

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 27

2023

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

Αλεξιάδου Θεοδούλη (Λίλυ), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Αποστολόπουλος Κων/νος, Δρ. Φυσικών Επιστ., Συντονιστής Εκπ/κού Έργου
Διαμαντάκου Αικατερίνη (Καίτη), Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Καλογήρου Γεωργία (Τζίνα), Καθηγήτρια Νεοελ. Φιλολογίας & η Διδακτική της, ΕΚΠΑ
Καρβουνίδης Θεόδωρος, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Λαδιάς Αναστάσιος, Δρ. Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου
Μπαρालής Γεώργιος, Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.
Μπίκος Γιώργος, Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών
Μπίστα Πολυξένη, δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.
Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
Ρούσσοις Γιάννης, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σεραλίδου Ελένη, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σπανός Ι. Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ
Φερεντίνος Σπύρος, Δρ. Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος
Δημητρόπουλος Βασίλης, Δρ. Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 27, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Πετρογιάννης Κ. (2023). Ορισμένες σκέψεις για ένα ενιαίο πλαίσιο προσχολικής αγωγής: μια νέα πρόκληση για ένα παλαιό ζήτημα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 27, 69-84. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

Τεύχος 27ο (2023)

Πίνακας Περιεχομένων

Ο μειονοτικός “άλλος” στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Έρευνα Δράσης στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη Λογοτεχνία του Γυμνασίου

Ειρήνη Χ. Αμοργιανιώτη, Ελένη Ζήκου

σ. 4-14

Σύγχρονη Αγορά Εργασίας και Βασική Χαρτογράφηση των Ευρωπαϊκών Ψηφιακών Πλατφορμών που δίνουν ευκαιρίες σε Νέους

Άννα-Ελένη Πολύδωρα

σ. 15-29

Διαθέτες και κληρονόμοι σε διαθήκες του 18ου αιώνα σε Κέρκυρα και Λευκάδα

Θεοδώρα Ντακαλέτση

σ. 30-44

Απόψεις Γονέων με Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας αναφορικά με τις Επιδράσεις των Χαρακτηριστικών της Γειτονίας στη Γνωστική Περιοχή Ανάπτυξης: Παιδί και Γλώσσα

Κατερίνα Κώτη

σ. 45-68

Ορισμένες σκέψεις για ένα ενιαίο πλαίσιο προσχολικής αγωγής: μια νέα πρόκληση για ένα παλαιό ζήτημα

Κωνσταντίνος Γ. Πετρογιάννης

σ. 69-84

Τηλεκπαίδευση και Covid-19: Οι επιπτώσεις τους σε μαθητικό πληθυσμό σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Χριστίνα Μάγκλαρη, Νικόλαος Παπαθωμόπουλος

σ. 85-110

Ο μειονοτικός “άλλος” στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Έρευνα Δράσης στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη Λογοτεχνία του Γυμνασίου

Ειρήνη Χ. Αμοργιανιώτη¹, Ελένη Ζήκου²

eamorgiani@sch.gr, lelazikou@gmail.com

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Ε.Δ., ² Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μsc.
Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποτελεί έρευνα δράσης στην πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη Λογοτεχνία του Γυμνασίου στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ειδικότερα, πρόκειται για διδασκαλία Συλλογής Λογοτεχνικών Κειμένων με ιστορικο-γραμματολογική διάταξη, που αποσκοπεί στην κατανόηση της εξέλιξης και στη συνειδητοποίηση της αλλαγής της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην πορεία του χρόνου. Η πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών υλοποιήθηκε την άνοιξη του 2022, με τη συμμετοχή 21 μαθητών-τριών της Γ' τάξης, δύο κριτικών φίλων και μετά το πέρας της σχετικής επιμόρφωσης. Η εργασία διαιρείται σε δύο μέρη, στο πρώτο μέρος δίνονται οι βασικές αρχές του Νέου Προγράμματος Σπουδών και αναλύονται οι ιδιαιτερότητες της διδακτικής της λογοτεχνίας στη σχολική εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, οι δυσκολίες αλλά και οι καλές πρακτικές που ανακύπτουν αλλά και οι ιδιαιτερότητες του μαθήματος που αναφέρονται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Η εικόνα του μειονοτικού “άλλου”, στερεότυπα, έρευνα δράσης, νέα προγράμματα σπουδών, λογοτεχνία γυμνασίου.

Εισαγωγή

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) στη χώρα μας για τη σχολική εκπαίδευση δεν είχαν αναμορφωθεί σε πολλές περιπτώσεις εδώ και δύο δεκαετίες. Η ανάγκη επικαιροποίησης και εκσυγχρονισμού, τόσο του περιεχομένου όσο και της φιλοσοφίας τους, οδήγησε στη συγγραφή νέων ΠΣ. Αυτά έχουν ως αποστολή να ενσωματώσουν τα θετικά των προηγούμενων ΠΣ αλλά και να ανταποκριθούν στην εποχή και τις προκλήσεις της, στα νέα επιστημονικά δεδομένα της παιδαγωγικής αλλά και του γνωστικού αντικειμένου και κυρίως στις δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές-τριες ως πολίτες του 21ου αιώνα.

Μετά τη συγγραφή των νέων ΠΣ κρίθηκε απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η πιλοτική εφαρμογή των ΠΣ και η αναδιαμόρφωση τους μετά το πέρας της πιλοτικής εφαρμογής τους. Σε αυτό το πλαίσιο τα νέα προγράμματα σπουδών εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά την Άνοιξη του 2022 στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους και σε μια πρώτη επίσημη προσπάθεια το νέο ΠΣ να δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη.

Σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι η διερεύνηση προβληματισμών και καλών πρακτικών που προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, στη Γ' τάξη, σύμφωνα με τις αρχές των Νέων ΠΣ. Ακόμη, καθώς εισάγεται κάτι ιδιαίτερα καινοτόμο με το νέο ΠΣ, η διδασκαλία ενός θέματος/μιας θεματικής με Συλλογή Κειμένων σε ιστοριογραφματολογική διάταξη, η παρούσα εργασία αποτυπώνει τα βασικά βήματα σχεδιασμού και υλοποίησης μ' αυτό τον νέο τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου. Ας σημειωθεί ότι η εφαρμογή είχε τη μορφή Έρευνας Δράσης, κατά την οποία τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα που αποτυπώνουν καλές πρακτικές αλλά και προβληματισμούς και δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός της τάξης που υλοποιεί το ΠΣ.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι βασικές αρχές του ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α, Β ΚΑΙ Γ τάξεις Γυμνασίου (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α, Β ΚΑΙ Γ τάξεις Γυμνασίου, 2021), σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι «η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών και, ειδικότερα, η αισθητική, γλωσσική, κοινωνική και ηθική καλλιέργειά τους». Ειδική έμφαση ως προς τους επιμέρους στόχους δίνεται «στην ανάπτυξη των αισθητικών κριτηρίων, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη φιλαναγνώσας και ενσυναίσθησης».

Αναφορικά με τη διδακτική πλαισίωση, προτείνεται η αξιοποίηση της άμεσης /ανοικτής διδασκαλίας και της ομαδοσυνεργατικής, καθώς η φύση του μαθήματος της Λογοτεχνίας υποδεικνύει διδακτική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως ενεργητική, εποικοδομητική και συνεργατική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός και εδώ μπορεί να συνδυάσει τις σύγχρονες θεωρίες Μάθησης (Thorndike, Piaget, Bruner, Vygotsky, Bandura κ.α.), ανάλογα τον στόχο κάθε φορά ή τον τρόπο διδασκαλίας, άμεση ή ομαδοσυνεργατική. Ως προς την ερμηνεία, αξιοποιούνται διάφορα διδακτικά μοντέλα και οι θεωρίες της λογοτεχνίας, ενθαρρύνοντας παράλληλα τις διαφορετικές αναγνώσεις και διερευνώντας τις ποικίλες ερμηνευτικές εκδοχές. Ουσιαστικά, προτείνεται η αξιοποίηση κειμενοκεντρικών συνδυαστικά με αναγνωστικοκεντρικές και σημειωτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, δηλαδή τι λέει το κείμενο, πού και πώς το λέει. Ο μαθητής καλείται να δει πώς λειτουργεί η γλώσσα σε σχέση με το νόημα αλλά και την αισθητική απόλαυση που απορρέει από αυτή και αντίστοιχα αφήνεται να αναγνωρίσει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των κειμένων. Έτσι, κατά την ερμηνεία της, η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως γλώσσα μέσα στη γλώσσα και αναλύεται στις δύο διαστάσεις της ως περιεχόμενο και γλώσσα. Ακόμη, η θέαση της λογοτεχνίας ως αισθητικής εμπειρίας συμπληρώνεται και με τη δημιουργική γραφή, τις θεατρικές τεχνικές, τις διακαλλιτεχνικές δράσεις.

Σε γενικές γραμμές το νέο ΠΣ λαμβάνει υπό όψη και τη φιλοσοφία, τη στοχοθεσία και τη διδακτική μεθοδολογία του παλαιότερου ΠΣ, (ΦΕΚ/303, τ. β' /13-03-2003), το οποίο υπήρξε πραγματικά καινοτόμο, καθώς αναγνώριζε για πρώτη φορά τη χρησιμότητα των θεωριών της Λογοτεχνίας στην προσέγγιση των κειμένων (Μπίστα, 2005). Αναφορικά με την οργάνωση του περιεχομένου σε «Συστάδες» κειμένων γύρω από μια θεματική για την Α', Β' τάξη ή σε «Συλλογή» λογοτεχνικών κειμένων με βάση ιστορικό-γραμματολογικά κριτήρια στη Γ' Τάξη, το νέο ΠΣ ακολουθεί το ΠΣ του 2011, ενώ εισάγεται και η διδασκαλία του αυτοτελούς

εκτενούς έργου. Αυτή η οργάνωση σε Συστάδες και Συλλογές επιτρέπει σε μεγαλύτερο βαθμό τη διακειμενικότητα, το διάλογο των κειμένων και μ' αυτό τον τρόπο το νέο ΠΣ αναδεικνύει την έννοια της διαλογικότητας στα λογοτεχνικά κείμενα. Ακόμη, δίνεται δυνατότητα για διάλογο και με κείμενα της ξένης και ευρωπαϊκής λογοτεχνίας.

Παράλληλα, το νέο ΠΣ έρχεται κοντά στο μοντέλο των πολλαπλών πηγών σε αντίθεση με το ένα σχολικό εγχειρίδιο που στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ήταν ανθολογία κειμένων. Έτσι αφήνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να επιλέξει τα κείμενα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα βιώματά τους και τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις, τις οποίες στις δύο τελευταίες τάξεις μπορεί να αξιοποιεί για να ερμηνεύσει τα κείμενα. Έργο του εκπαιδευτικού αποτελεί για την Α' τάξη η ανάγνωση και η εξοικείωση με τα λογοτεχνικά κείμενα, ενώ στις Β' και Γ' τάξεις αναζητείται και η κριτική τους ερμηνεία. Ο εκπαιδευτικός αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία να επιλέξει τα λογοτεχνικά κείμενα ανάλογα τους διδακτικούς στόχους και το μαθητικό δυναμικό μέσα από ένα μοντέλο πολλαπλών πηγών. Τέλος, η ποικιλομορφία του περιεχομένου, το πολλαπλό βιβλίο, η ενσωμάτωση διάφορων λογοτεχνικών ειδών από τη λογοτεχνική παράδοση άλλα και τη σύγχρονη λογοτεχνία, η ενσωμάτωση πολυτροπικών κειμένων και η αξιοποίηση του διακαλλιτεχνικού διαλόγου δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας ποικίλων γραμματισμών.

Κοντολογίς, το νέο ΠΣ στρέφεται στην αισθητική αξία της λογοτεχνίας, στο φαινόμενο της λογοτεχνικότητας, στη γοητεία του κειμένου, στην ενεργητική αισθητική απόλαυση που απορρέει από τη συνανάγνωση πλέον του κειμένου μέσα σε μια κοινότητα-λέσχη αναγνωστών, τη σχολική τάξη. Ο αναγνώστης μαθητής έρχεται σε επαφή με τον κόσμο, την εποχή του κειμένου, προβληματίζεται και κάνει επεκτάσεις στο δικό του παρόν και μέλλον. Ακολουθώντας, απώτερος σκοπός του ΠΣ είναι να διαμορφωθεί ένας σύγχρονος αναγνώστης, ένα κριτικό άτομο, ένας ώριμος πολίτης του κόσμου σε ένα ανθρωπογενές περιβάλλον που εξασφαλίζεται μέσα από τη λογοτεχνία. Αυτή ακριβώς είναι και η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό της τάξης, πώς θα εφαρμόσει το ΠΣ ώστε να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος.

Οι προκλήσεις της διδακτικής της λογοτεχνίας στη σχολική εκπαίδευση

Η διδακτική της λογοτεχνίας αποτελεί σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία που υπερβαίνει τη φιλολογική ερμηνεία και λαμβάνει υπόψη της διάφορους παράγοντες που αφορούν το ίδιο το αντικείμενο, τον εκπαιδευτικό, το μαθητικό δυναμικό, το ΠΣ αλλά και τα ίδια τα κείμενα (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999; Μπίστα, 2005; Τζιόβας, 1987). Η λογοτεχνία στη σχολική εκπαίδευση είναι πράξη επικοινωνιακή, οι μαθητές-αναγνώστες επικοινωνούν με το κείμενο και η διδασκαλία είναι η διαμεσολαβητική διαδικασία που διευκολύνει, εξυπηρετεί, εδραιώνει αυτή την επικοινωνιακή σχέση. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία στη λογοτεχνία μεταξύ άλλων επιδιώκει να ενισχύσει και να θεμελιώσει τη σχέση του μαθητή-τριας με το κείμενο-βιβλίο-ανάγνωση, να τον/την οδηγήσει σταδιακά από την κατανοούσα ανάγνωση στην κριτική ανάγνωση και μέσα από τη συνεργατική, ανακαλυπτική, εποικοδομητική και βιωματική μάθηση να δημιουργήσει μια κοινότητα αναγνωστών σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο ιδιαίτερο, που πέρα από την αισθητική απόλαυση και το ανθρωποκεντρικό περιβάλλον που εξασφαλίζει για τους μαθητές-τριες, έχει τα δικά του μεθοδολογικά εργαλεία προσέγγισης (Hawthorn, 1995; Μπίστα, 2005; Φρυδάκη, 2003). Χαρακτηριστικά ως προς αυτό, ο Σπανός (1998) για τη θεωρία της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη έχει υποστηρίξει ότι βοηθά στο να κατανοηθεί η φύση του λογοτεχνικού έργου ως μορφωτικού αντικειμένου και να διαμορφωθεί ένα πρότυπο διδασκαλίας.

Πρόκειται για τις θεωρίες της λογοτεχνίας, που σε κάθε εποχή προκρίνονται κάποιες από αυτές, ανάλογα με το που στρέφουν το ενδιαφέρον. Τις τελευταίες δεκαετίες αυτές που έχουν ως επίκεντρο τον αναγνώστη. Έτσι, οι κειμενοκεντρικές και αναγνωστικοκεντρικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις στοχεύουν στην ενεργητική ανάγνωση, στην αναγνωστική ανταπόκριση και σε μια ανάγνωση επαρκέστερη. Στις θεωρίες αυτές θα πρέπει κανείς να συνυπολογίσει και τις θεωρίες της γλώσσας, καθώς η σχέση λογοτεχνίας και γλώσσας αποδεικνύεται στενή (Jakobson, 1981; Μπαμπινιώτης, 1991).

Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός για να διδάξει λογοτεχνία θα πρέπει να γνωρίζει τις θεωρίες και όλες αυτές οι θεωρίες στη διδακτική έχουν νόημα όταν υπηρετούν την ανάγνωση (Μπίστα, 2005). Παράλληλα, είναι αποδεκτό ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας πρέπει να επιτρέπει την ερμηνευτική πολλαπλότητα σε συνθήκες ελευθερίας και τις διαφορετικές αναγνώσεις του ίδιου κειμένου, αφού η σχετικότητα της “πρόσληψης” είναι αναγνωρισμένη (Μπίστα, 2005; Τζούμα, 1991).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός φέρει τις δικές του παραδοχές, τη προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική που επηρεάζουν τη διδασκαλία (Μπίστα, 2005). Ακόμη, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας επηρεάζεται από το μαθητικό δυναμικό, τα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα βιώματά του αλλά και τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός (Κάλφας, 1998). Ακολουθώντας, η διδασκαλία μπορεί να εξελισσεται δυναμικά, δεν είναι ποτέ ίδια και τα ίδια τα κείμενα να μπορούν να διδαχθούν με πάρα πολλούς συνδυασμούς.

Έρευνα Δράσης στο νέο ΠΣ της λογοτεχνίας του Γυμνασίου

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η πιλοτική εφαρμογή του νέου ΠΣ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, στη Γ’ τάξη, σύμφωνα με τις αρχές των νέων προγραμμάτων σπουδών. Ειδικότερα, η διδασκαλία με το νέο τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου δηλαδή με Συλλογή λογοτεχνικών κειμένων (ποιητικών, πεζών και θεατρικών) σε χρονολογική σειρά, με βάση ιστορικό-γραμματολογικά κριτήρια. Από την υλοποίηση του Σεναρίου αναμένεται να αποτυπωθούν καλές πρακτικές και δυσκολίες, με σκοπό την αναδιαμόρφωση του νέου ΠΣ ή την εναρμόνιση του ΠΣ με την εκπαιδευτική πρακτική.

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί την Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη διδασκαλία κειμένων με ιστορικό-γραμματολογική διάταξη;
- Με ποιους τρόπους (πρότερες γνώσεις, παρακείμενα στοιχεία, βιογραφικά-εργογραφικά δημιουργών, εισαγωγικά σημειώματα, πληροφορίες από Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, σύνδεση με ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο) ο εκπαιδευτικός εξετάζει τα κείμενα με ιστορικό-γραμματολογική κριτήρια;
- Ποιες δυσκολίες και προβληματισμοί εγείρονται μ’ αυτό τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας σε Συλλογές Κειμένων με κοινή θεματική;

Μεθοδολογία

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, καθώς, σύμφωνα με τον Creswell (2016), η έρευνα δράσης προτείνεται να χρησιμοποιείται, όταν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόβλημα για το οποίο αναζητείται λύση. Ακόμη, η έρευνα δράσης φαίνεται να προσφέρει περισσότερο πειστικές απαντήσεις στα προβλήματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών (Γκότοβος, 1983; Stenhouse, 1978). Στην παρούσα περίπτωση, πώς διδάσκεται η Συλλογή λογοτεχνικών κειμένων σε κοινή θεματική με βάση ιστορικό-γραμματολογικά κριτήρια στη Γ' τάξη. Αυτό είναι κάτι που εισάγεται πρώτη φορά και ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το δίλημμα σε ποιο βαθμό θα πρέπει να αξιοποιήσει διδακτικά την Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 21 μαθητές-τριες της Γ' τάξης που φοιτούσαν σε Πρότυπο Γυμνάσιο, στους οποίους εφαρμόστηκε το Σενάριο Διδασκαλίας διάρκειας τριών διδακτικών ωρών. Ακόμη, συμμετείχαν δύο κριτικοί φίλοι. Η έρευνα στην ουσία διήρκεσε πολύ περισσότερο διάστημα και χωρίστηκε σε τρία μέρη: α. Σχεδιασμός β. Υλοποίηση γ. Αναστοχασμός με τη συμμετοχή των κριτικών φίλων. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων, για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας και συγκεκριμένα, περιγραφικές σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια παρατήρησης από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ημερολόγιο τάξης, ομαδική συζήτηση μεταξύ της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και των μαθητών της, βασιζόμενη σε προσχεδιασμένες ερωτήσεις και παρατήρηση από δύο κριτικούς φίλους.

Ο σχεδιασμός

Στη φάση αυτή έγινε η επιλογή του άξονα προβληματισμού “Ανθρώπινα δικαιώματα”, καθώς αυτή η θεματική συμφωνούσε με τα υπό εξέταση θέματα της Γλώσσας, ρατσισμός και στερεότυπα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Παράλληλα, επιλέχθηκε η παρουσίαση “του μειονοτικού άλλου” από μυθιστορήματα της σύγχρονης λογοτεχνίας, από δύο διαφορετικούς συγγραφείς ως προς το φύλο, “Κρυμμένοι Άνθρωποι” του Θεόδωρου Γρηγοριάδη (1990) και “Μελέκ θα πει άγγελος” της Ιφιγένειας Θεοδώρας (2001). Το θέμα προσφερόταν για εξέταση με ιστορικό-γραμματολογικά κριτήρια με πολλούς συνδυασμούς, αφού μπορεί να συσχετιστεί με τον αλλόθρησκο, ειδικά την παρουσίαση του Τούρκου στη λογοτεχνία, με πολλούς συνδυασμούς. Επιπλέον, είναι κείμενα που δεν έχουν αξιοποιηθεί στη σχολική εκπαίδευση και το ίδιο ισχύει και για το θέμα της μειονότητας. Η πρωτοτυπία του θέματος συνδυάστηκε με το νέο ΠΣ σε μια προσπάθεια να εφαρμόσουμε το πρόγραμμα με τους νέους όρους. Ακόμη, η επιλογή των αποσπασμάτων, των κειμένων έγινε με βάση τη λογοτεχνικότητά τους αλλά και το περιεχόμενο, καθώς επιλέχθηκε η θέαση του “άλλου” μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές. Το απόσπασμα του Γρηγοριάδη απηχούσε πώς οι άλλοι βλέπουν τη μειονότητα, ενώ της Θεοδώρας πώς η μειονότητα αντιλαμβάνεται την παρουσία της, τα δικαιώματά της στον κόσμο. Ας σημειωθεί ότι η εξέταση του θέματος στηρίχθηκε στις μελέτες του Κούγκουλου “Οι Πομάκοι της Θράκης στο σύγχρονο ελληνικό μυθιστόρημα: Εικονολογική προσέγγιση” και της Τρουμπέτα “Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων”.

Ευρήματα -Συζήτηση

Η διδακτική μεθοδολογία

Ως προς τη διδακτική πλαισίωση, επιλέχθηκε ο συνδυασμός άμεσης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στην 1η ώρα έγινε εισαγωγή στη θεματική με ανοικτή, άμεση διδασκαλία. Η θέση της μειονότητας στην Ιστορία της Λογοτεχνίας αποτέλεσε την αφόρμηση μαζί με τα παρακείμενα στοιχεία των αποσπασμάτων των μυθιστορημάτων και ακολούθησε ανάγνωση και προσέγγιση αποσπάσματος από το μυθιστόρημα του Θεόδωρου Γρηγοριάδη "Κρυμμένοι Άνθρωποι". Οι μαθητές-τριες στη φάση αυτή ανταποκρίθηκαν σχεδόν ικανοποιητικά, καθώς η χρονική στιγμή της υλοποίησης, ήταν η 1η ώρα μετά τις διακοπές του Πάσχα, και η παρουσία των κριτικών φίλων δημιούργησε μια αμηχανία και επηρέασε τη συμμετοχή και την απόδοση. Πρόκειται για δυσκολίες που έχουν να κάνουν με την περίσταση. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι χάθηκε κάποιος διδακτικός χρόνος άσκοπα στη φάση της ένταξης του κειμένου στην Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κατά τον οποίο δόθηκαν αρκετές σχετικές πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές. Πολύ γρήγορα όμως έγινε αντιληπτό ότι η ένταξη του κειμένου στην Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας θα πρέπει να γίνεται στο βαθμό που έχει νόημα για τη συνειδητοποίηση της εξέλιξης και της αλλαγής. Τα ίδια τα κείμενα και οι πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών αρκούν ως προς αυτό και δεν απαιτείται βαθύτερη προσέγγιση. Είναι μια παρατήρηση που αξίζει να επισημανθεί στα νέα ΠΣ και στις σχετικές επιμορφώσεις ώσπου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να ανταποκριθούν ορθά ως προς αυτή τη διάσταση της προσέγγισης των κειμένων και να μη λειτουργήσουν χαοτικά επιφορτίζοντας με πολλές πληροφορίες τους μαθητές.

Τη 2η ώρα ακολούθησε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σημείο αναφοράς όλων των ομάδων απόσπασμα από το μυθιστόρημα "Μελέκ θα πει άγγελος" της Ιφιγένειας Θεοδώρας. Στη φάση αυτή η απόδοση των μαθητών-τριών υπήρξε εξαιρετική, καθώς οι μαθητές-τριες ήταν πολύ εξοικειωμένοι μ' αυτό τον τρόπο διδασκαλίας και ήδη παρά τις δυσκολίες της 1ης ώρας είχαν καταφέρει να “χαλαρώσουν” και να ενεργήσουν σε συνθήκες ελευθερίας, απαραίτητη προϋπόθεση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η εκπαιδευτικός και στις δύο φάσεις ανέλαβε ρόλο υποστηρικτικό και διαμεσολαβητικό και στόχευε στην ουσιαστική επικοινωνία των μαθητών/-τριών με το κείμενο. Η ενασχόληση των ομάδων με ένα κείμενο αλλά διαφορετικές δραστηριότητες στα Φύλλα Εργασίας εξοικονόμησε διδακτικό χρόνο. Παρατηρήθηκε όμως μεταξύ των κριτικών φίλων ότι και η εξέταση μιας θεματικής με κοινές ερωτήσεις σε διαφορετικά κείμενα εξυπηρετεί πιθανότατα προσφορότερα το διάλογο των κειμένων, τη διακειμενικότητα, παρότι θα απαιτούσε περισσότερο διδακτικό χρόνο. Η επιλογή αφήνεται στο διδάσκοντα και τους στόχους του κάθε φορά.

Αναφορικά με τα διδακτικά μοντέλα, έγινε αξιοποίηση κειμενοκεντρικών συνδυαστικά με αναγνωστικοκεντρικές και σημειωτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις με θεματικό άξονα “τον μειονοτικό άλλο”. Διερευνήθηκε το τι λέει το κείμενο, πού και πώς το λέει. Σκοπός αρχικά ήταν μια τεκμηριωμένη κειμενική ανάγνωση σε συνδυασμό με την πολυεπίπεδη ανάγνωση του κειμένου στο τέλος. Αφού εξετάστηκαν οι ιστορικές συνθήκες συγγραφής των μυθιστορημάτων, η διδασκαλία προχώρησε στο επίπεδο της αφήγησης και στη γλώσσα και τη λειτουργία της. Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου χρόνου δεν ολοκληρώθηκε πλήρως η εξέταση της λειτουργίας της γλώσσας, των εκφραστικών μέσων και της αισθητικής απόλαυσης που προσφέρουν. Αν και θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της λογοτεχνίας, στη συγκεκριμένη διδασκαλία υπήρξε προβληματικό, γεγονός που επισημάνθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς που παρατηρούσαν και την ίδια την εκπαιδευτικό-ερευνητριά.

Κατά την 3η διδακτική ώρα, οι ασκήσεις προεκτάσεις, που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές-τριες, επέτρεψαν το διακαλλιτεχνικό διάλογο, το διάλογο με τα ποιήματα του Πομάκου δημοσιογράφου Σεμπαϊδών Καραχότζα και τα τραγούδια από τον δίσκο «Τραγούδια διαμαρτυρίας απ' όλο τον κόσμο» (1977) με ερμηνεύτρια τη Μαρία Φαραντούρη. Έτσι, η ώρα αυτή κάλυψε το διάλογο μεταξύ των κειμένων και άλλων έργων τέχνης και έγινε και η ανακεφαλαίωση. Συνολικά, επιτεύχθηκε οι μαθητές-τριες να ενεργήσουν ως ενεργητικοί και επαρκείς αναγνώστες, ενώ η εκφραστική ανάγνωση από τους ίδιους τους μαθητές-τριες και οι πολλές αναφορές στο ίδιο το κείμενο, με επανάληψη της ανάγνωσης ορισμένων σημείων, και τέλος οι διακαλλιτεχνικές δράσεις επέτρεψαν σε σημαντικό βαθμό την αισθητική προσέγγιση της λογοτεχνίας.

Αξιοποίηση της Ιστορίας της Λογοτεχνίας

Στο σενάριο αυτό προκρίθηκε η πρόταση να γίνει αξιοποίηση της Ιστορίας στην αρχή της 1ης Διδακτικής ώρας, ως αφόρμηση, αξιοποιώντας παράλληλα τα παρακείμενα στοιχεία (εξώφυλλα μυθιστορημάτων, συγγραφείς και η σχέση τους με τη Θράκη, χρονολογίες έκδοσης, τίτλος). Η θέση της μειονότητας στη Νεοελληνική Λογοτεχνία που έρχεται κάπως αργά, μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες, λειτούργησε ως αφετηρία προβληματισμού για τη θεματική ενότητα και ενώ τα παρακείμενα στοιχεία μας συνέδεσαν με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, τους Πομάκους της Θράκης. Αξίζει να αναφερθεί ότι είχε προηγηθεί σενάριο διδασκαλίας με θεματική τη λογοτεχνική αποτύπωση “του γύφτου” και οι μαθητές είχαν ήδη έρθει σε μια πρώτη επαφή μ’ αυτό τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Στο προηγούμενο σενάριο η πορεία ήταν αντίστροφη, δηλαδή από το κείμενο στην Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κάτι που εκτιμάται από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ως προσφορότερο στη διδασκαλία αφού το επίκεντρο του μαθήματος είναι το κείμενο και η γοητεία του κειμένου. Ωστόσο, το γεγονός “της αργοπορημένης” εμφάνισης των Πομάκων στη Λογοτεχνία εκτιμήθηκε ότι μπορεί, όπως και έγινε, αφενός να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών και αφετέρου να λειτουργήσει ως πλαίσιο εισαγωγής στο θέμα της μειονότητας, καθώς δεν υπάρχει προηγούμενο ανάδειξης του θέματος στη σχολική εκπαίδευση. Ακόμη, συσχετίστηκε το θέμα με την εικόνα “του αλλόθρησκου”, που υπάρχει στη Λογοτεχνία αρκετά και πολύ νωρίτερα αλλά για άλλους σκοπούς, και μεταξύ των κριτικών φίλων και της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού σημειώθηκε ότι το θέμα μπορεί να διδαχθεί με πάρα πολλούς συνδυασμούς. Τέλος, ένα τεχνικό πρόβλημα που προέκυψε επιμήκυνε τη φάση αυτή αλλά παράλληλα έδωσε την ευκαιρία να αντιληφθούμε ότι η Ιστορία της Λογοτεχνίας πρέπει να αξιοποιείται με φειδώ και μόνο όσο εξυπηρετεί στο νόημα και στην κατανόηση της εξέλιξης και τη συνειδητοποίηση της αλλαγής της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην πορεία του χρόνου, σύμφωνα με τις αρχές του ΠΣ.

Καλές πρακτικές

Η επιλογή του θέματος της μειονότητας, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων με επίκεντρο την εικόνα του άλλου, του διαφορετικού, τα στερεότυπα και τα ανθρώπινα δικαιώματα στήριξαν τον ανθρωπιστικό σκοπό του μαθήματος της λογοτεχνίας. Ήταν άλλωστε μια θεματική που εξετάζεται και σε άλλα μαθήματα της Γ' τάξης, Νεοελληνική Γλώσσα και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, και οι μαθητές-τριες είχαν εκφράσει το ενδιαφέρον τους. Ως εκ τούτου, τα δύο αυτά σύγχρονα μυθιστορήματα με τα ζητήματα που θέτουν βοήθησαν τους μαθητές-τριες να συνδεθούν με την εποχή τους και τη σύγχρονη ζωή. Ακόμη, η επιλογή των αποσπασμάτων και η ποικιλία των δραστηριοτήτων επέτρεψαν την πολυεπίπεδη ανάγνωση των κειμένων αλλά και την ανάλυση διάφορων οπτικών ως προς το θέμα πχ του υπαλλήλου

της Ξάνθης, του νεοδιοριζόμενου δασκάλου, της Πομάκας έφηβης. Με τον τρόπο αυτό αύξανε το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών-τριών, η συγκίνηση και επετεύχθη η ενσυναίσθηση σε βαθμό ικανοποιητικό, ιδίως μέσα από τις φωνές της Πομάκας έφηβης και του Πομάκου δημοσιογράφου Σεμπαϊδής Καραχότζα. Οι ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας επέτρεψαν τη βιωματική προσέγγιση αλλά και την πρόσληψη της αισθητικής απόλαυσης του κειμένου. Αν εξαιρεθεί η φάση της αφόρμησης με τα παρακείμενα στοιχεία και την Ιστορία της Λογοτεχνίας, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές-τριες ήταν σε επικοινωνία με το κείμενο.

Ακόμη, θετικά λειτούργησε και το γεγονός ότι στην τάξη η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε τα βιβλία των μυθιστορημάτων, καθώς αυτό ενεργοποίησε το ενδιαφέρον τους και σε συζήτηση που έγινε στο πέρας της διδασκαλίας παρατήρησαν οι ίδιοι ότι έτσι τους δόθηκε η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν ότι τα αποσπάσματα είναι μέρος ενός βιβλίου, ενός λογοτεχνικού έργου. Τέλος, είχε προγραμματιστεί διαδικτυακή συνάντηση με τη συγγραφέα Ιφιγένεια Θεοδώρου, με απόσπασμα από το βιβλίο της “Μελέκ θα πει άγγελος”, η οποία δεν έγινε λόγω νόσησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με Covid-19. Ωστόσο, οι μαθητές-τριες είχαν προετοιμάσει πολλά ερωτήματα και είχαν εκφράσει την ανυπομονησία τους για τη συνάντηση αυτή, γεγονός που φανερώνει ότι και τέτοιες δράσεις έχουν νόημα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Δυσκολίες-Προβληματισμοί

Η επάρκεια του διδακτικού χρόνου υπήρξε προβληματική και εμπόδισε την επίτευξη ορισμένων από τους στόχους σε αρκετό βαθμό παρά τον αρχικό σχεδιασμό. Ως το σημείο που η διδασκαλία είναι δυναμική διαδικασία αυτό μπορεί να γίνει αποδεκτό. Παρόλα αυτά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν μπορεί να γίνεται βεβιασμένα, δεν είναι παρουσίαση πρακτικών θεμάτων αλλά ανάπτυξη αισθητικής εμπειρίας και εξέταση ζητημάτων ανθρωπιστικού περιεχομένου. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας οφείλει να γίνεται σε ήρεμο παιδαγωγικό κλίμα και χωρίς δυνατές φωνές από το διδάσκοντα, όπως συνήθως συμβαίνει υπό την πίεση της ύλης και του χρόνου. Μάλιστα, σε συζήτηση με τους μαθητές-τριες, προτάθηκε η αξιοποίηση της του χώρου της Βιβλιοθήκης του σχολείου, χαρακτηριστικά ανέφερε κάποιος “στο αναγνωστήριο της Βιβλιοθήκης ηρεμώ, απολαμβάνω την ανάγνωση”. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξασφαλίζει και τις συνθήκες ελευθερίας που επιτρέπουν την αισθητική απόλαυση του κειμένου και την προσωπική ερμηνεία-ανάγνωσή του. Η καλλιέργεια της αγάπης για τη λογοτεχνία από τον εκπαιδευτικό είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την οργάνωση της τάξης στο μάθημα της λογοτεχνίας και την εξασφάλιση του κλίματος που επιτρέπει η τάξη να λειτουργεί ως λέσχη ανάγνωσης.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Από τη φάση του αναστοχασμού που ακολούθησε την πιλοτική εφαρμογή και τη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και κριτικών φίλων, εκφράστηκε ικανοποίηση για την εκπαιδευτική αυτή εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η δυνατότητα να σχεδιάζει κάποιος εξ αρχής τη διδασκαλία του, να θέτει στόχους, να επιλέγει το εκπαιδευτικό υλικό, να ακολουθεί το νέο ΠΣ είναι μια πρόκληση. Στη συζήτηση που ακολούθησε εντοπίστηκαν δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας που προηγήθηκε, ενώ διατυπώθηκαν σκέψεις και προβληματισμοί για την καλύτερη εναρμόνιση της διδασκαλίας με το ΠΣ.

Συνολικά, σύμφωνα με το νέο ΠΣ, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει ανάλογα με το θέμα, το μαθητικό δυναμικό και τους στόχους του, τη διδακτική πλαισίωση από τις θεωρίες μάθησης που τον εξυπηρετούν, τη διδακτική μεθοδολογία, το κείμενο και τις δραστηριότητες. Ενδεικτικά, από την έρευνα φάνηκε ότι ο συνδυασμός ανοικτής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που προτείνει το ΠΣ, μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα με τη φάση διδασκαλίας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η ανοικτή διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη φάση της αφόρμησης για εισαγωγή στο υπό εξέταση θέμα-θεματική και η ομαδοσυνεργατική να έπεται ώστε οι μαθητές-τριες να αυτενεργήσουν. Παράλληλα, η ανοικτή διδασκαλία κρίνεται απαραίτητη στη φάση της ανακεφαλαίωσης και του αναστοχασμού, κατά την οποία μετά την παρουσίαση των ομάδων γίνεται συζήτηση για τα εξαγόμενα συμπεράσματα αλλά και τον τρόπο εργασίας και παρουσίασης κάθε ομάδας. Αναφορικά με τα διδακτικά μοντέλα από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός και εδώ μπορεί να αξιοποιεί περισσότερα από ένα μοντέλα ανάλογα με το είδος του κειμένου (πεζό, ποιητικό, θεατρικό κ.α.) και στο βαθμό που εκείνα εξυπηρετούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στη Συστάδα ως πεζός λόγος επιλέχθηκε η αξιοποίηση κειμενοκεντρικών συνδυαστικά με αναγνωστικοκεντρικές και σημειωτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Σημαντική επισήμανση ως προς την προσέγγισή της είναι ότι η λογοτεχνία και στο νέο Π.Σ. εξετάζεται ως περιεχόμενο και γλώσσα αλλά κυρίως είναι μορφωτικό αγαθό που στοχεύει στην αισθητική απόλαυση, στη δημιουργία αισθητικής εμπειρίας η οποία στο νέο Π.Σ. με έμφαση τονίζεται ότι προέχει κάθε ερμηνευτικής ανάγνωσης, προσέγγισης.

Παράλληλα, από τη διδασκαλία φάνηκε ότι στοιχεία από την Ιστορία της Λογοτεχνίας μπορούν να αξιοποιηθούν και στην αρχή ως αφόρμηση, ανάλογα τους στόχους, το θέμα και το μαθητικό δυναμικό. Ακόμη η αξιοποίηση της Ιστορίας της Λογοτεχνίας θα πρέπει να γίνεται με φειδώ και όσο συμβάλλει στην προσέγγιση της θεματικής σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση της αλλαγής της λογοτεχνίας στο πέρασμα του χρόνου. Ο διάλογος των κειμένων, παρότι η επιλογή των κειμένων εξυπηρετούσε το διάλογο, δεν επιτεύχθηκε στο πρώτο δίωρο της διδασκαλίας λόγω του περιορισμένου χρόνου και συμπληρώθηκε την 3η ώρα με την παρουσίαση των ασκήσεων επέκτασης. Εκτιμάται ότι η διαλογικότητα είναι το πιο στοιχειώδες μέρος της διδασκαλίας στη Συλλογή και τη Συστάδα Κειμένων και συγχρόνως πολύ δημιουργική στιγμή ως προς τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και την αξιολόγηση εμπέδωσης του θέματος.

Συνολικά, η έρευνα δράσης δεν οδηγεί σε προτάσεις αναδιαμόρφωσης του ΠΣ αλλά στην ανάγκη εναρμόνισης του ΠΣ με την εκπαιδευτική διδακτική. Η Συστάδα και η Συλλογή Κειμένων αποτελεί ένα διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας που ενισχύει τη διακειμενικότητα, το διάλογο των κειμένων. Η διδασκαλία της στην πράξη δημιουργεί διλήμματα και προβληματισμούς, που ο ίδιος εκπαιδευτικός καλείται να αναλογιστεί και να επιλύσει, καθώς εκείνος αναλαμβάνει να υλοποιήσει το ΠΣ. Στην προσπάθειά του αυτή απαιτούνται επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στα ΠΣ, δειγματικές διδασκαλίες από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ή και συναδέλφους με μεγαλύτερη εμπειρία, δειγματικά Σενάρια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αλλά και διάχυση της εμπειρίας από την πιλοτική εφαρμογή. Η ορθή εφαρμογή των ΠΣ επιβάλλει συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης με τα στελέχη της Εκπαίδευσης που έχουν επιφορτιστεί το συμβουλευτικό έργο αλλά απαραίτητη είναι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όμορων σχολείων και ειδικότητας.

Αναφορές

- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Hawthorn, J. (1995). *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο*. (Μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου).
- Jakobson, R. (1981). *Poetry of Grammar and Grammar of Poetry (Selected Writings III)*. The Hague: Mouton
- Stenhouse, L. (1978). Case Study and Case Records: towards a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*, 4(2), p.p. 21-39, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141192780040202?journalCode=cber20>
- Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με MIS: 5035542
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός, Αθήνα.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο, Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Γ. Δαρδανός- Τυπωθήτω, Αθήνα.
- ΑΠΣ (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο». Εκδ. Π.Ι. Σεπτέμβριος 2011-Αθήνα.
- ΑΠΣ (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α, Β ΚΑΙ Γ τάξεις Γυμνασίου, 1η Έκδοση, ΑΘΗΝΑ 2021 Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542
- ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. Υπουργική Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2/2003, ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003.
- Γκότοβος, Θ. (1983). Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Δωδώνη, ΕΕΦΣ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. 12, Ιωάννινα, 199-234.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με MIS: 5035543.
- Κάλφας, Α. (1998). *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη, Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ένας αναλυτικός περιγραφικός- βιβλιογραφικός οδηγός*. Το τραμ, Θεσσαλονίκη.
- Κούγκουλος, Θ. (2020). Οι Πομάκοι της Θράκης στο σύγχρονο ελληνικό μυθιστόρημα: Εικονολογική προσέγγιση, στο Μ. Γ. Βαρβούνης – Αντ. Μπαρτζιώκας – Ν. Μαχά-Μπιζούμη (επιμ.). *Οι Πομάκοι της Θράκης. Πολυεπιστημονικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών – Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας – Εργαστήριο Λαογραφίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας (Μελέτες Λαογραφίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας 7) – Εκδοτικός Οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη 2020, σσ. 461-482.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Εκδ. 2, Μαυρομαμάτης, Αθήνα.
- Μπίστα, Π. (2005). *Πώς σχεδιάζουμε και διδάσκουμε λογοτεχνία στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Εκδ. Ψηφίδα, Αθήνα.
- Ν.4692/2020 : Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.
- Πολίτης, Λ. (2015). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. ΜΙΕΤ (ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΡΑΠΕΖΗΣ).
- Σπανός, Γ. (1998). *Διδακτική Μεθοδολογία, Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Β΄ έκδ. προσωπική, Αθήνα.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική*. Εκδ. Γνώση, Αθήνα.

- Τζούμα, Ά. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης*. Επικαιρότητα, Αθήνα.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Εκδόσεις Κριτική.
- Υπουργική Απόφαση 158753/Δ2/2021 - ΦΕΚ 5871/Β/15-12-2021, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Εκδ. Κριτική, Αθήνα.

Σύγχρονη Αγορά Εργασίας και Βασική Χαρτογράφηση των Ευρωπαϊκών Ψηφιακών Πλατφορμών που δίνουν ευκαιρίες σε Νέους

Άννα-Ελένη Πολύδωρα
eleana_feuga@hotmail.gr

Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στη σύγχρονη αγορά εργασίας, όπως έχει διαμορφωθεί στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η παροχή πληροφοριών για την αγορά εργασίας θεωρείται σημαντική, προκειμένου οι σύγχρονοι νέοι να είναι σε θέση να επιλέξουν τον τομέα που θα δραστηριοποιηθούν, θα επιμορφωθούν και θα αφιερώσουν μέρος του ελεύθερου χρόνου τους. Ακόμα, η παρουσίαση των απαιτήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας είναι χρήσιμη, διότι οι νέοι θα αποκτήσουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά. Έπειτα από την αναφορά στη σύγχρονη αγορά εργασίας, θα ακολουθήσει η βασική χαρτογράφηση των ηλεκτρονικών πλατφορμών που διαχειρίζονται με θεσμικές διαδικασίες τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η κάθε ηλεκτρονική πλατφόρμα θα παρουσιαστεί ξεχωριστά. Οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες έχουν επιλεγεί με γνώμονα την προσφορά ευκαιριών ενημέρωσης, κατάρτισης, εθελοντισμού και επαγγελματικής συμβουλευτικής σε νέους πολίτες της Ευρώπης. Η εξοικείωση των νέων με το ψηφιακό περιβάλλον των συγκεκριμένων ευρωπαϊκών ψηφιακών πλατφορμών και η έγκαιρη και επίκαιρη ενημέρωσή τους για τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας θα συμβάλλει στη μείωση της επαγγελματικής αναντιστοιχίας και του αισθήματος του ανικανοποίητου σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.¹

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, Νέοι, Ηλεκτρονικές Πλατφόρμες, Αγορά Εργασίας, Επαγγελματική και Προσωπική Σταδιοδρομία

Εισαγωγή

Στην εισαγωγή της εργασίας θα αναφερθεί ο όρος «νεολαία», έπειτα θα παρουσιαστεί η σύγχρονη αγορά εργασίας και στο τέλος θα αναφερθούν οι ευρωπαϊκές ψηφιακές πλατφόρμες που προσφέρουν επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε νέους πολίτες. Σε διεθνή κλίμακα η επιστημονική συζήτηση για τη νεολαία ξεκίνησε στο τέλος της δεκαετίας του '60 και κινήθηκε γύρω από επιμέρους διαστάσεις. Είναι η ιστορική, η δημογραφική, η κοινωνιολογική, η ψυχολογική, η εγκληματολογική, η παιδαγωγική, η πολιτική και η ανθρωπολογική (Δεμερτζής κ.ά, 2008: 15). Κάθε κοινωνία ορίζει τη νεολαία βάσει των δικών της ιστορικών, κανονιστικών και γνωσιολογικών προκειμένων (Δεμερτζής κ.ά, 2008: 31· Wynn & White, 1997: 12-15). Η νεολαία συνιστά τόσο ένα προϊόν της κοινωνικής αναπαραγωγής, όσο και τη δύναμη, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή και μετασχηματισμό. Ο βαθμός στον οποίο οι νέοι επιδιώκουν τον μετασχηματισμό είναι στενά συνδεδεμένος με

¹ Το άρθρο δεν λαμβάνει υπόψη την επέλαση της Τεχνητής Νοημοσύνης των τελευταίων μηνών

την ιδιαίτερη ιστορική συγκυρία, την ταξική δομή και τον βαθμό ελευθερίας που αποκτούν στο πλαίσιο μιας δεδομένης κοινωνίας (Δεμερτζής κ.ά., 2008: 32).

Ο όρος «νεολαία» δεν υποδηλώνει απλώς τη φάση της βιολογικής, ψυχολογικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης. Αντιθέτως, συνιστά μια «κοινωνική και ιστορική κατασκευή», η οποία ενσωματώνει τις δυναμικές και τις αντιφάσεις του εκάστοτε κοινωνικού μηχανισμού στον οποίο ανήκει. Ο όρος «νεολαία» παρουσιάζει μια δυναμική, διότι επηρεάζεται από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ως προς τη διαμόρφωση και το περιεχόμενό του (Gillis, 2013: 35-36).

Οι νέοι χρειάζεται να συνθέτουν μια ξεχωριστή και μοναδική ομάδα του πληθυσμού (Δημόπουλος & Κουλαϊδής, 2006: 17). Οι σύγχρονοι νέοι είναι ανάγκη να αποκτήσουν στόχους και να δημιουργήσουν τους δικούς τους προσανατολισμούς. Τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι ποικίλουν. Ο Κοντορίνης (2005) τα κατατάσσει σε τρία είδη: τα γενικώς αποδεκτά, τα ειδικά και τα τεχνικά προβλήματα. Τα γενικώς αποδεκτά είναι προβλήματα, τα οποία αφορούν την ανεργία, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την εγκληματικότητα και άλλου είδους καταχρήσεις. Τα ειδικά αναφέρονται στα προβλήματα υγείας, ενώ τα οικογενειακά, τα οικονομικά και τα τεχνικά προβλήματα επικεντρώνονται στην έλλειψη κοινού χώρου συγκέντρωσης και ψυχαγωγίας και τεχνικού εξοπλισμού.

Στις δυτικές κοινωνίες θεωρείται αρκετά σημαντική η επίδραση ορισμένων συνθηκών, οι οποίες ευθύνονται για τη διαμόρφωση της ταυτότητας της νεολαίας. Αυτές οι συνθήκες είναι η δημογραφική εξέλιξη, η παράταση της νεανικής ηλικίας, η εγκατάλειψη μιας γραμμικής πορείας ζωής, η υποχώρηση των παραδοσιακών, συλλογικών μοντέλων, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και η «νεανικοποίηση» της γενικής κουλτούρας (Δημόπουλος & Κουλαϊδής, 2006: 18-21). Εκτός από αυτές τις συνθήκες όμως, έχουν εμφανιστεί και συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες που συνδέονται με τη διαμόρφωση της νεανικής ταυτότητας. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία εισαγωγή και εξάπλωση των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας, η ταχύτατη μεταβολή πολλών κλειστών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές και οι αρκετά συχνές μεταναστευτικές, προσφυγικές ροές (Δημόπουλος & Κουλαϊδής, 2006: 23-26).

Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και με τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη νεολαία εκλαμβάνοντας τους νέους ως τους εν δυνάμει ενεργούς πολίτες του μέλλοντος και οικονομικούς δρώντες. Το 2010 κυκλοφόρησε η πρώτη ευρωπαϊκή στρατηγική για τη νεολαία. Αιτία της χάραξης πολιτικής για τη νεολαία, δεν αποτέλεσε μόνο η ανάγκη να δοθούν λύσεις στα προβλήματα που απασχολούν τους νέους, αλλά η επικράτηση του αιτήματος για τη συνεισφορά των νέων στη γενικότερη ανάπτυξη της κοινωνίας. Η κοινωνική ενεργοποίηση των νέων συνιστά μέχρι και σήμερα το κύριο μέλημα των πολιτικών νεολαίας. Στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ενεργή συμμετοχή ερμηνεύεται ως οι συγκεκριμένες δεξιότητες, συμπεριφορές και γνώσεις που οφείλει να αποκτήσει το άτομο δια βίου μέσω της συμμετοχής του σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις. Ο σκοπός της προώθησής της είναι διττός. Είναι η δημιουργία του αισθήματος ότι το άτομο ανήκει σε μια ομάδα και ότι συμμετέχει στη δημοκρατία. Η πεποίθηση αυτή ενισχύεται μέσα από τη διοργάνωση και προώθηση κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων (Zarifis, 2020: 19). Η ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής και της κοινωνικής ένταξης των νέων της σύγχρονης εποχής μπορεί να διευκολυνθεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε δράσεις που οργανώνονται σε επίσημα και ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης, όπως ο χώρος της απασχόλησης, της

εκπαίδευσης και των δραστηριοτήτων της κοινότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει δοθεί στους νέους που διατρέχουν τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης, όπως νέοι που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση, ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες ή είναι μετανάστες και πρόσφυγες (Zarifis, 2020: 20).

Σύγχρονη Αγορά Εργασίας

Από το 2010 έως το 2022, η παγκόσμια συνδεσιμότητα, οι έξυπνες μηχανές και τα πολυμέσα έχουν αλλάξει τον χώρο της εργασίας και έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για απόκτηση νέων δεξιοτήτων, προκειμένου οι άνθρωποι και ιδιαίτερα οι νέοι να παραμείνουν παραγωγικοί, ανταγωνιστικοί και να αποφέρουν κέρδη στις επιχειρήσεις, αλλά και για να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά (Davies, 2021). Αρχικά, οι νέοι άνθρωποι οφείλουν να αναδιαμορφώσουν τις απόψεις που έχουν για την επαγγελματική σταδιοδρομία, την προσωπική ζωή και την εκπαίδευση. Χρειάζεται επίσης να υιοθετήσουν έναν πιο υγιεινό τρόπο ζωής, να σκέφτονται συλλογικά και αλληλέγγυα και να προσπαθήσουν να συμβαδίσουν με τους νέους ρυθμούς, χωρίς να επηρεάζεται η ψυχική και σωματική τους ανθεκτικότητα (Davies, 2021).

Ακόμα, μέσα στην επόμενη δεκαετία (έως το 2030) οι νέες έξυπνες μηχανές θα ενταχθούν στον χώρο της εργασίας και θα αντικαταστήσουν τις διαδικασίες που διενεργούνται καθημερινά και υποστηρικτικά. Επιπλέον, στις επιχειρήσεις, στην οργάνωση της προσωπικής ζωής και στον χώρο της εργασίας θα αυξηθεί η αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τα δεδομένα. Πλέον χρειάζονται τα δεδομένα σε κάθε έκφανση της καθημερινότητας και σε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριοποίησης. Επιπλέον, έχουν ανακαλυφθεί νέα πολυμέσα για την έκφραση των ανθρώπινων συναισθημάτων, την ψυχαγωγία και τη δυνατότητα της επικοινωνίας με άλλα άτομα. Αυτά τα πολυμέσα είναι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα βίντεο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες και οι εικόνες (Davies, 2021).

Οι δεξιότητες που θεωρούνταν απαραίτητες έως το 2020 ήταν η ικανότητα κατανόησης των βαθύτερων νοημάτων. Αφού οι έξυπνες μηχανές θα αντικαταστήσουν τις καθημερινές, εύκολες δουλειές και τις δουλειές εξυπηρέτησης πελατών, θα αυξηθεί η ζήτηση σε δεξιότητες που δε διαθέτουν οι έξυπνες μηχανές και θα δημιουργηθούν νέες θέσεις απασχόλησης πιο σύνθετες. Οι νέες δεξιότητες αφορούν την υψηλή νόηση και τη λήψη αποφάσεων. Ακόμα, με την εμφάνιση της τεχνητής νοημοσύνης του ChatGPT αρκετοί προγραμματιστές χαμηλής ειδίκευσης θα απολέσουν τις θέσεις εργασίας τους, οι δικηγόροι που ασχολούνται με το να θυμούνται και να ανακαλούν νόμους θα μείνουν άνεργοι και αρκετοί κλάδοι ανθρώπινης δραστηριότητας, οι οποίοι στελεχώνονται από υποστηρικτικό ανθρώπινο δυναμικό σε ποικίλους τομείς θα έρθουν αντιμέτωποι με αυτήν τη νέα καινοτομία, η οποία δεν είναι ακόμα γνωστό το πώς θα επηρεάσει μελλοντικά τον άνθρωπο. Ωστόσο, ο άνθρωπος μπορεί να σκεφτεί κριτικά, να επεξεργαστεί και να συνδυάσει δεδομένα και να δημιουργήσει νέο ψηφιακό υλικό και περιεχόμενο. Οι έξυπνες μηχανές ακόμα και με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης δεν έχουν τη δυνατότητα να λάβουν σημαντικές αποφάσεις και δεν διαθέτουν ενσυναίσθηση. Οι κοινωνικές δεξιότητες και τα συναισθήματα που μπορούν να εκφράσουν και να κατανοήσουν είναι πολύ περιορισμένα. Τα ρομπότ και οι έξυπνες μηχανές δεν έχουν συναισθηματική νοημοσύνη, ούτε έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα και να συνεργαστούν με εποικοδομητικό τρόπο σε ομάδες ανθρώπων (Davies, 2021).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί από το 2010 και έχουν ως χρονική αφετηρία το 2030 επισημαίνουν ότι ο σύγχρονος εργαζόμενος οφείλει να εκπαιδεύεται και να καταρτίζεται δια βίου, καθώς και να παρουσιάζει προσαρμοστικότητα και ευελιξία στις συνεχείς αλλαγές των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Στον χώρο της εκπαίδευσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να εισάγουν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες μαθήματα που προάγουν την κριτική και αναλυτική σκέψη του μαθητή-εκπαιδευόμενου, πρέπει να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και να εκσυγχρονίζονται συνεχώς οι υποδομές και τα προγράμματα σπουδών τους, έχοντας ως αφετηρία τις αλλαγές στην εκάστοτε κοινωνία και αγορά εργασίας. Ακόμα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι χρήσιμο να καλλιεργούν τις κοινωνικές και μαλακές δεξιότητες των μαθητών-εκπαιδευόμενων, να τους προσφέρουν νέες εμπειρίες που έχουν αντίκτυπο στη σύγχρονη ζωή και είναι χρήσιμο εξίσου να οδηγούν τους μαθητές-εκπαιδευόμενους στο να επεξεργάζονται και να προσεγγίζουν τη νέα γνώση που τους μεταδίδεται με διαθεματικό τρόπο, όπως να εξετάζουν ένα ζήτημα από πολλές πλευρές και να έχουν την ικανότητα να εμπλέκουν διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα και δεξιότητες έως ότου σχηματίσουν την άποψή τους (Davies, 2021).

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2012: 38) ο σύγχρονος εργαζόμενος οφείλει να είναι πολυδύναμος και πολυλειτουργικός, δηλαδή πρέπει να επιλύει προβλήματα, να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να ανταποκρίνεται στις συνεχείς αλλαγές της αγοράς εργασίας και της παραγωγής μέσα από τη συμμετοχή του σε προγράμματα δια βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση δίνεται η δυνατότητα της εξοικείωσης των ανθρώπων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στον χώρο εργασίας. Αρκετές χώρες, εκτός από την Ιαπωνία, θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη σωστή προετοιμασία και τη μετάβαση των πολιτών στην αγορά εργασίας, καθώς και για την παροχή κατευθυντήριων γραμμών σχετικών με τις μελλοντικές θέσεις εργασίας. Ορισμένοι θεωρούν ότι ο κάθε πολίτης είναι υπεύθυνος για τη σωστή του προετοιμασία και ένταξη στην αγορά εργασίας (Wike & Stokes, 2018).

Η ικανότητα ενός ατόμου να βρει ή να διατηρήσει μια θέση εργασίας σε ένα κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον ονομάζεται «απασχολησιμότητα». Η απασχολησιμότητα ενός ατόμου εξετάζεται έμμεσα μέσα από την αξιοποίηση ορισμένων προαποφασισμένων δεικτών, όπως είναι τα προσόντα, η επαγγελματική εμπειρία, η κινητικότητα και οι προτάσεις για απασχόληση (Ζαρίφης, 2013: 6). Το αίτημα για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι αντιληπτό. Η εκπαίδευση για τον εργασιακό στίβο πρέπει να ξεκινάει από τη σχολική ηλικία. Είναι χρήσιμο να καλλιεργούνται στους μαθητές οι ικανότητες για μάθηση, για κατανόηση, κριτική σκέψη και αναστοχασμό. Έπειτα, ως εκπαιδευόμενοι πρέπει να έρχονται σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο των ακαδημαϊκών σπουδών τους μέσα από την εκπόνηση πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις και σε οργανισμούς Ιδιωτικού ή Δημόσιου Δικαίου. Η πρώτη δουλειά είναι σημαντική για τον νεοεισερχόμενο στην αγορά εργασίας, αφού μαθαίνει να ντύνεται κατάλληλα, να ολοκληρώνει σύνθετα καθήκοντα, να σχηματίζει κοινωνικές σχέσεις, να αναπτύσσει την υπευθυνότητα και την αυτοπεποίθηση και ξεκινάει να διεκδικεί νέες θέσεις εργασίας, οι οποίες θα έχουν καλύτερες απολαβές και θα ενισχύουν το επαγγελματικό του κύρος και το ανθρώπινο του κεφάλαιο (Ζαρίφης, 2013: 6).

Στο μέλλον, οι θέσεις εργασίας που καλύπτονταν από άτομα χωρίς δεξιότητες ή από άτομα με λίγες δεξιότητες θα εξαφανιστούν. Τα άτομα θα χρειαστεί να διαθέτουν υψηλές γνώσεις και πρακτική εμπειρία για να εξελιχθούν επαγγελματικά, να αναπτυχθούν οικονομικά, κοινωνικά και προσωπικά. Οι κλάδοι που θα προσφέρουν τις περισσότερες θέσεις εργασίας

θα είναι η υγεία, η τεχνολογία, η αυτοαπασχόληση και υπηρεσίες που αφορούν το κοινωνικό σύνολο. Το μέλλον της κάθε θέσης εργασίας, αλλά και του κάθε κλάδου ανθρώπινης δραστηριότητας εξαρτάται από τις τάσεις που συναντιούνται στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Ωστόσο, διαμορφώνεται και σχεδιάζεται από κοινού με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας, το ανθρώπινο δυναμικό της, τις πλουτοπαραγωγικές πηγές και την τεχνογνωσία που διαθέτει. Οι φορείς χάραξης πολιτικής και οι εκπρόσωποι των εθνικών κυβερνήσεων οφείλουν να είναι σε στενή επαφή με τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, τους κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς οργανισμούς, τους τοπικούς οργανισμούς και τους πολίτες, προκειμένου να συντονίζεται κάθε δράση παρακολούθησης της παγκόσμιας αγοράς εργασίας και της οικονομίας κατ' επέκταση, καθώς και για την ύπαρξη προβλέψεων – σχετικών με τα μελλοντικά επαγγέλματα και τον αντίκτυπο αυτών στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Η λύση για την ανεργία σήμερα είναι η ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες, αλλά δεν έχει μελετηθεί επαρκώς το τι θα συμβεί αν κορεστούν τα επαγγέλματα στον τεχνολογικό τομέα (Cobert, 2005: 39).

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελεί βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κάθε χώρας μέλους ξεχωριστά. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο προωθεί δράσεις που ενισχύουν την αξιοποίηση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, στηρίζει τους πολίτες στη διαδικασία απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων και υποστηρίζει την ψηφιοποίηση των δημόσιων υπηρεσιών. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2022) ο ψηφιακός μετασχηματισμός είναι η διείσδυση των ψηφιακών τεχνολογιών στις επιχειρήσεις και ο αντίκτυπος των τεχνολογιών στην κοινωνία. Οι νέες τεχνολογίες, όπως το διαδίκτυο των πραγμάτων, το υπολογιστικό νέφος και η τεχνητή νοημοσύνη μπορούν να εξυπηρετήσουν τη βελτιστοποίηση των διαδικασιών παραγωγής, τη μείωση της περιβαλλοντικής μόλυνσης και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων λόγω της διάθεσης νέων υπηρεσιών και προϊόντων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2022).

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός εξυπηρετεί την οικονομική ανάπτυξη, την παραγωγικότητα και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και παγκοσμίως. Παράλληλα, δημιουργεί στον σύγχρονο άνθρωπο την ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση, επανακατάρτιση, αλλαγή επαγγελματικής σταδιοδρομίας και απόκτηση νέων δεξιοτήτων ανταποκρινόμενων στις σύγχρονες, μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας, της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Οι δεξιότητες κατανέμονται στις γνωστικές και στις μη γνωστικές. Στις γνωστικές δεξιότητες ανήκουν η αριθμητική, η ανάγνωση, η γραφή και ο ψηφιακός γραμματισμός. Στις μη γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται ραγδαία είναι η ικανότητα της προσαρμογής, η επικοινωνία και η συνεργασία, η κριτική ικανότητα, η δημιουργικότητα, το επιχειρηματικό πνεύμα, η λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ψυχική ανθεκτικότητα και η ετοιμότητα για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων δια βίου (Morandini et al., 2020: 1).

Ευρωπαϊκές Ηλεκτρονικές Πλατφόρμες που απευθύνονται και σε Νέους

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διασφάλιση της ασφάλειας των Ευρωπαίων πολιτών, τη διαφάνεια της ροής των πληροφοριών και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ενεργοποίησης προχώρησε στη δημιουργία ορισμένων ψηφιακών πλατφορμών. Παρακάτω θα παρουσιαστούν ορισμένες πληροφορίες, οι οποίες αναφέρονται γενικότερα στα είδη και στις λειτουργίες των σύγχρονων ψηφιακών πλατφορμών.

Οι σύγχρονες ψηφιακές πλατφόρμες είναι διαδικτυακές εφαρμογές, οι οποίες προσφέρουν διάφορες υπηρεσίες σε χρήστες, πελάτες, καταναλωτές, διευκολύνοντας τις μεταξύ τους συναλλαγές. Σύμφωνα με τον νόμο 4808/2021 και το άρθρο 68, οι ψηφιακές πλατφόρμες είναι οι επιχειρήσεις που ενεργούν είτε απευθείας, είτε ως διαμεσολαβητές και μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας μπορούν να συνδέουν παρόχους υπηρεσιών ή επιχειρήσεις με πελάτες ή/και χρήστες. Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι οι ψηφιακές πλατφόρμες αφορούν ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, διαθέσιμων στο διαδίκτυο, οι οποίες διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των χρηστών με τους επιχειρηματίες και με τους παρόχους υπηρεσιών. Στις ψηφιακές πλατφόρμες ο ΟΟΣΑ προσθέτει τις ψηφιακές αγορές, τις μηχανές αναζήτησης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης των καταστημάτων, τα συστήματα πληρωμών και όλες τις υπηρεσίες που εντάσσονται στην ψηφιακή οικονομία (OECD, 2019: 19).

Μια ψηφιακή πλατφόρμα μπορεί να θεωρηθεί επίσης ο ψηφιακός χώρος της ανταλλαγής πληροφοριών, αγαθών και υπηρεσιών μεταξύ των παραγωγών και των καταναλωτών. Υπάρχουν οι πλατφόρμες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οι πλατφόρμες της γνώσης, οι πλατφόρμες διαμοιρασμού πολυμέσων και οι πλατφόρμες που είναι προσανατολισμένες στις υπηρεσίες. Τα χαρακτηριστικά μιας ψηφιακής πλατφόρμας είναι η ευκολία της χρήσης και η απήχυσή της στους χρήστες, η αξιοπιστία και η ασφάλεια των συναλλαγών και του δημιουργικού ψηφιακού περιεχομένου, η συνδεσιμότητα μέσω της χρήσης API και η δυνατότητα της ασφαλούς αλληλεπίδρασης των χρηστών της πλατφόρμας (Watts, 2020). Οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να χαρακτηριστούν και ως οι διαδικτυακά στηριζόμενοι και εικονικοί κόσμοι που στηρίζονται σε διαφορετικά επιχειρηματικά μοντέλα και συμβάλλουν στην ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, αγαθών, ιδεών και υπηρεσιών. Ορισμένες φορές αποφέρουν οικονομικά κέρδη στους διαχειριστές τους ή έχουν εθελοντικό και ενημερωτικό χαρακτήρα (Watts, 2020).

Οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες χωρίζονται σε αυτές που βασίζονται εξ ολοκλήρου στο διαδίκτυο και σε αυτές που απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική τοποθεσία. Στις εξ ολοκλήρου ψηφιακές πλατφόρμες περιλαμβάνονται εργασίες που αφορούν τον προγραμματισμό, την ψηφιακή διαφήμιση μιας επιχείρησης, τη συγγραφή βιογραφικού, την κατασκευή ιστοσελίδας και σελίδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τη στατιστική ανάλυση, τη μετάφραση κειμένων, τη δημιουργία εφαρμογών και άλλες μικρές εργασίες σχεδιασμού, όπως η δημιουργία λογότυπου, επαγγελματικών καρτών, η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου, η κατασκευή σελίδας ηλεκτρονικού εμπορίου, η εισαγωγή δεδομένων και ψηφιακών εικόνων διαφήμισης. Στις ψηφιακές πλατφόρμες που εξυπηρετούν μια συγκεκριμένη γεωγραφική τοποθεσία περιλαμβάνονται η παροχή υπηρεσιών καθαριότητας, η διανομή φαγητού, η φύλαξη παιδιού, η πώληση και η διανομή προϊόντων και η μεταφορά με ιδιωτικό αυτοκίνητο. Και στα δύο είδη ψηφιακών πλατφορμών χρειάζονται οι πελάτες, οι οποίοι θα καταθέσουν το αίτημά τους και ο διαχειριστής και συντηρητής της πλατφόρμας που θα τους συνδυάσει με τον κατάλληλο εργαζόμενο, τα εργαλεία και ο καθορισμός κανόνων για την επιτυχή ολοκλήρωση της συμφωνίας (Behrendt et al., 2019: 21; Berg et al., 2019: 108). Οι ψηφιακές πλατφόρμες που διαχειρίζονται τα εκτελεστικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι κυρίως ψηφιακές πλατφόρμες γνώσης, ενημέρωσης, αλληλεπίδρασης και ενεργοποίησης.

Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας (https://europa.eu/youth/EU_el)

Οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων, αλλά και στην κοινωνική τους ενεργοποίηση. Πιθανολογείται ότι το

Usenet λειτούργησε ως η πρώτη ηλεκτρονική πλατφόρμα, στην οποία οι διάφοροι χρήστες είχαν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις απόψεις τους, να ενημερώνονται, να επικοινωνούν και να κοινοποιούν διάφορα άρθρα και βίντεο. Αυτά τα άρθρα και τα βίντεο παρέμεναν ανεβασμένα στην πλατφόρμα, ούτως ώστε ο χρήστης όποτε χρειαζόταν να προσφεύγει σε αυτά για να αναζητήσει απαντήσεις στα ερωτήματα που τον απασχολούσαν (Βαγιάνος, 2018).

Για την ευρωπαϊκή νεολαία έχουν δημιουργηθεί τρεις διαφορετικές ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Η πρώτη είναι η Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας (European Youth Portal). Η συγκεκριμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα δημιουργήθηκε, με απώτερο σκοπό την πληροφόρηση και την ενημέρωση των νέων πάνω σε επίκαιρα ζητήματα. Η Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας παρέχει ακόμα πληροφορίες στους νέους που ζουν, σπουδάζουν και εργάζονται στην Ευρώπη για διάφορες ευκαιρίες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Καλύπτει συνολικά 34 χώρες και το ενημερωτικό υλικό που παρέχει είναι διαθέσιμο σε 28 γλώσσες, μολαταύτα αν δεν υπάρχει διαθέσιμη μετάφραση σε κάποιο ενημερωτικό άρθρο στη γλώσσα του χρήστη, υπάρχει η δυνατότητα μετάφρασής του στην αγγλική γλώσσα.

Ως προς τη θεματολογία της στην ηλεκτρονική πλατφόρμα επικρατεί μια ταξινόμηση σε οκτώ βασικές θεματικές. Αυτές είναι ο εθελοντισμός, στην οποία αναφέρονται διάφορες ευκαιρίες για εθελοντισμό και καταγράφονται οι εμπειρίες νέων που έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικά προγράμματα. Άλλη θεματική είναι η απασχόληση, η οποία περιλαμβάνει τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας για νέους, τα βήματα για ένα πετυχημένο επιχειρηματικό ξεκίνημα και τρόπους συνδυασμού της εργασίας με τη μάθηση. Η τρίτη θεματική είναι η μάθηση, που αφορά τη μάθηση που κατακτάται μέσα από την παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων, την εξωσχολική-άτυπη μάθηση και την κατάρτιση, η τέταρτη θεματική αναφέρεται στη δημοσίευση των απόψεων των νέων ατόμων πάνω σε διάφορα ζητήματα στους υπεύθυνους της χάραξης πολιτικών (δομημένος διάλογος), η πέμπτη αναφέρεται στη δημιουργικότητα και στον πολιτισμό και πιο συγκεκριμένα στις τέχνες και στην ψυχαγωγία, στην επιστήμη και στην καινοτομία και στην προώθηση της πολυπολιτισμικότητας. Η έκτη θεματική είναι αφιερωμένη στην υγεία, η οποία ευδοκιμεί κατά ένα μεγάλο ποσοστό μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε αθλητικές δραστηριότητες και τη διατήρηση μιας καλής φυσικής κατάστασης. Οι δύο τελευταίες αναφέρονται στην κοινωνική ενσωμάτωση, στη συγκεκριμένη θεματική προάγονται τα δικαιώματα των νέων, οι παρεχόμενες υπηρεσίες για νέους και οι δράσεις των κοινοτήτων τους ξεχωριστά και η όγδοη θεματική εστιάζει στην επέκταση των νέων σε παγκόσμιο επίπεδο για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς και πράσινου κόσμου.

Στη συγκεκριμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα παρουσιάζονται επίσης διάφορα ειδησεογραφικά άρθρα και διάφορες εκδηλώσεις για νέους, διάφορα προγράμματα, όπως το Discover Europe, το οποίο απευθύνεται σε Ευρωπαίους νέους που έχουν κλείσει τα 18 έτη και επιδιώκουν τα ταξιδέψουν στην Ευρώπη. Επιπλέον, μέσα από αυτήν την ηλεκτρονική πλατφόρμα προωθούνται οι δράσεις του Ευρωπαϊκού Σώματος Αλληλεγγύης (European Solidarity Corp), ευκαιρίες του προγράμματος Erasmus⁺ και ορισμένες ταξιδιωτικές συμβουλές για το ξεκίνημα του ταξιδιού, τη μεταφορά και τη διαμονή στο εξωτερικό. Ακόμα, πραγματοποιείται αναφορά στο πρόγραμμα SHEU Leads, το οποίο αποτελεί ευκαιρίες σε νέες γυναίκες άνω των 30 ετών, οι οποίες έχουν οργανώσει δράσεις που επωφελούν τις τοπικές κοινωνίες ή απασχολούνται σε τομείς, όπως η έρευνα, η εκπαίδευση, η νεολαία, ο πολιτισμός και ο αθλητισμός.

Η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Δικτυακής Πύλης για τη νεολαία είναι μια διοργανική πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για τη διαχείριση της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας είναι αρμόδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία λαμβάνει υποστήριξη και από το Eurodesk. Έχουν δημιουργηθεί ακόμα και επίσημες σελίδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για αυτήν την ηλεκτρονική πλατφόρμα. Η αναζήτηση στο Facebook και στο Twitter της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας γίνεται με την ονομασία «European Youth». Πρότεροι στόχοι της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Δικτυακής Πύλης για τη νεολαία από την Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν η ενημέρωση των νέων για τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και για τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η παρότρυνση των νέων να ταξιδεύουν, να εγκαθίστανται σε νέα μέρη και να είναι ενεργοί πολίτες.

Πρόκειται για μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, που τη διαχειρίζεται εύκολα ακόμα και κάποιος που δεν διαθέτει προηγμένες ψηφιακές δεξιότητες. Επιπροσθέτως, είναι δυνατό να μεταφορτωθεί τόσο σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, όσο και σε κινητό τηλέφωνο, γεγονός που διευκολύνει την πρόσβαση στον νέο, όπου και αν βρίσκεται και οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Η πλοήγηση είναι ευχάριστη στη συγκεκριμένη πλατφόρμα, λόγω της απουσίας της πληθώρας των παραπεμπτικών υπερσυνδέσμων, των πολυμέσων και των άσκοπων πληροφοριών. Όλες οι πληροφορίες, τα άρθρα και οι ενημερώσεις για εθελοντικά και επιμορφωτικά προγράμματα ελέγχονται και συνεχώς ανανεώνονται.

EPALE (<https://ec.europa.eu/epale/el>)

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα για την εκπαίδευση ενηλίκων (EPALE) στην Ευρώπη δημιουργήθηκε το 2014, με πρωτοβουλία της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και χρηματοδοτήθηκε από το πρόγραμμα Erasmus⁺. Πρόκειται για την πρώτη ευρωπαϊκή ηλεκτρονική πλατφόρμα, η οποία καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι μια πολυπολιτισμική, ανοικτή στα μέλη κοινότητα, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές, ερευνητές, ακαδημαϊκούς, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και οποιονδήποτε ασχολείται ενεργά με ζητήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αντικείμενο της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε εκπαιδευτές ενηλίκων, η προώθηση των κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης ενηλίκων, η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, η επισήμανση της πολιτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων και η παροχή βέλτιστων πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας. Γύρω από αυτή τη θεματική ανακοινώνονται διάφορα επικείμενα συνέδρια, αλλά και εκδηλώσεις, σχετικές με την εκπαίδευση ενηλίκων. Προωθούνται εκπαιδευτικές ευκαιρίες στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και αρκετά άρθρα, νέα και πόροι που εξυπηρετούν τη βελτίωση των παρεχόμενων διδακτικών προσεγγίσεων και την υιοθέτηση καλύτερων μεθόδων διδασκαλίας. Ακόμα, δίνεται η δυνατότητα εύρεσης κατάλληλων εταίρων για τη διοργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτών.

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα για την εκπαίδευση ενηλίκων διαχειρίζεται από μια κεντρική υπηρεσία τεχνικής υποστήριξης, η οποία δέχεται βοήθεια από 36 εθνικές υπηρεσίες τεχνικής υποστήριξης ανά την Ευρώπη. Μέσω αυτής της πλατφόρμας διατίθενται σελίδες, εξίσου με την παραπάνω ηλεκτρονική πλατφόρμα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, LinkedIn), μεταφορτώνεται σε υπολογιστή, αλλά και κινητό τηλέφωνο και μεταφράζεται σε 24 διαφορετικές γλώσσες. Αφορά όλους τους τύπους μάθησης και επεκτείνεται σε 34 χώρες. Άλλα χρήσιμα εργαλεία, τα οποία εμφανίζονται σε αυτήν την ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι το ημερολόγιο, τα αποτελέσματα των προγραμμάτων Erasmus⁺, οι κορυφαίες συζητήσεις

των εγγεγραμμένων μελών, το γλωσσάρι, οι ερωτήσεις και η παροχή ηλεκτρονικής βοήθειας. Οι εγγεγραμμένοι χρήστες της ηλεκτρονικής πλατφόρμας έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν μέρος σε δημόσιες συζητήσεις, να σχολιάζουν διάφορες αναρτήσεις, να κοινοποιούν προσωπικά τους άρθρα και αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξάγει στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, να αλληλεπιδρούν, να εμπλέκονται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και να αναζητούν νέους συνεργάτες. Η εγγραφή και η ενεργή συμμετοχή στην ηλεκτρονική πλατφόρμα για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι δωρεάν και προσιτή στο ευρύ κοινό. Η χρήση της είναι ευχάριστη και αρκετά ουσιώδης για τα άτομα που επιδιώκουν να βελτιώνονται συνεχώς στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό οφείλεται βέβαια και στο γεγονός ότι, οτιδήποτε δημοσιεύεται στη συγκεκριμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα ανανεώνεται συνεχώς και περνάει από κριτικό έλεγχο για τη γνησιότητα και την ποιότητά του.

SALTO: YOUTH (<https://www.salto-youth.net/>)

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα Salto:Youth δημιουργήθηκε το 2002 υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αρμόδιο θεσμικό όργανο για τη διαχείρισή της είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ο τομέας δραστηριοποίησής της είναι η νεολαία και αποτελείται από έξι κέντρα πληροφόρησης. Αυτά τα κέντρα είναι το κέντρο Salto της Ανατολικής Ευρώπης και του Καυκάσου, το κέντρο Salto της Ευρωπαϊκής Υγείας, το κέντρο Salto του Αποκλεισμού και της Διαφορετικότητας, το κέντρο Salto της Συμμετοχής και της Πληροφόρησης, το κέντρο Salto της Νοτιανατολικής Ευρώπης και το κέντρο Salto της Κατάρτισης και της Συνεργασίας.

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα Salto: Youth προωθεί διάφορες πτυχές της άτυπης μάθησης σε άτομα, τα οποία δραστηριοποιούνται στον τομέα της νεολαίας, αλλά και σε οργανώσεις νεολαίας και τοπικές πρωτοβουλίες που έχουν ως στόχο την ενίσχυση και την ενθάρρυνση των νέων. Μέσα από τη χρήση της συγκεκριμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας τα άτομα και οι διάφοροι κοινωνικοί σχηματισμοί ατόμων, που ασχολούνται ενεργά με τη νεολαία έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης νέων, τα οποία χρηματοδοτούνται από το πρόγραμμα Erasmus⁺ Youth in Action. Επιπροσθέτως, τα άτομα που επιθυμούν μπορούν να εγγραφούν ως μέλη της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και να λαμβάνουν στο προσωπικό τους ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ενημερωτικά μηνύματα, ανατροφοδότηση και συνδέσμους ενημέρωσης για νέα προγράμματα νεολαίας.

Τα χρήσιμα εργαλεία που παρέχει αφιλοκερδώς η ηλεκτρονική πλατφόρμα Salto:Youth στους επισκέπτες της είναι η δυνατότητα εύρεσης συνεργατών για την οργάνωση προγραμμάτων άτυπης μάθησης για νέους, το κάλεσμα για την εγγραφή νέων εκπαιδευτών νεολαίας, την αξιολόγηση της λειτουργίας της με την παραχώρηση στατιστικών της δεδομένων και την παροχή πληροφοριών για θέματα που άπτονται της σωστής εκπαιδευτικής διαδικασίας, της σωστής χρήσης μεθόδων διδασκαλίας και του ημερολογίου για την ενημέρωση για προγραμματισμένα προγράμματα κατάρτισης (training courses) και για την παρακολούθηση ανοικτών μαζικών μαθημάτων (MOOCs). Για τη συγκεκριμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα υπάρχουν σελίδες στο Facebook, στο Twitter και στο LinkedIn. Πρόκειται για μια ακόμα χρήσιμη και προσιτή στο ευρύ κοινό ηλεκτρονική πλατφόρμα, η οποία μεταφορτώνεται σε υπολογιστή, κινητό τηλέφωνο ή τάμπλετ.

Πλατφόρμα Δια Βίου Μάθησης (LLL) (<https://lllplatform.eu/who-we-are/about-us/>)

Η πλατφόρμα δια βίου μάθησης συγκεντρώνει ένα δίκτυο κορυφαίων οργανισμών στον τομέα της εκπαίδευσης, της νεολαίας και της κατάρτισης και έχει ως στόχο τη βελτίωση της

παρεχόμενης μάθησης και την πρόσβαση στη δια βίου μάθηση χωρίς αποκλεισμούς. Συγχρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus⁺, αποτελείται από 42 μέλη και εκπροσωπεί πάνω από 50.000 ιδρύματα και ενώσεις ανά τομέα. Οι τομείς του ενδιαφέροντός της είναι η επίσημη, η μη τυπική και η άτυπη μάθηση, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η δια βίου μάθηση.

Οι στόχοι του επιστημονικού προσωπικού που δημοσιεύουν σε αυτήν την πλατφόρμα είναι να συνειδητοποιήσουν οι πολίτες ότι οφείλουν να αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες με γνώμονα την προσωπική τους ανάπτυξη και όχι μόνο να επιδιώκουν να καλύψουν τις απαιτήσεις μιας θέσης απασχόλησης ή να βελτιώσουν το οικονομικό τους κύρος. Ακόμα, μέσω της πλατφόρμας δίνονται και κατευθυντήριες γραμμές για τις δεξιότητες του μέλλοντος και του 21^{ου} αιώνα που θα ήταν καλό να έχει ο κάθε πολίτης. Η θεματολογία της πλατφόρμας ανανεώνεται τακτικά και δημοσιεύονται άρθρα, χρήσιμοι σύνδεσμοι και έγγραφα πολιτικής για θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης, των δεξιοτήτων και προσόντων, του ψηφιακού γραμματισμού και των μέσων επικοινωνίας, της χρηματοδότησης, της αναγνώρισης τίτλων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της συνεργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης με διάφορους οργανισμούς και φορείς χάραξης πολιτικής ανά τομέα.

Digital Skills & Jobs Platform (<https://digital-skills-jobs.europa.eu/en>)

Η πλατφόρμα για τις Ψηφιακές Δεξιότητες και τις Θέσεις Εργασίας δημιουργήθηκε ως μία πρωτοβουλία στο πλαίσιο του προγράμματος «Συνδέοντας την Ευρώπη» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Πρόκειται για μια πλατφόρμα που παρέχει ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών υψηλής ποιότητας, πόρων και ευκαιριών που σχετίζονται με τις ψηφιακές δεξιότητες και την εύρεση θέσεων εργασίας. Οι επιμέρους θεματικές εστίασης της πλατφόρμας είναι οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών πάνω στις ψηφιακές δεξιότητες και στις θέσεις εργασίας, η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική σταδιοδρομία και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ακόμα, δίνονται πληροφορίες για βέλτιστες πρακτικές, παρουσιάζονται δεδομένα, τα οποία δίνονται με διαδραστικό τρόπο. Επιπλέον, εντοπίζονται και συγκεντρώνονται οι ευκαιρίες χρηματοδότησης και δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να αλληλεπιδρούν. Πρόσφατα, δόθηκε η δυνατότητα στα άτομα που πλοηγούνται στη συγκεκριμένη πλατφόρμα να εξετάσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και να ανακαλύψουν σε πιο επίπεδο γνώσης βρίσκονται. Ανάλογα με το αποτέλεσμα δίνεται η δυνατότητα στον «εξεταζόμενο» χρήστη να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Στην πλατφόρμα παρουσιάζονται διάφορα θέματα. Για τη διευκόλυνση του χρήστη υπάρχει μια κατανομή των ενεργών χρηστών. Οι χρήστες χωρίζονται σε αυτούς που διοργανώνουν κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης, σε επιχειρηματίες, σε μαθητές, σε εργαζόμενους, σε αναζητούντες εργασία, στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και σε αυτούς που εξειδικεύονται στις ψηφιακές τεχνολογίες. Στις ενέργειες παρουσιάζονται όλες οι ευρωπαϊκές και εθνικές πρωτοβουλίες και τα προγράμματα που σχετίζονται με τις ψηφιακές τεχνολογίες και τις θέσεις εργασίας. Στις ευκαιρίες αναφέρονται όλες οι δυνατότητες περαιτέρω εκπαίδευσης και συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των χρηστών, η εύρεση πηγών χρηματοδότησης και οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας. Στην έμπνευση παρουσιάζονται βέλτιστες πρακτικές που έχουν υιοθετήσει τα κράτη μέλη, στατιστικά δεδομένα και έρευνες. Στα νέα περιλαμβάνονται οι εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι προσεχείς εκδηλώσεις και οι απόψεις και συνεντεύξεις επιστημόνων. Τέλος, υπάρχει μια ακόμα προέκταση της πλατφόρμας με το όνομα κοινότητα. Οι χρήστες

εισέρχονται σε αυτήν την ενότητα με σκοπό να επικοινωνήσουν με άλλους χρήστες και να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιραστούν και να κοινοποιήσουν πληροφορίες, να σχηματίσουν ομάδες δικτύωσης και να παρέχουν χρήσιμες συμβουλές.

Η πρόσβαση στην πλατφόρμα είναι εύκολη για κάθε χρήστη, ανεξάρτητα από το μορφωτικό του επίπεδο και το αν διαθέτει ψηφιακές δεξιότητες. Διαθέτει το πλήκτρο της αναζήτησης και με το πάτημα ενός κουμπιού ο χρήστης μεταβαίνει στο θέμα που επιθυμεί. Κάτω από κάθε θέμα διατυπώνεται η περιγραφή του, δημοσιεύονται διάφορα άρθρα επιστημόνων, οι ευκαιρίες χρηματοδότησης, οι πολιτικές και πρακτικές που προτείνει η Ευρωπαϊκή Ένωση, οι προσεχείς εκδηλώσεις και τα διαδικτυακά μαθήματα και οι απόψεις των χρηστών της κοινότητας. Δίνεται η δυνατότητα επίσης στον χρήστη να εγγραφεί δωρεάν στην προσωποποιημένη πληροφόρηση της πλατφόρμας για να λαμβάνει ενημέρωση για όλες τις εξελίξεις στον ψηφιακό και εργασιακό χώρο. Η επικοινωνία των χρηστών με τους διαχειριστές της πλατφόρμας είναι δυνατή επίσης μέσα από τη συμπλήρωση φόρμας στην επίσημη ιστοσελίδα της, την παρακολούθηση των μέσων κοινωνικής της δικτύωσης (Twitter, Facebook, Instagram, Youtube), αλλά και μέσω κινητού τηλεφώνου.

EURES (https://ec.europa.eu/eures/public/index_el)

Το Eures είναι μια ψηφιακή πλατφόρμα που δημιουργήθηκε το 1994 και αποτελεί ένα ευρωπαϊκό δίκτυο συνεργασίας των υπηρεσιών απασχόλησης. Με τη δημιουργία της συγκεκριμένης πλατφόρμας η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή των Ευρωπαίων πολιτών στην αγορά εργασίας. Μέχρι το 2022 έχουν κοινοποιηθεί στο Eures 3 εκατομμύρια θέσεις εργασίας, έχουν ληφθεί 900 χιλιάδες βιογραφικά σημειώματα και έχουν εγγραφεί 4 χιλιάδες εργοδότες. Στη συγκεκριμένη πλατφόρμα παρουσιάζονται οι διαθέσιμες θέσεις εργασίας και τα βιογραφικά σημειώματα των υποψηφίων. Ακόμα, η συγκεκριμένη πλατφόρμα είναι συνδεδεμένη με την πλατφόρμα Europass, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε κάθε Ευρωπαίο πολίτη να δημιουργήσει το βιογραφικό του σημείωμα. Παράλληλα με το Europass, η ψηφιακή πλατφόρμα Eures είναι συνδεδεμένη και με την Ευρωπαϊκή Αρχή Εργασίας, η οποία συντονίζει το Eures από το 2021. Σκοπός αυτής της συνεργασίας είναι η διασφάλιση των επαγγελματικών δικαιωμάτων και η αναγνώριση των προσόντων των ατόμων που μετακινούνται σε κάποια άλλη χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην Ισλανδία, στη Νορβηγία, στο Λιχτενστάιν και στην Ελβετία. Αντίστοιχα, διευκολύνει το έργο των εργοδοτών, διότι μπορούν να προσλάβουν με μεγαλύτερη ευκολία κάποιον νέο εργαζόμενο. Μεσοπρόθεσμος στόχος της Ευρωπαϊκής Αρχής Εργασίας είναι να βελτιώσει την ψηφιακή και τεχνολογική υποδομή του Eures και να μεγιστοποιήσει τις συνεργείες μεταξύ τους. Η ψηφιακή πλατφόρμα Eures παραμένει στη διαχείριση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι υπεύθυνη για την πολιτική καθοδήγηση, τη νομοθεσία, την υποβολή εκθέσεων, την αξιολόγηση και τη διαχείριση των επιχορηγήσεων, σχετικών με την πλατφόρμα Eures.

Η πλατφόρμα καλύπτει και ορισμένες εξίσου σημαντικές θεματικές που σχετίζονται με την αγορά εργασίας. Είναι η παροχή επαγγελματικής συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο για τους εργοδότες, όσο και για τους υποψήφιους εργαζόμενους. Παρέχονται επίσης χρήσιμες πληροφορίες και στατιστικά δεδομένα για τη διαμόρφωση της αγοράς εργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αναφέρονται λεπτομερώς οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας σε κάθε χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γίνεται αναφορά στα τρέχοντα εργασιακά νέα και στις προσεχείς εκδηλώσεις. Η πρόσβαση στην πλατφόρμα είναι εύκολη, διότι ακόμα και ένας χρήστης που δεν γνωρίζει την επίσημη γλώσσα, τα αγγλικά μπορεί να αιτηθεί να μεταφραστεί

το περιεχόμενο της πλατφόρμας στη γλώσσα του. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη να εγγραφεί στην ψηφιακή πλατφόρμα και να λαμβάνει εγκαίρως προσωπικά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για όλα τα τρέχοντα νέα και για όλες τις νέες θέσεις εργασίας που κοινοποιούνται, χωρίς να ανησυχεί για την ασφάλεια των προσωπικών του δεδομένων, διότι προστατεύονται από τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων. Το 2022 προστέθηκε στον ιστότοπο Eures και μια νέα δυνατότητα. Ο χρήστης μπορεί να λάβει συμμετοχή σε ένα διαδραστικό ερωτηματολόγιο, άμεσης ανατροφοδότησης σχετικό με τη σταδιοδρομία που μπορεί να ακολουθήσει ανάλογα με την προσωπικότητα, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά του. Ακόμα, ο χρήστης ενημερώνεται σχετικά με τις θέσεις εργασίας που είναι κενές και έχουν αυξημένη ζήτηση. Η ψηφιακή πλατφόρμα είναι επίσης συνδεδεμένη με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Πιο συγκεκριμένα με το Facebook, το Twitter, το LinkedIn, το Youtube και το Instagram.

Europass (<https://europa.eu/europass/el>)

Το Europass είναι ένα δωρεάν ψηφιακό εργαλείο για τη μάθηση και την αναζήτηση εργασίας στην Ευρώπη. Ο χρήστης μπορεί να αναζητήσει τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας, εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλες πληροφορίες, σχετικές με τη δημιουργία και τον σχεδιασμό ενός βιογραφικού σημειώματος, μιας συστατικής επιστολής και μιας αίτησης υποψηφιότητας. Ακόμα, στο Europass κοινοποιούνται αξιόπιστα άρθρα που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τον εθελοντισμό. Από την 1^η Ιουλίου του 2020 δόθηκε η ευκαιρία στους χρήστες του Europass να δημιουργήσουν ένα βιογραφικό ψηφιακό, το οποίο θα περιέχει όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες του χρήστη και θα τις κοινοποιεί σε διαθέσιμους εργοδότες και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με ασφαλή και ψηφιακό τρόπο. Με τη δημιουργία του ψηφιακού βιογραφικού δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη να ελέγξει το επίπεδο των ψηφιακών του δεξιοτήτων. Οι πληροφορίες που καλείται να συμπληρώσει ο χρήστης αφορούν τα προσωπικά του στοιχεία, την εκπαιδευτική και επαγγελματική του σταδιοδρομία, να συγκεντρώσει τις δεξιότητες που διαθέτει και να λάβει χρήσιμες συμβουλές ως ανατροφοδότηση. Η πρόσβαση στο Europass είναι εύκολη. Ο χρήστης μπορεί να αναζητήσει με ευκολία τις διαθέσιμες πληροφορίες. Η ιστοσελίδα και το ψηφιακό της περιεχόμενο μπορούν να μεταφραστούν σε 29 γλώσσες και δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη να εγγραφεί στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της ιστοσελίδας, αλλά και να αλληλεπιδράσει μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, LinkedIn).

YouthWiki (<https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>)

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα YouthWiki συνιστά μια ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, η οποία αφορά τις εθνικές πολιτικές νεολαίας των ευρωπαϊκών χωρών. Επιπλέον, αποτελεί μια βάση δεδομένων και πληροφόρησης σχετικά με τις εθνικές δομές, τις πολιτικές και τις δράσεις που αποτείνονται σε νέους. Η EACEA A6 είναι η Μονάδα Ανάλυσης Πολιτικής για την Εκπαίδευση και τη Νεολαία στον Ευρωπαϊκό Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης και Πολιτισμού και είναι αρμόδια για την παροχή πληροφοριών που σχετίζονται με τις εθνικές πολιτικές νεολαίας των κρατών μελών και για τη συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρα μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Δίκτυο Ευρυδίκη). Ακόμα, στην πλατφόρμα παρουσιάζεται ένας διαδραστικός πίνακας αποτελεσμάτων, ο οποίος απεικονίζει την πρόοδο που έχουν σημειώσει τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς την ενθάρρυνση των μαθητών να μετακινούνται σε άλλες χώρες. Ο πίνακας είναι απότοκο της συνεργασίας του δικτύου Ευρυδίκη και του Cedefop.

Πρόκειται για μια εξαιρετικά εύχρηστη και προσιτή ηλεκτρονική πλατφόρμα. Η πλατφόρμα είναι συνδεδεμένη με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και διαθέτει διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή τη μελέτη είναι ότι οι σύγχρονοι νέοι από τη σχολική ηλικία είναι σημαντικό να ενημερώνονται για τις μεταβολές που υφίσταται η αγορά εργασίας και να λαμβάνουν την αναγκαία επαγγελματική συμβουλευτική υποστήριξη. Ακόμα, θα ήταν χρήσιμη από τους καθηγητές πληροφορικής η αναφορά της ύπαρξης και της χρήσης των παραπάνω ηλεκτρονικών πλατφορμών, ούτως ώστε οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση να εξοικειωθούν με τις Ευρωπαϊκές αξίες και το ψηφιακό περιβάλλον. Αυτές οι συνήθειες θα εξυπηρετήσουν τη μείωση της επαγγελματικής αναντιστοιχίας, της επαγγελματικής ανικανοποίησης και εκτενέστερα ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Η σύγχρονη αγορά εργασίας στηρίζεται στην ένταξη των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριοποίησης και στην αυτοματοποίηση των διαδικασιών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι αρωγός του παραπάνω εγχειρήματος. Μέσα από τη λήψη πρωτοβουλιών, τη χάραξη πολιτικών και την κατασκευή ηλεκτρονικών πλατφορμών - ανταποκρινόμενων στις ανάγκες της ψηφιακής εποχής. Μέσα από το ψηφιακό περιεχόμενο των ηλεκτρονικών της πλατφορμών, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει να κινητροποιήσει τους πολίτες των χωρών μελών της, να τους παράσχει συμβουλευτική υποστήριξη, να διευκολύνει τον δίαυλο επικοινωνίας τους με τους εργοδότες και να τους ενεργοποιήσει κοινωνικά. Γι' αυτό οι νέοι οφείλουν να αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες και να εξοικειωθούν με τις τεχνολογίες αιχμής.

Το μέλλον της αγοράς εργασίας εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Ο πρώτος είναι η δημογραφική αλλαγή. Ο αριθμός των ηλικιωμένων στην Ευρώπη αυξάνεται και ο αριθμός των νέων και των γεννήσεων μειώνεται. Αρκετοί είναι οι νέοι που μεταναστεύουν για εκπαιδευτικούς ή/και επαγγελματικούς λόγους. Άλλοι παράγοντες είναι η τεχνολογική εξέλιξη, η δυσκολία κάλυψης θέσεων που απαιτούν από τον εργαζόμενο εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, η κλιματική αλλαγή και η δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, οι οποίες στερούνται εισοδηματικής ασφάλειας, παροχής κοινωνικής προστασίας και βέλτιστων συνθηκών εργασίας. Ακόμα, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της παρενόχλησης στον χώρο της εργασίας, λόγω της εκτεταμένης ανεργίας και της έλλειψης εργασιακών αξιών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019: 2-3). Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στους νέους που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στους νέους που εισέρχονται για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας, προκειμένου να σχηματίσουν θετική εντύπωση. Ακόμα, θεωρείται πλέον επιτακτική η αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συσχέτιση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, τον εθελοντισμό, την πρακτική άσκηση, ακόμα και την εργασία με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019: 7). Μελλοντικά, θα δημιουργηθούν πιο ποιοτικές θέσεις εργασίας, θα εξασφαλιστούν τα εργασιακά δικαιώματα ορισμένων κλάδων επαγγελματικής δραστηριοποίησης, ούτως ώστε να μειωθούν οι ανισότητες στην αγορά εργασίας και θα δοθούν ευκαιρίες περαιτέρω επιμόρφωσης, κατάρτισης και εξειδίκευσης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019: 10-11).

Αναφορές

- Behrendt, C., Nguyen, Q., & Rani, U. (2019). Social protection systems and the future of work: Ensuring social security for digital platform workers. *International Social Security Review*, 72(3), pp. 17-41.
- Berg, J., Cherry, M., & Rani, U. (2019). Digital Labour Platforms: A need for international regulation? *Revista de Economia Laboral*, 16(2), pp. 104-128.
- Cobert, R. (2005). 21st century jobs. *Economic Development Journal*, pp. 34-39.
- Davies, G. (13 April 2021). Understanding the economy and labour market. Retrieved at 11-04-2022, from <https://www.cipd.co.uk/knowledge/work/trends/economy-labour-market-factsheet#gref>
- Digital Skills and Jobs Platform (2022). Official site. Retrieved at 04-04-2022, from <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en>
- Eures (1994). Official site. Retrieved at 05-07-2022, from https://ec.europa.eu/eures/public/index_el
- Europass (2022). Official site. Retrieved at 05-07-2022, from <https://europa.eu/europass/el>
- Gillis, J. (2013). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770-Present (Studies in social discontinuity)*. Academic Press.
- Mirigliano, M. (27-04-2021). Lifelong Learning Platform (LLL). Retrieved at 14-03-2022, from <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/actions/european-initiatives/lifelong-learning-platform-lll>
- Morandini, M., Thysen, A., & Vandeplas, A. (2020). Facing the Digital Transformation: Are Digital Skills Enough? *European Economy Economic Briefs*, 54, pp. 1- 21.
- OECD (2019). What is an “online platform”? In *An Introduction to Online Platforms and Their Role in the Digital Transformation*. OECD Publishing, Paris. Doi: <https://doi.org/10.1787/19e6a0f0-en>, pp. 19-26.
- Pedersen, J. (2017). EPAL – Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Presentation in *VPL Biennale*, 27-04-2017. Aarhus, Denmark.
- Salto: Youth (2002). Επίσημη ιστοσελίδα. Ανακτήθηκε στις 08-04-2019, από <https://www.salto-youth.net/>
- Watts, S. (08-07-2020). Digital Platforms: A Brief Introduction. Retrieved at 01-08-2022, from <https://www.bmc.com/blogs/digital-platforms/>.
- Wike, R., & Stokes, B. (13-09-2018). In Advanced and Emerging Economies Alike, Worries About Job Automation. Retrieved at 01-04-2022, from <https://www.pewresearch.org/global/2018/09/13/in-advanced-and-emerging-economies-alike-worries-about-job-automation/>
- Wyn, J. & White, R. (1997). *Rethinking Youth*. London: SAGE Publications Ltd.
- YouthWiki (2015). Official site. Retrieved at 05-10-2022, from <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki>.
- Zarifis, G. (2020). Active Citizenship Programmes for Unemployed Young Adults with Low Skills in Southern Europe: Participation, Outreach, and Barriers. In Kersh Natasha, Toivainen Hanna, Pitkanen Pirkko & Zarifis K. George (eds), *Young Adults and Active Citizenship. Towards Social Inclusion through Adult Education* (pp. 19- 34). *Lifelong Learning Book Series*, 26. Springer.
- Βαγιάνος, Δ. (2018). Διδακτικές σημειώσεις προπτυχιακού μαθήματος με τίτλο: «*Digital Media and Society*». Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Δεμερτζής, Ν., Σταυρακάκης, Γ., Ντάβου, Μ., Αρμενάκης, Α., Χρηστάκης, Ν., Γεωργαράκης, Ν., & Μπουμπάρης, Ν. (2008). *Νεολαία. Ο αστάθμητος παράγοντας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Δημόπουλος, Κ., & Κουλαϊδής, Β. (2006). *Ελληνική νεολαία. Όψεις κατακερματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβέρνησης, ΦΕΚ 101/Α' 19-06-2021, Ν. 4808/2021, άρθρο 68.
- Επίσημη ιστοσελίδα Lifelong Learning Platform. Retrieved at 01-08-2022, from <https://lllplatform.eu/who-we-are/about-us/>
- Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας (χ.η.). Επίσημη ιστοσελίδα. Ανακτήθηκε στις 07-04-2019, από https://europa.eu/youth/EU_el

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2022). Ψηφιακός μετασχηματισμός: σημασία, οφέλη και πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε στις 01-12-2022, από <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/priorities/psifiakos-metashchimatismos-tis-ee/20210414STO02010/psifiakos-metashchimatismos-simasia-ofeli-kai-politiki-tis-ee>

Ζαρίφης, Γ. (2013). Διδακτικές Σημειώσεις του μαθήματος: «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Ζητήματα Οργάνωσης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων με Στόχο την Ανάπτυξη και Βελτίωση των Δεξιοτήτων του Ανθρώπινου Δυναμικού».

Ηλεκτρονική Πλατφόρμα για την εκπαίδευση ενηλίκων, EPAL (2014). Επίσημη ιστοσελίδα. Ανακτήθηκε στις 07-04-2019, από <https://ec.europa.eu/epale/el>.

Κοντορίνης, Γ. (2005). Προτάσεις και στόχοι για τη νεολαία της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 06-01-2005, από <http://lifesos.eu/inioxos/abc/downloads/politismos%20neolaia/kontorinis.pdf>

Μπίκος, Κ. (2012). Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019) Ν. 8754/2019. Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου για τους νέους και το μέλλον της εργασίας. Βρυξέλλες 29-04-2019.

Λήψη Χορηγίας

Η υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», 2014-2020, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας Υποδράση 2: Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ σε υποψηφίους διδάκτορες των ΑΕΙ της Ελλάδας».



(Σημείωση: Μας έχει ζητηθεί από το ΙΚΥ, όταν δημοσιεύουμε κάποια εργασία μας στα πρακτικά ενός συνεδρίου ή σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό να τοποθετούμε τις παραπάνω παραπομπές.)

Διαθέτες και κληρονόμοι σε διαθήκες του 18ου αιώνα σε Κέρκυρα και Λευκάδα

Θεοδώρα Ντακαλέτση

doradakaletsi@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ01, ΜΕδ., 3ο Γυμνάσιο Ηγουμενίτσας

Περίληψη. Το παρόν άρθρο προέκυψε ως αποτέλεσμα μελέτης των κοινωνιών των νησιών Κέρκυρας και Λευκάδας κατά τον 18^ο αιώνα μέσα από πηγές της συγκεκριμένης εποχής. Πηγές του άρθρου αποτέλεσαν διαθήκες που εντοπίστηκαν στα νοταριακά αρχεία των ΓΑΚ Κέρκυρας και Λευκάδας και αφορούσαν στον συγκεκριμένο αιώνα. Ένα μέρος της έρευνας είχε ως στόχο να ανιχνεύσει πληροφορίες για το ποιοι ήταν οι διαθέτες (π.χ. καταγωγή, φύλο, κοινωνική κατάσταση, τι καταλείπουν κ.ά.) και ποιοι αντίστοιχα οι κληρονόμοι. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα καταχωρίστηκαν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων και απέφεραν συγκεκριμένα στοιχεία με βάση τα ερωτήματα που τέθηκαν στο λογισμικό. Τα αποτελέσματα αυτής της επεξεργασίας χρησιμοποιήθηκαν πλέον ως τα δεδομένα πάνω στα οποία στηρίζεται το περιεχόμενο και τα συμπεράσματα του άρθρου αυτού.

Λέξεις κλειδιά: Διαθήκες, Κέρκυρα, Λευκάδα, 18^{ος} αιώνας

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις κοινωνίες δύο νησιών του Ιονίου, της Κέρκυρας και της Λευκάδας, κατά το 18^ο αιώνα. Οι πληροφορίες για τις κοινωνίες και την εποχή τους αντλήθηκαν από μελέτη νοταριακών αρχείων που συμπεριλάμβαναν διαθήκες, τις οποίες εντόπισα μετά από έρευνα στα ΓΑΚ των Νομών Κέρκυρας και Λευκάδας. Το χρονικό διάστημα της έρευνας καλύπτει περίπου 90 χρόνια - από το 1692 έως το 1782. Ο 17^{ος} αι. εκπροσωπείται από δύο μόνον διαθήκες· οι υπόλοιπες διατρέχουν το 18^ο αι.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν πληροφορίες σχετικά με το ποιοι είναι οι διαθέτες, ποιοι οι κληρονόμοι, καθώς και στοιχεία για τα αγαθά που κληροδοτούνται. Οι πληροφορίες αυτές καταχωρίστηκαν σε βάση δεδομένων, από την οποία προέκυψαν τα ποσοτικά στοιχεία που παρουσιάζονται, μετά από ανάλυσή τους με χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού, με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα που τέθηκαν.

Τέλος, επιχειρείται με τη βοήθεια και της βιβλιογραφίας, μια σκιαγράφηση των κοινωνικών δομών, των συνθηκών διαβίωσης, και των οικογενειακών σχέσεων μέσα από τις πληροφορίες των πηγών. Τα όποια συμπεράσματα βέβαια, εξαιτίας και του περιορισμένου αριθμού του δείγματος, μπορούν να θεωρηθούν μόνο ως ενδεικτικά του πλούτου των πληροφοριών που προσφέρει η μελέτη των διαθηκών και δεν συνιστούν μια ασφαλή και ολοκληρωμένη παρουσίαση της εποχής τους.

Η μελέτη διαθηκών θα μπορούσε, επίσης, να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα πρόταση για αξιοποίησή τους ως πηγών στη διδασκαλία αντικειμένων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, η τοπική ιστορία ή κάποιο διαθεματικό project.

Ιστορικό πλαίσιο

Βενετοκρατία

Την εποχή στην οποία αναφέρεται η εργασία η Κέρκυρα και η Λευκάδα βρίσκονταν υπό την κυριαρχία των Ενετών. Αυτή είναι και η εποχή κατά την οποία τα νησιά του Ιονίου Πελάγους για πρώτη φορά αποτέλεσαν μια υποτυπώδη γεωγραφική και πολιτική κοινότητα κάτω από τη σημαία του Αγίου Μάρκου. Η Βενετία κυριάρχησε στα νησιά του Ιονίου διαδοχικά, άλλοτε με συγκατάνευση του πληθυσμού, άλλοτε με πόλεμο και η κυριαρχία της δεν υπήρξε ίδια σε όλα τα νησιά του Ιονίου. Αυτό οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο και τον διαφορετικό χρόνο της κατάκτησής τους. Η Βενετία κινήθηκε τόσο στον πολιτικό όσο και στον κοινωνικό και στον οικονομικό τομέα με άξονες την κατάσταση που ήδη επικρατούσε σε κάθε περιοχή. Έτσι, σε κάθε νησί δημιουργήθηκαν διαφορετικά πολιτικά συστήματα και διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες (Μαλτέζου, 1974).

Κοινωνική διαστρωμάτωση

Χαρακτηριστικό στοιχείο της βενετικής κυριαρχίας στην Ανατολή υπήρξε το καθεστώς ενίσχυσης της μεγάλης ιδιοκτησίας, είτε με τη μορφή (στρατιωτικών κυρίως) φέουδων κατά τους πρώτους αιώνες, είτε ως ελεύθερη ιδιοκτησία. Οι βενετικές κτήσεις ακολούθησαν τον γαιοκτητικό χαρακτήρα της μητρόπολης και με βάση αυτό, οι τοπικές κοινωνίες ιεραρχήθηκαν σε στρώματα. Η ιεράρχηση αυτή δεν τελείωσε με εφάπαξ ορισμό των κοινωνικών στρωμάτων, αλλά ήταν μια συνεχής διαδικασία που κράτησε αιώνες και που δεν εξελίχτηκε με τον ίδιο ρυθμό ή προς την ίδια κατεύθυνση σε όλα τα νησιά. Σε γενικές γραμμές οι κοινωνίες των νησιών απαρτίστηκαν από τα ακόλουθα κοινωνικά στρώματα: α) τους ευγενείς (nobili) β) τους αστούς (cittadini seconda classe ή civili) και γ) τον λαό ή όχλο (popolani). Οι ομάδες αυτές αναφέρονται σε κατοίκους των πόλεων. Από τις δύο πρώτες συγκροτούνταν τα τοπικά συμβούλια της ανώτερης τάξης - η τρίτη ομάδα, ο λαός, ήταν η κατώτερη τάξη των χειρωνακτών. Το πολυπληθέστερο, όμως, τμήμα του πληθυσμού αποτελούσαν οι άνθρωποι της υπαίθρου, οι οποίοι χωρίζονταν επίσης σε διάφορες κατηγορίες: α) τους παροίκους ή villani, που τους συνδέουν διάφορες σχέσεις με το φέουδο και β) τους ελεύθερους, ιδιοκτήτες γης ή ακτήμονες, που καλλιεργούν ξένα κτήματα (Παπαδιά Λάλα, 2007).

Η παρουσίαση αυτή των κοινωνικών στρωμάτων δεν περιλαμβάνει βέβαια όλες τις κοινωνικές ομάδες, ούτε εξηγεί τις μεταξύ τους σχέσεις, εξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις, καθώς και μέσα από ποιες κοινωνικές και πολιτικές ζυμώσεις δημιουργήθηκαν. Στόχος της είναι να περιγράψει το γενικό κοινωνικό πλαίσιο των κοινωνιών των Επτανήσων την περίοδο της βενετικής κυριαρχίας ώστε να είναι πιο κατανοητές στον αναγνώστη οι κοινωνικές ομάδες που εμφανίζονται στις διαθήκες που μελετήθηκαν.

Διαθέτες και κληρονόμοι

Οι διαθήκες που καταλείπουν οι άνθρωποι ανά τους αιώνες περιλαμβάνουν, εκτός από τη διευθέτηση των περιουσιακών τους στοιχείων μετά το θάνατό τους, και σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνία της εποχής τους. Από τη μελέτη τους μπορεί να αντληθούν πληροφορίες για πρόσωπα (διαθέτες, κληρονόμοι, νοτάριοι), για αγαθά, για το κληρονομικό δίκαιο, για το εθιμικό δίκαιο, τη θρησκεία, την εγγραμματοσύνη ή την εκπαίδευση, τις

συνήθειες μιας κοινωνίας κ.ά. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει στοιχεία για τις επτανησιακές κοινωνίες με τη μελέτη διαθηκών, εστιάζοντας σε διαθέτες και κληρονόμους.

Διαθέτες

Πολλές πληροφορίες για τις κοινωνίες των νησιών της μελέτης μας, μας δίνουν και οι διαθέτες μέσα από τη δική τους φωνή, όπως αυτή αποτυπώνεται στις διαθήκες τους. Οι διαθήκες που μελετήσαμε αποτυπώνουν την τελευταία επιθυμία ανθρώπων με κοινά αλλά και διαφορετικά στοιχεία μεταξύ τους. Τα στοιχεία των διαθετών μας δίνουν πληροφορίες για την κοινωνική τους προέλευση και την οικογενειακή τους κατάσταση. Θα αναφέρουμε κατ' αρχάς τα αντικειμενικά μετρήσιμα στοιχεία που μας δίνουν τα κείμενα των νοταρίων σχετικά με τους διαθέτες:

1. Από το σύνολο των σαράντα δύο διαθετών που μελετήσαμε τη διαθήκη τους, δεκατέσσερεις κατοικούσαν στην Κέρκυρα και οι υπόλοιποι είκοσι οκτώ στη Λευκάδα.
2. Εντελώς τυχαία το δείγμα αντιπροσωπεύεται εξίσου από άντρες και γυναίκες: υπάρχουν είκοσι ένας διαθέτες και είκοσι μία διαθέτριες. Από αυτούς οι Κερκυραίοι διαθέτες είναι εννέα και οι διαθέτριες έξι, ενώ οι Λευκαδίτες διαθέτες είναι λιγότεροι από τις διαθέτριες - δώδεκα άντρες και δεκαέξι γυναίκες.
3. Η κοινωνική προέλευση των διαθετών απεικονίζεται στις προσφωνήσεις ή στους τίτλους τους οποίους αναφέρουν οι νοτάριοι. Έτσι, στους διαθέτες από την Κέρκυρα συναντούμε δύο “*σιορ*”, πέντε “*κυρ*” και δύο “*πανοσιότατους*”, ο ένας εκ των οποίων είναι μοναχός και ο άλλος επίσκοπος “*Κορφών*”. Αντίστοιχα οι Κερκυραίες διαθέτριες είναι: μία “*αρχόντισσα*”, μία “*σιόρα*”, μία “*κυρία*” και δύο “*κυράτζες*”. Στη Λευκάδα πάλι, έχουμε πέντε “*μισέρ*” και πέντε “*κυρ*”, ενώ δύο διαθέτες αναφέρονται χωρίς κάποια προσφώνηση. Οι Λευκαδίτισσες διαθέτριες αναφέρονται όλες ως “*κυράτζες*” (Αργυρού, 2006-2007).
4. Οι διαθέτες που προέρχονται ή κατοικούν στις πόλεις ανέρχονται στους τριάντα τρεις: οι καταγόμενοι ή διαμένοντες σε χωριά είναι μόνο εννέα. Όπως θα περίμενε ίσως κανείς, τόσο οι “*σιορ*” και οι γυναίκες με ανώτερη κοινωνική προέλευση από την Κέρκυρα, όσο και οι “*μισέρ*” από τη Λευκάδα, είναι κάτοικοι των πόλεων. Στο δείγμα δεν υπάρχει κάποιος ευγενής που να διαμένει στην ύπαιθρο.
5. Στο αρχικό κομμάτι της διαθήκης ο νοτάριος σημειώνει τη σωματική και ψυχική κατάσταση του διαθέτη και έτσι μαθαίνουμε γιατί οι διαθέτες αποφάσισαν να κάνουν τη διαθήκη τους τη δεδομένη στιγμή. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των διαθετών ζητά να συντάξει διαθήκη κάτω από την πίεση κάποιας πολύ σοβαρής ασθένειας. Οι διαθέτες -ίσως και οι υποψήφιοι κληρονόμοι;- φοβούνται μήπως η ασθένεια αυτή έχει ως κατάληξη τον θάνατο, και τότε μόνο αποφασίζουν να εκφράσουν την τελευταία τους θέληση. Οι διαθέτες που ακολούθησαν αυτή την τακτική είναι οι τριάντα από τους σαράντα δύο, δέκα από την Κέρκυρα και είκοσι από τη Λευκάδα (ποσοστό 71,5%). Οι υπόλοιποι δώδεκα (ποσοστό 28,5%), τέσσερεις από την Κέρκυρα και δύο από τη Λευκάδα, αποφάσισαν να συντάξουν τη διαθήκη τους επειδή ήταν προχωρημένης ηλικίας και θεωρούσαν ότι ο θάνατος θα μπορούσε να έλθει αιφνιδίως και τα αγαθά τους θα έμεναν “*αδιόρθωτα*” και θα πήγαιναν “*όπου δεν είναι η γνομι*” τους.
6. Η οικογενειακή κατάσταση των διαθετών επίσης γίνεται εμφανής από το κείμενο της διαθήκης τους, χωρίς πάντα να δηλώνεται αυτή ξεκάθαρα. Έτσι, στους διαθέτες μας

υπάρχουν δεκατρείς έγγαμοι άντρες (τρεις από την Κέρκυρα και δέκα από τη Λευκάδα), πέντε άγαμοι (τρεις από την Κέρκυρα και δύο από τη Λευκάδα), δύο μοναχοί από την Κέρκυρα, ενώ ένας άφησε κλειστή τη διαθήκη του και δεν αναφέρεται η οικογενειακή του κατάσταση. Αντίστοιχα στις γυναίκες έχουμε από την Κέρκυρα πέντε χήρες (όλες δηλαδή οι διαθέτριες του δείγματος) και από τη Λευκάδα οκτώ χήρες, επτά έγγαμες και μία άγαμη διαθέτρια (αυτό συνάγεται από το γεγονός ότι αναφέρεται απλώς ως κόρη κάποιου και όχι ως “γυνή” ή χήρα κάποιου άντρα).

7. Δεν είναι όλοι οι διαθέτες Επτανήσιοι. Πέντε από τους διαθέτες που έκαναν τη διαθήκη τους στην Κέρκυρα, κατάγονταν από άλλα μέρη: οι δύο ήταν από τα Ιωάννινα, ένας από τη Μάνη, ένας από την Πρέβεζα και ένας από τον “Μορέα”. Οι άνθρωποι αυτοί ήταν εγκατεστημένοι από χρόνια στην Κέρκυρα και η ζωή τους ήταν οργανωμένη εκεί. Οι δύο από αυτούς είναι οι μοναχοί, οι υπόλοιποι τρεις είναι άνθρωποι της εργασίας (κυρ). Κανείς τους δεν ανήκει στην ανώτερη κοινωνική τάξη, την οποία αποτελούσαν Κερκυραίοι ευγενείς και η οποία ήταν ούτως ή άλλως κλειστή (Καραπιδάκης, 1993). Αντίθετα, στους διαθέτες από τη Λευκάδα, μόνο ένας κατάγεται από τα Ιωάννινα και αυτός ορίζεται ως “ξένος” - δεν έμενε στο νησί, ήταν περαστικός έμπορος, όπως φαίνεται από το κείμενο της διαθήκης (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 002 (1709-1711), Λήψη: 118-120).
8. Όπως αναφέρθηκε, πολλοί λίγοι είναι αυτοί που υπογράφουν ιδιοχείρως τη διαθήκη τους (έξι από το σύνολο των σαράντα δύο). Δεν γνωρίζουμε γιατί δεν υπογράφουν οι υπόλοιποι. Δεδομένων των συνθηκών της εποχής και την κατάσταση της εκπαίδευσης στις βενετοκρατούμενες περιοχές της Ελλάδας ενδέχεται κάποιοι από αυτούς να μη γνώριζαν ανάγνωση και γραφή. Πάντως σε δύο διαθήκες αναφέρεται ότι, ο διαθέτης στη μία (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Α 96, Βιβλίο 1^ο, 21r) και η διαθέτρια στην άλλη (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Α 96, Βιβλίο 5^ο, 16r) δεν μπορούν να υπογράψουν λόγω της ασθένειας, “επειδή και να της τρέμει το χέρι” και όχι επειδή είναι αγράμματοι. Έτσι, για τη γραμματική κατάσταση των διαθετών, δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα από τις διαθήκες που μελετήσαμε.

Εκτός από τα ποσοτικά στοιχεία, οι διαθήκες μας δίνουν και άλλες πληροφορίες που μας οδηγούν και σε κάποιες ακόμη παρατηρήσεις:

1. Επειδή οι νοτάριοι πολλές φορές έγραφαν αυτά ακριβώς που άκουγαν, μπορούμε να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με τη γλώσσα της εποχής εκείνης. Η γλώσσα των διαθετών είναι η ελληνική στη λαϊκή μορφή της, με αρκετά στοιχεία της ιταλικής. Η επιρροή της ιταλικής φαίνεται άλλωστε και στα ονόματα διαθετών και μαρτύρων, π.χ. Αζουγανέλα, Μοντεσάντος κ.λπ. Παρατηρούμε όμως ότι χρησιμοποιούνται και λόγιες εκφράσεις από τους διαθέτες, οι οποίες δεν συνάδουν με τη γενική εικόνα του χειρισμού της γλώσσας. Οι εκφράσεις αυτές είναι τυποποιημένες και τις συναντούμε σχεδόν σε όλες τις διαθήκες. Τέτοιες εκφράσεις είναι: “εν προτις”, “τιν ταπινιν μου ψιχιν παρατιθιμι ις χιρας θεού ζοντος”, “θέλο, οριζο και αφινο” κ.ά. Μολονότι δεν αποκλείεται να αποτελούν μέρος του λόγου του διαθέτη, πιθανότερο μοιάζει να είναι εκφράσεις που υποβάλλει στον διαθέτη ο νοτάριος, κατά τη συχνά συνεργατική πράξη της σύνταξης της διαθήκης (Καράντζολα, Τικτοπούλου, & Φραντζή, 2012). Φαίνεται ότι οι διαθέτες ακολουθούν κάποιες οδηγίες του νοτάριου που αφορούν στο τυπικό της σύνταξης της διαθήκης - μετά από αυτό βέβαια εκφράζονται με τον προσωπικό τους λόγο, ο οποίος και αποτυπώνεται αυτούσιος από τον νοτάριο και

έτσι μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για την καθομιλουμένη γλώσσα των Επτανησίων.

2. Σε κάποιες διαθήκες βρίσκουμε αξιοσημείωτες ή ασυνήθιστες πληροφορίες: βλέπουμε π. χ. σε μία διαθήκη ότι η διαθέτρια αφήνει στον εγγονό της όλα τα βιβλία της, “...τόσον φραγγικά όσον και ρομεικα...”. (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Α 96, Βιβλίο 4^ο, 41r). Από τις εκφράσεις της φαίνεται ότι τα βιβλία είναι δικά της και όχι του συζύγου (ως ο πιο πιθανός εγγράμματος του σπιτιού) ή της οικογένειας γενικά. Σημειώνουμε ότι η διαθέτρια είναι “σιόρα”, γεγονός το οποίο εξηγεί και την πολυτέλεια του να είναι γυναίκα και εγγράμματη το 18ο αιώνα. Άλλη ασυνήθιστη περίπτωση είναι μια διαθέτρια που αναφέρεται ως “άννα Τούρκα γενομενη χριστιανή” (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φάκελος: # 002 (1707-1711), Λήψη: 32 - 33). Η διαθήκη αυτή συντάχτηκε στη Λευκάδα το 1709. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω οι Οθωμανοί έχασαν τη Λευκάδα το 1684, επομένως η γυναίκα αυτή θα μπορούσε να είχε παραμείνει στο νησί μετά την αποχώρησή τους. Είναι δύσκολο να δώσουμε κάποια εξήγηση γι' αυτό, καθώς ο προσηλυτισμός των μουσουλμάνων κατακτητών στο χριστιανισμό, είναι εξαιρετικά σπάνιο φαινόμενο.
3. Οι διαθέτες των οποίων τις διαθήκες μελετήσαμε φαίνεται να είναι θεοσεβούμενοι. Στην εποχή μας αυτού του είδους η θεοσέβεια ίσως ονομάζεται δεισιδαιμονία, όμως για τους ανθρώπους εκείνους ήταν έκφραση πραγματικής πίστης. Όλοι ανεξαιρέτως οι διαθέτες, από όποια κοινωνική τάξη και αν προέρχονται, σε οποιοδήποτε φύλο και αν ανήκουν, επικαλούνται τη χάρη του Θεού και ζητούν συγχώρηση, την οποία άλλωστε και εκείνοι προσφέρουν στους αδελφούς χριστιανούς. Επίσης δεν παραλείπουν να ζητήσουν από τους κληρονόμους των να φροντίσουν να εκπληρώσουν ό,τι η θρησκεία τους ορίζει για τη σωτηρία της ψυχής τους (μνημόσυνα, σαρανταλείτουργα κλπ). Οι δεκαέξι από του σαράντα δύο διαθέτες (ποσοστό 38%), αφήνουν αγαθά ή χρηματικά ποσά στον κύριο κληρονόμο τους ή σε ιερέα ή σε ναό, για να “έχουν αιώνιο μνημόσυνο”, ενώ άλλες φορές δηλώνουν ότι ο κληρονόμος τους θα έχει δικαίωμα στην κληρονομιά, μόνο αν αναλάβει να κάμει “τα καλά της ψυχής” τους. Μόνο σε τρεις περιπτώσεις οι διαθέτες αφήνουν την ταφή και όλα τα σχετικά στη διακριτική ευχέρεια του κύριου κληρονόμου - “ας κάμει όπως τον φωτίσει ο Θεός”. Επίσης κάποιοι από αυτούς ορίζουν και τον ναό στον οποίο θέλουν να ταφούν. Άλλοι, οι οποίοι ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικά τάξεις, ζητούν να ταφούν μέσα στον περίβολο του ναού, όπου, άλλωστε, φαίνεται να έχουν δικούς τους οικογενειακούς τάφους. Οι πιο φτωχοί ζητούν να ταφούν “από έξω” από τον περίβολο του ναού.
4. Οι διαθήκες των γυναικών μας δίνουν αρκετά στοιχεία για οικονομικές υποθέσεις και δοσοληψίες τους, καθώς και για τη δυνατότητα που είχαν να διαχειρίζονται οι ίδιες τα αγαθά τους. Κατ' αρχάς ο βενετικός νόμος δεν περιόριζε την ελευθερία των γυναικών να κληροδοτήσουν την περιουσία τους κατά βούληση. Κατά κανόνα λοιπόν, οι διαθέτριες άφηναν όλη την προίκα τους στις ανύπανδρες κόρες τους εάν υπήρχαν, ακολουθούσαν οι γιοι και στο τέλος οι παντρεμένες κόρες (Πλουμίδης, 2008). Εάν δεν υπήρχαν τέκνα, τότε η προίκα συνήθως επέστρεφε σε πρόσωπα της πατρικής οικογένειας της διαθέτριας. Το ίδιο ίσχυε και για όλα τα αγαθά που βρίσκονταν στην κυριότητα της διαθέτριας. Χαρακτηριστικά, σε δύο διαθήκες από την Κέρκυρα, ενώ ο σύζυγος βρίσκεται εν ζωή, ως κληρονόμοι ορίζονται στην πρώτη περίπτωση ο γιος του αδερφού της διαθέτριας και στη δεύτερη οι δύο αδελφοί και οι γιοι του ενός εξ

αυτών. Μπορούσαν επίσης να διαθέσουν τα περιουσιακά στοιχεία που είχαν οι ίδιες κληρονομήσει από το σύζυγό τους, εκτός αν εκείνος όριζε διαφορετικά στη διαθήκη του. Ακόμη, διέθεταν ελεύθερα τα αγαθά που είχαν αποκομίσει από την οποιαδήποτε δική τους οικονομική δραστηριότητα. Δεν είναι, όμως, πολλές οι γυναίκες της εποχής που εμφανίζονται να είναι οικονομικά ανεξάρτητες, μέσα από τις διαθήκες που έχουμε στα χέρια μας. Από τις είκοσι μία διαθέτριες του δείγματος μόνο δύο από τη Λευκάδα εμφανίζονται σε κάποια οικονομική πράξη. Η κυράτσα Ακριβή στη διαθήκη της αναφέρει ότι πούλησε ένα χωράφι σε κάποιον (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 001, Λήψη: 31 - 32), χωρίς να εμπλέκεται και σε κάποια άλλη εμπορική ή οικονομική δραστηριότητα. Διαφορετική είναι η περίπτωση της κυράτσας Ζαχαρένιας, η οποία αναφέρει αρκετές οικονομικές δοσοληψίες (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φάκελος: # 003 (1711-1713), Λήψη: 211-214). Συγκεκριμένα, αναφέρει διάφορα ονόματα οφειλετών της, στους οποίους έχει δανείσει χρηματικά ποσά σε διάφορα νομίσματα: τζεκίνια, δουκάτα ασημένια και ριάλια. Η διαθέτρια αναφέρει αναλυτικά τα ονόματα των οφειλετών της, το ποσό που της οφείλουν, “το σημάδι”, δηλαδή το ενέχυρο που άφησε κάποιος ως εγγύηση, καθώς και “το διάφορο”, δηλαδή τον τόκο που είχε συμφωνηθεί για το δάνειο. Από τα στοιχεία της διαθήκης της, φαίνεται ότι η γυναίκα αυτή πιθανώς ασχολούνταν με την τοκογλυφία. (Η ενασχόληση των γυναικών με αυτή την οικονομική δραστηριότητα δεν ήταν σπάνια πρακτική την εποχή εκείνη (Πλουμίδης, 2008.)) Οι γυναίκες που δραστηριοποιούνταν οικονομικά ανήκαν στις δύο κατώτερες τάξεις· οι γυναίκες της ανώτερης τάξης δεν ασχολούνταν με τα οικονομικά. Διαφορετική, πάλι, είναι η περίπτωση μια διαθέτριας η οποία έχει στην κατοχή της μισό σπίτι –το άλλο μισό είναι στην κατοχή του συζύγου της. Στη διαθήκη της ζητά από τον σύζυγό της να πουλήσει το ακίνητο και να δώσει το μερίδιό της στα παιδιά του πρώτου συζύγου της ή, αν θέλει να κρατήσει το σπίτι, να δώσει στους κληρονόμους που όρισε, τα χρήματα που αναλογούν στο ποσοστό της. Συμπερασματικά, λοιπόν, από τις γυναικείες διαθήκες συνάγουμε το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες του 18^{ου} αιώνα στα Επτάνησα έχουν περιορισμένη δυνατότητα διαχείρισης περιουσίας. Μπορούν μεν να διαθέσουν την προίκα τους όπως επιθυμούν με τη διαθήκη τους, όπως και ό,τι άλλο αγαθό έχουν, η εμπλοκή τους όμως στην παραγωγική διαδικασία και η οικονομική τους δραστηριότητα είναι εξαιρετικά περιορισμένα.

Γιατί κάνουν διαθήκες

Γενικά, οι πληροφορίες των διαθηκών δείχνουν ότι ήταν συνήθης πρακτική στα Επτάνησα οι άνθρωποι να συντάσσουν επίσημες, γραπτές διαθήκες και να μην επαφίενται σε προφορικές συμφωνίες ή στην καλή διάθεση των οικείων τους, τόσο για την εναπομείνασα παρούσα τους ζωή, όσο και για τη μεταθανάτια φροντίδα της ψυχής τους, καθώς και για τη διάθεση των αγαθών τους. Την πρακτική αυτή εφαρμόζουν εξίσου άντρες και γυναίκες της ανώτερης και μεσαίας οικονομικής τάξης και, επίσης, όσοι κατάγονται από άλλα μέρη και έχουν περιουσιακά στοιχεία, είτε στον τόπο κατοικίας είτε στον τόπο καταγωγής τους.

Σε γενικές γραμμές οι άνθρωποι κάνουν διαθήκες για να ορίσουν κληρονόμους και να κληροδοτήσουν αγαθά. Όμως, διαβάζοντας προσεκτικά τις διαθήκες, μπορούμε να εντοπίσουμε και άλλους λόγους για τους οποίους οι διαθέτες που ερευνήσαμε, έκαναν γραπτή και επίσημη διαθήκη. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι άνθρωποι έκαναν διαθήκες:

1. Επειδή θεωρούσαν αμαρτία να αφήνουν τα αγαθά τους *“αδιόρθωτα”* και έτσι να *“ζημιώσουν”* την ψυχή τους *“υποχρεώνοντας”* τους δικαιούχους της διαθήκης να ερίζουν μεταξύ τους για το τι αναλογεί και σε ποιον. Οπωσδήποτε φροντίζουν και να μείνουν τα αγαθά τους στην κυριότητα των ανθρώπων που οι ίδιοι επιθυμούν και όχι σε αυτούς που ο νόμος ορίζει ίσως ως κληρονόμους σε περίπτωση θανάτου τους, αν αυτοί δεν εκφράσουν άλλη επιθυμία. Έτσι, κάποιος διαθέτης (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 003 (1711-1713), Λήψη: 129-130) αποκληρώνει τον ανιψιό του γιατί θεωρεί ότι αποδείχτηκε αχάριστος και ορίζει ως κληρονόμο του τη χήρα του προγόνου του πατέρα του, η οποία του στάθηκε και τον φρόντισε στην ασθένειά του.
2. Για να διασφαλίσουν το μέλλον των κληρονόμων τους. Ειδική μέριμνα παρατηρείται κυρίως όταν πρόκειται για τη σύζυγο, τη μητέρα ή ανήλικα τέκνα. Επειδή, σύμφωνα με το δίκαιο της εποχής ως κληρονόμοι κάποιου θεωρούνται οι απόγονοί του, οι άντρες σύζυγοι, προσπαθώντας να εξασφαλίσουν το μέλλον της συζύγου, ορίζουν εκείνη *“κιδά και νικοκιδά”* για όσο ζει και να μη μπορεί *“κανένα από τα πεδία μου να την εβγάνει από το ήδιο σπείτη όπου την σημερον κατηκά μονον να είναι κηρά και νηκοκηρά ος τε ζει”* (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 001, Λήψη: 50 - 51). Ο όρος αυτός υπάρχει σε έξι από τις σαράντα δύο διαθήκες που μελετήσαμε (ποσοστό 14,5%), παρότι δε διευκρινίζεται τι ακριβώς σημαίνει η φράση *“κυρά και οικοκυρά”*. Από τις διαθήκες που έχουν αυτό τον όρο φαίνεται πάντως, ότι όσο ζει η σύζυγος θα μπορεί να διαμένει στη συζυγική κατοικία και να τρέφεται από τα αγαθά του συζύγου, χωρίς να μπορούν τα τέκνα της να εγείρουν οποιαδήποτε αξίωση εναντίον της. Ο ίδιος όρος υπάρχει σε μία διαθήκη στην οποία ως κληρονόμοι αναφέρονται οι αδελφοί και η μητέρα. Σε αυτή την περίπτωση ο διαθέτης ορίζει να μη μπορεί κάποιος από τα αδέλφια του *“να πιραξι ήται ενοχλισί”* σε κάτι τη μητέρα τους (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Α 96, Βιβλίο 1^ο, r30). Σε άλλη επίσης διαθήκη η διαθέτρια αφήνει κύρια κληρονόμο την ανήλικη κόρη της και όχι το γιο της, στον οποίο αναθέτει το καθήκον να αναθρέψει και να παντρέψει τη μικρή αδερφή του (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Α 96, Βιβλίο 4^ο, v40). Όταν οι διαθέτες είναι άτεκνοι, με τις διαθήκες τους διασφαλίζουν όποιον ορίσουν ως κύριο κληρονόμο τους, από πιθανές διεκδικήσεις μεριδίου των αγαθών τους και από άλλους συγγενείς τους (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.003, 1711-1713, Λήψη: 129-130).
3. Για να εξασφαλίσουν την απαραίτητη φροντίδα για τους ίδιους μέχρι το θάνατό τους. Από τους σαράντα δύο διαθέτες ένα ποσοστό του 16,6% διαθέτουν την περιουσία τους στους συγγενείς που ανέλαβαν να τους φροντίζουν στα γεράματά τους. Οι διαθέτες αυτοί δεν έχουν φυσικά τέκνα, εκτός από μία περίπτωση στην οποία η διαθέτρια έχει μια κόρη, αλλά τη φροντίδα της έχει αναλάβει κάποιος συγγενής με το επώνυμο του συζύγου της που δεν ξεκαθαρίζεται ακριβώς η συγγένειά του, αλλά δηλώνεται ρητά ότι ορίζεται κληρονόμος επειδή τη γηροκόμησε. Οι υπόλοιποι άτεκνοι διαθέτες αφήνουν τα αγαθά τους σε εξαδέλφια, προγόνια και ανίψια *“δια τες πολες αγάπες, καλοσίνες και εβεργεσίες οπού εγνόρισα και γνωρίζο”* (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Β 41, Βιβλίο 4^ο, 1v) ή *“δια τες καλές γεροκόμισες”* (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 001, Λήψη: 27 - 28).
4. Για να εξασφαλίσουν ότι μετά το θάνατό τους θα έχουν τη θρησκευτική φροντίδα που θεωρούν απαραίτητη. Απαραίτητος όρος σε κάθε διαθήκη είναι η υποχρέωση του κυρίου κληρονόμου να *“είναι ομπλιγάδος να μου κάνη τα εξεταχτά της ψυχής μου κατά την τάξιν των χριστιανών”* (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Α 96, Βιβλίο

1^ο, 31^ρ). Επίσης, ορισμένοι από τους διαθέτες, όπως προαναφέρθηκε, αφήνουν κάποιο αγαθό ή έσοδο από ελιά, χωράφι ή αμπέλι στον κληρονόμο τους ή σε κάποια εκκλησία, ώστε να εξασφαλίσουν ότι θα πληρώνονται τα σαρανταλείτουργα ή μνημόσυνα που θεωρούν ότι είναι απαραίτητα για το καλό της ψυχής τους. Κάποιοι άλλοι διαθέτες αφήνουν “δια ψυχικό”, ένα χρηματικό ποσό ή ρούχα ή είδη σπιτιού, ακόμα και χωράφια ή ελαιόδεντρα ή την πρόσοδο κάποιου αμπελιού ή ελαιόδεντρου σε κάποιον φτωχό, ο οποίος μπορεί να είναι συγγενής τους, μπορεί και όχι. Συνήθως δεν αναφέρεται αν έχουν κάποια άλλη σχέση με αυτούς τους ανθρώπους, πάντως αναφέρονται σε αυτούς με τρόπο που δηλώνει οικειότητα. Για τον ίδιο λόγο, δηλαδή την ψυχική τους σωτηρία, κληροδοτούν δέντρα και αμπέλια σε ναούς, “δια ψυχικήν... σωτηρία”, επιπλέον των κληροδοτημάτων που καταλείπουν σε ναούς δια την ταφή και τα μνημόσυνά τους.

5. Για να δηλώσουν τι επιθυμούν να γίνει η προίκα κάποιας γυναίκας μετά τον θάνατό της ή μετά το θάνατο και του συζύγου της. Οι γυναίκες σύζυγοι στην διαθήκη τους ορίζουν χωριστά τι επιθυμούν να γίνουν τα προικώς αγαθά τους, όπως είδαμε παραπάνω. Το ίδιο ισχύει και για τους άντρες διαθέτες, οι οποίοι αναφέρουν ότι οι απόγονοί τους θα λάβουν και την προίκα της μητέρας τους. Επίσης, αν έχουν ξοδέψει κάποιο ποσοστό από την προίκα, καταλείπουν στη σύζυγο ή στα τέκνα τους, άλλο αγαθό ίσης αξίας. Οι γυναίκες διαθέτριες σε αρκετές περιπτώσεις ορίζουν τα ακίνητα της προίκας τους να επιστραφούν στα αδέρφια τους, να γυρίσει δηλαδή η περιουσία στην πατρική οικογένεια, κάτι που φαίνεται ήταν κοινή πρακτική στις κοινωνίες των νησιών που μελετούμε (Αργυρού, 2006-2007).

Κληρονόμοι

Ενδιαφέροντα είναι και τα στοιχεία, τα σχετικά με τους κληρονόμους, που αναφέρονται στις διαθήκες της μελέτης. Κατ' αρχάς φαίνεται ότι κύριοι κληρονόμοι, σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε, είναι α) ο ή η σύζυγος και τα τέκνα, β) άλλοι φυσικοί συγγενείς των διαθετών (γονείς, αδέρφια, ανίψια, εξαδέρφια κ.λπ.), γ) προγόνια και ψυχοπαίδια, δ) εργάτες, υπηρετικό προσωπικό (κοπελιός, κοπέλα) και ε) ιερείς, μοναχοί και ναοί. Από τις διαθήκες του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό κληρονόμων αποτελούν τα τέκνα (43%) και ακολουθούν οι σύζυγοι και τα ανίψια με ποσοστό 26,2%, και τα αδέρφια με ποσοστό 23,8%. Δύο διαθέτες συμπεριλαμβάνουν στους κληρονόμους τους και τους γονείς τους. Φυσικά εμφανίζονται και κληρονόμοι που έχουν διαφορετική σχέση με τους διαθέτες. Στις διαθήκες μας αναφέρονται δύο προγόνια, τρία ψυχοπαίδια, ένας “κοπελιός” και μία “κοπέλα”. Δύο διαθέτριες αφήνουν ως κληρονόμους τους ιερείς: η μία αφήνει ένα χωράφι στον ιερέα για να φροντίσει για την ψυχή της μετά τον θάνατό της. Η άλλη είναι η αναφερόμενη ως “τούρκα” που έγινε χριστιανή και η οποία αφήνει στον πνευματικό της τα λίγα αγαθά της, προκειμένου αυτός να την ενταφιάσει και “να κάνει τα καλά της ψυχίστις”. Βέβαια δεν εμφανίζεται μόνο μία ομάδα κληρονόμων σε κάθε διαθήκη, αλλά κάθε διαθήκη μπορεί να περιλαμβάνει δύο και τρεις ομάδες κληρονόμων.

Κάποιες αξιοσημείωτες παρατηρήσεις που μπορούμε να κάνουμε από τις πληροφορίες των διαθηκών σχετικά με τους κληρονόμους είναι:

1. Άντρες σύζυγοι σε αρκετές διαθήκες μπορεί να ορίζουν ως κληρονόμους τα παιδιά τους, όμως αφήνουν τη σύζυγο “κιρά και νικοκιρά” στα αγαθά τους, ώστε να μπορεί να ζήσει με αυτά. Συγκεκριμένα, από τους άντρες διαθέτες του δείγματος που έχουμε, οι δεκατρείς αφήνουν πίσω τους τη σύζυγο και οι έντεκα από αυτούς (ποσοστό 85%)

την ορίζουν “*κιρά και νικοκίρά*”. Τι ακριβώς σημαίνει ο όρος “*κιρά και νικοκίρά*” δεν διασαφηνίζεται, πάντως από τα κείμενα των διαθηκών καταλαβαίνουμε ότι σκοπό έχει να προστατέψει τις συζύγους και να τους εξασφαλίσει την επιβίωσή τους μετά την αποβίωση του συζύγου. Παρόλο που υπάρχει μια διάθεση φροντίδας για τη σύζυγο που μένει πίσω, ή ακόμα, και αν περιουσιακά στοιχεία καταλείπονται σε εκείνη, συνήθως ορίζονται επίτροποι τους οποίους πρέπει να συμβουλευέται. Αυτό συμβαίνει όταν η σύζυγος είναι νέα και τα παιδιά ανήλικα. Έτσι, σε μία περίπτωση ο σύζυγος ορίζει επίτροπο της οικογένειας που αφήνει, τον πεθερό του (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Β 41, Βιβλίο 4^ο, 2r). Σε μια άλλη διαθήκη ορίζεται ότι η σύζυγος μπορεί να πουλήσει από τα αγαθά του, αν παραστεί ανάγκη, όχι όμως χωρίς τη σύμφωνη γνώμη των επιτρόπων (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 001, Λήψη: 50 - 51). Στις ίδιες διαθήκες οι διαθέτες κανονίζουν και τι θα συμβεί στην περίπτωση που η χήρα τους συνάψει νέο γάμο. Τότε θα μπορεί να πάρει την προίκα της μόνο και να πάει “*στην ευχή του Θεού*”. Παρατηρούμε ότι η χήρα μπορεί να τρέφεται από την περιουσία του συζύγου μόνο για όσο διάστημα μένει στο σπίτι του με τα παιδιά του. Αν παντρευτεί ξανά, τότε παίρνει μόνο την προσωπική της περιουσία. Σε μια περίπτωση ο διαθέτης ορίζει με την τελευταία της συζύγου η περιουσία να περάσει στα παιδιά που αυτή έχει μαζί του. Στη δεύτερη περίπτωση, υπήρχαν παιδιά από τον πρώτο της σύζυγο. Ο νυν σύζυγος στη διαθήκη του ορίζει ότι αν πεθάνει, η χήρα του μπορεί να κρατήσει κοντά της στο σπίτι του τα παιδιά της μόνο για δύο χρόνια και μετά να τα στείλει στους συγγενείς τους. Αν θελήσει να φύγει και εκείνη μαζί τους, τότε τα δικά τους παιδιά να μείνουν υπό την εποπτεία του επιτρόπου του – η μητέρα δεν θα μπορεί να τα πάρει μαζί της! Στην περίπτωση που κάνει η σύζυγος διαθήκη, με αυτή συνήθως κληροδοτεί τα προικώα αγαθά της, αλλά και όσα έχει κληρονομήσει ίσως από τον εκλιπόντα σύζυγό της. Εάν ο σύζυγος είναι εν ζωή, η θέση του στις διαθήκες είναι μαζί με των υπολοίπων κληρονόμων: παιδιών, γονέων, αδελφών και ανεψιών. Οι διαθέτριες μπορούν να καταλείπουν τα αγαθά της προίκας τους όπως επιθυμούν. Συνήθως αυτά περνούν στους απογόνους τους και όχι στο σύζυγο ή, αν δεν υπάρχουν απόγονοι, σε πρόσωπα της πατρικής τους οικογένειας. Αυτό παρατηρείται κυρίως σε ό,τι αφορά ακίνητη περιουσία. Εκτός από αυτά, οι διαθέτριες συνήθως ορίζουν πού αφήνουν οικοσκευή και ρουχισμό, κάτι το οποίο δεν υπάρχει στις διαθήκες των αντρών. Βλέπουμε ότι, όπου αναφέρονται προικώα αγαθά, αυτά περιλαμβάνουν και τα είδη που αναφέρθηκαν, ώστε συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επίπλωση του σπιτιού και ο εξοπλισμός του με τα απαραίτητα, προέρχονταν συνήθως από τις προίκες και οι γυναίκες μπορούσαν στη διαθήκη τους να τα διαθέσουν όπως ήθελαν (Πλουμίδης, 2008).

2. Προκειμένου για τα τέκνα, συνήθως κληρονόμοι ορίζονται οι άρρενες απόγονοι, οι οποίοι μοιράζονται εξ ίσου ή, όπως ορίσει ο διαθέτης, την περιουσία. Οι κόρες κληρονομούν κάποιο δώρο, είτε σε χρήμα, είτε σε κινητά αγαθά. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στις ύπανδρες κόρες, όταν δεν έχουν λάβει ολόκληρη την προίκα που είχε συμφωνηθεί. Σε αυτή την περίπτωση οι άρρενες απόγονοι υποχρεούνται να συμπληρώσουν εκείνοι, από την περιουσία που κληρονομούν, το ποσό που υπολείπεται στην αδελφή ή στις αδελφές τους (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 001, Λήψη: 06-07). Ο διακανονισμός μπορεί να περιλαμβάνει παραχώρηση κτήματος στη θυγατέρα, ή την πρόσοδο από κάποιο κτήμα ώσπου να συμπληρωθεί ό,τι όριζε το “*λιγάτο χαρτί της*”. Σε μια περίπτωση ο πατέρας ορίζει ως ισότιμους

κληρονόμους και τα δύο του τέκνα, γιο και θυγατέρα, κάτι το οποίο είναι μάλλον σπάνιο, σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας.

3. Μια χήρα διαθέτρια (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ., Α 96, Βιβλίο 4^ο, 41r) ορίζει ως κληρονόμο της την ανήλικη θυγατέρα της και όχι τον γιο της. Όπως φαίνεται από τη διαθήκη της, αυτή η απόφαση έχει στόχο να εξασφαλίσει ότι ο γιος της θα αναθρέψει και θα φροντίσει την αδελφή του. Υποχρέωσή του είναι να την προικίσει και να παντρέψει έτσι όπως της πρέπει. Του δίνεται η δυνατότητα να δώσει ως προίκα στην αδελφή του ένα ποσό που το ορίζει η διαθέτρια και να κρατήσει εκείνος την ακίνητη περιουσία που περιλαμβάνεται στη διαθήκη. Σε άλλες διαθήκες αφήνεται ρητή εντολή στον ή στη σύζυγο που απομένει εν ζωή, να προικίσει και να παντρέψει τις “παιδοπούλες” (ΓΑΚ Λευκάδας Νοταριακό Αρχείο, Φάκελος: # 001, Λήψη: 06 - 07), σύμφωνα με την οικονομική δυνατότητα του σπιτιού.
4. Μια ξεχωριστή ομάδα κληρονόμων αποτελούν τα ψυχοπαίδια και οι δουλευτές που αναφέρονται ως “κοπελιοί” και “κοπέλες”. Από τις διαθήκες που μελετήσαμε ψυχοπαίδια και δουλευτές ή δουλεύτρες αναφέρονται σε πέντε από αυτές. Σε μια περίπτωση ο διαθέτης θέτει όρο στη σύζυγό του που τον κληρονομεί, στη δική της διαθήκη, να αφήσει κληρονόμο την ψυχοπαίδα του (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 001 (1707-1709), Λήψη: 53-55). Σε άλλη περίπτωση η ψυχοπαίδα κληρονομεί μαζί με τα αδέρφια του διαθέτη. Αλλού (ΓΑΚ Κέρκυρας, Συμβολαιογραφικά, Φ. Α 96, Βιβλίο 4^ο, v41, r42) η διαθέτρια έχει απόγονο (θυγατέρα), αλλά και ψυχοπαίδα καθώς και κοπελιό, στους οποίους διαθέτει κάποια αγαθά της περιουσίας της. Εκτός από τη θυγατέρα της, εξασφαλίζει και την ψυχοπαίδα της, ενώ σαφώς λιγότερα αφήνει στον κοπελιό της. Άλλη πάλι άτεκνη διαθέτρια, αφήνει ένα σπίτι από μισό στην ψυχοπαίδα και τον κοπελιό της (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 001 (1707-1709), Λήψη: 63 - 64). Σύμφωνα με τις συνήθειες εκείνης της εποχής, τα άτεκνα ζευγάρια υιοθετούσαν ή κατά κάποιο τρόπο προσλάμβαναν αγόρια ή κορίτσια, με σκοπό από τη μια να τους βοηθήσουν στα γράματά τους και από την άλλη να συνεχιστεί η οικογένεια. Το τελευταίο συνέβαινε όταν το υιοθετημένο παιδί ήταν αγόρι, αν και όπως είδαμε, δεν αποκλειόταν ως κύρια κληρονόμος να οριστεί και ψυχοπαίδα. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι ψυχοπαίδες προικίζονταν από τους “ψυχοπατέρες” όπως οι κόρες. Από τις διαθήκες δεν φαίνεται ποια ακριβώς ήταν η θέση των ψυχοπαίδων ή των δουλευτών στις οικογένειες που τους είχαν υιοθετήσει ή προσλάβει. Γενικά, η θέση της ψυχοθυγατέρας ή ψυχοπαίδας και του ψυχογιού ή ψυχοπαιδιού ή κληρονόμου στην οικογένεια, ορίζεται ως ένα κράμα της οικογενειακής και της εργασιακής σχέσης (Αργυρού, 2006-2007). Από την άλλη, οι κοπελιοί ή δουλευτές και οι κοπέλες ή δουλεύτρες ήταν μισθωτοί εργάτες. Προσέφεραν στην οικογένεια την εργασία τους έναντι ορισθέντος εκ των προτέρων χρηματικού ποσού και κάλυπταν σε ανάγκες καθαρά υλικές-οικονομικές (Αργυρού, 2006-2007). Και οι δύο μορφές σχέσεων έχουν ως προϋπόθεση τη συστέγαση των ψυχοπαιδιών και των δουλευτών με τον θετό γονιό ή εργοδότη, στην κατοικία του δεύτερου. Στις διαθήκες του δείγματος τα ψυχοπαίδια έχουν σε κάθε περίπτωση δικαίωμα και μερίδιο της περιουσίας των ψυχογονέων τους ως κληρονόμοι τους. Φαίνεται πάντως ότι και οι δουλευτές θεωρούνταν άνθρωποι της οικογένειας, όπως περίπου και το υπηρετικό προσωπικό, τους οποίους οι διαθέτες ήθελαν να φροντίσουν με τη διαθήκη τους.

Συμπεράσματα

Με βάση τα στοιχεία των διαθηκών που παρουσιάστηκαν, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε ίχνη της κοινωνικής και οικονομικής ζωής στα νησιά της μελέτης στον 18^ο αιώνα. Οπωσδήποτε τα όποια συμπεράσματα αφορούν και σε μια ευρύτερη χρονική περίοδο, εφόσον η κατάσταση του βίου των απλών ανθρώπων της εποχής εκείνης, δεν παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές από τον προηγούμενο αιώνα. Οι μεγάλες αλλαγές για τα νησιά αυτά αφορούν τον επόμενο 19^ο αιώνα. Σε διοικητικό επίπεδο βέβαια, είχε συντελεστεί στη Λευκάδα μια μεγάλη αλλαγή που αφορούσε στην αλλαγή του κυριάρχου της: από τους Τούρκους πέρασε στους Βενετούς. Ακολούθησε ένας αιώνας χωρίς μεγάλες πολεμικές και πειρατικές επιδρομές, με δημογραφική βελτίωση και λειτουργία κρατικής μηχανής (Σκλαβενίτης, 1993). Παρ' όλα αυτά, στοιχεία αυτής της αλλαγής, στην καθημερινή ζωή και ασχολία των ανθρώπων, μολονότι προφανώς υπήρξαν, δεν είναι εμφανή στις διαθήκες του δείγματος.

Στα κείμενα των διαθηκών υπάρχουν κάποια στοιχεία για τις κοινωνικές, οικονομικές και οικογενειακές σχέσεις των ανθρώπων της εποχής εκείνης, όπως π.χ., ποιος φαίνεται ως αρχηγός της οικογένειας, ποιοι είναι κύριοι κληρονόμοι, πόσο εξαρτάται το τι κληρονομεί κάποιος/α από το φύλο ή την ηλικία, κ.ά. Ειδικότερα οι ευκατάστατοι του δείγματος είναι σχετικά λίγοι - δεκατέσσερις από τους σαράντα δύο διαθέτες. Οι δέκα από αυτούς προσφωνούνται με τίτλο που παραπέμπει σε ανώτερη κοινωνική τάξη (*σιορ, μισέρ, σιόρα, αρχόντισσα, κυρία*), δύο κληρικοί προσφωνούνται "*κύριοι πανοσιότατοι*". Υπάρχουν, όμως, και δύο διαθέτριες από τη Λευκάδα, οι οποίες ενώ καταλείπουν αρκετά και πολυτελή αγαθά, δεν εμφανίζονται με κάποιον τίτλο (προσφωνούνται *κυράτζες*, όπως και όλες οι άλλες διαθέτριες του δείγματος της Λευκάδας). Τίτλοι ευγένειας αναφέρονται κυρίως σε προερχόμενους από την Κέρκυρα διαθέτες, όπου οι κοινωνικές τάξεις είχαν αποκρυσταλλωθεί αιώνες πριν. Επειδή οι Κερκυραίοι διαθέτες είναι αστοί, από τις διαθήκες τους δεν παίρνουμε πληροφορίες για τις αγροτικές ασχολίες του νησιού. Αντίθετα στη Λευκάδα, όπου ο αγροτικός χώρος συγκέντρωνε το σύνολο σχεδόν των παραγωγικών δραστηριοτήτων (Κατηφόρης, 1985), το 60-65% των αγαθών που αναφέρονται στις διαθήκες, αφορούσαν αγαθά του αγροτικού χώρου, δηλαδή αμπέλια, χωράφια και ελαιόδεντρα. Οι αγροτικές ασχολίες των Λευκαδιτών διαθετών είναι παρούσες σε είκοσι μία από τις είκοσι οκτώ διαθήκες που μελετήθηκαν και αφορούν τόσο στους κατοίκους χωριών, όσο και στους κατοίκους της πρωτεύουσας του νησιού Αμαξικής.

Υπάρχουν πάντως σημαντικά κοινά στοιχεία που προβάλλουν μέσα από τις διαθήκες, και αφορούν στις συνήθειες και πρακτικές των πληθυσμών των δύο νησιών. Τέτοια στοιχεία είναι τα παρακάτω:

1. Το επίπεδο της εκπαίδευσης, η οποία την περίοδο εκείνη ήταν ιδιωτική υπόθεση και αφορούσε κυρίως τους εύπορους αστούς των δύο ανώτερων τάξεων. Η μόρφωση που προσφερόταν στους νέους ευγενικής καταγωγής ήταν διαφορετική από εκείνη των νέων κατώτερης κοινωνικής προέλευσης (Ζαρίδη, 1994-1996). Σε γενικές γραμμές όμως, το μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων των νησιών ήταν χαμηλό. Ο απλός λαός κατά κανόνα δεν είχε λάβει κανενός είδους εκπαίδευση. Αν κρίνουμε από τις υπογραφές των μαρτύρων, και αυτοί που γνώριζαν γραφή, το επίπεδό τους ήταν στοιχειώδες - με δυσκολία κατάφερναν να χαράξουν δυσανάγνωστους χαρακτήρες γραμμάτων.

2. Το γλωσσικό ιδίωμα, το οποίο, ήταν κατά βάση ελληνικό, εμπλουτισμένο με πολλά στοιχεία της βενετσιάνικης διαλέκτου.
3. Η παραμονή των κατοίκων των νησιών στο ορθόδοξο δόγμα. Οπωσδήποτε πρέπει να θεωρείται βέβαιο ότι ένα ποσοστό των κατοίκων κυρίως της Κέρκυρας, ακολούθησε το ρωμαιοκαθολικό δόγμα, αλλά στη μεγάλη του πλειοψηφία ο πληθυσμός παρέμεινε ορθόδοξος. Επίσης χαρακτηριστική είναι η θεοσέβεια που τους χαρακτηρίζει και η προσήλωσή τους σε πρακτικές θρησκευτικής φροντίδας της ψυχής τους, μετά την αποδημία τους.
4. Η θέση ανδρών και γυναικών στην οικογένεια και την κοινωνία. Αρχηγός της οικογένειας ήταν ο σύζυγος και διάδοχός του, όπως και κληρονόμος του, οριζόταν κάποιο άρρεν μέλος της οικογένειας. Ο κύριος λοιπόν κληρονόμος προερχόταν κατ' αρχάς, από τα φυσικά τέκνα· αν τέτοια δεν υπήρχαν, κληρονόμοι θεωρούνταν τα αδέλφια του διαθέτη και οι δικοί τους κληρονόμοι. Άλλοτε, δεν οριζόταν ένας κληρονόμος, αλλά συγκληρονομούσαν όλα τα άρρενα τέκνα του διαθέτη. Όταν στους φυσικούς απογόνους συγκαταλέγονταν και θυγατέρες, εκείνες κληρονομούσαν κινητά και, σπανιότερα ακίνητα αγαθά, μέχρι που να συμπληρωθεί η προίκα τους. Σε λίγες περιπτώσεις, όταν τα τέκνα του διαθέτη ήταν ανήλικα, τότε ορίζονταν κληρονόμοι γιοι και θυγατέρες ισότιμα. Συνήθως, υπήρχε κάποια μέριμνα για εξασφάλιση του βίου της συζύγου, όπως ειπώθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, χωρίς όμως αυτές να μπορούν να έχουν και τη διαχείριση της περιουσίας του εκλιπόντος. Οι άνδρες σύζυγοι σε δύο από τις διαθήκες που μελετήσαμε ορίζουν ακόμα και τι θα πρέπει να γίνει αν η συμβία τους συνάψει νέο γάμο.

Οι γυναίκες της εποχής σε πολύ μικρό ποσοστό εμφανίζουν οποιαδήποτε οικονομική δραστηριότητα και πάντα περιορισμένου οικονομικού πεδίου. Στις διαθήκες που μελετήσαμε συναντήσαμε μόνο δύο γυναίκες οι οποίες είχαν οικονομικές δοσοληψίες. Και οι δύο φαίνεται πως δραστηριοποιούνταν στον τομέα του δανεισμού (ή της τοκογλυφίας), ενασχόληση που αναφέρεται σε αρκετές περιοχές του βενετοκρατούμενου ελληνικού χώρου (Πλουμίδης, 2008). Η μία από τις διαθέτριες είναι χήρα, ώστε νομιμοποιείται κατά κάποιον τρόπο να εξασφαλίσει τον εαυτό της. Η άλλη διαθέτρια, που παρουσιάζει αυτή τη δραστηριότητα υπάρχει, μέσα σε μια οικογένεια που δεν έχει χάσει τον αρχηγό της –ο σύζυγός της είναι εν ζωή. Φαίνεται ότι, εφ' όσον αυτή η ασχολία επέφερε κέρδη, ήταν ανεκτή και από την οικογένεια και από την κοινωνία. Οποιοδήποτε άλλου είδους ελευθερία για επαγγελματική δραστηριότητα των γυναικών απουσιάζει από τις διαθήκες που μελετήσαμε.

Παρά την περιορισμένη δυνατότητα των γυναικών να δραστηριοποιούνται στον οικονομικό τομέα, οι γυναίκες στην Κέρκυρα και τη Λευκάδα την εποχή εκείνη είχαν πάντως την ελευθερία να διαθέσουν τα αγαθά που βρίσκονταν στην κατοχή τους, όπως αυτές επιθυμούσαν. Τα αγαθά αυτά, αφορούσαν ό,τι περιλαμβανόταν στην προίκα τους, ό,τι είχαν πιθανόν κληρονομήσει και ό,τι είχαν κερδίσει από τις δοσοληψίες τους κάποιες από αυτές. Κοινή πρακτική και στα δύο νησιά είναι η κληροδότηση της προίκας της συζύγου αυτούσια στα τέκνα της. Βέβαια, ήταν στην ευχέρεια του συζύγου η διαχείριση της προίκας, όμως, όταν έφτανε η ώρα, αυτή περνούσε στους απογόνους της γυναίκας, ή στα αδέλφια της ή όπου εκείνη όριζε με τη διαθήκη της.

Ένα άλλο στοιχείο που μας δείχνει τη μη δυνατότητα των γυναικών να διαχειρίζονται μόνες τους τα του οίκου τους είναι ο όρος που εμφανίζεται σε διαθήκες ανδρών συζύγων, οι οποίοι αφήνουν “κυρές και οικοκυρές” τις συζύγους των, όμως υπό την εποπτεία ανδρών επιτρόπων, των οποίων η σύμφωνη γνώμη ήταν απαραίτητη για να προχωρήσει η γυναίκα σε οποιαδήποτε οικονομική δοσοληψία.

5. Επίσης, χαρακτηριστική είναι η θεοσέβεια που χαρακτηρίζει τους διαθέτες μας και η προσήλωσή τους σε πρακτικές θρησκευτικής φροντίδας της ψυχής τους, μετά την αποδημία τους. Συνυφασμένη με την αντίληψη για τη σωτηρία της ψυχής τους είναι και η φιλανθρωπική τους διάθεση. Καταλείπουν αγαθά προς ανακούφιση φτωχών ανθρώπων, όχι για λόγους κοινωνικούς (δικαιοσύνη, ισότητα, δικαίωμα στα αγαθά), αλλά γιατί έτσι θα βοηθήσουν την ψυχή τους να έχει καλή τύχη μετά την τελευταία του βίου τους.
6. Ο θεσμός και η διασφάλιση της συνέχειας της οικογένειας, φαίνεται ότι ήταν πολύ σημαντικό ζήτημα για τους ανθρώπους του 18^{ου} αιώνα. Γι’ αυτό τον λόγο, σε πολλές περιπτώσεις, όταν δεν υπήρχαν φυσικά τέκνα, τα ζευγάρια υιοθετούσαν ψυχοπαίδια, τα οποία, αν ήταν αγόρια, μπορούσαν να γίνουν αυτά κύριοι κληρονόμοι, ως γιοι της οικογένειας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχειά της.

Εν κατακλείδι, οι κοινωνίες των νησιών της Κέρκυρας και της Λευκάδας, κατά τον 18^ο αιώνα, εμφανίζονται παραδοσιακές με λίγα στοιχεία νεωτερικότητας. Μοιάζει να βρίσκονται στο μεταίχμιο μιας εποχής, όπου η σφαίρα των εμπορικών δραστηριοτήτων δεν έχει αποκτήσει ακόμη την αυτονομία της, απέναντι στην αγροτική απασχόληση. Υπάρχουν στοιχεία βιοτεχνικής παραγωγής -μεταποίησης, κατεργασία υλικών- αλλά όχι σε επίπεδο επιχείρησης που να απασχολεί κάποιον αριθμό εργαζομένων (Σκλαβενίτης, 1993). Η πόλη της Κέρκυρας, όπως είναι φυσικό, έχει τα χαρακτηριστικά μιας πόλης της Δύσης της εποχής εκείνης, ενώ, αντίθετα η Αμαξική, αν και ιδρύθηκε σε χρόνο πολύ μεταγενέστερο, ήταν μια πόλη μεσαίων κτηματιών και μικρεμπόρων καθώς και ψαράδων της λιμνοθάλασσας (Αργυρού, 2006-2007). Το Κάστρο (παλαιότερη πρωτεύουσα του νησιού) το κρατούσαν πάντα οι κυρίαρχοι Βενετοί.

Από τις διαθήκες πήραμε αποσπασματικές πληροφορίες για τις κοινωνίες της Κέρκυρας και της Λευκάδας. Στο δείγμα μας δεν εκπροσωπείται, ή εκπροσωπείται ελάχιστα, το μεγαλύτερο ποσοστό των κατοίκων, που είναι οι ποπολάνοι. Οι άνθρωποι αυτής της τάξης δεν έχουν αφήσει κάποια προσωπική μαρτυρία, αφού οι διαθήκες γίνονται για να μοιραστούν τα αγαθά των διαθετών - αγαθά που οι ποπολάνοι δεν διέθεταν. Η τάξη αυτή εμφανίζεται μέσα από τα αγαθά που, κάποιοι από τους διαθέτες, καταλείπουν σε εκείνους, και τα οποία μαρτυρούν έμμεσα την οικονομική τους ένδεια: χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας διαθέτριας η οποία αφήνει στον εξάδελφό της πανί για να ντύσει τα παιδιά του (ΓΑΚ Λευκάδας, Νοταριακό Αρχείο, Φ.: # 003 (1711-1713), Λήψη: 211-214). Όμως η ιστορία αυτών των φτωχών χρειάζεται άλλου είδους έρευνα για να γραφτεί και ξεπερνά τις δυνατότητες και τους στόχους αυτής της εργασίας.

Αναφορές

- Αργυρού, Έ. (2006-2007). Συστήματα εισροής ανθρώπινου δυναμικού στις οικογένειες της Λευκάδας του 18ου αιώνα. *Μνήμων*, 28, σσ. 49-91.
- Ζαρίδη, Κ. (1994-1996). Πληροφορίες για τη στοιχειώδη εκπαίδευση στην Κέρκυρα το 16ο αιώνα. *Εώα και εσπέρια*, σσ. 110-134.
- Καράντζολα, Ε., Τικτοπούλου, Κ., & Φραντζή, Κ. (2012). Τα νοταριακά έγγραφα ως πηγές για την πρώιμη νεοελληνική γλώσσα. Στο *πρώιμη νεοελληνική δημόσια γραμματεία*. Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη.
- Καραπιδάκης, Ν. (1993). Από την ιστορία των πόλεων. Η διαμόρφωση της ομάδας των κερκυραίων πολιτών. Ιε'-ιστ' αιώνες. *Εώα και εσπέρια* 1, 1, σσ. 133-143.
- Κατηφόρης, Κ. (1985). Οι εμπορικές συντροφίες στη Λευκάδα σύμφωνα με το αρχείο του Γ. Ζαμπέλη 1734-1743. *Μνήμων*, 10, σσ. 270-292.
- Μαλτέζου, Χ. (1974). Λατινοκρατούμενες ελληνικές χώρες - Επτάνησα. Στο *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, σσ. 215-229. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Παπαδιά Λάλα, Α. (2007). Ο παραδοσιακός ελληνικός χώρος - Βενετική κυριαρχία (13ος - 18ος αιώνες). Στο *Ελλάδα - το παρελθόν και το παρόν του ελληνισμού*, τομ. Β', σσ. 355-356. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.
- Πλουμίδης, Σ. (2008). *Γυναίκες και γάμος στην Κέρκυρα (1600-1864). Έμφυλες σχέσεις και οικονομικές δραστηριότητες*. Κέρκυρα: Εκδόσεις Ιονίου Πανεπιστημίου.
- Σκλαβενίτης, Τ. Ε. (1993). Λευκαδίτικη πολιτισμική ιστορία. *Από την τοπική ιστορία στη συνολική: το παράδειγμα της Λευκάδας, 15ος-19ος αι.*, σσ. 188-198. Λευκάδα: Εταιρεία Κυκλαδικών Μελετών.

Πηγές

- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 1^ο, 21r
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 1^ο, 30r
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 1^ο, 31r
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 4^ο, 40v
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 4^ο, 41r
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 4^ο, 41v
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 4^ο, 42r
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Α 96, Βιβλίο 5^ο, 16r
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Β 41, Βιβλίο 4^ο, 1v
- ΓΑΚ Κέρκυρας, Σειρά: Συμβολαιογραφικά, Φάκελος Β 41, Βιβλίο 4^ο, 2r
- ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1707 -1739), GRGSA-LEF-NOT002, Φάκελος: # 001 (1707-1709), Λήψη: 53-55
- ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1707 -1739), GRGSA-LEF-NOT002, Φάκελος: # 001 (1707-1709), Λήψη: 63 – 64
- ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1707 -1739), GRGSA-LEF-NOT002, Φάκελος: # 002 (1707-1711), Λήψη: 32 – 33
- ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1707 -1739), GRGSA-LEF-NOT002, Φάκελος: # 002 (1709-1711), Λήψη: 118-120
- ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1707 -1739), GRGSA-LEF-NOT002, Φάκελος: # 003 (1711-1713), Λήψη: 129-130

ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1707 -1739), GRGSA-LEF-NOT002, Φάκελος: # 003 (1711-1713), Λήψη: 211-214

ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1766 -1772), GRGSA-LEF-NOT038, Φάκελος: # 001, Λήψη: 27 - 28

ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1766 -1772), GRGSA-LEF-NOT038.01.F00001, Φάκελος: # 001, Λήψη: 31 – 32

ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1766 -1772), GRGSA-LEF-NOT038.01.F00001, Φάκελος: # 001, Λήψη: 50 - 51

ΓΑΚ Λευκάδας, Σειρά: Νοταριακά, Αρχείο: Νοταριακό Αρχείο (1761 -1770), GRGSA-LEF-NOT039.01.F00001, Φάκελος: # 001, Λήψη: 06 - 07

Απόψεις Γονέων με Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας αναφορικά με τις Επιδράσεις των Χαρακτηριστικών της Γειτονίας στη Γνωστική Περιοχή Ανάπτυξης: Παιδί και Γλώσσα

Κατερίνα Κώτη
Katkoti999@gmail.com

ΠΕ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ στο ΠΑΔΑ, Μεταδιδακτορική Υποψήφια στο ΠΑΔΑ, Εξωτερικός Συνεργάτης
Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Φροντίδας.

Περίληψη. Οι παράγοντες που επιδρούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών και συμβάλλουν στη βέλτιστη καλλιέργεια των γνωστικών τους δεξιοτήτων καθώς και την κοινωνικοσυναισθηματική επάρκειά τους, σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικό πλαίσιο που δημιουργείται συλλογικά από τα άτομα και τις οικογένειες που ζουν στο τμήμα μιας συνοικίας, τη γειτονιά. Στην παρούσα εργασία διερευνάται μέσω των αντιλήψεων και απόψεων των γονέων, τόσο ο άμεσος ή έμμεσος ρόλος του πλαισίου της γειτονιάς στον προφορικό-γραφτό λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσο και ο βαθμός της επίδρασής του. Ειδικότερα, πεδίο μελέτης της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η επίδραση που ασκεί το περιβάλλον κάποιων περιοχών-γειτονιών, όπως αυτό αντανακλάται στις απόψεις των γονέων της Νίκαιας και του Αγίου Στεφάνου (Δήμοι του νομού Αττικής), καθώς και τα χαρακτηριστικά των κατοίκων του πληθυσμού αυτού, τόσο τα ατομικά όσο και τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους στην ανάπτυξη του προφορικού-γραφτού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του ανωνύμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε από τους γονείς των μαθητών προσχολικής ηλικίας, που φοιτούσαν σε συστεγαζόμενα δημόσια νηπιαγωγεία του Δήμου Νίκαιας και Αγίου Στεφάνου του νομού Αττικής. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα επιμέρους χαρακτηριστικά (συνθήκες διαβίωσης, αίσθημα ασφάλειας στη γειτονιά, μόρφωση πατέρα, οικογενειακό εισόδημα) των υπό εξέταση γειτονιών (Δήμος Νίκαιας- Δήμος Αγίου Στεφάνου), έχουν άμεση επίδραση στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας που διαμένουν σε αυτές.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, χαρακτηριστικά οικογένειας-γειτονιάς, γνωστική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, έως την ηλικία των 6 χρονών, αφού στα πρώτα βασικά τους βήματα και για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής τους μένουν με αυτή, αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται με τη στήριξή της (Callender et al., 2011). Μέχρι λοιπόν, την ηλικία των έξι ετών σηματοδοτούνται οι σημαντικοί συναισθηματικοί δεσμοί και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων και ενηλίκων, με τους οποίους τα παιδιά έρχονται σταδιακά σε επαφή και οι οποίοι δεσμοί έχουν διάρκεια και ένταση (Azzi-Lessin, 2009).

Αν και το πλαίσιο της οικογένειας από παλιά μέχρι και σήμερα, αποτελεί διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές, λόγω του βασικού και σταθερού ρόλου που

αυτό διαδραματίζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών, εξίσου σημαντικό πεδίο διερεύνησης αποτελεί, όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια, το πλαίσιο της γειτονιάς και η επίδρασή του στην ανάπτυξή τους (Γουργιώτου & Κώτη, 2016; Πετρογιάννης, 2003).

Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner (1974), αλλά και τα επιστημονικά αποτελέσματα πολλών άλλων ερευνητών (Dockett & Perry, 2014; Κώτη & Γουργιώτου, 2022), τόσο το πλαίσιο της οικογένειας όσο και της γειτονιάς ασκούν ισχυρές περιβαλλοντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα το περιβάλλον της γειτονιάς, θεωρείται ως ένα ιδιαίτερο πλαίσιο-τοπολογικά, αλλά και ψυχοκοινωνικά- βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η πλαισίωση/ενσωμάτωση άλλων μικρότερων περιβαλλόντων ή μικροσυστημάτων, όπως τα νοικοκυριά των οικογενειών που ενσωματώνει και τα συγκεκριμένα άτομα που συνθέτουν αυτά (γονείς-παιδιά). Η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των γονέων, όπως το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου ή μη περιβάλλοντος που ενισχύει την ανάπτυξη της νόησης, της σκέψης, της μνήμης και της αντίληψης του παιδιού (Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 2000).

Η αναπτυξιακή πορεία του μικρού παιδιού πρέπει να νοηθεί ως το προϊόν της συνεχούς αλληλεπίδρασής του με κάθε πλαίσιο (οικογένεια, γειτονιά, παιδικός σταθμός-νηπιαγωγείο), με το οποίο θα έρθει σε επαφή. Η αλληλεπίδραση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών του παιδιού, η γονική μέριμνα και οι οικογενειακοί πόροι, με τα δομικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά των διαδικασιών των πιο άμεσων αλλά και απομακρυσμένων πλαισίων, όπως αυτό της γειτονιάς, στα οποία θα συμμετέχει αυτό σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, επηρεάζουν τη γνωστική, κοινωνικοσυναισθηματική πορεία και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Dupere et al., 2010; Galster, 2012; Kohen et al., 2008).

Σε αντίθεση με τον όγκο των επιστημονικών εργασιών που παρατηρεί κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφορικά με τις επιδράσεις του οικογενειακού πλαισίου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών, διαπιστώνεται ότι είναι λίγες οι έρευνες που εξετάζουν στοχευμένα τον ρόλο και τις επιδράσεις του πλαισίου της γειτονιάς στην αναπτυξιακή πορεία των μικρών παιδιών και ειδικότερα στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Slot, 2017; Sylva, 2014). Επιπλέον, ενώ καταγράφονται αρκετές μελέτες που έχουν εξετάσει τη συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει μια γειτονιά και της αναπτυξιακής υγείας των ατόμων της (Browning & Cagney, 2002), παραμένουν περιορισμένες σε αριθμό οι μελέτες που έχουν ως αντικείμενο της έρευνάς τους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να μελετηθούν στην παρούσα έρευνα οι άμεσοι και έμμεσοι ρόλοι του πλαισίου της γειτονιάς καθώς και το κατά πόσο υπάρχει ή όχι μια άμεση επίδραση των χαρακτηριστικών της κάθε υπό εξέταση γειτονιάς στην ανάπτυξη του προφορικού-γραφτού λόγου των παιδιών ηλικίας έως 6 ετών.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Το παρόν άρθρο διερευνά τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών και των δραστηριοτήτων των κατοίκων μιας συνοικίας-γειτονιάς στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ειδικότερα στην ανάπτυξη του προφορικού-γραφτού λόγου τους και μελετά τις επιδράσεις που ασκεί το περιβάλλον δύο ξεχωριστών γειτονιών σε αυτή.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα (Ε.Ε.) είναι τα εξής:

- Ε.Ε1. Ποια είναι τα βασικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του δείγματος (γονέων μικρών παιδιών) και της γειτονιάς που διαμένουν και πώς συσχετίζονται μεταξύ τους;
- Ε.Ε2. Επιδρά η συμπεριφορά και η στάση των γονέων της οικογένειας στην καλλιέργεια της γλώσσας του μικρού παιδιού;
- Ε.Ε3. Επηρεάζουν τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της γειτονιάς την ανάπτυξη του προφορικού-γραφτού λόγου των μικρών παιδιών;

Θεωρητικό Υπόβαθρο της Έρευνας

Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία συστημάτων (Bronfenbrenner, 1994), ο κάθε αναπτυσσόμενος βιοψυχολογικά ανθρώπινος οργανισμός και στη συγκεκριμένη περίπτωση, το μικρό παιδί το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης, αποτελεί το βασικό συστατικό ενός ακόμα μικροσυστήματος, αυτό της γειτονιάς. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1992), το παιδί αποτελεί το ένα μέρος μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας που επηρεάζει την ανάπτυξή του. Ο ίδιος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «τα χαρακτηριστικά του ατόμου μια δεδομένη στιγμή της ζωής του είναι μία κοινή συνάρτηση των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέχρι εκείνη τη στιγμή» (Bronfenbrenner, 1992:190). Υιοθετώντας ο εισηγητής του μοντέλου μια ευρύτερη αντίληψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη επικεντρώνεται κυρίως στα «πλαίσια» μέσα στα οποία συντελείται η ανθρώπινη ανάπτυξη και τον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στην αναπτυξιακή διαδικασία του, σε αντίθεση με άλλες κλασικές αναπτυξιακές θεωρίες, οι οποίες περιορίζονται στην περιγραφή της ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, η μελέτη της κρίσιμης σημασίας σχέσης μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του κοινωνικού περιβάλλοντός του, καθώς και η ποιότητα της δυναμικής των διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνικών συστημάτων αποτελούν το πιο ενδιαφέρον, κρίσιμο και ζωτικό σημείο της συγκεκριμένης θεωρίας, αφού συμβάλλει στην κατανόηση πολλών σχετικών ζητημάτων, που απασχολούν την επιστημονική κοινότητα από παλιά μέχρι και σήμερα (Bronfenbrenner, 1992; Πετρογιάννης, 2001^α; 2003).

Το μικρό παιδί μεγαλώνει και αλληλοεπιδρά κυρίως, μέσα στα μικροσυστήματα, όπως αυτό της οικογένειας, της γειτονιάς, του σχολείου, αφού οι άμεσες εμπειρίες του με άλλα, ευρύτερα συστήματα είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένες. Σύμφωνα με τους Shonkoff & Phillips, (2000), το δεύτερο σημαντικότερο περιβάλλον μετά το οικογενειακό που συμβάλλει στην αναπτυξιακή του πορεία και επηρεάζει την ολόπλευρη ανάπτυξη του είναι η γειτονιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Καίσαρη, (2005), ο όρος γειτονιά ως προς τη φυσική και τοπολογική του διάσταση, περιλαμβάνει ένα σύνολο κατοικιών-νοικοκυριών οι οποίες διευθετούνται κατά μήκος οδών, με το σύνολο των δομικών χαρακτηριστικών τους (πεζοδρόμια, δημόσιους χώρους, πάρκα, πλατείες, παιδικές χαρές, καταστήματα, υπηρεσίες κτλ.) που ανήκουν στα όρια μιας συνοικίας. Ωστόσο, ο όρος γειτονιά έχει και μία κοινωνική και συναισθηματική διάσταση, που είναι εμπλουτισμένη με ένα πλήθος εννοιών, αξιών και σημασιών που δηλώνουν τις σχέσεις και τα συναισθήματα που δημιουργούνται στον χώρο και οι οποίοι είναι δηλωτικοί του υποκειμενικού χαρακτήρα που έχει η γειτονιά ως βιωμένου χώρου (Καίσαρη, 2005).

Κάθε γειτονιά, ως ένα καίριο μικροσύστημα επηρεάζει καθοριστικά τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Στη συγκεκριμένη διαδικασία επιδρούν παράγοντες που σχετίζονται με διάφορα χαρακτηριστικά των χώρων, γύρω από τους οποίους

αυτή οργανώνεται καθώς και με χαρακτηριστικά των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους μέσα σε αυτούς. Τέτοιοι παράγοντες είναι η μονιμότητα και η ποιότητα της κατοικίας του παιδιού (πυλωτές, αυλές), οι διαθέσιμοι ανοιχτοί χώροι της γειτονιάς, οι κοινές δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα, η απόσταση από κέντρα και ανθρώπους που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του, η εύκολη ή μη πρόσβαση σε άλλες περιοχές της πόλης και το επίπεδο ασφαλούς ζωής στη γειτονιά (Koti, 2020). Σύμφωνα με τα επιστημονικά ευρήματα διάφορων ερευνητών (Koti & Gourgiotou, 2022; Minh et al., 2017; Shonkoff & Phillips, 2000), το υψηλό επίπεδο ποιότητας της γειτονιάς επηρεάζει άμεσα την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τους άλλους, ενισχύει το κίνητρό του για μάθηση και διερεύνηση καθώς και το αίσθημα του «ανήκειν» και το ενδιαφέρον του για συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Σε αντίθετη περίπτωση, όπου επικρατούν μη ιδανικές κοινωνικές συνθήκες σε μια γειτονιά, όπως: εγκληματικότητα, έκθεση των παιδιών στη βία, εκμετάλλευση των παιδιών, οικογενειακή βία και χαμηλό βιοτικό επίπεδο (φτωχογειτονιά), μπορεί να υπάρξουν σοβαρές συνέπειες για την ίδια την οικογένεια και κατ' επέκταση τη γειτονιά. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να παρεμποδιστεί η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, να μειωθεί η ποιότητα τόσο των μαθησιακών-γνωστικών εμπειριών τους όσο και των προσφερόμενων παροχών-υπηρεσιών της γειτονιάς προς τις οικογένειες με μικρά παιδιά, με αποτέλεσμα το χαμηλό επίπεδο της συνολικής παρεχόμενης φροντίδας των παιδιών (Kohen et al., 2008).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Lloyd & Hertzman (2010), επισημαίνεται ότι το υποβαθμισμένο περιβάλλον μιας γειτονιάς σε σχέση με αυτό μιας εύπορης και ευημερούσας γειτονιάς, δημιουργεί προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης συμπεριφοράς στα παιδιά που κατοικούν και μεγαλώνουν σε αυτή. Τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα, μακροπρόθεσμα, μπορεί να επιδρούν αρνητικά στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι επιδράσεις αυτές μπορεί να οφείλονται στην επιρροή των συνομηλίκων, στην έλλειψη θετικών προτύπων και στην αδυναμία εξασφάλισης κατάλληλης επίβλεψης καθώς και στον περιορισμό διαθέσιμων πόρων στις γειτονιές. Αντίθετα, οι γειτονιές που παρέχουν στις οικογένειες και τα παιδιά τους κατάλληλες υπηρεσίες, παροχές και δομές, όπως είναι οι βιβλιοθήκες, τα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης, τα κέντρα άθλησης και αναψυχής και οι βρεφονηπιακοί σταθμοί, προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στα μικρά παιδιά (Dupere et al., 2010; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000. 2003).

Ωστόσο, το πλαίσιο της γειτονιάς σε σχέση με αυτό της οικογένειας δεν έχει διερευνηθεί ευρέως, αν και αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα όσον αφορά στις επιδράσεις που αυτό ασκεί στη συμπεριφορά και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Dupere et al., 2010; Petrogiannis, 2012; Galster, 2012; Slot, 2017; Sylva, 2014).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην υπόθεση ότι το πλαίσιο της γειτονιάς επηρεάζει τα επιτεύγματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας έως 6 ετών, σε σχέση με τον προφορικό-γραφτό λόγο.

Μέθοδος

Το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2021-2022, διεξήχθη έρευνα σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Αττικής και συγκεκριμένα στον Δήμο Αγίου Στεφάνου και Νίκαιας. Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε

χρήση ανωνύμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε στους γονείς των μαθητών και συμπληρώθηκε από τους ίδιους. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε ισάριθμους γονείς των νηπίων των συγκεκριμένων νηπιαγωγείων ήταν 240 ερωτηματολόγια και ανταποκρίθηκαν 191 γονείς νηπίων ηλικίας 5-6 ετών (ποσοστό ανταπόκρισης 79,58%).

Οι συγκεκριμένοι Δήμοι Αττικής επιλέχθηκαν διότι, αφενός καλύπτουν το 23,19% του αριθμού των παιδιών που φοιτούν στα δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Αττικής, ποσοστό ασφαλές για την αντιπροσωπευτικότητα της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσής του και αφετέρου διότι, λόγω της εσωτερικής μετανάστευσης αντιπροσωπεύονται ανθρωπολογικά όλες οι περιφέρειες της χώρας αναφορικά με τις παραδόσεις και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (ΕΣΥΕ, 2011).

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20.

Οι στατιστικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Πίνακες Συχνοτήτων Απλής Εισόδου για την περιγραφή των μεταβλητών,
- Πίνακες συνάφειας (πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου) για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών.

Το ερωτηματολόγιο:

«Απόψεις Γονέων με Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας Αναφορικά με τις Επιδράσεις των Χαρακτηριστικών της Γειτονιάς στη Γνωστική Περιοχή Ανάπτυξης: Παιδί και Γλώσσα»

Με το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η καταγραφή προσωπικών στοιχείων των γονέων καθώς και των χαρακτηριστικών της γειτονιάς που διαμένουν, π.χ. κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καταγραφή παραμέτρων περιοχής (πρόσβαση σε χώρους πράσινου αναψυχής, ασφάλεια γειτονιάς και οι επιδράσεις τους στην καλλιέργεια της γλώσσας και της σκέψης των παιδιών.

Αρχικά συμπληρώνονται από τους γονείς τα εξής δημογραφικά στοιχεία: Γειτονιά, Οικογενειακή κατάσταση, Μητρική γλώσσα, Επάγγελμα, και Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, Οικογενειακό Εισόδημα, Υπηκοότητα, Στοιχεία Γειτονιάς (αύλειος χώρος κατοικίας, πρόσβαση σε χώρους πρασίνου, αναψυχής, άθλησης, περιστατικά εγκληματικών ενεργειών). Στη συνέχεια συμπληρώνεται το κυρίως ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από μια κλίμακα/διάσταση που συγκροτείται από μια ομάδα 13 ερωτήσεων, σχετικά με τη Συμπεριφορά και στάση γονέων, όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλώσσας και της σκέψης του παιδιού.

Το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή κατόπιν δοκιμαστικής εφαρμογής (με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha) σε μικρό δείγμα συμμετεχόντων, 29 γονείς, των οποίων οι απαντήσεις δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα παρουσιάζονται και στη συνέχεια αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους.

Ως προς τη γειτονιά το 58,6% (n = 112) του δείγματος προέρχεται από τη γειτονιά της Νίκαιας και το 41,4% (n = 79) προέρχεται από τη γειτονιά του Αγίου Στεφάνου.

Στοιχεία γονέων των μικρών παιδιών

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων, 80,4% (n = 152) δήλωσε ότι είναι έγγαμοι, το 12,2% (n = 23) διαζευγμένοι, και το 7,4% (n = 14) σε διάσταση.

Ως προς τη μητρική γλώσσα, το 84,3% (n = 161) των ερωτηθέντων γονέων απάντησε ότι έχει την Ελληνική ως μητρική γλώσσα και το 15,7% (n = 28) έχει κάποια άλλη μητρική γλώσσα.

Ως προς την εργασία της μητέρας, το 60,1% (n = 130) των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε ότι οι μητέρες των παιδιών εργάζονται και το 39,9% (n = 61) απάντησε ότι είναι άνεργες.

Ως προς τη μόρφωση της μητέρας, το 13,6% (n = 26) των ερωτηθέντων γονέων απάντησε ότι οι μητέρες των παιδιών προέρχονται από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το 37,6% (n = 71) έχει τελειώσει το λύκειο, το 30,7% (n = 58) έχει αποφοιτήσει από κάποιο ΑΕΙ-ΤΕΙ και το 17,2% (n = 33) των μητέρων του δείγματος είναι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Ως προς την εργασία του πατέρα των μαθητών, το 94,3% (n = 180) των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε ότι εργάζονται και μόλις το 5,7% (n = 11) απάντησε ότι είναι άνεργοι.

Ως προς τη μόρφωση του πατέρα των μαθητών, το 15,8% (n = 30) των ερωτηθέντων γονέων απάντησε ότι προέρχεται από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το 43,9% (n = 83) έχει τελειώσει το λύκειο, το 28,6% (n = 54) έχει σπουδάσει σε κάποιο ΑΕΙ-ΤΕΙ και το 12,5% (n = 24) δήλωσε ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

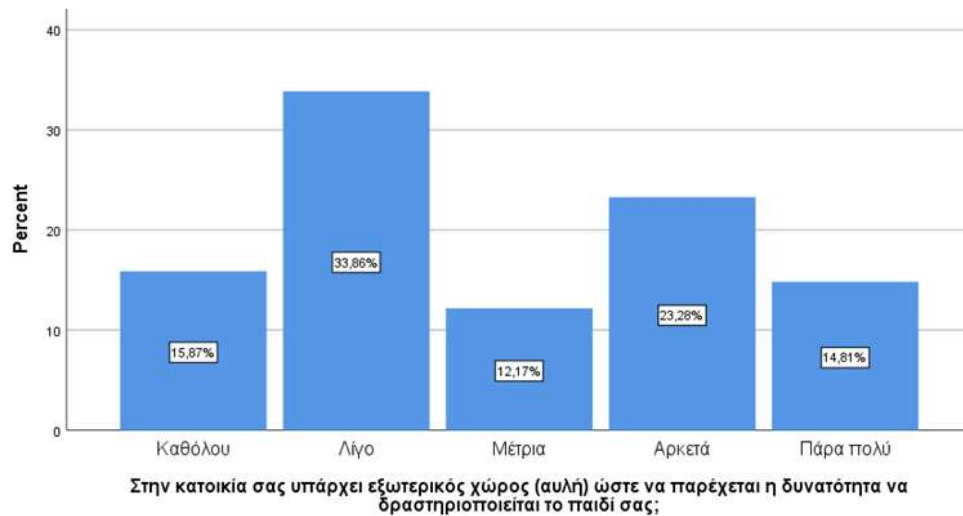
Στοιχεία γειτονιάς-νοικοκυριών των μικρών παιδιών

Ως προς το οικογενειακό εισόδημα των οικογενειών των μαθητών, το 31,7% (n = 60) των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε από 0 μέχρι 12.000 ευρώ οικογενειακό εισόδημα, το 39,2% (n = 74) από 12.000-20.000 ευρώ, το 27,6% (n = 52) από 20.000-40.000 ευρώ και μόλις το 2,6% (n=5) δήλωσε πάνω από 40.000 ευρώ οικογενειακό εισόδημα.

Ως προς την υπηκοότητα, το 84,1% (n = 159) των ερωτηθέντων γονέων απάντησε ότι έχει Ελληνική υπηκοότητα και το 15,9% (n = 32) του δείγματος κάποια «άλλη».

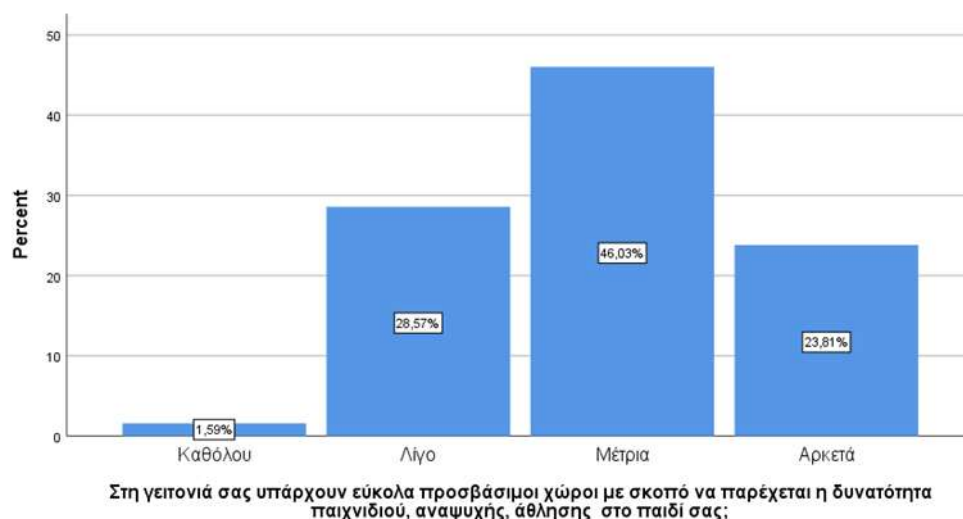
Αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γονέων σχετικά με το αν «στην κατοικία τους υπάρχει εξωτερικός χώρος (αυλή) ώστε να παρέχεται η δυνατότητα να δραστηριοποιείται το παιδί τους», το 49,73% (n = 96) απάντησε από «Λίγο και Καθόλου» και το 38,1% (n = 72) απάντησε από «Αρκετά και Παρά πολύ» (Γράφημα 1).

Γράφημα 1: Στοιχεία που αφορούν στις απόψεις των γονέων της έρευνας αναφορικά με τον εξωτερικό χώρο (αυλή) της κατοικίας τους, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα να δραστηριοποιείται το παιδί τους.



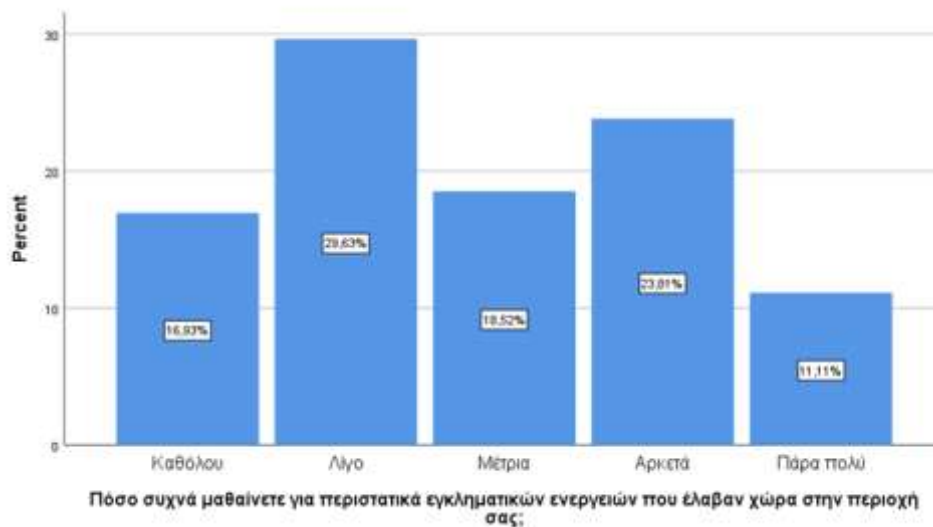
Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γονέων αναφορικά με το αν «στη γειτονιά σας υπάρχουν εύκολα προσβάσιμοι χώροι με σκοπό να παρέχεται η δυνατότητα παιχνιδιού, αναψυχής, άθλησης στο παιδί σας;», το 30,1% (n = 57) απάντησε από «Λίγο και Καθόλου» το 46,03% (n = 87) απάντησε «Μέτρια» και το 23,81% (n = 47) απάντησε από «Αρκετά και Πάρα πολύ» (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Στοιχεία που αφορούν στις απόψεις των γονέων της έρευνας αναφορικά με το αν υπάρχουν εύκολα προσβάσιμοι χώροι στη γειτονιά με σκοπό να παρέχεται η δυνατότητα παιχνιδιού, αναψυχής, άθλησης στο παιδί τους.



Αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γονέων σχετικά με το «πόσο συχνά μαθαίνουν για περιστατικά εγκληματικών ενεργειών-βίας που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή τους», το 46,56% (n = 92) απάντησε από «Λίγο και Καθόλου» και το 34,9% (n = 66) απάντησε από «Αρκετά και Πάρα πολύ» (Γράφημα 3).

Γράφημα 3: Στοιχεία που αφορούν στις απόψεις των γονέων της έρευνας σχετικά με το πόσο ασφαλής πιστεύουν ότι είναι η γειτονιά τους αναφορικά με περιστατικά εγκληματικών ενεργειών-βίας που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή τους.



Στοιχεία σχετικά με την καλλιέργεια της γλώσσας και της σκέψης του μικρού παιδιού.

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων γονέων αναφορικά με την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου του μικρού παιδιού, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, ο μέσος όρος των απόψεων των γονέων, όσον αφορά στην καλλιέργεια προφορικού, γραπτού λόγου του παιδιού τους είναι 3,641, άρα βρίσκεται κυρίως στην περιοχή του «Αρκετά». Επομένως, εκφράζει πολύ θετικά αποτελέσματα (συμφωνία), ως προς τη συμπεριφορά και τη στάση γονέων, σε σχέση με το χαρακτηριστικό που εκφράζει η συγκεκριμένη κλίμακα.

Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) και η βαθμολογία κάθε υποκλίμακας είναι η μέση τιμή των ερωτήσεων που τη συγκροτούν.

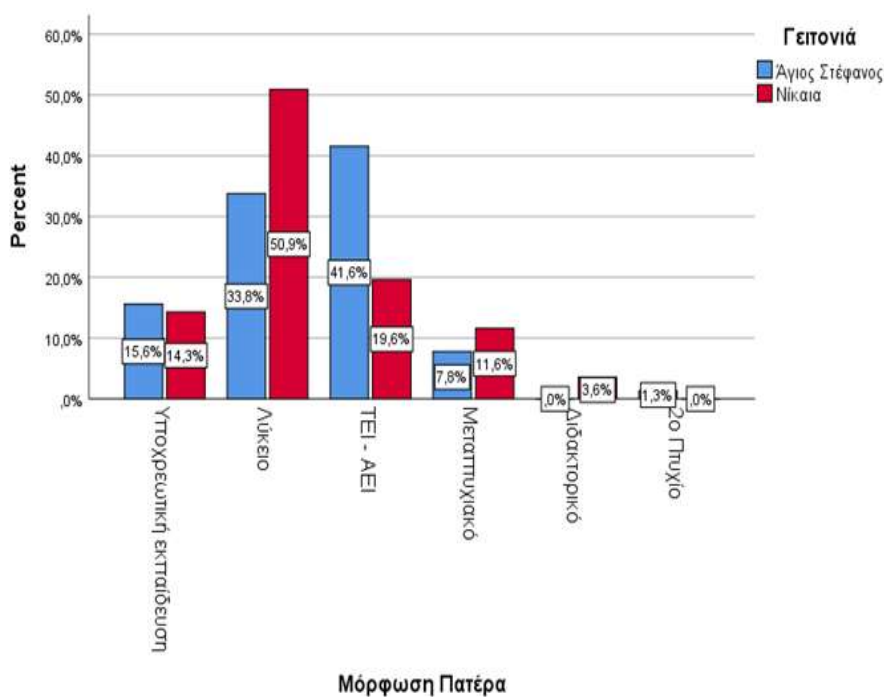
Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία τόσο πιο θετική είναι η συμπεριφορά και η στάση γονέων σε σχέση με το χαρακτηριστικό που εκφράζει η συγκεκριμένη κλίμακα.

Πίνακας 1. Μέση τιμή της κλίμακας που εξετάζει τη συμπεριφορά και στάση των γονέων σχετικά με την καλλιέργεια προφορικού, γραπτού λόγου του παιδιού.

Μ.Τ Συμπεριφορά και στάση γονέων όσον αφορά στην καλλιέργεια προφορικού, γραπτού λόγου του παιδιού.					
	Πλήθος	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
Συμπεριφορά και στάση γονέων όσον αφορά στην καλλιέργεια προφορικού, γραπτού λόγου του παιδιού	189	1,69	5,00	3,6410	,78085

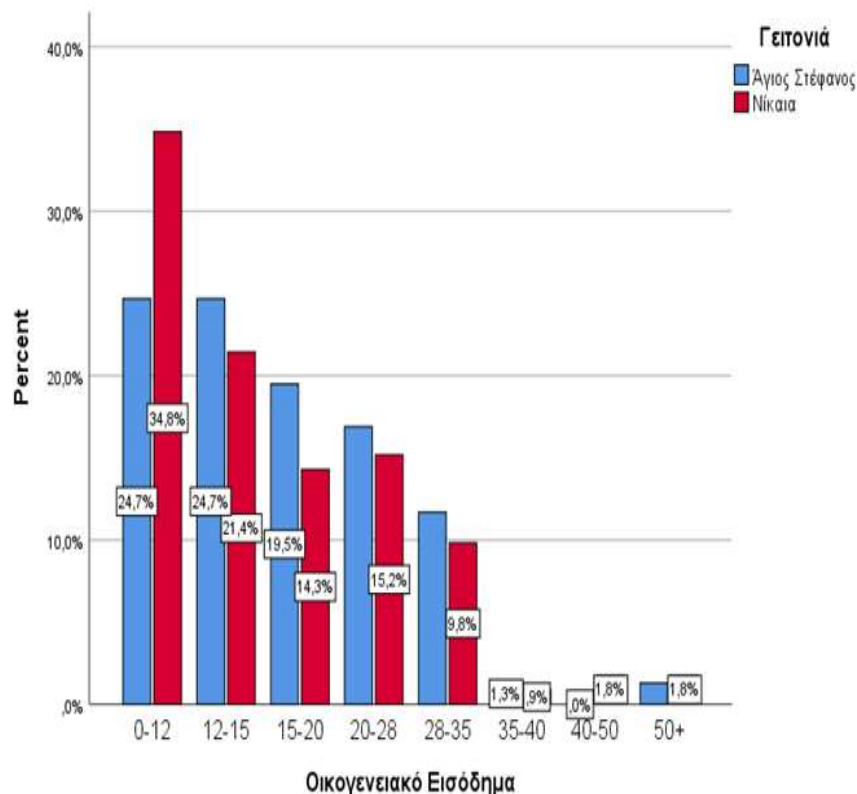
Τα ευρήματα από την απάντηση των συμμετεχόντων στην έρευνά μας για τη μεταβλητή «Γειτονία» σε συνδυασμό με τη «Μόρφωση Πατέρα» αποκαλύπτουν ότι υπάρχει σχέση-στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών Γειτονία-Μόρφωση Πατέρα ($\chi^2 (5) = 15,635$, $p = 0,002 < 0,05$). Από την ανάγνωση του περιεχομένου του γραφήματος προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι από τον Δήμο Αγ. Στεφάνου που έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση ή είναι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είναι 50,6% και οι ερωτηθέντες με την αντίστοιχη μόρφωση από τον Δήμο Νίκαιας είναι 33,8% (Γράφημα 4).

Γράφημα 4: Συσχέτιση «Γειτονιάς» και «Μόρφωσης Πατέρα».



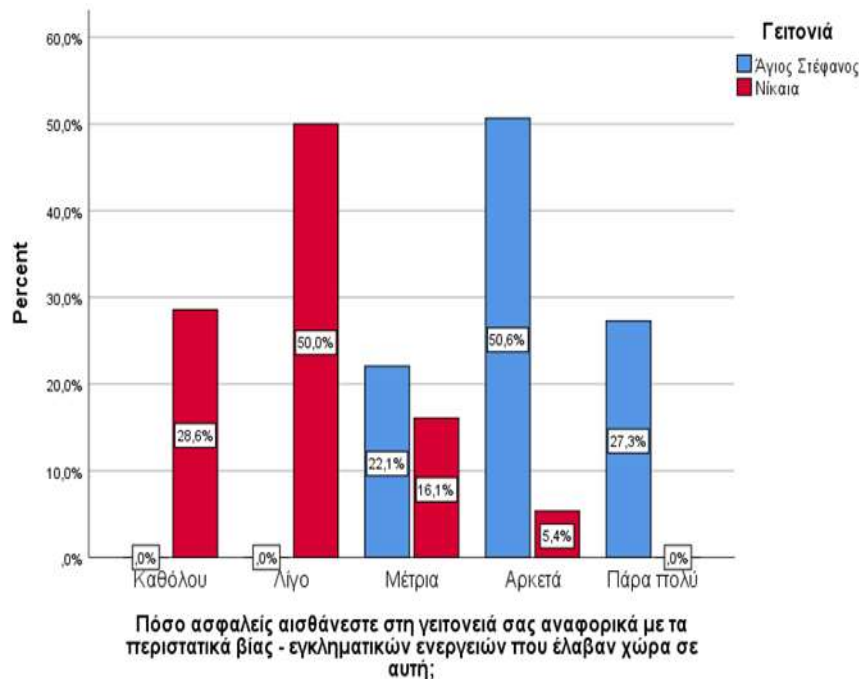
Τα ευρήματα από την απάντηση των συμμετεχόντων στην έρευνά μας για τη μεταβλητή «Γειτονία» σε συνδυασμό με το «Οικογενειακό Εισόδημα» αποκαλύπτουν ότι υπάρχει σχέση-στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών Γειτονία-Οικογενειακό Εισόδημα ($\chi^2 (5) = 15,938$, $p=0,004 < 0,05$). Από την ανάγνωση του περιεχομένου του γραφήματος προκύπτει ότι στα χαμηλά εισοδήματα (μέχρι 12.000 €) υπερέχουν σε ποσοστό οι κάτοικοι της Νίκαιας σε σχέση με τους κατοίκους του Αγίου Στεφάνου (34,8% έναντι 24,7%). Αντίθετα στα υψηλότερα εισοδήματα (άνω των 12.000 €) υπερέχουν οι κάτοικοι του Αγίου Στεφάνου (Γράφημα 5).

Γράφημα 5: Συσχέτιση «Γειτονιάς» και «Οικογενειακό Εισόδημα»



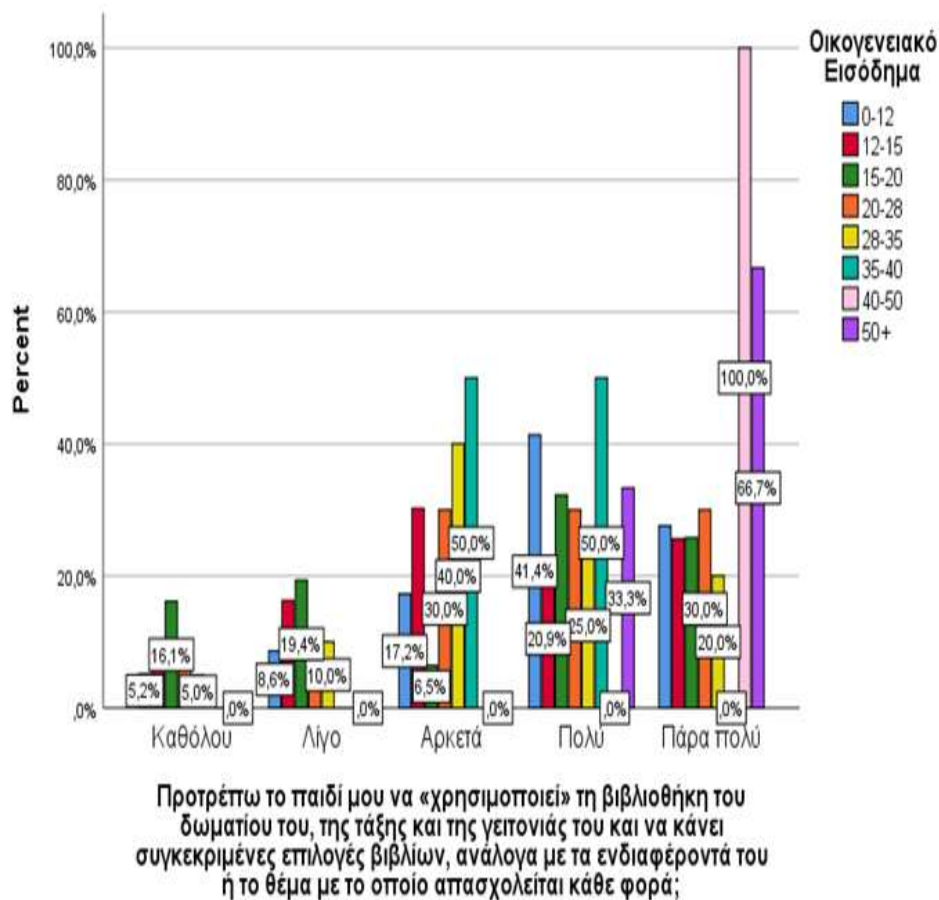
Επίσης, τα ευρήματα από την απάντηση των συμμετεχόντων στην έρευνά μας στη μεταβλητή «Γειτονία» σε συνδυασμό με τις απόψεις των γονέων της έρευνας σε σχέση με το «πόσο ασφαλής πιστεύουν ότι είναι η γειτονιά τους αναφορικά με περιστατικά εγκληματικών ενεργειών-βίας που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή τους» αποκαλύπτουν ότι υπάρχει σχέση-στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών ($\chi^2 (4) = 131,248$, $p=0,000 < 0,05$). Από την ανάγνωση του περιεχομένου του προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι από τη Νίκαια που αισθάνονται από «αρκετά έως πάρα πολύ» ασφαλείς στη γειτονιά τους ανέρχεται μόλις στο 5,4% σε αντίθεση με τον Άγιο Στέφανο που το ποσοστό ανέρχεται στο 77,9% (Γράφημα 6).

Γράφημα 6: Συσχέτιση «Γειτονιάς» με απόψεις των γονέων της έρευνας αναφορικά με «το πόσο ασφαλής πιστεύουν ότι είναι η γειτονιά τους σε σχέση με περιστατικά εγκληματικών ενεργειών-βίας που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή τους».



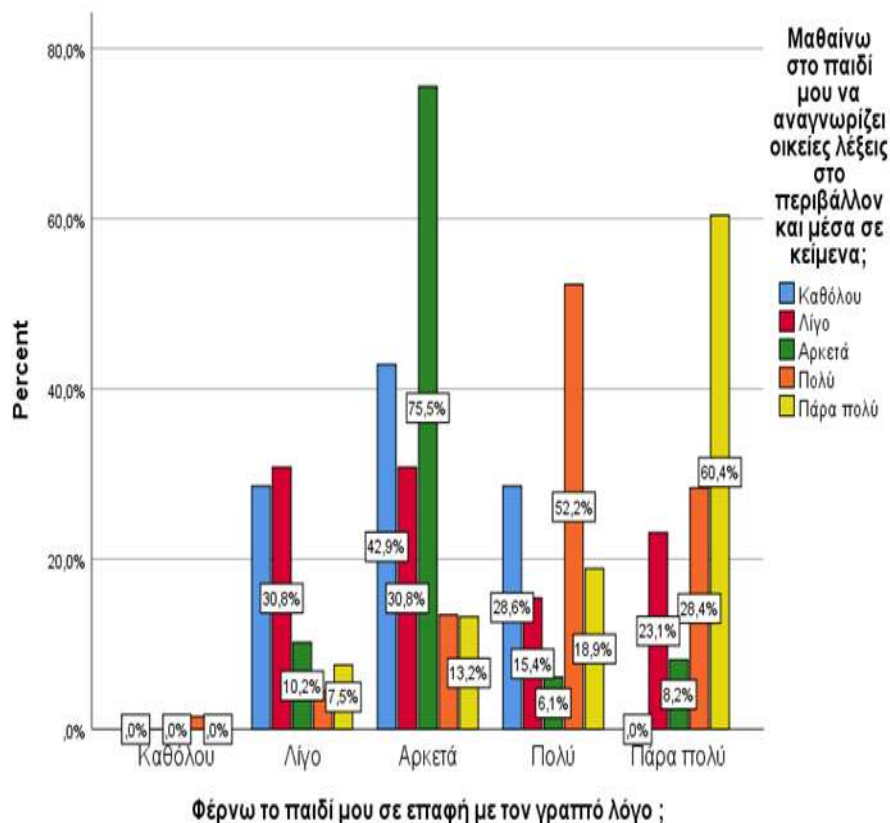
Όσον αφορά, τα ευρήματα από την απάντηση των συμμετεχόντων στην έρευνά μας στη μεταβλητή «Οικογενειακό εισόδημα» σε συνδυασμό με τις απόψεις των γονέων της έρευνας αναφορικά με το αν προτρέπουν το παιδί τους να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του, επίσης αναλύονται στο Γράφημα 7. Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών ($\chi^2 (28) = 38,432, p=0,000 < 0,05$). Από την ανάγνωση του περιεχομένου του προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα έως 12.000 και 15.000 ευρώ, προτρέπουν πάρα πολύ το παιδί τους να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του και ανέρχεται σε ποσοστό 41,4% και 32,2% σε αντίθεση με ερωτώμενους που δηλώνουν εισοδήματα 40.000-50.000 ευρώ και πάνω από 50.000, όπου το ποσοστό ανέρχεται στο 100% και 66,7%, αντίστοιχα.

Γράφημα 7: Συσχέτιση «Οικογενειακό εισόδημα» και «Προτρέπω το παιδί μου να χρησιμοποιεί τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς»



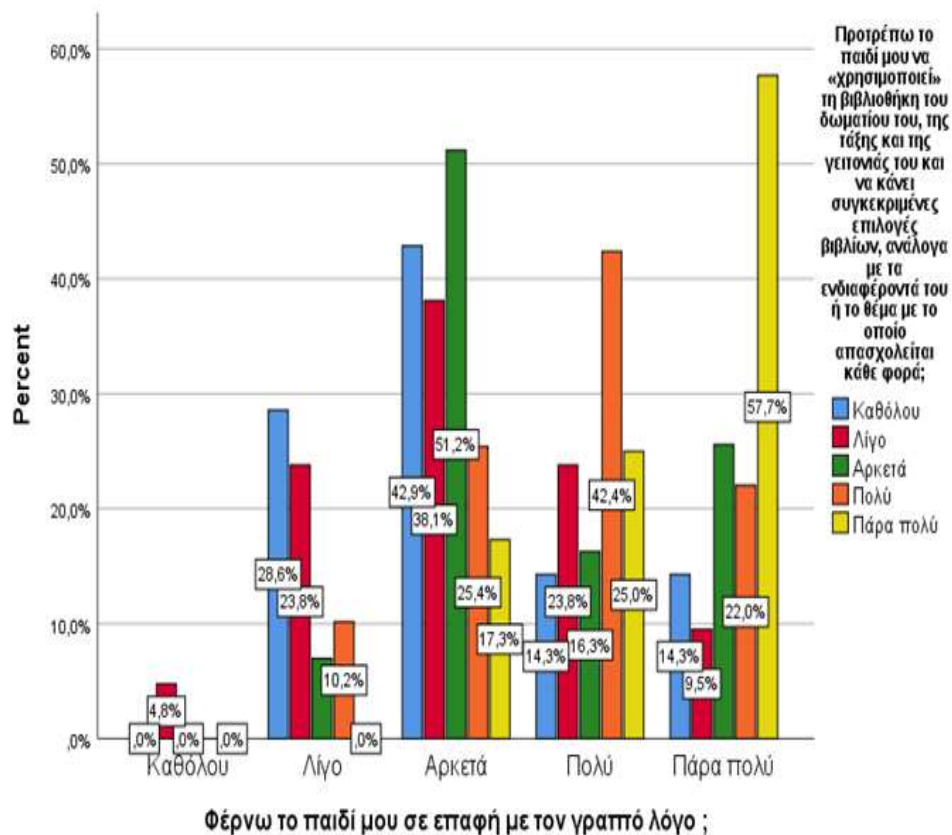
Τα ευρήματα από την απάντηση των συμμετεχόντων στην έρευνά μας στην ερώτηση «Φέρνω το παιδί μου σε επαφή με τον γραπτό λόγο» σε συνδυασμό με την Ερώτηση «Μαθαίνω στο παιδί μου να αναγνωρίζει οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα» παρουσιάζονται στον Γράφημα 8. Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση-στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών ($\chi^2(16) = 106,347, p = 0,000 < 0,05$). Από την ανάγνωση του περιεχομένου του προκύπτει ότι όσο περισσότερο οι γονείς φέρνουν το παιδί τους σε επαφή με τον γραπτό λόγο τόσο επενδύουν στο να μάθουν στο παιδί τους να αναγνωρίζει οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα.

Γράφημα 8: Συσχέτιση «Φέρνω το παιδί μου σε επαφή με τον γραπτό λόγο» και «Μαθαίνω στο παιδί μου να αναγνωρίζει οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα»



Όμοια τα ευρήματα από την απάντηση των συμμετεχόντων στην έρευνά μας στην ερώτηση «Φέρνω το παιδί μου σε επαφή με τον γραπτό λόγο» σε συνδυασμό με την Ερώτηση «Προτρέπω το παιδί μου να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του και να κάνει συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του ή το θέμα με το οποίο απασχολείται κάθε φορά;» παρουσιάζονται στο Γράφημα 9. Παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση-στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών ($\chi^2 (16) = 59,456$, $p = 0,000 < 0,05$). Από την ανάγνωση του περιεχομένου του γραφήματος προκύπτει ότι όσο περισσότερο οι γονείς φέρνουν το παιδί τους σε επαφή με τον γραπτό λόγο τόσο προτρέπουν το παιδί τους να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του και να κάνει συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του ή το θέμα με το οποίο απασχολείται κάθε φορά.

Γράφημα 9: Συσχέτιση «Φέρνω το παιδί μου σε επαφή με τον γραπτό λόγο» «Προτρέπω το παιδί μου να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς»



Συμπεράσματα –Προτάσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις θέσεις των γονέων όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλώσσας και τις σκέψεις του μικρού παιδιού και αν αυτά επηρεάζονται ή όχι, από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της εκάστοτε γειτονιάς όπως: το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ύπαρξη εξωτερικού χώρου (αυλή) στις κατοικίες, οι απόψεις των γονέων αναφορικά με το πόσο ασφαλείς αισθάνονται στη γειτονιά τους, ώστε μέσα από τα αποτελέσματα αυτά που θα προκύπταν να κατατεθούν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω προβληματισμό στον συγκεκριμένο τομέα.

Ε.Ε1. Ποια είναι τα βασικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του δείγματος (γονέων μικρών παιδιών) και της γειτονιάς που διαμένουν και πώς συσχετίζονται μεταξύ τους;

Αρχικά, με βάση τη στατιστική καταγραφή συγκεκριμένων ατομικών χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων γονέων αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό (19,6%) των γονέων των μικρών παιδιών είναι διαζευγμένοι ή βρίσκονται σε διάσταση. Το ερώτημα αυτό δεν καταδεικνύει μόνο ότι ο θεσμός της οικογένειας βρίσκεται σε κρίση, αλλά ότι επηρεάζει αρνητικά και την ψυχροσύνθεση των μικρών παιδιών. Εξάλλου, σε σχετική έρευνα αναφέρεται ότι το διαζύγιο των γονέων τόσο ως διαδικασία όσο και ως κατάληξη «συνιστά μία μείζονα αλλαγή στη ζωή του παιδιού που συνοδεύεται από

έντονο στρες» (Νίτσα, 2002:60). Το εύρημα αυτό σκιαγραφεί ένα από τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς, τον οικογενειακό δεσμό και διαφαίνεται ότι δύο στους δέκα γονείς του δείγματος των υπό εξέταση γειτονιών είναι διαζευγμένοι.

Σε ό,τι αφορά στη μητρική γλώσσα των μαθητών, η έρευνα έδειξε ότι σχεδόν δύο στους δέκα γονείς είναι οικονομικοί μετανάστες, αφού δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική. Η άποψή μας αυτή ενισχύεται και από το αποτέλεσμα της ερώτησης: «υπηκοότητα γονέων», σύμφωνα με το οποίο, το ίδιο περίπου ποσοστό των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε ότι έχει κάποια «άλλη» υπηκοότητα εκτός της Ελληνικής.

Ως προς την εργασία της μητέρας, τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό (39,9%) των μητέρων είναι άνεργες σε σχέση με το ποσοστό των ανέργων πατεράδων, το οποίο ανέρχεται μόλις στο 5,7%. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με το ευρύτερα αποδεκτό γεγονός των αυξημένων απαιτήσεων και του πολλαπλού ρόλου που έχει μία μητέρα και το οποίο επηρεάζει πολύ τις γυναίκες στον τομέα της εύρεσης εργασίας, αυξάνοντας σημαντικά το ποσοστό της ανεργίας στις γυναίκες. Σχετική έρευνα αναφέρει ότι παράγοντες όπως αυτός της έλλειψης ελεύθερου χρόνου μίας μητέρας λόγω του πολλαπλού ρόλου της, περιορίζει σημαντικά το δικαίωμά της στην εργασία, με αποτέλεσμα την ψυχολογική της απομόνωση και απομάκρυνσή της από την οικογένεια (Chandola & Coleman, 1999:323).

Ως προς τη μόρφωση της μητέρας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προέρχεται από τις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, (υποχρεωτική εκπαίδευση-Λύκειο), παρόμοιο ποσοστό που συναντάμε και στην ερώτηση που αφορά στη μόρφωση του πατέρα.

Ως προς το οικογενειακό εισόδημα, το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό (31,7%) των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε εισόδημα από 0 έως 12.000 ευρώ, στοιχείο που καταδεικνύει ότι ένα στα τρία νοικοκυριά του δείγματος της έρευνας ζει στα όρια της φτώχειας. Το αποτέλεσμα αυτό δεν προκαλεί έκπληξη αφού, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2017), ένα στα τρία νοικοκυριά στην Ελλάδα εντάσσεται στα «χαμηλά εισοδήματα».

Αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γονέων σχετικά με το αν «στην κατοικία τους υπάρχει εξωτερικός χώρος (αυλή) ώστε να παρέχεται η δυνατότητα να δραστηριοποιείται το παιδί τους», παρατηρούμε ότι μόλις το 38,1% των οικογενειών του δείγματος διαμένει σε κατοικία που παρέχει «Αρκετά και Παρά πολύ» εξωτερικό αύλειο χώρο, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα να δραστηριοποιείται το παιδί τους. Παρόμοια αποτελέσματα συναντάμε και στην Ερώτηση «στη γειτονιά σας υπάρχουν εύκολα προσβάσιμοι χώροι με σκοπό να παρέχεται η δυνατότητα παιχνιδιού, αναψυχής, άθλησης στο παιδί σας;», όπου επίσης λιγότεροι από τρεις στους δέκα απάντησαν από «Αρκετά έως Παρά πολύ», κάνοντας σαφές ότι στη γειτονιά τους υπάρχουν εύκολα προσβάσιμοι χώροι με σκοπό να παρέχεται η δυνατότητα παιχνιδιού, αναψυχής και άθλησης στο παιδί τους. Τα ευρήματα αυτά δεν προκαλούν έκπληξη αφού σε σχετική έρευνα (Κώτσιος, 2009), αναφέρεται ότι: οι ευαίσθητοποιημένες γειτονιές που διαθέτουν ποιοτικά προγράμματα υπαίθριων δραστηριοτήτων αναψυχής, αγωγής υπαίθρου, ανάπτυξης ανθρωπίνων δεξιοτήτων και θεραπευτικής αναψυχής, παρέχουν πληθώρα ερεθισμάτων, τα οποία βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση, την πρωτοβουλία και ακαδημαϊκή επίδοση των μικρών παιδιών.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση σχετικά με το πόσο ασφαλής πιστεύουν ότι είναι η γειτονιά τους αναφορικά με τα περιστατικά εγκληματικών ενεργειών-βίας που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή τους, επίσης περίπου τρεις στους δέκα απάντησαν

ότι αισθάνονται «Αρκετά και Παρά πολύ» ασφαλείς στην περιοχή τους. Το ερώτημα αυτό συσχετίζοντάς το με την περιοχή-τη γειτονιά του δείγματος, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού παρατηρούμε ότι ένα μικρό ποσοστό των ερωτώμενων από τη Νίκαια αισθάνονται από «αρκετά έως πάρα πολύ» ασφαλείς στη γειτονιά τους σε αντίθεση με τον Άγιο Στέφανο που το καθολικό δείγμα της περιοχής αισθάνεται «αρκετά και πάρα πολύ» ασφαλείς στη γειτονιά τους.

Το να ζει κανείς σε μη προνομιούχες γειτονιές, όπου ένα μεγάλο ποσοστό των κατοίκων βιώνει τις συνθήκες φτώχειας ή είναι λιγότερο μορφωμένο, έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη των παιδιών, πέρα από άλλους οικογενειακούς μειονεκτικούς δείκτες (Dupere et al., 2010; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Επίσης, άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που κατοικούν σε περιοχές όπου επικρατούν μη ιδανικές κοινωνικές συνθήκες, όπως: εγκληματικότητα, έκθεση των παιδιών στη βία, εκμετάλλευση των παιδιών, οικογενειακή βία και χαμηλό βιοτικό επίπεδο (φτωχογειτονιά), σημειώνουν χαμηλό επίπεδο ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών τους, αρχικά μέσα στην οικογένεια και στη συνέχεια στη γειτονιά, η οποία μέσα από τους διάφορους θεσμούς της, εξυπηρετεί αυτά τα παιδιά (Κώτη & Γουργιώτου, 2020; 2022; Kohen et al., 2008). Φυσική κατάληξη των επιδράσεων των αρνητικών χαρακτηριστικών μιας γειτονιάς είναι η μείωση γενικά του προσφερόμενου επιπέδου φροντίδας των παιδιών από το κάθε πλαίσιο που το περιβάλλει καθώς και η αποξένωση, απομόνωση αλλά ακόμα και το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης των παιδιών, μέσα στην ίδια τη γειτονιά τους (Kohen, 2008). Ακόλουθα, μία ακόμα έρευνα (Fedor et al., 2010), διαπίστωσε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μικρών παιδιών ήταν πιο λίγα στις γειτονιές με λιγότερα περιστατικά βίας.

Κάποιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ στη δεκαετία του '80, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για μια αυξανόμενη τάξη ανθρώπων που ζουν στα λεγόμενα «γκέτο», εξαιτίας παρόμοιων συνθηκών σε μια γειτονιά. Πιο συγκεκριμένα ο Wilson (1987), αναφέρει ότι οι φτωχές γειτονιές θεωρούνταν ως μειονέκτημα για τους κατοίκους τους, απομονώνοντάς τους από ενδεχόμενες ευκαιρίες για την περαιτέρω εξέλιξή τους. Αυτή η τοποθέτηση τονίζει ότι οι γειτονιές μπορεί να υποδηλώνουν ανισότητες, βάση των θέσεων στη διανομή των κοινωνικών και περιβαλλοντικών κινδύνων και των ευκαιριών για την αναπτυξιακή υγεία των κατοίκων τους. Τέλος, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, το επίπεδο ποιότητας της γειτονιάς επηρεάζει άμεσα και καθοριστικά την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τους άλλους, το ενδιαφέρον του για μάθηση και διερεύνηση, το αίσθημα του «ανήκειν» και το ενδιαφέρον του για συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι (Edwards, 2005; Edwards, & Bromfield, 2009 στο Koti & Gourgiotou, 2022).

Από την παράθεση των παραπάνω δεδομένων, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει, σε μεγάλο βαθμό, ταύτιση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας για συγκεκριμένα ζητήματα με αυτά της διεθνής επιστημονικής κοινότητας, τα οποία επισημαίνουν ότι οι υποβαθμισμένες συνθήκες της τοπικής κοινότητας-γειτονιάς, σχετίζονται με το ποσοστό της εγκληματικότητας, την εκμετάλλευση των παιδιών, την καταγεγραμμένη οικογενειακή βία και γενικότερα με το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των παιδιών που ζουν σε φτωχογειτονιές (Dupere et al., 2010; Kohen et al., 2008; Minh et al., 2017). Σύμφωνα λοιπόν, με τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών, αλλά και με αυτά ακόμα περισσότερων ερευνών (Brownell et al., 2016; Κώτη & Γουργιώτου, 2020), γίνεται ξεκάθαρο στην επιστημονική κοινότητα ότι τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά χαρακτηριστικά των γειτονιών καθορίζουν σημαντικά και μάλιστα μερικές φορές καθολικά, τα θεμέλια για την ανάπτυξη των πολύ μικρότερων σε ηλικία παιδιών που διαμένουν σε αυτή. Επίσης, τονίζεται ότι τα χαρακτηριστικά της κάθε

γειτονιάς, σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να υποδηλώνουν ανισότητες στη διανομή των κοινωνικών και περιβαλλοντικών κινδύνων και των ευκαιριών για την αναπτυξιακή υγεία και ευεξία των κατοίκων.

Ε.Ε2. Επιδρά η συμπεριφορά και στάση των γονέων της οικογένειας στην καλλιέργεια της γλώσσας του μικρού παιδιού;

Αναλύοντας τη θετική συνεισφορά της συμπεριφοράς και στάσης των γονέων της οικογένειας όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλώσσας του μικρού παιδιού (βλ. πίνακα 4), παρατηρούμε ότι υπάρχει μια προσπάθεια από τους γονείς αφενός να φέρνουν το παιδί τους σε επαφή με τον γραπτό λόγο και αφετέρου να βοηθούν το παιδί τους να συνειδητοποιήσει ότι ο γραπτός λόγος μεταφέρει μηνύματα. Επίσης, οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας του δείγματός μας, φαίνεται ότι μεριμνούν ώστε το παιδί τους να υιοθετεί βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής και να αποκτούν μια σχετική ευχέρεια ώστε να αναγνωρίζει οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα. Παρατηρούμε ότι οι γονείς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, προσπαθούν να προτρέπουν το παιδί τους να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του και ενισχύουν την προσπάθεια του παιδιού τους για κατανόηση της σχέσης προφορικού-γραφτού λόγου. Τα αποτελέσματα αυτά που προκύπτουν από τις απαντήσεις των γονέων του δείγματος σχετικά με την καλλιέργεια της γλώσσας και της σκέψης του μικρού παιδιού, καταδεικνύουν την καθοριστική σημασία της γραφής και του προφορικού λόγου για την ανάπτυξη του μικρού παιδιού. Από την παράθεση των παραπάνω δεδομένων, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει ταύτιση απόψεων της πλειονότητας των υποκειμένων της έρευνας με την επιστημονική κοινότητα η οποία αναφέρει ότι: η εξασφάλιση της κατάλληλης αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, θεωρείται ολοένα και περισσότερο ως ένα σημαντικό πρώτο βήμα για τη μελλοντική εκπαιδευτική ανάπτυξη και ολόπλευρη εξέλιξή τους (Azzi–Lessing, 2009). Η ανάπτυξη των στοχευμένων γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών κρίνεται ως η πιο αποτελεσματική διαδικασία όσον αφορά στην απόκτηση νοητικών δεξιοτήτων των παιδιών (Fantuzzo, Gadsden, & McDermott, 2011; Lonigan et al., 2011). Επίσης, αναφέρεται ότι τα εκπαιδευτικά οφέλη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της γραφής και γλώσσας των παιδιών σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη των αυτορρυθμίσεων, καθώς και των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών (Howes et al., 2008; Slot 2015).

Ε.Ε3. Επηρεάζουν τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της γειτονιάς την ανάπτυξη του προφορικού-γραφτού λόγου των μικρών παιδιών;

Όσον αφορά στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, από τη συσχέτιση της γειτονιάς και τη μόρφωση του πατέρα, αυτά καταδεικνύουν ότι οι μισοί ερωτώμενοι από την περιοχή του Αγίου Στέφανου έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση ή είναι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και τρεις στους δέκα ερωτηθέντες από την περιοχή της Νίκαιας έχουν την αντίστοιχη μόρφωση. Ωστόσο, αυτό έρχεται σε πλήρη ταύτιση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, οι οποίες υποστηρίζουν μέσα από τα πορίσματά τους, ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ένας ισχυρός προγνωστικός δείκτης των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξής τους (Walker et al., 2011; Κώτη & Γουργιώτου, 2020). Η έρευνα των Baker και Stevenson (στο Winnicot, 1994), η οποία εξέτασε την επίδραση του παράγοντα «μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας» στην ανάπτυξη του μικρού παιδιού, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οικογένειες με υψηλότερη μόρφωση δείχνουν θετικότερη στάση και συμπεριφορά απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία

και συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους, σε σχέση με εκείνες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν από την εξέταση της συσχέτισης του οικογενειακού εισοδήματος με την ερώτηση «Προτρέπω το παιδί μου να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του». Όπως αναφέρεται σε σχετική έρευνα (Νημά, 2008:143), είναι γνωστό ότι οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δημιουργούν καλύτερες προϋποθέσεις μάθησης για τα παιδιά τους, σε μεγαλύτερη συχνότητα και σταθερότητα, και το αντίθετο, δηλαδή, ότι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων έχουν συνήθως λιγότερες ευκαιρίες στην οικογένειά τους να δεχθούν τα απαραίτητα και κατάλληλα μορφωσιογόνα ερεθίσματα, τα οποία μάλιστα, θα διαρκούν. Άλλωστε, είναι γεγονός ότι οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου δημιουργούν για το παιδί τους ένα περιβάλλον με πνευματικά και μορφωτικά ερεθίσματα που συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών του παιδιού (Koti & Gourgιoτου, 2022). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται επίσης σε συμφωνία με τη διαπίστωση άλλων σχετικών ερευνών, οι οποίες μάλιστα ανάμεσα στους τρόπους ενίσχυσης των μικρών παιδιών στους συγκεκριμένους τομείς που προτείνουν, συμπεριλαμβάνουν την επίσκεψη των παιδιών, σε σταθερή βάση, σε κάποια βιβλιοθήκη της γειτονιάς του ή της ευρύτερης περιοχής που κατοικεί. Η συχνή επαφή των μικρών παιδιών με μια βιβλιοθήκη (του σπιτιού, σχολείου ή της γειτονιάς του), σε ένα δηλαδή, διαμορφωμένο περιβάλλον με πνευματικά-μορφωτικά ερεθίσματα μπορεί να προάγει τον λόγο, την έκφραση και κοινωνικοσυναισθηματική ευεξία του παιδιού προσχολικής ηλικίας (Καλατζή-Αζίζι & Μπεζεβέκης, 2000) καθώς και «...τη συναισθηματική υγεία και ισορροπία τους» (Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016:35). Πιο συγκεκριμένα, οι Love et al. (2003), επισημαίνουν ότι η παροχή από τους γονείς, υψηλής ποιότητας προγραμμάτων γραφής και ανάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οδηγεί στα υψηλότερα γνωστικά, γλωσσικά και νοητικά αποτελέσματα αυτών. Η ύπαρξη ενός εγγράμματος κοινωνικού περιβάλλοντος, εμπλουτισμένο μαθησιακά, στα πρώτα βήματα της ζωής του μικρού παιδιού σε συνδυασμό με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που εκδηλώνονται εντός του πλαισίου αυτού, συνεισφέρουν στην ανάδυση του γραμματισμού στο παιδί (Μανωλίτσης, 2016) και στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής του ευεξία (Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011; Γουργιώτου & Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2016; Κώτη, 2022).

Επίσης, μέσα από τις συσχετίσεις της ερώτησης «Φέρνω το παιδί μου σε επαφή με τον γραπτό λόγο» σε συνδυασμό με τις ερωτήσεις «Μαθαίνω στο παιδί μου να αναγνωρίζει οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα» και «Προτρέπω το παιδί μου να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του» αντίστοιχα διαφαίνεται η καθοριστική συμβολή του γραπτού και προφορικού λόγου στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων του μικρού παιδιού. Όπως ανέφεραν πολλοί μελετητές, ανάμεσά τους ο Piaget (1983) και Bandura (1973), διαμορφώνοντας μάλιστα ένα σχετικό θεωρητικό πλαίσιο, η διασφάλιση για κάθε μικρό παιδί ενός εγγράμματος κοινωνικού περιβάλλοντος επιδρά καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον του οικογενειακού περιβάλλοντος, υποστηρίζει τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών και έχει επίσης συνέπειες για την κοινωνική και συμπεριφοριστική λειτουργία των παιδιών (Griffin & Morrison, 1997). Σε αντίθετη περίπτωση, οι περιορισμένοι συναισθηματικοί πόροι των γονέων, επηρεάζουν αρνητικά τις υπαρκτές δυσκολίες των παιδιών όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη, την ανάδυση του γραμματισμού και την κοινωνικοσυναισθηματική τους λειτουργία (Κώτη & Γουργιώτου,

2020; Κώτη, 2022; Mistry et al., 2010). Όπως υποστηρίζουν τα αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικών ερευνών (DeCaro & Worthman, 2011; Crosnoe & Cooper, 2010), θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από όλους τους αρμόδιους φορείς, την πολιτεία, την εκπαίδευση και τους γονείς, οι συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης κάθε παιδιού μέσα στις οποίες μεγαλώνει, τα ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια (Status) της οικογένειάς του και οι προσφερόμενες ευκαιρίες για μάθηση και εποικοδομητική αλληλεπίδραση που του εξασφαλίζονται από την οικογένεια, τη γειτονιά αλλά και το σχολικό του περιβάλλον.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και αναγνωρίζοντας τον ρόλο και τη σημαντική συμβολή της κατάλληλης καλλιέργειας της γλώσσας και της σκέψης του μικρού παιδιού στην πνευματική ανάπτυξή του, γίνεται ξεκάθαρο ότι αποτελεί πρόκληση αλλά και ζητούμενο η ενίσχυση των γονέων, ιδιαίτερα αυτών με χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο από κρατικούς και δημόσιους φορείς, ώστε να είναι σε θέση οι ίδιοι να στηρίζουν στους αντίστοιχους τομείς τα παιδιά τους και να μεριμνούν σταθερά για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Επίσης, επιτακτική ανάγκη αποτελεί και η διασφάλιση της ενισχυτικής αγωγής και εκπαίδευσης, κυρίως για εκείνα τα μικρά παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, τα οποία πιθανόν να αποτελούν εμπόδιο στη βέλτιστη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Η ενισχυτική εκπαίδευση από την προσχολική κιόλας βαθμίδα, μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να συμβάλλει στην κάλυψη υπαρχουσών αδυναμιών τους, προλαμβάνοντας τις άμεσες ή έμμεσες, βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών.

Τέλος, η διεύρυνση του ωραρίου των δημόσιων κέντρων παροχής ημερήσιας αγωγής και φροντίδας στην προσχολική ηλικία και των νηπιαγωγείων καθώς και η καθιέρωση και ενίσχυση του θεσμού των κέντρων δημιουργικής απασχόλησης των μικρών παιδιών (ΚΔΑΠ) σε όλες τις περιφέρειες και τους δήμους της χώρας μας, θα μπορούσε να εξασφαλίσει τον απαραίτητο ελεύθερο χρόνο σε γονείς που επιθυμούν αφενός να καλύψουν τα κενά τους στην εκπαίδευση και αφετέρου να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, εξασφαλίζοντας στη συνέχεια οι ίδιοι πλέον, τις καλύτερες κοινωνικομορφωτικές συνθήκες και ευκαιρίες στα ίδια τους τα παιδιά.

Αναφορές

- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality support infrastructure in early childhood: Still (mostly) missing. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1).
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Six theories of child development: Revised formulation and current issues* (pp. 187-248). Jessika Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed., pp. 37-43). Freeman.
- Brownell, M.D., Ekuma, O., Nickel, N.C., Chartier, M., Koseva, I., Santos, R.G. (2016). A population-based analysis of factors that predict early language and cognitive development. *Early Child. Res. Q.* 35, 6–18.
- Browning, C., and Cagney, K. (2002). Collective efficacy and health: Neighborhood social capital and self-rated physical functioning in an urban setting. *Journal of Health and Social Behaviors*, 43(4), 383–399.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50.

- Callender, K. A., Olson, S. L., Choe, D. E., & Sameroff, A. J. (2011). The effects of parental depressive symptoms, appraisals, and physical punishment on later child externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1,13.
- Chandola, T., Coleman, D. A., & Hiorns R. W. (1999). Recent European Fertility Patterns: Fit-ting curves to distorted distributions. *Population Studies*, 53(3), 317-330.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972-987.
- DeCaro, JA., Worthman, CM. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development* 35(5), 441-448.
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). Research to policy: Transition to school position statement. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school - International research, policy and practice* (pp. 277-294). (International perspectives on early childhood education and development; Vol. 9). Springer-Verlag London Ltd.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1), 188-196.
- Dupere, V., Leventhal, T., Crosnoe, R., & Dion, E. (2010). Understanding the positive role of neighborhood socioeconomic advantage in achievement: The contribution of the home, childcare, and school environments. *Developmental Psychology*, 46(5), 1227–
- Fantuzzo, J. W., Gadsden, V. L., & McDermott, P. A. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48(3), 763-793.
- Fedor, M.C., Bender, S.L., Carlson, J.S., (2010). Examining risk and protective factors in head start populations located in high- and low-violence communities. *Infants Young- Child*. 23, 209–217.
- Galster, G.C., (2012). The Mechanism(s) of Neighborhood Effects: Theory, Evidence, and Policy Implications. In: Van ham, M., Manley, D., Bailey, N., Simpson, L. & MacLennan, D. (eds.) *Neighborhood Effects Research: New Perspectives*. Springer.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten 89. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., Chase-Lansdale, P. L., & Gordon, R. A. (1997). Are neighborhood effects on young children mediated by features of the home environment? In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty: Context and consequences for children*, 1,119-145. Russell Sage Foundation.
- Kohen, D. E., Leventhal, T., Dahinten, V.S., & McIntosh, C. N. (2008). Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for young children. *Child Development*, 79(1), 156-169.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309.
- Lloyd, J. E. V., Li, L., & Hertzman, C. (2010). Early experiences matter: Lasting effect of concentrated disadvantage on children's language and cognitive outcomes. *Health & Place*, 16(2), 371-380.
- Lonigan CJ, Farver JM, Phillips BM, Clancy-Menchetti J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*. 24(3), 305–337.
- Minh, A., Muhajarine, N., Janus, M., Brownell, M., & Guhn, M. (2017). A review of neighbor-hood effects and early child development: How, where, and for whom, do neighborhoods matter? *Health & Place*, 46, 155-174.
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432-449.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behavior and children's development. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 137–148.
- Petrogiannis, K. (2012). Early childhood care and education in Greece: some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 131-139.

- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, 1. Wiley.
- Shonkoff & Phillips. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press
- Slot, P.L., Mulder, H., Verhagen, J., Leseman, P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotion-al self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6).
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj, & B. Taggart. (2014). *Students Educational and Developmental Outcomes at Age 16: Effective Pre-School, Primary and Secondary Education* (EPPSE 3–16) Project. *Institute of Education and Department for Education*.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: Risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378(9799), 1325-1338.
- Γουργιώτου, Ε., & Κώτη, Κ. (2016). Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς, των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15, 22-36.
- Καίσαρη, Β. (2005). *Το παιδί και το παιχνίδι στον αστικό χώρο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Κώτη, Κ. (2022). *Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της γειτονιάς και των παιδικών σταθμών στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κώτη, Κ., & Γουργιώτου, Ε. (2020). Διερεύνηση συμπεριφοράς και στάσης γονέων στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών στα νηπιαγωγεία: Πως επηρεάζονται από τον παράγοντα της φτώχειας. *Νέα Παιδεία*, 174, 81-95.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
- Νίτσα, Ε. (2002). *Το παιδί και ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2023, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/1019/P0001019.pdf?sequence=1>
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Η οικοσυστημική προσέγγιση*. Καστανιώτη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

«Απόψεις Γονέων με Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας Αναφορικά με τις Επιδράσεις των Χαρακτηριστικών της Γειτονιάς στη Γνωστική Περιοχή Ανάπτυξης: Παιδί και Γλώσσα»

Αγαπητοί γονείς,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον, ως πρωταρχικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού. Αποτελεί μέρος έρευνας που εκπονείται από την παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας, Κώτη Κατερίνα.

Ειδικότερα, με το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η καταγραφή προσωπικών στοιχείων των γονέων καθώς και των χαρακτηριστικών της γειτονιάς που διαμένουν, π.χ. κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καταγραφή παραμέτρων περιοχής (πρόσβαση σε χώρους πράσινου αναψυχής, ασφάλεια γειτονιάς και οι επιδράσεις τους στην καλλιέργεια της γλώσσας και της σκέψης των παιδιών.

Η συνεργασία σας θα συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας, γι' αυτό σας καλούμε να μας βοηθήσετε συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας. Το

ερωτηματολόγιο είναι προσωπικό, ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις για κάθε μία από τις δηλώσεις που τις συνοδεύουν και **να μην αναγράψετε πουθενά το όνομα σας**. Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, σας παρακαλούμε να το τοποθετήσετε στον φάκελο που εσωκλείεται και να το αφήσετε στο γραφείο των νηπιαγωγών, στο οποίο και θα συγκεντρωθούν όλα τα ερωτηματολόγια της σχολικής μονάδας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ Ι

Προσωπικά στοιχεία

Κυκλώστε την απάντηση που δηλώνει τα προσωπικά σας στοιχεία.

Οικογενειακή κατάσταση:	Έγγαμος 1	Άγαμος 2	Διαζευγμένος 3	Χήρος 4	Σε διάσταση 5	Με σύμφωνο συμβίωσης 6		
Μητρική γλώσσα	☐ Ελληνική 1			☐ Άλλη 2				
Επάγγελμα μητέρας:	Δημόσιος Υπάλ.1	Ιδιωτικός Υπάλ.2	Εργάτης 3	Ελεύθερ. Επαγγ.4	Άνεργος 5			
Μόρφωση Μητέρας:	Υποχρ. Εκπαίδ.1	Λύκειο 2	ΤΕΙ-ΑΕΙ 3	Μεταπτυχ. Διδασκτορ.4	Δεύτερο πτυχίο 5			
Επάγγελμα πατέρα:	Δημόσιο Υπάλληλος 1	Ιδιωτικός Υπάλληλος 2	Εργάτης 3	Ελεύθερος Επαγγελματίας 4	Άνεργος 5			
Μόρφωση Πατέρα:	Υποχρ. Εκπαίδ. 1	Λύκειο 2	ΤΕΙ-ΑΕΙ 3	Μεταπτυχ. Διδασκτορ 4	Δεύτερο πτυχίο 5			
Οικογενειακό Εισόδημα:	0-12.000 1	12.000-15.000 2	15.000-20.000 3	20.000-28.000 4	28.000-35.000 5	35.000-40.000 6	40.000-50.000 7	50.000+ 8
Υπηκοότητα:	Ελληνική 1			Αλλοδαπός 2				
Τηλ. Επικοινωνίας:								

ΜΕΡΟΣ II

Παρακάτω βρίσκεται μια σειρά από περιγραφές αρχικά της περιοχής (γειτονιάς) της οποίας διαμένουν οι οικογένειες αλλά και διάφορων μορφών συμπεριφοράς των γονέων που εκδηλώνονται απέναντι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και αφορούν την ευρύτερη σχέση ανάμεσα στο παιδί και τους ίδιους. Παρακαλώ για κάθε περιγραφή επιλέξτε τη συμπεριφορά που ταιριάζει καλύτερα στο δικό σας οικογενειακό πλαίσιο.

Καταγραφή παραμέτρων περιοχής (γειτονιάς) που διαμένετε.

Παρακαλώ, επιλέξτε τον βαθμό που ταιριάζει περισσότερο στην περιγραφή της περιοχής σας.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

1. Στην κατοικία σας υπάρχει εξωτερικός χώρος (αυλή) ώστε να παρέχεται η δυνατότητα να δραστηριοποιείται το παιδί σας;	1	2	3	4	5
2. Στη γειτονιά σας υπάρχουν εύκολα προσβάσιμοι χώροι με σκοπό να παρέχεται η δυνατότητα παιχνιδιού, αναψυχής, άθλησης στο παιδί σας;	1	2	3	4	5
3. Πόσο ασφαλείς αισθάνεστε στη γειτονιά σας, αναφορικά με περιστατικά εγκληματικών ενεργειών που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή σας;	1	2	3	4	5

Συμπεριφορά και στάση γονέων όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλώσσας και της σκέψης του παιδιού.

Παρακαλώ, επιλέξτε τον βαθμό που διαγράφει ακριβέστερα τη συμπεριφορά σας

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

1. Φέρνω το παιδί μου σε επαφή με τον γραπτό λόγο;	1	2	3	4	5
2. Βοηθάω το παιδί μου να συνειδητοποιεί ότι ο γραπτός λόγος μεταφέρει μηνύματα και χρησιμοποιείται για διάφορους λόγους;	1	2	3	4	5
3. Φροντίζω το παιδί μου να υιοθετεί βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής (π.χ. ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, ότι τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος κ.λ.π.);	1	2	3	4	5
4. Μεριμνώ ώστε το παιδί μου να μπορεί να διακρίνει σε ένα κείμενο που του διαβάζεται τους διαλόγους;	1	2	3	4	5
5. Μαθαίνω στο παιδί μου να αναγνωρίζει οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα;	1	2	3	4	5
6. Προτρέπω το παιδί μου να «χρησιμοποιεί» τη βιβλιοθήκη του δωματίου του, της τάξης και της γειτονιάς του και να κάνει συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων,	1	2	3	4	5

ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του ή το θέμα με το οποίο απασχολείται κάθε φορά;					
7. Ενισχύω την προσπάθεια του παιδιού μου για κατανόηση της σχέσης προφορικού-γραφτού λόγου;	1	2	3	4	5
8. Μαθαίνω στο παιδί μου να παίρνει πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα;	1	2	3	4	5
9. Διαβάζω ιστορίες, παραμύθια ή άλλα βιβλία στο παιδί μου;	1	2	3	4	5
10. Το βοηθάω να απομνημονεύσει μικρά κείμενα, εκφράσεις, κ.α.,	1	2	3	4	5
11. Φέρνω βιβλία στο παιδί μου και αγοράζω βιβλία με το παιδί μου γι' αυτό το ίδιο;	1	2	3	4	5
12. Δημιουργώ μια ήρεμη ατμόσφαιρα για διάβασμα;	1	2	3	4	5
13. Εξηγώ στο παιδί μου το γιατί πρέπει να γίνει κάτι έτσι ή αλλιώς, ώστε να συνδέει την αιτία με το αποτέλεσμα και να γίνει ικανό για συλλογισμούς;	1	2	3	4	5

Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε παραλείψει το τσεκάρισμα κάποιας ερώτησης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΗ ΣΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Ορισμένες σκέψεις για ένα ενιαίο πλαίσιο προσχολικής αγωγής: μια νέα πρόκληση για ένα παλαιό ζήτημα¹

Κωνσταντίνος Γ. Πετρογιάννης

kpetrogiannis@uniwa.gr

Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη. Με αφορμή τις προγραμματικές δηλώσεις της νέας ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας τον Ιούλιο του 2023, στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται ορισμένες σκέψεις και προτάσεις σχετικά με το φημολογούμενο πλαίσιο ενιαίας προσχολικής αγωγής. Με βάση κείμενα και αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ευρήματα της διεθνούς έρευνας καθώς και παραδείγματα από εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική κρατών, υποστηρίζεται ότι βασικό πλεονέκτημα μιας ενιαίας προσχολικής αγωγής υπό την αιγίδα των εκπαιδευτικών φορέων μιας χώρας είναι το γεγονός ότι διευκολύνει την ανάπτυξη ενός συνεκτικού πλαισίου όσον αφορά στη διαμόρφωση κανονισμών, στη χρηματοδότηση, στην κατάρτιση και στην παροχή υπηρεσιών στις διάφορες φάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνεργασία μεταξύ του παιδαγωγικού/εκπαιδευτικού προσωπικού προσχολικών και σχολικών δομών καθώς και στην παιδαγωγική συνέχεια που βιώνουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το ένα επίπεδο εκπαίδευσης στο άλλο. Παρέχει ιδιαίτερα οφέλη για τα παιδιά μέσω της ενίσχυσης της συνοχής και της ομαλής συνέχειας, για τις οικογένειες μέσα από την πρόσβαση σε πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες και τη μείωση του άγχους που συνδέεται με την αναζήτηση προσχολικών πλαισίων για τα παιδιά τους, τις/τους παιδαγωγούς/νηπιαγωγούς μέσω περισσότερων ευκαιριών εργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, για το ίδιο το κράτος μέσω της μείωσης του κόστους και αύξησης της αποτελεσματικότητας που προκύπτει από την μείωση του επιμερισμού μεταξύ των υπηρεσιών. Η εργασία κλείνει με ορισμένες προτάσεις προς την επίτευξη αυτού του στόχου.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, ενιαίο πλαίσιο

¹ Το παρόν κείμενο βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε απάντηση του γράφοντος σε ερώτηση που του είχε τεθεί το 2015 από τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Βρεφονηπιαγωγών (ΠΑΣΥΒΝ, νυν Πανελλήνιο Σύνδεσμο Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας) με αφορμή την επέκταση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης από την ηλικία των 4 ετών και το θέμα της ενιαίας προσχολικής αγωγής αποτέλεσε μέρος της συζήτησης που είχε ανοίξει την περίοδο εκείνη, για πρώτη φορά. Το ζήτημα ήρθε εκ νέου στο φως της δημοσιότητας με σχετικά δημοσιεύματα προ 5ετίας (βλ. Νικολαΐδης, 2017) και πλέον τον Ιούλιο του 2023 στις προγραμματικές δηλώσεις του νέου υπουργού Παιδείας κ. Πιερρακάκη:

«...Το όραμα μιας προσχολικής αγωγής μέχρι το 6^ο έτος της ηλικίας, αντιμετωπίζεται με ενιαίο τρόπο στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα με έρευνες, η επένδυση στην προσχολική αγωγή είναι η μεγαλύτερη επένδυση που μπορεί να κάνει μια κοινωνία σε σχέση με κάθε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα. Στην Ελλάδα συναντάμε μέχρι σήμερα κατακερματισμό αυτών των αρμοδιοτήτων. Η Κυβέρνηση επιλέγει την άρση της πολυδιάσπασης αυτής, υπό το Υπουργείο Παιδείας ώστε να δοθεί στην προσχολική αγωγή ενιαία κατεύθυνση. Ο στόχος είναι η ανάπτυξη κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος, η αύξηση της συμμετοχής στην προσχολική αγωγή και υπογραμμίζουμε και την έγκαιρη ανίχνευση αναπτυξιακών προκλήσεων στα παιδιά με στόχο την έγκαιρη παρέμβαση» (https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-2023/2023-07-08_omilia_kyr._pierrakaki_sti_voyli_programmatikes_diloseis_kyvernisis-2.pdf).

Εισαγωγή

Είναι πλέον ευρύτερα αποδεκτό στον διεθνή χώρο ότι η προσχολική περίοδος, αν και έχει μια σύντομη διάρκεια 6 περίπου ετών, έχει σημαντικότερες επιπτώσεις στην μεταγενέστερη ζωή των παιδιών (Melhuish & Petrogiannis, 2006; Πετρογιάννης, 2003; Πετρογιάννης & Melhuish, 2001; Petrogiannis & Dragonas, 2013). Όπως σημειώνεται, για παράδειγμα, σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής²:

«η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (ΠΕΦ) αποτελεί την ουσιαστική βάση για την επιτυχή δια βίου μάθηση, την κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και την μετέπειτα απασχολησιμότητα. Συμπληρώνοντας τον κεντρικό ρόλο της οικογένειας, η ΠΕΦ έχει βαθύ και μακροπρόθεσμο αντίκτυπο, τον οποίο, τα μέτρα που λαμβάνονται σε μεταγενέστερο στάδιο δεν δύνανται να επιτύχουν. Οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών διαμορφώνουν τη βάση για όλη την επακόλουθη μάθηση. Αν κατά τα πρώτα έτη τεθούν σταθερά θεμέλια, η μεταγενέστερη μάθηση είναι αποτελεσματικότερη και πιθανότερο να συνεχιστεί καθ' όλη τη διάρκεια του βίου, μειώνοντας τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, αυξάνοντας την δικαιοσύνη στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μειώνοντας το κόστος για την κοινωνία από πλευράς χαμένων ταλέντων και δημοσίων δαπανών σε κοινωνικά, υγειονομικά ακόμη και δικαστικά συστήματα» (European Commission, 2011α:1. Βλ. και European Commission, 2011β).

Όπως έχει επισημανθεί και αλλού:

«Η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα αποτελεί μία από τις καλύτερες επενδύσεις που μπορούμε να κάνουμε για τα παιδιά μας – και για το μέλλον της Ευρώπης. Η επένδυση σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση είναι πολύ αποτελεσματικότερη από την μεταγενέστερη παρέμβαση. Αυτή παρέχει στους νέους μας καλύτερες ευκαιρίες για τη ζωή και στην πράξη εξοικονομεί χρήματα σε μακροπρόθεσμη βάση. Η διάσπαση του κύκλου της φτώχειας και της μειονεξίας σημαίνει επίσης χαμηλότερο κόστος για τους φορολογούμενους όσον αφορά τις υγειονομικές και νοσοκομειακές υπηρεσίες, φροντιστηριακά μαθήματα, πρόνοια και αστυνόμευση» (European Commission, 2011γ)

Ειδικά δε σε ότι αφορά το τελευταίο αυτό σημείο, έχει αναγνωριστεί ότι η ΠΕΦ δύναται να προσφέρει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης κατά τον μαθησιακό κύκλο της ζωής του ατόμου, και αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο για τις πλέον ευάλωτες ομάδες (European Commission, 2011α; Heckman, 2006; Heckman & Wax, 2004).

Τα δύο συστήματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι μιλώντας για προσχολική φροντίδα, αγωγή και εκπαίδευση δεν αναφερόμαστε σε ένα ομοιογενές και ενιαίο πλαίσιο, ούτε μεταξύ των κρατών, και ιδιαίτερα των ευρωπαϊκών, ούτε και εντός αυτών. Οι χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικές στρατηγικές για την ανάπτυξη πολιτικής σε αυτόν τον τομέα, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες στις κυρίαρχες παραδόσεις και στις ιστορικές καταβολές, αξίες και πιστεύω για τον ρόλο της οικογένειας και των προσχολικών πλαισίων που αφορούν στη φροντίδα και στην εκπαίδευση

² Σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται η μεταφρασμένη εκδοχή των κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από την επίσημη μεταφραστική υπηρεσία της Ε.Ε. Οι δε επισημάνσεις με έντονους χαρακτήρες είναι δικές μας προκειμένου να αναδειχθεί η έμφαση στο σημείο αναφοράς.

των παιδιών. Έτσι, από τη μια πλευρά οι θεσμοί «φροντίδας» θεωρείται ότι καλύπτουν τις ανάγκες της εργαζόμενης μητέρας και την υποστήριξη της οικογένειας και συνδέονται με την προνοιακή πολιτική της εκάστοτε χώρας (βλ. για παράδειγμα το Πρόγραμμα της Δράσης ΕΣΠΑ που υλοποιήθηκε έως το 2022 με τίτλο «Εναρμόνιση Οικογενειακής και Επαγγελματικής Ζωής» και μετονομάστηκε σε: «Πρωώθηση και υποστήριξη παιδιών για την ένταξή τους στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και για τη πρόσβασή παιδιών σχολικής ηλικίας, εφήβων και ατόμων με αναπηρία, σε υπηρεσίες δημιουργικής απασχόλησης» για την περίοδο 2021-27. Βλ. ΕΕΤΑΑ, 2022, 2023), ενώ, από την άλλη, οι θεσμοί «εκπαίδευσης» καλύπτουν εκπαιδευτικές κυρίως ανάγκες των παιδιών. Συχνά μάλιστα η πόλωση μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας εκφράζεται και με ηλικιακή αναφορά (π.χ. τα παιδιά ηλικίας μέχρι 3 ή 4 ετών έχουν ανάγκη κυρίως από φροντίδα, ενώ τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών έχουν ανάγκη κυρίως εκπαίδευσης). Όπως έχει επισημάνει και η Ζαμπέτα (1998)

«...οι πρώτοι θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης συγκροτήθηκαν στα πλαίσια της πρώιμης εκβιομηχάνισης και με κίνητρο την κάλυψη των αναγκών της εργατικής τάξης, της εργαζόμενης μητέρας και των φτωχών, ορφανών ή εγκαταλελειμμένων παιδιών, και επομένως κατανοήθηκαν ως θεσμοί παροχής προστασίας, φύλαξης και φροντίδας. Αντίθετα, προς τα τέλη του 19ου αιώνα αρχίζει να διαμορφώνεται σταδιακά στον ευρωπαϊκό χώρο το λεγόμενο “κίνημα των παιδικών κήπων”, επηρεασμένο κατά κύριο λόγο από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Frobel, το οποίο έθετε καθαρά εκπαιδευτικούς στόχους όσον αφορά στην ανάπτυξη των θεσμών προσχολικής αγωγής. Το κίνημα αυτό προέρχεται από μια προοδευτική μερίδα της αστικής τάξης και δεν αντιστοιχούσε σε ανάγκες παροχής προστασίας και φροντίδας» (σ. 60. Βλ. επίσης Παπαθανασίου, 2000; Χαρίτος, 1996).

Οι δύο αυτές διαφοροποιημένες ιστορικές και κοινωνικές καταβολές των θεσμών προσχολικής αγωγής εκφράζονται στα διαφορετικά συστήματα ΠΕΦ. Όπως έχει αναδείξει η ανάλυση των σχετικών πολιτικών που εφαρμόζονται στα διάφορα κράτη (Bennett, 2011; OECD, 2001, 2006, 2009) κυριαρχούν δύο συστήματα όσον αφορά στην διαχείριση των θεσμών προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Από την μια υπάρχουν χώρες που υιοθετούν μια ενιαία (integrated) ΠΕΦ. Η προσέγγιση που υποστηρίζει τον ενιαίο χαρακτήρα των υπηρεσιών/δομών ΠΕΦ συναντάται μεν σε λιγότερες χώρες και συνδυάζει εκπαίδευση και φροντίδα που εφαρμόζεται κατά έναν πιο συνεπή και συνεκτικό τρόπο (Oberhuemer, 2005), ωστόσο τα τελευταία χρόνια σταθερά αυξάνονται οι χώρες που επιλέγουν να την υιοθετήσουν. Η Σουηδία, Φινλανδία, Νορβηγία, Δανία, Σλοβενία, Λετονία, είναι χώρες με πλήρως ενιαίο σύστημα προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης ενώ Γερμανία, Αυστρία, Ισπανία, και Μεγ. Βρετανία έχουν υιοθετήσει ένα εν μέρει ενιαίο σύστημα. Από την άλλη, υπάρχουν αρκετές άλλες χώρες που υιοθετούν έναν διχοτομικό/διαχωριστικό (split) τύπο διαχείρισης των δομών ΠΕΦ (σε κάποιες από αυτές κυριαρχεί ένας εκπαιδευτικός προσανατολισμός π.χ. Βέλγιο, Τσεχία, Γαλλία, Ιταλία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Πορτογαλία, κ.ά. και σε κάποιες άλλες δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην φροντίδα και την κοινωνική παιδαγωγική π.χ. Ιρλανδία, Ολλανδία, Καναδάς). Το δεύτερο αυτό μοντέλο, το οποίο συναντάται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μέχρι και σήμερα, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, είναι μια πολιτική προσέγγιση που διαχωρίζει τη φροντίδα από την εκπαίδευση σε δύο διακριτούς τομείς. Συνήθως, σε αυτά τα συστήματα, οι υπηρεσίες/δομές παροχής αγωγής και φροντίδας, κυρίως του δημόσιου τομέα (δημοτικοί παιδικοί σταθμοί), παρουσιάζουν αδυναμίες σε σχέση με τις δομές προσχολικής εκπαίδευσης όσον αφορά ζητήματα όπως: οργάνωση προγραμμάτων, παιδαγωγική υποστήριξη, περιορισμένη

πρόσβαση από την πλευρά των οικογενειών καθώς δεν συνδέονται με την υποχρεωτική παρακολούθηση τους, δυσκολίες άμεσης χρηματοδότησης από τις κεντρικές υπηρεσίες, δυσκολότερες συνθήκες εργασίας, διαφοροποιημένο επίπεδο βασικής εκπαίδευσης του προσωπικού αλλά και διαρκούς επιμόρφωσής στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξής του (σε σχέση με το προσωπικό των δομών προσχολικής εκπαίδευσης) (Bennett, 2008).

Οι συνέπειες του διχοτομικού συστήματος προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, παρουσιάζει μια παράδοση ιδιαιτερότητα: ενώ αναγνωρίζεται ότι είναι η πρώτη οργανωμένη μορφή εκπαίδευσης και θεωρείται, ως εκ τούτου, σημαντική βαθμίδα της μελλοντικής ανάπτυξης του παιδιού, δεν αντιμετωπίζεται σε επίπεδο παρεχόμενων υπηρεσιών με μία ενιαία "πολιτική". Έτσι, παρέχεται ως εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας 4-6 ετών στα δημόσια (χωρίς οικονομική επιβάρυνση) και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, με το Υπουργείο Παιδείας να έχει την ευθύνη για τη διοικητική και εκπαιδευτική οργάνωση, ενώ σε ότι αφορά τα οικονομικά ζητήματα-εξοπλισμό και λειτουργικά ζητήματα υπεύθυνοι είναι οι δήμοι (διαμέσου των Σχολικών Επιτροπών). Από την άλλη πλευρά, παρέχεται ως φροντίδα και κοινωνική στήριξη (κοινωνική πολιτική) για παιδιά ηλικίας έως 4 ετών (πλέον, αντί των 5 ετών που ίσχυε έως το 2020, έτος της καθολικής εφαρμογής της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης) στους δημοτικούς και ιδιωτικούς βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς³, με την εποπτεία της τοπικής αυτοδιοίκησης ενώ σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας αποτελεί πεδίο αρμοδιότητας των Υπουργείων Εσωτερικών (σε ό,τι αφορά τους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς) και Εργασίας (σε ό,τι αφορά τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς)⁴. Παρατηρείται δηλαδή σε επίπεδο παροχής υπηρεσιών η παρουσία ενός διχοτομικού μοντέλου μεταξύ εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής το οποίο προκαλεί:

«α) ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο *μικροσύστημα* του προσχολικού χώρου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα μικρά παιδιά

β) σύγχυση και προβληματισμό στους γονείς οι οποίοι τελικά έχουν το δικαίωμα επιλογής, κυρίως σε ότι αφορά τα παιδιά ηλικία 4-5 ετών και

γ) διατηρεί και καλλιεργεί σιωπηρά αλλά σταθερά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο μια διαίρεση μεταξύ των εννοιών φροντίδας και εκπαίδευσης η οποία πηγάζει από παραδοσιακές προκαταλήψεις και στάσεις και τίποτε δεν έχει να κάνει με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνιστώσες της σύγχρονης κοινωνίας των αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων κρατών» (Λαλούμη-Βιδάλη & Μεγαλονίδου, 2001).

Το διχοτομημένο/διαιρεμένο αυτό μοντέλο αποτελεί, όπως έχει καταδειχθεί, πηγή αντιθέσεων και συγκρούσεων στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Οι αντιθέσεις αυτές έχουν άμεσες επιπτώσεις τόσο στη διαμόρφωση των διαφοροποιημένων κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων του προσχολικού χώρου όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των

³ Η ηλικία έναρξης ποικίλει από 2 μηνών για τους ιδιωτικούς ή 6 μηνών για τους δημοτικούς παιδικούς σταθμούς. Διακυμάνσεις καταγράφονται και σε σχέση με την οικονομική επιβάρυνση η οποία στους δημοτικούς π.σ. η οικονομική συμμετοχή αποφασίζεται βάσει κοινωνικο-οικονομικών κριτηρίων.

⁴ Τον Φεβρουάριο του 2015, μεταβιβάστηκαν οι σχετικές αρμοδιότητες από το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας ενώ από τον Ιούνιο του 2023 στο νέο Υπουργείο Οικογένειας.

ενδιαφερομένων ομάδων (Λαλούμη-Βιδάλη, 2000; Petrogiannis, 2013). Όπως επισημαίνει και η Ζαμπέτα (1998) είναι

«προφανές ότι αυτοί οι διαχωρισμοί στόχων είναι μηχανιστικοί, στο βαθμό που ιδιαίτερα στην πρώιμη παιδική ηλικία οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης και της φροντίδας είναι ουσιαστικά συνυφασμένες. Ο προσχηματικός αυτός διαχωρισμός μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας αναπαράγει μια κατακερματισμένη προσχολική εκπαίδευση “δύο ταχυτήτων”, έχει δε τις αφετηρίες του στην ταξικά διαφοροποιημένη κατανόηση των κοινωνικών αναγκών» (σ. 61).

Η υφιστάμενη διχοτομία έχει διαμορφώσει, κατά την άποψη μας, δύο τελείως διακριτούς και ασύνδετους μεταξύ τους «κόσμους» με διαφορετικές αρμόδιες εποπτεύουσες αρχές, τρόπο και φιλοσοφία λειτουργίας, εκπαίδευση του προσωπικού κ.ά., χωρίς ενδιάμεσα κανάλια επικοινωνίας και συντονισμού μεταξύ των αρμοδίων φορέων ώστε να διασφαλίζεται κάποιου είδους συνέχειας μεταξύ των περιβαλλόντων και των πρώτων κρίσιμων εμπειριών που αποκτούν τα παιδιά στα πλαίσια αυτά.

Αποτέλεσμα αυτής της “στεγανοποίησης” των δύο αυτών χώρων είναι η δημιουργία σοβαρών ερωτημάτων-ζητημάτων για το βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζονται οι ανάγκες της σημερινής ελληνικής οικογένειας και των μικρών παιδιών. Συντηρείται ή και ενισχύεται κατ’ αυτό τον τρόπο μια ένταση που μέχρι σήμερα

«δημιουργεί εμπλοκές και υπονομεύει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης υπηρεσίας για την εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας εκφράζεται στον πολυθεσμικό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης και στους διχασμούς όσον αφορά στους στόχους των προσφερόμενων υπηρεσιών, στις διαδικασίες χρηματοδότησης, στην εποπτεύουσα κάθε φορά αρχή και στο προσωπικό τους» (Ζαμπέτα, 1998:59).

Η κατάσταση αυτή εξακολουθεί να υφίσταται στον ελληνικό χώρο παρά το γεγονός ότι οι δημογραφικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες διεθνώς έχουν διαμορφώσει νέες τάσεις για την έννοια της παιδικής ηλικίας και τον ρόλο της προσχολικής αγωγής (Βλ. Λαλούμη-Βιδάλη & Μεγαλονίδου, 2002; Μεγαλονίδου, 2022). Οι τάσεις αυτές συνδέονται με (α) την κοινωνική αναγνώριση και το σεβασμό της παιδικής ηλικίας ως ένα πολύτιμο στοιχείο στον κύκλο της ανθρώπινης ζωής, (β) ευρήματα που έχουν προκύψει από μεγάλης κλίμακας και ισχυρές μεθοδολογικά έρευνες τα οποία έχουν επιβεβαιώσει ότι οι εμπειρίες των παιδιών κατά τα πρώτα 6 χρόνια της ζωής επηρεάζουν τη μελλοντική εξέλιξή τους (Melhuish, 2004, 2011; Havnes & Mogstad, 2011), (γ) την κάλυψη των αναγκών των εργαζομένων γονέων που αφορούν στη φροντίδα και εκπαίδευση των μικρών παιδιών τους, (δ) την αναγνώριση ότι η ΠΕΦ είναι ένα πολυδιάστατο πεδίο που συνίσταται ή συνδέεται με διάφορα θέματα, όπως την υγεία, την ανάπτυξη του παιδιού, την εκπαίδευση, και την ευημερία, από τη μία πλευρά, και την συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό και την ισότητα των ευκαιριών στη αγορά εργασίας, από την άλλη. Αυτό το χαρακτηριστικό καθιστά το χειρισμό της ολόπλευρης ή *ολιστικής ανάπτυξης* των παιδιών, με συντονισμένες και συνεκτικές προσεγγίσεις, έναν πράγματι δύσκολο και σύνθετο τομέα πολιτικής και λήψης αποφάσεων (Moss & Bennett, 2006). Και ενώ φαίνεται πως είναι πλέον σημείο κοινής αποδοχής ότι για τα πρώτα χρόνια της ζωής «φροντίδα» και «εκπαίδευση» είναι σχεδόν αδιαχώριστες και ότι η υψηλής ποιότητας δομές ΠΕΦ ενσωματώνουν και τις δύο διαδικασίες (OECD, 2001, 2006), υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, ως προς τον βαθμό ενιαιοποίησής τους, μεταξύ των κρατών.

Η σημασία της ποιότητας των προσχολικών πλαισίων και η συμβολή της ενιαίας προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης

Αν και μέχρι πρόσφατα, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι περισσότερες ενέργειες επικεντρώνονταν στην αύξηση της ποσότητας των θέσεων σε εγκαταστάσεις παιδικής φροντίδας και προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε να καθίσταται δυνατό για περισσότερους γονείς, ειδικά μητέρες, να μετέχουν στην αγορά εργασίας, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μια στροφή και προς το ζήτημα της **ποιότητας** των δομών ΠΕΦ, η οποία πρέπει να είναι υψηλή, όπως επισημαίνεται σε πλήθος κειμένων και αναφορών ειδικών επιτροπών στον διεθνή χώρο. Όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά στην εμβληματική *Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας* (European Commission, 2010):

«Τα οφέλη μιας υψηλής ποιότητας ΠΕΦ είναι ευρείας κλίμακας: κοινωνικά, οικονομικά, και εκπαιδευτικά. Η ΠΕΦ έχει να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη θεμελίωση των βελτιωμένων ικανοτήτων των μελλοντικών πολιτών της ΕΕ, παρέχοντάς μας τη δυνατότητα να ανταποκριθούμε στις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προκλήσεις και να δημιουργήσουμε ένα περισσότερο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, ικανό να συμβάλει και να προσαρμοστεί στην τεχνολογική αλλαγή».

Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η συμμετοχή σε υψηλής ποιότητας ΠΕΦ οδηγεί σε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα, σε διεθνείς δοκιμασίες επί των βασικών δεξιοτήτων, όπως οι PISA και PIRLS, ισοδύναμες με πρόοδο από ένα έως δύο σχολικά έτη (βλ. Mullis et al., 2007; OECD, 2010). Η υψηλής ποιότητας ΠΕΦ επιτρέπει στους γονείς τον καλύτερο συνδυασμό οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, δίνοντας με τον τρόπο αυτό ώθηση στη απασχολησιμότητά τους. Η ΠΕΦ υποστηρίζει τα παιδιά, όχι μόνο στη μελλοντική τους εκπαίδευση, αλλά επίσης στην ένταξή τους στην κοινωνία, δημιουργώντας κατάσταση ευημερίας και συμβάλλοντας στην απασχολησιμότητά τους όταν θα γίνουν ενήλικοι (Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Η ΠΕΦ είναι επίσης ιδιαίτερα επωφελής για τις ευάλωτες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών και των οικονομικά ασθενέστερων· μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ξεφύγουν από τη φτώχεια και την οικογενειακή δυσλειτουργία και να συμβάλλει με τον τρόπο αυτό στην επίτευξη των στόχων της εμβληματικής πρωτοβουλίας της Ευρώπης 2020 “Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας” (Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010). Η υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό - επιτρέποντας και δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το δυναμικό τους - στην επίτευξη δύο εκ των κυριότερων στόχων της Ευρώπης 2020, ειδικότερα: την μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε ποσοστό κάτω του 10%, και την απαλλαγή τουλάχιστον 20 εκατομμυρίων ανθρώπων από τον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (European Commission, 2011α).

Προς την ίδια κατεύθυνση όμως κινούνται οι επισημάνσεις και άλλων διεθνών οργανισμών όπως στην «**Ατζέντα 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη – Μετασχηματίζοντας τον κόσμο μας**» της UNICEF (<https://sdgs.un.org/goals>), η οποία υιοθετήθηκε το 2015 από τις χώρες μέλη του ΟΗΕ και η οποία περιλαμβάνει ένα σχέδιο δράσης με 17 γενικούς και 169 ειδικότερους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με τον άνθρωπο, τον πλανήτη, την ευημερία, την ειρήνη και τη συνεργασία. Συγκεκριμένα, στον γενικό στόχο 4 (Εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμης εκπαίδευσης και προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους) και ειδικότερα στον ειδικό στόχο 4.2 αναφέρεται η σημασία που έχει για την ανάπτυξη η αγωγή και φροντίδα κατά την πρώιμη και πρώτη παιδική ηλικία όταν αυτή

επιτυγχάνεται μέσα από την ποιοτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα το δικαίωμα όλων των παιδιών προσχολική εκπαίδευση.

«Μέχρι το 2030, να διασφαλιστεί ότι όλα τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν θα πρόσβαση σε ποιοτική ανάπτυξη, φροντίδα και προσχολική εκπαίδευση στην πρώτη και πρώτη παιδική ηλικία, ώστε να είναι έτοιμα για την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁵.»

Οι στόχοι αυτοί υιοθετήθηκαν και από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τη Σύνοδο των Ενώσεων Δήμων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<https://www.coe.int/en/web/congress/goal-4>).

Στο πλαίσιο των στρατηγικών των κρατών-μελών για την επιδίωξη των προτεραιοτήτων της βασικής στρατηγικής της Ε.Ε. «Ευρώπη 2020», πολλά κράτη-μέλη εντείνουν τις προσπάθειές τους για εξέταση και μεταρρύθμιση του συνόλου των συστημάτων τους ΠΕΦ, ξεκινώντας από πολύ διαφορετικές θέσεις σε σχέση με τα ποσοστά μαθητών, την παροχή, την ποιότητα, τους πόρους, τον σχεδιασμό και τη διακυβέρνηση της ΠΕΦ. Ιδιαίτερα όσον αφορά στο τελευταίο αυτό σημείο, ειδικές επιτροπές της Ε.Ε. στις εκθέσεις τους για τις υπηρεσίες ΠΕΦ (European Commission, 2011α; 2011γ; Lindeboom & Buiskool, 2013) συστήνουν στα κράτη να κινηθούν προς μια ενοποίηση των δομών διακυβέρνησης της ΠΕΦ («ενιαία προσέγγιση» στην εκπαίδευση και φροντίδα), λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των παιδιών κατά τρόπο ολιστικό, ως μέρος ενός συνόλου μέτρων και διαδικασιών που θα διασφαλίσει και την ενίσχυση της ποιότητας των δομών αυτών. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται σε μια πρόσφατη ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2011α):

«Τα οφέλη από μια ποιοτική ΠΕΦ εμφανίζονται σε μακροπρόθεσμη, βάση, πράγμα που σημαίνει ότι το υπόλοιπο σύστημα χρειάζεται να οικοδομήσει πάνω σ' αυτά ώστε να μην χαθεί η καλή αρχή.

Μια συστημική προσέγγιση στις υπηρεσίες ΠΕΦ σημαίνει ισχυρή συνεργασία μεταξύ των διαφόρων τομέων πολιτικής, όπως η εκπαίδευση, η απασχόληση, η υγεία και η κοινωνική πολιτική. Οι εν λόγω προσεγγίσεις επιτρέπουν στις κυβερνήσεις την οργάνωση και τη διαχείριση πολιτικών κατά τρόπο απλούστερο και αποτελεσματικότερο και τον συνδυασμό πόρων για παιδιά και τις οικογένειές τους. **Αυτό απαιτεί μια συνεκτική ενόραση την οποία συμμερίζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, ένα κοινό πλαίσιο πολιτικής με σαφείς στόχους ανά το σύστημα και σαφώς καθορισμένους ρόλους και ευθύνες σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο.** Η εν λόγω προσέγγιση βοηθάει επίσης τις υπηρεσίες της ΠΕΦ να ανταποκρίνονται καλύτερα στις τοπικές ανάγκες. ...

Η ομαλή μετάβαση από τον ένα θεσμό στον άλλο (π.χ. από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) απαιτεί αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των θεσμών, καθώς επίσης και συνέχεια από πλευράς περιεχομένου και προτύπων. Επιπλέον, η αυξανόμενη κοινωνική πολυμορφία στην ΕΕ και η πρόκληση του συνδυασμού όλο και πιο διαφορετικών κοινωνικοπολιτιστικών πλαισίων καθιστά τη μετάβαση από την οικογένεια στην ΠΕΦ, και μεταξύ διαφόρων ηλικιακών ομάδων εντός του ίδιου συστήματος, όλο και σημαντικότερη.

Οι μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας για την ΠΕΦ χρειάζεται κανονικά να βασίζονται σε ένα συμφωνημένο παιδαγωγικό πλαίσιο, που να καλύπτει την όλη

⁵ Για την παρακολούθηση των στόχων βλ. το σύνδεσμο της διαδραστικής βάσης: <https://eu-dashboards.sdgiindex.org/profiles/greece>

περίοδο μεταξύ γέννησης και έναρξης της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Τα πλαίσια αυτά είναι ευρύτερα από ένα παραδοσιακό διδακτικό σύνολο. Αυτά μπορούν να προσδιορίζουν τις απαιτήσεις αναφορικά με τις δεξιότητες του προσωπικού, τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και πρότυπα και το ρυθμιστικό πλαίσιο για τις υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης. Δύνανται επίσης να προσδιορίζουν τα αποτελέσματα που επιδιώκουν, τα οποία δύνανται να συμβάλλουν στην παρακολούθηση της ανάπτυξης του παιδιού σε συνεργασία με τους γονείς και το προσωπικό της ΠΕΦ και να διευκολύνουν την πρόοδό του στα περαιτέρω εκπαιδευτικά στάδια. Τα πλαίσια δύνανται να ορίζουν συγκεκριμένα πρότυπα ανά το σύστημα ως προς τα οποία δύνανται να μετρηθούν τα αποτελέσματα και να εφαρμοστούν κανόνες διασφάλισης ποιότητας».

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η πλέον πρόσφατη Έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης **Ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα** όπου σημειώνεται ότι

«Τα κράτη μέλη εργάζονται ολοένα περισσότερο για την ενοποίηση των δομών διακυβέρνησης για την παροχή ΠΕΦ σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Πρόκειται για μια θετική εξέλιξη δεδομένου ότι υπάρχει διεθνής συναίνεση ότι τα ολοκληρωμένα συστήματα για την παροχή ΠΕΦ παράγουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα χωριστά ή διαχωρισμένα συστήματα. **Η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών τόσο στο πλαίσιο πολιτικών όσο και από τους παρόχους έχει διαπιστωθεί ότι αποφέρει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.** Ως εκ τούτου, συνιστάται στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής που είναι αρμόδιοι για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας να συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους που αναπτύσσουν πολιτικές για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας... η ένταξη της ΠΕΦ στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα βοηθά στη δημιουργία γόνιμου εδάφους για τους παρόχους ΠΕΦ υπό τον όρο να ακολουθούν επίσης μια ενιαία προσέγγιση όσον αφορά την ανάπτυξη των παιδιών» (Lindeboom & Buiskool, 2013).

Στην Έκθεση παρουσιάζονται παραδείγματα ορισμένων βέλτιστων πρακτικών ΠΕΦ ανά τον κόσμο που εφαρμόζονται ήδη μεταξύ κρατών μελών της ΕΕ.Η μελέτη περιέγραψε και ανέλυσε ορθές πρακτικές σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια σε ολόκληρη την ΕΕ και οι παρατηρήσεις της έχουν ως στόχο να πληροφορήσουν τους υπευθύνους χάραξης πολιτικών για θέματα ποιοτικής ΠΕΦ, τα οποία αφορούν τη συμμετοχή, τα συστήματα διακυβέρνησης, το προσωπικό, το διδακτικό περιεχόμενο και τη συμμετοχή των γονέων.

Υπό αυτή την έννοια δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη μετάβαση από τη μια προσχολική δομή στην επόμενη (αυτό μπορεί να αφορά είτε τη μετάβαση από το προσχολικό πλαίσιο στο δημοτικό, αλλά μπορεί και να αφορά τη μετάβαση από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο). Διατυπώνεται επίσης ρητά στην Έκθεση ότι ένα διχοτομημένο σύστημα χαρακτηρίζεται και από μια έλλειψη εστιασμού στην πραγματική ανάπτυξη του παιδιού. Σε ένα μοντέλο ενιαίας ΠΕΦ οι υπηρεσίες παρέχονται μέσω ενός ενιαίου συστήματος, που οργανώνονται σε ένα επίπεδο για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια δομή ΠΕΦ, η οποία βρίσκεται υπό την αρμοδιότητα ενός υπουργείου (Παιδείας), με μια ενιαία διεύθυνση, και οι παιδαγωγοί έχουν, σε γενικές γραμμές, παρόμοια εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ανεξάρτητα με την ηλικιακή ομάδα με την οποία εργάζονται, **αφού αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη σημασία της προσχολικής περιόδου στο σύνολό της και όχι μόνο ένα μέρος της.**

Στις τρεις γνωστές μελέτες του ΟΟΣΑ *Starting Strong* (OECD, 2001, 2006, 2012), και ιδιαίτερα σε αυτή του 2006, καταδεικνύεται πώς ο διαχωρισμός «εκπαίδευσης» και «φροντίδας» σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ποιότητας των δομών ΠΕΦ. Σε τέτοια διχοτομημένα συστήματα, συχνά δίδεται λιγότερη προσοχή στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 0-3 ετών, ενώ παιδιά μεγαλύτερα των 3 ετών μπορεί να μην λαμβάνουν επαρκή προσοχή στον τομέα της σωματικής υγιεινής και υγείας και της κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης. Τα ενιαία συστήματα, από την άλλη πλευρά, δεν δομούνται με βάση «τεχνητά» και διακριτά διαμορφωμένες ηλικιακές κατηγορίες και ενσωματώνουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο στόχους για παροχή φροντίδας με την προσχολική εκπαίδευση (Bennett, 2011). **Πράγματι, αν μια χώρα θεωρεί την παιδική ηλικία ως ένα σημαντικό και διαμορφωτικό στάδιο της ζωής, η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών εμφανίζονται πιο συχνά ενσωματωμένα σε ένα σύστημα, το οποίο φαίνεται να πλεονεκτεί όσον αφορά στη διασαφήνιση των στόχων για τους παρόχους ΠΕΦ, τους γονείς και όλους όσους εμπλέκονται με τις δομές αυτές.**

Τα νέα δεδομένα έχουν αρχίσει ήδη να σηματοδοτούν αλλαγές στην εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ισπανίας και της Νέας Ζηλανδίας όλες οι υπηρεσίες παροχής προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης για παιδιά από 0-6 ετών εντάχθηκαν κάτω από ένα κοινό «εκπαιδευτικό φορέα». Στη Γαλλία η προσχολική αγωγή από την ηλικία των 2 ετών και άνω υπάγεται όπως στις προηγούμενες χώρες σε ένα κεντρικό φορέα του Υπουργείου Παιδείας. Υπό ένα κοινό φορέα βρίσκονται επίσης και οι αντίστοιχες υπηρεσίες στην Αυστρία, Δανία και Σουηδία (για παιδιά 1 έως 6 ετών) με την διαφορά ότι ο φορέας αυτός είναι της «κοινωνικής πολιτικής». Στη Φιλανδία, γνωστή για την υιοθέτηση του όρου *Educare* (education+care), δηλαδή μια ενοποιημένη προσέγγιση που ενσωματώνει τις διαδικασίες εκπαίδευσης και φροντίδας, τον Ιανουάριο του 2013 μεταβιβάστηκε το σύνολο των αρμοδιοτήτων των υπηρεσιών/δομών ΠΕΦ στο Υπουργείο Παιδείας. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η έννοια του «educare» καθίσταται όλο και πιο επιτακτική, καθώς ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα τόσο της εκπαίδευσης όσο και της φροντίδας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να δίνουν έμφαση όχι μόνο στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων αλλά ταυτόχρονα και στην καλλιέργεια αγάπης για τη μάθηση, όπως επίσης στις κοινωνικές ικανότητες και τη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. (βλ. σχετικά Ρέντζου, 2011, 2013).

Η συγκεκριμένη τάση προς ενιαία ΠΕΦ και η μεταβίβαση των σχετικών αρμοδιοτήτων υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας (Υπ. Παιδείας)

«μπορεί να ενισχύσει τους εννοιολογικούς και διαρθρωτικούς/δομικούς δεσμούς μεταξύ της ΠΕΦ και των δημοτικών σχολείων αναγνωρίζοντας τις δομές ΠΕΦ ως ένα σημαντικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η στρατηγική αναγνωρίζει ότι οι υπηρεσίες προσχολικής αγωγής αποτελούν δημόσιο αγαθό, όπως συμβαίνει και με τα δημοτικά σχολεία, και ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε ποιοτικές δομές ΠΕΦ πριν από την έναρξη του σχολείου. Σε όλες τις χώρες, η προσοχή που δίδεται στη μετάβαση των παιδιών από τα προσχολικά πλαίσια στα δημοτικά σχολεία έχει οδηγήσει σε ορισμένα κράτη σε μια εντονότερη εστίαση των πολιτικών υπευθύνων στο να διαμορφώσουν γέφυρες μεταξύ των διοικητικών υπηρεσιών, της εκπαίδευσης του προσωπικού, των κανονισμών λειτουργίας και των προγραμμάτων σπουδών. Η στενότερη συνεργασία με το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει την προσέγγιση της δια βίου μάθησης η οποία αναγνωρίζει ότι τα πρώτα

χρόνια της ζωής - από τη γέννηση μέχρι 8 έτη – είναι μια σημαντική φάση για την ανάπτυξη σημαντικών διαθέσεων και στάσεων απέναντι στην μάθηση. Μια προσέγγιση δια βίου μάθησης αναγνωρίζει τη σημασία που έχει για τα παιδιά η **ενίσχυσης της συνοχής και της ομαλής συνέχειας** μεταξύ των διαφόρων φάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη μάθηση που συντελείται εκτός των επίσημων θεσμών τυπικής μάθησης» (OECD, 2006:128).

Η Penn κ.συν. (2004) επισημαίνουν τέσσερα βασικά επιχειρήματα σχετικά με την συμβολή της ενιαίας ΠΕΦ:

1. τα οφέλη που μπορεί να έχουν τα μικρά παιδιά από μια συνεπή φροντίδα και εκπαίδευση που παρέχεται στον ίδιο τόπο και χρόνο, όπως επίσης και από τις εμπειρίες μετάβασης από το ένα πλαίσιο στο άλλο μέσα από μια ομαλή διαδικασία και συνέχεια κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους. Να σημειώσουμε εδώ ότι μελετητές του πεδίου αυτού όπως οι Kagan & Neuman (1998) χρησιμοποιούν τον όρο «οριζόντιες μεταβάσεις» (horizontal transitions) προκειμένου να αναφερθούν στις πρώιμες εμπειρίες μάθησης και φροντίδας που έχουν πολλά μικρά παιδιά καθώς «κινούνται μεταξύ σπιτιού, σχολείου, και στην κοινότητα από το ένα πλαίσιο φροντίδας/εκπαίδευσης στο άλλο» (σ. 336);
2. τα οφέλη που μπορεί να έχουν οι οικογένειες από την πρόσβαση σε πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες και τη μείωση της πίεσης που συνδέεται με τον παράγοντα “χρόνο” (ωράριο λειτουργίας, διακοπές, μετάβαση από το ένα πλαίσιο στο άλλο , π.χ. από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο κτλ.) και του άγχους που συνδέεται με την αναζήτηση προσχολικών πλαισίων για τα παιδιά τους (βλ. επίσης Duxbury & Higgins, 2009; Higgins et al., 2007);
3. το δυνητικό κόστος-αποτελεσματικότητα που προκύπτει από την μείωση του επιμερισμού μεταξύ των υπηρεσιών (βλ. και Penn et al., 2004);
4. το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των σημαντικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των υπηρεσιών που αφορούν παιδιά μικρότερα των 4 ή 5 ετών, καθώς και το ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν στην κοινωνική ένταξη και τη μείωση της παιδικής και οικογενειακής φτώχειας (βλ. και Bennett, 2011).

Ο μόνος πιθανός κίνδυνος σε μια τέτοια διαδικασία είναι η πιθανή «σχολειοποίηση» της προσχολικής ζωής που παραπέμπει συνήθως σε «μορφωτικού» (ή πιο έντονα γνωστικού) χαρακτήρα/περιεχομένου δραστηριότητες και διαδικασίες που μοιάζουν με αυτές του σχολείου (και ιδιαίτερα για παιδιά 3 ή 4 έως 6 ετών) περιθωριοποιώντας κρίσιμους τομείς που συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ωστόσο, μια παιδαγωγική προσέγγιση που υποστηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών και την «εκπαίδευση» με την ευρύτερη έννοια (και συνδέοντας τις εμπειρίες αυτές με την πορεία και τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται) θεωρείται από ορισμένους ερευνητές ως ένα σημαντικό ενοποιητικό στοιχείο για το συνταίριασμα υπηρεσιών προσχολικής φροντίδας και πρώτης εκπαίδευσης (Moss & Bennett, 2006; Petrie et al., 2009). Για παράδειγμα, η Σουηδία είναι μία από τις χώρες που έχει ένα πλήρως ενιαίο σύστημα ΠΕΦ ενσωματωμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και οι κίνδυνοι που συνήθως επισημαίνονται δεν φαίνεται να αποτελούν απειλή για το συγκεκριμένο σύστημα. Σύμφωνα με τη Σουηδική έκθεση για τον ΟΟΣΑ, η μεταβίβαση στον εκπαιδευτικό τομέα δεν επηρέασε την πολιτική για τις υπηρεσίες ΠΕΦ και τις αρχές που εξυπηρετούσε σε σχέση με την οικογένεια και την εργαζόμενη μητέρα. Οι υπηρεσίες προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό μέρος του συστήματος στήριξης της

οικογένειας, παράλληλα με την πολιτική που εφαρμόζεται για τις γονικές άδειες και τα επιδόματα για την ανατροφή των παιδιών, στο πλαίσιο εναρμόνισης της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, και στη βάση των αρχών προαγωγής της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ευθύνης. Η διπλή εστίαση στην εκπαίδευση και φροντίδα καθορίστηκαν από την Εθνική Επιτροπή για την Φροντίδα του Παιδιού το 1968 και ενισχύθηκε από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1998. Επιπλέον, η μεταβίβαση αυτή έχει εγείρει νέα ζητήματα, όπως “το δικαίωμα όλων των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία να συμμετέχουν στον παιδικό σταθμό, ανεξάρτητα από το αν εργάζονται ή όχι οι γονείς”. Σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων έγινε ένα θετικό βήμα δίνοντας το δικαίωμα σε όλες τις οικογένειες με παιδιά 4-5 ετών να εγγράφουν τα παιδιά τους σε κάποιο προσχολικό πλαίσιο, χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση, προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα (όσον αφορά τις εμπειρίες που αποκτούν) μεταξύ όλων των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας. Το επόμενο βήμα προς την πλήρη ενιαιοποίηση θα είναι να επεκταθεί αυτό το δικαίωμα και σε μικρότερα παιδιά. Να σημειωθεί ότι η μεταβίβαση των υπηρεσιών ΠΕΦ στο Υπ. Παιδείας της Σουηδίας συντελέστηκε 30 χρόνια μετά τη σύσταση της πρώτης Εθνικής Επιτροπής, στα μέσα της δεκαετίας του '60, που επιφορτίστηκε με τον σχεδιασμό ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος ως μέσο παροχής καθολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (Ministry of Education and Research Sweden, 2010). Έχει συνεπώς ιδιαίτερη σημασία ενός καλός σχεδιασμός και προετοιμασία για μια τέτοια αλλαγή, όπως βέβαια ισχύει και για οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή.

Αντί επιλόγου

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι η συγκεκριμένη περίοδος ζωής είναι μια πρόκληση στην οποία οφείλει να ανταποκριθεί κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, εξασφαλίζοντας ποιοτικές συνθήκες προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης μιας και έχει καταδειχθεί ότι το γεγονός αυτό μπορεί να προοιωνίσει μια μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Με βάση τα στοιχεία που παραθέσαμε παραπάνω, εκτιμούμε ότι **βασικό πλεονέκτημα μιας ενιαίας προσχολικής αγωγής υπό την αιγίδα των εκπαιδευτικών φορέων μιας χώρας είναι το γεγονός ότι διευκολύνει την ανάπτυξη ενός συνεκτικού πλαισίου όσον αφορά στη διαμόρφωση κανονισμών, στη χρηματοδότηση, στην κατάρτιση και στην παροχή υπηρεσιών στις διάφορες φάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνεργασία μεταξύ του παιδαγωγικού/εκπαιδευτικού προσωπικού προσχολικών και σχολικών δομών καθώς και στην παιδαγωγική συνέχεια που βιώνουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους από το ένα επίπεδο εκπαίδευσης στο άλλο.** Επιπροσθέτως, όπως έχει ήδη επισημανθεί (Penn et al., 2004), τα ενιαία συστήματα ΠΕΦ φαίνεται ότι μπορούν να προσφέρουν θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά και ειδικά εκείνα που ζουν σε δύσκολες συνθήκες (οικονομικά μη προνομιούχες οικογένειες, παιδιά από μειονότητες), καθώς και στις οικογένειες τους, με πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις τα σκανδιναβικά κράτη (Cohen et al., 2004).

Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι η διαμόρφωση ενός ενιαίου συστήματος ΠΕΦ είναι μια σύνθετη υπόθεση -δεδομένου ότι εμπλέκονται παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία τόσο του ευρύτερου δημόσιου τομέα όσο και του ιδιωτικού (ή και άλλων οργανισμών), τα οποία είναι υπό την ευθύνη διαφορετικών αρχών- για την οποία θα πρέπει να ληφθούν μια σειρά από κρίσιμες αποφάσεις για το πώς θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί η αλλαγή και ποια μορφή θα έχει. **Θα μπορούσε ωστόσο να παρατηρήσει κάποιος ότι το γεγονός πως η οικονομική και λειτουργική διαχείριση των σχολικών μονάδων (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία)**

έχει περάσει στην τοπική αυτοδιοίκηση (βλ. Σχολικές Επιτροπές), σε συνδυασμό με το ότι και οι παιδικοί σταθμοί βρίσκονται επίσης στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης, διευκολύνει τις όποιες αποφάσεις. Με άλλα λόγια, αν η διοίκηση και η εκπαιδευτική οργάνωση των παιδικών σταθμών περάσει στο Υπουργείο Παιδείας και τα οικονομικά ζητήματα και τα θέματα διαχείρισης παραμένουν στους δήμους, θα μπορεί να διατηρηθεί περίπου το ίδιο μοντέλο.

Πέρα από το θέμα της διαχείρισης των δομών, ένα άλλο σημαντικό θέμα αφορά στην εκπαίδευση και προπτυχιακή κατάρτιση των λειτουργών των προσχολικών πλαισίων. Ένα πρώτο σημαντικό βήμα για ένα ενιαίο πλαίσιο ΠΕΦ αφορά στην μείωση των διαφοροποιήσεων μεταξύ των παιδαγωγών που στελεχώνουν τις διαφορετικές προσχολικές δομές ως προς την προετοιμασία και κατάρτιση τους. Ως γνωστόν, το παιδαγωγικό προσωπικό των παιδικών σταθμών είναι απόφοιτοι είτε των τριών (3) πρώην Τμημάτων ΤΕΙ Προσχολικής Αγωγής είτε των τριών (3) πανεπιστημιακών Τμημάτων Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία από το 2018, ενώ των νηπιαγωγείων είναι απόφοιτοι των εννέα (9) παιδαγωγικών τμημάτων νηπιαγωγών της χώρας (τα οποία στην πλειονότητα τους έχουν μετονομαστεί σε Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ή με παρεμφερείς όρους⁶). Με δεδομένες τις εξελίξεις των τελευταίων ετών, από το 2018 και μετά, με την δημιουργία των τριών πανεπιστημιακών τμημάτων Αγωγής και Φροντίδας στη Πρώιμη Παιδική Ηλικία, την ολική αναθεώρηση των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών στα τμήματα αυτά μέσω των οποίων καλύπτεται το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που απαιτούνται για τους αποφοίτους τμημάτων από το ευρύ πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, με ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική αγωγή και, τέλος, την πολύ πρόσφατη (2022) πιστοποίηση των προγραμμάτων τους από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), απαλείφονται οι όποιες διαφοροποιήσεις υπήρχαν με τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών έως το 2018. Για τα ήδη υπηρετούντα στελέχη των παιδικών σταθμών και αποφοίτων των τμημάτων των πρώην ΑΤΕΙ θα μπορούσε να υπάρξει μια μεταβατική εκπαιδευτική διαδικασία εξομοίωσης πτυχίων ανάλογη με εκείνη του προγράμματος εξομοίωσης που είχε συμβεί για χιλιάδες δασκάλους και νηπιαγωγούς, αποφοίτους των 2ετών παιδαγωγικών ακαδημιών, στα τέλη της δεκαετίας του '90. Για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος σε εθνική κλίμακα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πλέον η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία και εκπαιδευτικές μέθοδοι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία έχει ως βασικό πλεονέκτημα την μείωση του κόστους εξασφαλίζοντας και ταυτοχρόνως διασφαλίζει την μέγιστη δυνατή προσβασιμότητα και προσιτότητα σπουδών (βλ. για παράδειγμα την λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου) ενώ και ο πρόσφατος νόμος 4957/2022 παρέχει και το θεσμικό πλαίσιο για παροχή εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τα ΑΕΙ. **Γενικότερα, για το σύνολο των αποφοίτων τμημάτων από το ευρύτερο πεδίο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης η ενιαιοποίηση των προσχολικών δομών εκτιμούμε ότι αποτελεί ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης με θέσεις ευθύνης, μεγαλύτερη κινητικότητα σε ότι αφορά στις θέσεις εργασίας, και διαρκή εκπαιδευτική κατάρτιση.**

⁶ ΕΚΠΑ: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία • ΔΠΘ: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης • Π. Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία • Π. Θεσσαλίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης • Π. Κρήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης • ΔΠΘ: Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία • Π. Αιγαίου: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού • Π. Ιωαννίνων & Π. Δυτ. Μακεδονίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Δεδομένης της ετερογένειας και της απουσίας ειδικών προγραμμάτων δραστηριοτήτων στους παιδικούς σταθμούς, καθίσταται σημαντική η διαμόρφωση-ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου προγράμματος, κατ' αναλογία αυτών που αναπτύσσονται για το Νηπιαγωγείο, προσαρμοσμένο στις αναπτυξιακές/ηλικιακές ανάγκες των παιδιών που παρακολουθούν προγράμματα παιδικών σταθμών και στις ειδικές συνθήκες λειτουργίας τους. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου πλαισίου θα μπορούσε να προκύψει μέσα από την σχετική έρευνα της ελληνικής πραγματικότητας, με τη συμβολή της ακαδημαϊκής κοινότητας των Τμημάτων Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, και σε συνεργασία με έμπειρα και καταρτισμένα μέλη του παιδαγωγικού προσωπικού των παιδικών σταθμών.

Οι παραπάνω ισχυρισμοί και εκτιμήσεις, τεκμηριωμένοι/ες στη βάση της ερευνητικής εμπειρίας και των σχετικών αναφορών από το διεθνές πεδίο υποδεικνύουν ότι η ενιαία προσχολική αγωγή και εκπαίδευση παρέχει ιδιαίτερα οφέλη για το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών στην προσχολικής αγωγή. Για τα παιδιά μέσω της ενίσχυσης της συνοχής και της ομαλής συνέχειας, για τις οικογένειες μέσα από την πρόσβαση σε πιο ολοκληρωμένες υπηρεσίες και τη μείωση του άγχους που συνδέεται με την αναζήτηση προσχολικών πλαισίων για τα παιδιά τους, για τις/τους παιδαγωγούς/νηπιαγωγούς μέσω περισσότερων ευκαιριών εργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, για το ίδιο το κράτος μέσω της μείωσης του κόστους και την αύξηση της αποτελεσματικότητας που προκύπτει από την μείωση του επιμερισμού μεταξύ των υπηρεσιών.

Αν και το τελικό εγχείρημα φαντάζει σύνθετο και ενδεχομένως δύσκολο στην εφαρμογή του, παρ' αυτά εκτιμούμε ότι δεδομένων των συνθηκών που φαίνονται να επικρατούν στον διεθνή χώρο με βάση τις διεθνείς αναφορές, τα συνέδρια, τα ερευνητικά προγράμματα που παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια κ.ά. και κυρίως την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική προς την κατεύθυνση της ενιαίας -και όχι διχοτομημένης και κατακερματισμένης- προσχολικής αγωγής, είναι πλέον καιρός να ξεκινήσει ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων μερών καθώς και διαδικασίες -εκπαιδευτικές και διοικητικού-οργανωτικού περιεχομένου- ενιαιοποίησης του προσχολικού χώρου. Οι όποιες αποφάσεις θα πρέπει να ληφθούν με κριτήριο τα μεσομακροπρόθεσμα οφέλη που μπορεί να έχει μια τέτοια αλλαγή για τα παιδιά, τους γονείς, τους εργαζόμενους, αλλά και την ίδια την πολιτεία, συνεκτιμώντας τα δεδομένα της διεθνούς έρευνας και εμπειρίας από άλλα κράτη που έχουν ήδη προχωρήσει στην υιοθέτηση ενός ενιαίου συστήματος προσχολικής φροντίδας, αγωγής και εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Bennett, J. (2008). Early Childhood education and care systems in the OECD countries: The issue of tradition and governance. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Centre of Excellence on Early Childhood Development.
- Bennett, J. (2011). Early Childhood Education and Care Systems: Issue of Tradition and Governance. In R.E. Tremblay, M. Boivin, & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. <http://www.childencyclopedia.com/documents/BennettANGxp2.pdf>
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P., & Wallace, J. (2004). *A new deal for children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. The Policy Press.
- Duxbury, L., & Higgins, C. (2009). *Key findings and conclusions from the 2001 National Work-Life Conflict Study*. Health Canada.

- European Commission (2010). *Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας: Ευρωπαϊκή συμβολή για την πλήρη απασχόληση*. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής COM(2010)682.
- European Commission (2011α). *Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο*. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής COM(2011) 66. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EL:PDF>
- European Commission (2011β). *Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής COM(2006) 481. <http://eur-lex.europa.eu/search.html?type=expert&qid=1430920911973>
- European Commission (2011γ). *Η Επιτροπή ζητά καθολική πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση*. IP/11/185. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-185_el.htm
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2011). No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97-129.
- Heckman, J., & Wax, A. (2004, Jan. 23). 'Home Alone.' *Wall Street Journal*, p. A14.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 132, 1900-1902.
- Higgins, C., Duxbury, L., & Lyons, S. (2007). *Reducing work-life conflict. What works, what doesn't?* Government of Canada, HRSDC. http://www.hc-sc.gc.ca/ewh-semt/alt_formats/hecs-sesc/pdf/pubs/occup-travail/balancing-equilibre/full_report-rapport_complet-eng.pdf
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Three decades of transition research: What does it tell us? *Elementary School Journal: Special Issue on Transitions*, 98(4), 365-380.
- Lindeboom, G., & Buiskool, J. (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care*. European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B. Structural and Cohesion Policies, Culture and Education. <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General*. National Audit Office. www.nao.org.uk/publications/0304/early_years_progress.aspx
- Melhuish, E.C. (2011) Preschool Matters. *Science*, 333, 299-300.
- Melhuish, E.C., & Petrogiannis, K. (Eds.) (2006). *Early childhood care and education: International perspectives*. Routledge.
- Ministry of Education & Research Sweden (2010). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes - Country Background Report for Sweden*. www.oecd.org/sweden/45957739.pdf
- Moss, P., & Bennett, J. (2006, Sept. 26). *Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education system*. Briefing paper for a Nuffield Educational Seminar. Nuffield Foundation.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualizing the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-6.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II. Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Vol.II: pp. 97-8).
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Directorate for Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) / UNESCO (2009). *Education for All Global Monitoring Report. Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO.

- Penn, H., Barreau, S., Butterworth, L., Lloyd, E., Moyles, J., Potter, S., & Sayed, R. (2004, January). *What is the impact of out-of home integrated care and education settings on children aged 0-6 and their parents?* Evidence for Policy and Practice Information (EPPI) and Coordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. European models for practice, training, education and qualification.* Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Petrogiannis, K. (2013). Early childhood education and care in Greece: In search of an identity. *Nordisk barnehageforskning: Nordic Early Childhood Education Research*, 6(7), 1-9.
- Petrogiannis, K., & Dragonas, T. (2013). Family support and early childhood education and care in Greece. Στο: V. Barnekow, B. Bruun-Jensen, C. Currie, A. Dyson, N. Eisenstadt, & E. Melhuish (Eds.), *Improving the lives of children and young people: case studies from Europe* (vol. 1: Early years, pp. 2-14). WHO European Office.
- Rentzou, K. (2013) Exploring parental preferences: care or education: what do Greek parents aspire from day care centres? *Early child development and care*, 183(12), 1906-1923.
- Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) (2023). *Πρόγραμμα Οικονομικής Στήριξης Οικογενειών με παιδιά Προσχολικής ηλικίας*.
https://www.eetaa.gr/prosxolikh_2021/dhmosiothta/27092021_programma_oik_stirixis.pdf
- Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) (2022). *Ανάλυση του τρόπου μοριοδότησης και απόδοσης voucher*.
https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi_stathmoi_2022/20221018_moriodothsh_voucher.pdf
- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26.11.2009, σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένεια μεταναστών* (EE 2009/C 301/07).
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG1211%2801%29&qid=1431023942629&from=EN>
- Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 11ης Μαΐου 2010, σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης* (EE 2010/C 135/02).
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2010:135:FULL&from=EN>
- Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική προσέγγιση*. Θεμέλιο.
- Λαλούμη-Βιδάλη Ε. (2000). *Critical issues and problems about policies of Early Childhood Care and Education. The Case of Greece*. Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της European Early Childhood Association, Λονδίνο.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε., & Μεγαλονίδου, Χ. (2001). *Η πρόκληση της Παγκοσμιοποίησης και η πολιτική της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα: τάσεις, αντιθέσεις και προοπτικές*. Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση». http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/laloymi_bidali.htm
- Μεγαλονίδου, Χ. (2022). *Η Προσχολική Αγωγή και Φροντίδα στις χώρες της Ευρώπης για παιδιά ηλικίας κάτω των τριών (3) ετών – Ιστορική πορεία, οργάνωση, διαχείριση, πρόσβαση, ποιότητα* [Μονογραφία]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-24>
- Νικολαΐδης, Η. (2017, Φεβρουάριος). *Γιατί Η Ελλάδα Πρέπει Να Επενδύσει Στην Προσχολική Αγωγή*. ΔΙΑΝΕΟΙΣ. https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki_agogi/
- Παπαθανασίου, Α. (2000). *Προγράμματα και δραστηριότητες στους κρατικούς παιδικούς σταθμούς*. Τυπωθήτω.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Η οικοσυστημική προσέγγιση*. Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ., & Melhuish, E.C. (Επιμ.) (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη*. Καστανιώτης.

- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χαρίτος, Χ. (1996). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του - Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής.* Gutenberg.

Τηλεκπαίδευση και Covid-19: Οι επιπτώσεις τους σε μαθητικό πληθυσμό σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Χριστίνα Μάγκλαρη¹, Νικόλαος Παπαθωμόπουλος²
chrmaglari@hotmail.gr, npapathom@gmail.com

¹ Φιλολόγος Μ.Εδ. - 4^ο ΓΕΛ Καλαμάτας, ² Πληροφορικός Μ.Εδ. - 4^ο ΓΕΛ Καλαμάτας

Περίληψη. Η παρούσα έρευνα συνιστά εμπειρική μελέτη με στόχο να εξετάσει τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης και της πανδημίας του Covid-19 στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2023, μετά το τέλος της των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας και της τηλεκπαίδευσης. Το δείγμα της αποτέλεσαν 184 μαθητές/τριες τριών (3) σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αστικής και ημιαστικής περιοχής του νομού Μεσσηνίας. Για τη διεξαγωγή της χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο, που περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τα τεχνικής φύσεως ζητήματα και την αρχική δυσκολία της απότομης και άμεσης προσαρμογής στην εξ αποστάσεως ως τα σημαντικότερα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης. Η έρευνα επίσης αποτύπωσε την αρνητική επίδραση της τηλεκπαίδευσης και της πανδημίας στην ψυχολογία των μαθητών, ιδιαίτερα των κοριτσιών, και τις δυσκολίες επανένταξης, κυρίως των μαθητών του Λυκείου, στη σχολική κανονικότητα με την επάνοδο στη δια ζώσης διδασκαλία. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών ξεπέρασε τις αρχικές δυσκολίες επανόδου στη σχολική κανονικότητα και μόνο λίγοι από αυτούς αντιμετώπιζαν ακόμα δυσκολίες προσαρμογής την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία Covid-19, τηλεκπαίδευση, ψυχολογικές επιπτώσεις, μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η πανδημία του Covid-19, που πρωτοεμφανίστηκε τον Δεκέμβριο του 2019 στη Wuhan της Κίνας, εξαπλώθηκε ταχύτατα προκαλώντας νόσηση σε εκατομμύρια ανθρώπους στον κόσμο. Καθώς η νόσος ήταν άγνωστη μέχρι τότε, μεταδοτική, σε πολλές περιπτώσεις θανατηφόρα και χωρίς θεραπευτικό σχήμα ή εμβόλιο ικανών για την αντιμετώπισή της, σχεδόν αμέσως σχεδόν αμέσως οι χώρες, η μία μετά την άλλη, άρχισαν να υιοθετούν μέτρα ανάσχεσης της εξάπλωσής της. Χαρακτηριστικά για πρώτη φορά στη σχετικά πρόσφατη ιστορία, και αντίθετα με άλλες περιπτώσεις στο παρελθόν, χρησιμοποιήθηκε ο κατ'οίκον περιορισμός ως μέτρο ελέγχου της εξάπλωσης της πανδημίας, που σε συνδυασμό με την αναστολή της δια ζώσης εκπαίδευσης και τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως ανέτρεψε βίαια την κανονικότητα των παιδιών και των εφήβων παγκοσμίως (Orgilés et al., 2021). Ταυτόχρονα πυροδότησε πλήθος στρεσογόνων παραγόντων σχετικών με τον παρατεταμένο εγκλεισμό και τις ψυχολογικές συνέπειές του (Brooks et al., 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Ιδιαίτερα η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η απότομη μετάβαση στην τηλεκπαίδευση, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα περιοριστικά μέτρα προκάλεσε τεράστια ανατροπή, αναστάτωση, σύγχυση και άγχος στην καθημερινότητα παιδιών και εφήβων σε

όλον τον κόσμο πλήττοντας αρνητικά την ψυχική υγεία και τη μαθησιακή τους πορεία (Davis, Grooms, Ortega, Rubalcaba & Vargas, 2021; Reshi, 2023).

Θεωρητικό πλαίσιο - προβληματική της παρούσας έρευνας

Εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης κατά την πανδημία του Covid 19 και συνέπειές της σε εφήβους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως online μάθηση, που είχε πετυχημένη εφαρμογή είχε σε προγράμματα κατάρτισης / επιμόρφωσης ενηλίκων, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 κατέστη το μοναδικό διαθέσιμο μέσο ανάσχεσης της εξάπλωσης του ιού στο σχολικό περιβάλλον, της προστασίας της υγείας εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και συνέχισης της μαθησιακής διαδικασίας (Reshi, 2023). Παρά το αναμφίβολο όμως όφελός της από τη συνέχιση της μάθησης στις δύσκολες αυτές συνθήκες και την εξοικείωση που πρόσφερε με την τεχνολογία, η εφαρμογή της ανέδειξε σημαντικές ελλείψεις και αρνητικές επιπτώσεις της στην εκπαίδευση και στην ψυχική υγεία των εφήβων (Paudel, 2021). Συγκεκριμένα, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν συχνά πρόχειρες, χωρίς ιδιαίτερο προγραμματισμό και αυτοσχέδιες λόγω ελάχιστης έως μηδαμινής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ανυπαρξίας επιμόρφωσής τους και έλλειψης αντίστοιχης προηγούμενης εμπειρίας. Ανύπαρκτος ήταν επίσης ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός για πολλές οικογένειες, ιδιαίτερα για αυτές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Walters, Simkiss, Snowden & Gray, 2022). Στην πανελλήνια έρευνα του Συνηγόρου του Πολίτη και της Unicef (2022) για τις επιπτώσεις των περιοριστικών μέτρων του Covid-19 στα δικαιώματα του παιδιού καταγράφονται επίσης δυσκολίες που αφορούν την αδυναμία προσαρμογής της διδακτέας ύλης και της διδασκαλίας στον τρόπο λειτουργίας της τηλεεκπαίδευσης και την έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την προσφερόμενη ψηφιακή πλατφόρμα (Webex). Η έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών από την τηλεεκπαίδευση αναδεικνύεται και σε άλλες έρευνες (Kornpitack & Sawmong, 2022; Moghli & Shuayb, 2020; Μπατζάνη, 2021; Τούντα, 2023), ενώ αντίθετα, όπου καταγράφεται ερευνητικά ικανοποίηση των μαθητών από την τηλεεκπαίδευση, αυτή σχετίζεται με την ύπαρξη εξοικείωσης και προηγούμενης εμπειρίας, έστω και μικρής, πριν την πανδημία του Covid-19 (Bawa'aneh, 2021). Άξιο παρατήρησης είναι επίσης το γεγονός ότι, ενώ οι μαθητές παρακολουθούν τακτικά τα διαδικτυακά μαθήματα, συμμετέχουν λιγότερο σε αυτά σε σχέση με τα δια ζώσης (Moghli & Shuayb, 2020). Στην ελληνική έρευνα του Συνηγόρου του πολίτη και της Unicef (2022) γίνεται αναφορά στον αποκλεισμό μεγάλου αριθμού μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω ελλειμματικών υλικοτεχνικών υποδομών ή διοικητικών προσκομμάτων, καθώς επίσης και στην επίταση της κόπωσης και του αισθήματος του εγκλεισμού από την πλευρά των μαθητών λόγω της παρατεταμένης εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης. Άλλες έρευνες καταγράφουν την αδυναμία συγκέντρωσης των μαθητών και τη μεγαλύτερη διάσπαση της προσοχής τους εξαιτίας εντονότερων περισπασμών από θορύβους και άλλες συσκευές κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, καθώς και την απουσία εσωτερικού κινήτρου για μελέτη λόγω έλλειψης εξωτερικής καθοδήγησης της σχολικής ρουτίνας (Garbe, Ogurlu, Logan & Cook, 2020). Αυτό παρατηρήθηκε κυρίως στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που πραγματικά έδιναν αγώνα για να ολοκληρώσουν τις καθημερινές σχολικές εργασίες τους, ενώ με την πάροδο του χρόνου και την παράταση της εξ αποστάσεως βίωναν έντονα την έλλειψη των συνομηλίκων τους και του σχολικού περιβάλλοντος (Yates, Starkey, Egerton &

Flueggen, 2021). Επιπλέον, κατά τα σχολικά έτη εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης διαπιστώθηκαν σημαντικά ελλείμματα στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών που αφορούσαν την ικανότητα για μάθηση, τη δέσμευση σε αυτήν, τα «κενά» στη γνώση, την πτώση της μαθητικής επίδοσης στις τελικές εξετάσεις, με συνέπειες την έλλειψη αυτοεκτίμησης των μαθητών και την αποδέσμευσή τους από τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Η ερευνητική καταγραφή ανέδειξε ότι τα ελλείμματα αυτά ήταν εντονότερα σε μαθητές που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα ή είχαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Walters et al., 2022; Sintema, 2020). Επίσης, το απότομο πέρασμα στην τηλεκπαίδευση προξένησε φόβο και άγχος στους μαθητές που κλήθηκαν ξαφνικά και άμεσα να διαχειριστούν προβλήματα πρόσβασης σε ψηφιακές συσκευές, σύνδεσης στο διαδίκτυο και χρήσης ψηφιακών πλατφόρμων μάθησης (Oyedotun, 2020). Τέλος, η τηλεκπαίδευση και ο εγκλεισμός οδήγησαν παιδιά και εφήβους σε υπερβολική αύξηση του χρόνου χρήσης οθονών και ψηφιακών συσκευών, ιδίως κινητών τηλεφώνων - από τα οποία η πλειονότητα των μαθητών παρακολουθούσε τα διαδικτυακά μαθήματα - προξενώντας εξάρτηση, εθισμό, άγχος και κατάθλιψη (de Freitas, Gaíva, Diogo & Bortolini, 2022; Marengo, Fabris, Longobardi & Settanni, 2022).

Συνέπειες του Covid – 19 στην ψυχική υγεία εφήβων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Εκτός από την τηλεκπαίδευση και η καραντίνα που επιβλήθηκε για την ανάσχεση της εξάπλωσης του Covid-19, επηρέασε δυσμενώς τη ζωή των εφήβων. Συγκεκριμένα, η διακοπή των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και η απομόνωση από φίλους, που παρέχουν μαζί με το σχολείο δίκτυα κοινωνικής και ψυχολογικής υποστήριξης, επέδρασαν αρνητικά στον ψυχισμό των εφήβων, που διανύουν μια έντονη αναπτυξιακή περίοδο (Loades et al., 2020; van Hoorn, Fuligni, Crone & Galvan, 2016). Οι έφηβοι αναδείχτηκαν σε ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα κατά την περίοδο της καραντίνας. Πολλοί από αυτούς εκδήλωσαν έντονο και παρατεταμένο άγχος, κατάθλιψη, ανησυχία για τα οικονομικά της οικογένειας και της χώρας τους, διαταραχές ύπνου, εξάρτηση από το διαδίκτυο, απότομη αποστασιοποίηση από φίλους και οικογένεια και διαταραχή μετατραυματικού στρες, ενώ αρκετοί από αυτούς εκτέθηκαν σε ενδοοικογενειακή βία (Bera, Souchon, Ladsous, Colin & Lopez-Castroman, 2022; Racine, Korczak & Madigan, 2020). Για κάποιους εφήβους η καραντίνα βιώθηκε ως αφόρητη κατάσταση, ιδίως για αυτούς που συνδέθηκε με συναισθηματική δυσφορία των γονέων, ελλιπή διαθεσιμότητα και τιμωρητική διάθεση απέναντί τους (Guessoum et al., 2020).

Πριν το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19, το ποσοστό εμφάνισης ψυχικών διαταραχών και ασθενειών σε παιδιά και εφήβους ανέρχονταν σε παγκόσμια κλίμακα στο 13,4%. Οι άνευ προηγουμένου ανατροπές που έφερε ο Covid-19 στην καθημερινότητά τους εξέθεσε παιδιά και εφήβους σε αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης ψυχικών διαταραχών στο μέλλον (Lee, 2020). Αναλυτικότερα, σε κινέζικες έρευνες αναφέρονται, εκτός από κατάθλιψη και άγχος, εκδήλωση σωματικών συμπτωμάτων π.χ. συχνοί σωματικοί πόνοι, δυσκολία στην αναπνοή, ευερεθιστότητα, ανησυχία, διάσπαση της προσοχής, εμμονική διάθεση για ενημέρωση σχετικά με την εξέλιξη της πανδημίας. Γίνεται επίσης αναφορά στην εκδήλωση και άλλης συμπτωματολογίας, όπως έλλειψη όρεξης, αίσθημα κόπωσης, αδυναμίας και δυσφορίας, νυχτερινούς εφιάλτες, ανησυχία για την υγεία των οικείων και φόβο για ενδεχόμενο θάνατο συγγενών (Liu et al., 2020; Jiao et al., 2020). Σε εθνική канаδική έρευνα παιδιά και έφηβοι ηλικίας 10-17 ετών δηλώνουν ότι αισθάνονται πλήξη (71%), έλλειψη των φίλων τους (54%), δυσφορία με την κατάσταση που βιώνουν (57%), ενώ υπάρχουν και αρκετοί που δηλώνουν ότι αισθάνονται αρκετά φυσιολογικά (41%) (Korzinski, 2020). Μικτά είναι επίσης τα

πορίσματα ερευνών που διερεύνησαν τη σχέση του φύλου, της ηλικίας και της σχολικής τάξης των εφήβων με την ψυχική επιβάρυνση που προξένησε η πανδημία. Συγκεκριμένα, έρευνες έδειξαν μεγαλύτερο ποσοστό για αγχώδη και καταθλιπτικά συμπτώματα στα κορίτσια (Oosterhoff, Palmer, Wilson & Shook 2020; Zhou et al., 2020), ενώ άλλη έρευνα δε συσχετίζει το φύλο με την εκδήλωση κατάθλιψης και άγχους (Xie et al., 2020). Οι έρευνες των Xie et al., (2020) και των Zhou et al., (2020) κατέγραψαν περισσότερα συμπτώματα ψυχικών διαταραχών στα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά και εφήβους, αυτή των Jiao et al (2020) έδωσε μικτά συμπεράσματα, ενώ η έρευνα των Liu et al., (2020) δεν έδειξε συσχέτιση φύλου, ηλικίας ή τάξης με εκδήλωση ψυχικής ασθένειας κατά την καραντίνα. Μικρότερα ποσοστά εκδήλωσης άγχους και κατάθλιψης παρατηρήθηκαν σε εφήβους που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές σε σχέση με αυτούς που κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές (Zhou et al., 2020). Τέλος, σημαντική είναι η επισήμανση ότι παρόλο που οι γονείς αναγνώρισαν επιδείνωση της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων τους, αλλά και οι ίδιοι οι έφηβοι είχαν συνειδητοποιήσει τη δική τους ψυχική επιβάρυνση, μικρό ποσοστό (10,3%) ζήτησε εξωτερική θεραπευτική ή συμβουλευτική υποστήριξη από επαγγελματίες της ψυχικής υγείας (Schwartz et al., 2021), ίσως λόγω του φόβου στιγματισμού ή και της ελλιπούς ενημέρωσης των οικογενειών σε θέματα ψυχικής υγείας (Unicef και Συνήγορος του Πολίτη, 2022). Συμπερασματικά, η τηλεεκπαίδευση και η καραντίνα του Covid-19 ήταν μια δύσκολη περίοδος, που μακριά από το προστατευτικό πλαίσιο της σχολικής φοίτησης και της κοινωνικής διασύνδεσης, αποδείχτηκε επιζήμια για την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα των εφήβων.

Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Ανατρέχοντας στην υπάρχουσα βιβλιογραφία εντοπίζεται μικρός αριθμός ερευνών που εξετάζουν αγχώδεις εκδηλώσεις σχετιζόμενες με υγειονομικές κρίσεις πριν την πανδημία του Covid-19, ενώ εκτενές ερευνητικό ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στις αντιδράσεις των νέων σε «τραύμα» που προκαλείται από φυσικές καταστροφές π.χ. πλημμύρες, ανεμοστρόβιλους, τυφώνες (Giannopoulou et al., 2006; Kronenberg et al., 2010). Ωστόσο, αυτές διαφοροποιούνται πολύ από τη συγκεκριμένη πανδημία (βαθμός απομόνωσης και διαχωρισμού από την κοινότητα, απαιτούμενη και παρατεταμένη καραντίνα, πρωτόγνωρη και παρατεταμένη τηλεργασία και τηλεεκπαίδευση, παγκόσμια εξάπλωση), παρόλο που έχουν εκτεταμένο αντίκτυπο στην τοπική κοινότητα, παρόμοιο με την πανδημία του Covid-19, όπως απότομη εκδήλωση, αναπάντεχοι θάνατοι και ψυχική επιβάρυνση (Schwartz et al., 2021). Μικρός επίσης αριθμός ερευνών διερευνά τις αντιδράσεις παιδιών και εφήβων σε προηγούμενες πανδημίες. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Sprang & Silman (2013) καταγράφονται συμπτώματα αγχώδους διαταραχής και μετατραυματικού στρες σε παιδιά και εφήβους που βίωσαν απομόνωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του H1N1 το 2009. Ίδιες επίσης εκδηλώσεις καταγράφονται και στις έρευνες των Mack, Choffnes & Relman (2010), των Miller, Viboud, Balinska & Simonsen (2009) και των Woods & Abramson (2005). Επιπρόσθετα, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά αποτελούν το 25% του παγκόσμιου πληθυσμού, σχετικά μικρό ποσοστό ερευνών που διεξήχθησαν για τον Covid-19 αναφερόταν στις επιπτώσεις του στον ψυχισμό τους (Racine, Korczak & Madigan, 2020). Περιορισμένος είναι επίσης ο αριθμός των ελληνικών ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα. Εκτός από την έρευνα του Συνηγόρου του Πολίτη και της Unicef (2022) που αναφέρεται σε παιδιά και εφήβους αποτυπώνοντας την ψυχολογική επιβάρυνσή τους και τη διακύβευση των δικαιωμάτων τους από την τηλεεκπαίδευση και την πανδημία του Covid-19, η έρευνα των Maglara et al., (2020) αναφέρεται στις διαπιστώσεις των γονέων για τις συνέπειες της πανδημίας σε παιδιά και

εφήβους, ενώ αυτή των Kararounaki et al., (2020) στις επιπτώσεις της στους φοιτητές. Η έρευνα των Giannopoulou, Efstathiou Triantafyllou, Korkoliakou & Douzenis (2021) καταγράφει τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία μόνο μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του λυκείου, αυτή της Μενεγάτου (2021) αναφέρεται στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών της Γ' τάξης του λυκείου και τέλος η έρευνα των Stavrídou et al (2020) εξετάζει το ίδιο θέμα σε εφήβους και σε νεαρούς ενήλικες. Ελάχιστες επίσης έρευνες εστίασαν στις δυσκολίες επανένταξης των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα και ρουτίνα μετά την επαναλειτουργία των σχολείων. Στην έρευνα των BAKIRCI, URHAN, BÜLBÜL & İLHAN (2023) οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης των μαθητών της δευτεροβάθμιας λόγω παρατεταμένης τηλεκπαίδευσης, επικοινωνιακές δυσκολίες στη δια ζώσης διδασκαλία, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αδυναμία ολοκλήρωσης των ανατεθεισών εργασιών και προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ στην έρευνα των Kar & Kar (2023) διαπιστώνονται δυσκολίες προσαρμογής και στρες στους μαθητές με την επιστροφή τους στη δια ζώσης διδασκαλία. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα εστιάζοντας αποκλειστικά στον λόγο των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας το πώς αντιμετώπισαν την τηλεκπαίδευση και αποτυπώνοντας τις επιπτώσεις του Covid-19 στον ψυχισμό και στη μαθησιακή τους πορεία, έρχεται προς κάλυψη ελλείμματος ιδίως στα ελληνικά βιβλιογραφικά δεδομένα. Ιδίως σημαντική είναι η εστίασή της στις δυσκολίες επανένταξης των μαθητών κατά την επιστροφή στη δια ζώσης διδασκαλία, αλλά και η διερεύνηση για την ύπαρξη τυχόν δυσκολιών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, μερικούς μήνες μετά κανονική επαναλειτουργία της εκπαίδευσης και την άρση όλων των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας, στοιχείων που δεν έχουν διερευνηθεί ικανοποιητικά στη μέχρι τώρα υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί η κατάθεση προτάσεων των μαθητών/τριών για βελτίωση της τηλεκπαίδευσης σε πιθανή μελλοντική χρήση της, που μπορεί στο μέλλον να αξιοποιηθεί και αξιολογηθεί επικουρικά από τους αρμόδιους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο αντιμετώπισε ένα δείγμα μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την τηλεκπαίδευση κατά διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η ανάδειξη των επιπτώσεων της τηλεκπαίδευσης και της πανδημίας στην ψυχοκοινωνική κατάσταση και μαθησιακή πορεία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Πώς αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες την τηλεκπαίδευση;
2. Επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στους μαθητές:
 - i. Ποιες ήταν οι επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών/τριών;
 - ii. Υπάρχει συσχέτιση του φύλου, του κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και της περιοχής του σχολείου με την ψυχολογική τους κατάσταση κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

3. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, καθώς και στην επανένταξή τους στο σχολείο μετά το πέρας της πανδημίας:
 - i. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες κατά την τηλεεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας, καθώς και στην επανένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα μετά το τέλος της και την επάνοδό τους στα σχολεία; Ποιες δυσκολίες εμμένουν έως σήμερα;
 - ii. Υπάρχει συσχέτιση του φύλου, του κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της περιοχής του σχολείου των μαθητών/τριών με τις τυχόν δυσκολίες επανένταξή τους στο σχολείο μετά το πέρας της πανδημίας;
4. Τι προτείνουν οι μαθητές/τριες για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Μεθοδολογική προσέγγιση, ερευνητικό εργαλείο και δειγματοληψία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας, (το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα), βασίστηκε στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της έρευνας του Συνηγόρου του πολίτη και της Unicef (2022), στο οποίο προστέθηκαν επιπλέον ερωτήσεις. Αποτελείται από 21 ερωτήσεις, οι περισσότερες από τις οποίες είναι κλειστού τύπου (απλής / πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης κλίμακας), ενώ υπάρχουν και μερικές ανοικτού τύπου, προκειμένου να εμπλουτιστούν τα αποτελέσματα με τις πρωτότυπες επισημάνσεις των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας προέκυψε από το 4^ο Γενικό Λύκειο Καλαμάτας, το 4^ο Γυμνάσιο Καλαμάτας και το Αρμένειο Γενικό Λύκειο Αρφαρών, το οποίο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή. Από κάθε σχολείο επιλέχθηκαν περίπου τα μισά τμήματα με τυχαίο τρόπο, στα οποία μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν, ανώνυμα, από τους μαθητές, αφού είχε προηγηθεί από τους ερευνητές ενημέρωσή τους για την έρευνα και είχε δοθεί έγγραφη συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων τους. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συνελέχθησαν, αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.21.

Αποτελέσματα της έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

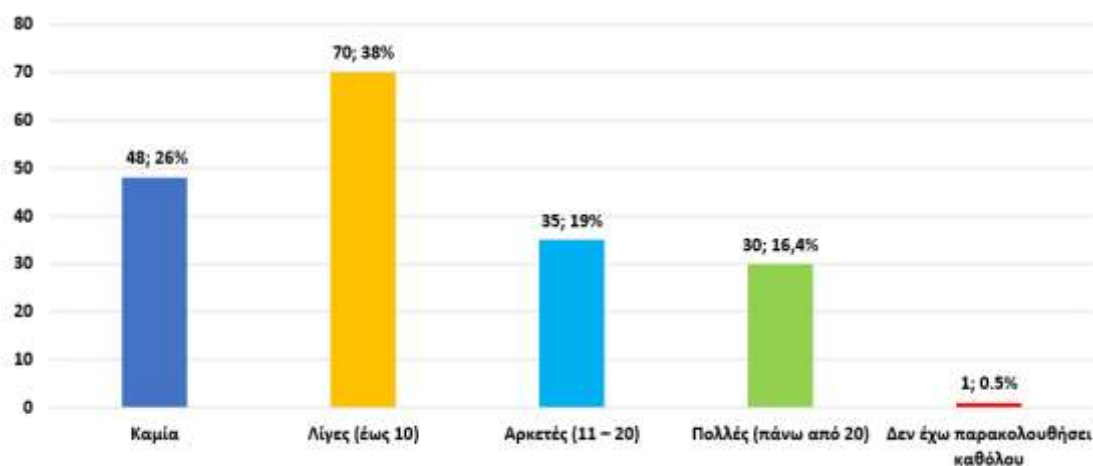
Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 184 μαθητές Γενικού Λυκείου και Γυμνασίου, με το 61% (N=112) να είναι κορίτσια και το 39% (N=72) αγόρια. Το 71% (N=130) των μαθητών φοιτά σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής, ενώ το υπόλοιπο 29% (N=54) σε ημιαστικής. Όλοι είναι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το 38% (N=69) να φοιτούν σε Γυμνάσιο και το 62% (N=115) σε Γενικό Λύκειο. Τέλος, η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι οι γονείς του εργάζονταν δια ζώσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας (60%, N=111), το 14% (N=26) εργάζονταν με τηλεργασία, ενώ το 20% (N=37) βρίσκονταν σε αναστολή εργασίας ή ήταν μη απασχολούμενοι. Στις επόμενες ενότητες παρατίθενται τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας, χωρισμένα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πως αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες την τηλεεκπαίδευση;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσω των ερωτήσεων 5, 7, 8, 9, 10 και 11. Οι αντίστοιχες συχνότητες και τα ποσοστά ανά ερώτηση παρατίθενται στις παρακάτω υποενότητες.

1α (ερώτηση 5). Απουσίες μαθητών κατά την τηλεκπαίδευση

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις απουσίες που έκαναν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, το 64% των μαθητών του δείγματος έκανε το πολύ 10 απουσίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, ένα ποσοστό το οποίο κρίνεται ικανοποιητικό αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

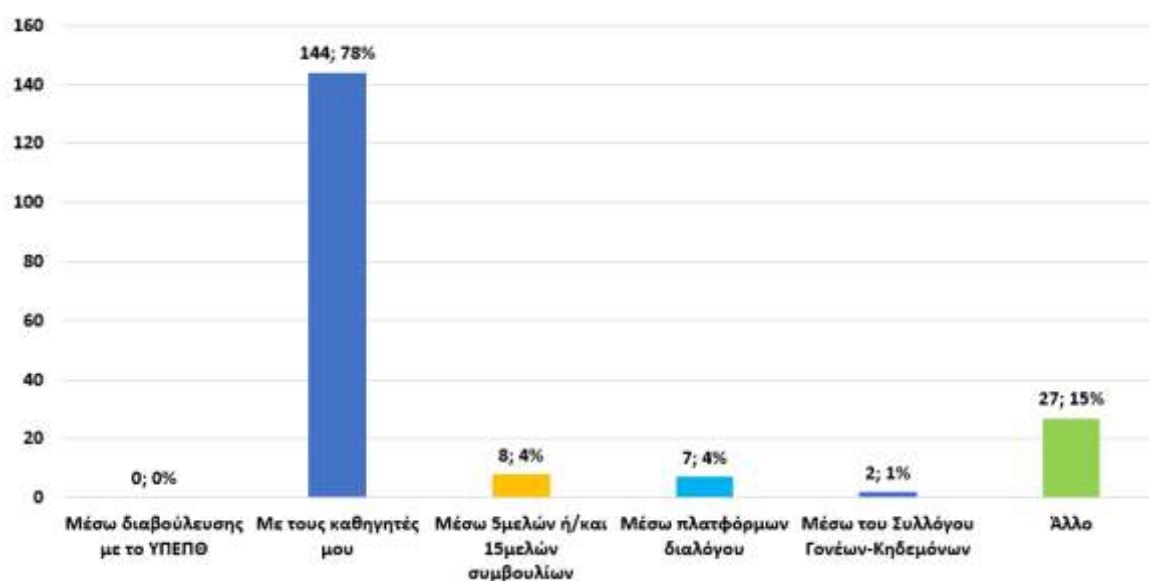


Γράφημα 1: Απουσίες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης

1β (ερώτηση 7). Συμμετοχή μαθητών σε διάλογο για την τηλεκπαίδευση

Η τηλεκπαίδευση αποτέλεσε ένα σημαντικό θέμα συζήτησης μεταξύ των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στο Γράφημα 3 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (78%, N=144) συζητούσε με τους καθηγητές του για την τηλεκπαίδευση.

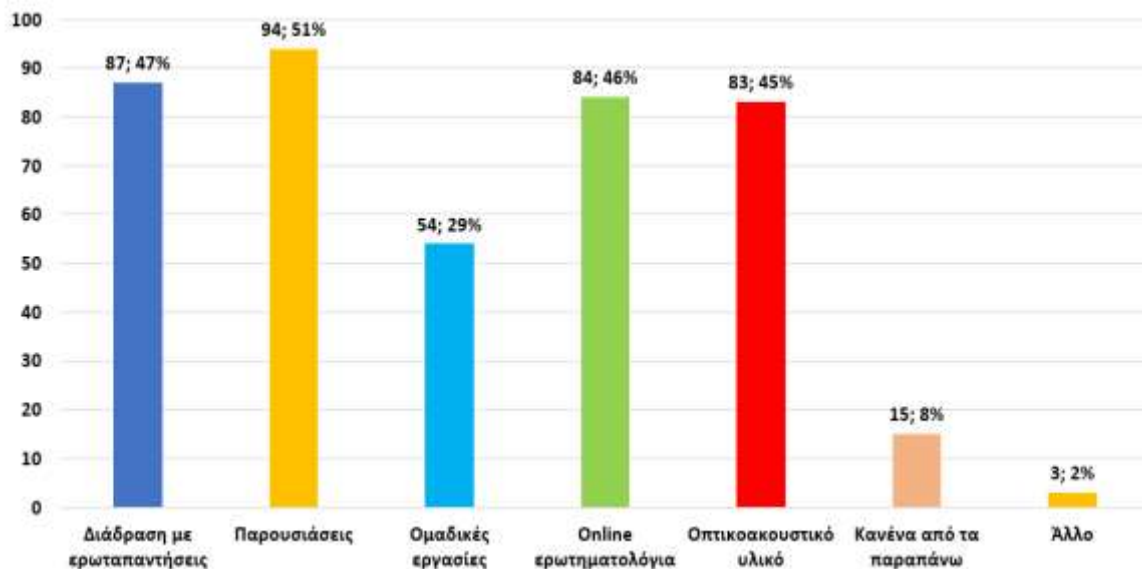
Αναφέρθηκε, επίσης, ότι συζητούσαν για τα ζητήματα αυτά «με τους φίλους και συμμαθητές» τους, καθώς και «όταν ξανάνοιξαν τα σχολεία υπήρχαν δημοσιογράφοι έξω από το σχολείο που ρωτούσαν τη γνώμη των μαθητών».



Γράφημα 3: Συμμετοχή μαθητών σε διάλογο για την τηλεκπαίδευση

1γ (ερώτηση 8). Διδακτικές τεχνικές και εργαλεία κατά την τηλεκπαίδευση

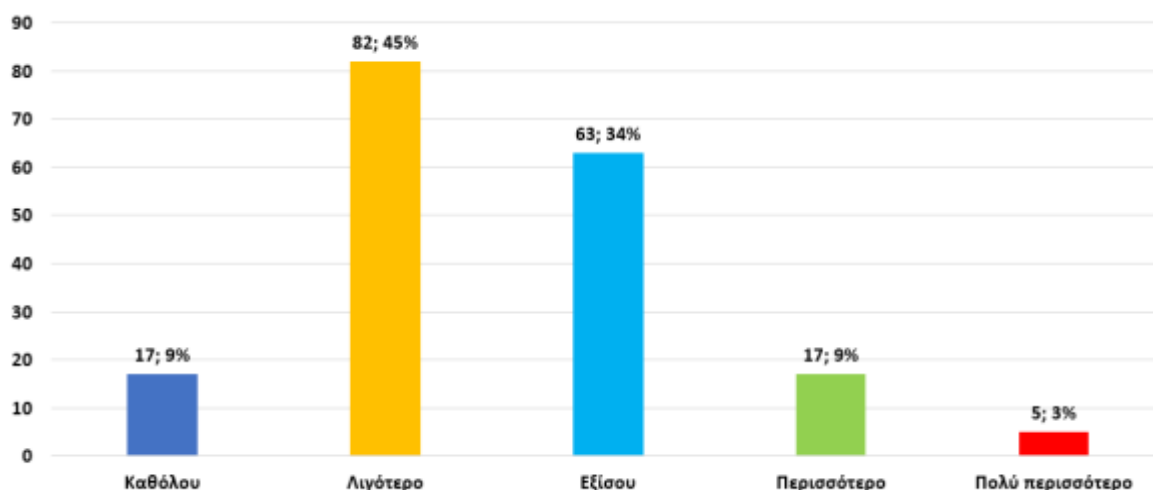
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 4, αξιοποιήθηκαν ποικίλες διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικά εργαλεία σε σημαντικό βαθμό, όπως παρουσιάσεις (51%, N=94), ερωτήσεις-απαντήσεις (47%, N=87), οπτικοακουστικό υλικό (45%, N=83) και ψηφιακά ερωτηματολόγια (46%, N=84). Από την άλλη πλευρά, μικρότερη ήταν η ανάθεση ομαδικών εργασιών από τους εκπαιδευτικούς (29%, N=54), λόγω και των περιορισμών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.



Γράφημα 4: Εκπαιδευτικές τεχνικές και εργαλεία κατά την τηλεκπαίδευση

1δ (ερώτηση 9). Συμμετοχή μαθητών στα εξ αποστάσεως μαθήματα σε σύγκριση με τα δια ζώσης μαθήματα

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δημιούργησε προβλήματα στη συμμετοχή πολλών μαθητών στο μάθημα. Όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στο παρακάτω Γράφημα 5, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος συμμετείχαν λιγότερο ή καθόλου στα εξ αποστάσεως μαθήματα (54%, N=99), ενώ εξίσου συμμετείχε το 34% (N=63).



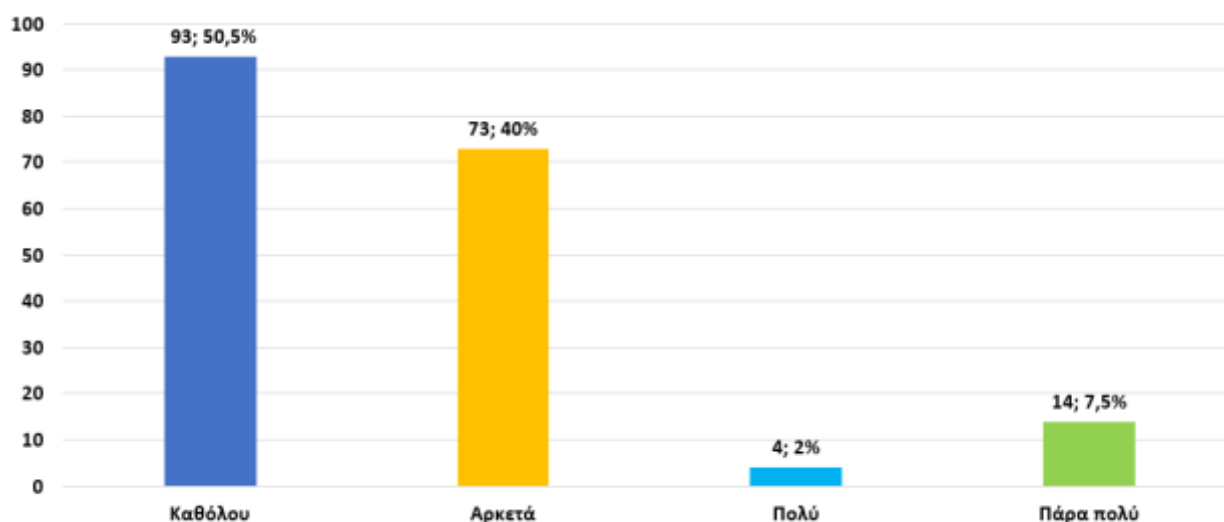
Γράφημα 5: Παρουσία μαθητών στην τηλεκπαίδευση σε σύγκριση με την παρουσία στο σχολείο

1ε (ερώτηση 10). Φόρτος εργασίας στα εξ αποστάσεως μαθήματα

Η φύση και οι δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, φαίνεται ότι δημιούργησε μία αίσθηση μειωμένου φόρτου εργασίας στους περισσότερους μαθητές (55,5%, N=102). Ωστόσο, ένα 27% των μαθητών (N=50), δηλώνει ότι ο φόρτος είναι ο ίδιος και ένα 17,5% (N=32) θεωρεί ότι έχει αυξηθεί σε σύγκριση με τα μαθήματα με φυσική παρουσία στο σχολείο.

1στ (ερώτηση 11). Βαθμός ικανοποίησης από την ψηφιακή πλατφόρμα Webex

Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από την ψηφιακή πλατφόρμα Webex, η οποία αποτέλεσε το βασικό εργαλείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Γράφημα 6 φαίνονται οι απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι, στη συντριπτική πλειονότητά τους (90,5%, N=166), αξιολόγησε την πλατφόρμα με τους δύο χαμηλότερους βαθμούς της 4βαθμης κλίμακας, δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο τη μικρή ικανοποίησή τους.



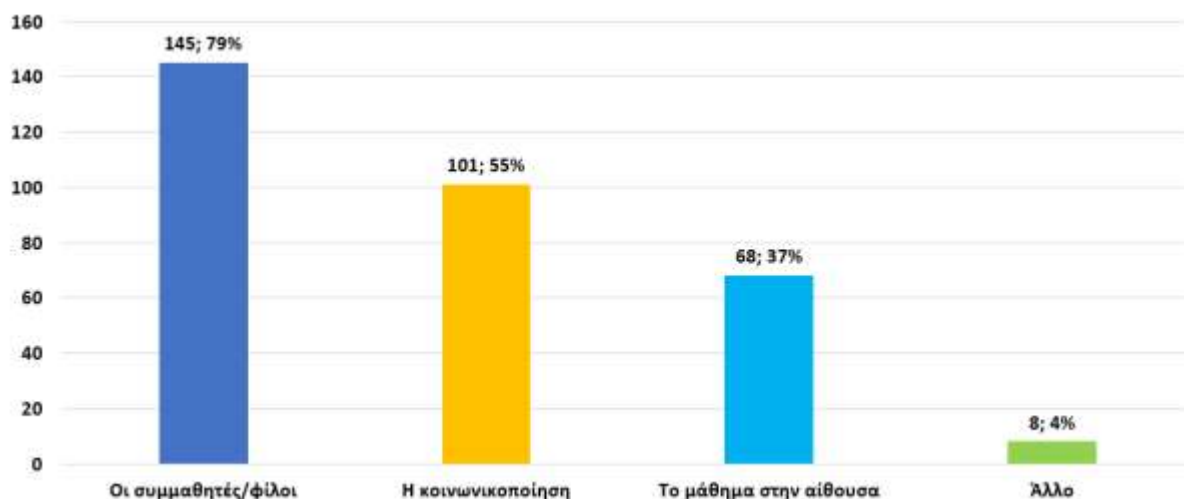
Γράφημα 6: Ικανοποίηση από την ψηφιακή πλατφόρμα Webex

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Επιπτώσεις της τηλεεκπαίδευσης στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών/τριών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσω των ερωτήσεων 13, 14, 15, 16 και 17. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την αποτύπωση των συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών, καθώς και ο στατιστικός έλεγχος χ^2 για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών με την ψυχολογική τους κατάσταση.

2α (ερώτηση 13). Τι έλειψε στους μαθητές περισσότερο από το σχολείο τους;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7, οι μαθητές δήλωσαν ότι τους έλειψαν περισσότερο οι συμμαθητές τους κατά την τηλεεκπαίδευση σε ποσοστό 79% (N=145), η κοινωνικοποίηση στο σχολείο σε ποσοστό 55% (N=101) και λιγότερο το μάθημα στο σχολείο με ποσοστό 37% (N=68).

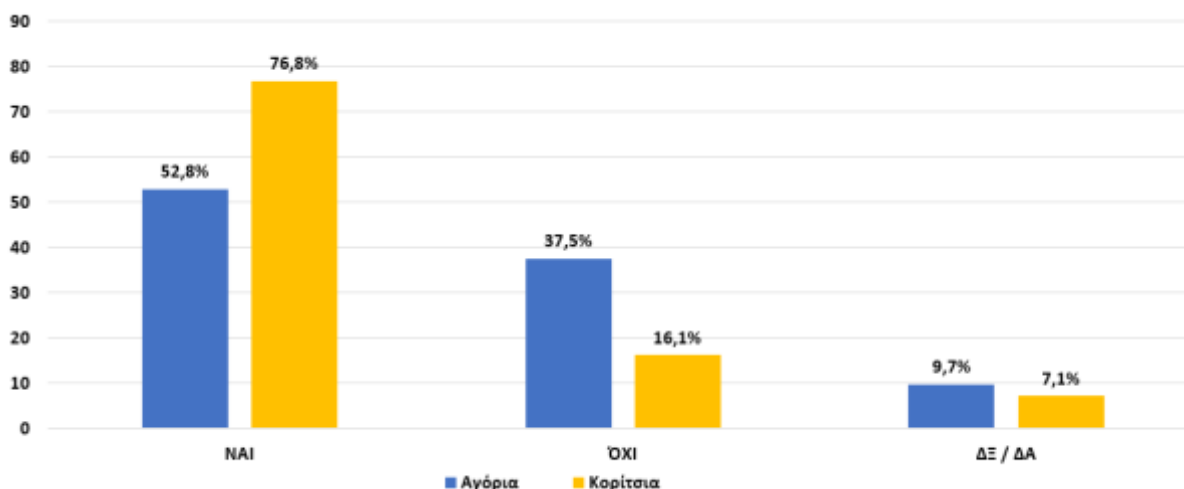


Γράφημα 7: Τι έλειψε περισσότερο στους μαθητές από το σχολείο

Επιπρόσθετα, οι μαθητές αναφέρθηκαν στην «εύκολη και αυθόρμητη συμμετοχή στην τάξη» και στην «αλληλεπίδραση με τους καθηγητές», καθώς και στο μάθημα της γυμναστικής.

26 (ερωτήσεις 14 & 16). Διατάραξη της ψυχολογίας των μαθητών και επίδραση χαρακτηριστικών του προφίλ τους

Στην ερώτηση 14 σχετικά με το αν διαταράχθηκε η ψυχολογία των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της τηλεκαίτευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό (67%, N=124) απάντησε θετικά, ενώ αρνητικά απάντησε το 25% (N=45), με το υπόλοιπο 8% (N=15) να μην γνωρίζει ή να μην απαντά σχετικά. Εξετάστηκε, επίσης, τυχόν επίδραση του φύλου, του κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο ή Λύκειο) και της περιοχής του σχολείου (αστική ή ημιαστική) στη διατάραξη της ψυχολογίας των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της τηλεκαίτευσης. Ο στατιστικός έλεγχος Chi-square έδειξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου και διατάραξης της ψυχολογίας των μαθητών ($\chi^2=12.34$, $df=2$, $p=0.002$), ενώ δεν αποτυπώνεται αντίστοιχη σχέση με τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($p=0.500$) ή με την περιοχή του σχολείου ($p=0.857$). Στο Γράφημα 8 αποτυπώνεται πώς απαντήσαν τα αγόρια και τα κορίτσια στη σχετική ερώτηση.



Γράφημα 8: Διατάραξη της ψυχολογίας ανά φύλο

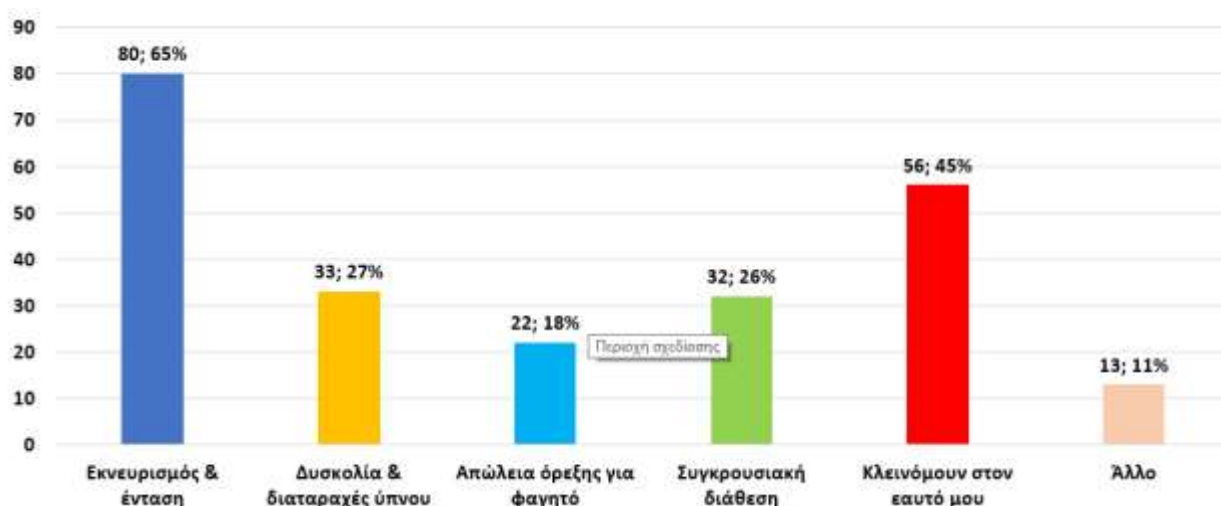
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 8, το 76.8% των κοριτσιών απαντήσαν ΝΑΙ στη σχετική ερώτηση, σε αντιδιαστολή με το 52.% των αγοριών, ενώ ΟΧΙ απάντησε μόλις το 16.1% των κοριτσιών, σε σύγκριση με το 37.5% των αγοριών.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών (10.3%, N=19) ένιωσε την ανάγκη να αναζητήσει βοήθεια από υπηρεσίες ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, όπως έδειξαν οι σχετικές απαντήσεις στην ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου.

2γ (ερώτηση 15). Τρόποι με τους οποίους διαταράχτηκε η ψυχολογία των μαθητών

Από τους μαθητές που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι διαταράχτηκε η ψυχολογία τους, στο Γράφημα 9 φαίνεται ότι οι περισσότεροι βίωσαν κυρίως μεγαλύτερο εκνευρισμό και ένταση (65%, N=80), «κλείσιμο» στο εαυτό τους (45%, N=56) και σε μικρότερο, αλλά διόλου αμελητέο, βαθμό διαταραχές ύπνου (27%, N=33) και συγκρουσιακή διάθεση (26%, N=32).

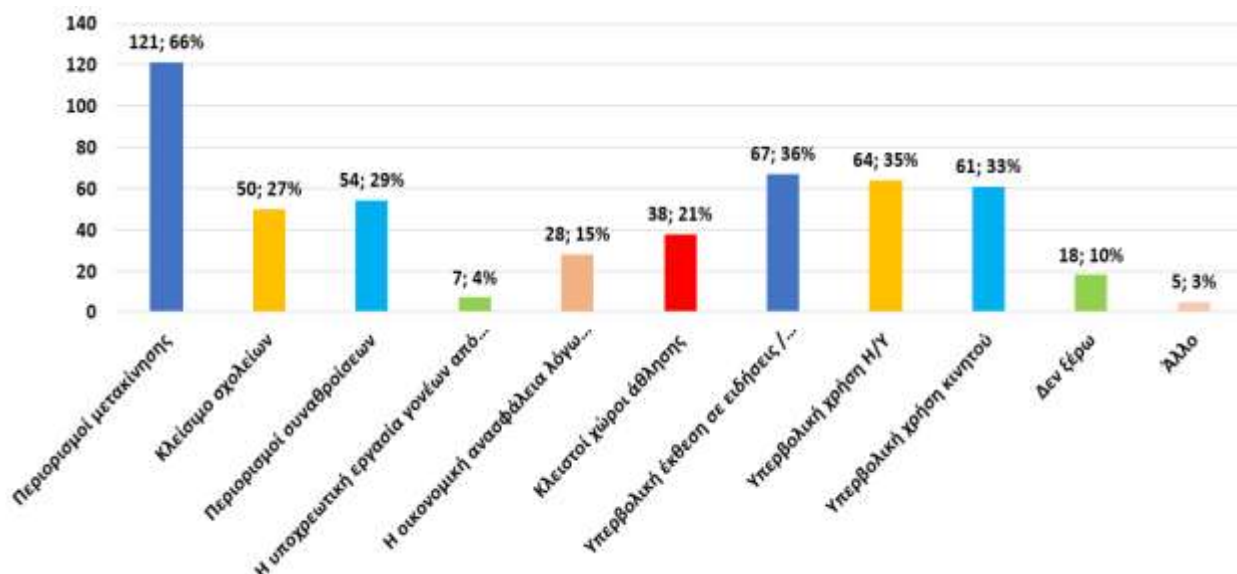
Συμπλήρωσαν, επίσης, ότι αισθάνονταν «δυστυχία, απόγνωση, βαριεστημάρα», βίωναν «καταθλιπτικά επεισόδια», τα οποία συνοδεύονταν από «ευαισθησία και συχνό κλάμα». Επίσης τους διακατείχε «κούραση και μονοτονία λόγω υπερβολικής χρήσης οθόνης και παρατεταμένου εγκλεισμού» και «έλλειψη διάθεσης για διάβασμα».



Γράφημα 9: Τρόποι με τους οποίους διαταράχτηκε η ψυχολογία των μαθητών

2δ (ερώτηση 17). Άλλοι παράγοντες επιβάρυνσης της ψυχολογίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Υπήρξαν επιπλέον και ποικίλοι άλλοι παράγοντες επιβάρυνσης της ψυχολογίας των μαθητών, οι οποίοι αναζητήθηκαν και αποτυπώθηκαν στην έρευνα. Σημαντικότερος κρίνεται ο παράγοντας των περιορισμών στις μετακινήσεις (66%, N=121), χωρίς να παραγνωρίζονται και πολλοί άλλοι παράγοντες, οι οποίοι αποτυπώνονται στο Γράφημα 10. Αυτοί αφορούν την υπερβολική έκθεση σε ειδήσεις για τον Covid-19 και την εξέλιξη της πανδημίας, την υπερβολική χρήση Η/Υ και κινητού τηλεφώνου, τους περιορισμούς των συναθροίσεων, το κλείσιμο των σχολείων και των χώρων άθλησης, την οικονομική ανασφάλεια και την υποχρεωτική εργασία των γονέων από το σπίτι.



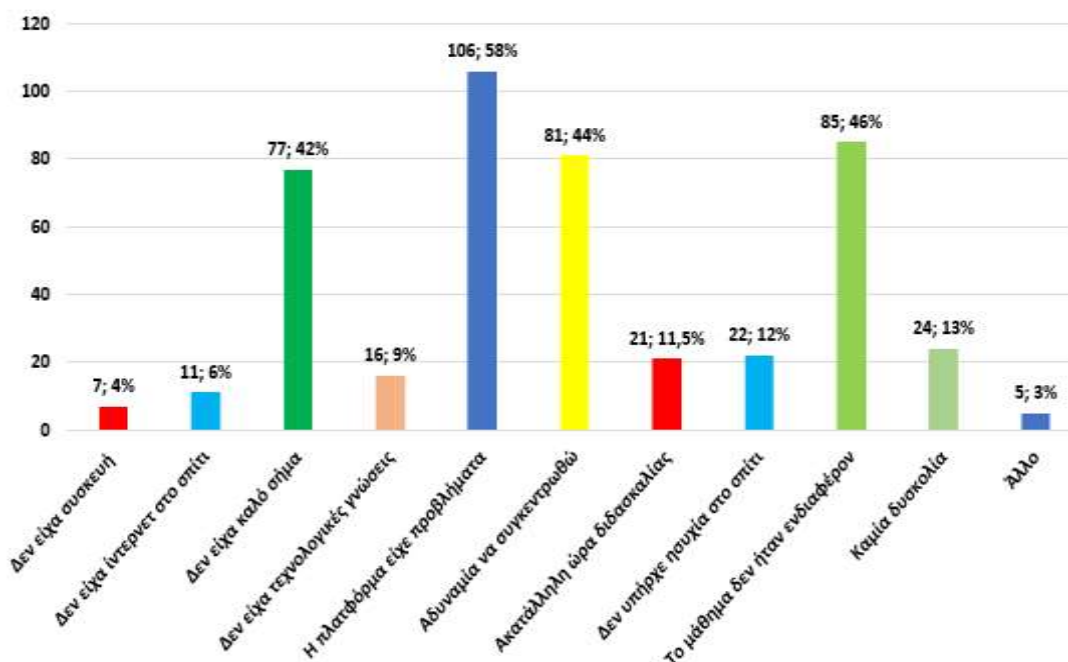
Γράφημα 10: Παράγοντες επιβάρυνσης ψυχολογίας των μαθητών

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, καθώς και στην επανένταξή τους στο σχολείο

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσω των ερωτήσεων 6, 18, 19, 20 και 21. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την αποτύπωση των συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών, καθώς και ο στατιστικός έλεγχος χ^2 για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών με την επανένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα.

3^α (ερώτηση 6). Δυσκολίες των μαθητών κατά την τηλεκπαίδευση

Στο Γράφημα 2 παρατίθενται οι βασικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την τηλεκπαίδευση:



Γράφημα 2: Δυσκολίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης

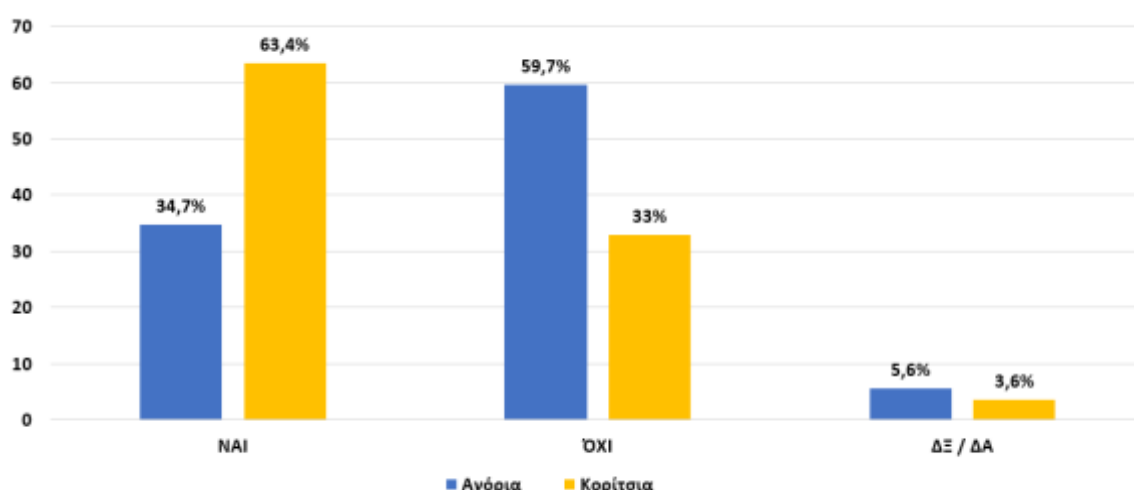
Οι βασικότερες δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές αφορούσαν σε μεγάλο βαθμό τεχνικά ζητήματα, όπως τα προβλήματα της πλατφόρμας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (58%, N=106) και της «αργής» σύνδεσής τους στο διαδίκτυο (42%, N=77). Επίσης, είναι υψηλό το ποσοστό των μαθητών που δηλώνει ότι αδυνατούσε να συγκεντρωθεί στο μάθημα μέσω του υπολογιστή (44%, N=81) και ότι γενικά το εξ αποστάσεως μάθημα δεν ήταν ενδιαφέρον (46%, N=85).

Επιπλέον, οι μαθητές πρόσθεσαν ότι «η οθόνη κούραζε τα μάτια» τους και ότι «η κλειστή κάμερα ορισμένων καθηγητών δυσχέραινε την κατανόηση του μαθήματος».

3β (ερώτηση 18). Επανένταξη των μαθητών στη σχολική καθημερινότητα μετά την τηλεκπαίδευση

Στη συνέχεια, οι μαθητές ερωτήθηκαν για το αν δυσκολεύτηκαν ή όχι κατά την επανένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα μετά την τηλεκπαίδευση. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (52%, N=96) απάντησαν ΝΑΙ, ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την επανένταξή τους, το 44% (N=80) απάντησε ΟΧΙ, ότι δεν αντιμετώπισε δυσκολίες και ένα 4% (N=8) δεν απάντησε καθόλου.

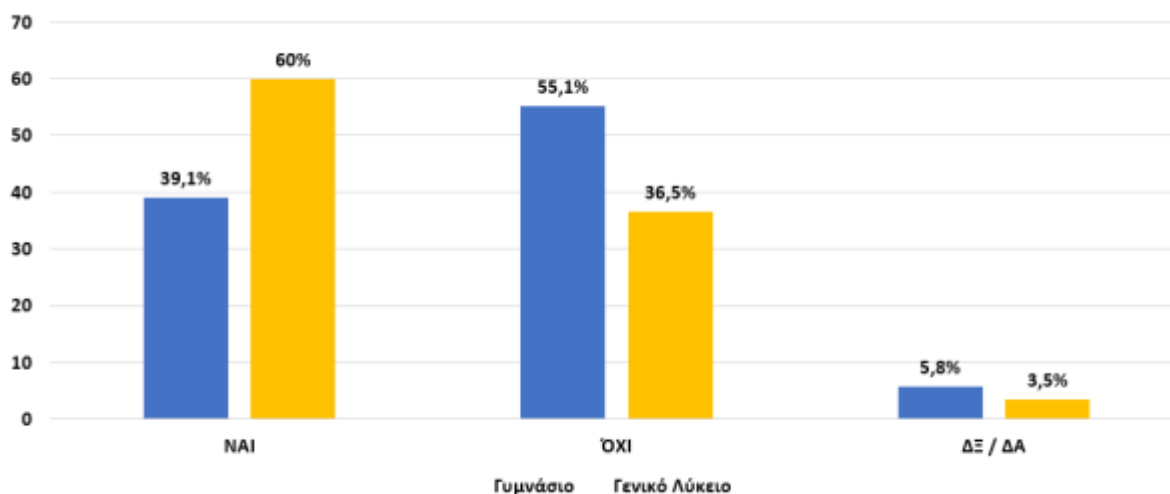
Διερευνήθηκε επίσης αν υπάρχει σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών του προφίλ των μαθητών και της ύπαρξης ή μη δυσκολιών κατά την επανένταξή τους. Τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων Chi-square έδειξαν ότι δεν υπάρχει σχετική επίδραση της περιοχής του σχολείου των μαθητών ($p=0.873$). Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχει επίδραση, τόσο του φύλου ($\chi^2=14.48$, $df=2$, $p=0.001$), όσο και του κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($\chi^2=7.55$, $df=2$, $p=0.023$) στην επανένταξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο Γράφημα 11 φαίνεται ότι τα κορίτσια δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τα αγόρια κατά την επανένταξή τους, καθώς το 63.4% των κοριτσιών απάντησε ΝΑΙ στη σχετική ερώτηση, σε αντιδιαστολή με μόλις το 34.7% των αγοριών. Αντίστοιχα, το 33% των κοριτσιών απάντησε ΟΧΙ, ενώ τα αγόρια απάντησαν ΟΧΙ σε ποσοστό 59.7%.



Γράφημα 11: Δυσκολία στην επανένταξη ανά φύλο

Επίσης, παρατηρείται ότι οι μαθητές του Λυκείου δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τους μαθητές Γυμνασίου κατά την επανένταξή τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι, όπως φαίνεται στο Γράφημα 12, το 60% (N=69) των μαθητών Λυκείου απάντησαν ότι δυσκολεύτηκαν στην επανένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές

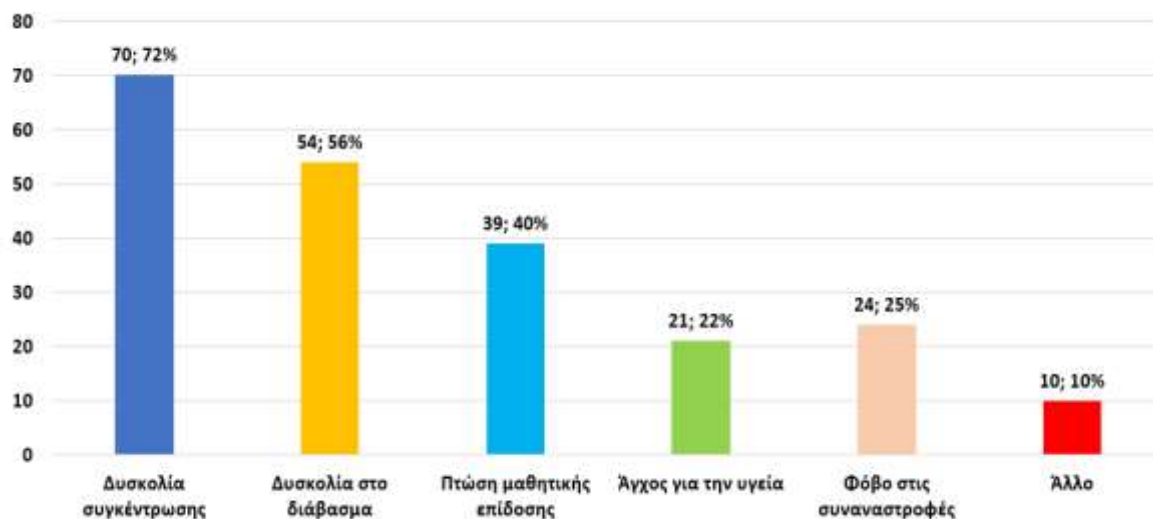
Γυμνασίου ήταν 39.1% (N=27). Αντίθετα, ΟΧΙ στη σχετική ερώτηση απάντησε το 39.5% (N=42) των μαθητών Λυκείου και το 55.1% (N=38) των μαθητών Γυμνασίου.



Γράφημα 12: Δυσκολία στην επανένταξη ανά κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

3γ (ερώτηση 19). Δυσκολίες κατά την επανένταξη των μαθητών

Όσοι μαθητές απαντήσαν ότι δυσκολεύτηκαν κατά την επανένταξή τους, ερωτήθηκαν αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, οι οποίες παρατίθενται στο Γράφημα 13. Παρατηρείται ότι οι δυσκολίες στη συγκέντρωση (72%, N=70) και το διάβασμα (56%, N=54) είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό οδηγούσε και σε πτώση της μαθητικής τους επίδοσης (40%, N=39).



Γράφημα 13: Δυσκολίες κατά την επανένταξη

Επιπρόσθετες δυσκολίες που διατύπωσαν οι μαθητές στην επανένταξή τους είναι «ο μεγάλος φόρτος εργασίας απότομα», η «κούραση, αντικοινωνικότητα και η προσαρμογή στο ρυθμό της καθημερινής σχολικής ζωής» και η «υποχρεωτική χρήση μάσκας». Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε κάποιος μαθητής, «αισθανόμουν σαν να πήγαινα για πρώτη φορά σχολείο».

3δ (ερωτήσεις 20 & 21). Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μέχρι και σήμερα

Τέλος, οι μαθητές ερωτήθηκαν στην ερώτηση 20 αν εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική, και όχι μόνο, ζωή τους σήμερα, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, 5-6 μήνες μετά την επαναλειτουργία των σχολείων χωρίς περιοριστικά μέτρα και τηλεκπαίδευση. Το ενθαρρυντικό είναι ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (73%, N=135) οι μαθητές δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και μόλις ένα 16% (N=29) υποστήριξε ότι οι δυσκολίες επιμένουν. Ωστόσο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει έως και σήμερα το μικρό αυτό δείγμα μαθητών, οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με τη συγκέντρωσή τους στο διάβασμα και το μάθημα, την παρατεταμένη χρήση του κινητού τηλεφώνου, καθώς και την κοινωνική τους ζωή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν απαντώντας στην ερώτηση 21:

«Η συγκέντρωση στο μάθημα είναι αρκετά δύσκολη, γιατί έχουμε συνηθίσει οι περισσότεροι να καθόμαστε στα κινητά μας, όταν κάναμε εξ αποστάσεως και δεν μας άρεσε το μάθημα»

«Ξοδεύω πολλές ώρες στο κινητό και δεν θέλω να διαβάσω»

«Αγχώνομαι πολύ και νιώθω ότι έχω κενά σε ορισμένα μαθήματα»

Αναφορικά με την κοινωνική τους ζωή:

«Νιώθω φόβο, αν και λιγότερο από πριν, για την υγεία μου και έχω χάσει την ικανότητα κοινωνικοποίησής μου»

«Άγχος για το παραμικρό, κρίσεις πανικού... Ακόμα είμαι κλεισμένη στο εαυτό μου και δεν έχω πολλούς φίλους/φίλες»

«Συνεχίζω να έχω προβλήματα, όταν έρχομαι σε επαφή με άλλα άτομα».

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Προτάσεις μαθητών για τη βελτίωση της τηλεκπαίδευσης

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε με την ερώτηση 12, η οποία είναι ανοικτού τύπου. Στις προτάσεις τους οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι πρέπει:

«να μειωθούν οι ώρες της τηλεκπαίδευσης γιατί οι μαθητές κουράζονται τόσο πολύ μπροστά στην οθόνη», να «βελτιωθεί η πλατφόρμα Webex» και ότι οι «καθηγητές πρέπει να βρουν τρόπους να κάνουν το μάθημα πιο διαδραστικό» για να «προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών».

Πρότειναν επίσης:

«να είναι ανοικτές οι κάμερες όλων των μαθητών για να μην χαζεύουν κατά στη διάρκεια του μαθήματος» και «να μην τους επιτρέπεται να γράφουν όλη την ώρα στο chat».

Τέλος, ζήτησαν:

«παροχή επιδομάτων με ποσά που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα για την αγορά ηλεκτρονικών μέσων», καθώς και «τη βελτίωση των διαδικτυακών υποδομών και του internet».

Υπήρξαν, ωστόσο, και καθόλα απορριπτικές απόψεις για την τηλεκπαίδευση οι οποίες υποστήριξαν ότι:

«ήταν χάσιμο χρόνου», ότι «δεν έμαθε κανείς τίποτα», ότι «δημιουργήθηκαν πολλά κενά στα μαθήματα» και σε τελική ανάλυση «να μην γίνεται καθόλου, γιατί δεν μπορεί να βελτιωθεί».

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα τέθηκαν συνολικά τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που διερεύνησε το πώς αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες την τηλεκπαίδευση περιελήφθησαν και άλλες παράμετροι, όπως οι απουσίες των μαθητών/τριών, ο βαθμός συμμετοχής τους στο διαδικτυακό μάθημα, ο φόρτος εργασίας τους, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησής τους από την προσφερόμενη ηλεκτρονική πλατφόρμα (Webex). Αναλυτικότερα, η τακτική, με λίγες απουσίες παρακολούθηση των τηλεμαθημάτων, που καταγράφονται στις απαντήσεις των μαθητών/τριών, παράλληλα με τη μικρότερη έως μηδαμινή συμμετοχή των περισσότερων σε αυτά, είναι στοιχεία που συμφωνούν με τα πορίσματα της έρευνας του Συνηγόρου του πολίτη και της Unicef (2022), καθώς και των Moghli & Shuayb (2020). Η τακτική παρακολούθηση πιθανότατα συνδέεται με την εφαρμογή του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος της δια ζώσης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και την καταχώριση των απουσιών σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, χωρίς τροποποιήσεις. Αντίθετα, η μικρή συμμετοχή στα μαθήματα θα μπορούσε ίσως να αιτιολογηθεί από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες κατά την τηλεκπαίδευση και κατέγραψαν στις απαντήσεις τους στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Την υπάρχουσα επίσης βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν τόσο η μείωση φόρτου εργασίας που αναφέρουν οι μαθητές (Συνήγορος του πολίτη και Unicef, 2022), όσο και η πολύ μικρή ικανοποίηση τους από την παρεχόμενη ψηφιακή πλατφόρμα, όσο και εν γένει από την τηλεκπαίδευση (Kornpitack & Sawmong, 2022; Moghli & Shuayd, 2020; Μπατζάνη, 2021; Τούντα, 2023). Δεδομένου ότι η ικανοποίηση από την τηλεκπαίδευση συνδέεται με την τεχνολογική ποιότητα, την ετοιμότητα και ικανότητα των μαθητών για εμπλοκή τους, την ευκολία πρόσβασης στην πλατφόρμα, το ελκυστικά σχεδιασμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον (Taha, 2014; Ang, Jedi & Lohgheswary, 2021), σε συνδυασμό με τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού, την ετοιμότητα, την προαπαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (Yiong, Sam & Wah, 2008; Vlachogianni & Tselios, 2022; Νικολαΐδου & Κώστας, 2021; Πάσσαρη, 2021), εύκολα γίνεται αντιληπτό γιατί η τηλεκπαίδευση, που εισήχθη στην ελληνική εκπαίδευση με τρόπο απότομο, ξαφνικό, χωρίς προηγούμενη εμπειρία, επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ελάχιστα ικανοποίησε τους μαθητές της δευτεροβάθμιας. Εν τούτοις, είναι σημαντικό ότι οι χωρίς προηγούμενη εμπειρία και επιμόρφωση καθηγητές τους συζήτησαν μαζί τους για την τηλεκπαίδευση και χρησιμοποίησαν ποικίλες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους, προσπαθώντας να κρατήσουν τους μαθητές ενεργούς στη μαθησιακή διαδικασία και να καταστήσουν το διαδικτυακό μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο πρώτο υποερώτημα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορούσε τις επιπτώσεις της τηλεκπαίδευσης στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνουν την ψυχολογική επιβάρυνση των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και της καραντίνας. Η ευερεθιστότητα, η ένταση, η αποστασιοποίηση από φίλους και οικογένεια, η πλήξη, η κούραση από τις οθόνες και τον εγκλεισμό, η έλλειψη της όρεξης, η κατάθλιψη, η οικονομική ανασφάλεια, η απομόνωση από συγγενείς και φίλους, αλλά και η έλλειψη διάθεσης για διάβασμα συμφωνούν με τα πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών (Bera, Souchon, Ladsous, Colin & Lopez-Castroman, 2022; de Freitas, Gaíva, Diogo & Bortolini, 2022; Marengo, Fabris, Longobardi & Settanni, 2022; Racine, Korczak & Madigan, 2020; Liu et al., 2020; Jiao et al., 2020; Korzinski, 2020; Walters et al., 2022;). Άξια παρατήρησης επίσης ευρήματα, που δεν καταγράφονται σε άλλες σχετικές έρευνες, είναι η ψυχολογική επιβάρυνση των

συμμετεχόντων από τον περιορισμό των μετακινήσεων, τις υπερβολικές ώρες της τηλεκπαίδευσης, τους κλειστούς χώρους άθλησης και την τηλεργασία των γονέων, που επέτειναν το αίσθημα του εγκλεισμού, την κόπωση, την έλλειψη εκτόνωσης και φόρτιζαν αρνητικά τις οικογενειακές σχέσεις.

Επιπλέον, οι απαντήσεις που δόθηκαν στο δεύτερο υποερώτημα του δεύτερου ερωτήματος έδειξαν συσχέτιση του φύλου με την ψυχολογική επιβάρυνση και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών συμφωνώντας με τα πορίσματα των ερευνών που κατέγραψαν περισσότερη αγχώδη και καταθλιπτική συμπτωματολογία στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και της καραντίνας (Oosterhoff et al., 2020 ; Zhou et al., 2020). Ωστόσο, αντίθετα με την έρευνα των Zhou et al., (2020) η παρούσα έρευνα δεν έδειξε συσχέτιση του κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της περιοχής της σχολικής μονάδας με μεγαλύτερη ψυχολογική επιβάρυνση των μαθητών κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναλύοταν επίσης σε δύο υποερωτήματα. Στο πρώτο, που αφορούσε τις δυσκολίες τους κατά την τηλεκπαίδευση, οι μαθητές/τριες απάντησαν επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των Oyedotun (2020) και Garbe, Ogunlu, Logan & Cook (2020) ότι τα προβλήματα της πλατφόρμας και της σύνδεσης στο διαδίκτυο μαζί το ελλειμματικό ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως και την αδυναμία συγκέντρωσής τους στο ψηφιακό μάθημα ήταν οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Οι μαθητές/τριες αισθάνθηκαν ιδιαίτερα την έλλειψη των φίλων, της αλληλεπίδρασης με τους καθηγητές, της επικοινωνίας, της άμεσης και αυθόρμητης συμμετοχής στη φυσική τάξη, αλλά και του μαθήματος της γυμναστικής, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνικοποίηση, στην ψυχική σωματική ευεξία των μαθητών.

Στο πρωτότυπο ερώτημα της έρευνας για τις δυσκολίες της επανένταξης στα σχολεία οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (52%) απάντησαν πώς δυσκολεύτηκαν κατά την επάνοδό τους στο σχολείο. Λόγω της παρατεταμένης εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης οι μαθητές εμφάνισαν δυσκολίες συγκέντρωσης στο μάθημα, στη μελέτη και στην προσπάθεια να ανταποκριθούν σε μεγαλύτερο φόρτο εργασίας σε σχέση με την τηλεκπαίδευση, με αποτέλεσμα να παρατηρηθεί κόπωση και πτώση της μαθητικής τους επίδοσης. Φαίνεται επίσης ότι αρκετοί από αυτούς εμφάνισαν φόβο στις συναναστροφές τους, άγχος για την υγεία τους και έλλειμμα κοινωνικότητας, ενώ ενδιαφέρον εύρημα συνιστά η δυσκολία που δημιουργήσε σε κάποιους μαθητές η υποχρεωτική χρήση της μάσκας μετά το άνοιγμα των σχολείων.

Επιπλέον, στα πρωτότυπα αλλά και ενθαρρυντικά ταυτόχρονα στοιχεία της έρευνας, που δεν καταγράφονται σε άλλες έρευνες, ανήκουν τα πορίσματα που δείχνουν ότι 5-6 μήνες μετά την επαναλειτουργία των σχολείων χωρίς περιοριστικά μέτρα οι περισσότεροι μαθητές (73%) είχαν ξεπεράσει τις αρχικές δυσκολίες και είχαν πλήρως επανενταχθεί στη σχολική ζωή. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό (16%) αντιμετωπίζει ακόμα δυσκολίες που εμμένουν και αφορούν τη συγκέντρωση στο μάθημα και τη μελέτη, την εξάρτηση από το κινητό τηλέφωνο, το παρατεταμένο άγχος, τον φόβο για την υγεία και το έλλειμμα κοινωνικότητας.

Ωστόσο, στο δεύτερο υποερώτημα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος αναδείχθηκε συσχέτιση του φύλου και της σχολικής βαθμίδας των μαθητών/τριών με τις δυσκολίες επανόδου με τα κορίτσια και τους μαθητές του λυκείου να αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες επανένταξης. Οι δυσκολίες επανένταξης των κοριτσιών θα μπορούσαν ίσως να ερμηνευτούν ως επακόλουθο των μεγαλύτερων δυσκολιών που αντιμετώπισαν κατά τη

δύσκολη αυτή περίοδο σε σχέση με τα αγόρια, ενώ η αρνητική επίδραση τηλεεκπαίδευσης και καραντίνας στη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών δημιούργησε περισσότερες δυσκολίες επανένταξης στους μαθητές του Λυκείου, που φοιτούσαν σε έναν πολύ πιο δύσκολο και απαιτητικό κύκλο εκπαίδευσης από αυτόν του Γυμνασίου.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν και οι προτάσεις των μαθητών/τριών για τη βελτίωση της τηλεεκπαίδευσης ως απάντηση στο τέταρτο ερώτημα. Η πρόταση για πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό μάθημα συνδέεται ίσως με την ελλιπή έως ανύπαρκτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την έλλειψη ικανοποίησης των μαθητών από την προσφερόμενη από το Υπουργείο Παιδείας ψηφιακή πλατφόρμα (Kornpitack & Sawmong, 2022; Moghli & Shuayd, 2020; Μπατζάνη, 2021; Τούντα, 2023). Οι προτάσεις για μείωση των ωρών της τηλεεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω κούρασης από την πολύωρη χρήση της οθόνης και η παροχή κρατικού επιδόματος για την αγορά ψηφιακών μέσων από τις οικογένειες δεν απαντούν σε άλλες έρευνες. Η επιθυμία τους για μείωση των ωρών στην τηλεεκπαίδευση σχετίζεται πιθανώς με την παρατεταμένη αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και την πολύμηνη εφαρμογή της, αλλά και τη μεταφορά του ωρολογίου προγράμματος της δια ζώσης στην εξ αποστάσεως που υιοθετήθηκε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα η πρόταση για την παροχή επιδόματος για αγορά ψηφιακών μέσων αναδεικνύει τις δυσκολίες πολλών οικογενειών να ανταποκριθούν στις ψηφιακές απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης (de Freitas, Gaíva, Diogo & Bortolini, 2022; Marengo, Fabris, Longobardi & Settanni, 2022; Walters, Simkiss, Snowden & Gray, 2022). Η πρόταση για ανοιχτές κάμερες κατά τη διάρκεια των τηλεμαθημάτων αποτελεί ενδιαφέρουσα επισήμανση από την πλευρά των μαθητών, που αναγνωρίζουν και τον δικό τους ρόλο στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στα τηλεμαθήματα.

Τέλος, η απορριπτική στάση ορισμένων μαθητών απέναντι στην τηλεεκπαίδευση, έχει καταγραφεί και στην έρευνα του Συνηγόρου του πολίτη και της Unicef(2022) και σχετίζεται με την έλλειψη ικανοποίησης πολλών μαθητών/τριών από αυτήν, την αδυναμία δέσμευσής τους και τα γνωστικά «κενά» που τους δημιούργησε, στοιχεία που συμφωνούν με τα πορίσματα των ερευνών των Walters et al (2022) και Sintema (2020).

Περιορισμοί - Προτάσεις

Η έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς που θα πρέπει να αξιολογηθούν από μελλοντικούς ερευνητές. Λόγω του περιορισμένου χρονικού ορίου της έρευνας, επιλέχθηκαν για τη διενέργειά της σχολικές μονάδες εύκολα και άμεσα προσβάσιμες στους ερευνητές. Επιπλέον, το μικρό δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας. Ωστόσο, τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν μια θεωρητική και ερευνητική βάση για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, που αναφέρονται στις συνέπειες της τηλεεκπαίδευσης και της πανδημίας του Covid-19 στην ψυχική υγεία και μαθησιακή πορεία του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, επόμενες έρευνες μπορούν να διευρύνουν το δείγμα, ιδίως από την πλευρά των μαθητών του Γυμνασίου, που ήταν λιγότεροι σε αυτήν την έρευνα, να εντάξουν στο δείγμα τους μαθητές σχολικών μονάδων αγροτικών περιοχών επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερο ασφαλείς γενικεύσεις των πορισμάτων τους στον γενικό πληθυσμό. Επίσης, οι ενδιαφέρουσες προτάσεις των μαθητών για βελτίωση της τηλεεκπαίδευσης σε πιθανή μελλοντική χρήση της, θα μπορούσαν στο μέλλον να αξιοποιηθούν και αξιολογηθούν επικουρικά από τους αρμόδιους χάραξης της

εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, ιδιαίτερο ερευνητικό πεδίο της παρούσας έρευνας, πρόσφορο για μελλοντικούς ερευνητές, συνιστά η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας με την επάνοδό τους στη σχολική πραγματικότητα μετά το πέρας της τηλεκπαίδευσης και της πανδημίας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν περισσότερο, αν κάποιες από αυτές τις δυσκολίες επανένταξης αντιστέκονται και παραμένουν, καθώς απομακρυνόμαστε χρονικά από την περίοδο της τηλεκπαίδευσης και της πανδημίας του Covid-19 και να ερευνηθούν οι αιτίες και το διάστημα αντίστασής τους στον χρόνο.

Αναφορές

- Ang, W., Jedi, A., & Lohgheswary, N. (2021). Factors affecting the acceptance of open learning as e-learning platform by technical course students. *Journal of Engineering Science and Technology*, 16(2), 903-918.
- BAKIRCI, H., URHAN, B., BÜLBÜL, S., & İLHAN, R. (2023). Teachers' Opinions on Students' Adaptation to School after the COVID-19 Pandemic. *International e-Journal of Educational Studies*, 7(13), 107-121. Teachers' Opinions on Students' Adaptation to School after the COVID-19 Pandemic. *International e-Journal of Educational Studies*, 7(13), 107-121.
- Bawa'aneh, MS (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 στα δημόσια σχολεία των ΗΑΕ: Ικανοποίηση μαθητών, στάσεις και προκλήσεις. Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13 (3).
- Bera, L., Souchon, M., Ladsous, A., Colin, V., & Lopez-Castroman, J. (2022). Emotional and behavioral impact of the COVID-19 epidemic in adolescents. *Current psychiatry reports*, 24(1), 37-46.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet* 395, 912–920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Davis, C. R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J. A. A., & Vargas, E. (2021). Distance learning and parental mental health during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(1), 61-64.
- de Freitas, B. H. B. M., Gaíva, M. A. M., Diogo, P. M. J., & Bortolini, J. (2022). Relationship between Lifestyle and Self-Reported Smartphone Addiction in adolescents in the COVID-19 pandemic: A mixed-methods study. *Journal of Pediatric Nursing*, 65, 82-90.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Giannopoulou, I., Strouthos, M., Smith, P., Dikaiakou, A., Galanopoulou, V., & Yule, W. (2006). Post-traumatic stress reactions of children and adolescents exposed to the Athens 1999 earthquake. *European Psychiatry*, 21(3), 160–166
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry research*, 291, 113264.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello - Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221, 264-266.
- Kar, S., & Kar, A. (2023). Schools and students' preparedness on reopening and adaptation during and after the pandemic: A cross-sectional review of schools of a city in Eastern India. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 101361.
- Kornpitack, P., & Sawmong, S. (2022). Empirical analysis of factors influencing student satisfaction with online learning systems during the COVID-19 pandemic in Thailand. *Heliyon*, 8(3).
- Korzinski, D. (2020). Kids and COVID-19: Canadian Children Are Done With School From Home, Fear Falling Behind, and Miss Their Friends. *Angus Reid Institute*.

- Kronenberg, M. E., Hansel, T. E., Brennan, A. M., Osofsky, H. J., Osofsky, J. D., & Lawrason, B. (2010). Children of Katrina: Lessons learned about post disaster symptoms and recovery patterns. *Child Development*, 81(4), 1241–1259. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01465.x>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Liu, S., Liu, Y., & Liu, Y. (2020). Somatic symptoms and concern regarding COVID-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. *Psychiatry research*, 289, 113070.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.
- Mack, A., Choffnes, E. R., & Relman, D. A. (Eds.). (2010). *The domestic and international impacts of the 2009-H1N1 influenza a pandemic: global challenges, global solutions: workshop summary*. National Academies Press.
- Magklara, K., Lazaratou, H., Barbouni, A., Poulas, K., Farsalinos, K., & Coronavirus Greece Research Group. (2020). Impact of COVID-19 pandemic and lockdown measures on mental health of children and adolescents in Greece. *MedRxiv*, 2020-10.
- Marengo, D., Fabris, M. A., Longobardi, C., & Settanni, M. (2022). Smartphone and social media use contributed to individual tendencies towards social media addiction in Italian adolescents during the COVID-19 pandemic. *Addictive behaviors*, 126, 107204.
- Miller, M. A., Viboud, C., Balinska, M., & Simonsen, L. (2009). The signature features of influenza pandemics—implications for policy. *New England Journal of Medicine*, 360(25), 2595-2598.
- Moghli, M. A., & Shuayb, M. (2020). Education under Covid-19 lockdown: Reflections from teachers, students & parents. *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada: Ottawa, ON, Canada*.
- Oosterhoff, B., Palmer, C. A., Wilson, J., & Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: associations with mental and social health. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), 179-185.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., & Espada, J. P. (2021). Coping behaviors and psychological disturbances in youth affected by the COVID-19 health crisis. *Frontiers in Psychology*, 12, 565657.
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 100029.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2).
- Racine, N., Korczak, D. J., & Madigan, S. (2020). Evidence suggests children are being left behind in COVID-19 mental health research. *European child & adolescent psychiatry*, 1-2.
- Reshi, I. A. (2023). COVID-19 Pandemic and Teaching and Learning: A Literature Review. *MORFAI JOURNAL*, 2(4), 820-826.
- Reshi, I. A. (2023). COVID-19 Pandemic and Teaching and Learning: A Literature Review. *MORFAI JOURNAL*, 2(4), 820-826.
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., Van Bavel, M., ... & Canfield, R. (2021). COVID-19 and student well-being: Stress and mental health during return-to-school. *Canadian journal of school psychology*, 36(2), 166-185.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of mathematics, science and technology education*, 16(7), em1851.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster medicine and public health preparedness*, 7(1), 105-110.
- Stavridou, A., Stergiopoulou, A. A., Panagouli, E., Mesiris, G., Thirios, A., Mougiakos, T., ... & Tsitsika, A. (2020). Psychosocial consequences of COVID-19 in children, adolescents and young adults: a systematic review. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(11), 615.

- van Hoorn, J., Fuligni, A. J., Crone, E. A., & Galvan, A. (2016). Peer influence effects on risk-taking and prosocial decision-making in adolescence: Insights from neuroimaging studies. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 59-64.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.
- Vlachogianni, P., & Tselios, N. (2022). Investigating the impact of personality traits on perceived usability evaluation of e-learning platforms. *Interactive Technology and Smart Education*, 19(2), 202-221
- Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J., & Gray, N. S. (2022). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843-860.
- Woods, C. R., & Abramson, J. S. (2005). The next influenza pandemic: will we be ready to care for our children?. *The Journal of Pediatrics*, 147(2), 147-155.
- World Health Organization. (2020). World Health Organization Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. WHO, march.
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59-73.
- Yiong, B. L. C., Sam, H. K., & Wah, T. K. (2008). Acceptance of e-learning among distance learners: A Malaysian perspective. In *Proceedings: Ascilite Conference*.
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., ... & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European child & adolescent psychiatry*, 29, 749-758.
- Μπατζάνη, Δ. (2021). Η αλληλεπίδραση διδάσκοντος-διδασκομένων κατά τη διάρκεια σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε περίοδο πανδημίας COVID-19
- Νικολαΐδου, Ν., & Κώστας, Α. (2021). Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Επείγουσα Διαδικτυακή Διδασκαλία εν μέσω Πανδημίας: Απόψεις Εκπαιδευτικών Ν. Θεσσαλονίκης. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 82-89
- Πάσσαρη, Ο. (2021). Από το e-learning στο mobile learning: ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εκπαιδευτικού υλικού και τεχνολογιών
- Συνήγορος του Πολίτη & Unicef. (2022). Οι επιπτώσεις των περιοριστικών μέτρων Covid-19 στα δικαιώματα του Παιδιού. Ανακτήθηκε στις 1/8/2023 από <https://www.unicef.org/greece/%CE%B5%CE%BA%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%BF%CE%B9-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CF%84%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%AD%CF%84%CF%81%CF%89%CE%BD-covid-19-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D>
- ΤΟΥΝΤΑ, Δ. (2023). Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και επίδραση στην αποδοχή της τηλεκπαίδευσης: διερεύνηση σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο:

Συνέπειες της τηλεεκπαίδευσης και της πανδημίας του Covid-19 στους μαθητές
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

1. Σε ποια τάξη πας;

1. Α' Γυμνασίου	☐
2. Β' Γυμνασίου	☐
3. Γ' Γυμνασίου	☐
4. Α' Λυκείου	☐
5. Β' Λυκείου	☐
6. Γ' Λυκείου	☐

2. Το σχολείο σου βρίσκεται σε περιοχή:

1. Αστική	☐
2. Ημιαστική	☐
3. Αγροτική	☐

3. Ποιο είναι το φύλο σου;

1. Αγόρι	☐
2. Κορίτσι	☐

4. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας ποιο ήταν το εργασιακό καθεστώς των γονέων σου;

1. Τηλεργασία	☐
2. Δια ζώσης εργασία	☐
3. Αναστολή εργασίας	☐
4. Μη απασχολούμενος	☐
5. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε)	☐

.....

5. Κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είχες κάνει απουσίες;

1. Καμία	☐
2. Λίγες (έως 10)	☐
3. Αρκετές (11 - 20)	☐
4. Πολλές (πάνω από 20)	☐
5. Δεν έχω παρακολουθήσει κανένα μάθημα	☐

6. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσες με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Δεν είχα συσκευή να συνδεθώ | ☐ |
| 2. Δεν είχα ίντερνετ στο σπίτι | ☐ |
| 3. Είχα ίντερνετ αλλά δεν είχα καλό σήμα | ☐ |
| 4. Δεν είχα τις απαραίτητες τεχνολογικές γνώσεις | ☐ |
| 5. Η πλατφόρμα είχε προβλήματα | ☐ |
| 6. Αδυναμία να συγκεντρωθώ στο μάθημα | ☐ |
| 7. Η ώρα διδασκαλίας δεν ήταν κατάλληλη | ☐ |
| 8. Δεν υπήρχε χώρος με ησυχία στο σπίτι | ☐ |
| 9. Το μάθημα δεν γίνονταν με ενδιαφέροντα τρόπο | ☐ |
| 10. Δεν αντιμετώπισα καμία δυσκολία | ☐ |
| 11. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε) | ☐ |
-

7. Σου δόθηκε η ευκαιρία να συμμετέχεις σε διάλογο και να εκφράσεις τη γνώμη σου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Ναι, μέσω διαβούλευσης με το Υπουργείο Παιδείας | ☐ |
| 2. Ναι, συζήτησα με τους καθηγητές του σχολείου μου | ☐ |
| 3. Ναι, μέσω των πενταμελών ή/και των δεκαπενταμελών συμβουλίων | ☐ |
| 4. Ναι, συμμετείχα σε πλατφόρμες διαλόγου για το θέμα | ☐ |
| 5. Ναι, μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου μου | ☐ |
| 6. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε) | ☐ |
-

8. Ποια από τα παρακάτω χρησιμοποίησαν οι καθηγητές για να προσαρμόσουν τη διδακτέα ύλη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Διαδραστική διδασκαλία με ερωταπαντήσεις | ☐ |
| 2. Παρουσιάσεις | ☐ |
| 3. Ομαδικές εργασίες | ☐ |
| 4. Online ερωτηματολόγια | ☐ |
| 5. Οπτικοακουστικό υλικό | ☐ |
| 6. Κανένα από τα παραπάνω | ☐ |
| 7. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε) | ☐ |
-

9. Συγκριτικά με τη φυσική παρουσία στο σχολείο, κατά τη διάρκεια της αποστάσεως εκπαίδευσης συμμετείχες στο μάθημα...;

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 1. Καθόλου | ☐ |
| 2. Λιγότερο | ☐ |
| 3. Εξίσου | ☐ |
| 4. Περισσότερο | ☐ |
| 5. Πολύ περισσότερο | ☐ |

10. Συγκριτικά με τη φυσική παρουσία στο σχολείο, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπήρξε κάποια αλλαγή στον φόρτο εργασίας;

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1. Έχει μειωθεί | ☐ |
| 2. Είναι ο ίδιος | ☐ |
| 3. Έχει αυξηθεί | ☐ |

11. Πόσο ικανοποιημένος ήσουν από την online πλατφόρμα Webex;

- | | |
|--------------|--------------------------|
| 1. Καθόλου | ☐ |
| 2. Αρκετά | ☐ |
| 3. Πολύ | ☐ |
| 4. Πάρα πολύ | ☐ |

12. Τι θα άλλαζες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τι θα πρότεινες να βελτιωθεί;

.....

.....

.....

13. Τι σου έλειψε περισσότερο από το μάθημα στο σχολείο; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Οι συμμαθητές/φίλοι μου | ☐ |
| 2. Η κοινωνικοποίηση εκτός σπιτιού | ☐ |
| 3. Η παράδοση του μαθήματος εντός αίθουσας | ☐ |
| 4. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε) | ☐ |

.....

14. Θεωρείτε ότι κατά το περασμένο διάστημα της πανδημίας επιβαρύνθηκε η ψυχολογία σας;

- 1. Ναι ☐
- 2. Όχι ☐
- 3. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ ☐

15. Αν ναι, με ποιον τρόπο; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- 1. Περισσότερος εκνευρισμός και ένταση ☐
 - 2. Δυσκολία και διαταραχές στον ύπνο ☐
 - 3. Απώλεια όρεξης για φαγητό ☐
 - 4. Εμφάνιση συγκρουσιακής διάθεσης ☐
 - 5. Κλεινόμεν στον εαυτό μου ☐
 - 6. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε) ☐
-

16. Αισθανθήκατε την ανάγκη να ζητήσετε βοήθεια από υπηρεσίες ψυχικής υγείας και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης κατά το προηγούμενο διάστημα της πανδημίας;

- 1. Ναι ☐
- 2. Όχι ☐
- 3. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ ☐

17. Ποια από τα παρακάτω επιβάρυνε περισσότερο την ψυχική σας υγεία; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- 1. Οι περιορισμοί μετακίνησης και ο αναγκαστικός περιορισμός στο σπίτι ☐
 - 2. Το κλείσιμο σχολείων ☐
 - 3. Οι περιορισμοί στις συναθροίσεις ☐
 - 4. Η υποχρεωτική εργασία των γονιών από το σπίτι ☐
 - 5. Η οικονομική ανασφάλεια που δημιουργήθηκε ως συνέπεια της πανδημίας ☐
 - 6. Οι κλειστοί χώροι άθλησης ☐
 - 7. Η υπερβολική έκθεση σε ειδήσεις, εικόνες και πληροφορίες σχετικά με την πανδημία ☐
 - 8. Υπερβολική χρήση Η/Υ ☐
 - 9. Υπερβολική χρήση κινητού ☐
 - 10. Δεν ξέρω ☐
 - 11. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε) ☐
-

18. Μετά το τέλος της καραντίνας και την επάνοδο στο σχολείο αντιμετωπίσατε δυσκολίες στην επανένταξή σας στη σχολική πραγματικότητα;

- 1. Ναι ☐
- 2. Όχι ☐
- 3. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ ☐

19. Αν ναι, ποιες ήταν αυτές; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- 1. Δυσκολευόμουν να συγκεντρωθώ ☐
- 2. Δυσκολευόμουν να διαβάσω ☐
- 3. Είχα πτώση στη μαθητική μου επίδοση ☐
- 4. Ένιωθα άγχος για την υγεία μου ☐
- 5. Ένιωθα φόβο στις επαφές μου με φίλους και συμμαθητές ☐
- 6. Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε) ☐

.....

20. Σήμερα, μετά από τόσο καιρό, εξακολουθείτε να αντιμετωπίζετε τις ίδιες δυσκολίες;

- 1. Ναι ☐
- 2. Όχι ☐
- 3. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ ☐

21. Αν ναι, ποιες; (παρακαλώ εξηγήστε)

.....
.....
.....