

Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Ερευνών ΠΕΚ «Τήμενος»  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

# Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας

Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης,  
πολιτισμού και φροντίδας  
Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης

Επιστημονική επιμέλεια:  
Ανδρέας Π. Ανδρέου, Ιωάννης Θωίδης, Κώστας Κασβίκης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

– Φλώρινα 2024 –



# Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας

Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης,  
πολιτισμού και φροντίδας  
Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης

τίτλος:

Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας

Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης, πολιτισμού και φροντίδας  
Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης

επιστημονική επιμέλεια:

Ανδρέας Π. Ανδρέου, Ιωάννης Θωίδης, Κώστας Κασβίκης

εκδοτικές συμβουλές / επεξεργασία εξωφύλλου / σελιδοποίηση / εκτύπωση:

Εκδόσεις Δίσιγμα

Δαβάκη 14 & Μ. Αλεξάνδρου – ΤΚ: 57009, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 700682

www.disigma.gr / e-mail: info@disigma.gr

© 2024

ISBN: 978-618-5613-17-4

*Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται βάσει του Νόμου 2121/93 που ισχύει έως σήμερα καθώς και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Νόμο 100/1975).*

*ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ η αναδημοσίευση, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.*

Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Ερευνών ΠΕΚ «Τήμενος»  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

# Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας

Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης,  
πολιτισμού και φροντίδας  
Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης

Επιστημονική επιμέλεια:  
Ανδρέας Π. Ανδρέου, Ιωάννης Θωίδης, Κώστας Κασβίκης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

– Φλώρινα 2024 –



# Περιεχόμενα

Εισαγωγή .....	vii
<b>Ιωάννης Θωίδης</b> Διευρυμένη Εκπαίδευση: Ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό και ερευνητικό πεδίο .....	1
<b>Γιάννης Μπέτσας</b> Η μεταβαλλόμενη σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας.....	13
<b>Ιωάννης Θωίδης, Κυριακή Αμαραντίδου, Μαλαματή Βελώνη, Νικόλαος Κουκούτσης</b> Συνεργασία σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης .....	27
<b>Ζωή Γοδόση</b> Πανεπιστήμιο και κοινωνία: δικτυώσεις και συνεργασίες. Η περίπτωση του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.....	47
<b>Αναστάσιος Παπανικολάου</b> Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας και Μονάδα Διαχείρισης Εθνικού Πάρκου Πρεσπών: Ευκαιρίες συνεργειών για την πρόωθηση της αειφορίας .....	67
<b>Ανδρέας Π. Ανδρέου – Κώστας Κασβίκης</b> Πέρα από τη σχολική ιστορία: Η συμβολή της μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στην ιστορική κουλτούρα και γνώση στην Ελλάδα σήμερα .....	83
<b>Παρασκευή Γκόλια</b> Το σχολείο συναντά την τέχνη: Προγράμματα και εκπαιδευτικές δράσεις του 5ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας σε μουσεία και χώρους τέχνης.....	99

**Αντώνης Τοσουνίδης**

Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης στον χειμερινό αθλητισμό.

Καλές πρακτικές από την Ιαπωνία και την Γερμανία και η εφαρμογή τους..... 117

**Αλεξίου Βασιλική – Ιωάννης Θωίδης**

Μετασχολικά Προγράμματα:

Η περίπτωση των ΚΔΑΠμεΑ στη Δυτική Μακεδονία..... 135

**Γεωργία Φαρσάρη, Δρ.**

Οι Εκκλησιαστικές Κατασκηνώσεις στη Δυτική Μακεδονία:

Η περίπτωση της Κατασκήνωσης Πρώτης Φλώρινας..... 153



# Εισαγωγή

Ο παρών τόμος συγκεντρώνει 10 επιστημονικές εργασίες οι οποίες προέκυψαν από τις ανακοινώσεις στην επιστημονική Ημερίδα με θέμα: «Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης, πολιτισμού και φροντίδας. Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης». Η επιστημονική Ημερίδα οργανώθηκε από το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Ερευνών του Πανεπιστημιακού Ερευνητικού Κέντρου «Τήμενος», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας και πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 15 Μαρτίου 2022 στις εγκαταστάσεις της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Ερευνών ιδρύθηκε το 2019 και στοχεύει στη δημιουργία ενός φορέα που, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της σχετικής έρευνας στη Δυτική Μακεδονία κυρίως, αλλά και στην Ελλάδα, στη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της προς όφελος της ελληνικής κοινωνίας. Επιδιώκει τη διασύνδεση των υποδομών του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας με τους πολιτικούς, κοινωνικούς, και πολιτιστικούς φορείς της συγκεκριμένης περιοχής αλλά και συμπράξεις με όμορα πανεπιστημιακά Ιδρύματα των γειτονικών χωρών (Αλβανία, Βόρεια Μακεδονία) και της Ευρώπης. Βασική προτεραιότητα αποτελεί η ανάδειξη της σημαντικότητας των ανθρωπιστικών σπουδών, που συστηματικά υποβαθμίζονται στις μέρες μας λόγω της στρεβλής διασύνδεσής τους, αποκλειστικά, με όρους αγοράς και κέρδους. Επομένως, τίθεται ως βασική προτεραιότητα η ανάδειξη της ανθρωπιστικής γνώσης ως αναγκαίου εργαλείου για την οικοδόμηση της κριτικής σκέψης, της ιστορικής συνείδησης, της δημοκρατικής πολιτειότητας και του αναστοχασμού, μέσα από την προώθηση και υποστήριξη της βασικής, εφαρμοσμένης και διεπιστημονικής έρευνας σε αντικείμενα που άπτονται των ανθρωπιστικών σπουδών συμπεριλαμβανομένων της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής, της ιστορίας, των πολιτισμικών σπουδών, της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας.

Η Ημερίδα «Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης, πολιτισμού και φροντίδας. Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης» αποτέλεσε την πρώτη ουσιαστικά δράση του Ινστιτούτου καθώς η ίδρυσή του συνέπεσε με την έναρξη της πανδημίας του Covid 19 που ανέστειλε κάθε δραστηριότητα. Η Ημερίδα αποσκοπούσε στην καταγραφή των δυνατοτήτων, των αναγκών και των προοπτικών για την ανάδειξη της δυνατότητας συνεργειών ανάμεσα στους φορείς της Δυτικής Μακεδονίας που ασχολούνται με την εκπαίδευση, το περιβάλλον και τον πολιτισμό, με στόχο την αξιοποίηση του τοπικού εκπαιδευτικού αποθέματος στην

κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης και χάραξης μιας κεντρικής στρατηγικής για την ανάπτυξη και συνεργασία με την τυπική εκπαίδευση. Η δημοσίευση των πρακτικών πραγματοποιείται χάρη στην ευγενική χορηγία της Κοσμητείας της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας την οποία και ευχαριστούμε θερμά. Ευχαριστούμε θερμά, επίσης, τους επιστήμονες που μας εμπιστεύτηκαν τις επεξεργασμένες μορφές των αρχικών τους ανακοινώσεων και τη Χλόη Ατζακά για το σχέδιο του εξωφύλλου.

Επιθυμούμε η Ημερίδα «Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης, πολιτισμού και φροντίδας. Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης» και η έκδοση των Πρακτικών της να αποτελέσουν την ουσιαστική αρχή μιας ευρύτερης επιστημονικής και ερευνητικής δραστηριοποίησης του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Ερευνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με στόχο την ανάδειξη της σημασίας των ανθρωπιστικών σπουδών στις σύγχρονες κοινωνίες σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Ανδρέας Π. Ανδρέου

Διευθυντής του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Ερευνών (2019-2022)

# Διευρυμένη Εκπαίδευση: Ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό και ερευνητικό πεδίο

Ιωάννης Θωίδης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό εξετάζεται σε θεωρητικό επίπεδο μέσω βιβλιογραφικής έρευνας η Διευρυμένη Εκπαίδευση, η οποία αποτελεί ένα νέο ερευνητικό πεδίο στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Επιχειρείται ο ορισμός της και η εννοιολογική της οριοθέτηση με συγγενείς όρους και ερευνητικά πεδία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας της στο πλαίσιο λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης καθώς και η σύνδεσή της με το ολοήμερο σχολείο. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να ταυτοποιηθούν οι κοινές έννοιες της Διευρυμένης εκπαίδευσης (να διερευνηθούν τα κοινά χαρακτηριστικά), έτσι ώστε να καταστεί δυνατή μια παραπέρα εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας στο πεδίο της (Bae 2020). Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ολοήμερη /διευρυμένη εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα «πρόγραμμα», στο οποίο εργάζονται από κοινού σχολεία, φορείς που ασχολούνται με παιδιά και νέους στον εξωσχολικό χώρο, αλλά επίσης και άλλα ιδρύματα/θεσμοί και πρόσωπα ενός (ευρύτερου) κοινωνικού χώρου (π.χ. θεσμοί στήριξης της οικογένειας, θέατρα, επιχειρήσεις, καλλιτέχνες, δημόσιες υπηρεσίες κ.λπ.). Στην συζήτηση για την Διευρυμένη εκπαίδευση η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους άλλους εκπαιδευτικούς φορείς κατέχει κεντρική θέση. Η συνεργασία αυτή στηρίζεται στη διεύρυνση της έννοιας της εκπαίδευσης, η οποία πλέον εκτός από το ότι περιλαμβάνει τη σύνδεση των τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών περιλαμβάνει και έναν πιο έντονο προσανατολισμό στο υποκείμενο/άτομο καθώς και στη δυνατότητά του να συνδιαμορφώνει τις διαδικασίες μάθησης που τον αφορούν (Rakhkochkine 2008).

## Λέξεις-κλειδιά:

διευρυμένη εκπαίδευση,  
ολοήμερη εκπαίδευση,  
ολοήμερο σχολείο,  
μη τυπική εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση παραδοσιακά γίνεται αντιληπτή ως τυποποιημένη διαδικασία. Όμως ακόμη και στο σχολείο, την κοινά αποδεκτή μορφή δηλαδή τυπικής μάθησης, καθώς και γύρω από αυτό, υπάρχουν και άτυπες περιστάσεις μάθησης. Κλασικό παράδειγμα άτυπης μάθησης μέσα στο σχολείο είναι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Για πολύ καιρό η άτυπη μάθηση, οι άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες, η μάθηση σε άτυπες καταστάσεις και συμφραζόμενα αγνοήθηκαν ή παραμελήθηκαν και αυτό γιατί το περιβάλλον, ο κόσμος ζωής, ήταν πολύ φτωχός για να προσφέρει ποικίλες αφορμές, κίνητρα και δυνατότητες άτυπης μάθησης. Σήμερα όμως η πραγματικότητά μας έχει γίνει πολυδιάστατη, και έτσι τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για αυτή την άλλη πλευρά της εκπαίδευσης έχει αυξηθεί σημαντικά. Η επιτροπή Faure-Commission της UNESCO τη δεκαετία του 70 αναφέρεται στην εμπειρική μάθηση που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές βιογραφικές φάσεις και σε διαφορετικές περιοχές της ζωής.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα της επιτροπής διαπιστώνεται ότι: Το 70% των διαδικασιών μάθησης λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου, το 2/3 των διαδικασιών μάθησης δεν ξεκινούν από τη διδασκαλία, ούτε αναφέρονται σ' αυτήν - σημείο εκκίνησης και αναφοράς τους είναι η ίδια η ζωή (Dohmen 2001, 2002). Αν στο παρελθόν η άτυπη μάθηση συμπλήρωνε την τυπική, σήμερα αυτό έχει αντιστραφεί. Ανάμεσα στους δύο πόλους της κοινωνικοποίησης, τη λειτουργική αγωγή και την συστηματική (intentional) αγωγή, έχει εισχωρήσει μια διάχυτη, ασαφής περιοχή εκπαιδευτικών διαδικασιών, την οποία μπορεί να χαρακτηρίσει κανείς ως τον *κοινωνικό χώρο της άτυπης εκπαίδευσης* (Meder 2002).

Η μάθηση ως λειτουργία που μας συνοδεύει σε όλη μας τη ζωή διακρίνεται σε τυπική, μη τυπική και άτυπη. Το ίδιο και η εκπαίδευση. Ενίοτε οι όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Είναι βέβαιο λοιπόν ότι οι μορφές της εκπαίδευσης που στηρίζονται στην αυτομόρφωση έχουν αυξηθεί (Κορωναίου 2001). Το ίδιο και η αξία ενεργητικών και συνειδητών στάσεων μάθησης. Δύο δεκαετίες μετά την επιτροπή Faure, η επιτροπή Delor, συνδέει τη μάθηση με δεξιότητες/ικανότητες, που θεωρούνται κομβικές στη σύγχρονη κοινωνία. Ολοένα και περισσότερο γίνεται σημαντικό οι άνθρωποι να «μαθαίνουν» την μάθηση, δηλαδή να οικειοποιούνται στρατηγικές και τεχνικές απόκτησης γνώσης, με τις οποίες κάθε στιγμή μπορούν να συνεχίσουν να μορφώνονται. Έχουμε λοιπόν ένα νέο παράδειγμα για τη μάθηση – (σε μια) *μανθάνουσα κοινωνία* (Brinkman 2000).

Η άτυπη μάθηση αποτελεί σήμερα την απάντηση της παιδαγωγικής στην κοινωνία της γνώσης. Σήμερα υποστηρίζεται ότι για την προώθηση της απαιτούμενης «δια βίου μάθησης όλων» είναι απαραίτητο, να συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές μάθησης και να κινητοποιούνται όλα τα ιδρύματα εκπαίδευσης και αγωγής για την συνεργασία κατά την υποστήριξη και της εξωσχολικής μάθησης. Η Ευρωπαϊκή επιτροπή (2002) διακρίνει τις μορφές μάθησης σε τυπική, μη τυπική και άτυπη βί-

σει του βαθμού σκοπιμότητας από την προοπτική αυτών που μαθαίνουν. Ένα άλλο κριτήριο για τη διαφοροποίηση των μορφών μάθησης αποτελεί και ο βαθμός του άμεσου ελέγχου στη μάθηση, ο οποίος μπορεί να ασκείται από δασκάλους, από οργανωμένους χώρους μάθησης, από Curriculum κλπ. (Livingstone 2006).

## **ΔΥΝΑΜΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ, ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΚΑΙ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Στην κοινωνία μας η μάθηση, ως μια αναπόφευκτη λειτουργία ζωής και επιβίωσης, έχει καταλάβει μια θέση κλειδί δίπλα στο κεφάλαιο και την εργασία (Brinkmann 2000). Αυτό αποτελεί και το κύριο χαρακτηριστικό της λεγόμενης «κοινωνίας της γνώσης». Οι ρυθμοί της μάθησης, αλλά και της λήθης, γίνονται όλο και πιο γρήγοροι για να ανταποκριθούν στην πληθώρα των πληροφοριών. Οι κόσμοι μάθησης, οι εξωσχολικοί χώροι μάθησης και εκπαίδευσης διευρύνονται και απαιτούν νέες μαθησιακές διευθετήσεις. Αναδύεται μία νέα κοινωνία μάθησης (μανθάνουσα κοινωνία) με ένα εκτενές δίκτυο μάθησης και μια νέα κουλτούρα μάθησης. Ένα νέο παράδειγμα για τη μάθηση οδηγεί σε μια διευρυμένη εκπαιδευτική αντίληψη (Θωίδης 2011).

Δυναμικοποίηση των εκπαιδευτικών χώρων και τοποθεσιών μάθησης σημαίνει την χειραφέτηση της εκπαίδευσης από τους συγκεκριμένους σχολικούς ή άλλους σχετικούς χώρους, από χώρους δηλ. της τυπικής κυρίως εκπαίδευσης και πολυμορφία των χώρων και των τεχνικών μάθησης (Brinkmann 2000). Αυτό προϋποθέτει βέβαια ότι οι δυνατότητες μάθησης θα πρέπει να είναι ανοιχτές για όλους τους ενδιαφερόμενους. Για την προώθηση της επιδιωκόμενης «δια βίου μάθησης όλων» είναι απαραίτητο, να συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές μάθησης και να κινητοποιούνται και να συνεργάζονται όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατά την υποστήριξη και της εξωσχολικής μάθησης (Dohmen 2001).

Ευελιξία των χρόνων μάθησης σημαίνει την κατάργηση των σταθερών περιορισμένων χρονικών δομών για εκπαιδευτικές προσφορές. Η αμοιβαία σχέση του χρόνου και της μάθησης έχει γίνει περίπλοκη. Η μάθηση δεν περιορίζεται σε χρονικές περιοχές ζωής και δεν έχει μόνο ορθολογικό χαρακτήρα οργάνωσης. Τα μαθησιακά συμφραζόμενα διαφοροποιούνται: μάθηση στην εργασία, μάθηση για την εργασία ή τον ελεύθερο χρόνο (Nahrstedt *et al.* 2002b).

Η σχέση της μάθησης και του χρόνου αποκτά, με την εισαγωγή της έννοιας της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης από την δεκαετία του 1960 και μετά, μία νέα ποιότητα. Η έννοια της δια βίου μάθησης επέκτεινε την παιδαγωγική έννοια του χρόνου. Η μάθηση συνδέεται βέβαια με τον χρόνο. Η μάθηση η ίδια αποτελεί μία χρονική διαδικασία. Με την ευρεία έννοια μπορεί η συνολική ζωή να γίνει αντιληπτή ως μία εκπαιδευτική πορεία του καθενός. Σε αυτόν τον

ορισμό δεν εμπερικλείεται μόνο η ιδέα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αλλά και η δυνατότητα για εκπαίδευση σε διαφορετικές περιοχές της ζωής. Βασικός στόχος η ανάπτυξη ανθρώπινων δεξιοτήτων, όχι μόνο σε συγκεκριμένους χρόνους, αλλά διαρκώς σε όλες τις καταστάσεις ζωής (Θωίδης 2011).

Εκτός από την πολυμορφία των χώρων και τοποθεσιών μάθησης μια άλλη σημαντική κοινωνική τάση αποτελεί η εξατομίκευση των παιδαγωγικών διαδικασιών (Nahrstedt *et al.* 2002a). Από την δεκαετία του 1970 τονίζεται ολοένα και περισσότερο ο αυξανόμενα ενεργός ρόλος των μαθητών στην προσωπική τους εκπαίδευση (Faure-Report 1972). Το άτομο αναζητά τις ευκαιρίες του στον μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό, στην αυτο-ρύθμιση του ατομικού τρόπου μάθησης και στην οικειοποίηση και επεξεργασία της γνώσης (Stadelhofer 1999). Περισσότερο απ' ό,τι μέχρι σήμερα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στα εκπαιδευτικά προγράμματα η ατομικότητα του μαθητή στην πορεία ζωής, οι δυνατότητες άτυπης εκπαίδευσης στον κοινωνικό χώρο, αλλά και οι οργανωτικές, διαχειριστικές ικανότητες του μαθητή, μια και απώτερος στόχος θεωρείται η ανάπτυξη της αυτονομίας του (Opaschowski & Pries 2008). Το *μεταμοντέρνο μοντέλο* αντιλαμβάνεται την «μαθητήνικη κοινωνία» ως ένα αλληλεπικαλυπτόμενο πλέγμα ανοιχτών μαθησιακών δικτύων, στα οποία, σύμφωνα με το αξίωμα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, καθίσταται δυνατή όχι μόνο μια εκτενής ελεύθερη επιλογή μαθησιακών μοντέλων, αλλά επίσης μια ευέλικτη ατομική διαμόρφωση της διαδικασίας μάθησης, όπου ιδιαίτερα μη τυπικές και άτυπες μαθησιακές διευθετήσεις βρίσκονται στο επίκεντρο (Wisner & Wolter 2005).

## **ΕΠΙΧΕΙΡΩΝΤΑΣ ΝΑ ΟΡΙΣΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η διευρυμένη εκπαίδευση αποτελεί μια θεωρητική έννοια, η οποία περιλαμβάνει ποικίλες μορφές εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας, που λαμβάνουν χώρα πέρα και έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και ο όρος «διευρυμένη εκπαίδευση» δημιουργήθηκε ως όρος ομπρέλα για να συμπεριλάβει ποικίλα χαρακτηριστικά και εκδηλώσεις, παρουσιάζει πάντως μια διαφοροποιημένη εικόνα, δυναμική και περιεχόμενα (προγράμματα, δραστηριότητες, προσφορές) στις διαφορετικές χώρες. Μέσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και κοινωνικοπολιτικά υπόβαθρα, παίρνει διαφορετικές ονομασίες, περιγράφεται με διαφορετικούς όρους, έχει άλλες μορφές και χαρακτηριστικά και εξελίσσεται κατά περίπτωση με ιδιαίτερους τρόπους (Schürpbach 2018). Σε κάθε χώρα έχει τη δική της παράδοση και ιστορικότητα. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να ταυτοποιηθούν οι κοινές έννοιες της διευρυμένης εκπαίδευσης (να διερευνηθούν τα κοινά χαρακτηριστικά) έτσι ώστε να καταστεί δυνατή μια παραπέρα εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας στο πεδίο της (Bae 2020). Έτσι, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε όρους, όπως ολοήμερη εκπαίδευση (Coelen & Otto, 2008), εξωσχολική (out-of-school)

εκπαίδευση (Stecher & Mashke 2013), εκτεταμένη (expanded) εκπαίδευση -με την έννοια της παράτασης, της επέκτασης, των υφιστάμενων ευκαιριών μάθησης στο σχολείο-, ή την διευρυμένη (extended) εκπαίδευση (Stecher 2020) που αναφέρεται σε μια πιο ευέλικτη, ευρεία προσέγγιση αυτών των προγραμμάτων, τόσο στον χρόνο όσο και στις ευκαιρίες.

Το πεδίο έρευνας της διευρυμένης εκπαίδευσης περιλαμβάνει:

- Προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου από εκπαιδευτικούς,
- Προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου από εξωτερικούς συντονιστές/συνεργάτες στον χώρο του σχολείου (ασφάλεια, διασφάλιση ποιότητας),
- Προγράμματα - δραστηριότητες εκτός σχολείου και εκτός σχολικής ώρας από κοινοτικούς παρόχους ή ιδιωτικούς παρόχους για κερδοσκοπικούς λόγους, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριων και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας,
- Ιδιωτική συμπληρωματική διδασκαλία με στόχο την κοινωνική κινητικότητα (και την ακαδημαϊκή πρόοδο) (Bae 2020).

Ένας ταυτόσημος όρος της διευρυμένης εκπαίδευσης είναι και ο όρος ολοήμερη εκπαίδευση. Ίσως αυτός ο όρος είναι πιο προσιτός σε εμάς στην Ελλάδα, στο βαθμό που παραπέμπει στο ολοήμερο σχολείο και στη λειτουργία του τονίζοντας σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη σύνδεσης της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

## **ΟΛΟΗΜΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Με τον όρο ολοήμερη/διευρυμένη εκπαίδευση εννοούμε τη σύζευξη θεσμικών μορφών τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και άτυπης εκπαίδευσης. Η σχέση χαρακτηρίζεται από λειτουργικότητα, ισότητα και συμπληρωματικότητα των μορφών εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί φορείς διαμορφώνουν ένα ενιαίο πρόγραμμα διατηρώντας ταυτόχρονα την αυτονομία και τα αντίστοιχα θεσμικά χαρακτηριστικά τους.

Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ολοήμερη /διευρυμένη εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα «πρόγραμμα», στο οποίο εργάζονται από κοινού σχολεία, φορείς που ασχολούνται με παιδιά και νέους στον εξωσχολικό χώρο, αλλά επίσης και άλλα ιδρύματα/θεσμοί και πρόσωπα ενός (ευρύτερου) κοινωνικού χώρου (π.χ. θεσμοί στήριξης της οικογένειας, θέατρα, επιχειρήσεις, καλλιτέχνες, δημόσιες υπηρεσίες κ.λπ.). Η συνεργασία αυτή είναι συνεχής και αναγνωρίζει τους ξεχωριστούς στόχους, αρχές, περιεχόμενα και μεθόδους που αποσκοπούν στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ανάπτυξη μιας ολοήμερης προσφοράς με στοιχεία τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ 2021, Speck 2008). Κατά συνέπεια, ο κάθε εκπαιδευτικός χώρος που συμμετέχει στο πρόγραμμα γίνεται αντιλη-

πτός όχι ως ένας ανταγωνιστικός, αλλά ως ένας εν δυνάμει πόλος συνεργασίας στα πλαίσια ενός δικτύου με αυτόνομους, ισότιμους συμμετέχοντες.

## ΣΧΟΛΕΙΟ

Στην συζήτηση για την Διευρυμένη εκπαίδευση η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους άλλους εκπαιδευτικούς φορείς κατέχει κεντρική θέση. Η συνεργασία αυτή στηρίζεται στη διεύρυνση της έννοιας της εκπαίδευσης, η οποία πλέον εκτός από το ότι περιλαμβάνει τη σύνδεση των τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών περιλαμβάνει και έναν πιο έντονο προσανατολισμό στο υποκείμενο/άτομο καθώς και στη δυνατότητά του να συνδιαμορφώνει τις διαδικασίες μάθησης που τον αφορούν (Rakhkochkine 2008).

Μια σημαντική θεωρία που προσφέρει μία κοινωνικοποιητική θεμελίωση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς χώρους, προσανατολισμένη στην καθημερινή ζωή των παιδιών και συνακόλουθα στη διαμόρφωση της ολοήμερης εκπαίδευσης είναι η γνωστή, ως οικοσυστημική θεωρία. Η οικοσυστημική θεωρία καταδεικνύεται πολύτιμη, όχι μόνο για την κατανόηση της μετάβασης ανάμεσα σε ξεχωριστές περιοχές της ζωής που απέχουν χρονικά μεταξύ τους (π.χ. προσχολική – σχολική ηλικία), αλλά και σε διαφορετικές περιοχές ζωής που χρονικά μπορεί να συνυπάρχουν ακόμα και κατά τη διάρκεια μιας ημέρας (π.χ. διαφορετικοί εκπαιδευτικοί χώροι, όπως σχολείο, αθλητισμός, παιχνίδι, καλλιτεχνικές δραστηριότητες). Προσφέρει, συνεπώς, μία θεωρητική κοινωνικοποιητική θεμελίωση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς χώρους, προσανατολισμένη στην καθημερινή ζωή των παιδιών και συνακόλουθα στη διαμόρφωση της ολοήμερης εκπαίδευσης (Rakhkochkine 2008).

Σύμφωνα με την οικοσυστημική θεωρία, οι εξωσχολικές δραστηριότητες συνιστούν ένα μικροσύστημα στη ζωή των παιδιών, το οποίο ενσωματώνεται στα μεσοσυστήματα του σχολείου και της οικογένειας (Κρίβας 2007, Fischer *et al.* 2014). Στην οικοσυστημική θεωρία στηρίζεται και η υπόθεση ότι η συμμετοχή των νεαρών ατόμων σε δραστηριότητες λειτουργεί ευεργετικά στην εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων. Αυτό συμβαδίζει με μια άλλη θεωρία, τη θεωρία του «αυτοπροσδιορισμού» (Deci & Ryan 1993), η οποία προϋποθέτει ότι οι τρεις βασικές ανάγκες, αυτονομία, σύνδεση με το κοινωνικό περιβάλλον και επάρκεια οδηγούν στην ενίσχυση των ατομικών εσωτερικών κινήτρων. Έτσι, οι εξωσχολικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως ένα σημαντικό αναπτυξιακό πλαίσιο ή μικροσύστημα, στις ζωές των παιδιών (Metsaerpelto & Pulkkinen 2014).

Η ολοήμερη εκπαιδευτική δικτύωση συναντάται με δύο παραλλαγές. Στην πρώτη πρόκειται για μια προσπάθεια μεταρρύθμισης του σχολείου, το οποίο τοποθετείται στο επίκεντρο και επιδιώκει να συμπεριλάβει και άλλες εκπαιδευτικές περιοχές. Στη δεύτερη παραλλαγή γίνεται λόγος για «αποκεντρωμένη ολοήμερη εκπαίδευση», στην περίπτωση της οποίας έχουμε τοπική δικτύωση τυπικών και μη



τυπικών περιοχών μάθησης. Σ' αυτή την περίπτωση το σχολείο είναι μεν σημαντικό, δεν διαδραματίζει όμως κεντρικό ρόλο (Coelen 2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σύγκλιση ανάμεσα στις χώρες που παραδοσιακά διέθεταν (συνήθως κοινοτικά) προγράμματα που λειτουργούσαν μετά το σχολείο (after-schools programs), με τις χώρες που διέθεταν και εφάρμοζαν προγράμματα ολοήμερου σχολείου.

Σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, αναζωπυρώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες η συζήτηση για την ανάγκη συνεργασίας σχολείου και κοινωνικών δικτύων και μάλιστα σε συνδυασμό με την επέκταση των προγραμμάτων διευρυμένης εκπαίδευσης. Αφορμή στάθηκε η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας «PISA» του Ο.Ο.Σ.Α.<sup>1</sup> Από τα αποτελέσματα του PISA διαχρονικά προκύπτει η ανάγκη για σύνδεση (συνειδητή και σκόπιμη) της σχολικής μάθησης με τα προβλήματα και τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής των μαθητών. Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες με παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο, όπως και η Ελλάδα, η έρευνα έδωσε το έναυσμα για πολλές και έντονες συζητήσεις σχετικά με την επέκταση του ολοήμερου σχολείου, το άνοιγμα του σχολείου και την αναγκαιότητα της σύνδεσης και συνεργασίας τυπικών και μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης και φροντίδας. Γεγονός αποτελεί ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα προγράμματα ολοήμερης εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνουν αποκλειστικά το σχολείο. Στα καθήκοντα εκπαίδευσης και φροντίδας συμμετέχουν σχεδόν πάντα, λιγότερο ή περισσότερο, και άλλοι φορείς, όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η Εκκλησία, διάφορα δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα και σύλλογοι. Στο πλαίσιο ολοήμερων προσφορών και κοινωνικών δικτύων καλύπτονται κενά και ελλείψεις του σχολείου με κοινωνικές προσφορές φροντίδας, επιμέλειας και πολιτισμού. Στα ολοήμερα εκπαιδευτικά συστήματα εξασφαλίζεται μια συνεργασία θεσμικών μορφών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, στις οποίες συμμετέχει ενίοτε και η οικογένεια (Coelen 2004a).

Μέχρι πρόσφατα, και σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, εξαιρέσεις από τον παραπάνω κανόνα αποτελούσαν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας, της Αυστρίας, της Σουηδίας και της Γερμανίας (Coelen 2004b). Ωστόσο και σε αυτές τις χώρες τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες σε αυτή την κατεύθυνση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ραγδαία αύξηση των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης την τελευταία δεκαετία (ΚΔΑΠ).

Η σημερινή πραγματικότητα στρέφει τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών προς την κατεύθυνση λειτουργίας του σχολείου εντός ευρύτερων κοινωνικών

1 Πρόκειται για την γνωστή έρευνα του ΟΟΣΑ, το PISA (Programme for International Student Assessment). Ένα από τα ζητούμενα της έρευνας ήταν όχι τι ξέρουν (γνωρίζουν) οι μαθητές, αλλά τι μπορούν να κάνουν, πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τη γνώση τους στον εξωσχολικό κόσμο (π.χ. εργασία, ελεύθερος χρόνος). Αν και στη χώρα μας η έρευνα αυτή στο παρελθόν δέχτηκε έντονη κριτική από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες που έχουν παραδοσιακά ημιημερήσια σχολεία αποτέλεσε τον πυρήνα της συζήτησης για την επέκταση του ολοήμερου σχολείου και για το άνοιγμα του σχολείου.

και εκπαιδευτικών δικτύων, που σημαίνει ότι το σχολείο επιδιώκει συνεργασία με εξωσχολικά ιδρύματα και πρόσωπα, με κοινωνικούς και κοινοτικούς φορείς και ιδρύματα, με συλλόγους και «χορηγούς», με γονείς, με άλλα σχολεία κ.ο.κ. (Θωίδης 2006, Lipski 2005). Το σχολείο έπαψε πια να διαθέτει το μονοπώλιο της γνώσης. Η μάθηση συντελείται και πριν, και παράλληλα, και μετά το σχολείο. Το σχολείο καλείται να ανοίξει τις πόρτες του στους εξωσχολικούς χώρους μάθησης, να τους αξιοποιήσει, αλλά και να συμβάλει στην παραπέρα ανάπτυξή τους. Οι νέες διαστάσεις της μάθησης, η δια βίου μάθηση, η άτυπη μάθηση, η βιωματική μάθηση απαιτούν τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας, σχολείου και φυσικού περιβάλλοντος. Τα σχολεία, τα οποία θεωρούνται πλέον οργανισμοί μάθησης οφείλουν να αναπτύσσουν πλήθος εταιρικών σχέσεων με ομάδες ενδιαφέροντος, κοινωνικούς εταίρους και δομές τοπικής αυτοδιοίκησης.

Το παραδοσιακό σχολείο αναπτύχθηκε ως ένα επιμέρους, κλειστό σύστημα, αποσυνδεδεμένο από τον εξωτερικό του χώρο και το τοπικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον. Μέχρι και σήμερα το ίδιο το σχολείο, καθώς και οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, εξακολουθούν σε μεγάλο βαθμό να χαρακτηρίζονται από κτιριακή και οργανωτική απομόνωση (Bühren 1997, Jain 1997, Θωίδης 2011). Στη σημερινή εποχή όμως των ραγδαίων αλλαγών, των παγκοσμιοποιημένων εξελίξεων και της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και πληροφορίας, οι έννοιες του χώρου και του χρόνου έχουν σχετικοποιηθεί (Opaschowski 1999, Κορωναίου 2001). Τα κλειστά κοινωνικά συστήματα σταδιακά εγκαταλείπονται προς όφελος των ανοιχτών. Η κινητικότητα και η ευελιξία θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά προσόντα για την ζωή – κοινωνική και οικονομική - και είναι προφανώς καθήκον και του σχολείου να προσαρμοστεί σε αυτήν τη πραγματικότητα και να προσπαθήσει να παρέχει στους μαθητές του τα βασικά εφόδια ζωής. Το σχολείο σε συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς θα πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη ενός διευρυσμένου εκπαιδευτικού χώρου που θα περιλαμβάνει τον τοπικό κοινωνικό περίγυρο, θα λαμβάνει υπόψη του τις ευκαιρίες για άτυπη μάθηση στον εξωσχολικό τομέα και θα αξιοποιεί εναλλακτικούς χώρους και μορφές μάθησης. Όσον αφορά λοιπόν στον σχολικό χώρο στα πλαίσια της Ολοήμερης εκπαίδευσης, θα πρέπει –με βάση τα παραπάνω– να δημιουργηθούν χώροι μάθησης, στους οποίους θα συναντιούνται η τυπική και η άτυπη μάθηση (Πυργιωτάκης 2001), στους οποίους θα υποστηρίζεται η αυτόνομη μάθηση. Από τους κοινωνικούς φορείς απαιτείται η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ανάληψη εκπαιδευτικού ρόλου. Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο και οι κοινωνικοί φορείς που ασχολούνται με παιδιά και νέους να συναντιούνται τακτικά, να συνεννοούνται μεταξύ τους, να σχεδιάζουν κοινές δράσεις και να θέτουν κοινούς στόχους και καθήκοντα (Lipski 2000, Θωίδης & Χανιωτάκης 2018).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Θωίδης, Ι. (2011), «Ολοήμερο σχολείο, κοινοτικό σχολείο, ολοήμερη εκπαίδευση: Ανταγωνιστική ή συμπληρωματική σχέση;», στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση – Κοινωνία – Πολιτική*. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη. Αθήνα: Πεδίο, 941-951.
- Θωίδης, Ι. (2006), «Σχολείο και κοινωνικά δίκτυα: Η περίπτωση της ολοήμερης εκπαίδευσης», στο *Προβληματισμοί και προτάσεις για μια σύγχρονη Εκπαίδευση*. Πρακτικά διημερίδας. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη, 58-64.
- Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2018), *Ολοήμερο σχολείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδευόντας εκτός σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κρίβας, Σ. (2007), «Συστημικές προσεγγίσεις και η έννοια του συστήματος». *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ., 32-52.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021), *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001), «Ολοήμερο σχολείο: Διεθνείς Εξελίξεις και η Ελληνική Περίπτωση», στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*, Έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ο.Ε.Δ.Β., 7-29.

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bae, S.H. (2020), “Concepts, Models, and Research of Extended Education”, in S.H. Bae, J.L. Mahone, S. Maschke & L. Stecher (eds.), *International Developments in Research on Extended Education*. Opladen: Budrich, 11-25
- Brinkmann, D. (2000), *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung*. Formen Selbstgesreurten Lernens. Bielefeld: IFKA.
- Buhren C.G. (1997), *Community Education*. Lernen für Europa, Bd. 4. Münster, New York: Waxmann.
- Coelen, T., & Otto, H.-U. (2008), “Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverstaednisses”, in T. Coelen & H.-U. Otto (hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Verlag fuer Sozialwissenschaften, 17-25.
- Coelen, Th. (2004a), *Ganztaegige Bildungssysteme im internationalen Vergleich. Zum Verhaeltnis von formeller und nicht-formeller Bildung in Finnland, Frankreich und*

- den *Niederlanden*. Arbeitsgruppe, Ganztagschule – Ganztagsbetreuung – Ganztagsbildung, Zürich.
- Coelen, Th. (2004b), “Youth Work and Schools in “Full-day” education systems international Comparison of Links between Formal and Non-formal Education”. *Social Work & Society*, 2, 207-214.
- Coelen, Th. (2009), “Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung”, in P. Bleckmann & A. Durdel (hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, 89-105.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993), “Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik”. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Dohmen, G. (2001), *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- Dohmen, G. (2002), “Informelles Lernen in der Freizeit”. *Spektrum Freizeit*, 24 (1), 18-28.
- Fischer, N., Radisch, F. & Schuepbach M. (2014), “International perspectives on extracurricular activities: Conditions of effects on student development, communities and schools. – Editorial”. *Journal for Educational Research Online*, 6 (3), 5-9.
- Jain M. (1997), “Constructing open learning communities to inspire a changing World. Towards open learning communities: One vision under construction”, Panel Presentation March 22, 1997, [www.unesco.org/education/lwf./cies97html](http://www.unesco.org/education/lwf./cies97html).
- Lipski, J. (2000), “Für das Leben lernen – aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis von informellem und schulischem Lernen”, in DJI (hg.) *Informelles Lernen in der Freizeit*. München: Deutsches Jugendinstitut, 35-42.
- Lipski, J. (2005), “Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit auserschulischen Akteuren?”, in S. Appel, H. Ludwig, U, Rother, H, Rutz (hrsg.) *Jahrbuch Ganztagschule 2005. Schulkooperationen*. Schwalbach: Wochenschauverlag, 38-43.
- Livingstone, D. W. (2006), “Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings”, in Z. Bekerman, N. C. Burbules, D. Silberman-Keller (eds.) *Learning in places: The informal education reader*. New York: Peter Lang, 203-227.
- Meder, N. (2002), “Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem”. *Spektrum Freizeit*, 1, 8-18.
- Metsaepelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2014), “The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research”. *Journal of Educational Research Online*, 6 (3), 10-33.
- Nährstedt, W., Brinkmann N., Röcken, G. & Theile, H. (2002a), “Freizeiterlebniswelten als Lernwelten”. *Spektrum Freizeit*, 24 (1), 44-70.

- Nahrstedt, W., Brinkmann D., Theile, H. & Roecken, G. (hrsg.) (2002b), *Lernen in Erlebniswelten*, Bielefeld: IFKA.
- Opaschowski, H., & Pries M. (2008), “Freizeit, Freie Zeit, Musse und Geselligkeit”, in Th. Coelen & H. U. Otto (hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 422-431.
- Opaschowski H.W. (1999), *Generation @. Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter*. Hamburg: British-American Tobacco GmbH.
- Rakhkochkine, A. (2008), “Kooperation von Bildungsorten”, in Th. Coelen & H. U. Otto (hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 613-620.
- Schüpbach, M. (2018), “Useful terms in English for the field of extended education and a characterization of the field from a Swiss perspective”. *International Journal for Research on Extended Education*, 6 (2), 132-143.
- Speck, K. (2008), “Schulsozialarbeit”, in Th. Coelen & H. U. Otto (hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 340-357.
- Stadelhofer C. (1999), “Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien”, in G. Dohmen (hrsg.), *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten*, Bonn, 147-208.
- Stecher, L. (2020), “Extended Education – Some Considerations on a Growing Research Field”, in S.H. Bae, J.L. Mahoney, S. Maschke & L. Stecher (eds.), *International Developments in Research on Extended Education*. Opladen: Budrich, 11-26.
- Stecher, L. & Maschke, S. (2013), “‘Out-of-school education’ – a new chapter in educational research?”, in J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods J. (eds.), *Extended Education – an International Perspective*. Opladen: Budrich, 11-26.
- Wisner G. & Wolter A. (2005), *Die lernende Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.



# Η μεταβαλλόμενη σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας

Γιάννης Μπέτσας

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μεταβαλλόμενη σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία αναφέρεται στις αλλαγές που γνώρισε η λειτουργία της σε συνάρτηση με κομβικούς σταθμούς στην ιστορία της περιοχής και των ανθρώπων της. Επί έναν περίπου αιώνα, από το 1870 έως τις αρχές του 1970, παρεμβάσεις μη τυπικής εκπαίδευσης στην περιοχή αναπτύχθηκαν κατά κανόνα από παράγοντες υπό την καθοδήγηση και εποπτεία του κράτους, με στόχο την ιδεολογική χειραγώγηση και την πολιτισμική αφομοίωση του πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό, η μη τυπική εκπαίδευση αξιοποιήθηκε για την εγκαθίδρυση των εξελισσόμενων συνιστωσών της εθνικοφροσύνης, ως διαμπερούς διαιρετικής τομής της κοινωνίας, συμβάλλοντας στον αποπληθυσμό της περιοχής. Στη μεταπολίτευση, κυρίαρχη μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης υπήρξε η «σκιώδης εκπαίδευση» που υπήρξε ασύμβατη με την ενίσχυση του πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου και συνδέεται επίσης με τον αποπληθυσμό της περιοχής. Βάσει των παραπάνω, συμπεραίνεται ότι η μη τυπική εκπαίδευση οφείλει να επαναπροσδιοριστεί σε σχέση με τις αξίες, τις ανάγκες και τις αναπτυξιακές προοπτικές των περιοχών στις οποίες εφαρμόζεται υποθετώντας τις αρχές της κοινοτικής διάστασης στην εκπαίδευση.

## Λέξεις-κλειδιά:

μη τυπική εκπαίδευση, πολιτισμικό κεφάλαιο, εθνικοφροσύνη, σκιώδης εκπαίδευση, κοινοτική εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Το κεντρικό επιχείρημα του κειμένου συνίσταται στον ισχυρισμό πως από την ενσωμάτωση της γεωγραφικής περιοχής της Δυτικής Μακεδονίας στο ελληνι-

κό κράτος έως τη μεταπολίτευση, βασικές παρεμβάσεις μη τυπικής εκπαίδευσης στην περιοχή αναπτύχθηκαν κατά κανόνα από θεσμικούς και παραθεσμικούς παράγοντες υπό την καθοδήγηση και εποπτεία του κράτους, με στόχο την ιδεολογική χειραγώγηση και την πολιτισμική αφομοίωση του πληθυσμού<sup>1</sup>. Από αυτή τη σκοπιά, στη συγκεκριμένη περίοδο και στον δεδομένο χώρο, η μη τυπική εκπαίδευση δεν είχε ως πρωταρχικό της στόχο να συνεισφέρει στην ενδυνάμωση του προϋπάρχοντος πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου<sup>2</sup>. Αν και η ενίσχυση του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου δεν αποτελεί ένα τυχαίο υποπροϊόν αλλά το *modus operandi* της μη τυπικής εκπαίδευσης (Falk, Golding & Balatti 2000), στην περίπτωση που εξετάζουμε η τελευταία κλήθηκε να συγκρατήσει εκ των πραγμάτων αντιφατικές λειτουργίες: συγκροτήθηκε και λειτούργησε ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου που εν μέρει αποσκοπούσε στην αποδιάρθρωση και υποκατάσταση εμπεδωμένων συνιστωσών κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε για την εγκαθίδρυση της εθνικοφροσύνης ως διαμπερούς διαιρετικής τομής της κοινωνίας συμβάλλοντας στον αποπληθυσμό της περιοχής.

Αυτό το επιχείρημα επιχειρώ να τεκμηριώσω αναδεικνύοντας αφενός τη συνέχειά του στον χώρο και στον χρόνο και αφετέρου τη μεταφορά του ως πρακτική από χώρες του εξωτερικού, όπου αξιοποιήθηκαν εκφάνσεις μη τυπικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο εφαρμογής μοντέλων πολιτισμικής αφομοίωσης του πληθυσμού.

Τέλος, εξετάζω το ζήτημα της «σκιδδους εκπαίδευσης» στη μεταπολιτευτική περίοδο ως κυρίαρχη μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης στον χώρο της Δυτικής Μακεδονίας, συζητώντας τις επιπτώσεις της στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη στην περιοχή.

Γλωσσικός εξελληνισμός (νοούμενος ως εγγραμματισμός), επαγγελματική μόρφωση, ιδρυματοποίηση με απώτερο σκοπό τον «εκπολιτισμό» αποτελούν κοινούς τόπους στους οποίους αναπτύσσονται δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης επί

1 Προκαταρκτικά, οφείλω να επισημάνω πως το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της παρέμβασής μου όσο και μεγάλο μέρος των δεδομένων που επικαλούμαι στη δημοσίευση αυτή αντλούνται από τις έρευνες που έχουμε διεξαγάγει από κοινού με τον Ανδρέα Ανδρέου και την Σοφία Ηλιάδου για την εκπαίδευση στη Μακεδονία και τη δραστηριοποίηση των βασιλικών ιδρυμάτων στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας κατά τη μεταπολεμική περίοδο, πολλές πτυχές των οποίων έχουν αποτυπωθεί σε σχετικές δημοσιεύσεις.

2 Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, υπάρχουν τρεις μορφές κεφαλαίου: το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτισμικό (Μπέτσας 2007). Το κοινωνικό κεφάλαιο αντιπροσωπεύει ένα δημόσιο αγαθό, καθώς αναφέρεται σε ένα υπάρχον σύνολο πόρων διαπροσωπικής εμπιστοσύνης, δεσμών και δικτύων που υφίσταται μεταξύ των μελών της κοινότητας. Αποτελεί, με άλλα λόγια, «χαρακτηριστικό της κοινωνικής οργάνωσης, όπως δίκτυα, νόρμες και εμπιστοσύνη που διευκολύνουν την συνεργασία και την συλλογική δράση αποβλέποντας στο αμοιβαίο όφελος» (Putnam 1995, 66). Το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στις γνώσεις και τις ιδέες που χαρακτηρίζουν τα μέλη της κοινότητας μέσω της συμμετοχής τους σ' αυτή, ενώ το οικονομικό κεφάλαιο συνίσταται στη συσσωρευμένη αξία της ανθρώπινης εργασίας (Bourdieu 1986).



έναν περίπου αιώνα στον χώρο της Δυτικής Μακεδονίας, από το 1880 έως τη δεκαετία του 1970. Αρχικά, πριν ακόμα την ενσωμάτωση της περιοχής στο ελληνικό κράτος, ήταν ο *Εν Αθήναις Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* και τα διάδοχά του σχήματα, στον μεσοπόλεμο η *Μακεδονική Εκπαιδευτική Εταιρεία* και μεταπολεμικά τα *Βασιλικά Ιδρύματα* που ανέλαβαν να ενισχύσουν την αφομοιωτική αποτελεσματικότητα του σχολείου εγκαθιδρύοντας μηχανισμούς μη τυπικής εκπαίδευσης.

## **ΟΙΟΝΕΙ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΣΤΟ ΚΡΑΤΟΣ**

Η εκπαιδευτική κίνηση στη Δυτική Μακεδονία ήδη από το 18<sup>ο</sup> αι. υπήρξε αξιοσημείωτη, χάρη στις χορηγίες των δυτικομακεδόνων αποδήμων που δραστηριοποιούνταν επιχειρηματικά κυρίως στην Αυστροουγγαρία. Στο ιδεολογικό επίπεδο η περίοδος χαρακτηρίστηκε από τη διαπάλη - ειδικά στις περιπτώσεις του Ευγενίου Βούλγαρι στην Κοζάνη και του Μεθόδιου Ανθρακίτη στην Καστοριά - ανάμεσα στον σχολαστικισμό και στις απόπειρες μεταφοράς στην εκπαιδευτική πράξη τόσο της διδασκαλίας των θετικών επιστημών όσο και της νεότερης δυτικής φιλοσοφίας. Σε επίπεδο δομών, η σύσταση σχολείων σχετίστηκε με δωρεές και κληροδοτήματα ή την οικονομική στήριξη της αστικής τάξης. Σχολεία μέσης και ανώτερης βαθμίδας συστάθηκαν στην Καστοριά, όπου ιδρύθηκαν η Σχολή Κυρίτση το 1705, στην οποία το 1710 δίδαξε ο Μεθόδιος Ανθρακίτης και η Σχολή Καστριώτη το 1708 με ιερατικό προσανατολισμό, στη Σιάτιστα, στην οποία ο Αρχιεπίσκοπος Αχριδών Ζωσιμάς συνέστησε το 1694 Φροντιστήριο (Σιάσιος 1997, 197-209), στην Κοζάνη, όπου το 1645 ιδρύθηκε η Σχολή της Κοζάνης, στην οποία την περίοδο 1746-1752 δίδαξε ο Ευγένιος Βούλγαρις, στο Μπλάτσι το 1761, στην Κλεισούρα το 1775 (Χατζόπουλος 1991, 84-88). Από τα παραπάνω είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως η εγκαθίδρυση της μη τυπικής εκπαίδευσης στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. στην περιοχή εγγράφεται σε ένα υπάρχον εκπαιδευτικό δίκτυο που είχε συμβάλει στην αξιοδότηση της εκπαίδευσης από τους κατοίκους της ως σημαντικής συνιστώσας πολιτισμικής ανόδου και κοινωνικής κινητικότητας.

Ο *Εν Αθήναις Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* υπήρξε ο κύριος εκτελεστικός φορέας των επιδιώξεων του ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών με αρμοδιότητες εκπαιδευτικού σχεδιασμού, προϋπολογισμού και επιμερισμού της οικονομικής βοήθειας του ελληνικού κράτους προς εκπαιδευτικά ιδρύματα κοινότητων της οθωμανικής επικράτειας (Paradakis 1996, Ανδρέου 2003, 91-92). Ιδρύθηκε το 1869 ενώ από το 1887, μετά τον κλονισμό των σχέσεων του Συλλόγου με το Υπουργείο Εξωτερικών, η «Επιτροπή προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας» ανέλαβε τον ρόλο του (Μπονίδης 1996). Η χρηματοδοτική δραστηριότητα των φορέων αυτών που εκπροσωπούσαν τα συμφέροντα του ελληνικού κράτους

ήταν έντονη και διαρκής στις περιοχές που αργότερα συγκρότησαν τη διοικητική περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίες ως άμεσες προεκτάσεις του ελλαδικού εδάφους αποτελούσαν τον ζωτικό χώρο της ελληνικής αλυτρωτικής πολιτικής. Βέβαια, οι παρεμβάσεις των συγκεκριμένων φορέων σε μια περίοδο που προηγείται της εγκαθίδρυσης ενός τυπικού κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος δύσκολα κατανέμονται σε μια τυπολογία όπως αυτή της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε κριτήρια διοικητικά και οργανωτικά. Ωστόσο, σε αντιστοιχία με βασικές συνιστώσες της μη τυπικής εκπαίδευσης (Brennan 1997), οι λειτουργικοί στόχοι των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υπήρξαν συμπληρωματικοί των στόχων που υπηρετούσε το εγκαθιδρυμένο εκπαιδευτικό δίκτυο, ενώ η επίτευξή τους βασίστηκε στις τοπικές κοινότητες.

Έως το 1914, οι φορείς που λειτούργησαν ως εκτελεστικοί βραχίονες των επιδιώξεων του ελληνικού Υπουργείου των Εξωτερικών στην περιοχή διαμόρφωσαν τις προϋποθέσεις για τον πολλαπλασιασμό των Νηπιαγωγείων, τα οποία λειτούργησαν άλλοτε ως προβαθμίδα των Παρθεναγωγείων και άλλοτε ως προκαταρκτικές τάξεις για την εκμάθηση της γλώσσας και την ένταξη στα Αστικά σχολεία. Στις περιπτώσεις αυτές αναδεικνύεται η αντίληψη ότι το νηπιαγωγείο ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο εκεί όπου το εθνικό έρεισμα αξιολογούνταν ως ασθενές και η γλωσσική συμπεριφορά των κατοίκων αποδυνάμωνε τα επιχειρήματα για κατίσχυση των εθνικών συμφερόντων. Στην προοπτική αυτή, το νηπιαγωγείο θεωρήθηκε ως το ιδεατό ίδρυμα σε σχέση με τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες: «Ό,τι δέ δύναται νά κατορθώση μία νηπιαγωγός, τό άνωτερον σχολείον δεν ήδυνήθη μέχρι τούδε να έπιτύχη, δηλαδή γλώσσαν έλληνικήν και έλληνικόν φρονηματισμόν» (Εφημερίδα *Εμπρός*, 19/3/1907). Επομένως, η ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής στη Δυτική Μακεδονία σχετίστηκε απαρέγκλιτα με τη λογική της γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης των ξενόγλωσσων πληθυσμών (Μπέτσας 2005, 220-221).

Παράλληλα, προτεραιότητα δόθηκε στη σύσταση οικοτροφείων, τα οποία, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, συνιστούν τόπους «εντατικής παροχής μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης» (Sandgren 2010). Η εκπαίδευση παιδιών που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες σε οικοτροφεία είχε τις βάσεις της σε προγράμματα που λειτούργησαν στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αι., όταν τα εθνικά κράτη δοκίμαζαν ιδέες και πρακτικές που αποσκοπούσαν στην ιδεολογική χειραγώγηση και τον κοινωνικό έλεγχο του πληθυσμού, προκειμένου να κατασκευάσουν ένα «ενιαίο εθνικό σώμα». Για την περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας, κάποια οικοτροφεία λειτούργησαν από τη δεκαετία του 1880 και έπειτα. Στις αρχές του 20ου αι., στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την αφομοίωση των πληθυσμών που είχαν ως μητρική τους γλώσσα κάποια άλλη από την ελληνική (σλαβική, αρβανίτικη, βλαχική κ.α.) περιλαμβάνεται ανελλιπώς η σύσταση οικοτροφείων σε επιλεγμένες περιοχές (Βούρη 2005).

## **Η ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ**

Η ενσωμάτωση των περιοχών στο ελληνικό κράτος συνδέθηκε με την αλλαγή των οργανωτικών φορέων της μη τυπικής εκπαίδευσης, της διεύρυνσης του περιεχομένου της, χωρίς ωστόσο να μεταβληθεί ο πυρήνας της στοχοθεσίας της ως μηχανισμού εθνικής ομογενοποίησης του χώρου (Ηλιάδου 2021, 128). Η Μακεδονική Εκπαιδευτική Εταιρεία και ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων πρωτοστατούσαν στην εκστρατεία πολιτισμικής αφομοίωσης των ξενόγλωσσων πληθυσμών, σε στενή συνεργασία με τα επιτελικά όργανα του κράτους τα οποία ήταν επιφορτισμένα με τον σχεδιασμό των αφομοιωτικών πολιτικών. Στο πλαίσιο των πολιτικών αυτών, η σύσταση νυκτερινών σχολών, βιβλιοθηκών, ομίλων γυμναστικής και τοπικών μουσικών και εκπολιτιστικών συλλόγων, ομάδων προσκοπισμού, η ίδρυση νηπιτροφείων, ακόμη και η λειτουργία πρακτικών σχολών, που συνιστούν το πλαίσιο παρεμβάσεων μη τυπικής εκπαίδευσης των παραπάνω φορέων, έχουν ως αφετηριακή τους βάση την εγκαθίδρυση μηχανισμών εθνικής ομογενοποίησης της περιοχής και γλωσσικού και πολιτισμικού εξελληνισμού των κατοίκων της. Η αντίληψη ότι τα οικοτροφεία είναι σε θέση να παρέχουν εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, μέσω της συνεκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι επίσης κυρίαρχη στις πρωτοβουλίες της Μακεδονικής Εκπαιδευτικής Εταιρείας, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (Ηλιάδου 2021).

## **ΟΙ ΝΕΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ**

Στο πλαίσιο του μετεμφυλιακού κράτους και έως τις αρχές της δεκαετίας του '70, τα ηνία της μη τυπικής εκπαίδευσης στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας ανέλαβαν τα βασιλικά ιδρύματα (Βασιλική Πρόνοια και Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα) που είχαν συσταθεί μεσούσης της εμφύλιας διαμάχης (Ανδρέου, Ηλιάδου-Τάχου και Μπέτσας 2009). Η στοχοθεσία που έθεταν τα βασιλικά ιδρύματα στη μη τυπική εκπαίδευση της προσέδωσαν μια νέα διάσταση, σε αντιστοιχία με τη νέα συνιστώσα στη διαιρετική τομή της εθνικοφροσύνης που αφορούσε στον αντικομμουνισμό και σφράγισε τον δημόσιο βίο της χώρας στη μεταπολεμική περίοδο. Στο διάστημα αυτό, η μη τυπική εκπαίδευση εναρμονίστηκε με το αντικομμουνιστικό πρόταγμα, κλήθηκε να ενσταλάξει τον φόβο του κομμουνισμού και να καταδείξει το συγκριτικό πλεονέκτημα του δυτικού μοντέλου ανάπτυξης σε αντίθεση με το όραμα της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Η εμπειρία της περιόδου της κατοχής και αργότερα του εμφυλίου πολέμου είχε καταδείξει ότι ο πληθυσμός της περιοχής παρέμενε εν πολλοίς προσδιορισμένος από μια διαιρετική τομή που

εδραζόταν σε εθνοτικούς λόγους. Παράλληλα, η ελκυστικότητα του οράματος της κομμουνιστικής επανάστασης σε μερίδα των κατοίκων της Δυτικής Μακεδονίας ήταν συνέπεια της βαθιάς κοινωνικής ανισότητας και σε ορισμένες περιπτώσεις, του κοινωνικού αποκλεισμού που βίωναν πληθυσμιακές ομάδες στην περιοχή. Τα βασιλικά ιδρύματα επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της πολιτικής κοινωνικοποίησης, της πολιτισμικής ομογενοποίησης και μιας ελεγχόμενης κοινωνικής κινητικότητας μέσω μιας σειράς προγραμμάτων.

Στις πολιτικές για τον εγγραμματισμό επιδιώχθηκε η σύσταση νηπιαγωγείων, μορφωτικών πυρήνων στους εργατικούς και αγροτικούς οικισμούς, σχολών αλφαριθμητισμού ενηλίκων. Τα νηπιαγωγεία και νηπιοτροφεία των βασιλικών ιδρυμάτων παρέμεναν να έχουν ως διακηρυγμένο στόχο τους την εξοικείωση των νηπίων με την ελληνική γλώσσα, οι νυκτερινές σχολές αλφαριθμητισμού αποσκοπούσαν να «εξελληνίσουν» γλωσσικά τον ενήλικο σλαβόφωνο πληθυσμό αλλά και να τον «διαφωτίσουν» με μαθήματα κατήχησης, ιερών, ιστορίας και πολιτικής αγωγής (Κωστόπουλος 2000).

Σε σχέση με την επαγγελματική μόρφωση, δημιουργήθηκε ένα ευρύ δίκτυο σχολείων, με στόχο να προσφερθεί κατώτερη επαγγελματική κατάρτιση. Ένα χαρακτηριστικό αυτού του δικτύου ήταν η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης σε δύο επίπεδα. Το πρώτο παρείχε μια ευέλικτη μορφή προ-επαγγελματικής κατάρτισης στον χώρο άσκησης της εργασίας εισάγοντας τους συμμετέχοντες σε βασικές δεξιότητες που σχετίζονταν με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή μια ομάδα επαγγελμάτων, μέσα από τη διαδικασία της γνωστικής μαθητείας. Το δεύτερο επίπεδο είχε σχεδιαστεί για να καθοδηγήσει τους συμμετέχοντες στην απόκτηση ενός συγκεκριμένου πλαισίου γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνταν για την ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, αλλά και να τους εξασφαλίσει μια σχετικά επαρκή επαγγελματική κατάρτιση. Ανάμεσα στις υπηρεσίες που παρέχονταν από τα βασιλικά ιδρύματα, ήταν και η δυνατότητα για τους μαθητές να είναι οικότροφοι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Τα μαθήματα γνωστικής μαθητείας ήταν υψηλής προτεραιότητας, καθώς θεωρήθηκαν ότι προσέφεραν άνοδο του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού, εισήγαγαν άμεσα και πρακτικά καινοτόμους μηχανισμούς μάθησης και βελτίωναν την τοπική συνεργασία με διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς. Τα περιβάλλοντα εργασίας, όπως ένα αγρόκτημα, ένα εργοτάξιο, ένα σιδηρουργείο, το εργαστήριο ενός ξυλουργού, ένα δωμάτιο ύφανσης, κ.τ.λ. ήταν οι συνήθεις τόποι εκπαίδευσης, όπου έμπειροι τεχνίτες εκπαίδευαν νέους και νέες. Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνταν ενέπλεκαν τεχνικές βιωματικής μάθησης, για να ωθήσουν σταδιακά τους μαθητές από ένα γενικό επίπεδο γνώσης σε ένα πιο εξειδικευμένο επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης (Μελά χ.χ., 172-173). Στον γεωργικό τομέα, για παράδειγμα, μαθητές και μαθήτριες έκαναν πρακτική εκπαίδευση με εξειδικευμένους αγρότες στις φάρμες που κατείχαν τα Σπίτια του Παιδιού ή καλλιεργούσαν

οι ίδιοι οι κάτοικοι των χωριών. Οι εκπαιδευόμενοι δοκίμαζαν σύγχρονες μεθόδους καλλιέργειας, πειραματίζονταν σε νέες καλλιέργειες, δοκίμαζαν νέα γεωργικά μηχανήματα και, έπειτα, τους δίδονταν εργαλεία που απαιτούνταν για να πραγματοποιήσουν ό,τι είχαν μάθει. Η συνεχής παρακολούθηση από εμπειρογνώμονες γεωπόνους ήταν άλλη μια υπηρεσία που παρεχόταν στο πλαίσιο των μαθημάτων. Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων, εκείνοι οι μαθητές που ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά στη γεωργία, εφοδιάζονταν με σπόρους, φυτά ή ακόμα και γεωργικά εργαλεία. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε χωριού, όσον αφορά στα μαθήματα γνωστικής μαθητείας, αναπτύχθηκαν η δενδροκομία, η σηροτροφία, η πτηνοτροφία, η γεωργία, η ξυλουργική, η σιδηρουργική, οι οικοδομικές εργασίες, κ.τ.λ. Για τα κορίτσια, ιδίως, τα μαθήματα που παρέχονταν αφορούσαν στον τομέα της κλωστοϋφαντουργίας, το ράψιμο, την κονσερβοποίηση, την ταπητουργία κ.τ.λ. (Andreou, Piadou-Tachou and Mpetsas 2012).

Το δεύτερο επίπεδο κατώτερης επαγγελματικής κατάρτισης που παρεχόταν από τα βασιλικά ιδρύματα αποτελούταν από γεωργικές και επαγγελματικές σχολές. Εδώ, οι σχετικές σπουδές διαρκούσαν ένα έτος και ήταν δωρεάν. Οι μαθητές επιλέγονταν από το προσωπικό των τοπικών βασιλικών δομών και στέλνονταν στους χώρους των σχολείων, συνήθως μακριά από τις πατρίδες τους, ως οικότροφοι. Προφανώς, η διαδικασία γνωστικής μαθητείας που οργανωνόταν τοπικά δημιουργούσε μια κατάλληλη ομάδα υποψηφίων για αυτές τις επαγγελματικές σχολές. Επιπλέον, οι μαθητές συνήθως δεσμεύονταν να επιστρέψουν στα χωριά τους και να ασκήσουν το επάγγελμά τους εκεί για τουλάχιστον ένα έτος. Παρά το γεγονός ότι η γνωστική μαθητεία έπαιξε ένα πιο περιορισμένο ρόλο στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των σχολείων αυτών, συνιστούσε πάντως ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών. Οι επαγγελματικές σπουδές περιλάμβαναν αρχικά εξειδικευμένη θεωρητική κατάρτιση σχετικά με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, διάφορα εργαστήρια και, σε μεταγενέστερο στάδιο, πρακτική εξάσκηση που πραγματοποιούνταν σε σχετικούς χώρους εργασίας. Μια σειρά από οργανισμούς, εταιρείες και γεωργικές επιχειρήσεις ήταν συνήθως πρόθυμες να συνεργαστούν με ιδρύματα που λειτουργούσαν υπό την αιγίδα των βασιλικών ιδρυμάτων. Στους απόφοιτους των συγκεκριμένων σχολών απονεμόταν σχετική βεβαίωση υπογεγραμμένη από τον ίδιο το βασιλιά, και οι τελετές αποφοίτησης λάμβαναν συνήθως πανηγυρικό χαρακτήρα. Παράλληλα, οι απόφοιτοι είχαν την ευκαιρία να αξιοποιούν πρόσθετες υπηρεσίες, όπως την παροχή επαγγελματικής καθοδήγησης, συστατικές επιστολές, δωρεάν εργαλεία και μηχανήματα, προκειμένου να διευκολυνθούν περαιτέρω στην έναρξη του επαγγελματικού τους βίου. Διάφοροι επαγγελματικοί και τεχνικοί τομείς περιλαμβάνονταν στα προγράμματα σπουδών των επαγγελματικών σχολών: γεωργία, οικοδομή, υδραυλικά, ξυλουργικές εργασίες, ελαιοχρωματισμοί, ηλεκτρολογικές εργασίες, σιδηρουργικές εργασίες, μηχανική, ραδιοτηλεγραφία, ναυπηγική, τυπογραφία, ραπτική, κομμωτική, αρτοποιία και κατάρτιση στην εμπορική ναυτιλία.

Στα μεταπολεμικά χρόνια, η προσδοκία να προκύψουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στοχευμένη πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από την ιδρυματοποίηση των παιδιών ομάδων στόχων σε οικοτροφεία, είχε γίνει φανερή μέσα από την ανάπτυξη του δικτύου των Παιδοπόλεων αλλά και διάφορων άλλων οικοτροφείων που ιδρύθηκαν από διάφορους φορείς. Οι πολιτικές ιδρυματοποίησης της νεολαίας, προκειμένου αυτή να αποκοπεί από την ξενόφωνη οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον της, σε συνδυασμό με την παροχή υποτροφιών σε μαθητές ώστε να μπορούν να σπουδάσουν μακριά από τις πατρίδες τους, ήταν κοινός τόπος και στη δεκαετία του 1960, και τις διαχειρίζονταν οργανώσεις και άτομα που είχαν αναλάβει την «εθνική διαφώτιση» του λαού.

Είναι γνωστό στις παλαιότερες γενιές πως μια σειρά παρεμβάσεων από όσες αναφέρθηκαν παραπάνω στον χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκαν οργανωτικά στις δομές των Σπιτιών του Παιδιού που λειτουργούσαν σε διάφορα χωριά της Δυτικής Μακεδονίας. Ιδανικό μοντέλο ενός κτιριακού συγκροτήματος που φιλοξενούσε τα Σπίτια του Παιδιού θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα κτίριο με 4 δωμάτια (αίθουσα συνεδριάσεων, εργαστήριο κοριτσιών, εργαστήριο αγοριών, γραφείο) και η ύπαρξη 4-5 στρεμμάτων για την πρακτική κατάρτιση στον τομέα της γεωργίας, της κτηνοτροφίας και της κηπουρικής. Κάθε Σπίτι Παιδιού είχε ως επικεφαλής γυναίκα, η οποία ήταν υπεύθυνη για τη λειτουργία του και ήταν συνήθως δασκάλα, κοινωνική λειτουργός ή απόφοιτος Οικοκυρικής Σχολής. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα των αρχείων αναδεικνύουν, για το 1966 για παράδειγμα, πως τα Σπίτια Παιδιού στον νομό Φλώρινας εφάρμοσαν σχέδια για την επαγγελματική εκπαίδευση των αγροτικών πληθυσμών όσον αφορά τις οικοτεχνικές και τις τεχνικές εργασίες, όπως ξυλουργική, σιδηρουργία, ραπτική, υποδηματοποιία, κλωστοϋφαντουργικά προϊόντα, ταπητουργία κ.α. Ο εκπαιδευτικός τομέας περιλάμβανε 4 νηπιαγωγεία και 31 θερινούς βρεφικούς σταθμούς, που θεωρούνταν απαραίτητες δομές, ώστε οι μητέρες να μπορούν να εργαστούν εντατικά στα χωράφια κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, αναγνωστήρια σε κάθε ένα από τα 28 Σπίτια του Παιδιού, όπου οι μαθητές μπορούσαν να μελετούν με τη βοήθεια ειδικών, 14 νυχτερινά σχολεία για 600 αναλφάβητους ενήλικες.

Όλα όσα περιεγράφηκαν παραπάνω, συνιστούσαν, ήδη από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι., το παραδεδομένο στον Δυτικό κόσμο μοντέλο αναφορικά με την εργαλειοποίηση της μη τυπικής εκπαίδευσης στην προοπτική του κοινωνικού ελέγχου και της αφομοίωσης μειονοτικών ομάδων του πληθυσμού. Ως κοιτίδα τους είχαν την Αμερική και τις αφομοιωτικές πολιτικές που είχαν αναπτυχθεί απέναντι στους εκεί αυτόχθονες πληθυσμούς που είχαν επιβιώσει της γενοκτονίας, τις κοινότητες των απελευθέρων σκλάβων και νεότευκτες ομάδες των επήλυδων μεταναστών. Απέλεσαν επομένως μίμηση προτύπων, μεταφύτευση πρακτικών που είχαν εφαρμοστεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και είχαν συνδεθεί με την αφομοίωση, τη γκετοποίηση και τον ταξικό διαχωρισμό. Συγκεκριμένα, τα Σπίτια του Παιδιού αποτέλεσαν μεταφύτευση των «Settlement Houses», που παρουσίασαν δυναμική

ανάπτυξη στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της αποκαλούμενης «Προοδευτικής Εποχής» (1890-1920). Τα πρώτα Settlement Houses είχαν ως στόχο να καλύψουν τις άμεσες ανάγκες σε κοινότητες ή γειτονιές που κατοικούνταν κυρίως από ευρωπαϊκούς μετανάστες και είχαν ελάχιστες δυνατότητες κατανόησης της αγγλικής γλώσσας. Ως δομές συνδέθηκαν με υπηρεσίες κοινωνικής εργασίας και εγγραμματοσμού μέσω νηπιοτροφείων και νυκτερινών σχολών. Ωστόσο, δέχτηκαν δριμεία κριτική ότι εγκαθίδρυναν ταξικό και φυλετικό διαχωρισμό καθοδηγώντας τους ωφελούμενους σε επαγγελματικούς ρόλους χαμηλού κύρους και ταξινομώντας τους με φυλετικά κριτήρια (Crocker 1992). Αντίστοιχα, η ιδρυματοποίηση, εξεταζόμενη από ιστορικο-συγκριτική σκοπιά, συνδέθηκε διεθνώς με την επιδίωξη της γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης στην κυρίαρχη κουλτούρα. Τα παιδιά αυτοχθόνων ή μειονοτικών ομάδων διαχωρίζονταν από τις κοινότητές τους και κατά κανόνα εκπαιδεύονταν να ασκήσουν επαγγέλματα γεωργών, εργατών ή τεχνητών. Η έρευνα που έχει επικεντρωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στα οικοτροφεία για ινδιάνους έφερε στο φως πως η αφομοιωτική αποστολή συνδέθηκε σε κάποιες περιπτώσεις με εγκλήματα κατά της πνευματικής και ψυχικής υγείας αλλά και της ίδιας της ζωής των αυτόχθονων παιδιών της Αμερικής. Παράλληλα, βέβαια, η ιστορία του ευρωπαϊκού οικοτροφείου, από την περίοδο του μεσοπολέμου έως και τις δύο πρώτες δεκαετίες μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τεκμηριώνει την ύπαρξη ενός εκτεταμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που αποσκοπούσε στη διαμόρφωση ηγεσίας. Βασική παραδοχή των συγκεκριμένων παρεμβάσεων υπήρξε η ακόλουθη: *«αφαιρέσετε λίγους και εκλεκτούς' από το φυσικό τους περιβάλλον, έτσι ώστε στο νέο απομονωμένο περιβάλλον να ενσωματωθούν ως ένα ξεχωριστό σύνολο του συμβολικού κεφαλαίου, που αργότερα θα χρησιμοποιηθεί για να νομιμοποιήσει τη μελλοντική θέση ισχύος»* (Sandgren 2010).

Σε αυτόν τον διττό χαρακτήρα της αποστολής τους, του αντικομμουνισμού και της αφομοίωσης, τα βασιλικά ιδρύματα είχαν την ευκαιρία να εκμεταλλευτούν την τεχνική βοήθεια και γνώση από αμερικανούς επιστήμονες και να χρησιμοποιούν τη μη τυπική εκπαίδευση, προκειμένου να επιτύχουν τους δικούς τους ιδιαίτερους στόχους και να εγκαθιδρυθεί η Βασιλεία στη συνείδηση των ανθρώπων ως μια θεσμική συνιστώσα απαραίτητη για την κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη του τόπου. Σπίτια του Παιδιού, οικοτροφεία, επαγγελματική εξειδίκευση στα χαμηλότερα τεχνικά επαγγέλματα, νυχτερινά σχολεία, σχολεία οικοκυρικής, παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία, οικοτροφεία για έναν περιορισμένο αριθμό χαρισματικών μαθητών υπήρξαν δομές που αξιοποίησαν τα βασιλικά ιδρύματα, ώστε να διαμορφώσουν ένα σύστημα πατρωνίας που εξασφάλιζε μια ευρεία ομάδα υποστηρικτών της βασιλικής αυλής, προνομιακών αποδεκτών των πόρων και της δύναμης που προέρχονταν σε μεγάλο μέρος από την αμερικανική βοήθεια (Andreou, Pliadou-Tachou and Mpetsas 2012).

Βάσει των παραπάνω, προκύπτει ως συμπέρασμα ότι η μη τυπική εκπαίδευση στη Δυτική Μακεδονία επί έναν περίπου αιώνα εργαλειοποιήθηκε με στόχο

την αφομοίωση του πληθυσμού, την καθυπόταξη του στους εκάστοτε κανόνες για την οριοθέτηση του «εθνικού σώματος» και την πειθάρχησή του στις επιταγές της κρατικής εξουσίας. Σε συνθήκες κρατικού κορπορατισμού, που εδραιώθηκε στο ελληνικό κράτος κυρίως στα μεταπολεμικά χρόνια, οι ομάδες του πληθυσμού που υπήρξαν αποδέκτες των παρεμβάσεων αυτών δεν συμπεριλήφθηκαν, κατά κανόνα, στα εκτεταμένα πελατειακά δίκτυα που ανέπτυξε το κράτος. Αντίθετα, τα μέλη τους κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις δομές της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης για να μπορέσουν να διαπεράσουν τη διαιρετική τομή της εθνοκοφροσύνης, ώστε να αποκτήσουν ορισμένα προνόμια. Για όσες και όσους κάτι τέτοιο δεν πιστοποιούταν, είτε σε σχέση με τη γλωσσική τους συμπεριφορά και την αφοσίωσή τους στην πολιτισμική τους ταυτότητα είτε σε σχέση με την ιδεολογική τους τοποθέτηση στο πολιτικό φάσμα, ο δρόμος της μετανάστευσης αποτελούσε μια προοπτική αρκετά πιθανή.

## **Η ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΣΚΙΩΔΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗΣ**

Η κατάσταση άλλαξε αισθητά με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας που επέφερε η μεταπολίτευση. Στην περίοδο αυτή ωστόσο, η σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης επικαθορίζεται από τη νεοφιλελεύθερη αντίληψη της εξατομικευμένης καπιταλιστικής κοινωνίας, απευθύνεται στο άτομο και την εξέλιξή του πολύ περισσότερο από την κοινότητα. Ο ρόλος της στην κοινωνική αλληλεγγύη παραγνωρίζεται και περιθωριοποιείται. Δεν είναι αμελητέο πως ως κυρίαρχη μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και στη Δυτική Μακεδονία προφανώς, αποτιμάται η «σκιώδης εκπαίδευση», η εκπαίδευση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων (Giannimis, Eleftherakis and Koustourakis 2018). Πρόκειται για μια μορφή που αξιοποιεί τον ανταγωνισμό για την εισαγωγή στις δομές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, στις σχολές υψηλής ζήτησης και συνδέεται με σοβαρές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες σε μια κοινωνία. Εντείνει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, όταν η εκπαίδευση υποτίθεται ότι, μεταξύ άλλων, έχει ως στόχο να αμβλύνει αυτές τις ανισότητες ακριβώς. Περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, επιβαρύνοντάς τους ψυχολογικά. Δυσχεραίνει τη λειτουργία των βασισμένων σε ηλικιακές ομάδες τάξεων, καθώς διευρύνεται το χάσμα στα επίπεδα απόδοσης. Πλήττει την κοινωνική εμπιστοσύνη στο σχολικό θεσμό, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες που οι εκπαιδευτικοί του προσφέρουν παράλληλα έμμισθες υπηρεσίες στους μαθητές τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι το ζήτημα αυτό αρκετές φορές εξετάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία στο πλαίσιο των αναλύσεων για τη διαφθορά.

Ουσιαστικά, η μη τυπική εκπαίδευση υπό τη μορφή της «σκιώδους εκπαίδευσης» αντλεί από τις τοπικές κοινωνίες πόρους, ανθρώπινους και οικονομικούς, που στη



συνέχεια μεταβιβάζονται σε μεγαλύτερα αστικά κέντρα ή και σε άλλες χώρες. Υπό την έννοια αυτή, και στη μεταπολιτευτική περίοδο η κυρίαρχη μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία συνδέθηκε με τον αποπληθυσμό της περιοχής. Συγκεκριμένα, στην περιοχή προσφέρονται υπηρεσίες μη τυπικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ποιοτικού ανθρώπινου δυναμικού που η ίδια η περιφέρεια τελικά δεν αξιοποιεί. Αντίθετα, η επένδυση στη μη τυπική εκπαίδευση φαίνεται να προσδιορίζει την προοπτική της κοινωνικής κινητικότητας μακριά από τον τόπο καταγωγής. Όσο το επίπεδο εκπαίδευσης ανεβαίνει σε μια γενιά τόσο λιγότερα μέλη μετρά στις παραγωγικές ηλικίες η περιοχή και το απολυτήριο Λυκείου γίνεται διαβατήριο εσωτερικής μετανάστευσης, εφόσον δε γίνεται αντιληπτή η δομική διασύνδεση κοινωνικής, οικονομικής και εκπαιδευτικής ανάπτυξης στο πλαίσιο του χώρου (Μπέτσας και Μαυροσκούφης 2014).

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Ελπίζω πως από όσα αδρομερώς αναφέρθηκαν παραπάνω, αναδείχθηκε η μεταβαλλόμενη σημασία που αποδόθηκε στη μη τυπική εκπαίδευση στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Από την ενσωμάτωση της περιοχής στο ελληνικό κράτος και έως τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αι. υπηρέτησε την ανάγκη της γλωσσικής και πολιτισμικής αφομοίωσης μέρους του πληθυσμού, λειτουργία που εμπλουτίστηκε με την εμπέδωση του αντικομμουνισμού στη μεταπολεμική περίοδο. Επομένως, πρόκειται για μια μη τυπική εκπαίδευση που εργαλειοποιήθηκε από φορείς της κεντρικής κρατικής εξουσίας ως μηχανισμός ο οποίος δυνητικά έδινε την ευκαιρία στους αποδέκτες της να επαναπροσδιοριστούν σε σχέση με τη βασική διαιρετική τομή της εθνοφροσύνης που κυριάρχησε στην ελληνική κοινωνία το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup> αι. Ουσιαστικά, συνέτεινε στην αποδιάρθρωση και υποκατάσταση εμπεδωμένων διαστάσεων κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου και αποτέλεσε κριτήριο περιθωριοποίησης μέρους του πληθυσμού της περιοχής, συμβάλλοντας στον αποπληθυσμό της. Το παράδοξο είναι ότι ακόμη και οι παρεμβάσεις μη τυπικής εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της τοπικής οικονομικής δραστηριότητας, με τη γεωργική και την τεχνική – επαγγελματική μόρφωση, δε φαίνεται να συνεισέφεραν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό οφείλει να γίνει κατανοητό με βάση τη γενικότερη αντιμετώπιση της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας αλλά και τις προοπτικές κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης με τις οποίες αυτή συνδεόταν παρεχόμενη ως κατώτερη εκπαίδευση. Ριζικά μεταβλήθηκε η σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης στα χρόνια της μεταπολίτευσης. Ως κυρίαρχη μορφή της επικράτησε η «σκιώδης εκπαίδευση» που και πάλι, σύμφωνα με τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε παραπάνω, είναι ασύμβατη με την ενίσχυση του πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου και συνδέεται επίσης με τον αποπληθυσμό της περιοχής.

Στις μέρες μας, μια πιθανή σημασία που θα μπορούσε να αποδοθεί στη μη τυπική εκπαίδευση σχετίζεται με τις δυνατότητες που δίνει στους ανθρώπους να δώσουν περιεχόμενο και κατεύθυνση στις ζωές τους είτε ανεξάρτητα είτε μαζί με άλλους στην κοινότητα, αυτό που ο Isaiah Berlin αποκάλεσε «θετική ελευθερία». Άποψή μου είναι ότι το εννοιολογικό και μεθοδολογικό οπλοστάσιο προς την κατεύθυνση αυτή προκύπτει από την προσέγγιση της κοινοτικής εκπαίδευσης, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι η μάθηση μέσω της συνεργασίας, η συμμετοχή όλων και τα ίσα δικαιώματα ως προς αυτήν, η ενδυνάμωση των πολιτών, η συμπερίληψη των περιθωριοποιημένων ομάδων και η προσβασιμότητα στους διαθέσιμους πόρους της κοινότητας. Η μη τυπική εκπαίδευση οφείλει να επαναπροσδιοριστεί σε σχέση με τις αξίες, τις ανάγκες και τις αναπτυξιακές προοπτικές της κοινότητας στην οποία εφαρμόζεται. Η επίτευξη ενός ενεργού διαλόγου προς την κατεύθυνση αυτή είναι χρήσιμη και αυτή είναι μια αυτονόητη συνεισφορά του παρόντος συλλογικού τόμου, η οποία οφείλει να έχει συνέχεια και προοπτική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ανδρέου, Α. (2003), *Fragmenta Macedonica: 20 ανέκδοτα έγγραφα από το Βιλαέτι Βιτωλίων 1901-1909*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ανδρέου, Α., Ηλιάδου – Τάχου, Σ. & Μπέτσας, Γ. (2009), «Από το “παιδομάζωμα” στο βασιλικό “παιδοφύλαγμα”: μεταπολεμικές όψεις κοινωνικής δικαιοσύνης στις Βόρειες Επαρχίες της χώρας», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, διαθέσιμο στο: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el\\_GR&itemid706=1112](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_GR&itemid706=1112)
- Βούρη, Σ. (2005), *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία 1903-1913: Τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιάδου, Σ. (2021), *Η «εξελληνίσις» των αλλογλώσσων. Μακεδονικό Ζήτημα και Εκπαίδευση (1870-1967)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωστόπουλος, Τ. (2000), *Η απαγορευμένη γλώσσα. Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα.
- Μελά, Α. (χ.χ.), *Το χρονικόν της Βασιλικής Προνοίας*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Μπέτσας, Γ. (2005), *Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο οθωμανικό κράτος: από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων έως την επανάσταση των Νεότουρκων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μπέτσας, Γ. (2007), *Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση. Ιστορικές προβολές, σύγχρονες αναφορές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μπέτσας, Γ. και Μαυροσκούφης, Δ. (2014), «Αποτύπωση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών δεικτών στη Δυτική Μακεδονία με βάση τις στατιστικές απογραφές της εκπαίδευσης (1926-2000)», στο Κ. Φωτιάδης, Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Βλ. Βλασίδης (επιμ.), *Η Δυτική Μακεδονία: Από την ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος έως σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 317-335.
- Μπονίδης, Κ. (1996), *Οι Ελληνικοί Φιλεκπαιδευτικοί Σύλλογοι ως φορείς εθνικής παιδείας και πολιτισμού στη διαφιλονικούμενη Μακεδονία (1869-1914)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σιάσιος, Δ. (1997), «Από την ιστορία της εκπαίδευσης στη Σιάτιστα κατά την Τουρκοκρατία. Η Σχολή του Ζωσιμά», στο Ν.Π. Τερζής - Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Η εκπαίδευση στη Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Πρώτη προσέγγιση και απογραφή*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 197-209.
- Χατζόπουλος, Κ. (1991), *Ελληνικά σχολεία κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Andreou, A., Iliadou-Tachou, S. and Mpetsas I. (2012), *Frederica's Children or Marshall Plan's Kids?: Students of the Royal Educational Institutions in Post-War Greece*. Lambert Academic Publishing.
- Bourdieu, P. (1986), "The Forms of Capital", in J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Brennan, B. (1997), "Reconceptualizing non-formal education", *International Journal of Lifelong Education*, 16 (3), 185-200.
- Crocker, R. (1992), *Social Work and Social Order: The Settlement Movement in Two Industrial Cities, 1889-1930*. Urbana: University of Illinois Press.
- Falk, I., Golding, B. & Balatti, J. (2000), *Building communities: ACE, lifelong learning and social capital*. Melbourne: Language Australia.
- Giavrimis, P., Eletherakis, Th. & Koustourakis, G. (2018), "An Approach of Shadow Education in Greece: Sociological Perspectives", *Open Journal for Sociological Studies*, 2 (2), 71-82.
- Papadakis, L. (1996), *Education and National Ideology in Ottoman Macedonia, c.1876-c.1882. The Greek Normal Schools of Serres and Salonica*. Phd Dissertation, University of London.
- Putnam, R. (1995), "Bowling Alone: America's Declining Social Capital", *Journal of Democracy*, 6, 65-78.

Sandgren, P. (2010), “The Etons of the Swedish Welfare State. The Translational Spread of the British ‘Elite-Boarding School’ Ideology”, *Proceedings of the 5th Annual Graduate Conference in European History (GRACEH 2011) Transfers and Demarcations*. Budapest, Vienna: European University Institute.

# Συνεργασία σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης

Ιωάννης Θωίδης, Κυριακή Αμαραντίδου,  
Μαλαματή Βελώνη, Νικόλαος Κουκούτσης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι αντιλήψεις 203 διευθυντών σχολικών μονάδων και 80 υπεύθυνων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) για Ζητήματα Εκπαίδευσης, σχετικά με το «άνοιγμα» του σχολείου, την αξιοποίηση μη-τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης, καθώς και τη συμμετοχή και συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης και εκπαίδευσης στο πέρασμα της τελευταίας εικοσαετίας. Η έρευνα εστιάζει στις μορφές συνεργασίας, στα προβλήματα που αναφέρονται, αλλά και στις προτάσεις για βελτίωση των συνεργασιών. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία, ενώ ως εργαλεία επιλέχθηκαν δύο ερωτηματολόγια με ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ότι εκ μέρους των σχολείων εκδηλώνεται μεγαλύτερο ενδιαφέρον για απρόσκοπτη και ουσιαστική συνεργασία με τον Δήμο, ενώ το ενδιαφέρον από τη μεριά των ΟΤΑ περιορίζεται σε διαχειριστικά και διαδικαστικά ζητήματα. Τέλος, παρόλο που οι μισοί από τους διευθυντές που ερωτήθηκαν υποστηρίζουν ότι υπάρχουν προβλήματα στη σχέση σχολείου-δήμου, δεν διατυπώνουν σαφείς προτάσεις για βελτίωση αυτής της συνεργασίας.

## Λέξεις-κλειδιά:

άνοιγμα του σχολείου,  
κοινωνική εκπαίδευση,  
διευρυμένη εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας η ιδέα του ανοίγματος και του κοινωνικού προσανατολισμού του σχολείου επαναποθετείται στο επίκεντρο παιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτικών στοχεύσεων και σχεδιασμών. Σε αυτό συνηγορεί κατ' αρχάς η υποχώρηση του κοινωνικού

κεφαλαίου στις αναπτυγμένες κοινωνίες της επίδοσης, στις οποίες η κοινωνική συνείδηση και η συμμετοχή σε συλλογική δράση περιθωριοποιούνται (Putnam 2000). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, και ορισμένες διαστάσεις της μάθησης, όπως η δια βίου μάθηση, η άτυπη μάθηση και η βιωματική μάθηση προβάλλουν από τη μεριά τους την ανάγκη της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας. Σε ένα τρίτο επίπεδο ο κοινοτικός προσανατολισμός του σχολείου ενισχύεται από πολιτικο-εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες με διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές αφετηρίες και στόχευση που αποβλέπουν στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολικού θεσμού (Εθνικός και κοινωνικός διάλογος για την παιδεία. Πορίσματα 2016, Έκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη 2020).

Το σχολείο με το άνοιγμά του συνδέεται αναπόφευκτα σχεδόν με τον άμεσο περίγυρό του, την πόλη, τη γειτονιά, την κοινότητα. Και βέβαια η κοινότητα – ή γενικότερα η τοπική αυτοδιοίκηση – καλείται να παίξει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο προκειμένου το σχολείο να καταστεί τμήμα και κοινωνός των προσφορών των κοινωνικών δικτύων (Θωίδης 2006, Μπέτσας 2007, Overwien 2005, Zacharias 2008). Έννοιες όπως άνοιγμα του σχολείου, ανοιχτό σχολείο ή σχολείο της γειτονιάς, κοινοτικά προσανατολισμένο σχολείο (π.χ. Village Colleges), κοινοτική εκπαίδευση, αναφέρονται στο παιδαγωγικό άνοιγμα του σχολείου και περιγράφουν την θεωρητική και πρακτική σύνδεση διαφορετικών εκπαιδευτικών χώρων μέσω της συνεργασίας και της πραγματοποίησης των αρχών του κοινοτικού προσανατολισμού, του προσανατολισμού στη ζωή, στην κοινωνία και το θεσμικό άνοιγμα (Θωίδης & Χανιωτάκης 2018). Τα σχολεία, τα οποία θεωρούνται πλέον οργανισμοί μάθησης οφείλουν να αναπτύσσουν πλήθος εταιρικών σχέσεων με ομάδες ενδιαφέροντος, κοινωνικούς εταίρους και δομές τοπικής αυτοδιοίκησης (Education & training 2010).

Οι αρχές της Κοινοτικής Εκπαίδευσης είναι σήμερα ιδιαίτερα επίκαιρες στον σχολικό χώρο, δεδομένου ότι αποσκοπούν στη δια βίου μάθηση και στη σύνδεση της άτυπης μάθησης, που επιτελείται σε εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς χώρους, με ενδοσχολικές μαθησιακές διαδικασίες (Θωίδης 2011). Ωστόσο ο κοινοτικός προσανατολισμός του σχολείου (ημιμερήσιου και ολοήμερου) και το αίτημα για άνοιγμά του στην κοινωνία δεν αποτελούν μια σημερινή καινοτομία. Το ίδιο και οι επιδιώξεις για μια καλύτερη και ουσιαστικότερη σχέση και συνεργασία ανάμεσα στους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και της αυτοδιοίκησης.

## **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ - ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Τις τελευταίες δεκαετίες στην χώρα μας καταβάλλονται προσπάθειες που αποβλέπουν στην σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο, την συμμετοχή των γονέων και άλλων φορέων στη σχολική ζωή, την πολυλειτουργική χρήση του σχολικού χώρου, τις εναλλακτικές μορφές μάθησης κ.ά. Η κοινότητα – ή γενι-

κότερα η τοπική αυτοδιοίκηση - καλείται να παίξει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο. Το ίδιο και οι κοινωνικοί φορείς οι οποίοι καλούνται να συμμετέχουν σε ανάλογες εκπαιδευτικές διαδικασίες και να αναλάβουν εκπαιδευτικό ρόλο. Το εύρος της συμμετοχής της τοπικής αυτοδιοίκησης σε ζητήματα παιδείας εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών, από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης του κράτους, από τον βαθμό αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και πόρων, από τις παραδόσεις της περιφερειακής και τοπικής αυτοδιοίκησης από την ιστορία της εκπαίδευσης κάθε χώρας και από τη δομή του εκπαιδευτικού της συστήματος (Γκόλια 2010). Ανασταλτικό παράγοντα στο άνοιγμα του σχολείου και τον κοινοτικό προσανατολισμό αποτελεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας, η ομοιομορφία και τα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας που χαρακτηρίζουν το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (OECD 2018, Parazoglou and Koutouzis 2022). Διαπιστώνεται ότι η κεντρική διοίκηση εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να διατηρεί την αποκλειστικότητα στη λήψη αποφάσεων για όλα τα ζητήματα της σχολικής διοίκησης, ενώ η οργανωτική δομή και λειτουργία, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση προσδιορίζεται από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων κλπ., που δεν αφήνουν περιθώρια για πρωτοβουλίες στις ενδιάμεσες διοικητικές αρχές, περιφερειακές ή τοπικές δράσεις και συνεργασίες (Γκόλια 2010, Κατσαρός 2006). Οι όποιες πρωτοβουλίες για αποκεντρωμένη διοίκηση έχουν αποσπασματικό και ευκαιριακό χαρακτήρα και εφαρμόζονται εν μέρει ή και κατά τύχη, χωρίς να θίγουν τη βασική οργάνωση του σχολείου (Θωίδης 2005). Ως αποτέλεσμα, η διοίκηση της εκπαίδευσης γίνεται δύσκαμπτη και προσομοιάζει τον τρόπο οργάνωσης τόσο της δημόσιας όσο και της τοπικής αυτοδιοίκησης, οι οποίες διαθέτουν έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα και έχουν ως βασικό σκοπό την επιβολή συνοχής και πολιτικού ελέγχου στις γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, όπως τις μικρές κοινωνίες της ελληνικής υπαίθρου και τα νησιά της χώρας, χωρίς να λαμβάνουν καθόλου υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες (OECD 2011).

Η συμμετοχή των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και τη διαχείριση των υποδομών τους θεσμοθετήθηκε με τον νόμο 1566/1985, που συμπληρώθηκε με μεταγενέστερα νομοθετήματα. Τα αποτελέσματα από εφαρμογή του νόμου 1566/1985 δεν ήταν ικανοποιητικά. Οι περισσότερες κινήσεις σε αυτήν την κατεύθυνση δεν είχαν στόχευση και συνέχεια και δεν μπόρεσαν να αλλάξουν κάτι στην βασική οργάνωση του σχολείου. Η τοπική αυτοδιοίκηση, παρά τις προσδοκίες που στήριξε σε αυτήν ο νόμος 1566/85, δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα λειτούργησε ανασταλτικά (Θωίδης 2005, Θωίδης 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι νόμοι 2539/1997 (Πρόγραμμα «Καποδίστριας»), 2986/2002, 3463/2006 (Κύρωση του Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων) και 3852/2010 (Πρόγραμμα «Καλλικράτης») μεταρρύθμισαν τη διοικητική διαίρεση της Ελλάδας και επανακαθορίζοντας τα όρια των αυτοδιοικητικών μονάδων.

Ταυτόχρονα επιχειρήθηκαν αλλαγές στον ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης που αφορούσαν αρμοδιότητες στον τομέα της παιδείας (τυπικής και μη-τυπικής) (Ε.Ε.Τ.Α.Α. 2008). Παρόλες τις αλλαγές που έλαβαν χώρα η τοπική αυτοδιοίκηση δεν απόκτησε πολιτική αλλά μόνο σχετική διοικητική αυτονομία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί τη συγκεντρωτική του δομή (Πυργιωτάκης κ.ά. 2008). Υποστηρίζεται ότι, όπως στο παρελθόν, οι περιορισμένες αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης δεν επιτρέπουν την πλήρη ανάπτυξη της συνεργασίας με τις σχολικές μονάδες και ουσιαστικά ο ρόλος της περιορίζεται σε θέματα διαχείρισης και λειτουργίας και όχι σε θέματα που αφορούν την ουσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Κατσαρός 2006, Γκόλια 2010). Η απουσία αρμοδιοτήτων της τοπικής αυτοδιοίκησης (Λιάκος 2020) σε συνδυασμό με την απουσία πόρων έχουν σαν αποτέλεσμα να γεννιούνται στο σχολικό σύστημα περισσότερα προβλήματα από αυτά που επιδιώκεται να λυθούν. Όλες αυτές οι απουσίες ή οι ελλείψεις κατά την εφαρμογή του νόμου καθώς και των άλλων πρωτοβουλιών έχουν αφήσει μια αρνητική παρακαταθήκη που αντανακλάται εν μέρει και στη συζήτηση που διεξάγεται σήμερα και αφορά στις νέες πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικής και πολιτικής ηγεσίας σ' αυτή την κατεύθυνση.

## Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων: α) των διευθυντών των σχολικών μονάδων (από τη μεριά των σχολείων) σχετικά με το «άνοιγμα» του σχολείου και τη συνεργασία του με την τοπική αυτοδιοίκηση, και, β) των υπεύθυνων για εκπαιδευτικά θέματα (από την πλευρά της τοπικής αυτοδιοίκησης), σχετικά με τη συνεργασία με τα σχολεία καθώς και τη συμμετοχή της αυτοδιοίκησης σε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που αφορούν γονείς και παιδιά. Η παρούσα δημοσίευση περιορίζεται στην ποσοτική αποτίμηση των απόψεων των δύο ομάδων σχετικά με θέματα που αφορούν την αξιοποίηση μη-τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης από τη μεριά του σχολείου, τη μορφή της συνεργασίας μεταξύ τους, τα προβλήματα που αναφέρονται, αλλά και προτάσεις που διατυπώνονται για τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας.

## ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 203 διευθυντές Πολυθέσιων, Ολιγοθέσιων, Ημι-ημερήσιων και Ολοήμερων σχολικών μονάδων, τόσο εντός όσο και εκτός της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας. Ακόμα, λόγω του διαχρονικού χαρακτήρα της έρευνας, το δείγμα αποτέλεσαν υπεύθυνοι της αυτοδιοίκησης Καποδιστριακών και Καλλικρατικών δήμων. Πρόκειται για 80 υπεύθυνους ΟΤΑ για ζητήματα εκπαίδευσης, τόσο εντός όσο και εκτός της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας.



## ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκαν δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων, δηλαδή δύο ερωτηματολόγια με μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων, τα οποία διέθεταν ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους υπεύθυνους ΟΤΑ περιλάμβανε 9 ερωτήματα κλειστού και 5 ερωτήματα ανοικτού τύπου, ενώ το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων περιλάμβανε 10 ερωτήματα κλειστού και 8 ερωτήματα ανοικτού τύπου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ανοικτές ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26.

## ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος επιδιώχθηκε μέσω της τυχαίας επιλογής του. Η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, ήταν η δειγματοληψία σκοπιμότητας (Purposive Sampling) και επιλέχθηκε ένα δείγμα το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που ερευνάται (Mills *et al.* 2017). Υπήρχε άμεση επικοινωνία και επαφή των ερευνητών με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, καθώς η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο δια ζώσης συνάντησης.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### ΣΧΟΛΕΙΑ

#### Συνεργασία του σχολείου με εξωσχολικούς φορείς – χώρος, είδος, τρόπος, πλαίσιο, συμμετέχοντες συνεργασίας

Η πλειονότητα των σχολείων συνεργάζεται με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης (91.6 %), με δημόσιους οργανισμούς (86.2%), με πολιτιστικά ιδρύματα (83.3%), πολιτιστικούς συλλόγους (72.4%), την εκκλησία (76.8%), κρατικά ιδρύματα ή μη κυβερνητικούς φορείς (67.0%), αθλητικούς συλλόγους (61.6%). Μικρότερο ποσοστό συνεργασιών καταγράφηκε στη συνεργασία με νεανικά κέντρα (15.3%).

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Με ποιους φορείς συνεργάζεται το σχολείο σας;

	N	%
Φορείς της τοπικής ή νομαρχιακής αυτοδιοίκησης	186	91.6

	N	%
Δημόσιοι οργανισμοί (π.χ. πυροσβεστική, αστυνομία)	175	86.2
Πολιτιστικά ιδρύματα (βιβλιοθήκες, μουσεία κ.ά.)	169	83.3
Πολιτιστικοί σύλλογοι	147	72.4
Εκκλησία	156	76.8
Κρατικά ιδρύματα ή μη κυβερνητικοί φορείς (π.χ. Α.Ε.Ι.)	136	67.0
Αθλητικοί σύλλογοι	125	61.6
Νεανικά κέντρα	31	15.3

Η συνεργασία ως επί το πλείστον γίνεται τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου (74.9%) και με μικρότερη συχνότητα αποκλειστικά εντός του σχολείου (17.7%) ή σε ελάχιστες περιπτώσεις.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Πού λαμβάνει χώρα η συνεργασία;

	N	%
Εντός και εκτός σχολείου	152	74.9
Εντός σχολείου	36	17.7
Εκτός σχολείου	7	3.4
Missing	8	3.9

Στο πλαίσιο της συνεργασίας η πλειονότητα των σχολείων αξιοποιεί τη διαζώσης επικοινωνία και συμμετοχή (86.7%). Ακολουθεί σε ποσοστά η τηλεφωνική επικοινωνία, στην τρίτη θέση το διαδίκτυο. Ένα μικρότερο ποσοστό δηλώνει ότι η συνεργασία γίνεται στα πλαίσια ευρύτερων χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Πώς γίνεται η συνεργασία/ επικοινωνία;

	N	%
Με επισκέψεις	176	86.7
Τηλεφωνική	138	68.0
Γραπτή / e-mail	130	64.0
Μέσω χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων	94	46.3

Το μικρότερο ποσοστό στο είδος της συνεργασίας παρουσιάζει η «μόνιμη» συνεργασία. Μόνο το ένα τρίτο των αναφορών καταγράφηκε ως συχνή (32.5%). Οι περισσότερες μορφές συνεργασίας καταγράφηκαν ως περιστασιακές (30%) και ευκαιριακές (23.6%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4** Τι είδους είναι η συνεργασία;

	N	%
Συχνή	66	32.5
Αναλόγως την περίπτωση	61	30.0
Ευκαιριακή	48	23.6
Μόνιμη	21	10.3
Missing	7	3.4

Σε σχέση με τις επισκέψεις των μαθητών σε εξωσχολικούς φορείς και χώρους καταγράφονται περίπου ίδια υψηλά ποσοστά ένταξής τους στο πλαίσιο της συνεργασίας των σχολείων με τους φορείς είτε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών εκδρομών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5** Στην περίπτωση που οι μαθητές επισκέπτονται έναν εξωσχολικό χώρο ή φορέα, αυτό σε τι πλαίσια εντάσσεται;

	N	%
Εκπαιδευτικού προγράμματος	167	82.3
Εκπαιδευτικής εκδρομής	164	80.8
Διδασκαλίας	157	77.3
Σχολικής ζωής	150	73.9

Στη συνεργασία συμμετέχει τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό (94.6%) όσο και οι μαθητές/τριες (89.2%) μαζί με τη σχολική διοίκηση (64%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6** Ποιοι/ες συμμετέχουν στη συνεργασία;

	N	%
Εκπαιδευτικό προσωπικό	192	94.6
Μαθητές/τριες	181	89.2

	N	%
Σχολική διοίκηση	130	64.0
Γονείς	128	63.1

### Συνεργασία με σχολεία και συλλόγους γονέων

Τα 2/3 των σχολείων ανέφεραν ότι συνεργάζονται με άλλα σχολεία και τα περισσότερα σχολεία ότι συνεργάζονται (86.0%) με τους Συλλόγους γονέων.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Συνεργάζεστε με άλλα σχολεία;

	N	%
Ναι	150	73.9
Όχι	46	22.7
Missing	7	3.4

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 8 Συνεργάζεστε με τους γονείς;

	N	%
Συνεργασία με Σύλλογο Γονέων	175	86.0
Συνεργασία με μεμονωμένους γονείς	150	73.9

### Αξιοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής

Οι εκπαιδευτικές εκδρομές καταγράφουν τα μεγαλύτερα ποσοστά (94.6%), ακολουθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιβαλλοντικής αγωγής και αγωγής υγείας (88.2%), ημέρες τοπικών δράσεων (78.8%), επισκέψεις σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (76.4%), αξιοποίηση χώρων έξω από το σχολείο (70.4%) και με μικρότερη συχνότητα συνεργασία με συμβουλευτικούς σταθμούς (29.6%), δράσεις στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων (25.1%), τριήμερες εκδρομές (20.7%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9** Ποιες από τις παρακάτω δυνατότητες αξιοποιείτε στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου σας;

	N	%
Εκπαιδευτικές εκδρομές	192	94.6
Σχολικές δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Αγωγής και Αγωγής Υγείας	179	88.2
Ημέρες τοπικών δράσεων	160	78.8
Επισκέψεις σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	155	76.4
Αξιοποίηση χώρων έξω από το σχολείο	143	70.4
Συνεργασία με Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων	60	29.6
Αξιοποίηση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων	51	25.1
Τριήμερες εκδρομές (π.χ. περιβαλλοντικές)	42	20.7

### Αποτίμηση της συνεργασίας

Η πλειονότητα των σχολείων αποτιμούν θετικά τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση (πολύ καλή/καλή 79.8%). Ένα μικρότερο ποσοστό ανέφερε (μέτρια/προβληματική 6.9%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10** Πώς εκτιμάτε τη συνεργασία σας με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης;

	N	%
Πολύ καλή	56	27.6
Καλή	106	52.2
Μέτρια	18	8.9
Προβληματική	8	3.9
Κακή	6	3.0
Missing	9	4.4

Η γενικότερη θετική αποτίμηση για τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση αποτυπώνεται και στα μικρά ποσοστά που καταγράφουν προβλήματα που εμφανίζονται (ναι: 10.3%, μερικές φορές 28.1%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11** Υπάρχουν προβλήματα στη συνεργασία με τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης;

	N	%
Ναι	21	10.3
Μερικές φορές	57	28.1
Όχι	116	57.1
Missing	9	4.4

Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «... ο δήμος είναι ανοικτός προς οποιαδήποτε πρόταση του γίνει», «Υπάρχει συνεργασία, αλλά είναι μονόπλευρη και ακολουθεί τη μορφή top-down», «πρέπει να διεκδικείς συνεχώς τα αυτονόητα».

### Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας

Όσον αφορά τις προτάσεις, από την πλευρά των σχολείων, για τη βελτίωση της συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση καταγράφηκαν πολλές με μικρά ποσοστά. Ξεχώρισαν οι προτάσεις για «συχνότερη επικοινωνία (12.3%)», «διάθεση για συνεργασία» (8.9%) και οικονομική στήριξη (8.9%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12** Τι θα προτεινάτε για βελτίωση της συνεργασίας;

	N	%
Συχνότερη επικοινωνία	25	12.3
Διάθεση για συνεργασία	18	8.9
Επιπλέον χρηματοδότηση	18	8.9
Καλύτερη οργάνωση	13	6.4
Επιπλέον προσωπικό	3	1.5
Κοινωνική δικτύωση	1	.5
Ανάληψη ευθυνών/πρωτοβουλιών από αρμόδιους (διαμεσολάβηση)	8	3.9
Βελτίωση υποδομών (Κτιριακά ζητήματα)	3	1.5
Συνδυασμός των παραπάνω	25	12.3
Missing	88	43.3

Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Πιο συχνή επικοινωνία και ενημέρωση» «Αξιοποίηση μέσω κοινωνικής δικτύωσης και των δυνατοτήτων των ΓΠΕ», «... θα ήταν καλύτερα να καταθέτουμε τα προβλήματα στη Σχολική Επιτροπή και αυτή με τη σειρά της να τα επιλύει και όχι να αναζητούμε εμείς την υπηρεσία που θα μπορούσε να βοηθήσει», «... ίσως ένας καλύτερος από κοινού συντονισμός των δράσεων...» «Το θέμα της χρηματοδότησης είναι σημείο τριβής πάντα, αλλά βρίσκουμε την λύση...» «...προτείνουμε την αύξηση της οικονομικής επιχορήγησης των σχολικών μονάδων και παράλληλα την αποφορολόγηση του πετρελαίου θέρμανσής τους», «Δίκαιη κατανομή πόρων, μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα ασφάλειας, στήριξη του σχολείου σε θέματα υποδομών».

## ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ

### Συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης με το σχολείο – χώρος, είδος, τρόπος, πλαίσιο, συμμετέχοντες συνεργασίας

Σχεδόν όλοι οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τα σχολεία (92.6%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13** Συνεργασία με τα σχολεία του Δήμου

	N	%
Ναι	75	92.6
Missing	5	6.2

Η συνεργασία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο κοινών εκδηλώσεων (71.6%), προγραμμάτων (61.7%) και κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων (54.3%). Για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα (α) στον πληθυσμό των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης και (β) της συνεργασίας σε εκπαιδευτικά θέματα, εφαρμόσαμε το κριτήριο  $\chi^2$ . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ του μεγέθους του πληθυσμού και την ανάληψη κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων [ $\chi^2(1, N = 77) = 5.394, p < .05, \text{Cramer's } V.278$ ] (οργανισμοί Τ.Α. με πληθυσμό < 10.000, ναι: 33.3%, οργανισμοί Τ.Α. με πληθυσμό > 10.000, ναι: 64.3%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14** Πλαίσιο συνεργασίας σε εκπαιδευτικά θέματα

	N	%
Σε επίπεδο εκδηλώσεων	58	71.6
Σε επίπεδο προγραμμάτων	50	61.7
Κοινές πρωτοβουλίες και δράσεις	44	54.3

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15** Είδος συνεργασίας – χρονική διάρκεια

	N	%
Μόνιμη	49	60.5
Ευκαιριακή	12	14.8
Και τα δύο	18	22.2
Missing	1	1.2

Η πλειονότητα των οργανισμών Τ.Α. ανέφερε ότι στηρίζει τα σχολεία διαθέτοντας τις εγκαταστάσεις της (91.4%), ενισχύοντάς τα οικονομικά (88.9%) και παρέχοντάς τους τις υλικοτεχνικές υποδομές της εκπαίδευσης (86.4%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16** Τρόπος στήριξης των σχολείων

	N	%
Διάθεση εγκαταστάσεων	74	91.4
Οικονομική στήριξη	72	88.9
Στήριξη υλικοτεχνικών υποδομών	70	86.4

Η πλειονότητα των οργανισμών Τ.Α. αξιοποιεί τον χώρο του σχολείου και για άλλες κοινοτικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες (85.2%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17** Αξιοποίηση του σχολικού χώρου για άλλες εκδηλώσεις και δραστηριότητες

	N	%
Ναι	69	85.2
Όχι	6	7.4
Missing	5	6.2

### **Κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσφορές και αξιοποίηση προγραμμάτων**

Πέρα από ένα μεγάλο αριθμό δράσεων και πρωτοβουλιών της Τ.Α., όπως πρόγραμμα διανομής τροφίμων, εκθέσεις, φύλαξη σχολείων, θεατρικές παραστάσεις, εκδηλώσεις/ομιλίες, αθλητικές εκδηλώσεις, εικαστικά εργαστήρια, παρουσίαση βιβλίων, διδασκαλία ξένων γλωσσών, πολιτιστικές εκδηλώσεις στο πλαίσιο λειτουρ-



γίας της Τ.Α., λειτουργούν κοινοτικές υπηρεσίες όπως παιδικοί σταθμοί (81.5%), βιβλιοθήκες (74.1%) καθώς και σε μικρότερα ποσοστά παιδότοποι (46.9%), σχολές γονέων (44.4%), περιβαλλοντικά πάρκα και κέντρα κυκλοφοριακής αγωγής (40.7%) καθώς και μουσεία (40.7%). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά τον πληθυσμό των δήμων στις προσφορές «παιδότοποι» (< 10.000: 22.7%, > 10.000: 57.1%,) καθώς και στη λειτουργία περιβαλλοντικών πάρκων και πάρκων κυκλοφοριακής αγωγής (< 10.000: 13.6%, > 10.000: 53.6%,)

**ΠΙΝΑΚΑΣ 18** Σταθερές προσφορές – θεσμικές κοινοτικές υπηρεσίες

	N	%
Παιδικοί σταθμοί	66	81.5
Βιβλιοθήκες	60	74.1
Παιδότοποι	38	46.9
Σχολές γονέων	36	44.4
Περιβαλλοντικά πάρκα & Κυκλοφοριακής Αγωγής	33	40.7
Μουσεία	33	40.7

Για τη συνεργασία μεταξύ αυτοδιοίκησης και σχολείων σύμφωνα με τις αναφορές των υπευθύνων για εκπαιδευτικά θέματα αξιοποιούνται παράλληλα εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα σε ποσοστό 39.5%, αποκλειστικά ευρωπαϊκά προγράμματα σε ποσοστό 27.2%, αποκλειστικά εθνικά προγράμματα σε ποσοστό 11.1% και λιγότερα αυτοχρηματοδοτούμενα (2.5%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 19** Αξιοποίηση εθνικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων

	N	%
Εθνικών & Ευρωπαϊκών	32	39.5
Ευρωπαϊκών	22	27.2
Εθνικών	9	11.1
Αυτοχρηματοδοτούμενων	2	2.5
Όχι	6	7.4
Missing	9	11.1

Στο πλαίσιο λειτουργίας της η Τ.Α. σχεδιάζει και προσφέρει προγράμματα εκπαιδευτικά (51.9%), συμβουλευτικά (48.1%), ψυχαγωγικά (43.2%), φύλαξης (45.7%), φροντίδας και επιμέλειας παιδιών (π.χ. ΚΔΑΠ) (64.2%). Η προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρουσιάζει συνάφεια με το πληθυσμιακό μέγεθος [ $< 10.000$ : 28.6%,  $> 10.000$ : 61.8%,  $\chi^2(1, N = 76) = 6.738, p < .01$ , Cramer's  $V.298$ ].

**ΠΙΝΑΚΑΣ 20** Προσφορά και σχεδιασμός προγραμμάτων

	N	%
Εκπαιδευτικά	42	51.9
Συμβουλευτικά	39	48.1
Ψυχαγωγικά	35	43.2
Φύλαξης	37	45.7
Φροντίδας. ΚΔΑΠ	52	64.2

### Αποτίμηση της συνεργασίας

Η πλειονότητα των οργανισμών Τ.Α. αποτιμά θετικά τη σχέση και τη συνεργασία με τα σχολεία (πολύ καλή 48.1%, ικανοποιητική 44.1%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 21** Πώς αξιολογείται η σχέση και η συνεργασία με τα σχολεία;

	N	%
Πολύ καλή	39	48.1
Ικανοποιητική	36	44.1
Καθόλου ικανοποιητική	4	4.9
Missing	1	1.2

Χαρακτηριστικά οι υπεύθυνοι της Τ.Α. ανέφεραν: «... είναι πολλές οι εκπαιδευτικές αρμοδιότητες του Δήμου και πολύ λίγα τα χρήματα», «Ως ένα βαθμό υπάρχουν προβλήματα. Προέρχονται (προκύπτουν) από έλλειψη γνώσεων, στρεβλών αντιλήψεων και σκοπιμοτήτων κάθε είδους».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 22** Προβλήματα που προκύπτουν στη συνεργασία όσον αφορά εκπαιδευτικές και πολιτιστικές πρωτοβουλίες

	N	%
Χρηματοδότηση/οικονομικά	48	59.3
Θέματα προσωπικού	18	22.2
Συνεργασία	11	13.6

Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Η συνεργασία με τα σχολεία σε γενικές γραμμές είναι καλή και δεν έχουν δημιουργηθεί προβλήματα. Συνήθως όμως συμμετέχουν τα ίδια σχολεία στα προγράμματα και στις εκδηλώσεις μας. Υπάρχουν κάποια σχολεία που δε συμμετέχουν ποτέ», «...ο δήμος δίνει βαρύτητα στα παιδιά. Προτάσσει τις επισκευές των σχολείων έναντι άλλων τομέων όπου θα μπορούσε να διαθέσει χρήματα», «το σχολείο πιο ανοιχτό στην κοινωνία, δεν έχω τις γνώσεις να πω πώς, αλλά θα πρέπει το σχολείο να είναι πιο ανοιχτό στις λειτουργίες του. Δεν φταίνε βέβαια τα σχολεία για αυτό. Θα πρέπει και οι δήμοι να έχουν τη δυνατότητα να μπορούν να στηρίξουν τέτοιες πρωτοβουλίες», «... Η συνεργασία αυτή αξιολογείται αρκετά καλή, επιδέχεται όμως περιθώρια βελτίωσης».

**Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας**

Στις προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασία ξεχώρισαν οι αναφορές για οικονομική ενίσχυση (30.9%), για πιο άμεση και συχνή επικοινωνία (16%), καθώς και θέματα που αφορούν το οργανωτικό πλαίσιο (12.3%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 23** Τι θα προτεινάτε για βελτίωση της συνεργασίας;

	N	%
Καλύτερη χρηματοδότηση	25	30.9
Συχνότερη/άμεση επικοινωνία	13	16.0
Καλύτερη οργάνωση	10	12.3
Καλή διάθεση	5	6.2
Ανοιχτό διάλογο/αμοιβαιότητα	5	6.2
Άνοιγμα σχολείου στην κοινωνία	4	4.9
Καλύτερη εκπροσώπηση	2	2.5
Missing	16	19.8

Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «...θα μπορούσε να υπάρχει μια καλύτερη επικοινωνία μεταξύ του Δήμου και επί μέρους Συλλόγων γονέων, ώστε να αντιμετωπίζονται πιο εύκολα τυχόν προβλήματα», «Να αλλάξει το νομοθετικό πλαίσιο, να προβλεφθεί ουσιαστική, θεσμοθετημένη συνυπευθυνότητα της Τ.Α. σε ευρύτερα ζητήματα της εκπαίδευσης... Το σύνολο των αρμοδιοτήτων που αφορούν τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να δοθεί στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, ασφαλώς με τους αντίστοιχους πόρους, όπως γίνεται στην Ευρώπη», «Θεωρώ ότι οι δημοτικοί άρχοντες πρέπει να κατανοήσουν ότι τα θέματα των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να αποτελούν πρώτη προτεραιότητα και να επικρατεί μια ομαλή σύζευξη απόψεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων».

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### ΣΧΟΛΕΙΑ

Οι διευθυντές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο υπηρετούσαν κυρίως σε πολυθέσια ολοήμερα σχολεία, που βρίσκονται σε δήμους με πληθυσμό πάνω από 20.000 κατοίκους (σε ποσοστό 60%). Στο ερώτημα σχετικά με τους φορείς με τους οποίους το σχολείο συνεργάζεται, οι διευθυντές απαντούν ότι συνεργάζονται κυρίως με φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης και δημόσιους οργανισμούς, ενώ ελάχιστη αναφορά έγινε σε ιδιωτικές επιχειρήσεις. Η συνεργασία λαμβάνει χώρα τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου και περιλαμβάνει κυρίως ανταλλαγή επισκέψεων. Οι μισοί διευθυντές/τριες των σχολείων εντάσσουν τη χρηματοδότηση του σχολείου στο ευρύτερο πλαίσιο της συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση, ιδιαίτερα όταν αυτή η συνεργασία γίνεται στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων. Στο ερώτημα σχετικά με τη μορφή της συνεργασίας η μόνιμη και συχνή συνεργασία αναφέρθηκε μόνο από τον μισό πληθυσμό του δείγματος. Συνήθως αυτή είναι περιστασιακή. Οι επισκέψεις μαθητικών ομάδων σε φορείς εντάσσονται κυρίως στο πλαίσιο υλοποίησης κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνεργασία φαίνεται να συμμετέχουν όλοι/λες, κυρίως, βέβαια, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα στελέχη της διοίκησης του σχολείου και οι γονείς παρουσιάζουν ίδια ποσοστά συμμετοχής. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες φαίνεται να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άλλα σχολεία, όπως και με μεγαλύτερη συχνότητα με τον Σύλλογο Γονέων. Στα πλαίσια του ανοίγματος του σχολείου τα σχολεία αξιοποιούν κυρίως τις εκπαιδευτικές εκδρομές καθώς και τα προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής και αγωγής υγείας.

Οι διευθυντές/τριες των σχολείων αποτιμούν θετικά τη συνεργασία τους με τους ΟΤΑ, με τους μισούς/ές να τη χαρακτηρίζουν «καλή», και το 1/3 περίπου «τέλεια». Ωστόσο, απαντώντας σε άλλο σχετικό ερώτημα περίπου το 50% από τους διευθυντές/τριες του δείγματός μας θεωρούν ότι υπάρχουν προβλήματα στη συνεργασία τους με τους ΟΤΑ. Διατυπώνουν πάντως μια πληθώρα προτάσεων που

αφορούν τη βελτίωση της συνεργασίας, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δεν έχει κάτι να προτείνει. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι μόνο ένας/μία στους δέκα των διευθυντών/τριών αναφέρεται σε καλύτερη χρηματοδότηση.

## ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η πλειονότητα των υπεύθυνων των ΟΤΑ συνεργάζεται με τα σχολεία της περιφέρειάς της κυρίως στο πλαίσιο κοινών εκδηλώσεων και εκπαιδευτικών και κοινωνικών προγραμμάτων και δράσεων. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι πολλοί δήμοι δεν διαθέτουν γραφείο σχετικό με εκπαιδευτικά θέματα. Αυτό παρατηρείται κυρίως στους μικρότερους πληθυσμιακά δήμους. Επίσης αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι υπεύθυνοι και αρμόδιοι για εκπαιδευτικά θέματα στην τοπική αυτοδιοίκηση είναι εκπαιδευτικοί (πρώην διευθυντές, ενεργοί εκπαιδευτικοί).

Το μέγεθος του δήμου φαίνεται να επηρεάζει τις δυνατότητες ανάληψης κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων μια και οι πληθυσμιακά μεγαλύτεροι δήμοι ανέφεραν μεγαλύτερο αριθμό δράσεων και πρωτοβουλιών. Τα δύο τρίτα των υπευθύνων ανέφεραν ότι η συνεργασία έχει μόνιμο χαρακτήρα. Η στήριξη του σχολείου από τους Ο.Τ.Α. συνίσταται κυρίως στη χρηματοδότησή τους, ενώ η συνεργασία σε εκπαιδευτικά θέματα περιλαμβάνει κυρίως συνδρομή σε εκδηλώσεις, όπως παραχωρήσεις χώρων για διεξαγωγή επιμορφωτικών δράσεων, πολιτιστικών δρώμενων κλπ. Οι ίδιες οι σχολικές εγκαταστάσεις, όπως σχολικά γυμναστήρια και αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, με απόφαση του Δήμου διατίθενται για ποικίλες εξωσχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες, όπως για τη λειτουργία πολιτιστικών και αθλητικών συλλόγων, στο πλαίσιο μίας μόνιμης συνεργασίας. Στο ερώτημα σχετικά με γενικότερες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές πρωτοβουλίες που απευθύνονται στην παιδική και εφηβική ηλικία, οι υπεύθυνοι ΟΤΑ που ερωτήθηκαν αναφέρουν κυρίως τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη λειτουργία των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης των Δήμων. Τα προγράμματα χρηματοδοτούνται κυρίως από ευρωπαϊκούς και εθνικούς πόρους, ενώ η δυνατότητα αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων εμφανίζεται πολύ περιορισμένη. Οι μεγαλύτεροι πληθυσμιακά Ο.Τ.Α. ανέφεραν περισσότερες και ποικίλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσφορές. Από τις σταθερές προσφορές και θεσμικές κοινοτικές υπηρεσίες με μεγαλύτερη συχνότητα ανέφεραν τη λειτουργία των παιδικών σταθμών και των δημοτικών βιβλιοθηκών, αλλά και των παιδότοπων, των περιβαλλοντικών πάρκων και των μουσείων.

Σχεδόν όλοι οι υπεύθυνοι των ΟΤΑ αποτιμούν πολύ θετικά τη συνεργασία των Δήμων με τα σχολεία. Οι θετική τους στάση κινείται ανάμεσα στο πολύ καλή και ικανοποιητική. Τα προβλήματα που προκύπτουν εντοπίζονται κυρίως σε θέματα οικονομικής φύσης και χρηματοδότησης. Οι προτάσεις που διατύπωσαν για την βελτίωση της σχέσης και της συνεργασίας περιλαμβάνουν ένα πλήθος παραγόντων από τους οποίους ξεχωρίζει η χρηματοδότηση, η άμεση και συχνότερη επικοινωνία και τα θέματα οργάνωσης.

Συνοψίζοντας τα σημαντικότερα από την ποσοτική αποτίμηση των ευρημάτων, θα λέγαμε ότι από τη μεριά των σχολείων εκδηλώνεται μεγαλύτερο ενδιαφέρον για απρόσκοπτη και ουσιαστική συνεργασία με τον Δήμο, ενώ το ενδιαφέρον από τη μεριά των ΟΤΑ περιορίζεται σε διαχειριστικά και διαδικαστικά ζητήματα, όπως η διάθεση χώρων. Παρόλο τον φιλόδοξο στόχο του νομοθέτη κατά τη θεσμοθέτηση των οργάνων λαϊκής συμμετοχής περί ενίσχυσης της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων, στην πράξη φαίνεται να αναιρείται ο συμμετοχικός και αποκεντρωτικός χαρακτήρας τους, εφόσον περιορίζονται σε έναν ρόλο από εισηγητικό και συμβουλευτικό έως διαχειριστικό και εκτελεστικό. Τα περιθώρια δράσης τους υπαγορεύονται από το στενό πλαίσιο που ορίζουν κεντρικές αποφάσεις. Από την άλλη, μολονότι οι μισοί από τους διευθυντές που ερωτήθηκαν υποστηρίζουν ότι υπάρχουν προβλήματα στη σχέση σχολείου-δήμου, δεν διατυπώνουν σαφείς προτάσεις για βελτίωση αυτής της συνεργασίας. Διαπιστώνεται μία αδυναμία λήψης πρωτοβουλιών που θα καθιστούσαν γόνιμη και εποικοδομητική τη συνεργασία με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γκόλια, Β. (2010), *Η συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε θέματα παιδείας στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης.
- Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Ε.Τ.Α.Α.) (2008), *Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Κεντρική Ένωση Δήμων & Κοινοτήτων Ελλάδας.
- Θωίδης, Ι. (2006), «Σχολείο και κοινωνικά δίκτυα: Η περίπτωση της ολοήμερης εκπαίδευσης», στο *Προβληματισμοί και προτάσεις για μια σύγχρονη Εκπαίδευση*. Πρακτικά διημερίδας. Κοζάνη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Μακεδονίας, 58-64.
- Θωίδης, Ι. (2005), «Τοπική Αυτοδιοίκηση και Εκπαίδευση. Από την ανατολική παράδοση στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις», στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η Καθ' ημάς ανατολή. Αφιέρωμα στον Κωνσταντίνο Δεληκωσταντή*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 311-325.
- Θωίδης, Ι. (2011), «Ολοήμερο σχολείο, κοινοτικό σχολείο, ολοήμερη εκπαίδευση: Ανταγωνιστική ή συμπληρωματική σχέση;», στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση – Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*. Πεδίο: Αθήνα, 940-955.
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2018), *Ολοήμερο σχολείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κατσαρός, Ι. (2006), *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή - Σύγχρονο Ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπέτσας, Γ. (2007), *Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., Μπρούζος, Α., Στεφάνου, Ε., Παπαδάκης, Ν., Παληός, Ζ. και Κουλαϊδής, Β. (2008), *Εκπαίδευση και Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα. Μια πρόταση για την αποκέντρωση της ελληνικής εκπαίδευσης*. Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Overwien, B. (2005), “Stichwort: Informelles Lernen”. *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 3, 339-355.
- Papazoglou, A., and Koutouzis, M. (2022), “Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context”. *International Journal of Leadership in Education*, 25 (4), 634-646.
- Putnam, D. R. (2001), *Bowling alone: The collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Zacharias, W. (2008), “Lokale und regionale Netzwerke”, in Th, Coelen & H.-U. Otto (hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 652-661.

## ΆΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

- “Education & Training 2010” The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms — Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (OJC, C/104, 30.04.2004, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430(01))).
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Λιάκος, Α. 2020, «Κριτική της Έκθεσης Πισσαρίδη», [www.enainstitute.org](http://www.enainstitute.org).
- Έκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη (2020), Σχέδιο ανάπτυξης για την ελληνική οικονομία. Αθήνα 23 Νοεμβρίου 2020. <https://government.gov.gr/schedio-anaptixis-gia-tin-elliniki-ikonomia/>.
- Εθνικός και κοινωνικός διάλογος για την παιδεία. Πορίσματα, 2016. [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA\\_DIALOGOU\\_2016](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA_DIALOGOU_2016).





# Πανεπιστήμιο και κοινωνία: δικτυώσεις και συνεργασίες.

## Η περίπτωση του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Ζωή Γοδόση

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αναφέρεται στις δράσεις που αναπτύσσονται παράλληλα με το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σε συνεργασία με ποικίλους φορείς, όπως Εφορείες Αρχαιοτήτων, μουσεία και πολιτιστικούς συλλόγους. Εξετάζεται πώς αυτές οι δράσεις συνδέονται με το πρόγραμμα σπουδών και πώς λειτουργούν στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, προκειμένου οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να αποκτήσουν εμπειρίες από επαγγελματικούς χώρους αλλά και γενικότερα από τον κοινωνικό χώρο, ώστε να προετοιμαστούν για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

### Λέξεις-κλειδιά:

προγράμματα σπουδών Σχολών Καλών Τεχνών, παράλληλες δράσεις με τα προγράμματα σπουδών Σχολών Καλών Τεχνών, απόφοιτοι Σχολών Καλών Τεχνών και αγορά εργασίας

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της Ημερίδας «Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης, πολιτισμού και φροντίδας. Δυνατότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και δικτύωσης» αποτελεί αφορμή για τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν τα προγράμματα σπουδών και τον τρόπο υλοποίησής τους, ώστε οι απόφοιτοι ενός Τμήματος να διοχετευθούν

στην αγορά εργασίας, αφού αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σε ένα επιστημονικό πεδίο. Καθώς θεωρείται απαραίτητη η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων στο πλαίσιο των διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών τόσο στο επίπεδο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όσο και των επιμέρους Τμημάτων που τα αποτελούν.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης αφορούν αφενός το οργανωτικό πλαίσιο των σπουδών στο ευρύτερο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου την ιδιαιτερότητα της διάρθρωσης του προγράμματος σπουδών σε ένα Τμήμα ενταγμένο σε μία Σχολή Καλών Τεχνών. Η οργάνωση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντάσσεται σαφώς στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης, όπως εξάλλου συνάγεται και από το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά αυτό το επίπεδο σπουδών. Παρουσιάζει, δηλαδή, μια αυστηρά ιεραρχική οργανωτική δομή που αρχίζει από το σύστημα εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και διαχέεται στη διάρθρωση των σπουδών στην κατά εξάμηνο και έτος κατανομή των ειδικών γνωστικών αντικειμένων, σε θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, ανάλογα, βέβαια, με τον χαρακτήρα του Τμήματος. Σκοπός της οργάνωσης αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους κάνουν ικανούς να ανταποκριθούν σε έναν ή περισσότερους επαγγελματικούς χώρους, αλλά και να ενσωματωθούν στον κοινωνικό χώρο ως πολίτες και μέλη μιας κοινότητας (La Belle 1982, 161-164, Kalantzis and Cope 2013, 382-383,).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούν στον επαγγελματικό χώρο και σε πολλές διαφορετικές περιστάσεις (Kalantzis and Cope 2013, 383, Δημητριάδου 2016, 23-26, 39-41, 133-136, Μορτάκη 2020, 259). Για τον λόγο αυτό τόσο τα εργαστηριακά μαθήματα όσο και η πρακτική άσκηση σε ποικίλα επαγγελματικά περιβάλλοντα είναι καθοριστικά για την απόκτηση εμπειρίας, η οποία δεν μπορεί να μεταδοθεί μόνο με τη θεωρητική σπουδή. Η συνθήκη αυτή οδηγεί, κατά συνέπεια, στην επιδιωκόμενη σύνδεση με την κοινωνία και τη δημιουργία συνεργασιών με ποικίλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.

Το κοινωνικό όφελος που προκύπτει από την εκπαίδευση που παρέχει το Πανεπιστήμιο βασίζεται στην κατάρτιση των εκπαιδευόμενων, ώστε αυτοί να ασκήσουν με γνώση και συνέπεια ποικίλα επαγγέλματα. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα των κοινωνικών από την εποχή της νεωτερικότητας και εξής δημιουργεί μία διαφορετική πορεία στην οργάνωση της εκπαίδευσης, υποκείμενη στις αναγκαιότητες που αναδύονται στο πλαίσιο της οργάνωσης της οικονομίας και μάλιστα στον κυρίαρχο τομέα της βιομηχανίας.

Έχει επισημανθεί ότι από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η εκπαίδευση διαμορφώθηκε σε σχέση με τα μοντέλα της βιομηχανικής παραγωγής (Kalantzis and Cope 2013, 127-160). Η οργάνωση της εργασίας στην αυτοκινητοβιομηχανία του Henry Ford με βάση τη γραμμή παραγωγής στο μοντέλο του φορντισμού, που χαρακτηριζόταν από

αυστηρή εξειδίκευση στην εργασία και σαφώς ιεραρχική δομή στη διοίκηση, προσιδάζει στο μοντέλο της δασκαλοκεντρικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη να ανταποκριθεί η θεσμοποιημένη εκπαίδευση στο νέο μοντέλο εργασίας οδήγησε στην αντίστοιχη οργάνωση: διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών από το κράτος και κατάτμηση των αντικειμένων προς διδασκαλία σε επιμέρους γνωστικά πεδία. Επίσης, το μοντέλο αυτό χαρακτηριζόταν από ιεραρχική δομή στη διοίκηση που απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς τη συμμόρφωση στη διδασκαλία αποκλειστικά των ορισμένων από την κεντρική διοίκηση περιεχομένων και από τους μαθητές την αφομοίωση συγκεκριμένης ύλης και την αξιολόγησή τους με βάση αυτήν. Οι επιδόσεις των μαθητών οδηγούσαν σε επαγγελματική αποκατάσταση, εφόσον ήταν ενδεικτικές για την απόκτηση τυπικών προσόντων χρήσιμων για την αγορά εργασίας (Kalantzis and Core 2013, 127, 134-135, Δημητριάδου 2016, 110-111).

Μεταπολεμικά η αναθεώρηση του μοντέλου του φορντισμού γίνεται στην Ιαπωνία στο εργοστάσιο της Toyota. Ο μεταφορντισμός αποσκοπεί σε μια πιο «λιτή παραγωγή» και στη διαφοροποίηση του παραγόμενου προϊόντος. Η οργάνωση της παραγωγής δεν επικεντρώνεται στην απόλυτη εξειδίκευση των εργαζομένων ούτε στην ανειδίκευτη εργασία, αλλά στη συνεργασία ανάμεσα στους εργαζόμενους που καλούνται να επιλύουν προβλήματα, βασισμένοι στις πολλαπλές δεξιότητες που διαθέτουν, στο εύρος των γνώσεών τους, στη δυνατότητά τους να εμβαθύνουν σε ειδικά θέματα και να προσαρμόζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας. Η συμμετοχικότητα στη διοίκηση της εταιρείας εκφράζεται με την υιοθέτηση από τους εργαζόμενους των στόχων και των αξιών της εταιρείας και την αφομοίωσή τους ως δικών τους επιδιώξεων. Στο οικονομικό μοντέλο του μεταφορντισμού αντιστοιχούν τα «αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης», που χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές μεθόδους, προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση και την παροχή κινήτρων για τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων. Βέβαια, και στην περίπτωση αυτή οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν στα κριτήρια που έχουν οριστεί για το τι πρέπει να μάθουν, εφαρμόζοντας όμως μια πιο ελεύθερη μέθοδο ως προς την απόκτηση της γνώσης (Kalantzis and Core 2013, 137-143, 145, Δημητριάδου 2016, 122-126, 200, 221-228).

Οι αλλαγές που καταγράφονται στο μετανεωτερικό σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίστηκαν με τον όρο «παραγωγική διαφορετικότητα». Οι νέες συνθήκες στον χώρο εργασίας καθορίζονται από τις τεχνολογικές εξελίξεις και την ιδιαίτερη ανάπτυξη των πληροφοριακών και επικοινωνιακών συστημάτων. Η εφαρμογή της καινοτομίας για την επίλυση των προβλημάτων αλλά και η εξ αποστάσεως εργασία απαιτούν τη συνεργασία ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών ικανοτήτων, καταγωγής και κουλτούρας. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων, στον τρόπο εργασίας και επικοινωνίας θεωρούνται περισσότερο λειτουργικές από τα αυστηρά και καθιερωμένα σχήματα του φορντικού αλλά και τη δέσμευση στα εταιρικά πρότυπα του μεταφορντικού μοντέλου. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, η υπευθυνότητα και η ανάληψη πρω-

τοβουλιών απαιτούνται και ενθαρρύνονται, καθώς υποχωρεί η ιεραρχική δομή στη διοίκηση των εργασιακών μονάδων. Το νέο εργασιακό περιβάλλον συνδέεται, ωστόσο, με τη συχνή αλλαγή χώρου ή κλάδου εργασίας, που θεωρείται πιθανότερη εξέλιξη σε σχέση με τη σύνδεση με ένα μόνο εργασιακό περιβάλλον. Στο μοντέλο της «παραγωγικής διαφορετικότητας» αντιστοιχεί το νέο είδος εκπαίδευσης που ονομάστηκε «νέα μάθηση» ή μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο νέο αυτό είδος εκπαίδευσης η παθητική αποδοχή της γνώσης που διοχετεύεται εκ των άνω αντικαθίσταται από την ανάγκη για συνεχή ανανέωση και επικαιροποίηση των γνώσεων, γεγονός που υπαγορεύεται και από τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας. Η αντίληψη αυτή συνδέεται με τη δια βίου μάθηση και συνοδεύεται και από την εναλλαγή ρόλου δασκάλου-μαθητή, παρέχοντας ευκαιρίες για ανοιχτή πρόσβαση στη γνώση με τη συμβολή της τεχνολογίας και του διαδικτύου (Κορωναίου 2002, 9-13, Kalantzis and Cope 2013, 150-151, Δημητριάδου 2016, 69-78, 122-126, Μορτάκη 2020, 259).

Στη συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η γνώση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τίθεται το ερώτημα κατά πόσον οι αρχές που διέπουν αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης, και οι οποίοι απορρέουν από τις οργανωτικές δομές της οικονομίας, διαχέονται στο περιβάλλον του πανεπιστημίου και ειδικότερα στο πρόγραμμα σπουδών μιας Σχολής Καλών Τεχνών.

## ΣΧΟΛΕΣ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η συστηματική διδασκαλία των Καλών Τεχνών, έχοντας μια σημαντική παράδοση κατά τους νεότερους χρόνους με την ίδρυση των ακαδημιών από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, συνδέεται, όπως και γενικότερα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, με την παραγωγική ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας (Αδαμοπούλου 2020, 69, Κορνέζου 2020, 43-46). Το θέμα αυτό έχει άμεση σχέση με τη διδασκαλία των τεχνών στο σύγχρονο πλαίσιο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και κατ' επέκταση στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, και αφορά, ευρύτερα, τη λειτουργία της τέχνης στις σύγχρονες κοινωνίες και τον κοινωνικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει μία/ένας καλλιτέχνης/ης, απόφοιτος μιας Σχολής Καλών Τεχνών (Clark 1995 [1974], 250-251, Δασκαλοθανάσης 2004, 31-189, Δασκαλοθανάσης 2015, 191-194).

Η οργάνωση των σπουδών με έμφαση στα στοιχεία της τυπικής εκπαίδευσης και στη δημιουργία ενός αυστηρού πλαισίου που αφορά την εφαρμογή της πολιτικής διασφάλισης ποιότητας ως προς τη διοικητική οργάνωση, τη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου και άλλες παραμέτρους της ζωής στην ακαδημαϊκή κοινότητα χαρακτηρίζει σήμερα το ελληνικό πανεπιστήμιο<sup>1</sup>. Η οργάνωση αυτή είναι

1 Οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας υλοποιούνται από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) καθώς και από τις Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) των πανεπιστημίων (<https://qdata.ethaae.gr/>).

ενδεικτική της προσπάθειας για εναρμόνιση με το διεθνές περιβάλλον, ειδικά μετά τη διακήρυξη της Μπολόνια το 1999<sup>2</sup> και τη διαμόρφωση ενός ενιαίου χώρου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη (Αδαμοπούλου 2020, 69).

Το πλαίσιο που προαναφέρθηκε καθορίζει και τις σπουδές στις σχολές Καλών Τεχνών, παρόλο που εξακολουθεί να παρατηρείται μεγάλη ποικιλομορφία στα προγράμματα σπουδών τους σε διεθνές επίπεδο, με ανάλογη διαφοροποίηση -αν και σε μικρότερο βαθμό- να διαπιστώνεται και στις αντίστοιχες σπουδές στην Ελλάδα. Ωστόσο, οι σχολές Καλών Τεχνών προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, διευρύνοντας τις σπουδές στον δεύτερο και τρίτο κύκλο (προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών και διδακτορικές σπουδές) (Αδαμοπούλου 2020, 69). Παράλληλα, η συζήτηση για την καλλιτεχνική έρευνα (arts based research, studio based research) έχει αρχίσει να εισδύει στον χώρο των σχολών Καλών Τεχνών και άλλων σχολών με αντικείμενο τις καλλιτεχνικές σπουδές (Leavy 2021 [2019], Αυγητίδου 2020, 81-83, Ζιώγας 2020, 137-152)<sup>3</sup>.

Τα θέματα αυτά έχουν συζητηθεί εκτεταμένα στη διεθνή βιβλιογραφία (Gombrich 1966, Madoff 2009) αλλά και σε ελληνικές εκδόσεις, όπως τα *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα»* που πραγματοποιήθηκε στη Φλώρινα το 2017 με την ευκαιρία του εορτασμού των δέκα χρόνων από την ίδρυση του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Γοδόση κ.ά. 2020)<sup>4</sup>. Τα ζητήματα που εξετάζονται, συνήθως, αφορούν τη διάρθρωση και τη στόχευση των προγραμμάτων σπουδών στο πεδίο των εικαστικών τεχνών καθώς και θέματα διδακτικής μεθοδολογίας σε επιμέρους αντικείμενα (Λάββα 2003, Αδαμοπούλου 2020, Βελένη 2020, Γκότση 2020, Γοδόση 2020, Ζιώγας 2020, Μορτάκη 2020, Φωκά 2020). Ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα αφορούν αφενός τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκομίσουν στη διάρκεια των σπουδών τους όσοι και όσες φοιτούν σε σχολές Καλών Τεχνών και αφετέρου τα θέματα της επαγγελματικής τους απορρόφησης.

2 Για τη διακήρυξη της Μπολόνια βλ. <https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/summary/the-bologna-process-setting-up-the-european-higher-education-area.html>.

3 Ενδεικτικό για τον συνδυασμό της θεωρητικής έρευνας και της παραγωγής καλλιτεχνικού έργου είναι το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του ΤΕΕΤ-ΠΙΔΜ «Εικαστικές τέχνες και τοπίο: προσεγγίσεις του φυσικού και αστικού χώρου» (<https://val.eefth.uowm.gr/>). Επίσης, το πρόγραμμα διδακτορικών σπουδών στο Τμήμα Εικόνας και Ήχου της Σχολής Μουσικής και Οπτικοακουστικών Τεχνών του Ιονίου Πανεπιστημίου, οι ερευνητικές δραστηριότητες του οποίου περιλαμβάνουν ανάμεσα στα άλλα «την ανάπτυξη οπτικοακουστικού καλλιτεχνικού έργου με την χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, που συμβάλλει πειραματικά στην έρευνα στον χώρο της τέχνης» (<https://avarts.ionio.gr/gr/studies/regulations/doctoral/>, τελευταία πρόσβαση 20.8.23).

4 Σύνοψη των βασικών ερωτημάτων και παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη διαμόρφωση των σπουδών στις σύγχρονες σχολές Καλών Τεχνών στο κείμενο της Αρετής Αδαμοπούλου που δημοσιεύθηκε στα *Πρακτικά του προαναφερθέντος συνεδρίου* (Αδαμοπούλου 2020).

## Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Στην περίπτωση του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών (ΤΕΕΤ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ), τα θέματα αυτά περιγράφονται στις αρχές της διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών. Τονίζεται ο εργαστηριακός χαρακτήρας του Τμήματος και η συμπληρωματική λειτουργία των θεωρητικών μαθημάτων. Στόχος του προγράμματος είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, ερχόμενοι σε επαφή με ποικίλες καλλιτεχνικές εκφράσεις, να αποκτήσουν προσωπική «εικαστική ταυτότητα» καθώς και «επαρκή εφόδια», ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν «επιστημονικά επί μέρους πρακτικά και θεωρητικά ζητήματα που άπτονται της καλλιτεχνικής δημιουργίας γενικότερα». Γίνεται, επίσης, αναφορά στην εκπαίδευση σε τομείς των εφαρμοσμένων τεχνών που θα διευρύνουν τη γνώση τους για τις εικαστικές τέχνες και θα τους εφοδιάσουν με επιπλέον επαγγελματικά προσόντα. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην κατάρτισή τους, ώστε να ενταχθούν «στον παραγωγικό ιστό της χώρας» και «να εργαστούν σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, ιδιωτικών και δημόσιων φορέων στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό», ενώ τονίζεται η εναρμόνιση «με τα εκπαιδευτικά πρότυπα των αντίστοιχων ελληνικών και ευρωπαϊκών πανεπιστημίων»<sup>5</sup>.

Η δομή του προγράμματος σπουδών διαμορφώνεται με βάση την τυπική εκπαίδευση και τον διαχωρισμό των επιμέρους πεδίων στις εικαστικές και τις εφαρμοσμένες τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτηριστική, ψηφιακές τέχνες), ενώ διδάσκονται αντικείμενα που αφορούν τομείς ειδικών εφαρμογών (σκηνογραφία, φωτογραφία, κόσμημα, αγιογραφία, ψηφιδωτό, κεραμική, κατασκευές κ.α.) και αντικείμενα που σχετίζονται με τομείς της σύγχρονης τέχνης, όπως η Performance. Από την άλλη πλευρά τα θεωρητικά μαθήματα καλύπτουν πεδία της ιστορίας και της θεωρίας της τέχνης, ενώ μέχρι την θέσπιση του νόμου 4957/2022 – ΦΕΚ 141/Α/22-7-2022<sup>6</sup> διδάσκονταν συστηματικά παιδαγωγικά μαθήματα, χορηγώντας παιδαγωγική επάρκεια στους απόφοιτους του Τμήματος.

Η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και η εφαρμογή του, με τις κατά καιρούς αναγκαίες αναθεωρήσεις και προσαρμογές, καλύπτει ικανοποιητικά τις αρχές

5 *Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας 2021/22*, 35-37 (<https://eef.uowm.gr/wpcontent/uploads/2021/06/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-2021-2022-1.pdf>).

6 *Νόμος Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις*, 4957/2022 – ΦΕΚ 141/Α/22-7-2022. Ο νόμος αφαιρεί από τα Τμήματα τη δυνατότητα να παρέχουν μαθήματα που οδηγούν στην απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/nomos-4957-2022-phok-141a-21-7-2022.html>).

και τους σκοπούς της λειτουργίας του Τμήματος, αν ληφθεί υπ' όψιν και η ιδιαιτερότητα της ελληνικής πραγματικότητας καθώς και οι ειδικές συνθήκες που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση που οδήγησε σε χρόνια υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, αλλά και οι δυσκολίες που προκύπτουν από το γραφειοκρατικό οργανωτικό πλαίσιο. Εξάλλου, το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών αξιολογήθηκε θετικά στην εξωτερική αξιολόγηση του 2014 και πιστοποιήθηκε το 2021<sup>7</sup>.

Η εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών όμως δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά κρίνεται από την αποτελεσματική κατάρτιση των αποφοίτων και τη γενικότερη συγκρότηση που αυτοί αποκτούν σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό και, στην προκειμένη περίπτωση, καλλιτεχνικό πεδίο. Η μελέτη απορρόφησης των αποφοίτων<sup>8</sup> που έγινε από το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τους απόφοιτους του ΤΕΕΤ της περιόδου 2013-2019 παρουσίασε, ανάμεσα στα άλλα, στοιχεία σχετικά με τη συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, την απασχόλησή τους στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα, όπως και τον βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές στο Τμήμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απορρόφηση των αποφοίτων σε ποσοστό 51,4 % μέσα σε ένα έτος από την αποφοίτησή τους, ενώ ένα αντίστοιχο ποσοστό 52,5% απασχολήθηκε στον δημόσιο τομέα. Αν και το επαγγελματικό περιβάλλον στις σύγχρονες συνθήκες είναι εξαιρετικά ρευστό, τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η άμεση επαγγελματική απορρόφηση είναι ένα από τα θετικά στοιχεία που απορρέει από την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Η απορρόφηση αυτή, ωστόσο, αφορά κυρίως τη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και την εκπαιδευτική δραστηριότητα που αναπτύσσουν οι απόφοιτοι ως ιδιώτες ή απασχολούμενοι σε ιδιωτικούς φορείς.

Οι απόφοιτοι μιας Σχολής Καλών Τεχνών με τα εφόδια που αποκτούν από τη φοίτησή τους έχουν τη δυνατότητα παραγωγής εικαστικού έργου αλλά και τη δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν σε τομείς που αφορούν τις ποικίλες και πολυδιάστατες εφαρμογές των εικαστικών τεχνών. Παράλληλα, είναι αυτοί που θα παράσχουν εικαστική παιδεία σε περιβάλλοντα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Το καλλιτεχνικό έργο, ειδικά όταν παρουσιάζεται στον δημόσιο χώρο, εντάσσεται στην καθημερινή οπτική εμπειρία πολλών ανθρώπων και αποτελεί μέρος της άτυπης μάθησης (La Belle 1982,161, Rogers 2014, 7-11, Μορτάκη 2020, 262). Αυτή τη διάσταση της παιδείας, μπορεί να αποκομίσει κάποιος με ποικίλους τρόπους, ζώντας σε μια σύγχρονη κοινωνία. Βασικό της συστατικό είναι η καλλιέργεια των κριτηρίων για την πρόσληψη, την αξιολόγηση αλλά και τη δημιουργία των εικα-

7 Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του ΠΔΜ, 2014 ([http://modip.uowm.gr/fe/images/pdf/eer/2013/uniwesternmacedonia\\_appliedarts\\_2014.pdf](http://modip.uowm.gr/fe/images/pdf/eer/2013/uniwesternmacedonia_appliedarts_2014.pdf)).

Έκθεση Πιστοποίησης Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του ΠΔΜ, 2021 ([http://modip.uowm.gr/nfe/docs/ext/ext\\_eetf\\_far\\_2023.pdf](http://modip.uowm.gr/nfe/docs/ext/ext_eetf_far_2023.pdf))

8 *Μελέτη απορρόφησης αποφοίτων*, Κοζάνη 2020. <http://modip.uowm.gr/nfe/docs/egm/54eetf.pdf>

στικών μορφών, αποσκοπώντας όχι στη συσσώρευση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, αλλά στην όξυνση της κριτικής σκέψης, ώστε να προκύψει, μέσα από αυτόν τον αναγκαίο γραμματισμό, η ανταπόκριση στην εικόνα και τη λειτουργία της στο πλαίσιο του σύγχρονου οπτικού πολιτισμού (visual culture) παράλληλα με την ικανότητα για την πρόσληψη των εικόνων που εντάσσονται στην κατηγορία των έργων τέχνης (Marshall 2011, 41-48).

Με την ιδιότητα του εκπαιδευτή οι απόφοιτοι των σχολών Καλών Τεχνών μπορούν να στελεχώσουν υπηρεσίες και φορείς, δημόσιους και ιδιωτικούς, σχετικούς με τις εικαστικές τέχνες, όπως τα μουσεία, οι πινακοθήκες, τα εικαστικά κέντρα. Παράλληλα, είναι αυτοί που –μαζί με συναφείς ειδικότητες– θα μπορούσαν να απασχοληθούν στους ίδιους φορείς σε τομείς της διαχείρισης πολιτισμού (διοργάνωση και επιμέλεια εκθέσεων, σχεδιασμό κ.α.). Η επαγγελματική ταυτότητα του απόφοιτου μιας σχολής Καλών Τεχνών είναι σύνθετη, καθώς αυτός/ή μπορεί από διαφορετικές πλευρές να συμβάλει στη διατήρηση αυτού που ονομάστηκε «κόσμος της τέχνης» (artworld) (Becker 2008 [1982], 14-39), μία έννοια που συνοψίζει την εμπειρία από τη δημιουργία και την πρόσληψη των εικαστικών –και όχι μόνο– μορφών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Οι απόφοιτοι, λοιπόν, ως καλλιτέχνες τροφοδοτούν το σύστημα με νέες μορφές που αναπαριστούν την εμπειρία τους από τον κόσμο, λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στον τομέα της διαχείρισης και της πρόσληψης των καλλιτεχνικών παραγώγων και ως εκπαιδευτές εξασφαλίζουν την τροφοδότηση του συστήματος με ένα κοινό που συντηρεί τον κόσμο της τέχνης.

Η άσκηση για την απόκτηση των πολλαπλών δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες για την ανταπόκριση σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, γίνεται με ποικίλους τρόπους στο πλαίσιο των σπουδών στο ΤΕΕΤ. Με τυπικό τρόπο είναι οργανωμένη η πρακτική άσκηση στο πεδίο της Διδακτικής Μεθοδολογίας στη διδασκαλία των εικαστικών, απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας. Επίσης, το Τμήμα έχει υιοθετήσει από τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του και την πρακτική άσκηση που εφαρμόζεται στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας σε ποικίλους φορείς και η οποία προσφέρει την ευκαιρία στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να έρθουν σε επαφή με τις απαιτήσεις ενός πραγματικού επαγγελματικού χώρου<sup>9</sup>. Στον οδηγό σπουδών του ΤΕΕΤ περιγράφονται όχι μόνο τα παραπάνω αλλά γίνεται αναφορά και στις «παράλληλες εκδηλώσεις» στις οποίες δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, καθώς «...ενθαρρύνονται να εργάζονται καλλιτεχνικά πέρα από τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και να συμβάλλουν στις ευρύτερες καλλιτεχνικές διεργασίες, λαμβάνοντας μέρος σε εκθέσεις, συμμετέχοντας σε δράσεις, διοργανώνοντας οι ίδιοι εικαστικές και πολιτιστικές παρεμβάσεις»<sup>10</sup>.

9 Γραφείο Διασύνδεσης ΠΔΜ: <https://career.uowm.gr/to-grafeio-diasyndesis-toy-pdm/>. Πρακτική Άσκηση: <https://internship.uowm.gr/>.

10 Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΤ 2021/22, 34.



## ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Οι δράσεις αυτές αναπτύσσονται παράλληλα με το πρόγραμμα σπουδών και συνδέονται με την εξωστρέφεια που απαιτείται από ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στην επιστημονική, εκπαιδευτική και κοινωνική αποστολή του, ειδικά όταν βρίσκεται σε μια παραμεθόριο περιοχή. Στο ΤΕΕΤ η διοργάνωση παράλληλων εκδηλώσεων έχει μεγάλη παράδοση από την εποχή της ίδρυσής του το 2006. Πολλές από τις δράσεις αυτές, οργανωμένες από δι-αφορετικούς διδάσκοντες, έχουν καταγραφεί στον ιστότοπο του Τμήματος και αποτελούν εφαρμογή των γνώσεων που αποκομίζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες από διαφορετικά θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, χωρίς όμως να εντάσσονται τυπικά στο πρόγραμμα σπουδών. Είναι, δηλαδή, δράσεις από τις οποίες οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, κατά κανόνα, δεν αξιολογούνται άμεσα. Παρακάτω γίνεται σύντομη αναφορά σε ορισμένα παραδείγματα δράσεων, για τις οποίες είχα την ευθύνη της οργάνωσης και τον συντονισμό, και οι οποίες αποτελούν καρπό συνεργασίας με διδάσκοντες και διδάσκουσες του Τμήματος, με φοιτητές και φοιτήτριες καθώς και με πολιτιστικούς φορείς στη Δυτική Μακεδονία και αλλού.

## ΤΟ ΘΕΡΙΝΟ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΣΤΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΑΙΑΝΗΣ

Η συνεργασία άρχισε το 2011 ανάμεσα στην Εφορεία Αρχαιοτήτων Κοζάνης και το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών για τη διοργάνωση του ετήσιου θερινού εικαστικού εργαστηρίου «Με αφορμή το παρελθόν: Σύγχρονα έργα σε ιστορικούς τόπους»<sup>11</sup>. Το εργαστήριο έχει διάρκεια επτά ημερών και σε αυτό συμμετέχουν φοιτητές, φοιτήτριες ή και απόφοιτοι οι οποίοι φιλοξενούνται από την Εφορεία Αρχαιοτήτων Κοζάνης, η οποία καλύπτει και τα υλικά κατασκευής των έργων. Στο διάστημα αυτό οι συμμετέχοντες φιλοτεχνούν έργα σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο θέμα που δίνεται κάθε χρονιά<sup>12</sup>, παίρνοντας ερεθίσματα από τον αρχαιολογικό χώρο και το Μουσείο της Αιανής ή από τη νεότερη ιστορία, την

11 Από το 2013 έχει υπογραφεί πρωτόκολλο συνεργασίας ανάμεσα στους δύο φορείς. Η ιδέα του εργαστηρίου βασίστηκε στην πρόσκληση για τη συμμετοχή των φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΕΤ στα «Συμπόσια Γλυπτικής και Αρχαίας Ζωγραφικής» του Αρχαιολογικού Μουσείου Αιανής. Το εργαστήριο συντόνισαν από την πλευρά της ΕΦΑ Κοζάνης οι προϊστάμενες Γεωργία Καραμήτρου-Μεντεσίδη, Χριστίνα Ζιώτα και Αρετή Χονδρογιάννη, και οι αρχαιολόγοι Κώστας Μοσχάκης και Δήμητρα Θεοδώρου. Από την πλευρά του ΤΕΕΤ το συντονισμό είχε η γράφουσα και την επίβλεψη των φοιτητών στην παραγωγή του καλλιτεχνικού έργου οι διδάσκοντες του ΤΕΕΤ Φίλιππος Καλαμάρας και Έλενα Εφέογλου. Κατά την περίοδο 2011-2018 συμμετείχαν στα θερινά εικαστικά εργαστήρια 36 φοιτητές, φοιτήτριες και απόφοιτοι, οι οποίοι φιλοτέχνησαν 84 έργα. Για τους συμμετέχοντες φοιτητές και φοιτήτριες βλ. Γοδόση 2020.

12 Τα θέματα των εργαστηρίων: «Λόγια από χώμα», «Βίος Γυναϊκών», «Σπόροι και φυτά, άνθη και καρποί», «Ζωντανοί Οργανισμοί», «Γυναίκα εν οίκω και εν δήμω».

παράδοση, το φυσικό περιβάλλον καθώς και από τη σύγχρονη ζωή της Αιανής (Γοδόση 2018, 133-146, Γοδόση 2020, 125-130).

Πριν την έναρξη του εργαστηρίου γίνεται προετοιμασία που περιλαμβάνει την ενημέρωση για τον χώρο της Αιανής, αλλά και την πρόβλεψη για τα έργα τα οποία θα δημιουργηθούν σε συνεργασία με τους διδάσκοντες των εργαστηρίων του Τμήματος. Στη διάρκεια του θερινού εργαστηρίου γίνονται ξεναγήσεις στον αρχαιολογικό χώρο, στο μουσείο και στους χώρους μελέτης και συντήρησης του αρχαιολογικού υλικού καθώς και εισηγήσεις σχετικές με το θέμα που ορίζεται κάθε φορά, ενώ οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ολοκληρώνοντας το έργο τους, συμπληρώνουν ένα δελτίο με τα στοιχεία του και γράφουν ένα σύντομο κείμενο για αυτό (Εικόνα 1). Τα έργα παρουσιάζονται σε εκθέσεις που οργανώνει το Μουσείο της Αιανής ή και άλλα μουσεία Εφορειών Αρχαιοτήτων στη Δυτική Μακεδονία, ενώ αποτελούν μέρος της συλλογής εικαστικών έργων του Μουσείου Αιανής και εκτίθενται στους χώρους του Μουσείου και της Αρχαιολογικής Συλλογής της ΕΦΑ Κοζάνης.

### ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ: ΕΚΘΕΣΕΙΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η συνεργασία με την Εφορεία Αρχαιοτήτων και το Αρχαιολογικό Μουσείο της Φλώρινας περιλαμβάνει τη διοργάνωση εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμ-



**ΕΙΚΟΝΑ 1** Θερινό Εικαστικό Εργαστήριο - Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής  
Φωτογραφίες: Επάνω (από αριστερά): Θεοδώρα Μιχαηλίδου, Ίρις Κολλιδά  
Κάτω: Έλενα Εφέογλου



**ΕΙΚΟΝΑ 2** Εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας  
 Φωτογραφίες: Επάνω: Λιάνα Γκέλου. Κάτω: Μαρία Λαγού

μάτων στο πλαίσιο των εκδηλώσεων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού για τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων και τις Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Γοδόση 2019, 68-72, Γοδόση 2020, 130-132)<sup>13</sup>. Εδώ θα γίνει αναφορά στο αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το 2016 με θέμα «Η Φλώρινα στο Μουσείο – Ανακαλύπτω τη ζωή σε μια αρχαία πόλη» (Kasvikis *et al.* 2020). Αφορμή για την πραγματοποίηση του προγράμματος ήταν ο εορτασμός «Διεθνής Ημέρα Μουσείων», που είχε ως ειδικό θέμα «Μουσεία και πολιτιστικά τοπία» (Εικόνα 2). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έγινε με τη συνεργασία του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών με το Εργαστήριο Τοπικής Ιστορίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και την Εφορεία Αρχαιοτήτων Φλώρινας.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Την περίοδο 2008-2022 με συντονισμό της γράφουσας οργανώθηκαν εννέα εκθέσεις, οι περισσότερες συνοδευόμενες από αντίστοιχα μικρά εκπαιδευτικά προγράμματα.

<sup>14</sup> Η συνεργασία της γράφουσας για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος έγινε με τους Λιάνα Γκέλου, Αρχαιολόγο της ΕΦΑ Φλώρινας, Έλενα Ελφέογλου, Ειδική Επιστήμονα στο Εργαστήριο Φωτογραφίας του ΤΕΕΤ, την περίοδο υλοποίησης του προγράμματος, και Κώστα

Το πρώτο μέρος του προγράμματος αφορούσε την περιπλάνηση στην ιστορία της πόλης της Φλώρινας, μέσα από τη συλλογική μνήμη και τα προσωπικά βιώματα των παιδιών, μια διαδρομή γνώσης και μνήμης που φιλοδοξούσε να σκιαγραφήσει την εξέλιξη της πόλης στο πέρασμα του χρόνου. Αφετηρία της διαδρομής ήταν η σημερινή εικόνα της Φλώρινας με τις οικείες μορφές των κτηρίων της πόλης, που ανάγονται χρονολογικά στην περίοδο από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, και τις εμπειρίες των παιδιών από το περιβάλλον της πόλης. Τα παιδιά εντόπιζαν σε ένα πανώ κτήρια διαφορετικής χρήσης και χρονολόγησης, σχολίαζαν τα χαρακτηριστικά τους και αναζητούσαν τη θέση τους, τοποθετώντας μικρές κάρτες (μαγνητάκια) στον χάρτη της πόλης. Στη συνέχεια παρακολουθούσαν ένα βίντεο περιήγησης στην πόλη με τα κτήρια για τα οποία είχαν ήδη συζητήσει (Kasvikis *et al.* 2020).

Το δεύτερο μέρος βασιζόταν στις εμπειρίες των παιδιών από τα αντικείμενα που χρησιμοποιούμε καθημερινά, τα οποία θα έπρεπε να τα συγκρίνουν με τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης που εκτίθενται στο Μουσείο. Δούλευαν με φωτογραφίες σύγχρονων αντικειμένων και εντόπιζαν αντικείμενα αντίστοιχης χρήσης στις προθήκες του Μουσείου. Στο τέλος υπήρχε ένα παιχνίδι ερωτήσεων για τα μεγαλύτερα παιδιά και παιχνίδι με puzzle για τα μικρότερα. Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου σε δύο ηλικιακές ομάδες (6-9 ετών / Α' - Γ' Δημοτικού και 9 - 12 ετών / Δ' - Στ' Δημοτικού) (Kasvikis *et al.* 2020)<sup>15</sup>.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του Εργαστηρίου Φωτογραφίας του ΤΕΕΤ συμμετείχαν στο πρόγραμμα με την παραγωγή του φωτογραφικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην κατασκευή των διδακτικών μέσων και του βίντεο που προβαλλόταν στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Την αφίσα επιμελήθηκε φοιτήτρια του Τμήματος, ενώ τη γραφιστική επιμέλεια των υπόλοιπων εντύπων και του εκπαιδευτικού υλικού ανέλαβε επαγγελματίας γραφίστας. Προκειμένου να γίνει η φωτογράφιση για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ενημερώθηκαν για την ιστορία της πόλης και τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες ιστορικές περιόδους αποτυπώνονται σε τόπους και κτήρια της πόλης. Με την καθοδήγηση των διδασκουσών του ΤΕΕΤ φωτογραφήθηκαν κτήρια που κάλυπταν όλο το ιστορικό φάσμα που χαρακτηρίζει το δομημένο περιβάλλον της πόλης και από το υλικό αυτό επιλέχθηκαν σαράντα φωτογραφίες, που

Κασβίκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Περιγραφή του προγράμματος και αναφορά στους στόχους και τον σχεδιασμό του περιλαμβάνεται στο έντυπο συνοδευτικό υλικό και στο Kasvikis *et al.* 2020, όπου και αναφέρονται τα ονόματα των συμμετεχόντων φοιτητών και φοιτητριών.

15 Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από 18/5/2016 μέχρι 15/6/2016 και το παρακολούθησαν 271 μαθητές και μαθήτριες πέντε δημοτικών σχολείων: 1ο Δημοτικό Σχολείο (Β', Δ', και Ε' τάξη), 2ο Δημοτικό Σχολείο (Β' τάξη), 3ο Δημοτικό Σχολείο (Δ' τάξη), 6ο Δημοτικό Σχολείο (Α' τάξη, δύο τμήματα της Δ' τάξης), Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο (Β', Γ', Δ' τάξη): <https://eetf.uowm.gr/diethnis-imeram-mousion-2016-simmetochi-to/>.

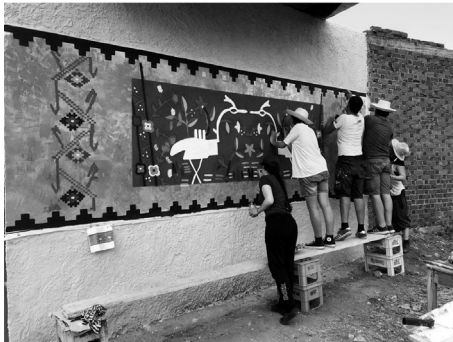
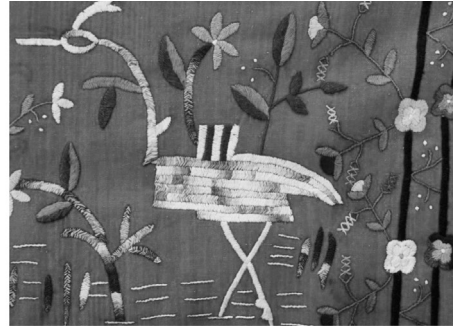
χρησιμοποιήθηκαν στις κάρτες του πρώτου μέρους. Κάθε κάρτα περιελάμβανε και στοιχεία τεκμηρίωσης του κτηρίου. Μέρος των φωτογραφιών χρησιμοποιήθηκε στο μεγάλων διαστάσεων πανό που προαναφέρθηκε. Για το δεύτερο μέρος του προγράμματος έγινε φωτογράφιση καθημερινών αντικειμένων και επιλέχθηκαν τριάντα πέντε φωτογραφίες για τις κάρτες του προγράμματος και τα δύο πανό που παρουσίαζαν τα σύγχρονα αντικείμενα σε αντιπαραβολή με τα αντικείμενα της αρχαιότητας. Οι φωτογραφίες των τελευταίων προέρχονταν από το αρχείο της ΕΦΑ Φλώρινας.

## ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΟΣΣΑ ΛΑΓΚΑΔΑ

Η τελευταία δράση, στην οποία θα αναφερθώ, αφορά την εικαστική παρέμβαση φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΕΤ στην Όσσα Λαγκαδά. Η συνεργασία προέκυψε μετά από πρόσκληση του Συλλόγου Οσσαίων «Η Αγία Κυράννα» με την ευκαιρία μιας επίσκεψης που έγινε στην Όσσα τον Απρίλιο του 2019 στο πλαίσιο της συνεργασίας με το Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με αφορμή το μάθημα της Καθηγήτριας Ελένης Γαβρά «Χώρος & Πολιτισμός (Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη και Μέση Ανατολή)».

Στην κοινή επίσκεψη των φοιτητών και φοιτητριών των δύο Τμημάτων έγινε περιήγηση στον οικισμό και επισκέψεις στο Λαογραφικό Μουσείο Όσσας, σε ιστορικής σημασίας κοσμικά και εκκλησιαστικά κτήρια και ερευνήθηκαν στοιχεία για τα πρότζεκτ που ανέλαβαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, συλλέγοντας το υλικό που ήταν απαραίτητο. Από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του ΤΕΕΤ ζητήθηκε να γίνει μία εικαστική παρέμβαση στο κτήριο του παλιού Τσαγκαράδικου στην Όσσα. Αφού κατέγραψαν μοτίβα από κεντήματα και υφαντά που βρίσκονται στη Λαογραφική Συλλογή της Όσσας και μετά από προεργασία και συναντήσεις με τις διδάσκουσες του ΤΕΕΤ, κατέληξαν στην πρόταση για την υλοποίηση της τοιχογραφίας. Παράλληλα, δημιουργήθηκε και μία σειρά από χαρακτηριστικά με θέματα από το Λαογραφικό Μουσείο της Όσσας και γενικότερα από το περιβάλλον του οικισμού<sup>16</sup>. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες φιλοξενήθηκαν από τον Σύλλογο Οσσαίων «Η Αγία Κυράννα» κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη αλλά και κατά το διάστημα υλοποίησης της τοιχογραφίας τον Ιούνιο του 2019 (Εικόνα 3).

16 Το πρότζεκτ υλοποιήθηκε με το συντονισμό της γράφουσας, ενώ την οργάνωση της ομάδας των φοιτητών για την παραγωγή του καλλιτεχνικού έργου είχε η Σοφία Παπαδοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Εργαστήριο Χαρακτικής. Στο project συμμετείχαν 8 φοιτητές και φοιτήτριες. Στην ομάδα υλοποίησης της τοιχογραφίας συμμετείχαν: Βίκυ Ζολώτα, Ρομάν Ζουέβ, Πλάτων Κουρής, Νέλα Κωνσταντινίδου, Κατερίνα Παΐσιου, Βασίλης Σέντζας, Λητώ Στρατηγοπούλου. Στην ομάδα του αρχικού project συμμετείχε και η Αριάδνη Πεδιωτάκη (<https://eetf.uowm.gr/ikastiki-parembasi-fititon-ke-fititriton-tou-teet-stin-ossa/>).



**ΕΙΚΟΝΑ 3** Εικαστική παρέμβαση στο Τσαγκαράδικο στην Όσσα Λαγκαδά  
Φωτογραφίες: Επάνω (από αριστερά): Άγγελος Μήτσας, Ρομάν Ζουέβ  
Κάτω: Σοφία Παπαδοπούλου

## ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αποτίμηση των δράσεων αφορά αφενός τα οφέλη που αποκομίζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες και αφετέρου αυτά που προκύπτουν για τους συμμετέχοντες στις συνεργασίες αυτές αλλά και γενικότερα για το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Στις δράσεις αυτές οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συνδυάζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απορρέουν από τα εργαστηριακά και τα θεωρητικά μαθήματα και διαπιστώνουν ότι παρά την κατάτμηση των αντικειμένων και των επιστημονικών ή καλλιτεχνικών πεδίων στο πρόγραμμα σπουδών, τα διαφορετικά πεδία τέμνονται και ο χώρος της γνώσης παρουσιάζεται ενιαίος. Διαπιστώνουν, επίσης, τη σημασία της βιωματικής μάθησης (Δημητριάδου 2016, 233-234, Μορτάκη 2020, 259-260). Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί οι γνώσεις που αποκομίζουν από την επαφή με κοινότητες όπως η Αιανή και η Όσσα ή με τον αστικό χώρο της Φλώρινας. Οι οικισμοί αυτοί έχουν ιστορική διάσταση την οποία οι φοιτητές και οι φοιτήτριες καλούνται να ανακαλύψουν, ερευνώντας στοιχεία για τη σύγχρονη ζωή, το φυσικό και το δομημένο περιβάλλον, αλλά και το ιστορικό παρελθόν τους.

Η απόκτηση της γνώσης γίνεται έξω από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και χωρίς να έχει τη μορφή της συσώρευσης πληροφοριών. Το βιωματικό στοιχείο συμβάλλει στη σύνδεση των γνώσεων αυτών με την αναγκαιότητα χρήσης της πληροφορίας στην παραγωγή καλλιτεχνικού έργου (Κανελλόπουλος και Παπακωνσταντίνου 2011, 286-297, Δημητριάδου 2016, 233-234, Μορτάκη 2020, 260). Έτσι, ο φοιτητής/ η φοιτήτρια σχηματίζει ένα νέο πλαίσιο για τη δημιουργία μιας προσωπικής αφήγησης σχετικά με το παρελθόν, η οποία, κατά περιπτώσεις, μπορεί να προχωρήσει πέρα από τη στερεοτυπική πρόσληψή του, που συνδέεται, συνήθως, με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολικό περιβάλλον ή με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το παρελθόν και ειδικά για την αρχαιότητα και οι οποίες απηχούν κατά κανόνα με μια αυστηρά εθνοκεντρική οπτική (Κόκκινος 1998, 337-355, Χαμηλάκης 2015, 25-44, Kasvikis and Kouserı 2019, 182-185, Παληκίδης 2021, 345-353). Και πάλι, βέβαια, στο τελικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα οι προσωπικές στάσεις και επιλογές παρουσιάζουν μία ευρεία κλίμακα πολλών διαφορετικών τάσεων. Βασικός στόχος των δράσεων αυτού του είδους είναι να γίνει αντιληπτό ότι η ιστορική γνώση αφορά την ανθρώπινη δραστηριότητα σε ένα συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό πλαίσιο και σε μία κοινωνία με ιδιαίτερα και διακριτά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ειδικά για έναν φοιτητή/φοιτήτρια μιας σχολής Καλών Τεχνών από τη μελέτη του συγκεκριμένου κάθε φορά πολιτισμικού περιβάλλοντος αναδύονται θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, όπως οι πρακτικές της καθημερινής ζωής, οι τεχνικές και η χρήση των υλικών αλλά και οι συμβολικές αξίες που σχετίζονται με ένα τεχνούργημα.

Ωστόσο, οι δράσεις αυτές απαιτούν και μία επαγγελματικού τύπου ανταπόκριση εκ μέρους των συμμετεχόντων που απορρέει από την επαφή με ένα οργανωμένο -και μάλιστα με αυστηρή δομή και κανόνες- επαγγελματικό χώρο, όπως ένα Αρχαιολογικό Μουσείο και μία Εφορεία Αρχαιοτήτων, υπηρεσία που εντάσσεται στο ΥΠΠΟ. Οι χώροι αυτοί είναι εν δυνάμει χώροι επαγγελματικής απασχόλησης των αποφοίτων μιας σχολής Καλών Τεχνών, ανάλογα και με την περαιτέρω ειδίκευση την οποία θα επιδιώξει κάποιος μετά τη λήψη του τίτλου του πρώτου κύκλου σπουδών.

Η ολοκλήρωση ενός καλλιτεχνικού έργου, που προορίζεται να εκτεθεί, ή ενός παρεμφερούς είδους παραδοτέου, όπως η παραγωγή του υλικού για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το στήσιμο μιας έκθεσης, η επιμέλεια του έντυπου υλικού των εκδηλώσεων καθώς και άλλου είδους εργασίες απαιτούν ακρίβεια και συνέπεια, όπως και τη συνεργασία τόσο ανάμεσα σε αυτούς που συμμετέχουν στα πρότζεκτ όσο και με το προσωπικό των φορέων με τους οποίους υλοποιείται η συνεργασία.

Ταυτόχρονα, οι δράσεις αυτές φέρνουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε επαφή με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Για παράδειγμα στο Θερινό Εικαστικό Εργαστήριο στην Αιανή είχαν οριστεί ώρες επίσκεψης για το κοινό. Οι επισκέπτες μπορούσαν να συζητήσουν με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες για τα έργα τους στη διάρκεια των εργαστηρίων αλλά και στα εγκαίνια των εκθέσεων με τα έργα που

προέκυπταν από τα εργαστήρια. Η επανάληψη των εργαστηρίων για αρκετά συνεχόμενα χρόνια δημιουργούσε ένα σημείο επαφής των φοιτητών και φοιτητριών με την κοινότητα. Επίσης, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Φλώρινας οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολούθησαν την υλοποίηση του προγράμματος από ειδικούς στη Μουσειοπαιδαγωγική και κατανόησαν τον τρόπο με τον οποίο το υλικό που αυτοί παρήγαγαν χρησιμοποιήθηκε στην εφαρμογή ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Αντίστοιχα, η επαφή με την κοινότητα της Όσσας έγινε μέσα από τη φιλοξενία τους από τους κατοίκους, τόσο στην αρχική επίσκεψη όσο και στη διάρκεια των πέντε ημερών που χρειάστηκαν για την υλοποίηση του έργου. Οι εμπειρίες αυτές δείχνουν τη σύμφυση που μπορεί να έχει η δράση του σύγχρονου καλλιτέχνη με την κοινωνία και τις πολλαπλές εφαρμογές του καλλιτεχνικού έργου, όταν αυτό απευθύνεται σε μια κοινότητα. Εξάλλου, αυτή η απεύθυνση ενισχύει την ορατότητα ενός πανεπιστημιακού Τμήματος στην τοπική -και όχι μόνο- κοινωνία, γεγονός που τονίζει τον κοινωνικό ρόλο του Πανεπιστημίου.

Οι δράσεις που προαναφέρθηκαν έχουν ως σημείο εκκίνησης την τυπική εκπαίδευση στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής μονάδας και υλοποιούνται σε περιβάλλοντα που ως επαγγελματικοί χώροι παρουσιάζουν μια ιεραρχική οργάνωση. Από την άλλη πλευρά, η υλοποίησή τους απαιτεί τη συνεργατικότητα και το τελικό παραδοτέο βασίζεται στην αυτενέργεια των συμμετεχόντων που δρουν στο πλαίσιο της ελευθερίας που προϋποθέτει η καλλιτεχνική πράξη. Αν και ορισμένες από τις δράσεις αυτές συνδέονται με χώρους στους οποίους αναπτύσσονται μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως στην περίπτωση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Φλώρινας, ένα μέρος τους όμως εφάπτεται με τις διαδικασίες της άτυπης μάθησης λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα (Μορτάκη 2020, 262). Πολλές από τις πτυχές αυτών των δράσεων δεν εντάσσονται στην οργάνωση ενός τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου ούτε και σχετίζονται με την άμεση αξιολόγηση του έργου των συμμετεχόντων. Παρουσιάζουν, λοιπόν, μια υβριδική μορφή ως προς τους διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική, άτυπη) αλλά και ως προς την υφή των μοντέλων οργάνωσης της εργασίας και των μοντέλων μάθησης που προαναφέρθηκαν (φορντισμός/δασκαλοκεντρική εκπαίδευση, μεταφορντισμός/«αυθεντική μάθηση», «παραγωγική διαφορετικότητα»/«νέα μάθηση»). Ωστόσο, παραμένει το ερώτημα για τη δυνατότητα ένταξης των παράλληλων δράσεων στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να προσμετράται ο χρόνος που διαθέτουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες για τις επωφελείς αυτές δραστηριότητες σε σχέση και με τα άλλα τυπικά καθήκοντά τους (Γοδόση 2020, 134). Βέβαια, πριν γίνει προσπάθεια να δοθεί μια απάντηση σε αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι το γραφειοκρατικό πλαίσιο οργάνωσης και αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο ασφυκτικό και προσκολλημένο σε ποσοτικούς δείκτες, μερικές φορές με εξαιρετικά δυσσερμήνευτη τεχνοκρατική διατύπωση. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, όταν μάλιστα αυτή



συνδέεται με πλευρές της άτυπης μάθησης που βασίζονται στην εμπειρία και τη βιωματική διαδικασία και ενέχουν το στοιχείο της ανθρώπινης επικοινωνίας, είναι δύσκολο να αποτιμηθεί με βάση την ποσοτικοποίηση των μεγεθών μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και του οικονομικού υπολογισμού. Ωστόσο, θεωρώ ότι οι δράσεις αυτές –παρά τον προβληματισμό που εκτέθηκε παραπάνω- είναι σκόπιμο να συνεχιστούν να οργανώνονται στο πλαίσιο της λειτουργίας του ΤΕΕΤ, καθώς μπορούν να προτρέψουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να επιχειρήσουν άλματα, έχοντας όμως προετοιμαστεί κατάλληλα για το πεδίο προσγείωσής τους (Εικόνα 4).



**ΕΙΚΟΝΑ 4** Θερινό Εικαστικό Εργαστήριο - Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής, Ιούλιος 2018. Φωτογραφίες: Έλενα Εφέογλου

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αδαμοπούλου, Α. (2020), «Ένα πείραμα για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε φοιτητές εικαστικών τεχνών και αρχιτεκτονικής», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 69-79: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).

Αυγητίδου, Α. (2020), «Στοχασμός και αναστοχασμός στην καλλιτεχνική έρευνα και εκπαίδευση», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 81-93: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).

- Βελένη, Θ. (2020), «Εικαστικές τέχνες και μουσική: Διαθεματικές προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Γρανάδας και η δράση «Ζωγραφίζοντας τη μουσική» του Φεστιβάλ Ισπανικής Μουσικής του Κάντιθ», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 95-116: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- Γκότση, Γ. (2020), «Παρελθόν έναντι παρόντος: Σημειώσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε μια σύγχρονη Σχολή Καλών Τεχνών», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 117-122: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- Γοδόση, Ζ. (2018), «Με αφορμή το παρελθόν: Σύγχρονα έργα σε ιστορικούς τόπους: Ανασκόπηση και προοπτικές μιας γόνιμης συνεργασίας», στο Α. Χονδρογιάννη, Χ. Στυλιανάκου (επιμ.), *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής αφηγείται την ιστορία του*, Πρακτικά Ημερίδας, Αιανή, 30 Μαρτίου 2018. Αιανή: Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Εφορεία Αρχαιοτήτων Κοζάνης, Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής, 133-146: [www.mouseioaianis.gr](http://www.mouseioaianis.gr) (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- Γοδόση, Ζ. (2019), «Ερωτες και άλλα φτερωτά - Έκθεση στο Αρχαιολογικό Μουσείο στο Άργος Ορεστικό, Εκθέματα σε συνύπαρξη». *Days of Art in Greece, Ημέρες Πολιτισμού στην Ελλάδα*, 10, Καλοκαίρι – Χειμώνας 2019, 68-72.
- Γοδόση, Ζ., Ζιώγας, Γ., Τσάμπουρας, Θ. (επιμ.) (2020), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- Γοδόση, Ζ. (2020), «Από την αίθουσα στο εργαστήριο: συνεργατικές δράσεις ανάμεσα στα μαθήματα Ιστορίας της Τέχνης και τα εργαστηριακά μαθήματα στη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 123-136: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- Δασκαλοθανάσης, Ν. (2004), *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο από τον 19<sup>ο</sup> στον 20<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Δασκαλοθανάσης, Ν. (2015), «Ιστορία τέχνης για καλλιτέχνες», στο Ν. Δασκαλοθανάσης, *Restitutions, 14 Κείμενα ιστορίας της τέχνης*. Αθήνα: Futura, 191-194.

- Δημητριάδου, Κ. (2016), *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσανατολισμοί της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζιώγας, Γ. (2020), «Σχρεσιακές εικαστικές πρακτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Το παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> εργαστηρίου Ζωγραφικής του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 137-152: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- Kalantzis, M., Cope, B. (2013), *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Εισαγωγή και επιμέλεια Ε. Αρβανίτη, Μετάφραση Γ. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.
- Κανελλόπουλος, Π. Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (2011), «Θραύσματα πολυτροπικών βιωμάτων της πόλης: Δημιουργικότητα, μετασχηματισμός και αναπλαισίωση. Σκέψεις πάνω σε ένα μουσικό δρώμενο», στο Μ. Πουρκός και Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 286-304.
- Κόκκινος, Γ. (1998), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κορνέζου, Τ. (2020), *Οι κανόνες της τέχνης και η μαγεία της ζωγραφικής. Καλλιτεχνικοί θεσμοί στη Γαλλία 17<sup>ος</sup>-18<sup>ος</sup> αιώνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κορωνάου Α. (2002), *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των οπτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λάββα, Σ. (2003), «Η διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης στη Σχολή Καλών Τεχνών. Εμπειρίες και προβληματισμοί», στο Ε. Ματθιόπουλος, Ν. Χατζηνικολάου (επιμ.), *Η Ιστορία της Τέχνης στην Ελλάδα, Πρακτικά Α΄ Συνεδρίου Ιστορίας της Τέχνης*, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 301-321.
- Leavy, P. (2021) [2019] (επιμ.), *Εισαγωγή στην έρευνα με βάση την τέχνη*. Επιστημονική επιμέλεια Κ. Χρηστίδης, Α. Χουρδάκης, Β. Βλασταράς. Θεσσαλονίκη: ΔΙΣΙΓΜΑ.
- Marshall, J. (2011), «Η εικόνα ως γνώση: Οι οπτικές εικόνες στην έρευνα μέσω της τέχνης», στο Τ. Σάλλα (επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Νήσος, 41-54.
- Μορτάκη, Σ. (2020), «Η εκπαιδευτική διάσταση της Σχολής Καλών Τεχνών: βιωματική μάθηση και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 257-271: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).

- Παληκίδης, Α. (2021), *Τέχνη και ιστορική συνείδηση στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωκά, Α. (2020), «Πώς θα διαμορφωνόταν ένα πρόγραμμα σπουδών Σχολής Εικαστικών Τεχνών ακολουθώντας τη λογική επίλυσης προβλημάτων ενός μηχανικού;», στο Ζ. Γοδόση, Γ. Ζιώγας, Θ. Τσάμπουρας (επιμ.), *Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Φλώρινα, 15-17 Μαΐου 2017. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 117-122: <http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/> (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- Χαμηλάκης, Γ. (2012), *Το έθνος και τα ερείπιά του*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Becker, H. (2008) [1982], *Art Worlds*. Berkley-Los Angeles: California University Press.
- Clark, T. J. (1995) [1974], “The conditions of artistic creation”, in E. Fernie (ed.), *Art history and its methods. A critical anthology*. London: Phaidon Press, 248-253.
- Gombrich, E.H. (1966). *Reflections on teaching art history in art schools/ Art School lecture*, The Gombrich Archive: <https://gombricharchive.files.wordpress.com/2011/04/showdoc34.pdf> (τελευταία ανάκτηση 10.5.2019).
- Kasvikis, K., Kouseri, G. (2019), “Antiquity revisited: Challenges and opportunities in the creation of the new Greek History Curriculum”. *History Education Research Journal*, 16 (2), 182-194.
- Kasvikis, K., Godosi, Z., Gelou, L., Efeoglou, E. (2020), “An interdisciplinary collaboration on an educational program at the archaeological museum of Florina”, in A. Dimitriadou, E. Griva, A. Lithoxidou, A. Amprazis (eds), *4th International Conference “Education Across Borders”, Education in the 21st Century, Challenges and Perspectives*. Florina 19-20 October 2018, Faculty of Education in Florina, Faculty of Education in Bitola, Faculty of Education and Philology in Korçë, Florina: 334-345: [https://www.edu.uowm.gr/site/system/files/site/sites/default/files/final\\_educ-br4.pdf](https://www.edu.uowm.gr/site/system/files/site/sites/default/files/final_educ-br4.pdf) (τελευταία ανάκτηση 20 Αυγούστου 2023).
- La Belle, Th. J. (1982), “Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective of lifelong learning”. *International Review of Education*, 28, 159-175.
- Madoff, S.H. (ed.) (2009), *Art Schools, Propositions for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Rogers, A. (2014), “The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning”. *Investigar em Educação*, IIª Serie (1), 7-34.

# Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας και Μονάδα Διαχείρισης Εθνικού Πάρκου Πρεσπών: Ευκαιρίες συνεργειών για την προώθηση της αειφορίας

Αναστάσιος Παπανικολάου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα θεωρητική εργασία πραγματεύεται τις ευκαιρίες συνδυαστικών δράσεων που υπάρχουν μεταξύ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας και του Φορέα (σήμερα Μονάδα) Διαχείρισης Εθνικού Πάρκου Πρεσπών για την προώθηση της αειφορίας και διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη

αφορά το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται αυτές οι ευκαιρίες για δράσεις, η δεύτερη ενότητα αφορά τις ανάγκες οι οποίες χρειάζεται να ικανοποιηθούν, ξεκινώντας από την αειφόρο ανάπτυξη, η τρίτη αφορά τις ευκαιρίες που παρέχει η εκπαίδευση και συγκεκριμένα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως προς την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, και η τέταρτη ενότητα αφορά τις προοπτικές συνεργασίας που ανοίγονται στους τομείς κοινού ενδιαφέροντος από το Μνημόνιο Συνεργασίας που σύναψαν οι δύο οργανισμοί.

## Λέξεις-κλειδιά:

Πρέσπες, προστατευόμενες περιοχές, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία

## ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΠΑΡΚΟ ΠΡΕΣΠΩΝ

Το Εθνικό Πάρκο (ΕΠ) Πρεσπών βρίσκεται στη βορειοδυτική γωνιά της Περιφε-

ρειακής Ενότητας Φλώρινας στη Δυτική Μακεδονία, και είναι το ελληνικό μέρος της πρώτης διασυνοριακής Προστατευόμενης Περιοχής (ΠΠ) των Βαλκανίων, του Πάρκου Πρεσπών, που ιδρύθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2000 με το Ν.4453/2017, από την Ελλάδα, την Αλβανία, την Βόρεια Μακεδονία και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ως Προστατευόμενη Περιοχή (ΠΠ) θεωρούμε μια περιοχή γης ή/και θάλασσας ειδικά αφιερωμένη στην προστασία και διατήρηση της βιοποικιλότητας και των φυσικών και συναφών πολιτιστικών πόρων που διαχειρίζεται μέσω νομοθετικών και άλλων αποτελεσματικών μέσων (IUCN 1994). Η δημιουργία ΠΠ είναι το περισσότερο εφαρμοζόμενο μέτρο παγκοσμίως για τη διατήρηση της φυσικής ή/και πολιτισμικής κληρονομιάς (Καραμέρης κ.ά. 2007).

Η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης ΠΠ κρίνεται επιβεβλημένη όχι μόνον γιατί είναι η αυτονόητη και ηθική υποχρέωση των ανθρώπων για την προστασία και διατήρηση της ζωής, αλλά και γιατί οι ΠΠ έχουν αξία οικολογική, κοινωνικο-οικονομική και κοινωνικο-πολιτισμική (CREDOC 2008, Stolton 2009, Zisenis 2010). Στην οικολογική αξία των ΠΠ περιλαμβάνονται: οι υπηρεσίες που παρέχονται από τα οικοσυστήματα, όπως η ανακύκλωση των θρεπτικών στοιχείων· οι υπηρεσίες που παρέχονται από είδη, όπως η διατήρηση των τροφικών πλεγμάτων· ο μετριασμός των φυσικών και ανθρωπογενών κινδύνων, όπως η προστασία ενάντια στις πλημμύρες, και η προστασία της βιοποικιλότητας, των γενετικών πόρων και των εξελικτικών διαδικασιών. Η οικολογική αξία των ΠΠ αποκτά ολόένα και μεγαλύτερη σημασία στην εποχή μας λόγω της συνεχιζόμενης υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος και της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής, από τις κλιματικές αλλαγές, τη ρύπανση, τον κατακερματισμό των οικοσυστημάτων, κ.ά. Στην κοινωνικο-οικονομική αξία περιλαμβάνονται: η απασχόληση, η περιφερειακή και αγροτική ανάπτυξη, ο οικοτουρισμός, η παραγωγή πόρων και προϊόντων (π.χ. γενετικών, φαρμακευτικών) και η εξειδίκευση σε βιώσιμες πρακτικές της οικονομίας (π.χ. βιολογική γεωργία). Στην κοινωνικο-πολιτισμική αξία των ΠΠ περιλαμβάνονται: η πνευματική αξία, η αισθητική αξία, η ταυτότητα, η κληρονομιά, η υγεία και η ποιότητα ζωής, η αναψυχή και η επιστημονική και εκπαιδευτική αξία.

Στη χώρα μας υπάρχει ένα σύνολο ΠΠ, ανεπαρκές για τους ρόλους τους οποίους έχουν να διατελέσουν, όπως ισχύει και γενικότερα στην Ευρώπη (Ε.Ε. 2020), το οποίο κατηγοριοποιείται και διαχειρίζεται σύμφωνα με την εκάστοτε ισχύουσα νομοθεσία, καθώς και τις δεσμεύσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (π.χ. Ευρωπαϊκό Οικολογικό Δίκτυο Natura 2000), σε παγκόσμιους οργανισμούς και διεθνείς συνθήκες. Μία από αυτές τις κατηγορίες ΠΠ, είναι τα Εθνικά Πάρκα (ΕΠ). Ως ΕΠ, σύμφωνα με το Ν.4685/2020, χαρακτηρίζονται μεγάλης έκτασης φυσικές ή ημιφυσικές περιοχές στις οποίες λαμβάνουν χώρα οικολογικές λειτουργίες ευρείας κλίμακας με χαρακτηριστικά είδη και τύπους φυσικούς οικοτόπων ενωσιακής (δηλ. ευρωπαϊκής) σημασίας τα οποία χρήζουν προστασίας και διατήρησης. Τα ΕΠ μπορούν να περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερες περιοχές Natura 2000 ή/και Περιοχές Προστασίας της Βιοποικιλότητας.

Το ΕΠ Πρεσπών περιλαμβάνει το ελληνικό τμήμα της λεκάνης απορροής των λιμνών Μικρή και Μεγάλη Πρέσπα, που προστατεύονται από το Δίκτυο Natura 2000 (Κωδικοί περιοχών: GR1320001, GR1320003, GR1340009-10) και τη Διεθνή Σύμβαση για τους Υγροτόπους Διεθνούς Σημασίας (Ραμσάρ), καθώς και τα βουνά που τις περιβάλλουν.

## **Η ΜΟΝΑΔΑ (ΠΡΩΗΝ ΦΟΡΕΑΣ) ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΠΑΡΚΟΥ ΠΡΕΣΠΩΝ**

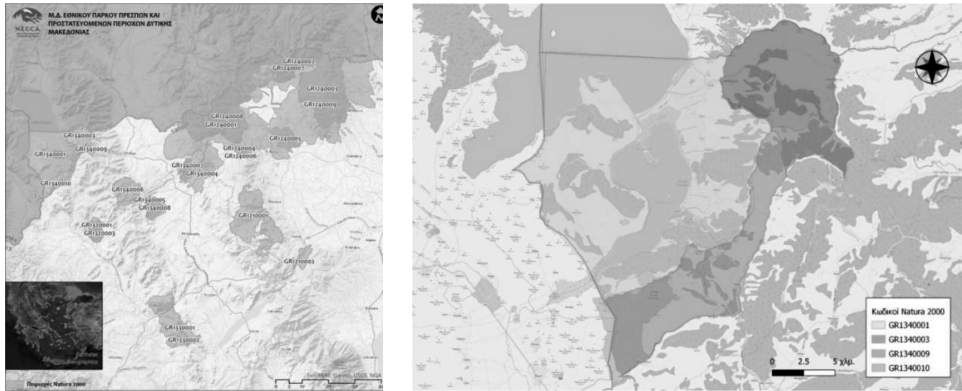
Την προστασία και διαχείριση του ΕΠ Πρεσπών έχει αναλάβει η Μονάδα Διαχείρισης ΕΠ Πρεσπών και ΠΠ Δυτικής Μακεδονίας με έδρα τον Άγιο Γερμανό Φλώρινας και παραρτήματα στην Έδεσσα και την Καστοριά.

Οι Μονάδες Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών (ΜΔΠΠ), ιδρύθηκαν με το Ν.4685/2020 και υποκατέστησαν τους Φορείς Διαχείρισης (ΦΔ) που είχαν συσταθεί με το Ν.3044/2002. Η ΜΔ του ΕΠ Πρεσπών και ΠΠ Δυτικής Μακεδονίας, μία από τις συνολικά 24 της χώρας, προέκυψε με την ενσωμάτωση στον Οργανισμό Φυσικού Περιβάλλοντος και Κλιματικής Αλλαγής (ΟΦΥΠΕΚΑ), των ΦΔ ΕΠ Πρεσπών, ΠΠ Βόρα-Πάικου-Βερμίου και ΠΠ Δυτικής Μακεδονίας. Ο ΟΦΥΠΕΚΑ, που αποτελεί τον καθολικό διάδοχο του Εθνικού Κέντρου Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης (ΕΚΠΑΑ) και των 36 ΦΔ ΠΠ, είναι ΝΠΙΔ εποπτευόμενο από το Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας (ΥΠΕΝ), και σκοπός του είναι η εφαρμογή της πολιτικής που χαράσσει το ΥΠΕΝ για τη διαχείριση των ΠΠ στην Ελλάδα, τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και την προώθηση και υλοποίηση δράσεων αειφόρου ανάπτυξης και την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής.

Η χωρική αρμοδιότητα της ΜΔ του ΕΠ Πρεσπών και ΠΠ Δυτικής Μακεδονίας περιλαμβάνει τους Κωδικούς περιοχών στο Δίκτυο Natura 2000: GR1210001-02, GR1240001-09, GR1320001, GR1320003, GR1330001-02, GR1340001-10 (Εικόνα 1).

Σύμφωνα με το Ν.4685/2020 στις αρμοδιότητες των ΜΔΠΠ περιλαμβάνονται:

- α. Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του πληθυσμού και των παραγωγικών φορέων σε θέματα αναγόμενα στο έργο και τους σκοπούς του ΟΦΥΠΕΚΑ. Στο πλαίσιο αυτό, οι ΜΔΠΠ μπορούν να ιδρύουν κέντρα πληροφόρησης και να αναλαμβάνουν σχετική εκδοτική δραστηριότητα έντυπης ή και ηλεκτρονικής μορφής.
- β. Διοργάνωση και συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης, καθώς και σε συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια και σε άλλες ενημερωτικές εκδηλώσεις, για την προώθηση και ανάδειξη των στόχων της διαχείρισης των ΠΠ.
- γ. Συμμετοχή σε Προγραμματικές Συμβάσεις και Μνημόνια Συνεργασίας με άλλες δημόσιες υπηρεσίες και φορείς.



**ΕΙΚΟΝΑ 1** Χωρική αρμοδιότητα της ΜΔΠΠ του ΕΠ Πρεσπών και ΠΠ Δυτικής Μακεδονίας (αριστερά) και του ΦΔ ΕΠ Πρεσπών (δεξιά) (ΟΦΥΠΕΚΑ 2022, ΦΔ ΕΠ Πρεσπών 2022)

δ. Προώθηση, υποστήριξη, οργάνωση και υλοποίηση οικοτουριστικών δράσεων και έγκριση δραστηριοτήτων ξενάγησης εντός των ΠΠ της χωρικής τους ευθύνης.

Αντίστοιχες αρμοδιότητες είχαν και οι ΦΔ, τις οποίες, τουλάχιστον κατά την πρώτη δεκαετία της λειτουργίας τους (Βώκου 2011), αλλά και αργότερα (Ντάγλα 2018), δυσκολεύονταν λόγω διαφόρων προβλημάτων, π.χ. οικονομικής, τεχνικής και διοικητικής φύσεως, να ασκήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

## ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΦΛΩΡΙΝΑ

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) Φλώρινας, αποτελεί Τμήμα της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΣΚΑΕΠ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (ΠΑΜ).

Σύμφωνα με τα ΠΔ 544/1989 (Άρθρο 2), ΠΔ 99/1993 (Άρθρο 5) και στα πλαίσια της αποστολής του Πανεπιστημίου (Άρθρο 1 του Ν.1268/1982), το ΠΤΔΕ έχει ως αποστολή:

- να καλλιεργεί και να προάγει τις Επιστήμες της Αγωγής με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα,
- να παρέχει στους πτυχιούχους του την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εξέλιξη,



- να συμβάλλει στην εξύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και στην κάλυψη των αναγκών σε ζητήματα Παιδαγωγικής,
- να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών εν γένει προβλημάτων και
- να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση του λαού.

Οι απόφοιτοι του ΠΤΔΕ (2022), έχοντας αποκτήσει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, μπορούν να εργαστούν μεταξύ άλλων, ως:

- α. Εκπαιδευτικό προσωπικό σε σχολεία και σε ποικίλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- β. Εκπαιδευτικό προσωπικό σε μουσεία, θεραπευτικές κοινότητες, σε Κέντρα Πολιτισμού, Νεότητας και Δια Βίου Εκπαίδευσης, φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, σε Κέντρα Επιμόρφωσης, Επαγγελματικής Κατάρτισης, και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που αναπτύσσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, ως εκπαιδευτικό προσωπικό σε φορείς Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την πρόωξη της Αγωγής Υγείας εφ' όσον διαθέτουν σχετική πιστοποίηση και επάρκεια, όπως: Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις περιβαλλοντικού και κοινωνικού προσανατολισμού, Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Αναπτυξιακές Εταιρείες, Θεματικά Μουσεία, Μουσεία Φυσικής Ιστορίας, Ενυδρεία κλπ. και Φορείς Διαχείρισης και Κέντρα Ενημέρωσης Προστατευόμενων Φυσικών Περιοχών.
- γ. Ερευνητικό προσωπικό-εργασία σε Επιστημονικά, Ερευνητικά Κέντρα, Ινστιτούτα, Ιδρύματα & Εργαστήρια, ως μέλη επιστημονικών ομάδων που εκπονούν προγράμματα σχετιζόμενα με τις επιμέρους Επιστήμες, την Ειδική Αγωγή, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Πληροφορική και γενικότερα την Αγωγή και την Εκπαίδευση.
- δ. Επιστημονικό προσωπικό – εργασία σε εκδοτικούς οίκους & μέσα μαζικής επικοινωνίας.

## ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ

Από τα παραπάνω, δηλαδή το ΕΠ Πρεσπών και την αξία του, τη ΜΔ ΕΠ Πρεσπών και τις αρμοδιότητές της, το ΠΤΔΕ Φλώρινας και την αποστολή του καθώς και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων του, προκύπτει ένα σαφές πλαίσιο κοινού ενδιαφέροντος, στο οποίο υπάρχουν γενικές και ειδικές ανάγκες, που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη και την ΠΠ.

## Η ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η ανάπτυξη παγκοσμίως, και στη χώρα μας, που συνοδεύτηκε, μεταξύ άλλων, με αύξηση της παραγωγής και της κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών, από τη μία μεριά, αλλά και από την περιβαλλοντική υποβάθμιση και την όξυνση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, από την άλλη, έθεσε σε κίνδυνο τα συστήματα υποστήριξης της ζωής στον πλανήτη και την ανθρώπινη ευημερία. Κατέστη λοιπόν αναγκαία η ιδέα μιας νέας μορφής ανάπτυξης: η αειφόρος ανάπτυξη.

Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενιών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες (WCED 1987), και όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή (IUCN, UNEP και WWF 1991).

Η αειφορία είναι αρχαία ελληνική λέξη. «Αειφόρος», σύμφωνα με τον Αλεξανδρινό λεξικογράφο του 5<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ. Ησύχιο, σημαίνει «αιθαλής» (πάντοτε θάλλων, αείποτε ακμαίος) και συναντάται χίλια χρόνια πριν στην τραγωδία «Τηλέφω» (Μυσοί) του Σοφοκλή. Σύμφωνα με το λεξικό της αρχαίας ελληνικής Griechisch-Deutsches Woerterbuch (Rost 1829), το «αειφόρος» παράγεται από το αεί και φέρω, που σημαίνει τον πάντοτε παράγοντα, τον πάντα καρποφορούντα (*stets Früchte tragen*). Αναδύεται στη γερμανόφωνη δασική βιβλιογραφία, στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα ως διαχειριστική αρχή της *Nachhaltigkeit* (δηλ. στα αγγλικά: *sustainability*, ελλ: βιωσιμότητα) (von Carlowitz 1713), σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η διαρκής, σταθερή και σύμμετρη παραγωγή αγαθών, υπηρεσιών και επιδράσεων αλλά κυρίως η διατήρηση (του δάσους ως) ενός λειτουργικού συστήματος (Ντάφης 1994).

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι τρόπος σκέψης και μια ηθική (CMEC 1999). Είναι όραμα και ανάγκη. Είναι ένα όραμα και η ανάγκη για ένα περιβαλλοντικό σύστημα το οποίο αξιοποιείται ορθολογικά ώστε να προστατεύεται και να διατηρείται, είναι ένα όραμα και η ανάγκη για ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο εδράζεται στο περιβαλλοντικό, που προωθεί την κοινωνική ευημερία, την ειρήνη, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, είναι ένα όραμα και η ανάγκη για ένα οικονομικό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του εδράζεται στο κοινωνικό, που παράγει αγαθά και υπηρεσίες σε συνεχή βάση που βελτιώνουν την ποιότητα ζωής όλων των ανθρώπων (Harris 2000).

Η αειφόρος ανάπτυξη προϋποθέτει την αναγνώριση και αποδοχή της αλληλεξάρτησης των ανθρώπινων και των φυσικών συστημάτων και αφορά όχι μόνον την επιστήμη αλλά και τις αξίες που έχουν οι άνθρωποι και καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους (UNESCO 2005). Η προσπάθεια για αειφόρο ανάπτυξη είναι συλλογική, πολυεπίπεδη και πολυτομεακή και ο ρόλος της εκπαίδευσης κομβικός. Αυτό αναδεικνύεται και από τη θέσπιση από τον ΟΗΕ (2015) των 17 Στόχων της Βιώσιμης (ή Αειφόρου) Ανάπτυξης (για την περίοδο έως το 2030), όπως ο Στόχος 3: Καλή Υγεία και Ευημερία, Στόχος 8: Αξιοπρεπής εργα-

σία και οικονομική ανάπτυξη, Στόχος 13: Δράση για το Κλίμα, Στόχος 14: Ζωή στο νερό, Στόχος 15: Ζωή στη στεριά, που αφορούν αμεσότερα την ΠΠ, και ο Στόχος 4: Ποιοτική Εκπαίδευση, που αφορά το ΠΤΔΕ Φλώρινας, όπως και συνολικά την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα.

## ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Για την καλύτερη προστασία και διαχείριση μιας ΠΠ, όπως είναι το ΕΠ Πρεσπών, καθώς και για την επίτευξη των στόχων της ΜΔ (ή του ΦΔ), υπάρχει ανάγκη για την καλλιέργεια καλών σχέσεων με τις τοπικές κοινότητες. Από παλιά ο θεσμός των ΠΠ, διεθνώς και στη χώρα μας, υπήρξε πεδίο συγκρούσεων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων και συχνά ήταν αποτέλεσμα συσχετισμού δυνάμεων (Γεωργόπουλος 1996) και πολλά εμπόδια συναντήθηκαν κατά την εφαρμογή του. Πολλά εμπόδια συναντώνται και σήμερα (Βώκου 2011, Ντάγλα 2018). Η δυσαρέσκεια ή οι αντιδράσεις των τοπικών πληθυσμών, κυρίως κάποιων επαγγελματικών ομάδων, που εντείνονται από βάσιμες ή και μη βάσιμες ανησυχίες για τον περιορισμό ή την τροποποίηση των δραστηριοτήτων που συνέβαιναν στην περιοχή, περιορίζουν σημαντικά τη σφαίρα του εφικτού ως προς τη διαχείριση και την αειφόρο ανάπτυξη μιας ΠΠ και των γειτονικών της περιοχών, και φέρνουν σε αρκετές περιπτώσεις τη ΜΔ αντιμέτωπη με την τοπική κοινωνία.

Η καλλιέργεια καλών σχέσεων με την τοπική κοινωνία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την κάλυψη και μια άλλης ανάγκης που αφορά την καλύτερη προστασία και διαχείριση μιας ΠΠ: την ενίσχυση της συνεργασίας της τοπικής κοινωνίας με τους φορείς προστασίας και διαχείρισης και της συμμετοχής τους τόσο στην εφαρμογή και τήρηση των διαχειριστικών μέτρων όσο και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων γ' αυτά τα μέτρα. Αναγνωρίζοντας ότι οι ΠΠ δεν είναι απομονωμένα στοιχεία, αλλά οντότητες με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές προεκτάσεις (Κασιούμης 1995), ανοιχτές στην κοινωνία, η προστασία και αειφορική διαχείριση και λειτουργία των ΠΠ, όπως και η επιτυχής εφαρμογή οποιασδήποτε τομεακής πολιτικής (π.χ. γεωργία, αλιεία, τουρισμός) προϋποθέτει την υποστήριξη, τη συνεργασία και την συμμετοχή των πολιτών και των κοινωνικών ομάδων που ζουν και εργάζονται κοντά ή μέσα σε αυτές τις περιοχές (IUCN 1994, Κατσακιώρη 2003).

Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής προϋποθέτει με τη σειρά της την ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση, κατανόηση και απόκτηση δεξιοτήτων από τη μεριά των πολιτών. Η καλύτερη ενημέρωση οδηγεί στη συνειδητοποίηση των αξιών της ΠΠ από όλους τους ενδιαφερόμενους, στην αύξηση της αποδοχής ή της συναίνεσης για τα διαχειριστικά μέτρα, ενισχύει τις θετικές στάσεις και την εμπιστοσύνη προς την ΜΔ, αλλά και βοηθά στην αλληλοκατανόηση των προβλημάτων και τη δημιουργία κοινών επιδιώξεων για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που δεν υποβαθμίζουν τους φυσικούς πόρους και στηρίζουν την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου.

Επίσης, καθώς η ΠΠ δεν μπορεί από μόνη της να λειτουργήσει προστατευτικά ως προς τα οικοσυστήματα και την πολιτιστική κληρονομιά, εντός των ορίων της, π.χ. μέσω επιβολής μέτρων κατά της παραβατικότητας, υπάρχει η ανάγκη για καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών όλων των ενδιαφερομένων. Περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά έχει ένα άτομο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον στο σύνολό του και κατανοεί τις λειτουργίες του και τα σχετικά με αυτό προβλήματα και είναι ευαισθητοποιημένο ως προς αυτά, έχει τις απαραίτητες ικανότητες για την πιστοποίηση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και συμμετέχει ενεργά σε όλα τα επίπεδα για την επίλυση αυτών των προβλημάτων (Hungerford & Volk 1990, Φλογαΐτη 1993). Συνεπώς, η περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά όλων είναι ο πιο ασφαλής παράγοντας επιτυχίας της διαχείρισης μιας ΠΠ και της αιφόρου ανάπτυξης ενός τόπου.

## ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ

Για την καλύτερη προστασία και διαχείριση μιας ΠΠ, όπως είναι το ΕΠ Πρεσπών, καθώς και για την επίτευξη των στόχων της ΜΔ (ή ΦΔ) της, που περιλαμβάνουν και τους αναπτυξιακούς, υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη του οικοτουρισμού. Ο οικοτουρισμός είναι μια μορφή εναλλακτικού τουρισμού, ο οποίος διακρίνεται από τον μαζικό (Littlefair 2003). Περιλαμβάνει εκείνες τις μορφές τουρισμού στη φύση που συνάδουν με την αιφόρο ανάπτυξη (δηλ. προκαλεί θετικές επιδράσεις τόσο στο φυσικό, όσο και στο κοινωνικό και στο οικονομικό περιβάλλον ενός τόπου, βελτιώνει την ποιότητα ζωής των κατοίκων, υποστηρίζει την προστασία και διαχείριση μιας ΠΠ, κ.ά.), και εμπεριέχουν διερευνητικά, επιστημονικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (Καραμέρης 2013). Βασικό στοιχείο του οικοτουρισμού είναι η ηθική και η υπευθυνότητα (Weaver 2005), δηλ. μια δραστηριότητα μπορεί να αξιολογηθεί ως οικοτουριστική μόνο εάν προάγει θετικές περιβαλλοντικές ηθικές και καλλιεργεί την ενδεικνυόμενη περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά στους συμμετέχοντες (Καραμέρης 2013). Αυτό καθιστά ως ανάγκη την κατάλληλη προετοιμασία των εγχώριων και διεθνών επισκεπτών και των φορέων υποδοχής τους, της ΜΔ και των τοπικών κατοίκων. Η προετοιμασία αυτή περιλαμβάνει: την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τις αξίες μιας ΠΠ και την εξειδίκευση των φορέων υποδοχής για να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα και να παρέχουν εμπειρίες υψηλής ποιότητας στην ΠΠ.

Η παροχή εμπειριών υψηλής ποιότητας είναι το στοιχείο εκείνο που προσδιορίζει, εδώ και αρκετά έτη, την επιτυχία ενός τουριστικού προϊόντος (Markwell & Weiler 1998), και συνιστούν συνεπώς ανάγκη για την αιφόρο ανάπτυξη του τόπου. Οι ΠΠ είναι τα ιδανικά πρόσφορα μέρη για τους διεθνείς και εγχώριους επισκέπτες να δουν, να αγγίξουν και να θαυμάσουν τον φυσικό κόσμο (Καραμέρης κ.ά. 2007), και να βιώσουν εμπειρίες κορύφωσης (Maslow 1962), έντονα αισθητη-

ριακές, συναισθηματικές και πνευματικές. Η έλλειψη αυτών των διεγερτικών και ανακαλυπτικών εμπειριών στη ζωή πολλών ανθρώπων, κυρίως λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, ίσως, έχει οδηγήσει στο σημερινό πολιτισμικό πλαίσιο και την οικολογική κρίση (Berry 1999). Οι εμπειρίες υψηλής ποιότητας στη φύση βοηθούν στην καλλιέργεια της εκτίμησης του περιβάλλοντος και στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών (Beaumont 2001).

Σημαντική τέλος είναι και η ανάγκη για ενημέρωση και εκπαίδευση των επισκεπτών ώστε να κατανοήσουν εκεί τις σχέσεις φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, τις απειλές που αντιμετωπίζει η ΠΠ, μέσα στις οποίες περιλαμβάνονται και οι κακές χρήσεις της από τους επισκέπτες, να στοχαστούν για τη θέση τους στο φυσικό κόσμο, και να προωθηθεί η συμμετοχή και η συνεργασία τους για την αειφορική διαχείριση της ΠΠ, καθώς και η δημόσια υποστήριξη του θεσμού των ΠΠ γενικότερα.

## **ΟΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ**

Για την ικανοποίηση των ανωτέρω αναγκών που αναφέρονται στο κοινό πλαίσιο ενδιαφέροντος του ΕΠ Πρεσπών, της ΜΔ ΕΠ Πρεσπών και του ΠΤΔΕ Φλώρινας, κεντρικό ρόλο καλείται να παίξει η Εκπαίδευση και ιδιαίτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Σε πολλά κείμενα του ΟΗΕ (π.χ. 2005, 2015), έχει αναγνωριστεί ο καθοριστικός ρόλος της Εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσει η ανθρώπινη κοινωνία τις σημερινές και μελλοντικές προκλήσεις και να επιτύχει την αειφόρο ανάπτυξη και έτσι προωθείται σε πολλά επίπεδα, από τον προηγούμενο αιώνα ακόμα, μια εκπαίδευση που επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει γνώσεις, αξίες και δεξιότητες για να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα του κόσμου που ζει και να συμμετάσχει σε αποφάσεις για τα σημαντικά ζητήματα του πλανήτη, ατομικά ή συλλογικά, τοπικά ή ευρύτερα με σκοπό ένα αειφόρο μέλλον (UNESCO 2003), δηλ. μια Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ).

Η ΕΑΑ προωθεί τις θεμελιώδεις αξίες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και δικαιοσύνης, της υπευθυνότητας για τις παρούσες και μελλοντικές γενιές, της ειρήνης, και του σεβασμού για όλα τα έμβια όντα και τη βιοποικιλότητα, που περιλαμβάνει προστασία και αποκατάσταση των οικοσυστημάτων της Γης (UNESCO 2003).

Η ΕΑΑ χτίζει πάνω στο πολύτιμο έργο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), και πολλές φορές αναφέρεται ενιαία ως ΠΕ/ΕΑΑ, η οποία επιδιώκει την καλλιέργεια σαφούς κατανόησης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές, όπως οι ΠΠ, και τη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον στα άτομα, στις

ομάδες και την κοινωνία στο σύνολό της (UNSECO 1978). Η ΠΕ/ΕΑΑ, σε όλες τις μορφές της, τυπική, μη-τυπική, άτυπη, προσεγγίζει το περιβάλλον συστηματικά και ολιστικά, υιοθετεί διεπιστημονική προσέγγιση, και αποτελεί συνεχή και δια βίου διαδικασία που ξεκινά από την προσχολική ηλικία και απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και τις κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες του πληθυσμού (UNSECO 1978).

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ/ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ**

Η ενημέρωση, κατανόηση και απόκτηση δεξιοτήτων από τη μεριά των πολιτών που ζουν κοντά σε μία ΠΠ, καθώς και η καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών επιτυγχάνεται καλύτερα στα πλαίσια της ΠΕ/ΕΑΑ στην ΠΠ (Marion & Reid 2007). Οι ΠΠ αποτελούν πολύτιμα και ευχάριστα περιβάλλοντα μάθησης και καθώς εμπλέκουν ολιστικά φυσικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, ιστορικούς, πολιτιστικούς και άλλους παράγοντες, προσφέρονται για την εκπλήρωση των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ, την διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων και των ζητημάτων αειφόρου ανάπτυξης, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη αξιών, την ενεργό συμμετοχή, την προώθηση περιβαλλοντικής δράσης, τον προσανατολισμό στο μέλλον.

Η ΠΕ/ΕΑΑ στην ΠΠ μπορεί να βοηθήσει να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΠΠ, να αναλυθούν τα τοπικά προβλήματα, οι λύσεις και οι ευκαιρίες ανάπτυξης, να αναπτυχθούν δεξιότητες, να ενδυναμωθούν οι τοπικοί κάτοικοι ώστε να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στην αειφορική διαχείριση της ΠΠ. Επίσης, η ΠΕ/ΕΑΑ, που είναι εκ φύσεως δημοκρατική, μπορεί να βοηθήσει στην ανάδειξη και αντιμετώπιση υπαρκτών προβλημάτων των κατοίκων γύρω από την ΠΠ, καθώς και των ανησυχιών τους, στη επίλυση συγκρούσεων, στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και στη δημιουργία κοινών οραμάτων που εξασφαλίζουν την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα της ζωής για όλους.

Η ΠΕ/ΕΑΑ στην ΠΠ έχει ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ρόλος των ΠΠ λειτουργεί συμπληρωματικά και ενισχύει τον ρόλο του σχολείου (Κατσακιώρη 2003). Οι ΠΠ προσφέρουν άμεσες βιωματικές εμπειρίες στο φυσικό περιβάλλον. Πάντοτε η φύση χρησιμοποιούταν ως εργαλείο μάθησης (Σκούλλος 2012) εμπειρικών γνώσεων και στοχασμού. Άλλωστε, η μάθηση δεν είναι μια πράξη «θέασης» του κόσμου, αλλά περιλαμβάνει και τη «βίωσή» του (Σκούλλος 2008). Η ΠΠ είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο, μέσω της ΠΕ/ΕΑΑ, μπορεί να καλλιεργηθεί ολόπλευρα το ανθρώπινο δυναμικό, και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα ολιστικά και να παρέμβουν δημιουργικά (και κριτικά) σε αυτήν, ώστε να συμβάλλουν ενδυναμωμένοι υπεύθυνα στο χτίσιμο ενός αειφόρου μέλλοντος (Wells & Lekies 2006).

Μια μορφή ΠΕ/ΕΑΑ είναι η Περιβαλλοντική Ερμηνεία, η οποία είναι μια «δικασί-α μετάδοσης ιδεών και συναισθημάτων, μέσω ελκυστικών δραστηριοτήτων

και ιστοριών που αγγίζουν τον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων και στόχο έχει να εμπλουτίσει τις εμπειρίες των επισκεπτών, να τους βοηθήσει να κατανοήσουν το φυσικό κόσμο γύρω τους, να τους συνδέσει με αυτόν και να τους ευαισθητοποιήσει για την προστασία του περιβάλλοντος» (Παπανικολάου 2012). Η Ερμηνεία βοηθά τους κατοίκους όλων των ηλικιών καθώς και τους διεθνείς και εγχώριους επισκέπτες να κατανοήσουν τις αξίες της ΠΠ (Dias 2010) και τους λόγους προστασίας της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς (DoC 2005). Η Ερμηνεία, ως η «τέχνη του να κάνεις τις εμπειρίες στις ΠΠ να έχουν νόημα» (Miller 2006, 109), χρησιμοποιώντας στρατηγικές αναλόγως του εκάστοτε κοινού, βελτιώνει την τουριστική εμπειρία, αυξάνει τη γνώση και τη συνειδητοποίηση, και είναι ένα απολύτως αναγκαίο εργαλείο για την επίτευξη των στόχων του οικοτουρισμού (Weiler & Ham 2001) και της αειφορικής διαχείρισης των ΠΠ γενικότερα. Συμβάλλει στην προστασία της περιοχής, προάγοντας παράλληλα την αίσθηση του τόπου, στους κατοίκους και τους επισκέπτες, αναδεικνύοντας την ουσία του τόπου, βελτιώνοντας τον ρόλο και την εικόνα της ΜΔ και βοηθά στην ικανοποίηση των στόχων διαχείρισής της.

Σημαντικό κοινό για την ερμηνεία, αλλά και για όλους τους ενδιαφερόμενους, την ΠΠ, την ΜΔΠΠ και το ΠΤΔΕ, συνιστούν οι οικογένειες, καθώς η οικογένεια όπως και το σχολείο επιδρά στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς ενός ατόμου, και στην ΠΠ μέσω της Ερμηνείας, μπορεί να δημιουργείται διάλογος μεταξύ γονέων και παιδιού, να ενισχύεται ο ρόλος δασκάλου – μαθητή μεταξύ του γονέα και του παιδιού (Machlis 1975), αλλά και να δημιουργούνται ευκαιρίες για σημαντικές εμπειρίες ζωής, οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και συμπεριφοράς (Tanner 1980, Chawla 1999).

## ΟΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Την ικανοποίηση των ανωτέρω αναγκών, που αναφέρονται στο κοινό πλαίσιο ενδιαφέροντος του ΕΠ Πρεσπών, της ΜΔ ΕΠ Πρεσπών και του ΠΤΔΕ Φλώρινας, μπορεί να πετύχει η ανάπτυξη αμοιβαίας συνεργασίας με συνδυασμένες δράσεις και ενέργειες, μεταξύ του ΠΤΔΕ Φλώρινας και της ΜΔ (ή του ΦΔ) ΕΠ Πρεσπών.

Το ΠΤΔΕ, σε συνεργασία με το προσωπικό της ΜΔ, μπορεί να συμβάλλει: (α) στον σχεδιασμό, υλοποίηση, και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε όλους τους ενδιαφερομένους (π.χ. τοπικούς κάτοικους, επισκέπτες), (β) στην παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί πριν, μετά αλλά και κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στην ΠΠ, (γ) στο σχεδιασμό εκθέσεων, περιβαλλοντικών (ερμηνευτικών) μονοπατιών και υπαίθριων δραστηριοτήτων, (δ) στην ανάπτυξη προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που απευθύνονται σε οικογένειες (π.χ. το καλοκαίρι), και (ε) στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (π.χ. τύπου σχολείων του δάσους).

Το ΠΤΔΕ, επίσης, μπορεί να βοηθήσει στην έρευνα για την αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών που υπάρχουν, των εμποδίων και των ευκαιριών που προ-

κύπτουν από τις υπάρχουσες αντιλήψεις, και την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των εμπειριών στην ΠΠ. Μπορεί ακόμα να ενισχύσει την παιδαγωγική κατάρτιση του προσωπικού της ΜΔ αλλά και γενικότερα των φορέων υποδοχής της περιοχής, ώστε να στηρίξουν την ανάπτυξη του οικοτουρισμού, να βοηθήσει στον καλύτερο σχεδιασμό της υλικοτεχνικής υποδομής που θα αξιοποιηθεί για την ΠΕ/ΕΑΑ, να βοηθήσει τη σύνδεση συγκεκριμένων διαχειριστικών στόχων της ΜΔ με προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ ενηλίκων και μαθητών της τοπικής κοινότητας, να αναπτύξει διεθνείς συνεργασίες και να βοηθήσει στην μεγαλύτερη επαφή της σχολικής κοινότητας με την ΠΠ. Η παρουσία των μαθητών στις ΠΠ, με τη σειρά της, θα ενδυναμώσει τον ρόλο των περιοχών αυτών καθώς και των υποδομών τους (Κατσακιώρη 2003).

Η ΜΔ ΕΠ Πρεσπών με τη σειρά της, σε συνεργασία με την ακαδημαϊκή κοινότητα του ΠΤΔΕ, μπορεί να βοηθήσει στην εκπλήρωση της αποστολής του και στην άσκηση των φοιτητών/τριών. Το ΕΠ Πρεσπών αποτελεί για τους/τες προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες πολύτιμο πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων και απόκτησης γνώσεων και εμπειριών στο σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, ιδιαίτερος αυτών που σχετίζονται με την ΠΕ/ΕΑΑ. Το ΕΠ Πρεσπών, με συνδυασμένες ενέργειες του ΠΤΔΕ και της ΜΔ, μπορεί να αποτελέσει πεδίο πρακτικής των φοιτητών/τριών σε συμμετοχικές μεθόδους μάθησης, σε καινοτόμες δράσεις που αξιοποιούν το πεδίο, σε ανάπτυξη συνεργασιών με την τοπική κοινότητα και φορείς (κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς) για το σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Τέλος, το προσωπικό της ΜΔ μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση των γνώσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας και προστασίας του περιβάλλοντος καθώς και στην μελέτη και καλύτερη κατανόηση των ζητημάτων αειφόρου ανάπτυξης.

Η πραγμάτωση των προοπτικών συνεργασίας και συνδυαστικών δράσεων μεταξύ του ΠΤΔΕ Φλώρινας και της ΜΔΠΠ ξεκίνησε με το Μνημόνιο Συνεργασίας το οποίο ως πρωτοβουλία του Προέδρου του ΠΤΔΕ, συνήφθη στις 1.10.2021 μεταξύ του ΠΔΜ, διά του ΠΤΔΕ της ΣΚΑΕΠ και της ΜΔΠΠ και ισχύει χωρίς κάποιο προσυμφωνημένο έτος λήξης. Στο Μνημόνιο Συνεργασίας το ΠΔΜ και η ΜΔΠΠ του ΕΠ Πρεσπών συμφώνησαν να:

- να διευρύνουν και να ενδυναμώνουν τη μεταξύ τους συνεργασία σε τομείς που αφορούν ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος και προώθησης της αειφόρου ανάπτυξης,
- να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια υποστήριξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης, ιδιαίτερα των παιδιών και των νέων, σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο,
- να αναλάβουν κοινές πρωτοβουλίες και δράσεις για την αποτελεσματική προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας, καθώς και των επισκεπτών,



- να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν μέλη ακαδημαϊκού προσωπικού, συνεργαζόμενο ερευνητικό προσωπικό και προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/-τριες για σπουδές και έρευνα,
- να ανταλλάσσουν ακαδημαϊκό υλικό, δημοσιεύσεις, πληροφορίες, απόψεις και συμβουλές,
- να αξιοποιούν επιστημονικό έργο προς όφελος της κοινωνίας και του περιβάλλοντος,
- να αναπτύσσουν και να οργανώνουν προγράμματα διά βίου μάθησης και επιστημονικές εκδηλώσεις που άπτονται των τομέων κοινού ενδιαφέροντος και οφέλους,
- να συνεργάζονται για το σχεδιασμό και την υποβολή προτάσεων σε εθνικά, ευρωπαϊκά, διεθνή και άλλα προγράμματα,
- να επιδιώκουν από κοινού συνεργασίες με άλλους φορείς και ιδρύματα με σκοπό τη δημιουργία εκτενούς δικτύου εκπαιδευτικής, επιστημονικής και ερευνητικής συνεργασίας,
- να συντονίζουν ενέργειες προβολής των κοινών τους δράσεων στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Το Μνημόνιο Συνεργασίας αποτελεί σημαντικό ορόσημο για την δημιουργία και ανάπτυξη ενός σταθερού πλαισίου συνεργασίας μεταξύ του ΠΤΔΕ Φλώρινας και της ΜΔΠΠ του ΕΠ Πρεσπών για την προώθηση της αειφορίας στο οποίο η Εκπαίδευση θα έχει κεντρικό ρόλο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Βώκου, Δ. (2011), *Ο θεσμός των φορέων διαχείρισης προστατευόμενων περιοχών στην Ελλάδα: 10 χρόνια εφαρμογής*. Αθήνα: Επιτροπή 'Φύση 2000'.
- Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α. Γαβριλάκης, Κ., Μπλιώνης, Γ. (2014), *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg (πρώτη έκδοση: Γεωργόπουλος, Α. 1996).
- Ε.Ε. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή) (2020), *Στρατηγική της Ε.Ε. για τη βιοποικιλότητα με ορίζοντα το 2030: Επαναφορά της φύσης στη ζωή μας*. Βρυξέλλες, 20.5.2020 COM(2020) 380.
- Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π., Παπανικολάου, Α. (2007), «Το φυσικό περιβάλλον και η προστασία του» στα πλαίσια του έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων IV»,

ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.2β, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων -ΥΠΕΠΘ.

Καραμέρης, Α. (2013), *Αναψυχή στη φύση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Κατσακιώρη, Μ. (2003), «Ενημέρωση, συμμετοχικές διαδικασίες και περιβαλλοντική εκπαίδευση στις προστατευόμενες περιοχές», στο Ε. Χατζηχαραλάμπους και Π.Α. Γεράκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικό πακέτο για την διαχείριση Προστατευόμενων Περιοχών*. Τεύχος Β: Βασικά κείμενα. Θέρμη: ΕΚΒΥ, 289-310.

Ντάγλα, Ε. (2018), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Προστατευόμενες Φυσικές Περιοχές: Η περίπτωση των Φορέων Διαχείρισης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ντάφης, Σ. (1994), «Αειφορία και αειφορική ανάπτυξη». *Αμφίβιον*, 7, 1.

Παπανικολάου, Α. (2012), *Ερμηνεία Περιβάλλοντος και Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση στις Προστατευόμενες Περιοχές*. Δημοσίευτη Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Σκούλλος, Μ. (επιμ.) (2008), Αλάμπη, Α., Κουρούτος, Β., Μαλωτίδη, Β., Μαντζάρα, Μ., Ψαλλιδάς, Β. (συγγραφή). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε Προστατευόμενες Περιοχές: Επιμορφωτικό υλικό*. Αθήνα: ΜΙΟ-ECSDE.

Σκούλλος, Μ. (2012), *Η εξέλιξη της προστασίας των φυσικών οικοσυστημάτων, και Προστατευόμενων Περιοχών, και η σχέση τους με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την ΕΑΑ*. Αθήνα: ΜΙΟ-ECSDE.

Φλογαίτη, Ε. (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις. (Επανεκδοση: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998, Επανεκδοση: Αθήνα: Πεδίο, 2011).

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Berry, T. (1999), *The great work: Our way into the future*. New York: Bell Tower.

Chawla, L. (1999), "Life Paths Into Effective Environmental Action". *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), 15-26.

CMEC (Council of Ministers of Education Canada) (1999), *Educating for Sustainability: The Status of Sustainable Development Education in Canada*. Manitoba, Canada.

CREDOC (2008), *La valeur économique et sociale des espaces protégés*. Cahier de recherche n°247, Novembre 2008, Paris.

Dias, R.F.D.S. (2010), *Tourism Management in Protected Areas: Guiding Concessions and Environmental Interpretation in New Zealand's Conservation Estate*. New Zealand.

DoC (Department of Conservation) (2005), *Interpretation Handbook and Standards*. New Zealand.

Harris, J. (2000), *Basic Principles of Sustainable Development Global Development and Environment Institute*. Tufts University, USA.

- Hungerford, H.R. & Volk, T.L. (1990), "Changing learner behavior through environmental education". *Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-12.
- IUCN (1994), *Guidelines for protected areas management categories*. IUCN: Cambridge, UK & Gland, Switzerland.
- IUCN (1994), *Parks for life: Action for protected areas in Europe*. Gland, Switzerland.
- IUCN, UNEP, WWF (1991), *Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland.
- Littlefair, C.J. (2003), *The Effectiveness of Interpretation in Reducing the Impacts of Visitors in National Parks*. Unpublished PhD Thesis, Griffith University, Australia.
- Machlis, G. (1975), "The Social Organization of Family Camping: Implications for Interpretation", in G.E. Machlis & D.R. Field (ed.), *On Interpretation: Sociology for Interpretation of Natural and Cultural History*. Oregon State University Press, 75-87.
- Marion, J.L. & Reid, S.E. (2007), "Minimising visitor impacts to protected areas: The efficacy of low impact education programmes". *Journal of Sustainable Tourism*, 15 (1), 5-27.
- Markwell, K. & Weiler, B. (1998), "Ecotourism and interpretation", in D. Uzzell and R. Ballantyne (ed.), *Contemporary issues in heritage and environmental interpretation: Problems and prospects*. London: The Stationery Office, 98-111.
- Maslow, A.H. (1962), *Towards a Psychology of Being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Miller, S.J. (2006), "Finding Your Essential Experience: The Gateway To Memorable Interpretation". Proceedings: Interpreting World Heritage, May 1-5, 2006. San Juan, Puerto Rico.
- Rost, V.C.F. (1829), *Griechisch-Deutsches Woerterbuch*. Erfurt: Hennings.
- Stolton, S. (ed.) (2009). *Communicating values and benefits of protected areas in Europe*. Results of a seminar organised by BfN and EUROPARC federation at the International Academy for Nature Conservation on the Island of Wilm, Germany. BfN and Europarc, Vilm, Germany.
- Tanner, T. (1980), "Significant Life Experiences". *The Journal of Environmental Education*, 11 (4), 20-24.
- UN (2015), *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- UNESCO (1978), *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilissi (USSR, 14-26 Oct. 1977), Final Report. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1997), *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. Proceedings of the Thessaloniki International Conference, 8-12 Dec 1997.
- UNESCO (2003), *The Decade of Education for Sustainable Development: framework for a draft international implementation scheme*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2005), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- WCED (1987), *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Weaver, D.B. (2005), “Comprehensive and minimalist dimensions of ecotourism”. *Annals of Tourism Research*, 32 (2), 439–455.
- Wells, N. & Lekies, K. (2006), “Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism”. *Children, Youth and Environments*, 16 (1), 1-24.
- von Carlowitz, H.C. (1713), *Sylvicultura Oeconomica, oder, Hausswirthliche nachricht und naturmässige anweisung zur wilden Baum-Zucht*. Leipzig.
- Zisenis, M. (ECNC, ETC/BD). (2010), *10 messages for 2010 Protected areas*. Copenhagen: EEA.

## **NOMOI**

- ΦΕΚ 368Α/21-9-1937
- ΦΕΚ 248Α/30-6-1938
- ΦΕΚ 87 Α/16-07-1982
- ΦΕΚ 197Α/27-8-2002
- ΦΕΚ 19Α/20-2-2017
- ΦΕΚ 92Α/7-5-2020

## **ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ**

- ΟΦΥΠΕΚΑ (2022). Μ.Δ. Εθνικού Πάρκου Πρεσπών και Προστατευόμενων Περιοχών Δυτικής Μακεδονίας <https://necca.gov.gr/mdpp/m-d-ethnikou-parkou-prespon-kai-prostatevomenon-periochon-dytikis-makedonias/> (Πρόσβαση: 15.10.2022)
- ΠΤΔΕ (2022). ΠΤΔΕ Φλώρινας: Το Τμήμα: Επαγγελματικά δικαιώματα <https://eled.uowm.gr/to-tmima/epangelmatika-dikeomata/> (Πρόσβαση: 15.10.2022)
- Φορέας Διαχείρισης Εθνικού Πάρκου Πρεσπών (2022). Εθνικό Πάρκο Περιοχές Ευθύνης: Προστατευόμενη περιοχή <https://fdepap.gr/ethniko-parko-perioxes-efthinis/prostatevomeni-perioxi> (Πρόσβαση: 15.10.2022)

# Πέρα από τη σχολική ιστορία: Η συμβολή της μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στην ιστορική κουλτούρα και γνώση στην Ελλάδα σήμερα

Ανδρέας Π. Ανδρέου – Κώστας Κασβίκης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία επιχειρεί μια σύντομη επισκόπηση των μορφών και των μέσων προσέγγισης της γνώσης για την ιστορία και το παρελθόν πέρα από τη σχολική ιστορία, υπό το πρίσμα της ιστορικής κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας. Πρόκειται για τις δυνατότητες που παρέχει η δημόσια ιστορία, αλλά και η δημόσια αρχαιολογία, σε οποιαδήποτε ομάδα ανθρώπων επιθυμεί να γνωρίσει την ιστορία και να τη βιώσει με εναλλακτικό τρόπο μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν τα περιβάλλοντα μη τυπικής και άτυπης μάθησης για το παρελθόν.

## Λέξεις-κλειδιά:

ιστορική γνώση, ιστορική κουλτούρα, δημόσια ιστορία, μη τυπική και άτυπη ιστορική μάθηση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση για την ιστορική εκπαίδευση τονίζει τον σύνθετο χαρακτήρα της ιστορικής μάθησης στην οποία συνυφαίνονται μια εσωτερική και μια εξωτερική διάσταση. Η εσωτερική διάσταση σύμφωνα με τον Γερμανό θεωρητικό J. Rüsen αφορά την ιστορική συνείδηση, την οποία ορίζει ως τη διανοητική λειτουργία που συνδέεται με τη χρήση του παρελθόντος ως δομικού εργαλείου

προσανατολισμού στο χρόνο μέσα από τη χρήση της ιστορικής γνώσης και ως εκ τούτου περιλαμβάνει όλες τις μορφές σκέψης που εστιάζουν στο παρελθόν και εκτείνονται από την επιστημονική - ακαδημαϊκή ιστορία ως την ιστορία στο δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό χώρο (Rüsen 2012). Από την άλλη, η εξωτερική διάσταση της ιστορικής μάθησης σχετίζεται με την ιστορική κουλτούρα, δηλαδή τους τρόπους και τις μορφές μέσα από τις οποίες οι κοινωνίες προσεγγίζουν, νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν την εμπειρία του παρελθόντος στο παρόν.

Μια σειρά από θεσμούς, φορείς, μηχανισμούς και δραστηριότητες, που κυμαίνονται από την σχολική ιστορία έως το κράτος, την εκκλησία, την τέχνη, την πολιτιστική βιομηχανία, τα ΜΜΕ, τα επιστημονικά ιδρύματα και τα μουσεία, τροφοδοτούν την ιστορική μνήμη και τις ιστορικές αναπαραστάσεις στο δημόσιο χώρο και διαμορφώνουν την ιστορική κουλτούρα μιας κοινωνίας (Grever and Adriaansen 2017). Ως αποτέλεσμα η έννοια της ιστορικής κουλτούρας ενσωματώνει όλες εκείνες τις μορφές παραγωγής και κατανάλωσης του παρελθόντος, οι οποίες, εκτός από τη σχολική γνώση, περιλαμβάνουν ένα μεγάλο φάσμα άλλων «επίσημων» ή και «ανεπίσημων» πηγών ιστορικής γνώσης και εμπειρίας, σε χώρους μη τυπικής και άτυπης μάθησης, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό αναφέρονται στη «Δημόσια Ιστορία» και στη «Δημόσια Αρχαιολογία» (Ανδρέου κ.ά. 2015, Ashton & Kean 2009, Cauvin 2016, Dean 2018, Γαλανίδου και Dommasnes 2012, Εξέρτζογλου 2020, Gardner & Hamilton 2017, Merriman 2004, Moshenska 2017, Okamura & Matsuda 2011, Sayer 2019).

Πρόκειται για την «επινοημένη» ιστορία στην λογοτεχνία (μυθιστορήματα, λογοτεχνικά έργα, κόμικς) και το θέατρο, την ιστορία στο διαδίκτυο, τις ψηφιακές εφαρμογές και τα παιχνίδια, τις ιστορικές ταινίες και τις σχετικές τηλεοπτικές εκπομπές, τις ιστορικές αναπαραστάσεις και επιτελέσεις, τις αποκαταστάσεις ιστορικών κτηρίων, τους μνημονικούς τόπους, τα μουσεία, τα επιστημονικά ιδρύματα και τους φορείς, τις μουσειακές εκθέσεις και τα αντικείμενα τους, τον πολιτιστικό τουρισμό, μαζί με τις οικογενειακές αφηγήσεις και άλλες μορφές αποτύπωσης της προφορικής ιστορίας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις επικοινωνιακές δράσεις των μουσείων, τα προγράμματα ιστορίας (ξεναγήσεις, περίπατοι, δράσεις) που υλοποιούν φορείς και σύλλογοι. Ένα μεγάλο μέρος από αυτές τις εκδηλώσεις ιστορικής αφήγησης και αναπαράστασης αποσκοπούν στην ενημέρωση, διασκέδαση-ψυχαγωγία, στη διατήρηση της μνήμης ή στο να καλλιεργήσουν την επίγνωση για την πολιτιστική κληρονομιά (De Groot 2009, Σαλβάνου 2021, 25-26). Στον πίνακα που ακολουθεί ταξινομούνται οι «επίσημες» και «ανεπίσημες» πηγές, εκδοχές και ευκαιρίες γνώσης, βίωσης και εμπειρίας του παρελθόντος με κριτήριο τις διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιούνται.

Συχνά η κριτική που αναπτύσσεται απέναντι στην ιστορία ή καλύτερα στις ιστορίες στο δημόσιο χώρο εστιάζει σε ζητήματα επιστημονικής εγκυρότητας καθώς τις περισσότερες φορές ο στόχος είναι η προσέλκυση του κοινού και η κατανάλωση της ιστορίας ως προϊόντος. Όμως, αυτές οι άτυπες ή μη τυπικές μορφές

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1** Πηγές ιστορικής γνώσης και μορφές εκπαίδευσης

Μορφές εκπαίδευσης	Πηγές ιστορικής γνώσης και εμπειρίας
Τυπική εκπαίδευση	Σχολική ιστορία (Προγράμματα Σπουδών, σχολικά εγχειρίδια), Προγράμματα / Project ιστορίας και τοπικής ιστορίας, σχολικές γιορτές
Άτυπη εκπαίδευση	Επιστημονικά και δημοφιλή βιβλία ιστορίας, λογοτεχνία (μυθιστορήματα, λογοτεχνικά έργα, κόμικς), θεατρικές παραστάσεις, ιστορία στο διαδίκτυο (ιστοσελίδες, blogs, κανάλια στο YouTube κλπ), ψηφιακές εφαρμογές και παιχνίδια, ιστορικές ταινίες και σήριαλ, ιστορικές τηλεοπτικές εκπομπές, ιστορικές αναπαραστάσεις και επιτελέσεις, αποκαταστάσεις ιστορικών κτηρίων, μνημονικοί τόποι – δημόσια γλυπτική, μουσεία, εκθέσεις και τα μουσειακά αντικείμενα, επιστημονικά ιδρύματα και φορείς, οικογενειακές αφηγήσεις, ομάδες προφορικής ιστορίας, πολιτιστικός τουρισμός
Μη τυπική εκπαίδευση	Μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, εκπαιδευτικό υλικό και μουσειακές εκδόσεις, ιστορικοί περίπατοι / ιστορικές ξεναγήσεις

ιστορικής γνώσης είναι εξαιρετικά δημοφιλείς και διεισδυτικές σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, όπως υποδεικνύουν μεγάλες έρευνες στην Ευρώπη, την Αυστραλία και τη Βόρεια Αμερική (Angvik & von Borries 1997, Ashton & Hamilton 2010, Conrad *et al.* 2013, Rosenzweig & Thelen 1998). Η πιο γνωστή από αυτές, στις Η.Π.Α. από τους Roy Rosenzweig and David Thelen (1998), έδειξε τη δέσμευση και την εμπλοκή των Αμερικάνων με το παρελθόν και με τις διάφορες μορφές της ιστορίας. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και από τις άλλες έρευνες.

Στη χώρα μας απουσιάζουν συστηματικές έρευνες που να εξετάζουν τις διαφορετικές μορφές της σχέσης των Ελλήνων με την ιστορία και το παρελθόν, παρά το γεγονός ότι διαχρονικά αυτή εμφανίζεται να έχει και στην ελληνική περίπτωση έντονα συναισθηματικά, βιωματικά αλλά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά (Γουργούρης 2007, Κουλούρη 2020, Πλάντζος 2016, Τζιονας 2014, Χαμηλάκης 2012). Μπορούμε όμως να καταγράψουμε αδρομερώς μερικά δεδομένα για την εμπειρία και κατανάλωση της ιστορικής γνώσης σε χώρους / περιβάλλοντα μη τυπικής και άτυπης μάθησης τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αφήνοντας κατά μέρος τις τυπικές μορφές ιστορικής μάθησης, όπως είναι η σχολική ιστορία.

## ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στο πεδίο της άτυπης μάθησης, φαίνεται ότι υπάρχει ένα αυξημένο γενικό ενδιαφέρον, ή και πιο εξειδικευμένο, για την ιστορία, όπως αυτό εκδηλώνεται από την ελληνική κοινωνία, μέσα από μια σειρά από τρόπους και μορφές κατανάλωσης της ιστορικής γνώσης ή και απόκτησης εμπειριών μέσα από διεργασίες βίωσης του παρελθόντος. Ένας δείκτης αυτού του ειδικού ενδιαφέροντος που το ελληνικό κοινό παρουσιάζει για την ιστορία, αφορά τη μελέτη εξειδικευμένων ή εκλαϊκευμένων βιβλίων ιστορίας. Σε αυτήν την κατεύθυνση είναι ενδεικτική η σχετική εκδοτική δραστηριότητα, όπως προκύπτει αν, για παράδειγμα, λάβουμε υπόψη μας τις δημοσιευμένες στατιστικές για τη βιβλιοπαραγωγή στην Ελλάδα. Έτσι η έκδοση βιβλίων ιστορίας για την περίοδο 2003-2008 συγκεντρώνει πάνω από 360 τίτλους κάθε χρόνο και βρίσκεται στην πρώτη θέση της βιβλιοπαραγωγής στον τομέα των θεωρητικών επιστημών (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου 2009, 7), οι οποίες άλλωστε κυριαρχούν με 24,8% έως 26,8% την επίμαχη περίοδο για το σύνολο της βιβλιοπαραγωγής (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου 2009, 3). Αυτό αποτελεί μια ισχυρή ένδειξη ότι το ενδιαφέρον και η κατανάλωση ιστορικών βιβλίων, επιστημονικών ή εκλαϊκευμένων, είναι ιδιαίτερα υψηλή για τους Έλληνες αναγνώστες και τις Ελληνίδες αναγνώστριες.

Ανάλογο ενδιαφέρον, τουλάχιστον από την πλευρά των τηλεοπτικών καναλιών, φαίνεται να εκδηλώνεται και για τις ιστορικές εκπομπές και αφιερώματα. Ειδικά το 2021, με την αφορμή της επετείου για τα 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση, προβλήθηκαν πολλά ντοκιμαντέρ και άλλου είδους αφιερώματα. Για παράδειγμα, η δραματοποιημένη ιστορική σειρά «οι Ήρωες» στον τηλεοπτικό σταθμό του Σκάι, η οποία, αν και αναπαρήγαγε μια προσωποκεντρική, επιστημονικά παρωχημένη και στερεοτυπική αντίληψη για την ιστορία, συγκέντρωσε στο πρώτο της επεισόδιο τηλεθέαση μεγαλύτερη από το ριάλιτυ που ακολουθούσε (συγκεκριμένα, το πρώτο επεισόδιο του «1821: Οι Ήρωες» σημείωσε 15,5% στο σύνολο και 14,8% στο κοινό ηλικίας 18-54) ενώ και τα επόμενα επεισόδια κινήθηκαν σε ικανοποιητικά επίπεδα. Παραγωγές κατανάλωσε και το κοινό της ΕΡΤ1 με την ιστορική σειρά «1821, Η Ελληνική Επανάσταση», του Mega (‘21 Η επανάσταση των Ελλήνων) και του Open με 21 επεισόδια της ιστορικής σειράς «Και εγένετο Ελλάς». Φυσικά μιλώντας για την ελληνική τηλεόραση θα πρέπει να μνημονεύσουμε και άλλες ιστορικές εκπομπές που κατά καιρούς έχει προβάλλει η ΕΡΤ και το Σκάι, και φυσικά την εκλαϊκευμένη, αλλά πολύ αγαπητή στους τηλεθεατές, εκπομπή του Alpha και μετά της ΕΡΤ «Η μηχανή του χρόνου».

Στο χώρο της μυθοπλασίας, προφανώς, ακόμα πιο δημοφιλή είναι τα ιστορικά μυθιστορήματα αλλά και οι τηλεοπτικές σειρές με ιστορικό περιεχόμενο. Ενδεικτικό στην πρώτη περίπτωση είναι η άνθιση του ιστορικού μυθιστορήματος στην Ελλάδα τα τελευταία 40 χρόνια, το οποίο, όπως επισημαίνει ο Δημ. Τζιόβας, δεν ενδιαφέρεται για την αναπαράσταση του παρελθόντος αλλά προχωρά σε μια κρι-



τική επανανάγνωση και ερμηνεία του με κριτήριο το παρόν των συγγραφέων της μεταπολίτευσης και εξής (Τζιόβας 2022, 238). Τα τηλεοπτικά κανάλια από την άλλη, κυρίως τα κρατικά, αλλά τα τελευταία χρόνια και τα ιδιωτικά, προβάλλουν τηλεοπτικές σειρές βασισμένες σε ιστορικά βιβλία (για παράδειγμα «Το νησί» στο Mega) ενώ χαρακτηριστική είναι και η πρόσφατη επιτυχία του σίριαλ «Το κόκκινο ποτάμι» το 2019 στον τηλεοπτικό σταθμό του Open.

Στην περίπτωση του κινηματογράφου, η σχέση του με την ιστορία και οι κινηματογραφικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος που καταναλώνονται από τους θεατές έχουν απασχολήσει τη θεωρητική ιστορία, την ιστοριογραφία αλλά και τους δημόσιους ιστορικούς τις τελευταίες δεκαετίες (ενδεικτικά: Φερρό 2002, Rosenstone 2006). Ο ελληνικός κινηματογράφος για ένα πολύ μεγάλο διάστημα ασχολήθηκε μάλλον αμήχανα με τα ιστορικά θέματα, προφανώς και λόγω του έντονου μεταμφυλιακού κλίματος αλλά και της σχετικής λογοκρισίας, ενώ τα ιστορικά γεγονότα και η φιλική τους αναπαράσταση αντιμετωπίστηκαν ως επί το πλείστον άλλοτε ανώδυνα και άλλοτε στερεοτυπικά ως προς τα θέματα και τη διαχείρισή τους, συνήθως με έντονη εξυμνητική διάθεση, αντικομμουνιστική χροιά και εθνοκεντρική οπτική, ειδικά την περίοδο της Δικτατορίας (Ανδρίτσος 2020, Λεμονίδου 2017, 181-202). Με τη μεταπολίτευση, τομή στη φιλική αναπαράσταση και ερμηνεία της ελληνικής ιστορίας αποτελεί ο Θ. Αγγελόπουλος, κυρίως μέσα από την ταινία του ο «Θίασος» (Karalis 2021, Λεμονίδου 2017, 193-194, Τζιόβας 2022, 283-287). Στη δεκαετία του 1970 και 1980 εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος πιο συναινετικής κινηματογραφικής ανάγνωσης της ελληνικής πολιτικής ιστορίας και του τραυματικού παρελθόντος στην κινηματογραφική παραγωγή (Θ. Αγγελόπουλος, Π. Βούλγαρης) προτού ο ελληνικός κινηματογράφος περάσει στη τάση των ταινιών της «ιστορικής και πολιτισμικής κληρονομιάς» και τον εισπρακτικό θρίαμβο της «ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ κουζίνας» (Λεμονίδου 2017, 194-202, Τζιόβας 2021, 282-295). Τόσο την περίοδο της ακμής της ελληνικής κινηματογραφικής βιομηχανίας (δεκαετία του 1960 έως και αρχές του 1970), όσο και αργότερα και ως τις μέρες μας, δηλαδή 40 χρόνια μετά, οι ιστορικές ταινίες ελκύουν το ελληνικό κοινό, είτε πρόκειται για νέες παραγωγές είτε για τις παλιότερες ταινίες του λεγόμενου «εμπορικού ελληνικού κινηματογράφου». Οι τελευταίες προβάλλονται συστηματικά από την ελληνική τηλεόραση στις εθνικές επετείους (1940, 1821) τροφοδοτώντας το νέο κοινό με τις παλιές εθνοκοπατριωτικές, ψυχροπολεμικές και συνήθως απλουστευτικές αναπαραστάσεις της ελληνικής ιστορίας, όπως παράγονταν και αναπαράγονταν κατά την εποχή της δημιουργίας τους.

Τα τελευταία χρόνια, εκτός από την τεράστια επιτυχία στην Ελλάδα των αμερικανικών ταινιών με θέμα την ελληνική αρχαιότητα («Αλέξανδρος», «Τροία», «300», «300: Η άνοδος της Αυτοκρατορίας», κλπ) τακτικά παράγονται και ελληνικές ταινίες με θέμα την ιστορία (κατοχή, αντίσταση, 1821, 1922), πολλές από τις οποίες έχουν προκαλέσει αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους δημιουργούς, τους θεατές, τους κριτικούς και τους ιστορικούς για ζητήματα ιστορικής ακρίβειας αλλά και

ερμηνείας. Η προβολή της ταινίας του Παντελή Βούλγαρη «Ψυχή βαθιά» το 2009 συνοδεύτηκε από μια πολύ ενδιαφέρουσα δημόσια συζήτηση σχετικά με τη συναισθηματική και από-ιδεολογικοποιημένη προσέγγιση του Εμφυλίου (Τζιόβας 2022, 288), ενώ για την πιο πρόσφατη ταινία «Καλάβρυτα 1943» του Νικόλα Δημητρόπουλου επιφυλάχθηκε κακή υποδοχή από κριτικούς και ιστορικούς, αλλά και εν μέρει από το κοινό. Οι επέτειοι επίσης ευνοούν τις κινηματογραφικές παραγωγές και τα 100 χρόνια από το 1922 συγχρονίστηκαν με την πολυαναμενόμενη, ως μεγαλύτερη παραγωγή στην Ελλάδα, «Σμύρνη Αγαπημένη». Στο ίδιο πλαίσιο ταινίες με ιστορικές βιογραφίες, στις οποίες φαίνεται πλέον να εξειδικεύεται ο Γιάννης Σμαραγδής («Καβάφης», «Ελ Γκρέκο», «Ο θεός Αγαπά το χαβιάρι», «Καζαντζάκης»), όλες τους υπήρξαν λίγο ή περισσότερο επιτυχημένες, με τον «Ελ Γκρέκο» να θριαμβεύει στην προσέλευση του κοινού.

Μια άλλη πτυχή της σχέσης του ελληνικού κοινού με την ιστορία σε χώρους άτυπης εκπαίδευσης, αφορά τα μουσεία και τους ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους. Είναι γνωστή η τεράστια επισκεψιμότητα των ελληνικών μουσείων και αρχαιολογικών χώρων στην Ελλάδα (με την πρωτοκαθεδρία του Μουσείου Ακρόπολης, του Μουσείου Ηρακλείου, του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, του μουσείου των Δελφών και του Παλατιού των Ιπποτών της Ρόδου, και των αρχαιολογικών χώρων της Ακρόπολης, Κνωσού, Επιδαύρου, Λίνδου, Μυκηνών, Ολυμπίας)<sup>1</sup>. Προφανώς ένα πολύ μεγάλο μέρος αυτών των επισκέψεων αφορά τις σχολικές ομάδες αλλά και τους τουρίστες από το εξωτερικό, παρά Έλληνες πολίτες που τα επισκέπτονται στον ελεύθερο τους χρόνο. Άλλωστε υπάρχει η σχετική συζήτηση ότι οι Έλληνες επισκέπτονται περισσότερο τα μουσεία του εξωτερικού στις διακοπές τους παρά στη χώρα τους. Παρόλα αυτά τουλάχιστον το Μουσείο Ακρόπολης αποτελεί ένα δημοφιλή προορισμό και των Ελλήνων επισκεπτών, όπως προκύπτει από μια έρευνα στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος NEARCH το 2014-2015, σχετικά με τη σχέση των Ελλήνων με την αρχαιολογία. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι Έλληνες σε ποσοστό 84% έχουν επισκεφθεί τον αρχαιολογικό χώρο και το Μουσείο της Ακρόπολης, και σε πάνω από 50% το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και τον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού. Από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι το 79% των Ελλήνων έχουν επισκεφθεί πολλές φορές -και το 17% έως 1 ή 2 φορές- αρχαιολογικές περιοχές (τοπία) και μνημεία, ενώ το 82% έχει επισκεφθεί πολλές φορές -και ακόμα ένα 13% 1- 2 φορές στη ζωή τους- έναν αρχαιολογικό χώρο (Κωτσάκης κ.ά. υπό δημ., Martelli-Banégas *et al.* 2015).

Οι Νέες Τεχνολογίες και το Διαδίκτυο τα τελευταία (τουλάχιστον 25) χρόνια έχουν μια σημαντική επίδραση στην κοινωνική ζωή, αλλά και στην ίδια την επιστημονική ιστορία, ανανεώνοντας δραστικά τους τρόπους παραγωγής, διαχείρισης, δημοσιοποίησης, διάδοσης, επικοινωνίας και κατανάλωσης της ιστορικής

1 Ενδεικτικά στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ: <https://www.statistics.gr/documents/20181/84e71f8f-732d-5772-344b-1f93d4101353>

γνώσης από τους ιστορικούς και το κοινό όλων των ηλικιών (Rosenzweig 2011). Τα ψηφιακά ιστορικά αρχεία, οι ιστοσελίδες ιστορικού περιεχομένου, οι ιστοσελίδες μουσείων και ερευνητικών φορέων, τα ιστορικά blocs, οι πολυμεσικές και ψηφιακές εφαρμογές, η εικονική πραγματικότητα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα βιντεοπαιχνίδια και τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν σημαντική συμβολή στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων με την ιστορική πληροφορία διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας, όπου για παράδειγμα το διαδίκτυο, και πιο πρόσφατα τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης, λειτουργούν ως «τόποι» διαχείρισης της συλλογικής, ατομικής και άλλης μνήμης, γόνιμης συζήτησης αλλά και αντιπαράθεσης για το παρελθόν και τις ερμηνείες του (Μπιλάλης 2015α, Μπιλάλης 2015β).

Μια από τις πιο δυναμικές μορφές ψηφιακής συνάντησης με το παρελθόν αποτελούν τα βιντεοπαιχνίδια και ψηφιακά παιχνίδια, πολύ δημοφιλή σε ενήλικες και παιδιά, μέσα από τα οποία οι χρήστες διαμορφώνουν ένα μέρος της ιστορικής τους κουλτούρας και αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με το ιστορικό παρελθόν (Σαλβάνου 2021, 170-179). Στην ελληνική περίπτωση, εκτός από γνωστά παιχνίδια διαφορετικού τύπου (πρώτης βολής, στρατηγικής, σοβαρού σκοπού, δράσης/περιπέτειας) δημοφιλή παγκοσμίως, όπως τα *Assassin's Creed* και *Civilization*, οι Έλληνες χρήστες καταναλώνουν και ψηφιακά παιχνίδια για την ελληνική ιστορία, όπως το βιωματικό εκπαιδευτικό παιχνίδι «ΒΥΡΩΝ» που δημιούργησε το Τμήμα Πληροφορικής του Ιόνιου Πανεπιστημίου<sup>2</sup>, αλλά και διαδικτυακά παιχνίδια για παιδιά και εφήβους στις ιστοσελίδες ιστορικών και αρχαιολογικών μουσείων (Μουσείο Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού, Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Μουσείο Ακρόπολης, Αρχαιολογικό Μουσείο Θηβών). Οι διαδικασίες επιλογής των ιστορικών θεματικών που θα δομήσουν το παιχνίδι (πολεμική ιστορία, πολιτισμός, κοινωνική ιστορία), οι τρόποι αναπαράστασης του παρελθόντος, οι μορφές πρόσληψης και εμπλοκής από τους χρήστες που χαρακτηρίζουν τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν παραμέτρους που διαμορφώνουν αυτή τη συγκεκριμένη μορφή ιστορικής εμπειρίας, σκέψης και συνείδησης (Λούτα 2021, Στουραϊτής 2020α, Στουραϊτής 2020β), που στην ελληνική περίπτωση έχει τα δικά της επιστημονικά και ερμηνευτικά χαρακτηριστικά.

Μια άλλη μορφή βιωματικής ιστορικής εμπειρίας αποτελούν οι επισκέψεις σε τόπους όπου αναδεικνύεται η τραυματική μνήμη (Παπανδρέου 2018). Ίσως η πιο χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των επισκέψεων στην Μακρόνησο που οργανώνουν συλλογικότητες, κόμματα και η Πανελλήνια Ένωση Κρατούμενων Αγωνιστών Μακρονήσου. Από τα διάφορα δημοσιεύματα στο διαδίκτυο προκύπτει ότι αυτές οι επισκέψεις έχουν καταρχήν τον χαρακτήρα τιμής προς «τους χιλιάδες αγωνιστές κρατούμενους και δολοφονημένους»<sup>3</sup>. Από την άλλη η διαφύλαξη και

2 <https://hilab.di.ionio.gr/byron/#>

3 <https://www.902.gr/eidisi/politiki/305707/diorganonei-episkepsi-timis-kai-mnimis-sti-makroniso-stis-2-oktovri>

η διαιώνιση της ιστορικής μνήμης φαίνεται να είναι επίσης ένα διακύβευμα στο βαθμό που οι επισκέπτες καλύπτουν ένα μεγάλο ηλικιακό φάσμα.

Η βίωση του παρελθόντος ως μια άτυπη μορφή ιστορικής εκπαίδευσης μπορεί να αφορά το ιστορικό, μνημειακό και αρχαιολογικό τοπίο των αστικών κέντρων. Σε πολλές πόλεις της Ελλάδας (π.χ. Θεσσαλονίκη, Χαλκίδα, Χανιά) έχει δρομολογηθεί ή βρίσκεται σε εξέλιξη η σήμανση μνημείων, τόπων μνήμης, ιστορικών κτηρίων και αρχαιολογικών χώρων εντός του πολεοδομικού ιστού, η οποία παρέχει τη δυνατότητα για μια, καταρχήν, συμβατική ιστορική πληροφόρηση, αλλά και ευρύτερα μπορεί να αξιοποιηθεί στη χάραξη πολιτιστικών διαδρομών για τους κατοίκους των πόλεων και τους επισκέπτες τους. Για παράδειγμα, στη Θεσσαλονίκη από το 2012, με αφορμή τον εορτασμό των 100 χρόνων ενσωμάτωσης στο ελληνικό κράτος, ξεκίνησε από το Δήμο Θεσσαλονίκης η υλοποίηση της δράσης «Δείκτες μνήμης»<sup>4</sup> με την τοποθέτηση ενός αριθμού (τελικά μικρότερου από τον αρχικό σχεδιασμό) επιδαπέδιων ή επιτοιχίων πινακίδων σε χώρους με αρχαιολογικό, ιστορικό, αρχιτεκτονικό, πολιτικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον με στόχο τη σήμανση και την πληροφόρηση. Μέσα από κείμενα, σχέδια και οπτικές μαρτυρίες που ενσωματώνουν οι πινακίδες, επιχειρείται η ανάδειξη της ιστορίας της πόλης, των ανθρώπων που έζησαν στη Θεσσαλονίκη στο πέρασμα των αιώνων, σημαντικών γεγονότων και προσώπων που η δράση τους σχετίζεται με τα συγκεκριμένα σημεία της πόλης, όπως οι παλαιοχριστιανικοί, βυζαντινοί και μεταβυζαντινοί ναοί, τα μνημεία που έχουν χαρακτηριστεί από την UNESCO ως μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς, τα οθωμανικά και τα εβραϊκά μνημεία, και σημαντικά κτήρια από την νεότερη αρχιτεκτονική κληρονομιά της Θεσσαλονίκης. Μια διαφορετική μορφή ιστορικής μνημόνευσης στον αστικό χώρο, προσβάσιμη από όλη τη κοινότητα, αφορά την τοποθέτηση «Λίθων μνήμης» με τα ονόματα θυμάτων του Ολοκαυτώματος στους δρόμους των πόλεων (για παράδειγμα έξω από το 1ο Γυμνάσιο Αρρένων στη Θεσσαλονίκη, έξω από το Δημαρχείο της Βέροιας), ως υπόμνηση της εβραϊκής παρουσίας πριν το Ολοκαύτωμα.

Τέλος, μια άλλη περίπτωση, πιο δυναμική, στην κατεύθυνση της κατανόησης του ιστορικού παλίμψηστου μιας πόλης συνδέεται με τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας Επικοινωνίας που μπορούν να εμπλέξουν μεγαλύτερες ομάδες κοινού. Ενδεικτικό παράδειγμα σε αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η δράση «Αόρατα Μνημεία, Ψηφιακή Μνήμη» που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος NEARCH του Α.Π.Θ. το 2016. Μέσα από τη δράση δόθηκε η δυνατότητα στους κατοίκους της Θεσσαλονίκης να ανακαλύψουν και να προσεγγίσουν βιωματικά, με τη χρήση των κινητών τους τηλεφώνων, επτά αρχαιότητες, θαμμένες στο κέντρο της πόλης, άγνωστες στο ευρύ κοινό και λειτουργικά αόρα-

4 <https://thessaloniki.gr/%CE%B8%CE%AD%CE%BB%CF%89-%CE%BD%CE%B1-%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%81%CE%AF%CF%83%CF%89-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%8C%CE%BB%CE%B7/%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%BA%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%BC%CE%BD%CE%AE%CE%BC%CE%B7%CF%82/>

τες εφόσον απουσιάζουν από το φυσικό χώρο ή διατηρούνται στα υπόγεια των σύγχρονων κτιρίων (Theodoroudi *et al.* 2016).

## ΜΗ ΤΥΠΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ειδική σημασία για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας έχει και η μη τυπική εκπαίδευση, μέσα από δράσεις τις οποίες οργανώνουν και υλοποιούν συγκεκριμένοι φορείς, ιδρύματα, σύλλογοι ή και συλλογικότητες. Τέτοιου είδους πρωτοβουλίες χαρακτηρίζονται από ένα πιο σαφή εκπαιδευτικό σχεδιασμό και απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες κοινού. Η περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των ιστορικών, αρχαιολογικών, λαογραφικών, εθνολογικών μουσείων, αρχαιολογικών χώρων και ιστορικών μνημείων είναι εδώ το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αν και όχι το μοναδικό. Τα τελευταία 40 χρόνια, αυτοί οι φορείς στην Ελλάδα παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες προσέγγισης των συλλογών τους μέσα από συστηματικές εκπαιδευτικές δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικούς φακέλους, μουσειοσκευές, εργαστήρια για διαφορετικές ομάδες κοινού (Καλεσοπούλου 2011, Κασβίκης 2015, 340-345, Νάκου και Βέμη 2010, Νικονάνου – Κασβίκης 2008, Νικονάνου 2010, 62-72, Τσιτούρη 2020, Υπουργείο Πολιτισμού 2002). Αρχικά αυτές οι δυνατότητες αφορούσαν αποκλειστικά σχολικές ομάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πλέον, όμως, τα μουσεία και οι σχετικοί φορείς έχουν διευρύνει το κοινό απεύθυνσης και παρέχουν εκπαιδευτικές δυνατότητες ιστορικής μάθησης και ερμηνείας σε ενήλικες, οικογένειες, ηλικιωμένους, ειδικές ομάδες κοινού, ΑμεΑ, φυλακισμένους (Τσιτούρη 2004, Κατσελάκη – Τσιτούρη 2019, Κατσελάκη – Τσιτούρη 2020), ακόμα και τη δυνατότητα εθελοντικής συμμετοχής σε ανασκαφικά προγράμματα (Θέμελης 2017, 232-234).

Μεγάλο ενδιαφέρον έχουν και οι δράσεις με ιστορικό περιεχόμενο που οργανώνονται από άλλους φορείς και συλλόγους, όπως πολιτιστικά ιδρύματα, ιστορικούς συλλόγους, ερευνητικά κέντρα ιστορίας και ερευνητικά προγράμματα. Μια από τις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις αποτελούν οι «Ιστορικοί περίπατοι στην Αθήνα»<sup>5</sup>, μια αστική μη κερδοσκοπική εταιρεία που «δραστηριοποιείται στο χώρο της Δημόσιας Ιστορίας» από το 2019 και της οποίας ο στόχος είναι «η υλοποίηση δημοσίων δράσεων» που θα συμβάλλουν «στη διάδοση της επιστημονικής γνώσης για τη σύγχρονη ιστορία της Αθήνας και στην καλλιέργεια της ιστορικής κουλτούρας». Για αυτό τον σκοπό, σε σύμπραξη με διάφορους φορείς («Δήμους, κοινωφελή ιδρύματα, μουσεία, πολιτιστικούς και μορφωτικούς συλλόγους, εταιρείες»), υλοποιούνται περίπατοι στην πόλη της Αθήνας σε συνεργασία με ιστορικούς και κοινωνικούς επιστήμονες και με στόχο την προσωπική εμπλοκή και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την τοπική ιστορία με έμφαση την περίοδο της Κατοχής. Παράλληλα οργανώνονται

5 <https://www.athenshistorywalks.com/>

επιμορφωτικά σεμινάρια για το κοινό για ζητήματα επιστημονικής μεθοδολογίας της ιστορίας. Τα θέματα των οκτώ περιπάτων που υλοποιεί ο φορέας αφορούν την εμπειρία της κατοχής στην Αθήνα με έμφαση σε ζητήματα όπως η αντίσταση και οι διαδηλώσεις, οι μάχες σε διάφορες συνοικίες της πόλης, ο ρόλος των δοσιλόγων, τα Δεκεμβριανά. Στη Θεσσαλονίκη, ιστορικούς – αρχαιολογικούς περιπάτους υλοποιεί η Εφορεία Αρχαιοτήτων Πόλης Θεσσαλονίκης («Κυριακάτικοι Περίπατοι στα Μνημεία της Πόλης»), η Χ.Α.Ν.Θ. («Περίπατοι στην πόλη»), πρόγραμμα που υλοποιείται από το 1991, και το Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης του Δήμου Θεσσαλονίκης.

Μια ακόμα εκδοχή της προσέγγισης και βίωσης της ιστορίας, η οποία βρίσκεται στα όρια μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, σχετίζεται με την ενεργή συμμετοχή στις ομάδες προφορικής ιστορίας. Η προφορική ιστορία τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί σε μια σημαντική πολιτισμική πρακτική η οποία, πέρα από την ακαδημαϊκή της θεσμοθέτηση, φαίνεται να έχει αποκτήσει - τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας - ένα δημόσιο παιδαγωγικό ρόλο αποτελώντας μέρος ενός ευρύτερου δημοκρατικού κινήματος (Llewellyn & Ng-A-Fook 2017, 2-3) με αποτέλεσμα να διαχέεται σταδιακά στους πολιτιστικούς φορείς, όπως τα μουσεία, στην εκπαίδευση αλλά και στη δημόσια σφαίρα ως μια αυτόνομη ιστορική πρακτική (Αποστολόπουλος κ.ά. 2023, Βερβενιώτη 2021, Θανοπούλου και Μπουτζουβή 2002, Κυριακού 2012, Μπάδα και Βαν Μπούσχοτεν 2002, Σαλβάνου 2021, 124-127).

Μέσα στην περίοδο της ελληνικής κρίσης συγκροτήθηκε ένας σημαντικός αριθμός από ομάδες προφορικής ιστορίας (ΟΠΙ), αρχής γενομένης το 2011 με την ίδρυση της ομάδας προφορικής ιστορίας της Κυψέλης. Οι ομάδες αυτές έχουν δημιουργήσει ένα αυτόνομο πλαίσιο οργάνωσης, λειτουργίας και δράσης, έχοντας αρχικά παρακολουθήσει ενημερωτικά σεμινάρια και εργαστήρια σχετικά με την προφορική ιστορία, τη μεθοδολογία και δεοντολογία της έρευνας (συνέντευξη), και την τεκμηρίωση της προφορικής μαρτυρίας. Οι πρώτες ΟΠΙ ιδρύονται σε διάφορες συνοικίες της Αθήνα, αλλά σύντομα νέες ομάδες συγκροτούνται στη Θεσσαλονίκη και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Οι σχεδόν 30 ΟΠΙ εστίασαν αρχικά στην έρευνα της προφορικής ιστορίας σε συνάρτηση με το τοπικό παρελθόν της κοινότητας, αν και αργότερα οι θεματικές της έρευνας επεκτάθηκαν και σε πιο σύγχρονα ζητήματα (κρίση, πρόσφυγες). Άλλες ομάδες επικεντρώθηκαν στη σχέση σημαντικών μνημείων – παλιμψηστων ιστορίας με τις αναμνήσεις των περιοίκων (Επταπύργιο), στην ιστορία του φεμινισμού, τη μεταπολίτευσης, τη δεκαετία του 1940, την υδροδότηση (φράγμα Μαραθώνα), το 1922 κλπ. Οι ομάδες αυτές έχουν παράξει ένα σημαντικό ερευνητικό έργο, προσβάσιμο με διάφορους τρόπους στο κοινό (ιστοσελίδα ΟΠΙ, εκδόσεις, τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ, γιορτές προφορικής ιστορίας).

Το ενδιαφέρον στην περίπτωση των ομάδων της Προφορικής Ιστορίας, σε σχέση με ότι συζητούμε εδώ, είναι ότι για τα μέλη που τις απαρτίζουν η προφορική ιστορία δεν είναι απλά ένας ακόμα εναλλακτικός τρόπος αναζήτησης, ανάγνωσης και ερμηνείας της ιστορίας. Η εμπλοκή των ανθρώπων στις ομάδες αυτές τους παρέχει τη δυνατότητα δραστηριοποίησης σε τοπικό επίπεδο, νοηματοδότησης του παρελθόντος,

πραγμάτευσης της ταυτότητας, καθώς οι ομάδες προφορικής ιστορίας λειτουργούν και ως «κοινότητες μνήμης» και ως μια συμμετοχική διαδικασία παραγωγής της ίδιας της ιστορίας (Σαλβάνου 2021, 125-127).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι παραπάνω μορφές προσέγγισης της ιστορίας σε μη τυπικά και άτυπα πλαίσια μάθησης, συνθέτουν ένα πλούσιο και δημοφιλές περιβάλλον ιστορικής αφήγησης και αναπαράστασης στο δημόσιο χώρο, για το οποίο ενδιαφέρονται οι άνθρωποι και φυσικά οι μαθητές και οι μαθήτριες. Όμως, τη σχολική ιστορία στην Ελλάδα φαίνεται να μην την αφορά αυτήν η πραγματικότητα. Αντίθετα, παρά τις φιλότιμες και ουσιαστικές προσπάθειες της επιστημονικής κοινότητας στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης να εντάξει σύγχρονες μεθόδους και ολιστικές μορφές ιστορικής προσέγγισης (π.χ. Κόκκινος και Γατσωτής 2020), αυτή παραμένει, δυστυχώς, εγκλωβισμένη σε πεπερασμένες αρχές και αντιλήψεις που δεν οδηγούν στην κριτική αντιμετώπιση του «ιστορικού παρελθόντος», της σχέσης που αναπτύσσουν οι κοινωνίες με τις αναπαραστάσεις του και τους τρόπους που το «καταναλώνουν». Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας 2018-2019<sup>6</sup> το οποίο, ανάμεσα σε άλλα, επιχείρησε συστηματικά να εντάξει στόχους, μεθόδους και δραστηριότητες που αναδεικνύουν σημαντικές όψεις της δημόσιας ιστορίας στη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης και μάθησης (Kasvikis and Kouseri 2019, 189-190, Kokkinos 2019, 179, Gatsotis 2023, 11). Η άμεση κατάργησή του προγράμματος (2020), πριν καν αξιοποιηθεί ουσιαστικά και παραχθεί το αντίστοιχο νέο εκπαιδευτικό υλικό είναι ενδεικτική της αντίστασης των συντηρητικών εκπαιδευτικών κύκλων και της πολιτικής τους έκφρασης η οποία δεν στοχεύει στη διεύρυνση των οριζόντων του μελλοντικού πολίτη και την απελευθέρωσή του από αντιλήψεις που καθιστούν το αντικείμενο της ιστορίας αποκλειστικό εργαλείο «εθνικής αγωγής» και όχι όχημα προς την αυτογνωσία και την δημοκρατική πολιτειότητα. Όμως, προφανώς, το ίδιο συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις και στη μη τυπική και άτυπη μάθηση για την ιστορία.

Η παραπάνω σύντομη επισκόπηση των τρόπων προσέγγισης και μορφών κατανάλωσης της ιστορίας και του παρελθόντος στην Ελλάδα εκτός σχολείου υποδεικνύει ότι η σχολική ιστορική εκπαίδευση, δεν αποτελεί – και ούτε μπορεί να αποτελεί – τη μοναδική έκφραση της σχέσης των ανθρώπων με την ιστορία. Αντίθετα, θα πρέπει να προετοιμάζει κατάλληλα τα άτομα να προσεγγίζουν κριτικά και αναστοχαστικά όλες τις μορφές και εκδοχές της αναπαράστασης του παρελθόντος με τις οποίες καθημερινά έρχονται αντιμέτωπα σε χώρους μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

6 ΦΕΚ 5222/Β/21-11-2018, ΦΕΚ 2020/Β/3-06-2019.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ανδρίτσος, Γ. (2020), *Κινηματογράφος και Ιστορία. Η Κατοχή και η Αντίσταση στις ελληνικές ταινίες μυθοπλασίας μεγάλου μήκους από το 1945 μέχρι το 1981*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σπ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επιμ.) (2015), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αποστολόπουλος, Ν., Κόκκινος Γ., Παπανδρέου, Ζ. (επιμ.) (2023), *Το MOG ως αντικείμενο μελέτης: Ιστοριογραφία, Τραυματική Μνήμη, Δημόσια Ιστορία, Ιστορική Εκπαίδευση*. Πρακτικά Διαδικτυακής Ημερίδας, 28 Μαΐου 2022, Freie Universität Berlin, Πρόγραμμα «Μνήμες από την Κατοχή στην Ελλάδα» (MOG), Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Εργαστήριο Ιστορίας και Κοινωνικών Επιστημών.
- Βερβενιώτη, Τ. (2021), *Οι Άμαχοι του Ελληνικού Εμφυλίου. Η δυναμική της Μνήμης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κουκίδα.
- Γαλανίδου, Ν. και Dommasnes, L. H. (2012), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*, Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο: Αθήνα.
- Γουργούρης, Στ. (2007), *Έθνος-όνειρο. Διαφωτισμός και θέσμιση της σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2009), *Η βιβλιοπαραγωγή στη Ελλάδα το 2008*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.
- Εξερτσόγλου, Χ. (2020), *Η Δημόσια Ιστορία. Μια Εισαγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις του 21ου.
- Θανοπούλου, Μ. και Μπουτζουβή, Α. (επιμ.) (2002), *Όψεις της προφορικής ιστορίας στην Ελλάδα, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 107, Α' Ειδικό τεύχος*.
- Θέμελης, Π. (2017), «Η αρχαιολογία ως συμμετοχική διαδικασία», στο Ν. Παπαδημητρίου – Α. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Το παρελθόν στο παρόν. Μνήμη, ιστορία και αρχαιότητα στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, 230-243.
- Καλεσοπούλου. Δ. (επιμ.) (2011), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κασβίκης, Κ. (2015), «Το “άλλο” παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση», στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 331-352.
- Κατσελάκη, Α. – Σακαλή, Ό. (επιμ.) (2019), *Πολιτισμός χωρίς δεσμά*. Πρακτικά σεμιναρίου σχεδιασμού πολιτιστικών εκπαιδευτικών δράσεων σε καταστήματα κράτησης. Αθήνα: ΥΠΠΟΑ-ΔΑΜΜΕΠ.
- Κατσελάκη, Α. – Σακαλή, Ό. (επιμ.) (2020), *Πολιτισμός για όλους. Μουσεία και μνημεία χωρίς αποκλεισμούς*. Πρακτικά Διεπιστημονικής Διημερίδας (29-30 Νοεμβρίου 2018). Αθήνα: ΥΠΠΟΑ-ΔΑΜΜΕΠ.



- Κόκκινος, Γ. και Γατσωτής, Π. (επιμ.) (2020), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουλούρη, Χρ. (2020), *Φουστανέλες και χλαμύδες. Ιστορική μνήμη και Εθνική ταυτότητα 1821-1930*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κυριακού, Κ. (2012), «Κοινότητες και ιστορία. Η Ομάδα Προφορικής Ιστορίας Κυψέλης». *Αρχειοτάξιο*, 14, 196-199.
- Κωτσάκης, Κ., Θεοδωρούδη, Ε., Κασβίκης, Κ. (υπό δημ.), «Το κοινό έχει το λόγο. «Οι Ευρωπαίοι και η Αρχαιολογία»: μια έρευνα για την πρόσληψη της Αρχαιολογίας και της Αρχαιολογικής Κληρονομιάς στην Ευρώπη». 31<sup>η</sup> Επιστημονική Συνάντηση: *Αρχαιολογικό Έργο στη Μακεδονία και Θράκη*, 8-10 Μαρτίου 2018, Θεσσαλονίκη.
- Λεμονίδου, Ε. (2017), *Η ιστορία στην μεγάλη οθόνη. Ιστορία, κινηματογράφος και εθνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Λούτα, Κ. (2021), *Ψηφιακά παιχνίδια, ιστορία και ιστορική συνείδηση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπάδα, Κ. - Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (2002), «Εισαγωγή», στο Paul Thompson *Φωνές από το Παρελθόν. Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον, 23-28.
- Μπιλάλης, Μ. (2015α), *Το παρελθόν στο διαδίκτυο. Εικόνα, τεχνολογία και ιστορική κουλτούρα στη σύγχρονη Ελλάδα (1994-2005)*. Αθήνα: Historein / Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Μπιλάλης, Μ. (2015β), «Ιο-πολιτική και ιστορική κουλτούρα», στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 65-81.
- Νάκου, Ει. και Βέμη, Μ. (επιμ.) (2010), *Μουσεία και εκπαίδευση – γενικός απολογισμός, κριτική αποτίμηση και προοπτικές*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. – Κασβίκης, Κ. (επιμ.) (2008), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2010), *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπανδρέου, Ζ. (2018), *Τραυματική μνήμη και δημόσια ιστορία: Δίστομο 1944-2018*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πλάντζος, Δ. (2016), *Το πρόσφατο μέλλον. Η κλασική αρχαιότητα ως βιοπολιτικό εργαλείο*. Αθήνα: Πόλις
- Σαλβάνου, Αι. (2021), *Πώς μαθαίνουμε ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε; Αθήνα: Ασίνη*.
- Στουραϊτης, Η. (2020α), *Τα Διαδίκτυακά Παιχνίδια Μεγάλου Πλήθους Παικτών ως μια μορφή ιστορικής αναπαράστασης και η επίδρασή τους στην ιστορική κουλτούρα των φοιτητών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Κέρκυρα, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Στουραϊτης, Η. (2020β), «Τα ψηφιακά παιχνίδια ως μια μορφή ιστορικής αναπαράστασης και διαμεσολάβησης της ιστορικής γνώσης», στο Γ. Κόκκινος και Π. Γατσω-

- τής (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 478-507.
- Τζιόβας, Δ. (2022), *Η Ελλάδα από τη Χούντα στην κρίση. Η κουλτούρα της μεταπολίτευσης* (μτφρ Ζ. Μπέλλα-Αρμάου, Γ. Στάμος). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτούρη, Α. (επιμ.) (2020), *Εφήμεροι(;) σχεδιασμοί: Εκπαιδευτικές δράσεις στο πλαίσιο περιοδικών εκθέσεων*. Πρακτικά Ημερίδας ICOM – CECA (4/5/2018). Αθήνα: Ελληνικό Τμήμα του ICOM.
- Τσιτούρη, Α. (επιμ.) (2004), *Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού*. Πρακτικά Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη 30/10-1/11/2003). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Υπουργείο Πολιτισμού (2002), *Παιχνίδια πολιτισμού. Εκπαιδευτικές δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ. – Τ.Α.Π.Α.
- Φερρό, Μ. (2002), *Κινηματογράφος και Ιστορία* (μτφρ. Π. Μαρκέτου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαμηλάκης, Γ. (2012), *Το έθνος και τα ερείπια του: Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα* (μτφρ. Νεκτάριος Καλαϊτζής). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Angvik, M. and von Borries, B. (eds.) (1997), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Ashton, P. and Hamilton, P. (2010), *History at the crossroads: Australians and the past*. Ultimo, NSW: Halstead.
- Ashton, P. and Kean, H. (eds.) (2009), *People and Their Pasts: Public History Today*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cauvin, T. (2016), *Public History: A Textbook of Practice*. New York: Routledge.
- Conrad, M., Ercikan, K., Friesen, G., Létourneau, J., Muise, D., Northrup, D., and Seixas, P. (2013), *Canadians and Their Pasts*. Toronto: University of Toronto Press.
- De Groot, J. (2009), *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. London and New York: Routledge.
- Dean, D. (ed.) (2018), *A companion to public history*. Hoboken: Wiley.
- Gardner, J.B., Hamilton, P. (eds.) (2017), *The Oxford Handbook of Public History*. New York: Oxford University Press.
- Gatsotis, P. (2023), “Public Debates, Public History, and School History Curricula: The Greek Case”. *International Public History*, 6 (1), 3–14. <https://doi.org/10.1515/iph-2023-2008>

- Grever, M. and Adriaansen, R.-J. (2017), “Historical Culture: A Concept Revisited”, in M. Carretero, St. Berger & M. Grever (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 73-89.
- Karalis, Vr. (2021), *The Cinematic Language of Theo Aggelopoulos*. New York-Oxford: Berghahn Books.
- Kasvikis, K. And Kouseri, G. (2019), “Antiquity revisited: Challenges and opportunities in the creation of the new Greek History Curriculum”. *History Education Research Journal*, 16 (2), 182-194. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.03>
- Kokkinos, G. (2019), “A report on Greek history education”. *History Education Research Journal*, 16 (2): 179–81. DOI: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.02>
- Llewellyn, K. R. and Ng-A-Fook, N. (2017), “Introduction: Oral History Education for Twenty-First-Century Schooling”, in K. R. Llewellyn, N. Ng-A-Fook (eds.), *Oral History and Education, Theories, Dilemmas, and Practices*. New York: Palgrave MacMillan, 1-14.
- Martelli-Banégas, D., Panhard, I., Favré, T. (2015), *Image of archaeology in Greece – 2015 Study report - General public: Results of Greece*. NEARCH: Paris.
- Merriman, N. (ed.) (2004), *Public Archaeology*. London: Routledge.
- Moshenska, G. (ed.) (2017). *Key Concepts in Public Archaeology*. London: UCL Press.
- Okamura, K. and Matsuda, A. (ed.) (2011), *New Perspectives in Global Public Archaeology*. London: Springer.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998), *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- Rosenzweig, R. (2011), *Clio Wired. The future of the past in the digital age*. New York: Columbia University Press.
- Rosenstone, R. A. (2006). *History on Film / Film on History*. Harlow: Pearson Education [ελληνική έκδοση: (2023). *Η Ιστορία στον Κινηματογράφο / Ο Κινηματογράφος στην Ιστορία* (μτφρ. Μάριος Αθανασιάδης-Ντόνας). Αθήνα: ΜΩΒ εκδόσεις].
- Rüsen, J. (2012), “Tradition: A Principle of Historical Sense-generation and its Logic and Effect in Historical Culture”. *History and Theory*, 51 (4), 45-59.
- Sayer, F. (2019), *Public History: A Practical Guide*. New York & London: Bloomsbury Academic.
- Theodoroudi, E., Kotsakis, K., Kasvikis, K. (2016), “«Invisible monuments... Digital memory» seven hidden archaeological sites of Thessaloniki becoming accessible through digital applications”. Paper presented at the 2<sup>nd</sup> CAA-GR Conference, Athens, 20-21/12/2016.
- Tziovas, D. (ed.) (2014), *Re-imagining the Past. Antiquity and Modern Greek Culture*. Oxford: Oxford University Press.



# Το σχολείο συναντά την τέχνη: Προγράμματα και εκπαιδευτικές δράσεις του 5ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας σε μουσεία και χώρους τέχνης

Παρασκευή Γκόλια

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεργασία της σχολικής κοινότητας του 5ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας «Θεόδωρος Κάστανος» με χώρους πολιτισμικής αναφοράς, συγκεκριμένα με το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας, προσφέρει ευρύ πεδίο έκφρασης της δημιουργικότητας μέσω της πρόσληψης του πολιτισμού με εναλλακτικούς τρόπους. Οι οπτικές και παραστατικές τέχνες ως συλλογική έκφραση με δυναμική παρουσία στην καθημερινότητα αναδεικνύουν τη διαθεματική φύση του πολιτισμού, την πολιτισμική πολυμορφία και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση, συμβάλλοντας στα αιτήματα των καιρών για κοινωνική συνοχή. Αυτού του τύπου οι συνέργειες λειτουργούν ως εφελκυστήρας για την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ τέχνης και σύγχρονων εκπαιδευτικών σκοπών, την ενδυνάμωση της παρουσίας της τοπικής καλλιτεχνικής παραγωγής στα σχολεία και την πρόσβαση όλων των μαθητών σε χώρους πολιτισμούς με στόχο τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο πολιτισμικό αγαθό.

## Λέξεις-κλειδιά:

τέχνη, δημιουργικότητα, μουσείο, πολιτισμός, εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς συνιστούν ιδανικό τόπο για τη μύηση των μαθητών στην τέχνη, διαμορφώνοντας μια πολυδιάστατη μαθησιακή κουλτούρα, θετικό

συμπλήρωμα του τυποποιημένου σχολικού προγράμματος (Νικονάνου 2015). Ειδικότερα, οι οπτικές και παραστατικές τέχνες ως συλλογική έκφραση με δυναμική παρουσία στην καθημερινότητα προσφέρονται ως πεδίο έκφρασης της δημιουργικότητας και του πολιτισμού με εναλλακτικούς τρόπους, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν την πολιτισμική πολυμορφία, ενθαρρύνουν την ατομική έκφραση, καλλιεργούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύοντας την αισθητική, την ευαισθητοποίηση, τη δημιουργική σκέψη, την ομαδικότητα και την αυτοεκτίμηση. Η μάθηση στο μουσείο είναι μια διαδικασία μη γραμμική, εθελοντική και ανακαλυπτική (Screven 1986, 109), καθώς η μεταφορά της γνώσης που συντελείται σε αυτό, δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα της πρόσληψης συγκεκριμένου περιεχομένου. Οι επισκέπτες/μαθητές του μουσείου συμμετέχουν βιωματικά στη διαδικασία της γνώσης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ευνοεί «την ανάπτυξη νέων αισθητηρίων και την αυτοπραγμάτωση τους μέσα από την αφομοίωση της νέας γνώσης» (Desvallees & Mairesse 2014) καθώς και την απόκτηση πολυφωνικών βιωματικών εμπειριών (Hein 2011, 348).

Στην σύγχρονη συγκυρία, ο πολιτισμός φαίνεται να διαμορφώνει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τον τρόπο λειτουργίας του (Νάκου 2000, 221-237), ενώ η εκπαίδευση καλείται να υποστηρίξει την επιβίωση του πολιτισμού, με την έννοια της μετάδοσής του. Αυτό σημαίνει ότι το μουσείο ως δομή διευρύνεται και από θεματοφύλακας της τέχνης μεταλλάσσεται, υπό μία έννοια, σε εκπαιδευτικό φορέα, όπου η ενεργή συμμετοχή του μαθητή/επισκέπτη θεωρείται απαραίτητη. Η διεύρυνση αυτή συνάδει με τις προτεραιότητες της ΕΕ, οι οποίες υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη δημιουργίας συνεργειών για το δίπολο πολιτισμού και εκπαίδευσης, με στόχο την αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης των μαθητών σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ αυτών των χώρων και των σχολείων λειτουργούν ως προϋπόθεση για την παροχή ποιοτικής πολιτισμικής εκπαίδευσης (Harland *et al.* 2005, Bamford 2006, Wimmer 2009, Lauret and Marie 2010), ενισχύοντας αφενός την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του μαθητή (Catterall and Waldorf 1999), αφετέρου την συνοχή και την συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα (Aspin 2010).

Ακολουθώντας τον λόγο του Bourdieu (2004), υποστηρίζουμε ότι το σχολικό πλαίσιο δεν μπορεί να λειτουργεί ως κλειστό σύστημα, προτείνοντας μια εκπαίδευση αποκομμένη από την πραγματικότητα, ίσως και υποστηριζόμενη από ενδεχόμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των μουσείων ως μέσο πολιτισμικής αγωγής (Ανδρέου κ.ά. 2008). Για να ανταποκριθεί το σχολείο στις προκλήσεις των καιρών οφείλει να βρίσκεται σε επαφή με τον πολιτισμό και τις πολιτισμικές δράσεις της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει, να υποστηρίξει την σύνδεση τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης με συμβατικούς, υβριδικούς ή και ψηφιακούς χώρους πολιτισμικής αναφοράς, οι οποίοι με την σειρά τους οφείλουν να συνεπικουρούν στην επίτευξη αυτής της επικοινωνίας, προκρίνοντας την εκπαιδευτική αξιοποίηση των συλλογών τους.

Μία τέτοια συνεργασία αποδεικνύεται ωφέλιμη για τους μαθητές, διότι η συμβολή της άτυπης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της μαθησιακής κουλτούρας συνεπικουρεί στην ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πικοπούλου-Τσολάκη 2002, 84) και καινοτόμων δράσεων, που προωθούν την ενεργητική μάθηση, αναδεικνύοντας το σχολείο ως καθοριστικό παράγοντα για την αλληλεπίδραση των μαθητών με χώρους πολιτισμικής αναφοράς και για τη διαμόρφωση της μετέπειτα στάσης τους ως ενήλικων θεατών/ακροατών/επισκεπτών (Kisiel 2003).

## **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**

### **5<sup>ΟΥ</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

#### **«ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΑΣΤΑΝΟΣ»**

#### **ΜΕ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

Η συνεργασία της σχολικής κοινότητας του 5ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας «Θεόδωρος Κάστανος» με χώρους πολιτισμικής αναφοράς, συγκεκριμένα με το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας, εδράζεται στο πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων για ένα ανοιχτό σχολείο με κοινωνικό προσανατολισμό, αλλά και του ανοίγματος του Μουσείου προς το κοινωνικό σύνολο. Η επίσκεψη μαθητών στα μουσεία συνιστά πολυδιάστατη εμπειρία και συντελεί στη διαμόρφωση της πολιτισμικής κουλτούρας (Δαλακούρα 2018) με την έννοια ότι η τέχνη και ο υλικός πολιτισμός συνεισφέρουν αποτελεσματικά στον πολιτιστικό και κοινωνικό εκδημοκρατισμό της παιδείας, καθώς διαθέτουν υλικό προς αξιοποίηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα προκρίνονται ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης του μουσείου (Μουρατιάν 1993), μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στο παιδί και στην ανάπτυξη της σχέσης του με το μουσείο, ένας συμμετοχικός τρόπος ερευνητικής μάθησης με διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση.

Γίνεται έτσι αντιληπτός ο σημαίνον ρόλος των μουσείων στην ευρύτερη πολιτισμική ζύμωση και στις δυνατότητες για ουσιαστική συμβολή στην επίτευξη εθνικών ή και ευρωπαϊκών στόχων και στρατηγικών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, η διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων κατάλληλων για βιωματική μάθηση αποτελεί προϋπόθεση, καθώς «η πράξη μπορεί να αφυπνίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη θεωρία» (Μπούνια και Νικονάνου 2008, 76), αλλά η επίσκεψη σε ένα μουσείο είναι από μόνη της αρκετή για να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες μάθησης. Κάθε μουσείο ως χώρος πολιτισμικού μπορεί να ενισχύσει τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ως περιβάλλον μάθησης δύναται να συμβάλλει στα αιτήματα των καιρών για κοινωνική συνοχή με σκοπό τη μάθηση με τρόπο βιωματικό, μια μάθηση που διεγείρει την σκέψη, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της φαντασίας και την έκφραση της δημιουργικότητας ενώ, παράλληλα, παρέχει πρόσφορο έδαφος για τη διασύνδεση της μάθησης με την ψυχαγωγία, ένα ζητούμενο για το σύγχρονο μουσείο.

Στην περίπτωση μας, το εικαστικό πολιτισμικό αποθεματικό του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας προωθείται ως δυναμικό εργαλείο μη τυπικής εκπαίδευσης με ποικίλες δυνατότητες για άμεση επαφή με την τοπική εικαστική παραγωγή και ως παράγοντας ανανέωσης και εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών με απώτερο σκοπό την επαφή με τις εικαστικές τέχνες, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την απόκτηση γνώσεων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Αναμφισβήτητα, τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν την συνεργασία είναι διττά, διότι αφενός ενισχύεται η βιωσιμότητα, η ανάπτυξη και η γόνιμη λειτουργία του μουσείου με τη δημιουργία σταθερού και ενεργού κοινού, αφετέρου ενισχύεται η σύνδεση της τέχνης με την εκπαίδευση, ενδυναμώνεται η παρουσία της τοπικής καλλιτεχνικής παραγωγής στα σχολεία, ενισχύονται οι δεσμοί τέχνης και σύγχρονων εκπαιδευτικών σκοπών, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η πολιτισμική ευαισθητοποίηση, η διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική κληρονομιά και ωθείται η δημιουργικότητα μέσα από τη θέαση έργων τέχνης και τη βίωση εμπειριών πολιτισμού σε ένα κλίμα ψυχαγωγίας, αισθητικής απόλαυσης και διαπολιτισμικότητας (Βέμη 2003) αντίστοιχα.

## Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η καινοτομία στην εκπαίδευση συνιστά μια έννοια πολυδιάστατη, που επικεντρώνεται σε δράσεις και ενέργειες, σχετικές με την διαφοροποίηση αρχών και πεποιθήσεων, την υιοθέτηση νέων διδακτικών μεθόδων και την αξιοποίηση σύγχρονων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fullan 1991). Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα, η εισαγωγή της καινοτομίας στη διδακτική πράξη αφορά στην αναζήτηση αντικείμενων και δράσεων, που μπορούν να βελτιώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η καινοτομία δεν συνιστά μια απλή, ίσως και μηχανιστική διαδικασία, ούτε επιβάλλεται, αλλά προκύπτει ως προσωπική και συνειδητή επιλογή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής ως διαμεσολαβητές και γίνονται «κύριοι αρχιτέκτονές της» (MacBeath 2005) με σκοπό την ποιοτική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης και αλληλεπίδρασης (Hargreaves 1995).

Όσοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαχειριστούν ευρωπαϊκά ή καινοτόμα προγράμματα είναι ήδη πεπεισμένοι για την αξία και την αναγκαιότητα υλοποίησής τους, υιοθετώντας τις εκπαιδευτικές αρχές που τα διέπουν (Μπαγάκης 2003, Γκόβας και Δεμερτζή 2001), διαφοροποιώντας την οπτική τους ως προς τη διαδικασία μάθησης (Thannimalai & Raman 2018) και επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο τους (Papadakis 2016). Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το «κλειδί» για την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, ιδιαίτερα όταν η εμπλοκή



τους στη διαδικασία και την ανάπτυξη κοινών στόχων και αξιών αποτελεί καθημερινή διδακτική πρακτική, η οποία πλαισιώνεται από συλλογική προσπάθεια και κατάλληλες προσεγγίσεις και δυναμικές στρατηγικές (Fullan 1991). Τότε μόνο η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνηγορεί στην εκπαιδευτική αλλαγή και την εισαγωγή καινοτομιών στο σύγχρονο σχολείο με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης και την ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας με τη διακρατική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΙΚΥ 2013).

Αν και εξ ορισμού, τα ευρωπαϊκά προγράμματα παραπέμπουν στην καινοτομία, ωστόσο, αυτή παραμένει ζητούμενο κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και, κυρίως, της υλοποίησής τους. Ο συνολικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην ισχυροποίηση των συνδέσεων μεταξύ γνωστικών πεδίων, που στην σχολική καθημερινότητα αποτελούν διακριτές οντότητες. Ο καινοτόμος χαρακτήρας αυτών των προγραμμάτων εντοπίζεται στην επιτυχή σύνδεση των γνωστικών πεδίων και στην ανάδειξη της ολικότητας του επιστητού καθώς και στην αύξηση των περιθωρίων αυτενέργειας των μαθητών μέσα από πρωτότυπες δραστηριότητες, προκειμένου να βελτιωθούν οι δημιουργικές ικανότητές τους.

Πράγματι, οι ευρωπαϊκές σχολικές συμπράξεις και οι δράσεις E-Twinning (<http://www.etwinning.gr/>) δημιουργούν ευέλικτα και υποστηρικτικά πλαίσια δράσης και πρωτοβουλιών (Μπαγάκης κ.ά. 2005), τα οποία προκρίνουν αφενός την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα σε κλίμα συνεργασίας, εξωστρέφειας και ανατροφοδότησης (Διαμαντοπούλου 2010), αφετέρου ενισχύουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Bamford 2006). Πρόκειται δηλαδή για μια bottom-up διαδικασία, που ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς και στηρίζει την ενεργοποίησή τους μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, εξωστρέφειας και ανατροφοδότησης (Διαμαντοπούλου 2010). Επιπλέον, εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αποτελεί παράδειγμα αλληλοεπιμόρφωσης μέσα από την παρουσίαση των προγραμμάτων, που πραγματοποιούνται, και αυτοεπιμόρφωσης με την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε βιωματικά σεμινάρια (Μπαγάκης κ.ά. 2005). Τα προγράμματα αυτά είναι, στην πλειοψηφία τους, πολυεταιρικά, διεπιστημονικά, μαθητοκεντρικά και καινοτόμα, διότι διαφοροποιούν ποιοτικά το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, διευρύνουν τους ορίζοντες εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα από τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων και το πνεύμα συλλογικότητας, συνδέοντας το σχολείο με το ευρύτερο περιβάλλον.

Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτική αλλαγή είναι σύνθετη διαδικασία στην πράξη, καθώς για κάποιους είναι συναρπαστική, ενώ για άλλους φαίνεται απειλητική, με την έννοια ότι εγκαταλείπεται το ασφαλές έδαφος της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και απαιτούνται νέες δεξιότητες και ικανότητες από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο Fullan (2001) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη η ετοιμότητα των εμπλεκόμενων φορέων αναφορικά με την κατανόηση της φύσης

και του σκοπού ενός προγράμματος, ώστε να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν τις παραμέτρους, που συνεπάγεται η εκάστοτε αλλαγή. Διότι τότε μόνο η επίδραση στις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές μπορεί να αποβεί αποτελεσματική και να μετασχηματίσει τα «βαθύτερα στρώματα της κουλτούρας» του σχολείου (Stoll *et al.* 2002).

Συχνά, η δυναμική των σχολικών συμπράξεων ως πλαίσιο πιλοτικής εφαρμογής της καινοτομίας αναδεικνύει τη δυσκολία να αποποιηθεί ο εκπαιδευτικός τον παραδοσιακό του ρόλο (Μπαγάκης κ.ά. 2005). Αυτό που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής που προτείνεται μέσα από τις σχολικές συμπράξεις, η δημιουργία δομών αξιοποίησης των δεδομένων, η συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεπής και συλλογική υποστήριξη του εγχειρήματος.

Στο ίδιο πλαίσιο, κινούνται και τα συνεργατικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που υλοποιούνται σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, καθώς επιχειρούν να μετατρέψουν την επίσκεψη σε μια ευχάριστη βιωματική εμπειρία (Καλεσοπούλου 2011), προσφέροντας ερεθίσματα για κριτική σκέψη μέσα από ανοιχτές και διαθεματικές προσεγγίσεις, εναλλακτικές αφηγήσεις και νέους τρόπους παρατήρησης για τη δόμηση ατομικών νοημάτων, ώστε να αναπτυχθεί η πολιτισμική ταυτότητα, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Αλκηστis 1996, Ζαφειράκου, 2000). Με τον τρόπο αυτό, περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος, που συχνά γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές ως αφηρημένες έννοιες, σε έναν χώρο άτυπης ή και μη τυπικής μάθησης δίνεται η δυνατότητα να προσεγγιστούν από διαφορετικές οπτικές και να αποκτήσουν νέες διαστάσεις, που να τους εμπλέκουν βιωματικά, στοχεύοντας όχι μόνο στη γνώση αυτή καθαυτή και στην κατανόηση των επιλεγμένων θεματικών, αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων, απόψεων, αξιών αλλά και κινήτρων για δράση, αλλαγή συμπεριφοράς και προσωπική εξέλιξη.

Για την προσέγγιση των παραπάνω στόχων, το σχολείο μας διατηρεί συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με χώρους πολιτισμικής αναφοράς, ώστε να έχουμε τη δυνατότητα για σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων, εστιασμένων στον περιβάλλοντα χώρο ή στις συλλογές τους, βασισμένες σε εναλλακτικές, συμμετοχικές και βιωματικές παιδαγωγικές μεθόδους. Ο σχεδιασμός των δράσεων γίνεται με βάση τον εθελοντικό χαρακτήρα, την ελευθερία επιλογής περιεχομένων και χρόνου ενασχόλησης, χωρίς την πίεση της επίδοσης. Επιπλέον, κυρίαρχη είναι η πρόθεση για απόκριση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και στις αντιληπτικές τους ικανότητες τρόπους.

Πέραν της συζήτησης για τις μορφές συνεργασίας σχολείου και χώρων πολιτισμικής αναφοράς, οι σχολικές δράσεις δίνουν ευκαιρίες σε παιδιά, ανεξάρτητα από το μορφωτικό ή κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, να έρθουν σε επαφή με το μουσείο και αυτό συνάδει απόλυτα με την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων. Εξάλλου, οι σχολικές επισκέψεις, ακόμη και στην περίπτωση που διατηρούν έναν αποσπασματικό χαρακτήρα, μπορούν να

λειτουργήσουν ως μια μορφή μουσειακής προπαιδείας ή και ιδωμένες από μια αισιόδοξη οπτική να οδηγήσουν στο να μεταφέρουν οι μαθητές την εμπειρία τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, μέσα από τις πρωτοβουλίες αυτές, το σχολείο γίνεται ελκυστικό, αποκτά μια δυναμική και μετατρέπεται σε έναν ανοιχτό και δημιουργικό τόπο δράσης, κινούμενο σε πρωτοβουλίες που τείνουν στην κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης. Αν και ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης, οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως διαθεματικότητα, εργασία σε ομάδες, βιωματική μάθηση, μέθοδος project, συνεργασία, αυτενέργεια, εκμάθηση τρόπων απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης, αξιοποίηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων, νέοι ρόλοι για εκπαιδευτικούς και μαθητές που διατυπώνονται ως καινοτομία των σχολικών συμπράξεων, ουσιαστικά συμπίπτουν με τους στόχους του ΔΕΠΠΣ, ωστόσο, τα προαιρετικά ευρωπαϊκά προγράμματα συνιστούν έμπρακτες αποδείξεις της εθελοντικής εμπλοκής εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας.

## **ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ 5<sup>ΟΥ</sup> ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΣΕ ΧΩΡΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ**

Η συνάντηση του 5ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας «Θεόδωρος Κάστανος» με την τέχνη ξεκίνησε το 2013, σε μια προσπάθεια, που, ίσως δεν σχετίζονταν με την αξία της τέχνης αυτής καθαυτής ή τη δυναμική που φέρει στη διεργασία της μάθησης, αλλά προέκυψε ως αναγκαιότητα για αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου της Ευέλικτης Ζώνης και μια διαφορετική αντιμετώπιση της Εικαστικής Αγωγής ως γνωστικό αντικείμενο (Κανελλόπουλος και Τσαφταρίδης 2010) με σκοπό την ενίσχυση της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών, τη βελτίωση της ποιότητας και την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, την κατανόηση της αναγκαιότητας για εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, την προώθηση της πολυπολιτισμικής κατανόησης και την ενίσχυση τους αισθήματος του «συνανήκειν» στην Ευρώπη.

Οι πρώτες μας προσπάθειες σχετίζονται με έργα eTwinning, τα οποία προσφέρουν προστιθέμενη αξία στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες σύμφωνα με τον Galvin *et al.* (2006) είναι η αυθεντική μάθηση, η συνεργασία σε επίπεδο εκπαιδευτικών, μαθητή-μαθητών και εκπαιδευτικού-μαθητή, η ευρωπαϊκή διάσταση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η χρήση Νέων Τεχνολογιών, που διευκολύνουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και η επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Παραδειγματικά αναφέρουμε τα έργα *From trash to treasure* με στόχο τη δημιουργία τέχνης, αξιοποιώντας άχρηστα υλικά, *Exploring art* με στόχο τον διαμοιρασμό πληροφοριών σχετικά με τους τοπικούς καλλιτέχνες

και τη δημιουργία/αναπαραγωγή αντίστοιχων έργων τέχνης καθώς και *Transforming an empty plastic bottle to something useful* με στόχο την παραγωγή εικαστικών δημιουργιών με επαναχρησιμοποιημένα υλικά (Εικόνα 1).



**ΕΙΚΟΝΑ 1** From trash to treasure, Exploring art και Transforming an empty plastic bottle to something useful: τρία έργα μαθητών

## VISUAL ARTS, CREATIVITY AND INTERCULTURAL EDUCATION BASED ON LOCAL ARTISTIC REPOSITORY (COMENIUS REGIO)

Ακολουθεί η σύμπραξη *Visual arts, creativity and intercultural education based on local artistic repository*, το οποίο υλοποιήθηκε από δύο εκπαιδευτικές περιφέρειες, της Φλώρινας και του Dobele της Λετονίας. Οι τοπικοί εταίροι, η ομάδα της Φλώρινας, ήταν το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας «Θεόδωρος Κάστανος», η Στέγη Φιλοτέχνων, το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών και η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας, φορείς που σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση ή διαχειρίζονται πολιτισμικά προϊόντα, τα οποία ωστόσο κοινωνούν σε διαφορετικό κοινό/διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (Μπίκος και Κανιάρη 2014). Σκοπός του έργου ήταν η υιοθέτηση καινοτόμων και καλών πρακτικών για την ανάδειξη και ενσωμάτωση προϊόντων της τοπικής εικαστικής παραγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύνολο των δράσεων μπορεί κανείς να δει στον ιστότοπο του έργου: <http://visualocart.edu.gr/>.

Επιγραμματικά αναφερόμαστε σε δράσεις μόνο του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου, που σχετίζονται άμεσα με τα παραδοτέα του έργου, όπως η αναπαραγωγή ενός έργου του Στερίκα Κούλη, που συνοδεύεται από σενάριο διδασκαλίας, ενταγμένο στη θεματική: Προσεγγίζοντας την τέχνη μέσω των τοπικών καλλιτεχνών (Εικόνα 2), το workshop RoboArt (Εικόνα 3), που προσφέρθηκε σε δασκάλους και μαθητές στα πλαίσια του έργου, στο οποίο οι δάσκαλοι αξιοποίησαν τα Lego NXT, ενώ οι μαθητές ασχολήθηκαν με επαυξημένη πραγματικότητα. Επίσης, κατά τη διάρ-

κεια του Εργαστηρίου Χαρακτηκίς για εκπαιδευτικούς, το οποίο προσφέρθηκε από την Δήμητρα Σιατερλή, διδάσκουσα τότε στη Σχολή Καλών Τεχνών, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με υλικά και τεχνικές χαρακτηριστικές, ώστε να είναι σε θέση να ενσωματώσουν την τεχνική στη διδακτική διαδικασία.

Τέλος, αναφερόμαστε την έκθεση *Η Φλώρινα μέσα από τα μάτια των παιδιών*, που φιλοξενήθηκε στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας με έργα μαθητών, τα οποία παράχθηκαν στις

The screenshot shows a website for 'Visual Local Art' under the 'Education and Culture Lifelong learning programme COMENIUS REGIO'. It features a navigation menu with 'ABOUT', 'PARTNERS', 'ART EDUCATIONAL MATERIAL', 'EVENTS', 'FUN', 'BLDG', 'ACTIVITY CALENDAR', and 'CONTACT'. The main content area displays a teaching scenario titled 'Recomposing the dream' by Theodoros Kaveli, dated Thursday, March 20, 2014. The scenario includes a large image of a mosaic artwork and a detailed teaching plan. The teaching plan specifies the title 'Recomposing the dream', the teacher 'Theodoros Kaveli', the subject 'Art', the class '5th class of Primary School', the duration '2 teaching hours', the school '5th Primary School of Florina', and the issue to negotiate 'The CV of the artist Steriakis Koullis'. It also lists a file named '18 Recomposing the dream.pdf'.

ΕΙΚΟΝΑ 2 Εκπαιδευτικό σενάριο



ΕΙΚΟΝΑ 3 RoboArt

Art Days, που διοργανώθηκαν για το σκοπό αυτό στο 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας «Θεόδωρος Κάστανος». Παραδειγματικά αναφέρουμε το γλυπτό «Άννα» και ο «Θνήσκων πολεμιστής» του Δημήτρη Καλαμάρα, μια πεταλούδα με χρώματα ακουαρέλας σε χαρτί Fabriano, αναπαραγωγές έργων του επιγραφοποιού Ηλία Βυζάντη, μαθητικές αναπαραγωγές εμπνευσμένες από τη συλλογή «Γάμος» του Γιώργου Ρακοβαλή με υλικά την πλαστελίνη και την κιμωλία, έργα του Σωτήρη Λιούκρα, του Θωμά Ζωγράφου και του Αντώνη Μπαλάκα με κουρελάκια και βαμμένο ινδοκάρυδο (Εικόνα 4).



**ΕΙΚΟΝΑ 4** Έργα μαθητών από την έκθεση *Η Φλώρινα μέσα από τα μάτια των παιδιών*

Στα παραδοτέα του έργου περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων, η έκδοση «Μεθόριος... γραφές διαφυγής», η οποία αναφέρεται στην εξέλιξη των εικαστικών τεχνών στη Φλώρινα και περιλαμβάνει τα βιογραφικά και την εικαστική παραγωγή των τοπικών καλλιτεχνών, χάρτης των εικαστικών εργαστηρίων της Φλώρινας σε έντυπη και ψηφιακή μορφή καθώς και η έκδοση «Περίπατος στη γειτονιά των χρωμάτων», ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας, βασισμένο στην έκθεση, που οργανώθηκε για τις ανάγκες του προγράμματος με έργα της τοπικής εικαστικής παραγωγής.

## **WOMEN IN ART (ERASMUS+)**

Η σύμπραξη *Women in Art* βασίστηκε στο σκεπτικό ότι, στα βιβλία Ιστορίας της Τέχνης, η αναφορά στο έργο γυναικών είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Ωστόσο, υπήρχαν γυναίκες που ασχολούνταν με την τέχνη και μάλιστα κάποιες από αυτές υιοθέτησαν ανδρικά ονόματα ή και χρησιμοποίησαν τα αρχικά του ονόματός τους για να αναγνωριστεί η δουλειά τους στον επαγγελματικό χώρο. Αυτή η συνθήκη δυστυχώς ισχύει και στις μέρες μας, καθώς στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης εντοπίζεται η αορατότητα ή και απουσία αναφορών σε γυναίκες. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιήθηκε το εικαστικό έργο γυναικών σε δραστηριότητες, ώστε, μέσω της εκπαίδευσης, να προωθήσουμε την ισότητα των φύλων, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τις ίσες ευκαιρίες, την κοινωνική ένταξη, την ενίσχυση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη και την απάλειψη των διακρίσεων.

Αρχικά εστίασαμε στο γλυπτό *Maman* της Louise Josephine Bourgeois, στη γιγάντια «Μαμά» Αράχνη, που παραπέμπει στη μητέρα της, όπως η ίδια λέει. Η Bourgeois χρησιμοποιεί την αμφίσημη εικόνα της αράχνης, ενός πλάσματος με μυθολογική καταγωγή, για να αποδώσει την επιμονή, την υπομονή, την επιβλητικότητα, αλλά και τη μέθοδο της να παγιδεύει το θύμα. Κάτω από το *Maman* (Αράχνη), που στήσαμε στην κεντρική σάλα του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, υλοποιήθηκαν οργανωμένες δραστηριότητες με τους μαθητές σχετικές με τη θεματική του προγράμματος (Εικόνα 5). Επίσης, ασχοληθήκαμε με τη σειρά έργων *Femme Maison* της Bourgeois, η οποία αποδόθηκε με εκθέματα καθώς και με μια ενδιαφέρουσα, τόσο ως προς την προετοιμασία, όσο και στην απόδοση, παράσταση Μαύρου θεάτρου (Εικόνα 5).



**ΕΙΚΟΝΑ 5 Έργα των μαθητών εμπνευσμένα από δημιουργίες της Louise Josephine Bourgeois**

Ακολουθεί η ενασχόλησή μας με τις φιγούρες της Niki de Saint Phalle. Αν και η χρωματική της παλέτα κινείται σε αισιόδοξους τόνους, ωστόσο με το εικαστικό της έργο κηρύττει τον πόλεμο κατά της πατριαρχίας. Για αναπαραγωγή, επιλέξαμε το έργο Λερναία Ύδρα, γιατί σχετίζονταν με την ελληνική μυθολογία, ιστορία γνώριμη για τα παιδιά (Εικόνα 6).

Τρίτη επιλογή είναι τα έργα της Pauline Boty, που ανήκουν στη βρετανική pop art. Σχεδόν το σύνολο του έργου της σχολιάζει την πατριαρχία και τη βιαιότητα των ανδρών, ενώ παράλληλα αποθεώνει τη γυναικεία σεξουαλικότητα. Μελετήσαμε τα έργα της ως προς τη θεματική και την τεχνική τους. Στόχος μας ήταν να αναπαράξουμε το σύνολο των έργων της, διατηρώντας τη θεματική με

τα στοιχεία pop art, που αρέσουν ιδιαίτερα στα παιδιά, αλλά να το αποδώσουμε με συμβάντα που σχετίζονται με την ελληνική κοινωνία, ιστορία ή καθημερινότητα/πραγματικότητα. Παραδειγματικά, αναφέρουμε το έργο *Scandal '63* (Υπόθεση Profumo), στο οποίο ασκείται κριτική στη διαφθορά και την υποκρισία του ανδρικού φύλου, το οποίο αποδώσαμε με το έργο *Σκάνδαλο '13* (Υπόθεση Ζαχόπουλου) (Εικόνα 6).



**ΕΙΚΟΝΑ 6** Έργα των μαθητών εμπνευσμένα από δημιουργίες της Niki de Saint Phalle και της Pauline Boty

Στο πλαίσιο της σύμπραξης, κατά τη διάρκεια της έκθεσης *The Cleaner* της Marina Abramović, μια δουλειά με σκληρή εικαστική γλώσσα/απόδοση για το όρια αντοχής του ανθρώπινου σώματος και της συνείδησης, που φιλοξενούνταν στο Centre of Contemporary Art της Τοριού, συμμετείχαμε στο εργαστήριο *Counting the Rice*, όπου κληθήκαμε να διαχωρίσουμε κόκκους ρυζιού από φακές και να τους μετρήσουμε. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με την Abramović μάς επιτρέπει να απομακρυνθούμε από τον σύγχρονο, αγχωτικό τρόπο ζωής, να εστιάσουμε στη δύναμη της θέλησης απαλλαγμένοι από περισπασμούς και να κάνουμε ένα βήμα προς μια κατάσταση ηρεμίας και χαλάρωσης, ώστε να αποκτήσουμε μια αίσθηση αυτογνωσίας για να καταφέρουμε να ελέγχουμε τις αντιδράσεις μας. Παράλληλα, παρακολουθήσαμε το video μιας performance της Marina Abramović, που παρουσιάστηκε στο Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης της Νέας Υόρκης και προσπαθήσαμε να αναπαράξουμε τη σκηνή



ανά δύο άτομα, με στόχο να διατηρηθεί ενός λεπτού σιγή, ώστε τα δύο άγνωστα άτομα να αναπτύξουν βλεμματική συνομιλία. Στην προσπάθεια να πει ο καθένας την προσωπική του ιστορία μόνο με το βλέμμα, όπως αντιλαμβάνεστε, προκλήθηκαν ανάλογα συναισθήματα, ακόμη και δάκρυα.

## **EUROPEAN CULTURAL TREASURES (ERASMUS+)**

Η σύμπραξη *European Cultural Treasures: Where the past meets the future*, στην οποία η φορητή μάθηση και τα εργαλεία πληροφορικής (QR, GPS, IT) ενισχύουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αξιοποίησαν αρχαιακές φωτογραφίες της πόλης και δικές τους λήψεις από την ίδια περίπου οπτική γωνία για να δημιουργήσουν επικαλυπτόμενες εικόνες, με σκηνές από το παρελθόν και το παρόν της πόλης.

## **ARTS, MUSEUMS, OUTDOOR ACTIVITIES AND LEARNING (ERASMUS+)**

Η σύμπραξη *Arts, museums, outdoor activities and learning* με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις συνεργαζόμενες περιοχές μέσα από υπαίθριες δραστηριότητες μάθησης και υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών για βιωματική μάθηση σε φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως κοινωνική και παιδαγωγική πρόκληση με προστιθέμενη αξία για την εκπαίδευση, καθώς τα υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα, που σχεδιάζονται μαθητοκεντρικά και υλοποιούνται με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά. Πρόκειται για μια ολιστική μορφή εκπαίδευσης, που συμβάλλει στην συνολική ανάπτυξη του ατόμου, διότι ενθαρρύνει τη δημιουργία μηχανισμών για διασύνδεση της νέας γνώσης με την προγενέστερη, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, ενδυναμώνοντας και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος και την κριτική σκέψη.

## **DIGITAL ERASMUS MUSEUM LEARNING (ERASMUS+2020-I-SE01-KA227-SCH-092462)**

Στη σύμπραξη *Digital Erasmus Museum Learning* αξιοποιούνται ανοιχτές και καινοτόμες πρακτικές, πλήρως ενταγμένες στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, οι οποίες αφενός προάγουν την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, αφετέρου ενισχύουν την αναγνώριση των αξιών του πολιτισμού, την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα πολιτισμικής κληρονομιάς και την ενίσχυση της κοινής αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις η τεχνολογία διαδραματίζει ζωτικό ρόλο: διδασκαλία με MOOC, e-βιβλία με ενσωματωμένους κωδικούς QR και εικονικά

μουσεία. Οι εικονικοί επισκέπτες με τη χρήση smartphones ή tablets καθώς και τεχνολογίες Εικονικής (VR) ή Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) βελτιώνουν την εμπειρία τους στο μουσείο, ενώ παράλληλα αλληλοεπιδρούν με άλλους χρήστες, πριν ή μετά την επίσκεψη, μέσω διαδικτυακών καναλιών. Η αξιοποίηση αυτών των τεχνολογιών «μετατρέπει» τους χώρους πολιτισμού σε εκπαιδευτικούς χώρους, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας με τη σύγχρονη ψηφιακή τάξη, προσφέροντας πρόσβαση και υπηρεσίες με ποικίλους τρόπους (συμμετοχικές δραστηριότητες, διαδραστικές εκθέσεις, ψηφιακές ξεναγήσεις, online πληροφορίες), ενώ παράλληλα εξυπηρετεί την εκπαιδευτική στοχοθεσία. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός με άξονα την πολιτισμική κληρονομιά και τις τέχνες μπορεί να προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες, βελτίωση αντιλήψεων και δεξιοτήτων, ανταλλαγή εμπειριών, ενώ παράλληλα ενισχύει τα κίνητρα μάθησης.

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Το σχολείο συναντά την τέχνη ως τίτλος παραπέμπει στην σύζευξη τέχνης και εκπαίδευσης, στην αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, όπως στο Πλαίσιο του πολυδιαφημισμένου «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης» ή την πρωτοβουλία του ΙΕΠ για δημιουργία άτυπου δικτύου οπαδών της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Τέχνη», κατά την ταπεινή μου γνώμη, άκρως διαφημιστική εκστρατεία εκπαιδευτικού «προϊόντος», με εμφανή χαρακτηριστικά εμπορευματοποίησης. Πρωτοβουλίες αυτού του τύπου συνιστούν μια ιδιότυπη μορφή ιδεολογικής ρύπανσης για το δημόσιο σχολείο, με υποσχέσεις ανυπόστατων καινοτομιών, όπως συμβαίνει και με τα Εργαστήρια δεξιοτήτων, που πήραν μια περίοπτη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει χρόνος ή και χώρος για τους εκπαιδευτικούς ενός δημόσιου σχολείου να εισάγουν μια καινοτόμα δράση, να δώσουν ένα μήνυμα ανανέωσης, να είναι ευέλικτοι και επινοητικοί. Χάνεται κάθε ίχνος δημιουργικότητας και καλής διάθεσης, εφόσον υποχρεούνται ή σωστότερα εντέλλονται να υποστηρίξουν ένα αναπαραγωγικό ή και αναδιανεμητικό συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Αναμφισβήτητα, οι ευρωπαϊκές συμπράξεις πράγματι συνιστούν φορέα αλλαγής στην σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση στην σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς δίνουν τη δυνατότητα για ενσωμάτωση καινοτόμων στοιχείων. Το ζήτημα που προκύπτει είναι η διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής που προτείνεται μέσω των σχολικών συμπράξεων, η δημιουργία δομών παρακολούθησης και αξιοποίησης των δεδομένων, η συνεργασία των φορέων που εμπλέκονται, η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η συνεπής υποστήριξη του εγχειρήματος. Παράλληλα, αναδύονται ζητήματα κατά την υλοποίηση, τα οποία συνδέονται με τη φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την δυσκαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων και τον λεπτομερή προσδιορισμό της σχολικής δραστηριότητας από τις κεντρικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, τα οποία δεν διευκολύνουν την

προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα εμπειριών, που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν από τη συμμετοχή τους στα εν λόγω ευρωπαϊκά προγράμματα.

Συνολικά αναφέρουμε ότι οι συνεργασίες μεταξύ σχολείου και πολιτισμικών φορέων απαιτούν δέσμευση και όραμα από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να αποδώσουν μακροπρόθεσμα οφέλη. Ωστόσο, για να ευοδωθούν αυτές οι συνεργασίες, είναι αναγκαίο να ενισχυθούν από μία εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα τις υποστηρίζει, παρέχοντας το απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο, ίσως και την απαιτούμενη οικονομική ενίσχυση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλκhsις (1996), *Μουσεία και σχολεία Δεινόσαυροι κι αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρέου, Α., Κασίδου, Σ., Κυρίδης, Α., Τσακίρίδου, Ε. (2008), «Το Μουσείο είναι Σχολείο: οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Μουσεία και την Εκπαιδευτική τους Αξιοποίηση», στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου, Μ. Οικονόμου (επιμ.), *Η Τεχνολογία στην Υψηλότερη Πολιτισμική Κληρονομιάς: Διαχείριση, Εκπαίδευση, Επικοινωνία*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 313-322.
- Βέμη, Β. (2006), «Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου-σχολείου». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.
- Bourdieu, P. (2004), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβας, Ν. και Δεμερτζή, Κ. (2001), «Πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά προγράμματα: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 73-84.
- Δαλακούρα, Ν. (2018), *Μουσεία. Πολιτισμός – τέχνες, διαχείριση ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1030> (τελευταία ανάκτηση, 19/1/2024).
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010), *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Desvallees, A. & Mairesse, F. (2014). *Βασικές έννοιες της Μουσειολογίας*. ICOM-Ελληνικό Τμήμα.
- Ζαφειράκου, Α. (2000), «Πώς το μουσείο βλέπει το σχολείο», στο Α. Ζαφειράκου (επιμ.) *Μουσεία και Σχολεία: Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 85-107.

- Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.) (2011), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Ελληνικό Παιδικό Μουσείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κανελλόπουλος, Π. και Τσαφταρίδης, Ν. (επιμ.) (2010), *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη. Εξερευνησεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*. Σκόπελος: Νήσος.
- Μουρατιάν, Ζ. (1993), «Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης του Μουσείου», *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 3, 3-4.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2003), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ., Κοσμίδης, Π. (2005), «Ηγεσία για τη Μάθηση με Μεθόδους Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Ένα Νέο Ξεκίνημα», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 189-197.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007), *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπίκος, Γ. και Κανιάρη Α. (επιμ.) (2014), *Μουσειολογία, πολιτιστική διαχείριση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπούνια, Α. και Νικονάνου, Ν. (2008), «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Ν. Νικονάνου και Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης, 66-95.
- Νάκου, Ε. (2000), «Ιστορική γνώση και μουσείο». *Μνήμων*, 22, 221-237.
- Νικονάνου Ν. (επιμ.) (2015), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πικοπούλου-Τσολάκη, Δ. (2002), «Ο πολιτισμός ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας στα μουσεία. Μέθοδοι εξοικείωσης του κοινού με την τέχνη στα μουσεία», στο Ε. Γλύτση (επιμ), *Οι διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων*, τόμος Γ', Πάτρα: ΕΑΠ, 57-111.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aspin, D. (2010), "Lifelong Learning: The mission of arts education in the learning community of the 21st century", *Music Education Research*, 2 (1), 75-85
- Bamford, A. (2006), *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Catterall, J., Waldorf, L. (1999), "Chicago Arts Partnerships in Education summary evaluation", in E. Fiske (ed.) *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities, 47-62.

- Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M. & Zeidler, B. (2006), *Pedagogical Advisory Group – Reflections on eTwinning: Collaboration and eTwinning – Enrichment and Added Value of eTwinning Projects*. eTwinning Central Support Service, Brussels.
- Hargreaves, A. (1995), “Development and desire”, in T. Gusky, M. Huberman (eds.) *Professional development in education*. Milton Keynes: Open University Press, 9-35.
- Harland, J., Lord, P., Stott, A., Kinder, K., Lamont, E., Ashworth, M. (2005), *The Arts-Education Interface: A Mutual Learning Triangle?* Slough: NFER.
- Hein, G. (1998), *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Kisiel, F.J. (2003), “Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience”. *Journal of Science Teacher Education*, 14 (1), 3-12.
- Lauret, J.M., Marie, F. (eds.) (2010), *European Agenda for Culture – Open Method of Co-ordination Working Group on developing synergies with education, especially arts education– Final Report*. Brussels: European Commission.
- MacBeath, J. (2005), “Leadership as distributed: a matter of practice”. *School Leadership & Management*, 25 (4), 349-366.
- Papadakis, T. (2016), “Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future”. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8 (3-4), 279-296.
- Screven, C. (1986), “Exhibitions and Information centers: some principles and approaches”. *The Museum Journal*, 29 (2), 109-137.
- Stoll, L., Wikeley, F., Reezigt, G. (2002), “Developing a Common Model? Comparing Effective School Improvement Across European Countries”. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 455-475.
- Thannimalai, R., & Raman, A. (2018), “The Influence of Principals’ Technology Leadership and Professional Development on Teachers Technology Integration in Secondary Schools”. *Malaysian Journal of learning and Instruction*, 15 (1), 201-226.
- Wimmer, M. (2009) *Reflecting on the Domain of Arts Education*. Part 1. Vienna. <http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/08/Reflecting-on-the-domain-of-arts-education.pdf> (τελευταία ανάκτηση, 19/1/2024).

## ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

<http://www.etwinning.gr/>

<http://www.iky.gr/europaika-programmata/comenius-sxoliki-ekpaideysi>

[http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/part2\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/part2_el.pdf)



# Μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης στον χειμερινό αθλητισμό. Καλές πρακτικές από την Ιαπωνία και την Γερμανία και η εφαρμογή τους

Αντώνης Τοσουνίδης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφή μη τυπικών και άτυπων θεσμών εκπαίδευσης στον χειμερινό αθλητισμό από την Ιαπωνία και Γερμανία και η εφαρμογή τους ως καλά παραδείγματα για την Ελλάδα. Καταγράφονται οι θετικές επιπτώσεις που έχει ο χειμερινός αθλητισμός στη σωματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Περιγράφεται το παράδειγμα της Ιαπωνικής Ένωσης Αθλητικών Τεχνών, του δικτύου των αθλητικών μουσείων της Ιαπωνίας, αλλά και άλλων χωρών σχετικά με τα χειμερινά αθλήματα. Επίσης παρουσιάζεται η εφαρμογή του προγράμματος «Λευκές Εβδομάδες» στην Ιαπωνία, αλλά και μια παραλλαγή του στην Γερμανία με το όνομα «Σχολείο χειμερινών Αθλημάτων». Η μελέτη αυτή καταδεικνύει ως καλό παράδειγμα για την Ελλάδα την Ένωση Αθλητικών Τεχνών της Ιαπωνίας, διότι προτείνει έναν μη τυπικό και άτυπο θεσμό εκπαίδευσης στον αθλητισμό σε συνδυασμό με ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο όπως είναι οι Καλές Τέχνες σε επίπεδο Αθλητικής Ομοσπονδίας. Με τη βοήθεια της πλατφόρμας, καταδεικνύεται επίσης ένα δίκτυο αθλητικών μουσείων για μια ομοιόμορφη εθνική θεματοποίηση του στόχου της Ιαπωνικής Ένωσης Αθλητικών Τεχνών. Σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος «Λευκές Εβδομάδες» στην Ιαπωνία γίνεται ανάλυση των θετικών χαρακτηριστικών τους καθώς και ένας συνδυασμός

## Λέξεις-κλειδιά:

μη τυπικοί και άτυποι θεσμοί εκπαίδευσης, χειμερινός αθλητισμός, καλές τέχνες, Αθλητικό Μουσείο, πρόγραμμα Λευκές Εβδομάδες

με την εκμάθηση ξένων γλωσσών ως καλή πρακτική. Στην ίδια κατεύθυνση είναι η ηλεκτρονική πλατφόρμα Σχολείο χειμερινών Αθλημάτων, που στοχεύει στην συλλογής υλικού για μια εποχιακή διασυνοριακή, με Διαθεματικό περιεχόμενο εκπαίδευση μαθητών στα χειμερινά αθλήματα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ενδιαφέρουσα για την παρουσίαση ενός μη τυπικού και άτυπου θεσμού εκπαίδευσης στον χειμερινό αθλητισμό είναι και η καταγραφή των επιδράσεων των χειμερινών αθλημάτων στο σχολικό περιβάλλον μέσω μιας ιστοσελίδας. Ο αθλητισμός και ειδικότερα ο χειμερινός αθλητισμός έχουν ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις στη σωματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Με τη διδασκαλία στο χιόνι οι μαθητές / μαθήτριες μπορούν να γνωρίσουν όχι μόνο τον αθλητικό εξοπλισμό σε ένα χειμερινό άθλημα, αλλά και να συγκεντρώσουν πολλές εμπειρίες που επηρεάζουν εκπαιδευτική και προσωπική διαδικασία ανάπτυξής τους (Künzell *et al.* 2008). Ωστόσο, δεν επωφελούνται μόνο οι μαθητές / μαθήτριες από την ενασχόληση με τα χειμερινά σπορ, αλλά επίσης και οι δάσκαλοι αποκτούν σημαντική προστιθέμενη αξία. Ειδικά κατά τις εβδομάδες χειμερινών αθλημάτων υπάρχουν μοναδικές ευκαιρίες για παιδαγωγική κατάρτιση μέσω του Αθλητισμού. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους μαθητές τους εκτός της συνήθους σχέσης δασκάλου – μαθητή και αντιστρόφως. Αυτό ενισχύει την «κοινότητας της τάξης» και έχει θετικές επιπτώσεις στην καθημερινή σχολική εκπαίδευση (Künzell *et al.* 2008). Παρά τα πολλά πλεονεκτήματα, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υλοποιήσουν τις αθλητικές εκδηλώσεις χιονιού σε σχολεία, προβάλλουν πάντα δυσκολίες και σκεπτικισμό (Künzell *et al.* 2008). Για τον λόγο αυτό στην συγκεκριμένη ιστοσελίδα δίνεται η δυνατότητα παροχής συμβουλών και επιχειρημάτων που θα βοηθήσουν αυτούς που θέλουν να νομιμοποιήσουν τις αθλητικές δραστηριότητες του χιονιού στο σχολείο. Τα βασικά επιχειρήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Τα χειμερινά αθλήματα προάγουν την ευεξία.
2. Τα χειμερινά σπορ οξύνουν το νου.
3. Τα χειμερινά σπορ χαλαρώνουν.
4. Τα χειμερινά αθλήματα αναπτύσσουν την προσωπικότητα.
5. Τα χειμερινά αθλήματα ενισχύουν την κοινότητα.
6. Τα χειμερινά σπορ είναι διασκέδαση.
7. Τα χειμερινά σπορ μπορούν να συμβάλουν στην ένταξη.
8. Τα χειμερινά αθλήματα συμβάλλουν στην εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη.



Αναλυτικότερα, τα χειμερινά αθλήματα προάγουν την ευεξία: Πολλά παιδιά και έφηβοι στη καθημερινή τους ζωή δεν κινούνται αρκετά. Οι ειδικοί παραπονοιάζονται ότι η σωματική ικανότητα των παιδιών έχει επιδεινωθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν. Μαζί με την έλλειψη άσκησης, ο κίνδυνος ασθενειών αυξάνεται (Löllgen, Kunstmann & Engelbrecht, 2002). Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ένας μέσος μαθητής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κάθεται εννέα ώρες την ημέρα και κινείται μόνο μία ώρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κινητικά ελλείμματα και υψηλά επίπεδα παχυσαρκίας. Το 50% έως 65% όλων των μαθητών (-τριών) ηλικίας μεταξύ 8 και 18 ετών π.χ. στη Γερμανία έχουν κακή στάση σώματος. Η έλλειψη άσκησης επηρεάζει επίσης την ψυχική υγεία και μπορεί να οδηγήσει σε ανησυχία, αμηχανία και έλλειψη έκφρασης συναισθημάτων, καθώς και συναισθηματική αστάθεια. Τα χειμερινά αθλήματα αντισταθμίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις της σωματικής αδράνειας και προάγουν την υγεία των παιδιών και των εφήβων. Οι δραστηριότητες κίνησης προσανατολισμένες στο χιόνι συμβάλουν στην συντήρηση του σώματος, καίνε επιπλέον θερμίδες, βοηθάνε στην αύξηση της δύναμης και την ικανότητα της ισορροπίας και έχουν θετική επίδραση στην καρδιά και το κυκλοφορικό σύστημα. Επιπλέον, η άθληση στον καθαρό αέρα και η προσαρμογή στις χειμερινές καιρικές συνθήκες μπορεί να ενισχύσει το ανοσοποιητικό σύστημα και να θωρακίσει τον οργανισμό έναντι των κρυολογημάτων. Τέλος η δραστηριότητες στην φύση τον χειμώνα προσφέρουν μια πολύτιμη ισορροπία στους μαθητές / στις μαθήτριες που διαμένουν ως επί το πλείστον σε αίθουσες διδασκαλίας με ανεπαρκή εξαερισμό (Künzlel *et al.* 2008).

Επίσης είναι μια κοινή προκατάληψη ότι τα αλπικά αθλήματα χιονιού έχουν αυξημένο ποσοστό τραυματισμού και η έλλειψη ενημέρωσης και συζήτησης γύρω από αυτό δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα. Οι μελέτες δείχνουν ότι το σκι και η χιονοσανίδα (snowboarding) είναι από τα ασφαλέστερα αθλήματα καθώς ο αριθμός των τραυματισμών είναι ελάχιστος (Aschauer, Ritter, Resch, Thoeni & Spatzenegger, 2007).

**Τα χειμερινά σπορ οξύνουν τον νου:** Δεν επωφελείται μόνο το σώμα από το σκι κατάβασης, την χιονοσανίδα (snowboarding) και το σκι δρόμων αντοχής (cross-country skiing) αλλά επιστημονικές μελέτες αποδεικνύουν ότι το χειμώνα ο αθλητισμός προάγει την οξύνοια των αθλουμένων. Η άσκηση στον καθαρό αέρα ενισχύει την κυκλοφορία του αίματος, με αποτέλεσμα τα κύτταρα του σώματος να τροφοδοτούνται με περισσότερες θρεπτικές ουσίες. Λόγω της αυξημένης παροχής αίματος, ο εγκέφαλος μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα και έτσι η ικανότητα για σκέψη είναι ευκολότερη. Εκτός από τα παραπάνω οφέλη των χειμερινών αθλημάτων, πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη τα θετικά αποτελέσματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά και οι έφηβοι σήμερα περνούν πολύ λιγότερο χρόνο σε εξωτερικούς χώρους από ότι πριν. Τα παιδιά που δεν παίζουν ή παίζουν αθλήματα στη φύση έχουν συνήθως ελάχιστες γνώσεις για το περιβάλλον, τη φύση και τη σημασία των φυσικών πόρων. Ταυτόχρονα, μόνο όσοι γνωρίζουν τη φύση και εκτιμούν τον πλούτο της ενεργούν και ζουν με περιβαλλοντικά συνειδητό και βιώσιμο

τρόπο. Για μια ώθηση σε δραστηριότητες στην φύση αρκούν ήδη: ένα γλίστρημα σε πίστες το απόγευμα, η από κοινού κατασκευή ενός ιγκλού ή μια περιπετειώδης πεζοπορία με χιονοπέδιλα (Roth *et al.* 2012). Στο πλαίσιο αυτό, τα χειμερινά αθλήματα προσφέρουν εξαιρετικές ευκαιρίες για την ενσωμάτωση της βιώσιμης ανάπτυξης ως εκπαιδευτικού στόχου. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι λόγω της κρίσιμης κλιματικής αλλαγής, της υπερθέρμανσης του πλανήτη και των επιπτώσεων του στις περιοχές χειμερινών αθλημάτων, το θέμα των αθλημάτων χιονιού και του περιβάλλοντος πρέπει να ενσωματωθεί στα μαθήματα των σχολείων σε όλους τους κλάδους. Με αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι θα έχουν την ευκαιρία να σχεδιάσουν ένα μάθημα που συμβιβάζει σε δύο μείζονες πτυχές: την εμπειρία στη φύση και τη διατήρηση της φύσης (Künzel *et al.* 2008). Επιπλέον, τα χειμερινά σπορ μπορούν να θεωρηθούν ως ένα ζήτημα το οποίο συνδέεται διαθεματικά και διεπιστημονικά και με άλλες επιστήμες. Είτε πρόκειται για μαθήματα Βιολογίας, Φυσικής, Γεωγραφίας ή Ιστορίας - τα θέματα των χειμερινών αθλημάτων είναι ευρύτατα και έχουν πολλά εκπαιδευτικά περιεχόμενα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τόσο οι εκπαιδευτικοί να διευρύνουν τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου τους και να προσφέρουν μια συναρπαστική και πρακτική διδασκαλία όσο και οι μαθητές και οι μαθήτριες να προσεγγίσουν ένα θέμα από διαφορετικές επαγγελματικές προοπτικές.

**Τα χειμερινά αθλήματα χαλαρώνουν.** Για πολλούς ανθρώπους, το χιόνι έχει μια μαγική λειτουργία. Ως εκ τούτου, τον περασμένο αιώνα, αναπτύχθηκε ένα ευρύ φάσμα χιονοδρομικών αθλημάτων για αναψυχή αλλά και για σχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Μελέτες έχουν αποδείξει τα ευεργετικά αποτελέσματα της φύσης στην ψυχή του ανθρώπου. Η κίνηση σε ένα περιβάλλον, που καλύπτεται από χιόνι, ανεξάρτητα από τις καιρικές συνθήκες, δημιουργεί μια συναισθηματική έκκληση. Τα αθλήματα της φύσης διαδραματίζουν πολύ ιδιαίτερο ρόλο σε αυτό το πλαίσιο. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την υγεία, γιατί ενισχύεται από τη διαμονή στη φύση όχι μόνο το σώμα, αλλά και το μυαλό.

Τα χειμερινά αθλήματα αναπτύσσουν την προσωπικότητα. Από μια αθλητική παιδαγωγική και ψυχολογική προοπτική, τα χειμερινά αθλήματα μπορούν να έχουν θετική επίδραση στο κίνητρο και τις επιδόσεις των μαθητών. Στο πλαίσιο ενός πολυήμερου ταξιδιού για τα χειμερινά αθλήματα, οι μαθητές / οι μαθήτριες μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης. Αυτό προάγει την ανεξαρτησία και το αίσθημα ευθύνης των μαθητών. Στο πλαίσιο της μάθησης με σκοπό την ενίσχυση της προσωπικότητας, βελτιώνεται η ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού, αλλά και η ικανότητα συμμετοχής σε μια ομάδα. Επίσης τα παιδιά και οι νέοι αποκτούν ικανότητες, αλληλεγγύης και συνεργασίας με την έννοια της αναγνώρισης του δικαιώματος αυτορρύθμισης και τον από κοινού προσδιορισμό των ευθυνών (Bähr & Krick 2009). Επιπλέον, αντιμετωπίζοντας τις ακραίες εμπειρίες και τις εξαιρετικές προκλήσεις, η αυτοπεποίθηση των μαθητών (-τριών) μπορεί να ενισχυθεί και να προωθηθεί η ατομική ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Τα χειμερινά αθλήματα ενισχύουν την κοινότητα. Οι μαθητές μαθαίνουν πολλά για τα δικά τους πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους καθώς και για τους συμμαθητές τους στην καθημερινή αλληλεπίδραση που έχουν με αυτούς. Κατά την εκμάθηση ενός χειμερινού αθλήματος, ειδικά στο στάδιο των αρχάριων, η υποστήριξη μέσα στην ομάδα είναι ζωτικής σημασίας για μια γρήγορη και επιτυχή μάθηση. Οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών και των εφήβων με τον αθλητικό εξοπλισμό χιονιού, το περιβάλλον και τις ασυνήθιστες μετακινήσεις είναι πολύ σημαντικές και διεγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων. Επομένως η εκμάθηση των αντίστοιχων χειμερινών αθλημάτων γίνεται μια κοινή εμπειρία εφόσον οι μαθητές έρχονται αποκτούν το αίσθημα του μέλους σε μια ομάδα και έτσι μπορούν να αναπτυχθούν νέες φιλίες καθώς οι συμμαθητές γνωρίζονται μεταξύ τους και εκτός σχολικής τάξης (Schira 2014). Ως αποτέλεσμα, οι δομές των ομάδων μπορούν να αλλάξουν με θετική έννοια: η αίσθηση της ομάδας ενισχύεται και η σχολική κοινότητα κινείται με γνώμονα το κοινό καλό. Αυτό με τη σειρά του έχει θετικά αποτελέσματα στην επόμενη σχολική χρονιά (Künzell *et al.* 2008). Εκτός από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών, μια άλλη πτυχή είναι η σχέση δασκάλου - μαθητή. Μέσα από κοινές αθλητικές δραστηριότητες και περιπετειώδεις εμπειρίες, οι δάσκαλοι έρχονται αναπόφευκτα πιο κοντά στην ομάδα κατά τη διάρκεια της χειμερινής αθλητικής περιόδου. Οι νέοι γνωρίζουν καλύτερα τους δασκάλους τους και αντίστροφα επιτυγχάνοντας ένα οικείο και θετικό κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Και αυτό μπορεί να ενισχύσει βιώσιμα την σχολική κοινότητα και ειδικότερα της σχολική τάξη.

Τα χειμερινά σπορ είναι διασκέδαση. Τα χειμερινά σπορ είναι πολύπλευρα. Το ευέλικτο φάσμα ποικίλων χειμερινών αθλημάτων και δραστηριοτήτων επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν εντυπωσιακές εμπειρίες. Η εμπειρία της φύσης σε διαφορετικές διαστάσεις, η κοινωνική αλληλεπίδραση στην «ταξική» κοινότητα αλλά και η υπέρβαση των ατομικών φόβων και ορίων μπορούν να προκαλέσουν έντονες συναισθηματικές εμπειρίες. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να έχει κίνητρο για τους μαθητές συμμετοχής και εμπλοκής τόσο στον αθλητισμό όσο και στις άλλες επιστήμες. Η χαρά των μαθησιακών κινήσεων μπορεί και πρέπει να είναι πρωταρχικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τη σχολική Φυσική Αγωγή (Künzell *et al.* 2008).

Τα χειμερινά σπορ μπορούν να συμβάλουν στην ένταξη. Η «ένταξη» είναι σήμερα βασικό καθήκον και πρόκληση του σχολείου. Με την επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για την αναπηρία, όλες οι χώρες προσπαθούν να οικοδομήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα. Η ένταξη δεν περιορίζεται μόνο σε μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά σημαίνει την ίση συμμετοχή όλων - ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική θέση, τον πολιτισμό, τη θρησκεία και την εθνικότητα. Η ενσωμάτωση προσφέρει ειδικές ευκαιρίες και προκλήσεις για τη Φυσική Αγωγή και επομένως και για τα χειμερινά αθλήματα. Τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (ΑΕΠ)

προσφέρουν ήδη κάποια σημεία εκκίνησης για το σχεδιασμό μιας «περιεκτικής» Φυσικής Αγωγής, ιδίως σε σχέση με τις αρχές των πολλαπλών προοπτικών και της συμμετοχής. Επιπλέον, υπάρχουν τώρα μοντέλα για τον συγκεκριμένο σχεδιασμό της Φυσικής Αγωγής χωρίς αποκλεισμούς, όπως το μοντέλο 6 + 1 της προσαρμοστικής Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με τον Tiemann (2013). Το επίκεντρο είναι η (θετική) στάση του δασκάλου, η οποία είναι καίριας σημασίας για την επιτυχία της συμμετοχικής διδασκαλίας. Τροποποιήσεις μπορούν να γίνουν στους έξι τομείς: τα υλικά το μαθησιακό περιβάλλον, οι κανόνες, τα καθήκοντα, οι κοινωνικές μορφές και η επικοινωνία. Αυτό το μοντέλο μπορεί εξίσου να μεταφερθεί πολύ καλά στα χειμερινά αθλήματα.

Αξίζει να επισημανθεί το θέμα των μαθητών προσφύγων στα σχολεία και η ένταξή τους στον αθλητισμό. Ο αθλητισμός θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να ενθαρρύνει, μέσω θετικών κοινωνικών και συναισθηματικών εμπειριών, μέσω του αισθήματος της ομάδας αλλά και την ανάγκη της διατήρησης κοινών κανόνων, την ενσωμάτωση όλων των μελών της κοινωνίας στα αθλήματα. Στο ζήτημα των χειμερινών αθλημάτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καταστεί δυνατή η συμμετοχή όλων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από την οικονομική κατάσταση των γονέων, να έχουν όλοι οι μαθητές εξίσου τα ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες μάθησης.

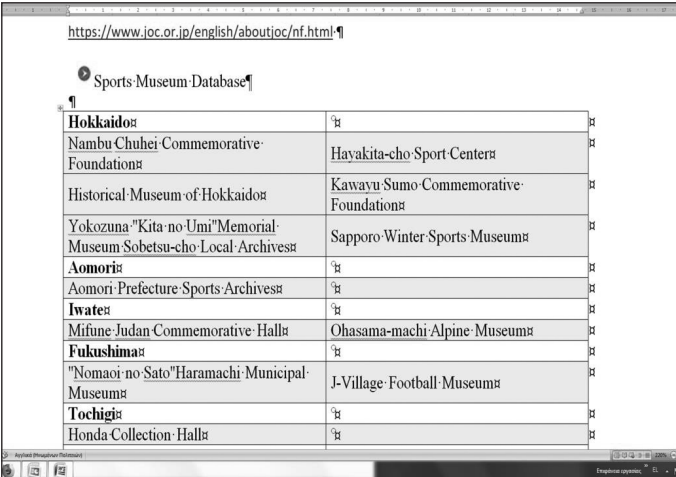
Τέλος τα χειμερινά αθλήματα συμβάλλουν στην εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη. Μέσω μοναδικών εμπειριών αθλητισμού και φύσης, οι μαθητές κερδίζουν πολύτιμες εμπειρίες ομαδικής εξορμήσεως σε ειδικά σχεδιασμένα χειμωνιάτικα και καλοκαιρινά camps και μαθαίνουν με τη μορφή παιχνιδιού τις πτυχές της περιβαλλοντικής συμβατής και αειφόρου ανάπτυξης. Εστιάζει στις οικονομικές, οικολογικές και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τις δραστηριότητές τους, τις απαιτήσεις της φύσης και της προστασίας του περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες στα χειμερινά camps εξοικειώνονται με τον αθλητικό εξοπλισμό χιονιού σχεδόν κάθε είδους, με σκοπό να εξερευνήσουν τη χειμερινή φυσική περιοχή.

## ΤΟ ΚΑΛΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΙΑΠΩΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Ως ένα καλό παράδειγμα μη τυπικού και άτυπου θεσμού εκπαίδευσης στον αθλητισμό και ειδικά στα χειμερινά αθλήματα, αλλά και σε άλλο «γνωστικό σχολικό αντικείμενο» όπως είναι τα Καλλιτεχνικά, είναι το παράδειγμα της Ιαπωνικής Ένωσης Αθλητικών Τεχνών<sup>1</sup>. Για να γνωρίσουμε αυτόν τον μη τυπικό και άτυπο θεσμό εκπαίδευσης στον αθλητισμό και στις καλές Τέχνες είναι χρήσιμο να παρουσιαστεί ο σκοπός, η οργάνωση και η διοίκηση της Ιαπωνικής Ένωσης αθλητι-

1 Organization of the Japan Sports Arts Association <http://www.sportsarts.gr.jp/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

κών Τεχνών. Η μελέτη αυτή αντλεί τα στοιχεία της από την ιστοσελίδα της Ιαπωνικής Ένωσης αθλητικών Τεχνών και από το δίκτυο των μουσείων της Ιαπωνίας σχετικά με τα χειμερινά αθλήματα, την ορειβασία και την αναρρίχηση (άλλο καλό παράδειγμα). Φυσικά και τα αθλητικού περιεχομένου μουσεία είναι ένας θεσμός μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στον αθλητισμό με διαθεματικές διαστάσεις. Στην περίπτωση της Ιαπωνικής Ένωσης Αθλητικών Τεχνών μια στρατηγική λειτουργία είναι η δημιουργία και λειτουργία δικτύου μεταξύ μουσείων<sup>2</sup> (Εικόνα 1) που σχετίζονται με τον αθλητισμό και παρέχουν συμβουλές, τόσο με συμβατικό όσο και ψηφιακό τρόπο (το ψηφιακό μουσείο χρησιμοποιείται ως εμψυχωτική διαδικασία για την επίσκεψη του συμβατικού μουσείου). Βασικός σκοπός της Ιαπωνικής Ένωσης Αθλητικών Τεχνών είναι η ανάπτυξη του αθλητισμού μέσω καλλιτεχνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Ανήκει στην Ιαπωνική Ολυμπιακή Επιτροπή (JOC), στην Ιαπωνική Ένωση Αθλημάτων (JASA), στην Διεθνή Ολυμπιακή Επιτροπή (IOC), και το Συμβούλιο Ασίας (OCA). Η σύγχρονη κοινωνία αναφέρεται μερικές φορές ως «εποχή συναισθημάτων». Το μότο της Ένωσης Αθλητικών Τεχνών της Ιαπωνίας είναι ότι: «...το ενδιαφέρον για τον Αθλητισμό και τις Τέχνες αυξάνεται κάθε χρόνο και πολλοί παρακολουθούν και συμμετέχουν στις καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες». Μια μεγάλη κατηγορία αλληλοεπίδρασης είναι ο Αθλητισμός και η Ζωγραφική, η αθλητική Σκιτογραφία, η Γλυπτική, η Φωτογραφία, η Μουσική, η Ποίηση, ο Αθλητισμός στη Μόδα,



The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.joc.or.jp/english/aboutjoc/nf.html>. The page title is "Sports Museum Database". Below the title is a table listing various sports museums in Japan, organized by prefecture. The table has two columns: the name of the museum and its location. The entries are as follows:

<b>Hokkaido</b>	
Nambu Chuhei Commemorative Foundation	Hayakita-cho Sport Center
Historical Museum of Hokkaido	Kawayu Sumo Commemorative Foundation
Yokozuna "Kita-no-Umi" Memorial Museum Sobetsu-cho Local Archives	Sapporo Winter Sports Museum
<b>Aomori</b>	
Aomori Prefecture Sports Archives	
<b>Iwate</b>	
Mifune Judan Commemorative Hall	Ohasama-machi Alpine Museum
<b>Fukushima</b>	
"Nomaoi-no-Sato" Haramachi Municipal Museum	J-Village Football Museum
<b>Tochigi</b>	
Honda Collection Hall	

**ΕΙΚΟΝΑ 1** Τράπεζα δεδομένων σχετικά με το δίκτυο Αθλητικών Μουσείων συμβατικών και ψηφιακών στην Ιαπωνία

2 Sports Museum Database in Japan <http://www.sportsarts.gr.jp/en/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

ο σχεδιασμός κ.ά. Άλλη μεγάλη κατηγορία είναι αυτή που κάποιο έκθεμα από τα 15 ολυμπιακά χειμερινά αθλήματα, την ορειβασία και την αναρρίχηση τίθεται ως αρχαιακό στοιχείο, στοιχείο μνήμης και εκτίθεται σε Μουσείο (συμβατικά π.χ. στο Hokinokuni Mountain Climbing Art ή στο The Japanese Memorial Museum of Skiing<sup>3</sup> ή ψηφιακά π.χ. στο Sapporo Winter Sports Museum<sup>4</sup>, ή στο Μουσείο Αθλητισμού Prince Chichibu<sup>5</sup> (Εικόνα 2), Τόκιο). Συμπεριλαμβάνονται επίσης στο πλαίσιο των αθλητικών Τεχνών οι τελετές έναρξης και λήξης σε αθλητικές εκδηλώσεις (Θερινοί ολυμπιακοί αγώνες Τόκιο 1964 και αυτοί το 2021, Χειμερινοί ολυμπιακοί αγώνες Ναγκάνο 1998, Σαπόρο 1972). Αυτές οι τελετές είναι πολιτιστική δραστηριότητα με πολιτιστικό πρόγραμμα, που χρησιμοποιεί τη σκηνή ως θέατρο. Εκθέματα τέχνης (art exhibits) παρουσιάζονται στους Ασιατικούς Αγώνες και στα εθνικά Πρωταθλήματα, καθώς επίσης πραγματοποιούνται σχετικές με το άθλημα εκθέσεις αθλητικών Τεχνών (sports arts) (Εικόνα 3) και σε παγκόσμια Πρωταθλήματα (π.χ. πρόσφατα της Αθλητικής Αναρρίχησης).

Οι βασικές Δραστηριότητες της Ιαπωνικής Ένωσης Αθλητικών Τεχνών είναι:

- Συμμετοχή και συνεργασία με διεθνείς αθλητικές εκδηλώσεις και πολιτιστικά προγράμματα σε Ολυμπιακούς Αγώνες, Ασιατικούς Αγώνες και άλλες εκδηλώσεις.
- Διεξαγωγή πολιτιστικών και καλλιτεχνικών προγραμμάτων στο Εθνικό Αθλητικό Φεστιβάλ.
- Δραστηριότητες χορηγίας. Προγραμματισμός και εφαρμογή προγραμμάτων σχετικά με τις διεθνείς και εγχώριες αθλητικές Τέχνες. Σχεδιασμός και υλοποίηση εκδηλώσεων, εκθέσεων, διαγωνισμών και σχετικών αθλητικών πεδίων. Λειτουργία δικτύου μεταξύ μουσείων που σχετίζονται με τον αθλητισμό και την παροχή συμβουλών.
- Συνεργασία και διεξαγωγή ανταλλαγών με εγχώριες και ξένες αθλητικές και πολιτιστικές οργανώσεις.
- Δραστηριότητες Έρευνας. Διερεύνηση εγχώριων και ξένων όρων σχετικά με τις αθλητικές Τέχνες.
- Διερεύνηση εγκαταστάσεων αθλητικών Τεχνών. Έρευνα και διερεύνηση της προώθησης του αθλητισμού και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.
- Δραστηριότητες Δημοσιότητας και Εκπαίδευσης. Διερεύνηση εγχώριων και ξένων όρων σχετικά με τις Αθλητικές Τέχνες, διερεύνηση εγκαταστάσεων

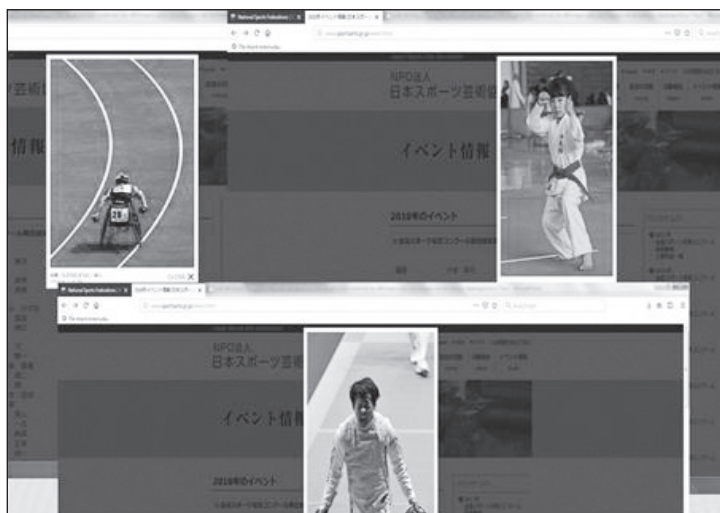
3 The Japanese Memorial Museum of Skiing [http://www.city.joetsu.niigata.jp/\\_site/museum/\\_sisetu-ski.html](http://www.city.joetsu.niigata.jp/_site/museum/_sisetu-ski.html) (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

4 Sapporo Winter Sports Museum <http://sapporo-olympicmuseum.jp/english/> και <https://www.youtube.com/watch?v=dqE32Pwsbp0> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

5 Μουσείο Αθλητισμού Prince Chichibu, Τόκιο, Ιαπωνία [http://www.sport-museum.jp/index\\_en.html](http://www.sport-museum.jp/index_en.html) (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).



**ΕΙΚΟΝΑ 2** Εκθέματα αθλητικού μουσείου σε σχέση με τα χειμερινά αθλήματα



**ΕΙΚΟΝΑ 3** Οι φωτογραφίες που κέρδισαν τον διαγωνισμό  
<http://www.Sportsarts.gr.jp/event.html>

Αθλητικών Τεχνών, έρευνα και διερεύνηση της προώθησης του αθλητισμού και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.

- Άλλες Δραστηριότητες: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και παραγωγή λογότυπων, μασκότ, λοιπών αθλητικών οργανώσεων, εκδηλώσεων κλπ.



**ΕΙΚΟΝΑ 4** Παγκόσμιο Πρωτάθλημα Αγωνιστικής αναρρίχησης

Ένα άλλο καλό παράδειγμα νέας προοπτικής και αναβάθμισης μη τυπικού και άτυπου θεσμού εκπαίδευσης στον αθλητισμό είναι η αγωνιστική αναρρίχηση. Έως το 2007 η αναρρίχηση ήταν μια αθλητική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου χωρίς θεσμοθετημένη «αγωνιστική» αναγνώριση από τον ανώτερο αθλητικό φορέα που είναι η Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή (ΔΟΕ). Στις 10 Δεκεμβρίου 2007, η ΔΟΕ χορήγησε προσωρινή αναγνώριση στη Παγκόσμια ομοσπονδία Αναρρίχησης (IFSC)<sup>6</sup>, καλώντας την αγωνιστική αναρρίχηση στο Ολυμπιακό Κίνημα (Εικόνα 4). Για τον λόγο αυτό ο αριθμός των μελών έχει αυξηθεί πλέον σε 80 χώρες από πέντε ηπείρους. Το 2016, η αγωνιστική αναρρίχηση επιβεβαιώνεται επισήμως ως πρόσθετο άθλημα για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του Τόκιο 2020 από τη Συνεδρίαση της Διεθνούς Ομοσπονδίας.

## ΑΘΛΗΤΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Καλό παράδειγμα νέας προοπτικής και αναβάθμισης της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για τον Αθλητισμό είναι και το Αθλητικό Μουσείο, ως μια ειδική κατηγορία του μουσείου τόσο σε συμβατική όσο και ψηφιακή μορφή. Τα χειμερινά αθλήματα, η ορειβασία και η αναρρίχηση είναι ένα είδος ανθρώπινου δράματος και συμβολικού θέματος στις αθλητικές τέχνες. «Η τέχνη αποτελείται από (συν)-κίνηση και δράμα και παραμένει στη μνήμη και στα αρχεία». Σκοπός του Αθλητικού Μου-

<sup>6</sup> Παγκόσμια Ομοσπονδία Αναρρίχησης [http://www.eooa.gr/?page\\_id=263](http://www.eooa.gr/?page_id=263), <http://www.ifsc-climbing.org/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).



σείου είναι να αποτυπώνει την αθλητική ιστορία της χώρας σε σχέση με ένα συγκεκριμένο άθλημα. Στην περίπτωση μας τα χειμερινά αθλήματα, την ορειβασία και την αναρρίχηση. Παράλληλα, βασική πρόθεση είναι η δημιουργία ενός χώρου ζωντανού, όπου η μουσειακή πληροφορία θα κινητοποιεί το κοινό σε συμμετοχή και θα προάγει τα υγιή χαρακτηριστικά του αθλητισμού και του συγκεκριμένου αθλήματος. Ο επισκέπτης του αθλητικού μουσείου των χειμερινών αθλημάτων, της ορειβασίας και της αναρρίχησης μπορεί να προσεγγίσει τα διάφορα εκθέματα (πχ. παλιά σκι, φωτογραφίες, πόστερ, κ.ά) από αισθητική άποψη, από άποψη εικαστικών κινημάτων ή τάσεων, βλέποντας τα σύμβολα των πόλεων που φιλοξένησαν αγώνες, τον γνωστικό κώδικα που εμπεριέχεται και ενισχύεται σε κάθε αντίστοιχη δραστηριότητα. Επίσης υπάρχει και η συλλεκτική πολιτική του αθλητικού Μουσείου, αλλά και άλλων ανεξάρτητων συλλεκτών με την απόκτηση αντικειμένων (στολές, εξοπλισμός, μετάλλια Ολυμπιονικών, ενθυμήματα και εκδόσεις) από τις Ολυμπιακές και άλλες διοργανώσεις. Το κοινό πάθος για τα χειμερινά Αθλήματα, την ορειβασία και την αναρρίχηση και κυρίως την αρχαιολογία, που σχετίζεται με τον αθλητισμό, οδήγησε στην ιδέα να δημιουργηθούν εικονικά μουσεία όπως το *vintage Winter*<sup>7</sup>. Στόχος είναι η αναζήτηση του καλύτερου συνδυασμού αθλητικής ιστορίας και στυλ για να επιτευχθεί η επιθυμητή εικαστική και καλλιτεχνική αξία. Το ερώτημα που τίθεται είναι, εάν ένα μουσείο, άρα και ένα αθλητικό μουσείο που παρουσιάζει ένα έκθεμα, είναι τέχνη (Haarmeyer 2015). Ποιο συγκεκριμένα η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει ενδεικτικό υλικό από συμβατικά Μουσεία (Hokinokuni Mountain Climbing Art, The Japanese Memorial Museum of Skiing) ή ψηφιακά μουσεία (Sapporo Winter Sports Museum, Μουσείο Αθλητισμού Prince Chichibu στο Τόκιο).

Στα Μουσεία με Αθλητικό μουσειακό υλικό παρουσιάζονται εκθέματα από τους Ολυμπιακούς χειμερινούς Αγώνες, όπως μετάλλια, αφίσες κ.λ.π. (Sapporo και Nagano), αλλά και εκθέματα ως νέα τεχνολογία βοηθώντας το συγκεκριμένο Άθλημα (π.χ. στο Μουσείο Ποδηλάτου στην Οσάκα - έκθεμα ποδηλάτου με χιονολάστιχα ή εκθέματα χειμερινών αθλημάτων σκι σε χόρτο (το Grass ski) ή το Universal Curling που δεν παίζεται σε πάγο, τα “Geta Skates” (παγοπέδιλα, που συνδέονται με τα παραδοσιακά ιαπωνικά τσόκαρα). Η Διαδραστική γνωριμία των αλμάτων με σκι με το “Take-Off Timing” (Εικόνα 5), το Cross Country Skiing Race και το Panorama Theater είναι κάποιες “εφαρμογές” που χρησιμοποιούν τα παραπάνω μουσεία. Ενδιαφέρον για την ορειβασία, τον αλπινισμό και την αναρρίχηση παρουσιάζει το della Museo Nazionale Montagna «Duca degli Abruzzo»<sup>8</sup> ή μουσείο του Βουνού, που βρίσκεται στο Τορίνο. Διαθέτει 160.000 φωτογραφίες, οι οποίες αποτελούν μία από τις πιο σημαντικές συλλογές στον κόσμο σε θέματα

7 Vintage Winter. Ανακτήθηκε από <https://www.vintagewinter.com/collections/vintage-winter-sports-museum> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

8 Museomontagna. Ανακτήθηκε από <https://www.museomontagna.org/area-espositiva/mostre-permanenti/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).



**ΕΙΚΟΝΑ 5** Βιωματική χρήση μέσων στο Μουσείο χειμερινών αθλημάτων στο Σαπόρο

έρευνας σχετικά με την ορειβασία και ταξίδια από τις Άλπεις μέχρι τα Ιμαλάια. Διατηρεί οπτικοποιημένο υλικό από παλιά και πρόσφατα ντοκιμαντέρ και ταινίες αφιερωμένες σε ορειβασία, εξερεύνηση και οποιαδήποτε άλλη πτυχή αθλητισμού που σχετίζεται με τα βουνά. Σε αυτή την ενότητα ο επισκέπτης μπορεί να δει μια ποικιλία υλικού απάνω από 600 φωτογραφίες, οι οποίες είναι αποθηκευμένες στο αρχείο, που έχουν επιλεγεί μεταξύ των πιο αντιπροσωπευτικών για την εικονογραφική τους αξία και για την ιστορική και τεκμηριωτική σημασία τους. Το Κινηματογραφικό “Museomontagna” Λεξικό των Βουνών με 4000 ταινίες σε παγκόσμιο επίπεδο επιτρέπει να επιλέξει κανείς όλες τις κινηματογραφικές ταινίες στις οποίες το βουνό είχε ένα σημαντικό ρόλο. Ακόμη περιλαμβάνει 8.000 κομμάτια ταινιών, μεταξύ των οποίων μερικά πολύ σπάνια σε μεγάλα υψόμετρα και στα πιο αφιλόξενα μέρη της Γης. Επιπλέον σε αυτή την ενότητα μπορείτε να δει κανείς μια ποικιλία με πάνω από 650 αφίσες και άλλα διαφημιστικά υλικά αποθηκευμένα στο αρχείο με σημαντική εικονογραφική και ιστορική αξία. Η Βιβλιοθήκη διατηρεί σπάνια βιβλία, επιστημονικές μελέτες, κλασικά ορειβατικά αξιοθέατα, εγχειρίδια και οδηγούς βουνού από όλο τον κόσμο. Συνοπτικά, η βιβλιογραφική κληρονομιά ξεπερνά τα 32.000 βιβλία, 1630 περιοδικά από όλο τον κόσμο, περίπου 9000 τοπογραφικούς χάρτες και 25 ιστορικά αρχεία. Το μουσείο σκι στο Holmenkollen<sup>9</sup> του Όσλο είναι το παλαιότερο ειδικό μουσείο για σκι στον κόσμο και ιδρύθηκε το 1923. Η συλλογή αντικειμένων του μουσείου διαθέτει σκι από τον

9 Holmenkollen Ψηφιακό Μουσείο Σκι, [www.digitaltmuseum.no](http://www.digitaltmuseum.no) και <https://www.Skiforening.no/en/holmenkollen/skimuseet/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

Μεσαίωνα μέχρι σήμερα, με κύριο άξονα τον 19ο και τον 20ό αιώνα, ενώ ακόμη διαθέτει και εικονικό μουσείο.

Η διεθνής ένωση Ιστορίας του Σκι<sup>10</sup> δημιούργησε έναν παγκόσμιο οδηγό για το 2018 για τα μουσεία, τις συλλογές και τις βιβλιοθήκες. Παρουσιάζει ένα ενδεικτικό, εικονικό μουσείο για την τέχνη, την αφίσα, καθώς και διάφορες συλλογές που σχετίζονται με τα χειμερινά αθλήματα. Η τελευταία τάση στο χώρο της μουσειολογίας είναι το «εικονικό μουσείο», που αποτελείται αποκλειστικά από μια συλλογή εικόνων και πληροφοριών βασισμένη σε ιστότοπους. Προς το παρόν, οι δύο πιο επιτυχημένες συλλογές στο διαδίκτυο είναι το μουσείο της Αυστριακής Ολυμπιακής Επιτροπής και το Ελβετικό μουσείο του σκι, στα οποία, μεταξύ των άλλων, υπάρχει μια συλλογή φιλμ και εξοπλισμός από το 1800 όλων των χειμερινών αθλημάτων.

Συμπερασματικά το αθλητικό μουσείο των χειμερινών αθλημάτων, της ορειβασίας και της αναρρίχησης συλλέγει και εκθέτει ιστορικά, συλλεκτικά εκθέματα πάντα σε σχέση με τις Τέχνες, όπως καταγράφεται στα διάφορα μουσεία ανά το κόσμο και μπορεί να λειτουργήσει ως καλή πρακτική για την Ελλάδα, με πρώτο βήμα την δημιουργία ενός εικονικού μουσείου των χειμερινών αθλημάτων, της ορειβασίας και της αναρρίχησης και σε δεύτερο βήμα την καταγραφή σχετικών εκθεμάτων σε διάφορα συμβατικά μουσεία (π.χ. το Ολυμπιακό Μουσείο Θεσσαλονίκης<sup>11</sup> κ.ά.).

## **ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΛΕΥΚΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΕΣ» ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΑΠΩΝΙΑ**

Το πρόγραμμα των Λευκών Εβδομάδων που εφαρμόστηκε και στην Ελλάδα, λειτούργησε στο μοντέλο της Γαλλίας με κρατική υποστήριξη σε επίπεδο υλοποίησης. Ωστόσο μετά την αφαίρεση της κρατικής οικονομικής υποστήριξης, το εν λόγω πρόγραμμα, υλοποιήθηκε σε διάφορες χώρες με την λεγόμενη «αυτοχρηματοδότηση» του προγράμματος, όπου οι μαθητές / μαθήτριες και οι σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων χρηματοδοτούσαν τα έξοδα μετακίνησης, διαμονής, διατροφής καθώς επίσης και τα έξοδα των δασκάλων εκμάθησης σκι. Στα πλαίσια της μείωσης του κόστους των εξόδων για δασκάλους σκι στην Ιαπωνία (Εικόνα 6), η ιδιωτική ιαπωνική εταιρία, που ήταν και είναι συμβεβλημένη με το πρόγραμμα των Λευκών Εβδομάδων, είχε προχωρήσει σε ένα πρόγραμμα πρόσκλησης Γερμανών και Αυστριακών δασκάλων του σκι, ώστε να υλοποιήσει το πρόγραμμα στο κομμάτι της καθημερινής εκμάθησης σκι των μαθητών (-τριών) όλων των βαθμίδων (Α' & Β'-βάθμιας) (Εικόνα 7), καθώς και φοιτητών (-τριών) διάφορων Πανεπι-

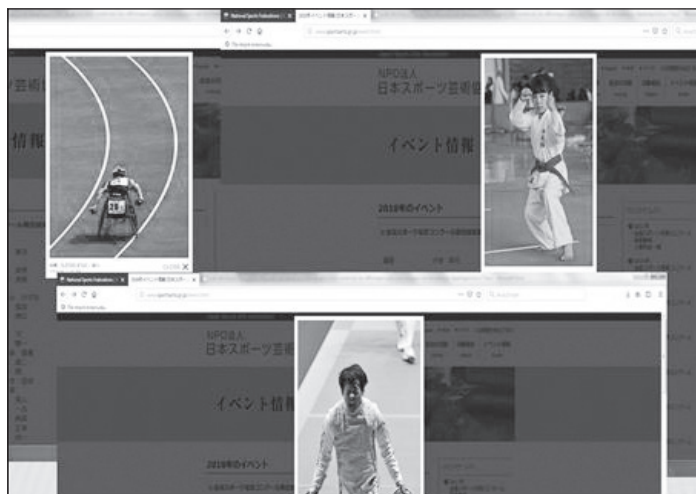
---

10 International Ski History and Association <https://www.skiinghistory.org/resources/2018-world-guide-ski-museums-collections-and-libraries> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

11 Ολυμπιακό Μουσείο Θεσσαλονίκης <http://www.olympicmuseum-thessaloniki.org/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).



**ΕΙΚΟΝΑ 6** Οι δάσκαλοι του σκι που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Λεύκες Εβδομάδες» σε χιονοδρομικό κέντρο στην Οσάκα. Οι συμμετέχοντες ήταν από Γερμανία και Αυστρία. Πίσω αριστερά όρθιος Τοσουνίδης Αντώνης ως φοιτητής στην Κρατική Ακαδημία Προπονητών της Γερμανικής Ομοσπονδίας Σκι, στο Σκι Δρόμων Αντοχής (Trainerakademie des DSB, Koeln)



**ΕΙΚΟΝΑ 7** Σχολείο Γυμνασίου, ομάδα μαθητών με τον δάσκαλο του σκι (Τοσουνίδη Αντώνη) στο πρόγραμμα λεύκες εβδομάδες σε χιονοδρομικό κέντρο στην Οσάκα

στημίων. Ένα βασικό πλεονέκτημα των ξένων δασκάλων του σκι σε αυτό τον μη τυπικό και άτυπο θεσμό εκπαίδευσης και στον αθλητισμό είναι ότι οι Ιάπωνες μαθητές (-τριες) και φοιτητές (-τριες) είχαν και έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν ξένες γλώσσες (Γερμανικά, Αγγλικά και στην περίπτωση του γράφοντα τα Ελληνικά) σε μια αθλητική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου.

## **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΕΙΜΕΡΙΝΩΝ ΑΘΛΗΜΑΤΩΝ»**

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα «Σχολείο Χειμερινών Αθλημάτων» (Wintersport SCHOOL) αποτελεί πηγή έμπνευσης, καθοδήγησης και συλλογής υλικού για μια εποχιακή διασυνοριακή εκπαίδευση παιδιών και εφήβων στα χειμερινά αθλήματα στο σχολείο<sup>12</sup>. Η πλατφόρμα αυτή δημιουργήθηκε σε συνέργεια του Γερμανικού Συνδέσμου Εκπαιδευτών Σκι (DSLVL), τη Γερμανική Ομοσπονδία Σκι (DSV) και τον Σύνδεσμο Χιονοσανίδας Γερμανίας (Snowboard Germany, SVD), οι οποίοι προβληματίζονται για τη μείωση των δραστηριοτήτων χειμερινών αθλημάτων στα σχολεία. Προκειμένου να ανταποκριθεί ο κόσμος στο συγκεκριμένο εγχείρημα οι τρεις ενώσεις χειμερινών αθλημάτων προσχώρησαν στην εκστρατεία “Your Winter” - “Ihr Sport « και μαζί με το Ίδρυμα Ασφάλειας στο Σκι ξεκίνησε η πρώτη online πλατφόρμα της Γερμανίας για χειμερινά αθλήματα στα σχολεία: το “Wintersport SCHULE». Η πύλη απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που επιθυμούν να αξιοποιήσουν το διδακτικό υλικό για μαθήματα χειμερινών αθλημάτων και να έχουν οργανωτική βοήθεια για την προετοιμασία και υλοποίηση ημερών, χειμερινών αθλημάτων, υλικών προμηθειών, νομικών συμβουλών και μέτρων ασφαλείας.

Ο γενικός στόχος του έργου είναι να προκαλέσει τον ενθουσιασμό για ενεργή συμμετοχή σε χειμερινά σπορ, να διευκολύνει τη δουλειά των εκπαιδευτικών στα σχολεία και να δώσει κίνητρα στους μαθητές να ασχοληθούν μακροπρόθεσμα με αθλητικές δραστηριότητες στο χιόνι. Ως εκ τούτου, με τη βοήθεια της πλατφόρμας, αναζητείται μια ομοιόμορφη εθνική θεματοποίηση των χειμερινών αθλημάτων στο σχολείο. Στην ηλεκτρονική πύλη, παρουσιάζεται ένας ολοκληρωμένος κατάλογος συλλογών άσκησης και εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο σε πρακτικό όσο και σε διεπιστημονικό - διαθεματικό περιεχόμενο διδασκαλίας. Χάρη στον ειδικό σχεδιασμό, αυτό το περιεχόμενο μπορεί να ανακτηθεί ανά πάσα στιγμή μέσω διαφόρων κινητών συσκευών, όπως smartphones, tablet και ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αυτό εξασφαλίζει μια άνετη και φιλική προς το χρήστη εφαρμογή της δικτυακής πύλης.

---

<sup>12</sup> Wintersportschule Ανακτήθηκε από <https://www.wintersportschule.de/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).

Επιπλέον, η πλατφόρμα ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των συλλόγων σκι και να παρέχει πληροφορίες για τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επίσης ένα ενδιαφέρον σημείο από αυτό το καλό παράδειγμα είναι ότι με αυτή την ιστοσελίδα του προγράμματος, οι πολιτικοί ηγέτες και οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων, τα αρμόδια υπουργεία και οι ενώσεις θα βρουν βοηθήματα λήψης αποφάσεων και επιχειρήματα για την χρήση των χειμερινών αθλημάτων στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, οι καλές πρακτικές μη τυπικών και άτυπων θεσμών εκπαίδευσης στον χειμερινό αθλητισμό χρησιμοποιούν την ψηφιακή υποδομή ιστοσελίδας, είναι γεμάτες συνέργειες φορέων και σκοπεύουν σε συνδυασμούς με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως οι Καλές Τέχνες, Ξένες γλώσσες, Μουσεία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aschauer, E., Ritter, E., Resch, H., Thoeni, H. & Spatenegger, H. (2007), “Verletzungen und Verletzungsrisiko beim Ski- und Snowboardsport”. *Der Unfallchirurg*, 110, 301-316.
- Bähr, I. & Krick, F. (2009), “Selbsteinschätzung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung im Sportunterricht (SSK-Sport). Entwicklung eines Kurzfragebogens für die unterrichtspraxis”. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 223-231.
- Künzell, S., Szymanski, B. & Theis, R. (2008), “Warum Schneesport unterrichten?”. In I. Bach (hrsg.), *Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung*, Band 18. Hamburg: Feldhaus, Czwalina, 9-19.
- Löllgen, H., Kunstmann, W. & Engelbrecht, J. (2002), “Körperliche Aktivität beugt Krankheiten vor”. *Deutsches Ärzteblatt*, 99, A2758-A2760.
- Roth, R., Lienemann, T., Thomann, A., Jakob, E. & Schaeben, J. (2012), “ticket2nature - Ein Ticket für die Zukunft unserer Kinder! Einzigartige Natursporterlebnisse, im Sommer wie auch im Winter, im ticket2nature-Camp”. Schriftenreihe “Natursport & Ökologie”, Band 27. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Schira, P. (2014), “Schneesport in der Schule – Aktionsfeld Schnee”, in Regierungspräsidium Karlsruhe, Abteilung Schule und Bildung, Fachbereich Sport, *Info. Fachbereich Sport*, 42, 9-19.
- Tiemann, H. (2013), “Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle”. *Sportpädagogik*, 37 (6), 47-50.

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Holmenkollen Ψηφιακό Μουσείο Σκι: [www.digitaltmuseum.no](http://www.digitaltmuseum.no) and <https://www.ski-foreningen.no/en/holmenkollen/skimuseet/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- International Ski History and Association: <https://www.skiinghistory.org/resources/2018-world-guide-ski-museums-collections-and-libraries> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- Japanese Memorial Museum of Skiing: <http://www.city.joetsu.niigata.jp/site/museum/sisetu-ski.html> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- Jan Haarmeyer (2015). *Wo Kunst und Sport sich treffen*. In: <https://www.abendblatt.de/hamburg/article136684510/Wo-Kunst-und-Sport-sich-treffen.html>.
- Μουσείο Αθλητισμού Prince Chichibu, Τόκιο, Ιαπωνία: [http://www.sport-museum.jp/index\\_en.html](http://www.sport-museum.jp/index_en.html) (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- Museomontagna: <https://www.museomontagna.org/area-espositiva/mostre-permanenti/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- Παγκόσμια Ομοσπονδία Αναρρίχησης: [http://www.eooa.gr/?page\\_id=263](http://www.eooa.gr/?page_id=263) (<http://www.ifsc-climbing.org/>) (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- Organization of the Japan Sports Arts Association: <http://www.sportsarts.gr.jp/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- Ολυμπιακό Μουσείο Θεσσαλονίκης: <http://www.olympicmuseum-thessaloniki.org/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- Vintage Winter: <https://www.vintagewinter.com/collections/vintage-winter-sports-museum>. (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).
- WintersportSCHULE. Ανακτήθηκε από <https://www.wintersportschule.de/> (τελευταία ανάκτηση 10/1/2019).





# Μετασχολικά Προγράμματα: Η περίπτωση των ΚΔΑΠμεΑ στη Δυτική Μακεδονία

Αλεξίου Βασιλική – Ιωάννης Θωίδης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της λειτουργίας των Κέντρων δημιουργικής απασχόλησης παιδιών με Αναπηρία (ΚΔΑΠμεΑ) στην Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας. Στην έρευνα επιδιώκεται η ποσοτική αποτίμηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών για τον θεσμό και τη λειτουργία των ΚΔΑΠμεΑ. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν η διερεύνηση της παιδαγωγικής και κοινωνικής στοχοθεσίας των ΚΔΑΠμεΑ, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΔΑΠμεΑ, η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα και ο βαθμός ικανοποίησης από τη λειτουργία τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 44 εκπαιδευτικοί και 81 γονείς. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το θεσμό των ΚΔΑΠμεΑ, ωστόσο επισημαίνουν κι ορισμένα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία τους και τονίζουν την ανάγκη στήριξης του θεσμού.

## Λέξεις-κλειδιά:

Κέντρα Δημιουργικής  
Απασχόλησης Παιδιών  
με Αναπηρία,  
μετασχολικά προγράμματα,  
κοινοτικά προγράμματα,  
κοινοτική εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα μετασχολικά προγράμματα (After School Programs), έναν κοινωνικοπαιδαγωγικό θεσμό που απευθύνεται σε παιδιά και νέους. Τα μετασχολικά προγράμματα λειτουργούν υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς θεσμούς στηρίζοντας την οικογένεια και εξυ-

πηρετώντας τους εργαζόμενους γονείς. Εκτός από τη φύλαξη και τη φροντίδα των παιδιών παρέχουν ευκαιρίες και δραστηριότητες που ενισχύουν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και των νέων (Durlak & Weissberg 2007). Στην Ελλάδα ένα παρόμοιο θεσμό με τα εξωσχολικά προγράμματα άλλων χωρών αποτελούν τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ). Τα ΚΔΑΠ είναι μονάδες απασχόλησης παιδιών σχολικής ηλικίας που δημιουργήθηκαν με σκοπό την κάλυψη ιδιαίτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών, ιδίως των παιδιών με εργαζόμενους και τους δύο γονείς (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001). Πρωτοεμφανίστηκαν στην Ελλάδα περίπου 30 χρόνια πριν και έκτοτε ο αριθμός τους αυξάνεται συνεχώς (ΕΕΤΑΑ 2010, ΕΕΤΑΑ 2013, ΕΕΤΑΑ 2014). Ένας σημαντικός αριθμός μετασχολικών προγραμμάτων απευθύνεται σε άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ). Τα μετασχολικά προγράμματα για άτομα με αναπηρία δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες, δεδομένου ότι πληθώρα ερευνών έχουν δείξει ότι τα παιδιά με αναπηρία ή συναισθηματικές διαταραχές έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Με σκοπό την ανατροπή αυτής της κατάστασης αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες για τη λήψη των αναγκαίων μέτρων για την απασχόληση των παιδιών και για τον σχεδιασμό κατάλληλων εγκαταστάσεων (Carter *et al.* 2010).

Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ο ελεύθερος χρόνος θεωρείται το κλειδί για τη συμμετοχή και την ένταξή τους στην κοινωνία. Ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά αυτά ξεκινούν από κάποιες διαφορετικές προϋποθέσεις αναφορικά με τον ελεύθερο χρόνο σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αναπηρία φαίνεται να μην απολαμβάνουν την «ελευθερία» του χρόνου, τουλάχιστον ως προς τη διαχείριση και την ελεύθερη επιλογή του (Θωίδης, Πνευματικός, Χαϊτίδου 2014).

Όπως προκύπτει από την ελληνική νομοθεσία στόχος των ΚΔΑΠμεΑ, είναι να προσφέρουν ουσιαστική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και δημιουργική απασχόληση στα παιδιά με αναπηρία μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους να διδαχτούν τα παιδιά με αναπηρία κοινωνικές δραστηριότητες, κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας και συμπεριφοράς, ιδίως όταν οι δραστηριότητες αυτές προσφέρονται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο (Θωίδης, Πνευματικός, Χαϊτίδου 2014, Iwasaki 2006, Mahoney *et al.* 2005).

## Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Η κοινοτική εκπαίδευση, αναφέρεται στην εκπαιδευτική θεωρία που επικεντρώνεται στην αλληλεξάρτηση οικογένειας, σχολείου και κοινότητας για την εκπαίδευση των κατοίκων όλων των ηλικιών της τοπικής κοινωνίας (Decker *et al.* 2005). Η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με διαφόρους θεσμούς και πρόσωπα, όπως γονείς,

εκπαιδευτικούς, μέλη της κοινότητας, μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ, προσφέρει ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας και συντελεί στην ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των παιδιών.

Στη χώρα μας στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης ξεκίνησαν να λειτουργούν στις αρχές της δεκαετίας του 90 τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) για παιδιά προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης (Θωίδης & Χανιωτάκης 2007) και τα Κέντρα Δημιουργικής απασχόλησης παιδιών με αναπηρία (ΚΔΑΠμεΑ) υπό τον έλεγχο και την εποπτεία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Τις τελευταίες δεκαετίες έρευνες αναδεικνύουν τη συμβολή των μετασχολικών προγραμμάτων στο πλαίσιο λειτουργίας της κοινότητας τα οποία μέσα από την προσφορά και υλοποίηση δημιουργικών και άλλων δραστηριοτήτων στοχεύουν στην ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία (Kleinert *et al.* 2007, Mahoney *et al.* 2005, U.S. Department of Education 2000).

## **Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Τα μετασχολικά κοινοτικά προγράμματα αξιοποιώντας μια σειρά εποπτευόμενων και δομημένων δραστηριοτήτων σε ένα ασφαλές περιβάλλον, αποσκοπούν στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών (Durlak *et al.* 2010, Little *et al.* 2008, Mahoney *et al.* 2005, Mahoney *et al.* 2007). Στο πρόγραμμά τους περιλαμβάνουν δραστηριότητες που στοχεύουν στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη, όπως, βοήθεια στην προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη ημέρα, διδασκαλία, ηλεκτρονικά, εκπαιδευτικά και επιτραπέζια παιχνίδια, που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση μαθηματικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων (Redd *et al.* 2002, Vandell & Shumow 2009). Στα προγράμματα αυτά, εκτός από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, υλοποιούνται και καλλιτεχνικές, πολιτιστικές, κοινωνικές δραστηριότητες, ταξίδια στη φύση, επιδιώκοντας έτσι την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Redd *et al.* 2002).

Υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στα μετασχολικά προγράμματα, βελτιώνει τόσο τις κοινωνικές τους δεξιότητες όσο και τη σωματική και ψυχική τους υγεία (Durlak *et al.* 2010, Gardner *et al.* 2001, Eccles & Templeton 2002, Oriel & Blatt 2008, Palisano *et al.* 2012). Συγκεκριμένα, η συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες βοηθά στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και συνδέονται με οφέλη για την υγεία, όπως μείωση πιθανοτήτων καρδιαγγειακής νόσου και παχυσαρκίας (Mahoney *et al.* 2005). Από την άλλη μεριά υπάρχουν έρευνες που επισημαίνουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία κατά τη συμμετοχή τους στα μετασχολικά-κοινοτικά προγράμματα (Badia *et al.* 2011, Kleinert *et al.* 2007, Law *et al.* 2007, Rimmer *et al.*

2004, Ετήσια Έκθεση ΕΣΑμεΑ 2008, Woodmansee *et al.* 2016, King *et al.* 2009, Χριστοφή 2014, Σούλης 2013, Welsh *et al.* 2006). Σε μεγάλο βαθμό τα εμπόδια αυτά αφορούν κυρίως στις υποδομές, τη χρηματοδότηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Halvorsen & Neary 2001, Μαυροπαλιάς & Αναστασίου 2013, Παπαμιχαήλ 2019, Σούλης 2013). Όλες αυτές οι δυσχέρειες, όπως το υψηλό κόστος, η ελλιπής χρηματοδότηση, η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού, η περιορισμένη προσβασιμότητα των κτιρίων και η έλλειψη πληροφοριών σχετικά με τα κατάλληλα προγράμματα, έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της συμμετοχής των παιδιών (Rimmer 1999).

## Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα ΚΔΑΠμεΑ, και των γονέων των παιδιών με αναπηρία για τη λειτουργία των ΚΔΑΠμεΑ.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με α) τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους που υλοποιούνται στο πλαίσιο των ΚΔΑΠμεΑ, β) τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα για την υλοποίηση και τον σχεδιασμό διαφόρων προγραμμάτων, γ) τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΔΑΠμεΑ καθώς και οι εκπαιδευτικοί.

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά δεδομένα από τα μετασχολικά προγράμματα διεθνώς, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΚΔΑΠμεΑ (ΦΕΚ 1397/Β/22-10-2001) προέκυψαν τα ερωτήματα της έρευνας:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών/γονέων για τους παιδαγωγικό-κοινωνικούς και παιδαγωγικούς στόχους που υλοποιούνται στο πλαίσιο των ΚΔΑΠμεΑ; Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Durlak *et al.* 2010, Garder *et al.* 2001, Kelli *et al.* 2016, Kleinert *et al.* 2007, Little *et al.* 2008, Law *et al.* 2007, Mahoney *et al.* 2005, Redd *et al.* 2002, Σούλης 2013) τα μετασχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία των παιδιών και εφήβων με αναπηρία.
2. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών/γονέων για τη συνεργασία των ΚΔΑΠμεΑ με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα; Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Kleinert *et al.* 2007, Mulvihill *et al.* 2004, Σούλης 2013) η συνεργασία των ΚΔΑΠμεΑ με τους γονείς και διάφορους κοινοτικούς και άλλους θεσμούς αξιολογείται θετικά.
3. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών/γονέων για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των ΚΔΑΠμεΑ; Σύμφωνα με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Law *et al.* 2007, Tomlinson & Strickland 2005, Woodmansee *et al.* 2016, Σούλης 2013, Χριστοφή 2014) συχνά

τα προβλήματα που παρουσιάζονται αφορούν την ανεπαρκή οικονομική στήριξη, την υλικοτεχνική υποδομή, τη συνεργασία με τους γονείς και τη μορφή της αναπηρίας.

4. Πως αποτιμούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τη λειτουργία των ΚΔΑΠμεΑ; Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία της ΕΕΤΑΑ (ΕΕΤΑΑ 2010, ΕΕΤΑΑ 2013, ΕΕΤΑΑ 2014) ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχει στα προγράμματα των ΚΔΑΠμεΑ κάθε χρόνο παρουσιάζει ανοδική πορεία, γεγονός που αποδείκνυε το διαρκές και αυξανόμενο ενδιαφέρον που εκδήλωναν οι γονείς για το συγκεκριμένο θεσμό.
5. Τι προβλήματα αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε ΚΔΑΠμεΑ

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν ερωτώμενοι από έξι (6) ΚΔΑΠμεΑ (4 δημόσια και 2 ιδιωτικά) των Νομών Φλώρινας, Καστοριάς, Κοζάνης και Γρεβενών της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 81 γονείς και 44 εκπαιδευτικοί (34 γυναίκες 77.3%, 10 άντρες 22.7%). Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης σε εν δυνάμει υποκείμενα.

### ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν 2 δομημένα γραπτά ερωτηματολόγια με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας. Για την κατασκευή των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν σχετικές έρευνες (Σταυροπούλου 2017, Γεωργιάδου 2018). Το ένα ερωτηματολόγιο αφορούσε το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΚΔΑΠμεΑ και το άλλο ερωτηματολόγιο αφορούσε τους γονείς παιδιών με αναπηρία. Οι απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν. Λόγω έλλειψης προηγούμενων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο, ο χαρακτήρας της έρευνας ήταν διερευνητικός. Επιδιώχθηκε η ποσοτική αποτίμηση των απόψεων των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων ήταν τύπου Likert (1: Καθόλου σημαντικό, 2: Λίγο σημαντικό, 3: Αρκετά σημαντικό, 4: Πολύ σημαντικό, 5: Πάρα πολύ σημαντικό). Ο δείκτης αξιοπιστίας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ήταν Cronbach's alpha=.87. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των γονέων ήταν Cronbach's alpha=.95. Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο IBM SPSS Statistics 20.

## ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα διεξήχθη το 2019. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από τους ερευνητές σε κλειστό φάκελο και η συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών ήταν προαιρετική. Η επιλογή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων έγινε με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης στα εν δυνάμει υποκείμενα

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΕΚΠΛΗΡΩΝΟΥΝ ΤΑ ΚΔΑΠΜΕΑ

Προκειμένου να εξετάσουμε εάν οι υποκειμενικές εκτιμήσεις των γονέων για τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους που υλοποιούνται στο πλαίσιο λειτουργίας των ΚΔΑΠμεΑ υπαγορεύονται από κάποιους λανθάνοντες παράγοντες πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών. Η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών ανέδειξε την ύπαρξη συνολικά τριών παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalue) πάνω από ένα ( $>1$ ), οι οποίοι εξηγούν το 71.35% της συνολικής διακύμανσης και συνθέτουν τις απόψεις των γονέων για τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους που εκπληρώνουν τα ΚΔΑΠμεΑ. Η τιμή της σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντική ( $p < 0.001$ ) και η μέτρηση επάρκειας της δειγματοληψίας του Kaiser ήταν αποδεκτή ( $p > 0.50$ ). Οι παράγοντες είχαν νόημα και ανέδειξαν τη δομή του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της αναπαραγωγής των παραγόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις των παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax. Η ορθογώνια περιστροφή επιλέχθηκε ως η πλέον απλοποιημένη περίπτωση, βασιζόμενη στην παραδοχή ανεξάρτητων παραγόντων που μεγιστοποιεί την διαφορά μεταξύ των υψηλών και χαμηλών φορτίων στον ίδιο παράγοντα και διευκολύνει την ερμηνεία της δομής. Η λύση των τριών παραγόντων ικανοποιεί μια σειρά κριτηρίων: α) το ικανοποιητικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύει κάθε παράγοντα, β) το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον τρίτο παράγοντα, γ) κάθε παράγοντας παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's alpha  $\geq 0.86$ . δ) η λύση αυτή έχει παιδαγωγικό νόημα και είναι συμβατή με τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη λειτουργία και τον ρόλο των ΚΔΑΠ και των ΚΔΑΠμεΑ.

Ο πρώτος παράγοντας Π1 που εξηγεί το 45.88% της συνολικής μεταβλητότητας ονομάστηκε *ανάπτυξη κοινωνικοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων* και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha του παράγοντα, ήταν υψηλός ( $\alpha = 0.87$ ). Ο δεύτερος παράγοντας Π2 που εξηγεί το 16.82% της συνολικής μεταβλητότητας ονομάστηκε *κοινωνική διάσταση*. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας)

Cronbach's alpha του παράγοντα, ήταν υψηλός ( $\alpha=0.89$ ). Ο τρίτος παράγοντας Π3 που εξηγεί το 8.65% της συνολικής μεταβλητότητας καλείται *δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου*. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα, ήταν υψηλός ( $\alpha=0.78$ ). Οι παράγοντες με τις αντίστοιχες προτάσεις και φορτίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Οι εκτιμήσεις για τον βαθμό σημαντικότητας των δηλώσεων που αφορούν τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους που εκπληρώνουν τα ΚΔΑΠμεΑ σε κάθε παράγοντα ομαδοποιήθηκαν και στη συνέχεια επί του συνόλου των συμμετεχόντων υπολογίστηκε ο μέσος όρος ( $M.O.=4.05$ ,  $T.A.=0.74$ ,  $M.O.=3.15$ ,  $T.A.=1.21$ ,  $M.O.=4.49$ ,  $T.A.=0.55$  για τους Παράγοντες 1, 2, και 3 αντίστοιχως).

Προκειμένου να ελεγχθεί, αν διαφοροποιούνται οι απόψεις του φύλου και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων καθώς και των γονέων που στέλνουν το παιδί τους σε δημόσιες και ιδιωτικές δομές ως προς τους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς στόχους των ΚΔΑΠμεΑ, όπως αυτοί αποτυπώνονται στους τρεις παράγοντες (Π1, Π2, Π3), εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος  $t$  για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο  $t$  προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων των γονέων ως προς τον δεύτερο παράγοντα *δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου* ( $t=2.32$ ,  $df=73$ ,  $p<.05$ ), οι άνδρες παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους σε αυτόν τον παράγοντα ( $M.O.=3.84$ ,  $TA=.98$ ) σε σχέση με τις γυναίκες ( $M.O.=3.00$ ,  $TA=1.21$ ). Σημαντικές διαφορές προέκυψαν και ως προς τη συμμετοχή σε ιδιωτικό ή δημόσιο ΚΔΑΠμεΑ και τον τρίτο παράγοντα ( $t=-3.46$ ,  $df=79$ ,  $p<.001$ ). Οι γονείς που στέλνουν το παιδί τους σε δημόσιο ΚΔΑΠμεΑ σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=4.60$ ,  $TA=.58$ ) σε σχέση με τους γονείς που στέλνουν το παιδί τους σε ιδιωτικό ( $M.O.=4.10$ ,  $TA=.60$ ).

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν προκύπτουν διαφορές στις απόψεις των γονέων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και τους τρεις παράγοντες εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον τρίτο παράγοντα (Π3) ( $F=5.00$ ,  $df=70$ ,  $p<.01$ ).

Οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους (Δημ./Γυμν.:  $M.O.=2.64$ ,  $TA=1.27$ , Λύκειο/Τεχν. Σχ.:  $M.O.=3.40$ ,  $TA=1.14$ , Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ:  $M.O.=3.90$ ,  $TA=.88$ ).

## **ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΕΚΠΛΗΡΩΝΟΥΝ ΤΑ ΚΔΑΠΜΕΑ**

Για τον εντοπισμό των διάφορων παραγόντων που συνθέτουν τις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους που υλοποιούνται στο πλαίσιο των ΚΔΑΠμεΑ, εφαρμόστηκε η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών. Η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών ανέδειξε την ύπαρξη τριών συνολικά παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalue) πάνω από ένα

(>1). Συγκεκριμένα οι τρεις παράγοντες που προέκυψαν εξηγούν το 69.10% της συνολικής διασποράς. Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της αναπαραγωγής των παραγόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις των παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax. Η λύση των παραγόντων ικανοποίησε μια σειρά κριτηρίων: α) το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον τρίτο παράγοντα της υποκλίμακας, β) κάθε παράγοντας παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's alpha  $\geq 0.85$ , γ) η λύση αυτή είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Durlak *et al.* 2010, Kleinert *et al.* 2007, Little *et al.* 2008).

Η ανάλυση στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (*παιδαγωγικοί και κοινωνικοί στόχοι*) ανέδειξε τους εξής τρεις παράγοντες: Ο Πρώτος παράγοντας Π1, που εξηγεί το 43.71% της συνολικής μεταβλητότητας, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που αφορούν τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο των ΚΔΑΠμεΑ σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας Π1 ονομάστηκε *ανάπτυξη κοινωνικοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων* και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα ήταν αρκετά υψηλός ( $\alpha=0.80$ ).

Στον δεύτερο παράγοντα Π2, που εξηγεί το 15.12% της συνολικής μεταβλητότητας, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που αφορούν την κοινωνική ένταξη και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Ο παράγοντας Π2 ονομάστηκε *δημιουργική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου* και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα ήταν ( $\alpha=0.79$ ).

Στον τρίτο παράγοντα Π3, που εξηγεί το 10.27% της συνολικής μεταβλητότητας, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τη δημιουργική απασχόληση και την βελτίωση της υγείας. Ο παράγοντας Π3 ονομάστηκε *ευεξία και δημιουργική απασχόληση σε ασφαλές περιβάλλον*. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα ήταν ( $\alpha=0.70$ ).

Οι φορτίσεις, το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης και οι ιδιοτιμές κάθε παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Οι εκτιμήσεις για τον βαθμό σημαντικότητας των δηλώσεων που αφορούν τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους που εκπληρώνουν τα ΚΔΑΠμεΑ σε κάθε παράγοντα ομαδοποιήθηκαν και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο μέσος όρος ( $M.O.=4.27$ ,  $T.A.=0.70$ ,  $M.O.=4.39$ ,  $T.A.=.60$ ,  $M.O.=4.64$ ,  $T.A.=0.46$  για τους Παράγοντες 1, 2, και 3 αντιστοίχως) επί του συνόλου των συμμετεχόντων.

Ο στατιστικός έλεγχος δεν παρουσίασε σημαντικές διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τους τρεις παράγοντες.

## **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ-ΓΟΝΕΙΣ)**

Όσον αφορά τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα τον μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσίασε η δήλωση



**ΠΙΝΑΚΑΣ 1** Ατομικά χαρακτηριστικά γονέων

Μεταβλητές	Κατηγορίες	N	N%
Φύλο	Άντρας	14	17.3
	Γυναίκα	67	82.7
Μορφωτικό επίπεδο	Δημοτικό/Γυμνάσιο	31	38.3
	Λύκειο/Τεχνική Σχολή	39	48.1
	Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ	9	11.1
Τομέας ΚΔΑΠμεΑ	Ιδιωτικό	18	22.2
	Δημόσιο	63	77.8

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο των γονέων για τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους στο πλαίσιο των ΚΔΑΠμεΑ

Προτάσεις	Παράγοντες		
	1	2	3
Παιδαγωγικοί και κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι			
Αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΑμεΑ	.901		
Ανάπτυξη διαπροσωπικών-φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών	.821		
Βελτίωση κοινωνικών-επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών με αναπηρία	.751		
Βελτίωση των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών με αναπηρία	.674		
Ενασχόληση των παιδιών με αναπηρία με δημιουργικές δραστηριότητες	.557		
Περιορισμός της ενασχόλησης των μαθητών με αναπηρία με ηλεκτρονικά παιχνίδια	.548		
Επιμήκυνση του ημερήσιου ωραρίου τις απογευματινές ώρες στο ΚΔΑΠμεΑ		.942	
Συνεργασία του ΚΔΑΠμεΑ με άλλες σχολικές μονάδες		.917	

Προτάσεις	Παράγοντες		
Προσφορά προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των παιδιών		.730	
Εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος φύλαξης και φροντίδας			.764
Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με αναπηρία			.742
Βελτίωση της υγείας και ευεξίας των μαθητών με αναπηρία			.699
Παροχή δομών ανακούφισης για τις οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες			.695
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	45.88%	16.82%	8.65%
Ιδιοτιμή	5.965	2.187	1.125

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών για τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους των ΚΔΑΠμεΑ

Δηλώσεις	Παράγοντες		
Παιδαγωγικοί και κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι	1	2	3
Βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ΑμεΑ	.886		
Ανάπτυξη διαπροσωπικών-φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών με αναπηρία	.801		
Αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού	.695		
Βελτίωση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων των ΑμεΑ	.629		
Παροχή δομών ανακούφισης στις οικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες		.808	
Αύξηση της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών με αναπηρία.		.650	

Δηλώσεις	Παράγοντες		
Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών με αναπηρία		.616	
Προσφορά προγραμμάτων κ' δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των παιδιών		.524	
Εξασφάλιση ενός ποιοτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος φύλαξης και φροντίδας			.814
Βελτίωση της υγείας και της ευεξίας των παιδιών με αναπηρία (σωστή διατροφή, άθληση κτλ.)			.759
Ενασχόληση των παιδιών με αναπηρία με δημιουργικές δραστηριότητες			.601
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	43.71%	15.12%	10.27%
Ιδιοτιμή	4.808	1.663	1.130

\*Σημείωση: Όλες οι φορτίσεις κάτω του .400 παραλείπονται.

που αφορούσε τη σχέση με την κοινότητα, «συνεργασία με κοινοτικούς φορείς» ( $M.O.=4.4$ ,  $T.A.=.51$ ). Στη συνέχεια ακολούθησαν κατά φθίνουσα σειρά οι δηλώσεις «συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των προγραμμάτων» ( $M.O.=4.3$ ,  $T.A.=1.4$ ), η «επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς» ( $M.O.=4.2$ ,  $T.A.=1.1$ ) και η «συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς» ( $M.O.=4.1$ ,  $T.A.=.087$ ) και με τους ίδιους μέσους όρους

Για τους γονείς τον μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσίασε η δήλωση που αφορούσε τη συμμετοχή τους στα προγράμματα «συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση των προγραμμάτων» ( $M.O.=4.2$ ,  $T.A.=.83$ ) και κατά φθίνουσα σειρά η «συνεργασία με κοινοτικούς φορείς»  $M.O.=3.7$ ,  $T.A.=1.11$ ), «επικοινωνία εκπαιδευτικών με γονείς» ( $M.O.=3.40$ ,  $T.A.=1.23$ ) και η «συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς» ( $M.O.=3.4$ ,  $T.A.=1.16$ ).

### **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΚΔΑΠΜΕΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ-ΓΟΝΕΙΣ)**

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των ΚΔΑΠμεΑ ήταν η «ανεπαρκής οικονομική στήριξη» ( $M.O.=4.57$ ,  $T.A.=.81$ ), το «είδος/φύση αναπηρίας» ( $M.O.=4.25$ ,  $T.A.=.91$ ), η «συνεργασία με τους γονείς» ( $M.O.=4.23$ ,  $T.A.=.83$ ), η «υλικοτεχνική υποδομή» ( $M.O.=4.20$ ,

$T.A.=.87$ ), το «διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών με αναπηρία» ( $M.O.=4.05$ ,  $T.A.=.96$ ), η «μη άρτια οργάνωση δραστηριοτήτων» ( $M.O.=4.00$ ,  $T.A.=.74$ ), η «απουσία ελκυστικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων από το πρόγραμμα» ( $M.O.=3.89$ ,  $T.A.=.94$ ), το «ωράριο λειτουργίας» ( $M.O.=3.25$ ,  $T.A.=1.24$ ) και η «επιβάρυνση του εξωσχολικού χρόνου των μαθητών με αναπηρία» ( $M.O.=2.80$ ,  $T.A.=1.19$ ).

Όσον αφορά το είδος του ΚΔΑΠμεΑ στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, ο έλεγχος Mann-Whitney που πραγματοποιήθηκε έδειξε διαφοροποιήσεις στην πρόταση που αφορούσε την «ανεπαρκή οικονομική στήριξη» ( $U=82.500$ ,  $Z=-4.275$ ,  $p=.000$ ). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσιο ΚΔΑΠμεΑ επεσήμαναν ότι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα ( $M.O.=4.27$ ,  $T.A.=.594$ ), ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε ιδιωτικό ΚΔΑΠμεΑ ( $M.O.=3.87$ ,  $T.A.=1.06$ ). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και στην πρόταση «υλικοτεχνική υποδομή» ( $U=125.00$ ,  $Z=-2.472$ ,  $p=.013$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσιο ΚΔΑΠμεΑ παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=4.45$ ,  $T.A.=.686$ ) σε σχέση με όσους εργάζονταν σε ιδιωτικό ( $M.O.=3.73$ ,  $T.A.=1.03$ ).

Διερευνώντας τις απόψεις των γονέων, ως μεγαλύτερο πρόβλημα δηλώθηκε η υλικοτεχνική υποδομή ( $M.O.=4.20$ ,  $T.A.=.88$ ), η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ( $M.O.=4.01$ ,  $T.A.=1.05$ ) και η συχνή αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού ( $M.O.=4.01$ ,  $T.A.=1.05$ ).

## **ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΚΔΑΠΜΕΑ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ/ΓΟΝΕΙΣ)**

Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ως πάρα πολύ αποτελεσματική τη λειτουργία των ΚΔΑΠμεΑ ( $M.O.=4.70$ ,  $T.A.=.66$ ). Οι γονείς και αυτοί δηλώνουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης στο ερώτημα που αναφέρεται στην ευχαρίστηση που αποκομίζει το παιδί τους από τη συμμετοχή στο ΚΔΑΠμεΑ ( $M.O.=4.52$ ,  $T.A.=.78$ ) και δηλώνουν ικανοποιημένοι και από τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων (προτίμηση για παρακολούθηση περισσότερων ωρών:  $M.O.=2.84$ ,  $T.A.=1.52$ ).

Για να διερευνήσουμε αν προκύπτουν διαφορές ως προς τη συμμετοχή σε διαφορετικό τύπο ΚΔΑΠμεΑ (δημόσιο, ιδιωτικό) εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test. Από τον έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ως προς το ερώτημα που αφορούσε την ευχαρίστηση που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή σε ΚΣΑΠμεΑ. Οι γονείς των δημόσιων δομών δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση ( $M.O.=4.70$ ,  $T.A.=.64$ ), σε σχέση με τους γονείς των ιδιωτικών δομών ( $M.O.=3.90$ ,  $T.A.=.94$ ).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η φοίτηση στα ΚΔΑΠμεΑ συμβάλλει στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία καθώς παρέχουν ασφαλή φύλαξη αλλά και δημιουργική απασχόληση των μαθητών με αναπηρία. Οι γονείς θεώρησαν πολύ σημαντική την εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος φύλαξης. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα των Marshall *et al.* (1997) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι κατά τα μετασχολικά προγράμματα, διασφαλίζεται η παραμονή των παιδιών σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα ερευνητικά δεδομένα της Γεωργιάδου (2018) καθώς τα ΚΔΑΠ προσφέρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα τους μαθητές να αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερό τους χρόνο, τους προωθώντας την ενασχόληση των παιδιών με δημιουργικές δραστηριότητες, ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Και οι δύο ομάδες των ερωτώμενων, εκπαιδευτικοί και γονείς ανέδειξαν την κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση των ΚΔΑΠμεΑ, αλλά και τη σημασία που έχει η λειτουργία τους για την δημιουργική απασχόληση στον ελεύθερο χρόνο. Αξιοσημείωτο είναι ότι, σε αντίθεση με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία της κοινοτικής διάστασης, ενώ οι γονείς τονίζουν περισσότερο την ποιότητα του περιβάλλοντος για την ασφάλεια και ευεξία των παιδιών τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ σημαντική η συνεργασία του ΚΔΑΠμεΑ με κοινοτικούς φορείς και πολιτισμικά ιδρύματα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων. Επίσης πολύ σημαντική θεωρούν και τη συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος του ΚΔΑΠμεΑ, αλλά και τη δυνατότητα παροχής συμβουλών στους γονείς. Τα ευρήματα αυτά, βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα της Στασινοπούλου (2006) που αναφέρεται στη συνεργασία με συλλόγους, εθελοντικές οργανώσεις και πρωτοβουλίες πολιτών, στο τοπικό επίπεδο και στα πλαίσια ανάδειξης μιας τοπικής κοινωνίας. Από την μεριά τους οι γονείς τόνισαν σε μεγαλύτερο βαθμό την σημασία που έχει η συνεργασία με την οικογένεια όσον αφορά τη διαμόρφωση των προγραμμάτων, αλλά και την αξία που έχουν οι κοινοτικοί φορείς. Τόσο οι γονείς όσο και εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τους μικρότερους μέσους όρους όσον αφορά τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θεωρούν πως σημαντικότερα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των ΚΔΑΠμεΑ είναι η ανεπαρκής οικονομική στήριξη και η υλικοτεχνική υποδομή και το είδος της αναπηρίας όσον αφορά τα Δημόσια ΚΔΑΠμεΑ. Τα ευρήματα αυτά, συμφωνούν με την έρευνα της Γεωργιάδου (2018) σχετικά με τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την λειτουργία των ΚΔΑΠ. Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, τα αποτελέσματα συμφωνούν και με την έρευνα της Χριστοφή (2014). Η προσβασιμότητα σε ένα φυσικό, δομημένο, και ηλεκτρονικό περιβάλλον, πρέπει να επιτρέπει την αυτόνομη διακίνηση και συμμετοχή, αλλά

και τη χρήση των διατιθέμενων υποδομών από όλους, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, αναπηρίας, εθνικής προέλευσης κτλ. με άνεση, ασφάλεια και τρόπο απόλυτα ασφαλή για την υγεία τους. Για τους εκπαιδευτικούς επίσης, πολύ σημαντικό πρόβλημα αποτέλεσε η μη άρτια οργάνωση δραστηριοτήτων και η συνεργασία με τους γονείς. Έρευνες των Epstein & Sanders (2000) τονίζουν την αναγκαιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς τα οφέλη που αποκτά το παιδί με αναπηρία μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέα, αφορούν την μαθησιακή ανάπτυξή του, την βελτιωμένη συμπεριφορά στο σπίτι και στο εξωσχολικό πρόγραμμα, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του και την ομαλή προσαρμογή του.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αξιολογούν πολύ θετικά τον θεσμό των ΚΔΑΠμεΑ. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρουσιάζει η αποτίμηση των γονέων για τη συνολική λειτουργία του ΚΔΑΠμεΑ, μια και οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε δημόσιο ΚΔΑΠμεΑ δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή των παιδιών τους στα ΚΔΑΠμεΑ, σε σχέση με τους γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά ΚΔΑΠμεΑ.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γεωργιάδου, Σ. (2018). *Εξωσχολικά προγράμματα: Η περίπτωση των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- ΕΕΤΑΑ (2010). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού». Πρόγραμμα. Πράξη πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την υλοποίηση της δράσης «Εναρμόνιση οικογενειακής & Επαγγελματικής Ζωής». Σχολικό έτος 2010-2011. Στατιστικά στοιχεία εντεταγμένων Δομών και ωφελουμένων του προγράμματος*. Ανακτήθηκε 2/4/2019 από: [https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi\\_stathmoi\\_2010/2010-07-29\\_ebook/HTML/](https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi_stathmoi_2010/2010-07-29_ebook/HTML/)
- ΕΕΤΑΑ (2013). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού». Πρόγραμμα. Πράξη πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την υλοποίηση της δράσης «Εναρμόνιση οικογενειακής & Επαγγελματικής Ζωής». Σχολικό έτος 2013-2014. Στατιστικά στοιχεία ωφελουμένων του προγράμματος*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2019 από [https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi\\_stathmoi\\_2013/stats/StatVfelomenoi.pdf](https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi_stathmoi_2013/stats/StatVfelomenoi.pdf)
- ΕΕΤΑΑ (2014). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού». Πρόγραμμα. Πράξη πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την υλοποίηση της δράσης «Εναρμόνιση οικογενειακής & Επαγγελματικής Ζωής». Σχολικό έτος 2014-2015*.

- Στατιστικά στοιχεία αιτήσεων ενδιαφερομένων. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2019 από [https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi\\_stathmoi\\_2014/stats/statAithseis.pdf](https://www.eetaa.gr/enarmonisi/paidikoi_stathmoi_2014/stats/statAithseis.pdf)
- Ετήσια Έκθεση ΕΣΑμεΑ. (2009), *Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία»*. Ανακτήθηκε 24/5/2019 από [https://www.esamea.gr/files/december/105/3rdDec\\_2009.pdf](https://www.esamea.gr/files/december/105/3rdDec_2009.pdf).
- Θωΐδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2007). «Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας». *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 7, 41-58.
- Θωΐδης, Ι., Πνευματικός, Δ., & Χαϊτίδου, Π. (2014). «Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες». *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 58, 67-88.
- Μαυροπαλιάς, Τ., & Αναστασίου, Δ. (2013). «Η συνεργασία των συνδιδασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης». Στα Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Αθήνα 11-14 Απριλίου 2013. Εκδ. Γρηγόρης, 1006-1012.
- Παπαμιχαήλ, Μ. (2019). *Τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση ως παράμετροι της σχέσης εργασίας-οικογένειας των ειδικών παιδαγωγών: Εκπαιδευτικά προγράμματα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σούλης, Σπ. Γ. (2013), *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ.
- Στασινοπούλου, Ο. (2006), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Πολιτική*. Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων. Αθήνα.
- Σταυροπούλου, Μ. (2017), *Αξιολόγηση των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα ΚΔΑΠμεΑ Θεσσαλονίκης, για παιδιά και ενήλικες με νοητική ανεπάρκεια*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία, ΑΠΘ.
- Χριστοφή, Μ. (2014), «Προσβασιμότητα και άτομα με αναπηρία», στο Α. Χατζηπέτρου (επιμ), *Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας*, Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α, 265-308. <https://www.esamea.gr/projects-tenders/international-projects/27-our-actions/ydmhd>

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Badia, M., Orgaz, B. M., Verdugo, M. A., Ullán, A. M. & Martínez, M. M. (2011), “Personal factors and perceived barriers to participation in leisure activities for young and adults with developmental disabilities”. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (6), 2055-2063.
- Carter, E. W., Swedeen, B., Moss, C. K. & Pesko, M. J. (2010), “What are you doing after school? Promoting extracurricular involvement for transition-age youth with disabilities”. *Intervention in School and Clinic*, 45 (5), 275-283.
- Decker, L. E., Decker, V. A., Townsend, T. & Neal, L. L. (2005), “Community Education: Global Perspectives for Developing Comprehensive Integrated Human and Community Services”. *World Leisure Journal*, 47 (2), 23-30. doi: 10.1080/04419057.2005.9674392.

- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007), *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL). Report.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010), "A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents". *American journal of community psychology*, 45 (3-4), 294-309.
- Eccles, J. S. & Templeton, J. (2002), "Chapter 4: Extracurricular and other after-school activities for youth". *Review of research in education*, 26 (1), 113-180.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2000), "Connecting home, school, and community", in M. T. Hallinan (ed.) *Handbook of the sociology of education*. Boston, MA: Springer, 285-306.
- Gardner, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S. & Utley, C. A. (2001), "Mt. Olivet after-school program: Peer-mediated interventions for at-risk students". *Remedial and Special Education*, 22 (1), 22-33.
- Halvorsen, A.T. & Neary, T. (2001), *Building Inclusive Schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Iwasaki, Y. (2006), "Leisure and quality of life in an international and multicultural context: what are major pathways linking leisure to quality of life?". *Social Indicators Research*, 82, 233-264.
- Kelli, E., Zafeiroudi, A., Kouthouris, C. & Alexandris, K. (2016), "Assessment sport and recreational activities time at people with special needs in order to improve their quality of life. The case of Spastic Company/Northern Greece". *Management*, 13 (1), 1-24.
- King, G., Law, M., Hurley, P., Petrenchik, T., & Schweltnus, H. (2010), "A developmental comparison of the out-of-school recreation and leisure activity participation of boys and girls with and without physical disabilities". *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 77-107.
- Kleinert, H. L., Miracle, S. A. & Sheppard-Jones, K. (2007), "Including students with moderate and severe disabilities in extracurricular and community recreation activities: Steps to success". *TEACHING Exceptional Children*, 39 (6), 33-38.
- Law, M., Petrenchik, T., King, G. & Hurley, P. (2007), "Perceived environmental barriers to recreational, community, and school participation for children and youth with physical disabilities". *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 88 (12), 1636-1642.
- Little, P., Wimer, C. & Weiss, H. B. (2008), "After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it". *Issues and opportunities in out-of-school time evaluation*, 10, 1-12.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005), "Organized activities as developmental contexts for children and adolescents", in J. Mahoney, R. Larson &



- J. S. Eccles (eds.) *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-22.
- Mahoney, J. L., Parente, M. E. & Lord, H. (2007), "After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content". *The Elementary School Journal*, 107 (4), 385-404.
- Marshall, N. L., Coll, C. G., Marx, F., McCartney, K., Keefe, N., & Ruh, J. (1997), "After-school time and children's behavioral adjustment". *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 497-514.
- Mulvihill, B. A., Cotton, J. N., & Gyaben, S. L. (2004), "Best practices for inclusive child and adolescent out-of-school care: A review of the literature". *Family & Community Health*, 27 (1), 52-64.
- Oriel, K. N., George, C. L. & Blatt, P. J. (2008), "The Impact of a Community Based Exercise Program in Children and Adolescents with Disabilities: A Pilot Study". *Physical disabilities: education and related services*, 27 (1), 5-20.
- Palisano, R. J., Chiarello, L. A., King, G. A., Novak, I., Stoner, T. & Fiss, A. (2012), "Participation-based therapy for children with physical disabilities". *Disability and rehabilitation*, 34 (12), 1041-1052.
- Redd, Z., Cochran, S., Hair, E. & Moore, K. (2002), *Academic Achievement Programs and Youth Development: A Synthesis*. Washington, DC: ChildTrends, Inc.
- Rimmer, J. H. (1999), "Health promotion for people with disabilities: The emerging paradigm shift from disability prevention to prevention of secondary conditions". *Physical Therapy*, 79 (5), 495-502.
- Rimmer, J. H., Riley, B., Wang, E., Rauworth, A. & Jurkowski, J. (2004), "Physical activity participation among persons with disabilities: Barriers and facilitators". *American Journal of Preventative Medicine*, 26 (5), 419-425.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Vandell, D. L., & Shumow, L. (1999), "After-school child care programs". *Future of Children*, 9 (2), 64-80.
- U.S. Department of Education, (2000), *After-School Programs: Keeping Children*.
- Welsh, B., Jarvis, S., Hammal, D., & Colver, A. (2006), "How might districts identify local barriers to participation for children with cerebral palsy?". *Public Health*, 120 (2), 167-175.
- Woodmansee, C., Hahne, A., Imms, C., & Shields, N. (2016), "Comparing participation in physical recreation activities between children with disability and children with typical development: A secondary analysis of matched data". *Research in developmental disabilities*, 49, 268-276.



# Οι Εκκλησιαστικές Κατασκηνώσεις στη Δυτική Μακεδονία: Η περίπτωση της Κατασκήνωσης Πρώτης Φλώρινας

Γεωργία Φαρσάρη, Δρ.

Θεολόγος 1ου Γυμνασίου Φλώρινας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο που ακολουθεί αποσκοπεί στο να καταδείξει την κοινωνική αποτελεσματικότητα του Εκκλησιαστικού Κατασκηνωτικού θεσμού, μέσα από την Εκκλησιαστική Κατασκήνωση Πρώτης Φλώρινας, αποδεικνύοντας ότι σε πολλές περιπτώσεις θεσμοί της μη τυπικής εκπαίδευσης, φροντίδας και πολιτισμού, προσφέροντας ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης, συμβάλλουν καθοριστικά στην προαγωγή και καλλιέργεια ανθρωπιστικών αρχών και αξιών στο κοινωνικό σύνολο. Το πρόγραμμα των Εκκλησιαστικών Κατασκηνώσεων βασίζεται στη χριστιανική νοηματοδότηση της ανθρώπινης ύπαρξης και προσανατολίζεται σε δράσεις που στοχεύουν στη γνωριμία και οικειοποίηση των συμμετεχόντων με τις χριστιανικές αξίες μέσα από την ομαδικότητα, την κοινοβιακή ζωή, τις πολιτιστικές δραστηριότητες, την επαφή με τη φύση, τη ψυχαγωγία, αντικατοπτρίζοντας αξίες, προσανατολισμούς, φιλοσοφία και οράματα. Η συνεργασία με φορείς των τοπικών κοινωνιών και η εθελοντική στελέχωση των μελών της, διευκολύνουν την εσωτερίκευση της ηθικής και συντελούν στη διαπαιδαγώγηση των συμμετεχόντων με τον πιο απρόκλητο τρόπο.

## Λέξεις-κλειδιά:

κατασκήνωση, εθελοντισμός, Εκκλησία, συνεργασία

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ» – ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΩΝ – ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΙΣ

Με βάση το *American Camp Association* «Η κατασκήνωση είναι μια διαρκής εμπειρία, η οποία εξασφαλίζει μια δημιουργική, ψυχαγωγική και εκπαιδευτική

ευκαιρία μέσω της ομαδικής διαβίωσης στην ύπαιθρο. Χρησιμοποιεί εκπαιδευμένα ηγετικά στελέχη και τις πηγές του φυσικού περιβάλλοντος, προκειμένου να συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική, σωματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη του κάθε κατασκηνωτή» (American Camp Association, 2007). Ο Κουθούρης την παρουσιάζει «Ως υπαίθρια δραστηριότητα που εκφράζεται από την παραμονή ομάδων ατόμων σε ανοικτό υπαίθριο χώρο με σειρά διανυκτερεύσεων, ενώ ακολουθεί την πιστή εφαρμογή ενός λεπτομερώς σχεδιασμένου προγράμματος υπό τη συνεχή καθοδήγηση εκπαιδευμένων συνοδών, το οποίο αποβλέπει στη διαπαιδαγώγηση, την άσκηση, την ευχαρίστηση και τελικώς την αναψυχή των συμμετεχόντων» (Φιλίππου και Κουθούρης 2014, 56). Η Εύα Ιωαννίδου αναφέρει ότι «Οι χώροι οργανωμένης κατασκήνωσης (camping) είναι υπαίθριοι χώροι στους οποίους παρέχεται η δυνατότητα διαμονής, σιτίσεως και αναψυχής τουριστών είτε αυτοί διαθέτουν δικά τους μέσα μεταφοράς και διανυκτέρευσης, δηλαδή σκηνές, τροχόσπιτα και αυτοκινούμενα είτε όχι» (Ιωαννίδου 2015, 15). Στο λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη, μεταξύ άλλων, η κατασκήνωση προσδιορίζεται ως ένα «σύνολο εγκαταστάσεων σε εξοχική τοποθεσία για παραθερισμό αλλά και άθληση, εκπαίδευση κλπ. παιδιών υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση ενηλίκων στο πλαίσιο θεσμών (Μπαμπινιώτης 2002, 861).

Σύμφωνα με την Πανελλήνια Ένωση Λειτουργιών Κατασκηνώσεων (ΠΕΛΚ), κάθε κατασκήνωση στοχεύει: στη διασκέδαση (νέες εμπειρίες και βιώματα), στη δημιουργικότητα (μέσα από παιχνίδι, δραστηριότητες και δράσεις), στην αυτογνωσία, στην ομαδικότητα, συνεργασία, στη ξεγνοιασιά, στην αυτονομία, στο πρόγραμμα (Ιωαννίδου 2015, 134-135).

Οι προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά του κατασκηνωτικού θεσμού προσδιορίζονται από το ΦΕΚ 2712 Τ. Β', 30-8-2016, άρθρο 2, στο οποίο ορίζεται και παρέχεται με τη μορφή της ομαδικής διαβίωσης: Α) σε παιδιά 6 έως 16 ετών, διαμονή, διατροφή, άθληση, ψυχαγωγία και εκπαίδευση Β) σε ηλικιωμένους, διαμονή, διατροφή, άθληση και ψυχαγωγία. Γ) σε άτομα με αναπηρίες, διαμονή, διατροφή, άθληση, ψυχαγωγία και εκπαίδευση σε φυσικό περιβάλλον με εγκαταστάσεις κατάλληλες υπό την εποπτεία και τη φροντίδα εκπαιδευμένου και καταρτισμένου στελεχιακού και βοηθητικού προσωπικού με σκοπό την πνευματική, φυσική κατάσταση και ψυχική ανάπτυξη του κάθε κατασκηνωτή.

Η κατηγοριοποίηση του είδους των κατασκηνώσεων γίνεται βάση κάποιων χαρακτηριστικών της και αφορούν: α. *την οργάνωση*: 1. Κατασκηνώσεις διαμονής /διακοπών, 2. Ημερήσιες κατασκηνώσεις, β. *τις δραστηριότητες*: 1. Γενικές (περιλαμβάνουν αθλητικές, ψυχαγωγικές, εκπαιδευτικές δραστηριότητες), 2. Παραδοσιακές (έμφαση στο ψυχαγωγικό – κοινωνικό τομέα), 3. Εξειδικευμένες (επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο τομέα και οι δραστηριότητες τους αποσκοπούν στην ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο που έχουν εξ αρχής ορίσει πχ. Αθλητισμό, τέχνες, μουσική, χριστιανική αγωγή), γ. *την τοποθεσία*: πεδινές, ορεινές, παραθαλάσσιες, δ. *τον φορέα*: Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, Ιδιωτικές Επιχειρή-

σεις, Μεικτοί Οργανισμοί, και ε. τον σκοπό: κερδοσκοπικοί οργανισμοί, κοινωφελείς οργανισμοί (Ιωαννίδου 2011, 17-18, Λεβεντάκης και Γκαρίλα 2019, 133-134).

Ο πρώτος σύλλογος που δημιουργήθηκε για να θεμελιώσει τον κατασκηνωτικό θεσμό ήταν της Βρετανίας και της Ιρλανδίας το 1901 από τον T. H. Holding. Στην Ελλάδα ο κατασκηνωτικός θεσμός διακρίνεται σε τρεις περιόδους που συνοδεύονται από κάποια χαρακτηριστικά: Η πρώτη περίοδος χαρακτηρίζεται ως Ιατροκοινωνική (1911-1928). Η πρώτη κατασκηνωτική προσπάθεια διοργανώθηκε στο δάσος της Βουλιαγμένης από το σύλλογο προστασίας του παιδιών με την οικονομική υποστήριξη της Σοφίας Σλήμαν (Ιωαννίδου 2015, 18). Η δεύτερη περίοδος (1929-1945) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως Ηθικοκοινωνική και η τρίτη περίοδος (1946- 1953) ως Υγιεινοκοινωνική (Λεβεντάκης και Γκαρίλα 2019, 136-137. Σήμερα, το σύνολο των κατασκηνώσεων που λειτουργούν στην Ελλάδα οργανώνονται από Υπουργεία (παιδείας, υγείας, πρόνοιας), Μητροπόλεις, Τράπεζες, Δημοσίους οργανισμούς, Ιδιωτικές επιχειρήσεις, Σωματεία και Προσκόπους (Ιωαννίδου 2011, 17).

Στον τομέα των κατασκηνώσεων, η Εκκλησία της Ελλάδας προπορεύεται καθώς ταυτόχρονα σχεδόν με την εισαγωγή του θεσμού, τον ενέταξε στην πνευματική, ποιμαντική και φιλανθρωπική της δράση. Η ΧΑΝ υπό την αμερικανική κηδεμονία, εισήγαγε πρώτη το θεσμό και των θερινών κατασκηνώσεων στην Ελλάδα και φρόντισε για τη διάδοση των συγκεκριμένων αθλοπαιδιών (Ιωαννίδου 2011, 16). Μάλιστα η Εκκλησία της Ελλάδας λειτουργεί το 46% του συνόλου των κατασκηνώσεων και φιλοξένησε το 20% περίπου των κατασκηνωτών (Ιωαννίδου 2011, 20). Η Εκκλησία της Ελλάδας το 2012 λειτουργούσε 47 παιδικές κατασκηνώσεις σε όλη την επικράτεια με πρωτοβουλία των κατά τόπους Μητροπόλεων (Ιωαννίδου 2015, 23). Το πρόγραμμα των Εκκλησιαστικών κατασκηνώσεων βασίζεται στη χριστιανική νοηματοδότηση της ανθρώπινης ύπαρξης και προσανατολίζεται σε δράσεις που στοχεύουν στη γνωριμία και οικειοποίηση των συμμετεχόντων με τις χριστιανικές αξίες μέσα από την ομαδικότητα, την κοινοβιακή ζωή, τις πολιτιστικές δραστηριότητες, την επαφή με τη φύση, τη ψυχαγωγία, αντικατοπτρίζοντας αξίες, προσανατολισμούς, φιλοσοφία και οράματα.

## **ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΤΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ**

Συσχετίζοντας τώρα τον κατασκηνωτικό θεσμό με την εκπαίδευση, θεωρούμε απαραίτητο να προβούμε αρχικά στον προσδιορισμό της έννοιας της εκπαίδευσης. Προσεγγίζοντας λοιπόν τον όρο «εκπαίδευση», διαπιστώνουμε ότι συνδέεται περισσότερο με δράσεις και παρεμβάσεις που υλοποιούνται κατά έναν οργανωμένο τρόπο (Πυργιωτάκης 1999, 61).

Με βάση τον ορισμό της μη τυπικής εκπαίδευσης από τους P.H. Coombs και M. Amhed, ως μη τυπική εκπαίδευση ορίζεται «κάθε οργανωτική δραστηριότη-

τα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους» (Coombs & Amhed 1974, 8). Η μη τυπική εκπαίδευση αποσκοπεί σε μια δομημένη μαθησιακή διαδικασία (Κανταράκη 2020, 235). Μελετώντας και τον Ν. 3879/2010 για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μη τυπική εκπαίδευση παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κασιμάτης 2007, 14).

Η μη τυπική εκπαίδευση λοιπόν, προκύπτει από προγραμματισμένες δραστηριότητες, οι οποίες δεν είναι πάντα σχεδιασμένες με ακρίβεια ως μάθηση και η δομή της χαρακτηρίζεται για την σκοπιμότητα και την εθελοντική συμμετοχή, κάτι που είναι ευδιάκριτο στον κατασκηνωτικό θεσμό. Ως προς τη μεθοδολογία της παρέχει εξισορροπημένη συνύπαρξη και διάδραση της γνωστικής, συναισθηματικής και πρακτικής διάστασης της μάθησης, σύνδεση προσωπικής και κοινωνικής μάθησης – οικειοποίηση τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς (Πυργιωτάκης 1999, 60), εταιρική αλληλεγγύη στηριζόμενη σε συμμετοχικές μεθόδους κοντά στα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής (Κασιμάτης 2007, 39), εμπειρικές και επικεντρωμένες διαδικασίες μέσα από την πράξη. Η μη τυπική εκπαίδευση δομείται στην κριτική στάση, στη δημιουργικότητα και συντελεί στην κοινωνική ωριμότητα, στην επικοινωνιακή ικανότητα, και στη διαχείριση των συγκρούσεων, προάγοντας ταυτόχρονα και ηθικές αξίες, όπως, ανεκτικότητα και σεβασμός.

Στις κατασκηνώσεις λοιπόν, οι συμμετέχοντες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό πλαίσιο που η κάθε κατασκήνωση φέρει και καθορίζει το είδος της «γνώσης», που θα κατακτηθεί, ρητά ή υπόρητα, λαμβάνοντας υπόψιν πάντα το υπόβαθρο του συμμετέχοντα, την προσωπική του ατζέντα μάθησης επικεντρώνοντας πάντα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ενδιαφερόντων. Στα πλαίσια αυτά, οι επιθυμητές γνώσεις κατακτούνται μέσα από έναν ιδιαίτερα σημαντικό μηχανισμό, τον μηχανισμό του «εκλαϊκευμένου μετασχηματισμού» της γνώσης ή αλλιώς της «εκλαϊκευσης» και σύμφωνα με τον οποίο επιτυγχάνεται με επιτυχία το πέρασμα από την αφηρημένη γνώση στην εμπειρική, καθημερινή ζωή. Έτσι, η γνώση γίνεται πιο εύληπτη και ελκυστική (Κολιόπουλος 2007, 349-357) μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες ευαισθητοποιούνται και κινητοποιούνται αβίαστα να επιλέξουν τις πληροφορίες εκείνες όπως οι ίδιοι τις ιεράρχησαν.

Ο κύκλος της μάθησης του Kolb (Kolb 1984, 25-38) στον κατασκηνωτικό θεσμό, θεωρώ ότι βρίσκει την πληρότητά του, καθώς όλος ο μαθησιακός προσανατολισμός εδράζεται στην εμπειρία, η οποία και προσφέρει ευκαιρίες για προβληματισμούς. Σύμφωνα λοιπόν με τον κύκλο της μάθησης, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω συναλλαγής ατόμου και περιβάλλοντος: 1. Συγκεκριμένη εμπειρία- Αισθάνομαι, 2. Ανακλαστική εξέταση – Παρατηρώ, 3. Σχηματισμός θεωρητικών ιδεών – Σκέπτομαι, 4. Δοκιμή σε νέες καταστάσεις – Ενεργώ.

Ο κατασκηνωτικός θεσμός προσεγγίζει την μάθηση σε 3 επίπεδα: α) σε επίπεδο περιεχομένου (γνώσεις και δεξιότητες) β) σε επίπεδο κινήτρων, δημιουργώντας συναισθηματική ισορροπία γ) σε επίπεδο κοινωνικότητας – αναγνωρίζεται η σημασία της αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων.

## **Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

### **ΙΔΡΥΣΗ**

Η κατασκήνωση Πρώτης Φλώρινας ιδρύθηκε από την Μητρόπολη Φλώρινας το έτος 1969 με πρωτοβουλία του τότε Μητροπολίτη Φλώρινας Αυγουστίνου Καντιώτη προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες κυρίως των νέων ανθρώπων. Η επιλογή της τοποθεσίας πραγματοποιήθηκε ύστερα από την 36/1969 ποιμαντορική εγκύκλιο που εκδόθηκε τον Μάιο του 1969 από τον Μητροπολίτη προς τους εφημέριους: «Διακαής πόθος μας είναι, όπως ιδρυθεί εις κατάλληλον εξοχικόν μέρος, προσιτόν δια συγκοινωνίας, με δέντρα και με πηγάς, Εκκλησιαστική Κατασκήνωσις δια μαθητάς κατηχητικών σχολείων, η οποία να λειτουργεί με ωρισμένον πρόγραμμα, που σκοπό θα έχει την καλλιέργειαν χριστιανικής ζωής εν μέσω περιβάλλοντος συντελούντος προς τον σκοπόν τούτον. Δια τούτον παρακαλούμεν τους εφημέριους, εάν εις την περιφέρειάν των υπάρχει κατάλληλος τόπος δια την κατασκήνωσιν, να γνωρίσουν τούτον εις ημάς» (Καντιώτης 1988, 121). Κάτοικοι του χωριού Πρώτης Φλώρινας που είτε διέμεναν στο χωριό είτε ζούσαν στο εξωτερικό, παραχώρησαν μια δασική και αγροτική έκταση 12.410 τ.μ. βόρεια του χωριού που απείχε από την Φλώρινα 7 χλμ. αποδεικνύοντας την άμεση ανταπόκριση της κοινωνίας σε αυτήν την πρόσκληση - πρόκληση της Μητρόπολης. Η τοποθεσία πληρούσε όλες τις προϋποθέσεις, βρισκόνταν σε 650 μέτρα υψόμετρο, ήταν κατάφυτη με δρυς, διέθετε νερό, είχε ξηρό κλίμα. (Καντιώτης 1988, 121-122). Η κατασκήνωση πήρε το όνομα του χωριού «Εκκλησιαστική Κατασκήνωση Πρώτης».

Τον Ιούλιο του 1969 λειτούργησε για πρώτη φορά, γύρω από έναν ναό που προϋπήρχε, τον ναό του Αγίου Θαλαΐου, με τις απαραίτητες εγκαταστάσεις. Την πρώτη πενταετία λειτουργίας της και σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικών Υπηρεσιών χρησιμοποιήθηκαν σκηνές από λινό ύφασμα τις οποίες δανείζονταν από το εν λόγω Τμήμα, καταδεικνύοντας το συνεργατικό πλαίσιο με τους αρμόδιους φορείς του Δήμου. Το 1973 συντελέστηκαν πολλές αλλαγές, στον υπάρχοντα χώρο προστέθηκαν και άλλες εκτάσεις, φτάνοντας συνολικά τα 25.384 τ.μ. Το 1974 κτίστηκαν 18 σκηνές στην θέση των πρόχειρων προηγούμενων σκηνών και το 1977 επεκτάθηκαν κάποιοι χώροι (τραπεζαρία, κουζίνα, αμφιθέατρο). Το 1979 τοποθετήθηκε νέο υδρευτικό δίκτυο (Καντιώτης 1988, 124-126). Το 1983 κατασκευάζονται νέοι χώροι για το στήσιμο σκηνών, λουτρά, και ολοκληρώνεται η ασφαλτόστρωση του γηπέδου και η κατασκευή των κερκίδων (Καντιώτης 1988, 452).

## ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

Ο σκοπός της κατασκήνωσης, όπως αυτός περιγράφεται στο 2<sup>ο</sup> άρθρο του Κανονισμού της (ΦΕΚ 739/Β/1971) ήταν «η παροχή εις τους κατασκηνωτάς των απαραίτητων υλικών μέσων δια την άνετον διαβίωσίν των κατά τους θερινούς μήνας και κυρίως η κατά Χριστόν μόρφωσις αυτών εν τω πλαισίω των ορθοδόξων παραδόσεων του ευσεβούς ημών Γένους». Ο σκοπός της κατασκήνωσης λοιπόν ήταν τριπλός: α) άσκηση β) ψυχαγωγία γ) πνευματική καλλιέργεια (Καντιώτης 1988,126).

Αποτελώντας λοιπόν η άσκηση βασικό σκοπό της κατασκήνωσης, στο πρόγραμμα της περιλαμβάνονταν ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες (μπάσκετ, βόλεϊ, αγώνες ανωμάλου) αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων, την σωματική, γνωστική, επικοινωνιακή (Μπάνου 2022, 120). «Ο αθλητισμός αποτελεί μια υψηλής αξίας κοινωνική δραστηριότητα που προσελκύει μεγάλο αριθμό παιδιών και νέων» (Γεραμπίνης 2020, 21), καθώς τα ευεργετικά του αποτελέσματα αποτυπώνονται στην υγεία και ευεξία των ατόμων αλλά και στην προαγωγή ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών συμπεριφορών όπως ομαδικότητα, επικοινωνία, σεβασμός, πρωτοβουλία - δυναμισμός, ρεαλισμός, αισιοδοξία (Γεραμπίνης 2020, 28), διαμόρφωσης «πολύτιμων ιδιοτήτων του χαρακτήρα, όπως είναι η καρτερικότητα, η υπομονή, ο αυτοέλεγχος, η αυτοσυγκέντρωση», επίσης καλλιεργείται η πειθαρχία και η δημιουργική προσφορά στο κοινωνικό σύνολο (Καντζίδης και Παπαϊακώβου 2002, 13-14). Πορείες ημερήσιες και νυχτερινές, ομαδικές ή καθολικές ήταν ενταγμένες στο πρόγραμμα της κατασκήνωσης στοχεύοντας στην βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της ψυχαγωγίας των κατασκηνωτών μέσα από την επαφή με το φυσικό περιβάλλον (Καντιώτης 1988, 412). Η συγκεκριμένη λειτουργία του κατασκηνωτικού θεσμού ως διαμεσολαβητής δηλαδή ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον και αξιοποιώντας βιωματικές καταστάσεις, απευθύνεται στη συναισθηματική σφαίρα των συμμετεχόντων, στην οποία εμπίπτουν οι αξίες και στάσεις (Πυργιωτάκης 1999, 421-422) και προάγεται η ηθική στάση του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Ενταγμένη στο ψυχαγωγικό πρόγραμμα της κατασκήνωσης Πρώτης ήταν και η ενασχόληση των κατασκηνωτών με διάφορους τύπους παιχνιδιών (ως ελεύθερες και αυτοπροαίρετες δραστηριότητες) (Κορωναίου 1996, 341), όπως ανιχνευτικά, επιτραπέζια (Ping-pong, σκάκι) μέσω των οποίων συντελούνταν η απόκτηση κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, η διερεύνηση και νοσηματοδότηση του κόσμου και η κάλυψη των αναπτυξιακών τους αναγκών. Συμπερασματικά λοιπόν, μέσω της άθλησης και των παρέχονταν στους κατασκηνωτές οι δυνατότητες έκφρασης, επικοινωνίας, συνεργασίας, ενεργητικής δράσης αλλά και ανάπτυξης των δημιουργικών και κριτικών τους δεξιοτήτων.

Διαγωνισμοί ζωγραφικής και σκιτσογραφίας, ποίησης, τραγουδιού, μουσικής, θεάτρου, λεζάντας, χρονογραφήματος, γνώσεων Αγίας Γραφής, ανάγνωσης αρχαίου κειμένου είναι μερικές μόνο από τις δράσεις που πραγματοποιούνταν στα πλαί-



σια του συγκεκριμένου κατασκηνωτικού θεσμού (Καντιώτης 1988, 419). Διεξάγονταν επίσης διαγωνισμοί ρητορικής, οι οποίοι και αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Μέσω των διαγωνισμών προάγεται και καλλιεργείται το «καλώς λέγειν» και το ουσιαστικό «διαλέγεσθαι», καθώς προϋποθέτουν την ελεύθερη έκφραση, την ενεργή συμμετοχή και την ενεργητική ακρόαση, συνειδητοποιώντας τη δύναμη του λόγου και της σκέψης και τον ρόλο της πειθούς και των αιτιολογημένων θέσεων (Ζέττα 2019, 163). Η έκδοση εφημερίδας αποτελεί άλλη μια σημαντική απόπειρα έκφρασης και δημιουργικότητας εκ μέρους των κατασκηνωτών, δεδομένου ότι και οι ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν σε αυτή απαρτιζόνταν κυρίως από παιδιά Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και Φοιτητές. Χαρακτηριστικά αναφέρω την έκδοση δύο ελεγκτικών και σατιρικών εφημερίδων με ονομασίες «Βουκέντρα» και «Τσούχτρα» το 1974 και το 1976 την εφημερίδα «Πρώτη».

Ιδιαίτερα σημαντική μνεία πρέπει να γίνει στις διοργανώσεις έκθεσης χριστιανικού βιβλίου. Ήδη από το 1973-1976 είχε ήδη λειτουργήσει στην κατασκίνωση δανειστική βιβλιοθήκη με 180 περίπου βιβλία, λειτουργώντας ως πύλη γνώσης κυρίως κάποιων αξιών, πολιτισμού και κοινωνικής ενσωμάτωσης, παρέχοντας εμπειρίες μάθησης και γραμματισμού στους συμμετέχοντες. Η ύπαρξη βιβλιοθήκης και ο ρόλος που διαδραμάτιζε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς ενδυνάμωνε το αίσθημα της φιλαναγνωσίας, πληροφορούσε και ευαισθητοποιούσε τους συμμετέχοντες και προωθούσε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Μέσω της συμμετοχής σε θεατρικές παραστάσεις αλλά και της συμμετοχής σε διαγωνισμούς σκίτσου και ζωγραφικής, οι συμμετέχοντες μετατρέπονταν και μετατρέπονται ακόμα και σήμερα, σε ενεργητικούς συνεργάτες που δρουν και ενεργούν, κινούμενοι σε τρεις άξονες θεατές-κριτικοί -δημιουργοί επιτυγχάνοντας την κοινωνικοποίηση και αναπαράγοντας την κοινωνική ολοκλήρωση (Γεωργούλας 2010, 87) και ισχυροποιώντας τη μοναδικότητα του ατόμου (Schirrmacher 1998, 84).

Η κοινωνική ευαισθητοποίηση της Τοπικής κοινωνίας επιτυγχάνονταν με κάποιες διοργανώσεις ειδικών εκδηλώσεων αποσκοπώντας στην εσωτερίκευση της ηθικής ορμώμενης από της αρχές του Χριστιανισμού. Ενδεικτικά αναφέρω μια εκδήλωση που έλαβε χώρα το 1969 προκειμένου να συγκεντρωθεί ένα χρηματικό ποσό και να διατεθεί στα παιδιά της Μπιάφρας τα οποία πρόκειται να φιλοξενηθούν σε κατασκίνωση της Ελλάδας την περίοδο εκείνη. Παρόμοιες εκδηλώσεις, μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνταν και ευαισθητοποιούνταν, έλαβαν χώρα σε όλη την περίοδο λειτουργίας της και εξακολουθούν και σήμερα.

Βασικός άξονας όμως των εκκλησιαστικών κατασκηνώσεων αποτελεί η εκκλησιαστική προσφορά τους που επιτυγχάνεται με τις αγιογραφικές αναλύσεις και θεολογικές προσεγγίσεις διαφόρων θεμάτων κατά τις πρωινές και απογευματινές συναντήσεις των συμμετεχόντων, επικεντρώνοντας στη γνωριμία των κατασκην-

νωτών με χριστιανικές και πανανθρώπινες αξίες και επιχειρώντας εν τέλει να επιτύχουν την κοινωνικοποίηση μέσα από την εκκλησιαστικοποίηση. Έτσι, η κατασκήνωση λειτουργεί ως φορέας διδασκαλίας μέσα από τη σιωπηλή αλλά δυναμική παρουσία της. Πραγματοποιούνταν όμως και επισκέψεις επιστημόνων από διάφορους άλλους χώρους, εθελοντικά, μέσω των οποίων προσεγγίζονταν ποικίλα ζητήματα που άπτονταν του επιστημονικού τους πεδίου και των ενδιαφερόντων των κατασκηνωτών, καταδεικνύοντας τη συνεργασία τοπικών και όχι μόνο επιστημόνων με τα μέλη της κατασκήνωσης. Ιδιαίτερη αναφορά, θα πρέπει να γίνει και στη συνεργασία που πραγματοποιούνταν και με την Μητρόπολη Καστοριάς και την κατασκήνωση που αυτή διοργάνωνε στο Βογατσικό.

Ενδεικτικά αναφέρω μια πρόχειρη έρευνα που σώζεται σε αρχαιακό υλικό της Μητρόπολης που επιδεικνύει ότι σε 11 χρόνια λειτουργίας από 1969-1977: πραγματοποιήθηκαν συνολικά 734 μαθήματα από ποικίλους ομιλητές. Ο αριθμός των κατασκηνωτών αυξάνονταν με τα χρόνια. Τα έτη 1980-1983 φιλοξενήθηκαν 3028 αγόρια και 4010 κορίτσια από διάφορα μέρη της Ελλάδας αλλά και του εξωτερικού όπως Αυστραλία, ΗΠΑ, Γερμανία, Νότια Αφρική κλπ. (453). Την περίοδο 1984-1987 συμμετείχαν 5000 κατασκηνωτές.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συστηματοποιώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης θεωρούμε ότι ο κατασκηνωτικός θεσμός αποτελεί μια μη τυπική μορφή εκπαίδευσης που έχει να προσφέρει πολλά στους συμμετέχοντες για τους ακόλουθους λόγους:

1. Παρουσιάζει οργανωμένη δομή έξω από το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης.
2. Η απόκτηση γνώσεων πραγματοποιείται βιωματικά και επικεντρώνεται στους συμμετέχοντες.
3. Παρέχει εξισορροπημένη συνύπαρξη και διάδραση της γνωστικής, συναισθηματικής και πρακτικής διάστασης της μάθησης.
4. Είναι βραχυπρόθεσμη.
5. Η συμμετοχή σε αυτή επαφίεται στη βούληση του συμμετέχοντα ή του ευρύτερου οικογενειακού του πλαισίου όταν πρόκειται για άτομα ηλικιακών ομάδων που χρήζουν κηδεμονίας.
6. Προάγει την καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω των κοινωνικών εκφράσεων (συνεργασία - επικοινωνία - ομαδικότητα), διευκολύνοντας την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων.
7. Προσδίδει στα μέλη της το αίσθημα της ταυτότητας και την ευχαρίστηση από την κοινωνική αποτελεσματικότητα.
8. Οδηγεί στην εσωτερίκευση της ηθικής.

Δεδομένου και βάση της κατηγοριοποίησης των κατασκηνώσεων, που προαναφέραμε, οι εκκλησιαστικές κατασκηνώσεις εντάσσονται στο κατηγορία των εξειδικευμένων κατασκηνώσεων που στοχεύουν στον σχηματισμό κοινωνίας ελευθέρων προσώπων μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία Εκκλησίας και Κοινωνίας. Μέσω των κατασκηνώσεων αυτών επιτυγχάνεται ο χριστιανικός – εκκλησιαστικός γραμματισμός και η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των συμμετεχόντων μέσω της συνύπαρξης και διάδρασης των γνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται.

Ο εθελοντισμός στον οποίο στηρίζονται οι κατασκηνώσεις καταδεικνύει έμπρακτα την ανιδιοτελή χριστιανική αγάπη και έρχεται ως απάντηση στον ατομισμό που χαρακτηρίζει, σε πολλές περιπτώσεις, τα μέλη της σύγχρονης κοινωνίας. Καθίσταται έκφραση υπευθυνότητας και αλληλεγγύης στο κοινωνικό σύνολο και αποτελεί την ισχυρότερη πρόκληση- πρόσκληση ενεργοποίησης αλληλεγγύης προς το κοινωνικό σύνολο. Η συνεργασία της Εκκλησίας με τοπικούς φορείς οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του κατασκηνωτικού θεσμού και διευκολύνει την κοινωνία να αποκτήσει ανθρωπιστικά ηθικά ενδιαφέροντα. Τέλος, στην περίπτωση της Εκκλησιαστικής Κατασκήνωσης Πρώτης Φλώρινας παρατηρήθηκε συνεργασία και με άλλες Μητροπόλεις, όπως αυτή της Μητρόπολης Καστοριάς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γεραμπίνης, Π. (2020), *Ψυχο-κοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη θετική ανάπτυξη των νέων μέσω του αθλητισμού*. Διδακτορική διατριβή, Τρίκαλα: Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γεωργούλας Σ. (2010), *Η κοινωνία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζέττα, Β. (2019), «Ομιλος ρητορικής στο σχολείο: Μια πρόταση – πρόσκληση εισαγωγής της τέχνης του λόγου στη διδακτική πράξη», στο Μ. Βαρδάκη & Φ. Εγγλέζου (επιμ.) *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ρητορικής: Η Τέχνη του Λόγου στη Διδακτική Πράξη: Αναζητώντας σύγχρονες μορφές της ρητορικής παιδείας*. 9-10 Φεβρουαρίου 2019. Εκπαιδευτήρια «Δελασάλ» σε συνεργασία με το Ι.Π.Ε.Σ.Ε., 163-172.
- Ιωαννίδου, Ε. (2011), *Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία στο χώρο των ιδιωτικών παιδικών κατασκηνώσεων στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Φ.Α.Α., Α.Π.Θ.
- Ιωαννίδου, Ε. (2015), *Μάνατζμεντ Μάρκετινγκ & Αναψυχή Κατασκηνώσεων. Πρακτικός Οδηγός για Φοιτητές, Εκπαιδευτικούς & Στελέχη Κατασκηνώσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

- Κανταράκη, Σ., (2020), «Τα μαθητικά συνέδρια ως ευέλικτη & διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας & μάθησης», στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Γεωργιάδου (επιμ.) *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση»*. Δράμα, 2-4 Οκτωβρίου 2020. Δράμα, 235-239.
- Καντζίδης, Δ. & Παπαϊακώβου, Γ. (1994), *Κλασικός Αθλητισμός για το Σχολείο και το Σύλλογο. Τεχνική-Μεθοδική – Διόρθωση λαθών*. Δ' έκδοση. Θεσσαλονίκη.
- Καντιώτης, Α. (1998), *Απολογισμός Πέμπτης Τετραετίας 1984-1987*. Αθήνα: Έκδοσις Ορθοδόξου Ιεραποστολικής Αδελφότητας «Ο Σταυρός».
- Κασιμάτης, Β. (2007), «Μη τυπική Εκπαίδευση», στο Β. Κασιμάτης, Μ. Μαρνελάκης (επιμ.) *Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης*. Αθήνα, 12-45.
- Κολιόπουλος, Δ. (2007), «Άτυπες μορφές Εκπαίδευσης και αξιοποίηση στη διδασκαλία στοιχείων αστρονομίας. Η περίπτωση του Νέου Ευγενίδειου Πλανητάριου», στο Γ. Τσαπαρλής (επιμ.) *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Διδακτική Φυσικών Επιστημών & Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, 5, (Α'). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 349-357.
- Κορωνάιου, Α. (επιμ.) (1996), *Κοινωνιολογία του Ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος.
- Λεβεντάκης, Χ. & Γκαρίλα, Β. (2019), «Ο θεσμός των Μαθητικών κατασκηνώσεων – Παιδικών εξοχών στην Ελλάδα». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»*, 7 (3), 130-151.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάνου, Μ. (2022), *Η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schirrmacher, R. (1998), *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των παιδιών* (επιμ. Ρ. Καλούρη). Μτφ Τ. Γαζεριάν. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Φιλίππου, Κ. και Κουθούρης, Χ. (2014), «Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που συμμετέχουν σε τοπικές κατασκηνώσεις και σε κατασκηνώσεις με προγράμματα υπαίθριων δραστηριοτήτων». *Ελληνικό Περιοδικό Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11 (1), 55-72.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

American Camp Association (2007), *A Guide to ACA – Accredited Camps in the Southeast*. American Camp Association Southeastern.

Coombs, P.A. & Amhed, M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How Non – formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins.

Kolb, D. (1984), *Experimental Learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall: New York.





ISBN 978-618-5613-17-4



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ