκεια) των στελεχών και των ομάδων, τα εμπόδια εφαρμογής (αλληλοεπικάλυψη δράσεων, επιρροή), αλλά και τα κίνητρα (ανάπτυξη συνεργασιών, καλών πρακτικών) που υποστηρίζουν τη λειτουργία της έξυπνης πόλης.

Τα πρωτογενή δεδομένα των συνεντεύξεων συλλέχθηκαν από τον Μάιο του 2022 έως τον Ιούλιο του ίδιου έτους και το προφίλ των συνεντευξιζόμενων παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1.

Συνεντευξιζόμενοι	Δημογραφικά χαρακτηριστικά
E1: Στέλεχος Δήμου Ηρακλείου Κρήτης	Γυναίκα / Αρχιτέκτονας Μηχανικός
E2: Στέλεχος Πανεπιστημίου Κρήτης	Άνδρας / Οικονομολόγος
E3: Στέλεχος Ιδρύματος Τεχνολογίας & Έρευνας	Άνδρας / Μηχανικός Υπολογιστών
E4: Στέλεχος Έμπορο-βιομηχανικού Επιμελητηρίου	Γυναίκα / Διοίκηση Επιχειρήσεων

Τα πρόσωπα των συνεντεύξεων βοήθησαν στην απόκτηση λεπτομερούς επαλήθευσης των γεγονότων και ενίσχυσης της εγκυρότητας των γνώσεων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μεταξύ των σταδίων συλλογής και στο σύνολό τους, μετά την ολοκλήρωση της συλλογής. Συνολικά, αξιοποιήθηκε η επαγωγική προσέγγιση μέσω πολλαπλών επαναληπτικών βημάτων (Bhattacharjee, 2012, Miles & Huberman, 1994).

#### 5. ΤΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ, ΜΙΑ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΕΞΥΠΝΗ ΠΟΛΗ

Το Ηράκλειο της Κρήτης ανέπτυξε πολλές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση δημόσιων ζητημάτων με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Κάθε οργανισμός της πόλης, πριν το 2015,

εκτελούσε δραστηριότητες ανεξάρτητα από τις δράσεις των υπολοίπων φορέων με ελλιπή συντονισμό. Αυτό είχε πολλές φορές ως αποτέλεσμα την υπερκάλυψη κάποιων αναγκών από δύο ή/και περισσότερους φορείς και την έλλειψη κάλυψης κάποιων άλλων αναγκών. Με την κατάλληλη συνεργασία, ο Δήμος το 2015 ανέπτυξε σχέδιο σύγκλησης ενός συνόλου φορέων στο πλαίσιο μιας Επιτροπής με τίτλο «*Ηράκλειο Έξυπνη Πόλη*» και σκοπό να δημιουργήσει στρατηγικό σχέδιο δράσης το οποίο να περιλαμβάνει κάθε διάσταση της πόλης και όχι την οπτική ενός μόνο φορέα. Στην εν λόγω Επιτροπή συμμετέχουν οι περισσότεροι φορείς της πόλης, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το Εμποροβιομηχανικό Επιμελητήριο, το Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας και ο Οργανισμός Αστικών Συγκοινωνιών. Σκοπός είναι η διευκόλυνση της συλλογικής διαχείρισης των στρατηγικών στόχων της πόλης σε αντίθεση με την ανεξάρτητη ανάπτυξη και διαχείριση ατομικών στόχων κάθε φορέα. Η Επιτροπή σχεδιάζει το όραμα της πόλης και συμβουλεύει τη Δημοτική Αρχή χωρίς αποκλεισμούς ώστε αυτό να οδηγεί σε έναν οδικό χάρτη ανάπτυξης επιμέρους έργων και πρωτοβουλιών.

Ορισμένες από τις δράσεις αφορούν την ανάπτυξη της «Έξυπνης Οικονομίας» του Ηρακλείου Κρήτης με τη διοργάνωση του Agrockathon, μέσω του δικτύου «Enterprise Europe Network – Hellas», που φέρνει σε επαφή επαγγελματίες του αγροτικού τομέα με επιστήμονες της πληροφορικής. Στόχος είναι η ανάπτυξη επιχειρηματικών πρωτοβουλιών με τη δημιουργία startups ή εταιρειών που δραστηριοποιούνται στην αγροτική τεχνολογία υλοποιώντας νέες ιδέες και καινοτόμες λύσεις για τον αγροτικό τομέα.

Μια άλλη σημαντική δράση αφορά στη συνεργασία του Δήμου με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς της πόλης. Αναπτύχθηκε η εφαρμογή «Heraklion City Bus» για την «Έξυπνη Κινητικότητα», που έχει ως στόχο τη διευκόλυνση της μετακίνησης των πολιτών με τη χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς της πόλης, δίνοντας πληροφορίες τόσο για τα δρομολόγια και τις αφίξεις σε πραγματικό χρόνο, όσο και για τη βέλτιστη διαδρομή και τα νέα - ειδήσεις για τα μέσα μεταφοράς.

Αναφορικά με την «Έξυπνη Διαβίωση», αναπτύχθηκε η εφαρμογή «Δημότης Ηρακλείου» με στόχο κάθε πολίτη να έχει τη δυνατότητα να δηλώνει τα προβλήματα που προκύπτουν στην πόλη, να ενημερώνεται για τα τελευταία νέα, τις εκδηλώσεις, να έχει διαθέσιμες χρήσιμες πληροφορίες, χάρτες με σημαντικά σημεία ενδιαφέροντος, επικοινωνία με υπηρεσίες μέσω τηλεφώνου, sms, email, ενημέρωση για εφημερεύοντα Νοσοκομεία, Φαρμακεία, αλλά και θέσεις στάθμευσης για ΑΜΕΑ.

Στο πλαίσιο της «Έξυπνης Διακυβέρνησης» η πόλη ανέπτυξε μία Διαδικτυακή Πύλη μέσω της οποίας προσφέρονται ηλεκτρονικές υπηρεσίες σε πολίτες, επιχειρήσεις και επισκέπτες με στόχο την ενδυνάμωση της σχέσης διοίκησης – πολιτών. Η διαδικτυακή πύλη προσφέρει υπηρεσίες καλύτερης εξυπηρέτησης και ταυτόχρονα συμμετοχής των πολιτών μέσω διαβουλεύσεων στη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και την ψηφιακή καινοτομία ως σημαντική ευκαιρία, υιοθετήθηκε η επιλογή των «Ανοικτών Δεδομένων» για τη διακίνηση της πληροφορίας (διαμοιρασμός και επαναχρησιμοποίησή της) καθώς και η χρήση Ανοικτού Ελεύθερου Λογισμικού, διαθέτοντας δωρεάν «ψηφιακό περιεχόμενο» σε όλους τους πολίτες, χωρίς περιορισμούς και εξασφαλίζοντας τις σχετικές άδειες. Τα ανοιχτά δεδομένα του Δήμου χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία νέων υπηρεσιών και εφαρμογών από τον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα με σκοπό την ενίσχυση της ζωής των πολιτών.

## 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Οι τρεις γενικές διαστάσεις που λειτουργούν στο επίπεδο του οικοσυστήματος της έξυπνης πόλης του Ηρακλείου Κρήτης συνοψίζονται στο άνοιγμα, στη διάχυση και στο κοινό όραμα.

Όσον αφορά το «Άνοιγμα», με γνώμονα το στρατηγικό σχέδιο που εκπονήθηκε από την τοπική αυτοδιοίκηση, τόσο οι τοπικοί όσο και οι περιφερειακοί φορείς έχουν δεσμευτεί να εφαρμόσουν πρακτικές ανοιχτής συνεργασίας. Οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους σημείωσαν ότι το οργανωτικό άνοιγμα σημαίνει να είναι κανείς ανοιχτός σε νέες ιδέες που διευκολύνουν την ανάπτυξη της πόλης, αλλά και διαφανής σχετικά με τα τρέχοντα έργα και τις προμήθειες, τις επιτυχίες/αποτυχίες, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των κυβερνητικών αλληλεπιδράσεων, της Ε.Ε., των επιχειρήσεων και των ΜΜΕ. Ενδεικτικές πρωτοβουλίες αυτών των πρακτικών είναι τα Open Reports, που δημοσιεύονται στην ψηφιακή πύλη, συμβάλλοντας στη δημιουργία ανοιχτού

περιβάλλοντος για την κοινή προσπάθεια, σε πρακτικές και λύσεις. Σύμφωνα με τον Ε1, «... η αληθινή εργασία σε ανοιχτό χώρο βοηθάει στην καθοδήγηση του χρήστη μέσω της γνώσης, βοηθάει το επιχειρηματικό όφελος, την ανάγκη χρήσης, το ίδιο το σχέδιο...». Οι Ε2, Ε3 και Ε4, τόνισαν ότι οι ανοιχτές πρακτικές εργασίας εγείρουν ζητήματα αλλαγής κουλτούρας σε όλα τα επίπεδα, όταν άλλες τοπικές αρχές επιδεικνύουν άλλη στάση και δείχνουν διαφορετικές προτεραιότητες για τις πόλεις τους.

Αναφορικά με τη διάχυση, το άνοιγμα επιτρέπει την επιτάχυνση των πρωτοβουλιών για την πόλη, αποφεύγοντας την αλληλοεπικάλυψη των προσπαθειών, ενώ η διάχυση επιτρέπει την ενσωμάτωση νέων πρακτικών που αναπτύσσουν δυνατότητες ψηφιακού αλφαριθμητισμού και διευκολύνουν την ανάπτυξη ανάλογης κουλτούρας. Ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός αποτελεί ειδική εστίαση και δεν περιορίζεται μόνο σε δεξιότητες επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων, αλλά περιλαμβάνει την κατανόηση του πλαισίου και της πολιτικής μεταξύ στελεχών, ηγεσίας, φορέων, επιχειρήσεων και απλών πολιτών. Οι μαθησιακές πρακτικές είναι ένα σημαντικό στοιχείο, υπό το φως των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν όλες οι οντότητες της πόλης. Όλοι οι ερωτώμενοι αναγνώρισαν είτε την έλλειψη προηγμένων δεξιοτήτων, είτε δυσκολίες στην ανάπτυξή τους και στη διατήρηση από τις ομάδες εμπλοκής. Αυτό ήταν και παραμένει κοινό θέμα συζήτησης καθώς έχουν εντοπιστεί διάφοροι λόγοι που εμποδίζουν την ανάπτυξη όπως είναι ο ανταγωνισμός με τον ιδιωτικό τομέα, η λιτότητα και οι περιορισμένοι πόροι, ο ψηφιακός φόβος και η ανασφάλεια για την ανάλυση προσωπικών δεδομένων, οι τεχνικές δεξιότητες που δεν επιτρέπουν τη συνεχή μάθηση, η ραγδαία εξέλιξη του χώρου που καθιστά δύσκολη την παρακολούθηση των εξελίξεων. Με την αναπόφευκτη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού αλφαριθμητισμού εσωτερικά για τις τοπικές αρχές και εξωτερικά σε πολίτες και επιχειρήσεις, η ανταλλαγή γνώσεων και οι συνεργατικές πρακτικές γίνονται κοινό σημείο προσοχής εντός του οικοσυστήματος της έξυπνης πόλης.

Υπάρχουν αρκετές επίσημες και ανεπίσημες πρωτοβουλίες για τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό. Οι ad hoc ενέργειες από τους εμπλεκόμενους δημόσιους φορείς ή ανεπίσημες ομάδες εντός του δήμου με την υποστήριξη της ανώτερης ηγεσίας, βοηθούν στη διάδοση της ευαισθητοποίησης σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων της ψηφιακής επιστήμης. Οι περισσότερες από αυτές τις προσπάθειες συντονίστηκαν μεταξύ των τμημάτων των τοπικών αρχών και η συμμετοχή ήταν ως επί το πλείστον εθελοντική. Ο εθελοντισμός προωθεί τη γνώση μάθηση και τη διαχείριση στους πολίτες, επισκέπτες, επιχειρήσεις καθώς χωρίς τον εθελοντισμό κανένα εγχείρημα δεν μπορεί να επιτύχει.

Στο θέμα των εργαλείων διακυβέρνησης και συντονισμού για το κοινό όραμα, οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι η εργασία προς ένα «κοινό όραμα» στην έξυπνη πόλη απαιτεί δομές που επιτρέπουν την αποτελεσματική διακυβέρνηση και το συντονισμό για τη λειτουργία της. Στοιχεία από τις πρωτογενείς πηγές υποδηλώνουν τη δημιουργία δομών, όπως τα συμβούλια αποφάσεων, για τη διευκόλυνση της διαδικασίας, και την καθοδήγηση της προσπάθειας για τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο Δήμος του Ηρακλείου συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (απλούς πολίτες και εκπροσώπους τοπικών επιχειρήσεων) για να παρέχουν προτάσεις για την οργάνωση της πόλης. Τα παραπάνω δείχνουν ότι η ανάπτυξη κοινού οράματος αφορά και την εφαρμογή δομών διακυβέρνησης τέτοιων, που να υποστηρίζουν τη δέσμευση και τη συμφωνία σχετικά με τους κανόνες στη λήψη αποφάσεων για τα παραδοτέα στην πόλη. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με ενσυναίσθηση, καθώς υπάρχει ο ψηφιακός φόβος στην κοινή γνώμη (σύμφωνα με του ερωτώμενους), ότι η τεχνολογία μπορεί να υποτάξει τον άνθρωπο, να τον απομονώσει και να διαρραγεί έτσι η αρμονική συνύπαρξη αλλά και η κοινωνική συνοχή.

Τόσο από την βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και από την έρευνα και την ανάλυση της μελέτης περίπτωσης της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης διαπιστώνεται ότι οι μετασχηματισμοί που έχουν γίνει αφορούν τη διαχείριση του οργανωτικού και τεχνολογικού ανοίγματος, τη διάχυση, τη διακυβέρνηση, και τον συντονισμό των φορέων γύρω από ένα κοινό όραμα. Επιπλέον, επισημάνσεις και σχόλια οδηγούν στις παρακάτω διαπιστώσεις που έχουν εφαρμογή όχι μόνο στην πόλη του Ηρακλείου, αλλά γενικότερα και σε άλλες ελληνικές έξυπνες πόλεις, παρουσία μεμονωμένων και συλλογικών εμπλεκόμενων στη διαχείριση πολυεπίπεδων «εντάσεων» στις πόλεις.

Οι κρίσιμες διαστάσεις αφορούν την παράκαμψη ιεραρχιών για τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας μέσα στο οικοσύστημα της έξυπνης πόλης. Πέρα από την επένδυση σε αστικές πλατφόρμες, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστεί η κουλτούρα της ψηφιακής επικοινωνίας εντός των οργανισμών και σε ολόκληρο το οικοσύστημα, επενδύοντας στην εκπαίδευση και τη Δια βίου



μάθηση για την αναβάθμιση του προσωπικού των δημόσιων φορέων, την ανάπτυξη της ικανότητας της τοπικής ηγεσίας, αλλά και στις επιχειρήσεις και στον απλό πολίτη.

Η ανάπτυξη κοινής κατανόησης από τους φορείς παραμένει κρίσιμη. Συγκεκριμένα, αυτό αντικατοπτρίζεται στις δυσκολίες και στις προσπάθειες για τη δημιουργία δομών σε όλη την πόλη που διέπουν τη διαλειτουργική συνεργασία. Επιπλέον, η μελέτη έδειξε πόσο αποτελεσματικός είναι ο συντονισμός, σε κλίμακα πρωτοβουλιών για ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθώς αυτή είναι η πρωταρχική πρόθεση των εμπλεκόμενων παραγόντων.

Τέλος, αναφορικά με τη θεωρητική κατανόηση της οργάνωσης της έξυπνης πόλης του Ηρακλείου ως μηχανισμού ανάπτυξης νέων δυνατοτήτων, διαπιστώνεται η δυαδικότητα του διοργανωτή σε ένα οικοσύστημα που παίζει, τόσο το ρόλο του στρατηγού (αρχηγού), όσο και ταυτόχρονα του μάντζερ, σε αντίθεση με το να είναι κάποιος μόνο στρατηγός. Τα ευρήματά δείχνουν ότι οι οργανωτές πρέπει να είναι οραματιστές ως στρατηγικοί παίκτες, αλλά και ικανοί για να καλύπτουν προτεραιότητες που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα για να καταστεί δυνατή η οικοδόμηση των πρωτοβουλιών για το μετασχηματισμό της πόλης.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εμπειρική μελέτη περίπτωσης της έξυπνης πόλης απέδειξε πώς οι τοπικές αρχές που εμπλέκονται στο οικοσύστημα συντονίζουν τις πρωτοβουλίες. Η οργάνωση τέτοιων οικοσυστημάτων απαιτεί χειρισμούς εντάσεων πολλαπλών επιπέδων και αξιώνει από τους συμμετέχοντες να είναι ευέλικτοι. Η ανάλυση αποκάλυψε επίσης τα τρία στοιχεία μετασχηματισμού και «ενορχήστρωσης» – άνοιγμα, διάχυση, κοινό όραμα – που επηρεάζουν την ηγεσία, τη διαχείριση και την κουλτούρα της έξυπνης πόλης.

Το συγκεκριμένο παράδειγμα του Ηρακλείου Κρήτης παγιώνει τη συνθήκη ότι μετά από μια αρχική ανάπτυξη υποδομών και εφαρμογών, οι κρίσιμες διαστάσεις των πρωτοβουλιών των έξυπνων πόλεων πρέπει να στρέφονται στους ανθρώπους και στη διαχείριση των αλλαγών. Μέσα στο πολύπλοκο περιβάλλον της τοπικής διοίκησης, αυτό είναι στην παρούσα φάση το ουσιαστικό βήμα για την ασφαλή πλοήγηση των ανθρώπων με την υιοθέτηση της χρήσης της τεχνολογίας. Οι έως τώρα πρωτοβουλίες της πόλης έδειξαν πώς αυτό δημιουργεί προκλήσεις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές. Η Διά βίου εκπαίδευση και μετεκπαίδευση θα πρέπει να γίνει τρόπος ζωής. Ανησυχίες για την αύξηση μεγάλων προβλημάτων, όπως η υπερβολική εξάρτηση από αυτοματοποιημένα συστήματα, η υπερφόρτωση πληροφοριών και το ψηφιακό χάσμα είναι κρίσιμες για την ασφάλεια και την πρόοδο. Ο ρόλος της επικοινωνίας είναι κομβικός και καταλυτικός για την ενσωμάτωση των αλλαγών και την αποδοχή των μετασχηματιστικών πρακτικών. Η στρατηγική επικοινωνία αποτελεί επίσης προϋπόθεση για την αποδοχή των μετασχηματισμών. Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης για την καταπολέμηση του ψηφιακού φόβου και ο πολίτης, πρέπει να είναι στο επίκεντρο. Οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται με ενσυναίσθηση για να μην υποτάξει η τεχνολογία τον άνθρωπο, αλλά η αρμονική συνύπαρξη, η συμβίωση και η κοινωνική συνοχή να είναι η αυτή που οδηγεί και κατευθύνει τις έξυπνες πόλεις.

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agbozo, E., & Asamoah, B. K. (2019). The role of e-government systems in ensuring government effectiveness and control of corruption. *R-Economy*. 2019. Vol. 5. Iss. 2, 5(2), 53-60.
- Bhattacharjee, A. (2012). Social science research: Principles, methods, and practices.
- Kasymova, J. T., & Schachter, H. L. (2014). Bringing participatory tools to a different level: A case study of local participatory practices in Kyrgyzstan. *Public Performance & Management Review*, 37(3), 441-464.
- Khan, G. F. (2017). Social media for the Government. *Social Media for Government*, 7-21.
- Kitsios, F., & Kamariotou, M. (2023). Digital innovation and entrepreneurship transformation through open data hackathons: Design strategies for successful start-up settings. *International Journal of Information Management*, 69, 102472.
- Lee, J., & Lee, H. (2014). Developing and validating a citizen-centric typology for smart city services. *Government Information Quarterly*, 31, S93-S105.

Lee, J. B., & Porumbescu, G. A. (2019). Engendering inclusive e-government use through citizen IT training programs. *Government Information Quarterly*, 36(1), 69-76.

Löfgren, K., & Webster, W. (2019). Big data in government: The case of 'smart cities'. In *Big Data* (pp. 133-148). Edward Elgar Publishing.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Porumbescu, G. (2017). Not all bad news after all? Exploring the relationship between citizens' use of online mass media for government information and trust in government. *International Public Management Journal*, 20(3), 409-441.

Russo, F., Rindone, C., & Panuccio, P. (2014). The process of smart city definition at an EU level. *WIT Transactions on Ecology and the Environment*, 191, 979-989.

## Μορφές Δια Βίου Μάθησης στην Κόρινθο στο πλαίσιο της ένταξης της στο Παγκόσμιο Δίκτυο της UNESCO των Πόλεων που μαθαίνουν

Forms of Lifelong Learning in Corinth within its integration in the UNESCO Global Network of Learning Cities

ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στο κείμενο γίνεται απόπειρα σκιαγράφησης του μοντέλου συμμετοχής της Κορίνθου στο Παγκόσμιο Δίκτυο της UNESCO των Πόλεων που Μαθαίνουν. Στο πλαίσιο αυτό πολύ συνοπτικά παρέχονται στοιχεία για το συγκεκριμένο δίκτυο καθώς και για τη σχετική σύγχρονη προσέγγιση της UNESCO στη διά βίου μάθηση. Η Κόρινθος εντάχθηκε στο δίκτυο το 2020. Στο πλαίσιο αυτό έχουν πραγματοποιηθεί ημερίδες, φεστιβάλ, διάλογος φορέων και πολιτών, projects, δικτυώσεις με άλλες πόλεις του δικτύου. Από αυτές προκύπτουν πρώτα μεθοδολογικά συμπεράσματα. Στον πυρήνα τους βρίσκεται η υιοθέτηση της κουλτούρας της Διά βίου μάθησης.

**ABSTRACT:** In this paper we attempt to sketch the model of integration of Corinth Learning City within the UNESCO Global Network of Learning Cities. Within this context, shortly, elements of this network are presented as well as the contemporary UNESCO Lifelong learning approach. Corinth was integrated in this network in 2020. In this context, conferences, festivals, dialogue among stakeholders and civilians, projects, networking with other cities of the network, took place. Through the previous actions, useful methodological conclusions were drawn, on the core of which lies the embracing of the culture of Lifelong learning.

### 1. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ ΤΗΣ UNESCO ΤΩΝ ΠΟΛΕΩΝ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ

Ο Δήμος Κορινθίων στο τέλος του 2020 εντάχθηκε στο Παγκόσμιο Δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν (δες <https://uil.unesco.org/>), στο οποίο συμμετέχουν και άλλες ελληνικές πόλεις όπως η Λάρισα (Μπαγάκης, Δεληγιάννης, Κουλαουζίδης, Ηλιοπούλου, 2019; Μπαγάκης, 2021). Το δίκτυο συντονίζεται από το Ινστιτούτο Δια Βίου Μάθησης της UNESCO στο Αμβούργο και σήμερα αριθμεί 294 πόλεις. Αφετηρία του δικτύου είναι η διαπίστωση ότι περισσότερος από το μισό πληθυσμό της γης κατοικεί σήμερα σε πόλεις. Μια πόλη που μαθαίνει επιδιώκει -αν και πρόκειται για δύσκολο εγχείρημα για γνωστούς κοινωνικο-οικονομικούς λόγους- να κάνει ικανούς τους κατοίκους της όλων των ηλικιών, από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα να έχουν συμπεριληπτικές και ισότιμες/δίκαιες Διά βίου ευκαιρίες μάθησης. Πρόκειται για ένα δίκτυο πόλεων, το οποίο δεν έχει άκαμπτες ούτε αυστηρές δομές, από τα πάνω (top-down) ιεραρχίες, το οποίο εμφανίζει μεγάλη διαφοροποίηση στη λειτουργία, στη στόχευση και στα επιτεύγματα της κάθε πόλης του. Το δίκτυο ιδρύθηκε το 2013 από το Ινστιτούτο Δια Βίου Μάθησης της UNESCO και οι πόλεις που συμμετέχουν σε αυτό το δίκτυο επωφελούνται με τα εξής:

- α. Μοιράζονται εμπειρίες πολιτικών και πρακτικών διά βίου μάθησης
  - β. Παράγουν και ανταλλάσσουν γνώση σε κομβικές προκλήσεις και λύσεις
  - γ. Εμπλέκονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στις πρωτοβουλίες εκπαίδευσης
  - δ. Συμμετέχουν σε παγκόσμια γεγονότα όπως το Διεθνές Συνέδριο για τις Πόλεις που Μαθαίνουν.
- Υπάρχουν πέντε απαραίτητα στοιχεία στον ορισμό της Διά Βίου Μάθησης της UNESCO, σύμφωνα με τα οποία θα πρέπει να αφορά (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2022):
1. Όλες τις ομάδες
  2. Όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης
  3. Όλους τους τρόπους μάθησης

4. Όλες τις σφαίρες μάθησης και όλους τους χώρους
5. Μία ποικιλία σκοπών.

Πιο αναλυτικά η Διά βίου μάθηση έχει τις ρίζες της στην ενσωμάτωση (integration) της μάθησης με τη ζωή, καλύπτοντας δραστηριότητες μάθησης για ανθρώπους όλων των ηλικιών (παιδιά, νέους, ενήλικες και ηλικιωμένους, κορίτσια, αγόρια, γυναίκες και άνδρες) στο πλαίσιο (contexts) όλης της ζωής (π.χ. οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, χώρος εργασίας) και μέσω ποικίλων τρόπων (modalities) (τυπική, μη-τυπική και άτυπη) που όλες μαζί συναντούν μια ευρεία κλίμακα αναγκών και απαιτήσεων μάθησης (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2022).

Στην εργασία αυτή θα επιχειρηθούν:

- α. Μια πρώτη αποτύπωση της χρησιμοποιούμενης μεθοδολογίας στην Κόρινθο Πόλη που Μαθαίνει
- β. Η ανάδειξη πρώτων συμπερασματικών μεθοδολογικών κατευθύνσεων από την εμπειρία της Κορίνθου Πόλης που Μαθαίνει
- γ. Ευρύτερη συζήτηση και ζητούμενα που προκύπτουν από την εμπειρία της Κορίνθου.

## 2. ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΚΟΡΙΝΘΟΥ ΠΟΛΗΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙ

Ακολουθεί η χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία που θα παρουσιαστεί αφενός με το μεθοδολογικό πλαίσιο της Κορίνθου Πόλης που Μαθαίνει (2.1) και αφετέρου με χαρακτηριστικά παραδείγματα μεθοδολογικών κατευθύνσεων (2.2).

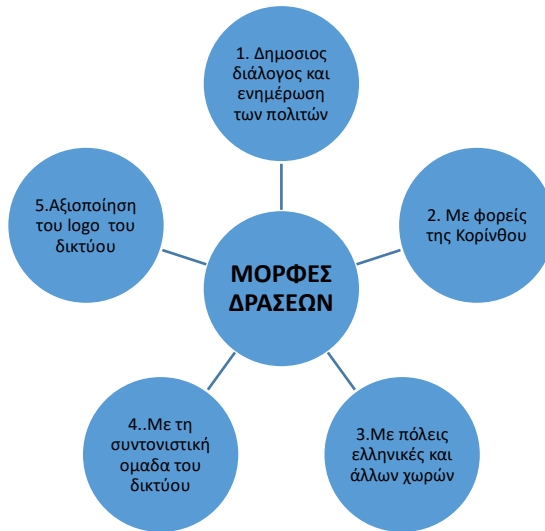
### 2.1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο της Κορίνθου Πόλης που Μαθαίνει

Οι τρεις πυλώνες που έχουν επιλεγεί μετά από μια πρώτη μελέτη της Κορίνθου για την ένταξη της στο Δίκτυο της UNESCO είναι η εκπαίδευση, ο πολιτισμός και ο τουρισμός (Μπαγάκης, 2021). Μεθοδολογικά, στην Κόρινθο Πόλη που Μαθαίνει, από το 2020 λειτουργεί συντονιστική ομάδα στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται σχεδιασμός, έγκριση δράσεων, καταμερισμός ευθυνών για την υλοποίηση όπως και την αξιολόγηση τους. Αφετηρία των δράσεων που υλοποιούνται είναι προτάσεις που προέρχονται από τα κάτω (bottom-up), σύμφωνα με τις ανάγκες, τις προτεραιότητες και τις ιδιαιτερότητες της πόλης.

### 2.2 Χαρακτηριστικά παραδείγματα μεθοδολογικών κατευθύνσεων

Μέχρι τώρα έχουν πραγματοποιηθεί ημερίδες, φεστιβάλ, ενημερώσεις, παρουσιάσεις σε συνέδρια. Επίσης έχει υπάρξει διάλογος φορέων και πολιτών (αυτά αποτελούν πρώτιστη επιλογή), ενημερώσεις πολιτών, συμμετοχή σε σχετικές έρευνες, δικτυώσεις με άλλες πόλεις του δικτύου. Ταυτόχρονα υπάρχει συμμετοχή στις δράσεις, τα webinars, τις ημερίδες, τα συνέδρια, τις εκθέσεις, τις ενημερώσεις του Ινστιτούτου Δια Βίου Μάθησης της UNESCO. Μέσω αυτής της επικοινωνίας σταδιακά κατανοείται η ανθρωπιστική και καλά επεξεργασμένη προσέγγιση της Διά Βίου Μάθησης της UNESCO, η οποία εμπλουτίζεται από τις διαφορετικές εμπειρίες των Πόλεων που Μαθαίνουν όπως τις συνθέτει το υψηλού επιστημονικού επιπέδου προσωπικό του Ινστιτούτου Δια Βίου Μάθησης της UNESCO.

Αναλυτικά και σχηματικά τα προηγούμενα φαίνονται στο επόμενο γράφημα:



Γράφημα 1: Μορφές δράσεων της Κορίνθου Πόλης που Μαθαίνει (δες <https://www.korinthos.gr/learning-city/>)

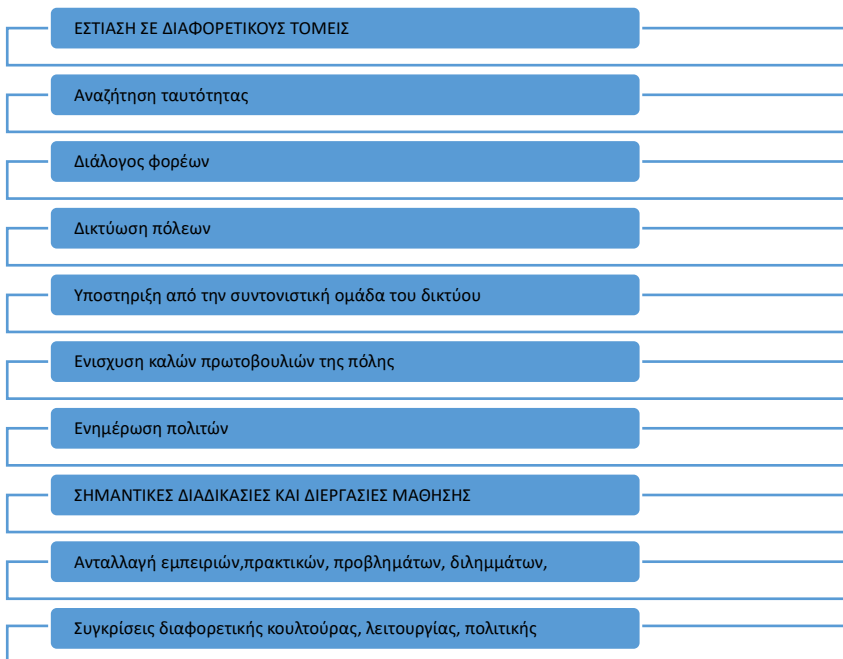
Συγκεκριμένα αναφορικά με τα περιεχόμενα των πέντε προηγούμενων μορφών δράσεων μπορούν να αναφερθούν τα εξής:

1. Ως προς το δημόσιο διάλογο, μπορεί να αναφερθεί διαδικτυακή ημερίδα της Κορίνθου Πόλης που Μαθαίνει, για το στίγμα, από την οποία προέκυψε σχετικό βιβλίο (Μπαγάκης, 2021) και ως προς την ενημέρωση των πολιτών μπορεί να αναφερθεί αυτή που έγινε στο τέλος της πρώτης διετίας για το έργο που είχε πραγματοποιηθεί.
  2. Ως προς τους φορείς της Κορίνθου, μπορούν να αναφερθούν ημερίδες για την πανδημία, την εκπαίδευση, τους φορείς κοινωνικής υποστήριξης, τους φορείς που εμπλέκονται στα ιστορικά μονοπάτια της Κορίνθου καθώς και φεστιβάλ Διά βίου μάθησης.
  3. Ως προς τη συνεργασία με άλλες πόλεις, μπορούν να αναφερθούν η Λάρισα, με συνδιοργάνωση ημερίδας για τη Δια βίου μάθηση, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τις Πόλεις που Μαθαίνουν όπως και με την Andong της Νότιας Κορέας για τη Δια βίου μάθηση στη Νότια Κορέα
  4. Ως προς τη συντονιστική ομάδα του δικτύου, μπορούν να αναφερθούν η υποστήριξη της στην διοργάνωση ημερίδας, συμμετοχή σε εικονικές εκθέσεις της κ.ά.
  5. Ως προς την αξιοποίηση του logo του δικτύου, μπορούν να αναφερθούν εθελοντικές προσπάθειες για εθελοντικά προγράμματα φιλοζωίας για σχολεία, αστρονομίας για σχολεία και πολίτες κ.ά.
- Στόχευση είναι η σταδιακή δημιουργία κουλτούρας Δια Βίου Μάθησης, η οποία, διαφοροποιείται από τις προσεγγίσεις της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, παρά τα κοινά τους στοιχεία. Διαφοροποιείται επίσης από την τρέχουσα πολύ συχνά αντίληψη για τη Δια Βίου Μάθηση, ως αποκλειστικά κατάρτιση, ως απορρόφηση κυρίως κονδυλίων όπως του ΕΣΠΑ, κ.ά.

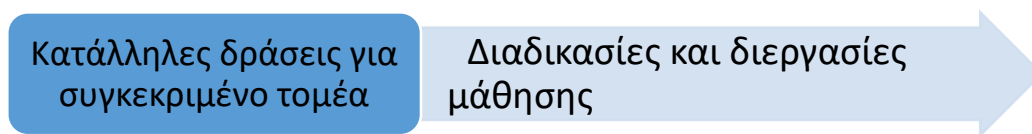
### 3. ΠΡΩΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΡΙΝΘΟΥ ΠΟΛΗΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙ

Ακολουθούν τρία γραφήματα με τα οποία επιχειρείται να παρουσιαστούν οι πρώτες συμπερασματικές μεθοδολογικές κατευθύνσεις της Κορίνθου Πόλης που Μαθαίνει. Το γράφημα 2 παρουσιάζει διαφορετικούς τομείς εστίασης και σημαντικές διαδικασίες και διεργασίες μάθησης που προκύπτουν. Το γράφημα 3 παρουσιάζει τη σχέση διαδικασιών και διεργασιών μάθησης με κατάλληλες δράσεις, από τις οποίες προκύπτουν.

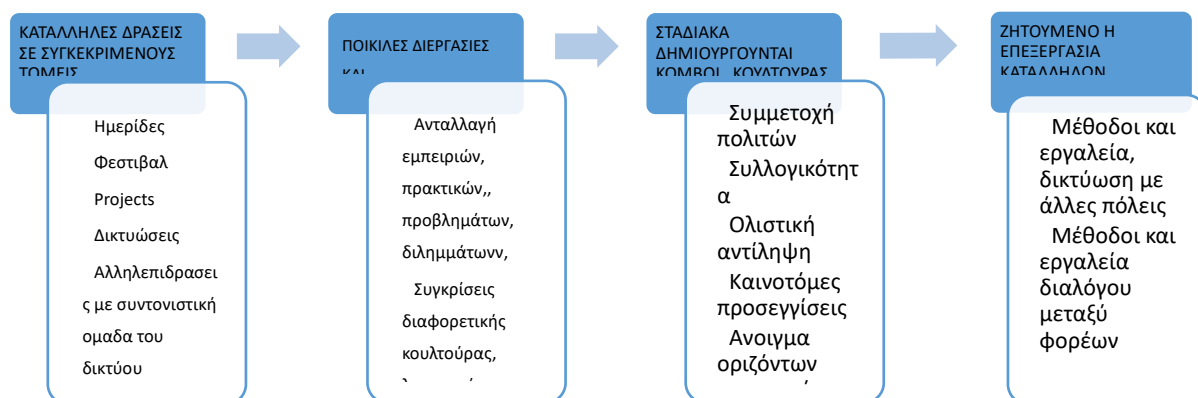
Στο γράφημα 4 γίνεται απόπειρα σκιαγράφησης του συνολικού σημερινού μοντέλου.



Γράφημα 2: Διαφορετικοί τομείς εστίασης και σημαντικές διαδικασίες και διεργασίες μάθησης που προκύπτουν



Γράφημα 3: Διαδικασίες και διεργασίες μάθησης μέσω κατάλληλων δράσεων



Γράφημα 4: Απόπειρα σκιαγράφησης του συνολικού σημερινού μοντέλου

Θα πρέπει να επισημανθεί επίσης ότι υπάρχει προετοιμασία για μεγαλύτερες και περισσότερο μακροπρόθεσμες δράσεις αλλαγών στην πόλη. Στην κατεύθυνση αυτή γίνονται διερευνήσεις για το επόμενο:

- Διερεύνηση προνομιακών τομέων
- Διερεύνηση προνομιακών φορέων
- Διερεύνηση προνομιακών μεθόδων και εργαλείων
- Εξεύρεση υποστηρικτικών αιρετών και στελεχών της αυτοδιοίκησης
- Εξεύρεση κατάλληλων συνεργατών και λειτουργικών δομών δράσης
- Ανάλυση του συγκείμενου (context) της πόλης
- Προσπάθεια ανεύρεσης επαρκών χρηματοδοτικών πηγών
- Δημιουργία σύνδεσης των δομών Δια βίου μάθησης της πόλης με το πανεπιστήμιο.

#### 4. ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΡΙΝΘΟΥ ΠΟΛΗΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙ

##### 4.1 Ευρύτερη συζήτηση

Η προσέγγιση που σκιαγραφήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, διαφοροποιείται σημαντικά από την τρέχουσα πολύ συχνά αντίληψη για τη Διά βίου μάθηση ως αποκλειστικά κατάρτιση ή ως απορρόφηση κυρίως κονδυλίων όπως αυτά του ΕΣΠΑ, κ.ά.

Στόχευση είναι, όπως προαναφέρθηκε, η σταδιακή δημιουργία μιας κουλτούρας Δια βίου μάθησης, η οποία παρά τα κοινά της στοιχεία, διαφοροποιείται αισθητά από τις προσεγγίσεις της ΕΕ και του ΟΟΣΑ.

Μελέτες περίπτωσης στο πλαίσιο του Δικτύου στη χώρα μας, όσο και αλλού, όπως στη Νότια Κορέα, αναδεικνύουν καινοτόμες πρακτικές, μεθοδολογίες, πολιτικές που ενδεχομένως θα πρέπει να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν περισσότερο (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2022).

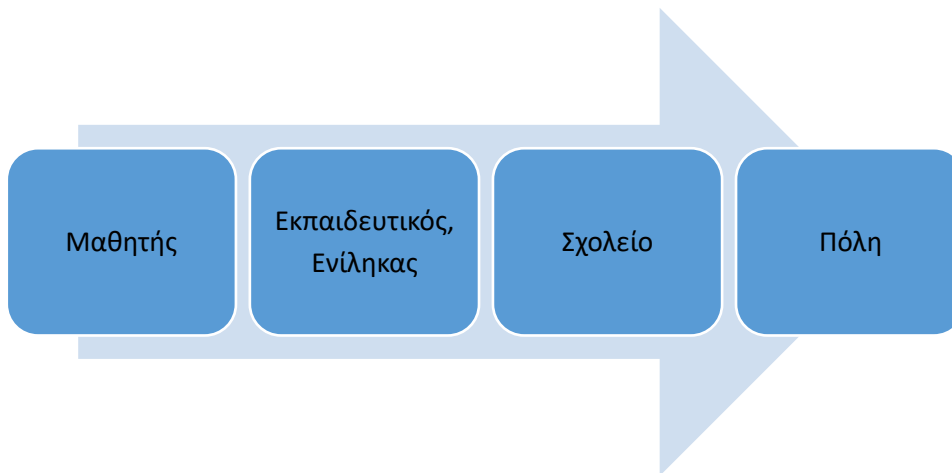
Σε αυτές αναδεικνύεται ο πλούτος της Διά βίου μάθησης, η οποία παρόλο που εμπεριέχει ως βασικό της μέρος την Εκπαίδευση Ενηλίκων, αξιοποιεί επίσης τις αυθεντικές και πολύ πλούσιες σήμερα άτυπες μορφές μάθησης.

Επίσης πρόκειται για έναν τρόπο σκέψης, όπως επίσης προαναφέρθηκε, που δεν αφορά μόνο τους ενήλικες, στο πλαίσιο του οποίου επιχειρούνται σταδιακά νέες επεξεργασίες σε επιμέρους τομείς (π.χ. περιβάλλον, υγεία)(UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2020; 2022). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται αργά και σταδιακά μια νέα κουλτούρα Διά βίου μάθησης.

##### 4.2 Ζητούμενα

Κομβικό σημείο, σύμφωνα με την προσέγγιση της UNESCO που περιγράφηκε μέχρι εδώ είναι η υιοθέτηση μιας κουλτούρας Δια Βίου Μάθησης (Embracing a Culture of Lifelong Learning). Στη δεκαετία του 2020 αυτό γίνεται πολύ πιο συγκεκριμένο και εξειδικευμένο με νέα βιβλιογραφία βασισμένη σε διεθνείς εμπειρίες πόλεων από πολύ διαφορετικές χώρες όλων των ηπείρων και όχι μόνο από τα πολύ ανεπτυγμένα κράτη (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2020). Επιπλέον το 2022 εκδόθηκε ένα πολύ πλούσιο σχετικό εγχειρίδιο: Making lifelong learning a reality. A handbook (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2022).

Κλείνοντας πολύ σχηματικά και σε μια προσπάθεια σύνδεσης με τα όσα είναι περισσότερο γνωστά για τη μάθηση, ενδεχομένως θα πρέπει να θυμόμαστε ότι αρχικά γίνονταν αναφορές στον μαθητή/τρια που μαθαίνει, ακολούθησαν ο/η εκπαιδευτικός και ο/η ενήλικας που μαθαίνουν, στη συνέχεια τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται πολύ συζήτηση για τους οργανισμούς που μαθαίνουν, όπως το σχολείο. Με όσα συζητήσαμε μέχρι τώρα προκύπτει, ότι θα πρέπει να γίνει μία επιπλέον προσθήκη την τελευταία δεκαετία. Η προσθήκη αυτή αφορά την πόλη που μαθαίνει, στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται η Δια βίου μάθηση.



Γράφημα 5: Σταδιακό πέρασμα από τον μαθητή που μαθαίνει στην πόλη που μαθαίνει

Ένα εύλογο ερώτημα είναι κατά πόσο αυτό είναι εύκολο και εφικτό. Η εμπειρία δείχνει ότι είναι δύσκολο εγχείρημα γιατί πρέπει να συντρέχουν πολλά σε επίπεδο πολιτικό και επιστημονικό για να επιτευχθούν έστω μικρά βήματα. Όμως πολλαπλασιάζονται σταδιακά οι δυνατότητες όπως και οι λόγοι που ωθούν στο να επιδιωχτούν αυτά τα βήματα. Επίσης σε διεθνές επίπεδο εμφανίζονται καλά παραδείγματα στην κατεύθυνση αυτή (UNESCO Institute of Lifelong Learning, 2022)

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), (2021). *Το πλαίσιο μιας πόλης που μαθαίνει σήμερα. Η εκκίνηση της Κορίνθου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαγάκης, Γ., Δεληγιάννης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Ηλιοπούλου, Μ. (επιμ.), (2019). *Πόλεις που Μαθαίνουν. Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες, και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- UNESCO Institute of Lifelong Learning (2020) *Embracing a culture of Life Long Learning* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- UNESCO Institute of Lifelong Learning (2022) *Making Lifelong learning a reality: a handbook* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381857>



## Οι Πόλεις που Μαθαίνουν για δημοκρατικές και βιώσιμες κοινότητες. Η διεθνής εμπειρία και η περίπτωση της Λάρισας

Learning Cities for democratic and sustainable communities. The international experience and the case of Larissa

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ Αντιδήμαρχος Διοίκησης, Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης, Δήμος Λαρισαίων, Καθηγητής Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Οι κρίσεις των τελευταίων χρόνων έκαναν πολλούς να μιλούν για κοινωνίες μάθησης, που επιβιώνουν όταν “εκπαιδεύονται”. Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει στοιχεία της διεθνούς εμπειρίας για την εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα με βάση τα δεδομένα έρευνας που διενεργήθηκε το 2020 με τη συμμετοχή πόλεων-μελών του παγκόσμιου δικτύου “Learning Cities” της UNESCO. Οι στρατηγικές που αναπτύσσουν και οι παρεμβάσεις τους ιδίως την περίοδο της πανδημίας αναδεικνύουν προτεραιότητες με ομοιότητες και διαφορές, αντικατοπτρίζοντας πολιτιστικές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα και με αφορμή το παράδειγμα της πρώτης Ελληνικής πόλης του δικτύου, της Λάρισας, γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελληνικής πραγματικότητας.

**ABSTRACT:** The crises of recent years made many people talk about learning societies, which survive when they are “educated”. This paper presents data of the international experience for education in active citizenship, based on a survey conducted in 2020 with the participation of member cities of the UNESCO global network “Learning Cities”. The strategies they develop and their interventions, especially during the pandemic, highlight priorities with similarities and differences, reflecting cultural specificities. At the same time and on the occasion of Larissa, the first Greek city of the network, reference is made to the special characteristics of the Greek reality.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στοχαστές όπως ο Freire και ο Jarvis συνδέουν την έννοια μιας κοινότητας ανθρώπων που μαθαίνει με την έννοια της κοινωνικής αλλαγής. Αντίστοιχα ο Mezirow (1994) περιγράφει την ανάγκη για ιδανικές συνθήκες μάθησης και δημοκρατικού διαλόγου που συγκροτούν μια πολιτική φιλοσοφία ανοχής, ισότητας και συμμετοχής. Η έννοια της Πόλης που Μαθαίνει, στο παραπάνω πλαίσιο, και η ολιστική της προσέγγιση αναδεικνύεται στην ουσία σε μια “άλλη” πολιτική και κοινωνική πρόταση (Deligiannis, Kokkos. & Fleming, 2022).

Το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης (UIL) της UNESCO ήδη από το 2012 πήρε την πρωτοβουλία και διαμόρφωσε τις συνθήκες για την ενεργοποίηση ενός παγκόσμιου δικτύου Πόλεων που Μαθαίνουν (Learning Cities). Στη Διακήρυξη του Πεκίνου περιγράφεται το όραμα μιας πόλης που σε μια περίοδο κρίσης διευκολύνει την ατομική ενδυνάμωση και εξέλιξη, που διαμορφώνει όρους κοινωνικής συνοχής, καλλιεργεί την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, προωθεί την οικονομική και πολιτιστική ευημερία και θέτει τα θεμέλια της βιώσιμης ανάπτυξης (UNESCO, 2013). Μέχρι τις αρχές του 2022 έγιναν δεκτές στο δίκτυο 294 πόλεις από όλο τον κόσμο. Η πρώτη ελληνική πόλη που εντάχθηκε στο δίκτυο των «Learning cities» ήταν η Λάρισα το 2015. Τέσσερα χρόνια αργότερα αναδείχθηκε συντονίστρια πόλη του δικτύου στη θεματική “Citizenship Education” (Εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα).

### 2. ΠΟΛΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ: Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

2.1. Το Παγκόσμιο Δίκτυο “Learning Cities” της UNESCO και η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα

Το παγκόσμιο δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO υποστηρίζει τις τοπικές κυβερνήσεις στην ανάπτυξη στρατηγικών Διά βίου μάθησης παρέχοντας τεχνογνωσία και τη δυνατότητα για ανταλλαγή καλών πρακτικών. Το 2019 κατά τη διάρκεια του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για τις Πόλεις που μαθαίνουν στο Μεντεγίν της Κολομβίας για την υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ των πόλεων-μελών σε συγκεκριμένα θέματα, η UNESCO εγκαινίασε επτά θεματικές ομάδες εργασίας (Clusters): (1) εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη (2) ισότητα και ένταξη (3) εκπαιδευτικός σχεδιασμός, έλεγχος και αξιολόγηση (4) αλφαριθμητισμός (5) επιχειρηματικότητα (6) υγεία και ευημερία, εκπαίδευση για όλους και (7) παγκόσμια εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα (Citizenship Education).

Ειδικότερα, οι πόλεις της ομάδας εργασίας (cluster) που εστίασαν στην εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα δεσμεύτηκαν σε μια δύσκολη συγκυρία να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις σχετικές πολιτικές και στρατηγικές Διά βίου μάθησης που αποσκοπούν στην προώθηση της ενεργού πολιτεότητας. Συντονίστριες πόλεις ορίστηκαν δύο, η Λάρισα (Ελλάδα) και η Yeonsu-gu (Δημοκρατία της Κορέας).

Η οδηγία της UNESCO (Recommendation on Adult Learning and Education– RALE), ήδη από το 2015, όρισε ως τρεις βασικούς τομείς της εκπαίδευσης, τον αλφαριθμητισμό, την επαγγελματική κατάρτιση και την εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα. Ωστόσο, σε μια περίοδο πολλαπλών κρίσεων, όπως η πανδημία, που έφερε στην επιφάνεια δομικά προβλήματα και αποτυχίες στις προσπάθειες για την εδραίωση ισχυρών δημοκρατιών με ενεργούς πολίτες, συχνά επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα είναι η λιγότερο ανεπτυγμένη από τους τρεις. Μέχρι σήμερα, έχει παραμείνει σχεδόν αόρατη και μη θεσμοθετημένη, όχι μόνο σε λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, αλλά και σε πολλές προηγμένες.

Επιπλέον, η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα έχει επικεντρωθεί συντριπτικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η προσχολική, η τριτοβάθμια και η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχουν αγνοηθεί σημαντικά.

## 2.2. Μια έρευνα: “Εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα στις Πόλεις που Μαθαίνουν”

Οι δύο συντονίστριες πόλεις της ομάδας εργασίας (cluster) “Citizenship Education”, Λάρισα και Yeonsu-gu, το Μάιο του 2020, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης της UNESCO ανέλαβαν την πρωτοβουλία για τη διεξαγωγή έρευνας, με στόχο τον προσδιορισμό των στρατηγικών και των προτεραιοτήτων των πόλεων μελών στο πεδίο της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτεότητα. Τα ερωτήματα της έρευνας αναφέρονταν σε ζητήματα όπως οι συνεργασίες που ανέπτυξαν οι πόλεις, οι ομάδες στόχου, οι θεματικές που επιλέχθηκαν, η περιγραφή καλών πρακτικών, οι πρωτοβουλίες που πήραν οι πόλεις στην περίοδο της πανδημίας (Deligiannis, Fleming et. al, 2021).

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 πόλεις από 13 χώρες του κόσμου, όλες μέλη της ομάδας εργασίας (cluster) στην εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα. Η πλειονότητα των πόλεων της έρευνας έχει πληθυσμό μεταξύ 100.000 και 350.000 κατοίκων. Από την άλλη, τρεις από τις πόλεις που συμμετείχαν έχουν πληθυσμό που υπερβαίνει τους 800.000 κατοίκους, ενώ τρεις πόλεις έχουν λιγότερους από 100.000 κατοίκους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις πόλεις του cluster προέκυψαν κοινά σημεία, αλλά και διαφορές στη στρατηγική, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε σημαντικά συμπεράσματα για τις πολιτικές για την ενίσχυση της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτεότητα και την ενίσχυση των δημοκρατικών θεσμών:

1. Υπαρξη στρατηγικής που προωθεί την εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεότητα: Η πλειονότητα των πόλεων επισημαίνει την ανάγκη ύπαρξης ενός οργανωμένου σχεδίου και στρατηγικής για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ μιας καλής ιδέας και της εφαρμογής της. Δεκαεπτά από τις δεκαοκτώ (17/18) πόλεις έχουν εκπονήσει έγγραφα στρατηγικής διαφόρων ειδών που αφορούν στη προώθηση της ενεργού πολιτεότητας. Οι εκπρόσωποι των δήμων σημειώνουν ότι όταν οι δημοτικές αρχές προσφέρουν ένα σαφές πλαίσιο για την υλοποίηση συλλογικού οράματος, οι περισσότεροι πολίτες ανταποκρίνονται θετικά. Παράγοντες, όπως το μέγεθος του πληθυσμού, η τοπική γεωγραφία, τα ποσοστά αλφαριθμητισμού που ποικίλλουν, ο βαθμός στον οποίο η πόλη θέλει να προσεγγίσει ευάλωτες ομάδες και τα κάθε είδους κοινωνικά προβλήματα, επηρεάζουν μοναδικά τις στρατηγικές των πόλεων.

2. Θεματικά Πεδία: Κάθε πόλη καθορίζει τις δικές της ανάγκες και προτεραιότητες. Οι 18 πόλεις της έρευνας εμφανίζονται να εργάζονται ιδιαίτερα για την προώθηση της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης(14), για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και την προώθηση της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας(13), για την ενίσχυση των κρίσιμων δεξιοτήτων για τον αλφαριθμητικό των πολιτών(13) και για την ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών (12). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών αποτελεί προτεραιότητα και στις τέσσερις (4) πόλεις της Κορέας που συμμετέχουν στην έρευνα, ενώ η πρόληψη του βίαιου εξτρεμισμού (5 στις 18) αποτελεί πρωταρχικό μέλημα για τις πόλεις της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής.
3. Κύριες ομάδες στόχοι: Οι δράσεις των περισσότερων πόλεων για την εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεϊότητα απευθύνονται σε ευάλωτες ομάδες πολιτών, που στερούνται ισότιμης πρόσβασης σε πόρους και ισχύ. Η πλειονότητα των πόλεων επικεντρώνεται στα παιδιά (16) και στους νέους (15). Οι μισές από τις συμμετέχουσες πόλεις (9), κυρίως από την Ευρώπη, έχουν επιλέξει να εφαρμόσουν εξειδικευμένες παρεμβάσεις για άτομα που ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές. Αντίστοιχα αναπτύσσονται από ευρωπαϊκές πόλεις πρωτοβουλίες που απευθύνονται σε μετανάστες και πρόσφυγες (8) και σε εθνοτικές και θρησκευτικές μειονοτικές ομάδες, αντανακλώντας ίσως την πρόσφατη ευρωπαϊκή οικονομική και προσφυγική κρίση.
4. Υπηρεσίες και φορείς που προωθούν τη εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεϊότητα: Στις περισσότερες από τις πόλεις της έρευνας (15 από τις 18) υπάρχει ένα εξειδικευμένο τμήμα του Δήμου που προωθεί την εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεϊότητα. Σε δύο πόλεις, η ευθύνη για το σχεδιασμό των δράσεων βαρύνει αποκλειστικά την κυβέρνηση ή το Υπουργείο Παιδείας. Η υλοποίηση προγραμμάτων εξαρτάται επίσης σε σημαντικό βαθμό από την ύπαρξη κοινωνικών δικτύων και τις συνεργασίες μεταξύ τοπικών φορέων, όπως δήμων, πανεπιστημίων, φορέων κατάρτισης, σχολείων, κοινοτικών κέντρων, βιβλιοθηκών, πολιτιστικών συλλόγων και συλλόγων νεολαίας κ.ά. Οι ευρωπαϊκές πόλεις επισημαίνουν σχεδόν στο σύνολό τους το ρόλο αυτών των δικτύων. Οι 15 από τις 18 πόλεις της έρευνας δηλώνουν ότι τα σχολεία είναι εκείνα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτεϊότητα σε τοπικό επίπεδο. Αντίθετα, μόλις οι μισές πόλεις αναφέρονται στο ρόλο των πανεπιστημίων, ένδειξη πιθανόν ενός χαμηλού επιπέδου δικτύωσης μεταξύ των πανεπιστημίων και των τοπικών κοινοτήτων. Τέλος, αρκετές είναι οι αναφορές για τη σημασία δημιουργίας χώρων μάθησης που ενθαρρύνουν τη φαντασία και φιλοξενούν προγράμματα που υποστηρίζουν τους πολίτες και αναπτύσσουν δεξιότητες π.χ. το “UrbanLab” της Gdynia, ως τόπος συνάντησης για την προώθηση αποτελεσματικού διαλόγου μεταξύ πολιτών, ΜΚΟ, ιδρυμάτων κλπ.
5. Καινοτόμοι δημοκρατικοί θεσμοί και συλλογικά όργανα: Το σύνολο σχεδόν των πόλεων αναφέρονται σε σημαντικούς θεσμούς, που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των πολιτών, όπως είναι τα τοπικά συμβούλια κατοίκων και τα συμβούλια νεολαίας. Ενδιαφέρουσες είναι οι περιπτώσεις του θεσμού του “Αυτοδιοικούμενου Συμβουλίου” και του “Σχολείου Κατοίκων” της πόλης της Yeonsu, το Συμβούλιο Ηλικιωμένων του Espoo (Φινλανδία), το Συμβούλιο των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες της Σμύρνης (Τουρκία), το Δημοτικό Συμβούλιο για τα παιδιά της πόλης Envy-Courcougonnes (Γαλλία), το Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας του Δήμου Λαρισαίων (Ελλάδα).
6. Η Εκπαίδευση στην ενεργό πολιτεϊότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας: Πολλές απαντήσεις επισημαίνουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο των πόλεων στην περίοδο της πανδημίας και υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτεϊότητα. Οι πόλεις επικεντρώθηκαν σε ζητήματα, όπως η ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών και η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παράλληλα, η πλειονότητά τους (15 στις 18) απάντησε ότι η ενημέρωση και η ενεργοποίηση των πολιτών ήταν το κλειδί για την αντιμετώπιση της πανδημίας. Ο εθελοντισμός αναδείχθηκε σε σημαντικό στοιχείο της παρέμβασής τους. Συγκεκριμένα, πέντε (5) πόλεις με περισσότερους από 150.000 κατοίκους (Dangjin, Λάρισα, Yeonsu-gu, Shiraz, Espoo), δήλωσαν ότι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η εθελοντική δραστηριότητα αυξήθηκε. Σημαντικές είναι και οι αναφορές στις προσπάθειες των Ευρωπαϊκών και Ασιατικών κυρίως πόλεων να καλύψουν το ψηφιακό χάσμα και να εξασφαλίσουν ίση πρόσβαση σε όλους στη χρήση της τεχνολογίας.

Η Katarina Porovic, σχολιάζοντας την έρευνα, υπογραμμίζει με έμφαση ότι “*οι Πόλεις που Μαθαίνουν προσφέρουν ένα νέο πλαίσιο για τη Διά βίου μάθηση που μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη τόσο για τον πραγματικό κοινωνικό μετασχηματισμό όσο και για ποικίλες μορφές συνεργατικότητας σε τοπικό επίπεδο, προωθώντας έτσι ένα είδος ενεργού πολιτεϊότητας που μπορεί να ανοίξει το δρόμο για μια λειτουργική, ανθεκτική και βιώσιμη δημοκρατία*” (Deligiannis, D., Fleming, T., et al, 2021, p. 7). Βασικό συμπέρασμα, βέβαια, της έρευνας είναι ότι κάθε κοινότητα- μέλος του δικτύου Πόλεων Learning Cities της UNESCO είναι διαφορετική. Στη διαδικασία εκπλήρωσης των στόχων της, είναι φυσικό συχνά να αντιμετωπίζει εμπόδια, που οφείλονται σε θεσμικούς, οικονομικούς, αλλά και πολιτιστικούς παράγοντες, όπως π.χ. η ηγεμονία μιας κοινωνικής κουλτούρας που αντιστέκεται στην αλλαγή σε συνδυασμό με την αδυναμία αναγνώρισης της αξίας που έχει η χειραφετητική μάθηση (Deligiannis, Kokkos & Fleming, 2022).

Όσες πόλεις συμμετέχουν στο cluster έχουν κάνει τις πολιτικές τους επιλογές, που δεν είναι αυτονόητες και δεδομένες. Με σχεδιασμό και αντιμετωπίζοντας τα όποια εμπόδια, χρησιμοποιούν διάφορες μορφές της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτεϊότητα, όπως η κοινοτική εκπαίδευση, η λαϊκή εκπαίδευση και η φιλελεύθερη Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι περισσότερες στα χρόνια της δραστηριοποίησής τους επιδεικνύουν αξιόλογο έργο στην προώθηση της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτεϊότητα. Αποδεικνύουν με τον τρόπο τους ότι παρέχεται ποικιλόμορφα, αντικατοπτρίζοντας ουσιαστικά πολιτικές ιστορίες και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες. Θέτουν προτεραιότητες που συχνά ξενίζουν, ορίζουν ομάδες στόχου και δημιουργούν τους δικούς τους καινοτόμους θεσμούς συμμετοχής των πολιτών και χώρους μάθησης, αναλαμβάνοντας τις ευθύνες τους σε περιόδους κρίσεων. Σε τέτοια περιβάλλοντα αστικής μάθησης και δημοκρατικής λειτουργίας οι ενεργοί πολίτες αποτελούν στην ουσία μία από τις σημαντικές προϋποθέσεις για να «εκπαιδύσουμε την έξοδό μας» από τις πολλαπλές κρίσεις του παρόντος.

Με αυτά τα δεδομένα έχει το δικό του ενδιαφέρον η παρουσίαση του παραδείγματος της Λάρισας, συντονίστριας πόλης της ομάδας εργασίας της θεματικής “Citizenship Education”, αλλά και πρώτης Ελληνικής πόλης που αποτελεί μέλος του δικτύου της UNESCO.

### 3. LARISSA LEARNING CITY: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΟΛΗΣ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΕΙ

Το 2015, στην καρδιά της τότε ελληνικής οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, η Λάρισα, μια μεσαίου μεγέθους Ελληνική πόλη, έγινε η πρώτη πόλη στη χώρα που διακήρυξε την απόφασή της να γίνει μια κοινωνία μάθησης. Ο κεντρικός τίτλος της πρωτοβουλίας ήταν «Λάρισα - Πόλη που Μαθαίνει».

Η έννοια της Πόλης που Μαθαίνει παρέπεμπε ακριβώς σε έναν οργανισμό μάθησης, που καλείται συνεχώς να μαθαίνει και να μετασχηματίζει τον εαυτό του, με την μάθηση να είναι μια συνεχής διεργασία που αξιοποιείται στρατηγικά (Watkins & Marsick, 1996). Βασική προτεραιότητα για τη Δημοτική Αρχή ήταν ο σχεδιασμός ενός φιλικού περιβάλλοντος προς τη μάθηση για τους πολίτες, που θα επέτρεπε την υλοποίηση του φιλόδοξου έργου. Μια επιλογή που αναφέρεται σε πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες, δράσεις και παρεμβάσεις που έχουν πολιτικό πρόσημο. Και παραπέμπουν σε μία πορεία αλλαγής, με σημαντικές ομοιότητες με άλλες πόλεις του παγκόσμιου δικτύου της UNESCO, με την κινητοποίηση και εκπαίδευση των πολιτών, που συμπεριλαμβάνει τη συνειδητοποίηση των αιτιών της κοινωνικής κρίσης, και την αναζήτηση νέων ισορροπιών. Τον Σεπτέμβριο του 2017, η Λάρισα έγινε η πρώτη ελληνική πόλη που βραβεύτηκε στο Cork της Ιρλανδίας από την UNESCO για τις προσπάθειές της, ως Πόλη που Μαθαίνει. Τρία χρόνια αργότερα, το 2020, στην πόλη απονέμεται βραβείο Grundtvig από την European Association for the Education of Adults – EAEA για τις παρεμβάσεις ενός νέου, καινοτόμου θεσμού μη τυπικής μάθησης, του Πανεπιστημίου των Πολιτών.

Αυτή η πορεία προϋπέθετε και συγκρούσεις με την κουλτούρα της Ελληνικής δημόσιας διοίκησης αλλά και ευρύτερα της παραδοσιακής Ελληνικής κοινωνίας. Αυτή η κουλτούρα χαρακτηρίζεται συχνά από εσωστρέφεια και δυσπιστία απέναντι στην καινοτομία, την αλλαγή και τη συλλογική προσπάθεια. Ιδιαίτερα σε Ελληνικές κοινότητες όπως η Λάρισα, όπου οι παραδοσιακές εμπειρίες, συνήθειες και οι αξίες της αγροτικής ζωής συντηρούνται από ισχυρή μερίδα του τοπικού πληθυσμού, η παραδοσιακή κοινωνική κουλτούρα παραμένει σημαντικά ισχυρή (Deligiannis, Kokkos & Fleming, 2022). Παράλληλα, πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες και η γενικευμένη αμφισβήτηση, μετά την αποτυχία ανάλογων εγχειρημάτων του παρελθόντος με αποσπασματικό χαρακτήρα, καθιστούσαν κάθε προσπάθεια για παρέμβαση στο πεδίο ιδιαίτερα

επίπονη. Αντίστοιχα στοιχείο απαγορευτικό για την ανάληψη ανάλογων πρωτοβουλιών ήταν η απουσία ανάλογων εμπειριών στο επίπεδο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη χώρα και η έλλειψη προσωπικού με γνώσεις στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τα κείμενα της UNESCO (2013) για τις πόλεις που συμμετέχουν στο δίκτυο των *Learning Cities* έθεσαν το πλαίσιο για τη δρομολόγηση μιας σειράς επιβεβλημένων αλλαγών επικεντρώνοντας σε τρία βασικά στοιχεία: α) στην ύπαρξη ισχυρής πολιτικής βούλησης των αρχών μιας πόλης, β) στην αναγκαιότητα της συμμετοχής των ενδιαφερομένων μερών και γ) στην αξιοποίηση των πόρων της τοπικής κοινωνίας.

Η *πολιτική βούληση* της πόλης εκφράστηκε με την απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου με μεγάλη πλειοψηφία για τη συγκρότηση επιτροπής φορέων “Λάρισα- η Πόλη που Μαθαίνει” υπό την αιγίδα του Δημοτικού Συμβουλίου. Στη νέα επιτροπή έφτασαν κάποια χρόνια αργότερα, τον Ιούνιο του 2022, να συμμετέχουν στις εργασίες της 100 εκπρόσωποι φορέων και υπηρεσιών του Δήμου. Η παράλληλη σύναψη συμφώνων συνεργασίας με σημαντικούς Ελληνικούς, αλλά και διεθνείς φορείς και οργανισμούς (Πανεπιστήμια, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, Greenpeace, UNICEF κλπ) και η *συμμετοχή* τους σε μια σειρά συλλογικών δράσεων και νέων θεσμών με κοινωνικό αντίκτυπο, όπως η Κατασκήνωση στην Πόλη, το Κοινωνικό Φροντιστήριο, τα μαθήματα υπολογιστών για την 3<sup>η</sup> ηλικία και οι Σχολές Γονέων ανέδειξαν βασικές προτεραιότητες για αντίστοιχες δράσεις του μέλλοντος. Όπως και σε άλλες πόλεις του δικτύου των *Learning Cities*, έμφαση δόθηκε στην οργάνωση δράσεων στήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (συνέργειες με το αναπηρικό κίνημα/ οι παρεμβάσεις για τα άτομα της 3<sup>ης</sup> ηλικίας/ η θετική στάση της πόλης στο προσφυγικό – μεταναστευτικό/ η δημιουργία εκπαιδευτικής κοινότητας POMA στη συνοικία της πόλης, Ν. Σμύρνη).

Η θετική ανταπόκριση μιας σημαντικής μερίδας της τοπικής κοινωνίας και η δημιουργία ενός σημαντικού πυρήνα στελεχών του Δήμου και ενεργοποιημένων πολιτών ανέδειξαν την αναγκαιότητα ενός καλύτερου σχεδιασμού με την *αξιοποίηση κάθε διαθέσιμου πόρου της κοινότητας*, αλλά και τη σημασία της εκπαίδευσης ενεργών πολιτών και ενίσχυσης των δημοκρατικών διαδικασιών. Με ώθηση της τοπικής κοινωνίας σε μια διαδικασία Διά βίου μάθησης και προσωπικής εξέλιξης, αλλά και με την ενθάρρυνση του δημόσιου διαλόγου στο πλαίσιο σημαντικών ημερίδων και διεθνών συνεδρίων.

Αποτέλεσμα αυτού του προβληματισμού ήταν η απόφαση της ίδρυσης του “Πανεπιστημίου των Πολιτών” από το Δημοτικό Συμβούλιο της πόλης το 2018. Η ίδια η χρήση της έννοιας του πολίτη στον τίτλο του θεσμού υπογραμμίζει την πολιτική και κοινωνική του διάσταση. Ο κανονισμός εργασίας του, επίσης, παραπέμπει σε έννοιες γνωστές από το πεδίο της ανθρωπιστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως είναι η *κριτική σκέψη*, ο *μετασχηματισμός των στερεοτυπικών ιδεών*, η *ενδυνάμωση και εκπαίδευση των πολιτών* (Δελιγιάννης, 2020). Τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής του “Πανεπιστημίου των Πολιτών” υποβάλλουν προτάσεις για κύκλους μάθησης σε 12 θεματικά πεδία, γνωστά και από τη διεθνή εμπειρία, όπως τα παρακάτω: Εκπαίδευση Εκπαιδευτών και Εκπαιδευτικών, Τεχνολογική Εκπαίδευση, ΤΠΕ, Άνεργοι & Προώθηση στην Αγορά Εργασίας, Γενική παιδεία, Τέχνη και Εκπαίδευση, Μουσειακή Αγωγή, Εκπαίδευση Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων, θέματα Πρόληψης και Αγωγής Υγείας. Οι συνεργασίες, η οργάνωση καλά δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η σύνδεσή τους με δράσεις με έμφαση στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και η προώθηση της έννοιας του ενεργού πολίτη αποτελούν τα βασικά ζητούμενα.

Παράλληλα σχεδιάστηκαν σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο οργάνωσης του Δήμου με 22 νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές και νέο Εσωτερικό Οργανισμό Υπηρεσίας, με νέα Διεύθυνση Παιδείας και ένα αυτόνομο πλέον Τμήμα Διά Βίου Μάθησης που διαμορφώνουν, όπως επισημάνθηκε και με βάση τη διεθνή εμπειρία, τη στρατηγική του μέλλοντος. Εντάχθηκε νέο προσωπικό με σύντομες συμβάσεις αλλά και με εμπειρία από παρόμοιες διαδικασίες. Η νέα πραγματικότητα, παρότι αρχικώς προκάλεσε αστάθεια σε ένα βαθμό στο μηχανισμό του Δήμου, συχνά ήταν και το έναυσμα για έναν γόνιμο προβληματισμό. Μέρος αυτής της πορείας ήταν η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων και προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού κυρίως των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών, που εμπλέκονται άμεσα με πτυχές του έργου.

Το ξέσπασμα της πανδημίας επηρέασε την πορεία της πόλης της Λάρισας. Κοινό στοιχείο με τις περισσότερες πόλεις που συμμετείχαν στην ως άνω έρευνα, ήταν ο πρωταγωνιστικός ρόλος του Δήμου. Το Πανεπιστήμιο των Πολιτών σε συνεργασία με φορείς και πολίτες οργάνωσε διαδικτυακούς κύκλους μάθησης για την ενίσχυση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και του ρόλου

των πολιτών, όπως ήταν οι διαδικτυακές σχολές γονέων, τα διαδικτυακά προγράμματα για την τρίτη ηλικία, το πρόγραμμα για τη στήριξη του εκπαιδευτικού κόσμου της πόλης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε μια περίοδο που η επικοινωνία ήταν το ζητούμενο, αναδείχτηκε ακόμη περισσότερο, λόγω των περιοριστικών μέτρων που είχαν επιβληθεί, ένα γενικευμένο αίσθημα αποκλεισμού από την κοινωνική και πολιτική ζωή και το έλλειμμα διαβούλευσης για ζητήματα που αγγίζουν τους νέους, τους πρόσφυγες και μετανάστες, τις γυναίκες (Deligiannis, Kokkos & Fleming, 2022; Κουλαουζίδης, 2021). Η αναγκαιότητα δημιουργίας νέων θεσμών με συμπεριληπτική διάσταση και εκτός του πλαισίου των παραδοσιακών σχημάτων της Ελληνικής Τοπικής Αυτοδιοίκησης, οδήγησε στην έναρξη της λειτουργίας ενός καινοτόμου Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας, της Δημοτικής Επιτροπής Ισότητας και του Συμβουλίου Ένταξης Προσφύγων και Μεταναστών.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο καθηγητής του Columbia University, Ted Fleming, το Νοέμβριο του 2021 σε εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στη Λάρισα για τα 200 χρόνια από την Ελληνική επανάσταση αναφέρθηκε στην αξία της ιστορικής γνώσης και της μάθησης που βοηθά στην κριτική προσέγγιση του παρελθόντος και του παρόντος, αποτελώντας τη βάση για τις επιλογές του μέλλοντος. Οι αλληπάλληλες κρίσεις των τελευταίων χρόνων, η οικονομική και πολιτισμική κρίση, το προσφυγικό, ο πόλεμος της Ουκρανίας, η συνεχιζόμενη περιβαλλοντική απειλή, ανέδειξαν ουσιαστικά τη χρεοκοπία εφαρμοσμένων πολιτικών και οικονομικών μοντέλων. Επίσης, πολλοί ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν συχνά σε ένα υπαρκτό έλλειμμα δημοκρατίας. Την ίδια στιγμή, οι μέρες της πανδημίας μας βοήθησαν, ίσως, να αποκτήσουμε μια νέα αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται οι τοπικές κοινωνίες στις κρίσεις .

Με δεδομένες τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και διαφορές είναι σημαντικό οι πόλεις να επενδύουν στη μάθηση και στην εκπαίδευση ενεργών πολιτών ώστε να καταστούν οι ίδιες πιο ανθεκτικές. Η αλλαγή των προτεραιοτήτων, ο μετασχηματισμός των τοπικών κοινωνιών και η ενεργοποίηση των πολιτών με βάση τις ανθρωπιστικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, φαίνεται να είναι η απάντηση στις κρίσεις του μέλλοντος μας. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η δημιουργία δημοκρατικών και βιώσιμων κοινοτήτων αποτελεί το μεγάλο ζητούμενο. Η δημοκρατία απαιτείται να είναι βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Οι πόλεις και οι πολίτες χρειάζεται να εξελισσονται και να αλλάζουν, εδραιώνοντας την αναγκαιότητα της καλής και δημοκρατικής διακυβέρνησης.

#### 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δεληγιάννης, Δ. (2020). Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: ένας νέος θεσμός μάθησης για μία Πόλη που Μαθαίνει. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 47, 20-29.
- Deligiannis D., Kokkos A., Fleming T. (2022). Larissa – Learning City: From Local Learning to Global Actions. *ADULT EDUCATION: Critical Issues*. Athens: Hellenic Adult Education Association, 2, pp. 20-32..(eISSN: 2732-964x)
- Deligiannis, D, Tsiougou, K., Goutha, V., Moutselos A., Fleming, T. (2021). *Citizenship education for democratic and sustainable communities*. UNESCO, Global Network of Learning Cities (UIL/2021/ME/H/4)
- Κουλαουζίδης, Γ. (2021). Ενισχύοντας τη συμμετοχή των νέων στις πόλεις που μαθαίνουν: το κοινωνικοκρατικό παράδειγμα του Συμβουλίου Νέων Δήμου Θέρμης. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια) *Το πλαίσιο μιας Πόλης που Μαθαίνει σήμερα* (σ. 39-51). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (ηλεκτρονική έκδοση),
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications. Vol. 44, pp. 222-232.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO (2013). *The Beijing Declaration on Building Learning Cities*

<https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/en-unesco-global-network-of-learning-cities-guiding-documents.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization–UNESCO, (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education– RALE*

<https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015>

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Β:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 2 - Δεξιότητες,  
Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διά βίου  
Μάθηση**



## Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στην εκπαίδευση. Οριοθετημένη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### Social and Emotional Learning in Education. A Scoping Review

ΔΑΝΙΑ ΑΣΠΑΣΙΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
ΚΑΤΗΦΟΡΗ ΕΙΡΗΝΗ Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
ΓΕΩΡΓΑΡΟΥΔΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ MSc, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η έρευνα σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) έχει αναδείξει τα τελευταία χρόνια πολλαπλές προοπτικές και πλαίσια ανάπτυξης σε πολλούς τομείς στην εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας οριοθετημένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να εξετάσει - στην εκπαίδευση και στη φυσική αγωγή (ΦΑ) - την έρευνα σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη. Η περιγραφική και θεματική ανάλυση έδειξε ένα αργά αυξανόμενο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση και καμία σχετική έρευνα στην ΦΑ. Μελλοντικά, απαιτείται διεπιστημονική έρευνα στον τομέα της ΚΣΜ, ώστε να αναζητηθούν οι βέλτιστες δυνατές προϋποθέσεις αξιοποίησης της δυναμικής της.

**ABSTRACT:** Research concerning students' social and emotional learning (SEL) has highlighted multiple perspectives and frameworks in recent years in various educational fields. The aim of the present literature review was to identify- in education and physical education- research relative with the implementation of SEL (socio-emotional learning) programs with an emphasis on social justice. The descriptive and thematic analysis suggested a slowly growing interest in education but not relevant research in Physical Education (PE). In the future, interdisciplinary SEL research is needed in order to reveal the best possible conditions for researching its potential in all fields of education.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) αναφέρεται στην "...διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μαθαίνουν και εφαρμόζουν ένα σύνολο κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων χαρακτήρα που απαιτούνται για να επιτύχουν στη σχολική εκπαίδευση, στον εργασιακό χώρο, στις σχέσεις και στην ιδιότητα του πολίτη...". (Jones et al., 2017, 12). Αυτού του είδους οι δεξιότητες, αφορούν συνήθως κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες γνωστικής και συναισθηματικής ρύθμισης, καθώς και δεξιότητες για την ανάπτυξη θετικού τρόπου σκέψης (Jones & Doolittle, 2017). Για τον σκοπό αυτό, η ΚΣΜ προτείνεται συνήθως ως ένα πλαίσιο για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, των ηθικών σχέσεων και των παραγωγικών συμπεριφορών (Boncu et al., 2017; Greenberg et al., 2003; Weissberg & O'Brien, 2004).

Παρότι τα ευρήματα σχετικά με την υιοθέτηση πρακτικών/προγραμμάτων ΚΣΜ στην εκπαίδευση φαίνονται ελπιδοφόρα, υπάρχουν πολλές επικρίσεις όσον αφορά στην έλλειψη εννοιολογικής σαφήνειας σχετικά με το τι σημαίνει ΚΣΜ και υπό ποιες συνθήκες τα προγράμματα ΚΣΜ είναι αποτελεσματικά (Bryk et al., 2015; Jones et al., 2017; Opstoel et al., 2020). Οι ερευνητές δηλώνουν ότι η ΚΣΜ θα πρέπει να αξιοποιείται ως μέσο και ως ευκαιρία για την κατανόηση και την αποδοχή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών και την υποστήριξη πτυχών της ταυτότητάς τους που μπορεί να μην έχουν αναγνωρισθεί (Darling-Hammond, 2017), καθώς και για την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών κεφαλαίων αυτοφροντίδας και συλλογικής ευημερίας (Stearns, 2019). Σε διαφορετική περίπτωση, η απλουστευμένη ιδέα ότι η ΚΣΜ μπορεί να είναι ένα ανταποδοτικό θεραπευτικό πλαίσιο για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, και μέσο επίτευξης

κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί κάλλιστα να διατηρήσει επικρατούσες πρακτικές αδικίας ή/και ανισότητας (Gregory & Fergus, 2018; Zembylas, 2019). Για τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), η κοινωνική δικαιοσύνη στη διδασκαλία είναι εξαιρετικά σημαντική. Παρόλο που είναι ευρέως αναγνωρισμένος ο ρόλος της ΦΑ στην καλλιέργεια ευκαιριών για τη σωματική ανάπτυξη (π.χ. δύναμη και ευλυγισία) και την ανάπτυξη του χαρακτήρα (π.χ. πυγμή και πειθαρχία) των μαθητών/τριών (Danish et al., 1992), οι βασισμένες στην απόδοση νόρμες και οι ανταγωνιστικές αθλητικές κουλτούρες των πλαισίων ΦΑ μπορεί να εκθέσουν τους/τις μαθητές/τριες σε πρακτικές όπου η παρενόχληση, οι διακρίσεις και η διαπροσωπική βία κανονικοποιούνται (Armour, 2014). Για το λόγο αυτό, η εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ στη ΦΑ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο διεξάγονται τα προγράμματα αυτά.

Σε πλήθος ερευνών, τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στη ΦΑ, η εφαρμογή πρακτικών ή πρωτοβουλιών ΚΣΜ συχνά συνδέεται με τρεις συνιστώσες έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης: ισότητα, συμπερίληψη και διαφορετικότητα (ΙΣΔ), σε μία προσπάθεια να βρεθεί λύση στην αντιμετώπιση της ευαλωτότητας, του τραύματος, και της κοινωνικής ανισότητας και να επιτευχθεί η ανάπτυξη του "φυσιολογικού παιδιού" (Fernández-Balboa, 2017; Fitzpatrick, 2013; Landi et al., 2020; Mordal-Moen & Green, 2014). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο "θεραπευτικών διαλόγων" (Ecclestone, 2012), τα προγράμματα ΚΣΜ συνήθως ταυτίζονται (αυτονόητα) με την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων ή/και την αποδοχή των διαφορών μέσω μιας συναισθηματικής προσέγγισης προς τους "άλλους-πάσχοντες" (Zembylas, 2019). Μία τέτοια προσέγγιση ωστόσο αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τις σοβαρές κοινωνικοπολιτισμικές ανισότητες που διαιωνίζουν την αδικία και συνεπώς δεν μπορεί να υποστηρίξει τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά τις συνθήκες ή τις συνέπειες της ταλαιπωρίας, της καταπίεσης και των διακρίσεων που υφίστανται (Castro-Olivo, 2014). Ως εκ τούτου, προβάλλεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη υιοθέτησης μιας εναλλακτικής θεώρησης του σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΚΣΜ σε ποικίλους τομείς της εκπαίδευσης (Ramirez et al., 2021; Walton-Fisette & Sutherland, 2018; Zembylas, 2019). Το ερώτημα επομένως που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι: *πώς η σύγχρονη έρευνα ΚΣΜ μπορεί να μετατραπεί σε δράση ή πρακτική κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο;*

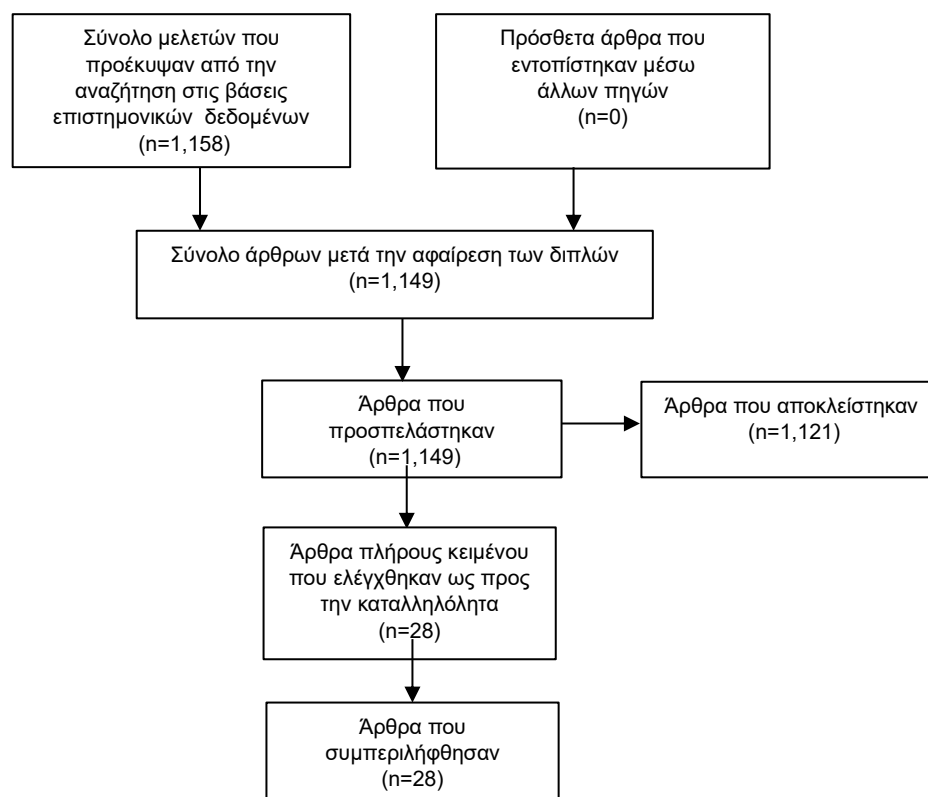
Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει - στην εκπαίδευση και στη φυσική αγωγή (ΦΑ) - την έρευνα σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ με επίκεντρο την ισότητα ή/και την συμπερίληψη, ή/και τη διαφορετικότητα, ώστε στη συνέχεια να προτείνει τομείς ανάληψης δράσης για εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το μεθοδολογικό πλαίσιο των έξι σταδίων των Arksey και O'Malley (2005) αξιοποιήθηκε ως οδηγός για την παρούσα ανασκόπηση. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: *"Πως εξετάζεται η εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ) για Ισότητα, Συμπερίληψη, Διαφορετικότητα (ΙΣΔ) στην εκπαιδευτική έρευνα;"*. Ο προσδιορισμός του ερευνητικού ερωτήματος βασίστηκε στο γεγονός ότι το θέμα δεν έχει ακόμη μελετηθεί εκτενώς, δεδομένου ότι τόσο η ΚΣΜ όσο και οι ΙΣΔ ως συνιστώσες κοινωνικής δικαιοσύνης είναι σύνθετες στη φύση τους και εξακολουθούν να αποσαφηνίζονται ερευνητικά (Walton-Fisette & Sutherland, 2018). Στην ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν μελέτες που δημοσιεύθηκαν στην Αγγλική γλώσσα από τον Ιανουάριο του 2000 έως τον Αύγουστο του 2022. Η χρονική αυτή περίοδος επιλέχθηκε ως αντιπροσωπευτική περίοδος αυξανόμενου ενδιαφέροντος σχετικά με την ΚΣΜ (Jacobs & Wright, 2014). Οι λέξεις κλειδιά που συμπεριλήφθηκαν ήταν: "ισότητα" ή "διαφορετικότητα" ή "ένταξη", "εκπαίδευση" και "φυσική αγωγή". Τα κριτήρια επιλογής των μελετών ήταν: (α) να περιγράφουν το προφίλ και τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών ή άλλων επαγγελματιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΚΣΜ (σε οποιοδήποτε επίπεδο συμμετοχής, ηλικίας ή φύλου, χωρίς να περιορίζονται από το γεωγραφικό περιβάλλον) και (β) η μεθοδολογία να είναι σαφώς διατυπωμένη, ώστε να διασφαλίζεται η πιστότητα της εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε αυτόν τον τομέα.

Εντοπίστηκαν συνολικά 1.158 εγγραφές στις βάσεις δεδομένων Scopus, WEB of Science και EBSCO και ελέγχθηκαν ως προς τη συνάφεια σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής. Από αυτές, εννέα άρθρα αφαιρέθηκαν ως άρθρα διπλής εγγραφής. Η ενδελεχής εξέταση των υπόλοιπων άρθρων

αποκάλυψε ότι άλλα 1.121 άρθρα έπρεπε να αφαιρεθούν, καθώς δεν αντιστοιχούσαν στα κριτήρια ένταξης. Σε αυτό το σημείο, η απόφαση να συμπεριληφθούν μελέτες από διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς υποστηρίχθηκε περαιτέρω, καθώς δεν βρέθηκαν άρθρα που αφορούσαν τον τομέα της ΦΑ. Επιπλέον, οι θεωρητικές μελέτες που προέκυψαν από την αναζήτηση ελέγχθηκαν ως προς τη συνάφεια τους και τελικά αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν ως πηγές πληροφοριών που θα βοηθούσαν στη συζήτηση των ευρημάτων της ανασκόπησης. Τα εναπομείναντα 28 άρθρα καταγράφηκαν σε έναν πίνακα Excel και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τις ακόλουθες πληροφορίες: α) συγγραφέας, β) έτος δημοσίευσης, γ) ερευνητικό ερώτημα και πλαίσιο, δε) ανάλυση δεδομένων και ε) βασικά ευρήματα. Έχοντας ως σημείο αναφοράς τον πίνακα Excel, η δεύτερη και η τρίτη συγγραφέας εξέτασαν ανεξάρτητα τα καταγεγραμμένα άρθρα και εξήγαγαν συμπεράσματα σχετικά με τη συμπερίληψή τους στην ανασκόπηση σύμφωνα με τα καθορισμένα κριτήρια, ενώ η πρώτη συγγραφέας ενήργησε ως σύμβουλος. Ο αριθμός των εγγραφών που μελετήθηκαν και συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Διαδικασία επιλογής ερευνητικών άρθρων.

#### 4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες έρευνες η ΚΣΜ συνδέονταν με επιμέρους συνιστώσες της ΙΣΔ και σε ελάχιστες έρευνες εξετάζονταν και οι τρεις έννοιες (ισότητα, συμπερίληψη και διαφορετικότητα) συνδυαστικά. Ειδικότερα, η ισότητα εντοπίστηκε στο 50% των μελετών που διερευνούσαν την ΚΣΜ από την άποψη της ισότητας των φύλων, των ίσων ρόλων, των ίσων δικαιωμάτων στις σχέσεις και της μη βίαιης επίλυσης προβλημάτων. Οι μελετητές ανέφεραν ότι τα προγράμματα ΚΣΜ που επικεντρώνονται στην ισότητα πρέπει να επανασχεδιαστούν και να διατυπωθούν σε μετασχηματιστικές πρωτοβουλίες ΚΣΜ (DeMartino et al., 2022; McCall et al., 2022), με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου (McCall et al., 2022). Ο κύριος ισχυρισμός ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται ώστε να ερμηνεύουν, να πλαισιώνουν και να παρουσιάζουν τη διδασκαλία με τρόπο που να αναγνωρίζει την ισότητα των μαθητών/τριων και να αντιμετωπίζει τις κοινωνικές αδικίες, τις ανισότητες και τις προκαταλήψεις (Ramirez et al., 2021).

Σε επτά μελέτες εξετάστηκε η ΚΣΜ σε σχέση με την διαφορετικότητα και ειδικότερα με την πολιτισμική διαφορετικότητα. Η γενική διαπίστωση ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πολύ λιγότερο εξοπλισμένοι για να υιοθετήσουν την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη ΚΣΜ στην πρακτική τους (Lau & Shea, 2022). Οι ερευνητές επεσήμαναν ότι αν θέλουμε να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά προγράμματα ΚΣΜ, πρέπει να λάβουμε υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ανάγκες των παιδιών, των οικογενειών και των κοινοτήτων που εξυπηρετούνται (Hayashi et al., 2022; Lau & Shea, 2022; Michalec & Wilson, 2021; Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Δύο μελέτες εξέτασαν την εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ με έμφαση στην συμπερίληψη. Σε αυτές τις μελέτες, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποδείχθηκε καθοριστικός στην κατανόηση της φύσης της 'απανθρωποποίησης' και στη χρήση αυτής της κατανόησης ως βάση για πρακτικές ΚΣΜ που προωθούν τη συμπερίληψη. Βασικό συμπέρασμα αυτών των μελετών ήταν ότι η ΚΣΜ θα πρέπει πρωτίστως να επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει και εκτιμά την ανθρώπινη διάσταση (Legette et al., 2022) και αναδεικνύει τη φιλία ως σημαντικό ζήτημα (Vincent et al., 2016), προκειμένου η συμπερίληψη να βιώνεται από όλους/ες στην πράξη.

Μόνο τρία άρθρα της παρούσας ανασκόπησης ασχολήθηκαν με την ΚΣΜ σε συνδυασμό με περισσότερες από μία έννοιες ΙΣΔ. Συγκεκριμένα, δύο άρθρα εξέτασαν το ρόλο των σχολικών ηγετών στις ρατσιστικές δομές και την αδικία. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επεσήμαναν ότι οι διευθυντές/τριες σχολείων πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να αντιμετωπίσουν και να διασπάσουν τον ρατσισμό στα σχολεία τους μέσω πρακτικών και στρατηγικών ΚΣΜ τόσο για τους εκπαιδευτικούς (Forman et al., 2022) όσο και για τους/τις μαθητές/τριες (Davis et al., 2022). Μια άλλη μελέτη (Nickerson et al., 2019) εξέτασε τις αντιλήψεις για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στα σχολεία και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι επηρεάζονται άμεσα από την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και έμμεσα από την αντίληψη των μαθητών/τριων για τις δικές τους δεξιότητες ΚΣΜ. Όπως αναφέρουν, τα μέλη του προσωπικού των σχολείων θα πρέπει να αναγνωρίσουν τις δικές τους δεξιότητες ΚΣΜ πριν την εφαρμογή παρεμβάσεων ΚΣΜ με στόχο την ενίσχυση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριων (Nickerson et al., 2019).

## 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν να εξετάσει τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής προγραμμάτων ΚΣΜ με έμφαση στην ΙΣΔ στη γενική εκπαίδευση και τη ΦΑ. Πλαισιωμένη από την πεποίθηση ότι όλη η μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, η παρούσα μελέτη υιοθέτησε μια προοπτική κοινωνικής δικαιοσύνης για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ ΚΣΜ και ΙΣΔ. Το πρώτο ζήτημα που εντοπίστηκε ήταν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές κοινότητες υιοθετούν την ΚΣΜ ως εκπαιδευτική καινοτομία, το τελικό όφελος δεν βιώνεται από όλους τους μαθητές/τριες. Οι ρόλοι και τα δικαιώματα των φύλων μπορεί να μην υποστηρίζονται (Malhotra et al., 2021), ενώ οι πεποιθήσεις ή/και οι πρακτικές φυλετικών διακρίσεων μπορεί να διακινδυνεύονται (Germinaro et al., 2022).

Ένα δεύτερο ζήτημα ήταν ότι δεν είναι δυνατόν να αντιληφθούμε τους/τις μαθητές/τριες ως μια ομοιογενή ομάδα, η οποία είναι έτοιμη να αναπτύξει δεξιότητες ΚΣΜ για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων ΙΣΔ της ζωής τους (Horton & Kraftl, 2006). Ειδικά κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, οι ταυτότητες των μαθητών/τριων αναδύονται μαθαίνοντας προσδοκίες, τρόπους σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς (Leonard & Woodland, 2022). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ορισμένοι/ες μαθητές/τριες θα βιώσουν ευχαρίστηση, δυσπιστία, θυμό, ελπίδα, καταπίεση, πόνο κ.λπ. με συγκεκριμένους τρόπους και ως απάντηση σε κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές (π.χ. στερεότυπα για την αναπηρία και τον 'ικανοτισμό') (Griffin et al., 2022; Nickerson et al., 2019). Έτσι, οι προδιαγεγραμμένες πρακτικές ΚΣΜ μπορεί να είναι ανεπαρκείς για μαθητές/τριες με διαφορετικό υπόβαθρο ή ανάγκες (Michalec & Wilson, 2021).

Τέλος, διαπιστώθηκε συναίνεση μεταξύ των ερευνητών ότι ο επανασχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι καθοριστικός για την ενεργοποίηση της ΚΣΜ για την ΙΣΔ με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη (McCall et al., 2022). Η αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας με όρους αντιμετώπισης της κοινωνικής αδικίας αναφέρθηκε ως δείκτης μετασχηματιστικής ΚΣΜ (DeMartino et al., 2022; McCall et al., 2022; Ramirez et al., 2021). Ως αντίδοτο στη "θεραπευτική στροφή στην εκπαίδευση" (Zembylas, 2016), η μετασχηματιστική ΚΣΜ υπονοεί ότι οι μαθητές/τριες

δε διδάσκονται πώς να αισθάνονται (π.χ. ανθεκτικοί, αισιόδοξοι, επιδιώκοντας την ευημερία), αλλά ενδυναμώνονται να κατανοήσουν γιατί έχουν συγκεκριμένα συναισθήματα στις καθημερινές τους συνθήκες και τι/πώς θα σήμαινε να αισθάνονται διαφορετικά (Jagers et al., 2019).

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη παρούσα εργασία συμπεριλήφθηκαν είκοσι οκτώ (28) μελέτες που χρησιμοποίησαν την ΚΣΜ ως γενική έννοια για την υποστήριξη επιμέρους συνιστωσών ΙΣΔ στην εφαρμογή προγραμμάτων στη γενική εκπαίδευση. Αυτό που διαφάνηκε από τα αποτελέσματα ήταν ότι η ΚΣΜ για την ΙΣΔ στην εκπαίδευση θα πρέπει πρώτα να εξετάσει τις προκαταλήψεις που υπάρχουν στις κοινωνικο-συναισθηματικές πρακτικές όλων των εμπλεκόμενων φορέων και στη συνέχεια να δράσει για την αντικατάσταση ή την ελαχιστοποίησή τους. Στην ΦΑ και τον αθλητισμό, δεν εντοπίστηκε σχετική έρευνα που να πληροί τα κριτήρια της παρούσας μελέτης. Αναγνωρίζοντας το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών στη ΦΑ για την ΚΣΜ, προβλέπουμε ότι η σχέση ΚΣΜ και ΙΣΔ θα (πρέπει να) μελετηθεί εκτενέστερα στο μέλλον μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην πράξη αυτό θα σημαίνει ότι τα προγράμματα σπουδών, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι δραστηριότητες θα πρέπει να οργανωθούν με έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των οικογενειών και των κοινοτήτων ώστε να μεταβούν από την κοινωνικο-συναισθηματική ασυμφωνία στην κοινωνικο-συναισθηματική αλληλεγγύη (Zembylas, 2019).

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Armour, K. (Ed.). (2014). *Pedagogical cases in physical education and youth sport*. Oxon: Routledge.
- Boncu, A., Costea, J., & Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19(2), 35–41. <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02>
- Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015) *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Publishing.
- Castro-Olivo, S. (2014). The impact of a culturally adapted social-emotional learning program on ELL students' resiliency outcomes. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 567–577. <https://doi.org/10.1037/spq0000055>
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6(4), 403-415. <https://doi.org/10.1123/tsp.6.4.403>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teaching for social justice: Resources, relationships, and anti-racist practice. *Multicultural Perspectives*, 19(3), 133-138. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1335039>
- Davis, S. J., Lettis, M. B., Mahfouz, J., & Vaughn, M. (2022). Deconstructing racist structures in K-12 education through SEL starts with the principal. *Theory Into Practice*, 61(2), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2036061>
- DeMartino, L., Fetman, L., Tucker-White, D., & Brown, A. (2022). From freedom dreams to realities: Adopting transformative abolitionist social emotional learning (TASEL) in schools. *Theory Into Practice*, 61(2), 156-167. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2036062>
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioral science and 'vulnerability'. *Research Papers in Education*, 27(4), 463–80. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690241>
- Fernández-Balboa, J. M. (2017). A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: Reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE. *Sport, Education and Society*, 22(5), 658–668. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1329142>
- Fitzpatrick, K. (2013). Brown bodies, racialisation and physical education. *Sport, Education and Society*, 18(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.559221>

- Forman, S. R., Foster, J. L., & Rigby, J. G. (2022). School leaders' use of social-emotional learning to disrupt whiteness. *Educational Administration Quarterly*, 58(3), 351-385. <https://doi.org/10.1177/0013161X211053609>
- Germinaro, K., Dunn, E., Polk, K. D., de Vries, H. G., Daugherty, D., & Jones, J. (2022). Diversity in outdoor education: Discrepancies in SEL across a school overnight program. *Journal of Experiential Education*, 45(3), 256-275. <https://doi.org/10.1177/10538259211040185>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 27(1), 117-136. <http://www.jstor.org/stable/44219024>
- Griffin, C. B., Gray, D., Hope, E., Metzger, I. W., & Henderson, D. X. (2022). Do coping responses and racial identity promote school adjustment among black youth? Applying an equity-elaborated social-emotional learning lens. *Urban Education*, 57(2), 198-223. <https://doi.org/10.1177/0042085920933346>
- Hayashi, A., Liew, J., Aguilar, S. D., Nyanamba, J. M., & Zhao, Y. (2022). Embodied and social-emotional learning (SEL) in early childhood: Situating culturally relevant SEL in Asian, African, and North American contexts. *Early Education and Development*, 33(5), 746-763. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024062>
- Horton, J. & Kraftl, P., (2006). What else? Some more ways of thinking and doing 'children's geographies'. *Children's Geographies*, 4(1), 69-95. <https://doi.org/10.1080/14733280600577459>
- Jacobs, J., & Wright, P. (2014). Social and emotional learning policies and physical education: Column editor: K. Andrew R. Richards. *Strategies*, 27(6), 42-44. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.960292>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jones, S., Brush, K., Bailey R., Brion-Meisels, G., h McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle L. (2017). *Navigating SEL from inside out, looking inside & across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and providers*. Harvard Graduate School of Education.
- Jones, S., & Doolittle, E. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11.
- Landi, D., Lynch, S., & Walton-Fisette, J. (2020). The A-Z of social justice physical education: Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(5), 20-27. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1739433>
- Lau, W. S., & Shea, M. (2022). Empowering English learners in the classroom through culturally responsive social-emotional teaching practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2078337>
- Legette, K. B., Rogers, L. O., & Warren, C. A. (2022). Humanizing student-teacher relationships for black children: Implications for teachers' social-emotional training. *Urban Education*, 57(2), 278-288. <https://doi.org/10.1177/0042085920933319>
- Leonard, A. M., & Woodland, R. H. (2022). Anti-racism is not an initiative: How professional learning communities may advance equity and social-emotional learning in schools. *Theory Into Practice*, 61(2), 212-223. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2036058>
- Malhotra, N., Ayele, Z. E., Zheng, D., & Amor, Y. B. (2021). Improving social and emotional learning for schoolgirls: An impact study of curriculum-based socio-emotional education in rural Uganda. *International Journal of Educational Research*, 108, 101778. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101778>
- McCall, C. S., Romero, M. E., Yang, W., & Weigand, T. (2022). A call for equity-focused social-emotional learning. *School Psychology Review*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2093125>

- Michalec, P., & Wilson, J. L. (2022). Truth hidden in plain sight: How social–emotional learning empowers novice teachers' culturally responsive pedagogy in Title I schools. *Journal of Education*, 202(4), 496-506. <https://doi.org/10.1177/00220574219918>
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Opstoel, K., Chapelle, L., & Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4). <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021, August). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL programs. *Frontiers in Education*, 6, 679467. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679467>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: Strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5-6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>
- Stearns, C. (2019). *Critiquing social and emotional learning: Psychodynamic and cultural perspectives*. Rowman & Littlefield.
- Vincent, C., Neal, S., & Iqbal, H. (2016). Children's friendships in diverse primary schools: teachers and the processes of policy enactment. *Journal of Education Policy*, 31(4), 482-494. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1130859>
- Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461-468. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1476476>
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0002716203260093>
- Zembylas, M., (2019). Encouraging shared responsibility without invoking collective guilt: exploring pedagogical responses to portrayals of suffering and injustice in the classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 403-417. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1502206>

## Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του/της Εκπαιδευτή /τριας Ενηλίκων βασική δεξιότητα και προβλεπτικός παράγοντας της Δέσμευσης των Εκπαιδευομένων σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο.

The Emotional Intelligence of the Adult Educator as a key skill and predictive factor of the Engagement of the Trainees on an individual and organizational level

ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ Εκπαιδευτική Διοίκηση / Κοινωνιολόγος καθηγήτρια Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος / Κύπρος  
ΡΕΠΠΑ ΓΛΥΚΕΡΙΑ Ψυχολόγος, Λέκτορας Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ Εκπαιδευτικός Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΚΑΡΑΒΑ ΖΑΧΑΡΟΥΛΑ Εκπαιδευτικός Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ Οικονομολόγος Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος  
ΣΤΑΛΩ ΓΕΩΡΓΙΟΥ Μουσικός/ επικοινωνιολόγος Ε.Δ.Ι.Π. Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος /Κύπρος

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στην παρούσα εργασία καταβλήθηκε προσπάθεια να αναδειχθεί μια από τις βασικές δεξιότητες του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, αυτή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), που βοηθά τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να αποκτούν προσωπική και οργανωσιακή δέσμευση, για να ισορροπούν μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής. Μέσα από βιβλιογραφική έρευνα επιβεβαιώθηκαν υποθέσεις όπου η Συναισθηματική Νοημοσύνη του Εκπαιδευτή/τριας Ενηλίκων είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ατομικής και οργανωσιακής δέσμευσης του ατόμου, προκειμένου να παραμένει και να αισθάνεται ικανοποιημένο στην ομάδα και την εργασία.

**ABSTRACT:** In this paper, an effort was made to highlight one of the basic skills of the adult educator, that of Emotional Intelligence (EI), which helps learners acquire personal and organizational commitment to balance work and personal life. Through literature research, hypotheses have been confirmed where the Emotional Intelligence of the Adult Educator is a statistically important predictor of individual and organizational commitment in order to remain and feel satisfied in the team and at work.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση από την τρίτη στην τέταρτη βιομηχανική επανάσταση έχει δημιουργήσει νέα κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά, κλιματικά και γενικώς περιβαλλοντικά προβλήματα και ανακατατάξεις στον καταμερισμό της εργασίας με την παρέμβαση και των νέων τεχνολογιών, είτε σε περιόδους πανδημίας είτε όχι. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιφέρει επιδράσεις και στον ψυχισμό και στις συμπεριφορές των ατόμων, αλλά και στη συνοχή των κοινωνικών συνόλων και ανέδειξαν πόσο οδυνηρά ευάλωτη είναι η ανθρωπότητα σε εξωγενή σοκ (π.χ COVID -19). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Δια βίου μάθηση αναδεικνύονται μια κομβική τομή για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων των εκπαιδευτών /τριών. Προκειμένου να ενισχυθεί η επαγγελματική τους δέσμευση και η δέσμευση των καταρτιζομένων τους, σημαντική είναι η αξιοποίηση και ενίσχυση της δεξιότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει μια από τις βασικές δεξιότητες του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, αυτή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) ως στατιστικά σημαντικό προβλεπτικού παράγοντα που βοηθά τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να αποκτούν προσωπική και οργανωσιακή δέσμευση για να ισορροπούν μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής. Η μέθοδος που αξιοποιήσαμε είναι αυτή της βιβλιογραφικής έρευνας από όπου εξάγουμε αποτελέσματα και συμπεράσματα. Η εργασία αρχικά αναφέρεται στους ορισμούς και τα χαρακτηριστικά των βασικών εννοιών (συναισθηματική νοημοσύνη, οργανωσιακή δέσμευση και δεξιότητες), στη συνέχεια



παρατίθενται στοιχεία από ενδεικτικές έρευνες σχετικές με το θέμα, ακολουθεί ο προσδιορισμός του ρόλου του/της σύγχρονου εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων και τέλος παρατίθενται συμπεράσματα και συζήτηση για το εν λόγω θέμα.

## 2. ΑΡΧΗ ΣΟΦΙΑΣ Η ΤΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ - ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ - ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

### 2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Οι Mayer και Salovey ενέταξαν στο ερευνητικό πεδίο την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, υποστηρίζοντας πως μέσα από αυτήν τα άτομα μπορούν να οδηγηθούν σε ανέλιξη, είτε στην επαγγελματική, είτε στην προσωπική τους ζωή. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της Σ.Ν. με επικρατέστερο αυτόν που ορίζει ότι η Σ.Ν. σχετίζεται με την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, αλλά και των τρίτων προσώπων. Κατά τον Goleman (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η "νοημοσύνη της καρδιάς" και αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες για την δημιουργία και διατήρηση καλών και επιτυχημένων ανθρώπινων σχέσεων.

Ο Goleman (2000) δημιούργησε ένα υπόδειγμα συναισθηματικών ικανοτήτων στο οποίο προτείνει μια βασική κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών ικανοτήτων σε δύο πεδία: α) της προσωπικής και β) της κοινωνικής ικανότητας, στα οποία εμπεριέχονται κατ' αντιστοιχία όλες οι κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης και όλες οι συναισθηματικές ικανότητες. Το πεδίο της προσωπικής ικανότητας, αφορά τη δέσμη των ικανοτήτων που καθορίζουν πόσο καλά διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, ενώ το πεδίο της κοινωνικής ικανότητας περιλαμβάνει τη δέσμη των συναισθηματικών ικανοτήτων που καθορίζουν πόσο καλά διαχειριζόμαστε σχέσεις (Goleman 2000). Η εφαρμογή του υποδείγματος αυτού ή ο στοχασμός πάνω σ' αυτό από την πλευρά των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων βοηθάει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην πρακτική της εφαρμογή στην άσκηση του έργου τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

### 2.2 Οργανωσιακή Δέσμευση και Διαστάσεις αυτής

Ο Buchanan (1974) θεωρεί την οργανωσιακή δέσμευση ως συναισθηματική προσκόλληση στους στόχους και τις αξίες ενός οργανισμού, καθώς και ως μια ισχυρή επιθυμία των ατόμων να παραμείνουν στον οργανισμό. Κατά τους Porter, Steer, Mowday & Boulian, (1974) ως οργανωσιακή δέσμευση θεωρείται ο βαθμός αναγνώρισης και συμμετοχής σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό και περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά:

- (α) το βαθμό στον οποίο κάποιος πιστεύει και αποδέχεται οργανωσιακούς στόχους και αξία (δέσμευση αξίας),
- (β) το βαθμό στον οποίο κάποιος είναι πρόθυμος να κάνει μια προσπάθεια (δέσμευση προσπάθειας) και
- (γ) το βαθμό στον οποίο κάποιος έχει έντονη επιθυμία να παραμείνει μέλος του οργανισμού (δέσμευση διατήρησης).

#### Διαστάσεις οργανωσιακής δέσμευσης

Η οργανωσιακή δέσμευση αντικατοπτρίζει την ψυχολογική σύνδεση ή τον δεσμό που συνδέει ένα άτομο με έναν οργανισμό. Η ψυχολογική σύνδεση εκδηλώνεται σε διαφορετικές διαστάσεις, δηλαδή ως:

- Συναισθηματική δέσμευση (προσκόλληση) (Affective Commitment),
- Συνεχιζόμενη (οικονομικά οφέλη ή φόβος απώλειας της θέσης) (Continuance commitment) και κανονιστική σε «υποχρεωτικά» συναισθήματα (Normative commitment) πίστη, ακόμη και σε δυσάρεστες καταστάσεις (Brown & Treviño, 2006; Steyrer, Schiffringer & Lang, 2008).

Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση είναι αυτοί που σχετίζονται με την εργασία, τις ευκαιρίες απασχόλησης και τις σχέσεις εντός εργασιακού χώρου

### 2.3 Ικανότητες και Δεξιότητες - Έννοια και είδη

Ικανότητα θεωρείται η γενετική προδιάθεση ενός ατόμου προς συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και

επαγγέλματα, ενώ οι δεξιότητες προς το επάγγελμα μαθαίνονται ή αποκτώνται. Οι ικανότητες είναι δηλαδή προσωπικές – ψυχολογικές ιδιαιτερότητες του κάθε ανθρώπου, που συνθέτουν το σύνολο των δυνατοτήτων του.

Με τον όρο δεξιότητες εννοούμε το βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας με τον οποίο κάποιο άτομο εκτελεί μια σειρά από ενέργειες. Οι δεξιότητες αποκτώνται, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται με την εκπαίδευση, τη συστηματική προσπάθεια και άσκηση, καθώς και με τη σχετική εμπειρία που αποκτά το άτομο στη ζωή του.

Μια από τις κυριότερες κατηγοριοποιήσεις των δεξιοτήτων είναι α) σε σκληρές (hard Skills) και β) σε ήπιες/ άυλες (soft skills) δεξιότητες. Οι σκληρές δεξιότητες ( Hard Skills) αφορούν εξειδικευμένες επαγγελματικές ικανότητες και γνώσεις, ενώ οι ήπιες (Soft Skills) σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου. Ωστόσο, στο πλαίσιο του διαλόγου για τις δεξιότητες, οι Ευρωπαϊκοί Σύνδεσμοι Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προτείνουν μια ολιστική κατανόηση του όρου «δεξιότητες», συμπεριλαμβανομένων των βασικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, των εγκάρσιων δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων για την ενίσχυση της βιωσιμότητας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής ένταξης <https://epale.ec.europa.eu/el/node/336165>

Το 2018 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθιέρωσε οκτώ (8) «βασικές ικανότητες» (key-competencies) ή «ικανότητες-κλειδιά», που εκφράζουν καλύτερα τις περίπλοκες και πολυεπίπεδες ανάγκες της εποχής μας, ενώ το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (2020) αναφέρθηκε στις δεξιότητες που απαιτούνται στην εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης. Και στις δύο περιπτώσεις κύρια θέση κατέχουν οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δέσμευσης καθώς και οι κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες.

### 3. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Στη συνέχεια της εργασίας παρατίθενται ορισμένα ευρήματα από έρευνες σχετικές με την συναισθηματική νοημοσύνη και την οργανωσιακή δέσμευση με τα οποία συνθέτουμε και τις προτάσεις μας για την ανάδειξη της Σ.Ν. ως βασικής δεξιότητας που απαιτείται για τον /την σύγχρονο εκπαιδευτή /τρια ενηλίκων ώστε να ενισχύσει τη δέσμευση των καταρτιζομένων.

Η πρώτη έρευνα είναι των Hussein & Yesiltas (2020) και αφορά την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη συμπεριφορά αντιπαραγωγικής εργασίας των εργαζομένων και στην επίτευξη της οργανωσιακής δέσμευσης με το διαμεσολαβητικό ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι συμμετέχοντες ήταν 302 διοικητικοί υπάλληλοι ιδιωτικών πανεπιστημίων στην περιοχή του Κουρδιστάν και του Ιράκ. Τα ευρήματα της μελέτης αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μειώνει σημαντικά την αντιπαραγωγική εργασιακή συμπεριφορά, ενώ διαπιστώθηκε επίσης ότι ενισχύει σημαντικά τη δέσμευση των εργαζομένων στην οργάνωση και τη μετασχηματιστική ηγεσία τους.

Η δεύτερη έρευνα είναι των Mérida-López et.al (2022) και αφορά ένα σειριακό μοντέλο διαμεσολάβησης που περιλαμβάνει έναν προσωπικό πόρο, δηλαδή τη συναισθηματική νοημοσύνη, ως προγνωστικό παράγοντα των πόρων εργασίας, ικανοποίησης από την εργασία και πρόθεση παραίτησης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 1.079 εκπαιδευτικοί (651 γυναίκες), προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν πώς οι προσωπικοί και άλλοι σχετικοί πόροι μπορεί να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους και να μειώσουν το ενδεχόμενο διακοπής της εργασίας τους και άρα και της οργανωσιακής τους δέσμευσης.

Η τρίτη έρευνα είναι των Sayani, Ghosh & Swamy (2014) και συμπυκνώνει την εξέλιξη των θεωριών της οργανωσιακής δέσμευσης και των κατασκευών αυτής. Η μελέτη εστιάζει και αναλύει τα βιβλιογραφικά ευρήματα από μελέτες που εστιάζουν στην οργανωσιακή δέσμευση και κατηγοριοποιεί τις προσεγγίσεις σε έξι ευρείες περιόδους. Ξεκινώντας από την πρώιμη περίοδο αναφέρονται στην προσέγγιση του παράπλευρου στοιχήματος και φτάνοντας στην εποχή των πολλαπλών δεσμεύσεων, τονίζουν την έλλειψη έμφασης στην εμπειρία δέσμευσης ενός ατόμου ως σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία των δεσμεύσεων. Επίσης, εστιάζουν στους κύριους υποστηρικτές της πολυδιάστατης προσέγγισης, που είναι οι Meyer και Allen (1984), οι οποίοι εισήγαγαν την έννοια της τρισδιάστατης θεωρίας που υπήρξε η κορυφαία προσέγγιση στην οργανωσιακή δέσμευση για περισσότερες από δύο δεκαετίες. Στην συνέχεια, έμφαση δίνεται στο μοντέλο που βασίζεται σε δύο διαστάσεις: α) στο Χρόνο και β) στο Στυλ Δέσμευσης, το οποίο αποδίδει την

Οργανική και Συναισθηματική διάσταση της οργανωσιακής δέσμευσης. Πέρα από την περιγραφή της μετάβασης από εποχή σε εποχή, η μελέτη τους υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της αναγνώρισης της οπτικής του ατόμου/εργαζομένου έναντι της οργανωσιακής δέσμευσης.

Από την ελληνική βιβλιογραφία καταγράφουμε τις παρακάτω έρευνες:

α) την έρευνα της Μπικηροπούλου (2020) για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τη Συμβολή της στο έργο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Η ερευνήτρια με βάση την παραδοχή ότι τα συναισθήματα και η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και συνεπώς στο έργο των εκπαιδευτών, έλαβε συνεντεύξεις από δέκα (10) ενεργούς εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων και τα αποτελέσματα αυτής έδειξαν ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν πρόθυμοι/ες να λάβουν μέρος σε σεμινάρια ή προγράμματα βελτίωσης της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης, καθώς θεωρούσαν ότι αυτό θα τους/τις βοηθούσε να βελτιώσουν στοιχεία της προσωπικότητας τους και των δεξιοτήτων τους.

β) την έρευνα της Καραμπάτση Φωτεινής (2013) που διερευνά κατά πόσο, σε πανεπιστημιακό περιβάλλον, ο βαθμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης και εργασιακής δέσμευσης των διευθυντών/προϊσταμένων επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους (διοικητικό προσωπικό). Η μελέτη ανέδειξε ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι υφιστάμενοι είναι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στον οργανισμό καθώς και ότι οι έχοντες επαγγελματικά υψηλότερη δέσμευση έχουν και μεγαλύτερο βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

γ) την έρευνα του Μπακερτζή, Ευστάθιου (2019) με τίτλο *“Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της εργασιακής δέσμευσης και της εργασιακής ικανοποίησης και η επίδρασή τους στην απόδοση του εργαζόμενου: ο κλάδος της υγείας στην Ελλάδα”*, που έγινε με πληθυσμό δύο κατηγοριών: ιατρών και νοσηλευτών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις δύο επαγγελματικές κατηγορίες, με τους γιατρούς να απολαμβάνουν περισσότερα οφέλη από την εργασία τους, με την έννοια του υψηλότερου επιπέδου θετικών εργασιακών στάσεων, ικανοποίησης και δέσμευσης, έναντι των νοσηλευτών.

Όπως προκύπτει από τη σύντομη παρουσίαση των ευρημάτων των ενδεικτικών ερευνών, η Συναισθηματική Νοημοσύνη φαίνεται να είναι βασική παράμετρος και προβλεπτικός παράγοντας ενίσχυσης της δέσμευσης (των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών, εργαζομένων, προϊσταμένων κλπ.) με τον οργανισμό αλλά και με τον ίδιο τους τον εαυτό.

#### 4. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ/ΡΙΑΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Ο /η εκπαιδευτής /τρια ενηλίκων καλείται σήμερα στην εποχή των πολλαπλών δεσμεύσεων να διαχειριστεί εκπαιδευόμενους/ες μέσα σε ένα περιβάλλον κατά πολύ διαφοροποιημένο σε σχέση με το παρελθόν. Από τα βασικά ζητήματα που αναδεικνύονται από την παρούσα μελέτη, είναι η μεγάλη κοινωνιοδημογραφική διαφοροποίηση μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευομένων – ηλικία, μορφωτικό επίπεδο και κοινωνική προέλευση - ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τον/την εκπαιδευτή/τρια ενός προγράμματος που απευθύνεται σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Αυτή η πολυμορφία και ανομοιογένεια της ομάδας των εκπαιδευομένων ασκεί από μόνη της πιέσεις στον/στην εκπαιδευτή/τρια, επιφέροντας συχνά και εσωτερικές συγκρούσεις. Η ευελιξία και η αυθεντικότητα, οι προσδοκίες του εκπαιδευτή/τριας αλλά και η προσωπική στάση όπως διαμορφώνεται από τις ηθικές επιταγές και αξίες του, προσδίδουν το πλαίσιο λειτουργίας του ρόλου του/της.

Από την άλλη πλευρά, το περιβάλλον μάθησης και το θεματικό πεδίο προσδιορίζουν και το βαθμό κινητοποίησης του ενήλικου εκπαιδευόμενου και συνεπώς διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το έργο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι δεξιότητα κλειδί που βοηθάει στην ανάπτυξη της Οργανωσιακής Δέσμευσης. Ο ρόλος του /της εκπαιδευτή /τριας διαμορφώνεται τόσο από υποκειμενικούς (ενσυναίσθηση, προσωπικό όραμα και συναισθηματική ωρίμανση) όσο και από αντικειμενικούς παράγοντες (πλαίσιο και προτεραιότητες Δια βίου μάθησης) και με τη σειρά του προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και της μάθησης που συντελείται μεταξύ αυτού/ής και του/της ενήλικου εκπαιδευόμενου/ης.

Είναι γεγονός πως ο εμπυχωτικός και πολυσύνθετος ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων διευρύνεται και με προκλήσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών Διά βίου μάθησης που αποδυναμώνουν τις όποιες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Ένα σημαντικό παράδειγμα μιας τέτοιας πρόκλησης είναι η

πολιτική των μικροδιαπιστευτηρίων (microcredentials, MC) που μόλις ενέκρινε η ΕΕ με αφορμή το Ευρωπαϊκό έτος δεξιοτήτων (2023). Σύμφωνα με τον ορισμό του κειμένου της Ε.Ε. το «Μικροδιαπιστευτήριο είναι η καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος έπειτα από μικρό όγκο δραστηριοτήτων μάθησης...». Τα μικροδιαπιστευτήρια μπορούν δε να εφαρμοστούν είτε στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε στο μη-τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ρουλιού, 2022). Άρα ο /η εκπαιδευτής ενηλίκων έρχεται σε ευθεία συνάντηση με μια ακόμη πρόκληση, που προβλέπεται να αναπτυχθεί ραγδαία «προωθώντας μέσω της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης την κατανόηση και τη χρήση των μικροδιαπιστευτηρίων από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές, συμβούλους καθοδήγησης (π.χ. στο πλαίσιο των Ακαδημιών Εκπαιδευτικών του προγράμματος Erasmus+), καθώς και από ακαδημαϊκούς και ερευνητές και λοιπό σχετικό προσωπικό» όπως αναφέρεται στο σχετικό Ευρωπαϊκό κείμενο <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/el/pdf>

Για το Ευρωπαϊκό Έτος Δεξιοτήτων, η ΕΕ θα βασιστεί σε διάφορες εν εξελίξει πρωτοβουλίες, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται:

- Το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων που αποτελεί το πλαίσιο για τη συνεργασία στον τομέα της πολιτικής δεξιοτήτων της ΕΕ
- τους Ατομικούς Λογαριασμούς Μάθησης και
- τα Μικροδιαπιστευτήρια.

Οι συστάσεις του Συμβουλίου σχετικά με τους Ατομικούς Λογαριασμούς Μάθησης και τα Μικροδιαπιστευτήρια είναι ότι βοηθούν τα άτομα να επικαιροποιούν ή/και να ολοκληρώνουν τις δεξιότητές τους με πιο ευέλικτο και στοχευμένο τρόπο.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι μια πολύ πρόσφατη ποιοτική έρευνα των Chatzimichailidou & Serdaris (2023), σε άνεργες μητέρες έφερε στο προσκήνιο την θετική προσδοκία για το ρόλο των Μικροδιαπιστευτηρίων στην ψυχική υγεία, στην απασχόληση και στην επανένταξη στην αγορά εργασίας. Το 89% των μητέρων εξήρε το ρόλο της Δια βίου μάθησης για την επανένταξη, ενώ το 100% συμφώνησε ότι η Δια βίου μάθηση μέσω των Μικροδιαπιστευτηρίων θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας γενικότερα.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την προηγηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ότι η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παραμένει μια βασική δεξιότητα στην εργασία γενικά και ειδικότερα στην εργασία με ανθρώπους, όπως είναι η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Δια βίου μάθηση. Στο υπόδειγμα Συναισθηματικών Ικανοτήτων του Goleman σε ένα από τα 5 “*συστατικά*” της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τομέα της Προσωπικής Ικανότητας, εντάσσεται ένα ιδιαίτερο συστατικό, το Κίνητρο Συμπεριφοράς (motivation), το οποίο συμπεριλαμβάνει μεταξύ των στοιχείων του και αυτό της δέσμευσης, γεγονός που αποδεικνύει την άμεση σύνδεση των δύο εννοιών. Ο αντίκτυπος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην συναισθηματική δέσμευση διερευνήθηκε και στη μελέτη των Devece et.al., (2016) όπου διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη συναισθηματική δέσμευση. Επίσης οι Fu (2014) και Ouyang et al. (2015) υποστήριξαν ότι οι συναισθηματικά ευφυείς εργαζόμενοι βιώνουν χαμηλότερο εργασιακό άγχος και αυτό τους κάνει να έχουν υψηλή δέσμευση προς τον οργανισμό τους. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα στη διατριβή του Μπακιρτζή μεταξύ των δύο κατηγοριών πληθυσμού (γιατρών και νοσηλευτών). Ο Amjad (2018) θεωρεί ότι η δέσμευση των συναισθηματικά ευφών εργαζομένων στον οργανισμό τους δεν εξαρτάται από τους εσωτερικούς μηχανισμούς, αλλά από την ευνοϊκή σχέση εργασίας που αναπτύσσουν και που επηρεάζει θετικά τη δέσμευσή τους με τον οργανισμό, ενώ άλλες μελέτες παρατήρησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει και το ηθικό και την ευημερία των εργαζομένων (Carmeli, 2003).

Ο Vandenberghe (2015) υποστήριξε ότι οι οργανισμοί θα πρέπει να προσφέρουν κατάρτιση για τη βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εργαζομένων τους, να οργανώνουν εκπαιδεύσεις και εργαστήρια για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που θα βελτιώσουν τη συνολική δέσμευσή και αφοσίωσή τους στο χώρο εργασίας. Η παρέμβαση αυτή προβλέπεται και στην εφαρμογή της στρατηγικής των Μικροδιαπιστευτηρίων. Επίσης, οι υγιείς διαπροσωπικές δεξιότητες μεταξύ των εργαζομένων μειώνουν τις εντάσεις στους οργανισμούς. Ο Carmeli (2003) παρατήρησε ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να έχουν

θετικά συναισθήματα και να είναι πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό. Παρόμοια αρκετές έρευνες διαπίστωσαν τη θετική συσχέτιση των συναισθηματικών δεξιοτήτων με την αποτελεσματική ηγεσία και το στυλ ηγεσίας.

Στην περίπτωση μας λοιπόν αν υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων είναι και εκπαιδευτικοί ηγέτες για τους εκπαιδευόμενους/ες τους και τους οργανισμούς τους, τότε υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της οργανωσιακής δέσμευσης αλλά και με τον οργανισμό εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στο κείμενο αυτό γίνεται φανερό ότι ο /η εκπαιδευτής /τρια για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των αλλαγών και προσαρμογών στην 4η βιομηχανική επανάσταση και να μπορεί να βοηθάει τους/τις εκπαιδευόμενους του/της, θα πρέπει πρώτα να καλλιεργήσει ο/η ίδιος/ίδια ακόμη περισσότερο την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα κλειδί για να αναπτύξει έτι περαιτέρω τη βασική δεξιότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του βαθμού οργανωσιακής και προσωπικής δέσμευσης. Άρα λοιπόν για να επιτευχθεί τούτο χρειάζεται η συνεχής Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτών/τριών ώστε να ενδυναμώνονται, καλλιεργώντας τις βασικές τους δεξιότητες για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις και την πολυπλοκότητα στο ραγδαία μεταβαλλόμενο τοπίο (Ρουλιού, 2022).

Τα στοιχεία που αναδείχθηκαν από αυτή την ανασκόπηση, τηρουμένων των αναλογιών, επιβεβαιώνουν εν πολλοίς τις υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες η Συναισθηματική Νοημοσύνη του/της Συμβούλου /Εκπαιδευτή/τριας Ενηλίκων είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ατομικής και οργανωσιακής δέσμευσης του ατόμου, προκειμένου να παραμένει και να αισθάνεται ικανοποιημένο στην ομάδα και στην εργασία του. Είναι γεγονός ότι στον Ελλαδικό χώρο χρειάζεται να εμπλουτιστεί η σχετική βιβλιογραφία με εμπειρικές έρευνες που θα μας δώσουν πιο σαφή και επιβεβαιωτικά συμπεράσματα για το θέμα τούτο.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amjad, S. (2018). Emotional intelligence, organizational commitment and job performance in Pakistan. *Market Forces*, 13(1), 56-69.
- Brown & Treviño, 2006; Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616.  
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment, The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813, DOI: 10.1108/02683940310511881.
- Chatzimichailidou, P., Serdaris, P. (2023). Microcredentials an opportunity for mothers out of work: the role of lifelong learning [Conference presentation]. *Third International Lillehammer Lifelong Learning ICDE Conference*, Norway March 15-17).
- Devece, C., Palacios-Marques, D., & Alguacil Pilar Maria (2016), Organizational commitment and its effects on organizational citizenship behavior in a high-unemployment environment. *Journal of Business Research*, vol. 69, issue 5, 1857-1861 DOI: 10.1016/j.paid.2014.12.004
- Fu, W. (2014). The impact of emotional intelligence, organizational commitment, and job satisfaction on ethical behavior of Chinese employees. *Journal of Business Ethics*, 122(1), 137-144, DOI: 10.1007/s10551-013-1763-6.
- Goleman, D. (2000). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In D. Goleman, & C. Cherniss (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 1-13). San Francisco, CA: Jossey-Bass.  
[http://www.eiconsortium.org/reprints/ei\\_issues\\_in\\_paradigm\\_building.html](http://www.eiconsortium.org/reprints/ei_issues_in_paradigm_building.html)
- Hussein B. & Yesiltas M. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Employee's Counterwork Behavior and Organizational Commitment: Mediating Role of Transformational Leadership, *Revista de cercetare și intervenție socială*, vol. 71, pp. 377-402  
<https://doi.org/10.33788/rcis.71.23>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsac, T., and Extremera, N. (2022) Emotional intelligence

and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.) Volume 27, Issue 2, July–December 2022, Pages 168-175 Elsevier Espana,

<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.001>

Meyer, P. J., & Allen, J. N. (1984). Testing The Side-Bet Theory Of Organizational Commitment: Some Methodological Considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372–378

Ouyang, Z., Sang, J., Li, P., & Peng, J. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences*, 76, 147-152.

Porter, W., Steers, R., Mowday, T. & Boulian, V. (1974), Organisational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, *Journal of Applied Psychology*, 59 (5) 603-9.

Pouliou, A., (2022) Microcredentials – a new opportunity for lifelong learning? (webinar, CEDEFOP). [https://www.cedefop.europa.eu/files/micro-credentials\\_acvt\\_dgvt\\_meeting\\_apouliou\\_240122\\_0.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/micro-credentials_acvt_dgvt_meeting_apouliou_240122_0.pdf)

Sayani Ghosh & Swamy D R (2014) A Literature Review on Organizational Commitment – A Comprehensive Summary, *Journal of Engineering Research and Applications* ISSN: 2248-9622, Vol. 4, Issue 12( Part 1), December 2014, pp.04-14 [www.ijera.com](http://www.ijera.com)

Steyrer, J., Schiffinger, M. & Lang, R. 2008. Organisational commitment—A missing link between leadership behavior and organisational performance? *Scandinavian Journal of Management*, 24 (4): 364-374.

Vandenbergh, V., (2015) “Is Workforce Diversity Good for Efficiency? *LIDAM Discussion Papers* IRES 2015015, Louvain Catholic University, Institute of Recherche Economics and Social

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, ΕΛΛΗΝ

Καραμπάτση, Φ., (2013) Η συναισθηματική νοημοσύνη και η εργασιακή δέσμευση των διευθυντών /προϊσταμένων επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους; Εμπειρική μελέτη στο διοικητικό προσωπικό μιας Πανεπιστημιακής Μονάδας . *Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*, <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16159>

Μπακερτζής, Ε., (2019) Η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης της εργασιακής δέσμευσης και της εργασιακής ικανοποίησης και η επίδρασή τους στην απόδοση του εργαζόμενου: Ο κλάδος της υγείας στην Ελλάδα. *Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή* Πανεπιστήμιο Πατρών.

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/47253> DOI 10.12681/eadd/47253

Μπικηροπούλου, Χ., (2020) Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Συμβολή της στο έργο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, *Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία ΕΑΠ*

Ιστοσελίδες

<https://epale.ec.europa.eu/el/node/336165>

<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/el/pdf>

[https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[age/european-year-skills-2023\\_el#ref-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AF](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%B5-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[%CF%84%CE%B7%CF%82-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82-](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[%CE%B4%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%AE%CF%84%CF%89%CE%B](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

[D](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el#ref-)

<https://citycampus.gr/soft-skills-vs-hard-skills-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD->

[%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AC-](https://citycampus.gr/soft-skills-vs-hard-skills-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-)

[%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82/](https://citycampus.gr/soft-skills-vs-hard-skills-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-)

[https://www.cedefop.europa.eu/files/micro-credentials\\_acvt\\_dgvt\\_meeting\\_apouliou\\_240122\\_0.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/micro-credentials_acvt_dgvt_meeting_apouliou_240122_0.pdf)

## Εκφραστική γραφή: Η αξιοποίηση της ψυχοεκπαίδευσης ενηλίκων για την ενίσχυση της ανθρωποκεντρικής μάθησης και την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τον εαυτό και την ομάδα εκπαίδευσης

Group-centered psychoeducation of adults, through ways of utilizing expressive writing, to strengthen human-centered thinking in the individual and the training group he/she belongs to

ΔΡ. ΚΟΤΣΙΦΑΚΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς, Ηλεκτρονικός Μηχανικός, (Α-ΤΕΙ Αθηνών), Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών

ΛΑΡΕΝΤΖΑΚΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Λέκτορας-Καθηγήτρια Εφαρμογών, Εκπαιδευτική Ψυχολογία (University of Manchester, Τμήμα Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης και Ειδικής Αγωγής)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η εκφραστική γραφή έχει τις ρίζες της στην αυθόρμητη, συνειρμική γραφή της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, ενώ κατά την ψυχοεκπαίδευση ομάδων ενηλίκων, μπορεί να αξιοποιηθεί και ως τμήμα της κοινωνικής και οριζόντιας δεξιότητας της επικοινωνίας, τόσο ως μορφή ατομικής έκφρασης και ερμηνείας όσο και ως μορφή δημιουργικής γλωσσικής αλληλεπίδρασης με αντίκτυπο στους συνομιλητές/τριες. Έμφαση αποδίδεται κατά τη χρήση της, στην επίτευξη των ευρωπαϊκών στόχων για τη Δια Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσα από την αλληλέγγυα διασύνδεση ατόμου και ομάδας, την καλλιέργεια της ανθρωποκεντρικής μάθησης, την απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας, όπως και της προσωπικής χειραφέτησης μέσα από στοιχεία αποδοχής της ετερότητας.

ABSTRACT: Expressive writing finds its roots in the spontaneous, associative writing of the psychoanalytic approach, while during the psychoeducation of adult groups, it can be used as part of the social and horizontal skill of communication, both as a form of individual expression and interpretation and as a form of creative linguistic interaction with an impact on others. Emphasis is placed during its use, on achieving European goals for Lifelong Learning and Adult Education through the solidarity connection between the group and the individual, the cultivation of human-centered learning, the acquisition of social identity, as well as personal emancipation through the acceptance of otherness.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αρχικά να οριοθετηθεί με ακρίβεια το πεδίο εφαρμογής της εκφραστικής γραφής με βασική προϋπόθεση την εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας ή/και περισσότερων ομάδων, και στη συνέχεια, να αποτιμήσει τους τρόπους και τα οφέλη αξιοποίησης της, ως δημιουργικής φόρμας, για τη χειραφέτηση και την κοινωνική απελευθέρωση. Ακολουθείται η πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως σε εκπαιδευτικά ζητήματα, στην προσέγγιση θεμάτων κοινωνικού χαρακτήρα, καθώς και στη μελέτη της ανθρωπίνης συμπεριφοράς. Ειδικότερα, ένας πρώτος ερευνητικός πυλώνας αφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την αποδελτίωση και καταγραφή σε θεωρητικό επίπεδο των εννοιών της ανθρωποκεντρικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικής ψυχοεκπαίδευσης και της εκφραστικής γραφής στο πλαίσιο μιας ομάδας, ενώ ένας δεύτερος πυλώνας αφορά στη συμμετοχική παρατήρηση ομαδικών και ατομικών συμπεριφορών εντός τάξης και τις αφηγήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή βασικής άσκησης εκφραστικής γραφής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων εκπαιδευομένων της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τα αποτελέσματα της εργασίας επιβεβαιώνουν ότι από την αξιοποίηση της εκφραστικής γραφής μπορούν να υπάρξουν οφέλη πέρα από την ψυχοθεραπεία,

και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως είναι η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και καλύτερης επικοινωνίας, η βελτίωση στην έκφραση των συναισθημάτων και σκέψεων χωρίς το φόβο κριτικής, η αύξηση της αυτογνωσίας και η επίτευξη μιας πιο ισορροπημένης ζωής, καθώς και το μοίρασμα στο πλαίσιο μιας ασφαλούς και έμπιστης ομάδας με προσανατολισμό στις επιθυμητές αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι αυτή της κοινωνικής συνοχής, της αποδοχής της ετερότητας και της οργανωμένης αλληλεγγύης.

Η δημοσίευση, εκτός της παρούσας εισαγωγής, περιλαμβάνει μία θεωρητική ανασκόπηση αναφορικά με την ομαδοσυνεργατική ψυχοεκπαίδευση ενηλίκων, την έννοια και τη σημασία της εκφραστικής γραφής. Ακολουθούν το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας, ο σκοπός και οι ειδικοί στόχοι, καθώς και μία περιγραφή βασικής άσκησης με αξιοποίηση της τεχνικής της αυθόρμητης γραπτής έκφρασης, η οποία αξιοποιήθηκε σε διαφορετικές ομάδες ενηλίκων πλαισιωμένη από χαρακτηριστικές μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευομένων. Καταληκτικά, δηλώνονται ορισμένα από τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης.

## 2. ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η ομαδοσυνεργασία στην εκπαίδευση γενικότερα, αποτελεί μία μέθοδο συνεργασίας και οργάνωσης της τάξης με επίκεντρο την ομάδα και κυρίαρχο σκοπό την εγκατάσταση της συνεργατικής μάθησης, η οποία βασίζεται στην κάλυψη της ανάγκης του ανθρώπου ως «κοινωνικό ον» να στηρίζεται στην κοινωνία. Μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της ομάδας, έχει αναδειχθεί ως η πλέον αποτελεσματική για την προαγωγή της αλληλεπίδρασης, της αλληλεξάρτησης, των κοινών στόχων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της προσωπικής και συλλογικής ευθύνης. Με τη σειρά της, η έννοια της ψυχοεκπαίδευσης (psychoeducation) βασίζεται σε τρεις (3) βασικές συνιστώσες: α) ενημέρωση (information), β) εκπαίδευση σε δεξιότητες (skills training), γ) υποστήριξη (support). Με χαρακτήρα συστηματικό, δομημένο και διδακτικό συνδυάζει την πληροφορία με την παρέμβαση, συχνά με θεραπευτικό χαρακτήρα, για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση από το άτομο των δυσκολιών της ζωής του. Τέλος, η έννοια του ανθρωποκεντισμού (anthropocentrism), προσδιορίζει ένα ρεύμα φιλοσοφικής σκέψης στο οποίο ο άνθρωπος μελετάται ως εσωτερικότητα (σκέψη) και ως εξωτερικότητα (πράξη) αποτελώντας το σκοπό της φύσης και τοποθετούμενος στο επίκεντρο όλων των πραγμάτων, αλλά ωστόσο, και ως ο βασικός υπεύθυνος για όλες τις πράξεις και τις αποφάσεις του.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά στην ομαδοσυνεργατική ψυχοεκπαίδευση ενηλίκων, οι απαρχές της συναντώνται στην αρχαία Ελληνική φιλοσοφία. Η φιλία ανάμεσα στους ανθρώπους, η παρρησία, η καλή προαίρεση και η ευγνωμοσύνη, αποτελούν τους τέσσερις βασικούς πυλώνες της φιλοσοφίας του Επίκουρου, στοιχεία που στις μέρες μας οριοθετούνται από τη γνωστική συμπεριφορική ψυχοθεραπεία, και αποτελούν τις βάσεις της σύγχρονης ψυχολογίας και ψυχιατρικής. Σύμφωνα με τον Επίκουρο, η ζωή των ανθρώπων δεν έχει ανάγκη από παραλογισμό ή άδειες γνώμες («κενά δόξαι»), αλλά από τη λογική και την αλήθεια, σκοπό τον οποίο υπηρετεί και κάθε επιστημονική έρευνα προσφέροντας δεδομένα για τη λειτουργία του φυσικού κόσμου και των φαινομένων με τρόπο που να βοηθά τους ανθρώπους να γνωρίζουν με ασφάλεια εκείνους τους παράγοντες που καθορίζουν την ύπαρξή τους. Έτσι, μπορούν να αποφασίζουν υπεύθυνα για τις πράξεις και τις επιλογές τους, ιδανική επιδίωξη και της Επικούρειας φιλοσοφίας για μία ζωή χωρίς αδικαιολόγητους φόβους και ταραχές. Στο πλαίσιο αυτό και η Ηθική του Επίκουρου δεν ταυτίζεται με τον ηδονισμό, όπως διαχρονικά έχει λανθασμένα εννοηθεί, αφού η ηδονή για τον Επίκουρο βρίσκεται στην αναζήτηση μιας φρόνιμης ευτυχίας, μιας ευχάριστης ζωής, της ευδαιμονίας που καθίσταται σκοπός ζωής και βασίζεται σε δύο σκέλη: από τη μία στην εξάλειψη του αδικαιολόγητου φόβου και της ταραχής από την ανθρώπινη ψυχή (ψυχοπνευματική αταραξία) και από την άλλη στην απουσία του σωματικού πόνου («α-πονία») (Τσακνάκης, 2007).

Μέσα από τις ενέργειές του – και τη διαχείριση ενός αλγόριθμου καθημερινών επιθυμιών, άλλες φυσικές και αναγκαίες και άλλες τεχνητές και μάταιες- ο άνθρωπος επιδιώκει να φτάσει στο παραπάνω υπέρτατο σημείο, το οποίο συνιστά και την ευχαρίστηση ολόκληρης της ζωής (Αλεξανδρίδης, 2016). Σε μία προκαταρκτική προσέγγιση της εκφραστικής γραφής, αυτή μπορεί να ιδωθεί ως μία ψυχοκινητική δραστηριότητα που λειτουργεί σε πλήρη αρμονία με τις αισθήσεις μας, ως ένα εργαλείο για την ασφαλέστερη κατανόηση των φυσικών φαινομένων, των πραγμάτων και



των γεγονότων που μας περιβάλλουν και πιθανόν μας μεταδίδουν αβεβαιότητα, ενοχή και εσωτερικούς φόβους. Ο σκοπός της πλησιάζει σε μεγάλο βαθμό τον ηδονισμό του Επίκουρου, δηλαδή, να αποτινάξει από μέσα μας αυτά τα βάρη που κοστίζουν τόνο ψυχικό ή/και σωματικό όπως κάθε φορά βιώνονται διαφορετικά στο πλαίσιο του ατόμου και της ομάδας του.

Μεταφράζοντας τις πρακτικές σύγχρονων ψυχοθεραπευτών, όπως ο Irvin Yalom, ο οποίος μελέτησε διεξοδικά και αξιοποίησε την Επικούρεια φιλοσοφία στην υπαρξιακή ψυχοθεραπεία, οι προσωπικές ιστορίες των «άλλων», όπως αυτές κατατίθενται μέσω της δημιουργικής γραφής σε τυπικές ή άτυπες ομάδες ψυχοεκπαίδευσης ενηλίκων, εντάσσονται στο μεγάλο κεφάλαιο των βαθύτερων αυτοβιογραφικών εξομολογήσεων. Διαπιστώνεται ότι μέσα από παρόμοιες ομαδοσυνεργατικές μεθόδους εκφραστικής γραφής δίνεται η δυνατότητα «κατάφασης» στη ζωή. Από συμμετοχή σε ομάδες ψυχοεκπαίδευσης ενηλίκων παρατηρήθηκε ότι ο άμεσος σύνδεσμος με τους άλλους ανθρώπους, η συμπονετική επαφή, σε συνδυασμό με τη γνώμη και τις κρίσεις των «άλλων» σε μία ομάδα, μας βοηθούν να ξεπεράσουμε την ατομική συστολή από προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες, και να διεκδικήσουμε μια ζωή πιο χαρούμενη και ουσιαστική ώστε να αναλάβουμε τα αναγκαία ρίσκα για να πραγματώσουμε τον εαυτό μας (Yalom, 2008).

Στη σύγχρονη Δια Βίου Μάθηση, η ομαδοκεντρική ψυχοεκπαίδευση ενηλίκων συνιστά έναν από τους βασικότερους στόχους προκειμένου μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και του δυναμικού το οποίο κάθε εκπαιδευόμενος ενήλικας προσδίδει στη μάθησή του, να κατακτηθούν δυνατότητες για μια νέα προσέγγιση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, καθώς και για προσωπική χειραφέτηση μέσα από στοιχεία αποδοχής της ετερότητας.

### 3. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η εκφραστική γραφή, ως μία διαδικασία αυθόρμητης συνειρμικής γραφής, βοηθά το άτομο να εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις του, χωρίς λογοκρισία και δισταγμούς, να αναγνωρίζει τις ανάγκες του και να κατανοεί τα πραγματικά του συναισθήματα, γνωρίζοντας τελικά καλύτερα τον εαυτό του (Μπενετή, 2020). Ήταν για πρώτη φορά το 1986, όταν ο όρος “εκφραστική γραφή” εισήχθη επίσημα σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό από τον Αμερικανό ψυχολόγο J.W. Pennebaker, ενώ έκτοτε εκατοντάδες έρευνες έχουν δοκιμάσει πειραματικά την εφαρμογή της σε διαφορετικά πεδία. Όπως εξηγεί και ο εισηγητής της, η εκφραστική γραφή δεν είναι απλώς μία φόρμα τήρησης ημερολογίου, ούτε και μία πρακτική που σε βοηθά να γίνεις λογοτέχνης, μυθιστορηματογράφος ή κάτι άλλο. Σε αντίθεση, είναι μία σύντομη τεχνική γραφής που βοηθά τα άτομα να κατανοούν και να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές ανατροπές στη ζωή τους. Από την άλλη, χαρακτηρίζεται λίγο ως μία «τεχνική αυτοβοήθειας», χωρίς ωστόσο να έχει παράξενες αξιώσεις (Pennebaker & Smyth, 2016). Στο βιβλίο του Φουκώ «Οι λέξεις και τα πράγματα» ξεκινά για πρώτη φορά από έναν φιλόσοφο μία συζήτηση επανεξέτασης της σχέσης του ανθρώπου με τα κείμενα, με τρόπο που για πρώτη φορά κληρονομείται μία σπάνια και τόσο ανοικτή δήλωση για τη λειτουργία της γραφής και τη θέση της απέναντι στον άνθρωπο και τα πράγματα (Foucault, 2022).

#### 3.1. Οφέλη της εκφραστικής γραφής

Η αυθόρμητη συνειρμική γραφή, ακόμη κι όταν αξιοποιείται για διαφορετικούς εκπαιδευτικούς λόγους αυτοπαρατήρησης και προσωπικής εξέλιξης, ξεδιπλώνει αισθήματα ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικής σκέψης/πρόβλεψης για το μέλλον συνοδευόμενη συχνά από συναισθήματα χαράς και προσωπικής ολοκλήρωσης (Κοτσιφάκος & Λαρεντζάκη, 2023). Η μελέτη συσχέτισης μεταξύ εκφραστικής γραφής και υγείας αποτυπώνει επιδράσεις για παράδειγμα, της ποίησης στη διάθεση και στους δείκτες του ανοσοποιητικού συστήματος, ωστόσο αρκεί και η ενασχόληση με βασικές δραστηριότητες εκφραστικής γραφής ώστε να επιτυγχάνεται ένα καλό εύρος φυσιολογικών και συμπεριφορικών ωφελειών για τον οργανισμό. Αναφέρονται δηλαδή, σημαντικές βελτιώσεις σε διπλό επίπεδο, αρχικά ως προς την σωματική υγεία με ενισχυμένα επίπεδα άμυνας στη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος, μείωση της σοβαρότητας των συμπτωμάτων σε άτομα που υποφέρουν από αρθρίτιδα ή άσθμα και στη συνέχεια, ως προς την ψυχική ευεξία (Lowe, 2006).

Οι γνωστικές-συμπεριφορικές βάσεις της «θεραπείας μέσω της γραφής» (writing therapy), σε συμφωνία με παλαιότερα δημοσιεύματα που υποστηρίζουν ότι «το γράψιμο γιατρεύει» στο πεδίο της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας (Bolton et al., 2004), συμπεριλαμβάνουν την

ενημερωτική λειτουργία των συναισθημάτων, την αυτορρύθμιση, την αναπλαισίωση (θέαση ενός γεγονότος ή συμπεριφοράς μέσα από μία εντελώς διαφορετική οπτική), όπως και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που κατά την τελευταία εικοσαετία, οι ερευνητές/τριες ενθαρρύνουν τους επαγγελματίες της υγείας σε περισσότερο ευαίσθητοποιημένες προσεγγίσεις που να συμπεριλαμβάνουν εκτός από τη φαρμακοθεραπεία, εναλλακτικές θεραπείες όπως είναι η «γραπτή θεραπεία» (writing therapy) για τη βελτίωση της ανθρώπινης ψυχοφυσιολογικής λειτουργίας (Lowe, 2006). Στον δικαστικό κλάδο, νεαρά άτομα με παραβατική συμπεριφορά που εντάχθηκαν σε προγράμματα με δημιουργικές και εκφραστικές τέχνες – εκφραστική γραφή και προφορική έκφραση- ανέφεραν την θετική αλλαγή, την φροντίδα και τη στήριξη που ένιωσαν από το περιβάλλον τους, ότι ξεπέρασαν ευαλωτότητες μέσα από την αυτο-έκφραση, ότι μπόρεσαν σταδιακά να ρυθμίζουν συναισθήματα και να επεξεργάζονται τραύματα, λαμβάνοντας τελικά, υπόψη πιθανούς «μελλοντικούς εαυτούς» (Pope, & Jones, 2021).

Σήμερα, η εκφραστική γραφή αποτελεί μία διαδεδομένη τεχνική στις Η.Π.Α και την Ευρώπη για τη βελτίωση της σωματικής, πνευματικής και ψυχικής υγείας. Μειώνει το στρες και απαλύνει τον συναισθηματικό πόνο σε μία ενδιαφέρουσα σύνδεση μεταξύ της «εξομολόγησης» και της υγείας που αφορά όλους τους διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι γύρω μας έχουν ανάγκη να πουν στους άλλους την ιστορία τους, έστω κι αν γνωρίζουν ότι κάποια στιγμή θα χρειαστεί να έρθουν αντιμέτωποι με μια βαθύτερη εσωτερική αλήθεια, που αφορά στις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Pennebaker & Smyth, 2016).

### 3.2. Η αξιοποίηση της εκφραστικής γραφής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βάσει του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Δια Βίου Μάθηση (2006/962/ΕΚ), η εκφραστική γραφή αποτελεί μία ξεχωριστή ικανότητα με στόχο την γενικότερη ανάπτυξη της επικοινωνίας, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην ατομική ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων και απόψεων σε γραπτή μορφή, αλλά συμπεριλαμβάνει και την ικανότητα της γλωσσικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους με τρόπο κατάλληλο και δημιουργικό, καθώς το άτομο συνειδητοποιεί τον αντίκτυπο της γλώσσας σε τρίτους. Εδώ έρχεται η εκφραστική γραφή για να τοποθετήσει στο μικροσκόπιο αυτό το χαρακτηριστικό της γλωσσικής αλληλεπίδρασης, κατά την εφαρμογή απλών δραστηριοτήτων στις οποίες αρχικά γράφω και έπειτα, προσπαθώ να επικοινωνήσω προφορικά αυτά που έγραψα. Στις στιγμές αυτές διαπιστώνονται τρία (3) φαινόμενα που εκ πρώτης όψεως φαίνεται να μην συσχετίζονται: α) η απόλαυση της ομιλίας, β) η φύση ανίχνευσης του ψεύδους, με άλλα λόγια η συνειδητοποίηση ότι αυτό που εκφράζει το άτομο δεν είναι πάντα αυτό που πραγματικά πιστεύει, σκέφτεται ή έχει πράξει (εδώ εντάσσονται και περιπτώσεις ατόμων που δηλώνουν να βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηρεμία και αρμονία με τον εαυτό τους ακόμη κι όταν γνωρίζουν ότι η παραδοχή της ευθύνης και του λάθους τους μπορεί να επιφέρει κυρώσεις) και γ) η επίδραση της αυτοκατανόησης στον σύνδεσμο λειτουργίας σώματος και ψυχής (Pennebaker & Smyth, 2016).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018), για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας και των αλλαγών στη σύγχρονη κοινωνία απαιτούνται άνθρωποι που να μπορούν να χρησιμοποιούν βασικές ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης – μεταξύ των οποίων και η επικοινωνία, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη- ώστε να αναπτύσσουν όχι μόνο γνώσεις, αλλά και δεξιότητες και στάσεις και τη μάθηση σε όλα τα στάδια της ζωής τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, οι στόχοι που τίθενται σχετίζονται με την απελευθέρωση και την χειραφέτηση των ατόμων, την αλλαγή των δυσλειτουργικών παραδοχών τους ως απόρροια κοινωνικών φαινομένων ρατσισμού, την αποτίναξη της ρητορικής του μίσους μέσα από διασπορά ψευδών ειδήσεων, αλλά ιδιαίτερα την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων ζωής (life skills), όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία, η προετοιμασία για το διαφορετικό, η συναισθηματική νοημοσύνη μέσα από δραστηριότητες ενσυναίσθησης, καθώς και η αυτογνωσία μέσα από δραστηριότητες ενσυνειδητότητας (mindfulness) (Μπαμπάλης, Τσιμπουκλή, & Τσώλη, 2023). Από την μέχρι στιγμής ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι η εκφραστική γραφή μπορεί να ενεργοποιηθεί στη διδακτική πράξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ώστε να υπηρετήσει πολλούς από τους παραπάνω στόχους και αυτό κατά τη γνώμη μας, προσδιορίζει την αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας.

## 4. ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Μεθοδολογία και κατευθύνσεις της έρευνας

Για την ανάδειξη των κεντρικών μεθόδων χρειάστηκε να επανεξεταστούν ειδικότεροι στόχοι προς τους οποίους προσανατολίζονται όλες οι μαθησιακές ενέργειες των ερευνητών, προκειμένου και τα αποτελέσματα της μελέτης να διακρίνονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Στην παρούσα εργασία, οι ειδικοί στόχοι της ερευνητικής εργασίας προσδιορίστηκαν ως εξής:

Ειδικοί στόχοι:

1. Η κατανόηση της διασύνδεσης της εκφραστικής γραφής με την οριζόντια δεξιότητα της επικοινωνίας, βάσει του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Δια Βίου Μάθηση (2006/962/ΕΚ)
2. Η ακριβής οριοθέτηση του πεδίου εφαρμογής της εκφραστικής γραφής σε ομάδες εκπαίδευσης εκπαιδευόμενων /όχι αυστηρά θεραπευτικές.
3. Η αποτύπωση μιας πορείας –προσωπικής και ομαδικής- μέσα από την οποία η εκφραστική γραφή εξελίσσει την ανθρωποκεντρική σκέψη, την χειραφέτηση και την κοινωνική απελευθέρωση στο άτομο και την ομάδα.

Τέλος, ένας απώτερος ή/και υπόρρητος στόχος της εργασίας είναι να αναδειχθεί η εξωτερική, βουβή γενικότητα όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από τη σύνδεση πολλών ατόμων με έναν φυσικό τρόπο στην ομάδα. Κάθε άτομο με τον τρόπο αυτό κατανοεί την βαθύτερη ανθρωπίνη ουσία του. Μέσα από την εθελοντική συμμετοχή καταθέτει ένα «καθρέφτισμα» του εαυτού του και των άλλων συνδιαμορφώνοντας μαζί τους μία πραγματικότητα που τελικά, δεν είναι ατομική, αλλά αφορά στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων. Η διαδικασία αυτή ενδυναμώνει άτομο και ομάδα με ψυχική ανθεκτικότητα και ταυτόχρονη διάθεση για χειραφετική αλλαγή. Ίσως πρόκειται και εδώ για μία «αναγκαία παιδαγωγική της αντίστασης» για την οποία ωστόσο, «δεν υπάρχουν τυποποιημένες συνταγές» (Freire, 2009, περί κριτικής παιδαγωγικής).

### 4.2. Δείγμα μελέτης

Η άσκηση εφαρμόστηκε σε τέσσερις (4) διαφορετικές ομάδες εκπαίδευσης υποψηφίων συμβούλων του Εργαστηρίου Ομαδικής Παρέμβασης με Προσωπική Ανάπτυξη του ΠΕΣΥΠ κατά το ακαδημαϊκό έτος, 2020-2021 και συγκεκριμένα, στη δεύτερη (2<sup>η</sup>) εργαστηριακή συνάντηση. Κάθε ομάδα αποτελείται από 15 άτομα, οπότε το δείγμα αφορά σε 60 εκπαιδευόμενους/ες με ανάλογα κείμενα και αφηγήσεις.

### 4.3. Περιγραφή αξιοποίησης της εκφραστικής γραφής στην εκπαιδευτική πράξη - Εφαρμογή

Αρχικά, δίνονται κάποιες αναγκαίες επεξηγήσεις στα μέλη της ομάδας: *«Η εκφραστική γραφή αποτελεί μία τεχνική κατά την οποία τα άτομα γράφουν για μία δύσκολη εμπειρία τους για 15-20 λεπτά τη μέρα, ιδανικά για 3 με 4 ημέρες στη σειρά. Μία πρώτη, πολύ απλή άσκηση που όμως, έχει βρεθεί να έχει σημαντικές φυσιολογικές & ψυχικές ωφέλειες σε μακροχρόνια βάση /εβδομάδες, μήνες ακόμη & χρόνια μετά, συγκριτικά με άτομα που γράφουν για ουδέτερα συναισθηματικά θέματα π.χ. πώς πέρασαν το Σαββατοκύριακο ή πώς ήταν ένα project που έκαναν στην εργασία τους. Διευκρινίζεται ότι δεν ταυτίζεται, ως τεχνική, με τη διαδικασία τήρησης ημερολογίων εργασίας, αλλά ούτε και είναι μία άσκηση Λογοτεχνίας. Δυνητικά χαρακτηρίζεται ως «Τεχνική αυτοβοήθειας». Καθώς ο Επίκτητος υποστήριζε ότι σημασία δεν έχουν τα γεγονότα γύρω μας, αλλά ο τρόπος που εμείς τα βλέπουμε, η εκφραστική γραφή προσφέρει αυτή τη διέξοδο για την κατανόηση της προσωπικής οπτικής. Μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές καθένας μπορεί να εκφραστεί και να πει την ιστορία του, αλλά και να διοχετεύσει τα συναισθήματά του (Pennebaker, & Smyth, 2016). Για τη συγκεκριμένη άσκηση, μπορείτε ελεύθερα να επιλέξετε εάν θα είναι μία εμπειρία προσωπική, επαγγελματική ή άλλη. Ακόμη, μπορείτε κάθε φορά που η άσκηση θα επαναλαμβάνεται να γράφετε για μία άλλη δύσκολη εμπειρία ή και για την ίδια εξελίσσοντάς τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας. Παρακαλώ, γράψτε αυθόρμητα χωρίς να λογοκρίνετε αυτά που γράφετε. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, ούτε γίνονται διορθώσεις για τα εκφραστικά ή ορθογραφικά σας σφάλματα. Ξεκινήστε έστω με μία πρόταση ή λέξη στο χαρτί. Δεν είστε υποχρεωμένος/η να μοιραστείτε την εμπειρία σας με την ομάδα. Πάρτε χαρτί και μολύβι/στυλό. Όταν είστε έτοιμοι/ες, μπορείτε να αρχίσετε. Έχετε 15 λεπτά στη διάθεσή σας».*

Όταν όλοι/ες είναι έτοιμοι/ες, οι καρέκλες στήνονται σε κύκλο και με εθελοντική συμμετοχή ακολουθεί μοίρασμα στην ολομέλεια. *«Είμαστε έτοιμοι/ες; Ποιος/ποια θα ήθελε να μοιραστεί μαζί μας την ιστορία του/της;»*

Μία εναλλακτική πρόταση εφαρμογής είναι η αυθόρμητη επιλογή ζευγαριού -κάποιον/α που να νιώθουν καλά να συνεργαστούν είτε διότι υπάρχει οικειότητα και κυλάει η επικοινωνία είτε διότι υπάρχει διαφορετικότητα που εμπλουτίζει και μετά, οι δυάδες συνενώνονται σε τετράδες με το ίδιο κριτήριο επιλογής. Αντικριστά τα μέλη μιας δυάδας μοιράζονται την εμπειρία τους (5-8'). Οι άλλοι δύο ως σιωπηροί παρατηρητές και χωρίς να κάνουν παρεμβάσεις, αφουγκράζονται ποιες δυσκολίες αναδύονται στις αφηγήσεις των ιστοριών. Στους παρατηρητές δίνεται φύλλο παρατήρησης για τη διευκόλυνσή τους, όπου και σημειώνουν:

1. Πώς περιγράφεται η δυσκολία από τον ομιλούντα;
2. Πώς φαίνεται να κατανοεί ο/η ίδιος/α τη δυσκολία του/της;
3. Με ποιες ενέργειες το διαχειρίστηκε και τι είναι αυτό που θα έκανε ο παρατηρητής.

Κατόπιν, γίνεται μοίρασμα στην τετράδα με την οπτική των παρατηρητών και τα μέλη συζητούν τι ένωσαν συζητώντας για τη δυσκολία τους και πώς τους εμπλούτισε η οπτική των παρατηρητών. Ακολουθεί κλείσιμο στην ολομέλεια με τους εκπροσώπους των τετράδων (Τοδούλου-Πολέμη, 2011). Στις συγκεκριμένες ομάδες εργασίας, η εναλλακτική πρόταση εφαρμόστηκε μόνο σε μία από τις τέσσερις ομάδες του Εργαστηρίου λόγω έλλειψης χρόνου, ωστόσο προσφέρει πλούσια αποτελέσματα με σημαντικές συνειδητοποιήσεις των μελών κυρίως, ως προς τον απαιτητικό ρόλο και τη συνεισφορά του παρατηρητή, καθώς και ένα μέτρο σύγκρισης για τη συντονίστρια αναφορικά με την εφαρμογή της ίδιας άσκησης σε μελλοντικές ομάδες.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την ανάλυση των ευρημάτων εφαρμόζεται η μέθοδος των έξι (6) βημάτων θεματικής ανάλυσης των Braun & Clarke (2006). Οι κυριότερες θεματικές που αποκωδικοποιήθηκαν από τις «μαρτυρίες» των μελών είναι οι ακόλουθες:

1. Δημιουργικές όψεις εαυτού
2. Άνοιγμα επιμορφωτικών εμπειριών
3. Προσωπική Ικανοποίηση για την καλλιέργεια της γραφής και της έκφρασης
4. Ανάπτυξη ομαδικότητας
5. Απελευθέρωση από στερεοτυπικές ιδέες & προκαταλήψεις
6. Μεγαλύτερη αποδοχή της διαφορετικότητας
7. Αύξηση συναισθηματικής νοημοσύνης («νοιάξιμο» για την ομάδα και τον εαυτό)

Αναφέρονται χαρακτηριστικά ορισμένες μόνο από τις μαρτυρίες των εκπαιδευομένων:

*«Αρχικά, μου έκανε εντύπωση το πόσο προσωπικά θέματα επέλεξαν τα μέλη να μοιραστούν με ελευθερία. Αυτό με έκανε να θέλω να παρέμβω και να τους ρωτήσω για την ιστορία τους»*

*«Η έκθεση προσωπικών βιωμάτων σε αγνώστους, την καταγράψω ως θετική (=άνοιγμα), μια αίσθηση αμοιβαιότητας, ενώ ακριβώς αυτό στην αρχή μου φαινόταν αρνητικό»*

*«Υπήρξε μία φροντίδα σε επίπεδο ομάδας, να έχει συνοχή, δέσιμο. Συνοχή είναι ο δεσμός, το ομαδικό πνεύμα, η ενεργητική εμπλοκή όλων, η συναισθηματική ποιότητα, η αναφορά στο εμείς, ενώ όπως επισημάνθηκε και από την καθηγήτρια, δεν απαιτεί την ομοιογένεια, τη συμφωνία όλων»*

*«Αισθάνθηκα στην πράξη ότι η αναδίγηση και αναβίωση μιας προσωπικής μου δυσκολίας σε επίπεδο οικογένειας – στην οικογένεια άλλωστε, αποκτούμε τις πρώτες μας εμπειρίες- μετατράπηκε σε μία θετική εμπειρία, απάλυνε τα αρνητικά συναισθήματα της παλαιότερης εμπειρίας, όταν τη μοιράστηκα στη μικρή ομάδα».*

*«Η άσκηση αυτή μου έδωσε τη δύναμη να δω τον εαυτό μου και τις καταστάσεις που ζω μέσα από μία άλλη οπτική γωνία»*

*«Τα συναισθήματα είναι σαν τα σύννεφα στον ουρανό και η εκφραστική γραφή είναι η άγκυρά μας».*

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά την ομαδοκεντρική ψυχο-εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευομένων η άσκηση στην εκφραστική γραφή, επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες σε μία ομάδα να προσλάβουν δημιουργικές όψεις του εαυτού και να επεκτείνουν τις κοινωνικές και επιμορφωτικές τους εμπειρίες. Από τη μία πλευρά,

σε επίπεδο ατόμου, λειτουργεί η «απολογία» κατά τρόπους που τα άτομα σταδιακά ανοίγονται στην αφήγηση. Γράφοντας και μιλώντας για πράγματα που μας ενοχλούν ερχόμαστε αντιμέτωποι με βασικές αρχές της ζωής μας, με μοτίβα συμπεριφοράς, όπως και με τα αισθήματα που έχουμε για τον εαυτό μας. Από την άλλη πλευρά, σε επίπεδο ομάδας, η γλωσσική αλληλεπίδραση (γραπτή και προφορική) μέσω της εκφραστικής γραφής, οδηγεί στην βελτίωση της επικοινωνίας. Επιβεβαιώθηκε και στο Εργαστήριο ότι τα μέλη που υλοποιούν τις ασκήσεις, και άρα, γράφουν και μιλούν περισσότερο, αναφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ομάδα τους και ότι έχουν «*πάρει πράγματα*» από αυτήν περισσότερο συγκριτικά με μέλη που υλοποιούν τις ασκήσεις περισσότερο επιφανειακά ή γράφουν και μοιράζονται λιγότερο (Pennebaker & Smyth, 2016).

Η διαφοροποίηση της παρούσας μελέτης είναι ότι ακόμη και εκείνοι που συμμετείχαν στη δραστηριότητα της εκφραστικής γραφής, αλλά μίλησαν ή μοιράστηκαν λιγότερο ή/και καθόλου με την ομάδα το προσωπικό τους αφήγημα, ωστόσο, κατά το κλείσιμο της συνάντησης ανέφεραν ωφέλειες από τη δραστηριότητα, κυρίως μέσα από την παρατήρηση του αντίκτυπου που είχε πάνω σε άλλα μέλη της ομάδας (εδώ προφανώς δεν ισχύει μόνο η χαρά του να μιλάω κατά τον Pennebaker (2016), αλλά και του να ακούω) όπως:

- Αυξημένα αισθήματα ικανοποίησης από τη διεργασία της ομάδας (οικειότητα/ ταύτιση/ένταξη)
- Προσωπικές ανακαλύψεις για τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τον εαυτό
- Αυξημένα αισθήματα αυτεπάρκειας ως προς την ικανότητα γραφής τους
- Πρόθεση στο μέλλον να μοιραστούν όσα έγραψαν / αλλαγή στάσης
- Γενικότερη ανακουφιστική διάθεση από τη λειτουργία της άσκησης, κυρίως μέσα από την παρατήρηση των δυσκολιών & της διαχείρισης στα αφηγήματα των άλλων.

Καταληκτικά, η εκφραστική γραφή μπορεί να εξυπηρετήσει τους σύγχρονους στόχους ανάπτυξης οριζόντιων δεξιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως είναι η επικοινωνία και οι κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, αυξάνει την αλληλέγγυα οπτική (μέσα από την ανάπτυξη της ομαδικότητας) καθώς και την απελευθέρωση ατόμου και ομάδας από προκαταλήψεις (μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης). Το αποτέλεσμα είναι αισιόδοξο για την κοινωνική συνοχή, την οργανωμένη αλληλεγγύη και την κοινωνική ένταξη, αφού μέσα από το μοίρασμα της δυσκολίας τα άτομα αναζητούν και επεξεργάζονται ένα νέο όραμα ζωής – προσωπικό και κοινό- που να ενεργοποιεί θετικά συναισθήματα και να δίνει μία προοπτική για το μέλλον (Τοδούλου-Πολέμη, 2011). Επιπλέον, η εκφραστική γραφή προσφέρεται για εφαρμογή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και μάλιστα, με κατάλληλη μελέτη μπορεί να εισαχθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο ψυχοεκπαίδευσης, σε πολλές διαφορετικές κατηγορίες κατάρτισης στη Δια βίου μάθηση.

Τέλος, αποτελεί ταυτόχρονα, ένα μοντέλο για τους συντονιστές/τριες και μέντορες/ισες στη Δια βίου μάθηση, ώστε να εποπτεύουν τις ομάδες τους με περισσότερο χειραφετικά προτάγματα.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξανδρίδης, Λ. (2016). Ο Επίκουρος και η φιλοσοφία του. *Κείμενα Επικούρειας Φιλοσοφίας*. Ανάκτηση: [https://www.epicuros.gr/arhtra/a\\_arhtra\\_epicuros\\_filo.htm](https://www.epicuros.gr/arhtra/a_arhtra_epicuros_filo.htm)
- Bolton, G., Howlett, S., Lago, C., and Wright, J. (eds) (2004). *Writing cures: An introductory handbook of writing in counseling and psychotherapy*. London: Bruner – Routledge.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης*. Βρυξέλλες, 17.01.2018. Ανακτήθηκε από: <https://tinyurl.com/27drum75>
- Foucault, M. (2022). *Οι λέξεις και τα πράγματα. Μία αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Σειρά: Φιλοσοφία. Μετάφραση: Κωστής Παπαγιώργης. Επιμέλεια: Θανάσης Λάγιος. Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Σειρά: Προβλήματα του καιρού μας. Μετάφραση: Γιάννης Κρητικός. Επιμέλεια: Άλκης Σταύρου. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Κοτσιφάκος, Δ., και Λαρεντζάκη, Αικ. (2023). «Η εφαρμογή της τήρησης ημερολογίων εργασίας στα Εργαστήρια Ομαδικής Παρέμβασης του Προγράμματος Ειδίκευσης στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης ως καλή διδακτική πρακτική και ως αυθεντική εφαρμογή αναστοχασμού και επίτευξης μεταγνώσης στους/στις υπό διαμόρφωση συμβούλους». Εισήγηση στην Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π), *Ετήσιο Συνέδριο με θέμα: «Προσανατολισμός στην Κοινωνία. Ο*

ρόλος της Συμβουλευτικής, το προφίλ και τα εργαλεία του Συμβούλου», Αθήνα, 20 & 21 Ιανουαρίου, 2023.

Lowe, G. (2006). Health-related effects of creative and expressive writing, *Health Education*, Vol. 106 No. 1, pp. 60-70.

<https://doi.org/10.1108/09654280610637201>

Marx, K. (εκδ. 2013). Θέσεις για τον Φοϋερμπαχ. Εισαγωγή – Μετάφραση – Σημειώσεις: Γιώργος Μπαμπάλης, Θ., Τσιμπουκλή, Α., και Τσώλη, Κ. (2023). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: Νέες προκλήσεις, προοπτικές και ο κεντρικός ρόλος του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Δια Βίου Μάθησης και Επικοινωνίας του ΕΚΠΑ*. Ανακτήθηκε από: <https://hub.uoa.gr/lifelong-learning-and-education-adults/> Μπλάνας. Αθήνα: εκδ Ερατώ

Μπενετή, Φ. (2020). Εμφύχωση ομάδας με τη Συνθετική Παιγνιόδραση. Α΄τόμος: Η Εμφύχωση. 411 παιχνίδια & ασκήσεις για παιδιά & ενήλικες. Ένας ολοκληρωμένος οδηγός θεωρίας & πρακτικής εφαρμογής για όσους εργάζονται με ομάδες. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΜΨΥΧΩΣΙΣ, σελ. 319.

Pennebaker, J.W., and Smyth, J.M. (2016). *Opening up by writing it down. Third Edition*. The Guilford Press. New York-London. Retrieved from: <https://tinyurl.com/5bkas2d3>

Pope, R.J., and Jones, J.N. (2021). Creative and expressive arts in a young adult problem-solving court and its influence on participant experiences and outcomes. *Youth & Society*, 54 (7), <https://doi.org/10.1177/0044118X211019781>

Τοδούλου – Πολέμη, Μ. (2011). *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικό Υλικό. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακνάκης, Α. (2007). *Διογένης Λαέρτιος, Επίκουρος*. Εισαγωγή – μετάφραση Αθανάσιος Τσακνάκης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βιβλιοβάρδια.

Yalom, I.D. (2008). *Στον κήπο του Επίκουρου. Αφήνοντας πίσω τον τρόμο του θανάτου*. Μετάφραση: Ευαγγελία Ανδριτσάνου – Γιάννης Ζέρβας. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Φιλίππου, Δ. και Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...Για εμφύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Γ:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 3 - Σχολεία Δεύτερης  
Ευκαιρίας και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

## Εκπαίδευση Ενηλίκων και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτών για το ρόλο και τη λειτουργικότητά τους στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ του Ν. Αττικής

Adult Education and Second Chance Schools: Adult Educators' perceptions and attitudes about their role and functionality in the subject of Social Education in Second Chance Schools of the Prefecture of Attica

ΗΛΙΑΣ ΒΛΑΧΑΚΗΣ, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων-Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση-Διά Βίου Μάθηση, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της σημασίας της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ του Ν. Αττικής, μέσω της διερεύνησης του ρόλου και της λειτουργικότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων. Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαπέντε εκπαιδευτές του σχολικού έτους 2018-2019. Για να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η ποιοτική μέθοδος προσέγγισης. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την επίδραση που ασκούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων για την εκ νέου ένταξή τους στην κοινωνία.

**Λέξεις-κλειδιά:** Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), Εκπαιδευτής, Κοινωνιολόγος, Κοινωνική Εκπαίδευση, Κοινωνικός Γραμματισμός

**ABSTRACT:** The main purpose of this research was to study the importance of teaching the cognitive subject of Social Education in the Second Chance Schools of the Prefecture of Attica, through the investigation of the role and functionality of the adult educator. The sample consisted of fifteen teachers from the 2018-2019 school years. For the purpose and goals of the research, the qualitative method was considered as the most appropriate approach. The results highlight the effect that adult educators have on the personal and professional development of trainees and especially for their reintegration into society.

**Keywords:** Adult Education, Second Chance Schools, Instructor, Sociologist, Social Education, Social Literacy

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχεται μέσα από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία αποτέλεσαν έναν πρωτοποριακό θεσμό για τα Ελληνικά δεδομένα, που θεσμοθετήθηκε με το ν. 2525/1997 (άρθρο 5). Τα ΣΔΕ είναι δωρεάν δημόσια σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αποτελούν ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Αποσκοπούν στην επανένταξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς επίσης και την αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους μέσα από τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσής τους (Μάνθου, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει προεξέχοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου χρειάζεται να είναι εφοδιασμένος ή καλείται να αναπτύξει δεξιότητες και γνώσεις, τόσο του γνωστικού του αντικείμενου όσο και των μεθόδων και ενεργητικών τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με σκοπό να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του προγράμματος και των εκπαιδευομένων του. Ουσιαστικά, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή αποκτά μία νέα διάσταση, καθώς πέρα από ειδικός της γνώσης γίνεται και σχεδιαστής δραστηριοτήτων,



εναλλάσσοντας τις εμπλουτισμένες και ανανεωμένες μεθόδους του προκειμένου να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων του. Χωρίς να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία, τοποθετεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, που είναι ταυτόχρονα καταναλωτές και παραγωγοί γνώσης (Κεδράκα, 2009· Τσιμπουκλή & Φίλιππς, 2010· Τσώλη, 2015).

Η Κοινωνική Εκπαίδευση ή αλλιώς ο Κοινωνικός Γραμματισμός είναι ένα μάθημα στα ΣΔΕ, το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους/τις εκπαιδευόμενους/ες να προσεγγίσουν τα κοινωνικά φαινόμενα στο βαθμό που αυτά εμπλέκονται στα ενδιαφέροντά τους, συνδέονται με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και αποτελούν καθημερινές πρακτικές ή ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία στην οποία ζουν (Βερβενιώτη, 2010). Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων διαθέτουν την ελευθερία να οργανώνουν, πραγματοποιούν και αξιολογούν το πρόγραμμα σπουδών με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δημιουργούν συνεργασίες μεταξύ τους για τα διαθεματικά πεδία και τα εκπαιδευτικά ερευνητικά σχέδια δράσης (projects) (ΓΓΔΒΜ, 2013). Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα ΣΔΕ στην Ελλάδα μέχρι και σήμερα είναι πολύ μεγάλο σε σύγκριση με το εξωτερικό, αλλά η έρευνα που αφορά στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ φαίνεται να είναι ελλιπής και ανεπαρκής. Για το λόγο αυτό, η εν λόγω μελέτη έρχεται να καλύψει ένα μέρος του ερευνητικού αυτού κενού.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σημασίας της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνικής Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ και η ανάδειξη των προκλήσεων και προοπτικών της. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει στη μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με: (α) το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης, (β) το ρόλο και τη λειτουργικότητα των εκπαιδευτών/τριών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και (γ) τις προτάσεις τους για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

### 2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διερεύνηση του σκοπού και την επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

1. Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων το ρόλο και τη λειτουργικότητά τους στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ;
3. Τι προτείνουν οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ;

### 2.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν και οι δεκαπέντε (15) εκπαιδευτές/τριες του σχολικού έτους 2018-2019, οι οποίοι δίδασκαν το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ του Ν. Αττικής και η επιλογή τους έγινε μέσω άτυπου προσωπικού δικτύου. Ενδεικτικά, επτά (7) ήταν άνδρες και οκτώ (8) γυναίκες, ενώ τρεις (3) ήταν μεταξύ 21-40 ετών, οκτώ (8) από 41-60 ετών και τέσσερις (4) άνω των 61 ετών. Όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους, έξι (6) ήταν απόφοιτοι Κοινωνιολογίας, ενώ οι υπόλοιποι εννέα (9) συναφών τμημάτων άλλων πανεπιστημίων. Από το σύνολο των εκπαιδευτών/τριών, οκτώ (8) είχαν μόνιμη, ενώ επτά (7) ωρομίσθια σχέση εργασίας. Ως προς την εκπαιδευτική τους εμπειρία, έντεκα (11) είχαν μεταξύ 1-6 έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ και τέσσερις (4) άνω των 9 ετών.

### 2.4 Μεθοδολογική προσέγγιση - Ερευνητικό εργαλείο

Για να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και να διερευνηθούν σε βάθος και με μεγαλύτερη ακρίβεια τα ερευνητικά της ερωτήματα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος προσέγγισης, όπου οι θεωρητικές θέσεις δεν τίθενται a priori, αλλά προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα

(Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο τρόπος παραγωγής εμπειρικού υλικού ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία απαρτίζεται από ένα δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία. Ο αυτοσχέδιος οδηγός συνέντευξης που δημιουργήθηκε περιελάμβανε δεκαπέντε (15) ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Κάθε συνεντευξιαζόμενος/η απάντησε σε ερωτήσεις στο πρώτο σκέλος σχετικά με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά και στο δεύτερο σκέλος με βάση την ταξινόμησή τους στους τρεις θεματικούς άξονες.

## 2.5 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2020. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε μέσω κινητού τηλεφώνου, εξαιτίας της απαγόρευσης της κυκλοφορίας λόγω του κορονοϊού (Covid-19) και η συνολική διάρκεια καθεμίας ήταν από 30' έως 45' λεπτά, ενώ τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

## 2.6 Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Miles & Huberman, 1994). Προηγήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων. Το περιεχόμενο του κειμένου αναλύεται με μεθοδικότητα και συστηματοποιείται σε κατηγορίες και θεματικούς άξονες, ενώ οι κατηγορίες που προκύπτουν χαρακτηρίζονται από ευελιξία και τροποποιούνται κατά την πορεία της ανάλυσης των δεδομένων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται ενδεικτικά τα σημαντικότερα αποτελέσματα. Ως προς το Θεματικό Άξονα Α', η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερις (4) κατηγορίες και είκοσι έξι (26) κωδικούς (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατηγορίες και κωδικοί Θεματικού Άξονα Α'

Θεματικός Άξονας Α': Η νοηματοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ	
Κατηγορίες	Εννοιολογικοί Ορισμοί / Κωδικοί
Εννοιολογικό περιεχόμενο κατά τον εκπαιδευτή της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ σημαντικό/αγαπημένο μάθημα (ΣΗΜΑΓΑΜΑ)</li> <li>▪ μελέτη κοινωνικών ζητημάτων (ΜΕΚΟΙΖΗΤ)</li> <li>▪ κοινωνικοποίηση εκπαιδευομένων (ΚΟΙΝΕΚΠΑ)</li> <li>▪ απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων εκπαιδευομένων (ΑΠΔΕΣΤΕΚ)</li> </ul>
Προσόντα και δεξιότητες του εκπαιδευτή για τη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ποικιλία στάσεων και αντιλήψεων (ΠΟΣΤΑΑΝΤ)</li> <li>▪ πληθώρα ικανοτήτων (ΠΛΗΘΘΙΚΑΝ)</li> <li>▪ τυπικά προσόντα (ΤΥΠΙΠΡΟΣ)</li> <li>▪ εξειδικευμένη και συνεχής επιμόρφωση (ΕΞΕΣΥΝΕΠ)</li> </ul>
Αντίληψη του εκπαιδευτή ως προς την εκπαίδευσή του για τη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ και λόγοι τεκμηρίωσής της	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ επαρκής εκπαίδευση (ΕΠΑΡΕΚΠΑ)</li> <li>▪ πρότερες γνώσεις και εμπειρίες (ΠΡΓΝΩΕΜΠ)</li> <li>▪ συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση (ΣΥΕΚΠΕΠΙ)</li> </ul>

Συνοπτικά, η νοηματοδότηση των εκπαιδευτών/τριών στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ διερευνάται μέσα από το εννοιολογικό περιεχόμενο που δίνουν στο μάθημα αυτό, τα προσόντα και τις δεξιότητες που διαθέτουν, την εκπαίδευση που κατέχουν και τη σημαντικότητα που έχει το μάθημα για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Για παράδειγμα,

- ✓ «...αλλά το κυριότερο από ό,τι είδα εγώ τουλάχιστον σε σχέση με τα άλλα μαθήματα είναι εκείνο το μάθημα που οι μαθητές το αγκαλιάζουν, το λατρεύουν, το αγαπούν περισσότερο από όλα τα άλλα,... είναι μεγάλη η λαχτάρα τους για αυτό το μάθημα.»
- ✓ «...είναι πολύ σημαντικό για να μπορούν να κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα, να μπορούν να επεξεργάζονται και να αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά φαινόμενα και το πώς αυτά συνδέονται μεταξύ τους και να τα συνδέσουν με τη δική τους εμπειρία....».

Ως προς το Θεματικό Άξονα Β', η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε έντεκα (11) κατηγορίες και ενενήντα πέντε (95) κωδικούς (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατηγορίες και κωδικοί Θεματικού Άξονα Β'

Θεματικός Άξονας Β': Ο ρόλος και η λειτουργικότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ	
Κατηγορίες	Εννοιολογικοί Ορισμοί / Κωδικοί
Περιγραφή του ρόλου του εκπαιδευτή στη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (ΣΥΜΑΘΔΙΑ)</li> <li>▪ αφύπνιση εκπαιδευομένων (ΑΦΥΠΕΚΠΑ)</li> <li>▪ αλληλεπίδραση με εκπαιδευόμενους (ΑΛΛΗΕΚΠΑ)</li> <li>▪ ανάδειξη αναγκών εκπαιδευομένων (ΑΝΑΝΑΕΚΠ)</li> </ul>
Χαρακτηρισμοί του ρόλου του εκπαιδευτή κατά τη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ συντονιστικός ρόλος (ΣΥΝΤΟΡΟΛ)</li> <li>▪ εμπυχωτικός ρόλος (ΕΜΨΥΧΡΟΛ)</li> <li>▪ βοηθητικός ρόλος (ΒΟΗΘΗΡΟΛ)</li> <li>▪ συμβουλευτικός ρόλος (ΣΥΜΒΟΡΟΛ)</li> </ul>
Εκπαιδευτικές πρακτικές του εκπαιδευτή στη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ καταιγισμός ιδεών (ΚΑΤΑΙΔΕΩ)</li> <li>▪ ομάδες εργασίας (ΟΜΑΔΕΡΓΑ)</li> <li>▪ παιχνίδι ρόλων (ΠΑΙΧΡΟΛΩ)</li> <li>▪ εμπλουτισμένη εισήγηση (ΕΜΠΛΕΙΣΗ)</li> <li>▪ συζήτηση και διάλογος (ΣΥΖΗΔΙΑΛ)</li> </ul>
Διευκολύνσεις για τον εκπαιδευτή στη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ τρόπος προσέγγισης εκπαιδευομένων (ΤΡΠΡΟΕΚΠ)</li> <li>▪ κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (ΚΑΥΛΙΥΠΟ)</li> <li>▪ επιμόρφωση και εμπειρία (ΕΠΙΜΕΜΠΕ)</li> <li>▪ διάθεση και στάση εκπαιδευομένων (ΔΙΑΣΤΑΕΚ)</li> </ul>
Δυσκολίες για τον εκπαιδευτή στη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ αρνητική στάση εκπαιδευομένων (ΑΡΝΣΤΑΕΚ)</li> <li>▪ διαφωνίες ή συγκρούσεις εκπαιδευομένων (ΔΙΑΣΥΓΕΚ)</li> <li>▪ έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (ΕΛΥΛΙΥΠΟ)</li> </ul>
Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών του εκπαιδευτή στη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ εναλλακτικές πρακτικές (ΕΝΑΛΠΡΑΚ)</li> <li>▪ συζήτηση και διάλογος (ΣΥΖΗΔΙΑΛ)</li> <li>▪ αλλαγή στάσης εκπαιδευομένων (ΑΛΛΣΤΑΕΚ)</li> </ul>

Συνεργατικές πρακτικές του εκπαιδευτή με το υπόλοιπο προσωπικό του ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ συνεργασία με λοιπό προσωπικό (ΣΥΛΟΙΠΡΟ)</li> <li>▪ επικοινωνία και συζήτηση (ΕΠΙΚΣΥΖΗ)</li> <li>▪ συναδελφική αλληλεγγύη (ΣΥΝΑΑΛΛΗ)</li> </ul>
Τρόποι βελτίωσης της συνεργασίας του εκπαιδευτή με το υπόλοιπο προσωπικό του ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ θετική στάση εκπαιδευτών (ΘΕΤΣΤΑΕΚ)</li> <li>▪ αλληλεπίδραση εκπαιδευτών (ΑΛΛΗΕΚΠΑ)</li> </ul>
Συμβολή των διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ενεργοποίηση εκπαιδευομένων (ΕΝΕΡΕΚΠΑ)</li> <li>▪ ολιστική προσέγγιση θεμάτων (ΟΛΠΡΟΘΕΜ)</li> <li>▪ συνεργασία και συμμετοχή (ΣΥΝΕΣΥΜΜ)</li> </ul>
Τρόποι αξιολόγησης από τον εκπαιδευτή των ενήλικων εκπαιδευομένων στην Κοινωνική Εκπαίδευση στο ΣΔΕ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ συζήτηση και ερωτήσεις (ΣΥΖΗΕΡΩΤ)</li> <li>▪ παρατήρηση και αντιδράσεις (ΠΑΡΑΑΝΤΙ)</li> <li>▪ φύλλα αξιολόγησης (ΦΥΛΛΑΞΙΟ)</li> </ul>

Συνοπτικά, ο ρόλος και η λειτουργικότητα των εκπαιδευτών/τριών στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ διερευνάται μέσα από: (α) την περιγραφή και τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν στο ρόλο τους, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, τις διευκολύνσεις που έχουν στην άσκηση του, τις δυσκολίες που συναντούν και τους τρόπους με τους οποίους τις αντιμετωπίζουν και (β) τη συνεργασία τους με το υπόλοιπο προσωπικό, τους τρόπους βελτίωσης αυτής της συνεργασίας, τη συμβολή των διαθεματικών σχεδίων δράσης και τους τρόπους αξιολόγησης των ενήλικων εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα,

- ✓ «...να μπορώ να δημιουργώ έτσι ένα κλίμα δημοκρατικό μέσα στο πλαίσιο της τάξης, αλλά ίσως και σε κάποιες δραστηριότητες που σχετίζονται με το μάθημα, να μπορέσω να ενισχύσω την ενεργή τους συμμετοχή...»,
- ✓ «Τον αντιλαμβάνομαι ως ρόλο ερευνητικό και εγώ ερευνώ πράγματα μαζί με τους εκπαιδευόμενους, εμπυχωτικό, εμπυχώνω τους εκπαιδευόμενους, διερευνούμε μαζί με την ομάδα διάφορα θέματα, συντονιστικό, συντονίζεις μια ομάδα και σε καμία περίπτωση ως δασκαλοκεντρικό. Τους βοηθάς, εξάλλου αυτή είναι και η επιταγή η παιδαγωγική στην εκπαίδευση ενηλίκων,...».

Ως προς το Θεματικό Άξονα Γ', η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερις (4) κατηγορίες και είκοσι δύο (22) κωδικούς (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατηγορίες και κωδικοί Θεματικού Άξονα Γ'

Θεματικός Άξονας Γ': Οι προτάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ	
Κατηγορίες	Εννοιολογικοί Ορισμοί / Κωδικοί
Τρόποι ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ διδασκαλία από πτυχιούχους Κοινωνικών Επιστημών (ΔΙΠΤΚΟΕΠ)</li> <li>▪ αναβάθμιση υλικοτεχνικής υποδομής (ΑΝΥΛΙΥΠΟ)</li> </ul>
Τρόποι ενδυνάμωσης του ρόλου και της λειτουργικότητας του εκπαιδευτή για τη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ σπουδές και επιμόρφωση (ΣΠΟΥΕΠΙΜ)</li> <li>▪ αναβάθμιση υλικοτεχνικής υποδομής (ΑΝΥΛΙΥΠΟ)</li> <li>▪ εκπαιδευτικές δραστηριότητες (ΕΚΠΑΔΡΑΣ)</li> </ul>
Τρόποι ενθάρρυνσης της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης των ενήλικων εκπαιδευομένων μέσα από τη διδασκαλία της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στο ΣΔΕ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• προσέγγιση εργασιακών θεμάτων (ΠΡΕΡΓΘΕΜ)</li> <li>• διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης (ΔΙΚΟΙΣΥΝ)</li> </ul>

Συνοπτικά, οι προτάσεις των εκπαιδευτών/τριών για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ σχετίζονται με την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του μαθήματος, την ενδυνάμωση του ρόλου και της λειτουργικότητάς τους και την ενθάρρυνση της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης των ενήλικων εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα,

- ✓ *«...το μάθημα το καλύτερο είναι να διδάσκεται θα έλεγα εγώ αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς των Κοινωνικών Επιστημών, δηλαδή αυτοί που έχουν σχέση και έχουν και γνώσεις, αλλά και εμπειρία που έχουν διδάξει το μάθημα αυτό, όχι από άλλους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας ακόμα και αν είναι σε δεύτερη ανάθεση και τρίτη ανάθεση,...»*,
- ✓ *«Τώρα ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού δηλαδή θεωρώ ότι θα ενδυνάμωνε πάντα να υπάρχουν προγράμματα επιμόρφωσης σε ό,τι αφορά το ΣΔΕ όμως... Άρα, θέλουμε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης σε αυτό το κομμάτι....»*.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε πολύ μεγάλο βαθμό επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία και ενισχύουν τα ευρήματα ερευνών με παρόμοια θεματική που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν, ενώ ταυτόχρονα εξάγουν και καινούργιες διαπιστώσεις. Συνοπτικά, τα συμπεράσματα της έρευνας βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

Ως προς το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ συνιστά κυρίως ένα σημαντικό και αγαπημένο μάθημα για τον/την εκπαιδευόμενο/η, με σκοπό τη μελέτη των κοινωνικών ζητημάτων, που θα οδηγήσει στην κοινωνικοποίησή του/της μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων. Τα προσόντα και τις δεξιότητες του/της εκπαιδευτή συνθέτουν κυρίως η ποικιλία των στάσεων, αντιλήψεων και ικανοτήτων του, σε συνδυασμό με τα τυπικά προσόντα και την εξειδικευμένη και τη συνεχή επιμόρφωσή του. Τέλος, η εκπαίδευση του/της εκπαιδευτή θεωρείται από τον/την ίδιο/α κυρίως ως επαρκής, λόγω των πρότερων γνώσεων και εμπειριών του, αλλά χρειάζονται προσπάθειες βελτίωσής της με συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση (Βουτσά, 2018· Γεροστεργίου, 2016· Ζαχαρή, 2016· Καρακούση, 2018· Κουδουμνάκη, 2018· Μαθιουδάκη, 2017· Μερτζάνη, 2017· Νάτσιου, 2017· Παπαφακλή, 2018· Τέγου, 2015· Χριστοφόρου, 2016).

Ως προς το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι ο ρόλος και η λειτουργικότητα του/της εκπαιδευτή στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ είναι κυρίως η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, με στόχο την αφύπνιση των εκπαιδευομένων, καθώς και η αλληλεπίδραση μαζί τους για την ανάδειξη των αναγκών τους. Ο ρόλος του εκφράζεται από διάφορους χαρακτηρισμούς, όπως συντονιστικός, εμπυχωτικός, βοηθητικός, συμβουλευτικός και οι εκπαιδευτικές του πρακτικές ποικίλουν ανάλογα με τις περιστάσεις, όπως καταιγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, εμπλουτισμένη εισήγηση, συζήτηση και διάλογος (Βουτσά, 2018· Ζαχαρή, 2016· Καρακούση, 2018· Κουδουμνάκη, 2018· Μαθιουδάκη, 2017· Μερτζάνη, 2017· Νάτσιου, 2017· Ξένος, 2016· Τέγου, 2015· Χριστοφόρου, 2016). Η άσκηση του ρόλου του/της εκπαιδευτή διευκολύνεται κυρίως από τον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευομένων, την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση και εμπειρία του, αλλά και από τη διάθεση και στάση των εκπαιδευομένων. Οι δυσκολίες της άσκησης του ρόλου του προέρχονται κυρίως από την αρνητική στάση των εκπαιδευομένων και τις διαφωνίες ή συγκρούσεις μεταξύ τους, καθώς και από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (Μαθιουδάκη, 2017· Νάτσιου, 2017· Τέγου, 2015), τα οποία αντιμετωπίζονται συνήθως με εναλλακτικές πρακτικές, αλλά και με συζήτηση και διάλογο για αλλαγή της στάσης των εκπαιδευομένων (Νάτσιου, 2017). Μεταξύ των εκπαιδευτών όλων των ειδικοτήτων στα ΣΔΕ υφίσταται συνεργασία, που αφορά κυρίως την επικοινωνία και τη συζήτηση, καθώς και την συναδελφική αλληλεγγύη (Χριστογιάννη, 2017), ενώ η συνεργασία αυτή βελτιώνεται μέσα από τη θετική στάση και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών/τριών. Τέλος, τα διαθεματικά σχέδια δράσης βοηθούν κυρίως στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων μέσω της ολιστικής προσέγγισης των θεμάτων, που προωθεί τη συνεργασία και συμμετοχή, ενώ οι τρόποι αξιολόγησης των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι κυρίως η συζήτηση με ερωτήσεις, η παρατήρηση των αντιδράσεών τους και τα φύλλα αξιολόγησης (Ξένος, 2016· Χριστοφόρου, 2016).

Ως προς το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του μαθήματος μπορεί να επιτευχθεί πρωτίστως εάν ο/η εκπαιδευτής είναι πτυχιούχος Κοινωνικών Επιστημών και μέσω της αναβάθμισης της υλικοτεχνικής υποδομής. Ο ρόλος και η λειτουργικότητα του/της εκπαιδευτή ενδυναμώνεται κυρίως από τις περαιτέρω σπουδές και επιμορφώσεις του/της, καθώς και από τη διοργάνωση συχνότερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τέλος, η ενθάρρυνση της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης των ενηλίκων εκπαιδευομένων γίνεται κυρίως μέσα από τις προσεγγίσεις εργασιακών θεμάτων και τη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης σε αυτούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία και τα ερευνητικά δεδομένα, αλλά και τους περιορισμούς της έρευνας (όπως μη αντιπροσωπευτικό δείγμα, περίοδος της πανδημίας του Covid-19, υποκειμενικότητα και μεροληψία ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου/ης λόγω της συνέντευξης, χρονοβόρα διαδικασία και περιορισμένη δυνατότητα τυποποίησης των ερωτήσεων και απαντήσεων λόγω της ημι-δομημένης συνέντευξης), καταθέτουμε ενδεικτικά τις ακόλουθες προτάσεις:

- ✓ Διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτών/τριών στα υπόλοιπα ΣΔΕ της χώρας, καθώς και των εκπαιδευομένων που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους σε αυτά.
- ✓ Διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕ, μέσω της διενέργειας σε σταθερή βάση σεμιναρίων και προγραμμάτων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ✓ Κάλυψη των οργανικών και λειτουργικών κενών των ΣΔΕ με μόνιμες θέσεις εκπαιδευτών/τριών προκειμένου να διαμορφωθεί ένα αίσθημα ασφάλειας προς όλους.
- ✓ Υλοποίηση μελλοντικών ερευνών με τη χρήση πολυμεθοδικών προσεγγίσεων, καθώς ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βερβενιώτη, Τ. (2010). Κοινωνικός γραμματισμός. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2<sup>η</sup> έκδ., σσ. 215-242). ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ.
- Βουτσά, Μ. (2018). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Ν. Θεσσαλονίκης: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτών & εκπαιδευομένων [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.  
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39917>
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) (2013). *Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. ΓΓΔΒΜ-ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
- Γεροστεργίου, Α. (2016). *Η συμβολή του κοινωνικού γραμματισμού στη διαμόρφωση καταναλωτικής συνείδησης στους εκπαιδευόμενους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περίπτωση των ΣΔΕ της Δράμας και της Καβάλας* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.  
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33428>
- Γρίβα, Ε.Α., & Στάμου, Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Αφοί Κυριακίδη.
- Ζαχαρή, Μ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επικοινωνία και στη δυναμική της ομάδας στο Σ.Δ.Ε. Λάρισας [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.  
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33499>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.  
[https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)
- Καρακούση, Σ. (2018). *Τα εμπόδια μάθησης των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ - Η συμβολή των εκπαιδευτών ενηλίκων: Το παράδειγμα του ΣΔΕ Περιστερίου* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.  
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39925>
- Κεδράκα, Κ. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Αφοί Κυριακίδη.
- Κουδουμνάκη, Κ. (2018). *Η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ο βαθμός εναρμόνισης του ρόλου τους με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων: Η περίπτωση του ΣΔΕ Ρεθύμνου* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39391>

Μαθιουδάκη, Ε. (2017). *Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδασκαλία των γραμματισμών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας - Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35973>

Μάνθου, Χ. (2007). *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία εκπαιδευτική πρόκληση*.

<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/manthou/manthou.pdf>

Μερτζάνη, Α. (2017). *Διερευνώντας τον μετασχηματισμό των παραδοχών των εκπαιδευομένων μέσα από τον κοινωνικό γραμματισμό: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Στερεάς Ελλάδας* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36156>

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage Publications.

Νάτσιου, Β. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτών για το ρόλο και το έργο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε. της Λαμίας* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36043>

Ξένος, Φ. (2016). *Η εμπειρική εκπαίδευση και η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού μέσα από τη μέθοδο project στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33089>

Παπαφακλή, Α. (2018). *Η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ Αττικής* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40884>

Τέγου, Η. (2015). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή κατά τη διδασκαλία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευομένων του ελληνικού γραμματισμού των ΣΔΕ Ημαθίας* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30126>

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. 1<sup>η</sup> Διδακτική ενότητα: Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων*. ΥΠΔΒΜΘ-ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ.

Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: Διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη* [Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44173>

Χριστογιάννη, Π. (2017). *Η διερεύνηση του σχολικού κλίματος και της οργανωσιακής κουλτούρας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Μια μελέτη περίπτωσης στο ΣΔΕ Βόλου* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35355>

Χριστοφόρου, Δ. (2016). *Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ικανότητες & αυτοβελτίωση* [Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Απόθεσις.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33129>

## Η αξιοποίηση της μεικτής μάθησης στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων σε σωφρονιστικά καταστήματα

### The use of blended learning in adult education and training in prisons

ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩΣΗΦ, Καθηγητής Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

ΑΡΜΑΚΟΛΑΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ, Μέλος ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΑΝΑΓΝΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ, Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)

ΤΖΙΝΑΒΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Med Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση είναι θεσμικά και νομοθετικά κατοχυρωμένο στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεδομένης της συνεισφοράς της στην επανένταξη αυτής της ευάλωτης κοινωνικά ομάδας. Ωστόσο στην εποχή μας ο ψηφιακός γραμματισμός είναι αναγκαίος για όλους. Προς την κατεύθυνση αυτή υπάρχουν κάποιες καλές πρακτικές σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων και στην Ελλάδα. Υπαρκτά είναι ακόμη, όμως, και τα εμπόδια στη γενίκευση της ψηφιακής εκπαίδευσης των κρατουμένων, στον υπερκερασμό των οποίων θα μπορούσε να συμβάλλει η μικτή μάθηση.

**ABSTRACT:** The prisoners' right to education is institutionally and legislatively guaranteed in the member states of the European Union, given its contribution to the reintegration of this socially vulnerable group. However, in our times, digital literacy is necessary for everyone. In this direction, there are some good practices in EU countries, including Greece. However, there are still obstacles to the generalization of the digital education of prisoners, to whose confrontation blended learning could contribute.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση στη φυλακή ή διορθωτική εκπαίδευση (Correctional Education) έχει σκοπό την επανασύνδεση των κρατουμένων με την εκπαιδευτική διεργασία, τον περιορισμό των «δεινών του εγκλεισμού», την αναβάθμιση και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την επανακοινωνικοποίηση και την μείωση της υποτροπής (Council of Europe, 1990· Δημητρούλη και συν. 2006, σ. 200-201· Ρηγούτσου, 2005, σ.13).

Ειδικότερα, η εκπαίδευση έγκλειστων ενηλίκων, εκτός από θεμελιώδες δικαίωμα, «μπορεί να αποτελέσει μέσο για τη γεφύρωση των κενών στην εκπαίδευση και τις δεξιότητες των ενηλίκων, τη βελτίωση της απασχολησιμότητάς τους και την αλλαγή της προσωπικής συμπεριφοράς και των αντιλήψεων τους» (Κουτζεκλίδου & Λιοναράκης, 2019).

Ήδη από το 2011, στο «Ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων», που συμπεριλαμβάνεται στο «Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μια ανανεωμένη ευρωπαϊκή ατζέντα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων», καλούνταν, μεταξύ άλλων, τα κράτη-μέλη να εστιάσουν τη δράση τους στην «αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρίες, καθώς και των ατόμων που βρίσκονται σε ειδικές συνθήκες αποκλεισμού από τη μάθηση, πχ. [...]των ατόμων που [...] βρίσκονται στη φυλακή, μέσα από την παροχή ευκαιριών μάθησης και επαρκούς καθοδήγησης».

Σε αυτές τις ευκαιρίες μάθησης θα πρέπει αναμφισβήτητα να συμπεριληφθεί και η γνώση ΤΠΕ, η οποία είναι μείζονος σημασίας στον σημερινό κόσμο. Ο πολιτισμός είναι κατά βάση τεχνολογικός και ο ψηφιακά αναλφάβητος πολίτης κινδυνεύει να βρεθεί περιθωριοποιημένος, γι' αυτό και διεθνώς καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες να γεφυρωθεί το ψηφιακό χάσμα και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ΤΠΕ, ει δυνατόν όλοι.

Αυτό είναι κρίσιμο για την ήδη κοινωνικά ευάλωτη ομάδα των κρατουμένων, τα μέλη της οποίας κατά τεκμήριο προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα, υποεκπαιδευμένο οικογενειακό



περιβάλλον, παραβατική συμπεριφορά και έχουν πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Σε μια συνεχώς ψηφιοποιημένη κοινωνία οι κρατούμενοι δε θα πρέπει να αποκλείονται από την κοινωνία, ειδικά όταν με ψηφιακό τρόπο η ανισότητα και οι φραγμοί στην πρόσβαση και τη χρήση των πληροφοριών μέσω των Τ.Π.Ε. μπορεί να γεφυρωθεί (Ντάφλου, 2020).

Η μεικτή μάθηση παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διεργασία και στα καταστήματα κράτησης.

## 2. ΜΕΙΚΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η μεικτή μάθηση αποτελεί μια μέθοδο που συνδυάζει τη δια ζώσης διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτυακών εξ αποστάσεως δραστηριοτήτων. Σημαντική στην επιτυχή υλοποίησή της είναι η συμβολή των ΤΠΕ, καθώς και των προηγμένων τεχνολογικών εργαλείων. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ομάδες κρατούμενων στα σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας μας.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία που αφορά τη μεικτή μάθηση, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ένας σαφής και συμφωνημένος ορισμός της έννοιας μεταξύ των ειδικών. Για τον Dziuban η μικτή μάθηση είναι ο συνδυασμός της μάθησης η οποία συντελείται με τη φυσική παρουσία του/της μαθητή/τριας στην τάξη, και της μάθησης η οποία στηρίζεται στη χρήση του Διαδικτύου χωρίς να απαιτεί παρουσία του/της μαθητή/τριας στην τάξη, δηλαδή να γίνεται εξ αποστάσεως (Dziuban et. al., όπως αναφέρεται στο Μακροδμήμος κ.ά., 2017. Σ. 27). Με αυτή την μορφή μάθησης επιφέρεται η δημιουργία μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων μάθησης, στα οποία ο/η εκπαιδευόμενος/η αναλαμβάνει βαθμιαία την ευθύνη της μάθησής του (Bishop, 2013; Baker, 2002, όπως αναφέρεται στο Αλεξίου, κ.ά., 2017).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεικτής μάθησης είναι:

1. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μια εξατομικευμένη εμπειρία, καθώς μαθαίνουν στο σπίτι θέτοντας το δικό τους ρυθμό στη μαθησιακή διαδικασία, ανατρέχοντας στο εκπαιδευτικό υλικό όποτε χρειαστεί, ολοκληρώνοντας τις εργασίες, εφόσον έχουν αφομοιώσει το υλικό και κάνοντας άσκηση όσες φορές χρειαστεί.

2. Προσφέροντας διαδικτυακά κουίζ και τεστ, οι εκπαιδευτές/τριες μπορούν να δουν το ρυθμό μάθησης των εκπαιδευόμενων. Στην τάξη, μπορούν να επικεντρωθούν περισσότερο στις ανάγκες, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των εκπαιδευόμενων. Ο χρόνος που αφιερώνεται στην τάξη αξιοποιείται καλύτερα και μπορεί να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον συνεργασίας, ανοίγοντας την πόρτα για καλύτερη συμμετοχή.

3. Αυξάνεται το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διεργασία. Η μεικτή μάθηση αξιοποιεί διάφορους τύπους εκπαιδευτικού υλικού: γραφήματα, φωτογραφίες, βίντεο και άλλα. Αυτό διευκολύνει τους μαθητές/τριες να συγκεντρώνονται, να αφομοιώνουν και να κατανοούν τις πληροφορίες πιο εύκολα.

4. Βελτιώνει τις μαθησιακές εμπειρίες. Ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη της μεικτής μάθησης είναι ότι κάνει τη μάθηση διασκεδαστική συνδυάζοντας την παραδοσιακή μάθηση με διαδραστικό υλικό. Καθιστά δυνατή την παροχή στους/τις εκπαιδευόμενους/ες με διαδραστικό περιεχόμενο από οπουδήποτε και ανεξάρτητα από το αντικείμενο που μαθαίνουν. Κάνοντας αυτό, έχουν περισσότερο έλεγχο στη μάθησή τους ενώ διασκεδάζουν.

5. Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε περιεχόμενο από οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της μεικτής μάθησης είναι ότι παρέχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο οποιαδήποτε στιγμή και από οπουδήποτε. Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε περιεχόμενο στις δικές τους ψηφιακές συσκευές μέσω διαδραστικών εργαλείων εκμάθησης.

6. Διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτές/τριες να δουν την πρόοδο των εκπαιδευόμενων. Τα ψηφιακά εργαλεία διδασκαλίας προσφέρουν στους εκπαιδευτές/τριες μια καλύτερη επισκόπηση της προόδου των μαθητών/τριών τους. Προσφέρουν επιλογές παρακολούθησης σε πραγματικό χρόνο για να δουν εάν οι εκπαιδευόμενοι/ες ασχολούνται με το περιεχόμενο και ακολουθούν τους μαθησιακούς στόχους.

7. Επιτρέπει επίσης στους/τις εκπαιδευτές/τριες να αξιολογήσουν την πορεία της μαθησιακής διεργασίας, ώστε να μπορούν να παρέχουν μια πιο αποτελεσματική εμπειρία μάθησης.

### 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΠΕ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ: ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Στην Ευρώπη, οι επιστημονικές έρευνες έχουν καταδείξει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του έγκλειστου πληθυσμού και παράλληλα το έλλειμμα επαγγελματικών δεξιοτήτων. Εξαιτίας των περιορισμένων πόρων σε ανθρώπινο δυναμικό και σε χρηματοδοτήσεις, τα σωφρονιστικά καταστήματα δεν μπορούν να αναπληρώσουν τις ανεπάρκειες των βαθμίδων εκπαίδευσης και των επαγγελματικών δομών ώστε να εφοδιάσουν τους/τις κρατούμενους/ες με προσόντα, ικανότητες και δεξιότητες για κοινωνική και εργασιακή επανένταξη (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017).

Οστόσο, πολύ σημαντική εξέλιξη είναι ότι χώρες όπως η Γαλλία, η Αγγλία, και με πρόσφατες ρυθμίσεις και η Ελλάδα, δίνουν τη δυνατότητα στους/τις φυλακισμένους/ες και για πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας, έχοντας πολυετή εμπειρία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των κρατουμένων έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο στήριξης το οποίο περιλαμβάνει: «ανοικτή» πρόσβαση, χρηματοδότηση των σπουδών, παροχή ενός μεγάλου εύρους μαθημάτων που γίνονται μέσω αλληλογραφίας, αρθρωτό σύστημα, «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία με τους καθηγητές - συμβούλους, δημιουργία προϋποθέσεων ασφαλούς πρόσβασης στο διαδίκτυο (Polaris, Εικονική Πανεπιστημιούπολη· Λιναρδάτου & Μανούσου, 2014). Η ιστοσελίδα του «OU Prison Education» παρέχει ένα πλούσιο υλικό από ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους που διατίθενται σε όλους τους/τις ενδιαφερόμενους/ες για τη σωφρονιστική εκπαίδευση και στοχεύει στην ενίσχυση, στήριξη και ενημέρωση όχι μόνο των υποψήφιων φοιτητών/τριών, αλλά και των καθηγητών – συμβούλων που έρχονται σε επικοινωνία με τους φοιτητές/τριες που είναι έγκλειστοι στα Καταστήματα Κράτησης (Λιναρδάτου & Μανούσου, 2014).

Επίσης, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας πραγματοποιεί έναν σύγχρονο τρόπο Εκπαίδευσης Ενηλίκων στις φυλακές, το πρόγραμμα Virtual Campus. Πρόκειται για παροχή εκπαίδευσης μέσω ενός ασφαλούς διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος, δίνοντας τη δυνατότητα στους/τις φυλακισμένους/ες να συνεχίσουν τη μάθηση και μετά την αποφυλάκισή τους, εάν αυτή δεν έχει ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια που εκτίουν την ποινή τους (Studies with the Open University· Παπαϊωάννου, 2016, σ. 63).

Στη Γαλλία οι πιο διαδεδομένες δομές που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις φυλακές είναι η Auxilia και το Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) το οποίο τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και παρέχοντας μαθήματα στο τρίτοβάθμιο επίπεδο σπουδών αντιπροσωπεύει περίπου το 34% των κρατουμένων – φοιτητών/τριών.

Στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού σχεδίου με τίτλο «Socrates, Leonardo da Vinci και Δια βίου Μάθηση Προγράμματα» το διάστημα μεταξύ 2000-2011, εφαρμόστηκε στη Νορβηγία το πρόγραμμα «Internet for Inmates» το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης στις φυλακές, μέσω της δυνατότητας πρόσβασης και χρήσης από τους/τις κρατούμενους/ες της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών. Στο πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος, η Νορβηγία κατάφερε μέχρι το 2010 να εξασφαλίσει την πρόσβαση των κρατουμένων όλων των φυλακών της χώρας στο διαδίκτυο μέσω ενός εθνικού δικτύου σύμφωνα με τις απαιτήσεις ασφάλειας κάθε σωφρονιστικού καταστήματος. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω της κατηγοριοποίησης των ιστότοπων σε περισσότερες από εκατό κατηγορίες, με την πρόσβαση σε αυτές να προσαρμόζεται σύμφωνα με το κατάλληλο επίπεδο ασφάλειας έκαστου/ης κρατούμενου/ης ([www.crimetimes.gr/insidetime.org/internet-for-prisoners-in-norway-2](http://www.crimetimes.gr/insidetime.org/internet-for-prisoners-in-norway-2)).

Στην Αυστρία παρέχεται ηλεκτρονική μάθηση στους/τις κρατούμενους/ες, αλλά και στο Λουξεμβούργο εξετάζεται μια αντίστοιχη υπηρεσία. Στην Φινλανδία υπάρχουν διαθέσιμοι διαδικτυακοί σταθμοί εργασίας και αντίστοιχη πρόσβαση μέσω Skype στους/τις κρατούμενους/ες (Ντάφλου, 2020).

Οστόσο, υπαρκτά είναι τα εμπόδια που εγείρονται αναφορικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση των κρατουμένων. Τα κυριότερα από αυτά είναι τα ζητήματα ασφαλείας και το οικονομικό κόστος.

Στη Γαλλία το γεγονός ότι η φοίτηση στο CNED προϋποθέτει υψηλά τέλη εγγραφής και ότι οι κρατούμενοι/ες δεν είναι επιλέξιμοι/ες για πανεπιστημιακές υποτροφίες αποτελεί ένα σοβαρό εμπόδιο στη δυνατότητα που έχουν στην πρόσβαση στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση (Λιναρδάτου,

Μανούσου, 2014).

Στην Αγγλία, η έλλειψη χρηματοδότησης αποτελεί ένα σοβαρό εμπόδιο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των κρατουμένων, παρά την οικονομική ενίσχυση που παρέχει η φιλανθρωπική οργάνωση «Prisoner Education Trust».

Στις Σκανδιναβικές χώρες, σύμφωνα με έκθεση της Νορβηγικής κυβέρνησης, η ανάγκη για χρηματοδότηση των κρατουμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μείζον θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής όλων των χωρών και ο προσανατολισμός της είναι προς αυτή την κατεύθυνση (Λιναρδάτου, Μανούσου, όπ.π.).

#### 4. ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Με ενέργειες των Υπουργείων Δικαιοσύνης και Παιδείας και σε συνεργασία με διάφορους φορείς προάγονται δράσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελληνομάθειας και ενισχύεται η πρόσβαση των κρατουμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Βουβούση, 2019). Σημαντική εξέλιξη προς αυτήν την κατεύθυνση, αποτελεί η υπογραφή συμφώνου συνεργασίας της Γενικής Γραμματείας Αντεγκληματικής Πολιτικής με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σύμφωνα με την οποία προβλέπεται η χορήγηση ετησίως 20 υποτροφιών για τη φοίτηση κρατουμένων σε προπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στα ΣΔΕ που λειτουργούν μέσα σε καταστήματα κράτησης.

Στην χώρα μας, τα ΣΔΕ μέσα στις φυλακές είναι δημόσια σχολεία και αποτελούν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εγχείρημα που επιτάσσει το σύγχρονο σωφρονιστικό σύστημα. Λειτουργούν και αναπτύσσονται μέσα στην κουλτούρα της φυλακής ως συμπληρωματικός θεσμός, με σκοπό την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Λευκή Βίβλος, 1995) και την ουσιαστική επανακοινωνικοποίηση των κρατουμένων (Βεργίδης, Ασημάκη & Τζιντζίδης, 2007, σ.64).

Ανάμεσα στους παιδαγωγικούς στόχους που εκπληρώνονται μέσω των θεματικών του προγράμματος σπουδών στα ΣΔΕΦ- και δη του Πληροφορικού Γραμματισμού - είναι και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ΤΠΕ (Υπουργική Απόφαση 5953/2014, άρθρα 3 και 5).

Σήμερα, στην Ελλάδα η λειτουργία των ΣΔΕΦ εξελίσσεται με προοπτική αύξησης του αριθμού τους, ανταποκρινόμενη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων (Δημητρούλη, Ρηγούτσου, 2017, σ.24). Από τα 76 ΣΔΕ στις 13 περιφέρειες της χώρας, 13 ΣΔΕ λειτουργούν εντός των φυλακών ([www.inedivim.gr](http://www.inedivim.gr)). Το πρόγραμμα των ΣΔΕΦ ξεκίνησε να υλοποιείται το 2004 με το πρώτο ΣΔΕΦ να λειτουργεί πιλοτικά στο κατάστημα κράτησης της Λάρισας. Έκτοτε ιδρύθηκαν και λειτούργησαν τα παρακάτω ΣΔΕΦ: i) 2005 στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού, ii) 2006 στο Κατάστημα Κράτησης Θεσσαλονίκης, iii) 2008 στα Καταστήματα Κράτησης: Τρικάλων, Γυναικών Ελαιώνα Θηβών, Δομοκού, Πατρών (από το 2016 λειτουργεί ως αυτόνομη δομή), iv) το 2010 στο Κατάστημα Κράτησης Γρεβενών, v) το 2016 στα Καταστήματα Κράτησης: Χανίων, Νιγρίτας, Μαλανδρινού και στο Παράρτημα Νοσοκομείου Κρατουμένων Κορυδαλλού και vi) το 2017 στο Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας (Τζινάβου & Ανάγνου, 2022).

Οι προϋποθέσεις για να εγγραφούν οι κρατούμενοι και να παρακολουθήσουν μαθήματα στα ΣΔΕΦ είναι να προσκομίσουν το απολυτήριο του δημοτικού ή αντίστοιχο τίτλο σπουδών όταν πρόκειται για αλλοδαπούς (τυπικό κριτήριο) και οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι να είναι «πειθαρχημένοι και συνεργάσιμοι». Το δεύτερο κριτήριο δείχνει ότι ο χώρος της φυλακής επισκιάζει το σχολείο μέσα στη φυλακή (Αλεβιζόπουλος, 2015, σ. 52).

Οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα, ως κατ' ιδίαν διδαχθέντες μέσω κατατακτηρίων προαγωγικών εξετάσεων που πραγματοποιούνται εντός της φυλακής, να αποκτήσουν τίτλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, εφόσον το επιθυμούν, να φοιτήσουν σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα μετά την επιτυχή συμμετοχή τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Μέχρι το 2014 έπρεπε να ζητήσουν και να πάρουν «εκπαιδευτική άδεια από το Πειθαρχικό Συμβούλιο της φυλακής» (Νόμος 4312/2014, άρθρο 11).

Σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 29809/2015, το Συμβούλιο της Φυλακής έχει καθήκον να υποστηρίξει την παρακολούθηση μαθημάτων και εργαστηρίων και να εξασφαλίζει την ανεμπόδιστη επικοινωνία φοιτητή κρατούμενου με τους καθηγητές και το προσωπικό του ιδρύματος στο οποίο φοιτά. Στην Ελλάδα, η οποία υιοθετεί τα τελευταία χρόνια το Αγγλικό σύστημα διορθωτικής εκπαίδευσης, επιτρέπεται η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και διασφαλίζεται η ελεγχόμενη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς λόγους με τη χρήση

ηλεκτρονικού υπολογιστή σε ειδικούς χώρους μελέτης. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προσφέρει υποτροφίες σε κρατούμενους-φοιτητές (Τζινάβου & Ανάγνου, 2022).

## 5. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Παρά τις σχετικές πολιτικές και τις θεσμικές προβλέψεις, η πρόσβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση στις φυλακές εξακολουθεί να αντιμετωπίζει μια σειρά εμποδίων, τα οποία θα μπορούσαν να ξεπεραστούν με επαρκή θεσμική και εθνική πολιτική δέσμευση, αλλά και με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους.

Μία από αυτές είναι η παροχή ευκαιριών μάθησης που βασίζονται στην αξιοποίηση και χρήση των ΤΠΕ. Η ενσωμάτωση πηγών και εργαλείων του διαδικτύου στη διδασκαλία και τη μάθηση, με σκοπό την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι ΤΠΕ, σε συνδυασμό με την παραδοσιακή κατά πρόσωπο διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τη μάθηση των κρατουμένων στο χώρο των σωφρονιστικών καταστημάτων.

Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης προσέγγισης, είναι τεχνολογικά εφικτό να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία θα προσφέρουν μαθησιακές ευκαιρίες στους/τις κρατούμενους/ες κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στα σωφρονιστικά καταστήματα. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της μεικτής μάθησης στο χώρο των σωφρονιστικών καταστημάτων μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για τη συγκεκριμένη ευάλωτη κοινωνικά ομάδα.

Για την υπερκέραση των εμποδίων και τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης κρατουμένων με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας θα μπορούσαν να συμβάλλουν οι ακόλουθες προτάσεις:

Α) Το χρηματοδοτικό κόστος φαίνεται να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο, ωστόσο η επένδυση στην εκπαίδευση των κρατουμένων είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος μείωσης των ποσοστών της υποτροπής, γεγονός που εξοικονομεί το κόστος των κρατικών δαπανών από μελλοντικές ποινές φυλάκισης (Τζινάβου & Ανάγνου, 2022, σ.12).

Β) Θα βοηθούσε σημαντικά η συνεργασία μεταξύ των Υπουργείων Δικαιοσύνης και Παιδείας, για την άρση γραφειοκρατικών ή άλλων εμποδίων.

Γ) Χρήσιμη θα ήταν η εκπόνηση μελέτης των προϋποθέσεων για την ασφάλεια κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διεργασία στα καταστήματα κράτησης.

Δ) Θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιηθούν καλές πρακτικές από τις άλλες χώρες, στις φυλακές των οποίων χρησιμοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία για την εκπαίδευση των κρατουμένων.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεβιζόπουλος, Γ.(2015). Η κοινωνική διάσταση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικά οφέλη και δυσκολίες. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 3 (2), 51-68 Ανακτήθηκε στις 12-12-2020 από: [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3\\_2-3.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-3.pdf)

Αλεξίου, Λ., Γαβανά, Δ. & Παπαναστασίου, Α. (2017). Διδάσκοντας τις πηγές ενέργειας στο δημοτικό με τη μέθοδο της Μικτής Μάθησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 9, 141-150. <https://doi.org/10.12681/icodl.1092>.

Βανακά, Α. (2022). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευόμενων σχετικά με το μοντέλο της μικτής μάθησης στο μάθημα των Γαλλικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α., Τζιντζίδης, Α.(2007). Η Εκπαίδευση των Κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα. ΑΡΕΘΑΣ*, Τόμος IV, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 12-10-2020 από [:https://www.researchgate.net/publication/307558423](https://www.researchgate.net/publication/307558423)

Βουβούση, Μ.(2019). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. *Τετραμηνιαία διαδικτυακή έκδοση του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Τεύχος 25, Μάρτιος 2019. Ανακτήθηκε στις 4-12-2020 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=1258>.

Δημητρούλη, Κ., Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Η Εκπαίδευση στη Φυλακή. Οδηγός για τους εκπαιδευτές ενηλίκων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς. σ.11-49 Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20-10-2020 από:

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos\\_SDE\\_low.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf)

Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. *Πρακτικά Συνεδρίου: Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή. Βόλος, Ελλάδα, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006*. (σ.199-204).

Κουτζεκλίδου, Β., Λιοναράκης, Α. (2019). Οι ανάγκες ομάδας έγκλειστων εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα 22-24 Νοεμβρίου 2019. Τόμ. 10, Αρ. 3Α. doi: 10.12681/icodl.2466

Λιναρδάτου, Χ., Μανούσου, Ε. (2014). Η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως οι κρατούμενοι. Μελέτη περίπτωσης: η εκπαίδευση των κρατούμενων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 10 (1), σσ. 49-68. doi: 10.12681/jode.9811

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης Σ. & Κουτσούμπα Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 13 (1), σελ. 26-37. <https://doi.org/10.12681/jode.13975>.

Ντάφλου, Α. (2020). Ψηφιακή εκπαίδευση και ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα: Η προβληματική των ίσων ευκαιριών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 70, σσ.106-125

Papanikolaou, K., Makri, K. and Roussos, P. (2017). Learning design as a vehicle for developing TPACK in blended teacher training on technology enhanced learning. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(34). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0072-z>.

Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική κρατούμενων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. ΓΓΕΕ.ΙΔΕΚΕ.

Στυλιανίδου, Ν. κ.α. (2020). *Η μικτή μάθηση στην υπηρεσία της ένταξης (BLENDI). Η προσέγγιση BLENDI - Κατευθυντήριες οδηγίες*. Ανακτήθηκε τον Μάρτιο, 2023 από το [https://www.blendedinclusion.eu/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/BLENDI\\_Guidelines\\_greek.pdf](https://www.blendedinclusion.eu/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/BLENDI_Guidelines_greek.pdf).

Τζιμογιάννης Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Τζινάβου, Α., Ανάγνου Ε. (2022). *Σχολεία στη Φυλακή*; Λαμία: εκπ@ιδευτικός κύκλος. ISBN: 978-618-5468-09-5.

## Νομοθεσία

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκή Βίβλος Διδασκαλία και μάθηση: Προς μια κοινωνία της γνώσης*. Ανακτήθηκε στις 20-10-2020 από:

[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES\\_96\\_122](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES_96_122)

Κοινή Υπουργική Απόφαση 29809/2015. ΦΕΚ Β΄ 1368/2015. Καθορισμός των προϋποθέσεων, του τρόπου και κάθε αναγκαίας λεπτομέρειας για την εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων και εργαστηρίων, καθώς και τη συμμετοχή στις εξετάσεις από κρατούμενους φοιτητές ή σπουδαστές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Ανακτήθηκε στις 28-1-2021 από:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/kya-29809-2015.html>

Νόμος 4312/2014. ΦΕΚ Α΄2060/2014, άρθρο 11. Ανακτήθηκε στις 28-1-2021 από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/101428/nomos-4312-2014>

Council of Europe (1990). Recommendation No. R(89)12. Education in Prison..Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13th October 1989 and explanatory memorandum, 18-31. Strasbourg: Council of Europe.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2021). Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων 2021-2030. (2021/C 504/02). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συνήγορος του Πολίτη, (2017), «Εθνικός Μηχανισμός Πρόληψης των Βασανιστηρίων & της Κακομεταχείρισης-Ετήσια Ειδική Έκθεση 2107», Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, σελ. 18  
Υπουργική Απόφαση 5953/2014. Άρθρο 4.3.α.) (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014). «Κανονισμός Οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας(ΣΔΕ)». Ανακτήθηκε στις 19-9-2020 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-5953-2014.html>

Ιστοσελίδες

[www.inedivim.gr](http://www.inedivim.gr)

[www.crimetimes.gr](http://www.crimetimes.gr)

[insidetime.org/internet-for-prisoners-in-norway-2](http://insidetime.org/internet-for-prisoners-in-norway-2)

## Κοινωνικά Ευάλωτες Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση. Κοινωνική Ένταξη και Κοινωνικά Ευπαθείς Ομάδες

Socially Vulnerable Groups and Lifelong Learning. Social Inclusion and Socially Vulnerable Groups

ΠΑΥΛΗ ΚΟΡΡΕ, Μαρία, Καθηγήτρια ΑΠΘ  
ΤΣΙΜΠΟΥΚΛΗ, Άννα, Επικ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Θωμάς, Καθηγητής ΕΚΠΑ  
ΛΕΥΘΕΡΙΩΤΟΥ, Πιέρα, Διδάκτωρ Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ  
ΓΙΑΝΤΣΕΛΙΔΟΥ, Αγγελική, MSc, Ψυχολόγος, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η παρούσα εργασία εστιάζει σε συγκεκριμένες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο για στίγμα, κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Οι ομάδες αυτές περιλαμβάνουν τους Ρομά, τα άτομα με ψυχική ασθένεια που διαβιούν σε προστατευμένα περιβάλλοντα, τους/τις φυλακισμένους/ες και τα άτομα που κάνουν κατάχρηση ουσιών. Διερευνώνται ζητήματα που αφορούν τα εμπόδια και τα κίνητρα συμμετοχής στη Διά Βίου Μάθηση, τη διάθεση των ανθρώπινων και άλλων πόρων, τη θέση της πολιτείας και των ΜΜΕ στην καταπολέμηση του στίγματος, την εκπαίδευση των εκπαιδευτών και τον θεσμό της συνηγορίας.

**ABSTRACT:** The present study focuses on specific socially vulnerable groups that face more risks for social and educational exclusion and stigma. These groups include Roma, people with mental health issues, prisoners and people who abuse drugs. The obstacles and motivation to participate in Lifelong Learning Programmes are discussed in addition with the availability of human and other resources, the state and media position on fighting stigma, the training of trainers and capacity building.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας από τους σημαντικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ινστιτούτου Διά Βίου Μάθησης της UNESCO, είναι η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης μέσω της υιοθέτησης πολιτικών και στρατηγικών προσέγγισης διαφορετικών ατόμων και ομάδων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Οι παράγοντες του κοινωνικού αποκλεισμού είναι πολλοί και διαφορετικοί και άρα η προσπάθεια άρσης των εμποδίων ένταξης σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης απαιτείται να είναι μακρόχρονη και διαχρονικά σταθερή. Στους παράγοντες αποκλεισμού περιλαμβάνονται οι συνθήκες διαβίωσης και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ζητήματα ψυχικής υγείας, χρήσης ουσιών και αλκοόλ αλλά και ριψοκίνδυνες συμπεριφορές που οδηγούν σε ορισμένες περιπτώσεις σε παραβίαση της νομοθεσίας και εκθέτουν το άτομο απέναντι στο σύστημα απονομής της ποινικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών που καλούνται να προσεγγίσουν αυτές τις ομάδες παραμένει ένα ανοικτό ζήτημα καθώς συχνά θεωρείται ελλιπής ή αποσπασματική.

Η παρούσα εργασία επιλέγει να εστιάσει σε συγκεκριμένες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο για στίγμα, κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Στις ομάδες περιλαμβάνονται οι Ρομά, τα άτομα με ψυχική ασθένεια που διαβιούν σε προστατευμένα περιβάλλοντα, οι φυλακισμένοι/ες και τα άτομα που είναι εξαρτημένα από τη χρήση παράνομων ουσιών. Οι παραπάνω ομάδες θεωρούνται διπλά αποκλεισμένες. Πέρα από τα σοβαρά εμπόδια που αντιμετωπίζουν στο πεδίο της εκπαίδευσης, της εργασίας, της διαβίωσης και της ψυχικής υγείας, βρίσκονται συνήθως εκτός του κοινωνικού ιστού από νεαρή εάν όχι παιδική ηλικία. Οι εμπειρίες τους από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνήθως αρνητικές. Το στίγμα που βιώνουν στην καθημερινότητά τους και ο τρόπος με τον οποίο αυτό αναπαράγεται μέσα από τα ΜΜΕ τις καθιστά ακόμη πιο ευάλωτες. Η αναπαραγωγή του στίγματος ορισμένες φορές διαβρώνει ακόμη και τις

αντιλήψεις ορισμένων επαγγελματιών υγείας, εκπαίδευσης και κοινωνικής φροντίδας. Οι συνέπειες για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι αρνητικές. Συνεπώς, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι δυνατότητες πρόσβασης των παραπάνω ομάδων σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης. Τα κεντρικά ερωτήματα αφορούν τη διαθεσιμότητα των ανθρώπινων και άλλων πόρων, τη θέση της πολιτείας, των ΜΜΕ αλλά και των φορέων παρέμβασης στην άρση των προκαταλήψεων και του στίγματος, τα εμπόδια και τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση, κατάρτιση και ένταξη, τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτών αλλά και τον θεσμό της συνηγορίας.

## 2. Η ΔΙΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΩΝ

Οι παραπάνω ομάδες δεν αντιμετωπίζουν απλώς τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Υφίστανται ήδη κοινωνικό αποκλεισμό. Συνήθως τα χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα εστιάζονται στην απασχόληση και στην εκπαίδευση, αλλά ο κοινωνικός αποκλεισμός απαιτεί ολιστική προσέγγιση. Η αντιμετώπισή του χρειάζεται πόρους υλικούς και ανθρώπινους, συνέργεια και συνεργασία των κατάλληλων φορέων και κυρίως την άμεση και ενεργή συμμετοχή των ίδιων των ατόμων που τον βιώνουν.

Στην περίπτωση των Ρομά, τα ευρωπαϊκά θεσμικά κείμενα αναφέρονται στους τομείς της στέγασης, της απασχόλησης, της υγείας και της εκπαίδευσης (COM, 2011). Ωστόσο, σημαντικό ρόλο παίζει ο χωρικός αποκλεισμός με όσα αυτός συνεπάγεται για τους υπόλοιπους τομείς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Καραθανάση «μοιάζει να δομείται συνεχώς μια αλληλεξαρτώμενη σχέση κοινωνικής και χωρικής περιθωριοποίησης» (2000, σελ. 281). Ο τομέας της στέγασης, όταν προσεγγίζεται με την ευρεία έννοια της «χωρικής τοποθέτησης» των Ρομά, προσδιορίζει και τις δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής στο οικονομικό σύστημα, στις υπηρεσίες υγείας, στην εκπαίδευση, στην εξουσία και στην κατοχή κοινωνικής ισχύος, καθώς οι περιοχές στις οποίες διαμένουν συνήθως είναι εκτός αστικού ιστού και υποβαθμισμένες, χωρίς στοιχειώδεις υποδομές (π.χ. ύδρευση, ηλεκτροδότηση, συγκομιδή σκουπιδιών, δρόμοι και τηλεπικοινωνίες). Είναι προφανές ότι μόνο η ολιστική προσέγγιση των τεσσάρων τομέων που αναφέρθηκαν θα μπορούσε να έχει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, θα πρέπει να εξειδικεύεται και σε κάθε κοινότητα Ρομά, καθώς δεν υπάρχουν ίδιες συνθήκες παντού και οι γενικευμένες απλουστεύσεις δεν βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων (Παυλή Κορρέ, 2017).

Παρόμοια ζητήματα απασχολούν και τις λοιπές κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και ειδικά τους εξαρτημένους που συχνά αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της αστεγίας (Μπασιούρη & Τσιμπουκλή, 2022), όπως άλλωστε και οι ψυχικά ασθενείς. Στις ομάδες αυτές προηγείται η ανάγκη θεραπευτικής παρέμβασης πριν την διαδικασία ένταξης σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης. Δυνατότητες για δωρεάν συμμετοχή σε θεραπεία απεξάρτησης ή υποκατάστασης και μείωσης της βλάβης, παρέχονται από φορείς αναγνωρισμένους από το Υπουργείο Υγείας (ΚΕΘΕΑ, 18 ΑΝΩ, ΨΝΘ, ΟΚΑΝΑ). Ωστόσο, ο αριθμός των εργαζομένων και ειδικά όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση των θεραπευόμενων είναι πολύ μικρός αναλογικά με τον αριθμό των ατόμων που χρήζουν υποστήριξης. Επιπλέον, η οικονομική κρίση είχε σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία των θεραπευτικών δομών, με αποτέλεσμα τη συρρίκνωσή τους και κατ' επέκταση τη μείωση δράσεων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Tsiboukli, 2017).

Προβλήματα στέγασης αντιμετωπίζουν και ορισμένοι αποφυλακισμένοι καθώς στη χώρα λειτουργούν ελάχιστα Κέντρα Υποδοχής & Επανάταξης Αποφυλακισμένων. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της κράτησης, δίνεται η δυνατότητα σύμφωνα με το νέο σωφρονιστικό κώδικα και τις αναθεωρήσεις του (Νόμος 2776/1999, Νόμος 4985/2022, Άρθρο 31 Νόμου 4521/2018, Άρθρα 74 και 75 Νόμου 4763/2020), για συμμετοχή των κρατουμένων σε δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης εντός των 29 σωφρονιστικών καταστημάτων της χώρας αλλά και για παρακολούθηση μαθημάτων στα 12 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών και στα τρία αντίστοιχα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, με δυνατότητες μείωσης της ποινής.

Προβλήματα στέγασης αντιμετωπίζουν και ορισμένοι ψυχικά ασθενείς ενώ δε φαίνεται να υπάρχουν επαρκείς πόροι για την προσέγγιση και τη διασύνδεσή τους με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την επιμόρφωση. Πρόκειται συνεπώς για μια ομάδα, συχνά κακοποιημένη, που απειλείται από διπλό αποκλεισμό (λόγω υπό-εκπαίδευσης και ψυχικής διαταραχής) και διαβιεί στη φτώχεια και στην ανεργία. Μέχρι σήμερα δεν έχει θεωρηθεί προτεραιότητα η διασύνδεση με την



εκπαίδευση, ούτε έχει συμπεριληφθεί στην ατζέντα της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. Επομένως, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς τα εκπαιδευτικά ελλείμματα και οι ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας.

### 3. Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΜΕ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΓΜΑΤΟΣ

Οι όροι «στίγμα», «διαφορετικότητα», «στερεότυπο», «προκατάληψη» και «μειονότητα» είναι ρευστοί και δυναμικοί, καθώς προσδιορίζονται και εξαρτώνται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Το στίγμα που συνοδεύει τις παραπάνω ομάδες είναι δεδομένο.

Στην περίπτωση των Ρομά οι προκαταλήψεις είναι βαθιά ριζωμένες σε βάθος χρόνου. Στη λαογραφία εντοπίζεται διαχρονικά το στίγμα και η περιφρόνηση για τους «Γύφτους». Όπως αναφέρει ο Λουκόπουλος στο έργο του «Τα Γεωργικά της Ρούμελης», η προσθήκη του γυφτο- σε μια λέξη συνεπαγόταν τη μείωση της ποιότητάς της, π.χ. γυφτοχώραφο=άκαρπο χωράφι. Φράσεις όπως «μην είσαι γύφτος» ή «μην κάνεις γυφτιές», εμπριέχουν ριζωμένες ρατσιστικές ιδεολογίες, κάνοντας απευθείας μια ιδεολογική αξιολογική διάκριση ανάμεσα σε κάποιους που θεωρούνται «καλοί» και «ανώτεροι» και σε εκείνους που θεωρούνται υποδεέστεροι, παρακατιανοί και κατώτεροι. Στην εκπαίδευση έχουν υπάρξει κατά καιρούς περιπτώσεις που οι κάτοικοι σε κάποιες περιοχές δεν θέλουν τα παιδιά τους να είναι στην ίδια τάξη με παιδιά Ρομά, ενώ είναι σύνηθες οι δάσκαλοι να θεωρούν ότι είναι δυσμενής η τοποθέτησή τους σε ένα σχολείο με Ρομά.

Ο ρόλος των ΜΜΕ στη διαίωνιση των προκαταλήψεων και του στίγματος, είναι σημαντικός. Η Ρόμικη ταυτότητα προβάλλεται και συνδέεται συνήθως με τις παραβατικές συμπεριφορές. Η άγνοια είναι βασικός παράγοντας για τη δημιουργία και τη διαιώνιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Επομένως είναι σημαντική η γνώση για τον πολιτισμό των Ρομά που ζουν τόσο κοντά μας και συνήθως βρίσκονται τόσο μακριά μας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε το 2006 την καμπάνια «Dosta<sup>18</sup>! Go Beyond Prejudice. Meet Roma». Ο Ευρωπαϊός Επίτροπος για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ανέφερε ότι πρέπει να γεφυρωθεί το κενό γνώσης των Ευρωπαίων για τους Ρομά, να μάθουν περισσότερα για την ιστορία και τη διαφορετικότητα της ταυτότητάς τους, καθώς το μέγεθος και η σοβαρότητα του «αντι-τσιγγανισμού» δείχνουν ότι δεν μπορεί να εξαλειφθεί με μέτρα που στοχεύουν μόνο στην τυπική ισότητα. Οι Ρομά πρέπει να αποκτήσουν ουσιαστική ισότητα στις ευκαιρίες με οποιονδήποτε άλλον (όπ. αναφ. στο Παυλή Κορρέ, 2017).

Τα εξαρτημένα από ψυχότροπες ουσίες άτομα, φέρουν επίσης ένα βαρύ στίγμα. Συχνά χαρακτηρίζονται ως «εγκληματίες», «αδύναμοι» ή «ανήθικοι», με μειωμένες δυνατότητες για εκπαιδευτική ή εργασιακή ένταξη. Αντιστοίχως, σημαντικό ποσοστό κρατουμένων μετά την αποφυλάκισή τους αδυνατούν να αξιοποιήσουν επαγγελματικά προσόντα που απέκτησαν στη διάρκεια της κράτησής τους και παραμένουν στο ίδιο επάγγελμα που ασκούσαν πριν τη φυλακή (Costelloe & Warner, 2014). Επιπλέον, το στίγμα που συνοδεύει την εξάρτηση έχει οδηγήσει σε αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών σε αρκετές περιπτώσεις όπου έγινε η προσπάθεια δημιουργίας θεραπευτικών δομών εντός του αστικού ιστού. Το φαινόμενο «not in my backyard» (La Roche, Waller & Scott Wentland, 2014) έχει εμφανιστεί αρκετές φορές στη χώρα μας, οδηγώντας σε ακραίες καταστάσεις και στην απαίτηση οι θεραπευτικές δομές να δημιουργηθούν σε απομακρυσμένες περιοχές εκτός της πόλης.

Στην περίπτωση των ατόμων με ψυχικές διαταραχές το στίγμα αποτελεί αιτία πολλών άλλων συνεπειών, όπως είναι η απομόνωση, η απόρριψη και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ο όρος «ψυχικά ασθενής» χρησιμοποιείται συχνά καταχρηστικά από τα ΜΜΕ για να δικαιολογηθούν ειδικά εγκλήματα, στιγματίζοντας περαιτέρω τα άτομα που εμφανίζουν ψυχικές διαταραχές.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν προτεραιότητα την άρση των προκαταλήψεων και του στίγματος. Η προτεραιότητα αυτή αποτυπώνεται στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ψυχική Υγεία 2021-2030 του Υπουργείου Υγείας, χωρίς όμως να διασφαλίζεται η χρηματοδότηση και στελέχωση αυτών των δράσεων με έναν οργανωμένο και συστηματικό τρόπο.

Ο δημόσιος και δημοσιογραφικός λόγος χρειάζεται να γίνει αντιστιγματιστικός και περισσότερο συμπεριληπτικός και να δοθούν οδηγίες και συστάσεις για τη χρήση της γλώσσας, οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν στον Κώδικα Δημοσιογραφικής Δεοντολογίας και στον Κανονισμό του

<sup>18</sup> Σημαίνει «φτάνει πια»

Εθνικού Συμβουλίου Ραδιοτηλεόρασης. Παρότι τα ΜΜΕ είναι υποχρεωμένα να μεταδίδουν θετικά μηνύματα για την άρση του στίγματος, συνήθως οι ώρες προβολής (μεταμεσονύχτιες) και η συχνότητα προβολής (αργίες), καθιστούν τις εκστρατείες σχεδόν άορατες. Η ορατότητά όμως των ομάδων φαίνεται να είναι η πιο αποτελεσματική καμπάνια για την καταπολέμηση του στίγματος.

#### 4. ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η εκπαίδευση σε ορισμένες περιπτώσεις λειτουργεί ως αντικίνητρο για τις παραπάνω ομάδες που συνήθως έχουν αρνητικές εμπειρίες από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρωτεύον θέμα παραμένει η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους/τις εκπαιδευτές/τριες. Στην περίπτωση των Ρομά, η εκπαίδευση φαίνεται να είναι «ξένη» με τον πολιτισμό τους. Το πολιτισμικό «κεφάλαιο» των Ρομά προσεγγίζεται ως ελλειμματικό παρά ως εμπλουτισμός του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής διεργασίας. Τα ερωτήματα «τι διδάσκεται», «από ποιον διδάσκεται», «πώς διδάσκεται», «γιατί διδάσκεται» που θέτει ο Freire (1970) είναι καταλυτικά για το είδος της εκπαίδευσης. Είναι εκπαίδευση «με» ή «για» τους Ρομά; Τα ίδια ζητήματα τίθενται και στην περίπτωση των φυλακισμένων, των υπό απεξάρτηση ατόμων και των ψυχικά ασθενών.

Οι Ρομά αναγνωρίζουν τα οφέλη της εκπαίδευσης και συμμετέχουν σε αυτήν όταν τα προγράμματα είναι ευέλικτα και λαμβάνουν υπόψη τον πολιτισμό τους, όπως συνέβη για παράδειγμα στα προγράμματα της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Αντιστοίχως τα άτομα που αντιμετωπίζουν ζητήματα εξάρτησης έχουν βιώσει την απόρριψη από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως λόγω της συμπεριφοράς τους. Έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο (Παπαδοπούλου & Τσιμπουκλή, 2022), έχουν αρκετά χρόνια στη χρήση και σημαντικές δυσκολίες εκπαιδευτικής και εργασιακής ένταξης (Τσιμπουκλή, 2021). Ωστόσο, οι θεραπευτικές δομές απεξάρτησης ανέπτυξαν εγκαίρως τα δικά τους προγράμματα εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης δίνοντας τη δυνατότητα επανασύνδεσης με την εκπαίδευση και την εργασία. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν Εξειδικευμένα Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Προστατευμένα Παραγωγικά Εργαστήρια (Τζιούμπας, 2006) και μεταβατικά σχολεία για τον ίδιο σκοπό. Τα παραπάνω έδωσαν τη δυνατότητα υλοποίησης πολλών προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης, επαγγελματικής κατάρτισης και κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Σημαντικό όμως εμπόδιο παραμένει η ίδια η κατάχρηση ουσιών. Επομένως, προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης προσφέρονται μόνο σε όσα άτομα εντάσσονται σε θεραπεία.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι κρατούμενοι ως εκπαιδευόμενοι σε δομές και σε προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, προέρχονται κυρίως από το πλαίσιο της φυλακής και από τα δεινά του εγκλεισμού (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017), σε συνδυασμό και με τα εμπόδια που κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει (Cross, 1981). Ένα σχολείο μέσα σε ένα σωφρονιστικό κατάστημα είναι μία δομή που λειτουργεί εντός μιας άλλης δομής. Καθεμία έχει τους δικούς της κανόνες λειτουργίας και τη δική της κουλτούρα. Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους δεν είναι εύκολο ζητούμενο και δεν επιτυγχάνεται σε όλες τις περιπτώσεις. Πολύ σημαντικό κίνητρο στην περίπτωση των κρατουμένων, είναι ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής, καθώς κάθε ημέρα εκπαίδευσης υπολογίζεται ως μία επιπλέον ημέρα εκτιόμενης ποινής, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, σύμφωνα με τις διατάξεις του Σωφρονιστικού Κώδικα (Νόμος 4985/2022).

Στην περίπτωση των ατόμων με ψυχικές διαταραχές, το κυριότερο εμπόδιο είναι η ίδια η ψυχική διαταραχή, που εμφανίζεται συχνά στην εφηβεία ή πολύ νωρίς στην ενήλικη ζωή, διαταράσσοντας τη φοίτηση στην τυπική εκπαίδευση, συχνά διακόπτοντάς τη λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της (γνωστικές δυσλειτουργίες, καταστάσεις κρίσης και αποδιοργάνωσης). Σημαντικό εμπόδιο αποτελεί επίσης το στίγμα, που αυξάνει τις πιθανότητες σχολικής/ φοιτητικής διαρροής, καθώς και το αυτο-στίγμα που συνδέεται με χαμηλές προσωπικές προσδοκίες.

#### 5. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Η «συμβατότητα» του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους του, όσον αφορά στο γνωστικό επίπεδο - κατά πόσο γνωρίζει στοιχεία για την ιστορία και τον πολιτισμό, την κουλτούρα των εκπαιδευομένων του και όσον αφορά στο συναισθηματικό επίπεδο - κατά πόσο έχει θετική

στάση απέναντί τους και τους αποδέχεται (Pavlis Korres, 2010), είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλες τις παραπάνω ομάδες. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συμβατότητας τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική διεργασία και τόσο καλύτερα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών είναι κεφαλαιώδης. Στα προγράμματα της Λαϊκής Επιμόρφωσης για τους Ρομά, που ξεκίνησαν από το 1984, ένα από τα βασικά ζητήματα που αναδείχθηκαν ήταν η εκπαίδευση των εκπαιδευτών, με σεμινάρια 1-5 ημερών και αντικείμενα την ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, το στίγμα και την προσέγγιση της ομάδας υπό το πρίσμα του σεβασμού της διαφορετικότητας. Τρεις δεκαετίες αργότερα, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει περιθώριο να βελτιωθεί η συμβατότητα των εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους μέσα από την επιμόρφωσή τους (Παυλή Κορρέ, 2017). Η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια με σχετικά μαθήματα που θα τους προετοιμάζουν για τη διδασκαλία σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες είναι πρωταρχικής σημασίας ιδιαίτερα σε θέματα στερεοτύπων και προκαταλήψεων, μέσα από ενεργητικές τεχνικές μάθησης, την αξιοποίηση της αυτοβιογραφίας των εκπαιδευτικών και με άμεσες εμπειρίες με τις ομάδες στόχο. Η συνεκπαίδευση στελεχών, εκπαιδευτών, θεραπευτών και σωφρονιστικών υπαλλήλων (Τσιμπουκλή & Αρμάος, 2015) είναι επίσης κομβικής σημασίας για τη σφαιρική αντιμετώπιση των ζητημάτων εκπαιδευτικής και εργασιακής ένταξης όπως και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ειδικών ομάδων στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

## 6. ΣΥΝΗΓΟΡΙΑ

Η συνηγορία ως συστηματική δράση και μέσο για την ενδυνάμωση της φωνής των κοινωνικά ευπαθών ατόμων και ομάδων αποτελεί προϋπόθεση για την ουσιαστική κοινωνική ένταξη και την ενεργή συμμετοχή σε μια κοινωνία των πολιτών. Ο θεσμός της συνηγορίας αυξάνει τη συνειδητοποίηση στα θέματα ψυχικής υγείας και διασφαλίζει ότι αυτά ανήκουν στις προτεραιότητες των πολιτικών, επιφέρει βελτιώσεις στη νομοθεσία και μεταξύ άλλων συμβάλλει στην πληροφόρηση, στην εκπαίδευση και στην ενδυνάμωση (World Health Organization, 2003). Η συνηγορία και κυρίως η αυτοσυνηγορία, δηλαδή η ανάληψη πρωτοβουλιών συνηγορίας και ενδυνάμωσης από τις ίδιες τις ομάδες που απειλούνται ή βρίσκονται σε κοινωνικό αποκλεισμό, συνδέεται με τη Διά Βίου Μάθηση. Τα άτομα συνειδητοποιούν ότι η Διά Βίου Μάθηση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα. Η συνηγορία μπορεί επίσης να αποτελέσει εκπαιδευτικό περιεχόμενο, επιτρέποντας στα άτομα να αξιοποιήσουν τη Διά Βίου Εκπαίδευση για να καταρτιστούν στην προάσπιση των δικαιωμάτων τους, στην αυτοδιαχείριση και αυτοεκπροσώπηση, διεκδικώντας την ισότιμη συμπερίληψή τους στη λήψη αποφάσεων και στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (SSPP Sakellaropoulos, 2021). Η ενεργητική συμμετοχή προϋποθέτει τη διαμόρφωση προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επιτρέπουν στα μέλη των ομάδων να αναλάβουν και ρόλο εκπαιδευτών. Η εκπαίδευση και υποστήριξη από ομότιμους, στο πλαίσιο της αμοιβαίας υποστήριξης (peer support), αποτελεί τεκμηριωμένα καλή πρακτική ενδυνάμωσης και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στη Διά Βίου Εκπαίδευση κοινωνικά ευπαθών ομάδων (Bochtsou et.al., 2022). Στον τομέα της αντιμετώπισης των εξαρτήσεων και ειδικά στα θεραπευτικά προγράμματα απεξάρτησης, πρώην εξαρτημένοι έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν ως θεραπευτές σε ισότιμη βάση με τους επαγγελματίες και να διεκδικήσουν ανάλογες θέσεις στην ιεραρχία. Η δυνατότητα αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα απεξάρτησης δημιουργήθηκαν από τα ίδια τα άτομα που βίωναν την εξάρτηση (Deitch, 1999; Deitch & Drago, 2012) και σε μεταγενέστερο χρόνο εντάχθηκαν σε αυτά επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Η μεγαλύτερη όμως συνεισφορά στη συνηγορία είναι η συμμετοχή των ίδιων των ατόμων που αντιπροσωπεύουν μία κοινωνικά ευπαθή ομάδα στη λήψη των αποφάσεων και η ενεργή συμμετοχή τους μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στην εκλογή μελών διοικητικών συμβουλίων των φορέων ή/και η συμμετοχή των ίδιων μέσω της διαδικασίας εκλογών στα διοικητικά συμβούλια των οργανισμών.

## 7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εστίασε στα ζητήματα εκπαίδευσης και ένταξης τεσσάρων ιδιαίτερα ευπαθών κοινωνικά ομάδων που βιώνουν στίγμα και κοινωνικό αποκλεισμό. Τα εμπόδια ένταξης και συμμετοχής κάθε ομάδας είναι σύνθετα. Οι δυνατότητες άρσης του στίγματος περιορισμένες.

Ωστόσο, η ουσιαστική ένταξη είναι δυνατή, αρκεί να υπάρχει η πολιτική βούληση, η ορθή στρατηγική στην κατανομή των πόρων, στρατηγικός σχεδιασμός σε συνεργασία με τους φορείς υλοποίησης των δράσεων, η συνδρομή των ΜΜΕ και κυρίως η συμμετοχή των ίδιων των ομάδων στην άρση του στίγματος και των προκαταλήψεων.

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bochtsou, V., Lampropoulou, E., Giantselidou, A., Malakozi, A., & Fragkouli, A. (2022). A presentation of the current situation of peer-support services in Greece and factors delaying their introduction in the community based mental health services. In I. Sierpowska & I. Mazur (Eds), *Social, Organizational and Legal Determinants of the Profession of Peer Support Workers in Europe* (pp 13-27). Erasmus+ European Standards for Peer Support Workers in Mental Health. Retrieved from [https://grone-geso.de/wp-content/uploads/2022/03/IO6B\\_Book.pdf](https://grone-geso.de/wp-content/uploads/2022/03/IO6B_Book.pdf)
- COM (2011) 173 τελικό (5.4.2011). *Πλαίσιο της ΕΕ για εθνικές στρατηγικές ένταξης των Ρομά μέχρι το 2020*. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0173&from=en>
- Costelloe, A., & Warner, K. (2014). Prison education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175-183. DOI: [10.18546/LRE.12.2.03](https://doi.org/10.18546/LRE.12.2.03)
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.
- Δημητρούλη, Κ., & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. ΥΠΑΙΘ-Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos\\_SDE\\_low.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/publications/docs2016/Odigos_SDE_low.pdf)
- Deitch, D. A., & Drago, L. (2012). The therapeutic community for drug abuse treatment: A journey yet unfolding in the recovery movement. In B. A. Johnson (Ed.), *Addiction medicine: Science and practice (Vols. 1 and 2)* (pp. 905–923). Springer Science & Business Media.
- Deitch, D. (1999). JOURNAL INTERVIEW-47 - Conversation with David Deitch. *Addiction*, 94, 791-800. <https://doi.org/10.1080/09652149933261>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder & Herder.
- Καραθανάση, Ε. (1996). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Θήβας*. Διδακτορική διατριβή, ΕΜΠ. <https://doi.org/10.12681/eadd/8170> Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/8170>
- La Roche, C., Waller, B. & Wentland, S. (2014). “Not in My Backyard”: The Effect of Substance Abuse Treatment Centers on Property Values. *Journal of Sustainable Real Estate*, 6(1), 63-92. <https://doi.org/10.1080/10835547.2014.12091865>
- Λουκόπουλος, Δ. (1983). *Τα γεωργικά της Ρούμελης*. Δωδώνη.
- Μπασιούρη, Φ. & Τσιμπουκλή, Α. (2022). Δυσμενείς Εμπειρίες ζωής στην παιδική ηλικία, πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, χρήση ουσιών και αστεγία: Μία ερευνητική μελέτη ανάλυσης διαδρομών έλλειψης στέγης μέσω της βιογραφικής αφηγηματικής προσέγγισης. *Εξαρτήσεις*, 38, 44-62. <https://doi.org/10.57160/GEFA4547>
- Pavlis Korres, M. (2010). *Development of a framework for the e-education of educators of special groups aiming to improve their compatibility with their learners* (PhD Thesis, University of Alcalá, Spain). Retrieved from <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9184/PHD%20Thesis%20Maria%20Pavlis-Korres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Παπαδοπούλου, Ε. & Τσιμπουκλή, Α. (2022). Διά βίου μάθηση, χρήση ουσιών και σχολική διαρροή: Ανάλυση βιογραφιών ατόμων που έκαναν κατάχρηση ουσιών και διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, <https://doi.org/10.12681/dial.28935>
- Παυλή Κορρέ, Μ. (2017). Ρομά και εκπαίδευση: Θεωρήσεις και προβληματισμοί. Στο Θ. Θάνος, Γ., Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν., Φωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 742-809). Gutenberg.

S.S.P. P. Sakellaropoulos (2021). *Guide for the national implementation of the further training concept for peer support workers in Greece (EQF) levels 4 and 5*. Erasmus+ European Standards for Peer Support Workers in Mental Health. Retrieved from [https://grone-geso.de/wp-content/uploads/2022/03/IO8\\_Greece\\_Implementation\\_EN.pdf](https://grone-geso.de/wp-content/uploads/2022/03/IO8_Greece_Implementation_EN.pdf)

Τζιούμπας, Θ. (2006). Η μαθητεία μέσα σε προστατευμένο περιβάλλον. Η περίπτωση των παραγωγικών εργαστηρίων του ΚΕΘΕΑ, *Εξαρτήσεις*, 9, 60-86. <https://doi.org/10.57160/BJUN9667>

Τσιμπουκλή, Α. (2021). Διά βίου μάθηση και δυνατότητες εκπαιδευτικής επανένταξης ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 72, 149-165.

Tsiboukli, A. (2017). Greek crisis: Impact on drug treatment service. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 32(3), 333–337. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1515/nsad-2015-0031>

Τσιμπουκλή, Α. & Αρμάος, Ρ. (2015). Συν-εκπαίδευση στελεχών θεραπείας και σωφρονισμού στην αλλαγή στάσης για την αντιμετώπιση της εξάρτησης, οργανωσιακοί φραγμοί, μηχανισμοί άμυνας, προκλήσεις και προοπτικές. *Εξαρτήσεις*, 24, 44-51. <https://doi.org/10.57160/NUCR3048>

World Health Organization. (2003). *Advocacy for mental health*. World Health Organization. Retrieved from

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/333227/9241545909-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

## ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

## Δια βίου μάθηση και γενική παιδεία σύμφωνα με τον José Ortega y Gasset

Lifelong or continuing education according to José Ortega y Gasset

ΚΟΡΕΑΣ ΛΥΜΠΕΡΗΣ. Διδάκτορας Τμήματος Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ – Εκπαιδευτικός Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Ο Ισπανός φιλόσοφος José Ortega y Gasset σε διάλεξή του στο Πανεπιστήμιο της Μαδρίτης (1930) αναφέρθηκε στην *Αποστολή του Πανεπιστημίου*. Σε αυτή υπάρχουν στοιχεία που μπορούν να απασχολήσουν και σήμερα όποιον ασχολείται ερευνητικά με τη δια βίου μάθηση και την ανώτατη εκπαίδευση. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να χρησιμεύσουν όχι μόνο ως μια πρόταση για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης με στόχο ανθρωποκεντρικό αλλά και ως μια πρόταση δια βίου και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που να σχετίζεται με τους ανθρώπους κάθε ηλικίας, οι οποίοι επανεκπαιδεύονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας και τις ανάγκες της επαγγελματικής ζωής.

**ABSTRACT:** The Spanish philosopher José Ortega y Gasset gave a lecture in 1930 at the University of Madrid with the title "The mission of the university". In this lecture we can find many concepts, useful even today to those who are scientifically concerned about life-long or continuing education and the universitarian education as well. These concepts can be useful not only as a suggestion on reforming education in a more humanitarian way but also as a suggestion on lifelong and continuing education, for people of every age, who are re-educating themselves to respond to the demands of modern society and the necessities of their professional lives.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Clark Kerr (1991) στην αναθεώρηση ενός γνωστού έργου του, γραμμένου στη δεκαετία του 1960, μεσούντος του Ψυχρού Πολέμου [*The Uses of the University*, Harvard University Press], έκανε ιδιαίτερη αναφορά στο έργο του Ortega y Gasset, το οποίο είχε γραφεί τρεις δεκαετίες νωρίτερα. Εκεί, ο Ισπανός φιλόσοφος, έχοντας ρηξικέλευθες ιδέες δεδομένης της κατάστασης στη χώρα του, είχε αναγνωρίσει ότι το πανεπιστήμιο δεν είναι μονάχα ένας εκπαιδευτικός θεσμός, προορισμένος αποκλειστικά στην παροχή επιστημονικής γνώσης ή στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Αντίθετα, η αποστολή του ("la misión") ήταν επιφορτισμένη και με την παράλληλη αλληλοσυμπλοκή μιας σειράς άλλων ικανοτήτων, οι οποίες άπτονταν ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου (79-80).

Κεντρική μέσα στη σύλληψη του Ortega y Gasset είναι η έννοια της γενικής παιδείας, όπως την αντιλαμβάνεται ο Ισπανός φιλόσοφος, την οποία και εκλαμβάνει ως μια μορφή παιδείας σφαιρικής που συνδυάζει πληθώρα χαρακτηριστικών, τα οποία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εν πολλοίς και στο σύνολό του αντιμετωπίζει ως σαφώς διαχωρισμένα και "στεγανοποιημένα" ως προς τη μεταξύ τους σχέση. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι ορισμένα στοιχεία της σκέψης του Ortega y Gasset μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τον συνολικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, η οποία ενίοτε συνδέεται με σκοπούς πρακτικούς στον επαγγελματικό, και όχι μόνο, βίο. Η γενική παιδεία, όπως την προτείνει ο Ortega y Gasset, μπορεί να βοηθήσει στην ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και στην αποφυγή ψευδο- ή αντιεπιστημονικών απόψεων.

Η βάση για την ανάλυσή μας θα είναι το έργο του José Ortega y Gasset, *La misión de la Universidad* (Η Αποστολή του Πανεπιστημίου), το οποίο εκδόθηκε στα μεταίχμια χρόνια του Μεσοπολέμου, ανάμεσα στην δικτατορία του Primo de Rivera και στη Δεύτερη Ισπανική Δημοκρατία (1930-1933). Το έργο χωρίζεται σε πέντε μέρη και κεντρική είναι η έννοια της γενικής παιδείας, όπως την αντιλαμβάνεται ο Ισπανός φιλόσοφος, την οποία και εκλαμβάνει ως μια μορφή παιδείας σφαιρικής που συνδυάζει πληθώρα χαρακτηριστικών, τα οποία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εν πολλοίς και στο σύνολό του αντιμετωπίζει ως σαφώς διαχωρισμένα και "στεγανοποιημένα" μεταξύ τους.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να συζητήσουμε και την έννοια της “cultura general”, όπως την ονομάζει ο συγγραφέας, ό,τι δηλαδή στα ελληνικά ονομάζουμε γενική παιδεία. Χρειάζεται, ωστόσο να ορίσουμε το περιεχόμενο που της δίνει ο Ισπανός φιλόσοφος, πρωτίστως επειδή θέλουμε να δούμε ποια χαρακτηριστικά της θα μπορούσαν να ενταχθούν στη σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία: Η γενική παιδεία είναι ένας όρος «φιλισταϊικός» (“filistáico”), δηλαδή υποκριτικός και στενού ορίζοντος, καθώς η παιδεία εμπεριέχει εγγενώς το γενικό της περιεχόμενο. Απαιτείται σε όλες τις σπουδές, ώστε να μη μιλάμε για έναν «καλό γνώστη», αλλά για έναν «πεπαιδευμένο άνθρωπο». Αναφέρεται στο ανθρώπινο πνεύμα στο σύνολό του και όχι σε έναν περιορισμένο τομέα γνώσης και δράσης. Η γενική παιδεία διαμορφώνει ήθος και χαρακτήρα, είναι κόσμημα και όχι επαγγελματικό εφόδιο χρησιμοθηρικού χαρακτήρα. Μάλιστα, στο κείμενό του, ο φιλόσοφος αναφέρεται σε τρία αντικείμενα γενικής παιδείας, την ιστορία, τη φιλοσοφία και την κοινωνιολογία (Ortega y Gasset, 1966, 320).

## 2. ΟΝΟΜΑΤΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

### 2.1. Δια βίου μάθηση και γενική παιδεία

Η δια βίου μάθηση είναι ένας τύπος εκπαίδευσης δύσκολος τόσο ως προς τον ορισμό του όσο και ως προς τη στοχοθεσία του. Ουσιαστικά, μιλώντας για τον ορισμό της δια βίου μάθησης δεν υπάρχει κάποιος που να καλύπτει όλες τις περιπτώσεις, όπως και ο ίδιος όρος δια βίου μάθηση έχει υποστεί αλλαγές μέσα στον χρόνο. Μιλώντας για περιπτώσεις δια βίου μάθησης, ως τέτοιες θα χαρακτηρίζαμε τις διάφορες και διαφορετικές κουλτούρες, αντιλήψεις, δραστηριότητες και συνθήκες εντός των οποίων πραγματοποιείται αυτού του είδους η εκπαίδευση/μάθηση. Παράλληλα δηλαδή, αναδεικνύονται και οι διαφορετικές στοχοθεσίες και το κοινό στο οποίο η εκπαίδευση/μάθηση απευθύνεται. Στο πλαίσιο αυτό, έχει ειπωθεί ως τρόπος παροχής ελπίδας βελτίωσης της ζωής σε κοινωνικές ομάδες στα όρια του αποκλεισμού, ως μέσο δημιουργικής απασχόλησης ομάδων που βρίσκονται μακριά από τον εργασιακό χώρο, ως εφοδιασμός με νέες και εξελιγμένες ή εξελισσόμενες δεξιότητες για ήδη επαγγελματίες, ως μέσο ή και παγίδα οικονομικού ιμπεριαλισμού, στο εκάστοτε πλαίσιο των εργασιακών μετασχηματισμών (κατάργηση, επαναπροσδιορισμό ή εμφάνιση νέων επαγγελμάτων) ή/και, τέλος, ως μία μορφή εκπαιδευτικού καταναλωτισμού στο πλαίσιο του γενικότερου οικονομιστικού καταναλωτικού μοντέλου ζωής, «μέσο παροχής ελπίδας και διατήρησης εντός του κοινωνικού πλαισίου (Πανισίδου, 2013, 13-14).

Η δια βίου μάθηση στις μέρες μας συνδέεται με το πέρασμα από την βιομηχανική στη μεταβιομηχανική εποχή, μια εποχή που δίνει βαρύτητα στη διαχείριση της πληροφορίας, ως μια μορφή επικοινωνίας και οικονομικής ανάπτυξης που έχει επίδραση στην αναδιάρθρωση της εργασίας και της οικονομικής παραγωγής και, κατ' επέκταση, και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η τεχνοεπιστήμη και η πληροφορική με την ανάπτυξή τους τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναδιάρθρωσει την εργασία (Κάλλας, 2006, 154-155 και Πανισίδου, 2013, 22-23), ενώ δεν πρέπει να ξεχνάμε και τις αλλαγές στην εργασιακή πραγματικότητα που επήλθε την τελευταία τριετία με την επιδημία του covid και την τηλεργασία.

Έτσι, για να προχωρήσουμε σε έναν ορισμό πιο επίσημο, στην ελληνική νομοθεσία (Νόμος 3369/2005, άρθρο 1) ως δια βίου εκπαίδευση –γενικότερη έννοια- ορίζεται «κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανόμενης της εμπειρικής μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση». Αμέσως μετά ορίζεται ως δια βίου κατάρτιση «το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή/και επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού».

Ουσιαστικά, μπορούμε να διακρίνουμε μέσα στον ελληνικό νόμο, αυτό που αναφέρει και ο Ortega y Gasset, ότι η κοινωνία έχει ανάγκη από καλούς επαγγελματίες, Αυτούς, υποστηρίζει ο φιλόσοφος, τους παρέχει το πανεπιστήμιο. Αν όμως προσέξουμε τον ορισμό της δια βίου μάθησης στην ελληνική νομοθεσία, αυτός δε στέκεται μόνο στο κομμάτι της τεχνικής και της εξειδικευμένης γνώσης αλλά προχωρά σε δυο ακόμα σημεία, τη «βελτίωση γενικών... γνώσεων» και τη «διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας», σημεία που συμφωνούν με το ευρύτερο πλαίσιο των ορισμών της δια βίου εκπαίδευσης από διεθνείς φορείς (UNESCO, 1976, 2).

Τι είναι όμως η γενική παιδεία, η “cultura general”, για την οποία τόσο μιλά ο Ισπανός φιλόσοφος;



Πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι δε δίνει εξ αρχής έναν σαφή και προκαθορισμένο ορισμό, με βάση τον οποίο θα πορευτεί στο έργο του. Αντίθετα, ανάλογα με τα συμφραζόμενα, παρουσιάζει ή ορίζει τις πτυχές της έννοιάς του. Έτσι, η γενική παιδεία δεν έχει να κάνει με την εξειδίκευση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, δεν χρησιμοποιείται χρησιμοθηρικά και έχει χαρακτήρα κοσμητικό πάνω στις γνώσεις ενός ανθρώπου. Ωστόσο, και αυτή η έννοια διαφοροποιείται από αυτή π.χ. του Μεσαίωνα, διότι δεν πρόκειται για μια γνωστική άλω, αλλά για το σύνολο των ιδεών που απαρτίζουν τον σύγχρονο κόσμο, στον οποίο ο άνθρωπος ζει και τον οποίο ο άνθρωπος πρέπει να αντιμετωπίζει στις πραγματικές του διαστάσεις. Για τον φιλόσοφο είναι κομβικής σημασίας το ζήτημα να διαθέτει κανείς θετικές ιδέες, στέρεη γνώση για τον κόσμο γύρω του. Συνοψίζοντας, γενική παιδεία είναι η ζωτική ιδέα του κόσμου (Ortega y Gasset, 1966, 320-322). Αυτή την έννοια δοκιμάζει να την καταστήσει σαφέστερη σε άλλο σημείο, όταν λέει ότι η κουλτούρα –με την έννοια της γενικής παιδείας– είναι το σύστημα των ιδεών δια του οποίου ζει ο κόσμος, εξηγώντας ότι πάντοτε υπάρχει ένα συνολικό κοσμοόραμα, μια βασική ιδέα για τον κόσμο, που χρησιμεύει ως κοινωνική, ηθική, γνωστική βάση, ώστε να μπορέσουν οι άνθρωποι να ζήσουν, δηλαδή να αντιμετωπίσουν τον κόσμο επιτυχώς (Ortega y Gasset, 1966, 341) ή όπως γράφει, κλείνοντας το έργο του αυτό, να διαχειριστεί τα μεγάλα ζητήματα της εποχής (Ortega y Gasset, 1966, 353).

Γι' αυτό και χρειάζεται η γενική παιδεία, ως γνώση του πολιτισμού, των αξιών, της ηθικής. Γράφοντας μάλιστα λίγο πριν την άνοδο του ναζισμού τονίζει ότι το «κατάντημα» της Ευρώπης οφείλεται στην άκρατη «επαγγελματικοποίησή» της -τεχνοκρατία, θα τη λέγαμε σήμερα- την έλλειψη ενσυναίσθησης σχετικά με τον κόσμο που μας περιβάλλει, την απώλεια της επαφής με άλλα δεδομένα, πέραν των αριθμητικών και ποσοτικών (Ortega y Gasset, 323-324).

## 2.2. Η Αποστολή του Πανεπιστημίου και οι ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου

Ο José Ortega y Gasset θεωρεί ότι το Πανεπιστήμιο έχει μια σειρά στόχων και όχι μόνο την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων σε ανώτερο ή ανώτατο επίπεδο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια αναφορά στο πλαίσιο κατά το οποίο ο φιλόσοφος γράφει το συγκεκριμένο έργο. Το έργο γράφεται στα 1932, βασισμένο σε διάλεξη του 1930, αμέσως μετά την δικτατορία (1923-1930) του Miguel Primo de Rivera. Η ανώτατη εκπαίδευση ακολουθούσε τη νομοθεσία του προηγούμενου αιώνα και θεωρούνταν παρωχημένη και πολύ συγκεντρωτική, πέρα από μονολιθική ως προς το ζήτημα των σπουδών. Παράλληλα, η τεχνική εκπαίδευση και σε μεγάλο βαθμό οι εφαρμοσμένες επιστήμες βρίσκονταν εντελώς στο περιθώριο. Επειδή λοιπόν από τη δεκαετία του 1840 και του 1870, όταν δηλαδή χρονολογούνταν η πανεπιστημιακή νομοθεσία της χώρας είχε περάσει πολύς καιρός και είχαν συμβεί πολλές αλλαγές, μια μερίδα προοδευτικών διανοουμένων, ανάμεσά τους και ο Ortega y Gasset, θεωρούσαν ότι έπρεπε τα πράγματα να αλλάξουν. Με δεδομένη αυτή την κατάσταση στην ανώτερη εκπαίδευση, προσκεκλημένος των φοιτητών το 1930 έδωσε την περίφημη διάλεξή του, η οποία θα εκδοθεί το 1932 ως πλήρες, επεξεργασμένο και ολοκληρωμένο έργο (Cano Pavón, 2005, 11).

Πέραν της μορφωτικής αποστολής, της κοινής δηλαδή αντίληψης, ο Ortega y Gasset μιλά για τρεις ακόμα αποστολές για το Πανεπιστήμιο. Το βλέπουμε να θεωρεί δεδομένο, όπως είναι λογικό, το ερευνητικό κομμάτι της πανεπιστημιακής διαδικασίας, αναπόσπαστο της επιστημονικής μόρφωσης που παρέχει το πανεπιστήμιο. Οι δυο αυτές πτυχές, μορφωτική και ερευνητική, δεν είναι ισοδύναμες, εμπεριέχουν τη διαφορά ανάμεσα στη δημιουργία και στη μετάδοση της γνώσης. Διαχωρίζει τον δικηγόρο από τον νομικό, τον δάσκαλο από τον παιδαγωγό, τον γιατρό από τον φυσιολόγο, δίνοντας στον ένα την πρακτική επαγγελματική ιδιότητα, που προϋποθέτει την εξειδίκευση, αλλά όχι και τη δημιουργία της γνώσης, την έρευνα, η οποία είναι διαφορετικός τομέας ενασχόλησης. Θεωρεί δε, χωρίς να δίνει όμως περισσότερες εξηγήσεις ότι η ερευνητική επιστημοσύνη είναι ένα κάλεσμα, ότι δεν μπορούν να την έχουν όλοι, και ως εκ τούτου μια κοινωνία δεν μπορεί να διαθέτει απεριόριστο αριθμό επιστημόνων (Ortega y Gasset, 1966, 319-320 και 337).

Ωστόσο, αυτό δεν είναι αρκετό για τον Ισπανό φιλόσοφο, αλλά επιπλέον, μια κοινωνία χρειάζεται και ηγέτες αυτούς που ασκούν το “mandar” (διατάζουν), που ασκούν “presión” (πίεση) και “influjo” (υπεροχή). Οι λέξεις του μπορεί να παρερμηνευθούν. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο ο φιλόσοφος ανατράφηκε ήταν φιλελεύθερο και εναντίον της δικτατορίας του Primo de Rivera. Ο ηγέτης για τον φιλόσοφο δεν είναι μόνο ο θεσμικός πολιτικός ηγέτης, αλλά, ευρύτερα, αυτός που ζει και αλληλεπιδρά με την εποχή του και τις ιδέες, που επηρεάζει τα πράγματα. Όπως τονίζει, σε κάθε

κοινωνία υπάρχει κάποιος που ηγείται (Ortega y Gasset, 1966, 323-324). Ο Ortega y Gasset οραματίστηκε μια (ισπανική) κοινωνία απαλλαγμένη από τις προλήψεις και βασισμένη στον ορθολογισμό και την εκπαίδευση και όχι στη λαϊκή δεισιδαιμονία και τις εθιμικές προλήψεις. Ως εκ τούτου, το συνολικό του όραμα αφορούσε την επαν-εκπαίδευση της ισπανικής κοινωνίας (Montfort Prades, 2015, 37-38). Αυτό που κατά τη γνώμη του χρειαζόταν ήταν να βρουν οι κοινωνικές τάξεις τον ρόλο που τους αναλογούσε, που τους αναμενόταν: οι ελίτ να αποκτήσουν ηθική συνείδηση και οι μάζες, όπως τις ονομάζει, να σταματήσουν να είναι ανυπάκουες (Montfort Prades, 2015, 102). Το όραμα αυτό, δηλαδή, αναζητούσε μια ηθική ηγεσία –ίσως κάτι ανάλογο με την σημερινή ηθική οικονομία που συζητιέται στον δημόσιο διάλογο- που θα ενίσχυε την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα, που θα λειτουργούσε ως παράδειγμα από την πλευρά των ελίτ και ως όραμα για την πλευρά των άλλων τάξεων. Δεν ήταν στόχος του δηλαδή μια ελιτίστικη, με την μεσαιωνική ή μεταφυσική έννοια, του όρου, κοινωνία, αλλά, -σε συνδυασμό και με τον επόμενο στόχο που θα συζητήσουμε- μια κοινωνία πλήρους ανάπτυξης σε προσωπικό επίπεδο.

Σήμερα –και παρότι η συζήτηση σχετικά με την ηγεσία και τον ηγέτη και τις ικανότητές του είναι μακρά- συνοψίζοντας σύγχρονους ορισμούς, ηγέτης θεωρείται αυτός που έχει όραμα, το μεταδίδει και εμπνέει ώστε να ακολουθήσουν στο όραμά του και άλλοι άνθρωποι, με την πειθώ και το παράδειγμα, που εμπριέχουν έναν ανώτερο ηθικά προσανατολισμό (Ντάικος, 2018, 823-824). Ίσως στο πρότυπο αυτού του ηγέτη να προσομοιάζει περισσότερο αυτό του μετασχηματιστικού ηγέτη, όπως το παρουσίασε ο Αμερικανός James Mac Gregor Burns, το 1978, επιμένοντας στη διασύνδεση και την εμπιστοσύνη ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους του, φτάνει στην επίτευξη των στόχων, προς συμφέρον όλων.

Από όλα τα προηγούμενα ο Ortega y Gasset φτάνει να καταλήξει στο ζήτημα πια της ολότητας του ανθρώπου, της βιογραφίας του, δηλαδή στο σύνολο των πράξεων και του χαρακτήρα του καθενός, που αποτελεί και την τέταρτη αποστολή του Πανεπιστημίου. Αυτό που ο φιλόσοφος αναγνωρίζει πρώτιστα ως πρόβλημα είναι ότι ο άνθρωπος έχει χάσει την υπόστασή του και θέλει να γίνει “*ciencia pura*” (καθαρή επιστήμη) ο ίδιος (Ortega y Gasset, 341-342). Το πρόβλημα είναι, δηλαδή, η τεχνοκρατική οργάνωση, που κατακερματίζει τον άνθρωπο και τον ωθεί να εξελιχθεί μονάχα ως επαγγελματίας και όχι ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Φυσικά αυτό δεν ήταν πρόβλημα της εποχής του αλλά κατά έναν αιώνα τουλάχιστον παλαιότερο, όταν ο άνθρωπος του 19<sup>ου</sup> αιώνα στο πλαίσιο του θετικισμού και την πίστη στην άκρατη και άκριτη πρόοδο θεωρούσε ότι μόνο η πρακτική, εξειδικευμένη και επιστημονική γνώση είχε αξία (Γιαγκάζογλου, 2). Η λύση που προτείνει είναι η ένταξη του ανθρώπου στον κόσμο, η βίωση της πραγματικότητας και η ανταπόκρισή του στις ανάγκες του κόσμου, πράγμα που δε μπορεί να γίνει μηχανικά -δηλαδή τεχνοκρατικά- αλλά προϋποθέτει εκ μέρους του ανθρώπου την αντίληψη του κόσμου που διαμορφώνει ο καθένας, ώστε να μπορεί να σχεδιάσει τις επόμενες κινήσεις του (Ortega y Gasset, 1966, 341-342). Στο πλαίσιο αυτό, η ανθρώπινη ζωή απομακρύνεται από την επιστήμη και άπτεται περισσότερο της γενικής παιδείας. Χωρίς τη γενική παιδεία, η ζωή γίνεται μηχανιστική, κολοβωμένη, αποτυχημένη και ψεύτικη (“*vida manca, fracasada y falsa*”) (Ortega y Gasset, 1966, 344).

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ – ΜΙΑ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Το γενικό, λοιπόν, συμπέρασμα του Ισπανού φιλοσόφου είναι ότι η εξειδίκευση και η τεχνοκρατία έχουν οδηγήσει στον κατακερματισμό του ατόμου, ουσιαστικά καθιστώντας τον απόντα από εκεί όπου χρειάζεται και έπρεπε να βρίσκεται (Ortega y Gasset, 1966, 325). Στο σημείο αυτό οι τέσσερις αποστολές του Πανεπιστημίου συναντιούνται, τέμνονται, σταματούν να φαντάζουν παράλληλες. Η γενική παιδεία έρχεται να συμπληρώσει την επαγγελματική γνώση, για την επίτευξη μιας ολοκληρωμένης αυτόνομης, αυτόβουλης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας, που μπορεί να είναι εν δυνάμει ηγέτης, σίγουρα όμως είναι εν δυνάμει συνεργάτης.

Αυτή η άποψη για την ανθρώπινη ζωή δεν είναι μια φιλοσοφική θέση κενή περιεχομένου, την οποία ο φιλόσοφος αισθάνεται υποχρεωμένος να διατυπώσει για να συμφωνήσει με τις αρχές του γνωστικού του αντικειμένου. Αντιθέτως, οι αρχές της δεκαετίας του 1930, όπως και η σημερινή εποχή, απαιτούν από τον άνθρωπο διαρκή συμμετοχή, προβληματισμό και ενασχόληση με την ιστορική πραγματικότητα, απαιτεί πολιτικοποίηση –όχι κομματικοποίηση- και κριτική σκέψη, ώστε να μην άγεται και φέρεται ο πολίτης από διάφορες προ-υποβεβλημένες απόψεις (Ortega y Gasset, 1966, 350-351).

Ο José Ortega y Gasset ανοίγει μια σειρά από θέματα που άπτονται της ανώτατης εκπαίδευσης, μπορούν όμως, θεωρούμε, να ισχύσουν και για την δια βίου μάθηση, ανεξαρτήτως αντικειμένου. Αναγνωρίζει πολλαπλούς ρόλους στο πανεπιστήμιο, πρωτοποριακούς για την εποχή του. Σήμερα, όμως, με την εξέλιξη της δια βίου μάθησης, οι ρόλοι αυτοί καθίστανται επίκαιροι λόγω της πολύπλοκης οργάνωσης της εργασίας και της κοινωνίας, της πολιτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η δια βίου μάθηση, συνεπώς πρέπει να μην έχει αποκλειστικά τεχνοκρατικό χαρακτήρα αλλά να εμπεριέχει εγγενώς χαρακτηριστικά γενικής παιδείας, ώστε να ανταποκρίνεται ο εμπλεκόμενος σε όλες τις διαδικασίες που συνυφάνονται με την εργασία του, παρότι εκ πρώτης όψεως φαίνονται εξωγενείς. Χρειάζεται σεβασμός στην προσωπικότητα των εμπλεκόμενων, του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αναγνώριση των αναγκών της κάθε ομάδας εκπαιδευομένων, καθώς αυτές μπορεί να διαφέρουν προς τους στόχους τους ακόμα κι αν η εκπαίδευση αφορά το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, σεβασμός και καθοδήγηση και διδασκαλία που να αντιστοιχεί με τις ανάγκες της ομάδας, όπως διερευνήθηκαν, δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ενθάρρυνσης, ανάπτυξης νέων ιδεών και έκφρασης ακόμα και της αμφιβολίας. Πρόκειται για διεργασίες, που όλοι έχουμε βιώσει κάποια στιγμή ως μαθητές ή εκπαιδευτές και γνωρίζουμε την αμηχανία που μπορεί να προκαλούν ανάλογα με τον ρόλο τον οποίο αναλαμβάνουμε.

Ακόμα και αυτή η κατάσταση είναι μια ανταπόκριση στο περιβάλλον γύρω μας, όπως θα έλεγε και ο Ortega y Gasset, συνεπώς δεν είναι δυνατό να παραβλεφθεί, παρά το γεγονός ότι μπορεί να «εμφανίζεται» στο μυαλό πολλών ανθρώπων ως χαμένος χρόνος. Πρόκειται για ζήτημα υποδομής, πάνω στο οποίο θα οικοδομηθούν οι γνώσεις που θα δώσουμε ή θα λάβουμε και οι στόχοι τους οποίους θέλουμε να επιτύχουμε.

#### 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γιαγκάζογλου, Στ (Χ.Χ.). *Ανθρωπιστική παιδεία και εκπαίδευση*. <http://www.pischools.gr/lessons/religious/analekta/10.pdf>
- Κάλλας, Γ. (2006). *Η Κοινωνία της Πληροφορίας και ο νέος ρόλος των κοινωνικών επιστημών*. Νεφέλη.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νόμος 3369/2005 - ΦΕΚ 171/Α'/6.7.2005. Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις. [https://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3369\\_05.htm](https://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3369_05.htm)
- Ντάικος, Ν. (2018). Η Ηγετική Ικανότητα ως ξεχωριστή διάσταση της Χαρισματικότητας. Σε Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, *Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα* (σσ. 822-831), Αθήνα, 14-17 Ιουνίου 2018. Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2726>
- Πανισίδου, Ευγ. (2013). *Δια βίου εκπαίδευση: μια σύγχρονη «πανάκεια»*. Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Cano Pavón, J. M. (2005). La «Misión de la Universidad» de Ortega y Gasset setenta y cinco años después. *Paradigma 4* (octubre/noviembre 2005), 11-12. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/932/Cano%20Pav%20JM.pdf?sequence=1>
- Kerr, Cl. (1991). Ortega y Gasset for the 21st Century. *Mission of the University Reexamined, Society*, 28, 79–83. <https://doi.org/10.1007/BF02695762>
- Montfort Prades, J. M. (2015). *Ortega y Gasset. El triunfo de la masa sobre el individuo es una amenaza para la democracia*. RBA.
- Ortega y Gasset, J. (1966). La misión de la Universidad. In *Obras Completas de José Ortega y Gasset*, tomo IV<sup>6</sup> (1929-1932). Revista de Occidente (pp. 310-354).
- UNESCO (1976). Recommendation on the development of adult education. Adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi, 26 November 1976. [https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Nairobi%20Recommendation\\_Eng.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Nairobi%20Recommendation_Eng.pdf)

## Το Σχολείο ως Πεδίο Προώθησης της Δια Βίου Μάθησης: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

### The School as a Field for Promoting Lifelong Learning: Primary School Teachers' Perceptions

ΝΙΑΣΤΗ, Κ. Ψυχολόγος, Υποψ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.  
ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.Σ. Καθηγητής Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η δια βίου μάθηση αποτελεί σημαντικό ζήτημα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ενώ φαίνεται πως προωθείται μέσω του σχολείου, χωρίς ωστόσο να είναι σαφείς οι στρατηγικές προώθησής της. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει το παραπάνω ζήτημα, με βάση τις απόψεις 35 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκαν στα ερωτήματα μιας ημιδομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αρκετοί εκπαιδευτικοί προωθούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους σε νέα θέματα και την ενίσχυση των ήδη υπαρχόντων ενδιαφερόντων τους, αλλά δεν γνωρίζουν επακριβώς πως να προωθήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τον αναστοχασμό.

**ABSTRACT:** Lifelong learning is an important issue in European education policy. It seems to be promoted through the school, however, without clear strategies for its promotion. The purpose of the present study is to investigate the above issue. In this study 35 primary education teachers participated, as formulated in the questions of a semi-structured interview. According to the results, many teachers promote their students' interest in new topics and the strengthening of their already existing interests, but they don't know exactly how to promote their self-efficacy and reflection.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δια βίου μάθηση έχει αποτελέσει κεντρικό ζήτημα στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα. Η ταχύτητα των εξελίξεων στον επαγγελματικό τομέα καθιστά ολοένα και πιο σημαντική και απαιτητική την υιοθέτηση μιας στάσης μόνιμα προσαρμοστικής και προσανατολισμένης προς την περαιτέρω ανάπτυξη των προσόντων και ικανοτήτων των ατόμων καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους (Schober et al., 2007). Με λίγα λόγια, καθίσταται πλέον αναγκαία η δια βίου μάθηση και εξέλιξη του ατόμου.

Σε πολιτικό επίπεδο, ήδη από τη δεκαετία του 1970, έχει υπάρξει αυξημένο ενδιαφέρον για τον τομέα της δια βίου μάθησης. Οι συζητήσεις για την «Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση» (Schwab, 2016) τροφοδοτούν το πρόσφατο και ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη σημασία της μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Η δια βίου μάθηση θεωρείται σημαντική για τη συνολική υγεία και εξέλιξη του ατόμου και κατ' επέκταση ολόκληρης της κοινωνίας (Tuckett, 2017).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε μια προσπάθεια να ορίσει την έννοια της δια βίου μάθησης, κατέληξε στο ότι αφορά όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, με στόχο τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ευρύτερων πτυχών του χαρακτήρα του τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και σχετίζεται με τον τομέα της απασχόλησης (European Commission, 2001). Η επίτευξη της δια βίου μάθησης προϋποθέτει ανάπτυξη των κινήτρων και του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση, αλλά και την ικανότητα της επιτυχούς ενεργοποίησης και εφαρμογής αυτών σε συγκεκριμένες καταστάσεις μάθησης (Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger, & Spiel, 2013).

Το σημαντικότερο πεδίο προώθησής της θεωρείται, επομένως, το σχολικό πλαίσιο, αφού στο περιβάλλον της τάξης κρίνεται χρήσιμο και αναγκαίο να καλλιεργούνται τα κίνητρα (Spiel et al., 2011), αλλά και η θετική στάση ως προς τη συνέχιση της μάθησης κατά τα μεταγενέστερα στάδια της ζωής (Hargreaves, 2004). Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές τείνουν να υποτιμούν συστηματικά το

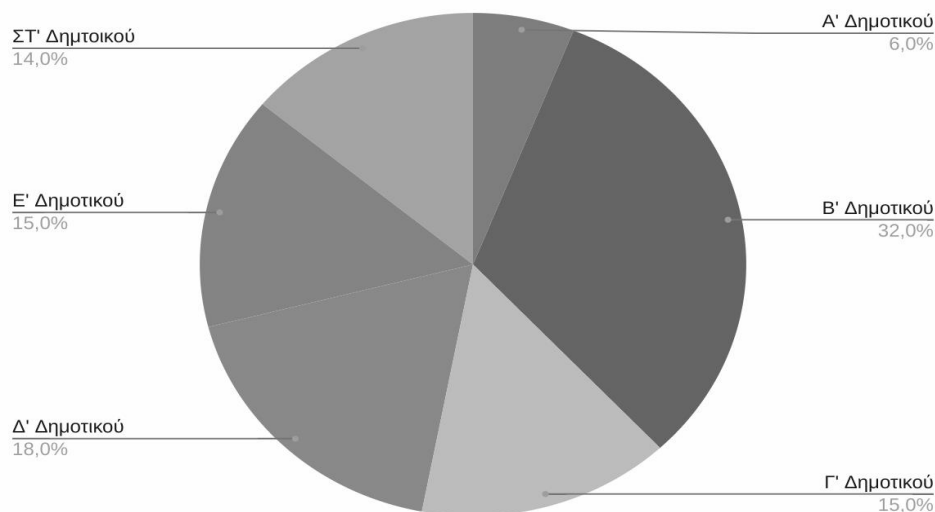
επίπεδο των ικανοτήτων τους, θεωρώντας ότι παρουσιάζουν κάποιου είδους δυσκολία και αδυνατούν να εξελιχθούν περαιτέρω (Ziegler, Schober & Dresel, 2005). Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου, και σε αυτό το σημείο ακριβώς γίνεται φανερή η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών στην προώθηση της δια βίου μάθησης.

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προωθούν τη δια βίου μάθηση στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και η διαμόρφωση ενός μέσου, μιας δομημένης συνέντευξης δηλαδή, με βάση την οποία θα μπορεί να αξιολογηθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προωθούν συγκεκριμένες διαστάσεις που συνδέονται με τη δια βίου μάθηση.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα που διεξήχθη πήραν μέρος 35 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Από αυτούς, 29 ήταν γυναίκες (82,8%) και 6 ήταν άνδρες (17,2%), ενώ το ηλικιακό τους εύρος κυμαινόταν από 31-54 ετών. Στο Σχήμα που ακολουθεί (βλ. Σχήμα 1) παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την τάξη διδασκαλίας.



Σχήμα 1. Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά Τάξη Διδασκαλίας

### 2.2 Δομή συνέντευξης

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας και τον χρόνο διενέργειας και ολοκλήρωσης της συνέντευξης. Έπειτα από αυτή την ενημέρωση και αφού οι συμμετέχοντες συμφώνησαν να πάρουν μέρος στην έρευνα, άρχισαν σταδιακά να παρουσιάζονται τα ερωτήματα και δινόταν ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε να απαντήσουν οι συμμετέχοντες, όσο πιο περιγραφικά μπορούσαν, δίνοντας αρκετά παραδείγματα συμπεριφορών τους.

Η συνέντευξη περιλάμβανε 10 ερωτήσεις, με τις οποίες καλύπτονταν οι βασικοί τομείς διερεύνησης του ζητήματος της προώθησης της δια βίου μάθησης στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή της συνέντευξης διατυπώθηκαν εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας κλπ.) και τη διασαφήνιση του όρου της δια βίου μάθησης, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της.

Η δομή της συνέντευξης αποτελούνταν από τρεις ομάδες ερωτήσεων, καθεμιά από τις οποίες αφορούσε και μια διαφορετική θεματολογία. Οι πρώτες δύο ερωτήσεις αφορούσαν τις τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ενίσχυση των υπαρχόντων ενδιαφερόντων των μαθητών και την προώθηση του ενδιαφέροντος για νέα θέματα. Στη συνέχεια ακολούθησαν τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό την ενίσχυση των στρατηγικών μάθησης, προγραμματισμού και αναστοχασμού, που αποτελούν βασικά δομικά μέρη της δια βίου μάθησης. Τέλος, στην τρίτη ομάδα ερωτήσεων, τα τέσσερα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούν τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και την παροχή ανατροφοδότησης.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε μία συνάντηση για καθένα εκπαιδευτικό και η διάρκειά της κυμαινόταν μεταξύ 20-30 λεπτών. Στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 1) παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερωτήματα της συνέντευξης με τη σειρά με την οποία παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες.

### Πίνακας 1. Δομή Συνέντευξης

Ερωτήματα συνέντευξης
1. Με ποιο τρόπο ενισχύετε τα ενδιαφέροντα των μαθητών σας στην τάξη;
2. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να προσελκύσετε το ενδιαφέρον των μαθητών σας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
3. Με ποιο τρόπο διδάσκετε στους μαθητές σας τεχνικές προγραμματισμού των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων;
4. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για να υποστηρίξετε τους μαθητές σας στην οργάνωση ομαδικών ή ατομικών εργασιών εντός της τάξης;
5. Με ποιο τρόπο καταφέρνετε να ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης;
6. Ποιες είναι οι τεχνικές που χρησιμοποιείτε για να προωθήσετε τον αναστοχασμό των μαθητών σας στην τάξη;
7. Με ποιο τρόπο ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να αποδώσουν τις επιδόσεις τους σε παράγοντα ωφέλιμο για εκείνους;
8. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να ενισχύσετε την επίγνωση των μαθητών για την ατομική μαθησιακή τους πρόοδο;
9. Θα μπορούσατε να αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο βοηθάτε τους μαθητές σας να πιστεύουν στις δυνατότητές τους και να αισθάνονται σίγουροι ως προς την ολοκλήρωση των εργασιών τους και την επίλυση των δυσκολιών τους;
10. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να επιβραβεύσετε τους μαθητές σας;

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα εξέφρασαν πλήθος απαντήσεων για καθεμιά ερώτηση, παρουσιάζοντας αρκετά παραδείγματα για τον τρόπο προώθησης της δια βίου μάθησης στο σχολικό πλαίσιο. Όσον αφορά τους τρόπους ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών τους ως προς νέα ζητήματα, οι απαντήσεις τους περιελάμβαναν κυρίως την παρουσίαση αναφορών από την καθημερινή ζωή, είτε του ίδιου του εκπαιδευτικού είτε κάποιου άλλου προσκεκλημένου ομιλητή, αλλά και την παρουσίαση εικόνων ή βίντεο και τον αντίστοιχο σχολιασμό τους.

Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων, που αφορούσε την προώθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσανατολίζονταν προς την παροχή της κατάλληλης συναισθηματικής υποστήριξης, την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης και την υιοθέτηση στρατηγικών ως μια προσπάθεια για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Τέλος, ο τομέας της ενίσχυσης των στρατηγικών μάθησης, προωθούνταν μέσω των εκπαιδευτικών κυρίως με την παροχή της δυνατότητας για μάθηση με διάφορα υλικά μέσα.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το πλήθος των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες για καθεμιά ομάδα ερωτήσεων. Όπως φαίνεται (βλ. Πίνακα 2), οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τουλάχιστον μία απάντηση για καθεμιά ομάδα ερωτήσεων, ωστόσο ορισμένοι δεν απάντησαν τις ερωτήσεις που αφορούσαν τις στρατηγικές που ακολουθούσαν για την προώθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και του αναστοχασμού. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν 192 παραδείγματα για όλες τις κατηγορίες ερωτήσεων συνολικά.

Πίνακας 2. Συχνότητα απαντήσεων για καθεμιά κατηγορία ερωτήσεων

	Συχνότητα απαντήσεων	
	<i>f</i>	<i>rf</i>
Εστίαση και προώθηση ενδιαφέροντος	35	100%
Στρατηγικές μάθησης	32	91%
Ανατροφοδότηση	35	100%
Αυτοαποτελεσματικότητα	28	80%
Αναστοχασμός	27	77%
Διδασκαλία και προώθηση προγραμματισμού	35	100%

Η αξιολόγηση της ποιότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκε σε δύο διαστάσεις. Αρχικά, αξιολογήθηκε η θεωρητική συνέπεια των απαντήσεων, δηλαδή αν παρουσιάζεται κάποια συνέπεια με την θεωρία της σχολικής ψυχολογίας και έπειτα αξιολογήθηκε η διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων και ως εκ τούτου η δυνατότητα των συμμετεχόντων για αναπαραγωγή πληθώρας αφηρημένων παραδειγμάτων όσον αφορά τις τεχνικές προώθησης της δια βίου μάθησης στο σχολείο. Έτσι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αν οι απαντήσεις που δίνονταν στα ερωτήματα πληρούσαν τις παραπάνω προϋποθέσεις, τότε καταγράφονταν, ενώ σε αντίθετη περίπτωση ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες αναφορικά με το παραδείγματά τους.

Εν συνεχεία, υπολογίστηκαν οι ενδεχόμενες ενδοσυνάφειες μεταξύ των ειδών προώθησης της δια βίου μάθησης και αξιολογήθηκε η στατιστική σημαντικότητα τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν πληθώρα τεχνικών για την εστίαση του ενδιαφέροντος των μαθητών τους σε διάφορα θέματα που τους δίδασκαν, ταυτόχρονα είχαν και την ικανότητα να παρέχουν σε εκείνους αυξημένη ανατροφοδότηση όσον αφορά την επίδοσή τους ( $r=0.73^*$ ,  $p=0.001$ ). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν και προωθούσαν ικανοποιητικά τεχνικές προγραμματισμού εργασιών και δραστηριοτήτων στους μαθητές τους, ταυτόχρονα είχαν την δυνατότητα να προωθούν και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών τους ( $r=0.65^*$ ,  $p=0.001$ ).

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αρκετοί μελετητές έχουν εκφράσει κατά καιρούς ποικίλες απόψεις και επιφυλάξεις όσον αφορά τη συνέντευξη και τη χρήση της ως εργαλείο για τη διερεύνηση ζητημάτων στα πλαίσια διεξαγωγής

ποιοτικών μελετών. Η ισχύς του κριτηρίου εγκυρότητας και αξιοπιστίας την καθιστά ίσως ευάλωτη ως προς την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, ικανών να καταγράψουν και να αντικατοπτρίζουν συμπεριφορές και απόψεις που ισχύουν στην πραγματικότητα στο φυσικό περιβάλλον (Greenwood & McConnell, 2011). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια υπερπήδησης των προκαταλήψεων και εξασφάλισης ικανοποιητικού επιπέδου εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εξέφρασαν προθυμία για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και δεν υπήρξε δυσκολία στο διαμοιρασμό παραδειγμάτων που τους ζητούνταν. Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι φαίνεται πως λειτουργούν ενισχυτικά ως προς την προώθηση του ενδιαφέροντος των μαθητών τους σε νέα θέματα και την ενίσχυση των ήδη υπαρχόντων ενδιαφερόντων τους, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα προκειμένου να τους κινητοποιήσουν. Το γεγονός αυτό αναμφισβήτητα καλλιεργεί στους μαθητές μια γενικότερη θετική στάση προς τη μάθηση και τη συνέχιση αυτής καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Όσον αφορά άλλες πτυχές της δια βίου μάθησης, από τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς εξήχθη το συμπέρασμα πως αντιμετωπίζουν δυσκολία στην προώθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών τους και του αναστοχασμού τους, ενώ ακόμα και σε περιπτώσεις που τα καταφέρνουν σε αυτό τον τομέα, θεωρούν πως αυτό προκύπτει αυθόρμητα, χωρίς συγκεκριμένη παρέμβαση ή τεχνική. Η παραπάνω διαπίστωση ενδέχεται να συμβαίνει εξαιτίας της φύσης των εννοιών αυτών, που τις καθιστά περισσότερο αφηρημένες, αλλά και της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να προωθούν από τα πρώτα σχολικά χρόνια την έννοια της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές τους, κάτι που μελλοντικά θα βοηθούσε να αναπτύξουν δεξιότητες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και ο αναστοχασμός. Η καλλιέργεια αυτών των εννοιών θα βοηθούσε τους μαθητές να αναπτύξουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν, εμπιστεύονται τις ικανότητές τους και επιτυγχάνουν τον στόχο τους, έχοντας τον συστηματικό έλεγχο των πεποιθήσεών τους και των υποτιθέμενων γνώσεών τους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως γνωρίζουν πληθώρα τρόπων όσον αφορά τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και προγραμματισμού των δραστηριοτήτων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα δεν εξέφρασαν δυσκολία ως προς την ανατροφοδότηση των μαθητών τους. Η χρήση τρόπων λεκτικής ενίσχυσης και η χρήση υλικών μέσων για την ανατροφοδότηση της επίδοσης των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη, αποτελούν πρακτικές που χρησιμοποιούνται τακτικά από τους εκπαιδευτικούς και προωθούν την ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση και την καλλιέργεια θετικής στάσης ως προς τη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και όταν οι μαθητές διδάσκονται την κατάλληλη για εκείνους στρατηγική μάθησης και προγραμματίζουν τις δραστηριότητές τους προς όφελός τους.

Εν κατακλείδι, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την προώθηση της δια βίου μάθησης στο σχολικό πλαίσιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αξιολογη, μολονότι εκείνοι εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους. Τα συμπεράσματα τα οποία εξαγονται από την παρούσα μελέτη θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βοηθητικά, υποδεικνύοντας τους τομείς στους οποίους χρειάζεται μελλοντικά να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Commission of the European Communities.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning e evaluation of a training teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 144-155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009>
- Greenwood, C. R., & McConnell, S. R. (2011). Guidelines for manuscripts describing the development and testing of an assessment instrument or measure. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 171-185. <https://doi.org/10.1177/1053815111427566>
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: The foundations for lifelong learning*. The Policy Press.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK - a training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(3), 183-193. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.183>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.



- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen - eine Aufgabe der Schule [Promoting Lifelong Learning - A task of schools]. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven [Stations of Empirical Educational Research: Traditions and Perspectives]*, 1. Auflage, (pp. 305-319). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_22)
- Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 230-249. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1274546>
- Ziegler, A., Schober, B., & Dresel, M. (2005). Primary school students' implicit theories of intelligence and maladaptive behavioral patterns. *Education Science and Psychology*, 1(6), 76-86. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/40752/1101+%281%29.pdf>

## Αξιοποιώντας τις οριζόντιες δεξιότητες στην εκπαιδευτική πράξη. Εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Utilizing soft skills in educational practice. Alternative way of teaching History in the context of differentiated teaching

ΚΑΤΣΟΥΓΚΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Α/βάθμιας Εκπαίδευσης-Συγγραφέας  
Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος στο χώρο της εκπαίδευσης για την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όμως θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι οριζόντιες δεξιότητες του παιδιού αλλά και των εκπαιδευτικών. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις επιταγές των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της Ιστορίας που υλοποιήθηκε με Γ' Δημοτικού το οποίο βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αξιοποιώντας και αναπτύσσοντας τις οριζόντιες δεξιότητες των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, μάθημα Ιστορίας, οριζόντιες δεξιότητες στην εκπαιδευτική πράξη

**ABSTRACT:** In recent years, differentiated teaching has been the focus of a global conversation regarding the future of education. Differentiated teaching is a student-centered reproach to teaching, adapted to the Analytical Study Program (APS). Its implementation requires the development of horizontal skills in both students and teachers. It also requires creativity, adaptability, communication skills, and excellent time management skills. A teacher of the new era utilizes differentiated teaching to help students develop their horizontal skills or soft skills. This paper introduces a case study of a history teaching program on a 3<sup>rd</sup> grade class of elementary school, based on the principles of differentiated teaching aimed at developing students' horizontal skills.

**Key words:** Differentiated teaching, History course, horizontal skills, soft skills in educational practice.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, όπου οι δημογραφικές αλλαγές ακολουθούν την τεχνολογική πρόοδο, απαιτείται ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων, η οποία αποτελεί το κρίσιμο στοιχείο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. (European Commission, 2008) Οι αλλαγές που επιτεύχθηκαν αυτό το διάστημα των δύο τελευταίων αιώνων, οδήγησαν τις κοινωνίες σε μετασχηματισμό γνώσεων, και επηρέασαν το σύγχρονο σχολείο. Οι απαιτήσεις και οι ανάγκες του σύγχρονου τρόπου εκπαίδευσης έχει διαφοροποιηθεί από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ειδικότερα σήμερα σε μία κοινωνία πολυπολιτισμική, με δεδομένο την κυριαρχία της τεχνολογίας, την εξέλιξη των επιστημών καθώς επίσης την ταχύτατη ανανέωση της γνώσης, το σύγχρονο σχολείο καλείται να επιτελέσει το ρόλο του, όχι μόνο τις λειτουργίες της διαχείρισης της πληροφορίας και της γνώσης αλλά και την προετοιμασία των μαθητών του για ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο μέλλον. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και εκπαίδευσης αναπτύσσει τις κάθετες δεξιότητες που σχετίζονται με την στείρα απομνημόνευση και την συσσώρευση γνώσεων, ενώ συνδέεται άμεσα με τον Δείκτη Νοημοσύνης και την επιτυχία των μαθητών στο γνωστικό επίπεδο. Οι απαιτήσεις όμως του σύγχρονου σχολείου απαιτούν την ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων (soft skills), αλλάζοντας τον τρόπο διδασκαλίας. Έτσι λοιπόν μιλάμε για διαφοροποιημένη διδασκαλία για ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και για ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων. Οι μαθητές για να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τις οριζόντιες δεξιότητες, γνωστές ως *soft skills*, δεξιότητες που αναφέρονται στις διαπροσωπικές ικανότητες, στις ικανότητες αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους, της επίλυσης των συγκρούσεων, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαχείριση του χρόνου, τη διαχείριση του άγχους του, την ανάπτυξη του ήθους στο χώρο εργασίας, την ανάπτυξη του πνεύματος ομαδικότητας καθώς επίσης και την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων. Τα παραπάνω γνωρίσματα του σύγχρονου σχολείου καθορίζουν το προφίλ και το ρόλο που πρέπει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί επάξια στο έργο του. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού απαιτεί ο ίδιος να έχει αναπτύξει τις παραπάνω δεξιότητες για να μπορέσει να τις εφαρμόσει και στην εκπαιδευτική πράξη. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι οριζόντιες δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της εφαρμογής της σε σχέδιο εργασίας του μαθήματος της Ιστορίας στην Γ Δημοτικού.

## 2. ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

### 2.1 Ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων των μαθητών

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες της γνώσης και της τεχνολογικής ανάπτυξης, έχουν ανάγκη από πολίτες που έχουν αναπτύξει τις οριζόντιες δεξιότητες τις λεγόμενες *soft skills*. Αρχικά θα πρέπει να διευκρινιστούν οι όροι δεξιότητες και ικανότητες – *Skills*. Σύμφωνα με τους Λυντζέρη & Κερδάκα, ικανότητα (*competence*) είναι ο συνδυασμός γνώσης και εμπειρίας που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένου φυσικού ή διανοητικού έργου ή την άσκηση εργασίας και δεξιότητα (*skill*) η ικανότητα (*ability*) εφαρμογής γνώσεων και χρησιμοποίησης τεχνογνωσίας (*know-how*) για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων (Cedefop, 2014) στο: (Λυντζέρη & Κερδάκα 2022 σελ 14).

Με τον όρο οριζόντιες δεξιότητες ορίζονται οι δεξιότητες που δεν σχετίζονται με την Δείκτη Νοημοσύνης IQ, αλλά με την επικοινωνία, την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και αποτελούν σημαντικό προσόν των εργαζομένων στο σύγχρονο εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με την Θεοφανίδου, είναι οι δεξιότητες εκείνες που πρέπει να αναπτυχθούν κατά την σχολική περίοδο έτσι ώστε τα παιδιά να εκπαιδευτούν με τέτοιο τρόπο που να είναι ικανά κατά την ενηλικίωση τους να αναλάβουν τους κοινωνικούς τους ρόλους και να ανταποκριθούν επάξια στις ανάγκες του εργασιακού περιβάλλοντος του θα επιλέξουν. Οι οριζόντιες δεξιότητες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων:

- Ηγετικές ικανότητες
- Ομαδικότητα
- Επικοινωνιακές δεξιότητες (γραπτή και προφορική)
- Κριτική σκέψη
- Ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων
- Διαχείριση άγχους και κρίσεων
- Εργασιακή ηθική και δεοντολογία
- Ευελιξία και προσαρμοστικότητα
- Διαχείριση χρόνου ( Θεοφανίδου 2021).

Σύμφωνα με την Σμυρναίου, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 2006 έκανε λόγο για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο Ευρωπαίος πολίτης, υποστηρίχθηκε η ανάπτυξη της διδασκαλίας και μάθησης προσανατολισμένη στις οριζόντιες ικανότητες και υποστηρίχθηκε η ανάγκη μεταρρύθμισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών προσαρμοσμένα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στις οριζόντιες δεξιότητες θεωρείται επωφελής σε μία εποχή που οι κοινωνίες των γνώσεων αναπτύσσονται με τεράστια ταχύτητα και οι απαιτούμενες αυτές δεξιότητες θα πρέπει να μεταφερθούν και να αναπτυχθούν σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. (Σμυρναίου Ζ. 2020).

Σύμφωνα με την Καραντζά η Κοινωνία της Γνώσης αυξάνει τις απαιτήσεις σε οριζόντιες ικανότητες, στην προσωπική, τη δημόσια και την επαγγελματική ζωή. Ο τρόπος με τον οποίο αποκτούμε πρόσβαση σε πληροφορίες και υπηρεσίες διαρκώς αλλάζει. Στη σημερινή εποχή ο πολίτης χρειάζεται ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών (Καραντζά Μ 2019).

## 2.2 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων στους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος τόσο σε επίπεδο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο τυπικής. Πρόκειται για την νέα διδακτική μέθοδο που προβάλλει σαν απάντηση στις τάξεις με ποικιλία μαθητών, με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Αλλάζει το σκεπτικό για την διδασκαλία, βασίζεται στην εξασφάλιση της ισότιμης και δίκαιης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί μία στρατηγική διδασκαλίας, που βασίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών στις οποίες προσαρμόζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και διαφοροποιείται η διδασκαλία. Οι έρευνες και οι πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητά της, ωστόσο δεν μπορεί να δοθεί ένας ορισμός που να περιγράφει με ακρίβεια το περιεχόμενό της. Έτσι δόθηκε βαρύτητα στην περιγραφή των παραμέτρων που διέπουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία και των μεθόδων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εντάξει όλους τους μαθητές, να τους δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση, ενώ ταυτόχρονα να τους αναπτύξει όλες τις οριζόντιες δεξιότητες τους. Σύμφωνα με τους (J. M. Ernest, Thompson, Heckaman, Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί για τους ερευνητές μια αποδεδειγμένα κατάλληλη πρακτική με σκοπό την αύξηση της εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσα από ένα συνδυασμό δραστηριοτήτων και υλικών, ενώ είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή. (Abbati, 2012) Όπως αναφέρει η Tomlinson Παρά το επιστημονικό ενδιαφέρον και την επιστημονική τεκμηρίωση μέσα από αποτελέσματα ερευνών και βιβλιογραφικών αναφορών περί της αξίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δύσκολα εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς, δύσκολα οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν την διδασκαλία τους σε εξατομικευμένα προγράμματα και στις ανάγκες των μαθητών τους. (Carol Ann Tomlinson et al., 2003).

Για να οριστεί και να περιγραφεί τι ακριβώς είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, με επιμέρους διαφορές. Παρά τις επιμέρους διαφορές όλοι οι ορισμοί έχουν ένα κοινό παρονομαστή: την ισότιμη πρόσβαση όλων μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, σε υψηλής ποιότητας διδασκαλία και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα θεμέλια των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να αναζητηθούν στις αρχές της θεωρίας του Dewey, ο Piaget και ο Vygotsky, οι οποίοι υποστήριξαν πρώτοι ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων των μαθητών που ικανοί και αυτόνομοι θα ανακαλύψουν την γνώση. Στόχος της διδασκαλίας υποστηρίζει ο Vygotsky είναι να αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να επεκτείνει την σκέψη του και μιλάει για την ζώνη επικείμενης ανάπτυξης Αυτό που καθορίζει η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι εκείνες οι λειτουργίες που δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμα αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης και το σχολείο θα πρέπει να τις αναπτύξει. Ο Σύμφωνα με τον Deniz Gökçe, ο Vygotsky μιλάει για την αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται με τον εξωτερικό κόσμο που παίζουν τα παιδιά και πόσο σημαντικός παράγοντας είναι για την ανάπτυξη τους. Ενώ ο Piaget αναφέρεται στην έννοια της γνωστικής σύγκρουσης που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους Και οι δύο θεωρητικοί υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η μαθησιακή διαδικασία εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και τη σημασία της αντανάκλασης αυτής της διαδικασίας αλληλεπίδρασης στον εσωτερικό κόσμο ενός ατόμου. (Μαίρη Κουτσελίνη 2009)

Η Tomlinson που έβαλε τα θεμέλια για την διαφοροποιημένη διδασκαλία επισημαίνει ότι είναι υψίστης σημασία να επιλέξει ο εκπαιδευτικός τις τεχνικές εκείνες που θα υποστηρίξουν περισσότερους μαθητές, αποδοχή της διαφορετικότητά τους τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και η ομάδα της τάξης. και η διδασκαλία θα διαμορφώνεται με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών. (Tomlinson (2001).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υλοποιήθηκε σχέδιο εργασίας στην Ιστορία της Γ Δημοτικού το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω και μέσω αυτού ενεργοποιήθηκαν και αναπτύχθηκαν οι οριζόντιες δεξιότητες.

2.3 Υλοποίηση προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Γ τάξης υλοποιήθηκε πρόγραμμα με θέμα «Οι γυναικείες μορφές στην Οδύσσεια Μια άλλη προσέγγιση της διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας» Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από εκπαιδευτικό που εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχολική μονάδα ημιαστικής περιοχής, με μία ποικιλόμορφη ομάδα 20 μαθητών. Η διδασκαλία προσαρμόστηκε σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών και με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, θέτοντας ως άξονα τις απόψεις του Vygotsky ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν και σύμφωνα με τις αρχές της Tomlinson, δομήθηκε η διδασκαλία σύμφωνα με τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών της τάξης. Αρχικά δόθηκαν κίνητρα στους μαθητές για να συμμετέχουν για να μπορέσουν να δουλέψουν ομαδικά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες όσες είναι και οι γυναικείες μορφές στην Οδύσσεια. Στο πλαίσιο της ομάδας ανέπτυξαν επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες συνεργασίας, αναδυθήκαν ηγετικές προσωπικότητες και όταν προέκυπταν προβλήματα συνεργασίας επιλύονταν στα πλαίσια της ομάδας, με την αρωγή αρχικά της εκπαιδευτικού σε επίπεδο καθοδήγησης και μόνο, όχι εμπλοκής σε αυτά. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε την ώρα του μαθήματος της Ιστορίας όπου οι μαθητές συνέλεξαν πληροφορίες τόσο από το σχολικό εγχειρίδιο όσο και από το βιβλίο του Ομήρου ή άλλες πηγές. Στη συνέχεια δημιούργησαν διαλόγους και έγραψαν την δική τους εκδοχή για τις περιπέτειες του Οδυσσέα μέσα από τις πληροφορίες που συνέλεξαν. Το κείμενο τους γράφτηκε σε βιβλίο εικονογραφήθηκε και έγινε και θεατρικό δρώμενο.

Τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διδασκαλίας ήταν αρχικά ότι όλοι οι μαθητές ενεπλάκησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όλοι οι μαθητές συνέβαλαν στην δημιουργία του βιβλίου, έλαβαν μέρος στο θεατρικό δρώμενο. Με αυτό τον τρόπο ανέπτυξαν τις οριζόντιες δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της ομαδικότητας, έμαθαν να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να επιλύουν τα προβλήματά τους μόνοι τους, έμαθαν να είναι ευέλικτοι, να προσαρμόζονται για να μπορούν να συνεργάζονται.

Επίσης επειδή δούλευαν όσο χρόνο διαρκούσε μία διδακτική ώρα και έπρεπε να παράξουν έργο, έμαθαν να κάνουν σωστή διαχείριση του χρόνου τους. Το κυριότερο όμως όλων ήταν ότι δούλευαν με κέφι και έμαθαν να συνεργάζονται.

#### 2.4 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας, με μικρή εξαίρεση τα ΕΠΑΛ. Η φιλοσοφία του ελληνικού σχολείου σε όλες τις βαθμίδες, περιορίζεται στην εκμάθηση ακαδημαϊκών γνώσεων και στόχος είναι το Πανεπιστήμιο. Στην έρευνα της Θεοφανίδου Μαρίνα το 2021 για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά τις οριζόντιες δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αγωνία τους να παρέχουν εφόδια στους μαθητές τους χωρίς όμως να γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης των οριζόντιων δεξιοτήτων για τους μαθητές τους. Στην ίδια έρευνα εξήχθησαν και άλλο ένα συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν για τις οριζόντιες δεξιότητες και για την σημασία τους για τα παιδιά ήταν στελέχη της εκπαίδευσης (Διευθυντές, Υποδιευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι) οι οποίοι τα είχαν ανακαλύψει στην πορεία του μεταπτυχιακού τους ή του διδακτορικού τους, κάτι που δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Με τα στοιχεία της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώνουν μία παλαιότερη έρευνα των με την έρευνα των Claxton, Costa και Kallick το 2016 όπου αναδείχθηκε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων είχαν την αγωνία να προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και εφόδια στους μαθητές τους, ωστόσο δεν γνώριζαν τίποτα για τις οριζόντιες δεξιότητες και τον τρόπο για να τις αναπτύξουν (Φραγκούλης 2018)

Για να αναπτυχθούν οι οριζόντιες δεξιότητες στους μαθητές, μέσα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θα πρέπει πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί να έχουν αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες, να γνωρίζει τη σπουδαιότητα που έχουν για τους μαθητές και να εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας, να πεισθούν αφού γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των οριζόντιων δεξιοτήτων για τους μαθητές τους για να μπορέσουν να το εφαρμόσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές. Για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στους ρόλους τους ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ανάγκη για επιμόρφωση είναι εμφανής. Είναι επίσης εμφανές και αναγκαίο η δια βίου μάθηση των

εκπαιδευτικών και η διαρκής ενημέρωσή τους έτσι ώστε να είναι έτοιμοι και ικανοί να παρακολουθούν τις ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές στο τεχνολογικό στο ερευνητικό και στο ευρύτερο επιστημονικό επίπεδο.

Οι οριζόντιες δεξιότητες «soft skills» φαίνεται ότι θα απασχολήσουν τα επόμενα χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία καλείται να εκπαιδεύσει την νέα γενιά για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Επίσης το σχολείο θα πρέπει να είναι ο χώρος που θα αναπτύσσει πρώτο και με σωστό τρόπο τις δεξιότητες αυτές ώστε οι μαθητές που θα αποτελέσουν τον κοινωνικό ιστό και θα έχουν τα απαραίτητα βέλη στη φαρέτρα τους ώστε να ανταποκριθούν επάξια ως ενεργοί πολίτες . Το ελληνικό σχολείο επίσης θα πρέπει να γίνει η γέφυρα της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας , φεύγοντας από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και υιοθετώντας την διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλάζοντας στόχο και ρότα στοχεύοντας στην ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων. Το Υπουργείο ενσωμάτωσε στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών το μάθημα του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων , που δίνει την ευκαιρία για την ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων στους μαθητές. Την ίδια ώρα θα πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» πως θα αναπτύξουν μέσω του μαθήματος αυτού, τις δεξιότητες αυτές στους μαθητές τους και η επιμόρφωσή τους να μην περιορίζεται σε στείρες τεχνικές γνώσεις για παράδειγμα πώς θα κάνουν το Portfolio τους ή άλλα τεχνικά ζητήματα. Τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να αναλάβουν την σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα των οριζόντιων δεξιοτήτων. Είναι επιτακτική ανάγκη και το οφείλουμε στην νέα γενιά που εκπαιδεύουμε.

### 3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γούλας Χ. & Λιντζέρης Π. ( 2019). *Δια Βίου Μάθηση , Επαγγελματική Κατάρτιση , Απασχόληση και Οικονομία Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕΓΣΕΕ.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*, μτφρ. Φώσκολου. Εκδόσεις Πεδίο
- Καραντζά, Μ. (2019). Η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων στην εκπαίδευση από απόσταση ο 2ο Συνέδριο της ΕΕΕΕ, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 8 (Μάιος-Αύγουστος 2006), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2017). Πολιτικές δεξιοτήτων: Επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση. Στο Γούλας, Χ. και Λιντζέρης, Π., (Επιμ.). *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕΓΣΕΕ.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας-Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου*. ΕΚΠΑ.
- Σμυρναίου, Ζ. (2020). *Νέες εξελίξεις στις Θεωρίες Μάθησης: Από τη διερεύνηση στη Δημιουργικότητα, την Ενσώματη Μάθηση και την Κοινωνικο-συναισθηματική Νοημοσύνη*. ΙΕΠ, ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ 21+Skills.
- Σμυρναίου Ζ, Γεωργακοπούλου, Ε., Πανταζοπούλου, Ε. (2020). *Εργαστήρια δεξιοτήτων Νέες εξελίξεις στις Θεωρίες Μάθησης: Από τη διερεύνηση στη Δημιουργικότητα, την Ενσώματη Μάθηση και την Κοινωνικο-συναισθηματική Νοημοσύνη*. ΙΕΠ, ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ 21+Skills
- Σμυρναίου, Ζ. (2018). Improving knowledge and skills of young people in STEM - Qualitative & Quantitative approach. *Πρακτικά Πανελλήνιο Συνέδριο Scientix για την εκπαίδευση STEM*. Ε.Μ.Π, 3 & 4 Σεπτεμβρίου 2018.
- Φραγκούλης, Ι. (2018). Η συμβολή των μικροδιδασκαλιών στην ανάπτυξη των οριζόντιων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, Τεύχος 6 τόμος 2.
- Πρακτικά Συνεδρίου (2022). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <https://adulthoodeduc.gr/wp-content/uploads/2022/10/praktika-3.pdf>

## Οι εκπαιδευτικοί ως δια βίου εκπαιδευόμενοι ενήλικες: Η ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας ως μέσο και ως στρατηγική

Teachers as lifelong adult learners: The peer observation of teaching as a means and as strategy

ΤΣΙΟΤΣΙΚΑ ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ, Ειδική Παιδαγωγός

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, ο εκπαιδευτικός λόγος για τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, αποτελεί μείζον θέμα συζήτησης και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τοποθετώντας το σχολικό περιβάλλον στο κέντρο της μάθησης όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία εξετάζει την ετεροπαρατήρηση των εκπαιδευτικών ως μία άτυπη μορφή μάθησης και τον αναστοχασμό ως μέσο επαγγελματικής εξέλιξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ετεροπαρατήρηση συνδράμει στην απόκτηση νέων γνώσεων, στη βελτίωση της διδασκαλίας καλλιεργώντας κουλτούρα συνεργασίας, ενώ ταυτόχρονα ο αναστοχασμός συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός αναστοχαστικού διδάσκοντα ο οποίος μαθαίνει, βελτιώνεται και εξελίσσεται συνεχώς.

**Λέξεις κλειδιά:** αξιολόγηση ομοτέχνων, ετεροπαρατήρηση, αναστοχασμός, επαγγελματική εξέλιξη, ειδικοί παιδαγωγοί

**ABSTRACT:** In the modern knowledge society, the educational discourse on the lifelong learning of teachers, is a major topic of discussion and educational reforms, which places the school environment at the center of learning, not only for students but also for teachers. This paper examines peer teaching observation as an informal form of learning and reflection as means of professional development. The result of the research demonstrate that peer observation contributes to the acquisition of new knowledge, to the improvement of teaching by cultivating collaboration culture, while alongside reflection contributes to the formation of a reflective teacher who learns, improves, and develops continuously.

**Keywords:** peer evaluation, peer teaching observation, collaboration, reflection, professional development

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ενήλικες όπως αναφέρει ο Knowles (1970) στο βιβλίο του σκέπτονται και συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο από τους ανηλίκους, καθώς το εύρος, η πολυπλοκότητα των εμπειριών και η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση δημιουργούν την ανάγκη για πιο συμμετοχικές και ενεργητικές διαδικασίες μάθησης. Ο Rogers (1999) προσθέτει σε αυτό ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν περιορισμένο χρόνο, οι ανάγκες τους σαφή προσανατολισμό με αποτέλεσμα για να εμπλακούν σε μία διαδικασία μάθησης θέλουν να έχει πρακτική χρησιμότητα και να διασυνδέεται άμεσα με τα επαγγελματικά και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Ο Mezirow τη δεκαετία του '70 αναφέρεται στη μάθηση όχι ως μία στεία διαδικασία αλλά ως μετασχηματισμό των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών (Mezirow, 2007). Ξεκινά από τη θέση ότι ο κόσμος όπως τον αντιλαμβάνεται ο καθένας, είναι ένα κράμα προσωπικών εμπειριών και κοινωνικο-πολιτισμικών επιρροών και μέσα από την κριτικό στοχασμό επιτελείται ο μετασχηματισμός των σκέψεων και των εμπειριών ώστε να οδηγηθεί ο ενήλικας στη νέα γνώση. Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως σκοπό να συμβάλλει στην αυτόνομη και κριτική σκέψη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, και αυτό το επιτυγχάνει με μεθόδους βιωματικής μάθησης, ευρετική πορεία προς τη γνώση και ανοικτές, συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτών - εκπαιδευόμενων. Η συνέχιση της μάθησης των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται

θεμελιώδης, σε μια προοπτική δια βίου μάθησης, συνεπάγεται την ανάγκη για έναν εκτεταμένο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Caena, 2011) ενώ ταυτόχρονα καλούνται όχι μόνο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να τις αναπτύξουν συνεχώς (European Commission, 2010). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο μέσα στο πανεπιστήμιο, καθώς κατά βάση οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν εμπειρικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους κυρίως μέσα στο σχολείο (Αγγελίδης, 2011). Τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης των εκπαιδευτικών, όπου οι άτυπες μορφές μάθησης όπως η ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας κυριαρχούν με αποτελεσματικό τρόπο (Zwarta et al., 2008). Άτυπες μορφές μάθησης μπορούν να θεωρηθούν οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται ευέλικτα, εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευόμενων και περιλαμβάνει κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης και προσωπικής καλλιέργειας. Οι διδάσκοντες ως ενήλικες, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση (Courau, όπως αναφέρεται στο Ιωάννου & Αθανασούλα -Ρέππα, 2008), με αποτέλεσμα οι νέες στρατηγικές να εφαρμόζονται και να συντελούν μακροπρόθεσμα αλλαγή, καλύτερα στην πράξη (Garcia et al., 2017). Η ετεροπαρατήρηση ως στρατηγική άτυπης μάθησης, παίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη συνεργασίας και αναστοχασμού και λειτουργεί, ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο σχολείο δημιουργούνται πλέον επαγγελματικές κοινότητες μάθησης όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν από τους συνομηλίκους τους, κοιτάζοντάς τους ως πηγές γνώσης και όχι ως πηγές ανταγωνισμού, καθώς διακρίνονται από αυτόβουλες συμμετοχικές διαδικασίες, διότι η μάθηση συμβαίνει μέσα από την εμπειρογνωμοσύνη τους (Sfard, όπως αναφέρεται στο Hamilton, 2013).

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων 132 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής για τη συνεισφορά της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού στη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ετεροπαρατήρηση μεταξύ ομοτέχνων συνδράμει στην απόκτηση νέων γνώσεων, σε νέες προοπτικές επίλυσης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και ταυτόχρονα καλλιεργεί συνεργατική κουλτούρα στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Η ανατροφοδότηση μετά την παρατήρηση φάνηκε πως αναπτύσσει την ικανότητα του αναστοχασμού στους εκπαιδευτικούς, τους εξελίσσει, τους αναπτύσσει επαγγελματικά καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου.

## 2. Η ΕΤΕΡΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν το επάγγελμά τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον βιώνοντας τον περισσότερο καιρό μία επαγγελματική απομόνωση που περιορίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Slater & Simmons (2001), οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από τη «νοοτροπία των τεσσάρων τοίχων» και της απομόνωσης, χωρίς τη δυνατότητα ή την ικανότητα συνεργασίας (όπως αναφέρεται στο Farrell, 2005). Η ετεροπαρατήρηση θεωρείται ένα εργαλείο που μπορεί να βγάλει τον διδάσκοντα από τον επαγγελματικό απομονωτισμό, είναι μία «τέχνη» καθώς η σωστή και γόνιμη παρατήρηση απαιτεί εξάσκηση και μαεστρία.

Πολλοί ερευνητές έχουν ορίσει κατά καιρούς την έννοια της ετεροπαρατήρησης. Αρκετοί πιστεύουν ότι είναι μια καλή πρακτική όχι μόνο ανασκόπησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας μέσω της ανακλαστικής πρακτικής (Shortland, 2004) και ταυτόχρονα τους δίνεται μια ευκαιρία μάθησης, μέσα από τη συλλογή πληροφοριών, να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό (Peel, 2005, Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Σαββίδη «*όταν οι συνάδελφοι παρατηρούν άλλους εκπαιδευτικούς για να μάθουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις μαθαίνουν ταυτόχρονα να παρατηρούν τους εαυτούς τους*» (2014:174). Κατά τον Bell (2005) η ετεροπαρατήρηση ορίζεται ως μια «*συνεργατική, αναπτυξιακή δραστηριότητα στην οποία οι επαγγελματίες προσφέρουν αμοιβαία υποστήριξη παρατηρώντας ο ένας τον άλλον να διδάσκει· εξηγώντας και συζητώντας τι παρατηρήθηκε· οδηγώντας στην ανταλλαγή ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία· την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας· τον προβληματισμό σχετικά με τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις δράσεις και την ανατροφοδότηση που βοηθούν στη δοκιμή νέων ιδεών*» (όπως

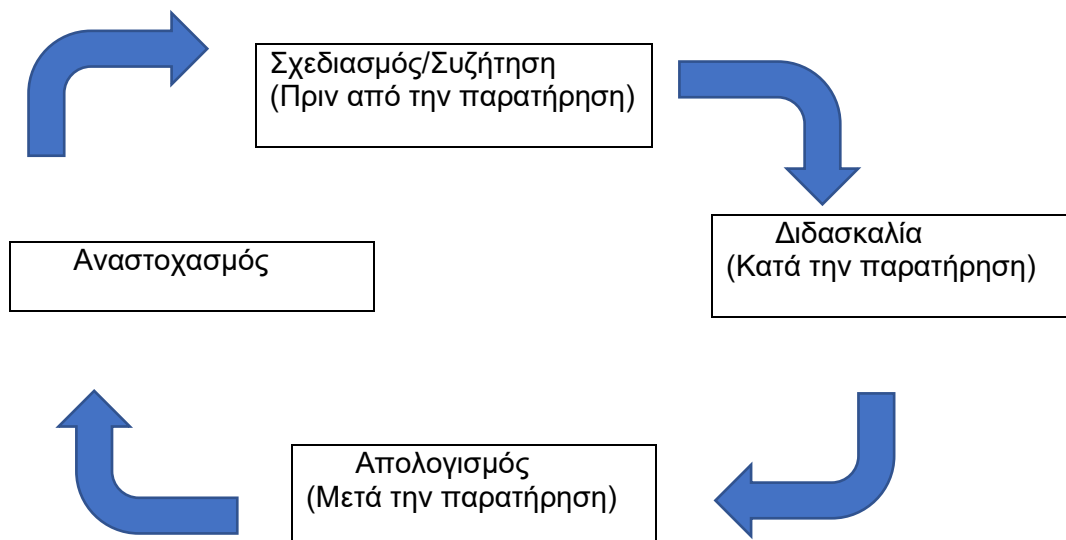


αναφέρεται στο Bell & Mladenovic, 2008, Karagiorgi, 2012). Επομένως αποτελεί την τέλεια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να δουν και να προβληματιστούν πάνω σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους, να βρουν λύσεις και να εξελιχθούν. Πρόκειται για μια διαδραστική διαδικασία που περιλαμβάνει διαμορφωτικές δραστηριότητες μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών που με σκοπό να αλληλοϋποστηριχθούν (Zwarta et al., 2008), συνεργάζονται, για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους ενώ οι ιδέες και τα σχόλια μπορούν να μοιραστούν μεταξύ των μελών της ομάδας (Yee, 2016).

Όπως όλες οι διαδικασίες που έχουν σαφή σκοπό και στόχους έτσι και η ετροπαρατήρηση αποτελείται από στάδια. Οι περισσότεροι μελετητές αναφέρονται σε 4 στάδια και περιλαμβάνουν τις δραστηριότητες συνάντησης πριν από την παρατήρηση, τις δραστηριότητες κατά την παρατήρηση, τις δραστηριότητες μετά την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Shortland, 2004, Yee, 2016, Ρώσσιου & Ηλιοπούλου, 2018) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Στάδια παρατήρησης

Yee, 2016



### 3. Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο αναστοχασμός είναι η διαδικασία μέσω της οποίας η ανατροφοδότηση καθίσταται αποτελεσματική, κατά τη μεταδιδασκτική συνάντηση της ετεροπαρατήρησης. Στην ανατροφοδότηση ξεκινά ένας γόνιμος διάλογος σχετικά με την απόδοση και την επίδοση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία τους δίνοντας πλούσια λεπτομερή σχόλια (Liu & Carless, 2006). Για πολλούς, είναι πιθανότερο ότι ο διάλογος της ανατροφοδότησης και όχι η ίδια η ανατροφοδότηση, είναι αυτό που διευκολύνει τις αναλύσεις των πρακτικών διδασκαλίας, γι' αυτό και η Peel (2005) την παρομοιάζει με τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Η θετική αποτίμηση της ανατροφοδότησης έχει καταγραφεί ευρέως από την ερευνητική κοινότητα, αφού μεταξύ άλλων οι διδάσκοντες αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρογνώμοσύνη (Liu & Carless, 2006), βελτιώνουν τη διδασκαλία τους (Hendry et al., 2014), αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης σημαντικές για τη δια βίου μάθηση (Ozogul et al., 2008) ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν την πρόθεσή τους, να προβληματιστούν σχετικά με τη δράση τους και να θεσπίσουν μεταγενέστερες αλλαγές (Garcia et al., 2017).

Ο αναστοχασμός μέσω της ομότεχνης αξιολόγησης είναι ένα μοντέλο διαμορφωτικό για τη βελτίωση της διδασκαλίας και τη μάθηση, εξετάζοντας προθέσεις πριν από τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια και μετά, αντικατοπτρίζοντας την εμπειρία (Vidmar, 2006), βοηθά στη λήψη αποφάσεων

και την κατανόηση της διδακτικής πρακτικής, αφορά πρωτίστως την ανάπτυξη πληροφοριών και λύσεων, είναι δηλαδή πιο σωστά, μια ευκαιρία μάθησης (Vidmar, 2006). Ο Dewey (1933), ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος του προβληματισμού στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι είναι μια «ενεργή, προσεκτική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης» (Dewey, όπως αναφέρεται στο Moradkhani, 2019) κατά τον Vygotsky μία «κοινωνική οικοδόμηση της γνώσης» (Leat, et al., 2006), «ένα μέσο με το οποίο οι επαγγελματίες μπορούν να αναπτύξουν αυτογνωσία σχετικά με τη φύση και τον αντίκτυπο της απόδοσής τους, σχετικά με την πρακτική της τάξης, μια συνειδητοποίηση που δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Osterman & Kottkamp, 1993, όπως αναφέρεται στο Peel, 2005). Τέλος ο ορισμός που έδωσαν οι Rein & Schön (1996) δηλώνει έναν ολικό μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας, που διαχέεται πλέον σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Ο τρόπος σκέψης του εκπαιδευτικού αλλά και ο ίδιος βιώνουν την ανακλαστική διδασκαλία ως μια έννοια αναστοχαστικής πρακτικής λαμβάνοντας υπόψη τη δική του εμπειρία στην εφαρμογή γνώσεων στην πράξη. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός επεξεργάζεται κριτικά τις πληροφορίες της ανατροφοδότησης που έχει λάβει, σχετικά με τον ίδιο και τη διδασκαλία του, οδηγείται σε αυτογνωσία και εν τέλει στον μετασχηματισμό του ίδιου και της διδασκαλίας του. Είναι μια διαδικασία που γεννάται μέσα από την παρατήρηση με απώτερο σκοπό να γίνει μέρος της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

Επομένως ο αναστοχασμός, συνεισφέρει στην ανάπτυξη κριτικού προβληματισμού των εκπαιδευτικών, (Peel, 2005), συμβάλλει στο να οδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί σε βαθύτερη γνώση του εαυτού τους και της εκπαιδευτικής πράξης (Αποστολόπουλος, 2012), αποτελεί αποτελεσματικό μέσο για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, αφού αποκτούν νέες γνώσεις, στρατηγικές (Vidmar, 2006) και είναι μια ευκαιρία συνεργασίας και αμοιβαίας μάθησης (Moradkhani, 2019). Εν κατακλείδι, η ετροπαρτήρηση της διδασκαλίας ολοκληρώνεται με το στάδιο του αναστοχασμού, το οποίο δεν αποτελεί μια στείρα και διεκπεραιωτική διαδικασία, αλλά έχει ως απώτερο στόχο να αποτελεί στο εξής αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού.

### 3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεισφορά της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού στη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως πληθυσμός της έρευνας θεωρούνται εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής απόφοιτοι των τμημάτων ειδικής αγωγής (ΠΕ71) ή γενικοί δάσκαλοι με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (70.50) οι οποίοι έχουν εμπειρία σε τμήματα ένταξης ή στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, στον νομό Αττικής (πίνακας 2). Η δειγματοληπτική στρατηγική που ακολουθήθηκε ήταν η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι το κοινό που ως βάση συμμετέχει σε αυτού του τύπου τη δειγματοληψία (Cohen, Manion & Morisson, 2007). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη: στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία ενώ το δεύτερο αποτελούνταν από ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας που προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS-22.

Πίνακας 2 - Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

<b>Φύλο</b>	Γυναίκες <b>83%</b>	Άντρες 17%		
<b>Ηλικία</b>	25-40 <b>86,4%</b>	41-50 9,1%	50+ 4,5%	
<b>Κλάδος</b>	ΠΕ 71 <b>52%</b>	ΠΕ 70.50 48%		
<b>Έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή</b>	1-10 <b>66,7%</b>	11-20 29,5%	21+ 3,8%	
<b>Έτη διδακτικής εμπειρίας σε Τ.Ε.</b>	0 <b>41,7%</b>	1-5 34,1%	6-10 18,2%	11+ 6,1%
<b>Έτη διδακτικής εμπειρίας σε Π.Σ.</b>	0 21,2%	1-5 <b>72,7%</b>	6-10 6,1%	
<b>Σχέση εργασίας</b>	Μόνιμοι 48%	Αναπληρωτές <b>52%</b>		

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο δείκτης Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου ήταν 0.966 τιμή που δείχνει ότι υπάρχει υψηλός δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Επιπλέον, επαληθεύτηκε η επάρκεια του δείγματος σύμφωνα με το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), τεστ το οποίο μετρά την επάρκεια του αριθμού του δείγματος.

##### 4.1 Η ετεροπαράτηρηση: στόχοι, προϋποθέσεις, οφέλη, εμπόδια, ο παρατηρητής

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν θετικές απόψεις σε σχέση με τους **στόχους** της ετεροπαράτηρησης. Φαίνεται πως θεωρούν ως τον πιο σημαντικό στόχο της ετεροπαράτηρησης, τη βελτίωση και εξέλιξη των διδακτικών τους πρακτικών (Μ.Ο.: 3,77). Δίνοντας σχεδόν ίδιους μέσους όρους στις απαντήσεις τους, ακολουθούν, η συνεισφορά στη μάθηση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.: 3,61) και η δυνατότητα κατανόησης των αδύναμων και δυνατών σημείων της διδασκαλίας (Μ.Ο.: 3,60). Όπως είναι φανερό, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ετεροπαράτηρηση ως ένα εργαλείο που μπορεί να ωθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, λιγότερο όμως στη συνεργασία μεταξύ τους.

Αναφορικά με τις **προϋποθέσεις** της ετεροπαράτηρησης, οι διδάσκοντες, πιστεύουν έντονα ότι η θέληση για τη μεταξύ τους συνεργασία, (Μ.Ο.: 4,38), η ειλικρινής επικοινωνία κατά την ανατροφοδότηση (Μ.Ο.: 4,31), η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Μ.Ο.: 4,30) και η θέληση των ίδιων για βελτίωση (Μ.Ο.: 4,22) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία.

Ως τα βασικότερα **οφέλη** της ετεροπαράτηρησης θεωρούνται η ευκαιρία διαμοιρασμού καλών διδακτικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (Μ.Ο.:4,00), η ενθάρρυνση για αναστοχασμό της διδακτικής πράξης (Μ.Ο.: 3,92), η ενθάρρυνση για ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών (Μ.Ο.: 3,86), η απόκτηση νέων γνώσεων πάνω στις διδακτικές πρακτικές (Μ.Ο.: 3,80), ο πειραματισμός νέων διδακτικών πρακτικών (Μ.Ο.: 3,77) και η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις διδακτικές του ικανότητες (Μ.Ο.: 3,77).

Σημαντική θεωρείται και η αναφορά των εκπαιδευτικών σχετικά με τα **εμπόδια** της διαδικασίας. Τον υψηλότερο μέσο όρο κατέχει η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της ετεροπαράτηρησης (Μ.Ο.: 3,78), η έλλειψη αντικειμενικότητας που μπορεί να υπάρχει κατά την ανατροφοδότηση λόγω του φιλικού δεσμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.: 3,58), ενώ η εμφάνιση αισθημάτων άγχους (Μ.Ο.: 3,52) και η έλλειψη χρόνου για τις συναντήσεις (Μ.Ο.: 3,52) εμφανίζουν τους ίδιους μέσους όρους. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη κινήτρων ή ενδιαφέροντος είναι το κυριότερο εμπόδιο, πολύ πιθανόν λόγω της έλλειψης γνώσης σχετικά με τη διαδικασία, ενώ δεν φαίνεται να απειλούνται από την παρουσία

άλλου εκπαιδευτικού στην τάξη. Το γεγονός ότι η έλλειψη αντικειμενικότητας ορίζεται ως δεύτερος παράγοντας εμποδίου σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όντως θα ήθελαν να πάρουν μια ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση που θα βελτίωνε τη διδασκαλία τους.

Τελευταία και αρκετά σημαντικό εύρημα σχετίζεται με τον **παρατηρητή** που θεωρούν οι ειδικοί παιδαγωγοί δύο διαφορετικών κλάδων ότι είναι καταλληλότερος ώστε να διενεργήσουν μία αμφίδρομη παρατήρηση. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ΠΕ71 (Μ.Ο.: 4,20) οι οποίοι έχουν βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή θεωρούνται οι καταλληλότεροι, έπονται οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας αλλά από άλλη σχολική μονάδα με επίσης πολύ σημαντικό μέσο όρο (Μ.Ο.: 4,04), οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.: 3,63) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ΠΕ70.50 (Μ.Ο.:3,59). Δύο είναι τα ουσιαστικά ευρήματα αυτής της ερώτησης. Πρώτον, παρόλο που υπάρχουν δύο κλάδοι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι δύο θα προτιμούσαν παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς απόφοιτους των τμημάτων ειδικής αγωγής καθώς εικάζεται πως τους θεωρούν πιο ειδήμονες σε αυτό το αντικείμενο. Επιπλέον, παρατηρούμε πως το γεγονός ότι οι διδάσκοντες θα προτιμούσαν έναν εκπαιδευτικό ίδιας ειδικότητας από άλλο σχολείο να τους παρατηρήσει στα πλαίσια της ετεροπαρατήρησης σε σχέση με ένα γενικό ή έναν ειδικό ΠΕ70.50 από την ίδια σχολική μονάδα, σημαίνει ότι η εμπιστοσύνη που θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με τη φιλική σχέση αλλά με το επιστημονικό του υπόβαθρο και επίπεδο.

## 5.2 Η ικανότητα του αναστοχασμού: ανατροφοδότηση, παράγοντες, οφέλη

Η **ανατροφοδότηση** κατά τη μεταδιδασκτική συνάντηση της ετεροπαρατήρησης συμβάλλει στην καλλιέργεια του αναστοχασμού. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο ειλικρινής και εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.: 4,31), οι αναφορές στα θετικά σημεία της διδασκαλίας (Μ.Ο.: 4,20), η κριτική συζήτηση για τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης (Μ.Ο.: 4,20) και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης ή αλλαγής (Μ.Ο.: 4,14) δρουν καταλυτικά προς τον σκοπό αυτό. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός, ότι παρόλο που σε προηγούμενες ερωτήσεις ήταν εμφανής η τάση για βελτίωση και εξέλιξη μέσα από την ετεροπαρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ερώτηση φαίνεται να δυσκολεύονται ίσως λίγο στην αποδοχή της αρνητικής κριτικής ενώ επιζητούν την επιβεβαίωση μέσω της θετικής κριτικής.

Στους **παράγοντες** που επηρεάζουν τον καθημερινό προβληματισμό του εκπαιδευτικού και οδηγούν στον αναστοχασμό πιστεύεται ότι η θέληση για αλλαγή (Μ.Ο.: 4,14), η θετική διάθεση απέναντι στην κριτική του «σημαντικού άλλου» (Μ.Ο.: 4,03), ο πειραματισμός πάνω σε νέες μεθόδους (Μ.Ο.: 3,96) και ο κριτικός αναστοχασμός σχετικά με τις δεξιότητες διδασκαλίας που έχει ο ίδιος (Μ.Ο.: 3,91) αποτελούν παράγοντες που δρουν καταλυτικά. Η θέληση για αλλαγή αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα (Μ.Ο.: 4,14) στη συνεχή χρήση της ικανότητας του αναστοχασμού και συμφωνεί με τον μέσο όρο που είχε δοθεί σε προηγούμενη ερώτηση σχετικά με τις προϋποθέσεις της ετεροπαρατήρησης όπου η θέληση για αλλαγή και βελτίωση είχε μέσο όρο 4,22.

Ως τα ουσιαστικότερα **οφέλη** του αναστοχασμού τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο σχολείο γενικότερα θεωρήθηκαν, η ενδυνάμωση δεξιοτήτων αυτογνωσίας και αυτορρύθμισης (Μ.Ο.: 4,08), η ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών (Μ.Ο.: 4,08), η ενίσχυση και η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο (Μ.Ο.: 4,06) και η βελτίωση της διδασκαλίας (Μ.Ο.: 4,05).

## 5.3 Έλεγχος σχέσης μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών

Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών t-test έδειξε ότι το φύλο και η σχέση εργασίας (μόνιμοι - αναπληρωτές) ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές που παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους και επηρέασαν τις απαντήσεις.

## 5.4 Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών

Ο έλεγχος συσχέτισης ANOVA πραγματοποιήθηκε με στόχο να ελεγχθεί η εξάρτηση ή μη μεταξύ των δύο ειδών μεταβλητών. Η ηλικία ως ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν αυτή που επηρέασε περισσότερο τις εξαρτημένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια εμπειρίας παρουσίασαν πιο θετική στάση σχετικά με τα οφέλη της ετεροπαρατήρησης, την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και τη συνεισφορά του αναστοχασμού στη βελτίωση της διδασκαλίας.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ετεροπαρατήρηση θεωρείται μία καινοτόμος και σύγχρονη πρακτική η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και κατ' επέκταση στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζεται ως μία πολιτική εκμάθησης, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης βελτιώνοντας την καθημερινή διδακτική δράση των εκπαιδευτικών και προσφέροντας ένα παράθυρο νέων γνώσεων και εμπειριών ( Bell & Mladenovic, 2008, Carroll & O' Loughlin 2014, Hamilton, 2013, Harper & Nicolson, 2013, Ρώσσιου & Ηλιοπούλου, 2018, Shortland, 2004, Yee, 2016). Βασικές προϋποθέσεις συμμετοχής σε αυτήν αποτέλεσαν για τους εκπαιδευτικούς πρωτίστως η θέληση για συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία και δευτερευόντως η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων. Από αυτά τα ευρήματα σχετικά με τη θέληση των εκπαιδευτικών, αναδύεται αρχικά το θέμα της κουλτούρας αξιολόγησης και της τάσης για συνεχή βελτίωση καθώς και τον τρόπο μάθησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη θεωρία της αλλαγής (Guskey, 2000) οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν μία καινοτομία όπως είναι η ετεροπαρατήρηση θα πρέπει να πειστούν αρχικά ότι λειτουργεί και επιφέρει θετικά αποτελέσματα και έπειτα να την εφαρμόσουν. Ο διαμοιρασμός καλών πρακτικών, ο αναστοχασμός αναφορικά με τη διδασκαλία και η ενθάρρυνση ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών θεωρήθηκε από τους ειδικούς παιδαγωγούς ότι θα τους ωφελούσε περισσότερο η ετεροπαρατήρηση. Πρακτικά οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν μέσα από αυτή τη διαδικασία να δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από την οποία θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, σε ένα ασφαλές περιβάλλον και θα διαχέεται η γνώση από τους ίδιους σε όλο τον σύλλογο διδασκόντων (Αποστολόπουλος, 2012, Britton & Anderson, 2010, Πασιάς κ.ά., 2015, Soisangwarn & Wongwanich, 2014, Yee, 2016).

Από την άλλη ο αναστοχασμός της διδασκαλίας μέσα από την ανατροφοδότηση και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δέχονται πιο εύκολα την κριτική «του σημαντικού άλλου», ειδικά όταν είναι σαφής και στοχευμένη (Bell & Mladenovic, 2008, Carroll & O'Loughlin 2014, Robbins et al. 2019). Η θέληση για αλλαγή και η θετική στάση απέναντι στην κριτική του «σημαντικού άλλου» αποτέλεσαν τους βασικότερους παράγοντες για τη δημιουργία ενός αναστοχαστικού διδάσκοντα (Bell & Mladenovic, 2008, Carroll & O'Loughlin, 2014, Robbins et al. 2019). Τέλος, τα οφέλη του αναστοχασμού τόσο στο σχολείο όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ήταν η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αυτογνωσίας και αυτορρύθμισης των εκπαιδευτικών και η διάδοση καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται και από διεθνείς έρευνες (Shortland, 2004, Soisangwarn & Wongwanich, 2014). Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τόσο η ετεροπαρατήρηση όσο και ο αναστοχασμός ως στάδιο της θα μπορούσαν να ωφελήσουν τα μέγιστα σε όλους τους συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής πράξης, δημιουργώντας τις συνθήκες ποιοτικότερης παρεχόμενης γνώσης στους μαθητές, αυτογνωσίας και μάθησης στους διδάσκοντες.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Angelidis, P. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Διάδραση*.
- Apostolopoulos, K. (2012). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους και από τους μαθητές τους, ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτίμησης της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. 1ο Συνέδριο Διδακτικής της Χημείας Ελλάδος – Κύπρου, *Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις*, «Δεκέμβριος 1-2, Αθήνα. ISBN 978-960-7380-14-2
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *High Educ*, 55, 735–752. DOI 10.1007/s10734-007-9093-1
- Britton, L.R. & Anderson, K.A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26, 306–314. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.008>
- Caena, F. (2011). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Brussels: European Commission.
- Carroll, C & O'Loughlin, D. (2014) Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants, *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456 <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2013.778067>

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μετ.),. Μεταίχιμο.
- European Commission (2010). *The culture programme-culture in motion: Teachers' Professional Development Europe in international comparison - An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg
- Farrell, P.L.B. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260500040351>
- Garcia, I., James, R.W., Bischof, P. & Baroffio, A. (2017). Self-Observation and Peer Feedback as A Faculty Development Approach for Problem-Based Learning Tutors: A Program Evaluation. *Teaching and Learning in Medicine*, 29(3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/10401334.2017.1279056>
- Gaskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional development*. Corwin Press, INC. [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=CklqX4zgDtgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=guskey+2000+evaluation&ots=gU8yGE6wky&sig=loEGDoEeMndC4ke6FBPtGQkSnYY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=guskey%202000%20evaluation&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=CklqX4zgDtgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=guskey+2000+evaluation&ots=gU8yGE6wky&sig=loEGDoEeMndC4ke6FBPtGQkSnYY&redir_esc=y#v=onepage&q=guskey%202000%20evaluation&f=false)
- Hamilton, E.R. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development, *Professional Development in Education*, 39(1), 42-64. <http://www.tandfonline.com/loi/rjie20>
- Harper, F. & Nicolson, M. (2013). Online peer observation: its value in teacher professional development, support and well-being. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 264-275. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2012.682159>
- Hendry, D.H., Bell, A. & Thomson, K. (2014). Learning by observing a peer's teaching situation, *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318-329. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2013.848806>
- Ioannou, N., & Athanasoula-Reppa, A. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* Ιούνιος 6-7, Λευκωσία. <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/38842>
- Karagiorgi, Y. (2012). Peer observation of teaching: perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus. *Teacher Development*, 16(4), 443-461. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.717210>
- Knowles, M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy*. The Association press.
- Leat, D., Lofthouse, R. & Wilcock, A. (2006). Teacher Coaching—Connecting Research and Practice. *Teaching Education*, 17(4), 329-339. <http://www.tandfonline.com/loi/cted20>
- Liu, N.F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://dx.doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. (Γ. Κουλαουζίδης. Μετ.). Μεταίχιμο.
- Moradkhani, S. (2019). EFL teachers' perceptions of two reflection approaches. *ELT Journal*, 73, 61-71. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy030>
- Ozogul, G., Olina, Z. & Sulliva, H. (2008). Teacher, self, and peer evaluation of lesson plans written by preservice teachers. *Education Tech Research*, 56, 181–201. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy030>
- Pasiardis, P. & Savvidis, G.(2014). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Στο Π.Πασιαρδής (Επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Εκπαιδευτικού Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών, Τόμος II* (σσ. 199-271).
- Pasias. G., Apostolopoulos, K. & Styliaris, E. (2015). Αυτοαξιολόγηση και Αξιολόγηση ομοτέχνων: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35. [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf)
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510500239125>
- Rein, M. & Schön, D. (1996). Frame-critical policy analysis and frame-reflective policy practice. *Knowledge and policy*, 9, 85-104. <https://doi.org/10.1007/BF02832235>

- Robbins, S., Gilbert, K., Chumney, F., & Green, K. (2019). The effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(2), 168-185. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearningqu.7.2.11>
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Κ.Μ. Παπαδοπούλου, Μετ.) Μεταίχμιο.
- Rossiου, Ε. & Ιλιουρούλου, Κ. (2018). Ετεροπαρατήρηση: Ένα εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Εκπα@ιδευτικός κύκλος*, 6(2), 100-117, <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/6-2018/6-2-2018>
- Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228. <http://www.tandfonline.com/loi/cjfh20>
- Soisangwarn, A. & Wongwanichb, S. (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504 – 2511. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.601
- Vidmar, D. J. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*, 20, 135–148. <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.002>
- Yee, L.W. (2016). Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, 6(1), 64-70. [https://pedagogyofconfidence.net/wp-content/uploads/2021/08/vol6\\_05.pdf](https://pedagogyofconfidence.net/wp-content/uploads/2021/08/vol6_05.pdf)
- Zwarta, R.C., Wubbelsb, Th., Bolhuisc, S. & Bergena, Th. C.M. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 982–1002. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.003>

## Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων

### The differentiated assessment in adult education

ΜΕΛΙΝΑ ΒΟΥΡΗ, Εκπαιδευτικός ΠΕ07, ΜΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολείται με τη σημασία της διαφοροποιημένης αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μετά την παρουσίαση των γενικών μεθόδων και τεχνικών για την εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευόμενων και της σημασίας της διαφοροποιημένης αξιολόγησης, δοκιμάζονται ορισμένα μέσα διαφοροποιημένης αξιολόγησης σε μια τάξη ενηλίκων εκπαιδευόμενων με τη βοήθεια της έρευνας δράσης και σχολιάζονται οι αντιδράσεις τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και του/της εκπαιδευτικού για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως μία τέτοια μέθοδος χαίρει εκτίμησης ακόμη και από τους ενήλικες, καθώς τους θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και προωθεί την μαθησιακή αυτονομία τους.

**ABSTRACT:** This research addresses the importance of differentiated assessment in adult education. After presenting general methods and techniques for the education of adult learners and the importance of differentiated assessment, some differentiated assessment tools are tested in a class of adult learners using action research and the reactions of learners and teachers to conclude that such a method is also used appreciated by adults because it puts them at the center of the learning process and encourages their learning autonomy.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η εφαρμογή της θεωρίας της διαφοροποιημένης αξιολόγησης στην πράξη και συγκεκριμένα σε τάξη ενηλίκων. Μέχρι στιγμής υπάρχουν ιδέες για διαφοροποιημένη μάθηση και διαφοροποιημένη αξιολόγηση, αλλά με έμφαση σε δραστηριότητες για μικρότερες ηλικίες. Οπότε η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει να αποδείξει πως αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν και σε τάξεις ενηλίκων. Η συγκεκριμένη έρευνα έλαβε μέρος σε ένα ΔΙΕΚ στη Θεσσαλονίκη και συγκεκριμένα σε εκπαιδευόμενους στον κλάδο του Τουρισμού. Δοκιμάστηκαν διάφορα εργαλεία διαφοροποιημένης αξιολόγησης και όλα σχολιάστηκαν πολύ θετικά από τους εκπαιδευόμενους.

#### 2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως μέθοδος για τη χρήση της διαφοροποιημένης αξιολόγησης σε τάξη ενηλίκων χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράση, ενώ τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μέθοδοι τόσο για την αυτοαξιολόγηση όσο και για την αξιολόγηση σε συνεργατική μάθηση. Στα πλαίσια 10 διδακτικών συναντήσεων δοκιμάστηκαν 5 διαφορετικές μέθοδοι που συνεισφέρουν στην αυτοαξιολόγηση, καθώς και 3 διαφορετικές μεταξύ τους μέθοδοι που βοηθάνε την αξιολόγηση για εργασίες σε ομάδες.

#### 3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

##### 3.1 Μέθοδοι και τεχνικές για την εκπαίδευση ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Schrader (στο Gundermann, 2019: 3), όλα τα διδακτικά μοντέλα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αναγνωρίζονται πιο αργά από ό,τι στην εκπαίδευση των παιδιών και ένας πιθανός λόγος για αυτό είναι ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων βασίζεται στο περιβάλλον διαβίωσης των συμμετεχόντων και όχι σε ένα συγκεκριμένο κρατικό πρόγραμμα σπουδών με αναγνωρισμένα θέματα. Από τη δεκαετία του 1980 έχουν δημιουργηθεί και μοντέλα κατάλληλα για την εκπαίδευση ενηλίκων, διότι έχουν ληφθεί υπόψη και ορισμένες συνθήκες κοινωνικού πλαισίου. Δύο από αυτά τα μοντέλα είναι το μοντέλο του διδακτικού τριγώνου (Prange & Gundermann 2019: 3) και το μοντέλο του Αμβούργου,



που ανήκει στη μάθηση-διδασκαλία-θεωρητική διδακτική. Άλλα μοντέλα που έχουν προκύψει στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η εκπαιδευτική διδακτική, η θεωρητική διδακτική του προγράμματος σπουδών, η διδακτική της θεωρητικής ταυτότητας και η διδακτική της δυνατότητας (Gundermann, 2019: 3). Για χρόνια, τίθεται το ερώτημα εάν οι ενήλικες μαθαίνουν διαφορετικά από τα παιδιά, αλλά οι επιστήμονες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες μαθαίνουν παρόμοια όσον αφορά τις διαδικασίες μάθησης που έχουν μια σχετικά ομοιόμορφη και επαναλαμβανόμενη δομή. Ωστόσο, μαθαίνουν διαφορετικά, όπως κάθε άτομο και κάθε ομάδα, όταν μαθαίνουν κάτω από διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες ή από διαφορετικά κίνητρα (Raarke, 1985: 21).

Μεταξύ των πιο σημαντικών μεθόδων για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι επίσης κατανοητές οι μέθοδοι στις οποίες συμμετέχουν ενεργά οι ενήλικες και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού ή αυτών και των συμμαθητών τους, όπως οι ερωτήσεις, η συζήτηση καθώς και οι ομάδες για ανταλλαγή των απόψεων. Τέτοιες ενεργητικές μέθοδοι προτείνονται και σύμφωνα με τους Noye και Piveteau (Γιαννακοπούλου, 2014: 430), γιατί μαθαίνει κανείς καλύτερα όταν συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη. Το παιχνίδι ρόλων, για παράδειγμα, μπορεί να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να βρουν εναλλακτικές λύσεις σε πολλά προβλήματα στην τάξη.

Εκτός από αυτές τις μεθόδους, προτείνονται είκοσι τεχνικές για την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων στη διδασκαλία από τους Noye και Piveteau (Γιαννακοπούλου, 2014: 432). Μία από αυτές τις τεχνικές ονομάζεται αξιολόγηση και στοχεύει στην ενθάρρυνση των συμμετεχόντων, γιατί μέσω αυτής της τεχνικής ελέγχεται η συμπεριφορά καθώς και οι επιτευχθέντες στόχοι και οι δυσκολίες των εκπαιδευόμενων. Συνιστάται επίσης η τεχνική των ασκήσεων, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μορφές, όπως ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων, ερωτηματολόγια ή ακόμα και μελέτες περιπτώσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευόμενων. Υπάρχει επίσης προετοιμασία για παρουσίαση ως άλλη τεχνική, στην οποία ο εκπαιδευτικός περιμένει μια προφορική παρουσίαση είτε από κάθε άτομο είτε από κάποιες ομάδες συμμετεχόντων. Όλες οι παραπάνω τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία και έτσι δημιουργήθηκε ένα πρόσφορο έδαφος για να δοκιμαστούν και οι τεχνικές της διαφοροποιημένης αξιολόγησης.

### 3.2. Αναγκαιότητα για την αξιολόγηση της επίδοσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το ερώτημα της ανάγκης για αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων τίθεται πολύ συχνά από διαφορετικές πλευρές και οι περισσότερες απαντήσεις είναι θετικές (Κασσωτάκης, 2013: 87). Υποστηρίζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση των μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία τόσο του κοινωνικού συστήματος όσο και της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου κάθε προσπάθεια κατάρτησης του συστήματος αξιολόγησης θεωρείται ουτοπική. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013: 88), κάθε κοινωνία χρειάζεται μια μέθοδο με την οποία μπορούν να αξιολογηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μελών της, ώστε η κοινωνία να ελέγξει εάν τα μέλη της είναι αρκετά μορφωμένα και αν πληρούν τα κριτήρια για να εμπλακούν στην ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου τομέα. Και πάλι, δεν πρέπει να αγνοηθεί ότι η ζωή μπορεί επίσης να θεωρηθεί μια συνεχής δοκιμασία, γιατί όλοι οι άνθρωποι αξιολογούνται καθημερινά από τους συναδέλφους, τα αφεντικά, τους φίλους τους αλλά και από την κοινωνία συνολικά. Κατά συνέπεια, η ανάγκη για σχολική αξιολόγηση γίνεται επίσης κατανοητή εάν γίνει αποδεκτή η άποψη ότι στόχος του σχολείου είναι να προετοιμάσει τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες για τη μετέπειτα ζωή (Κασσωτάκης, 2013: 89). Σχεδόν όλα τα κοινωνικά προβλήματα βρίσκουν λύση στην εκπαίδευση των ανθρώπων και για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2013: 90). Η ποιότητα της εκπαίδευσης αξιολογείται επίσης από μια σειρά βαθμολογιών που καθορίζονται από διάφορους οργανισμούς και ένας από τους σημαντικότερους από αυτούς είναι επίσης η αξιολόγηση των μαθητών τους. Όλοι αυτοί οι λόγοι επιβεβαιώνουν την κοινωνική αναγκαιότητα της σχολικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2013: 90).

Μετά τους κοινωνικούς λόγους αναφέρονται και οι παιδαγωγικοί λόγοι που δικαιολογούν την αναγκαιότητα του συστήματος αξιολόγησης. Πρώτον, οι εκπαιδευόμενοι που προσπαθούν να μάθουν κάτι νέο χρειάζονται πληροφορίες για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους (Κασσωτάκης, 2013: 91). Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις πληροφορίες, οι οποίες είναι δυνατές μόνο μέσω της

αξιολόγησης, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποφασίσουν εάν θα προσπαθήσουν περισσότερο για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Κασσωτάκης, 2013: 91). Δεύτερον, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να ασχοληθούν περισσότερο με τη μάθησή τους (Κασσωτάκης, 2013: 91). Σύμφωνα με πολλές έρευνες, η δημοσιοποίηση τόσο της επίδοσής τους όσο και των κριτηρίων με τα οποία αξιολογούνται τα καθήκοντά τους έχει καλή επίδραση στα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους, στα κίνητρά τους αλλά και στην αυτοπεποίθησή τους στη σχολική μάθηση (Bloom σε Κασσωτάκης, 2013: 91). Τρίτον, μέσω αυτών των πληροφοριών, οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το επίπεδο των ικανοτήτων τους σε συγκεκριμένους τομείς και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη λήψη αποφάσεων πέρα από το πεδίο σπουδών τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση βρίσκεται στο προσκήνιο και για τους εκπαιδευτικούς, γιατί μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών για να αξιολογήσουν την προσωπική τους προσπάθεια και την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων και μέσων τους και να τα τροποποιήσουν όπως απαιτείται. Ένας από αυτούς τους λόγους είναι ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων μπορεί να συμβάλει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον, η καταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων και των μέσων ενημέρωσης μπορεί επίσης να αξιολογηθεί μέσω της αξιολόγησης των μαθητών και στη συνέχεια να ακολουθήσουν νέες μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ύλης. Τέλος, τα μέτρα που λαμβάνονται από το κράτος για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων αξιολογούνται και μέσω της αξιολόγησης του μαθητή και αποφασίζεται εάν πρέπει να ικανοποιηθούν άλλες ανάγκες ορισμένων σχολείων (Κασσωτάκης 2013: 91-93).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ορισμένοι πολέμιοι της αξιολόγησης που είναι κατά του συστήματος αξιολόγησης λόγω του φόβου των μαθητών για τους βαθμούς. Παρά το γεγονός ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της επίδοσης σύμφωνα με τον Κασσωτάκη δεν αμφισβητείται, ορισμένες αρνητικές πτυχές της αξιολόγησης οφείλονται είτε σε εσφαλμένη εφαρμογή είτε σε ατελείς μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτού του στόχου. Επομένως, στόχος δεν είναι η κατάργηση της αξιολόγησης επίδοσης, αλλά η βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης, και αυτό απαιτεί τη συστηματική ανάλυση αυτής της πρακτικής με στόχο την υπέρβαση των ελλείψεων του συστήματος (Κασσωτάκης 2013: 97-103).

### 3.3 Αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης αξιολόγησης στα πλαίσια ενός διαφοροποιημένου μαθήματος

Σύμφωνα με τους Vock & Gronostaj (2017:63), η καλή διδασκαλία πρέπει να αντιστοιχεί στις ευκαιρίες μάθησης και τις μαθησιακές ανάγκες όλων των εκπαιδευόμενων. Η παλιά αλλά ακόμα τρέχουσα έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky εστιάζει στην περιγραφή μιας περιοχής όπου μπορεί να λάβει χώρα ουσιαστική μάθηση. Η ετερογένεια των ομάδων μάθησης περιπλέκει την προώθηση καθώς και την υποστήριξη και την πρόκληση των εκπαιδευόμενων στη δική τους ζώνη επόμενης ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους δύο συγγραφείς, μόνο η διαφοροποίηση υπό διάφορες πτυχές όπως ο ρυθμός, το επίπεδο, η έκταση της υποστήριξης και της βοήθειας θα μπορούσε να βοηθήσει. Μια τέτοια διδασκαλία ονομάζεται προσαρμοστική, ανταποκρίνεται σε αυτές τις διαφορές και οι δάσκαλοι προσαρμόζουν συνεχώς τη διδασκαλία στη μαθησιακή κατάσταση και στις ανάγκες υποστήριξης των μαθητών. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι επίσης διαφοροποιημένοι και στόχος των δασκάλων είναι όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευόμενοι να επιτύχουν τους βασικούς μαθησιακούς στόχους, ενώ ορισμένοι εκπαιδευόμενοι στοχεύουν στην απόκτηση περαιτέρω μαθησιακών στόχων. Εάν το όλο μάθημα πρόκειται να είναι τόσο διαφοροποιημένο, δεν θα έπρεπε η αξιολόγηση να λάβει υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες και να επικεντρωθεί σε διαφοροποιημένη βάση; Σύμφωνα με τους Charman & King (2005:54), υπάρχει μεγάλη ποικιλία στυλ αξιολόγησης, όπως και μεγάλη ποικιλία διδακτικών στυλ.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2001: 93), οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται σε μια διαφοροποιημένη τάξη με τον δικό τους ρυθμό και αξιολογούνται με βάση διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μαθησιακή αυτονομία είναι ένας από τους σημαντικότερους διδακτικούς στόχους και, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2015: 2), συνδέεται με τρόπους αξιολόγησης, αλλά διαφορετικό από τους παραδοσιακούς. Ωστόσο, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να

συνδέεται με τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση και αυτό δημιουργεί ένα δίλημμα για τον/την εκπαιδευτικό του οποίου/της οποίας το σχολείο εξακολουθεί να έχει ένα παραδοσιακό σύστημα βαθμολόγησης. Ωστόσο, πριν από το νέο σύστημα αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία θα πρέπει να εξηγήσουν το νέο σύστημα αξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν ότι το νέο σύστημα αξιολόγησης βασίζεται στον καθορισμό ατομικών στόχων και στην πρόοδο προς την επίτευξη αυτών των στόχων και ότι αξιολογούνται συγκριτικά με τον εαυτό τους και όχι σε ανταγωνισμό με άλλους εκπαιδευόμενους.

Σύμφωνα με τον Wozdinski (χ.χ.: 1), τόσο η καταγραφή όσο και η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων είναι ουσιαστικό μέρος κάθε μαθήματος, αφού οι μαθησιακές διαγνώσεις και οι αξιολογήσεις επίδοσης είναι απαραίτητες εάν ο στόχος είναι διαφοροποιημένη και προσαρμοστική διδασκαλία. Πρώτα από όλα, η γνώση της μαθησιακής κατάστασης όλων των εκπαιδευόμενων καθιστά δυνατή την προσαρμοστικότητα των μαθημάτων στις μαθησιακές ανάγκες και τις μαθησιακές τους απαιτήσεις. Σύμφωνα με αυτό, το όφελος μιας τέτοιας διδασκαλίας είναι μεγάλο όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πλέον γνωρίζουν ξεκάθαρα τα επιτεύγματα των εκπαιδευόμενων, αλλά και για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι, μέσω της αξιολόγησης, μπορούν να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους και στη συνέχεια να επικεντρωθούν στη διαμόρφωση των μαθησιακών τους προσπαθειών. Σε σχέση με την αξιολόγηση της μαθησιακής κατάστασης, την καταγραφή των επιδόσεων και την αξιολόγηση της επίδοσης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξετάζονται τα ακόλουθα τρία ερωτήματα. Αρχικά, θα πρέπει να εξηγηθεί πώς το επίπεδο μάθησης και η επίδοση μπορούν να καταγραφούν σε ένα διαφοροποιημένο μάθημα που προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων. Δεύτερον, θα πρέπει να είναι σαφές πώς το επίπεδο μάθησης και επίδοσης μπορεί να καταγραφεί με διαφοροποιημένο τρόπο σε σχέση με τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, και τρίτον, πώς αυτές οι διαφοροποιημένες επιδόσεις μπορούν να αξιολογηθούν. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση της επίδοσης συνδέεται στενά με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, είναι απαραίτητη μια διαφοροποίηση κατά τον προσδιορισμό και την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των μαθητών κατά τη διάρκεια μαθημάτων με διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους (Sächsisches Bildungsinstitut, 2017: 8). Το αντίστοιχο πρόγραμμα σπουδών που θα εφαρμοστεί αποτελεί τη βάση για όλες τις μορφές αξιολόγησης της επίδοσης και αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διαφορετικών ελέγχων μαθησιακών στόχων στα κοινά μαθήματα είναι απαραίτητη.

#### 3.4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιολόγησης των επιδόσεων

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013:166), υπάρχει ανάγκη βελτίωσης της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων. Στο παρελθόν, οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα ήταν η αιτία για την υποτίμηση του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης των μαθητών. Σήμερα, ένα από τα σημαντικά μέτρα που λαμβάνονται για τη βελτίωση της ποιότητας αυτού του συστήματος αξιολόγησης είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη μεθοδολογία και την πρόοδο στον τομέα της αξιολόγησης επίδοσης. Η βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης θα ήταν εφικτή μέσω μιας εκπαίδευσης που πρέπει να αποτελείται τόσο από θεωρητικό όσο και από πρακτικό μέρος που θα ασχολείται με διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης, με την εφαρμογή τους και με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης 2013:167). Χωρίς αμφιβολία, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις ως εξεταστές θα πρέπει να παρακολουθήσουν και ειδικές επιμορφωτικές εκδηλώσεις και να αποκτήσουν πιστοποιητικό. Παρόλα αυτά, ο Κασσωτάκης τονίζει την ανάγκη όλοι οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται και να αποκτούν δεξιότητες κατάλληλες για τα μέσα και τη διαδικασία αξιολόγησης. Κατά τη γνώμη του, προτείνεται αυτή η εκπαίδευση να συνδυαστεί με την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την πρακτική τους άσκηση, γιατί η αξιολόγηση συνδέεται ούτως ή άλλως με τη διδασκαλία. Την ανάγκη αυτή αναφέρει και ο Kirkwood (στο Παπαδοπούλου, 2015:79), αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνδέσουν στρατηγικές αυτοστοχασμού με τις παιδαγωγικές τους γνώσεις. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να εξοικειωθούν περισσότερο με την αυτονομία τους (Παπαδοπούλου, 2015: 77).

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσω του νέου αυτού συστήματος βαθμολόγησης, της διαφοροποιημένης αξιολόγησης παρατηρήθηκε η αποδοχή των νέων μεθόδων από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, καθώς και η επιτυχημένη συνεργασία τους μέσα από ένα ευχάριστο διδακτικό κλίμα. Η ενεργή συμμετοχή ακόμη και των εκπαιδευόμενων που δεν ήταν στην αρχή ιδιαίτερα συμμετοχικοί αξίζει επίσης να αναφερθεί. Γενικά παρατηρήθηκε πως επικρατούσε μία θετική στάση προς τις νέες μεθόδους, καθώς υπήρχε το αίσθημα της ενεργής συμμετοχής σε όλη τη διαδικασία. Σχετικά με την αξιολόγηση, συνειδητοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι το πραγματικό τους γνωστικό επίπεδο και είχαν τη δυνατότητα να παρέχουν παραγωγική ανατροφοδότηση (feedback).

Ένα τέτοιο νέο σύστημα βαθμολόγησης, της διαφοροποιημένης αξιολόγησης, στοχεύει σε καινοτομία συγκριτικά με το παραδοσιακό σύστημα βαθμολόγησης, ενώ παράλληλα, μπορεί να προσαρμοστεί σε όλους τους εκπαιδευόμενους, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Τέλος, πρόκειται για έναν ανοιχτό διάλογο και όχι για μια κλειστή αξιολόγηση.

Για τη χρήση της διαφοροποιημένης αξιολόγησης σε μία τάξη ενηλίκων, καλό θα ήταν ωστόσο να παρέχεται εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα μέσα στην τάξη και να μπορεί να δοκιμαστεί η μέθοδος με διάφορα μέσα.

Με αυτό τον τρόπο θα θελήσουν και οι εκπαιδευόμενοι, που είναι συνηθισμένοι στις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, να δοκιμάσουν αυτές τις νέες μεθόδους. Άλλωστε μιας που η δια βίου εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό ζητούμενο για το μέλλον της κοινωνίας, ενδείκνυται να δίνονται μέσω της εκπαίδευσης οι ευκαιρίες τόσο για αυτόνομη μάθηση όσο και για αξιολόγηση. Πρόκειται, επομένως, για μία νέα μέθοδος στην εκπαίδευση ενηλίκων και υπάρχουν ακόμη πεδία για μελλοντική διερεύνηση.

#### 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). *Οδηγός Μελέτης για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων τη μη τυπικής εκπαίδευσης*. Μεταίχιμιο.
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. Corwin Press.
- Gundermann, A. (2019). Didaktik der Erwachsenenbildung. *Der DIE-Wissenbaustein für die Praxis*, 19. May 2023, (p. 3). <https://www.die-bonn.de/doks/2019-didaktik-01.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ. (2013): *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Γρηγόρης.
- Papadopoulou, C. (2015). *The Use of the Learning Portfolio in Foreign Language Teacher Education: The Promotion of Learner Autonomy*. VERLAG DR. KOVAC GmbH.
- Raapke, H. D. (1985). Didaktik der Erwachsenenbildung. In F. Pöggeler, H.D. Raapke, W. Schulenberg, (Ed.), *Handbuch der Erwachsenenbildung. Didaktik der Erwachsenenbildung (p.21)*, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2017). *Binnendifferenzierung und lernzielfordernder Unterricht. Ein Leitfaden für die Primarstufe und Sekundarstufe I*, 19 May 2023, (p.8). <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33561> (Stand: 30.05.2022)
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Pearson Education, Inc.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 1. Auflage. Brandt GmbH.
- Wodzinski, C.T. (χ.χ.). Differenzierte Leistungsbewertung. *Grundlegende Informationen und praktische Vorschläge*, 19 May 2023, (p.1). <http://docplayer.org/21436320-Differenzierte-leistungsbewertung.html>

## Η Βάση δεδομένων βιοποικιλότητας και εθνοβιολογίας των Νήσων Κουκ: διά βίου μάθηση και εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή και τη βιοποικιλότητα στα νησιά Κουκ

The Cook Islands Biodiversity and Ethnobiology database: lifelong learning about climate change and biodiversity in the Cook Islands

ΚΟΚΟΛΑΚΗ, Μ.Γ., ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ  
FISCHER, M.D., Ομ. Καθηγητής, University of Kent & HRAF Yale

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην παιδαγωγική χρήση της *Βάσης Δεδομένων Βιοποικιλότητας και Εθνοβιολογίας των Νήσων Κουκ (CIBED)*, ενός συνεργατικού έργου για τη διασύνδεση της επιστημονικής γνώσης για τη βιοποικιλότητα και της παραδοσιακής οικολογικής γνώσης με σκοπό να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, της δημογραφικής και οικοσυστημικής αλλαγής των νησιών. Περιγράφουμε το πλαίσιο της δια βίου μάθησης και της παραδοσιακής οικολογικής γνώσης στα νησιά και συσχετίζουμε την επίδρασή τους στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της CIBED και στη χρήση της σε σχολεία και κοινοτικά προγράμματα.

**ABSTRACT:** This paper focuses on the pedagogical use of the Cook Islands Biodiversity and Ethnobiology Database (CIBED), a collaborative project linking scientific biodiversity knowledge and traditional ecological knowledge (TEK) intended for responding to changing circumstances in the context of demographic and ecosystem change of the islands. We describe the framework of lifelong learning and TEK on the islands and relate their impact on the design and development of the database and its use in schools and community projects.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ζωή στις Νήσους Κουκ συνδέεται αναπόσπαστα με το φυσικό περιβάλλον. Η γεωμορφολογία και η γεωγραφική θέση των νησιών, μεταξύ τροπικών και υποτροπικών, τα καθιστούν ευάλωτα σε φαινόμενα κλιματικής αλλαγής, όπως στην άνοδο της στάθμης της θάλασσας και τις αλλαγές στις βροχοπτώσεις.

Το βιοτικό επίπεδο και η οικονομία εξαρτώνται από τους φυσικούς πόρους και τη διατήρηση τοπικά παραγόμενων ποικιλιών και φαρμακευτικών φυτών που σχετίζονται με την πολιτισμική κληρονομιά. Επίσης, η τουριστική ανάπτυξη και η μετανάστευση (εσωτερική και εξωτερική) επηρεάζουν τη δημογραφική σύσταση με συνέπειες για την αναπαραγωγή της τοπικής γνώσης.

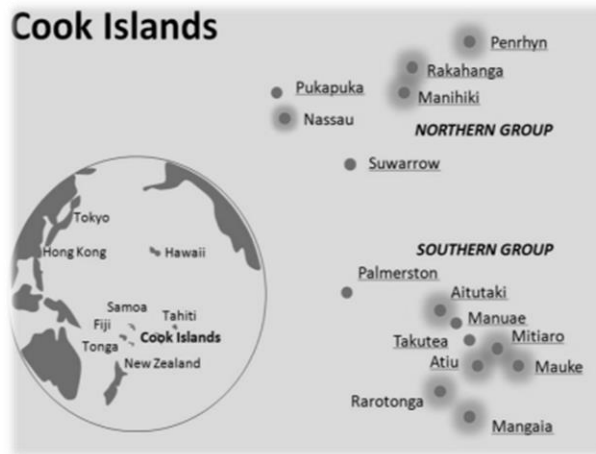
Η αμφίδρομη σχέση με τη φύση αποτυπώνεται και στην εκπαιδευτική πολιτική που δίνει έμφαση στην παραδοσιακή τοπική γνώση (στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η γνώση για το περιβάλλον) και την αειφορία. Τέλος, η χώρα δεσμεύεται για την επίτευξη των στόχων της ανθεκτικότητας, βιωσιμότητας και προστασίας της βιοποικιλότητας στο πλαίσιο διεθνών συμφωνιών για την προστασία του τοπικού περιβάλλοντος (C.I. Government, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα επικεντρωθούμε στη Βάση Δεδομένων Βιοποικιλότητας και Εθνοβιολογίας των Νήσων Κουκ (CIBED), στον σχεδιασμό και την παιδαγωγική αξιοποίησή της. Αφού δώσουμε το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, της παραδοσιακής γνώσης και τις περιβαλλοντικές τους αναφορές, θα περιγράψουμε τη βάση και τη δυνατότητα χρήσης της στα σχολεία και στις τοπικές κοινότητες.

### 2. ΝΗΣΟΙ ΚΟΥΚ: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι Νήσοι Κουκ είναι ένα σύμπλεγμα δεκαπέντε ηφαιστειακών νησιών και κοραλλιογενών ατολών (εκ των οποίων τα δεκατρία κατοικούνται) που εκτείνεται σε ένα μικρό αρχιπέλαγος 2.200.000

τετραγωνικών χιλιομέτρων στον Νότιο Ειρηνικό. Είναι αυτοδιοικούμενο κράτος από το 1965, σε ελεύθερη σύνδεση με τη Νέα Ζηλανδία, ενώ οι πολίτες του διατηρούν τη νεοζηλανδική υπηκοότητα (Βουγιουκαλου, 2008). Επίσημες γλώσσες είναι τα Μαορί και τα Αγγλικά. Ο πληθυσμός της χώρας κατά την απογραφή του 2016<sup>19</sup> ήταν 17.434 κάτοικοι, εκ των οποίων το 75% συγκεντρώνεται στο νησί Rarotonga, όπου βρίσκεται η πρωτεύουσα Avarua. Ο πληθυσμός της χώρας που ζει στη διασπορά είναι μεγάλος: περίπου 50.000 ζουν στη Νέα Ζηλανδία και 15.000 στην Αυστραλία (Glasgow, 2010). Η οικονομία βασίζεται στον τουρισμό, το εμπόριο, τις υπηρεσίες, καθώς και στη γεωργία, αλιεία και καλλιέργεια μαργαριταριών.



Εικόνα 1. Νήσοι Κουκ

Λόγω της σχέσης τους με τη Νέα Ζηλανδία, η εκπαιδευτική πολιτική των Νήσων ταλαντεύεται μεταξύ δύο κόσμων, καθώς εξακολουθεί να διασυνδέεται με το νεοζηλανδικό σύστημα (Kennedy, 1984; Glasgow, 2010), παρά την έμφαση που δόθηκε εξ αρχής στην ενδυνάμωση της τοπικής πολιτισμικής ταυτότητας. Έτσι, η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι δεκάχρονη (πρωτοβάθμια-γυμνασιακή). Υπάρχει επίσης διετής προσχολική και τριετής λυκειακή εκπαίδευση. Το ποσοστό πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης είναι χαμηλό (C.I. MoE, 2020). Λειτουργεί τριτοβάθμια επαγγελματική (Ινστιτούτο CITTI) και πανεπιστημιακή εκπαίδευση (παραρτήματα του Πανεπιστημίου του Νότιου Ειρηνικού). Επιπλέον, προσφέρονται ευκαιρίες άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης για «αναβάθμιση δεξιοτήτων» και «επανεπίδειξη».

Η αναγνώριση της Μαορί των Νήσων Κουκ ως επίσημης γλώσσας, ισότιμης με την αγγλική με τον νόμο «Te Reo Maori Act 2003», επηρέασε καταλυτικά την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, με στόχευση στον δίγλωσσο αλφαριθμητισμό και έμφαση στις αυτόχθονες γλώσσες και πολιτισμό. Η τάση αυτή αποτυπώνεται ενταγμένα στο σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης με τον «Εκπαιδευτικό Νόμο του 2012» (Education Act 2012), που, σε συνέχεια προγενέστερης νομοθετικής πρωτοβουλίας (Education Bill 2009), εκσυγχρονίζει και επανακαθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική, με έμφαση στη γλώσσα Μαορί σε δίγλωσσο πλαίσιο, την πολιτισμική κληρονομιά, τη συμμετοχή της κοινότητας, τη βιωσιμότητα, την ενταξιακή κουλτούρα και το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Μάλιστα, στην «Επικοινωνιακή Στρατηγική 2021-2023» του Υπουργείου Παιδείας, επιβεβαιώνονται οι συμπεριληπτικοί στόχοι δια βίου μάθησης και ευαισθητοποίησης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, σύμφωνα με τη Διακήρυξη Incheon της UNESCO (2015).

Υπ' αυτό το πρίσμα, σημαντική είναι η εκπόνηση της εθνικής στρατηγικής «Δια Βίου Μάθηση: Γενικό Σχέδιο Εκπαίδευσης 2008-2023», καθώς «καθορίζει την κατεύθυνση στην εκπαίδευση» (C.I. MoE, 2008: 2). Θέτοντας ως στρατηγικό όραμα να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τους κατοίκους των Νήσων Κουκ όλων των ηλικιών να «οικοδομήσουν δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες» (ό.π.: 3), υποστηρίζει τη διά βίου μάθηση, ενισχύει την τοπική ταυτότητα, προωθεί τη βιωσιμότητα και ενθαρρύνει την ενεργό εκπαίδευση σε τυπικά, άτυπα και μη τυπικά πλαίσια. Η δια βίου μάθηση χαρακτηρίζεται από συνέχεια, διαρκεί καθ' όλη τη ζωή, καλύπτει όλες τις ηλικίες, τις κοινωνικές

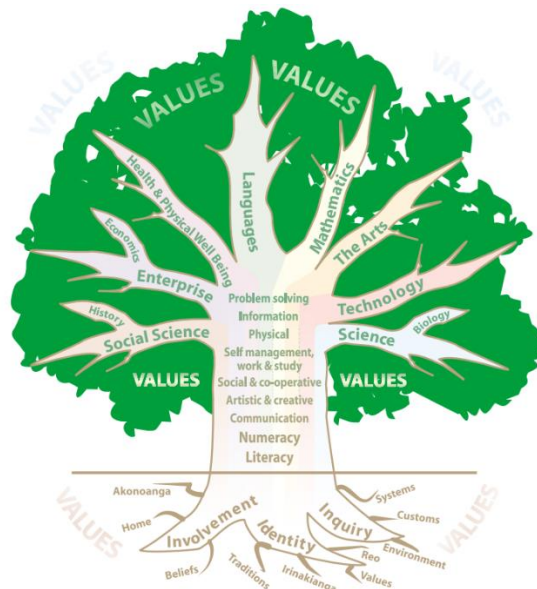
<sup>19</sup> <https://www.mfem.gov.ck/statistics/census-and-surveys/census/142-census-2016>

ομάδες, τα πλαίσια (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα, χώρος εργασίας), τα επίπεδα, τους τύπους και τις μορφές εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενη σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και αναγκών (UIL, 2020).

Η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας «*Te Peu e te Akoanoanga Maori*» (Έθιμα και Πολιτισμός Μαορί), το 2019, στοχεύει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών επικεντρώνοντας στις γλώσσες, το περιβάλλον, τις αξίες, τις γνώσεις και τις παραδόσεις των Νήσων Κουκ έναντι του κινδύνου απώλειάς τους. Ως κείμενο χάραξης πολιτικής, εκφράζει μια γενική φιλοσοφία ευθυγραμμιζόμενη με την εθνική στρατηγική για τη βιωσιμότητα, τον πολιτισμό και τη διά βίου μάθηση και εναρμονιζόμενη με την περιφερειακή εκπαιδευτική πολιτική των μικρών νησιωτικών χωρών του Ειρηνικού<sup>20</sup> και τις διεθνείς συνθήκες.

Επιπλέον, οι Εθνικοί Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, όπως επαναπροσδιορίστηκαν το 2021 με την ατζέντα «NSDA 2020+», θέτουν διαχρονικά ως προτεραιότητες την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, την ανθεκτικότητα και τη βιωσιμότητα, προβλέποντας εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την κλιματική αλλαγή και τη βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων. Ομοίως, στις Εθνικές Εκθέσεις της Κυβέρνησης στο πλαίσιο της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για την Κλιματική Αλλαγή, όπως ιδίως αποτυπώνεται στην τελευταία (C.I. Government, 2019), η εκπαίδευση αναδεικνύεται σημαντικός πυλώνας για την επίτευξη των εθνικών στόχων οικοδόμησης ανθεκτικότητας (έναντι φυσικών καταστροφών, κλιματικής αλλαγής, απειλής της βιοποικιλότητας) και βιωσιμότητας.

Στο Γενικό Πλαίσιο Σπουδών (Curriculum Framework) του 2002, ο δεσμός των κατοίκων των νησιών με τη φύση, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, οι παραδοσιακές αξίες –αλλά και οι σύγχρονες αλλαγές και αξίες– και το εκπαιδευτικό συνεχές απεικονίζονται συμβολικά στο «δέντρο της μάθησης» (Εικόνα 2), του οποίου τα μέρη αντιπροσωπεύουν τα εκπαιδευτικά στάδια και πλαίσια και τα σχετικά πεδία μάθησης. Προσδιορίζονται οκτώ μαθησιακά πεδία που αντιστοιχούν στα κλαδιά: γλώσσες (υιοθέτηση δίγλωσσης προσέγγισης), μαθηματικά, επιχειρηματικότητα, υγεία και ευεξία, θετικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες, τεχνολογία και τέχνες.



Εικόνα 2. Το «δέντρο της μάθησης»

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση επαναλαμβάνεται ο στόχος της επίτευξης «αίσθησης του ανήκειν στον πολιτισμό και κατανόησης της γλώσσας, των αξιών, των πεποιθήσεων και των παραδόσεων» (C.I. MoE, 2011: 6). Έτσι, διασυνδέεται η πολιτιστική κληρονομιά, η γλώσσα η αίσθηση του τόπου και της κοινότητας και ενισχύεται η αυτογνωσία και η αυτοεκτίμηση.

Επιπλέον στο πρόγραμμα σπουδών των Γλωσσών (Μαορί και Αγγλικών) μεταξύ των στρατηγικών στόχων αναφέρεται η ανθεκτικότητα και η περιβαλλοντική βιωσιμότητα, για την προστασία της γλώσσας, του περιβάλλοντος, των παραδοσιακών πρακτικών και αξιών των

<sup>20</sup> <https://pacref.org/>

κατοίκων των Νήσων Κουκ (C.I. MoE, 2006a, 2007).

Το πρόγραμμα σπουδών των Κοινωνικών Επιστημών (C.I. MoE, 2006c) συμπεριλαμβάνει τέσσερις γνωστικούς άξονες, έναν ανά γνωστικό πεδίο (κοινωνικές σπουδές, ιστορία, γεωγραφία και οικονομία): α) Κοινωνική Οργάνωση και Ταυτότητα, β) Πολιτιστική Ανάπτυξη και Αλλαγή, γ) Άνθρωποι-Τόπος, δ) Περιβάλλον και Οικονομική Οργάνωση. Η μάθηση ξεκινά από το γνωστό και οικείο άμεσο περιβάλλον των μαθητών/τριών και ανοίγεται σταδιακά στο παγκόσμιο περιβάλλον, για γνωστική εμβάθυνση και ευαισθητοποίηση. Επιπλέον, προβλέπεται διαθεματική προσέγγιση, δεδομένου ότι ως ένα μάθημα «ομπρέλα» οι Κοινωνικές Επιστήμες συμπεριλαμβάνουν γνωστικά πεδία και οριζόντιες θεματικές που μπορούν να συσχετισθούν με άλλους τομείς, όπως των φυσικών επιστημών (π.χ. βιοποικιλότητα, κλιματική αλλαγή), μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Στο πρόγραμμα σπουδών των Φυσικών Επιστημών, η μαθησιακή εμπειρία προχωρά σταδιακά επίσης από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών/τριών σε μια ευρύτερη, παγκόσμια κατανόηση. Το πρόγραμμα σπουδών θέτει το αίτημα για αναγνώριση και νομιμοποίηση της «αυτόχθονης επιστήμης», την οποία αντιλαμβάνεται ως ένα σύνολο γνώσεων σχετικά με το «ζωντανό, υλικό και φυσικό περιβάλλον» και ως μια σταθερή βάση εμπειρίας στην οποία οι μαθητές/τριες πρέπει να στραφούν για παρατήρηση, έρευνα, ενεργό συμμετοχή και μαθησιακά κίνητρα. Επιπλέον, η κατανόηση του επιστημονικού γραμματισμού ως συγχώνευσης της αυτόχθονης επιστήμης με τη δυτική επιστημονική γνώση εκφράζεται στους γενικούς στόχους του προγράμματος σπουδών (C.I. MoE, 2006b: 7) ως: «Ανάπτυξη στους μαθητές της αξίας και συνειδητοποίησης των σχέσεων μεταξύ της επιστήμης και του πολιτισμού και των παραδόσεων των Νήσων Κουκ και της αξίας της μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών σε όλο τον κόσμο».

Στο πλαίσιο αυτό, προβλέπονται τέσσερις επιμέρους θεματικές/σκέλη (Ζωντανός Κόσμος, Υλικός Κόσμος, Φυσικός Κόσμος και Γη και Ουρανός) που διαπλέκονται με δύο γενικούς άξονες: επιστημονικές δεξιότητες και «επιστήμη και κοινωνία».

Έτσι, τα περιβαλλοντικά ζητήματα (συμπεριλαμβανομένων της κλιματικής αλλαγής και βιοποικιλότητας) στην τυπική εκπαίδευση εξετάζονται σε ευρύτερες και αλληλένδετες περιοχές μάθησης είτε ως αυτόνομη είτε ως οριζόντια θεματική, ώστε οι μαθητές/τριες ως μέλλοντες/ουσες πολίτες να κατανοήσουν και να αποκτήσουν τεκμηριωμένες απόψεις σχετικά με αυτά. Επιπλέον, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση προωθείται μέσω δραστηριοτήτων σχετικών με την παραδοσιακή οικολογική γνώση. Τέλος, στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναπτύσσονται κοινοτικά προγράμματα ευαισθητοποίησης και δραστηριότητες κατάρτισης, με στόχο την κλιματική αλλαγή (C.I. Government, 2019).

### 3. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΓΝΩΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΗΣΩΝ ΚΟΥΚ

Η Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία (2001) αναγνωρίζει την πολυμορφία ως κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας, ενώ εξετάζει ζητήματα της παραδοσιακής/αυτόχθονης γνώσης και των συνεργιών μεταξύ δυτικών και τοπικών συστημάτων γνώσης. Η ανάγκη και η σημασία της σύγκλισης αυτής είχαν ήδη επισημανθεί στη «Διακήρυξη της UNESCO για την Επιστήμη και την Επιστημονική Γνώση» του 1999 (κεφ. 2, παρ. 28): «μια συμμαχία μεταξύ της σύγχρονης τεχνικής επιστήμης και της ολιστικής σοφίας από παραδοσιακές κοινωνίες και φιλοσόφους από όλους τους πολιτισμούς μπορεί να είναι πολύ σημαντική». Στο σημείο 26 του προοιμίου, αναφέρεται συγκεκριμένα: «τα παραδοσιακά και τοπικά συστήματα γνώσης ως δυναμικές εκφράσεις αντίληψης και κατανόησης του κόσμου, μπορούν να αποτελέσουν [...] πολύτιμη συμβολή στην επιστήμη και την τεχνολογία, και υπάρχει ανάγκη διατήρησης, προστασίας, έρευνας και προώθησης αυτής της πολιτιστικής κληρονομιάς και εμπειρικής γνώσης». Η παραδοσιακή οικολογική γνώση ως ένας «ειδικός τύπος γνώσης» σχετίζεται με το περιβάλλον και τους τοπικούς πόρους, μεταδίδεται διαγενεακά και μπορεί να θεωρηθεί ως δυναμική και ενδυναμωτική (Fischer, 2005), καθώς αφορά όχι μόνο το περιεχόμενο μάθησης αλλά και τη μάθηση ως διαδικασία (Berkes, 2009). Συχνά, αποδίδεται με τους συνώνυμους όρους παραδοσιακή, περιβαλλοντική, εθνοοικολογική, αυτόχθονη, τοπική, λαϊκή γνώση, γεγονός που φανερώνει τη ρευστότητα και έναν διαρκή προβληματισμό σε σχέση με το περιεχόμενό της (Fischer, 2005; Vougioukalou, 2009). Επιπλέον, η περιθωριοποίησή της ως «μη επιστημονικής» και ο σκεπτικισμός σχετικά με τα αξιακά χαρακτηριστικά της στο δίπολο τοπικής και παγκοσμιοποιημένης γνώσης, έχουν ανοίξει μια επιστημονική συζήτηση για την (ανα)παραγωγή και διαφύλαξή της.



Στο παραπάνω πλαίσιο, στις Νήσους Κουκ ο νόμος περί παραδοσιακής γνώσης (Traditional Knowledge Act 2013) στοχεύει στην αναγνώριση και προστασία των συστημάτων γνώσης και των δικαιωμάτων των παραδοσιακών τοπικών κοινωνιών τους. Πριν από την ευρωπαϊκή ανακάλυψη του Ειρηνικού, στις μικρές κοινωνίες των νησιών, η γνώση περνούσε από τη μια γενιά στην άλλη άτυπα, μέσω της παρατήρησης, της εμπειρίας και της συμμετοχής στην καθημερινή ζωή. Ο Borofsky (1987) στη μελέτη του για το νησί Pukaruka, παρατήρησε ότι η εκπαίδευση ήταν λιγότερο επίσημη και σαφής από ό, τι στη Δύση. Η μάθηση συνέβαινε σε τοπικό πλαίσιο και συνδεόταν με συγκεκριμένα συμφραζόμενα (καταστάσεις, καθήκοντα, ανάγκες, δραστηριότητες) της εκάστοτε κοινότητας. Βασιζόταν στην εμπειρία: άμεση παρατήρηση, μίμηση, προφορικότητα, μνήμη, επανάληψη, ακρόαση ιστοριών, υποβολή ερωτήσεων, δημόσια επίδειξη γνώσης.

Εκτός από την εκπαίδευση στο σπίτι – η οποία ήταν εξατομικευμένη και σχετιζόταν μεταξύ άλλων με τη μάθηση των γενεαλογιών, της ονοματοδοσίας, της κοσμολογίας, των κοινωνικών και φυλετικών σχέσεων, των δικαιωμάτων γης– υπήρχαν και άλλοι πιο επίσημοι τύποι μετάδοσης γνώσης, που διεξάγονταν σε συγκεκριμένους τόπους/οίκους διδασκαλίας (Glasgow, 2010; Reilly, 1991; Thomas, 1993). Υπήρχαν τρεις κύριοι παραδοσιακοί θεσμοί για την απόκτηση γνώσης: *'are karioi* (οίκος ψυχαγωγίας), *'are vananga-'are korero* (οίκος γνώσης-οίκος μάθησης) και *'are orau* (οίκος κατάρτισης, μορφή μαθητείας, με εκπαίδευση κατά φύλο) (Glasgow, 2010; Tangatapoto, 1984; Thomas, 1993).

Η επιβίωση των παραδοσιακών συστημάτων γνώσης στον σύγχρονο κόσμο έχει παρατηρηθεί ότι διακυβεύεται από τον «εκδυτικισμό» του τρόπου ζωής και εκπαίδευσης που οδηγεί στη μείωση της (ανα)παραγωγής της παραδοσιακής γνώσης μέσα στις οικογένειες και τις κοινότητες. Ωστόσο, το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη της διατήρησης και διάχυσης της τοπικής γνώσης συνυφαίνοντας επίσημους και παραδοσιακούς τρόπους και περιεχόμενα μάθησης.

Είναι ζωτικής σημασίας, επομένως, να εφαρμόζεται μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική, συμμετοχική και εμπλουσιωμένη, τοποθετώντας τη μάθηση σε αυθεντικά περιβάλλοντα και καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη και εμπλέκοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία τις τοπικές κοινότητες, για την παροχή κινήτρων, την ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό, αποδίδεται αξία στα τοπικά παραδοσιακά συστήματα γνώσης και μάθησης με την εισαγωγή μιας πολιτισμικά ευαίσθητης παιδαγωγικής, φέροντας τα παιδιά σε επαφή με την τοπική γλώσσα, τις αξίες, τις πρακτικές και τις παραδόσεις, διασυνδέοντας την παραδοσιακή γνώση με τα εθνικά προγράμματα σπουδών (King & Schielmann, 2004).

#### 4. Η ΒΑΣΗ CIBED ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

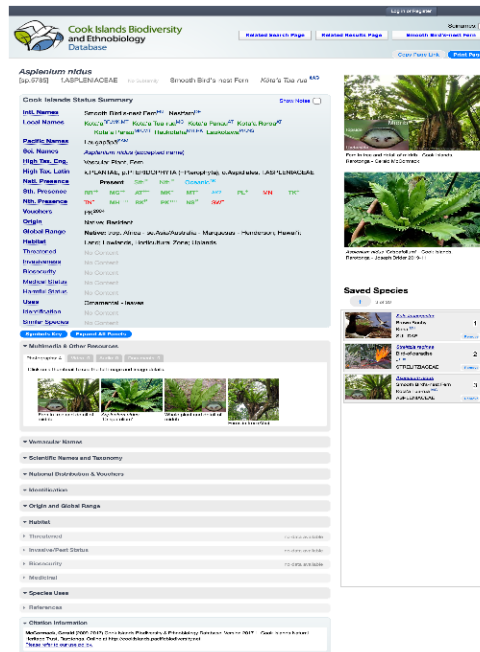
Η Βάση Δεδομένων Βιοποικιλότητας και Εθνοβιολογίας των Νήσων Κουκ είναι ένας διαδικτυακός πόρος που αποθηκεύει επιστημονικά βιολογικά δεδομένα για τοπικά είδη/ποικιλίες μαζί με πολυμεσικό υλικό και εθνοβιολογικές/εθνοοικολογικές πληροφορίες προερχόμενες από τα δεκατρία κατοικημένα νησιά Κουκ. Αναπτύσσεται από το 2000 με τη συνεργασία του ιδρύματος Cook Islands Natural Heritage Trust και του Κέντρου Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Πληροφορικής (CSAC) – αρχικά του Πανεπιστημίου του Κεντ και στη συνέχεια των ερευνητικών κέντρων HRAF του Πανεπιστημίου Yale– επιχειρώντας τη διασύνδεση των επιστημονικών γνώσεων για τη βιοποικιλότητα και της παραδοσιακής οικολογικής γνώσης.

Το έργο αυτό υποστηρίζει την κυβέρνηση των Νήσων Κουκ στην επίτευξη των στόχων της Σύμβασης για τη Βιολογική Ποικιλότητα (CBD), της Σύμβασης για το Εμπόριο Απειλούμενων Ειδών (CITES) και της Σύμβασης για τη Διατήρηση των Αποδημητικών Ειδών (CMS). Επιπλέον, υποστηρίζει την ανάπτυξη της κυβερνητικής πολιτικής για το περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και, ειδικότερα, την ευαισθητοποίηση σχετικά με την κλιματική αλλαγή και τις επιπτώσεις της στο τοπικό περιβάλλον.

Η αρχική μορφή της βάσης CIBED, κατά το 2000, ήταν συμβατική, μέτριας δυσκολίας στη χρήση και στην αναζήτηση και περιείχε κυρίως επιστημονικές (βιολογικές) πληροφορίες. Οι αρχές αλλά και οι κάτοικοι των νησιών αναγνωρίζουν την αξία της συλλογής βιολογικών δεδομένων για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων του κράτους στο πλαίσιο διεθνών συμβάσεων. Ωστόσο, τα καθαρά βιολογικά δεδομένα αντιπροσωπεύουν ελάχιστα την εμπειρία των ανθρώπων από τη σχέση τους με το περιβάλλον και γίνονται κατανοητά και καλύτερα αποδεκτά μέσω ονομασιών (ιθαγενών και μη), εικόνων, αφηγήσεων, προειδοποιήσεων για επιπτώσεις στην υγεία ή κινδύνων για άλλα είδη.

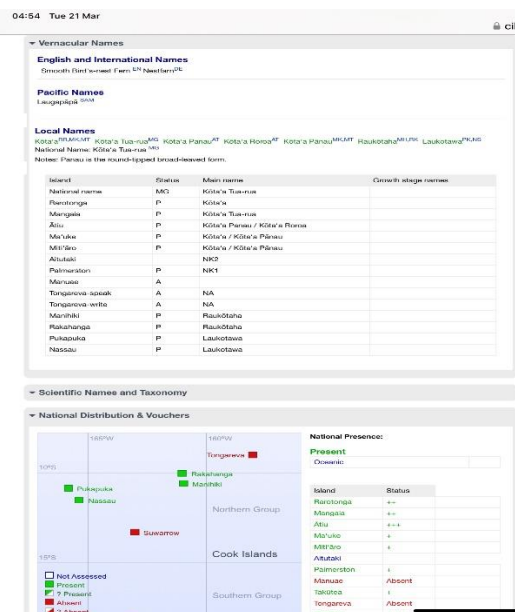
Συνεπώς, ο εμπλουτισμός με τοπικές γνώσεις και πληροφορίες μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα, ποσότητα και κατανόηση των αντίστοιχων επιστημονικών.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η βάση επανασχεδιάστηκε το 2006, επιτυγχάνοντας μεγαλύτερη ευκολία αναζήτησης, ευελιξία στις επιλογές κατά την αναζήτηση, ευκολότερη πρόσβαση σε αρχεία πολυμέσων και σε τοπικές πληροφορίες που αφορούν συγκεκριμένα είδη (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Είδη

Επίσης, προστέθηκε περισσότερο εθνοβιολογικό/εθνοοικολογικό περιεχόμενο (Εικόνα 4). Ωστόσο, τα δεδομένα της παραδοσιακής οικολογικής γνώσης εξακολουθούν να αφορούν ως επί το πλείστον τοπικές ονομασίες. Για την επίλυση του ζητήματος, εισήχθη πρόσφατα μια συντακτική διεπαφή για μεμονωμένους χρήστες, με δυνατότητα εισαγωγής και επεξεργασίας δεδομένων, που, μολονότι προς το παρόν περιορίζονται σε συγκεκριμένους τομείς, σταδιακά οδηγούν σε βελτίωση του τοπικά πλαισιωμένου περιεχομένου και σε προώθηση της κοινοτικής συμβολής.



Εικόνα 4. Γεωγραφική κατανομή & τοπικές ονομασίες

Η συγχώνευση της επιστημονικής με την παραδοσιακή οικολογική γνώση –ακόμη και στον βαθμό αυτό– και η χρήση των Μαορί/τοπικών διαλέκτων παράλληλα με τους αγγλικούς και επιστημονικούς όρους αποδείχθηκαν σημαντικά πλεονεκτήματα της CIBED και αύξησαν το πεδίο εφαρμογής για τα σχολικά πρότζεκτ και την περιβαλλοντική εκπαίδευση από την Υπηρεσία Περιβάλλοντος των Νήσων.

Η βάση ήταν διαθέσιμη σε σχολεία και κοινοτικά προγράμματα ήδη από το 2000, σε CD-ROM παράλληλα με τη διαδικτυακή μορφή της, καθώς τότε το διαδίκτυο ήταν ακριβό, αργό και σπάνιο ιδίως στα πιο απομονωμένα νησιά. Η βελτίωση των δικτύων οδήγησε στην αύξηση της χρήσης και του ενδιαφέροντος, στην προοπτική μάλιστα άμεσης πρόσβασης και συμβολής των κοινοτήτων στην τεκμηρίωση τοπικών ονομάτων και χρήσεων.

Η ιδέα προσείλκυσε τα σχολεία που δραστηριοποιούνται στην προώθηση της τοπικής γνώσης μέσω διαφόρων πρότζεκτ και δραστηριοτήτων, εφαρμόζοντας μια πολιτισμικά ευαίσθητη παιδαγωγική. Επιπλέον, ενίσχυσε τα τοπικά προγράμματα της Υπηρεσίας Περιβάλλοντος. Ενθαρρύνθηκε, επίσης, η χρήση της σε λιγότερο επίσημες ομάδες, όπως οι *tumunu*, κοινωνικοί κύκλοι συμποσιασμού των ανδρών, όπου στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης, γίνεται ανταλλαγή στοιχείων παραδοσιακής γνώσης.

## 5. ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η CIBED λειτουργεί ως αποθετήριο της επιστημονικής αλλά και της τοπικής γνώσης και των πρακτικών που σχετίζονται με το περιβάλλον, με αναφορά στις αυτόχθονες γλώσσες των νησιών Κουκ. Βασίζεται στη συνέργεια μεταξύ δυτικών και αυτόχθονων συστημάτων γνώσης και βοηθά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και διαμόρφωση κουλτούρας διατήρησης και διάχυσης της γνώσης για τη βιοποικιλότητα.

Χρησιμοποιείται σε κοινοτικά και σχολικά προγράμματα, σε τυπικά και άτυπα πλαίσια μάθησης, ευαισθητοποιώντας για τη σημασία της παραδοσιακής γνώσης, την καταγραφή και διαφύλαξή της. Οικοδομώντας στην αυξανόμενη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και στη βελτίωση των υποδομών, αποδεικνύεται χρήσιμο εργαλείο για τη δια βίου μάθηση.

Η ιδέα της παιδαγωγικής αξιοποίησης της βάσης έγκειται στην ανάγκη ανάδειξης της αξίας της παραδοσιακής γνώσης έναντι του κινδύνου υποβάθμισής της, καθώς και συσχέτισης της τοπικής γνώσης/εμπειρίας με την ακαδημαϊκή/επιστημονική γνώση. Υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας με τις τοπικές κοινωνίες για την καταγραφή και διατήρησή της και την αποτύπωση των χαρακτηριστικών της. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών στη συλλογή, διαχείριση και διάχυση της παραδοσιακής γνώσης. Επιπλέον, συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση ανθρώπων όλων των ηλικιών, στη βάση της ενεργούς συμμετοχής και εμπρόθετης δράσης (agency).

Τέλος, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, αποθηκεύοντας ψηφιακές αναπαραστάσεις του τοπικού πολιτισμού (φυσικά ή πολιτισμικά αγαθά ή σύνολα συναφών γνώσεων και δραστηριοτήτων), η βάση λειτουργεί όχι μόνο ως συλλογικό αποθετήριο-τόπος συλλογικής μνήμης αλλά και συνεργασίας, αμοιβαιότητας, προθετικότητας, και δόμησης εμπειριών, συμβάλλοντας στη διάσωση και την (ανα)παραγωγή της παραδοσιακής οικολογικής γνώσης.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berkes, F. (2009). Indigenous ways of knowing and the study of environmental change. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 39(4), 151-156.

<https://doi.org/10.1080/03014220909510568>

Borofsky, R. (1987). *Making History. Pukapukan and Anthropological Constructions of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook Islands Government (2019). *Cook Islands Third National Communication under the United Nations Framework Convention on Climate Change*. <https://unfccc.int/reports>

Cook Islands Government (2021). *National Sustainable Development Agenda (NSDA) 2020+*. <https://www.pmooffice.gov.ck/>

Cook Islands Parliament. (2003). *Te Reo Maori Act 2003*. <http://www.paclii.org/>

Cook Islands Parliament. (2012). *Education Act 2012*. <http://www.paclii.org/>

- Cook Islands Parliament. (2013). *Traditional Knowledge Act 2013*. <http://www.paclii.org/>
- Cook Islands Ministry of Education (C.I. MoE). (2002). *Cook Islands Curriculum Framework*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education (2006a). *Languages Curriculum. Maori*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education (2006b). *Science in the Cook Islands Curriculum*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education (2006c). *Social Sciences in the Cook Islands Curriculum*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education (2007). *Languages Curriculum. English* <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education (2008). *Learning for Life: Education Masterplan 2008-2023*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education (2011). *Cook Islands Early Childhood Education Curriculum*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education (2019). *Te Peu e te Akonoanga Maori. V3*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education. (2020). *2020 Education Statistics Report*. <http://www.education.gov.ck/>
- Cook Islands Ministry of Education. (2021). *Communication Strategy*. <http://www.education.gov.ck/>
- Fischer, M.D. (2015). Culture and indigenous knowledge systems: emergent order and the internal regulation of shared symbolic systems. *Cybernetics and Systems*, 36, 735–752. <https://doi.org/10.1080/01969720500306113>
- Glasgow, A. (2010). Measures to Preserve Indigenous Language and Culture in te Reo Kuki Airani (Cook Islands Māori Language). *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 6(2), 122–133. <https://doi.org/10.1177/117718011000600204>
- Kennedy, T. (1984). The Cook Islands. In R.M. Thomas & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Schooling in the Pacific Islands. Colonies in Transition* (pp. 263-294). Oxford: Pergamon Press
- King & Schielmann, (2004). *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*. Paris: UNESCO.
- Reilly, M.P.J. (1991). *Reading Into the Past: a Historiography of Mangaia in the Cook Islands*. Doctoral Dissertation. The Australian National University.
- Tangatapoto, V. (1984). Ap'i'i: Education. In N. Kautai, T. K. Malcolm, P. Mokoroa, T. Tanga, V. Tangatapoto, T. Tatuava, & T. R. Touna (Eds.), *Atiu: An island community* (pp. 49-64). Suva: Institute of Pacific Studies.
- Thomas, R. M. (1993) Education in the South Pacific. *Comparative Education* 29(3), 233-248.
- Vougioukalou, S.A. (2008). *Ethnomedicine and the dynamics of knowledge transmission and plant conservation in Atiu, Cook Islands*. Doctoral Dissertation. University of Kent.
- UNESCO (1999). *Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge and the Science Agenda - Framework for Action*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration: Education 2030 - towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UIL (2020). *Embracing a Culture of Lifelong Learning: Contribution to the Futures of Education Initiative Report; A Transdisciplinary Expert Consultation*. <https://unesdoc.unesco.org/>

## Η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στην τυπική εκπαίδευση - Ένταξη των εργαστηρίων δεξιοτήτων στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Soft skills development and implementation workshops in primary and secondary education in Greece. Integration of soft skills workshops to the school curriculum.

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Ε., Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.  
ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ., Καθηγήτριας Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων κατέχει πλέον επίσημα μια θέση στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα στην τυπική εκπαίδευση στην ελληνική επικράτεια. Με την παρούσα μελέτη διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο και τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων και των τεχνικών διδασκαλίας τους, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκαν οι απόψεις, οι στάσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

**ABSTRACT:** Soft skills development is nowadays officially included in formal education's obligatory timetable in Greece. The present study aims at investigating the extent to which primary and secondary teachers are familiar with the content and importance of soft skills and their teaching techniques, both in theory and in practice. Moreover, this study highlights the teachers' views, attitudes, and experiences regarding the implementation of skills workshops.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή του υψηλού βαθμού ανταγωνιστικότητας σε όλα τα επίπεδα, η επιδίωξη μιας επιτυχημένης πορείας στη ζωή, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο αποδεικνύεται δύσκολη και απαιτητική. Οι γνωστικές δεξιότητες (hard skills) που αφορούν στα αντικειμενικά προσόντα, όπως αυτά πιστοποιούνται από τους τίτλους σπουδών και από την εργασιακή εμπειρία, εξακολουθούν να είναι ουσιώδεις, ωστόσο καθοριστικό ρόλο πλέον στην επιτυχία διαδραματίζουν παράλληλα και οι ήπιες δεξιότητες (Rasheed & Jurdi, 2019. Wats & Wats, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του σχολείου ως φορέα τυπικής εκπαίδευσης οφείλει να είναι πολύπλευρος και να μην περιορίζεται αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά να προετοιμάζει τους μαθητές παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια- κοινώς αποκαλούμενα ως δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Foster & Piacentini, 2023)- ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που τους επιφυλάσσει το μέλλον. Προς υλοποίηση αυτού του στόχου, σύμφωνα και με τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει εντάξει στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμά του την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### 2. ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι ήπιες δεξιότητες, ή soft skills, όπως είναι γνωστές στη διεθνή ορολογία, αφορούν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς (Rao, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ορισμό που έχουν δώσει οι Haselberger et al. (2012), οι ήπιες δεξιότητες βοηθούν τους ανθρώπους να προσαρμόζονται και να συμπεριφέρονται θετικά ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της επαγγελματικής και της προσωπικής τους ζωής.

Στις ήπιες δεξιότητες συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων η κριτική σκέψη, η ικανότητα συνεργασίας, οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η

συναισθηματική νοημοσύνη, η προσαρμοστικότητα, η δημιουργικότητα, η μεταγνωστική ικανότητα και η ικανότητα διαχείρισης χρόνου (Gibb, 2014. Gupta, 2009). Οι ήπιες δεξιότητες δεν είναι έμφυτες, αντιθέτως, αποκτώνται σταδιακά και αναπτύσσονται δια βίου. Σύμφωνα μάλιστα με τη διεθνή σχετική βιβλιογραφία, οι ήπιες δεξιότητες δύνανται να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας (Fadel & Trilling, 2009).

Δεδομένου ότι η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων ιδανικά πρέπει να ξεκινά από την προσχολική ηλικία (Claxton, Costa & Kallick, 2016), η σύγχρονη πραγματικότητα επιτάσσει τη μεταστροφή του εκπαιδευτικού συστήματος από το αμιγώς γνωσιακό μοντέλο του παρελθόντος σε μία καινοτόμα προσέγγιση βασισμένη στις δεξιότητες (OECD, 2019). Στην πράξη, η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων θα πρέπει να πραγματοποιείται τόσο μέσω ενσωματωμένων τεχνικών στα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος όσο και μέσω της διδασκαλίας αυθύπαρκτου διδακτικού αντικειμένου (Wats & Wats, 2009).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει εντάξει στους στόχους του την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, την οποία υλοποιεί με 2 τρόπους:

- α) με την ενσωμάτωση διαφόρων τεχνικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας άλλων αντικειμένων, όπως τα παιχνίδια ρόλων, η χρήση τέχνης, η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι ομαδικές εργασίες, οι λογομαχίες και
- β) με την ένταξη αυτούσιου μαθήματος-εργαστηρίου δεξιοτήτων στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Το θεσμικό πλαίσιο του προγράμματος σπουδών για τα «εργαστήρια δεξιοτήτων» όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων, είναι δημοσιευμένο στο ΦΕΚ 3567 Β' (υπ' αριθ. 94236/ΓΔ4/29-09-2021 Απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων).

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Στόχοι της έρευνας

Βασικοί στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- 1) Να ανιχνεύσουμε αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων και των τεχνικών καλλιέργειάς τους (συμπεριλαμβανομένων και των εργαστηρίων δεξιοτήτων).
- 2) Να εξετάσουμε αν οι ίδιοι χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους τεχνικές καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων και αν αναγνωρίζουν τη συμβολή τους στη μελλοντική ευημερία των μαθητών.
- 3) Να διερευνήσουμε εάν οι συνθήκες στην πράξη ευνοούν τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων εντός του ωρολογίου προγράμματος.
- 4) Να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην σημερινή καινοτόμα μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### 3.2 Μεθοδολογία και Σχεδιασμός

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τρόπο ώστε να έχει μορφή φιλική προς το χρήστη, μικρή έκταση, σαφή περιγραφή του στόχου της έρευνας και ερωτήσεις κλειστού τύπου (κλίμακας Likert) οι οποίες δεν έρχονται περαιτέρω επεξήγησης. Στην πιλοτική εφαρμογή του (στο δείγμα των 15 πρώτων συμμετεχόντων), το ερωτηματολόγιο φάνηκε να έχει πολύ καλή αξιοπιστία, με Cronbach's alpha 0,883.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1 έως 14 αφορούσαν στους στόχους της έρευνας, όπως αυτοί αναφέρθηκαν παραπάνω. Αναλυτικά οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- Ερώτηση 1: Είμαι εξοικειωμένος/η με τις έννοιες και το περιεχόμενο ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) όπως οι ακόλουθες: κριτική σκέψη, ικανότητα λήψης αποφάσεων, ομαδικό πνεύμα, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Δε γνωρίζω καμία από τις παραπάνω έννοιες, 5=Γνωρίζω όλες τις παραπάνω έννοιες).
- Ερώτηση 2: Πιστεύω ότι είναι δυνατή η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στο σχολείο. Επιλογή

απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

- Ερώτηση 3: Θεωρώ ότι ουσιαστικό ρόλο στην επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών διαδραματίζουν οι γνωστικές δεξιότητες (hard skills), και συνεπώς η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων δεν είναι απαραίτητη. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 4: Θεωρώ ότι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων θα συμβάλλει μελλοντικά στην προσωπική και επαγγελματική επιτυχία των μαθητών. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 5: Ενσωματώνω στη διδασκαλία των μαθημάτων μου τεχνικές καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων (όπως παιχνίδια ρόλων, χρήση νέων τεχνολογιών, λογομαχίες, ομαδικές εργασίες, project, χρήση τέχνης). Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Ποτέ, 5=Πάντα).
  - Ερώτηση 6: Υπάρχει θετική αντιμετώπιση από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως προς την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων όπως τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 7: Γνωρίζω επακριβώς τι είναι και σε τι αφορούν τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 8: Θεωρώ ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων ως αυθύπαρκτο διδακτικό αντικείμενο είναι πιο αποτελεσματικά σε σχέση με την ενσωμάτωση της διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων στο γνωστικό αντικείμενο των άλλων μαθημάτων. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 9: Πιστεύω ότι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων επιτυγχάνεται καλύτερα όταν παράλληλα με την ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, πραγματοποιούνται και εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 10: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υποστηρικτικός στην προσπάθεια καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 11: Πιστεύω ότι η στάση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστική για την εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας από τους καθηγητές. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 12: Πιστεύω ότι είναι απαραίτητη η σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 13: Θεωρώ ότι η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές προϋποθέτει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να καλλιεργήσουν τις δικές τους αντίστοιχες ήπιες δεξιότητες. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
  - Ερώτηση 14: Πιστεύω ότι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διότι είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία που ξεκινά από την προσχολική ηλικία και διαρκεί σε όλη την πορεία της ζωής ενός ατόμου. Επιλογή απάντησης από την κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
- Ακολουθως, οι ερωτήσεις 14 έως 18 αφορούσαν σε δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (φύλο, ηλικιακή ομάδα, εκπαιδευτικός κλάδος, τύπος σχολικής μονάδας: δημόσια/ιδιωτική).

### 3.3 Υλοποίηση

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων του συνόλου της επικράτειας. Χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες μέσω διαδικτύου είτε με αποστολή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε με ανάρτησή τους σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε εκπαιδευτικά ιστολόγια.

Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε ενεργό για 5 μέρες και οι συμμετέχοντες έφτασαν τους 99. Από το σύνολο των δεδομένων προέκυψε δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha 0,719. Παρατηρήθηκε ότι η ερώτηση 3 μείωνε αρκετά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και συνεπώς αφαιρέθηκε και δεν ελήφθη υπ' όψιν ώστε ο Cronbach's alpha να ανέλθει στο 0,779 το οποίο και

θεωρείται αποδεκτό.

#### 4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

##### 4.1 Παρατηρήσεις και Ευρήματα

Από το δείγμα των 99 συμμετεχόντων στην έρευνα, το 23% ήταν άνδρες και το 77% γυναίκες, το 52% εργάζονταν σε ιδιωτική σχολική μονάδα και το υπόλοιπο 48% σε δημόσια, το 12% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-35 ετών, το 55% στην ομάδα 36-50 ετών και το 33% στην ομάδα 51-67 ετών.

Από τους περιγραφικούς δείκτες (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) που απεικονίζονται στον Πίνακα 1, παρατηρούμε σε γενικές γραμμές ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι εξοικειωμένη με την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων, αναγνωρίζει τη σημασία τους και τη σημασία της διδασκαλίας τους από μικρή ηλικία και δια βίου, τόσο μέσω εργαστηρίων όσο και με την ενσωμάτωση κατάλληλων τεχνικών κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων και θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν την εκπαίδευση των μαθητών στο συγκεκριμένο κομμάτι. Εντούτοις, ενώ η πλειοψηφία θεωρεί σημαντική τη διεξαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, η γνώση του ακριβούς περιεχομένου τους δεν ισχύει για όλους τους ερωτηθέντες και φαίνεται ότι η θετική στάση των συναδέλφων και η στήριξη του διευθυντή δεν είναι για όλους δεδομένες.

Πίνακας 1. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες  
Table 1: Descriptive statistics

	Mean	Std. Deviation
Ερώτηση 1: Είμαι εξοικειωμένος/η με τις ήπιες δεξιότητες	4.4082	.78434
Ερώτηση 2: Πιστεύω ότι οι ήπιες δεξιότητες καλλιεργούνται	4.2424	.92682
Ερώτηση 4: Οι ήπιες δεξιότητες θα συμβάλουν στην επιτυχία των μαθητών μελλοντικά	4.5960	.72730
Ερώτηση 5: Ενσωματώνω στη διδασκαλία μου τεχνικές καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων	3.5960	.94674
Ερώτηση 6: Οι συνάδελφοι είναι θετικοί στην υλοποίηση εργαστηρίων δεξιοτήτων	3.0808	.89985
Ερώτηση 7: Γνωρίζω επακριβώς τι είναι τα εργαστήρια δεξιοτήτων	3.6869	1.10330
Ερώτηση 8: Για την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι πιο αποτελεσματικά	2.9495	1.08208
Ερώτηση 9: Η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων επιτυγχάνεται καλύτερα όταν εκτός από τις τεχνικές στη διδασκαλία ταυτόχρονα υλοποιούνται εργαστήρια	4.0303	.82628
Ερώτηση 10: Ο διευθυντής στηρίζει τις προσπάθειες καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων	3.6970	1.04447
Ερώτηση 11: Η εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας επηρεάζεται από τη στάση του διευθυντή	4.2727	.78009
Ερώτηση 12: Είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων	4.6667	.63888
Ερώτηση 13: Η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι προϋπόθεση για να τις διδάξουν	4.3535	.87264
Ερώτηση 14: Η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική στην Α/θμια και στην Β/θμια Εκπ/ση	4.6364	.70645



Σε όρους συχνότητας, παρατηρούμε ότι:

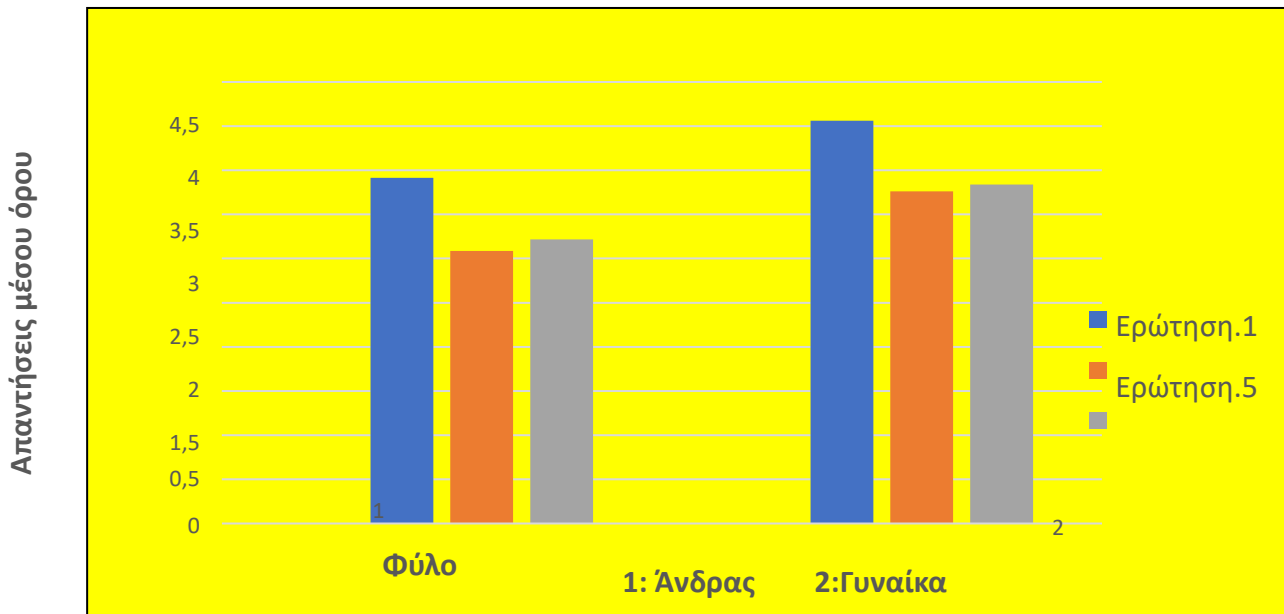
- Το 87,7% των ερωτηθέντων είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με τις έννοιες και το περιεχόμενο όλων ή έστω των περισσότερων ήπιων δεξιοτήτων.
- Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι οι ήπιες δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν στο σχολείο (και ένα πρόσθετο 35% απλώς συμφωνεί ή σχεδόν συμφωνεί).
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών -συγκεκριμένα περίπου το 92%-, θεωρεί ότι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων θα συμβάλει μελλοντικά στην επιτυχία των μαθητών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.
- Το 16% των ερωτηθέντων ενσωματώνουν πάντα κατά τη διδασκαλία τους τεχνικές καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων και το 42% σχεδόν πάντα, ενώ μόνο το 1% δεν το κάνει ποτέ.
- Όσον αφορά την αντιμετώπιση των συναδέλφων τους σχετικά με την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων όπως τα εργαστήρια δεξιοτήτων, ελάχιστοι από τους ερωτώμενους απάντησαν ότι τη βρήκαν απόλυτα θετική ή απόλυτα αρνητική, περίπου στο 20% κυμάνθηκαν οι απαντήσεις τόσο για σχετικά θετική όσο και για σχετικά αρνητική αντιμετώπιση, ενώ το 46% θεώρησε την αντιμετώπιση των συναδέλφων σχεδόν ουδέτερη.
- Λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς γνωρίζουν απόλυτα ή έστω ικανοποιητικά την έννοια και το περιεχόμενο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, ενώ το 16% δεν την γνωρίζει σχεδόν καθόλου ή καθόλου.
- Ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικά τα εργαστήρια δεξιοτήτων απ' ότι την ενσωμάτωση τεχνικών καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι ερωτώμενοι μοιράζονται, με το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνεται περίπου στη μέση, δηλαδή ούτε συμφωνούν/ούτε διαφωνούν. Το 75% των ερωτηθέντων συμφωνεί απόλυτα ή έστω αρκετά ότι πιο αποδοτικό θα ήταν να υλοποιούνται και τα δύο παράλληλα.
- Περίπου το 84% των ερωτηθέντων θεωρούν πολύ ή έστω αρκετά καθοριστική τη στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας, και σχεδόν το 60% βρίσκουν απόλυτα ή αρκετά υποστηρικτική την αντιμετώπιση του διευθυντή στην προσπάθεια καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών.
- Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους στο αντικείμενο της διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων, και περίπου το 84% αυτών θεωρούν ότι προκειμένου να είναι σε θέση να διδάξουν τις ήπιες δεξιότητες, είναι σημαντικό να καταρτισθούν προκειμένου να αναπτύξουν και οι ίδιοι τις δικές τους ήπιες δεξιότητες.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί (και συγκεκριμένα 94%, εκ των οποίων το 73,7% συμφωνούν απόλυτα και 18,2% απλώς συμφωνούν) ότι η διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και ότι είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινάει νωρίς και συνεχίζεται δια βίου.

#### 4.2 Ανάλυση Δεδομένων

Με βάση τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθούν κάποιες υποθέσεις, και συγκεκριμένα αν στοιχειοθετούνται διαφορές στα ερευνώμενα θέματα σε σχέση με μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, ο εκπαιδευτικός κλάδος και η μορφή της σχολικής μονάδας (δημόσια/ιδιωτική). Προς διερεύνηση των υποθέσεων αυτών διεξήχθη το μη παραμετρικό τεστ  $\chi^2$ .

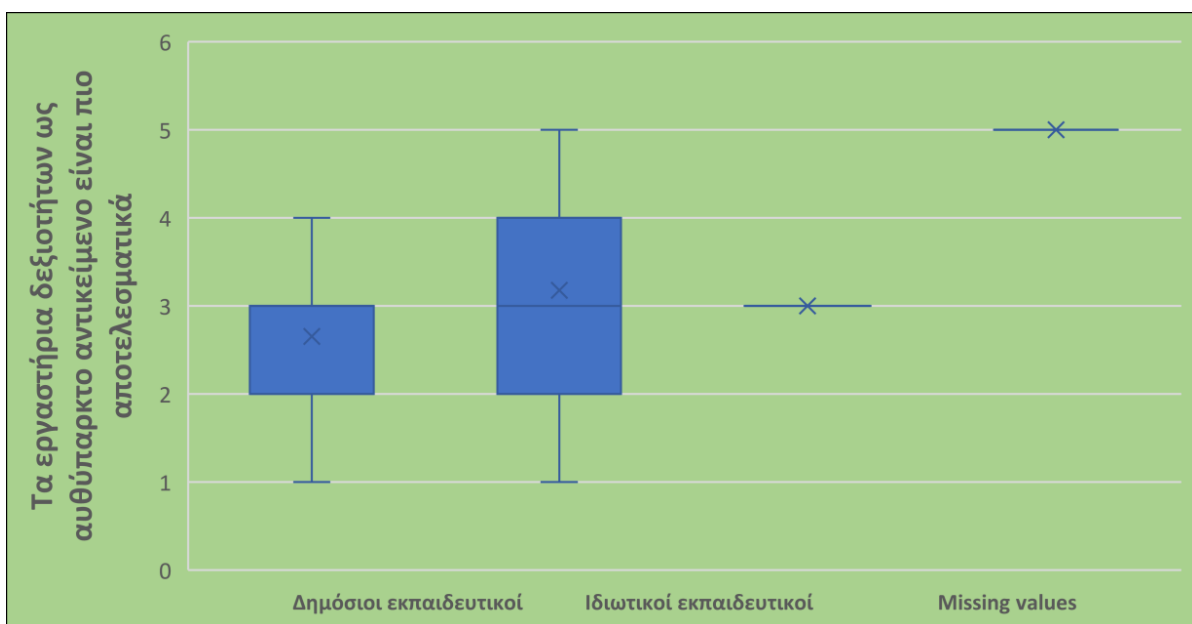
Σε σχέση με την παράμετρο του φύλου, από το  $\chi^2$  τεστ προέκυψε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, υπάρχει διαφοροποίηση στα ζητήματα που τίγονται στις ερωτήσεις 1, 5 και 7 του ερωτηματολογίου. Άρα, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γυναίκες γνωρίζουν καλύτερα την έννοια των ήπιων δεξιοτήτων, καθώς και το περιεχόμενο των εργαστηρίων δεξιοτήτων και ενσωματώνουν συχνότερα στη διδασκαλία τους τεχνικές καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων σε σχέση με τους άνδρες. Στα θέματα που αναφέρονται στις λοιπές ερωτήσεις δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο.

Αντιθέτως, τα αποτελέσματα του τεστ έδειξαν ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, η ηλικία δεν επηρεάζει κανένα από τα υπό διερεύνηση ζητήματα.



Σχήμα 1. Απαντήσεις ανδρών έναντι γυναικών στις ερωτήσεις 1, 5 και 7 (σύγκριση μέσων όρων)  
Figure 1: Men's versus women's answers at questions 1, 2 and 7 (means comparison)

Όσον αφορά τη σχολική μονάδα όμως, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία των εργαστηρίων δεξιοτήτων ανάλογα με το αν εργάζονται στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα. Συγκεκριμένα, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι πιστεύουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων δεξιοτήτων απ' ό,τι στην ενσωμάτωση τεχνικών καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων σε σχέση με τους συναδέλφους τους στο δημόσιο.



Σχήμα 2. Απαντήσεις δημόσιων έναντι ιδιωτικών εκπαιδευτικών στην ερώτηση 7  
Figure 2: Public versus private teachers' answers at question 7

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, οι κλάδοι των παιδαγωγικών, των ξένων γλωσσών, των θεωρητικών-ανθρωπιστικών επιστημών και των εικαστικών, μουσικής

και φυσικής αγωγής, έχουν απόλυτη γνώση της έννοιας και του περιεχομένου των εργαστηρίων δεξιοτήτων σε ποσοστά μεγαλύτερα συγκριτικά με τους άλλους εκπαιδευτικούς κλάδους (όπως για παράδειγμα τους κλάδους θετικών επιστημών).

#### 4.3 Συμπεράσματα-Προτάσεις-Περαιτέρω έρευνα

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά, πλην όμως, θα ήταν χρήσιμο να ενισχυθεί η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς από την έρευνα προέκυψε ότι δεν είναι πάντα δεδομένη. Σημαντικό θα ήταν επίσης να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στον τομέα της επιμόρφωσης καθώς η βαθύτερη γνώση του αντικειμένου –η οποία σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας δε φαίνεται να ισχύει για όλους τους εκπαιδευτικούς- θα συμβάλει και στην πιο επιτυχημένη εφαρμογή της διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων.

Δεδομένου ότι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων εντάχθηκε σχετικά πρόσφατα ως θεσμοθετημένη εκπαιδευτική διαδικασία στην τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα, θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον μία συγκριτική μελέτη με συλλογή νέων δεδομένων σε απόσταση ενός έτους από την παρούσα έρευνα (δηλαδή κατά το επόμενο σχολικό έτος, 2023-2024), καθώς θα παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εξέλιξη του υπό διερεύνηση θέματος.

#### 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Claxton, G., Costa, A., & Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*, 73(6), 60-65.

Διαθέσιμο στο <https://www.learningpersonalized.com/wp-content/uploads/2016/09/Hard-Thinking-about-Soft-Skills.pdf>.

Fadel, C., & Trilling, B. (2012). *21st Century skills: Learning for life in our times*. John Wiley And Sons Inc.

Foster, N., & Piacentini, M. (2023). *Innovating assessments to measure and support complex skills*. OECD publishing. Paris. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>.

Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda, *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455-471. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>.

Gupta, Y. (2009). Building a better business student, *BizEd*, 9(6), 62-63.

Διαθέσιμο στο <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JLPG/article/view/49722/51369>.

Haselberger, D. et al. (2012). *Mediating soft skills at higher education institutions. Higher education institutions supporting soft skills achievement. Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement*. European Union: Education and Culture DG Lifelong Learning Programme. Διαθέσιμο στο

[https://docs.wixstatic.com/ugd/67267c\\_df6eeb2f47664754a4085f3bdf4bc7bb.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/67267c_df6eeb2f47664754a4085f3bdf4bc7bb.pdf).

OECD (2019). *OECD skills strategy 2019: Skills to shape a better future*. OECD Publishing. Paris. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.

Rao, M. (2012). Myths and truths about soft skills. *TD Magazine*, 66(5), 48-51.

Rasheed, F. M., & Jurdi, N. (2019). Bridging the soft-skills deficit gap among secondary students in the UAE. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 89, 38-43. Doi: 10.7176/jlpg.

Wats, M., & Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *The International Journal of Learning*, 15(12), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032>.

## Χαρακτηριστικά προσωπικότητας φοιτητών και ικανοποίηση από τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη μεταξύ πρώτου και δεύτερου κύματος COVID-19

Big Five Personality Traits and Students' Satisfaction with Synchronous Online Learning: Comparative study between first and second wave of COVID-19

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΠΑΤΙΤΣΑ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής  
ΒΕΝΕΤΙΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ  
ΚΥΡΙΑΚΗ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος  
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΠΙΤΣΑΚΟΣ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος  
ΧΡΙΣΤΙΑΝΑ ΚΟΥΝΔΟΥΡΟΥ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος  
ΓΛΥΚΕΡΙΑ ΡΕΠΠΑ, Πανεπιστήμιο Νεάπολης, Πάφος

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να προσδιορίσει το ρόλο που διαδραματίζει η προσωπικότητα των φοιτητών στην ικανοποίηση τους από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (synchronous online academic learning – SOAL) καθώς και να καθοριστεί αυτός ο βαθμός ικανοποίησης κατά το πρώτο και δεύτερο κύμα της πανδημίας COVID-19. Για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων, διεξήχθη ποσοτική έρευνα με χρήση online survey σε συνολικά 734 φοιτητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στην πρώτη (Μάρτιος - Μάιος 2020) και δεύτερη περίοδο lockdown (Νοέμβριος 2020 - Ιανουάριος 2021).

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to identify the role personality plays in students' satisfaction with Synchronous Online Academic Learning (SOAL) and to evaluate the degree of satisfaction during the first and second wave of COVID-19 pandemic. For the purpose of this research an online survey questionnaire was delivered to undergraduate business students at a public University in Athens during the first spring lockdown period and the second autumn lockdown period of 2020.

**KEYWORDS:** Big Five Personality Model, Personality Traits, Student Satisfaction, Synchronous Online Academic Learning, COVID-19

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε η νέα νόρμα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 (Şenel & Şenel, 2021; Zuo et al., 2021). Τα ακαδημαϊκά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο χρειάστηκε να προσαρμοστούν σε νέες προκλήσεις, υιοθετώντας ένα εξ αποστάσεως μοντέλο και αντικαθιστώντας την προσέγγιση της δια ζώσης εκπαίδευσης με τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (SOAL). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ικανοποίηση από τη σύγχρονη online εκπαίδευση εξαρτάται από έναν αριθμό παραγόντων, οι σημαντικότεροι εκ των οποίων είναι οι ακόλουθοι: η οργάνωση και η ποιότητα της εκπαίδευσης, η ποιότητα της σχεδίασης του μαθήματος και του εκπαιδευτικού υλικού, η ανταπόκριση, υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτών κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και η θετική τους στάση απέναντι στην online εκπαίδευση, η ετοιμότητα των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, οι τεχνολογικές υποδομές, η δικαιοσύνη του συστήματος αξιολόγησης που είναι καθοριστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή αξιοπιστία και ακεραιότητα (Anarinejad & Mohammadi, 2014; Benito et al., 2021; Liaqat, 2021; Swartz & Cole, 2013; Tayyib et al., 2021).

Εκτός, όμως, από τους παραπάνω παράγοντες, για να αξιολογηθεί η ικανοποίηση των φοιτητών είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη και ο ρόλος που διαδραματίζει η προσωπικότητα των

φοιτητών στην ικανοποίηση τους από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (SOAL). Η βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη στη σχέση μεταξύ των πέντε μεγάλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Big five) και στην ικανοποίηση των φοιτητών από την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Bolliger & Erichsen, 2012; Cohen & Baruth, 2017; Tonmasyan et al., 2023). Στόχος, συνεπώς, της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει πώς το μοντέλο των πέντε παραγόντων (νευρωτισμός, εξωστρέφεια, δεκτικότητα, προσήνεια, ευσυνειδησία) επηρεάζει την ικανοποίηση από το νέο αυτό μοντέλο μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας αλλά και να αναδείξει το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση κατά το πρώτο και δεύτερο κύμα της πανδημίας COVID-19.

## 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η πρόσφατη μελέτη του Liaqat (2021) έδειξε ότι 90% των φοιτητών παρουσίασε μια θετική στάση απέναντι στη σύγχρονη διαδικτυακή εκπαίδευση που εν μέσω Covid-19 αντικατέστησε σχεδόν ολιστικά το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, ενώ έγινε, επίσης, αναφορά στο καλό δομημένο εκπαιδευτικό υλικό που παρείχαν οι καθηγητές. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ικανοποίηση των φοιτητών από την σύγχρονη διαδικτυακή εκπαίδευση υποδεικνύει ένα σύνολο παραγόντων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία. Για παράδειγμα, εκτεταμένη αναφορά γίνεται στην ποιότητα των καθηγητών καθώς και την ικανότητα τους να οργανώνουν μία online τάξη και να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Tayyib et al., 2021). Ταυτόχρονα, σημαντικός παράγοντας είναι και η θετική στάση των καθηγητών απέναντι στην online εκπαίδευση (Anarjinejad & Mohammadi, 2014). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η συνεχής επαφή με τους φοιτητές ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους μέσω της σύγχρονης online εκπαίδευσης (Liaqat, 2021). Επιπρόσθετα, οι Swartz and Cole (2013) μελέτησαν τη σχέση της δικαιοσύνης των εξετάσεων με την ικανοποίηση από την online εκπαίδευση και ανέδειξαν την ακαδημαϊκή αξιοπιστία σε σημαντικό παράγοντα της ποιότητας της σύγχρονης διαδικτυακής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, φοιτητές που αναφέρουν ότι έχουν αξιολογηθεί πιο δίκαια αναφέρουν ότι είναι και πιο ικανοποιημένοι από την online εκπαίδευση (Benito et al., 2021). Εκτός όμως από τους παραπάνω παράγοντες, ο ρόλος της προσωπικότητας πιθανόν να συμβάλλει και αυτός στην ικανοποίηση των φοιτητών από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (SOAL).

### 2.1 Μοντέλο των 5 παραγόντων (Big Five Personality Traits)

Η προσωπικότητά μας θεωρείται ότι απαρτίζεται από 5 βασικούς παράγοντες-δομικά στοιχεία τα οποία είναι σταθερά και ανθεκτικά (Μοντέλο των πέντε παραγόντων – Big Five) και έχουν ως ακολούθως:

- Νευρωτισμός: άγχος, θλίψη, ατολμία, επιθετικότητα, παρορμητικότητα, τρωτότητα.
- Εξωστρέφεια: κοινωνικότητα, εγκαρδιότητα, σιγουριά, ενεργητικότητα, επιδίωξη συγκινησίων, θετικά συναισθήματα.
- Δεκτικότητα: φαντασία, αισθητική, συναισθήματα, αξίες, ιδέες.
- Προσήνεια: εμπιστοσύνη, ευθύτητα, αλτρουισμός, μετριοφροσύνη, συμμόρφωση, ιδεαλισμός.
- Ευσυνειδησία: ικανότητα, επιμέλεια, συνέπεια, προσπάθεια, επιμονή, αίσθηση του καθήκοντος, αυτοπειθαρχία, περίσκεψη.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ των γνωρισμάτων της προσωπικότητας και της ικανοποίησης από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (SOAL) εν μέσω της πανδημίας, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταλήγει στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Εξωστρεφής: Εκτίθεται περισσότερο σε επικίνδυνες καταστάσεις σχετικά με την υγεία π.χ. κοινωνικές συναναστροφές (Götz et al., 2021). Οι εξωστρεφείς τείνουν να αισθάνονται πιο απομονωμένοι στη διαδικτυακή μάθηση, και έτσι προτιμούν καλύτερα δια ζώσης ή συνδυασμό δια ζώσης και διαδικτυακής μάθησης. Αντιθέτως οι εσωστρεφείς τείνουν να τους αρέσει η ασύγχρονη και αυτορρυθμιζόμενη διαδικτυακή προσέγγιση μάθησης, καθώς δεν απαιτεί πολλή ομαδική εργασία (Yu, 2021). Επιπλέον, τα άτομα με υψηλή εξωστρέφεια έδειξαν επίσης καλύτερη προσαρμοστικότητα και πιο θετικές μαθησιακές εμπειρίες στη

σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση στην αρχή της πανδημίας Covid-19 (Besser et al., 2022).

- Προσήνης: επιδεικνύει μεγαλύτερη συνεργασία και προθυμία να υιοθετήσει κάποιες ρουτίνες υγείας που αφορούν όλες τις πτυχές της ζωής όσον αφορά το κοινό καλό (π.χ. καπνιστικές συνήθειες, χρήση αλκοόλ κ.λπ.). Επίσης τείνει να αποφεύγει ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Rammstedt et al., 2022). Οι προσήνεες φοιτητές είναι πιο συνεργατικοί και αξιολογούν θετικά την διαδικτυακή εκπαίδευση. Πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι οι συγκεκριμένοι τύποι χαρακτήρα είναι πιο προσαρμοστικοί στην πανδημία του COVID-19 και σχετίζονται με πιο θετικές εμπειρίες σχετικά με τη διαδικτυακή εκπαίδευση κυρίως την αρχή της πανδημίας (Besser et al., 2022).
- Δεκτικός σε εμπειρία: Συνδέεται με υψηλή ατομική ακαδημαϊκή απόδοση (Zhao & Seibert, 2006). Τύποι προσωπικότητας με υψηλή δεκτικότητα στην εμπειρία βρέθηκε ότι είναι πρόθυμοι σε μεγάλο βαθμό να μαθαίνουν σε online περιβάλλοντα (Randler et al., 2014), είναι δεκτικοί σε νέες τεχνολογίες (Irfan & Ahmad, 2021) και μπορούν καλύτερα να προσαρμοστούν σε αλλαγές ή σε νέες μορφές μάθησης (Lerine et al., 2006).
- Ευσυνειδητός: Οι φοιτητές με αυτό το χαρακτηριστικό είναι πιο προσανατολισμένοι στη συστηματική δομή του μαθήματος και του εκπαιδευτικού υλικού η οποία μπορεί να βοηθήσει αυτούς τους μαθησιακούς στόχους (Bhagat et al., 2019).
- Νευρωτικός: Οι νευρωτικοί τύποι αναφέρουν σημαντικά στατιστική αρνητική σχέση με την ικανοποίηση από την διαδικτυακή εκπαίδευση, το οποίο είναι αναμενόμενο αφού η έλλειψη της φυσικής παρουσίας του καθηγητή τους δημιουργεί δυσκολία να συνδεθούν (Danesh & Soolmaz, 2010).

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων, διεξήχθη ποσοτική έρευνα με χρήση online survey σε συνολικά 734 φοιτητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής σε δύο φάσεις. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίοδο lockdown (Μάρτιος - Μάιος 2020) το δείγμα απαρτιζόταν από 555 φοιτητές που προέρχονταν από το τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής ενώ στη δεύτερη περίοδο lockdown (Νοέμβριος 2020 - Ιανουάριος 2021) έλαβαν μέρος στην έρευνα 179 φοιτητές από το τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστούν τα ακόλουθα δύο ερωτήματα:

1. Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών από τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας;
2. Υπάρχει διαφορά στην ικανοποίηση των φοιτητών από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή εξ αποστάσεως μάθηση (SOAL) μεταξύ του πρώτου και δεύτερου κύματος της πανδημίας COVID-19;

Για τη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκαν δύο ψυχομετρικά εργαλεία. Το πρώτο ήταν το ερωτηματολόγιο της μεγάλης πεντάδας των χαρακτηριστικών (Big Five Personality Traits scale), όπου χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του. Το δεύτερο εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο για την ικανοποίηση από την online σύγχρονη εκπαίδευση.

### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αποτελούν, πράγματι, προγνωστικούς παράγοντες του βαθμού ικανοποίησης από τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση - στατιστικά σημαντική μεταξύ δύο γνωρισμάτων προσωπικότητας - α) δεκτικότητας σε εμπειρίες και β) ευσυνειδητότητας - και ικανοποίησης από τη σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση (SOAL), όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα από το 1ο κύμα COVID-19 (Patitsa et al., 2021)

Coefficients					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1.357	0.485		2.799	0.005
Openness	0.265	0.054	0.224	4.927	0.000
Conscientiousness	0.310	0.065	0.212	4.747	0.000
Extraversion	0.028	0.044	0.027	0.633	0.527
Agreeableness	0.024	0.047	0.021	0.505	0.614
Neuroticism	0.003	0.045	0.003	0.074	0.941

a. Dependent Variable: Overall Satisfaction

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μοντέλου των πέντε παραγόντων και της συνολικής ικανοποίησης των φοιτητών με τη SOAL τόσο στο πρώτο κύμα όσο και στο δεύτερο κύμα COVID-19 (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική του συνολικού δείγματος ικανοποίησης φοιτητών από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (SOAL)

Factors	N	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
					Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Overall satisfaction μετά το 1 <sup>ο</sup> κύμα COVID-19 (Patitsa et al., 2021)	555	4.743	1.227	1.505	-0.516	0.104	-0.171	0.207
Overall satisfaction μετά το 2 <sup>ο</sup> κύμα COVID-19	179	4.0782	0.10902	2.128	-0.008	0,182	-0.922	0.361

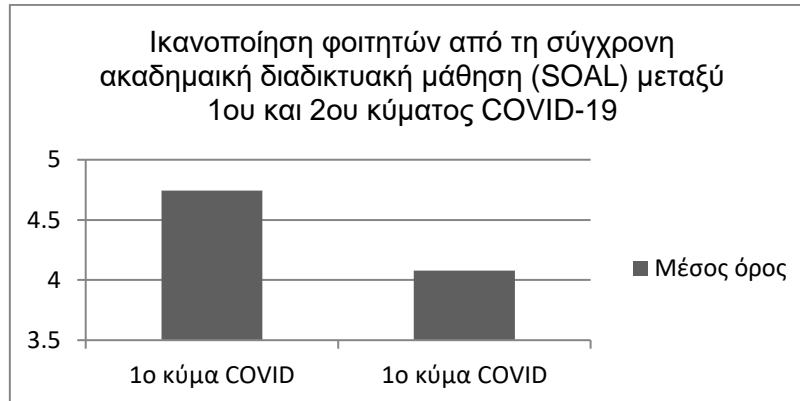
Ένα άλλο σημαντικό εύρημα ήταν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση των φοιτητών από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή μάθηση μεταξύ του 1ου και 2ου κύματος COVID. Περαιτέρω ανάλυση με one sample t-Test έδειξε ότι η μέση τιμή ικανοποίησης των φοιτητών από τη σύγχρονη online μάθηση μετά το πρώτο κύμα COVID-19, όπως προέκυψε από την έρευνα των Patitsa, Sahinidis, Tsaknis και Giannakouli (2021), διαφέρει σημαντικά από τη μέση τιμή ικανοποίησης μετά το δεύτερο κύμα COVID-19. Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση των φοιτητών από τη SOAL μετά το 2ο κύμα COVID-19 ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη από την ικανοποίηση κατά το 1ο κύμα COVID-19.

Πίνακας 3: One sample t-test για την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων από τη SOAL ανάμεσα στα δύο κύματα COVID

## One-Sample Test

	Test Value = 4.743					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	Lower
Satisfaction μετά το 2 <sup>ο</sup> κύμα COVID-19	-6,098	178	,000	-,66479		Upper -,4496

Γράφημα 1: Ικανοποίηση φοιτητών από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (SOAL) μεταξύ 1ου και 2ου κύματος COVID-19



## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα αποτελεί μια σημαντική συνεισφορά στη βιβλιογραφία όσον αφορά τη σχέση μεταξύ προσωπικότητας και ικανοποίησης των φοιτητών από την σύγχρονη ακαδημαϊκή διαδικτυακή μάθηση (SOAL). Η ικανοποίηση από τη σύγχρονη online εκπαίδευση εξαρτάται από αρκετούς διαφορετικούς παράγοντες, ένας εκ των οποίων αποτελεί η προσωπικότητα των φοιτητών, όπως αναδείχθηκε από την παρούσα μελέτη. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεπώς, πιθανόν να μην είναι κατάλληλη για κάθε φοιτητή γιατί η εμπειρία της μάθησης διαφέρει ανάλογα με την προσωπικότητά του.

Βάσει των δεδομένων της έρευνας, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μοντέλου των πέντε παραγόντων και της συνολικής ικανοποίησης των φοιτητών με τη SOAL τόσο στο 1ο κύμα της πανδημίας COVID-19 όσο και στο δεύτερο κύμα (περίοδοι lockdown). Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά της ευσυνειδησίας και της δεκτικότητας στις εμπειρίες έχουν θετική και στατιστικά σημαντική σχέση με τη συνολική ικανοποίηση με την SOAL (Patitsa et al., 2021). Οι φοιτητές που εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι με την SOAL παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ευσυνειδησίας και χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού (Patitsa et al., 2021).

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση των φοιτητών από τη σύγχρονη ακαδημαϊκή μάθηση μεταξύ του 1ου και 2ου κύματος COVID και συγκεκριμένα μειώθηκε σημαντικά η ικανοποίηση στη δεύτερη φάση της πανδημίας. Θεωρείται, σκόπιμο, συνεπώς, να γίνει περαιτέρω έρευνα ώστε να βρεθούν οι λόγοι αυτής της μείωσης στην ικανοποίηση των φοιτητών.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anarinejad, A., & Mohammadi, M. (2014). The Practical Indicators for Evaluation of E-Learning In Higher Education In Iran. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences (IJVLMS)*, 5(1), 11–25. SID.
- Benito, Á., Dogan Yenisey, K., Khanna, K., Masis, M. F., Monge, R. M., Tugtan, M. A., Vega Araya, L. D., & Vig, R. (2021). Changes That Should Remain in Higher Education Post COVID-19: A Mixed-Methods Analysis of the Experiences at Three Universities. *Higher Learning Research Communications*, 11(0). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v11i0.1195>
- Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2022). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 85–105. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>
- Bhagat, K. K., Wu, L. Y., & Chang, C.-Y. (2019). The impact of personality on students' perceptions towards online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.4162>



- Bolliger, D. U., & Erichsen, E. A. (2012). Student Satisfaction with Blended and Online Courses Based on Personality Type / Niveau de satisfaction des étudiants dans les cours hybrides et en ligne basé sur le type de personnalité. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 39(1). <https://doi.org/10.21432/T2B88W>
- Cohen, A., & Baruth, O. (2017). Personality, learning, and satisfaction in fully online academic courses. *Computers in Human Behavior*, 72, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.030>
- Danesh, M. M. S., & Soolmaz, M. M. (2010). Relationship between distance education and staff's personality. *2010 4th International Conference on Distance Learning and Education*, 5606039. <https://doi.org/10.1109/ICDLE.2010.5606039>
- Götz, F. M., Gvirtz, A., Galinsky, A. D., & Jachimowicz, J. M. (2021). How personality and policy predict pandemic behavior: Understanding sheltering-in-place in 55 countries at the onset of COVID-19. *American Psychologist*, 76(1), 39–49. <https://doi.org/10.1037/amp0000740>
- Irfan, M., & Ahmad, M. (2021). Relating consumers' information and willingness to buy electric vehicles: Does personality matter? *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 100, 103049. <https://doi.org/10.1016/j.trd.2021.103049>
- Lepine, J., Colquitt, J., & Erez, A. (2006). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*, 53, 563–593. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00214.x>
- Liaquat, A. (2021). The Shift to Online Education Paradigm due to COVID-19: A Study of Student's Behavior in UAE Universities Environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(3), 131–136. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.3.1501>
- Patitsa, C. D., Sahinidis, A. G., Tsaknis, P. A., & Giannakouli, V. (2021). Big Five personality traits and students' satisfaction with synchronous online academic learning (SOAL). *Corporate and Business Strategy Review*, 2(2), 8–16. <https://doi.org/10.22495/cbsrv2i2art1>
- Rammstedt, B., Lechner, C. M., & Weiß, B. (2022). Does personality predict responses to the COVID-19 crisis? Evidence from a prospective large-scale study. *European Journal of Personality*, 36(1), 47–60. <https://doi.org/10.1177/0890207021996970>
- Randler, C., Horzum, M. B., & Vollmer, C. (2014). The influence of personality and chronotype on distance learning willingness and anxiety among vocational high school students in Turkey. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1928>
- Şenel, S., & Şenel, H. (2021). Remote Assessment in Higher Education during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8, 181–199. <https://doi.org/10.21449/ijate.820140>
- Swartz, L. B., & Cole, M. T. (2013). Students' perception of academic integrity in online business education courses. *Journal of Business and Educational Leadership*, 4(1), 102–112.
- Tayyib, N., Alsolami, F., Ramaiah, P., Ahmed, E., Alsulami, S., Lindsay, H., & Lindsay, G. (2021). Review Article Growth of Blended E-Learning Paradigms in Nursing and Health Sciences and the Student Experience: Insights From the Literature. *CPQ Medicine*, 11(2).
- Tovmasyan, A., Walker, D., & Kaye, L. (2023). Can Personality Traits Predict Students' Satisfaction with Blended Learning during the COVID-19 Pandemic? *College Teaching*, 71(1), 49–55. <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2156450>
- Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00252-3>
- Zhao, H., & Seibert, S. E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259–271. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259>
- Zuo, Y., Cheng, X., Bao, Y., & Zarifis, A. (2021). *Investigating user satisfaction of university online learning courses during the COVID-19 epidemic period*. Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2021.139>

## Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε φοιτητές με ΔΑΦ: Προκλήσεις και οφέλη

### Distance learning for students with ASD: Challenges and benefits

ΠΑΛΙΒΑΚΟΥ, Ει. Εκπαιδευτικός, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ  
ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σημαντικός αριθμός πρόσφατων μελετών έχουν αναδείξει τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους φοιτητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), καθώς η διαδικτυακή μάθηση συνιστά ένα εύχρηστο μέσο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθούν τα οφέλη που αποκομίζουν οι φοιτητές με ΔΑΦ και να συζητηθούν τα κωλύματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώθηκε ότι αφενός το διαδικτυακό περιβάλλον παρείχε ευελιξία, αφετέρου ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων μπορεί να επιφέρει μια σειρά επιπρόσθετων εμποδίων για τους φοιτητές με ΔΑΦ.

**ABSTRACT:** A significant number of recent studies have given prominence to the benefits of distance education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), as online learning comprises a wieldy means of accessing higher education. The aim of this essay is to present the benefits that students with ASD get and to discuss the obstacles during the educational process. Through a literature review, it was found that on the one hand, the online environment provided flexibility; on the other hand, the way the courses are conducted can bring about a series of additional obstacles for students with ASD.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και από την εκδήλωση επαναλαμβανόμενων και περιορισμένων πρότυπων συμπεριφοράς (American Psychiatric Association, 2013). Έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες για τη ΔΑΦ, αποδίδοντας την αιτιολογία της ΔΑΦ σε ποικίλους παράγοντες που αφορούν τόσο γενετικά όσο και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, ενώ επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει ταχεία αύξηση του επιπολασμού της ΔΑΦ σε παγκόσμιο επίπεδο τα τελευταία χρόνια (1 στα 46 παιδιά), διαγιγνώσκοντας την ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και φυλετικών χαρακτηριστικών (Salari et. al., 2022. Shaw et. al., 2023). Το εκτιμώμενο ποσοστό στους ενήλικες με ΔΑΦ στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι περίπου 2,21%, με επιπολασμό που κυμαίνεται από 1,97 % έως 2,45 % (Dietz et. al., 2020).

Ειδικότερα, τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν ελλείμματα στις δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, αισθητηριακές ευαισθησίες και δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό. Επίσης, δυσκολεύονται να αναπτύξουν τη θεωρία του νου, εστιάζουν με επιτυχία σε λεπτομέρειες, και παρόλο που έχουν ορισμένες φορές υψηλή νοημοσύνη, αδυνατούν να σχηματίσουν μια ολιστική εικόνα των πραγμάτων (Sygiroliou et. al., 2020). Γενικότερα, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αλλαγές που επηρεάζουν το καθημερινό τους πρόγραμμα, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για την επιτυχία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Turnbull et. al., 2020). Λαμβάνοντας υπόψη τα αυξημένα ποσοστά επικράτησης ατόμων με ΔΑΦ, είναι πιθανό ότι περισσότερα άτομα με ΔΑΦ θα εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε άλλες χώρες έχουν σημειώσει σημαντική αύξηση στον αριθμό των φοιτητών με ΔΑΦ (Barnhill, 2016. Shattuck, et. al., 2012). Υπολογίζεται ότι σχεδόν το 2% των φοιτητών που είναι εγγεγραμμένοι σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να πληρούν τα κριτήρια για ΔΑΦ και είναι πιθανό ότι ο αριθμός θα συνεχίσει να αυξάνεται (Ward & Webster, 2018).

Αν και οι φοιτητές με ΔΑΦ συχνά διαθέτουν ορισμένα πλεονεκτήματα στον μαθησιακό τομέα που συνήθως διευκολύνουν την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως εστίαση της

προσοχής, ευκολία στην ανάκληση και αποστήθιση πληροφοριών και υψηλή ικανότητα συγκέντρωσης σε εργασίες (Gelbar, et. al., 2015. Gobbo & Shmulsky, 2012), ωστόσο αυτός ο πληθυσμός έχει φανεί ότι αποφοιτά σε σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και φοιτητές με άλλες αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (MacFarland et. al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές με ΔΑΦ έχουν αναφέρει συγκεκριμένες προκλήσεις στους τομείς της ολοκλήρωσης των εργασιών, της αποκάλυψης της αναπηρίας, της πρόσβασης σε υπηρεσίες υποστήριξης και της καθημερινής πανεπιστημιακής ζωής (Cai & Richdale, 2016). Οι εμπειρίες τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι πάντα θετικές καθώς συχνά έχουν βιώσει συναισθήματα απομόνωσης, νευρικότητας, λύπης, απόρριψης από συνομηλίκους, εκφοβισμού και εξοστρακισμού (Anderson et. al., 2017. Gelbar et. al., 2014). Η μετάβασή τους σε αμφιθέατρα πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, η μειωμένη δόμηση του περιβάλλοντος, οι πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης μπορεί να δράσουν ανασταλτικά (Jansen et. al., 2017). Αυτά τα κοινά εμπόδια έχει αποδειχθεί ότι αυξάνουν την απομόνωση, τη μοναξιά και την κατάθλιψη, καταστάσεις στις οποίες αυτός ο πληθυσμός μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιρρεπής (Mazurek, 2014). Αν και τα περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν αναπτύξει υπηρεσίες για την υποστήριξη φοιτητών με αναπηρίες, πολλά από αυτά κρίνονται αναποτελεσματικά ή ανεπαρκή για άτομα με ΔΑΦ καθώς χρειάζονται εξατομικευμένη προσέγγιση (Anderson et. al., 2017).

Για το λόγο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Καθώς οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) συνεχώς εξελίσσονται, η διαδικτυακή μάθηση έχει αξιοποιηθεί και εφαρμόζεται. Οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες μπορούν να διευκολύνουν την ένταξη φοιτητών στην εκπαίδευση παρέχοντάς τους εύκολη πρόσβαση στη μάθηση και ευελιξία (Bjekić et. al., 2014). Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο χωρίς αποκλεισμούς και οι ΤΠΕ προσφέρουν πολλές θετικές ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συμπεριφορικές ευκαιρίες για μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι νέοι με ΔΑΦ ανταποκρίνονται με επιτυχία σε παρεμβάσεις που βασίζονται στη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, εκπαιδευτικής ρομποτικής και ειδικού τεχνικού εξοπλισμού (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αναδειχθούν τα οφέλη που αποκομίζουν οι φοιτητές με ΔΑΦ συμμετέχοντας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και παράλληλα να συζητηθούν τα προβλήματα που καταγράφονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα μελέτη είναι βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πραγματοποιήθηκε εξαντλητική αναζήτηση της βιβλιογραφίας χωρίς να τεθεί κάποιος χρονικός περιορισμός στις βάσεις Elsevier, Web of Science Research Gate, Google Scholar, PubMed και Science Direct συγκεντρώνοντας 109 μελέτες που είχαν δημοσιευτεί σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων. Για την αναζήτηση στους ιστότοπους χρησιμοποιήθηκαν αρχικά συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά: *ASD, autism, on-line education, distant education, e-learning programs, university students, benefits, barriers*. Μέσω κριτηρίων αποκλεισμού και ένταξης, συμπεριελήφθησαν ελληνικές και ξένες μελέτες, θεωρητικές (48) και εμπειρικές (11), όλες δημοσιευμένες την τελευταία δεκαετία (2013-2023) που εξέταζαν το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των φοιτητών με ΔΑΦ.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η διαδικτυακή μάθηση ως μέθοδος εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες με αλλαγές που εμφανίζονται τόσο στη φύση όσο και στην εμβέλειά της. Υπό το πρίσμα καταπολέμησης της εκπαιδευτικής ανισότητας παρέχεται μέσω αυτής πρόσβαση και ευελιξία σε όλους τους φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hill & Lawton, 2018). Οι παράγοντες που βοηθούν ή παρεμποδίζουν τη διαδικτυακή μάθηση μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των υποομάδων των φοιτητών, με προγενέστερες μελέτες να διερευνούν τις συγκεκριμένες εμπειρίες φοιτητών (Stone & O'Shea, 2019).

Διαπιστώνεται ότι ένας αυξανόμενος αριθμός φοιτητών με ΔΑΦ φαίνεται να απολαμβάνει τα οφέλη που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και να επωφελείται σε μαθησιακό και

συμπεριφορικό επίπεδο (Buchnat & Wojciechowska, 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, ο τρόπος παροχής νέων γνώσεων και οι στρατηγικές αξιολόγησης δεν είναι επιτυχείς στην υποστήριξη των ακαδημαϊκών αναγκών των φοιτητών με ΔΑΦ (Gobbo & Shmulsky, 2014). Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ φοιτητών με ΔΑΦ και τυπικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές με ΔΑΦ προτιμούν την εξ αποστάσεως αξιολόγηση από τους διδάσκοντες, ατομικές εργασίες χωρίς παρουσίαση εν αντιθέσει με τους φοιτητές χωρίς ΔΑΦ που προτιμούν την εξέταση με την συγγραφή απαλλακτικών εργασιών και παρουσίασης στην τάξη (Zukerman et. al., 2022). Ως εκ τούτου, οι φοιτητές με ΔΑΦ εξυπηρετούνται καλύτερα με στρατηγικές αξιολόγησης που έχουν λιγότερη άμεση διαπροσωπική επαφή και λιγότερη εξάρτηση από δεξιότητες γραπτού λόγου σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΑΦ. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στον τρόπο παράδοσης των διαλέξεων, όπου οι φοιτητές με ΔΑΦ έδειξαν στατιστικά σημαντική προτίμηση για διαπροσωπική επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή βάσεων, όπου υπάρχει ελάχιστη διαπροσωπική αλληλεπίδραση είτε με τους συνομηλίκους είτε με τους καθηγητές τους (Satterfield et. al., 2015).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος των φοιτητών, καθώς φαίνεται να περιορίζεται το άγχος και το στρες που τους καταβάλλει λόγω της έκθεσης τους στο φυσικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ο κίνδυνος να εκφοβιστούν από τους συνομηλίκους τους και το αίσθημα αβοηθησίας και κατωτερότητας λειτουργούν ανασταλτικά για την ψυχική τους υγεία και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cai & Richdale, 2016). Ωστόσο, τα υψηλά επίπεδα στρες των φοιτητών δεν οφείλονται μόνο στη μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της συναναστροφής τους με τους υπόλοιπους συμφοιτητές τους, αλλά μπορεί να προκληθούν από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών ερεθισμάτων που λαμβάνουν από το περιβάλλον (π.χ. οχλαγωγία, βαθμός φωτεινότητας), των αποστάσεων που θα απαιτείται να διανύσουν από και προς το πανεπιστήμιο και τη διαχείριση αλλαγών ή ακυρώσεων στο ημερήσιο πρόγραμμά τους (Fabri et. al., 2016. Jansen et. al., 2017). Όχι μόνο αυτές οι εμπειρίες μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένο άγχος για τους φοιτητές στο φάσμα, αλλά μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ικανοποίησή τους από τη συνολική εμπειρία του πανεπιστημίου (LeGary, 2017. Ye et .al., 2020).

Δεδομένου ότι τέτοιοι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη μάθηση για τους φοιτητές με ΔΑΦ, πολλά άτομα αναφέρουν ότι έχουν πλεονεκτήματα στη μάθηση και τη μελέτη χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Αφενός, νιώθουν ασφάλεια στο οικογενειακό περιβάλλον, μπορούν να διαχειριστούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα οποιαδήποτε μεταβολή στο πρόγραμμα τους και το άγχος λόγω της έκθεσής τους στους άλλους μειώνεται, αφετέρου εμφανίζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, διότι έχουν την άνεση και το χρόνο να εξετάσουν με περισσότερη προσοχή τις νέες πληροφορίες που λαμβάνουν. Παράλληλα, μέθοδοι ασύγχρονης διδασκαλίας όπως μαγνητοφωνημένες διαλέξεις και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό τους βοηθούν να είναι αποδοτικότεροι, αφού μπορούν να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους και ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό στη μελέτη (Odom et. al., 2015).

Εντούτοις, τα αποτελέσματα ερευνών φαίνεται να είναι αμφιλεγόμενα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους φοιτητές με ΔΑΦ. Οι Martin και συνεργάτες (2022) διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές ανέφεραν ότι είχαν υψηλά επίπεδα δυσφορίας και άγχους το διάστημα της φοίτησής τους με διαδικτυακή διεξαγωγή μαθημάτων. Αυτά τα ευρήματα επαναλήφθηκαν σε ένα δείγμα Ιρλανδών φοιτητών κολεγίου με αναπηρίες - η πλειοψηφία των οποίων διαφώνησε με το ερώτημα που ανέφερε ότι αντιμετώπιζαν θετικά τη στροφή προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (AHEAD-Ireland, 2020). Ειδικότερα, οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν αφορούσαν δομικούς-υλικοτεχνικούς παράγοντες, περιβαλλοντικές παραμέτρους, ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και κοινωνικούς παράγοντες.

Αρχικά, οι φοιτητές περιέγραψαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως πιο περίπλοκη καθώς σε ορισμένα μαθήματα (π.χ. ζωγραφική, μουσική, διδασκαλία ξένων γλωσσών, μαθήματα με πρακτικό προσανατολισμό) αλλάζει εξ ολοκλήρου η δομή και οι προσδοκίες των διδασκόντων και έτσι είναι πιο δύσκολο να κατανοηθούν οι παρεχόμενες πληροφορίες εξ αποστάσεως (Madaus et. al., 2022). Ακόμη, η απλή ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού στερούνταν οποιασδήποτε μορφής διαδραστικής μάθησης, η έλλειψη οργάνωσης από πλευράς των εκπαιδευτών και η δυσκολία επικοινωνίας μαζί τους για εκπαιδευτικά ζητήματα προκάλεσαν σύγχυση, ταραχή και απογοήτευση (Adams et. al., 2019). Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους περιορίστηκαν

σημαντικά. Δυσκολεύονταν να εργαστούν ομαδικά, είχαν ελάχιστες δυνατότητες αλληλεπίδρασης μαζί τους, ενώ το απρόσωπο περιβάλλον του διαδικτύου δημιουργούσε ανασφάλεια και φόβο στο ενδεχόμενο προσπάθειας κάποιας επικοινωνίας (Van Hees et. al., 2015).

Επιπλέον, αναγκαία κρίνεται η κατοχή ηλεκτρονικού εξοπλισμού και οι βασικές γνώσεις για τη χρήση τους τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες, γεγονός που δεν είναι πάντα εφικτό. Τα προβλήματα τεχνικής φύσεως και οι δυσκολίες στην σύνδεση τους απέτρεπαν από το να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, ενώ αδυνατούσαν να αιτηθούν βοήθειας στην ομάδα τεχνικής υποστήριξης νιώθοντας αισθήματα ανικανότητας και ματαιώσης (Griffiths, 2022).

Οι Madaus και συνεργάτες (2022) πραγματοποιώντας έρευνα μεταξύ φοιτητών με ΔΑΦ έδειξαν ότι η παρουσία του οικογενειακού περιβάλλοντος και η ανάγκη ικανοποίησης των αναγκών των μελών τους επηρέασαν αρνητικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρκετές φορές ανέφεραν ότι δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν και διασπώνται πιο εύκολα, ενώ η απόδοση τους στα μαθήματα δεν χαρακτηρίστηκε ικανοποιητική.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώθηκε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των φοιτητών με ΔΑΦ λόγω των πρόσφατων μεταβολών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην προσπάθεια να διαπιστωθούν κωλύματα που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή και φοίτησή τους στον ακαδημαϊκό χώρο, με σκοπό την αποτελεσματική τους αντιμετώπιση.

Γίνεται κατανοητό ότι οι φοιτητές με ΔΑΦ που εγγράφονται στο πανεπιστήμιο μπορεί να είναι σε θέση να διαχειριστούν γνωστικά τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε άλλους τομείς, που επηρεάζουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις (Gelbar et al., 2014). Κατά κοινή ομολογία, η διαδικτυακή μάθηση προσφέρει ευελιξία και άνεση ως προς το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της. Μέσω αυτής, οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ ανταποκρίνονται σε έργα που απαιτούν δεξιότητες αυτορρύθμισης, εκτελεστικής λειτουργίας, γενικής επίλυσης προβλημάτων, οργάνωσης ή/και διαχείρισης χρόνου, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικούς τομείς πρόκλησης για αυτούς (Fabri et al., 2016). Ακόμη, τα επίπεδα άγχους και στρες μειώνονται καθώς αποφεύγουν την έκθεση σε άλλους εντός του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, αλλά μέσω των ειδικών πλατφόρμων μπορούν να επικοινωνούν και να αξιολογούνται με τρόπο που οι ίδιοι μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς. Νιώθουν ασφάλεια και μπορούν ελεύθερα να συμμετέχουν στις παραδόσεις χωρίς το φόβο του στιγματισμού (Anderson et. al., 2017. Cai & Richdale, 2016. Gelbar et. al., 2014). Παράλληλα, διαχειρίζονται καλύτερα οποιεσδήποτε μεταβολές στο πρόγραμμά τους, ενώ περιορίζονται σημαντικά τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα τα οποία μπορούν να τους αναστατώσουν (Adams et. al., 2019). Αυτά τα στοιχεία συνάδουν προς τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις του συγκεκριμένου πληθυσμού (Davis et. al., 2021).

Παρόλα αυτά, οι έρευνες δείχνουν ότι οι φοιτητές με ΔΑΦ έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας τους με τους διδάσκοντες (Adams et. al., 2019). Ακόμη, αντιμετωπίζουν αισθήματα μοναξιάς, άγχους, στρες και κατάθλιψης σε υψηλά ποσοστά ανεξαρτήτως της φοίτησης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να ενισχύει το αίσθημα μοναξιάς, περιθωριοποίησης και απομόνωσής τους. Δυσκολεύονται να συνάψουν και να διατηρήσουν σχέσεις με άτομα εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται οποιαδήποτε προσπάθεια για την κοινωνική τους ένταξη και την αυτοαπαδοχή τους. Η παρακολούθηση στο χώρο του οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί να λειτουργήσει και ως εμπόδιο καθώς οι περισπασμοί δεν μπορούν πάντα να ελεγχθούν, ενώ οι εκπαιδευτές τους θα πρέπει να έχουν σχεδιάσει ειδικές πρακτικές για τη διαδικτυακή διδασκαλία (Chu et al., 2020).

Οι Adams και συνεργάτες (2019) σε έρευνά τους ανέφεραν ότι παρά τις χαρακτηριστικές δυσκολίες τους οι φοιτητές με ΔΑΦ δεν επιλέγουν τη διαδικτυακή μάθηση λόγω των κοινωνικών τους ελλειμμάτων, αλλά προτιμούν τη φοίτηση στη φυσικό χώρο του πανεπιστημίου. Ενδεχομένως, νιώθουν αποπροσανατολισμένοι στο διαδικτυακό περιβάλλον, επιζητούν περισσότερη σαφήνεια για τις απαιτήσεις του μαθήματος και δυσκολεύονται να διαχειριστούν χωρίς τεχνική υποστήριξη-καθοδήγηση δυσκολίες επί της διαδικασίας.

Η έρευνα στη διαδικτυακή μάθηση δεν είναι πρόσφατη, ωστόσο δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία για τον τομέα της εξ αποστάσεως για άτομα με ΔΑΦ. Η πλειονότητα των μελετών μέχρι σήμερα αναφέρονται σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση της έρευνας για τον εντοπισμό παραγόντων που δημιουργούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης για αυτόν τον πληθυσμό δεδομένης της ολοένα και αυξανόμενης εφαρμογής της.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι φοιτητές με ΔΑΦ εγγράφονται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, ωστόσο φαίνεται να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο ακαδημαϊκής ή προσωπικής αποτυχίας. Η ετερογένεια των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των αναγκών των φοιτητών με ΔΑΦ υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι προνοητικοί στην ανάπτυξη διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης που θα υποστηρίζουν τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των φοιτητών τους. Η έρευνα είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό παραγόντων που δημιουργούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης καταπολεμώντας με κάθε τρόπο την εκπαιδευτική ανισότητα.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, D., Simpson, K., Davies, L., Campbell, C., & Macdonald, L. (2019). Online learning for university students on the autism spectrum: A systematic review and questionnaire study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 111-131. <https://doi.org/10.14742/ajet.5483>
- AHEAD-Ireland. (2020). *Learning from home during COVID-19: A survey of Irish FET and HE students with disabilities*. AHEAD Educational Press. <https://www.ahead.ie/>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Anderson, A. H., Stephenson, J., & Carter, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.04.002>
- Aresti-Bartolome, N., & Garcia-Zapirain, B. (2014). Technologies as support tools for persons with autistic spectrum disorder: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(8), 7767-7802. <https://doi.org/10.3390/ijerph110807767>
- Barnhill, G. P. (2016). Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: Current Practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 3-15. DOI: [10.1177/1088357614523121](https://doi.org/10.1177/1088357614523121)
- Bjekić, D., Obradović, S., Vučetić, M., & Bojović, M. (2014). E-teacher in inclusive e-education for students with specific learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.131>
- Buchnat, M., & Wojciechowska, A. (2020). Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 29(1), 149-171. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.07>
- Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Chu, H. C., Tsai, W. W. J., Liao, M. J., Chen, Y. M., & Chen, J. Y. (2020). Supporting e-learning with emotion regulation for students with Autism Spectrum Disorder. *Educational Technology & Society*, 23(4), 124-146. <https://www.jstor.org/stable/26981748>
- Davis, M. T., Watts, G. W., & López, E. J. (2021). A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769>
- Dietz, P. M., Rose, C. E., McArthur, D., & Maenner, M. (2020). National and state estimates of adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4258-4266. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04494-4>
- Fabri, M., Andrews, P. C., & Pukki, H. K. (2016). Using design thinking to engage autistic students in participatory design of an online toolkit to help with transition into higher education. *Journal of Assistive Technologies*, 10(2), 102-114. <https://doi.org/10.1108/JAT-02-2016-0008>

- Gelbar, N. W., Shefcyk, A., & Reichow, B. (2015). A comprehensive survey of current and former college students with autism spectrum disorders. *The Yale Journal Of Biology And Medicine*, 88(1), 45-89. doi: [25745374](https://doi.org/25745374).
- Gelbar, N. W., Smith, I., & Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2593-2601. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>
- Gobbo, K., & Shmulsky, S. (2012). Classroom needs of community college students with Asperger's disorder and autism spectrum disorders. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(1), 40-46. <https://doi.org/10.1080/10668920903381813>
- Gobbo, K., & Shmulsky, S. (2014). Faculty experience with college students with autism spectrum disorders: A qualitative study of challenges and solutions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 13-22. DOI: [10.1177/1088357613504989](https://doi.org/10.1177/1088357613504989)
- Griffiths, M. (2022). Disabled youth participation within activism and social movement bases: An empirical investigation of the UK Disabled People's Movement. *Current Sociology*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/00113921221100579>
- Hill, C., & Lawton, W. (2018). Universities, the digital divide and global inequality. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(6), 598-610. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1531211>
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: Which reasonable accommodations are effective?. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254962>
- LeGary Jr, R. A. (2017). College Students with Autism Spectrum Disorder: Perceptions of Social Supports That Buffer College-Related Stress and Facilitate Academic Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 251-268. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163965>
- MacFarlane, H., Gorman, K., Ingham, R., Presmanes Hill, A., Papadakis, K., Kiss, G., & Van Santen, J. (2017). Quantitative analysis of disfluency in children with autism spectrum disorder or language impairment. *PLoS ONE*, 12(3), e0173936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173936>
- Madaus, J., Cascio, A., & Gelbar, N. W. (2022). Perceptions of College Students with Autism Spectrum Disorder on the Transition to Remote Learning during the COVID-19 Pandemic. *Developmental Disabilities Network Journal*, 2(5), 37-48. <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=ddnj>
- Martin, S. D., Urban, R. W., Johnson, A. H., Magner, D., Wilson, J. E., & Zhang, Y. (2022). Health-related behaviors, self-rated health, and predictors of stress and well-being in nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 38, 45-53. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.11.008>
- Mazurek, M. O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 223-232. DOI: [10.1177/1362361312474121](https://doi.org/10.1177/1362361312474121)
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., ... & Bord, A. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3805-3819. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2320-6>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., ... & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Satterfield, D., Lepage, C., & Ladjahasan, N. (2015). Preferences for online course delivery methods in higher education for students with autism spectrum disorders. *Procedia Manufacturing*, 3, 3651-3656. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.758>
- Shattuck, P. T., Roux, A. M., Hudson, L. E., Taylor, J. L., Maenner, M. J., & Trani, J. F. (2012). Services for adults with an autism spectrum disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 284-291. <https://doi.org/10.1177/070674371205700503>
- Shaw, K. A., Bilder, D. A., McArthur, D., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., ... & Maenner, M. J. (2023). Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020.

*Morbidity and Mortality Weekly Report-Surveillance Summaries*, 72(1), 1-16. doi:  
[10.15585/mmwr.ss7201a1](https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7201a1)

Stone, C., & O'Shea, S. (2019). Older, online and first: Recommendations for retention and success. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 57-69. <https://doi.org/10.14742/ajet.3913>

Syriopoulou-Delli, C., Polychronopoulou, S., Kolaitis, G., & Antoniou, A. S. (2020). Review of Interventions for Inclusion of Children with ASD and Anxiety in Education. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10(1), 1-17. <http://doi.org/10.5539/jedp.v10n1p1>

Turnbull, S., Cabral, C., Hay, A., & Lucas, P. J. (2020). Health equity in the effectiveness of web-based health interventions for the self-care of people with chronic health conditions: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6), 1-21. doi:10.2196/17849

Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1673-1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>

Ward, D., & Webster, A. (2018). Understanding the lived experiences of university students with autism spectrum disorder (ASD): A Phenomenological Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 373-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1403573>

Ye, Z., Yang, X., Zeng, C., Wang, Y., Shen, Z., Li, X., & Lin, D. (2020). Resilience, social support, and coping as mediators between COVID-19-related stressful experiences and acute stress disorder among college students in China. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(4), 1074-1094. <https://doi.org/10.1111/aphw.12211>

Zukerman, G., Yahav, G., & Ben-Itzhak, E. (2022). Adaptive behavior and psychiatric symptoms in university students with ASD: One-year longitudinal study. *Psychiatry Research*, 315, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114701>



## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ ΣΤ:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 6 - Διά βίου μάθηση  
και διδακτικές προσεγγίσεις**

## Didactic approaches for developing the Andragog's competencies in the fourth industrial revolution.

Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων στην τέταρτη βιομηχανική επανάσταση.

ATHANASIOS VASILOPOULOS, E.U Projects Researcher, ISON Psychometrica  
MAIRY TOUNTOPOULOU, E.U Projects Manager, ISON Psychometrica

**ABSTRACT:** It is well-known that the world that we live in, is changing rapidly and it is very unpredictable. There are a lot of people, especially the older generations, that are not in touch with the new technology trends, and that may face difficulties in finding new job opportunities. For all those reasons, the 04 ANDCOM project was designed within the framework of the European program Erasmus + in order to introduce a new approach to the education of low-skilled and low-qualified adults, developing competencies in Andragog. The project deals with digital skills, ICT competencies, and Industry 4.0.

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ :** Είναι γνωστό πλέον, πως ο κόσμος στον οποίο ζούμε, αλλάζει ραγδαία μέρα με την ημέρα. Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι, ειδικά οι παλαιότερες γενιές, που δεν έχουν επαφή με τις νέες τάσεις της τεχνολογίας και αυτό μπορεί να αποτελεί πρόβλημα για την εύρεση εργασίας. Για αυτούς τους λόγους, το έργο 04 ANDCOM δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus + με σκοπό να εισαγάγει μια νέα προσέγγιση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων χαμηλής ειδίκευσης, αναπτύσσοντας τις ικανότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων. Το έργο ασχολείται με τις ψηφιακές δεξιότητες, τις δεξιότητες ΤΠΕ και την 4η βιομηχανική επανάσταση.

### 1. INTRODUCTION

The new technological era with the combination of a very fast paced society made a practical need to learn, adapt, and use the technology in a good way.

The European commission's briefing report (Davies, 2015) also commented the following about the new industrial revolution: *"Many observers believe that Europe is at the beginning of a new industrial revolution, considered to be the fourth such leap forward and hence labeled Industry 4.0. The ubiquitous use of sensors, the expansion of wireless communication and networks, the deployment of increasingly intelligent robots and machines – as well as increased computing power at lower cost and the development of 'big data' analytics – has the potential to transform the way goods are manufactured in Europe."*

In general, in the 21st century, the information and communication technology (ICT) assisted and helped people of all ages in experiencing a safer and more pleasant life (Fong et al., 2022). However, the problem with the advancement of technology is that older generations and adults that are low-skilled and low-qualified are struggling to cope with these modern technology trends.

To tackle these obstacles, a European project was designed focusing on the implementation of didactic approaches to develop the Andragogy's competencies in the fourth industrial revolution, so as they can assist their learners in getting acquainted with the new labour market circumstances. In general, the use of the didactic approaches is playing a crucial role in education, as well as in Adult Education. With the use of the Didactic approaches, we can use the diversity of concepts, especially from behavioral theory (conditioning, shaping, prompting, chaining, etc.) (Austin, 2013).

### 2. THE PROJECT

The 04 ANDCOM project was created within the framework of the European program Erasmus +, in order to introduce a new approach to the education of low-skilled and low-qualified adults,

developing competencies in Andragog (*Results – ANDCOM 4.0*, n.d.).

The project, dealing with digital skills, ICT competencies, and Industry 4.0, not only manages to increase the awareness and the ability to use Industry Solutions in the education of low-skilled adults, but it's also bringing innovation in the classroom, as well as using these tools as instruments for boosting motivation among learners.

Furthermore, there is a need to improve the didactic approaches of adult educators, so as they can extend and adapt their curricula to the new demands and provide effective, as well as innovative teaching methods tailored to the needs of their students.

Among the newest effective methods for adult educators is M-learning. The Mobile learning technique (M-learning), is a generally new way to access learning content with the help of mobile devices (phones, tablets, etc.).

Learning in this way is more accessible, as long as there is an internet connection (Lms, 2022). This practice was based on the 4ANDCOM project in order to create courses for Andragogs.

The seven M-learning courses for Andragogs that were developed are (*ANDCOM 4.0 – Didactic Approaches in Duty of Developing ANDragog's COMpetences*, n.d.):

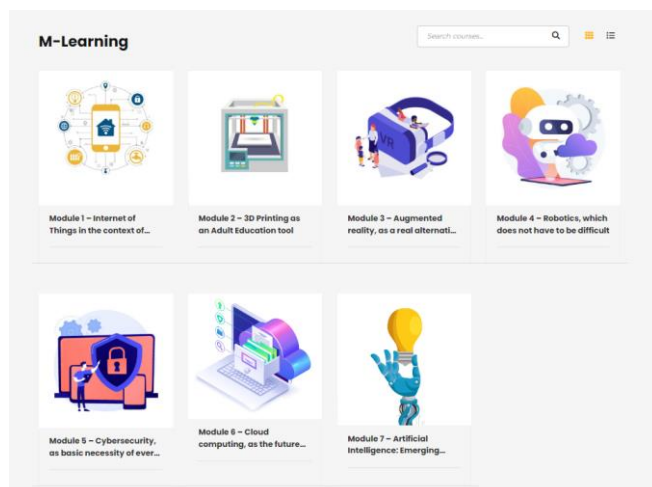
- M1. Internet of things, in the context of pedagogical use in Adult teaching.
- M2. 3D printing as an Adult educational tool.
- M3. Augmented reality as a real alternative to analog didactic materials.
- M4. Robotics, which does not have to be difficult.
- M5. Cybersecurity as a basic necessity of every learning process.
- M6. Cloud computing, as the future for managing and storing data.
- M7. Artificial Intelligence: Emerging opportunities for the science and educational sectors.

All the project results are available as O.E.R. (Open Educational Resources) in seven languages (Deutsch, Portuguese, Spanish, Greek, Lithuanian, Polish, and Romanian), plus English.

### 3. RESULTS & IMPACT

#### 3.1 Results

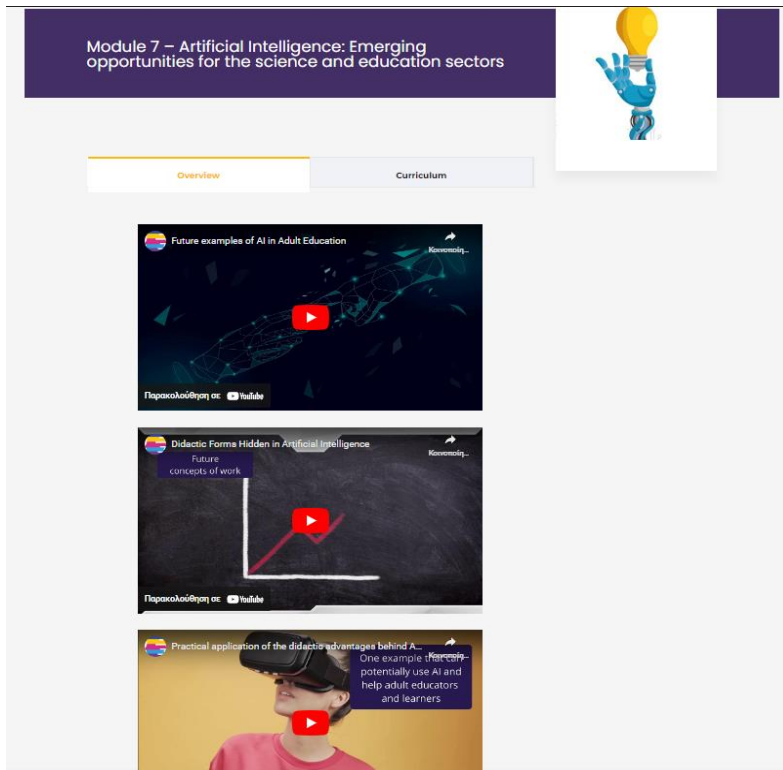
The duration of the project was 30 months (2019 – 2022). The outcome of the project refers to seven M-learning modules (Picture 1). Each of the project partners was allocated with the content creation of each of the units.



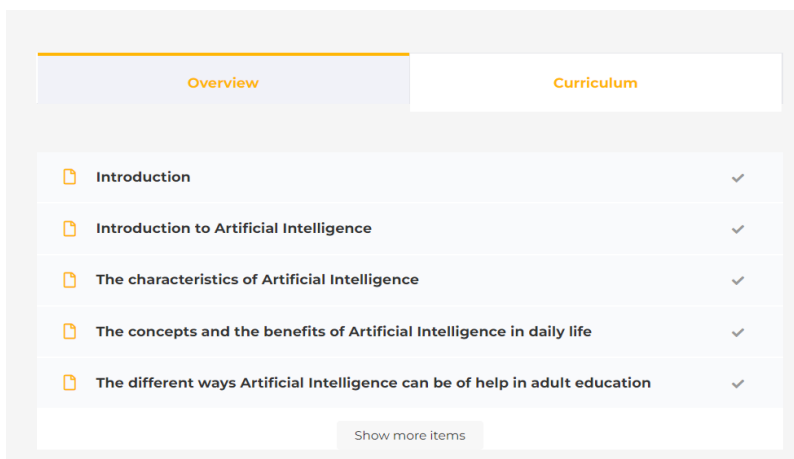
Picture 1. M-Learning Units of 04 ANDCOM Project. (Source 04 ANDCOM site)

Each unit is divided in two sections: a.) an overview of the unit, including videos that describe the basic concept of the course, i.e. Artificial Intelligence, what is the future of AI in Adult Education and practical and didactic forms behind the use of AI (Picture 2.), and b.) the curriculum, divided by chapters (Picture 3).

It is worthwhile mentioning that each video is hosted on the project's YouTube channel, with voice-over in English language and translated subtitles in more than 5 languages.



Picture 2. Artificial Intelligence M-Learning Unit overview of 04 ANDCOM Project. (Source 04 ANDCOM site)



Picture 3. Artificial Intelligence M-Learning Unit curriculum of 04 ANDCOM Project. (Source 04 ANDCOM site)

Additionally, an essential component of each unit is the self-evaluation test, that aims to assist learners in being aware of how well they have understood the learning material (Picture 4). For the creation of the evaluation quiz, there have been used different types of questions, i.e., multiple-choice, fill-in the gap, Yes or No, etc., in order to make it more interactive and appealing to the learners.

## Module 7 – Artificial Intelligence: Emerging opportunities for the science and education sectors

## Final Quiz

Artificial Intelligence is

A program that we can install in a computer

An application for our smartphones

A TV series

Intelligence demonstrated by machines

Check

---

Pause Embed

Drag the words into the correct boxes

Artificial intelligence is

A characteristic of Machine Learning is

AI algorithms


the ability to perform automated data visualization  intelligence demonstrated by machines

can learn and adapt fast

Check

---

Pause Embed



Is speed a characteristic of AI?

True  False

Check

---

Pause Embed

Find the hidden words

K W G N I N R A E L I Z

Picture 4. Artificial Intelligence M-Learning Quiz of 04 ANDCOM Project. (Source 04 ANDCOM site)

Finally, the last part of each learning unit refers to the additional resources that the learner can explore in order to learn more about the thematic of the unit (Picture 5).

## Module 7 – Artificial Intelligence: Emerging opportunities for the science and education sectors

## Additional resources

- School of AI is a free high-quality content platform for easy use of AI: <https://soai.world/>
- Deep Cognition is a simple but powerful GUI where you can drag and drop neural networks and create Deep Learning models. <https://deeppcognition.ai/>
- How can AI help tackle climate change? <https://towardsdatascience.com/how-can-technology-and-artificial-intelligence-help-tackle-climate-change-b97db0ff4c96>
- How Machine Learning Algorithm is helping the Google Maps <https://in.springboard.com/blog/implementing-machine-learning-algorithms-in-google-maps/>
- Google learn for AI <https://ai.google/education/>
- 30 Free Resources for Machine Learning, Deep Learning, NLP & A <https://www.kdnuggets.com/2018/06/30-free-resources-machine-learning-deep-learning-nlp-ai.html>
- 8 Digital AI Resources for when it comes to artificial intelligence <https://asa.io/pushing-send/ai-resources/>
- ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION <https://www.iste.org/learn/AI-in-education>
- Learning about artificial intelligence: A hub of MIT resources for K-12 students <http://news.mit.edu/2020/learning-about-artificial-intelligence-hub-of-mit-resources-k-12-students-0407>
- How can we teach students about artificial intelligence <http://www.gettingsmart.com/2019/01/teaching-students-about-ai/>
- A professional learning suite of online and in-person experiences crafted by and for educators. <http://www.mymindsparklearning.org/libr-ai-education>
- Ten best application bulided with the help of Artificial Intelligence <https://www.devteam.space/blog/10-best-ai-apps/>
- 12 COMPANIES USING AI IN EDUCATION TO ENHANCE THE CLASSROOM <https://builtin.com/artificial-intelligence/ai-in-education>

Picture 5. Artificial Intelligence M-Learning Additional resources of 04 ANDCOM Project. (Source 04 ANDCOM site)

In a nutshell, the main results of the project were:

- The M-learning courses targeted Andragogs with the thematic of “Industry 4.0 in teaching low-skilled adults”.
- The video guidance for Andragogs in the thematic of, “How to implement Industry 4.0 in teaching low-skilled adults effectively?”

### 3.2 Impact

The general impact of the project throughout the years of its implementation was quite impressive.

Firstly, a staff training on the use and effective presentation of developed digital resources: M-learning and video guidance was conducted. In that way, for a duration of 3 days, more than ten people of the different countries of the consortium worked together to get a complete overview of the use of the tools, discuss the methodology, etc.

Furthermore, more than 100 persons participated in the dissemination events that all partners organized in their countries. In those events, the target audience of the project had the chance to learn more about the outcomes of the project and how to use the material for their learning activities.

Finally, in order to promote the results of the project, all the partners in the consortium agreed to release all project materials, outputs and other delivered materials, on a Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0. In this way, everyone can benefit from all the learning materials.

### 4. CONCLUSION

In conclusion, as technology advances, there is a need for adult educators to adjust their training methods to the needs of their learners and to positively contribute to the training of the latter in the new era of technological evolution.

The results of the 04 ANDCOM project are designed to fulfill the above mentioned need and to assist adult educators in enhancing their competences and acquire knowledge on the seven most innovative technologies of the 4<sup>th</sup> industrial revolution enabling them to help their learners understand these new technologies.

Our intention is that many adult educators will benefit from the outputs of the 04 ANDCOM project and be more effective working with adult learners in the new digitized era of the 4<sup>th</sup> industrial revolution.

### 5. REFERENCES

- ANDCOM 4.0 – didactic approaches in duty of developing ANDragog's COMpetences. (n.d.). andcom.erasmus.site. Retrieved March 12, 2023, from <https://andcom.erasmus.site/el/>
- Austin, S. (2013). Didactic Approaches. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3\\_2005](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_2005)
- Davies, R. (2015, September). *Industry 4.0 Digitalization for productivity and growth*. www.europarl.europa.eu. Retrieved March 11, 2023, from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/568337/EPRS\\_BRI\(2015\)568337\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/568337/EPRS_BRI(2015)568337_EN.pdf)
- Fong, B. Y. F., Yee, H. H. L., Ng, T. H., & Law, V. T. S. (2022). The use of technology for online learning among older adults in Hong Kong. *International Review of Education*, 68(3), 389–407. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09957-7>
- Lms, E. (2022, May 20). *What is Mobile Learning (m-learning)? Definition explained*. <https://www.easy-lms.com/knowledge-center/lms-center/mobile-learning/item10388#useful-resources>
- Results – ANDCOM 4.0. (n.d.). andcom.erasmus.site. Retrieved March 12, 2023, from <https://andcom.erasmus.site/results/>

## Η μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτών ενηλίκων στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας

Non-verbal communication of adult trainers in the context of microteaching

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ, Επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ  
ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΛΑΖΑΡΑΚΟΥ, Επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ  
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΝΑΤΣΗΣ, MEd., Πολιτικός επιστήμονας, Επιστ. συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της δεξιότητας της μη λεκτικής επικοινωνίας υποψήφιων εκπαιδευτών ενηλίκων κατά τη μικροδιδασκαλία που υλοποίησαν στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε πρόγραμμα Διά βίου εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας εφαρμόστηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης είκοσι (20) βιντεοσκοπημένων μικροδιδασκαλιών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα εντοπίζουν αστοχίες και προβλήματα στα επιμέρους κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας των υποψήφιων εκπαιδευτών. Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη ένταξης στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων της άσκησης των εκπαιδευομένων στη δεξιότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω μικροδιδασκαλίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** μη λεκτική επικοινωνία, μικροδιδασκαλία, εκπαίδευση ενηλίκων, πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to investigate the non-verbal communication skills of prospective adult educators during the microteaching they implemented as part of their participation in a lifelong learning program. To achieve the aim and objectives of the research, the method of systematic observation of twenty (20) videotaped micro-teachings was applied. The research results identify failures and problems in the individual channels of non-verbal communication of prospective teachers. The research highlights the need to include in the programs of initial education of adult trainers their training in the skill of non-verbal communication through micro-teaching.

**Keywords:** non-verbal communication, microteaching, adult education, educational proficiency certification

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί σύνθετη διαδικασία η οποία εφοδιάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτές με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να αντεπεξέλθουν με επάρκεια στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Στη διεθνή και την Ελληνική βιβλιογραφία προτείνεται η μικροδιδασκαλία ως δόκιμη τεχνική για την άσκηση των δεξιοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτών ενηλίκων. Η μη λεκτική συμπεριφορά του/της εκπαιδευτή/τριας αποτελεί μία από τις δεξιότητες που ασκούνται με την τεχνική της μικροδιδασκαλίας στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η μικροδιδασκαλία είναι μία προσομοιωτική τεχνική η οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τους Allen & Ryan (1969) και εξαπλώθηκε ραγδαία λόγω του έντονου εκπαιδευτικού και ερευνητικού της ενδιαφέροντος. Βασικό της στοιχείο είναι η απλοποίηση του φαινομένου της διδασκαλίας ως προς τον αριθμό των εκπαιδευομένων, τη χρονική διάρκεια και το περιεχόμενο του μαθήματος. Στο πλαίσιο της ο/η εκπαιδευόμενος/η, δίνοντας έμφαση στην άσκηση της κάθε φορά διδακτικής δεξιότητας, διδάσκει την επιλεγμένη μικροενότητα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα σε ορισμένα μέλη της ομάδας των εκπαιδευομένων, ενώ οι υπόλοιποι λειτουργούν ως παρατηρητές/αξιολογητές. Η διδασκαλία αυτή είθισται να βιντεοσκοπείται, δίνοντας τη δυνατότητα τόσο στον ίδιο τον/την εκπαιδευόμενο/η να αυτοπαρατηρείται και να αυτοαξιολογείται όσο και στους παρατηρητές/τριες να

ετεροαξιολογούν και να ανατροφοδοτούν τον/την ασκούμενο/η. Ακολουθεί η αναλυτική παρατήρηση της διδασκαλίας, η οποία υποστηρίζεται από τη συμπλήρωση Φύλλου Αξιολόγησης και ο αναστοχασμός σχετικά με την άσκηση (Καψάλης & Βρεττός, 2015· Κουγιουρούκη, 2003· Kourieos, 2016· Kroeger et al., 2022, Ralph, 2014). Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας χρησιμοποιείται σε πολλά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τυπικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτών ενηλίκων τα οποία συχνά οδηγούν στην πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας.

Η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για μία αποτελεσματική διδασκαλία και συντελείται σε δύο επίπεδα: το λεκτικό και το μη λεκτικό. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η λεκτική συμπεριφορά του/της εκπαιδευτή/τριας χρησιμεύει κατά κύριο λόγο για τη μετάδοση του περιεχομένου του μαθήματος, ενώ η μη λεκτική του/της συμπεριφορά καθορίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων και ως εκ τούτου επηρεάζει σημαντικά το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διαπιστωμένη συμβολή της μη λεκτικής συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτή/τριας στη διεξαγωγή και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας την καθιστά μία από τις βασικές δεξιότητες με την οποία ασκούνται παραδοσιακά οι υποψήφιοι/ες, αλλά και οι εν ενεργεία, εκπαιδευτές/τριες με την τεχνική της μικροδιδασκαλίας (Haneef et al, 2014· Klinzing, 2009). Ως μη λεκτική συμπεριφορά ορίζεται η έκφραση των συναισθημάτων, διαθέσεων και στάσεων του ανθρώπου, μέσω των μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας (Βρεττός, 2010). Σε αυτά εντάσσονται, κυρίως, οι εκφράσεις και οι μορφασμοί του προσώπου, η οπτική επαφή, οι κινήσεις των χεριών και του σώματος, η στάση του σώματος, η απόσταση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, η σιωπή και οι παύσεις, η φωνή, η απτική συμπεριφορά και η εξωτερική εμφάνιση (Bustos-López et al., 2023· Κοντάκος & Πολεμικός, 2008). Σύμφωνα με τον Βρεττό (2010), ο/η εκπαιδευτής οφείλει να κωδικοποιεί τη μη λεκτική του/της συμπεριφορά και να αποκωδικοποιεί αυτή των εκπαιδευομένων του/της, ευνοώντας το κλίμα συνεργασίας στην τάξη. Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας για την παιδαγωγική διαδικασία και τη μάθηση, το μη λεκτικό μέρος της επικοινωνίας συχνά «υποτιμάται» και παραμελείται θεωρούμενο περισσότερο ως συμπλήρωμα της λεκτικής έκφρασης παρά ως μία αυτόνομη δεξιότητα η οποία μπορεί να υποστηρίξει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων και να συμβάλει στην ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μπίκος, 2010).

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 Σκοπός-Στόχοι

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η εξέταση της μη λεκτικής συμπεριφοράς υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων κατά την υλοποίηση μικροδιδασκαλίας προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους στην υπό μελέτη διδακτική δεξιότητα. Απώτερη επιδίωξη ήταν να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών στη δεξιότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς με μικροδιδασκαλία.

Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι της έρευνας τέθηκαν οι εξής:

1. Να περιγραφούν οι εκδηλώσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς του/της υποψηφίου/ας εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων κατά την άσκηση με μικροδιδασκαλία και να εξεταστεί κατά πόσο αυτές παραμένουν σταθερές κατά τη διάρκεια της άσκησης.
2. Να εντοπιστούν τα κανάλια της μη λεκτικής συμπεριφοράς των υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων που παρουσιάζουν την υψηλότερη και αντίστοιχα τη χαμηλότερη επίδοση.
3. Να διερευνηθεί η αναγκαιότητα της άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στη δεξιότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς μέσω της τεχνικής της μικροδιδασκαλίας.

### 2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τέσσερα:

1. Πώς εκδηλώνεται στα επιμέρους κανάλια της η μη λεκτική συμπεριφορά των υποψηφίων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων κατά την άσκηση με μικροδιδασκαλία;
2. Σε ποια κανάλια της μη λεκτικής συμπεριφοράς οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων εμφανίζουν την υψηλότερη και αντίστοιχα τη χαμηλότερη επίδοση;



3. Μεταβάλλονται οι εκδηλώσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς των υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων κατά τη διάρκεια της άσκησης με μικροδιδασκαλία και πώς;
4. Είναι αναγκαία η άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στη δεξιότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς μέσω της μικροδιδασκαλίας;

### 2.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι (20) υποψήφιοι/ες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), εκ των οποίων 10 ήταν γυναίκες (ποσοστό 50%) και 10 άνδρες (ποσοστό 50%) και οι οποίοι/ες ασκήθηκαν με την τεχνική της μικροδιδασκαλίας. Η άσκησή τους βιντεοσκοπήθηκε και οι ερευνητές επεξεργάστηκαν τις 20 βιντεοσκοπημένες μικροδιδασκαλίες που προέκυψαν για τις οποίες χορηγήθηκε γραπτή συγκατάθεση τόσο από το ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ όσο και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

### 2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Χειμερινό Εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν οι είκοσι (20) βιντεοσκοπημένες μικροδιδασκαλίες, που αποτέλεσαν παραδοτέο της Πράξης «Προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης από τους κοινωνικούς εταίρους για την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων – Α.Π. 8», η οποία υλοποιήθηκε μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και εθνικών πόρων.

### 2.5 Μέθοδος-Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογία και με ερευνητική μέθοδο την παρατήρηση. Σύμφωνα με τους Gottman & Notarius (2000), η ορθότερη, από άποψη ακρίβειας, ερευνητική μέθοδος για τη μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται αυτή της παρατήρησης (observation). Πρόκειται για μία μέθοδο συλλογής εμπειρικών δεδομένων στην οποία ο συμμετοχος ερευνητής με τη χρήση των κατάλληλων κάθε φορά ερευνητικών εργαλείων συλλέγει δεδομένα προκειμένου να συνάγει τα συμπεράσματά του αποφεύγοντας την παραποίηση των φαινομένων. Η παρατήρηση στηρίχθηκε στις αναλυτικές μεθόδους και διενεργήθηκε μέσω Φύλλου Αξιολόγησης που συντάχθηκε από τον Ι. Βρεττό και στο οποίο έγιναν ελάχιστες τροποποιήσεις/προσαρμογές για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Ζαφειρόπουλος, 2015· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Το Φύλλο Αξιολόγησης περιελάμβανε 12 δηλώσεις εστιασμένες στη μη λεκτική συμπεριφορά του ασκούμενου εκπαιδευτή. Από αυτές, οι 10 δηλώσεις αποτιμήθηκαν από τους ερευνητές στη βάση μιας επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, από το 1 που αντιστοιχούσε στο *Καθόλου* μέχρι το 7 που αντιστοιχούσε στο *Πάρα πολύ*. Με λίγα λόγια, οι τρεις πρώτοι βαθμοί δήλωσαν αρνητική επίδοση (ΟΧΙ) και οι τρεις τελευταίοι θετική (ΝΑΙ). Οι υπόλοιπες δύο δηλώσεις είχαν τη μορφή πολλαπλής επιλογής. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, διενεργήθηκε πιλοτική φάση κατά την οποία οι τρεις συμμετέχοντες παρατηρητές συντονίστηκαν ως προς τον τρόπο αποκωδικοποίησης των παρατηρούμενων συμπεριφορών και συμπλήρωσης του Φύλλου Αξιολόγησης.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα σημαντικότερα ευρήματα, όπως προέκυψαν κατά την παρατήρηση και βάσει των κατηγοριών του Φύλλου Αξιολόγησης, έδειξαν ότι κατά την έναρξη της μικροδιδασκαλίας έντεκα (11) ασκούμενοι εκπαιδευτές (ποσοστό 55%), δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς, δεν επέδειξαν την αναμενόμενη ψυχική ηρεμία και νηφαλιότητα. Λίγα λεπτά μετά την έναρξη, το άγχος και η αμηχανία που εκδηλώνεται μέσω των μη λεκτικών καναλιών (π.χ. φωνή, κινήσεις) άρχισαν σταδιακά να υποχωρούν και σε αρκετές περιπτώσεις εξαλείφθηκαν. Ωστόσο, όταν το άγχος και η αμηχανία παρέμεναν καθ' όλη τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας, αυτό γινόταν εμφανές στο σύνολο των μη λεκτικών καναλιών. Οι κινήσεις, η φωνή και γενικότερα η συμπεριφορά των ασκούμενων εκπαιδευτών/τριών πρόδιδαν μονοτονία και όχι ενθουσιασμό και ζωντάνια σε δεκατρείς (11)

εκπαιδευτές (ποσοστό 65%). Στο ίδιο ποσοστό οι κινήσεις των ασκούμενων εκπαιδευτών/τριών δεν συντελούν στο να γίνει η διδασκαλία παραστατικότερη και να επικεντρωθεί η προσοχή των εκπαιδευομένων.

Επίσης, έντεκα (11) ασκούμενοι εκπαιδευτές/τριες (ποσοστό 55%) δεν αξιοποίησαν την έκφραση του προσώπου τους για να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευομένους/ες. Δώδεκα (12) ασκούμενοι εκπαιδευτές/τριες (ποσοστό 60%) φάνηκε να μην μπορούν να χειριστούν εύκολα τη σιωπή και τις παύσεις, προκειμένου να συγκεντρωθεί η προσοχή των εκπαιδευομένων σε συγκεκριμένα σημεία της διδασκαλίας και να προκληθεί σκέψη και προβληματισμός. Οι μισοί από τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτές/τριες (ποσοστό 50%) δεν ανέπτυξαν συνεχή οπτική επαφή με τους/τις εκπαιδευομένους/ες τους, η οποία μάλιστα χαλάρωνε σε διάφορες περιστάσεις, όπως κατά το γράψιμο στον πίνακα. Παρ' όλα αυτά, θετική καταγράφεται η μη λεκτική συμπεριφορά του/της υποψηφίου/ας εκπαιδευτή/τριας ως προς την απόσταση που τηρούσε από τους/τις εκπαιδευομένους/ες, καθώς δεκαπέντε (15) ασκούμενοι/ες εκπαιδευτές/τριες (ποσοστό 75%) κινήθηκαν στην προσωπική ζώνη (0,60-1,50 μ.), με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε μια ευχάριστη προσωπική επαφή με τους/τις εκπαιδευομένους/ες. Στο σύνολό της η μη λεκτική συμπεριφορά των δεκατριών (13) υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών (ποσοστό 65%) ήταν αυθόρμητη. Τέλος, φάνηκε ότι ένα ποσοστό 60% (12 ασκούμενοι/ες εκπαιδευτές/τριες) εξουδετέρωσε από αρκετά έως απόλυτα τις μη επιθυμητές συμπεριφορές και επανέφερε τους/τις εκπαιδευομένους/ες στο μάθημα. Τα παραπάνω αποτυπώνονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

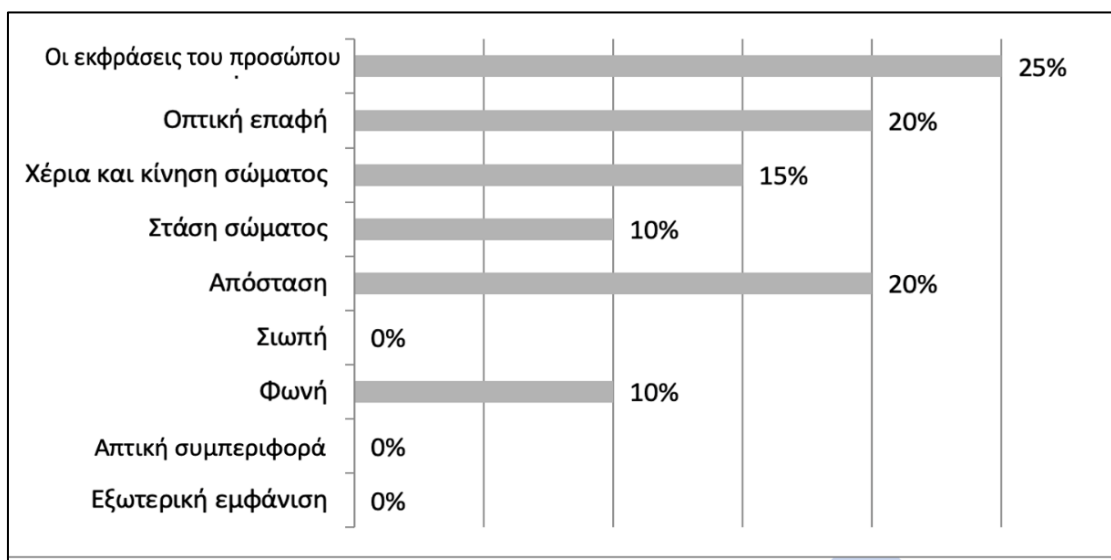
Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά ευρήματα παρατήρησης βάσει του φύλλου αξιολόγησης

Κανάλι ΜΛΕ	Εκδηλώσεις/Συμπεριφορές	1=Καθόλου 2=Σχεδόν καθόλου 3=Λίγο Απόλυτη Συχνότητα- Σχετική Συχνότητα	4=Αρκετά Απόλυτη Συχνότητα- Σχετική Συχνότητα	5=Πολύ 6=Πάρα πολύ 7=Απόλυτα Απόλυτη Συχνότητα- Σχετική Συχνότητα
Κινήσεις κατά την έναρξη	Ψυχική ηρεμία, νηφαλιότητα	11 ή 55%	0 ή 0%	9 ή 45%
Κινήσεις, φωνή, γενικότερη συμπεριφορά	Ενθουσιασμός	13 ή 65%	0 ή 0%	7 ή 35%
Κινήσεις	Παραστατικότητα, προσήλωση προσοχής	13 ή 65%	0 ή 0%	7 ή 35%
Εκφράσεις προσώπου	Ενθάρρυνση	11 ή 55%	0 ή 0%	9 ή 45%
Σιωπή - παύσεις	Συγκέντρωση προσοχής	12 ή 60%	2 ή 10%	6 ή 30%
Οπτική επαφή	Συνεχής	10 ή 50%	1 ή 5%	9 ή 45%

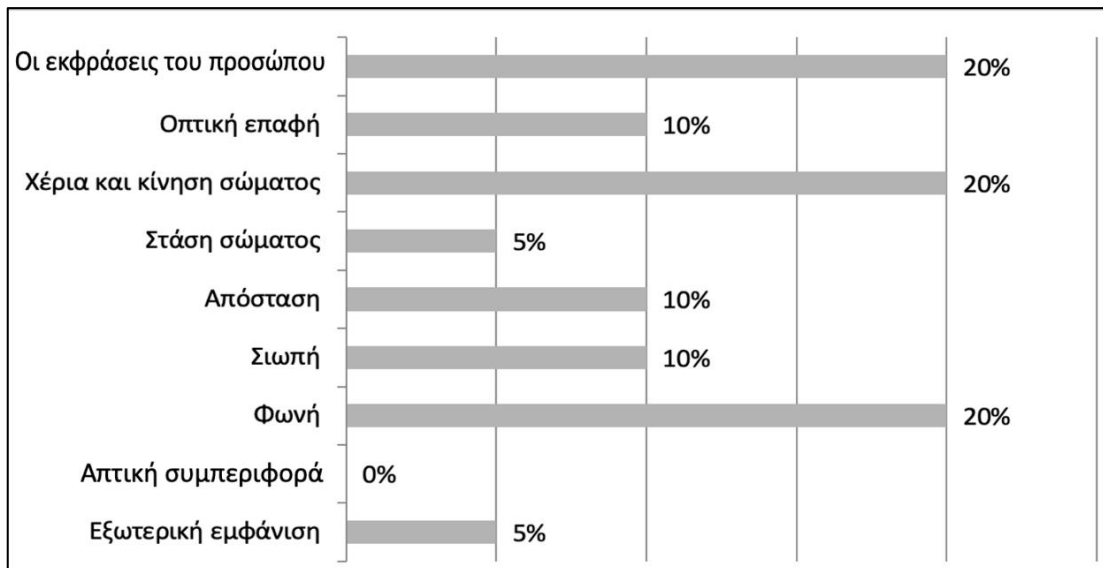
<b>Αποστάσεις</b>	<i>Ευχάριστη προσωπική επαφή</i>	<b>5 ή 25%</b>	<b>0 ή 0%</b>	<b>15 ή 75%</b>
<b>Συνολική μη λεκτική συμπεριφορά</b>	<i>Κλίμα συνεργασίας</i>	<b>5 ή 25%</b>	<b>1 ή 5%</b>	<b>14 ή 70%</b>
<b>Συνολική μη λεκτική συμπεριφορά</b>	<i>Αυθορμητισμός</i>	<b>7 ή 35%</b>	<b>0 ή 0%</b>	<b>13 ή 65%</b>
<b>Συνολική μη λεκτική συμπεριφορά</b>	<i>Εξουδετέρωση αρνητικών συμπεριφορών/επαναφορά στο μάθημα</i>	<b>8 ή 40%</b>	<b>9 ή 45%</b>	<b>3 ή 15%</b>

Ως προς τις επιδόσεις, ανά κανάλι μη λεκτικής συμπεριφοράς, υψηλότερες σημειώθηκαν στις εκφράσεις του προσώπου των υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών, στην οπτική επαφή, την απόσταση και τη στάση του σώματος (Γράφημα 1). Αντίστοιχα, χαμηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στις εκφράσεις του προσώπου, στην κίνηση των χεριών και του σώματος και στη φωνή. Ως προς τη σιωπή και την εξωτερική εμφάνιση παρατηρήθηκε ότι δεν αξιοποιήθηκαν θετικά αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις μάλλον αρνητικά. Τέλος, σχετικά με την απτική συμπεριφορά δεν καταγράφηκαν ούτε αρνητικές ούτε θετικές επιδόσεις (Γράφημα 2).

Γράφημα 1. Κανάλια μη λεκτικής συμπεριφοράς με τις υψηλότερες επιδόσεις



Γράφημα 2. Κανάλια μη λεκτικής συμπεριφοράς με τις χαμηλότερες επιδόσεις



### 3.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συμπερασματικά, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι τα μη λεκτικά κανάλια (π.χ. οπτική επαφή, κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, φωνή, στάση του σώματος, σιωπή και παύσεις) δεν αξιοποιήθηκαν με τρόπο που θα συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας και του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη. Πλήθος ερευνών συμφωνούν ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του/της εκπαιδευτή συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος (Γιάννου, 2013· Γκορτσά, 2018· Haneef et al., 2014).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, την υψηλότερη επίδοση εμφανίζουν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτές στις εκφράσεις του προσώπου, στην οπτική επαφή και την απόσταση και τη χαμηλότερη πάλι στις εκφράσεις του προσώπου και επιπλέον στην κίνηση των χεριών και του σώματος καθώς και στη φωνή. Αναφορικά, λοιπόν, με τις εκφράσεις του προσώπου των εκπαιδευτών/τριών προέκυψε ότι το εν λόγω κανάλι υπήρξε ταυτόχρονα το δυνατό αλλά και το αδύναμο σημείο των ασκουμένων. Υποθέτουμε ότι υπήρξε το δυνατό σημείο αυτών είτε διότι είχαν ασκηθεί σε αυτό είτε διότι είχαν την ικανότητα να χειρίζονται καλά τις εκφράσεις του προσώπου τους. Από την άλλη μεριά, υποθέτουμε ότι υπήρξε το αδύναμο σημείο των ασκουμένων εκείνων οι οποίοι/ες είτε δεν είχαν ασκηθεί σε αυτό, είτε δεν μπόρεσαν να χειριστούν καλά το εν λόγω κανάλι είτε, ενώ προσπάθησαν να ελέγξουν τις εκφράσεις του προσώπου τους, προκάλεσαν όμως εν τέλει σύγχυση στον/την εκπαιδευόμενο/η. Σε κάθε περίπτωση, οι εκφράσεις του προσώπου φάνηκε να απασχολούν πάρα πολύ τους/τις εκπαιδευτές/τριες, ασχέτως εάν αυτό αξιολογήθηκε θετικά ή αρνητικά. Το πρόσωπο είναι κάτι που μαθαίνουμε να ελέγχουμε από μικρή ηλικία και αυτό γιατί αποτελεί το πιο εκτεθειμένο κανάλι της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Bustos-López et al., 2023).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε η αμηχανία των ασκουμένων κατά την έναρξη της μικροδιδασκαλίας τους. Για παράδειγμα, η τρεμάμενη φωνή, οι άσκοπες κινήσεις του σώματος και των χεριών πρόδιδαν την αμηχανία και το άγχος του/της εκπαιδευτή/τριας. Παρ' όλα αυτά, παρατηρήθηκε ότι λίγο μετά την έναρξη της μικροδιδασκαλίας, τα σημεία που πρόδιδαν αμηχανία άρχισαν σταδιακά να υποχωρούν και αρκετές ήταν οι περιπτώσεις που εξαλείφθηκαν. Εν γένει, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η επικοινωνιακή ικανότητα του/της εκπαιδευτή/τριας έχει ψυχολογική επίδραση τόσο στον/την ίδιο/α όσο και στους/τις ακροατές/τριες του (Mathur et al., 2012).

Τέλος, ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα που σημειώθηκαν στην έρευνα οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτές ενηλίκων είτε δεν συνειδητοποιούν τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς είτε ενώ την συνειδητοποιούν δεν είναι σε θέση να την αξιοποιήσουν αποτελεσματικά. Η συμβολή του αναστοχασμού στην ενδυνάμωση της αυτεπίγνωσης

του/της εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή και στη δραστηριοποίηση κινήτρων για πειραματισμό και μετασχηματισμό προτείνεται για εμπλουτισμό της τεχνικής της μικροδιδασκαλίας (Τσώλη & Λαζαράκου, 2023).

Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν την αναγκαιότητα εστίασης της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων με μικροδιδασκαλία στη δεξιότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως καταδεικνύεται και από τα αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών (Αλεξανδροπούλου, 2020· Βερούχη, 2020· Klinzing, 2009).

### 3.2 Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προτείνουμε:

- την αξιοποίηση της μικροδιδασκαλίας ως τεχνικής για την εκπαίδευση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων και
- την ένταξη της άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στη δεξιότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς μέσω μικροδιδασκαλίας στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων.

### 3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμός της έρευνας ήταν ότι η συμπλήρωση των Φύλλων Αξιολόγησης έγινε με βάση τις βιντεοσκοπημένες και όχι τις δια ζώσης μικροδιδασκαλίες των ασκουμένων στις οποίες θα αποτυπώνονταν όλες οι διαστάσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ του/της εκπαιδευτή/τριας και των εκπαιδευομένων. Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με το δείγμα της έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε ως δείγμα ευκολίας. Επιπλέον, τα στοιχεία της έρευνας αντλήθηκαν από μία μικροδιδασκαλία και όχι από περισσότερες από τις οποίες και θα είχαμε αντιπροσωπευτικότερα αποτελέσματα.

## 4 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, D. W. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Αλεξανδροπούλου, Δ. (2020). *Λεκτική - Μη λεκτική Επικοινωνία Εκπαιδευτή - Εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η περίπτωση των ΙΕΚ εκπαιδευτών* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βερούχη, Α.Μ. (2020). *Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ ενήλικων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών* [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ.  
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/86835?lang=en>
- Βρεττός, Ι. Ε. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Διάδραση.
- Bustos-López, M., Cruz-Ramírez, N., Guerra-Hernández, A., Sánchez-Morales, L.N., Alor Hernández, G. (2023). Emotion Detection in Learning Environments Using Facial Expressions: A Brief Review. In: Zapata-Cortes, J.A., Sánchez-Ramírez, C., Alor-Hernández, G., García-Alcaraz, J.L. (eds.), *Handbook on Decision Making. Intelligent Systems Reference Library* (vol 226). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-08246-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08246-7_15)
- Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή. Η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού τη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές – μαθήτριες*. [Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Γκορτσά, Μ. Χ. (2018). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών: ερευνητική προσέγγιση* [Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Μεταίχμιο.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;* Κριτική.
- Gottman, J. M. & Notarius, C. I. (2000). Decade review: Observing marital interaction. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 927-947.
- Haneef, M., Adnan Faisal, M., Khaliq Alvi, A., & Zulfiqar, M. (2014). The role of non-verbal communication in teaching practice. *Science International (Lahore)*, 26(1), 513-517.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf).
- Καψάλης, Α., & Βρεπτός, Ι. (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Διάδραση.
- Klinzing, H.G. (April 2009). *The importance of nonverbal aspects of communication in teaching and the pre- and in-service teacher education curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, USA.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Κυριακίδης.
- Kourieos, S. (2016). Video-Mediated Microteaching – A Stimulus for Reflection and Teacher Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65-80.  
Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss1/4>.
- Kroeger, S.D., Doyle, K., Carnahan, C., & Benson, A.G. (2022). Microteaching: An Opportunity for Meaningful Professional Development. *Teaching Exceptional Children*, doi:10.1177/00400599211068372.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2008). *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Mathur, N., Agarwal, N., Saxena, R., & Batra, J. (2012). Communication Skills: A Psychological Contrivance for Professionals and Students. *IJFANS International Journal of Food and Nutritional Sciences*, 11(2), 740-749.
- Μπίκος, Γ. Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Ζυγός.
- Ralph, E. G. (2014). The Effectiveness of Microteaching: Five Years' Findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(7), 17-28.
- Τσώλη, Κ., & Λαζαράκου, Ε. (2023). Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας: Μελέτη περίπτωσης στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης & Θ.Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Επετειακό Συνέδριο της ΠΕΕ Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. 27-29 Ιανουαρίου 2022, ΠΕΕ-Σχολή Επιστημών της Αγωγής ΕΚΠΑ (υπό δημοσίευση).

## Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για την αξία και το ρόλο της ερωτοαποκριτικής μεθόδου ως μαθησιακού εργαλείου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

The perceptions of Adult Educators on the value and the role of the question-answer method as a learning tool in Second Chance Schools.

ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΖΑΓΚΑ, Φιλόλογος, Διδάκτωρ φιλοσοφίας ΕΚΠΑ  
ΘΩΜΑΙΤΣΑ ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Φιλόλογος, Διδάκτωρ ΕΑΠ, Διδάσκουσα ΕΑΠ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Σκοπός του άρθρου είναι, βάσει σχετικής έρευνας που διεξήχθη, να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το ρόλο και τη σημασία της ερωτοαποκριτικής ως εργαλείο μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Το δείγμα αποτελείται από (130) εκπαιδευτές σε ΣΔΕ, ακολουθείται η ποσοτική μέθοδος και επιλέγεται το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Τα αποτελέσματα μπορούν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στους υπεύθυνους λειτουργίας των ΣΔΕ και στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

**ABSTRACT:** The aim of this paper, based on relevant research that has already been conducted, is the recording of the perceptions of adult educators regarding the role and the importance of the question-answer method as a learning tool in Second Chance Schools. The sample consists of 130 adult educators, the quantitative research method is applied and the research tool that is being selected is the questionnaire. The findings therefore, can provide valuable information for those responsible for the function of the Second Chance Schools and the modulators of the educational policy in the field of Adult Education.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτοντας ως προτεραιότητα την επανασύνδεση περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων με την κοινωνία και παράλληλα με την αγορά εργασίας και με την εκπαίδευση, προτείνει πιλοτικά την ίδρυση των ΣΔΕ σε κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Communities, 1995). Βασική επιδίωξη των ΣΔΕ είναι να συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων και λιγότερο στη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων. Ουσιαστικά, αποτελούν έναν καινοτόμο θεσμό που στοχεύει στην πολύπλευρη υποστήριξη και πολυεπίπεδη ενδυνάμωση και εκπαίδευση ατόμων που έχουν *διαρρεύσει* από την τυπική υποχρεωτική εκπαίδευση και που, ως ένα βαθμό, έχουν βιώσει επαγγελματικό, οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Πηγιάκη, 2006).

Μεταξύ 1997 και 1999 ξεκινά η λειτουργία των πρώτων ΣΔΕ σε διάφορες ευρωπαϊκές πόλεις (Μασσαλία, Κολωνία, Κατάνια, Βαρκελώνη κ.α.) με βάση τις πολιτικές προτεραιότητες, τις κοινωνικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε χώρας. Σήμερα αριθμούνται συνολικά εβδομήντα έξι (76) ΣΔΕ εκ των οποίων τα είκοσι τρία (23) είναι εκτός έδρας και τα δώδεκα (12) λειτουργούν σε καταστήματα κράτησης. Το γεγονός ότι έχει δημιουργηθεί πανελλαδικά ένα διευρυμένο δίκτυο από ΣΔΕ σε διάφορες πόλεις, έχει ως αποτέλεσμα την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ τους, την αλληλοσυνεργασία και τη συλλογική προσπάθεια για την προώθηση και την εδραίωση του θεσμού των ΣΔΕ στον ελλαδικό χώρο (Καραλής, 2010).

## 2. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ)

### 2.1 Φιλοσοφία, βασικές αρχές και στόχοι

Η φιλοσοφία λειτουργίας των ΣΔΕ βασίζεται συνοπτικά στις ακόλουθες αρχές: α) η διδασκαλία δεν έχει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα αλλά στο επίκεντρό βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι/ες, οι μαθησιακοί στόχοι και οι προσδοκίες τους (Breen & Littlejohn, 2000· Κόκκος, 2005), β) τα διδασκόμενα μαθήματα δεν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη ύλη και ο τρόπος προσέγγισής τους είναι ευέλικτος και εναλλακτικός, γ) η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων έχει ποιοτικό χαρακτήρα και είναι περιγραφική και όχι αριθμητική (Κατσαρού, 2003), δ) οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν είναι ανήλικοι αλλά ενήλικα άτομα, τα οποία διαθέτουν προγενέστερες εμπειρίες και γνώσεις που αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν σημείο αναφοράς της διδασκαλίας (Μαρούσου & Λιναρδάτου, 2017) και τέλος, ε) παρέχονται υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης και επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίες συμβάλλουν στην επανένταξη των εκπαιδευόμενων στην κοινωνική ζωή και στην αγορά εργασίας.

Τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ βασίζονται στην αρχή των πολυγραμματισμών (Πληροφορικός, Γλωσσικός, Αριθμητικός κτ) και ως κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων λογίζονται η συμμετοχικότητα, το ενδιαφέρον, το συνεργατικό πνεύμα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η προσπάθεια και η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του εκάστοτε γραμματισμού (Χοντολίδου, 2010).

Αναφορικά με τη στοχοθεσία των ΣΔΕ ως προς τη μαθησιακή διαδικασία δίνεται προτεραιότητα: α) στη βιωματική διδασκαλία, β) στην εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, γ) στη διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δ) στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, ε) στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και τέλος, ζ) στην αυτενεργή πρόσκτηση της γνώσης.

### 2.2 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων είναι σύνθετος, πολυσχιδής κι απαιτητικός (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013). Αποτελεί το άτομο-κλειδί που δίνει τον παλμό στη μαθησιακή ομάδα και αφουγκράζεται κάθε φορά τις ανάγκες της, λειτουργώντας άλλοτε ως ακροατής/τρια, άλλοτε ως αρχηγός και άλλοτε ως καθοδηγητής/τρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, καλείται να έχει έναν ρόλο πολυδιάστατο και να λειτουργεί ως:

Α. Υποκινητής της μαθησιακής διαδικασίας, αφυπνίζοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες μέσα από την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού με σκοπό να χειραφετηθούν από παγιωμένες στάσεις, αντιλήψεις και αγκυλώσεις του παρελθόντος (Βεργίδης, Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2007).

Β. Διαμεσολαβητής και συνεργάτης στη μαθησιακή προσπάθεια των εκπαιδευόμενων, καθώς αναγνωρίζοντας τα διάφορα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που τυχόν αντιμετωπίζουν, μεσολαβεί προκειμένου να αρθούν και να τα μετασηματίσει σε ευκαιρίες μάθησης. Ο Mezirow (2006), μάλιστα, για να περιγράψει το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων αναφέρει ότι αποτελεί το *συνεργατικό μανθάνοντα*, ο οποίος έχει ως απώτερο στόχο να καταστήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες αυτοδύναμους/ες μανθάνοντες, χωρίς να χρειάζεται κάποια στιγμή η δική του/της διαμεσολάβηση και υποστήριξη.

Γ. Εμπυχωτής/τρια και καθοδηγητής/τρια της εκπαιδευτικής ομάδας, εφόσον λειτουργεί υποστηρικτικά σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής πράξης, φροντίζοντας παράλληλα να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους μέσα από την ανακάλυψη των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους (Λευθεριώτου, 2010).

Γενικότερα, ο/η εκπαιδευτής ενηλίκων ακολουθεί έναν ολιστικό τρόπο προσέγγισης των ποικίλων αναγκών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι εισερχόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα τους βοηθά να μάθουν τρόπους κατάκτησης κάθε νέας γνώσης.

### 2.3 Η ερωτοαποκριτική: Ένα διαχρονικό εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Παρότι αποτελεί μια σχετικά απλή εκπαιδευτική τεχνική, θεωρείται από τις πιο πρακτικές και διαδεδομένες ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας (Βαϊκούση, Βαλάκας, Γιαννακοπούλου, Γκιάστας, Κόκκος & Τσιμπουκλή, 2008). Ονομάζεται και *μαιευτική*, διότι ο/η εκπαιδευτής/τρια μέσα από τις



ερωτήσεις που θέτει, επιδιώκει να εκμαιεύσει από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τις απαντήσεις εκείνες που θα βοηθήσουν στην επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος. Τα στάδια που προηγούνται της σύνθεσης των απόψεών τους, είναι η καταγραφή, η συγκέντρωση και η τυχόν διόρθωση ή/και προσθήκη σημαντικών παραλείψεων. Ο Jaques (2004), μάλιστα, αναφέρεται στις διαφορετικές εναλλακτικές μορφές που μπορεί να λάβει η συγκεκριμένη τεχνική, οι οποίες είναι η καθοδηγούμενη συζήτηση, η εναλλάξ ομιλία διάρκειας 3 λεπτών, η σταδιακή συζήτηση, η ομαδική συζήτηση με κυκλική διάταξη, η δυαδική συζήτηση, η ελεύθερη/συνειρμική συζήτηση κ. α.

Μέσα από τα ερωτήματα οι εκπαιδευόμενοι/ες ενθαρρύνονται να εκφράσουν ανεμπόδιστα τη γνώμη τους και, ταυτοχρόνως, να προβληματιστούν για τις ποικίλες οπτικές που αναδεικνύονται για το εξεταζόμενο κάθε φορά ζήτημα. Επιπροσθέτως μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων μαθαίνουν να: α) αξιοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, β) αμφισβητούν την ορθότητα και την εγκυρότητα των αντιλήψεων τους και γ) αναπτύσσουν συλλογικό και ομαδοσυνεργατικό πνεύμα. Η εφαρμογή της προλειαίνει το έδαφος για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και οι εκπαιδευόμενοι/ες, συνειδητοποιώντας τις δυνατότητές τους, γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι/ες, κοινωνικά υπεύθυνοι/ες και αυτοδύναμοι/ες.

### 3. ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1 Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ ως προς τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα που έχει η ερωτοαποκριτική μέθοδος στη μαθησιακή πράξη (Creswell, 2016).

#### 3.2 Στόχοι

Οι ερευνητικοί στόχοι που επιμερίζουν τον ερευνητικό σκοπό σε πιο εστιασμένα και συγκεκριμένα πεδία και είναι οι ακόλουθοι:

A. Να διερευνήσει το κατά πόσο οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων στα ΣΔΕ αξιοποιούν την ερωτοαποκριτική μέθοδο κατά τη μαθησιακή πράξη.

B. Να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕ για την αξία της ερωτοαποκριτικής μεθόδου στο βαθμό κατανόησης κάθε νέας γνώσης από τους εκπαιδευόμενους/ες στα ΣΔΕ.

Γ. Να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕ σχετικά με τη σημασία της επιμόρφωσης σε θέματα εφαρμογής της ερωτοαποκριτικής μεθόδου στα ΣΔΕ.

#### 3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι *ποσοτικά* καθώς απώτερος στόχος είναι να διασφαλιστούν μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα πάνω στις συγκεκριμένες μεταβλητές που περιορίζεται η παρούσα μελέτη και είναι τα εξής (Creswell, 2016:14,113):

A. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων στα ΣΔΕ θεωρούν ότι αξιοποιούν την ερωτοαποκριτική μέθοδο κατά την μαθησιακή πράξη και αυτό επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ;

B. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στα ΣΔΕ σχετικά με το κατά πόσο η αξιοποίηση της ερωτοαποκριτικής μεθόδου επηρεάζει το βαθμό κατανόησης κάθε νέας γνώσης από τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ;

Γ. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στα ΣΔΕ αναφορικά με την αξία της επιμόρφωσής τους σε θέματα εφαρμογής της ερωτοαποκριτικής μεθόδου προκειμένου να καταστεί η μαθησιακή πράξη πιο αποτελεσματική;

## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 4.1 Στρατηγική και ερευνητικό σχέδιο

Ο τύπος του ερευνητικού πεδίου που επιλέγεται είναι το συγχρονικό με τη μορφή έρευνας επισκόπησης, ενώ η ερευνητική στρατηγική που ακολουθείται είναι η ποσοτική (Bryman, 2017).

### 4.2 Δείγμα και μέθοδος

Το δείγμα αποτελείται από εκατόν τριάντα (130) εκπαιδευτές/-τριες ενηλίκων που κατά το σχολικό έτος 2020-2021 απασχολήθηκαν σε ΣΔΕ όλης της χώρας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθείται ονομάζεται *βολική χωρίς πιθανότητα* (ή συμπτωματική ή ευκαιριακή). Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι το επιλεγόμενο δείγμα αποτελείται από άτομα διαθέσιμα και βολικά για συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία, ενώ παράλληλα έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την απασχόλησή τους σε ΣΔΕ για το σχολικό έτος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

### 4.3 Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο συνιστά το πιο εύχρηστο και διαδεδομένο εργαλείο για τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας. Αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, διχοτομικές και ερωτήσεις ιεράρχησης που είναι δομημένες και αριθμημένες με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ). Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, διαρθρώνεται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι διαμορφώθηκαν βάσει των τριών ερευνητικών ερωτημάτων.

### 4.4 Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν με ηλεκτρονική αλληλογραφία σε όλα τα ΣΔΕ της χώρας και κατόπιν, οι διευθυντές/-ντριες τα προώθησαν στους εκπαιδευτές ενηλίκων για συμπλήρωση. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.27.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 5.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα/ Θεματικός Άξονας

Από τα αποτελέσματα που αφορούν τον πρώτο άξονα προέκυψαν τα εξής: Οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων ΣΔΕ αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό την τεχνική των ερωτοαποκρίσεων, γεγονός το οποίο είναι απολύτως αναμενόμενο, δεδομένου ότι αποτελεί μια από τις επικρατέστερες ενεργητικές τεχνικές στην εκπαίδευση (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Χρήση της ερωτοαποκριτικής στη μαθησιακή πράξη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	Καθόλου	12	9,2	9,2
	Λίγο	9	6,9	16,2
	Αρκετά	52	40,0	56,2
	Πολύ	29	22,3	78,5
	Πάρα πολύ	28	21,5	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει ευρήματα σχετικών ερευνών που οι συμμετέχοντες/ουσες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δηλώνουν ότι σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, προτιμούν τη χρήση της ερωτοαποκριτικής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργίου, 2015· Johnson & Desgupta, 2005· Κυριλή, 2017).

Η σταθερή άποψη των εκπαιδευτών/τριών για την αναγκαιότητα εφαρμογής της ερωτοαποκριτικής μεθόδου στα ΣΔΕ βασίζεται στο σημαντικό βαθμό εξοικείωσής τους με τη χρήση της και στη συσχέτισή της με την αυξημένη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων (Πίνακας 2). Στο ίδιο εύρημα καταλήγουν κι άλλες έρευνες με σχετικό θέμα (Νικητάκη, 2016· Revell & Wainwright, 2009· Χουδετσανάκη, 2017).

Πίνακας 2. Συμβολή της ερωτοαποκριτικής στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	Καθόλου	1	0,8	0,8
	Λίγο	3	2,3	3,1
	Αρκετά	26	20,0	23,1
	Πολύ	63	48,5	71,5
	Πάρα πολύ	37	28,5	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

### 5.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα/ Θεματικός Άξονας

Σχετικά με το δεύτερο θεματικό άξονα προέκυψε ότι:

Οι εκπαιδευτές/τριες αναγνωρίζουν την αξία και τη σημασία αξιοποίησης της ερωτοαποκριτικής στην αποτελεσματική και εποικοδομητική μάθηση στα ΣΔΕ. Η εφαρμογή της συμβάλλει στο να κατανοούν και να αφομοιώνουν καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι/ες κάθε νέα γνώση αναβαθμίζοντας, ταυτόχρονα, το γνωστικό τους υπόβαθρο (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Αξιοποίηση της ερωτοαποκριτικής και η επιρροή της στο βαθμό κατανόησης κάθε νέας γνώσης από τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	Καθόλου	1	0,8	0,8
	Λίγο	7	5,4	6,2
	Αρκετά	54	41,5	47,7
	Πολύ	48	36,9	84,6
	Πάρα πολύ	20	15,4	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

Πολλά από τα αποτελέσματα συναφών ερευνών συνάδουν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς αναγνωρίζεται η θετική συμβολή της στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων και στη βελτίωση του μαθησιακού τους επιπέδου (Κακαβούλη, 2019· Κωτούλα, 2017· Μαυρομουστακάκης, 2016· Νικητάκη, 2016· Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014).

### 5.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα/ Θεματικός Άξονας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αφορούν τον τρίτο θεματικό άξονα προέκυψε ότι:

Οι εκπαιδευτές/τριες, αν και αισθάνονται ότι διαθέτουν σχετικά επαρκείς γνώσεις και επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων, δηλώνουν, ταυτόχρονα, σε υψηλό ποσοστό την

ανάγκη να επιμορφωθούν περαιτέρω και συστηματικά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και εφαρμογής της ερωτοαποκριτικής (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων για το ζήτημα της εφαρμογής της ερωτοαποκριτικής στα ΣΔΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	Καθόλου	14	10,8	10,8
	Λίγο	26	20,0	30,8
	Αρκετά	31	23,8	54,6
	Πολύ	20	15,4	70,0
	Πάρα πολύ	39	30,0	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

Η εκδήλωση επιθυμίας για επιμόρφωση μπορεί να δικαιολογηθεί και από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τις αρχικές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, η πλειονότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτών/τριών σε ΣΔΕ, δηλώνει ότι δεν έχουν επιμορφωθεί στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και λειτουργίας των ΣΔΕ (Πίνακας 5, 6).

Πίνακας 5. Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	ΝΑΙ	50	38,5	38,5
	ΌΧΙ	80	61,5	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

Πίνακας 6. Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου στις βασικές αρχές λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρος	ΝΑΙ	54	41,5	41,5
	ΌΧΙ	76	58,5	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

## 6. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την ερευνητική διαδικασία, δείχνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτές/τριες αποτιμούν θετικά τη χρήση της ερωτοαποκριτικής και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιούν κι άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, η ερωτοαποκριτική, αποτελεί μια σταθερή και

αυθόρμητη επιλογή για την πλειονότητα των εκπαιδευτών/τριών στα ΣΔΕ, καθώς διευκολύνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας.

Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι επιλέγουν σε μεγάλη συχνότητα την ερωτοαποκριτική ως μαθησιακό εργαλείο, ως προς τις θεωρητικές γνώσεις που διαθέτουν αναφορικά με την ορθή χρήση της και τις δυνατότητες που προσφέρει η εφαρμογή της, δηλώνουν ανεπαρκείς (Πίνακας 7). Η παραδοχή αυτή εξηγεί και την εκδήλωση ενδιαφέροντος των ερωτηθέντων για να επιμορφωθούν σε θέματα σχετικά με τη διδακτική στα ΣΔΕ (Βλ. παραπάνω Πίνακα 4).

Πίνακας 7. Βαθμός επάρκειας γνώσεων των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με την εφαρμογή της ερωτοαποκριτικής

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	Καθόλου	4	3,1	3,1
	Λίγο	14	10,8	13,8
	Αρκετά	58	44,6	58,5
	Πολύ	43	33,1	91,5
	Πάρα πολύ	11	8,5	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

Η χρήση της ερωτοαποκριτικής μπορεί να θεωρηθεί οριακά θετική δεδομένου ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει ότι είναι πιστοποιημένοι/ες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων και, συνεπώς, θα αναμενόταν, να αισθάνονται πιο ικανοί/ες και επαρκείς με την ορθή εφαρμογή της. Τουναντίον, το ενδιαφέρον τους για σχετική επιμόρφωση παραμένει μεγάλο και έντονο. Το εύρημα αυτό ενισχύει και τη σπουδαιότητα και των θεωρητικών γνώσεων που λαμβάνει κανείς με την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου ή μιας σειράς μαθημάτων σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Με γνώμονα τον τελευταίο ισχυρισμό, θα μπορούσε να συσχετιστεί το μικρό ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με το ανεπαρκές γνωστικό υπόβαθρο των ερωτηθέντων και την ταυτόχρονη επιθυμία τους για παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης.

Επιπλέον, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα εφαρμογής της εξεταζόμενης τεχνικής στη μαθησιακή πράξη λόγω της συμβολής της στην αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Ενδεικτικό αυτού αποτελεί το υψηλό ποσοστό που συγκεντρώθηκε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών/τριών σχετικά με το εάν θεωρούν ότι η μη εφαρμογή της ερωτοαποκριτικής στα ΣΔΕ μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Είναι χαρακτηριστικό ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτο το ποσοστό όσων δεν διακρίνουν καμία σχέση μεταξύ ερωτοαποκριτικής και συμμετοχικότητας (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Επιρροή της μη εφαρμογής της ερωτοαποκριτικής στην παρακολούθηση των μαθημάτων στα ΣΔΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	Καθόλου	4	3,1	3,1
	Λίγο	25	19,2	22,3
	Αρκετά	74	56,9	79,2
	Πολύ	20	15,4	94,6
	Πάρα πολύ	7	5,4	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτών/τριών θεωρεί αναγκαία και σημαντική την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων πριν την έναρξη του σχολικού έτους, το οποίο θα ήταν εφικτό, αν υπήρχε κρατική μέριμνα για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την εφαρμογή της ερωτοαποκριτικής στα ΣΔΕ πριν την έναρξη του σχολικού έτους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρο	Καθόλου	5	3,8	3,8
	Λίγο	10	7,7	11,5
	Αρκετά	50	38,5	50,0
	Πολύ	37	28,5	78,5
	Πάρα πολύ	28	21,5	100,0
	Σύνολο	130	100,0	100,0

## Επίλογος

Ο ρόλος και η σημασία αξιοποίησης της τεχνικής των ερωτοαποκρίσεων στα ΣΔΕ συνιστά ένα μείζον ζήτημα, το οποίο έχει απασχολήσει προηγούμενους ερευνητές/τριες κυρίως, στο πλαίσιο διερεύνησης της εφαρμογής κι άλλων συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Μέχρι στιγμής δεν έχει διερευνηθεί στοχευμένα, συστηματικά και διεξοδικά το θέμα της χρήσης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής και ειδικότερα από την οπτική των εκπαιδευομένων. Η περαιτέρω μελέτη του θέματος είναι σημαντική, καθώς τα ΣΔΕ για να συνεχίσουν να λειτουργούν απρόσκοπτα κι εύρυθμα, καθίσταται αναγκαία η στελέχωσή τους από εκπαιδευτικό δυναμικό που διαθέτει επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας και διασφαλίζει αυξημένη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Breen, M. P., & Littlejohn, A. (2000). *Classroom decision: Making negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- European Communities (1995). *White Paper on education and training. Teaching and Learning Towards the Learning Society*. Brussels: European Communities.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, H. D., & Dasgupta, N. (2005). Traditional versus Non-traditional Teaching: Perspectives of Students in Introductory Statistics Classes. *Journal of Statistics Education*, 13(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10691898.2005.11910558>
- Manousou, E., & Linardatou, C. (2017). The role and importance of the second chance schools to female attendance: Views and Perceptions of Women Trainees, Opportunities and Prospects. *International Women Online Journal of Distance Education*, 6(2), 8-21. [https://www.wojde.org/FileUpload/bs295854/File/02\\_62.pdf](https://www.wojde.org/FileUpload/bs295854/File/02_62.pdf)
- Mezirow, J. (2006). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Revell, A., & Wainwright, E. (2009). What Makes Lectures 'Unmissable'? Insights into Teaching Excellence and Active Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 209-223. <https://doi.org/10.1080/03098260802276771>

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδες Εκπαιδευομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 25-26.

Γεωργίου, Π. (2015). *Εφαρμογή των Ενεργητικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών διδασκαλίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Φωκίδας. Δυνατότητες και αδυναμίες* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κακαβούλη, Στ. (2019). *Αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε ενήλικους εκπαιδευομένους των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτών* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και διαδρομές* (σελ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κυριλή, Ε. (2017). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτών Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και εκπαιδευτικών Εσπερινών σχολείων: Έρευνα στα αντίστοιχα σχολεία της Δυτικής Αττικής* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κωτούλα, Σ. (2017). *Χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία του αγγλικού γραμματισμού στα ΣΔΕ Θεσσαλία* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 271-305). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαυρομουστακάκης, Ν. (2016). *Αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της περιφέρειας Κρήτης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Νικητάκη, Α. (2016). *Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), η συμβολή τους στη μαθησιακή διεργασία: Απόψεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική-Εκπαιδευτική-Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκούλης, Ι., & Ανάγνου, Ε. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(1), 49-62.

Χοντολίδου, Ε. (2010). Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ. 33-38). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ/ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

[https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD468/%CE%A3%CE%94%CE%95%20Odigos\\_spoudwn.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD468/%CE%A3%CE%94%CE%95%20Odigos_spoudwn.pdf)

Χουδετσανάκη, Μ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου ως προς την αποτελεσματικότητα χρήσης Συμμετοχικών Εκπαιδευτικών Τεχνικών στην εκπαίδευσή τους* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

## «Α.Ν.Α.Σ.Α.» - Μουσειακή Εκπαίδευση, Συμπερίληψη και Ευεξία

"A.N.A.S.A." - Museum Education, Inclusion and Well-being (\*transl. Breath)

ΚΟΗ ΓΕΡΑΣΙΜΙΝΑ Φοιτήτρια ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ  
ΜΑΡΤΙΝΕΖ- ΜΑΚΡΗ ΗΛΙΑΝΑ Φοιτήτρια ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ  
ΠΑΠΠΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ-ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑ Φοιτήτρια ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ  
ΤΣΙΣΜΕΤΖΟΓΛΟΥ ΛΕΩΝΙΔΑΣ Φοιτητής ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» ΕΚΠΑ  
ΜΟΥΛΙΟΥ ΜΑΡΛΕΝ Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειολογίας, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Στο παρόν άρθρο περιγράφεται το βιωματικό εργαστήριο «Α.Ν.Α.Σ.Α.», το οποίο σχεδιάστηκε στη βάση της μεθοδολογίας Service Learning, στο πλαίσιο των δράσεων του Ανοιχτού Εργαστηρίου του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ως μέλος της Συμμαχίας Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων CIVIS. Το θέμα του ήταν η συνειδητή αναπνοή ως τεχνική ευεξίας, με εκφάνσεις στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων και ωφελούμενους μαθητές/τριες από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ βασίστηκε στις αρχές της Μουσειακής Εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα της Δια βίου μάθησης, αναλύεται ο σχεδιασμός της δράσης, η αξιολόγηση της και τα οφέλη για ωφελούμενους φοιτητές/εμψυχωτές.

ABSTRACT: The present paper describes the experiential lab "A.N.A.S.A.", that was designed according to the pedagogical methodology of Service Learning and the foundations of Museum Education. It was realized within the framework of the CIVIS Alliance of European Universities, a member of which is NKUA. Specifically, it was part of its Open Lab activities that aim to create synergies between the universities and civic society. The concept was conscious breathing as a well-being technique, with aspects in recognizing and managing emotions. The beneficiaries of the lab were students from Second Chance Schools. In light of lifelong learning, it analyzes the planning of the action, its "evaluation" and the benefits for beneficiary students/curators.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το βιωματικό εργαστήριο: «Α.Ν.Α.Σ.Α.», προέκυψε σε συνέχεια του Ανοιχτού Εργαστηρίου CIVIS<sup>21</sup>: «Πρασινίζοντας τις γειτονίες μας» και της υιοθέτησης της μεθοδολογίας Service Learning στο μάθημα: «Μουσειακή Εκπαίδευση», του Διδρυματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Μουσειακές Σπουδές» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ο χαρακτήρας αυτού του μαθήματος είναι γενικότερα βιωματικός, ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση, είχε ως επιπλέον στόχευση την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που αντλήθηκαν, σε επίπεδο σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής δράσης- εργαστηρίου αλλά και της επαφής της ακαδημαϊκής κοινότητας με τους κοινωνικούς εταίρους.

Η δυνατότητα δημιουργίας του εργαστηρίου και συμμετοχής στο Service Learning δόθηκε στην ομάδα των γραφόντων, από την Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειολογίας Μάρλεν Μούλιου, η οποία υπήρξε όχι μόνο η επιβλέπουσα της εργασίας που αναπτύσσεται στο παρόν άρθρο, αλλά και η συντονίστρια του μαθήματος: «Μουσειακή Εκπαίδευση», του ανοιχτού εργαστηρίου CIVIS: «Πρασινίζοντας τις γειτονίες μας» και των Open Labs (Ανοικτών Εργαστηρίων) του ΕΚΠΑ<sup>22</sup>. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε σε συνεργασία με την ΜΚΟ Οργάνωση Γη (CIVIS, n.d.a).

<sup>21</sup> Πρόκειται για μια συμμαχία έντεκα (11) ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, η οποία στοχεύει στη δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού πανεπιστημίου. Σε αυτή, συμμετέχει και το ΕΚΠΑ (CIVIS, n.d.b'c).

<sup>22</sup> Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα Open Labs (Ανοικτά Εργαστήρια) του ΕΚΠΑ, διαθέσιμες στον ιστοχώρο του CIVIS (n.d.a.).



Προτού αναπτυχθεί περαιτέρω ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση του εργαστηρίου- δράσης, κρίνεται αναγκαίο να γίνει μία σύντομη αναφορά στο Service Learning. Το Service Learning είναι ένα μοντέλο μάθησης, που δίνει τη δυνατότητα στους/τις φοιτητές/τριες να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις τους σε πραγματικές συνθήκες, εργαζόμενοι σε ομάδες. Μέσω της συμμετοχής σε αυτό, οι φοιτητές/τριες έρχονται σε επαφή με την κοινότητα, προσδιορίζουν τις ανάγκες της και προσφέρουν σε αυτή (Chambers, 2009, p. 78· Domingo Gaces Samontina, 2022, p. 3). Η υιοθέτηση αυτής της μεθοδολογίας από το ΕΚΠΑ, μεταξύ των άλλων πανεπιστημίων στα οποία εφαρμόζεται το Service Learning στο πλαίσιο ακαδημαϊκών μαθημάτων, στοχεύει στο να έρθει το Πανεπιστήμιο πιο κοντά στην κοινωνία των πολιτών και να καταστεί εφικτή για τους φοιτητές/τριες η βιωματική μάθηση και η κοινωνική προσφορά (University of Illinois Urbana-Champaign, n.d.· Wollschleger et al., 2020, pp.7-8). Σημαντικός παράμετρος του Service Learning είναι αυτή του τελικού αναστοχασμού. Κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας κάθε εργαστηρίου- δράσης, οι συμμετέχοντες/ουσες υλοποιούν με συνεργατικό τρόπο τις ιδέες τους, με την υποστήριξη κοινωνικών εταίρων και αξιολογούν τη δυναμική και αποτελεσματικότητά τους στο κοινωνικό πεδίο. Εκτός από τις δυνατότητες που προσφέρει για αξιολόγηση και αλληλεπίδραση, ο αναστοχασμός συντελεί στη διεύρυνση της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων/ουσών, επαναπροσδιορίζοντας, ταυτόχρονα, το ρόλο τους ως πολίτες εντός της κοινότητας (California State University Channel Islands, 2023).

## 2. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο σχεδιασμός του εργαστηρίου, έγινε με βάση τη δομή προγραμμάτων μουσειοπαιδαγωγικού χαρακτήρα, με την ιδιαιτερότητα ότι ο χώρος υλοποίησης ήταν εκτός των φυσικών ορίων ενός μουσείου. Η μουσειακή εκπαίδευση, άμεσα συνυφασμένη με τη βιωματική μάθηση και με τη μη-τυπική εκπαίδευση, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση προσωπικού νοήματος, έναντι της εκ των προτέρων παράθεσης πληροφοριών, που περιορίζει τη σκέψη στα παρατιθέμενα δεδομένα (Νικονάνου, 2021, σσ.111-112· Hein, 2012, σ. 481). Οι αρχές της μουσειακής εκπαίδευσης, μπορούν να λειτουργήσουν καθοριστικά στην υιοθέτηση της Δια βίου μάθησης ως τρόπου ζωής, προσφέροντας εναλλακτικές προτάσεις εξοικείωσης με τις τέχνες σε ένα κλίμα συμπερίληψης και σεβασμού εντός και εκτός των μουσείων.

Μέσω δράσεων αυτού του χαρακτήρα, μπορούν να προσεγγιστούν ζητήματα που αφορούν τη ζωή των συμμετεχόντων/ουσών και τη ζωή της κοινότητας, τα οποία ενδεχομένως οι συμμετέχοντες/ουσες δεν είχαν προσεγγίσει πρωτύτερα. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της εμπειρίας και του βιώματος σε πραγματικό χώρο και χρόνο, που ενθαρρύνει τόσο την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων/ουσών μεταξύ τους, όσο και με το περιβάλλον της πόλης (Νικονάνου, 2015, σ. 89). Θεωρείται καίριο, το εκάστοτε πρόγραμμα- εργαστήριο να ακολουθεί κατανοητή ροή, να έχει σαφώς καθορισμένο περιεχόμενο, και να στηρίζεται σε παλαιότερες γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες θα χρησιμοποιούνται είτε ως μέρος της συζήτησης- αλληλεπίδρασης, είτε για προβληματισμό, για την καλύτερη αφομοίωση της πληροφορίας. Κάτι τέτοιο θα επιτρέψει στους/τις συμμετέχοντες/ουσες να συνθέσουν τη γνώση και να διαμορφώσουν προσωπικά νοήματα (Hein, 1994, pp. 75-76· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000, σσ.53-54)

## 3. ΤΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ «Α.Ν.Α.Σ.Α.»

Η «Α.Ν.Α.Σ.Α.» αποτελεί ακρωνύμιο, που συμπυκνώνει τις εξής ενέργειες ως αξίες: Ανασαίνω, Νιώθω, Ακούω, Συμμετέχω, Αποδέχομαι. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε με εκπαιδευόμενους/ες Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στο Πάρκο Τσέπης Κεραμεικού, στις 19 Μαΐου του 2022 και είχε συνολική διάρκεια μιάμισης ώρας (90'). Η βασική ιδέα του εργαστηρίου, στηρίχθηκε σε τρεις (3) πυλώνες: α) στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, β) στην εξάσκηση της συνειδητής αναπνοής, όπως εφαρμόζεται συχνά στην άθληση, στις τέχνες ή και ως τεχνική επίτευξης ευεξίας και διαχείρισης άγχους και γ) στους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζεται η ανθρώπινη αναπνοή στον καθημερινό λόγο και την καλλιτεχνική δημιουργία. Συνεπώς, έχοντας ως εφαλτήριο την ανθρώπινη αναπνοή, οι συμμετέχοντες/ουσες του εκπαιδευτικού εργαστηρίου κλήθηκαν να αναθεωρήσουν τη σημασία της για την ευεξία του σώματος και την καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων, με βιωματικό τρόπο.

### 3.1 Ομάδα κοινού και τοποθεσία υλοποίησης

Ως ομάδα κοινού, για συμμετοχή στην πιλοτική υλοποίηση του εκπαιδευτικού εργαστηρίου «Α.Ν.Α.Σ.Α.», επιλέχθηκαν οι εκπαιδευόμενοι/ες ΣΔΕ και συγκεκριμένα, ομάδα του Α' κύκλου από το ΣΔΕ Αθήνας, συνοδευόμενη από τους/τις καθηγητές/τριες της.

Τα ΣΔΕ είναι δημόσια σχολεία στο πεδίο της Δια βίου μάθησης και απευθύνονται σε ενήλικες, οι οποίοι για διάφορους λόγους, οικονομικούς ή οικογενειακούς, δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (INEΔΙΒΙΜ, χ.χ.). Το γεγονός ότι, οι εκπαιδευόμενοι/ες των ΣΔΕ είναι ενήλικες με πολλαπλές υποχρεώσεις, για τους οποίους συχνά η ενασχόληση με την ευεξία και τη συναισθηματική διαχείριση θεωρείται περιττή πολυτέλεια, αποτελεί τον κυριότερο λόγο για την επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας κοινού. Επιπλέον, χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ, όπως η εργασία σε ομάδες, η κατάθεση των εμπειριών των εκπαιδευομένων και η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, συνάδουν απόλυτα με τους στόχους της παρούσας δράσης, στη βάση της οποίας βρίσκεται η προώθηση της αξίας της συμπερίληψης και η επιδίωξη για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού (INEΔΙΒΙΜ, χ.χ.).

Το εκπαιδευτικό εργαστήριο «Α.Ν.Α.Σ.Α.» έλαβε χώρα στο Πάρκο Τσέπης Κεραμεικού στις 18 Μαΐου 2023. Η επιλογή ενός μικρού πάρκου εντός του αστικού ιστού θεωρήθηκε ιδανική, καθώς όπως υποστηρίζεται από πολλές σύγχρονες έρευνες, η επαφή του ανθρώπου με τη φύση προσφέρει πολλαπλά σωματικά και ψυχικά οφέλη (Delagran, n.d.). Συγκεκριμένα, μια βόλτα στο πάρκο μπορεί να συμβάλλει στη μείωση του άγχους, στην ενίσχυση των ευχάριστων συναισθημάτων, στη χαλάρωση, στο αίσθημα ισορροπίας, στη βαθύτερη σύνδεση και επικοινωνία με το διπλανό και παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει ιδανική ευκαιρία για μια ανάσα. Πέραν αυτών, η διεξαγωγή της δράσης στη συγκεκριμένη τοποθεσία μπορεί εύκολα να συνδυαστεί και να παραπέμψει σε πολλά μαθήματα, στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ, όπως για παράδειγμα, αυτό της Κοινωνικής Εκπαίδευσης, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αισθητικής Αγωγής και της Ελληνικής Γλώσσας (INEΔΙΒΙΜ, χ.χ.).

### 3.2 Περιγραφή και μεθοδολογία βιωματικού εργαστηρίου

Το εργαστήριο ήταν σπονδυλωτό και διαρθρώθηκε σε πέντε (5) επιμέρους στάδια. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε μια σύντομη, εισαγωγική ενημέρωση των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τη θεματική του προγράμματος, αλλά και η γνωριμία τους με τους εμπυχωτές/τριες. Μια ομαδική άσκηση στη διαφραγματική αναπνοή βοήθησε, ώστε να συγκεντρωθεί η ομάδα στο «εδώ και τώρα», προτού ξεκινήσει το κύριο μέρος της δράσης. Παράλληλα, έχοντας ως έναυσμα ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με τουβλάκια ισορροπίας και ορισμένες φράσεις, που χρησιμοποιούνται συχνά στον καθημερινό λόγο, άρχισε μια πρώτη διερεύνηση της έννοιας της «ανάσας», αλλά και διαφορετικών συναισθηματικών καταστάσεων, η οποία εμπλουτίστηκε στα επόμενα στάδια.

Τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία, κατά το δεύτερο και τρίτο στάδιο του εργαστηρίου, ήταν επιλεγμένα καλλιτεχνικά έργα. Επρόκειτο για πίνακες ζωγραφικής των Picasso, Magritte, Λύτρα (κ.ά.) και για λογοτεχνικά/ ποιητικά αποσπάσματα των Σεφέρη, Ζέη, Σαραμάγκου (κ.ά.). Τα παραπάνω έργα αξιοποιήθηκαν μέσα από παιχνίδια αντιστοίχισης, αφήγησης ιστοριών και θεατρικού παιχνιδιού, προσφέροντας τις απαραίτητες αφορμές στους/τις συμμετέχοντες/ουσες, προκειμένου να αναγνωρίσουν και να συζητήσουν ανοικτά για ποικίλα συναισθήματα, τόσο θετικά όσο και αρνητικά και να στοχαστούν πάνω στην άρρηκτη σύνδεση της αναπνοής με διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις.

Σε συνέχεια αυτών, στο τέταρτο στάδιο, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα δικό τους, συλλογικό έργο τέχνης, αποτελούμενο από κείμενα, ζωγραφίες, σκίτσα και κολάζ, αντλώντας έμπνευση από κάτι που τους συγκίνησε κατά τη διάρκεια της δράσης. Η ολοκλήρωση του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε με τη μορφή ανασκόπησης, αλλά και σύντομης προφορικής αξιολόγησης.

Προκειμένου να αποφευχθεί ο διδακτισμός, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν άτομα με μεγάλη εμπειρία ζωής και διάθεση για ψυχοδυναμική εμπλοκή, δημιουργήθηκε ένας σχετικός ιστοχώρος, με χρήσιμο πληροφοριακό υλικό, ο σύνδεσμος για τον οποίο διατέθηκε στους/τις συμμετέχοντες/ουσες, μέσω QR code που βρισκόταν στην αφίσα του εργαστηρίου.

### 4. ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ «Α.Ν.Α.Σ.Α.»

#### 4.1 Γνωστικοί

Οι στόχοι του εργαστηρίου θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς (Μπενετή, 2020, σσ. 91-95). Σε γνωστικό επίπεδο, στόχος ήταν οι εκπαιδευόμενοι/ες να εξασκηθούν στην ικανότητα ελέγχου της αναπνοής τους και να κατανοήσουν πώς αυτή επηρεάζει τη συναισθηματική τους αυτορρύθμιση (Nestor, 2021). Επιπλέον, στόχος ήταν η αναγνώριση σε λεκτικά σχήματα του καθημερινού λόγου και σε έργα τέχνης του τρόπου με τον οποίο αποτυπώνεται η σύνδεση των συναισθημάτων με την αναπνοή.

#### 4.2 Ψυχοκινητικοί

Σε ψυχοκινητικό επίπεδο, το εργαστήριο σχεδιάστηκε, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/ες να εξασκηθούν στη συνειδητή αναπνοή ως τεχνική ευεξίας του σώματος και διαχείρισης του άγχους (Μπενετή, 2020, σσ. 405-412). Για να επιτευχθεί αυτό ενισχύθηκε η ελεύθερη κιναισθηση στο πάρκο, ώστε να προκαλέσει το αίσθημα της ανακάλυψης με απώτερο στόχο την προσπάθεια να υπάρξει σύνδεση των συμμετεχόντων/ουσών με τη φύση, ακόμη και σε κλίμακα αστικού πάρκου τσέπης, ως μέσο επίτευξη ψυχικής ηρεμίας μέσω της ελεύθερης εκδήλωσης των συναισθημάτων τους (Tan, 2018).

#### 4.3 Συναισθηματικοί

Αναφορικά με τους συναισθηματικούς στόχους, ήταν θεμιτό τα μέλη της ομάδας να αναγνωρίζουν τις καταστάσεις που προκαλούν συναισθηματική πίεση ή φόρτιση, να αποδέχονται την ύπαρξη τους, αλλά και να μάθουν να τις διαχειρίζονται αποτελεσματικά (Goleman 1998, 2011). Η ανάθεση εργασιών σε επίπεδο μικρότερων ομάδων αντί για ατομικό, θα λειτουργούσε και ως μέσο ενίσχυσης της δυναμικής της συνολικής ομάδας συμμετεχόντων/ουσών στο πλαίσιο του εργαστηρίου, αφού θα τους κινητοποιούσε να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να εδραιώσουν αισθήματα εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

### 5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Στα στάδια του εργαστηρίου «Α.Ν.Α.Σ.Α.» έγινε προσπάθεια εφαρμογής ποικίλων εκπαιδευτικών θεωριών ως προς τη μεθοδολογία και τη διάδραση με τους/τις ωφελούμενους/ες. Σαφέστατα το γεγονός ότι οι ωφελούμενοι/ες ήταν ενήλικες, οδήγησε στην αναζήτηση τεχνικών κυρίως από την Εκπαίδευση Ενηλίκων και δη από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Ζητούμενο ήταν να αποφευχθεί ο διδακτισμός με τη μορφή της πληροφοριακής γνώσης και να ενισχυθούν διαφορετικού τύπου δεξιότητες. Σημαντικός παράγοντας σε αυτό ήταν να αναγνωριστεί ως σημαντικό σώμα γνώσης το σύνολο των εμπειριών, που διέθεταν οι συμμετέχοντες/ουσες και να εξαλειφθεί η αίσθηση της ιεραρχίας μεταξύ εμπυχωτών/τριών και συμμετεχόντων/ουσών, που ισότιμα συνεισέφεραν στη συνολική εμπειρία.

#### 5.1 Paulo Freire

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του Paulo Freire, οι οποίες προέκυψαν μετά και την από εμπειρική τους εφαρμογή σε προγράμματα γραμματισμού για ενήλικες, έδωσαν το έναυσμα για να γίνει αντιληπτό το εργαστήριο ως ένας τρόπος ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσα από αναστοχασμό, αυτενέργεια και το διάλογο ως βασικό εργαλείο επικοινωνίας, αντί για την εισήγηση (Freire, 2006· 2009).

#### 5.2 Lev Vygotsky

Από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία με εκπρόσωπο τον Lev Vygotsky, αντλήθηκε η προσέγγιση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάλογων των κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών που συντελούνται (Κουσερή, 2019, σσ.53-54). Σε μια εποχή που απαιτεί ικανότητες ψυχικής ανθεκτικότητας, διαχείρισης του άγχους και τονίζει την ανάγκη της αυτοφροντίδας, η τεχνική της συνειδητής

αναπνοής θεωρήθηκε ένα προσβάσιμο και άμεσο εργαλείο αναθεώρησης της ίδιας της καθημερινότητας και των προκλήσεων της.

### 5.3 Daniel Goleman

Στο ίδιο πλαίσιο και με αφορμή τη *θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης* του Daniel Goleman, κρίθηκε σημαντικό να γίνει αναφορά σε ιδιότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα και τη διαχείρισή τους (Goleman, 1998· 2011). Η ικανότητα των συμμετεχόντων/ουσών στο εργαστήριο να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, ο συναισθηματικός έλεγχος, τα εσωτερικά κίνητρα, η ενεργητική επικοινωνία αλλά και η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων που προκύπτουν από τις αντιξοότητες της καθημερινότητας, θεωρήθηκε ένα σημαντικό εφόδιο που αξιοποιήσιμο και μετά το πέρας της δράσης.

### 5.4 Howard Gardner

Προκειμένου το εργαστήριο να διαθέτει ένα συμπεριληπτικό χαρακτήρα με έμφαση στους/τις εκπαιδευόμενους/ες των ΣΔΕ, ήταν θεμιτή η αμφισβήτηση της νοημοσύνης ως ένα σώμα ενιαίο και καθολικό. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιήθηκε η *θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης* του Howard Gardner, που δίνοντας διαφορετικές εκφάνσεις της αντίληψης και της ευφυΐας (γλωσσική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική), διεύρυνε το φάσμα συμμετοχής με σεβασμό και αποδοχή (Gardner, 2010). Ειδικότερα μέσα από την ενθάρρυνση συνεργασίας σε ομαδικό επίπεδο έναντι του ατομικού, τονίστηκε ο συμπληρωματικός ρόλος των διαφορετικών ευφυιών στην κατάκτηση ενός κοινού στόχου.

### 5.5 Abraham Maslow

Βασική παράμετρος στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εργαστηρίου, ήταν η συνειδητοποίηση των παραμέτρων που απαιτούνται σε συναισθηματικό επίπεδο, για να επιτύχουν οι συμμετέχοντες/ουσες τους στόχους τους. Η *θεωρία της πυραμίδας ιεράρχησης αναγκών* του Abraham Maslow που υιοθετήθηκε, οδήγησε στη μέριμνα, η διαδοχή των δράσεων να είναι τέτοια που να κλιμακώνεται από το αίσθημα ασφάλειας, στην αποδοχή, στο αίσθημα κατάκτησης με απώτερο στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και στην αυτοπραγμάτωση (Σάφερ, 2019, σσ. 152-154). Σε επίπεδο ρεαλιστικών προσδοκιών από το εργαστήριο, ήταν σαφές ότι στη διάρκεια του, ήταν θεμιτό να καλυφθούν τουλάχιστον τα κατώτερα στρώματα της πυραμίδας. Τα ανώτερα επίπεδα εφαρμογής της πυραμίδας αποτελούσαν ένα πεδίο μεταγενέστερης εργασίας, στο πλαίσιο της ομάδας ή αφορμή για προσωπικό αναστοχασμό σε ατομική βάση.

## 6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

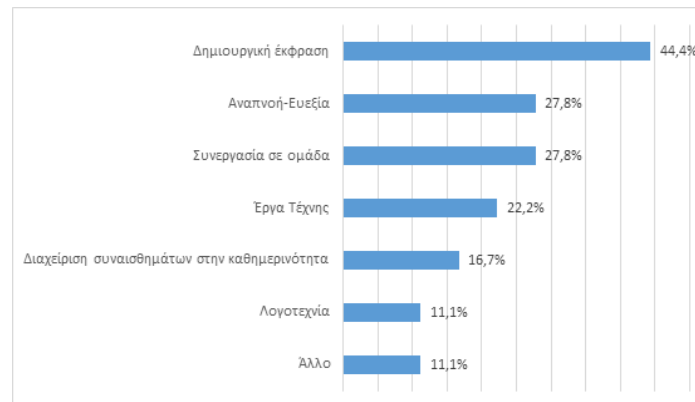
Σε συνέχεια της πιλοτικής υλοποίησης του εκπαιδευτικού εργαστηρίου «Α.Ν.Α.Σ.Α.», ακολούθησε η αξιολόγησή του, προκειμένου να προσδιοριστούν τόσο τα δυνατά σημεία του, όσο και τα στοιχεία που σε ενδεχόμενη μελλοντική επανάληψή του, θα μπορούσαν να βελτιωθούν (Nelson & Kohn, 2015, p. 30).

### 6.1 Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογία αξιολόγησης, επιλέχθηκε αυτή της ποσοτικής έρευνας, μέσω ερωτηματολογίων, το οποίο μοιράστηκε στο σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών. Στην δράση συμμετείχαν δεκαοχτώ (18) άτομα, ενήλικες, ενώ το ποσοστό απόκρισης στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, διαμορφώθηκε στο 100%. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν, ήταν στην πλειονότητά τους, κλειστού τύπου.

## 6.2 Αποτελέσματα αξιολόγησης

Ένα από τα βασικά ερωτήματα για τα οποία υπήρξε η επιθυμία συγκέντρωσης δεδομένων στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ήταν *το ποιο ή ποια ήταν τα σημαντικότερα πεδία για τα οποία άντλησαν πληροφορίες οι συμμετέχοντες μέσω του βιωματικού εργαστηρίου «Α.Ν.Α.Σ.Α.»* (βλ. Γράφημα 1). Το μεγαλύτερο ποσοστό (44,4%), σημείωσε πως άντλησε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη “*Δημιουργική Έκφραση*” μέσω της δράσης, ενώ το 27,8% επέλεξε την απάντηση “*Συνεργασία σε ομάδα*” και το 27,8% την “*Αναπνοή-ευεξία*”.



Γράφημα 1. Πεδία πληροφοριών- «Α.Ν.Α.Σ.Α.»  
Chart 1. Information fields- "A.N.A.S.A."

Σε συνέχεια αυτής, η ερώτηση σχετικά με το αν *οι πληροφορίες που έλαβαν οι συμμετέχοντες/ουσες μέσω του εργαστηρίου έχουν ή ενδέχεται να έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητά τους* επιχειρούσε να προσδιορίσει σε ποιο βαθμό η δράση «Α.Ν.Α.Σ.Α.» αναμένεται να έχει μακροπρόθεσμα οφέλη για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η πλειονότητα, με ποσοστό 55,6%, επέλεξε ως απάντησή της τον βαθμό “*Πάρα Πολύ*”, ενώ το 27,8% επέλεξε το “*Αρκετά*”, κάτι που καταδεικνύει πως ένας από τους βασικότερους στόχους του ίδιου του εργαστηρίου, αλλά και της μεθοδολογίας service learning, μοιάζει να ικανοποιείται.

Σχετικά με τον *βαθμό καταλληλότητας του πάρκου τσέπης Κεραμεικού, ως χώρου διεξαγωγής του Βιωματικού εργαστηρίου «Α.Ν.Α.Σ.Α.»*, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών (72,2%), αξιολόγησε το πάρκο απαντώντας πως αυτό ήταν “*Πολύ Κατάλληλο*”. Την *ικανοποίησή τους* εξέφρασαν επιπλέον και ως προς το *σύνολο του βιωματικού εργαστηρίου «Α.Ν.Α.Σ.Α.»*, επιλέγοντας στην αντίστοιχη ερώτηση, σε ποσοστό 83,3%, την απάντηση: “*Πολύ Ικανοποιημένος/ή*”.

Η ερώτηση *εάν οι συμμετέχοντες/ουσες θα σύστηναν το βιωματικό εργαστήριο «Α.Ν.Α.Σ.Α.» σε άλλους/ες* συγκέντρωσε σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, με ποσοστό 94,1%, στην απάντηση: “*Ναι*”. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σε αυτή την ερώτηση αλλά και σε συνάρτηση με τις προαναφερθείσες, καταδεικνύεται μια γενικότερη θετική στάση των συμμετεχόντων/ουσών απέναντι στο εργαστήριο «Α.Ν.Α.Σ.Α.» που είναι ενθαρρυντική για την περαιτέρω εξέλιξή της.

Στους/τις συμμετέχοντες/ουσες τέθηκε επιπλέον μια ερώτηση ανοικτού τύπου, ως προς το *εάν θα άλλαζαν κάτι σχετικά με το βιωματικό εργαστήριο «Α.Ν.Α.Σ.Α.»*, στην οποία αποκρίθηκε το 44,4%. Το 87,5% όσων συμπλήρωσαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους σχετικά με αυτό, χωρίς να προτείνουν κάποια αλλαγή. Μόνο ένα (1) από τα σχόλια που λήφθηκαν προτείνει κάποια αλλαγή αναφορικά με το εργαστήριο. Συγκεκριμένα, εξέφραζε επιθυμία για *πρόσθετη ενημέρωση σχετικά με το εργαστήριο* εκτός από την αυτή που έγινε στην αρχή του. Σε συνέχεια αυτού, κρίθηκε σκόπιμο, σε ενδεχόμενη μελλοντική υλοποίηση της δράσης, να δημιουργηθεί και επιπλέον εκπαιδευτικό/ ενημερωτικό υλικό που θα αποστέλλεται στα σχολεία που πρόκειται να συμμετέχουν, προ της ημερομηνίας διεξαγωγής του εργαστηρίου.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το βιωματικό εργαστήριο «Α.Ν.Α.Σ.Α.» απετέλεσε ένα δείγμα εφαρμογής της Δια βίου μάθησης, που μπορεί να συνεισφέρει στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων τόσο για τους ωφελούμενους αυτού, όσο και για τους συμμετέχοντες/ουσες φοιτητές/τριες μέσω της μεθοδολογίας στο πλαίσιο της οποίας υλοποιήθηκε, το Service Learning. Η μεθοδολογία αυτή έδωσε αφορμές για μάθηση, προσφορά, εξάσκηση, επικοινωνία, έμπνευση και επιθυμία για δράση.

Η μη τυπική εκπαίδευση, μπορεί να είναι προσβάσιμη σε όλα τα κοινωνικά και μορφωτικά επίπεδα, αξιοποιώντας μέσα, όπως η λογοτεχνία και η τέχνη, ακόμη και σε δημόσιους χώρους, που δεν σχετίζονται άμεσα με μουσειακά περιβάλλοντα. Πέρα από τα άμεσα οφέλη από προγράμματα όπως αυτό που περιγράφηκε στο παρόν άρθρο, τέτοιες ενέργειες συνεισφέρουν και μακροπρόθεσμα, στην βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, καλλιεργώντας χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες.

## 8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chambers, T. (2009). A Continuum of Approaches to Service-Learning within Canadian Post-secondary Education. *Canadian Journal of Higher Education*, 39(2), 77-100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ86445>
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Παπασταύρου Α. (μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Hein, G.E. (2012). Μουσειακή εκπαίδευση. Στο S. MacDonald (επιμ.), *Μουσεία και Μουσειακές Σπουδές: Ένας πλήρης οδηγός* (σσ.471-487). Αθήνα: Εκδόσεις ΠΙΟΠ.
- Hein, G.E. (1994). The constructivist museum. Στο E. Hooper-Greenhill (επιμ.), *The educational role of the museum* (pp. 73-79). London: Routledge.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διδακτική Ενηλίκων* (Τεύχ. 2). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπενετή, Φ. (2020). *Εμψύχωση ομάδας με τη Συνθετική Παιγνιόδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Εμψύχωσης.
- Νικονάνου, Ν. (2021). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νικονάνου Ν. (2015). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 89-112). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/715>
- Nelson, A. G., & Cohn, S. (2015). Data Collection Methods for Evaluating Museum Programs and Exhibitions. *The Journal of Museum Education*, 40(1), 27–36. <http://www.jstor.org/stable/43304951>
- Wollschleger J., Killian M. & Prewitt K. (2020). Rethinking Service Learning: Reciprocity and Power Dynamics in Community Engagement. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 12(1), 7-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264850.pdf>
- Σάφερ, Σ. (2015). *Το παιδί και το μουσείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Ταη, Μ. (2018). *Ενσυνειδητότητα και συναισθηματική νοημοσύνη*, Ξανάκη Χ (μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

### Ιστοτόπος

- California State University Channel Islands. (n.d.) *Reflection*. Retrieved May 10, 2023, from <https://www.csuci.edu/communityengagement/servicelearning/Reflection.htm>
- CIVIS. (n.d.a). *CIVIS Open Lab Athens*. Retrieved May 10, 2023, from <https://civis.eu/fr/activities/civis-openlab/civis-open-lab-athens>
- CIVIS. (n.d.b). *Our mission and vision*. Retrieved May 10, 2023, from <https://civis.eu/en/about-civis/our-mission-and-vision>

- CIVIS. (n.d.c). *What is CIVIS?*. Retrieved May 10, 2023, from <https://civis.eu/en/about-civis/who-is-civis>
- Delagran, L. (n.d.). *How Does Nature Impact Our Wellbeing?* Taking Charge of your Health & Wellbeing, University of Minnesota. Retrieved May 10, 2023, from <https://www.takingcharge.csh.umn.edu/how-does-nature-impact-our-wellbeing>
- Domingo Gaces Samontina, Jr. (2022). *Service-Learning Experience, International Service Learning Experiences*. Retrieved May 10, 2023, from <https://www.academia.edu/resource/work/83528662>
- Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης [ΙΝΕΔΙΒΙΜ]. (χ.χ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανακτήθηκε Μαΐου 10, 2023, από <https://shorturl.at/ftEIP>
- Οργάνωση Γη. (2022, Ιουλίου 17). *"ΑΝΑΣΑ" στα Πάρκα Τσέπης*. Ανακτήθηκε Μαΐου 10, 2023, από <https://shorturl.at/iuxC4>
- University of Illinois Urbana-Champaign. (n.d.) *Community-Based Learning: Service Learning*. Retrieved May 10, 2023, from <https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/community-based-learning-service-learning>

## Κλιματική αλλαγή – Δημόσια υγεία & Δημόσια ασφάλεια: επιτακτική η προσέγγιση μέσα από τη μετασχηματιστική μάθηση στη Δια βίου μάθηση

Climate change - Public Health & Public Security: An indispensable approach through transformative learning for lifelong learning

ΠΟΛΥΞΕΝΗ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ – ΣΤΑΜΑΤΗ, Ομότιμη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Παθολογικής Ανατομικής, ΕΚΠΑ  
ΙΩΣΗΦΙΝΑ ΣΑΡΙΔΑΚΗ, Νομικός, Μ.Δ.Ε Ποινικών & Εγκληματολογικών Επιστημών Δ.Π.Θ  
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ  
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΠΑΛΑΙΓΕΩΡΓΙΟΥ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΛΑΧΑΝΗΣ  
ΆΓΓΕΛΟΣ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στην εκπαίδευση των γνωστικών αντικειμένων κλιματικής αλλαγής, δημόσιας υγείας και δημόσιας ασφάλειας στόχος είναι η διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης και νοοτροπίας που να προτρέπει στην αλλαγή αντίληψης, νοοτροπίας και δράσης του/της κάθε εκπαιδευόμενου/ης με ιδιαίτερη έμφαση στους/τις εργαζόμενους/ες, που το επάγγελμά τους σχετίζεται με τις περιβαλλοντικές δραστηριότητες, και καλούνται να εφαρμόσουν πολιτικές και εργαλεία για τη διαχείριση της πρόβλεψης, της προσαρμογής και του μετριασμού αλλά και την αποκατάσταση των επιπτώσεων της στην Υγεία και στη Δημόσια Ασφάλεια.

**ABSTRACT:** In the training of the cognitive subjects of Climate Change, Public Health and Public Security, the goal is the formation of a new perception and mentality that prompts the change of perception, mentality and action of each trainee with a special emphasis on workers, whose profession is related to environmental activities, and are called upon to implement policies and tools to manage the prediction, adaptation and mitigation as well as recovery of its effects on Health and Public Security.

### 1. ΤΟ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Η πολυπλοκότητα στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής την αναγάγει σε ζήτημα κρίσης του πλανήτη και της βιωσιμότητας μας σε αυτόν εν γένει. Εύκολα μπορεί να συζητηθεί στα πλαίσια της *permacrisis* (μόνιμη κρίση) που βιώνει πλέον ο πλανήτης.

Η δυσκολία της πολυπλοκότητας του φαινομένου [της κλιματικής αλλαγής] μας οδηγεί στην παραδοχή, η έρευνα για αυτήν, να πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα ενός ενιαίου συνόλου, πολύπλευρα και συνδυαστικά. Οδηγός για την προσέγγιση των τομέων στους οποίους διαχέεται η έρευνα, αποτελούν οι πολλαπλές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, που φέρεται αλυσιδωτά, να συνδέονται μεταξύ τους (υγεία, ποιότητα ζωής, ασφάλεια, μετακίνηση, φυσικές καταστροφές, κοινωνικό και οικονομικό αποτύπωμα).

Η σύνδεση και οι επιπτώσεις αυτής, σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, και στη βιωσιμότητα υποδεικνύει τον απώτερο σκοπό της δημιουργίας του νέου πολίτη που θα γνωρίζει και θα αποδέχεται, να ζει, αλλά και να πράττει μέσω ειδικοτήτων (σε επαγγέλματα συναφή με το χώρο αυτό), μέσω νέων εμπειριών και πεποιθήσεων. Η νέα εμπειρία δύναται να επέλθει μέσω της αλλαγής των νοηματικών συνόλων των ενηλίκων, υπό την έννοια της αλλαγής των γενικευμένων πεποιθήσεων και αντιλήψεων μέσω των οποίων ερμηνεύεται ήδη μία πραγματικότητα για την πλήρη αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και την σταδιακή απομάκρυνση από την άρνηση. Στόχος δηλαδή είναι η μετασχηματίζουσα θεώρηση των ατόμων που περιλαμβάνει μία πλήρη, ολική κριτική ως προς το αν οι υπάρχουσες μέχρι σήμερα συνολικές παραδοχές του ατόμου για τη λειτουργία της κλιματικής αλλαγής και των επιπτώσεων αυτής τον περιορίζουν ως προς τον τρόπο δράσης.



Όμοια περιοριστική πεποίθηση – ως προς τη δυσκολία πλήρους ανάλυσης και δράσης- παρατηρείται να δημιουργεί και η ερμηνεία και αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, μέσω μεμονωμένων επιστημονικών γνωστικών αντικειμένων.

## 2. ΜΗΠΩΣ Η ΚΡΙΣΗ (ΚΛΙΜΑΤΙΚΗ) ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΙΜΗ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΕΠΙΛΥΕΤΑΙ ΜΟΝΟ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ;

Ο μετασχηματισμός θεώρησης ξεκινά όταν γίνει αντιληπτό ότι μια πεποίθηση ή μια πρακτική που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν δεν λειτουργεί για την επίλυση του προβλήματος. Τότε ενεργοποιείται ο κριτικός στοχασμός που απαιτεί την εκ νέου θεώρηση των πληροφοριών που έχουν δημιουργήσει την πεποίθηση και το βίωμα περαιτέρω. Υπό την έννοια αυτή τίθεται ο ξεκάθαρος στόχος προς τη δημιουργία ενός προτύπου νέου πλανητικού πολίτη αλλά και η εστιασμένη περαιτέρω εκπαίδευση των εργαζόμενων, που το επάγγελμά τους σχετίζεται με τις περιβαλλοντικές δραστηριότητες, και βρίσκονται συχνά στην πρώτη γραμμή καλούμενοι/ες να εφαρμόσουν πολιτικές και εργαλεία για τη διαχείριση της πρόβλεψης, της προσαρμογής και του μετριασμού αλλά ακόμα και την αποκατάσταση των επιπτώσεων της στην Υγεία και στη Δημόσια Ασφάλεια.

## 3. Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ

Η διεπιστημονική προσέγγιση προϋποθέτει πολύπλευρη συλλογή πληροφορίας, ανάλυση και σύνδεση πεδίων δράσης. Δημιουργεί την σφαιρική και πολύπλευρη πληροφορία που δύναται να κινητοποιήσει το νοητικό του ατόμου στην εκ νέου θεώρηση. Παρέχοντας αβίαστα πληροφορίες από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και έρευνες που μέσα στο πολύπλευρο όγκο πληροφοριών ο καθημερινός άνθρωπος αλλά και ο/η επιστήμονας δυσκολεύεται να εντοπίσει λόγω των προηγμένων παγιωμένων πεποιθήσεων και δεξιοτήτων στο επιμέρους δικό του/της γνωστικό αντικείμενο, οδηγεί εντέλει στην βαθύτερη αναμόρφωση της δομής της πεποιθήσής μας. Έτσι η γνώση διαχέεται, η πληροφορία αναμορφώνει χωρίς δυσκολία. Η πολύπλευρη αναζήτηση και προσέγγιση της πραγματικότητας μπορεί ευκολότερα να αναπροσαρμόσει το νοητικό σύνολο ενός ατόμου. Η αναγνώριση της μειονεξίας λειτουργίας επίλυσης του θέματος, υπό μία και μόνο οπτική, και το μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού μέσα σε ομάδα διαφορετικών κατευθύνσεων οδηγεί ακούσια στη διεύρυνση της πληροφορίας και στο συνολικό επαναπρογραμματισμό των πεποιθήσεων.

Η βασική μεθοδολογική προσέγγιση εμπεριέχει τη δημιουργία αποδοχής, τον αναστοχασμό, μέσα από τη σύνδεση γνώσης διαφορετικών πεδίων περιλαμβανομένης και της αβεβαιότητας που οδηγούν στη δράση και στη δημιουργία μιας νέα συνείδησης. Η πληροφορία από ποικίλες πηγές οδηγεί στη σύνδεση των ατόμων με το περιβάλλον και στην αποδοχή της αδιαρετότητας της διαβίωσης σε όλο το πλανήτη και σε όλο το φάσμα και τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου. Υπό την έννοια αυτή, η αποδοχή αυτής της κατάστασης υπερκαλύπτει την άρνηση (denial) που είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης της κλιματικής αλλαγής και της σχέσης της με τον μέσο άνθρωπο.

Η σύνδεση των επιμέρους επιστημονικών πεδίων ανασύρει και αναδεικνύει την παραδοχή της πλήρους σύνδεσης της κλιματικής αλλαγής – δημόσιας υγείας και της δημόσιας ασφάλειας.

[Η διασύνδεση προωθεί την πειθώ για τη λύση (διαφορετικοί τρόποι επηρεασμού των ατόμων ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους). Διευκόλυνση μετασχηματισμού ο καθένας δημιουργεί στο πλαίσιο των δεξιοτήτων του με την παράλληλη συμπλήρωση από τη γνώση του άλλου και οδηγείται σε ολοκληρωτικό μετασχηματισμό].

Είναι επιτακτική ανάγκη, να υιοθετηθεί μία προσέγγιση στη διδασκαλία, στην έρευνα και την υλοποίηση περιβαλλοντικών γνωστικών αντικειμένων που θα βασίζεται στη σύνδεση μεταξύ των πληροφοριών που προέρχονται από τεκμηριωμένες πηγές επιστημονικών γνώσεων ( που προϋποθέτει πολύπλευρη συλλογή πληροφορίας και ανάλυση) και οδηγεί:

- α/ στην πολύπλευρη ανάλυση του σύνθετου φαινομένου της κλιματικής αλλαγής,
- β/ στην διασταυρούμενη σύνδεση της κλιματικής αλλαγής με τη δημόσια υγεία και τη δημόσια ασφάλεια εν γένει, και
- γ/ στη δημιουργία ενός νέου πρότυπου πλανητικού πολίτη που θα λειτουργεί με πυξίδα τη βιωσιμότητα.

#### 4. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Μία προσεκτική λεπτομερής προσέγγιση της Διεπιστημονικής Προσέγγισης στοχεύει να γεφυρώσει επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, τόσο μεταξύ τους όσο και με τα θέματα που απασχολούν την κοινωνία και στα οποία διασταυρώνονται αναγνωρισμένες διαχρονικές αξίες με οικονομικά διεθνή συμφέροντα.

Επιπλέον προβαίνει σε μία διεξοδική διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ της κλιματικής αλλαγής και της υγείας με τη δημόσια ασφάλεια, προσεγγίζοντας επιμέρους φαινόμενα που λογίζονται ως ασύμμετρες απειλές που θέτουν σε κίνδυνο τη δημόσια ασφάλεια

Ταυτόχρονα, προσεγγίζονται και αναλύονται πολιτικές προσαρμογής για την αντιμετώπιση του συνόλου των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής τόσο στην Υγεία όσο και στη Δημόσια Ασφάλεια.

Η διεπιστημονική προσέγγιση εξασφαλίζει

- τον συνδυασμό του βασικού εννοιολογικού πλαισίου που αφορά την κλιματική αλλαγή με τους παράγοντες ρύπανσης (με ειδική έμφαση στο Αποτύπωμα Άνθρακα) και τη Βιοποικιλότητα,
- την εξέταση των σχέσεων της κλιματικής αλλαγής με τη γεωργία και τα ζητήματα διατροφής και επισιτιστικής επισφάλειας σε παγκόσμιο επίπεδο,
- τις όχι πάντα ορατές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στην Υγεία και τη διεύρυνση της προσέγγισης της «Μια Υγεία» (One Health) η οποία περικλείει και την Υγεία ολόκληρου του οικοσυστήματος
- τη διεξοδική διερεύνηση των ακραίων καιρικών φαινομένων και την προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζονται στο Ελλαδικό χώρο αλλά και την ανάπτυξη υποδομών προσαρμογής και έγκαιρης προειδοποίησης
- την εξέταση της πολιτικής των μεθόδων προσαρμογής και του μετριασμού στην κλιματική αλλαγή, όπως αποτυπώνονται σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Περαιτέρω η διεπιστημονική προσέγγιση εξασφαλίζει την διασύνδεση του βασικού εννοιολογικού περιεχομένου και θέτει το πλαίσιο της δημόσιας ασφάλειας και των ασύμμετρων απειλών, όπως καταγράφονται σήμερα αλλά και των επιπτώσεων αυτών στη δημόσια ασφάλεια, ενώ παράλληλα είναι απαραίτητη για τη διερεύνηση του φαινομένου της κλιματικής μετακίνησης/μετανάστευσης καθώς και η κάθε σχέση της με την Υγεία και τη μεταφορά λοιμογόνων παραγόντων. Παράδειγμα: Η αύξηση και εξάπλωση τα τελευταία χρόνια της Φυματίωσης.

Επίσης είναι απαραίτητη για την εθνικού και διεθνούς θεσμικού περιγράμματος αντιμετώπιση του φαινομένου της Κλιματικής Μετανάστευσης.

#### 5. ΔΗΜΟΣΙΑ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Ταυτόχρονα θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι επιμέρους παράμετροι που συνθέτουν τις σύγχρονες απειλές της Δημόσιας Ασφάλειας και τη γενικότερη πολυπαραγοντική φύση τους ώστε να αναπτύσσονται επιμέρους πολιτικές προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή.

#### 6. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ

Είναι απαραίτητη μία Διεπιστημονική Συνδυαστική Οπτική της Δημόσιας υγείας και της Δημόσιας Ασφάλειας για την ανάπτυξη πολιτικών προσαρμογής στην κλιματική αλλαγή, με επίκεντρο τόσο την εθνική όσο και τη διεθνή νομοθεσία με την εφαρμογή δοκιμασμένων τεχνολογικών εργαλείων με βαθύτερο στόχο την υπέρβαση των ορίων των πλανητικών δεσμεύσεων ώστε να επηρεαστούν βαθύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά πιστεύω.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Nicolopoulou-Stamati P., Hens L., and Howard C.V. (2007). Congenital Diseases and the Environment, *Environmental Science and Technology Library, Vol. 23, SPRINGER*.
- Nicolopoulou-Stamati P., Hens L., and Howard C.V. (2006). Environmental Impact on Fertility, *Environmental Science and Technology Library, Vol. 22, SPRINGER*.

Nicolopoulou-Stamati P., Hens L., and Howard C.V, (2005). Environmental Health Impacts of Transport and Mobility, *Environmental Science and Technology Library, Vol. 21, SPRINGER*.

Nicolopoulou-Stamati P., Hens L., Howard, C.V and Larebeke N. Van, (2004). Cancer as an Environmental Disease, *Environmental Science and Technology Library, Vol. 20, Kluwer Academic Publishers*.

Nicolopoulou-Stamati P., Hens L. and Howard C.V, (2001). Endocrine Disruptors. Environmental Health and Policies, *Environmental Science and Technology Library, Vol. 18, Kluwer Academic Publishers*.

Nicolopoulou-Stamati P., Hens L. and Howard C.V, (2000). Health Impacts of Waste Management Policies, ISBN 0-7923-6362-0, *Environmental Science and Technology Library, Vol. 16, Kluwer Academic Publishers*.

Mezirow J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Wiley, Jossey Bass

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Γ:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 4 - Ψυχική Υγεία,  
Κοινωνική Ένταξη και Επαγγελματίες  
Υγείας**

## Σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση σε θέματα ψυχικής υγείας σε επαγγελματίες υγείας απομακρυσμένων δομών υγείας

Synchronous online learning and Lifelong learning on mental health issues for health workers in refugees camps

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΠΑΤΙΤΣΑ, ΕΟΔΥ, Ψυχολόγος  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΗΤΡΟΥ, ΕΟΔΥ  
ΣΠΥΡΟΣ ΣΑΠΟΥΝΑΣ, ΕΟΔΥ  
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΘΕΟΧΑΡΙΔΟΥ, ΕΟΔΥ  
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΔΑΜΑΣΚΟΣ, ΕΟΔΥ  
ΒΕΝΕΤΙΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ, ΚΕΔΙΒΙΜ ΕΚΠΑ

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να αποτιμήσει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης σε επαγγελματίες υγείας του ΕΟΔΥ που απασχολούνται στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης και στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων/Μεταναστών. Η εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά με τη μορφή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ για την αξιολόγηση έγινε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε 252 επαγγελματίες υγείας. Οι εκπαιδευόμενοι/ες έδειξαν πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποίησης από το περιεχόμενο και την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και τη χρησιμότητα της .

**ABSTRACT:** The present study aimed to evaluate the satisfaction of online training delivered to health professionals of the N.P.H.O working on refugee camps. Training was carried out exclusively in the form of synchronous online learning focusing on mental health issues. In total 252 health workers participated in the remote training and completed an online survey. Among the findings were great satisfaction from the quality, content, and utility of synchronous online training.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μη προβλεπόμενες κρίσεις δημόσιας υγείας οδηγούν σε στρες και σε προβλήματα σχετικά με τη ψυχική υγεία (Ni et. al., 2023). Ανάμεσα στα θέματα ψυχικής υγείας, τα πιο συχνά αναφερόμενα είναι η κατάθλιψη, το άγχος, ο φόβος και η ανησυχία (Ni et. al., 2023; Park et. al., 2020). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πρώιμες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των κρίσεων συμπεριλαμβανομένης της πρόσφατης πανδημίας COVID-19 μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη και ένα προστατευτικό μηχανισμό στους/τις επαγγελματίες υγείας και στους/τις αποδέκτες των παρεχόμενων υπηρεσιών (Heyen et. al., 2021). Ανάμεσα στις παρεμβάσεις, έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη η εκπαίδευση του προσωπικού υγείας σε θέματα προαγωγής της ψυχικής τους υγείας και του ευ ζην.

Η σύγχρονη Εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε η νέα νόρμα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 (Zuo et al., 2021; Senel & Senel, 2021). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο χρειάστηκε να προσαρμοστούν σε νέες προκλήσεις, αντικαθιστώντας την προσέγγιση της δια ζώσης εκπαίδευσης με τη σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τη χρησιμότητα της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της Διά βίου μάθησης για επαγγελματίες που εργάζονται σε προσφυγικές και μεταναστευτικές δομές, όπως τα ΚΦΠΜ.

Ανάμεσα στα οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διεξάγονται μέσα από τη σύγχρονη Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδιαίτερο ρόλο κατέχει η ευελιξία που προσφέρει ιδιαίτερα σε επαγγελματίες που εργάζονται σε δομές στην ενδοχώρα και στη νησιωτική Ελλάδα με πλήρες ωράριο. Λόγω του απαιτητικού εργασιακού πλαισίου, οι επαγγελματίες συχνά καλούνται να ανταποκριθούν τόσο σε προγραμματισμένα όσο και σε έκτακτα περιστατικά, συνεπώς καθίσταται αδύνατο να μετακινηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς από το επαγγελματικό τους πλαίσιο όπως επίσης γίνεται επιτακτική η ανάγκη για εξοικονόμηση χρόνου (Vryonides & Zembylas, 2008). Οι

εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους σε χρόνο που δεν αντιβαίνει στα εργασιακά τους καθήκοντα σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον που προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες τους, εξοικονομώντας χρόνο (Lim & Lee, 2013, Jang, 2014). Επιπλέον, ο συνδυασμός χρήσης βίντεο, με εικόνα και ήχο, προσφέρουν νέες ευκαιρίες μάθησης καλλιεργώντας σύγχρονα διαδραστικά δίκτυα εκπαίδευσης (Shikha, 2014).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Liaqat, 2021; Tayib et. al., 2021; Benito et. al., 2021; Anarinejad & Mohammadi, 2014; Swartz & Cole, 2013), η ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων από τη σύγχρονη online εκπαίδευση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η οργάνωση και η ποιότητα της εκπαίδευσης, η ποιότητα της σχεδίασης του εκπαιδευτικού υλικού, η ανταπόκριση, υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η θετική στάση απέναντι στην online εκπαίδευση, η ετοιμότητα των οργανισμών-φορέων όσον αφορά τις τεχνολογικές υποδομές.

## 2. ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΟΔΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΕ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΥΓΕΙΑΣ

Ο ΕΟΔΥ υποστήριξε την προαγωγή της ψυχικής υγείας και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια του Covid-19. Συγκεκριμένα, το Τμήμα Μετακινούμενων Πληθυσμών με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων και την βελτίωση των πρακτικών διαχείρισης στο πεδίο, διοργάνωσε κύκλους εκπαίδευσης σε θέματα ειδικού ενδιαφέροντος για επαγγελματίες υγείας (προσωπικό του PHILOS/ΕΟΔΥ) που εργάζονται σε 32 δομές (Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης καθώς και στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων/Μεταναστών αλλά και σε άλλες δομές υγείας) στην Ελλάδα με στόχο την κατάρτισή τους σε ζητήματα ψυχικής υγείας.

Συγκεκριμένα το πρόγραμμα είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους επαγγελματίες, υγειονομικούς και ψυχοκοινωνικούς (γιατροί, μαίες, συντονιστές δομών, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), που εργάζονται σε δομές όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες και μετανάστες, σε θέματα ψυχικής υγείας. Επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν: η ανάδειξη κατάλληλων επιστημονικών προσεγγίσεων και τρόπων διαχείρισης για σημαντικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες υγείας στο πεδίο όπως, είναι α) η διαχείριση της πανδημίας COVID-19 σε δομές φιλοξενίας, β) οι έμφυλες ταυτότητες και η βία στο προσφυγικό περιβάλλον, γ) COVID-19 και ψυχική ανθεκτικότητα, δ) η διαχείριση περιστατικών ψυχικής υγείας, ε) η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων στην εργασία κ.α. Επιπλέον στους μαθησιακούς στόχους συμπεριλαμβάνονταν και η ανάδειξη καλών πρακτικών για τη διαχείριση αυτών των ζητημάτων από τους επαγγελματίες υγείας.

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση των θεματικών ενότητων σχετικά με τη ψυχική υγεία και τη διαχείριση περιστατικών GBV, ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων από την Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης και τους/τις εκπαιδευτές/τριες. Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στην έρευνα είναι οι εξής:

- α. COVID-19 και ψυχική ανθεκτικότητα. Ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας, ψυχο-εκπαίδευση για το άγχος, ανάπτυξη δεξιοτήτων ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας, αυτόφροντίδα των επαγγελματιών υγείας,
- β. Πρώτες βοήθειες Ψυχικής Υγείας ( MENTAL HEALTH AID) - και Covid (διαχείριση πανικού, αυτοκτονικότητας, επιθετικότητας κτλ),
- γ. έμφυλες ταυτότητες στο προσφυγικό περιβάλλον: ψυχοκοινωνική διαχείριση έμφυλης βίας και καλές πρακτικές.

## 3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

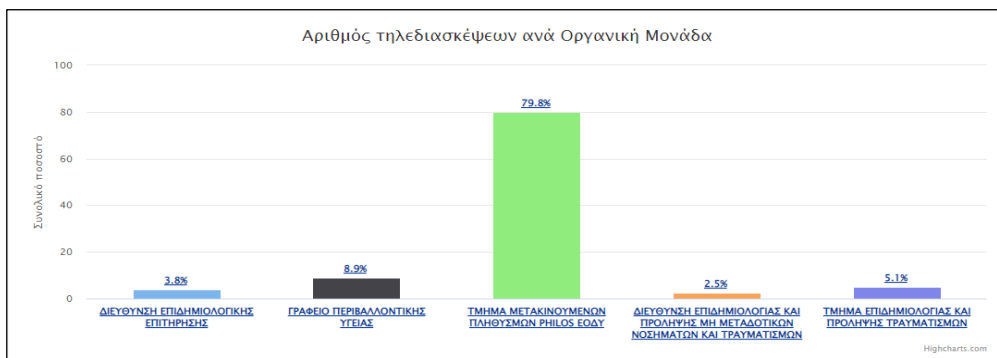
Το πρόγραμμα του πρώτου κύκλου εκπαίδευσης είχε διάρκεια τριών μηνών και διήρκησε από 5 Απριλίου έως 9 Ιουλίου 2021 και ώρες, 14:00-20:00. Το κάθε θέμα-εκπαιδευτική ενότητα παρουσιάστηκε σε 2-3 διαφορετικές ημερομηνίες, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στις εκπαιδευόμενες και στους εκπαιδευόμενους να διαμορφώσουν οι ίδιες/οι το πρόγραμμα παρακολούθησης. Με αυτό τον τρόπο διαφυλάχτηκε και η απρόσκοπτη συνέχιση της λειτουργίας των δομών. Η εκπαίδευση χωρίστηκε σε ενότητες, ανάλογα την προτεραιότητα των θεμάτων και την γνωσιακή τους εγγύτητα. Βασίστηκε στην μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στη

συμμετοχική εκπαίδευση με διαδραστικές μεθόδους. Οι εκπαιδεύσεις οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνονται σε μικρές ομάδες συμμετεχόντων δηλαδή έως 20 άτομα ανά εκπαίδευση.

Οι εκπαιδεύσεις έγιναν με τη μορφή της σύγχρονης Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης με στόχο να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του στόχου-κοινού. Για την υλοποίηση των κύκλων εκπαίδευσης προσαρμοσμένων στις ανάγκες των επαγγελματιών, δόθηκε η δυνατότητα να προτείνουν οι επαγγελματίες πεδίου τις θεματικές ενότητες, οι οποίες στη συνέχεια προτεραιοποιήθηκαν σύμφωνα με τη μεγαλύτερη ή τη μικρότερη ζήτηση από τους επαγγελματίες. Το υλικό της εκπαίδευσης διαμορφώθηκε από τις εκπαιδευτρίες και τους εκπαιδευτές, με βάση το επιστημονικό υπόβαθρο και το γνωστικό αντικείμενο τους. Βασίστηκε σε διεθνή και Ελληνική βιβλιογραφία και σε κάποιες περιπτώσεις περιείχε εκπαιδευτικά βίντεο, συμμετοχικές ασκήσεις και μελέτες περιπτώσεων. Για την διευκόλυνση των εκπαιδευομένων ως προς τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδεύσεις βιντεοσκοπήθηκαν τηρώντας τους κανόνες προστασίας των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευομένων (GDPR, 2018).

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη χρησιμότητα της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της Διά βίου μάθησης σε επαγγελματίες που εργάζονται σε ΚΦΠΜ και ΚΥΤ. Επίσης, αναφέρονται τα οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διενεργούνται από απόσταση ως πολλαπλασιαστικά (δηλαδή το ένα όφελος επιφέρει το επόμενο). Παρέχουν ευελιξία, ιδιαίτερα σε επαγγελματίες που εργάζονται σε δομές ανά την Ελλάδα στην ενδοχώρα και στη νησιωτική Ελλάδα με πλήρες ωράριο, οι οποίες/οι καλούνται να ανταπεξέλθουν σε απαιτητικές και έκτακτες συχνά συνθήκες που σχετίζονται με την υποδοχή, τη διαχείριση και την υποστήριξη των προσφύγων και μεταναστών. Συνεπώς, η Εξ-αποστάσεως εκπαίδευση εξοικονομεί χρόνο και επιτρέπει στους επαγγελματίες να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους με συνέπεια (Vryonides & Zembylas, 2008).

Για τη σύγχρονη online εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η υπηρεσία e:Presence.gov.gr που δίνει τη δυνατότητα στους φορείς του Ελληνικού Δημοσίου να οργανώνουν και να πραγματοποιούν διαδικτυακές τηλεδιασκέψεις που χαρακτηρίζονται από υψηλή ασφάλεια, ποιότητα και αλληλεπίδραση. Στο γράφημα που ακολουθεί εμφανίζεται το ποσοστό συμμετοχής του τμήματος Μετακινούμενων Πληθυσμών ΡΗΙΛΟΣ ΕΟΔΥ σε τηλεδιασκέψεις τη περίοδο Απρίλιος – Ιούλιος 2021.

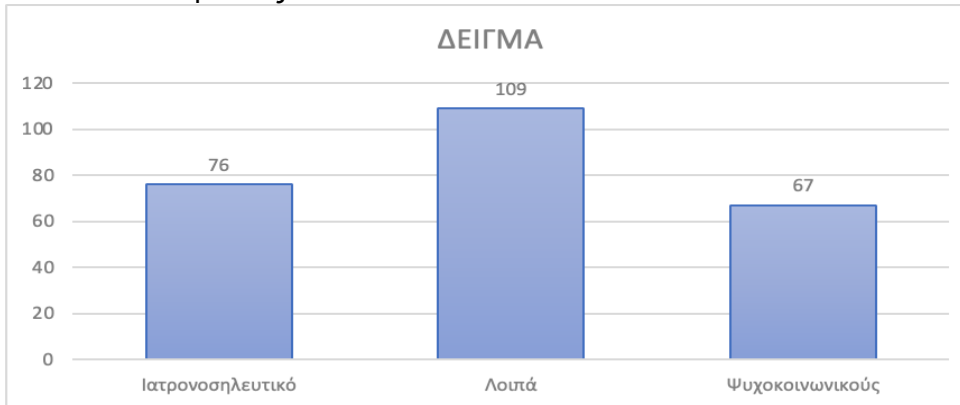


Γράφημα 1. Ποσοστό συμμετοχής του τμήματος Μετακινούμενων Πληθυσμών ΡΗΙΛΟΣ ΕΟΔΥ σε τηλεδιασκέψεις τη περίοδο Απρίλιος – Ιούλιος 2021.

### 3.1 Δείγμα μελέτης

Το προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών ήταν επαγγελματίες υγείας του ΕΟΔΥ που εργάζονταν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και Μεταναστών (ΚΦΠΜ) και στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ), στην κεντρική υπηρεσία του ΕΟΔΥ και σε άλλες δομές στο πλαίσιο του προγράμματος «Ολοκληρωμένη επείγουσα παρέμβαση Υγείας για την προσφυγική κρίση – ΡΗΙΛΟΣ». Με τον όρο επαγγελματίες υγείας εννοούμε το υγειονομικό προσωπικό όπως το ιατρονοσηλευτικό προσωπικό και τους ψυχοκοινωνικούς επαγγελματίες υγείας καθώς και άλλο προσωπικό. Το δείγμα περιλαμβάνει συγκεκριμένα τις παρακάτω ειδικότητες: γιατρούς, νοσηλευτές, μαιές, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, επισκέπτες υγείας, διερμηνείς/διαμεσολαβητές, διασώστες και συντονιστές.

Η συμμετοχή των επαγγελματιών αποφασίστηκε να είναι υποχρεωτική για τη διασφάλιση της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος από το σύνολο του προσωπικού του ΕΟΔΥ που εργάζεται στα ΚΦΠΜ και στα ΚΥΤ αλλά και σε άλλες δομές υγείας, ενώ στο τέλος των εκπαιδευτικών ενοτήτων ακολούθησε σχετική αξιολόγηση. Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σε αυτές τις προαναφερόμενες τρεις θεματικές ενότητες εκπαίδευσης συμπληρώθηκε συνολικά από 252 εκπαιδευόμενους.



Γράφημα 2. Δείγμα μελέτης.

#### 4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης απεστάλη στους εκπαιδευόμενους αυτοχορηγούμενο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Οι βασικοί τρεις άξονες της αξιολόγησης της εκπαίδευσης περιλάμβαναν:

- α) Την ικανοποίηση από την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και το περιεχόμενό της:
  - Είμαι ικανοποιημένη/ος με το περιεχόμενο και της ποιότητας της εκπαίδευσης.
  - Οι πληροφορίες που έλαβα από την εκπαίδευση ήταν ξεκάθαρες και κατανοητές.
  - Είμαι ικανοποιημένος/η από τη διάρκεια της εκπαίδευσης.
  - Συνολικά έμεινα ικανοποιημένος/η από τη συγκεκριμένη εκπαίδευση
- β) Τη χρησιμότητα κάθε εκπαιδευτικής ενότητας:
  - Οι πληροφορίες που έλαβα ήταν χρήσιμες σε σχέση με τις προσωπικές και επαγγελματικές μου ανάγκες.
  - Η εκπαίδευση μου παρείχε γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες που θα εφαρμόσω.
  - Η εκπαίδευση λειτούργησε ενδυναμωτικά ώστε να προσφέρω τις υπηρεσίες μου στους/τις εξυπηρετούμενους/ες.
- γ) Την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτή/τριας:
  - Είμαι ικανοποιημένη/ος με το περιεχόμενο και της ποιότητας της εκπαίδευσης.
  - Οι πληροφορίες που έλαβα από την εκπαίδευση ήταν ξεκάθαρες και κατανοητές.
  - Είμαι ικανοποιημένος/η από τη διάρκεια της εκπαίδευσης.
  - Συνολικά έμεινα ικανοποιημένος/η από τη συγκεκριμένη εκπαίδευση

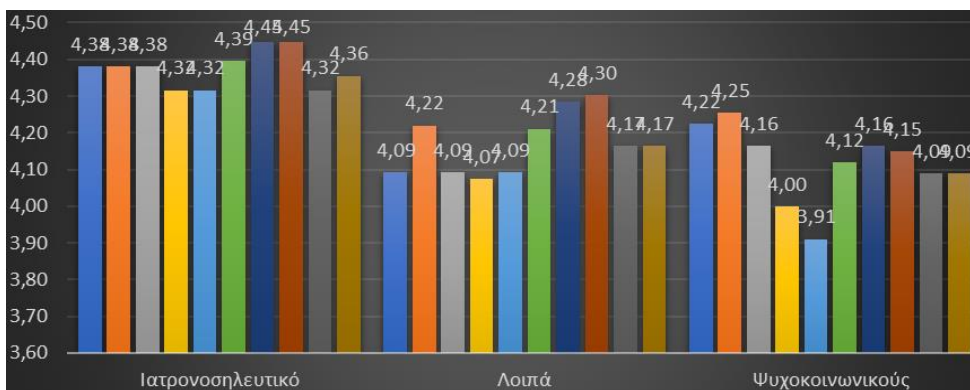
Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ανοικτές ερωτήσεις ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους/τις εκπαιδευόμενους/ες να υποβάλλουν προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

##### 4.1 Εκπαιδευτική Ενότητα 1: Διαχείριση στρες και ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας

Η εκπαίδευση συμπεριλάμβανε σενάρια που θα μπορούσαν οι επαγγελματίες υγείας δυνητικά να αντιμετωπίσουν σε δομές φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών σε σχέση με την παροχή ιατρικών υπηρεσιών και ψυχικής υγείας (Blake et al., 2020). Οι επαγγελματίες υγείας στην πρώτη γραμμή βιώνουν σοβαρές προκλήσεις όσον αφορά στη ψυχική τους υγεία ως αποτέλεσμα του εργασιακού στρες (Joyce et. al., 2022).). Ειδικότερα, λόγω του ότι βρίσκονται σε ένα συνεχές ψυχολογικό στρες μπορεί αυτό να οδηγήσει σε περαιτέρω αρνητικές συνέπειες και σε κίνδυνο



αυτοκτονίας όπως επίσης και σε σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και σε δευτερογενές μετατραυματικό στρες (Hooper et al., 2021). Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας λειτουργεί προστατευτικά στην ψυχική υγεία των πρώτων αποδεκτών υπηρεσιών και του προσωπικού της 1ης γραμμής (Hooper et al., 2021). Οι βραχείες ψυχολογικές παρεμβάσεις έχουν αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση του στρες σε ανθρωπιστικά πλαίσια (Sonold et al., 2021). Προάγει την ψυχολογική ευελιξία, εφόσον τα άτομα μαθαίνουν καινούργιους τρόπους να διαχειρίζονται δύσκολες σκέψεις και συναισθήματα σταθερές με τις δικές τους αξίες, παρά να αποφεύγουν αυτές τις σκέψεις (Sonold et al., 2021). Η ψυχοεκπαίδευση θεωρείται μια τεχνική που ενδυναμώνει τη ψυχική υγεία των εκπαιδευομένων. Εκπαιδεύσεις γύρω από την ψυχική υγεία και την ανθεκτικότητα σκοπεύουν να ελαττώσουν το ψυχολογικό στρες που βιώνουν οι επαγγελματίες υγείας (De Pierro et al., 2021).

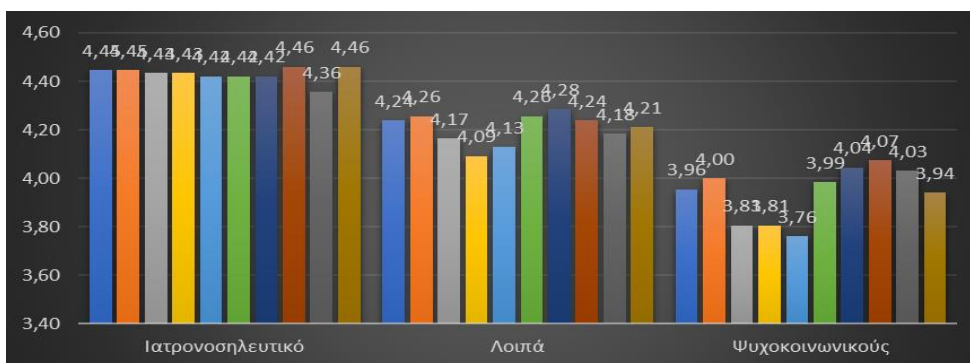


Γράφημα 3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Ενότητας 1

#### 4.2 Εκπαιδευτική Ενότητα 2: Πρώτες Βοήθειες Ψυχικής Υγείας (Mental Health Aid) (διαχείριση πανικού, αυτοκτονικότητας, επιθετικότητας κλπ.)

Οι πρώτες βοήθειες ψυχικής υγείας προσφέρουν στους/τις συμμετέχοντες/ουσες τις απαραίτητες ικανότητες να υποστηρίξουν κάποιον που ενδεχομένως να αναπτύξει προβλήματα στην ψυχική του/της υγεία ή να βιώσει μια κρίση, οπότε και δίνει την απαραίτητη καθοδήγηση στους/τις εκπαιδευόμενους/ες για να προσφέρουν την κατάλληλη φροντίδα στους αποδέκτες των υπηρεσιών (Peralta et al., 2021). Περιλαμβάνει την παροχή άμεσης βοήθειας και υποστήριξης στα άτομα που βιώνουν έντονο στρες λόγω μιας πρόσφατης κρίσης συμπεριλαμβανομένης της πανδημικής κρίσης (Jorm et al., 2019).

Η εκπαίδευση συμπεριλάμβανε σενάρια που θα μπορούσαν οι επαγγελματίες υγείας δυνητικά να αντιμετωπίσουν στα κέντρα φιλοξενίας, στην παροχή ιατρικών υπηρεσιών και υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Blake et al., 2020).



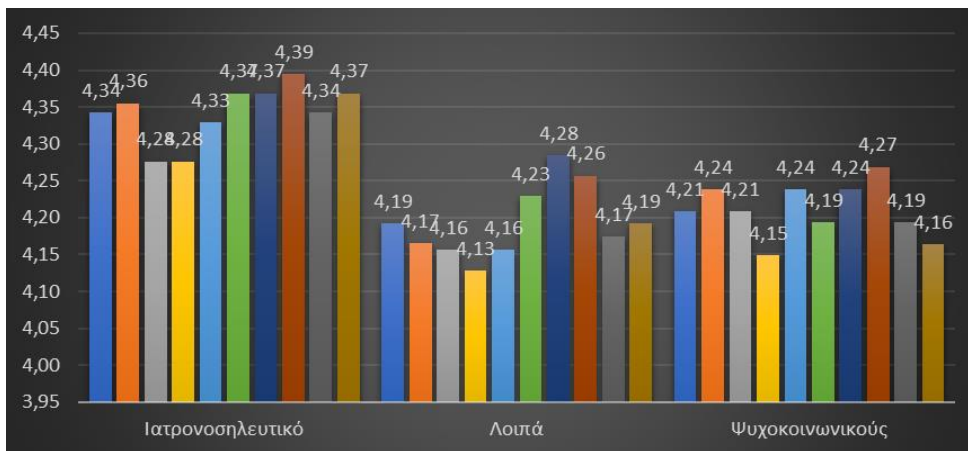
Γράφημα 4. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Ενότητας 2

### 4.3 Εκπαιδευτική Ενότητα 3: Έμφυλη βία

#### 4.4

Η ενότητα αυτή είχε ως στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων των επαγγελματιών πρώτης γραμμής που καλούνται να διαχειριστούν θέματα έμφυλης βίας. Συγκεκριμένα αποσκοπούσε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων σε θέματα εντοπισμού, πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών έμφυλης βίας, την ενθάρρυνση διαλόγου για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες σε ζητήματα έμφυλης βίας και την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών, όπως επίσης και την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης.

Μέσα από περιστατικά διαχείρισης από το πεδίο και μελέτες περίπτωσης, αναδύθηκε η πολυπλοκότητα του ζητήματος της έμφυλης βίας και ειδικά σε ότι έχει να κάνει με τον εντοπισμό, την υποστήριξη, την παραπομπή και την περαιτέρω παρακολούθηση της έκβασης της κάθε περίπτωσης (follow up). Επίσης, προέκυψε έντονα η ανάγκη για συντονισμένο μηχανισμό διαχείρισης των περιστατικών έμφυλης βίας στο προσφυγικό πλαίσιο.



Γράφημα 5. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Ενότητας 3

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) παρουσιάζονται τα συνολικά στατιστικά αποτελέσματα από την αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής ενότητας.

Πίνακας 1. Στατιστική ανάλυση μελέτης

Descriptive Statistics									
	N	Mean		Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Χρησιμότητα 1	252	4,146	0,051	0,808	0,653	-0,828	0,153	0,377	0,306
Ικανοποίηση 1	252	4,202	0,046	0,734	0,538	-0,890	0,153	1,010	0,306
Εισηγητής 1	252	4,282	0,045	0,716	0,513	-1,083	0,153	1,476	0,306
Χρησιμότητα 2	252	4,130	0,054	0,850	0,722	-1,046	0,153	1,411	0,306
Ικανοποίηση 2	252	4,212	0,049	0,771	0,595	-1,119	0,153	1,931	0,306
Εισηγητής 2	252	4,251	0,047	0,741	0,550	-1,250	0,153	2,606	0,306
Χρησιμότητα 3	252	4,205	0,049	0,773	0,597	-1,098	0,153	1,641	0,306
Ικανοποίηση 3	252	4,237	0,047	0,749	0,561	-1,198	0,153	2,341	0,306
Εισηγητής 3	252	4,276	0,046	0,737	0,543	-1,348	0,153	3,058	0,306

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποίησης από την σύγχρονη Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Η μεταφορά σε μια διαδικτυακή μορφή εκπαίδευσης είχε ως συνέπεια σχεδόν την καθολική συμμετοχή των επαγγελματιών υγείας, όλων των ειδικοτήτων, και ταυτόχρονα διατήρησε σε υψηλά επίπεδα την ικανοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών όπως επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές έρευνες (Olson et al., 2021).

Επιπλέον, εξοικονομήθηκαν πόροι για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, τους εκπαιδευτές/τριες και για όλους όσοι συνέβαλαν στον προγραμματισμό και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών ενοτήτων (Jang, 2014). Δόθηκε η δυνατότητα μέσω διαδραστικών ενοτήτων, χρησιμοποιώντας σύγχρονα εργαλεία τεχνολογίας, να προσεγγιστούν δύσκολα ζητήματα όπως η έμφυλη βία, με επιστημονική προσέγγιση, ευαισθησία και αλληλεπίδραση των επαγγελματιών. Γενικά, και στις τρεις ενότητες υπήρξε μεγάλη ικανοποίηση από το περιεχόμενο και την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και από την υποστήριξη που έλαβαν.

Οι εκπαιδευτικές ενότητες θεωρήθηκαν πολύ χρήσιμες, ιδιαίτερα εν μέσω της πανδημίας. Η εκπαίδευση παρείχε στους/τις συμμετέχοντες/ουσες, γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες, που θα εφαρμόσουν στο πεδίο και λειτούργησε ενδυναμωτικά ώστε να προσφέρουν τις υπηρεσίες στους/τις εξυπηρετούμενους. Μεγάλη ικανοποίηση υπήρξε, επίσης, από την παρουσίαση, μεταδοτικότητα, οργάνωση και προετοιμασία των εκπαιδευτών/τριών αλλά και από το γνωστικό τους υπόβαθρο.

Δηλώθηκε μεγάλη ικανοποίηση σε σχέση με την διάρκεια της εκπαίδευσης. Αν και συνολικά οι συμμετέχοντες/ουσες έμειναν ικανοποιημένοι/ες από τις συγκεκριμένες εκπαιδεύσεις, ωστόσο δεν επιτεύχθηκε υψηλή συμμετοχικότητα σε βιωματικές δραστηριότητες από τους χρήστες και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε συζητήσεις ήταν περιορισμένη. Παράγοντες που μπορεί να οδήγησαν στη μειωμένη συμμετοχικότητα στις βιωματικές ασκήσεις μπορεί να σχετίζονται με την δυσκολία να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ της ομάδας λόγω της χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας.

## 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blake, H., Bermingham, F., Johnson, G., & Tabner, A. (2020). Mitigating the psychological impact of COVID-19 on healthcare workers: a digital learning package. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 2997.
- David, E., DePierro, J. M., Marin, D. B., Sharma, V., Charney, D. S., & Katz, C. L. (2021). COVID-19 pandemic support programs for healthcare workers and implications for occupational mental health: a narrative review. *Psychiatric Quarterly*, 1-21.
- Hanna, D., Santa Mina, E., Tenkate, T., Zefi, L., & Manafo, E. (2020). *Promoting and supporting mental health through innovative online and interactive learning: reaching front line workers in health care settings*. In *inted 2020 proceedings* (pp. 7128-7135). *lated*.
- Heyen, J. M., Weigl, N., Müller, M., Müller, S., Eberle, U., Manoliu, A. & Kleim, B. (2021). Multimodule web-based COVID-19 anxiety and stress resilience training (COAST): Single-cohort feasibility study with first responders. *JMIR Formative Research*, 5(6), e28055.
- Hooper, J. J., Saulsman, L., Hall, T., & Waters, F. (2021). Addressing the psychological impact of COVID-19 on healthcare workers: learning from a systematic review of early interventions for frontline responders. *BMJ open*, 11(5), e044134.
- Hung, M. S., Lam, S. K., & Chow, M. C. (2019). Nursing students' experiences of mental health first aid training: A qualitative descriptive study. *Collegian*, 26(5), 534-540.
- Im, D.-U. & Lee, J.-U. (2013). Mission-type Education Programs with Smart Device Facilitating LBS. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 8(2), 81-88.
- Jang, S. (2014). Study on Service Models of Digital Textbooks in Cloud Computing Environment for SMART Education. *International Journal of u- and e- Service, Science and Technology*, 7(1), 73-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.14257/ijunesst.2014.7.1.07>
- Jorm, A. F., Kitchener, B. A., & Reavley, N. J. (2019). Mental health first aid training: lessons learned from the global spread of a community education program. *World Psychiatry*, 18(2), 142.

- Joyce, P., O'Donnell, M. B., Adhikari, E. A., Zhou, C., Bradford, M. C., Garcia-Perez, S., & Rosenberg, A. R. (2022). Assessment of resilience training for hospital employees in the era of COVID-19. *JAMA Network Open*, 5(7), e2220677-e2220677.
- Kalogiannakis, M., Vassilakis, K., Psaros, M. & Liodakis, G. (2005), Asynchronous teleeducation: main or complementary tool of the course? *First perceptions of students and teachers at Technological Education Institute (TEI) of Crete*, Proceedings of the Annual Conference on Telecommunications & Multimedia (TEMU2005), Heraklion, 312-317.
- Karalis, T., & Pavlis-Korres, M. (2009). Lifelong Learning in Greece: A Critical Review of Policies and Institutions. In Caltone, M., *Handbook of Lifelong Learning Developments*.
- Ni, C. F., Lundblad, R., & Dykeman, C. (2023). Diversity and training delivery trends in psychological first aid during COVID-19: Implications for researchers and practitioners. *Psychological Trauma*. DOI: 10.1037/tra0001447
- Olson, J. R., Lucy, M., Kellogg, M. A., Schmitz, K., Berntson, T., Stuber, J., & Bruns, E. J. (2021). What happens when training goes virtual? Adapting training and technical assistance for the school mental health workforce in response to COVID-19. *School Mental Health*, 13, 160-173.
- Peralta, L., Jackson, A., Franchino, K., Green, N., Park, S., Chen, L., ... & Bellows, J. (2021). Helping frontline workers respond to mental health issues. *NEJM Catalyst Innovations in Care Delivery*, 2(5).
- Raftery, P., Howard, N., Palmer, J., & Hossain, M. (2022). Gender-based violence (GBV) coordination in humanitarian and public health emergencies: a scoping review. *Conflict and health*, 16(1), 37.
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. DOI: 10.29252/ijree.4.1.80
- Sharma, V., Ausubel, E., Heckman, C., Rastogi, S., & Kelly, J. T. (2022). Promising practices for the monitoring and evaluation of gender-based violence risk mitigation interventions in humanitarian response: a multi-methods study. *Conflict and health*, 16(1), 1-27.
- Shikha, K. (2014). ICT Integration in Teaching and Learning: Empowerment of Education with Technology. *Issues and Ideas in Education*, 2(2), 255-271. DOI: 10.15415/iee.2014.22019
- Søvdal, L. E., Naslund, J. A., Kousoulis, A. A., Saxena, S., Qoronfleh, M. W., Grobler, C., & Münter, L. (2021). Prioritizing the mental health and well-being of healthcare workers: an urgent global public health priority. *Frontiers in public health*, 9, 679397.
- Vryonides, M. & Zembylas, M. (2008). Distance Education Opportunities for Mature Women in Greece and Cyprus: Comparative *Perspectives and Implications*. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

## Οι δραστηριότητες ενδυνάμωσης στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης ως εργαλείο εκπαίδευσης για την αυτοσυνηγορία και την κοινωνική ένταξη

Empowerment activities in the context of psychosocial rehabilitation as a training tool on self-advocacy and social inclusion

ΓΙΑΝΤΣΕΛΙΔΟΥ, ΑΓΓΕΛΙΚΗ, Ψυχολόγος, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΜΑΛΑΚΟΖΗ, ΑΡΣΕΝΙΑ, Κοινωνικός Λειτουργός, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΜΠΟΧΤΣΟΥ, ΒΑΛΕΝΤΙΝΗ, Ψυχολόγος, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΤΟΠΑΛΗ, ΣΑΡΑΝΤΟΥΛΑ, Κοινωνικός Λειτουργός, ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος  
ΦΡΑΓΚΟΥΛΗ, ΑΘΗΝΑ, Πρόεδρος Δ.Σ., ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Τα άτομα με σοβαρές ψυχικές διαταραχές συναντούν σημαντικά εμπόδια στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η ΕΚΨ Π. Σακελλαρόπουλος, στο πλαίσιο των παρεχόμενων υπηρεσιών της στην Αλεξανδρούπολη, έχει καθιερώσει από το 2015 ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την ενδυνάμωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αυτονόμηση των συμμετεχόντων. Το πρόγραμμα έχει αποδώσει σημαντικά οφέλη ως προς την κινητοποίηση, την αυτοδιαχείριση και τη θεσμική συμπερίληψη. Η υλοποίηση προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσφέρει μια ουσιαστική αφετηρία για την εξοικείωση με την εκπαιδευτική διαδικασία και προάγει την κοινωνική ένταξη και την αυτοσυνηγορία.

**ABSTRACT:** People with severe mental health problems face significant barriers in accessing educational processes. SSP P.Sakellariopoulos has established an annual educational program since 2015 (in the context of its services in Alexandroupolis), aiming at empowerment, skills development and self-determination. The program has yielded significant results in terms of inciting, self-management and institutional inclusion. The implementation of adapted educational programmes offers an essential starting point for the promotion of the participants' social inclusion and self-advocacy and their familiarization with the educational process.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εμπειρία ψυχικής διαταραχής σηματοδοτεί αρκετές δυσκολίες αναφορικά με την πορεία του ατόμου στην εκπαίδευση και τη Δια βίου μάθηση. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των σοβαρών ψυχικών διαταραχών, όπως αυτές προσδιορίζονται από τη χρονιότητα, τη συμπτωματολογία και τις συνέπειές της, η εκπαίδευση επαναπροσδιορίζεται, αποκτώντας νέο περιεχόμενο και στόχους. Σε αυτό το πλαίσιο, σε προτεραιότητα τίθενται ζητήματα όπως η εκπαίδευση ατομικών, οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων, η αποτροπή του αυτοστιγματισμού, η ενίσχυση της αυτονομίας και η ενδυνάμωση στην προάσπιση των ατομικών δικαιωμάτων.

Η ψυχοκοινωνική αποκατάσταση, με το περιεχόμενο που της αποδίδεται στις τελευταίες δεκαετίες, προϋποθέτει την ενδυνάμωση των ατόμων που λαμβάνουν υπηρεσίες ψυχικής υγείας και τη συμπερίληψή τους στη λήψη αποφάσεων. Ο όρος *ενδυνάμωση* αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη επιρροή στα γεγονότα και στις καταστάσεις που έχουν σημασία για τα ίδια. Συνδέεται με την ανακάλυψη και αξιοποίηση των δυνατών σημείων του ατόμου και εκφράζεται μέσα από τη σταδιακή απόκτηση ελέγχου πάνω στην ψυχική διαταραχή και ευρύτερα στη ζωή (Stichting Cordaan, 2020). Η ενδυνάμωση με τη σειρά της συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της ανάρρωσης στην ψυχική υγεία, αποτελώντας έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που την προάγουν. Η *ανάρρωση* ή αλλιώς *μοντέλο recovery* αποτελεί μια έννοια

πολυδιάστατη, που δεν ταυτίζεται με την κλινική ανάρρωση, αλλά περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις, όπως είναι η προσωπική/υπαρξιακή, η λειτουργική, η σωματική και η κοινωνική ανάρρωση (Whitley & Drake, 2010). Αναφέρεται στην παροχή υποστήριξης και θεραπείας με τρόπο που ενδυναμώνει το άτομο και του επιτρέπει, παρά τις ψυχικές δυσκολίες, να ζήσει τη ζωή που επιθυμεί με τη μικρότερη δυνατή εξάρτηση από τα συστήματα ψυχικής υγείας.

Θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι δεν υπάρχει ανάρρωση χωρίς ενδυνάμωση και επίσης ότι η έννοια της ανάρρωσης αποτελεί μια νέα προοπτική της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης, που θέτει στο επίκεντρο τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας και τις ανάγκες τους, όπως αυτές προσδιορίζονται από τα ίδια τα άτομα. Αυτός ο νέος τρόπος προσέγγισης των ψυχικών διαταραχών και των ατόμων που τις φέρουν προϋποθέτει επίσης μια ισότιμη, συνεργατική σχέση μεταξύ των επαγγελματιών που προσφέρουν υπηρεσίες ψυχικής υγείας και των ατόμων που τις λαμβάνουν, καθώς και την ανάληψη ευθύνης από τα ίδια τα άτομα για τη ζωή τους (Shepherd et.al., 2008). Μέσα από τις παραπάνω εννοιολογικές διασαφηνίσεις αναδεικνύεται η ευθύνη των οργανισμών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας να παρέχουν στους λήπτες των υπηρεσιών τους εκείνους τους πόρους που συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενδυνάμωση και στην επίτευξη της προσωπικής ανάρρωσης. Στους πόρους αυτούς συμπεριλαμβάνεται και η πρόσβαση στην εκπαίδευση, που με τη σειρά της προάγει την αυτονομία του ατόμου, συμβάλλει στην κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση και δημιουργεί συνθήκες ενεργητικής και ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών.

## 2. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας αποτελούν μια από τις πιο ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, που απειλείται από διπλό αποκλεισμό, τόσο λόγω της ψυχικής διαταραχής όσο και της υποεκπαίδευσης που αυτή συνεπάγεται. Οι ψυχικές δυσκολίες εκδηλώνονται συχνά στην εφηβεία ή νωρίς στην ενήλικη ζωή εμποδίζοντας σημαντικά τη φοίτηση. Σε πολλές περιπτώσεις πλήττουν τις γνωστικές λειτουργίες με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η μάθηση. Η μαθητική διαρροή αυξάνεται επίσης λόγω του στίγματος και του αυτο-στίγματος. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση προσκρούει και σε άλλα εμπόδια, όπως η ανεπαρκής πληροφόρηση και η έλλειψη εξοικείωσης με εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, η ομάδα αυτή εγκαταλείπει την εκπαίδευση σε υψηλότερα ποσοστά ή ολοκληρώνει χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης.

Στα πιο προστατευμένα πλαίσια, όπως είναι οι Μονάδες Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης (ΜΨΑ), όπου διαμένουν συνήθως άτομα με σοβαρότερα προβλήματα ψυχικής υγείας, αναμένονται και τα πιο φτωχά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αντίστοιχη είναι η εικόνα στις ΜΨΑ της Εταιρίας Κοινωνικής Ψυχιατρικής (ΕΚΨ) Π. Σακελλαρόπουλος, που μέσα από τη 40χρονη λειτουργία της αριθμεί έξι (6) οικοτροφεία και 23 προστατευμένα διαμερίσματα συνολικής δυναμικότητας 177 ενήλικων ατόμων. Ωστόσο, σε μια πρόσφατη αναζήτηση στοιχείων της τελευταίας δεκαετίας (2013-2023), φαίνεται να έχει σημειωθεί μια ενθαρρυντική βελτίωση στο εκπαιδευτικό προφίλ των διαμενόντων.

Το ποσοστό των αναλφάβητων από 50% είναι πλέον 22,64% και το ποσοστό όσων ολοκληρώνουν την α/βάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί από 35,41% σε 49,05%. Μολονότι στη β/βάθμια εκπαίδευση φτάνουν περισσότερα άτομα, το ποσοστό όσων διακόπτουν τη φοίτηση στο γυμνάσιο και στο λύκειο δεν έχει μειωθεί, επιβεβαιώνοντας ότι η πρώιμη έναρξη των ψυχικών διαταραχών συνδέεται και με την πρώιμη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Μέσα στη δεκαετία έχουν προστεθεί και δύο νέα επίπεδα σπουδών: τα μηδενικά ποσοστά στις κατηγορίες «μετα-β/βάθμια» και «γ/βάθμια εκπαίδευση» πριν 10 χρόνια είναι πλέον 3,77% στην πρώτη κατηγορία και 5,66% στη δεύτερη. Εδώ πρέπει να ιδωθεί αν τα άτομα που εντάσσονται πλέον στις ΜΨΑ έχουν ολοκληρώσει υψηλότερα επίπεδα σπουδών, ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης, έγκαιρης παρέμβασης και των σύγχρονων θεραπευτικών μεθόδων, ή/και αν κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στις ΜΨΑ επανασυνδέονται με την εκπαίδευση μέσα από την υποστήριξη του πλαισίου.

Ενώ η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η επιμόρφωση αποτελούν κομβικό παράγοντα για την προσωπική ανάπτυξη, την ενδυνάμωση, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη, αυτό δεν έχει αποτυπωθεί στην ατζέντα της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης. Μέχρι σήμερα δεν έχει εκδηλωθεί σημαντικό ενδιαφέρον από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, τους σχετιζόμενους φορείς και την πολιτεία, προκειμένου να διερευνηθούν επαρκώς τα εκπαιδευτικά ελλείμματα και οι ανάγκες αυτής

της ευάλωτης ομάδας. Ούτε έχει γίνει κάποια συστηματική προσπάθεια σύνδεσής της με την εκπαιδευτική διαδικασία, παρότι η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει τα οφέλη της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση ψυχοκοινωνικών πτυχών, όπως είναι η αυτοπεποίθηση (Carlton & Soulsby, 1999), η αυτεπάρκεια (Wertheimer, 1997· Kubzansky και συν., 1999), η αυτεπίγνωση (Cox & Pascall, 1994), η ικανότητα ανεξάρτητης σκέψης, οι δεξιότητες επικοινωνίας και η συμμετοχή στα κοινά (Parry και συν., 1992· Emler & Fraser, 1999), καθώς και η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα (Jarvis & Walker, 1997· Emler & Fraser, 1999). Αυτά τα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα μπορούν να προωθήσουν στάσεις, πρακτικές και συνθήκες ζωής που έχουν θετικά αποτελέσματα για την ψυχική υγεία.

### 3. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η Εταιρία Κοινωνικής Ψυχιατρικής Π.Σακελλαρόπουλος, σε μια προσπάθεια να συμβάλλει ουσιαστικά στην ψυχοκοινωνική αποκατάσταση και ανάρρωση των ατόμων που υποστηρίζει και φροντίζει, έχει οργανώσει μια σειρά ομαδικών δραστηριοτήτων ενδυνάμωσης με διττό στόχο: α) σε πρώτο επίπεδο να εμπλουτίσουν το Ατομικό Θεραπευτικό Πρόγραμμα και να προσφέρουν εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες και β) σταδιακά να αποτελέσουν εργαλείο εκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη της αυτοσυνηγορίας.

Ξεκινώντας από τη συνηγορία, ως δράση υποστήριξης των ανθρώπων στην έκφραση επιθυμιών, στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους και στην εκπροσώπηση των συμφερόντων τους (Καδόγλου & Μαλακόζη, 2012), η αυτοσυνηγορία προχωράει ακόμη πιο πέρα: στην αλληλοϋποστήριξη και αυτοϋπεράσπιση των ευάλωτων ομάδων. Ως ουσιαστική έκφραση ενδυνάμωσης και αυτοεκπροσώπησης, αποτελεί την αμεσότερη μορφή διεκδίκησης και άσκησης επιρροής από τα ίδια τα ενδιαφερόμενα άτομα, που μέσα από οργανωμένες πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις αξιώνουν την ισότιμη και ουσιαστική συμπερίληψή τους στη ζωή που δικαιούνται και επιθυμούν.

Με τους παραπάνω στόχους, έχει καθιερωθεί ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης και εκπαίδευσης των ληπτών υπηρεσιών ψυχικής υγείας στις περιοχές που δραστηριοποιείται η ΕΚΨ Π.Σακελλαρόπουλος (Αττική, Έβρος-Ροδόπη, Φθιώτιδα, Φωκίδα), το οποίο συνδιαμορφώνεται με τους συμμετέχοντες σε ετήσια βάση. Σε αυτό το πλαίσιο έχει οργανωθεί από το 2015 το πρόγραμμα ομαδικών δραστηριοτήτων στην Αλεξανδρούπολη. Οι δράσεις του ξεκίνησαν με την εκπαίδευση σε θέματα αυτοσυνηγορίας με τη χρήση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, που είχε παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ενδυνάμωση της συλλογικής έκφρασης της συνηγορίας των ατόμων με ψυχική αναπηρία».<sup>23</sup> Υλοποιήθηκαν συστηματικές ομαδικές συναντήσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε βιωματικό επίπεδο με συμμετέχοντες/ουσες που είχαν ομοιογενές επίπεδο λειτουργικότητας. Μετά την ολοκλήρωση των συναντήσεων διαμορφώθηκε η πρώτη ομάδα ενδυνάμωσης στην Αλεξανδρούπολη (2016), που υλοποιείται με τις απαραίτητες τροποποιήσεις (σύνθεση, περιεχόμενο, υλικό, μεθοδολογία, επιμέρους στόχοι) κάθε χρόνο μέχρι και σήμερα.

Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο ότι όλες οι ομαδικές δραστηριότητες (απασχόλησης, εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης, δημιουργικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, σωματικής άσκησης κ.ά.) συμβάλλουν στην ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην αυτοδιαχείριση και στην αυτονόμηση. Με αυτή την έννοια αποτελούν δραστηριότητες ενδυνάμωσης και έτσι προσεγγίζονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η διαφοροποίησή τους από τις δραστηριότητες που ορίζονται στο πλαίσιο του προγράμματος ως *ομάδα/ ομάδες ενδυνάμωσης* είναι ότι στη δεύτερη περίπτωση η ενδυνάμωση δεν αποτελεί μόνο στόχο και αποτέλεσμα αλλά και εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Σε αυτές τις ομάδες, που αποτελούν ένα μέρος του συνόλου των ομαδικών δραστηριοτήτων, περιλαμβάνονται θεματικές ενότητες όπως: ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, δικαιοπρακτική ικανότητα, ακούσιες και εκούσιες νοσηλείες, συμμετοχή στη διαμόρφωση του ατομικού θεραπευτικού και αποκαταστασιακού προγράμματος, ισότιμη σχέση μεταξύ ληπτών υπηρεσιών ψυχικής υγείας και επαγγελματιών/ οργανισμών και κοινή λήψη αποφάσεων, δικαίωμα στην επιλογή θεραπείας και ανάληψη ευθύνης μετά από πληροφόρηση, θεσμική συμμετοχή στη

<sup>23</sup> Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ενδυνάμωση της συλλογικής έκφρασης της συνηγορίας των ατόμων με ψυχική αναπηρία» του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού», υλοποιήθηκαν στο 2014 σεμινάρια σε διάφορες πόλεις με θεματικές ενότητες: i. Ψυχική Αναπηρία και Δικαιώματα, ii. Η Διεκδίκηση των Δικαιωμάτων, iii. Δράσεις Υπεράσπισης-Συνηγορίας.

λειτουργία ενός οργανισμού, αυτοδιαχείριση, αυτοπροσδιορισμός, αυτοεκπροσώπηση και αυτοσυνηγορία.

Στην ίδια περίοδο (2015-2019), που αποτελεί την 1<sup>η</sup> φάση του προγράμματος, σχεδιάστηκαν και άλλες δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες άρχισαν να υλοποιούνται από το 2017. Οι δραστηριότητες ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες α) ομάδες ενδυνάμωσης β) κοινωνικοποίησης και γ) δεξιοτήτων (εκμάθηση αγγλικών και Η/Υ) και σταδιακά μέχρι το 2019 αυξήθηκαν και εμπλουτίστηκαν.

Μετά την πρώτη πενταετία το πρόγραμμα εισέρχεται σε μια νέα περίοδο (2<sup>η</sup> φάση), που προσδιορίζεται από την εποχή covid (2020-2021). Η πρωτοφανής κατάσταση δημιουργήσε σημαντικές προκλήσεις και διαφορετικές απαιτήσεις ως προς τις συνθήκες διεξαγωγής του προγράμματος και ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ομαδικές δραστηριότητες διακόπηκαν τον Μάρτιο 2020 στο πλαίσιο των περιοριστικών μέτρων λόγω της πανδημίας και ενεργοποιήθηκαν διαδικτυακά πλέον από τον Νοέμβριο 2020. Στην εκπαίδευση εντάχθηκαν και οι νέες τεχνολογίες, προκειμένου να υποστηριχθεί η διαδικτυακή διεξαγωγή των ομαδικών συναντήσεων και να διευκολυνθεί η καθημερινότητα των ληπτών. Στη συγκεκριμένη περίοδο και μέχρι τον Ιούνιο 2021 υλοποιήθηκε μία ομάδα εκπαίδευσης στην αυτοσυνηγορία, τέσσερις ομάδες δεξιοτήτων με αντικείμενα τη γεωγραφία, τη λογοτεχνία, την ανακύκλωση και φυσικά την εξοικείωση με τα διαδικτυακά και τη χρήση πλατφορμών επικοινωνίας, καθώς και μία ομάδα «εναλλακτικής» κοινωνικοποίησης, στην οποία η αλληλεπίδραση/ επαφή των συμμετεχόντων/ουσών γινόταν διαδικτυακά.

Από τον Σεπτέμβριο 2021 και μέχρι σήμερα βρισκόμαστε στην 3<sup>η</sup> φάση του προγράμματος, που συνδέεται με τη δημιουργία ενός αυτόνομου χώρου ομαδικών δραστηριοτήτων, τη Λέσχη Ενδυνάμωσης. Αρχικά η Λέσχη αποτέλεσε ένα ασφαλές περιβάλλον για τη φιλοξενία ολιγομελών ομαδικών δραστηριοτήτων λόγω covid και σταδιακά έχει μετατραπεί σε έναν οργανωμένο πολυχώρο για τη φιλοξενία δραστηριοτήτων απασχόλησης, εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης, καθώς και άλλων εκδηλώσεων που συνδέουν τα άτομα με ψυχικές διαταραχές με την κοινότητα. Σε αυτήν την περίοδο, οι ομάδες δεξιοτήτων εμπλουτίστηκαν με νέο περιεχόμενο (ντεκουπάτζ, πλέξιμο, μαγειρική), επίσης προστέθηκαν ομάδες καλλιτεχνικής έκφρασης (χορός, εικαστικά) και φροντίδας εαυτού (σωματική άσκηση και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των γνωστικών ελλειμμάτων/ πρόληψη άνοιας).

Τα αποτελέσματα από την 3<sup>η</sup> φάση υλοποίησης έχουν αναδείξει σημαντικές παραμέτρους, όπως α) το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις ομαδικές δραστηριότητες (αύξηση αριθμού συμμετεχόντων και αλλαγή στη σύνθεσή τους, καθώς αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων που προέρχονται από άλλους φορείς και την κοινότητα), β) τη διεύρυνση των θεματικών πεδίων με βάση τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων/ουσών γ) την ανάπτυξη νέων συνεργασιών με επαγγελματίες της κοινότητας και φορείς/ συλλογικότητες από διαφορετικά πεδία (υγεία, ψυχική υγεία, πολιτισμός, καλλιτεχνικά δρώμενα κ.ά.).

Η επιλογή των δραστηριοτήτων και ο τρόπος υλοποίησής τους συναποφασίζεται με βάση τις ανάγκες και επιθυμίες των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίες διερευνώνται πριν την έναρξη κάθε κύκλου δραστηριοτήτων. Μετά την ολοκλήρωσή τους πραγματοποιείται αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες/ουσες με αυτοχορηγούμενα ερωτηματολόγια και κοινή ομαδική αξιολόγηση, στην οποία συμμετέχουν και οι συντονιστές. Πρόκειται για μια ανοικτή συζήτηση που γίνεται στη Λέσχη Ενδυνάμωσης, όπου κατατίθενται σκέψεις, επιθυμίες προβληματισμοί και προτάσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογούν πόσο ωφελήθηκαν από τις δραστηριότητες της περιόδου αναφοράς, αποφασίζουν ποιες δραστηριότητες θα συνεχιστούν στην επόμενη περίοδο, εκδηλώνουν ενδιαφέρον συμμετοχής. Όταν προτείνονται νέες ομάδες, εξετάζεται ποιοι θα έχουν τον συντονισμό, ο οποίος δεν αναλαμβάνεται πλέον αποκλειστικά από τον πυρήνα των εργαζομένων της ΕΚΨ Π.Σακελλαρόπουλος που είχαν μέχρι τώρα την ευθύνη υλοποίησης. Η αύξηση των ομαδικών δραστηριοτήτων και το ειδικό περιεχόμενο που έχουν κάποιες από αυτές έχουν οδηγήσει στην αναζήτηση κατάλληλων εκπαιδευτών/τριών από την κοινότητα, έμμισθων ή εθελοντών. Επίσης, εξετάζεται αν αυτές οι ομάδες θα υλοποιηθούν στη Λέσχη Ενδυνάμωσης ή αν οι ενδιαφερόμενοι θα ενσωματωθούν σε αντίστοιχες ομάδες της κοινότητας. Στο 2022 οι ομάδες ζωγραφικής, υπολογιστών και φωτογραφίας υλοποιήθηκαν από εξωτερικούς εκπαιδευτές/τριες. Παράλληλα, μέρος της ευθύνης υλοποίησης περνάει σταδιακά στους συμμετέχοντες/ουσες (επίβλεψη και φροντίδα του χώρου, παρακολούθηση συμμετοχών, καταγραφή πρακτικών, συν-



συντονισμός των ομάδων).

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η συστηματική διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων κατά την περίοδο 2015-2022 απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα για τους λήπτες ως προς: α) την κινητοποίησή τους, β) την αυτοδιαχείριση των δυσκολιών που επιφέρει η ψυχική διαταραχή και οι συνέπειές της, γ) την ανάληψη ευθυνών, δ) την ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας και την υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων, ε) τη συμμετοχή σε θεσμικές διαδικασίες εντός του φορέα αλλά και σε θεσμικά όργανα εκτός αυτού (μέλη Δ.Σ. κοινωνικών συνεταιρισμών και συλλογικοτήτων αυτοεκπροσώπησης, μέλη επιτροπών ψυχικής υγείας κ.ά.), στ) την ενίσχυση της ομότιμης υποστήριξης (peer support). Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης προς τις νέες τεχνολογίες αποκάλυψε σημαντικές ευκαιρίες ως προς τη δικτύωση και τη συνεργασία με οργανώσεις ληπτών και φορείς εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με σοβαρές ψυχικές διαταραχές ενδεχομένως είναι δύσκολο να απαντηθούν απευθείας από την άτυπη εκπαίδευση. Η ΕΚΨ Π.Σακελλαρόπουλος προσπάθησε μέσω αυτού του προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού προγράμματος να προσφέρει ένα πλαίσιο εξοικείωσης με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε επίπεδο μάθησης η εκπαίδευση συνδέθηκε με την εσωτερική ενδυνάμωση. Σταδιακά οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν εισαχθεί στη φιλοσοφία και στον τρόπο λειτουργίας της Δια βίου μάθησης, η οποία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου με στόχο την προσωπική του ανάπτυξη και την ενεργητική προσαρμογή του στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2023).

Η εμπλουτισμένη συνέχιση του προγράμματος αναμένεται να αποφέρει εξίσου σημαντικά αποτελέσματα, που θα ωθήσουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες-εκπαιδευόμενους/ες σε μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθυνών και ρόλων, καθώς και στην ισότιμη κοινωνική ενσωμάτωση. Περαιτέρω, απαιτούνται πολυεπίπεδες παρεμβάσεις, ώστε η διαδικασία αυτή να λειτουργήσει στοχευμένα, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το διπλό αποκλεισμό (ψυχικές δυσκολίες και υπο-εκπαίδευση). Απώτερος στόχος είναι η συνέχιση της εκπαιδευτικής πορείας ή/και η εργασιακή αποκατάσταση και η σύνδεση με θεσμικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Σ.Δ.Ε., Κ.Ε.Κ., Κ.Δ.Β.Μ., Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Ι.Ε.Κ.).

#### 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Carlton, S. & Soulsby, J. (1999). *Learning to grow older and bolder*. National Institute of Adult Continuing Education.
- Cox, R. & Pascall, G. (1994). Individualism, self-evaluation and self-fulfilment in the experience of Lifelong learning and emotional resilience mature women students, *International Journal of Lifelong Education*, 13(2) (March-April), 159-173.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (2023, 27 Μαρτίου). *Επιμόρφωση και δια βίου μάθηση*. [https://www.uoa.gr/spoydes/epimorfosi\\_kai\\_dia\\_bioy\\_mathisi/](https://www.uoa.gr/spoydes/epimorfosi_kai_dia_bioy_mathisi/)
- Emler, N. & Fraser, E. (1999). Politics, the education effect, *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 251-273.
- Hammond C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30:4, 551-568.
- Jarvis, P. & Walker, J. (1997). When the process becomes the product: Summer Universities for seniors, *Education and Ageing*, 12, 60-68.
- Καδόγλου, Μ. & Μαλακόζη, Α. (2012, 28 Φεβρουαρίου). Η Συνηγορία στο χώρο της ψυχικής υγείας. *Ψυχογραφήματα*. <https://www.psychografimata.com/i-sinigoria-sto-choro-tis-psichikis-igias/>
- Kubzansky, L. D., Kawachi, I. & Sparrow, D. (1999). Socioeconomic status, hostility, and risk factor clustering in the normative aging study: any help from the concept of allostatic load? *Annals of Behavioral Medicine*, 21(4), 330-338.
- Parry, G., Moyser, G. & Day, N. (1992). *Political participation and democracy in Britain*. (Cambridge, Cambridge University Press).
- Shepherd, G., Boardman, J., & Slade, M. (2008). *Making recovery a reality*. London: Sainsbury Centre for Mental Health.

<https://www.researchintorecovery.com/files/SCMH%202008%20Making%20recovery%20a%20real%20ity.pdf>

Stichting Cordaan (2020). *Glossary for the Peer Supporter* (version in Greek). Erasmus+ European Standards for Peer Support Workers in Mental Health. [https://grone-geso.de/wp-content/uploads/2022/03/IO2\\_Glossary\\_Greek.pdf](https://grone-geso.de/wp-content/uploads/2022/03/IO2_Glossary_Greek.pdf)

Wertheimer, A. (1997). *Images of possibility. Creating learning opportunities for adults with mental health difficulties*. National Institute of Adult Continuing Education.

Whitley, R., & Drake, R.E. (2010). Recovery: A dimensional approach. *Psychiatric Services*, 61(12), 1248-1250. <https://ps.psychiatryonline.org/doi/epdf/10.1176/ps.2010.61.12.1248>

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Ε:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 5 - Διά βίου μάθηση,  
τέχνη και συμπερίληψη**

## Ανθρωπομορφισμός, Μύθοι του Αισώπου και χρήση στη Δια Βίου Εκπαίδευση με τη διέγερση των μιμίδων

Anthropomorphism, Aesop's fables and their use in Lifelong Learning and Vocational Education through memes stimulation

ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΚΟΛΛΙΑΣ, Οικονομολόγος – Εκπαιδευτής στη δια βίου μάθηση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η εργασία αναδεικνύει τη συνέργεια μεταξύ των Μύθων του Αισώπου και της επαγγελματικής κατάρτισης. Τα μιμίδια που αφυπνίζονται δημιουργούν ένα μιμητικό αποτέλεσμα ανακαλώντας παιδικές αναμνήσεις των συμμετεχόντων και συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση της ορθής συμπεριφοράς στο επιχειρηματικό περιβάλλον. Ο συμβολισμός που αντιπροσωπεύεται από τον ανθρωπομορφισμό (ανθρώπινη συμπεριφορά των μη ανθρώπινων όντων), σε αντίθεση με τον ζωομορφισμό (μη ανθρώπινη συμπεριφορά των ανθρώπων), αναβαθμίζει την ανθρώπινη φύση και βοηθά στη σύνδεση διαφορετικών τομέων όπως: ιστορία, παράδοση, αφήγηση, εκπαίδευση, επιχειρηματικότητα, ψυχαγωγία, μόδα, εμπόριο και επιστήμη.

**ABSTRACT:** The paper highlights the synergy between Aesop's Fables and vocational training. The memes that are evoked create a mimetic effect and awaken participant's childhood memories contributing to a deeper understanding of proper behavior in the business environment. The symbolism represented by anthropomorphism (human behavior of non-human beings), as opposed to zoomorphism (non-human behavior of humans), elevates human nature, and helps connect different domains such as: history, tradition, storytelling, education, entrepreneurship, entertainment, fashion, commerce, and science.

### ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

«μάθουν να μαθαίνουν», βιωματικό, εμπειρικό, διαδραστικό, memes – μιμίδια, edutainment, επαγγελματική κατάρτιση, Μύθοι Αισώπου, συνέργεια, gamification.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ανταγωνιστικό επιχειρηματικό περιβάλλον οδηγεί συχνά τους επαγγελματίες να «επικοινωνούν» τις εταιρείες, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους με επιφανειακό τρόπο, μιμούμενοι ή ακολουθώντας μεθόδους μάρκετινγκ που είναι άσχετες με το πλαίσιο της επιχείρησής τους. Η παγκοσμιοποίηση, η βιασύνη, η φιλοδοξία και η μίμηση είναι συχνές συμπεριφορές μεταξύ επιχειρηματιών και εργαζομένων. Αυτό δημιουργεί τη συνθήκη ώστε να είναι χρήσιμο να διαφοροποιηθεί η σκέψη των ανθρώπων επηρεασμένη από τις αξίες και τους αλληλέγγυους κοινωνικούς κανόνες, ώστε να ευνοηθεί η οικονομική σταθερότητα και ανάπτυξη.

Η Δια Βίου Μάθηση είναι μια ευκαιρία να δοθούν στους ανθρώπους γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες όπως και να δοθούν ταυτόχρονα κατευθύνσεις για τον ρόλο τους στην κοινωνία όπου δραστηριοποιούνται και ζουν. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητες οι ιδέες που μπορούν να μεταφέρουν ένα μήνυμα με κατανοητό και σαφή τρόπο. Η απλότητα στη σκέψη μπορεί να ευνοηθεί από τη διδασκαλία ιστοριών και αφηγημάτων της παράδοσης και να προσφέρει λύσεις για τις σύγχρονες κοινωνίες. Η επινοήση νέων τρόπων διδασκαλίας επαγγελματικών και κοινωνικών συμπεριφορών μπορεί να γίνει ένας σύγχρονος τρόπος παροχής Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Αφυπνίζοντας τα μιμίδια των συμμετεχόντων μπορεί κανείς να τους πείσει να ακολουθήσουν άλλους τρόπους συμπεριφοράς και απόδοσης. Ένα μιμίδιο είναι ένα πολιτισμικό χαρακτηριστικό ή ένας τύπος συμπεριφοράς που μεταβιβάζεται από τη μια γενιά στην άλλη, χωρίς την επίδραση των γονιδίων: «Ένα μιμίδιο είναι το πολιτισμικό ισοδύναμο της μονάδας φυσικής κληρονομικότητας, του γονιδίου» (Λεξικά Κέιμπριτζ, μιμίδιο). Όπως τα γονίδια διαδίδονται στη γονιδιακή δεξαμενή

πηγαίνοντας από σώμα σε σώμα μέσω σπερματοζωαρίων ή ωαρίων, έτσι και τα μιμίδια διαδίδονται στη δεξαμενή μιμιδίων μεταφερόμενα από εγκέφαλο σε εγκέφαλο μέσω μιας διαδικασίας που, με την ευρεία έννοια, μπορεί να ονομαστεί μίμηση (Dawkins, 1976). «Μιμίδιο είναι ιδέα ή συμπεριφορά που εξαπλώνεται από το ένα μυαλό στο άλλο. Είναι πολιτισμικά ανάλογο του γονιδίου». (Βικιπαίδεια)

Δεν εμπίπτει στο πεδίο εφαρμογής αυτής της εργασίας η παρουσίαση της σημασίας των νέων τεχνικών επαγγελματικής κατάρτισης και βιωματικής εκπαίδευσης όπου ανήκει το αντικείμενο. Στόχος είναι να εξεταστεί κατά πόσον και πώς οι μύθοι του Αισώπου μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των ποικίλων κοινωνικών εννοιών όταν παρουσιάζονται σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτή η μέθοδος μπορεί να ενσωματωθεί σε άλλες υπάρχουσες τεχνικές εκπαίδευσης, όπως παρουσιάσεις, εργασίες, ομαδική εργασία, παιχνίδι ρόλων, θεατρική ενσωμάτωση.

Ο συμβολισμός που αντιπροσωπεύεται από τον ανθρωπομορφισμό βοηθά στη συνέργεια αφήγησης, ιστορίας και παράδοσης με τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας. Η εκπαίδευση γίνεται διασκεδαστική (edutainment που σημαίνει συνδυασμό μάθησης και διασκέδασης), μεταδίδοντας συναισθήματα και γνώσεις.

## 2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση βρίσκονται ποικίλοι τρόποι χρήσης των μύθων στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο μύθος: «Η χελώνα και ο λαγός». Η ιστορία πραγματεύεται έναν λαγό που γελοιοποιεί μια αργοκίνητη χελώνα, τόσο όσο να προσκληθεί από τη χελώνα σε ένα αγώνα ταχύτητας. Ο λαγός σύντομα αφήνει πίσω τη χελώνα και, σίγουρος για τη νίκη, κοιμάται αμέριμνος στη μέση της διαδρομής. Όταν όμως ο λαγός ξυπνά, διαπιστώνει ότι η ανταγωνίστριά του, που σέρνεται αργά αλλά σταθερά, τον έχει προσπεράσει και έχει νικήσει τον αγώνα. Αυτός ο μύθος αναφέρεται στο άρθρο: «Μύθοι ικανοποίησης πελατών» (Jacobucci, et.al., 1994, σελ. 93), όπου καταγράφεται: «Ακριβώς όπως το παραμύθι της χελώνας και του Λαγού, εκείνες οι εταιρείες που ήταν εστιασμένες στον πελάτη καθ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας τους θα παρουσιάσουν ισχυρότερες επιδόσεις από εκείνες που μόλις πρόσφατα έστρεψαν την προσοχή τους στην ικανοποίηση των πελατών τους, ίσως ως αντίδραση στον αυξημένο ανταγωνισμό. Οι συνεχείς προσπάθειες για βελτίωση, έστω και αργές, είναι ανώτερες από τους τρελούς επαναπροσδιορισμούς των επιχειρηματικών προτεραιοτήτων». Είναι προφανές ότι αυτός ο μύθος χρησιμεύει σαν παράδειγμα ώστε ο συγγραφέας να δείξει τη σημασία της συνεχούς εστίασης στις διαδικασίες ικανοποίησης πελατών.

Επίσης στο άρθρο: "The e-commerce race for Wales: Another Aesop's fable?" (Prtterill, 2004, σελ. 382 -389) ο παραπάνω μύθος χρησιμοποιείται για να περιγράψει η κατάσταση του ηλεκτρονικού εμπορίου στην Ουαλία, η οποία συγκρίνεται με τη χελώνα. Ο συγγραφέας προτείνει καινοτομία έναντι μίμησης για τις Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις της Ουαλίας προκειμένου να αναπτύξουν τη λειτουργία του ηλεκτρονικού εμπορίου, αντί να βιαστούν να καλύψουν το κενό από τον υπόλοιπο κόσμο.

Υπάρχουν και άλλες προσπάθειες χρήσης των μύθων του Αισώπου σε ποικίλα είδη εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων μπορεί να αναφερθεί η χρήση του μύθου: «Το κοράκι και η στάμνα» για τη διδασκαλία της φυσικής σε παιδιά. Ο μύθος έχει ως εξής: «Ένα διψασμένο Κοράκι βρήκε μια στάμνα με λίγο νερό μέσα. Αλλά η στάμνα ήταν ψηλά και είχε στενό λαιμό, και όσο κι αν προσπαθούσε, το Κοράκι δεν μπορούσε να φτάσει στο νερό. Το καμμένο ένωσε σαν να έπρεπε να πεθάνει από τη δίψα. Τότε του ήρθε μια ιδέα. Μαζεύοντας μερικά μικρά βότσαλα, τα έριξε ένα-ένα στη στάμνα. Με κάθε βότσαλο το νερό ανέβαινε λίγο ψηλότερα ώσπου επιτέλους πλησίαζε αρκετά ώστε να μπορεί να πει». Αυτή η πειραματική διδασκαλία που είχε στόχο την προσπάθεια κατανόησης των περιστασιακών κανονικοτήτων στον κόσμο που είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης γνώσης, διενεργήθηκε μεταξύ παιδιών ηλικίας 5-7 ετών και αναδείχθηκε σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sarah et.al., 2012). Αυτός ο μύθος, επιπλέον, αναδεικνύει την αξία της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στις ενέργειες και τις δραστηριότητες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επιχειρηματικό επίπεδο.

Άλλο ένα εκπαιδευτικό πείραμα πραγματοποιήθηκε στο 5ο Νηπιαγωγείο της πόλης Σερρών, στην Ελλάδα. Σύμφωνα με μία διαδικτυακή δημοσίευση αυτή η προσπάθεια βασίστηκε στον μύθο του Αισώπου: «Ο έμπορος αλατιού και ο γάιδαρος του». Η ιστορία έχει ως εξής: «Ένας Έμπορος πήγε

με το γαϊδούρι του στην ακτή για να αγοράσει αλάτι. Στο δρόμο για το σπίτι ο γαίδαρος σκόνταψε και έπεσε σε ένα ρυάκι. Όταν σηκώθηκε, το φορτίο του γαϊδαρου ελάφρυνε γιατί λίγο από το αλάτι είχε διαλυθεί. Ο Έμπορος επέστρεψε στην ακτή για να ξαναγεμίσει το αλάτι και, γυρίζοντας, αυτή τη φορά ο γαίδαρος έπεσε επίτηδες στο ρέμα για να ελαφρύνει το φορτίο. Και πάλι, ο έμπορος επέστρεψε στην ακτή αλλά αυτή τη φορά, γνωρίζοντας τι θα έκανε ο γαίδαρος, φόρτωσε το γαίδαρο με σφουγγάρια. Επιστρέφοντας σπίτι ο γαίδαρος έπεσε πάλι στο ρέμα αλλά αυτή τη φορά τα σφουγγάρια γέμισαν νερό και διπλασίασαν το φορτίο του, με ολέθριες συνέπειες για αυτόν». Αυτή η ιστορία χρησιμοποιήθηκε για να εξοικειωθούν οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας με τα υλικά που λιώνουν στο νερό και τα άλλα που δεν λιώνουν, καθώς και με υλικά που απορροφούν το νερό. Έτσι, έκαναν πειράματα με σφουγγάρι, αλάτι, ζάχαρη, συνδετήρες, λάδι και άλλα υλικά. Οι μαθητές είπαν στον καθηγητή τους: «... ο Αίσωπος είχε δίκιο».

Επίσης στο άρθρο τους: "A fractured fable: The Three Little Pigs and using multiple paradigms" (Hurt, & Callahan, 2013) οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι: «οι ιστορίες ήταν από καιρό ένα όχημα διδασκαλίας, μάθησης και δημιουργίας νοημάτων. Μια ιστορία βοηθά στην εκμάθηση δύσκολων και περίπλοκων εννοιών παρέχοντας μια διασκεδαστική και ενημερωμένη εξήγηση των εν λόγω φαινομένων. Οι ιστορίες μπορούν να θεωρηθούν δημοφιλή πολιτιστικά αντικείμενα (PCA). Αυτά περιλαμβάνουν ταινίες, ποιήματα, μουσική, μυθοπλασία και μη, μύθους και παραμύθια».

### 3. ΣΚΟΠΟΣ

Ο στόχος αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει και να παρουσιάσει πώς τα ηθικά συμπεράσματα των μύθων μπορούν να προσφέρουν οδηγίες με αποτελεσματικό τρόπο στους επαγγελματίες του μάρκετινγκ και των πωλήσεων, προκειμένου να εφαρμόσουν με μεγαλύτερη επιτυχία επιχειρηματικές πρακτικές που είναι καλύτερες για το κοινό κοινωνικό καλό.

Οι μύθοι και οι αφηγήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά της επιστημονικής γνώσης στην επαγγελματική κατάρτιση και καθοδήγηση και μπορούν να αποδειχθούν μια αποτελεσματική εκπαιδευτική μέθοδος παράλληλα με τη χρήση των ακαδημαϊκών θεωριών. Οι συμμετέχοντες/ουσες μπορεί να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση, καθώς τα «πρέπει» ή «δεν πρέπει» που συνήθως εφαρμόζονται σε τυπικές επαγγελματικές μεθόδους, αντικαθίστανται εδώ από την ερμηνεία των μύθων. Επίσης τα μιμίδια των συμμετεχόντων/ουσών μπορεί να ξυπνήσουν ώστε η εκπαίδευση να αποκτήσει ένα βιωματικό και θετικό συναισθηματικό πρόσημο.

### 4. ΚΙΝΗΤΡΟ

Μέσα από τη μακροχρόνια εκπαιδευτική εμπειρία στη Δια βίου μάθηση προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης νέων τρόπων μετάδοσης των μηνυμάτων στο μαθητικό κοινό. Η απλότητα στη σκέψη, η παρατηρητικότητα και η «πρακτικότητα» που ενυπάρχει στους μύθους μπορούν να προσφέρουν λύσεις στις σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες στα σημεία που εντοπίζονται προβλήματα, όπως είναι οι μη ηθικές συμπεριφορές, οι κοινωνικές κρίσεις ή οι ανθρωπίνες αδικίες.

Η Δια βίου επαγγελματική μάθηση είναι η προσπάθεια να μεταδοθεί ένας νέος τρόπος σκέψης στο εκπαιδευτικό κοινό και να προταθούν μέθοδοι ώστε να βελτιωθεί η απόδοση αλλάζοντας τον τρόπο εργασίας και αντιμετώπισης του πελάτη από τους εργαζόμενους. Στον τομέα της Κατάρτισης και της Ανάπτυξης - Εκπαίδευση Ενηλίκων - η προσέγγιση της συγκριτικής σκέψης με τη χρήση προσεγγίσεων θεωρητικών περιπτώσεων, που θα μπορούσε να ενταχθεί στην οικονομική κοινωνιολογία, ενδεχομένως να αποδειχθεί επωφελής για τους συμμετέχοντες.

### 5. ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΕΙΑΣ

Η εργασία παρουσιάζει τη συνέργεια που προκύπτει από το συνδυασμό των μύθων του Αισώπου και των επιχειρηματικών ιδεών μέσω της παραβολικής χρήσης τους στην επαγγελματική κατάρτιση. Αναδεικνύεται μέσα από τον παραλληλισμό (μύθοι και επιχειρηματικά συμπεράσματα) ότι τα ανθρώπινα όντα και οι επιχειρήσεις έχουν παράλληλες ζωές.

## ΓΙΑΤΙ ΜΥΘΟΙ

Οι μύθοι του Αισώπου αποτελούν σημαντικό μέρος της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς και δημιουργούν ένα πολιτισμένο, συμμετοχικό και διαδραστικό περιβάλλον εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της.

Μπορούν επίσης να φέρουν πιο κοντά διαφορετικούς πολιτισμούς και προσωπικότητες, βοηθώντας στην συμπερίληψη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός νέου επιχειρηματικού παγκόσμιου περιβάλλοντος, όπως συμβαίνει με τη ψηφιακή πραγματικότητα. Οι επαγγελματίες που ζουν σε περιοχές όπου η τοπική κουλτούρα είναι ισχυρή τόσο όσο να καθοδηγεί τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται και ενεργούν ως επιχειρηματίες, έχουν αδυναμία να προσαρμοστούν στις κοινές επιχειρηματικές πρακτικές, επομένως, αποτυγχάνουν να αποδώσουν αποτελεσματικά σε μια ευρύτερη αγορά. Κάποιος μπορεί να μετατρέψει αυτό το μειονέκτημα σε πλεονέκτημα προτείνοντας τη χρήση των τοπικών παραδοσιακών μύθων και αφηγημάτων για τη μεταφορά των πρακτικών που ισχύουν στην παγκόσμια επιχειρηματικότητα σε κάποια κοινωνία.

Η Δια βίου μάθηση στοχεύει στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των ανθρώπων προσφέροντας τους κατευθύνσεις προς αυτόν τον σκοπό με στόχο τη βελτίωση της καθημερινής τους εργασίας και την προσωπική τους απόδοση, αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης, εργασίας, επικοινωνίας με τον πελάτη και διαχείρισης της επιχείρησής τους. Ειδικά όταν πρόκειται να διδαχθεί το αντικείμενο του Μάρκετινγκ Υπηρεσιών και Εξυπηρέτησης Πελατείας σε άτομα που εργάζονται στον κλάδο του λιανικού εμπορίου, του τουρισμού και στην παροχή υπηρεσιών, όπου το μάρκετινγκ σχέσεων και η ομαδική εργασία είναι ουσιαστικό μέρος της καθημερινής τους δουλειάς, τότε αξίζει να εφαρμοστούν νέες μέθοδοι διδασκαλίας σε αυτή την προσπάθεια.

## ΓΙΑΤΙ ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΙΣΜΟΣ

Ο τύπος των μύθων που έχουν επιλεγεί για αυτή την εργασία είναι ανθρωπόμορφοι διότι οι άνθρωποι μπορούν εύκολα να συσχετιστούν με ανθρώπινα παραδείγματα, ακόμα κι αν αυτά αναπαράγονται από μη ανθρώπινα όντα. Ο ανθρωπομορφισμός είναι η απόδοση ανθρωπίνων χαρακτηριστικών, όπως τα συναισθήματα και η ομιλία σε μη ανθρώπινα όντα, δηλ. ένας θεός, ένα ζώο, ένα φυτό, ένας ήχος, καιρικά φαινόμενα. Ο ανθρωπομορφισμός που προέρχεται από την ελληνική λέξη *anthropos* (που σημαίνει «άνθρωπος») και *morphe* (που σημαίνει «σχήμα» ή «μορφή») περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από την απλή απόδοση ζωής σε μη ζωντανούς. Χρησιμοποιείται συχνά σε ιστορίες, στη θεολογία, στα κινούμενα σχέδια, στον ψηφιακό σχεδιασμό, ακόμη και σε ρομπότ. Ο Αίσωπος, αρχαίος Έλληνας παραμυθολόγος, ήταν ο πρώτος γνωστός που χρησιμοποίησε ανθρωπόμορφες ιστορίες. Ο Walt Disney είναι ο πιο γνωστός από τον περασμένο αιώνα.

Ο ανθρωπομορφισμός, παρά ο ζωομορφισμός, δρα πιο ευεργετικά στην περιγραφή των καθημερινών συμπεριφορών, επειδή εξυψώνει τις ανθρώπινες αρετές αντί να απλοποιεί υπερβολικά τις ανθρώπινες συμπεριφορές μέχρι το επίπεδο ζωής των ζώων, όπως κάνει ο ζωομορφισμός.

Οι μύθοι του Αισώπου είναι μικρές ιστορίες που περιέχουν διαλόγους μεταξύ ανθρώπων, ζώων, φυτών και θεών που καταλήγουν σε ηθικολογικά μαθήματα. Η χρήση των μύθων του Αισώπου στην επαγγελματική κατάρτιση, επιτρέπει την αντιμετώπιση μιας μεγάλης ποικιλίας θεμάτων σχετικά με την ηθική της επιχειρηματικής πρακτικής. Η συμπεριφορική ολοκλήρωση που επιτυγχάνεται βοηθά τους συμμετέχοντες να αντιληφθούν τα άυλα περιουσιακά στοιχεία που μπορεί να κατακτήσει μια επιχείρηση μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Η λανθασμένη ή δόλιος συμπεριφορά των χαρακτήρων στους μύθους του Αισώπου μπορεί συχνά να βρει παραδείγματα ισάξια με αυτά που συμβαίνουν στη πραγματική ζωή και αφορούν λανθασμένες πρακτικές και σχέσεις μέσα στις επιχειρήσεις ή των επιχειρήσεων με τη πελατεία τους, που μπορούν να εντοπιστούν ευκολότερα μέσω των αλληλεπιδράσεων των χαρακτήρων παραμυθιού, παρά των επιστημονικών βιβλίων. Επίσης μπορούν να δοθούν κατευθύνσεις για την άρτια σχέση ανάμεσα σε εργοδότες, εργαζόμενους και προμηθευτές μιας επιχείρησης.

Οι άνθρωποι είναι πιο επιρρεπείς στο να μαθαίνουν από τα λάθη των ανάλαφρων παραμυθιών παρά από τα βιβλία που αλληλεπιδρούν συνήθως χωρίς συναίσθημα. Πρακτικά επιχειρηματικά συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τους μύθους με τη μαιευτική (σωκρατική) μέθοδο

σύμφωνα με την οποία ο Σωκράτης «δίδασκε με ερώτηση και απάντηση» (The Free Dictionary: maieutic method).

## 6. Η ΕΡΕΥΝΑ

Η ιδέα που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία αποτελεί τον πυρήνα μιας έρευνας που διερευνά το πώς η αντίληψη των συμμετεχόντων/ουσών για την επιχειρηματική πρακτική βελτιώνεται με την εισαγωγή ανθρωπόμορφων μύθων στην εκπαίδευσή τους.

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι συμμετέχοντες/ουσες που εκπαιδεύονται στην Εξυπηρέτηση Πελατών, το Μάρκετινγκ Υπηρεσιών και τις Πωλήσεις καλούνται να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική τεχνική κατά την οποία διαβάζουν έναν μύθο του Αισώπου συνοδευόμενο από μια σχετική εικόνα και συζητούν για τα ηθικά συμπεράσματά του μεταξύ τους, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο με κριτική σκέψη. Επίσης ο δάσκαλος ανακαλεί τα μιμίδια τους μέσω των μύθων. Ως παράδειγμα ένας μύθος μπορεί να αναπαραχθεί και να δοθεί ως θέμα για ομαδική συζήτηση. Μετά από αυτό, με τις οδηγίες του εκπαιδευτή, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα από το μύθο. Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται ένα διασκεδαστικό αποτέλεσμα μέσω της αφήγησης ενός μύθου που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και προσθέτει αξία σε αυτήν, καθώς επίσης προσφέρει ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και καθοδήγηση για τον τρόπο εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών.

### ΜΕΘΟΔΟΣ

Στόχος της εκπαίδευσης είναι να γίνει κατανοητή η έννοια των «Κενών των Υπηρεσιών» που συμβαίνουν όταν μια εταιρεία δεν τηρεί τις υποσχέσεις που δίνει, ζωντανά ή ψηφιακά.

### Ο ΜΥΘΟΣ

Ο μύθος που επιλέχθηκε είναι: «ο βοσκός και τα πρόβατά του» και έχει ως εξής: *«Κάποτε ήταν ένας νεαρός βοσκός που έβοσκε τα πρόβατά του στους πρόποδες ενός βουνού κοντά σε ένα σκοτεινό δάσος. Περνούσε μοναχικά όλη μέρα για αυτό σκέφτηκε ένα σχέδιο με το οποίο θα μπορούσε να του προκαλέσει ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Έτρεξε προς το χωριό φωνάζοντας :Λύκος, Λύκος και οι χωρικοί βγήκαν να τον βοηθήσουν, αλλά δεν υπήρχε λόγος. Αυτό ευχαρίστησε τόσο πολύ το αγόρι που λίγες μέρες μετά δοκίμασε το ίδιο κόλπο και πάλι οι χωρικοί ήρθαν σε βοήθεια. Αλλά λίγο μετά από αυτό, ένας Λύκος βγήκε πραγματικά από το δάσος και άρχισε να ανησυχεί τα πρόβατα και το αγόρι φυσικά φώναξε: Λύκος, Λύκος, ακόμα πιο δυνατά από πριν. Αλλά αυτή τη φορά οι χωρικοί, που τους είχε κοροϊδέψει δύο φορές στο παρελθόν, νόμιζαν ότι το αγόρι τους εξαπατούσε και πάλι και κανείς δε πήγε να τον βοηθήσει. Έτσι ο Λύκος είχε ένα καλό γεύμα από το κοπάδι του αγοριού, και όταν το αγόρι παραπονέθηκε, ο σοφός του χωριού είπε: Ο ψεύτης δεν θα γίνει πιστευτός, ακόμα κι όταν λέει την αλήθεια».* Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να γίνει κατανοητή η έννοια των «Κενών Υπηρεσιών» που δίνονται από μία εταιρεία. Τα κενά εμφανίζονται συνήθως όταν μια εταιρεία δίνει ψεύτικες υποσχέσεις. Για παράδειγμα, εάν η διαφήμιση δείχνει ένα χαμογελαστό κορίτσι στο ταμείο, τότε ο πελάτης περιμένει να βρει ένα χαμογελαστό κορίτσι εκεί. Διαφορετικά εάν μια προώθηση περιέχει ψεύτικες υποσχέσεις, τότε ο πελάτης αισθάνεται προδομένος. Ή, εάν η εταιρεία έχει μια καλή επωνυμία, τότε ο καταναλωτής αναμένει να εισπράξει εξέχουσα υπηρεσία, διαφορετικά μπορεί να αισθανθεί κακοποίηση. Ακόμη και η αρχιτεκτονική και ο σχεδιασμός ενός χώρου ή μιας ιστοσελίδας στο ηλεκτρονικό εμπόριο και το ηλεκτρονικό μάρκετινγκ παρέχει υποσχέσεις σε δυνητικούς ή υπάρχοντες πελάτες που πρέπει να αποδίδονται. Το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες/ουσες ότι οι εταιρείες πρέπει να υπόσχονται και να υπερβαίνουν τις υποσχέσεις τους, παρά να τις αγνοούν, κάνοντας τον πελάτη να νιώθει προδομένος.



## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες ήταν: 1.) Ποια είναι η κύρια ιδέα/ηθικό συμπέρασμα αυτού του μύθου; 2.) Η εταιρεία σας δίνει υποσχέσεις; Πώς το κάνει; Ποιες είναι αυτές οι υποσχέσεις; 3.) Νιώθουν οι πελάτες σας ότι οι υποσχέσεις που δόθηκαν έχουν τηρηθεί; Πώς το ξέρεις αυτό; 4.) Τα συμπεράσματα του μύθου σας βοήθησαν να κατανοήσετε καλύτερα το χάσμα μεταξύ των ερωτήσεων 2 και 3;

## ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΥΘΟΥΣ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ ΑΠΟ ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ

Μερικοί από τους προβληματισμούς στο παραπάνω πείραμα παρατίθενται ως δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε επιχειρηματικά σεμινάρια. Ακολουθούν οι απαντήσεις στην 4η ερώτηση: «Οι μύθοι είναι διαχρονικοί και έχουν διδακτική σημασία. Κατά τη γνώμη μου, αυτός είναι ένας αξιοπρεπής και αποτελεσματικός τρόπος για να πούμε στο κοινό όχι μόνο ηθικές αξίες και πρακτικές αρχές, αλλά και οικονομικές και επιχειρηματικές έννοιες, ειδικά όταν εμπλέκονται τα συναισθήματα». «Οι εκπαιδευόμενοι χτίζουν στο μυαλό τους εικόνες και στοχασμούς που αποτυπώνονται στο μυαλό τους, έτσι ώστε η έννοια να απομνημονεύεται πολύ καλύτερα από την παραδοσιακή διδασκαλία και συμβουλευτική». «Καταλάβαινα ότι αν θέλεις να είσαι αξιόπιστος πρέπει να υποσχεθείς μόνο για αυτά που μπορείς να εκπληρώσεις. Να είσαι ειλικρινής για να έχεις πραγματικό όφελος και χρήσιμο». «Ο μύθος δεν με βοήθησε πολύ, αφού τον ήξερα...». «Ναι, συνειδητοποίησα ότι το κλειδί για μια επιτυχημένη συνεργασία είναι η εμπιστοσύνη». «Κατάλαβα ότι οι υποσχέσεις δεν πρέπει να απέχουν πολύ από τις προσδοκίες που έχουν οι πελάτες». «Κατανόησα καλύτερα τα κενά που μπορεί να υπάρχουν και συνειδητοποίησα ότι όταν ένας πελάτης νιώσει ότι έχει γίνει προδοσία τότε δεν θα εμπιστευτεί ποτέ ξανά την εταιρεία». «Φυσικά και με βοήθησε πολύ». «Μπορεί να νιώθουμε ότι κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε με τους πελάτες μας. Κατάλαβα ότι δεν είναι αλήθεια, αφού το ερώτημα είναι πώς νιώθει ο πελάτης μας». «Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην ψεύτικη και την ευθεία υπόσχεση». «Αυτή η διαδικασία ήταν ουδέτερη για μένα, αλλά μπορώ να καταλάβω τη χρήση της και την παραβολική της σημασία». «Σίγουρα με βοήθησε να καταλάβω ότι πρέπει να φέρουμε εις πέρας αυτό που υποσχόμαστε» «Αυτός ο συγκεκριμένος μύθος με βοήθησε να καταλάβω ότι πρέπει να είμαι αληθινός στην προσωπική αλλά και στην επαγγελματική μου ζωή». «Αυτός ο μύθος είναι ένα ωραίο παράδειγμα. Βοηθά να συνειδητοποιήσουμε το σκεπτικό της προώθησης προϊόντων ή υπηρεσιών και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις υποσχέσεις και την πραγματικότητα». «Φυσικά». «Επειδή εργαζομαι σε μια μεγάλη εταιρεία συνειδητοποίησα μέσα από αυτόν τον μύθο ότι κάθε εργαζόμενος στην εταιρεία δίνει μια υπόσχεση στον πελάτη. Αυτή η υπόσχεση θα πρέπει να πραγματοποιηθεί από την εταιρεία». «Ναι, μπορώ να δω την εφαρμογή του μύθου σε πρακτικά θέματα». «Ναι, με βοήθησε πολύ».

## ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ

Υπάρχουν πολλοί άλλοι μύθοι του Αισώπου που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι συμμετέχοντες/ουσες θα πρέπει να εξάγουν μόνοι τους τα συμπεράσματα που θα τους βοηθήσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η χρήση των μύθων του Αισώπου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην κατεύθυνση του Μάρκετινγκ, των Πωλήσεων και της Εξυπηρέτησης Πελατείας μπορεί να προσφέρει οφέλη όσον αφορά στη διείσδυση των εννοιών στο κοινό που εκπαιδεύεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μύθους. Μπορούν να υιοθετηθούν παραδόσεις, ιστορικά γεγονότα, θέατρο, κινούμενα σχέδια (gamification που σημαίνει την ενσωμάτωση μηχανισμών παιχνιδιού σε ένα περιβάλλον μη παιχνιδιού). Η διέγερση των μιμιδίων μέσα από την αφήγηση καθώς και η συζήτηση οδηγούν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων με βιωματικό και πρακτικό τρόπο.

## ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Μπορεί να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και να διερευνηθεί ο ρόλος των μιμιδιών στη Δια βίου μάθηση. Στη συνεχή αναζήτηση νέων και αποτελεσματικών τρόπων για μια μεταδοτική και αποτελεσματική διαδικασία μπορούν να διερευνηθούν και άλλοι τρόποι, τεχνικές και πτυχές ενσωμάτωσης μύθων στην Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση. Εκτός από τους μύθους που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα, όπως: παραμύθια, τοπικοί μύθοι, παραδοσιακές ιστορίες, διαδικασίες αφήγησης. Επίσης το παιχνίδι σκιών ή τα κινούμενα σχέδια μπορούν να υιοθετηθούν στη Δια Βίου Μάθηση και την Επαγγελματική Κατάρτιση. Είναι καλό να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Να αναζητηθούν και οι άλλοι τρόποι που υπάρχουν για να δημιουργηθεί ένα διασκεδαστικό και δημιουργικό περιβάλλον στη μαθησιακή διαδικασία ώστε η επαγγελματική κατάρτιση να γίνει μια βιωματική και διασκεδαστική διαδικασία πέρα από τη μετάδοση της γνώσης. Να διερευνηθεί περαιτέρω η χρησιμότητα της χρήσης των μιμιδιών στη Δια βίου εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί καλύτερα η διείσδυση των εννοιών, των ιδεών και των αρχών μέσα σε ένα δεκτικό περιβάλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dawkins , R. (1976). *The Selfish Gene. Chapter 11*. Oxford University Press.
- Epley, N. Waytz, A., & Cacioppo, T. (2007). On Seeing Human: A Three-Factor Theory of Anthropomorphism. *Psychological Review*, Vol. 114, No 4, 864-886.
- Griffin, C. (2006), Research and Policy in Life-Long Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 6, (pp. 561-574).
- Jacobucci, D., Grayson, K., Ostrom, A., (1994). The calculus of service quality and customer satisfaction, *Management Review*, 35,4, pp. 93.
- Kallery, M & Psilos, D. (2004). Anthropomorphism and Animism in Early Years Science: Why teachers Use Them, how They Conceptualize Them and What Are Their Views on Their Use. *Research in Science Education*, Vol. 34, Issue3, (pp. 291-311).
- Kollias, O. (2018). *Aesop in Business*. Papasotiriou Publishing
- Kotler, P., Bowen, J., & James, M. (2003). *Marketing for Hospitality and Tourism*, 3rd edition. Prentice Hall.
- Kracher, A. (2012). Imposing Order- The Varieties of Anthropomorphism. *Studies in Science and Theology*. 8, (pp.239-261).
- Mavropoulos, T., (2005). *Aesop's fables*. Zitros Publications.
- Oliviera, T. (2006). *Grundtvig in the Lifelong Learning Program*, Speech presented at the Grundtvig Learning Partnership conference. The joy of Learning.
- Pinchas, T & Antl, Z. (1991). Anthropomorphism and Teleology in Reasoning about Biological Phenomena. *Science Education*,75 (1), (pp.57-67).
- Tsirkas, S. (2012). *Aesop's myths*, (2012). Hiridanos publications.
- Wilson, A., Valerie A. Zeithaml, V., Bitner, M., & Dwayne, G. (2012). *Services Marketing*, 2nd edition. Mc Graw- Hill.
- Κόλλιας, Ο. (2018). *Μύθοι του Αισώπου και Επιχειρείν*. Β' Έκδοση. Εκδόσεις Παπασωτηρίου.

## Πολιτισμός και εκπαίδευση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του Καταστήματος Κράτησης Κέρκυρας

Culture and education at the Second Chance School of the Corfu Detention Center

Υπ. Δρ., ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΛΑΪΤΖΟΓΛΟΥ, *Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας, Μουσειολογίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

Δρ. ΣΟΦΙΑ ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΛΗΜΕΝΟΥ, *Τμήμα Τουρισμού, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η σχέση και σύνδεση των τροφίμων σε καταστήματα κράτησης με την πολιτιστική εκπαίδευση είναι ένα αντικείμενο πολύπλοκο και πολύπλευρο. Τα πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να προσφέρουν στους/τις κρατούμενους/ες μια αίσθηση σκοπού και νοήματος, να προωθήσουν την κατανόηση και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων εντός του πληθυσμού των φυλακών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ένα ασφαλέστερο περιβάλλον φυλάκισης. Η πολιτιστική εκπαίδευση μπορεί επίσης να βοηθήσει τους/τις κρατούμενους/ες να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τον πολιτισμό και τα έθιμα των κοινοτήτων στις οποίες θα επιστρέψουν, γεγονός που διευκολύνει την ομαλότερη επανείσοδο και μειώνει τον κίνδυνο υποτροπής.

**ABSTRACT:** The relationship and connection of prisoners in detention centers with cultural education is a complex and multifaceted subject. Cultural education programs can provide prisoners with a sense of purpose and meaning, promote understanding and mutual respect between different cultural groups within the prison population, which can lead to a safer prison environment. Cultural education can also help prisoners understand and appreciate the culture and customs of the communities they will return to, which facilitates smoother re-entry and reduces the risk of recidivism.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία περιγράφει ένα πιλοτικό μουσειοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για φυλακισμένους και συγκεκριμένα για τους τρόφιμους των Κλειστών Φυλακών της Κέρκυρας, συνδεδεμένο με το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και το Μουσείο Σολωμού στην Κέρκυρα. Το πρόγραμμα αυτό αξιοποιεί έργα τέχνης του ζωγράφου Αλέκου Φασιανού και της χαράκτριας Άριας Κομιανού, τα οποία εκτίθενται στο Μουσείο Διονυσίου Σολωμού της Κέρκυρας και είναι εμπνευσμένα από το έργο του Διονύσιου Σολωμού «Η γυναίκα της Ζάκυθος».

### 2. ΣΥΧΡΟΝΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

#### 2.1. Μουσείο και κοινό

Από τα μέσα του 20ου αι. τα μουσεία αλλάζουν ακολουθώντας τη σύγχρονη κοινωνία σε όλους τους τομείς. Συντελείται μια σημαντική αλλαγή στη σχέση μεταξύ μουσείου και κοινού. Γίνονται πιο φιλικά στο κοινό και αναπτύσσουν διάλογο μαζί του. Το σύγχρονο μουσείο χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακή πολιτική. Παύει να είναι προτεραιότητά του μόνο οι συλλογές και ο ρόλος του προσανατολίζεται σε επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς, ψυχαγωγικούς ακόμα και κοινωνικούς σκοπούς. Επίσης, η ιδέα της Δια βίου μάθησης, δηλαδή της συνέχισης της μάθησης σε όλες τις ηλικίες, σε διάφορα περιβάλλοντα, επικρατεί όλο και περισσότερο. Ένα συνδυαστικό περιβάλλον, σύμφωνα με τα παραπάνω, φιλοδοξεί και επιζητά να δημιουργήσει το μουσείο. Ειδικότερα, μέσα από τον διευρυμένο εκπαιδευτικό του ρόλο, επιζητά να γίνει ο χώρος εκπαίδευσης, όχι μόνο του μαθητικού κοινού αλλά και των ενηλίκων, μέχρι και αυτών που συναντάμε στις απομακρυσμένες ομάδες, με προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, καθώς όλοι έχουν ίσα δικαιώματα πρόσβασης στην πολιτιστική κληρονομιά. Επειδή, λοιπόν, έχει γίνει πλέον έντονα αντιληπτό, ότι

πέρα από το κοινό που συνηθίζει και επιλέγει να επισκέπτεται ή όχι ένα μουσείο με βάση το αν αυτό έχει να του προσφέρει κάτι σε μόρφωση, ψυχαγωγία, με την ελεύθερη θέληση και βούληση του, υπάρχει και κοινό το οποίο για πολλούς και διάφορους λόγους, θεωρείται «αποκλεισμένο από τα μουσεία». Το μουσείο καλείται επομένως να προσεγγίσει τις διάφορες και διαφορετικές ομάδες κοινού και μέσα από ένα περιβάλλον μη τυπικής εκπαίδευσης, με τη βοήθεια του υλικού και ψηφιακού πολιτισμού, διαμορφώνει εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται μέσω εναλλακτικών τρόπων επίσκεψης, πιο αποδοτικό, διαδραστικό και ενδιαφέρον, με περιηγήσεις, διάλογο, μελέτη, κριτική σκέψη. Σκοπός είναι να προσφέρουν τα μουσεία του σήμερα, μάθηση, επικοινωνία και διασκέδαση προσεγγίζοντας κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και να τις εντάξουν στους αποδέκτες της γνώσης και εμπειρίας που δημιουργούνται στο μουσείο. Διαμορφώνουν έτσι ένα περιβάλλον που επιτρέπει και παρακινεί ενήλικες που ζουν κάτω από δυσχερείς και δύσκολες συνθήκες να συμμετέχουν, με τους δικούς τους ρυθμούς, χωρίς ανταγωνισμό, με τίποτα απειλητικό (επιτυχία- αποτυχία) στη δραστηριότητα των μουσειακών χώρων.

### 3. ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 3.1. Ιστορική αναδρομή

Το «άνοιγμα» του μουσείου στο ευρύτερο κοινό αρχίζει στον 18ο αιώνα. Κάτω από την επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού ξεκινά και η τάση αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών, για διδακτικούς σκοπούς. Στον 19ο αιώνα αλλάζει και η σχέση του μουσείου με το κοινό του αφού το μουσείο αρχίζει να παίζει ένα βασικό ρόλο στη μόρφωση και καλλιέργεια του κοινού. Στα τέλη του 19ου αιώνα είναι πλέον ανοιχτό στο κοινό και παίζει έναν εκπαιδευτικό και διδακτικό ρόλο. Από τα μέσα του 20ου αιώνα η μουσειοπαιδαγωγική αναπτύσσεται και διευρύνει τους ορίζοντές της καθώς τα ευρωπαϊκά μουσεία δίνουν μεγάλη σημασία στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Το 1946 ιδρύεται στο Παρίσι υπό την αιγίδα της UNESCO το ICOM.

#### 3.2. Στην ελληνική πραγματικότητα

Οι έννοιες «πολιτιστική κληρονομιά»-«μουσείο»-«εκπαίδευση» συναντώνται για πρώτη φορά το 1825, επί Ι. Καποδίστρια, όταν με διάταγμα του Υπουργού Εσωτερικών, του νέου Ελληνικού κράτους, Γρηγορίου Δίκαιου, τα λείψανα της αρχαιότητας θα πρέπει να φυλάσσονται στα σχολεία, που καθένα οφείλει να αποκτήσει μουσείο για τη μάθηση και γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού. Μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο στο περιοδικό «Παιδεία και Ζωή» έχουμε δημοσιεύσεις για το μουσείο και το ρόλο του στην εκπαίδευση. Τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές οργανώνονται από το Μουσείο Μπενάκη το 1978-79 και στη συνέχεια το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα. Το 1983 η ίδρυση του ελληνικού τμήματος του ICOM παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα. Το 1985 ξεκινά και η συμμετοχή του Υπουργείου Πολιτισμού ως κεντρικού φορέα στο συντονισμό και σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων, για την αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Εκπαιδευτικά προγράμματα εκπονούν πλέον όλα τα μουσεία στην χώρα μας.

#### 3.3. Η έννοια της μουσειοεκπαιδευτικής

Η εκπαίδευση που συναντάμε εκτός εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως τα μουσεία (μουσειακή εκπαίδευση), μπορεί να παρέχεται με οργανωμένες δράσεις και να είναι τυπική αλλά και άτυπη ή μη τυπική. Μουσειακή εκπαίδευση είναι ένα σύνολο αξιών, εννοιών, γνώσεων και πρακτικών που έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν την ανάπτυξη του επισκέπτη. Είναι μια διαδικασία πολιτιστικής καλλιέργειας (acculturation) που βασίζεται σε παιδαγωγικές μεθόδους ανάπτυξης, πραγμάτωσης και απόκτησης νέων γνώσεων. Η γνώση δε, δεν μεταδίδεται πια σαν έτοιμο αγαθό αλλά δομείται με σύνθετες σχέσεις διάδρασης από τους αποδέκτες, που είναι σκεπτόμενα και όχι παθητικά υποκείμενα. Η μουσειοπαιδαγωγική είναι η θεωρία και η πράξη του τομέα της μουσειακής λειτουργίας, που θα πρέπει να έχει ως βασική της αρμοδιότητα όλες τις δραστηριότητες επικοινωνίας με εκπαιδευτικές προθέσεις για το κοινό. Πρόθεση της μουσειοπαιδαγωγικής είναι να λειτουργήσει

ως διαμεσολαβητής μεταξύ των επισκεπτών και του μουσείου και κυρίως των μουσειακών αντικειμένων, με στόχο τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική προώθηση του επισκέπτη.

### 3.4. Μουσειοεκπαιδευτικές θεωρίες

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα γενικά, βασίζονται στις εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες ταξινομούνται βάσει:

- α. των θεωριών γνώσης (επιστημολογίες) και
- β. των θεωριών μάθησης στις οποίες στηρίζονται.

Σύμφωνα με τον Hein, τις χαρακτηρίζει ο διδακτισμός, ο συμπεριφορισμός, η ανακάλυψη και ο κονστρουκτιβισμός (ή εποικοδομητισμός). Επίσης, εκπαιδευτικές θεωρίες που βρίσκουν εφαρμογή στη μουσειοπαιδαγωγική είναι και οι θεωρίες οι οποίες εστιάζουν στην ψυχολογία του μαθητευόμενου, η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner, η γλωσσική και λογικομαθηματική- η μουσική ευφυΐα- η ευφυΐα του χώρου- η ενδοπροσωπική ευφυΐα- η διαπροσωπική ευφυΐα- η φυσιογνωστική ευφυΐα και η σωματική - κιναισθητική ευφυΐα.

### 3.5. Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι

Οι μουσειοπαιδαγωγικοί μέθοδοι που έχουμε να διαχειριστούμε βασίζονται:

- Α) Στην Συμμετοχή-Εμπειρία-Δημιουργία με την μέθοδο της Αφήγησης, της Ξενάγηση και της Αφήγησης Ιστοριών
- Β) Στην Μαιευτική μέθοδος: με Εκπαιδευτικές ξεναγήσεις, Συζητήσεις και Επιδείξεις ειδικών
- Γ) Στην Ανακαλυπτική μέθοδο: με την Εξερεύνηση, ως στάδιο εκπαιδευτικού προγράμματος ή την Εξερεύνηση, ως αυτόνομη εκπαιδευτική διαδικασία
- Δ) Στις Βιωματικές-Δημιουργικές μεθόδους: με Υλικές-Αισθητικές δραστηριότητες, Δραστηριότητες παραστατικών τεχνών ( Μουσικό θέατρο, χορός, μουσική), Δραστηριότητες γραμματισμού (Δημιουργική γραφή) και Μουσειακές λειτουργίες ως εκπαιδευτικές δραστηριότητες. .

### 3.6. Ενήλικο κοινό και μάθηση

Όταν πρόκειται για ενήλικο κοινό, οι μαθησιακές θεωρίες διαφέρουν από αυτές των παιδιών. Οι ενήλικες ως επισκέπτες μαθαίνουν δρώντας, σκεπτόμενοι, παρακολουθώντας, διαβάζοντας, ακούγοντας, χρησιμοποιώντας την φαντασία τους, αλληλεπιδρώντας με το προσωπικό και μεταξύ τους, συζητώντας και αφομοιώνοντας (Black, 2005, σελ. 242). Επίσης η Ανδραγωγική θεωρία του Knowles διαχωρίζει τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων καθώς οι ενήλικες είναι αυτόνομα άτομα, οδηγούνται από τους στόχους τους, θέλουν να ξέρουν γιατί μαθαίνουν κάτι, είναι πρακτικοί στη λύση προβλημάτων, έχουν εμπειρίες από τη ζωή, μαθαίνουν δε καλύτερα όταν αξιοποιείται η ήδη υπάρχουσα μόρφωσή τους, υπάρχει σχέση του αντικειμένου της μάθησης με τις ανάγκες τους, υπάρχει διάλογος και αλληλεπίδραση, συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

### 3.7. Εκπαίδευση μέσα και έξω από το μουσείο

Είναι σημαντικό επίσης να εστιάσουμε στο ότι τα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα σήμερα πραγματοποιούνται σε χώρους εντός ή εκτός του μουσείου. Τα σύγχρονα μουσεία δεν περιμένουν παθητικά τους επισκέπτες. Έχουν μέσα να πηγαίνουν τα ίδια σε αυτούς προκειμένου να έρθουν σε επαφή με άτομα και κοινωνικές ομάδες οι οποίες νομικά ή/και φυσικά αδυνατούν να αποτελέσουν κοινούς επισκέπτες (νοσοκομεία, φυλακές κ.λπ.) με τη χρήση μουσειοσκευών, μουσειολεοφωρείων και την σύγχρονη τεχνολογία.

## 4. ΜΙΑ ΙΔΕΑ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

### 4.1. Η Ιδέα

Το παρόν μουσειοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Σολωμού στην Κέρκυρα, που αφορά τους φυλακισμένους των Φυλακών Κέρκυρας που φοιτούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας του καταστήματος κράτησης, και παρουσιάζεται σε αυτή εδώ την εισήγηση, είναι εμπνευσμένο από την καθημερινότητά των συγγραφέων καθώς, και οι δύο, είμαστε Δικαστικοί Υπάλληλοι. Η συναναστροφή μας με το κομμάτι των κρατουμένων είναι σχεδόν καθημερινή αφού, αυτοί προσάγονται καθημερινά, προκειμένου να δικαστούν στα ακροατήρια του δικαστικού μεγάρου, αλλά και από την αγάπη μας και την ενασχόλησή μας με τον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου μας. Η απομακρυσμένη και δυσπρόσιτη αυτή ομάδα των κρατουμένων κίνησαν το ενδιαφέρον μας να δημιουργήσουμε μια δράση-πρόγραμμα- γέφυρα επικοινωνίας- μαζί τους, παρέα με τον πολιτισμό και την τέχνη, στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών και των δικαιωμάτων τους στην μάθηση και τον πολιτισμό. Προτάσσεται μια δυναμική ευκαιρία για τα άτομα αυτά να ανοίξουν έναν νέο ορίζοντα, ένα «παράθυρο προς τα έξω», το οποίο θα βλέπει προς μια θετική και αισιόδοξη κατεύθυνση. Στο πλαίσιο των παραπάνω σκέψεων και σχεδιασμού είναι η προσπάθεια του μουσείου να βγει «εκτός των τειχών» του και να μεταφέρει θεματικά οργανωμένες δράσεις (μουσειοσκευές, κινητές εκθεσιακές μονάδες), εκπαιδευτικό υλικό και εκθέσεις σε χώρους που παραδοσιακά απέχουν από το μουσείο και τη μουσειακή εκπαίδευση. Φιλοδοξία μας, ο πολιτισμός και η τέχνη να στηρίζουν την προσπάθεια αυτή ώστε να βρεθούν κοινοί κώδικες επικοινωνίας, ο δε εγκλεισμός, η διαφορετικότητα και ο ρατσισμός (κοινωνική προέλευση, εθνικότητα, μορφωτικό επίπεδο) να μην αποτελούν πλέον πρόβλημα και εμπόδιο, αλλά τον συνδετικό κρίκο ενδιαφέροντος. Ως εκπαιδευτές θα κινηθούμε σε μια διαδρομή, η οποία θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους φυλακισμένους και θα είναι απαγκιστρωμένη από ρατσιστικά κατάλοιπα. Θα προσπαθήσουμε να καταφέρει την δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης, ώστε να επιτραπεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους. Προκειμένου η διαδικασία να είναι σε όλους εύληπτη και κατανοητή, έχουμε χρησιμοποιήσει τις αρχές της παιγνιοποίησης. Το πρόγραμμα βασίζεται σε μια σύνθεση και σύνδεση βιωματικών εμπειριών, γεγονότων και δραστηριοτήτων, από το χθες στο σήμερα και το αύριο, με σκοπό την μάθηση και την ψυχαγωγία, με την ψυχική και σωματική συμμετοχή της ομάδας μέσω επικοινωνιακού διαλόγου.

### 4.2. Μουσείο Σολωμού

Το Μουσείο Σολωμού στη Κέρκυρα βρίσκεται στα Μουράγια (ενετικά παράκτια τείχη), στην Παλιά Πόλη. Ιδρύθηκε και στεγάζεται από το 1964, με τη σημαντική συμβολή της Εταιρείας Κερκυραϊκών Σπουδών, στον ίδιο χώρο, στο αναστηλωμένο απλό και λιτό κτίριο που αποτέλεσε την τελευταία κατοικία του Δ. Σολωμού. Κάτω από την πρώτη κλίμακα ο χώρος κοσμεύεται με πρωτότυπα χαρακτηριστικά έργα της Άριας Κομιανού, και του Αλέκου Φασιανού τα οποία ευγενικά και γενναιόδωρα προσέφεραν.



Η σειρά αυτή είναι εμπνευσμένη από το έργο του ποιητή «Η Γυναίκα της Ζάκυθος».

#### 4.3 Ραπορτίον -Φυλακές Κέρκυρας

Οι φυλακές της Κέρκυρας είναι από τα αρχαιότερα δείγματα μία «συγχρονισμένης» παραλλαγή του Πανοπτικού Κτιρίου Εγκλεισμού (Ραπορτίον) των αμερικανικών φυλακών “Eastern State”. Δηλαδή δέκα ακτινωτά διατεταγμένα κτήρια που στο κέντρο τους βρίσκεται μια κυκλική αίθουσα (διοικητήριο) από όπου παρακολουθείται και ελέγχεται η φυλακή, μέσα από τα δέκα παράθυρα που διαθέτει.



Σχεδιάστηκε από τον Άγγλο πολιτικό Jeremy Bentham το 1832 και κατασκευάστηκε κατά την περίοδο της Βρετανικής παρουσίας στο νησί. Σήμερα στο σωφρονιστικό κατάστημα Κέρκυρας κρατούνται περίπου 200 κρατούμενοι, Έλληνες και αλλοδαποί, βαρυποινίτες (έχουν καταδικαστεί για ποινικά αδικήματα -οικονομικά εγκλήματα, ανθρωποκτονίες, απάτες, ναρκωτικά).

#### 4.4. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Στο χώρο των ραπορτίον Φυλακών της Κέρκυρας, δημιουργήθηκε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο δεύτερης ευκαιρίας που φοιτούν κρατούμενοι διαφόρων εθνικοτήτων, που τους δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία καθώς και το δικαίωμα να προσπαθήσουν να συμμετέχουν και να προσαρμοστούν σε μια άλλη πλευρά, καλύτερη και δημιουργικότερη, αυτής της δύσκολης ζωής του περιορισμού και της έγκλισης.



Μεταξύ των κρατούμενων, με έκπληξη διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν άτομα που ανήκουν σε επίπεδο ακόμα και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου είναι σε θέση και έχουν την ικανότητα να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν σε οποιοδήποτε πρόγραμμα (εκπαιδευτικό, μουσειακό, ψυχαγωγικό) λαμβάνει χώρα στις φυλακές.

#### 4.5. Κρατούμενοι-Φυλακισμένοι: Πολίτες μιας άλλης κατηγορίας

Οι φυλακισμένοι στα διάφορα σωφρονιστικά ιδρύματα, καθιστούν μια αποκομμένη ομάδα της κοινωνίας, αλλά συνεχίζουν και διατηρούν, δια του νόμου, το δικαίωμα στην εκπαίδευση, τη μόρφωση και τον πολιτισμό. Μπορεί να φαντάζει ρομαντικό, όμως για να πάψουν οι φυλακές να είναι απλά χώροι συγκέντρωσης ανθρώπων με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, η έννοια του σωφρονισμού πρέπει να περιστραφεί και γύρω από την αγωγή, τον πολιτισμό και την ψυχική καλλιέργεια. Αυτό θα βοηθήσει στην αποφυγή της υποτροπής, στα βίαια φαινόμενα μέσα στις φυλακές, στην αναπαραγωγή ρατσιστικών προτύπων, στη δυσκολία στην απορρόφηση από την αγορά εργασίας μετά την αποφυλάκιση και άλλα συναφή.

#### 4.6. Πολιτισμός =Καταφύγιο

Η πολιτεία τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να προσεγγίσει τέτοιου είδους ομάδες. Στηρίζει μια νέα πολιτική εξωστρέφειας των φυλακών και το άνοιγμα τους σε δράσεις πολιτισμού, που είναι η μοναδική διέξοδος για ένα σύγχρονο μοντέλο αντεγκληματικής πολιτικής, για ένα σύγχρονο σωφρονιστικό σύστημα που θα βλέπει τον πολιτισμό ως μια δράση απαραίτητη στην φυλακή. Από την άλλη το μουσείο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κάνει σημαντικά βήματα εξόδου «εκτός των τειχών» του, «ανοίγει πόρτες» και δεν αποκλείει σήμερα σημαντικές περιθωριοποιημένες πληθυσμιακές ομάδες, αμβλύνοντας έτσι τις μορφωτικές και κοινωνικές ανισότητες, ακολουθώντας βιωματικές-δημιουργικές μεθόδους, με υλικές-αισθητικές δραστηριότητες και δραστηριότητες παραστατικών τεχνών ζωγραφική, χαρακτική, θέατρο, μουσική, δίνοντας συγχρόνως μια άλλη διάσταση καταφυγίου, μέσω μιας επικοινωνίας από έξω προς τα μέσα.

#### 4.7. Γυναίκα της Ζάκυνθος- Δ. Σολωμός-Α. Κομιανού-Α. Φασιανός

Θεωρούμε ότι ο Σολωμός είναι ένας ποιητής γνωστός σε όλους τους Έλληνες καθώς και για όσους κατοικούν στην Ελλάδα. Ειδικότερα ο Δ. Σολωμός, νόθο παιδί υπηρέτριας, που εξελίχθηκε σε εθνικό μας ποιητή, γνωστό στα πέρατα της γής, μπορεί να εξιτάρει το ενδιαφέρον ατόμων που βρίσκονται υπό εγκλεισμό. Στους στίχους της «Γυναίκας της Ζάκυνθος» του Δ. Σολωμού, αναπτύσσονται έννοιες και ιδέες ιστορικού, κοινωνικού, πολιτιστικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος που επικρατούν και μας ταλανίζουν μέχρι σήμερα. Μέσα από στοιχεία μύθου, ιστορικά γεγονότα και τους ήρωες του ποιήματος, αντλούνται θέματα συζητήσεων αλλά και μάθησης, που αφορούν μια από τις πιο δύσκολες αλλά και ηρωικές περιόδους της ελληνικής ιστορίας, αυτής του 1821 (Τουρκοκρατία, εμφύλιοι, Μεσολόγγι, Τριπολιτσά, Δερβενάκια, εκκλησία).



Η θανάσιμη πολιτική, η προσφυγιά των γυναικών του Μεσολογγίου, η κακία, η πλεονεξία, η θρησκεία που διαδραματίζονται στο κείμενο, υπάρχουν και ανθίζουν καθημερινά. Μέρος αυτών καταστάσεων είναι σίγουρα οι περισσότεροι των κρατουμένων. Οι καλλιτέχνες Α. Κομιανού και Α. Φασιανός με τις ξυλογραφίες τους εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν έργα που απεικονίζουν στιγμές και συναισθήματα. Εμπλεκούμε δημιουργικά όλα τα μέρη και με την «ανάκληση μνήμης» γεννάμε εστίες συζητήσεων και κατάθεσης βιωματικών στιγμών και εμπειριών των συμμετεχόντων στην δράση.

## 5. ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ-ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

### 5.1. Γενικά Στοιχεία

Ξεκινήσαμε την υλοποίηση του μουσειο-εκπαιδευτικού προγράμματος παρουσιάζοντάς το στους εμπλεκόμενους φορείς και στη συνέχεια αιτηθήκαμε την πραγμάτωσή του. Στο πλαίσιο αυτό επικοινωνήσαμε με την Διεύθυνση του ΣΔΕ και την Διεύθυνση των Φυλακών. Η επικοινωνία μας με το ΣΔΕ, ώστε να αποκτήσουμε εικόνα του χώρου που θα διεξαχθεί το πρόγραμμα, δεν αποτέλεσε κανένα πρόβλημα λόγω των συχνών επαφών μας με τις φυλακές αλλά και των εξαιρετικών Διευθυντών του ΣΔΕ και των Φυλακών, οι οποίοι από την πρώτη στιγμή της θητείας τους εκεί, είναι εμπνευστές και αρωγοί. Συγχρόνως επικοινωνήσαμε και ζητήσαμε την συνδρομή του Μουσείου Σολωμού την οποία με μεγάλη χαρά και συνεργασιμότητα μας παρέιχε το ΔΣ της Εταιρείας Κερκυραϊκών Σπουδών και συγκεκριμένα την διαδικτυακή σύνδεση με το μουσείο και την άδεια ανατύπωσης των έργων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν με σκοπό στην συνέχεια να παραμείνουν στον χώρο του ΣΔΕ. Δεν θα παραλείψουμε φυσικά και την σημαντική οικονομική στήριξη του ΔΣΚ στο εγχείρημα αυτό, κυρίως όμως το «Εργαστήριο Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου» που μας στήριξε και συνεχίζει να μας στηρίζει.



Το πρόγραμμα, υλοποιήθηκε σε τρεις συνεδρίες διάρκειας 2 ωρών έκαστη. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσα διδασκαλίας του ΣΔΕ ΦΚ, στην οποία έχουν τοποθετηθεί, πανομοιότυπα με την αίθουσα του Μουσείου Σολωμού, αντίγραφα των έργων της Α. Κομμιανού και του Α. Φασιανού.



Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα των μαθητών αυτών, οι οποίοι διαφέρουν πολύ μεταξύ τους και ενδεχομένως, το ποσοστό γνώσης της ελληνικής γλώσσας να είναι χαμηλό, σε κάποιες περιπτώσεις, η ενημέρωση, η προετοιμασία και η σύνδεση μαζί τους για την δράση έγινε από τους ήδη διδάσκοντες και το Διευθυντή του ΣΔΕ, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα το γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Θεωρήθηκαν δε οι πιο κατάλληλοι για να διοχετεύσουν προς τους κρατούμενους, με ενδιαφέρον, το λόγο που πραγματοποιείται αυτό το πρόγραμμα και κατά πόσο αξίζει να διαθέσουν το χρόνο τους παίρνοντας μέρος, αφού θα τους προσφέρει ξενάγηση και εκπαίδευση συνδυασμένα με ψυχαγωγία. Οι διδάσκοντες του ΣΔΕ είχαν ενημερωθεί και λάβει γνώση των φύλλων εργασίας του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και το υποστηρικτικό υλικό-έντυπο υλικό με την σχετική βιβλιογραφία, στη συγκεκριμένη περίπτωση αντίγραφα του έργου «Η Γυναίκα της Ζάκυνθος», σημειωματάρια και στυλό. Οι κρατούμενοι που αποφάσισαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, δήλωσαν συμμετοχή η οποία αξιολογήθηκε από το Διευθυντή του ΣΔΕ. Η ομάδα εργασίας αποτελείται από 15 άτομα.

## 5.2. Πρώτη Συνάντηση

Στην πρώτη συνάντησή απαραίτητη κρίνεται και η γνωριμία του κοινού με το Μουσείο Σολωμού, το κτίριο, τον Διονύσιο Σολωμό, την Άρια Κομμιανού και το Ν. Φασιανό, αλλά και με την τέχνη της χαρακτηριστικής. Μέσω σύνδεσης διαδικτυακά, με δια ζώσης αφηγήτρια την υπεύθυνη του Μουσείου Σολωμού, προσπαθήσαμε να μειωθεί η αίσθηση της αδυναμίας πρόσβασης εκεί. Στη συνέχεια προκλήθηκε συζήτηση για τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός, που αφορούν σε επίσκεψη τους σε κάποιο μουσείο γενικά, προ εγκλεισμού ή μετά, για να συνεχίσουμε με αντικείμενο μιας πρώτης συζήτησης την επαφή τους με την τέχνη.

## 5.3. Δεύτερη Συνάντηση

Στην επόμενη συνάντηση επικεντρωθήκαμε στα μέρη του κειμένου που αντιστοιχίζονται με τα χαρακτηριστικά και άρχισε σταδιακά η εξερεύνηση, αναδόμηση και αποκωδικοποίηση του παρόντος με το παρελθόν και τη βιωματική εμπειρία. Οι κρατούμενοι, περιεργάζονται τα έργα γύρω τους προσπαθώντας να τα συνδέσουν με την αφήγηση, αλλά και να σχολιάσουν. Συζητάμε τις εντυπώσεις τους, αν τους εκφράζει αυτή η μεταφορά, αν οι ίδιοι θα απεικόνιζαν αλλιώς αυτούς τους στίχους και κυρίως αν τους θυμίζουν οι εικόνες και το κείμενο κάποιο δικό τους, βιωματικό ή γενικά κοινωνικό συμβάν (μέσω των λέξεων, των φράσεων ή των καταστάσεων) και πως το συνδέουν με το παρόν. Συγκεκριμένα προσπαθούμε, αντλώντας πληροφορίες από τους στίχους και τα χαρακτηριστικά, οι συμμετέχοντες, να ανασυνθέσουν, με ανάκληση μνήμης, δικούς τους συλλογισμούς, συναισθήματα και γεγονότα του παρελθόντος, που θα ήθελαν να μοιραστούν μαζί μας, αλλά και τους συγκρατούμενούς τους, να τα συζητήσουμε στο σήμερα και στο μέλλον, με απώτερο σκοπό μια καλύτερη ζωή.

## 6. ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 6.1. Δράση: Ανάδειξη ικανοτήτων και ταλέντων

Με σκοπό την ανάδειξη και τις ικανότητες ή τα ταλέντα της ομάδας, επειδή πάντα υπάρχουν κρατούμενοι που ασχολούνται με τις τέχνες, σε συνδυασμό με το ότι «Η Γυναίκα της Ζάκυνθος» αποτελεί ένα από τα έργα που μεταφέρθηκαν κατά καιρούς στο θεατρικό σανίδι από εξαιρετικούς ηθοποιούς αλλά και σχολικές θεατρικές ομάδες, τους προτείνουμε να επιλέξουν κάποιες δυνατότητες όπως α) παρακολούθησης σε βίντεο της θεατρικής παράστασης «Γυναίκα της Ζάκυνθος» β) η μεταφορά με παίξιμο ρόλων της θεατρικής εκδοχής του βιβλίου από τους ίδιους τους κρατούμενους με την προοπτική να το παρακολουθήσουν οι συγκρατούμενοί τους αλλά και οι φίλοι τους ως επισκέπτες (με την βοήθεια και συμπάρσταση του ΔΙΠΕΘΕ Κέρκυρας ή την Κερκυραϊκή Σκηνή) γ) η δυνατότητα να μεταφέρουν ζωγραφίζοντας οι ίδιοι στίχους που τους εντυπωσίασαν. Σκοπός είναι να ενταχθεί η δράση σε δεύτερο χρόνο στο πρόγραμμα αυτό.

### 6.2. Αξιολόγηση-Ανατροφοδότηση

Απαραίτητη είναι η αξιολόγηση του προγράμματος ώστε να υπάρξει εικόνα σχετικά με την επίτευξη της στοχοθεσίας. Αυτό γίνεται μέσω ειδικά σχεδιασμένου ανώνυμου ερωτηματολογίου, που απευθύνεται στους συμμετέχοντες φυλακισμένους, με ερωτήσεις που αφορούν στην άποψή τους και την ικανοποίηση που εισέπραξαν ή όχι από την δράση, τις εντυπώσεις τους, τα συναισθήματά τους, την ανάγκη ή όχι, να επαναληφθεί με άλλο θέμα η ίδια δραστηριότητα, ή η μελλοντική, αλλά και στους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ που παρευρίσκονταν στο πρόγραμμα, με ερωτήσεις επιστημονικού, παιδαγωγικού αλλά και κοινωνικού ενδιαφέροντος, που αφορούν στην αξιολόγηση της δράσης σχετικά με τα αποτελέσματά της, τις αντιδράσεις των μαθητών, την συμμετοχικότητα και την ανταπόκρισή τους, αφού αυτοί τους γνωρίζουν, μέσω της οικειότητας που έχουν αναπτύξει. Έτσι θα επιτευχθεί ο έλεγχος αποτελεσματικότητας, η ανατροφοδότηση, η βελτίωση ή η κατάργηση της δράσης.

### 6.3. Συμπεράσματα

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια επικρατεί μια επίσημη κρατική μουσειακή πολιτική που αποσκοπεί στην κοινωνική ενδυνάμωση μέσω γνώσης. Τα μουσεία ως ένας από τους κατ' εξοχήν φορείς του κυρίαρχου ιδεολογικού πολιτιστικού λόγου προσπαθεί να προσεγγίσει κοινωνικά αποκλεισμένες από τον πολιτισμό ομάδες, όπως αυτές των κρατουμένων στις Φυλακές. Πρόκειται για πολιτισμική αλλαγή και είναι απαραίτητη η συνεργασία και η συνδημιουργία των φορέων αλλά και της ατομικής πρωτοβουλίας. Η εναλλακτική ουσιαστικά «απελευθερωτική μάθηση» με «ανοιχτά μουσεία» που λειτουργούν και παράγουν και «έξω από τα τείχη τους» και η σύγχρονη προσέγγιση του νοήματος του σωφρονισμού θα μας οδηγήσει σε μια αποδοτικότερη διάδραση που αποσκοπεί στην βελτίωση της ποιότητας ζωής και της ψυχικής ανάτασης των απομακρυσμένων από το μουσείο αυτών ομάδων.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Νήσος.  
Βέμη, Μ., & Νάκου, Ε. (2010). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Νήσος.  
Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2016). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Ανακτήθηκε από <http://edulab.sch.gr/stable/NIKONANOY.pdf>  
Black, G. (2005). *The engaging museum: Developing museums for visitor involvement*. Psychology Press.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ  
ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ ΣΤ:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 8 - Επαγγελματική  
Κατάρτιση και Χώρος Εργασίας**

## Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια κατά την Περίοδο της Πανδημίας

### Continuing Education and Training in Evening Vocational High Schools during the Pandemic Period

ΚΟΤΣΙΦΑΚΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Διευθυντής 1<sup>ου</sup> Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, Ηλεκτρονικός Μηχανικός, (Α-ΤΕΙ Αθηνών), Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών, Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Ο γενικότερος στόχος των Εσπερινών Λυκείων είναι να συμβάλουν στη Διά βίου μάθηση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσφέροντας ευκαιρίες ολοκλήρωσης σπουδών σε άτομα τα οποία για οποιονδήποτε λόγο, αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους στην δευτεροβάθμια βαθμίδα, ενισχύοντας παράλληλα τα στοιχεία που διαμορφώνουν υπεύθυνους, δημοκρατικούς και ολοκληρωμένους ανθρώπους. Ειδικότερα τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, προσφέρουν πέρα από μία σημαντική δεύτερη ευκαιρία για ολοκλήρωση των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και δυνατότητες για μια νέα επαγγελματική σταδιοδρομία. Η παρούσα έρευνα, πέρα από την θετική επισκόπηση και την επικαιροποίηση των αρχών και των αξιών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης σε μια εκπαιδευτική κοινότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αποτελεί και μια ενεργή αναφορά στις ανάγκες των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων. Επιπρόσθετα, η δημοσίευση της αποτελεί και μια μαρτυρία για το πώς τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια ως κοινότητες μάθησης, λειτούργησαν την περίοδο της πανδημίας.

**ABSTRACT:** The overall goal of the Evening High Schools is to contribute to lifelong learning and Adult Education, offering opportunities to complete studies for people who, for whatever reason, had to interrupt their studies at the secondary level, while strengthening the elements that form responsible, democratic, and complete people. In particular, Evening Vocational High Schools offer more than an important second chance to complete studies in secondary education and possibilities for a new professional career. In addition to the positive overview and updating of the principles and values of continuing education and training in an educational community with specific characteristics, the present research is also an active reference to the needs of Evening Vocational High Schools. In addition, its publication is also a testimony of how the Evening Vocational High Schools, as learning communities, functioned during the pandemic.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα Εσπερινά Λύκεια συμβάλουν στη Διά βίου μάθηση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσφέροντας ευκαιρίες ολοκλήρωσης σπουδών σε άτομα τα οποία για οποιονδήποτε λόγο, αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτησή τους στην δευτεροβάθμια βαθμίδα. Ειδικότερα τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, προσφέρουν, πέρα από μία σημαντική δεύτερη ευκαιρία για ολοκλήρωση των σπουδών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και δυνατότητες για μια νέα επαγγελματική σταδιοδρομία. Τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (Εικόνα 1 & Εικόνα 2) απευθύνονται σε εργαζόμενους ή ανέργους πολίτες, που επιθυμούν να αποκτήσουν πέρα από το απολυτήριο λυκείου, και το πτυχίο της ειδικότητας, ή ένα δεύτερο πτυχίο όμορης ειδικότητας. Στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια μπορούν να εγγραφούν και απόφοιτοι Γενικού Λυκείου για να φοιτήσουν σε Τομέα της επιλογής τους, και να αποκτήσουν Πτυχίο Ειδικότητας. Το γεγονός της απόκτησης Πτυχίου Ειδικότητας επιτρέπει στους/στις απόφοιτους να λάβουν άδεια άσκησης του επαγγέλματος ή ακόμη και να επεκτείνουν την άδεια που κατέχουν μέσω της πιστοποίησης των νέων δεξιοτήτων που απέκτησαν. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αποτιμήσει τις επιδράσεις από τις συνέπειες των παιδαγωγικών μεταβολών λόγω της διασποράς της Covid – 19 στις δομές Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων, ειδικά σε ότι αναφορά τις αρχές και τις αξίες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Εικόνα 1: 1<sup>ο</sup> Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Ταύρου

Ο πρώτος άξονας της έρευνας αφορά την αποδελτίωση και την καταγραφή σε θεωρητικό επίπεδο, των αρχών και των αξιών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιμείναμε ιδιαίτερα στο θεωρητικό υπόβαθρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για να εξετάσουμε κατά πόσο αυτές οι αξίες και αυτές οι αρχές, ειδικά για τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια, παραμένουν ενεργές και ακέραιες σε όλη την περίοδο της πανδημίας.

Εικόνα 2: 2<sup>ο</sup> Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Αγίου Δημητρίου

Ο δεύτερος πυλώνας της μεθόδου της έρευνας αφορά τη συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών ή ομαδικών συμπεριφορών από αφηγήσεις των μαθητών/τριών, σε σχέση με το μαθησιακό υλικό που οργανώθηκε κατά την διάρκεια της πανδημίας. Η καταγραφή των τεκμηρίων μέσω εξατομικευμένων συνεντεύξεων (επιλεκτική δειγματοληψία) αφορά εξατομικευμένες αξιολογήσεις, συμπεριφορές, αφηγήσεις και αλληλεπιδράσεις των μαθητών και των μαθητριών των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων, σχετικά με την οργάνωση των μαθημάτων την περίοδο της πανδημίας, και σχετίζονται με τις επιπτώσεις στην συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση τους.

Το παρόν άρθρο, πέραν της εισαγωγής συνεχίζεται με μια γενική καταγραφή των αρχών και των αξιών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης μελετώντας και αναδεικνύοντας ποιες από αυτές εξακολουθούν να έχουν ισχύ στις ημέρες μας. Στην συνέχεια αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και ειδικότερα στο γιατί θεωρούμε τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικές δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που αποτυπώνονται από τις συνεντεύξεις των μαθητών και των μαθητριών αναδεικνύοντας ως ιδιαίτερα σημαντικό το «λόγο» των ίδιων των μαθητών – τριών. Τέλος, επιχειρεί μία ποιοτική αποδελτίωση του «μαθητικού λόγου» και τελειώνει με την παράθεση

των συμπερασμάτων και την παρουσίαση της προστιθέμενης αξίας της έρευνας, αλλά και τα μελλοντικά έργα σχετικά με την σύζευξη των πεδίων Εκπαίδευση Ενηλίκων και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

## 2. ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η κοινωνία της γνώσης δημιουργεί το πλαίσιο για νέες μορφές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι αναπτυσσόμενες χώρες πρέπει να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στα δεδομένα της κοινωνίας της γνώσης και να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές που να ενσωματώνουν αντί να αποκλείουν, να γίνουν περισσότερο ευέλικτα στις αντιλήψεις περί εκπαιδευτικής καταλληλότητας σε σχέση με τη ηλικία και τις κοινωνικές κατηγορίες. Ποιο είναι όμως το θεωρητικό οπλοστάσιο αυτού του επιστημονικού πεδίου το οποίο θα στηρίξει τις στρατηγικές που σχεδιάζονται για την εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα; Με ποιο τρόπο θα ανατρέξουμε στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως αυτό διαμορφώθηκε τον 20ό αιώνα (Βασίλου – Παπαγεωργίου 2003), για να “τακτοποιήσουμε” τα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σήμερα; Για να κατανοήσουμε σήμερα τις αρχές και τις αξίες της δια βίου συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων σταθήκαμε στις θεωρίες των παρακάτω παιδαγωγών:

1. Θεωρία (κίνημα) της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή (Freire),
2. Θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles),
3. Κύκλος μάθησης (Kolb),
4. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow).

1. Σύμφωνα με τον Henry A. Giroux (2018) ο Paulo Freire έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός πολύ επιτυχημένου προγράμματος γραμματισμού στη Βραζιλία, πριν φυλακιστεί από τη στρατιωτική χούντα, η οποία κατέλαβε την εξουσία το 1964, και μετέπειτα εξοριστεί από την ίδια τη χώρα του. Όταν η Βραζιλία παρείχε ξανά τη δυνατότητα της δημοκρατίας (ή έστω της αμνηστίας) το 1980, ο Freire επέστρεψε και από εκεί και μετά έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών στη συγκεκριμένη χώρα, μέχρι τον θάνατο του, το 1997. Το πρωτοποριακό του έργο «Η Αγωγή των Καταπιεσμένων» (Freire, 1972), τιμάται διαχρονικά με δεδομένη την επιρροή που άσκησε και εξακολουθεί να ασκεί σε πολλές γενιές εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Κατά τον Freire η παιδαγωγική πρέπει να έχει νόημα, προκειμένου να είναι κριτική και μετασχηματιστική. Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική εμπειρία είναι αποφασιστική προϋπόθεση, η οποία προσφέρει την ικανότητα στους μαθητές να συσχετίσουν τις δικές τους αφηγήσεις, κοινωνικές σχέσεις και ιστορίες με ό,τι πρόκειται να διδαχθούν. Επίσης παρέχει τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους στις συγκεκριμένες συνθήκες της καθημερινής τους ζωής και την ίδια στιγμή να κατανοήσουν τα όρια που επιβάλλουν στη ζωή τους αυτές οι συνθήκες. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, η εμπειρία γίνεται αφετηριακό σημείο και αντικείμενο έρευνας που μπορεί να επιβεβαιωθεί, να γίνει πεδίο κριτικής διερεύνησης και να χρησιμοποιηθεί ως κριτική προϋπόθεση για ευρύτερες μορφές γνώσης και κατανόησης. Αντί να αντικαταστήσει τη θεωρία, η εμπειρία με τη θεωρία δουλεύουν μαζί, για να αντικρούσουν την άποψη ότι η εμπειρία από μόνη της παρέχει κάποια αναμφίβολη αλήθεια ή πολιτική εγγύηση. Η εμπειρία είναι καθοριστική, αλλά μόνο διαμέσου της θεωρίας, του προσωπικού αναστοχασμού και της κριτικής μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο παιδαγωγικό μέσο.

2. Η ανδραγωγική θεωρία του Knowles (1984) υποστηρίζει ότι οι ενήλικες σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο από τους ανήλικους, δίνοντας τους τη δυνατότητα να αυτοκαθορίζονται και να διαμορφώνουν εξατομικευμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μάθησης και αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Το ανδραγωγικό μοντέλο του Knowles είναι από τα πιο δημοφιλή μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει έξι βασικά σημεία ως προς τα οποία η ανδραγωγική διαφοροποιείται από την παιδαγωγική ως επιστήμη της αγωγής που αφορά κυρίως στις μικρότερες ηλικίες. Σύμφωνα με την ανδραγωγική προσέγγιση οι ενήλικες διαφοροποιούνται 1) ως προς την ανάγκη να γνωρίζουν, 2) την αυτοαντίληψη, 3) τις εμπειρίες, 4) τον προσανατολισμό στη μάθηση, 5) την μαθησιακή ετοιμότητα, και τέλος, 6) τα κίνητρα. Ιδιαίτερο στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι η ανδραγωγική ως διαδικασία δεν είναι εφικτό να κατακτηθεί από τους ανήλικους εξαιτίας της μη πλήρους ωρίμανσης τους (νοητικοπνευματικής), και η οποία αποκτάται με την πάροδο των ετών και την συσσώρευση

εμπειριών. Σήμερα επανερχόμαστε στην αφηρησιά της θεωρίας του Knowles, καθώς παρατηρείται ότι ο αυτοκαθορισμός παραμένει συστατικό στοιχείο και της μετασχηματίζουσας μάθησης όταν μετασχηματίζεται σε κριτικό αναστοχασμό, που απελευθερώνει τους ενήλικους από στερεότυπα και τους δίνει τη δυνατότητα υιοθέτησης των υφιστάμενων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών.

3. Σύμφωνα με τον Kolb (1984) η αποτελεσματική μάθηση προκύπτει και επιτυγχάνεται όταν το άτομο διαθέτει μία συγκεκριμένη εμπειρία, την οποία επεξεργάζεται ώστε να γίνει κατανοητή και να εξαχθούν τα αντίστοιχα συμπεράσματα, τα οποία θα εφαρμοστούν σε μελλοντικές καταστάσεις και θα προκύψουν νέες εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν στην αρχή του κύκλου (Σίσκου, 2019). Σύμφωνα, λοιπόν με τον μαθησιακό κύκλο του Kolb, η βιωματική μάθηση είναι μία διαδικασία κατασκευής της γνώσης που περιλαμβάνει μία δημιουργική ένταση μεταξύ των τεσσάρων σταδίων (Kolb & Kolb, 2017): α) την συγκεκριμένη εμπειρία (Concrete Experience), β) την αφηρημένη αντίληψη (Reflective Observation), γ) την αντανakλαστική/στοχαστική παρατήρηση (Abstract Conceptualization), και δ) τον ενεργό πειραματισμό (Active Experimentation).

4. Ως συνεχιστής της προσέγγισης του Freire, ο Jack Mezirow (1997) ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) – δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2007). Βαθμιαία, πλήθος σημαντικών στοχαστών και παιδαγωγών ενστερνίστηκαν την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και εμπλούτισαν τη θεωρία με τις δικές τους αντιλήψεις και προοπτικές (Κόκκος, 2011). Σήμερα, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη και συγκεντρώνει το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Όλα τα χαρακτηριστικά των παραπάνω θεωριών διαπιστώνονται σήμερα εμφανώς σε όλες τις δομές συμμετοχής και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και ιδιαίτερα στις παιδαγωγικές νόρμες της Δια βίου μάθησης και συνεχιζόμενης κατάρτισης (Κόκκος, 1998). Πέραν από αυτό, τις παραθέσαμε γιατί διαπιστώσαμε ιδιαίτερη συνάφεια με τον τρόπο δόμησης και κατασκευής της γνώσης στις δομές της ΕΕΚ και ιδιαίτερα στα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια.

### 3. ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΣΤΙΣ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Η ΕΕΚ αποτελεί τον δεύτερο πυλώνα της τυπικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, δίπλα σε αυτόν της Γενικής Εκπαίδευσης, υπηρετώντας την προσπάθεια της ουσιαστικής και δημιουργικής ένταξης των εκπαιδευομένων στην τεχνολογία και τα παράγωγά της, προσφέροντας χρήσιμες γνώσεις αποτελεσματικής διαχείρισής της. Παρά το γεγονός ότι η ΕΕΚ στην Ελλάδα ως Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση δεν ευτύχησε να λειτουργήσει σε σταθερό, με ευοίωνες προοπτικές και ευνοϊκές συνθήκες εκπαιδευτικό περιβάλλον, η σημερινή πραγματικότητα βρίσκει την ΕΕΚ να έχει με σαφήνεια προσδιορίσει τον μορφωτικό της ρόλο, και κανένας πλέον δεν αμφισβητεί την χρησιμότητά, τις οριοθετήσεις ή τις «επεκτάσεις» της σε μορφές άτυπης εκπαίδευσης όπως το 4<sup>ο</sup> μεταλυκειακό έτος – μαθητείας, τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ), και τέλος την λειτουργία των Επαγγελματικών Σχολών Κατάρτισης (ΕΣΚ) επιπέδου 3 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, όπως προβλέπεται από το Νόμο 4763/2020. Παράλληλα με αυτά, η υποστήριξη της πιλοτικής εφαρμογής του νέου συστήματος ΕΕΚ (Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια - θεματικά ΙΕΚ - ΕΣΚ) και η δημιουργία εξειδικευμένων εργαστηρίων με σύγχρονο εξοπλισμό στα Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ) έχει διαμορφώσει συνολικά την ΕΕΚ ως μία ισχυρή συνιστώσα για την εφαρμογή δημιουργικής άμιλλας και κοινωνικής βελτίωσης, καθώς ως βασική αποστολή της έχει μέσω των δομών της να στηρίξει την ανάπτυξη της χώρας και να προετοιμάσει τους αποφοίτους της για την είσοδο στην ενεργό επαγγελματική ζωή. Η σύνδεση της ΕΕΚ εκπαίδευσης με το εργασιακό και αναπτυξιακό περιβάλλον της χώρας είναι επιβεβλημένη όσο ποτέ άλλοτε. Οι λύσεις και οι καλές πρακτικές οι οποίες οργανώνονται μέσα στις δομές της ΕΕΚ, συνεισφέρουν στους νέους κανόνες και οικοδομούν γερές βάσεις για όσους θέλουν είτε να ενταχθούν, είτε να μετεξελιχθούν εργασιακά στην αγορά εργασίας. Ειδικότερα ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες που φοιτούν σε αυτό όλες αυτές τις απαιτούμενες τεχνικές, αλλά και όλες τις σύνθετες

επαγγελματικές γνώσεις που απαιτούνται από τα σημερινά στελέχη παραγωγής, αναπτύσσοντας παράλληλα πολλαπλές δεξιότητες για να σταθούν με επαγγελματική επάρκεια και αξιοπιστία ως μεσαία στελέχη. Το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, παρόλο που εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση, θεωρείται πρακτικά σχολείο δεύτερης ευκαιρίας αφού σε αυτό φοιτούν κυρίως ενήλικοι μαθητές και μαθήτριες, στους οποίους διακρίνεται η τάση, είτε να εκπαιδευτούν σε μία δεύτερη ειδικότητα από αυτήν που ασκούν, είτε να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους και να μετεξελιχθούν γνωσιακά σε κάποιο αντικείμενο.

Η εκπαίδευση σε ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, πρέπει να θεωρηθεί κατά βάση ως Εκπαίδευση Ενηλίκων, δεδομένου ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που φοιτούν σε αυτό είναι στην πλειονότητα τους ενήλικες οι οποίοι/ες αποτελούν ήδη την ραχοκοκαλιά του εργατικού δυναμικού της χώρας, και μέσω της φοίτησης τους επενδύουν στη μόρφωση και στην επανακατάρτιση τους. Το Εσπερινό επαγγελματικό Λύκειο, ως επαγγελματικό σχολείο εξασφαλίζει έμπρακτα στους/ στις αποφοίτους μια πιθανή επαναρύθμιση - βελτίωση της ήδη υπάρχουσας θέσης εργασίας τους και της εργασιακής τους ένταξης, δίνοντας έτσι δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη και ανέλιξη μέσα σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο και ρευστό κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον. Από όλα τα παραπάνω εκκρεμεί βεβαία το αίτημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων σε ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Steele, 2006).

#### 4. ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ 1<sup>ΟΥ</sup> ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΤΑΥΡΟΥ

Η συγκεκριμένη μέθοδος της έρευνας αφορά στη συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών σε αφηγήσεις μαθητών, και πάντα σε σχέση με την επιλογή τους να φοιτήσουν σε ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο. Η καταγραφή των τεκμηρίων μέσω της συμμετοχικής εξατομικευμένης παρατήρησης αφορά επιμέρους ατομικές αξιολογήσεις, προτεινόμενες συμπεριφορές, αφηγήσεις και αλληλεπιδράσεις των μαθητών των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων σχετικά με την οργάνωση των μαθημάτων και την συμμετοχή τους σε αυτά, αλλά και με το πώς συνδέονται με την καθημερινότητα τους και τις συνέπειες από την συμμετοχή τους σε δομές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιλέξαμε μαθητές από τον Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού (Β΄ Εσπερινού Λυκείου) καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν δείξει ότι διαθέτουν ευσυνειδησία, υπευθυνότητα, δυναμισμό, συνέπεια, μεθοδικότητα και τάξη στα μαθήματα της θεωρίας και κατά την εκτέλεση των εργαστηριακών ασκήσεων.

Εικόνα 3: Ανάρτηση των ερωτήσεων της συνέντευξης σε Ηλεκτρονική Τάξη



Πέρα όμως από αυτά, έχουμε διαπιστώσει ότι διαθέτουν σταθερότητα, μεγάλη ακρίβεια και ικανότητα συντονισμού κινήσεων όταν λειτουργούν ως ομάδα. Επιπρόσθετα, διαθέτουν ατομικά ικανότητες εκτέλεσης απλών μαθηματικών υπολογισμών, επιδεξιότητα στο χειρισμό εργαλείων και μηχανημάτων και η ικανότητα αντίληψης χώρου, μορφών και σχημάτων. Για την ανάδειξη των κεντρικών χαρακτηριστικών του θέματος μας αξιοποιήσαμε σταθμισμένες απαντήσεις σε εξατομικευμένες συνεντεύξεις από του ίδιους τους μαθητές ενός Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (1ο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Ταύρου) στο οποίο έχουμε εργαστεί (καθηγητής ειδικότητας «Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών»). Στους μαθητές οι ερωτήσεις δόθηκαν υπό μορφή εργασίας και αναρτήθηκαν στην Ηλεκτρονική τάξη του μαθήματος (Εικόνα 3), αφού εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη συναίνεση από την μεριά τους.

Επιμείναμε στα χαρακτηριστικά που αποτυπώνονται από τα κείμενα (παραδοτέα) των ίδιων των μαθητών, καθώς θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό τον «λόγο» τους, τόσο από πλευράς αυθεντικότητας, όσο και από πλευράς μεθόδου για την προσέγγιση και την παρουσίαση των ειδικότερων στόχων της έρευνας. Μεθοδολογικά ο σχεδιασμός των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη ότι μια τέτοια μορφή αποδελτίωσης πληροφοριών αποτελεί ίσως το αυθεντικότερο εργαλείο τόσο της έρευνας στο παιδαγωγικό και κοινωνικό πεδίο του θέματος, όσο και σε προαγωγή της Ποιοτικής Μεθόδου Έρευνας για αυτό. Στην επιτυχία της έρευνας συνετέλεσε ιδιαίτερα η προθυμία της συμμετοχής και ο ενθουσιασμός από την πλευρά των μαθητών.

## 5. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Το ενδιαφέρον στην οργάνωση και την υλοποίηση της έρευνας αποτέλεσε η αλληλεπίδραση και η θετική επικοινωνία που είχαμε με τους συνεντευξιζόμενους, ο ενθουσιασμός τους για την παροχή δεδομένων και πληροφοριών που σχετίζονται με την επιλογή τους να σπουδάσουν σε ένα Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο.

1. Τι είναι αυτό που σας αρέσει περισσότερο στο ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑΛ, και ποια η μεγαλύτερη πρόκληση που έχετε αντιμετωπίσει μετά από την επιλογή σας να φοιτήσετε σε αυτό;
2. Πού έχετε εργαστεί μέχρι σήμερα και τι επαγγέλλεστε ακριβώς;
3. Μπορείτε να μας περιγράψετε μια τυπική σας ημέρα;
4. Ποιες αρχικές σπουδές πραγματοποιήσατε και πώς καταλήξατε στην επιλογή σας να σπουδάσετε στον συγκεκριμένο Τομέα του Εσπερινού;
5. Ως μαθητής της συγκεκριμένης ειδικότητας που επιλέξατε, τι σημασία έχουν οι τίτλοι σπουδών που θα αποκτήσετε κατά την αποφοίτηση σας από το Εσπερινό ΕΠΑΛ;
6. Πώς σας αντιμετώπισαν και πώς σας αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας;
7. Πώς αντιμετώπισε το στενό οικογενειακό και κοινωνικό σας περιβάλλον την επιλογή σας να φοιτήσετε σε ένα εσπερινό ΕΠΑΛ;
8. Πώς επέδρασε η περίοδος της πανδημίας στην επιλογή σας να σπουδάσετε σε ένα Εσπερινό ΕΠΑΛ;
9. Πιστεύετε ότι οι σπουδές σας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σας σχετικά με μια πιθανή επαγγελματική σας εξέλιξη ή μια πιθανή επαγγελματική σας αποκατάσταση;
10. Πώς και από ποια μέσα ενημερώνεστε για τις εξελίξεις του τομέα που επιλέξατε να σπουδάσετε;
11. Τι θα συμβουλευάτε τους/τις νέους/νέες μαθητές/τριες ενός Εσπερινού ΕΠΑΛ;
12. Υπάρχει κάποια πρόταση ή κάποιες προτάσεις σας που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις συνθήκες σπουδών σας στο εσπερινό ΕΠΑΛ;

### Εικόνα 4: Οι ερωτήσεις της συνέντευξης στην Ηλεκτρονική Τάξη

Με άλλα λόγια, το «νοητικό περιεχόμενο», για την αποκάλυψη πτυχών της προσωπικότητας τους και η αναγνώριση των συνειδητών θετικών στοιχείων από την συμπεριφορά τους στα μαθήματα συσχετίστηκε με την υπερηφάνεια και την δικαίωση των επιλογών τους για τις σπουδές που τους παρέχουν μια δεύτερη ευκαιρία επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν αφορούσαν ζητήματα, επιλογής, κατάταξης, υποκειμενικές εκτιμήσεις, βιώματα και ανταποκρίσεις

από την συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Εικόνα 4). Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις τους αντιπροσωπεύουν τις απόψεις και τα “πιστεύω” τους, και βοήθησαν στην εύρεση απαντήσεων στα ερωτήματα σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης, τους μελλοντικούς τους στόχους και την διερεύνηση των προσανατολισμών τους από την συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη ομάδα μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην δόμηση του ερωτηματολογίου ως προς την αντανάκλαση στοιχείων αμεσότητας, την επανάληψη μοτίβων για την εξακρίβωση και τον έλεγχο των δεδομένων που προκύπτουν από τις ερωτήσεις, το βάθος, αλλά και τα πεδία εφαρμογής των ερωτήσεων.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιοποίηση της εξατομικευμένης ποιοτικής συνέντευξης η οποία βασίστηκε στην οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο των μαθητών ενός Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου αντιλήφθηκε τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις τους, ως σημαντικές διαστάσεις της βιωμένης κοινωνικής τους πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, μέσα από τη γραφή, αναδείχθηκε μια πολύ σοβαρή επιστημολογική θέση η οποία αναγνώρισε ότι η γνώση των συγκεκριμένων μαθητών παράχθηκε επειδή ο ίδιος ο ερευνητής (εν προκειμένου ένας δημοφιλής καθηγητής τους) ενεπλάκη σε μια ενεργή διαδραστική σχέση μαζί τους, τους άκουσε, και τους έδωσε την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να επανανοηματοδοτήσουν τους στόχους της συμμετοχής τους στην τεχνική εκπαίδευση, και να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους από αυτήν την συμμετοχή. Οι επιστημολογικοί περιορισμοί της μεθόδου της έρευνας (συνέντευξη και ενεργή παρατήρηση) αφορούν το γεγονός ότι ακόμη και αν η έρευνα πραγματοποιήθηκε εντός μιας σχολικής τάξης, ο καθηγητής που την υλοποίησε ως ερευνητής, δεν έχει ουσιαστική πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορεί να πληροφορηθεί μόνο για εκείνες τις διαστάσεις (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες μαθητές επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης και με βάση τα ερωτήματα που τους τέθηκαν.

Κατά βάση μέσω της έρευνας και την αποδελτίωσης των δεδομένων της επιτεύχθηκε ο γενικότερος στόχος της ο οποίος αφορούσε την ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων, την προσφορά τους στην διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων, την προσφορά τους στις ευκαιρίες ολοκλήρωσης ή της επέκτασης των σπουδών των ενηλίκων ή την προσφορά τους για μια νέα επαγγελματική σταδιοδρομία σε όσους φοιτούν σε αυτά. Η παρούσα έρευνα, πέρα από την θετική επισκόπηση και την επικαιροποίηση των αρχών και των αξιών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης σε μια εκπαιδευτική κοινότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αποτέλεσε μια ενεργή αναφορά στις ανάγκες των σημερινών Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων και μια ζωντανή μαρτυρία για το πώς τα αυτά ως ενεργές κοινότητες μάθησης, λειτούργησαν την περίοδο της πανδημίας.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασίλου – Παπαγεωργίου Β., (2003). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20ού αιώνα: J. Dewey και P. Freire Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και στους θεσμούς. *20 Διεθνές Συνέδριο Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής. Γ3 Διαπολιτισμική – Διγλωσσική Αγωγή – Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Ανάκτηση από <https://tinyurl.com/ycktr653>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed* (Penguin, Harmondsworth), Ελληνική έκδοση (2009). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Σειρά: Προβλήματα του καιρού μας. Μετάφραση: Γιάννης Κρητικός. Επιμέλεια: Άλκης Σταύρου. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Giroux H., (2018). Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους. *Περιοδικό Σελιδοδείκτης*, μετάφραση, επιμέλεια: Γιώργος Καλημερίδης, Σοφία Χατζοπούλου, ανάκτηση από <https://tinyurl.com/y52k5dh9>
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 71 120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Kolb, D. A., (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. (3rd ed.) Houston: Gulf Publishing Company.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning; Theory to Practice. In P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σίσκου, Π. (2019). Το Μοντέλο Βιωματικής Μάθησης του Kolb: Μία εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο Νέας Βύσσης. Σε: Μανωλάς, Ε. (Επιμ), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ιστορίας και Πολιτισμού της Ορεστιάδας «Η Ορεστιάδα στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές»*, *Νέα Ορεστιάδα: Σχολή Επιστημών Γεωπονίας και Δασολογίας και Δήμος Ορεστιάδας*, σελ. 195-210.
- Steele, T. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εποχή της «δια βίου μάθησης» και της παγκοσμιοποίησης (μτφρ. Ευτυχία Φιριπή, Αθανάσιος Κουτσοκλένης). Στο: Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, σ. 43-63

## ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

# Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας:

ΔΡΟΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ  
ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)

ΑΞΟΝΑΣ Ε:

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 7 - Διά βίου μάθηση  
και Ειδικοί Πληθυσμοί**

## Η Δια βίου εκπαίδευση σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Η περίπτωση των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα

Lifelong education in socially vulnerable groups. The case of people with mobility problems

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΛΑΜΑ, Αξιωματικός Ειδικών Δυνάμεων, MEd, MSc

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Η Δια βίου εκπαίδευση απασχολεί όλο και περισσότερο τους ανθρώπους στο σύγχρονο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους. Η Δια βίου εκπαίδευση εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, περιλαμβάνοντας όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων και αποσκοπεί στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες θα συμβάλλουν στην επαγγελματική και στην κοινωνική ένταξη των ανθρώπων. Με την Δια βίου μάθηση οι άνθρωποι μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά, να διατηρήσουν την επαγγελματική τους θέση ή και να αλλάξουν επάγγελμα όταν το επιθυμούν ή όταν κάποιες συνθήκες το επιβάλλουν. Τι συμβαίνει όταν οι εξελίξεις στη ζωή ενός ανθρώπου είναι ραγδαίες, απροσδόκητες και οδηγούν σε συνθήκες μη αναστρέψιμες; Τι συμβαίνει όταν ένας άνθρωπος αποκτά κινητικά προβλήματα, ή τα ήδη υπάρχοντα κινητικά προβλήματα επιδεινώνονται με αποτέλεσμα να μην μπορεί πια να σταθεί στο εργασιακό του χώρο; Η παρούσα ανακοίνωση θα επιχειρήσει να αποτυπώσει τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν άτομα με κινητικά προβλήματα όσον αφορά τη Δια βίου εκπαίδευση και τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας. Θα επιχειρήσουμε να αφουγκραστούμε τις σκέψεις τους, τις ανάγκες τους και τις προσδοκίες τους αναφορικά με την πρόσβαση στη Δια βίου μάθηση.

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι να αναδείξει την σημασία της Δια βίου εκπαίδευσης στην ευπαθή ομάδα των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα, καθώς και την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία θα αποτελούσαν μέρος της κοινωνικής πολιτικής του κράτους.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Δια Βίου Εκπαίδευση, ΑμεΑ, Κοινωνικά Ευάλωτες Ομάδες, Επιμόρφωση, Επιμορφωτικά Προγράμματα

**ABSTRACT:** Lifelong learning concerns people more and more in their modern and constantly changing environment. Lifelong education extends throughout a person's life, including all forms of learning activities and aims to acquire skills and abilities that will contribute to the professional and social integration of people. With lifelong learning, people can develop professionally, maintain their professional position or even change professions when they wish or when certain circumstances require it. What happens when developments in a person's life are rapid, unexpected and lead to irreversible conditions? What happens when a person acquires mobility problems, or existing mobility problems worsen so that they can no longer stand in their workplace?

This paper will attempt to capture the conditions faced by people with mobility impairments in terms of lifelong learning and its connection to the labor market. We will try to listen to their thoughts, their needs and their expectations regarding access to lifelong learning.

The aim of this paper is to highlight the importance of lifelong education for the vulnerable group of people with mobility problems, as well as the need to create educational programs that would be part of the state's social policy.

**Keywords:** Lifelong Education, Disabled People, Socially Vulnerable Groups, Training, Training Programs

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Γηράσκω δ’ αἰεὶ πολλὰ διδασκόμενος”  
Σόλων

Πόσο πιο εύστοχη θα μπορούσε να ήταν η αναφορά στη Δια βίου μάθηση, απ’ αυτήν την φράση, η οποία ειπώθηκε χιλιάδες χρόνια πριν, από τον σοφό νομοθέτη Σόλων, στην Αρχαία Αθήνα! Παρόλο που απέχει από τους τυπικούς κανόνες και σύγχρονους ορισμούς της Δια βίου μάθησης, η πρώτη σκέψη είναι η ίδια, ότι ο άνθρωπος πρέπει ακόμη και όταν μεγαλώνει να συνεχίζει να διδάσκεται και να μαθαίνει.

Στη σύγχρονη εποχή ο όρος Δια βίου μάθηση, όπως αναφέρει ο Καραλής (2008), περιλαμβάνει το σύνολο των μαθησιακών και εκπαιδευτικών δράσεων, από όποια βαθμίδα και να προέρχονται, σε οποιαδήποτε εκπαιδευτικά πλαίσια και εάν αυτές πραγματοποιούνται (τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση) και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας. Ο δε Βεργίδης (2005) επισημαίνει ότι η Δια βίου εκπαίδευση βρίσκεται σε «*διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικοοικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα*».

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, μέρος της Δια βίου μάθησης περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία συντελείται εκτός της τυπικής εκπαίδευσης και στην οποία επωφελούμενοι είναι ενήλικα άτομα. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, σύμφωνα με τον Καραλή (2003), ο όρος Δια βίου μάθηση παρατηρείται ότι παραπέμπει στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στα δύο επιμέρους πεδία της, αυτά της γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Έχουν θέση σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον οι ευπαθείς ομάδες και συγκεκριμένα τα άτομα με αναπηρία; Έχουν ληφθεί πρωτοβουλίες για την τυπική αλλά και ουσιαστική είσοδο των ατόμων αυτών στη Δια βίου εκπαίδευση; Έχοντας ως βάση τα θεμελιώδη δικαιώματα του Ανθρώπου, τα οποία μνημονεύονται σε παγκόσμιες, ευρωπαϊκές και εθνικές συνθήκες όπως στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών (1945), στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1950), στον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη (1989), οι αρμόδιοι φορείς συντάσσουν, νομοθετούν και ενεργούν προς όφελος και των ατόμων με αναπηρία.

- Η συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), θεωρείται σταθμός καθώς για πρώτη φορά εισάγεται σε άρθρο της, η έννοια της αναπηρίας και της καταπολέμησης διακρίσεων εις βάρος της.
- Η Ευρωπαϊκή Συνέλευση συντάσσει το 1999 τον Χάρτη των θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Στις 13 Δεκεμβρίου 2006 υιοθετείται από την Γενική Συνέλευση του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες (ΣΗΕΔΑΑ)
- Η συνθήκη της Λισαβόνας (2009) δίνει νομική ισχύ στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο άρθρο 21 απαγορεύεται κάθε διάκριση εις βάρος ατόμων με αναπηρία και στο άρθρο 26 αναφέρεται η αναγνώριση και η δέσμευση της Ένωσης στην εξασφάλιση της αυτονομίας των ατόμων με αναπηρία και της ένταξης και συμμετοχής τους στον κοινωνικό βίο.
- Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2021-2030, ανακοινώνεται στις 03.03.2021 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Σε όλες τις παραπάνω συμβάσεις, συνθήκες και στρατηγικές, τονίζεται η ανάγκη για εξάλειψη κάθε διάκρισης εις βάρος των ατόμων με αναπηρία και κρίνεται επιτακτική η δυνατότητα πρόσβασής τους στην εκπαίδευση. Στον χώρο της Δια Βίου Εκπαίδευσης, στο Ελληνικό κράτος και με βάση τις ευρωπαϊκές στρατηγικές, εκπονούνται προγράμματα με σκοπό την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε δράσεις κατάρτισης και εκπαίδευσης, με σκοπό την δημιουργία κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης.

- Ο Νόμος 4763/2020 με το άρθρο 9 δίνει την δυνατότητα σε άτομα ευπαθών κοινωνικών ομάδων όπως τα ΑμεΑ να φοιτούν σε σχολές του ΟΑΕΔ και με το άρθρο 79 περιλαμβάνεται η κατάρτιση νέων ατόμων με αναπηρία στην αποστολή της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας.
- Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2020), όπου στο στόχο Αρ. 12 γίνεται αναφορά περί της εκπαίδευσης και κατάρτισης για όλους.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις μιας ευάλωτης κοινωνικά ομάδας, αυτής των ατόμων με κινητική αναπηρία, για τη Δια βίου μάθηση. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού

πρέπει να πετύχουμε πρώτα τους επιμέρους στόχους, την απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι αντιλήψεις τους για την σημασία και την χρησιμότητα της Δια βίου μάθησης στη ζωή τους;
- Ποια εμπόδια - ανικίνητρα εντοπίζουν στον δρόμο προς τη Δια βίου μάθηση;
- Ποια στοιχεία θεωρούν ότι θα μπορούσαν να αποτελούν κίνητρα για την ενασχόλησή τους με τη δια βίου μάθηση;

Η έρευνά μας προσδοκά να ακούσει τις απόψεις τους, να νιώσει τα συναισθήματά τους, να αφουγκραστεί τις προσδοκίες τους, προκειμένου να παρουσιάσει τη Δια βίου εκπαίδευση σε άτομα με κινητικά προβλήματα στο πεδίο, στην πραγματική ζωή, πέρα από τους νόμους, τα σχέδια και τα επιχειρησιακά προγράμματα και να συμβάλει με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην βελτίωσή της.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η ποιοτική έρευνα. Όπως αναφέρει ο Ματζούκας (2007) σε μια ποιοτική έρευνα, εξερευνούμε σε βάθος, αντιλήψεις και εμπειρίες, με σκοπό να παράγουμε μια εκ βαθέων γνώση για το ερευνητικό μας πρόβλημα. Καταγράφουμε σύμφωνα με τον Robson (2007), όσα οι άνθρωποι μας λένε, τις συμπεριφορές, τα προβλήματα και τα συναισθήματά τους, μη έχοντας γνωστές μεταβλητές, επιδιώκουμε να τις ανακαλύψουμε, σύμφωνα με τον Creswell (2016). Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως το Φεβρουάριο του 2023. Χρησιμοποιήσαμε τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, και την προσέγγιση της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, καθώς απευθυνθήκαμε σε πρόεδρο ενός σωματίου κινητικά αναπήρων της περιφέρειας να μας υποδείξει κάποια άτομα, τα οποία προσεγγίσαμε και αυτά με τη σειρά τους μας κατεύθυναν σε άλλους. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη για τη συγκέντρωση των δεδομένων, καθώς θεωρείται ένα βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας. Το εργαλείο μας ήταν ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης και ηχογραφήθηκαν. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν και πρωτόκολλα καταγραφής δεδομένων, προκειμένου να καταγράψουμε σημεία στα οποία οι συμμετέχοντες έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα, τόσο με τα λεγόμενά τους όσο και με την έκφρασή τους. Χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, κατά την οποία, αρχικά ξεκινάμε με την εξοικείωση των δεδομένων, ακολουθούν η κωδικοποίηση και ο ορισμός θεμάτων και καταλήγουμε στην έκθεση των δεδομένων με αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το χέρι (hand analysis of qualitative data).

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία ανέδειξε η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, χωρισμένα σε θέματα.

### 1. Επιπτώσεις της κινητικής αναπηρίας στον εργασιακό βίο

Οι αρνητικές επιπτώσεις στον εργασιακό βίο, οι οποίες προέρχονται ή επήλθαν από την κινητική αναπηρία προέκυψαν στο σύνολο των συνεντεύξεων. Η διακοπή της εργασίας ή η μη εμπλοκή τους ποτέ στον εργασιακό βίο είχε να κάνει με τον χρόνο απόκτησης της αναπηρίας. Τα τρία άτομα της έρευνάς μας με γενετήσια αναπηρία, εργάστηκαν για πολύ μικρό διάστημα και από τα τέσσερα άτομα με επίκτητη αναπηρία, δύο διέκοψαν οριστικά την εργασία τους η οποία αφορούσε ελεύθερο επάγγελμα και δύο, συνέχισαν στην εργασία, η οποία αφορούσε απασχόληση σε Δημόσιο Φορέα, αλλάζοντας αντικείμενο εργασίας. Κάποια από τα χαρακτηριστικότερα αποσπάσματα είναι τα παρακάτω:

*«Δυστυχώς μετά το ατύχημα, σταμάτησε και η επαγγελματική μου δουλειά. Όλα τελείωσαν ... κλεισμένος στους τέσσερις τοίχους, ποιος; Εγώ! Που πέραναγαν από το μαγαζί μου 50 άτομα την ημέρα» (Σ4).*

*«Το ατύχημα άλλαξε τη ζωή μου στο στρατό, αναγκάστηκα να βρίσκομαι πίσω από ένα γραφείο και να πρωτοκολλώ έγγραφα, μια δουλειά, η οποία ούτε στον βαθμό μου, ούτε στα χρόνια υπηρεσίας μου αρμόζει» (Σ5).*

*«Να μιλήσουμε ειλικρινά; Περιφέρομαι από γραφείο σε γραφείο χωρίς πραγματικό αντικείμενο εργασίας, αυτή είναι η αλήθεια...» (Σ6).*

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι και τα τρία άτομα με γενετήσια αναπηρία εργάστηκαν για πολύ μικρό διάστημα. Το εύρημα αυτό μας εξέπληξε παραπάνω, όταν τα άτομα αναφέρθηκαν στο λόγο που τους οδήγησε στη μη αναζήτηση εργασίας. Ο φόβος και η ανασφάλεια για την απώλεια επιδομάτων αλλά και του ασφαλιστικού φορέα ήταν μεγάλος. Και οι τρεις αναφέρθηκαν σ' αυτό το πρόβλημα, το οποίο αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την αναζήτηση εργασίας. Αναζητούν μόνο εργασία που αφορά σε προγράμματα κατάρτισης, θέσεις οι οποίες εμπίπτουν στις κατηγορίες χορήγησης των επιδομάτων. Δύο από αυτά τα άτομα μας ανέφεραν ότι εργάζονται, αλλά στο χώρο της μαύρης - αδήλωτης εργασίας, για τον λόγο που προαναφέρθηκε. Ακολουθούν χαρακτηριστικές αναφορές:

«Ξέρω άτομα με κινητική αναπηρία που τώρα παίρνουν σύνταξη, ξέρω όμως και νέους που παίρνουν κάποια επιδόματα, τα οποία με την εύρεση εργασίας αυτομάτως κόβονται...» Εγώ εάν βρω εργασία, θα χάσω και επιδόματα και μια μικρή σύνταξη από τον πατέρα μου που ήδη παίρνω... Εργάζομαι μόνη μου από το σπίτι, χωρίς να το δηλώνω πουθενά... (Σ1).

«Δεν είναι εύκολο, εάν βρω εργασία θα σταματήσουν όλα, σκέψου ότι εκτός από τα επιδόματα θα πρέπει να αλλάξω και ασφαλιστικό φορέα... και άντε να τρέξεις να φτιάξεις τα χαρτιά σου και μετά εάν σταματήσεις άντε πάλι χαρτιά για να επανέλθεις... και τότε θα επανέλθεις... μια τλαιπωρία σκέτη!» (Σ3).

## 2. Σημασία - Χρησιμότητα – Κίνητρα της Δια Βίου Μάθησης

Το σύνολο των ερωτηθέντων στάθηκαν στη μεγάλη σημασία και χρησιμότητα που έχει γι' αυτούς η Δια βίου μάθηση. Πρωταρχική θέση στις απαντήσεις τους ήταν η Ηθική Ικανοποίηση, το ότι μπορούν να κάνουν κάτι για τον εαυτό τους. Η ηθική ικανοποίηση θεωρούν ότι είναι και το βασικότερο κίνητρο για την εμπλοκή τους στη Δια βίου μάθηση.

«Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να μαθαίνουμε συνέχεια κάποια καινούργια πράγματα όχι μόνο για να βρούμε κάποια εργασία, αλλά και για εμάς τους ίδιους, είναι μια ηθική ικανοποίηση, είναι πολύ σημαντικό αυτό!» (Σ1)

«Είναι η ζωή ολόκληρη, είναι ένα κίνητρο ζωής... ξεκάθαρα!» (Σ3)

«Είναι ψυχολογική ανάταση, είσαι πιο χαρούμενος... » (Σ2)

Σημαντική θεωρούν οι συμμετέχοντες την κοινωνικοποίηση που προσφέρει η Δια βίου μάθηση στα άτομα με αναπηρία.

«Είναι η επικοινωνία με τον κόσμο, να κάνεις φίλους, να ψυχαγωγηθείς, να αθληθείς, γιατί όχι... ότι έχει να κάνει με την κοινωνική ζωή.» (Σ3).

«Είναι σημαντικό, να βγεις από το σπίτι, να μιλήσεις μ' έναν άνθρωπο, αισθάνεσαι ότι είσαι μέρος μιας ομάδας, είναι πολύ θετικό αυτό...» (Σ4).

«Θα ήθελα να σας πω ότι όσες φορές ασχολήθηκα με ένα τέτοιο πρόγραμμα, ένιωθα ότι ήμουν μέρος αυτής της κοινωνίας όχι... Βάρος αυτής της κοινωνίας» (Σ7).

«Για μένα η κοινωνικοποίηση είναι πολύ σημαντική, σ' ένα σεμινάριο που συμμετείχα ήμασταν 5 – 6 άτομα που γίναμε φίλοι, κάνουμε παρέα και ψάχνουμε γενικώς να βρούμε κάτι άλλο για συνέχεια... δεθήκαμε σαν παρεάκι» (Σ7).

Στις συνεντεύξεις εντοπίσαμε την σημασία που δίνουν τα άτομα με κινητική αναπηρία στη Δια βίου μάθηση ως εφόδιο για την εύρεση εργασίας (όπως προαναφέρθηκε στο πλαίσιο της αδήλωτης εργασίας) αλλά και στην αλλαγή του αντικειμένου εργασίας.

«Για εμένα θα ήταν ευκαιρία να μάθω κάτι άλλο, να δουλέψω πάνω σ' αυτό, να εξελιχτώ και όχι να βουλιάζω στο βούρκο της σφραγίδας εισερχομένων...!» (Σ5).

«Έχω κάνει πολλά σεμινάρια και θα συνεχίσω να κάνω, γιατί αυτό με βοηθάει με τη δουλειά μου...» (εννοεί την αδήλωτη εργασία την οποία κάνει στο σπίτι) (Σ1).

«Φυσικά θα ήταν θετικό για την εύρεση εργασίας, όσο πιο πολλά προσόντα έχεις, τόσο καλύτερο, έχω κάνει σεμινάρια και σε υπολογιστές και σε δημιουργική γραφή και ευελπιστώ κάποια στιγμή να τα χρησιμοποιήσω» (Σ2).

Από τις συνεντεύξεις πηγάζει και το οικονομικό όφελος ως κίνητρο για την εμπλοκή τους στη Δια βίου εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να τίθεται ψηλά στην ιεραρχία προτεραιοποίησης. Θεωρούν ότι θα ήταν θετικό τόσο γι' αυτούς όσο και για το οικογενειακό τους εισόδημα.

«Ένα οικονομικό όφελος θα ήταν πολύ καλό, χωρίς βέβαια να είναι αυτό το πιο σημαντικό, αλλά γιατί όχι;» (Σ2).



«Σίγουρα θα ήταν καλό ένα οικονομικό κίνητρο γιατί θα συνέβαλε στην πορτοφόλι της οικογένειας, ειδικά τώρα πια που ζούμε με επιδόματα...» (Σ7).

«Κοιτάξτε εγώ είμαι δημόσιος υπάλληλος, δεν μπορώ να πω ότι κυνηγάω κάτι τέτοιο για οικονομικούς λόγους, αυτό που θα ήταν πολύ σημαντικό για μένα, είναι να ήταν δωρεάν, να μην χρειάζεται να πληρώσω, γιατί οι εκπτώσεις που κάνουν για ΑμεΑ δεν είναι και κάτι σπουδαίο...» (Σ6).

### 3. Εμπόδια - Αντικίνητρα για την προσέλευση στη Δια Βίου Μάθηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν την ελλιπή ενημέρωσή τους, τόσο από κρατικούς φορείς, όσο και από φορείς που προσφέρουν προγράμματα Δια βίου μάθησης ή ακόμη και από συλλόγους ή σωματεία κινητικά αναπήρων. Η μόνη ενημέρωση που έχουν για προγράμματα Δια βίου μάθησης είναι από την προσωπική τους αναζήτηση στο διαδίκτυο.

«Όχι, δεν έχω καμία ενημέρωση και το ακούω για πρώτη φορά, παρόλο που είμαι στο αναπηρικό κίνημα ενεργός τα τελευταία δέκα χρόνια, δεν το ήξερα, ούτε στο σωματείο μας, ούτε από κάποιον άλλο φορέα.» (Σ4).

«Η μόνη ενημέρωση που έχω εγώ είναι από το internet επειδή το ψάχνω μόνη μου.» (Σ1).

«Αστειεύεστε... ποια ενημέρωση; Εδώ δεν ενδιαφέρεται κανένας κρατικός φορέας εάν ζούμε ή και πώς ζούμε, θα ενδιαφέρονται εάν ξέρουμε για τη δια βίου μάθηση; Τίποτα,... ότι κάνει ο καθένας μόνος του, εάν μπορεί και εάν έχει υποστηρικτικό περιβάλλον...» (Σ6).

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε η κρισιμότητα της προσβασιμότητας στους εκπαιδευτικούς χώρους. Όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της προσβασιμότητας σε άτομα με κινητική αναπηρία, παρόλο που παραδέχονται ότι έχουν γίνει θετικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Η προσβασιμότητα όμως όπως αναφέρουν, δεν πρέπει να περιορίζεται στους χώρους αλλά και στις υποδομές μέχρι να φτάσει ένα άτομο με αναπηρία στον χώρο εκπαίδευσης, όπως οι συγκοινωνίες, τα πεζοδρόμια αλλά και η μεταφορά τους με ειδικά λεωφορεία από και προς τους χώρους αυτούς. Τέθηκε επίσης το θέμα της αποκέντρωσης αυτών των προγραμμάτων έτσι ώστε να ωφελούνται και άνθρωποι της επαρχίας.

«Η μετακίνηση των ατόμων θεωρώ ότι το έχει λύσει ο καθένας μόνος του γιατί δεν περιμένουν από κάποιον άλλο... Η πρόσβαση όμως σ' αυτούς τους χώρους είναι ένα θέμα... δεν υπάρχει παντού πρόσβαση... Για να πάω για παράδειγμα με το λεωφορείο θα πρέπει πρώτα να πάρω τηλέφωνο να δω εάν το λεωφορείο το οποίο θα εκτελέσει το δρομολόγιο έχει ράμπα...εάν λειτουργεί... εάν ξέρει ο οδηγός να το λειτουργεί... και μπορεί να πάω στη στάση και να έχει αλλάξει το λεωφορείο και να μην έχει ράμπα, χωρίς βέβαια να ενημερωθώ... Τι να λέμε τώρα;» (Σ1).

«Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει πρόσβαση, μην ξεχνάτε ότι δεν μένουν όλοι σε μεγάλα αστικά κέντρα με νέες υποδομές, οι άνθρωποι που είναι στην επαρχία κατά τη γνώμη μου είναι καταδικασμένοι... πρέπει να υπάρχει αποκέντρωση, γιατί να μην κάνουν τέτοια προγράμματα και σε κωμοπόλεις, σε κοινότητες, ας είναι ένα – δύο άτομα... δεν έχουν ζωή αυτοί οι άνθρωποι, δεν έχουν δικαιώματα;» (Σ7).

### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η μελέτη της Δια βίου μάθησης σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και συγκεκριμένα σε άτομα με κινητική αναπηρία, αναδείχθηκε άκρως ενδιαφέρουσα καθώς προσεγγίσαμε ένα πολύ σημαντικό θέμα και διαπιστώσαμε ότι η πράξη από τη θεωρία απέχουν πολύ στην πραγματικότητα. Η Δια βίου μάθηση έχει θεσμοθετηθεί εδώ και δεκαετίες και διεθνείς, ευρωπαϊκοί και εθνικοί δρώντες εργάζονται συνεχώς για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξή της. Η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στη Δια βίου εκπαίδευση, ενώ μνημονεύεται συνεχώς στις νομοθεσίες, τα επιχειρησιακά προγράμματα και τις εγκυκλίους, φαίνεται να είναι χαμηλή. Η Δια βίου μάθηση δε φτάνει σε όλους τους τελικούς αποδέκτες, στα άτομα δηλαδή με αναπηρία. Μετά την μελέτη των αποτελεσμάτων καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα – προτάσεις.

#### 1. Ενημέρωση

Ξεκινώντας από την ενημέρωση των ατόμων με αναπηρία πρέπει να τονίσουμε την ανάγκη στη συγκεκριμένη περίπτωση το κράτος να πάει στον πολίτη. Πρέπει να δραστηριοποιηθεί στοχευμένα η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης με ειδικές εκστρατείες ενημέρωσης για τα άτομα με αναπηρία. Αν ανοίξουμε την ιστοσελίδα της Γενικής Γραμματείας δε θα βρούμε κάποια εμφανή ειδική

αναφορά στα άτομα με αναπηρία. Αυτό βέβαια θα μπορούσε να γίνει και με συνεργασία Συνομοσπονδιών, Σωματείων και Εθελοντικών Ομάδων.

## 2. Πρόσβαση και Αποκέντρωση Προγραμμάτων

Επίσης πρέπει να εξασφαλιστούν εκπαιδευτικές δομές προσβάσιμες αλλά και μέριμνα για την μεταφορά αυτών των ατόμων σε αυτές τις εκπαιδευτικές δομές, καθώς τις περισσότερες φορές τα κτήρια είναι προσβάσιμα αλλά ο τρόπος προσέλευσης τους μετατρέπεται σε γολγοθά, ειδικά σε μη αστικά κέντρα. Είναι σημαντικό επίσης να υπάρχει λειτουργία προγραμμάτων σε όλη την επικράτεια και προώθηση της διαδικτυακής εκπαίδευσης, ειδικά για άτομα τα οποία κατοικούν σε απομονωμένες περιοχές ή στις περιπτώσεις που η αναπηρία δεν επιτρέπει την μετακίνησή τους.

## 3. Λειτουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους ίδιους τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις

Θα μπορούσαν οι μεγάλοι δημόσιοι οργανισμοί ή επιχειρήσεις να προσφέρουν τέτοια προγράμματα προσωποποιημένα και επιλεγμένα από το Τμήμα Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων, προκειμένου ήδη υπάρχοντες εργαζόμενοι οι οποίοι μπορεί να βρεθούν σε κατάσταση με κινητική αναπηρία, να εκπαιδευτούν σε κάτι άλλο, να αλλάξουν αντικείμενο εργασίας και να κάνουν κάτι δημιουργικό και παραγωγικό σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει συνήθως.

Θα ήθελα εδώ να παραθέσω ένα απόσπασμα από τη συνέντευξη ενός συμμετέχοντα στην έρευνα, ο οποίος εργάζεται στο δημόσιο τομέα..

*«Το ατύχημα άλλαξε τη ζωή μου στη δουλειά, αναγκάστηκα να βρισκομαι πίσω από ένα γραφείο και να πρωτοκολλώ έγγραφα, μια δουλειά, η οποία ούτε στον βαθμό μου, ούτε στα χρόνια υπηρεσίας μου αρμόζει. Για μένα θα ήταν ευκαιρία να μάθω κάτι άλλο, να δουλέψω πάνω σ' αυτό, να εξελιχθώ και όχι να βουλιάζω στο βούρκο της σφραγίδας εισερχομένων...!»*

## 4. Παρεμβάσεις οικονομικού περιεχομένου

Στον οικονομικό τομέα, υπάρχει ανάγκη για περισσότερα επιδοτούμενα προγράμματα καθώς και ανάπτυξη πολιτικής απαλλαγής διδάκτρων σε ΑμεΑ. Τέλος προκειμένου να μπορούν τα άτομα με αναπηρία να συνδέουν τη Δια βίου μάθηση με την ανεύρεση εργασίας και να παίρνουν τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη της απασχόλησης είναι σημαντικό να επαναξιολογηθεί η πολιτική των επιδομάτων αναπηρίας, έτσι ώστε να μην προκαλεί ανησυχία σε αυτά τα άτομα ή ενδεχόμενη απώλειά τους.

## 5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η Δια βίου μάθηση είναι δικαίωμα. Μέσα από την έρευνά μας, διαπιστώσαμε ότι στην περίπτωση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, όπως αυτή των ατόμων με κινητική αναπηρία είναι και ανάγκη. Ολοκληρώνοντας την παρούσα εισήγηση, κλείνουμε με τα λόγια ενός συμμετέχοντα στην έρευνα, για τη Δια βίου μάθηση, τα οποία ήταν τόσο δυνατά που έμειναν χαραγμένα στην ψυχή μας...

*«Είναι η ζωή ολόκληρη, είναι ένα κίνητρο ζωής... ξεκάθαρα!» (Σ3)*

*Ακούσαμε και νιώσαμε την αξία που δίνουν στη δια βίου μάθηση τα άτομα με κινητική αναπηρία, οι άνθρωποι αυτοί που περιμένουν από κάπου να πιστούν για να συνεχίσουν τη ζωή τους...*

*Ευχόμαστε από καρδιάς να τους ακούσουν και άλλοι...*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεργίδης, Δ., Πρόκου, Ε., (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Τόμος Α'.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* (Χ. Τσομππατζούδης, επιστ. επιμ., Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων (Β' ελληνική έκδοση).

Καραλής, Θ. (2003). Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σσ. 139-148.

Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης, στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 125-150.

Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Thames Valley University. Λονδίνο.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού) Αθήνα: Gutenberg

Διαδίκτυο

Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών. Ανακτήθηκε από:

<https://unric.org/el/%CF%87%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B7%CF%83-%CE%BF%CE%B7%CE%B5/>

Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ). Ανακτήθηκε από:

<https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/glossary/european-convention-on-human-rights->

Κύρωση Αναθεωρημένου Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη. Ανακτήθηκε από:

<https://www.odigostoupoliti.eu/evropaikos-kinonikos-chartis/>

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

<https://opeka.gr/>

<https://www.esamea.gr/el>

## Δια βίου μάθηση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Η περίπτωση των εκπαιδευτών τους

Lifelong learning for people with specific learning difficulties: The case of their trainers

ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ, Α.-ΤΣ., Φιλολόγος ΕΑΕ, ΔΔΕ Κέρκυρας.  
ΤΣΑΓΚΑΣ, Θ., Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΕΑΕ, Παν. Ιωαννίνων  
ΠΑΠΑΣΩΤΗΡΗ, Γ., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΕΑΕ, Παν. Ιωαννίνων

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Στη μελέτη συμμετείχαν 100 εκπαιδευτές από διάφορες δομές που παρέχουν προγράμματα Δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο. Η μελέτη ανέδειξε πολύτιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό των αποτελεσματικότερων προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτές ενηλίκων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος είναι η παροχή Δια βίου μάθησης, που ανταποκρίνεται στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα και ευκαιρίες για τα άτομα αυτά. Τα ευρήματα της μελέτης έχουν πρακτικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα.

**ABSTRACT:** The study involved 100 trainers from various structures providing lifelong learning and specialisation programs in Greece. The trainers completed a self-report questionnaire using a Likert type scale. The study revealed valuable information for designing more effective training programs for trainers of adults with specific learning difficulties. The aim is to provide lifelong learning that responds effectively to the actual educational needs of adults with specific learning difficulties, which can lead to improved outcomes and opportunities for these individuals. Thus, the findings of the study have practical implications for the education and training of adults with specific learning difficulties in Greece.

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μεγάλες αλλαγές που παρατηρούνται ολοένα και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες, οδήγησαν σε αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Ολοένα και περισσότεροι ενήλικες παρακολουθούν προγράμματα Δια βίου μάθησης και Εξ Αποστάσεως ή Διά ζώσης εκπαίδευσης με σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Μέσα στη νέα αυτή πραγματικότητα, ήρθαν στο προσκήνιο οι «μαθησιακές δυσκολίες» σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, δημιουργώντας νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτές και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός της έρευνας είναι να προσεγγίσει τις μαθησιακές δυσκολίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μέσα από τους ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτές/τριες αλλά και τα προβλήματα και τις προκλήσεις που δημιουργεί η πραγματικότητα αυτή για τους/τις εκπαιδευτές/τριες. Με βάση τους παραπάνω στόχους της ερευνητικής διαδικασίας προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και απαντώνται μέσα από το ερωτηματολόγιο το οποίο και σχεδιάστηκε:

1. Είναι οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων έτοιμοι/ες ώστε να διδάξουν ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες;
  2. Ποιες οι γνώσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τις «μαθησιακές δυσκολίες» ενηλίκων;
  3. Ποια τα προβλήματα και οι προκλήσεις που έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους;
  4. Ποια η άποψη των εκπαιδευτών για τα αποτελέσματα της Δια βίου μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην εξέλιξη και την πορεία των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες;
  5. Ποιος ο ρόλος της τεχνολογίας στην εξέλιξη των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες;
- Η προσφορά της έρευνας στην επιστήμη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντική καθώς αναπτύσσονται οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτών ενηλίκων, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται το αντικείμενο εργασίας τους, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις με τις οποίες έρχονται

αντιμέτωποι αλλά και οι τρόποι με τους οποίους η εργασία τους μπορεί να βελτιωθεί μέσα από επιμόρφωση και κατάρτιση.

## 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων διαφοροποιείται αισθητά σε σχέση με την τυπική διαδικασία εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα κατά την παιδική ηλικία. Επομένως, σύμφωνα με τον Jarvis (2004), οι διάφορες θεωρίες μάθησης που έχουν διατυπωθεί δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων λοιπόν διαφοροποιείται αισθητά σε σχέση με την τυπική διαδικασία εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα κατά την παιδική ηλικία. Επομένως, οι διάφορες θεωρίες μάθησης που έχουν διατυπωθεί δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Knowles, 1970)

Για αυτόν τον λόγο αναπτύχθηκαν θεωρίες για τη μάθηση ενηλίκων όπως η Ανδραγωγική, η θεωρία της επάρκειας, το μοντέλο της μαθησιακής διεργασίας, η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης και η θεωρία της κοινωνικής χειραφέτησης. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν η Ανδραγωγική θεωρία, η θεωρία της εκπαίδευσης για την «κοινωνική αλλαγή» και η θεωρία της «Μετασχηματιστικής Μάθησης». Παράλληλα, σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτών κατά τη διαδικασία αυτή (Kolb, 1984). Η δεύτερη δημοφιλέστερη θεωρία μάθησης ενηλίκων είναι η «θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή» που διαμόρφωσε ο Paulo Freire τις δεκαετίες 1960 - 1980. Σύμφωνα με τον Freire, η Εκπαίδευση Ενηλίκων καταφέρνει να τους απελευθερώσει, να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και να γίνουν φορείς της κοινωνικής αλλαγής.

Όπως τονίζει ο Καψάλης (2006), η ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι συνήθως ετερογενής. Διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετικές γνώσεις, ιδέες, πεποιθήσεις, στάσεις ζωής, και κίνητρα «συμβιώνουν» μέσα σε ένα περιβάλλον εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρομοίως, ετερογενής είναι και η ομάδα των Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Η ετερογένεια συναντάται τόσο ως προς τις βασικές τους σπουδές όσο και ως προς την εμπειρία που έχουν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Ξωχέλλης, 2007).

Γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον/ην κατάλληλο/η εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων. Μεταξύ άλλων, οφείλει να είναι προσιτός/ή, να δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να είναι ευγενικός/ή και να προσδίδει διεπιστημονικότητα στη διδασκαλία, να μπορεί να αναγνωρίζει τα λάθη του (Θεοδωρακοπούλου, 2018), να κατέχει επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι ευέλικτος/η ως προς την εξεύρεση λύσεων (Κόκκος, 2003). Ο/η εκπαιδευτής θα πρέπει να καταρτίζεται συνεχώς και να αναζητά νέες γνώσεις, πρακτικές, και μεθόδους ως προς το αντικείμενο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πρέπει να εμφυσά στους/τις εκπαιδευόμενους/ες τη θέληση για μάθηση αλλά και τον τρόπο μέσω του οποίου αυτή μπορεί να επιτευχθεί (Καρατζά, 2005). Ο Rogers (1999) αναφέρει ακόμη ότι ο/η εκπαιδευτής ενηλίκων είναι «αρχηγός της ομάδας», «φορέας αλλαγής», «μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας» αλλά και «κοινό» ταυτόχρονα.

Το θέμα της έρευνας αυτής αφορά συγκεκριμένα την Εκπαίδευση Ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτό το σημείο χρήσιμο είναι να αναλυθεί τι θεωρείται ως «μαθησιακή δυσκολία». Η εννοιολογική οριοθέτηση των «μαθησιακών δυσκολιών» έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενών μελετών και ερευνών. Παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση. Ακολούθως, δεν υπάρχει ομοφωνία στην αιτιολογία, στην κατηγοριοποίηση αλλά και τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα δυσκολιών που μπορούν να παραμείνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και να επηρεάσουν με μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την εξέλιξή του. Πολλές φορές δε, οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί σχέσεις. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» σήμερα έχει από πολλούς αντικατασταθεί από τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», όρος που αναφέρεται περισσότερο σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη μάθηση και δεν σχετίζονται με νοητικές αναπηρίες.

Σύμφωνα με έρευνα των Stampoltzis & Polychronopoulou (2009) σε ενήλικες ηλικίας 19-26 ετών στην Ελλάδα διαπιστώθηκε, ότι οι αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν κατά τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμησή τους. Παράλληλα, σε

πολλές περιπτώσεις ένωσαν αμηχανία και αναστάτωση. Κατά τους Armstrong και Humphrey (2009), οι μαθητές/τριες με δυσλεξία έχουν *“οδυνηρή επίγνωση της φτωχής τους ακαδημαϊκής επίδοσης, η οποία διαβρώνει την αυτοεκτίμησή τους και οδηγεί σε άγχος”*. Από την άλλη πλευρά, *«σημαντικός προστατευτικός παράγοντας κατά της εκπαιδευτικής αποτυχίας και άλλων αρνητικών εκβάσεων αποτελούν οι συνομήλικοι κι οι φίλοι στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο που παρέχουν κατανόηση και υποστήριξη προς τους δυσλεξικούς»*. Οι ερευνητές επίσης επισημαίνουν πως τα παιδιά με δυσλεξία συχνά υποφέρουν από *«ψυχολογικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, λόγω των δυσκολιών τους στο σχολείο»*.

Αρκετοί προτιμούν να αποκρύπτουν τη δυσλεξία τους ώστε να μην αισθάνονται διαφορετικοί. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη Δια βίου μάθηση *«παρά τις υπάρχουσες διαδικασίες ενθάρρυνσης των φοιτητών να κάνουν σαφείς τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους, πολλοί επιλέγουν να μην το πράξουν»*. Η άρνηση αυτή πηγάζει από την έλλειψη γνώσεων από τη μεριά των καθηγητών σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες σε ενήλικες και φοιτητές *«καθώς και στις αντιλήψεις που θεωρούν ότι αυτοί οι φοιτητές είναι αργοί ή τεμπέληδες»* (Griffiths et al., 2010).

Αν και μέχρι πρόσφατα το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται προς τη διερεύνηση της δυσλεξίας κατά την παιδική – σχολική ηλικία, σήμερα ολοένα και περισσότερο επικεντρώνεται στη διερεύνηση του φαινομένου στην ενήλικη ζωή. Τόσο η διάγνωση όσο και ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εργαλείων προς βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, αποτελούν στοίχημα για τους ερευνητές. Ήδη από τη δεκαετία του 1980, ο αριθμός των φοιτητών/τριών με δυσλεξία αυξήθηκε αισθητά. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι φιλικότερη προς τους φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία ή που αποτελούν μέλη ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Προβλήματα συγκέντρωσης, μνήμης, και διαχείρισης χρόνου, ταλαιπωρούν τα δυσλεκτικά άτομα και στην ενήλικη ζωή τους δημιουργώντας δυσκολίες σε πολλούς τομείς της ζωής τους (Παπαδημητρίου, 2019). Τα συμπτώματα αυτά της δυσλεξίας, φέρνουν πολλές φορές τους/τις ενήλικες δυσλεκτικούς σε αμηχανία, προκαλώντας απογοήτευση, θυμό και ντροπή (Κόκκος, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που παρέχουν και προγράμματα Δια βίου μάθησης θα πρέπει να αφουγκραστούν τις ανησυχίες των φοιτητών/τριών – ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να παρέχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα τους βοηθήσει όχι μόνο να συνεχίσουν τις σπουδές τους αλλά και να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν σε προσωπικό και επιστημονικό επίπεδο. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η Δια βίου μάθηση αποτελούν μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία για τους ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να υπερπηδήσουν τις όποιες δυσκολίες και να αφήσουν πίσω τους τις αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος ώστε να νιώθουν ασφαλείς και με αυτοπεποίθηση.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, έχουν βιώσει κατά το παρελθόν αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες ενώ παράλληλα βιώνουν καθημερινά κοινωνικό αποκλεισμό (Rogers, 1999). Οι επιλογές στον τρόπο διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων πηγάζουν από τις εκπαιδευτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις που επιλέγουν. Έτσι πολλές φορές οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες, έρχονται αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες καταστάσεις (Ντεμουντέρ, 2003). Έρχονται αντιμέτωποι εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και με στερεότυπα, ιδεοληψίες, διαφορετικές κουλτούρες και αρνητικά βιώματα του παρελθόντος. Για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων να καταφέρει να φέρει εις πέρας το έργο του μέσα σε αυτό το απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, θα πρέπει να λάβει σημαντική υποστήριξη αλλά και να εμπυχωσει ο ίδιος με τη σειρά του, τους εκπαιδευόμενους. Στόχος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων θα πρέπει να είναι να *«τοποθετήσει τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων σε πραγματικό πλαίσιο και να διερευνά αντικειμενικές και εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Τέλος, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων να ολοκληρώσουν το έργο τους, θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στις αυξημένες ανάγκες των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Βασικοί στόχοι αυτής της έρευνας είναι οι εξής:

1. Η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων που διδάσκουν ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους,
2. Η διερεύνηση των γνώσεων τους ως προς τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες
3. Η διερεύνηση των στάσεων τους ως προς τον αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας των ενηλίκων με προβλήματα μάθησης
4. Η διερεύνηση των απόψεών τους ως προς την αναγκαιότητα της εκπαίδευσής τους ώστε οι ίδιοι/ες να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους
5. Η διερεύνηση των απόψεών τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο η Δια βίου εκπαίδευση επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες.
6. Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτών/τριών ως προς το ρόλο της τεχνολογίας προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες.

Έχοντας ως βάση τους παραπάνω στόχους της ερευνητικής διαδικασίας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και απαντώνται μέσα από το ερωτηματολόγιο το οποίο και σχεδιάστηκε.

1. Είναι οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων έτοιμοι ώστε να διδάξουν ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες; (εξυπηρετεί το δεύτερο στόχο)
2. Ποιες οι γνώσεις των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων για τις «μαθησιακές δυσκολίες» ενηλίκων; (εξυπηρετεί το δεύτερο στόχο)
3. Ποια τα προβλήματα και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους; (εξυπηρετεί τον τρίτο στόχο)
4. Ποια η άποψη των εκπαιδευτών/τριών για τα αποτελέσματα της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην εξέλιξη και την πορεία των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες; (εξυπηρετεί τον πέμπτο στόχο)
5. Ποιος ο ρόλος της τεχνολογίας στην εξέλιξη των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες; (εξυπηρετεί τον έκτο στόχο)

Ως τύπος ερωτήσεων επιλέχθηκαν οι πολλαπλής επιλογής και οι ερωτήσεις με κλίμακα “Likert”. Συγκεκριμένα σε τέτοιες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν όχι μόνο αν διαφωνούν ή συμφωνούν αλλά και σε τι βαθμό (Creswell, 2012). Η ποσοτική έρευνα που επιλέχθηκε προτιμήθηκε έναντι της ποιοτικής, καθώς διερευνά φαινόμενα με στατιστικές μεθόδους και με αριθμητικά δεδομένα.

Οι δομές οι οποίες και επιλέχθηκαν με σκοπό τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, είναι δομές μη τυπικής μάθησης, Κέντρα Δια βίου μάθησης και πανεπιστημιακά ιδρύματα της Θεσσαλονίκης στα οποία διδάσκονται προγράμματα Δια βίου μάθησης και προγράμματα εξειδίκευσης. Μετά τη συγκέντρωση του απαιτούμενου δείγματος, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν ώστε στη συνέχεια να παρουσιαστούν στην εργασία με τη μορφή διαγραμμάτων. Το δείγμα της έρευνας ήταν 100 άτομα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλλουν στην πορεία της έρευνας σχετικά με το ευρύ αντικείμενο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας ένα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει είναι η άρνηση των εκπαιδευτών ενηλίκων να λάβουν μέρος στην έρευνα. Παράλληλα, ακόμα ένα σημαντικό πρόβλημα που ενδέχεται να προκύψει είναι η συμμετοχή στην έρευνα από άτομα που δεν είναι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων. Κρίνεται σκόπιμος ο υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας του ερευνητικού μας εγχειρήματος. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Chronback, ο οποίος είναι ο πλέον αποδεκτός γι' αυτού του είδους της μετρήσεις.

Πίνακας 1. Reliability statistics  
Table 1.

Chronbach's Alpha	Chronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
243	.010	10

Η ανωτέρω τιμή του δείκτη alpha μας δημιουργεί προβληματισμούς, καθότι είναι σημαντικά μικρή, κάτι το οποίο δεν συνηγορεί υπέρ της συνολικής αξιοπιστίας των ερευνητικών μας αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά, ένας λόγος που ενδεχομένως να επηρεάζει την τιμή του δείκτη δύναται να οφείλεται στο γεγονός ότι ορισμένες ερωτήσεις που οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν δεν ήταν της μορφής μιας τυπικής κλίμακας Likert, αλλά είχαν τον χαρακτήρα ερωτήσεων «πολλαπλής επιλογής». Κατά συνέπεια, αυτό ενδέχεται να επηρεάζει τη συνολική εικόνα του δείκτη.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας, στο σημείο αυτό θα προχωρήσουμε στο σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας που διενεργήσαμε προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο προέκυψαν σαφείς απαντήσεις.

1. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αυτό που σχετίζεται με το κατά πόσο οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων είναι έτοιμοι έτσι ώστε να διδάξουν ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτές/τριες αισθάνονται την ανάγκη περαιτέρω βελτίωσης των τυπικών τους προσόντων προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας που καλούνται να φέρουν εις πέρας.

2. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αυτό που σχετίζεται με την διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες των ενηλίκων στους οποίους καλούνται να διδάξουν, θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πολλών εκπαιδευόμενων, καθώς και οι γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς την ανάγνωση, είναι δύο παράγοντες που επιβαρύνουν σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών.

3. Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αυτό που σχετίζεται με την διερεύνηση των προβλημάτων και των προκλήσεων που οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι/ες ως προς την κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών, καθώς και η αδυναμία τους να ανταπεξέρχονται στην επίλυση προβλημάτων και αριθμητικών πράξεων, είναι τρεις από τους σημαντικότερους λόγους που δυσχεραίνουν ιδιαίτερα το έργο των εκπαιδευτικών.

4. Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή αυτό που σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτών/τριών αναφορικά με τα αποτελέσματα της Δια βίου μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες, στην γενικότερη τους εξέλιξη και πορεία, οι ερωτηθέντες εξέφρασαν την άποψη ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα επιδιώκουν κυρίως να έχουν μεγαλύτερη προσωπική εξέλιξη, ενώ θετική ήταν και η άποψή τους ως προς την αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών εξέφρασε ιδιαίτερα θετική στάση ως προς το ότι οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με μαθησιακές δυσκολίες ικανοποιούνται από τα επιμορφωτικά προγράμματα.

5. Τέλος, όσον αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, για το οποίο εξετάστηκε ο ρόλος της τεχνολογίας στην εξέλιξη των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες, οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν την άποψη ότι θα πρέπει να βελτιωθεί ακόμα περαιτέρω η μέθοδος της διδασκαλίας που εφαρμόζεται, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν ριζικές τομές και ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται.

#### 5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ένας εκ των βασικών περιορισμών της παρούσας εργασίας, έγκειται ως προς το ερευνητικό της σκέλος. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό δείγμα που είχαμε στην διάθεσή μας θα μπορούσε, σε κάθε



περίπτωση, να είναι πιο αυξημένο, κάτι που προσδίδει, ενδεχομένως, μεγαλύτερη βαρύτητα στα ευρήματά μας. Ένας ακόμα περιορισμός πηγάζει από την ανάλυση των δεδομένων που ακολουθήθηκε. Αναλυτικότερα, περιοριστήκαμε στην απλή παράθεση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής, χωρίς να προχωρήσουμε σε κάποια επιπρόσθετη παραγοντική ανάλυση (η οποία και συνηθίζεται σε αντίστοιχα ερευνητικά εγχειρήματα). Εμπόδιο στην έρευνα στάθηκε η άρνηση αρκετών εκπαιδευτών να συμμετέχουν στην έρευνα αλλά και η δυσκολία σε κάποιες περιπτώσεις να βρεθούν αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων που ασχολούνται στην πράξη με ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες. Αρκετοί εκπαιδευτές δε, απασχολούνταν στην εκπαίδευση ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς ωστόσο να έχουν αρκετή εμπειρία πάνω στο αντικείμενο.

Ακόμη, η έρευνα δεν ήταν εφικτό να επεκταθεί σε ολόκληρη την Ελλάδα και στο σύνολο των εκπαιδευτών ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να μη μπορούν εύκολα τα συμπεράσματά της να γενικευτούν στο σύνολο του κλάδου. Όσον αφορά τις προτάσεις μας για την εκπόνηση μελλοντικών εργασιών με βάση το θέμα με το οποίο ασχοληθήκαμε, θα προτείνουμε την χρήση συγκεκριμένων ερωτηματολογίων- ερευνητικών εργαλείων, τα οποία έχουν σχεδιαστεί κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να ενισχύουν την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων που θα συλλεχθούν.

Η χρήση των ανωτέρω εργαλείων, σε συνδυασμό με την εφαρμογή μιας μελλοντικής έρευνας σε ακόμα μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, θα μπορούσε να οδηγήσει σε ακόμα πιο ισχυρά και ενδιαφέροντα ευρήματα. Τέλος, προτείνουμε την γεωγραφική διεύρυνση του πληθυσμού που μπορεί να λάβει μέρος στην εκπόνηση μιας μελλοντικής έρευνας. Κάτι τέτοιο θα άνοιγε νέες σχολιαστικές προοπτικές, όχι μόνο ως προς την διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, αλλά και μέσω της συγκριτικής επισκόπησης των απαντήσεών τους, αναλόγως των διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών στις οποίες εργάζονται.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη της Εκπαίδευσης των Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων. Προκειμένου να διαπιστώσουμε στην πράξη τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων που διδάσκουν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, μελετήσαμε τις στάσεις τους ως προς την κατάσταση που αντιμετωπίζουν. Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα των προκλήσεων, καθώς και των δυσκολιών που καλείται να αντιμετωπίσει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, είναι κάτι που δύσκολα μπορεί κανείς να το περιγράψει μέσα σε λίγες σειρές.

Παρόλα αυτά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο συνδυασμός των μαθησιακών προβλημάτων πολλών εκπαιδευομένων τους και των γενικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, είναι κάτι που επιφέρει περισσότερα προβλήματα στην καθημερινή εκτέλεση του έργου τους. Οι εκπαιδευτές εκτιμούν ότι οι θετικές επιδράσεις από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων περιορίζονται στην προσωπική αυτοβελτίωση των εκπαιδευόμενων, δίχως ωστόσο να συνοδεύεται με επιπρόσθετες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης.

Τέλος, οι περιορισμένες (ή ενδεχομένως και απαρχαιωμένες) υλικοτεχνικές υποδομές, μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτές/τριες καλούνται να φέρουν εις πέρας το έργο τους, σε συνδυασμό με την ανάγκη τους για συνεχιζόμενη κατάρτιση προκειμένου να αυξήσουν τις ικανότητές τους, είναι δύο ζητήματα που θα πρέπει να προβληματίσουν περισσότερο την πολιτεία.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Armstrong, D., & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: Development of the 'resistance-accommodation' model. *British Journal of Special Education*, 36(2), 95-102.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00408.x>

Creswell, J. (2012). *Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Εκδόσεις ΕΚΕΒΙ.

Θεοδωρακοπούλου, Θ. (2018). *Δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Griffiths, L., Worth, P., Scullard, Z., & Gilbert, D. (2010). Supporting disabled students in practice: a tripartite approach. *Nurse education in practice*, 10(3), 132–137.

<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2009.05.001>

- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Μεταίχιμο.
- Καρατζά, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 4-8.
- Καψάλης, Α. (2006). Ο επαγγελματισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ελλάδα και κόσμος. Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση* (σσ. 95-119). Τυπωθύτω.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 195-225). Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2019). Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Knowles, M. (1970). *Modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Association Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs.
- Ντεμουντέρ, Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. (σσ. 83-93). Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Δ. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παπαδημητρίου, Α. (2019). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μετ.). Μεταίχιμο.
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321.
- <https://doi.org/10.1080/08856250903020195>



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν**  
**Πανεπιστήμιον Αθηνών**  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



**ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**  
**ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

---

[lifelongconf.cce.uoa.gr](http://lifelongconf.cce.uoa.gr)