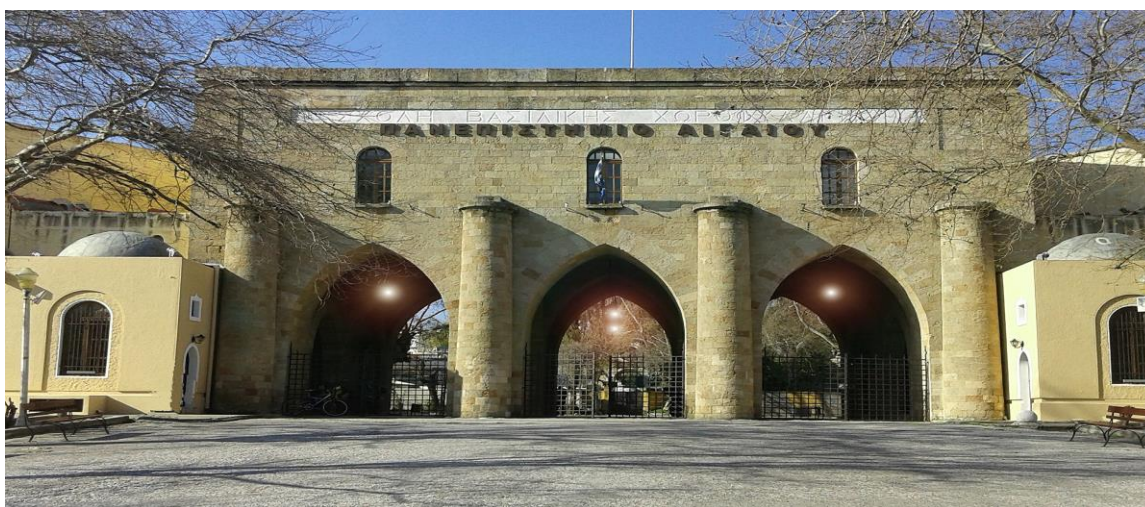




Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

υπό την αιγίδα της
Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας



2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

«Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»

Ρόδος, 20 - 22 Μαΐου 2016
<http://socedu2016.aegean.gr/>

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιμ.: Χρυσή Βιτσιλάκη & Διονύσης Γουβιάς

Χρυσή Βιτσιλάκη & Διονύσης Γουβιάς
Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης:
«Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»

Copyright © 2018 | Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού / Ρόδος, 2018.

ISBN | 978-618-81027-7-4

Σχεδιασμός & Σελιδοποίηση: Διονύσης Γουβιάς.

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου με τον Ν. 100/1975, χωρίς την άδεια του κατόχου των πνευματικών δικαιωμάτων. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, της σελιδοποίησης, του εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής του βιβλίου με φωτοτυπίες, ηλεκτρονικές ή οποιεσδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το άρθρο 51 του Ν. 2121/1993, χωρίς την προαναφερόμενη άδεια.

Πανεπιστήμιο Αιγαίου / Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Λεωφόρος Δημοκρατίας 1, 85132 Ρόδος.
Τηλ.: (22410) 99147, 99130, 99135.
Fax: (22410) 99196.
e-mail: dgounias@aegean.gr.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ	6
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ	10
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	13
ΧΟΡΗΓΟΙ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ.....	15
<i>Ολομέλειες</i>	16
Αξιακό Σύστημα και Ανθρώπινη Συμπεριφορά: Η συνέντευξη ως τρόπος προσέγγισης.....	17
Οι επιπτώσεις της κρίσης στη δομή των ανισοτήτων στο Σχολείο	18
Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και κοινωνικές ανισότητες	19
στην Ελλάδα της κρίσης	19
Ευρωπαϊκές και Εθνικές Πολιτικές για την Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση ..	20
Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και η εκλογίκευση της ελληνικής εκπαίδευσης σε συνθήκες κρίσης (2009-2014)	21
Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Απόψεις-Τάσεις-Εντάσεις.....	22
<i>Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες</i>	23
Οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές και ανισότητες : εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών στα λαϊκά στρώματα.....	24
Η επιλογή του Επαγγελματικού Λυκείου από αλλοδαπούς μαθητές: ταξικές παράμετροι της σχολικής εμπειρίας.....	25
Η κουλτούρα των Ρομά ως παράγοντας σχολικής διαρροής. Μια μελέτη περίπτωσης στη Ρόδο.....	43
Σχολική αποτυχία: ο ορισμός και οι παράγοντες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	56
Πολιτισμικές εμπειρίες παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος του γεωγραφικού παράγοντα.....	57
Κοινωνική τάξη και σχολικά αποτελέσματα: Βιογραφική προσέγγιση	68
«Ψωμί, Παιδεία και Linux στα Σχολεία». Η ιδιωτικοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως παράγοντας κοινωνικών ανισοτήτων	80
Η Διαχείριση της σχολικής τάξης και η κοινωνική της χαρτογράφηση. Εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου	81
(Επαν)εκπαίδευση στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση των σπουδαστών/τριών των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης.....	91
Τυχαία ή προσχεδιασμένη επιλογή σπουδών: ανισότητες και πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.....	92
Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή: Η κοινωνική σύνθεση και η επιλογή σπουδών των φοιτητών του Τμήματος Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ...	110
<i>Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων</i>	119
Ας ονειρευτούμε ένα διαφορετικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	120
στην εποχή της κρίσης.....	120

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης που συνδέει το ρόλο του εκπαιδευτικού με το μάθημα.....	133
Η ψηφιακή αφήγηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον.	148
Παράλληλη στήριξη και συνεργατικές μορφές διδασκαλίας: Η συμβολή τους στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	149
Εκπαιδευτικά κινήματα σε Χιλή, Βραζιλία και Ελλάδα: αγώνας για μια διαφορετική εκπαίδευση ή μια καλύτερη κοινωνία;	163
Κοινωνική προβληματική των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Ενιαίο Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	164
<i>Οικονομική κρίση και σχολική καθημερινότητα.....</i>	<i>165</i>
Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική κοινωνία: Διερεύνηση των απόψεων μαθητών ιδιωτικών σχολείων της περιοχής των Πατρών	166
Η εννοιολόγηση της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: Πολιτικές αναπαραστάσεις και ιδεολογικά σημαίνοντα	167
Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στην περίοδο οικονομικής κρίσης.....	168
Εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και την προαγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου στο μεσο-σύστημα γονείς-σχολείο στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner: Συμβολή στην άμβλυση των δυσμενών και πολυεπίπεδων συνεπειών που βιώνουν οι μαθητές σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής κρίσης.....	177
<i>Κοινωνιολογικές διαστάσεις της Από Απόσταση και Ηλεκτρονικής Εκπαίδευσης & Μάθησης.....</i>	<i>187</i>
Ανώτατη εκπαίδευση και ψηφιακό χάσμα: χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.....	188
Συνέργεια, Καλλιέργεια, Μάθηση - Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής: από τη Σύλληψη ως το Θάνατο	203
<i>Νέες μορφές Εκπαίδευσης & Κατάρτισης.....</i>	<i>218</i>
Προτάσεις ένταξης μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον σε περιοχές με έντονα κοινωνικά προβλήματα	219
<i>Καινοτόμα Προγράμματα στην Εποχή της Κρίσης</i>	<i>230</i>
Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης.....	231
Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης - Απολογισμός και Προοπτικές.....	245
<i>Διαστάσεις των Νέων Εκπαιδευτικών Πολιτικών</i>	<i>260</i>
Τα όρια της «θεμιτής γνώσης» και ο ρόλος της Αγγλικής γλώσσας στο διεθνοποιημένο περιβάλλον λειτουργίας των Ελληνικών ΑΕΙ: ζητήματα ταυτότητας και ισότητας.....	261
Νέες μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκοποίησης: το παράδειγμα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας	262
Νέες μορφές διακυβέρνησης των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπό την επίδραση ευρωπαϊκών και υπερεθνικών οργανισμών. Ζητήματα ερευνητικής μεθοδολογίας.....	276

Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και οι απόψεις τους για τη διαδικασία επιλογής τους...290	
<i>Εκπαίδευση και αγορά εργασίας</i>305	
Ερευνητική προσέγγιση της πρακτικής άσκησης στο διεθνές περιβάλλον: μαθησιακές και κοινωνικές διαστάσεις306	
Τουριστική Εκπαίδευση και αγορά εργασίας.....307	
Ο ρόλος της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του εθνικού και ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων319	
Το κοινωνικό κύρος ως κριτήριο επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ελλάδα της κρίσης: η περίπτωση των νηπιαγωγών328	
Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Γνώση: Ακροβατώντας μεταξύ Πανεπιστημίου, Σχολείου και Αγοράς Εργασίας.....329	
Σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας υπό την επίδραση της κρίσης και κοινωνικές ανισότητες345	
Επαγγελματική Εκπαίδευση : Το μετέωρο βήμα της μαθητείας στην Ελλάδα359	
<i>Έμφυλες διαστάσεις των νέων εκπαιδευτικών και εργασιακών περιβαλλόντων</i>360	
Η δύσκολη πορεία για την ισότητα των δυο φύλων στον επιστημονικό/ερευνητικό τομέα στην Ευρώπη: 15 χρόνια μετά.....361	
Εκπαίδευση των γενεών και κοινωνική γνώση: μεταβίβαση της συλλογικής μνήμης από γενιά σε γενιά.....362	
Οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια: Μία ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του β' τεύχους Γλώσσας της Γ' Δημοτικού363	
Γυναίκα και εκπαίδευση: Μια βιογραφική προσέγγιση380	
<i>Μαθητικές υπο-κουλτούρες και πολιτικοποίηση στο σχολικό χώρο</i>393	
Το Διαγενεακό θρησκευτικό κεφάλαιο ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης και ο ρόλος του στις αντιλήψεις των υποψηφίων δασκάλων για το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής. Μια περιπτωσιολογική μελέτη394	
Νοηματοδοτήσεις και διαδράσεις νηπίων με νήπια με αποκλίνουσα συμπεριφορά 395	
<i>Διαστάσεις Κοινωνικού Αποκλεισμού</i>408	
Το Ανηδονικό Υποκείμενο του Κοινωνικού Αποκλεισμού.....409	
Οι αναπαραστάσεις των Ρομά στον τοπικό τύπο της Ρόδου.....410	
<i>Ανώτατη Εκπαίδευση και Κρίση</i>423	
Πανεπιστήμιο και κοινωνία στην εποχή της κρίσης : η κοινωνική διάσταση της ζωής στο αμφιθέατρο424	
<i>Διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού</i>434	
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών γυμνασιακής εκπαίδευσης σε σχέση με την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού435	
Μορφές και συχνότητα σχολικής βίας: Οι απόψεις μαθητών Γυμνασίου436	
Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κατά την προσχολική ηλικία446	

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή

1. Ηλιού Μαρία
2. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γεωργία
3. Λάμνιαν Κωνσταντίνος
4. Μαραγκουδάκη Ελένη
5. Μυλωνάς Θεόδωρος
6. Νούτσος Χαράλαμπος
7. Πυργιωτάκης Ιωάννης
8. Τσουκαλάς Κωνσταντίνος
9. Φραγκουδάκη Άννα

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής

Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου

Μέλη Επιστημονικής Επιτροπής

1. Ανδρεαδάκης Νίκος, Αναπλ. Καθηγητής Π. Αιγαίου
2. Ασημάκη Άννη, Επίκ. Καθηγήτρια Π. Πατρών
3. Ασκούνη Νέλλη, Αναπλ. Καθηγήτρια Π. Αθηνών
4. Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα, Λεκτόρισα Π. Αθηνών
5. Βεργέτη Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Π. Θράκης
6. Βρατσάλης, Κώστας, Καθηγητής Π. Αιγαίου
7. Βρυωνίδης Μάριος, Αν. Καθηγητής Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
8. Γεωργούλας Στράτος, Αναπλ. Καθηγητής Π. Αιγαίου
9. Γιαβρίμης Παναγιώτης, Λέκτορας Π. Αιγαίου
10. Γουβιάς Διονύσης, Επίκ. Καθηγητής Π. Αιγαίου
11. Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Π. Θράκης
12. Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκ. Καθηγητής Π. Κρήτης
13. Θάνος Θόδωρος, Επίκ. Καθηγητής Π. Ιωαννίνων
14. Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου
15. Καίλα Μαρία, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου
16. Καλαβάσης Φραγκίσκος, Καθηγητής Π. Αιγαίου
17. Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκ. Καθηγήτρια Π. Δυτικής Μακεδονίας
18. Καμαριανός Ιωάννης, Επίκ. Καθηγητής Π. Πατρών
19. Κιμουρτζής Παναγιώτης, Αναπλ. Καθηγητής Π. Αιγαίου
20. Καντζάρα Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
21. Κατσιλλης Γιάννης, Καθηγητής Π. Πατρών
22. Κονιόρδος Σωκράτης, Καθηγητής Π. Κρήτης
23. Κοντάκος Τάσος, Καθηγητής Π. Αιγαίου

24. Κουστουράκης Γεράσιμος, Αναπλ. Καθηγητής Π. Πατρών
25. Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια Π. Κύπρου
26. Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής Π. Πατρών
27. Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής Αριστοτέλειου Π. Θεσσαλονίκης
28. Μακρυνιώτη Δήμητρα, Καθηγήτρια Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
29. Μαράτου-Αλιπράντη Λάουρα, τ. Ερευνήτρια Α' Ε.Κ.Κ.Ε
30. Νικολάου Σουζάνα, Επίκ. Καθηγήτρια Π. Ιωαννίνων
31. Νίνα-Παζαρζή Ελένη, Καθηγήτρια Π. Πειραιά
32. Νόβα-Καλτσούνη Χριστίνα, Καθηγήτρια Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
33. Ξανθάκου Ποτίτσα, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου
34. Παναγιωτόπουλος Νίκος, Καθηγητής Π. Κρήτης
35. Παληός Ζαχαρίας, Επίκ. Καθηγητής ΕΑΠ
36. Πανούσης Γιάννης, Καθηγητής Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
37. Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής Π. Κρήτης
38. Παπαδόπουλος Γιάννης, Καθηγητής Π. Αιγαίου
39. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητής Π. Ιωαννίνων
40. Πεχτελίδης Γιάννης, Επίκ. Καθηγητής Π. Θεσσαλίας
41. Σακελλαρίου Μαριγούλα, Αναπλ. Καθηγήτρια Π. Ιωαννίνων
42. Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Καθηγήτρια Π. Ιωαννίνων
43. Σταμέλος Γιώργος, Καθηγητής Π. Πατρών
44. Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια Π. Πελοποννήσου
45. Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια Π. Πατρών
46. Φώκιαλη Πέρσα, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου
47. Φωτόπουλος Νίκος, Επίκ. Καθηγητής Π. Δυτικής Μακεδονίας

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής

Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου

Αντιπρόεδροι Οργανωτικής Επιτροπής

Γουβιάς Διονύσης, Επίκ. Καθηγητής Π. Αιγαίου

Θάνος Θόδωρος, Επίκ. Καθηγητής Π. Ιωαννίνων

Μέλη Οργανωτικής Επιτροπής

1. Αγγέλου Βαρβάρα, Μέλος ΕΤΕΠ, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
2. Αμπατζόγλου Αναστασία, Υπ. Διδασκτορίσσα, ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου
3. Ανδρεαδάκης Νίκος, Αν. Καθηγητής Π. Αιγαίου
4. Ασκούνη Νέλλη, Αναπλ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
5. Βιτσιλάκη Γεωργία, Επιστ. Συνεργάτης ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου
6. Γωγάκη Ηλιάννα, Υπ. Διδασκτορίσσα, ΤΕΠΑΕΣ
7. Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια ΔΠΘ
8. Ευθυμίου Ηλίας, Διδάκτορας ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου
9. Ζαρέντη Μαρία, Υπ. Διδασκτορίσσα, ΤΕΠΑΕΣ
10. Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου
11. Καίλα Μαρία, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου
12. Καλαβάσης Φραγκίσκος, Καθηγητής Π. Αιγαίου
13. Καμαριανός Γιάννης, Επικ. Καθηγητής Π. Πατρών
14. Καντίνου Κατερίνα, Υπάλληλος Γραμματείας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
15. Καντζάρα Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια Παντείου Π.
16. Κερπηنيώτη Θεώνη, Μέλος Ε.Τ.Ε.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
17. Κολιού Στεργούλα, Υπ. Διδασκτορίσσα, ΤΕΠΑΕΣ
18. Κονιόρδος Σωκράτης, Καθηγητής Π. Κρήτης
19. Κουρουσιδου Μαρία, Διδασκτορίσσα, ΤΕΠΑΕΣ
20. Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής ΑΠΘ
21. Κωνσταντίνου Μαρία, Προϊσταμένη Γραμματείας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
22. Κώστας Απόστολος, Μέλος ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ Π. Αιγαίου
23. Μαργογιαννάκης Γιώργος, Εκπαιδευτικός, MSc Παν. Αιγαίου
24. Μοσχούς Κατερίνα, Επιστ. Συνεργάτης ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου
25. Ξανθάκου Ποτίτσα, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου
26. Παναγιωτόπουλος Νίκος, Καθηγητής Π. Κρήτης
27. Παπαδόπουλος Γιάννης, Καθηγητής Π. Αιγαίου
28. Πεχτελίδης Γιάννης, Επικ. Καθηγητής Π. Θεσσαλίας
29. Ράπτης Νίκος, Επιστ. Συνεργάτης ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου
30. Σέλληνα Χριστίνα, Υπάλληλος Γραμματείας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
31. Συργιάννης Χάρης, Υπ. Διδάκτορας, ΤΕΠΑΕΣ
32. Ταψής Νίκος, Διδάκτορας ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου
33. Τερζοπούλου Θεοδώρα, Υπ. Διδασκτορίσσα, ΤΕΠΑΕΣ
34. Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια Π. Πελοποννήσου
35. Τσιγάρος Θεολόγος, Αν. Προϊστ. Περιφ. Τμήματος ΥΠΕ Ρόδου.

36.Φώκιαλη Πέρσα, Καθηγήτρια Π. Αιγαίου

37.Φωτόπουλος Νίκος, Επίκ. Καθηγητής Π. Δυτικής Μακεδονίας

38.Χατζηδιάκου Ντέπη, Επιστ. Συνεργάτης ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου

39.Χατζηστρατής Βασίλης, Επιστ. Συνεργάτης ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ

Η οικονομική και πολιτική κρίση στη χώρα μας επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και, μεταξύ αυτών, την εκπαίδευση. Σ' αυτό το πλαίσιο αποτελεί ζητούμενο η εξέταση, αφενός, της επίδρασης της κοινωνικοοικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και, αφετέρου, του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση της κρίσης.

Ο κόσμος βρίσκεται στη δίνη μιας τεχνολογικής επανάστασης, η οποία διαφέρει από τα περιοδικά κύματα τεχνικών αλλαγών που σημάδεψαν την πρόοδο της βιομηχανικής κοινωνίας, αλλά και μια πρωτοφανούς οικονομικής κρίσης, η οποία συνδέεται, τόσο με εγγενείς τάσεις του «ώριμου καπιταλισμού», όσο και με το ρόλο του Κράτους στα νέα «παγκοσμιοποιημένα» περιβάλλοντα, όπου οι πολυεθνικές επιχειρήσεις και οι υπερ-εθνικοί οργανισμοί έχουν ολοένα και αυξανόμενο ρόλο.

Η Αγορά Εργασίας, παρόλο που «καθυστερεί», αναλογικά με άλλες κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. κίνηση κεφαλαίων), στην επίδειξη των συνεπειών της παγκοσμιοποίησης, εν πολλοίς τείνει να διεθνοποιηθεί, με όλο και μεγαλύτερη όξυνση του ανταγωνισμού για κατάκτηση θέσεων εργασίας. Οι νέοι/ες εργαζόμενοι/ες ολοένα και περισσότερο συνειδητοποιούν ότι πρέπει να «ανταποκρίνονται» στις προδιαγραφές, και να κατέχουν «ανταγωνιστικά προσόντα», σε μια εύθραυστη και διαρκώς μεταβαλλόμενη και επισφαλή αγορά εργασίας. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για την εκπαίδευση, όπως αυτή τουλάχιστον προσφέρεται μέσα από τους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η ίδια η έννοια της «εκπαίδευσης» επανακαθορίζεται, και αναζητείται η σχέση της με τη «μάθηση» και τη «γνώση», σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο.

Μέσα σε διάφορα κείμενα-διακηρύξεις (ιδίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης / ΕΕ), η Διαβίου Μάθηση (ΔΒΜ) προβάλλεται ως ο κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη ισχυρότερης και βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και της δημιουργίας περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας, (βλ. «Διακήρυξη της Λισσαβόνας»). Σε επίπεδο εμπειρικών δεδομένων, όμως, η απόσταση των διακηρύξεων από την πράξη δεν θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη σήμερα, και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση/κατάρτιση, όπως δείχνουν πρόσφατες μελέτες, μειώθηκαν σε πολλές χώρες. Με αφετηρία τη χρηματοπιστωτική –η οποία εξελίχθηκε σε δημοσιονομική— κρίση της τελευταίας δεκαετίας, εκδηλώνεται μία ισχυρή τάση σύγκλισης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης γύρω από την επιδείνωση των συνθηκών απασχόλησης των εργαζομένων που συντελείται, μεταξύ των άλλων, διαμέσου των μεθόδων και τεχνικών διευθέτησης και παγίωσης των επισφαλών μορφών εργασίας.

Ταυτόχρονα, παραδοσιακοί διαχωρισμοί, διακρίσεις και ανισότητες αποκτούν νέες ποσοτικές και ποιοτικές διαστάσεις. Από τις έμφυλες μέχρι τις ταξικές ανισότητες, και από την «πιστοποιητικο-λαγνεία» και την «ασθένεια του διπλώματος» μέχρι την αύξηση της «απασχολησιμότητας» και την άνοδο της «υπο-απασχόλησης» ή της «ετερο-απασχόλησης», ανοίγονται ολοένα και πιο ενδιαφέρουσες ερευνητικές προοπτικές για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, όχι μόνο στο να μελετήσει με επιστημονικό τρόπο κρίσιμα ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής επικαιρότητας, αλλά και στο να αναδείξει πιθανές λύσεις ή/και παρεμβάσεις άμβλυνσης των παραπάνω φαινομένων.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, υπό την αιγίδα της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, διοργάνωσαν το **2ο Πανελλήνιο Συνέδριο**

Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το οποίο πραγματοποιήθηκε στη **Ρόδο**, το διάστημα **Παρασκευή - Κυριακή, 20-22 Μαΐου 2016**. Κύριο θέμα του συνεδρίου ήταν: **«Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»**.

Ενδεικτικές θεματικές ενότητες του συνεδρίου ήταν οι παρακάτω:

1. Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες
2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων
3. Ανισότητες και Μη-τυπική Εκπαίδευση & Άτυπη Εκπαίδευση
4. Κοινωνιολογικές διαστάσεις της Από Απόσταση και Ηλεκτρονικής Εκπαίδευσης & Μάθησης
5. Διαστάσεις του «Ψηφιακού Χάσματος»
6. Έμφυλες διαστάσεις των νέων εκπαιδευτικών και εργασιακών περιβαλλόντων
7. Νέες μορφές Εκπαίδευσης & Κατάρτισης – Καινοτόμα Προγράμματα και σχεδιασμός νέων Εκπαιδευτικών Πολιτικών
8. Κοινωνικά Δίκτυα και νέες μορφές Κοινοτήτων
9. Διαστάσεις Κοινωνικού Αποκλεισμού
10. Εκπαίδευση και αγορά εργασίας
11. Οικονομική κρίση και σχολική καθημερινότητα
12. Μαθητικές υπο-κουλτούρες και πολιτικοποίηση στο σχολικό χώρο
13. Διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού

Η συμμετοχή, αν και ελαφρώς μικρότερη από την αναμενόμενη για ένα πανελληνίου επιπέδου συνέδριο, ήταν ενθαρρυντική γιατί, εκτός των άλλων, είχαμε αυξημένη συμμετοχή νέων επιστημόνων (μεταπτυχιακών & διδακτορικών, αλλά και μερικών προπτυχιακών φοιτητών/τριών) οι οποίοι/ες ανέδειξαν κομβικά ζητήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και της κοινωνιολογικής έρευνας στη σημερινή Ελλάδα.

Μέσα από την πληθώρα των πολύ σημαντικών και πρωτότυπων εισηγήσεων, η πρόεδρος της Οργανωτικής & Επιστημονικής Επιτροπής προώθησε την ιδέα να επιλεγθούν συγκεκριμένα κείμενα που αφορούν στην ανάδειξη των πιο κρίσιμων ζητημάτων που μελετά η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα του σήμερα. Ως εκ τούτου, ζητήθηκε από καταξιωμένα μέλη ΔΕΠ των ελληνικών ΑΕΙ και ερευνητές/τριες ελληνικών Ερευνητικών Κέντρων, να επιλέξουν τα κείμενα εκείνα που οι ίδιοι/ες θεωρούσαν ότι αντικατοπτρίζουν τις πιο ουσιαστικές συνεισφορές τους στο σύγχρονο κοινωνιολογικό προβληματισμό, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο. Η διαδικασία κατέληξε σε ένα σώμα 24 κειμένων που αγγίζουν μια σειρά από πολύ ενδιαφέροντα ζητήματα που σχετίζονται με τη σύγχρονη ερευνητική παραγωγή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην «Ελλάδα της Κρίσης», και τα οποία εκδόθηκαν σε συλλογικό τόμο ο οποίος κυκλοφόρησε από γνωστό ελληνικό Εκδοτικό Οίκο.

Τα δε κείμενα όλων των υπολοίπων εισηγήσεων αποφασίστηκε να δημοσιευθούν σε ξεχωριστό τόμο σε μορφή ηλεκτρονικών πρακτικών και να αναρτηθούν στον ιστοτόπο του Συνεδρίου. Για το λόγο αυτό, στα τέλη Οκτωβρίου 2016 εστάλη προς όλες/ους τις/τους συνέδρους –που δεν είχαν κάποια οικονομική εκκρεμότητα— Πρόσκληση για αποστολή κειμένων για τα Πρακτικά του Συνεδρίου, με την διευκρίνιση ότι αυτά θα

δημοσιευτούν σε ηλεκτρονική μορφή και θα αναρτηθούν στον ιστοτόπο του Συνεδρίου. Παράλληλα εστάλησαν και αναλυτικές οδηγίες συγγραφής των κειμένων, και δόθηκε αρκετός χρόνος στους/στις συγγραφείς στο να προετοιμάσουν τα κείμενά τους. Ο βαρύς φόρτος εργασίας –τόσο των επιμελητών όσο και πολλών εκ των συγγραφέων/εισηγητών— του περασμένου έτους (2017), δεν επέτρεψε τη συλλογή, επιμέλεια, μορφοποίηση και έκδοση των πρακτικών μέσα στα όρια του αρχικού χρονοπρογραμματισμού. Παρόλα αυτά, πιστεύουμε ότι το τελικό αποτέλεσμα θα αποζημιώσει τόσο τους/τις συγγραφείς, όσο και το αναγνωστικό κοινό των Πρακτικών του συνεδρίου.

Τα κείμενα των Πρακτικών είναι διαρθρωμένα σε *θεματικές ενότητες* ανάλογες με εκείνες που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια του συνεδρίου, εκτός από εκείνες βέβαια για τις οποίες δεν εστάλησαν τελικά κείμενα μετά από την πρόσκληση των επιμελητών. Η σειρά παράθεσης των κειμένων είναι είναι ανάλογη με εκείνη της παρουσίασης των αντίστοιχων εισηγήσεων στη διάρκεια του συνεδρίου. Όσο για τα κείμενα που δημοσιεύτηκαν στο συλλογικό τόμο, αποφασίστηκε να εισαχθούν στον παρόντα ηλεκτρονικό τόμο οι Περιλήψεις τους, οι οποίες εντάχθηκαν στις αντίστοιχες θεματικές ενότητες, αφού έτσι μόνο θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της παρουσίασης στο αναγνωστικό κοινό της θεματικής ακολουθίας και συνοχής του συνεδρίου.

Τελικά, στο παρόντα ηλεκτρονικό τόμο παρατίθενται 30 ξεχωριστά κείμενα, τα οποία αποτελούν πνευματικό μόχθο 59 συνολικά ατόμων, χωρίς να υπολογιστούν οι περιλήψεις των κειμένων τα οποία τελικά εντάχθηκαν στο συλλογικό τόμο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη στήριξη –ηθική και υλική— φορέων, αλλά, κυρίως, χωρίς την εθελοντική προσφορά συγκεκριμένων ατόμων.

Καταρχάς, πρέπει να ευχαριστήσουμε τις αρχές της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΣΑΕ) του Π. Αιγαίου, και ιδιαίτερα την Κοσμητόρισα, καθηγήτρια Έλενα Θεοδωροπούλου, για την άμεση ανταπόκρισή της στην ιδέα της διοργάνωσης ενός απαιτητικού πανελληνίου συνεδρίου. Ευχαριστίες πρέπει να απευθυνθούν και στις/στους συναδέλφους από όλα τα τμήματα της Σχολής μας, οι οποίες/οι στήριξαν με την παρουσία τους το συνέδριό μας. Καθοριστική ήταν η συμβολή των διοικητικών και τεχνικών υπηρεσιών της Σχολής στην προετοιμασία του συνεδρίου και στην αποφυγή κάθε είδους προβλήματος της «τελευταίας στιγμής», ενώ κομβικής ήταν η άψογη συνεργασία μας με τον Ειδικό Λογαριασμό Έρευνας του Π. Αιγαίου, και ιδιαίτερα τον Βαγγέλη Γογγολίδη, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την ανάπτυξη της πλατφόρμας πληρωμών για εγγραφή στο συνέδριο.

Οι επιμελητές του τόμου αυτού θα ήθελαν να απευθύνουν ένα μεγάλο «ευχαριστώ» σε όλα εκείνα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής τα οποία ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας, και βοήθησαν ουσιαστικά στη διοργάνωση της συνεδρίου, όχι μόνο με την παρουσία τους, αλλά και με γόνιμες ιδέες και προβληματισμούς κατά την προπαρασκευαστική περίοδο. Ιδιαίτερα τιμητικές ήταν οι παρουσίες και οι συνεισφορές –με εισηγήσεις, αλλά και συμμετοχή σε διαλόγους που διεξήχθησαν στις διάφορες Ολομέλειες— των παρακάτω μελών της Τιμητικής Επιστημονικής Επιτροπής (κατά αλφαβητική σειρά): *Ελένης Μαραγκουδάκη, Θεόδωρου Μυλωνά, Γιάννη Πυργιωτάκη και Κώστα Λάμνια* (ο τελευταίος, για λόγους ανωτέρας βίας δεν παρευρέθηκε αυτοπροσώπως στο συνέδριο, αλλά συνεισέφερε με κείμενο στο συλλογικό τόμο).

Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε όλους τους χορηγούς του συνεδρίου (φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ξενοδοχεία, βιβλιοπωλεία, τυπογραφεία, διαφημιστικές εταιρίες, εστιατόρια και εταιρίες catering, εκδοτικούς οίκους, πρακτορεία ταξιδίων, κ.λπ.), οι οποίοι με τη συνεισφορά τους ανέδειξαν, για ακόμα μια φορά, το επίπεδο της φιλοξενίας το οποίο μπορεί να προσφέρει η Ρόδος. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στους δύο εκδοτικούς οίκους, «Gutenberg» και «Επίκεντρο», οι οποίοι λειτούργησαν με άψογο επαγγελματισμό στην προετοιμασία και εκτύπωση των δύο βασικών εντύπων του συνεδρίου (Βιβλίο Προγράμματος, και Βιβλίο Περιλήψεων), με τον πρώτο να προσφέρει και χορηγίες για τη μετακίνηση μελών της Τιμητικής Επιστημονικής Επιτροπής προς και από τη Ρόδο. Θεωρούμε υποχρέωση να ευχαριστήσουμε και προσωπικά τον *Νίκο Χατζηκαλημέρη*, ο οποίος προσέφερε ανιδιοτελώς τις αφίσες του συνεδρίου και έδωσε μια φιλική προσφορά για τις καρτέλες με τα ονόματα των συνέδρων (badges).

Συγχαρητήρια αξίζουν στις εθελόντριες προπτυχιακές φοιτήτριες του ΤΕΠΑΕΣ, οι οποίες μερίμνησαν, κάτω από την καθοδήγηση της συναδέλφου *Δέσποινας Χατζηδιάκου*, για την άψογη διεξαγωγή των συνεδρίων, την παροχή πληροφοριών προς τις/τους συνέδρους και τη λύση οποιουδήποτε τεχνικού ή οργανωτικού ζητήματος προέκυπτε. Πολύ σημαντική ήταν η συμβολή των υποψηφίων διδασκόντων του Τομέα Κοινωνιολογίας, Οικονομίας, Πολιτικής της Εκπαίδευσης και Σπουδών Φύλου (ΚΟΙΠΕΣΦ) του ΤΕΠΑΕΣ, τόσο στην οργανωτική προετοιμασία του συνεδρίου, όσο και στην καθημερινή του διεκπεραίωση. Ιδιαίτερη υπήρξε η συνεισφορά του υπ. διδάκτορα *Χάρη Συργιάνη* στη συλλογή των περιλήψεων, στην επικοινωνία με τους/τις συνέδρους και στο «στήσιμο» του τελικού Προγράμματος.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αρμόζουν σε τέσσερα άτομα, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστική για την επιτυχή οργάνωση του συνεδρίου. Ευχαριστούμε, λοιπόν, από

καρδιάς, την *Κατερίνα Μοσχούς* για την προετοιμασία των εξαιρετικών και ιδιαίτερα τιμητικών φιλοξενιών των καλεσμένων μας σε υπέροχα ξενοδοχεία της πόλης μας, τον *Βασίλη Χατζηστρατή* για το «στήσιμο», την επιμέλεια και την τεχνική στήριξη του ιστοτόπου και του συστήματος η-επικοινωνίας του συνεδρίου, και τις *Βέρα Αγγέλου & Γεωργία Βιτσιλάκη* για τον ανυπέβλητο συνδυασμό επαγγελματισμού και εθελοντικής διάθεσης στη γραμματειακή υποστήριξη και οικονομική διαχείριση του όλου εγχειρήματος!

Τέλος, καθοριστική για τη συλλογή και την πρώτη μορφολογική επεξεργασία των κειμένων του παρόντος τόμου των η-Πρακτικών υπήρξε η συμβολή της υποψήφιας διδακτόρισσας του ΤΕΠΑΕΣ, *Θεοδώρας Τερζοπούλου*.

ΧΟΡΗΓΟΙ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Εκδόσεις GUTENBERG
- Εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ
- Ραδιοσταθμός «Στο Κόκκινο Ρόδου»
- Τυπογραφείο Ν. Χατζηκαλημέρη
- Περιοδικό «Λωτός»
- Περιφέρεια Ν. Αιγαίου
- Δήμος Ρόδου
- Βιβλιοχαρτοπωλείο Μιχάλης Μακρής
- Φυτώρια Παπακυριακού
- University Press
- Μικτή Χορωδία Δήμου Ροδίων (διευθ.: Μ. Καλαεντζής)
- Mitsis "Grand Hotel"
- Best Western "Plaza Hotel"
- Rodos Park
- Bellevue Suites
- Semiramis City Hotel
- Rodos Palace
- Filippos Catering
- Pane Di Capo

Ολομέλειες

[Τα κείμενα της Ενότητας αυτής, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθησαν σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο. Η σειρά παράθεσης είναι είναι ανάλογη με εκείνη της παρουσίασης των εισηγήσεων στη διάρκεια του συνεδρίου, εκτός από το κείμενο του κυρίου **Κ. Λάμνια**, ο οποίος δεν μπόρεσε να παρευρεθεί στο συνέδριο, αλλά απέστειλε κείμενο για το συλλογικό τόμο]

Αξιακό Σύστημα και Ανθρώπινη Συμπεριφορά: Η συνέντευξη ως τρόπος προσέγγισης

Πυργιωτάκης Ιωάννης Ε., Ομότιμος καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Ως βασική παραδοχή για την παρούσα μελέτη αποτελεί το γεγονός ότι οι σκέψεις, οι πράξεις και οι συμπεριφορές για τον άνθρωπο δεν προκύπτουν αυθαίρετα και στην τύχη. Απορρέουν από τις εσωτερικευμένες αξίες του καθενός και από τις στάσεις που έχουν καλλιεργηθεί απέναντι στο αξιακό αυτό περιεχόμενο. Βασική προϋπόθεση λοιπόν για την ερμηνεία και την κατανόηση των ανθρώπινων συμπεριφορών και της κοινωνικής δράσης αποτελεί η γνώση γύρω από τα θέματα της εσωτερίκευσης των αξιών και του τρόπου με τον οποίον αντικατοπτρίζονται στην κοινωνική δράση και συμπεριφορά των ατόμων. Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να τονίσει αυτήν ακριβώς τη διασύνδεση και να ξαναδεί τη μέθοδο της συνέντευξης μέσα από το πρίσμα αυτό.

Οι επιπτώσεις της κρίσης στη δομή των ανισοτήτων στο Σχολείο

Μυλωνάς Θεόδωρος, Ομότιμος καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Τρεις είναι οι βασικές έννοιες του θέματος: Κρίση-Δομή-Ανισότητες. Η τρέχουσα εξελισσόμενη κρίση προκαλεί διαταραχή της σχετικά ασταθούς ισορροπίας του όλου κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος που προϋπήρχε: έκπτωση (στην προκειμένη ελληνική περίπτωση) των λεγόμενων μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και περαιτέρω φτωχοποίηση των κατώτερων. Οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση προφανείς. Από τη συγκριτική ανάλυση και μελέτη των δεδομένων της Εκπαίδευσης αλλά και των τάσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, πριν και μετά την εκδήλωση της κρίσης, συνάγεται ότι μετά την εκδήλωση της κρίσης συρρικνώνονται οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες επιλογών εκπαίδευσης και αυξάνονται και διευρύνονται οι ανισότητες των παιδιών των «έκπτωτων» κοινωνικών στρωμάτων. Αλλά και η ακολουθούμενη Εκπαιδευτική Πολιτική φαίνεται ότι αδυνατεί, παρά τις ιδεολογικές προκείμενές της, να ενισχύει την τάση εκδημοκρατισμού και μείωσης των ανισοτήτων.

Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα της κρίσης

Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Πολυάριθμες έρευνες σήμερα εστιάζονται στη σχέση Πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας. Αποδεικνύουν, με αδιάψευστα δεδομένα, πως αυτή η σχέση διέρχεται μια περίοδο μετασχηματισμού, αν όχι δραματικών αλλαγών, που καθιστούν επίκαιρη και εξαιρετικά χρήσιμη κάθε απόπειρα ερμηνείας και κριτικής αποτίμησης. Η παρούσα εισήγηση εστιάζεται στο ζήτημα αυτό και προσπαθεί να απαντήσει, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και τα ευρήματα δύο πρόσφατων ερευνών, στο κρίσιμο ερώτημα: πώς διαμορφώνεται η σχέση του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας στην Ελλάδα, κάτω από την επίδραση της κρίσης και ποιές συνέπειες έχει στους πτυχιούχους; Από την ανάλυση των δεδομένων συνάγεται το συμπέρασμα ότι συντελείται ουσιαστικός μετασχηματισμός της σχέσης αυτής που οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων, μεταξύ των οποίων παίζει πρωταρχικό ρόλο η κρίση. Έχει σοβαρές επιπτώσεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και συμβάλλει στην όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες χρειάζεται να αποτελέσουν αντικείμενο διαλόγου και να εφαρμοσθούν άμεσα πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπισή τους.

Ευρωπαϊκές και Εθνικές Πολιτικές για την Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση

Μαραγκουδάκη Ελένη, πρώην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Από την απαρχή της συγκρότησής της η Ευρωπαϊκή Ένωση έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ζήτημα της *ισότητας των φύλων* οριοθετώντας το ως θεμελιώδη αρχή της δημοκρατίας και βασικό δείκτη κάθε ευνομούμενου κράτους μέλους της. Το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο ζήτημα εκφράστηκε με την αποστολή σειράς οδηγιών και αποφάσεων προς τα κράτη μέλη για αναθεώρηση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου με βάση την αρχή της ισότητας των φύλων. Επίσης, με τη συγχρηματοδότηση από εθνικούς πόρους Προγραμμάτων και Δράσεων για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε βασικούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως εργασία, εκπαίδευση, πολιτική κλπ.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση η υλοποίηση σχετικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα άρχισε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ I (1996-2000, ΚΕΘΙ). Στη βάση εφαρμογής της απόφασης της Ε.Ε. για ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming) σε όλες τις πολιτικές των κρατών μελών, η υλοποίηση Προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης συνεχίστηκε με περισσότερες δράσεις και υψηλότερη συγχρηματοδότηση στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II (2000-2008, ΚΕΘΙ και διάφορα ΑΕΙ της χώρας). Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Προγραμμάτων για προώθηση της ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης, πιστώνεται κυρίως σε πρωτοβουλίες της ΓΓΙΦ και του ΚΕΘΙ και όχι του Υπουργείου Παιδείας καθώς και στην επιστημονική συμβολή γυναικών ακαδημαϊκών, που ασχολούνται με θέματα φύλου.

Μετά τη λήξη του ΕΠΕΑΕΚ II σημειώνεται ένα μεγάλο αλλά και δυσεξήγητο κενό στην υλοποίηση σχετικών Προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης. Μοναδική εξαίρεση η πρωτοβουλία του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), το οποίο από το τρέχον σχολικό έτος υλοποιεί, στο πλαίσιο του (ΕΣΠΑ) Πρόγραμμα με θέμα «Ευαισθητοποίηση στελεχών και εκπαιδευτικών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διακρίσεων και ισότητας των φύλων»

Στην εισήγησή μας θα αναφερθούμε, συνοπτικά, στα Προγράμματα που υλοποιήθηκαν κυρίως στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και στους λόγους που φαίνεται να δημιουργούν αντιστάσεις σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, ωστόσο, θα μας απασχολήσει το ζήτημα της αποτελεσματικότητά τους για αλλαγές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη προς την κατεύθυνση αποδόμησης των έμφυλων στερεοτύπων και προώθησης της ισότητας των φύλων.

Με δεδομένο ότι εκτός από τα υπάρχοντα «μετρήσιμα» στοιχεία για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, τις μελέτες, θεωρητικές και εμπειρικές, που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησής τους, δε διαθέτουμε εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους για αλλαγές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη προς την κατεύθυνση αποδόμησης των έμφυλων στερεοτύπων και προώθησης της ισότητας των φύλων, θα θέσουμε κάποια ερωτήματα και θα καταλήξουμε σε σχετικές προτάσεις.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και η εκλογίκευση της ελληνικής εκπαίδευσης σε συνθήκες κρίσης (2009-2014)

Καντζάρα Βασιλική, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνιολογίας Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Περίληψη

Το κείμενο αυτό διερευνά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε συνθήκες κρίσης από την άποψη της εκλογίκευσης των τυπικών σχέσεων εξουσίας, εντός του θεσμού της εκπαίδευσης και εκτός αυτού, στη σχέση του με την Πολιτεία. Η χρηματοπιστωτική κρίση εμπιστοσύνης που άρχισε να επηρεάζει τις λειτουργίες του ελληνικού κράτους από το 2009 και εφεξής, αντιμετωπίστηκε με «οριζόντιες» περικοπές μισθών και συντάξεων και με εκτεταμένες θεσμικές μεταρρυθμίσεις, μηδέ εξαιρουμένης της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιδίωξαν να επιφέρουν αλλαγές στη διαχείριση, τόσο των υποδομών όσο και του ανθρώπινου δυναμικού, μεταβάλλοντας δομές διοίκησης και ελέγχου του παραγόμενου έργου, ιδιαιτέρως των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι αλλαγές στη διοίκηση των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σηματοδοτήθηκαν από την ίδρυση νέων θέσεων και θεσμικών οργάνων και από την αναδιανομή των αρμοδιοτήτων και ευθυνών. Ο επιδιωκόμενος εξορθολογισμός της εκπαίδευσης έθεσε σε κίνηση διαδικασίες, που είχαν ως αποτέλεσμα την «απομάκρυνση» και την «αποπροσωποποίηση» των τυπικών σχέσεων εξουσίας, αλλά και τη διεύρυνση των δυνατοτήτων ελέγχου του παραγόμενου έργου μέσω της εισαγωγής του μέτρου της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και για όλο το εμπλεκόμενο προσωπικό, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Οι διαδικασίες διαχείρισης της εκπαίδευσης, οι οποίες τέθηκαν εν ισχύ με τις μεταρρυθμίσεις, δείχνουν ότι η λογική των παρεμβάσεων εμφορείται από μια «τυπική ορθολογικότητα». Σύμφωνα με τη θεωρία του Weber, τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της λογικής αυτής είναι η ποσοτικοποίηση δεδομένων, η με ψυχρό τρόπο επιλογή του κατάλληλου μέσου για την επίτευξη του σκοπού και η προβλεψιμότητα. Οι συνέπειες όμως αυτής της λογικής είναι κατά κανόνα παράλογες. Το ερώτημα, εάν και στην Ελλάδα βιώνεται τοιουτοτρόπως η φορμαλιστική λογική που πρεσβεύει τη διοίκηση τόσο των υποθέσεων όσο και των ανθρωπίνων σχέσεων, μένει να απαντηθεί με περαιτέρω μελέτη.

Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Απόψεις-Τάσεις-Εντάσεις

Λάμνιαν Κώσταν, Ομότιμος καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Το πεδίο της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (ΝΚΤΕ) άρχισε να συγκροτείται με το γνωστό συνέδριο του 1970. Πρωτεργάτες της νέας αυτής κίνησης ήταν οι Bernstein και Bourdieu, συνεπικουρούμενοι και από τους Young, Keddie, Esland κ.λπ. Αρχική επιδίωξη των ερευνητών της (ΝΚΤΕ) ήταν να εντοπίσουν τις αιτίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και, ταυτόχρονα, σε συνεργασία με παιδαγωγούς, να ανοίξουν πεδία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Από το συνέδριο και την πορεία των διερευνήσεων προέκυψαν οι τρεις βασικοί άξονες της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (ο τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης, η σε μεγάλο βαθμό κοινωνική κατασκευή της «ικανότητας» του μαθητή και η ιδεολογική εξάρτηση των εκπαιδευτικών θεωριών) γύρω από τους οποίους συγκεκριμενοποιούνται οι αιτίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ωστόσο, τις τάσεις που εκδηλώθηκαν στο συνέδριο (η ολιστική των Bernstein και Bourdieu και η φαινομενολογική των Young, Keddie και Esland) ακολούθησαν πολύ νωρίς και οι εντάσεις. Οι εντάσεις, πέρα από τις όποιες αρνητικές συνέπειες, συνέβαλαν στην ανάπτυξη των τάσεων και στην επεξεργασία της επιχειρηματολογίας τους. Οι όποιες εντάσεις εκδηλώθηκαν, κυρίως, ανάμεσα στους Bernstein και Young. Η δική μας προσέγγιση περιορίζεται στην ανάλυση των δύο τάσεων, όπως αυτές εκφράστηκαν στο συνέδριο του 1970 και παρουσιάστηκαν από τον M. Young (1971) στο βιβλίο: Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. Ωστόσο, η έμφαση δίνεται στη μεθοδολογικά συνδυαστική κατεύθυνση του Bernstein, ο οποίος, κατά την εκτίμησή μας, τόσο με το κείμενο που παρουσιάστηκε στο συνέδριο του 1970 όσο και με το συνολικό του έργο, είναι αυτός που έχει συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και κατανόηση του νέου αυτού πεδίου, καλύπτοντας συστηματικά τους τρεις βασικούς άξονες προβληματισμού της ΝΚΤΕ.

Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες

Οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές και ανισότητες : εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών στα λαϊκά στρώματα

Φάκου Αιμιλία, εντεταλμένη διδάσκουσα ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, aimilia78@yahoo.com
Ασκούνη Νέλλη, αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, naskouni@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Αντικείμενο του παρόντος κειμένου είναι οι πρακτικές των γονέων που αφορούν την οργάνωση του εξωσχολικού χρόνου των παιδιών. Εξετάζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές της οικογένειας ως κοινωνικές πρακτικές, επιχειρείται η ανίχνευση των ταξικών παραμέτρων που διαμορφώνουν τις υποκειμενικές επιλογές. Η ανάλυση βασίζεται στα δεδομένα ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις από γονείς που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα. Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες είναι μια πρακτική η οποία τοποθετείται σε προτεραιότητα και αξιολογείται θετικά από γονείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η ανάλυση αναδεικνύει την πολιτισμική λογική που συνδέεται με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και τη νοηματοδότηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των γονέων της έρευνας και οι πρακτικές σε σχέση με τη διαχείριση του εξωσχολικού χρόνου δεν είναι ομοιογενείς. Αντίθετα καταγράφονται διαφοροποιήσεις οι οποίες συνδέονται άμεσα με την οικονομική δυνατότητα και κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, στις οποίες φαίνεται να ανήκουν βασικά οι αποφάσεις και οι επιλογές σε σχέση με τις εξωσχολικές δραστηριότητες.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Η επιλογή του Επαγγελματικού Λυκείου από αλλοδαπούς μαθητές: ταξικές παράμετροι της σχολικής εμπειρίας

Χατζηκυριάκου Ευθυμία Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποψήφια διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η. Ε.Κ.Π.Α., exatzik@gmail.com

Ασκούνη Νέλλη Αναπληρώτρια καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η. Ε.Κ.Π.Α., naskouni@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.). Το άρθρο προσεγγίζει από κοινωνιολογική σκοπιά την επιλογή της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης (Δ.Τ.Ε.) από τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Το ΕΠΑ.Λ., θεωρητικά ισότιμο με το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.), στην πράξη αποτελεί έναν ιεραρχημένο εκπαιδευτικό κλάδο, αντιληπτό ως δεύτερης κατηγορίας επιλογή, κατάλληλη για τους «αδύνατους» μαθητές. Το άρθρο διερευνά τους λόγους που καθορίζουν τη μαζική παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ΕΠΑ.Λ. Ξεκινώντας από τη θέση ότι οι κοινωνικές πρακτικές είναι προϊόντα δομικών καθορισμών, αλλά και της ενεργού δράσης των υποκειμένων, επιχειρεί να αναδείξει το νόημα που έχει η σχολική αυτή επιλογή για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών και να την αναλύσει σε συνάρτηση με τις ταξικές και εθνοπολιτισμικές παραμέτρους της ζωής τους. Εστιάζει στις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής τους εμπειρίας και ταυτότητας, η οποία περιλαμβάνει αφενός την εικόνα τους ως «αδύνατων» μαθητών, αφετέρου την αναφορά στην εργασία ως ατομικό βίωμα, αλλά και ως αξία κυρίαρχη στο αξιακό τους σύστημα.

1. Εισαγωγή

Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, ενταγμένη στους κόλπους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1976, διατηρεί μέχρι σήμερα μια περιθωριακή και υποτιμημένη θέση στο εσωτερικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίστοιχα αρνητική είναι η κυρίαρχη εικόνα για τους μαθητές των επαγγελματικών σχολείων, στους οποίους στερεοτυπικά αποδίδονται «χαμηλή επίδοση», «περιορισμένες φιλοδοξίες», «απουσία ενδιαφέροντος» και συχνά «προβληματικές συμπεριφορές». Όμως, παρά τη γενικευμένη αυτή πεποίθηση, φαίνεται ότι η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί ένα μάλλον άγνωστο πεδίο, αφού δεν προσελκύει συχνά το ενδιαφέρον των ερευνητών και μάλιστα αυτό δεν χαρακτηρίζει μόνο την ελληνική πραγματικότητα (Jellab, 2008). Άλλωστε, η ίδια η απουσία ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι ένδειξη της υποτίμησής της, όπως επισημαίνει η Tanguy (1991, σελ. 13), δεδομένου ότι οι ερευνητικές επιλογές δεν είναι άμοιρες των κοινωνικών ιεραρχήσεων (Bourdieu,

1975).

Η ελληνική βιβλιογραφική παραγωγή εστιάζει στις πολυάριθμες -για τον σύντομο βίο της- μεταρρυθμίσεις της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ανθογαλίδου, 1980· Βρετάκου & Ρουσέας, 2002· Κασσωτάκης, 1996), στην «ασύμπτωτη σχέση» της με την οικονομική δομή της ελληνικής κοινωνίας (Πεσμαζόγλου, 1999), στις ανισότητες και την ιεράρχησή της σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση (Παναγιωτοπούλου, 1993). Παρά τις πολλαπλές εξαγγελίες για την αναβάθμισή της και τις αντίστοιχες θεσμικές παρεμβάσεις, φαίνεται ότι δεν έχει καταφέρει να καταξιωθεί στην κοινωνική συνείδηση ως ισότιμη με τη γενική εκπαίδευση και εξακολουθεί να προσελκύει κατά κύριο λόγο τους αδύναμους μαθητές (Δαφέρμος & Πισπίνης, 2007· Κωστόπουλος, 2001).

Το παρόν κείμενο διερευνά μέσα από κοινωνιολογικό πρίσμα την οπτική των μαθητών και πιο συγκεκριμένα των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι αποτελούν μια πολυπληθή ομάδα στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των Επαγγελματικών Λυκείων την τελευταία δεκαπενταετία. Τα δεδομένα όπου βασίζεται το κείμενο προέρχονται από ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις, η οποία έχει ως αντικείμενο τις εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών των ΕΠΑ.Λ. και τη συγκρότηση της σχολικής τους εμπειρίας. Παράλληλα, αξιοποιούνται τα ποσοτικά δεδομένα μικρής κλίμακας έρευνας, τα οποία φωτίζουν το κοινωνικό προφίλ των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.

Το βασικό ερώτημα αφορά στο νόημα που οι μαθητές και οι μαθήτριες αποδίδουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και πώς η συγκεκριμένη εκπαιδευτική επιλογή συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν και τις παραμέτρους που ορίζουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Ποιοι λόγοι υπαγορεύουν τον προσανατολισμό της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών προς την επαγγελματική εκπαίδευση; Είναι μια επιλογή που υποστηρίζει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες ή ορίζεται αρνητικά, ως συνέπεια της χαμηλής επίδοσης; Επηρεάζεται από την ιεράρχηση των δύο τύπων Λυκείου, δηλαδή του ΕΠΑ.Λ. και του ΓΕ.Λ. και τα στερεότυπα που τη συνοδεύουν; Πώς εξηγείται η μαζική παρουσία των παιδιών μεταναστών στους επαγγελματικούς κλάδους του εκπαιδευτικού συστήματος; Είναι αποτέλεσμα ταξικών καθορισμών ή διαπλέκεται και με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που συνδέονται με τη διαφορετική εθνική προέλευση και τη μεταναστευτική εμπειρία;

Η διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων εντάσσεται στη γενικότερη προβληματική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σχετικά με την άνιση πρόσβαση παιδιών διαφορετικής προέλευσης (ταξικής, εθνοπολιτισμικής) σε διαφορετικούς, ιεραρχημένους κλάδους του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσέγγιση που υιοθετείται δεν εξετάζει μόνο τους δομικούς καθορισμούς των εκπαιδευτικών επιλογών, αλλά εστιάζει κυρίως στον τρόπο που τα κοινωνικά υποκείμενα τούς ερμηνεύουν, τους εσωτερικεύουν ή τους αντιστρατεύονται μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών τους.

2. Θεωρητικές αφετηρίες

Ο Bourdieu (1998) επισημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα, ως κοινωνικά υποκείμενα, προβαίνουν σε επιλογές ζωής, οι δράσεις και οι στρατηγικές τους καθορίζονται εν πολλοίς από τη θέση τους στον κοινωνικό χώρο. Σημάδια, δηλαδή, του κοινωνικού διαχωρισμού εντοπίζονται στις ενέργειές τους. Η σχέση των μαθητών με το σχολείο -οι μορφές παρέμβασης, ο λόγος που αρθρώνουν, οι τρόποι επικοινωνίας με τον σχολικό θεσμό- αποτυπώνει τις βαθύτερες κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις και τους διαχωρισμούς στον κοινωνικό χώρο, τις ενσωματώσεις και τους αποκλεισμούς που εγγράφονται αδιόρατα στις επιλογές και στις πράξεις των ατόμων. Η διερεύνηση των σχέσεων αυτών, οι οποίες «φωτίζουν» τις ατομικές ή/και

συλλογικές στρατηγικές στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού, αποκαλύπτει πώς οι εκπαιδευτικές επιλογές διαμορφώνουν τις επαγγελματικές διαδρομές.

Δεδομένου ότι οι κοινωνικές πρακτικές δεν είναι κατ' ανάγκην απόλυτα καθορισμένες από τις κοινωνικές δομές, δεν είναι δηλαδή αποκλειστικά προϊόντα καταναγκασμών που υπερβαίνουν το άτομο, αλλά είναι αποτέλεσμα και της δράσης των υποκειμένων, παρουσιάζει ενδιαφέρον η ανάδειξη του νοήματος που προσδίδουν τα ίδια τα άτομα στις πρακτικές τους -εν προκειμένω τις εκπαιδευτικές τους επιλογές- και των διαδικασιών μέσα από τις οποίες η σχολική τους εμπειρία διαμορφώνει τη στάση τους απέναντι στον ίδιο τον σχολικό θεσμό και στο επαγγελματικό τους μέλλον (Dubet & Martuccelli, 1996).

Η ιδιαιτερότητα της τεχνικής εκπαίδευσης έγκειται στη σύνδεση που επιχειρεί ανάμεσα στο σχολείο και στην εργασία. Οι μαθητές που την επιλέγουν προσδοκούν κυρίως την επαγγελματική αποκατάσταση, παρόλο που πολλές φορές αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τις δυνατότητες που προσφέρουν τα διπλώματα των τεχνικών σχολείων (Aguilhon, 2007· Dubet, 1991). Αν και στην τεχνική εκπαίδευση οδηγούνται συνήθως μαθητές χαμηλών επιδόσεων, η φοίτησή τους εκεί αναδεικνύει συχνά μια προσπάθεια να νοηματοδοτήσουν εκ νέου τη σχολική τους πορεία και να κατασκευάσουν μια θετική ταυτότητα, με βασικό άξονα το επαγγελματικό περιεχόμενο των μαθημάτων. Παρόλο που στο εσωτερικό των τεχνικών εκπαιδευτικών κλάδων παρατηρούνται σημαντικές διαφορές (Morrison, 2009), οι ερευνητές αποδίδουν την επιλογή των επαγγελματικών σπουδών στην οικονομική ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Becker & Hecken, 2009· Jacob & Weiss, 2011), αλλά και σε μια σειρά υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική τους πορεία, τα κίνητρα, καθώς και τις προοπτικές εξέλιξης που προσφέρει το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Smitina, 2010).

Πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα δείχνει ότι οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. υιοθετούν μια αμφίθυμη στάση απέναντι στην τεχνική εκπαίδευση προσπαθώντας να συμφιλιώσουν δύο αντιθετικές εμπειρίες ζωής: από τη μία αυτοπροσδιορίζονται ανατρέποντας την ιεράρχηση/ταξινόμησή τους, όπως την υπαγορεύει η επίσημη σχολική κουλτούρα, προβάλλοντας ως αξία «τις γνώσεις του δρόμου», ενώ από την άλλη σχεδιάζουν το επαγγελματικό τους μέλλον στηριζόμενοι στα προσόντα που μπορεί να τους προσφέρει το ΕΠΑ.Λ. (Kiprianos & Christodoulou, 2015· Χριστοδούλου, 2014).

3. Τα ερευνητικά δεδομένα

Η ανάλυση βασίζεται στα δεδομένα δύο ερευνών:

A) μιας μικρής κλίμακας έρευνας με αντικείμενο τη σχέση αλλοδαπών μαθητών και τεχνικής εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας (Χατζηκυριάκου, 2007) το σχολικό έτος 2006-07 στην Αθήνα, σε ένα ΕΠΑ.Λ. της Σιβιτανιδείου Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων (Σ.Δ.Σ.Τ.Ε.), η οποία είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα με μακρόχρονη ιστορία στον χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης. Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από: α) πέντε (5) συνεντεύξεις αλλοδαπών μαθητριών και β) καταγραφή στοιχείων από τις καρτέλες των μαθητών της Α' τάξης σχετικά με την επίδοση, το επάγγελμα του πατέρα και την εθνική τους καταγωγή.

B) μιας ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις σαράντα (40) μαθητών και μαθητριών από δέκα (10) ΕΠΑ.Λ. της Αθήνας και του Πειραιά, 19 από τις οποίες με μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Απρίλιο 2014 έως τον Δεκέμβριο 2015, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής που βρίσκεται σε εξέλιξη, με αντικείμενο τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές

οδηγούνται στην επιλογή των ΕΠΑ.Λ. και τις κοινωνικές παραμέτρους που καθορίζουν αυτή την επιλογή. Η διατριβή αφορά γενικά στους μαθητές των ΕΠΑ.Λ., στο πλαίσιο όμως αυτού του κειμένου το ενδιαφέρον εστιάζει μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τα εξής κριτήρια:

- α) να εκπροσωπηθούν, κατά το δυνατόν, όλοι οι τομείς που λειτουργούν στα ΕΠΑ.Λ.
- β) να εκπροσωπηθούν και τα δύο φύλα,
- γ) να φοιτούν οι μαθητές, κατά προτίμηση, στη Γ' τάξη, με τη λογική ότι πρόκειται για μια τάξη μεταίχμιακή για τη ζωή τους. Ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους στο ΕΠΑ.Λ. μπορούν να μιλήσουν για την εμπειρία και τη σχέση τους με το συγκεκριμένο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Παράλληλα όμως, στο κατώφλι της ενηλικίωσης, βρίσκονται μπροστά σε επιλογές, εκπαιδευτικές και -κυρίως- επαγγελματικές, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για την έρευνα.

Οι μαθητές ενημερώθηκαν ανά τμήμα σχετικά με τη διαδικασία είτε από την ίδια την ερευνήτρια, είτε από τη Διεύθυνση του κάθε σχολείου και συμμετείχαν όσοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον. Οι άξονες των συνεντεύξεων αφορούν στα εξής:

- Κοινωνικό – οικονομικό – μορφωτικό προφίλ μαθητών
- Εκπαιδευτικές εμπειρίες
- Προσδοκίες, φιλοδοξίες, στόχο
- Στάσεις/αξίες/αντιλήψεις σχετικά με το σχολικό θεσμό και την επαγγελματική εκπαίδευση
- Επίγνωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών διαδρομών
- Εκπαιδευτικές πρακτικές εκτός σχολείου

Η μέση χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων είναι περίπου μία ώρα.

Η ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται μόνο στις συνεντεύξεις των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής. Από το σύνολο των 19 ατόμων -10 αγόρια και 9 κορίτσια-, 13 προέρχονται από την Αλβανία (ποσοστό 68%). Σχεδόν τα δύο τρίτα (12 μαθητές και μαθήτριες) έχουν υπερβεί το 18^ο έτος, δηλαδή την κανονική ηλικία φοίτησης για τη Γ' Λυκείου, γεγονός που δηλώνει καθυστέρηση στη σχολική πορεία. Έχουν επιλέξει ειδικότητες από τους πολυπληθέστερους τομείς των ΕΠΑ.Λ. (Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας, Γεωπονίας-Τροφίμων και Περιβάλλοντος, Διοίκησης και Οικονομίας, Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, Μηχανολογίας, Πληροφορικής), και στην πλειονότητά τους έχουν εργαστεί στο παρελθόν ή εξακολουθούν να εργάζονται (σε ποσοστό 57%, δηλ. οι 11 από τους 19).

4. Το προφίλ των μαθητών

Η πρώτη, μικρής κλίμακας, έρευνα κατέγραψε το προφίλ του συνόλου των μαθητών και μαθητριών που φοιτούσαν στην Α' τάξη του συγκεκριμένου σχολείου. Από την επεξεργασία των στοιχείων που περιλαμβάνονται στο μητρώο του σχολείου προκύπτει η παρακάτω εικόνα για την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Ως προς την *εθνική καταγωγή*, η πλειονότητα (61,4% N=129 μαθητές/ριες) είναι παιδιά μεταναστών (Γράφημα 1)¹. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, τη μεγαλύτερη

¹ Τα γραφήματα και οι πίνακες παρατίθενται στην ενότητα 8, με τον τίτλο «Παράρτημα».

ομάδα αντιπροσωπεύουν οι μαθητές/ριες με προέλευση από την Αλβανία (N=73) και ακολουθούν όσοι προέρχονται από χώρες πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. (N=43). Η κατανομή αυτή αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τη σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού στην Ελλάδα, με πολυπληθέστερη την κοινότητα των Αλβανών (Κανελλόπουλος, 2008).

Η κατανομή ως προς το *επάγγελμα του πατέρα/ κηδεμόνα* δείχνει ότι υπερτερούν τα χειρωνακτικά επαγγέλματα (Γράφημα 3). Οι κατηγορίες των εργατών, τεχνιτών και απασχολούμενων στην παροχή υπηρεσιών αντιπροσωπεύουν περίπου 60% του συνόλου των μαθητών. Μια βασική έλλειψη είναι ότι δεν καταγράφεται στις καρτέλες των μαθητών το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Πάντως, είναι χαρακτηριστική η σχεδόν καθολική απουσία επαγγελμάτων που προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Για την αξιολόγηση της *επίδοσης* των μαθητών καταγράφηκε ο βαθμός του απολυτηρίου Γυμνασίου. Η κρατούσα αντίληψη ότι το τεχνικό σχολείο επιλέγουν μαθητές χαμηλής επίδοσης, όπως προκύπτει και από σχετικές έρευνες (ΥΠΔΒΜΘ, 2007-2013), επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα των εγγραφών στην Α' τάξη του συγκεκριμένου ΕΠΑ.Λ. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των 189 μαθητών, οι οποίοι είχαν προσκομίσει τα απολυτήριά τους ως την ημέρα καταγραφής των δεδομένων, είναι 12 7/13 (Πίνακας 2). Τα στοιχεία δείχνουν πολύ χαμηλή βαθμολογία κατά μέσο όρο. Παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση ανάλογα με την εθνικότητα των μαθητών (οι Έλληνες εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη βαθμολογία), αλλά οι αποκλίσεις δεν είναι μεγάλες. Συγκεκριμένα:

- μαθητές με βαθμολογία 10-12 αντιπροσωπεύουν το 35% του συνόλου,
- μαθητές με βαθμολογία 12-13 αντιπροσωπεύουν το 32% του συνόλου,
- μαθητές με βαθμολογία 13-14 αντιπροσωπεύουν το 20% του συνόλου,
- μαθητές με βαθμολογία 14-16 αντιπροσωπεύουν το 10% του συνόλου,
- μόνο 5 μαθητές, δηλαδή το 2,65% του συνόλου, είχαν απολυτήριο με βαθμό 16-18,
- δεν υπάρχει κανένας μαθητής με απολυτήριο «Άριστα», δηλαδή άνω του 18,5,
- 27 μαθητές, δηλαδή το 12,8% του συνόλου, επαναλαμβάνουν την Α' Λυκείου.

Παρόλο που ο περιορισμένος χαρακτήρας της έρευνας δεν επιτρέπει ποσοτικές γενικεύσεις, ωστόσο η εικόνα που προκύπτει συγκλίνει με τα πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών (Θεοδοσιάδου, 2016· Κονταξής, 2016). Επιβεβαιώνονται, δηλαδή, αφενός η χαμηλή κοινωνική προέλευση των παιδιών που ακολουθούν το Ε.ΠΑ.Λ., αφετέρου η χαμηλή σχολική τους επίδοση. Σε αυτά όμως τα χαρακτηριστικά προστίθεται πλέον και η μεταναστευτική καταγωγή: ο μαθητικός πληθυσμός των ΕΠΑ.Λ. αποτελείται κατά μεγάλο μέρος από μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής. Άλλωστε, οι δύο αυτές παράμετροι, ταξική και εθνική καταγωγή, τέμνονται, ιδιαίτερα στις σημερινές συνθήκες επισφάλειας και αστάθειας στην αγορά εργασίας, καθώς οι μετανάστες ως κοινωνική ομάδα τοποθετούνται στις χαμηλότερες και πιο ευάλωτες βαθμίδες της κοινωνικής κλίμακας. Ο Παπανδρέου (2013, σελ. 451) αναφέρει ενδεικτικά ότι στην Ελλάδα το 50% των παιδιών μεταναστών που συνεχίζει μετά το Γυμνάσιο φοιτά σε τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, ενώ πολλά παιδιά εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές τους, με μερική ή πλήρη απασχόληση.

5. Ο λόγος των μαθητών

5.1. Προσανατολισμός στο ΕΠΑ.Λ.: χαμηλές προσδοκίες και κοινωνικοί περιορισμοί

Κοινή για όλους τους μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς, είναι η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές καθορίζονται από τη σχολική επίδοση στο Γυμνάσιο. Συνήθως, οι μαθητές που «στιγματίζονται» από τη σχολική αποτυχία επιλέγουν το ΕΠΑ.Λ., με βάση την αντίληψη ότι είναι ένα πιο «εύκολο» σχολείο σε σχέση με το ΓΕ.Λ., κατάλληλο για μαθητές χαμηλών επιδόσεων, χωρίς ιδιαίτερες φιλοδοξίες ή ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Ακόμα κι αν σε άλλα σημεία του λόγου τους αρκετοί μαθητές προβάλλουν θετικά χαρακτηριστικά των ΕΠΑ.Λ., η έμμεση παραδοχή ότι πρόκειται για δεύτερης κατηγορίας σχολείο διατρέχει τις συνεντεύξεις.

«Γενικά έχει βγει η φήμη ότι στο ΕΠΑ.Λ. πάνε μαθητές που δεν έχουν στον ήλιο μοίρα και πάνε στο ΕΠΑ.Λ. για να περάσουν την ώρα τους!» [Τεοντόρ, 19 ετών, Αλβανία²]

«[Είχα απολυτήριο Γυμνασίου] μέτριο. 13,5 – 14... [Προτίμησα το ΕΠΑ.Λ.] γιατί είναι και πιο εύκολα απ' το Ενιαίο... Δεν έδινε σημασία στο Γυμνάσιο. Δεν ήξερα τίποτα όταν ήρθα εδώ... Με λίγα σκονάκια [πέρναγα], όπως συνήθως..., αλλά δε μου έμεινε τίποτα.» [Μελίνα, 17 ετών, Αλβανία]

Αντίστοιχη με την υποβαθμισμένη εικόνα των ΕΠΑ.Λ. είναι η αρνητική εικόνα των δικών τους σχολικών ικανοτήτων που προβάλλουν οι μαθητές. Η αυτο-υποτίμηση εμφανίζεται ως προϊόν της εσωτερίκευσης των σχολικών αξιολογήσεων κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής τους πορείας και συνοδεύεται συχνά από ανασφάλεια, αβεβαιότητα και φόβο, συναισθήματα που καθορίζουν τις σχολικές τους επιλογές. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια μαθήτριά:

«Για πιο εύκολα, πιο εύκολα βέβαια [επέλεξα το ΕΠΑ.Λ.]! Επειδή είναι πιο εύκολα τα μαθήματα... όχι ότι δεν θα μπορούσα..., αλλά φοβόμουν να πάω στο Ενιαίο. Φοβόμουν... Κάπου να κολλήσω, έλεγα, κάτι να μην πάει καλά και να μείνω, πάει... ενώ εδώ το είχα για πιο σίγουρο... είναι κάτι πιο σταθερό, πιο σίγουρο... άμα διαβάσεις, τα καταφέρνεις σίγουρα.» [Ντέλα, 19 ετών, Αλβανία]

Σε αρκετές περιπτώσεις οι δυσκολίες στο σχολείο και οι χαμηλές επιδόσεις εγγράφονται ως κοινό χαρακτηριστικό στην «παράδοση» της οικογένειας, προσδιορίζουν δηλαδή και τις σχολικές πορείες των γονέων. Η Arnot (2006, σελ. 255) αναφέρεται χαρακτηριστικά στην πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, «τις μνήμες των γονέων σχετικά με τη δική τους εκπαιδευτική πορεία και το “φορτίο” των γονεϊκών φιλοδοξιών ή ματαιώσεων. Τα παιδιά είναι οι μεσάζοντες, οι ενδιάμεσοι, που μεταφέρουν, καθώς περνούν σε καθημερινή βάση τις πόρτες του σχολείου, τα πολιτισμικο-ταξικά μηνύματα του σπιτιού».

«[Είχα απολυτήριο Γυμνασίου] 15-16. Δεν θυμάμαι ακριβώς. Πάντως δεν ήμουν τόσο καλή μαθήτριά... Έμεινα στα Μαθηματικά πρώτη γυμνασίου και έπαθα... σοκ. Η μαμά μου είχε πάει στο Γυμνάσιο, αλλά τελικά έμεινε... εξ ου και την ακολούθησα... και είναι πολύ πιο δύσκολα εκεί [στο ΓΕ.Λ.].» [Ρεζάρτα, 21 ετών, Αλβανία]

Πάντως, η επιλογή του ΕΠΑ.Λ. δεν έχει μόνο αρνητικό περιεχόμενο. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ταυτόχρονα τη χρησιμότητα των παρεχόμενων γνώσεων και τη σημασία που έχει η απόκτηση του απολυτηρίου, ενώ προσδοκούν ευκαιρίες εργασιακής ένταξης. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η εμπειρία της τεχνικής εκπαίδευσης αποτελεί έναυσμα για αναθεώρηση της στάσης τους απέναντι στο σχολείο.

«Σκέφτηκα κι ότι θα μαθαίνω για τη δουλειά μου για τρία χρόνια... Σου δίνει ένα χαρτί, έχεις κάποιο μέλλον μ' αυτό το χαρτί...» [Ντέλα, 19 ετών, Αλβανία]

² Όλα τα ονόματα είναι ψευδώνυμα για να διασφαλιστεί η ανωνυμία.

«Ας πούμε, η αδελφή μου που πήγε σε Γενικό δεν έβγαλε κάτι, να το θέσω και έτσι... κι έχει ξαναγραφτεί στο ίδιο σχολείο με μένα. Έμεινε εκεί και δεν κέρδισε κάτι... Πήγε, έδωσε Πανελλήνιες, μ' αυτά που έγραψε πέρασε πολύ μακριά... Πού να πάει; Ήθελε ένα σωρό λεφτά, για να σπουδάσει.» [Βιόλα, 18 ετών, Αλβανία]

5.2. Ταξικά προσδιορισμένες προσδοκίες: οικονομικοί καταναγκασμοί και μορφωτικές αναστολές

Μέσα από ένα κοινωνιολογικό πρίσμα, η σχέση με το σχολείο και οι εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών μπορούν να ερμηνευθούν σε συνάρτηση με τα ταξικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής τους θέσης και τις συνακόλουθες κοινωνικές ιεραρχήσεις και ανισότητες³. Στην περίπτωση όμως των αλλοδαπών μαθητών οι ταξικές παράμετροι της ύπαρξής τους διαμεσολαβούνται από τους καθορισμούς της μεταναστευτικής εμπειρίας. Οι μετανάστες αποτελούν βασική συνιστώσα των λαϊκών τάξεων. Έρευνες σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές σε μεγάλο βαθμό διέπονται από λογική κοινή με εκείνη που χαρακτηρίζει τις πρακτικές των αντίστοιχων γηγενών κοινωνικών ομάδων, παρουσιάζουν όμως συχνά και σημαντικές ιδιαιτερότητες (Payet, 1996· Stevens, 2007).

Στο ελληνικό πλαίσιο η ιδιότητα του αλλοδαπού συνεπάγεται πολλαπλές αντικειμενικές δυσκολίες στην καθημερινότητα, όπως αδυναμία της οικογένειας να υποστηρίξει τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν μη τι άλλο λόγω άγνοιας της γλώσσας, καθεστώς επισφάλειας σε σχέση με τα δικαιώματα ως πολίτες (άδεια παραμονής, υπηκοότητα), επιτακτικές ανάγκες επιβίωσης, επιπλέον αντιξοότητες ως προς την προσβασιμότητα σε εργασία κ.ο.κ., αλλά και μια διαφορετική κουλτούρα, την οποία το σχολείο παραγνωρίζει ή και υποτιμά (Αθανασοπούλου, 2009).

Η προσαρμογή των προσδοκιών στην αντικειμενική πραγματικότητα απορρέει από την εμπειρία των μαθητών και την εσωτερίκευση αυτών των καταναγκασμών που διαμορφώνουν το πλαίσιο κοινωνικής δράσης και τους οδηγούν σε αυτοπεριορισμούς (Μπουρντιέ, 1985):

«Παίζει ρόλο και η καταγωγή πολύ. Εμένα μου λέγανε και καθηγητές, τώρα για την ειδικότητα που διάλεξα, ότι δεν θα βρω δουλειά... Εντάξει, πού θα σε πάρουνε; Είσαι κι από την Αλβανία τώρα...

Ε.: Τελικά έχεις βρει το δικό σου δρόμο μέσα από το σχολείο;

Μ.: Θέλω να λέω ναι. Βέβαια, έχω πάντα πίσω τον πατέρα μου, που μου βάζει όρια. Είναι σα να μου λέει: "Ξέρεις κάτι; Θα φτάσεις μέχρι εδώ..." Δε σου λέει ότι δεν είσαι ικανή και δεν μπορείς να προχωρήσεις, αλλά σου λέει: "Εγώ αυτή τη δουλειά κάνω και εσύ μπορείς ως εκεί...". Σου βάζει όρια.» [Ρεζάρτα, 21 ετών, Αλβανία]

Οι πιέσεις που απορρέουν από τις ανάγκες επιβίωσης διαμορφώνουν αναγκαστικά για πολλές οικογένειες μεταναστών συνθήκες ύπαρξης που φαίνεται να αποκλίνουν από τις νόρμες οι οποίες χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Οι διαφορές δεν εντοπίζονται μόνο στην οικονομική στέρηση, την οποία βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι μετανάστες. Αναδεικνύεται παράλληλα και ένας τρόπος κοινωνικοποίησης των παιδιών που τα οδηγεί στην ανάληψη ευθυνών για τον εαυτό τους και τους άλλους, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με το πρότυπο του

³ Μια βασική κοινωνική παράμετρος που καθορίζει τις εκπαιδευτικές επιλογές είναι βέβαια το φύλο. Παρόλο που αυτό αναδεικνύεται σαφώς και στη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέγουμε εδώ να μην αναφερθούμε σχετικά, λόγω της περιορισμένης έκτασης του κειμένου.

οικογενειακά «προστατευμένου» παιδιού (Evans, 2006). Προσδιορισμένη από τις υλικές συνθήκες και τις πιέσεις που υφίσταται η οικογένεια (τα παιδιά περνούν πολλές ώρες μόνα τους, αφού οι γονείς δουλεύουν), η καθημερινότητά τους δεν έχει ως κύρια αναφορά το σχολείο και τις απαιτήσεις του. Όπως αναφέρουν οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνας, οι συνθήκες στις οποίες μεγάλωσαν ήταν πολύ διαφορετικές από αυτές που το σχολείο θεωρεί «κανονικές» ή προϋποθέτει ως απαραίτητες για τη σχολική πρόοδο.

«Εγώ ξέρω ότι όταν είσαι μικρός και πας στο σχολείο, έρχεται ο μπαμπάς σου, η μαμά σου και σε διαβάζει, σου λέει “θα κάνεις αυτό, θα κάνεις εκείνο”... Εγώ, όταν ήμουνα πιτσιρικάς, η μάνα μου δούλευε από το πρωί μέχρι το βράδυ και το βράδυ έφευγε και γύριζε 5 η ώρα το πρωί. Δεν την έβλεπα καθόλου! Ο πατέρας μου έφευγε 7 η ώρα για την οικοδομή..., δεν μπορούσε να βοηθήσει... Δεν τους κατηγορώ, δεν μπορούσαν, δεν είχαν και την ευθύνη. Δούλευαν, για μένα και τον αδελφό μου... Έτσι όμως κι εγώ δεν μπορούσα να βάλω μία βάση.» [Εράλντο, 20 ετών, Αλβανία]

«Λένε άλλα παιδιά ότι τους πιέζουν οι γονείς να διαβάσουν, τα κυνηγάνε, κι από δω κι από κει, ενώ εμένα ποτέ δεν μου έχει τύχει, ποτέ δεν με κυνηγούσανε... Εγώ λέω: “Μακάρι να με κυνηγούσανε! Ποτέ μου δεν μ’ έχουν κυνηγήσει για τα μαθήματα!” /.../ Η ζωή ήταν τόσο δύσκολη... Άμα δουλεύεις τώρα στα σκαλιά από τις 5 το πρωί, μέχρι τις..., μέχρι το βράδυ... Και να κάθεσαι να σκέφτεσαι, να κυνηγάς και το παιδί σου; Γι’ αυτό δεν άκουσα ποτέ: “Διάβασες; Διάβασε!”.» [Ρεζάρτα, 21 ετών, Αλβανία]

Από αυτές τις καταγραφές αναδεικνύεται η απόσταση που χαρακτηρίζει το οικογενειακό τους περιβάλλον από το σχολείο, την κουλτούρα και λογική του, σε συνδυασμό με την άγνοια των μορφωτικών διαδρομών που μπορούν να ακολουθήσουν, στοιχεία χαρακτηριστικά των οικογενειών των λαϊκών στρωμάτων (Ball & Vincent, 1998).

«Κι εκεί [στο τεχνικό σχολείο] όρια... όχι στο Πανεπιστήμιο, μόνο στα Τ.Ε.Ι. Εντάξει, εγώ ούτε που στόχευα ποτέ τόσο ψηλά! Ούτε που μου πέραγε από το μυαλό ότι θα έφτανα στη Γ’ και θα ήθελα να δώσω... και θα μπορούσα να δώσω... Γιατί δεν ήξερα τι είναι το Πανεπιστήμιο τότε... Είχα δει μόνο σε κάτι ταινίες, που βγάζανε εκείνα τα καπέλα και τα πετάγανε... και έλεγα: «Τι ωραία σκηνή, ρε παιδί μου! Πού τη ζούνε; Πού την κάνουνε;»... Δεν ήξερα τι είναι Πανεπιστήμιο καθόλου. Πήγα Λύκειο και δεν είχα ιδέα... δεν ήξερα ότι υπάρχει Πανεπιστήμιο μετά...» [Ρεζάρτα, 21 ετών, Αλβανία]

Η συνέχιση της φοίτησης στο σχολείο δεν θεωρείται δεδομένη από την οικογένεια, κυρίως εξαιτίας της χαμηλής σχολικής επίδοσης αυτών των μαθητών στις προηγούμενες βαθμίδες. Οι γονείς αδυνατούν να ενισχύσουν τα παιδιά τους ως προς τις σχολικές απαιτήσεις, λόγω του δικού τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας και αντιλαμβάνονται ως αποκλειστική ευθύνη των ίδιων των παιδιών την εξέλιξη της σχολικής τους πορείας. Σε αυτό το πλαίσιο δεν υπάρχουν πολλές επιλογές: μοναδική εναλλακτική, αν δεν «προκόψουν» στο σχολείο, είναι η δουλειά.

«Και οι δύο (γονείς) ήταν έτσι: «Δεν διαβάζεις; Τελείωσε. Δεν χρειάζεται να το συζητάμε. Θα πας να δουλέψεις! Δύο επιλογές: σχολείο, δουλειά.» [Ρεζάρτα, 21 ετών, Αλβανία]

5.3. Η διαμόρφωση του «ενηλίκου» εφήβου: η εργασία ως αναγκαιότητα και ως αξία

Εκείνο που φαίνεται να διαφοροποιεί κυρίως τους αλλοδαπούς μαθητές από τους Έλληνες συμμαθητές τους είναι το γεγονός ότι αρκετοί δουλεύουν παράλληλα με το σχολείο. Η εργασία δεν είναι μια μελλοντική συνθήκη, αλλά κοινή και αυτονόητη πρακτική, η οποία προσδιορίζει το παρόν και την ταυτότητά τους. Πολλοί μαθητές/ριες περιγράφουν συνθήκες οικονομικής στέρησης που τους/τις οδηγούν αναγκαστικά στη δουλειά, προκειμένου να στηρίξουν την οικογένειά τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εμπειρία της δουλειάς είναι πολύ πρώιμη και γίνεται άτυπα δίπλα στον εργαζόμενο γονιό, ιδίως για τα κορίτσια, που εξοικειώνονται από μικρή ηλικία με την πραγματικότητα της χειρωνακτικής δουλειάς βοηθώντας κυρίως τη μητέρα τους. Η δική τους «αυτόνομη» είσοδος στη μισθωτή εργασία αρχίζει νωρίς στη ζωή τους - συνήθως πριν την ηλικία των 15- και υπαγορεύεται από πραγματικές βιοτικές ανάγκες. Τα χρήματα δηλαδή που κερδίζουν δεν προορίζονται να ικανοποιήσουν προσωπικές τους επιθυμίες (να έχουν το χαρτζιλίκι τους), αλλά να καλύψουν βασικές ελλείψεις της οικογένειας. Περιστασιακή ή συχνά και μόνιμη, η εργασία από νεαρή ηλικία συνεπάγεται για αυτούς τους εφήβους ενεργό συμμετοχή στις οικονομικές δραστηριότητες της οικογένειας, συμμετοχή που δηλώνει ότι η μετάβασή τους στην ενήλικη σφαίρα συντελείται πρώιμα και με γρήγορο ρυθμό.

«Όταν ήμουν μικρή, όταν ας πούμε η μαμά μου είχε καμιά δουλειά κοντά στο σπίτι μας, πήγαινα, επειδή η μαμά μου, ας πούμε, δούλευε τρεις-τέσσερις δουλειές και, ας πούμε, στην τέταρτη πια πήγαινα και τη βοηθούσα, επειδή δεν άντεχε. Μετά δούλεψα σε μια πιτσαρία. /.../ Πλήρωσα το ενοίκιο μας, θυμάμαι... πήρα και ένα πλυντήριο, επειδή δεν είχαμε πλυντήριο, έπλενα στο χέρι. Πήρα και το πλυντήριο μου.» [Ντίνα, 18 ετών, Βουλγαρία]

«Κοιτάξτε να δείτε! Όταν η μητέρα σου, η μάνα μου δηλαδή, δουλεύει σε ένα σουβλατζίδικο, όπου οι συνθήκες εργασίας είναι άθλιες και ακόμη και το αφεντικό είναι άθλιο και μένει και η μάνα σου και ο πατέρας σου στο σπίτι χωρίς δουλειά και μ' έναν μικρό αδελφό, θα πας να δουλέψεις ακόμη και με 15 και με 10 ευρώ, ακόμη κι ένα 24ωρο, θα πας να δουλέψεις, για να βοηθήσεις την οικογένεια... Δηλαδή εγώ παίρνω 24 ευρώ, τα 23, τα 22 τα δίνω κατευθείαν στην οικογένεια, για να βοηθήσω... και κρατάω τα 2 ευρώ ή και το 1, για να έρθω εδώ, στο σχολείο, να πάρω ένα σάντουιτς για να φάω το πρωί.» [Εράλντο, 20 ετών, Αλβανία]

Εκτός από τη μισθωτή εργασία εκτός σπιτιού, είναι συχνή η ανάληψη πολλαπλών ρόλων και υποχρεώσεων στο σπίτι, ιδίως για τα κορίτσια, παράλληλα με τις μαθητικές υποχρεώσεις. Το πλέγμα αυτών των ευθυνών οδηγεί σε ένα είδος πρώιμης ενηλικίωσης, που παρατηρείται πιο συχνά στα λαϊκά στρώματα ή σε πιο παραδοσιακά κοινωνικά περιβάλλοντα.

«Μετά έχω να πάω σπίτι, να μαζέψω, να μαγειρέψω, έρχεται η αδελφή μου που είναι μικρή, να τη βοηθήσω... Ψάχνω δουλειά και για το Σαββατοκύριακο, γιατί δε βγαίνω οικονομικά /.../ Από τα αδέρφια μου, που είναι πιο μικρά, η μαμά μου τους παίρνει τα χρήματα και τα φυλάει, όταν δουλεύουν. Εγώ, όμως, ποτέ δεν τους τα έδινα. Τα χρησιμοποιώ για τα φροντιστήρια τώρα. Γιατί δεν πληρώνουν οι δικοί μου, τα πληρώνω όλα μόνη μου.» [Ρεζάρτα, 21 ετών, Αλβανία]

Ενώ από τη μια πλευρά η δουλειά περιγράφεται ως δύσκολη εμπειρία, σε κουραστικές συνθήκες και με χαμηλές απολαβές, από την άλλη αποτελεί και μια πηγή ικανοποίησης, γιατί τους δίνει αυτοπεποίθηση και την αίσθηση ότι τα καταφέρνουν στη ζωή. Διακρίνεται στο λόγο τους μια άρρητη συχνά υπερηφάνεια, κυρίως όταν αναφέρονται στα απτά αποτελέσματα του κόπου τους, στη ζωτική σημασία που έχει η δουλειά τους, τόσο για τη συνεισφορά στην οικογένειά τους όσο και για την προσωπική τους αυτονομία.

«Δεν έχει να κάνει μόνο με τα καλά λεφτά! Έχεις κάτι δικό σου... και μια δουλειά

σου προσφέρει κάτι δικό σου, κάτι σταθερό, κάτι που έχεις πετύχει εσύ και το διατηρείς! Μια ανεξαρτησία παραπάνω, μπορείς να το πεις κι έτσι... Δηλαδή το να πληρώνεσαι εσύ και όχι να παίρνεις λεφτά από τους δικούς σου» [Βιόλα, 18 ετών, Αλβανία]

Προϊόν της ανάγκης, η δουλειά είναι ταυτόχρονα και μια αξία στενά συνυφασμένη με τον κοινωνικό κόσμο αυτών των μαθητών, στον πυρήνα του οποίου βρίσκεται η μεταναστευτική εμπειρία. Οι οικογένειες των μεταναστών κατάφεραν να εδραιώσουν τη θέση τους στην εργατική τάξη και να εξασφαλίσουν συνθήκες στέγασης και διαβίωσης με τη σκληρή εργασία τους (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκη, 2001· Ψημμένος, 2001), μεταδίδοντας το εργασιακό και αποταμιευτικό τους ήθος στα παιδιά τους και προσδοκώντας, μέσω του σχολείου, μια καλύτερη κοινωνική θέση για αυτά (Παπανδρέου, 2013).

«Εμείς έχουμε μάθει έτσι... πάντα δουλεύαμε... η οικογένειά μου έτσι έχει μάθει... οι γονείς μου δεν είναι από πλούσια χώρα... ενώ εσείς είστε κάπως αλλιώς, έχετε άλλη φινέτσα, δεν είναι ρατσιστικό. Μπορεί κι εγώ, αν ήμουν Ελληνίδα, να ήμουν όπως τα άλλα παιδιά..., αλλά εμείς έχουμε μάθει ότι για να ζήσουμε, πρέπει να δουλεύουμε... Περνάμε πολύ δύσκολα... Ενώ είναι μερικοί άλλοι, τα παιδιά των Ελλήνων ας πούμε, το έχουνε 12 το ρολόι, που λέμε εμείς στη χώρα μου. /.../ Δύσκολα να βρω ένα Ελληνόπουλο να δουλεύει. Τα θέλουν όλα έτοιμα: και ρούχα και κινητά και λεφτά για καφέ.» [Μόνικα, 16 ετών, Αλβανία]

Το θέμα της εργασίας αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους οι μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης διαφοροποιούν τους εαυτούς τους από τους Έλληνες συνομηλίκους τους. Η θετική αξιολόγηση της εργασίας, μέσω του μηχανισμού της κοινωνικής σύγκρισης (Δραγώνα, 2001), επιτρέπει σε αυτή την ομάδα μαθητών να προβάλλουν μια θετική αυτο-εικόνα, ως μερικό αντιστάθμισμα των ελλείψεων που απορρέουν από τη χαμηλή κοινωνική τους θέση.

Όμως το σχολείο και η δουλειά, τα πεδία δηλαδή γύρω από τα οποία οργανώνεται η ζωή τους, αποτελούν δύο ασύμβατους κόσμους. Η σχέση τους με αυτό το δίπολο χαρακτηρίζεται από εντάσεις και αντιθέσεις. Πολλοί μαθητές περιγράφουν συνθήκες εξουθένωσης στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις αντιθετικές απαιτήσεις των δύο ρόλων, του μαθητή και του εργαζόμενου.

Ε.: Διαβάζεις για το σχολείο;

Μ.: Τις περισσότερες φορές όχι. Γιατί θέλω να γυρίσω στο σπίτι να κοιμηθώ, μετά το σχολείο... Γιατί γυρνάω κάθε βράδυ 2-3 η ώρα και 7.30 πρέπει να σηκωθώ να έρθω στο σχολείο... Άρα είναι δύσκολο να συνδυάσεις αυτά τα δύο [δουλειά και σχολείο]... Είναι δύσκολο... ...με τρελαίνει! Γιατί δεν έχεις κάτι σταθερό, δεν έχεις να πεις «έχω ένα πρόγραμμα και θα συνηθίσω αυτό!». Πώς να το κάνουμε; Ούτε να κοιμηθείς δεν προλαβαίνεις τώρα...» [Τζαμάλ, 22 ετών, Αλβανία]

Σε αυτή την πιεστική συνθήκη, μη μπορώντας να ανταποκριθούν εξίσου και στους δύο ρόλους, αναγκάζονται να θέσουν σε προτεραιότητα τον έναν εις βάρος του άλλου. Και επειδή οι απαιτήσεις του σχολείου είναι πιο «ελαστικές» σε σχέση με εκείνες της δουλειάς, τις αφήνουν συνήθως σε δεύτερη μοίρα, περιοριζόμενοι/ες συχνά στην τήρηση μόνο των τυπικών προϋποθέσεων, δηλαδή της φυσικής τους παρουσίας. Για κάποιους μαθητές η ιεράρχηση είναι σαφής: το κύριο μέλημα είναι η δουλειά. Ακόμα κι αν απορρέει από πιεστικές βιοτικές ανάγκες, η επιλογή αυτή εμπεριέχει τη θετική νοηματοδότηση της εργασίας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως πιο σημαντική από την εκπαίδευση.

«Αθήνα δεν θα μπορούσα να περάσω, γιατί είναι πολύ δύσκολα... Οπότε, θα πέρναγα κάπου αλλού! Εγώ δεν θα μπορούσα να πάω κάπου αλλού, για να σπουδάσω... Δεν μπορώ να αφήσω τη δουλειά μου και να τρέχω για σπουδές! Εδώ

έχω δουλειά!» [Εράλντο, 20 ετών, Αλβανία]

Όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σαφής η αναγνώριση της αξίας της εκπαίδευσης από τυπική άποψη, της σημασίας δηλαδή του πτυχίου. Παρόλο λοιπόν που πρόκειται για μαθητές με χαμηλή επίδοση και δύσκολες σχολικές πορείες, φαίνονται αποφασισμένοι να ολοκληρώσουν το ΕΠΑ.Λ., έστω και οριακά, πληρώνοντας το κόστος του χρόνου που έχασαν στο σχολικό τους παρελθόν.

Μιλάω με ένα ξενοδοχείο για να πάω σεζόν το καλοκαίρι, για σερβιτόρος. /.../Λογικά δεν θα γράψω [στις εξετάσεις] και θα έρθω να γράψω το Σεπτέμβριο. Εγώ θα τους το πω. Ότι εγώ το Σεπτέμβριο φεύγω, ό,τι και να γίνει. Και θα έρθω να δώσω εδώ, να τελειώσω. Αυτό σκέφτομαι. Είναι δύσκολη εποχή! Αλλά αυτά είναι... αυτά... που το 'χω μετανιώσει... Που σας έλεγα πριν ότι το 'χω μετανιώσει που δεν ήμουν..., που δε διάβαζα..., που είχα μείνει στη Β' Γυμνασίου... Γιατί τώρα θα 'χα τελειώσει! Απλά θα 'χα τελειώσει και δεν θα 'χα το νου μου στο σχολείο. [Εράλντο, 20 ετών, Αλβανία]

Για άλλους μαθητές η εκ των πραγμάτων παραμέληση του σχολείου δεν σημαίνει αναγκαστικά και απαξίωσή του. Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει ρητή αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης και παραδοχή ότι «το σχολείο πρέπει να είναι πάνω από όλα». Όμως αυτή η παραδοχή δεν μπορεί να οδηγήσει σε αντίστοιχες πρακτικές, γιατί ακυρώνεται από αντίρροπες πιέσεις, δηλαδή τις οικονομικές ανάγκες επιβίωσης.

Ε.: Τι προβλήματα συνεπάγεται το να δουλεύεις και να πηγαίνεις στο σχολείο;

Μ.: Πολλά... πολλά... Κούραση πρώτα απ' όλα... σε κάνει να κλαις μερικές φορές... Τι να προλάβεις; Μόνο να πάω σπίτι μου, να φάω, να αλλάξω και να φύγω πάλι. Έτσι καταστρέφω το σχολείο μου. Το σχολείο μου πρέπει να είναι πάνω από όλα. Αλλά τα χρειάζομαι τα λεφτά. [Μόνικα, 16 ετών, Αλβανία]

Για ορισμένους μαθητές η αναγνώριση της αξίας της εκπαίδευσης προκύπτει από μια επώδυνη συνειδητοποίηση των κοινωνικών εμποδίων που συνεπάγεται η απουσία της μόρφωσης. Με βάση τα προσωπικά και οικογενειακά τους βιώματα αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα δρόμο διαφυγής από τις σκληρές συνθήκες της ανειδίκευτης χειρωνακτικής δουλειάς και ως προϋπόθεση για μια ζωή καλύτερη από αυτή των γονιών τους.

Και επειδή έχω δουλέψει πολλά χρόνια, από πολύ μικρός και ξέρω ότι το να δουλεύεις μονάχα με τα χέρια και όχι με το μυαλό, τζάμπα τσακίζεις το σώμα σου! Επειδή έχω δει και τον πατέρα μου, που λόγω του ότι είχε έρθει εδώ και δεν είχε το σχολείο, αλλά και να το είχε, εδώ δεν θα μέτραγε, δούλευε μόνο με τα χέρια και όπου έβρισκε και τώρα η φυσική του κατάσταση δεν είναι όπως πρέπει! Γι' αυτό! [Άρνι, 20 ετών, Αλβανία]

Το ΕΠΑ.Λ. είναι λοιπόν ένας προσιτός τέτοιος δρόμος, που εκτιμούν ότι θα τους επιτρέψει να προσεγγίσουν με καλύτερους όρους τον κόσμο της δουλειάς προσφέροντάς τους γνώσεις και δεξιότητες με άμεσο αντίκρισμα στην αγορά εργασίας. Όπως αναφέρθηκε, η εργασία αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα που διαφοροποιεί αυτούς τους εφήβους από άλλους συνομηλίκους τους και τους προσδίδει χαρακτηριστικά ενηλίκων. Η συσχέτιση της τεχνικής εκπαίδευσης με την εργασία προσανατολίζει τους συγκεκριμένους μαθητές στην επιλογή του ΕΠΑ.Λ., επιλογή που συνάδει με τις κοινωνικές συνθήκες της ύπαρξής τους.

6. Συμπεράσματα

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι μεγάλος αριθμός μαθητών

μεταναστευτικής καταγωγής προτιμά την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Ο μαζικός αυτός προσανατολισμός αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων υπόκεινται στην επίδραση κοινωνικών καθορισμών. Τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, που παραδοσιακά τροφοδοτούσαν την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Μυλωνάς, 1999) περιλαμβάνουν σήμερα μεγάλους αριθμούς μεταναστών, κυρίως από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση. Φαίνεται όμως ότι οι ταξικοί καθορισμοί των εκπαιδευτικών επιλογών τέμνονται από παράγοντες που συνδέονται με τις συνθήκες ύπαρξης των μεταναστών και τις πολιτισμικές τους αναφορές.

Οι μαθητές αυτοί έχουν ως προτεραιότητα την εξεύρεση εργασίας, την οποία συνδέουν άμεσα με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Οι προτεραιότητές τους σχετίζονται αφενός με τις ανάγκες βιοπορισμού, αφετέρου με την ιδιότητα του αλλοδαπού, αφού αισθάνονται ότι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους Έλληνες, ούτε στη δουλειά, ούτε γενικότερα στη ζωή τους. Σχετίζονται όμως συχνά και με ένα σύστημα αξιών και αντιλήψεων που αποδίδει κεντρική σημασία στην εργασία. Ένα βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν είναι ότι για αρκετούς μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής η ταυτότητα του μαθητή συνοδεύει την ταυτότητα του εργαζόμενου. Το ΕΠΑ.Λ. αποτελεί μια επιλογή που τους επιτρέπει, με πολλές βέβαια συγκρούσεις, προβλήματα και κόστος, να προσαρμόσουν τη ζωή τους στις αντιθετικές απαιτήσεις του σχολείου και της δουλειάς. Η παράλληλη με το σχολείο εργασιακή απασχόληση διαμορφώνει έναν τύπο «εφήβου – ενήλικου», που αναλαμβάνει ρόλους ευθύνης απέναντι στον εαυτό του και στην οικογένεια, συμμετέχει στην εξασφάλιση των υλικών πόρων και μοιράζεται τα βάρη και τις πρακτικές υποχρεώσεις κατ' αναλογία με τα ενήλικα μέλη της οικογένειας.

Ο λόγος των μαθητών αναδεικνύει συχνά μια αμφίσημη στάση απέναντι στην επιλογή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Από τη μια μεριά αποδίδουν έμμεσα αρνητικό περιεχόμενο σε αυτή την επιλογή, συνδέοντάς την με τη χαμηλή επίδοσή τους στα μαθήματα ή με προηγούμενες αποτυχίες στο σχολείο. Και στα δικά τους μάτια καθρεφτίζεται η κοινή αντίληψη ότι το ΕΠΑ.Λ. είναι υποδεέστερου κύρους σχολείο σε σχέση με το ΓΕ.Λ. Ταυτόχρονα, όμως, αντιστρέφουν αυτή την ιεράρχηση αναδεικνύοντας τη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτούν και κυρίως τη σημασία που έχει η πιστοποίηση αυτών των γνώσεων για την αγορά εργασίας. Εστιάζοντας στον επαγγελματικό χαρακτήρα των σπουδών αντιστρέφουν την ιεράρχηση που βασίζεται στις σχολικές νόρμες και αντλούν κριτήρια αξιολόγησης από ένα άλλο πεδίο, αυτό της εργασίας. Από αυτή την άποψη η φοίτησή τους στο ΕΠΑ.Λ. λειτουργεί και ως πηγή θετικής εμπειρίας και ενίσχυσης ενός διαφορετικού αξιακού συστήματος, όπου η εργασία αποτελεί βασική προτεραιότητα.

7. Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου, Α. (2009). "Για μια καλύτερη ζωή": Ανάμεσα σε οικογενειακές υποχρεώσεις και προσωπικές επιθυμίες. Η περίπτωση της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών στην Αθήνα. *Ελληνική Κοινωνία. Επετηρίς του Κέντρου Ερεύννης της ελληνικής κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών* 8-9, 181-309.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1980). *Η οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη Μεταρρύθμιση του 1976*. Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Agulhon, C. (2007). Le lycée professionnel: lieu de formation ou de relégation? Στο: J.M. Barreau (dir.) *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Editions ESF.

- Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. (Χ. Αθανασιάδου, Κ. Δαλακούρα Μτφ. – Β. Δεληγιώργη-Κουϊμτζή Επιστ. Επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Έκδοση πρωτοτύπου 2002).
- Βρετάκου, Β. & Ρουσέας, Π. (2002). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα: Συνοπτική Περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ball, S.J. & Vincent, C. (1998). "I heard it on the grapevine": "Hot" Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (3) (Sep. 1998), 377-400.
- Becker, R. & Hecken, A.-E. (2009). Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. Higher Education or Vocational Training? : An Empirical Test of the Rational Action. *Acta Sociologica*. SAGE. Retrieved 12/01/2017, from: <http://asj.sagepub.com/content/52/1/25>
- Bourdieu, P. (1975). Introduction. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (1), (janvier 1975), 4-6. Hiérarchie sociale des objets. Retrieved 12 /01 /2017, from: www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_1_3349
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford University Press.
- Δαφέρμος, Ο. & Πισπίνης, Β. (2007). *Επιδόσεις μαθητών που επιλέγουν να εγγραφούν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση – Έρευνα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Μηχανολογικός Τομέας.
- Δραγώνα, Θ. (2001). «Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες». Στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Evans, G. (2006). *Educational failure and working class white children in Britain*. London: Palgrave Macmillan.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2016). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106. Ανακτήθηκε στις 25/09/2017 από το https://www.researchgate.net/publication/305724662_O_rolou_tou_scholeiou_sto_e_diamorphose_scholikes_epidoses
- Jacob, M. & Weiss, F. (2011). Class origin and young adults' re-enrollment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29 (4), 415-426.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Κανελλόπουλος, Κ. (2008). Χαρακτηριστικά και συμμετοχή των μεταναστών στην αγορά εργασίας. Στο Τζ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, & Ρ. Φακιολάς (επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προοπτικές*, τόμος Α' (σσ. 154 -173). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1996). Η Μέση ΤΕΕ στην Ελλάδα και η Πρόκληση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς. *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κονταξής, Α. (2016). *Επαγγελματικός και Κοινωνικός ρόλος του ΕΠΑΛ – Γιατί και πώς να ενισχυθούν*. Ανακτήθηκε στις 25/09/2017 από το <https://www.esos.gr/arthra/43154/epaggelmatikos-kai-o-koinonikos-rolos-toy-epal-giati-kai-pos-na-enishythoun>
- Κωστόπουλος, Π. (2001). Το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των μαθητών που επέλεξαν τα Τ.Ε.Ε. και οι επαγγελματικές τους προσδοκίες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 56-57, 108-125.
- Kirpianos, P. & Christodoulou, M. (2015). Ambivalent Biographies in Adolescence: What Vocational Students Think and Feel About Their Schooling. *SAGE Open*, October-December 2015, 1-13. Retrieved 12/01/2017, from: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244015610795>
- Λαμπριανίδης, Λ. και Λυμπεράκη, Α. (2001). *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη: διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης (σσ. 357-387).
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Morrison, A. (2009). Too comfortable? Young people, social capital development and the FHE institutional habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 61 (3), 217-230. London: Routledge. Retrieved 05/09/2010 from: από το <http://dx.doi.org/10.1080/13636820902954672>
- Παναγιωτοπούλου, Ι. (1993). *Η Γεωγραφία των Εκπαιδευτικών Διαφοροποιήσεων: Η Μέση Τεχνική Εκπαίδευση στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπανδρέου, Π. (2013). *Παιδιά της μετανάστευσης στην Αθήνα: Η πολιτική του ανήκειν και οι σκοτεινές πλευρές της προσαρμογής*. Αθήνα: Νήσος.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Payet, J.-P. (1996). La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 89-116.
- Sideris, I. (2012). Mechanisms of Social Exclusion Through Vocational Education. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences* 3 (4), 958-972.
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 1140-1145.
- Stevens, P.A.J. (2007). Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005. *Review of Educational Research* 77 (2), 147-185.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France (des ouvriers aux techniciens)*. Paris: PUF.
- ΥΠΑΔΒΜΘ, Ειδική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013, «Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο

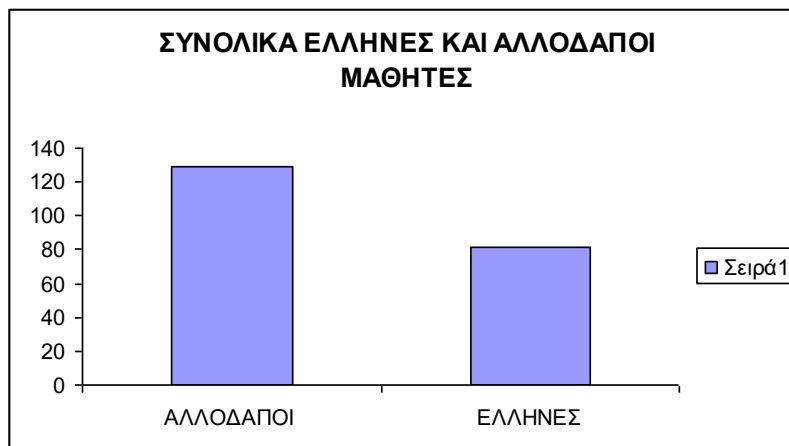
πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπ. Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων». Ανακτήθηκε στις 25/09/2017 από το:

https://www.minedu.gov.gr/.../basika_symperasmata_v12_110522

- Χατζηκυριάκου, Ε. (2007). *Η επιλογή της τεχνικής εκπαίδευσης από αλλοδαπούς μαθητές: κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χριστοδούλου, Μ. (2014). *Εκπαίδευση και εφηβεία: μια συγκριτική μελέτη για το σχηματισμό του κοινωνικού εαυτού στις αφηγήσεις ζωής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ψημμένος, Ι. (2001). Νέα εργασία και ανεπίσημοι μετανάστες στη μητροπολιτική Αθήνα. Στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου, & Μ. Παύλου, (επιμ.). *Μετανάστες στην Ελλάδα*, 95-126. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

8. Παράρτημα

Γράφημα 1: Κατανομή μαθητών Α' τάξης 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Σιβιτανιδείου Σχολής ως προς την υπηκοότητα (2006-07)



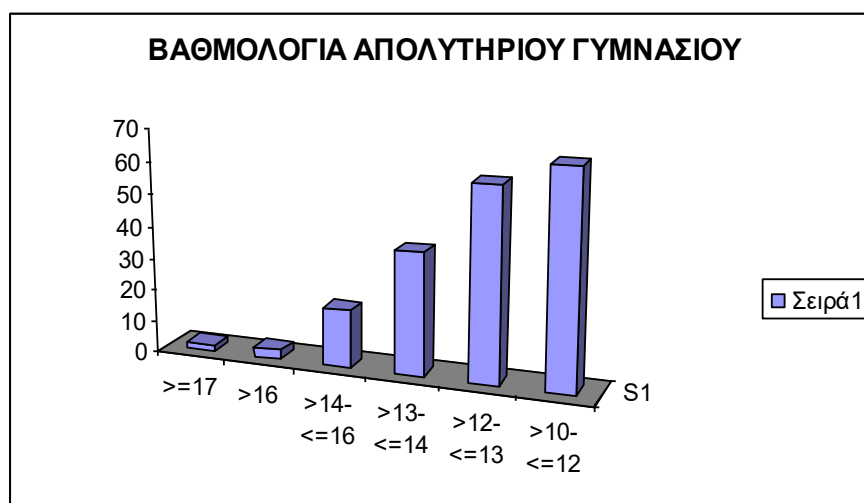
Πίνακας 1: Κατανομή των μαθητών ως προς τη χώρα καταγωγής

Χώρα καταγωγής	Μαθητές
Αλβανία	73
Χώρες πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.	43
Αρμενία	3
Ισραήλ	3
Βουλγαρία	2
Αιθιοπία	1
Ρουμανία	1
Κούβα	1
Ολλανδία	1
Η.Π.Α.	1
Ελλάδα	81
Σύνολο	210

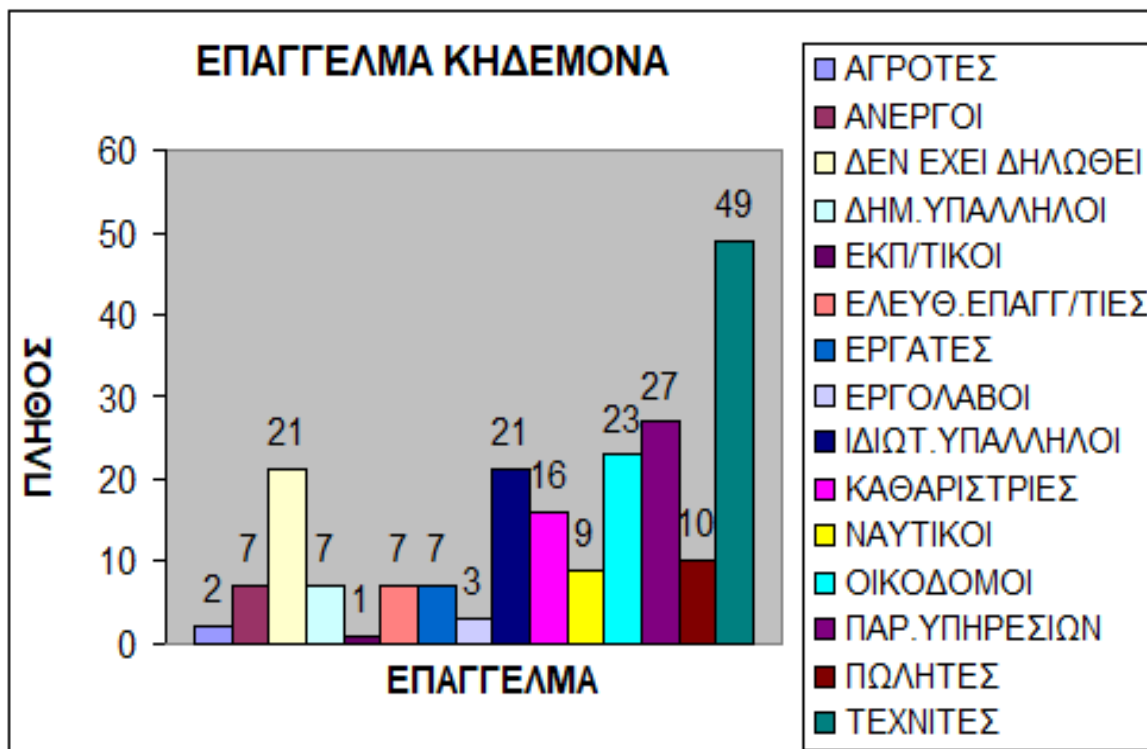
Πίνακας 2: Μέσος όρος βαθμολογίας στο απολυτήριο Γυμνασίου και χώρα καταγωγής των μαθητών (2006-07)

Χώρα καταγωγής	Μαθητές	Μέσος όρος βαθμολογίας
Ελλάδα	81	12 9 /13
Αλβανία	69	12 4 /13
Λοιπές χώρες	38	12 6 /13
Σύνολο	188	12 7 /13

Γράφημα 2: Κατανομή των μαθητών ως προς το βαθμό απολυτηρίου Γυμνασίου



Γράφημα 3: Επάγγελμα γονέων/ κηδεμόνων των μαθητών



Η κουλτούρα των Ρομά ως παράγοντας σχολικής διαρροής. Μια μελέτη περίπτωσης στη Ρόδο

Γκαρνάρα Ροδούλα-Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός, M.Sc, M.Ed.,
Rodoula91@hotmail.com

Περίληψη

Η σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά είναι μία διαδικασία που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η κουλτούρα τους, που συχνά δρα ως ενισχυτικός παράγοντας σχολικής διαρροής. Οι πολιτισμικές καταβολές των παιδιών Ρομά διαφέρουν από εκείνες της κυρίαρχης κοινωνίας. Οι εναλλακτικοί τρόποι ζωής και εργασίας τους, όπως επίσης και ο τρόπος σκέψης τους αποτελούν συχνά ανασταλτικό παράγοντα για την ενσωμάτωσή τους σε θεσμικές διαδικασίες.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που διερευνά τις απόψεις των γονέων Ρομά αναφορικά με το κατά πόσο κάποια στοιχεία της κουλτούρας των Ρομά, όπως είναι η γλώσσα, ο πρώιμος γάμος των παιδιών και η ενασχόλησή τους με την εργασία επηρεάζουν την κανονική φοίτησή τους στο σχολείο. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη σε εννέα γονείς Ρομά, κατοίκων Ρόδου.

Ύστερα από την ανάλυση του περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι οι Ρομά μαθητές επικοινωνούν με την οικογένειά τους στη Ρομανί, ενώ οι γονείς φαίνονται διχασμένοι για το αν θα ήθελαν ο εκπαιδευτικός να μιλάει τη γλώσσα αυτή στα παιδιά. Ακόμη, οι ίδιοι οι γονείς αναγνωρίζουν το γάμο των παιδιών τους σε εφηβική ηλικία ως έναν παράγοντα μείζονος σημασίας αναφορικά με την εγκατάλειψη του σχολείου λόγω των ευθυνών που προκύπτουν μέσα από αυτόν, αν και κάποιοι υποστηρίζουν ότι η ιδιοσυγκρασία της προσωπικότητας των παιδιών και η θέλησή τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Τέλος, όσον αφορά την εργασία των παιδιών, κάποιοι γονείς είναι αντίθετοι, και δη σε ώρες σχολείου, ενώ κάποιοι άλλοι αφήνουν την επιλογή της εργασίας στην κρίση και στη βούληση του εκάστοτε παιδιού.

1. Η σχολική διαρροή ως δρόμος προς τον αποκλεισμό

Η μειονεκτική θέση των Ρομά στην κοινωνία δε θα μπορούσε να μην αντικατοπτριστεί και στον τομέα της εκπαίδευσης με ποικίλους τρόπους, όπως με την ελλιπή καταγραφή των παιδιών Ρομά στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, με τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, το μικρό αριθμό μαθητών Ρομά στη μέση εκπαίδευση και στα πανεπιστήμια και με την έλλειψη μαθημάτων στη Ρομανί γλώσσα (Posavec & Hrvatic, 2000: 94). Στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη οι Ρομά έχουν τα υψηλότερα ποσοστά αναλφαβητισμού και τα χαμηλότερα ποσοστά σχολικής φοίτησης από άλλες

μειονοτικές και εθνικές ομάδες (Open Society Foundations, 2001:27). Σε έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Βόρεια Ιρλανδία βρέθηκε ότι οι μαθητές Ρομά είναι αντιμέτωποι «*με χαμηλή συμμετοχή στην εκπαίδευση/ παρακολούθηση και κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χαμηλές επιδόσεις, δυσανάλογη επιβολή πειθαρχίας, ρατσιστικές συμπεριφορές και ενδοσχολική βία, διάσπαση προσοχής μάθηση με διαλείμματα, προβλήματα στην εγγραφή στο σχολείο και τέλος τα παιδιά αναγνωρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (Lloyd&McCluskey, 2008: 335).

Υπολογίζεται ότι το 40% των μαθητών Ρομά που παρακολουθούν τα κανονικά σχολεία αποτυγχάνουν να αποφοιτήσουν από το γυμνάσιο, ενώ το 70% των μαθητών που βρίσκονται σε ηλικία σχολειοποίησης είναι εγγεγραμμένα σε ειδικά σχολεία (Igarashi, 2005: 443). Δεδομένα από τον οργανισμό «Roma Education Fund» του 2010 δείχνουν ότι περίπου το 75% των Ρομά δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ότι το ποσοστό της σχολικής διαρροής των Ρομά στο δημοτικό σχολείο ποικίλλει με ποσοστά 15%- 69% από χώρα σε χώρα (Flecha & Soler, 2013: 453).

Στην Ελλάδα παρουσιάζονται υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού, δυσκολία παραμονής των παιδιών στα σχολεία, αρνητική στάση Ρομά για την εκπαίδευση, ανεπαρκείς υποδομές και εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, 2011:6). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η σχολική διαρροή είναι εντονότερη στις περιοχές που οι Ρομά υπερεκπροσωπούνται, κάτι που συμβαίνει σε μικρότερο βαθμό στις περιοχές που υπάρχει ισορροπία στη σύνθεση του πληθυσμού (ΥΠΕΠΘ, 2007:31). Σύμφωνα με έρευνα του Παπακωνσταντίνου κ.α. (2004, στο Νικολαου, 2009: 551) που διεξήχθη το 1998-1999, το 70% του δείγματος των Ρομά ηλικίας 18-47 ετών δεν είχε πάει ποτέ στο σχολείο, το 10% είχε τελειώσει το Δημοτικό, το 2,1 % είχε τελειώσει το γυμνάσιο και μόλις το 0,9% είχε τελειώσει το Λύκειο. Το 42,6% των γονέων δήλωσε ότι τα παιδιά τους πηγαίνουν στο σχολείο, αλλά κανένα δε βρίσκεται στο γυμνάσιο. Ανάμεσα στους λόγους που δήλωσαν οι γονείς αναφορικά με τη μη προσέλευση των παιδιών τους στο σχολείο ήταν η ρατσιστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μη Ρομά γονέων. Παρ' όλα αυτά, αν και η φοίτηση των Ρομά είναι προβληματική, λίγοι είναι εκείνοι που δεν είχαν καθόλου επαφή με την εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις τους για το σχολείο διαμορφώθηκαν ανάλογα με τις εμπειρίες τους από αυτό και τις καθόρισαν περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο πολιτισμικό χαρακτηριστικό (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 83-84).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι όσο ανεβαίνουμε στη βαθμίδα της εκπαίδευσης, τόσο ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν σ' αυτή μειώνεται (Φραγκουδάκη, 1985: 96). Σπάνια βρίσκουμε παιδιά που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πανταζής & Μαυρουλή, 2012:124). «*Οι μαθητές αντιστέκονται στην περαιτέρω υποβάθμιση της ταυτότητάς τους με το να αποσύρονται πνευματικά από τη συμμετοχή στη ζωή του σχολείου*» (Cummins, 2005: 49-50).

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση εκφράζουν έναν τύπο κοινωνικού αποκλεισμού ΥΠΕΠΘ, 2007:9), δεδομένου ότι αποτελούν εμπόδιο στην άσκηση ενός από τα βασικότερα κοινωνικά δικαιώματα, το δικαίωμα όλων ανεξαρτήτων των πολιτών στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές ανισότητες καταλήγουν σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Έτσι, μεγαλώνει η συσσώρευση μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες και επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική του κατάσταση. Αυτό συμβαίνει διότι όταν η ετερότητα συμπίπτει με κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική ανισότητα, τότε αυτό οδηγεί στην αποξένωση (Γκότοβος, 2002: 130). Ο αποκλεισμός που υφίστανται οι μαθητές Ρομά κατά τη φοίτησή τους είναι είτε ενεργητικός με κινητοποιήσεις της τοπικής κοινότητας, με βιαιότητες ή απειλές και ο παθητικός που περιλαμβάνει την περιθωριοποίηση των Ρομά μέσα στην τάξη (ΥΠΕΠΘ, 2007:23).

Ο βαθμός ενσωμάτωσης των Ρομά στην κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, αφού δυσλειτουργίες στο επίπεδο της εκπαίδευσης επηρεάζουν τόσο τις κοινότητες των Ρομά όσο και τους Ρομά ως άτομα (Cozma, Cucus & Momanu, 2000: 282). Το χαμηλό επίπεδο της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά οδηγεί τα άτομα αυτά σε εργασίες με μικρή ζήτηση και χαμηλή παραγωγικότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και που τα άτομα δε μπορούν να ξεφύγουν (Κατσίκας & Πολίτου, 2005: 68). Κι αυτό διότι με αφετηρία τα χαμηλά επίπεδα της εκπαίδευσης και τις περιορισμένες εργασιακές δεξιότητες οδηγούμαστε στις περιορισμένες ευκαιρίες για εργασία, που αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα χαμηλά εισοδήματα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στις άσχημες συνθήκες στέγασης που κι αυτές οδηγούν στην περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης. Όλα τα παραπάνω αποτελούν έναν διηνεκή κύκλο που ενισχύει τις διακρίσεις και το διαχωρισμό κατά των Ρομά (ΜΟΔ Α.Ε., 2015: 19).

2. Η γλώσσα των Ρομά

Η γλώσσα είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της σχολικής αποτυχίας των μαθητών και αποτελεί μέρος της κουλτούρας τους. Οι Ρομά μαθητές είναι στην πλειονότητα τους δίγλωσσοι, αφού χρησιμοποιούν τη Ρομανί για ενδο-κοινοτική επικοινωνία και την ελληνική για την επικοινωνία με την κυρίαρχη ομάδα, αλλά και σαν μέσο για την οικονομική τους συνδιαλλαγή με την υπάρχουσα κοινωνία. (Τσιρώνα, 2014: 16,72· ΥΠΕΠΘ, 2007: 25-26).

Εντούτοις, η Ρομανί αχρηστεύεται στο σχολείο, αφού η διδασκαλία γίνεται στην ελληνική. Έτσι, ο μαθητής νιώθει αμήχανα και μειονεκτικά (Χατζησαββίδης, 1999:558- 559). Οι μαθητές μειονοτήτων που διδάσκονται στη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας κι όχι στη μητρική τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν. Ωστόσο, τα παιδιά που μαθαίνουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας με τη μητρική τους ως υποστηρικτική έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Blackledge, 2011: 167). Η μακροχρόνια σχολική αποτυχία των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτική ομάδα αποδίδονται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή, γεγονός που προκαλεί ενοχές στον τελευταίο. Θεωρείται ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας αποφέρει αρνητικά αποτελέσματα, καθώς σε περίπτωση που οι οικογένειες μιλάνε και στο σπίτι τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας (γλωσσική αφομοίωση), τότε η σχολική επίδοση των μαθητών θα βελτιωθεί (Cummins, 2011: 144). Συνεπώς, η διγλωσσία προσεγγίζεται είτε ως μία πολιτισμική καταβολή των μαθητών, είτε ως διδακτική μέθοδος, είτε ως σχολικό στόχο (Σκούρτου, 2011: 45).

Το ζήτημα της γλωσσικής ετερότητας στην τάξη εμφανίζεται όταν η ελληνική γλώσσα που διδάσκεται για άλλους μαθητές αποτελεί τη μητρική τους και για άλλους τη δεύτερη γλώσσα (Σκούρτου, 2011: 161-162), όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των Ρομά μαθητών. Επιπρόσθετα, λόγω του ότι η Ρομανί που είναι η μητρική γλώσσα διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την ελληνική γλώσσα που οι μαθητές Ρομά καλούνται να μάθουν, πολλές φορές δημιουργείται το φαινόμενο της αρνητικής μεταφοράς της γλώσσας που είναι γνωστή και ως γλωσσική παρεμβολή (Μιχάλης, 2013: 123). Η διγλωσσία των Ρομά μαθητών αποτελεί μειονέκτημα, λόγω της χαμηλής εκτίμησης της Ρομανί γλώσσας παγκόσμια (Kyuchukov, 2000: 273).

Συχνά γίνεται μία διάκριση που δεν αναφέρεται και αφορά το γεγονός ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών ταυτίζονται με τις γλωσσικές ικανότητές τους έτσι όπως είναι θεμιτές από το σχολείο. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται η διάκριση

ανάμεσα στην ευχέρεια λόγου και στην «ακαδημαϊκή» επάρκεια, εννοώντας ότι το επίπεδο της γλώσσας που μιλούν οι μαθητές στα διαλείμματα δε συνάδει με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η γλώσσα του διαλείμματος ή διαφορετικά η γλώσσα της αυλής είναι εκείνη που χρησιμοποιούν οι μαθητές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις στην καθημερινότητά τους. Η άνεση με την οποία την χρησιμοποιεί ο μαθητής είναι καθοριστικός παράγοντας για την κοινωνικοποίησή του, καθώς χωρίς αυτήν κινδυνεύει να απομονωθεί (Cummins, 2005: 102- 103). Η κατανόηση του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών και των ιδιαιτεροτήτων του μπορεί να καταστεί ως βοηθητικός παράγοντας για τον εκπαιδευτικό για να κατανοήσει «*ότι οι μαθητές του είναι καθημερινά εκτεθειμένοι σε σύνθετες επικοινωνιακές καταστάσεις, όπου αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές επιβίωσης, επίλυσης επικοινωνιακών προβλημάτων και νοσηματοδότησης της ζωής τους*», αλλά και το «*ότι οι διαφορετικές πρώτες γλώσσες των μαθητών του δεν εμποδίζουν την κοινότητα της τάξης του να είναι ή να γίνει μια γλωσσική κοινότητα*» (Σκούρτου, 2011: 53).

Η διατήρηση της γλώσσας και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών αποτελεί καθήκον του σχολείου (Aluffi-Pentini, 2005: 28). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αφενός δε δέχονται κάποια οδηγία έτσι ώστε να διατηρήσουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών μέσα στο σχολείο (Blackledge, 2011: 168), αφετέρου δεν γνωρίζουν τη Ρομανί και τη δομή της, πράγμα που υποδηλώνει ότι με αυτό τον τρόπο αγνοούν τον τρόπο σκέψης των μαθητών (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 34). Το ΔΕΠΠΣ θίγει το θέμα της διγλωσσίας στην εκπαίδευση προτείνοντας στο γηγενή μαθητή «*να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους*» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 18). Αντίστοιχα, στον μαθητή που είναι αλλόγλωσσος και ενταγμένος σε τάξη, όπου η μητρική γλώσσα της πλειονότητας των μαθητών είναι η ελληνική προτείνει «*μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας και να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του*» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 18).

3. Οι πολιτισμικές καταβολές των Ρομά ως παράγοντας σχολικής διαρροής

Η σχολική φοίτηση των Ρομά είναι μία διαδικασία που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (ΥΠΕΠΘ, 2007: 23). Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής των μαθητών ποικίλουν, ενώ αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι Ρομά λίγο έως πολύ έχουν περάσει από το σχολείο (Λυδάκη, 1998: 296). Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η κουλτούρα των παιδιών Ρομά ως παράγοντας σχολικής διαρροής. Ωστόσο, θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά οι αιτίες είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση, ενώ κάποιες φορές πολλές αιτίες μπορεί να αλληλοσχετίζονται και να αλληλεπιδρούν.

Οι μαθητές φέρουν μαζί τους στις πολιτισμικές καταβολές που τους έχει εφοδιάσει η οικογένειά τους και οι οποίες διαφέρουν από εκείνες των άλλων παιδιών (Τσιρώνια, 2014: 71). Οι εναλλακτικοί τρόποι ζωής τους, εργασίας τους, ο τρόπος σκέψης και ζωής τους αποτελούν συχνά ανασταλτικό παράγοντα για την ενσωμάτωσή τους σε θεσμικές διαδικασίες, όπως είναι η εκπαίδευση (Kiprianos, Daskalaki & Stamelos, 2012: 693).

Οι Ρομά στην Ελλάδα ασχολούνται κυρίως με εμπόριο είτε σε κατάσταση, είτε στο δρόμο, με εποχιακές συναλλαγές, με την ανακύκλωση των απορριμμάτων και με εποχιακές αγροτικές εργασίες. Τα παιδιά Ρομά, αγόρια και κορίτσια, από την ηλικία περίπου των 5-6 ετών και πάνω συμβαίνει να συνεισφέρουν στο οικογενειακό

εισόδημα βοηθώντας είτε τους γονείς τους, είτε τους συγγενείς τους στις εργασίες τους (Kiprianos, Daskalaki & Stamelos, 2012: 691-692). Οι μετακινήσεις των γονέων είναι ένας παράγοντας σχολικής διαρροής, καθώς πολλά παιδιά αναγκάζονται να ακολουθήσουν την οικογένειά τους και εγκαταλείπουν το σχολείο. Στην καλύτερη των περιπτώσεων, τα παιδιά εγγράφονται σε άλλο σχολείο, αν και όταν αφήνουν το σχολείο, είναι μετά πιο δύσκολο να αποκτήσουν ξανά επαφή (Αποστόλου, 2007: 49-50). Πολλοί μαθητές που οι οικογένειές τους μετακινούνται αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο, στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι και να ακολουθήσουν την οικογένειά τους. Στην καλύτερη των περιπτώσεων, ο μαθητής εγγράφεται σε άλλο σχολείο, αλλά τις περισσότερες φορές εργάζεται μαζί με τους δικούς του (Χατζησαββίδης, 1999: 559). Ακόμη κι οι ίδιοι οι μαθητές θέτουν σε χαμηλό επίπεδο τις προσδοκίες τους, αφού οι δεξιότητες τις οποίες αποσκοπούν να μάθουν έχουν ως στόχο την άσκηση των πλανόδιων επαγγελματιών τους (Τσιρώνα, 2014: 72). Η επαφή των παιδιών με το επάγγελμα των γονέων τους και η επαφή τους με τα χρήματα δρα ανασταλτικά, καθώς η εκπαίδευση αναφορικά με την αγορά εργασίας έχει πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Παπακωνσταντίνου, 2014: 173). Πολλοί μαθητές και γονείς Ρομά θεωρούν πάρα πολύ σημαντικές τις δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής που προσφέρει το Δημοτικό σχολείο, αλλά παραμένουν διστακτικοί αναφορικά με τη χρησιμότητα των άλλων γνώσεων (Lloyd & McCluskey, 2008: 337· Levinson, 2007: 24). Από τη στιγμή που το σχολείο δεν έχει άμεση συνάφεια με την οικονομική επιτυχία του ατόμου, μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι αποτελεί εμπόδιο στο μαθητή Ρομά, ο οποίος θα μπορούσε να παρακολουθεί μαθήματα αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με το επάγγελμα που θα ακολουθήσει (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 24). Συνεπώς, όταν τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία τους να το σταματήσουν, οι γονείς δε προβάλλουν ιδιαίτερη αντίσταση (Λυδάκη, 1998: 302-303).

Επιπλέον, ο γάμος των παιδιών σε μικρή ηλικία και η ανάληψη οικογενειακών ευθυνών είναι μία αιτία πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Χατζησαββίδης, 1999:561), ενώ η οικογένειά τους δε συναινεί να πηγαίνουν σ' αυτό (Παπακωνσταντίνου, 2014: 173). Έρευνες στον ελλαδικό χώρο δείχνουν ότι ιδίως τα κορίτσια ρομικής καταγωγής εγκαταλείπουν το σχολείο λόγω γάμου ή προετοιμασίας αυτού προτού αποφοιτήσουν από το δημοτικό ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου (ΥΠΕΠΘ, 2007:14). Τα παιδιά Ρομά αποκτούν από πολύ νεαρή ηλικία δραστηριότητες ανδρών και γυναικών, όπως είναι η εργασία και το νοικοκυριό, τα οποία αποτελούν μέρος της άτυπης μάθησης του λαμβάνουν. Έτσι, τα παιδιά δε μπορούν να αφοσιωθούν στη συνεχή και επιτυχημένη συμμετοχή τους στο σχολείο. Και τα αγόρια, αλλά και τα κορίτσια στην ηλικία των 10-11 ετών θεωρούνται ότι εισέρχονται σε ηλικία γάμου και γι' αυτό μπαίνουν στη διαδικασία της κατάρτισης αναφορικά με το γάμο. Τα κορίτσια μάλιστα εποπτεύονται πιο στενά από την οικογένειά τους για λόγους προστασίας της παρθενιά τους. Γι' αυτό και σ' αυτή την ηλικία η συμμετοχή των κοριτσιών είναι μικρότερη από των αγοριών, πράγμα που φανερώνει ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται με πολιτιστικά κατασκευασμένες αντιλήψεις του φύλου και της σεξουαλικότητας. Επομένως, οι προτεραιότητες των Ρομά είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με τις προτεραιότητες των συμβατικών παιδιών κι εφήβων (Kiprianos, Daskalaki & Stamelos, 2012: 691-692· Αποστόλου, 2007: 41).

Ο Έξαρχος (1996: 61) αναφέρει ότι φόβος του θανάτου είναι ο λόγος που οι Ρομά βιάζονται να ολοκληρώσουν τα στάδια της ζωής τους. Επιπρόσθετα, ο χρόνος ως μία πολιτισμικά κατασκευασμένη αντίληψη μπορεί να αποτελεί την αιτία του ότι οι Ρομά ακολουθούν ένα μη συμβατικό μονοπάτι τόσο την καθημερινή τους ζωή, όσο και στις διάφορες προτεραιότητες που θέτουν στα διάφορα στάδια της ζωής τους. Αυτό αποτελεί μία εξήγηση στο γεγονός ότι οι Ρομά θεωρούν ασήμαντη τη μακροχρόνια εκπαίδευση σε σύγκριση πάντα με το γάμο και την εργασία (Kiprianos, Daskalaki & Stamelos, 2012: 693).

4. Οι Ρομά στη Ρόδο

Δεδομένου του ότι η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης στο νησί της Ρόδου, θα ήταν σκόπιμο να παρουσιαστούν κάποια δεδομένα που αφορούν τους Ρομά και την εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο. Η έρευνα σ' αυτό το πεδίο διεξήχθη κυρίως από ευρήματα από τις τοπικές αναφορές και τον τοπικό τύπο.

Σύμφωνα με το Κέντρο Τσιγγάνικων Ερευνών στο Παρίσι (1994, στο ΜΟΔ Α.Ε., 2015: 6), που υπολόγισε κάποιους «σταθερούς» αριθμούς για την μακροπρόθεσμη εικόνα των Ρομά στην Ευρώπη, στην Ελλάδα ο αριθμός τους υπολογίζεται στις 160.000 με 200.000 άτομα. Οι Ρομά στην Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου ξεπερνάνε τα 500 άτομα, σύμφωνα με καταγραφή που διεξήχθη το δεύτερο εξάμηνο του 2014, ενώ έχει υπολογιστεί ότι στην Περιφέρεια της Ρόδου διαμένουν μόνιμα 400 περίπου Ρομά, που μένουν στις περιοχές Καρακόνερο, Κρεμαστή, Αγ. Απόστολοι, Τσαϊρι (ΜΟΔ Α.Ε., 2015: 26).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Μονάδα Οργάνωσης της Διαχείρισης των Αναπτυξιακών Προγραμμάτων (2015: 27, 49), η ανεργία στους Ρομά ανέρχεται στο 80%, ενώ μόνο το 10% των γυναικών απασχολούνται σε εποχιακές εργασίες. Το 80% των κλοπών αποδίδεται από την Αστυνομία στους Ρομά, λόγω των άσχημων οικονομικών καταστάσεων και των υψηλών ποσοστών ανεργίας. Ο αναλφαβητισμός των Ρομά στη Ρόδο είναι ιδιαίτερα υψηλός (90%), με το μέσο όρο των Ρομά να έχουν ολοκληρώσει τη Δ' Δημοτικού. Αν και τα παιδιά Ρομά εγγράφονται κανονικά στα σχολεία της ανάλογης βαθμίδας, τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο μετά τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ο βασικότερος λόγος θεωρείται ότι το απολυτήριο των Ρομά που έχουν ολοκληρώσει οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης, δεν τους έχει βοηθήσει στο να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Τα παιδιά εντάσσονται στις αίθουσες κανονικής φοίτησης με τα παιδιά μη Ρομά, ενώ στη Ρόδο το Πανεπιστήμιο Αιγαίου δρα σαν ενισχυτικός παράγοντας για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Τέλος, στο Δήμο της Ρόδου δε παρατηρούνται φαινόμενα παιδικής εργασίας, αφού στο σύνολο έχουν καταγραφεί πέντε παιδιά (ΜΟΔ Α.Ε., 2015:48, 50).

5. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τις απόψεις των γονέων Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. Ελλείπει χρόνου, η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το εάν η κουλτούρα τους αποτελεί παράγοντα σχολικής διαρροής μέσα από μία ακολουθία εμπειριών που ξεκινά από την παιδική ηλικία των γονέων Ρομά μέχρι και τη σημερινή χρονική περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η διερεύνηση του εάν η γλώσσα, ο πρώιμος γάμος των παιδιών και η ενασχόληση των παιδιών με την εργασία των γονέων τους αποτελούν ενισχυτικούς παράγοντες της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά. Η επιλογή των τριών αυτών χαρακτηριστικών έγινε με γνώμονα το γεγονός ότι θεωρούνται βασικά στοιχεία της ρομικής κουλτούρας.

Ως καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο κρίθηκε η συνέντευξη, δεδομένου ότι στόχος είναι οι ερωτώμενοι να εκθέσουν τις εμπειρίες τους και τις απόψεις τους σχετικά με αυτές τις εμπειρίες, έτσι ώστε να αποκαλύψουν τον τρόπο που σκέπτονται, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους (Mason, 2003: 55). Οι συνεντεύξεις

πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Ιουνίου – Ιουλίου 2015 στη Ρόδο σε εννέα (9) γονείς Ρομά. Από αυτούς οι έξι (6) ήταν γυναίκες και οι τρεις (3) ήταν άνδρες. Οι πέντε (5) κυμαίνονταν στο ηλικιακό φάσμα 34-35 ετών, ενώ οι τρεις στο ηλικιακό φάσμα των 24-25 ετών. Εξαιρέση αποτέλεσε ένας συμμετέχων, ο οποίος είχε συμπληρώσει το 40^ο έτος της ηλικίας του. Επιπροσθέτως, έξι (6) από τους συνεντευξιαζόμενους είχαν τρία παιδιά, ενώ οι υπόλοιποι είχαν τέσσερα (4). Ακόμη, από τους συμμετέχοντες, οι έξι (6) ζούσαν στον Καταυλισμό του Καρακόνερου, ενώ ένας εξ αυτών είχε μετακομίσει πρόσφατα, αφού ήταν εγκατεστημένος στον καταυλισμό στο Τσαϊρι, τον οποίο διέλυσαν. Οι άλλοι δύο (2) συνεντευξιαζόμενοι έμεναν σε ιδιόκτητο σπίτι, που είχε νοικιαστεί με δική τους πρωτοβουλία. Τα κριτήρια που τέθηκαν κατά την επιλογή του δείγματος είναι να έχουν παιδιά σε ηλικία σχολειοποίησης και να μένουν στη Ρόδο. Έπειτα, άλλο ένα κριτήριο που τέθηκε είναι οι συνεντευξιαζόμενοι να ανήκουν σε διαφορετικές οικογένειες, ενώ για τους Ρομά που μένουν στον καταυλισμό βασικό κριτήριο αποτελούσε το να ληφθούν συνεντεύξεις από γονείς που μένουν σε διαφορετικές «γειτονιές» του καταυλισμού.

Οι συνεντεύξεις αφού ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση των συνεντευξιαζόμενων, στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά, ενώ η ανάλυσή τους έγινε μέσω της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε κανένα σημείο της έρευνας δεν αναφέρεται το ονοματεπώνυμο των συνεντευξιαζόμενων. Έτσι, σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους δόθηκε ένα κωδικοποιημένο όνομα, έτσι ώστε να τηρηθεί η ανωνυμία τους. Ο κωδικός του εκάστοτε συμμετέχοντα πληροφορεί τη σειρά που πραγματοποιήθηκε η κάθε συνέντευξη (π.χ. P1, πρώτη συνέντευξη, κτλ.).

6. Αποτελέσματα έρευνας

6.1. Γλώσσα διδασκαλίας

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος είναι να διερευνηθεί η γλώσσα που μιλούν οι οικογένειες Ρομά στο σπίτι τους, καθώς και οι πεποιθήσεις των γονέων για το αν θα πρέπει ο δάσκαλος να γνωρίζει τη «Ρομανί» και αν αυτό θα έχει θετικά αποτελέσματα για την πρόοδο των παιδιών τους. Ουσιαστικά εδώ τίθεται το θέμα της διγλωσσίας, καθώς η ομιλούμενη στο σπίτι γλώσσα (Ρομανί) διαφέρει από τη γλώσσα διδασκαλίας του σχολείου (Ελληνική), γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στην ένταξη αλλά και στη σχολική επίδοση των μαθητών. Όπως είναι ευρύτερα γνωστό, η γλωσσική πολιτική που προβλέπεται και υλοποιείται στο χώρο του ελληνικού σχολείου είναι η μονόγλωσση, ελληνική εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως υποστηρίζει η πλειονότητα των συμμετεχόντων γονέων, η γλώσσα που χρησιμοποιούν και επικοινωνούν μεταξύ τους, τόσο στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας, εξακολουθεί να είναι κατά κύριο λόγο η Ρομανί, που αποτελεί μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, εκτός από τα Ρομανί οι περισσότερες οικογένειες γνωρίζουν και μιλούν σε συνδυασμό με τη δική τους και την Ελληνική γλώσσα με σαφές ωστόσο προβάδισμα της Ρομανί, [*"Πιο πολύ στα τσιγγάνικα..."* (P2), *"Μιλάμε και ελληνικά και τη δικιά μας τη γλώσσα..."* (P6), *"Μιλάμε και στη δικιά μας και στη δικιά σας, ελληνικιά."* (P9)]. Εξαιρέση αποτελούν οι συμμετέχοντες (P4 και P8) που κατά τα λεγόμενα τους φαίνεται να επικοινωνούν αποκλειστικά και μόνο με τη Ρομανί στα πλαίσια της οικογένειάς τους, [*"Στη δική μας."* (P4), *"Ε, κανονικά στη δικιά μας."* (P8)].

Ωστόσο, στο σημείο αυτό μας ενδιαφέρει κυρίως να διαπιστώσουμε τις απόψεις των ίδιων των γονέων Ρομά για την προσφορά και καθιέρωση διγλωσσης εκπαίδευσης στα παιδιά τους. Στο σχετικό ερώτημα για το αν θεωρούν ότι ο δάσκαλος της τάξης χρειάζεται να γνωρίζει τη Ρομανί και εάν αυτό θα είχε θετικές συνέπειες στην πρόοδο των παιδιών τους, οι απόψεις των γονέων ποικίλουν. Συγκεκριμένα, η συμμετέχουσα P1 θεωρεί ότι στο σπίτι τα παιδιά είναι καλό να μιλάνε τη Ρομανί για να μη την ξεχάσουν, ενώ στο σχολείο είναι προτιμότερο να μιλάνε την ελληνική, για να τη μάθουν καλύτερα και να τη χρησιμοποιήσουν στη μετέπειτα ζωή τους, [*"Όχι, δε θέλω... Γιατί, όμως δε θέλω. Επειδής μιλάμε εμείς όλη τη μέρα με τα παιδιά και λέω εντάξει, δε τα ξεχνάνε, αφού μιλάμε εμείς. Ας μαθαίνουν λίγο και την ελληνική πιο καλύτερα, που θα βγαίνουν έξω αύριο μεθαύριο, για έναν καφέ, κάτι να ξέρουν να μιλάνε."* (P1)]. Την ίδια άποψη φαίνεται να συμμερίζεται και ο συμμετέχων P6 ο οποίος θεωρεί ότι δεν είναι καλό ο δάσκαλος να μιλάει στη τσιγγάνικη γλώσσα -καθώς το παιδί θα "χαλάσει"- αλλά η διδασκαλία πρέπει να γίνεται εξ ολοκλήρου στην ελληνική, [*"Όχι γιατί θα χαλάσει το παιδί μετά αν μιλήσει στη δικιά μας τη γλώσσα...[...] Μόνο τα ελληνικά για να μπορέσει να προσφέρει τα πράγματα όπως είναι"* (P6)]

Αντίθετα, οι ερωτώμενοι P2 και P7 θεωρούν καταλληλότερο ο δάσκαλος της τάξης να γνωρίζει και να μιλάει στα παιδιά στη Ρομανί, καθώς είναι αναμενόμενο τα παιδιά να μην γνωρίζουν όλες τις ελληνικές λέξεις και φράσεις που θα τύχει να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόηση από την πλευρά των παιδιών. Έτσι, η γνώση της Ρομανί θα αποτρέψει τυχόν προβλήματα ελλιπούς κατανόησης, [*"Θα ήταν πιο ωραίο [...] Γιατί είναι μερικά παιδιά δεν καταλαβαίνουν τίποτα ας πούμε στα ελληνικά... Ας πούμε μπορεί να τους πεις κάτι και να μην το ξέρουνε... [...]Ναι. Ας πούμε στα τσιγγάνικα κάτι θα καταλάβουν..."* (P2)]. Παρομοίως και ο συνεντευξιαζόμενος P5 θεωρεί καλό για το δάσκαλο της τάξης να γνωρίζει τη Ρομανί, καθώς αυτό θα κάνει τους μικρούς Ρομά μαθητές να τον ακούνε και να τον σέβονται περισσότερο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η τοποθέτηση της συνεντευξιαζόμενης P8, η οποία από τη μια αναγνωρίζει τις θετικές συνέπειες που θα είχε για την πρόοδο των παιδιών της η γνώση από την πλευρά του δασκάλου της Ρομανί, [*"Κοίτα, τα παιδιά μας τώρα τα... Καταλαβαίνουν τους δασκάλους, τις λέξεις κι αυτά. Ο δάσκαλος τώρα πώς θα καταλάβει τη δικιά μας; [...] Ε, εντάξει. Άμα μιλούσε, ναι... Φυσικά θα ήταν πιο καλύτερο. Αλλά ποιος δάσκαλος τώρα θα προτιμήσει να μιλήσει... (Γέλια). Ποιος θα μιλήσει;..."* (P8)], από την άλλη, όμως, έχει επίγνωση του αδύνατου της υλοποίησης μιας τέτοιας σκέψης, καθώς και της ελλιπούς κατάρτισης και γνώσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σύμφωνα με τη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών το 1989, κάθε παιδί έχει δικαίωμα να εκπαιδεύεται στη μητρική του γλώσσα, ενώ σύμφωνα με επιστημονικά τεκμήρια, οι διγλωσσοί μαθητές είναι σε θέση να μάθουν καλύτερα την δεύτερη γλώσσα, όταν ξέρουν καλά τη μητρική τους. Δεδομένου ότι η Ρομανί, η μητρική γλώσσα των Ρομά, έχει ιδιαίτερη σημασία για τους ίδιους και για την διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, οι μαθητές στο άκουσμά της από ένα πρόσωπο κύρους όπως είναι ο δάσκαλος, βιώνουν την αξιοπρέπεια της μητρικής τους γλώσσας και της άμεσης ταυτότητάς τους με αποτέλεσμα να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και αποδοχή και να δείχνουν περισσότερο σεβασμό και εκτίμηση προς το πρόσωπό του, [*"Καλύτερα γι' αυτούς... Γιατί θα τους άκουγαν καλύτερα [...]Ναι, θα τους σεβόνταν και πιο πολύ"* (P5)].

Την προοπτική μιας ουδέτερης στάσης φαίνεται να κρατούν οι ερωτώμενοι P3, P4 και P9 προβάλλοντας, κυρίως, την αβεβαιότητα τους σχετικά με τα αποτελέσματα της γνώσης της Ρομανί από το δάσκαλο στην πρόοδο των παιδιών. Όπως, επισημαίνει ο P3 δεν είναι απαραίτητο για το δάσκαλο της τάξης να γνωρίζει τη Ρομανί, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν ήδη από πολύ μικρή ηλικία μέσα στα πλαίσια του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και τις δύο γλώσσες, αφήνοντας έτσι στην ελεύθερη βούληση του ίδιου του εκπαιδευτικού την εκμάθησή της, [*"Αν το θέλει κι αυτό γιατί όχι; [...]Όχι αυτό τα*

μαθαίνουμε στα παιδιά μας και τις δύο γλώσσες τα μαθαίνουμε από μικρή ηλικία και δε χρειάζεται ας πούμε να ξέρει ο δάσκαλος πολύ." (P3)]. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες P4 και P9 φαίνεται να εκφράζουν την ίδια αβεβαιότητα μάλλον παρά άποψη αναφορικά με τη χρήση της Ρομανί στη διδασκαλία των παιδιών, ["Δε ξέρω αυτό τώρα πώς θα βοηθούσε. Δεν έχει τύχει, δηλαδή, αλλά δεν ξέρω." (P4), "Μπορεί να βοηθούσε."(P9)].

6.2. Πρώιμος γάμος παιδιών Ρομά

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό άξονα επιχειρείται η μελέτη των προσωπικών απόψεων των γονέων αναφορικά με το ζήτημα του γάμου και κατά πόσο αυτός επηρεάζει την κανονική φοίτηση στο σχολείο. Ακριβέστερα, τόσο η συμμετέχουσα P1 όσο και οι ερωτώμενοι P2, P3, P4, P5 θεωρούν ότι ο γάμος είναι ένας καθοριστικός λόγος για τον οποίο τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο ["Ναι. Γι' αυτό και τα παρατάνε κιόλας. Σκέφτονται, βλέπεις, τώρα 13 χρονών τα κορίτσια γίνονται μητέρες. Γίνονται μητέρες 12 χρονών..." (P1), "Εεε... Εντάξει, αυτό δεν είναι σχέση με το σχολείο. Έχουν, δηλαδή, το σχολείο, παντρεύονται, φυσικά θα εγκαταλείψουν το σχολείο, αφού παντρεύονται.[...] Πώς θα γίνει... Μετά είχε άλλες ευθύνες. Μετά πάμε γι' άλλες ευθύνες." (P4), "Ναι, εννοείται [...] Γιατί άμα το διαλέξουν αυτοί... μετά πρέπει να δουλέψεις... Γιατί οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να στηρίζουν τα παιδιά.. Και παρόλα εγώ δεν το θέλω αυτό εγώ να το κάνουν τα παιδιά μου να παντρευτούν νωρίς γιατί το 'κανα και γώ και δεν θέλω και τα παιδιά μου..."(P5)]. Όλοι οι παραπάνω συμμετέχοντες, συμμερίζονται την άποψη πως ο γάμος ενός παιδιού το οδηγεί αναπόφευκτα στην εγκατάλειψη του σχολείου. Συγκεκριμένα, προβάλλουν το επιχείρημα των ευθυνών που γεννιούνται μέσα από το γάμο και την ανάγκη εργασίας για την ανατροφή των νέων μελών (μωρών) της οικογένειας. Ιδιαίτερο, ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ριζοσπαστική τοποθέτηση του συμμετέχοντα P3, ο οποίος θεωρεί απαράδεκτο το γεγονός ότι τα παιδιά παντρεύονται σε τόσο νεαρή ηλικία και προτείνει την επιβολή ποινής από τον Υπουργό Δημόσιας Τάξης. Η πρόταση του είναι αρκετά τολμηρή και θαρραλέα καθώς έρχεται σε αντίθεση με τα ήθη και τα έθιμα του λαού του, σε σύγκρουση με την ίδια του την κουλτούρα.

Στην απέναντι όχθη βρίσκονται όσοι υποστηρίζουν πως ο γάμος είναι ανεξάρτητος του αν τα παιδιά θα συνεχίσουν το σχολείο και η συνέχιση ή μη της σχολικής φοίτησης έγκειται ξεκάθαρα στην θέληση και την ελευθερία βούλησης των ίδιων των παιδιών ή και την επιβολή της απόφασης των γονέων τους. Συγκεκριμένα ["Φεύγουν επειδή αυτό το κάνει το λάθος ο πατέρας όχι ότι το κάνει το παιδί. [...] Αν παντρευτεί ο γιος μου ας πούμε ο Βασίλης που είναι αυτή τη στιγμή 15 χρονών, δεν του περνάει να μην πάει σχολείο κι ας είναι παντρεμένος.[...] Ναι.. Αν παντρευτεί όμως η κόρη μου είναι διαφορετικά τα πράγματα πάει σε άλλο σπίτι δε μένει στο σπίτι μου, θα κάτσει ο γαμπρός μου στο σπίτι μου για να στέλνω εγώ τη κόρη μου στο σχολείο; (γέλια).. Το γιο μου όμως θα τον έχω κοντά μου... (P6), " Βασικά αν θέλει το παιδί να συνεχίσει πιστεύω όχι... Γιατί μπορεί να παντρευτεί και να πηγαίνει σχολείο δεν το απαγορεύει ούτε πεθερά ούτε πεθερός ούτε μαμά ούτε μπαμπάς. [...]Απλά μετά επιβαρύνονται οι υποχρεώσεις έρχονται μωρά έρχονται το ένα έρχονται το άλλο ναι, αλλά είναι και στη θέληση του παιδιού έτσι..."(P7)]. Αξιοσημείωτο σύμφωνα με τα λεγόμενα της ερωτώμενης P6 είναι το γεγονός ότι τα αγόρια απολαμβάνουν περισσότερα προνόμια σε σχέση με τα κορίτσια για την απόφασή τους να συνεχίσουν το σχολείο ή όχι όντας παντρεμένοι, καθώς τα κορίτσια μένουν μετά το γάμο στο σπίτι της οικογένειας του γαμπρού και είναι περισσότερο περιορισμένα.

6.3. Εργασία παιδιών Ρομά

Αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, έγινε μία απόπειρα προσέγγισης της εργασίας των παιδιών σε νεαρή ηλικία σε σχέση με τη σχολική διαρροή. Παρακολουθώντας τις απόψεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι η μητέρα P1 είναι αντίθετη στο να εργάζονται τα παιδιά, ενώ επισημαίνει ότι εκείνη τα παίρνει μαζί της τα Σαββατοκύριακα, γιατί φοβάται να τα αφήσει μόνα τους στον καταυλισμό και όχι για να της προσφέρουν κάποια βοήθεια αποτελώντας τα ίδια εργατικά χέρια, [*"Όχι. Μερικές φορές, δηλαδή, τα σαββατοκύριακα πήγαινα κι εγώ πίσω στον άνδρα μου να τον βοηθάω μερικές φορές. Ντάξει, που καθούμαστε στο σπίτι βαριόμαστε και καμιά φορά. Επειδή δε θέλω να τα αφήσω εδώ πίσω και λέω ας έρθουνε καλύτερα μαζί μας. Αλλά όχι για βοήθεια. Να ξέρω ότι είναι μαζί μου και είναι καλά. Και να τα έχω μες στο αυτοκίνητο να μπορώ να τα βλέπω."* (P1)]. Παρόμοια είναι και η τοποθέτηση της συνεντευξιζόμενης P3, καθώς και η ίδια παίρνει μαζί της τα παιδιά της για προστασία και όχι με σκοπό να την βοηθήσουν στη δουλειά, ενώ δε διανοείται σε καμία περίπτωση το να χάσουν το σχολείο ερχόμενα στη δουλειά.

Υπάρχουν περιπτώσεις που τα παιδιά βοηθάνε ως έναν βαθμό στη δουλειά τους γονείς τους, ωστόσο σε καμία περίπτωση οι γονείς δεν επιτρέπουν στα παιδιά να απουσιάσουν από το σχολείο για να προσφέρουν την βοήθειά τους στη δουλειά (P5, P6, P7, P8). Θεωρούν προτεραιότητα και σπουδαιότερο για τα παιδιά τους το σχολείο παρά τη δουλειά, καθώς η βοήθεια παρέχεται τα σαββατοκύριακα και μόνο σε περιπτώσεις διακοπών που τα σχολεία είναι κλειστά, [*"Όταν δηλαδή πάει για δουλειά ο Αλέξης και δεν είναι τα παιδιά εδώ δεν το βοηθάνε... Όταν μεγαλώσουν πιο πολύ τότε πρέπει να έχουν ευθύνες να βοηθήσουν το πατέρα τους... [...] Δηλαδή όταν έχουν σχολείο να παρατήσουν το σχολείο και να πάνε; [...] Όχι. Καταρχήν δεν τους θέλει κι αυτός να τους πάρει ας πούμε."* (P5), *"Εντάξει, άμα το ζητήσει ο πατέρας του και πει πάμε εδώ, μας έχει πάρει τηλέφωνο ένας να σηκώσουμε κάποια σίδερα, αυτά, αλουμίνια, θα πάει. Εντάξει, άλλο άμα έχει σκολείο... [...] Όχι, όχι.... Δηλαδή, ένα σαββατοκύριακο, αυτό, εντάξει. Αλλά να παρατήσει το σκολείο και να πηγαίνει, δηλαδή, να τον βοηθήσει, όχι! Αυτό δε το δεχόμαστε κι εμείς."* (P8)].

Υπάρχουν, αντίθετα, κι εκείνοι οι γονείς οι οποίοι δεν θεωρούν ιδιαίτερο πρόβλημα το να απουσιάσει το παιδί από το σχολείο για να πάει στη δουλειά και αφήνουν την επιλογή φοίτησης ή μη στα παιδιά τους (P2 και P4). Συγκεκριμένα, [*"Ε ναι, έρχεται ο γιος μου, καμιά φορά έρχονται και οι δύο οι μεγάλοι... [...] Αυτοί το θέλουν καμιά φορά εγώ δε το θέλω να 'ρθουν πίσω μου όταν έχουν σχολείο. [...] Τους αρέσει να δουλέψουνε, έτσι μου λένε τους αρέσει να δουλέψουνε... [...] Ναι για να βγάζουν πιο πολλά. [...] Εγώ θα πω τη δουλειά θα ζητήσει, γιατί θα πει μετά θα πάω σχολείο τι θα φάω, ενώ με τη δουλειά... αυτό είναι το πρόβλημα"* (P2)]. Προφανώς, ο συμμετέχοντας P2 θεωρεί ότι τα παιδιά του θα δώσουν προτεραιότητα στην κάλυψη των βιοτικών τους αναγκών μέσω της αμοιβής που προσφέρει η εργασία, θέτοντας έτσι σε δεύτερη μοίρα την παρακολούθηση του σχολείου άμεση κάλυψη τέτοιου είδους αναγκών.

7. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Όσον αφορά τη γλώσσα επικοινωνίας, αν και οι Ρομά μαθητές επικοινωνούν, στην πλειονότητα τους, με την οικογένειά τους στη Ρομανί, οι γονείς φαίνονται διχασμένοι για το αν θα ήθελαν

ο εκπαιδευτικός να μιλάει τη γλώσσα αυτή στα παιδιά, με τους υποστηρικτές της άποψής αυτής να θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο θα αίρονταν οι δυσκολίες κατανόησης της ελληνικής που έχουν τα παιδιά κάποιες φορές, θα βελτιωνόταν η αυτοεκτίμηση των παιδιών και θα σέβονταν περισσότερο το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Kyuchukon (2000: 275-276) η διδασκαλία των παιδιών Ρομά στη μητρική τους γλώσσα θα κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα και θα προσελκύσει το ενδιαφέρον τους.

Η κουλτούρα των Ρομά έχει αρκετές ιδιαιτερότητες με το γάμο σε νεαρή ηλικία να είναι μία από αυτές. Η πλειονότητα των γονέων καθίσταται σαφές ότι θεωρεί το γάμο βασικό παράγοντα σχολικής διαρροής, αφού τα παιδιά αποκτούν τις ευθύνες των ενήλικων ατόμων, ενώ εκείνοι που έχουν αντίθετη άποψη υποστηρίζουν ότι η απόφαση της εγκατάλειψης ή όχι έγκειται στη θέληση του ίδιου του παιδιού ή στην επιβολή της απόφασης από το γονέα. Μάλιστα, έρευνες στον ελλαδικό χώρο δείχνουν ότι ιδίως τα κορίτσια ρομικής καταγωγής εγκαταλείπουν το σχολείο λόγω γάμου ή προετοιμασίας αυτού προτού αποφοιτήσουν από το δημοτικό, ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου (ΥΠΕΠΘ, 2007: 14).

Επιπλέον, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων είναι αντίθετη στην εγκατάλειψη του σχολείου, ή στη μη συχνή παρακολούθηση εξ' αιτίας της εργασίας των παιδιών, επισημαίνοντας ότι θεωρούν βασική προτεραιότητα των παιδιών τους τη μάθηση μέσω του σχολικού θεσμού, δεδομένου ότι η σχολική φοίτηση έχει άμεσο αντίκτυπο στη μετέπειτα ζωή των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το πόρισμα της έρευνας της Dikaiou (1990: 54), κατά την οποία μόνο 12 στους 40 μαθητές δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και να μην ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονέων τους, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν το επάγγελμα των γονέων τους στο μέλλον.

8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aluffi-Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Blackledge, A. (2011). Πολιτισμική διαφορά και ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου and Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cozma, T., Cucos, C. and Momanu, M. (2000). The education of Roma children in Romania: Description, difficulties, solutions. *Intercultural Education*, 11(3), pp.281-288.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση : εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. 2^η εκδ.. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2011). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dikaiou, M. (1990). Illiteracy and Tsigani Minority Children in Northern Greece: An Exploration of Parents' and Children's Views. *International Migration*, 28(1), pp.47-68.

- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Igarashi, K. (2005). Support programmes for Roma children: do they help or promote exclusion?. *Intercultural Education*, 16(5), 443-452.
- Kiprianos, P., Daskalaki, I. & Stamelos, G. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education*, 58(5), 675-699.
- Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural Education*, 11(3), 273-280.
- Levinson, M. (2007). Literacy in English Gypsy Communities: Cultural Capital Manifested as Negative Assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5-39.
- Lloyd, G. & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: 'contradictions and significant silences'. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), pp.331-345.
- Nikolaou, G. (2009). Teacher training on Roma education in Greece: a discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools. *Intercultural Education*, 20(6), 549-557.
- Open Society Foundations, (2001). *Research on Selected Roma Education Programs In Central & Eastern Europe*. [online] Available at: http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/romaed_combined.pdf [Accessed 9 May 2016].
- Posavec, K. & Hrvatic, N. (2000). Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11(1), 93-105.
- Αποστόλου, Δ. (2007). *Διαχείριση ειδικών πληθυσμών, οι δυσκολίες ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία των τσιγγανοπαίδων: μελέτη περίπτωσης: οικισμός Αγίων Αποστόλων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (2011). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει..* 3^η εκδ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα : ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ΔΕΠΠΣ (2003). *ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Έξαρχος, Γ. (1996). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι : ιστορία-γλώσσα-λαογραφία-πολιτισμός*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"*; 2^η εκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυδάκη, Ά. (1998). *Οι τσιγγάνοι στην πόλη : μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μιχάλης, Α. (2013). Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών. Ο ρόλος τους στην απόκτηση και εκμάθηση γλωσσών. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΟΔ Α.Ε. (2015). *Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης για την Ένταξη των Ρομά Νοτίου Αιγαίου*. Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης για την Ένταξη των Ρομά. Αθήνα: Υπουργείο Ανάπτυξης & Ανταγωνιστικότητας.

- Πανταζής, Β. & Μαυρούλη, Δ. (2012). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: μια προσπάθεια που χρειάζεται συνέχεια και συνέπεια. Στο Ομάδα έργου Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου (επιμ.), *Ρομά : ιστορικές διαδρομές και σημερινές αναζητήσεις*. Αθήνα: Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιρώνα, Ε. (2014). *Μαθησιακές εμπειρίες Ρομά : μια αξιολόγηση από την πλευρά των υποκειμένων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- ΥΠΕΠΘ, (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Παραδοτέο 2. Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της*. Αθήνα: Planet. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/111/2/111.pdf> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2016].
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης (2011). *Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ekka.org.gr/files/roma3414.pdf> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2016].
- Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης : θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλωσσικές Μειονότητες και Σχολική Αποτυχία: η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»* (σσ.551-565).

Σχολική αποτυχία: ο ορισμός και οι παράγοντες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Θάνος Θεόδωρος, Επίκ. Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, thanteo@otenet.gr

Φλουρής Γεώργιος Π., Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων georgiospf@yahoo.com

Περίληψη

Η σχολική αποτυχία είναι μια σχετική έννοια διότι συνδέεται με την εμπειρία του κοινωνικού υποκειμένου και αποτελεί έναν τρόπο κατηγοριοποίησης, ερμηνείας και εννοιολογικού προσδιορισμού του κοινωνικού κόσμου. Ως έννοια, χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τόσο τη δυσκολία μετάβασης ενός μαθητή από την μια τάξη στην άλλη όσο και την κατάκτηση ορισμένων γνώσεων και ικανοτήτων. Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο οφείλεται σε πολλούς παράγοντες: κοινωνικούς, οικονομικούς, σχολικούς, ατομικούς, κ.λπ. Στην παρούσα έρευνα παραθέτουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ορισμό και τους παράγοντες της σχολικής αποτυχίας. Ως θεωρητικό πλαίσιο χρησιμοποιείται η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu, σύμφωνα με την οποία η σχολική αποτυχία των μαθητών οφείλεται στην αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και οδηγεί στη σχολική αποτυχία τους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα πενήντα εκπαιδευτικών. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Ορισμένοι όμως, άλλοι εκπαιδευτικοί, ορίζουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών ως τη μειωμένη επίδοση και την εγκατάλειψη του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, από τους οποίους άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία. Ως σημαντικότερους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει την οικογένεια και τους ατομικούς παράγοντες. Ο ρόλος της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου στη σχολική επιτυχία δεν επισημαίνεται με σαφή τρόπο από κανέναν εκπαιδευτικό του δείγματος, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αναδεικνύει την ανάγκη σχετικής επιμόρφωσής τους.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Πολιτισμικές εμπειρίες παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος του γεωγραφικού παράγοντα

Τόλιος Ευθύμιος, Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
gamakiss@yahoo.gr

Θάνος Θεόδωρος, Επικ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
thanteo@otenet.gr

Περίληψη

Ο P. Bourdieu θεωρεί ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο μαζί με το οικονομικό κεφάλαιο αποτελούν βασικές αρχές διάκρισης των κοινωνικών υποκειμένων σε κοινωνικές τάξεις, οι οποίες αναπτύσσουν διάφορες πρακτικές για την αναπαραγωγή τους. Η ελεύθερη κουλτούρα είναι βασική έκφανση του πολιτισμικού κεφαλαίου και περιλαμβάνει μη «σχολικές» γνώσεις σε διάφορους πολιτισμικούς τομείς όπως το θέατρο, η μουσική, ο κινηματογράφος, η ζωγραφική, κ.λπ. Η ελεύθερη κουλτούρα διαμορφώνεται με ασυνείδητο και μη συστηματικό τρόπο στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση της οικογένειας και την κατανομή της στον κοινωνικά ιεραρχημένο γεωγραφικό χώρο. Τα πολιτισμικά αγαθά δεν κατανέμονται με τον ίδιο τρόπο στον γεωγραφικό χώρο, γι αυτό η κοινωνική απόσταση της οικογένειας από τα πολιτισμικά αγαθά θα πρέπει να ενσωματώνει και τη γεωγραφική απόσταση.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η επίδραση του γεωγραφικού παράγοντα στις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 190 νηπίων και 150 μαθητών δημοτικού σχολείου του νομού Ιωαννίνων. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η γεωγραφική διάκριση σε αγροτική και αστική περιοχή είναι κοινωνικά διαφοροποιημένη. Στις αστικές περιοχές το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών του δείγματος είναι υψηλότερο από ότι στις αγροτικές περιοχές. Επίσης, στις αστικές περιοχές οι γονείς των μαθητών ασκούν σε υψηλότερο ποσοστό επαγγέλματα που εντάσσονται στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα σε σχέση με τους γονείς των μαθητών αγροτικών περιοχών. Οι μαθητές των αστικών περιοχών έχουν περισσότερες πολιτισμικές εμπειρίες σε σχέση με τους μαθητές των αγροτικών περιοχών. Οι διαφορές αυτές είναι πιο έντονες στους μαθητές του νηπιαγωγείου, όταν, ακόμη, δεν έχει παρέμβει ο «σχολικός» παράγοντας στην απόκτηση πολιτισμικών εμπειριών.

1. Εισαγωγή

Οι πολιτισμικές εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων διαμορφώνονται μέσα από τις πολιτισμικές πρακτικές τους και στην περίπτωση των μαθητών από τις πολιτισμικές πρακτικές των γονέων τους. Οι πολιτισμικές πρακτικές εντάσσονται στις ευρύτερες πρακτικές που χρησιμοποιούν τα κοινωνικά υποκείμενα για τη διατήρηση ή τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, δηλαδή εντάσσονται στις στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής τους. Πράγματι, το πολιτισμικό κεφάλαιο, στο οποίο περιλαμβάνονται οι πολιτισμικές εμπειρίες, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική θέση/ένταξη των ατόμων.

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu (1994), το πολιτισμικό κεφάλαιο υπάρχει σε τρεις καταστάσεις: (α) την ενσωματωμένη κατάσταση υπό τη μορφή διαθέσεων, (β) την αντικειμενοποιημένη κατάσταση υπό τη μορφή υλικών υποστηριγμάτων και δράσεων και (γ) τη θεσμοποιημένη κατάσταση υπό τη μορφή τίτλων. Οι τρεις καταστάσεις υπάρχουν ταυτόχρονα και η όποια διάκρισή τους γίνεται, μόνο, για μεθοδολογικούς σκοπούς.

Οι πολιτισμικές εμπειρίες των παιδιών θα μπορούσε να πει κανείς ότι αντιστοιχούν στην αντικειμενοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου· συμβάλλουν στη δημιουργία, ενδυναμώνουν και, ταυτόχρονα, είναι αποτέλεσμα των διαθέσεων/habitus των μαθητών (ενσωματωμένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου) αφενός και αφετέρου ανταμείβονται από το σχολείο με διαφόρων ειδών επιβραβεύσεις. Μάλιστα, το σχολείο, όπως αναφέρουν οι P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron (1993 & 2014), προϋποθέτει και αξιολογεί τις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες αποκτώνται στο πλαίσιο της οικογένειας.

Πράγματι, οι πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, κατά κύριο λόγο, αποκτώνται στο πλαίσιο των πολιτισμικών πρακτικών/στρατηγικών της κοινωνικής αναπαραγωγής της οικογένειας και αποτελούν μέρος της «ελεύθερης κουλτούρας» τους. Δραστηριότητες των γονέων στις οποίες συμμετέχουν και τα παιδιά, όπως επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, πινακοθήκες και άλλους πολιτιστικούς χώρους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας, και γενικότερα του πολιτισμικού κεφαλαίου, τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους (Bourdieu & Passeron, 1993, σελ. 65-70· Bourdieu, 1966, σελ. 330-340). Το σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ελεύθερη κουλτούρα των μαθητών, χωρίς όμως να την παρέχει μεθοδικά (Bourdieu, 2002, σελ. 65-71). Στην Ελλάδα, όπως προκύπτει από τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το σχολείο ακολουθεί περιορισμένες πρακτικές διαμόρφωσης καλλιτεχνικής κουλτούρας (Βιδάλη, 2012, σελ. 49-51). Όταν αυτό συμβαίνει, γίνεται με τρόπο αποσπασματικό και επιφανειακό (Bourdieu & Passeron, 1993). Για παράδειγμα, μια επίσκεψη των μαθητών σε ένα μουσείο (αντικειμενοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου), την οποία οργανώνει το σχολείο, δε σημαίνει ότι θα συμβάλλει στη δημιουργία αντίστοιχων διαθέσεων στους μαθητές (ενσωματωμένη κατάσταση), γι' αυτό και λίγο θα επηρεάσει στη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή (θεσμοποιημένη κατάσταση). Η απόκτηση πολιτισμικών εμπειριών και αντίστοιχων προδιαθέσεων είναι αποτέλεσμα χρονοβόρων διαδικασιών και συστηματικών προσπαθειών και προϋποθέτουν τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου (Μπουρντιέ, 1994· Θάνος, 2012). Γι' αυτό το λόγο, το σχολείο θα πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές σχετικές προδιαθέσεις, να τους διδάξει τους πολιτισμικούς κώδικες για την κατανόηση των πολιτισμικών αγαθών και να οργανώσει με συστηματικό τρόπο επισκέψεις σε πολιτισμικούς χώρους (Βιδάλη, 2012, σελ. 48).

Η εξοικείωση των παιδιών με πολιτισμικά αγαθά -όπως οι επισκέψεις μουσείων, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, η επαφή με έργα τέχνης, η διαμόρφωση «καλλιεργημένου γούστου»- έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο να αποκτούν την κουλτούρα, αλλά και τον τύπο σχέσης που θα αναπτύξουν στο μέλλον με αυτήν

(Bourdieu, 1966, σελ. 330-340 · Bourdieu, 2002, σελ. 106-113 · Παναγιωτόπουλος & Βιδάλη, 2012).

2. Πολιτισμικές εμπειρίες και κοινωνική προέλευση

Οι πολιτισμικές εμπειρίες διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Bourdieu & Passeron, 1993). Όπως αναφέρει ο Bourdieu (2002), η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου και της κοινωνικής προέλευσης δεν είναι πουθενά τόσο έντονη όσο στην ελεύθερη κουλτούρα (Πατερέκα, 1986, σελ. 42).

Όπως αναφέρουν οι Bourdieu & Darbel (1969, αναφορά στο Βιδάλη, 2012, σελ. 20) οι διάφοροι πολιτιστικοί χώροι, όπως τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι, οι πινακοθήκες, κ.λπ., παρ' ότι, θεωρητικά, όλοι έχουν πρόσβαση σε αυτούς, «επιλέγουν» κοινωνικά το κοινό τους. Η επιλογή αυτή γίνεται μέσω σιωπηλών συνθηκών πρόσβασης στα έργα επίσημης κουλτούρας. Οι συνθήκες αυτές είναι άνισα κατανομημένες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα όχι μόνο επισκέπτονται σε μεγαλύτερο βαθμό τους διάφορους πολιτιστικούς χώρους σε σχέση με τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά διαθέτουν και σε μεγαλύτερο βαθμό τις απαιτούμενες ικανότητες να ανταποκριθούν, δηλαδή να κατανοήσουν τις πληροφορίες/μηνύματα που εκπέμπουν οι πολιτιστικοί χώροι.

Εκτός, όμως, από τη συχνότητα επίσκεψης σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους, τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα σε σχέση με τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα διαφοροποιούνται και ως προς το είδος των πολιτιστικών χώρων που επισκέπτονται και γενικότερα των πολιτιστικών αγαθών που «καταναλώνουν». Τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα φαίνεται να «προσανατολίζονται» σε πολιτισμικά αγαθά τα οποία αποτελούν μέρος της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή έχουν διδαχθεί στο σχολείο. Αντίθετα, τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα «προσανατολίζονται» σε πολιτισμικά αγαθά λιγότερο «σχολειοποιημένα» και λιγότερο γνωστά (Bourdieu & Passeron, 1993 · Bourdieu, 2002).

Η κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών συνδέεται στενά με το σχολικό κεφάλαιο/επίπεδο εκπαίδευσης και την κοινωνική προέλευση των ατόμων. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων τόσο μεγαλύτερη είναι η κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών και τόσο μεγαλύτερη είναι η προτίμηση σε αγαθά μη σχολειοποιημένα. Στην περίπτωση που τα κοινωνικά υποκείμενα έχουν ισοδύναμο σχολικό κεφάλαιο, τότε η κοινωνική καταγωγή και, κυρίως, η πολιτιστική κληρονομιά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον όγκο και το είδος των πολιτισμικών αγαθών που καταναλώνουν (Παναγιωτόπουλος & Βιδάλη, 2012, σελ. 66-67).

Αυτό που ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό τις πολιτισμικές εμπειρίες, και γενικότερα τις πολιτισμικές πρακτικές των ατόμων, δεν είναι τόσο το οικονομικό κεφάλαιο όσο το μορφωτικό και γενικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιό τους. Δεν αρκεί κάποιος να εξασφαλίζει την υλική ιδιοποίηση των πολιτισμικών αγαθών (ένα βιβλίο, το εισιτήριο ενός μουσείου, ένα μουσικό όργανο, κ.λπ.) αλλά είναι απαραίτητη και η συμβολική ιδιοποίησή τους, δηλαδή η κατοχή των εργαλείων/σημμάτων αντίληψης/κωδίκων χρήσης των πολιτισμικών αγαθών (Bourdieu, 1994 & 2002). Δεν αρκεί, για παράδειγμα, ένας γονιός να αγοράσει στο παιδί του που έχει χαμηλή σχολική επίδοση όλα τα βοηθήματα, αλλά θα πρέπει να του παρέχει και όλες εκείνες τις διαθέσεις και γνώσεις για τη χρήση τους. Αυτό, όμως, χρειάζεται μακροχρόνια προσπάθεια (Θάνος, 1999).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στις πολιτισμικές πρακτικές και εμπειρίες/γνώσεις των ατόμων, έδειξαν ότι τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πολιτισμικές εμπειρίες/γνώσεις, οι οποίες αφορούν πολιτισμικά αγαθά λιγότερο γνωστά σε σχέση με τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία έχουν λιγότερες πολιτισμικές εμπειρίες/γνώσεις και αφορούν γνωστά πολιτισμικά αγαθά, συνήθως, σχολειοποιημένα (Βιδάλη, 2012· Παναγιωτόπουλος & Βιδάλη, 2012· Θάνος & Τόλιος, 2013 & 2015).

3. Πολιτισμικές εμπειρίες και γεωγραφική προέλευση

Ο Bourdieu (2002, σελ. 169-170) αναφέρει ότι οι διαφορές μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων σε θέματα κουλτούρας, μπορούν να κατανοηθούν πληρέστερα αν δοθεί βαρύτητα και στην κατανομή τους, στον κοινωνικά ιεραρχημένο γεωγραφικό χώρο. Υποστηρίζει ότι οι πιθανότητες, τις οποίες έχει μια κοινωνική ομάδα να ιδιοποιηθεί οποιαδήποτε -σπάνια- πολιτισμικά αγαθά εξαρτώνται αφενός από τις δυνατότητες ιδιοποίησης των αγαθών και αφετέρου από τη σχέση της κατανομής τόσο της ίδιας όσο και των αγαθών στο γεωγραφικό χώρο. Οι δυνατότητες ιδιοποίησης των πολιτισμικών αγαθών προσδιορίζονται από το συνολικό όγκο κεφαλαίου (οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο), το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει μια ομάδα για να ιδιοποιηθεί υλικά ή/και συμβολικά τα συγκεκριμένα αγαθά. Η σχέση ανάμεσα στην κατανομή της κοινωνικής ομάδας στο γεωγραφικό χώρο και στην κατανομή των πολιτισμικών αγαθών στον ίδιο χώρο μπορεί να μετρηθεί «...είτε σε μέσες αποστάσεις από τα αγαθά ή από εγκαταστάσεις συλλογικής χρήσης είτε σε χρόνο μετακίνησης - κάτι που μας εισάγει την πρόσβαση στα μέσα μεταφοράς, ατομικά ή συλλογικά» (Bourdieu, 2002, σελ. 170). Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η καταγραφή όλων των πολιτισμικών ιδιοτήτων που επέρχονται στις κοινωνικές ομάδες λόγω της θέσης τους στο γεωγραφικό χώρο και διαμέσου της ποιότητας των κοινωνικών επαφών.

Πράγματι, η κοινωνική απόσταση μιας ομάδας από τα πολιτισμικά αγαθά θα πρέπει να συμπεριλάβει τη γεωγραφική απόσταση, η οποία εξαρτάται από την κατανομή της ομάδας στο χώρο. Συγκεκριμένα, η γεωγραφική απόσταση μιας ομάδας από τα πολιτισμικά αγαθά εξαρτάται από την κατανομή της στο χώρο σε σχέση με την «εστία» των οικονομικών και πολιτισμικών αξιών, δηλαδή, στην περίπτωση της χώρας μας, την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και τις άλλες μεγάλες πόλεις. Για παράδειγμα, η πολιτισμική απόσταση των γεωργών από τα αγαθά της νόμιμης κουλτούρας, η οποία οφείλεται στο ισχνό πολιτισμικό τους κεφάλαιο, γίνεται ακόμη μεγαλύτερη εάν προστεθεί σε αυτή η γεωγραφική «απομάκρυνση», εξαιτίας της χωρικής διασποράς που χαρακτηρίζει την κοινωνική τάξη των γεωργών. Αντίστοιχα, οι πολιτισμικές διαφορές που παρατηρούνται στο εσωτερικό/τμήματα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων φαίνεται ότι συνδέονται με την κατανομή αυτών των τμημάτων, ανάλογα με το μέγεθος της πόλης διαμονής. Σε όλες τις κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες αυξάνονται οι πολιτισμικές πρακτικές όσο αυξάνεται το μέγεθος της πολεοδομικής περιοχής, το οποίο αποτελεί έναν καλό δείκτη της πολιτισμικής προσφοράς. Αυτό σημαίνει ότι η φαινομενική ομοιογένεια των κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών αποκρύπτει διαφορές ανάλογα με την κατανομή τους στο χώρο, ιδιαίτερα, όσον αφορά το πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2002, σελ. 170-171).

Πράγματι, η (στατιστική) διάκριση/κατηγοριοποίηση των περιοχών σε αγροτικές, αστικές και ημιαστικές περιοχές με κριτήριο το μέγεθος του πληθυσμού δεν είναι, επίσης, ομοιογενής. Για παράδειγμα, μεταξύ των ορεινών και πεδινών αγροτικών περιοχών υπάρχουν διαφορές, ιδιαίτερα όσον αφορά στην απόσταση (και χρονική,

εκτός από χιλιομετρική) από τα πολιτισμικά αγαθά. Αντίστοιχες διαφορές παρατηρούνται και μεταξύ των αστικών περιοχών.

Στη χώρα μας, η γεωγραφική καταγωγή των μαθητών, η οποία εμπεριέχει πολλά κοινωνικά χαρακτηριστικά, απασχόλησε πολλές μελέτες αναφορικά με την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των μαθητών, και γενικότερα τη σχολική τους πορεία. Από τις μελέτες αυτές προέκυψε ότι η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από τη γεωγραφική προέλευση των μαθητών. Οι μαθητές από τις αγροτικές περιοχές έχουν λιγότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιτυγχάνουν μικρότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές από τις αστικές περιοχές (Ηλιού, 1976· Κασσωτάκης, 1979· Μυλωνάς, 1982· Κυρίδης, 1997). Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά των αγροτικών περιοχών έπρεπε να μεταναστεύσουν ή να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις για να έχουν πρόσβαση στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Μυλωνάς, 1982). Τα σχολεία των αγροτικών περιοχών υστερούν σε σχέση με τα σχολεία των αστικών περιοχών ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, γεγονός που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και την επίτευξη των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος (Γερμανός, 2003). Η γεωγραφική περιοχή μόνιμης κατοικίας ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό ακόμη και διαφορές που παρατηρούνται στο δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών (Οικονομίδης, 2003), τις επαγγελματικές τους προοπτικές (Kostaki, 1990) και γενικότερα διαφορές στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο και ιδιαίτερα στην ελεύθερη κουλτούρα (Bourdieu & Passeron, 1993· Bourdieu, 2002).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την επίδραση του γεωγραφικού παράγοντα στις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών. Στόχοι της είναι να εξεταστούν:

- τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή διαμονής
- οι πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών νηπιαγωγείου με κριτήριο τη γεωγραφική περιοχή διαμονής
- η διαφοροποίηση των μαθητών νηπιαγωγείου ως προς τις πολιτισμικές εμπειρίες με κριτήριο τη γεωγραφική περιοχή διαμονής
- οι πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών δημοτικού σχολείου με κριτήριο τη γεωγραφική περιοχή διαμονής
- η διαφοροποίηση των μαθητών δημοτικού σχολείου ως προς τις πολιτισμικές εμπειρίες με κριτήριο τη γεωγραφική περιοχή διαμονής.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Με κριτήριο το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μεγάλες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων, όπως η ηλικία, το φύλο, ο τόπος διαμονής, το επάγγελμα και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, κ.λπ. Στη δεύτερη ενότητα περιέχονται ερωτήσεις που αφορούν στην επίσκεψη των μαθητών σε πολιτισμικούς χώρους της πόλης των Ιωαννίνων και της ευρύτερης περιοχής, συνοδευόμενοι είτε από το σχολείο είτε από τους γονείς τους. Στην περίπτωση των μαθητών του νηπιαγωγείου, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από κάρτες με φωτογραφίες των πολιτιστικών χώρων· η επίδοση του ερωτηματολογίου έγινε με τη μορφή δομημένης συνέντευξης και η

συμπλήρωση έγινε από τον ερευνητή, καθώς τα νήπια δε γνωρίζουν να διαβάζουν. Τα ατομικά στοιχεία των νηπίων συμπληρώθηκαν με τη βοήθεια των νηπιαγωγών.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 340 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, εκ των οποίων 190 νήπια και 150 μαθητές της Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποια συστηματική μέθοδο, αλλά με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης στο δείγμα. Αναφορικά με την αστικότητα της περιοχής του σχολείου φοίτησης, το 71,8% των μαθητών του δείγματος φοιτούσε σε σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων (αστική περιοχή) και το 28,2% σε σχολείο της ευρύτερης περιοχής (ημιαστική/ αγροτική περιοχή).

Η εξέταση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται στο γεωγραφικό χώρο έγινε με κριτήριο το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών. Τα επαγγέλματα κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες: (i) μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και (ii) χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σε τέσσερις κατηγορίες: (i) έως απόφοιτοι δημοτικού, (ii) απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης, (iii) απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ, και (iv) κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος.

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων αφορά τόσο στην περιγραφή των αποτελεσμάτων όσο και στη μεταξύ τους συνάφεια, η οποία είχε ως σκοπό να δείξει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του τύπου διαμονής με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων, όπως επίσης και τον τύπο διαμονής των παιδιών του δείγματος με την επίσκεψη μουσείων και αρχαιολογικών χώρων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 (chi-square).

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν: (α) στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων των μαθητών κατά γεωγραφική περιοχή, (β) στις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών δημοτικού σχολείου και (γ) στις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών νηπιαγωγείου.

5.1. Γεωγραφικός χώρος: ένας ιεραρχημένος κοινωνικά χώρος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρείται στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών και των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα τους (Δημοτικό: $\chi^2(1)=17.598$, $p=.000$ για τον πατέρα, $\chi^2(1)=15.638$, $p=.000$ για τη μητέρα. Νηπιαγωγείο: $\chi^2(1)=21.252$, $p=.000$ για τον πατέρα, $\chi^2(1)=11.071$, $p=.001$ για τη μητέρα). Οι γονείς των μαθητών του δείγματος που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών ασκούν στην πλειονότητά τους μη χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ, αντίθετα, οι γονείς των μαθητών του δείγματος που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών ασκούν στην πλειονότητά τους χειρωνακτικά επαγγέλματα, τόσο στο δημοτικό σχολείο όσο και στο νηπιαγωγείο.

Η παρατηρούμενη διαφοροποίηση μεταξύ της αστικής και της αγροτικής/ημιαστικής περιοχής με κριτήριο το επάγγελμα των γονέων των μαθητών του δείγματος παρατηρείται και με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Μεταξύ των μαθητών δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών και των

μαθητών που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ($\chi^2(4)=15.074$, $p=.005$ για τον πατέρα, $\chi^2(4)=18.677$, $p=.001$ για τη μητέρα). Στις αστικές περιοχές, η πλειονότητα των μαθητών δημοτικού σχολείου έχει γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ στις αγροτικές/ημιαστικές περιοχές έχει γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, η πλειονότητα των νηπίων στις αστικές περιοχές έχει γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ στις αγροτικές περιοχές έχει γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νηπίων των αστικών και των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών παρατηρείται μόνο με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=48.680$, $p=.000$).

5.2. Πολιτισμικές εμπειρίες μαθητών

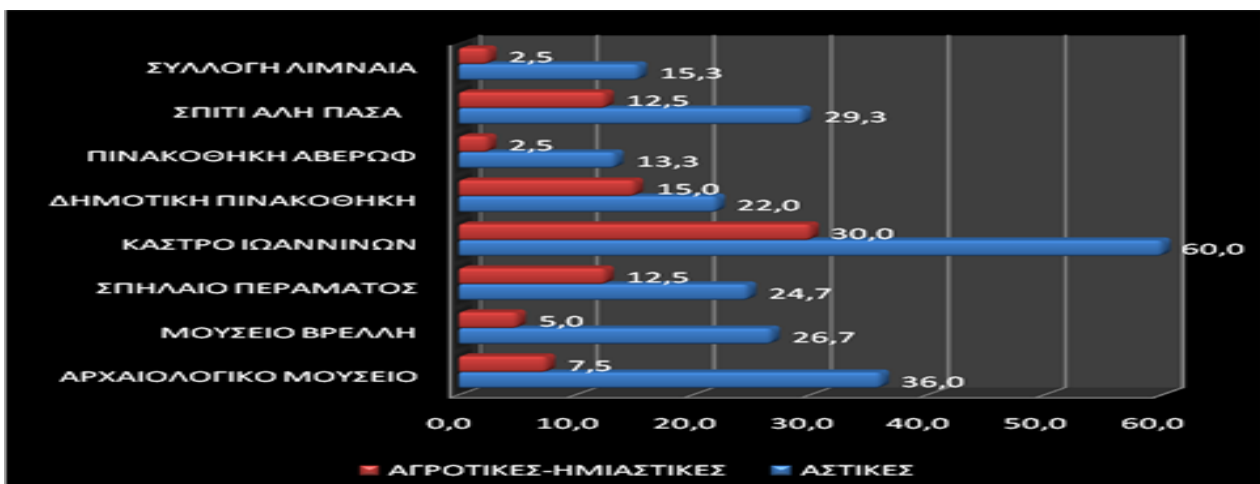
Στο δεύτερο σκέλος της έρευνας εξετάστηκε η επίσκεψη των παιδιών σε πολιτιστικούς χώρους ως -σχολειοποιημένη ή μη- πρακτική κληροδότησης πολιτισμικού κεφαλαίου. Εξετάστηκαν οκτώ πολιτιστικοί χώροι με κριτήριο την αναγνωρισιμότητα των χώρων (λίγο γνωστά - πολύ γνωστά) και τη δυνατότητα πρόσβασης (εντός πόλης - εκτός πόλης).

5.2.1. Πολιτισμικές εμπειρίες μαθητών Νηπιαγωγείου

Τα νήπια του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν αν έχουν επισκεφθεί τους εξής πολιτιστικούς χώρους του Νομού Ιωαννίνων: Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων, Μουσείο Βρέλλη, Σπήλαιο Περάματος, Κάστρο Ιωαννίνων, Δημοτική Πινακοθήκη Ιωαννίνων, Πινακοθήκη Αβέρωφ, Σπίτι Αλή Πασά και Συλλογή Λιμναία (Ξενοδοχείο Du Lac). Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών.

Γράφημα 1

Ποσοστιαία (%) κατανομή των νηπίων που επισκέφθηκαν διάφορους πολιτιστικούς χώρους του Νομού Ιωαννίνων κατά αστικότητα περιοχής



Σε όλους του πολιτιστικούς χώρους τα νήπια του δείγματος που φοιτούν σε νηπιαγωγεία αστικών περιοχών έχουν επισκεφθεί σε υψηλότερο ποσοστό όλους τους πολιτιστικούς χώρους σε σχέση με τα νήπια που φοιτούν σε νηπιαγωγεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών. Το ποσοστό των νηπίων αστικών περιοχών που επισκέφθηκε τη Λιμναία Συλλογή στο ξενοδοχείο Du Lac και την Πινακοθήκη Αβέρωφ είναι εξάπλασιο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των νηπίων που προέρχονται από αγροτικές/ημιαστικές περιοχές στην περίπτωση του Μουσείου Βρέλλη και του Αρχαιολογικού Μουσείου η αντίστοιχη διαφορά είναι πενταπλάσια. Ωστόσο, μεταξύ των νηπίων που φοιτούν σε νηπιαγωγεία αστικών περιοχών και των νηπίων που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στους εξής πολιτιστικούς χώρους: Συλλογή Λιμναία ($\chi^2(1)=4.713$, $p=.030$), Σπίτι Αλή Πασά ($\chi^2(1)=4.676$, $p=.031$), Κάστρο Ιωαννίνων ($\chi^2(1)=11.430$, $p=.001$), Μουσείο Βρέλλη ($\chi^2(1)=8.610$, $p=.003$) και Αρχαιολογικό Μουσείο ($\chi^2(1)=12.214$, $p=.000$).

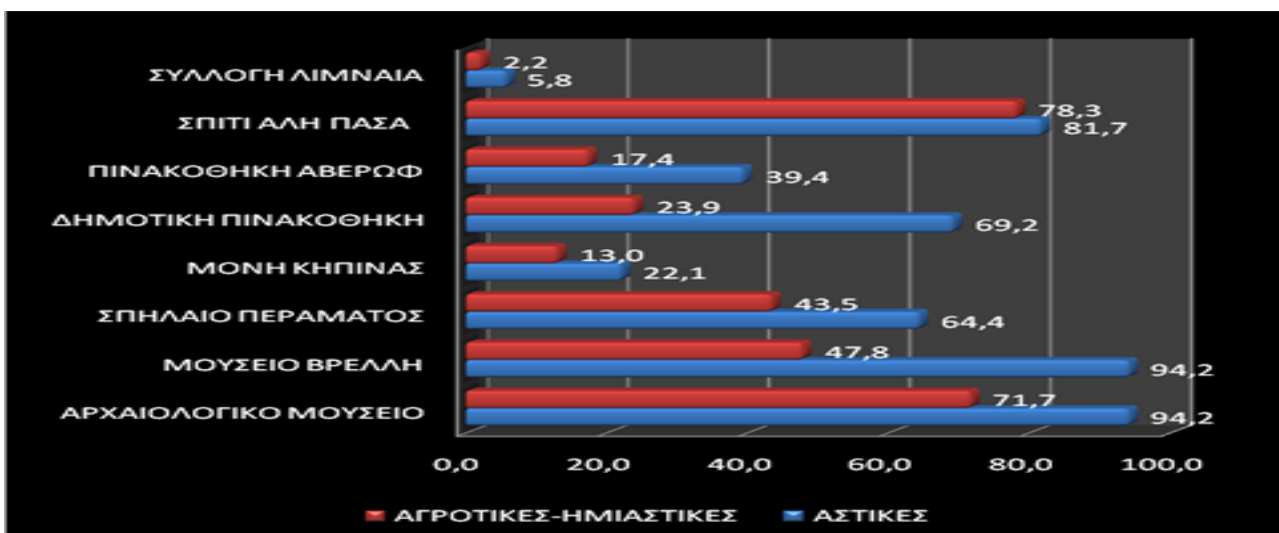
Ακόμη, είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι τη Συλλογή Λιμναία και την Πινακοθήκη Αβέρωφ την έχει επισκεφθεί χαμηλό ποσοστό νηπίων τόσο των αστικών περιοχών όσο και των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών, ενώ το Κάστρο των Ιωαννίνων φαίνεται ότι το επισκέφθηκε υψηλό ποσοστό σε σχέση με τους υπόλοιπους πολιτιστικούς χώρους.

5.2.2. Πολιτισμικές εμπειρίες μαθητών Δημοτικού σχολείου

Στο γράφημα 2 παρουσιάζεται το ποσοστό των μαθητών δημοτικών σχολείων αστικών και αγροτικών/ημιαστικών περιοχών του δείγματος, οι οποίοι επισκέφθηκαν τους εξής πολιτιστικούς χώρους του Νομού Ιωαννίνων: Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων, Μουσείο Βρέλλη, Σπήλαιο Περάματος, Μονή Κηπίνας, Δημοτική Πινακοθήκη Ιωαννίνων, Πινακοθήκη Αβέρωφ, Σπίτι Αλή Πασά, Συλλογή Λιμναία (Ξενοδοχείο Du Lac).

Γράφημα 2

Ποσοστιαία (%) κατανομή των μαθητών δημοτικού σχολείου που επισκέφθηκαν διάφορους πολιτισμικούς χώρους του Νομού Ιωαννίνων κατά αστικότητα περιοχής



Από τα στοιχεία του γραφήματος προκύπτει ότι:

- Ορισμένοι πολιτιστικοί χώροι εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό επισκεψιμότητας από άλλους πολιτιστικούς χώρους, τόσο από τους μαθητές δημοτικών σχολείων αστικών περιοχών όσο και από τους μαθητές των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών. Για παράδειγμα, το Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων έχει επισκεφθεί το 94,2% των μαθητών δημοτικών σχολείων αστικών περιοχών του δείγματος και το 71,7% των μαθητών δημοτικών σχολείων αγροτικών-ημιαστικών περιοχών, ενώ τη Λιμναία Συλλογή στο ξενοδοχείο Du Lac έχει επισκεφθεί το 5,8% των μαθητών των αστικών περιοχών και το 2,2% των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών.
- Οι μαθητές του δείγματος, οι οποίοι φοιτούν σε δημοτικά σχολεία αστικών περιοχών έχουν επισκεφτεί όλους τους πολιτιστικούς χώρους σε υψηλότερο ποσοστό απ' ό,τι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών. Εξαιρεση μόνο αποτελεί το Σπίτι του Αλή Πασά, το οποίο παρουσιάζει ίδιο περίπου ποσοστό επισκέψης (το έχει επισκεφτεί το 81,7% των μαθητών των αστικών περιοχών και το 78,3% των μαθητών των αγροτικών-ημιαστικών περιοχών). Μεταξύ των μαθητών των δύο περιοχών εμφανίζεται στατιστική σημαντική διαφορά σε όλους τους πολιτιστικούς χώρους: Αρχαιολογικό Μουσείο ($\chi^2(1)=14.585$, $p=.000$), Μουσείο Βρέλλη ($\chi^2(1)=42.924$, $p=.000$), Σπήλαιο Περάματος ($\chi^2(1)=5.743$, $p=.017$), Δημοτική Πινακοθήκη ($\chi^2(1)=26.501$, $p=.000$) και Πινακοθήκη Αβέρωφ ($\chi^2(1)=7.038$, $p=.008$). Εξαιρεση αποτελούν η Μονή Κηπίνας ($\chi^2(1)=1.683$, $p=.195$) και η Λιμναία Συλλογή ($\chi^2(1)=0.927$, $p=.336$).

6. Συζήτηση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

Οι πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου) του δείγματος παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφοροποιήσεις με κριτήριο την περιοχή του σχολείου φοίτησης και κατ' επέκταση της περιοχής κατοικίας. Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών έχουν περισσότερες πολιτισμικές εμπειρίες σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών. Αυτό εμφανίζεται σε όλους σχεδόν τους πολιτισμικούς χώρους ανεξάρτητα από την αναγνωρισιμότητά τους και την κατανομή τους στο γεωγραφικό χώρο (αστική - αγροτική περιοχή). Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των μαθητών των αστικών και των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών ως προς τις πολιτισμικές εμπειρίες που έχουν, δεν οφείλεται μόνο στον γεωγραφικό παράγοντα, αλλά και στην κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Πράγματι, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών στην πλειονότητά τους έχουν γονείς που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα και όχι υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, δηλαδή εντάσσονται στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αντίθετα, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία των αστικών περιοχών στην πλειονότητά τους έχουν γονείς που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, δηλαδή εντάσσονται στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ερμηνείας των πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών και γενικότερα των κοινωνικών υποκειμένων (Bourdieu & Passeron, 1993). Επομένως, το γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία των αγροτικών/ημιαστικών περιοχών έχουν λίγες πολιτισμικές εμπειρίες συνδέεται σε ένα μεγάλο βαθμό με το γεγονός ότι προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Το αντίστροφο ισχύει για τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία των αστικών περιοχών.

Ωστόσο, η κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών, και γενικότερα η ελεύθερη κουλτούρα των κοινωνικών υποκειμένων, εξαρτάται εκτός από την κοινωνική προέλευση και από την κατανομή των ατόμων στο γεωγραφικό χώρο. Όπως αναφέρει ο P. Bourdieu, οι διαφορές μεταξύ των ατόμων στην κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών και γενικότερα σε θέματα κουλτούρας, μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα εάν δοθεί βαρύτητα και στην γεωγραφική περιοχή όπου κατοικούν. Η κατανάλωση πολιτισμικών αγαθών εξαρτάται τόσο από την κατανομή των κοινωνικών υποκειμένων όσο και των πολιτισμικών αγαθών στο γεωγραφικό χώρο (Bourdieu, 2002). Κατά συνέπεια, οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών του δείγματος ως προς τις πολιτισμικές τους εμπειρίες οφείλονται και στο γεωγραφικό παράγοντα. Η απόσταση που χωρίζει τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών/ ημιαστικών περιοχών δεν είναι μόνο χιλιομετρική, αλλά και χρονική (χρόνος μετακίνησης).

Συμπερασματικά, οι διαφορές στις πολιτισμικές εμπειρίες μεταξύ των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών και των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών/ημιαστικών περιοχών συνδέεται αφενός με τη γεωγραφική απόστασή τους από τα πολιτισμικά αγαθά και αφετέρου με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του γεωγραφικού χώρου. Στη μελέτη των πολιτισμικών εμπειριών και της κουλτούρας, γενικότερα, είναι αναγκαία η καταγραφή όλων των πολιτισμικών ιδιοτήτων που επέρχονται στις κοινωνικές ομάδες λόγω της θέσης τους στο γεωγραφικό χώρο και διαμέσου της ποιότητας των κοινωνικών επαφών (Bourdieu, 2002).

7. Βιβλιογραφία

- Βιδάλη, Μ. (2012). Η τέχνη της φιλοτεχνίας. *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1, 19-63.
- Bourdieu, P. (1966). «L' école conservatrice, les inégalités devant l' école et devant la culture», *Revue Française de Sociologie*, VII(3): 325-347.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1969). *L' amour de l' art. Les musées d' art européens et leur public*. Paris: Minit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*. (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγ. – Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Γερμανός, Δ. (2003). «Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης». Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Εκδόσεις Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, σελ. 79-88.
- Ηλιού, Μ. (1976). Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 28, 259-274.
- Θάνος, Θ. (1999). *Δυσφορία στο σχολείο και αντι-δράσεις των μαθητών. Οι επιδράσεις της αντιφατικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στους μαθητές [μεταπτυχιακή εργασία]*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Θάνος, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. & Τόλιος Ε. (2013). «Εκπαιδευτικές – πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση». Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, σελ. 54-89. [διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://ecedu.uoi.gr/index.php/research/epistimoniki-epetirida>]
- Θάνος, Θ. & Τόλιος Ε. (2015). Πολιτισμικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.): *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1979, 2 Δεκεμβρίου). Γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες στην παιδεία. Μειωμένη η απόδοση των μαθητών στην επαρχία. *Το Βήμα*, σελ. 8.
- Kostaki, A. (1990). *The occupational choices of greek youth: An empirical analysis of the contribution of information and socioeconomic variables*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπουρντιέ, Π. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Παρ. – Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Δελφίνι.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Οικονομίδης, Β. (2003). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5;5 - 6;5 ετών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. & Βιδάλη Μ. (2012). Ο κόσμος των παραστάσεων. Ο κοινωνικός χώρος του θεάτρου. *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1, 64-94.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Κοινωνική τάξη και σχολικά αποτελέσματα: Βιογραφική προσέγγιση

Γιαβρίμης Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, giavrimis@soc.aegean.gr

Καπετάνιου Ασπασία, απόφοιτη μεταπτυχιακού προγράμματος «Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή» του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, socm14004@aegean.gr

Περίληψη

Η προσέγγιση των κοινωνικών τάξεων και η συσχέτισή τους με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα αποτελεί ένα κυρίαρχο παράγοντα για την κατανόηση και τον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο. Διεθνείς και ελληνικές έρευνες έχουν αναλύσει τη σχέση της κοινωνικής τάξης με τη σχολική επίδοση, αλλά και τις συνέπειες της στην ισοτιμία των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σχολικό πλαίσιο. Σκοπός αυτής της παρούσας εργασίας είναι η βιογραφική προσέγγιση της σχέσης της κοινωνικής τάξης με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, των έμμεσων παραγόντων επηρεασμού, αλλά και των ερμηνειών, που τα άτομα δίνουν για τις εκβάσεις της σχολικής σταδιοδρομίας τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 4 γυναίκες και 6 άνδρες, με ηλικία από 31 έως 58 ετών και οι οποίοι προέρχονται τόσο από αστικές, όσο ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το σχήμα των τάξεων των Goldthorpe και McKnight. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές τάξεις, αναδύουν διαφοροποιήσεις στα σχολικά επιτεύγματα και σε έμμεσους παράγοντες επηρεασμού, που σχετίζονται με το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των ατόμων, τις πρακτικές διάδρασης τόσο στην οικογένεια, όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στο βαθμό επένδυσης τους στο σχολείο και στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους παρέχονται.

1. Εισαγωγή

Η κοινωνική τάξη αφορά σε ένα σημαντικό αναλυτικό εργαλείο, το οποίο περιγράφει το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο του ατόμου και επιτρέπει την πρόβλεψη, την κατανόηση και την ερμηνεία των κοινωνικών δράσεων και αποτελεσμάτων (Γιαβρίμης, 2015). Ο Μαρξ αναφερόταν στις κοινωνικές τάξεις ως τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων οι οποίες οργανώνονται με βάση τις σχέσεις εξουσίας ή/και εκμετάλλευσης, κυριαρχούν στον εκάστοτε τρόπο παραγωγής, δημιουργούν ανταγωνιστικά συμφέροντα, αναδύοντας ανισότητες και σχηματοποιώντας το πλαίσιο αναφοράς τους (Μήλιος, 1995). Οι Μπουρντιέ και Πασερόν, σε αντίθεση με τον Μαρξ, υποστήριξαν ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των τάξεων δεν υφίσταται πια, επειδή οι κυριαρχούμενες

τάξεις έχουν αποδεχθεί την κατωτερότητά τους σε τέτοιο βαθμό που δεν τους γεννάται το κίνητρο να διεκδικήσουν τα συμφέροντά τους (Σνύντερ, 1981: 13-14). Από την άλλη πλευρά, ο Giddens (2009), ερμηνεύοντας τον Μαρξ, υποστηρίζει ότι η ταξική πάλη παραμένει αμείωτη και χαρακτηρίζει την κοινωνία, εφόσον το πλέγμα σχέσεων δεν αλλάζει.

Για τον Βέμπερ οι κοινωνικές τάξεις σχετίζονται με τις ευκαιρίες ζωής, με την ικανότητα διαπραγμάτευσης στην αγορά εργασίας και με το εισόδημα, διαμορφώνοντας, μέσω της μεταξύ τους αλληλοσυσχέτισης, τη δομή των κοινωνικών θέσεων (Wright, 2005). Για τον Μαρξ και τον Βέμπερ, τα ατομικά δικαιώματα και η δύναμη συνιστούν τη βάση στις κοινωνικές σχέσεις, μόνο που για τον Μαρξ αυτά δομούν την εκμετάλλευση και την εξουσία, ενώ για το Βέμπερ διαμορφώνουν τις ευκαιρίες ζωής, την ικανότητα διαπραγμάτευσης στην αγορά εργασίας και το εισόδημα. Ωστόσο, και των δύο ο προβληματισμός ξεκινά από τις κοινωνικές σχέσεις και καταλήγει στην πρόσβαση στους οικονομικούς πόρους (Wright, 2005 :26). Γι' αυτό αν κανείς θέλει να ερμηνεύσει πως η κοινωνική θέση επηρεάζει το επίπεδο των συνθηκών ζωής, μπορεί να επιλέξει μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, δηλαδή είτε της μαρξιστικής θεωρίας, είτε της βεμπεριανής (Wright, 2005: 23). Σύμφωνα με τον Wright (2005), η κοινωνική θέση επηρεάζει το επίπεδο των συνθηκών ζωής, ωστόσο για τις καπιταλιστικές κοινωνίες υπογραμμίζει το στοιχείο της εξάρτησης στις κοινωνικές σχέσεις.

Για τους Blau και Dukan οι κοινωνικές τάξεις αφορούν σε ομάδες επαγγελματικών θέσεων, εξαιτίας των κοινών εμπειριών και του κύρους, ενώ και η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι προϋποθέσεις για μία κοινωνική ανέλιξη στις ανοιχτές ανεπτυγμένες βιομηχανικά κοινωνίες (Κελπανίδης, 2002). Οι Erickson και Goldthorpe (2001: 32) διακρίνουν τις τάξεις με βάση την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, και θεωρούν την θέση που καταλαμβάνει το άτομο ως απόρροια της εργασιακής σχέσης που διατηρεί. Επίσης, οι Goldthorpe και McKnight (2004) ενστερνίζονται ότι η κοινωνική θέση συνδέεται με την εργασιακή σχέση την οποία απολαμβάνει το άτομο, καθώς από αυτή προκύπτουν η οικονομική ασφάλεια, η οικονομική σταθερότητα, οι οικονομικές προοπτικές και υπαγορεύονται οι δυνατότητες, οι ευκαιρίες, τα ρίσκα και οι επιλογές του στους διάφορους τομείς της ζωής του (Goldthorpe & McKnight, 2004:7). Διαφορετικές κοινωνικές τάξεις συνοδεύονται από διαφορετικές ευκαιρίες και εν τέλει επιλογές. Μάλιστα, καταλήγουν ότι τα άτομα συμμορφώνονται στα χαρακτηριστικά της τάξης τους σε σημείο τόσο ορθολογιστικό και προβλέψιμο που είναι ολοφάνερα τα όρια της κοινωνικής κινητικότητας. Ωστόσο, δεν είναι το ίδιο ευδιάκριτος ο λόγος, που οδηγεί τα άτομα να τείνουν να συμπεριφέρονται σε συνάρτηση με τα δεδομένα χαρακτηριστικά και να αποδέχονται ως θεμιτές τις συμπεριλαμβανόμενες στην τάξη τους ευκαιρίες (Goldthorpe & McKnight, 2004: 24-25).

2. Κοινωνική τάξη και σχολικές ανισότητες

Η ανισότητα αποτελεί δομικό συστατικό των σύγχρονων κοινωνιών, που επιθυμούν να καλύψουν όλο το φάσμα των επαγγελματικών ρόλων και να είναι ανταγωνιστικές στις διεθνείς αγορές (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Για τους Clark (1960), Goldthorpe (2012) και Κουτογιώτα (2007) είναι υποκριτικό οι χώρες του δυτικού κόσμου να διατείνονται ότι οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική κινητικότητα, καθώς αποδεικνύεται ότι οι ανώτερες επαγγελματικές θέσεις παρουσιάζουν κλειστότητα για τα άτομα χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Η κινητικότητα πραγματοποιείται εντός ορίων και υπό προϋποθέσεις, καθώς η κοινωνική δομή είναι ισχυρά θεμελιωμένη. Για τους Erickson και Goldthorpe (2001) η

εκπαιδευτική επιτυχία είναι ο κυριότερος παράγοντας κοινωνικής κινητικότητας, παρ' ότι στις σύγχρονες κοινωνίες ο ταξικός προορισμός συνδέεται με την ταξική καταγωγή. Επιπλέον, οι Goldthorpe και McKnight (2004) πιστεύουν ότι η εκπαίδευση δύναται να προκαλέσει ανοιχτότητα στις κοινωνίες, καθώς συνδέουν την κοινωνική θέση με την ένταξη στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, οι Breen και Goldthorpe (1997) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, προκειμένου να προχωρήσουν σε ένα ανώτερο επίπεδο σπουδών, αναμένεται να εμφανίσουν μία υψηλότερη σχολική προσπάθεια σε σχέση με τα παιδιά από προνομιούχες τάξεις, καθώς στις μέρες μας, η ταξική δομή της κοινωνίας έχει παγιωθεί και η έκταση της κινητικότητας στις βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές χώρες είναι ασήμαντη (Breen, 2004). Ο Goldthorpe (1996) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε σχέση με τις κοινωνικές τάξεις δεν έχουν αλλάξει παρά λίγο, έτσι είναι πιθανότερο τα λιγότερο προνομιούχα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο παρά να συνεχίσουν τη μαθητική τους πορεία σε αυτό.

Ο Parsons (1959) υποστηρίζει ότι η ανάληψη επαγγελματικών ρόλων, που διαμορφώνουν την κοινωνική κατανομή, συντελείται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και, συνεπώς, επηρεάζεται, κατά κύριο λόγο, από την επίδοση που το άτομο επιδεικνύει. Πιο συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των σπουδών, τόσες περισσότερες οι πιθανότητες να κατακτήσει κανείς μία υψηλή θέση στην κοινωνική πυραμίδα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Parsons (1959) η σχολική επίδοση εξαρτάται από παράγοντες του σχολείου, αλλά και από τις ατομικές ικανότητες του ίδιου του μαθητή. Από την άλλη, για την σχολική επίδοση, το εκπαιδευτικό σύστημα δρα επιλεκτικά, είτε μέσω ευρύτερων κοινωνικών μηχανισμών, είτε μέσω της ίδιας της οργάνωσής του, όπως συμπερασματικά υποστηρίζει ο Τσουκαλάς (1992). Το σχολείο έχει επωμισθεί το ρόλο να προετοιμάσει την εργατική τάξη να αναλάβει τα καθήκοντα, που θα της ανέθετε η κυρίαρχη τάξη για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της (Μήλιος, 1995: 5), ενώ το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και ανάγκες της τρέχουσας αγοράς εργασίας και οργανώνεται σύμφωνα με τα όσα υπαγορεύει η κυρίαρχη τάξη και ο κυρίαρχος τρόπος παραγωγής (Γιαβρίμης κ.ά., 2009). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Φραγκουδάκη (1985), επισημαίνοντας χαρακτηριστικά ότι, ακόμα και αν η επίδοση εξασφαλίζει μία καλύτερη σταδιοδρομία, το άτομο επιλέγει να ακολουθήσει τις ευκαιρίες, που συμβαδίζουν με το δικό του κοινωνικό πλαίσιο. Αναφορικά με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου εξαιτίας της ίδιας της δομής του, ο Νικολούδης (2015) αναφέρεται στην απόσπαση μέρους της γνώσης και ορισμού της ως επίσημης σχολικής, η οποία δεν συμπεριλαμβάνει βιώματα και εμπειρίες που συγκεντρώνει κανείς από τις καθημερινές ενασχολήσεις, αποκλείοντας, έτσι, την κουλτούρα των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα την «έντεχνη» περιθωριοποίηση τους και την αναπαραγωγή της «κατασκευασμένης» επίσημης γνώσης. Σύμφωνα με τον Ράσσελ (1980), το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν ως πολύτιμα τα προσόντα που υπαγορεύει το καπιταλιστικό σύστημα, περιορίζοντας την αυτοέκφραση των μαθητών. Ο Κελπανίδης (2002) εντοπίζει το ζήτημα της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης τόσο στην λειτουργία του σχολείου, όσο και στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η Νικολάου (2009), αν και αναγνωρίζει την ισχυρή σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης του ατόμου και της σχολικής του ζωής, πιστεύει στα «λειτουργικά χαρακτηριστικά» της οικογένειας, όπως η επικοινωνία, το συναισθηματικό δέσιμο, η αλληλοϋποστήριξη και η αρμονική οικογενειακή ζωή. Η Banks (2006) προτείνει η σχολική επίδοση να ερμηνεύεται σε σχέση με τον οικογενειακό τρόπο ζωής. Ειδικότερα, ο Bourdieu (1977, 1995) υποστηρίζει ότι η σχολική πρόοδος του ατόμου εξαρτάται από το πολιτισμικό κεφάλαιο του, ενώ ο Bernstein (1961) αποδίδει την διαφοροποιημένη σχολική επίδοση στην γλωσσική δεξιότητα, της οποίας ο βαθμός ανάπτυξης οφείλεται στην κοινωνική τάξη και το

οικογενειακό περιβάλλον, ενώ σύμφωνα με τους Blackledge και Hunt (2004) η εναρμόνιση του μαθητή με τους σχολικούς στόχους εξαρτάται από την κουλτούρα που ανέπτυξε το άτομο στο πλαίσιο της οικογένειας του.

Στην ελληνική και διεθνή έρευνα αποτυπώνεται ότι υπάρχει σημαντική σύνδεση των κοινωνικών τάξεων με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Goldthorpe, 1996. Κυπριανός κ.ά., 2013. Σιάνου-Κύργιου, 2005). Πρώτη η Έκθεση Κόουλμαν (1966) ανέδειξε ότι η σχολική επίδοση του ατόμου επηρεάζεται από κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες και ότι το σχολείο δεν καταφέρνει να δώσει ισότιμες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετική κοινωνική καταγωγή. Η έκθεση της Κ.Α.Ν.Ε.Π. της ΓΣΕΕ (2013) εξήγαγε ως αποτέλεσμα ότι η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο επηρεάζει τα άτομα σε οικονομικό επίπεδο και συμβάλλει στην κοινωνική τους κινητικότητα. Επίσης, όπως προκύπτει από την έρευνα των Κυπριανού κ.ά. (2013) ο τύπος λυκείου φοίτησης σχετίζεται με την κοινωνική θέση της οικογένειας, καθώς τα πειραματικά λύκεια προτιμώνται από μαθητές με γονείς υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου, τα γενικά λύκεια από τις μεσαίες τάξεις προσβλέποντας σε ανώτερες σπουδές που θα τους επιτρέψουν να έχουν ανοδική κινητικότητα και τέλος, οι απόγονοι εργατικών οικογενειών προσφεύγουν στα Επαγγελματικά Λύκεια, ώστε να καταρτιστούν σε ειδικότητες ελεύθερων επαγγελμάτων. Παράλληλα, οι Δημητρόπουλος κ.ά. (2000) επισημαίνουν ότι όλες οι ομάδες επαγγελμάτων του πατέρα έχουν ξεκάθαρη προτίμηση στις εκπαιδευτικές σχολές, με μόνη εξαίρεση την ομάδα επαγγελμάτων υψηλής αίγλης και τους κατόχους μεταπτυχιακών σπουδών, που στην πλειοψηφία τους επιθυμούν τα παιδιά τους να σταδιοδρομήσουν στα ιατρικά επαγγέλματα και τις νομικο-πολιτικές και οικονομικές σχολές. Από την έρευνα της Σιάνου-Κύργιου (2005), αποδεικνύεται ότι το μορφωτικό επίπεδο, όσο και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας ασκούν ισχυρή επίδραση στην επίδοση των μαθητών, και, στην προκειμένη έρευνα, των τελειόφοιτων του Λυκείου. Για την Χαροκοπάκη (2012), ωστόσο, ο βαθμός αντιλαμβανόμενης από τα παιδιά γονικής στήριξης στην επιλογή επαγγέλματος και οι σχέσεις αγάπης, φροντίδας, ευθύνης και εμπιστοσύνης και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, δύναται να ελαχιστοποιήσουν την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων του ατόμου. Τέλος, ο Γκοτοβός (1996) στην έρευνά του, όπου αξιοποίησε τα λεγόμενα μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ανέδειξε ότι μαθητές από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με τους απογόνους οικογενειών υψηλού και μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, οι οποίοι επιδεικνύουν διακρίσεις στα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα και συνδέεται θετικά με την αισιοδοξία που τρέφει το νέο κοινωνικό υποκείμενο για το μέλλον του, δηλαδή, όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικό status της οικογένειας, τόσο υψηλότερη η ατομική αισιοδοξία (Γκοτοβός, 1996: 263).

Σε μια κοινωνία, λοιπόν, με κοινωνικές ανισότητες, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες κατανέμονται αναλόγως της κοινωνικής τάξης, με τις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις να έχουν πιο πολλές εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενώ τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών τάξεων είναι πιθανότερο να ανακυκλώνουν την κοινωνική θέση τους (Γιαβρίμης, 2015). Ο Tzanakis (2011) προτείνει, για την καταπολέμηση των ανισοτήτων, την καλή επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού τριγώνου: γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, ενώ ο Μπρούζος (1999) υπογραμμίζει την ενσυναίσθηση και την αποδοχή, ως δύο από τα κύρια γνωρίσματα του εκπαιδευτικού, για την ισότιμη μεταχείριση και ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στη διδακτική διαδικασία.

Σκοπός αυτής της παρούσας εργασίας είναι η βιογραφική προσέγγιση της σχέσης της κοινωνικής τάξης με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, των έμμεσων παραγόντων επηρεασμού, αλλά και των ερμηνειών, που τα άτομα δίνουν για τις εκβάσεις της σχολικής σταδιοδρομίας τους. Οι στόχοι επικεντρώνονται στο να διερευνηθεί η σχέση

της κοινωνικής τάξης με την σχολική επίδοση, να διερευνηθούν οι παράγοντες επηρεασμού των σχολικών αποτελεσμάτων και να διερευνηθούν οι ερμηνείες που τα άτομα δίνουν για τα σχολικά τους αποτελέσματα.

3. Μέθοδος

3.1. Δείγμα

Ακολουθώντας το ταξικό σχήμα του Goldthorpe και McKnight (Goldthorpe & McKnight, 2004: 2), το δείγμα μας θα περιλαμβάνει: άτομα με πατέρα μισθωτό, διευθυντικό υπάλληλο ή τεχνικό, υψηλόβαθμο ή χαμηλόβαθμο, άτομα με πατέρα υπάλληλο μεσαίου βαθμού, άτομα με πατέρα από την μικροαστική τάξη, όπως μικροί εργοδότες και αυτοαπασχολούμενοι εργάτες μη επαγγελματίες, άτομα με πατέρα μεσαίου βαθμού χειρώνακτα, όπως τεχνικούς χαμηλόβαθμους επιβλέποντες χειρωνακτών, άτομα με πατέρα από την εργατική τάξη, όπως εξειδικευμένοι χειρώνακτες, μη εξειδικευμένοι χειρώνακτες και γεωργικοί εργάτες.

Στην έρευνα μας συμμετείχαν 4 γυναίκες και 6 άνδρες, με ηλικία από 31 έως 58 ετών και οι οποίοι προέρχονται τόσο από αστικές, όσο ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Αναλυτικότερα, από την κορυφή του ταξικού σχήματος των Goldthorpe και McKnight (2004), προς την βάση, το δείγμα μας αποτελείται από: έναν εκπαιδευτικό φυσικό υψηλού μορφωτικού επιπέδου με πατέρα ιδιώτη ιατρό, μία ειδική παιδίατρος με πατέρα βιοτέχνη, μία εικαστικό με πατέρα εκπαιδευτικό, έναν εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής με πατέρα αυτοαπασχολούμενο μη επαγγελματία και έπειτα μικρό εργοδότη, έναν τραπεζικό υπάλληλο, επιπέδου Δ.Ε., με πατέρα αυτοαπασχολούμενο οδηγό ταξί, έναν αξιωματικό σωμάτων ασφαλείας με πατέρα υδραυλικό, έναν αυτοκινητιστή, χειριστή μηχανημάτων, απόφοιτο λυκείου, με πατέρα αυτοκινητιστή, επιβλέποντα χειρωνακτών σε μεταφορές, έναν τραπεζικό διευθυντή με πατέρα οικοδόμο, μία ελεύθερη επαγγελματία (σχολικό κυλικείο), απόφοιτη λυκείου, με πατέρα από την εργατική τάξη και μία καθαρίστρια, απόφοιτη γυμνασίου, με πατέρα εργάτη σε εργοστάσιο.

3.2. Εργαλείο έρευνας

Η μέθοδος της παρούσας έρευνας είναι η βιογραφική συνέντευξη, καθώς επιτρέπει την προσέγγιση εμπειριών και βιωμάτων της καθημερινής ζωής. Με την βιογραφική συνέντευξη το άτομο περιγράφει πτυχές της καθημερινής του ζωής με τρόπο, που δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να κατανοήσει πώς το άτομο αντιλαμβάνεται και προσλαμβάνει τις κοινωνικές πρακτικές και διαδικασίες και πώς οι τελευταίες το επηρεάζουν, ώστε να ερμηνεύσει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του ατόμου. Η βιογραφική συνέντευξη βοηθάει τα άτομα να αποκαλύψουν τις διάφορες πλευρές τους, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αξίες τους και συνιστά ποιοτικό εργαλείο (Τσιώλης, 2014: 56-62). Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας) και τέσσερις θεματικές ενότητες ερωτήσεων. Η πρώτη θεματική αφορά στην κοινωνική τάξη και περιλάμβανε χαρακτηριστικά της πατρικής οικογένειας με ερωτήσεις σχετικές με το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων, τον τρόπο ζωής, τον αριθμό των μελών, τον τόπο διαμονής κατά την παιδική ηλικία κ.ά. Η δεύτερη θεματική αφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και περιλάμβανε ερωτήσεις για δραστηριότητες σχετικές με την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, την επίσκεψη σε μουσεία ή την παρακολούθηση θεάτρου και κινηματογράφου, τον ελεύθερο χρόνο και την επένδυση στην εκπαίδευση. Η τρίτη

θεματική αφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο του ατόμου και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με το οικογενειακό περιβάλλον, όπως τη σχέση των γονέων μεταξύ τους, τη σχέση του απογόνου με τους γονείς, τις συζητήσεις για τις σπουδές, τους φίλους και συμμαθητές, αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο αναφορικά με τον επηρεασμό τους στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου, από τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για το θεσμό του σχολείου. Τέλος, η τέταρτη θεματική αφορά στο σχολείο και την σχολική επιτυχία και περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την περιγραφή του συνεντευξιαζόμενου ως μαθητή, τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, τη διδακτική διαδικασία και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

4. Ευρήματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τρεις κατηγορίες δεδομένων, που αφορούσαν στην Πατρική οικογένεια, στο Κοινωνικό κεφάλαιο ατόμου και στο Σχολικό περιβάλλον. Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της πατρικής οικογένειας διαφάνηκε ότι το οικονομικό επίπεδο οικογένειας συμβάλλει στη δημιουργία εκείνου του πλαισίου, ώστε να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον για το σχολείο, να ενθαρρυνθεί και να υποβοηθηθεί ένα καλό σχολικό αποτέλεσμα. Ακόμη, οι παιδαγωγικές πρακτικές της οικογένειας, που περιλαμβάνουν και την σχέση του ζευγαριού, φαίνεται να συμβάλλουν στην σχολική επίδοση του απογόνου, όταν είναι μεθοδευμένες και επενδύουν στο σχολείο. Επιπρόσθετα, το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων διαφαίνεται να επηρεάζει την σχολική επίδοση του ατόμου σε μεγάλο βαθμό. Αναλυτικότερα, όσο υψηλότερο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων, τόσο περισσότερο η άποψή τους για το θεσμό του σχολείου συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση. Επίσης, όσο υψηλότερο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων, τόσο υψηλότερες είναι οι προσδοκίες για σχολική και επαγγελματική επιτυχία. Χαρακτηριστικά οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν:

Ε 2.....Δεν στερήθηκα τίποτα. Ως φοιτήτρια (ιατρική), ας πούμε, μπορούσα να πληρώνω το ενοίκιο, δεν χρειάστηκε να το μοιράζομαι..

Ε 4.....Πλέον και η οικονομική μας κατάσταση, και γενικότερα η κατάσταση του σπιτιού είχε βελτιωθεί οπότε είχα την δυνατότητα να πάω και σε κάποιο φροντιστήριο.. Βέβαια φροντιστήριο πήγα μόνο 3^η λυκείου..... τότε όταν αντιμετώπιζα κάποιο πρόβλημα μπορούσα να βρω κάποιες λύσεις..

Ε 8.....Γεννηθήκαμε κυριολεκτικά μέσα στην φτώχεια. Εγώ ήμουν ο μοναδικός από την οικογένεια που σπούδασε... ήμουν 5^{ος} κατά σειρά από τους 6.

Ε 5Υπήρχανε κάποιιο κανόνες στο σπίτι όπως θεωρώ σε όλες τις οργανωμένες οικογένειες εκείνης της εποχής που κάποια πράγματα έπρεπε να τηρούνται... Είπα προηγουμένως ότι ο στόχος των γονιών είναι να είμαστε καλοί άνθρωποι στην κοινωνία... Αν κινούμασταν σε τέτοια πλαίσια, δεν υπήρχε κανένα θέμα. Από εκεί και πέρα, άμα γινότανε κάτι άλλο υπήρχε και η επίπληξη, υπήρχε και η συζήτηση, υπήρχανε όλα. Αλλά ήτανε ξεκάθαρο, από την αρχή σε όλους μας, τα όρια.

Ε 1.....Από το δημοτικό η μητέρα μου με είχε και με επέβλεπε και με διάβαζε. Ακόμα και στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου τουλάχιστον στα θεωρητικά μαθήματα, των θετικών κατευθύνσεων ο πατέρας μου...

Ε 7.....Δεν υπήρχε δυνατότητα να με διαβάσει κανείς. Με διαβάζανε στο δημοτικό, μετά, στο γυμνάσιο μόνοι μας τα παλεύαμε.

Ε 4.....Το λατρεύουμε και το μόνο που τους ενδιέφερε είναι να γίνω καλός μαθητής, να γίνω ένας σωστός άνθρωπος.. Είχανε στερηθεί την εκπαίδευση,

ενώ θέλανε να την έχουνε, την αγαπούσανε, κάνανε το παν για να σπουδάσουν τα παιδιά τους.

Ε 1.....Οι γονείς μου διάβαζαν βιβλία, επισκέπτονταν μουσεία και παρακολουθούσαν θέατρο και κινηματογράφο, όταν τους δινόταν η ευκαιρία.

Ε 8.....Ο πατέρας μου ήτανε αγράμματος και η μητέρα μου, δεν είχανε πάει στο σχολείο. Δεν γινόntonουσαν πολιτιστικά στο χωριό για να παρακολουθήσουν, ήτανε μόνο οι επιδείξεις του σχολείου που ερχόντουσαν. Λέγανε απλώς «Να σπουδάσεις».

Όσον αφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο του ατόμου διαφαίνεται ότι η σχέση, που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς φαίνεται να είναι πρωτεύουσας σημασίας και, μάλιστα, όταν διέπεται από επικοινωνία, κατανόηση και στήριξη, αποδίδει στα σχολικά αποτελέσματα. Επίσης, η σχέση μαθητή με καθηγητή και η σχολική επίδοση διαφαίνεται να είναι δύο μεταβλητές που συνδέονται θετικά. Δηλαδή, όταν η σχέση είναι καλή, αυτό επιδρά θετικά στην σχολική επίδοση, όταν, όμως, είναι αδιάφορη ή κακή, επιδρά αρνητικά, κυρίως για τα μεσαία και χαμηλά στρώματα. Ακόμη, η συμμετοχή του μαθητή σε εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, όπως και η υποστήριξη και παρακολούθηση αυτών των εκδηλώσεων από τους γονείς, φαίνεται να συμβάλλει για μία καλή σχολική επίδοση βέβαια, χωρίς να έχει μεγάλη ισχύ, αν δεν συντρέχουν και άλλοι από τους παράγοντες, που αναλύουμε. Τέλος, οι φίλοι και συμμαθητές συμπεριλαμβάνονται στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, στην διεύρυνση των κινήτρων για μάθηση και συνδέονται με την δημιουργία αξιών, που σχετίζονται με το σχολείο.

Χαρακτηριστικά οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν:

Ε 1.....Πάντα σαν παιδιά είχαμε την υποστήριξη των γονιών. Δεν θυμάμαι να έχουν πει κάτι αρνητικό για εμένα και την αδελφή μου. Ήτανε σχέσεις αγάπης, στήριξης, πλήρους στήριξης. Ήτανε γονείς, οι οποίοι όμως, δεν με πίεσαν.. δεν γίναν κάτι παραπάνω... δεν ήτανε απολυταρχικοί... ήτανε γονείς μέχρι εκεί που έπρεπε.

Ε 7.... Δεν υπήρχε επικοινωνία τότε των πατεράδων με τα παιδιά γενικά. Ο πατέρας ήταν σαν το δάσκαλο που φοβόμασταν στο σχολείο. Ο πατέρας μου με έβλεπε και απλά έπρεπε να κάνω εγώ το σωστό, επειδή με αγριοκοίταζε. Αυτή ήταν η επικοινωνία.

Ε 1.....Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ήταν από τυπικές σχέσεις μέχρι φιλικές. Σχεδόν όλους τους είχα κερδίσει, ας πούμε για τις ικανότητές μου, εκεί που είχα.. εκεί που δεν είχα, προφανώς δεν τους κέρδισα.

Ε 5.....Κάποιοι με επηρέασαν θετικά, κάποιοι με επηρέασαν ουδέτερα... Να μην πω αρνητικά... Περισσότερο από τον χαρακτήρα τους..

Ε 7.....Δεν μπορούσαμε να γίνουμε φίλοι με τους δασκάλους μας, ούτε να τους πλησιάσουμε, ούτε να τους μιλήσουμε. Δεν μας δίνανε ποτέ αυτό το δικαίωμα. Υπήρχε φόβος, υπήρχε σεβασμός, όλα μαζί.

Ε 8.....Πάρα πολύ καλές σχέσεις είχα με τους εκπαιδευτικούς. Με παίρνανε και τα απογεύματα και τους βοηθούσα. Γράφανε στην γραφομηχανή και εγώ τους διάβαζα το κείμενο... Με τους καθηγητές είχα φιλικές σχέσεις, ειδικά στα τελευταία χρόνια του βταξίου γυμνασίου, όπου με καθοδήγησαν ουσιαστικά στο τι πρέπει να κάνω, επαγγελματικώς, τι θα ακολουθήσω.

Ε 9.....Εννοείται ότι συμμετείχα στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Ε 8....Δεν οργανώνανε τίποτε. Τότε ήταν οι γυμναστικοί αγώνες, στο τέλος, που ερχόντουσαν οι γονείς να δούνε τα παιδιά.

Ε 5.....Γυρίζαμε κάθε πιθανή γωνιά της δικής μας γειτονιάς, παίρναμε και τους δρόμους και φτάναμε και εγώ δεν ξέρω μέχρι που... Αυτό, μπορεί να φαίνεται χαμένος χρόνος, αλλά στην ουσία, επειδή έπεσα και σε μία σχετικά καλή παρέα, μας έδωσε την δυνατότητα να κουβεντιάζουμε παραπάνω, να αναλύουμε θέματα.

Ε 9.....Ο περίγυρός μου είχε θετική άποψη για το σχολείο. Να είμαστε μορφωμένοι, να έχουμε χαρτί, χωρίς χαρτί δεν είμαστε τίποτα. Με το χαρτί μας εκτιμάνε και θα είμαστε και εμείς βασιζόμενοι στα χέρια μας.

Όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον, η συνέπεια του μαθητή και η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζονται ως δύο στοιχεία ζωτικής σημασίας για την σχολική επιτυχία, ανεξάρτητα από την κοινωνική καταγωγή. Επίσης, διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως η ευσυνειδησία, η δικαιοσύνη, η ενθάρρυνση και η ευελιξία, διαφαίνεται ότι έφερναν κοντά τον μαθητή στο γνωστικό αντικείμενο, επηρεάζοντας, την σχολική του επίδοση. Αναφορικά με το σχολείο και το θεσμικό πλαίσιο, η «ξύλινη» εκπαιδευτική διαδικασία και η πίστη στο πρόγραμμα σπουδών, που δεν λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες και δυνατότητες του κάθε μαθητή, τόσο στον χρόνο επεξεργασίας και κατανόησης, όσο και στον τρόπο αναπαραγωγής, διαφαίνεται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση.

Χαρακτηριστικά οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν:

Ε 1.....Δεν υπήρξε φορά που να μην ήμουν συνεπής. Ήμουν ένας μαθητής του 18,5 με 19.

Ε 5.....Ψιλοτεμπέλης ήμουνα ως μαθητής.. Ήμουνα γύρω στο 16.

Ε 1.....Σε μαθήματα που ήμουνα πιο αδύναμος, όπως ας πούμε των ξένων γλωσσών, θεωρούσα και θεωρώ ότι υπήρχε προκατάληψη στο πρόσωπό μου και όταν έκανα την προσπάθειά μου δεν επιβραβεύτηκε.

Ε 4.....Όταν δεν καταλάβαινα κάποια πράγματα με εμψυχώνανε και με στηρίζανε να ξαναπροσπαθήσω.. Μου εξηγούσανε, δηλαδή, τι μου εξηγούσανε, οι άνθρωποι, αλλά με στηρίζανε.. Μου λέγανε ότι έχεις ικανότητες, πρέπει να προσπαθήσεις.

Ε 5.....Ήμουν από μικρός ντροπαλός, που σημαίνει ότι, δεν άνοιγα εύκολα το στόμα μου, δεν έλεγα ακόμα και αυτά που ήξερα, οπότε ήμουνα, κατά κάποιο τρόπο, υποτιμημένος από το σχολείο.. Δεν κατηγορήσα, βέβαια, ποτέ το σχολείο για αυτό, γιατί εγώ δεν άνοιγα το στόμα μου, δεν μου έφταιγαν εκείνοι.. αλλά σε μερικές περιπτώσεις που θα μπορούσανε και εκείνοι να έχουνε προσπαθήσει να δούνε τι γνωρίζω, δεν το έκαναν...

Ε 2.....Οι εκπαιδευτικοί γυμνάσιο και δημοτικό κάλυπταν τις ανάγκες.. Αλλά στο λύκειο έπρεπε να κάνεις και φροντιστήρια.. Αυτό ισχύει για όλους μας..

Ε 10.....Έλεγα «επειδή δεν πάω φροντιστήριο και είμαστε φτωχή οικογένεια, δεν ξέρω τις ασκήσεις, να με θεωρήσετε λίγο επιεικώς». Ο καθηγητής μου έλεγε «18 προφορικά χωρίς να κάνεις φροντιστήριο!»... ξέρανε την οικογένειά μας και βοηθούσανε, τουλάχιστον να περάσουμε...

Ε 4.....Όταν έχεις 20- 25 παιδιά, τότε θυμάμαι ήμασταν 30 παιδιά 32.... δεν είχανε την δυνατότητα να ασχοληθούνε, με πολύ μεγάλη λεπτομέρεια, με το κάθε ένα παιδί.

Ε 5.....Πιστεύω ότι δεν μπορεί το ίδιο πράγμα να το διδάξεις με τα ίδια λόγια και με τον ίδιο τρόπο στον κάθε μαθητή.. ο κάθε μαθητής θέλει να του το πεις λίγο

διαφορετικά για να το καταλάβει.. και γι' αυτό δεν έχεις πάντα τον χρόνο στο δημόσιο σχολείο... σε κανένα σχολείο.

Ε 6....Εγώ δεν αισθάνθηκα ποτέ αδικημένος, ίσα-ίσα. Ήξερα τι πρέπει να κάνω, ήξερα πως λειτουργεί το σχολείο... Αυτά κάνεις, και αυτά είναι τα αποτελέσματα, και αυτό είναι. Δεν αισθάνθηκα κάποια στιγμή να με αποβάλλει... Εφόσον έκανε αυτά που πρέπει και αυτά που σου έχουσε πει ότι είναι κανόνες, δεν υπάρχει κανένας λόγος να σε αποβάλλει.

5. Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι η κοινωνική τάξη συνδέεται θετικά με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, όχι εξαιτίας οικονομικών παραγόντων, αλλά περισσότερο εξαιτίας του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, όπως επισημαίνουν και οι Bourdieu (1995), Bernstein (1961), Blackledge & Hunt (2004), Φραγκουδάκη (1985) κ.ά., το οποίο δημιουργεί ξεχωριστές παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Επίσης, διαφαίνεται ότι το υψηλό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων τάξεων υπαγορεύει μία κουλτούρα επένδυσης στις σπουδές, περιλαμβάνοντας συντονισμένες προσπάθειες, ώστε ο απόγονος να αναπτύξει δεξιότητες συμβατές με το σχολείο και να εσωτερικεύει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ως «όχημα» κοινωνικής ανόδου. Σύμφωνα και με τον Κελπανίδη (2002), τα παιδιά από υψηλά κοινωνικά στρώματα αξιολογούν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ως μέρος της κουλτούρας τους.

Αντίθετα, φαίνεται ότι οι γονείς με χαμηλή μόρφωση τρέφουν αρκετές προσδοκίες για τους απόγονους τους, ωστόσο, η προσδοκία αυτή έχει ως σημείο αναφοράς το δικό τους επίπεδο μόρφωσης, που συνήθως περιορίζεται στην βασική εκπαίδευση, και δεν υποστηρίζεται από επιτηδευμένες παιδαγωγικές τακτικές. Τα άτομα από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα αποδέχονται ότι υπάρχει διαφορά και ότι αυτοί μειονεκτούν, εξαιτίας της εσωτερικευτής της νομιμοποίησης της ιεραρχικής κατάταξης των μαθητών, που ενυπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών. Έτσι, δεν αναλαμβάνουν μεγάλο ρίσκο και η προσπάθεια των επιλογών τους είναι η κατάληψη μιας κοινωνικής θέσης, τουλάχιστον ίδιας με αυτή της οικογένειάς τους (Breen & Yaish, 2003).

Επιπλέον, το κοινωνικό κεφάλαιο του ατόμου διαφαίνεται να δύναται να αποτελέσει ισχυρότερο παράγοντα επηρεασμού του μορφωτικού και πολιτισμικού επιπέδου της οικογένειας, κυρίως για τα μεσαία και χαμηλά στρώματα. Όσο κινούμαστε ανοδικά στην κοινωνική ιεραρχία, τόσο περισσότερη επικοινωνία, κατανόηση και στήριξη συναντάμε στη σχέση των μαθητών με τους γονείς τους. Για την Νικολάου (2009) τα «λειτουργικά χαρακτηριστικά» της οικογένειας, συμβάλουν για μία καλύτερη επίδοση. Ακόμη, διαφαίνεται ότι η καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό είναι θεμιτή από όλες τις τάξεις, ωστόσο επιδρά θετικότερα στην σχολική επίδοση στους μαθητές μεσαίων και χαμηλών στρωμάτων.

Παράλληλα, τα άτομα του δείγματος διαφαίνεται να αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στη διάδραση εκπαιδευτικού- μαθητή, όπως την περιγράφει ο Tzanakis (2011), και πιο συγκεκριμένα στην κακή επικοινωνία και κακή συνεργασία, στην έλλειψη ενσυναίσθησης, (Μπρούζος, 1999), αλλά και στην ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση και την μη επιστημονικοποίηση της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007). Η καλή επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού τριγώνου γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές θεωρείται σημαντική για την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Tzanakis, 2011), αλλά και η εμπειρία του εκπαιδευτικού σε παιδαγωγικά ζητήματα,

αποδεικνύεται σημαντική για την διατήρηση της σχολικής προσπάθειας (Μπρούζος, 1999). Επιπλέον, διαφαίνεται ότι οι συναναστροφές του ατόμου στο σχολείο επηρεάζουν θετικά, κυρίως, τους μαθητές από τα κατώτερα στρώματα, ως προς την αντιμετώπιση τους σε αυτό, ωστόσο, δεν φαίνεται να αποτελούν μία επιπρόσθετη ώθηση για ανώτερες σπουδές. Όπως αναφέρουν οι Blackledge και Hunt (2004) η εναρμόνιση του μαθητή με τους σχολικούς στόχους εξαρτάται περισσότερο από την κουλτούρα της οικογένειας και λιγότερο από την ομάδα των ομοίων μαθητών.

Η εκπαίδευση δύναται να προκαλέσει κινητικότητα ανεξάρτητα από την καταγωγή, ωστόσο το εκπαιδευτικό σύστημα δρα επιλεκτικά, όπως υποστηρίζει και ο Τσουκαλάς (1992), γι' αυτό οι προτεινόμενες αλλαγές για την λειτουργία του σχολείου, από τους συνεντευξιζόμενους, αφορούν στη δομή του προγράμματος σπουδών και στην αναδιάρθρωσή του.

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφαίνεται ότι οι διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές τάξεις, αναδύουν διαφοροποιήσεις στα σχολικά επιτεύγματα και σε έμμεσους παράγοντες επηρεασμού, που σχετίζονται με το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των ατόμων, τις πρακτικές διάδρασης τόσο στην οικογένεια, όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στο βαθμό επένδυσής τους στο σχολείο και στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που τους παρέχονται. Η φιλοδοξία για ακαδημαϊκά αποτελέσματα φαίνεται να σχετίζεται με την κοινωνική θέση της πατρικής οικογένειας του ατόμου, θα λέγαμε ότι επιβεβαιώνονται τα αναφερόμενα από τους Erickson και Goldthorpe (2001), ότι δηλαδή στις σύγχρονες κοινωνίες ο ταξικός προορισμός συνδέεται με την ταξική καταγωγή ή, όπως και ο Breen (2004) θεωρεί, η κοινωνική δομή είναι ισχυρά θεμελιωμένη. Αναλυτικότερα, τα άτομα και οι γονείς τους παίρνουν τις αποφάσεις τους με βάση το κόστος και τα κέρδη των αποτελεσμάτων, τις πιθανότητες επιτυχίας και το ρίσκο από τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης τους. Τα άτομα με τη λήψη της απόφασης τους έχουν ως βασικό στόχο την απόκτηση ενός επιπέδου εκπαίδευσης, που θα τους εξασφαλίσει μια ταξική θέση τουλάχιστον τόσο καλή, όσο και της οικογένειάς τους, ενώ το ρίσκο σχετίζεται με την πιθανότητα αποτυχίας εκπλήρωσης της απόφασης. Η προσπάθεια, που γίνεται από τα άτομα, είναι η λήψη αποφάσεων με μεγάλη χρησιμότητα και μικρό ρίσκο. Παρόλο, που όλα σχεδόν τα άτομα βρίσκονται μπροστά στις ίδιες επιλογές, οι αποφάσεις τους διαφέρουν λόγω της ταξικής τους διαφοράς.

6. Βιβλιογραφία

- Banks, O. (2006). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Τ. Δαρβέσης, Μτφ). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language, and learning. *Educational Research*, 3(3), 163-176.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (Επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture and society* (R. Nice, Trans.). London: Sage.
- Breen, R. (2004). *Social Mobility in rope*. Nuffield College, Oxford. Retrieved 1 November 2015, from: <http://www.uvm.edu/~pdodds/files/papers/others/2004/breen2004a.pdf>

- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275- 305.
- Breen, R., & Yaish, M. (2006). Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making. Mobility and inequality. In S. L. Morgan, D. B. Grusky & G. S. Fields (Eds.), *Mobility and inequality: frontiers of research in sociology and economics* (pp. 232-258). Stanford: Stanford University Press.
- Clark, B. (1960). Η αποεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σ.σ. 282- 296). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (2001). Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 31-44.
- Giddens, A. (2009 [1989]). *Κοινωνιολογία* (Επιμ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Goldthorpe, J. H. & McKnight, A. (2004). *The Economic Basis of Social Class*. Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics. Retrieved 30 August 2015, from: [http://eprints.lse.ac.uk/6312/1/The Economic Basis of Social Class.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/6312/1/The_Economic_Basis_of_Social_Class.pdf)
- Goldthorpe, J. H. (2012). *Understanding -and Misunderstanding – Social Mobility in Britain: The Entry of the Economists, the Confusion of Politicians and the Limits of Educational Policy*. Oxford Institute of Social Policy and Nuffield College, University of Oxford. Retrieved 15 July 2015, from: https://www.spi.ox.ac.uk/fileadmin/documents/PDF/Goldthorpe_Social_Mob_paper_01.pdf
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard educational review*, 29(4), 297-318.
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate*, 11(1), 76-90.
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γιαβρίμης, Π. (2015). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αυτοέκδοση.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Γκοτοβός, Α. Ε. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του Μαθητή. Θεωρία- Πράξη- Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. & Παπαθανασίου, Π. (2000). *Οι Προτιμήσεις των Νέων για Σπουδές και Επάγγελμα. Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης*; Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κ.Α.Ν.Ε.Π. & ΓΣΕΕ. (2013). *Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης 2012- 2013. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: Το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2001- 2012)*. Retrieved 10 January 2016, from: http://www.tovima.gr/files/1/2013/10/23/vivlio_ekthesis_2012-2013.pdf
- Κελπανίδης Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Κόουλμαν, Τζ. (1966). Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών (Περιληπτική έκθεση). Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 301- 356). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουτογιώτα, Σ. (2007). *Εκπαίδευση και κοινωνική κινητικότητα στις αναπτυγμένες μεταβιομηχανικές κοινωνίες με συστηματική αναφορά στην περίπτωση της γερμανικής κοινωνίας*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Φιλοσοφία και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Κυπριανός, Π., Χριστοδούλου, Μ. & Λαβίδας, Κ. (2013). Διερευνώντας τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Π. Κυπριανός (Επιμ.), *15^ο Διεθνές Συνέδριο AIFREF: Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πρακτικές και πολιτικές για το παιδί*, 20- 26 Μαΐου 2013 (σσ. 163- 173). Πάτρα.
- Μήλιος, Γ. (1995). Σχετικά με τη θεωρία των κοινωνικών τάξεων. Από την Κλασική Πολιτική Οικονομία στη μαρξιστική θεωρία. *Θέσεις*, 51. Ανακτήθηκε 5 Οκτώβρη 2015, από http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=499&Itemid=29
- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μία Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Νικολάου, Σ. (2009). *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολούδης, Δ. (2015). Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Ουτοπία*, 112. Ανακτήθηκε 18 Οκτώβρη 2015, από <http://info-war.gr/η-νέα-κοινωνιολογία-της-εκπαίδευσης>
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδεών* (Μ. Μιχαλοπούλου Μ., Μτφ). Αθήνα: Γλάρος.
- Ράσσελ, Μ. (1980). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Τάξη*. (Ν. Σαρλής, Μτφ). Αθήνα: Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος & ΣΙΑ, Ο.Ε.
- Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997- 2004)*. Αθήνα: Μεταίχιμιο.
- Σνύντερ, Ζ. (1981). *Σχολείο, Τάξη και Πάλη των Τάξεων. Ένα κριτικό Ξαναδιάβασμα των Μπωντελό – Εσταμπλέ – Μπουρντιέ - Παρεσόν και Ίλλιτς*. (μτφ. Ν. Μακρής). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830- 1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαροκοπάκη, Α. (2012). Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών –μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

«Ψωμί, Παιδεία και Linux στα Σχολεία». Η ιδιωτικοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως παράγοντας κοινωνικών ανισοτήτων

Κίτσιου Αγγελική, Διδάσκουσα, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας Πανεπιστημίου Αιγαίου, a.kitsiou@aegean.gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμ. Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου, giavrimis@aegean.gr

Περίληψη

Η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) συνιστά ένα καθοριστικό παράγοντα, που επιδρά και μετασχηματίζει σημαντικά τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η γνώση αποκτά πολύπλευρες διαστάσεις και το νέο γνωστικό εργαλείο μετασχηματίζει την οργάνωση, την ανάλυση και ερμηνεία της, παράγοντας ή αναθεωρώντας τις κοινωνικό-πολιτισμικές πραγματικότητες συγκεράζοντας το τοπικό με το παγκόσμιο. Οι υιοθετούμενες ψηφιακές στρατηγικές αντί να οδηγούν σε ισότιμα μαθησιακά περιβάλλοντα, προάγουν συχνά περιοριστικά τεχνολογικά μοντέλα, τα οποία οδηγούν στην παραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα, με τη χρήση των ποιοτικών μεθόδων Focus Group και εντοπισμένων συνεντεύξεων, μελετά τις δράσεις του Κινήματος του Ελεύθερου Λογισμικού (ΚΕΛ) στην Ελλάδα ενάντια στη νομοθετική ρύθμιση που αφορούσε στην «Κύρωση Συμφωνίας Στρατηγικής Συνεργασίας μεταξύ της Ελληνικής Δημοκρατίας και των εταιρειών Microsoft Corporation, Microsoft Ireland Operation Limited και Microsoft Ελλάς Ανώνυμη Βιομηχανική και Εμπορική Εταιρεία Προϊόντων και υπηρεσιών Πληροφορικής». Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι: α) τέτοιες στρατηγικές επιλογές προσανατολίζουν την εκπαίδευση προς την αξιοποίηση μόνο κλειστών και ιδιόκτητων λογισμικών προγραμμάτων, β) περιορίζουν την ενεργή συμμετοχή και την ελευθεριακή αντίληψη στην εκπαίδευση, καθώς και την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την αγορά εργασίας, όπου απαιτείται η γνώση περισσότερων τεχνολογικών λύσεων και γ) επιφέρουν σημαντικές οικονομικές επιβαρύνσεις στους εκπαιδευόμενους, αυξάνοντας τις κοινωνικές ανισότητες.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Η Διαχείριση της σχολικής τάξης και η κοινωνική της χαρτογράφηση. Εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου

Σιμάκης Συμεού, ΒΔ Α' στο Παγκύπριο Λύκειο Λάρνακας, simellie@cytanet.com.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και, ευρύτερα, του εκπαιδευτικού έργου, είναι, κατά γενική ομολογία, ο κεντρικός στόχος, στον οποίο επικεντρώνεται, τόσο το θεσμικό πλαίσιο, που διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και οι πρακτικές υλοποίησης, που ακολουθούν οι εμπλεκόμενοι σ' αυτήν. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, πέραν του επιστημονικού υποβάθρου, που κατά τεκμήριο διαθέτει, καταθέτει και ανάλογες μεθόδους, από τη θεωρητική σκευή, την οποία του παρέχει η παιδαγωγική του κατάρτιση. Τα μαθησιακά αποτελέσματα συντίθενται, κατά τεκμήριο, από την επίδοση των μαθητών. Οι παράμετροι, όμως, της επιστημοσύνης του εκπαιδευτικού και των καινοτομιών που εισάγει, ενδεχομένως, στη διδασκαλία του, δεν είναι αρκετές για τη μελέτη του φαινομένου και τη βελτιστοποίηση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης παρέχει, προς αυτή την κατεύθυνση, πολύτιμη αρωγή. Όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετικά με τις παραμέτρους που συνεξετάζονται με την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, η κοινωνική χαρτογράφηση της τάξης είναι ένα επιστημονικά κατοχυρωμένο εργαλείο, που μπορεί να συνδράμει αποφασιστικά αυτό το έργο. Αφετηρία αυτής της εργασίας είναι η υπόθεση ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο τελικό αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και το κοινωνικό μειονέκτημα ή πλεονέκτημα, που έχει ο κάθε μαθητής, σε σχέση με τους συμμαθητές του. Διερευνώνται, συναφώς, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του, το επάγγελμά τους, το οικογενειακό εισόδημα και άλλα συναφή στοιχεία, που συνθέτουν το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο επιδρά διαμορφωτικά στην επίδοση αλλά και τις επιλογές των μαθητών. Θα προταθούν συγκεκριμένες στρατηγικές εφαρμογής της «κοινωνικής χαρτογράφησης», στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ανάλογη και αντίστοιχη συνδρομή στην αποτελεσματικότητά της. Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης, πρόκειται να παρατεθούν δεδομένα έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, που εκπόνησε ο υπογράφων, με προβολή τους και προσαρμογή της εφαρμογής τους στο θέμα που προτείνεται να αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των εργασιών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Ας επικεντρωθούμε, μετά από την αναγκαία, θεωρώ, συνοπτική παρουσίαση του θέματος, στην «Περίληψη» που προηγήθηκε, στο δια ταύτα, όπως προνοεί και προϊδεάζει ο τίτλος, που κατέθεσα, ως πρόταση εισήγησης στο συνέδριο. Περι

κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης ο λόγος, ως εργαλείο μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και, ευρύτερα, του εκπαιδευτικού έργου, είναι, κατά γενική ομολογία, ο κεντρικός στόχος, στον οποίο επικεντρώνεται, τόσο το θεσμικό πλαίσιο, που διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και οι πρακτικές υλοποίησης, που ακολουθούν οι εμπλεκόμενοι σ' αυτήν. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, πέραν του επιστημονικού υποβάθρου, που κατά τεκμήριο διαθέτει, καταθέτει και ανάλογες μεθόδους, από τη θεωρητική σκευή, την οποία του παρέχει η παιδαγωγική του κατάρτιση.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα συντίθενται, κατά τεκμήριο, από την επίδοση των μαθητών. Οι παράμετροι, όμως, της επιστημοσύνης του εκπαιδευτικού και των καινοτομιών που εισάγει, ενδεχομένως, στη διδασκαλία του, δεν είναι αρκετές για τη μελέτη του φαινομένου και τη βελτιστοποίηση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης παρέχει, προς αυτή την κατεύθυνση, πολύτιμη αρωγή.

Όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετικά με τις παραμέτρους που συνεξετάζονται με την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, η κοινωνική χαρτογράφηση της τάξης είναι ένα επιστημονικά κατοχυρωμένο εργαλείο, που μπορεί να συνδράμει αποφασιστικά αυτό το έργο.

Αφετηρία αυτής της εργασίας είναι η υπόθεση ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο τελικό αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και το κοινωνικό μειονέκτημα ή πλεονέκτημα, που έχει ο κάθε μαθητής, σε σχέση με τους συμμαθητές του. Διερευνώνται, συναφώς, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων του, το επάγγελμά τους, το οικογενειακό εισόδημα και άλλα συναφή στοιχεία, που συνθέτουν το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο επιδρά διαμορφωτικά στην επίδοση αλλά και τις επιλογές των μαθητών. (Σιάνου 2006, σ.143 κ.ε., και Gewirtz, Ball & Bowe, 1995).

Θα προταθούν συγκεκριμένες στρατηγικές εφαρμογής της «κοινωνικής χαρτογράφησης» στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ανάλογη και αντίστοιχη συνδρομή στην αποτελεσματικότητά της.

Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης, πρόκειται να σχολιαστούν δεδομένα έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, που εκπόνησε ο υπογράφων, με προβολή τους και προσαρμογή της εφαρμογής τους στο θέμα, που προτείνεται να αναπτυχθεί, κατά τη διάρκεια των εργασιών αυτού του συνεδρίου.

Δραπτόμενος ευκαιριών που παρείχαν αρκετές φορές ειδικές παιδαγωγικές συνεδρίες των καθηγητικών συλλόγων των σχολείων, όπου υπηρετούσα, είχα μοιραστεί με τους συναδέλφους μου κάποιες σκέψεις, αναφορικά με προβλήματα ή και προσκόμματα που καθημερινά, σχεδόν, συναντούμε κατά την επιτέλεση του παιδαγωγικού μας έργου. Ενός έργου που προσδιορίζεται χαρακτηριστικά, ενδεχομένως και καθοριστικά, από μια δραματική διάσταση, αλλά και που, αντί της φαινομενικής οδύνης, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υφίσταται απλώς τη γόνιμη δοκιμασία των ωδίνων της διαδικασίας της αγωγής. Τέρμα της διαδικασίας αυτής δεν είναι ο οιοσδήποτε γοερός θρήνος αλλά ο εύηχος ενθουσιασμός, που προκαλεί ο δημιουργικός εκπαιδευτικός τοκετός!

Ανέτρεξα, λοιπόν, τόσο στην ελληνική, όσο και στην ξένη σχετική βιβλιογραφία, και εξέθεσα αρκετές φορές ενώπιον ομάδων εκπαιδευτικών τις απόψεις που έχουν εκφραστεί για το κεφαλαιώδες ζήτημα, αρχικά, της σχολικής πειθαρχίας, κατά πολλούς «το άρχειν δια της πειθούς».

Ειδικότερα, είχα πολλές φορές μιλήσει, για την οφειλόμενη – από μέρους ημών των εκπαιδευτικών – προσφορά ενός μαθήματος εκλυστικού, που, καθώς δεν θα μειώνει,

την επιστημονικότητά του, θα είναι εύληπτο από τον μαθητή και θα περιορίσει στο ελάχιστο την «προβληματική», όπως συνηθίσαμε να την αποκαλούμε, συμπεριφορά, κατά τη διάρκειά του.

Βεβαίως, δεν παρέλειπα να τονίσω, ομολογουμένως με μεγάλη έμφαση, την αναγκαιότητα της πειστικής επιχειρηματολογίας, θεωρητικά αλλά και πρακτικά, για να στήσει και να τείνει ο εκπαιδευτικός τρόφιμος, το παιδί εν προκειμένω, ευήκοον ους, στην παροχή προς αυτόν του απαραίτητου γνωστικού υλικού. Το «άρχειν δια της πειθούς», είναι, επομένως, εκ των ων ουκ άνευ, η ελάχιστη, πλην αναγκαία προϋπόθεση, για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητά του.

Τέλος, ας μην λησμονούμε τη ρήση του Χάρολντ Χούμπερτ: «Τα παιδιά έχουν ανάγκη την αγάπη μας, ιδίως όταν δεν την αξίζουν»!

Θέσαμε, κοντολογίς, μια μόνο πτυχή της διαχείρισης της σχολικής τάξης, που έχει να κάνει με τη μέθοδο προσφορά του μαθήματος, όπου, βεβαίως, η σύγχρονη πρακτική της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων και της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ομολογουμένως προσθετική αξία και υπόσχεται θετική προοπτική.

Αναμφίβολα, για να «ελέγξεις», ως εκπαιδευτικός, τα δρώμενα σε μια σχολική τάξη, δεν αρκεί να είσαι, απλά, καταρτισμένος όσον αφορά στο γνωσιολογικό μέρος της διδακτέας ύλης. Ασφαλώς, αυτό είναι απαραίτητο, αφού, πάντοτε ισχύει το «ουκ αν λάβοις παρά του μη έχοντος», αλλά, πέραν αυτού, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προαπαιτούν τη μετατροπή του σε «προβολέα» που θα φωτίζει τις περιοχές της γνώσης και όχι «υποβολέα» τους, ωσάν να είναι η από καθέδρας αυθεντία! Η ανακάλυψη της γνώσης και όχι η αποκάλυψή της, χωρίς την αυτενεργούσα δυναμική του μαθητή, θα πρέπει να είναι ο αποκλειστικός γνώμονας των ενεργειών ενός σύγχρονου δασκάλου. Κοντολογίς, σημαντική προϋπόθεση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας είναι ο εμβολιασμός της με τις απαραίτητες μεταγνωστικές δεξιότητες, που οφείλουμε, απαρέγκλιτα στο παιδί, να το μάθουμε, δηλαδή, πώς να μαθαίνει!

Δεν διαχειριζόμαστε, λοιπόν, απλά μια κατάσταση αλλά την προλαμβάνουμε. Η πρόληψη είναι, αδιαμφισβήτητα, πλέον, ο απαραίτητος όρος θεραπείας προβλημάτων. Τα λύνουμε, με το να μην επιτρέψουμε τη γέννησή τους! Τούτο, βέβαια, σημαίνει, και προαπαιτεί, κόπο και εργώδη προσπάθεια, για την ανακάλυψη των αιτίων, έτσι ώστε η αντιμετώπιση των προβλημάτων να είναι αρκούντως αποτελεσματική, προτού αυτά αναβλαστήσουν ή και πολλαπλασιαστούν. Με άλλα λόγια, προτείνεται, εδώ, να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα προδιδακτικά καθήκοντα, συχνά, το ίδιο σημαντικά, ίσως δε και σημαντικότερα - αν μου επιτρέπεται να το πω, με το απαραίτητο ρίσκο της ελλιπούς κατανόησης της φράσης, μέσα από την υπερβολή της - από τα καθαρώς και αμιγώς διδακτικά.

2. Η κοινωνική χαρτογράφηση της τάξης

Είναι, με αυτή τη θεωρητική σκευή, που επιχειρώντας να τεκμηριώσω κάποιες πρώτες εκτιμήσεις και βεβαίως μετά να αξιοποιήσω, προς όφελος της διδακτικής πρακτικής, διεξήγαγα μια μικρή έρευνα, σε συγκεκριμένο σχολείο, όπου υπηρετούσα, στην οποία επιχείρησα να αντιστοιχήσω, κατ'αρχάς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική τους πρόελευση και με ό, τι αυτό συνεπάγεται.

Με απλά λόγια, προσπάθησα να δω, αν και σε ποιο βαθμό δείχνει να επηρεάζεται η επίδοση αλλά και η όλη σχολική παρουσία των παιδιών, από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων τους, το εισόδημα, ή/και το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Γενικά, το (δι)ερευνητικό εγχείρημά μου αφορούσε στα κοινωνικά χαρακτηριστικά που «κουβαλούν» μαζί τους τα παιδιά, ερχόμενα στο σχολείο. Τέλος, με απασχόλησε και το πλαίσιο προσδοκιών, που η οικογένεια αναπτύσσει, σε σχέση με το μορφωτικό αγαθό αλλά και τις αποφάσεις, προτιμήσεις, επιλογές των παιδιών (Vincent 2001, σσ. 347-364). Έτσι, περιορίστηκα σε μια μόνο τάξη, την πρώτη, που, για πρώτη φορά, αντιμετώπιζε την καινοτομία του Ε.Λ. , όχι σε επίπεδο κοινού κορμού, άρα απέφυγα την Α' τάξη, και αξιοποίησα μόνο, ως δεδομένα έρευνας, μόνο από τη Β' .

Μπορεί, κανείς, να συναγάγει εύλογα συμπεράσματα, καθώς «διαβάξει», σχετικά εύκολα, το αποτέλεσμα της έρευνας. Γονείς , με «χαμηλό» επίπεδο εκπαίδευσης-π.χ. απόφοιτοι Δημοτικού σχολείου – πολύ δύσκολα αναπτύσσουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, δεν τους είναι καθόλου εύκολο να τα βοηθήσουν και, βεβαιότατα, να τα «εμπνεύσουν», όσο γερό «κομπόδεμα» κι αν διαθέτουν και, όσο υψηλό ποσό κι αν τους παραχωρούν για «χαρτζιλίκι». (Ball, 2003). Το όραμα και οι προσδοκίες, δεν υποκαθίστανται, ενδεχομένως, με οικονομικές παροχές. Παρατηρήθηκε ότι, γονείς που διαθέτουν τεράστια ποσά για προπαρασκευή των παιδιών τους, τα αποτελέσματα, η επίδοσή τους, δεν ήταν αρκούντως ικανοποιητικά. (Κυρίδης ²2011 και Κυρίδης ¹1997). Το *πολιτισμικό κεφάλαιο*, που κατατέθηκε (Bourdieu & Passeron, 1970, Bourdieu & Passeron, 2014) και Θάνος, 2012) ίσως να ήταν ιδιαιτέρως μικρό, στην προκειμένη περίπτωση, και δεν συνδυάστηκε με το αντίστοιχο *οικονομικό*. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί αναπόδραστο επακόλουθο αυτής της στρατηγικής ή και παραλλαγών της. Διαπιστώθηκε και εφαρμογή από την αντίθετη οπτική. Για παράδειγμα, εντοπίστηκαν περιπτώσεις παιδιών που είχαν γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση και με «καλά επαγγέλματα»/υψηλά εισοδήματα και αντίστοιχες πενιχρές επιδόσεις τους. Κάποιες φορές, διαπιστώθηκε, μάλιστα, και σχολική αποτυχία. Πρόκειται, ενδεχομένως, για πολυάσχολους γονείς, με ανεπαρκή σχέση/επαφή με τα παιδιά τους, που επικεντρώνονται κυρίως στην καριέρα τους και σε άπλετες οικονομικές παροχές στα παιδιά τους, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο ικανοποιούν τις ανάγκες τους, οι ίδιοι επιτελούν τον ρόλο και την αποστολή τους και τα λοιπά, εναπόκεινται στα παιδιά, φορτώνονται αποκλειστικά στους δικούς τους ώμους, όπως, φυσικά και την ευθύνη για τα αποτελέσματα, που φέρνουν. Η διατήρηση των κεκτημένων της τάξης τους, πάντως, ή το εγχείρημα υπέρβασης του ταξικού τους προσδιορισμού, είναι ένα επίσης, πολύ ενδιαφέρον για την επιστήμη ζήτημα, προς ενδελεχή και συνεχή διερεύνηση, στα ποικιλότροπα κοινωνικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000).

3. Συμπέρασμα

Ανακεφαλαιώνοντας, θα ήθελα να τονιστεί, με την αρμόζουσα έμφαση ότι, οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας ανάλογα, κοινωνικά στοιχεία, μπορούν να «διαβάσουν», τον πληθυσμό, που αποτελεί τη σχολική τάξη και , ανάλογα, να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και την γενικότερη παιδαγωγική τους προσέγγιση. Είναι βέβαια τούτο ζήτημα γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής και ανάλογης παιδαγωγικής προσέγγισης και μεθοδολογίας. (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010 και Μυλωνάς, 1991) Φυσικά, η συλλογή αυτών των στοιχείων πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, το ίδιο και η αξιοποίησή τους. Δεν νοείται και, δεν πρέπει να αφεθεί ή και να αιωρείται ακόμη, η παραμικρή υπόνοια, για παραβίαση προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Αν

τηρηθούν οι προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν, το όφελος θα είναι μεγάλο και θα βελτιστοποιήσει τις πιθανότητες αποτελεσματικότητας της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας. Μπορούμε να προλάβουμε ανεπιθύμητες καταστάσεις στην τάξη μας, αφού θα ξέρουμε και, άρα θα έχουμε τη δυνατότητα να προλάβουμε το πρόβλημα, πριν αυτό εμφανιστεί. Άρα, μπορούμε να το σταματήσουμε, προτού αυτό αρχίσει, προτού εμφανιστεί.

Μια διεξοδικότερη συζήτηση – βάσει των ερεθισμάτων που φιλοδοξώ τουλάχιστον να έχω ήδη δώσει τη δυνατότητα να έχουν προσληφθεί, και των ζητημάτων που, ακροθιγώς έστω, έχουν εκτεθεί, μπορεί τώρα να ακολουθήσει και ίσως έτσι πεισθούν και όσοι, ενδεχομένως, να διατηρούν ψήγματα αμφιβολίας.

Ας εστιάσουμε τώρα σε πτυχές πρακτικότερης φύσεως. Πώς μπορούμε να συλλέξουμε τα στοιχεία, για τα οποία έγινε αρκετός λόγος προηγουμένως;

1. Από το Γραφείο Συμβουλευτικής (στην Κύπρο υπάρχει σε κάθε σχολείο, επανδρωμένο με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς).
2. Ώρες Υ.Τ. (Υπεύθυνου – καθηγητή- Τμήματος) και γενικά αξιοποίηση αυτού του θεσμικά κατοχυρωμένου ρόλου για «κοινωνική ανάγνωση» του πληθυσμού της τάξης.
3. Παρατήρηση των μαθητών στα διαλείμματα ανιχνεύοντας «κοινωνικά στοιχεία» που προσδιορίζουν τις πρακτικές που ακολουθούν τα παιδιά, τις συμπεριφορές, εντός και εκτός τάξης και ωραρίου «στενής» μαθησιακής διαδικασίας.
4. Εφημερίες.
5. Προσωπική επαφή με μαθητές.
6. Μικρές έρευνες, στους πληθυσμούς των τάξεων, μέσω ερωτηματολογίων για διάγνωση αναγκών, καθώς και συνεντεύξεων.
7. Συλλογική προσπάθεια λήψης κοινωνικών πληροφοριών από τους διδάσκοντες της τάξης.
8. Οι μαθητές στο κυλικείο.
9. Τα κινητά τηλέφωνα των παιδιών (Αξία) – Παρατήρηση.

Είναι φυσικά ευνόητο ότι η αλίευση αυτών των πληροφοριών και η δημιουργία ανάλογων κοινωνικών «folders» για κάθε μαθητή πρέπει να γίνεται διακριτικά και με την απαιτούμενη προσοχή, τόσο κατά τη διαδικασία συλλογής όσο και κατά τη χρήση τους. Δεν παραβιάζουμε ποτέ προσωπικά δεδομένα και κυρίως δεν διατυμπανίζουμε το περιεχόμενο των συλλεγέντων. Η προσωπικότητα του παιδιού είναι αναμφίβολα μοναδική και πρέπει, οφείλουμε, να την προστατεύουμε διαρκώς και αποτελεσματικά, από διαρροές που ίσως την τραυματίσουν ή την καταρρακώσουν.

Σχετικά με το Σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα εστιάσω τώρα και θα επιχειρήσω τον φωτισμό του με όσο γίνεται πιο εμβριθή διερευνητική ματιά, πάντοτε υπό πρίσμα κοινωνικό. Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ένα σχετικό ζήτημα, αφού ως θεσμός, οι εξετάσεις πρόσβασης, συνδέονται μ' αυτό άρρηκτα, θα έλεγε κανείς.

Παγκύπριες Εξετάσεις, λοιπόν... Ήμουν κι εγώ μεταξύ των θεματοθετών, αρκετές φορές και, ακόμη περισσότερες «εγκλημάτησα», κατά το δοκούν, ως βαθμολογητής.....

Πόσο «διαβάσαμε» τον πληθυσμό, τον οποίο τόσες φορές κληθήκαμε, να εντάξουμε ή να αποκλείσουμε, αναλόγως από τις πόρτες των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, απλά γιατί δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στα ζητούμενά μας;

Τουλάχιστον, ας το κάνουμε αυτό στην σχολική τάξη... Ο δάσκαλος πρέπει να ανοίξει, πέραν της βαλίτσας με τα βιβλία και την άλλη, την κοινωνική βαλίτσα...

Θα ήθελα, τώρα να επικεντρωθώ στη σημερινή συγκυρία. Με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που τη χαρακτηρίζουν και που προσδιορίζουν με τη σχετική προβολή τους (και) τον πληθυσμό της σχολικής τάξης. Το προσφυγικό ζήτημα, το μεταναστευτικό και άλλα συναφή. Μπορώ να αγνοήσω, ως εκπαιδευτικός, αυτές τις νέες κοινωνικές πραγματικότητες όταν επιχειρώ τον σχεδιασμό της διδακτικής μου πρότασης και ιδίως καθώς διαχειρίζομαι την σχολική τάξη;

Θέλω να καταθέσω και ένα προσωπικό στίγμα, αν θέλετε:

Ήμουν κι εγώ προσφυγόπουλο κάποτε... Διάβασα κι εγώ στο φως των κεριών, ως παιδί των αντίσκηνων, το 1974, στην Κύπρο... Ας παραβληθεί αυτής της φράσης το περιεχόμενο με της αντίστοιχης της κας Φωτεινής Τσαλικογλου⁴ για τα παιδιά της σημερινής εποχής, που δεν έχουν όμως, ισοπεδωτικά όμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερα στη σημερινή συγκυρία της κρίσης και της Ευρώπης που, πορεύεται, ενδεχομένως, κατά κρημνόν, με σπασμένα φρένα και με άμεσο απαιτούμενο την αναστροφή αυτής της πορείας στις κακοτράχαλες ατραπούς από τις οποίες καλείται πάραυτα να εξέλθει. Όλα αυτά είναι ζητήματα που επικαθορίζουν κοινωνικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός σήμερα πρέπει να κινηθεί συνυπολογίζοντάς τα.

Μπορεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός μόνο με την λειψή σκευή που του δίνουν οι γνώσεις περί του αντικειμένου της διδασκαλίας του; Μπορώ εγώ, παρά τα 40 χρόνια που μεσολάβησαν να ξεχάσω το φως των κεριών στα αντίσκηνα της δικιάς μου προσφυγιάς, προερχόμενος από την εισέτι κατεχόμενη από τα τουρκικά στρατεύματα Κύπρο; Δύναμαι να σφυρίζω αδιάφορα και να λέω ενδομύχως «εγώ τη δουλειά μου θα κάνω και τα παιδιά των σύγχρονων προσφύγων που ήρθαν και στη δική μου χώρα, να πάνε να πνιγούν», κυριολεκτικά και μεταφορικά;

Μπορώ να πω «Ας λησμονήσουμε πάνω σε τούτα τα χαλίκια», όπως ίσως ψιθυρίζουν τα σημερινά προσφυγόπουλα ή και τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών;

Στην επιστήμη μας θα πούμε αυστηρά: παιδιά προερχόμενα από διάφορες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Η ουσία - και για να έχει νόημα η σχέση που διερευνούμε με το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα - είναι να προταθεί και να εφαρμοστεί πριν την εκπαιδευτική η αντίστοιχη και ανάλογη κοινωνική μεταρρύθμιση. Αφού η παροχή ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών σε κοινωνικά άνισους, κρίνεται και είναι, εκ του αποτελέσματος, ατελήςσφορη. Η εκπαιδευτική διαδικασία, όσες καινοτομίες κι αν εισαχθούν, όσες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών κι αν γίνουν, στην απουσία της κοινωνικής μεταρρύθμισης ελάχιστο νόημα και σημασία θα έχει, όπως και οι βαρύγδουπες εξαγγελίες της πολιτείας «περί δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου». Ως θεσμικό πλαίσιο, ως ρητορικό σχήμα, ως θεωρητικό κατασκεύασμα, είναι, ενδεχομένως εξαιρετικό. Ως εκπαιδευτική εφαρμογή όμως;

4. Βιβλιογραφία

⁴ Σε κείμενό της η συγγραφέας, που αναφέρεται στο συγκλονιστικό «δέσιμο» των παιδιών με την τηλεόραση, (σήμερα, αντίστοιχα, ενδεχομένως να αντικαθιστούσαμε στη συζήτηση, το «Μέσο» αυτό με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ευρύτερα το Διαδίκτυο), σημειώνει την αντίδραση των παιδιών στην ερώτηση ενός δασκάλου στην Αμερική, σχετικά με το τι γνωρίζουν για τον Τόμας Έντισον. Η απάντησή τους συγκλονίζει: «Χωρίς αυτόν τον κύριο θα βλέπαμε τηλεόραση στο φως των κεριών»! Ούτε λόγος για την εφεύρεση του ηλεκτρικού λαμπτήρα, ούτε φυσικά ότι υπήρχε ποτέ περίπτωση στέρησης της τηλεόρασης από την καθημερινότητά τους!

A. Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος Α, Μαυρογιώργος Γ. & Παπακωνσταντίνου Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζεμπύλας Μ. κ.α. (2010). *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζεμπύλας Μ. κ.α. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ηλιού Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Καζάζη Μ. (1993). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.
- Κελπανίδης Μ. (2000). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός (Ειδικότερα, βλ. κεφ. «Οικονομία και Εκπαίδευση», σσ. 266-276). Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουλαϊδής Β. & Τσατσαρώνη Ά. (2010). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κυριαζή Ν. (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης Α. (2011). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη
- Κυρίδης Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955 – 1985)*. Αθήνα: Gutenberg [Ανατύπωση: 2003]
- Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.) (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα / Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος Γ. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγικές νομιμοποίησης. Έρευνα, διάλογος, λαϊκή συμμετοχή*. Γιάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μυλωνάς Θ. (1991). *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.
- Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση 1997-2004*. Αθήνα : Μεταίχιμο.
- Σιάνου – Κύργιου Ε. (2010) *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Τζάνη Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία. Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

B. Ξενόγλωσση

- Alexiadou N. (2002) "Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy". *Journal of Education Policy*, 17(1) 71-86.
- Apple, M. (1978), «The new sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction», *Harvard Educational Review*, 48, 495-503.
- Apple M. W. (1999) *Power, meaning and identity. Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Apple M. (1998) «Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration», *Teachers College Record*, 90 (2), σσ. 167 – 184.
- Ball S. J. (2003) *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage* London and New York: Routledge Falmer.
- Bernstein B. (1961) Social class and Linguistic Development: A theory of social Learning. In J. Elloud, et al., « *Society, Economy and education, Glencoe, I 11, The Free Press*.
- Bernstein B. (1977), *Class. Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmission*. London: R.K.P.
- Blackledge D. & Hunt B. (1985). *Sociological Interpretations of Education*. London and New York: Routledge.
- Bourdieu P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Elément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P & Nice R. (1984 κ.ε. Άλλες εκδόσεις ακολούθησαν μέχρι το 1996) *Distinction. A social critique of the Judgement of taste*). London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life*. NY: Basic books.
- Foster P., Gomm R. & Hammersley M., (1996). *Constructing educational inequality*. London: The Falmer press, Educational Studies, Series: 15.
- Gewirtz Sh., Ball S.J. & Bowe R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Hammersley M. (1993). *Educational Research. Current issues* (Volume 1). London: Open University, Paul Chapman publishing Ltd.
- Hargreaves D. (1982) *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Harker R., May S. A. (1993). «Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu», στο: *British Journal of Sociology of Education*, 14 (2), 169-178.
- Jencks C (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Allen Lane.
- Johnes G. (1993). *The economics of Education*. London: The Macmillan Press LTD, Hong Kong
- Karabel J. & Halsey A. H. (1977). *Power and ideology in education*. New York: New York University Press
- Leung, W.C. (2001). How to design a questionnaire. *Student BMJ*, 09:171-216 June.

- Meighan R. *A sociology of educating*². London: Published by Holt, Rinehart and Winston Ltd.
- McLaren P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London: R.K.P..
- Marjoribanks K. (1979). *Families and their learning Environments. An empirical analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Persianis P. (1981). *The political and economic factors as the main determinants of educational policy in independent Cyprus (1960 -1970)*, Nicosia: Pedagogical Institute of Cyprus.
- Potter St. (2006). *Doing Postgraduate Research*, London: Sage Publications.
- Reay D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": familiar and institutional habituses and higher education choice" στο: "*Journal Education Policy*", 13 (4), 515-529.
- Reay D. David M. E. & Ball S. J. (2005). *Degrees of choice, Social class, race and gender in higher education*, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA : Trentham Books.
- Robson C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3 (1), 16-20.
- Rothbart G. S. (1970). The legitimation of inequality: objective scholarship vs black militance. *Sociology of Education*, 43, 159-174.
- Sarup M. (1982). *Education, State and Crisis: A Marxist Perspective*. London: R.K.P..
- Thrupp M.. "Education Policy and Social class in England and New Zealand: an Instructive Comparison". *Journal of Education Policy*, 297-314.
- Troyna B. (1989²). *Racial inequality in education*. London: Routledge.
- Vincent C. (2001). Social Class and Parental Agency. *Journal of Education Policy*" 16(4), 347-364.
- Vught F.A. Van (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Webb, R. & Vulliamy, G. (1997). *A Comparative Analysis of Curriculum Change in Primary Schools in England and Finland*. University of York, Department of Educational Studies.
- Whitty G. (1985). *Sociology and school Knowledge. Curriculum theory, research and politics*. London: Methuen & co. Ltd.
- Whitty G. (2001). Education, Social Class and Social Exclusion. *Journal of Education Policy*, 16 (4), 287-295.
- Whitty G. & Edwards T. (1998). School Choice Policies in England and United States: an exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34 (2), 211-227.
- Whitty G., Power S. & Halpin D. (1998). *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- William D. (2000). Assessment: Social Justice and social consequences: Review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), p.p.661-663.

Wilson N. & MC Clean S. (1994). *Questionnaire Design. A Practical Introduction*.
University of Ulster.

(Επαν)εκπαίδευση στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση των σπουδαστών/τριών των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης

Πεχτελίδης Γιάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, pechtelidis@ece.uth.gr

Κυριάκης Κωνσταντίνος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kostas.kyriakis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετάμε μια ομάδα νέων εκπαιδευόμενων (18 – 25 χρονών), οι οποίοι, αντιμετωπίζοντας τον κίνδυνο της ανεργίας, της ετερο- και υποαπασχόλησης και της ατελούς ένταξης στην αγορά εργασίας, επέλεξαν στρατηγικά την επιστροφή στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα σπουδών των Δημοσίων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μέσα από αυτοβιογραφικά αναστοχαστικά σημειώματα διερευνούμε α) γιατί επέλεξαν ως στρατηγική διαχείρισης στην κρίση τον αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών τους προσόντων και των επαγγελματικών τους γνώσεων, β) το νόημα που δίνουν στην έννοια της εκπαίδευσης και πώς σημασιοδοτούν την επιστροφή τους σε αυτήν, γ) τις συνέπειες της κρίσης στην επιλογή συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και δ) τις ικανότητες που επιστρατεύουν τα υποκείμενα ώστε να συμφιλιώσουν τις ατομικές τους βιογραφίες με τη ρευστότητα και τον πλουραλισμό των πολιτισμικών αντινομιών της κοινωνικής ζωής. Για την ανάλυση των αυτοβιογραφικών αφηγηματικών σημειωμάτων εφαρμόζουμε ένα σύνθετο εννοιολογικό συνδυασμό, αντλώντας από τη λογοθεωρία, την κοινωνιολογία του κινδύνου, της εξατομίκευσης, και της επισφάλειας, τη θεωρία του Bourdieu για το habitus και την έννοια της γενεάς του Manheim.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Τυχαία ή προσχεδιασμένη επιλογή σπουδών: ανισότητες και πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση

Τσάγκα Βασιλική, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, vasotsagka@gmail.com

Τζαφέα Όλγα, Υποψήφια Διδάκτωρ, τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, olgatzaf@gmail.com

Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Καθηγήτρια, τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, eleni.sianou@gmail.com

Περίληψη

Η επιλογή σπουδών για την ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο πολλών ερευνών διεθνώς. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι πρόκειται για ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, στο οποίο επενεργούν πολλοί παράγοντες. Ανάμεσα σε αυτούς παίζουν ιδιαίτερο ρόλο οι κοινωνικοί παράγοντες και κυρίως η κοινωνική τάξη. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στη σχέση επιλογής σπουδών και κοινωνικής τάξης, ένα ζήτημα για το οποίο είναι λίγες οι έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία. Περιγράφει συνοπτικά ορισμένα δεδομένα που προέκυψαν από μια ποιοτική έρευνα σε πρωτοετείς φοιτητές, σκοπός της οποίας ήταν να διερευνηθούν οι πιθανές διαφορές στη λήψη της απόφασης για την επιλογή των σπουδών και η συνάφειά τους με την κοινωνική τάξη. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές μεταξύ των φοιτητών. Οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα κάνουν τυχαίες επιλογές μετά την ανακοίνωση των βαθμολογιών στις πανελλαδικές εξετάσεις, ενώ οι προερχόμενοι από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν προσχεδιάσει την επιλογή τους με συγκεκριμένους στόχους από πολύ νωρίς, κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδρομής. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι κάθε προσπάθεια για την κατανόηση και την ερμηνεία της επιλογής σπουδών, συνεπώς της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής διαδρομής, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη την κοινωνική προέλευση των υποψηφίων, σε σχέση με τα σχέδια, το χρόνο λήψης της απόφασης και τις προτιμήσεις τους.

1. Εισαγωγή

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί σταθερά την έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, γιατί συνδέεται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Το ενδιαφέρον για το ζήτημα αυτό μεγαλώνει μετά τη δεκαετία του 1980, όταν εφαρμόζονται πολιτικές για την επέκταση των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι η περίοδος μετά την οικονομική κρίση, όταν επανέρχεται στο προσκήνιο η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και υποστηρίζεται

ότι οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης μεγαλώνουν τις ανάγκες για υψηλά εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Becker, 1975). Ο βασικός λόγος αύξησης του ενδιαφέροντος οφείλεται στη διαπίστωση ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δε μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες, γιατί συνοδεύεται από τη μεγαλύτερη στρωματοποίηση των ιδρυμάτων, με συνέπεια να προσφέρονται μεν περισσότερες, αλλά άνισες ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής (Ball et al., 2002).

Ένα από τα ζητήματα που επικεντρώνεται μεγάλο μέρος των ερευνών είναι η επιλογή σπουδών για τη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η επιλογή σπουδών είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους οι κοινωνικοί παίζουν σημαντικό ρόλο. Επίσης, πρόκειται για ένα σημαντικό ζήτημα που χρήζει μελέτης, γιατί έχει σοβαρές συνέπειες στην εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή των φοιτητών (Jackson 2007; Shavit et al. 2007; Teichler 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που εξετάζουν το θέμα από μια κοινωνιολογική σκοπιά δείχνουν ότι η επιλογή σπουδών για τη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση παρέχει περισσότερες από το παρελθόν, αλλά άνισες ευκαιρίες πρόσβασης. Αυτό το γεγονός έχει ως συνέπεια να αποκτάει μεγαλύτερη σημασία σε ποιο πανεπιστήμιο θα εισαχθεί κάποιος και όχι, αν θα εισαχθεί (Sianou- Kyrgiou 2008). Υπό αυτούς τους όρους, η διεύρυνση συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση ωφελεί κυρίως τη μεσαία τάξη, τους πιο προνομιούχους κοινωνικά υποψηφίους και καθιστά την επιλογή σπουδών παράγοντα αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Morley & Aynsley 2007; Sianou-Kyrgiou 2008). Η προηγούμενη εκπαιδευτική διαδρομή και η στήριξη των γονέων κατά την προετοιμασία πρόσβασης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τις προσδοκίες και τα σχέδια των νέων για την επιλογή σπουδών (McCarron & Inkelas, 2006; Reay et al., 2001). Οι μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, όπως το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το εισόδημα της οικογένειας καθορίζουν τις επιλογές σπουδών, σε συνδυασμό με το βαθμό πληροφόρησης (Pugsley, 2004). Τα ευρήματα αυτά δικαιολογούν την άποψη ότι η κοινωνική τάξη παραμένει σημαντική μεταβλητή που καθορίζει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (Power et al. 1998; Archer, Hutchings & Ross 2003). Επιπλέον, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι εφόσον οι ευκαιρίες είναι άνισες, ακόμη και αν η επίδοση είναι παρόμοια, οι επιλογές σπουδών είναι ίδιες, τα κέρδη και τα οφέλη διαφοροποιούνται. Με βάση τα παραπάνω η επιλογή σπουδών βρίσκεται στο επίκεντρο των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για την ισότητα στην εκπαίδευση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2011).

Πράγματι, όσοι υποψήφιοι προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν τις σπουδές τους με διαφορετικά κριτήρια από τους προερχόμενους από τα χαμηλότερα. Ειδικότερα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων καθορίζει τις επιλογές σπουδών (Reay, 1998) εφόσον έρευνες δείχνουν ότι ένα παιδί του οποίου οι γονείς έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο διαθέτουν στην κρίσιμη φάση της μετάβασης το κατάλληλο πολιτισμικό κεφάλαιο που τους καθιστά ικανούς να έχουν σαφή σχέδια και σκοπούς για την εκπαιδευτική τους διαδρομή (Greenbank, 2007; Laming, 2010). Η υποστήριξη των γονέων, οι προσδοκίες και η συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης για την επιλογή των σπουδών των παιδιών τους είναι σημαντικοί παράγοντες που υπερβαίνουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες. Επιπλέον, όσοι προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν δεδομένη την πρόσβαση τους και η επιλογή σπουδών γίνεται με σκοπό τις καλύτερες δυνατές λύσεις με βάση τα μελλοντικά ακαδημαϊκά και επαγγελματικά μελλοντικά οφέλη. Αυτό που τους απασχολεί είναι επιλέξουν το «σωστό» πανεπιστήμιο και τομέα σπουδών και μάλιστα όσο το δυνατόν πιο νωρίς, ώστε να διασφαλισθεί η επιτυχία του εγχειρήματός τους (Jackson, 2007).

Δύο είναι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και χρησιμοποιούνται συχνότερα για τη μελέτη της επιλογής σπουδών, τη θεωρία της λογικής επιλογής του Boudon και τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu.

Η θεωρία της λογικής επιλογής λαμβάνει υπόψη και θεμελιώνεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Becker, 1975). Σύμφωνα με αυτή, η επιλογή σπουδών γίνεται έπειτα από προσεκτική εκτίμηση του αναμενόμενου κόστους αλλά και οφελών. Η εξισορρόπηση μεταξύ κόστους και οφελών από τις σπουδές υπολογίζεται με βάση τα οικονομικά οφέλη της επένδυσης στην ανώτατη εκπαίδευση. Γιαυτό η επιλογή σπουδών γίνεται μετά από προσεκτική συλλογή πληροφοριών, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθούν τα κέρδη από τις επιλογές τους (Boudon, 1974). Σύμφωνα με τον Goldthorpe (1996), οι ταξικές διαφοροποιημένες επιλογές προκύπτουν από τη διαφορετική αξιολόγηση των οφελών της εκπαίδευσης. Η διαφορετική αξιολόγηση είναι αποτέλεσμα των οικονομικών ανισοτήτων στην κοινωνία, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη διαφορετική εκτίμηση του κόστους σπουδών και των οφελών ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Τα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις κάνουν διαφορετικές αξιολογήσεις κόστους και όφελους, έστω κι αν έχουν την ίδια ακαδημαϊκή επίδοση. Οι Breen και Goldthorpe (1997) θεωρούν, ότι η θεωρία της λογικής επιλογής πρέπει να συμπληρωθεί με τη θεώρηση αποστροφής του κινδύνου σε σχέση με την καθοδική κοινωνική κινητικότητα. Επιχειρηματολογούν λέγοντας ότι το οικογενειακό περιβάλλον ωθεί τα παιδιά στην απόκτηση ενός πανεπιστημιακού τίτλου, έτσι ώστε να διατηρήσουν την παρούσα κοινωνική τους τάξη και να αποφύγουν την καθοδική κοινωνική κινητικότητα. Σύμφωνα με την θεωρία της λογικής επιλογής λοιπόν, η επιλογή σπουδών γίνεται με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, το προσωπικό μελλοντικό όφελος που θα αποκομίσουν από αυτές, μετά από προσεκτικό υπολογισμό του κόστους και του αναμενόμενου οφέλους των διάφορων επιλογών (Goldthorpe, 1996).

Σύμφωνα με την θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, οι διαφορετικές μορφές του πολιτισμικού, του κοινωνικού και του οικονομικού κεφαλαίου, καθώς και το έθος επηρεάζουν την επιλογή σπουδών (Bourdieu και Passeron, 1977). Οι μαθητές από τη μεσαία κοινωνική τάξη είναι προικισμένα με το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις άλλες μορφές κεφαλαίου, επειδή ακριβώς η κυρίαρχη κουλτούρα είναι η κουλτούρα του σχολείου, με συνέπεια να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Αντίθετα, οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν χειρότερες επιδόσεις, λόγω της έλλειψης των διαφόρων μορφών κεφαλαίου. Οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης έχουν εμπειρία στην ανώτατη εκπαίδευση, άρα μπορούν εύστοχα να εμπλακούν και να επηρεάσουν τις προτιμήσεις και τη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών των παιδιών τους. Έτσι η ανώτατη εκπαίδευση είναι το μέσο αναπαραγωγής του κοινωνικού πλεονεκτήματος για τη μεσαία κοινωνική τάξη. Το κοινωνικό κεφάλαιο, μέσα από τις διάφορες μορφές των οικογενειακών και κοινωνικών δικτύων, συνδέεται με την πληροφόρηση και τη λήψη της απόφασης για την ακαδημαϊκή πορεία, η οποία επηρεάζει τη διαδικασία επιλογής σπουδών (Portes, 1998). Η πρόσβαση στις πηγές πληροφόρησης μάλιστα καθιστά δυνατή την πιθανότητα της καλύτερης επιλογής. Επίσης, το έθος ως ένα σύστημα διαθέσεων και συμπεριφορών λειτουργεί ως μήτρα λογικής που διαμορφώνει τις εκτιμήσεις, αντιλήψεις και δράσεις. Επίσης, καθώς αναπτύσσεται μέσα από την εμπειρία της σχολικής ζωής δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις διαδικασίες επιλογής (Bourdieu, 1977). Όπως υποστηρίζεται άλλωστε «το έθος έχει την ικανότητα να δημιουργεί προσδοκίες διαμορφώνοντας επιλογές ζωής» (Mills, 2008, p. 82). Επειδή οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετικές εμπειρίες, το έθος από κάθε κοινωνική ομάδα είναι διαφορετικό. Το οικογενειακό έθος δημιουργεί την τάση στους νέους ανθρώπους να αποκτούν προσδοκίες προσαρμοσμένες στο τι είναι αποδεκτές «για ανθρώπους σαν εμάς» (Bourdieu, 1990, pp. 64-65). Σε αντίθεση με τις οικογένειες της μεσαίας

κοινωνικής τάξης, οι οποίοι χρησιμοποιούν τις διάφορες μορφές κεφαλαίου με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες τους για αξιοποίηση των ευκαιριών, οι οικογένειες της εργατικής τάξης με περιορισμένο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο οδηγούνται σε λιγότερο φιλόδοξες επιλογές για το μέλλον τους.

Είναι γεγονός, ότι κανένα θεωρητικό πλαίσιο μεμονωμένα δεν μπορεί να εξηγήσει τις διαδικασίες επιλογής σπουδών (Paton, 2007), καθώς οι παράγοντες που τις επηρεάζουν είναι πολλοί. Στις μέρες μας η ερμηνεία της επιλογής σπουδών γίνεται όλο και πιο δύσκολη, αν ληφθούν υπόψη ευρύτεροι παράγοντες, όπως η κοινωνία της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση και η ανεργία των πτυχιούχων. Δεν υπάρχει όμως αμφιβολία ότι οι κοινωνικοί παράγοντες και, ειδικότερα, η κοινωνική τάξη των υποψηφίων παίζει σε ολόένα και μεγαλύτερο βαθμό καθοριστικό ρόλο. Από αυτή τη σκοπιά κάθε προσπάθεια κατανόησης των διαδικασιών επιλογής χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα σχετικών ερευνών.

Στο ζήτημα αυτό, της επίδρασης δηλαδή που ασκεί η κοινωνική τάξη στην επιλογή σπουδών και καθορίζει τις «σωστές» ή μη επιλογές του αντικειμένου των σπουδών, σε σχέση με τον τρόπο και το χρόνο που λαμβάνεται η απόφαση αναφέρεται η έρευνα που ακολουθεί. Η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός ότι η επιλογή σπουδών εξετάζεται από μια διαφορετική οπτική, δηλαδή από την πλευρά της κοινωνικής τάξης των φοιτητών σε σχέση με τους ιδιαίτερους παράγοντες που καθορίζουν τη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών που τεκμηριώνουν από μια σκοπιά κατά πόσο αυτή είναι μια προσχεδιασμένη ή τυχαία διαδικασία. Με τον όρο προσχεδιασμένη επιλογή σπουδών εννοούμε την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών που γίνεται με βάση τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα για τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική διαδρομή.

Δυστυχώς οι έρευνες και οι στατιστικές μελέτες δείχνουν ότι στην Ελλάδα από τη μια, λόγω του συστήματος των πανελλαδικών και από την άλλη λόγω της μορφωσιολατρίας (Τσουκαλάς, 1977), είναι περιορισμένος ο αριθμός των νέων που γνωρίζει από νωρίς το αντικείμενο που θέλει να σπουδάσει και αν θέλει να σπουδάσει. Είναι γνωστό ότι πολλοί υποψήφιοι που εισάγονται στο πανεπιστήμιο, χωρίς να θέλουν να σπουδάσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, απλώς για να πάρουν ένα πτυχίο. Πρόκειται για μια πλευρά του ζητήματος που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και σε σχέση με την κοινωνική τάξη. Η έρευνα προσπαθεί να αναδείξει τις κοινωνικές διαστάσεις της επιλογής και ειδικά την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων που έχει ως συνέπεια την προσχεδιασμένη ή την τυχαία επιλογή. Στην Ελλάδα τέτοιες έρευνες είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Σχετικές έρευνες, όπως αυτές που παρουσιάζονται παραπάνω, δεν έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, παρά μόνο τα τελευταία χρόνια (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Το έλλειμμα αυτό είναι βασική αιτία που απουσιάζει η σχετική συζήτηση, παρότι οι εξελίξεις στη σχέση κοινωνικής τάξης και εκπαιδευτικής διαδρομής παρουσιάζουν ενδιαφέρον, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση προσαρμόζεται στα ευρωπαϊκά πρότυπα, έστω και με καθυστέρηση (Gounias, 2011; Vryonides & Gounias, 2012). Η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια αναφέρεται στην επιλογή σπουδών και εξετάζει μια ενδιαφέρουσα πλευρά των διαδικασιών της σχετικά με το χρόνο και τον τρόπο της τελικής απόφασης.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Είναι γνωστό ότι η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιοτυπίες ως προς το θεσμικό πλαίσιο της πρόσβασης, το οποίο βασίζεται σε γραφειοκρατικά οργανωμένες διαδικασίες, προσφέρει πληθώρα επιλογών, ενώ ταυτόχρονα θέτει εμπόδια και

περιορισμούς. Οι υποψήφιοι έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν πολλές επιλογές, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να οδηγηθούν σε μια τυχαία επιλογή, γιατί η εισαγωγή εξαρτάται από τις επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις και τις βάσεις εισαγωγής, στις οποίες παίζει ρόλο ο αριθμός των εισακτέων που καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ένα μικρό ποσοστό υποψηφίων καταφέρνει να εξασφαλίσει την πρόσβαση με βάση μια προσχεδιασμένη επιλογή.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια είναι, αν υπάρχουν διαφορές στη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών από τους υποψήφιους που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Με άλλα λόγια, αν και σε ποιο βαθμό η κοινωνική τάξη μεσολαβεί και καθορίζει την πιθανότητα να είναι προσχεδιασμένη ή τυχαία η επιλογή σπουδών.

Η μεθοδολογία της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική, γιατί σκοπός της δεν ήταν να διερευνηθούν τάσεις ή σχέσεις, αλλά οι αντιλήψεις και οι αφηγήσεις των φοιτητών για μια σε βάθος ανάλυση των υποκειμενικών και κοινωνικών παραγόντων που διαμορφώνουν το πλαίσιο της επιλογής σπουδών. Το εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων είναι οι ημιδομημένες συνέντευξεις (Creswell, 2002).

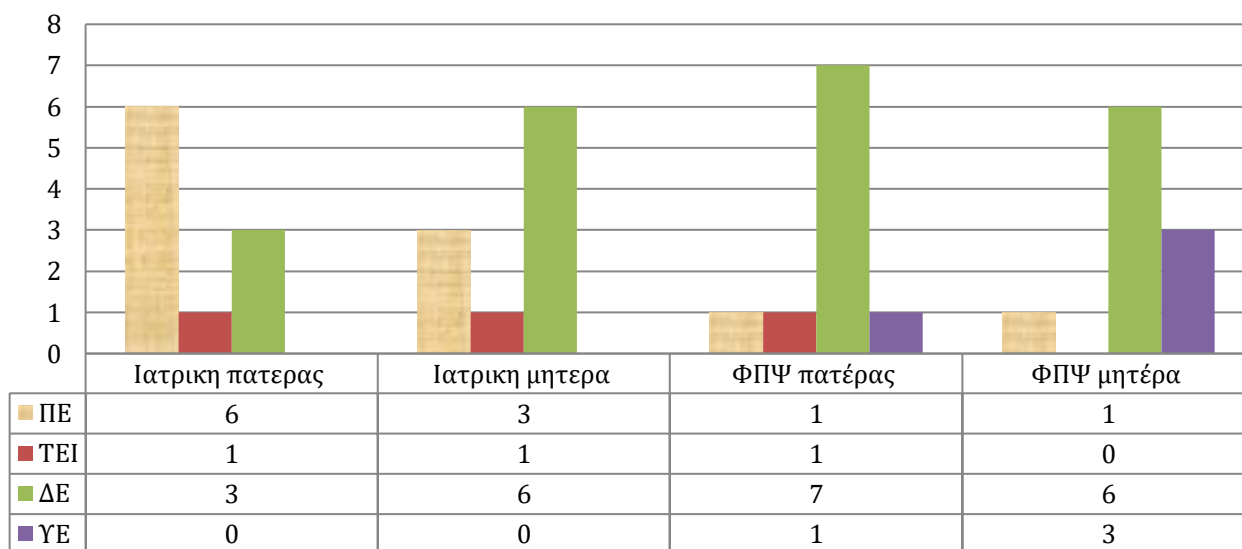
Η έρευνα έγινε σε πρωτοετείς φοιτητές από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και την Ιατρική Σχολή που η εισαγωγή απαιτεί διαφορετικές επιδόσεις και η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού είναι διαφορετική. Οι φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ενώ της Ιατρικής Σχολής από τα μεσαία, κυρίως, κοινωνικά στρώματα. Το δείγμα της έρευνας ήταν 20 πρωτοετείς φοιτητές, 10 της Ιατρικής Σχολής και 10 του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016. Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε ανάλυση του περιεχομένου, σχηματιστήκαν οι κατηγορίες ανάλυσης και έγινε μελέτη με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, προκειμένου να εντοπιστούν οι κοινωνικοί παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η προσχεδιασμένη ή η τυχαία επιλογή σπουδών.

3. Τα δεδομένα της έρευνας

3.1. Το κοινωνικό προφίλ δείγματος

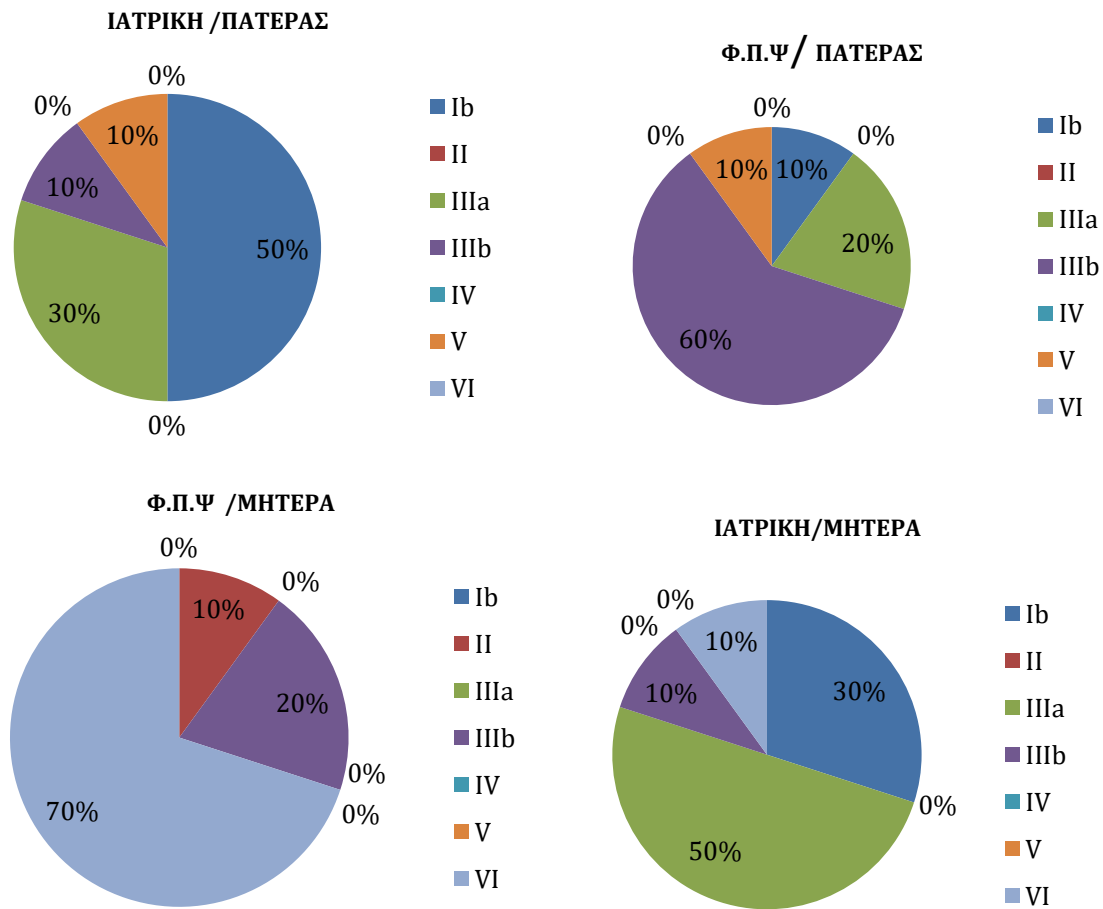
Το δείγμα ως προς τη σύνθεση κατά φύλο αποτελείται από 5 άνδρες και 5 γυναίκες από κάθε τμήμα. Με βάση τα δεδομένα για την κοινωνική προέλευση, δηλαδή εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων από το σύνολο των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής, οι 4 στους 10 είναι πρώτης γενιάς ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών του Τμήματος Φ.Π.Ψ. είναι διπλάσιο, 8 στους 10. Οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με τους φοιτητές του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα του Τμήματος ΦΠΨ είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται το προφίλ των φοιτητών σχετικά με την εκπαίδευση των γονέων.

Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος (n) σε σχέση με την εκπαίδευση γονέων



Στο επόμενο γράφημα παρουσιάζεται το προφίλ των φοιτητών σχετικά με το επάγγελμα των γονέων. Παρατηρείται ότι το επάγγελμα του πατέρα των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής εντάσσεται στην κατηγορία Ib που είναι υπάλληλοι του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα ενώ της μητέρας εντάσσεται στην κατηγορία IIIa που είναι υπάλληλοι του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα. Αντίθετα, το επάγγελμα του πατέρα των περισσότερων φοιτητών του Τμήματος ΦΠΨ εντάσσεται στο IIIb που είναι υπάλληλοι του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα ενώ της μητέρας εντάσσεται κυρίως στην κατηγορία VI δηλαδή δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργες.

Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων



3.2. Σχολική επίδοση και διαδρομή

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι η σχολική επίδοση, οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες είναι καθοριστικές για τη συνολική ακαδημαϊκή πορεία (Walpole, 2003; Aries & Seider, 2005). Με άλλα λόγια, οι διαφορετικοί τρόποι επιλογής και επίδοσης σχετίζονται με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Donaldson et al. 2000). Αυτές σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν το ενδιαφέρον και την παρακίνηση για ανεξάρτητη μάθηση. Μια έρευνα Richardson (2003) που έγινε σε 750 πρωτοετείς φοιτητές αποκάλυψε ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι η έλλειψη προσανατολισμού για τη μάθηση και η έλλειψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων. Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών επιβεβαιώνονται στην παρούσα έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν στο δείγμα τα εξής ερωτήματα: πρώτον, ποιος ήταν ο βαθμός απολυτήριου Λυκείου και δεύτερον, πώς χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως μαθητή. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος από το Τμήμα Φ.Π.Ψ. δεν είχαν πολύ υψηλή επίδοση στο λύκειο. Συχνά ένιωθαν ότι είχαν αδικηθεί από τη βαθμολόγηση των γραπτών τους. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μιας φοιτήτριας του Τμήματος Φ.Π.Ψ.:

"Νόμιζα ότι θα γράψω πολύ καλά, γιατί οι καθηγητές με έκαναν να το πιστεύω. Στις πανελλήνιες δε ξέρω τι έγινε άλλους βαθμούς περίμενα. Τα είχα τσεκάρει ότι τα είχα σωστά."

Επίσης, οι φοιτητές του Τμήματος ΦΠΨ ένιωθαν περιορισμένοι και αγχωμένοι οικονομικά γιατί έπρεπε να ανταπεξέλθουν και να έχουν καλή επίδοση, επειδή οι γονείς τους πλήρωναν για τα φροντιστήρια, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η παρακάτω φοιτήτρια:

"Δύσκολα ήταν τα πράγματα...μου είχαν ξεκαθαρίσει οι γονείς μου ότι θα πρέπει να διαβάσω αν θέλω να πάω φροντιστήριο.. αλλιώς δεν διεθεταν τα χρήματα".

Αντίθετα, τα δεδομένα της έρευνας για τους φοιτητές της Ιατρικής Σχολής δείχνουν ότι ήταν άριστοι στην πλειοψηφία τους, τους άρεσε να διαβάζουν και να ασχολούνται με τα μαθηματά τους. Το γεγονός αυτό ήταν ένας επιπλέον παράγοντας για να θέσουν υψηλούς στόχους και προσδοκίες αλλά και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τη μελλοντική επαγγελματική τους διαδρομή. Χαρακτηριστικά αναφέρει ένας φοιτητής της Ιατρικής:

«Ήμουν πολύ καλή μαθήτρια, μαθήτρια του 20. Μου άρεσε πάρα πολύ το διάβασμα, είχα κλίση στα μαθηματικά και τη φυσική και ήξερα, ότι αυτό που ήθελα να ασχοληθώ ήταν σε σχέση με τα μαθηματικά και τη φυσική, άρα έλεγα ότι μπορώ να φτάσω ψηλά....Με βοηθούσε να αποδώσω καλύτερα στα μαθήματα, όταν είχα επαφές με τους καθηγητές μου και εκτός μαθήματος.»

Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορές που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη και τις επιδόσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι διαφορές, όπως φαίνεται από τα δεδομένα, επηρέασαν τις προσδοκίες και τους στόχους που έκαναν οι φοιτητές κατά τη μετάβαση τους από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο.

3.3. Προσδοκίες

Από τα δεδομένα για τις προσδοκίες των φοιτητών του δείγματος από τις σπουδές τους προκύπτουν σημαντικές διαφορές, οι οποίες δείχνουν ότι αυτές επηρεάζονται από εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ενώ παράλληλα επηρεάζουν τους στόχους και τα σχέδιά τους για την πρόσβαση. Ειδικότερα, από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι φοιτητές του Τμήματος Φ.Π.Ψ. δεν είχαν συγκεκριμένες προσδοκίες και αποδίδουν το γεγονός σε ψυχολογικούς λόγους, στην έλλειψη εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια φοιτήτρια:

"Το βασικό μου εμπόδιο στις πανελλήνιες ήταν ότι δεν πίστευα στον εαυτό μου. Ποτέ δεν ήξερα τι μου ταιριάζει να κάνω.....δεν μπορούσα να κάνω σχέδια, γιατί δεν γνώριζα τις κλίσεις μου, δεν είχα άποψη για το μέλλον μου..."

Μια άλλη μαρτυρία που επιβεβαιώνει την απουσία προσδοκιών στην ελλιπή εμπιστοσύνη για τον εαυτό τους προκύπτει από την άποψη που διατυπώνουν ότι δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πανεπιστημίου του εξωτερικού σε περίπτωση που αποφάσιζαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους εκτός Ελλάδας, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση, όπως ένας φοιτητής το Τμήματος Φ.Π.Ψ.

"Οι γονείς μου μου είπαν ότι είχαν τη δυνατότητα να με στείλουν στο εξωτερικό για πιο σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση αλλά οι απαιτήσεις των πανεπιστημίων ήταν υψηλές και δεν πήγα".

Ακόμη καλύτερα τεκμηριώνεται η αντίληψη για την έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους από τους φοιτητές του Τμήματος Φ.Π.Ψ., που σε κάποιες περιπτώσεις υποστηρίζουν ότι ήθελαν να εισαχθούν στο Τμήμα για να λύσουν τα δικά τους προσωπικά αδιέξοδα, όπως δηλώνει μια φοιτήτρια:

"...Αρχικός μου στόχος η ψυχολογία για να βοηθήσω τον εαυτό μου γιατί είχα πάντα χαμηλή αυτοεκτίμηση και ήθελα να δυναμώσω την εκτίμησή μου. Δεν έπιανα ψυχολογία και δεν ήξερα τι να κάνω είχα μπερδευτεί. Ήθελα να ασχοληθώ με τη ψυχολογία και απευθύνθηκα στο φροντιστήριο. Μου είπαν το ΦΠΨ γιατί ήταν πιο κοντά ""

Η παραπάνω πραγματικότητα είχε ως συνέπεια την έλλειψη, την απουσία σχεδίων για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αποδίδουν συχνά την επιθυμία τους να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο με μια γενικά και αόριστα καλύτερη ζωή από τους γονείς τους, χωρίς να έχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο αλλά και μια καλή πληροφόρηση για να πραγματοποιήσουν τις καλύτερες επιλογές για τις σπουδές τους, όπως η παρακάτω φοιτήτρια του Φ.Π.Ψ.:

"Το μόνο που με ένοιαζε ήταννα ξεκινήσω μια καινούργια ζωή, να κάνω κάτι καλύτερο από τους γονείς μου όχι σε ποιο Τμήμα θα περάσω..."

Η απουσία σαφών στόχων είχε ως συνέπεια να παλινδρομούν και να αλλάζουν γνώμη στις προτιμήσεις και τις αποφάσεις τους μέχρι την τελευταία στιγμή που έπρεπε να προχωρήσουν στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού:

"Μετά το μηχανογραφικό άλλαξα γνώμη, δεν ήθελα ΤΕΦΑΑ και καθώς έψαχνα είδα το ΦΠΨ, είπα να το δηλώσω σε περίπτωση που δεν πιάσω πολιτικών επιστημών στη Θεσσαλονίκη.....όταν έψαχνα να συμπληρώσω το μηχανογραφικό μετά τις βαθμολογίες είδα το ΦΠΨ, δεν ήξερα όμως ότι θα βγω φιλόλογος, δεν είχα ενημερωθεί για τη σχολή μου".

Η απουσία σαφών στόχων, ως προς τις ακαδημαϊκές και μελλοντικές επαγγελματικές διαδρομές, σε συνδυασμό και με τη μη ικανοποιητική επίδοσή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, είχε επίσης ως συνέπεια να εκδηλώνουν μια τάση συμβιβασμού, να

επιλέγουν ένα τμήμα ανεξάρτητα από τις πραγματικές προτιμήσεις τους οι οποίες από ότι φαίνεται δεν κατέληγαν σε συγκεκριμένες προσδοκίες, όπως υποστηρίζει ένας φοιτητής:

"Συμβιβάστηκα με το Φ.Π.Ψ. γιατί δεν ήμουν κατασταλαγμένος, δεν ήξερα καν περί τίνος επρόκειτο.... Όποιες σχολές δήλωσα μου άρεσαν οπότε είμαι εντάξει"

"Μέχρι το Φεβρουάριο δεν ήξερα τι ήθελα. Έκανα την προσπάθεια μου έτσι για να μην πω ότι τα παρατάω...τυχαία έπεσα στο ΦΠΨ.. Οι καθηγητές μου είπαν ότι πρέπει να βάλω ένα στόχο... δεν ήξερα και συμβιβάστηκα με ΦΠΨ."

Επιπλέον, η έλλειψη στόχων είχε και μια δευτερογενή, αλλά πολύ ουσιαστική συνέπεια: απέτρεπε τους φοιτητές ακόμη και αν δεν τους άρεσε να επαναλάβουν τη συμμετοχή στις εξετάσεις για να εξασφαλίσουν μια υψηλότερη βαθμολογία και να φοιτήσουν σε ένα τμήμα που επιθυμούσαν περισσότερο:

"Δεν μου άρεσε το ΦΠΨ και δεν είχα όρεξη και αντοχές να ξαναδώσω...σκέφτηκα δεν πειράζει ας είναι και αυτό το Τμήμα και βλέπουμε..."

"Σκέφτηκα ότι δεν αξίζει να κάνω κάτι που δεν μου αρέσει ,αλλά δε θέλω να ξαναδώσω άρα ήρθα στο ΦΠΨ και θα δω στη συνέχεια τι θα κάνω για να βρω μια δουλειά... "

Η απουσία προσδοκιών οφείλεται σύμφωνα με τα δεδομένα, στην αδυναμία και την ελλιπή πληροφόρηση που δεν τους επέτρεπε να έχουν πλήρη γνώση των ευκαιριών που είχαν και των ακαδημαϊκών ή επαγγελματικών διαδρομών που είχαν:

"Από το γυμνάσιο αποφάσισα για τη ψυχολογία. Για το ΦΠΨ έμαθα στις αρχές του λυκείου, δεν ήξερα ότι υπάρχει τέτοιο Τμήμα, ούτε τι προοπτικές έχει..."

3.4. Η εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες επιλογής

Προηγούμενες έρευνες αναφέρουν ότι οι γονείς ασκούν σημαντική επίδραση στην απόφαση για το αντικείμενο σπουδών (Blissett & Haucraft 2008; Brooks 2003, 2004). Μάλιστα, ακόμη και αν αυτοί δεν έχουν εμπειρία από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο προτρέπουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο. Η έλλειψη, ωστόσο, των διαθέσιμων γνώσεων καθιστά τους γονείς περισσότερο εμπόδιο για τη σωστή επιλογή των σπουδών παρά βοηθητικό παράγοντα. Το πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι παράγοντας-κλειδί για την επιλογή των σπουδών από τα παιδιά τους και ευνοεί τους προερχόμενους από τη μεσαία τάξη.

Τέθηκαν κάποιες έτσι κάποιες ερωτήσεις στους φοιτητές του δείγματος, προκειμένου να ανιχνεύσουμε την εμπλοκή των γονέων στις επιλογές σπουδών και γενικότερα στην επίδραση του οικογενειακού υπόβαθρου σε αυτές. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει η γενική διαπίστωση ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο τρόπο

που οι γονείς προσεγγίζουν το ζήτημα της επιλογής των σπουδών, οι οποίες συνδέονται με το επίπεδο εκπαίδευσης και συνολικά με την κοινωνική τους θέση. Οι γονείς των φοιτητών από το Τμήμα Φ.Π.Ψ. τείνουν να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την εισαγωγή των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, χωρίς όμως να τη συνδέουν με το αντικείμενο σπουδών και τις ευκαιρίες για τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Οι παρακάτω μαρτυρίες είναι χαρακτηριστικές και δείχνουν με σαφήνεια ποιο είναι το περιεχόμενο των παρακινήσεων εκ μέρους των γονέων. Από τη μια, ο φοιτητής του Φ.Π.Ψ. αναφέρει :

" Ο πατέρας μου έλεγε "Κάνε ό,τι θέλεις αλλά ασχολήσου με μια τέχνη που να σου αρέσει. Μου έλεγαν να μην επιλέξω κάτι μόνο και μόνο επειδή έχει επαγγελματική αποκατάσταση". Η μητέρα μου μου είπε να πάω στο ΦΠΨ και να μη ξαναδώσω πανελλαδικές εγώ όμως ήθελα ψυχολογία. Μου έλεγε να ανοίξω ένα δρόμο και μετά βλέπουμε..."

Παρόμοιο είναι το περιεχόμενο της παρακάτω μαρτυρίας από φοιτήτρια του τμήματος Φ.Π.Ψ.:

"Οι γονείς μου μου έλεγαν να κάνω την προσπάθεια μου και όπου περάσω, αρκεί να έχω ένα πτυχίο, να έχω κύρος. Ο πατέρας μου ήθελε να με κρατήσει κοντά στο χωριό και να γυρίσω μετά εκεί να ανοίξω φροντιστήριο, δεν είχαν οι γονείς μου άλλα σχέδια..."

Όπως είναι φανερό αυτό που απασχολεί πρωτίστως τους γονείς είναι να πάρουν τα παιδιά τους ένα πτυχίο, ανεξάρτητα από τις προοπτικές που μπορεί να τους προσφέρει. Απεναντίας, οι γονείς των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, άρα και το κατάλληλο γνωσιακό υπόβαθρο, την πληροφόρηση και εντάσσονται στα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα είχαν προβληματιστεί για την επιλογή σπουδών και τον τρόπο που θα βοηθήσουν τα παιδιά τους για να κάνουν τη «σωστή» επιλογή, να τους προτείνουν λύσεις, οι οποίες διασφαλίζουν καλύτερες και ευρύτερες προοπτικές για τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Από τις μαρτυρίες των φοιτητών φαίνεται με σαφήνεια ότι βλέπουν τις σπουδές των παιδιών τους περισσότερο ως μέσο διασφάλισης στο μέλλον ενός επαγγέλματος με υψηλές οικονομικές απολαβές και προοπτικές καριέρας, παρά ως μέσο για να ενισχύσουν ή να αναβαθμίσουν το κοινωνικό τους προφίλ. Έχουν δηλαδή μια πιο ρεαλιστική αντίληψη για τη χρήση του πτυχίου στην αγορά εργασίας, με σκοπό την απόκτηση πλούτου και προνομίων παρά την ενίσχυση του κύρους τους εφόσον έτσι και αλλιώς είναι ήδη υψηλό.

Οι γονείς των φοιτητών αυτών, επιπλέον, αντιμετωπίζουν γενικότερα με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα των σπουδών στο πανεπιστήμιο. Παρότρυναν και επέμεναν να εισαχθούν τα παιδιά τους στην Ιατρική Σχολή, ακόμη και αν χρειαζόταν να επαναλάβουν την προσπάθεια συγκέντρωσης της απαραίτητης γενικής βαθμολογίας πρόσβασης, επειδή πίστευαν ότι δεν υπάρχουν άλλες σπουδές που να προσφέρουν καλύτερες προοπτικές.

«Ο πατέρας μου – ιατρός – μας παρότρυνε να το σκεφτούμε πολύ καλά, γιατί μας λέει ότι θα αναλώσουμε πολλά χρόνια από τη ζωή μας στις σπουδές και δεν είναι σίγουρο, ότι θα βρούμε καλή επαγγελματική αποκατάσταση και μας παρότρυνε να το σκεφτούμε πάρα πολύ καλά, γιατί δεν θα'χουμε προσωπική

ζωή, αν επιλέξουμε μια ειδικότητα όπως παθολογία ή παιδιατρική. Αλλά από τη στιγμή που μας έβλεπε αποφασισμένους και εμένα και την αδερφή μου έκανε παραχώρηση και μας άφησε να επιλέξουμε αυτό που θέλαμε.»

«Και οι δύο γονείς μου είπαν να κάνω αυτό που αγαπάω, επειδή και οι δύο κάνουν δουλειές που δεν τους άρεσαν και υπέφεραν. Ήταν υπέρ της Ιατρικής αλλά όχι με την έννοια να μου το πρότειναν οι ίδιοι.»

«Στο μηχανογραφικό, οι γονείς μου μου είπαν να δηλώσω, ότι θέλω. Βέβαια έμμεσα υπήρχε μια παρότρυνση προς την Ιατρική και χάρηκαν πάρα πολύ, ανακουφίστηκαν, γιατί κατάλαβαν ότι ίσως είναι ένα από τα ελάχιστα επαγγέλματα που με το που θα τελειώσω θα βγάζω τα δικά μου χρήματα.»

Από τα δεδομένα της έρευνας, προκύπτουν σαφείς ενδείξεις ότι οι στόχοι των γονέων επηρεάζουν σε κάθε περίπτωση, ακόμη και αν είναι εντελώς ασαφείς οι στόχοι. Οι μεν φοιτητές του Φ.Π.Ψ. υποστηρίζουν στις συνεντεύξεις ότι αυτό που τους ενδιέφερε δεν ήταν μια σχεδιασμένη επιλογή, αλλά απλώς η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, ανεξαρτήτως του αντικειμένου σπουδών. Το αντίθετο παρατηρείται στην περίπτωση των φοιτητών της Ιατρικής, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένα σχέδια, να εισαχθούν δηλαδή σε ένα συγκεκριμένο τμήμα στο πανεπιστήμιο που σύμφωνα με την κρίση των γονέων τους διασφαλίζει εκ των προτέρων την καλή επαγγελματική αποκατάσταση. Η ισχυρή στήριξη και επίδραση των γονέων στο ζήτημα της επιλογής των σπουδών είναι καθοριστική τόσο για την καλύτερη επίδοση στο σχολείο όσο και για τη διαμόρφωση επαγγελματικών και ακαδημαϊκών στόχων.

3.5. Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο ως επένδυση

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει και μια άλλη εξίσου ενδιαφέρουσα και με τις προηγούμενες διαπίστωση για τη σχέση της επιλογής σπουδών με το κόστος τους το οποίο επιβαρύνει κατά κύριο λόγο την ελληνική οικογένεια. Η ελληνική οικογένεια, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες, θεωρεί την εκπαίδευση των παιδιών της στο πανεπιστήμιο μια πολύ σημαντική επένδυση με υλικά και συμβολικά οφέλη. Εξ αυτού ακριβώς του λόγου και εξαιτίας της γενικότερης αδυναμίας των νέων να εξασφαλίσουν απασχόληση θεωρούν τις σπουδές μια πολύ σοβαρή επένδυση για την οποία είναι διατεθειμένοι να υπερπηδήσουν οποιεσδήποτε δυσκολίες που επιδεινώνονται από την κρίση. Αυτό που τους ενδιαφέρει όμως είναι το πτυχίο, χωρίς σαφή πάντα σχέδια. Μια φοιτήτρια του Φ.Π.Ψ. με γονείς από τα μικροαστικά στρώματα υποστηρίζει:

“Ήθελαν να πάρω ένα πτυχίο, αλλά δεν είχαν χρήματα...μου είχαν πει λοιπόν οι γονείς μου ότι αν δυσκολευτούμε οικονομικά θα έρθουν να μείνουμε όλοι μαζί στα Γιαννένα για να μειώσουμε το κόστος...”

Σε μερικές περιπτώσεις όμως των φοιτητών με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση η επιθυμία αυτή των γονιών έχει ως συνέπεια ακόμη και αν δε θέλουν να σπουδάσουν να αποδέχονται την εγγραφή σε ένα οποιοδήποτε τμήμα και εργάζονται, παρά να ξαναδώσουν δεύτερη χρονιά. Αυτό δείχνει ότι οι τελικές αποφάσεις τους δεν

προσδιορίζονται από κάποιον στόχο για μια συγκεκριμένη επαγγελματική σταδιοδρομία, όπως επισημαίνει η ίδια φοιτήτρια:

“Έχω κάνει τα χαρτιά μου στις εστίες και δούλεψα όλο το καλοκαίρι έτσι ώστε τους πρώτους μήνες στα Ιωάννινα να έχω τα δικά μου χρήματα... αν δω ότι τα οικονομικά της οικογένειας δυσκολεύουν ίσως πιάσω δουλειά στα Ιωάννινα.”

Αντίθετα, οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής δεν αναφέρουν την οικονομική κρίση ως εμπόδιο των σπουδών τους όχι γιατί δεν αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, αλλά γιατί πιστεύουν ότι αξίζουν οι θυσίες των γονέων τους για να διασφαλίσουν τα μακροπρόθεσμα οικονομικά οφέλη από τις σπουδές. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής μιλούν για με ισχυρή πεποίθηση ότι η ιατρική θα τους αποφέρει κύρος, χρήματα και υψηλή κοινωνική θέση. Επομένως, πιστεύουν ότι τα μελλοντικά οφέλη από τις σπουδές είναι τέτοια που πρέπει να υπερπηδήσουν τα εμπόδια κατά τη διάρκεια των σπουδών ή να κάνουν μικρές υποχωρήσεις ως προς την πόλη που βρίσκεται το ίδρυμα που σπουδάζουν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής:

«Η οικονομική κρίση δεν επηρέασε την επιλογή των σπουδών της. Επηρέασε μόνο την επιλογή πόλης...»

«Όλοι γύρω μου λέγανε, που θα πας εκεί, δε θά'χεις καλοκαίρι, θα φθάσεις 30 χρονών και δε θα χεις βρει δουλειά.. εγώ ήξερα ότι έχει μέλλον η Ιατρική...»

«Η οικονομική κρίση δεν επηρέασε την επιλογή σπουδών μου. Μάζευαν εδώ και χρόνια χρήματα οι γονείς μου και ακόμη μαζεύουν για τη μικρότερη αδερφή μου.»

«Υπάρχει η αντίληψη ότι όποιος περάσει Ιατρική θα δουλέψει και θά'χει επαγγελματική αποκατάσταση, αυτό δείχνουν και τα παραδείγματα γύρω μας... έχει μέλλον και καλές απολαβές.»

3.6. Στόχοι

Ένα άλλο εύρημα από τα δεδομένα για τους επαγγελματικούς στόχους των φοιτητών του Τμήματος Φ.Π.Ψ. είναι πως αυτοί είναι αόριστοι, καθώς οι ίδιοι νιώθουν ανασφάλεια, δεν είναι σίγουροι για τις επαγγελματικές τους επιλογές, ούτε για το αν το αντικείμενο που σπουδάζουν είναι αυτό που τους αρέσει. Δεν είναι διατεθειμένοι να κάνουν καμιά άλλη κίνηση για να σπουδάσουν κάτι συγκεκριμένο, για παράδειγμα στο εξωτερικό, όπως ισχυρίζεται ένας φοιτητής του Τμήματος Φ.Π.Ψ.:

«Το εξωτερικό μου φαινόταν πολύ μεγάλο βήμα και δεν ήμουν σίγουρος αν θα το καταφέρω... Όλοι θα είχαν πολύ καλύτερο επίπεδο, δε θα μπορούσε να τους ανταγωνιστώ και να επιβιώσω σε έναν τέτοιο χώρο...»

Άλλωστε υπάρχουν φοιτητές που έχουν μοναδικό στόχο να κάνουν σπουδές για να εξασφαλίσουν το διορισμό στο δημόσιο. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση ο σχεδιασμός για την επαγγελματική τους διαδρομή δεν ήταν επαρκώς οργανωμένος, όπως φαίνεται από την άποψη μιας φοιτήτριας του Τμήματος Φ.Π.Ψ.:

«Οι περισσότεροι έχουν στο νου τους στο δημόσιο. Είναι ακόμη στο μυαλό μας μια θέση στο δημόσιο γιατί είναι πιο σταθερή θέση και παίρνεις αρκετά χρήματα. Οι γονείς μου θέλουν να μπω στο δημόσιο γιατί ξέρουν ότι είναι καλά τα πράγματα. Ο ίδιος δεν ήταν δημόσιος υπάλληλος και ήταν το όνειρό τους να γίνω καθηγήτρια...»

Αντίθετα, οι στόχοι των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής, σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, συνδέονται άμεσα με τις προσδοκίες από τις σπουδές, τις προσχεδιασμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, για τις οποίες είναι έτοιμοι να κάνουν θυσίες, ώστε να τις πετύχουν:

«Είχα από το Γυμνάσιο ξεκάθαρο στόχο, να γίνω γιατρός και αυτός καθόρισε τις κινήσεις και τις επιλογές μου στο σχολείο, τίποτε δε γινόταν τυχαία... ήξερα ότι μετά το πτυχίο θα βγάλω χρήματα και θα ζω καλά...»

Μια φοιτήτρια ανέφερε ότι δε «ζούσε φυσιολογικά», γιατί είχε ένα στόχο που ήθελε να τον πετύχει με κάθε τρόπο και κάθε θυσία ακόμη δίνοντας και άλλες φορές εξετάσεις:

«Για να δώσεις δεύτερη χρονιά πρέπει να το θες πραγματικά για να ξαναπεράσεις όλη αυτή τη διαδικασία των Πανελληνίων Εξετάσεων. Δύο χρόνια δε ζούσα φυσιολογικά και έκανα αγώνα για να προσαρμοστώ ξανά στη φυσιολογική μου ζωή μετά την επιτυχία, έπρεπε όμως να πετύχω το στόχο μου και αυτός άξιζε...»

Τα δεδομένα αυτά δικαιολογούν το εύρημα ότι οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής προτίμησαν να δώσουν εξετάσεις για δεύτερη φορά, να κυνηγήσουν το στόχο τους. Οι φοιτητές του Τμήματος Φ.Π.Ψ. δεν ήταν ενημερωμένοι και είχαν επιφανειακό στόχο. Η επιλογή τους ήταν αναγκαστική ή τυχαία. Ήθελαν απλά κάπου να περάσουν. Πιο συγκεκριμένα, η Ιατρική Σχολή Ιωαννίνων αποτελεί πρώτη και δεύτερη επιλογή για το σύνολο του δείγματος. Αντίθετα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που φοιτά στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. είχε επιλέξει πρωτίστως Ψυχολογία ενώ το τμήμα αυτό βρισκόταν στη 4^η και πάνω επιλογή. Στο ερώτημα πόσες φορές δώσατε πανελλαδικές εξετάσεις, προκειμένου να επιτύχετε το στόχο σας, οι μισοί φοιτητές της Ιατρικής Σχολής δήλωσαν ότι έδωσαν και δεύτερη φορά πανελλαδικές εξετάσεις, ενώ μόνο ένας φοιτητής του Τμήματος ΦΠΨ έδωσε δεύτερη φορά πανελλαδικές. Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής πέρασαν την πρώτη φορά σε σχολές μεγάλης ζητήσης, ενώ ο φοιτητής του Τμήματος ΦΠΨ δεν πέρασε πουθενά.

Στο ερώτημα πότε πήραν την απόφαση για το αντικείμενο σπουδών, η πλειοψηφία των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής δήλωσε νωρίτερα από την τρίτη λυκείου, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών του Τμήματος ΦΠΨ πήραν την απόφαση κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου.

4. Συμπέρασμα

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα ως προς την επίδραση της κοινωνικής τάξης στη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών και τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο. Οι επιλογές σπουδών διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει τις προτιμήσεις, τους στόχους και τις αποφάσεις τους.

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των προερχομένων από τα υψηλότερα και χαμηλότερα στρώματα, οι οποίες πηγάζουν από τη σχολική επίδοση, τους στόχους και τις προτιμήσεις, ακόμη και το χρόνο λήψης της απόφασης. Οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν συγκεκριμένους στόχους για τις σπουδές τους και θέλουν απλά να μπου στο πανεπιστήμιο. Κάνουν τις επιλογές τους πολύ αργά, συχνά μετά την ανακοίνωση της γενικής βαθμολογίας πρόσβασης από τις πανελλαδικές εξετάσεις και σε συνδυασμό με τις βάσεις εισαγωγής. Συμβιβάζονται με οποιαδήποτε λύση και δεν επιχειρούν να λάβουν εκ νέου μέρος στις εξετάσεις, απλά να πάρουν ένα πτυχίο, το οποίο αποτελεί όνειρο και επιδίωξη των γονέων τους.

Η διεύρυνση της συμμετοχής στο πανεπιστήμιο δε μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες ως προς την πρόσβαση. Όπως ισχυρίζεται και ο Bourdieu αυξάνει τα ποσοστά φοίτησης, αλλά τον ανταγωνισμό για την απόκτηση τίτλων σπουδών από τα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, τα οποία διαθέτουν πλούσιο υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που αξιοποιούν πιο στοχευμένα την εκπαίδευση για να διασφαλίσουν την αναπαραγωγή τους. Η διεύρυνση της συμμετοχής επιτρέπει όμως και στους προερχόμενους από τα χαμηλότερα στρώματα να επιδιώκουν την απόκτηση ενός πτυχίου. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τα κοινωνικά στρώματα που εξασφάλιζαν την αναπαραγωγή τους μέσω της εκπαίδευσης να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να επενδύουν στην εκπαίδευση για να διατηρήσουν την κοινωνική θέση τους. Έτσι, η εκπαίδευση και ειδικά οι τίτλοι σπουδών από το πανεπιστήμιο μετασχηματίζονται σε ένα από τα σοβαρότερα διακυβεύματα των κοινωνικών τάξεων (Bourdieu, 2002, 182).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα ελλείμματα και τα μειονεκτήματα των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων δεν παύουν να θέτουν περιορισμούς και σοβαρά εμπόδια, τα οποία συντηρούν την άνιση κατανομή των φοιτητών, την ετερογένεια των φοιτητών ως προς την κοινωνική σύνθεση στην εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση (Thomas, 2001). Από την άλλη τα κοινωνικά πλεονεκτήματα φέρνουν σε πλεονεκτική θέση τους υποψήφιους για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση που αποφασίζουν από νωρίς με συγκεκριμένους στόχους και προετοιμάζονται για την πρόσβαση επενδύοντας σε διάφορες μορφές κεφαλαίου.

Η επιλογή σπουδών είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με κοινωνικές διαστάσεις, που εξηγούν τις μετέπειτα ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές. Κάθε απόπειρα να μελετηθεί η επιλογή σπουδών χρειάζεται να εξετάσει τους κοινωνικούς παράγοντες που μεσολαβούν, όπως το φύλο, ο τόπος κατοικίας, το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων.

5. Βιβλιογραφία

- Archer, L., Hutchings, M., & Ross. A. (2003). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*. London: Routledge Falmer.
- Aries, E. & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the college experience: the case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28 (4), 419–442.

- Ball, S.J., Davies J., David M., & Reay D. (2002). Classification and judgement: Social class and the cognitive structures of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23, no. 1: 51-72.
- Becker, G. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference in education*. New York: Columbia University Press.
- Blissett, J. & Haucraft, E., (2008). Are parenting style and controlling feeding practices related?. *Appetite*, 50 (2-3), pp. 477 - 485.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. London: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P., & Passeron J.C., (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Breen, R., & Goldthorpe. J.H (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9, no. 3: 275-305.
- Brooks, R. (2003). Discussing higher education choices: Differences and difficulties. *Research Papers in Education*, 18 (3): 1-22.
- Brooks, R. (2003). Young people's higher education choices: the role of friends and family. *British Journal of Sociology of Education* 24 (3) 283-297.
- Brooks, R. (2004). My mum would be pleased as punch if I went, my dad seems more particular about it': paternal involvement in young people's higher education choices. *British Educational Research Journal*, 30 (40): 495-514.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Donaldson, J. F., Graham, S. W., Martindill, W., & Bradley, S. (2000). Adult undergraduate students: How do they define their experiences and their success?. *The Journal of Continuing Higher Education*, 48(2), 2-11.
- Goldthorpe, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology* 47, no. 3: 481-505.
- Greenbank, P. (2007). Higher education and the graduate labour market: The 'class factor'. *Tertiary Education and Management* 13, no. 4: 365-76.
- Gouvias, D. (2011). EU funding and issues of 'marketisation' of higher education in Greece. *European Educational Research Journal*, 10(3), 393-406.
- Jackson, M. (2007). How far merit selection? Social stratification and the labour market. *British Journal of Sociology* 58, no. 3: 367-90.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), pp. 211-229.
- Laming, D. (2010). Serial position curves in free recall. *Psychological Review*, 117, 93-133. doi:10.1037/a0017839.

- McCarron, G. P., & Inkelas K. K., (2006). The Gap between Educational Aspirations and Attainment for First-Generation College Students and the Role of Parental Involvement. *Journal of College Student Development* 47(5): 534–549.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education* 29, no. 1: 79–89.
- Morley, L., & Aynsley S., (2007). Employers, quality and standards in higher education: Shared values and vocabularies or elitism and inequalities?. *Higher Education Quarterly* 61, no. 3: 229–49.
- Paton, K. (2007). Conceptualising ‘choice’; A review of the theoretical literature”, Working paper 5, Non-participation in HE project series. Southampton: School of Education, University of Southampton.
- Portes, A. (1998). Social capital: Social origins and application in modern sociology. *Annual Review of Sociology* 24: 1–24.
- Power, S., Whitty, G., Edwards T., & Wigfall V. (1998). Schools, families and academically able students: Contrasting modes of involvement in secondary education. *British Journal of Sociology of Education* 19, no. 2: 157–76.
- Pugsley, L. (2004). *The university challenge*. Aldershot: Ashgate.
- Reay, D. (1998). Always knowing’ and never being sure: Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy* 13, no. 4: 519–29.
- Reay, D., Davies, J., David, M. & Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, ‘Race’ and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35(4), pp. 855–874.
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students’ Perceived Learning and Satisfaction. *JALN*, 7(1), 68–88.
- Shavit, Y., Arum R., Gamoran A., & Menachem G. (2007). *Stratification in higher education: A comparative study*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2006) Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: Supportive preparation lessons and success in national exams. *International Studies in Sociology of Education* 18, 3–4: 173–83.
- Sianou-Kyrgiou, E. & Tsiplakides, I. (2011). Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece. *Studies in Higher Education* 36,1: 89-102.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education* 42, 1: 11–34.
- Thomas L. (2001) «Power, assumptions and prescriptions: a critique of widening participation, policy-making» *Higher Education Policy*, 14, 4, σσ. 361-376.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Οκοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα 1830–1922*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Vryonides, M., & Gouviás, D. (2012). Parents’ aspirations for their children’s educational and occupational prospects in Greece: The role of social class. *International Journal of Educational Research*, 53, 319-329.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College

Experiences and Outcomes. *Review of Higher Education*, 27,1: 45-73.

Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή: Η κοινωνική σύνθεση και η επιλογή σπουδών των φοιτητών του Τμήματος Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πάσης Παναγιώτης, Απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε. & Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Msc Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, ratsinho19@hotmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τις αναπαραγωγικές προσεγγίσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες τόσο κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη όσο και κατά την επιλογή κατεύθυνσης στο εσωτερικό μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης, η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων επιτυγχάνεται με την ιεράρχηση των σχολών και των τμημάτων. Τα τμήματα Ιατρικής εντάσσονται στις λεγόμενες «προνομιούχες» σχολές. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών του Τμήματος Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και η επιλογή του. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 100 φοιτητών με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δύο στους τρεις φοιτητές του δείγματος έχει γονείς απόφοιτους ανώτερης - ανώτατης εκπαίδευσης και τρεις στους τέσσερις περίπου φοιτητές γονείς που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα. Μάλιστα ένας στους πέντε περίπου φοιτητές έχει γονείς που ασκούν κάποιο επάγγελμα, το οποίο εντάσσεται στον ιατρικό τομέα. Όσον αφορά την επιλογή των σπουδών, εννέα στους δέκα φοιτητές τη συζητήσαν με τους γονείς τους και ήταν πρώτη τους επιλογή. Για την επίτευξη του στόχου τους επτά στους δέκα φοιτητές έκαναν φροντιστήριο από το γυμνάσιο και ανέφεραν ότι δεν τους επηρέασε η κρίση κατά την προετοιμασία τους. Βάσει των στοιχείων της έρευνας φαίνεται ότι το Τμήμα Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και η σημασία του ρόλου της στη διαμόρφωση και την αναπαραγωγή των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών όπως ακόμα και η διαχρονική εξέλιξη της εκπαίδευσης, αποτελούν αντικείμενο πολλών επιστημονικών και θεωρητικών αναζητήσεων και αντικείμενο εφαρμοσμένων πολιτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπαράγει τις ανισότητες που ενυπάρχουν στην κοινωνία μεταξύ των ατόμων (Whirly, Power & Halpin, 1998). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με πολλές έρευνες που έχουν γίνει έχει γίνει αντιληπτό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση, τη νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή

των ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 2014, Θάνος, 2012, Κυρίδης, 1997, Σιανού - Κύργιου 2006). Έτσι, οι Bourdieu & Passeron (1996), μετά από μεγάλη έρευνα που πραγματοποίησαν για τους φοιτητές και τη σχέση τους με τις σπουδές και τη κουλτούρα, απέδειξαν ότι το σχολικό και πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργεί ως ένα σύστημα επιλογής και κοινωνικού διαχωρισμού προς όφελος των ανώτερων κοινωνικά τάξεων και εις βάρος των μεσαίων και ακόμα περισσότερο για τις λαϊκές τάξεις. Είναι σημαντικό λοιπόν να εξεταστεί ο τρόπος που η κοινωνική προέλευση των μαθητών και στη συνέχεια φοιτητών, επηρεάζει τελικά και στην επιλογή της σχολής τους κατά την είσοδο στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Φραγκουδάκη (2001) αναφέρεται στο ρόλο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως κλάδο των κοινωνικών επιστημών που προσπαθεί να θεσπίσει το πλαίσιο για ένα πραγματικά ισότιμο και δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα. Η άνιση σχολική επίδοση ή η αποτυχία των μαθητών δεν οφείλεται σε ατομικά χαρακτηριστικά, όπως ο δείκτης νοημοσύνης, αλλά στην αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και αποκλείει αυτούς τα κατώτερα κοινωνικά επίπεδα. Το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα η ανώτατη εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες τόσο κατά την μετάβαση από την μια βαθμίδα στην επόμενη όσο και κατά την πρόσβαση στις διάφορες κατευθύνσεις στο εσωτερικό κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιείται μέσω των εσωτερικών κατευθύνσεων στο εσωτερικό κάθε βαθμίδας και κυρίως της ανώτερης εκπαίδευσης (Θάνος, 2010).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσε η εξέταση της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών στη μετέπειτα επιλογή τους κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Εξετάστηκε η συμβολή των κατευθύνσεων στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης στη αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Με αυτό τον τρόπο γίνεται ευκρινές το γεγονός ότι μέσα από αυτό το διαχωρισμό που υπάρχει στην ανώτατη εκπαίδευση δομείται και ο αντίστοιχος διαχωρισμός αργότερα στην ίδια την κοινωνία.

2. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

Για την εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι παραδοχές της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu. Σύμφωνα και με τον Θ. Μυλωνά, η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου δεν είναι ένα απλό μείγμα των άλλων θεωριών, αλλά ασχολείται με τη διαλεκτική αλληλοπροσδιοριστική σχέση της δομής και του υποκειμένου (Θάνος, 2012). Αντίστοιχα η Κυριαζή (2011) αναφέρει ότι στη θεωρία αυτή ο P. Bourdieu προσπαθεί να υπερβεί το δυϊσμό υποκειμένου και κοινωνίας, εξηγώντας ότι οι κοινωνικές σχέσεις παράγονται και αναπαράγονται μέσα από πρακτικές που υιοθετούνται σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες γεφυρώνοντας έτσι τις κοινωνικές δομές με τα υποκειμενικά φαινόμενα και με την κοινωνικά κατασκευασμένη προσέγγιση της αντικειμενικής παράδοσης.

Σύμφωνα με τους P. Bourdieu και J. C. Passeron, εκτός από την κοινωνική προέλευση του μαθητή, σημαντικό ρόλο στη δημιουργία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει το πολιτισμικό ή μορφωτικό κεφάλαιο που έχει ο μαθητής (Κυρίδης, 2015). Δεν θεωρούν ασήμαντη την επιρροή του οικονομικού κεφαλαίου, αλλά πιστεύουν ότι η μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών σχετίζεται με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Θάνος, 2012). Η Φραγκουδάκη (1985) αναφέρει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο έχει στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά και ότι αποτελείται από ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά

και διαφοροποιούνται σε κάθε κοινωνική τάξη. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζονται, διότι το σχολείο μετατρέπει τις ιδιότητες αυτές που δίνει το πολιτισμικό κεφάλαιο στον μαθητή έξω από αυτό, σε ειδικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μέσα σε αυτό ανάλογα με την κοινωνική προέλευση του μαθητή (Θάνος, 2012). Τα μορφωτικά εφόδια που φέρει ο μαθητής, ενώ το περιεχόμενό τους δεν αποτελεί μέρος της διδακτικής ύλης του σχολείου, έχουν σχολική χρησιμότητα, καθώς εφοδιάζουν τα άτομα με μια προδιάθεση για μάθηση, αποτελούν ένα είδος εξάσκησης έξω από το σχολείο και προσφέρουν σχολική απόδοση, με την εξοικείωση αυτή να μην επιτυγχάνεται με τη εκμάθηση, αλλά με συνεχή επικοινωνία και τριβή μέσα από την οικογένεια (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που μεταδίδονται στους μαθητές από τις οικογένειές τους διαφέρουν έντονα ανάλογα με την κοινωνική τάξη και οι διαφορές αυτές αφορούν πολλά ζητήματα, κάτι το οποίο αποδεικνύει, σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, ότι η κοινωνική προέλευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εισαγωγή στα ανώτατα ιδρύματα. Έτσι μαθητές από ανώτερες κοινωνικά τάξεις έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση από τους μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικά τάξεων (Φραγκουδάκη, 1985). Όπως ειπώθηκε, η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου θεωρεί βασικό παράγοντα διαφοροποίησης των μαθητών την οικογένεια και όχι μόνο από την άποψη των οικονομικών δυνατοτήτων, αλλά και από τη πολιτιστική κληρονομιά που μεταβιβάζει η οικογένεια στους γόνους της και διαφοροποιεί τους μαθητές μεταξύ τους (Κυρίδης, 2015). Αυτό συμβαίνει διότι το εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίζει μόνο ένα είδος πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο συμπίπτει με αυτό των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και όσο μικρότερη είναι η διαφοροποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου της οικογένειας με αυτό του σχολείου, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο (Θάνος, 2012). Το σχολείο διαποτισμένο και αποδεχόμενο την ιδεολογία των κυρίαρχων τάξεων, την αναπαράγει και την νομιμοποιεί, δαιμονοποιώντας και εξοστρακίζοντας, με τη χρήση διάφορων μηχανισμών του, όπως οι εξετάσεις και οι βαθμολογίες, κάθε άλλη μορφή πολιτισμού και κουλτούρας (Κυρίδης, 2015). Γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο θεωρεί ως πιο ευφυείς τους μαθητές που κατέχουν από την οικογένειά τους το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαιο με αυτό του σχολείου και μεταφράζει αυτό το κοινωνικό κεκτημένο σε φυσικό προσόν. Με αυτό τον τρόπο πετυχαίνει την δαιμόνιση της πίστης στην εγγενή ικανότητα για μόρφωση και μεταβιβάζει τα προνόμια της σχολικής επιτυχίας σε αυτούς που έχουν κοινωνικά προνόμια (Φραγκουδάκη, 1985). Οι μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου, λόγω της κοινωνικοποίησης τους στην οικογένεια και που συνήθως είναι αυτοί που κατάγονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα καταφέρνουν και λειτουργούν αποτελεσματικά και επιτυχώς μέσα στο σχολείο, ενώ οι μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με το πολιτισμικό κεφάλαιο που μεταδίδει το σχολείο, δεν έχουν τα ίδια αποτελέσματα. Άλλωστε το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πραγματοποιεί κάποια προσπάθεια με στόχο να αναπτύξει τις σχετικές ικανότητες αυτών των μαθητών για την εκμάθησή του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου που το ίδιο μεταδίδει (Κυρίδης, 2015).

Όπως αναφέρθηκε, οι σχολικές εξετάσεις είναι ένας τρόπος που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτύχει αυτή τη δαιμόνιση. Αυτές έχουν διπλή λειτουργία, διότι αρχικά διατηρούν τις υπάρχουσες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών και επίσης τους πείθουν ότι η διαφοροποίηση αυτή είναι δίκαιη, προκαλώντας την εντύπωση ότι οι ανισότητες έξω από το σχολείο δεν έχουν σχέση με αυτήν που παρατηρείται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Θάνος, 2012). Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, το σχολείο πείθει τις αποκλειόμενες κοινωνικές τάξεις για τον αποκλεισμό τους, εμποδίζοντάς τους να αντιληφθούν και να αμφισβητήσουν τον πραγματικό λόγο που τις αποκλείει και καταφέρνει να πείσει τα άτομα αυτά ότι μόνοι τους επέλεξαν τον προορισμό τους στην κοινωνική δομή, κάτι

που στη πραγματικότητα είχε οριστεί πριν την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα από την κοινωνική αναγκαιότητα (P. Bourdieu & J. C. Passeron, 2014). Στην έρευνα αυτή είναι φανερό αυτό το γεγονός καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα τα άτομα που απαρτίζουν την Ιατρική σχολή, μία σχολή με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό κύρος, προέρχονται στην πλειοψηφία τους από τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις. Πρόκειται για άτομα που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς στην πλειοψηφία τους οι γονείς είναι κάτοχοι πτυχίων, κάτι που τους δίνει ένα προβάδισμα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτύχουν σε αντίθεση με τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που δεν συγκεντρώνουν μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας. Επίσης, ο διαχωρισμός των «καλών» και «κακών» μαθητών κορυφώνεται στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου και από τα δεδομένα τις έρευνας φαίνεται ότι οι μαθητές από τα χαμηλότερα στρώματα έχουν λιγότερες πιθανότητες εισαγωγής σε μια σχολή όπως η Ιατρική.

3. Μεθοδολογία έρευνας – Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα ως δείγμα για την χορήγηση των ερωτηματολογίων επιλέχθηκαν εκατό φοιτητές της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 33 άντρες και 66 γυναίκες. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη σχολή διότι αποτελεί μία από τις «προνομιούχες» σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς αποτελεί μια σχολή με υψηλή βάση εισαγωγής και οδηγεί σε ένα επάγγελμα με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Με την επιλογή της συγκεκριμένης σχολής έγινε προσπάθεια να γίνει αντιληπτό ότι την επιλέγουν φοιτητές κυρίως από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, κάτι που στη συνέχεια οδηγεί στην συντήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής. Από τον ερευνητή χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για την συγκέντρωση των δεδομένων ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 35 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι φανερό το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των φοιτητών, καθώς οι φοιτητές απάντησαν ότι με ποσοστό 63,6% ο πατέρας τους ακολούθησε ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα το 53,5% είναι κάτοχος πτυχίου από πανεπιστημιακή σχολή και το 10,1% από ανώτερη σχολή ή ΙΕΚ. Ως προς τις σχολές που σπούδασαν αυτοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις 1 στους 5 είχε σπουδάσει Ιατρική, κάτι που φανερώνει την υψηλή συσχέτιση και επιρροή που είχαν οι γονείς και συγκεκριμένα ο πατέρας στον φοιτητή για την επιλογή της σχολής. Επίσης, στις απαντήσεις υπάρχουν και άλλες σχολές που σχετίζονται με τον τομέα της υγείας, όπως η σχολή Φυσικοθεραπείας, Χειριστής ιατρικών μηχανημάτων και μπορούν να συμπεριληφθούν και οι τρεις απαντήσεις με πατέρες με πτυχίο στο Χημικό και στη Βιοχημεία. Αντίστοιχα, τα ποσοστά που η μητέρα τους είναι κάτοχος πτυχίου ανώτατης ή ανώτερης εκπαίδευσης φτάνουν το 74,7%. Είναι φανερό η διαφορά που είναι μεγαλύτερη από 10 βαθμούς σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Ωστόσο, οι μητέρες που είναι κάτοχοι πτυχίου από Πανεπιστήμιο έχουν ποσοστό 51,5% που είναι λίγο μικρότερο από το αντίστοιχο των πατεράδων και 23,2% είναι κάτοχοι πτυχίου από ανώτερη εκπαίδευση ή ΙΕΚ. Σύμφωνα με τα δεδομένα σχεδόν 3 στις 4 μητέρες φοιτητών της Ιατρικής Σχολής είναι κάτοχοι πτυχίου. Τα πτυχία που κατέχουν είναι σε μεγαλύτερη συσχέτιση με τις επιστήμες της υγείας από ότι στους πατέρες των φοιτητών.

Ως προς το επάγγελμα των γονέων τους κάτι που φανερώνει την κοινωνική τους πρόελευση σε ποσοστό περίπου 16% οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχουν πατέρα με επάγγελμα πάνω στον τομέα της

εκπαιδευτικής τους επιλογής. Ωστόσο, η ομάδα με το επάγγελμα του πατέρα με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης που συναντάται στα δεδομένα είναι αυτό του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα σε ποσοστό 18% υπάρχουν φοιτητές με πατέρα εκπαιδευτικό στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, είτε πρωτοβάθμιας, είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γίνεται ξεκάθαρο, μέσα από αυτό το στατιστικό στοιχείο, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι φοιτητές από την οικογένειά τους είναι πολύ σημαντικό για την επιτυχία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει πατέρα εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα επάγγελμα με μικρότερες απολαβές αλλά ταυτόχρονα λόγω του υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου του φέρει μπορεί να επηρεάσει τους φοιτητές από μικρή ηλικία για την επιτυχία τους μέσα στην εκπαίδευση. Ως προς τις υπόλοιπες κατηγορίες επαγγελμάτων τα ελεύθερα - επιστημονικά επαγγέλματα συγκεντρώνουν ένα μεγάλο ποσοστό εμφάνισης. Το 16% των φοιτητών έχουν πατέρα σε αυτή την κατηγορία, όπου αν προστεθούν και ο ιατρικός τομέας και οι εκπαιδευτικοί είναι μεγαλύτερη πληθυσμιακά. Ακολουθούν οι υπάλληλοι γραφείου με 15% και μετά με μικρότερα ποσοστά είναι οι τεχνίτες με 6%, όπως και οι απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές, και οι ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες με το ίδιο ποσοστό. Τα ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα έχουν μικρό ποσοστό 4%. Με το ίδιο ποσοστό υπάρχουν και η κατηγορία των ενόπλων δυνάμεων και των γεωργών. Τέλος, οι άνεργοι συγκεντρώνουν το ποσοστό του 5%. Ως προς την μητέρα τους, οι φοιτητές με μητέρα σε επάγγελμα του ιατρικού τομέα αγγίζουν το ποσοστό του 20%. Και σε αυτή την περίπτωση το μεγαλύτερο ποσοστό το έχουν οι εκπαιδευτικοί με 25%. Ως προς τις άλλες κατηγορίες τα επαγγέλματα γραφείου έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό με 12% και ακολουθούν τα Ελεύθερα - Επιστημονικά επαγγέλματα και οι τεχνίτες με 7%. Αμέσως μετά είναι οι Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές με 5%, με τα Ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα να έχουν συνολικό ποσοστό και σε αυτή την περίπτωση μόνο 4%. Οι Γεωργοί και οι Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες με 2%, και οι Ένοπλες δυνάμεις με 1%. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των ανέργων από την μεριά της μητέρας καθώς συγκεντρώνουν ποσοστό περίπου 14%, με αυτό να γίνεται διότι πολλές από αυτές ασχολούνται και με τα οικιακά.

Με στόχο την εμβάθυνση στην έρευνα εξετάστηκε και το επίπεδο εκπαίδευσης των παππούδων των φοιτητών καθώς και το επάγγελμά τους. Συγκεκριμένα το επίπεδο εκπαίδευσης των παππούδων από την μεριά του πατέρα και της μητέρας δεν διαφέρει σημαντικά καθώς από την μεριά του πατέρα το 28,9% έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του στο Δημοτικό, το 21,6% έχει κάνει λίγες τάξεις του Δημοτικού και το 4,1% είναι εντελώς αναλφάβητοι. Φαίνεται, λοιπόν, ότι 1 στους 2 παππούδες από τον πατέρα του φοιτητή έχουν κάνει την ελάχιστη εκπαίδευση ή δεν έχουν λάβει και καθόλου εκπαίδευση. Το 20,6% έχει λάβει εκπαίδευση μέχρι το Γυμνάσιο και το 13,4% μέχρι το Λύκειο. Το ποσοστό των παππούδων που είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι 11,3%. Συγκεκριμένα το 7,2% είναι κάτοχος πτυχίου από πανεπιστήμιο και το 4,1% από ανώτερη σχολή. Από την μεριά της μητέρας το 30,6% απόφοιτοι του Δημοτικού, το 16,3% έκαναν λίγες τάξεις του Δημοτικού και το 4,1% είναι αναλφάβητοι. Το 17,3% των παππούδων αυτών ολοκλήρωσε το Γυμνάσιο και το 16,3% έφτασε να ολοκληρώσει το Λύκειο. Ένα ποσοστό 15,3% είναι κάτοχος πτυχίου από ανώτερη ή ανώτατη σχολή. Το 7,1% έχει πανεπιστημιακό πτυχίο και το 8,2% είναι κάτοχος πτυχίου από ανώτερη σχολή.

Ως προς τα επαγγέλματα οι παππούδες από την μεριά του πατέρα με ποσοστό κοντά στο 38% ήταν Γεωργοί. Ακολουθούν οι Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες με 17% και οι Υπάλληλοι γραφείου με 12%. Ήταν φανερό και από το επίπεδο εκπαίδευσης που παρουσιάστηκε ήδη ότι οι παππούδες θα

ασχολούνταν με επαγγέλματα που στην πλειοψηφία τους δεν χρειάζονταν κάποιο επίπεδο εκπαίδευσης, αφού σύμφωνα με το δείγμα σχεδόν 1 στους 2 είχε εκπαίδευση μέχρι το δημοτικό. Από αυτό το δεδομένο προκύπτει επίσης και το μηδενικό ποσοστό στα Ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα Ιατρικά επαγγέλματα και στου Εκπαιδευτικού τα ποσοστά είναι πολύ χαμηλά με 1% και 7% αντίστοιχα. Ακόμα, υπάρχει ένα 10% που ασχολείται που είναι Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές και άλλο τόσο στα Ελεύθερα - Επιστημονικά επαγγέλματα. Τέλος, οι Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα συγκεντρώνουν περίπου 4% και οι Ένοπλες δυνάμεις κοντά 1%. Σημαντικό είναι να αναφερθεί, το σχεδόν μηδενικό ποσοστό των ανέργων εκείνη την περίοδο. Οι παππούδες από την μεριά της μητέρας δεν παρουσίασαν μεγάλες διαφορές με τους Γεωργούς και τους Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες να συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά με 26% και 22% ο κάθε τομέας. Στους κλάδους του Ιατρικού τομέα και της Εκπαίδευσης το ποσοστό αγγίζει περίπου το 2% και 4% αντίστοιχα, όπως και στους παππούδες από την μεριά του πατέρα. Και εδώ υπάρχει μηδενικό ποσοστό στα Ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα και στους Ανέργους. Τα υπόλοιπα επαγγέλματα συγκεντρώνουν κατά σειρά Υπάλληλοι γραφείου 15%, Ελεύθερα - Επιστημονικά 11%, Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές 8%, Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα 6% και οι Ένοπλες δυνάμεις κοντά στο 1%.

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις με θεματική την κοινωνική προέλευση των φοιτητών κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα αν πήγαιναν φροντιστήριο κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να προσδιορίσουν πότε ξεκίνησαν και ποια μαθήματα έκαναν. Πρώτα κλήθηκαν να απαντήσουν αν κατά τη διάρκεια του Γυμνασίου πραγματοποίησαν μαθήματα σε φροντιστήριο και το 70,7% απάντησε αρνητικά και το 29,3% απάντησε θετικά. Από αυτούς που απάντησαν θετικά σχεδόν οι μισοί ξεκίνησαν τα μαθήματα στο φροντιστήριο στην Γ' Γυμνασίου με ποσοστό 46,7%, ενώ άλλοι είτε στη Β' είτε στην Α' με το ίδιο ποσοστό 26,7%. Επίσης, από αυτούς που έκαναν φροντιστήριο ακριβώς οι μισοί 50% έκαναν μαθήματα σε φροντιστήριο, το 36,7% έκαναν μόνο ιδιαίτερο και το 13,3% έκανε και φροντιστήριο και ιδιαίτερο ταυτόχρονα. Τα μαθήματα που έκαναν ήταν κατά κύριο λόγο Μαθηματικά, Έκθεση, Αρχαία και Φυσική, με τους περισσότερους να κάνουν από δύο μέχρι τρία μαθήματα συνολικά. Στην ερώτηση αν στο Λύκειο έκαναν φροντιστήριο υπήρχε καθολική καταφατική απάντηση με το 100% του δείγματος να κάνει μαθήματα και έξω από το σχολείο. Οι περισσότεροι άρχισαν από την Α' Λυκείου με ποσοστό 64,3%, μετά στην Β' Λυκείου με ποσοστό 28,6% και στην Γ' Λυκείου με ποσοστό μόνο 7,1%. Στο Λύκειο το μόνο το 35,4% έκανε μάθημα μόνο σε φροντιστήριο, το 25,3% έκανε μόνο ιδιαίτερα και το 39,4% έκανε μαθήματα και στα δύο. Τα μαθήματα στα οποία έκαναν φροντιστήριο και ιδιαίτερο ήταν γενικά για όλους τα μαθήματα που ήταν για τις πανελλήνιες εξετάσεις έτσι ώστε να μπουν στην Ιατρική σχολή, δηλαδή Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Έκθεση και σε ελάχιστες περιπτώσεις έκαναν και τα μαθήματα γενικής παιδείας που μετρούσαν μόνο για τον γενικό βαθμό του απολυτηρίου από το Λύκειο και ελάχιστα για την είσοδό τους στη σχολή.

Η εξεύρεση εργασίας που προσφέρει η σχολή αποτέλεσε λόγο επιλογής της από τους φοιτητές με το 36% να απαντάει πολύ, το 29% αρκετά και το 12% πάρα πολύ, κάτι που δείχνει ότι η εξεύρεση εργασίας τους επηρέασε για την επιλογή της σχολής. Υπάρχει και ένα συνολικό 22% που απάντησε ότι αυτό δεν τους επηρέασε στην επιλογή της σχολής από τους οποίους απάντησαν το 14% λίγο και το 8% καθόλου. Στον λόγο αν η άσκηση ενός επαγγέλματος κύρους τους επηρέασε στην επιλογή της σχολής το 26% απάντησε καθόλου και το 22% λίγο. Υπάρχει και ένα 30% που απάντησε αρκετά, όπου μαζί με το 17% που απάντησε πολύ και το 4% πάρα πολύ

φανερώνουν ότι οι απόψεις είναι μοιρασμένες. Στο αν η συνέχιση της οικογενειακής επιχείρησης/επαγγέλματος γονέων αποτέλεσε λόγο για την επιλογή σχολής σχεδόν όλο το δείγμα απάντησε αρνητικά με ποσοστό 94% να δηλώνει καθόλου και μόνο ένα 3% απάντησε λίγο και υπάρχει και μία απάντηση φοιτητή που επέλεξε πολύ. Στο λόγο ότι η σχολή προσφέρει πολλές προοπτικές αργότερα οι φοιτητές επέλεξαν τις καταφατικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα το 43% απάντησε πολύ και το 25% με πάρα πολύ, το 19% απάντησε αρκετά, το 10% απάντησε λίγο και το 2% απάντησε καθόλου. Στο αν είναι λόγος ότι δεν πέτυχαν στη σχολή που ήθελαν και βρίσκονται σε αυτή με 97% απάντησαν καθόλου, και από 1% απάντησαν λίγο και αρκετά. Επειδή το τμήμα βρίσκεται ή είναι κοντά στη πόλη του μόνιμου τόπου διαμονής, το 55% απάντησε ότι δεν τους επηρέασε καθόλου και το 11% λίγο για την επιλογή της σχολής. Υπάρχει και ένα 9% που απάντησε αρκετά, ένα 7% πολύ και 16% με πάρα πολύ που τους επηρέασε αυτό στην επιλογή τους για τη σχολή. Αυτό είναι κατανοητό διότι και λόγω οικονομικών δυσκολιών από τις οικογένειες δεν μπορούσαν να κατοικήσουν σε μια άλλη πόλη από αυτή που ζούσαν. Στους δύο τελευταίους λόγους οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν αν στην επιλογή της σχολής του επηρέασε η αξιοποίηση του πτυχίου στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα. από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι επιθυμούν την αξιοποίηση του πτυχίου στον ιδιωτικό τομέα. Συγκεκριμένα για την αξιοποίηση στον δημόσιο τομέα το 46% απάντησε καθόλου, το 23% λίγο, το 20% αρκετά, το 8% πολύ και το 2% πάρα πολύ. για την αξιοποίηση στον ιδιωτικό τομέα το 24% καθόλου, το 21%, το 27% αρκετά, το 21% πολύ και το 6% πάρα πολύ.

Στο κατα πόσο η σχολή ανταποκρίνεται στις αρχικές τους προσδοκίες από τους φοιτητές της Ιατρικής το 16,2% απάντησε πάρα πολύ, το 46,5% πολύ, το 31,3% αρκετά, το 5,1% λίγο και το 1% καθόλου κάτι που δείχνει τις υψηλές αρχικές προσδοκίες που είχαν για το τμήμα και ότι αυτές στην πλειοψηφία τους εκπληρώθηκαν. Ακόμα στην εποχή της οικονομικής κρίσης που ζούμε, μέσα από την έρευνα προσπάθησε να γίνει αντιληπτό πόσο αυτή η οικονομική κατάσταση έχει επηρεάσει τους φοιτητές και τις επιλογές τους για φοίτηση. Συγκεκριμένα, στο πόσο η οικονομική κρίση επηρέασε τις σπουδές τους από του φοιτητές της Ιατρικής το 18,2% απάντησε πάρα πολύ, το 21,2% πολύ, το 34,3% αρκετά, το 15,2% λίγο και το 11,1% καθόλου. Επίσης, στο πόσο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τον τρόπο που βλέπουν την σχολή/τμήμα τους, ως προς ποιό τομέα και ως προς τις προοπτικές που τους προσφέρει δήλωσαν ότι τους επηρέασε λίγο ή καθόλου σε ποσοστό 21,3%, ακόμα άλλοι νιώθουν ότι βρίσκονται σε μια σχολή που θα τους προστατεύσει οικονομικά αργότερα σε σχέση με άλλα επαγγέλματα σε ποσοστό 18,6%, το 24,2% τους προβληματίζει η μείωση των θέσεων εργασίας και γενικά η ανεύρεση εργασίας, το 10,6% τους προβληματίζει η μείωση στις παροχές από το πανεπιστήμιο (ελλείψεις σε βιβλία, εργαστήρια, χαμηλό επίπεδο μαθήματος), υπάρχει και ένα ποσοστό που τους προβληματίζει η μείωση του μισθού στο επάγγελμά τους με 13,3%, και τέλος το 12% πιστεύουν ότι θα αναγκαστούν να διαφύγουν στο εξωτερικό για ανεύρεση εργασίας λόγω της οικονομικής κρίσης.

Στο πόσο η οικονομική κρίση τους επηρέασε στην προετοιμασία τους στο Λύκειο για τις πανελληνιες εξετάσεις το 42,9% απάντησε καθόλου, το 32,7% λίγο, το 11,2% αρκετά, το 10,2% πολύ και το 3,1% πάρα πολύ. Ο τρόπος που έγινε αυτό για αυτούς που τους επηρέασε ήταν είτε λιγότερες ώρες φροντιστηρίου σε ποσοστό 16,6%, άλλοι επέλεξαν χειρότερα φροντιστήρια για λόγους οικονομίας (δεν μπορούσαν να κάνουν ιδιαίτερο) σε ποσοστό 21,5%, ξεκίνησαν σε μεγαλύτερη τάξη από αυτή που ήθελαν σε ποσοστό 4,7%, αναφέρθηκαν και στην οικονομική πίεση των γονέων με ποσοστό 23,9% και τέλος στην ψυχολογική πίεση που ένιωθαν για να επιτύχουν στις εξετάσεις έτσι ώστε να μην πληρώνουν πάλι φροντιστήρια με ποσοστό 33,3%.

4. Συμπεράσματα - Επίλογος

Από τα δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας του φοιτητή και το επίπεδο εκπαίδευσης της επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιλογές που έκαναν οι φοιτητές και την επιτυχία τους στις εξετάσεις πριν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι φοιτητές με πατέρα και μητέρα που είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής στο τμήμα της Ιατρικής μιας σχολής με μεγάλη βάση εισαγωγής. Επίσης, είναι φανερό από τα στοιχεία ότι φοιτητές με γονείς εκπαιδευτικούς, ένα επάγγελμα με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, έχουν μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας για την εισαγωγή τους στην σχολή.

Σχετικά με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών και πόσο αυτή επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους επιλογές από τα δεδομένα της παρούσας εργασίας είναι φανερό ότι τα άτομα από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν κατά κύριο λόγο την σχολή της Ιατρικής. Σύμφωνα και με τους ίδιους η επιλογή αυτή γίνεται διότι αργότερα μπορεί να τους προσφέρει υψηλό οικονομικό κεφάλαιο και να τους συντηρήσει στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και πως αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση οι φοιτητές από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις επέλεξαν μία σχολή, όπως η Ιατρική που θεωρούν ότι θα τους αποφέρει υψηλό οικονομικό και επαγγελματικό κύρος και ανάλογη κοινωνική θέση. Επίσης, υπάρχει μεγάλο ποσοστό αυτών, κυρίως όσων προέρχονται από τα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα, που θεωρούν τον εαυτό τους ευνοημένο που επέλεξαν μια τέτοια σχολή, εξαιτίας του γεγονότος ότι μπορεί να τους εξασφαλίσει ως προς τον οικονομικό παράγοντα αργότερα σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα που αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα σχετικά με την απασχόληση και τους χαμηλούς μισθούς.

Από τα δεδομένα της εργασίας αυτής φαίνεται και το γεγονός ότι οι φοιτητές του τμήματος Ιατρικής σε ένα σημαντικό ποσοστό ακολουθούν ένα επάγγελμα που σχετίζεται με το αντίστοιχο των γονέων τους. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με πατέρα σε επάγγελμα στον ιατρικό τομέα φτάνουν ποσοστό 16% και αντίστοιχα για τις μητέρες 20%. Αυτό καταδεικνύει ότι σχεδόν 1 στους 5 στη σχολή της Ιατρικής έχει γονέα με επάγγελμα ιατρικού τομέα και γίνεται αντιληπτή μία ακολουθία μεταξύ των γενεών ως προς τη σχολή και το επάγγελμα που επιλέγουν να κάνουν.

Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τους φοιτητές στις εκπαιδευτικές επιλογές τους διότι άτομα από τα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν την ίδια δυνατότητα για πρόσθετη εκπαίδευση σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα όπως τα άτομα από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες λόγω οικονομικών δυσκολιών. Επιλέγουν χειρότερα φροντιστήρια, δεν μπορούν να κάνουν ιδιαίτερα, κάνουν λιγότερες ώρες ή λιγότερα μαθήματα σε πρόσθετη εκπαίδευση ή ακόμα υπάρχουν περιπτώσεις όπου δεν έχουν την δυνατότητα να κάνουν οτιδήποτε από αυτά εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που έχει πλήξει σε μεγάλο βαθμό την οικονομική δυνατότητα της οικογένειά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πηγαίνουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση με λιγότερη και χειρότερη προετοιμασία από την αντίστοιχη των ατόμων με ανώτερη κοινωνική προέλευση, κάτι που οδηγεί φυσικά και στην αντίστοιχη επιτυχία ή όχι αυτών των ατόμων στις εξετάσεις.

Έχοντας αυτό ως δεδομένο τα άτομα αυτά που δεν κατάφεραν να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, που λειτουργούν ως ένας μηχανισμός επιλογής και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, επιλέγουν σχολές με χαμηλότερη βάση εισαγωγής και αντίστοιχα χαμηλότερα επαγγελματικά και κοινωνικά προνόμια

αργότερα, σε σχέση με τα άτομα που επιτυγχάνουν και προέρχονται συνήθως από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Επίσης, η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τις εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών και ως προς την επιλογή του αντικειμένου σπουδών τους και σε ένα άλλο τομέα. Γνωρίζοντας τα σημερινά δεδομένα οι φοιτητές πλέον επιλέγουν, ανάλογα με την επιτυχία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις, σχολές με ένα αντικείμενο που μπορεί αργότερα να τους εξασφαλίσει οικονομικά και κοινωνικά, κάτι που φαίνεται στην παρούσα εργασία και από τις απαντήσεις των φοιτητών της Ιατρικής.

5. Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. & Passeron, J. Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950 - 2010): Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σιανού – Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και σχολείο. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Α. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Whirly, G. & Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choise in Education: The School, the State and the Market*. Philadelphia: Open University Press.

***Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση των
κοινωνικών ανισοτήτων***

Ας ονειρευτούμε ένα διαφορετικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή της κρίσης

Χάλαρη Μαρία, Doctor of Education in the field of Sociology of Education, UCL Institute of Education, University College London, maria.chalari.14@alumni.ucl.ac.uk

Περίληψη

Η σημερινή κοινωνική και οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα έχει συμβάλει στη δημιουργία μιας όλο και πιο σύνθετης κοινωνίας, την καλλιέργεια έντονου κλίματος αβεβαιότητας στο λαό, και την αίσθηση ενός απρόβλεπτου μέλλοντος. Ωστόσο, έχει φέρει στο φως νέες τάσεις και δυνατότητες. Πιθανόν να καταφέρουμε να λάβουμε γνώση αυτών των νέων τάσεων και δυνατοτήτων, αν καταφέρουμε να παρακάμψουμε τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης, και προσπαθήσουμε να βρούμε χώρο για νέες ιστορίες, έναν άλλο τρόπο σκέψης, και μια έννοια της ελπίδας. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να προσφέρει τόσο αυτό το νέο τρόπο σκέψης, όσο και την ίδια την ελπίδα.

Παρά τον τεράστιο αριθμό μελετών που εστιάζουν στην τρέχουσα κρίση στην Ελλάδα, λίγα είναι γνωστά σχετικά με το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί και η εκπαίδευση γενικότερα στην αντιμετώπιση ορισμένων από τις καταστροφικές συνέπειες της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Η έρευνά μου βασίζεται σε μια σειρά από ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν τον Οκτώβριο του 2014. Οι συνεντεύξεις αυτές έδωσαν σε δεκαέξι εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να σκεφτούν και να προβληματιστούν σχετικά με το πως βιώνουν τις επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση αλλά και στην προσωπική τους ζωή, καθώς και να ονειρευτούν τις δυνατότητες που ενδεχομένως προδιαγράφονται για το μέλλον.

Η έρευνα μου δηλαδή, περνάει τα όρια μιας εμπειρικής αναλυτικής μελέτης και διερευνά πώς τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά. Συγκεκριμένα, βασίζεται σε μια επιστημολογία της οπτικής (standpoint epistemology), σε μια οπτική της ελπίδας, πέρα και ενάντια στον αυτοκαταστροφικό λόγο της απελπισίας που δεσπόζει στο σημερινό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης και της δημόσιας ζωής, και δεν προσφέρει έναν τελικό απολογισμό συμπερασμάτων, αλλά ένα σύνολο σημείων εκκίνησης για σκέψη, δράση και περαιτέρω έρευνα.

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στην προετοιμασία των νέων για έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο, και παρουσιάζει τους τρόπους μέσω των οποίων θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα δυνατά στοιχεία του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα σύστημα ικανό να προωθήσει την αντιμετώπιση των δύσκολων συνθηκών που έχουν επιφέρει οι πρόσφατες κοινωνικές αλλαγές. Σε περιόδους έντονης μεταβατικότητας και κινητικότητας, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να βρουν ισχυρές και επείγουσες απαντήσεις, και να προετοιμάσουν τους μαθητές να σκέφτονται πιο κριτικά και δημιουργικά για το μέλλον. Μέσα από την έρευνα αυτή, προσπαθώ να μεταφέρω ένα θετικό μήνυμα, το οποίο πιθανόν να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον σκοπό της ίδιας της εκπαίδευσης, και να ενθαρρύνουν τη δημιουργία πρακτικών και ελπιδοφόρων στρατηγικών για ένα διαφορετικό και καλύτερο μέλλον.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποτελείται από τέσσερα μέρη, κάποια από τα οποία περιλαμβάνουν επιμέρους ενότητες. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται το πλαίσιο και οι σκοποί της έρευνας της οποίας μέρος παρουσιάζεται σε αυτή την εισήγηση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, μια ενδεικτική επισκόπηση της σχετικής με το θέμα ερευνητικής δραστηριότητας, οι σκοποί της έρευνας, το θεωρητικό της πλαίσιο, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα εισήγηση. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, γίνεται συνοπτική αναφορά στις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές, στην ερευνητική προσέγγιση, στις τεχνικές συλλογής δεδομένων, στο πεδίο το οποίο διεξήχθη η έρευνα και στα κοινωνικά υποκείμενα της έρευνας, καθώς και στα δεοντολογικά ζητήματα που προέκυψαν. Στο τρίτο μέρος, παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης και τα δυνατά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, στο τέταρτο μέρος γίνεται μια σύνοψη των κυριότερων συμπερασμάτων.

2. Πλαίσιο και σκοποί της έρευνας

2.1. Κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα βρίσκεται στη δίνη σημαντικών πολιτικών και οικονομικών αλλαγών. Η χώρα αντιμετωπίζει μια σοβαρή οικονομική κρίση και οδηγείται κάθε μέρα όλο και πιο βαθιά στην ύφεση. Αντιμετωπίζει επίσης, μια προσφυγική κρίση που εγείρει έντονη ανησυχία για το μέλλον, κρίση αξιών, και κρίση ταυτότητας. Όλα αυτά έχουν συμβάλει στη δημιουργία μιας όλο και πιο σύνθετης κοινωνίας, στην καλλιέργεια έντονου κλίματος αβεβαιότητας στους πολίτες και κυρίως στους νέους, και στην αίσθηση ενός απρόβλεπτου μέλλοντος.

Η τρέχουσα οικονομική και πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα έχει σημαδέψει κάθε πτυχή της ελληνικής κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών, των πολλαπλών πολιτικών αναδιαρθρώσεων, της αβεβαιότητας, και των αυστηρών μέτρων λιτότητας, έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό, και στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα του έχουν προστεθεί ακόμα περισσότερα (Ασκούνη, 2013, Paraskevoopoulos & Morgan, 2011).

Το 2010, και σύμφωνα με το Νόμο 3833/2010 («Προστασία της Ελληνικής οικονομίας - Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης»), η κυβέρνηση μείωσε τον ετήσιο προϋπολογισμό όλων των υπουργείων, συμπεριλαμβανομένου του Υπουργείου Παιδείας, κατά 10%. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα από το 2011 και μετά να κλείσουν περισσότερα από 1000 σχολεία, αναγκάζοντας δασκάλους και καθηγητές να μείνουν εκτός εργασίας, ωθώντας μαθητές σε υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας και απαιτώντας από αυτούς να κάνουν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις για να πάνε σε σχολεία γειτονικών χωριών και πόλεων (Education in crisis, 2014). Δημιούργησε επίσης πολλά άλλα προβλήματα, όπως τεράστιες περικοπές στους μισθούς των δασκάλων, μείωση των ήδη περιορισμένων πόρων των σχολείων, μείωση των προγραμμάτων παρέμβασης για τα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών από οικογένειες μεταναστών (Christodoulakis et al, 2011, Paraskevoopoulos & Morgan, 2011).

Μέχρι το 2013, οι εκπαιδευτικές δαπάνες μειώθηκαν κατά 33% του ετήσιου προϋπολογισμού και στα χρόνια που ακολούθησαν υλοποιήθηκαν επιπλέον περικοπές

που έφτασαν μέχρι και το 14%. Οι προβλέψεις για τα επόμενα χρόνια, είναι ακόμα πιο δυσοίωνες και αν αυτές οι προβλέψεις γίνουν πραγματικότητα, δεν θα υπάρχουν χρήματα για να καλύψουν βασικές δαπάνες των σχολείων όπως θέρμανση, ανανέωση βιβλιοθηκών, υποδομές νέας τεχνολογίας, διορισμός διδακτικού προσωπικού (Charamis & Kotsifakis, 2015).

Ο αντίκτυπος της κρίσης στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί σοβαρή απειλή για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους, καθώς και για το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας (Zambeta & Kolofousi, 2014). Ακριβώς όπως στην Ιταλία (Innes, 2013) ή την Ισπανία (Canadell, 2013), η κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει συμβάλει σε μια δραματική επιδείνωση στην προσωπική και επαγγελματική ευημερία χιλιάδων εκπαιδευτικών και μαθητών, και σε σοβαρή αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω των σοβαρών και καταστροφικών επιπτώσεων της κρίσης στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην πρόσβαση σε αυτήν για όλους.

Στους δύσκολους καιρούς έντονης μεταβατικότητας και κινητικότητας που ζούμε στην Ελλάδα, ο εκπαιδευτικός θεσμός, καλείται να ασκήσει καθοριστικό ρόλο στη προετοιμασία των μαθητών για το νέο κοινωνικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον, την εξάλειψη των διακρίσεων, την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της συνεργασίας και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στην ελληνική κοινωνία (Johnson & Hallgarten, 2002, Kenway & Bullen, 2000). Για να το καταφέρει αυτό είναι απαραίτητο να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές - αυτούς δηλαδή που βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας - και να τους δώσει την ευκαιρία να μιλήσουν, να αμφισβητήσουν και να σκεφτούν ξανά τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τους στόχους του σχολείου (Ball, 2013, Fielding & Moss, 2011).

2.2. Ερευνητικό πλαίσιο

Παρά τον τεράστιο αριθμό μελετών που εστιάζουν στον αντίκτυπο της τρέχουσας κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης στην Ελλάδα (βλ. ενδεικτικά έρευνες που επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της κρίσης στην υγεία, και την πρωτοβάθμια φροντίδα: Economou et al, 2014, Kentikelenis et al 2014, Mallianou & Sarafis, 2012, Ifanti et al 2013, Lionis & Petelos, 2013, Baranouski, 2013, Kondilis et al 2013, έρευνες που επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της κρίσης στην ποιότητα ζωής των Ελλήνων: Frangos et al 2012, Miller, 2012, Economou et al 2011, Maltezos & Pomerou, 2011, Matsaganis, 2011, Matsaganis & Leventi, 2011 κτλ.), δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι επιπτώσεις της κρίσης στα σχολεία, στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές (βλ. ωστόσο Charamis & Kotsifakis, 2015, Συνήγορος του Παιδιού, 2013, Νίκα, 2014), το πώς βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές τις επιπτώσεις αυτές στην καθημερινή τους ζωή, προσωπική και επαγγελματική, καθώς και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην προσπάθεια αντιμετώπισης ορισμένων από τις καταστροφικές συνέπειες της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα (βλ. ωστόσο Tsekeris et al., 2015, Σπηλιοπούλου, Ασημάκη, Κουστουράκης, 2016).

Θα μπορούσε να ειπωθεί δηλαδή, ότι οι «φωνές» (ο λόγος) των εκπαιδευτικών και των μαθητών και οι γνώσεις που μπορούν να προσφέρουν είναι «υποταγμένες» (subjugated knowledges), όρος ο οποίος επινοήθηκε από τον Michel Foucault για να περιγράψει τις γνώσεις και τους τρόπους που χρησιμοποιούμε για να τις αποκτήσουμε, που έχουν αγνοηθεί από τα ρεύματα της κυρίαρχης κουλτούρας, και οι οποίες συχνά βρίσκονται χαμηλά στην ιεραρχία, κάτω από το απαιτούμενο επίπεδο γνωστικής λειτουργίας ή επιστημονικότητας (Foucault, 2003).

2.3. Σκοποί

Θέτοντας υπόψη τα παραπάνω, η έρευνα που μέρος της οποίας παρουσιάζεται σε αυτή την εισήγηση έβαλε τους εκπαιδευτικούς στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας και τους έδωσε την ευκαιρία να συζητήσουν για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, για

το σκοπό της εκπαίδευσης και για το ρόλο της στην εποχή της κρίσης. Συγκεκριμένα, επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στη ζωή τους, αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, καθώς και στη διερεύνηση των σκέψεων και προβολών τους ως προς το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που έχουν προκύψει από την κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα δεν αγνόησε τις αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης αλλά χρησιμοποίησε την ανάλυση τους ως το σημείο έναρξης για τη διερεύνηση των πιθανοτήτων για κάτι καλύτερο πέρα από την κρίση.

2.4. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Paulo Freire, στο βιβλίο του *Παιδαγωγική της Ελπίδας* γράφει:

Αν και σίγουρα δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την απελπισία ως απτή οντότητα, ούτε να κάνουμε τα στραβά μάτια στους ιστορικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους που εξηγούν αυτή την απελπισία - καταλαβαίνω την ανθρώπινη ύπαρξη και τον αγώνα που χρειάζεται για τη βελτίωσή της μόνο μόνο μέσα από την ελπίδα και το όνειρο. Η ελπίδα είναι μια οντολογική ανάγκη... Χωρίς ελπίδα δεν μπορούμε να ξεκινήσουμε τον αγώνα. Αλλά χωρίς αγώνα, η ελπίδα ως οντολογική ανάγκη, διαλύεται και μετατρέπεται σε απελπισία. Και η απελπισία μπορεί να μετατραπεί σε τραγική απόγνωση. Εξού και η ανάγκη για ένα είδος εκπαίδευσης στην ελπίδα.
(Freire, 1994, σελ. 2-3)

Το σημείο εκκίνησης της μελέτης αυτής είναι αυτή η οντολογική ανάγκη για ελπίδα. Ως εκ τούτου, θεωρώ ότι πρέπει να κινηθούμε πέρα από την αφηγήσεις αρνητισμού και μιζερίας προς πιο ελπιδοφόρες αφηγήσεις που θα στηρίζονται στην ευελιξία, την ευημερία και την ευτυχία (Kelsey & Armstrong, 2012). Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η ελπίδα ως κύρια εννοιολογική βάση, το πλαίσιο που την ενημερώνει, καθώς και ένα εργαλείο για την εξερεύνηση μιας πολιτικής των δυνατοτήτων στην εκπαίδευση (Giroux, 2003). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα βασίζεται σε μια φιλοσοφία της ελπίδας και εξετάζει τη πιθανότητα να δούμε την κρίση ως μια ευκαιρία για την εμφάνιση νέων ιστοριών και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων μας (Gamble, 2009).

Η έννοια της ελπίδας που χρησιμοποιείται είναι πιο κοντά στην κριτική προσέγγιση της ελπίδας (Freire), στον κοινωνικό μετασχηματισμό (McInerney), και στην εννοιολόγηση της ελπίδας που προτείνει η Kitty te Riele (te Riele, 2009). Σύμφωνα με την Kitty te Riele, για να χρησιμοποιήσουμε την ελπίδα ως ένα κριτικό εννοιολογικό εργαλείο στις κοινωνικές επιστήμες θα πρέπει η ελπίδα αυτή να αναγνωρίζει τις δυσκολίες της σημερινής κατάστασης πριν οραματιστεί ένα εναλλακτικό θετικό μέλλον, θα πρέπει να βρίσκεται ανάμεσα στην επιθυμία και τον σχεδιασμό, και να υποθέτει ότι οι δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν.

Όπως προτείνει ο Halpin (2003, σελ. 16), «Η ελπίδα έχει ένα δημιουργικό ρόλο στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης δημιουργικών λύσεων σε δυσεπίλυτα προβλήματα». Η ελπίδα για το μέλλον μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα για το παρόν καθώς και θετικές δράσεις που πιθανόν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές (Hicks, 2014). Σε περιόδους έντονων κοινωνικών αλλαγών - σαν αυτή που βιώνουμε σήμερα στην Ελλάδα - η ελπίδα μπορεί να αποτελέσει απαραίτητο εργαλείο για την επιβίωση (ibid).

Η Ελλάδα βρίσκεται σε μια δύσκολη περίοδο μετάβασης κατά την οποία η οικονομική και ανθρωπιστική κρίση αναδιαμορφώνει τον τρόπο που σκεφτόμαστε για την κοινωνία μας και τον εαυτό μας. Στη δύσκολη αυτή περίοδο, ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να είναι πιο καθοριστικός. Όπως υποστηρίζει ο Apple (2013) στο βιβλίο του «Can education change society?» το σχολείο μπορεί να γίνει το μέρος στο οποίο θα λάβουν χώρα ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές. Τα σχολεία μπορούν να

γίνουν οι δημόσιοι χώροι στους οποίους οι νέοι θα αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να διερευνήσουν τις ελπίδες τους και τους φόβους τους για το μέλλον (Fielding & Moss, 2011). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, όπως εξηγεί ο David Hicks (2014), μπορεί να είναι αυτοί οι οποίοι θα συμβάλλουν στον καθορισμό μιας καινοτόμου παιδαγωγικής - μιας παιδαγωγικής της ελπίδας - η οποία θα οχυρώσει την ελπίδα και θα δώσει στους νέους τα μέσα για να ενεργήσουν με υπευθυνότητα, φαντασία και θάρρος.

2.5. Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα εισήγηση θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

Ποιές είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας και της πολιτικής ζωής στην Ελλάδα στην εποχή της κρίσης;

Ποια τα χαρακτηριστικά ενός υποθετικού ιδανικού σχολείου στην εποχή της κρίσης; Υπάρχουν δυνατά στοιχεία στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα στα οποία θα μπορούσαμε να βασιστούμε στην προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να ταιριάζει στις τρέχουσες κοινωνικές αλλαγές και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που πηγάζουν από αυτές;

3. Μεθοδολογία

3.1. Οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές

Η κύρια οντολογική παραδοχή της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτή την εισήγηση είναι ότι το κοινωνικό νόημα δεν είναι σταθερό αλλά ρευστό, και συμμετέχει σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία δημιουργίας και αναδημιουργίας, είτε για να διατηρηθεί ως έχει, είτε για να αλλάξει. Όπως υποστηρίζει ο Mead (1936), «το νόημα δεν ενυπάρχει στα πράγματα, ούτε έχει οριστεί από τον Θεό, μάλλον είναι ένα πολιτιστικό προϊόν το οποίο παράγεται από άτομα τα οποία ζουν και δρουν σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους» (Shalin, 1991, σ. 237). Επιστημολογικά, η παρούσα έρευνα θεωρεί ότι ο κόσμος μπορεί να γίνει αντιληπτός μόνο μέσα από ένα ειδικό φακό, ο οποίος σχηματίζεται και αναπτύσσεται μέσα στην κοινωνία. Δεν υπάρχουν γεγονότα για τον κόσμο που δεν παράγονται, κατά κάποιο τρόπο, κοινωνικά ή δεν εξαρτώνται από τις συμβάσεις της κοινωνίας.

Θεωρητικά, η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της έρευνας επηρεάστηκε από την ερμηνευτική προσέγγιση. Η ερμηνευτική προσέγγιση στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα ξεκινά από την παραδοχή ότι η πρόσβαση στην κοινωνική πραγματικότητα είναι δυνατή μόνο μέσω διαφορετικών κοινωνικών κατασκευών ή μέσων όπως είναι η γλώσσα, η ατομική και συλλογική συνείδηση ή τα κοινά νοήματα και οι κοινές αναπαραστάσεις (διυποκειμενικότητα) (Creswell, 1998). Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ότι όλη η ανθρώπινη δράση είναι σημαντική και θα πρέπει, συνεπώς, να ερμηνεύεται και να κατανοείται στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών (Charmaz, 2006, Usher, 1996).

Τέλος, στην έρευνα αυτή, ακολουθήθηκαν οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που βασίζονται σε μια επιστημολογία της οπτικής (standpoint epistemology). Η επιστημολογία της οπτικής χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη Βόρεια Αμερική από φεμινίστριες ερευνήτριες, οι οποίες θέλησαν να δώσουν φωνή στις εμπειρίες περιθωριοποιημένων ομάδων (Collins, 2008). Η επιστημολογία της οπτικής και οι διάφορες επιστημολογίες που αντλούν από αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια κίνηση προς πιο τοπικές και πλαισιωμένες γνώσεις που αντλούν από τις απόψεις και τις εμπειρίες ομάδων των οποίων οι φωνές δεν είναι κυρίαρχες. Μπορεί επίσης, να

θεωρηθεί ως μια επιστημολογία η οποία παρέχει στους ερευνητές νέους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση, να διερευνήσουν ερωτήματα, να ευαισθητοποιήσουν, και να επιφέρουν αλλαγές (Skeggs, 1994).

Χρησιμοποιώντας την επιστημολογία της οπτικής στην έρευνα αυτή, επέλεξα να απομακρυνθώ από έναν ορθόδοξο εμπειρικό αναλυτικό τρόπο μελέτης και να επικεντρωθώ σε μια οπτική της ελπίδας, πέρα και ενάντια στον αυτοκαταστροφικό λόγο της απελπισίας που δεσπόζει στο σημερινό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης και της δημόσιας ζωής. Μέσα από την οπτική της ελπίδας, είχα την πρόθεση να ψάξω για «διεξόδους» της κρίσης, δίνοντας φωνή στις ανησυχίες, στις αγωνίες, αλλά και στις ελπίδες των εκπαιδευτικών.

3.2. Ερευνητική προσέγγιση και τεχνικές συλλογής δεδομένων

Ο στόχος της έρευνας αυτής δεν ήταν η γενίκευση των συμπερασμάτων της αλλά η προσπάθεια να ρίξει φως στις εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο μερικών εκπαιδευτικών. Η φύση της έρευνας και ο σκοπός της υποδηλώνει μια έμφαση στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα άτομα ερμηνεύουν τον κοινωνικό τους κόσμο και εντάσσονται σε αυτόν - σκοπός που οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας (Gillborn, 2010).

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Η τεχνική αυτή ήταν σύμφωνη με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές της παρούσας έρευνας και κρίθηκε ως η πιο ενδεδειγμένη διότι, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι πολύ βοηθητική στη συλλογή δεδομένων τα οποία έχουν να κάνουν με σημασίες πολύπλοκες και εξαιρετικά δύσκολες να προσεγγιστούν (Rapley, 2004, Johnson, 2002).

Συγκεκριμένα, η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης κρίθηκε ως η καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα λόγω των όσων μπορεί να αποκαλύψει σχετικά με το πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Warren (2002), στις κοινωνικές έρευνες, η τεχνική της συνέντευξης προσφέρει ένα μέσο για τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα υποκείμενα ερμηνεύουν τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν. Επιπλέον, ταιριάζει σε έρευνες που προσπαθούν να κατανοήσουν κοινωνικές διαδικασίες σε μια σχετικά παρθένα περιοχή έρευνας, γιατί δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης του ερευνητικού πεδίου με πολύ ανοιχτό τρόπο (Flick, 2009).

3.3. Πεδίο και κοινωνικά υποκείμενα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία της Αθήνας: δύο Δημοτικά, ένα Γυμνάσιο και ένα Λύκειο. Η επιλογή των σχολείων δεν ήταν τυχαία. Δύο από τα σχολεία που επιλέχθηκαν βρίσκονταν σε μια περιοχή πολύ κοντά στο κέντρο της Αθήνας με μεγάλα ποσοστά μαθητών από οικογένειες μεταναστών και από ελληνικές οικογένειες χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Τα άλλα δύο σχολεία βρίσκονταν σε νότια προάστια της Αθήνας με μαθητές κυρίως από ελληνικές οικογένειες μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής τάξης και με μικρό ποσοστό αλλοεθνών μαθητών.

Η δειγματοληψία, η επιλογή δηλαδή των κοινωνικών υποκειμένων μιας έρευνας, αν και η σημασία της έχει υποβαθμιστεί από πολλούς ερευνητές, είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία σε μια ποιοτική έρευνα γιατί έχει άμεσες συνέπειες στο αν και σε ποιο βαθμό μπορούν να είναι έγκυρα τα συμπεράσματά της (Mason, 2002). Στην ποιοτική μεθοδολογία το ζητούμενο στη δειγματοληψία δεν είναι τόσο η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αλλά η δυνατότητά του να ρίξει φως στα υπό ανάλυση ζητήματα (Gerson & Horowitz, 2002, Mason, 2002). Στην παρούσα έρευνα ο αριθμός των κοινωνικών υποκειμένων ήταν περιορισμένος και η δειγματοληψία

σκοπίμη (Patton, 2002). Συγκεκριμένα, πήραν μέρος 16 εκπαιδευτικοί, 8 γυναίκες και 8 άντρες, με διαφορά στα χρόνια εργασίας.

3.4. Δεοντολογικά Ζητήματα

Στην έρευνα αυτή ακολουθήθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας του Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων, της Βρετανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας (BERA, 2011) και της Βρετανικής Ένωσης Κοινωνιολόγων (BSA, 2002). Οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας επιλέχθηκαν ως κατάλληλες να βοηθήσουν στη στάθμιση όλων των πτυχών της διαδικασίας διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας, και στη διεξαγωγή μιας ηθικά αποδεκτής έρευνας τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε μια αναστοχαστική προσέγγιση απέναντι στον σκοπό της έρευνας, την πρόθεση, τη στάση, τις απαιτήσεις της, καθώς και απέναντι στα αποτελέσματά της (Delanty, 2005, Bourdieu, 2004, Gray, 2003). Επιπλέον πάρθηκαν τα απαραίτητα μέτρα έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι αποτελούσαν υποκείμενα έρευνας, κατανοούσαν τους λόγους και τη διαδικασία της έρευνας στην οποία επρόκειτο να εμπλακούν, συμπεριλαμβανομένου του λόγου για τον οποίο η συμμετοχή τους κρίνονταν απαραίτητη, πώς θα χρησιμοποιηθεί η έρευνα, και πώς και σε ποιον θα παρουσιαστεί (BERA, 2011). Επιπλέον οι συμμετέχοντες της έρευνας ενημερώθηκαν για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας, για οποιονδήποτε λόγο, ανά πάσα στιγμή.

Επιπρόσθετα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων της έρευνας και το απόρρητο των θέσεων των σχολείων τους, και χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα απαραίτητα για την έρευνα «ευαίσθητα» (σύμφωνα με τον ορισμό της αρχής προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα) δεδομένα που αφορούν τη φυλετική/εθνοτική καταγωγή, τα πολιτικά φρονήματα, τις θρησκευτικές (ή παρόμοιες) πεποιθήσεις (Νόμος 2472/1997).

4. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών

4.1. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην εποχή της κρίσης

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή υποστήριξαν ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανασυγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας, κυρίως εξοπλίζοντας τις μελλοντικές γενιές με τις βασικές αρχές, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται για να επιβιώσουν, να ανθίσουν, να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, και να συμβάλλουν σε ένα πιο βιώσιμο μέλλον, αλλά και προωθώντας την ελπίδα, την ευτυχία, την αισιοδοξία και την κοινωνική ανανέωση. Πολλοί βέβαια εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ακόμη και αν η εκπαίδευση έχει σημαντικό ρόλο να παίξει στη σημερινή εποχή της κρίσης, δεν μπορεί να λύσει όλα τα προβλήματα της κοινωνίας. Η ελληνική κοινωνία θα πρέπει επίσης να είναι πρόθυμη να αναλάβει τις ευθύνες που της αντιστοιχούν. Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι μέρος μιας γενικότερης προσπάθειας αλλαγών (Ball, 2013).

Προκειμένου όμως η εκπαίδευση να διαδραματίσει τον σημαντικό αυτό ρόλο της θα πρέπει πρώτα να αναγνωρισθεί ως ένα ένα πολιτικό και δημοκρατικό ζήτημα, και το εκπαιδευτικό σύστημα να υποβληθεί σε σοβαρές αλλαγές τόσο στον τρόπο λειτουργίας του, τη διαχείριση και τη χρηματοδότηση, όσο και στο γενικότερο σύστημα μάθησης, τους στόχους του, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και των σχολικών βιβλίων.

Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από ριζικές αλλαγές οι οποίες θα πρέπει να σχεδιασθούν από ανθρώπους που είναι

ειδικοί στον τομέα της εκπαίδευσης και κατανοούν την αξία της και όχι από γραφειοκράτες, όπως επίσης και από ανθρώπους που γνωρίζουν καλά την ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, σύμφωνα με τη γνώμη αρκετών εκπαιδευτικών, θα πρέπει να απομακρυνθούμε από το νεοφιλελεύθερο μοντέλο, το συντομότερο δυνατό, και να σταματήσουμε την αντιγραφή προγραμμάτων από το εξωτερικό, από χώρες που δεν έχουν καμία σχέση με την Ελλάδα.

4.2. Ένα ιδανικό υποθετικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, στην Ελλάδα χρειαζόμαστε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και μια διαφορετική παιδαγωγική. Χρειαζόμαστε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του ελληνικού λαού, να συμβάλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας με επαρκή ευρύτητα, και να προετοιμάσει τους νέους για το μέλλον.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ονειρευτούν το ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα μίλησαν για ένα ανοιχτό και δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινότητας, θα προωθεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου, θα διαμορφώνει μια πιο ανεκτική αντίληψη της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και θα εμπνέει συμπιλίωση και ειρήνη, θα δίνει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, το σεβασμό των άλλων, την ισότητα, την ελευθερία, την πολιτική τόλμη και το συλλογικό καλό, θα κινητοποιεί τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να αμφισβητούν, να έχουν πάθος για τη γνώση, περιέργεια, να νοιώθουν τη χαρά της δημιουργίας, θα είναι συνδεδεμένο με την κοινότητα με άμεσους και πρακτικούς τρόπους, και με τις ζωές, τις ελπίδες και τα όνειρα των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, θα αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, και δεν θα είναι εργοστάσιο εξετάσεων αλλά κοινότητα ανακάλυψης.

Σε αυτό το ιδανικό υποθετικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί: θα είναι δημιουργικοί, παθιασμένοι, αφοσιωμένοι, ενημερωμένοι σχετικά με τις τελευταίες εξελίξεις στην κοινωνία αλλά και την εκπαίδευση, τις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών, θα έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, καθώς και υψηλό ηθικό, αυτοεκτίμηση, θετική ενέργεια και το κίνητρο για να καινοτομούν και να αναπτύσσουν πρακτικές που βελτιώνουν τη μάθηση, θα υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, θα συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των άλλων μελών του σχολείου όπως βοηθούς διδασκαλίας, μαθητές, γονείς, και με εξωτερικούς παράγοντες από την ευρύτερη κοινότητα. Το όραμα των εκπαιδευτικών για το ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και οι προτάσεις τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν ατζέντα για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

4.3. Τα δυνατά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Αν θέλουμε να δημιουργήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες μείζονες κοινωνικές αλλαγές και να στοχεύει στην αντιμετώπιση των δύσκολων συνθηκών που βιώνουμε στην Ελλάδα σήμερα, θα είχε νόημα, αντί να ξεκινήσουμε από το μηδέν, να σχεδιάσουμε προσεκτικά μεταρρυθμίσεις οι οποίες να βασίζονται στα δυνατά στοιχεία του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος (Tyack & Cuban, 1995).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα απάντησαν ότι στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ενυπάρχουν πολλά δυνατά στοιχεία: ο δημόσιος και υποχρεωτικός χαρακτήρας του, τα προγράμματα και τα σεμινάρια που γίνονται με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά και ολόκληρου του συστήματος, η βιωματική επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας, το καινούριο σύστημα

αξιολόγησης, το υψηλό επίπεδο των μαθητών και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Συγκεκριμένα για το εκπαιδευτικό προσωπικό, ανέφεραν το πολύ καλό επίπεδο μόρφωσης, την καλή γνώση του αντικειμένου τους, τον ευσυνείδητο χαρακτήρα τους, την αξιοπρέπεια, και τις αξίες τους, όπως την αλληλεγγύη, τον αλτρουισμό, την πρωτοβουλία, την υπερηφάνεια, και κυρίως το φιλότιμο.

Οι απόψεις αυτές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις απόψεις ορισμένων από τους εκπαιδευτικούς που περιγράφουν πώς η κρίση έχει ως αποτέλεσμα τη διάβρωση της αλληλεγγύης και της ελπίδας, το τέλος της υπερηφάνειας, και έχει προκαλέσει μόνο απελπισία και απόγνωση. Σαφώς, υπάρχουν δύο ή και περισσότερες ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικές απόψεις. Κάποιοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα αρνητικά αποτελέσματα της κρίσης και δυσκολεύονται να ονειρευτούν τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινωνίας, κάποιοι άλλοι βλέπουν ακόμα ζωντανή την ελπίδα και ονειρεύονται ένα καλύτερο μέλλον. Υπάρχουν και κάποιοι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, που «δεν τους νοιάζει».

Αν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα καταφέρουν να ξεπεράσουν την απόγνωση και την απελπισία που νιώθουν, και χρησιμοποιήσουν τα δυνατά στοιχεία του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, αξιοποιήσουν και ενισχύσουν τις προσπάθειες που κάποιοι εκπαιδευτικοί ήδη κάνουν, και ακολουθήσουν μια παιδαγωγική της ελπίδας, τότε πιθανόν να είναι σε θέση να εργαστούν για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα είναι ικανό να προετοιμάσει τους μαθητές να σκέφτονται πιο κριτικά και δημιουργικά για το μέλλον. Επιπλέον, αν η ελπίδα αντικαταστήσει τις αρνητικές αντιλήψεις αλλά και τους αφελείς και ανέφικτους «ευσεβείς πόθους» ενός μεγάλου ποσοστού των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποδειχθεί σημαντικό εργαλείο που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν προς ένα καλύτερο μέλλον βασισμένο σε μια ρεαλιστική εκτίμηση των τρεχουσών συνθηκών (Rorty, 1999, te Riele, 2009).

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση ορισμένων από τις καταστροφικές συνέπειες της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, και να βοηθήσει την ελληνική κοινωνία να αντιμετωπίσει μερικά από τα προβλήματα που την οδήγησαν στην παρούσα κρίση, αλλά μόνο εάν υποστεί σημαντικές και ριζικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να ξεκινήσουν από τις ίδιες τις ρίζες του εκπαιδευτικού συστήματος, από τη βασική έννοια και το σκοπό της εκπαίδευσης.

Αυτό που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο και το σκοπό της εκπαίδευσης δεν είναι κάτι καινούριο, υπάρχει ένα τεράστιο σώμα βιβλιογραφίας σχετικά με αυτά τα θέματα. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ωστόσο, ότι είναι πολύ θετικό και αισιόδοξο το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί παρά τις δραματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στη ζωή τους και στη δουλειά τους εξακολουθούν να διατηρούν μια αίσθηση ελπίδας, να βλέπουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δυνατά στοιχεία, και να προτείνουν δυνατότητες για ένα διαφορετικό και καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αυτό που πρέπει να διερευνήσουμε τώρα είναι κατά πόσον είναι πραγματοποιήσιμες οι αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από την έρευνά μου, προσπάθησα να φέρω σε επαφή τις απαισιόδοξες και τις αισιόδοξες φωνές, και να ξεκινήσω μια συζήτηση σχετικά με το πώς μπορούμε να βελτιώσουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσφέρει τόσο έναν νέο τρόπο σκέψης, όσο και την ίδια την ελπίδα. Αυτή η συζήτηση θα μπορούσε ενδεχομένως να λειτουργήσει ως βάση για περαιτέρω έρευνα.

6. Βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?* London and New York: Routledge.
- Ασκούνη, Ν. (2013). 'Εκδημοκρατισμός και κρίση στην ελληνική εκπαίδευση'. *Η Αυγή*, 22 Δεκεμβρίου 2013.
- Ball, S. J. (2013). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. London: CLASS.
- Baranouski, E. M. (2014). 'The Impact of the Greek Financial Crisis: The Neoliberal Response and Resulting Public Health Challenges'. *Harvard Health Policy Review*, 14 (1), 21-22.
- BERA - British Educational Research Association. (2011). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. [Online]. Available at: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf> [Last accessed 23 February 2015.]
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- British Sociological Association (2002). *Statement of Ethical Practice- March 2002 (Appendix updated May 2004)*. [Online]. Available at: <http://www.britisoc.co.uk/NR/rdonlyres/801B9A62-5CD3-4BC2-93E1-FF470FF10256/0/StatementofEthicalPractice.pdf> [Last accessed 7 February 2015.]
- Canadell, R. (2013). 'The destruction of public education in Spain'. In K. Jones (Ed.), *Education and Europe: the Politics of Austerity*. London: Radicaledbooks.
- Charamis, P. & Kotsifakis, T. (2015). 'School and Young People in Greece at Times of Crisis: the repercussions of Memorandum policies'. *FORUM*, 57 (2), 135-146.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Christodoulakis, N., Leventi, C., Matsaganis, M., & Monastiriotis, V. (2011). 'The Greek crisis in focus: Austerity, recession and paths to recovery'. [Online]. *GreeSE, Special Issue. Hellenic Observatory*. Available at: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/GreeSE/GreeSE%20Special%20Issue.pdf> [Last accessed April 2014.]
- Collins, P. H. (2008). *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. London: SAGE Publications.
- Delanty, G. (2005). *Social Science: Philosophical and Methodological Foundations. Second edition*. Maidenhead: Open University Press.
- Economou C., Kaitelidou D., Kentikelenis A., Sissouras A., Maresso A., (2014). 'The impact of the financial crisis on health and the health system in Greece'. In S. Thomson, M. Jowett, T. Evetovitis, P. Mladovsky, A. Maresso, J. Figueras (Eds), *The impact of the financial crisis on health and health systems in Europe*. Copenhagen: European Observatory on Health Systems and Policies (in press).
- Economou, M., Madianos, M., Peppou, L. E, Patelakis, A., Stefanis, C. N. (2013). 'Major depression in the era of economic crisis: a replication of a cross-sectional study across Greece'. *J Affect Disord*, 145 (3), 313.

- Education in Crisis (2014). [Online]. Greece Available at: <http://www.educationincrisis.net/country-profiles/europe/item/414-greece> [Last accessed 24 February 2015.]
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School*. London: Routledge.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Foucault, M. (2003). *Society Must Be Defended: Lectures at the College de France, 1975-76*. New York: Picador.
- Frangos, C., Sotiropoulos, I., Orfanos, V., Toudas, K., Gkika, E. (2012). 'The effects of the Greek Economic Crisis on Eating Habits and Psychological Attitudes of Young People: A Sample Survey Among Greek University Students'. *Proceedings of the World Congress on Engineering*.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. London : Continuum
- Ζαμπάρλουκου, Σ. & Κούση, Μ. (Επιμ.) (2015). *Κοινωνικές όψεις της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gamble, A. (2009). *The spectre at the feast*. London: Palgrave Macmillan.
- Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). 'Observation and Interviewing'. In T. May (Ed.) (2002). *Qualitative Research in Action*. London: SAGE Publications.
- Gillborn, D. (2010). 'The colour of numbers: Surveys, statistics and deficit-thinking about race and class'. *Journal of Education Policy*, 25 (2), 253-276.
- Giroux, H. (2003). 'Utopian thinking under the sign of neoliberalism: towards a critical pedagogy of educated hope'. *Democracy & Nature*, 9 (1), 91-105.
- Gray, A. (2003). *Research Practice for Cultural Studies*. London: SAGE Publications.
- Halpin, D. (2003). *Hope and Education*. London: Routledge Falmer.
- Hicks, D. (2014). *Educating for Hope in Troubled times. Climate change and the transition to a post-carbon future*. London: Institute of Education Press.
- Ifanti, A. A., Argyriou, A. A., Kalofonou, F. H. & Kalofonos, H. P. (2013). 'Financial crisis and austerity measures in Greece: Their impact on health promotion policies and public health care'. [Online]. *Health Policy*. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthpol.2013.05.017> [Last accessed 22 February 2015.]
- Innes, R. (2013). 'Italian Education: Between Reform and Restoration'. In K. Jones (Ed.), *Education and Europe: the Politics of Austerity*. London: Radicaledbooks.
- Johnson, J. M. (2002). 'In-Depth Interviewing'. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research*. London: SAGE Publications.
- Johnson, M. & Hallgarten, J. (2002). 'The future of the teaching profession '. In Johnson, M. & Hallgarten, J. (Eds), *From Victims of Change to Agents of Change: The future of the teaching profession*. London: Institute for Public Policy Research.
- Kelsey, E., & Armstrong, C. (2012). Finding hope in a world of environmental catastrophe. In A. Walsh & P. B. Corcoran (Eds). *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Wageningen Academic Publishers' Education and Sustainable Development Series, Newfoundland.
- Kentikelenis, A., Karanikolos, M., Reeves, A., McKee, M., Stuckler, D. (2014). 'Greece's health crisis: from austerity to denialism'. *The Lancet*, 383 (9918), 748-753.

- Kenway, J. & Bullen, E. (2000). 'Education in the Age of Uncertainty: an eagle's eye-view'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30 (3), 265-273.
- Kondilis, E., Giannakopoulos, S., Gavana, M., Ierodiakonou, I., Waitzkin, H., Benos, A., (2013). 'Economic Crisis, Restrictive Policies, and the Population's Health and Health Care: The Greek Case'. *Public Health Ethics*, 103 (6), 973-980.
- Lionis, C. & Petelos, E. (2013). 'The Impact of the Financial Crisis on the Quality of Care in Primary Care: An Issue that Requires a Prompt Attention'. *Quality in Primary Care*, 21, 269-273.
- Malliarou, M. & Sarafis, P. (2012). 'The financial crisis'. [Online]. *Rostrum of Asclepius*, 11 (2), Available at: <http://hypatia.teiath.gr/xmlui/handle/11400/4201> [Last accessed 17 May 2015.]
- Maltezos, R. & Pomeroy, R., (2013). 'Crisis-hit Greece sets up first 'drug consumption' centre'. [Online]. *Reuters*, Available at: <http://www.reuters.com/article/2013/11/25/us-greece-drugs-idUSBRE9A00VF20131125> [Last accessed 17 May 2015.]
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.
- Matsaganis, M. (2011). 'The welfare state and the crisis: the case of Greece'. *Journal of European Social Policy*, 21(5), 501-512.
- Matsaganis, M. & Leventi, C. (2011a). 'The Distributional impact of the Crisis in Greece'. *EUROMOD Working Paper No. EM3/11*.
- Miller, J. (2012). 'Greece's diet crisis: Greeks abandon traditional foods, and an obesity epidemic is the result'. [Online]. *Marketplace*. Available at: <http://www.marketplace.org/topics/sustainability/food-9-billion/greeces-diet-crisis-greeks-abandon-traditional-foods-and> [Last accessed 15 May 2015.]
- Νίκα, Π. (2014). *Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στο έργο των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διατριβή. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Νόμος 2472/1997. *Αρχή προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση:* http://www.dpa.gr/portal/page?_pageid=33,123437&_dad=portal
- Νόμος (3833/2010): 'Προστασία της εθνικής οικονομίας – Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης'. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://www.forin.gr/laws/law/2750/prostasia-ths-ethnikhs-oikonomias---epeigonta-metra-gia-thn-antimetwpish-ths-dhmosionomikhs-krisis>
- Paraskevoudou, I., & Morgan, W. J. (2011). *Greek education and the financial crisis*. Grundfragen und Trends International.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rapley, T. (2004). 'Interviews'. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds), *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Σιάνου, Ε. (2014). 'Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ'. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έκδοση: 1.0. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1138>.

- Σπηλιοπούλου, Γ., Ασημάκη, Α., Κουσουράκης, Γ. (2016). 'Οι απόψεις μαθητών ιδιωτικών σχολείων για την οικονομική κρίση και τις συνέπειές της στην ελληνική κοινωνία'. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ρόδος
- Συνήγορος του παιδιού (2013). *Οι συνέπειες της κρίσης στη ζωή των μαθητών: έρευνα των εφήβων συμβούλων του Συνήγορου του Παιδιού*. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oi-synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereyna-ton-efibon-symboylon-toy-synigoroy-toy-paidioyGreek>.
- Shalin, D. (1991). 'The Pragmatic Origins of Symbolic Interactionism and the Crisis of Classical Science'. *Studies in Symbolic Interaction*, 12, 223–51.
- Shusterman, R. (1999) (Ed.). *Bourdieu. A critical Reader*. Oxford: Blackwell.
- Skeggs, B. (1994). 'Situating the Production of Feminist Ethnography.' In M. Maynard & J. Purvis (Eds), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*, London: Taylor & Francis.
- te Rielle, K. (2009). 'Pedagogy of hope'. In K. te Rielle (Ed.), *Making Schools Different. Alternative Approaches to Educating Young People*. London: SAGE Publications.
- Tsekeris, C., Pinguli, M., Georga, E. (2015). 'Young People's Perceptions of Economic Crisis in Contemporary Greece: A Social Psychological Pilot Study'. *Hellenic Foundation for European & Foreign Policy*. Research Paper No 19, November 2015.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Usher, R. (1996). 'A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research'. In D. Scott & R. Usher (Eds), *Understanding Educational Research*. London and New York: Routledge.
- Warren, C. A. (2002). 'Qualitative Interviewing'. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein, (Eds), *Handbook of Interview Research*, London: SAGE Publications.
- Zambeta, E. (2014). 'Education in times of crisis'. *Education Inquiry*, 5 (1), 1-6.
- Zambeta, E. & Kolofousi, A. (2014). 'Education and social solidarity in times of crisis: the case of voluntary shadow education in Greece'. *Education Inquiry*, 5 (1), 69-88.

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης που συνδέει το ρόλο του εκπαιδευτικού με το μάθημα

Χατζηγιάννη Ευανθία, Εκπαιδευτικός ΠΕ60 , evahatzi62@gmail.com

Σουλιώτη Ιουλία, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, iouliasoul@gmail.com

Κουράκη Άννα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, annakoura@hotmail.gr

Περίληψη

Η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας και αυτό έχει ισχυρή επίδραση στην ζωή των μαθητών και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η αυθεντική αξιολόγηση ως ισχυρό εργαλείο μάθησης παρέχει στον μαθητή την ευκαιρία να αυτενεργεί, να δομήσει την γνώση και να καλλιεργήσει την ικανότητα της δια βίου μάθησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Στην χώρα μας, αν και η θεσμοποιημένη αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, συνάδει με την φιλοσοφία της αυθεντικής αξιολόγησης, αυτή χρησιμοποιείται σπάνια ή αποφεύγεται λόγω άγνοιας ή ανύπαρκτης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τίθεται υπό αμφισβήτηση, εφόσον «ως αξιολογητές» δεν τους ενδιαφέρει ο μαθητής ως «όλον» και δεν επιδιώκουν την συνεχή ανατροφοδότηση πληροφόρησης για το πώς αυτός μαθαίνει. Η συγκεκριμένη μελέτη στηρίχθηκε στην κριτική ανάλυση εμπειρικών, θεωρητικών και βιβλιογραφικών ερευνών με σκοπό να επισημανθεί ότι η αξιολογική διαδικασία συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής πρακτικής και ότι χρήζει ανάγκης οι αξιολογητές να έχουν σαφή και καταγεγραμμένα κριτήρια, καθώς σήμερα υπάρχουν αρκετές αδυναμίες στον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται.

1. Αξιολόγηση του μαθητή: Εννοιολογικό πλαίσιο

Ο όρος «αξιολόγηση» αναφέρεται σε «*μία διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος ή κατά μια άλλη άποψη, είναι η διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου κτλ.*» (Δημητρακόπουλος, 1999, σελ. 25). Σχολική αξιολόγηση είναι «*η συστηματική διαδικασία, που καθορίζει την έκταση, που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι της διδασκαλίας από τους μαθητές*» (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009, σελ. 17). Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο όρος «αξιολόγηση» συνήθως ταυτίζεται με την «*εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή*» (Παπακωνσταντίνου, 1998, σελ. 27). Στα πλαίσια του σχολείου η συνολική προσπάθεια του μαθητή, να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των επιμέρους μαθημάτων του, ορίζεται ως σχολική

επίδοση (Καλογρίδης, 1995). Ο όρος «επίδοση» με την πλατιά έννοια περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως διαδικασία σκέψης, δημιουργικότητα, στάσεις, διευρύνοντας έτσι την έννοια της αξιολόγησης ως διαδικασία που υποστηρίζει τη μάθηση με σύνθετο τρόπο (Wiggins, 1990· Ματσαγγούρας, 2003). Ωστόσο, όπως έχει διαπιστωθεί από πολλούς παιδαγωγούς, παρατηρείται μια σύγχυση στη χρήση των όρων που σχετίζονται με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 2003), καθώς επίσης και μια ταύτιση του όρου «αξιολόγηση» με τη μέτρηση, την εξέταση και τη βαθμολόγηση (Φράγκος, 1993). Σύμφωνα με τον Καψάλη (2004, σελ. 47) μέτρηση είναι «η διαδικασία με την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης», εξέταση «ο συστηματικός τρόπος συλλογής στοιχείων πάνω στα οποία θα βασιστεί η μέτρηση» και βαθμολογία «η έκφραση του αποτελέσματος της μέτρησης». Η αξιολόγηση και η μέτρηση είναι αλληλένδετες έννοιες, αλλά όχι ταυτόσημες, διότι η πρώτη εμπεριέχει το στοιχείο της προσωπικής κρίσης (ανθρώπινη αποστολή), ενώ η δεύτερη είναι επιστημονική ως προς τη φύση της και μπορεί συχνά να γίνει με μεγάλη ακρίβεια (Ρέλλος, 2006, σελ. 57). Η μέτρηση κατά κύριο λόγο προηγείται της αξιολόγησης, ενώ υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση είναι η ποιοτική έκφραση των συγκρίσεων των αποτελεσμάτων των μετρήσεων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005, σελ. 457). Στη χώρα μας, τον όρο «αξιολόγηση» τον εκλαμβάνουμε ως τον ευρύτερο όλων των παρεμφερών όρων, δηλαδή ως όρο «ομπρέλα» (Κωνσταντίνου, 2002, σελ.15).

Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αξιολόγησης, που αποτελούν ταυτόχρονα και τις θεμελιακές αρχές στις οποίες πρέπει να στηρίζεται είναι:

1. Εγκυρότητα (validity): μια μορφή αξιολόγησης είναι έγκυρη, αν μετρά ακριβώς αυτό που ο εξεταστής σκοπεύει να αξιολογήσει.
2. Αξιοπιστία (reliability): ένα είδος αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστο, αν δίνει περίπου το ίδιο αποτέλεσμα, όσες φορές κι αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες.
3. Αντικειμενικότητα (objectivity): όταν μια μορφή αξιολόγησης δεν επηρεάζεται από παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του κριτή, κ.ά., που είναι άσχετοι με τα πραγματικά δεδομένα αυτού που αξιολογείται.

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της και η χρησικότητά της (usability) (Μανωλάκος, 2010, σελ. 1· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009, σελ.16).

Υπάρχουν διάφορες διακρίσεις τύπων ή μορφών της αξιολόγησης, ανάλογα με τους σκοπούς, τα κριτήρια, το φορέα και τον τρόπο εφαρμογής της. Ο Κασσωτάκης (2003) αναφέρει ότι οι Noizet & Caverni (1977) προτείνουν δυο είδη αξιολόγησης, την συνεχή και την στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση. Στην συνεχή αξιολόγηση ο μαθητής παράλληλα με τη διδασκαλία, σε τακτά χρονικά διαστήματα υποβάλλεται σε διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες με σκοπό την άμεση παρακολούθηση της προόδου του και τη διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης από τον διδάσκοντα, για την επίδοσή του. Η στιγμιαία ή αποσπασματική αξιολόγηση, η οποία στηρίζεται στο αποτέλεσμα μόνο μιας δοκιμασίας, λαμβάνει χώρα μια μόνο φορά στο τέλος μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου, διενεργείται, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, όπου φοιτά ο μαθητής, είτε από την πολιτεία ή άλλους φορείς και έχει ως σκοπό την εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Όπως αναφέρεται από τον Φράγκο (1993) ο Bloom και οι συνεργάτες του, το 1971, πρότειναν την μέχρι σήμερα επικρατέστερη διάκριση στην αξιολόγηση του μαθητή, η οποία με βάση το στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας κατά το οποίο εφαρμόζεται, διακρίνεται σε αρχική ή διαγνωστική, σταδιακή ή διαμορφωτική (formative) και τελική αξιολόγηση (summative). Η αρχική ή σταδιακή αξιολόγηση γίνεται προκειμένου να

προσαρμοστεί το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο ρυθμός της διδασκαλίας. Σε αυτήν εντάσσονται κυρίως διαδικασίες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευόμενων. Η σταδιακή ή διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας, με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας και συνδράμει ουσιαστικά στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η τελική αξιολόγηση έχει ως σκοπό την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και σε αυτή την περίπτωση η απολογιστική αξιολόγηση γίνεται διαμορφωτική για μελλοντικές εφαρμογές.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης επικρίθηκαν έντονα για τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που παρουσιάζουν αναφορικά με την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους. Τέτοιου είδους μέθοδοι αξιολόγησης που δίνουν έμφαση στο γνωστικό αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας είναι τα σταθμισμένα ή μη σταθμισμένα τεστ, οι γραπτές εξετάσεις και η βαθμολογία. Οι βαθμοί στερούνται αντικειμενικότητας και δεν έχουν πληροφοριακή ισχύ. Οι γραπτές εξετάσεις και τα τεστ δεν αξιολογούν το άτομο ως όλο, αλλά μετρούν μεμονωμένες δεξιότητες, αγνοώντας χαρακτηριστικά ψυχοσυναισθηματικής φύσης, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες των μαθητών, όπως τη συνεργασία ή τη δημιουργικότητα. Τα κοινά κριτήρια που εφαρμόζονται κατά την παραδοσιακή αξιολόγηση για όλους τους μαθητές, αγνοούν τα ιδιαίτερα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους (Κωνσταντίνου, 2002· Παμουκτσόγλου, 2007). Τα εμπειρικά αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν καταγράψει τα αρνητικά αποτελέσματα της παραδοσιακής αξιολόγησης, όπως τη δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων, την ανάπτυξη βαθμοθηρικής τάσης, την καλλιέργεια ανταγωνισμού, εγωκεντρισμού και άγχους στους μαθητές (Κασσωτάκης, 2003).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις έχουν επιδράσει καταλυτικά και έχουν στοιχειοθετήσει απαντήσεις για τον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή. Το θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και κατ' επέκταση το σχολικό γίνεσθαι επηρέασαν έντονα το κίνημα της κριτικής σκέψης (Bruner, 1997) και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Wineburg & Grossman, 2000 στο Μαρσαγγούρας, 2001). Σύμφωνα με τις παραπάνω προσεγγίσεις η μάθηση αντιμετωπίζεται περισσότερο ως διαδικασία κατασκευής της γνώσης, που τοποθετείται σε συγκεκριμένα πλαίσια (Resnic, 1989 στο Βοσνιάδου, 2001). Ο Χατζηδήμου (2002, σελ. 116) ορίζει την μάθηση ως την *«απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, δυνατοτήτων, εμπειριών, μέσω των οποίων επέρχεται η αλλαγή συμπεριφοράς του ανθρώπου»*. Πολλές φορές όμως, η μάθηση σημαίνει κάτι περισσότερο, δηλαδή την αλλαγή, ή καλύτερα τη βελτίωση των ψυχικών λειτουργιών, της αντιλήψεως, της σκέψεως, του συναισθήματος, της αξιολογήσεως της προσπάθειας, της θελήσεως, που προηγούνται και καθορίζουν τις μορφές συμπεριφοράς και των ικανοτήτων του ατόμου. Άρα, σημαίνει μία μεταβολή των εσωτερικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και της εσωτερικής υποστάσεως του ανθρώπου από την άποψη των γνώσεων, φρονημάτων κι ενδιαφερόντων, (υπόσταση) που οικοδομείται μ' αυτές τις ικανότητες και δεξιότητες (Δερβίσης, 1985, σελ. 50). Οι Cameron, Tanapat & Gould (1998, p.6) υποστηρίζουν ότι *«η μάθηση επέρχεται όταν οι μαθητές/τριες σκέπτονται, λύνουν προβλήματα, κατασκευάζουν, μετασχηματίζουν, ανακαλύπτουν, δημιουργούν, αναλύουν, κάνουν επιλογές, οργανώνουν, σχεδιάζουν, εξηγούν, συζητούν και επικοινωνούν, μοιράζονται, παρουσιάζουν, προβλέπουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν, στοχάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνες, αναζητούν, ρωτούν, καταγράφουν, κατακτούν νέα γνώση και εφαρμόζουν αυτή τη γνώση σε νέες καταστάσεις»*. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις το λάθος φορτίζεται θετικά, δεν παρακάμπτεται, δεν απαγορεύεται, δεν τιμωρείται και θεωρείται ως ενδιάμεση γνώση (Καλαβάσης, Μιτσούλης, Ορφανός, Σκουμπούρη & Τζωρτζακάκης, 2002). Τα εμπειρικά

αποτελέσματα των Davies & LeMahieu (2003) ανέδειξαν ότι η μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την υποστήριξη της, από μια ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Ο Birenbaum (1996) και ο Keeves (1994), που έχουν μελετήσει διεξοδικά την έννοια της αξιολόγησης, τονίζουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση δε μπορεί να λαμβάνει χώρα μόνο στο τέλος της διαδικασίας μάθησης, αφού πρόκειται για εργαλείο, που εμπλουτίζει τη διαδικασία διδασκαλίας. Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε διαδικασίες αξιολόγησης, προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης (Serafini, 2001· Orth, Robins & Widaman, 2012). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο John MacBeath (2001, σελ.63) «ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανοιχτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του. Ένα τέτοιο σύστημα θα αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των παιδιών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης». Ο McTighe (1996/1997, p.9, στο Μασσαγγούρας, 2003), αναφέρει ότι η διαθεματική διδασκαλία και μάθηση αποτελεί το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης της αυθεντικής αξιολόγησης στη σχολική τάξη. Οι Κουλουμπαρίση και Μασσαγγούρας (2004) αναφέρουν ότι ο Stiggins (1994, pp.163-164) διακρίνει στην αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment), πέντε κυρίως χαρακτηριστικά: α) επιλέγει και εφαρμόζει ερωτήσεις και ασκήσεις που αναδεικνύουν τον επινοητικό τρόπο σκέψης τους, με στόχο οι μαθητές να εφαρμόσουν στην πράξη και σε αυθεντικές καταστάσεις του καθημερινού βίου όσα έμαθαν στο σχολείο, β) παρωθεί τους μαθητές σε συσχετισμούς δεδομένων, που οδηγούν στην διεξαγωγή συμπερασμάτων και τεκμηριωμένη δράση και κατά αυτό τον τρόπο επεκτείνει το πεδίο της, πέρα από τον έλεγχο της συγκράτησης των πληροφοριών, δηλαδή δεν αξιολογεί το αυτονόητο και προσιτό, γ) προϋποθέτει το στοχασμό και την κριτική ανάλυση των διαδικασιών μάθησης, αλλά και των εκάστοτε στόχων, που επιτυγχάνονται, δ) καθιστά τις διαδικασίες αξιολόγησης κτήμα των μαθητών και ε) ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης (γνωστικά αντικείμενα, στόχοι μάθησης κτλ.). Η αυθεντική αξιολόγηση περιλαμβάνει τα παρακάτω οφέλη:

- Ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Περιγράφει την ατομική προσπάθεια και γνώση του μαθητή.
- Αναγνωρίζει τα διαφορετικά στυλ μάθησης και ενδιαφέροντα.
- Αποφεύγει τις αθέμιτες συγκρίσεις.
- Το ακροατήριο εκτείνεται πέρα από το δάσκαλο.
- Ο μαθητής γνωρίζει (εκ των προτέρων γνώση) το είδος των ερωτήσεων και των καθηκόντων, που συμμετέχουν στην αξιολόγηση.
- Περιλαμβάνει ένα πολύπλευρο σύστημα βαθμολόγησης.
- Ενσωματώνει την αυτο-αξιολόγηση.
- Επιτρέπει στους μαθητές να επιδείξουν πρωτοτυπία και δημιουργικότητα ξεπερνώντας τη διδασκαλία.
- Ενσωματώνει όλα ή τα περισσότερα επίπεδα της Γνωστικής Ταξινόμιας του Bloom.
- Αντανακλά την πρόοδο σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες και στάσεις, κάτι που δεν διαπιστώνεται εύκολα με τα γραπτά τεστ.
- Κινητοποιεί και εμπλέκει τους μαθητές, που υστερούν στη μάθηση και έχουν χαμηλές επιδόσεις.
- Καθιστά τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και μόνιμη ως προς τα αποτελέσματά της.
- Επιτρέπει την ευκολότερη αλληλεπίδραση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και λόγου.

- Παρέχει στους μαθητές περισσότερο χρόνο και ευελιξία για το αναστοχαστικό τους έργο.
- Επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Μπορεί να λειτουργήσει σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004 · Schurr, 2012).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε την άποψη των Davies & Le Mahieu (2003, p.2), σύμφωνα με την οποία στην αυθεντική αξιολόγηση συντελείται η «έννοια της Αξιολόγησης για Μάθηση, σε αντίθεση με την Αξιολόγηση της Μάθησης». Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης μαθαίνουν πώς να σκέφτονται για τη μάθησή τους και πώς να αυτο-αξιολογούν βασικές πτυχές της μετα- γνωστικής λειτουργίας (Orth et al, 2012). Οι τρόποι εναλλακτικής ή αυθεντικής αξιολόγησης, που χρησιμοποιούνται διεθνώς είναι πολλοί:

1. *Ο φάκελος εργασιών* (portfolio) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009, σελ. 87· Φωτιάδου, 2001, σελ. 129-130), Το περιεχόμενο του φάκελου εργασιών μαθητή (Φ.Ε.Μ. / portfolio) εξαρτάται από το σκοπό της δημιουργίας του και μπορεί να συμπεριλαμβάνει: δείγματα περατωθείσας εργασίας του μαθητή/τριας, ημιτελείς εργασίες, άρθρα από περιοδικά για μελέτη, ομαδικές εργασίες, φωτογραφίες που τράβηξε ο μαθητής/τρια, στοιχεία που παρήχθησαν από τις δραστηριότητες του/της, τα αποτελέσματα μιας εξέτασης ή ενός τεστ, κ.α. Το Portfolio ή Χαρτοφυλάκιο εργασιών του μαθητή είναι ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του μαθητή το οποίο:

- Παρουσιάζει σταδιακά την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη.
- Προωθεί την αυτοαξιολόγηση, αλλά ταυτόχρονα και την ετεροαξιολόγηση, εφόσον προβλέπεται να μπορεί να αξιολογείται από τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό ή τους γονείς του.
- Καταγράφει τις στρατηγικές μάθησης, που χρησιμοποιεί για να ανταπεξέλθει στα εκπαιδευτικά αιτήματα.
- Αποκαλύπτει ζητήματα σχετικά με την μεταγνωστική του επίγνωση και το αυτοσυναίσθημά του μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης.
- Παρουσιάζει εξελικτικά την ατομική του μαθησιακή ανάπτυξη (επιπεδοποίηση του μαθητή).
- Συνεισφέρει στην απαλλαγή του άγχους από μορφές αξιολόγησης αποκλειστικά ενδοσχολικού χαρακτήρα.
- Συμβάλλει στη δημιουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού κλίματος, όπου ο ίδιος συμμετέχει στην οργάνωση της μάθησής του και της αξιολόγησής του, διαφοροποιώντας με αυτήν την έννοια και τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό.
- Προωθεί τη θετική συμμετοχή και την αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση των μαθητών (Λουκέρης, Μαντάς & Μέλλα, 2010, σελ. 80· Μανωλάκος, 2010· Orth, Robins & Widaman, 2012).

Η αξιολόγηση των portfolios μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Οι μαθητές καθίστανται ικανοί να συνδέσουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες σε σχέση με την απόδοσή τους, αφού η διαδικασία συγκρότησης του portfolio τους παρέχει πληροφορίες για την πρόδοό τους κάθε στιγμή και τους ενθαρρύνει να γίνουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Αρβανίτης, 2007, σελ.173). Γενικά, το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. αντανakλά τους σκοπούς, τα

ενδιαφέροντα, την τεχνική και τη στρατηγική μάθησης του μαθητή/τριας, καθώς και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, των κηδεμόνων του και της πολιτείας (Αρβανίτης, 2007· Chionidou - Moskofoglou, Doukakis & Zibidis, 2007· Μανωλάκος, 2010· Λουκέρης, Μαντάς & Μέλλα, 2010).

2. *Οι εννοιολογικοί χάρτες* (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

3. *Οι συζητήσεις* (Manrommatis, 1996, p.261· Καψάλης, 2004, σελ.116).

4. *Η παρατήρηση* (άτυπη και συστηματική) (Waterman, 1994).

5. *Οι ερωτήσεις* (Manrommatis, 1996, p.261· Ρεκαλίδου, 2011, σελ. 48).

6. *Η χρήση σχολίων* (Black, 2007, pp. 2-3).

7. *Η μέθοδος project* (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007, σελ. 85-89· Χαρίσης, 2007).

8. *Τα αντικειμενικά τεστ αξιολόγησης* (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009, σελ. 15).

9. *Κλίμακα γραμμάτων*. Σύμφωνα με την κλίμακα γραμμάτων, τους αριθμούς-βαθμούς αντικαθιστούν γράμματα της αλφαβήτου (Ματσαγγούρας, 2004).

10. *Περιγραφική αξιολόγηση* (Καρατζιά - Σατυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Χαρίσης, 2007). Ένα από τα καλύτερα είδη αξιολόγησης, είναι η περιγραφική αξιολόγηση, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής αντιμετωπίζεται σφαιρικά. Η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση της κατάκτησης γνωστικών στόχων των μαθημάτων από τους μαθητές, αλλά παράλληλα αξιολογούνται οι δεξιότητες που απέκτησαν από την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, καθώς επίσης και οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθέτησαν σε σχέση με αυτό. Οι αξιολογικές κρίσεις και οι πολύτιμες παιδαγωγικές παρατηρήσεις, που προκύπτουν από αυτή την μορφή αξιολόγησης, είναι αποτέλεσμα συνεχούς και μακρόχρονης προσπάθειας από τον εκπαιδευτικό, που θα πρέπει να διαθέτει ειδικές γνώσεις για να την εφαρμόσει. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ως επί το πλείστον έγκυρα, αφού δεν χρησιμοποιείται προκαθορισμένη κλίμακα, που ενέχει κινδύνους υποκειμενισμού (Καρατζιά - Σατυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

11. *Σύστημα Πολλαπλής Βαθμολόγησης* (Κασσωτάκης, 2003).

12. *Η αυτό-αξιολόγηση* (Taras, 2010, p.125).

13. *Η ετερο-αξιολόγηση* (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005, σελ.464· Χαρίσης, 2007· Black, 2007, p.19· Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009, σελ. 96-99).

14. *Ο συνδυασμός των παραπάνω τρόπων εναλλακτικής ή αυθεντικής αξιολόγησης* (Καψάλης, 2004, σελ. 567-569).

2. Η αξιολόγηση της επίδοσης του Μαθητή στην χώρα μας

Στην χώρα μας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η αξιολόγηση γίνεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και είναι συνεχής, περιγραφική (τριμήνων και τέλους σχολικού έτους) και μόνο στις τελευταίες τάξεις περιλαμβάνει αριθμητική και λεκτική κλίμακα. Με το Π.Δ. 462/91, το Π.Δ. 409/94, το 8/95 καθώς και με συμπληρωματικές διατάξεις του Π.Δ. 121/95 παρέχονται λεπτομερείς οδηγίες για τη διαδικασία και την κλίμακα αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία εκτός από τις γνώσεις αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως την συνεργατικότητα, την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, την συνολική παρουσία και τη συμπεριφορά στο σχολείο (Eurydice, 2009). Με τον Νόμο 2525 έχει γίνει θεσμοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης όπως: συνθετικές δημιουργικές εργασίες στο Γυμνάσιο και Λύκειο, που συμπεριλαμβάνονται στον ατομικό Φάκελο Εργασιών του Μαθητή (Φ.Ε.Μ). Στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ., 1998), στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2002) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθητή. Η αναμόρφωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. υποστηρίζει και αναδεικνύει το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολογικής διαδικασίας, αφού αποσκοπεί στην αποτίμηση της διδακτικής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με σημεία αναφοράς τους διδακτικούς στόχους, τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, καθώς και την ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, παρόλα αυτά, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολία στην εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπως την τήρηση του Φ.Ε.Μ. και αυτό οφείλεται στην ελλιπή τους επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης του μαθητή (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007). Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε πολλές χώρες της Ε.Ε., η διαγνωστική αξιολόγηση ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα, ούτε στο Γυμνάσιο, ούτε στο Λύκειο, παρά το γεγονός ότι τυπικά και στο Λύκειο είναι θεσμοθετημένη και συνδέεται με τη λειτουργία των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Υπάρχουν μόνο κάποιες εξαιρέσεις, στην περίπτωση των οποίων με πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών ελέγχεται το βασικό επίπεδο γνώσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή μιας νέας ενότητας μαθημάτων. Η Αξιολόγηση των μαθητών στην χώρα μας ενσωματώνεται στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, που είναι βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού έργου και στηρίζεται κυρίως σε:

- Καθημερινή προφορική εξέταση και συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες.
- Αποτελέσματα της επίδοσής του στα «κριτήρια αξιολόγησης», γραπτά επαναληπτικά τεστ, κ.ά.
- Στα αποτελέσματα των εργασιών, που πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι (Μαυρομάτης & Ζουγανέλη & Καυκά & Στεργίου, 2007· Eurydice, 2009).

Οι Μαυρομάτης, κ.α. (2007, σελ.84) αναφέρουν ότι πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι στη χώρα μας έχουν καταγράψει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι περιορίζονται στη διόρθωση των εργασιών των μαθητών, χωρίς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να ανατροφοδοτούν τον σχεδιασμό της επόμενης διδασκαλίας και τη λήψη διορθωτικών μέτρων. Συγκεκριμένα, τις επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα στις γραπτές δοκιμασίες, τις χρησιμοποιούν κυρίως ως «αποδείξεις» για την ενημέρωση των γονέων και την

κατάθεση βαθμολογίας στους ελέγχους προόδου του μαθητή. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας συνήθως, η σημασία του βαθμού είναι σχετική με την επίδοση ενός συγκεκριμένου μαθητή σε σύγκριση πάντα με τους συμμαθητές του. Ο «μέσος όρος» της βαθμολογίας του μαθητή προκύπτει από την επεξεργασία δεδομένων από διαφορετικά μαθήματα και με διαφορετικούς βαθμολογητές και, αν αναλογιστεί κανείς ότι η τάξη είναι ανομοιομορφη, όσον αφορά τις ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών, η σύγκριση μιας βαθμολογίας με το μέσο όρο της τάξης μπορεί να βοηθάει αρκετά, αλλά είναι τελειώς ανεπαρκής. Ο Χέλμουτ Βεκ (1989, σελ. 92-93) αναφέρει ότι με το να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τον μέσο όρο χάνεται το περιεχόμενο της βαθμολογίας, δεν διαπιστώνονται οι δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών και γενικότερα είναι όπως ακριβώς όταν ένας «γιατρός βγάζει συμπεράσματα για τους ασθενείς του ελέγχοντας το μέσο όρο των θερμοκρασιών τους».

Η θεσμοθετημένη αξιολόγηση του μαθητή, ορίζει ότι οι σκοποί της αξιολόγησης πρέπει να είναι κυρίως γνωστικοί, ψυχοκινητικοί, απόκτηση δεξιοτήτων κ.τ.λ. Στην διδακτική πράξη αυτό που παρατηρείται στο ελληνικό σχολείο είναι η εξάρτηση μάθησης και αποστήθισης, η εξάρτηση τυποποιημένης βαθμολόγησης και αποστήθισης, και τέλος, ο υπολογισμός της μάθησης με αριθμούς (Μανρωττάκης, 1996· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000, σελ.75 . Π.Ι., 2004 · Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά & Στέργιου, 2007, σελ. 95· Παπαδοπετράκης, 2008· Αναγνωστοπούλου, Hatzinikita & Christidou, 2010). Η βαθμοθηρία στα ελληνικά σχολεία μπορεί να είναι ένας προδιαθεσικός παράγοντας για διάφορα σωματικά συμπτώματα στους μαθητές, όπως το έντονο στρες, αλλά και διάφορες συμπεριφορικές αντιδράσεις, όπως οι ανταγωνιστικές σχέσεις, κ.ά. (Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2008, σελ. 265). Το ελληνικό σχολείο στηρίζει το αξιολογικό του σύστημα στην αρχή της επίδοσης, κατατάσσοντας κατά μείζονα λόγο τους «προβληματικούς» μαθητές στους «αποτυχημένους» (Γκότοβος, 2002, σελ. 119) και αυτό το επιτυγχάνει μέσα από αξιολογικές διαδικασίες μαθησιακού και ηθικού χαρακτήρα, που καταλήγουν στον στιγματισμό και στην ποινικοποίηση τους και κατά συνέπεια στην σχολική αποτυχία (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καϊλα, 1999, σελ. 35). Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά σε μικρό βαθμό τους «μειονεκτούντες», που μάλιστα νιώθουν εξαρτημένοι από κάθε «βοήθεια». Οι «εναλλακτικές φωνές περιθωριοποιούνται και τιμωρούνται» (Καπραβέλου, 2008, σελ. 53). Η έρευνα των Γιαννιμίς, Ραπανίς, Ρανιτσίδου, & Ραπαστάμις (2011) κατέληξε ότι οι υψηλές σχολικές επιδόσεις των ατόμων παρέχουν καλύτερες προοπτικές σταδιοδρομίας σε σχέση με τις χαμηλές επιδόσεις και ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται ακόμα και σήμερα, άμεσα με τη μελλοντική θέση των ατόμων στην αγορά εργασίας.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο όρος «εκπαιδευτικός» αναφέρεται στο «*σύνολο των επαγγελματιών που έχουν ως κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, η χρήση του από τη μια σηματοδοτεί ένα επαγγελματικό χώρο και από την άλλη υπονοεί το αδιαίρετο και αδιαφοροποίητο του συγκεκριμένου χώρου*» (Σταμέλος, 2001, σελ. 37). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καθημερινή του επαφή με τους μαθητές δημιουργεί όλες τις προϋποθέσεις μετάδοσης γνώσεων και προτύπων, αλλά και μετάδοσης αξιών και προώθησης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Παπαοικονόμου, 2015, σελ. 60). Οι ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική-τεχνολογική πρόοδο σε συνδυασμό με την επιτάχυνση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο

επίπεδο, απαιτούν την ύπαρξη και τη διαμόρφωση ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού «ερευνητή» και «μεταρρυθμιστή», απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σελ. 16-17· Γκρίτζιος, 2006, σελ. 152-153· ETUCE, 2008, σελ. 21· Παπαιοικονόμου, 2015, σελ. 60).

Στη χώρα μας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί να γίνει αξιόπιστη αξιολόγηση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πάψει η λέξη αξιολόγηση να θεωρείται «ταμπού» για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παμουκτσόγλου, 2007, σελ. 110-111), εντούτοις δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, που αποτελούν το «όχημα» για την επίτευξη αυθεντικής αξιολόγησης ή όταν το κάνουν αυτό γίνεται σε άτυπη μορφή. Παρατηρείται μια γενικότερη αμηχανία ως προς το ποιον θεωρούν τον καλύτερο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, ενώ διαφαίνεται η άγνοιά τους να χειριστούν εξ ολοκλήρου μια νέα κατάσταση ξένη, τόσο στα επαγγελματικά τους βιώματα, όσο και στην όποια επαγγελματική τους κατάρτιση (Ρέλλος, 2006· Αρβανίτης, 2007, σελ. 179· Παπαιοικονόμου, 2015). Οι σημερινοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι ίσως καλά πληροφορημένοι για την εξέλιξη στο θεωρητικό τομέα και, κατά συνέπεια, δεν ανανεώνουν την παιδαγωγική τους στάση και πρακτική. Δεν είναι αληθινά ανοιχτοί στον επανακαθορισμό ρόλων όσον αφορά την παιδαγωγική πράξη και την υλοποίηση ενός διαδραστικού μαθήματος, γεγονός που οδηγεί σε αποτυχία της διδασκαλίας και της μάθησης (Γεωργουλοπούλου, 2005· Ρέλλος & Κουτρούμπα, 2006· Παπαιοικονόμου, 2015). Καμία όραση του εκπαιδευτικού και του έργου του δεν είναι ολοκληρωμένη, χωρίς το στάδιο της αξιολόγησης, εφόσον κάθε δράση αποτελείται από το στάδιο του σχεδιασμού, το στάδιο της υλοποίησης και το στάδιο της αξιολόγησης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009). Η μεγάλη πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών επιδιώκει να βελτιώνει συνεχώς τη θέση της και την επιστημονική της κατάρτιση. Παρόλα αυτά η προσπάθεια των εκπαιδευτικών βάλλεται από την κατά κοινή ομολογία έλλειψη αξιοκρατίας και διαφάνειας στις κρίσεις για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, που θα μπορούσαν με τις γνώσεις και τις ικανότητες τους να συμβάλλουν περαιτέρω στην καλλιέργεια μιας κοινής συνείδησης για το τι και το πώς του εκπαιδευτικού έργου και την επιτυχή εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Παπαιοικονόμου, 2015, σελ. 58).

4. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μελέτη στηρίχθηκε στην κριτική ανάλυση εμπειρικών, θεωρητικών και άλλων βιβλιογραφικών ερευνών σχετικών με το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η μεταγνωστική ικανότητα, δηλαδή η ικανότητα διαλογισμού του τρόπου με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, δρα και αξιολογεί μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, τις νέες βασικές δεξιότητες για τις σύγχρονες κοινωνίες γνώσης, που δεν μπορούν να «μετρηθούν» με τις παραδοσιακές μεθόδους των εξετάσεων και των μετρήσεων. Η πραγμάτωση τους απαιτεί νέες σχεδιαστικές φόρμες και εργαλεία μάθησης, που με αφετηρία τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, θα διατρέχουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (Αρβανίτη, 2009, σελ. 2-3). Στις μέρες μας η σχολική τάξη είναι ο χώρος που συστηματοποιεί και εξελίσσει τη γνώση, που έχουν οι μαθητές, και παράλληλα δημιουργεί και διαχειρίζεται τη νέα γνώση, που παράγεται μέσα από την κοινωνική επικοινωνία των συμμετεχόντων σε κοινότητες μάθησης. Η ικανότητα του ατόμου για κριτική αυτοθεώρηση και αυτορύθμιση αποτελεί το ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής (σελ. 6). Κομβικός επομένως είναι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, στο να καθοδηγεί τα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να

βοηθάει στη σύνθεση κι ανάλυση της γνώσης, να διευρύνει την κριτική τους σκέψη και την παραγωγική τους ικανότητα, να καλλιεργήσει ενσυναίσθηση και να επιδείξει προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή έχοντας ως απώτερο σκοπό, όχι μόνο την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του, αλλά και την χρησιμοποίηση των εσωτερικών δυνατοτήτων που έχει, αποσκοπώντας στην αυτοπραγμάτωση του. Σήμερα ο δάσκαλος αναλαμβάνει αυτόν τον νέο ρόλο, αυτόν του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, που θα αναδείξει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης (Κασούτας, 2007). Η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης προϋποθέτει αλλαγή στην οργάνωση της διδασκαλίας, προκειμένου να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στο σχολικό γίγνεσθαι. Η αξιολόγηση της κριτικής ικανότητας και δημιουργικότητας του μαθητή θα είναι σχεδόν ακατόρθωτο να επιτευχθεί με οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης, αν η διδασκαλία προωθεί την απομνημόνευση. Η εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών, πιο ανοιχτών, εξατομικευμένων και ενεργητικών, που διευκολύνουν τη μάθηση με την ανακάλυψη, την έρευνα, την κατάκτηση υψηλών ταξινομικών στόχων κ.ά. προϋποθέτει την αποδέσμευση από τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης με εξετάσεις και βαθμούς (Φιλιππάκη, 2012· Παπαιοικονόμου, 2015).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο δάσκαλος από την μια καλείται να εφαρμόσει ευέλικτες μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ως συνεργάτης και συνεργευνητής να μάθει τους μαθητές του «πώς να μαθαίνουν» και από την άλλη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χανιωτάκης (1998), γίνεται μέτοχος σε ένα παιχνίδι δύναμης, όπου εκείνος κατέχει τον ρόλο του αξιολογητή, που αναγκάζεται να κρίνει σκληρά απονέμοντας βαθμούς και μαζί με αυτούς κι άλλα προνόμια στον αξιολογούμενο. Σε μια τέτοια σχέση ο μαθητής αναγκάζεται να μην αποκαλύπτει τις ελλείψεις, τις δυσκολίες και τις αδυναμίες και γενικότερα, όπως είναι φυσικό, προφυλάσσοντας το δικό του συμφέρον, παύει να εμπιστεύεται τον δάσκαλο του και αρχίζει να μηχανεύεται πλήθος τεχνικών για να δείξει ότι κατάλαβε και έμαθε, προκειμένου να πάρει έναν «καλό» βαθμό (Ξανθάκου, Τσίνας, Μπαμπάλης, Καφρίτσα, Γεωργακοπούλου & Νερουλίδη, 2002· Μπίκος, 2004). «Η αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης από μόνη της δεν σημαίνει ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν πάραυτα. Ωστόσο, 'σπάζοντας' την παραδοσιακή αξιολόγηση, που αποτελεί σημαντική τροχοπέδη, που μπλοκάρει κάθε είδους άλλη αλλαγή, ανοίγουμε τον δρόμο για άλλες αλλαγές» (Perrenoud, 1995, p. 37, στο Χανιωτάκης, 1998, σελ. 52).

5. Βιβλιογραφία

- Anagnostopoulou, K., Hatzinikita, V. & Christidou, V. (2010). Assessed students' competencies in the Greek school framework and the PISA survey, *REVIEW OF SCIENCE, MATHEMATICS and ICT EDUCATION*, 4(2), 43-61. Retrieved 12 January 2016 from: <http://resmicte.lis.upatras.gr/index.php/review/article/view/138/269>
- Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί μάθησης και νέα αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86.
- Αρβανίτης Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, 6.
- Βεκ, Χ. (1989). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment'. In M. Birenbaum, & F. J. R., Dochy (Eds.). *Alternatives in assessment*

of achievements, learning processes and prior knowledge, (pp.3-30). Boston: Kluwer. Retrieved 25 January 2016 from: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=d661BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Alternatives+in+assessment+of+achievements,+learning+processes+and+prior+knowledge&ots=eK80CUdplB&sig=JODQMvBd_SEF7vcCvU_orTfybA&redir_esc=y#v=onepage&q=Alternatives%20in%20assessment%20of%20achievements%20C%20learning%20processes%20and%20prior%20knowledge&f=false

Βιτσιλάκη -Σορωνιάτη Χ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή – Αξιολόγηση, «ΠΑΡΟΧΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ»*, Πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)», 2.1.1.α: Ενίσχυση Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών/ 2.1.1: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του μέτρου 2.1 “Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης”, του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου 2016 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3459/1023.pdf>

Black, P. (2007). Full marks for feedback. Making the Grade, *Journal of Educational Assessors*, 18-21. Retrieved 16 January 2016 from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.597.4201&rep=rep1&type=pdf>

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*, Η. Ρόκου και Γ. Καλομοίρης (Μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO.

Cameron, H. A., Tanapat, P. & Gould, E. (1998). Adrenal steroids and NMDA receptor activation regulate neurogenesis in the adult rat dentate gyrus through a common pathway. *Neuroscience*, 82, 349-354. Retrieved 17 January 2016 from: <http://gouldlab.princeton.edu/pubs/Adrenal%20steroids%20and%20N-methyl-D-aspartate%20receptor%20activation%20regulate%20neurogenesis%20in%20the%20dentate%20gyrus%20of%20adult%20rats%20through%20a%20common%20pathway.pdf>

Γεωργουλοπούλου, Ε. (2005). Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Εισήγηση σε πρωτοδιόριστους καθηγητές Δ/θμιας Εκπ/σης στο 1^ο Π.Ε.Κ. Αθήνας, αντικείμενο διδασκαλίας: *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο Σχολείο*.

Chionidou-Moskofoglou, M., Doukakis, Sp. & Zibidis, D. (2007). *Students' portfolio assessment in mathematics for grades 10th to 12th: The case of e-portfolio*. 5th Mediterranean Conference, Rhodes, Greece. Retrieved 18 January 2016 from: <http://blogs.sch.gr/zibidis/files/2012/06/4-PAGE409-420NB44.pdf>

Γκότοβος, Α., Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γκριτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, Ιούνιος 2006, 152-158.

Δερβίσης, Σ. (1985). *Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αυτοέκδοση.

Δημητρακόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση του Μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση του μαθητή,-θεωρία-πράξη-προβλήματα*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Davies, A. & Le Mahieu, P. (2003). Assessment for learning: reconsidering portfolios and research evidence. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Innovation and Change in Professional Education: Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp. 141-169). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Retrieved 16 January 2016 from: <http://electronicportfolios.org/afl/Davies%26LeMahieu.pdf>
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2008). *Έγγραφο Πολιτικής της ETUCE, «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη»*, ΠΡΟΣΧΕΔΙΟ. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου 2016 από: <https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=%CE%88%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%BF+%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82+%CF%84%CE%B7%CF%82+ETUCE%2C+%C2%AB%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7+%CF%84%CF%89%CE%BD+%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%95%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7%CF%BB%2C+%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%9F>.
- Eurydice (2009). *Συνοπτική Παρουσίαση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων στην Ευρώπη και Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις*, Ελλάδα, Μάρτιος 2009. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2016 από: http://archive.minedu.gov.gr/docs/summarysheet_3_09_el_el_090323.doc
- Giavrimis, P., Papanis, E., Panitsidou, A. E. & Papastamatis, A. (2011). Empirical Research on Education and Student Failure: Teachers' Psychological and Sociological Interpretations, *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9). Retrieved 15 January 2016 from: <http://www.ijhssnet.com/journals/Vol. 1 No. 9 Special Issue July 2011/6.pdf>
- Καλαβάσης, Φ., Μισούλης, Χ., Ορφανός, Σ., Σκουμπούρη, Χ. & Τζωρτζακάκης, Γ. (2002). Το Λάθος και το Στίγμα: Αξιολόγηση Λαθών στα Μαθηματικά και Πρόληψη Σχολικής Αποτυχίας. Στο Πολεμικός, Ν., Καϊλα, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Τ. Γ' Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Καλογρίδης, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία - χαμηλή αυτοεκτίμηση - νεανική παραβατικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.
- Κάμτσιος, Σ. & Διγγελίδης, Ν. (2008). Αιτίες Πρόκλησης Καθημερινών Ερεθισμάτων Άγχους, Συμπτώματα Στρες και Στάδια Αλλαγής για το Στρες σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6 (3), 257 – 269.
- Καπραβέλου, Α. (2008). Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα, 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα.
- Καρατζιά-Σατυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα. Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου

Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα, 4- 6 Μαΐου.

- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Εύδοξος.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. 11^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. Γ. (2004). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Keeves, J. P. (1994). Methods of assessment in schools. In T., Husen and T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, (pp.362-370). Oxford / New York: Pergamon Press. Retrieved 18 January 2016 from: <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n2/keeves/paper.pdf>
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. & Μασαγγούρας Γ. Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ., Μαυροειδής, *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Α'., 55-83. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Κωνσταντίνου, Χ., Ι. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π. & Μέλλα, Α. (2010). Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής. *Μέντορας*, 12, 77-86. Ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2016 από: <https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ld mp ma portfolio.pdf>
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του Μαθητή. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. *Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. 1. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2016 από: http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf
- Μασαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μασαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μασαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μανρομμιάτης, Υ. (1996). Classroom Assessment in Greek Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 7 (2), 259-269. Retrieved 24 January 2016 from: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0958517960070209>
- Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στέργιου, Π. (2007). Αξιολόγηση του Μαθητή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-98. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/084-098.pdf>

- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν. & Καΐλα, Μ. (1995). Η λογική της σχολικής αποτυχίας. Μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, Στο Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ., Τσίνας, Ε., Μπαμπάλης, Θ., Καφρίτσα, Α., Γεωργακοπούλου, Α. & Νερούλιδη, Κ. (2002). Αξιολόγηση: ψυχοπαθολογία και ψυχοπαθογένεια στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα και Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, Γ'*, Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Orth, U., Robins, R. W. & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 102 (6), 1271–1288. Retrieved 29 January 2016 from: https://uorth.files.wordpress.com/2012/06/orth_et_al_2012_jpsp.pdf
- Π.Ι. (2004). *Εισήγηση ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση του μαθητή στο Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης του Π.Ι.* Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Η αξιολόγηση και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.): Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. Πρακτικά Συνεδρίου, Β' (σελ. 388-396). Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης,
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.
- Παπαδοπετράκης, Ε. (2008). Ο ρόλος της παπαγαλίας στη διδασκαλία της άγνοιας, *Ουτοπία*, 78, Ιαν.- Φεβρ. 2008, 177-194.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1998). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Παπαιοκονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 49-57.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] 7. Αθήνα: Εκδόσεις Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από: [file:///C:/Users/User/Downloads/00_master_document_with-cover%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/00_master_document_with-cover%20(2).pdf)
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ρέλλος, Ν. & Κουτρούμπα, Κ. (2006). Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης και Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, του Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/μίου Θεσσαλίας και του Εργαστηρίου Θεωρητικής & Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (Βόλος, 14-16/10/2005) (σελ.199-207). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ρέλλος, Ν. (2006). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει, Κ. Ουζούνης και Α. Καραφύλλης (Επιμ.), 2001, Πρακτικά Συνεδρίου: *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη, 83-89.
- Schurr, S. (2012). *Authentic Assessment: Active, Engaging Product and Performance Measures Perfect Paperback*, Association for Middle Level Education.
- Serafini, F. (2001). The Reading workshop: Creating space for readers. Portsmouth, NH: Heinemann. Retrieved 29 January 2016 from: <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-implement-rw.pdf>
- Taras, M. (2010). Back to basics: definitions and processes of assessments. *Revista Praxis Educativa*, 5(2), 123-130. Retrieved 29 January 2016 from: https://www.researchgate.net/publication/295093035_A_Comparison_of_Assessment_Beliefs_of_Science_and_Education_Lecturers_in_a_University
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Φιλιππάκη, Ν. (2012). *Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και η προβληματική της διά βίου μάθησης. Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Φράγκος, Χ. (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το πορτφόλιο ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών: Μία πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-138. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από: https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ft_portfolio.pdf
- Χανιωτάκης, Ν. (1998). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου - αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159-169. Ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2016 από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xarisis.pdf>
- Χατζηδήμου, Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θέσεις, Αντιθέσεις και Προβληματισμοί*, (Γ' εκδ). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Waterman, B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. NICHCY, 4(1) Retrieved 20 January 2016 from: http://www.cfn107.org/uploads/6/1/9/2/6192492/assessing_students_for_a_disability.pdf
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Retrieved 22 January 2016 from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

Η ψηφιακή αφήγηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον

Φωκίδης Εμμανουήλ, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, fokides@aegean.gr

Μακαρούνα Φωτεινή, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, premnt15019@aegean.gr

Σαλτίδου Ευθυμία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, premnt15036@aegean.gr

Περίληψη

Οι δυσκολίες ένταξης των μεταναστών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί κι έχουν σημαντικές ψυχολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Από την άλλη πλευρά, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα μέσο που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική πρακτική, με ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου που αξιοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση, με σκοπό την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων. Χαρακτηριστικό των παρεμβάσεων ήταν η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία, ενώ ο ερευνητής είχε συμβουλευτικό-επικουρικό ρόλο. Δεδομένα συλλέχθηκαν με ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητά τους. Από την επεξεργασία τους προκύπτει ότι οι παρεμβάσεις είχαν θετικά αποτελέσματα και βοήθησαν στην αντιμετώπιση και των δύο περιπτώσεων. Οι παρεμβάσεις ήταν σύντομης διάρκειας, αλλά και εύκολα εφαρμόσιμες, καθώς δεν απαιτούσαν ιδιαίτερες προετοιμασίες και ειδικό εξοπλισμό. Μπορούν έτσι να αποτελέσουν είτε μέρος ευρύτερων προγραμμάτων είτε αυτοδύναμες δράσεις.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Παράλληλη στήριξη και συνεργατικές μορφές διδασκαλίας: Η συμβολή τους στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τζιβνίκου Σωτηρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, sotitzivi@uth.gr

Περίληψη

Η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης συντελεί στην αποτελεσματική διδασκαλία και παρέμβαση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τη συμβολή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην εκπαίδευση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία νηπίων με δυσκολίες μάθησης που υποστηρίζονται με παράλληλη στήριξη. Η έρευνα είναι μελέτη πολλαπλών μεμονωμένων περιπτώσεων (multiple cases), στην οποία τις μεμονωμένες μελέτες αποτέλεσαν πέντε (5) τμήματα νηπιαγωγείου με 90 νήπια, 5 νηπιαγωγούς και 5 μελλοντικούς ειδικούς παιδαγωγούς. Και στα 5 αυτά τμήματα φοιτούσαν νήπια με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα οποία προσφέρονταν υποστήριξη με τη μορφή της παράλληλης στήριξης. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους και ειδικότερα ημι-δομημένη συνέντευξη, συμμετοχική παρατήρηση και αξιολόγηση δεξιοτήτων και σχολικής ετοιμότητας των νηπίων σε δύο φάσεις. Τηρήθηκαν όλες οι αναγκαίες διαδικασίες σχετικά με την ερευνητική δεοντολογία, την ατομική αυτονομία, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι στις περιπτώσεις όπου αναπτύχθηκε αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό τμήμα του νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή προς τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που υποστηρίζουν ότι η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής μάθησης.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφεται μια διαρκής βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης των νηπίων και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μ-εεα)με σαφή κατεύθυνση προς την ενταξιακή εκπαίδευση,

η οποία κορυφώθηκε με την αριθμητική έκρηξη των ενταξιακών δομών, των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης. Τα ποιοτικά, ωστόσο, δεδομένα δεν ακολουθούν την αύξηση αυτή. Παραμένει ζητούμενο η αποτελεσματική διδασκαλία ή/και παρέμβαση στις υποστηρικτικές αυτές δομές.

Σχεδόν μια δεκαετία μετά την ψήφιση του νόμου 3699/2008, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα συνεχώς διευρύνεται και αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους υποστήριξης των νηπίων και μαθητών μ-εεα, κατά τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο, κυρίως παιδιών με αυτισμό ή/και προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και παιδιών με αισθητηριακά ελλείμματα όρασης και ακοής. Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) είναι οι αποκλειστικοί φορείς γνωμοδότησης και εισήγησης της παράλληλης στήριξης νηπίου ή μαθητή μ-εεα, ενώ η διαχείριση των οικονομικών πόρων για την πρόσληψη του αντίστοιχου εκπαιδευτικού προσωπικού γίνεται από τις κεντρικές υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας και τις περιφερειακές και κατά νομό διευθύνσεις εκπαίδευσης. Έτσι, μπορεί να παρατηρηθούν αποκλίσεις ακόμα και πολύ σημαντικές μεταξύ της εισήγησης και της πραγματοποίησης, εν τέλει, της παράλληλης στήριξης στη σχολική πράξη. Οι αποκλίσεις αυτές μπορεί να σχετίζονται με ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία όπως ο συνολικός αριθμός των ωρών παράλληλης στήριξης που εισηγείται το ΚΕΔΔΥ και αν υπάρχει ανάγκη υποστήριξής του σε καθημερινή και μόνιμη βάση ή μόνο κάποιες ώρες της ημέρας, αλλά και της τελικής εφαρμογής της υποστήριξης αυτής.

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η παράλληλη στήριξη ως μορφή εκπαιδευτικής υποστήριξης και παρέμβασης είναι ρητή και σαφής κατά νόμο: «Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, **με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση**, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών.» (Ν. 3699/2008). Ωστόσο, η παράλληλη στήριξη στην πράξη ακολουθεί ιδιότυπους τρόπους και μορφές, και όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, (η παράλληλη στήριξη) δεν ακολουθεί ένα κοινό μοντέλο, αλλά προσδιορίζεται από τους παράγοντες που συναποτελούν το παιδαγωγικό και κοινωνικό πλαίσιο όπου εφαρμόζεται (Strogilos, Tragoulia, & Kaila, 2015; Tzivinikou, 2015).

Η «παράλληλη στήριξη - συνεκπαίδευση», που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία, ενώ προσομοιάζει με διάφορα μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας και εκπαίδευσης, όπως αυτά παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν ταυτίζεται με κανένα από αυτά. Αποτελεί μια ιδιότυπη μορφή συνεκπαίδευσης, αλλά όχι συνδιδασκαλίας, καθώς οι ειδικοί παιδαγωγοί μέσα στη γενική τάξη, δεν έχουν ισότιμο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Strogilos κ.α., 2015). Σύμφωνα με τη Friend και τους συνεργάτες της (Friend, 2008; Friend & Cook, 2010; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010), η συνεργατική διδασκαλία είναι πολύ δημοφιλής στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και τα τελευταία χρόνια κερδίζει συνεχώς έδαφος ως το λιγότερο δυνατόν περιοριστικό πλαίσιο για τους μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται μέσα στη γενική τάξη με την παρουσία ειδικού παιδαγωγού (Murawski & Lochner, 2011).

Η συνεργατική διδασκαλία έχει προταθεί σε διεθνές επίπεδο ως ένα πολλά υποσχόμενο μοντέλο διδασκαλίας για την ανάπτυξη των τάξεων ενταξιακής εκπαίδευσης (Murawski, 2010; Thousand, Nevin & Villa, 2007). Αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας που έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη (Allday, Neilsen-Gatti, & Hudson, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να οριστεί ως η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή άλλον ειδικό με σκοπό την από κοινού παροχή διδασκαλίας σε μία ετερογενή ομάδα μαθητών, συμπεριλαμβανομένων μαθητών με αναπηρίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στη γενική τάξη, με ευέλικτο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε μαθησιακές τους ανάγκες (Friend, 2008). Για την επίτευξη της συνεργατικής διδασκαλίας απαιτείται οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής να σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, να διδάσκουν από κοινού και να αξιολογούν από κοινού τους μαθητές τους σε καθημερινή βάση (Murawski, 2010). Με άλλα λόγια, για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας είναι απαραίτητες τέσσερις προϋποθέσεις: α) δύο εκπαιδευτικοί, συνήθως ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, β) παροχή οδηγιών και από τους δύο εκπαιδευτικούς, γ) μία ετερογενής ομάδα μαθητών στην οποία συνυπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μαζί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, και δ) μία ενιαία τάξη όπου οι μαθητές με αναπηρία διδάσκονται στον ίδιο χώρο με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Friend & Cook, 2010; Hang & Rabren, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να εκπαιδεύσουν μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες στην ίδια τάξη εστιάζουν συνήθως στη χρήση συνεργατικών και διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας με στόχο την πρόσβαση όλων των μαθητών στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα (Murawski & Lochner, 2011). Φαίνεται, λοιπόν, πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικές εξειδικεύσεις αποτελεί μια λογική απάντηση στις ιδιαίτερα υψηλές απαιτήσεις (σε γνώσεις και δεξιότητες) αλλά και στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εκπαιδεύσουν ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς και να ανταποκριθούν στα σύνθετα προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας αυτού (Friend κ.α., 2010).

Για την υλοποίηση της συνεργατικής διδασκαλίας έχουν διεθνώς προταθεί έξι διαφορετικά μοντέλα- παραλλαγές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα οποία εφαρμόζονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς στόχους του κάθε μαθήματος (Friend & Cook, 2010). Τα μοντέλα αυτά, που διαφοροποιούνται μεταξύ τους προς τις αρμοδιότητες και το βαθμό συμμετοχής του κάθε εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, ξεκινούν από την απλή συνύπαρξη των δυο εκπαιδευτικών και φτάνουν έως την ισότιμη συνδιδασκαλία (Murawski & Lochner, 2011; Sileo, 2011). Όπως αναφέρεται στους Friend και Bursuck (2002), στη βιβλιογραφία αναφέρονται και περιγράφονται τα εξής έξι (6) μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας: i) One Teach One Observe – Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί, ii) One Teach One Assist – Ένας διδάσκει, ένας συνεπικουρεί, iii) Parallel teaching - Παράλληλη διδασκαλία, iv) Alternative teaching - Εναλλακτική διδασκαλία, v) Station teaching - Διδασκαλία με την μέθοδο των «σταθμών» εργασίας, και vi) Teaming – Ομαδική διδασκαλία.

Στο μοντέλο «one-teach one-observe – ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί», ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος παρατηρεί ένα μαθητή, μια ομάδα μαθητών ή ολόκληρη την τάξη και συλλέγει συγκεκριμένες πληροφορίες οι οποίες αξιοποιούνται για το σχεδιασμό της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, για την κατάλληλη ομαδοποίηση των μαθητών (όταν εφαρμόζονται

ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι), για την αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς, αλλά και για την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Friend, 2014).

Στο μοντέλο «one-teach one-assist – ένας διδάσκει, ένας συνεπικουρεί», ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη, ενώ ο άλλος συνδράμει βοηθητικά συγκεκριμένους μαθητές. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας ως πιο διαδεδομένο αλλά και ως το πιο αναποτελεσματικό, καθώς ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος για τους μαθητές να χάσουν σημαντικές πληροφορίες από τη διδασκαλία, όταν εστιάζουν την προσοχή τους στον βοηθό (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

Στο μοντέλο «parallel teaching - παράλληλη διδασκαλία», η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες και οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού και διδάσκουν παράλληλα το ίδιο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και με τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους, ένας την κάθε ομάδα (Friend, 2014). Αυτή η προσέγγιση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συντονίζουν τις προσπάθειές τους, έτσι, ώστε όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν την ίδια διδασκαλία και προϋποθέτει τη διατήρηση της ανομοιογένειας στο εσωτερικό των δυο εκπαιδευτικών ομάδων (Tzivinikou, 2015).

Στο μοντέλο «station teaching - διδασκαλία με την μέθοδο των 'σταθμών'», η κάθε τάξη χωρίζεται σε τρεις ομάδες και σε τρεις σταθμούς εργασίας. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές μετακινούνται από σταθμό σε σταθμό, ώστε τελικά ο κάθε εκπαιδευτικός να αλληλεπιδράσει με όλους τους μαθητές (Friend & Bursuck, 2002).

Στο μοντέλο «Alternative teaching - εναλλακτική διδασκαλία», ο ένας εκπαιδευτικός εργάζεται με την πλειοψηφία των μαθητών, ενώ άλλος διδάσκει το ίδιο εκπαιδευτικό περιεχόμενο στη μικρή ομάδα, όπου έχει τη δυνατότητα για διαφοροποίηση και προσαρμογή, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Friend, 2014). Κατά τη διάρκεια της εναλλακτικής διδασκαλίας μπορεί να διδαχθεί στη μικρή ομάδα κάτι το οποίο θα παρουσιαστεί την επόμενη μέρα ενισχύοντας τα κίνητρα τους για μάθηση. Πρόκειται για ένα ευέλικτο μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται με συγκεκριμένο στόχο και σκοπό (Friend & Bursuck, 2002).

Τέλος, στο μοντέλο «teaming - ομαδική διδασκαλία» και οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα σε όλη την τάξη. Σε αυτήν την περίπτωση, μοιράζονται ισότιμα την ηγεσία στην τάξη, όλες τις ευθύνες, τις αρμοδιότητες και τις εργασίες καθώς σχεδιάζουν, διδάσκουν και αξιολογούν από κοινού. Η ομαδική διδασκαλία είναι το πιο συνεργατικό από όλα τα μοντέλα συνδιδασκαλίας. Οι συνδιδάσκαλοι μπορεί να μοιράζονται την ίδια άποψη ή να παρουσιάζουν δυο διαφορετικές απόψεις, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιούν το ίδιο στυλ διδασκαλίας (Tzivinikou, 2015).

Με τα προαναφερθέντα έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας επιδιώκεται να εφαρμοστεί στην πράξη η ενταξιακή εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές μ-εεα να εκπαιδεύονται στο πλαίσιο της γενικής τάξης μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς στόχους των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών της τάξης και στους εκπαιδευτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Friend κ.α., 2010).

Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας ως αποτελεσματική μέθοδο για την εκπαίδευση και των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών όσο και των μαθητών μ-εεα που αποδίδει κοινωνικά οφέλη, όπως η αύξηση της συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών αλλά και ακαδημαϊκά οφέλη, όπως η βελτίωση της επίδοσης (Scruggs κ.α., 2007). Σε μια μακροχρόνια μελέτη διάρκειας τριών ετών,

οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν μικρό ποσοστό μαθητών που δεν επωφελήθηκαν από την εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας στη γενική τάξη (Walther-Thomas, 1997). Στην μελέτη των Hang και Rubren (2004), οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμφώνησαν ότι η συνεργατική διδασκαλία βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση και συνεισφέρει θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς.

Αν και από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αρκετά από τα θετικά στοιχεία και τα οφέλη της συνεργατικής διδασκαλίας για τους ίδιους και για τους μαθητές μ-εεα (Hines, 2008; Saloviita & Takala, 2010; Scruggs κ.α., 2007; Strogilos κ.α., 2015; Thousand, Villa, & Nevin, 2006), η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητάς της θεωρείται περιορισμένη εξαιτίας μικρού αριθμού ερευνητικών δεδομένων και αδυναμίας να καταλήξουν σε σαφή συμπεράσματα (Cook, McDuffie-Landrum, Oshita, & Cotheren-Cook, 2011; Murawski & Swanson, 2001). Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της στην εκπαίδευση μαθητών μ-εεα (Shamberger, Williamson-Henriques, Moffett, & Brownlee-Williams, 2014).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται, επίσης, ότι κοινό στοιχείο στους διάφορους ορισμούς και στα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας είναι η προϋπόθεση της εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής για την επιτυχημένη εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Murawski & Lochner, 2011; Sileo, 2011; Tzivinikou, 2015). Παρά το γεγονός ότι ο ορισμός της συνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να φαίνεται απλός, η εφαρμογή της συχνά συναντά προβλήματα. Ακριβώς επειδή παρουσιάζεται ευρεία ποικιλία στα μοντέλα εφαρμογής της, σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχημένη εφαρμογή της καταδεικνύεται η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής πριν, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και μετά από αυτήν, κατά την αξιολόγηση (Ploessl, Rock, Schoen-Feld & Blanks, 2010; Trent κ.α., 2003).

Από έρευνα που πραγματοποίησε η Tzivinikou (2015) σε ελληνικές τάξεις συνεκπαίδευσης, καταγράφηκε πλήρης έλλειψη συνεργασίας των δυο εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής εκπαίδευσης) κυρίως κατά τον σχεδιασμό, αλλά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτά της έρευνας των Strogilos και Tragoulia (2013) σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία στα ελληνικά σχολεία. Όμως, μετά από κατάλληλη εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών στη βελτίωση και προώθηση της συνεργασίας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κατάφεραν να αναπτύξουν αποτελεσματικό συνεργατικό σχεδιασμό και διδασκαλία, σταδιακή μείωση των διαφωνιών, αλλαγή των απόψεων τους και μεγαλύτερη θέληση να εφαρμόσουν τις υποδείξεις και τη νέα γνώση αναπτύσσοντας συνεργατική διδασκαλία και υψηλής ποιότητας συνεργατικές ικανότητες (Tzivinikou, 2015).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς χρειάζεται να επιλυθούν ζωτικά θέματα σε σχέση με αυτή. Η παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο αυτό, και θέλοντας να συμβάλλει στην επιστημονική συζήτηση που αναπτύσσεται γύρω από το θέμα αυτό έχει στόχο να διερευνήσει τη συμβολή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής προσχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων των νηπίων με εεα, καθώς και στην βελτίωση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- Υπάρχει διαφοροποίηση της συμβολής αυτής σε σχέση με τις διάφορες μορφές και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας αυτής;
- Ποια μορφή συνεργασίας έχει τη μεγαλύτερη θετική επίδραση;

3. Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αφορά πέντε (5) μελέτες περίπτωσης και είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας είκοσι επτά (27) μελετών. Ακολουθεί τον σχεδιασμό των πολλαπλών μελετών περίπτωσης (multiple cases) (Swanson, & Sachse-Lee, 2000). Η μελέτη περίπτωσης εφαρμόζεται για την σε βάθος εξέταση ενός φαινομένου σε πραγματικές συνθήκες, αξιοποιώντας περισσότερες από μία πηγές πληροφοριών (Simons 2009), αλλά έχει ωστόσο σημαντικές αδυναμίες. Η μέθοδος των πολλαπλών μελετών περίπτωσης θεωρείται ότι οδηγεί σε πιο ασφαλή και ισχυρά συμπεράσματα έναντι της μεμονωμένης μελέτης (Yin, 2009; Rogers, & Graham, 2008). Χρησιμοποιείται ευρέως για την κατανόηση και διερεύνηση φαινομένων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενώ τα ευρήματα της έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης (Noor, 2008; Swanson, & Sachse-Lee, 2000; Rogers & Graham, 2008).

Επιπλέον, ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίζεται στην τριγωνοποίηση συλλογής των δεδομένων, για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας των πορισμάτων.

3.1. Συμμετέχοντες στην έρευνα και διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 5 τμήματα νηπιαγωγείων, στα οποία φοιτούσαν συνολικά 90 νήπια και προνήπια, 5 νηπιαγωγοί γενικής αγωγής και 5 φοιτήτριες-ειδικοί παιδαγωγοί. Στο κάθε τμήμα νηπιαγωγείου της έρευνας φοιτούσαν σε κοινό χώρο νήπια τυπικής ανάπτυξης και νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Και τα πέντε τμήματα νηπιαγωγείων βρίσκονταν σε αστικό κέντρο. Τα νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονταν με παράλληλη στήριξη από ερευνήτριες ειδικούς παιδαγωγούς. Επομένως, σε κάθε μια από τις πέντε αίθουσες νηπιαγωγείων συνυπήρχαν δύο νηπιαγωγοί, ένας γενικής και ένας ειδικής αγωγής. Οι πέντε νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν όλες γυναίκες. Ήταν μόνιμα διορισμένες εκπαιδευτικοί στο ελληνικό δημόσιο με περισσότερα από δέκα έτη εργασιακής εμπειρίας σε νηπιαγωγείο η κάθε μια. Οι πέντε νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης της έρευνας ήταν φοιτήτριες στο τελευταίο έτος των σπουδών τους σε Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, οι οποίες παρείχαν παράλληλη στήριξη στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος με επιστημονική υπεύθυνη την κύρια ερευνήτρια.

Τα πέντε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν στα αντίστοιχα τμήματα των νηπιαγωγείων ήταν τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι, ηλικίας από πέντε (5) έως έξι (6) ετών με τα εξής χαρακτηριστικά: Το πρώτο παιδί ήταν ένα αγόρι πέντε (5) ετών, με ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία και με διάγνωση από Κέντρο Ψυχικής Υγείας, σύμφωνα με την οποία ανήκε στο φάσμα αυτισμού. Το δεύτερο παιδί ήταν ένα αγόρι πέντε (5) ετών, στο φάσμα του αυτισμού, με καλή γνωστική ανάπτυξη, και πολύ επιβαρυνμένο οικογενειακό περιβάλλον. Το τρίτο παιδί ήταν ένα αγόρι έξι (6) ετών, που επαναλάμβανε για δεύτερη χρονιά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, με ελλιπή προφορικό λόγο, αλλά καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά της τάξης του και διάθεση συμμετοχής σε δραστηριότητες ρουτίνας. Το τέταρτο παιδί ήταν επίσης ένα αγόρι έξι (6) ετών, με μέτρια νοητική καθυστέρηση,

υδροκεφαλία και κινητικά προβλήματα. Δεν είχε πλήρως ανεπτυγμένο λόγο και παρουσίαζε δυσκολίες συμπεριφοράς. Το πέμπτο παιδί ήταν ένα κορίτσι πεντέμισι (5,5) ετών, με ήπια νοητική καθυστέρηση και δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, καθώς υπήρχε και άλλο παιδί στην οικογένεια με βαριά κινητικά προβλήματα και νοητική καθυστέρηση.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν δέκα (10) εβδομάδες.

Οι ερευνήτριες-φοιτήτριες ειδικοί παιδαγωγοί είχαν δεχτεί ειδική εκπαίδευση για τα θέματα της συνεκπαίδευσης και των μοντέλων συνδιδασκαλίας από την κύρια ερευνήτρια. Οι νηπιαγωγοί της γενικής εκπαίδευσης δεν είχαν ειδική εκπαίδευση, αλλά δέχτηκαν μια γενική ενημέρωση-επιμόρφωση στα θέματα της παράλληλης στήριξης και είχαν εκφράσει τη θετική τους στάση και την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην ερευνητική αυτή δράση. Για τις φοιτήτριες ειδικής αγωγής καθ' όλη τη διάρκεια υπήρχε συνεχής ακαδημαϊκή υποστήριξη και ανατροφοδότηση από την κύρια ερευνήτρια σχετικά με την παροχή παράλληλης στήριξης σε κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της έρευνας στην κατεύθυνση της αύξησης της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ των δύο νηπιαγωγών που συνυπήρχαν στις τάξεις των νηπιαγωγείων, όπου παρέχονταν η παράλληλη στήριξη σε νήπιο μ-εεα. Το προτεινόμενο μοντέλο συνεργασίας ήταν αυτό της ομαδικής διδασκαλίας (teaming), ως το μοντέλο με την αποτελεσματικότερη συνεργασία και κατ' επέκταση τη σημαντικότερη επίδραση στην ανάπτυξη και βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς των νηπίων μ-εεα. Καταγράφηκαν οι συνθήκες α) πριν, β) κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου συνδιδασκαλίας- παράλληλης στήριξης και γ) μετά το πέρας αυτής.

Για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων μελετήθηκε η συσχέτιση τριών (3) μεταβλητών, α. το μοντέλο της συνεργασίας που αναπτύχθηκε και η επίδρασή του στη μεταβλητή, β. (βελτίωση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων) και γ. (συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία).

3.2. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, παρατήρηση, συμμετοχική παρατήρηση και καταγραφές ημερολογίου. Με αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε τριγωνοποίηση στη συλλογή δεδομένων (Olsen, 2004), ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα της έρευνας (Yeasmin & Rahman, 2012).

Τόσο η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία δόθηκε από τις νηπιαγωγούς του γενικού νηπιαγωγείου στις ερευνήτριες-φοιτήτριες, νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, όσο και η συμμετοχική παρατήρηση στηρίχθηκαν σε κοινούς άξονες, ώστε να διαμορφωθεί όσο το δυνατόν πιο σφαιρική εικόνα των νηπιαγωγείων.

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής κατέγραφαν ημερολόγιο δίνοντας έμφαση και πάλι στους παραπάνω άξονες. Εκεί καταγράφονταν και οι προσωπικές προσδοκίες καθώς και επεισόδια από την καθημερινότητα με στόχο την αποτύπωση των στάσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη συνεκπαίδευση και την παράλληλη στήριξη. Επίσης, οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής αυτοπροσδιόριζαν τη θέση τους ως νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής στο σύστημα της τάξης (π.χ. είναι βοηθός, είναι 2ος νηπιαγωγός, κ.λπ.) και ετεροπροσδιόριζονταν σε σχέση με αυτό (οι άλλοι νομίζουν ότι είναι βοηθός, κ.λπ.).

Η μελέτη της συνεργασίας, κατά τους τύπους που διαμορφώθηκαν και η επίδρασή της στα νήπια μ-εεα βασίστηκε στις άτυπες εκπαιδευτικές αξιολογήσεις των νηπίων *πριν* την έναρξη της παράλληλης στήριξης και *μετά* το πέρας των δέκα (10) εβδομάδων της έρευνας. Οι αξιολογήσεις έγιναν με άτυπες δοκιμασίες που είχαν αναπτυχθεί από την κύρια ερευνήτρια και στις οποίες οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής (φοιτήτριες) εκπαιδεύτηκαν στο πλαίσιο φροντιστηριακών ακαδημαϊκών μαθημάτων. Υπήρξε

μέριμνα για την εξομάλυνση των ατομικών διαφορών στη χορήγηση και ερμηνεία των δοκιμασιών από τις 5 νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής (φοιτήτριες) κατά τη συλλογή των δεδομένων, ώστε τα στοιχεία να είναι συγκρίσιμα και να διευκολυνθεί με αυτόν τον τρόπο η ερμηνεία τους συλλογικά.

3.3. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα ήταν ποιοτικά, ενώ προσεγγίστηκαν με ποιοτικό τρόπο και ακόμα και αυτά που είχαν ποσοτικό χαρακτήρα, λόγω του μικρού αριθμού τους, ο οποίος δεν επέτρεπε την στατιστική τους ανάλυση. Αναλύθηκαν τα δεδομένα των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών γενικής αγωγής, τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης των φοιτητριών νηπιαγωγών ειδικής αγωγής και τα δεδομένα από τις αξιολογήσεις των παιδιών. Μελετήθηκε η διαφορά στις μεταβλητές α) ανάπτυξη των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων και β) συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία πριν την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος παράλληλης στήριξης και μετά το πέρας αυτής, μετά τις δέκα (10) εβδομάδες εφαρμογής. Η συνδιδασκαλία και η εν γένει ποιότητα και ποσότητα συνεργατικής διδασκαλίας θεωρήθηκε παράγοντας που επηρέασε την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων των παιδιών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού όλοι οι άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις μεταβλητές αυτές διατηρήθηκαν σταθεροί και αναλλοίωτοι.

4. Αποτελέσματα

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από όλες τις πηγές, κατά άξονα, δείχνει τα παρακάτω:

1. *Κλίμα της τάξης:* Και στα πέντε (5) νηπιαγωγεία, καταγράφηκαν σημαντικές δυσκολίες από τη φοίτηση των νηπίων μ-εεα, οι οποίες είχαν αρνητική ή σχετικά αρνητική επίδραση στο παιδαγωγικό κλίμα του νηπιαγωγείου.
2. *Τρόποι και μέσα αξιολόγησης των νηπίων:* Περιγραφή του παιδιού μόνο όταν ζητείται, χωρίς μέσα και εργαλεία αξιολόγησης. Οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούσαν εργαλεία και δοκιμασίες αξιολόγησης που τους δόθηκαν από την κύρια ερευνήτρια.
3. *Η αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης:* Μόνο οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής αξιοποίησαν τα δεδομένα της αξιολόγησης για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων.
4. *Η διευκόλυνση της συνύπαρξης των δύο νηπιαγωγών από τη διοίκηση:* Μόνο τρεις (3) από τις πέντε (5) νηπιαγωγούς θεώρησαν ότι έχουν διευκολυνθεί αρκετά από τη διοίκηση.
5. *Ο κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας και παρέμβασης:* Δύο (2) νηπιαγωγοί δεν έκαναν καμιά προσπάθεια κοινού σχεδιασμού και μόνο μία (1) ήταν πολύ θετική. Ωστόσο, στην πράξη οι προσπάθειες κοινού σχεδιασμού ήταν περιορισμένες και οι δύο νηπιαγωγοί έκαναν πολύ σημαντικές προσπάθειες κοινού σχεδιασμού της διδασκαλίας και παρέμβασης.
6. *Η κοινή υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων:* Δύο (2) νηπιαγωγοί γενικής υλοποιούσαν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανεξάρτητα από τις νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής που μοιράζονταν την ίδια τάξη, ενώ οι νηπιαγωγοί ειδικής, ασχολούνταν μόνο με τα νήπια μ-εεα. Δύο (2) νηπιαγωγοί δέχτηκαν την ενεργή εμπλοκή της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής στις δραστηριότητες για όλα τα νήπια. Σε μία (1) περίπτωση οι εκπαιδευτικές δράσεις υλοποιήθηκαν από κοινού από τις δυο νηπιαγωγούς για όλα τα νήπια, συμπεριλαμβανομένου και του νηπίου μ-εεα.

7. *Οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την συνεκπαίδευση των νηπίων (με- και χωρίς-εεα):* Σε ρητό επίπεδο, όλες οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τουλάχιστον δεν είναι αρνητικές στην συνεκπαίδευση, ενώ οι τρεις (3) από αυτές δήλωσαν ότι είναι ιδιαίτερα θετικές και θεωρούν ότι αποτελεί δικαίωμα των νηπίων μ-εεα να βρίσκονται στο κοινό νηπιαγωγείο της γειτονιάς τους με την κατάλληλη, ωστόσο, εκπαιδευτική υποστήριξη.
8. *Οι γνώσεις που έχουν λάβει σχετικά με την εκπαίδευση νηπίων μ-εεα κατά την περίοδο των βασικών τους σπουδών και στις ενδεχόμενες επιμορφώσεις τους:* Στις προπτυχιακές σπουδές οι νηπιαγωγοί γενικής δήλωσαν ότι δεν είχαν αντίστοιχα μαθήματα, καμιά από τις πέντε (5) δεν είχε μεταπτυχιακές σπουδές σε σχετικά θέματα, ενώ όλες είχαν παρακολουθήσει ημερίδες σε σχετικά θέματα. Δεν δήλωσε συστηματική επιμόρφωση καμιά από τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης.
9. *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με το ποιος έχει την ευθύνη της αξιολόγησης και της παρακολούθησης της προόδου των νηπίων με-και χωρίς-εεα:* Όλες οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι η ευθύνη της αξιολόγησης και παρακολούθησης της προόδου των νηπίων χωρίς εεα είναι δική τους, ενώ των παιδιών μ-εεα είναι ευθύνη των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής.
10. *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας:* Όλες οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι η ευθύνη της αξιολόγησης της διδασκαλίας όλων των νηπίων είναι δική τους, ενώ η αξιολόγηση της παρέμβασης για τα νήπια μ-εεα είναι ευθύνη των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής.
11. *Διερεύνηση πιθανών συγκρούσεων που προκαλούνται από την συνύπαρξη των δυο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής):* Σε δύο (2) τμήματα νηπιαγωγείων παρατηρήθηκαν μικρής έντασης συγκρούσεις μεταξύ των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ στα άλλα τρία (3) δεν παρατηρήθηκαν συγκρούσεις.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις πέντε (5) μελέτες περίπτωσης, οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης δεν είχαν σχετικές θεωρητικές γνώσεις και αντίστοιχη εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής από τις βασικές τους σπουδές και τις επιμορφώσεις τους, αλλά είχαν θετική στάση απέναντι στα παιδιά μ-εεα. Δεν είχαν αναπτύξει καμιά μορφή συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής αρχικά και αντιστεκόταν σε προσπάθειες συνεργατικής διδασκαλίας. Θεωρούσαν ότι η ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών χωρίς εεα ανήκε στη νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης, ενώ η εκπαίδευση των παιδιών μ-εεα ανήκε στην ευθύνη της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής. Αξιζει να σημειωθεί ότι και στα πέντε (5) νηπιαγωγεία οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής θεωρήθηκαν αρχικά ως «βοηθοί».

Απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπίων μ-εεα πριν και μετά την έρευνα, φάνηκε ότι σε δύο(2) περιπτώσεις η διαφορά στις αξιολογήσεις των νηπίων πριν και μετά τις 10 εβδομάδες εφαρμογής του προγράμματος ήταν μικρή έως μηδενική. Τα νηπιαγωγεία αυτά φάνηκε ότι δεν επηρεάστηκαν από την εφαρμογή του προγράμματος.

Από την άλλη, στις άλλες τρεις (3) περιπτώσεις στις οποίες άλλαξαν πολύ σημαντικά οι συνθήκες συνεργασίας των δύο νηπιαγωγών, προσεγγίζοντας αυτές του μοντέλου ομαδικής διδασκαλίας (teaming), η διαφορά στις πριν και μετά το πρόγραμμα αξιολογήσεις των νηπίων μ-εεα ήταν από θετική ως πολύ θετική. Καταγράφηκε σημαντική βελτίωση της επίδοσής τους και κυρίως της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη και σχετική ανάπτυξη των βασικών τους δεξιοτήτων, κυρίως στον κοινωνικό τομέα, σημαντική αύξηση της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασής τους με τους συνομηλίκους τους μέσα στην τάξη. Επιπλέον, στα νηπιαγωγεία αυτά βελτιώθηκε σημαντικά το κλίμα της τάξης και η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία και των δυο νηπιαγωγών, αλλά κυρίως βελτιώθηκε η αίσθηση συνεργασίας της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής.

Εν κατακλείδι, η μεγαλύτερη και θετικότερη συμβολή παρατηρήθηκε στα νηπιαγωγεία όπου αναπτύχθηκε αποτελεσματική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δύο νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής) και προσομοιάζε με το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας (teaming).

5. Συζήτηση

Στα ενταξιακά σχολικά πλαίσια η υποστήριξη των μαθητών μ-εεα στην κοινή τάξη υλοποιείται υπό συνθήκες συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του ειδικού παιδαγωγού (Murawski & Lochner, 2011). Όπως φαίνεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, υπάρχουν πολλές μορφές συνεργασίας με βάση τις οποίες ορίζονται τα μοντέλα συνδιδασκαλίας (Friend & Cook, 2010; Friend, κ.α., 2010).

Καθώς η παράλληλη στήριξη μαθητών και νηπίων μ-εεα μέσα στη γενική τάξη και το νηπιαγωγείο αποτελεί μια από τις δύο βασικές μορφές υποστήριξης στο πλαίσιο του ενταξιακού σχολείου, αναδεικνύεται η ανάγκη μελέτης των συνθηκών μέσα στις οποίες υλοποιείται. Η απλή συνύπαρξη των εκπαιδευτικών αυτών στην ίδια αίθουσα, στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης δεν ορίζει αποτελεσματική εκπαίδευση για τους μαθητές και νήπια μ-εεα. Η ποιότητα της συνεργασίας των δύο συνεργατών - εκπαιδευτικών είναι η βασική παράμετρος αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και παρέμβασης.

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις συνθήκες συνδιδασκαλίας που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε πέντε(5) τμήματα νηπιαγωγείου όπου συνυπήρχαν νήπια με και χωρίς εεα. Βασικός στόχος ήταν να διερευνηθεί αν η συνεργασία αυτή και συγκεκριμένα οι διαφορετικές μορφές που μπορεί να λάβει, συμβάλλει στην προώθηση της ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων των νηπίων μ-εεα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφοροποιήσεις ανά περίπτωση νηπιαγωγείου. Έτσι, φάνηκε ότι η απλή συνύπαρξη των δύο (2) νηπιαγωγών δεν συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων των νηπίων μ-εεα, όπως συνέβη σε δύο (2) από τα πέντε (5) νηπιαγωγεία, ενώ στις άλλες τρεις (3) περιπτώσεις, όπου η ποιότητα της συνεργασίας των δύο (2) νηπιαγωγών ήταν αποτελεσματική, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση των νηπίων μ-εεα. Ως αποτελεσματική συνεργασία θεωρήθηκε αυτή όπου υπήρχε από κοινού αξιολόγηση, σχεδιασμός και υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και από κοινού διαχείριση τόσο των νηπίων χωρίς όσο και αυτών μ-εεα. Αυτό το είδος συνεργασίας προσομοιάζε με το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας (teaming) (Scruggs κ.α., 2007; Tzivinikou, 2015).

Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να είναι συνεπή προς τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφίας, που υποστηρίζουν ότι η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής μάθησης (Hang & Rabren, 2009; Hines, 2008; Murawski&Lochner, 2011; Saloviita & Takala, 2010; Scruggsk.a., 2007; Sileo, 2011; Strogilos, &Tragoulia, 2013;Strogilosk.a., 2015; Thousand κ.α., 2006; Tzivinikou, 2015). Πιο συγκεκριμένα, στα τρία νηπιαγωγεία, όπου άλλαξαν πολύ σημαντικά οι συνθήκες συνεργασίας των δύο νηπιαγωγών προσεγγίζοντας αυτές του μοντέλου ομαδικής διδασκαλίας (teaming), οι αξιολογήσεις των νηπίων μ-εεα κατέδειξαν θεαματική βελτίωσή τους, κυρίως στον κοινωνικό τομέα και στη συμπεριφορά, μεγαλύτερη συμμετοχή και αλληλεπίδραση των νηπίων μ-εεα με τους συνομηλικούς τους μέσα στην τάξη.

Αντίστοιχα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι, αν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής καταφέρουν να συνεργαστούν αποτελεσματικά μέσα στη γενική τάξη σε καθημερινή βάση, όλοι οι μαθητές θα επωφεληθούν περισσότερο: κοινωνικά, συμπεριφορικά και κυρίως ακαδημαϊκά (Murawski & Lochner, 2011). Τα οφέλη για τους μαθητές σε τάξεις συνεργατικής διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν επίσης αύξηση της εξατομικευμένης υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό (Zigmond, Magiera & Matta, 2003), μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Dieker, 2001), ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Walther-Thomas, 1997) και βελτίωση της γνωστικής ανάπτυξης (Murawski, 2006; Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002).

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και συνεπικουρούν στην ανάδειξη της συνεργατικής διδασκαλίας ως αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση στις ενταξιακές τάξεις. Σημαντικό εύρημα αποτελεί και η διαπίστωση ότι η συνεχής ακαδημαϊκή υποστήριξη των φοιτητριών διευκόλυνε τα ζεύγη των νηπιαγωγών στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών συμμετοχικής διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία τους, εύρημα συναφές με αντίστοιχων άλλων ερευνητικών εργασιών στην Ελλάδα (Strogilos & Tragoulia, 2013; Tzivinikou, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι, όταν βελτιώθηκε η συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών, βελτιώθηκε αντίστοιχα και το κλίμα της τάξης αλλά και η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία και των δύο νηπιαγωγών. Τέλος, και από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι με τη συνεργατική διδασκαλία είναι δυνατόν να βελτιωθούν οι συνθήκες εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και όχι μόνο προς όφελος των παιδιών μ-εεα.

5.1. Περιορισμοί έρευνας

Ο βασικός περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων. Πρόκειται για βολικό δείγμα, αφού η επιλογή των νηπιαγωγείων δεν έγινε με κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας. Επιπλέον, ως μελέτες περίπτωσης φέρουν όλους τους περιορισμούς αυτού του είδους της έρευνας.

5.2. Δεοντολογία έρευνας

Τηρήθηκαν όλες οι αναγκαίες διαδικασίες σχετικά με την ερευνητική δεοντολογία, ως προς τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ατομική αυτονομία, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα.

5.3. Συμβολή της έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη

Η παράλληλη στήριξη, ως βασική μορφή εκπαιδευτικής υποστήριξης παιδιών μ-εεα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, δημιουργεί την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης της διαχείρισης και της εφαρμογής του θεσμού. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην εν εξελίξει επιστημονική έρευνα και συζήτηση για την παράλληλη στήριξη στο ελληνικό σχολείο και την αξιοποίηση τόσο των πόρων που διατίθενται στο θεσμό αυτό όσο και στη βελτίωση της ποιότητας της υποστήριξης των παιδιών και μαθητών που δέχονται την εκπαιδευτική αυτή υπηρεσία. Απώτερος στόχος αποτελεί η συμβολή της στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την

εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε θέματα συνεργασίας και από κοινού διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές.

6. Βιβλιογραφία

- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298-311.
- Cook, L., McDuffie-Landrum, K.A., Oshita, L., Cotheren-Cook, S. (2011). Co-teaching for students with disabilities: a critical analysis of the empirical literature. Στο J.M. Kauffman, D.P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*, Routledge, London.
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 14-23.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (2), 9-19. doi:10.3776/joci.2008.v2n2p9-19
- Friend, M. (2014). *Co - Teach! Creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools* (2nd ed.). Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Boston, MA 02116.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. doi:10.1080/10474410903535380
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Hines, J. T. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms recommendations for principals. *Intervention in School and Clinic*, 43 (5), 277-282.
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247.
- Murawski, W. W. (Ed.). (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: making the co-teaching marriage work!*. Corwin Press.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.
- Murawski, W., & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Noor, K. B. M. (2008). Case study: A strategic research methodology. *American journal of applied sciences*, 5(11), 1602-1604.

- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in sociology, 20*, 103-118.
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoen-Feld, N., & Blanks, B. (2010). On the Same Page : Practical Techniques to Enhance Co-Teaching Interactions. *Intervention In School & Clinic, 45*(3), 158-168. doi:10.1177/1053451209349529.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-222.
- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 879.
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal Of Special Needs Education, 25*(4), 389-396.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392 – 416.
- Shamberger, C., Williamson-Henriques, K., Moffett, N., & Brownlee-Williams, Y. (2014). Special Educators Speak Out on Co-Teaching Knowledge and Skills, *Journal of Research Initiatives 2*(1), Article 6. Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol1/iss2/6>
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 32-38.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE, Los Angeles CA; London UK.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundation of inclusion and co-teaching. *PsychologyintheSchools, 49*(5), 498- 510.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education, 35*, 81-91.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E., Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities, 61*(1), 32-40. doi: 10.1179/2047387713Y.000000003.
- Swanson, L. H., & Sachse-Lee, C. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with LD. *Journal of learning disabilities, 33*(2), 114-136.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Villa, R. A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. *The SAGE handbook of special education, 417-428*.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice, 45*(3), 239-248. doi:10.1207/s15430421tip4503_6
- Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. F., & Smith, W. G. (2003). Creating and Sustaining a Special Education/General Education Partnership: A Story of Change and Uncertainty. *Teaching And Teacher Education, 19*(2), 203-19.

- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of education in the 21st century, 64*, 108-119.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of learning disabilities, 30*(4), 395-407.
- Yeasmin, S., & Rahman, K. F. (2012). Triangulation'research method as the tool of social science research. *Bup Journal, 1*(1), 154-163.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods*. SAGE, Los Angeles, CA.
- Zigmond, N., Magiera, K., & Matta, D. (2003).Co-teaching in secondary schools: Is the instructional experience enhanced for students with disabilities. *In annual conference of the Council for Exceptional Children, Seattle, WA*.

Εκπαιδευτικά κινήματα σε Χιλή, Βραζιλία και Ελλάδα: αγώνας για μια διαφορετική εκπαίδευση ή μια καλύτερη κοινωνία;

Θεμελής Σπύρος, Senior Lecturer, University of East Anglia, UK,
s.themelis@uea.ac.uk

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή εξετάζω το ρόλο και τη συμβολή των κοινωνικών κινήματων στη βελτίωση της εκπαίδευσης αλλά και στη διαμόρφωση μιας καλύτερης κοινωνίας. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζω τις συνθήκες διαμόρφωσης τριών σύγχρονων εκπαιδευτικών κινήματων σε Χιλή, Βραζιλία και Ελλάδα, αντλώντας παραδείγματα από τη δράση των κινήματων αυτών κατά τη διάρκεια νεοφιλελευθεροποίησης των τριών αυτών χωρών. Η μελέτη της ιστορικής πορείας και συμβολής των αυτών κινήματων εγείρει επιχειρήματα για την αντίκρουση θεωρήσεων οι οποίες τα αντιμετωπίζουν είτε σαν ελπιδοφόρα αλλά αυθόρμητα και βραχύβια ξεσπάσματα, είτε ως μη συνεκτικές συνενώσεις δικτύων. Επίσης, η μελέτη της προσφοράς των κινήματων αυτών καταδεικνύει έναν πιο πολύπλοκο ρόλο που έχουν διαδραματίσει και αφορά στην ανανέωση της έννοιας και των ορίων του πολιτικού αλλά και στη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικών σχέσεων. Η εργασία κλείνει με την αποτίμηση της συμβολής των κινήματων αυτών στη δημιουργία ενός νέου επιστημολογικού πλαισίου για την κατανόηση του πολιτικού και τη διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων για την έξοδο από τη διαδικασία της φιλελευθεροποίησης που έχει κυριαρχήσει και στις τρεις χώρες, δηλαδή σε Χιλή, Βραζιλία και Ελλάδα.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Κοινωνική προβληματική των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Ενιαίο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Σακελλαρίου, Μαρία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στράτη Παναγιώτα, Υπ. Διδάκτορας, Νηπιαγωγός-Φιλολόγος (M.Ed), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Αναγνωστοπούλου Ροδόκλεια, Υπ. Διδάκτορας, Νηπιαγωγός, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Περίληψη

Στην πρόσφατη ιστορία, η έρευνα γύρω από την εκπαίδευση έχει υποστηρίξει την εισαγωγή μοντέλων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στις σχολικές δομές (Parekh, 2013). Μια σειρά από παράγοντες κατέληξαν να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για την ένταξη παιδιών με δυσκολίες μάθησης ή αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Mitchell, 2010). Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις στρατηγικές που υποστηρίζουν την ένταξη στο ενιαίο σχολείο, σε επίπεδο κρατικής μέριμνας, σχολείου και τάξης. Οι έρευνες καταλήγουν στο μοντέλο συμμετοχικής εκπαίδευσης που προωθεί την ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, καταπολεμά τις διακρίσεις, οικοδομεί μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (McLeskey & Waldron, 2011. Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015. UNESCO, 1994). Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκαν οι απόψεις 120 εκπαιδευτικών (Νηπιαγωγών και Δασκάλων) της Ηπείρου που καλούνται να περιγράψουν τις απόψεις τους για την ένταξη και τη δημιουργία συνθηκών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ερωτηματολογίου που αφορά τη συνεκπαίδευση και τη μετάβαση από τη προσχολική στη σχολική ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για την επιτυχή ένταξη, την ένταξη στις βαθμίδες εκπαίδευσης, το θεσμό της παράλληλης στήριξης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Γίνεται αντιληπτό ότι θα πρέπει να υιοθετηθούν μεταβατικά βήματα για την υιοθέτηση μοντέλου συμμετοχικής εκπαίδευσης και αυτό αφορά όχι μόνο το σχολείο, αλλά την κοινωνία και τον κρατικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Οικονομική κρίση και σχολική καθημερινότητα

Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική κοινωνία: Διερεύνηση των απόψεων μαθητών ιδιωτικών σχολείων της περιοχής των Πατρών

Κουστουράκης Γεράσιμος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών, koustourakis@upatras.gr

Ασημάκη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, asimaki@upatras.gr

Σπηλιοπούλου Γεωργία, Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών, geospil.spiliopoulou@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η ανίχνευση των απόψεων των μαθητών ιδιωτικών δημοτικών σχολείων για την επίδραση της οικονομικής κρίσης τόσο στην προσωπική και οικογενειακή τους ζωή, όσο και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 75 μαθητές ιδιωτικών σχολείων της περιοχής των Πατρών που φοιτούσαν στην 6η δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Η πλειοψηφία των συγκεκριμένων μαθητών ανήκε στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα ενώ υπήρχαν και μαθητές από το ενδιάμεσο μεσαίο, όπως και από το ανώτερο κοινωνικό στρώμα. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε από εκθέσεις των μαθητών με σχετική θεματολογία. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι: (α) Η οικονομική κρίση δεν έχει επηρεάσει τους μαθητές που προέρχονται από το ανώτερο κοινωνικό στρώμα ενώ μικρή έως ελάχιστη είναι η επιρροή της στους μαθητές οικογενειών από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα. (β) Αντίληψη επίδρασης της κρίσης στην προσωπική και οικογενειακή ζωή υπάρχει στους μαθητές οικογενειών του ενδιάμεσου μεσαίου κοινωνικού στρώματος, που φαίνεται ότι έχουν και μια ρεαλιστική εικόνα της επίδρασης της κρίσης στην Ελλάδα. Αντίθετα οι μαθητές προνομιούχων κοινωνικά οικογενειών έχουν μια νεφελώδη αντίληψη της επίδρασης της κρίσης στην ελληνική κοινωνία.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Η εννοιολόγηση της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: Πολιτικές αναπαραστάσεις και ιδεολογικά σημαίνοντα

Λογιώτης Γεώργιος, Υπεύθυνος ΣΕΠ Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας glogiotis@sch.gr

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ekalerante@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση μας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, που ξεκίνησε το 2014 και είναι σε εξέλιξη, αναφορικά με τις απόψεις των συνδικαλιστών, που δραστηριοποιούνται σε ομάδες πίεσης. Πραγματοποιούμε ημιδομημένες συνεντεύξεις συνδικαλιστών που κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες: α) με ηγεμονική παρέμβαση, β) με τοπική δυναμική και γ) με χαλαρή διασύνδεση. Στο δείγμα περιλαμβάνονται εκτός από τους εκπροσώπους των πολιτικών κομμάτων και τάσεις, που φαίνεται να εκφράζουν διαφοροποιημένο λόγο. Το νομοθετικό πλαίσιο, η πολιτική των προθέσεων και οι εκπαιδευτικές πολιτικές εγκλίσεις καθορίζουν τα συμβάντα προς διερεύνηση, ώστε να προσδιοριστούν πολιτικές μορφές και ιδεολογικές θέσεις. Εκπαιδευτική δομή, δράση και συνδικαλιστική πρόταση αναδεικνύει μοντέλα ερμηνείας, παράλληλα ορίζοντας και το μετασχηματισμό του λόγου για την εκπαίδευση. Με βάση το διάλογο για την αξιολόγηση, που δημιουργεί συγκρούσεις και ανταγωνισμούς, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάλυση των ερμηνειών, των διαφορετικών πολιτικών τάσεων και προβληματισμών, που εκφράζουν οι συνδικαλιστές από διαφορετικούς πολιτικούς χώρους. Λαμβάνεται υπόψη ο πολιτικός ανταγωνισμός και οι διαμορφούμενες ρευστές καταστάσεις που συνδέονται με την οικονομική και κοινωνική εξάρθρωση. Εξετάζονται συνδυαστικά οι απόψεις τους στο πεδίο αναφοράς των προβληματισμών τους, σε άμεση συσχέτιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του συστήματος. Στα έμμεσα αποτελέσματα της έρευνας, πέρα από το ρευστό νόημα και τις ενδεχομενικές προτάσεις, καταγράφονται απόψεις που εμβαθύνουν σε ζητήματα εκπαιδευτικού ρόλου, εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης και εσωτερικών δυνατοτήτων της εκπαίδευσης για υπέρβαση της κρίσης με την αναδιάρθρωση πολιτικών δομών δημιουργικότητας.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης στην περίοδο οικονομικής κρίσης

Γρηγόρα Αθηνά, ΠΕ70/Δασκάλα, ΠΕ Δωδεκανήσου, athinagrigora@hotmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, έχουν έρθει αντιμέτωποι τα τελευταία χρόνια με μία σειρά μειώσεων και μέτρων λόγω της οικονομικής κρίσης που θέτουν σημαντικά εμπόδια στη επιτέλεση του έργου τους. Η επιλογή ενός/μίας εκπαιδευτικού ως στελέχους της εκπαίδευσης είναι σημαντική, τόσο για την προσωπική του/της ανάπτυξη, όσο και για τη μισθολογική του/της σε μία περίοδο συρρίκνωσης των εισοδημάτων του/της. Ο Ν. 4327/2015 που αφορά τα κριτήρια της επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Η παρούσα μελέτη εστίασε σε τρία κυρίως σημεία λόγω των κοινωνικών προεκτάσεων που αυτά έχουν. Το πρώτο σημείο είναι η υπεροχή της μοριοδότησης της επαγγελματικής εμπειρίας, το δεύτερο είναι η μη μοριοδότηση των μεταπτυχιακών ενός έτους και το τρίτο είναι ο σημαντικός ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία, μέσω ψηφοφορίας. Και τα τρία αυτά σημεία είναι ζωτικής σημασίας, διότι μπορούν να αποτελέσουν αιτίες ανάπτυξης πελατειακών σχέσεων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, κινούνται στο όριο της διάκρισης και υποβαθμίζουν την επιστημονική και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συνολικότερα, συνιστούν κριτήρια που δεν οδηγούν στην επιλογή του/της πιο κατάλληλου/λης, αλλά στην επιλογή αυτού/αυτής που είναι παλαιότερος/η και πιο δημοφιλής.

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης έχει και άλλες διαστάσεις, πέρα από την οικονομική, αφού οι επιπτώσεις και οι παρενέργειες των μέτρων που απαιτούνται για την επίλυσή του επεκτείνονται σε σημαντικούς τομείς της καθημερινής δραστηριότητας και ανάπτυξης, όπως αυτός της εκπαίδευσης. «Θύμα» των μέτρων που λήφθηκαν για την οικονομική κρίση ήταν και ο κλάδος των εκπαιδευτικών, ο οποίος βρέθηκε αντιμέτωπος με έναν νέο νόμο για την επιλογή στελεχών, τον Ν. 4327/2015, έναν νόμο που έχει προκαλέσει πολλές αντιδράσεις λόγω της αμφισβήτησης των κριτηρίων που θέτει. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία ανασκόπηση των αντιδράσεων αυτών και των σημείων του νόμου τα οποία θεωρούνται ως προβληματικά.

2. Το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης

Σήμερα, ο παγκόσμιος πληθυσμός είναι αντιμέτωπος με μία τριπλή κρίση που έχει οικονομικές, οικολογικές και κοινωνικές διαστάσεις και απαιτείται μία νέα προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Ozcure et al. (2011), στο μέγεθος της τριπλής αυτής οικονομικής κρίσης έχουν συμβάλλει σημαντικά οι νεοφιλελεύθερες εφαρμογές.

Τον Σεπτέμβριο του 2008 ξέσπασε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής η χρηματοπιστωτική κρίση η οποία σύντομα επρόκειτο να μετατραπεί σε παγκόσμια. Η οικονομική κρίση επηρέασε πολλές χώρες, αν και οι επιπτώσεις της δεν είχαν το ίδιο μέγεθος σε όλες. Η έκταση και η ένταση της οικονομικής κρίσης σε κάθε χώρα εξαρτήθηκε από την κατάσταση της οικονομίας της, αλλά και από την οικονομική της οργάνωση. Ο μετασχηματισμός της χρηματοπιστωτικής κρίσης σε οικονομική έγινε όταν οι τράπεζες μείωσαν σημαντικά τις πιστώσεις τους προς τις επιχειρήσεις και τα νοικοκυριά, γιατί ήθελαν να διατηρήσουν τα κεφάλαια τους σε επάρκεια. Οι συνέπειες αυτής της κίνησης ήταν κυρίως οικονομικές και κοινωνικές, αφού σχεδόν όλες οι κοινωνικές ομάδες περιήλθαν, αν όχι σε δεινή, σε χειρότερη οικονομική κατάσταση, λόγω της έλλειψης ρευστότητας. Η έλλειψη χρημάτων οδήγησε εύλογα στη μείωση της αγοραστικής δύναμης και στην μικρότερη, αν όχι ελάχιστη, κατανάλωση, οδηγώντας και τις αγορές σε κρίση.

Με τον όρο οικονομική κρίση νοείται η μείωση της οικονομικής δραστηριότητας σε μία οικονομία. Η μείωση αυτή πρέπει να είναι συνεχόμενη και να γίνεται αισθητή, καθώς επίσης και να επεκτείνεται σε διαφορετικούς οικονομικούς τομείς, από τις τιμές μέχρι και την απασχόληση. Η οικονομική κρίση είναι η διαταραχή στις χρηματοπιστωτικές αγορές, στις οποίες οι λανθασμένες επιλογές και τα προβλήματα του οικονομικού κινδύνου αυξάνονται, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να διοχετεύσουν τα κεφάλαιά τους σε παραγωγικές επενδύσεις και σε αποδοτικούς τομείς. Μια οικονομική κρίση μπορεί να οδηγήσει μια οικονομία μακριά από την ισορροπία και να στρέψει σε μια καθοδική πορεία τους δείκτες της οικονομικής ανάπτυξης (Mishkin, 1992).

Δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός για την οικονομική κρίση, αφού η απόδοση του όρου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και, συνεπώς, έχει πολλές διαστάσεις. Οι επιδράσεις που έχει στο κοινωνικό σύστημα διαφαίνονται από τον ορισμό ο οποίος χαρακτηρίζει την οικονομική κρίση ως μία απειλή των συστατικών του, δηλαδή της δομής τους, των θεμελιωδών αρχών τους και των κανόνων τους. Η απειλή αυτή συνίσταται στο ότι πρέπει να λαμβάνονται αποφάσεις οι οποίες είναι κρίσιμες και σημαντικές σε λίγο χρόνο και σε κατάσταση αβεβαιότητας (Rosenthal et al., 1989). Η μείωση της αγοραστικής δύναμης αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο προσδιορισμού της οικονομικής κρίσης αφού υφίσταται όταν η κίνηση στην αγορά παρουσιάζει πτώση, λόγω της έλλειψης χρημάτων (Sharpe, 1963).

Η κρίση αποτελεί φαινόμενο και στάδιο του οικονομικού κύκλου. Με την έννοια οικονομικός κύκλος νοούνται οι αλλαγές που υπάρχουν στην οικονομική δραστηριότητα και στα στοιχεία που αποτελούν την οικονομία, όπως η παραγωγή, το εισόδημα, η απασχόληση, κ.ά. Ο οικονομικός κύκλος έχει δύο φάσεις από τις οποίες διέρχεται η οικονομία. Η μία φάση είναι αυτή της ανόδου της οικονομίας η οποία χαρακτηρίζεται ως άνθηση, ενώ η άλλη η κάθοδος της, η οποία χαρακτηρίζεται ως ύφεση. Για να γίνει η μετάβαση από τη μία φάση στην άλλη, απαιτείται μία χρονική περίοδος. Στην κορυφή του οικονομικού κύκλου βρίσκεται η φάση της κρίσης (Σφακιανάκης, 1998).

Στο σημείο το οποίο η οικονομία παρουσιάζει το υπέρτατο όριο της ανόδου της, είναι περισσότερο ευάλωτη από ποτέ. Μία σειρά παραγόντων είναι σε θέση να ασκήσουν επιρροή σε μία οικονομία, και σε αυτή την περίπτωση, η οικονομία περνά στο στάδιο της κρίσης (Σφακιανάκης, 1998). Η κρίση έχει ένα συγκεκριμένο κύκλο ζωής ο οποίος αποτελείται από τα κάτωθι στάδια:

1. Το «στάδιο πρόδρομων συμπτωμάτων» (prodromal crisis stage). Σε αυτό το στάδιο παρουσιάζονται μία σειρά συμπτωμάτων τα οποία αποτελούν πρόβλεψη της κρίσης η οποία θα επέλθει.
2. Το «στάδιο εκδήλωσης-κορύφωσης της κρίσης» (acute crisis stage). Στο στάδιο αυτό η κρίση εκδηλώνεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

3. Το «στάδιο των επιπτώσεων» (chronic crisis stage). Στο στάδιο αυτό αρχίζουν να γίνονται ορατές οι επιπτώσεις της κρίσης σε όλους τους τομείς της οικονομίας.
4. Το «στάδιο επίλυσης-ομαλοποίησης» (crisis resolution stage). Στο στάδιο αυτό η οικονομία αρχίζει και πάλι να ανακάμπτει, αποκτώντας τους ρυθμούς που είχε πριν την κρίση (Σφακιανάκης, 1998).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η οικονομική κρίση δεν εμφανίζεται μόνο λόγω οικονομικών προβλημάτων, αλλά και λόγω διοικητικών προβλημάτων, διαφθοράς, προβλημάτων του φορολογικού συστήματος, προβλημάτων αποπληρωμής εξωτερικών δανειστών, ανεργίας και φυσικών καταστροφών (Erol et al., 2011).

Τα αίτια της κρίσης δεν είναι όμοια σε όλες τις περιπτώσεις, όπως όμοιοι δεν είναι και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Διαφορετικές επίσης μπορεί να είναι η μορφή τους, η έκταση και η έντασή τους. Εντούτοις, όλες οι οικονομικές κρίσεις φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Το πρώτο από αυτά είναι ότι η έλλειψη οικονομικής δυνατότητας, η οποία οδηγεί και σε άλλα φαινόμενα, όπως η ανεργία, οδηγεί τον άνθρωπο στο να νιώθει ότι βρίσκεται σε καθεστώς κινδύνου, καθώς επίσης αβεβαιότητα και ανασφάλεια, όχι μόνο για το μέλλον του, αλλά και για το παρόν του.

Επίσης, οι κοινωνικές διαστάσεις και οι επιπτώσεις τις οποίες έχει η οικονομική κρίση διαταράσσουν την κοινωνική λειτουργία. Δημιουργούνται εντάσεις και ανισότητες ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες που πλήττονται λιγότερο ή περισσότερο από τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και αλλάζουν κοινωνικές δομές οι ήταν εδραιωμένες για χρόνια. Για παράδειγμα, η οικονομική ανασφάλεια και η αβεβαιότητα αποτελούν έναν αποτρεπτικό παράγοντα πλέον για τη δημιουργία οικογένειας.

Μεταβολές όμως υπάρχουν και στις συνθήκες της αγοράς. Η μείωση της αγοραστικής δύναμης δημιουργεί ένα ντόμινο επιπτώσεων που επηρεάζει όλους τους οικονομικούς τομείς. Μικρότερη αγοραστική κίνηση σημαίνει και πτώση των τζίρων των καταστημάτων και των επιχειρήσεων, απ' τις οποίες κάποιες οδηγούνται ακόμα και στην παύση των λειτουργιών τους, απολύοντας το προσωπικό τους και μεγαλώνοντας ακόμα περισσότερο το ποσοστό της ανεργίας.

Σύμφωνα με τους Βαρουφάκης κ.ά. (2011), υπάρχει μία σύγχυση ανάμεσα στα συμπτώματα και στα αίτια της κρίσης. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι η κρίση μπορεί να ξέσπασε στον χρηματοπιστωτικό τομέα, αλλά τα αίτιά της δεν προέρχονται αποκλειστικά από αυτόν και τις τράπεζες. Το ίδιο ισχύει και για την έλλειψη ρευστότητας. Δηλαδή, δεν θα είχε αποσοβηθεί η κρίση, αν ξαφνικά υπήρχε άπλετη ρευστότητα. Επίσης, η κρίση δεν οφείλεται σε λανθασμένες κυβερνητικές οικονομικές πολιτικές της περιόδου 1998-2007, παρά τα προβλήματα που υπήρχαν. Τέλος, συγκριτικά με προηγούμενες κρίσεις, η κρίση του 2008 διαφέρει στο ότι δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με παραδοσιακές οικονομικές λύσεις οι οποίες είχαν εφαρμοστεί στο παρελθόν.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η οικονομική κρίση που ξέσπασε μετά το 2007 αποτέλεσε ένα παγκόσμιο φαινόμενο που επηρέασε όχι μόνο την Ευρώπη, αλλά και τη Βόρεια Αμερική, την Ασία, την Αφρική και τη Λατινική Αμερική, παρά το γεγονός ότι υπήρχε ανομοιογένεια στα χαρακτηριστικά και στις επιπτώσεις της (Swilling, 2013).

Επίκεντρο της χρηματοπιστωτικής κρίσης ήταν η οικονομία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, η οποία ήταν το κέντρο του χρηματοπιστωτικού συστήματος παγκοσμίως. Όταν το 2008 κατέρρευσε η επενδυτική εταιρία Lehman Brothers, το χρηματοπιστωτικό σύστημα παγκοσμίως αποσταθεροποιήθηκε. Οι πιστωτικές αγορές άρχισαν να δυσλειτουργούν, τα περιουσιακά στοιχεία έχασαν την αξία τους και υποτιμήθηκαν, και ο τραπεζικός τομέας όδευε και αυτός προς αποσταθεροποίηση. Η

μετατροπή της χρηματοπιστωτικής κρίσης σε οικονομική προκάλεσε επιδράσεις σε όλους τους τομείς της ζωής των Αμερικάνων.

Η κρίση που ξέσπασε στην Αμερική οφείλονταν κυρίως στα κάτωθι:

- Διεθνώς υπήρχαν ανισορροπίες στην αποταμίευση και στην επένδυση.
- Οι τιμές των ακινήτων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής είχαν εξελιχθεί σε μία τεράστια φούσκα.
- Οι τιμές των κατοικιών αυξήθηκαν λόγω των πολλών δανείων χαμηλής εξασφάλισης που δόθηκαν.
- Οι οικοί αξιολόγησης βαθμολογούσαν υψηλά τους νέους δομημένους τίτλους που χαρακτηρίζονταν από πολυπλοκότητα. Τα στελέχη του χρηματοπιστωτικού τομέα λάμβαναν πολύ υψηλές αμοιβές. Το εποπτικό σύστημα είχε πολλά προβλήματα και ατέλειες (Χαρδούβελης, 2009).
- Η παγκόσμια κρίση επηρέασε τα επιτόκια, τα οποία εκτινάχτηκαν στα ύψη, αλλά και τις τιμές των τροφίμων, οι οποίες ακολούθησαν ανοδική πορεία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο πληθωρισμός να αυξηθεί, καθώς και οι πιέσεις που αυτός ασκούσε, με αποτέλεσμα οι συνέπιες, εκτός από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, να απλωθούν και την Ευρώπη πλέον (Χαρδούβελης, 2009).

Επιπλέον, η οικονομική κρίση προκάλεσε και τα εξής προβλήματα:

- Οι τράπεζες και οι επιχειρήσεις, λόγω έλλειψης κεφαλαίων, αντιμετώπισαν σημαντικά προβλήματα ρευστότητας.
- Τα δάνεια, επαγγελματικά και οικογενειακά, μειώθηκαν, στο σημείο ακόμα και της παύσης τους, λόγω της αυξημένης επισφάλειας που υπάρχει.
- Η μείωση της αγοραστικής δύναμης των καταναλωτών οδήγησε στη μείωση του τζίρου των επιχειρήσεων και στο κύκλο των εργασιών τους, αφού πλέον απευθύνονται σε περιορισμένο αριθμό καταναλωτών.
- Η μείωση της κατανάλωσης εκ μέρους του κοινού, οδήγησε σταδιακά στις απολύσεις των εργαζομένων, ειδικότερα στη βαριά βιομηχανία, όπου το κλείσιμο μονάδων σήμαινε αυτόματα και την απόλυση χιλιάδων εργατών. Αυτό οδήγησε στη μεγάλη αύξηση του ποσοστού ανεργίας, στη μείωση της παραγωγής και αντίστοιχα και στη μείωση του εθνικού εισοδήματος. Αποτέλεσμα της μη κινητικότητας στην αγορά ήταν μεγάλος αριθμός επιχειρήσεων να οδηγηθεί στην χρεοκοπία.

Σημαντικές επιπτώσεις όμως δεν υπήρξαν μόνο στον ιδιωτικό τομέα αλλά και στο δημόσιο αφού:

- Ένας αριθμός χρηματοοικονομικών οργανισμών οδηγήθηκε στη μείωση της δραστηριότητάς τους.
- Τα δημόσια έσοδα ελαττώθηκαν, με αποτέλεσμα το δημόσιο έλλειμμα να αυξηθεί.
- Η έλλειψη και η αδυναμία παραγωγής οδήγησε αντίστοιχα στην μείωση των εξαγωγών των εθνικών προϊόντων.

3. Οικονομική κρίση και εκπαίδευση

Αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης ήταν η επιβολή μέτρων στην Ελλάδα, ευρέως γνωστά ως Μνημόνια, τα οποία είχαν αντίκτυπο σε όλους τους τομείς ανεξαιρέτως και, κατά συνέπεια, και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους τομείς του δημοσίου ο οποίος δέχτηκε σημαντική μείωση των δαπανών του και υποβλήθηκε σε δραστικές αλλαγές. Εκτός όμως από τη μείωση των δαπανών, ο τομέας της εκπαίδευσης υπέστη σημαντικές αλλαγές και στον εργασιακό τομέα. Με τον νόμο 4024/2011, οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι δημόσιοι υπάλληλοι, δέχτηκαν σημαντικές μισθολογικές μειώσεις και εντάχθηκαν σε ένα ιδιαίτερο καθεστώς, όπως η πρόωρη σύνταξη, η εφεδρεία, κ.ά. Με τον νόμο αυτό επίσης εισήχθη η κατάργηση της βαθμολογικής εξέλιξης βάσει των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, μέσω της εισαγωγής της επαγγελματικής τους αξιολόγησης (Ν 4024/2011).

Μέρος αυτών των διαρθρωτικών αλλαγών αποτέλεσε και ο Ν. 4327/2015 με τον τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Το τρίτο μέρος αυτού του νόμου εστιάζει στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ο νόμος αναφέρεται στα κριτήρια επιλογής των: «Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων, Διευθυντών τετραθέσιων και άνω νηπιαγωγείων, Προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων, στ) Διευθυντών δημοτικών σχολείων, Διευθυντών γυμνασίων, Διευθυντών Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.), Διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), Διευθυντών Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντών γυμνασίων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.), Διευθυντών λυκείων Ε.Α.Ε., Διευθυντών ειδικών επαγγελματικών γυμνασίων, ιε) Διευθυντών ειδικών ΕΠΑ.Λ., Προϊσταμένων πειραματικών νηπιαγωγείων, Διευθυντών πειραματικών δημοτικών σχολείων, Διευθυντών πειραματικών και προτύπων γυμνασίων, Διευθυντών πειραματικών και προτύπων γενικών λυκείων, Διευθυντών μουσικών σχολείων, Διευθυντών καλλιτεχνικών σχολείων, Διευθυντών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), Προϊσταμένων Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποδιευθυντών Ε.Κ., Υπευθύνων τομέων Ε.Κ., Υποδιευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Υποδιευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Ν 4327/2015).

Το άρθρο 18 του Ν. 4327/2015 καθορίζει με σαφήνεια ως κριτήρια επιλογής κάποιου/ας εκπαιδευτικού για στέλεχος της εκπαίδευσης, τα κάτωθι:

«α) Η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία.

β) Η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται πρώτον στην περίπτωση των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, δεύτερον στην περίπτωση των υποψηφίων υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. και υποψηφίων υπευθύνων τομέων Ε.Κ. κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων και τρίτον στην περίπτωση των υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης κατά τη μυστική ψηφοφορία των Διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., των Προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των Προϊσταμένων Δημοτικών σχολείων» (Ν 4327/2015).

Ο νόμος αυτός προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις τόσο για τα κριτήρια που θέτει όσο και για τη διαδικασία που ακολουθείται για την επιλογή στελεχών. Μέρος των αντιδράσεων αυτών εστιάζει στα πρακτικά ζητήματα που δημιουργούνται με το διαχωρισμό της επιλογής των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων από αυτόν των σχολικών συμβούλων, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί τα σχολικά συμβούλια των δεύτερων καταργώντας αυτά των πρώτων. Αμφιβολίες επίσης εκφράζονται για το κατά πόσο το σώμα επιλογής διευθυντών/ντριών μπορεί να αξιολογήσει με αξιοκρατία υποψήφιους/ες για τους/τις οποίους/ες δεν έχει καμία προηγούμενη γνώση. Στα όρια της αντισυνταγματικότητας κινείται επίσης το κριτήριο της αντιμετώπισης των σπουδών και αυτό της προϋπηρεσίας, αφού τα επιστημονικά προσόντα που οι υποψήφιοι κατέχουν, αντιμετωπίζονται ισοπεδωτικά ως κοινά. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η χρήση του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί καλούνται να ψηφίσουν για την επιλογή ενός/μίας εκπαιδευτικού και λόγω της μυστικότητας της ψηφοφορίας, χωρίς αιτιολόγηση (Χαραλαμποπούλου, 2015). Είναι προφανές ότι η μυστικότητα της ψηφοφορίας στοχεύει στο να μην υπάρχουν συγκρούσεις και αντεγκλήσεις εντός της σχολικής μονάδας από τους/τις εκπαιδευτικούς που δεν επιλέχτηκαν από τους/τις συναδέλφους τους. Η σχολική μονάδα όμως αποτελεί ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας και των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή και η μυστικότητα της ψήφου, καθώς και η έλλειψη της αιτιολόγησης, μπορεί να αποτελέσει μοχλό προσωπικών αντιπαραθέσεων με ψήφους που δεν εστιάζουν στην αξιολόγηση ενός/μίας εκπαιδευτικού, αλλά σε προσωπικούς λόγους.

Το κριτήριο αυτό στην ουσία απαιτεί από τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και να διεξάγουν «προεκλογικό αγώνα», προκειμένου να αποκτήσουν τα κατάλληλα μόρια. Τέτοιου είδους λογικές και διαδικασίες οδηγούν στη δημιουργία φατριών στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Το γεγονός ότι η ψήφος των συναδέλφων είναι καθοριστική για την επιλογή ενός/μίας εκπαιδευτικού, μπορεί να οδηγήσει σε λογικές «ανταλλαγμάτων» ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς (στήριξη ενός/μίας υποψηφίου/ας και ανταπόδοση εκ μέρους του/της όταν επιλεγθεί ως διευθυντής/ντρια). Ειδικά, όταν δεν υπάρχει κανένας θεσμικός έλεγχος της διαδικασίας, μεγιστοποιείται το ενδεχόμενο ανάπτυξης εξαρτήσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Στην ουσία, με αυτό το κριτήριο αποδίδεται στο σύλλογο διδασκόντων η πλήρης ευθύνη επιλογής του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, επιτρέποντας του να λειτουργήσει στο πλαίσιο της πλήρους αυτονομίας, μίας αυτονομίας όμως που ενδεχομένως να επεκταθεί στη συνέχεια και στον τρόπο επιβίωσης της (Ανδριτσάκη, 2015). Η μετατόπιση της αποκλειστικής ευθύνης στο σύλλογο διδασκόντων σε εποχή οικονομικής κρίσης, ενδεχομένως να επεκταθεί στη συνέχεια και στην ανεύρεση πόρων, λόγω της σημαντικής μείωσης των δαπανών, δηλαδή να πρέπει να εξασφαλιστεί από την ίδια τη σχολική μονάδα αν θα εντοπίσει τους κατάλληλους πόρους για τη λειτουργία της αλλά και για την επιβίωση της.

Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει από αυτά τα κριτήρια είναι οι πολλές μονάδες που αποδίδονται στην υπηρεσιακή κατάσταση και εμπειρία, ένα κριτήριο που ευνοεί τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Οι συνολικές μονάδες αυτού του κριτηρίου είναι περισσότερες συγκριτικά με τα άλλα κριτήρια (14 έναντι 11 & 12) προσδίδοντας του καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής. Οι μονάδες που το κριτήριο αυτό έχει σε συνδυασμό με την επιλογή του από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, «αδικεί» το κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, αφού τα πρώτα είναι αρκετά για την επιλογή ενός/μίας εκπαιδευτικού ως στελέχους της εκπαίδευσης. Τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτά τα κριτήρια είναι σημαντικά. Σαφώς και η εμπειρία είναι ένα σημαντικό κριτήριο, αλλά το γεγονός ότι υπερτερεί, καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την επιλογή νεότερων εκπαιδευτικών σε αυτή τη θέση (Παπαματθαίου, 2015).

Προς τα προαναφερθέντα σημεία αντιδρούν 57 Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων, η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης, αλλά και η Επιστημονική Εταιρία Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (ΕΟΔΕ), σημειώνοντας αντίστοιχα ότι ο νόμος αυτός «εισάγει τον κομματισμό στα σχολεία, ενθαρρύνει τις πελατειακές σχέσεις, πυροδοτεί τις συγκρούσεις και επιτρέπει τις κάθε είδους συναλλαγές με αυτονόητες τις συνέπειες στη λειτουργία της Εκπαίδευσης» [...] υπάρχει «το ενδεχόμενο, κατά τη διαμόρφωση των κριτηρίων μοριοδότησης για την κατάληψη θέσης ευθύνης στον χώρο της Εκπαίδευσης, να μη λαμβάνονται υπόψη, με τρόπο σαφή και διακριτό, οι εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις στο αντικείμενο της Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης» (Ανδριτσάκη, 2015), και προσφεύγουν στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣΤΕ), καταθέτοντας στις 8 Ιουνίου 2015 αίτηση ακύρωσης της Φ.361.22/26/ 79840/Ε3/19.5.2015 απόφασης του Αναπληρωτή Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και των Φ.361.22/27/80025/Ε3/19.5.2015, Φ.361.22/31/81732/Ε3/21.5.2015 και Φ.361.22/33/ 83657/Ε3/26.5.2015 εγκύκλιων του ιδίου Αναπληρωτή Υπουργού και κάθε άλλη σχετική πράξη ή παράλειψη της Διοικήσεως. Ουσιαστικά δηλαδή ζητούν την ακύρωση του Ν. 4327/2015. Η υπόθεση εξετάζεται από το ΣΤΕ στις 19 Νοεμβρίου 2015. Εκπρόσωπος του υπουργείου Παιδείας κατέθεσε στο ΣΤΕ γραπτό αίτημα να απορριφθεί η αίτηση ακύρωσης των Διευθυντών Σχολείων, με το επιχείρημα ότι δεν έχουν πλέον έννομο συμφέρον, αφού ένας αριθμός εξ αυτών επελέγησαν με αυτό το σύστημα Διευθυντές/τριες. Το ΣΤΕ δεν έκανε δεκτό το αίτημα, καθώς από τους 57 προσφεύγοντες υπήρχε κι ένας άλλος αριθμός που δεν επελέγησαν Διευθυντές/τριες. Η απόφαση του ανώτατου δικαστηρίου ορίστηκε να εκδοθεί τέλη Γενάρη με αρχές Φεβρουαρίου. Στις 31 Μαρτίου 2016 το Γ' Τμήμα του Συμβουλίου της Επικρατείας, με την 865/2016 απόφαση και με πρόεδρο την αντιπρόεδρο Αικατερίνη Συγγούνα και εισηγητή τον σύμβουλο Επικρατείας Δημήτριο Μακρή, κρίνει Αντισυνταγματικό το νόμο 4327/2015, που προβλέπει το νέο τρόπο επιλογής των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και παρέπεμψε το θέμα στην Ολομέλεια του Ανωτάτου Ακυρωτικού Δικαστηρίου, για οριστική κρίση (<http://www.esos.gr/>). Το Συμβούλιο Επικρατείας έκρινε ότι ο νέος τρόπος επιλογής είναι αντίθετος στις συνταγματικές αρχές της «ισότητας και αξιοκρατίας και δη στην αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, διότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως». Η αντισυνταγματικότητα αφορά στο γεγονός ότι η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης από το σύλλογο διδασκόντων προβλέπεται με μυστική ψηφοφορία: «η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας ως διαδικασία αναδείξεως οργάνων εν γένει διοικήσεις προσιδιάζει σε αυτοδιοικούμενες μονάδες ή είναι πρόσφορη σε περίπτωση αναδείξεως εκπροσώπων στα όργανα αυτά, όχι όμως στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες ανήκουν εκ του Συντάγματος στην αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους, η διοίκηση των οποίων πρέπει να αναδεικνύεται στο πλαίσιο διαφανούς και αντικειμενικής διαδικασίας, κατάλληλης για την διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων» (<https://www.alfavita.gr>). Η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας, με την 711/2017 απόφαση, ακυρώνει την Φ.361.22/26/79840/Ε3/19.5.2015 απόφαση του Αναπληρωτή Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων» (Β'915/20.5.2015), κατά τα «εις το αιτιολογικόν», και διατάσσει την απόδοση του παραβόλου στους αιτούντες ως προς τους οποίους γίνεται δεκτή η αίτηση. Οι δικηγόροι των εκπαιδευτικών που δικαιώθηκαν από το ΣΤΕ επιδίδουν στις 12 Μαρτίου 2017 την απόφαση στο πρωτόκολλο του γραφείου του υπουργού Παιδείας Κώστα Γαβρόγλου. Τελικά, το ΥΠ.Π.Ε.Θ., συμμεριζόμενο την ακυρωτική απόφαση του ΣΤΕ, εκδίδει τον Ν.4473/ΦΕΚ78/30.05.2017 («Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης»), ο οποίος καθορίζει τον

τρόπο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, χωρίς την μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, επαναφέροντας τη συνέντευξη των υποψηφίων από τα συμβούλια επιλογής.

4. Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, έχουν έρθει αντιμέτωποι τα τελευταία χρόνια με μία σειρά μειώσεων και μέτρων λόγω της οικονομικής κρίσης που θέτουν σημαντικά εμπόδια στη επιτέλεση του έργου τους. Είναι καθημερινά αντιμέτωποι με ουσιαστικά προβλήματα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην επιτέλεση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου τους αλλά και της προσωπικής τους ανέλιξης. Η επιλογή ενός εκπαιδευτικού ως στελέχους της εκπαίδευσης είναι σημαντική για ένα εκπαιδευτικό τόσο για την προσωπική του ανάπτυξη, όσο και για τη μισθολογική του σε μία περίοδο συρρίκνωσης των εισοδημάτων του. Ο Ν. 4327/2015 που αφορά τα κριτήρια της επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα. Η παρούσα μελέτη εστίασε σε δύο κυρίως σημεία λόγω των κοινωνικών προεκτάσεων που αυτά έχουν. Το πρώτο σημείο είναι η *υπεροχή της μοριοδότησης της επαγγελματικής εμπειρίας*, και το δεύτερο είναι *ο σημαντικός ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία μέσω ψηφοφορίας*. Και τα δύο αυτά σημεία είναι ζωτικής σημασίας διότι μπορούν να αποτελέσουν αιτίες ανάπτυξης πελατειακών σχέσεων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, κινούνται στο όριο της διάκρισης και υποβαθμίζουν την επιστημονική και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συνολικότερα, συνιστούν κριτήρια που δεν οδηγούν στην επιλογή του πιο κατάλληλου, αλλά στην επιλογή αυτού που είναι παλαιότερος και πιο δημοφιλής. Ο Ν.4473/ΦΕΚ78/30.05.2017 («Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης»), αντικατέστησε τον Ν. 4327/2015, ο οποίος κρίθηκε αντισυνταγματικός από το ΣτΕ.

5. Βιβλιογραφία

- Ανδριτσάκη, Α. (2015). *Εύλογες ενστάσεις για το πολυνομοσχέδιο*. Εφημερίδα των Συντακτών. Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου /2016 από: <http://www.efsyn.gr/arthro/eyloges-enstaseis-gia-polynomoshedio>.
- Βαρουφάκης, Γ., Πατώκος, Τ., Τσερκέζης, Λ. & Κουτσοπέτρος, Χ. (2011). *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και την Ευρώπη το 2011*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ (ΙΝΕ).
- Erol, M., Apak, S., Atmaca, M. & Ozturk, S. (2011). Management measures to be taken for the enterprises in difficulty during times of global crisis: An empirical study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 16-32.
- Mishkin, F.S. (1992). Anatomy of a financial crisis. *Journal of Evolutionary Economics*, 2(2), 115-130.
- Ν. 4024/2011. *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015*, ΦΕΚ Α 226/27-10-2011.
- Ν. 4327/2015. *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 50/14-052015.
- Ozsure, G., Demirkaya, H. & Eryigit, N. (2011). The sustainable company and employee participation as a part of the solution to triple crisis in the European

- Union and Turkey: Example of OMV Samsun Elektrik. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 1274-1287.
- Παπαματθαίου, Μ. (2015). Θα έχουμε πρωθυπουργό 40άρη και διευθυντές σχολείων 60άρηδες. *Εφημερίδα Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου 2016 από: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=700118>.
- Rosenthal, U., Charles, M. & Hart P. (1989). *Coping with crises: The management of disasters, riots, and terrorism*, Springfield: C.C. Thomas.
- Sharpe, W.F. (1963). A simplified model for portfolio analysis. *Management Science*, 9 (2), 277-293.
- Σφακιανάκης, Μ.Κ. (1998). *Διοικητική κρίσεων*, Αθήνα: Έλλην.
- Swilling, M. (2013). Economic crisis, long waves and the sustainability transition: An African perspective. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 6, 96-115.
- Χαραλαμποπούλου, Ι. (2015). Αντιδράσεις για το νέο σύστημα επιλογής διευθυντών σχολείων. *Εφημερίδα Το Πρώτο Θέμα*. Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου 2016 από: www.protothema.gr/greece/article/473355/adidraseis-gia-to-neo-sustima-epilogis-dieuthudon-sholeion/.
- Χαρδούβελης, Α. (2009). Η χρηματοοικονομική κρίση και το μέλλον της παγκόσμιας οικονομίας. *Eurobank EFG Economic Research*, 4 (8), 19-43.

Εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και την προαγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου στο μεσοσύστημα γονείς-σχολείο στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner: Συμβολή στην άμβλυση των δυσμενών και πολυεπίπεδων συνεπειών που βιώνουν οι μαθητές σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής κρίσης

Σιδηρόπουλος Δημήτριος, M.Ed., Th.M., Ph.D., Σχολικός Σύμβουλος 3^{ης} Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης, dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη επισκόπηση σε εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου, οι οποίες: α) ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή (διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι, πληροφόρηση για τη σχολική ζωή, παροχή εθελοντικής εργασίας, κατ' οίκον μάθηση, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας) και β) προάγουν το κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών των μαθητών (υποχρεώσεις μελών, κοινές προσδοκίες, αμοιβαία εμπιστοσύνη, νόρμες, κοινωνικός έλεγχος, κυρώσεις, κανάλια πληροφοριών) στο μεσο-σύστημα «γονείς-σχολείο» στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου (τακτική προσωπική επαφή, άτυπο συμβόλαιο κοινών αρχών, εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, αλληλεπίδραση με γονείς, αφιέρωση χρόνου για επικοινωνία, μετασχηματισμός δυσλειτουργικών συμπεριφορών, προσαρμογή της οικογενειακής στη σχολική κουλτούρα, ενημέρωση εκπαιδευτικών για αλλαγές στην οικογένεια), όταν αυτές ασκούνται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο συμβάλουν θετικά στην άμβλυση των δυσμενών και πολυεπίπεδων συνεπειών, που βιώνουν οι μαθητές σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής κρίσης. Αυτό συμβαίνει επειδή, μέσω των αναφερόμενων εκπαιδευτικών δράσεων, ενισχύεται η γονεϊκή εμπλοκή και προάγεται το υφιστάμενο κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών.

Ως αποτέλεσμα η οικογένεια συνεχίζει να λειτουργεί ως ο κύριος κοινωνικός θεσμός, που υποστηρίζει και επιδρά σημαντικά στην ακαδημαϊκή, κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

1. Εισαγωγή

Εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί επιστήμονες επισημαίνουν ότι η κοινωνικοοικονομική κρίση επιδρά σημαντικά στην κοινωνική και ψυχολογική λειτουργία των οικογενειών αναφορικά με τις παραμέτρους της γονεϊκής εμπλοκής και του κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτό συμβαίνει, επειδή, οι γονείς στη διάρκεια της

κοινωνικοοικονομικής κρίσης έχουν αυξημένες πιθανότητες (Darlinga, 2007): α) να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους και να διαθέτουν λιγότερο χρόνο για να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν μαζί τους, β) να παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους και δυσθυμίας σε μεγαλύτερη συχνότητα και να έχουν διαταραγμένες σχέσεις και ζητήματα κοινωνικής αποδοχής από τα παιδιά τους, γ) να εφαρμόζουν τους θεσπισμένους κανόνες της οικογένειας και της «καθημερινής ρουτίνας» με χαλαρότητα και ασυνέπεια, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην ενισχύονται στην αυτορρύθμιση, στην εξωτερίκευση των προσωπικών τους προβλημάτων τους και στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, δ) να παρέχουν περιορισμένα κίνητρα στα παιδιά τους για μάθηση και αλλαγή, ε) να μην ενισχύουν και να μη δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά τους να διαπραγματευτούν τις κοινωνικές τους σχέσεις, να αυτονομηθούν και να αναπτύξουν σταδιακά την ατομική και κοινωνική τους ταυτότητα. Με βάση τις παραπάνω επιστημονικές αποτελεί προτεραιότητα του σχολείου, μέσω στοχευμένων και προγραμματισμένων δράσεων, να υποστηρίξει τους γονείς των μαθητών ώστε να καταστούν περισσότερο επαρκείς στο θεσμικό κοινωνικοποιητικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής κρίσης (Erstein & Salinas, 2004).

2. Δημόσιες κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές σε περιόδους οικονομικής κρίσης

Στις δημόσιες κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές που υλοποιούνται με σκοπό να αμβλυνθούν οι πολυ-επίπεδες και δυσμενείς επιπτώσεις της κοινωνικοοικονομικής κρίσης συμπεριλαμβάνεται η ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας των αρμόδιων δημόσιων και κοινοτικών δομών του κράτους πρόνοιας σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο με σκοπό (Lee & Bowen, 2006): α) την παροχή των απαραίτητων οικονομικών και υλικών πόρων, που χρειάζονται οι οικογένειες προκειμένου να ικανοποιηθούν οι άμεσες βιοτικές τους ανάγκες για στέγαση, υγεία και διατροφή, β) την υλοποίηση αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων φροντίδας, ενισχυτικής διδασκαλίας και δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών πέραν του ωραρίου λειτουργίας των σχολικών μονάδων, γ) την πρόσβαση των γονέων, κυρίως των μητέρων, με αγχώδεις διαταραχές, καταθλιπτικά συμπτώματα και εθιστικές συμπεριφορές σε δημόσιες ψυχολογικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες (Huebner, 2000).

Οι παραπάνω κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν θετικά, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο, και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στο βαθμό που συνδυαστούν με οργανωμένες και εστιασμένες δράσεις των τοπικών σχολικών μονάδων, αφού επιτυγχάνουν (Jeynes, 2010): α) να ενισχυθεί ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο και στο σπίτι (επικοινωνία, κατ' οίκον εργασία, ενθάρρυνση για εξω-σχολική μελέτη, συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου) και β) να προαχθεί το υφιστάμενο κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών, στο μεσοσύστημα οικογένεια - σχολείο, υπό τη μορφή των κοινωνικών προσδοκιών, των νορμών, των καναλιών πληροφόρησης και του κοινωνικού ελέγχου (Fan & Chen, 2001).

3. Το συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner

Το συστημικό οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner εστιάζει, τόσο στην πολλαπλότητα και συνθετότητα των κοινωνικών δομών, που επιδρούν στη ανάπτυξη του ατόμου, όσο και στην αυτονομία και τις επιλογές του κάθε ατόμου ως προσώπου αναφορικά με την οικοδόμηση και διαμόρφωση του κοινωνικο-οικολογικού πλαισίου ανάπτυξής του (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, άτομο και περιβάλλον βρίσκονται σε μία δυναμική, διαρκή διαδικασία αμοιβαίων προοδευτικών προσαρμογών και μετασχηματιστικών αλλαγών (Bronfenbrenner, 1986).

Στο μοντέλο του Bronfenbrenner, το περιβάλλον διαρθρώνεται σε μεγαλύτερα και σε μικρότερα κοινωνικά (υπο)συστήματα με τη μορφή ομόκεντρων κύκλων, που έχουν ως κέντρο το άτομο. Έτσι το μικροσύστημα των σχέσεων του παιδιού με το άμεσο κοινωνικό του πλαίσιο (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά) εμπεριέχεται στο μεσοσύστημα, που περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις, που συμβαίνουν μεταξύ των αναφερόμενων δομών στη διάρκεια της κοινωνικο-γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Προέκταση του μεσοσυστήματος είναι το εξωσύστημα, που περιλαμβάνει τις τυπικές και άτυπες δομές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, εντός το οποίου θα διαμορφωθεί το άτομο στην ενήλικη ζωή του, όπως είναι ο χώρος της εργασίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι υπηρεσίες υγείας, οι θεσμοί κοινωνικής ασφάλισης και το μακροσύστημα, που συμπεριλαμβάνει όλα τα κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά, πολιτιστικά και εκπαιδευτικά συστήματα των αναφερόμενων (υπο)συστημάτων.

Όπως φαίνεται, οποιαδήποτε μεταβολή/αλλαγή συμβαίνει σε μία από τις επιμέρους κοινωνικές δομές στο μικρο-μάκρο-μέσο-έξω-σύστημα επιδρά σημαντικά στη δομή και στη λειτουργία των άλλων (υπο)συστημάτων. Έτσι αποτελεί πρώτη ανάγκη για τη βιωσιμότητα και λειτουργικότητα του ευρύτερου και εγγύτερου κοινωνικού συστήματος να οικοδομηθούν και να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις θετικής διάδρασης και αμοιβαίας συνέργειας μεταξύ όλων των αλληλεπιδρώντων κοινωνικών (υπο)συστημάτων (Bronfenbrenner, 1977).

4. Γονεϊκή εμπλοκή και χαρακτηριστικά οικογένειας στο μεσο-σύστημα γονείς-σχολείο στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner

Στη βιβλιογραφία η γονεϊκή εμπλοκή προσδιορίζεται με διάφορους τρόπους και ποικίλες τυπολογίες (Powell, 2003). Ανεξαρτήτως της τυπολογίας, που υιοθετείται κάθε φορά στις διάφορες έρευνες πεδίου, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να επιδρά σημαντικά τόσο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Barnard, 2004). Η γονεϊκή εμπλοκή αναπαριστά κεντρικές περιοχές του μεσο-συστήματος γονείς-σχολείο στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner, οι οποίες σχετίζονται με: α) την ποιότητα και το εύρος των σχέσεων μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου και το βαθμό συν-επίδρασης αμφοτέρων των κοινωνικών πλαισίων στην ανάπτυξη των μαθητών (Walker et. al., 2010), β) τις αξίες, αρχές και νόρμες που υιοθετούν τα παιδιά από την πρώιμη σχολική ηλικία με βάση τις πρότυπες θεωρήσεις και συμπεριφορές των ενηλίκων μελών του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Edinete & Tudge, 2013).

Σύμφωνα με την τυπολογία, που ανέπτυξε η Joyce Epstein (Epstein, 1995), η γονεϊκή εμπλοκή συμπεριλαμβάνει τις εξής έξι (6) θεματικές κατηγορίες: α) διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στο σπίτι προκειμένου οι μαθητές να διευκολύνονται στην εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων (Harris & Goodall, 2008), β) αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναφορικά με

θέματα μάθησης, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κατ' οίκων εργασιών (Lawrence-Lightfoot, 2004), γ) εθελοντική εργασία των γονέων σε εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου και βαθμός εμπιστοσύνης και εκτίμησης των γονέων στο έργο του σχολείου (Patrikakou & Weissberg, 2000), δ) εκπαίδευση των γονέων στην υποστήριξη των παιδιών τους στη μάθηση, στη μελέτη και στις κατ' οίκον εργασίες (Lamb-Parker et.al, 1999), ε) εμπλοκή των γονέων σε θεσμικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, στα οποία λαμβάνονται αποφάσεις για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Anderson & Minke, 2007), στ) συνεργασία των γονέων με φορείς της τοπικής κοινότητας με σκοπό την εξεύρεση πρόσθετων ανθρώπινων, οικονομικών και υλικών πόρων και την παροχή υποστηρικτικών ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς (Jeynes, 2007).

Ο βαθμός επίδρασης της γονεϊκής εμπλοκής σχετίζεται με τα ιδιαίτερα δημογραφικά, φυλετικά, εθνικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Greenberg et al., 2003). Έτσι σύμφωνα με έρευνες, που έγιναν στις Η.Π.Α, οι μαθητές με καταγωγή από χώρες της Ευρώπης, που ανήκαν στα μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα χώρας και που είχαν γονείς με μέσο επαγγελματικό status είχαν μεγαλύτερα οφέλη από την εμπλοκή των γονέων τους στη μάθησή τους (Desimone, 1999). Στον αντίποδα ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής είχε μικρότερη και πρόσκαιρη επίδραση σε μαθητές που λόγω της οικογενειακής τους κουλτούρας έδιναν βαρύτητα: α) στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στην επίτευξη κοινωνικο-γνωστικών στόχων, β) στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και αλλαγή, γ) στη βελτίωση των (μετα)γνωστικών δεξιοτήτων και δ) στην ανάληψη προσωπικής δέσμευσης και ατομικής ευθύνης για συνεχή βελτίωση (Jeynes, 2003).

Στους κύριους παράγοντες που επιδρούν θετικά στην προαγωγή της γονεϊκής εμπλοκής συμπεριλαμβάνονται (Davis-Kean, 2005): α) τα ατομικά γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδιών, β) οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των γονέων για τη μάθηση, το θεσμό της εκπαίδευσης και τις σχολικές επιδόσεις, γ) τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία των οικογενειών των μαθητών, δ) οι κυρίαρχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των τοπικών σχολικών μονάδων αναφορικά με το βαθμό εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών, ε) οι ισχύουσες δημόσιες εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς το εύρος της συμμετοχής των γονέων στην καθημερινή λειτουργία των τοπικών σχολικών μονάδων (Lawrence-Lightfoot, 2003).

5. Κοινωνικό κεφάλαιο στο μεσο-σύστημα γονείς-σχολείο στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner

Ο Bronfenbrenner εφάρμοσε τις έννοιες της γονεϊκής εμπλοκής και του «κοινωνικού κεφαλαίου» στο μεσο-σύστημα οικογένεια-σχολείο στο συστημικό οικολογικό του μοντέλο του προσπαθώντας να κατανοήσει σε βάθος τους ποικίλους παράγοντες, που επιδρούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες και συνακόλουθα στις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Ο Bourdieu (1986) προσδιόρισε την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου ως το σύνολο των πραγματικών, συμβολικών και πολιτισμικών πόρων, που τα μέλη των κοινωνικών ομάδων, δομών και δικτύων έχουν την δυνατότητα να επωφεληθούν, αφού έχουν σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ένταξης και αναφοράς.

Σύμφωνα με τον Coleman (1988), το κοινωνικό κεφάλαιο διαμορφώνεται στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών της οικογένειας, του σχολείου, της τοπικής και της ευρύτερης κοινότητας και συμπεριλαμβάνει: α) τις κοινές υποχρεώσεις/προσδοκίες, την αμοιβαία

εμπιστοσύνη, τη συλλογική δέσμευση των μελών αναφορικά με την εκπλήρωση συγκεκριμένων υποχρεώσεων και καθηκόντων, β) τις νόρμες, τον κοινωνικό έλεγχο, τις κανονιστικές ρυθμίσεις, τις πρότυπες συμπεριφορές και τις θεσμικές κυρώσεις που διαμορφώνουν τη συλλογική δράση των μελών των παραπάνω κοινωνικών θεσμών, γ) τις διαδικασίες συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, που πραγματώνονται σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση στην ομάδα αναφοράς και ένταξης, δ) τα κανάλια πληροφοριών, τις γνώσεις, τις οριζόντιες/κάθετες δεξιότητες, που διαχέονται και κοινοποιούνται προκειμένου να αναπτυχθούν τα μέλη των κοινωνικών θεσμών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα άτομα με υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο οικοδομούν πιο στέρεες και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, και εκδηλώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική ικανοποίηση και ψυχολογική ευεξία στην καθημερινή προσωπική και κοινωνική τους ζωή (Islam et al., 2006).

Μία συναφής έννοια με το «κοινωνικό κεφάλαιο» είναι η έννοια του «κοινωνικού δικτύου», αφού φαίνεται να επιδρά σημαντικά στη συγκρότηση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας των μελών του. Αυτό γίνεται επειδή το κοινωνικό δίκτυο λειτουργεί ως ένα πολυδιάστατο σύστημα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, που παρέχει στα μέλη του πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες και πληροφορίες και διακριτική ή έκδηλη συμβολική υποστήριξη στις εθιμικές θεωρήσεις και στερεότυπες συμπεριφορές τους (Engström et al., 2008). Ως αποτέλεσμα τα μέλη των κοινωνικών δικτύων έχουν συνεχή ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση, αφού μοιράζονται κοινές αξίες, νόρμες, προσδοκίες, διατηρούν κοινά κανάλια πληροφόρησης και αποδέχονται κοινές αρχές κοινωνικού ελέγχου (Portes, 2000).

6. Εκπαιδευτικές δράσεις ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και προαγωγής του κοινωνικού κεφαλαίου στο μεσο-σύστημα γονείς-σχολείο στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι χρειάζεται να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές δράσεις ώστε να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή και να προαχθεί το κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών στο μεσο-σύστημα γονείς-σχολείο στο συστημικό οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner προκειμένου το σχολείο να συμβάλλει στην άμβλυση των ποικίλων αρνητικών συνεπειών της κοινωνικοοικονομικής κρίσης στους μαθητές (Kratochwill et al., 2009).

Οι δεκατρείς (13) αναφερόμενες εκπαιδευτικές δράσεις έχουν ως σκοπό να εκπαιδεύσουν και εξοικειώσουν τους γονείς των μαθητών, ανεξαρτήτως του επαγγελματικού status, του εκπαιδευτικού επιπέδου, της πολιτισμικής/εθνικής καταγωγής και της οικογενειακής τους κουλτούρας ώστε (Dearing et al., 2006):

α) να κάνουν περισσότερες τακτικές επισκέψεις στο σχολείο, καθώς έτσι θα έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με επικείμενα εκπαιδευτικά συμβάντα και τις διαθέσιμες εμπλουτισμένες δράσεις του σχολείου (Dearing et al., 2006),

β) να αποκτήσουν βασικές γονεϊκές δεξιότητες αναφορικά με τους τρόπους σχολικής εργασίας και τις μεθόδους του κοινωνικού ελέγχου των παιδιών τους στο σπίτι (Brown & Shrinidhi, 2008),

γ) να συμβάλλουν εποικοδομητικά στη σύναψη ενός άτυπου συμβολαίου αρχών με το σχολείο με σκοπό την υιοθέτηση κοινών προσδοκιών, νορμών, αξιών, συμπεριφορών στα ζητήματα εκπαίδευσης, συναισθηματικής αγωγής και κοινωνικοποίησης των παιδιών τους από την πρώιμη σχολική ηλικία (Heymann & Earle, 2000),

δ) να δείχνουν με ένα πειστικό και αυθεντικό τρόπο στα παιδιά τους ότι εκτιμούν και σέβονται το έργο του σχολείου και ότι επιδιώκουν να διατηρήσουν μία ανοιχτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς με εμπιστοσύνη και θετική διάθεση για να ενημερωθούν για τη στοχοθεσία, το πρόγραμμα σπουδών, τις μαθησιακές πρακτικές και για τα προβλήματα συμπεριφοράς, που ανακύπτουν (Hill & Taylor, 2004),

ε) να αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους γονείς της σχολικής τάξης/μονάδας σε κοινές επιμορφωτικές συναντήσεις, σε τοπικά κοινωνικά δίκτυα πληροφοριών και συλλογικές εθελοντικές δράσεις (Coleman, 1988),

στ) να νιώθουν οικεία και άνετα, όταν επισκέπτονται το σχολείο και να μην έχουν οποιεσδήποτε αναστολές εξαιτίας της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας, της οικογενειακής τους κουλτούρας, του εκπαιδευτικού/γλωσσικού τους επιπέδου και των αρνητικών συναισθημάτων τους από τη φοίτησή τους στο σχολείο (Machen et al., 2005),

ζ) να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην υποστήριξη της εκπαίδευσης/μάθησης των παιδιών τους στο σπίτι μέσω της εμπάθουσας των ενδο κοινωνικών σχέσεων και της ενίσχυσης του υφιστάμενου κοινωνικού δικτύου των οικογενειών τους με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν με ένα περισσότερο ενεργητικό και βιωματικό τρόπο το εκπαιδευτικό και κοινωνικό κεφάλαιο, που οι ίδιοι κατέχουν (Lareau, 2001),

η) να μετασχηματίζουν σταδιακά δυσλειτουργικές παγιωμένες προσωπικές προδιαθέσεις, συμπεριφορές και γνώσεις, τις οποίες απέκτησαν μέσω των μαθητικών τους εμπειριών και τις οποίες συνέδεσαν αρνητικά με συγκεκριμένες λειτουργικές παραμέτρους και δομές της εκπαίδευσης, όπως είναι: η ανάγνωση βιβλίων, οι γραπτές δοκιμασίες, η ατομική μελέτη ο σχολικός κανονισμός της τάξης, η χρήση των υπολογιστών, τα ακαδημαϊκά πιστοποιητικά, τα πανεπιστήμια, οι βιβλιοθήκες, τα εργαστήρια (Flouri, 2006),

θ) να συμμετέχουν ενεργότερα στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και να συμπράττουν με τους αρμόδιους φορείς της τοπική κοινότητας στην παροχή πρόσθετων υλικών πόρων και ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών σε οικογένειες και μαθητές, που χρήζουν φροντίδας και βοήθειας σε περιόδους κοινωνικής και οικονομικής κρίσης (Kohl, et. al., 2000),

ι) να συζητούν διαλεκτικά και ανοιχτά με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά τους αναφορικά με τα διάφορα προβλήματα, που εντοπίζουν ότι υφίστανται στο σχολείο, με θετική διάθεση και να αποφεύγουν την αδιάκριτη και αήθη κριτική αναφορικά με το παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό έργο της τοπικής σχολικής μονάδας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Pena, 2000),

ια) να υποστηρίζουν τους κανόνες και τους στόχους, που έχουν θέσει από κοινού εκπαιδευτικοί και μαθητές στη βάση του ισχύοντος προγράμματος σπουδών, του μαθησιακού συμβολαίου της σχολικής τάξης και του υφιστάμενου εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Davis-Kean, 2005),

ιβ) να κατανοούν την ανάγκη προσαρμογής της οικογενειακής τους κουλτούρας στην επικρατούσα σχολική κουλτούρα, που λειτουργεί με τη μορφή ενός δομημένου συστήματος κοινωνικών σχέσεων και αναφορών σε μικρο και μακρο επίπεδο (Lareau & Horvat, 1999),

ιγ) να ενημερώνουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς και να μοιράζονται με ευθύτητα και ειλικρίνεια μαζί τους πληροφορίες, που σχετίζονται με ενδοοικογενειακές κρίσεις (θάνατος ενός αγαπημένου και οικείου προσώπου, βαριά ασθένεια, διαζύγιο, γέννηση) που επιδρούν στην ακαδημαϊκή πρόοδο και ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών τους (Furstenberg & Hughes, 1995).

7. Συζήτηση

Όπως προκύπτει οι κοινωνικο-εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου με σκοπό την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και την προαγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου των οικογενειών των μαθητών, που βρίσκονται σε κοινωνικοοικονομική κρίση στο μεσοσύστημα γονείς-σχολείο στο οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner έχουν ένα δυναμικό και εξελικτικό χαρακτήρα (Ceci, 2006). Αυτό γίνεται, επειδή χρειάζεται πρόγραμμα, μέθοδος και κλίμα συναίνεσης ώστε να επιτευχθεί κοινή συναντίληψη μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τον διακριτό κοινωνικό ρόλο τους στην ακαδημαϊκή, κοινωνικογνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Erstein & Jansorn, 2004). Επίσης χρειάζεται, να καταγράφονται και να αξιολογούνται τα αποτελέσματα των δράσεων σε συνθήκες γόνιμου διαλόγου, κριτικού αναστοχασμού, θετικής αλληλεπίδρασης και ισότιμης συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών (Christenson, 2003).

Σε κάθε περίπτωση, το σχολείο έχει τη κοινωνική ευθύνη και τη θεσμική αρμοδιότητα (μέσω της οργάνωσης, της υλοποίησης και της διάχυσης των παραπάνω δράσεων) να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή και να ενδυναμώσει το κοινωνικό κεφάλαιο των οικογενειών ιδιαιτέρως σε περιόδους κοινωνικής και οικονομικής κρίσης (Koutrouba et al., 2009). Ως προς αυτό το σκοπό το σχολείο χρειάζεται να δείξει εμπιστοσύνη, επιμονή και καλή διάθεση προς όλους τους γονείς, ανεξαρτήτως των δημογραφικών, φυλετικών, εθνικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών τους ιδιαιτεροτήτων και διαφορετικοτήτων, διατηρώντας και ενισχύοντας την αντίληψη ότι χρειάζεται χρόνος τόσο για να στερεωθούν υγιείς και γόνιμες σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου όσο και να εκπαιδευτούν αμφότεροι εκπαιδευτικοί και γονείς ώστε να δρουν και να σκέπτονται ως συνεργάτες και συνοδοιπόροι στο δύσκολο και απαιτητικό έργο της εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών (Erstein, 2013).

7. Βιβλιογραφία

- Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Barnard, W. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 15-25.
- Brown, L., & Shrinidhi, I. (2008). Parenting Styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*. 43 (1-2): 14-38.

- Bourdieu, P. (1986) *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York, Greenwood.
- Ceci, S. (2006). Urie Bronfenbrenner (1917–2005). *American Psychologist*, 61(2), 173-174.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Suppl.), 95-120.
- Christenson, S. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18, 454-482.
- Darlinga, N. (2007). Ecological Systems Theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294–304.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Edinete, M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258.
- Engström, K, Mattsson, F, Järleborg, A, & Hallqvist J. (2008). Contextual social capital as a risk factor for poor self-rated health:A multilevel analysis. *Social Science & Medicine*, 66, 2268-2280.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein, J., & Jansorn, N. (2004). Developing successful partnership programs. *Principal*, 83(3), 10-15.
- Epstein, J., & Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Huebner, C. (2000). Communities based support for readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(3) 291-314.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Flouri, E. (2006). Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: Twenty-six year follow-up of the 1970 British birth cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 41-55.
- Furstenberg, F., & Hughes, M. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and Family*, 57(3), 580-592.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.

- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277-289.
- Heymann, S., & Earle, A. (2000). Low-income parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal, 37*, 833-848.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161-164.
- Islam, M., Merlo, J, Kawachi, I, Lindstrom M., & Gerdtham, U. (2006) Social capital and health: does egalitarianism matter? A literature review. *International Journal of Equity in Health, 5*, 1-28.
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society, 35*(2), 202-218.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Achievement, 42*(1), 82-110.
- Jeynes, W. (2010). Parental Involvement and Encouraging That involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record, 112*(3), 747-774.
- Kohl, G., Lengua, L., & McMahon, R. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*, 501-523.
- Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G., & Zenakou E. (2009). An investigation on Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30* (3), 311-328.
- Kratochwill, T., McDonald, L., Levin, J., Scalia, P., & Coover, G. (2009). Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups for children at risk. *Journal of School Psychology, 47*(4), 245-265.
- Lamb-Parker, F., Boak, A., Griffin, K., Ripple, C., & Peay, L. (1999). Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review, 28*(3), 413-425.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). Building bridges from school to home. *Instructor, 114*(1), 24-28.
- Lareau, A., & Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education, 72*, 37-53.
- Lareau, A. (2001) Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*(2) 73-85.
- Lee J., & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*(2), 193-218.
- Machen, S., Wilson, J., & Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology, 32*(1), 13-16.
- Patrikakou, E., & Weissberg, R. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community, 20*, 103-119.

- Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research, 94*, 42-54.
- Portes, A. (2000). The two meanings of social capital. *Sociological Forum, 15*(1), 1-12.
- Tudge, J., & Mokrova, I., Hatfield, Bridget, E & Karnik R. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review, 1*(4) 198–210.
- Walker, J., Shenker, S., & Hoover-Oempsey, K. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 14*, 27-41.
- Wayne, J., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work–family experience: Relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 108-130.

***Κοινωνιολογικές διαστάσεις της Από Απόσταση και
Ηλεκτρονικής Εκπαίδευσης & Μάθησης***

Ανώτατη εκπαίδευση και ψηφιακό χάσμα: χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για τη μάθηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων

Τζαφέα Όλγα, Διδάκτωρ, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
olgatzaf@gmail.com

Κύργιος Νικόλαος, MSc King's College, London, UK, nikolaos.kyrgios@gmail.com

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
ththanos@cc.uoi.gr

Περίληψη

Οι εξελίξεις που συντελούνται κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην οικονομία και την αγορά εργασίας επιβάλλουν τον επανακαθορισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποτελούν επίκεντρο πολλών μελετών, καθώς θεωρούνται αναγκαίες στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας. Ταυτόχρονα, εντείνουν τις προσπάθειες των κρατών για την προώθηση της τεχνολογίας στην ανώτατη εκπαίδευση και τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που συνδέεται με την ισότητα, γιατί παρέχει περισσότερες ευκαιρίες σε ευρύτερα τμήματα του πληθυσμού να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων αυτών, σε σχέση με το ψηφιακό χάσμα. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα δεδομένα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές κατά την ολοκλήρωση των σπουδών. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει πως η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην ανώτατη εκπαίδευση συνεισφέρει όντως στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, αλλά δε μειώνει το ψηφιακό χάσμα. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές θεωρούν σημαντική τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται στις σύγχρονες αγορές εργασίας. Υπάρχει όμως σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων και του βαθμού χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων, συνεπώς και του επιπέδου ανάπτυξης των γνώσεων και δεξιοτήτων. Συμπεραίνεται ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας είναι ένας κοινωνικός παράγοντας που επιδρά στην χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης και την προετοιμασία των φοιτητών για την αγορά εργασίας. Οι πολιτικές για τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων σε αυτή για να μειωθεί το ψηφιακό χάσμα, μια νέα μορφή κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες επικρατεί στα αναπτυγμένα κράτη η άποψη, η οποία βασίζεται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ότι οι ευρύτερες εξελίξεις σηματοδοτούν την

ανάδυση μιας νέας μορφής κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Σε αυτή τη νέα μορφή κοινωνίας οι υψηλού επιπέδου εξειδικευμένες γνώσεις, τα ατομικά χαρακτηριστικά και επιτεύγματα, όπως η καινοτομία και η δημιουργικότητα, αποτελούν τα βασικότερα εφόδια για την ένταξη στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Η ολοένα και μεταβαλλόμενη κοινωνική δομή, σύμφωνα με τον Becker, καθιστά την τεχνολογία «οδηγό» και το ανθρώπινο κεφάλαιο το «καύσιμο» (Becker, 2002, όπως αναφέρεται στο Brown et al., 2006). Είναι ανάγκη, επομένως, οι νέοι να εξοπλιστούν με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, ένα ορισμένο «προσωπικό κεφάλαιο», το οποίο εξαρτάται από το συνδυασμό διαπιστευτηρίων, εργασιακής εμπειρίας, γνώσεων και δεξιοτήτων, γενικότερα προσόντων. Σημασία, σύμφωνα με τον Brown και τους συναδέλφους του, δεν έχει μόνο «τι ξέρεις», αλλά και «τι αξίζεις» (Brown et al., 2004, σελ. 35). Με βάση αυτή την άποψη επιχειρείται από τα κράτη και την Ε.Ε. η δημιουργία ενός πλαισίου προσόντων που θα καθορίζουν το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των γνώσεων και των δεξιοτήτων.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) βασίζεται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς που λειτουργεί ως μηχανισμός για την ευκολότερη ταξινόμηση και κατανόηση των προσόντων. Η αντίστοιχη προσαρμογή της Ελλάδας στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων οδήγησε σε 8 επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων που καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα προσόντων από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων που καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιγραμματικά οι δεξιότητες που απαιτούνται για κάθε επίπεδο είναι οι βασικές και επαναλαμβανόμενες κοινωνικές δεξιότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω της επιλογής και εφαρμογής βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών, οι πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Τα ατομικά και κοινωνικά προσόντα συνοψίζονται συνήθως στα εξής: α) δυναμική προσωπικότητα, ευελιξία, διαρκής προσαρμογή και ατομική βελτίωση, β) μεθοδικότητα, ικανότητα προγραμματισμού εργασίας, γ) υπευθυνότητα, αυτοέλεγχος, επικέντρωση στη λεπτομέρεια, δ) αναλυτική και συνθετική σκέψη, πρωτοβουλία, ηγετικές, οργανωτικές, διαχειριστικές ικανότητες, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας.

2. Ψηφιακό χάσμα, ηλεκτρονικά μαθήματα και ανισότητες στο πανεπιστήμιο

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης η αποστολή της ανώτατης εκπαίδευσης και ειδικότερα του πανεπιστημίου έχει διευρυνθεί και η σχέση ανώτατης εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας καθίσταται πιο στενή. Η σχέση αυτή διαμορφώνεται πλέον με βάση τις αλλαγές στην παγκόσμια αγορά, τη μαζική συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ παράλληλα προσδιορίζεται από την απαίτηση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και την καλλιέργεια ευρύτερων γνώσεων για την καλλιέργεια της προσωπικότητας. Σε αυτή τη νέα κοινωνική απαίτηση καθοριστικό ρόλο παίζει η ανώτατη εκπαίδευση, αφού, σύμφωνα με τον Καμαριανό (2017, σελ. 633), «τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν επιφορτιστεί με την καλλιέργεια των απαραίτητων γνώσεων αλλά και των αναγκαίων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δεξιοτήτων». Επιπλέον, εντάσσεται η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην ανώτατη εκπαίδευση που αποτελεί προτεραιότητα των στρατηγικών μάθησης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες (Haverila, 2011). Όπως αναφέρει ο Castells, «ζούμε σε ένα από εκείνα τα σπάνια στάδια της ανθρώπινης ιστορίας που χαρακτηρίζεται από το μετασχηματισμό του υλικού πολιτισμού μέσα από τις διαδικασίες του τεχνολογικού παραδείγματος που οργανώνεται γύρω από τις

τεχνολογίες των πληροφοριών» (Castells, 1996). Η επανάσταση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) επέφερε τεράστιες αλλαγές, με τη μεταμόρφωση της κοινωνίας σε «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» (Castells, 1996, Resta & Laferrriere, 2008), αλλαγές που συνδέονται με τη διαφορετική χρήση των διαστάσεων του χώρου και χρόνου μέσω της εξάπλωσης των κοινωνικών δικτύων. Επίσης, επέφερε σημαντικές αλλαγές εφόσον καθορίστηκε το νομικό πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας και η πληροφοριακή στρατηγική της ΕΕ, δημιουργήθηκε η ηλεκτρονική διακυβέρνηση και η ηλεκτρονική ενσωμάτωση (e-Inclusion) στην κοινωνία της πληροφορίας. Εφαρμόστηκαν πολιτικές με σκοπό την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη μάθηση και έχουν υιοθετηθεί προσεγγίσεις «μεικτής μάθησης» για την παροχή εκπαιδευτικού έργου που συνδυάζει την παραδοσιακή διδασκαλία με την ηλεκτρονική μάθηση. Πρόκειται για μια δημοφιλή προσέγγιση, καθώς προσφέρει στους φοιτητές μεγαλύτερη ευελιξία και αυξημένη προσβασιμότητα σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Συνδέεται με την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης, την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, μέσω της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, με διαφορετικούς από τους συμβατικούς και παραδοσιακούς τρόπους.

Πολλές έρευνες εξετάζουν τις επιπτώσεις που έχει η χρήση της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης στη διδασκαλία και τη μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση θεωρείται μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης που καλύπτει τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης (Evans et al., 2008). Συστήματα, όπως τα COSE, Claroline, Fle3, ILIAS, Manhattan, KEWL, CoMentor, Moodle, e-Class, Eledge, που προσφέρουν τη δυνατότητα για ηλεκτρονική μάθηση συνδέεται με την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας μέσω του μεικτού τρόπου μάθησης. Κάθε ηλεκτρονικό μάθημα είναι μια αυτόνομη λειτουργική μονάδα στην πλατφόρμα Open e-Class, η οποία είναι σχεδιασμένη για να αποθηκεύει και να οργανώνει το εκπαιδευτικό υλικό. Βασίζεται σε ένα λογισμικό ανοικτού κώδικα και αποτελεί ένα ευέλικτο, ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Περιλαμβάνει εργαλεία με πολλές δυνατότητες, όπως ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού, ανακοινώσεις, συνδέσμους στο διαδίκτυο, ομάδες συζήτησης, εργασίες, ασκήσεις αξιολόγησης, γλωσσάριο, χώρο ηλεκτρονικών βιβλίων, ανταλλαγής αρχείων και μηνυμάτων, online σεμινάρια, εικονικές βιβλιοθήκες, ερωτηματολόγια για την πραγματοποίηση ερευνών. Τα βασικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας είναι δύο. Πρώτον, η δομημένη παρουσίαση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, που χωρίζονται σε ανοικτά και ελεύθερης πρόσβασης, ανοικτά σε εγγραφή μαθήματα και κλειστά μαθήματα. Δεύτερον, οι διακριτοί ρόλοι των χρηστών, των καθηγητών που είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, και των φοιτητών που έχουν πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μαθήματα, παρακολουθούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους παρέχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις.

Η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων συνδέεται με την παροχή νέων ευκαιριών μάθησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων στο πανεπιστήμιο. Δίνει τη δυνατότητα στους καθηγητές να δημιουργούν εύκολα ηλεκτρονικά μαθήματα και να τα εμπλουτίζουν διαρκώς, και στους φοιτητές να αξιοποιούν ένα εναλλακτικό μέσο πρόσβασης στη γνώση, μέσω μιας αξιόπιστης και χαμηλού κόστους υπηρεσίας του διαδικτύου. Διάφορες εμπειρικές μελέτες έδειξαν, άλλωστε ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης στην αίθουσα διδασκαλίας, τα ηλεκτρονικά μαθήματα μπορεί να δώσουν εκπαιδευτικό υλικό με κατάλληλη μορφή, που να καλύπτει επαρκέστερα τον τρόπο μάθησης, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους κάθε φοιτητή (Fletcher, 2003· Apostolou et al., 2011, 2013). Αυτή η δυνατότητα οργάνωσης και διάχυσης της γνώσης μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, με τη βοήθεια του Πανελληνίου Ακαδημαϊκού Δικτύου GUnet (www.gunet.gr). Τα ηλεκτρονικά μαθήματα έχουν σκοπό την αναβάθμιση της

διδασκαλίας, με τον εμπλουτισμό του περιεχομένου των παραδοσιακών μαθημάτων, την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη συνεργασία καθηγητών και φοιτητών. Για αυτό υποστηρίζεται ότι προσφέρουν σημαντικά οφέλη ως προς την πρόσβαση των φοιτητών στη γνώση και την υποστήριξή τους στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Μειώνουν το κόστος της εκπαίδευσης, γιατί αντικαθιστούν τα παραδοσιακά συγγράμματα, ενώ συμβάλλουν στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, γιατί επιτρέπουν τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητών και φοιτητών, την αξιοποίηση πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού και εμπειριών που είναι ανέφικτες στην παραδοσιακή διδασκαλία. Μειώνουν τις κοινωνικές ανισότητες, γιατί διευκολύνουν την υποστήριξη φοιτητών με ειδικές ανάγκες και φοιτητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα που δεν έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τόπο κατοικίας για να παρακολουθήσουν τις σπουδές τους, καθώς παύουν να παρεμβαίνουν οι περιορισμοί του χώρου και του χρόνου που υπάρχουν στην παραδοσιακής μορφής διδασκαλία.

Παρότι όμως τα ηλεκτρονικά μαθήματα αυξάνουν τις ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, οι έρευνες δείχνουν ότι δεν επωφελούνται όλοι στον ίδιο βαθμό από τη χρήση τους (Stiakakis et al., 2009). Αντίθετα, δημιουργούνται νέες μορφές ανισότητας που προκαλούν το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα (Sianou- Kyrgiou & Tsiplakides, 2012). Σύμφωνα με τους Ong και Lai (2006), η γνώση, τα κίνητρα και η στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας επηρεάζουν το επίπεδο της χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης. Επιπλέον, οι αντιλήψεις για τη διαχείριση της μάθησης και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν το επίπεδο προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο (Basioudis, et al. 2012), τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών και τις συνολικές τους εμπειρίες.

Το ψηφιακό χάσμα είναι ένας όρος που επινοήθηκε για να περιγράψει τις διαφορές μεταξύ εκείνων που χρησιμοποιούν ή δε χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο. Αυτή είναι μια απλή εννοιολογική προσέγγιση, αφού το ψηφιακό χάσμα είναι στην πραγματικότητα πιο σύνθετο ζήτημα που έχει σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες. Σύμφωνα με τον ορισμό του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το ψηφιακό χάσμα «αναφέρεται στο χάσμα μεταξύ των ατόμων, των οικογενειών, των επιχειρήσεων και γεωγραφικών περιοχών σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα όσον αφορά τις ευκαιρίες πρόσβασης στις ΤΠΕ και στη χρήση του διαδικτύου για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων» (ΟΟΣΑ, 2001). Οι σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που συνδέεται με τις ανισότητες σε τέσσερις διαδοχικούς τύπους δηλαδή τα κίνητρα, τη φυσική πρόσβαση, τις ψηφιακές δεξιότητες και τη διαφορετική χρήση (Bonfadelli, 2002). Το ψηφιακό χάσμα, γενικότερα, επιδεινώνει τις κοινωνικές ανισότητες (Brown, 2002 · Cuervo & Menendez, 2006).

Πολλές μελέτες χρησιμοποιούν τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu για να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές ανισότητες, μέσω του ψηφιακού χάσματος. Θεωρούν ότι οι φοιτητές παρουσιάζουν διαφορές ως προς το διαθέσιμο πολιτισμικό κεφάλαιο και την πολιτισμική τεχνογνωσία τους. Ο Bourdieu (1986) εξηγεί ότι αυτές οι πολιτισμικές διαφορές, ως απόρροια του κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου των ατόμων επηρεάζουν την εκπαιδευτική και «τεχνολογική» συμπεριφορά τους. Στις σύγχρονες κοινωνίες, το πολιτιστικό κεφάλαιο συνυπάρχει με το τεχνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2002). Το τεχνικό κεφάλαιο αποτελεί πηγή δράσης, καθώς τα άτομα στηρίζονται στις γνώσεις που έχουν γύρω από τις τεχνολογίες και το διαδίκτυο για να αποκτήσουν μεγαλύτερα οφέλη στην αγορά εργασίας (Brock et al., 2010). Με άλλα λόγια, τα άτομα με υψηλό πολιτισμικό και τεχνικό κεφάλαιο είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις τεχνολογίες και κυρίως το διαδίκτυο για ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς για να αποκομίσουν οφέλη. Αυτή η μορφή κεφαλαίου συσσωρεύεται μέσω της εκπαίδευσης, των υλικών μέσων και των κοινωνικών δικτύων. Επομένως, οι φοιτητές με υψηλότερο πολιτισμικό και τεχνικό κεφάλαιο χρησιμοποιούν

συχνότερα και αποτελεσματικότερα την ηλεκτρονική μάθηση στο πανεπιστήμιο και, συνεπώς, έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Επομένως, η σωστή χρήσιμη τεχνολογίας και του διαδικτύου αποτελεί μια νέα πτυχή του πολιτιστικού κεφαλαίου στη σύγχρονη κοινωνία (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2012).

Οι σχετικές μελέτες στο επίπεδο αυτό αποτέλεσαν αφορμή για την έρευνα, η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια και εξετάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, μέσω των ηλεκτρονικών μαθημάτων, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, σε σχέση με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Η ανάπτυξη των γνώσεων και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων εξετάζονται, δηλαδή, σε συνάρτηση με τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και του ψηφιακού χάσματος που αποτελεί δυσάρεστη συνέπεια της ευρείας χρήσης τους, αλλά και παράγοντα αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαφανεί, αφενός, η επίδραση που ασκεί η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών, και αφετέρου, η παρουσία του ψηφιακού χάσματος σε αυτή.

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια έγινε με σκοπό: α) να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών για συμβολή της χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας, και β) να διερευνηθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των φοιτητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων. Ανώτατος στόχος είναι να τεκμηριωθεί η ύπαρξη και το μέγεθος του ψηφιακού χάσματος που συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται είναι μέρος από μια ευρύτερη έρευνα για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 500 φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το τελευταίο στάδιο ολοκλήρωσης των σπουδών τους, το ακαδημαϊκό έτος 2015. Το δείγμα συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε πιλοτικά, με σκοπό να ακολουθήσει το δεύτερο στάδιο μιας ευρύτερης, ποσοτικής και ποιοτικής, έρευνας για τη συγκέντρωση περισσότερων δεδομένων και την πληρέστερη προσέγγιση του θέματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν είναι:

- α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας;
- β) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην κοινωνική τους προέλευση, η οποία να τεκμηριώνει την ύπαρξη του ψηφιακού χάσματος;

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη έγινε με το στατιστικό πακέτο «IBM-SPSS Statistics 23.0». Στην ανάλυση που παρουσιάζεται στη συνέχεια, ειδικότερα, παρουσιάζονται μόνο ορισμένα ποσοτικά δεδομένα για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και στην ανάπτυξη γνώσεων και συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως της δημιουργικότητας και καινοτομίας, της πρωτοβουλίας και της ηγετικής ικανότητας, της αναλυτικής-συνθετικής σκέψης και του ομαδικού πνεύματος συνεργασίας. Επίσης, να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο από τους φοιτητές και της εκπαίδευσης των γονέων τους, όπως και του εισοδήματος της οικογένειας, που αποτελούν βασικές μεταβλητές της κοινωνικής προέλευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων αναμένεται να διαπιστωθεί, αν και σε

ποιο βαθμό η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων προωθεί την ισότητα στη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, ή εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών που τεκμηριώνουν το ψηφιακό χάσμα, το οποίο οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι δεξιότητες που ερευνώνται, δηλαδή η δημιουργικότητα και οι καινοτόμες ιδέες, η πρωτοβουλία ή ηγετική ικανότητα, η αναλυτική-συνθετική σκέψη και το ομαδικό πνεύμα εργασίας, δεν έχουν επιλεγεί αυθαίρετα ή τυχαία. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι γιατί αναφέρονται ως ένδειξη απόκτησης σημαντικών δεξιοτήτων στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων⁵ που διαμορφώθηκε κατ' αντιστοιχία με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), όπως ήδη αναφέρθηκε. Επίσης, ως δείκτης υπολογισμού του ψηφιακού χάσματος λαμβάνεται ο βαθμός εξοικείωσης με την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων, ως μέσων απόκτησης από τους φοιτητές των γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας.

Η έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο συμβάλλει στη μάθηση και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας, αλλά υπάρχουν διαφορές στη χρήση που συντελούν στη όξυνση του ψηφιακού χάσματος. Οι διαφορές ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων επιδρούν στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των φοιτητών. Η υπόθεση, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων βασίζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu (Bourdieu, 1986).

4. Τα ευρήματα της έρευνας

4.1. Το προφίλ του δείγματος

Με βάση τα δεδομένα προέκυψαν ορισμένα σημαντικά στοιχεία για το προφίλ του δείγματος. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει την κατανομή του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Η κατηγοριοποίηση σε χαμηλό και υψηλό επίπεδο (όπως παρατηρείται στον πίνακα 1) γίνεται για λόγους διευκόλυνσης στην παρουσίαση των δεδομένων. Το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης αντιστοιχεί σε όσους έχουν ολοκληρώσει μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αντιστοιχεί σε όσους έχουν πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην ανώτατη εκπαίδευση.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)	
Απόφοιτος Δημοτικού	14.6%	10.1%	Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	42.2%	41.7%	
Πτυχιούχος ΑΕΙ, ΤΕΙ, κάτοχος μεταπτυχιακού/διδακτορικού διπλώματος	43.2%	48.2%	Υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης
Σύνολο	100%	100%	

Όσον αφορά το εισόδημα, η πλειοψηφία του δείγματος, ποσοστό 53.7% προέρχεται από οικογένειες με εισόδημα που κυμαίνεται μεταξύ 1500 και 3000 ευρώ. Το 29,6%

⁵Για περισσότερα σχετικά με το εθνικό πλαίσιο προσόντων

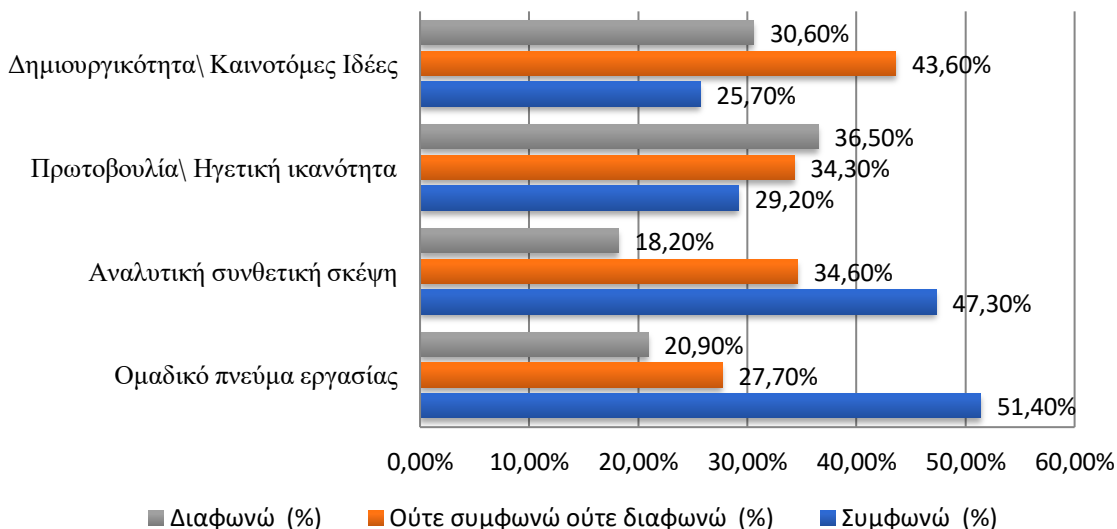
http://www.eoppep.gr/images/European/ETHNIKO_PLAISIO_PROSONTON_NOVEMBER_2016.pdf

προέρχεται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα μικρότερο των 1500 ευρώ. Από την άλλη πλευρά, το 12.5% προέρχεται από οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 3001 ευρώ.

4.2. Ανάλυση δεδομένων

Από την επεξεργασία των δεδομένων σχετικά με το βαθμό χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών, 39.1%, χρησιμοποιεί σε μικρό βαθμό τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Απεναντίας, σε ποσοστό 37.1%, οι φοιτητές χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα αρκετά κατά τη διάρκεια του έτους, παράλληλα με την παραδοσιακή διδασκαλία. Σε ποσοστό 23.8% δηλώνουν ότι ο μεικτός τρόπος μάθησης, δηλαδή ο συνδυασμός παραδοσιακής και ηλεκτρονικής μάθησης, είναι σημαντικός και χρήσιμος, θεωρούν δηλαδή ότι προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, που εξετάζονται είναι η πρωτοβουλία ή η ηγετική ικανότητα, η δημιουργικότητα ή καινοτομία, η αναλυτική-συνθετική σκέψη και το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας. Στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 1), φαίνεται η κατανομή των ποσοστών ανάλογο με το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν ότι ανέπτυξαν αυτές τις δεξιότητες. Οι φοιτητές θεωρούν ότι έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων, όπως το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, η καλλιέργεια της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, ενώ σε μικρότερο βαθμό να αναπτύξουν την πρωτοβουλία και την ηγετική ικανότητα, τη δημιουργικότητα και τις καινοτόμες ιδέες.

Γράφημα 1: Αντιλήψεις φοιτητών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων



Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη σχέση μεταξύ της χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων και του βαθμού που οι φοιτητές θεωρούν ότι ανέπτυξαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Όσον αφορά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και καινοτομίας, το γράφημα 2 (παράρτημα) δείχνει ότι οι φοιτητές που κάνουν πολύ συχνή χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, θεωρούν ότι ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα σε ποσοστό 36.3%, υψηλότερο από αυτό των φοιτητών που υποστήριξαν ότι δεν την ανέπτυξαν, 34.7%. Οι περισσότεροι φοιτητές που κάνουν συχνή χρήση της μεικτής μεθόδου διδασκαλίας, δηλαδή του συνδυασμού παραδοσιακής και ηλεκτρονικής μάθησης, θεωρούν ότι ανέπτυξαν σε αρκετό βαθμό τη δημιουργικότητα, ποσοστό 48.3%. Τέλος, οι φοιτητές που δεν χρησιμοποιούν την μεικτή μέθοδο θεωρούν, σε ποσοστό 46.1%, ότι δεν ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα. Οι διαφορές αυτές παρέχουν ενδείξεις ότι η

περιορισμένη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων συνδέεται και με την περιορισμένη ανάπτυξη των δεξιοτήτων της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της πρωτοβουλίας ή της ηγετικής ικανότητας, όπως φαίνονται στο γράφημα 3 (παράρτημα). Συγκεκριμένα, ο βαθμός χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη τους, αφού οι φοιτητές που δε χρησιμοποιούν συχνά τα ηλεκτρονικά μαθήματα, θεωρούν σε ποσοστό 56%, ότι δεν ανέπτυξαν δεξιότητες πρωτοβουλίας και ηγετικής ικανότητας. Οι φοιτητές που χρησιμοποιούν συχνά τη μεικτή μέθοδο διδασκαλίας στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες αυτές, ποσοστό 43.3%, το οποίο μεγαλώνει για τους φοιτητές που χρησιμοποιούν πολύ συχνά τα ηλεκτρονικά μαθήματα, 47.4%.

Όσον αφορά την ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα συχνότερα δηλώνουν ότι έχουν αναπτύξει περισσότερο την αναλυτική και συνθετική σκέψη. Για παράδειγμα, από τους φοιτητές που δεν κάνουν συχνή χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων το μεγαλύτερο ποσοστό, 61.1%, δήλωσε ότι δεν ανέπτυξε αναλυτική και συνθετική σκέψη κατά τη διάρκεια των σπουδών (γράφημα 4, παράρτημα). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και για την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας (γράφημα 5, παράρτημα). Συγκεκριμένα, η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων συνδέεται με την ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, αφού ο ένας στους δύο φοιτητές που δε χρησιμοποιεί τα ηλεκτρονικά μαθήματα, ποσοστό 46.1%, θεωρεί ότι δεν ανέπτυξαν ομαδικό πνεύμα συνεργασίας. Αντίθετα, οι φοιτητές που χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα ηλεκτρονικά μαθήματα θεωρούν σε ποσοστό 59.1% ότι ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας.

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων και της ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων, δηλαδή η συχνότητα χρήση τους την επηρεάζει και σε σημαντικό βαθμό. Αναλυτικότερα, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και το βαθμό ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας ($\rho=0.242$, $p=.000$), το βαθμό ανάπτυξης της πρωτοβουλίας και της ηγετικής ικανότητας ($\rho=0.251$, $p=.000$), της συνεργατικότητας ($\rho=0.246$, $p=.000$) και της αναλυτικής-συνθετικής σκέψης ($\rho=0.202$, $p=.000$). Με άλλα λόγια, η στατιστική ανάλυση δείχνει ότι όσο περισσότερο οι φοιτητές χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα για τη μάθηση, σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες της δημιουργικότητας, της πρωτοβουλίας, της αναλυτικής-συνθετικής σκέψης και του ομαδικού πνεύματος συνεργασίας. Μάλιστα, ο συντελεστής συσχέτισης είναι μεγαλύτερος ανάμεσα στη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, καλλιέργειας ηγετικών ικανοτήτων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα, τα οποία απαντούν στο ερώτημα, αν η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων συνδέεται με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών και ένδειξη παρουσίας του ψηφιακού χάσματος. Όπως προαναφέρθηκε σε αυτή τη μελέτη αξιοποιούνται τα δεδομένα από τις συσχετίσεις με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας. Η κατανομή των ποσοστών στο γράφημα 6 (παράρτημα), παρέχει σαφείς ενδείξεις ότι οι έχοντες πατέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης κάνουν συχνότερη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων: ο μέσος όρος μεταξύ χαμηλού ($M=1,95$, $SD=0,86$) και υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης ($M=2,04$, $SD=0,89$) δεν έχει σημαντική διαφορά ($t=-1,09$, 2-tailed $p=0,27$). Επίσης, η ανάλυση (Mann-Whitney) δείχνει ότι οι έχοντες πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης θεωρούν σε σημαντικό βαθμό ότι το πανεπιστήμιο τους βοήθησε να αποκτήσουν αναλυτική και συνθετική σκέψη, ($U=27424$, $p=.002$), δημιουργικότητα και καινοτόμες ιδέες, ($U=39112.5$, $p=.020$) αλλά και δεξιότητες πρωτοβουλίας και ηγετικών ικανοτήτων ($U=39081$, $p=.025$). Παρομοίως, οι φοιτητές

με μητέρα που έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό δηλώνουν ότι μέσα στο πανεπιστήμιο ανέπτυξαν αναλυτική και συνθετική σκέψη, ($U=26853.5$, $p<.000$). Συνολικά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ειδικότερα την αναλυτική-συνθετική σκέψη, μέσω της συχνότερης χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων.

Από τα δεδομένα που προέκυψαν μετά τη συσχέτιση των απαντήσεων με το εισόδημα της οικογένειας των φοιτητών, προκειμένου να διαπιστωθεί η παρουσία του ψηφιακού χάσματος, αντλούνται σημαντικές ενδείξεις. Το γράφημα 7 (παράρτημα) δείχνει τη σχέση ανάμεσα στο μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας και το βαθμό που οι φοιτητές κάνουν χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Διαπιστώνεται ότι όσο μεγαλύτερο είναι το εισόδημα της οικογένειας τόσο συχνότερη είναι η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων ως μεικτής μεθόδου διδασκαλίας. Για παράδειγμα, το 42.1% φοιτητών που το εισόδημα της οικογένειας είναι έως 1500 ευρώ χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα λιγότερο συχνά σε σχέση με όσους φοιτητές έχουν οικογενειακό εισόδημα πάνω από 3000 ευρώ, οι οποίοι δηλώνουν ότι κάνουν συχνότερη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Συνεπώς, η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων συνδέεται με το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας: ο μέσος όρος μεταξύ χαμηλού ($M=1,94$, $SD=0,87$) και υψηλού εισοδήματος ($M=2,15$, $SD=0,86$) δεν έχει σημαντική διαφορά ($t=-1,92$, 2-tailed $p=0,55$). Η ανάλυση με Spearman's rho δείχνει ότι το εισόδημα της οικογένειας έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τη πρωτοβουλία και ηγετική ικανότητα, ($\rho=.200$, $p=.000$) και την αναλυτική και συνθετική σκέψη, ($\rho=.128$, $p=.004$). Με άλλα λόγια, όσο υψηλότερο είναι το εισόδημα της οικογένειας, τόσο συχνότερα οι φοιτητές συμφωνούν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ανέπτυξαν την πρωτοβουλία και την αναλυτική-συνθετική σκέψη.

5. Συμπέρασμα

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η σχέση ανάμεσα στη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων με τη μέθοδο της μεικτής διδασκαλίας (blended learning) στο πανεπιστήμιο και την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, που είναι πολύ σημαντικές για τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Απώτερος στόχος της είναι η διερεύνηση της ύπαρξης ή όχι του ψηφιακού χάσματος, όπως προκύπτει από το διαφορετικό βαθμό χρήσης των ηλεκτρονικών μαθημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων που παρέχει σημαντικές ενδείξεις ότι αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων βοηθά στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των φοιτητών που απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με το στόχο της έρευνας, η στατιστική ανάλυση δείχνει ότι όσο περισσότερο οι φοιτητές χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα για τη μάθηση, σε μεγαλύτερο ποσοστό νιώθουν ότι έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες της δημιουργικότητας, της πρωτοβουλίας, της αναλυτικής-συνθετικής σκέψης και της συνεργατικότητας. Μάλιστα, ο συντελεστής συσχέτισης είναι μεγαλύτερος ανάμεσα στη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας/ηγετικής ικανότητας. Επίσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι φοιτητές που κάνουν συχνότερη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων (μεικτή μέθοδος διδασκαλίας) προέρχονται από γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και μεγαλύτερο μηνιαίο εισόδημα. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνει την παρουσία του ψηφιακού χάσματος. Από τη συνεκτίμηση των παραπάνω ευρημάτων συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές ανισότητες προκαλούν το ψηφιακό χάσμα, αλλά και αυτόξυνη τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με την ανάπτυξη των γνώσεων και την καλλιέργεια της προσόντων και των δεξιοτήτων των φοιτητών. Τα ευρήματα αυτά της έρευνας

ερμηνεύονται από τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν ότι οι μεικτές μέθοδοι διδασκαλίας, δηλαδή ο συνδυασμός παραδοσιακής και ηλεκτρονικής μάθησης ενισχύει σημαντικά τις μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών και κατ'επέκταση την καλλιέργεια της προσωπικότητας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Apostolou, et al., 2013).

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αναδεικνύει ακόμη μια παράμετρο της παρουσίας του ψηφιακού χάσματος στο πανεπιστήμιο. Προχωράει ένα βήμα πιο πέρα τον προβληματισμό για τις κοινωνικές ανισότητες ως προς τη χρήση της τεχνολογίας στο πανεπιστήμιο και την προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Δείχνουν ότι οι ανισότητες δε σχετίζονται μόνο με τη χρήση των ΤΠΕ αλλά συνδέονται και με την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Αυτό σημαίνει ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα δεν πρέπει να γίνεται λόγος μόνο για κοινωνικές ανισότητες ως προς την πρόσβαση και τη χρήση, αλλά και για ανισότητες που προκύπτουν από την απουσία τους κατάλληλου τεχνικού κεφαλαίου, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό και μέσα από τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu.

Επιπλέον, η σημασία της έρευνας οφείλεται στα ευρήματα που δείχνουν ότι το ψηφιακό χάσμα σχετίζεται άμεσα με τις ικανότητες και τις δεξιότητες των χρηστών. Η χρήση δηλαδή των ηλεκτρονικών μαθημάτων εξαρτάται αλλά και ενσωματώνει σε κάποιο βαθμό, οξύνοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες. Συνεπώς, οι φοιτητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, αφού αυτοί δεν αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά μαθήματα και δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες στον ίδιο βαθμό με τους φοιτητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οι προερχόμενοι από πιο προνομιούχα στρώματα, μέσω της χρήσης του διαδικτύου εξασφαλίζουν οφέλη που δεν έχουν οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα στρώματα (DiBello, 2005). Η σχέση αυτή δείχνει ότι το ψηφιακό χάσμα ενεργοποιεί διαδικασίες που αναπαράγουν τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και οι αδικίες που προκαλεί το ψηφιακό χάσμα διαιωνίζονται στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ανισότητα ως προς την πρόσβαση και χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών μαθημάτων ερμηνεύει το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση που εντείνει τις κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες. Αυτές έχουν σοβαρές επιπτώσεις στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ένταξη στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα παραπάνω είναι ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, της απόκτησης γνώσεων και της καλλιέργειας των δεξιοτήτων που θεωρούνται αναγκαίες στις δομές εργασίας και στην παγμοσμοιοποιημένη οικονομία. Χρειάζεται όμως να γίνουν περαιτέρω έρευνες σχετικά με το ζήτημα αυτό που μπορούν να αναδείξουν σημαντικές πτυχές της όξυνσης του ψηφιακού χάσματος, οι οποίες δεν μπορούν να εξεταστούν στα περιορισμένα πλαίσια αυτής της μελέτης.

6. Βιβλιογραφία

- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Watson, S. F. (2013). Accounting education literature review (2010–2012). *Journal of Accounting Education*, 31(2), 107-161.
- Apostolou, B., Hassell, J. M., Rebele, J., & Watson, S. F. (2011). Accounting education literature review (2006-2009). *Journal of Accounting Education*, 28(3-4), 145-197.

- Basioudis, I. G., De Lange, P., Suwardy, T., & Wells, P. (2012). Accounting students' perceptions of a Learning Management System: An international comparison. *Accounting Research Journal*, 25(2), 72-86.
- Bonfadelli, H. (2002). The Internet and knowledge gaps: A theoretical and empirical investigation. *European Journal of Communication*, 17(1), 65-84.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In JG. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York, Westport, CT and London: Greenwich Press.
- Brock, A., Lynette K. & Kayla H. (2010). Cultural Appropriations of Technical Capital. *Information, Communication & Society* 13(7): 1040-1059.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P. & Lauder, H. (2006). Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (eds). *Education, globalization, and social change* (pp. 317-340). Oxford: Oxford university press.
- Castells M (1996) The Rise of the Network Society. Cambridge, MA: Blackwell.:10.1016/j.jaccedu.2011.2011.08.001.
- Cuervo, M.R.V. & Menendez, A.J.L., (2006). A Multivariate Framework for the Analysis of the Digital Divide: Evidence for the European Union-15. *Information & Management* 43, 756-766.
- Daniels, J. (2009). Rethinking Cyberfeminism(s): Race, Gender, and Embodiment. *Women's Studies Quarterly*, 37(1): 101-124.
- Evans, T. D., Haughey, M., & Murphy, D. (2008). International handbook of distance education. Emerald Group Publishing.
- Fletcher, J.D. (2003). Evidence for Learning from Technology-Assisted Instruction. In H.F. O'Neil Jr. & R. Perez (Eds.), *Technology Applications in Education: A Learning View* (σελ. 79-100), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hargittai, E., (2002). The second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday: Peer-Reviewed Journal on the Internet*, 7(4).
- Haverila, M. (2011). Prior E-learning experience and perceived learning outcomes in an undergraduate E-learning course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 206.
- Καμαριανός, Γ. (2017). Εκπαίδευση, εξουσία και ψηφιακή επικοινωνία. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Αρ. Κυρίδης και Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σελ. 632-673). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Kozma R, ed. (2003). *Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective*. Eugene, OR: Information Society for Technology in Education (ISTE).
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society* 9 (4): 671-96.
- OECD/CERI (2001). Learning to Change: ICT in Schools. Available at: <http://www.oecd.org>.

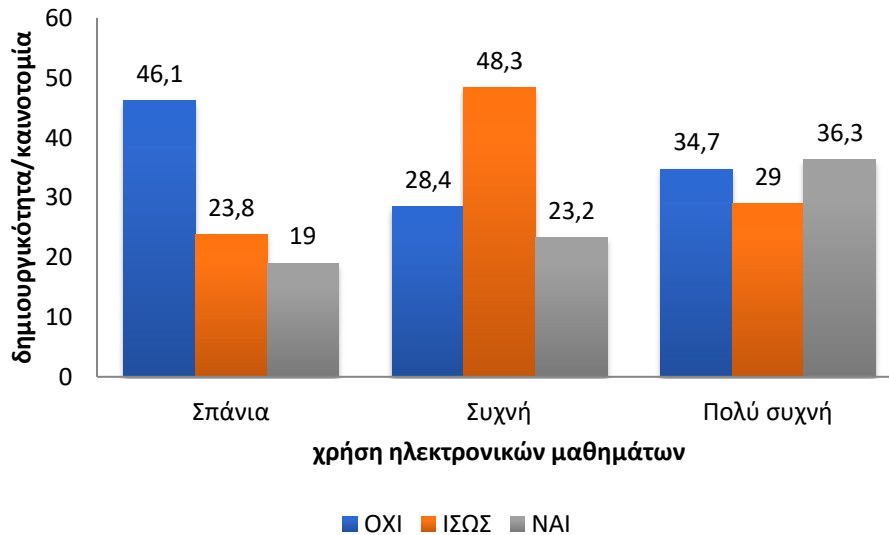
- Ong, C. S., & Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in human behavior*, 22(5), 816-829.
- Osgerby, J. (2013). Students' perceptions of the introduction of a blended learning environment: An exploratory case study. *Accounting Education*, 22(1), 85-99.
- Potter, B. N., & Johnston, C. G. (2006). The effect of interactive on-line learning systems on student learning outcomes in accounting. *Journal of Accounting Education*, 24(1), 16-34.
- Rebele, J. E. (2002). Accounting education's uncertain environments: Descriptions and implications for accounting programmes and accounting education research. *Accounting Education*, 11(1), 3-25.
- Resta, P. & Laferrière, T. (2008). Issues and challenges related to digital equity. In Voogt, J. & Knezek, G. (eds), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 765-78). Berlin Heidelberg and New York: Springer.
- Σιάνου - Κύργιου Ε. (2010). Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και ψηφιακό χάσμα. Στο Τζιμογιάννης Α. (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σελ. 601-605). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Sianou-Kyrgiou E. & Tsiplakides, I . (2012). Digital divide, students' use of the Internet and emerging forms of social inequalities. In A. Jimoyiannis (Ed.), *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 55-70). London: Springer Science.
- Sianou-Kyrgiou E. & I .Tsiplakides (2012). Digital divide, students' use of the Internet and emerging forms of social inequalities. Στο Α. Jimoyiannis (Ed.) *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 55-70). London: Springer Science.
- Stiakakis E., Kariotellis P. & Vlachopoulou M. (2009). From the digital divide to digital inequality: A secondary research in the European Union. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, Vol. 26, Springer-Verlag, 3rd International Conference on e-Democracy "Next Generation Society: Technological and Legal Issues", Athens, 23-25 September, pp. 43-54.
- Tondeur, J., Devos, G., van Houtte, M., van Braak, J. & Valcke, M. (2009). Understanding organisational and cultural school characteristics in relation to educational change: The case of ICT intergration. *Educational Studies* 35(2): 223-35.
- Van Deursen, A.J.A.M. & Van Dijk, J.A.G.M. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26, 333-340.
- Van Deursen, A.J.A.M. & Van Dijk, J.A.G.M. (2015). Modeling Traditional Literacy, Internet Skills and Internet Usage: An Empirical Study. *Interacting with Computers*. doi:10.1093/iwc/iwu027.
- Van Dijk J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics* 34 (4/5), 221-35.
- Van Dijk, J. & Van Deursen, A. (2009). Inequalities of Digital Skills and How to Overcome Them. In *Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society*. E. Ferro, Y. K. Dwivedi, R. Gil-Garcia & M. D. Williams (eds). IGI Global, Hershey.

Van Dijk, J., Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *Information Society* 19(4), 315–26.

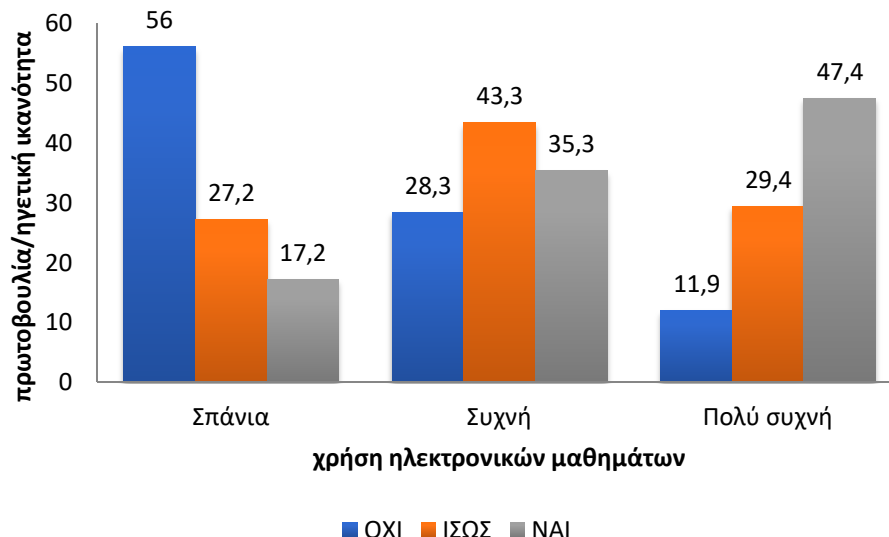
Van Dijk, J. & A.G.M., (2005). *The Deepening Divide, Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks CA, London, New Delhi: Sage Publications.

7. Παράρτημα

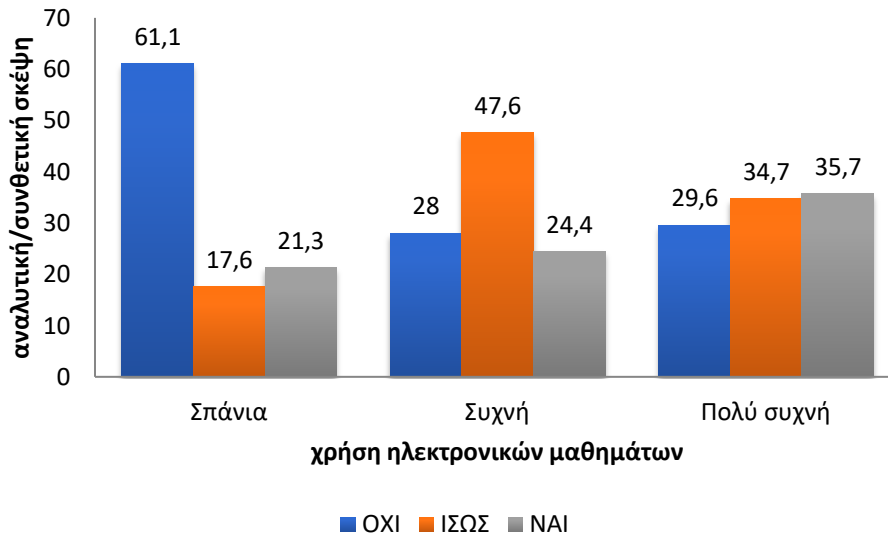
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικότητας/καινοτομίας



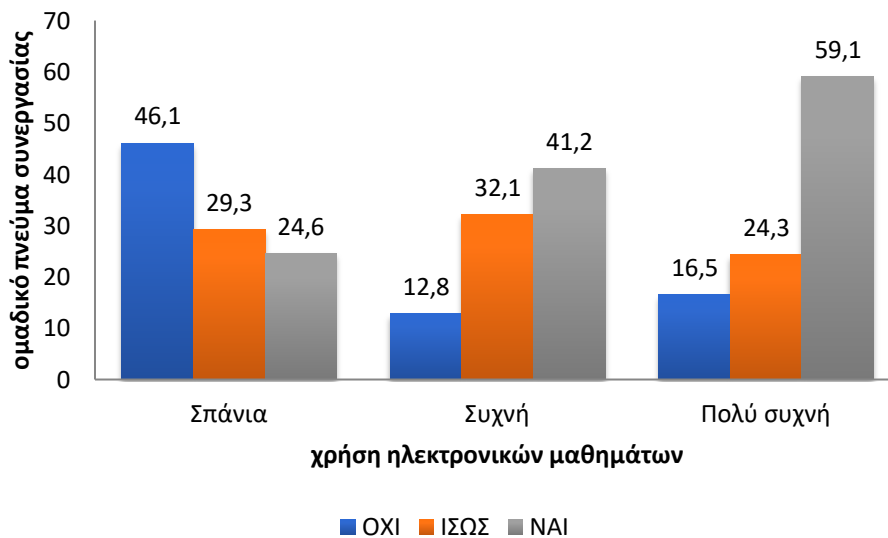
Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων πρωτοβουλίας/ηγετικής ικανότητας



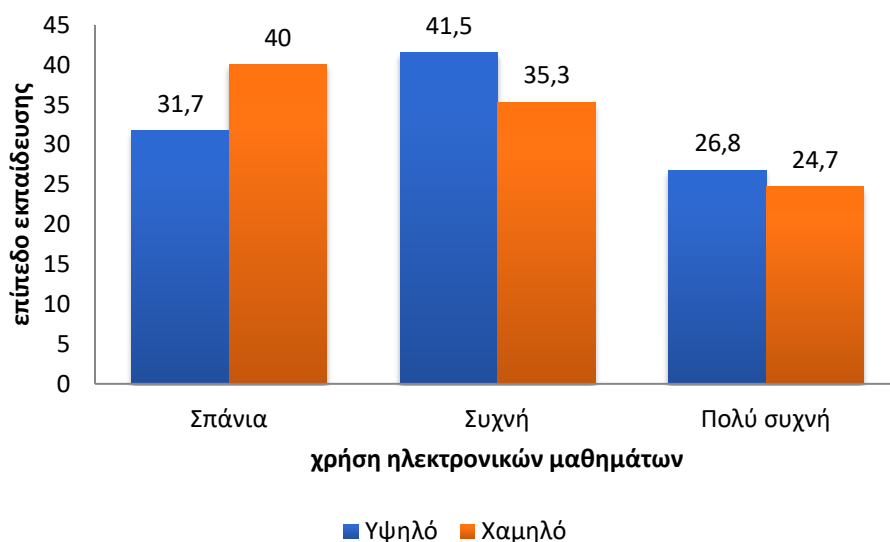
Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και την καλλιέργεια αναλυτικής και συνθετικής σκέψης



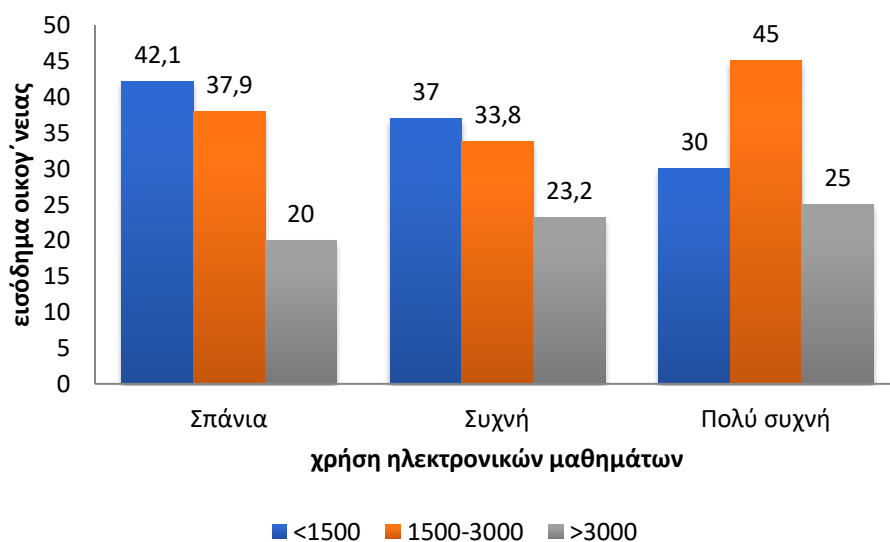
Γράφημα 5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρήση των ηλεκτρονικών μαθημάτων και την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος συνεργασίας



Γράφημα 6: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και χρήση ηλεκτρονικών μαθημάτων



Γράφημα 7: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας και τη χρήση ηλεκτρονικών μαθημάτων



Συνέργεια, Καλλιέργεια, Μάθηση - Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής: από τη Σύλληψη ως το Θάνατο

Μυλωνά Βαλασία, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, psed16006@aegean.gr

Περίληψη

Η εργασία περιγράφει τις Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής. Επιχειρεί να δώσει ένα πρώτο ορισμό τους σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των Κοινοτήτων Πρακτικής, να παρουσιάσει πώς μπορούν να σχεδιαστούν σύμφωνα με παιδαγωγικά μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης και ποια στάδια ακολουθεί η πορεία της εξέλιξής τους σύμφωνα με το μοντέλο του κύκλου της ζωής διαδικτυακών κοινοτήτων. Όλα τα παραπάνω εξετάζονται κάτω από το πρίσμα: α) της συνέργειας των εμπλεκομένων ως κύριο συστατικό ενεργοποίησης, σύμπραξης, αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης, β) της καλλιέργειας των Δ.Κ.Π. με την έννοια της συνεχούς φροντίδας και επιμέλειάς τους από τους συμμετέχοντες γ) της μάθησης ως συλλογική παραγωγική διαδικασία και δ) της ανάπτυξης του αισθήματος της κοινότητας και του αισθήματος της ψηφιακής κοινότητας. Στη συνέχεια περιγράφονται δύο μελέτες περίπτωσης: α) από τον χώρο των επιχειρήσεων, η περιπτωσιολογική μελέτη J-PHONE και οι τέσσερις στρατηγικές κοινότητες πρακτικής που συνδύασε η εταιρεία για την παραγωγή ανταγωνιστικού προϊόντος, και β) από τον χώρο της εκπαίδευσης, οι Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής του Τμήματος των Επιστημών της Αγωγής της Ιντιάνα. Η εργασία είναι βιβλιογραφική και στοχεύει να εισάγει τους ενδιαφερόμενους μελετητές σε μια αρχική γνωριμία με τις Δ.Κ.Π. και τα οφέλη τους στην εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Σ' ένα κόσμο που αλλάζει ραγδαία, οικονομικά, πολιτικά, δημογραφικά, τεχνολογικά, αναδύεται μια νέα πραγματικότητα στη σκηνή της παγκοσμιοποίησης, που μέχρι πρόσφατα οι πολίτες του κόσμου δε θα μπορούσαν να φανταστούν. Η πλανητική αλληλεξάρτηση λόγω οικονομικών διασυνδέσεων των χωρών, η κυριαρχία της ελεύθερης οικονομικής αγοράς, η διαπολιτισμική επικοινωνία των εθνών που συντελείται μέσα από τη συνεχή μετακίνηση των πληθυσμών, τη λειτουργία των Μ.Μ.Ε. και του διαδικτύου, ο τεράστιος όγκος γνώσεων και πληροφοριών που αποθηκεύεται σε αόρατα «σύννεφα» ωρίμασαν τις συνθήκες ανάπτυξης ενός ευρύτερου πεδίου αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων.

Η εκπαίδευση προσπαθεί να συμβαδίσει με όλες αυτές τις παγκόσμιες εξελίξεις σε μια κοινωνία όπου τα μέλη της και τα συστήματά της, θα μαθαίνουν μέσω αλληλεπιδράσεων, ανταλλαγής γνώσεων αλλά ακόμη και από τη συλλογική οικοδόμηση των νέων γνώσεων (Bouvier, 2004). Η δημιουργία οργανισμών όπου τα μέλη τους και οι ίδιοι δεν αντιδρούν απλά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος αλλά σύμφωνα με τον Senge (1996) και τη θεωρία των «μανθάνοντων οργανισμών», το συνδιαμορφώνουν, σύμφωνα με το μέλλον και το όραμα του οργανισμού ίσως αποτελεί απάντηση στην πολυπλοκότητα που καλείται να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό σύστημα και του ρόλου που του ανατίθεται από την κοινωνία, την προετοιμασία των αυριανών πολιτών του παγκόσμιου χωριού.

Οι συμμετέχοντες σε αυτές τις διεργασίες οφείλουν να μάθουν να συνεργούν. Συνέργεια σημαίνει ότι η ολότητα είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μερών της, «εν τη ενώσει η ισχύς» (Ψηφιακό Σχολείο, Δ.Σ.Β.). Στη φιλοσοφία και το πνεύμα της συνέργειας λειτουργούν και οι Κοινότητες Πρακτικής και μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση ποικιλοτρόπως. Προτείνονται ως συμβατό λειτουργικό-οργανωσιακό μηχανισμό και πρότυπο των οργανισμών στα πλαίσια διαχείρισης και παραγωγής γνώσης (Wenger, 1998), ως παιδαγωγικό μοντέλο για τον μαθησιακό σχεδιασμό (Lave & Wenger, 1991), ως ένα σύγχρονο εργαλείο σε ποικίλες μαθησιακές καταστάσεις όπως επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Φεσάκης, 2014), σχέδια εργασίας κ.α., ως ένα υποστηρικτικό εργαλείο βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Ρουσάκη & Κώστας, 2011) ή απλά ως ένας χώρος μάθησης και ανάπτυξης (Μαργετουσάκη & Μιχαηλίδης, 2005).

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να παρουσιάσει τις Κοινότητες Πρακτικής ως οργανωσιακό πρότυπο (Wenger, 1998), ως παιδαγωγικό μοντέλο σύμφωνα με τις μελέτες των Wenger και Lave (1991) και τη θεωρία της εγκαθιδρυμένης/κατανεμημένης μάθησης, με τις Τ.Π.Ε. να αποτελούν εργαλείο των συμμετεχόντων. Παράλληλα θα δοθεί έμφαση στην καλλιέργειά τους, μέσα από την επιμέλεια των διαδικασιών σύμπραξης των μελών τους. Στη συνέχεια θα περιγραφεί η πρόταση της Dabbagh για το μαθησιακό σχεδιασμό τους σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, συνοδευόμενη από μερικές διαπιστώσεις σχετικές με την ανάπτυξη του αισθήματος της κοινότητας που δύναται να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες. Τέλος θα παρουσιαστεί το μοντέλο του κύκλου της ζωής των διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής των Iriberrí και Leroy (2009) και οι παράγοντες που μπορούν να τις οδηγήσουν στην επιτυχία. Όλα τα παραπάνω με τελικό στόχο να αποδειχθεί πως μπορούν οι Κ.Π. να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση.

2. Κοινότητες πρακτικής

Σύμφωνα με τον Wenger (1998) οι Κ.Π. είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον ή ένα πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά. Τα μέλη των κοινοτήτων αποκτούν δεσμούς από τη διεργασία της κοινής τους δραστηριότητας, της γνώσης που έχουν αποκτήσει μέσα από τις κοινές δεσμεύσεις που αποδέχονται και μέσω της σύμπλεξης των δράσεών τους. Κάθε μία αυτοπροσδιορίζεται από τρεις διαστάσεις: α) από το αντικείμενο της, πρόκειται για μια κοινή «επιχείρηση» όπως την καταλαβαίνουν και συνεχώς την επαναδιαπραγματεύονται τα μέλη της, β) από τη λειτουργία της, ως αμοιβαία δέσμευση που ενώνει τα μέλη μεταξύ τους σε μια κοινωνική οντότητα, γ) από τη δυνατότητα παραγωγής, του διαμοιραζόμενου συνόλου των κοινοτικών πόρων (ρουτίνες, έργα τέχνης, λεξιλόγιο) που τα μέλη έχουν αναπτύξει με την πάροδο του χρόνου (Wenger, 1998).

2.1 Οι Κ.Π. ως πρότυπο οργανωσιακής μάθησης

Οι κοινότητες πρακτικής δομούν, σύμφωνα με τον Wenger (1998), τη δυνατότητα οργανωσιακής μάθησης με δύο τρόπους: μέσα από τη γνώση που παράγουν και βελτιώνουν στον πυρήνα τους και μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται στα όρια τους. Ο πυρήνας αποτελεί το κέντρο της εμπειρογνωμοσύνης, όμως δυναμικά νέες ιδέες αναδύονται στα όρια μεταξύ των κοινοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση παράγεται μέσα από κοινές διεργασίες αλληλεπίδρασης, διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη της κοινότητας, οργανώνεται σύμφωνα με τη δομή της και αναθεωρείται (εσωτερικά και ανάμεσα στα όρια) συνεχώς. Συμπληρώνουν κατά αυτό τον τρόπο πολλές ενδοοργανωσιακές λειτουργίες, διατηρώντας τη φιλοσοφία της δημιουργίας, της συσσώρευσης και της διάχυσης της γνώσης καθώς είναι κόμβοι ανταλλαγής και ερμηνείας της πληροφορίας. Δημιουργούν ιδανικά κανάλια ροής πληροφοριών μέσα στον οργανισμό και στα όρια του, όπως: καλές πρακτικές, συμβουλές, ανατροφοδοτήσεις κ.α. Διατηρούν «ζωντανή» τη γνώση που είναι χρήσιμη σε πρακτικό επίπεδο, σε αντίθεση με μια βάση δεδομένων ή ένα εγχειρίδιο. Λειτουργούν στη βάση φροντίδας των ικανοτήτων των μελών για να διατηρούν τον οργανισμό στην αιχμή του. Η συνεργατική έρευνα προσδίδει αξία στις σχέσεις των μελών, διότι τα μέλη επενδύουν στις επαγγελματικές τους ιδιότητες-ικανότητες για να είναι κομμάτι μιας δυναμικής κοινότητας που «κοιτά» μπροστά. Παρέχουν στέγη για την ταυτότητα των μελών τους, διότι δεν είναι προσωρινές όπως μια ομάδα και η οργάνωση τους βρίσκεται γύρω από τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα τους (Wenger, 1981).

2.2 Η καλλιέργεια των Κ.Π. σε οργανισμούς

Οι Κ.Π. σύμφωνα με τον Wenger (1998) αποτελούν χώρους όπου λόγω του τρόπου γέννησής τους, δηλαδή μέσα από την ανάγκη των μελών να επιλύσουν προβλήματα ή να παράγουν γνώση που είναι αναγκαία, οφείλουν να «σπέρνονται» και να «καλλιεργούνται» παρά να σχεδιάζονται. Συγκεκριμένα η καλλιέργεια ορίζεται και επιβεβαιώνεται καθώς αποτελούν ένα ζωντανό πρόγραμμα σπουδών για τον μαθητευόμενο (Wenger, 2013) όπου η αυτοδιοίκηση, η αυτό-οργάνωση και η αυτό-συντήρηση αποτελούν συστατικά στοιχεία της Κ.Π. Στα πλαίσια ενός οργανισμού ο Wenger (1998) ορίζει για την καλλιέργεια τους τις παρακάτω τακτικές:

- **Η νομιμοποίηση της συμμετοχής.** Αναγνωρίζοντας την ανάγκη διατήρησης τους, δίνεται στα μέλη τους ο απαραίτητος χρόνος συμμετοχής στις δραστηριότητες, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου η αξία των Κ.Π. αναγνωρίζεται.
- **Η διαπραγμάτευση του στρατηγικού πλαισίου.** Η μάθηση που αποκτιέται μέσα από αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντική και έχει μακροπρόθεσμα μεγάλη αξία, η οποία πρέπει να εκτιμηθεί. Περιλαμβάνει τη διαδικασία κατανόησης ποιας γνώσης και ποιας πρακτικής θα συμπεριληφθεί στο πλαίσιο της στρατηγικής του οργανισμού.
- **Η εναρμόνιση με αληθινές πρακτικές.** Η γνώση συνήθως ήδη υπάρχει σε κάποια μορφή, αλληλοσυνδέοντας τους μηχανισμούς ή τις πρακτικές που την έχουν ήδη δημιουργήσει ή την αναζητούν γρήγορα, παράγεται αποτέλεσμα.
- **Η βελτιστοποίηση της οργάνωσης.** Οι Κ.Π. οφείλουν να αυτό-οργανώνονται για να μπορούν να παράγουν αποτελεσματική γνώση και η συμμετοχή της σε αυτές να τροφοδοτείται από την εσωτερική διάθεση των μελών. Κατά συνέπεια ο

οποιοσδήποτε τρόπος χειραγώγησης των μελών της με διάφορες αμοιβές δεν συνάδει με το πνεύμα της.

- **Η παροχή υποστήριξης.** Οι κοινότητες πρακτικής είναι ως επί το πλείστον αυτάρκειες, αλλά μπορούν να επωφεληθούν από κάποιους πόρους, όπως εξωτερικούς εμπειρογνώμονες, συνεδριακές εγκαταστάσεις, της τεχνολογίας των επικοινωνιών κ.α.

2.3 Οι Κ.Π. ως παιδαγωγικό μοντέλο

Σύμφωνα με τους Lave & Wenger (1991), οι Κ.Π. μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως παιδαγωγικό μοντέλο, αξιοποιώντας μάλιστα τις διαδικτυακές Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Οι Τ.Π.Ε. επιτρέπουν την ανάπτυξη Διαδικτυακών Κοινοτήτων Πρακτικής που υπερβαίνουν χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς των απλών Κ.Π., παρέχουν νέες πολυμεσικές μορφές αναπαράστασης της πληροφορίας και εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των αλληλεπιδράσεων των μελών (Φεσάκης, 2014). Στα πλαίσια του παραπάνω μοντέλου ο Wenger (1998) ορίζει τα συστατικά στοιχεία μιας Κ.Π. :

- Το πεδίο (The domain): ο τομέας, το πεδίο όπου επικεντρώνεται το ενδιαφέρον και καθορίζει την ταυτότητα των μελών.
- Η κοινότητα (The community): προκειμένου τα άτομα να ικανοποιήσουν το ενδιαφέρον τους, εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες και συζητήσεις, αλληλοβοηθούνται και μοιράζονται πληροφορίες.
- Η πρακτική (The practice): τα μέλη της κοινότητας ενεργούν στην πράξη. Βελτιώνουν συνεχώς ένα διαμοιραζόμενο ρεπερτόριο από εμπειρίες, ιστορίες, εργαλεία, τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων.

Μάλιστα βελτιώνουν τη μάθηση στην πράξη με δραστηριότητες όπως: επίλυση προβλημάτων, αναζητήσεις πληροφοριών, διερευνήσεις εμπειριών, επαναχρησιμοποιώντας πόρους άλλων, συνεργαζόμενοι και δημιουργώντας συνέργειες, συζητώντας τις εξελίξεις, επαναχρησιμοποιώντας έργα που έχουν τεκμηριωθεί, μέσα από επισκέψεις, χαρτογραφώντας τη γνώση και εντοπίζοντας τα κενά.

Οι παραπάνω δραστηριότητες αποτελούν διαδικασίες που βασίζονται σε θεωρίες μάθησης όπως η εγκαθιδρυμένη, όπου η γνώση σύμφωνα με τον Nardi (1996) γίνεται πλήρως κατανοητή μέσα από τη χρήση της σε αυθεντικά περιβάλλοντα (Φεσάκης, 2014). Η μάθηση δεν αφορά στην πρόσκτηση της γνώσης μέσα στο νου αλλά αποτελεί μια συνεργατική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα με την ενεργό εμπλοκή σε κοινωνική διαπραγμάτευση του νοήματος (Wenger, 1998). Αποκτά κοινωνική διάσταση μέσω της ενεργούς συμμετοχής και αλληλεπίδρασης όπου η γνώση δομείται. Σύμφωνα με τους Brown, Collins και Duguit (1989), η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία εκπολιτισμού όπου χρησιμοποιούνται γνωστικά εργαλεία όπως η γλώσσα. Η δραστηριότητα σε ένα πεδίο ορίζεται από το πολιτιστικό της πλαίσιο. Επίσης επισημαίνουν ότι συχνά η σχολική γνώση δε μεταφέρεται στη ζωή γιατί ξεχωρίζεται από την πρακτική της εφαρμογή.

Σύμφωνα με τον Wenger (2013) η μάθηση στα πλαίσια των Κ.Π. περιλαμβάνει και τα νέα μέλη και η πρακτική που εφαρμόζεται είναι μια δυναμική διεργασία που εμπλέκει το σύνολο των μελών. Επηρεάζει μάλιστα σε τρεις διαστάσεις την εκπαίδευση: *εσωτερικά* ως προς την οργάνωση των εκπαιδευτικών εμπειριών, *εξωτερικά* ως προς τη σύνδεση των εμπειριών των μαθητών με την αληθινή πράξη και τη συμμετοχή τους

εκτός των ορίων του σχολείου και στα πλαίσια της *δια βίου εκπαίδευσης* τους πέρα από την σχολική περίοδο.

2.4 Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Δ.Κ.Π.

Σύμφωνα με την Dabbagh (2005) η ηλεκτρονική μάθηση, όπως όλα τα εκπαιδευτικά τεχνολογικά περιβάλλοντα πρέπει να βασίζονται σε επιστημολογικά πλαίσια προκειμένου να είναι αποτελεσματικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μπορεί μάλιστα να οριστεί ως ένα ανοιχτό και κατανοημένο περιβάλλον μάθησης που χρησιμοποιεί παιδαγωγικά εργαλεία, ενεργοποιημένο από τις τεχνολογίες του Διαδικτύου και του παγκόσμιου ιστού προκειμένου να διευκολύνει τη μάθηση και την οικοδόμηση της γνώσης μέσω ουσιαστικής δράσης και αλληλεπίδρασης. Τα παρακάτω γνωρίσματα την προσδιορίζουν ακριβώς: 1) η παγκοσμιοποίηση και η μάθηση ως μια κοινωνική διαδικασία, 2) η έννοια της ομάδας μαθητών είναι θεμελιώδης στην απόκτηση και διατήρηση της γνώσης, 3) η έννοια της απόστασης καθίσταται ασήμαντη μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτή, 4) η διδασκαλία και οι μαθησιακές δραστηριότητες κατανομούνται χρονικά και τοπικά και συμβαίνουν σύγχρονα και ασύγχρονα, 5) οι μαθητές εμπλέκονται σε πολλαπλές μορφές μάθησης και αλληλεπίδρασης, 6) το διαδίκτυο και η τεχνολογία του παγκόσμιου ιστού χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης διευκολύνοντας την και οικοδομώντας τη γνώση μέσω δράσης και αλληλεπίδρασης.

Παρουσιάζει μάλιστα τρία βασικά συστατικά που η αλληλεπιδραστική τους σχέση προάγει την εποικοδομητική μάθηση και αλληλεπίδραση: α) τα παιδαγωγικά μοντέλα όπως η ανοιχτή και ευέλικτη μάθηση, η κατανοημένη μάθηση, οι κοινότητες μάθησης, οι κοινότητες πρακτικής, β) τις διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές, γ) τα τεχνολογικά εργαλεία του διαδικτύου. Τα παιδαγωγικά μοντέλα αποτελούν γνωστικά μοντέλα ή θεωρητικές κατασκευές που διευκολύνουν την κατανόηση και απόκτηση της γνώσης και διαμορφώνουν τη βάση της θεωρίας της μάθησης. Είναι ο μηχανισμός σύμφωνα με τον οποίο ενώνεται η θεωρία με την πράξη. Οι διδακτικές στρατηγικές είναι τα εργαλεία του παιδαγωγικού σχεδιασμού, σύμφωνα με τις οποίες προσδιορίζονται τα τεχνολογικά εργαλεία.

Επιπρόσθετα, παραδείγματα διδακτικών στρατηγικών τα οποία περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά παιδαγωγικών μοντέλων και υποστηρίζουν την εγκαθιδρυμένη μάθηση και τον οικοδόμηση της γνώσης είναι: α) οι αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, β) η επίλυση προβλημάτων, η αναζήτηση και η υπόθεση γ) η συνεργασία και η διαπραγμάτευση, δ) παιχνίδια ρόλων (Dabbagh, 2005) κ.τ.λ.

Σύμφωνα με τον Φεσάκη (2014), ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων σε μια Κ.Π. είναι σημαντικός επειδή αυξάνει τις πιθανότητες επίτευξης μάθησης, όμως δεν αρκεί για την ανάπτυξη μιας βιώσιμης και αειφόρου κοινότητας, διότι δεν υποδεικνύει πώς μπορεί να αναπτυχθεί το αίσθημα της κοινότητας (community sense) στα μέλη και πώς θα πρέπει να κατανοηθούν χρονικά οι δραστηριότητες, ώστε να λειτουργήσει η κοινότητα. Το πλαίσιο του παιδαγωγικού σχεδιασμού της Dabbagh, αν και ζωτικό συστατικό δεν αρκεί για να αναπτύξει κανείς με διαχειρίσιμο τρόπο μια εκπαιδευτική κοινότητα. Χρειάζεται να αξιοποιηθεί γνώση και εμπειρία από τη διαχείριση Κ.Π. εκτός εκπαιδευτικών διαστάσεων.

2.5 Το αίσθημα της κοινότητας

Σε μια πρώτη προσπάθεια ορισμού του αισθήματος της κοινότητας θα μπορούσε να λεχθεί ότι σύμφωνα με τους McMillan και Chavis (1986) το αίσθημα της κοινότητας αποτελεί την κρίσιμη βάση της δομής μιας κοινότητας. Προτείνουν τέσσερα κριτήρια προκειμένου να ορίσουν την έννοια και τη θεωρία του αισθήματος της κοινότητας: 1) το να είσαι μέλος μιας ομάδας είναι ένα συναισθηματικό στο οποίο έχει επενδύσει το άτομο, έχει δηλαδή αποκτήσει το αίσθημα του «ανήκειν». Πέντε χαρακτηριστικά μπορούν να το ορίσουν: τα σύνορα που θέτει το άτομο στις σχέσεις του, η συναισθηματική ασφάλεια που νιώθει στα πλαίσια της ομάδας, η αίσθηση του ανήκειν που αισθάνεται, η προσωπική συναισθηματική του επένδυση, καθώς και ένα σύστημα συμβόλων που έχει αναπτυχθεί προκειμένου να υπάρχει επικοινωνία. 2) Η επιρροή μέσα από την αλληλεπίδρασή της, το μέλος μιας κοινότητας επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινότητα. Συγκεκριμένα τα μέλη έλκονται από κοινότητες που αισθάνονται με τη σειρά τους ότι τις επηρεάζουν. Η συνεκτικότητα και η επιρροή που ασκείται στα μέλη σηματοδοτεί τη δύναμη του δεσμού των μελών. Η πίεση για συμμόρφωση και ομοιομορφία προέρχεται από τις ανάγκες του ατόμου και της κοινότητας για συναινετική επικύρωση της σχέσης καθώς η επίδραση ενός μέλους στην κοινότητα και η επιρροή της κοινότητας πάνω του λειτουργούν ταυτόχρονα. 3) Ένταξη και ικανοποίηση των αναγκών των μελών στα πλαίσια της ενίσχυσης και εκπλήρωσης τους με την επιτυχία να λειτουργεί ως κίνητρο. Μια ισχυρή κοινότητα είναι σε θέση να ενώνει τους ανθρώπους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των άλλων, ενώ παράλληλα θα καλύπτουν τις δικές τους. 4) Η κοινή συναισθηματική σύνδεση των μελών που είναι βασισμένη στην κοινή πορεία. Ακόμη κι αν δεν συμμετείχαν σε αυτήν από την αρχή, οφείλουν να ταυτιστούν.

Γίνεται κατανοητό ότι το αίσθημα της κοινότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη της συνεκτικότητας που με τη σειρά της θα οδηγήσει στη συνέργεια των μελών της. Αποτελεί κομμάτι της κουλτούρας που αναπτύσσεται σε κάθε κοινότητα. Η συναισθηματική ασφάλεια, τα ανοιχτά όρια, η αίσθηση του ανήκειν, η πίστη, η αποδοχή, οι υποχωρήσεις στα πλαίσια της συνεννόησης, η εμπιστοσύνη, οι συνδιαλλαγές κ.α. (McMillan, 1996) αποτελούν στοιχεία που συνθέτουν τη διαδικασία όπου το άτομο περνάει από το «εγώ» στο «εμείς».

2.6 Το αίσθημα της ψηφιακής κοινότητας (*sense of virtual community*)

Παρά τις λεπτές διαφορές στην εστίαση των κοινοτήτων και των ψηφιακών/εικονικών κοινοτήτων σύμφωνα με τους Koh και Kim (2003) οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα μέλη στον κυβερνοχώρο και τις εικονικές κοινότητες αλληλεπιδρούν. Ως εικονική κοινότητα ορίζεται η ομάδα ανθρώπων που έχουν κοινά ενδιαφέροντα ή στόχους και αλληλεπιδρούν στον κυβερνοχώρο. Η κατανόηση του αισθήματος της ψηφιακής κοινότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις βαθύτερη γνώση των Δ.Κ.Π., της ψηφιακής συνεργασίας, της ψηφιακής οργάνωσης και άλλων κρίσιμων οργανωσιακών και πληροφοριακών συστημάτων. Η έρευνα των Koh και Kim (2003) έδειξε ότι η διαμόρφωση του αισθήματος της εικονικής κοινότητας διαπερνάται από τρεις βασικές διαστάσεις: της συναισθησης του ανήκειν στην ομάδα, της επιρροής ως αλληλεπίδρασης αλληλεπιδραστικής σχέσης και της εις βάθος ενασχόλησης των μελών. Σημαντική επίσης θεωρούν την ενασχόληση και την εμπλοκή των μελών σε εκτός δικτύου δραστηριότητες, γεγονός που δομεί καλύτερα τις σχέσεις τους. Η μελέτη τους έχει εφαρμογή στη διαχείριση και την ενεργοποίηση των δυνάμεων σε ομάδες εργασίας και στις κοινότητες πρακτικής. Μπορεί μάλιστα να βοηθήσει στην κατανόηση και στην υποστήριξη της ψυχολογίας και της συμπεριφοράς των μελών.

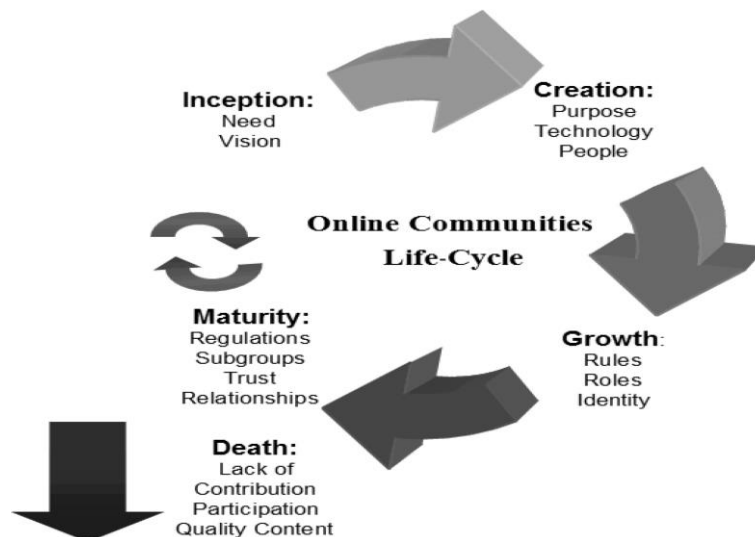
2.7 Διαχείριση και καλλιέργεια Δ.Κ.Π.

Οι Iriberry και Leroy (2009) διαπιστώνουν ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνών για τις διαδικτυακές κοινότητες δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι καταφεύγουν στο διαδίκτυο γιατί επιθυμούν κοινωνική αλληλεπίδραση. Η επιτυχία συντελείται όταν τα μέλη μιας κοινότητας είναι ενεργά, αναπτύσσουν σχέσεις φιλίας και διάρκειας. Οι Δ.Κ.Π. ακολουθούν μια σειρά από στάδια ζωής, ανάλογα των πληροφοριακών συστημάτων, και η επιτυχία τους επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες σχετικούς με το στάδιο ανάπτυξής τους. Η φύση των σταδίων της ζωής των διαδικτυακών κοινοτήτων δεν είναι γραμμική, αλλά στην πράξη πρόκειται για μια επαναληπτική διαδικασία (Σχήμα 1). Τα πέντε στάδια και οι παράγοντες επιτυχίας τους είναι:

Σύλληψη/Έναρξη (Inception): Αναδύεται η ιδέα σύμφωνα με την ανάγκη των μελών, διαμορφώνεται το όραμα, τίθενται κανόνες. Παράγοντες επιτυχίας ο σαφής σκοπός-στόχος εμφανής στα μέλη της ομάδας, η εστίαση στον πληθυσμό στόχο από τους δημιουργούς της κοινότητας, οι κώδικες συμπεριφοράς και οι κανόνες από τους διαχειριστές, το εμπορικό σήμα που διαφοροποιεί την κοινότητα, η χρηματοδότηση, έσοδα από τη χρήση, διαφημίσεις κ.α.

Δημιουργία (Creation): επιλογή των τεχνολογικών συνιστωσών και εγκατάστασή τους. Παράγοντες επιτυχίας σε αυτό το στάδιο θεωρούνται: ο χρηστοκεντρικός σχεδιασμός και εξέλιξη ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών, η ευχρηστία διεπαφής χρήστη, η ασφάλεια και η ιδιωτικότητα, η διατήρηση της ταυτότητας (τα μέλη μπορούν να παρακολουθούν τα επώνυμα άλλα μέλη), η αξιοπιστία μέσα από τη σταθερότητα τεχνολογικού περιβάλλοντος, η απόδοση η οποία διαφαίνεται μέσα από τους σύντομους χρόνους απόκρισης.

Σχήμα 1: A. Iriberry and G. Leroy: Online communities life-cycle



Ανάπτυξη /καλλιέργεια (Growth): τα μέλη αυξάνονται και διαμορφώνουν την κουλτούρα και την ταυτότητα της κοινότητας. Αναπτύσσουν κοινή γλώσσα, τρόπους έκφρασης και κανόνες αλληλεπίδρασης και συμμετοχής. Αναλαμβάνουν ρόλους. Παράγοντες επιτυχίας σε αυτό το στάδιο θεωρούνται: η προσέλκυση μελών, η διαχείριση ανάπτυξης, η επίτευξη κρίσιμης μάζας μελών, η ενσωμάτωση νέων μελών,

το ενημερωμένο και επίκαιρο περιεχόμενο, το ποιοτικό περιεχόμενο, η υποστήριξη διάδρασης, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, οι εκδηλώσεις και συναντήσεις δια ζώσης.

Ωριμότητα (Maturity): η κοινότητα είναι εύρωστη, η ανάγκη για οργάνωση αυξάνεται με την αύξηση των μελών, δημιουργούνται υποομάδες, παλιά μέλη αποχωρούν, νέα μέλη φέρνουν νέες ιδέες. Η δράση στηρίζεται στις ομάδες και τα μέλη τους. Παράγοντες επιτυχίας σε αυτό το στάδιο θεωρούνται: οι τακτικές διαδικτυακές εκδηλώσεις, τα εργαλεία χρήστη, η διαπερατή διαχείριση και έλεγχος μέσω της εκχώρησης διαχειριστικών αρμοδιοτήτων σε απλά μέλη, η αναγνώριση των συνεισφορών, η αναγνώριση της αφοσίωσης, η διαχείριση υποομάδων και η διαχείριση ικανοποίησης των μελών.

Θάνατος (Death): η διατήρηση μιας κοινότητας ζωντανή και ζωηρή δεν είναι εύκολη υπόθεση, συχνά φθίνουν και διαλύονται σε μικρότερες ή αδρανοποιούνται και πεθαίνουν. Παράγοντες που οδηγούν στο θάνατο: ο ελλιπής εφοδιασμός σε περιεχόμενο, η φτωχή συμμετοχή, η ανοργάνωτη συνεισφορά, οι αδύναμοι δεσμοί μεταξύ των μελών, η έλλειψη θέλησης για διαμοιρασμό πληροφορίας, η έλλειψη ανωνυμίας, η ανησυχία για θέματα ασφάλειας και απορρήτου, η ντροπαλότητα για δημόσια δημοσίευση και οι χρονικοί περιορισμοί μελών.

Οι Iriberry και Leroy (2009) διαπιστώνουν ότι ψυχολόγοι, μελετητές στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση με υπολογιστές και ερευνητές που ασχολούνται με την εργασία μελετούν τα κίνητρα των ανθρώπων στη συμμετοχή και στη συνεισφορά σε διαδικτυακές κοινότητες. Πρόκειται για ένα συλλογικό έργο που αγγίζει πολλές διεπιστημονικές ομάδες. Η πολυπλοκότητα και η ποικιλομορφία των online κοινοτήτων αποτελεί ένα δύσκολο θέμα, το οποίο απαιτεί περαιτέρω έρευνα και ανάλυση.

2.8 Περιπτώσιολογική Μελέτη, Κοινότητες Πρακτικής: J-Phone

Η περιπτώσιολογική μελέτη J-PHONE (μέλος του ομίλου Vodafone), που παρουσιάστηκε από τον καθηγητή Mitsuru Kodama (2005) του Πανεπιστημίου του Τόκιο, εστιάζεται στη συνεργασία και το συνδυασμό τεσσάρων στρατηγικών κοινοτήτων πρακτικής προκειμένου να κατασκευάσουν μια νέα μορφή επικοινωνίας μέσω εικονιδίων στην Ιαπωνία σε αντιδιαστολή με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του παρελθόντος που βασιζόταν στα γραπτά μηνύματα.

Η J-PHONE, με συντριπτικό μειονέκτημα στην ταχύτητα μετάδοσης δεδομένων, υπέστη τρομερή πίεση για αναβάθμιση, όταν ανταγωνιστικές εταιρείες, η DoCoMo όσο και η KDDI σχεδίαζαν να εισαγάγουν το σύστημα τρίτης γενιάς. Τρεις εργαζόμενοι – συμπεριλαμβανομένου ενός ηγέτη έργου, του κ. Takao σύνταξαν ένα αναπτυξιακό σχέδιο δημιουργίας αγοράς για την επικοινωνία βάσει εικονιδίων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ωστόσο, το έργο αντιμετώπισε αμέτρητα τεχνικά και επιχειρηματικά προβλήματα. Εκείνη τη δεδομένη στιγμή ήταν σχεδόν αδύνατο να προχωρήσουν με το προϊόν και τις υπηρεσίες μόνο με τόσο λίγους εργαζόμενους. Ωστόσο, αποδείχτηκε πως η κινητήριος δύναμη για το "Sha-mail" (εικονο-μηνύματα) ήταν οι ιδέες και η δράση που προέκυπταν από τις στρατηγικές κοινότητες εντός και εκτός της εταιρείας, συμπεριλαμβανομένων των κοινοτήτων που σχηματίζονταν από τους χρήστες.

Ο Takao ως ηγέτης του έργου συνδύασε τις τέσσερις στρατηγικές κοινότητες: παραδοσιακών φορέων (εσωτερική), τεχνολογίας, βιομηχανίας, κατανάλωσης (Κοινότητα Μαζικής Χρήσης) με τις δικτυωμένες στρατηγικές κοινότητες: εταιρικούς χρήστες-καταναλωτές, ιατρικά ιδρύματα, ραδιοτηλεοπτικές εταιρείες, προμηθευτές, παραδοσιακούς οργανισμούς, τεχνολογική κοινότητα με κατασκευαστή τερματικών, βιομηχανική κοινότητα με διαφορετικό οικονομικό τομέα, καταναλωτική κοινότητα μεταξύ καταναλωτών. Η γνώση που αποκτήθηκε από τις δικτυωμένες στρατηγικές

κοινότητες ως αποτέλεσμα της μεταξύ τους διάδρασης, έδωσε στην εταιρεία τη δυνατότητα να ξεπεράσει σοβαρά προβλήματα ανάπτυξης του προϊόντος και οδήγησε στην προβολή ενός επιχειρηματικού μοντέλου για την υπηρεσία "Sha-mail". Ο κ. Takao διηγήθηκε ταυτόχρονα αυτές τις ομάδες επιχειρηματικών κοινοτήτων και εργαζόταν για την προβολή του "Sha-mail" μέσω της δημιουργίας νέων επιχειρήσεων (Mitsuru Kodama, 2005). Η έρευνα στις ψηφιακές κοινότητες υποδεικνύει ότι οι κύριοι παράγοντες επιτυχίας των κοινοτήτων είναι οι οργανωσιακές δομές, οι συνθήκες καθώς και οι ανθρώπινοι παράγοντες (Hildreth & Kimble, 2002). Λειτουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αποδεικνύει στην πράξη ότι, οι ψηφιακές κοινότητες αποτελούνται από ανθρώπους που διαδρούν κοινωνικά για να ικανοποιήσουν ανάγκες, να παίξουν ρόλους, έχουν ένα κοινό σκοπό που παρέχει λόγο ύπαρξης στην κοινότητα, πολιτικές που καθοδηγούν τη διάδραση των ανθρώπων και υπολογιστικά συστήματα που υποστηρίζουν και καθιστούν δυνατή, μέσω διαμεσολάβησης, την κοινωνική διάδραση (Preece, 2000).

2.9 Μελέτη Περίπτωσης: οι Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής του Τμήματος των Επιστημών της Αγωγής της Ιντιάνα.

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται η Δ.Κ.Π. του Νηπιαγωγείου του Τμήματος των Επιστημών της Αγωγής της πολιτείας Ιντιάνα (<https://plus.google.com/u/0/communities>). Στην αρχική σελίδα της ιστοσελίδας του Τμήματος (<http://www.doe.in.gov/elearning/online-communities-practice>), αμέσως μετά την ονομασία, κατονομάζεται η επιβλέπουσα των δημοσίων οδηγιών και υπεύθυνη για τη λειτουργία της. Παράλληλα διευκρινίζει το σκοπό της σελίδας, να εργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους ηγέτες των επιχειρήσεων, καθώς και τις κοινοτικές οργανώσεις, για να επιτύχουν την αποστολή, να οικοδομήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής ποιότητας μέσα από μια κοινοτική προσέγγιση για την εκπαίδευση των παιδιών και μέσα από τη δημιουργία συστημάτων υποστήριξης για τα σχολεία. Δεξιά υπάρχει ο χάρτης της ιστοσελίδας για γρήγορες αναζητήσεις και μια λίστα από συνδέσμους για τις τρέχουσες τάσεις που αφορούν την εκπαίδευση όπως: ο εκπαιδευτικός της χρονιάς, ο μήνας κατά της σχολικής βίας κ.λ.π. Τα στοιχεία επικοινωνίας που παρατίθενται σε οδηγούν σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τηλέφωνα, ενώ μπορεί ο ενδιαφερόμενος να κανονίσει συνάντηση με την επιβλέπουσα - έφορο Δημόσιας Εκπαίδευσης της πολιτείας Ιντιάνα.

Οι πύλες εισόδου των περιηγητών εξειδικεύονται στην αρχική σελίδα: πύλη για γονείς, για τους διαχειριστές, τους εκπαιδευτικούς, για την κοινότητα και για τη βάση δεδομένων. Σε κάθε μία από αυτές τις πύλες υπάρχει μια πληθώρα διαδρομών ανάλογα με την αναζήτηση του περιηγητή. Στην πύλη των γονιών λόγου χάρη παρατίθενται υπερσύνδεσμοι με τρέχοντα εκπαιδευτικά νέα, με ιστοσελίδες των σχολείων K-12, με προγράμματα εκπαιδευτικών κέντρων, με ημερολόγιο γεγονότων και δρώμενων κ.α. Στην πύλη των εκπαιδευτικών διατίθενται σύνδεσμοι όπως η επιλογή υποτροφιών, η εμφάνιση θέσεων εργασίας και η διαδικασία επιλογής τους από τα σχολεία, τα νέα στην εκπαίδευση, η ηλεκτρονική μάθηση, τα μοντέλα αποδοχών κ.α. Μία από αυτές τις επιλογές είναι και οι Δ.Κ.Π. μάλιστα μπορεί να οδηγηθεί εκεί ο περιηγητής και από τη διαδρομή της ηλεκτρονικής μάθησης, επιλέγοντας στη συνέχεια τη διαδρομή της συνεργασίας.

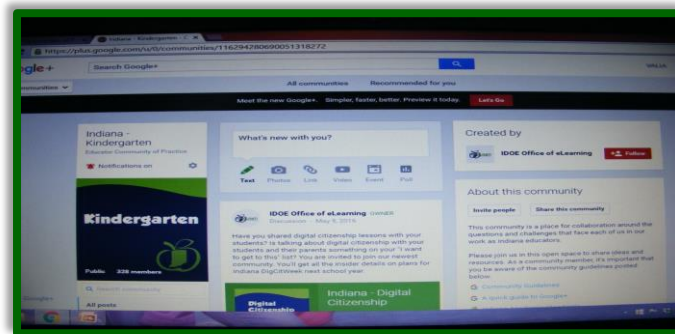
Η αρχική σελίδα των Δ.Κ.Π. διασαφηνίζει τον σκοπό τους, που είναι η προσφορά ενός τόπου για συνεργασία, γύρω από τα ερωτήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο καθένας εκπαιδευτικός στο έργο του μέσα από τη συμμετοχή, τις απαντήσεις, τις ιδέες και τους διαμοιραζόμενους πόρους. Παρατίθενται δώδεκα κοινότητες για το

Δημοτικό σχολείο, από την πρώτη-προσχολική ηλικία ως την έκτη τάξη, μεταξύ των οποίων είναι το νηπιαγωγείο και σε διαφοροποιημένες κοινότητες όπως αυτής της τέχνης, της ειδικής αγωγής, της υγιεινής και φυσικής αγωγής και της μουσικής. Υπάρχουν κοινότητες για το σχολείο μέσης ηλικίας (middle grade school), το Γυμνάσιο (high school) οι οποίες δεν διαφοροποιούνται ηλικιακά αλλά σύμφωνα με το εκπαιδευτικό αντικείμενο και τέλος κοινότητες παγκόσμιων γλωσσών (κινέζικα, γαλλικά, ιαπωνικά, κ.α.).

Ο περιηγητής μπορεί να περιηγηθεί ανώνυμα στις κοινότητες, χωρίς να του επιτρέπεται ωστόσο η ανάρτηση και να δει ποια και γιατί τον ενδιαφέρει. Μπορεί να εγγραφεί σε όσες κοινότητες επιθυμεί μέσα από υπερσύνδεσμο που οδηγεί στο Google+. Χρησιμοποιείται δηλαδή το λειτουργικό που παρέχει η πλατφόρμα του Google+ για την είσοδο του ενδιαφερόμενου στην συγκεκριμένη κοινότητα που επιλέγει. Η εγγραφή γίνεται εύκολα αν ο χρήστης διαθέτει διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και λογαριασμό στο Google+. Η διαδικασία είναι απλή, δηλώνοντας την επιθυμία του ο επισκέπτης, ελέγχεται από τον διαχειριστή και σε λίγα λεπτά εγγράφεται ως μέλος. Αν ο χρήστης δε διαθέτει λογαριασμό στο Google+ η είσοδος γίνεται με σύνδεση (log in). Σε περίπτωση που καμιά από τις προτεινόμενες κοινότητες δεν τον ικανοποιεί, μπορεί να προτείνει τη δημιουργία κάποια άλλης, μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η Δ.Κ.Π. του Νηπιαγωγείου (Φωτ. 1) έχει 213 (σήμερα, 23/2/2015) μέλη. Είναι σχετικά καινούρια, η πρώτη ανάρτηση από τη δημιουργό αρχή (IDOE Office of eLearning), ήταν το Μάιο του 2014. Στα αριστερά υπάρχει η ετικέτα που καθιστά την κοινότητα αναγνωρίσιμη. Αναφέρει ότι είναι για τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Η ονομασία της -το λογότυπο της- είναι Indiana-Kindergarten με σήμα ένα μήλο (ο καρπός του δέντρου της μάθησης) και αριθμεί 213 εγγεγραμμένα μέλη.

ΦΩΤ. 1



Ακριβώς από κάτω υπάρχουν τα εργαλεία αναζήτησης των αναρτήσεων των μελών, κατηγοριοποιημένα θεματικά: «όλες οι αναρτήσεις», «συζητήσεις», «ανακοινώσεις», «πηγές», «διαδικασίες καταγραφής», «λεξιλόγιο», «γεγονότα», «φωτογραφίες». Έπεται η λίστα των μελών όπου όλα έχουν ταυτότητα μέσα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Τα περισσότερα μέλη έχουν αναρτημένη φωτογραφία του προσώπου τους στο προφίλ τους, πιθανότατα αισθάνονται ασφάλεια στα πλαίσια της κοινότητας και είναι κυρίως γυναίκες. Πρόκειται κυρίως για εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πολιτεία της Ιντιάνα. Δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μέλος να προσδιορίζει την ταυτότητα του άλλου και να βλέπει το ιστορικό των πράξεων του.

Στα δεξιά υπάρχει η δημιουργός αρχή, το γραφείο της ηλεκτρονικής μάθησης του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής της Ιντιάνα (IDOE Office of eLearning). Σχετικά με αυτή την κοινότητα αναφέρεται ότι είναι ένα μέρος συνεργασίας γύρω από τις

αναζητήσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πολιτείας. Κάνει σαφή προσδιορισμό του πληθυσμού στόχου στον οποίο απευθύνεται, διευκρινίζοντας σαφέστατα το σκοπό της στα υποψήφια μέλη. Παρέχει βέβαια τη δυνατότητα εγγραφής και σε άλλους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς εκτός της πολιτείας. Τα μέλη μπορούν να προσκαλέσουν άλλους και να μοιραστούν την πληροφορία ύπαρξης της κοινότητας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η αρχική ομάδα δημιουργίας της κοινότητας έχει ορίσει τους κανόνες, τις κατευθυντήριες γραμμές-οδηγίες που θα πρέπει να ακολουθούν τα μέλη. Είναι οι συμφωνίες που ορίζουν την προσδοκώμενη συμπεριφορά των μελών και διασφαλίζουν την επιτυχία της (codes of conduct). Οι διαχειριστές έχουν ορίσει κανόνες για την αποφυγή προβλημάτων και την επίλυση θεμάτων, τη χρήση της γλώσσας και απαγορεύουν την ανάρτηση διαφημίσεων από τα μέλη. Μεταξύ άλλων ζητούν από τα μέλη να δείχνουν σεβασμό παρατηρώντας τις βασικές ετικέτες των συζητήσεων, διάθεση για συνεργασία διότι είναι μια κοινότητα που ανήκει σε όλους και η συνεισφορά των μελών είναι αυτό που της δίνει αξία μέσα από τη συμμετοχή, το διαμοιρασμό της γνώσης και την ανατροφοδότηση και τέλος προτρέπουν να δίνονται απαντήσεις εποικοδομητικές. Ο πίνακας που ακολουθεί εξηγεί ότι οι Δ.Κ.Π. είναι περιβάλλοντα όπου υπάρχουν νέα εργαλεία, προγράμματα, σελίδες σχετικές με τα ενδιαφέροντα, γίνονται συνδέσεις, συνενυρέσεις μεταξύ συναδέλφων, συζητήσεις, έρχονται στο φως νέες ιδέες, αναζητήσεις, υπάρχει διαμοιρασμός ιστοριών και εργασιών. Με όλα τα παραπάνω επιτυγχάνεται η μάθηση. Μια Δ.Κ.Π. δεν είναι ένα περιβάλλον ιδιωτικό, ούτε φόρουμ για γονείς, ούτε εμπορική σελίδα, ούτε αποθετήριο γνώσης του μάνατζμεντ, διαμοιρασμού υπερσυνδέσεων και σαφώς οι συμμετέχοντες θα πρέπει να περιορίζονται στο πεδίο της κοινότητας που είναι η εκπαίδευση.

Παρακάτω δίνεται υπερσύνδεσμος που οδηγεί στο Google Drive (cloud) για την αποθήκευση και το διαμοιρασμό αρχείων, σύνδεσμος με τον πολιτικό χάρτη της πολιτείας και σύνδεσμος για τα νέα ακαδημαϊκά πρότυπα της αγγλική γλώσσα, των τεχνών και των μαθηματικών που προάγει το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

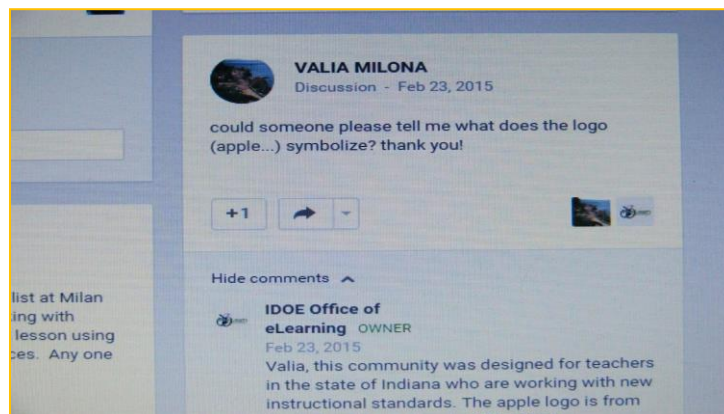
Στο κέντρο υπάρχουν επιλογές διαμοιρασμού κειμένων, φωτογραφιών, συνδέσμων, βίντεο, δρώμενων και ψηφοφοριών-ερωτημάτων. Ακριβώς από κάτω ξεκινούν οι αναρτήσεις των μελών. Όταν ένα μέλος επιθυμεί να αναρτήσει και πριν γίνει η δημοσίευση, ζητείται από τον χρήστη να επιλέξει την κατηγορία στην οποία εντάσσει την ανάρτηση του, ώστε αυτόματα να κατηγοριοποιηθεί στη θεματολογία που υπάρχει στα αριστερά της. Οι αναρτήσεις ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών. Η ανάρτηση (φωτ. 2) του χρήστη που ζητούσε πληροφορίες για διασκεδαστικά εργαλεία/κόλπα διαδικασιών αξιολόγησης, έλαβε απάντηση από τη δημιουργό αρχή της κοινότητας πληροφορώντας για ένα τέτοιου είδους εργαλείο (Voice Thread) μέσω υπερσυνδέσμου.

ΦΩΤ. 2



Συμπερασματικά διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι η συγκεκριμένη κοινότητα βρίσκεται στο αρχικό στάδιο ανάπτυξης. Η ροή εγγραφής των μελών είναι μικρή για τα δεδομένα της, στις 10/2/2015 αριθμούσε 212 μέλη και στις 23/2/2015 είχε 213 μέλη, τα οποία δεν είναι ενεργά στην πλειοψηφία (μόνο 10 έχουν προβεί σε αναρτήσεις). Η συντριπτική πλειοψηφία λοιπόν δεν έχει συνεισφέρει στην κοινότητα. Οι συντονιστές και η δημιουργός αρχή έχουν αναρτήσει άρθρα εκπαιδευτικού περιεχομένου. Τα σχόλια είναι κυρίως απαντήσεις που δίνονται από τους συντονιστές. Το επίπεδο δραστηριότητας είναι αρκετά χαμηλό. Δεν υπάρχει διάδραση μεταξύ των μελών. Δεν υπάρχει η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα ούτε καλλιέργεια στη διαδικασία της συνέργειας των μελών. Διατίθεται ωστόσο επίκαιρο και ενδιαφέρον περιεχόμενο από άρθρα και εφαρμογές. Υπάρχει διαμοιρασμός πληροφοριών και διάδραση στην επίλυση θεμάτων αλλά αυτό περιορίζεται σε ένα με δύο το πολύ σχόλια. Δεν έχει καλλιεργηθεί από τη μεριά των συντονιστών κλίμα εποικοδομητικού σχολιασμού. Προτείνεται ωστόσο μία δια ζώσης συνάντηση που ίσως οικοδομήσει την εμπιστοσύνη των μελών. Γενικά αποτελεί μια κοινότητα που βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ανάπτυξης και απέχει πολύ από την ωριμότητα. Περεταίρω παρατήρηση και συμμετοχή σε αυτή, μπορεί να αλλάξει τις παραπάνω διαπιστώσεις. Το σημαντικότερο ήταν ότι υπήρξε αποδοχή του αιτήματος ένταξης στην κοινότητα της συγγραφέας της παρούσης εργασίας ώστε να μπορεί να περιγράψει την εν λόγω κοινότητα (Φωτ. 3).

Φωτ. 3



3. Σύνοψη- συμπεράσματα

Οι Δ.Κ.Π. αποτελούν για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια μεγάλη πρόκληση. Μέσα από αυτές τα μέλη, μαθητές και εκπαιδευτικοί, μπορούν να δομήσουν αυθεντικές συνεργατικές σχέσεις. Η έννοια της Κ.Π. εμπεριέχει τη θεωρία και την πράξη σε πολλά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που διαμορφώνει μια νέα προοπτική για τη μάθηση σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια. Συνάμα αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο όπου τα μέλη μαθαίνουν να συνεργούν, να κατανοούν τη συλλογική διαδικασία παραγωγής της γνώσης. Η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα με κοινό στόχο την επίλυση προβλημάτων και την αντιμετώπιση θεμάτων θέτει τα θεμέλια σχέσεων όπου η εμπιστοσύνη και η πίστη εμπνέουν την αφοσίωση. Χτίζεται και καλλιεργείται ακόμη και μέσα από την καλλιέργεια της ίδιας της κοινότητας ως περιβάλλον που ενδιαφέρει τον κάθε ένα από τους μετέχοντες. Οι Δ.Κ.Π. αποτελούν δυναμικά μοντέλα μάθησης που γεννιούνται ή πεθαίνουν από την απόφαση των μελών τους. Το κοινό ενδιαφέρον και πάθος εμπνέει το όραμα και οδηγεί στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από συμμετοχή σε δημοκρατικές μορφές συνεργασίας. Μπορεί να

αποτελέσουν εργαλείο μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της επιμόρφωσης τους, προάγοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων και την αμοιβαία ανταλλαγή γνώσης. Οι διαδικτυακές Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται μέσα από το παιδαγωγικό μοντέλο των Δ.Κ.Π. δομώντας διαδράσεις μεταξύ των μελών, που μπορούν σύμφωνα με τους Wenger, Lave, Dabbagh, Iriberry & Leroy, Fessaki κ.α. να εφαρμοστούν σε σχολικές μονάδες. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών σύμφωνα με τους Ljung-Djårf (2005) είναι μια σημαντική διαδικασία, καθότι προσφέρει στα παιδιά με περιορισμένες τεχνολογικές εμπειρίες ευκαιρίες να προσπαθήσουν και να μάθουν, ενώ ταυτόχρονα παρέχει στα περισσότερο έμπειρα παιδιά ευκαιρίες να εκφραστούν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους στην ομάδα. Διαφαίνεται ωστόσο από όλες τις έρευνες και τις μελέτες ότι είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω σε διαφορετικές διαστάσεις και από μικτές επιστημονικές ομάδες, τεχνολόγους, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους κ.α. Εκείνο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι σημαντικές αλλαγές απαιτούν εμπλοκή, φαντασία, διάθεση για διάλογο, υπομονή, πρόθεση για αλληλεπίδραση, εμπιστοσύνη, πίστη στην αλλαγή και, προπάντων, απαιτείται τα μέλη να συνεργούν.

4. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών - Γ' Γενικού Λυκείου - Τεχνολογικής Κατεύθυνσης: Κύκλος Πληροφορικής και Υπηρεσιών. Βιβλίο Μαθητή. Ψηφιακό σχολείο. Ανακτημένο 3 Ιανουάριος 2015, από <http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSGL-C122>.
- Bouvier A., (2004). *Management et sciences cognitives*. Presses Universitaires de France, 2004.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23, 4-12.
- Brown, Collins & Duguid. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44.
- Engeström, Y., (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, Vol. 14, No. 1.
- Fessakis, G., Tatsis, K., & Dimitracopoulou, A. (2008). Supporting "Learning by Design" Activities Using Group Blogs, *Educational Technology & Society*, 11 (4), 199-212.
- Fessakis, G., Theodoridou, & S., Roussou, M. (2014). Teacher professional development program in Online Communities of Practice pedagogical model, *The International Journal of Technologies in Learning*, 20(3), pp. 61-79.
- Hildreth, P., Kimble, C. (2002). "The duality of knowledge", *Information Research*, 8(1), paper no. 142. Available at <http://www.informationr.net/ir/8-1/paper142.html>, Site visited: 22/2/2015.
- Hlapanis, G., & Dimitracopoulou A. (2007). A School-Teachers' Learning Community: Matters of Communication Analysis, (Guest Editors) P. Kirschner & K.-W. Lai, Special Issue on Online Communities of Practice in Education, *Journal of Technology, Pedagogy, and Education*, 16(2), 133-151.

- Iriberri, A., & Leroy, G. (2009). A life-cycle perspective on online community success. *ACM Computing Surveys*, 41(2), 1–29. doi:10.1145/1459352.1459356.
- Kodama, M., "Case study How two Japanese high-tech companies achieved rapid innovation via strategic community networks", *In: STRATEGY & LEADERSHIP, VOL. 33 NO. 6 2005*, pp 39-47.
- Koh. J., & Kim., Y. (2003). Sense of Virtual Community: A Conceptual Framework and Empirical Validation. *International Journal of Electronic Commerce / Winter 2003–4, Vol. 8, No. 2*, pp. 75–93.
- Lampropoulos, N., (2004). Greek teachers' online community of practice: who we are, what we do and how. *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 29/09 – 03/10/2004*, Παν/μιο Αθηνών.
- [Ljung-Djärf, A., Åberg-Bengtsson, L., & Ottosson, T. \(2005\). Ways of relating to computer use in preschool activity. *International Journal of Early Years Education*, 13\(1\), 29-41.](#)
- [Lloyd R., \(2009\), Looking Both Ways Throghh The Windows Of Senge's Five Disciplines. Retrieved 25 December 2014, from <http://integral-focus.com/pdf/Senge.pdf>.](#)
- Μαργετουσάκη, Α., Μιχαηλίδης Π. (2005). Οι Κοινότητες Πρακτικής ως Χώρος Μάθησης και Ανάπτυξης. Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής». Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005.
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology. Volume 14*, January 1986.
- McMillan, D.W. (1996). Sense of communities. Retrieved 29 December 2014, from http://history.furman.edu/benson/hst321/McMillan_Sense_of_Community_1996.pdf.
- Preece, J. "Online Communities. Designing, Usability, Supporting Sociability." New York, 2000.
- Ρουσάκη, Φ., Κώστας, Α. (2011). Οι κοινότητες Πρακτικής ως Υποστηρικτικό Εργαλείο στη Βασική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Μια Διερευνητική Προσέγγιση του Κοινωνικού Λογισμικού. *6th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011, Loutraki, Greece – PROCEEDINGS*.
- Senge, P., (1996). Leading learning organizations: the bold, the powerful, and the invisible. Ch. 5.
- [Shackelford, Jo L. & Maxwell M. \(2012\). Sense of Community in Graduate Online Education: Contribution of Learner to Learner Interaction. Retrieved 26 December 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001714.pdf>.](#)
- Φεσάκης, Γ. (2014). "Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής ως οργανωσιακό πρότυπο για ευφείς εκπαιδευτικές μονάδες και ως παιδαγωγικό μοντέλο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών". 3η Διεθνής Συνάντηση Εργασίας. Schools as Learning Organisations. - Η Σχολική Μονάδα ως ένας "Οργανισμός που Μαθαίνει". Προσεγγίσεις και εφαρμογές. 12-14 ΣΕΠ 2014. Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηνών.
- Φεσάκης, Γ., Θεοδωρίδου Σ., Ρούσου Μ., (2013). "Προκλήσεις του σχεδιασμού και της λειτουργίας εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής: Η περίπτωση της κοινότητας των σχολικών κηπουρών". Στο Α. Lionarakis (ed.), *Proceedings 7th International Conference on Open Distance Learning (ICODL2013)*, Athens, Greece, 8-10 Νοεμβρίου, 2013, Vol. 4, pp. 91-105.

Wenger, E. (1998). Communities of practice, learning as a social system, Systems thinker. Retrieved 24 December 2014 <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.

Wenger, E. (2013). [Brief introduction to communities of practice](http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf). Retrieved 30 December 2014, from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>.

West, R. (2009, June). What is shared? A framework for understanding shared innovation within communities. *Educational Technology Research & Development*, 57(3), 315-332. DOI: 10.1007/s1142 3-008-9107-4.

West, R. E. (2014). Communities of innovation: Individual, group, and organizational characteristics leading to greater potential for innovation. *TechTrends*, 58(5), 53-61.

Νέες μορφές Εκπαίδευσης & Κατάρτισης

Προτάσεις ένταξης μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον σε περιοχές με έντονα κοινωνικά προβλήματα

Καρακιόζης Κωνσταντίνος, Υπ. Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Διευθ. Δ.Ε. Δυτ. Αττικής, kkarakio@yahoo.com

Φουλίδη Ξανθίππη, Υπεύθυνη Πολιτιστικών θεμάτων Διευθ. Δ.Ε. Δυτικής Αττικής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, foulidi@aegean.gr

Γωγάκη Ηλιάννα, Υπ. Διδ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, psed15018@aegean.gr

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρούμε να θέσουμε ένα πλαίσιο προτάσεων για την ένταξη μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον σε περιοχές με έντονα κοινωνικά προβλήματα. Η αναγκαιότητα υιοθέτησης πολιτικών ενταξιακής εκπαίδευσης επισημαίνεται στα πορίσματα όχι μόνο επιστημονικών ερευνών αλλά και διεθνών φορέων παρά το διαφορετικό κάθε φορά ιδεολογικό περιεχόμενο. Στις προτάσεις αυτές αναγνωρίζεται ο καίριος ρόλος των εκπαιδευτικών, η ανάγκη επιμόρφωσης τους καθώς και επίτευξης ευρύτερων συνεργασιών. Ειδικότερα προτείνεται : α) η συνεργατική διδασκαλία (υποστήριξη και συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους αλλά και με επαγγελματίες-ειδικούς εκτός σχολείου), β) η συνεργατική και αλληλοδιδασκτική μάθηση με σκοπό τη βελτίωση του γνωστικού και του κοινωνικο-συναισθηματικού επιπέδου των μαθητών/τριών, γ) η συνεργατική επίλυση προβλημάτων για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη μέσα από τον καθορισμό ορίων που έχουν συμφωνηθεί από κοινού, δ) η ετερογενής ομαδοποίηση των μαθητών εντός τάξης, ε) η παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας και στ) η αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την UNESCO (2008) τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν την πρόκληση να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους/ες και να περιορίσουν την σχολική εγκατάλειψη και τα χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα που πλήττουν κυρίως τις πιο υποβαθμισμένες κοινωνικές ομάδες. Είναι χαρακτηριστικό πως αντίστοιχα προβλήματα δεν αντιμετωπίζουν μόνο μαθητές/τριες σε υπο-ανάπτυξη χώρες αλλά και στις πλουσιότερες όπου υπάρχει επάρκεια οικονομικών πόρων.

Αντίστοιχα, αποτελεί βασικό στόχο του ΟΗΕ η εξασφάλιση δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς ποιοτικής εκπαίδευσης προς όλους, στοχεύοντας μέχρι το 2030 στην

εξάλειψη των ανισοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα στην εκπαίδευση και στη διασφάλιση ίσης πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης/επαγγελματικής κατάρτισης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένου ατόμων με αναπηρία, αυτόχθονων πληθυσμών και παιδιών (United Nations, 2015).

Οι αποκλεισμοί από την εκπαιδευτική διαδικασία απαιτούν (UNESCO-IBE, 2008) την υιοθέτηση πολιτικών που θα αντιμετωπίζουν τους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που τους προκαλούν καθώς και δράσεις προαγωγής της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της ένταξης δεν περιορίζεται μόνο σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά επιχειρεί να περιορίσει/εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω διαφορετικής φυλής, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας, φύλου και ικανότητας, αξιολογώντας την εκπαίδευση ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα (UNESCO-IBE, 2008, σελ. 5). Με άλλα λόγια, η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education) εστιάζει στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών, *«ασχολείται με την ευημερία όλων των μαθητών.. θέτει τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς έτοιμους και πρόθυμους να υποδεχθούν το μαθητικό αυτό πληθυσμό»*. Ανώτερος στόχος αυτής της οπτικής είναι *«κανένας μαθητής να μη μείνει έξω από το σχολείο..... να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο»* (Barton, 2012 σελ 54).

2. Βασικοί όροι

Στην παρούσα εργασία ακολουθούμε την προσέγγιση της UNESCO-IBE (2008) για την ενταξιακή εκπαίδευση ως *«μια συνεχής διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους με σεβασμό στην ποικιλομορφία και τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, στα χαρακτηριστικά και στις προσδοκίες μάθησης των μαθητών και των κοινοτήτων, αποκλείοντας όλες τις μορφές των διακρίσεων»*. Η ένταξη με άλλα λόγια διαφοροποιείται ουσιαστικά από την αφομοίωση θέτοντας ζητήματα *«κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατάργησης των διακρίσεων»* (Barton, 2012).

Παράλληλα, γίνονται παραπομπές στα πορίσματα διεθνών φορέων με διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς, όπως η UNESCO⁶, ο ΟΟΣΑ και ο Ευρωπαϊκός Φορέας για τις Ειδικές Ανάγκες και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, οι οποίοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα προαγωγής πολιτικών ενταξιακής εκπαίδευσης. Η UNESCO συγκεκριμένα λειτουργεί ως ένα παγκόσμιο εργαστήριο ιδεών, διαδραματίζοντας ρυθμιστικό ρόλο στην προώθηση της διεθνούς συνεργασίας, θέτοντας πρότυπα σύναψης διεθνών συμφωνιών και συμβάλλοντας στη διάδοση και την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, με απώτερο σκοπό την αναπτυξιακή συνεργασία (UNESCO Hellas, χ.χ.). Αντίστοιχα, ο ΟΟΣΑ⁷ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) έχοντας ως αφετηρία την οικονομία της αγοράς που στηρίζεται σε δημοκρατικούς θεσμούς, συνεργάζεται και παρέχει βοήθεια σε κυβερνήσεις με σκοπό την βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη (OECD, n.d.). Τέλος, ο Ευρωπαϊκός Φορέας για τις Ειδικές Ανάγκες και την Ενταξιακή Εκπαίδευση αποτελεί ένα ανεξάρτητο και αυτοδιοικούμενο οργανισμό που

⁶ Η UNESCO, ένας Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), ιδρύθηκε το 1945.

⁷ Έχει σκοπό την προώθηση πολιτικών που θα βελτιώσουν την οικονομική και κοινωνική ευημερία των χωρών.

υποστηρίζεται από τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο) και τις χώρες μέλη του Φορέα (European Agency, 2015).

3. Προτάσεις ενταξιακής εκπαίδευσης από διεθνείς οργανισμούς

Η UNESCO (2013) ειδικότερα, διαμόρφωσε με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία ένα πλαίσιο αρχών για την υπεράσπιση της ενταξιακής εκπαίδευσης και την προαγωγή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση, οι οποίες συνοψίζονται στις παρακάτω:

- Το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο θέτουν εμπόδια στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και όχι ο μαθητής/τρια. Η αντιμετώπιση των εμποδίων στην ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί συστηματική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει: α) τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών φραγμών, β) την αναζήτηση στρατηγικών λύσεων στα εμπόδια και γ) δράσεις, για να επέλθουν οι απαραίτητες αλλαγές στο σύστημα. Σε πρακτικό επίπεδο προτείνονται διαφοροποιημένες ατομικές και ομαδικές εργασίες που θα ενισχύουν την διασκέδαση, την βιωματική συμμετοχική μάθηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη θετική πειθαρχία, τη πολύγλωσση διδασκαλία, την ισότιμη αντιμετώπιση κοριτσιών και αγοριών και την ανάπτυξη ενταξιακών δεξιοτήτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες.
- Η διαφορετικότητα πρέπει να θεωρηθεί «ως δύναμη και όχι ως αδυναμία». Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται συνήθως είναι κατάλληλοι μόνο για μαθητές/τριες με συγκεκριμένες δεξιότητες (π.χ. η δασκαλοκεντρική διδασκαλία ευνοεί όσους/ες μαθητές/τριες είναι αποτελεσματικότεροι/ες στην ακρόαση και την απομνημόνευση).
- Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση και υποστήριξη στην εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και κατά την προσαρμογή και ανάπτυξη των σχετικών προγραμμάτων σπουδών. Επίσης χρειάζονται εκπαίδευση στην κατανόηση και χρησιμοποίηση των πρακτικών αξιολόγησης. Αντίστοιχα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να χρησιμοποιούν επίσης ένα κοινό πλαίσιο αξιολογήσεων της μάθησης.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηριχθούν, για να αξιολογούν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών αλλά και να αναγνωρίζουν τα εμπόδια που υπάρχουν καθώς και να τους δίνονται ευκαιρίες πρακτικής άσκησης ως μέρος των προγραμμάτων κατάρτισης τους.
- Οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί χρειάζονται εποικοδομητική και συνεχή επίβλεψη και υποστήριξη από εκπαιδευτές/τριες εκπαιδευτικών και μέντορες. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέονται με τα σχολεία και τις σχολικές κοινότητες των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να αντλήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες/εμπειρίες
- Η ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση αλλά και πείρα στο πώς να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν τα υποστηρικτικά δίκτυα μέσα στα σχολεία και τις σχολικές κοινότητες (π.χ. άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς κλπ).
- Οι φοιτητές/τριες, που πρόκειται να εργαστούν στην ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεσματικό είναι να αναπτύσσουν πρακτικές έρευνας δράσης έτσι ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη διδασκαλία και την μάθηση και να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες προσαρμογές.

Αντίστοιχα, ο ΟΑΣΑ, προτείνει για σχολεία και μαθητές/τριες που μειονεκτούν κοινωνικο-οικονομικά και με στόχο την ευρύτερη οικονομική ανάπτυξη (OECD, 2012) ένα πλαίσιο δράσεων που περιλαμβάνει:

- Ενίσχυση και υποστήριξη της διοίκησης της σχολικής μονάδας (ηγεσίας) μέσα από την υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων προετοιμασίας και υποστήριξης
- Διαμόρφωση υποστηρικτικού σχολικού κλίματος και περιβάλλοντος μάθησης προάγοντας την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών, μαθητών με τους συνομηλίκους και την αποφυγή πειθαρχικών μέσων. Επίσης, προτείνεται η ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων για την ανίχνευση των μαθητών/τριών με διαταραχές μάθησης, η αναζήτηση υποστηρικτικών υπηρεσιών συμβουλευτικής, καθοδήγησης ή επαγγελματικού προσανατολισμού και η διαμόρφωση μικρότερων τάξεων και μικρότερων σχολείων αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση των μειονεκτούντων/ουσών μαθητών/τριών.
- Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την αντίστοιχη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες μαθησιακές συνθήκες, καθοδήγηση σε νέους/ες εκπαιδευτικούς και παροχή υποστηρικτικών συνθηκών εργασίας.
- Αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης στην τάξη μέσω μαθητοκεντρικής διδασκαλίας που θα ακολουθεί όμως το πρόγραμμα σπουδών και πρακτικές αξιολόγησης. Επίσης, προώθηση μιας κουλτούρας που θα προάγει υψηλές προσδοκίες επιτυχίας.
- Σύνδεση των σχολείων με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και την κοινότητα. Ειδικότερα, όταν οι γονείς των μαθητών συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους, είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται θετικότερες στάσεις απέναντι στο σχολείο με σκοπό τον περιορισμό των συχνών απουσιών, την πιθανότητα σχολικής διαρροής και την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών/τριών. Αυτό επιτυγχάνεται με βελτίωση και διαφοροποίηση των πρακτικών επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και την παροχή σαφών οδηγιών για το πώς μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα τα παιδιά τους. Παράλληλα, η ενθάρρυνση εμπλοκής μελών της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

4. Κυρίαρχη ιδεολογία και ενταξιακή εκπαίδευση

Η αναφορά σε προτάσεις/θέσεις διεθνών φορέων στην παρούσα εργασία υποδηλώνει πως ο διάλογος για την ενταξιακή εκπαίδευση έχει υπερβεί τα στενά ερευνητικά/ακαδημαϊκά όρια και αποτελεί εργαλείο πολιτικών για την ανάπτυξη μειονεκτούντων ή υπο-ανάπτυξη περιοχών και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, σύμφωνα με την ορολογία που χρησιμοποιούν αυτοί οι φορείς. Ο θεσμός όμως της εκπαίδευσης συνδέεται με την πολιτική πρακτική και αποτελεί χώρο έντονων κοινωνικών συγκρούσεων, όπως έχει επισημανθεί από τη Φραγκουδάκη ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 (1985, σελ. 17), όταν οι κυβερνήσεις είχαν την τάση «να προσαρμόσουν το σχολείο στις ανάγκες της οικονομίας καθώς αυξάνει ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός» ενώ η αύξηση των μαθητών/τριών που φοιτούσαν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έθετε ζητήματα ένταξης τους στην αγορά εργασίας. Από την άλλη πλευρά στη σημερινή πραγματικότητα δεν μπορεί να αγνοηθεί πως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που υλοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια και περιελάμβαναν την ενταξιακή εκπαίδευση είχαν ως αφετηρία όρους οικονομίας της αγοράς με βάση την ηγεμονία της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας (Liasidou, 2015).

Παράλληλα, στη σύγχρονη κοινωνία παρατηρείται διαχωρισμός της μάθησης από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, κάτι που μεγεθύνει το χάσμα προνομιούχων και ευάλωτων μαθητών/τριών και το εμφανίζει ως αποτέλεσμα ποικίλων σωματικών, διανοητικών ή ψυχολογικών ελλειμμάτων, αγνοώντας πολλές φορές τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές ανισότητες που υφίστανται (Dyson & Kozleski, 2008). Στο πλαίσιο αυτό κυριαρχούν στην Ευρώπη όλο και περισσότερο νεοφιλελεύθερες πρακτικές στην εκπαίδευση και διαμορφώνονται πολιτικές ένταξης με όρους «οικονομίας της αγοράς» (Dyson, 2005). Αποτέλεσμα αυτών των πρακτικών, το σχολείο γίνεται όλο και περισσότερο αφιλόξενο για αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών οι οποίοι/ες θεωρούνται ανίκανοι/ες να συμμορφωθούν στις απαιτήσεις που τίθενται και περιλαμβάνουν το πρόγραμμα σπουδών και παιδαγωγική προσανατολισμένη στις ανάγκες του «ιδανικού μαθητή» (Harwood & Humphry 2008).

Ενδεικτικά, επισημαίνεται η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών (Goodley, 2007) και η εισαγωγή δεικτών αποτελεσματικότητας του σχολείου με βάση το πρότυπο του «ιδανικού μαθητή» που κυριαρχεί στο νεοφιλελεύθερο λόγο (Dyson, 2005). Επίσης, αναπτύσσονται πολιτικές που εστιάζουν στην όποια παθολογία (σ.σ. μέσω ιατρικών γνωματεύσεων) των μαθητών/τριών χωρίς να αναζητούνται οι σχέσεις εξουσίας και οι ανισότητες που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Liasidou, 2012). Αυτό σημαίνει πως η σχολική εκπαίδευση μετατρέπεται όλο και περισσότερο σε ένα πεδίο όπου διακρίνονται οι μαθητές/τριες με βάση την ικανότητά τους να συμβάλουν στις νεοφιλελεύθερες απαιτήσεις και προσδοκίες της παγκόσμιας οικονομίας (Lakes & Carter, 2011).

5. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Οι παραπάνω ιδεολογικές συγκρούσεις, όμως δεν υλοποιούνται στο κενό αλλά σε επίπεδο σχολικής τάξης και θέτουν στο επίκεντρο του προβληματισμού το ρόλο των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιχειρούν να απαντήσουν σε προκλήσεις και ερωτήματα τα οποία τίθενται πολλές φορές επιτακτικά. Οι Thacker, Strudwick, και Babbedge (2002, pp. 21-21) παραθέτουν ενδεικτικά ερωτήματα: *«Αν και θέλω να κατανείμω τον χρόνο μου σε όλους τους μαθητές υπάρχουν κάποιοι που απαιτούν συνεχώς μεγαλύτερο μερίδιο, κάτι που δεν μου φαίνεται δίκαιο», «οι άλλοι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα γιατί υπάρχει κάποιος που ενοχλεί/διακόπτει/προκαλεί θορύβους», «η ύπαρξη τέτοιων μαθητών σε τάξη γενικής παιδείας υπονομεύει την δουλειά μου», «νιώθω πως δεν είμαι κατάλληλος εκπαιδευτικός για τέτοιες περιπτώσεις», «δημιουργούνται προβλήματα στη σχέση μου με την ομάδα», «απαιτείται επιπλέον προσπάθεια και πρόσθετη εργασία από την πλευρά μου».*

Ερωτηματικά αναφορικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας στην ένταξη εκπαίδευση τίθενται και στα αποτελέσματα ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία, όταν οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί νιώθουν ως υπερβολικό το φορτίο σε περιπτώσεις ένταξης (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1996), αισθάνονται απογοητευμένοι (Elshabrawy & Hassanein, 2015) και έχουν λιγότερα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης (Corbett, 2001. Reid, 2005). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας συνήθως προβαίνουν σε ελάχιστες τροποποιήσεις στη μεθοδολογία της διδασκαλίας τους σε τάξεις ένταξης (Bender, Vail & Scott, 1995).

Μια πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης αυτών των ζητημάτων με σκοπό την βελτίωση της ανθεκτικότητάς τους μπορούν να επιχειρήσουν οι εκπαιδευτικοί θέτοντας σε προσωπικό επίπεδο μια σειρά από ερωτήματα για τον κάθε μαθητή/τρια τους (Thacker, Strudwick, & Babbedge, 2002, p. 32) όπως: *«Τι θετικό έχει; Σε τι είναι καλός/η; Τι με*

φοβίζει/ενοχλεί; Βλέπω ένα παιδί ή ετικέτες/ταμπέλες που έχω αποδώσει; Μπορώ να προσφέρω μόνος μου ό, τι χρειάζεται; Μπορώ να διαχειριστώ τα συναισθήματά μου; Πώς του/της μιλάω συνήθως; Τι αλληλεπιδράσεις έχει με ενηλίκους; Τι αλληλεπιδράσεις έχει με τους/τις συμμαθητές/τριες του/της; Με ποιους τα πάει καλύτερα και γιατί;»

Για να υπάρχουν όμως μακροπρόθεσμα αποτελέσματα απαιτείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που θα απαιτείτην ύπαρξη ενός συνεκτικού προγράμματος εκπαίδευσης για τους/τις εκπαιδευτικούς, το οποίο θα τους/τις προετοιμάζει, ώστε να έχουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση και δεξιότητες (Alexiadou & Essex, 2015. Avramidis & Norwich, 2002). Σύμφωνα με μια τεχνοκρατική αντίληψη, ένα δομημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (για εκπαιδευτικούς) στην ενταξιακή εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει μεθοδολογία της εκπαίδευσης, παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές/ πρακτική άσκηση, καθώς και την προοπτική επανεκπαίδευσης/ δια βίου μάθησης, ενσωματώνοντας στοιχεία επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας (European Agency, 2015. UNESCO, 2013).

6. Προτάσεις ένταξης

Η ανάγκη αλλαγής της κυρίαρχης παιδαγωγικής σκέψης προς μια κατεύθυνση που θα εμπλέκει όλους/ες και όχι μόνο τους/τις περισσότερους/ες (Florian & Black-Hawkins, 2011) απαιτεί διαφοροποιήσεις και ένα άλλο παιδαγωγικό πλαίσιο. Παρακάτω παρατίθενται εν συντομία προτάσεις ένταξης σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία και τις καλές πρακτικές που υλοποιούνται. Οι προτάσεις αυτές κατηγοριοποιούνται σε διαφοροποιήσεις στη σύνθεση της σχολικής τάξης και στην εκπαιδευτική πρακτική.

6.1. Σύνθεση της σχολικής τάξης

Σε επίπεδο σχολικής τάξης υλοποιούνται σύμφωνα με τη διεθνή πρακτική και την κωδικοποίηση των προγραμμάτων ενταξιακής εκπαίδευσης που επιχειρήθηκε από το πρόγραμμα INCLUD-ED Consortium (2015) μια σειρά από καλές πρακτικές που περιλαμβάνουν διαφοροποιήσεις των μαθητών/τριών όπως:

α) Ετερογενείς τάξεις με ανακατανομή των ανθρώπινων πόρων. Συνίσταται σε ειδικές ομάδες μαθητών π.χ. ειδική εκπαίδευση, μετανάστες/στρίες και υποστήριξη μπορεί να παρέχεται από το διδακτικό προσωπικό με συμμετοχή μελών της οικογένειας ή της κοινότητας με σκοπό να παραμείνει ο/η μαθητής/τρια στην τάξη γενικής παιδείας.

β) Διαχωρισμός μαθητών εντός τάξης. Π.χ. διαφορετικοί εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι/εσσε διαφορετικά ετερογενείς ομάδες μαθητών, εντός της τάξης γενικής παιδείας. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται για συγκεκριμένα θέματα (π.χ., γλώσσα και μαθηματικά), επιτρέπει την τάξη να οργανωθεί με διαφορετικό τρόπο και μειώνει την αναλογία μαθητή-δασκάλου

γ) Επέκταση του χρόνου εκμάθησης. Υλοποιείται κυρίως σε μαθητές/τριες που ζουν σε κοινωνικά μειονεκτικές περιοχές ή ανήκουν σε μειονότητες και μπορεί να περιλαμβάνει επέκταση του χρόνου παραμονής στο σχολείο, δράσεις στήριξης της οικογένειας μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων στο σχολείο ή στο σπίτι, ή πρόσθετες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μετά το κανονικό ωράριο ή στις περιόδους των σχολικών διακοπών

δ) Εξατομικευμένο ενταξιακό πρόγραμμα σπουδών. Εφαρμόζονται μέθοδοι διδασκαλίας που διευκολύνουν την μάθηση με σκοπό την επίτευξη υψηλότερου γνωστικού επιπέδου.

ε) Ενταξιακή επιλογή. Ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών δεν βασίζεται στις ικανότητες τους αλλά στις προτιμήσεις τους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες έτσι ώστε να μην περιορίζονται οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες τους.

6.2. Εκπαιδευτική πρακτική

Σε επίπεδο εκπαιδευτική πρακτικής οι προτάσεις ένταξης περιλαμβάνουν τη συνεργατική διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, την ετερογενή ομαδοποίηση των μαθητών/τριών, την αποτελεσματική διδασκαλία και την υιοθέτηση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης. Ειδικότερα:

α) Ησυνεργατική διδασκαλία, προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς εκτός τάξης ή άλλους επαγγελματίες, με σκοπό τη διαμόρφωση υποστηρικτικού πλαισίου εντός τάξης που θα βελτιώνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, θα ενισχύει την διάχυση πληροφοριών και θα αποφεύγονται περιττές μετακινήσεις. Παράλληλα, μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους ή ειδικούς μπορούν να αντιμετωπισθούν ζητήματα απομόνωσης των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρεται η ύπαρξη Σχολικής Ομάδας Υποστήριξης (όπου συμμετέχουν: Διευθυντής, Υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί συμβουλευτικής, εκπαιδευτικός στήριξης της μάθησης, εκπαιδευτικοί ένταξης και εκπαιδευτικός σύνδεσμος σπιτιού/σχολίου/κοινότητας) και η πραγματοποίηση τακτικών εβδομαδιαίων συναντήσεων (European Agency, 2005, 2011, 2012. INCLUD-ED Consortium, 2015. OECD, 2010).

β) Η συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές/τριες βοηθούν ο ένας τον άλλο μέσα από ένα ευέλικτο σύστημα ομαδοποίησής τους με σκοπό να βελτιώσουν το γνωστικό και το κοινωνικοσυναισθηματικό τους επίπεδο και χωρίς να περιορίζονται οι πιο ικανοί/ες μαθητές/τριες. Ενδεικτικά αναφέρεται η ύπαρξη ανομοιογενών ζευγαριών ή ομάδων των τριών ατόμων (όπου κατανέμονται ρόλοι καθοδηγητή, μαθητή και/ή παρατηρητή που παρέχει κοινωνική ενίσχυση) και ο κάθε μαθητής/τριας αναλαμβάνει σταδιακά όλους τους ρόλους. Αυτή η προσέγγιση συμβάλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών και ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι οι μαθητές/τριες που γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες και τη γλώσσα των συμμαθητών/τριών τους να μπορούν να εξηγήσουν τα θέματα με βάση τις κοινές βιωμένες εμπειρίες τους. Παράλληλα, αναπτύσσεται ενσυναίσθηση (empathy) μεταξύ των μαθητών/τριών που συνεργάζονται (Black-Hawkins, 2012. Cesar & Santos 2006. European Agency, 2005, 2011, 2012. INCLUD-ED Consortium, 2015. OECD, 2010. Meister, 2012). Αντίστοιχα, μπορούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών/τριών τόσο τα μέλη της οικογένειας τους αλλά και άτομα από την κοινότητα, με συνέπεια να υπάρχουν αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες. Συγκεκριμένα αναφέρονται (INCLUDE-ED Consortium, 2015) οι κοινότητες μάθησης στην Ισπανία και τα κέντρα δια βίου μάθησης στη Μάλτα. Τα προγράμματα αυτά επικεντρώθηκαν στην προώθηση βασικής εκπαίδευσης μεταξύ των μελών της οικογένειας, στην εκπαίδευση ενηλίκων και σε πολιτισμικές δραστηριότητες π.χ. μαθήματα ανάγνωσης, αριθμητική, Νέες Τεχνολογίες με βάση τα γνωστικά κενά και τις ανάγκες των οικογενειών π.χ. σχεδιάστηκαν δραστηριότητες ειδικά για τις μητέρες σε χώρους όπου θα αισθάνονταν άνετα και θα μπορούν να μιλούν ανοιχτά. Αντίστοιχα,

πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις σε τομείς που ενδιέφεραν τα παιδιά και τις οικογένειες τους. Στην Ισπανία παράλληλα πραγματοποιήθηκαν διαλογικές λογοτεχνικές συναντήσεις όπου τα μέλη της οικογένειας/κοινότητας διάβαζαν και συζητούσαν πάνω σε κλασικά λογοτεχνικά έργα (συγγραφέων όπως Κάφκα, Τζόις, Ντοστογιέφσκι, Γκαρθία Λόρκα, και Θερβάντες) με σκοπό να κατανοήσουν καλύτερα τη γλώσσα. Οι συναντήσεις αυτές οδήγησαν σε ένα ισότιμο διάλογο, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων με βάση τις εμπειρίες τους συμβάλλοντας στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων καθώς και σε ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα (Flecha, 2000. INCLUD-ED Consortium, 2015).

γ) συνεργατική επίλυση προβλημάτων, μέσω συμφωνημένων κανόνων από όλους τους μαθητές σε ένα πλαίσιο κινήτρων και αντικινήτρων. Ειδικότερα συστήνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, (π.χ. συμβόλαιο τάξης) όπου θα συμμετέχουν ενεργά εκπαιδευτικοί και μαθητές και θα συμφωνούν/ενημερώνονται οι γονείς για το πλαίσιο λειτουργίας και τα κίνητρα/αντικίνητρα που τίθενται. Αντίστοιχα, προτείνονται τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για να επαναβεβαιώνονται οι κανόνες που έχουν τεθεί π.χ. συμβούλια τάξης σε εβδομαδιαία βάση, σχολικές συνελεύσεις με συμμετοχή μαθητών/εκπαιδευτικών/γονέων (European Agency, 2005. INCLUD-ED Consortium, 2015). Επίσης λειτουργεί θετικά η ύπαρξη μικτών επιτροπών (με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και μέλη της κοινότητας) για την λήψη αποφάσεων σχετικών με βασικές δραστηριότητες του σχολείου, τη βελτίωση των υποδομών και για ουσιαστικά οργανωτικά θέματα και όχι μόνο για την επίλυση περιφερειακών προβλημάτων (Díez, Gatt, & Racionero, 2011. INCLUD-ED Consortium, 2015).

δ) ετερογενής ομαδοποίηση, όπου μέσα στην τάξη γενικής παιδείας υπάρχουν ετερογενείς ομάδες μαθητών/τριών και δεν γίνονται διαχωρισμοί με βάση την ικανότητά ή την σχολική τους επίδοση. Η ύπαρξη ετερογενούς ομαδοποίησης συμβάλει θετικά τόσο στο γνωστικό αλλά και στο κοινωνικό/συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών/τριών, στη συνεργασία όλων των μαθητών μιας τάξης αλλά/και στη συνεργασία ανάμεσα σε τμήματα με βάση συγκεκριμένο κοινό θέμα (Boaler, 2006. European Agency, 2005. Rytivaara & Kershner, 2012).

ε) αποτελεσματική διδασκαλία, μέσω της υλοποίησης σταθερού αναλυτικού προγράμματος που διασφαλίζει ενιαίο επίπεδο για όλους/ες/τις μαθητές/τριες αλλά και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα όπου απαιτείται. Η διδασκαλία περιλαμβάνει βιωματικές και ομαδικές εργασίες για όλους/ες/τις μαθητές/τριες (Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003. European Agency, 2005. Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006. OECD, 2012. UNESCO, 2013). Ειδικότερα προτείνεται η διαφοροποίηση εργασιών και διδακτέας ύλης έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και η διαφοροποίηση της μεθοδολογίας της διδασκαλίας (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Ενδεικτικά αναφέρεται: η υπογράμμιση των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος (περίληψη), οι ασκήσεις για το σπίτι, με σκοπό την καλύτερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης, και η χρήση σχεδιαγραμμάτων κατά την διδασκαλία (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Αντίστοιχα, μπορεί να λειτουργήσει θετικά η βαθμιαία μάθηση με δραστηριότητες υποχρεωτικές και προαιρετικές και η νοητική χαρτογράφηση όπου μια ιδέα/ένανς ορισμός απεικονίζεται γραφικά με την μορφή κλάδων και διακλαδώσεων (Meister, 2012). Επίσης, μέσω π.χ. της ανατροφοδότησης (feedback), μια αποτελεσματική τεχνική (Black & William, 1998), ιδιαίτερα, όταν περιλαμβάνονται πρότυπα σωστών απαντήσεων και ο/η μαθητής/τρια μπορεί να εντοπίσει τα λάθη του. Τέλος, η ύπαρξη πλάνου εργασίας εντός ορισμένου χρονικού πλαισίου, μπορεί να λειτουργήσει θετικά. Σε αυτή την περίπτωση, τίθενται δεσμευτικά καθήκοντα, διαχωρισμένα σε υποχρεωτικά, επιλογής ή συμπληρωματικά και οι μαθητές μπορούν να δουλεύουν σε εβδομαδιαία βάση, ατομικά ή σε ζευγάρια/ομάδες σε επιλεγμένες εργασίες. Οι μαθητές/τριες παράλληλα μπορούν να επιλέγουν ελεύθερα εργασίες ανά τακτά

διαστήματα στο πλαίσιο διαφοροποιημένου μαθήματος. Παραδείγματα ελεύθερων εργασιών αποτελούν η ατομική εργασία, οι συνεντεύξεις ειδικών, μαθησιακά παιχνίδια μαθητών/τριών και ημερήσια ή εβδομαδιαία πλάνα εργασίας (Meister, 2012).

στ) Εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες διδάσκονται πώς να μαθαίνουν, πώς να επιλύουν προβλήματα και αποκτούν υπευθυνότητα για την μάθησή τους. Ενδεικτικά αναφέρεται το παράδειγμα της Σουηδίας όπου οι μαθητές/τριες είναι υπεύθυνοι για το χρόνο εργασίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τους μαθησιακούς στόχους και τον τρόπο επίτευξής τους (European Agency, 2005).

7. Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιχειρείτε η καταγραφή ενός πλαισίου προτάσεων για την ένταξη μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, σε περιοχές με έντονα κοινωνικά προβλήματα. Ειδικότερα, επισημαίνεται πως η σχολική μονάδα θα πρέπει να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης προάγοντας τη συνεργατική διδασκαλία, τη συνεργατική και αλληλοδιδασκτική μάθηση, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, την ετερογενή ομαδοποίηση των μαθητών, την αποτελεσματική διδασκαλία και την υιοθέτηση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης. Αναμφίβολα, οι προτάσεις αυτές δεν αποτελούν πανάκεια ούτε εξαντλητική καταγραφή της βιβλιογραφίας. Επίσης, σε επίπεδο υλοποίησης απαιτείται διάλογος και προσαρμογή στο υπάρχον κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον με βάση το ιδεολογικό πλαίσιο της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σε κάθε περίπτωση όμως αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών, η ανάγκη επιμόρφωσης τους και η διαμόρφωση ενός διαφορετικού πλαισίου όπου υπάρχει ενεργητική συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κοινωνίας).

8. Βιβλιογραφία

- Alexiadou, N. & Essex, J. (2015). Teacher education for inclusive practice – responding to policy. *European Journal of Teacher Education*, 39 (1), 1–15.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 28(2), 87-94 & 120.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153–172.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *PhiDeltaKappan*, 80 (2), 139-148.

- Black-Hawkins, K. (2012). Developing inclusive classroom practices: what guidance do commercially published texts offer teachers? *European Journal of Special Needs Education*, 27 (4), 499–516.
- Boaler, J. (2006). How a detracked mathematics approach promoted respect, responsibility and high achievement. *Theory Into Practice*, 45(1), 40–46.
- Γαλανάκη, Ε. (2009). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, Ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά, στο *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cesar, M. & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 333–346.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. London: Routledge.
- Díez, D., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- Dyson, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England. In D. Mitchell (Ed.) *Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 63–88). London: Routledge.
- Dyson, A. & Kozleski, E.B. (2008). 'Disproportionality in special education: A transatlantic phenomenon'. In Florian, L. and McLaughlin, M. (Eds) *Dilemmas and Alternatives in the Classification of Children with Disabilities: New Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 170–190
- Elshabrawy, E. & Hassanein, A. (2015). *Inclusion, Disability and Culture*. Rotterdam. Amsterdam: Sense Publishers.
- European Agency (2005). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K., (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828.
- Goodley, D. (2007). 'Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies'. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 317–334.
- Harwood, V. & Humphrey, N. (2008). Taking exception: Discourses of exceptionality and the invocation of the "ideal" . In S. Gabel & S. Danforth (Eds.), *Disability and the Politics of Education* (pp. 371–383). New York: Peter Lang.
- INCLUD-ED Consortium (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (Eds. Flecha R.). London: Springer International Publishing.

- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of pupils with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 381–394.
- Lakes, R. & Carter, P. (2011). 'Neoliberalism and education: An introduction'. *Educational Studies, 47*, 107–110.
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy*. London: Palgrave Macmillan
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies, 10* (1), 168–184.
- Marzano, R. J., Pickering D. & Pollock J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meister H. (2012). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (n.d.) About the OECD. Ανακτήθηκε στις 13/1/2017 από το <http://www.oecd.org/about/>
- Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education, 28* (7), 999–1008
- Simons, G. & Hepner, N. (1992). The special student in science. *Science Scope, 16*(1), 34–39, 54.
- Thacker, V. J. , Strudwick, D. & Babbedge, E. (2002). *Educating children with emotional and behavioural difficulties: inclusive practice in mainstream schools*. London: Routledge Falmer.
- UNESCO (2013). *Advocacy Guide: Promoting Inclusive Teacher Education – Methodology*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO-IBE (2008). *Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)*. Geneva: UNESCO-IBE.
- UNESCO Hellas (χ.χ.). *Τι είναι η UNESCO, Τι κάνει η UNESCO*. Ανακτήθηκε 13/1/2017 από το http://www.unesco-hellas.gr/gr/1_1.htm
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals. Goal 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning*. New York: United Nations. Πρόσβαση 13/1/2017 <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities - Research and Practice, 11*(2), 96–106.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καινοτόμα Προγράμματα στην Εποχή της Κρίσης

Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης

Γκέσιου Γεωργία, Υπ. Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ggesiου@cc.uoi.gr; Georgia.gessiου@gmail.com

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων marisak@uoi.gr

Περίληψη

Η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων φαίνεται να έχει ελκύσει το ενδιαφέρον των διεθνών διεπιστημονικών ερευνών. Οι σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις στοχεύουν σε ένα μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον (μεταβαλλόμενη αρχιτεκτονική) που θα περιέχει δυναμικές και ευπροσάρμοστες δυνατότητες για τα παιδιά- ένα ευέλικτο και ευπροσάρμοστο περιβάλλον όπου θα ενισχύεται η παιδική δημιουργικότητα και κινητικότητα και αντιληπτική ικανότητα (Ουγγρικής, 2015). Διεθνή ερευνητικά πορίσματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ βαθμού ποιότητας και σχολικού κτηρίου, (Ρέντζου, & Σακελλαρίου, 2014) ωστόσο τι συμβαίνει μέσα στα νηπιαγωγεία που παράγει αυτές τις συνδέσεις; Αυτή η θεώρηση μπορεί να εξεταστεί κάτω από το πρίσμα των επιπέδων συμμετοχής των κύριων πρωταγωνιστών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο διάλογος μεταξύ χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή (συμμετοχικός σχεδιασμός) των κύριων χρηστών (εκπαιδευτικοί – παιδιά) στη διαμόρφωση των μαθησιακών περιβαλλόντων, προκειμένου αυτοί οι χώροι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, επιθυμίες, στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των πρωταγωνιστών της μάθησης.

Ωστόσο, στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης, όπου η κοινωνικοπολιτισμική αναταραχή, δυστυχώς εκδηλώνεται και στο χώρο της παιδείας, σε συνδυασμό με την απουσία των παιδιών από την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, τείνουμε στην ιδρυματοποίηση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και στη στερεοτυπική και ενηλικοκεντρική χρήση αυτών. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην αποτύπωση της συμμετοχής των παιδιών στην αναβάθμιση των σχολικών χώρων σε τόπους μάθησης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό αναλύσαμε πρακτικές και βιώματα νηπιαγωγών μέσα από τη διεξαγωγή 35 συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς εν ενεργεία, όπου διερευνήθηκε ποια ήταν η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων, αν τα παιδιά είχαν ευκαιρίες να αυτενεργήσουν και να παρέμβουν στους χώρους αυτούς, αν και πως οι νηπιαγωγοί φαντάζονται πως μπορεί να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων αγωγής. Όλα αυτά τα ερωτήματα θα αναλυθούν κάτω από το πρίσμα των χρόνων της διδακτικής τους εμπειρίας.

1. Εισαγωγή- Θεωρητικό πλαίσιο

Ο φυσικός χώρος έχει επιστημονικά αποδειχθεί πως αποτελεί ένα ενεργό συστατικό της διαδικασίας μάθησης. Ένα εύλογο ερώτημα που θα μπορούσαμε να θέσουμε είναι ποια στοιχεία των περιβαλλόντων μάθησης επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο έχουμε παρατηρήσει (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015) πως αλλαγές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν σημαίνουν απαραίτητα και αλλαγές στο τρόπο μάθησης και διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε πως η σχέση χώρου-μάθησης δεν είναι μία απλή ποσοτική σχέση, όπου καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης «παράγουν» καλύτερες διαδικασίες μάθησης. Το σχολείο είναι ένα οργανικό μικροσύστημα, που απαρτίζεται από δυναμικές, συμμετοχικές, ενεργητικές και συγκινησιακές σχέσεις μεταξύ πολιτισμικών, κοινωνικών, χωρικών, ψυχολογικών παραγόντων (Schluz, 2009). Το άτομο και το περιβάλλον του δεν αποτελούν δύο ξεχωριστές οντότητες, οι οποίες συνδιαλέγονται αλλά αποτελούν μία ενιαία συνθήκη ύπαρξης στο κόσμο (Τσουκαλά, 2015). Η αντίληψη της σχέσης ατόμου περιβάλλοντος ως νούμερα σε στατικές διαστάσεις μπορεί να οδηγήσει στη παραγωγή ανελαστικών χωρικών διατάξεων (Ουγγρίνης, 2015). Ο Gislason προτείνει μια πιο προσεκτική διερεύνηση του πως τα οργανικά στοιχεία του μικροσυστήματος του νηπιαγωγείου (ο σχολικός χώρος, η κουλτούρα, τα υποκείμενα) μπορούν να αρθρωθούν προκειμένου να δημιουργήσουν θετικά περιβάλλοντα μάθησης (Gislason, 2010, σελ. 145).

Αυτή η θεώρηση μπορεί να εξεταστεί κάτω από το πρίσμα των επιπέδων συμμετοχής των κύριων πρωταγωνιστών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο διάλογος μεταξύ χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή (συμμετοχικός σχεδιασμός) των κύριων χρηστών (εκπαιδευτικοί – παιδιά) στη διαμόρφωση των μαθησιακών περιβαλλόντων, προκειμένου αυτοί οι χώροι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, επιθυμίες, στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των πρωταγωνιστών της μάθησης. Ξεκινάμε από τη κατανόηση της συμμετοχής όπως αρχικά αναπτύχθηκε έξω από τα πλαίσια της εκπαίδευσης, αλλά η οποία εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση. Ο Arnstein (1969) πρότεινε μια «σκάλα της συμμετοχής των πολιτών» για να αναλύσει πώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και τη λειτουργία των δημόσιων προγραμμάτων. Ο Hart έχει προσαρμόσει αυτή την ιδέα της σκάλας για να περιγράψει πώς τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να συμμετέχουν σε έργα όλων των ειδών, με τη συμμετοχή τους να κυμαίνεται από τη «χειραγώγηση» ('manipulation'), όπου οι ιδέες κυρίως επιβάλλονται στους χρήστες, μέσω της «ενημέρωσης» και της «διαβούλευσης», που μπορεί να είναι περιορισμένης αξίας αν γίνει μεμονωμένα, μέχρι τη πραγματική και αυθεντική εταιρική σχέση με τους ενήλικες ("Child initiated shared decisions with adults") (Hart, 1987, 1992, 1997).

Ωστόσο, τα παιδιά έχουν σχεδόν αποκλειστεί από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Πεχτελίδης, 2015). Η απουσία των παιδιών από την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, οδηγούν στην ιδρυματοποίηση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και στη στερεοτυπική και ενηλικοκεντρική χρήση αυτών.

Η παρουσία των παιδιών στο παρόν υποτιμάται ενώ η προέκτασή τους στο μέλλον ως φορέων συλλογικών προσδοκιών και επιθυμιών εξαιρείται

(Μακρυνιώτη, 2003, σελ. 25)

Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν σε ουσιαστικά έργα και πρότζεκτ με τους ενήλικες. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε από αυτούς ξαφνικά να γίνουν υπεύθυνοι, συμμετέχοντας ως ενήλικες πολίτες στην ηλικία των 16, 18, ή 21, χωρίς προηγούμενη έκθεση σε σχετικές δεξιότητες και ευθύνες. Η κατανόηση της συμμετοχής, της εμπιστοσύνης και της αρμοδιότητας να συμμετάσχουν μπορούν να αποκτηθούν μόνο σταδιακά μέσα από την πρακτική, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να διδαχθεί αφαιρετικά και

αποσπασματικά (Hart, 1992).

Μελέτες για την παιδική ηλικία έχουν τεκμηριώσει την αλλαγή της φύσης της παιδικής ηλικίας και υπογραμμίζουν τις επιπτώσεις της αλλαγής του τρόπου ζωής, της αστικοποίησης και της εμπορευματοποίησης των δραστηριοτήτων των παιδιών, στις εμπειρίες των παιδιών με το παιχνίδι (Woolner et al., 2012). Η έρευνα δείχνει ότι λιγότερα παιδιά παίζουν πλέον σε εξωτερικούς χώρους και οι ευκαιρίες για παιχνίδι περιορίζονται συνεχώς σε κλειστούς χώρους, πέρα από την υπαίθρο, τα πάρκα και τις παραλίες. Εκτός από τους συνεχώς λιγότερους διαθέσιμους εξωτερικούς χώρους για παιχνίδι, πολλοί παράγοντες - οι κοινωνικά αποδεκτές στρατηγικές διαχείρισης της παιδικής ηλικίας από την πλευρά της ενήλικης κοινωνίας και η μεταβαλλόμενη φύση της παιδικής ηλικίας - παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Η σημασία του παιχνιδιού και της συμμετοχής των παιδιών στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες για την υγεία, την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών.

2. Η φύση της παιδικής ηλικίας αποκομμένη από τη φύση

Τα παιδιά του σήμερα αντιμετωπίζουν μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία με νέες προκλήσεις και δυνατότητες. Οι ευκαιρίες για άμεση επαφή με τη φύση και το ελεύθερο παιχνίδι σε υπαίθριους εξωτερικούς χώρους έχουν ελαττωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Fjørtoft, 2004). Ο Richard Louv (2004) επισημαίνει πως η μείωση της άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και της φύσης έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ευημερία των παιδιών, αποκαλώντας αυτήν την αποσύνδεση μεταξύ των παιδιών και της φύσης ως «Διαταραχή λόγω έλλειψης άμεσης επαφής με τη Φύση» ("Nature Deficit Disorder"). Είναι σημαντικό να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της σημασίας των εξωτερικών περιβάλλοντος για την ανάπτυξη των παιδιών. Ο Chawla (1998) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη σημασία που έχουν τα βιώματα της παιδικής ηλικίας με τους εξωτερικούς χώρους στην ατομική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών. Αξίες με βάση τις εμπειρίες από την παιδική ηλικία μπορεί να επηρεάσουν το πώς αρχιτέκτονες και άλλοι σχεδιάζουν τα περιβάλλοντα των παιδιών στην προσχολική και σχολική.

Η αλλαγή στην φύση της παιδικής ηλικίας και η απομόνωση της μάθησης στους τέσσερις τοίχους της τάξης έχει προτάξει το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μάθηση σε εξωτερικούς χώρους (Outdoor learning). Το εξωτερικό περιβάλλον είναι το σύμβολο του νηπιαγωγείου προς τον κόσμο. Ο Mårtensson (2004) επισημαίνει ότι το εξωτερικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου αποτελεί έναν από τους δημόσιους χώρους της κοινωνίας και ότι το παιχνίδι σε αυτούς τους χώρους μπορεί να θεωρηθεί μία «μικρο-διεργασία της ζωής στην πόλη». Επισημαίνει επίσης πως τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον συναντιούνται στο εξωτερικό περιβάλλον ενός νηπιαγωγείου.

Το παιχνίδι, όπως και γενικότερα η ζωή των παιδιών, έχει περιορισθεί στο «θεσμικό τρίγωνο: σπίτι, σχολείο, κατασκευασμένοι χώροι» (Rasmussen, 2004). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν οι ενήλικοι την σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού και τις επανασύνδεσης της παιδικής ηλικίας με τη φύση και τα «αδόμητα» περιβάλλοντα, έτσι ώστε να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες που το υποστηρίζουν. Αυτό προϋποθέτει την αλλαγή της στάσης τους προς τα παιδιά, την ικανότητα τους να αφουγκραστούν τις επιθυμίες τους και να τους δώσουν ευκαιρίες κι επιλογές. Πολλοί επιστήμονες μάλιστα προτείνουν την ενεργητική συμβολή των παιδιών στη

διαμόρφωση χώρων γιατί αυτά γνωρίζουν καλύτερα αυτό που χρειάζονται (Tonucci & Rissotto, 2001; Clark & Moss, 2001; Clark, 2004)

3. Η φωνή της παιδικής ηλικίας

Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας μετατοπίζει πλέον τη θεώρηση του παιδιού ως ενεργητικού υποκειμένου στην αναθεώρηση του ως επικοινωνιακού διαύλου, σε ένα σύστημα δυναμικών μετασχηματιστικών σχέσεων – αρχικά στο πλαίσιο μιας ομάδας και σήμερα στο συνολικό πεδίο ζωής, δηλαδή στο σύνολο περιβάλλον του (Τσουκαλά, 2015). Το βασικό ζήτημα είναι πως θα προσδώσουμε φωνή στο παιδί. Είναι σημαντικό να ακολουθήσουμε μία διαδικασία προς τη γνώση της παιδικής ηλικίας ως ξεχωριστής και σημαντικής φάσης.

Οι σχέσεις γενεών παιδιών με την κοινωνία ανιχνεύονται αναλύοντας τις εμπειρίες τους στο σχολείο και τους διαθέσιμους χώρους για δράση (Bardy, 2003, σελ. 176). Παραδείγματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας επιβεβαιώνουν τους προβληματισμούς του θεωρητικού μας πλαισίου. Σε έρευνα, όπου τα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του ερευνητή (Πεφκούλα, 2015), με στόχο να γνωρίσουν τη γειτονιά τους και κυρίως τους υπαίθριους διαθέσιμους χώρους παιχνιδιού, τα ίδια τα παιδιά διαπίστωσαν: α) την έλλειψη ανοικτών χώρων, έλλειψη χώρων πρασίνου, ελάχιστες προσβάσιμες ευκαιρίες για επαφή με τη φύση, β) εχθρικό αστικό περιβάλλον για τα παιδιά, πολύ λιγότερες ευκαιρίες για δραστηριότητες αναψυχής και παιχνίδια από ό, τι είχαν οι γονείς και οι παππούδες τους, γ) διαπίστωσαν επίσης ότι οι ανάγκες και επιθυμίες τους δεν λαμβάνονται υπόψη από τους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς. Τέλος, τα παιδιά έκαναν σαφή την επιθυμία τους να αλλάξει αυτή η κατάσταση όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση των χώρων τους.

Από την έρευνα του Rokhshid Ghaziani (2010), φάνηκε πως τα παιδιά φωτογραφίζουν στο χώρο τους σημεία στα οποία φαινόταν η ταυτότητά τους, όπως οι ζωγραφιές στον τοίχο ή κάποια κατασκευή τους. Επίσης ήταν έντονες οι αναπαραστάσεις των στοιχείων της φύσης μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Τα παράθυρα αναδείχθηκαν ως βασικός τομέας ανησυχίας για τα παιδιά καθώς πολλά από αυτά ισχυρίστηκαν ότι προτιμούν να κάθονται κοντά στα παράθυρα και να είναι σε θέση να βλέπουν έξω. Όλα τα παιδιά σε όλες τις ομάδες ενδιαφέρονταν να παρατηρούν τα διάφορα πλάσματα σε ένα μικρό κήπο στην αυλή του σχολείου τους (τον κήπο της άγριας ζωής). Οι απόψεις των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη υπογράμμισε τη σημασία που έχει γι' αυτά η πρόσβαση σε ανοιχτούς εξωτερικούς χώρους, καθώς φαίνεται να εκτιμούν την επαφή με τη φύση και την ηρεμία που αυτή προσφέρει.

Μπορεί η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών να αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη σύγχρονη κοινωνία, ωστόσο εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ενηλικο-κεντρικά. Η παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι κατευθυντήρια γραμμή των μετασχηματιστικών αλλαγών και τα παιδιά θα πρέπει να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση των αλλαγών. Πώς μπορούν οι προοπτικές των μικρών παιδιών να γίνουν το επίκεντρο για την ανταλλαγή νοημάτων μεταξύ των παιδιών, των επαγγελματιών, των γονέων και των ερευνητών;

4. Συμμετοχική Προσέγγιση για τον Επαναπροσδιορισμό και τον Επανασχεδιασμό του Νηπιαγωγείου

Η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και από αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών (Wallon, 1982). Έρευνες πάνω στις προτιμήσεις των παιδιών, έδειξαν ότι, αν τα παιδιά είχαν την ικανότητα σχεδιασμού, οι δημιουργίες τους θα διέφεραν ολοκληρωτικά από τις περιοχές υπαίθριου παιχνιδιού (παιδικές χαρές, αύλειος χώρος σχολείου) τις οποίες σχεδιάζουν οι ενήλικες για αυτά. Αν τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν τους εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού τους, αυτοί θα αποτελούσαν πλούσια αναπτυξιακά, μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου τα παιδιά θα απολάμβαναν και θα ήθελαν να μείνουν όλοι μέρα.

Σύμφωνα με την White (1998), ο συμμετοχικός σχεδιασμός, συμβάλλει στη δημιουργία υπαίθριων χώρων στο νηπιαγωγείο, που είναι οικείοι στους νηπιαγωγούς και που θα τους επιτρέψουν να μεταφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία και στους εξωτερικούς χώρους. Επίσης είναι σημαντική και η συμμετοχή των γονέων, με σκοπό να λάβουν υποστηρικτικό ρόλο στη μάθηση και να κατανοήσουν, πως το περιβάλλον φύσης και το «βρώμικο παιχνίδι» προωθούν την ανάπτυξη των παιδιών τους. Τέλος η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων στο σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος εξασφαλίζει, ότι το σχέδιο θα είναι πολιτισμικά σεβαστό.

Η διαδικασία οικοδόμησης η αναδιαμόρφωσης ενός σχολικού τόπου αποτελεί μία αμιγώς κοινωνική διαδικασία (Dudek, 2015). Το ενδιαφέρον έχει πια μετατοπιστεί από το κτήριο (form) στη διαδικασία (process). Προκείμενου να δημιουργηθούν ευέλικτοι, ευμετάβλητοι και ευπροσάρμοστοι χώροι μάθησης, η συμμετοχή της συλλογικότητας του νηπιαγωγείου, παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινότητα, κρίνεται αναγκαία έτσι ώστε τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να είναι συνακόλουθα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, των αναγκών και των προτιμήσεων των κύριων χρηστών τους.

5. Προβληματισμός

Δεδομένου πως στον ελλαδικό χώρο η έρευνα σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των περιβαλλόντων μάθησης στην προσχολική ηλικία εκλείπει (και ιδιαίτερα στα εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης), προέκυψε ως πρωταρχική ανάγκη η έρευνα εκ βάθους, εστιάζοντας στους κύριους «χρήστες» αυτών των περιβαλλόντων που είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά

Τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας φαίνεται να λείπουν εντελώς από το σχεδιασμό, καθώς ακόμα δεν έχουν καθοριστεί οι κατάλληλοι μέθοδοι για να «ακούσουμε» τις φωνές τους για να συμμετάσχουν παραγωγικά στη διαδικασία σχεδιασμού (Clark, 2005, Ghaziani, 2010). Εάν επιθυμούμε να αλλάξουμε τις συνθήκες, θα πρέπει να είμαστε σίγουροι πως θα κατανοήσουμε καλύτερα και βαθύτερα την κατάσταση των συμμετεχόντων, θα εντοπίσουμε και στη συνέχεια θα μετατρέψουμε τις αιτίες που έχουν σημασία.

Όσον αφορά την ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης, ο Kahn δηλώνει, πως «*πρώτα οι άνθρωποι πρέπει να θρέψουν τις κοιλιές τους και μόνο τότε μπορούν να αρχίσουν να ανησυχούν με την υψηλότερης αξίες, όπως η υποβάθμιση του περιβάλλοντος*» (Kahn, 2002, σελ. 107). Υποστηρίζει, ωστόσο, ότι η αδράνεια μας σε τέτοια θέματα δεν προκαλείται μόνο από την έλλειψη βασικών πόρων ή τη φτώχεια, αλλά είναι ένας συνδυασμός πολλών πραγμάτων. Αναφέρει ότι αυτή η «Αμνησία των Γενεών» ("Generational Amnesia") έχει τις ρίζες στην εμπειρία της παιδική ηλικία, εξ ορισμού αυτό το πρόβλημα ανακύπτει λόγω του ολοένα και πιο φτωχού φυσικό περιβάλλοντος

που περιορίζει τον πλούτο και την ποικιλομορφία της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό κόσμο (Καηη, 2002, σελ.110).

Παράλληλα, η Neuman (2014), σε μία σειρά από μελέτες περίπτωσης που διεξήγαγε ανά των κόσμο, σε περιοχές χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, προκειμένου να μελετήσει την εφαρμογή καινοτομιών σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, παρατήρησε πως παρά τα σημαντικά εμπόδια που υπήρχαν για την υποστήριξη αυτών των καινοτομιών στα πλαίσια των χαμηλών πόρων, αναδείχθηκαν πολλές καλά εφαρμοσμένες πρακτικές, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως

"Low cost doesn't mean low quality",

"Χαμηλό κόστος δεν σημαίνει χαμηλή ποιότητα"

(Neuman, 2014)

6. Μεθοδολογία - Ερευνητικό πλάνο

Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιεί την προοπτική του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και της νέας οπτικής της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, η οποία αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και το αντίκτυπο που έχει η συμμετοχή του αυτή στην ποιότητα της ζωής (Alderson, 2000). Αναγνωρίζουμε την σημασία αυτού του θεωρητικού πλαισίου καθώς υποστηρίζει πως οι οπτικές της παιδικής ηλικίας συμβάλλουν στην ποιότητα των προσχολικών κέντρων αγωγής αλλά και στη διαμόρφωση του αστικού περιβάλλοντος.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη (semi-structured interview), η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο προκαθορισμένων θεμάτων, αλλά χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς την ακολουθία των θεμάτων και το βαθμό ελευθερίας του συνεντευκτή να προσθέσει ή να αφαιρέσει θέματα για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008). Στο συγκεκριμένο άρθρο θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο κομμάτι της έρευνας που αφορά τη « συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης». Η ημιδομημένη συνέντευξη δημιουργήθηκε από τον ερευνητή μέσα από το θεωρητικό μας υπόβαθρο, τη μελέτη κλιμάκων αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με επικέντρωση στις υποκλίμακες που αφορούν την Περιβαλλοντική Αξιολόγηση, την Αλληλεπίδραση, το Χώρο και τον Εξοπλισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (ECERS – R, ITERS-R, ACEI, NAEYC) (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), του θεσμικού πλαισίου και, τέλος, των σχετικών ερευνών και ερευνητικών εργαλείων από τον εθνικό επιστημονικό χώρο. Ωστόσο εδώ θα πρέπει να τονισθεί πως τα σχετικά ερευνητικά εργαλεία που βρέθηκαν, δεν ανταποκρίνονταν στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελείτο από ένα σύνολο ερωτήσεων και θεμάτων που οργανώθηκαν σε ερωτήσεις κυρίως ανοιχτού τύπου και ορισμένες κλειστού. Επίσης η συνέντευξη διαρθρώθηκε σε έξη θεματικές ενότητες και τα δεδομένα που παρήχθησαν αφορούσαν εμπειρίες, αφηγηματικές αναφορές, ερμηνείες, αναμνήσεις, απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές, διαδράσεις και δραστηριότητες.

Μετά την ολοκλήρωση και τη συγκέντρωση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, προχωρήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 2000, σελ. 269) των συνεντεύξεων. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων (Cohen & Manion, 1994) των υποκειμένων σε κατηγορίες με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επιστημονικότητα της μεθόδου.

Μέσω της παρούσας εργασίας στοχεύουμε στην αποτύπωση της συμμετοχής των παιδιών στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό αναλύσαμε πρακτικές και βιώματα νηπιαγωγών μέσα από τη διεξαγωγή 35 συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς εν ενεργεία.

6.1. Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποια ήταν η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων;
- Είχαν τα παιδιά ευκαιρίες να αυτενεργήσουν και να παρέμβουν στους χώρους αυτούς;
- Αν και πως οι νηπιαγωγοί φαντάζονται πως μπορεί να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων αγωγής.
- Αν η μεταβλητή «χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας», αποτελεί βασικό παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων των νηπιαγωγών.

6.2. Συμμετέχοντες

Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε νηπιαγωγεία του δήμου Νάουσας, και των νομών Ιωαννίνων και Πρεβέζης, αποτέλεσαν τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Ιανουάριο-Φεβρουάριο-Μάρτιο του 2016, και η κάθε μία διήρκεσε περίπου 40'-50'.

Πίνακας 1. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών του δείγματος

Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας	Συχνότητες	
	Απόλυτες (f)	Σχετικές 100%
Έως 5 έτη	4	11,4
6 έως 10 έτη	5	14,3
11 έως 20 έτη	14	40
21 έως 30 έτη	10	28,6
Πάνω από 30 έτη	2	5,7
Σύνολο	35	100

Πίνακας 2. Περιοχή Νηπιαγωγείου

Περιοχή Νηπιαγωγείου	Συχνότητες	
	Απόλυτες (f)	Σχετικές 100%
Αστική	16	46

Ημι- αστική	13	37
Αγροτική	6	17
Σύνολο	35	100

7. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

7.1. Ποια ήταν η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων;

Στην ερώτηση 43 («Οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά του σχολείου είχαν συμμετοχή σαν κύριοι χρήστες στο σχεδιασμό της αυλής;»), μόνο μία νηπιαγωγός (No. 33) ανέφερε πως η αναδιαμόρφωση της αυλής του νηπιαγωγείου προέκυψε μέσα από τις ιδέες και πρότζεκτ με τα παιδιά της τάξης. Ωστόσο ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, οι τελικές αποφάσεις για την εφαρμογή των αλλαγών πάρθηκαν από τους ενήλικες (εκπαιδευτικοί – κοινωνικοί φορείς). Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούμε πως οι ενήλικες ανέλαβαν την πρωτοβουλία και πήραν τις αποφάσεις, και τα παιδιά συμμετείχαν με τις αρχικές τους ιδέες. Επίσης η νηπιαγωγός No. 7 ανέφερε πως όταν υπάλληλοι του δήμου έφτασαν στο χώρο του νηπιαγωγείου για κάποιες μικροαλλαγές στον εξωτερικό χώρο, πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση για τη γνώμη των νηπιαγωγών πριν την εφαρμογή τους. Οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί του δείγματός (94,3%) μας αναφέρουν πως δεν είχαν καμία ανάμειξη ούτε οι ίδιοι αλλά ούτε και τα παιδιά στη διαμόρφωση των χώρων.

Στην ερώτηση 39 («Περνώντας κάποιος έξω από την αυλή του σχολείου σας, θα μπορούσε να παρατηρήσει στοιχεία που φανερώνουν την ταυτότητα της τάξης σας;») μόνο 4 νηπιαγωγοί απάντησαν πως στην αυλή υπάρχουν κάποια στοιχεία που ίσως υποδηλώνουν την ταυτότητα της τάξης, όπως οι τοιχογραφίες στους τοίχους, γλάστρες, ταϊστρες, αναρτημένες εργασίες από τα παράθυρα της αίθουσας. Οπότε το ερώτημα του απορρέει στο συγκεκριμένα δεδομένα σε συνδυασμό με το θεωρητικό μας πλαίσιο είναι, πως μπορεί να κατασκευαστεί η ταυτότητα του «εγώ» σ' ένα περιβάλλον ήδη διαμορφωμένο, στατικό, που δεν ανταποκρίνεται στη δράση του παιδιού;

7.2 Αν και πως οι νηπιαγωγοί φαντάζονται πως μπορεί να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων αγωγής

Ποιος πιστεύετε πως θα πρέπει να σχεδιάζει την αυλή του νηπιαγωγείου;

Παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (45,6%), 16 νηπιαγωγοί, (11, 4% έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας, 14,3% 6-10 έτη, 40%, 11-20 έτη, 28,5% 21- 30 έτη, 5,8% πάνω από 30) θεωρούν πως η συνεργασία μεταξύ των αρχιτεκτόνων και των παιδαγωγών αρκεί προκειμένου να δημιουργηθούν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα στους εξωτερικούς χώρους των νηπιαγωγείων. Σε όλες τις απαντήσεις και τους προτεινόμενους συνδυασμούς συνεργασίας (Αρχιτέκτονες- παιδαγωγοί-παιδιά, Παιδαγωγοί- Αρχιτέκτονες-Παιδιά, Παιδαγωγοί- παιδιά) που έκαναν οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν κάπου πρωταρχικό ρόλο καθώς μέσα από τη συζήτηση, η συμμετοχή τους θα αναφερόταν στο τέλος της πρότασής τους ως συμβολική, συμπληρωματική ή και «διακοσμητική». Ιδιαίτερη έμφαση στις απαντήσεις

των νηπιαγωγών δόθηκε στις υλικοτεχνικές γνώσεις, οι οποίες θα αντληθούν από τεχνικούς όπως αρχιτέκτονες, πολιτικούς μηχανικούς, κηπουρούς (συχνότητα 91,3%). Ο προσανατολισμός αυτός προς την αυθεντία των τεχνικών, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας μας, πιθανών να πηγάζει από το γεγονός πως καμία νηπιαγωγός δεν έχει ενημερωθεί ποτέ (Ερωτ. 60) για την αξιοποίηση των εξωτερικών χώρων μάθησης, παρά μόνο δύο από αυτές (No.2, No5) από ένα σχετικό σεμινάριο για τους σχολικούς κήπους. Παρατηρούμε, λοιπόν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένο προκειμένου να υποστηρίξει την συμμετοχική δουλειά με τα παιδιά και την παρέμβαση στους εξωτερικούς χώρους μάθησης.

Πως πιστεύετε πως θα μπορούσε να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου;

Στοχεύοντας στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών συνεχίσαμε την συζήτηση με την ερώτηση «Πως πιστεύετε πως θα μπορούσε να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου;». Η νηπιαγωγός No 32, ανέφερε πως θα έπρεπε να ακούσουμε τα παιδιά, καθώς τα ίδια μπορούν να είναι πολύ παραγωγικά όσον αφορά το χώρο τους. *«Τα παιδιά μπορούν να είναι δημιουργικά μέσα από την παρουσίαση των αναγκών και επιθυμιών που οι μεγάλοι μπορεί να μην είχαν σκεφτεί»* (No 32). Η απάντηση «συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση του σχολικού χώρου μέσα από τη δημιουργία πρότζεκτ» είχε τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (37%), όπου τη συγκεκριμένη πρόταση ανέφεραν οι νηπιαγωγοί με 11- 20 έτη διδακτικής εμπειρίας σε ποσοστό 17%, οι νηπιαγωγοί με 21- 30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε ποσοστό 11,4%, και σε ποσοστό 8,6% οι νηπιαγωγοί με 6- 10 χρόνια εμπειρίας, ενώ οι νηπιαγωγοί με «έως 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας» και «πάνω από 30» δεν αναφέρθηκαν στο πρότζεκτ αλλά σε ποσοστό 3% έκαστος, αναφέρθηκαν στη συζήτηση ως μία πρακτική για να αντλήσουν τις ιδέες των παιδιών. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι από το δείγμα των νηπιαγωγών με «έως και 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας» οι 3 από τους 4, απάντησαν πως δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών. Ενώ οι νηπιαγωγοί με «11 έως 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας», ήταν οι μόνοι από τους νηπιαγωγούς του δείγματος που σε ποσοστό 21,4% (οι 3 από τους 14) απάντησαν πως η η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των περιβαλλόντων μάθησης δεν είναι εφικτή. Τέλος σε ποσοστό μόνο 3% (που αντιστοιχεί μόνο στους νηπιαγωγούς που έχουν πάνω από 30 χρόνια εμπειρίας) ανέφεραν την οικονομική υποστήριξη του κράτους ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία προγραμμάτων που θα ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων μάθησης. Ακολουθούν ορισμένες απαντήσεις των νηπιαγωγών.

«..σε συνεργασία με δημοτικό σαν πρότζεκτ»,

No9

«Να ζωγραφίσουν τα παιδιά το χώρο τους , συζήτηση, ιδέες από το διαδίκτυο»

No29

«Θα μπορούσαν να συμμετάσχουν και οι παιδαγωγοί γιατί αυτοί γνωρίζουν τις ανάγκες» (No25, η συγκεκριμένη νηπιαγωγός στην ερώτηση του πίνακα 3, απάντησε πως η αυλή σχεδιάζεται από αρχιτέκτονες και μόνο)

«μέσα από ένα πρότζεκτ, νηπιαγωγός- παιδιά- αρχιτέκτονες»

No27

«τα παιδιά δεν έχουν την γνώση, ίσως μέσα από τις ζωγραφιές τους»

No31

Η σημερινή μορφή του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου σας ικανοποιεί, και γιατί; (Ερ. 29)

Το 77,2% των νηπιαγωγών δηλώνει πως δεν είναι ευχαριστημένο με τη μορφή του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου του. Από αυτό το ποσοστό το 29,6% δεν είναι ικανοποιημένες από το χώρο της αυλής καθώς δεν έχουν δικό τους αυτόνομο χώρο αλλά πρέπει το μοιράζονται με το δημοτικό ή αλλά νηπιαγωγεία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν παρεμβάσεις. Και το 33% αναφέρει πως υλικο- τεχνικά και κατασκευαστικά η διαμόρφωση της αυλής μπορεί να είναι επικίνδυνη και δεν προσφέρει τη δυνατότητα για οπτική επαφή με όλα τα σημεία της και για επίβλεψη. Τέλος μόνο το 22,8 % των νηπιαγωγών δηλώνει ευχαριστημένο από την παρούσα μορφή της αυλής

Οι ενήλικες χρησιμεύουν ως πρότυπα για τα παιδιά και ασκούν σημαντική επιρροή κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους, και αυτό ισχύει και για την εμπειρία τους με τα περιβάλλοντα μάθησης αλλά και με τη φύση. Αν οι ενήλικες δεν έχουν θετική άποψη και δεν νιώθουν άνετοι και ικανοποιημένοι με το περιβάλλον του σχολείου τι εμπειρίες θα μεταβιβάσουν στα παιδιά;

8. Συμπερασματική συζήτηση - Προτάσεις

Μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων καταφέραμε να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αρχίσουμε μία συζήτηση με τους νηπιαγωγούς που μας βοήθησε να εκμαιεύσουμε τις απόψεις και εμπειρίες τους όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα σε συνδυασμό με τα αρχικά μας ερωτήματα, φαίνεται πως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών φαντάζει από τους νηπιαγωγούς ως μία δύσκολη διαδικασία, ωστόσο συμφωνούν κατά τη πλειοψηφία τους πως τα παιδιά μπορούν να αυτενεργήσουν και να έχουν άποψη για χώρο τους. Οι προτάσεις για τη συμμετοχή των παιδιών και την ανάδειξη των απόψεων και ιδεών τους μας παραπέμπουν στη μέθοδο πρότζεκτ και τη συζήτηση, μέθοδοι οικείοι και γνωστοί στους νηπιαγωγούς της τάξης. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι μέθοδοι όσον αφορά το συμμετοχικό σχεδιασμό των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν έχουν αξιοποιηθεί καθώς λείπει από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα συνεκτικό και προσαρμοσμένο στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θεσμικό πλαίσιο, αιτίου-αποτελέσματος που θα ενημερώνει τόσο για τα μακροπρόθεσμα οφέλη της μάθησης στους εξωτερικούς χώρους και της συμμετοχής των παιδιών, όσο και θα υποστηρίζει τις διαδικασίες σχεδιασμού των νηπιαγωγών.

8.1. Τα παιδιά στην έρευνα

Είναι πρωταρχική η ανάγκη να ακουστούν οι γνώμες και οι ανάγκες των παιδιών για το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και η ενίσχυση της έμφυτης ανάγκης τους να διαμορφώνουν τα πεδία έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους. Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να αποτελεί μέρος της κουλτούρας του οργανισμού- νηπιαγωγείου, δηλαδή όλα τα μέλη του νηπιαγωγείου πρέπει να πιστεύουν στην αξία της συμμετοχής και να δουλεύουν ενεργά προς τη διασφάλιση της σωστής της λειτουργίας. Τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας, όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές (Σακελλαρίου, 2005: 142). Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν, εκφράζονται και κάνουν ανάκληση-αξιολόγηση της εργασίας τους, αυξάνεται το συναίσθημα της ανάγκης για συμμετοχή στις πράξεις και τις εμπειρίες τους. Τότε υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα το κίνητρο να είναι μεγάλο και η προσπάθειά τους να αυξηθεί (Σακελλαρίου, 2005: 142).

8.2. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα

Το να «ακούσουμε» τις απόψεις των κύριων χρηστών των μαθησιακών περιβαλλόντων μπορεί να αποτελεί πρόκληση δεδομένων των κοινωνικών πλαισίων όπως αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος και παρουσιάστηκαν στα ερευνητικά μας ευρήματα. Η ανισορροπία εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην εκμείωση των ειλικρινών απόψεων των παιδιών. Η εκπαιδευτική κουλτούρα φαίνεται να έχει υποβαθμίσει τόσο τη σημασία των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης όσο και της ενεργής συμμετοχής των παιδιών.

Οι επαγγελματίες της προσχολικής εκπαίδευσης είναι στην καλύτερη θέση για να παρατηρήσουν και να «ακούσουν» τα παιδιά. Υπάρχει βέβαια ο κίνδυνος μέσα στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα να μην υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος προκειμένου να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές, προτιμήσεις και εμπειρίες των παιδιών. Επίσης είναι δεδομένο πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των παραγόντων επιρροής που σχετίζονται με το σχολείο, όπως είναι οι γονείς, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η σχολική διοίκηση και η κοινότητα (Σακελλαρίου, 2015). Θεσμικά θα πρέπει να υπάρξει μία ξεκάθαρη πολιτική συμμετοχής η οποία θα γνωστοποιείται σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Η συμμετοχή των παιδιών θα πρέπει να αποτελέσει μια ξεκάθαρη στρατηγική συμμετοχής που πρέπει να καθιερωθεί με όλες τις αναγκαίες δομές και διαδικασίες. Χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης/αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης, μόνο μικρά βήματα μπορούν να γίνουν (Σακελλαρίου, 2015). Η ανάγκη διερεύνησης και αξιοποίησης συμμετοχικών μεθόδων ανάγεται ως μία πρωταρχική ανάγκη στην επιστημονική έρευνα. Είναι ανάγκη τόσο οι ερευνητές όσο και οι νηπιαγωγοί να συνεργαστούν και να γίνουν πιο ευέλικτοι και δημιουργικοί προκειμένου να βρουν τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους και μεθόδους έτσι ώστε οι φωνή των παιδιών να ακουστεί.

9. Βιβλιογραφία

Alderson, P., (2000a). "Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology" in P. Christensen and A. James (eds) *Research with children: Perspectives and practices*. Taylor and Francis Group: RoutledgeFalmer.

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 5(4), 216–224.
- Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.) (2015). Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. (2015). *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4, 369–82.
- Clark, A. (2004) The Mosaic Approach and research with young children, in: A. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser & S. Ding (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp.142–161). London: Sage.
- Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2000). *Research methods in Education* (5th ed.) London: Routledge Falmer.
- Dudek, M. (Eds.) (2005). *Children's Spaces*. London, UK: Architectural Press.
- Fjørtoft, I. (2004) Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development, *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44. Available online at: <http://www.colorado.edu/journals/cye/>
- Gessiou, G., *Outdoor school places, as transformative learning experiences*. in proceedings of the 2nd Early Childhood Pedagogy Symposium «Transformative Pedagogy and Learning in the Early Years», University of Ioannina, School of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education 15-17 May 2015, Ioannina (in press).
- Ghaziani, R. (2010). School Design: Researching Children's Views. *Childhoods Today*, 4 (1).<sup>[L]
[SEP]</sup>
- Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environments Research*, 13, 127–145.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays No. 4*. UNICEF International Child Development Centre.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Kellert, S. (2002). Experiencing Nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. Kahn and S. Kellert (Eds.) *Children and Nature*. Cambridge: MIT Press.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες. Στο Δ. Μακρυγιάννη (Επιμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας* (σσ. 23-47). Αθήνα : Νήσος.
- Martensson, F. (2004). *Landskapet i leken [The landscape in children's play. A study of outdoor play in pre-schools]*. Alnarp: Dept. of Landscape Planning, Alnarp, SLU. Acta Universitatis agriculturae Sueciae. Agraria vol. 464., in Laila Niklasson &

- Anette Sandberg (2010) Children and the outdoor environment, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (4), 485-496.
- Neuman, M. (2014). "Doing more with less: Innovations in early childhood development from low-resource contexts". Results for the Development Institute, Washington DC, USA. Presented at the EECERA Conference "Us, Them & Me: Universal, Targeted or Individuated Early Childhood Programmes" (September 2014).
- Niklasson, L. & Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (4), 485-496.
- Ουγγρίνης, Κ. (2015). Η μεταβαλλόμενη αρχιτεκτονική ως εργαλείο για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος με βάση τη δραστηριότητα στο χρόνο. Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης (Επιμ.), *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Κάλλλιπος.
- Rasmussen, K. & Smidt, S., (2003). Children in the Neighbourhood: the Neighbourhood in the Children. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.), *Children in the City: Home, Neighborhood and Community*. Oxon & New York: Routledge.
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σχεδιασμός και οργάνωση*. Σειρά: Προσχολική και σχολική παιδαγωγική. Αθήνα: Πεδίο
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου Ρ. & Στράτη, Π. (2015). Διερεύνηση των Απόψεων, των Πεποιθήσεων και των Υιοθετημένων Πρακτικών Ελλήνων Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας για τις «Τάξεις της Χαράς», Πρακτικά Συμποσίου με θέμα «*Η Παιδαγωγική της Χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο*» (27-30 Μαΐου 2015). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Σακελλαρίου, Μ. & Γκέσιου Γ. (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης (Επιμ.), *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου. Στο Σ. Πανταζής, & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις* (σσ. 49-69). Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ., (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα;. Στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις* (σσ. 125-143). Αθήνα: Ατραπός.
- Tonucci, F. & Rissotto, A. (2001). Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. Special Issue: *The Modern City as a Community*, 11(6), 407-419.
- Τσουκαλά, Κ., (2015). Αντίληψη, σύλληψη και κατάληψη του σχολικού χώρου. Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης (Επιμ.), *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

White, R. & Stoeklin, V., (1998). *Children's Outdoor Play and Learning Environments: Returning to nature*. White Hutchinson Leisure and Learning Group, available online at: www.whitehutchinson.com/children/articles/nature.shtml (πρόσβαση 26/05/13).

Woolner, P., McCarter, S., Wall K. & Higgins S., (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, 15 (45).

Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης - Απολογισμός και Προοπτικές

Δέδε Ιωάννα (Δρ.), Διευθύντρια Πιστοποίησης Προσόντων – Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.,
dede@eoppep.gr

Μοσχούς Αικατερίνη, Υποψήφια Διδασκτορίσα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
moschous@aegean.gr

Κουρουσιδου Μαρία, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
kouroutsidou@aegean.gr

Περίληψη

Με την παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται μία συνοπτική καταγραφή των ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών σε επίπεδο στρατηγικής ως προς την εκπαίδευση ενηλίκων και την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Στη συνέχεια αναλύεται το παράδειγμα της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας ενηλίκων στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης με αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο, στις βασικές έννοιες και στις πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Τέλος, παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης και συνάγονται συμπεράσματα σχετικά με τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας κατά την εφαρμογή του συστήματος πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, έτσι ώστε να προσφέρει ευκαιρίες στους ωφελούμενους και να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικής κινητικότητας.

1. Εισαγωγή

Στις δύσκολες μέρες που διανύουμε, η εθνική στρατηγική στα πεδία τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, χρειάζεται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των νέων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων, τα οποία συνίστανται στην οικονομική ύφεση, την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, την ογκώδη αύξηση της κοινωνικής δικτύωσης και της ψηφιακής πληροφορίας και ταυτόχρονα την ταχύτατη απαξίωση της γνώσης.

Κατά την δεκαετία 2000-2010 παρατηρήθηκε μία μετατόπιση της στόχευσης της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη Διά Βίου Μάθηση, την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε σχέση με προηγούμενες δεκαετίες. Σε συνθήκες έντονου ανταγωνισμού από τις οικονομίες των Η.Π.Α. και χωρών όπως η Κίνα, η Ινδία, η Βραζιλία και η Ρωσία, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως μείζονα στρατηγικό στόχο «να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με

μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»⁸, και από τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, το ενδιαφέρον εστιάζεται πλέον στη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την οικονομική ανάπτυξη, υπηρετώντας τις προτεραιότητες της ανταγωνιστικότητας, της αποδοτικότητας και της αύξησης της παραγωγικότητας.

Στη συνέχεια οι στρατηγικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2020⁹ είναι, μεταξύ άλλων: Η διασφάλιση απασχόλησης για τους πολίτες της ηλικιακής κατηγορίας 20-64 ετών, σε ποσοστό 75%, η αύξηση των επενδύσεων στην Έρευνα και την Ανάπτυξη σε ποσοστό 3% του Α.Ε.Π. της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η μείωση ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου κάτω από 10%, η ολοκλήρωση σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τουλάχιστον για το 40% της ηλικιακής κατηγορίας 30-34 ετών καθώς και η μείωση των πολιτών που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε κατάσταση φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού τουλάχιστον κατά 20 εκατομμύρια.

2. Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες για την αναγνώριση δεξιοτήτων και προσόντων καθώς και για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης

Με στόχο τη μεγαλύτερη διαφάνεια και την απλούστευση στις διαδικασίες αναγνώρισης δεξιοτήτων και προσόντων σε όλη την Ευρώπη έχουν αναληφθεί πρωτοβουλίες και έχουν αναπτυχθεί πλαίσια και εργαλεία:

- Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων - δικτυακή πύλη.
- Επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης – Σύσταση.
- Ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης.
- Το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Επικύρωσης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης (European Observatory of Validation of non-formal and informal learning).
- Το Ευρωπαϊκό Μητρώο Επικύρωσης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης (European Inventory Validation of non-formal and informal learning).
- Europass - Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων- Συμπλήρωμα Διπλώματος - Συμπλήρωμα Πιστοποιητικού.
- Έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο για την αξιολόγηση της πρωτοβουλίας Europass.
- Πανόραμα δεξιοτήτων στην ΕΕ.
- Σύσταση του Συμβουλίου για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EQAVET).
- Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας (EQAR).
- Τα συστήματα μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων, ECTS για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το ECVET για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Ευρωπαϊκές δεξιότητες, ικανότητες, προσόντα και επαγγέλματα (ESCO).

⁸ Ευρωπαϊκή Ένωση (2000α). Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου 2000.

⁹ Ευρωπαϊκή Ένωση (2010β). Ανακοίνωση της Επιτροπής ΕΥΡΩΠΗ 2020: Στρατηγική για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη.

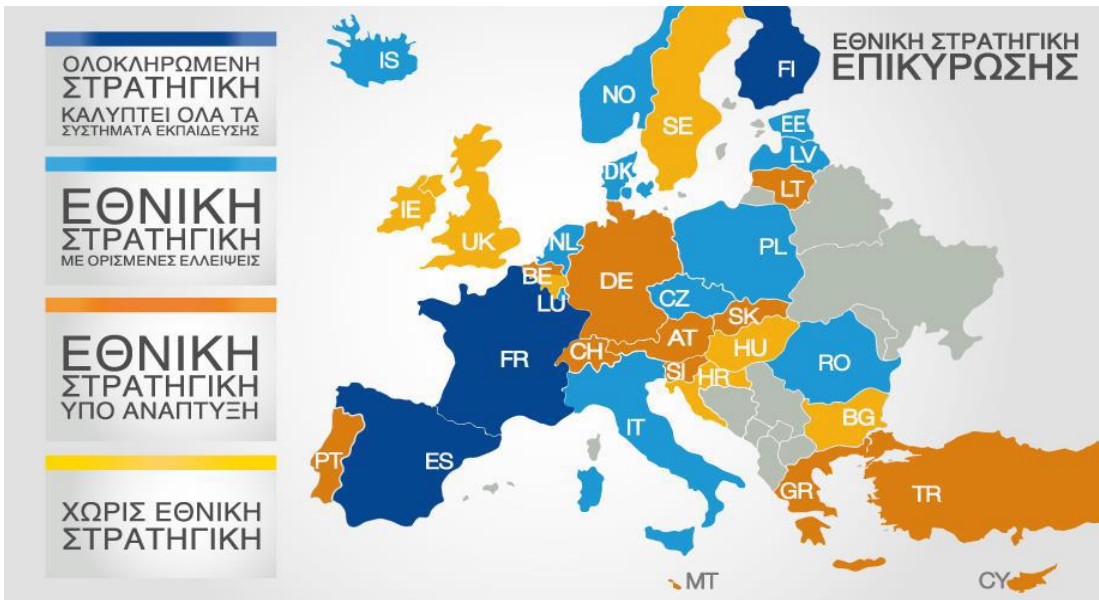
- Δίκτυο ENIC (European Network of Information Centers- Ευρωπαϊκό δίκτυο κέντρων πληροφόρησης και δίκτυο NARIC (National Academic Recognition Information Centers - Εθνικά κέντρα πληροφόρησης για την αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων).
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Πολιτική στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.
- Ευρωπαϊκό Πλαίσιο βασικών ικανοτήτων.
- Ατζέντα για τις Νέες Δεξιότητες στην Ευρώπη (New Skills Agenda for Europe).
- Ηλεκτρονική Πλατφόρμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη.
- Ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται σε οικονομικό, γεωπολιτικό, δημογραφικό και τεχνολογικό επίπεδο έχουν ως συνέπεια τη γήρανση του πληθυσμού, την αύξηση των μεταναστευτικών ροών και της κινητικότητας της εργασίας, την ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων και των ευέλικτων μορφών απασχόλησης και ασκούν πίεση στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα και πολλές φορές για επανασχεδιασμό της δομής τους. Πολλά από τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι η αύξηση της ανεργίας ατόμων με προσόντα χαμηλού επιπέδου, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, η χαμηλή συμμετοχή των πολιτών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το εγχείρημα διαμόρφωσης μιας ενιαίας και ομογενοποιημένης αγοράς εργασίας εντός της Ε.Ε. δείχνει να *δυσχεραίνεται καθοριστικά* από τις εθνικές θεσμικές, κανονιστικές, οικονομικές και πολιτικές ασυμμετρίες, καθώς και τις περιφερειακές, κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Η εθνική στρατηγική για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στη χώρα μας και την πιστοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (προσόντων) του ανθρώπινου δυναμικού καλείται να αντιμετωπίσει τις εν λόγω ασυμμετρίες και να συμβάλλει έμπρακτα στην ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας, καθώς και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Οι σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται ως προς τις ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μεταξύ των 28 Κρατών Μελών της ΕΕ, όπως είναι αναμενόμενο, εκφράζονται και στον βαθμό ανάπτυξης και εφαρμογής συστημάτων πιστοποίησης προσόντων που αποκτήθηκαν μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Οι στρατηγικές και η νομοθεσία στα 28 κράτη-μέλη της ΕΕ και τις χώρες της ΕΖΕΣ (Ελβετία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία και Τουρκία) για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς βάσει των ιδιαιτεροτήτων κάθε χώρας.



Πηγή: Cedefop. Πόσο κοντά στην αναγνώριση όλων των μορφών μάθησης βρίσκεται η Ευρώπη; ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2014, Ν. 2 | ISSN 1831-2462

Θεμελιωδώς, σύμφωνα με τις Ευρωπαϊκές Κατευθυντήριες Γραμμές για την επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης Μάθησης¹⁰, για να χαρακτηριστεί επιτυχής ένας μηχανισμός επικύρωσης και πιστοποίησης, πρέπει να είναι *ευρέως αποδεκτός*, ως κατάλληλος για την επίτευξη γενικών πολιτικών στόχων, όπως η συμμετοχή σε δράσεις διά βίου μάθησης, η απασχολησιμότητα και η κοινωνική ένταξη. Επίσης, η διαδικασία επικύρωσης θα πρέπει να ενσωματωθεί και να γίνει, σε επίπεδο πολιτικό, θεσμικό, διαχειριστικό και οικονομικό, αναπόσπαστο μέρος των συστημάτων προσόντων.

Σύμφωνα με τη Σύσταση του Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης¹¹, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει:

1) Να θεσπίσουν, **το αργότερο έως το 2018** και σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και ιδιαιτερότητες και με τον τρόπο που κρίνουν σκόπιμο, ρυθμίσεις για την επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης.

2) Να περιλάβουν στις ρυθμίσεις για την επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης, τα ακόλουθα στοιχεία:

✓ Τον Προσδιορισμό, την Καταγραφή, την Αξιολόγηση των **μαθησιακών αποτελεσμάτων**.

✓ Την Πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη μορφή **επαγγελματικού προσόντος**, πιστωτικών μονάδων που οδηγούν σε ένα επαγγελματικό προσόν ή με όποιον άλλο τρόπο κρίνεται σκόπιμο.

3) Να εφαρμόσουν τις ακόλουθες αρχές:

✓ Τη σύνδεση των ρυθμίσεων επικύρωσης με τα εθνικά πλαίσια προσόντων και το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων.

¹⁰ Source: Cedefop, (2009), European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, ISBN 978-92-896-0602-8.

¹¹ Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 20ής Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης.

- ✓ Την πληροφόρηση πολιτών και οργανισμών σχετικά με τα οφέλη και τις δυνατότητες της επικύρωσης.
- ✓ Την πρόσβαση σε ανέργους και όσους κινδυνεύουν να μείνουν άνεργοι, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να γνωστοποιούν το προφίλ τους, με σκοπό τον προσδιορισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος, ιδεωδώς δε εντός έξι μηνών από τον εντοπισμό της ανάγκης.
- ✓ Την υποστήριξη της επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης από κατάλληλη καθοδήγηση και παροχή συμβουλών, η οποία να είναι άμεσα προσβάσιμη.
- ✓ Τη λήψη μέτρων για τη διασφάλιση της ποιότητας, σύμφωνα με τα υφιστάμενα πλαίσια διασφάλισης της ποιότητας.
- ✓ Την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων του προσωπικού που εμπλέκεται στη διαδικασία επικύρωσης σε όλους τους σχετικούς τομείς.
- ✓ Τη διασφάλιση ώστε τα επαγγελματικά προσόντα να πληρούν τα συμφωνημένα πρότυπα, τα οποία να είναι ταυτόσημα ή ισοδύναμα με τα πρότυπα των επαγγελματικών προσόντων που αποκτώνται μέσω προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης.
- ✓ Την προώθηση της χρήσης εργαλείων της ΕΕ για τη διαφάνεια, όπως το πλαίσιο Europass και το Youthpass, προκειμένου να διευκολυνθεί η καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ✓ Την προώθηση συνεργειών μεταξύ των ρυθμίσεων επικύρωσης και των συστημάτων πιστωτικών μονάδων που εφαρμόζονται στο σύστημα τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως το ECTS και το ECVET.

4) Να προωθούν τη συμμετοχή όλων των σχετικών φορέων (εργοδότες, εργαζόμενοι, βιομηχανικά, εμπορικά και βιοτεχνικά επιμελητήρια, εθνικοί φορείς που συμμετέχουν στη διαδικασία αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων, υπηρεσίες απασχόλησης, οργανώσεις νεολαίας, πάροχοι εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών).

Η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 20ης Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης, όπως επικαιροποιήθηκε το 2015,¹² αναφέρει μεταξύ άλλων τα εξής:

Τα βήματα κατά τη διαδικασία της επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης:

- Ο σκοπός της επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης πρέπει να είναι σαφής.
- Θα πρέπει να υπάρχει πληροφόρηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η επικύρωση της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε ενδιαφερόμενου πολίτη.
- Θα πρέπει να διασφαλίζεται η παροχή συμβουλευτικής και προσανατολισμού με συντονισμένο τρόπο σε σχέση με όλες τις δράσεις επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης.
- Θα πρέπει να υπάρξει συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων μερών, ώστε να αποφευχθεί ο κατακερματισμός και να διασφαλισθεί «το αδιαίρετο» της διαδικασίας επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης.

¹² Cedefop reference series 104 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. European guidelines for validating non-formal and informal learning. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>.

- Η βιωσιμότητα των συστημάτων επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης διασφαλίζεται μέσω της διασύνδεσής τους με τα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων.
- Τα αποτελέσματα των διαδικασιών επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης έχουν αξία μόνον όταν οι διαδικασίες αυτές βασίζονται στα ίδια ή ισοδύναμα πρότυπα με εκείνα της τυπικής εκπαίδευσης.
- Η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία των διαδικασιών επικύρωσης κερδίζεται όταν εφαρμόζονται συστήματα διασφάλισης ποιότητας.
- Θα πρέπει να σκεφτόμαστε συστηματικά για τον ρόλο επικύρωσης σε διάφορους τομείς, και τη σχέση μεταξύ των ρυθμίσεων που ισχύουν σε αυτούς τους τομείς.
- Θα πρέπει να λαμβάνονται μέτρα ενίσχυσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων (π.χ. μέσω κατάρτισης) όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης.
- Οι μέθοδοι, τεχνικές και διαδικασίες για τον προσδιορισμό, τεκμηρίωση και αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα πρέπει να είναι σαφείς.

Το **Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Επικύρωσης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης** (European Observatory of Validation of non-formal and informal learning) και ο **Ευρωπαϊκός Κατάλογος επικύρωσης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης** (European Inventory Validation of non-formal and informal learning) συμβάλλουν στη συζήτηση με σκοπό την ανάπτυξη μιας κοινής πρακτικής επικύρωσης σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση και στην έρευνα των εθνικών πρακτικών επικύρωσης της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης, σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

3. Το παράδειγμα της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας ενηλίκων στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης

3.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Με δεδομένους τους στόχους όλων των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ήτοι: α) τη βελτίωση των δεξιοτήτων όσων τα παρακολουθούν και την αντιστοιχία των δεξιοτήτων τους με τις προσφερόμενες θέσεις απασχόλησης και β) την απόκτηση κοινωνικής και προσωπικής επάρκειας των ωφελουμένων να αντιμετωπίσουν τη σημερινή κρίση, θα πρέπει ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων που δραστηριοποιείται στο πεδίο αυτό να διαθέτει την ανάλογη επάρκεια σε γνωστικό επίπεδο και την ετοιμότητα, ώστε να μπορεί να μετουσιώσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στην εφαρμοσμένη εκπαιδευτική διαδικασία και να επιτύχει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.

Η διάκριση των εννοιών «επάρκεια» και «ετοιμότητα» κρίνεται αναγκαία, τη στιγμή που η ετοιμότητα, ως ευρύτερη έννοια, είναι αποτέλεσμα της επάρκειας.

Το έργο το οποίο καλείται να επιτελέσει ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων στη σύγχρονη εποχή είναι ιδιαίτερα απαιτητικό. Πέραν της θεωρητικής, επιστημονικής, ερευνητικής επάρκειάς του ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων, για να είναι «*επαγγελματικά έτοιμος*», θα πρέπει να μπορεί να μετατρέψει τη θεωρητική του κατάρτιση σε αποτελεσματική εκπαιδευτική πράξη και συμπεριφορά, σε ένα περιβάλλον που κυριαρχείται από βαθιά οικονομική κρίση, η οποία αντανακλάται, μεταξύ άλλων, στους υψηλούς δείκτες

ανεργίας και χαρακτηρίζεται από κοινωνική και πολιτισμική ποικιλότητα και από την πολλαπλότητα της ψηφιακής πληροφορίας και της κοινωνικής δικτύωσης.

Ως **ετοιμότητα** λοιπόν, νοείται η ικανότητα ενός ατόμου να δρα με κατάλληλο και ορθολογικό τρόπο σε επαγγελματικές, κοινωνικές και προσωπικές καταστάσεις, έχοντας συναίσθηση της προσωπικής και κοινωνικής του ευθύνης.

Η ετοιμότητα προϋποθέτει **τεχνική, μεθοδολογική, κοινωνική και προσωπική επάρκεια**.

Ως **τεχνική επάρκεια** νοείται η ικανότητα ενός ατόμου να επιτελεί αυτοδύναμα και υπεύθυνα τις κύριες και επιμέρους λειτουργίες ενός επαγγέλματος σύμφωνα με επιστημονικά αποδεκτές προδιαγραφές. Οι απαιτούμενες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες βασίζονται στην εκπαίδευση, την εμπειρία, την κατανόηση τεχνικά εξειδικευμένων ζητημάτων και συστημικών σχέσεων καθώς και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με αποτελεσματικό τρόπο. Προϋπόθεση για την απόκτηση της τεχνικής επάρκειας είναι συνήθως η κατάλληλη εκπαίδευση.

Ως **μεθοδολογική επάρκεια** νοείται η ικανότητα ενός ατόμου να εφαρμόζει μεθόδους μάθησης και εργασίας, ιδίως για την αυτοδύναμη διαχείριση μεγάλης ροής πληροφοριών και πολυσύνθετων προβλημάτων σε διαφορετικές περιοχές της γνώσης και της πραγματικότητας.

Ως **κοινωνική επάρκεια** νοείται το σύνολο των προσωπικών ικανοτήτων που συμβάλλουν στη διασύνδεση ατομικών και ομαδικών στόχων, στάσεων και αξιών και είναι χρήσιμες και αναγκαίες για τις κοινωνικές διαδραστικές διεργασίες.

Ως **προσωπική επάρκεια** νοείται η ικανότητα ενός ατόμου να αποσαφηνίσει, να στοχαστεί κριτικά και να κρίνει τις ευκαιρίες ανάπτυξης, τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς που παρουσιάζονται στην εργασία, στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, στην οικογένεια και στη δημόσια ζωή, ώστε να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να καταστρώσει και να εφαρμόσει σχεδιασμό ζωής.

Συνοπτικά η τεχνική επάρκεια θα μπορούσε να εκφρασθεί με το ρήμα γνωρίζω, η μεθοδολογική με το ρήμα μπορώ, η κοινωνική με το ρήμα έχω κοινωνική ευθύνη και η προσωπική με το ρήμα στοχάζομαι κριτικά, με την έννοια του ότι αποδίδω νόημα στην εμπειρία, δημιουργώ νέα γνώση και αναλαμβάνω δράση που θα επιφέρει την ανάπτυξη και την αλλαγή τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν τους ενήλικους αυξάνονται και ο ρόλος του εκπαιδευτή μεταλλάσσεται συνεχώς και γίνεται πιο σύνθετος.

Βάσει των πορισμάτων του μηχανισμού διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας¹³ χαρακτηρίζονται ως δυναμικά τα *επαγγέλματα υγείας*, οι *απασχολούμενοι στην παροχή προσωπικής φροντίδας*, επαγγέλματα που συνδέονται στενά με την *αντιμετώπιση των συνεπειών της κρίσης* και την *παροχή προσωπικών υπηρεσιών*. Συνεπώς, τα προγράμματα της μη τυπικής εκπαίδευσης που αφορούν επαγγέλματα υγείας και βασίζονται σε πιστοποιημένα επαγγελματικά περιγράμματα θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν αρχές σχεδιασμού οι οποίες διευκολύνουν τη νοητική κατασκευή της γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτουν τεχνική, μεθοδολογική, κοινωνική και προσωπική επάρκεια καθώς και οριζόντιες δεξιότητες (π.χ. για την προστασία του περιβάλλοντος, την υγιεινή και την ασφάλεια της εργασίας), ώστε να καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να πετύχουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ποικιλία, ανταγωνισμό, πρακτικές διαχείρισης κινδύνου, προσφορά υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και ομαδική εργασία.

¹³ Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ΕΙΕΑΔ (2016). Μηχανισμός διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας.

3.2. Βασικές έννοιες

Ως «**Προσόν**» νοείται το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης από τον αρμόδιο φορέα, ο οποίος επιβεβαιώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα πρότυπα / συγκεκριμένες προδιαγραφές.

Η **αξία ενός προσόντος** εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

1. Τα **μαθησιακά αποτελέσματα** (τι γνωρίζουμε για τη διαδικασία μάθησης και το πεδίο εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων; ...)
2. Την **αξιολόγηση** (ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησης, ποιος αξιολογεί; πόσο διαφανής είναι η διαδικασία; ...)
3. Τα **πρότυπα** (πως διασφαλίζεται η ποιότητα; ποια είναι τα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά πρότυπα καθώς και τα πρότυπα αξιολόγησης, επικύρωσης και πιστοποίησης; είναι τα πρότυπα αυτά σαφή; ανταποκρίνονται τα πρότυπα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας; ...)
4. Την **αναγνώριση από αρμόδιο φορέα**¹⁴.

«Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων»: Η διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων, δεξιοτήτων ή/και των ικανοτήτων ενός ατόμου με βάση προκαθορισμένα κριτήρια. Μετά την αξιολόγηση ακολουθούν, κατά κανόνα, η επικύρωση και η πιστοποίηση.

«Επικύρωση μαθησιακών αποτελεσμάτων»: Η επιβεβαίωση από έναν αρμόδιο φορέα ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) που αποκτήθηκαν από ένα άτομο σε τυπικό, μη τυπικό ή άτυπο περιβάλλον, έχουν αξιολογηθεί με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και τις απαιτήσεις ενός προτύπου επικύρωσης. Η επικύρωση, κατά κανόνα, οδηγεί σε πιστοποίηση. Κατά τη **διαμορφωτική επικύρωση** ακολουθείται μία εξατομικευμένη διαδικασία, η οποία δεν βασίζεται σε επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πρότυπα. Αφορά το στάδιο του προσδιορισμού και της τεκμηρίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η **τελική επικύρωση** συνιστά την τελική επιβεβαίωση από τον αρμόδιο φορέα ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) που αποκτήθηκαν από ένα άτομο στην τυπική εκπαίδευση, στη μη τυπική εκπαίδευση ή στην άτυπη μάθηση έχουν αξιολογηθεί και επικυρωθεί με βάση τα εκάστοτε ισχύοντα πρότυπα (π.χ. επαγγελματικά περιγράμματα ως επαγγελματικά πρότυπα και προγράμματα συμβατά με τα επαγγελματικά περιγράμματα ως εκπαιδευτικά πρότυπα).

«Πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων»: Η διαδικασία έκδοσης ενός πιστοποιητικού, διπλώματος ή τίτλου που να επιβεβαιώνει επίσημα ότι ένα σύνολο αποτελεσμάτων μάθησης (γνώση, τεχνογνωσία, δεξιότητες ή/και ικανότητες) που αποκτήθηκαν από ένα άτομο, έχουν αξιολογηθεί και επικυρωθεί από έναν αρμόδιο φορέα με βάση ένα προκαθορισμένο πρότυπο.

«Αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων»: Η διαδικασία της επίσημης αναγνώρισης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, είτε μέσω της χορήγησης τίτλων (πιστοποιητικά, διπλώματα κ.λ.π.), είτε μέσω της απόδοσης ισοδυναμίας ή

¹⁴ Cedefop. Ποιότητα: Αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία εμπιστοσύνης στα προσόντα. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2013, ISSN 1831-2462

δικαιώματος, ή/και η διαδικασία της κοινωνικής αναγνώρισης από τους αρμόδιους οικονομικούς ή κοινωνικούς φορείς.

Α. Ως **«εκπαιδευτικό πρότυπο»** νοείται η περιγραφή των μαθησιακών στόχων, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και η πιστωτική τους αξία, οι προϋποθέσεις πρόσβασης καθώς και οι απαιτούμενοι πόροι (προσόντα εκπαιδευτών, υλικοτεχνική υποδομή του παρόχου εκπαίδευσης /κατάρτισης, μέθοδοι και μέσα εκπαίδευσης/κατάρτισης). Τα εγκεκριμένα/πιστοποιημένα από τους αρμόδιους φορείς προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης επιτελούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού προτύπου.

Β. Ως **επαγγελματικό πρότυπο** νοείται η περιγραφή των δραστηριοτήτων και καθηκόντων που σχετίζονται με την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος / μίας συγκεκριμένης ειδικότητας. Τα πιστοποιημένα από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Επαγγελματικά Περιγράμματα επιτελούν τη λειτουργία του επαγγελματικού προτύπου.

Γ. Ως **πρότυπο αξιολόγησης** νοείται η περιγραφή των προς αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων και η μεθοδολογία που εφαρμόζεται. Τα συστήματα αξιολόγησης, όπως αυτά ορίζονται στην ελληνική έννομη τάξη, επιτελούν τη λειτουργία του προτύπου αξιολόγησης.

Δ. Ως **πρότυπο επικύρωσης** νοείται η περιγραφή του επιπέδου επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων από ένα άτομο που αξιολογείται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και απαιτήσεων και η μεθοδολογία που εφαρμόζεται. Τα συστήματα επικύρωσης και απονομής προσόντων, όπως αυτά ορίζονται στην ελληνική έννομη τάξη, επιτελούν τη λειτουργία του προτύπου επικύρωσης.

Ε. Ως **πρότυπο πιστοποίησης** νοείται η περιγραφή των κανόνων που ισχύουν για την απόκτηση ενός πιστοποιητικού / διπλώματος / τίτλου καθώς και των δικαιωμάτων που απορρέουν από το συγκεκριμένο τίτλο. Τα συστήματα πιστοποίησης, όπως αυτά ορίζονται στην ελληνική έννομη τάξη, επιτελούν τη λειτουργία του προτύπου πιστοποίησης.

Αυτά τα πρότυπα αποτελούν σημαντικά σημεία αναφοράς, ώστε να διασφαλίζεται η **αμοιβαία εμπιστοσύνη** και η **αποδοχή** των προσόντων.

3.3 Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων

Πρόσφατη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Μία ανάλυση σε βάθος των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων και της αποτελεσματικότητάς τους στην Ευρώπη», η οποία εκπονήθηκε με στόχο τη στήριξη της εφαρμογής του ευρωπαϊκού θεματολογίου για την εκπαίδευση ενηλίκων, επιβεβαιώνει ότι ελάχιστοι ευρωπαίοι ενήλικες έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες εκπαίδευσης ενηλίκων, παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποφέρει σημαντικά οικονομικά και κοινωνικά οφέλη στα άτομα, τις επιχειρήσεις και την κοινωνία γενικότερα. Η ίδια μελέτη υποδεικνύει έξι σημαντικούς παράγοντες για την αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στην εκπαίδευση ενηλίκων:

1. Ενίσχυση της προθυμίας των ενηλίκων να συμμετέχουν και να αποκτήσουν θετική στάση προς την εκπαίδευση.
2. Ενθάρρυνση των εργοδοτών να επενδύσουν στην εκπαίδευση ενηλίκων.
3. Βελτίωση της πρόσβασης στη μάθηση για μειονεκτούσες ομάδες και ομάδες με δυσκολίες συμμετοχής.

4. Βελτίωση της εκπαίδευσης ενηλίκων για όλους όσους συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.
5. Διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων.
6. Συντονισμός των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Οι έξι ως άνω παράγοντες επιτυχίας βρίσκονται στο επίκεντρο του νέου εργαλείου ανάλυσης πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων των Κρατών Μελών της ΕΕ, το οποίο περιλαμβάνει ένα αναλυτικό πλαίσιο και μία σειρά δεικτών παρακολούθησης των πολιτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων¹⁵.

Κατά τα έτη 2016-2018 η ομάδα εργασίας για την εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 θα διατυπώσει κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαίδευση ενηλίκων στον χώρο εργασίας¹⁶.

3.4 Προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης

Στη χώρα μας αναλύοντας την εφαρμογή του Συστήματος πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης διαπιστώνονται τα εξής:

Έως 31-12-2007 είχαν πιστοποιηθεί από το πρώην Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. 8.323 Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Κατά τα έτη 2014 και 2015 διενεργήθηκαν από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) Εξετάσεις Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης, οι οποίες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του έργου «Ενιαίο Σύστημα Πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ΔΒΜ» μέσω του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» με τη συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – Ε.Κ.Τ.) και Εθνικούς Πόρους. Οι εν λόγω εξετάσεις διεξήχθησαν σε 25 και 47 Εξεταστικά Κέντρα αντίστοιχα σε όλη την επικράτεια. Οι υποψήφιοι ανήλθαν σε 3.630, εκ των οποίων 3.048 κατέστησαν δικαιούχοι Βεβαίωσης Εκπαιδευτικής Επάρκειας.

Κατά το 2016 διενεργήθηκαν από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Εξετάσεις Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης σε 12 Εξεταστικά Κέντρα στην Αθήνα, την Θεσσαλονίκη, την Πάτρα και στο Ηράκλειο Κρήτης, και συμμετείχαν περίπου 4.000 υποψήφιοι. Χορηγήθηκε Βεβαίωση Εκπαιδευτικής Επάρκειας σε 3.469 Εκπαιδευτές Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης με πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια. Κατά το 2017 διενεργήθηκαν από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Εξετάσεις Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης και χορηγήθηκε Βεβαίωση Εκπαιδευτικής Επάρκειας σε 2.389 Εκπαιδευτές Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης με πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια.

¹⁵ Η διαδραστική διαδικτυακή εκδοχή του εν λόγω εργαλείου διατίθεται στον δικτυακό τόπο της EPALE (Ηλεκτρονική Πλατφόρμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη) <https://ec.europa.eu/epale/el/policy-tool>

¹⁶ http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning_el

Για να εφαρμοσθεί από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. το Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης προηγήθηκαν τα εξής:

- Ο σχεδιασμός και η τελική διαμόρφωση ενός ενιαίου Συστήματος Πιστοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.
- Ο σχεδιασμός ενός ενιαίου Μητρώου Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης.
- Η κατάρτιση κανονιστικού πλαισίου και η δημόσια διαβούλευση.
- Η επικαιροποίηση του πιστοποιημένου Επαγγελματικού Περιγράμματος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης Πλαισίου Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών με στόχο την πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας.
- Η εξειδίκευση της Μεθοδολογίας για την πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Η επιλογή εμπειρογνομόνων, εξεταστικών Κέντρων και αξιολογητών μετά από ανοικτές προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος.
- Η κατάρτιση των συντελεστών που συμμετείχαν στη διαδικασία των εξετάσεων πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης.
- Η ανάπτυξη πληροφορικού συστήματος που υποστηρίζει τις εξετάσεις πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, ώστε η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικής κινητικότητας μπορούν να σκιαγραφηθούν ως ακολούθως:

Το Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελέσει μέρος της εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας και να βασίζεται στην κοινωνική συμφωνία όλων των εμπλεκόμενων μερών: κράτος, κοινωνικοί εταίροι, επαγγελματικές ενώσεις, επιμελητήρια, πάροχοι εκπαίδευσης και κατάρτισης, εκπαιδευτική κοινότητα.

Στο πλαίσιο της διασφάλισης ποιότητας του Συστήματος Πιστοποίησης θα πρέπει να συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις: Η συνεκτικότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ανταπόκρισής τους σε πρότυπα (π.χ. εκπαιδευτικό πρότυπο, επαγγελματικό πρότυπο, πρότυπο αξιολόγησης, πρότυπο επικύρωσης, πρότυπο πιστοποίησης), η θεσμική συνέχεια (ως προς τους αρμόδιους φορείς κ.λ.π.), επαρκείς ανθρωπίνι και οικονομικοί πόροι, στοχευμένη κατάρτιση του προσωπικού που εμπλέκεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαδικασίας πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων, και τέλος η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής του συστήματος πιστοποίησης βάσει δεικτών ποιότητας. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι δείκτες: Αριθμός συμμετεχόντων στις εξετάσεις πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης, αριθμός επιτυχόντων στις εξετάσεις πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης, σε σχέση με το σύνολο των συμμετεχόντων στις εξετάσεις πιστοποίησης, αριθμός απασχολούμενων σε ορισμένη χρονική στιγμή μετά την πιστοποίηση (π.χ. 6 μήνες μετά από την πιστοποίηση), σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων σε εξεταστική περίοδο, βαθμός ικανοποίησης των εργοδοτών και των εργαζομένων σε σχέση με την πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια, αριθμός ατόμων που ανήκουν σε μειονεκτούσες ομάδες και ομάδες με δυσκολίες συμμετοχής κ.λ.π.

4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (άρθρο 78 παράγραφος 4 του Ν. 4485/2017 (Α' 114), το πρώτο εδάφιο της παρ. 2 του άρθρου 19 του Ν. 3879/2010 (Α' 163), όπως αντικαταστάθηκε με την παρ. 5 του άρθρου 19 του ν. 4452/2017 (Α' 17)

«2. Από 1.9.2019 η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου εκπαιδευτής να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης.».

Βασικός παράγοντας επιτυχίας του συστήματος πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι η διασφάλιση ποιότητας στα παρεχόμενα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας πιστοποίησης, η καταγραφή των αναγκών των ωφελουμένων και των πεδίων που χρήζουν βελτίωσης και η επικαιροποίηση του σχεδιασμού του συστήματος πιστοποίησης και εν γένει των πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων.

5. Βιβλιογραφία

Βεργίδης Δ. & Κόκκος Α. (επιμ.), (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, σ. 50.

Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής κατά την 510η σύνοδο της ολομέλειας της (συνεδρίαση της 16ης Σεπτεμβρίου 2015) με θέμα: «Επικύρωση των δεξιοτήτων και των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης — Η πρακτική συμβολή της οργανωμένης κοινωνίας των πολιτών» (2016/C 013/09).

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015IE0802&from=EL>

Δέδε Ι. (2010). «*Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης: Μία ευκαιρία εν μέσω κρίσης*». Καταρτίζουν, τ. 29.

Δέδε Ι. (2011). Έκθεση. Σύστημα Πιστοποίησης και Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων ΕΚΕΠΙΣ κατά την προηγούμενη προγραμματική περίοδο (Γ' ΚΠΣ). Ενιαίο Σύστημα εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης και το Ενιαίο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης ΕΚΕΠΙΣ – Δ' Προγραμματική Περίοδος (ΕΣΠΑ 2007-2013), αδημοσίευτη.

Δέδε Ι. (2012). *Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πεδίο της διά βίου μάθησης. Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Στο: Τριλιανός Α.. Κουτρομάνος Γ. και Αλεξόπουλος Ν. (επιμ.). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές*. Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. 11-13 Μαΐου 2012.

Δημουλάς, Κ. (επιμ.) (2007α). *Οδηγός Ανάπτυξης Επαγγελματικών Περιγραμμάτων*, Αθήνα: ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΚΕΚ ΓΣΕΒΕΕ, ΕΣΕΕ.

- Ευρωπαϊκή Ένωση (2016). *Προς πιο αποτελεσματικές πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Βοηθώντας τους ενήλικες να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται.*
- Ζαρίφης Γ., (επιμ.), Παρθένη Γ., Δολιώτη Α., Κιουπέλογλου Ν., Στρίκου Α., Μωυσιάδης Λ., Κανέλλου Α., (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στην μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραλής Θ. (επιμ.), Βαρβιτσιώτη Ε., Γεώργια Α., Δέδε Ι., Θεοδωρουλάκης Μ., Καραλής Θ. (2009). *Το πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στο πλαίσιο της ΔΒΜ στην Ελλάδα. Εθνική Ερευνητική Έκθεση*. Αθήνα: Στο πλαίσιο του έργου «Δράσεις αμοιβαίας μάθησης για την αύξηση της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο» που συγχρηματοδοτήθηκε από το κοινοτικό πρόγραμμα PROGRESS.
- Καραλής Θ. (επιμ.), Δέδε Ι., Δελημάρης Ι., Παπαευσταθίου Κ., Παπαϊωάννου Σ. (2010). *Ενιαίο Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης*, αδημοσίευτη.
- Στρατηγικό πλαίσιο – Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020.
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_el.htm
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011). Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων 2011/C 372/01. http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning_el
- Σύσταση του Συμβουλίου της 20ής Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL>
- Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ΕΙΕΑΔ (2016). Μηχανισμός διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας, Απρίλιος 2016. <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία – Πορίσματα, 27 Μαΐου 2016.
http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική: Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Απασχόληση*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Φωτόπουλος, Ν. και Ζάγκος Χρ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας. Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*, Μελέτες (Studies) / 45, Παρατηρητήριο οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Arnold, Rolf. (1997). *Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem in sich verändernden Handlungsfeld*. In: Kompetenzentwicklung, Arbeitsgemeinschaft Qualifikations – Entwicklungs-Management.
- Cedefop (2016). ΠΡΟΣ ΝΕΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2016 | ISSN 1831-2462
- Cedefop reference series 104 Luxembourg: Publications Office of the European Union (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>

- Cedefop (2015): NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK DEVELOPMENTS IN EUROPE.
http://www.cedefop.europa.eu/files/4137_en.pdf
- Cedefop (2015). CVET in Europe: the way ahead. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series.
- Cedefop (2015). Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 47
- Cedefop (2014). Policy handbook: Access to and participation in continuous vocational education and training (CVET) in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop working paper; No 25
- Cedefop (2012). Διαπερατότητα συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: λιγότερα εμπόδια, περισσότερες ευκαιρίες. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2012 | ISSN 1831-2462.
- Cedefop (2011). Στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κάθε εκπαιδευόμενος μετράει. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΜΑΡΤΙΟΣ/ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2011 | ISSN 1831-2462
- Cedefop (2010). Professional development opportunities for in-company trainers. A compilation of good practices. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cendon, E./Dehnbostel, P. (2015). *Validation of Non-Formal/Informal Learning in Russian Higher Education*. Report. WP 1.2. Berlin University for Professional Studies, Berlin.
http://valeru.net/wp-content/uploads/2015/04/VALERU_WP1.2_Report.pdf
- Cendon, E./Dehnbostel, P. (2015). *Validation of Non -Formal/Informal Learning in Russian Higher Education. Methodology*. WP 1.1. Berlin University for Professional Studies, Berlin.
http://valeru.net/wp-content/uploads/2015/04/VALERU_WP1.1_Methodology.pdf
- Claudia Gaylor, Nicolas Schöpf, Eckart Severing, Thomas Reglin (2015): *When competences become occupational opportunities. How informal and non-formal learning can be recognised and used in Europe*. © 2015 Bertelsmann Stiftung.
- European Commission/CEDEFOP/ICFI (2014): European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2014. Thematic report: Validation Methods. Available at:
<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87240.pdf>
- European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Country report Greece
https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87059_EL.pdf
- European Union (2015). An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe. European Commission, Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Prepared by ICF Consulting Services Limited July 2015.
[file:///C:/Users/dell/Downloads/Order%2011_final%20211015%20pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dell/Downloads/Order%2011_final%20211015%20pdf%20(1).pdf)
- Hartmut von Hentig (2004). Einführung in den Bildungsplan, Baden-Württemberg.
- Heinrich Roth (1971). Pädagogische Anthropologie. Hannover.

- Helga Schachinger (2005). Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert.
- Hinsch, Rodiger. & Pfingsten, Ulrich. (2007). Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 5. Auflage. Weinheim.
- Hinsch, Rodiger. & Wittmann, Simone. (2003). Soziale Kompetenz kann man lernen. Weinheim: PVU.
- Kamp, Di. (1996). The excellent trainer: putting neuro-linguistic programming to work.- Hampshire: Gower.
- Kösel, Edmund (2007). Modellierung von Lernwelten, Band III: Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen. Ein Pladoyer für einen Umbau der Schule, Bahlingen.
- Madhu Singh (2015) Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters. Unesco. Institute for Lifelong Learning.
<http://www.springer.com/series/6969>
- Nuissl, Eckhart., Lattke, Susanne., (coord.), (2008), Qualifying Adult Learning professionals in Europe, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Thomas Krüger, Siegfried Schiele u.a. (2006). Methodentraining I für den Politikunterricht, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Unesco (2013): Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks. International benchmarking of experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation (RVA) of non-formal and informal learning.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224694e.pdf>
- Unesco, ETF, CEDEFOP Volume I: THEMATIC CHAPTERS PRE-COPY ISSUED FOR THE ASEM MINISTERS OF EDUCATION MEETING, RIGA, APRIL (2015): [Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks](http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/Global%20Inventory%20of%20Regional%20and%20National%20Qualifications%20Frameworks)
[http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/Global%20Inventory%20of%20Regional%20and%20National%20Qualifications v1.pdf](http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/Global%20Inventory%20of%20Regional%20and%20National%20Qualifications%20Frameworks)
- Waxmann, Berlin. Sarges, W. (2006). Competencies statt Anforderungen – nur alter Wein in neuen Schläuchen? In H.-C. Riekhof (Hrsg.), Strategien der Personalentwicklung (6. Aufl.; S. 133-148). Wiesbaden: Gabler.

Διαστάσεις των Νέων Εκπαιδευτικών Πολιτικών

Τα όρια της «θεμιτής γνώσης» και ο ρόλος της Αγγλικής γλώσσας στο διεθνοποιημένο περιβάλλον λειτουργίας των Ελληνικών ΑΕΙ: Ζητήματα ταυτότητας και ισότητας

Βογοπούλου Αρετή, Καθηγήτρια Εφαρμογών Αγγλικής Γλώσσας, ΤΕΙ Πελοποννήσου, υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, avogorou@teikal.gr

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, tsatsaro@uop.gr

Περίληψη

Στον ελληνικό χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις οδήγησαν στην ολοκλήρωση των διαδικασιών αξιολόγησης όλων των τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) υπό την εποπτεία της Ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ). Στις σχετικές εκθέσεις ο ρόλος της Αγγλικής γλώσσας στην διδασκαλία, την έρευνα, τις δημοσιεύσεις και την ακαδημαϊκή κινητικότητα εμφανίζεται ως μία σημαντική παράμετρος της λειτουργίας των τμημάτων. Εκκινώντας από τη θεωρητική θέση ότι οι πρακτικές αξιολόγησης αποτελούν παιδαγωγικούς μηχανισμούς, οι οποίοι εμπερικλείουν τα κριτήρια για την παραγωγή θεμιτών πρακτικών, στην εργασία αυτή διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο επαναπροσδιορίζεται η θέση της Αγγλικής γλώσσας στη συνάρθρωσή της με τη διεθνοποίηση και τη κινητικότητα στο χώρο των ΑΕΙ. Τα στοιχεία της έρευνάς μας αντλούνται από τις εκθέσεις αξιολόγησης 15 τμημάτων από πέντε διαφορετικά ΑΕΙ και από ημι-δομημένες συνεντεύξεις των υπευθύνων χάραξης πολιτικής σε ιδρυματικό επίπεδο. Στη μελέτη υποστηρίζεται ότι η Αγγλική γλώσσα εμπλέκεται στην επαναχάραξη των ορίων της θεμιτής γνώσης και της ακαδημαϊκής πρακτικής, διαμορφώνοντας συνθήκες για αλλαγές στις ταυτότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι το «γλωσσικό κεφάλαιο» που προσδίδει η επάρκεια της Αγγλικής γλώσσας δημιουργεί συνθήκες ασυμμετρίας στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Νέες μορφές αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκοποίησης: το παράδειγμα της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας

Κουτσιούρη Σοφία, Φιλολόγος Β/θμιας Εκπ/σης - Υπ. Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης / Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), koutsourisofia@gmail.com

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, tsatsaro@uop.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω τυποποιημένων και εθνικού επιπέδου δοκιμασιών γνωρίζουν μεγάλη διάδοση παγκοσμίως. Οι κριτικοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται αυτό το πρότυπο αξιολόγησης ως μια διακινούμενη σε υπερεθνικό επίπεδο πολιτική (travelling policy), η οποία λειτουργεί ως μέσο αναμόρφωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας η οποία μελετά τον τρόπο με τον οποίο αναπλαισιώνεται η συγκεκριμένη πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, εστιάζοντας στην «Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας», ένα πρόσφατο βραχύβιο μέτρο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων σε εθνικό επίπεδο, διερευνά μέσα από τις διαμάχες στο πεδίο του ελληνικού Τύπου τη συνάρθρωση του λόγου (discourse) της αξιολόγησης, σε συνθήκες όπου τα ΜΜΕ εντείνουν την εμπλοκή τους στα πεδία της πολιτικής εξουσίας και της εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από 144 δημοσιογραφικά άρθρα δημοσιευμένα σε τέσσερις ελληνικές εφημερίδες (Αύγουστος 2013 - Μάιος 2015). Η ανάλυση των δεδομένων εδράζεται στη θεωρία του συμβολικού ελέγχου του Bernstein, ενώ αξιοποιεί και στοιχεία της Θεωρίας του Λόγου που ανέπτυξαν οι Laclau και Mouffe. Από την ανάλυση αναδεικνύονται οι ανταγωνιστικοί λόγοι που εκφέρονται δια μέσου του ελληνικού Τύπου από διάφορες κατηγορίες ομιλητών, οι οποίες αγωνίζονται να ελέγξουν το πεδίο της εκπαίδευσης και γενικότερα του συμβολικού ελέγχου. Διαπιστώνεται επίσης ο κρίσιμος διαμεσολαβητικός ρόλος του Τύπου στη διαδικασία συνάρθρωσης των λόγων, ο οποίος (ανα)παράγει κυρίως τον ευρωπαϊκό/παγκόσμιο ηγεμονικό λόγο για τον ρόλο της εκπαίδευσης και της γνώσης στις σύγχρονες κοινωνίες.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες σημειώνονται προσπάθειες αναμόρφωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων συχνά με πρόταγμα τον «εκσυγχρονισμό» της εκπαίδευσης, προκειμένου αυτή να εναρμονιστεί με τις νέες παγκόσμιες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Rasmussen et al., 2015, Rizvi & Lingard, 2010). Ιδίως την τελευταία οκταετία, η παγκόσμια οικονομική κρίση έχει συμβάλει στον επαναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών εθνικών κρατών, νομιμοποιώντας επιθετικές αλλαγές, με κυρίαρχες τη μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση και την εφαρμογή πολιτικών ιδιωτικοποίησής της (Martin, 2016). Στο επίκεντρο αυτών των μετασχηματισμών βρίσκονται πολιτικές αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, οι οποίες διακινούνται σε υπερεθνικό επίπεδο και πραγματοποιούνται στα εθνικά πλαίσια με τη μορφή εθνικών (προτυποποιημένων) εξετάσεων (π.χ. Kames & Mcneely, 2010, Levin, 1998, Lingard, 2013, Rizvi & Lingard, 2010).

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τα ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη την περίοδο 2014-2015. Η έρευνα εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό εθνικό πλαίσιο ανταποκρίθηκε και νοηματοδότησε μια διακινούμενη πολιτική αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, το μέτρο της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.). Η Τ.Θ.Δ.Δ. αναδείχθηκε σε ένα πολύκροτο εκπαιδευτικό και πολιτικό ζήτημα, γύρω από το οποίο συναρθρώθηκαν στο ευρύτερο δημόσιο πεδίο ανταγωνιστικοί λόγοι (discourses) από ποικίλους φορείς και δρώντες, μέχρι την κατάργησή της ως υποχρεωτικού μηχανισμού τελικής αξιολόγησης των μαθητών Λυκείου το 2015.

2. Το μέτρο της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.)

Η Τ.Θ.Δ.Δ. ήταν μια δεξαμενή θεμάτων αξιολόγησης για όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα της Α' και Β' τάξης του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου. Η σύστασή της προβλέφθηκε από τον νόμο 4186/2013, ο οποίος προτάθηκε από την κυβέρνηση συνασπισμού της Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ.) και του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ.). Η αναγκαιότητα θέσπισης μιας τράπεζας θεμάτων είχε ήδη προταθεί από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 2009. Η θέσπιση του συγκεκριμένου μηχανισμού εγγράφηκε στο γενικότερο πλαίσιο μεταρρύθμισης του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου το οποίο εγκαινιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011) με τον θεσμό του «Νέου Λυκείου» ήδη από το 2011. Η σύσταση και η λειτουργία της οργάνωσής της χρηματοδοτήθηκε από το ευρωπαϊκό επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Η Τ.Θ.Δ.Δ. λειτούργησε ως υποχρεωτικός μηχανισμός τελικής αξιολόγησης των μαθητών της Α' τάξης των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις του σχολικού έτους 2013-2014. Με το άρθρο 16 του νόμου 4186/2013 προβλεπόταν και η σύσταση του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων, μιας ανεξάρτητης διοικητικής αρχής που θα επόπτευε από κοινού με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) τη λειτουργία της Τ.Θ.Δ.Δ. Ωστόσο, ο Οργανισμός δε στελεχώθηκε ποτέ πλήρως, με αποτέλεσμα η Τ.Θ.Δ.Δ. να λειτουργήσει υπό την εποπτεία του Ι.Ε.Π. Ο νόμος 4186/13 προέβλεπε την ενδοσχολική διεξαγωγή των εξετάσεων με θέματα επιλεγμένα κατά 50% από τον/τους οικείο/ους διδάσκοντα/ες και κατά 50% αντλημένα από την Τ.Θ.Δ.Δ. με ηλεκτρονική κλήρωση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ίδιος νόμος επέφερε αλλαγές και στον τρόπο προαγωγής των μαθητών, η οποία έγινε πιο απαιτητική. Τελικά, την άνοιξη του 2015 το μέτρο αποσύρθηκε από τη νέα κυβέρνηση του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς

(ΣΥ.ΡΙΖ.Α.) και των Ανεξάρτητων Ελλήνων (ΑΝ.ΕΛ.) (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015). Έκτοτε η Τ.Θ.Δ.Δ. λειτουργεί ως προαιρετικό συμβουλευτικό όργανο για μαθητές και εκπαιδευτικούς (στο ίδιο).

Αξιζει να σημειωθεί ότι η πρόταση για την οργάνωση μιας τράπεζας προτυποποιημένων θεμάτων για τις ανάγκες της τελικής αξιολόγησης των μαθητών είχε συμπεριληφθεί ήδη στις συστάσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΟΟΣΑ, 2011). Ο Ο.Ο.Σ.Α. προτείνει γενικότερα τον συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση των μαθητών ως ένα αντικειμενικότερο σύστημα αποτίμησης της επίδοσής τους. Επιπλέον, η μελέτη των ευρωπαϊκών πολιτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αναδεικνύει ότι και σε επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συνιστάται η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα (European Commission, 2012), ενώ οι εθνικές εξετάσεις αναφέρονται ρητά ως μέσο παρακολούθησης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Eurydice, 2009).

3. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

3.1. Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων (testing/examinations) ως διακινούμενη πολιτική (travelling policy)

Οι μηχανισμοί αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων έχουν προσλάβει τη μορφή μιας διακινούμενης σε υπερεθνικό επίπεδο πολιτικής. Πρόκειται για μια διαδικασία μεταφοράς λόγων ή δραστηριοτήτων, μέσα από την οποία οι σχεδιαστές πολιτικής (ανα)διαμορφώνουν τις δομές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκοποίησης και της παγκοσμιοποίησης (Ozga & Jones, 2006, Steiner-Khamsi, 2003). Οι Jones και Alexiadou (2001, όπ. αναφ. στο Ozga & Jones, 2006) αντιπαραβάλλουν την έννοια της «διακινούμενης πολιτικής» με αυτή της «ενσωματωμένης πολιτικής» (embedded policy). Ο τελευταίος όρος περιγράφει την πολιτική που πραγματώνεται σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο και διαδραματίζει κρίσιμο διαμεσολαβητικό ρόλο κατά τη διαδικασία της μετάφρασης των διακινούμενων πολιτικών σε ένα συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο. Οι Ball et al. (2012) επιστρατεύουν τις έννοιες της «ερμηνείας» (interpretation), της «μετάφρασης» (translation) και της «πραγμάτωσης» (enactment), προκειμένου να περιγράψουν αντίστοιχα τις διαδικασίες της αρχικής κατανόησης, της ανα-κωδικοποίησης και της αναπλαισίωσης μιας πολιτικής σε ένα νέο πλαίσιο.

Οι μελετητές επισημαίνουν ότι στη μεταφορά των διακινούμενων πολιτικών συμβάλλουν: 1. οι διεθνείς και υπερεθνικοί οργανισμοί, και κυρίως ο Ο.Ο.Σ.Α. με το διεθνές testing PISA (Programme International for Student Assessment), το οποίο εκπονείται από το 2000. Η ρυθμιστική και νομιμοποιητική δύναμη του PISA έγκειται στην «αυταπόδεικτη αλήθεια» των δεδομένων και πληροφοριών που συλλέγει και στην «ορατότητα» που αυτά παρέχουν, στις διεθνείς συγκρίσεις και κατατάξεις των εθνικών ή υπο-εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και στην αυτο-ρύθμιση και την αμοιβαία επιτήρηση που επιβάλλει στις χώρες (π.χ. Grek, 2009). 2. ομάδες ειδικών, δηλαδή δίκτυα σχεδιαστών πολιτικής που κινούνται σε υπερεθνικό επίπεδο και συνδέονται μεταξύ τους με κοινές προδιαθέσεις (Grek, 2013). 3. τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός «πλανητικού λόγου» (planet speak) γύρω από την εκπαίδευση και τους σκοπούς της (Novoa, 2002).

Χαρακτηριστικό των διακινούμενων πολιτικών είναι ότι διαμορφώνουν «κοινωνίες αναφοράς» (reference societies), δηλαδή κράτη των οποίων η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί πρότυπο για άλλες χώρες (Sellar & Lingard, 2013). Ωστόσο, πολλοί μελετητές επισημαίνουν ότι η ανταπόκριση των εθνικών πλαισίων στις διακινούμενες πολιτικές και στην προσπάθειά των διεθνών και εθνικών δρώντων για «σύγκλιση» των ευρωπαϊκών ή παγκόσμιων πολιτικών δεν είναι μια γραμμική και προβλέψιμη διαδικασία. Αντίθετα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιαιτερότητα του εθνικού πλαισίου και τη στάση των εγχώριων δρώντων (Ozga & Jones, 2006, Steiner-Khamsi, 2003, Simola et al., 2013).

3.2. Η σχολική αξιολόγηση ως μηχανισμός διακυβέρνησης της εκπαίδευσης

Η μαθητική αξιολόγηση αποτελεί αντικείμενο πολλαπλών προσεγγίσεων και αντιπαραθέσεων στον επιστημονικό χώρο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο. Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται η ακόλουθη τριπλή λειτουργία των μαθητικών εξετάσεων (Smith, 2014, Stobart, 2008): 1. ως μέσου διαμορφωτικής αξιολόγησης που παρέχει πληροφορίες για τη διδασκαλία (formative testing policy). Αυτή η προσέγγιση προέρχεται κυρίως από την Εκπαιδευτική Ψυχολογία και την Παιδαγωγική (π.χ. Braun, 2004, Hamilton, 2003) αλλά και από κάποιους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (Hoadly & Muller, 2016), 2. ως μηχανισμού τελικής αξιολόγησης και προαγωγής των εκπαιδευομένων ή πιστοποίησης της μάθησής τους (summative testing policy), και 3. ως πολιτικής λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (testing for accountability/punitive testing policy). Η συγκεκριμένη πολιτική θεωρείται ότι διασφαλίζει την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και αυξάνει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητάς της (βλ. Hursh, 2013), ενώ ταυτοχρόνως ενισχύει τη δικαιοσύνη, την αξιοκρατία και την ισότητα των ευκαιριών (βλ. Lingard, Sellar, & Savage, 2014, Stobart, 2008). Ειδικότερα, κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι η χρήση μιας τράπεζας με θέματα (item bank) που έχουν προτυποποιηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Ψυχομετρίας διασφαλίζει την αξιοπιστία και τον έλεγχο του βαθμού δυσκολίας των θεμάτων, άρα και τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Chorppin, 1979).

Ερευνητές που προέρχονται από τον χώρο της κριτικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης προβληματοποιούν τις παραπάνω θέσεις και αντιλαμβάνονται το πρότυπο των τυποποιημένων και εθνικής εμβέλειας εξετάσεων ως εξέχοντα μηχανισμό διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι ο μηχανισμός αυτός συνυφαίνεται με γενικότερους μετασχηματισμούς του ευρύτερου δημόσιου τομέα και του ρόλου του κράτους, το οποίο αγωνίζεται να ανταποκριθεί στις συνθήκες του σύγχρονου παγκόσμιου ανταγωνισμού) (Singh, 2015). Ουσιαστικά, πρόκειται για διαδικασίες μετατόπισης από κατακόρυφες μορφές διακυβέρνησης (government) σε οριζόντιες πρακτικές διακυβέρνησης (governance) και «παρακολούθησης από απόσταση» (steering at a distance) (Ball, 2005). Στον χώρο της εκπαίδευσης η νέα ρυθμιστική λειτουργία του κράτους επιτελείται, μεταξύ άλλων, μέσω μηχανισμών λογοδοσίας (accountability) των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που βασίζονται σε δεδομένα (data based accountability), και γενικότερα μέσω της «πολιτικής με αριθμούς» (policy as numbers) (Lingard, 2013). Τα δεδομένα και οι αριθμοί συχνά αντλούνται από τα αποτελέσματα των σχολικών εξετάσεων και τους ομαδοποιημένους καταλόγους επίδοσης των ιδρυμάτων (league tables), (π.χ. Hursh, 2013, Lingard, 2013, Lipman, 2013, Suspitsyna, 2010). Ταυτοχρόνως, οι κριτικοί κοινωνιολόγοι επισημαίνουν ότι το testing εισάγει στη δημόσια εκπαίδευση διαδικασίες ενδογενούς ιδιωτικοποίησής της: την επιτελεστικότητα (performativity) και βασικές αρχές του «Νέου Δημόσιου

Διοικητισμού» (New Public Managerialism) (δείκτες, κριτήρια αναφοράς, συγκρίσεις κ.ά.), αλλά και «εξωγενούς ιδιωτικοποίησης», με την εμπλοκή ιδιωτικών επιχειρήσεων στο πεδίο της (π.χ. εταιρία 'Pearson') (Ball & Youdell, 2008).

Ένα σημαντικό σώμα βιβλιογραφίας που προέρχεται από τον χώρο της κριτικής κοινωνιολογίας επισημαίνει τις σοβαρές επιπτώσεις του testing στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην παιδαγωγική. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι οι εξετάσεις εκτοπίζουν γνωστικά αντικείμενα που δεν εξετάζονται, κατακερματίζουν τη γνώση και προωθούν διδακτικές πρακτικές προσανατολισμένες στις εξετάσεις (teaching to the test) (Au, 2011, Lingard, 2013). Το testing παρουσιάζεται επίσης να (ανα)παράγει τις κοινωνικές ανισότητες, οδηγώντας στη σχολική αποτυχία και διαρροή παιδιά από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα που πλήττονται από τη φτώχεια (Hursh & Martina, 2003, Suspitsyna, 2010). Φαίνεται ακόμη ότι συγκροτεί κατανομητικά τις παιδαγωγικές ταυτότητες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, ή, όπως με ενάργεια αποφαίνονται οι Ball et al. (2012, p. 512), αναφερόμενοι στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, το testing συμβάλλει «στην παραγωγή μιας συγκροτημένης κατανομής ταυτοτήτων, ευκαιριών και αποκλεισμών, βασισμένης στην εθνικότητα, στην κοινωνική τάξη και στο φύλο».

3.2. Η διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στο πεδίο της (εκπαιδευτικής) πολιτικής περιγράφεται με τον αγγλικό νεολογισμό «mediatization» (Fairclough, 2001 όπ. αναφ. στο Pina, 2007). Οι κριτικοί κοινωνιολόγοι που μελετούν τη συγκεκριμένη διαδικασία επισημαίνουν ότι τα Μ.Μ.Ε. υποστηρίζουν διαδικασίες διακυβέρνησης που αποδίδονται με τον όρο «spin», δηλαδή πρακτικές ρύθμισης και ανάπτυξης της πολιτικής με τη διαχείριση των εντυπώσεων που αυτή προκαλεί (Gewirtz et al., 2004). Πιο συγκεκριμένα, από τη δεκαετία του 1990 τα Μέσα φαίνεται να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση και νομιμοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και την κατασκευή της συναίνεσης του κοινωνικού σώματος (Blackmore & Thomson, 2004, Blackmore & Thorpe, 2003). Έτσι, πολύ συχνά αρθρώνουν λόγους για «κρίση» στον χώρο της εκπαίδευσης (Anderson, 2007, Rawolle, 2010) ή εκφέρουν «χλευαστικό λόγο» για τους εκπαιδευτικούς (Wallace, 1993, Golstein, 2011), ασκώντας πιέσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ακόμη τον ρόλο των Μ.Μ.Ε. στη διαμόρφωση «κοινωνιών αναφοράς», δηλαδή, όπως προαναφέρθηκε, στην προβολή συγκεκριμένων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ως υποδειγμάτων για τις άλλες χώρες (Sellar & Lingard, 2013, Waldow, Takayama, & Sung, 2014).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, αυτές οι πολιτικές εφαρμόζονται στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, της συρρίκνωσης του κοινωνικού κράτους, της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και γενικότερα της προσπάθειας του σύγχρονου ανασυντασσόμενου «ρυθμιστικού κράτους» να ασκήσει διακυβέρνηση (governance) με τη μορφή της αυτο-ρύθμισης των ατόμων, των ομάδων και των ιδρυμάτων (Anderson, 2007, Pina, 2007). Όπως οι Blackmore & Thorpe (2003) υπογραμμίζουν, τα Μέσα, χωρίς να θεωρούνται ως μια συντονισμένη ομάδα πρακτικών και λειτουργώντας συχνά με απρόβλεπτο τρόπο που εξυπηρετεί τα συμφέροντά τους, «αποικίζουν και ταυτοχρόνως εμπορευματοποιούν το δημόσιο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική, απλοποιώντας και ενεργοποιώντας για δημόσια κατανάλωση πολύπλοκους, πολλαπλούς και συχνά αντικρουόμενους πολιτικούς λόγους» (σελ. 581).

4. Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία της έρευνας

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίζεται κυρίως στη θεωρία του συμβολικού ελέγχου του Bernstein. Η θεωρία του Bernstein προσφέρει τη δυνατότητα για ισχυρές περιγραφές των εντάσεων και των αγώνων μεταξύ των ομάδων ομιλητών εντός του «στίβου» του συμβολικού ελέγχου, κύριος φορέας του οποίου είναι η εκπαίδευση, και μεταξύ των φορέων του συμβολικού ελέγχου και του οικονομικού/πολιτισμικού πεδίου στο οποίο ανήκει ο Τύπος. Ο όρος «πεδίο του συμβολικού ελέγχου» αναφέρεται στο σύνολο των φορέων και παραγόντων που εξειδικεύονται στην παραγωγή κωδικών λόγου (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Ο Bernstein (2001) προβαίνει στη διαίρεση των φορέων του συμβολικού ελέγχου σε δύο κατηγορίες: αυτούς που δραστηριοποιούνται στο καθαυτό πεδίο του συμβολικού ελέγχου (π.χ. εκπαίδευση, κοινωνικές υπηρεσίες κ.ά.) και σε εκείνους που επιτελούν σαφείς και ρητές λειτουργίες συμβολικού ελέγχου αλλά είναι τοποθετημένοι στο πεδίο της οικονομίας, στο οποίο ο Bernstein (2001) συμπεριλαμβάνει και το πεδίο της κουλτούρας (π.χ. θέατρα, τηλεόραση, εκδοτικοί οίκοι, κ.ά.).

Δύο ακόμη θεμελιώδεις έννοιες στη θεωρία του Bernstein είναι ο παιδαγωγικός λόγος και ο παιδαγωγικός μηχανισμός. Ο «παιδαγωγικός λόγος» είναι μία αρχή αναπλαισίωσης, η οποία «οικειοποιείται άλλους λόγους και τους εντάσσει σε μία ειδική μεταξύ τους σχέση, για τον σκοπό της επιλεκτικής μετάδοσης και πρόσκτησής τους» (Bernstein, 2000, p. 32). Ο «παιδαγωγικός μηχανισμός» αποτελεί την «εσωτερική γραμματική» του «παιδαγωγικού λόγου» και συνίσταται σε τρεις αρχές/κανόνες: κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης, οι οποίες καθιερώνουν και τους συναφείς «στίβους» λόγου και συναφών πρακτικών: κατανομής, αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής (Bernstein, 2000). Η μετακίνηση του λόγου από το πεδίο της αρχικής παραγωγής του (κυρίως τα Πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα) στο πεδίο της αναπαραγωγής (κυρίως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα) δημιουργεί τα πεδία και τους φορείς της αναπλαισίωσής του (Bernstein, 2000).

Το πεδίο της αναπλαισίωσης διακρίνεται από τον Bernstein σε δύο υπό-πεδία: το επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης (official recontextualising field), με κρατικούς φορείς και παράγοντες επιφορτισμένους με τη δημιουργία, τη διατήρηση και αλλαγή του επίσημου παιδαγωγικού λόγου, και το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης (pedagogic recontextualising field), με παράγοντες και θεσμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, που λειτουργούν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οποιαδήποτε αλλαγή των σχέσεων εξουσίας και ελέγχου μεταξύ των πεδίων αναπλαισίωσης οφείλονται στις μετατοπίσεις των μεταξύ τους συνόρων. Τα σύνορα δημιουργούνται, νομιμοποιούνται και αναπαράγονται από τις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες ρυθμίζοντας τις σχέσεις εντός των κατηγοριών, διαμορφώνουν κατηγορίες ομάδων, δρώντων και λόγων (Bernstein, 2000). Ο έλεγχος μεταφέρει τα σύνορα που διαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κατηγοριών και κοινωνικοποιεί τα άτομα σε αυτές τις σχέσεις, εγκαθιδρύοντας θεμιτές μορφές επικοινωνίας κατάλληλες για κάθε κατηγορία (Bernstein, 2000).

Προκειμένου να απεικονιστούν οι μετασχηματισμοί που υφίστανται οι λόγοι στο πεδίο του ελληνικού Τύπου, καθώς και η μετατόπιση ή η διακίνησή τους μεταξύ των ομάδων ομιλητών και των διαφορετικών πεδίων, τα εννοιολογικά εργαλεία του Bernstein εμπλουτίστηκαν με έννοιες της Θεωρίας του Λόγου των Laclau και Mouffe. Οι Laclau και Mouffe (1985), χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη μιας πραγματικότητας εξωτερικής ως προς τη σκέψη, υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη πραγματικότητα (και η φύση) αρθρώνονται στο επίπεδο του λόγου και αποκτούν νόημα για όλους μας ακριβώς επειδή συγκροτούνται ως αντικείμενα μέσα σε λόγους. Στη Θεωρία του Λόγου των

Laclau και Mouffe θεμελιώδης έννοια είναι αυτή της «συνάρθρωσης» ή της «συναρθρωτικής πρακτικής» (articulatory practice). Πρόκειται για κάθε πρακτική που «εδραιώνει μια τέτοια σχέση ανάμεσα σε στοιχεία, ώστε η ταυτότητα αυτών των στοιχείων να μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της συναρθρωτικής πρακτικής», ενώ ως λόγος ορίζεται η «δομημένη ολότητα που προκύπτει από τη συναρθρωτική πρακτική» (Laclau & Mouffe, 1985, p. 105)

Πιο αναλυτικά, η διαμόρφωση κάθε λόγου γίνεται «με τη μερική καθήλωση του νοήματος γύρω από κάποια 'κομβικά σημεία' (nodal points), τα οποία συνιστούν προνομιακά σημαίνοντα που σημασιοδοτούν τα άλλα σημαίνοντα του λόγου» (Phillips & Jorgensen, 2009, p. 59). Όλα τα σημαίνοντα που συναρθρώνονται σε έναν λόγο αποτελούν «αναγκαίες στιγμές», ενώ τα «ενδεχομενικά στοιχεία» του λόγου είναι σημαίνοντα των οποίων η σημασία είναι ακόμη ακαθόριστη (είναι πολυσήμαντα) (Howarth, 2008, p. 147-148). Έτσι, οι λόγοι επιδιώκουν να μετατρέψουν τα «στοιχεία» σε «στιγμές», περιορίζοντας την πολυσημία τους και αποδίδοντάς τους ένα συγκεκριμένο νόημα, γεγονός που δεν επιτυγχάνεται ποτέ με οριστικό τρόπο (Laclau και Mouffe, 1985, p. 62). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, σημαντικό ρόλο στη συνάρθρωση νέων λόγων διαδραματίζουν τα «μετέωρα σημαίνοντα», δηλαδή σημαίνοντα τα οποία επιδέχονται διαφορετικές σημασιοδοτήσεις, καθώς «διαφορετικοί λόγοι αγωνίζονται να τα επενδύσουν με διαφορετικά νοήματα» (Phillips & Jorgensen, 2009, p. 64). Τα «μετέωρα σημαίνοντα» που παραπέμπουν σε μία εικόνα ολότητας συνιστούν τον «μύθο», ένα φαντασιακό (π.χ. «έθνος»)(Phillips & Jorgensen, 2009, p. 82).

Τέλος, ο «ανταγωνισμός» και η «ηγεμονία» αναδεικνύονται δύο ακόμη βασικές έννοιες της Θεωρίας του Λόγου των Laclau και Mouffe. Οι «ανταγωνισμοί» δημιουργούνται εκεί που συγκρούονται δύο ή περισσότεροι λόγοι. Οι ανταγωνισμοί μεταξύ των λόγων επιλύονται με «ηγεμονικές παρεμβάσεις», δηλαδή με την «προσωρινή καθήλωση του νοήματος (...) εντός ενός ανταγωνιστικού πεδίου» (Σταυρακάκης, 1997, σελ. 27). Οι ηγεμονικές παρεμβάσεις απωθούν εναλλακτικές ερμηνείες του κόσμου και παρουσιάζουν ως φυσική μια ιδιαίτερη οπτική του, μετατρέποντάς την σε αντικειμενικότητα.

Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από 144 δημοσιογραφικά άρθρα τεσσάρων ελληνικών εφημερίδων, τα οποία δημοσιεύτηκαν στις οικείες ιστοσελίδες τους από τον Αύγουστο του 2013 έως τον Μάιο του 2015, με την εξής κατανομή: 51 από την εφημερίδα «Το Βήμα», 52 από την εφημερίδα «Η Καθημερινή», 17 από το «Έθνος» και 24 από τον «Ελεύθερο Τύπο». Οι συγκεκριμένες εφημερίδες επιλέχθηκαν με κριτήριο τον πολιτικό χώρο στον οποίο ανήκουν, τον βαθμό αναγνωσιμότητάς τους και τη δυνατότητα πρόσβασης που προσφέρουν στο ψηφιακό υλικό τους. Η επιλογή των συγκεκριμένων εφημερίδων οπωσδήποτε αποτελεί κι έναν σοβαρό περιορισμό της έρευνας.

Η εμπειρική έρευνα περιστρέφεται γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1. Ποιοι λόγοι (discourses) συναρθρώθηκαν στο πεδίο του ελληνικού Τύπου σχετικά με την Τ.Θ.Δ.Δ.; 2. Ποιοι φορείς ή δρώντες άρθρωσαν αυτούς τους λόγους; 3. Ποιος είναι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Τύπου στη διαδικασία της συνάρθρωσης των λόγων;

5. Ερευνητικά ευρήματα

Η μελέτη του εμπειρικού υλικού ανέδειξε ότι ποικίλες κατηγορίες ομιλητών εκφέρουν λόγους για το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ.: 1. η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και

του Ι.Ε.Π., 2. Εκπαιδευτικοί και μέλη των επιστημονικών ενώσεών τους, 3. συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, 4. μαθητές, 5. σύλλογοι γονέων/κηδεμόνων, 6. μέλη πολιτικών κομμάτων, 7. δημοσιογράφοι, και 8. εκπρόσωποι του οικονομικού πεδίου (π.χ. ιδιοκτήτης φροντιστηρίου Μέσης Εκπαίδευσης) (σε 3 άρθρα).

Η ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. κατά την περίοδο διακυβέρνησης Ν.Δ.- ΠΑ.ΣΟ.Κ. και η ηγεσία του Ι.Ε.Π. μιλούν για τη δυνατότητα του μέτρου της Τ.Θ.Δ.Δ. να καλύπτει τα μαθησιακά κενά των μαθητών και να προσφέρει αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση. Οι ομιλητές επισημαίνουν ότι το μέτρο διασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών μάθησης, την άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς, καθώς και την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του δημόσιου σχολείου. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

Σκοπός της Τράπεζας Θεμάτων είναι αφενός η κάλυψη του συνόλου της διδακτέας ύλης (μετά από σχετικό εξορθολογισμό της) από όλα τα σχολεία της χώρας ώστε να μη δημιουργούνται στους μαθητές μαθησιακά κενά από τάξη σε τάξη, και αφετέρου να ομογενοποιηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης για ένα αντικειμενικότερο σύστημα αποτίμησης της προόδου των μαθητών μας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Το Βήμα, 26/5/2014).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν εξαντλούσαν τη διδακτέα ύλη, σπρώχνοντας τα παιδιά στα ιδιαίτερα και φροντιστήρια (...) Με αυτή την αλλαγή, αναγκάζονται οι πάντες να έχουν διδάξει όλη την ύλη. Αλλιώς μπορεί να εκτεθούν (Κ. Αρβανιτόπουλος, Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, Το Βήμα, 21/3/2014).

Αντίθετα, εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών εκφράζουν τον φόβο ότι το νέο μέτρο θα φροντιστηριοποιήσει την εκπαίδευση και θα οξύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Επισημαίνουν ακόμη ότι θα μειώσει την αυτονομία των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη. Αυτή η επιχειρηματολογία χρησιμοποιείται και από τους εκπροσώπους των αριστερών κομμάτων:

Το καινούργιο Λύκειο θα είναι ουσιαστικά ένα τριετές εξεταστικό κέντρο με θέματα μάλιστα από τη λεγόμενη «Τράπεζα Θεμάτων», στην οποία ο καθηγητής που μπαίνει στην τάξη δε θα έχει λόγο. Ο αδύναμος μαθητής θα αναγκάζεται να κάνει φροντιστήριο ακόμα και για να πάρει το απολυτήριο Λυκείου. Αν δεν μπορεί να το κάνει αυτό, απλά θα αφήνει το σχολείο και θα στραφεί στη «μαθητεία» και στις άλλες πατέντες που ετοιμάζονται. (Μέλος Ένωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Αττικής, Το Βήμα, 17/9/2013).

Τόσο η εφαρμογή της Τράπεζας Θεμάτων στις προαγωγικές εξετάσεις της Α' Λυκείου, όσο και οι συνολικές αρνητικές αλλαγές που έγιναν στην εκπαίδευση και στο Λύκειο, ενισχύουν τους ταξικούς φραγμούς, βάζουν περισσότερα εμπόδια στους μαθητές των εργατικών-λαϊκών οικογενειών (Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας, Το Βήμα, 26/6/2014).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι ομιλητές σε έναν περιορισμένο αριθμό άρθρων, δε φαίνεται να αρθρώνουν έναν απολύτως ομοιογενή λόγο. Ωστόσο, η πλειοψηφία τους επισημαίνει την έλλειψη ακολουθίας μεταξύ αξιολόγησης και αναλυτικού προγράμματος/παιδαγωγικής, ενώ εκφράζει φόβο για πιθανή αύξηση της σχολικής αποτυχίας και όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Οι μέτριοι μαθητές δε θα μπορούν εύκολα ν' ανταποκριθούν, διότι πολλά θέματα είναι εξαιρετικά απαιτητικά και εκτός σχολικής πραγματικότητας (Εκπαιδευτικός, Έθνος, 27/5/2014).

Μαθητές και γονείς/κηδεμόνες παρουσιάζονται ως ομιλητές σε έναν μικρό αριθμό άρθρων. Οι γονείς, κυρίως ακριτικών περιοχών, εκφράζουν την ανησυχία τους για το νέο μέτρο, ενώ μαθητικά συμβούλια δηλώνουν ρητά την αντίθεσή τους σε αυτό, εξαιτίας των υποτιθέμενων αρνητικών επιπτώσεων του στη μάθηση. Οι μαθητικές κινητοποιήσεις παίρνουν και τη μορφή καταλήψεων των σχολείων.

Η πολιτεία αντί να μας βοηθήσει, βάζει εμπόδια και τρικλοποδιές. Ίσως να μη μας θέλει όλους μορφωμένους. Έρχεται το νέο σύστημα του λυκείου με την Τράπεζα Θεμάτων. Το σύστημα αυτό κάθε άλλο παρά αναπτύσσει την κριτική σκέψη μας, ο οποίος θα πρέπει να είναι ο βασικός στόχος του σχολείου (Επιστολή δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου, Το Βήμα, 3/11/2014).

Η νέα κυβέρνηση των ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και ΑΝ.ΕΛ., που αναδείχθηκε τον Ιανουάριο του 2015, ενέταξε την κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ. στις προγραμματικές της δηλώσεις. Τελικά, η Τ.Θ.Δ.Δ. καταργήθηκε ως υποχρεωτικός μηχανισμός αξιολόγησης την άνοιξη του 2015. Η νέα κυβέρνηση απορρίπτει τον υποτιθέμενο αξιοκρατικό και αντικειμενικό χαρακτήρα του μέτρου, ενώ θεωρεί ότι η κατάργησή του αναβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου.

Να πάψει το εξεταστικό σύστημα να λειτουργεί ως λαιμητόμος, οδηγώντας πάρα πολλά παιδιά εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (...). Αυτή η φαινομενική αντιμετώπιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλη την Ελλάδα, εξομοιώνει παιδιά μιας υποβαθμισμένης περιοχής, με ένα καλό σχολείο, με παιδιά με υψηλές επιδόσεις και τελικώς βάζοντας ίδιας δυσκολίας θέματα σε όλους τους μαθητές. Με αυτές τις παρεμβάσεις που κάνουμε (...) απομακρυνόμαστε από το εξετασιοκεντρικό σύστημα, αποκαθιστούμε τον αυτοτελή μορφωτικό ρόλο του Λυκείου και κυρίως ανορθώνουμε τον εκπαιδευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού» (Αν. Κουράκης - Αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας Πολιτισμού και Θρησκευμάτων, Ελεύθερος Τύπος, 16/5/2015).

Ο λόγος των δημοσιογράφων δεν παρουσιάζεται ομοιογενής και συνεκτικός, αλλά φαίνεται ότι στην πλειοψηφία των άρθρων οι εκπρόσωποι του Τύπου υποστηρίζουν το μέτρο, υιοθετώντας «στιγμές» του λόγου της πολιτικής ηγεσίας της Ν.Δ.-ΠΑ.ΣΟ.Κ. Ιδίως κατά την περίοδο της διακυβέρνησης ΣΥ.ΡΙΖ.Α.-ΑΝ.ΕΛ., αναγνωρίζουν το μέτρο ως μέσο εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης και σύγκλισής της με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές (εκτός από τους δημοσιογράφους του «Έθνους» που διατηρούν εφεκτική στάση προς το νέο μέτρο). Τον εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα του μέτρου υποστηρίζουν με δριμύτητα και εκπρόσωποι της απελθούσας κυβέρνησης, καθώς και ομιλητές από το οικονομικό πεδίο.

Σε μια εποχή που όλες οι χώρες αναγνωρίζουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα ως τον βασικό μοχλό δημιουργίας, ανάπτυξης και σχηματισμού ανθρώπινου κεφαλαίου, η συγκυβέρνηση των ΣΥ.ΡΙΖ.Α.-ΑΝ.ΕΛ. υιοθετεί αποτυχημένες συνταγές του παρελθόντος (...) Καταργεί την τράπεζα θεμάτων στο Λύκειο, τοποθετώντας έτσι τη χώρα μας στη μικρή εκείνη μειονότητα των χωρών που ακόμα δεν έχουν εθνικό μηχανισμό εξετάσεων» (Αντιπρόεδρος της πολιτικής κίνησης «Δράση», Η Καθημερινή, 23/4/2015).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι αρθρώνεται ένας λόγος για «κρίση» στον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος κάποιες φορές μετασχηματίζεται σε «χλευαστικό λόγο» εναντίον των εκπαιδευτικών κυρίως από κάποιους εκπροσώπους του Τύπου.

Ουδείς αναρωτήθηκε για τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, για το επίπεδο της διδασκαλίας, για τη συνεργασία σχολείου - γονιών - μαθητών, αλλά "κατακεραύνωσαν" την Τ.Θ.Δ.Δ. (Δημοσιογράφος, Το Βήμα, 29/6/2014).

Στο Λύκειο λοιπόν, δε μας νοιάζει αν τα παιδιά είναι...(τα αποσιωπητικά στο πρωτότυπο) πλειοψηφικά ανορθόγραφα, αν μπορούν να βρουν στην Υδρόγειο που πέφτει η Ν. Γουινέα ή αν ξέρουν να κάνουν διαίρεση ή πολλαπλασιασμό χωρίς αριθμομηχανή. Μας νοιάζει να αποφοιτήσουν όλα και βλέπουμε» (Δημοσιογράφος, Ελεύθερος Τύπος, 7/11/2014).

6. Συμπεράσματα

Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων οδηγούν στο πρωταρχικό συμπέρασμα ότι το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. αποτέλεσε την αναπλαισίωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μιας διακινούμενης πολιτικής αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. Το μέτρο αναγνωρίστηκε ως διακινούμενη πολιτική από πολλούς ομιλητές που εξέφεραν λόγο στο πεδίο του ελληνικού Τύπου, νοηματοδοτώντας το με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές του μέτρου το αντιλήφθηκαν ως πολιτική εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και διασφάλισης της ποιότητάς της. Ουσιαστικά, επανα-συνάρθρωσαν στο πεδίο του ελληνικού Τύπου τον ηγεμονικό ευρωπαϊκό και παγκόσμιο λόγο για την αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εκρών, προκειμένου τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης να παραγάγουν ανθρώπινο κεφάλαιο ικανό να αντιμετωπίσει τον παγκόσμιο ανταγωνισμό (Rizvi & Lingard, 2010). Αντίθετα, το μέτρο έγινε αντιληπτό από άλλους ομιλητές ως διαδικασία κοινωνικής επιλογής και ελέγχου των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών (του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ανταγωνισμός των λόγων αποτυπώθηκε και στο διαφορετικό νόημα με το οποίο οι ανταγωνιστικοί λόγοι επένδυσαν κάποια «μετέωρα σημαίνοντα» (π.χ. «ισότητα ευκαιριών» και «αξιοκρατία») (Phillips & Jorgensen, 2009).

Κατά τη συνάρθρωση αυτών των ανταγωνιστικών λόγων στο πεδίο του ελληνικού Τύπου, ηγεμονικός αναδείχθηκε ο λόγος του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου (ομιλητές του Υπουργείου Παιδείας και Ι.Ε.Π.) κατά την περίοδο της συγκυβέρνησης Ν.Δ.- ΠΑ.ΣΟ.Κ., όχι μόνο επειδή «στιγμές» του λόγου απηχούνται σε έναν μεγάλο αριθμό άρθρων, αλλά και επειδή αναπαράγονται από την πλειοψηφία των δημοσιογράφων. Αυτός ο ανταγωνισμός έχει ως κρίσιμο διακύβευμα τον έλεγχο του πεδίου της εκπαίδευσης, πρωταρχικού φορέα του συμβολικού ελέγχου. Παρατηρείται δηλαδή μια προσπάθεια των φορέων του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης και των δημοσιογράφων (φορέων του οικονομικού/πολιτισμικού πεδίου) να ασκήσουν έλεγχο και εξουσία στο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης (εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικούς) (Bernstein, 2001). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια απόπειρα μετατόπισης των συνόρων μεταξύ των συγκεκριμένων πεδίων, και κατά συνέπεια μεταβολής των σχέσεων εξουσίας και ελέγχου στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 2000).

Στη διαδικασία (ανα)παραγωγής και διάχυσης του λόγου της αξιολόγησης ο ελληνικός Τύπος φαίνεται να διαδραματίζει κρίσιμο διαμεσολαβητικό ρόλο. Κατανέμει άνισα τους λόγους, δηλαδή προάγει στην ιεραρχία συγκεκριμένους λόγους και κατηγορίες ομιλητών (κυρίως αυτούς που επικροτούν το μέτρο), ενώ αποσιωπά ή υποβαθμίζει τη φωνή κάποιων άλλων δρώντων (στελεχών της εκπαίδευσης, μαθητών, γονέων). Η ηγεμονία του λόγου της αξιολόγησης στο πεδίο του Τύπου φαίνεται να ενισχύεται από

την προβολή των πολιτικών αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα ευρωπαϊκά συστήματα ως υποδείγματα «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης και ως μέσου υπέρβασης μιας υποτιθέμενης «κρίσης» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ενδεικτικοί είναι οι τίτλοι κάποιων δημοσιογραφικών άρθρων: «Grexit στην Εκπαίδευση», «Εκπαιδευτικό αυτο-Grexit». Συνεπώς, ο ελληνικός Τύπος μετατρέποντας τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα σε «κοινωνίες αναφοράς» (Sellar & Lingard, 2013) ή σε «μύθο» με τους όρους του Laclau (Phillips & Jorgensen, 2009), «φυσικοποιεί» την αξιολόγηση ως διαδικασία και αποκρύπτει τον πολιτικό και ιδεολογικό ρόλο που αυτή επιτελεί μέσω της κοινωνικής επιλογής και κατανομής των απόμων, καθώς και μέσω της συγκρότησης ή ρύθμισης των υποκειμενικοτήτων τους (Σολομών, 1998). Με άλλα λόγια, η πολιτικής της αξιολόγησης που διακινείται δια μέσου του Τύπου έχει κατεξοχήν ρηματικές (discursive) συνέπειες, με την έννοια ότι περιορίζει τις δυνατότητες για εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, καθιστώντας συγκεκριμένες φωνές «σημαντικές ή αξιόπιστες» (Ball, 1993:15).

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και η συζήτηση για την Τ.Θ.Δ.Δ. δεν είναι επίκαιρη την παρούσα στιγμή, το ζήτημα της σχολικής αξιολόγησης φαίνεται να επανέρχεται με διαφορετικούς όρους. Αυτό το γεγονός θα καθιστούσε ενδιαφέρουσα μια ενδεχόμενη περαιτέρω διερεύνηση των νέων συναρθρώσεων, μετατοπίσεων ή ακόμη και των εξαρθρώσεων (Howarth, 2008) των σχετικών λόγων που συντελούνται στο πεδίο του Τύπου και στον ευρύτερο δημόσιο χώρο.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, G. L. (2007). Media's impact on educational policies and practices: political spectacle and social control. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 103–120.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. J. (2005). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen Ball* (1st ed.). NJ: Taylor & Francis.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 515-533.
- Ball S., & Youdell, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση*. (επιμ. Γ. Γρόλλιος – μτφρ. Β. Παππή). Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου, 2014 από <http://www.doe.gr/11/ipem240511.pdf>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: Issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Social Research Methodology. Theory & Practice*, 4(1), 21-33.
- Blackmore, J., & Thomson, P. (2004). Just 'good and bad news'? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy*, 19(3), 301–320.

- Blackmore, J., & Thorpe, S. (2003). Media/ting change: the print media's role in mediating education policy in a period of radical reform in Victoria, Australia. *Journal of Education Policy*, 18(6), 577-595.
- Braun, H. (2004). Reconsidering the Impact of High-Stakes Testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(1), 1 – 43.
- Choppin B. (1979). Testing the questions - the Rasch model and item banking. In M. Raggett, C. Tutt, & P. Raggett (Eds.) *Assessment and Testing of Reading: Problems and Practices*. London: Ward Lock Educational.
- European Commission (2012). *Commission Staff Working Document - Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Accompanying the Document Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2015 από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&rid=1>
- Eurydice (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2015 από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109_en.pdf
- Gewirtz, S., Dickson, M., & Power, S. (2004). Unravelling a 'spun' policy: a case study of the constitutive role of 'spin' in the education policy process. *Journal of Education Policy*, 19(3), 321-342.
- Golstein, R. (2011). Imagining the frame: media representations of teachers, their unions, NCLB and education reform. *Education Policy*, 25(4), 543-576.
- Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of Expertocracy. *Journal of Education Policy*, 28(5), 695-709.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Hoadley, U., & Muller, J. (2016). Visibility and differentiation: systemic testing in a developing country context. *The Curriculum Journal*, 27(2), 272-290.
- Hamilton, L. (2003). Assessment as a policy tool. *Review of Research in Education*, 27, 25-68.
- Howarth, D. (2008). *Η έννοια του Λόγου* (Σ. Καναούτη μτφρ). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Hursh, D. (2013). Raising the stakes: high-stakes testing and the attack on public education in New York. *Journal of Education Policy*, 28(5), 574-588.
- Hursh, D., & Martina C.A. (2003). Neoliberalism and schooling in the US: How state and federal government education policies perpetuate inequality. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 1(2), 30-52.
- Kames, H. D., & Mcneely, L.C. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5-25.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & Socialist Strategy. Towards a radical democratic politics* (transl. by Winston Moore & Paul Cammack). Great Britain: Verso.
- Levin, B. (1998). An epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(20), 131-141.

- Lingard, B. (2013). Historicising and contextualizing global policy discourses: Test— and standards-based accountabilities in education. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 122-132.
- Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710-730.
- Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28(5), 557-573.
- Martin, C. (2016). When the ideal of liberal egalitarianism meets the fact of austerity: reorienting philosophical perspectives on educational policy. *Journal of Education Policy*, 30(2), 201-219.
- Νόμος [4186 \(ΦΕΚ 193/A/17-09-2013\)](#): «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».
- Novoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. In A. Novoa & M. Lawn (Eds), *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*. Kluwer: Kluwer Academic Publishers.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- Ο.Ο.Σ.Α. (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2015 από http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oosa_paradoteo.pdf
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Rasmussen, P., Larson, A., Rönnerberg, L. & Tsatsaroni, A. (2015). Policies of 'modernisation' in European education: Enactments and consequences. *European Educational Research Journal*, 14(6), 479-486.
- Rawolle, S. (2010). Understanding the mediatization of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, 51(1), 21-39.
- Phillips, L., & Jorgensen W. M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος* (μτφ. Αλ. Κιουπκιολής). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Pina, A. (2007). The Press and the mediatizing of educational policies. *Sísifo/Educational Sciences Journal*, 4, 101-110.
- Sellar, S. & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464-485.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J. & Kauko, J. (2013). The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*, 28(5), 612-633.
- Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30(3), 363-384.
- Smith, C.W. (2014). The Global Transformation Toward Testing for Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116).
- Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότησης παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος,

1998. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2014 από [http:// elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/ aksiologisi3.htm](http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm)

Σταυρακάκης, Γ. (1997). Εισαγωγή στο Laclau, E., *Για την επανάσταση της εποχής μας: Κοινωνική εξάρθρωση, ηγεμονία και ριζοσπαστική δημοκρατία*. (Γ. Σταυρακάκης εισ.-μτφρ.-επιμ.), σσ.19-49. Αθήνα: Νήσος.

Steiner-Khamsi, G. (2003). Transferring Education, Displacing Reforms. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 155-188). New York: Lang.

Stobart, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge.

Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586.

Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός Λόγος και Παιδαγωγική Πρακτική: Θεωρητικοί Όροι, Προβληματική και Πεδίο Εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής, & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 17-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Εγκύκλιος με αρ. πρωτ. 40132/Δ2/11-03-2015 με θέμα «Αλλαγή στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις και στον τρόπο προαγωγής των μαθητών των Α' και Β' τάξεων Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α', Β' και Γ' τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου βάσει νομοθετικής ρύθμισης που προωθείται».

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011) *Πρόταση για το Νέο Λύκειο*. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου, 2014 από http://paspif.gr/wp-content/uploads/2011/07/neo_lykeio.pdf

Waldow, F., Takayama, K. & Sung, Y.-K. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: Media discourses over the "Asian Tigers" PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, 50(3), 302-321.

Wallace, M. (1993). Discourse of derision: The role of the mass media within the education policy process. *Journal of Education Policy*, 8(4), 321-337.

Νέες μορφές διακυβέρνησης των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπό την επίδραση ευρωπαϊκών και υπερεθνικών οργανισμών. Ζητήματα ερευνητικής μεθοδολογίας

Σιφακάκης Πολυχρόνης, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, pesifak@gmail.com

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, tsatsaro@uop.gr

Περίληψη

Ο κυρίαρχος λόγος για τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση εξακολουθεί να διαμορφώνεται με όρους αγοράς και ασφάλειας. Τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρώπης –και όχι μόνο– δείχνουν ότι νέες μορφές γνώσης και νέες σχέσεις εξουσίας έχουν διαβρώσει τα σύνορα στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, επιτρέποντας σε νέους παίκτες και φορείς να εισδύσουν σ' αυτό και να εγκαταστήσουν νέα πρότυπα διακυβέρνησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην έρευνα του πεδίου της διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα κριτικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων. Μέσα από την ανάλυση επίσημων κειμένων για τη διοίκηση της εκπαίδευσης και δεδομένων από συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια με Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάζουμε τις επιδράσεις που έχουν στις επαγγελματικές ταυτότητες αυτών των στελεχών οι εκπαιδευτικές αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Η ανάλυσή μας βασίστηκε στη θεωρία του Foucault για το λόγο και την κυβερνησιμότητα και στη μπερνσταϊνική θεωρία του Συμβολικού Ελέγχου και της Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας, με τη βοήθεια των οποίων αναπτύχθηκε μια γλώσσα περιγραφής, η οποία μας έδωσε τη δυνατότητα να συσχετίσουμε δεδομένα από διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης και να συνδέσουμε το μακροεπίπεδο του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου λόγου για την εκπαίδευση με το μικροεπίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών στο πεδίο του καθημερινού διοικητικού έργου.

1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι οι επιρροές διεθνών και υπερεθνικών φορέων και οργανισμών στην εκπαίδευση εκδηλώνονται με ιδιαίτερη ένταση μετά το 2000. Οι φορείς αυτοί, μέσα από την προώθηση διαφόρων προγραμμάτων, ορίζουν ή/και προσδιορίζουν και, τουλάχιστον, υποστηρίζουν αλλαγές προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και στόχους.

Μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί από το πεδίο της οικονομίας, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, το Δ.Ν.Τ. και άλλοι παράγουν και αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο της παγκοσμιοποίησης (Lingard κ.ά., 2005; Robertson, 2012). Σε παγκόσμιο επίπεδο, η επιρροή των εκπαιδευτικών δεικτών του Ο.Ο.Σ.Α. δημιουργεί όρους και προϋποθέσεις για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ενός νέου παγκόσμιου χώρου (Lingard κ.ά., 2005; Rinne & Ozga, 2013). Στην ίδια κατεύθυνση αναπτύσσεται επίσης ο λόγος στα πλαίσια των θεσμών της Ε.Ε., όπου τα κράτη-μέλη διαμορφώνουν τις πολιτικές τους σε μια προσπάθεια συντονισμού και εναρμόνισης με τις αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων. Στο πλαίσιο αυτών των αποφάσεων οι ειδικοί εμπειρογνώμονες των κρατών-μελών κατέληξαν σε μια πρόταση για τη θέσπιση κανόνων και δεικτών αξιολόγησης και παρακολούθησης της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών των εθνικών κυβερνήσεων, προκειμένου να αντεπεξέλθει η Ευρώπη στις ανάγκες για κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Η πρόταση αυτή ενσωματώθηκε στις αποφάσεις της Συνόδου της Λισσαβώνας το 2000.

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στη διερεύνηση του είδους των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε σχέση με τη διακυβέρνηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ευρωπαϊκοποίησης και της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάζονται οι μορφές γνώσης και εξουσίας που παράγονται, διαμορφώνονται και πραγματώνονται υπό την επίδραση του λόγου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων υπερεθνικών φορέων σε σχέση με τα καθήκοντα και το έργο των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) και ερευνώνται τα πρότυπα ταυτότητας που θεωρούνται θεμιτά γι' αυτά τα επαγγελματικά στελέχη. Εστιάζει, επίσης, στις πρακτικές παιδαγωγικής και αξιολόγησης που υιοθετούνται και πριμοδοτούνται από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης στο πεδίο της καθημερινής διοικητικής και εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και στο ρόλο και τη λειτουργία που οι ίδιοι αποδίδουν στο σχολείο και την εκπαίδευση. Κύριος στόχος της εισήγησής μας είναι η παρουσίαση του αναλυτικού και ερμηνευτικού πλαισίου για τη μελέτη των πολιτικών που διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του μεταρρυθμιστικού προγράμματος του «Νέου Σχολείου» και ειδικά στις διαδικασίες επιλογής και τα προγράμματα επιμόρφωσης και πιστοποίησης της διοικητικής επάρκειας των Δ.Ε. που επιλέχτηκαν το 2010.

2. Αλλαγές στο Χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης

2.1 Ο κυρίαρχος λόγος για τη δια-κυβέρνηση της εκπαίδευσης

Σημαντικές έρευνες από το χώρο της κριτικής κοινωνιολογίας (Rinne and Ozga, 2013; Robertson, 2012; Singh, 2015) έχουν αναδείξει το γεγονός ότι όλες αυτές οι επιρροές διεθνών και υπερεθνικών φορέων και οργανισμών στην εκπαίδευση έχουν ως αποτέλεσμα τη διεϊσδυση νέων παικτών στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, μέσω των αλλαγών στα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και μέσα από τις ανασυγκροτήσεις που επιχειρούνται στις σχέσεις εξουσίας και γνώσης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης (Sifakakis κ.ά., 2016). Ένα από τα στοιχεία του κυρίαρχου λόγου για την εκπαίδευση αποτελεί η μετάβαση από την κυβέρνηση, με τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική της οργάνωση, στη δια-κυβέρνηση¹⁷. Με τον όρο δια-κυβέρνηση η

¹⁷ Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η διάκριση των δύο όρων στα ελληνικά στην εργασία των Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη (2011): με τον όρο δια-κυβέρνηση αποδίδεται το *governance*, δηλαδή οι νέες πρακτικές και τροπές διακυβέρνησης, ενώ με τον όρο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή εννοεί «κανόνες, διαδικασίες και συμπεριφορά, που επηρεάζει τον τρόπο άσκησης των εξουσιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδιαίτερα όσον αφορά τη διαφάνεια, τη συμμετοχή, τη λογοδότηση, την αποτελεσματικότητα και τη συνοχή» (Ε.Ε., 2001: 9).

Η δια-κυβέρνηση στην εκπαίδευση γίνεται πράξη μέσα από τη δημιουργία και τη χρήση εργαλείων και μηχανισμών που ρυθμίζουν τη λειτουργία των εθνικών συστημάτων και των διαφόρων κρατικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και δομών. Στα πλαίσια της Στρατηγικής της Λισσαβώνας και του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση, 2010/2020» αναπτύχθηκαν μηχανισμοί διακυβέρνησης και παρακολούθησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method Coordination) (Α.Μ.Σ) και οι διάφορες πολιτικές Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης (Quality Assurance & Evaluation).

Σε σχέση με την εκπαίδευση, προς την κατεύθυνση της δια-κυβέρνησης προωθούνται νέες μορφές αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης των σχολείων, των εκπαιδευτικών και όλων των υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Οι μορφές αυτές εμποδώνονται και εντάσσονται σε πρακτικές και μεθόδους μετρήσεων, στατιστικών δεδομένων, ελέγχων, επιθεωρήσεων, παρακολούθησης και σύγκρισης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μεταξύ σχολείων, περιφερειών και χωρών. Η ανάπτυξη του ευρωπαϊκού δικτύου «Ευρυδίκη» για την προβολή των καλών πρακτικών των εκθέσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ε.Ε. εντάσσεται σ' αυτή την πολιτική.

Η ομογενοποίηση των πολιτικών και της κουλτούρας στο εσωτερικό ενός εθνικού κράτους δεν επιβάλλεται μηχανιστικά και από τα πάνω (Lingard, 2000; Weiss, 1997). Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές που υιοθετούνται για τη διαχείριση των αλλαγών που προκαλεί η παγκοσμιοποίηση αναπλαισιώνονται και εσωτερικεύονται στις εθνικές πολιτικές μέσα από διαπραγματεύσεις, συγκρούσεις και συμβιβασμούς που λαμβάνουν χώρα σε θεσμικά και οργανωτικά πλαίσια εντός των εθνικών συνόρων..

Οι διαδικασίες δια-κυβέρνησης της Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα μέσα από τους μηχανισμούς Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης επιδρούν στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, όπου τώρα αποκρυσταλλώνονται νέες μορφές γνώσης και εξουσίας ως κατάλληλες, δηλαδή εκείνες που εγγυώνται την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Πρόκειται σαφώς για μια διαδικασία ανασυγκρότησης της δομής της διοίκησης της εκπαίδευσης, στην οποία τώρα εισάγονται με μεγαλύτερη ένταση νόρμες ιδιωτικοποίησης και αποσυγκέντρωσης (Ball & Junemann, 2012). Πολλοί ερευνητές αναφέρονται και σε πολιτικές που έχουν ως αποτέλεσμα η δημόσια εκπαίδευση να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση καθώς εισάγονται νέα πρότυπα διοίκησης, με κυρίαρχο το Νέο Διοικητισμό στο Δημόσιο. Ο Ball (2009) υποστηρίζει τεκμηριωμένα ότι προωθείται ένα γενικευμένο (generic) εννοιολογικό σύστημα, το οποίο σε οργανωσιακό επίπεδο δεν επιδέχεται εξειδίκευση στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Όπως έχει αναφέρει και αλλού ο Ball (2003), η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης προωθείται μέσα από τρεις αλληλοσχετιζόμενες τεχνικές πολιτικής:

- την εγκαθίδρυση κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση,
- την υιοθέτηση της θεωρίας και των μεθόδων του management,
- την εκπλήρωση της αρχής της επιτελεσματικότητας.

Μπορούμε, συνεπώς, να αναμένουμε τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων εξουσίας μεταξύ του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης και των σχέσεων στο εσωτερικό του πεδίου της εκπαίδευσης. Παράλληλα, διατυπώνονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό διακηρύξεις γύρω από την ανάγκη για εισαγωγή πολιτικών

αποκέντρωσης, αυτονομίας και συμμετοχικής δημοκρατίας. Η κατανομητική ηγεσία (distributive leadership) και η αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων έχει προβληθεί ως μορφή διοίκησης που βρίσκεται στον αντίποδα του συμβατικού γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού.

Το ενδιαφέρον για τις νέες μορφές γνώσης είναι συνεχώς αυξανόμενο και είναι διάχυτη η εντύπωση ότι το «μάνατζμεντ έχει γίνει η λύση για την εποχή μας» (Thrupp & Wilmott, 2003; Ball, 1998) και γι' αυτό όλο και αυξάνονται οι εκδόσεις ειδικών εγχειριδίων για την εκπαίδευση. Στη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία υπογραμμίζεται ότι δεν πρόκειται για θεωρία αλλά για θεωρίες, ή παραλλαγές της ίδιας θεωρίας, που υιοθετούνται από τους ειδικούς ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον και οι οποίες προσφάτως χρησιμοποιούν «ήπιας» μορφής τεχνικές ελέγχου και διοίκησης, όπως είναι η συνεργασία αντί της γραφειοκρατίας και η συνεισφορά αντί του πατερναλισμού (Hartley, 2010). Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύσσονται και πραγματοποιούνται διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, που σκοπό έχουν την υιοθέτηση της μεθοδολογίας του μάνατζμεντ.

2.2. Η αναπλαισίωση του κυρίαρχου λόγου στην ελληνική εκπαίδευση

Η αναπλαισίωση αυτού του λόγου στην Ελλάδα παρουσιάζει διάφορες διακυμάνσεις, καθώς πολλές φορές γίνεται με ένταση μέσα από την υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων και τη θεσμοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών και άλλοτε μέσα από τη διάχυσή του στα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και μεταπτυχιακής εξειδίκευσης που προτείνονται στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Υφαντή, 2001· Πασιάς, 2011). Οι έννοιες, της λογοδοσίας, της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας, του μάνατζμεντ και της καινοτομίας υιοθετούνται σταδιακά από πολιτικούς, ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς κύκλους στη χώρα μας. Μπορούμε να πούμε, βέβαια, ότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο που το φαινόμενο βρίσκεται σε ύφεση, αλλά η διαπραγμάτευση των ζητημάτων αυτών δεν έχει ολοκληρωθεί, δεδομένου ότι παραμένουν εμφανή στο τρίτο μνημόνιο αλλά και στο γεγονός ότι ο κυρίαρχος λόγος για τη Διακυβέρνηση στην Ε.Ε. διατηρεί τα προσδιοριστικά του χαρακτηριστικά ακόμα και σε περιβάλλον γενικευμένης κρίσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι το πλαίσιο προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διαμορφώνεται με όρους αγοράς και ασφάλειας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που παρουσιάζονται στο παγκοσμιοποιημένο και πλήρως αποεθνικοποιημένο σκηνικό (Juncker, 2014).

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε γύρω από την αναπλαισίωση αυτού του κυρίαρχου λόγου στην Ελλάδα ξεκίνησε μετά τη θεσμοθέτηση του Ν.3848/2010 και άλλων πρωτοβουλιών, στις οποίες προχώρησε το Υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια του προγράμματος του Νέου Σχολείου (ΥΠΔΒΜΘ, 2009). Επισημαίνουμε ότι η ανάλυσή μας γίνεται μέσα από μια κριτική κοινωνιολογική προσέγγιση, καθώς θεωρούμε ότι με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να αναδείξουμε τα βασικά ερωτήματα και να συνεισφέρουμε στη βαθύτερη κατανόηση των αλλαγών και των επιπτώσεών τους.

3. Το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση του κυρίαρχου λόγου της διακυβέρνησης.

Στόχος αυτής της μελέτης είναι η ανίχνευση διαφορετικών τύπων επαγγελματικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης κατά την αναπλαισίωση και συνάρθρωση μορφών εξουσίας-γνώσης. Η ανάλυσή μας βασίζεται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο που συνδυάζει τη θεωρία του Foucault για το λόγο και την κυβερνησιμότητα και τη θεωρία του Bernstein για τον παιδαγωγικό μηχανισμό. Στο έργο του Foucault (1972, 1991β) ο λόγος [discourse] παρουσιάζεται ως ένα σύνολο αποφάνσεων [statements] που σε μια ιδιαίτερη ιστορική στιγμή δημιουργεί τη γλώσσα γύρω από κάποιο θέμα ή, καλύτερα, κατασκευάζει το θέμα, αφού ορίζει και παράγει τα αντικείμενα της γνώσης μας και προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να μιλήσουμε γι' αυτό (Howarth, 2008). Ο λόγος στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Δια-κυβέρνηση περιγράφει μια πολιτική διαδικασία διανομής και διαχείρισης της πολιτικής εξουσίας και συνδέεται με την κυβερνησιμότητα [governmentality]. Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια με την οποία ο Foucault (1991α) προσπαθεί να συλλάβει με πιο πολιτικούς όρους τα νοήματα της βιο-εξουσίας, που ορίζεται «ως μια ολοένα αυξανόμενη “καθυπόταξη σωμάτων και... έλεγχος των πληθυσμών” προς χάριν της επίτευξης μεγαλύτερης χρησιμότητας, αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας» (Howarth, 2008:109). Η έννοια αυτή βοηθάει στην ανίχνευση των τρόπων με τους οποίους οι πολιτικές πρακτικές, όπως η δια-κυβέρνηση, στη απτή υλικότητά τους, λειτουργούν για να μορφοποιήσουν ατομικές και συλλογικές «υποκειμενικότητες» των πρακτικών με τις οποίες εφαρμόζεται η διακυβέρνηση των μορφών του εαυτού και των υποκειμενικότητων που προϋποτίθενται από τις διαφορετικές πρακτικές διακυβέρνησης και, ακριβώς, των μετατροπών των υποκειμένων στις οποίες στοχεύουν οι πρακτικές αυτές (Haahr, 2004). Η κυβερνησιμότητα προτείνει μια εστίαση στις αναδυόμενες μορφές πρακτικής και τα είδη της γνώσης που προωθούνται ή αποκλείονται απ' αυτές, καθώς και στα κριτήρια μέσω των οποίων αυτές οι δραστηριότητες γίνονται αντιληπτές ως αποδεκτές και νόμιμες και το αντίστροφο.

Ο λόγος λειτουργεί σε ένα μακροεπίπεδο, κι έτσι η έννοια που μπορεί να μας δώσει μια εσωτερική γλώσσα περιγραφής στο μικροεπίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η έννοια του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein, 1990), μέσα από την ανάλυση του οποίου μπορούμε να ανιχνεύσουμε πώς τα γνωστικά συστήματα και οι παιδαγωγικές διαδικασίες γίνονται μέρος και μετασχηματίζουν τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων. Όπως αναφέρει ο Bernstein, «οι σχέσεις εξουσίας... δημιουργούν σύνορα, νομιμοποιούν σύνορα, αναπαράγουν σύνορα, μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών ομάδων, γένους, τάξης, φυλής, διαφορετικούς τύπους λόγου, διαφορετικές κατηγορίες φορέων... ο έλεγχος, από την άλλη,... θεσπίζει νόμιμες μορφές επικοινωνίας κατάλληλες ως προς τις διαφορετικές κατηγορίες. Ο έλεγχος φέρει τις συννοριακές σχέσεις εξουσίας και κοινωνικοποιεί τα άτομα σ' αυτές τις σχέσεις» (2000:5).

Το σύνορο είναι αυτό που καθορίζει και τις δυο βασικές έννοιες της θεωρίας του Bernstein, την ταξινόμηση και την περιχάραξη. Η ταξινόμηση αναφέρεται στο βαθμό μόνωσης μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών λόγου, φορέων, πρακτικών, πλαισίων μετάδοσης. Η έννοια δεν αναφέρεται στο περιεχόμενο της κατηγορίας αλλά στις σχέσεις μεταξύ περιεχομένων διαφορετικών κατηγοριών, δηλαδή στο βαθμό ισχύος των συνόρων μεταξύ τους. Η ταξινόμηση μπορεί να είναι ισχυρή (+) ή ασθενής (-), ανάλογα με το βαθμό ισχύος των συνόρων μεταξύ των κατηγοριών. Καλά μονωμένες κατηγορίες διατηρούνται όταν τα σύνορα μεταξύ τους είναι ισχυρά και τότε έχουμε ισχυρή ταξινόμηση, ενώ αναφερόμαστε σε ασθενή ταξινόμηση όταν οι κατηγορίες δεν είναι καλά μονωμένες μεταξύ τους (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Η πρόσληψη της ταξινομητικής αρχής από την πλευρά των δρώντων υποκειμένων (π.χ. διδάσκοντες και διδασκόμενοι) διερευνάται μέσω της περιχάραξης (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010), η οποία ως έννοια συμπληρωματική της έννοιας της ταξινόμησης, αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που διαθέτουν τα υποκείμενα της παιδαγωγικής

σχέσης επί της επιλογής, της διαδοχής, του ρυθμού μετάβασης και των κριτηρίων αξιολόγησης της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Όταν ο έλεγχος είναι ορατός η περιχάραξη χαρακτηρίζεται ως ισχυρή (+) και όταν ο έλεγχος είναι μη ορατός χαρακτηρίζεται ως ασθενής (-). Η ισχύς της περιχάραξης προσδιορίζεται από το εύρος των επιλογών των εμπλεκομένων και ως εκ τούτου καθορίζει το βαθμό μόνωσης μεταξύ της εκπαιδευτικής και της καθημερινής (έξω από την εκπαίδευση) γνώσης (Bernstein, 1991). Η ανάλυση του παιδαγωγικού λόγου γίνεται επίσης με τη βοήθεια της θεωρητικής έννοιας που ο Bernstein ορίζει ως «νοηματικό προσανατολισμό» και τον οποίο διακρίνει σε «εσωστρεφή» ή «εξωστρεφή». Ο πρώτος προβάλλει μια εσωστρέφεια δημιουργώντας εσωτερικές δεσμεύσεις πάνω στις αξίες και τις αρχές εξειδικευμένων περιοχών γνώσης, ενώ ο δεύτερος προβάλλει μια εξωστρέφεια και κατευθύνει τα άτομα σε νοήματα και σημασίες λειτουργικού χαρακτήρα, δηλαδή ιδέες που έχουν αξία σε συγκεκριμένα (και τοπικά) πλαίσια εφαρμογής και χρήσης.

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο μας παρέχει μια γλώσσα περιγραφής των κοινωνικών φαινομένων και χρήσιμα εργαλεία και μέσα για τη συστηματική μελέτη και ανάλυσή τους. Η γλώσσα περιγραφής, σύμφωνα με τον Bernstein, «φτιάχνει αυτό που πρόκειται να θεωρηθεί ως εμπειρική αναφορά, πώς τέτοιες αναφορές σχετίζονται μεταξύ τους για να παραγάγουν ένα ειδικό κείμενο και μεταφράζει αυτές τις αναφορικές σχέσεις σε θεωρητικά ή ενδεχόμενα θεωρητικά αντικείμενα» (2000:133). Με άλλα λόγια, η γλώσσα περιγραφής μας βοηθάει να προσδιορίσουμε αξιόπιστα κριτήρια για την κατάταξη και κατηγοριοποίηση των πρακτικών και των λόγων που τις υποστηρίζουν σε τύπους «συνεπείς» με το θεωρητικό μας πλαίσιο και αναλυτικά «ευαίσθητους» στις συνθήκες του πεδίου της επαγγελματικής δράσης που ερευνούμε.

Το πλαίσιο των αλλαγών που παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα διαμορφώνει τα βασικά δεδομένα της προβληματικής της έρευνας στην οποία αναφέρεται αυτή η εισήγηση. Τα δεδομένα αυτά μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι οι πολιτικές που διαμορφώνονται, αναπτύσσονται και προωθούνται υπό την επίδραση της Ευρωπαϊκοποίησης και της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης εισάγουν στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης νέες μορφές γνώσης και εξουσίας. Οι αλλαγές αυτές βρίσκονται ήδη υπό διαπραγμάτευση στο πεδίο της εκπαιδευτικής και διοικητικής πράξης. Μπορούμε συνεπώς να αναμένουμε ότι η μελέτη τους μπορεί να αναδείξει την πιθανή επιρροή αυτών των νέων μορφών γνώσης και εξουσίας στην ταυτότητα του ελληνικού σχολείου και των ελλήνων εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον μας στρέφεται στη διερεύνηση της διάχυσης των πολιτικών για τη δια-κυβέρνηση στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας και στον τρόπο με τον οποίο αναπλαισιώνονται αυτές οι πολιτικές στις καθημερινές παιδαγωγικές και διοικητικές πρακτικές των διοικητικών στελεχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.1. Η ανάλυση του παιδαγωγικού λόγου για τη διοίκηση της εκπαίδευσης

Τα ερευνητικά μας εργαλεία σχεδιάστηκαν με βάση τις έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού, οι οποίες προέρχονται από τη θεωρία του Bernstein για τον Παιδαγωγικό Λόγο και τον Παιδαγωγικό Μηχανισμό. Προσδίδουμε στις έννοιες αυτές ιδιαίτερα λειτουργικά χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά το πεδίο που εξετάζουμε και ειδικότερα το χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το πεδίο που ερευνούμε βασίζεται σε τρεις παραδοχές:

- Η σύσταση του έργου και του ρόλου των φορέων και των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στο πεδίο του Σ.Ε. συναρτάται με το βαθμό εξειδίκευσης και

διάκρισής του σε σχέση με άλλα πεδία, όπως αυτά της πολιτικής εξουσίας, της οικονομίας, του πολιτισμού. Έχει δηλαδή να κάνει με τις μορφές γνώσης που υποστηρίζουν και τις σχέσεις εξουσίας που επιδρούν στη διαμόρφωση του έργου και του ρόλου των επαγγελματιών, καθώς και με τη σχέση που έχουν αυτές οι μορφές γνώσης κι αυτές οι σχέσεις εξουσίας με άλλα πεδία εξωτερικά του πεδίου του Σ.Ε..

- Το έργο και ο ρόλος των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στο πεδίο του Σ.Ε. προσδιορίζεται και κατευθύνεται από τους κανόνες επικοινωνίας και τις ιεραρχικές σχέσεις που κυριαρχούν στο πεδίο και που επιβάλλουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές, αξιολογικές και διοικητικές πρακτικές.
- Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής και διοικητικής δραστηριότητας των επαγγελματιών του πεδίου του Σ.Ε. οι μηχανισμοί (στρατηγικές) του λόγου που αναπλαισιώνονται, και ειδικότερα το περιεχόμενο του έργου, οι αρχές και τα πρότυπα που γίνονται αποδεκτά και τελικά οι ταυτότητες των φορέων, όπως οι Δ.Ε., προκύπτουν ως αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσής τους με τον επίσημο λόγο, καθώς και τις προτεραιότητες και τους προσανατολισμούς που ενσωματώνονται σ' αυτόν.

Με βάση αυτές τις παραδοχές κατασκευάσαμε ένα «εργαλείο/πλέγμα ανάλυσης», που αναπτύσσεται σε δύο άξονες, τον άξονα της εξουσίας και τον άξονα της διακυβέρνησης, και με τη βοήθεια του οποίου λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού (Παράρτημα Α).

Το ερευνητικό σχέδιο που αναπτύχθηκε εστιάζει στις πολιτικές που διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του μεταρρυθμιστικού προγράμματος του «Νέου Σχολείου» (ΥΠΔΒΜΘ, 2009) και ειδικά στις διαδικασίες επιλογής και τα προγράμματα επιμόρφωσης και πιστοποίησης της διοικητικής επάρκειας των Δ.Ε. που επιλέχτηκαν το 2010. Εστιάζει, επίσης, στις πρακτικές παιδαγωγικής και αξιολόγησης που υιοθετούνται και πριμοδοτούνται από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης στο πεδίο της καθημερινής διοικητικής και εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και στο ρόλο και τη λειτουργία που οι ίδιοι αποδίδουν στο σχολείο και την εκπαίδευση. Τα δεδομένα προέρχονται από εμπειρική έρευνα που εκπονήθηκε την περίοδο 2012-2015 μέσω ανάλυσης εγγράφων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων (Σιφακάκης, 2017).

Σε πρώτη φάση μελετήσαμε τα σενάρια (μελέτες περίπτωσης) της Τράπεζας Θεμάτων που χρησιμοποιήθηκε για τις Συνεντεύξεις επιλογής των Διευθυντών Εκπαίδευσης το 2010. Τα κείμενα των σεναρίων, όπως και το επιμορφωτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο οποίο βασίστηκαν, συνιστούν τον επίσημο παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος αναπλαισιώθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο οποίος παρέχει τα κριτήρια των ικανοτήτων για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς και τους κανόνες αξιολόγησης σύμφωνα με τους οποίους κρίνονται και επιλέγονται οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης γι' αυτές τις θέσεις. Η ανάλυση αυτού του υλικού με τη βοήθεια του εργαλείου που κατασκευάσαμε ανέδειξε τα κύρια στοιχεία των κανόνων αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου που διαχέεται επίσημα από τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας (Σιφακάκης, 2015).

Στη συνέχεια αναλύσαμε τα δεδομένα που συλλέξαμε μέσα από 19 ημιδομημένες συνεντεύξεις που πήραμε από Διευθυντές Πρωτοβάθμιας (10) και Δευτεροβάθμιας (9) Εκπαίδευσης από όλες σχεδόν τις Περιφερειακές Διευθύνσεις. Το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων, επικεντρώθηκε στα διοικητικά καθήκοντα και τις πρακτικές των επαγγελματιών και αναπτύχθηκε σε τέσσερις άξονες περιλαμβάνοντας ερωτήσεις σχετικά με (α) τις διαδικασίες μέσω των οποίων επελέγησαν, (β) το πρόγραμμα για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας, (γ) τις αντιλήψεις τους για το ρόλο και το περιεχόμενο της εργασίας τους, και (δ) τις απόψεις και την προσέγγισή τους γύρω από το σχολείο. Οι πολιτικές που αφορούν στη Διασφάλιση της Ποιότητας

και την Αξιολόγηση σε ολόκληρο τον δημόσιο τομέα και στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από το 2009 και μετά από διαδοχικές κυβερνήσεις, ήταν ο κοινός παρονομαστής των ερωτήσεών μας¹⁸.

Στη συνέχεια και αξιοποιώντας τα δεδομένα που συλλέξαμε από αυτές τις συνεντεύξεις προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που στείλαμε σε όλους τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας (58) και Δευτεροβάθμιας (58) Εκπαίδευσης. Η αποστολή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε στις 28 Μαρτίου του 2015 και έως το Νοέμβριο του ίδιου χρόνου συλλέξαμε 30 ερωτηματολόγια, που συμπληρώθηκαν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, και 24 ερωτηματολόγια, που είχαν συμπληρωθεί σε έντυπη μορφή (συνολικά 54 ερωτηματολόγια). Από τους 58 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 30 (περίπου 56%). Από τους 58 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 24 (περίπου 44%).

Η διαδικασία της ανάλυσης των τριών συνόλων δεδομένων βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα. Το πλαίσιο αυτό βοήθησε στην ανάπτυξη του «εργαλείου/πλέγματος ανάλυσης», το οποίο λειτουργεί ως ένα θεωρητικά τροφοδοτούμενο σύστημα κατηγοριών για την εις βάθος ανάλυση των δεδομένων. Τα ευρήματα που παρουσιάζονται και αναλύονται στην επόμενη ενότητα προέρχονται από την τελική εφαρμογή του εργαλείου.

3.2. Το εργαλείο μετάφρασης

Για να μπορέσουμε να διαβάσουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια και να ενισχύσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ανάλυσής μας κατασκευάσαμε ένα «εργαλείο μετάφρασης» των δεδομένων, αξιοποιώντας προηγούμενη εμπειρία από την εφαρμογή παρόμοιων ερευνητικών εργαλείων που έγινε από την Σαρακινιώτη (2012). Στο εργαλείο αυτό παρουσιάζονται οι οχτώ διαφορετικοί τύποι συγκρότησης επαγγελματικών ταυτοτήτων, όπως προκύπτουν από το συνδυασμό των εννοιών της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού:

Κατηγορίες ανάλυσης	Τύποι επαγγελματικής συγκρότησης
T+, Π+, Εσ. Προσ.	Εξειδικευμένος επιτελεστικός
T+, Π+, Εξ. Προσ.	Επαγγελματικός παλαιού τύπου I
T+, Π-, Εσ. Προσ.	Εξειδικευμένος δημοκρατικός
T+, Π-, Εξ. Προσ.	Επαγγελματικός παλαιού τύπου II
T-, Π+, Εσ. Προσ.	Επαγγελματικός νέου τύπου
T-, Π+, Εξ. Προσ.	Κυβερνητικός επαγγελματισμός
T-, Π-, Εσ. Προσ.	Θεραπευτικός

¹⁸ Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι συνεντεύξεις αυτές έγιναν στο διάστημα μεταξύ Απριλίου και Αυγούστου του 2013, όταν ακόμα βρισκόταν σε εξέλιξη το πρόγραμμα για την Αυτοαξιολόγηση και ενώ το Π.Δ.152 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρισκόταν στο στάδιο της διαβούλευσης.

Τ-, Π-, ΕΞ. Προσ.	Αμιγής επιτελεστικός
-------------------	----------------------

Σε καθένα από τους οχτώ τύπους εξετάζουμε τα στοιχεία του κυρίαρχου λόγου που συντηρούν και υποστηρίζουν τον τύπο. Τα στοιχεία αυτά εντάσσονται περιγραφικά σε 6 ενότητες:

- **Περιεχόμενο επαγγελματικού έργου:** Τα σύνορα που διαχωρίζουν το πεδίο της εκπαίδευσης από άλλα πεδία κοινωνικής δράσης και το πλήθος των εμπλεκόμενων φορέων στο διοικητικό αλλά και το εκπαιδευτικό έργο αποτελούν στοιχεία διάκρισης για αυτή την ενότητα.
- **Μορφές κοινωνικού ελέγχου:** Περιγράφονται οι κανόνες επικοινωνίας και ιεραρχίας που χαρακτηρίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία της διοικητικής δομής και εξετάζονται οι μορφές ελέγχου για την επιλογή των πόρων γνώσης και την επικοινωνία του παιδαγωγικού λόγου κατά την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων.
- **Κριτήρια αξιολόγησης του επαγγελματικού έργου:** Ο έλεγχος για την επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου αποτελούν δείκτες διάκρισης του ενός ή του άλλου τύπου. Το πεδίο αναφοράς (εκπαίδευση ή εξωτερικά της εκπαίδευσης) με βάση το οποίο ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης εξετάζεται επίσης σ' αυτή την ενότητα.
- **Συστήματα αξιολόγησης και μορφές λογοδοσίας:** Εξετάζεται το γενικότερο πλαίσιο, στο οποίο εντάσσονται οι διαδικασίες αξιολόγησης, οι πολιτικές διακυβέρνησης του πεδίου της εκπαίδευσης στις οποίες υπακούουν και ο σκοπός που εξυπηρετούν (προβολή, αυτοέλεγχος, κατάταξη, σχεδιασμός εκπαιδευτικής δράσης/πολιτικής κ.λ.π.).
- **Βαθμός αυτονομίας του πεδίου του Σ.Ε.:** Οι δυνατότητες παρέμβασης και ελέγχου που δίνονται σε φορείς εξωτερικούς του πεδίου του Σ.Ε. αποτελούν στοιχεία διάκρισης των τύπων σ' αυτή την ενότητα.
- **Επαγγελματική ταυτότητα:** Εξετάζονται διαδικασίες και στοιχεία διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους φορείς του Σ.Ε. και τους φορείς και τις αξίες του πεδίου παραγωγής υλικών πόρων, καθώς και στοιχεία που περιγράφουν τα πρότυπα θεμιτής συμπεριφοράς, γνώσης και πρακτικής στο πεδίο άσκησης του διοικητικού έργου.

Οι ενότητες αυτές σύμφωνα με το ερμηνευτικό μας πλαίσιο αποτελούν ουσιαστικά τους τόπους διαμόρφωσης των σχέσεων γνώσης-εξουσίας και συνεπώς τους τόπους διαμόρφωσης ταυτοτήτων στο πεδίο του Συμβολικού Ελέγχου.

Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι δεν πρόκειται για μια ακόμα τυπολογία που κατατάσσει τα στελέχη της εκπαίδευσης στον ένα ή τον άλλο τύπο με ποσοτικά χαρακτηριστικά, αλλά για ένα ερμηνευτικό σχήμα των δεδομένων της έρευνάς μας. Πρόκειται για μια ανάλυση ποιοτικού χαρακτήρα που μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τις αλλαγές που καταγράφονται στις οργανωτικές αρχές και στον προσανατολισμό των νοημάτων και, ως εκ τούτου, τις επιδράσεις του παιδαγωγικού λόγου και των διαφόρων μορφών γνώσης και εξουσίας που διαχέονται απ' αυτόν στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και επηρεάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

4. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν μια σειρά από ενδιαφέροντα στοιχεία για τις μετατοπίσεις που σημειώνονται στο πεδίο του Σ.Ε. στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και ευρύτερων υπερεθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση.

Ο χώρος της διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας κυριαρχείται αποκλειστικά σχεδόν από μορφές γνώσης που παράγονται και διαμορφώνονται σε πεδία εξωτερικά της εκπαίδευσης και οι οποίες λειτουργούν σύμφωνα με πρότυπα, μεθόδους και αρχές που προβάλλονται ως αντικειμενικές, απόλυτες και λειτουργικές. Οι θεωρίες της ηγεσίας στις οποίες διαπαιδαγωγούνται τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης προσλαμβάνουν εργαλειακό και τεχνοκρατικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι θεμελιώνονται στο μοντέλο του Ν.Δ.Δ., σύμφωνα με το οποίο η διοίκηση του δημόσιου τομέα ασκείται με βάση ένα γενικό πλαίσιο αρχών και πρακτικών, που δεν εξειδικεύονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού, όπως και των άλλων συστημάτων (Lingard κ.ά., 2003; Hartley, 2006). Το πεδίο του Σ.Ε. αποπροσανατολίζεται από τον εσωτερικό κόσμο της ακαδημαϊκής γνώσης και την εξειδικευμένη επιστημονική επεξεργασία των εκπαιδευτικών θεμάτων, καθώς οι μορφές που αξιοδοτούνται ως σημαντικές από τα διοικητικά στελέχη αντλούνται από το πεδίο της καθημερινής πρακτικής εφαρμογής και επιλέγονται με κριτήριο τη χρησιμότητα που τους παρέχουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους (Young & Muller, 2013; Beck, 2013). Το πεδίο παραγωγής γνώσης των επιστημών της εκπαίδευσης (πανεπιστημιακή εκπαίδευση, επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα) τείνει να περιθωριοποιείται. Προτεραιότητα δίνεται σε κάθε είδους τεχνικές που θεμελιώνονται στον οικονομικό ορθολογισμό της αγοράς και οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν γενικά (generic) και χωρίς εξειδίκευση στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Η διαπαιδαγώγηση των Δ.Ε. σ' αυτές τις μορφές γνώσης είναι διαπαιδαγώγηση σε νέες σχέσεις εξουσίας και μορφές ελέγχου. Τα σύνορα του πεδίου της εκπαίδευσης διαβρώνονται με την είσοδο στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο παικτών που προέρχονται από άλλα πεδία εξωτερικά της εκπαίδευσης και οι οποίοι εμπλέκονται και αναλαμβάνουν πρωτεύοντα ή λιγότερο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του περιεχομένου αλλά και στην επιλογή των πρακτικών και των κριτηρίων αξιολόγησής του (Robertson, 2011).

Το δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε από την παρούσα έρευνα αφορά στις μετατοπίσεις που σημειώνονται ευρύτερα στο πεδίο του Σ.Ε.. Το πεδίο αυτό συμπεριλαμβάνει πλέον φορείς από πεδία εξωτερικά της εκπαίδευσης (οικονομία, τοπική αυτοδιοίκηση, κοινωνία των πολιτών), οι οποίοι γίνονται τώρα ρυθμιστές και διαμορφωτές του παιδαγωγικού λόγου και συμμετέχουν στη διάχυση και την αναπαραγωγή του (οριζόντια διεύρυνση). Παράλληλα το πεδίο του Σ.Ε. διαμεσολαβείται από το λόγο της ευρωπαϊκοποίησης και παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης, ο οποίος παράγεται και διαχέεται από υπερεθνικούς και διεθνείς φορείς, όπως η Ε.Ε., ο Ο.Ο.Σ.Α. και η UNESCO (κάθετη διεύρυνση). Η διεύρυνση αυτή γίνεται μέσα από τη μετάβαση από το πρότυπο της κυβέρνησης σε αυτό της δια-κυβέρνησης, όπου η ρύθμιση των υποκειμένων δε γίνεται μέσα από γραφειοκρατικά πλαίσια ιεραρχίας και επικοινωνίας αλλά μέσω της «γνώσης για τη διακυβέρνηση» (governing knowledge) (Ozga, 2008; Croxford κ.ά., 2009), δηλαδή της γνώσης που αποκτάται μέσω της συμμετοχής σε δίκτυα, της διάχυσης καλών πρακτικών αλλά και μέσω παρακολούθησης και σύγκρισης των δεικτών και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Η συγκρότηση του Παιδαγωγικού Λόγου στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση και αφομοίωση του λόγου της δια-κυβέρνησης ως λόγο με κύρος και επιρροή στους επαγγελματίες του πεδίου του Σ.Ε.. Η αναπλαισίωση του Παιδαγωγικού Λόγου για τη δια-κυβέρνηση της εκπαίδευσης γίνεται με βάση την αρχή ενός αυστηρού και απόλυτα ορατού ρυθμιστικού λόγου. Αυτό είναι ένα

σημαντικό και ενδιαφέρον συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα, καθώς με τη μεσολάβηση του ρυθμιστικού λόγου οι αρχές της επιτελεσματικότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας προβάλλουν ως αδιαμφισβήτητες και αδιαπραγμάτευτες. Η μόνη δυνατή προοπτική για τους επαγγελματίες της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι η δια-κυβέρνηση.

Η συγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης αντλεί από τη θέση που ονομάσαμε «κυβερνητικό επαγγελματισμό», καθώς οι επαγγελματίες λειτουργούν αυτορρυθμιζόμενοι επιδιώκοντας την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που προσδιορίζονται από πεδία εξωτερικά της εκπαίδευσης και κάτω από τον έλεγχο της κρατικής εξουσίας. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι τα πρότυπα του νέου επαγγελματισμού είναι ελκυστικά για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, προσδίδουν κύρος και αναγνώριση και εστιάζουν σε επιτεύγματα που έχουν ανταλλακτική αξία και υποστηρίζουν την καταξίωση τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Οι αφηγήσεις του συγκροτημένου λόγου έχουν προσανατολισμό στο μέλλον και ενθαρρύνουν την ευελιξία, τη δημιουργικότητα και τις καινοτόμες δράσεις με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών αλλά και των αναγκών του πεδίου της πρακτικής εφαρμογής. Οι πόροι γνώσης, στους οποίους βασίζονται οι επαγγελματίες στο πεδίο του Σ.Ε., εμφανίζουν μια τάση προς τα πρότυπα «γενικισμού» (Bernstein, 2000), που δίνουν προτεραιότητα σε διαδικασίες και κριτήρια που μπορούν να (ανά)παραχθούν από τις κυβερνήσεις και τους φορείς τους σε κάθε πεδίο κοινωνικής δράσης. Υπ' αυτές τις συνθήκες ο ακαδημαϊκός κόσμος αντικαθίσταται από μια τεχνική και βασισμένη στο μάνατζμεντ οργάνωση του πεδίου της εκπαίδευσης (Beck, 2009) και οι επαγγελματίες αποειδικεύονται και επανεξειδικεύονται σε εργαλειακά και τεχνοκρατικά μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας.

Η ανάλυση των δεδομένων μάς επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι οι νέες μορφές γνώσης και εξουσίας που διαχέονται και αναπλαισιώνονται στο πεδίο του Σ.Ε. βάζουν σε δοκιμασία τις σχέσεις που δημιουργούν και αναπτύσσουν τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με αυτή καθεαυτή την εκπαίδευση ως κοινωνική κατάκτηση και λειτουργία. Η ευρωπαϊκοποίηση και η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης λειτουργούν ως παιδαγωγικός μηχανισμός ρύθμισης των υποκειμενικοτήτων σύμφωνα με τις προτεραιότητες της οικονομικής ανάπτυξης και του διεθνούς ανταγωνισμού. Οι Δ.Ε. που συμμετείχαν σ' αυτή την έρευνα πήραν θετική στάση σε σχέση με την άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πυλώνα οικονομικής ανάπτυξης και γι' αυτό το λόγο θεωρούν σημαντικό το σχολείο να λογοδοτεί και να συνεργάζεται με τους φορείς που εκφράζουν την τοπική κοινωνία. Ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας που αποδίδεται στις μορφές αξιολόγησης και τα επιτελεσματικά πρότυπα διοίκησης της εκπαίδευσης φέρνουν τους επαγγελματίες αυτού του χώρου ενώπιον των αντιφάσεων του λόγου της ποιότητας και της χρηστής διακυβέρνησης. Ο έλεγχος του πεδίου του Σ.Ε. αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης γίνεται μέσα από λογιστικούς τύπου διαδικασίες λογοδοσίας και με κριτήρια αδιαπραγμάτευτα που ορίζονται από το πεδίο της κρατικής εξουσίας και με τη διαμεσολάβηση υπερεθνικών ή διεθνών φορέων. Οι τοίχοι του σχολείου γίνονται «διαφανείς», ώστε να είναι ορατά τα μέσα και τα επιτεύγματα της εκπαιδευτικής και διοικητικής δράσης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και η κυκλοφορία της πληροφορίας βρίσκεται όλο και λιγότερο κάτω από τον έλεγχο εκείνων στους οποίους αφορά η εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).

Η κύρια σημασία αυτών των ευρημάτων είναι ότι οι επαγγελματίες της διοίκησης της εκπαίδευσης καλούνται να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, λειτουργώντας και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σε αποκεντρωμένα συστήματα και πεδία στο πλαίσιο του σημαίνοντα ρόλου που τους αποδίδει το Νέο Σχολείο. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, πρέπει να αποδεχτούν συγκεκριμένες αρχές, αξίες και πρότυπα στα πλαίσια του Ν.Δ.Δ. και του γενικισμού, που υπονομεύουν την αυτονομία τους και τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τη δική τους δράση και τη δράση των άλλων εμπλεκόμενων φορέων στο πεδίο του Σ.Ε.. Μολονότι τα πρότυπα

του λόγου της δια-κυβέρνησης τείνουν να αποκρυσταλλωθούν, τα υποκείμενα καλούνται να αναμετρηθούν με αντιφάσεις και συγκρούσεις, οι οποίες στην Ελλάδα εμφανίζονται ακόμα εντονότερες σε περιβάλλον λιτότητας και δημοσιονομικής επιτήρησης, που δημιουργεί ως επακόλουθο ένα κλίμα πολιτικής αβεβαιότητας.

5. Βιβλιογραφία

- Ball, S.J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18 (2), 215-228.
- Ball, S.J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 83-99.
- Ball, S.J. & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- Beck, J. (2009). Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (1), 3 – 14
- Beck, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 43 (2), 177-193.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Volume IV. The structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (επιμ.-μτφ.: Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. Revised edition*. New York: Rowman & Littlefield.
- Croxford, L., Grek, S & Shaik, F.J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting self-evaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 179-193.
- E.E. (2001). «Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση - Μια Λευκή Βίβλος». *Βρυξέλλες*, 25.7.2001 COM(2001) 428. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2016 από: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/com/2001/com2001_0428el01.pdf.
- Foucault, M. (1972). *Archeology of Knowledge* (μτφ. Α. Μ. Sheridan Smith). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1991α). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.) *The Foucault Effect, Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87-104). London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1991β). Politics and the study of discourse. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.) *The Foucault Effect, Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 53-72). London: Harvester Wheatsheaf.
- Haahr, J.H. (2004). Open co-ordination as advanced liberal government. *Journal of European public policy*, 11 (2), 209-230.

- Hartley, D. (2010). Rhetorics of regulation in education after the global economic crisis. *Journal of Education Policy*, 25 (6), 785-791.
- Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Juncker, J.C. (2014). *A New Start for Europe: My Agenda for Jobs, Growth, Fairness and Democratic Change*. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2016 από: http://ec.europa.eu/priorities/docs/pg_en.pdf
- Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular Globalization, Educational Policy, and Restructuring. In N.C. Burbules & C.A. Torres (Eds.), *Globalization and education, critical perspectives* (pp.79-108). New York & London: Routledge.
- Lingard, B., Rawolle, S. & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20 (6), 759-777.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 166-171.
- Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης». Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Πεδίο, 109-120.
- Rinne, R. and Ozga, J. (2013). The OECD and the Global Re-Regulation of Teachers' Work: Knowledge-Based Regulation Tools and Teachers in Finland and England. In T. Seddon & J.S. Levin (Eds.), *Educators, Professionalism and Politics. Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (pp. 97-116) London: Routledge.
- Robertson, S.L. (2011). The new spatial politics of (re)bordering and (re)ordering the state-education-citizen relation. *International Review of Education*, 57, 277-297.
- Robertson, S.L. (2012). Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, 56 (4), 584-607.
- Σαρακινιώτη, Α. (2012). *Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των Προγραμμάτων Σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Σαρακινιώτη, Α. και Τσατσαρώνη, Α. (2011). Πειθαρχία και Γνώση στην Κοινωνία των Ικανοτήτων. Στο Γ. Σταμέλος (Επιμ.), *Δέκα χρόνια μετά. Ευχαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών* (σσ.240-267). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σιφακάκης, Π. (2015). Γνώση και Εξουσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Οι Μετατοπίσεις στο Πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως ανταπόκριση της Ελλάδας στις Κατευθύνσεις της Παγκοσμιοποίησης και του Εξευρωπαϊσμού. *Εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές*. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2016 από http://1syn-kte.uoi.gr/?attachment_id=355
- Σιφακάκης, Π. (2017). *Μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και εξουσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης μέσα από τις μεταρρυθμίσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο ευρύτερων κατευθύνσεων και ευρωπαϊκών πολιτικών* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A. & Kourou, M. (2016) Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, (48) 1, 35-67.

Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy, 30* (3), 363–384.

Τσατσαρώνη Α. και Κουλαϊδής Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές: από την έρευνα στην εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.17-50). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Thrupp, M. and Willmott, R. (2003). *Education management in managerialist times, Beyond the textual apologists*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.

Young, M., and Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education, 1*(3), 229–250.

Υφαντή, Α.Α. 2001, 'Η παγκοσμιοποίηση και οι επιρροές της στην εκπαιδευτική πολιτική: Μια κριτική προσέγγιση'. Στο: *10ο Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*, Ναύπλιο, 8-10 Νοεμβρίου, ανακτ. 19/11/2012 στο: <http://www.pee.gr/praktikasynedrion.HTM>

ΥΠΑΔΒΜΘ, (2009). «*Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*».

Weiss, L. (1997). Globalization and the myth of the powerless state. *New Left Review, I* (25). Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου 2012 από: <http://www.newleftreview.org/?page=article&view=1906> .

6. Παράρτημα Α: Εργαλείο/πλέγμα ανάλυσης

ΣΥΝΟΠΑ:

- Μεταξύ διεθνών-υπερεθνικών εθνικών φορέων.
- Μεταξύ του Κράτους και των φορέων του πεδίου του Συμβολικού Ελέγχου.
- Μεταξύ του πεδίου του Συμβολικού Ελέγχου και άλλων πεδίων (Πολιτισμού, Πολιτικής, Οικονομίας).

	ΑΞΟΝΑΣ ΤΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ		ΑΞΟΝΑΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	
Σχέσεις ανάμεσα στις συμβολικές	Διάκριση του διοικητικού έργου	Ισχυρές (+): σαφώς διακεκριμένοι και προσδιορισμένοι ρόλοι. Διάκριση του πεδίου Σ.Ε. από άλλα πεδία. Χαλαρές (-): ασαφείς και απροσδιόριστοι ρόλοι και αρμοδιότητες. Διάβρωση πεδίου Σ.Ε. από άλλα πεδία.	Πεδίο αναφοράς	Ισχυρές (+): η εκπαίδευση το πεδίο αναφοράς της γνώσης και των επιμορφωτών που πριμοδοτούν οι Δ.Ε. Χαλαρές (-): οι Δ.Ε. πριμοδοτούν πόρους γνώσης και εκπαιδευτές από πεδία έξω από το πεδίο της εκπαίδευσης.
	Το πλήθος των εμπλεκόμενων φορέων	Ισχυρές (+): ο διοικητικός λόγος εκφράζεται πρώτα και κύρια από τη διοικητική ιεραρχία του Υπ. Παιδείας Χαλαρές (-): πολλοί εμπλεκόμενοι φορείς στο διοικητικό έργο. Άνοιγμα του πεδίου του Σ.Ε. σε άλλους παράγοντες.	Βαθμίος εξειδίκευσης	Ισχυρές (+): το διοικητικό έργο υποστηρίζεται από ακαδημαϊκές-επαγγελματικές μορφές γνώσης. Χαλαρές (-): το διοικητικό έργο βασίζεται περισσότερο σε δεξιότητες που αποκτήθηκαν εμπειρικά.
Σχέσεις στο εσωτερικό των συμβολικών κατηγοριών	Κανόνες ιεραρχίας	Ισχυρές (+): κάθετη οργάνωση διοικητικής δομής. Ο έλεγχος στην άσκηση του διοικητικού έργου είναι ορατός. Χαλαρές (-): αν και διατηρείται η ιεραρχική δομή, ο έλεγχος του διοικητικού έργου ασκείται και από σχετικά αυτόνομους φορείς.	Επιλογή των πόρων γνώσης	Ισχυρές (+): ο έλεγχος για την επιλογή των πόρων γνώσης είναι ορατός. Χαλαρές (-): ο έλεγχος για την επιλογή των πόρων γνώσης δεν είναι ορατός.
	Κανόνες επικοινωνίας	Ισχυρές (+): ρητοί κανόνες επικοινωνίας μεταξύ διακριτών επιπέδων διοικητικής δομής. Χαλαρές (-): άρρητοι κανόνες επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στο διοικητικό έργο.	Κανόνες επικοινωνίας	Ισχυρές (+): ρητοί κανόνες επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη στην επικοινωνία του παιδαγωγικού λόγου. Χαλαρές (-): άρρητοι κανόνες επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη στην επικοινωνία του παιδαγωγικού λόγου.
Προσανατολισμός στα νοήματα	Εσωστρέφεια: το διοικητικό έργο ασκείται με κριτήριο τις αρχές τις αξίες και τις προτεραιότητες του πεδίου της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αξιοποιούνται μόνο εσωτερικά. Εξωστρέφεια: το διοικητικό έργο είναι προσανατολισμένο στην αποτελεσματικότητα και την επιτελεσματικότητα και με στόχο την επιτυχία «αντικειμενικών στόχων» και δεικτών που ορίζονται από πεδία εξωτερικά της εκπαίδευσης. Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων. Υπερ αυτονομία της.		Εσωστρέφεια: το διοικητικό έργο εκφράζεται μέσω εξειδικευμένων μορφών ακαδημαϊκής-επαγγελματικής γνώσης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα επικεντρώνονται στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Εξωστρέφεια: γνώση που προσαρμόζεται στο πεδίο πρακτικής εφαρμογής. Ο Δ.Ε. κρίνεται ως manager ή ηγέτης και όχι με βάση τις επιστημονικές/ακαδημαϊκές του γνώσεις και ικανότητες. Δεξιότητες επικοινωνίας, αντιμετώπισης κρίσεων, διαχείρισης προσωπικού, λογιστικής διαχείρισης, άσκησης πειθαρχικών καθηκόντων.	

Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και οι απόψεις τους για τη διαδικασία επιλογής τους

Βοζαΐτης Γεώργιος Ν., Εκπαιδευτικός & Διδάκτωρ Παν. Πατρών,
vozaitis@upatras.gr

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής, Τμήμα
Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο
Πατρών, ifanti@upatras.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και καταγράφονται οι θέσεις των στελεχών αυτών για τις εκάστοτε επιλογές. Αρχικά, εξετάζεται το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων στην ιστορική του εξέλιξη, από το 1982 έως και το 2016. Κατόπιν, αξιοποιώντας την τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων, διερευνώνται οι απόψεις 34 Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τις εφαρμοσθείσες διαδικασίες επιλογής τους, αξιολογούνται οι αλλαγές αυτές από τους ίδιους τους Σχολικούς Συμβούλους και κατατίθενται οι προτάσεις τους για τη βελτίωση του συστήματος επιλογής. Από την ανάλυση των απαντήσεων των Σχολικών Συμβούλων αποκαλύπτεται ένας έντονος σκεπτικισμός για τη σκοπιμότητα των συχνών πολιτικών παρεμβάσεων στο σύστημα επιλογής τους και σημειώνονται ΚΑαναβάθμιση του κύρους του θεσμού και στην ενδυνάμωση του ρόλου τους.

1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει διαμορφωθεί διαχρονικά ένα πληθωριστικό και πολύπλοκο θεσμικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένου του κανονιστικού πλαισίου της επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Η σπουδαιότητα των στελεχών της εκπαίδευσης για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζεται ευρέως στη χώρα μας. Όπως έχει επισημανθεί, εξάλλου, τα στελέχη της εκπαίδευσης με καθοδηγητικές αρμοδιότητες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης (βλ. π.χ.: Βοζαΐτης & Υφαντή, 2013. Βοζαΐτης & Υφαντή, 2014. Bubb & Early, 2009. Hopkins & Jackson, 2003. Hoy & Miskel, 2013. MacBeath et al., 2000. Πασιάς, κ.ά., 2015. Υφαντή, 2014. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Είναι αξιοπρόσεκτο μάλιστα ότι με κάθε κυβερνητική αλλαγή δρομολογούνται τροποποιήσεις του σχετικού θεσμικού πλαισίου, το οποίο καθορίζει -κυρίως- τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής τους (Υφαντή & Βοζαίτης, 2010). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το Νόμο 1304/1982, σε αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή.

Στην εργασία αυτή παρατίθεται σύντομα το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ιστορική του εξέλιξη και ακολούθως, παρουσιάζονται οι απόψεις 34 Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν για την επιλογή τους ήδη από τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού (Ν. 1304/1982) μέχρι και την τελευταία νομοθετική ρύθμιση (Ν. 4342/2015). Το βασικό ερώτημα που τίθεται στην παρούσα μελέτη είναι πώς αξιολογούνται οι θεσμικές αυτές παρεμβάσεις από τους ίδιους τους Σχολικούς Συμβούλους και ποιες προτάσεις αυτοί καταθέτουν για τη βελτίωση του συστήματος επιλογής τους.

2. Το θεσμικό πλαίσιο

2.1. Η περίοδος 1981-1989

Με την άνοδο του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην εξουσία το 1981 θεσπίστηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, με το Νόμο 1304/1982. Στο άρθρο 1 του Νόμου ορίστηκαν με σαφήνεια τα κατωτέρω:

«Εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση. Έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».

Στο άρθρο 2 του Νόμου αυτού εξειδικεύτηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και έγινε αναφορά στο περιεχόμενο του έργου τους. Ειδικότερα προσδιορίστηκε η συνεργασία τους με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, η αντιμετώπιση προβλημάτων στη διδακτική πράξη, η βελτίωση των συνθηκών μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, η οργάνωση σεμιναρίων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία τους με άλλα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και η συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού.

Στο σχετικό Νόμο ορίζονταν, επίσης, τα βασικά κριτήρια επιλογής τους, που αφορούσαν στην υπηρεσιακή τους κατάρτιση, την κοινωνική τους προσφορά, το εκπαιδευτικό τους έργο και τη δημοκρατική προσωπικότητα των υποψηφίων. Για την αξιολόγησή τους θα λαμβάνονταν υπόψη οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση, το συγγραφικό τους έργο, η πιστοποιημένη γνώση μιας ξένης γλώσσας και η κατοχή δεύτερου πτυχίου. Επιπλέον, στα συνεκτιμώμενα προσόντα συμπεριλαμβάνονταν η αξιολόγηση της γενικότερης προσωπικότητας του υποψηφίου και η επιτυχής παρουσίαση από αυτούς κάποιου θέματος σχετικού με το έργο του Σχολικού Συμβούλου (άρθρο 17, παράγραφος 2).

Το Συμβούλιο Κρίσης και Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων συγκροτείτο από έναν δικαστή, πέντε Καθηγητές Α.Ε.Ι. και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών

οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η σύνθεση του Συμβουλίου αυτού τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 277/1984, οπότε ο εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών αντικαταστάθηκε από έναν Σχολικό Σύμβουλο.

Ωστόσο, το σημείο που επρόκειτο να εγείρει ποικίλες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις στους εκπαιδευτικούς κύκλους, καθορίζοντας εν τέλει και την πορεία του θεσμού, αποτέλεσε η παράγραφος 2στ του άρθρου 1, στην οποία οριζόταν η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω εδάφιο: «Ο Σχολικός Σύμβουλος μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα».

Με το Π.Δ. 214/1984 εξειδικεύτηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Στο ένα και μοναδικό άρθρο του εν λόγω Π.Δ., ο νομοθέτης προέβλεπε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους, θα τους βοηθούσαν να συνειδητοποιήσουν την αποστολή τους, θα τους ενθάρρυναν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών, θα οργάνωναν συσκέψεις για τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση του διδακτικού έργου, θα ενημέρωναν τους εκπαιδευτικούς για τα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, θα μεριμνούσαν για τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, θα συμμετείχαν στις δοκιμαστικές διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και, γενικότερα, θα φρόντιζαν για την επιμόρφωσή τους. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα έπρεπε να «προωθούν και να ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους» (άρθρο 1, παράγραφος 8).

Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προβλεπόταν η αποτίμηση εκ μέρους των Σχολικών Συμβούλων της πορείας και των αποτελεσμάτων όσων δραστηριοτήτων σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους.

Στο Νόμο 1566/1985, που ψηφίστηκε αργότερα από την ίδια την κυβέρνηση (Π.Α.ΣΟ.Κ.), υπήρξαν -εκ νέου- σχετικές αναφορές στους Σχολικούς Συμβούλους. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 29 προβλεπόταν η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην επιτροπή διοίκησης των Π.Ε.Κ., ενώ το άρθρο 57 διασφάλιζε τη συμμετοχή τού αιρετού εκπροσώπου των εκπαιδευτικών στο κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο, στο αρμόδιο Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων, επαναφέροντας έτσι σε ισχύ την αρχική ρύθμιση του άρθρου 20 (παράγραφος 1) του Νόμου 1304/1982.

Με το Π.Δ. 188/1986, τα Συμβούλια Σχολικών Συμβούλων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μετονομάστηκαν σε Συμβούλια Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα οποία θα συμμετείχαν πλέον τα τακτικά αιρετά μέλη του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακολούθως, με το Π.Δ. 348/1989, διευκρινιζόταν για πρώτη φορά ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα μπορούσαν να διδάσκουν στα επιμορφωτικά προγράμματα των Π.Ε.Κ., να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στις πρακτικές ασκήσεις, να αξιολογούν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς για «την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα, στηριζόμενοι σε παρακολούθηση των νεοδιόριστων μέσα στην τάξη» (Π.Δ. 348/1989, άρθρο 5, παράγραφος 2) και να συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας κατά την περίοδο 1984-1989 απέβλεπε στην ενσωμάτωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στον υφιστάμενο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο διοικητικών αρμοδιοτήτων που είχαν ανατεθεί στο Σχολικό Σύμβουλο

εγγραφόταν το αίτημα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που είχε διατυπωθεί ήδη από το 1984.

2.2. Η περίοδος 1989/1990-1993

Μετά από τη βραχύβια διακυβέρνηση της χώρας από την Οικουμενική Κυβέρνηση (1989-1990), η Νέα Δημοκρατία ανήλθε στην εξουσία κατά το διάστημα 1990-1993 και επιχείρησε να μεταβάλει το καθεστώς κρίσης των Σχολικών Συμβούλων και να τροποποιήσει τα κριτήρια επιλογής τους με το Νόμο 1966/1991.

Το άρθρο 9 του Νόμου αυτού «*Κριτήρια Επιλογής Σχολικών Συμβούλων*» αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια ποσοτικής αποτίμησης των κριτηρίων επιλογής, τα οποία πλέον διακρίνονταν σε τρεις κατηγορίες: 1. *επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση* (50 αξιολογικές μονάδες). 2. *υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία* (25 αξιολογικές μονάδες). 3. *γενική συγκρότηση του υποψηφίου* (25 αξιολογικές μονάδες).

Εκτός της αριθμητικής κατηγοριοποίησης των αξιολογικών μονάδων, η κυβέρνηση της Ν.Δ. θεσμοθέτησε και το συντονισμό του έργου των Σχολικών Συμβούλων, τον οποίο θα αναλάμβανε ένας Σχολικός Σύμβουλος, από εκείνους που υπηρετούσαν στην ίδια εκπαιδευτική περιφέρεια. Η ρύθμιση αυτή συμπεριελήφθη στο Νόμο 2158/1993, χωρίς, όμως, να γίνεται ειδικότερη αναφορά στο πλαίσιο άσκησης αυτών των καθηκόντων. Επιπλέον, κατά την περίοδο της κυβερνητικής θητείας της Ν.Δ., έγινε προσπάθεια να δοκιμαστεί ξανά, στην πράξη, το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι βασικές αρχές του οποίου αποκρυσταλλώθηκαν στο Π.Δ. 320/1993. Σε αυτό, ενσωματώθηκε το σύνολο των παραμέτρων που συνδέονταν με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ορίστηκε ως σκοπός της αξιολόγησης «*η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης*» και αποτιμήθηκε η σημασία της. Σημειώνεται ενδεικτικά:

«Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να ενισχύσει την αυτογνωσία του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία, να σχηματίσει μια θεμελιωμένη εικόνα για την απόδοση του έργου του και να προσπαθεί να βελτιώνει την προσφορά του στο μαθητή, αξιοποιώντας τις διαπιστώσεις και οδηγίες του Σχολικού Συμβούλου.» (άρθρο 1).

Βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν στην αξιολόγηση θα επανέλθουν και κατά την επόμενη περίοδο με την επάνοδο του Π.Α.Σ.Ο.Κ στην εξουσία (Οκτώβριος, 1993).

2.3. Η περίοδος 1993-2004

Με το Νόμο 2188/1994, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ έπαυσε τη θητεία όλων των στελεχών της εκπαίδευσης, που είχαν επιλεγεί κατά την περίοδο διακυβέρνησης της Ν.Δ. (1990-1993).

Το νέο Π.Δ. 398/1995, ακολούθως, ρύθμιζε με λεπτομέρειες τα νέα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων καθώς και όλων των στελεχών της εκπαίδευσης. Προηγουμένως, όμως, είχαν ήδη δρομολογηθεί οι διαδικασίες

συγκρότησης των νέων Υπηρεσιακών Συμβουλίων, τα οποία ενεργοποιήθηκαν σύμφωνα με το Νόμο 2266/1994.

Στο Π.Δ. 398/1995 διατηρήθηκαν οι δύο πρώτες κατηγορίες, όπως είχαν οριστεί με το Νόμο 1966/1991, αν και η μοριοδότηση των κριτηρίων αυτή τη φορά ήταν διαφορετική, ενώ προστέθηκε και μία ακόμη κατηγορία: «*Η ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου-κοινωνική δραστηριότητα*».

Στο Νόμο 2525/1997, που ψηφίστηκε και πάλι από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., τονιζόταν για μια ακόμη φορά η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο σχετικό άρθρο του Νόμου αυτού επισημαίνονταν τα ακόλουθα:

«Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού.» (Άρθρο 8, παράγραφος 4, εδάφιο γ).

Ας σημειωθεί εξάλλου ότι με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 (άρθρο 2) καθορίστηκαν οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους. Την ανωτέρω Υπουργική Απόφαση συμπλήρωσε το Π.Δ. 140/1998, στο οποίο προβλέπονταν και διαδικασίες αξιολόγησης των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων για τη σύνταξη αντίστοιχων πινάκων.

Το επόμενο χρονικό διάστημα 2000-2004 χαρακτηρίστηκε από μια σειρά αλλαγών στο πλαίσιο διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, με τη θέσπιση των «*Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης*», με το Νόμο 2817/2000. Η ρύθμιση αυτή επηρέασε και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, αφού πλέον, μαζί με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, εντάχθηκαν διοικητικά στον έλεγχο και την εποπτεία των Περιφερειακών Διευθυντών.

Στο Νόμο 2986/2002, που επακολούθησε, τονίστηκε η ανάγκη επιμόρφωσης και αξιολόγησης των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, ενώ, με το Π.Δ. 25/2002, το οποίο ετέθη σε ισχύ σχεδόν ταυτόχρονα με το Νόμο, καθορίστηκαν ξανά η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων.

Ως προς τη σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων στο Νόμο 2986/2002 διατηρήθηκε η εκπροσώπησή τους σε αυτά από το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας βαθμίδας, αν και, σύμφωνα με το άρθρο 7 (παράγραφος 3) του Νόμου, άλλαξε η αριθμητική σύνθεση αυτών από οκταμελή, που ήταν, σε επταμελή. Στο Συμβούλιο αυτό θα συμμετείχαν στο εξής δύο Σύμβουλοι ή μόνιμοι Πάρεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως μέλη, μειώνοντας αντίστοιχα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (θα συμμετείχαν μόνον οι δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου).

Το Π.Δ. 25/2002 ουσιαστικά τροποποίησε το αντίστοιχο Π.Δ. 398/1995, που αφορούσε στο ίδιο ακριβώς θέμα. Τα γενικά κριτήρια επιλογής όλων των στελεχών της εκπαίδευσης διακρίθηκαν σε τρεις κατηγορίες, όπως προέβλεπε το άρθρο 4 του οικείου Π.Δ (κριτήρια μοριοδοτούμενα, συναγόμενα από τις αξιολογικές εκθέσεις και συνεκτιμώμενα).

Συγχρόνως, η έκδοση του Π.Δ. 25/2002 συμπληρώθηκε με νέα νομοθετική ρύθμιση, με την υπ' αριθμόν Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 Υπουργική Απόφαση, με την οποία καθορίστηκαν, ειδικότερα, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων (ήτοι: επιμορφωτής, συντονιστής, προγραμματιστής, συνεργάτης).

Το άρθρο 8, με τον τίτλο «*Έργο των Σχολικών Συμβούλων*», εξειδίκευε το περιεχόμενο του έργου τους, το οποίο αποκαλυπτόταν να είναι εξαιρετικά σύνθετο και

πολυσχιδές. Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο αυτό, το έργο του Σχολικού Συμβούλου συνίστατο από τις εξής πέντε βασικές παραμέτρους: 1) Διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της ευθύνης του, 2) φροντίδα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, 3) κατάθεση προτάσεων για τους τρόπους υλοποίησης των εγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών, 4) ανάληψη πρωτοβουλιών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 5) συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα άρθρα υπ' αριθμόν 9, 10, 11 και 12 αντίστοιχα εξειδίκευαν τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων, ενώ το άρθρο 13 όριζε τις ειδικές υποχρεώσεις τους.

Ακολούθως, με το Π.Δ. 78/2003, καθορίστηκαν τα προσόντα των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και συγκεκριμένα των Συμβούλων ειδικότητας κωφών-βαρηκόων και τυφλών, ενώ με το Π.Δ. 79/2003 αυξήθηκαν οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά πενήντα δύο (52) και των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής κατά δύο (2) επιπλέον. Τέλος, με το Π.Δ. 28/2004, αυξήθηκαν εκ νέου οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά 102, ενώ με την Υπουργική Απόφαση Υ-39/48746/Δ2/2004, προστέθηκε μία θέση Σχολικού Συμβούλου κλάδου ΠΕ16-Μουσικής και ορίστηκε η έδρα του.

2.4. Η περίοδος 2004-2009

Με την επικράτηση της Ν.Δ. στις εκλογές του Μαρτίου 2004 αναπτύχθηκαν νέες πολιτικές για τη διαδικασία και τον τρόπο επιλογής των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, καταργήθηκε το Π.Δ. 25/2002 και ψηφίστηκε ο Νόμος 3467/2006. Με το Νόμο αυτό επήλθαν μεταβολές στη σύνθεση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων Επιλογής όλων, σχεδόν, των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης και κάποιες τροποποιήσεις στα κριτήρια επιλογής των στελεχών, οπότε παύθηκαν τα προσωρινά στελέχη, που είχαν τοποθετηθεί βάσει του Νόμου 3260/2004.

Ειδικότερα, αν και διατηρήθηκε η επταμελής σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, όπως είχε οριστεί με το Νόμο 2986/2002, αυξήθηκε, όμως, ο αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. των Πανεπιστημίων (από δύο σε τρία) και μειώθηκε η εκπροσώπηση Συμβούλων ή Παρέδρων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (από δύο σε έναν). Στο Συμβούλιο Επιλογής συμμετείχε, επίσης, ένας Σχολικός Σύμβουλος της οικείας βαθμίδας και δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών.

Ως κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων ο σχετικός Νόμος 3467/2006 προέβλεπε την «Υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία» των υποψηφίων (10 αξιολογικές μονάδες), την «Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση» (26 αξιολογικές μονάδες) και την «Εκτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης» των υποψηφίων (20 αξιολογικές μονάδες). Οι υπόλοιπες 44 μονάδες θα προέκυπταν από τις αξιολογικές εκθέσεις που θα συντάσσονταν για τους Σχολικούς Συμβούλους. Στο άρθρο 9 του ίδιου Νόμου προβλεπόταν η πραγματοποίηση γραπτής εξεταστικής δοκιμασίας των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων, η οποία θα αντικαθιστούσε τις ασύντακτες μέχρι τότε αξιολογικές εκθέσεις για τα στελέχη της εκπαίδευσης, που είχαν προβλεφθεί από το Νόμο 2986/2002.

Με το Νόμο 3699/2008 καθορίστηκε η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και προσδιορίστηκε το εύρος της καθοδήγησής τους προς το προσωπικό (εκπαιδευτικό και βοηθητικό) που απασχολούνταν σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

2.5. Η περίοδος 2009-2014

Το 2009 σηματοδοτεί μία εκ νέου νομοθετική παρέμβαση στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης και πάλι από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ.. Αυτή τελικά, εκφράστηκε στο νέο Νόμο 3848/2010. Σύμφωνα με αυτόν και όσον αφορά στη σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η σύνθεσή του παρέμεινε επταμελής, αλλά με την απομάκρυνση από αυτό του ενός εκπροσώπου των Σχολικών Συμβούλων (άρθρο 16). Τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων διαφοροποιήθηκαν ξανά, αφού ως προϋπόθεση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής απαιτείτο δωδεκαετής εκπαιδευτική υπηρεσία των υποψηφίων και στα αποτιμώμενα κριτήρια ορίστηκαν, σύμφωνα με το άρθρο 13, η «Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση» (26 μονάδες), η «Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία» (12 μονάδες), η «Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση» του υποψηφίου (15 μονάδες) καθώς επίσης και η αξιολόγηση της συμβολής του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, με βάση τις «Αξιολογικές εκθέσεις» (12 μονάδες).

Η προσπάθεια επαναφοράς των ζητημάτων αξιολόγησης στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο, συμπεριλαμβανομένων και των στελεχών της εκπαίδευσης, θα συνεχιστεί με νέα νομοθετική ρύθμιση. Αυτή θα επέλθει με το Π.Δ. 152/2013. Η αξιολόγηση, σε αυτήν την περίπτωση, αποκτούσε ένα χαρακτήρα περισσότερο ιεραρχικό αφού, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα αξιολογούσαν τους εκπαιδευτικούς τής ειδικότητάς τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι παιδαγωγικής ευθύνης τους διευθυντές των σχολείων αρμοδιότητάς τους, ενώ και οι ίδιοι (οι Σχολικοί Σύμβουλοι) θα αξιολογούνταν τόσο από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, όσο και από τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των οικείων Περιφερειών Εκπαίδευσης.

Η τελευταία νομοθετική πράξη, που αφορούσε στο πλαίσιο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, θα προκύψει μετά τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015, όταν η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ θα εκδώσει ένα νέο Νόμο, ο οποίος θα επιφέρει μεν αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και Διευθυντών Εκπαίδευσης, όχι, όμως και των Σχολικών Συμβούλων, των οποίων η θητεία παρατάθηκε τρεις συνολικά φορές.

2.6. Η περίοδος 2015 και εξής

Στο νέο νομοθετικό πλαίσιο, η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ, που ανήλθε στην εξουσία μετά τις εκλογές του Ιανουαρίου 2015, παρέτεινε τη θητεία των υπηρετούντων Σχολικών Συμβούλων, καταργώντας το άρθρο 17 του Νόμου 3848/2010. Αναφέρονταν σχετικά:

«Παρατείνεται η θητεία των υπηρετούντων Σχολικών Συμβούλων έως 31 Δεκεμβρίου 2015.» (άρθρο 28).

Επιπλέον, επανασυγκρότησε τα μέλη του Συμβουλίου επιλογής των Σχολικών Συμβούλων για τις επερχόμενες κρίσεις (διατηρώντας την επταμελή σύνθεση) ως εξής: Αντικατέστησε τους δύο εκπροσώπους του καταργηθέντος πλέον Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με δύο εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι θα επιλέγονταν από τον Υπουργό. Κατά τα λοιπά, η σύνθεσή του παρέμεινε, όπως ακριβώς υφίστατο και στο Νόμο 3848/2010.

Ωστόσο, μια νέα παράταση της θητείας δόθηκε στους υπηρετούντες Σχολικούς Συμβούλους, με νομοθετική ρύθμιση, μέσω του Νόμου 4342/2015, που ψηφίστηκε το Νοέμβριο του 2015. Η νέα παράταση της θητείας των υπηρετούντων Σχολικών Συμβούλων ενσωματώθηκε στο άρθρο 44, με το οποίο παρατάθηκε εκ νέου η θητεία τους έως τις 31-8-2016.

3. Η εμπειρική έρευνα

Το υλικό της έρευνας βασίστηκε στη συγκέντρωση δεδομένων που προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις (βλ. π.χ.: Βάμβουκας, 2010. Ιωσηφίδης, 2008. Κυριαζή, 2004), που διενεργήθηκαν με τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας, κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Ο συνολικός πληθυσμός των Σχολικών Συμβούλων ανερχόταν σε σαράντα δύο (42). Οι δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε -μετά από τυχαία επιλογή-, οπότε δε συμπεριελήφθησαν στην τελική έρευνα. Ακολουθως, από τους σαράντα (40) Σχολικούς Συμβούλους, ανταποκρίθηκαν οι τριάντα τέσσερις (34) (ποσοστό συμμετοχής: 85%). Από το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της εμπειρικής έρευνας, οι ερωτήσεις που θα παρουσιαστούν στην παρούσα μελέτη, για την ικανοποίηση των στόχων που τέθηκαν σε αυτήν, είναι οι εξής:

1. «Είναι γνωστό ότι όλες οι επιλογές Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν γίνει με διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο. Πώς αξιολογείτε το γεγονός αυτό;»
2. «Με βάση την εμπειρία σας, ποιες προτάσεις θα κάνατε για τη βελτίωση του συστήματος επιλογής Σχολικών Συμβούλων;».

4. Τα δεδομένα

Στο 1^ο (πρώτο) ερώτημα, που αφορούσε στην αξιολόγηση των συχνών αλλαγών στο σύστημα επιλογής των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνον ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος εκφράστηκε απολύτως θετικά:

«Το θεωρώ θετικό, διότι τα δεδομένα της εκπαίδευσης αλλάζουν, οπότε και τα κριτήρια της αξιολόγησης πρέπει να αλλάζουν.» (κωδ. 35).

Σε τρεις (3) αναφορές οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτίμησαν θετικά τις αλλαγές αυτές, είτε ως επιτακτική ανάγκη βελτίωσης του συστήματος, είτε λόγω της φύσης της θέσης τους. Ενδεικτικά αναφέρθηκε:

«Μια ενημέρωση του θεσμικού πλαισίου, σε ένα μικρό βαθμό είναι αναμενόμενη, γιατί αλλάζουν οι κοινωνικές συνθήκες· όχι αναμενόμενη απλώς· είναι επιθυμητή θα έλεγα. Γιατί αλλάζει ο προσανατολισμός καμιά φορά της εκπαίδευσης[...]φτάνει να μην είναι φωτογραφικές οι διατάξεις κάθε φορά, που καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της επιλογής. Δηλαδή να μην ευνοούν μια ομάδα συγκεκριμένη ή ορισμένα πρόσωπα.» (κωδ. 17).

Στις περισσότερες αναφορές, οι συχνές αλλαγές στο σύστημα επιλογής Σχολικών Συμβούλων αποτιμήθηκαν ως μια αρνητική εξέλιξη. Οι αρνητικές αναφορές εντοπιζόνταν τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (19 αναφορές), όσο και σε προσωπικό επίπεδο (8 αναφορές). Έτσι, οι αλλαγές αυτές, σύμφωνα με τις διατυπωθείσες θέσεις, εκπορευόμενες από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, δημιουργούσαν συνθήκες αδιαφάνειας και κομματικής εξάρτησης των εκπαιδευτικών θεσμών. Άλλοτε αποπροσανατόλιζαν τους υποψήφιους Σχολικούς Συμβούλους από τη διεκδίκηση των θέσεων, προκαλώντας σε αυτούς, όπως ειπώθηκε, από συναισθήματα σύγχυσης, έκπληξης, πανικού, έως και παραίτησης από τη διεκδίκηση της θέσης. Είναι χαρακτηριστικές οι παρακάτω αναφορές:

«Όταν αλλάζει συνεχώς το θεσμικό πλαίσιο, νομίζω ότι μπορεί να σου προκαλέσει έκπληξη· από πανικό μέχρι και παραίτηση[...]. Η αλλαγή αυτή, κάθε φορά, είναι για να σου ανατρέψει, να σου μετατρέψει σχέδια.» (κωδ. 07).

«Το θεσμικό πλαίσιο εξαρτάται από τις πολιτικές επιλογές που υπόκεινται στις κομματικές αγκυλώσεις και σε μια εκσυγχρονιστική λογική των εκάστοτε ημετέρων της παράταξης που κυβερνά.» (κωδ. 41).

Σε τρεις (3) αναφορές, οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτίμησαν αυτές τις αλλαγές ως επουσιώδεις, με την παρατήρηση ότι δεν αφορούσαν σε ουσιαστικές αλλαγές αλλά μόνον σε αυξομειώσεις των επιμέρους κριτηρίων. Δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι εξέφρασαν την άποψη ότι οι συχνές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου κρίνονται αναμενόμενες και σχεδόν αυτονόητες, φανερώνοντας μια γενικότερη αδυναμία της Πολιτείας για την κατάλληλη προετοιμασία αλλά και κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης. Σε μία (1) αναφορά το γεγονός της συχνής αλλαγής του θεσμικού πλαισίου χαρακτηρίστηκε ως «αδιάφορο» (κωδ. 23), ενώ δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι, επικαλούμενοι την έλλειψη ανάλογης εμπειρίας, δεν άσκησαν κριτική. Τέλος, σε τέσσερις (4) αναφορές, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, χωρίς να προβούν σε μια πιο εξειδικευμένη κριτική αποτίμηση των συχνών αλλαγών στο σύστημα επιλογής Σχολικών Συμβούλων, τόνισαν την ανάγκη να σταθεροποιηθούν αυτές οι αλλαγές, ενώ ένας (1) δεν προέβη σε κάποιο σχολιασμό ή αποτίμηση. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα σταθερό θεσμικό πλαίσιο, που φυσικά θα ανανεώνεται ανάλογα με τις απαιτήσεις της εποχής[...].» (κωδ. 08).

Στο 2^ο (δεύτερο) ερώτημα, που αφορούσε στις προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων για τη βελτίωση του συστήματος επιλογής τους, οι αναφορές τους εστιάστηκαν περισσότερο στη λειτουργία της συνέντευξης, στην αξιολόγηση των τυπικών προσόντων, στις ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς, στην αξιολόγηση του έργου των Σχολικών Συμβούλων ή των εκάστοτε υποψηφίων και στη διενέργεια γραπτών εξετάσεων για την επιλογή τους. Λιγότερες υπήρξαν οι αναφορές τους σχετικά με τη συγκρότηση των συμβουλίων επιλογής, με την απομάκρυνση των αιρετών εκπροσώπων από τα Συμβούλια αυτά, ενώ μερικοί άσκησαν κριτική στην τελική επιλογή.

Συγκεκριμένα, σε έντεκα (11) αναφορές, οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος της έρευνας αποτίμησαν θετικά τη λειτουργία της συνέντευξης, αρκεί βέβαια, όπως τονίστηκε, να τηρείται η δεοντολογία στην εφαρμογή της. Ενδεικτικά παρατίθεται η ακόλουθη θέση:

«Ως κριτήριο επιλογής πρέπει να υπάρχει υποχρεωτικά, γιατί έχεις ζώσα την προσωπικότητα του υποψηφίου. Δεν είναι αρνητικό, όπως το θέτουν. Είναι

θετικότερο, αρκεί να λειτουργεί ως συνέντευξη. Να τηρεί τη δεοντολογία της συνέντευξης.» (κωδ. 03).

Ωστόσο, σε ίσο περίπου αριθμό αναφορών (10 αναφορές), αμφισβητήθηκε εντόνως ο ρόλος της συνέντευξης ως κριτηρίου επιλογής, διότι κατ' αυτούς, διακρινόταν όχι μόνον από υποκειμενικότητα αλλά και από σκοπιμότητα, αποκλείοντας συχνά υποψηφίους με πολλά προσόντα. Σχολιάστηκε, επίσης, αρνητικά η συμπεριφορά μελών των Συμβουλίων επιλογής προς τους υποψηφίους Σχολικούς Συμβούλους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Αν λοιπόν, πρέπει να υπάρχει συνέντευξη, το συμβούλιο της συνέντευξης θα πρέπει να είναι από ανθρώπους σχετικούς με το αντικείμενο, γιατί έχει αποδειχθεί ότι δεν έχουν καμιά σχέση με το αντικείμενο, απλά κατά συνθήκη γίνονται όλα αυτά.» (κωδ. 01).

«Από την πλευρά μου έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει μια παρέμβαση όσον αφορά στη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας και επίσης, κάποιες φορές, ειδικά στην τελευταία επιλογή, κάποια μέλη του Συμβουλίου επιλογής ήταν πολύ αγενή[....].» (κωδ. 02).

Ως αντιστάθμισμα της αδυναμίας της συνέντευξης να συμβάλει σε μια αντικειμενική κρίση των Σχολικών Συμβούλων, τονίστηκε η αναγκαιότητα αποτίμησης των τυπικών και μετρήσιμων προσόντων, τα οποία διασφαλίζουν μια αξιοπρεπή και αδιάβλητη επιλογή (13 αναφορές). Επισημάνθηκε χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ ότι ένα μέρος στην τελική βαθμολόγηση για την επιλογή Συμβούλων θα πρέπει να λαμβάνεται από τα ουσιαστικά και τυπικά προσόντα, τα οποία διασφαλίζουν το έργο του Σχολικού Συμβούλου.» (κωδ. 02).

Επιπλέον, ως προτάσεις για τη διαδικασία επιλογής των Σχολικών Συμβούλων κατατέθηκαν το κριτήριο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των υποψηφίων (10 αναφορές), η περιοδική αξιολόγηση του έργου τους (8 αναφορές) και η διενέργεια γραπτών εξετάσεων κατά τη διαδικασία επιλογής τους (7 αναφορές).

Σε σχέση με τις ιδιαίτερες ικανότητες/δεξιότητες, που πρέπει να διαθέτουν οι υποψήφιοι Σχολικοί Σύμβουλοι, τονίστηκαν η ικανότητά τους στην επικοινωνία (2 αναφορές), η εμπειρία τους στην ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων (3 αναφορές), η γνώση των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (1 αναφορά), η καλή σχέση τους με τις Νέες Τεχνολογίες (2 αναφορές) και η γνώση εκ μέρους τους βασικών αρχών της διδακτικής και της παιδαγωγικής επιστήμης (2 αναφορές). Ως ένα κριτήριο βελτίωσης του συστήματος επιλογής τονίστηκε, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η διενέργεια γραπτών εξετάσεων, την οποία άλλωστε μερικοί Σχολικοί Σύμβουλοι είχαν γνωρίσει ως μια αναγκαία διαδικασία επιλογής κατά το έτος 2007. Είναι χαρακτηριστικό το ακόλουθο απόσπασμα:

«Θα έπρεπε οι Σχολικοί Σύμβουλοι να υφίστανται και μια τυπική εξέταση, για να δούμε εάν γνωρίζουν το γνωστικό τους αντικείμενο και εάν έχουν και παιδαγωγικές γνώσεις και γνώσεις καθοδήγησης νομίζω ότι είναι καλό. Να γίνεται μια πρώτη, δηλαδή, επιλογή.» (κωδ. 15).

Σε οκτώ (8) αναφορές, επίσης, η αξιολόγηση του έργου των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων ή των εκπαιδευτικών τονίστηκε ως σημαντική προϋπόθεση για τη

βελτίωση του συστήματος επιλογής, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο ένα διαχρονικό κενό κατά τη λειτουργία του θεσμού:

«Να συνδέεται, επομένως, η επιλογή με την περιοδική αξιολόγηση, για την περίοδο που ασκεί τα καθήκοντα ή ασκεί παραπλήσια καθήκοντα ή δεν έχει ασκήσει καθήκοντα.» (κωδ. 01).

Μια σωστή επιλογή Σχολικών Συμβούλων προϋποθέτει, κατά τις απόψεις που διατυπώθηκαν, μια αυστηρή επιλογή των προσώπων που συγκροτούν τα Συμβούλια επιλογής (4 αναφορές). Ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος τόνισε ότι είναι απαραίτητο να απομακρυνθούν από αυτά οι αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών (1 αναφορά). Τονίστηκαν σχετικά τα ακόλουθα:

«Κάνουν μεγάλη διαδικασία για να επιλέξουν τα στελέχη που ακούν στο όνομα Σχολικοί Σύμβουλοι, αλλά δε γνωρίζει κανένας τη διαδικασία που γίνεται για να επιλέξουν αυτούς που θα επιλέξουν, τα μέλη των επιτροπών δηλαδή. Πώς επιλέγονται τα μέλη των επιτροπών, το γνωρίζουμε;» (κωδ. 30).

«Να μη συμμετέχουν όπως τώρα αιρετοί, διότι δεν αποτελούν κομμάτι του επιστημονικού φορέα της εκπαίδευσης αλλά του συνδικαλιστικού και δε νομιμοποιούνται να κρίνουν συναδέλφους με προσόντα πολύ περισσότερα από αυτούς.» (κωδ. 40).

Άλλες αναφορές σχετίζονταν με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των αντικειμενικών κριτηρίων επιλογής (4 αναφορές), αξιοποιώντας την υπάρχουσα εμπειρία από άλλες χώρες στον τομέα της επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης (1 αναφορά):

«Νομίζω ότι αυτό που χρειάζεται περισσότερο είναι να επιδιορθωθούν τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι[...].» (κωδ. 22).

«Να διαβάσουν οι συντάκτες του θεσμικού πλαισίου τα θεσμικά πλαίσια επιλογής στελεχών των προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών πριν αρχίσουν να νομοθετούν.» (κωδ. 41).

Τρεις (3) Σχολικοί Σύμβουλοι εξέφρασαν μια ισχυρή επιφύλαξη για το κατά πόσον μπορεί να υπάρξει ένα σύστημα «αντικειμενικής» επιλογής των πιο κατάλληλων προσώπων, ισχυριζόμενοι, ειδικότερα, τα εξής:

«Στις περιπτώσεις παροχής υπηρεσίας, όπως είναι η εκπαίδευση, δεν μπορεί να υπάρξει σύστημα αντικειμενικού προσδιορισμού των αρίστων για κάποιες θέσεις.» (κωδ. 24).

«[...]Να έχουμε πάντα ένα αξιόπιστο σύστημα δεν μπορούμε. Μπορούμε, όμως, να εξιδανικεύουμε λίγο την κατάσταση και να τείνουμε προς την καλύτερη διαδικασία.» (κωδ. 32).

Τέλος, δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι, χωρίς να προβούν σε μια συγκεκριμένη κατάθεση προτάσεων βελτίωσης του συστήματος επιλογής, εξέφρασαν την επιθυμία να υπάρξει σταθεροποίηση του συστήματος, το οποίο «θα αξιοποιεί τη δουλειά που έχει κάνει ο καθένας, τα προσόντα που έχει, να είναι ένα σταθερό πλαίσιο, να μην εμπεριέχει

εκπλήξεις, να μην αλλάζει κάθε φορά ανάλογα με το ποιους θέλουμε να ευνοήσουμε» (κωδ. 09). Ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος, επιπλέον, πρότεινε να δίνεται «στους ενδιαφερόμενους για την κατάληψη της θέσης του Σχολικού Συμβούλου και μια ενδεικτική βιβλιογραφία» (κωδ. 06).

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Είναι σαφές ότι η περιοδολόγηση της εξέλιξης του νομοθετικού πλαισίου για τη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου από το 1982 και εξής ανέδειξε την ύπαρξη μιας εκτενούς πολυνομίας με αλληπάλληλες επικαλύψεις.

Η απουσία ενός σταθερού πλαισίου άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, που να αφορά σε όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, σε αυτά που επιφορτίζονταν με συμβουλευτικά-καθοδηγητικά καθήκοντα, ανεξαρτήτως των κυβερνητικών αλλαγών, επέφερε νέες νομοθετικές τροποποιήσεις ή και αντικαταστάσεις του ισχύοντος κάθε φορά θεσμικού πλαισίου. Επιπλέον, βασικά νομοθετικά κείμενα, που περιείχαν γενικές διατάξεις για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, επέτρεπαν στην εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να παρεμβαίνει δραστικά με την έκδοση Προεδρικών Διαταγμάτων ή με την επιτέλεση άλλων κανονιστικών πράξεων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που διαχρονικά ακολουθεί το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης (Σαϊτης, 2002. Υφαντή, 1994. Υφαντή & Βοζαϊτης, 2005. Ifanti, 2009), η επικράτηση ενός πολύπλοκου θεσμικού πλαισίου λειτουργούσε ως παράγοντας κεντρικού ελέγχου του συστήματος εποπτείας και καθοδήγησης της εκπαίδευσης. Ο έλεγχος αυτός επιβεβαιώνεται, για παράδειγμα, με τη συγκρότηση των Συμβουλίων Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, η οποία εξαρτιόταν από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και μεταβαλλόταν ανάλογα με την πολιτική συγκυρία.

Ο τρόπος επιλογής των Σχολικών Συμβούλων με τα συνεχώς τροποποιούμενα και ποσοτικοποιημένα κριτήρια φαίνεται ότι σταδιακά οδηγούσε σε μια ιδιότυπη εξάρτησή τους από την πολιτική εξουσία, καταργώντας στην πράξη τη θεσμική τους αυτονομία. Οι προτεινόμενες, εξάλλου, ρυθμίσεις από την Πολιτεία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν επέτυχαν τη διάκριση μεταξύ του καθοδηγητικού-συμβουλευτικού και του εποπτικού-αξιολογικού ρόλου στο έργο του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο, υποτάσσοντας τελικά το θεσμό στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, με τα συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά της χαρακτηριστικά. Ο Σχολικός Σύμβουλος παρέμεινε, συνεπώς, υποχρεωμένος να ανταποκρίνεται στις δεσμεύσεις που του όριζε το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του. Οι παρεμβάσεις αυτές, εξάλλου, αποτιμήθηκαν αρνητικά, όπως φάνηκε στην εμπειρική έρευνα, που διενεργήσαμε.

Έτσι, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος αποκαλύπτουν έναν έντονο σκεπτικισμό για τις συχνές αλλαγές που έχουν εφαρμοστεί στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής τους, καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι θέσεις αυτές αποκαλύπτονται και συσχετίζονται με άλλα, επίσης, περισσότερα και εξόχως ενδιαφέροντα ευρήματα από την ευρύτερη έρευνα επί των θέσεων των Σχολικών Συμβούλων που διενεργήσαμε (Βοζαϊτης & Υφαντή, 2017).

Σύμφωνα με τις θέσεις τους, οι διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων ανταποκρίνονταν διαχρονικά σε πολιτικούς συσχετισμούς, αφού οι παρεμβάσεις της Πολιτείας αποτυπώνονταν στην αλλαγή των κριτηρίων επιλογής τους και της σύνθεσης των συμβουλίων (επιλογής τους), σε κάθε επικείμενη αξιολογική κρίση τους. Επιπλέον, οι συχνές αυτές αλλαγές επιδρούσαν, κατ' αυτούς, αρνητικά στην

προσωπική εξέλιξή τους, ακυρώνοντας προσπάθειες και πορείες επαγγελματικής διαδρομής τους, οι οποίες, εξαιτίας των αιφνίδιων αλλαγών, ή έμεναν αναξιοποίητες ή οδηγούσαν ακόμα και σε προσωπικές ματαιώσεις. Καθιστούσαν ένα μέρος των Σχολικών Συμβούλων «θύμα της αξιολόγησης» (κωδ. 05), όπως επισημάνθηκε χαρακτηριστικά στην έρευνά μας από Σχολικό Σύμβουλο.

Επίσης, ασχολίαστες, παρέμειναν από τους Σχολικούς Συμβούλους του δείγματός μας οι δυο τελευταίες θεσμικές παρεμβάσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν κατά την τελευταία αξιολογική κρίση (2011). Έτσι, η Πολιτεία, επιδιώκοντας να διαμορφώσει ένα πλαίσιο διαφάνειας, κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, τροποποίησε τη διαδικασία τήρησης των πρακτικών μέσω της ηλεκτρονικής τους καταγραφής, με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/23/85196/Δ1/2010, και οργάνωσε τη συμμετοχή των υπηρετούντων Σχολικών Συμβούλων στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης), με την υπ' αριθμόν 67927/Γ3/2012 Υπουργική Απόφαση, για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας, και το οποίο παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας Σχολικοί Σύμβουλοι. Επομένως, ακόμη και οι δύο τελευταίες απόπειρες (έτη: 2010 και 2012), δηλαδή, η δημιουργία ενός μηχανισμού αρχικής κατάρτισης και η διασφάλιση της επιλογής των Σχολικών Συμβούλων με διαφανείς διαδικασίες, δε φάνηκε να μεταβάλλουν τις απόψεις τους σε σχέση με τα διαχρονικά μειονεκτήματα του συστήματος επιλογής τους.

Αντίθετα, εκφράστηκε μια υποστήριξη για τις πρακτικές που αναδεικνύουν τα τυπικά προσόντα των υποψηφίων για την κατάληψη της θέσης του Σχολικού Συμβούλου ή για τις ιδιαίτερες ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν. Στο πλαίσιο αυτό, δεν απέκλεισαν εξεταστικές δοκιμασίες, όπως ήταν αυτές που εφαρμόστηκαν στην επιλογή των Σχολικών Συμβούλων κατά το έτος 2007, ώστε να διασφαλιστεί μια αξιοκρατική, δίκαιη και αντικειμενική κρίση και συγχρόνως να αποτρέπονται οι εξωθεσμικές παρεμβάσεις. Είναι αξιοσημείωτο ακόμη ότι ένα μέρος του δείγματος των Σχολικών Συμβούλων υπεραμύνθηκε της αποτίμησης του έργου τους, μέσω της περιοδικής αξιολόγησης, θεωρώντας την ως μια δίκαιη πρακτική του συστήματος επιλογής τους (σύνολο αναφορών: 8, ποσοστό: 10,66%).

Γενικότερα, οι διατυπωμένες απόψεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος κινούνται προς την κατεύθυνση εξασφάλισης σταθερότητας στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής τους, με ανάλογη αξιοποίηση των θέσεων και της εμπειρίας τους. Οι απόψεις αυτές, εξάλλου, βρίσκονται σε απόλυτη συμπόρευση με τη γενικότερη τοποθέτηση της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.), που πρόσφατα διατύπωσε τη θέση ότι «πρέπει να δημιουργηθεί ένα θεσμικό πλαίσιο επιλογής σταθερό, αξιόπιστο, έγκυρο, δίκαιο και αξιοκρατικό, ώστε κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις προϋποθέσεις υπηρεσιακής εξέλιξής του» (Π.Ε.Σ.Σ., 2016).

Σε μια περίοδο, λοιπόν, που συζητείται ο αναπροσδιορισμός του θεσμικού ρόλου των Σχολικών Συμβούλων, η Πολιτεία οφείλει να εξασφαλίσει τόσο τη σταθερότητα ενός αδιάβλητου συστήματος επιλογής τους όσο και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα στελέχη της εκπαίδευσης, με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, ώστε να ανταποκρίνονται με επάρκεια στο σύνθετο ρόλο τους. Η αξιοπιστία και η βιωσιμότητα του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου φαίνεται να είναι συνυφασμένη με ένα σύστημα επιλογής τους, εστιασμένο αφενός στην αποκτηθείσα πολυεπίπεδη εμπειρία τους, αφετέρου στην κατάρτιση και την προετοιμασία τους, ώστε να αποτρέπεται η διατάραξη της λειτουργίας του θεσμού από τους μεταβαλλόμενους πολιτικούς συσχετισμούς και σταθερά να διασφαλίζεται η διαφάνεια των διαδικασιών επιλογής τους.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βοζαίτης, Γ. Ν. & Υφαντή, Α.Α. (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 146, 15-44.
- Βοζαίτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2014). Απόψεις Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο: *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας & Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Παιδαγωγική Σχολή) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Τόμος Β', 429-445.
- Βοζαίτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2017). Θέσεις Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις πολιτικές επιλογές τους. *Νέα Παιδεία*, 161, σσ. (υπό έκδοση).
- Bubb, S. & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29 (1), 23-37.
- Hoy, W. & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Mc Graw-Hill, 9th ed.
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In Harris, A. & Day, C. (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 84-104). New York: Routledge.
- Ifanti, A. A. (2009). Attempts to empower schools in the Greek educational system. In Nir, A. (Eds.), *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice* (pp. 107-119). New York: Nova Science Publishers.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M. & Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European schools: a story of change*. London: Routledge.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα-Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- Π.Ε.Σ.Σ. (2016). *Προτάσεις για ζητήματα εκπαίδευσης και για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου*, ανάκτηση από www.esos.gr την 9-3-2016.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 62-71.
- Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/23/85196/ΔΙ/2010 «Καθορισμός του τρόπου τήρησης των πρακτικών και της διαδικασίας συνέντευξης των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. 1085B/16-7-2010).
- Υπουργική Απόφαση ΚΥΑ 67927/Γ3 «Ορισμός του περιεχομένου, τρόπου διάρκειας διαδικασία παρακολούθησης του ειδικού προγράμματος για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας και την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας εκπαιδευτικών του Ν. 3848/2010 (71Α)-Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 1915B/15-6-2012).

- Υφαντή, Α. Α.(2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- Υφαντή, Α. Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Υφαντή Α. Α & Βοζαΐτης Γ. Ν. (2010). Πολιτικές για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η ρητορική και η πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 37-56.
- Υφαντή, Α.Α. (1994). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 71, 106-117.

Εκπαίδευση και αγορά εργασίας

Ερευνητική προσέγγιση της πρακτικής άσκησης στο διεθνές περιβάλλον: μαθησιακές και κοινωνικές διαστάσεις

Μπουτσιούκη Σοφία, Λέκτορας, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, sofiab@uom.edu.gr

Περίληψη

Η πολυεπίπεδη δυναμική της πρακτικής άσκησης κατά τη μετάβαση των νέων στην αγορά εργασίας και την κοινωνική τους ενσωμάτωση είναι αδιαμφισβήτητη. Η παρούσα εργασία διερευνά τις ευκαιρίες πρακτικής άσκησης για φοιτητές, οι οποίες προσφέρονται από ένα διεθνές πανεπιστημιακό δίκτυο με βασικούς σκοπούς την ενίσχυση των ηγετικών ικανοτήτων και την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης των νέων. Η εργασία περιγράφει τη δομή των συγκεκριμένων προγραμμάτων και αναλύει τα κίνητρα των συμμετεχόντων σε σχέση με το χώρο, το περιεχόμενο και τις αναφερόμενες προσδοκίες. Επιπλέον, επιχειρεί να καθορίσει το είδος και την ένταση των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και τα πλεονεκτήματα που αποκόμισαν σε επαγγελματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Η βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των νέων ατόμων έναντι μίας τέτοιας εμπειρίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αφενός, αναδεικνύει τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τη δέσμευσή τους σε παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον. Αφετέρου, η σαφέστερη οριοθέτηση του σχετικού πλαισίου μπορεί να καταστήσει τα προγράμματα πρακτικής άσκησης ελκυστικότερα για περισσότερους αποδέκτες. Τελικός στόχος της εργασίας είναι η αξιοποίηση των ευρημάτων για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων διεθνούς πρακτικής άσκησης και της διάχυσης δραστηριοτήτων μάθησης στην εργασία.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Τουριστική Εκπαίδευση και αγορά εργασίας

Τσομπάνογλου Γιώργος, Καθηγητής, Διευθυντής Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας της Εργασίας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Παν/μιο Αιγαίου, Μυτιλήνη, G.Tsobanoglou@soc.aegean.gr

Καλογραία Μαρία, εκπαιδευτικός στο Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, maria.kalograia@gmail.com

Κασέρης, Εμμανουήλ, Καθηγητής Τεχνικών Μαθημάτων, Α.Σ.Τ.Ε.Ρ., Ρόδος, ekaseris@aster.edu.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην σημασία της τουριστικής εκπαίδευσης και στο ρόλο που διαδραματίζει αυτή για την τουριστική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου (Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.) ως ενός εθνικής σημασίας και εμβέλειας εκπαιδευτικού ιδρύματος με μεγάλη ιστορική σημασία για την ανάπτυξη του τουριστικού τομέα στην Ρόδο και τη χώρα μας. Η ιστορία της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. είναι εμβληματική της ανάπτυξης εκπαιδευτικών υποδομών για την τουριστική βιομηχανία στην Ελλάδα. Η σημασία διαχρονικά του τουριστικού τομέα για την οικονομία της χώρας και η πρώιμη ανάπτυξή του στην περίπτωση της Ρόδου εκφράζουν, ίσως για μοναδική φορά στην μεταπολεμική Ελλάδα, μια στρατηγική σχέση σύνδεσης εκπαιδευτικού οργανισμού με τομέα επαγγελματικής δραστηριότητας (τουριστική βιομηχανία). Ίσως η σύνδεση μεταξύ δημόσιας εκπαίδευσης και εργασίας, στην περίπτωση αυτή, να αποτέλεσε για την χώρα μας την πλέον παραδειγματική σχέση κινητήρα τοπικής ανάπτυξης. Ο τουρισμός αποτελεί οικονομική δραστηριότητα ύψιστης σημασίας, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη απαιτώντας την ανάλογη εκπαίδευση για την επάνδρωση των τουριστικών επιχειρήσεων με καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό ιδιαίτερα με τον δυικό τρόπο εργασιακής μάθησης (work based dual learning system) που ανθεί στην Ελβετία, Γερμανία, Ολλανδία και Αυστρία και αποτελεί το πλέον πετυχημένο στον κόσμο.

Στην εποχή της οικονομικής και πολιτικής κρίσης, που έχει επηρεάσει δραματικά όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της εκπαίδευσης, απαιτείται η προώθηση και καλύτερη εκμετάλλευση εκείνων των δυναμικών που θα συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην αντιμετώπισή της. Η χώρα μας και ειδικότερα η Ρόδος έχει μεγάλη παράδοση στην τουριστική εκπαίδευση σε άμεση σύνδεση με την αντίστοιχη τοπική βιομηχανία. Έχει δε δείξει ότι για να λειτουργήσει σωστά αυτός ο τομέας απαιτούνται κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που μόνο μια εξειδικευμένη σχολή μπορεί να παρέχει συμβάλλοντας στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και παράλληλα στη δημιουργία καλύτερων και περισσότερων θέσεων εργασίας. Η παρουσίαση σχετικής έρευνας για τον ρόλο της Σχολής αυτής μας βοηθά να δούμε την πορεία μιας σχέσης και τη σημερινή πρόκληση, της παρούσας κατάστασης, που εμπεριέχει την μεγάλη προοπτική για μια οικονομία της γνώσης που χρειάζεται να γεφυρώσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τις επιχειρήσεις, εδώ με τον δυναμισμό ενός ένδοξου παρελθόντος.

1. Εισαγωγή

Η τουριστική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί βασικός παράγοντας προώθησης της τουριστικής ανάπτυξης καθώς στόχος της είναι η επάνδρωση των τουριστικών επιχειρήσεων με καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Για να υπηρετηθεί σωστά ο τομέας του τουρισμού που αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές βιομηχανίες της οικονομίας μας, είναι απαραίτητη η προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης που μόνο εξειδικευμένες Σχολές στον τομέα του Τουρισμού μπορούν να παρέχουν.

Η εξασφάλιση των απαραίτητων δεξιοτήτων στους εργαζόμενους στον τομέα του τουρισμού καλύφθηκε στη χώρα μας με την ίδρυση της Σχολής Τουριστικών Επαγγελματιών (Σ.Τ.Ε.) το 1937 (α.ν. 567/1937). Οι τουριστικές Σχολές έχουν επιτελέσει σπουδαίο έργο εκ τότε. Μέχρι σήμερα που έχουν αναβαθμιστεί, έχει επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος και η αποστολή τους και αποτελούν το βασικό μοχλό τουριστικής ανάπτυξης, αλλά και βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Κατριβέσης, 2002). Οι τουριστικές Σχολές αποτελούν το φυτώριο των επαγγελματιών του τουρισμού και πηγή γνώσης για ποιοτικές υπηρεσίες στις τουριστικές επιχειρήσεις (Φτακλάκη, 2012:34).

Στη Ρόδο λειτουργεί η Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. με ιστορία που χαρακτηρίζεται εμβληματική της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υποδομών για την τουριστική βιομηχανία της Ελλάδας και εξαιτίας του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει το διπλό σύστημα διδασκαλίας (dual system) (Αναγνωστοπούλου, 2016) που χρησιμοποιεί από το παρελθόν για την εκπαίδευση των σπουδαστών της.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου (Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.) ως ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα εθνικής σημασίας και εμβέλειας με μεγάλη ιστορική σημασία για την τουριστική ανάπτυξη της Ρόδου και της χώρας μας. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται η ιστορία της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. και κατόπιν η λειτουργία της Σχολής σήμερα. Ακολουθεί η παρουσίαση δύο ερευνών, όπου φαίνεται η πορεία της Σχολής από το παρελθόν στο παρόν. Η πρώτη έρευνα είχε αποδέκτες τους τελειόφοιτους σπουδαστές της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. (2016) με σκοπό τη μελέτη της παρεχόμενης τουριστικής εκπαίδευσης της Σχολής τα τελευταία χρόνια. Η δεύτερη έρευνα είχε αποδέκτες στελέχη ξενοδοχειακών μονάδων της Ρόδου με σκοπό τη συγκέντρωση απόψεων, στάσεων για την παρεχόμενη τουριστική εκπαίδευση, το επίπεδο γνώσεων των αποφοίτων τουριστικών Σχολών που απασχολούνται στις ξενοδοχειακές μονάδες του νησιού και τη συλλογή προτάσεων για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για τη βελτίωση και το μέλλον της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.

2. Η ίδρυση της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.

Το νησί της Ρόδου βρίσκεται στο σταυροδρόμι δύο μεγάλων θαλάσσιων διαδρόμων της Μεσογείου, ανάμεσα στο Αιγαίο πέλαγος και στις ακτές της Μέσης Ανατολής. Γνώρισε ραγδαία τουριστική ανάπτυξη που αποτελεί την κύρια οικονομική δραστηριότητα του νησιού. Ανήκει στα πιο γνωστά διεθνή τουριστικά κέντρα της

Μεσογείου και οι επισκέπτες της φτάνουν με αεροπλάνα ναυλωμένων πτήσεων (charters) που τη συνδέουν με όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης και της Μέσης Ανατολής (Λογοθέτης, 2001). Αποτελεί ένα σημαντικό τουριστικό και πολιτιστικό κόμβο χάρη στην πλούσια ιστορία της, τις περιοχές σπάνιου φυσικού κάλους και τις οργανωμένες υποδομές της. Συγκεκριμένα, η Ρόδος προσέλκυσε το ενδιαφέρον διαφόρων περιηγητών από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα χάρη στη γεωγραφική της θέση, το εξαιρετικό κλίμα, σε συνδυασμό με το αρχαιολογικό και πολιτιστικό παρελθόν της και τις φυσικές ομορφιές. Εκείνη την περίοδο, άρχισαν να δημιουργούνται μικρά ξενοδοχεία που αποσκοπούσαν στην εξυπηρέτηση των ολοένα αυξανόμενων επισκεπτών της Ρόδου.

Το σημαντικότερο γεγονός στην ιστορία του τουρισμού και της ξενοδοχείας συμπίπτει με την ανέγερση του υπερπολυτελούς ξενοδοχείου «των Ρόδων», Grande Albergo delle Rose, 200 κλινών και το συγκρότημα των ξενοδοχείων του Προφήτη Ηλία, το «Albergo del Cervo» που μετά την απελευθέρωση αποτέλεσε το «Έλαφος» και το «Ελαφίνα», 125 κλινών (Κολώνια κ. συν., 2000). Τα ξενοδοχεία αυτά και ιδιαίτερα το ξενοδοχείο των Ρόδων κατά την περίοδο 1936-1941 υπήρξε το πιο φημισμένο ξενοδοχείο της Ανατολικής Μεσογείου, όπου φιλοξενήθηκαν βασιλιάδες, πρίγκιπες, μεγιστάνες του πλούτου (Κολώνια κ. συν., 2000). Μάλιστα, η ιταλική διοίκηση, βλέποντας τη συνεχή ανάπτυξη του τουρισμού της Ρόδου, προχώρησε στην κατασκευή άλλων δυο ξενοδοχείων, του «Albergo de la Thermai», το σημερινό «ΘΕΡΜΑΙ», 200 κλινών και μετέπειτα, του «Πίνδος», 47 κλινών που λειτούργησε κατά τη διάρκεια του πολέμου (1942) και που σήμερα στεγάζει τις υπηρεσίες του ΕΟΤ (Κολώνια κ. συν., 2000). Η απελευθέρωση της Δωδεκανήσου βρήκε τη Ρόδο με 12 ξενοδοχεία και 16 πανδοχεία συνολικής δυναμικότητας 1038 κλινών. Σύντομα, όμως, πραγματοποιήθηκε η κατασκευή νέων μονάδων από Δωδεκανήσιους κυρίως της διασποράς (Αυστραλία, Αμερική και Αφρική). Κατά τη δεκαετία του '60 το επενδυτικό κύμα βελτιώθηκε αισθητά, αφού οι ξενοδόχοι της Ρόδου είχαν περίπου 100 ξενοδοχεία με πάνω από 10.000 κλίνες (Κολώνια κ. συν., 2000). Την περίοδο αυτή άρχισε να διαφαίνεται επιτακτικά η ανάγκη εύρεσης εξειδικευμένου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών στα ξενοδοχεία λόγω της συνεχούς αύξησης και της οργανωμένης άφιξης τουριστών.

Η ίδρυση της Σχολής Τουριστικών Επαγγελματιών στη Ρόδο ήταν αποτέλεσμα ενός αιτήματος του τότε Δημάρχου κ. Πετρίδη Μιχαήλ, του Νομάρχη κ. Μαυρή Νικολάου και των μελών της Ένωσης Ξενοδόχων Ρόδου προς το Υπουργείο Συντονισμού και τον Ελληνικό Οργανισμό Τουρισμού. Το αίτημα έγινε αποδεκτό από σημαντικούς ανθρώπους που βρισκόταν στην Αθήνα εκείνο το διάστημα, όπως ο κ. Φωκάς Γ. Γ. του ΕΟΤ, ο κ. Σκουρλέτης Αλέξανδρος πρόεδρος του ξενοδοχειακού Επιμελητηρίου και οι ξενοδόχοι κ. Δαμιγός Άγγλος κ.α (πληροφορίες, σχολή Α.Σ.Τ.Ε.Ρ., 2003). Η ίδρυση της Σχολής θεωρήθηκε πολύ σημαντικό γεγονός και μεγάλη επιτυχία. Ως χώρος δραστηριοποίησης της παραχωρήθηκε το ιταλικό κτήριο της διοίκησης της Ελληνικής Αεροπορίας, στο οποίο εκείνο το διάστημα στεγαζόταν οι υπηρεσίες του αεροπορικού αποσπάσματος Ρόδου. Αμέσως άρχισαν οι διεργασίες για τη διαμόρφωση του κτηρίου σε σύγχρονο ξενοδοχείο με όλους τους απαραίτητους χώρους. Η Σχολή μετασχηματίστηκε σε χώρο πρακτικής μάθησης με σκοπό να εφαρμοστεί το διπλό σύστημα (dual system), το οποίο ήταν ουσιαστικά μεταφορά του ελβετικού συστήματος. Οι φοιτητές σε συνθήκες πραγματικής ξενοδοχειακής λειτουργίας μπορούσαν να συνδυάσουν θεωρία και πρακτική στον ίδιο χώρο της σχολής. Αυτή ήταν η μεγάλη καινοτομία που εισερχόταν στην τουριστική εκπαίδευση σε πλήρη εναρμόνιση με τα προγράμματα της Σχολής της Λωζάνης, με αρκετά τεχνικά μαθήματα και εκμάθηση τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών. Οι απόφοιτοι γίνονται δεκτοί σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το 1956 με το Ν. 3594 θεσπίζονται δύο κύκλοι σπουδών διετούς διάρκειας για τις Σχολές Τουριστικών Επαγγελματιών: η στοιχειώδης και η ανωτέρα (ΝΔ. 3594/1956).

Έτσι, ιδρύθηκε η Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. και άρχισε η λειτουργία της στις 26 Οκτωβρίου 1956. Εκείνη την περίοδο αποτέλεσε το 3^ο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ανωτέρων Σπουδών στη Ρόδο μαζί με την Παιδαγωγική Ακαδημία και τη Σχολή Εμπορικού Ναυτικού.

Η διοίκηση της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. ανατέθηκε στον κ. Ν. Μολδοβάνο από την Αλεξάνδρεια που θεωρούνταν ο πρώτος Έλληνας με δίπλωμα ανώτερων ξενοδοχειακών σπουδών. Την πρώτη χρονιά, μετά από εξετάσεις, εισήχθησαν 37 σπουδαστές και 17 σπουδάστριες, συνολικά 54. Η Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. άρχισε λειτουργεί ως αμιγής ξενοδοχειακή σχολή και εκπαιδευτήριο ανώτερης εκπαίδευσης για την κάλυψη των αναγκών στελεχιακού προσωπικού στις τουριστικές μονάδες. Η ίδρυση της κάλυψε το κενό που υπήρχε στον τομέα της ανώτερης ξενοδοχειακής εκπαίδευσης αποσκοπώντας στη στελέχωση της ελληνικής ξενοδοχείας που βρισκόταν στα πρώτα βήματα της ανάπτυξής της¹⁹.

Η συμβολή των αποφοίτων της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. από τα μέσα της δεκαετίας του '60 ήταν πολύ σημαντική στην ανάπτυξη της ξενοδοχειακής βιομηχανίας, αφού στελέχωναν τα ξενοδοχεία με επαγγελματικά καταρτισμένα διευθυντικό προσωπικό, τα τουριστικά τμήματα των τεχνικών επαγγελματικών λυκείων και αρκετοί κατέλαβαν ακόμη και πανεπιστημιακές θέσεις σε ελληνικά και ξένα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα²⁰. Εκείνη την εποχή, με την επαγγελματική τους κατάρτιση κατέκτησαν την εμπιστοσύνη του ξενοδοχειακού κλάδου με αποτέλεσμα να προτιμώνται έναντι άλλων αποφοίτων, αν αναλογιστεί κανείς πως εκατοντάδες ξενοδοχειακές επιχειρήσεις έχουν στελεχωθεί από αποφοίτους της²¹. Συγκεκριμένα, για να αναλάβει κάποιος διευθυντική θέση προαπαιτούνταν να είναι απόφοιτος της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.. Επίσης, υπήρχαν υπότροφοι από ΗΠΑ, Βολιβία, Ουρουγουάη, Ελ Σαλβαδόρ, Νιγηρία, Κύπρο, Περού, Κένυα. Εκείνο το διάστημα, οι απόφοιτοι έπαιρναν υποτροφίες στην Αμερική στο Cornell University, Florida International University και έκαναν υποχρέωση της εκπαίδευσής τους σαν καθηγητές της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. Μεταγενέστερα, οι υποτροφίες δινόταν στην Ευρώπη στα Πανεπιστήμια της Lyon στη Γαλλία και της Glion στην Ελβετία, αλλά πολλοί φοιτητές δε δεχόταν να πάνε γιατί οι Σχολές θεωρούνταν υποδεέστερες της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.

Η Σχολή λειτούργησε με το παραπάνω σύστημα και με διετή διάρκεια σπουδών μέχρι το 1987. Έως το 1987, το Διοικητικό Προσωπικό υποστήριζε το έργο της Σχολής αποτελούμενο από μόνιμους υπαλλήλους ή συμβασιούχους αορίστου χρόνου και τέλος, εποχικούς συμβασιούχους ορισμένου χρόνου για όλες τις ξενοδοχειακές ειδικότητες. Το Εκπαιδευτικό Προσωπικό παρήγαγε εκπαιδευτικό έργο αποτελούμενο α) από μόνιμους καθηγητές ή συμβασιούχους αορίστου και ορισμένου χρόνου, οι οποίοι στελέχωναν και ξενοδοχεία της Ρόδου β) από υπόχρεους υπότροφους μετά το τέλος της υποτροφίας τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών από Πανεπιστήμια, όπως το Cornell, το F.I.U., (FLORIDA INTERNATIONAL UNIVERSITY), της Glion Ελβετίας κ.α.

Με το Π.Δ. 221 της 10/6/87 που δημοσιεύθηκε στο υπ' αριθμό 99 φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, η φοίτηση στη Σχολή γίνεται τριετής (Διεθνές Φόρουμ Τουρισμού Ρόδου, 2008). Από το 1987 έως το 2008, το Διοικητικό Προσωπικό της Σχολής παρέμεινε όπως και πριν. Το Εκπαιδευτικό Προσωπικό διατήρησε μόνο δύο μόνιμους με ειδική σύμβαση καθηγητές τεχνικών μαθημάτων και συμβασιούχους ορισμένου χρόνου με πολύ χαμηλές αμοιβές και μεταβαλλόμενες. Οι υπότροφοι απέδιδαν την υποχρέωση τους, με την σχέση εργασίας ίδια με των ορισμένου χρόνου

¹⁹ Ταυτότητα-Αποστολή της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.aster.edu.gr/Default.aspx?id=1&lid=2> (15/1/2016)

²⁰ Υπουργείο Τουρισμού. ΑΣΤΕΡ Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://kesyp.flo.sch.gr/www/attachments/article/906/aster.pdf> (15/1/2016).

²¹ Υπουργείο Τουρισμού. ΑΣΤΕΡ Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://kesyp.flo.sch.gr/www/attachments/article/906/aster.pdf> (15/1/2016).

και προέρχονταν από υποτροφίες Πανεπιστημίων της Ευρώπης, οι οποίες σταμάτησαν το 1997.

Η τριετής φοίτηση συνεχίστηκε μέχρι τη δημοσίευση του υπ' αριθμό 29 φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως. Με το νόμο 3105 του 2003, οι Σχολές Τουριστικών Επαγγελματιών μετατρέπονται σε Οργανισμό Τουριστικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΤΕΚ) με τις Α.Σ.Τ.Ε. να ανήκουν στην Ανώτερη Εκπαίδευση και το πρόγραμμα σπουδών αποτελείται από εξαμηνιαία μαθήματα και πρακτική άσκηση στο επάγγελμα. Η διάρκεια των θεωρητικών μαθημάτων και των πρακτικών ασκήσεων, των σεμιναρίων και των πτυχιακών εργασιών είναι 3 χρόνια. Στη συνέχεια, με το υπ' αριθμό 443/11.4.2006 ΦΕΚ και με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Τουριστικής Ανάπτυξης ρυθμίζεται το πρόγραμμα σπουδών των Ανωτέρων Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης του ΟΤΕΚ και εναρμονίζεται πλήρως με αυτό των Σχολών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ τα εξάμηνα σπουδών αυξάνονται σε 7 (Διεθνές Φόρουμ Τουρισμού Ρόδου, 2008). Ο τελικός νόμος μάλιστα, είναι πλήρως εναρμονισμένος με τη Συνθήκη της Βολόγνα και αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης ομάδας εργασίας που συγκροτήθηκε για το σκοπό αυτό.

Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της Σχολής δεν υπήρχε σταθερό πρόγραμμα, οι καθηγητές αποφάσιζαν για πρόγραμμα και η κύρια διοίκηση της Σχολής ασκούσαν από την Αθήνα. Το 1980 σταθεροποιείται για πρώτη φορά το πρόγραμμα της Σχολής και μετά από μερικά χρόνια, όπως αναφέρεται παραπάνω η φοίτηση γίνεται τριετής. Το 2003 θεσπίζεται νέο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο εφαρμόζεται από το 2007 μέχρι σήμερα. Την επόμενη χρονιά, το 2008, για πρώτη φορά προσλαμβάνεται μόνιμο Εκπαιδευτικό Προσωπικό με ακαδημαϊκά προσόντα, οπότε βελτιώνεται και οργανώνεται καλύτερα η Σχολή.

Η συμβολή της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. στην αναβάθμιση της ξενοδοχειακής εκπαίδευσης θεωρείται αναμφισβήτητη, καθώς και η επαγγελματική καταξίωση των αποφοίτων της. Επί μισό αιώνα στελεχώνει το ξενοδοχειακό δυναμικό της χώρας με άρτια καταρτισμένα και εκπαιδευμένα στελέχη.

3. Η Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. σήμερα

Οι προϋποθέσεις φοίτησης στην Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. και η διαδικασία εισαγωγής των σπουδαστών ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας ανάλογα με το εκάστοτε ισχύον Εθνικό Σύστημα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και επιπλέον κάθε υποψήφιος πρέπει να εξετασθεί σε μια ξένη γλώσσα, στην οποία οφείλει να πάρει τουλάχιστον τη βάση (10/20)²². Κάθε έτος η σχολή έχει συνολικά περίπου 75 σπουδαστές μοιρασμένους σε τρία τμήματα. Ωστόσο, στο τρίτο έτος συνήθως φτάνουν 50 περίπου φοιτητές, καθώς ένα μέρος εγκαταλείπει τις σπουδές, με αποτέλεσμα το τρίτο έτος να απαρτίζεται από δύο τμήματα.

Σήμερα η Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. έχει δει μια δραματική μείωση του εκπαιδευτικού της προσωπικού, το οποίο αποτελείται από 4 μόνιμους καθηγητές τεχνικών μαθημάτων, έναν επίκουρο, 3 εργαστηριακούς, 8 επιστημονικούς συνεργάτες. Το άρθρο 18 του νόμου 3105 / 2003 προέβλεπε 10 καθηγητές ή αναπληρωτές, ή επίκουρους, 6 τεχνικών μαθημάτων και 5 ειδικό τεχνικό προσωπικό.

²² Υπουργείο Τουρισμού. ΑΣΤΕΡ Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://kesyp.flo.sch.gr/www/attachments/article/906/aster.pdf> (15/1/2016).

Παράλληλα, τα μαθήματα της σχολής έχουν μετατεθεί περισσότερο προς τη θεωρητική κατεύθυνση και αυτό γίνεται ως εξής: στο πρώτο έτος, τα 2/3 των μαθημάτων είναι εργαστηριακά και επικεντρώνονται στον τομέα του επισιτισμού και το 1/3 θεωρητικά, στο δεύτερο έτος διδάσκονται ίσος αριθμός θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων που επικεντρώνονται στον επισιτιστικό και ξενοδοχειακό τομέα και στο τρίτο έτος, τα 2/3 είναι θεωρητικά και το 1/3 εργαστηριακά με κέντρο βάρους τις νέες τεχνολογίες.

Η φοίτηση στην Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. έγινε εφτά εξάμηνα και η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι υποχρεωτική. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι πραγματοποιείται μια μετατόπιση της πρακτικής άσκησης που γινόταν στο ξενοδοχείο και το εστιατόριο της σχολής σε επιλεγμένες Ξενοδοχειακές και Τουριστικές Επιχειρήσεις 4 και 5 αστέρων υπό τη μέριμνα και την εποπτεία της Σχολής.

Το Πρόγραμμα σπουδών ακολούθησε τις οδηγίες της συνθήκης της Μπολόνια, δίχως να περιέχει τα μαθήματα ξένων γλωσσών, τα οποία υποκαταστάθηκαν με τουριστική ορολογία σε δύο γλώσσες μόνο, για τις μισές ώρες και μόνο στο εαρινό εξάμηνο.

Τέλος, οι απόφοιτοι γίνονται δεκτοί σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό, όμως δεν γίνονται δεκτοί στην Ελλάδα, ούτε τα μεταπτυχιακά προγράμματα τους αναγνωρίζονται σε αυτήν.

4. Εκτίμηση αναγκών τουριστικής εκπαίδευσης

Στην εποχή της οικονομικής κρίσης που διανύουμε και της συνεχούς αύξησης των ποσοστών ανεργίας, ειδικότερα στους νέους, έχουν επηρεαστεί όλοι οι τομείς της κοινωνικής ζωής συμπεριλαμβανομένου του τομέα της εκπαίδευσης. Ανεπηρέαστη δεν έμεινε η Α.Σ.Τ.Ε.Ρ., ο ρόλος της οποίας έχει παραγκωνιστεί τα τελευταία χρόνια σε σχέση με το λαμπρό παρελθόν της. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματά από δύο έρευνες στις οποίες αναδεικνύεται το λαμπρό παρελθόν της, η παρούσα κατάσταση και ο παραγκωνισμός των τελευταίων χρόνων.

Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2016. Σ' αυτήν έλαβαν μέρος 38 τελειόφοιτοι σπουδαστές της σχολής συμπληρώνοντας ένα έντυπο ερωτηματολόγιο με σκοπό τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την καταγραφή των απόψεών τους για τις σπουδές και για την κατάρτισή τους και κατά πόσο η κατάρτισή τους συμβαδίζει με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Παράλληλα, διεξήχθη μια άλλη έρευνα που απευθύνθηκε σε στελέχη που εργάζονται στις ξενοδοχειακές μονάδες της Ρόδου και αποσκοπούσε στη συγκέντρωση απόψεων και στάσεων σχετικά με την παρεχόμενη τουριστική εκπαίδευση, το επίπεδο γνώσεων των αποφοίτων των τουριστικών σχολών και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Στάλθηκε σε 120 στελέχη ξενοδοχειακών μονάδων ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω του Google Drive και συγκεντρώθηκαν 73 φόρμες.

Με τις έρευνες θέλαμε να μάθουμε πως η προσφορά εξειδικευμένης κατάρτισης στον τομέα του τουρισμού ανταποκρίνεται στις ανάγκες των τουριστικών επιχειρήσεων. Η τουριστική βιομηχανία της Ρόδου είναι μια από τις μεγαλύτερες στην Ελλάδα και επομένως οι ανάγκες τις για ανθρώπινο δυναμικό αποτελούν ένα δείκτη λειτουργίας της τουριστικής πολιτικής στη χώρα μας.

Η ολοκλήρωση της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων των ερευνών συνέβαλε στη διεξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων και πορισμάτων. Τα συμπεράσματα των ερευνών που αξίζουν προσοχής και περαιτέρω μελέτης από τις δύο έρευνες αναπτύσσονται παρακάτω.

Οι τελειόφοιτοι (2016) της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. δείχνουν αρκετά ικανοποιημένοι από το διπλό σύστημα (dual system) που εφαρμόζεται στη σχολή. Όμως, εκφράζουν δυσαρέσκειά σχετικά με το πρακτικό μέρος των σπουδών, καθώς ο αριθμός των εργαστηρίων έχει μειωθεί σε σχέση με το παρελθόν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκτούν περισσότερο θεωρητική κατάρτιση (ποσοστό 42%) και αντίστοιχα ο βαθμός θεωρητικής επάρκειας (ποσοστό 37%) να υπερτερεί σε σχέση με την τεχνική κατάρτιση (ποσοστό 24%), όπως φαίνεται στο Γράφημα 1:

Γράφημα 1



Πηγή: Έρευνα Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας και Εργασίας, ερευνήτρια: Καλογγραία Μαρία, περίοδος Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2016 με αποδέκτες τελειόφοιτους σπουδαστές της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.

Αντίστοιχα, τα στελέχη των ξενοδοχειακών μονάδων αναφέρουν ότι είναι απαραίτητο να αυξηθούν τα εργαστηριακά μαθήματα και προτείνουν περισσότερη πρακτική άσκηση σε πολλαπλές θέσεις μέσα στις ξενοδοχειακές μονάδες.

Η πρακτική άσκηση είναι υποχρεωτική για την κατάκτηση του πτυχίου και διεξάγεται σε τρεις φάσεις, μετά την ολοκλήρωση του δεύτερου, του τέταρτου και του έκτου εξαμήνου. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι το γραφείο διασύνδεσης της σχολής δε λειτουργεί τα τελευταία χρόνια και αυτό δυσχεραίνει τη συνεργασία σχολής και ξενοδοχειακών μονάδων που έχουν ανάγκη από πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού.

Άλλο ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων, περίπου 53%, θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών της σχολής ανταποκρίνεται με μέτριο τρόπο στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2:

Γράφημα 2



Πηγή: Έρευνα Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας και Εργασίας, ερευνήτρια: Καλογροιά Μαρία, περίοδος Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2016 με αποδέκτες τελειόφοιτους σπουδαστές της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ.

Οι τελειόφοιτοι θεωρούν ότι πρέπει να γίνει μια αλλαγή στον οδηγό σπουδών. Αντίστοιχα, τα στελέχη των ξενοδοχείων αναφέρουν ότι ο οδηγός σπουδών οφείλει να αναδιαμορφωθεί σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας. Θεωρείται απαραίτητη η αναβάθμιση στον οδηγό σπουδών της σχολής που διαθέτει μάλιστα μια μόνο κατεύθυνση, εκείνη των ξενοδοχειακών επιχειρήσεων, ενώ άλλα πανεπιστήμια δίνουν τη δυνατότητα περισσότερων επιλογών.

Σε γενικές γραμμές τα στελέχη των τουριστικών επιχειρήσεων μας αναφέρουν ότι οι προσδοκίες τους από την εγχώρια εκπαίδευση δεν καλύπτονται επαρκώς. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εργαζόμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα καλύπτονται με ποσοστό 28% από την Α.Σ.Τ.Ε.Ρ., 25% από τα ΙΕΚ, 11% από άλλες σχολές, 9% από τα ΑΤΕΙ και 6% από τα ΑΕΙ, ενώ 21% δεν είναι κάτοχοι πτυχίου. Φαίνεται ότι η συμμετοχή των Πανεπιστημίων είναι 6%, ενώ υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός εργαζομένων που δεν έχουν πτυχίο, όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από το Γράφημα 3:

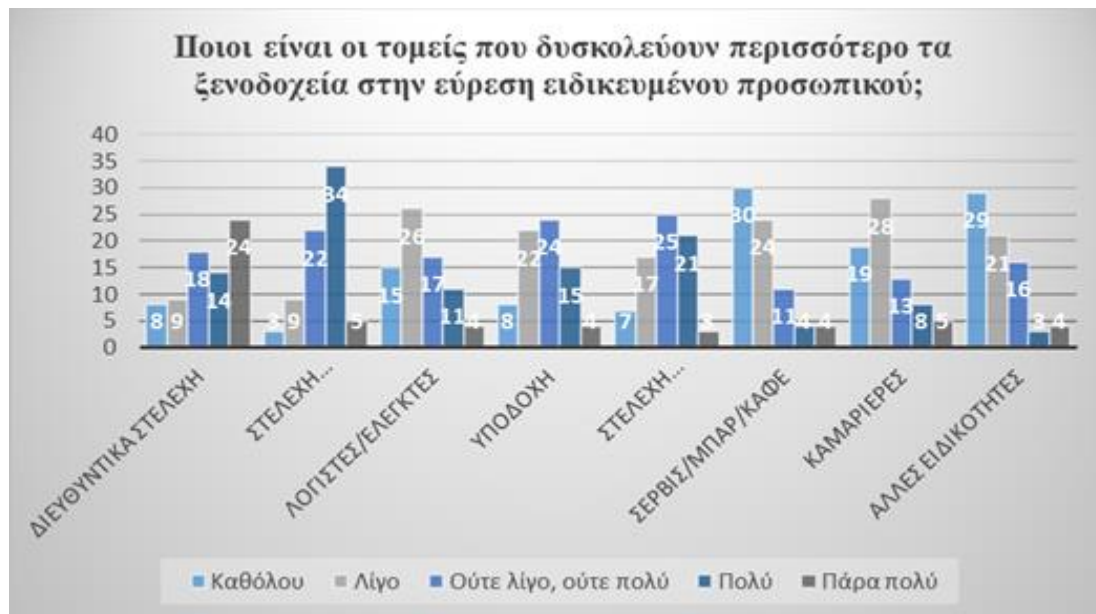
Γράφημα 3



Πηγή: Έρευνα Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας και Εργασίας, ερευνήτρια: Καλογραιά Μαρία, περίοδος Απριλίου 2016 με αποδέκτες στελέχη ξενοδοχειακών μονάδων της Ρόδου.

Πολύ σημαντικό είναι ότι οι ξενοδοχειακές επιχειρήσεις δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην εύρεση υψηλόβαθμων στελεχών, όπως στελέχη κρατήσεων, πωλήσεων, δημοσίων σχέσεων με ποσοστό 25% και σε διευθυντικά στελέχη με ποσοστό 18%, όπως φαίνεται παρακάτω στο Γράφημα 4:

Γράφημα 4



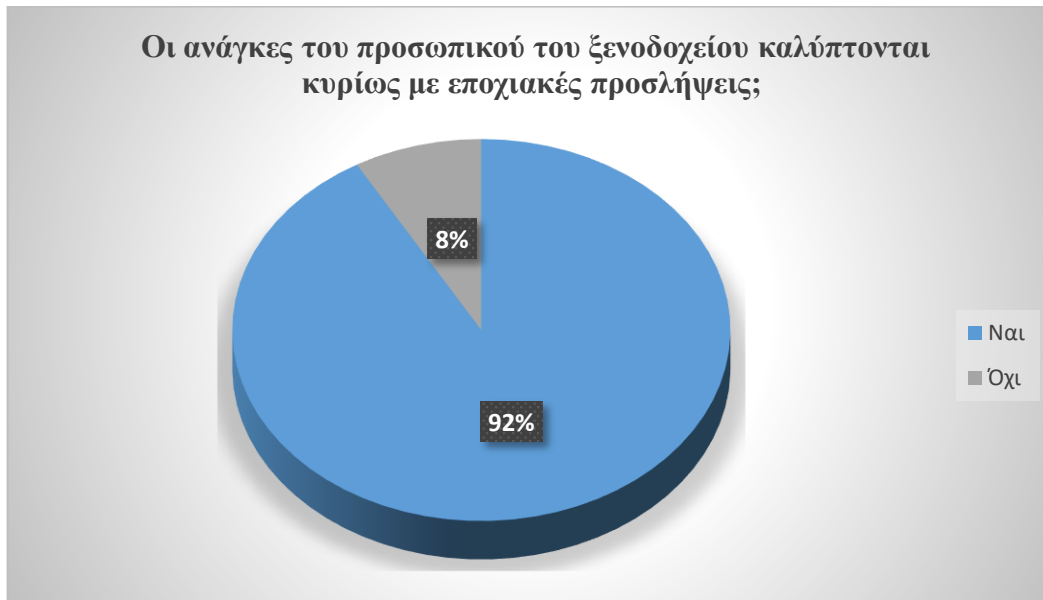
Πηγή: Έρευνα Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας και Εργασίας, ερευνήτρια: Καλογραιά Μαρία, περίοδος Απριλίου 2016 με αποδέκτες στελέχη ξενοδοχειακών μονάδων της Ρόδου.

Στο παρελθόν, οι θέσεις αυτές καλύπτονταν σε μεγάλο βαθμό από απόφοιτους της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ., αλλά σήμερα φαίνεται ότι η σχολή υστερεί σε τέτοιου είδους ανθρώπινο δυναμικό με αποτέλεσμα να είναι εμφανή το κενό στην αγορά εργασίας. Τα δημόσια

Πανεπιστήμια στην Ελλάδα δεν προσφέρουν προπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην ξενοδοχειακή και τουριστική διοίκηση.

Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι η εποχικότητα της απασχόλησης. Το νησί καλύπτεται με εποχιακό προσωπικό κατά 92% και μόνιμο μόλις 8%, όπως φαίνεται στο Γράφημα 5:

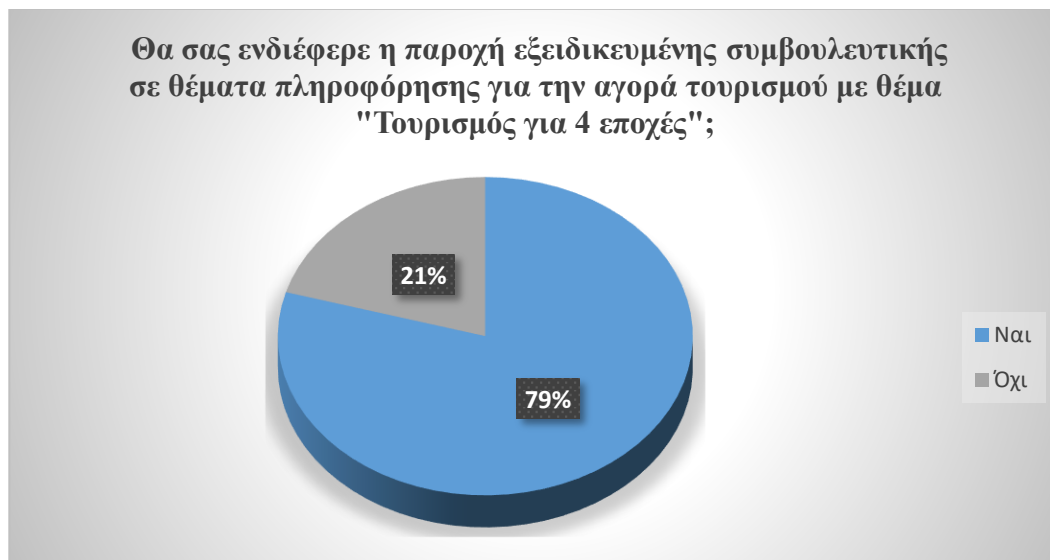
Γράφημα 5



Πηγή: Έρευνα Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας και Εργασίας, ερευνήτρια: Καλογραία Μαρία, περίοδος Απριλίου 2016 με αποδέκτες στελέχη ξενοδοχειακών μονάδων της Ρόδου.

Παράλληλα, τα στελέχη παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για τουρισμό 4 εποχών με ποσοστό 79% σύμφωνα με το Γράφημα 6:

Γράφημα 6



Πηγή: Έρευνα Εργαστηρίου Κοινωνιολογίας και Εργασίας, ερευνήτρια: Καλογραιά Μαρία, περίοδος Απριλίου 2016 με αποδέκτες στελέχη ξενοδοχειακών μονάδων της Ρόδου.

Τα ίδια τα στελέχη των ξενοδοχειακών μονάδων αναγνωρίζουν τις δυνατότητες που έχει το νησί για ετήσιο τουρισμό και έχουν απόλυτα θετική στάση. Οι νέοι αγνοούν το μέγεθος των ευκαιριών που προσφέρει ο τουρισμός, τη στιγμή που η ανεργία στις ηλικίες αυτές έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, ενώ θα μπορούσε να μειωθεί, αν η χώρα φρόντιζε αποτελεσματικότερα την προώθηση της τουριστικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι το ενδιαφέρον για πληροφόρηση ενεργειακής και περιβαλλοντικής διαχείρισης που μπορούν να εφαρμοστούν στις μονάδες και θα συμβάλουν σε εξοικονόμηση ενέργειας. Προτείνεται η ένταξη μαθημάτων οικολογικής οικονομίας και περιβαλλοντικής συνείδησης στον οδηγό σπουδών των τουριστικών σχολών μιας και οι οδηγοί σπουδών φαίνεται να μη μεριμνούν καθόλου για τον τομέα αυτό που θα έπρεπε να εφαρμόζεται σε ένα νησί σα τη Ρόδο (ηλιακή, αιολική ενέργεια, κ.α.).

Σχετικά με την τουριστική εκπαίδευση, τόσο οι απόφοιτοι της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ., όσο και τα στελέχη των ξενοδοχείων προτείνουν την αναβάθμιση της σχολής και των υποδομών της, την επαναλειτουργία του οικοτροφείου και του ξενοδοχείου που σταμάτησε να λειτουργεί το 2012, την οργάνωση σεμιναρίων και εκπαιδευτικών εκδρομών στις ξενοδοχειακές μονάδες και σε άλλες τουριστικές επιχειρήσεις. Επίσης, και οι δυο πλευρές αναφέρονται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών στη σχολή και όχι στην εκμάθηση απλής ορολογίας, όπως και στην εκμάθηση ακόμη πιο εξειδικευμένων προγραμμάτων στις νέες τεχνολογίες. Επιπλέον, αναφέρονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολής, όπου ελάχιστοι είναι οι μόνιμοι καθηγητές με αποτέλεσμα την καθυστέρηση της έναρξης των μαθημάτων. Ο μικρός αριθμός εισακτέων στην Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. αποτελεί ακόμη ένα συμπέρασμα της έρευνας που πρέπει να επισημανθεί καθώς οι ανάγκες του νησιού αλλά και της χώρας σε εξειδικευμένο προσωπικό είναι μεγάλες. Το σημαντικότερο είναι ότι και οι δυο πλευρές συμφωνούν πως είναι απαραίτητη η ένταξη της Σχολής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο Υπουργείο Παιδείας. Ωστόσο, φαίνεται πως ενώ όλοι γνωρίζουν ότι η σχολή πρέπει να ενταχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να αποτελέσει πανεπιστημιακό τμήμα τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι προσπάθειες αναβάθμισης της σχολής κωλύονται.

Απαραίτητος είναι ο εκσυγχρονισμός των τουριστικών Σχολών, η ένταξη νέων δεξιοτήτων και η συνάφεια των μαθημάτων που διδάσκονται με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι Σχολές πρέπει να αναβαθμιστούν, να συνεργάζονται μεταξύ τους και με τις επιχειρήσεις για αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών και για την παραγωγή επαγγελματιών που θα ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα τουρισμού (Baum, 1995). Η Ελλάδα θα έπρεπε να αποτελεί κέντρο εκπαίδευσης για πολλές χώρες στην τουριστική εκπαίδευση, αλλά στην πραγματικότητα η τουριστική εκπαίδευση της χώρας βρίσκεται σε συνεχή υποβάθμιση.

Ο τουρισμός αποτελεί σημαντικό πυλώνα για την ανάπτυξη και την οικονομία της Ρόδου. Η Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. φαίνεται να παρουσιάζει πολλαπλά προβλήματα και έχει περιπέσει σε ένα καθεστώς αδράνειας τα τελευταία χρόνια. Το νομικό καθεστώς και η κατά καιρούς αδιαφορία της ηγεσίας της δεν επέτρεψαν τον εκσυγχρονισμό της και τη μετεξέλιξή της σε μια σύγχρονη ξενοδοχειακή Σχολή που θα ακολουθεί διεθνή πρότυπα (Λογοθέτης, 2015).

Θεωρείται απαραίτητη η ανωτατοποίηση της Α.Σ.Τ.Ε.Ρ. και η ένταξη της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο παρελθόν, οι τοπικοί φορείς προέβλεπαν την αναβάθμισή της σε ΑΤΕΙ και τη λειτουργία της ως τμήματος του πλησιέστερου ΑΤΕΙ (Πειραιά ή

Ηρακλείου) σε πρώτη φάση μέχρι να αυτονομηθεί με την λειτουργία άλλων τμημάτων ή την ανωτατοποίησή και την ένταξή της ως τμήμα Διοίκησης Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων στη σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος). (Λογοθέτης, 2015). Μια τέτοια εκδοχή εξέλιξης της Σχολής θα ήταν ιδιαίτερα προσοδοφόρα για τη Ρόδο, αλλά και για τη χώρα ολόκληρη και κρίνεται η καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη έκβαση για τη βελτίωση της παρούσας κατάστασης, εφόσον στη χώρα μας δεν υπάρχει ούτε μια προπτυχιακή πανεπιστημιακή σχολή για τουριστικό και ξενοδοχειακό μάνατζμεντ σε κανένα από τα 17 πανεπιστήμια (Ηλιοπούλου, 2015).

5. Βιβλιογραφία

- Baum, T. (1995). *Managing Human Resources for the European Tourism and Hospitality Industry: A Strategic Approach*. London: Harman & Hall.
- Ηγουμενάκης, Ν. (1990). *Τουριστική Πολιτική*. Αθήνα: Interbooks.
- Λογοθέτης, Μ. (2001). *Δίκαιο της τουριστικής Βιομηχανίας*. Αθήνα: εκδόσεις Σάκκουλα.
- Κολώνια Σ., Ζαχαράτος Γ., Ιακωβίδου Ο. και συν. (2000). *Τουριστική ανάπτυξη. Πολυεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εξάντας.
- Φτακλάκη, Ε. (2015). *Στρατηγική της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου για τον Τουρισμό και παρουσίαση του Επιχειρησιακού Σχεδίου Δράσης της Τουριστικής Προβολής για το 2013-2014*. Ρόδος: Περιφέρεια Συμβούλιο.

Πηγές από το διαδίκτυο

- Αναγνωστοπούλου, Β. (2016). Διττή εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.cnn.gr/premium/story/25957/ena-neo-montelo-epaggelmatikis-ekpaideysis> (2/5/2016).
- Γκούντα, Ν. (2015). Διττή εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://griechenland.ahk.de/gr/ekpaideysi/ditti-ekpaideysi/> (2/5/2016).
- Διεθνές φόρουμ Τουρισμού Ρόδου, Ένα σύντομο ιστορικό της ΑΣΤΕΡ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.detap.gr/forum/el/aster.htm> (2/3/2016).
- Ηλιοπούλου, Κ. «Τουριστική Εκπαίδευση|», Τουριστική Αγορά. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.touristiki-agora.gr/article.asp?ID=373, (20/5/2015).
- Κατριβέσης, Β. (2002) Εισηγητική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Τουριστική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ρυθμίσεις για τον τουρισμό και άλλες διατάξεις». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/T-TOURISM-EIS.pdf> (15/11/2015).
- Λογοθέτης, Μ. (23/10/2015). Οι απόψεις του Μ. Λογοθέτη για τον τουρισμό της Ρόδου, Νήσων Περίπλους. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.blackmonday.gr/oi-apoψεις-tou-m-λογοθετη-για-τον-tour/> (1/4/2016).
- ΝΔ. 3594/1956 (ΦΕΚ 238 Α/13-10-1956), άρθρο 5.

Ο ρόλος της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του εθνικού και ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων

Αντωνίου Θεόδωρος, Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ηρακλείου,
antoniouthodore@yahoo.gr

Καραϊσαρλή Μαρία, Υπεύθυνη Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ρόδου, karmaria11@gmail.com

Χανιωτάκη Ειρήνη, Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης, irene.chaniotaki@hotmail.com

Περίληψη

Η Διαβίου εκπαίδευση η οποία αναφέρεται στο σύνολο της ζωής του ατόμου και έχει πολλαπλές μορφές όπως η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση. Η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θέτουν συγκεκριμένους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους και λαμβάνουν χώρα έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η άτυπη εκπαίδευση αναφέρεται σε δραστηριότητες κατά τις οποίες το άτομο μαθαίνει από καθημερινές εμπειρίες, έξω από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) προσδιορίζει οκτώ Επίπεδα για την κατάταξη των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποκτώνται στο πλαίσιο και της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Η ταχεία ανάπτυξη των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQF) και η σύνδεσή τους με το EQF επηρεάζει όλο και περισσότερο τη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών προσόντων, σηματοδοτώντας έτσι το γεγονός ότι η προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει γίνει ευρέως αποδεκτή ως η βάση για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, σε όλα τα επίπεδα (2020). Το θέμα της πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων αναδεικνύεται σε σημαντική παράμετρο τόσο της δια βίου εκπαίδευσης όσο και της διευθέτησης των επαγγελματικών πλαισίων και των εργασιακών δικαιωμάτων. Η συσχέτιση (σύνδεση) της πιστοποίησης με την εκπαίδευση από τη μια και με την εργασία από την άλλη μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα τους λόγους για τους οποίους η πιστοποίηση έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, όπου η συμβολή της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Η επιτάχυνση του ρυθμού εμφάνισης νέων τεχνολογικών εφαρμογών επηρεάζει πολλές πτυχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, επομένως προσδιορίζει νέες ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και αφετέρου η ανάγκη της πιστοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Τις ανάγκες αυτές καλύπτουν αφενός η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση και αφετέρου τα πλαίσια προσόντων. Η επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραμένει ένα πεδίο προς ανάπτυξη, που απαιτεί συνεχόμενο και προσεκτικό συντονισμό σε κεντρικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο κρατών μελών.

Στη σημερινή κοινωνία και οικονομία ο ρόλος του εργαζόμενου έχει αλλάξει σε σχέση με παλαιότερα. Τόσο η εξέλιξη της τεχνολογίας όσο και οι ανάγκες της αγοράς οδήγησαν στην αναδιαμόρφωση των υφιστάμενων επαγγελματιών όσο και στην ανάγκη για τη δημιουργία νέων, με το ενδιαφέρον εστιασμένο στον άνθρωπο σε αντίθεση με παλιότερα και με κοινά χαρακτηριστικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η αντιστοιχισή ανάμεσα στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και στα εκπαιδευτικά συστήματα οδήγησε στην εστίαση του ενδιαφέροντος των ειδικών από τις εισροές, όπως είναι η διάρκεια σπουδών, το πρόγραμμα σπουδών στις εκροές δηλαδή τι απαιτείται να γνωρίζει το άτομο ή να μπορεί να αποδείξει ότι είναι ικανό να κάνει μετά το τέλος της μαθησιακής εμπειρίας. Υπό την έννοια αυτή, γίνεται συστηματική προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της προσφερόμενης γνώσης και των συνεχώς μεταβαλλόμενων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας σε νέες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι προτάσσεται ένα κοινό πλαίσιο, το οποίο θα ενισχύσει τη διαφάνεια και την αμοιβαία αναγνώριση των πτυχίων - διπλωμάτων και κατά συνέπεια την επικύρωση των προσόντων τόσο μέσω της τυπικής όσο και της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Τα παραπάνω ζητήματα επιχειρείται να επιλυθούν με τη σύνδεση των διαφόρων εθνικών πλαισίων προσόντων με το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων. Μέσω της εύρεσης καλών πρακτικών, όπως είναι οι δείκτες αναφοράς, οι οποίοι συνδέουν έννοιες με ίδια ή παρόμοια σημασία και ταξινομούνται σε διάφορα επίπεδα αναφοράς ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Όμως σύμφωνα με τα τωρινά εκπαιδευτικά συστήματα και τον τρόπο λειτουργίας της αγοράς εργασίας η σύνδεση δεν επιτυγχάνεται σε όλες τις περιπτώσεις με ικανοποιητικό τρόπο. Η δυσκολία εντοπίζεται στην προβληματική αντιστοιχισή ανάμεσα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και στα εκπαιδευτικά συστήματα (CEDEFOP, 2011). Ο Τομέας της Εκπαίδευσης βρίσκεται στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεδομένης της υφιστάμενης οικονομικής κατάστασης και των προοπτικών οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης την επόμενη δεκαετία. Η «Ευρώπη 2020» είναι η αναπτυξιακή στρατηγική της Ε.Ε. για την ερχόμενη δεκαετία. Μέσα σε αυτό το νέο στρατηγικό πλαίσιο, η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση τοποθετούνται στον πυρήνα της οικονομικής ανάπτυξης, της δημιουργίας των αναγκαίων δεξιοτήτων για τις απαιτήσεις μιας σύγχρονης απαιτητικής αγοράς εργασίας και της δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας. Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» προτάσσει τέσσερις προτεραιότητες για τον 21ο αιώνα: Έξυπνη ανάπτυξη, Βιώσιμη ανάπτυξη, Ανάπτυξη χωρίς περιορισμούς, Έξοδος από την Κρίση. Στόχος της η δημιουργία και σύνδεση όλων των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων σε ένα ενιαίο και συνεκτικό πλαίσιο, άλλως η δημιουργία μια κοινής «ευρωπαϊκής ταυτότητας» Το εγχείρημα αυτό απαιτεί από όλους τους συμμετέχοντες αρχικά αλλαγή σκέψης και στη συνέχεια αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας των συστημάτων.

Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες βρίσκονται στο επίκεντρο των οικονομικών και των κοινωνικών υποδομών της Ευρώπης. Πρόκειται για ένα κοινό πλαίσιο σε όλα τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα βασισμένο στις εκροές, το οποίο θα ενισχύσει τη διαφάνεια και την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων, πτυχίων, πιστοποιητικών, βεβαιώσεων, κ.λπ. και κατά συνέπεια την επικύρωση των δεξιοτήτων τόσο μέσω της τυπικής όσο και της άτυπης μάθησης. Σύμφωνα με την τυπολογία του Coombs (1968a, 1973b, 1974c), ως Τυπική εκπαίδευση (formal education) ορίζεται το ιεραρχικά δομημένο, χρονολογικά βαθμολογούμενο «εκπαιδευτικό σύστημα», που ξεκινάει από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο και περιλαμβάνει, εκτός από γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια και Μεταδευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ως Άτυπη εκπαίδευση (informal education) η δια βίου διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά αξίες, στάσεις συμπεριφοράς, δεξιότητες και γνώσεις μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και τις εκπαιδευτικές επιρροές του περιβάλλοντός του – από την οικογένεια

και τους γείτονες, από την εργασία και το παιχνίδι, από την αγορά, τη βιβλιοθήκη και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ως Μη-τυπική εκπαίδευση (non-formal education) ορίζεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός καθιερωμένου τυπικού συστήματος –είτε λειτουργώντας μεμονωμένα είτε ως σημαντικό γνώρισμα κάποιας ευρύτερης δραστηριότητας– που στοχεύει στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένης ομάδας μαθητευομένων και έχει ως αντικειμενικό στόχο τη μάθηση, όπως τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στη μέση εκπαίδευση, ο ψηφιακός γραμματισμός ενηλίκων μέσω σεμιναρίων. Με βάση τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Βεργίδη (2001): «Η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα». Πρόκειται για μια ριζικά διαφορετική σύλληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση, που εδράζεται στην παραδοχή της συνέχειας του μαθησιακού φαινομένου και του εκπαιδευτικού θεσμού και η οποία δεν αναγνωρίζει στη μαθησιακή πορεία αφετηριακά σημεία και τερματικούς σταθμούς, πάγιες διαδρομές και οριστικότητες Καραλής (2008). Μια κοινωνία της μάθησης είναι πρωτίστως μια κοινωνία που μαθαίνει, ή καλύτερα μια κοινωνία που έχει την ικανότητα να μάθει. Τα μαθησιακά αποτελέσματα προσδιορίζονται από περιγραφικούς δείκτες, οι οποίοι διακρίνονται σε τεχνικούς, συμπεριφοράς και επιχειρησιακούς. Αυτοί οι δείκτες συγκροτούνται από ποιοτικές και ποσοτικές διαβαθμίσεις γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ένα ζήτημα που τίθεται είναι αν όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι μετρήσιμα. Η απάντηση είναι ότι δεν είναι όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα μετρήσιμα, για αυτό και συγκροτούνται σε ποσοτικές και ποιοτικές διαβαθμίσεις γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αντίθετα, η γνώση καταγράφεται και τα μαθησιακά αποτελέσματα δύναται να εκφραστούν σε έναν κατάλογο εξειδικευμένης γνώσης. Η βασική διαφορά των δύο εννοιών («γνώση» και «μαθησιακά αποτελέσματα») έγκειται στο ότι η γνώση εκφράζεται σε γενικές δηλώσεις, κάτι όμως το οποίο δεν είναι χρήσιμο ή αξιοποιήσιμο, σύμφωνα με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23^{ης} Απριλίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων για τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με την Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009a), ως «επαγγελματικό προσόν» - vocational qualification νοείται το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο επιτυγχάνεται, όταν ο αρμόδιος φορέας διαπιστώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές. Επίσης, ως «μαθησιακά αποτελέσματα» νοούνται οι διατυπώσεις όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες. Η αναβαθμισμένη θέση των προσόντων, μιας παλιάς έννοιας, όμως με νέο περιεχόμενο σε συνδυασμό με μια λεπτομερή και στοχευμένη χρήση της τυπολογίας «γνώση, δεξιότητα, ικανότητα», αναλύεται στους περιγραφικούς δείκτες Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.

2. Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση - Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (European Qualification Framework - EQF)

Η αναγκαιότητα της σύνδεσης σε ένα κοινό πλαίσιο - ευρωπαϊκό επίπεδο της εκπαίδευσης και της εργασίας δημιούργησε με ευρωπαϊκή πρωτοβουλία το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF). «Είναι ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο συνδέει τα συστήματα επαγγελματικών προσόντων των χωρών, λειτουργώντας ως μηχανισμός μετατροπής για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των

επαγγελματικών προσόντων σε διαφορετικές χώρες και συστήματα στην Ευρώπη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Είναι ένας ευρωπαϊκός οδηγός μετάφρασης των προσόντων που υποστηρίζει την κινητικότητα ανάμεσα στις χώρες μέσω της απλοποίησης της σύγκρισης του περιεχομένου και του περιγράμματος των προσόντων (Γεωργιάδης, 2011). Μέσω αυτού του πλαισίου ταξινομούνται και κατατάσσονται τα προσόντα διαφορετικών χωρών στην Ευρώπη. Οι βασικοί στόχοι του είναι η προώθηση της κινητικότητας των πολιτών από χώρα σε χώρα και η διευκόλυνση της διά βίου μάθησής τους. Συσχετίζει τα εθνικά επαγγελματικά πλαίσια προσόντων με ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο βάσει των οκτώ επιπέδων αναφοράς από τα οποία περιγράφεται. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων συγκροτείται από περιγραφικούς δείκτες που ορίζουν τα οκτώ επίπεδα αναφοράς. Οι δείκτες αυτοί προσδιορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στα προσόντα του συγκεκριμένου επιπέδου σε οποιοδήποτε σύστημα επαγγελματικών προσόντων. Τα επίπεδα αυτά καλύπτουν το φάσμα από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το Επίπεδο ένα έως και την ανώτατη εκπαίδευση, το Επίπεδο οκτώ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009a). Η καινοτομία του πλαισίου βασίζεται στο ότι αναγνωρίζονται προσόντα όχι μόνο από την τυπική εκπαίδευση αλλά και προσόντα που αποκτήθηκαν από τη μη-τυπική εκπαίδευση, όπως είναι η αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και από την άτυπη εκπαίδευση, όπως είναι η επαγγελματική εμπειρία στα διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα. Πρόκληση για την επικύρωση τους παραμένει η μη συστηματική συλλογή δεδομένων για την παρεχόμενη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά τους στις διάφορες χώρες (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012b). Μακροπρόθεσμα όλα τα προσόντα που απονέμονται στην Ευρώπη θα πρέπει να έχουν απευθείας αναφορά στο Πλαίσιο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Με βάση αυτό, ως μαθησιακό αποτέλεσμα ορίζεται το τι γνωρίζει ένας εκπαιδευόμενος, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει μετά το πέρας μιας μαθησιακής ή εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, οι βασικές έννοιες - όροι που αναλύονται και διασφαλίζονται είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες από κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να περιγράψουν τα προσόντα που αποκτώνται από αυτήν. Επίσης, δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και της εργασίας, ιδίως με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και γενικότερα μια ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση. Η φιλοσοφία αυτή συμβάλλει έμμεσα στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της κάθε χώρας αλλά και συνολικά του ευρωπαϊκού επιπέδου.

Συμπερασματικά, αυτό το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς θα δημιουργήσει ένα κοινό δίκτυο διαφορετικών και ανεξάρτητων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία τελικά θα επικοινωνούν μεταξύ τους και θα απονέμουν στον εκπαιδευόμενο - εργαζόμενο τα ίδια προσόντα ή ψηφίδες προσόντων μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συνεργασία των συστημάτων επαγγελματικών προσόντων θα αποφέρει πολλά οφέλη τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραμένει ένα πεδίο προς ανάπτυξη, που απαιτεί συνεχόμενο και προσεκτικό συντονισμό σε κεντρικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο κρατών μελών. Ακόμα απαιτεί διαρκή έλεγχο και προσαρμογή στις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται και το χρόνο που χρειάζεται για να εφαρμοστεί και να γίνει αποδεκτή από τους πολίτες και όλους τους ενδιαφερόμενους.

3. Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση - Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (National Qualification Framework - NQF)

Στην Ελλάδα παλαιότερα δεν υπήρχε κάποιο πλαίσιο, το οποίο να αναγνωρίζει και να πιστοποιεί προσόντα που προέρχονται από διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσεγγίσεις. Αντιθέτως, υπήρχαν διάφοροι φορείς που ο καθένας παρείχε στους συμμετέχοντες τις αντίστοιχες βεβαιώσεις ή πιστοποιήσεις λειτουργώντας μέσα στο δικό του πλαίσιο. Το γεγονός αυτό καθιστούσε δύσκολη τη σύγκριση των προσόντων. Έτσι, προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Η ανάπτυξη του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων εντάσσεται στο πλαίσιο μιας συνολικότερης τάσης που αναπτύσσεται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο και αφορά την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι λόγοι μπορεί να αναζητηθούν στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας και συγκεκριμένα στις αποφάσεις «της στρατηγικής της Λισσαβόνας», στην οποία, όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται, *«η βελτίωση της γνώσης και των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού της ΕΕ αναδεικνύεται σε παράγοντα εξαιρετικού ενδιαφέροντος όχι μόνο για τη στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της απασχολησιμότητας και της κινητικότητας των εργαζομένων της»*. Στο νόμο 3879/2010 το ζήτημα της πιστοποίησης των προσόντων κατέχει ιδιαίτερη θέση και αποτυπώνεται κυρίως με τη θεσμοθέτηση ενός νέου οργανισμού με την επωνυμία «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων» (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), ο οποίος αποτελεί τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των εκρών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης και λειτουργεί ως εθνική δομή των Ευρωπαϊκών Δικτύων που διαχειρίζονται θέματα προσόντων και ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας και κινητικότητας, όπως το Εθνικό Σημείο Συντονισμού του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, το Εθνικό Κέντρο Ευρωδιαβατηρίου και το Εθνικό Σημείο Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας. Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. συμβάλλει στην αναβάθμιση - βελτίωση της διασφάλισης ποιότητας όλων των μορφών της εκπαίδευσης, των πρότυπων προγραμμάτων και στην προώθηση της διά βίου μάθησης και κινητικότητας. Μέσω αυτού του πλαισίου αναβαθμίζονται και προωθούνται τα προσόντα του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας. Με τη συγκρότηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων κάθε χώρα θα μπορέσει να επιτύχει τη σύνδεση που επιθυμεί με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, ώστε να γεφυρώσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Κάθε χώρα θα πρέπει να αντιστοιχίσει τα εθνικά της προσόντα στα οκτώ επίπεδα του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων. Άρα, όλα τα προσόντα που απονέμονται σε εθνικό επίπεδο θα έχουν απευθείας αναφορά σε αυτό. Δηλαδή, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απέκτησε το άτομο από ποικίλες διαδρομές μάθησης στη διάρκεια της ζωής του καταγράφονται, αναγνωρίζονται, πιστοποιούνται, αντιστοιχίζονται στην οκταβάθμια κλίμακα του EQF και καθίστανται διαφανή προς όλους. Τα εθνικά πλαίσια προσόντων - NQF αντικατοπτρίζουν το εθνικό, πολιτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της κάθε χώρας και η ανάπτυξή τους ακολουθεί γενικά τέσσερα στάδια: σχεδιασμός και ανάπτυξη, επίσημη θέσπιση, πρώιμο στάδιο εφαρμογής, προχωρημένο στάδιο εφαρμογής. Λόγω των διαφορετικών σημείων εκκίνησης, οι χώρες βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης και η πρόοδος που έχουν σημειώσει διαφέρει. Επισημαίνουμε ότι το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων δεν απονέμει προσόντα, αλλά απλώς τα κατηγοριοποιεί σε επίπεδα και τα περιγράφει με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η απονομή των τυπικών προσόντων θα παραμείνει αρμοδιότητα των εθνικών φορέων. Στην Ελλάδα, αρμόδιος συντονιστικός φορέας συγκρότησης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων είναι το Υπουργείο Παιδείας, διά του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Στα επόμενα χρόνια θα καταστεί ακόμα περισσότερο σαφής ο ρόλος που θα διαδραματίσει το EQF στα διάφορα υποσυστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ευρωπαϊκών κρατών. Σε συνέχεια της Ευρωπαϊκής Σύστασης σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (2008/C 111/01), η ψήφιση του νόμου 3879/2010 επιχειρεί να διαμορφώσει ένα νέο περιβάλλον δια βίου μάθησης, στα πρότυπα του ευρωπαϊκού. Ειδικότερα, με το άρθρο 1, παρ.1, του νόμου (3879/2010) ορίζεται ότι

σκοπός του νόμου αποτελεί η ανάπτυξη της διά βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων διά βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Η ενεργή τεχνική ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η αντιστοίχιση του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων έλαβε χώρα το 2013, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013) σχετικά με την «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις». Στις 27 Φεβρουαρίου 2014 παρουσιάστηκε από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. η τελική Έκθεση αντιστοίχισης στη Συνεδρίαση της Συμβουλευτικής Ομάδας για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων στην πόλη Birmingham του Ηνωμένου Βασιλείου. Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του *CEDEFOP*, η πλειονότητα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε ότι αφορά τη διαδικασία συγκρότησης Εθνικών Πλαισίων Προσόντων στα πρότυπα του Ευρωπαϊκού βρίσκεται σε σχετικά αρχικό στάδιο. Συνεπώς, οι εξελίξεις των επόμενων ετών θα μπορέσουν να αποδείξουν το κατά πόσο η διαμόρφωση τους θα συμβάλει στην πρόοδο των σημερινών δεδομένων για την εκπαίδευση. Σχολιάζοντας την εθνική πολιτική που ακολουθείται παρατηρείται μια σταδιακή πρόοδος στην αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Παράλληλα, όμως, είναι φανερό ότι θα πρέπει να επιχειρηθούν, ακόμα, σημαντικές επεμβάσεις και ρυθμίσεις. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, θα επιδιωχθεί η ποιοτική αναβάθμιση της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, ο εξορθολογισμός του συστήματος αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων και η εδραίωση μιας γενικότερης κουλτούρας μάθησης με επίκεντρο τον πολίτη και τις ανάγκες του. Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του *CEDEFOP* (2015), η πλειονότητα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των υπό ένταξη σε αυτή χωρών, σε ό,τι αφορά τη διαδικασία συγκρότησης Εθνικών Πλαισίων Προσόντων στα πρότυπα του Ευρωπαϊκού βρίσκεται σε σχετικά αρχικό στάδιο. Συνεπώς, οι εξελίξεις των επόμενων ετών θα μπορέσουν να αποδείξουν το κατά πόσο η διαμόρφωση των EQF θα συμβάλει στην πρόοδο των σημερινών δεδομένων για τη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Κατά τον Raffe (2009), το γεγονός ότι τα πλαίσια της επικοινωνίας και της μεταρρύθμισης εκκινούν από τα υπάρχοντα συστήματα αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με το μετασχηματιστικό πλαίσιο. Η θέση αυτή προκύπτει επαγωγικά, από τα «επιτυχή» παραδείγματα των πλαισίων προσόντων της Σκωτίας και της Ιρλανδίας, τα οποία εμπίπτουν στους τύπους πλαισίων της επικοινωνίας και της μεταρρύθμισης. Σημαντικό ερώτημα παραμένει ο προσδιορισμός των παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται ο καθορισμός των στόχων και των προτεραιοτήτων των εθνικών πλαισίων προσόντων, και κυρίως ο βαθμός και τα αντικείμενα της διαφοροποίησής τους από το «σκληρό πυρήνα» και τα πρότυπα του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων. Για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης θα πρέπει να θεσμοθετηθούν και να βελτιωθούν αρκετές ακόμα διαδικασίες προσδιορισμού, καταγραφής, και αναγνώρισης μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2014), η ανάπτυξη εθνικής πολιτικής σχετικά με την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης περιλαμβάνεται στην ημερήσια διάταξη του Υπουργείου Παιδείας και είναι μέρος των μεταρρυθμίσεων που έχει αναλάβει. Ταυτόχρονα η εφαρμογή του Ελληνικού Πλαισίου Προσόντων θα προωθήσει στην εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, διευκολύνοντας έτσι την αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Η επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης στην Ελλάδα έρχεται αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις που έχουν να κάνουν με τη βελτίωση της πληροφόρησης του κοινού, την κατανομή των αρμοδιοτήτων, τη συνεργασία δημόσιων και ιδιωτικών φορέων στη βάση μιας εξασφαλισμένης ποιότητας και διαφάνειας, με τον υπεύθυνο σχεδιασμό επαγγελματικών περιγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τα επαγγελματικά δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν την επικύρωση και όλα αυτά σε μια κοινωνικοοικονομικά

δυσκολότατη περίοδο για τη χώρα European Commission (2014). Στόχος είναι να επιτευχθούν αποτελέσματα που να είναι σε θέση να προσφέρουν ρεαλιστικές δυνατότητες και λύσεις στους πολίτες και στους εργαζόμενους, βοηθώντας τους να ισχυροποιήσουν και να αναδείξουν την ποιότητα των προσόντων τους.

4. Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται συνεχείς αλλαγές στη φύση και στην οργάνωση της εργασίας λόγω της εξέλιξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών και των αναγκών της αγοράς. Δημιουργείται επομένως η ανάγκη αναδιαμόρφωσης των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών και των αντίστοιχων επαγγελματικών περιγραμμάτων καθώς και δημιουργίας νέων τα οποία θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Κατ' επέκταση δημιουργούνται νέες ικανότητες και δεξιότητες, νέες εργασίες που απαιτούν γρήγορη λήψη αποφάσεων καθώς και κοινωνικές δεξιότητες προσανατολισμένες στις εξελισσόμενες ανάγκες της σύγχρονης αγοράς πέρα από τα εθνικά όρια. Χρειαζόμαστε ικανούς και έμπειρους εργαζόμενους με συνεχή επαγγελματική κατάρτιση και κινητικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσανατολιζονται στις ανάγκες και τις πολιτικές της αγοράς εργασίας και να στρέψουν το ενδιαφέρον τους από τις εισροές στις εκροές. Να ικανοποιούνται οι ανάγκες των ατόμων για καλύτερη εκπαίδευση σε όλες τις φάσεις της ζωής, μέσω διαδικασιών μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και κυρίως για κοινωνική και επαγγελματική αναγνώριση των αποκτώμενων γνώσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον διευκόλυνση της πρόσβασης στην εργασία για εκείνους οι οποίοι στερήθηκαν την τυπική εκπαίδευση, αλλά έχουν αποκτήσει επαγγελματικά προσόντα μέσω της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και τα οποία να πιστοποιούνται από ένα αποδεκτό αξιόπιστο και αντικειμενικό σύστημα αποτίμησης. Η αναγνώριση πρότερης μάθησης είναι μια διαδικασία αξιολόγησης της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης του ατόμου, με σκοπό τον καθορισμό του επιπέδου που έχει κατακτήσει το άτομο, είτε ως προς τα απαιτούμενα αποτελέσματα εκπαίδευσης και δεξιοτήτων, είτε ως προς τα κριτήρια για την εισαγωγή, και/ή την μερική ή πλήρη πιστοποίηση (CEDEFOP, 2004). Τρεις είναι οι αλληλένδετες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης: οι ευκαιρίες, τα κίνητρα και οι δυνατότητες για εκπαίδευση (Dave, 1976). Η ενεργοποίηση διαδικασιών και πλαισίων προσόντων είναι δυνατόν να προωθήσει την αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στη διά βίου μάθηση και συνιστά μια κοινωνικά δίκαιη πολιτική, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε προσόντα που οι λιγότερο ευνοημένοι του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος έχουν αποκτήσει σε μη τυπικά ή άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια. Καθώς η σημασία των επαγγελματικών προσόντων για την εύρεση εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη αυξάνεται διαρκώς, γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη οι εκπαιδευόμενοι και οι εργοδότες να είναι σε θέση να συγκρίνουν τα επίπεδα επαγγελματικών προσόντων που παρέχονται τόσο στη χώρα τους όσο και στο εξωτερικό. Η ενίσχυση της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων θα διευκολύνει την αξιοποίησή τους από εργαζομένους και εργοδότες, τόσο για σκοπούς απασχόλησης όσο και περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης. Είναι σαφές ότι τόσο σε έκταση όσο και σε περιεχόμενο το ζήτημα του Εθνικού πλαισίου προσόντων κατέχει σημαίνουσα θέση στο νέο νόμο για τη Διά βίου Μάθηση. Αυτό αποτελεί λογική εξέλιξη σχετικών ευρωπαϊκών συστάσεων και πρωτοβουλιών, που απέναντι στην όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού και των συνεχών εξελίξεων στην τεχνολογία, τις αγορές εργασίας και τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης επιχειρούν να μορφοποιήσουν έναν ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο, μέσω του ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων και των συνδεδόμενων με αυτό εθνικών πλαισίων προσόντων. Γίνεται, επομένως, αντιληπτή η χρησιμότητα και η σκοπιμότητα της

ανάπτυξης και εδραίωσης πλαισίων επαγγελματικών προσόντων, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό απαιτείται η μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση να συνδεθεί δομικά με τη διαμόρφωση και τη δημιουργία ενός έγκριτου και κοινά αποδεκτού Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (NQF) στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, το οποίο με τη σειρά του να συναρτάται αρμονικά με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) με στόχο την διευκόλυνση της μετακίνησης και την αναγνώρισης των προσόντων των εργαζομένων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

5. Βιβλιογραφία

- CEDEFOP (2004). *Terminology of vocational training policy - A multilingual glossary for art enlarged Europe*. Luxembourg: Publication Office.
- CEDEFOP (2011). *Διαμορφώνοντας τη διά βίου μάθηση: η αξιοποίηση των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών. Ενημερωτικό σημείωμα*. Ανακτήθηκε στις 30/8/2015 από το διαδίκτυο: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9065_el.pdf.
- CEDEFOP (2015). *Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries: annual report 2014*. Cedefop working paper; No 27. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 30/7/2015 από το διαδίκτυο: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6127>.
- Coombs, P. H. (1968a). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs P.H., Prosser R.C & Ahmed M. (1973b). *New paths for learning for rural children and youth*. N.Y.: UNICEF.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974c). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dave, R. H. (ed.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*. New York: Pergamon Press.
- ΕΟΡΡΕΡ (2014). *Greece EQF Referencing Report*. [Έκθεση Αντιστοίχισης με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων]. Ανακτήθηκε στις 15/3/2014 από το διαδίκτυο: http://www.swfm-qf.eu/main/wp-content/uploads/GREECE-REFERENCING-REPORT_January-2014.pdf.
- European Commission; CEDEFOP; ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Greece*. Ανακτήθηκε στις 30/8/2015 από το διαδίκτυο: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87059_EL.pdf.
- Raffe D. (2009). *National Qualifications Frameworks in Ireland and Scotland: A comparative analysis*. Ανακτήθηκε στις 15/3/2014 από το διαδίκτυο: www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/NQF_ECER_2009.pdf.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος, (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.

- Γεωργιάδης, Ν. (2011). *Ευρωπαϊκά Εργαλεία και Εθνικές Πολιτικές: Εθνικές και Ευρωπαϊκές Προκλήσεις*. Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20/12/2016 από το διαδίκτυο <http://www.google.gr/>.
- Ελληνική Δημοκρατία (2010α). *Νόμος 3879, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως 163/21-9-2010.
- Ελληνική Δημοκρατία (2010β). *Υπ. Απόφαση Αριθ. ΔΙΕΚ/ΤΜ.Β/Φ.2/58/οικ. 19975, Σύστημα Πιστοποίησης της Επιμόρφωσης*. Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως 1592/30-9-2010.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)*.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2009α). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009/C 155/01). Ανακτήθηκε στις 16/11/2016 από το διαδίκτυο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT.pdf>.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2012b). *Σύσταση του Συμβουλίου της 20ης Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης*, Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2012/C 398/01). Ανακτήθηκε στις 4/9/2015 από το διαδίκτυο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServEL.pdf>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, Αξιολόγηση του Ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (EQF), COM (2013) 897 final* Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 28/2/2015 από το διαδίκτυο: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EL/.pdf>.
- Καραλής, Θ. (2008). *Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης*. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σσ. 125-150). Αθήνα: Παπαζήσης.

Το κοινωνικό κύρος ως κριτήριο επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ελλάδα της κρίσης: η περίπτωση των νηπιαγωγών

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, elfthet@edc.uoc.gr

Οικονομίδης Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, vasoikon@yahoo.com

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ekalerante@yahoo.gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, rgiavrimis@gmail.com

Περίληψη

Τα κίνητρα επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αποτελούν ένα σημαντικό πεδίο έρευνας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Στη χώρα μας οι σχετικές έρευνες έχουν ασχοληθεί με το σύνολο των παραγόντων που λειτουργούν ως κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού κυρίως σε δασκάλους και καθηγητές, όχι όμως σε νηπιαγωγούς. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εντοπίσει αν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί θα χρησιμοποιούσαν το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματός τους ως κίνητρο, προκειμένου να πείσουν νέους και νέες να επιλέξουν το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού. Στην ποσοτική εμπειρική έρευνά μας συμμετείχαν νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert, το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Τα ερευνητικά δεδομένα επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα κυριότερα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί παρωθώντας ένα πρόσωπο στην επιλογή του επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού θα χρησιμοποιούσαν αξιακά κίνητρα, με τελευταίο αυτό του κοινωνικού κύρους. Όσο το κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και του/της νηπιαγωγού παραμένει χαμηλό, δεν μπορεί να αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την είσοδο ικανών νέων στο επάγγελμα, με συνέπεια η ίδια η προσχολική εκπαίδευση να χάνει τη δυνατότητα βελτίωσής της, μέσω της εισόδου ικανότερου ανθρώπινου δυναμικού που θα εντασσόταν επαγγελματικά σε αυτήν.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Γνώση: Ακροβατώντας μεταξύ Πανεπιστημίου, Σχολείου και Αγοράς Εργασίας

Σαρακινιώτη Αντιγόνη Γ., Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Τμήματος Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, asarakinioti@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τα κυρίαρχα πρότυπα γνώσης και ταυτότητας, όπως εγγράφονται στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) των Παιδαγωγικών Τμημάτων (ΠΤ) τα τελευταία χρόνια, και να συζητήσει τις σημασίες τους για τους νέους επαγγελματίες του χώρου, αλλά και για την εξέλιξη του ίδιου του πεδίου στις σύγχρονες συνθήκες. Βάση της ανάλυσης είναι η αναγνώριση του κομβικού ρόλου που έχουν τα τελευταία χρόνια οι παγκόσμιες και ευρωπαϊκές πολιτικές για το μετασχηματισμό των αρχών λειτουργίας των σύγχρονων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης για τις πρακτικές αναπλαισίωσης της γνώσης στα ΠΤ και τις αρχές ρύθμισης των σχέσεων ανάμεσα στα πανεπιστήμια, τα σχολεία και τις προβαλλόμενες στην εκπαίδευση ανάγκες της αγοράς εργασίας φωτίζουν ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας του πεδίου του συμβολικού ελέγχου και των σύγχρονων μορφών διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Το θεωρητικό αυτό σχήμα υποστηρίζουμε ότι επιτρέπει τη συστηματική περιγραφή και την ερμηνεία των αλλαγών στα ΠΠΣ των ΠΤ, με κυριότερη, αλλά όχι μοναδική, τη στροφή σε διαθεματικά περιεχόμενα. Τα ζητήματα της εξειδίκευσης και της αυτονομίας της (ανώτατης) εκπαίδευσης σε σχέση με άλλα πεδία πρακτικής τίθενται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, διαμορφώνοντας νέες προοπτικές για τη σχετική έρευνα.

1. Εισαγωγή

Η μελέτη αφορά την κοινωνιολογική ανάλυση του πεδίου της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών όπως διαμορφώθηκε στις διάφορες φάσεις «εκσυγχρονισμού» και «μετασχηματισμού» του μετά το '80 στην Ελλάδα (Σταμέλος, 1999· Φλουρής, 2010). Έχει σκοπό αφενός να αναδείξει τα κυρίαρχα πρότυπα γνώσης και ταυτότητας, όπως εγγράφονται διαχρονικά στα Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών (ΠΠΣ) των ΠΤ, και αφετέρου να συζητήσει τις σημασίες τους για τους νέους επαγγελματίες του χώρου, αλλά και για την εξέλιξη του ίδιου του πεδίου της Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (ΑΕΕ) (Σαρακινιώτη, 2012).

Κύρια αναφορά αποτελεί η κριτική που γίνεται από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα προωθούμενα σήμερα χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού, δηλαδή την ανάπτυξη ειδικών ικανοτήτων, την επιτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, την ευελιξία και το ζητούμενο της εκπαιδευσιμότητας. Βάση της προσέγγισης είναι η αναγνώριση ότι οι ρόλοι που αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς και τους φορείς της εκπαίδευσής τους τα τελευταία χρόνια από τις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές πολιτικές αποτελούν κομβικές συνθήκες για

τη λειτουργία του πεδίου του συμβολικού ελέγχου και της ρύθμισης στα σύγχρονα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Robertson, 2012, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης για τις πρακτικές αναπλαισίωσης της γνώσης στα ΠΤ και τις αρχές ρύθμισης των σχέσεων ανάμεσα στα πανεπιστήμια, τα σχολεία και τις προβαλλόμενες στην εκπαίδευση ανάγκες της αγοράς εργασίας φωτίζουν ζητήματα που άπτονται των σύγχρονων μορφών διακυβέρνησης του πεδίου της εκπαίδευσης.

Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης, το οποίο αντλεί πόρους από το έργο του B. Bernstein (2000, 2001), επιτρέπει τη συστηματική περιγραφή και ανάλυση των ΠΠΣ. Επίσης, επιτρέπει την ερμηνεία των δεδομένων, στα οποία, όπως θα δούμε, καταγράφεται πολυμορφικότητα στις αρχές οργάνωσης της γνώσης των επιμέρους δραστηριοτήτων, στροφή σε διαθεματικά περιεχόμενα και υβριδικότητα στα θεμιτά πρότυπα γνώσης και ταυτότητας. Οι αναλυτικές δυνατότητες της προσέγγισης υποστηρίζουμε ότι θέτουν σε νέες βάσεις την κατανόηση των ζητημάτων της εξειδίκευσης και αυτονομίας στο πεδίο της (ανώτατης) εκπαίδευσης, τόσο εντός του ίδιου πεδίου και των εσωτερικών ιεραρχήσεών του, όσο και σε σχέση με άλλα πεδία πρακτικής, όπως η οικονομία και η εκπαιδευτική πολιτική. Στις σημερινές συνθήκες μεγάλης πίεσης λόγω των περικοπών στις δαπάνες για την εκπαίδευση και της μεγάλης ανεργίας στους κλάδους των εκπαιδευτικών, η προοπτική της ανανέωσης της σχετικής συζήτησης με πιο κριτικά επιχειρήματα, καθιστά την οπτική σημαντική καθώς επιτρέπει τον αναστοχασμό, τόσο αναφορικά με τη φυσιογνωμία και τον ρόλο των τμημάτων, όσο και σε σχέση με τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων.

2. Σύγχρονες διαστάσεις και διλήμματα

Η παρούσα ενότητα κάνει μια σύντομη επισκόπηση των κρίσιμων ζητημάτων πολιτικής, διακυβέρνησης και επαγγελματικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών, με σκοπό να θέσει τα βασικά διλήμματα που φαίνεται να συνοδεύουν την ανάπτυξη και τη λειτουργία του πεδίου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο (Zgaga, 2015).

Η ανάπτυξη και ο μετασχηματισμός της ΑΕΕ στην Ευρώπη τα τελευταία 30 χρόνια, παρά την έντονη ποικιλομορφία που εμφανίζει από χώρα σε χώρα, εμφανίζει επίσης κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν καθορίσει σημαντικά την εξέλιξη του πεδίου, αλλά και τις προσεγγίσεις της διερεύνησής του. Καθοριστικές είναι οι πολιτικές ανωτατοποίησης ('universitisation') των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που εκδηλώθηκαν στην Ευρώπη τη δεκαετία του '80 (Cornu, 2015; Lindström & Beach, 2015; Sarakinioti & Tsatsaroni, 2015). Η ανάλυση των μεγάλων μεταρρυθμίσεων και των αλλαγών της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Σουηδία, Γαλλία και Ελλάδα που κάνουν οι τρεις αυτές μελέτες στο ειδικό τεύχος του περιοδικού *Education Inquiry* με θέμα «Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και πέραν από αυτή» (Zgaga, 2015), αποτυπώνει την συνεχή προσπάθεια ενοποίησης του πλαισίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης της γνωστικής και επαγγελματικής τους βάσης μέσα από σπουδές ανώτατου επιπέδου.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης των σχετικών μεταρρυθμίσεων, η βιβλιογραφία θέτει και συζητά διλήμματα που σχετίζονται με τη σχέση της παιδαγωγικής/διδασκτικής θεωρίας και των πρακτικών εφαρμογών (Ensor, 2004; Neave, 1998), με τη σχέση των επιστημών της εκπαίδευσης με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα ιδρύματα (Σταμέλος, 1999), καθώς και τη συγγενή διαπάλη μεταξύ του «ακαδημαϊκού» και του «επαγγελματικού» προσανατολισμού των σπουδών, όπως αυτή εξελίσσεται στην

πορεία ανάπτυξης των σύγχρονων προγραμμάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Σαρακινιώτη, 2012).

Ένα στοιχείο που σχετίζεται με αυτά τα ζητήματα και που έχει στιγματίσει το πεδίο είναι αφενός η δύσκολη πορεία ένταξής του στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΕ) (Zgaga, 2013), καθώς και οι σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους κλάδους των εκπαιδευτικών, τόσο αναφορικά με το κύρος τους όσο και με τις διαδικασίες πιστοποίησης επαγγελματικών δικαιωμάτων στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε αντιδιαστολή με του κλάδους της δευτεροβάθμιας που παραδοσιακά είχαν βάση το πανεπιστήμιο, η προσχολική εκπαίδευση, ως ο τομέας που ιστορικά είχε επενδυθεί περισσότερο με επαγγελματικά (vocational) χαρακτηριστικά, αντιμετώπισε και όπως φαίνεται συνεχίζει να αντιμετωπίζει μεγαλύτερες προκλήσεις και πιέσεις απέναντι στις σύγχρονες απαιτήσεις της λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας (Arreman & Erixon, 2015).

Στη σημερινή συγκυρία η συζήτηση για τη σύνδεση της θεωρίας με την επαγγελματική πρακτική και τις εφαρμογές στο πεδίο ΑΕΕ ανατροφοδοτείται από το «λόγο των ικανοτήτων». Τα δεδομένα που αυτός ο λόγος δημιουργεί α) για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, β) για τη θέση και τις προοπτικές των αποφοίτων στη σύγχρονη αγορά εργασίας, και γ) για την ευθύνη που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων/ δεικτών που ορίζουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ ή η Ε.Ε. για τα συστήματα και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (δηλαδή για την επιτελεσματικότητα των συστημάτων), φαίνεται ότι αποτελούν άλλο ένα κομβικό σημείο αλλαγών του πεδίου (Ball, 2003; Lindström & Beach, 2015; Ozga, 2009, Robertson, 2012, 2013; Σαρακινιώτη, 2012).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο των Lindström & Beach (2015), στο οποίο αναλύοντας την περίπτωση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στη Σουηδία, περιγράφεται πώς κάτω από την επιρροή αυτού του λόγου συντελέστηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες η ριζική μετακίνηση ενός σοσιαλδημοκρατικού κράτους πρόνοιας προς πολιτικές και μέτρα απολύτως εναρμονισμένα με τη νεοφιλελεύθερη λογική. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι ανάγκες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού για γνώση ορίζονται πλέον περισσότερο σε οργανωτικό επίπεδο και σύμφωνα με μία ατζέντα και πρακτικές της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management) παρά μια συλλογική επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματικά καθήκοντα, και τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που στηρίζουν την υλοποίησή τους. Η επαγγελματική λογοδοσία γίνεται δεκτή ως πρωταρχικό πρότυπο επαγγελματισμού, στοιχείο που όπως υποστηρίζουν δημιουργεί εμπόδια σε ένα επάγγελμα που αναμένεται να διαμορφώνει τις συνθήκες της εξέλιξής του. Στο άρθρο περιγράφεται χαρακτηριστικά η αλλαγή στο περιεχόμενο του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών ως εξής: «η διδασκαλία για την εξυπηρέτηση των πελατών φαίνεται να αντικαθιστά τη διδασκαλία για την ανάπτυξη δημοκρατικά υπεύθυνων και με γνώση μαθητών και η διδασκαλία ως ένα επάγγελμα ευθύνης φαίνεται να έχει αντικατασταθεί από τη διδασκαλία ως διαχειριστική δραστηριότητα που υπόκειται σε συνεχή έλεγχο» (Lindström & Beach, 2015, σελ. 251).

Επιστρέφοντας στο μικρο-επίπεδο της ανάπτυξης των προγραμμάτων, κρίσιμες για τη διαχείριση της σχέσης θεωρίας και εφαρμογών είναι οι αρχές της ρύθμισης που εφαρμόζονται κυρίως στη δραστηριότητα των πρακτικών ασκήσεων (Ensor, 2004), η οποία και αποτελεί παραδοσιακά το σημείο «συνάντησης» των δυο πεδίων στα προγράμματα ΑΕΕ. Στις σημερινές συνθήκες γίνεται λόγος για «εταιρικήτητα» (partnership) μεταξύ σχολείων-πανεπιστημίου, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στην περίπτωση της «Κοσμητείας της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης (“Oxford Education Deanery”), που μελετά το άρθρο των Fancourt et al. (2015), αποτελεί μια προσπάθεια «επαν-εφεύρεσης» της μορφής της εταιρικής σχέσης

πανεπιστημίου-σχολείου μέσα από την επέκταση του υπάρχοντος ισχυρού δικτύου υποστήριξης της ΑΕΕ, ώστε να συμπεριλαμβάνει τις συνεργασίες σχολείου-πανεπιστημίου για τη συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη της σχέσης του σχολείου με την κοινότητα και την προώθηση της έρευνας στα σχολεία. Η εντεινόμενη ανάγκη στο επίπεδο των πολιτικών για τη διασύνδεση των προγραμμάτων με την αγορά εργασίας και την κοινωνία (European Commission, 2005), καθιστούν τέτοιας φιλοσοφίας οργανισμούς ενδιαφέρουσες πρακτικές εκσυγχρονισμού των συνθηκών μέσα από τις οποίες να μπορούν να ρυθμίζονται από τα ιδρύματα της ΑΕ οι σχέσεις πανεπιστημίου-σχολείου και αγοράς εργασίας.

3. Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Θεωρητικά, η μελέτη αναπτύσσει μια φουκοϊκά προσανατολισμένη προσέγγιση του λόγου για την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 1994, 2003), συνδυασμένη με τη θεωρητική συμβολή του Bernstein (1971, 2000) για την ανάλυση της εκπαιδευτικής γνώσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Βασική θέση είναι ότι οι αλλαγές που οι υπερεθνικές πολιτικές προωθούν στο πεδίο της γνώσης και της ΑΕ, με κυριότερες τη στροφή από τις Πειθαρχίες, ως διακριτά επιστημονικά αντικείμενα, στην «πειθαρχία των Ικανοτήτων» (Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2011), καθώς και το εντεινόμενο αίτημα της διασύνδεσης των σπουδών ανά πεδίο με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, θέτουν το πλαίσιο της ανάλυσης του παιδαγωγικού λόγου στο επίπεδο των ΠΣ των πανεπιστημίων σήμερα. Θέτουν με άλλα λόγια το πλαίσιο για την ανάλυση των θεμιτών αρχών αναπλαισίωσης (Bernstein, 1971, 1991), ή αλλιώς στις συνθήκες «κατασκευής» της εκπαιδευτικής γνώσης στο τοπικό επίπεδο των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών των ιδρυμάτων/ τμημάτων (Tsatsaroni & Cooper, 2009).

Ο Bernstein (2000, 2001), αναπτύσσοντας την θεωρία του Παιδαγωγικού Λόγου περιγράφει την παραγωγή του ως διαδικασία αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ωστόσο, αν και η συγκρότησή του αποτελεί πρωταρχικά αντικείμενο των παιδαγωγικών φορέων παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης, στο διευρυμένο πεδίο του Συμβολικού Ελέγχου, παιδαγωγικές λειτουργίες επιτελούνται σήμερα αυξανόμενα και από άλλους εξειδικευμένους φορείς του (θρησκευτικά και νομικά σωματεία, πάροχοι ιατρικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών, οργανισμοί πολιτισμού και τέχνης, όργανα διοίκησης κτλ), οι οποίοι συχνά λειτουργούν και ως πάροχοι εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης (Ball, 2009, Singh, 2015). Όπως αναλύει ο Bernstein στο τελευταίο άρθρο του (2001), οι φορείς του συμβολικού ελέγχου ανάλογα με τη σχέση τους, αφενός με το κράτος και αφετέρου με την οικονομία, και ως εκ τούτου ανάλογα με τη θέση τους στην κοινωνική δομή και τον καταμερισμό της εργασίας, λειτουργούν με τρόπους που καθιστούν τις λειτουργίες τους ρυθμιστικές, διαμορφωτικές, αναπαραγωγικές, επανορθωτικές, εκτελεστικές κτλ., για τον καθορισμό και τη νομιμοποίηση των αρχών της συμβολικής τάξης (symbolic order) σε κάθε ιστορική στιγμή.

Προσεγγίζοντας το πανεπιστήμιο ως έναν από τους ισχυρότερους φορείς του συμβολικού ελέγχου, με κατεστημένο, ωστόσο υπό διαπραγμάτευση σήμερα ρόλο, ακριβώς λόγω της επενέργειας των ευρωπαϊκών και παγκόσμιων πολιτικών για γνώση συνδεδεμένη με την οικονομία, την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία, τα ερευνητικά ερωτήματα για τις αλλαγές στα ΠΠΣ τίθενται στο κέντρο της έρευνας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, λόγω των σύγχρονων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων τους - και ειδικά τα ΠΤ λόγω και της

ιστορικής πορείας τους-, το «τι» και το «πώς» διδάσκεται, καθώς και το ποιες είναι οι κυριότερες τάσεις αλλαγών στα ΠΣ είναι ζητήματα καθοριστικής σημασίας τόσο για τα ίδια τα τμήματα και το προσωπικό τους, όσο κυριότερα για τους φοιτητές και τους αποφοίτους τους (Σαρακινιώτη, 2012).

Η ανάλυση στηρίχθηκε σε ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο αναπτύχθηκε με σκοπό να προσφέρει μια αναλυτική γλώσσα περιγραφής (Clegg & Ashworth, 2004; Moore, 2001; Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010; Σαρακινιώτη, 2012), των τριών κύριων επιπέδων μετασχηματισμού στις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου στα προγράμματα, μέσα από τα οποία κατασκευάζονται κάθε φορά τα θεμιτά πρότυπα γνώσης και ταυτότητας για τους εμπλεκόμενους. Τα επίπεδα αυτά παρακολούθησης των αλλαγών στα ΠΠΣ συνιστούν τους τρεις άξονες ανάπτυξης του μοντέλου ανάλυσης.

Ο πρώτος αναλυτικός άξονας αφορά την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών γνώσης και προσδιορίζεται από την έννοια της ταξινόμησης (Bernstein, 1971, 2000). Όταν τα σύνορα είναι ισχυρά, οι κατηγορίες είναι καλά μονωμένες και μιλάμε για ισχυρή ταξινόμηση. Αντίθετα, η χαλάρωση των συνόρων σημαίνει μείωση του βαθμού ταξινόμησης και οδηγεί σε συγχωνευμένες εκδοχές της εκπαιδευτικής γνώσης. Σύμφωνα με τον Bernstein, η σημασία της ταξινόμησης βρίσκεται στο ότι αυτό που δίνει «υπόσταση» και διακριτή ταυτότητα σε κάθε κατηγορία γνώσης δεν είναι το ίδιο το περιεχόμενό της, αλλά η σχέση, το διάστημα και η διάκρισή της από άλλες παρεμφερείς κατηγορίες (Bernstein, 2000).

Ο δεύτερος άξονας περιγράφει τις αλλαγές στους τρόπους ρύθμισης των παιδαγωγικών σχέσεων και της επικοινωνίας. Ο Bernstein χρησιμοποιεί την έννοια της αυστηρής και ασθενούς περιχάραξης συμπληρωματικά της έννοιας της ταξινόμησης προκειμένου να περιγράψει τις μορφές της παιδαγωγικής (Bernstein, 1971, 2000). Η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό του ελέγχου που έχουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναφορικά με το τι συνιστά θεμιτή γνώση εντός του παιδαγωγικού πλαισίου. Η έννοια περιγράφει τις σχέσεις των συμμετεχόντων εντός ενός πλαισίου παιδαγωγικής επικοινωνίας, πρωταρχικά τη σχέση του δασκάλου και του μαθητή, αναδεικνύοντας ερωτήματα σχετικά με τον βαθμό ελέγχου που κατέχει κάθε συμμετέχοντας στην επιλογή, την οργάνωση και το βηματισμό στη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή, κατά τη μετάδοση και την πρόσληψη των γνώσεων (Bernstein, 1971).

Τέλος, ο τρίτος άξονας ανάπτυξης του μοντέλου αφορά τον νοηματικό προσανατολισμό των ταυτοτήτων που τα προγράμματα καθιστούν θεμιτό για τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι έννοιες της εσωστρεφούς και εξωστρεφούς προβολής επιτρέπει την ανάδειξη ενός συγκεκριμένου τύπου οργάνωσης του περιεχομένου της γνώσης που είτε εξυπηρετεί το σκοπό της μύησης ενός ατόμου ή μιας ομάδας διδασκομένων σε ένα σύστημα νοημάτων ή αντίθετα τους κατευθύνει σε νοήματα και σημασίες λειτουργικού χαρακτήρα, δηλαδή ιδέες που έχουν αξία σε συγκεκριμένα (και τοπικά) πλαίσια εφαρμογής και χρήσης (Bernstein, 2000; Beck & Young, 2005; Moore, 2001; Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Η βασική αλλαγή στον προσανατολισμό των νοημάτων των προσδοκώμενων ταυτοτήτων στις σύγχρονες συνθήκες αφορά τη μετατόπιση από τη αφοσίωση στις αρχές και τις πρακτικές του ακαδημαϊκού πεδίου ως ρυθμιστικού φορέα του Παιδαγωγικού Πεδίου της Αναπλαισίωσης (εσωστρεφής προβολή) στον προσανατολισμό προς πρακτικά και λειτουργικά πλαίσια εφαρμογής και χρήσης για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (εξωστρεφής προσανατολισμός), όπως αυτά διαμορφώνονται από φορείς του επίσημου πεδίου της αναπλαισίωσης ή της αγοράς. Για παράδειγμα, στην ελληνική περίπτωση ένας φορέας του επίσημου πεδίου με λόγο για την Ανώτατη Εκπαίδευση και την ποιότητα των προγραμμάτων είναι η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (Α.ΔΙ.Π.). Επίσης, στις σημερινές συνθήκες ανεργίας, το αίτημα για διασύνδεση των αναγκών της αγοράς εργασίας με συγκεκριμένα προσόντα

και ικανότητες από τους νέους πτυχιούχους λειτουργεί όλο και πιεστικότερα για τα πανεπιστημιακά τμήματα κάθε φορά που αναμορφώνουν τα προγράμματά τους ή καλούνται να δημιουργήσουν νέα.

Η λογική ανάπτυξης του μοντέλου βασίστηκε στη συστηματική περιγραφή των πιθανών συνδυασμών των αυστηρών/ χαλαρών ταξινομήσεων (T+/-) και περιχαράξεων (Π+/-) και των εσωστρεφών προβολών (Εσ.Πρ.) / εξωστρεφών προβολών (Εξ.Πρ.) του νοήματος για καθένα από τα προσφερόμενα μαθήματα. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η πλειονότητα των πανεπιστημιακών μαθημάτων διακρίνονται από αυστηρές περιχαράξεις (Π+), γεγονός που τεκμηριώνει ότι από τους οχτώ τύπους του μοντέλου, κυρίαρχοι είναι τέσσερις, ο «Μονοεπιστημονικός Ακαδημαϊκός» (T+Π+/Εσ.Πρ.), ο «Επαγγελματικός» (T-Π+/Εξ.Πρ.), ο «Διεπιστημονικός Ακαδημαϊκός» (T-Π+/Εσ.Πρ.), και τέλος ο «Νέος Επαγγελματικός ή Διαθεματικός» (T-Π+/Εξ.Πρ.). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά αναλυτικά χαρακτηριστικά των τεσσάρων αυτών τύπων.

Πίνακας 1: Μοντέλο περιγραφής τύπων Γνώσης και Εκπαιδευτικών Πρακτικών

Σύνορα Ισχυρά (+) Ασθενή (-)	Νοηματικός Προσανατολισμός Ταυτοτήτων	
	Εσωστρεφής προβολή (Εσ.Πρ.)	Εξωστρεφής προβολή (Εξ.Πρ.)
T+ Π+	Μονοεπιστημονικός Ακαδημαϊκός «Αφοσίωση» στην άντληση πόρων γνώσης από «καθαρά» επιστημονικά πεδία παραγωγής της γνώσης π.χ. ιστορία, φυσική, μαθηματικά κτλ	Επαγγελματικός Οι γνώσεις επιλέγονται και αναπλαισιώνονται με αναφορά σε τυπικά/ παραδοσιακά επαγγελματικά περιβάλλοντα και τις πάγιες ανάγκες τους π.χ. σχολείο
T- Π+	Διεπιστημονικός Ακαδημαϊκός Τα γνωστικά αντικείμενα συγκροτούνται μέσα από το συνδυασμό, με νέους τρόπους, πόρων γνώσης αντλούμενων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Η εσωστρεφής προβολή των νοημάτων μέσα από τα οποία γίνεται η συγχώνευση διατηρεί τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα των συγκεκριμένων προγραμμάτων.	Νέος Επαγγελματικός/ Διαθεματικός Τα γνωστικά αντικείμενα συγκροτούνται μέσα από το συνδυασμό πόρων αντλούμενων από διαφορετικά πεδία γνώσης. Η εξωστρεφής προβολή των νοημάτων μέσα από τα οποία γίνεται η συγχώνευση προσανατολίζει το περιεχόμενο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση επίκαιρων επαγγελματικών προβλημάτων και στην μάθηση τρόπων εφαρμογής γνώσεων στην πράξη.

Μεθοδολογικά, το μοντέλο αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των εγγράφων που κατεξοχήν αφορούν το πρόγραμμα σπουδών στα υπό μελέτη τμήματα, δηλαδή τους Οδηγούς Σπουδών. Συγκεκριμένα τα δεδομένα προέρχονται από την ανάλυση: α) των Οδηγών Σπουδών για το Ακ. Έτος 2008-2009 και β) των Οδηγών Σπουδών των

τμημάτων από τα μέσα της δεκαετίας του '90. Το δείγμα αποτελείται από τους 36 Οδηγούς Σπουδών των 18 Π.Τ.. Μονάδες εγγραφής για κάθε πρόγραμμα που αναλύεται είναι α) οι περιγραφές των μαθημάτων κάθε προγράμματος, β) η περιγραφή της πρακτικής άσκησης (ΠΑ) και β) το πλαίσιο εκπόνησης των διπλωματικών εργασιών (ΔΕ).

4. Τα Προγράμματα Σπουδών Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών ευρημάτων της ανάλυσης. Η ενότητα αναπτύσσεται με σκοπό να αναδειχθεί ο τρόπος που τα τμήματα ανταποκρίνονται στις πιέσεις για «εκσυγχρονισμό» του πεδίου της ΑΕΕ στην Ελλάδα, διαχειριζόμενα στα προγράμματά τους τις αξίες του πανεπιστημίου και τη σχέση με το σχολείο και την αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών ευρύτερα. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών που οι αλλαγές που καταγράφονται στα κυρίαρχα πρότυπα αναπλαισίωσης της εκπαιδευτικής γνώσης στα ΠΠΣ προβάλλουν στη φυσιογνωμία κάθε τμήματος και στην κατανόηση των μηνυμάτων που μεταδίδουν στους φοιτητές τους, διαμορφώνοντας τις εκπαιδευτικές και μελλοντικά επαγγελματικές τους ταυτότητες.

4.1 Η επιλογή και οργάνωση της γνώσης στα μαθήματα

Τα μαθήματα αναγνωρίζονται ως ο βασικός κορμός του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, γεγονός που δικαιολογεί τη μεγάλη έμφαση που δόθηκε στην ανάλυσή τους. Οι βασικοί λόγοι που τα μαθήματα αναγνωρίζονται ως τέτοια είναι, πρώτον, ότι καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου των προγραμμάτων και, δεύτερον, ότι άμεσα (όπου ορίζονται ως προαπαιτούμενα) ή έμμεσα τροφοδοτούν γνωστικά τόσο τη διαδοχή των μαθημάτων στα μεγαλύτερα εξάμηνα σπουδών, όσο και τις υπόλοιπες κύριες εκπαιδευτικές δραστηριότητές τους, δηλαδή την πρακτική άσκηση και την εκπόνηση των διπλωματικών εργασιών.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αριθμητικές κατανομές των μαθημάτων των 18 ΠΠΣ του τέλους της δεκαετίας του 2000 στα τέσσερα επικρατούντα πρότυπα γνώσης του μοντέλου.

Πίνακας 2. Σύνολο μαθημάτων ανά τύπο εκπαιδευτικής γνώσης

Τμήματα/ΠΠΣ	Μον/κά Ακαδημαϊκά Τ+Π+/Εσ.Πρ.	Επαγ/κά Τ+Π+/Εξ. Πρ.	Διευ/κά Ακαδημαϊκ ά Τ-Π+/Εσ.Πρ.	Νέα Επαγ/κά Τ+Π+/Εξ.Πρ.
ΠΤΔΕ Αθήνας	38	39	43	61
ΠΤΔΕ Θεσ /κης	9	13	15	24
ΠΤΔΕ Πάτρας	21	11	40	59
ΠΤΔΕ Ιωαννίνων	21	17	23	27
ΠΤΔΕ Κρήτης	46	38	49	79

ΠΤΔΕ Θεσσαλίας	18	16	20	31
ΠΤΔΕ Θράκης	21	22	31	26
ΠΤΔΕ Αιγαίου	6	22	24	36
ΠΤΔΕ Δ. Μακεδονίας	15	27	19	43
ΤΕΑΠΗ Αθήνας	15	18	24	26
ΤΕΠΑΕ Θεσ/κης	10	17	37	56
ΤΕΕΑΠΗ Πάτρας	21	6	30	36
ΠΤΝ Ιωαννίνων	20	17	15	37
ΠΤΠΕ Κρήτης	12	20	22	19
ΠΤΠΕ Θεσσαλίας	12	16	10	34
ΤΕΕΠΗ Θράκης	16	16	19	19
ΤΕΑΠΕΣ Αιγαίου	11	30	59	57
ΠΤΝ Δ. Μακεδονίας	13	19	34	40

Η πρώτη παρατήρηση σε σχέση με τα δεδομένα του πίνακα είναι ότι η χαλάρωση των συνόρων ανάμεσα στις κατηγορίες της γνώσης (Τ-) είναι η επικρατούσα αρχή για την επιλογή και την οργάνωση του περιεχομένου της πλειονότητας των μαθημάτων. Στο σύνολο των ΠΠΣ κυριαρχούν τα μαθήματα με συγχωνευμένο περιεχόμενο, δηλαδή τα μαθήματα διεπιστημονικού και διαθεματικού τύπου, χωρίς όμως να εγκαταλείπονται τα περισσότερο μονωμένα γνωστικά αντικείμενα, δηλαδή τα μονοεπιστημονικά ακαδημαϊκά και επαγγελματικά, τα οποία καταλαμβάνουν σημαντικό μέρος στα περισσότερα ΠΠΣ. Η δεύτερη παρατήρηση αφορά την επικράτηση εξωστρεφών προβολών στην επιλογή και την οργάνωση του περιεχομένου. Τα μαθήματα με επαγγελματικό προσανατολισμό (παραδοσιακό και νέο) καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των ΠΠΣ. Από αυτά, τα μαθήματα νέου επαγγελματικού τύπου/ διαθεματικά επικρατούν στα περισσότερα ΠΠΣ.

Στο Πίνακα 3 που ακολουθεί αποτυπώνονται τα δεδομένα που προκύπτουν για τις αλλαγές στα προγράμματα σε διάστημα μιας δεκαεπταετίας. Η κατάταξη και η σύγκριση των προγραμμάτων έγινε με κριτήριο τον τύπο πρακτικής που συγκεντρώνει την πλειονότητα των μαθημάτων ανά πρόγραμμα σύμφωνα με τα δεδομένα της ανάλυσης (Σαρακινιώτη, 2012).

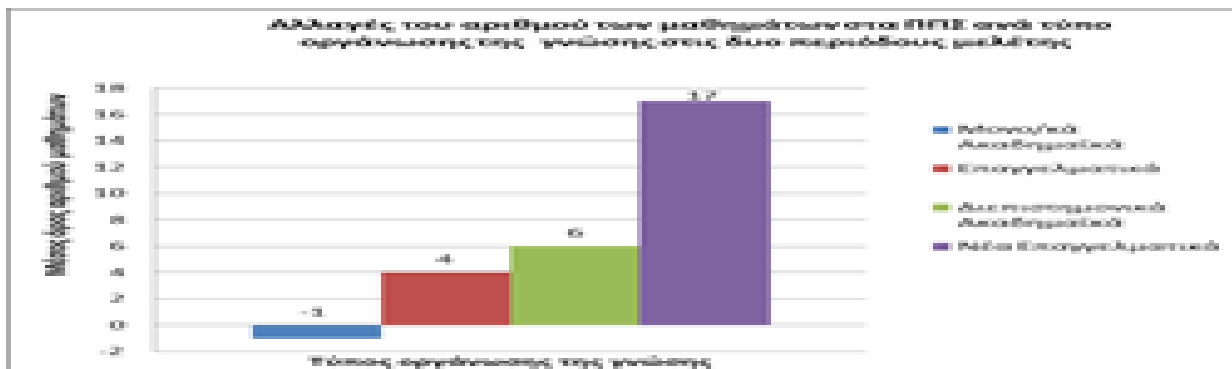
Πίνακας 3: Κατανομή των ΠΠΣ ανά τύπο οργάνωσης της γνώσης στις δυο περιόδους μελέτης

ΠΠΣ	Μον/κά Ακαδημαϊκά	Επαγγελματικά	Διεπιστημονικά Ακαδημαϊκά	Νέα επαγγελματικά	Σ
ΠΠΣ τέλους δεκαετίας 2000	0	0	3*	15*	18
ΠΠΣ αρχών δεκαετίας '90	5	1	5*	7*	18

*Στα προγράμματα δυο τμημάτων, -ένα σε κάθε περίοδο- καταγράφηκε ίδιος αριθμός μαθημάτων στις δυο κατηγορίες. Λαμβάνοντας υπόψη άλλα χαρακτηριστικά τους, τα συγκεκριμένα ΠΠΣ προσμετρήθηκαν στα Νέα επαγγελματικά.

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν σαφή μετατόπιση του πεδίου της ΑΕΕ σε προγράμματα με προσανατολισμό σε νέα επαγγελματικά περιεχόμενα, τα οποία αν και υπήρχαν παλαιότερα, δεν ήταν κυρίαρχα. Στα 15 από τα 18 πιο πρόσφατα ΠΠΣ, ο νέος επαγγελματικός τύπος ήταν ο επικρατέστερος τύπος οργάνωσης της γνώσης συγκριτικά με κάθε άλλον στο μοντέλο. Η μετατόπιση αυτή έχει γίνει σε βάρος των μαθημάτων με ακαδημαϊκή μονοεπιστημονική και διεπιστημονική βάση αναπλαισίωσης της γνώσης, τα οποία και είχαν ισχυρότερη παρουσία σε 10 από τα παλαιότερα προγράμματα. Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζεται ο μέσος όρος του αριθμού αύξησης των μαθημάτων διαθεματικού τύπου σε σχέση με τους υπόλοιπους τύπους στο σύνολο των προγραμμάτων της ύστερης περιόδου ανάλυσης.

Διάγραμμα 1: Αλλαγές του αριθμού των μαθημάτων στα ΠΠΣ ανά τύπο οργάνωσης της γνώσης στις δυο περιόδους μελέτης των ΠΠΣ



Η συγχώνευση γνώσεων και πληροφοριών από διάφορα πεδία πρακτικής με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων για τη διαχείριση θεμάτων αιχμής που θέτουν είτε οι ανάγκες της καθημερινής λειτουργίας της σύγχρονης εκπαίδευσης (π.χ. η τεχνολογική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πρακτικής, η ευαισθητοποίηση σε θέματα φύλου), είτε οι απαιτήσεις άλλων φορέων στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου, στους οποίους μπορεί να γίνει πιθανή μελλοντική απορρόφηση των αποφοίτων στο μέλλον (π.χ. μουσεία, δήμοι), φαίνεται, παρά τις διαφοροποιήσεις από πρόγραμμα σε πρόγραμμα, να δίνει το κυρίαρχο μήνυμα στις συντελούμενες αλλαγές των αρχών του παιδαγωγικού λόγου στα μαθήματα (Σαρακινιώτη, 2012).

Σύμφωνα με την ανάλυση του Bernstein (1999), το γεγονός ότι οι διαθεματικές αρχές οργάνωσης της γνώσης εμφανίζουν τη μεγαλύτερη δυναμική στα μαθήματα των Π.Τ. ερμηνεύεται ως στροφή των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σε περισσότερο «εργαλειακές» θέσεις (instrumental) συγκρότησης ταυτοτήτων για τους αποφοίτους τους, οι οποίες χρειάζεται να ανανεώνονται συνεχώς με κριτήριο την αποτελεσματική αντιμετώπιση συγκεκριμένων κάθε φορά προβλημάτων. Γενικά η στροφή των πανεπιστημιακών ΠΣ σε τέτοιου είδους αρχές του παιδαγωγικού λόγου δημιουργεί και καθιστά κυρίαρχη στην ΑΕ μια κουλτούρα συνεχούς ροής και χρήσης της γνώσης με κριτήριο τις ανάγκες των τοπικών πλαισίων επαγγελματικής ή άλλης δράσης, απομακρύνοντας ή ακόμα και διαχωρίζοντας τις πρακτικές της διδασκαλίας από την έρευνα. Επιπλέον, όσον αφορά την ΑΕΕ, αυτές οι αρχές αναπλαισίωσης της γνώσης μπορεί να δημιουργούν προϋποθέσεις για σταδιακή περαιτέρω από-εξειδίκευση του ήδη ευάλωτου, στα σύγχρονα περιβάλλοντα, επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, αφού

κατακερματίζει τη γνωστική τους βάση, καθιστώντας την εύκολα πεπερασμένη (Beck & Young, 2005, Beck, 2008).

4.2 Η Πρακτική Άσκηση

Η ΠΑ αποτελεί κεντρικό άξονα δράσεων στα ΠΠΣ των ΠΤ. Μαζί με τα μαθήματα, που ήδη συζητήθηκαν, συγκροτούν τον κρίσιμο πυρήνα θεμιτής γνώσης και πρακτικής για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας εν πολλοίς τους όρους εισόδου των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, καθώς και τα κριτήρια αναγνώρισης και πραγμάτωσης του επαγγελματικού τους ρόλου (Σαρακινιώτη, 2012). Τα στοιχεία που σε πρώτο επίπεδο αναγνωρίζονται στα προγράμματα των ΠΑ όλων των τμημάτων είναι η καθολικότητα, η υποχρεωτικότητα και η μεγάλη έκταση που καταλαμβάνουν στο διδακτικό χρόνο και στο φόρτο εργασίας των φοιτητών και του προσωπικού. Η ανάλυση δείχνει ότι αποτελούν διαχρονικά το πεδίο ανάπτυξης διδακτικής ετοιμότητας για τους φοιτητές τους κυρίως συνδυάζοντας την επαφή και τη γενικότερη εξοικείωσή τους με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα με την εφαρμογή στην πράξη των σύγχρονων διδακτικών θεωριών και μεθόδων.

Στην πλειονότητα των ΠΠΣ καταγράφεται η προσθήκη μαθημάτων διδακτικής εφαρμογής συναφών με την ΠΑ, στοιχείο που έχει εξισώσει σημαντικά τη γνωστική συμβολή των τμημάτων -αυξάνοντας τον έλεγχό τους- με αυτή των συνεργαζόμενων σχολείων στη διαμόρφωση του περιεχομένου των ΠΑ. Η συνθήκη αυτή φαίνεται να υπηρετεί το στόχο των τμημάτων για μεγαλύτερο θεωρητικό υπόβαθρο στη διδασκαλία και οργανικότερη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή. Επίσης, ο έλεγχος από μέρους των τμημάτων ενισχύεται περαιτέρω σήμερα μέσα από την παράθεση συστηματικότερων και λεπτομερέστερων περιγραφών για την ΠΑ, τόσο αναφορικά με το περιεχόμενο και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων, όσο και αναφορικά με την παιδαγωγική διαδικασία και την αξιολόγηση των φοιτητών.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης της παρούσας μελέτης, τα παραπάνω στοιχεία παραπέμπουν σε προγράμματα επαγγελματικού τύπου, δηλαδή σε προγράμματα που συντηρούν και αναπαράγουν τον παραδοσιακά νοηματοδοτημένο διδακτικό ρόλο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος κυρίαρχα προσδιορίζεται από τη γνώση και την παιδαγωγική τους επάρκεια στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικείμενων του σχολικού προγράμματος.

Παρομοίως με τις ασκήσεις στα ΠΤΔΕ, οι αρχές οργάνωσης των πρακτικών ασκήσεων στα Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης παραπέμπουν σε προγράμματα επαγγελματικού τύπου, τα οποία βασίζονται στη συστηματική μύηση των εκπαιδευομένων στα πεδία και στις μεθόδους εφαρμογής εξειδικευμένων γνωστικών αντικείμενων. Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τα τμήματα της προσχολικής εκπαίδευσης στο επίπεδο των ΠΑ από αυτά των ΠΤΔΕ είναι το γεγονός ότι στις ΠΑ των νηπιαγωγών έχει ενσωματωθεί και αναπαράγεται ο λόγος και οι πρακτικές της διαθεματικότητας στην οργάνωση και τη διδασκαλία της γνώσης, όπως αυτός έχει συγκροτηθεί την τελευταία δεκαετία από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.Σ.) και εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία (Alahiotis, & Karatzia-Stavlioti, 2006; Ball & Cohen, 1996).

Φαίνεται ότι η ιδέα της χαλάρωσης των συνόρων μεταξύ των γνωστικών αντικείμενων και η έννοια της διαθεματικότητας έχουν προβληθεί στις επαγγελματικές ταυτότητες των νέων νηπιαγωγών μέσα από το πεδίο του σχολείου. Το γεγονός ότι η διαθεματικότητα έχει εμπεδωθεί περισσότερο και εφαρμόζεται συστηματικότερα στην προσχολική αγωγή φαίνεται ότι έχει ωθήσει τα αντίστοιχα τμήματα να την

συμπεριλάβουν στις σχετικές εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, με κυριότερη τα μαθήματα υποστήριξης των πρακτικών ασκήσεων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτει το σχολείο σχετικά με αυτή απέναντι σε κάθε φοιτητή, και μελλοντικό εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια των ΠΑ. Έτσι, κατά την παρουσία των φοιτητών στα σχολεία, όσο και από τα θεωρητικά μαθήματα υποστήριξης στα τμήματα, η διαθεματικότητα προβάλλεται ως βασική αρχή ρύθμισης των επαγγελματικών ταυτοτήτων και πρακτικών των νηπιαγωγών σήμερα.

Επίσης, τα στοιχεία επιτρέπουν τη διαπίστωση ότι η μεγαλύτερη πίεση της ανεργίας που αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι των τμημάτων της προσχολικής συγκριτικά και με τον συγγενή κλάδο των δασκάλων, έχουν ωθήσει περισσότερο τα τμήματα να αναζητούν τρόπους προκειμένου να διευρύνουν τις επαγγελματικές δυνατότητες που θα μπορούσε να προσφέρει το πτυχίο στους αποφοίτους. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η ιδέα της ανταλλακτικής αξίας των τίτλων σπουδών στην αγορά εργασίας έχει αρχίσει να ενσωματώνεται σημαντικά στον σύγχρονο παιδαγωγικό τους λόγο, κυρίως στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών. Έτσι, η ΠΑ σε κάποια προγράμματα (ΤΕΕΠΗ Θράκης, ΤΕΠΑΕΣ Αιγαίου) μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οργανισμούς και φορείς παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών εκτός του σχολείου (νοσοκομεία, ΟΤΑ, μουσεία, κτλ).

Το στοιχείο που εντοπίζεται στα δεδομένα για τις ΠΑ και το οποίο έχει ιδιαίτερη ερμηνευτική αξία για την κατανόηση του θέματος, είναι ότι τα τμήματα που στρέφονται σε δράσεις και εκφέρουν ρητορικές συμβατές με το κυρίαρχα στοιχεία του σύγχρονου λόγου για καλύτερη σύνδεση των σπουδών με την αγορά εργασίας, είναι κυρίως τα τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης που λειτουργούν σε νεότερα και γεωγραφικά απομακρυσμένα πανεπιστήμια (νησιά, παραμεθόριος) (Σαρακινιώτη, 2012). Πρόκειται για τμήματα που αντιμετωπίζουν περισσότερες πιέσεις, λόγω γεωγραφικής θέσης, αναφορικά με την ελκυστικότητά τους, ειδικά στην εποχή της οικονομικής κρίσης, συγκριτικά με τα ΠΤ, ειδικά της Δημοτικής Εκπαίδευσης, των κεντρικών και παλαιότερων πανεπιστημίων, οι οποίες και τα καθιστούν περισσότερο «δεκτικά» στις επιρροές που οι πολιτικές ασκούν σήμερα στην εκπαίδευση, στρέφοντάς τα στην προσπάθεια διεύρυνσης των επαγγελματικών προοπτικών των πτυχίων τους.

4.3 Η Διπλωματική Εργασία

Σε αντίθεση με τα μαθήματα και τις ΠΑ, η εκπόνηση ΔΕ στην πλειονότητα των πρόσφατων ΠΠΣ (16 από τα 18) αποτελεί προαιρετική δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει χώρα στο τελευταίο έτος σπουδών. Πρόκειται για μια δραστηριότητα με διαφορετική βαρύτητα από πρόγραμμα σε πρόγραμμα, που δεν πριμοδοτείται σημαντικά σε σχέση με τις συνολικές απαιτήσεις που τίθενται από τα τμήματα για την απονομή του πτυχίου. Η επιλογή αυτή εμφανίζει τα ΠΤ να αποδίδουν στη ΔΕ και κατ'επέκταση την εκπαιδευτική έρευνα δευτερεύουσα θέση στο ΠΠΣ, υπογραμμίζοντας εμμέσως ότι η κύρια αποστολή τους είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και όχι η μύηση στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η επιλογή αυτή φαίνεται να είναι κυρίως συνέπεια του αυξημένου φόρτου εργασίας που δημιουργεί στο διαθέσιμο προσωπικό η εκπόνηση διπλωματικών εργασιών από το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού. Ειδικά σε εποχές που βασικά προβλήματα των τμημάτων είναι ο αυξημένος αριθμός φοιτητών σε σχέση με τον αριθμό του διαθέσιμου προσωπικού, τα περιθώρια αλλαγών στο πλαίσιο εκπόνησης των διπλωματικών με τρόπο που να ενισχύουν την παρουσία τους στα ΠΣ είναι μάλλον περιορισμένα. Έτσι, η εκπόνηση ΔΕ είναι αποτέλεσμα της επιλογής κάθε φοιτητή για το αν θα την εντάξει

στο ατομικό του ΠΣ. Η απόφαση εξαρτάται από τις σημασίες που μπορεί να αναγνωρίσει και να της αποδώσει ο κάθε φοιτητής αναφορικά με τη γνωστική συγκρότηση και την επαγγελματική του εξέλιξη (Bernstein, 1971).

5. Προγράμματα Σπουδών μεταξύ σχολείου, πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας: Ακροβασία ή συγκριτικό πλεονέκτημα;

Τα Π.Τ. συγκροτούν ένα δυναμικό πεδίο γνώσης το οποίο, παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, εμφανίζεται ανθεκτικό και με δυνατότητες να εξελίσσεται. Τα δεδομένα δείχνουν ότι τα τμήματα ως θεσμικές οντότητες αλλά και ως κοινωνικοί χώροι συνάρθρωσης σχέσεων εξουσίας και γνώσης με συγκεκριμένες ιστορικές καταβολές είναι τα «φίλτρα» των πιέσεων που ασκούν οι πολιτικές για αλλαγή των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών.

Υποστηρίζουμε ότι η ευρύτητα των θεμιτών αρχών αναπλαισίωσης της γνώσης (ακαδημαϊκές, παραδοσιακές επαγγελματικές, διαθεματικές) που είναι θεμιτές στα περισσότερα ΠΠΣ και η επικρατούσα στροφή προς συγκεκριμένα πεδία δραστηριότητας, με κυριότερα το χώρο της εργασίας και της καθημερινής ζωής στο σχολείο και στην κοινωνία δημιουργούν ένα πεδίο έντασης για τα προγράμματα. Το σημείο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος «ακροβασίας» στις αρχές της συγκρότησής τους που ενδέχεται να πλήξει το επίπεδο εξειδίκευσης και αυτονομίας του πεδίου και όσων το υπηρετούν. Ωστόσο, την ίδια στιγμή μπορεί να κατανοηθεί ως μια ευκαιρία αναστοχασμού για τη στρατηγική και τα κριτήρια μέσα από τα οποία τα ΠΤ, ως φορείς του συμβολικού ελέγχου, θα μπορούν να αξιοποιούν τα δυνατά σημεία της φυσιογνωμίας τους (π.χ. δυνατότητες διεπιστημονικότητας) για να διεκδικήσουν έναν ισχυρότερο ρόλο τόσο εντός της ΑΕ, όσο και σε σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα και την επιστημονική στήριξη της σχολικής εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

6. Βιβλιογραφία

- Alahiotis, S. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective Curriculum Policy and Cross-Curricularity: Analysis of the New Curriculum Design by the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14 (2), 119-148.
- Arreman, I.E. & Erixon, P-O. (2015). The degree project in Swedish Early Childhood Education and Care-what is at stake?. *Education Inquiry*, 6(3), 309-332.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1996). Reform by the Book: What is –or what Might be– the role of curriculum materials in teacher learning and Instructional reform. *Educational Researcher*, 25 (9), 6-14.
- Ball, S.J. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S.J. (2009). Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society. In M. Peters, A.C. Besley, M, Olssen, M.S. Maurer and S. Weber (Eds.), *Governmentality Studies in Education* (pp. 201-216). Rotterdam: Sense Publishers.

- Beck, J. (2008). 'Governmental professionalism: Reprofessionalising or Deprofessionalising teachers in England?'. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143.
- Beck, J., & Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan Publishers.
- Bernstein, B. (1991). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος (Ι. Σολομών, Μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*. Revised edition. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal Research Methodology*, 4(1), 21-33.
- Clegg, S., & Ashworth, P. (2004). Contested practices: Learning outcomes and disciplinary understanding. In J. Satterthwaite, E. Atkinson & W. Martin (eds.), *The disciplining of education. New languages of power and resistance* (pp. 53-68). Oakhill: Trentham Books.
- Cornu, B. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation from IUFMs to ESPEs. Discussion paper. *Education Inquiry*, 6(3), 289-307.
- Ensor, P. (2004). Towards a sociology of the teacher education. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 153-167). London: RoutledgeFalmer.
- European Commission (2005). *Common European principles for Teacher competences and Qualification*. Directorate-General for Education and Culture.
- Fancourt, N., Edwards A. & Menter, I. (2015). Reimagining a School University Partnership: The Development of the Oxford Education Deanery Narrative. *Education Inquiry*, 6(3), 353-373.
- Lindström, M.N. & Beach, D. (2015). Changes in teacher education Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself?. *Education Inquiry*, 6(3), 241-258.
- Moore, R. (2001). Policy-driven curriculum restructuring: academic identities in transition?. Paper presented at the Higher Education close up conference 2, Lancaster University, 16-18 July, Retrieved 25 March 2006, from: www.leeds.ac.uk/educol/documents/000o1803.htm.
- Neave, G. (1998). Οι εκπαιδευτικοί, Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη (Μ. Δεληγιάννη, Μτφ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Robertson, S. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607.
- Robertson, S. (2013). Teachers' work, denationalisation and transformations in the field of symbolic control. In T. Seddon & J.S. Levin (eds.), *World Yearbook of*

Education 2013, *Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*, (pp. 77-96). London: Routledge.

Σαρακινιώτη, Α. (2012). Γνώση και Ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών πολιτικών ανώτατης Εκπαίδευσης: Το Παράδειγμα των προγραμμάτων σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Εκπονήθηκε με υποτροφία του ΙΚΥ).

Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των ελλήνων εκπαιδευτικών: Ένα μοντέλο ανάλυσης. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Από την έρευνα στην εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-224). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2011). Πειθαρχία και γνώση στην κοινωνία των ικανοτήτων. Στο Γ. Σταμέλος (Επιμ.), *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου, Δέκα χρόνια μετά...χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών, Τόμος Ι* (σσ. 240-267). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Sarakinioti, A. & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, 6(3), 259-288.

Singh, P. (2015). Performativity and Pedagogizing Knowledge: Globalizing Educational Policy Formation, Dissemination, and Enactment. *Journal of Education Policy*, 30(3), 363-384.

Σταμέλος, Γ. (1999). Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.

Tsatsaroni, A., & Cooper, G. (2009). Appropriation, translation and the opening of theory. In G. Cooper, A. King & R. Rettie (eds), *Sociological Objects. The reconfiguration of social theory* (pp. 159-176). Surrey: Ashgate.

Φλουρής, Γ. (2010). Η «οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια αφήγηση για αυτοκριτική και αναπροσανατολισμό. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(59), 231-255.

Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*. 17(3), 347-361.

Zgaga, P. (2015). Rethinking Teacher Education in Europe and beyond. Editorial introduction. *Education Inquiry*, 6 (3), 231-239.

7. Τεκμήρια Ανάλυσης

ΠΤΔΕ Αθηνών (1995/ 2008). Οδηγός Σπουδών 1995-1996/ 2008-2009. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΠΤΔΕ Αιγαίου (1992/ 2008). Οδηγός Σπουδών 1992-1993/ 2008-2009. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΠΤΔΕ Θεσσαλίας (1995/ 2008). Οδηγός Σπουδών 1995-1996/ 2008-2009. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης (2001/ 2007). Οδηγός Σπουδών 2001-2002/ 2007-2008. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΠΤΔΕ Θράκης (1999/ 2009). Οδηγός Σπουδών 1999-2000/ 2009-2010. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- ΠΤΔΕ Ιωαννίνων (1994/ 2008). Οδηγός Σπουδών 1994-1995/ 2008-2009. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΠΤΔΕ Κρήτης (1995/ 2008). Οδηγός Σπουδών 1995-1996/ 2008-2009. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΠΤΔΕ Πάτρας (1995/ 2008). Οδηγός Σπουδών 1995-1996/ 2008-2009. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΠΤΔΕ Φλώρινας (2003). Οδηγός Σπουδών 2003-2004. Φλώρινα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- ΠΤΔΕ Φλώρινας (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- ΠΤΝ Αθηνών (1994). Οδηγός Σπουδών 1994-1995. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΠΤΝ Αιγαίου (1992). Οδηγός Σπουδών 1992-1993. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- ΠΤΝ Θεσσαλίας (1995). Οδηγός Σπουδών 1995-1996. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- ΠΤΝ Θεσσαλονίκης (1999). Οδηγός Σπουδών 1999-2000. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΠΤΝ Θράκης (1996). Οδηγός Σπουδών 1996-1997. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- ΠΤΝ Ιωαννίνων (1993). Οδηγός Σπουδών 1993-1994. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΠΤΝ Ιωαννίνων (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΠΤΝ Κρήτης (1995). Οδηγός Σπουδών 1995-1996. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΠΤΝ Πάτρας (1998). Οδηγός Σπουδών 1998-1999. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΠΤΝ Φλώρινας (2003). Οδηγός Σπουδών 2003-2004. Φλώρινα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- ΠΤΝ Φλώρινας (2009). Οδηγός Σπουδών 2009-2010. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- ΠΤΠΕ Θεσσαλίας (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- ΠΤΠΕ Κρήτης (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΤΕΑΠΗ Ηλικία Αθηνών (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΤΕΕΠΗ Θράκης (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2010. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- ΤΕΕΑΠΗ Πατρών (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΤΕΠΑΕ Θεσσαλονίκης (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

ΤΕΠΑΕΣ Αιγαίου (2008). Οδηγός Σπουδών 2008-2009. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας υπό την επίδραση της κρίσης και κοινωνικές ανισότητες

Τζαφέα Όλγα, Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, olgatzaf@gmail.com

Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, esianou@uoi.gr

Περίληψη

Η σχέση ανώτατης εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας αποτελεί διεθνώς αντικείμενο πλήθους ερευνών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ένας από τους παράγοντες που συντελούν σε αυτό είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πτυχιούχοι για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, οι οποίες υπονομεύουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στο ζήτημα αυτό και βασίζεται στα δεδομένα από μια πρόσφατη έρευνα, σκοπός της οποίας είναι να διερευνηθούν τα σχέδια και οι προσδοκίες των φοιτητών, κατά την ολοκλήρωση των σπουδών, για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Τα ευρήματα της έρευνας αναλύονται συγκριτικά με τα αποτελέσματα μιας παλαιότερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2005-2007, με σκοπό να ανιχνευθεί, αν και σε ποιο βαθμό τα σχέδια και οι προσδοκίες των φοιτητών επηρεάζονται από την κρίση, σε σχέση με την κοινωνική τους τάξη. Από τα δεδομένα της έρευνας και τη συγκριτική προσέγγισή τους προκύπτουν τρία σημαντικά ευρήματα. Πρώτον, τα σχέδια των φοιτητών δεν είναι συγκεκριμένα και οι προσδοκίες τους ασαφείς. Δεύτερον, η κρίση έχει αλλάξει τις προτεραιότητες των νέων σε σχέση με την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Τρίτον, τα σχέδια των φοιτητών επηρεάζονται μετά την κρίση σε μεγαλύτερο βαθμό από την κοινωνική τους προέλευση, με συνέπεια να μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ των προερχομένων από τα υψηλότερα και τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα σχέδια και οι προσδοκίες των πτυχιούχων αντανακλούν την ανησυχία που προκαλεί η μετάβαση από το μοντέλο της παρελθούσας επιτυχούς και ασφαλούς επαγγελματικής σταδιοδρομίας των γονέων τους στο νέο μοντέλο του ανταγωνισμού, της απασχολησιμότητας και του ρίσκου της γενιάς τους που οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες.

1. Εισαγωγή

Η σχέση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας υπήρξε, ιστορικά, στενή και αδιαμφισβήτητη γιατί πηγάζει από την αποστολή του πανεπιστημίου που είναι η παραγωγή και η μετάδοση της γνώσης, με σκοπό την προετοιμασία των φοιτητών για

την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους σταδιοδρομία, τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής κινητικότητας (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Είναι, επίσης, μια σχέση αμφίδρομη, αφού το πανεπιστήμιο, με βάση την επικρατούσα θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την κάλυψη των αναγκών της σύγχρονης αγοράς εργασίας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις δομές και λειτουργίες του πανεπιστημίου (Brown & Lauder, 2006, σελ. 318). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «κοινωνίες της γνώσης», ο ανταγωνισμός για προσόντα, εφόδια, ικανότητες και δεξιότητες αποτελούν τη βάση οργάνωσης και εξέλιξης της που βασίζονται σε έναν ορθολογιστικό τρόπο σκέψης στον οποίο κυριαρχεί η λογική της σχέσης κόστους-οφέλους (Lee & Coelli, 2010). Με βάση, άλλωστε, τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η επιτυχής πρόσβαση και διαδρομή των ατόμων στην αγορά εργασίας εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τα διαθέσιμα προσόντα και τα προσωπικά επιτεύγματα (Becker, 2003). Τα ακαδημαϊκά προσόντα είναι ένα είδος ανθρωπίνου κεφαλαίου που μπορεί να «εμπορευματοποιηθεί» στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Εφόσον η εκπαίδευση είναι το βασικότερο μέσο επένδυσης που αξιοποιείται από τα άτομα ώστε να αποκομίσουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη στην αγορά εργασίας, η ποιότητα της ένταξης σε αυτή εξαρτάται, σε σημαντικό βαθμό, από το επίπεδο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Becker, 2003· Boudon, 1974· Lopez et al., 2005). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της προβληματικής, η στενή σχέση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών (Brown & Lauder, 2006· Nunez & Livanos, 2010).

Τα ευρήματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, η σχέση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας διέρχεται μια περίοδο μετασχηματισμού και δραματικών αλλαγών. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των αλλαγών είναι η παρατεταμένη διάρκεια των φάσεων της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, αλλά και η δυσκολία προσδιορισμού των φάσεων αυτών με σαφή τρόπο. Η μετάβαση από τον κόσμο της γνώσης στον κόσμο της παραγωγής γίνεται μια ολοένα και περισσότερο μία χρονοβόρα διαδικασία, τα βήματα της οποίας δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα (Brennan & Shah, 2000).

Οι αλλαγές που συντελούνται διεθνώς στο πολιτικό και οικονομικό πεδίο έχουν πολυάριθμες και σύνθετες συνέπειες, όπως είναι η απορρύθμιση της αγοράς εργασίας που συνοδεύεται από την ανεργία, την υποαπασχόληση, την αποειδίκευση και τη μείωση των μισθών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, αναπόφευκτα, μετασχηματίζονται οι δομές της αγοράς εργασίας και επικρατούν ευέλικτες μορφές εργασίας. Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες καθιστούν άχρηστες περισσότερες θέσεις εργασίας από αυτές που δημιουργούν (Φωτόπουλος, 2017). Έτσι, πολλά από τα επαγγέλματα, τα οποία ασκούσαν παραδοσιακά τα μεσαία κοινωνικά στρώματα συρρικνώνονται, οι εργασίες γίνονται πιο επισφαλείς και αποκτούν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά της εργατικής τάξης. Έννοια-κλειδί για την κατανόηση των προαναφερθέντων είναι η «απασχολησιμότητα», η οποία ασκεί πλέον καταλυτική επίδραση στη σχέση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας, είναι καθοριστικός παράγοντας των αλλαγών αυτών. Με τον όρο «απασχολησιμότητα», σύμφωνα με τους Hillage και Pollard, εννοείται η ικανότητα του ατόμου να κερδίσει μία θέση εργασίας, να τη διατηρήσει, και να αναζητήσει με τα προσόντα του μία νέα εργασία αν αυτό χρειαστεί (Hillage & Pollard, 1998, σελ. 1, όπως αναφέρεται στο Brown et al., 2003, σελ. 110). Η προσαρμογή του στις νέες συνθήκες που δημιουργεί η απασχολησιμότητα απαιτεί υψηλότερα προσόντα, απόκτηση νέων μορφών γνώσης και δεξιοτήτων, που συνδέονται με την κοινωνία της γνώσης και την τεχνολογική καινοτομία. Οι Brown και Lauder αναφέρουν ότι η «απασχολησιμότητα» καλλιεργεί τον ανταγωνισμό για την απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσεων, προσόντων και δεξιοτήτων (Brown & Lauder, 2001, όπως αναφέρεται στο Brown et al., 2003, σελ. 107), τις οποίες η ανώτατη εκπαίδευση και ιδιαίτερα το πανεπιστήμιο οφείλουν να μεταδώσουν ώστε τα άτομα να

ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εργοδοτών. Οι τελευταίοι αναζητούν πτυχιούχους που είναι εφοδιασμένοι με υψηλού επιπέδου σύγχρονες ικανότητες και δεξιότητες, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η πρωτοβουλία, οι καινοτόμες ιδέες, η συλλογικότητα και η προσαρμοστικότητα σε ποικίλα περιβάλλοντα εργασίας. Οι Brown, Hesketh και Williams (2004) επισημαίνουν, επιπλέον, ότι οι εργοδότες δεν επιλέγουν τους εργαζομένους μόνο με βάση τα πτυχία τους αλλά με βάση τις εμπειρίες, την προσωπικότητα και συνολικότερα, τα επιτεύγματά τους στη διάρκεια της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής τους διαδρομής. Θεωρούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της σύγχρονης αγοράς εργασίας, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η ευελιξία και ο ανταγωνισμός.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες αλλάζουν ριζικά οι απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Διαφοροποιούνται, σε σχέση με το παρελθόν, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αναπτύσσεται η μη τυπική εκπαίδευση και ο θεσμός της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2017, σελ. 391), «οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί δέχονται συστημικές αλλά και συστηματικές πιέσεις για την προσαρμογή τους στη λογική και στο πλαίσιο λειτουργίας της διεθνούς αγοράς, όπως αυτή διαμορφώνεται στο κυρίαρχο φάσμα της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης της οικονομίας». Αλλάζει, ιδιαιτέρως τις απαιτήσεις από την Ανώτατη εκπαίδευση που προετοιμάζει το υψηλά εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι πολιτικές για τη διεύρυνση της συμμετοχής, οι οποίες, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, έχουν στόχο την αύξηση του εργατικού δυναμικού με υψηλή εξειδίκευση που μπορεί να καλύψει τις ανάγκες στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Brown, Hesketh & Williams, 2004). Έχει, επιπλέον, στόχο την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής, αφού αυξάνει τον αριθμό των φοιτητών και συνεπώς παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση των προερχομένων από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Ωστόσο, οι μελέτες που εξετάζουν τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας δείχνουν ότι η διεύρυνση της συμμετοχής δε μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες ως προς την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση. Η διεύρυνση της συμμετοχής συνοδεύεται από την περαιτέρω στρωματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης ενώ παράλληλα, όπως υποστηρίζει η Σιάνου-Κύργιου (2010), πολλοί κοινωνικοί παράγοντες μεσολαβούν και διαφοροποιούν τις διαδικασίες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο και μετάβασης στην αγορά εργασίας. Η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δεν οδήγησε στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Προσφέρει περισσότερες, αλλά διαφοροποιημένες ευκαιρίες πρόσβασης που αναπαράγουν τις ανισότητες. Συντελεί στον πληθωρισμό των πτυχιούχων με αποτέλεσμα οι ευκαιρίες για τις καλύτερες θέσεις εργασίας, δεν καλύπτουν τη ζήτηση και ταυτόχρονα μεγαλώνουν τον ανταγωνισμό για την κατάληψη υψηλότερων θέσεων στην ιεραρχία των επαγγελμάτων. Η αξία των πτυχίων μειώνεται, ενώ η μεγαλώνει η απαίτηση για περισσότερα προσόντα. Το γεγονός αυτό ωθεί τους νέους και τις οικογένειές τους σε μία συνεχή προσπάθεια απόκτησης αυξημένων προσόντων, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Στην πράξη όμως, παγιδεύονται γιατί οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα και να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό για την αξιοποίηση των ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Η παγίδα των ευκαιριών αντανακλά την αναντιστοιχία μεταξύ ιεραρχίας εργασιών και προσόντων. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ιεραρχίας των εργασιών και των προσόντων και η ένταξη στην αγορά εργασίας εξαρτάται από άλλους παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, η κοινωνική τάξη,

το φύλο, ο τόπος κατοικίας, η εθνοπολιτισμική καταγωγή (Brown, 1997). Η παγίδα των ευκαιριών δεν αποτελεί τελικά «πρόβλημα της εκπαίδευσης», αλλά «πρόβλημα για την εκπαίδευση» (Brown, 2003). Προκειμένου, μάλιστα να ερμηνευθεί η συντήρηση και η όξυνση των ανισοτήτων, πολλοί μελετητές αξιοποιούν τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου (cultural capital) του Bourdieu (Bourdieu, 1986). Υποστηρίζουν ότι οι προσδοκίες που έχουν οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα από τις σπουδές σε σχέση με την επαγγελματική τους αποκατάσταση συχνά δεν υλοποιούνται (Lu, 2012), αν και αποκτούν γνώσεις που τεκμηριώνουν την υψηλή τους εξειδίκευση, τυπικά προσόντα για μία επιτυχή επαγγελματική διαδρομή, δεν διαθέτουν τα προσωπικά εκείνα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας. Η Tomlinson, σε μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησε σε τελειόφοιτους, με σκοπό να εντοπίσει τον τρόπο που οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη σχέση προσόντων με τη μελλοντική τους απασχόληση, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων είναι αναπόφευκτη «εφόσον η ελίτ και η μαζική ανώτατη εκπαίδευση συνυπάρχουν (Scott, 1995, όπως αναφέρεται στο Tomlinson, 2008), και η συνύπαρξη αυτή εντείνει τις διαφορές και τα επίπεδα του συμβολικού κεφαλαίου μεταξύ των πτυχιούχων. Επομένως, η δημιουργία μιας μαζικής ανώτατης εκπαίδευσης, εφόσον συνοδεύεται με την αντίστοιχη μείωση της αξίας των ακαδημαϊκών διαπιστευτηρίων ενισχύει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες (Tomlinson, 2008, σελ. 66).

Από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αποφοίτους σε πανεπιστήμια της Βρετανίας, με σκοπό να αναδείξει τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η επιτυχής μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, προέκυψε ότι αυτοί βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης και ειδικότερα το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, την εθνότητα, το αντικείμενο και το ίδρυμα σπουδών. Η μετάβαση, συνεπώς, των αποφοίτων στην αγορά εργασίας συνδέεται με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν (Brown, 2006). Οι προερχόμενοι από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα πτυχιούχοι είναι περισσότερο πιθανό να αξιοποιήσουν τα προσόντα τους και να ασχοληθούν σε επαγγέλματα που προσφέρουν υλικά και συμβολικά οφέλη. Αντίθετα, οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα πτυχιούχοι είναι περισσότερο πιθανό να ασχοληθούν σε χαμηλά αμειβόμενες εργασίες ή σε εργασίες που δεν απαιτούν υψηλά προσόντα (Argentin & Triventi, 2011· Smith, 2000). Το συμπέρασμα που συνάγεται από τα ευρήματα αυτά είναι ότι η επιτυχής επαγγελματική διαδρομή, τα γενικότερα οφέλη από τις σπουδές δε σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο πανεπιστήμιο αλλά από το υλικό, το κοινωνικό και κυρίως το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας. Αυτό το συμπέρασμα έχει ενδιαφέρον γιατί τα οφέλη από τις σπουδές είναι πιο σημαντικά για τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες ελπίζουν σε μια επικερδή εργασία και στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα αλλά δε διαθέτουν τις μορφές εκείνες κεφαλαίου που είναι απαραίτητες για να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας.

Η επιστημονική συζήτηση που γίνεται διεθνώς με βάση τα ευρήματα σχετικών μελετών, αποτέλεσαν αφορμή για την έρευνα που παρουσιάζεται στη συνέχεια και σχετίζεται με την ελληνική πραγματικότητα. Τα ευρήματά της έχουν ενδιαφέρον γιατί η Ελλάδα δεν ακολουθεί το ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τις άλλες τεχνολογικά και οικονομικά προηγμένες χώρες της Δύσης (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ, Γερμανία, Ολλανδία), όσον αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας γιατί ένας μεγάλος αριθμός από ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες δεν της το επέτρεψαν (Gounias, 2007). Σε αντίθεση με αυτές, η φοίτηση στο ελληνικό πανεπιστήμιο, των προερχομένων από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αποτελούσε το διαβατήριο για την κοινωνική άνοδο (Τσουκαλάς, 1977). Το πτυχίο διασφάλιζε μία σταθερή εργασία, στο δημόσιο, κυρίως, τομέα και προσέφερε ευκαιρίες επαγγελματικής σταδιοδρομίας και κοινωνικής ανόδου, μειώνοντας τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Τις

τελευταίες, όμως, δεκαετίες και ειδικά μετά την κρίση έχει αλλάξει η πραγματικότητα. Η μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας είναι εξαιρετικά δύσκολη, με αποτέλεσμα να γίνονται έρευνες και να αναπτύσσεται μια ευρύτερη προβληματική που προσεγγίζει τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, σε σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες (Μαλούτας, 2015· Maloutas, 2016). Οι κοινωνιολογικές μελέτες που ασχολούνται με το ζήτημα της μετάβασης αναδεικνύουν μια σημαντική διάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων και το μετασχηματισμό της σχέσης του πανεπιστημίου με την ισότητα ευκαιριών στην αγορά εργασίας (Γουνίας 1998· Καραμεσίνη, 2003, 2006, 2016· Σιάνου-Κύργιου, 2010).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να χαρτογραφηθούν τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και η επίδραση της κρίσης και της κοινωνικής προέλευσης των φοιτητών. Η έρευνα ήταν ποιοτική και ποσοτική και πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η ποσοτική έρευνα έγινε σε ένα δείγμα 500 φοιτητών που προέρχονταν από όλα τα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και οι οποίοι βρίσκονταν στο τελευταίο έτος των σπουδών τους. Η ποιοτική έρευνα έγινε σε 40 φοιτητές με ημιδομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να ανιχνευθούν σε βάθος οι αντιλήψεις τους για τα μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται σε σύγκριση με αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη το 2005-2007, προκειμένου να αναδειχτούν οι διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών πριν και μετά την κρίση (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη είναι: α) υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτητών στα σχέδια μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας πριν και μετά την κρίση; β) υπάρχει σχέση ανάμεσα στα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία²³ και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων;

3. Τα ευρήματα της έρευνας

Πριν αρχίσει η ανάλυση των δεδομένων κρίθηκε αναγκαίο να παρουσιαστεί η κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο, την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τόσο στην παρούσα όσο και στην προηγούμενη έρευνα.

²³Πέρα των αμφισβητήσεων που διατυπώνονται αδιάλειπτα για το ζήτημα του προσδιορισμού της κοινωνικής τάξης χρησιμοποιούνται στις σύγχρονες μελέτες διεθνώς σχήματα κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών, όπως για παράδειγμα το National Statistics Socio-economic Classification (NS-SEC). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται το σχήμα με έξι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες (CASMIN educational classification), βλ. Σιάνου-Κύργιου Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (2006, σελ. 101). Η κατηγοριοποίηση των φοιτητών έγινε μετά τη διασταύρωση του επιπέδου εκπαίδευσης του γονέα, του είδους της εργασίας (διευθυντικό ή ανώτερο επιστημονικό επάγγελμα, επιχείρηση, δημόσιος τομέας, ιδιωτικός τομέας, ελεύθερο επάγγελμα, αγρότης, εργάτης, άνεργος) καθώς και του εισοδήματος της οικογένειας.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και το φύλο (έρευνα 2005-2007 και έρευνα 2014-2015)

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία (N=500)	ΕΡΕΥΝΑ 2005-2007	ΕΡΕΥΝΑ 2014-15
Iα, Ib	9,4%	7,1%
II	21,8%	37,4%
IIIα, IIIb	37,8%	32,8%
IV, V	30,2%	12,2%
VI	0,6%	6,7%
Φύλο (N=500)		
Ανδρες	30%	42%
Γυναίκες	70%	58%

Οι κατανομές του δείγματος όσον αφορά την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και το φύλο για τις δύο έρευνες φαίνονται στον πίνακα 1. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, από τις κατανομές των ποσοστών προκύπτει ότι στην έρευνα του 2004-2005, το 31.4% έχει πατέρα πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης, το 30.8% έχει πατέρα απόφοιτο δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 37.7% απόφοιτο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Σιάνου-Κύργιου 2010, σελ. 173). Αντιστοίχως, από τις κατανομές των ποσοστών της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το 21.8% έχει πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το 37% απόφοιτο δεύτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ 41.2% έχει πατέρα που έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε σχέση με πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση εστιάζεται σε δύο επιμέρους ζητήματα. Το πρώτο σχετίζεται με το βαθμό που οι φοιτητές, κατά το τελευταίο έτος των σπουδών τους, είχαν συγκεκριμένα σχέδια για τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας. Το παρακάτω γράφημα απεικονίζει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν έχει σαφή σχέδια για το μέλλον ενώ αντίστοιχα, η έρευνα που διεξήχθη τα έτη 2005-2007 δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών είχε συγκεκριμένα επαγγελματικά σχέδια. Πιο συγκεκριμένα, από τα ποσοτικά δεδομένα (γράφημα 1, παράρτημα) προκύπτει ότι οι φοιτητές σε ποσοστό, 48.6%, κατά το τελευταίο έτος των σπουδών τους έχουν γενικά σχέδια, χωρίς συγκεκριμένους στόχους και σε ποσοστό 17.3% δεν έχουν σκεφτεί το μέλλον τους. Οι κατανομές αυτές των ποσοστών μοιάζουν παράδοξες δεδομένου ότι το δείγμα αποτελείται από τελειόφοιτους που σκοπεύουν σύντομα να ολοκληρώσουν και θα ήταν αναμενόμενο να έχουν μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές. Τα δεδομένα, ωστόσο, δείχνουν ότι υπάρχει έλλειψη στόχων, η οποία μπορεί να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην κρίση και στα υψηλά ποσοστά ανεργίας. Αντίθετα, τα επαγγελματικά σχέδια των νέων είναι πιο ξεκάθαρα στην έρευνα του 2005-2007, όπου το 66% έχει συγκεκριμένα επαγγελματικά σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, μόνο το 27.4% του δείγματος της έρευνας δεν έχει συγκεκριμένα επαγγελματικά σχέδια (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Από τις συσχετίσεις με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, το φύλο διαφοροποιεί αλλά όχι σε πολύ σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις των φοιτητών. Συγκεκριμένα, οι άνδρες υπερέχουν έναντι των γυναικών στο ότι δεν έχουν σκεφτεί τι θα κάνουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών, ποσοστό 20% έναντι 15.1%, ενώ οι γυναίκες υπερέχουν στο ότι έχουν γενικά σχέδια χωρίς συγκεκριμένους στόχους, 51% έναντι 45.1%. Απεναντίας, παρόμοιο ποσοστό ανδρών και γυναικών έχει ξεκάθαρη εικόνα για το επαγγελματικό μέλλον, ποσοστό

35%. Υπάρχει, επίσης, σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο και τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Όσοι έχουν γονείς που ανήκει σε υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχουν πιο σαφή σχέδια μετάβασης στην αγορά εργασίας, ποσοστό 38% έναντι 32.8%. Στις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες αυξημένο είναι απεναντίας το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι έχουν ασαφή σχέδια, χωρίς στόχους, ποσοστό 56.2% έναντι 38.7%. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ασκεί επίδραση στα σχέδια των φοιτητών, αφού οι φοιτητές με γονείς απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν σε μικρότερο ποσοστό, 31.1%, ότι έχουν συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους ενώ οι έχοντες γονείς πτυχιούχους ΑΕΙ ή ΤΕΙ δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν ξεκάθαρη εικόνα για το επαγγελματικό τους μέλλον, ποσοστό 38.6% (πίνακας 2, παράρτημα).

Το δεύτερο ζήτημα που σχετίζεται με το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι οι προσδοκίες των φοιτητών για τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι αυτές έχουν αλλάξει σημαντικά, σε σύγκριση με την προηγούμενη δεκαετία. Συγκεκριμένα, το 36% σχεδιάζει να φύγει στο εξωτερικό μετά την αποφοίτηση, ποσοστό το οποίο είναι πολύ χαμηλότερο στην έρευνα του 2005-07, 0.3% (γράφημα 2, παράρτημα). Τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη διαρροή των επιστημόνων (brain-drain) στις χώρες της Ευρώπης δείχνουν ότι πρόκειται για ένα σημαντικό πρόβλημα που πλήττει την παραγωγική δύναμη της χώρας. Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2015 με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση και διερεύνηση του φαινομένου της εξωτερικής μετανάστευσης από την Ελλάδα στον καιρό της κρίσης οδηγήθηκε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία παρατηρείται μια διαχρονική αλλαγή στο χαρακτήρα της μετανάστευσης από την Ελλάδα: από το 1990 το ποσοστό των πτυχιούχων που φεύγουν στο εξωτερικό αγγίζει το 63%. Αντίθετα, έως το 1970, μόλις το 12% από όσους μετανάστευαν στο εξωτερικό είχαν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (Lamprianidis & Pratsinakis, 2014). Επίσης, ενδιαφέρον είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο μόνο το 21% των πτυχιούχων που μεταναστεύουν είναι πάνω από 35 ετών. Αυτό δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι νέοι μεταξύ 25-35, οι οποίοι μετά την αποφοίτησή τους αναζητούν τη τύχη τους σε άλλη χώρα. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την τάση αυτή.

Μια ακόμη σημαντική αλλαγή στα σχέδια των νέων για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας που προκλήθηκε μέσα σε μια δεκαετία είναι η μειωμένη, σε αντίθεση με το παρελθόν, επιθυμία για διορισμό στο δημόσιο τομέα. Τα ποσοστά, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, είναι 47.6% έναντι 13.8%. Σήμερα, οι περισσότεροι πτυχιούχοι δε σχεδιάζουν να εργαστούν στο δημόσιο τομέα. Απεναντίας, παρατηρείται μια ανοδική τάση στο ποσοστό αυτών που σκέφτονται να δημιουργήσουν μια επιχείρηση, αφού το ποσοστό αυξήθηκε στο 16.5% έναντι 6.9% της προηγούμενης έρευνας. Τέλος, τα ποσοστά των φοιτητών που δηλώνουν πως επιθυμούν να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα έχουν επίσης αυξηθεί, ποσοστό 25.4% έναντι 15.4%.

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις προτιμήσεις των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, όπως δείχνουν και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Gounias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005). Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο διαφοροποιεί τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Υπάρχει, ωστόσο, διαφοροποίηση μεταξύ της παλιάς και της νέας έρευνας: στην έρευνα του 2005-2007, οι φοιτητές με πατέρα που εντάσσεται στις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες επιθυμούν συχνότερα να εργαστούν στο δημόσιο τομέα, σε σχέση με τους έχοντες πατέρα που εντάσσεται στις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 3 (παράρτημα). Επίσης, όσοι έχουν πατέρα που εντάσσεται στις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό ή να ανοίξουν δική τους επιχείρηση. Αντίθετα, η πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι οι έχοντες πατέρα από τις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες επιθυμούν συχνότερα (ποσοστό

26.2% έναντι 24%) να φύγουν στο εξωτερικό, ποσοστό 24% έναντι 16% να ανοίξουν επιχείρηση και, ποσοστό 33.9% έναντι 8.1% να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα.

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές με πατέρα που έχει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης σε υψηλότερο ποσοστό (76.2%) προτιμούν ως καλύτερη επαγγελματική λύση το διορισμό στο δημόσιο τομέα, ενώ οι φοιτητές με πατέρα που έχει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης σκέφτονται να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση, ποσοστό 60.6%. Το φύλο, τέλος, διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών, αφού οι γυναίκες επιθυμούν να διοριστούν στο δημόσιο σε μεγαλύτερο ποσοστό (17.5%) έναντι των ανδρών, που επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες (20.6% έναντι 15%) να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση. Τέλος, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες (ποσοστά 35.6% και 34.5% αντίστοιχα), επιθυμούν να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Συνολικά, η εικόνα που διαμορφώνεται για όσους προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, είναι η αυξανόμενη τάση για φυγή στο εξωτερικό ή για εργασία στον ιδιωτικό τομέα, σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία.

Τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας ενισχύουν τα παραπάνω ευρήματα. Η παρακάτω μαρτυρία από μια φοιτήτρια με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, είναι χαρακτηριστική των σχεδίων μετάβασης στην αγορά εργασίας αυτών που διατηρούν επιφυλάξεις για την εξεύρεση εργασίας και θεωρούν ιδανική επαγγελματική επιλογή το διορισμό στο δημόσιο τομέα.

«Μεταπτυχιακό σκέφτομαι να κάνω στην Ελλάδα και όχι στο εξωτερικό, δεν μου αρέσει στο εξωτερικό. Αν μπορώ, θα κάνω στα Γιάννενα δεν θέλω να γυρίσω στο χωριό, αλλά δεν θέλω και στην Αθήνα επειδή είναι μεγάλη πόλη και γίνεται χαμός και έχει μεγάλη βαβούρα. Θέλω πρώτα να κάνω μεταπτυχιακό στη Ψυχολογία, και αν δεν βρω κάτι, μετά στην Ειδική Αγωγή. Αν δεν είμαι κοντά στο σπίτι θα ψάξω να βρω δουλειά. Θα ήταν καλό να κάνω μεταπτυχιακό γιατί είναι δύσκολο αλλιώς να βρω δουλειά. Θα ήταν ιδανικό για εμένα να διοριστώ στο δημόσιο. Θα ήμουν ικανοποιημένη με μισθό 400-500 ευρώ λόγω της οικονομικής κρίσης. Με το μεταπτυχιακό δεν ξέρω αν θα βρω εύκολα δουλειά αλλά είναι ένα συν... να έχεις κάτι παραπάνω. Θα επέλεγα πρώτη την μονιμότητα (οι εργοδότες σε πετάνε έξω ανά πάσα στιγμή και προσλαμβάνουν άλλα άτομα με λιγότερα χρήματα), δεύτερο την αμοιβή και τρίτο το κύρος».

Συχνότερα, οι φοιτητές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο προτιμούν να εργαστούν στο δημόσιο τομέα. Οι λόγοι που αποδίδουν την επιθυμία τους αυτή συνδέεται με τις συνθήκες εργασίας και την ασφάλεια που τους παρέχει, με βάση το παραδοσιακό πρότυπο για μια σταθερή επαγγελματική διαδρομή, ακόμη και αν οι απολαβές δεν είναι υψηλές. Διαφορετική, ωστόσο, είναι η περίπτωση ορισμένων φοιτητών που βλέπουν από μια διαφορετική οπτική τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Τα σχέδιά τους αυτά, όπως φαίνεται από το απόσπασμα που ακολουθεί συνδέονται άμεσα με τους υψηλούς στόχους και την ασφάλεια που τους παρέχει το οικογενειακό τους περιβάλλον:

«Οι γονείς μου θέλουν να πάω στο εξωτερικό, προτιμάνε το καλύτερο. Δεν αγχώνομαι για τη δουλειά ούτε με αγχώνουν, πιστεύω ότι σε δέκα χρόνια οι σημερινοί πενηντάρηδες θα πάρουν σύνταξη και έτσι θα δημιουργηθούν θέσεις εργασίας και θα προσληφθώ και εγώ. Χρειάζομαι δέκα χρόνια περίπου για να σταθώ στα πόδια μου καλά, θέλω να κάνω και ένα διδακτορικό γιατί για να γίνεις διευθυντής νοσοκομείου πρέπει να έχεις ένα διδακτορικό. Έχω ένα πλάνο δέκα ετών. Για να βρεις δουλειά μετράνε τα προσόντα, η θέληση που έχεις, η όρεξη για δουλειά, μπορώ να δουλέψω πολλές ώρες, οι γνωριμίες επίσης μετράνε αυτή την εποχή στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό. Και εκεί πρέπει κάποιος να σε συστήσει. Πρώτα με νοιάζει το κύρος του καθηγητή, η αμοιβή να είναι καλή, ανάλογη με τα προσόντα μου και τέλος η μονιμότητα σε κάποια δουλειά. Το θετικό είναι ότι οι γονείς μου είναι γιατροί και ξεκινάω από το ένα και όχι από το μηδέν προκειμένου να φτάσω στο δέκα. Στην εποχή μας, οι γνωριμίες τους, οι εμπειρίες τους είναι σημαντικές. Έτσι θα βρω το καλύτερο για μένα. Θα ξέρω που να πάω στο εξωτερικό, θα έχω οικονομική και ψυχολογική υποστήριξη στις εξεταστικές. Είναι θετικό για κάποιο παιδί να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα του, αρκεί να τον ευχαριστεί. Αν η επιχείρηση στέκεται καλά και μπορεί να σου ανταποδώσει αυτά θέλεις, μπορείς να την εξελίξεις».

Είναι φανερό από τα παραπάνω αποσπάσματα ότι οι κοινωνικές ανισότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στις προσδοκίες και τα σχέδια των φοιτητών και οξύνονται κάτω από την επιδείνωση των συνθηκών εργασίας που συνεπάγεται η κρίση.

4. Συμπέρασμα

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι κάτω από την επίδραση της κρίσης συντελούνται βίαιοι μετασχηματισμοί στη σχέση ανάμεσα στην ανώτατη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, με απρόβλεπτες συνέπειες για τους πτυχιούχους και την ελληνική κοινωνία. Τα ευρήματα για τα σχέδια και τις προσδοκίες των φοιτητών για τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας, όπως και η σύγκριση των ευρημάτων της έρευνας που διεξήχθη το 2015 με τα δεδομένα παρόμοιας έρευνας που διεξήχθη το 2005, προκειμένου να διαφανεί ο βαθμός και η ποιότητα των αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί λόγω της κρίσης, οδηγούν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον τρόπο που διαφοροποιούνται τα σχέδια μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας πριν και μετά την κρίση, τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα σχέδια και οι προσδοκίες για τη μετάβαση είναι περισσότερο ασαφή, μετά την κρίση. Η κρίση επηρεάζει τους νέους που δυσκολεύονται να θέσουν σαφείς επαγγελματικούς στόχους, διακατέχονται από ανησυχία που «αντανακλά μια σύγκρουση ανάμεσα στο μοντέλο της επιτυχίας και της σταδιοδρομίας των γονέων και στο νέο μοντέλο του ανταγωνισμού» (Σιάνου-Κύργιου, 2010, σελ. 304). Η ισχυρή επιθυμία για μια θέση στο δημόσιο, που εντοπίζεται πριν την κρίση, περιορίζεται, εφόσον επιθυμούν κυρίως να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό, να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση ή να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα. Η μετανάστευση στο εξωτερικό αποτελεί το πρώτο και κύριο μέλημα των φοιτητών για την εξεύρεση εργασίας και μια καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία. Στην έρευνα της προηγούμενης δεκαετίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010), μικρό ποσοστό του δείγματος αναφερόταν στη μετανάστευση, γιατί προσδοκία των περισσότερων ήταν να εργαστούν ως δημόσιοι υπάλληλοι και συνεπώς να απαλλαγούν από το άγχος της επιβίωσης και τον κίνδυνο της απόλυσης.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου των φοιτητών στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των σχεδίων τους, τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Οι φοιτητές με γονείς πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης έχουν πολύ συχνότερα σαφή σχέδια για την επαγγελματική διαδρομή που θέλουν να επιλέξουν. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν ότι οι έχοντες γονείς που έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση είναι περισσότερο πιθανό να βρουν καλύτερη εργασία στο μέλλον (Argentin & Triventi, 2011). Αντίθετα, οι έχοντες γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης αρκούνται σε επαγγέλματα με χαμηλό μισθό και αισθάνονται ανασφαλείς σχετικά με την αξία των προσόντων τους. Προτιμούν τη μονιμότητα που εξασφαλίζει μια θέση στο δημόσιο τομέα. Έτσι, καταλήγουν σε εργασίες κατώτερες των προσόντων τους, με χαμηλές απολαβές, περιορισμένα οφέλη και πιθανότητες ανοδικής κινητικότητας. Για ένα ποσοστό πτυχιούχων τίθεται ένα «φυσικό» όριο στο ενδεχόμενο να εξασφαλίσουν υψηλότερη των γονέων τους επαγγελματική και κοινωνική θέση. Το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών και της πραγματικότητας επιτείνουν η επικράτηση ευέλικτων μορφών εργασίας, η «απασχολησιμότητα», η οικονομική κρίση που περιορίζει τις ευκαιρίες απασχόλησης και ικανοποιητικού μισθού. Ολοένα και περισσότερο η εξασφάλιση εργασίας και τα οφέλη από αυτή εξαρτώνται από κοινωνικά δίκτυα, πρόσθετα προσόντα, «το πακέτο προσωπικότητα», που βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την κοινωνική τάξη. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί την αποτυχία των πολιτικών που εφαρμόζονται για τη μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας, που εντείνει τις προσπάθειες των ιδρυμάτων για μια σειρά μεταρρυθμίσεων. Παράδειγμα αποτελεί το δίκτυο «European Research Network on Transitions in Youth», που μελετά από το 1992 τα συστήματα μετάβασης σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, σε ευρωπαϊκή κλίμακα πραγματοποιούνται έρευνες αποφοίτων που περιλαμβάνουν στοιχεία για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία τους. Οι μεταβλητές που συνήθως χρησιμοποιούνται στην εμπειρική έρευνα είναι δείκτες εργασιακής ένταξης και αφορούν την εξέλιξη της κατάστασης απασχόλησης (απασχόληση, ανεργία, ανενεργός κατάσταση), καθώς και τη μορφή, το είδος και την αμοιβή της εργασίας. Επίσης, χρησιμοποιούνται δείκτες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος (αντιστοιχία με σπουδές, επαγγελματικές προοπτικές, ικανοποίηση). Οι διεθνείς μηχανισμοί που συγκεντρώνουν και επεξεργάζονται δεδομένα σχετικά με τη μετάβαση είναι η EUROSTAT, η UNESCO και ο OECD (ΟΟΣΑ). Επιπρόσθετα, σημαντικός είναι ο ρόλος του *mentoring* και της συμβουλευτικής, ως απαραίτητο εργαλείο για την έγκαιρη ενημέρωση και την ορθή πληροφόρηση σχετικά με την πιο κατάλληλη εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή που θα συμβάλει αποφασιστικά στη γεφύρωση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Είναι, συνεπώς, φανερό ότι το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στην ανώτατη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, ειδικά υπό τις συνθήκες της κρίσης, αποτελεί ένα επίκαιρο θέμα που αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου από τους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

5. Βιβλιογραφία

Argentin, G., & Triventi, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992–2007, *Higher Education* 61(3), 309-323.

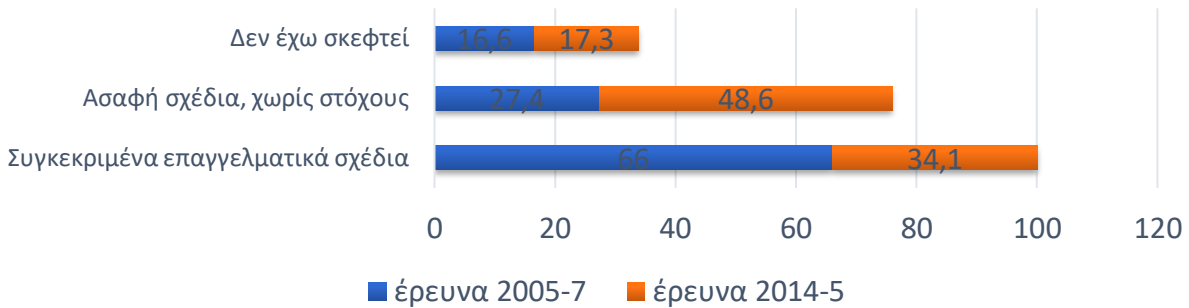
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany, *European sociological review*, 19(1), 1-24.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley
- Bourdieu P (1986). The forms of capital. In JG Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*(pp. 241-58). New York, Westport, CT and London: Greenwich Press.
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. London: Open University Press.
- Brown, P. (1997). Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment, and the Labour Market. In A.H Hasley, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells (eds.), *Education, Culture, Economy, Society* (pp.736-749). London: Oxford University Press.
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179.
- Brown, P. & Lauder, H. (2006). Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (eds), *Education, globalization, and social change* (pp. 317-340). Oxford: Oxford university press.
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2008). Education, globalisation and the future of the knowledge economy. *European Educational Research Journal* 7(2), 131-156.
- Brown, P., Power, S., Tholen, G., & Allouch, A. (2016). Credentials, talent and cultural capital: A comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 191-211.
- Gouvias, D. (1998). The relation between unequal access to higher education and labour market structure: The case of Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 305-333.
- Gouvias, D. (2007). The 'response' of the Greek state to global trends of educational policy making. *European Educational Research Journal*, 6(1), 25-38.
- Gouvias, D. & Vitsilakis Soroniatis, C. (2005). Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. *Journal of Education and Work*, 18(4), 421-449.
- Καραμεσίνη, Μ. (2003). Ζήτηση και προσφορά υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης και αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Στο Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.), *Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης. Εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας. Η περίπτωση της Ελλάδας*(σελ. 69-113). Αθήνα: Gutenberg.
- Καραμεσίνη, Μ. (2008). *Η απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Διόνικος.

- Καραμεσίνη, Μ. (2016). Από την εκπαίδευση στην αμειβόμενη εργασία: Εμπειρική διερεύνηση της εργασιακής ένταξης των νέων στην Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 1 (1), 67-84.
- Lamprianidis, L., & Pratsinakis, M. (2014). *Outward migration from Greece during crisis, Final report*. Project funded by the National Bank of Greece through the London School of Economic's Hellenic observatory.
- Lee, W. S. & Coelli, M. B. (2010). The labour market effects of vocational education and training in Australia. *Australian economic review*, 43(4), 389-408.
- Lopez, Y. P., Rechner, P. L., & Olson-Buchanan, J. B. (2005). Shaping ethical perceptions: An empirical assessment of the influence of business education, culture, and demographic factors. *Journal of business ethics*, 60(4), 341-358.
- Lu, Y. (2012). *Life Transition in Social Transformation: University Students' Experiences, Aspirations and Achievements in China* (Doctoral dissertation), University of Saskatchewan.
- Μαλούτας, Θ. (2015). Διαγενεακή αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 και 2011. Στο Θάνος Θ. (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σελ. 129-184). Αθήνα: Gutenberg.
- Maloutas, T. (2016). Socioeconomic segregation in Athens at the beginning of the 21st century. In Tammaru T., Marcińczak S., Ham M. van, & Musterd S. (eds), *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities: East Meets West*. Routledge: London.
- Nunez, I., & Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, J. (2000). *A critical survey of empirical methods for evaluating active labor market policies* (No. 2000-6). Research Report, Department of Economics, University of Western Ontario.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-69.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φωτόπουλος, Ν. (2017). Εκπαίδευση-κατάρτιση και απασχόληση. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σελ. 391-449). Αθήνα: Gutenberg.

6. Παράρτημα

Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις αντιλήψεις για τα σχέδια

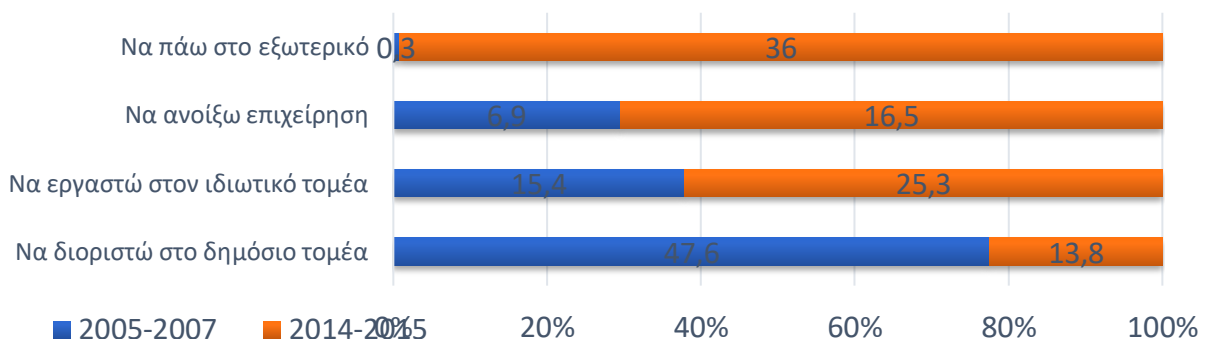
μετάβασης στην αγορά εργασίας



Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (έρευνα 2014-2015)

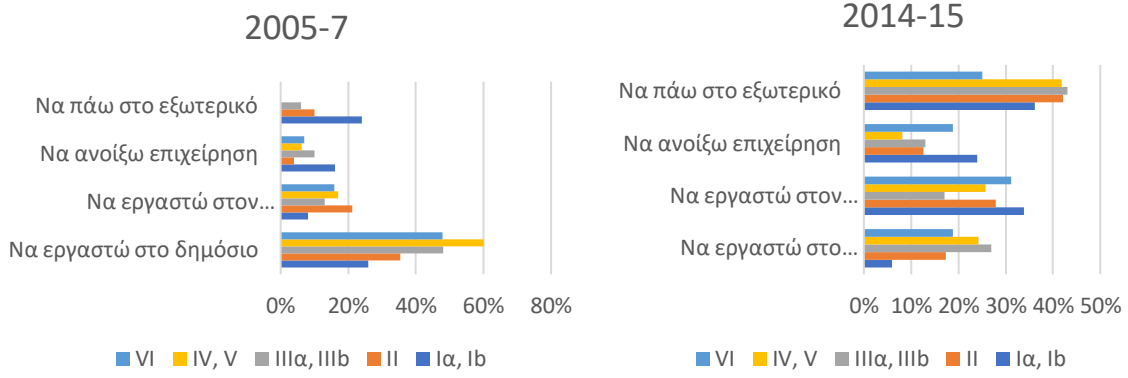
Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας (%)		Μητέρα(%)	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Έχω ξεκάθαρη εικόνα για το επαγγελματικό μέλλον μου	31.1%	38.6%	30.2%	38.6%
Τα σχέδια μου είναι γενικά, χωρίς συγκεκριμένους στόχους	50.8%	45.6%	52.8%	45.4%
Δεν έχω σκεφτεί τι θα κάνω μετά την ολοκλήρωση των σπουδών	18.1%	15.8%	17%	16%

Γράφημα 8: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις προσδοκίες για τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση(έρευνες 2005-2007 και 2014-2015)



Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τις προσδοκίες για τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία πατέρα

(έρευνες 2005-2007 και 2014-2015)



Επαγγελματική Εκπαίδευση : Το μετέωρο βήμα της μαθητείας στην Ελλάδα

Γομάτος Λεωνίδας, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ, gomatos@otenet.gr

Περίληψη

Ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει υποστεί αλλεπάλληλες αλλαγές στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Ωστόσο, δεν έχει καταφέρει να πετύχει την απαραίτητη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την καταξίωσή του στην ελληνική κοινωνία. Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο όμως είναι συχνές οι εκτιμήσεις και προβλέψεις, ότι στην οικονομία της παγκοσμιοποίησης και στην κοινωνία της γνώσης, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αναμένεται να εξελιχθούν σε κεντρικούς εκπαιδευτικούς τομείς. Μία από τις προτροπές των Ευρωπαϊκών οργανισμών είναι να συμπεριλαμβάνει η επαγγελματική εκπαίδευση μεγάλα τμήματα άσκησης σε εργασιακούς χώρους. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι κατά πόσο η ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση είναι έτοιμη για υιοθέτηση συνδυαστικών μοντέλων εκπαίδευσης (σχολείο- επιχείρηση) και κατά πόσο αυτό το συνδυαστικό μοντέλο μπορεί να προσιδιάζει προς εκείνο του «δυϊκού συστήματος» που έχει γνωρίσει μεγάλη ανάπτυξη στη Γερμανία και σε άλλες κεντροευρωπαϊκές κυρίως χώρες. Μέσω βιβλιογραφικής έρευνας επιχειρείται αφενός να φωτιστούν τα κύρια χαρακτηριστικά του «δυϊκού συστήματος» αφετέρου να καταγραφούν οι ελληνικές εμπειρίες εφαρμογής μαθητείας και οι ιδιαίτερες συνθήκες των επιχειρήσεων του ιδιωτικού τομέα την εποχή της κρίσης. Τα κύρια συμπεράσματα είναι ότι η απευθείας μεταφορά και εφαρμογή ενός δυϊκού συστήματος με βάση τα κεντροευρωπαϊκά πρότυπα είναι μάλλον ανεδαφική, και ότι η ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση χρειάζεται σύντομα την ανάπτυξη του δικού της συνδυαστικού (σχολείο- επιχείρηση) μοντέλου επαγγελματικής εκπαίδευσης.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

***Έμφυλες διαστάσεις των νέων εκπαιδευτικών και
εργασιακών περιβαλλόντων***

Η δύσκολη πορεία για την ισότητα των δυο φύλων στον επιστημονικό/ερευνητικό τομέα στην Ευρώπη: 15 χρόνια μετά

Μαράτου-Αλιπράντη Λάουρα, Δρ Κοινωνιολογίας, Επισκέπτρια Καθηγήτρια
Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών, Τμήμα Ψυχολογίας,
alipran3@otenet.gr

Περίληψη

Η διερεύνηση και αποτύπωση της συμμετοχής των γυναικών στον ακαδημαϊκό-επιστημονικό χώρο εντάσσεται στο ευρύτερο καθεστώς των κοινωνικών διακρίσεων που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες και τις αγορές εργασίας των αναπτυγμένων χωρών. Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών το ζήτημα σχετικά με τη θέση των γυναικών στον επιστημονικό-ερευνητικό τομέα και ειδικότερα το θέμα «Γυναίκα και Επιστήμη» που αναφέρεται στις έμφυλες διαφοροποιήσεις, στις μειωμένες δυνατότητες των γυναικών για μια ισότιμη ακαδημαϊκή σταδιοδρομία και παραπέμπει στην απώλεια ανθρωπίνων πόρων με υψηλά προσόντα στον επιστημονικό χώρο αποτελεί αντικείμενο συζήτησης-μελέτης και παρεμβάσεων πολιτικής από το 2000 στην ΕΕ-28. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στις εξελίξεις στον τομέα αυτό κατά την τελευταία δεκαπενταετία και συγχρόνως παρουσιάζονται δεδομένα σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο που αποκαλύπτουν τη μικρή πρόοδο που έχει επιτευχθεί, τις διαφορετικές επιστημονικές διαδρομές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες επιστήμονες καθώς και τις ανισότητες στις υψηλές θέσεις της ιεραρχίας που εξακολουθούν να υφίστανται. Παλαιότερα και πρόσφατα δεδομένα που παρατίθενται αναδεικνύουν τη δύσκολη και αργή πορεία για την ισότητα των δυο φύλων στον επιστημονικό/ερευνητικό τομέα στην Ευρώπη.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Εκπαίδευση των γενεών και κοινωνική γνώση: μεταβίβαση της συλλογικής μνήμης από γενιά σε γενιά

Θανοπούλου Μαρία, Διευθύντρια Ερευνών ΕΚΚΕ, mthano@ekke.gr

Τσίγκανου Ιωάννα, Διευθύντρια Ερευνών ΕΚΚΕ, jtsiganou@ekke.gr

Ζάχου Χρυσάνθη, Επικ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, czachou@gmail.com

Περίληψη

Συνήθως όταν επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην αντιμετώπιση της παρούσας κρίσης ο όρος εκπαίδευση ταυτίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία συντελείται από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Σπανίως λαμβάνονται υπόψη άτυποι κοινωνικοί εκπαιδευτικοί μηχανισμοί που λειτουργούν στο πλαίσιο των διαγενεακών σχέσεων και της διαγενεακής μεταβίβασης της συλλογικής μνήμης και γνώσης από τη μια γενιά στην άλλη. Με το παρόν κείμενο αποσκοπούμε α) να αναδείξουμε ότι αυτή η διαγενεακή μεταβίβαση εμπεριέχει τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης μέσα από τη συλλογική μνήμη αντιμετώπισης προηγούμενων κρίσεων, β) να αναρωτηθούμε κατά πόσο και σε ποιο βαθμό συντελείται απρόσκοπτα και αυτόματα η διαγενεακή μεταβίβασης της συλλογικής μνήμης και γνώσης από τη μια γενιά στην άλλη και γ) να αναρωτηθούμε κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιεί και ενσωματώνει αυτή τη συλλογική μνήμη στην εκπαιδευτική διαδικασία ή πρόκειται για ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που χάνεται. Αφετηρία για τις παραπάνω αναζητήσεις αποτελεί το υλικό μιας προκαταρκτικής ποιοτικής έρευνας για τη βίωση της κρίσης από τρεις γενιές γυναικών που προέρχονται από τρεις οικογένειες μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Η πρώτη αυτή διερεύνηση θέτει επί τάπητος ένα βασικό ερώτημα προς μελλοντική διερεύνηση δηλαδή το ερώτημα κατά πόσον το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να ενσωματώσει και να αξιοποιήσει την πλούσια κοινωνική εμπειρία που έχει κατατεθεί στη συλλογική μνήμη των προηγούμενων γενεών ως προς την αντιμετώπιση κρίσεων, ή μήπως τείνει να παγιδεύεται σε μια εργαλειακή θεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της κρίσης.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια: Μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του β' τεύχους Γλώσσας της Γ' Δημοτικού

Αλεξόπουλος Χρήστος, Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας,
chralexopoulos@gmail.com

Χαρβούρος Ευάγγελος, Δάσκαλος, Μ.Δ.Ε., stimfalos@yahoo.com

Κατσιβελου Βενετία, Δασκάλα, vkatsivelou@gmail.com

Περίληψη

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι ένα μέσο, μετάδοσης στους/στις μαθητές/τριες, μιας πληθώρας γνώσεων στα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και μία ιστορική πηγή πληροφοριών, ιδεών και στάσεων της κοινωνίας, απέναντι στις πολιτισμικές και κοινωνικές της αναπαραστάσεις. Παράλληλα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε καθημερινή επαφή, εντός αλλά και εκτός σχολικής τάξης με τα σχολικά βιβλία, λαμβάνοντας πολλαπλές επιδράσεις από αυτά. Σε αυτό το πλαίσιο των μεταδιδόμενων μηνυμάτων των εγχειριδίων εντάσσονται και οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων, όπου μέσα από ποικίλες μελέτες έχει διαπιστωθεί, ότι συχνά παρουσιάζονται με έμφυλο περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε την αναπαράσταση ανδρών και γυναικών, σε συγκεκριμένους τομείς, οι οποίοι καθορίζονται όχι με βάση τις ικανότητές τους ή τη μεταξύ τους ισότητα, αλλά σύμφωνα με τα έμφυλα στερεότυπα. Αποτέλεσμα αυτής της παρουσίασης των φύλων είναι η αποτύπωση και η αναπαραγωγή των έμφυλων αναπαραστάσεων από τους/τις μαθητές/τριες, όχι μόνο στην παιδική, αλλά και στην ενήλικη ζωή τους. Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται μέσα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου οι πιθανές έμφυλες αναπαραστάσεις του β' τεύχους Γλώσσας της Γ' τάξης Δημοτικού, μέσα από περίπου είκοσι κατηγορίες ανάλυσης, των βασικών διδασκόμενων κειμένων κάθε ενότητας, αλλά και των υπόλοιπων κειμενικών μορφών (όπως είναι π.χ. οι συνακόλουθες ασκήσεις κάθε κεφαλαίου).

1. Εισαγωγή

Ο όρος στερεότυπα, σχηματίστηκε πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1920, από τον Lippmann. Ως στερεότυπα νοούνται συγκεκριμένες νοητικές αναπαραστάσεις μεμονωμένων μελών μιας κοινωνίας ή και ατόμων ολόκληρων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες οδηγούν σε προδιαγεγραμμένες θέσεις, στάσεις και απόψεις για συγκεκριμένα ζητήματα, πιθανότατα λαθεμένες ή και άδικες, οι οποίες εμποδίζουν τον άνθρωπο να αντικρίσει την πραγματικότητα με τρόπο αντικειμενικό. Κι αυτό, γιατί τα γνωστικά σχήματα που συνθέτουν κάθε στερεοτυπική αντίληψη είναι αυθαίρετα μιας και δε βασίζονται σε επιστημονικές αποδείξεις, οι οποίες να τα αναιρούν ή να τα

επιβεβαιώνουν (Δραγώνα, 2007:14-20, Βλητσάκη, 2006: 5, Γκούσια-Ρίζου & Βασιλούδης, 2010: 40).

Τα στερεότυπα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, αφού επηρεάζουν τα μέλη των κοινωνιών θετικά ή αρνητικά σε ποικίλους τομείς της ζωής τους, προδιαθέτοντάς τα για πολλές συνθήκες της πραγματικότητας. Ένας από τους τομείς στον οποίο εντοπίζονται είναι και αυτός της εκπαίδευσης, όπου παρατηρούνται σε όλα τα στοιχεία και τα μέρη της σχολικής ζωής. Κι αυτό, γιατί φορείς, λήπτες ή μεταδότες των στερεοτύπων είναι συχνά οι ίδιοι/ιες οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και οι γονείς, οι οποίοι φυσικά ζουν και δραστηριοποιούνται σε ένα ευρύτερο στερεοτυπικό οικογενειακό και κοινωνικό πεδίο (Κογκίδου, 1995:1).

2. Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης παρατηρούμε μία σειρά από ποικίλα στερεότυπα, τα οποία μπορεί να μεταβάλλονται σε ένα βαθμό με το πέρασμα του χρόνου, ωστόσο ορισμένα παραμένουν και συνεχίζουν να ασκούν πολύπλευρες επιδράσεις. Ένα από αυτά είναι και τα στερεότυπα των δύο φύλων, όπου τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ηθελημένα ή όχι, ενστερνίζονται στη σχολική τους καθημερινότητα, διαχωρίζοντας και δίνοντας συγκεκριμένους ρόλους, χαρακτηριστικά και ευθύνες στα άτομα αποκλειστικά και μόνο σύμφωνα με το φύλο τους. Με αυτόν, φυσικά τον τρόπο παραβλέπουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις προσωπικές κλίσεις, επιθυμίες και επιλογές των ατόμων, αποκλείοντας τα από μία μερίδα προσωπικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών μακροχρόνια επιλογών (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001:14-15).

Η βασική θεωρία για την καθιέρωση των στερεοτύπων των δύο φύλων είναι η διάκριση του φύλου σε δύο επίπεδα: σε βιολογικό και κοινωνικό. Όσον αφορά στο πρώτο, δηλαδή στο βιολογικό φύλο (sex), πρόκειται για το γενετικά προκαθορισμένο φύλο του ανθρώπου (άνδρας – γυναίκα), με τα αντίστοιχα γενετικά – βιολογικά χαρακτηριστικά, που διακρίνουν τους άνδρες από τις γυναίκες, όπως για παράδειγμα η διαφορά στο αναπαραγωγικό σύστημα (Καννέρ, 2004:169-176).

Ωστόσο, οι κοινωνικές επιδράσεις έχουν προσδώσει χαρακτηριστικά πολιτισμικά και κοινωνικά στα υποκείμενα όχι με όρους ισότητας, αλλά με μία λογική διάκρισης, ανάλογα με το φύλο τους. Έτσι, έχουν χωρίσει τον κόσμο σε δύο επίπεδα, κατηγοριοποιώντας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά σε ανδρικά και γυναικεία, αποκλείοντας κυρίως το γυναικείο φύλο από ποικίλες δραστηριότητες, όχι με βάση τις ικανότητές των γυναικών, αλλά σύμφωνα με το φύλο τους. Επομένως, οδηγούμαστε στο κοινωνικό φύλο (gender), ένα φύλο δηλαδή κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένο. Η Oakley (2005:7) αναφέρει για τη διάκριση του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο τα εξής: « "Sex" is a biological term; "gender" is a psychological and cultural one». Με τον όρο αυτό (κοινωνικό φύλο-gender), τονίζεται αυτή ακριβώς η κοινωνική κατασκευή των φύλων, ώστε να γίνει κατανοητή η θέση ότι η γυναικεία κατώτεροτητα οφείλεται όχι στη φύση αλλά σ' αυτό που ονομάζουμε πολιτισμό (Ρεντεντζή, 2003:109-11; Oakley, 2005: 7-12).

3. Στερεότυπα των φύλων και εκπαίδευση

Από την προσχολική ηλικία τα παιδιά καλλιεργούν ήδη τα πρώτα τους στερεότυπα διαχωρίζοντας τα «καλά» από τα «κακά» πράγματα που τα περιστοιχίζουν. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούμε να συνυπολογίσουμε και την παρέμβαση των γονέων, οι οποίοι κινούμενοι στην ίδια τροχιά φέρονται στα παιδιά στερεοτυπικά.

Ενδεικτική, είναι η έρευνα των Sadker & Sadker (1994: 203), ως προς τα μεταδιδόμενα από τους γονείς στερεότυπα των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα παιδικό δωμάτιο, ζήτησαν από τριάντα δύο διαφορετικές γυναίκες να παίξουν ξεχωριστά με ένα βρέφος που συναντούσαν για πρώτη φορά. Εκείνες, μολονότι ο χώρος ήταν γεμάτος με παιχνίδια κάθε είδους επέλεξαν να δίνουν στο βρέφος παιχνίδια που «ταίριαζαν» με το φύλο του («αγορίστικα» στα αγόρια και «κοριτσίστικα» στα κορίτσια). Με αυτό τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε ότι και οι ενήλικες φέρονται στερεοτυπικά απέναντι στα παιδιά, από τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής τους, τα οποία κατ' επέκταση θα ακολουθήσουν ανάλογους στερεοτυπικούς ρόλους και συμπεριφορές στη μετέπειτα ζωή τους.

Κι αυτό, γιατί οι αντιλήψεις και οι σκέψεις μας για την ταυτότητα του γένους δημιουργούνται από πολύ μικρή ηλικία. Το αποτέλεσμα αυτής της σχηματοποίησης είναι ότι ως ενήλικες θεωρούμε δεδομένα τα χαρακτηριστικά στοιχεία για πώς ενεργεί ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Προκειμένου, λοιπόν να προσαρμοστούμε σε αυτά τα στοιχεία της καθημερινότητάς μας «παίζουμε το γένος». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι σε κάθε όψη της καθημερινής μας ζωής συμπεριφερόμαστε ανάλογα με τα κοινωνικά κατασκευασμένα χαρακτηριστικά του γένους (Giddens, 2002:159-161).

Για το λόγο αυτό, οι μαθητές/τριες είναι σίγουρο ότι έχουν προσχηματισμένες στερεοτυπικές ιδέες για διάφορα ζητήματα, με τις οποίες πορεύονται στη σχολική, αλλά πιθανότατα και στην ενήλικη ζωή τους. Έτσι, μεγαλώνοντας ηλικιακά οι μαθητές/τριες αποδεικνύουν με ολοένα και πιο πολλούς τρόπους την επίδραση που δέχονται σε πάρα πολλές πτυχές της ζωής τους, μέσα από τις επιλογές τους π.χ. στυλιστικές επιλογές, επιλογή φίλων, επιλογή ερωτικών συντρόφων, επιλογή δραστηριοτήτων, επιλογή μαθημάτων, επιλογή επαγγέλματος κ.ά.

Για παράδειγμα, τα κορίτσια αποφεύγουν την επιλογή θετικών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών τους και κατ' επέκταση αποκλείουν την συμμετοχή τους στα επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτό το επιστημονικό πεδίο (Παυλογεωργάτου & Χιονίδου - Μοσκοφόγλου, 2008:75-90). Γι' αυτό ακριβώς το λόγο το σχολείο έχει πολύ μεγάλη ευθύνη ως προς τη διατήρηση, την εξάλειψη ή την αύξηση των στερεοτύπων για ποικίλα κοινωνικά θέματα, αφού η συμβολή του καθορίζει όχι μόνο τα πρότυπα της μαθητικής ζωής του ατόμου, αλλά και όλης της ενήλικης.

Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, μέσα από την καθημερινή τους στάση, θέση και διδασκαλία μπορούν να μεταλλαχθούν σε φορείς όξυνσης ή άμβλυνσης των στερεοτύπων που φέρουν οι μαθητές/τριες ή εκείνων που βιώνουν στην άμεσα στην καθημερινή ζωή τους. Κι αυτό, γιατί ο εκπαιδευτικός κατά τον Κατσιλλή (2005:131) είναι ένας από τους «σημαντικούς άλλους», οι οποίοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την εξέλιξη κάθε παιδιού. Ως σημαντικοί άλλοι με βάση τους Sewell, Haller και Porter (1969:82-92), όπως αναφέρει ο Κατσιλλής (2005:131) θεωρούνται: «τα άτομα που επηρεάζουν σημαντικά τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των μαθητών».

Οι ίδιοι/ες, ωστόσο συχνά κινούνται με βάση την αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Κατσιλλής, 2005:132) αναμένοντας από κάθε μαθητή/τρια να ανταποκριθεί με μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή οποία να έρχεται σε συμφωνία με τα δεδομένα στερεότυπα. Με αυτόν επί της ουσίας τον τρόπο ωθούν τους/τις μαθητές/τριες στην καλλιέργεια προτύπων και προκαταλήψεων, αφού δείχνουν με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο τις προσδοκίες που έχουν από αυτούς/τες, προβλέποντας συνειδητά τις επικείμενες θέσεις και απόψεις που θα σχηματίσουν.

Σημαντικό μερίδιο στην υπόσταση των στερεοτύπων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, έχουν και οι διάφοροι κοινωνικοί ρόλοι και η δυναμική που αυτοί ασκούν στα εμπλεκόμενα άτομα της μαθησιακής πράξης. Παρατηρούμε, δηλαδή συγκεκριμένους προκαθορισμένους κοινωνικά ρόλους, οι οποίοι δίνονται σε κάθε δάσκαλο/α, αλλά και σε κάθε μαθητή/τρια, με το ξεκίνημα της σταδιοδρομίας τους. Έχουν κατά τον Stoetzel (1963:178), όπως αναφέρεται στον Κοσμόπουλο (2006α:262-263) την κοινωνική «υποχρέωση» να αντικατοπτρίσουν μέσα από τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις θέσεις τους ένα συγκεκριμένο «status», ανάλογο του ρόλου που έχουν αναλάβει να πραγματοποιούν. Ως «status» ορίζεται ως «το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου, που οι άλλοι παρέχουν το δικαίωμα να εμφανίσει αυτό τούτο μέσα στην κοινωνία», ενώ ο ρόλος «θεωρείται το σύνολο της συμπεριφοράς του ατόμου που δικαιούνται οι άλλοι να προσδοκούν από αυτό» (Stoetzel, 1963:178, στο Κοσμόπουλος, 2006α: 262-263).

Επομένως, οι κοινωνικά δοσμένοι ρόλοι στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου status, το οποίο οφείλουν να ακολουθούν τα άτομα επιβεβαιώνει επιπρόσθετα και τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, η οποία προαναφέρθηκε, αλλά και την ύπαρξη δεδομένων στερεοτύπων, τα οποία τα υποκείμενα πρέπει να ακολουθήσουν, να ενστερνιστούν και να συμπεριφερθούν βάσει αυτών. Φυσικό επακόλουθο είναι και η σχέση ανάμεσα στο/η μαθητή/τρια και το/τη δάσκαλο/α να εμπεριέχεται σε αυτό το προδιαγεγραμμένο κοινωνικό πλέγμα, από το οποίο δεν είναι ούτε εύκολο, αλλά ούτε και κοινωνικά αρεστό να παρεκκλίνουν, αφού επηρεάζονται και από εξωσχολικούς παράγοντες.

Έτσι υπάρχουν ρόλοι, τους οποίους οι δάσκαλοι/ες λαμβάνουν πολύ πριν μπουν στο σχολικό χώρο. Για παράδειγμα, όπως σημειώνει ο Κοσμόπουλος (2006α:263-264), έχουμε εκπαιδευτικούς που αποφεύγουν να διδάξουν ένα τμήμα που πλειοψηφούν συντριπτικά τα κορίτσια, ενώ άλλοι/ες το επιθυμούν, αλλά και μαθητές/τριες προδιατεθειμένους/ες για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του/της δασκάλου/ας τους ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο του/της, όπως π.χ. ότι η μεγαλύτερη ηλικία συνεπάγεται μία όχι τόσο καλή κατάσταση υγείας, λιγότερη ζωηρότητα, αλλά και πιο παλιές αυταρχικές ίσως νοοτροπίες.

Σε αυτό το μήκος κύματος έρχεται να ενσωματωθεί και η στάση των γονέων απέναντι στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Στους προαναφερόμενους «σημαντικούς άλλους», εντάσσονται και οι γονείς οι οποίοι μαζί με τους γονείς είναι οι μόνοι, οι οποίοι επηρεάζουν σε τέτοιο βαθμό (μαζί με τους/τις δασκάλους/ες) τους/τις μαθητές/τριες, μέσα από τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες που τρέφουν γι' αυτούς/ές (Κατσιλλής, 2005:131).

Αναλόγως, κινούνται και οι γονείς ως προς τη μετάδοση και την αναπαραγωγή στερεοτύπων σε κάθε ηλικιακό στάδιο της ζωής των παιδιών τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες από οικογενειακά περιβάλλοντα χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δεν εμφανίζουν με την ίδια συχνότητα καλές σχολικές επιδόσεις, συγκρινόμενοι με παιδιά ανώτερων οικονομικά κοινωνικών τάξεων. Κι αυτό, γιατί οι γονείς τους ενστερνίζονται και μεταδίδουν μία στερεοτυπική διάσταση της παιδείας την οποία θεωρούν: «*future oriented process*» (Κοσμόπουλος, 2006β:153). Πιο συγκεκριμένα, μεταθέτουν την ουσιαστική, μεθοδική και οργανωμένη ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών τους στο μέλλον, όχι ως μία άμεση ανάγκη, αλλά ως μία διαδικασία, που ίσως μελλοντικά και χωρίς βεβαιότητα αξίζει να στραφούν. Έτσι, η μάθηση εξαρτάται από το λεγόμενο: «*attitude (κοινωνική διάθεση)*», κατά πόσο δηλαδή και σε τι επίπεδο κοινωνικής ανταλλαγής έφθασε το άτομο στο γνωστικό και πνευματικό αντικείμενο το οποίο πρόκειται να λάβει (Κοσμόπουλος, 2006β:154).

4. Στερεότυπα των δύο φύλων και γλώσσα

Σημείο, εμφάνισης και πραγμάτωσης έμφυλων αναπαραστάσεων είναι και η γλώσσα, ένα καίριο δηλαδή μέσο που χρησιμοποιείται σε κάθε σημείο της επικοινωνίας στην καθημερινή μας ζωή. Κι αυτό, γιατί η γλώσσα είναι κατά τον Μυλωνά (2004:139), το κύριο μέσο εκδήλωσης και έκφρασης κάθε ιδεολογίας. Η τελευταία ορίζεται από τον Guy Rocher (1968:127, στο Μυλωνά, 2004:135), ως: *«ένα σύστημα ιδεών και κρίσεων έκδηλο (explicit) και γενικά οργανωμένο που περιγράφει, εξηγεί, ερμηνεύει ή δικαιολογεί τη μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες κατάσταση (situation) μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου (collectivité) και, εμπνεόμενο σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες, προτείνει μια ορισμένη κατεύθυνση στη συγκεκριμένη (historique) πράξη που συμβάλλει στην αλλαγή εξέλιξη αυτής της ομάδας ή αυτού του κοινωνικού συνόλου».*

Μέσα σε αυτό πλαίσιο καλλιεργούνται μέσα από τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα τα στοιχεία των σεξιστικών ιδεών, αλλά και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που συνθέτουν ένα πλαίσιο ανισοτήτων. Έτσι, μέσα στη γλώσσα παρατηρείται η αποτύπωση ενός πλήθους διακρίσεων και προκαταλήψεων, οι οποίες αναπαράγουν μια σειρά από αδιόρατες και έμμεσες ανισότητες. Με τον τρόπο αυτό, συντίθεται ένα αμφίδρομο πλάνο επιδράσεων μεταξύ της γλώσσας και των κοινωνικών αλλαγών, με βάση το οποίο, όπως τονίζει και η Παυλίδου (2002: 20), *«η κοινωνική διαστρωμάτωση αντανακλάται στη γλωσσική διαστρωμάτωση»* (Λύτρας, 2010:15, Παυλίδου, 2002:20).

Οι τελευταίες, όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (2000), έχουν μεγάλη ισχύ και διάρκεια στην αόρατη σύνθεση προκαταλήψεων μέσα στο σύνολο της κοινωνίας, οι οποίες είναι αρκετά δύσκολο να καταπολεμηθούν. Επιπλέον, οι υφιστάμενες προκαταλήψεις μέσα στη γλώσσα εξαρτώνται από το κοινωνικό, πολιτισμικό, ηλικιακό και μορφωτικό επίπεδο του ατόμου, τα οποία αποτελούν την ταυτότητα του ατόμου. Μέσα σε αυτά εντάσσεται και το στοιχείο του φύλου το οποίο αλληλοεξαρτώμενο με τα υπόλοιπα στοιχεία επηρεάζει τον τρόπο χειρισμού και χρήσης της γλώσσας, από τα άτομα (Τσιραντωνάκη, 2013).

Η ύπαρξη της όποιας ιδεολογίας διαπερνά μέσα από το πεδίο της γλώσσας και στην περίπτωση των έμφυλων ιδεών μέσα στο λόγο. Έτσι, οδηγούμαστε στη σύνθεση του γλωσσικού σεξισμού, τον οποίο ορίζει η Μαραγκουδάκη (2007: 20) ως: *«τη χρήση της γλώσσας με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται διάκριση σε βάρος του ενός ή του άλλου φύλου».* Πιο συγκεκριμένα, κύριο χαρακτηριστικό της σεξιστικής γλώσσας είναι η αγνόηση των γυναικών και των επιδόσεων που τις συνοδεύουν, τοποθετώντας τις σε ένα επίπεδο υποδεέστερο των ανδρών. Έτσι, λέγοντας για ένα άτομο ότι είναι άνδρας προμηνύονται θετικά χαρακτηριστικά, σε αντίθεση με τη γυναίκα, η οποία παρουσιάζεται λιγότερο δυνατή και ικανή (Ζήνδρος, 2005: 5). Με τον τρόπο αυτό, μέσα από το γλωσσικό σεξισμό παρατηρείται μία ισχυρή επίδραση της γλώσσας στη διατήρηση των πατριαρχικών δομών της κοινωνίας, στη συντήρηση των έμφυλων ανισοτήτων, αλλά και στη διατήρηση της ανδρικής εξουσίας έναντι των γυναικών (Λύτρας, 2010:14-15).

5. Στερεότυπα των φύλων και σχολικά εγχειρίδια

Σημαίνουν μέσο προώθησης των στερεοτύπων που σχετίζονται με τα δύο φύλα στην νεότερη εκάστοτε γενιά, αποτελούν τα εγχειρίδια του σχολείου και ιδιαίτερα του δημοτικού, αφού επηρεάζουν το άτομο σε πρόωρο στάδιο της ζωής του. Λειτουργούν, έτσι ως μεταβιβαστές κοινωνικών κανόνων και προτύπων ως προς τη συμπεριφορά

και το ρόλο των δύο φύλων. Μάλιστα, μέσα από το σύνολο των σχολικών βιβλίων, κυρίαρχη επίδραση στη μετάδοση των στερεοτύπων για τα δύο φύλα, μέσα από τη γλώσσα, κατέχουν τα εγχειρίδια της Γλώσσας, μεταβιβάζοντας έμμεσα έμφυλα διδάγματα και μηνύματα στα μαθητικά υποκείμενα (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999:148).

Αποτέλεσμα της σεξιστικής γλώσσας, είναι μία στρεβλή σύνθεση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την πραγματικότητα ως προς τους ρόλους των δύο φύλων. (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010: 22). Εξετάζοντας, σε γενικό πλαίσιο τα δομικά στοιχεία του γλωσσικού σεξισμού, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2001:104-106), παρατηρούμε τρεις γλωσσικές περιοχές έμφυλων στοιχείων. Έτσι, έχουμε τρία επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, εμφορούμενα από το γλωσσικό σεξισμό, τα οποία είναι η γραμματική, το συντακτικό και η σημασιολογία.

Όσον αφορά στη γραμματική, είναι κοινός τόπος η ύπαρξη του γραμματικού γένους στο γραπτό λόγο της ελληνικής γλώσσας. Αυτό, πρακτικά σημαίνει ότι για κάθε περίπτωση καλούμαστε με βάση τους γραμματικούς κανόνες να χρησιμοποιήσουμε το ανάλογο γένος, αρσενικό, θηλυκό ή ουδέτερο. Ωστόσο, σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες, που έχουν γραμματικό γένος, μεταξύ των οποίων και η ελληνική, η γραμματική αυτή κατηγοριοποίηση, δεν είναι αντιπροσωπευτική. Κι αυτό, γιατί τις περισσότερες φορές χρησιμοποιώντας μόνο το αρσενικό γένος εννοούνται και εντάσσονται σε αυτό και τα άλλα δύο γένη, χωρίς να δηλώνονται άμεσα, κάτι το οποίο φανερώνει μία κυριαρχία του αρσενικού προτύπου στη γλώσσα, ως το επικρατέστερο γένος. Η «γενετική» ή «ρυθμιστική» αυτή χρήση, κατά την Τσοκαλίδου (1996: 25-26), του αρσενικού γένους επιβεβαιώνεται και μέσα από τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη (1978: 216), όπου σημειώνεται χαρακτηριστικά ότι «*το αρσενικό γένος είναι το δυνατότερο προσωπικό γένος*», αφού πολλές φορές καλύπτει και τα δύο φύλα.

Το δεύτερο πεδίο ανάλυσης του γλωσσικού σεξισμού, αφορά στο συντακτικό της γλώσσας μας. Το κυριότερο χαρακτηριστικό, που εντοπίζεται σε αυτό και υποδηλώνει την έμφυλη γλωσσική του διάσταση εντοπίζεται στο ότι προηγείται στις περισσότερες αναφορές, το αρσενικό γένος, έναντι του θηλυκού και του ουδέτερου. Μερικά παραδείγματα, ενδεικτικά του γλωσσικού σεξισμού, στο συντακτικό είναι για παράδειγμα, «Ο Αδάμ και η Εύα», «Ο Αντώνιος κι η Κλεοπάτρα», «Ο κύριος και η κυρία Παπαδοπούλου», «το αντρόγυνο» (Τσοκαλίδου, 1996: 26-27). Ακόμη και σε αντίστροφες περιπτώσεις, όπου προηγείται το θηλυκό γένος, έναντι του αρσενικού, δεν υφίσταται κάποια εξισωτική, γλωσσικά τάση. Μολαταύτα, συντηρείται ο υπάρχων γλωσσικός σεξισμός, μιας και η πρόταξη σε αρκετές περιπτώσεις του θηλυκού, γίνεται για να συνδέσει τις γυναίκες με στοιχεία που τις κατατάσσουν στο λεγόμενο «αδύναμο φύλο». Για παράδειγμα, μέσα από την έκφραση «κυρίες και κύριοι» δίνεται προτεραιότητα στο «αδύναμο» γυναικείο φύλο και δεν υφίσταται κάποια προσπάθεια εξισωσης των φύλων. Αντίστοιχα, σε φράσεις όπως «η Χιονάτη και οι επτά νάνοι», «η νύφη και ο γαμπρός» ή «η κυρία του κυρίου», προτάσσεται η γυναίκα ως σύμβολο ομορφιάς και «λεπτών» χαρακτηριστικών, ή παρουσιάζεται πρώτη στο πλευρό ενός άνδρα (Τσοκαλίδου, 1996: 26-27).

Αναφορικά, με τα λεγόμενα «λεπτά» χαρακτηριστικά, τα οποία προσομοιάζουν τη γυναικεία παρουσία, πρόκειται για κοινωνικώς κατασκευασμένα στοιχεία, τα οποία θεωρείται ότι «ταιριάζουν» με το γυναικείο φύλο. Μερικά από αυτά μπορεί να είναι η ευαισθησία, η τρυφερότητα, η ατολμία, η συστολή και η ευγένεια (Πάντου, 2010: 21, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2007: 361-366).

Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης, που εντοπίζονται σεξιστικά στοιχεία, αφορά στη σημασιολογία. Σε αυτό το κομμάτι, παρατηρείται μία διαφοροποίηση ως προς τη σημασία των λέξεων που χαρακτηρίζουν τους άνδρες και τις γυναίκες. Αποτέλεσμα, αυτής της συνθήκης είναι η εννοιολογική σύνδεση και ερμηνεία των λέξεων που αφορούν τους άνδρες με χαρακτηριστικά που τους θέτουν

ανώτερους κοινωνικά από τις γυναίκες, ικανότερους και πιο σημαντικούς. Αντίθετα, οι λέξεις που αναφέρονται στις γυναίκες λαμβάνουν ένα σημασιολογικό χαρακτήρα, που τις παρουσιάζει ως υποδεέστερες των ανδρών σε πολλαπλά επίπεδα. Έτσι, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2000), όλα τα παράγωγα της λέξης «άνδρας» έχουν μία θετική σημασία, συνθέτοντας την αρσενική ιδιότητα με ένα πλήθος κοινωνικών αρετών. Στον αντίποδα αυτών υφίσταται ένα πεδίο κενό όσον αφορά στις γυναίκες, αφού δεν παρουσιάζονται λέξεις που να προβάλλουν τις αρετές των γυναικών. Για παράδειγμα, με τις φράσεις «είμαι/φέρομαι σαν άνδρας» ή «είμαι/φέρομαι σαν γυναίκα», στην πρώτη περίπτωση εννοούνται θετικά στοιχεία και αρετές που προσιδιάζουν τους άνδρες, ενώ στη δεύτερη προβάλλονται τα «γυναικεία» ελαττώματα (Φραγκουδάκη, 2000).

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η γλώσσα εκφράζει τις εκάστοτε αλλαγές και τις κοινωνικές πραγματικότητες. Όταν οι τελευταίες αλλάζουν, μεταβάλλεται και η γλώσσα, μέσα από την αναπροσαρμογή των λέξεων ή μέσα από την παραγωγή νέων εννοιών και όρων, που επιδρούν και στις κοινωνικές σχέσεις. Αποτέλεσμα, των κοινωνικών συνθηκών είναι η γλωσσική διαφοροποίηση των δύο φύλων, στηριγμένη στην έμφυλη διαφορά απονομής των κοινωνικών ρόλων, με βάση το φύλο, όπου ο άνδρας λαμβάνει τη θέση του ισχυρού, μέσα σε ένα πλήθος κοινωνικών δραστηριοτήτων. Έτσι, η υπόσταση μιας σεξιστικώς δομημένης γλώσσας, αποδεικνύει την ύπαρξη των έμφυλων κοινωνικών διαφορών, οι οποίες εξακολουθούν να αντικατοπτρίζονται στο γλωσσικό μας κώδικα ως απόρροια ελλιπών εξισωτικών τάσεων του κοινωνικού γίγνεσθαι (Φραγκουδάκη, 1987: 27-28).

6. Μεθοδολογία

6.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των δύο φύλων μέσα στα διδασκόμενα κείμενα, αλλά και σε κάθε άλλη κειμενική μορφή (π.χ. εκφωνήσεις, ασκήσεις, παράλληλα κείμενα) του β' τεύχους Γλώσσας της Γ' τάξης Δημοτικού.

6.2. Περιγραφή –Χαρακτηριστικά δείγματος

Η έρευνά μας διερευνά τις αναπαραστάσεις των δύο φύλων, μέσα στο β' τεύχος της Γλώσσας της Γ' Δημοτικού, σε ένα δηλαδή εγχειρίδιο που διδάσκεται από το σχολικό έτος 2006-2007, έως και σήμερα (2017). Η επιλογή του συγκεκριμένου εγχειριδίου προς διερεύνηση του βαθμού των έμφυλων προτύπων, έχει και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η συγγραφή αυτών των εγχειριδίων εντάσσεται μέσα στα πλαίσια του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.), το οποίο συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003. Έτσι, τρία περίπου χρόνια αργότερα (2006), πραγματοποιείται η συγγραφή αυτών των νέων βιβλίων, τα οποία στοχεύουν στη συμπόρευση με τους καινούριους άξονες του Δ.Ε.Π.Π.Σ και του Α.Π.Σ.

Μέσα στα νέα αυτά προγράμματα σπουδών, τίθεται η στόχευση σε μία παιδεία εξισωτική για όλα τα άτομα ανεξάρτητα από τα όποια στοιχεία τα διαφοροποιούν μεταξύ τους. Η οπτική του φύλου, επομένως δε νοείται να διαφοροποιεί την

προσέγγιση απέναντι στα μαθητικά υποκείμενα ή τις προσφερόμενες σε αυτά ευκαιρίες. Η τελευταία θέση επιβεβαιώνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως εξής: «στα κείμενα και τις εικόνες πρέπει να προάγεται η ισότητα των φύλων και να μην υποθάλπεται η στερεοτυπική σκέψη και η σεξιστική προκατάληψη σε σχέση με τους κοινωνικούς και άλλους ρόλους των φύλων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003: 4389). Άλλωστε, η αναντίρρητη θέση για πλήρη ισότητα των δύο φύλων σημειώνεται και με βάση τον Ν. 1566/85 (άρθρο 1, §1), που αφορά στη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» μέσα στον οποίο ορίζεται ότι: «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

6.3. Ανάλυση Περιεχομένου

Η ερευνητική μέθοδος, που έχει επιλεγεί στην πρώτη αυτή φάση της έρευνας είναι η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) του β' τεύχους Γλώσσας της Γ' τάξης Δημοτικού, προκειμένου να εξετασθούν μέσα στο περιεχόμενό του οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων.

Η συγκεκριμένη μέθοδος, ορίστηκε το 1948 από τον Berelson ως «τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία», ως μια «τυποποιημένη μέθοδος η οποία οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου» (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005: 22). Πρόκειται, δηλαδή για μία ερευνητική τεχνική που στοχεύει «στη συστηματική ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, μετατρέποντας το δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποιοτικών δεδομένων» (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2006: 14, Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005: 22).

Έτσι, η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ποικίλο φάσμα γραπτών ή προφορικών μορφών και μέσω επικοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα τα κείμενα, οι συνεντεύξεις, η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, το ραδιόφωνο, τα κλασικά εικονογραφημένα (comic), κ.ά. (Ιωσηφίδης, 2003: 69, Τζάνη, 2005: 8). Επιπλέον, ο Βάμβουκας (2007: 266-268) αναφέρει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο μέσα στο πεδίο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και συγκεκριμένα στη Φιλολογική επιστήμη, στη Γλωσσολογία και στην Ψυχολογία. Τονίζει δε, ότι πρόκειται για τη βέλτιστη μέθοδο ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων (Βάμβουκας, 2007: 271).

Το πρώτο στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), είναι ο ορισμός και η επιλογή της ενότητας ανάλυσης (Βάμβουκας, 2007: 270, Τζάνη, 2005: 5). Ως ενότητα της ανάλυσης, στη συγκεκριμένη έρευνα, λαμβάνουμε την ανάλυση λέξεων, ή αλλιώς ανάλυση συμβόλων ή «όρων», όπου οι λέξεις μεμονωμένα ταξινομούνται και τοποθετούνται αντικειμενικά στις προκαθορισμένες κατηγορίες. Πρόκειται, δηλαδή για τη λεξιλογική ανάλυση περιεχομένου όπου οι λέξεις τοποθετούνται σε ένα προδιατυπωμένο κατάλογο λέξεων-κλειδιά. Συγχρόνως, επιλέγεται η «φραστική» ανάλυση περιεχομένου, μιας και σε ορισμένα σημεία λαμβάνεται υπόψη η ερμηνεία ολόκληρων φράσεων. Το αποτέλεσμα είναι να μη λαμβάνεται η λέξη καθαυτή ως μονάδα ανάλυσης, αλλά η προβαλλόμενη σημασία της (Unrug, 1974: 15 στο Βάμβουκας, 2007: 6).

Η δεύτερη φάση, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου (contentanalysis), είναι ο ορισμός και επιλογή της *μονάδας μέτρησης*, η οποία σχετίζεται με τον τρόπο μέτρησης των επιλεγόμενων κάθε φορά εννοιών ανάλυσης. Συγκεκριμένα, έχουμε δύο εν δυνάμει τύπους ή μονάδες μέτρησης, προς επιλογή από μέρους των ερευνητών/τριών, οι οποίοι είναι: ο *ποσοτικός και ο ποιοτικός τύπος* ανάλυσης περιεχομένου. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να ασχοληθούμε με τα *ποιοτικά χαρακτηριστικά* των επιλεγόμενων προς μέτρηση λέξεων και εικόνων, στο β' τεύχος Γλώσσας της Γ' Δημοτικού, έτσι ώστε να εξεταστεί η πιθανότητα μετάδοσης στερεοτύπων, που αφορούν τα δύο φύλα. Σε αυτό το στάδιο δε μας απασχολεί η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων ή των εικόνων και ο αριθμός των αναφορών τους, αλλά τα ιδεολογικά μηνύματα που τις συνοδεύουν και σε ποιες περιπτώσεις αυτά εμπεριέχουν έμφυλα πρότυπα, αφού ακόμη και σπανίως εμφανιζόμενες αναφορές, μπορεί να έχουν σημαίνοντα μηνύματα (Βάμβουκας, 2007: 273, Τζάνη, 2005: 6).

Έπειτα, περνάμε στο τρίτο στάδιο ανάλυσης περιεχομένου, το οποίο είναι η δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών, στις οποίες συνοψίζονται χωριστά σε καθεμία ομάδες στοιχείων, αντικειμένων ή καταστάσεων, με κοινά σημεία μεταξύ τους. Οι σχηματιζόμενες κατηγορίες, ονομαζόμενες από τον Βάμβουκα (2007: 274-275) και τη Τζάνη (2005: 6-7), ως «θυρίδες», θα αποτελέσουν το πεδίο συγκέντρωσης, όλων των έμφυλων στοιχείων, που θα εντοπιστούν στο διδακτικό υλικό, σε άξονες αξιολόγησης συναφείς με τους στόχους της έρευνας και με τις ερευνητικές υποθέσεις.

Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες – «θυρίδες», οι οποίες συστάθηκαν με σκοπό να εξεταστούν οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων, είναι οι εξής: α) Στερεοτυπικοί οικογενειακοί ρόλοι αγοριών/ανδρών, β) Στερεοτυπικοί οικογενειακοί ρόλοι κοριτσιών/γυναικών, γ) Μη στερεοτυπικοί οικογενειακοί ρόλοι αγοριών/ανδρών, δ) Μη στερεοτυπικοί οικογενειακοί ρόλοι κοριτσιών/γυναικών, ε) Στερεότυπες επαγγελματικές δραστηριότητες ανδρών, στ) Στερεότυπες επαγγελματικές δραστηριότητες γυναικών, ζ) Μη στερεότυπες επαγγελματικές δραστηριότητες ανδρών, η) Στερεότυπες επαγγελματικές δραστηριότητες γυναικών, θ) Συναισθήματα αρσενικών προσώπων, ι) Συναισθήματα θηλυκών προσώπων, ια) Στερεοτυπικές ικανότητες-δεξιότητες αρσενικών προσώπων στο επαγγελματικό-κοινωνικό περιβάλλον, ιβ) Μη στερεοτυπικές ικανότητες-δεξιότητες ή ενέργειες αρσενικών προσώπων στο επαγγελματικό-κοινωνικό περιβάλλον, ιγ) Στερεοτυπικές ικανότητες-δεξιότητες θηλυκών προσώπων στο επαγγελματικό-κοινωνικό περιβάλλον, ιδ) Μη στερεοτυπικές ικανότητες-δεξιότητες ή ενέργειες θηλυκών προσώπων στο επαγγελματικό-κοινωνικό περιβάλλον, ιε) Επίθετα που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν αγόρια/άνδρες, ιστ) Επίθετα που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν κορίτσια/γυναίκες, ιζ) Μετοχές που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν αγόρια/άνδρες, ιη) Μετοχές που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν κορίτσια/γυναίκες.

7. Αποτελέσματα έρευνας

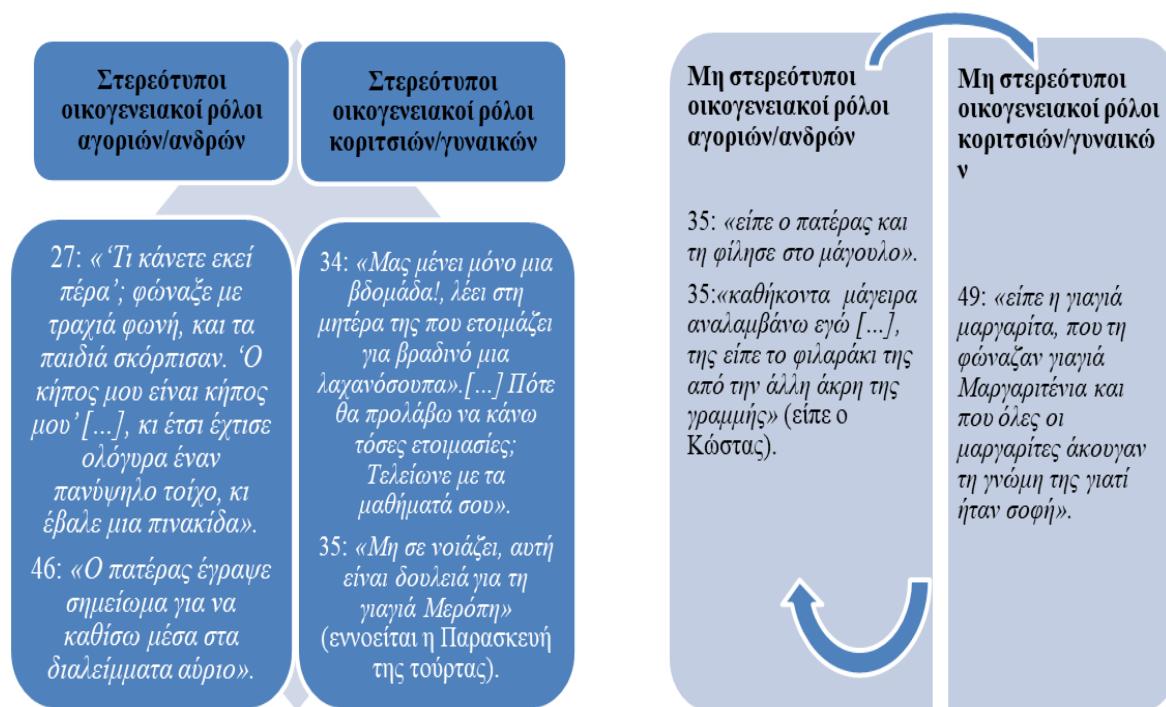
Εξετάζοντας τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου του γλωσσικού αυτού εγχειριδίου εντοπίζονται αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα ανά κατηγορία ανάλυσης. Αρχικά, μελετήθηκαν οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα, μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Το βασικό στοιχείο, που προέκυψε είναι η σύνδεση αυτού του χώρου με το γυναικείο φύλο επιβεβαιώνοντας τα στερεότυπα που θέλουν τις γυναίκες συνδυσασμένες με τον οικογενειακό χώρο και τον ιδιωτικό βίο. Γι' αυτό το λόγο δεν προέκυψαν και ιδιαίτερες μη στερεοτυπικές αναφορές που αφορούν το γυναικείο φύλο, μιας και ο συγκεκριμένος χώρος

αποδεικνύεται ότι είναι στερεοτυπικά συνδεδεμένος με τα θηλυκά πρόσωπα. Επιπρόσθετα, σε όσα σημεία οι άνδρες εμφανίζονται να αναλαμβάνουν οικογενειακούς ρόλους, εξακολουθούν να διατηρούν χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται στερεότυπα με το φύλο τους, όπως είναι για παράδειγμα η σωματική δύναμη.

Έτσι, όπως φαίνεται κι από το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1), στο οποίο παρατίθενται ορισμένες ενδεικτικές αναφορές, οι άνδρες στο οικογενειακό περιβάλλον εμφανίζονται να εκτελούν εργασίες που απαιτούν σωματική δύναμη ή να ασχολούνται με ζητήματα ανατροφής των παιδιών τους, τα οποία όμως δε σχετίζονται με τις καθημερινές ανάγκες π.χ. του φαγητού, αλλά απαιτούν γνώση και σχετίζονται με το δημόσιο πεδίο δράσης, όπως για παράδειγμα η σύνταξη μιας επιστολής για το σχολείο του παιδιού τους. Από την άλλη οι γυναίκες επιβεβαιώνουν τη στερεότυπη σύνδεσή τους με το ιδιωτικό αυτό πεδίο δράσης, εφόσον παρουσιάζονται να ασχολούνται με οικιακές εργασίες, που σχετίζονται με την καθαριότητα του σπιτιού, τη μαγειρική, τη ζαχαροπλαστική και τις προετοιμασίες μιας γιορτής γενεθλίων της μικρής Μελίνας.

Οι μη στερεότυπες αναφορές είναι άξιες σημασίας, αλλά όχι τόσο έντονες και αρκετές για να ανατρέψουν τα προαναφερόμενα ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στους άνδρες, ο πατέρας δείχνει μεμονωμένα πιο τρυφερός φιλώντας την κόρη του και ο Κώστας που είναι φίλος της Μελίνας δέχεται να αναλάβει ρόλο μάγειρα για να βοηθήσει τη φίλη του να οργανώσει τα γενέθλιά της κι όχι γιατί ασχολείται σταθερά με αυτή τη δραστηριότητα. Αναφορικά με τα άτομα του γυναικείου φύλου, μία μόνο σημαίνουσα αναφορά εντοπίζεται σύμφωνα με την οποία η γιαγιά Μαργαριτένια δείχνει να είναι σοφή και να τη σέβονται όλες οι νεότερες μαργαρίτες, παρουσιαζόμενη να φέρει γνώσεις και εμπειρίες, ξεφεύγοντας από το στερεότυπο της γιαγιάς που ξέρει μόνο παραμύθια και ασχολείται κυρίως με τη φροντίδα του νοικοκυριού.

Γράφημα 1. Οικογενειακοί ρόλοι ατόμων

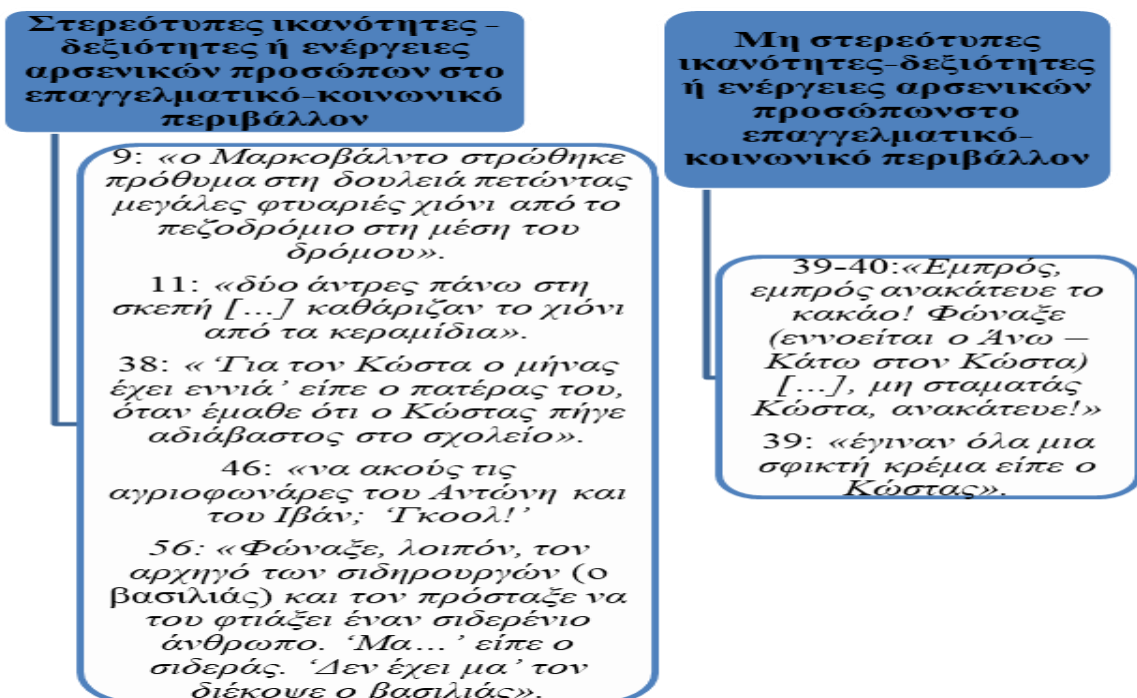


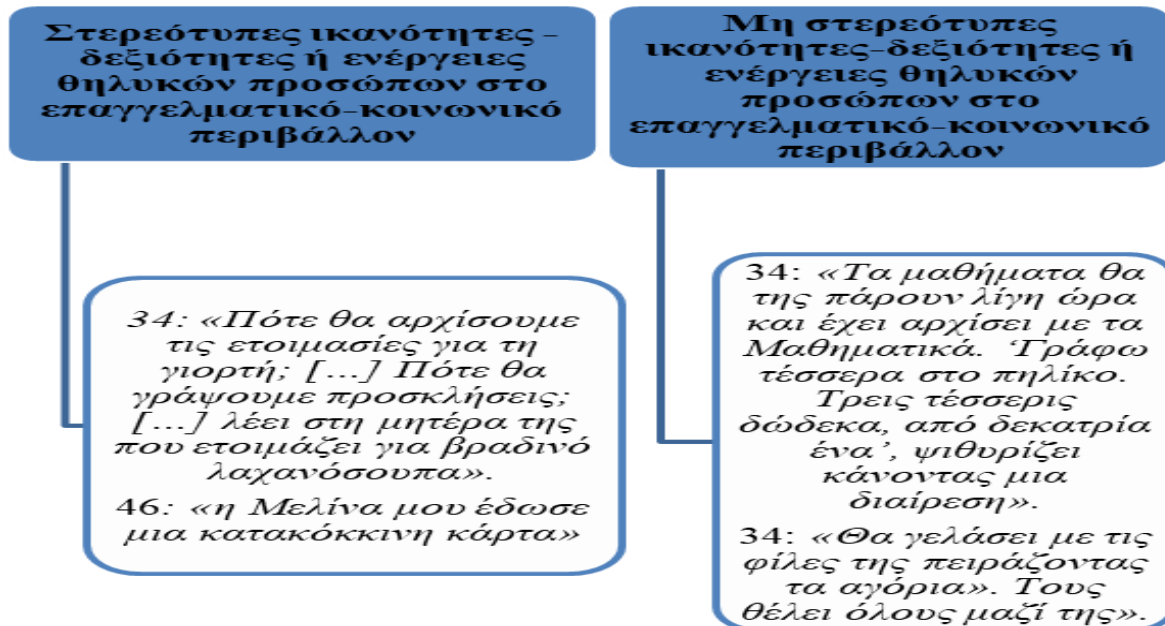
Συνεχίζοντας τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των δύο φύλων, μελετήθηκε η παρουσία των δύο φύλων μέσα στο δημόσιο βίο, αφού εξετάστηκαν οι ρόλοι και οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν άτομα και των δύο φύλων μέσα στο επαγγελματικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Από τις επόμενες κατηγορίες ανάλυσης προέκυψε μία σαφής σύνδεση του ανδρικού φύλου με το χώρο αυτό, μια και τα ανδρικά πρόσωπα παρουσιάζονται πολύ πιο δραστήρια απ’ ότι τα γυναικεία, επιβεβαιώνοντας το στερεότυπο που συνδέει το δημόσιο βίο με το αρσενικό φύλο, περιορίζοντας τις γυναίκες κυρίως σε δράσεις του ιδιωτικού βίου.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται ενδεικτικά κι από το Γράφημα 2, οι άνδρες παρουσιάζονται με χαρακτηριστικά που έχουν συνδεθεί στερεότυπα με το φύλο τους, αφού φαίνονται να παίζουν ποδόσφαιρο, να ασχολούνται με χειρωνακτικές δράσεις και να κατέχουν πρωταγωνιστικούς ρόλους με ηγετικά στοιχεία, όπως αυτός του βασιλιά, διαχειριζόμενοι τις τύχες ενός ολόκληρου λαού, τον οποίο κυβερνούν. Παράλληλα, παρουσιάζονται με ένα προφίλ ισχυρού και σκληρού αρσενικού το οποίο δίνει διαταγές, εργάζεται έντονα με το φτυάρι και παίζει με δύναμη ποδόσφαιρο. Οι μόνες αναφορές που εντοπίστηκαν και παρουσιάζουν τα ανδρικά πρόσωπα σε μη στερεότυπους ρόλους, αφορούν τη συμμετοχή του Κώστα στην υλοποίηση μίας συνταγής ζαχαροπλαστικής, μιας δράσης δηλαδή η οποία έχει συνδεθεί με το γυναικείο φύλο. Ωστόσο, η μη στερεότυπη αξία του παραδείγματος αμβλύνεται, αφού το παράδειγμα είναι μεμονωμένο και επιπλέον δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα, μια και ο Κώστας το ονειρεύεται και δεν το ζει στ’ αλήθεια.

Στον αντίποδα, οι γυναίκες δραστηριοποιούνται μόνο σε ό, τι σχετίζεται με το οικιακό περιβάλλον, αφού κάνουν όλες τις απαραίτητες ενέργειες και αγορές για να πραγματοποιηθούν με επιτυχία τα γενέθλια της Μελίνας, όπως είναι για παράδειγμα το μοίρασμα των προσκλήσεων, οι οποίες μάλιστα είναι και κόκκινες, έχοντας δηλαδή ένα χρώμα το οποίο έχει συνδεθεί στερεότυπα με το γυναικείο φύλο από μικρή κιόλας ηλικία, μέσα από τα αντικείμενα που επιλέγουν τα κορίτσια, όπως είναι για παράδειγμα τα παιχνίδια ή τα ρούχα τους.

Γράφημα 2. Ικανότητες-δεξιότητες ή ενέργειες ατόμων στο επαγγελματικό-κοινωνικό περιβάλλον

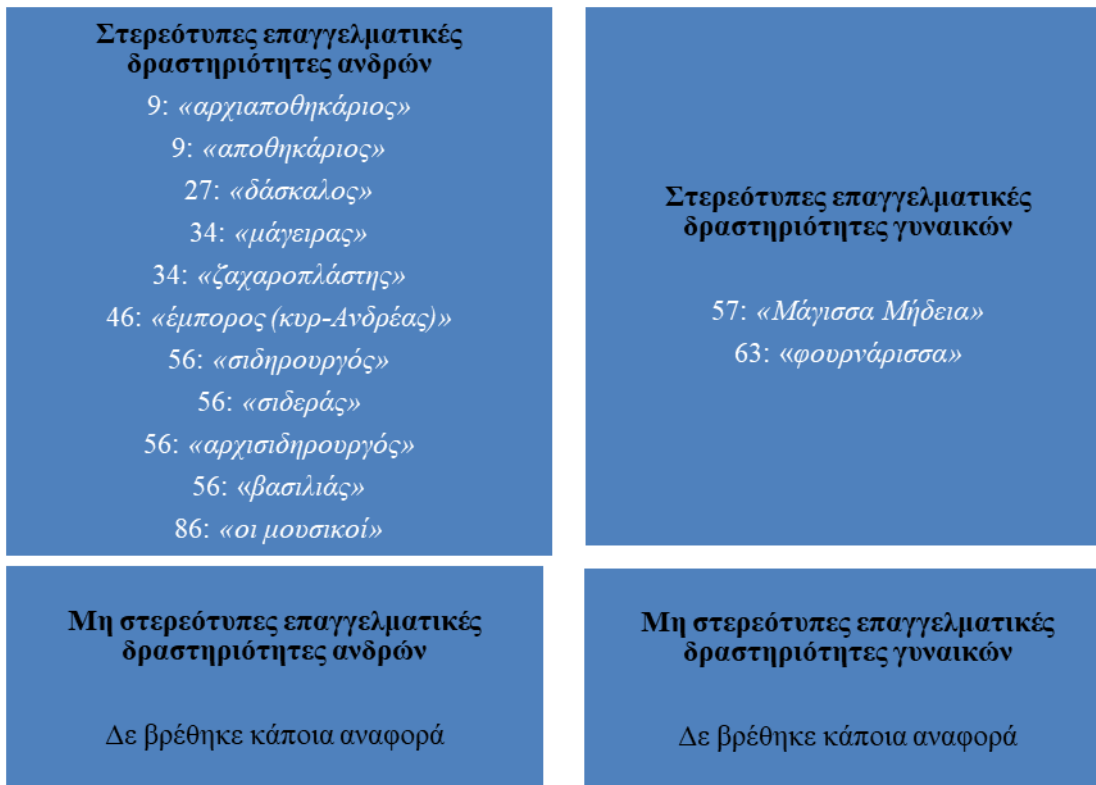




Ο προαναφερόμενος διαχωρισμός των ανδρών και των γυναικών σε δραστηριότητες του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου αντίστοιχα, ο οποίος καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες τα έμφυλα στερεότυπα γίνεται αντιληπτός και μέσα από την επιλογή επαγγέλματος των ατόμων, τα οποία παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα αυτού του εγχειριδίου. Έτσι, οι άνδρες όχι μόνο συναντώνται σε περισσότερες επαγγελματικές δραστηριότητες, αλλά παρουσιάζονται να αναλαμβάνουν θέσεις που «ταιριάζουν» με το φύλο τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από στερεότυπα χαρακτηριστικά, όπως είναι η σωματική δύναμη, η ανάληψη θέσεων ευθύνης ή η εργασία σε κοινωνικά κατασκευασμένα «ανδρικά» επαγγέλματα. Από την άλλη οι γυναίκες δείχνουν ελάχιστα δραστήριες επαγγελματικά και στις δύο αναφορές που εντοπίστηκαν συνδέονται με ένα χαμηλής πνευματικής και κοινωνικής αξίας επαγγελματικό ρόλο, αυτό της μάγισσας και με το επάγγελμα της φουρνάρισσας, το οποίο χρειάζεται ικανότητες ανάλογες της διαχείρισης ενός νοικοκυριού, το οποίο έχει συνδεθεί σαν πεδίο δράσης στερεότυπα με τις γυναίκες.

Παράλληλα, άξιο σημασίας είναι και το δεδομένο της μη ύπαρξης μη στερεότυπων αναφορών στο υπό μελέτη γλωσσικό εγχειρίδιο, μέσα στο επαγγελματικό πεδίο δράσης. Έτσι, γίνεται σαφής η παρουσίαση ατόμων των δύο φύλων μόνο σε στερεότυπους επαγγελματικούς ρόλους, ενισχύοντας το πρότυπο του δραστήριου επαγγελματικά άνδρα, απέναντι σε μία γυναίκα η οποία δείχνει περιορισμένη και αποκομμένη από τον εργασιακό στίβο και γενικότερα από το δημόσιο πεδίο δράσης.

Γράφημα 3. Επαγγελματικές δραστηριότητες ατόμων



Τέλος, ενδιαφέρον έχουν τα επίθετα και οι μετοχές οι οποίες χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν τα ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα αντίστοιχα. Μέσα από αυτά, τα αρσενικά πρόσωπα παρουσιάζονται σοφά κι έξυπνα, με αρκετές δεξιότητες και ικανότητες, όντας δεξιότεχνες στις εργασίες τους, αλλά και σκληροί κι εγωιστές με αλύγιστο χαρακτήρα και άτεγκτη συμπεριφορά. Από την άλλη, τα γυναικεία πρόσωπα δείχνουν μεν κι αυτά σοφά, αλλά συγχρόνως παρουσιάζονται αδύναμα, μικρά και συνεσταλμένα, έντονα συναισθηματικά κι ευάλωτα, αφού λυπούνται, ενθουσιάζονται ή νιώθουν μοναξιά. Ακόμη, διακρίνονται μέσα από τη χρήση επιθέτων και μετοχών και στοιχεία της εξωτερικής τους εμφάνισης, ενός δηλαδή πεδίου το οποίο ενδιαφέρει αρκετά και χαρακτηρίζει τα θηλυκά πρόσωπα, τα οποία στερεότυπα έχουν συνδεθεί με το χώρο της μόδας και του ενδιαφέροντός τους για στιλιστικές επιλογές.

Γράφημα 4. Επίθετα/μετοχές που χαρακτηρίζουν τα άτομα



8. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση περιεχομένου που διεξήχθη και τα αποτελέσματα που προέκυψαν γίνεται αντιληπτό το έλλειμμα ισότιμης παρουσίασης ανδρών και γυναικών μέσα στο γλωσσικό αυτό εγχειρίδιο, το οποίο μάλιστα διδάσκεται μέχρι και σήμερα (2017). Εξετάζοντας τις αναπαραστάσεις των δύο φύλων στο β' τεύχος Γλώσσας της Γ' τάξης δημοτικού γίνεται σαφής η στερεότυπη προβολή των δύο φύλων, κατά την οποία άνδρες και γυναίκες παρουσιάζονται σε στερεοτυπικούς οικογενειακούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους, χαρακτηριζόμενοι/ες από στοιχεία, τα οποία έχουν στερεότυπα συνδεθεί με το φύλο τους.

Εάν λάβουμε υπόψη μας επιπλέον και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα, η οποία συχνά, έστω και ακούσια τα καλλιεργεί και τα αναπαράγει, τότε γίνεται αντιληπτό το εύρος μετάδοσής τους στον μαθητικό πληθυσμό. Η αναπαραγωγή των προτύπων είναι έκδηλη, αφού σε κάθε αναπαράσταση των ανδρών και των γυναικών, οι μεν πρώτοι συνδέονται με το δημόσιο βίο ενώ οι δεύτερες ταυτίζονται με τον ιδιωτικό. Ακόμη, και όταν οι άνδρες παρουσιάζονται στον ιδιωτικό βίο γίνεται μία προβολή τους έχοντας αναλάβει πιο δυναμικούς και ηγετικούς ρόλους ή χειρωνακτικές εργασίες. Αντίστοιχα, οι γυναίκες προβαλλόμενες στο δημόσιο

βιο, λαμβάνουν θέσεις που συνάδουν με το κοινωνικό τους φύλο (όπως π.χ. φουρνάρισσα) και δεν παρουσιάζονται σε μη στερεότυπους κοινωνικούς ρόλους ή σε θέσεις ευθύνης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η στερεοτυπική αποτύπωση των κοινωνικών αλλά και των οικογενειακών ρόλων ανδρών και γυναικών, επιβεβαιώνεται και από τις γραμματικές κατηγορίες (επίθετα και μετοχές) που ανήκουν οι λέξεις που χρησιμοποιούνται, οι οποίες παρουσιάζουν το αρσενικό φύλο ως ισχυρό και κοινωνικά αναγνωρίσιμο, ενώ το γυναικείο φύλο ως αδύναμο και ευαίσθητο.

9. Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Βλητσάκη, Β. (2006). *Προκαταλήψεις και συγκινησιακές διαδικασίες που απορρέουν ως ρυθμιστές της γενικής κατεύθυνσης της συμπεριφοράς στη διαπροσωπική επαφή ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. – Μια πειραματική έρευνα σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικών σχολείων του Ν. Αχαΐας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γκούσια - Ρίζου, Μ. & Βασιλούδης, Ι. (2010). Στερεότυπα και Περιβάλλον. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 39-53.
- Δραγώνα, Θ. (2007) *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης - Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο* (σσ. 41-60). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. & Δ. Σακκά (επιμ. έκδοσης). (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Ζήνδρος, Σ. (2005). *Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία*. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωαννίδη-Καπόλου Ε. (2006). *Κοινωνιολογική έρευνα. Μέθοδοι και Τεχνικές*. Σημειώσεις. Τομέας Κοινωνιολογίας. ΕΣΔΥ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Μυτιλήνη.
- Καννέρ, Ε. (2004). Βιολογικό φύλο/ κοινωνικό φύλο: Η αποδόμηση ενός διπόλου (Thomas Laquer, «Κατασκευάζοντας το φύλο, σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ». *Ουτοπία*, 61, 169-176.
- Κατσιλλής, Μ. Ι. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 131-138.
- Κογκίδου, Δ. (1995). *Αποδόμηση του Σεξιστικού Πλέγματος Αντιλήψεων, Στάσεων και Πρακτικών των Εκπαιδευτικών – Στρατηγική για μία μη Σεξιστική Εκπαίδευση*. (Ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας). Ημερομηνία πρόσβασης, 10/1/2017 από

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1490&bitstream=1490_05#page/54/mode/1up

- Κογκίδου, Δ. & Γκασούκα, Μ. (2010). *Αξιολόγηση των Προτεινόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Επιτροπών στα Διάφορα Γνωστικά Αντικείμενα με Κριτήρια το Φύλο και τον Πολιτισμό*. Τεύχος 1. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Κοσμόπουλος, Α. (2006α). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α., (2006β). *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λύτρας, Ν. (2010). *Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Γλωσσικά Σχολικά Εγχειρίδια της Δ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης*. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.
- Μυλωνάς, Θ. (2004). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Oakley, A. (2005). *Gender, Women and Social Science*. The Policy Press.
- Πάντου, Χ. (2010). *Ο Ρόλος του Άνδρα στην Οικογένεια της Υπαίθρου*. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 10, 20-33.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (2002). Γλώσσα- Γένος- Φύλο: Προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα. Στο Παυλίδου, Θ.-Σ. (επιμ.). *Γλώσσα- Γένος- Φύλο* (σσ. 13-76). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la Sociologie Générale*, Paris, Ed. HMH, τόμος 1: «L' action sociale», σ.127. Στο Μυλωνάς, Θ. (2004). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*(σ. 135). Αθήνα: Gutenberg.
- Sadker, M. & D. Sadker. (1994) *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. New York: Simon and Schuster.
- Stoetzel, J. (1963). *La physiologie sociale*, Flammarion, Paris. Στο Κοσμόπουλος, Α. (επιμ.) *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. (2006^α)(σσ. 262-263). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα: Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσιραντωνάκη, Σ. (2013). Προβληματισμός Εκπαιδευτικών για την Αντιμετώπιση του Σεξισμού στο Δημοτικό Σχολείο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. (9). Ημερομηνία πρόσβασης, 10/1/2017, από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?cat=25>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (1996). Το Φύλο της Γλώσσας. Οδηγός Μη-Σεξιστικής Γλώσσας για τον Δημόσιο Ελληνικό Λόγο. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2001). Γλώσσα και Φύλο. Στο Χριστίδης & Θεοδωροπούλου (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. (σσ. 104-107). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1938). *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*. Ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1978.
- Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de la parole*. Paris: Universitaires.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Τόμος Α', Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-3-03, Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β.*
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα Λανθάνουσα 1. *Δίμη*. 2. 27-28.
- Φραγκουδάκη, Α. (2000, 1 Απριλίου). Ο σεξισμός στη γλώσσα επιδρά στη σκέψη. *Τα Νέα*.
- Φρόση, Λ., Κουϊμπζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας Φύλο και η Σχολική Πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Μελέτη Επισκόπησης). ΚΕΘΙ: Θεσσαλονίκη.

Γυναίκα και εκπαίδευση: Μια βιογραφική προσέγγιση

Πετρά Λεμονιά, Εκπαιδευτικός, ΥΠΠΕΘ, lpetra@sch.gr

Γιαβρίμης Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, giavrimis@soc.aegean.gr

Ζήση Χριστίνα, Εκπαιδευτικός, ΥΠΠΕΘ, chrzisi@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει μορφές αποκλεισμού που βιώνουν οι γυναίκες σε διάφορα στάδια της ζωής τους. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε γυναίκα εκπαιδευτικός που γεννήθηκε και έζησε μέχρι την ενηλικίωσή της, τη δεκαετία του '50, σε κεφαλοχώρι της νότιας Λέσβου, ενώ ως εργαλείο έρευνας η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι στην οικογένεια καταγωγής της αφηγήτριας οι έμφυλοι ρόλοι είναι αυστηρά καταμεμημένοι, όσον αφορά το δημόσιο και τον ιδιωτικό χώρο. Στη συζυγική οικογένεια αναπαράγει τους ρόλους των φύλων, που ενστερνίστηκε από την οικογένεια καταγωγής. Στον εργασιακό χώρο αναλαμβάνει, συνήθως, την πρώτη τάξη, ενώ υπάρχει ένας τρόπος έμμεσου αποκλεισμού των γυναικών από θέσεις ευθύνης. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρεται, οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα για τα δύο φύλα μεταβιβάζονται στους μαθητές μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος.

1. Εισαγωγή

Στις επιστήμες του ανθρώπου το φύλο ή κοινωνικό φύλο υποδηλώνει κοινωνική κατηγορία και επιδρά καθοριστικά στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων (Παπαταξιάρχης, 2006). Οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων είναι συνάρτηση των βιολογικών τους ρόλων, το φύλο προκαθορίζει τις κλίσεις και τις επιθυμίες του ατόμου, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από διαφορετικούς κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς (Μουσουρού, 1985:89). Από την στιγμή της γέννησης του ατόμου καθορίζεται η έμφυλη κοινωνικοποίησή του, η οποία αποτελεί μία συνεχή πολιτισμική διαδικασία (Παντελίδου-Μαλούτα, 2013:19-20). Οι φορείς της κοινωνικοποίησης έχουν στερεότυπες απόψεις για τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε κάθε φύλο και η κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων αντανάκλα τις προσδοκίες που βασίζονται πάνω σε αυτές τις απόψεις (Κανταρτζή, 1991). Σύμφωνα με τη Bryson (2004: 373) «οι κοινωνίες, κατά κύριο λόγο, είναι δομημένες γύρω από μια διχοτομική αντίληψη των κοινωνικών φύλων».

Το φύλο νοηματοδοτεί τις σχέσεις εξουσίας, ενώ ως μορφή γνώσης οργανώνει τις αντιλήψεις που αφορούν την οργάνωση της κοινωνικής ζωής τόσο σε συμβολικό, όσο και σε υλικό επίπεδο, κατασκευάζοντας σχέσεις ανισότητας (Χατζαρούλα, 2011). Σύμφωνα με τη Butler (2009: 190-192) το φύλο, ως δρώμενο, είναι το αποτέλεσμα κοινωνικά καθιερωμένων επιτελέσεων, οι οποίες είναι πολιτισμικά αναγνωρίσιμες και συντελούν στην παγίωση της έμφυλης ταυτότητας μέσα από επαναλαμβανόμενες κανονιστικές πρακτικές.

Από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα το φύλο αναγνωρίζεται ως βασικός συντελεστής στην ανάλυση των δομών εξουσίας στις σύγχρονες κοινωνίες, του τρόπου οργάνωσης των κοινωνικών θεσμών και λειτουργίας των μηχανισμών ιδεολογικού ελέγχου. Οι πολιτικές και θεωρητικές αναζητήσεις της φεμινιστικής σκέψης και του φεμινιστικού κινήματος κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στην πορεία αυτή (Αθανασίου, 2006α: 106-107).

Οι πρώτες φεμινιστικές διεκδικήσεις αναφέρονται στον αγώνα των γυναικών κυρίως της μεσαιας αστικής τάξης κατά τον 19^ο αιώνα και τον πρώιμο 20^ο και εστίαζαν στην απόκτηση κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων για τις γυναίκες (Μάσχα, 2010). Το δεύτερο φεμινιστικό κύμα εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970. Οι φεμινίστριες του δεύτερου κύματος αμφισβήτησαν το βιολογικό επικαθορισμό του φύλου, ως αιτία της έμφυλης ανισότητας, αντίθετα εστίασαν στην πολιτισμική διαδικασία της κατασκευής της και επικεντρώθηκαν στην ισονομία και την ισότιμη πρόσβαση ανδρών και γυναικών στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς (Χαραλάμπους, 2006). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίζεται στο προσκήνιο ο φεμινιστικός μεταδομισμός, ο οποίος ερμηνεύει την έμφυλη ταυτότητα ως κοινωνικά καθιερωμένα και μεταβλητή. Η έμφυλη κανονικότητα συγκροτείται μέσα από σχέσεις εξουσίας και η παραβίασή της επισείει κυρώσεις στους παραβάτες (Αθανασίου 2006β: 64). Η μεταδομιστική φεμινιστική θεωρία διερευνά τόσο τις διαδικασίες αποκλεισμού, όσο και τις διαδικασίες κανονικοποίησης της υποκειμενικότητας που οδηγούν στην φυσικοποίηση των διαφορετικών θέσεων που καλείται να αναλάβει το υποκείμενο (Αθανασίου, 2006α: 94). Όπως επισημαίνει η Weedon (1987:40-41), η μεταδομιστική φεμινιστική σκέψη μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς εξουσίας μέσα από τους οποίους αναπαράγονται οι συμπεριφορές των υποκειμένων, οι οποίες ενδέχεται να είναι όχι μόνο ασταθείς, αλλά και αντιφατικές. Η διερεύνηση της έμφυλης υποκειμενικότητας αποσκοπεί στην κατανόηση της ταυτότητας ως συγκείμενο πολλών παραγόντων (φύλου, φυλής, τάξης, εθνότητας) (Αθανασίου 2006β: 66).

2. Η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα

Η Βιομηχανική Επανάσταση, το 18^ο αιώνα, αποτέλεσε το εφαλτήριο για την είσοδο της γυναίκας στην παραγωγή. Έτσι, κατά τα μέσα το 19^{ου} αιώνα, η γυναίκα ξεκινάει τη διαδικασία χειραφέτησης της. Το σπουδαιότερο επίτευγμα της, ήταν η διεκδίκηση δικαιώματος στη γνώση και στην εκπαίδευση. Ως τότε, η εκπαίδευση αποτελούσε αποκλειστικό προνόμιο των αγοριών, ενώ μόνο τα κορίτσια εύπορων οικογενειών είχαν τη δυνατότητα εκπαίδευσης στο σπίτι. Παρόλα αυτά, εκείνο που παρατηρεί κανείς είναι οι ειδικότητες στις οποίες απασχολείται το κάθε φύλο. Τα λεγόμενα «γυναικεία επαγγέλματα» ήταν συγκεκριμένα, όπως εκείνο της δακτυλογράφου, της ενσημοπωλήτριας, της δασκάλας, της καθαρίστριας, της ράπτριας, της τηλεφωνήτριας κ.λπ. (Αβδελά, 1990: 245). Ο θεσμικός λόγος αρθρώνεται γύρω από την εκπαίδευση του αυριανού πολίτη, ο οποίος ταυτίζεται με το ανδρικό φύλο. Έτσι, γίνεται λόγος περί «ανατροφής των κορασιών και της δημοσίας εκπαίδευσέως των αρρένων» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1997:14). Η αναβάθμιση της γυναικείας εκπαίδευσης μπορεί να θεμελιωθεί, σύμφωνα με τη Σαΐτη (2000:153), στην ίδρυση του Ανώτατου Παρθεναγωγείου το 1864 από την Λασκαρίδου και με τη μετέπειτα ίδρυση του Κρατικού Διδασκαλείου Θηλέων. Έτσι, όπως επισημαίνουν οι Ζιώγου & Κελεσίδου (1997: 189-190), ο σκοπός των παρθεναγωγείων γίνεται διπλός και μετουσιώνεται στην εκπαίδευση των «οικοδεσποίνων» και των δασκάλων. Τα κορίτσια, ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν λάμβαναν ίδιας μορφής εκπαίδευση με τα αγόρια. Από το τέλος του 19^{ου} αιώνα, οι γυναίκες σε όλο τον κόσμο αρχίζουν να εισβάλλουν σε ανδροκρατούμενους χώρους στον επαγγελματικό τομέα και τις επιστήμες, να

αποκτούν δικαίωμα ψήφου και να προωθούνται στα δημόσια αξιώματα. Μέχρι το 1917, οι Ελληνίδες μπορούσαν να εργαστούν μόνο ως δασκάλες, ενώ μόλις το 1930 αποκτούν δικαίωμα ψήφου στις δημοτικές εκλογές, με τους περιορισμούς να είναι άνω των 30 ετών και να γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Το 1949 τους χορηγείται το δικαίωμα της εκλογιμότητας στην αυτοδιοίκηση και το 1952 το δικαίωμα του «εκλέγειν» και του «εκλέγεσθαι» στις βουλευτικές εκλογές (Κακλαμανάκη, 1984: 44-48). Στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα σημειώνονται αλλαγές στην αμειβόμενη απασχόληση των γυναικών, παρατηρείται έξοδος των γυναικών από τον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού, ενώ αυξάνεται η απασχόλησή, κυρίως των άγαμων γυναικών, στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα (Μουσούρου, 1985: 69).

Στο μεταξύ, την ίδια χρονική περίοδο έχει ήδη ξεκινήσει η ανάπτυξη του ελληνικού γυναικείου κινήματος. Μετά τις πρώτες γυναικείες οργανώσεις το πρώτο μισό του 20ου αιώνα ιδρύονται γυναικείες οργανώσεις που απευθύνονται σε όλες τις γυναίκες, ανεξαρτήτως μόρφωσης και απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα. Το 1964 ιδρύεται η Πανελλήνια Ένωση Γυναικών, ενώ από το 1975 και μετά αυξάνονται οι γυναικείες οργανώσεις (Πανταζή-Τζίφα, 1984: 13-17). Μετά το 1982 καταργούνται σημαντικές διαφυλικές διακρίσεις σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά η γυναικεία απασχόληση έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα στην κύρια ανδρική απασχόληση και είναι προέκταση του ρόλου με τον οποίον ταυτίζεται η γυναίκα, ως σύζυγος, μητέρα, νοικοκυρά (Πανταζή-Τζίφα 1984: 27). Όπως διαπιστώνει εύστοχα ο Ρωμανιάς (2007: 44), «η εργασία που παρέχεται κυρίως από τη γυναίκα μέσα στο σπίτι, αποτελεί μια μορφή ιδιότυπης, μαύρης και ανασφάλιστης εργασίας». Η εικόνα αυτή ήταν σύμφωνη με την παραδοσιακή δομή της ελληνικής κοινωνίας, που θέλει μια γυναίκα νοικοκυρά και ένα άντρα προμηθευτή (Μουσούρου, 1993: 19). Παρά την ποσοτική αύξηση της γυναικείας απασχόλησης, οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών δεν έχουν ακόμα πλήρως εξαλειφθεί (Αθανασιάδου, 2002). Παράλληλα, παρατηρείται ένας κάθετος και οριζόντιος διαχωρισμός στην εργασία, όπου σύμφωνα με τον πρώτο οι άνδρες καταλαμβάνουν περισσότερες θέσεις εξουσίας σε σχέση με τις γυναίκες, δημιουργώντας το φαινόμενο της γυάλινης οροφής, όπου δεν είναι δυνατή η επαγγελματική ανέλιξη γυναικών με τις απαραίτητες δεξιότητες, λόγω διακρίσεων ή οργανωτικών δομών του εργασιακού πλαισίου. Στον οριζόντιο διαχωρισμό εργασίας, υπάρχει διαφυλική κατανομή των επαγγελματιών (Δήμου και συν., 2008). Στη μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης που εκπονήθηκε απ' το ΚΕΘΙ με θέμα το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας (Κανταράκη και συν., 2008) διαπιστώθηκε ότι αναπαράγεται η διάκριση σε ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα, ενώ ο οριζόντιος και κάθετος επαγγελματικός διαχωρισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις για τις γυναίκες και η «γυάλινη οροφή» εμποδίζει τη συμμετοχή των γυναικών σε θέσεις ευθύνης και σε θέσεις λήψης αποφάσεων.

3. Ανασκόπηση ερευνών

Η έρευνα της Αλιπράντη-Μαράτου (1995) στην περιφέρεια της Αθήνας ανέδειξε ότι ισότιμοι ρόλοι μεταξύ των συζύγων, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, υιοθετούνται περισσότερο από τα ζευγάρια που ανήκουν στα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ από την έρευνα του Δεσποτόπουλου και των συνεργατών του (2008) σε αστικές περιοχές αλλά και στην επαρχία, διαφάνηκε ότι η ελληνική οικογένεια έχει διατηρήσει τον παραδοσιακό της χαρακτήρα, όσον αφορά τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη θέση και το ρόλο των φύλων.

Πληθώρα ερευνών από το χώρο των κοινωνικών επιστημών (Αναγνωστοπούλου, 1997. Βάρκα, 2006. Γεωργίου-Νίλσεν, 1980. Καϊσέρογλου, 2010. Καμαριώτη, 2008. Λαλαγιάννη, 1999. Πολίτης, 1994. Φουλίδη, 2007), που εστιάζουν στη διερεύνηση της έμφυλης ανισότητας και των στερεοτύπων στο περιεχόμενο του διδακτικού υλικού

στα αναγνωστικά-βιβλία γλώσσας και τα ανθολόγια του δημοτικού, επισημαίνουν το χάσμα μεταξύ της τυπικής αναγνώρισης της ισότητας των φύλων από την πολιτεία και των προτύπων που προβάλλονται από αυτά. Ο περιορισμός των γυναικών σε ρόλους καθαρά παραδοσιακούς εντοπίζεται και στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών (Παντίσκα κ.α., 1997), ενώ έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αθανασιάδου & Πετρίδου, 1997. Πετρίδου, 2010) επιβεβαιώνουν την περιορισμένη παρουσία γυναικείων προσώπων και τη φυλετικά προσδιορισμένη γλώσσα σε βάρος των γυναικών.

Τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων και τα επαγγέλματα επιβεβαιώνει και η έρευνα του Φλουρή (1999) σε μαθητές της Στ' τάξης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Οι έμφυλες διαφοροποιήσεις στη στάση αγοριών και κοριτσιών σχετικά με τη μελέτη και το ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα, τις επιδόσεις, τις επιλογές κατεύθυνσης σπουδών, τις πρακτικές αλληλεπίδρασης στις αίθουσες διδασκαλίας και γενικότερα με τη στάση προς το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου διαφαίνεται και στην έρευνα που πραγματοποίησε η Κανταρτζή (1996) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Μαραγκουδάκη (2007: 63-86), στη μελέτη του φαινομένου της «γυάλινης οροφής» για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, εστιάζει την ανάλυσή της στην κατά φύλο στελέχωση των θέσεων παιδαγωγικής και διοικητικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση (Προσχολική, Α/θμια και Β/θμια), εκτιμώντας τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2005-2006. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, υποεκπροσωπούνται, σε σχέση με τους άνδρες, σε θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης, με μοναδική εξαίρεση τη θέση της Υποδιεύθυνσης σχολικών μονάδων. Τα ποσοστά εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας παρουσιάζουν μια μικρή ανοδική πορεία στο διάστημα της δεκαετίας 1995-2005, δεν παύουν όμως να είναι πολύ χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των ανδρών. Τα βασικά αίτια είναι οι υποχρεώσεις των γυναικών, που ακολουθούν το στερεοτυπικό καταμερισμό ρόλων στο χώρο της οικογένειας και η ιδεολογική ταύτιση των διοικητικών θέσεων με το ανδρικό πρότυπο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει μορφές αποκλεισμού που βιώνουν οι γυναίκες σε διάφορα στάδια της ζωής τους, λόγω του φύλου τους.

4. Μέθοδος

4.1. Συμμετέχουσα και εργαλείο έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχτηκε γυναίκα εκπαιδευτικός που γεννήθηκε και έζησε μέχρι την ενηλικίωσή της σε κεφαλοχώρι της νότιας Λέσβου, στα τέλη της δεκαετίας του 1950, ενώ για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας και συγκεκριμένα η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί από τις κοινωνικές επιστήμες και για τη διερεύνηση της θέσης της γυναίκας, αξιοποιώντας το λόγο και τα βιώματα των ίδιων των γυναικών, επειδή ακριβώς «*μας βοηθάει να αποκαταστήσουμε την πολλαπλότητα των γυναικείων εμπειριών, την πολλαπλότητα των τρόπων με τους οποίους βιώνουν την καταπίεση, την πολλαπλότητα των μέσων που επιλέγουν για να την υπερβούν*» (Βαρίκα, 2000: 250).

5. Ανάλυση βιογραφικής συνέντευξης

Η Α (αφηγήτρια) γεννήθηκε σε κεφαλοχώρι της νότιας Λέσβου στο τέλος του 1959 και ήταν το μοναδικό παιδί μιας οικογένειας εργατών [*«Γεννήθηκα στο Πλωμάρι στο τέλος του 1959. Και οι δυο οι γονείς μου ήταν αναλφάβητοι, εργάτης ο πατέρας μου και η μητέρα μου στις ελιές, μέχρι το Μάιο... Όλη αυτή η γειτονιά ήταν φτωχογειτονιά, δεν υπήρχαν πλούσια παιδιά...»*].

5.1. Οικογένεια καταγωγής

Στην οικογένεια καταγωγής της αφηγήτριας οι έμφυλοι ρόλοι είναι αυστηρά κατανομημένοι, όσον αφορά το δημόσιο και τον ιδιωτικό χώρο. Ο πατέρας φαίνεται να διευθετεί όλες τις υποθέσεις της οικογένειας και υπερασπίζεται τα συμφέροντα των μελών της εκτός οικιακού χώρου: [*«Μόνο ο πατέρας. Κι άλλη μια φορά μια δασκάλα που μας έκανε γυμναστική, με χτύπησε ένα χαστούκι γιατί δεν τέντωνα καλά τα χέρια στην πρόταση. Ο πατέρας μου την έπιασε το βράδυ στην αγορά και.....»*]

5.2. Στερεότυπα- Έμφυλη κατανομή ρόλων

Οι ρόλοι που επιτρέπουν οι γονείς να αναλαμβάνει η κόρη τους, οι οποίοι δεν συνάδουν με τις επιταγές του φύλου της, αλλά εμπερικλείουν ανεκπλήρωτες προσωπικές τους προσδοκίες, σταματούν στη συμβολική ηλικία των δώδεκα ετών [(Αντίδραση του πατέρα στις σκανταλιές) *«... ε, παιδί είναι, ας παίξει. Γιατί, δεν ξέρω πώς, αλλά αγοράφερνα λίγο και ο πατέρας ήταν αυτός που ήθελε ένα αγόρι και χαιρόταν»*. *«... μ' έπαιρνε μαζί του όταν έφτιαχνε κάτι ξυλουργικό, οικοδομικό. Όλα αυτά σταμάτησαν όταν πήγα στο γυμνάσιο»*].

Το παιχνίδι σε μεικτές παρέες συνομηλίκων ήταν επίσης επιτρεπτό όχι μόνο για την αφηγήτρια αλλά και για όλα τα παιδιά της ηλικίας της, μέχρι τα δώδεκα. Το ίδιο και οι εργασίες που τους ανέθεταν οι γονείς τους: [*«Αγόρια, κορίτσια (παίζαμε) και ως επί το πλείστον αγορίστικα παιχνίδια»* *«Αυτός ο ρυθμός της ζωής, παιχνίδι και ανεμελιά, όταν πήγα στο γυμνάσιο διακόπηκε»*].

Η μητέρα εμφανίζεται να κατευθύνει από πολύ νωρίς την έμφυλη ταυτότητα της κόρης: [(Ερευνήτρια: Σας απέτρεψαν ποτέ οι γονείς σας, σ' αυτή την ηλικία του δημοτικού, να βρίσκεστε με αγόρια και να παίζετε;) *«Ο πατέρας μου ποτέ. Η μητέρα μου πάντα γκρίνιαζε και φώναζε»*].

Και οι δυο γονείς παρουσιάζονται θεματοφύλακες των αρχών της οικογένειας που θέλει τη γυναίκα «καθαρή και αμόλυντη» τουλάχιστον πριν από το γάμο, στο βαθμό που αναλογεί στον καθένα και με τους ρόλους που έχουν αναλάβει σύμφωνα με το φύλο τους [*«Θυμάμαι όταν ήρθε για πρώτη φορά η περίοδος έτρεξα αλαφιασμένη στη μάνα. Με πήγε στο κατώι, άνοιξε μια στέρνα. Λέει: "κοίτα μέσα. Σαν το λάδι που είναι καθαρό να είσαι καθαρή". Τίποτα άλλο»*].

Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα της έρευνας, μέσα από μια συγκεκριμένη πρακτική λόγου επιδιώκεται η περιχαράκωση της έμφυλης ταυτότητας του υποκειμένου, ενώ η απειλή λειτουργούσε αποτρεπτικά σε πράξεις κοινωνικά μη αποδεκτές για την ηλικία και το φύλο της αφηγήτριας [*«Βέβαια η απειλή ήταν πάντα μην τυχόν βγεις με κάποιον νεαρό, θα κοβόταν το σχολείο την ίδια μέρα και θα έφευγες στο εξωτερικό»*].

Παράλληλα οι γονείς επέτρεπαν συγκεκριμένες ενδυματολογικές επιλογές για την κόρη τους στην προσπάθειά τους να κρύψουν σημεία του σώματος που αναδεικνυαν τη θηλυκότητά της και να περιορίσουν τους κινδύνους που πιθανόν την ακολουθούν [*«Εκείνοι διάλεγαν τα ρούχα μου μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου. Τότε φόρεσα*

το πρώτο μου τζιν με πολλούς καυγάδες. Μου επέτρεπαν να φορώ μόνο φούστες και μάλιστα μακριές. Μπλούζες φαρδιές και ψηλές μέχρι το λαιμό»].

Το φύλο της αφηγήτριας, σύμφωνα με την ίδια, ήταν ο λόγος που δεν της επιτράπηκε να συμμετάσχει στην πολυήμερη εκδρομή του σχολείου της [(Ερευνήτρια: Συμμετείχατε σε εκδρομές, ημερήσιες, πολυήμερες που διοργάνωνε το σχολείο σας;) «Σε ημερήσιες μέχρι το μεσημέρι, ναι. Αλλά πολυήμερες δεν έχω πάει ούτε μία στη ζωή μου. Ούτε στο Λύκειο. Δεν με αφήναν. ...Ήταν αντίρρηση της μητέρας μου πιστεύω. Επειδή ήμουν κορίτσι»].

5.3. Προσδοκίες γονέων

Τις προσδοκίες των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους φαίνεται να περιορίζουν τόσο οι οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας όσο και το φύλο του παιδιού [*«Σήκωσα και σημαία πέμπτη και έκτη τάξη, αλλά αυτό δεν έκανε καμιά διαφορά, ούτε συγκινούσε τους γονείς μου. Τους ενδιέφερε το μεροκάματο και όχι τα γράμματα, ειδικά εγώ που ήμουν κορίτσι, τίποτα και καθόλου»].*

Οι αντιλήψεις των γονιών της για τα εφόδια που πρέπει να έχουν οι γυναίκες περιορίζονται στην ανάγνωση και τη γραφή [(Ερευνήτρια: Ασχολήθηκε ποτέ κανείς μαζί σου στο διάβασμα;) «Κανένας, ποτέ, κανένας... Ήδη έφερνα βαθμούς στο σπίτι από δεκαεφτά και πάνω. Οι γονείς μου δεν νοιάζονταν γι' αυτό. Ούτε με επαινούσαν»].

Επιπρόσθετα, ο ορίζοντας των προσδοκιών των γονιών για το παιδί τους περιορίζεται στα στενά όρια του τόπου τους και δεν ξεπερνά καν την κοινωνική τάξη της οικογένειας. Η ίδια φαίνεται, όμως, να δικαιολογεί την άρνηση της μητέρας της να έχει δωρεάν σπουδές στο Κολέγιο ΑΝΑΤΟΛΙΑ [*«... Η μάνα μου δεν το δέχτηκε με τίποτα (να πάει στο ΑΝΑΤΟΛΙΑ). Ο δάσκαλος του είπε ότι "κάνεις έγκλημα που δεν την αφήνεις", αλλά τώρα δωδεκάχρονο κορίτσι εκείνα τα χρόνια ήταν ακόμα πιο δύσκολα»].*

Δεν φαίνεται όμως να αποδέχεται την απόρριψη του συζύγου της από τον πατέρα της, επειδή δεν ήταν συντοπίτης τους και την επιθυμία του να συμβιβαστεί η κόρη του σε ένα γάμο με τους δικούς του όρους [*«...Η κουβέντα του ήταν "ας έπαιρνες έναν εργάτη, έναν τσομπάνη, φτάνει να ήταν από δω"»].*

5.4. Οικογενειακοί δεσμοί

Οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας είναι καθοριστικές για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού και την υγιή ανάπτυξη του. Οι σχέσεις της αφηγήτριας με τη μητέρα της καταγράφονται δύσκολες από την παιδική της ηλικία μέχρι και σήμερα [*«Η μητέρα μου ήταν πιο σκληρή, η μητέρα μου με χτυπούσε, ε... γι' αυτό δεν ανέπτυξα ποτέ καλή σχέση μαζί της»].*

Στα πρόσωπα που αναφέρει η αφηγήτρια στο λόγο της είναι και η γιαγιά, μητέρα του πατέρα της [(Ερευνήτρια: Από τα τρία άμεσα συγγενικά σας πρόσωπα ποιο ήταν πιο κοντά σας;) «Ο πατέρας μου και η γιαγιά»].

Η ίδια εισέπραττε ότι ήταν βάρος για τους γονείς της, επειδή επιδίωξαν να την παντρέψουν από πολύ μικρή ηλικία, περιορίζοντας ταυτόχρονα και τις προοπτικές της για σπουδές [*«Στα δεκατέσσερα, δευτέρα γυμνασίου, αντιμετώπισα το ενδεχόμενο, επειδή δεν είχα προίκα, ούτε κτήματα, ούτε σπίτι, τότε αυτά τα κορίτσια τα στέλναν στο εξωτερικό. Το αντιμετώπισα λοιπόν και γω δεκατεσσάρων χρονών, που ο πατέρας*

μου είχε ένα φίλο στην Αμερική και είχε δεκαοχτάχρονο γιο και ήθελε να αρραβωνιαστούμε και να με στείλει εκεί»].

Η δυσμενής οικονομική κατάσταση της οικογένειας σε συνδυασμό με τα κανονιστικά πρότυπα της κοινωνίας οδηγούσε τους γονείς να βρουν τρόπους να περιφρουρήσουν την κόρη τους από πιθανούς κοινωνικούς αποκλεισμούς που μπορεί να οδηγηθεί λόγω του φύλου της [«Βέβαια η απειλή ήταν πάντα μην τυχόν βγεις με κάποιον νεαρό θα κοβόταν το σχολείο την ίδια μέρα και θα έφευγες στο εξωτερικό». «Για να με παντρέψουν να ησυχάσουν»].

5.5. Συζυγική οικογένεια

Η αφηγήτρια στη νέα της οικογένεια αναπαράγει τους ρόλους των φύλων που ενστερνίστηκε από την οικογένεια καταγωγής. Μετά τη δουλειά αναλαμβάνει όλες τις υποχρεώσεις του σπιτιού [«Γυρνώντας βέβαια (από τη δουλειά) αντιμετώπιζα όλες τις δυσκολίες του νοικοκυριού μ' ένα παιδί ολομόναχη...» «Εγώ να κάνω τις δουλειές, ο πατέρας να παίζει με το παιδί, μετά να κάθονται και γω κοντά τους, να το βάζουμε νωρίς για ύπνο, συνηθισμένα πράγματα... Δεν υπήρχε ελεύθερος χρόνος ποτέ»].

Όλες οι επιλογές και οι αποφάσεις της οικογένειας παίρνονται από το σύζυγο ή έχει οπωσδήποτε εξασφαλιστεί η συναίνεσή του: [«...ο σύζυγος είχε την απόλυτη οικονομική διαχείριση». «Η επιλογή ήταν του συζύγου (να επιστρέψουν στη Μυτιλήνη). Επειδή ήμουν μοναχοπαιδί διάλεξε να είμαστε μάλλον κοντά στους γονείς μου παρά στους δικούς του». «Εξάλλου και αργότερα όταν εγώ ήθελα να τους προσεγγίσω (τους συγγενείς της) ο σύζυγος δεν ήθελε καμία επαφή»].

Οι δραστηριότητες της οικογένειας είναι περιχαρακωμένες αυστηρά μεταξύ των δύο φύλων. Παρά το γεγονός ότι φαίνεται, η αφηγήτρια, να μην αποδέχεται τους κοινωνικά κατασκευασμένους ρόλους των φύλων, ουσιαστικά μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον που μεγάλωσε φαίνεται να έχει εσωτερικεύσει μια ταυτότητα προσαρμοσμένη στην πατριαρχική δομή της κοινωνίας. Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων που υιοθετεί και υποστηρίζει ο σύζυγος την κρατούν καθηλωμένη στον έμφυλο ρόλο της. Συσσωρευμένοι αποκλεισμοί καταγράφονται στο λόγο της [«...ο άντρας μου ήταν φοβερά ανατολίτης. Είχε στερεότυπα για τους άνδρες και τις γυναίκες και με περιόρισε πάρα πολύ». «...ο άντρας μου με περιόριζε αρκετά. Δεν με άφηνε να φορώ στενά παντελόνια, ντεκολτέ, έξωμα, όχι μακιγιάζ». «Έβγαλα δίπλωμα το '89. Όμως δε με άφηνε να οδηγήσω ο σύζυγος, με τη δικαιολογία ότι θα το χαλάσω. Έβριζε τις γυναίκες που οδηγούσαν»].

Η απαγόρευση της χρήσης του ιδιωτικού αυτοκινήτου από την αφηγήτρια ενισχύει τους περιορισμούς της στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού, ενώ παράλληλα περιορίζεται η ανάπτυξη ενδιαφερόντων έξω από το σπίτι.

Η αποδυνάμωση από κάθε συμμετοχή στα κοινά είναι ακόμα πιο έντονη στη συζυγική οικογένεια. Εδώ είναι αποκομμένη και από φίλους και οι παρέες περιορίζονται για να καλυφθούν οι ανάγκες του παιδιού [«...μ' ένα παιδί ολομόναχη χωρίς γνωστούς, χωρίς φίλους και με έναν άντρα να λείπει για δουλειά όλη νύχτα». (Ερευνήτρια: Οικογενειακούς φίλους είχατε σαν ζευγάρι, ανταλλάσσατε επισκέψεις;) «Ελάχιστους, ελάχιστους και αυτό για χάρη του παιδιού. Έρχονταν με άλλα παιδάκια στο σπίτι και πήγαινα και γω τον μικρό να παίζει. Κι αυτό μέχρι που έγινε 12 χρονών. Μετά σταμάτησαν όλα»].

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι, φαίνεται να έχει οικειοποιηθεί τους ρόλους που έμαθε από την οικογένειά της και χωρίς η ίδια να το αντιλαμβάνεται αναπαράγει τρόπους κοινωνικοποίησης του παιδιού της ανάλογους με αυτούς που δέχτηκε και η

ίδια στην παιδική της ηλικία. Το ηλικιακό όριο των 12 ετών ήταν χαρακτηριστικό και για τα δικά της παιδικά χρόνια.

Ο έγγαμος βίος είναι φορτισμένος με έμφυλες επιταγές και αναχαιτίζει τις προσωπικές της φιλοδοξίες [(Ερευνήτρια: Υπήρξατε ποτέ μέλος κάποιας τοπικής ομάδας ή συλλόγου;) « Όχι. Καθόλου. Σ' αυτό ήταν αρνητικός ο σύζυγος. Δεν ήθελε. Ήθελε να είμαι μέσα στο σπίτι»].

5.6. Βασική εκπαίδευση

Η διατήρηση των παραδοσιακών προτύπων επιτυγχάνεται μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και από το λεγόμενο «κρυφό» αναλυτικό. Όσον αφορά το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και τα στερεότυπα που καλλιεργούσαν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο η αφηγήτρια επισημαίνει τα εξής [*«Σε κάποιες εργασίες μας έλεγαν (οι δάσκαλοι) "εσύ είσαι κορίτσι και δεν μπορείς να το κάνεις". «..... όταν ερχόταν ο επιθεωρητής στα μαθηματικά σήκωναν μόνο τα αγόρια και γω σκύλιαζα....».* « *Όταν μας μιλούσαν για την οικογένεια και τους ρόλους της γυναίκας, εγώ έπαιρνα θέση και τους έλεγα ότι δεν είναι έτσι στη δική μας οικογένεια. Δεν με άφηναν να μιλήσω μου έλεγαν "κάτσε κάτω"*»].

5.7. Επιλογή επαγγέλματος

Η επιλογή του επαγγέλματος της δασκάλας από την αφηγήτρια έγινε, σύμφωνα με τις προσωπικές της δηλώσεις, λόγω της συντομίας του χρόνου σπουδών και της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης [(Ερευνήτρια: Δεν διευκρινίσαμε κάτι. Η επιλογή σας να γίνετε δασκάλα με τι ακριβώς σχετίζονταν;) «*Στη συντομία του να πάρω το πτυχίο και να πιάσω δουλειά. Το μοναδικό κριτήριο ήταν αυτό*»].

Αξιζει να σημειωθεί ότι η επιλογή της να σπουδάσει δασκάλα στη Ρόδο, ενώ υπήρχε ίδια σχολή και στη Λέσβο, έγινε κρυφά απ' τους γονείς της στην προσπάθειά της να ξεφύγει απ' τα στενά όρια της επιτήρησης των γονιών της [*«Έκανα τα χαρτιά μου, έβαλα μόνο την ακαδημία της Ρόδου, δεν ήθελα της Μυτιλήνης γιατί ήθελα να απομακρυνθώ από το περιβάλλον του σπιτιού»* (Ερευνήτρια: Το ήξεραν οι γονείς σας ότι δεν βάλατε την Ακαδημία Μυτιλήνης;) « *Όχι, όχι. Το έκανα κρυφά. Νόμιζαν ότι πέρασα εκεί*»].

Οι σπουδές διαγράφονται για τους γονείς ως απειλή για τον «φυσικό» προορισμό της γυναίκας [*«... αντιμετώπισα το ενδεχόμενο να μην πάω να σπουδάσω. Γιατί όταν ήρθε ο καιρός να μου δώσουν τα εισιτήρια να φύγω οι συγγενείς, τα αδέρφια του πατέρα μου, του έβαλαν λόγια, λέγοντάς του "Πού θα τη στείλεις. Στη Ρόδο. Εκεί παν για τουρισμό, δεν παν για να μάθουν γράμματα"*»].

Τη χρονική περίοδο που η αφηγήτρια διεκδικεί την οικονομική της ανεξαρτησία και την απομάκρυνση από το καταπιεστικό περιβάλλον της οικογένειας στον ελληνικό χώρο συντελούνται σημαντικά βήματα για τον περιορισμό των διακρίσεων φύλου σε βάρος των γυναικών.

Οι προσωπικές της επαγγελματικές επιλογές αφορούσαν ανδροκρατούμενα επαγγέλματα που δεν ήταν αποδεκτά από το συντηρητικό οικογενειακό της περιβάλλον: Κατά την άποψη της αφηγήτριας το φύλο της στάθηκε εμπόδιο στην εκπλήρωση των επαγγελματικών της προσδοκιών [*«...εμένα με ενδιέφερε κυριολεκτικά η ψυχολογία και η κοινωνιολογία στο χώρο των φυλακών ... ασυρματιστής στα καράβια. Βεβαίως συνάντησα ένα όχι τεράστιο»* «...*Πρώτα πρώτα αν ήμουν αγόρι πιστεύω θα είχα σπουδάσει αυτό που ήθελα. Δεν θα ήμουν δασκάλα.*

Η καραμέλα του πατέρα μου και της μητέρας μου ήταν «δασκάλα είναι καλό επάγγελμα για γυναίκα»].

5.8. Εργασιακό περιβάλλον

Εκτός από την «επιλογή» του επαγγέλματος, οι γυναίκες μπορεί να βιώνουν αποκλεισμούς και μέσα στο εργασιακό τους περιβάλλον, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένα καθήκοντα που είναι πιο κοντά στην ιδιοσυγκρασία του φύλου τους. Στον εργασιακό χώρο του δημοτικού σχολείου την πρώτη τάξη αναλαμβάνει συνήθως γυναίκα εκπαιδευτικός [*«Τα δύο χρόνια που ήμουν αναπληρώτρια είχα μόνο πρώτη τάξη»*] (Ερευνήτρια: Και άλλες χρονιές που δουλέψατε ποιος έπαιρνε την πρώτη τάξη; *«Πάντα γυναίκα, αναπληρώτρια ή η πιο μικρή στο σύλλογο μέσα. Τα πρώτα χρόνια είχα πρώτη τάξη»*) (Ερευνήτρια: Τόσα χρόνια εμπειρίας που έχετε είδατε ποτέ στην πρώτη τάξη άνδρα εκπαιδευτικό;) *« Όχι ποτέ»*].

Ένας άλλος τρόπος έμμεσου αποκλεισμού των γυναικών στον εργασιακό χώρο είναι ο αποκλεισμός από θέσεις ευθύνης, ακόμα και από την μίμηση των προτεινόμενων προτύπων, γεγονός που ενισχύει την ιδεολογική ταύτιση των διοικητικών θέσεων με το ανδρικό πρότυπο [*«Κατ' αρχάς είχα μόνο άνδρες διευθυντές»*].

Επιπρόσθετα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα για τα δύο φύλα, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους, τα μεταβιβάζουν στους μαθητές τους με τη συμπεριφορά τους στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα [(Ερευνήτρια: Σα δασκάλα, βλέποντας και τους άλλους συναδέλφους, υπήρχε διαφορετική αντιμετώπιση στα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους;) *«Ναι πιστεύω ότι υπήρχε μια μικρή διαφοροποίηση. Και αυτό το κάναμε ασυνείδητα χωρίς να σκεφτόμαστε»*].

Εδώ δεν διακρίνουμε αποκλεισμούς εις βάρος των κοριτσιών, αλλά η μεταβίβαση συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια ενισχύει την ανισότητα στις σχέσεις εξουσίας και αποκλείει «αθόρυβα» αλλά σταθερά μελλοντικές διεκδικήσεις των γυναικών.

Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα η ίδια, ως εκπαιδευτικός, μπορεί να διακρίνει τους έμφυλους επαγγελματικούς προσανατολισμούς [*«Αργότερα, σαν δασκάλα επαναλαμβανόταν το ίδιο μοτίβο μέσα από τα βιβλία. Θυμάμαι όταν κάναμε Πολιτική Αγωγή, εκεί που μιλούσε για τα επαγγέλματα. Εγώ μιλούσα στους μαθητές μου για άλλα επαγγέλματα. Προωθούσα στη σκέψη των παιδιών άλλους ορίζοντες και για τα κορίτσια»*].

Παράλληλα, η θέση της εργαζόμενης μητέρας και συζύγου αναστέλλει τυχόν επαγγελματικές της φιλοδοξίες [(Ερευνήτρια: Σκεφτήκατε ποτέ να αναλάβετε μια θέση ευθύνης;) *« Όχι. Όχι, γιατί είχα τα προβλήματα της οικογένειας και τα πράγματα δεν ήταν ρόδινα και ήξερα ότι δεν θα μπορέσω να ανταπεξέλθω»*].

6. Συζήτηση

Από την παρουσίαση της ανάλυσης της βιογραφικής συνέντευξης διαφαίνεται ότι το υποκείμενο της έρευνας βίωσε διάφορους αποκλεισμούς, λόγω του φύλου της, στα διάφορα στάδια της ζωής της, οι οποίοι ξεκίνησαν από την παιδική της ακόμα ηλικία. Έτσι, οι αυστηρά κατανομημένοι έμφυλοι ρόλοι στην οικογένεια καταγωγής της αφηγήτριας καλλιεργούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα και επιδιώκουν να περιορίσουν τη δράση της γυναίκας στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού. Οι περιορισμοί

από τις μεικτές παρέες συνομηλίκων ξεκινούν με την έναρξη της εφηβικής ηλικίας, όπου αρχίζει παράλληλα και ο έλεγχος της σεξουαλικότητας του κοριτσιού με τις ελεγχόμενες εμφανίσεις στο δημόσιο χώρο και τις αυστηρές παρεμβάσεις των γονιών στις ενδυματολογικές του επιλογές. Παράλληλα, το φύλο της αφηγήτριας περιορίζει τις προσδοκίες των γονιών για την κόρη τους στην βασική εκπαίδευση και σ' ένα γάμο σε πολύ μικρή ηλικία, καθώς και τον ορίζοντα των κοινωνικών της σχέσεων. Επιπρόσθετα, τα στερεότυπα των γονέων δημιουργούν εμπόδια στις μορφωτικές της ανάγκες και στις επαγγελματικές της επιλογές. Οι αντιδράσεις της στις επιταγές που καθορίζει το φύλο της, δημιουργούν ρήξη στους δεσμούς της με τη μητέρα της αλλά και με τα υπόλοιπα συγγενικά δίκτυα, που ρητά υποστηρίζουν τον κοινωνικά προσδιορισμένο ρόλο της γυναίκας. Σύμφωνα με τη μεταδομιστική φεμινιστική θεωρία το έμφυλο υποκείμενο συγκροτείται μέσα από σχέσεις εξουσίας, ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες έμφυλης κανονικότητας, η παραβίαση των οποίων επισείει κυρώσεις (Αθανασίου, 2006α). Το υποκείμενο της έρευνάς μας δέχεται τις κυρώσεις της αποξένωσης από τα συγγενικά δίκτυα, επειδή δεν ακολούθησε την «πρέπουσα» συμπεριφορά που αρμόζει στο φύλο της.

Όσον αφορά στη νέα της οικογένεια οι αντιλήψεις του συζύγου για το ρόλο της γυναίκας δημιουργούν μια σωρεία αποκλεισμών. Οι έμφυλοι ρόλοι είναι αυστηρά κατανομημένοι σε βάρος της γυναίκας, αφού οι αποφάσεις και οι επιλογές για το μέλλον της οικογένειας λαμβάνονται αποκλειστικά από το σύζυγο. Μετά την εργασία αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου τα καθήκοντα του σπιτιού, γεγονός που την οδηγεί στην παντελή απουσία προσωπικού ελεύθερου χρόνου. Η επαγγελματική της απασχόληση, παρ' ότι εξυπηρετεί τα οικονομικά συμφέροντα της οικογένειας, δεν φαίνεται να βοηθά στην ισότιμη αντιμετώπισή της από το σύζυγο, ο οποίος την περιορίζει από κάθε είδους προσωπικές επιλογές που μπορεί να σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο της, την εξωτερική της εμφάνιση, την ανάγκη της για κοινωνικές σχέσεις. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του συζύγου ενίσχυσε την καθιέρωση στερεοτυπικών ρόλων στη νέα της οικογένεια, γεγονός που την απομάκρυνε απ' όλα τα κοινωνικά δίκτυα και την πιθανή επαγγελματική της εξέλιξη. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι και στη νέα της οικογένεια οι έμφυλοι ρόλοι των συζύγων ακολουθούν την παραδοσιακή δομή της ελληνικής οικογένειας, η οποία, όπως επισημαίνει η Μουσούρου (1993), φαίνεται να επικρατεί ακόμα στις ελληνικές οικογένειες στα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Παράλληλα, η γυναικεία απασχόληση εκλαμβάνεται ως συμπληρωματική και ως προέκταση του ρόλου της συζύγου, μητέρας και νοικοκυράς με τον οποίο ταυτίζεται η γυναίκα εκείνη τη χρονική περίοδο (Πανταζή-Τζίφα, 1984).

Επιπρόσθετα, το φύλο της αφηγήτριας στάθηκε η αιτία για να βιώσει άμεσους και έμμεσους αποκλεισμούς στο χώρο του σχολείου. Τα στερεότυπα που ενστερνίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για τις προσδοκώμενες ικανότητες των δύο φύλων σε συγκεκριμένα μαθήματα, οδήγησαν την αφηγήτρια σε άμεσους αποκλεισμούς και περιορίσαν την ανατροφοδότησή της σε γνωστικούς χώρους που δεν γινόταν αντιληπτοί ως γυναικείοι γνωστικοί χώροι. Οι έμμεσοι αποκλεισμοί καλλιεργήθηκαν τόσο μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, όσο και μέσα από το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, με την προβολή συγκεκριμένων προτύπων που αφορούν το ρόλο της γυναίκας στον οικιακό αλλά και τον επαγγελματικό χώρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ικανότητες της αφηγήτριας στο σχολείο τη βοήθησαν να υπερνικήσει τα στερεότυπα του φύλου της και να τύχει άλλης αντιμετώπισης από ορισμένους εκπαιδευτικούς, γεγονός που τη βοήθησε να ξεφύγει, έστω και προσωρινά, από το προδιαγεγραμμένο μέλλον που της επιφύλασσαν οι επιταγές του φύλου και της καταγωγής της.

Οι αποκλεισμοί στην εργασία για τις γυναίκες, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ξεκινούν από την επιλογή του επαγγέλματος. Το φύλο της αφηγήτριας περιορίσε τις επιλογές της σε έναν εργασιακό τομέα αποδεκτό για το γυναικείο φύλο. Οι επιλογές της για επαγγελματική απασχόληση σε ένα καθαρά ανδροκρατούμενο επάγγελμα δεν έγιναν αποδεκτές από τη συντηρητική οικογένεια καταγωγής της. Οι αποκλεισμοί στη

συνέχεια δεν είναι τόσο πρόδηλοι, αλλά είναι υπαρκτοί. Σχετίζονται με την εικόνα της ανάθεσης μικρών τάξεων σε γυναίκες εκπαιδευτικούς και την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων από άνδρες, γεγονός που καθιερώνει την αντίληψη ότι οι άνδρες είναι πιο κατάλληλοι για τις θέσεις ευθύνης και αποδυναμώνει την ιδέα μιας τέτοιας διεκδίκησης από γυναίκες. Η στελέχωση των θέσεων διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης από άνδρες εκπαιδευτικούς στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται και από σχετικά πρόσφατες έρευνες (Μαραγκουδάκη, 2007). Η διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης από την αφηγήτρια αποκλείεται από την ίδια, προβάλλοντας αδυναμία συγκερασμού οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Η ίδια δυσκολία επιβεβαιώνεται κι από σχετικές έρευνες (Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2006. Μαραγκουδάκη 2007), όπου οι στερεοτυπικές αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος αποτέλεσαν τροχοπέδη για τις γυναίκες στο να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης. Παράλληλα, η ίδια, ως εκπαιδευτικός, μεταβιβάζει με τη συμπεριφορά της στο άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα τις διαφοροποιημένες κοινωνικές ιδιότητες που αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες και νοηματοδοτεί, άθελά της, την ταυτότητά τους.

Συμπερασματικά, ο τρόπος κοινωνικοποίησης του παιδιού που υιοθετεί η οικογένεια καταγωγής της αφηγήτριας, σε συνδυασμό με την κοινωνική θέση των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο και το εισόδημα της οικογένειας διευθετούν αυστηρά την κατανομή των κοινωνικών ρόλων των δύο φύλων και δημιουργούν άμεσους και έμμεσους αποκλεισμούς για την ίδια. Παράλληλα, μέσω του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου ενισχύονται τα κανονιστικά πρότυπα που καλλιεργούνται από την οικογένεια, σχετικά με τα δύο φύλα, ενώ οι προσωπικές στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι προσδοκίες τους σύμφωνα με το φύλο των μαθητών, αναπαράγουν την έμφυλη ανισότητα σε όλο το φάσμα της ζωής της αφηγήτριας. Η κοινωνικοποίηση που έλαβε από την οικογένεια και το σχολείο κατεύθυναν τις στάσεις και τις αντιλήψεις της σχετικά με τους κοινωνικούς ρόλους και τον επαγγελματικό της προσανατολισμό, επηρεάζοντας την ποιότητα των εμπειριών της από τις πρώιμες σπουδές της μέχρι και τα μελλοντικά οφέλη στην εργασιακή της ζωή.

Οι κοινωνικά καθιερωμένες επιτελέσεις του κοινωνικού φύλου που εκπροσωπεί η αφηγήτρια, μέσα από επιβαλλόμενες «διαδρομές», καθόρισαν τον τρόπο της εκπαίδευσής της, περιόρισαν τις επιλογές της στον επαγγελματικό χώρο, επέτρεψαν την ανάληψη αυστηρά καθορισμένων ρόλων στην οικογένεια, ενώ την απέκλεισαν ολοκληρωτικά από διευρυμένα κοινωνικά δίκτυα.

7. Βιβλιογραφία

- Bryson, V. (2004). *Φεμινιστική Πολιτική Θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Butler, J., (2009). *Αναταραχή φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Weedon Ch. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralism Theory*. Oxford: Basil Blackwell
- Αβδελά, Ε. (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος
- Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του. Στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ.365-394). Θεσσαλονίκη: Βάνιας

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη
- Αθανασίου, Α. (2006α). Εισαγωγή. Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.) *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 13-138). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αθανασίου, Α. (2006β). Gender trouble. Η φεμινιστική θεωρία και πολιτική μετά την αποδόμηση της ταυτότητας. *Σύγχρονα Θέματα*, 94, 62-71
- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ. (1995). *Η Οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*. Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμέλεια), *Φύλο και Σχολική Πράξη, Συλλογή Εισηγήσεων* (σσ. 316-330). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Βαρίκα, Ε. (2000). *Με διαφορετικό πρόσωπο. Φύλο, διαφορά και οικουμενικότητα*. Αθήνα: Κατάρτι
- Βάρκα, Μ. (2006). *Αναπαραστάσεις των φύλων και των έμφυλων ρόλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου από τη δεκαετία του 50 μέχρι σήμερα* Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα :Κέδρος.
- Δεσποτόπουλος, Ζ. & Σταφυλάς Δ. (2008). *Εκπαιδευτικό επίπεδο και συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας: Βιβλιογραφική επισκόπηση*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Δήμου, Ε., Μολιώτη, Α. & Προφύρη, Ι. (2008). *Σειρά παρακολούθησης και αξιολόγησης των δράσεων και πολιτικών για τη βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας μέσω εκπαιδευτικής προετοιμασίας*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Ζιώγου, Ρ. & Κελεσίδου, Ε. (1997). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα: κενά και αντινομίες. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (Επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ.189-212). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (1997). Από την "Αγωγή του Πολίτη" στην "Αγωγή των Πολιτών" και των δύο φύλων. Περιορισμοί, όρια και προοπτικές στην ελληνική Εκπαίδευση. Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (Επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ.13-19). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Τα "Παιδιά" και τα Κορίτσια στα Αναγνωστικά "Η Γλώσσα μου" του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη
- Κακλαμανάκη, Π. (1984). *Η θέση της Ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των δύο φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία ιστορίας του Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δυο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 11, 5-19.
- Λαλαγιάννη, Β. (1999). Απεικόνιση του γυναικείου φύλου στα «Ανθολόγια» του Δημοτικού σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 25-26, 131-148.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η «γυάλινη οροφή». Στο Ε. Μαραγκουδάκη (Επιμ.) *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δοκίμια* (σελ. 63-86). Ιωάννινα
- Μάσχα Ε. (2010). *Θεωρητικές προσεγγίσεις του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Ανάκτηση 18/5/2015 από <http://blogs.eliamep.gr/mascha/theoritikes-prosengisis-tou-feministikou-kinimatos-stin-ellada-ke-stin-evropi/>
- Μουσούρου Λ. (1985). *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» Ι.Δ Κολλάρου & Σία Α.Ε
- Μουσούρου, Λ. (1993). *Γυναίκα και απασχόληση. Δέκα ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg
- Πανταζή-Τζίφα, Κ. (1984). *Η θέση της γυναίκας στην Ελλάδα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ.331-338). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Παπαταξιάρχης Ε. (2006). Εισαγωγή. Από τη σκοπιά του φύλου. Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο Ε. Παπαταξιάρχης & Θ. Παραδέλλης (Επιμ.) *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Πετρίδου, Μ. (2010). *Η εικόνα της γυναίκας στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Λυκείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη
- Πολίτης, Φ.Κ. (1994). Για μια αποδόμηση της αντιπαιδαγωγικής διάκρισης των δύο φύλων: η περίπτωση της μελέτης του γλωσσικού σεξισμού στα βιβλία του Δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου». *Νέα Παιδεία*, 71, 135-148.
- Ρωμανιάς, Γ. (2007). *Ασφαλιστικά δικαιώματα των γυναικών της υπαίθρου*. Αθήνα: ΠΑΣΕΓΕΣ
- Σαϊτή, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα». *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163
- Φουλιδή, Ξ. (2007). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Έκφρασης-Έκθεσης του Γενικού Λυκείου*. Μεταπτυχιακή διατριβή.
- Χαραλάμπους Δ. (2006). Φεμινισμός: ένα καινούριο είδος φεμινιστικής σκέψης; Ανάκτηση 15/5/2015 από <http://www.buenastareas.com/ensayos/%CE%A6%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82/7367007.html>
- Χατζαρούλα, Π. (2011). Ιστοριογραφικές προσεγγίσεις του φύλου. Στο Καντσά, Β., Μουτάφη, Β., Παπαταξιάρχης, Ε. (Επιμ.) *Μελέτες για το φύλο στην ανθρωπολογία και ιστορία* (σελ. 129-226). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μαθητικές υπο-κουλτούρες και πολιτικοποίηση στο σχολικό χώρο

Το Διαγενεακό Θρησκευτικό κεφάλαιο ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης και ο ρόλος του στις αντιλήψεις των υποψηφίων δασκάλων για το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής. Μια περιπτώσιολογική μελέτη

Καραμούζης Πολύκαρπος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, rkaram@rhodes.aegean.gr

Σιαφάκας Βασίλειος, Προπτυχιακός Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, bsiaf1995@gmail.com

Περίληψη

Εάν οι γονείς, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, προσδιορίζουν άτυπα, αλλά πολύ σημαντικά το περιεχόμενο της θρησκευτικότητας των παιδιών τους, διαμορφώνοντας σε πολύ μεγάλο βαθμό και το θρησκευτικό τους κεφαλαίο, σε ποιο βαθμό η θρησκευτικότητα αυτή μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις εκείνων που πρόκειται να διδάξουν το αντίστοιχο μάθημα της θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο; Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση αυτή μέσα από την ποσοτική διερεύνηση των αντιλήψεων 1009 υποψηφίων δασκάλων, οι οποίοι καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων τόσο για το ρόλο τους ως υπευθύνων διδασκαλίας ενός μαθήματος θρησκευτικής αγωγής, όσο και για το ρόλο τους ως διαμορφωτών του θρησκευτικού κεφαλαίου των μαθητών τους.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Νοηματοδοτήσεις και διαδράσεις νηπίων με νήπια με αποκλίνουσα συμπεριφορά

Χριστίνα Ζήση, Εκπαιδευτικός, ΥΠΠΕΘ, chrzisi@gmail.com

Παναγιώτης Γιαβρίμης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, giavrimis@soc.aegean.gr

Λεμονιά Πετρά, Εκπαιδευτικός, ΥΠΠΕΘ, lpetra@sch.gr

Περίληψη

Οι νοηματοδοτήσεις και οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων στο σχολικό πλαίσιο έχουν μια ισχυρή επιρροή στα κίνητρα, αλλά και στη συναισθηματική αντίδραση του παιδιού στο σχολείο, ενώ συνδέονται και με το σχολικό επίτευγμα. Παράλληλα, η αποκλίνουσα συμπεριφορά και η εν δυνάμει σύνδεση της με τον κοινωνικό αποκλεισμό μπορεί να έχει μακροχρόνια αποτελέσματα και συνδέεται με την παραβατική συμπεριφορά κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των νοηματοδοτήσεων των νηπίων σχετικά με την αποκλίνουσα συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο. Το δείγμα αποτέλεσαν 16 νήπια. Ως μέσα συλλογής δεδομένων επιλέχτηκαν το παιδικό σχέδιο και η ημι-δομημένη συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι: α) η αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν σχετίζεται πάντα με την σωματική βία. Η λεκτική βία και η διασπαστική συμπεριφορά ενοχοποιείται εξίσου, ενώ και παιδιά με δυσκολίες στη διαπροσωπική επικοινωνία είναι σε κάποιες περιπτώσεις αυτά, που αποκλείονται από τις διαδράσεις στο σχολικό πλαίσιο, β) όλα τα παιδιά ενοχοποιούν την επιθετική συμπεριφορά και τη βία για τον στιγματισμό και την απόρριψη των νηπίων με αποκλίνουσα συμπεριφορά, γ) ανευρίσκονται διαφυλικές διαφοροποιήσεις στις διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού, δ) θεσμοί όπως η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν παράγοντες κοινωνικού ελέγχου που επηρεάζουν την έκφραση απορριπτικής συμπεριφοράς προς τα άτομα με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

1. Εισαγωγή

Η σχολική εκπαίδευση από την εμφάνιση της μέχρι και σήμερα αποτελεί τον θεσμικό παράγοντα που στοχεύει στην κοινωνικοποίηση, γνωστική ανάπτυξη και επιλογή των ατόμων για την ένταξη στην αγορά εργασίας (Backledge et al, 2004). Η είσοδος του ατόμου στο σχολείο σηματοδοτεί την ένταξη του σε ομάδες συνομηλίκων και την έναρξη ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου του. Έρευνες καταδεικνύουν, επίσης, ότι η προτίμηση προς τις ομάδες συνομηλίκων εμφανίζεται γύρω στα 5 έτη (Rubin et al, 2006: 589-592) και στην ηλικία των 8-9 οι φιλίες αρχίζουν να αποκτούν περισσότερη σημαντικότητα και συνθετότητα, εξαιτίας, κυρίως, της κοινωνικής υποστήριξης που προσφέρουν (Shrum et al, 1988). Από το 1953 ο Sullivan μελέτησε την αξία της φιλίας, ενώ αργότερα διάφορες έρευνες άρχισαν να ασχολούνται με την φιλία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που οδηγούν στην αποδοχή, τη δημοφιλία ή αντίθετα στην κοινωνική απόρριψη και την περιθωριοποίηση (Hartup, 2000: 8). Τα

παιδιά διαντιδρούν και κάνουν φίλους στη βάση κοινών ενδιαφερόντων, δραστηριοτήτων, όμοιων ικανοτήτων Hartup (2000) και διαφόρων ατομικών χαρακτηριστικών (π.χ. ηλικία, το φύλο, τη φυσική εμφάνιση, το χιούμορ, την κοινωνικότητα κ.ά) (Gifford-Smith et al, 2003). Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς υποστηρίζει την αμοιβαία προσαρμογή (Eivers et al., 2012) και είναι συχνά καθοριστική για την ανάπτυξη των αντιλήψεων τους για την επάρκεια, την αυτονομία, και την εγγύτητα (Connell & Wellborn, 1991).

Η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλικούς τους, παράλληλα, έχει μια ισχυρή επιρροή στα κίνητρα, αλλά και στη συναισθηματική αντίδραση τους στο σχολικό πλαίσιο (Ladd & Price, 1987) και συνδέεται με το σχολικό επίτευγμα (Bandura, et al., 1996) και την αίσθηση του «ανήκειν» (Osterman, 2000). Οι αλληλοδράσεις των παιδιών βοηθούν στην διαμόρφωση ταυτότητας, λαμβάνοντας υπόψη την αντιδιαστολή μεταξύ της εικόνας που το άτομο έχει για την ομάδα που ανήκει (έσω-ομάδα) σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα και ομάδες (έξω-ομάδα) (Tajfel et al, 1979: 33- 47), παράγοντας και αναπαράγοντας συγχρόνως τις κοινωνικές διακρίσεις και «ταξινομήσεις» (Γκέφου, 2003: 51-69). Σύμφωνα με τον Blumer, η συμπεριφορά καθορίζεται από τις ιδιαίτερες καταστάσεις που ενυπάρχουν κάθε φορά στο περιβάλλον του ατόμου (Ritzer & Ryan, 2010). Έτσι, η κοινωνική επιλογή εμφανίζει ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συνεργατικότητα και την υποστήριξη και αρνητική με την ενόχληση-αναστάτωση και την επιθετικότητα (Coie et al. 2000). Στο σχολικό πλαίσιο «στιγματίζονται» και απορρίπτονται όσοι απειλούν τη συνοχή και την επιτυχία της ομάδας τους (Neuberg et al., 2000:38-40).

Τα αποτελέσματα της κοινωνικής απόρριψης μπορεί να είναι μακροχρόνια και να συνδέονται με παραβατική συμπεριφορά κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή (Harrist & Bradley, 2003), τις ψυχικές διαταραχές ή την σχολική αποτυχία (Coie et al., 1990). Βέβαια, υπάρχουν έρευνες που διαφαίνεται ότι η κοινωνική απόρριψη δεν προβλέπει ως σχέση απόλυτης αιτιότητας την σχολική αποτυχία, ωστόσο, επισημαίνεται ότι τα άτομα που είναι κοινωνικά απορριπτόμενα μπορεί να είναι σε αυξημένο κίνδυνο για σχολική αποτυχία (French & Conrad, 2001).

Ο Coie (1990) περιγράφει ένα θεωρητικό μοντέλο όπου διακρίνει την φάση της ανάδυσης, όπου η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς μπορεί να οδηγήσει σε αρχική απόρριψη και τη φάση της συντήρησης, όπου έχουμε εδραίωση της κοινωνικής απόρριψης. Το άτομο κατά την φάση της ανάδυσης εισέρχεται σε ένα φαύλο κύκλο δυσκολιών που τον οδηγούν στην αρχική απόρριψη επηρεαζόμενο από παράγοντες, όπως είναι τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά, η αντίληψη του για την κοινωνική του θέση, οι προσδοκίες του για την κοινωνική του επιτυχία ή αποτυχία και η συμμετοχή του στην ομάδα των συνομηλικών.

Οι περισσότερες έρευνες τείνουν στην άποψη ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των συνομηλικών αφορά κυρίως τα επιθετικά και τα ενοχλητικά παιδιά (Coie, 1990: 370-371. Fite et al. 2012. Johnson et al., 2000. Gifford et al. 2003. Williams et al., 2000:194-196). Η συνηθέστερη δικαιολογία στο «δεν θέλω να παίξω μαζί του» ήταν «με χτύπησε» (Johnson et al., 2000). Χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά μπορούν να διαμορφώσουν ομάδες σύμφωνα με ομοιότητες στα επίπεδα της επιθετικής δραστηριότητας τους και στο στυλ συμπεριφοράς (Farver, 1996). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με τον χρόνιο αποκλεισμό και την κακοποίηση στο σχολικό χώρο (Buhs et al., 2006). Η χρήση της λελογισμένης επιθετικότητας, απαιτεί επιπλέον κατανόηση εκ μέρους του παιδιού της δομής των κοινωνικών σχέσεων, για να μπορέσει να γίνει αποδεκτό (Cilllessen, 2011: 280-282). Αν και η αποκλίνουσα συμπεριφορά ενοχοποιείται για την απόρριψη, μόνο το 40-50% των παιδιών χαρακτηρίζονται έτσι από τους συνομηλικούς τους, ενώ σύμφωνα με τους Cilllessen et al. (1992) μόνο ένα ποσοστό 10-20% παιδιών βιώνουν απόρριψη γιατί είναι ντροπαλά ή απομονωμένα. Στο νηπιαγωγείο τα μοναχικά - παθητικά αγόρια

θεωρούνται κοινωνικά ανεπαρκή και με εσωτερικευμένες διαταραχές, ενώ το αντίθετο βρέθηκε για τα κορίτσια (Coplan et al., 2001, in Nelson et al., 2005).

Τα παιδιά, επίσης, απορρίπτονται στο νηπιαγωγείο λόγω της «διαφορετικότητας» τους, εξαιτίας της φυλετικής τους ταυτότητας (π.χ. μειονότητας) ή μια αναπηρίας που μπορεί να έχουν (Harrist & Bradley, 2003) ή λόγω της εμφάνισης ή της ικανότητας τους στην ανάγνωση και στην αριθμητική, έχοντας παράλληλα, σημαντικά πιο αντικοινωνική-μη ελεγχόμενη ή συγκροτημένη συμπεριφορά από τα δημοφιλή ή τα παιδιά του μέσου όρου (Li, 1985). Επιπλέον, με βάση τη θεωρία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Coyne, 1976), αναμένεται ότι οι συγκρούσεις που συνδέονται με την παιδική ψυχοπαθολογία να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους.

Υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο σώμα δεδομένων (Parker & Asher, 1987) που δείχνουν ότι: 1) οι πρώιμες δυσκολίες των μαθητών (π.χ. χαμηλή αποδοχή ομάδας) συνδέονται με μετέπειτα προβλήματα σχολικής προσαρμογής (π.χ., σχολική διαρροή) (De Rosier et al., 1994; Dishion, 1990; Olson & Hoza, 1993; Pettit et al., 1996; Vitaro et al., 1992. Walker et al, 1998), 2) η φίλια μπορεί να αποτελέσει πηγή ακαδημαϊκής καθώς και κοινωνικής βοήθειας έχοντας άμεση και θετική επιρροή στην επίδοση στο σχολείο (Sieber, 1979), 3) η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους εμφανίζεται επίσης να έχει μια ισχυρή επιρροή στα κίνητρα αλλά και στη συναισθηματική αντίδραση του παιδιού στο σχολείο (Ladd & Price, 1987). Κατά συνέπεια, η ποιότητα των σχέσεων σε αυτήν την ηλικία μπορεί να ασκήσει ιδιαίτερα ισχυρή επίδραση στη προσαρμογή και την επίδοση στο σχολείο. Πράγματι, η έρευνα για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους αποκαλύπτει ότι η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους συνδέεται με το σχολικό επίτευγμα (Bandura et al., 1996. Frenzt et al., 1991. Wentzel, 1991. Wentzel & Asher, 1995). Οι Frenzt et al. (1991) και Wentzel (1991) επισημαίνουν ότι τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους έχουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από τα αντίστοιχα δημοφιλέστερα παιδιά. Οι Vaughn et al. (1993) σε έρευνά τους βρήκαν ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν σχολικά στο δημοτικό σχολείο, έχουν χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους ήδη από το νηπιαγωγείο, σε αντίθεση με όσους έχουν μέση και υψηλή επίδοση. Παράλληλα, η έρευνα για την κοινωνιομετρική θέση και την αποδοχή από τους συνομηλίκους των μαθητών έχει δείξει ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συσχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο (Li, 1985) και 4) έρευνες συσχετίζουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους με την κοινωνική ευθύνη, την συνεργατικότητα και μη επιθετική συμπεριφορά (π.χ., Coie et al., 1982. French & Waas, 1985. Parker & Asher, 1987).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των νοηματοδοτήσεων των νηπίων σχετικά με την αποκλίνουσα συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο.

2. Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 16 μαθητές νηπιαγωγείου πρώτης παιδικής ηλικίας (μόνο νήπια, ηλικίας από 5 ετών και 5 μηνών έως 6 ετών και 3 μηνών) που φοιτούν σε νηπιαγωγείο της Μυτιλήνης. Το δείγμα αποτελείται από 9 κορίτσια και 7 αγόρια.

2.2. Εργαλείο έρευνας

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν: α) οι ζωγραφιές των νηπίων και β) δομημένες συνεντεύξεις με προκαθορισμένες ερωτήσεις στις οποίες τα νήπια κλήθηκαν να εξηγήσουν την εικόνα που ζωγράρισαν. Η χρήση τέτοιου υλικού κατά την Mason είναι αποτελεσματική σε άτομα τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά με εύκολο ή κατάλληλο τρόπο (2003:120). Η εικαστική απεικόνιση χρησιμοποιείται ως μέθοδος που θα φέρει τα παιδιά σε επαφή με τις εμπειρίες τους με τον πρόποντα για την ηλικία τους τρόπο (Malchiodi, 2001). Η παιδική ζωγραφιά παρέχει εκτενείς ευκαιρίες για συζήτηση μέσω των ζωγραφισμένων μορφών και χαρακτηριστικών (Oster & Crone, 2004:6). Με το σχέδιο και τη ζωγραφική τα παιδιά έχουν τον έλεγχο στις ιστορίες που αναπαριστούν και κατ' επέκταση στα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους (Τόμας & Σιλκ, 2000). Σύμφωνα με την Morgenstern το παιδί εκφράζεται ευκολότερα με το σχέδιο, το παιχνίδι παρά με την ομιλία (Κακίση-Παναγοπούλου, 2006: 57-58).

3. Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων

3.1. Ανάλυση των ζωγραφικών απεικονίσεων

Το 68,75% (11 περιπτώσεις) των απεικονίσεων των νηπίων εκτείνεται σε όλη τη σελίδα. Η απεικόνιση εδράζεται στο μέσο του χαρτιού σε 3 περιπτώσεις 33,33%, κάτω αριστερά σε 2 περιπτώσεις 22,22% και μόνο μία στο κάτω μέρος στη μέση της σελίδας. Το 43,75% (7 ζωγραφιές) απεικονίζουν μόνο το απορριπτό άτομο ενώ οι υπόλοιπες 9 ζωγράρισαν και τον εαυτό τους και επιπλέον άτομα. Στην περίπτωση του 43,75% που απεικόνισαν μόνο ένα άτομο μόνο σε μία εικόνα η φιγούρα είχε κανονικό μέγεθος (μεταξύ 8 και 18 εκ.).

Οι 4 ζωγραφιές (25%) απεικονίζουν μόνο τα άτομα και το υπόλοιπο 75% έχει εμπλουτισμένο περιβάλλον. Οι δύο από τις ζωγραφιές με εμπλουτισμένο περιβάλλον (16,66%) απεικονίζουν μια παιδική χαρά, χωρίς ουρανό, ήλιο κ.λπ. Οι δύο απεικονίζουν σπίτι και οι υπόλοιπες 8 (66,66 %) απεικονίζουν σπίτια, ήλιο ουρανό κ.λπ.. Οι τρεις (18,75%) είναι μονόχρωμες, οι δύο (12,5%) έχουν μουντά χρώματα και οι 11(68,75) έχουν έντονα χαρούμενα χρώματα. Οι μορφές είναι χαμογελαστές στις 10 περιπτώσεις (62,5%), το άτομο που απορρίπτεται είναι συνοφρυωμένο στις 3 περιπτώσεις (18,75%) και σε δύο περιπτώσεις (12,5%) τα άτομα απεικονίζονται χωρίς στόμα. Σε δύο ζωγραφιές (12,5%) το θύμα του παιδιού που απορρίπτεται φέρει σημάδι από χτύπημα στο μέτωπο. Το άτομο που απορρίπτεται έχει βαφεί σε κόκκινο-φούξια-ροζ χρώμα σε 5 περιπτώσεις (31,25%), ενώ σε 2 περιπτώσεις έβαψαν τα υπόλοιπα παιδιά κόκκινα – ροζ. Σε μία περίπτωση τόσο ο ζωγράφος όσο και το παιδί που απορρίπτεται έχουν μαύρα χέρια. Το παιδί που είχε υποδειχτεί ως αρκετά επιθετικό στην τάξη ζωγράφισε τον εαυτό του μεγάλο με έντονα άγρια χρώματα και το άτομο που απορρίπτει (λόγω της επιθετικότητάς του όπως είπε) μικρό, αδύναμο και ροζ.

Οι περισσότερες ζωγραφιές έχουν βαφτεί με ωραία –ευχάριστα στην όψη χρώματα. Οι 12 ποσοστό 75% έχουν πλούσια χρώματα και οι 4 μουντά. Από αυτές που έχουν μουντά χρώματα οι 3 συνοδεύονται από πιο έντονες απαντήσεις στη συνέντευξη, ενώ η μια ζωγραφιά ανήκε σε παιδί που έδωσε μονολεκτικές απαντήσεις και απαντούσε συχνά δεν ξέρω.

3.2. Ανάλυση δομημένων συνεντεύξεων

Όσον αφορά στις δομημένες συνεντεύξεις, τα κορίτσια όταν μιλούν για το παιδί που δεν θέλουν να παίξουν μαζί αναφέρθηκαν περισσότερο σε κορίτσι (66,6%) και λιγότερο (33,3%) σε αγόρι. Τα αγόρια αναφέρονται μόνο σε αγόρια. Το ένα μάλιστα εξέφρασε απορία «κορίτσι; Όχι, αγόρι» στην ιδέα ότι θα μπορούσε να αναφέρεται σε κορίτσι. Τα αγόρια απορρίπτουν μόνο αγόρια τα κορίτσια και αγόρια και κορίτσια.

Όσον αφορά τη σωματική κατασκευή 5 κορίτσια (55,5 % των κοριτσιών) και 5 αγόρια (71,4% των αγοριών) περιέγραψαν ένα ψηλό παιδί, ενώ το 22,2% των κοριτσιών ένα αδύνατο παιδί, 22,2% ένα χοντρό παιδί, ενώ οι υπόλοιπες δεν αναφέρθηκαν σε αυτά το χαρακτηριστικό. Τα αγόρια περιέγραψαν σε ποσοστό 57,1% ένα αδύνατο αγόρι. Τα παιδιά που αποκλείονται δεν έχουν κακή- άσχημη εξωτερική εμφάνιση μάλιστα τα περισσότερα θεωρούνται άτομα με καλή εξωτερική εμφάνιση. 8 παιδιά περιέγραψαν παιδί με καλή εξωτερική εμφάνιση [«Κανονικός έχει μαύρα μαλλιά ,ψηλός» «Είναι κοντό, χοντρό και έχει όμορφα χαρακτηριστικά.» «Είναι ψηλός αδύνατος και είναι μια χαρά το πρόσωπό του καλό.» «Είναι ψηλό αδύνατο και όμορφο»] και 6 με άσχημη [«Είναι άσχημο και κοντό», «Είναι ψηλή και άσχημη και χοντρή», «Είναι ψηλός και άσχημος», « Είναι ψηλό με καφέ μαλλιά και άσχημο»].

Τα ρούχα περιεγράφηκαν 12,5% ως «κανονικά», 6,25% «φόρμες», 6,25% «δεν προσέχω τα ρούχα», 25% περιέγραψαν σκούρο χρώμα (6,25% μπλε και 18,75% μαύρα- με αρνητικό τόνο «Φοράει άσχημα ρούχα, ...σκούρα, μαύρα.»), 18,75% «βρώμικα», 6,25% «μοντέρνα» και 25% «ωραία» (εδώ αξιολογήθηκε είναι ότι οι μισές επιλογές έχουν μαζί έναν αρνητικό χαρακτηρισμό [«όμορφα ρούχα φοράει, δεν χτενίζεται όμως ωραία.» «Φοράει καινούρια ρούχα αλλά δεν είναι περιποιημένη. Πως γίνεται αυτό; δεν τα φοράει ωραία»]. Συνοψίζοντας, 31,25 % είναι ουδέτεροι χαρακτηρισμοί (περιγραφικοί), 31,25 % θετικοί, έστω και με αρνητικό προσδιορισμό, και 37,5% αρνητικοί. Τα κορίτσια είχαν πιο λεπτομερείς απαντήσεις αναφέρθηκαν σε ρούχα και χτενίσματα, τα αγόρια έδωσαν γενικές, μάλλον αδιάφορες απαντήσεις (κανονικά, μπλούζα, φόρμες, δεν προσέχω). Δεν υπερίσχυσε κάποια άποψη, τα παιδιά απάντησαν μάλλον αδιάφορα, δεν έδειξαν να αποτελεί κριτήριο τα ρούχα για να αποκλείσουν κάποιον. Επιπλέον, η δουλειά των γονιών, η καταγωγή και η γλώσσα ομιλίας δεν αποτελούν σημαντικό κριτήριο απόρριψης.

Η συμπεριφορά περιγράφεται μόνο αρνητικά. Όλοι απάντησαν ότι απορρίπτουν το παιδί λόγω της επιθετικότητάς του. Τα πιο πολλά παιδιά χρησιμοποίησαν δύο λέξεις, «χάλια» και «άσχημη» στην απάντησή τους. Επίσης, το 25% των απαντήσεων δηλώνουν ότι μερικά παιδιά απορρίπτονται λόγω ενόχλησης και όχι βίας [«Συνήθως πως συμπεριφέρεται; Άσχημα; Χαζά. Λέει φύγε και δεν σε θέλω, λέει βλακείες. Δεν ξέρει να παίξει. Κάνει ότι να `ναι, χοροπηδάει συνέχεια.» « (μιλάει) Άσχημα, μου σπάει τα νεύρα, μου κάνει πονοκέφαλο. Λέει τις ζωγραφιές μου χάλια με λέει χαζή. Τι παιχνίδια παίζει; Κυνηγητό και πέφτει πάνω μου»]. Είναι σημαντικό ότι το παιδί που περιγράφηκε ως επιθετικό στις συνεντεύξεις κάποιων παιδιών και το ίδιο περιγράφει με τον ίδιο χαρακτηρισμό το παιδί που απορρίπτει, ενώ ταυτόχρονα ζωγραφίζει τον εαυτό του μεγάλο άγριο ρομπότ και το απορριπτό παιδί μικρό αδύναμο και ροζ. Εδώ η επιθετικότητα λειτουργεί ως άλλοθι έστω και αν δεν είναι υπαρκτή.

Είναι εντυπωσιακό ότι ενώ περιγράφουν ένα επιθετικό παιδί, που χτυπά προσβάλλει ή ενοχλεί, 12 τον θεωρούν κακό [«Με χτύπησε μια φορά, είναι κακός»] και 4 το χαρακτηρίζουν καλό με τη δικαιολογία ότι «Παίζει ωραία», «Γιατί είναι γελαστή», ενώ εδώ εντάσσεται και η περίπτωση του παιδιού που χαρακτηρίζει καλό το παιδί που απορρίπτει από το φόβο της μαμάς [«Τον λέω καλό. Αλλά δεν είναι. Γιατί; (Τι είναι αυτό που τον κάνει να μην είναι καλός;) Τον λέω καλό για να μην παρεξηγείται. (είναι μυστικό, δεν θα πω τίποτα, δεν θα μάθει κανείς ότι εσύ μου το είπες) λέω είναι κακός γιατί με χτυπάει, μου κάνει φάτσες (εννοεί γκριμάτσες). Αλλά δεν το λέω μην το μάθει η μαμά του και με μαλώσει η μαμά μου»]. Όταν τα παιδιά περιγράφουν τους λόγους

που ένα παιδί δεν είναι καλό είναι πιο συγκεκριμένα. 1 παιδί είπε «δεν ξέρω», 1 απάντησε «ενοχλεί δεν χτυπάει» 3 ότι λέει «κακά λόγια» και 7 ότι «χτυπάει».

Επιπλέον, ο τρόπος ομιλίας φαίνεται να ακολουθεί τη γενική συμπεριφορά. Ο τρόπος ομιλίας έχει 15 αρνητικούς χαρακτηρισμούς: «Άσχημα ,είναι κακός δεν λέει ωραία λόγια» και 1 θετικό σχολιασμό (από κορίτσι για κορίτσι «Μιλάει ωραία. (λέει άσχημες λέξεις;) όχι»). Τα παιδιά απορρίπτουν όχι μόνο το παιδί που λέει άσχημες λέξεις και προσβάλλει, αλλά και αυτό που δεν έχει συγκροτημένο λόγο «βλακείες», «Άσχημα. Λέει βλακείες και κακά λόγια. Τι μπορεί να λέει σε σένα; Χαζομάρες. (δηλαδή;) με λέει μωρή».

Η απάντηση «δεν μου είπε τίποτα ακόμα», στην ερώτηση «τι λέει σε σένα;» αναδεικνύει το φόβο ότι θα ειπωθεί κάτι αργότερα και παραπέμπει στη φήμη, που μπορεί να δημιουργηθεί και ακολουθεί τα παιδιά. Ένα κορίτσι στην αρχή λέει ότι το απορριπτό παιδί χτυπάει, όταν όμως η ερώτηση συγκεκριμενοποιείται η απάντηση αλλάζει: «πώς συμπεριφέρεται; Χάλια. Βάζει άσχημα ρούχα, με χτυπάει... μετά από μερικές ερωτήσεις προσδιορίζει είναι κακή. Χτυπάει παιδάκια. (εσένα σε χτυπάει;) όχι». Η φήμη του επιθετικού ακολουθεί κάποια παιδιά και οι υπόλοιποι αποφεύγουν αυτόν που πιθανά θα τους δημιουργήσει πρόβλημα ακόμα και αν δεν τους έχει πειράξει ακόμα.

Το παιδί που απορρίπτεται έχει παρέες σχεδόν στις μισές περιπτώσεις. Στην ερώτηση αν το παιδί που απορρίπτουν έχει φίλους 1 απαντά «δεν ξέρω», 8 παιδιά λένε ότι «έχει φίλους» και 7 ότι «δεν έχει», «Παίζει μόνος του. (γιατί;) Γιατί δεν τον θέλουν οι άλλοι». Οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες. Είναι σημαντικό όμως να δούμε το γιατί έχει ή δεν έχει φίλους γενικά. Στις απαντήσεις της παρούσας έρευνας τα παιδιά που παίζουν με παρέα δεν παίζουν πάντα γιατί είναι επιθυμητά, αλλά κάποιες φορές γιατί τα ίδια θέλουν τη συναναστροφή και οι υπόλοιποι τους ανέχονται και δεν τους διώχνουν [«Ναι...(έχει φίλους). Όχι δεν έχει απλώς παίζει με κάποιους κάποιες φορές, και με μένα παίζει.», «Παίζει με λίγα παιδάκια, κουβαδάκια μερικές φορές παίζει μαζί μας... έρχεται μόνη της. Δεν μπορώ να της πω να φύγει.», «Έχει φίλους: Γιατί; Ναι. Επειδή θέλει να παίζει μαζί τους και όχι μόνος»]. Σε κάποιες περιπτώσεις παίζουν παράλληλα, κοντά- φαίνονται σαν παρέα, αλλά χωρίς να αλληλοεπιδρούν [«Αυτοκίνητα. Ή μόνος του (ονομάζει ένα συμμαθητή για να δούμε και να καταλάβουμε τον τρόπο παιχνιδιού»].

Στην ερώτηση «γιατί έχει φίλους;» οι απαντήσεις ποικίλλουν. Οι 4 είναι ουδέτερες [«θέλει παρέα, τον παίζουν»], 1 είναι θετική [«τους αγαπάει»] και 3 είναι [«δεν ξέρω»]. Απόλυτα θετική είναι μόνο 1, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις είναι αμφίσημες καθώς δεν είναι ξεκάθαρο αν το παιδί έχει φίλους ή απλά κάποιοι τον παίζουν γιατί δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς.

Στην ερώτηση θα τον είχες φίλο, 3 είπαν ναι [2 απαντήσεις ήταν: θα γίνει καλός «γιατί νομίζω ότι θα γίνει καλός. Μια μέρα», «νομίζω ότι αργότερα θα γίνει καλό παιδί και τότε θα την έχω φίλη»] και 1, θα χτυπάει όποιον με ενοχλεί [«Ναι ...(μεγάλο κενό περιμένω) νομίζω ότι δεν θα με χτυπάει εμένα. Θα χτυπάει όποιον με ενοχλεί και με χτυπάει»]. Είναι σημαντική η επιθυμία του ενός παιδιού να εκμεταλλευτεί την επιθετικότητα του άλλου προς όφελός του. Οι υπόλοιποι 13 είπαν όχι (12 λόγω συμπεριφοράς και 1 δεν με θέλει). Ένα παιδί απορρίπτει αυτόν από τον οποίο έχει νιώσει προηγουμένως το ίδιο απόρριψη [«Όχι (γιατί δεν θα τον είχες φίλο αφού είναι καλό παιδί και παίζει ωραία)...γιατί δεν με θέλει»].

Όλα τα παιδιά αναφέρθηκαν σε κάποιο παιδί που γνωρίζουν και μιλάνε, μόνο ένα απάντησε ότι το βλέπει στην παιδική χαρά και δεν γνωρίζονται ιδιαίτερα. Είναι φίλοι με το παιδί που απορρίπτουν; 10 παιδιά 62,35% απάντησαν «όχι» ενοχοποιώντας οι 12,5% (2) την ενοχλητική, το 37,5% (6) την επιθετική συμπεριφορά, ενώ ένα παιδί απάντησε « δεν με θέλει» και ένα «έτσι». Ένα παιδί απάντησε όχι και διευκρινίζει:

«Όχι. Αλλά στο σχολείο πρέπει να είναι, αλλά στην αλήθεια δεν είναι. Γιατί όχι; Δεν θέλω να με χτυπήσει. Αν παίζουμε μαζί θα με χτυπήσει.» Υπήρξαν όμως 5 παιδιά που απάντησαν ότι είναι φίλοι με το παιδί που απορρίπτουν. 18,75% των παιδιών (3) απάντησαν ότι είναι φίλοι όταν δεν τα χτυπάει εκφράζοντας όμως και ένα φόβο [«Είναι φίλος σου; Ναι . Γιατί δεν με χτυπάει, όταν δεν με χτυπάει» «Γιατί είναι φίλος μου, αλλά δεν θέλω να παίξω μαζί του γιατί φοβάμαι ότι θα με χτυπήσει και θα με ρίξει κάτω». «Ναι . Παίζω μαζί του θέλω να παίξω μαζί του αλλά άμα χτυπάει φεύγω»]. 1 παιδί (διαφορετικό από αυτό που απάντησε σε προηγούμενη ερώτηση ότι χαρακτηρίζει καλό το παιδί «μην το μάθει η μαμά του και με μαλώσει η μαμά μου») απαντά ότι υποχρεώνεται από τη μητέρα του [«Γιατί είναι φίλη σου αφού δεν θέλεις να παίξεις μαζί της; Την φέρνει η μαμά για παρέα στο σπίτι και στο πάρκο. Η μαμά θέλει να είμαστε φίλες. Εσύ τι θέλεις; να είμαστε φίλες το λέει η μαμά»]. Το συγκεκριμένο παιδί ζωγράφισε ως ιδιαίτερα άγριο το κορίτσι που απορρίπτει και τόνισε στη ζωγραφιά την πληγή στο μέτωπο. 1 παιδί πιστεύει ότι θα βελτιώσει τη συμπεριφορά του [«Γιατί νομίζω τώρα σταμάτησε τις βλακείες. Πότε τώρα; τώρα που τον βλέπω, αν κάνει βλακείες δεν τον έχω.»]. Τέλος, 1 παιδί απαντά «Τώρα όχι, ...αλλά θέλω να γίνει φίλη μου. Γιατί δεν χτυπάει εμένα, αλλά τους άλλους και αν γίνει φίλη μου δεν θα με χτυπάει ποτέ».

4. Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας μας διαφάνηκε ότι όλοι ενοχοποιούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά για την απόρριψη και κυρίως, την επιθετική συμπεριφορά. Οι περισσότερες έρευνες τείνουν στην άποψη ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των συνομηλικών αφορά, κυρίως, τα επιθετικά και τα ενοχλητικά παιδιά (Coie, 1990: 370-371. Fite et al., 2012. Johnson et al., 2000. Gifford et al., 2003. Williams et al., 2000:194-196), ενώ τα παιδιά διαμορφώνουν ομάδες σύμφωνα με ομοιότητες στα επίπεδα της επιθετικής δραστηριότητας τους και στο στυλ συμπεριφοράς (Farver, 1996). Παράλληλα, και από τα ευρήματα της έρευνας μας η επιθετική συμπεριφορά δεν σχετίζεται πάντα με την σωματική βία (Cillessen et al, 1992). Η ενοχλητική – διασπαστική συμπεριφορά και η λεκτική βία ενοχοποιούνται το ίδιο, ενώ στιγματίζεται και απορρίπτεται και η κακή λεκτική συμπεριφορά. Από τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι παιδιά με δυσκολίες στη διαπροσωπική επικοινωνία (Ladd, 1999. Mikami, 2010) ήταν σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά που απορρίπτονταν. Επιπροσθέτως, η αποκλίνουσα συμπεριφορά λειτουργεί ως άλλοθι για να απορρίψουν κάποιον, έστω και αν δεν είναι ο πραγματικός λόγος. Διαδράσεις που νοσηματοδοτούνται ως διαφορετικές από τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν αποκρυσταλλωθεί μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση στο σχολικό πλαίσιο και τις «επιταγές» των «σημαντικών άλλων», απορρίπτονται και περιθωριοποιούνται, συνήθως, από τους μαθητές.

Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση του παιδιού από την νηπιακή ηλικία το οδηγεί σε ένα σύνολο επιλογών που επηρεάζουν τις παρέες του και τους φίλους του. Τα παιδιά μαθαίνουν από νωρίς να αποφεύγουν ή να αποκλείουν κοινωνικά όσους τους φέρονται άσχημα (Coie et al., 2000). Όλοι στην ερώτηση «γιατί δεν θέλεις να παίξεις μαζί του;» απαντούν «γιατί με χτύπησε». Είναι αξιοπρόσεκτο ότι κάποιιοι έχουν ζωγραφίσει το χτύπημα που προκάλεσε το παιδί που απορρίπτουν κάνοντας ρητή αναφορά στο χτύπημα, όπως αναφέρουν και οι Johnson et al. (2000).

Τα παιδιά που απορρίφθηκαν είχαν καλή εξωτερική εμφάνιση και η εξωτερική εμφάνιση δεν αποτέλεσε παράγοντα απόρριψης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ερευνητικά δεδομένα μιας παλιότερης έρευνας της Li (1985), όπου σημαντική

παράμετρο αποδοχής αποτελούσε η καλή –ελκυστική εξωτερική εμφάνιση. Είναι δεδομένο ότι στη μετανεωτερική εποχή τα πρότυπα εξωτερικής εμφάνισης έχουν διαφοροποιηθεί σημαντικά, ενώ και ο επηρεασμός από την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνικής δομής, τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο είναι τόσο έντονος, που η ανοχή στην εξωτερική εμφάνιση είναι μεγαλύτερη από ότι παλιότερα. Οι διαδράσεις γίνονται μέσα σε ένα συγκείμενο με διαφορετικά και έντονα πολιτισμικά ερεθίσματα τα οποία έχουν καταλύσει, σε αρκετές περιπτώσεις, τα στερεότυπα του παρελθόντος. Το άτομο απορρίπτει περισσότερο συμπεριφορές, που ενοχλούν τα ατομοκεντρικά του «θέλω» ή την κοινωνική του αλληλεπίδραση.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται, ακόμα, ότι τα αγόρια απορρίπτουν μόνο αγόρια. Τα κορίτσια αντίθετα απορρίπτουν και κορίτσια και αγόρια. Όλοι όμως ενοχοποιούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά για την απόρριψη, όπως έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Zulauf, 2012). Τα αγόρια δεν απορρίπτουν τα κορίτσια, γιατί αφενός δεν τα θεωρούν πιθανούς συμπαίχτες και αφετέρου τα κορίτσια θεωρούνται ότι έχουν πιο καλή συμπεριφορά. Τα κορίτσια, όμως, απορρίπτουν και τα αγόρια, γιατί έρχονται αντιμέτωπα με την επιθετική συμπεριφορά τους. Στις απαντήσεις διαφάνηκε και η συμφεροντολογική επιλογή ενός κοριτσιού που θέλει το επιθετικό παιδί για φίλο για να μην την χτυπάει ποτέ, αλλά και για να χτυπάει όποιον την ενοχλεί. Τα άτομα αρχίζουν από τη νηπιακή ηλικία να διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του φύλου τους και σε αυτό (Κανταρτζή, 1996) είναι κυρίαρχη η επίδραση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Παπαταξιάρχης, 2006).

Το σύνολο των επιλογών των νηπίων παρόλο, που είναι προσωπικές αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές στάσεις και τους κανόνες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Τα παιδιά εκφράζονται θετικά και χαρακτηρίζουν «φίλο» άτομα τα οποία φοβούνται και δεν θέλουν να αλληλοεπιδρούν μαζί τους, από τον φόβο της αντίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα νήπια να μην θέλουν να παίξουν με κάποιους, αλλά ταυτόχρονα να τους θεωρούν φίλους και να τους χαρακτηρίζουν καλούς. Για τα νήπια η επιλογή με ποιον θα αλληλεπιδράσουν είναι ουσιαστική και δείχνει την προσωπική επιλογή τους, ενώ η απόφαση για τον ποιο θα έχουν φίλο εμφανίζει μεγάλο βαθμό επηρεασμού από συμβουλές και αντιλήψεις των σημαντικών ενηλίκων. Τα παιδιά μαθαίνουν τις κοινωνικές συμβάσεις από νωρίς. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός παιδιού, ενώ αποτελεί τον κύριο λόγο απόρριψης ταυτόχρονα αποτελεί και σημαντικό λόγο αποδοχής από ορισμένους, όπως αναφέρεται και από τους Cillessen et al. (1992), ανάλογα με την προσωπικότητα, την κοινωνική ένταξη, τις παρέες, αλλά και τον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία τους. Εξάλλου, τόσο σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία σε αυτή την ηλικία (Feldman, 2009), όσο και σύμφωνα με τον Blumer, γενικότερα, η συμπεριφορά καθορίζεται από τις ιδιαίτερες καταστάσεις που ενυπάρχουν κάθε φορά στο περιβάλλον του ατόμου (Ritzer & Ryan, 2010).

Συμπερασματικά, παρά τους περιορισμούς της έρευνάς μας λόγω του μικρού δείγματος διαφαίνεται ότι ενώ όλα τα παιδιά ενοχοποιούν την επιθετική συμπεριφορά και τη βία για τον στιγματισμό και την απόρριψη των νηπίων με αποκλίνουσα συμπεριφορά, η αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν σχετίζεται πάντα με την σωματική βία. Τα νήπια ενοχοποιούν για την απόρριψη των συνομηλίκων τους και τη λεκτική βία και τη διασπαστική συμπεριφορά εξίσου, ενώ και παιδιά με δυσκολίες στη διαπροσωπική επικοινωνία είναι σε κάποιες περιπτώσεις αυτά, που αποκλείονται από τις διαδράσεις στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, οι διαδράσεις στο νηπιαγωγείο, ο στιγματισμός και η απόρριψη διαφαίνεται ότι επηρεάζονται από διαφυλικές διαφοροποιήσεις. Τέλος, θεσμοί όπως η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν παράγοντες κοινωνικού ελέγχου που επηρεάζουν την έκφραση απορριπτικής συμπεριφοράς προς τα άτομα με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

5. Βιβλιογραφία

- Asher, S.R., Parker, J.G. & Walker, D.L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: implications for intervention and assessment. In Bukowski W.M., Newcomb A.F. & Hartup W.W. (Eds.), *The company they keep: friendship in childhood and adolescence* (pp. 366-406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3-16). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Barbarnelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Berndt, T.J. & Perry, T.B. (1986). Children's Perceptions of Friendships as Supportive Relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bowers, F.E. Jensen, M.E. Cook, C.R. Mc Eachern, A.D. & Snyder, T. (2008). Improving the Social Status of Peer-Rejected Youth with Disabilities: Extending the Research on Positive Peer Reporting. *International Journal of Behavioral Consultation & Therapy*, 4 (3), 230-246.
- Buhs, E. S. Ladd, G.W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Cillessen, A.H.N. (2011). Toward a theory of popularity. In A.H.N. Cillessen, D. Schwartz & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 273- 299). New York: The Guilford Publications.
- Cillessen, A.H.N. Van Ijzendoorn, H.W. Van Lieshout, C.F.M. & Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child development*, 63, 893-905.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S.R. Asher, J.D. Coie, (Eds.) *Peer rejection in childhood* (pp. 365-402). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (2000). Dimensions and types of social status. In P.K. Smith & A.D. Pellegrini (edit) *Psychology of education* (pp. 94-114). New York: Routledge Falmer.
- Coie, J.D. Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Self-processes and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Coyne, J. C. (1976). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 186-193
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dodge, K. A. Lansford, J. E. Salzer Burks, V. Bates, J.E. Pettit, G.S. Fontaine, R. & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, 74, 374-393.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F. & Borge, A. I. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137-146.
- Farver, J. A. M. (1996). Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 333-350.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη* (Η. Μπεζεβέγκης, Επιμ., Ζ. Αντωνοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Fite, P. J., Rathert, J. L., Stoppelbein, L. & Greening, L. (2012). Social problems as a mediator of the link between reactive aggression and withdrawn/depressed symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 184-189.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- French, D.C. & Waas, G.A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development*, 56, 246-252.
- Frentz, C., Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109-120.
- Gifford-Smith, M.E. & Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Harrist, A. W. & Bradley, K. D. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 185-205.
- Hartup, W.W. (2000) .The Company they keep: friendships and their developmental significance. In P.K. Smith & A.D. Pellegrini (Eds.) *Psychology of education* (pp. 3-23). New York: Routledge Falmer.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C.W. & Poteat, G.M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 207-212.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjust. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: friendship in childhood and adolescence* (pp.322-345). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ladd, G. W. & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Li, A. K. F. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 567-577.
- Li, A. K. F. (1992). Peer relations and social skills training: Implications for the multicultural classroom. *The Journal of educational issues of language minority students*, 10, 67- 78.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence. *Child study journal*, 32,145-156.
- Lovecky, D. V. (1995). Highly gifted children and peer relationships. Retrieved 17.4.2013 from http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_101_29.aspx.
- Malchiodi, C.A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mikami, A.Y. (2010). Social context influences on children's peer relationships. Retrieved 22.4.2013 from <https://www.apa.org/science/about/psa/2010/09/social-context.aspx>.
- Nelson, L. J. Rubin, K. H. & Fox, N.A. (2005) Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early childhood research quarterly*, 20, 185-200.
- Neuberg, S.L. Smith, D.M. & Asher, T. (2000). Why people stigmatize: Toward a biocultural framework. In T. f. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl & J.G.Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 31-61). New York: The Giford Press.
- Odom, S. L. (2002). Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 167-170.
- Olson, S. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: a social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 327-350.
- Olson, S.L. & Hoza, B. (1993). Preschool developmental antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 60-67.
- Oster, G.D. & Crone, P.G. (2004). *A guide for mental health professionals*. New York: Brunner-Routledge.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.
- Ritzer, G. & Ryan, J. M. (Eds.). (2010). *The concise encyclopedia of sociology*. John Wiley & Sons.

- Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed.) (pp.571-645). New York: Wiley.
- Sciencedaily, (2010). Three key factors to help children avoid social rejection identified. Retrieved 21.4.2013 from <http://www.sciencedaily.com/releases/2010/01/100120121600.htm>.
- Shrum W., Cheek N.H., Hunter S.M. (1988) 'Friendship in School: Gender and Racial Homophily. *Sociology of Education*, 61(4): 227-39.
- Sieber, R. T. (1979). Classmates as workmates: Informal peer activity in elementary school. *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 207-235.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. (pp.33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Vaughn, S., McIntosh, R., Schumm, J.S., Haager, D. & Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendships revisited. *Learning Disabilities Research and Practica*, 8, 82-88.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C. and Boivin, M. (1992) Peer rejection from kindergarten to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill Palmer Quarterly*, 38, 382-400
- Walker, S. & Irving, K. (1998). The effect of perceived social status on preschool children's evaluations of behavior. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 94-103. Retrieved 15.4.2014 from <http://eprints.qut.edu.au/1650/1/1650.pdf>.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Williams, B. Gilmour, J.D. (2000). Annotation: Sociometry and peer relationships. In P. Smith & A.D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of education* (pp. 189-207). New York: Routledge Falmer
- Zulauf, C. (2012). Preschool Precursors of Children's Peer Rejection during the Late School-Age Years: The Roles of Early Aggressive Behavior and Harsh Parental Discipline. Retrieved 17.4.2013 from <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/91794/zulauf.pdf?sequence=1>.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ.(2003). Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «Άλλου»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (Επιμ.), *Εαυτός και άλλος . Εννοιολογήσεις ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο* (σσ. 15-99). Αθήνα: Gutenberg.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (2006). *Και όμως ζωγραφίζουν*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δυο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Παπαταξιάρχης Ε. (2006). Εισαγωγή. Από τη σκοπιά του φύλου. Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο Ε. Παπαταξιάρχης & Θ. Παραδέλλης (Επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 11-98). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Τόμας, Γκ. & Σιλκ, Α. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Διαστάσεις Κοινωνικού Αποκλεισμού

Το Ανηδονικό Υποκείμενο του Κοινωνικού Αποκλεισμού

Τσίρος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου / Πάρεδρος Νομικού Συμβουλίου του Κράτους

Περίληψη

Με αφετηρία την πλατωνική ανάλυση για το ήθος και την πνευματική ιδιοσυστασία του τυραννικού ηγέτη στην Πολιτεία, η μελέτη διερευνά τη συγκρότηση του «ανηδονικού υποκειμένου» ως αλλοτριωμένου κοινωνικού τύπου της εποχής μας. Μια ορισμένη κοινωνιολογία των παθών διατρέχει τη σκέψη του Πλάτωνα, ενώ στη νεωτερικότητα τη σκυτάλη της αναλαμβάνουν μείζονες στοχαστές, όπως π.χ. ο Μαρκήσιος ντε Σαντ, ο Φουκώ και ο Αγκάμπεν. Ο Μαρκήσιος επιβραβεύει τον πολιτικό δεσποτισμό ως συνεπής εκπρόσωπος ενός φιλήδονου, πλην ερεβώδους, ρεπουμπλικανικού καθεστώτος, ο Φουκώ εγκαινιάζει την ερμηνεία του ντρεσαρισμένου υποκειμένου μέσα στα γρανάζια της πειθαρχικής εξουσίας και ο Agamben καταλήγει στην ολοσχερή αιχμαλωσία του μέσα σε ένα συμβολικά εκτεταμένο στρατόπεδο συγκέντρωσης που αγκαλιάζει όλο τον πλανήτη. Το ανηδονικό υποκείμενο του κοινωνικού αποκλεισμού φανερώνει ως πολιτισμικό μέγεθος έναν τύπο δημοκρατικής λειτουργίας που όχι μόνο δεν ολοκληρώνεται, αλλά αντίθετα διολισθαίνει, σε όλο πιο ολοκληρωτικές μορφές άσκησης της.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Οι αναπαραστάσεις των Ρομά στον τοπικό τύπο της Ρόδου

Ατσικιάση Πηνελόπη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pre12018@aegean.gr

Νοταρά Εύα, Προπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pre11154@aegean.gr

Γράμψας Λάμπρος, Υπ. Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, pred14009@aegean.gr

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, skourtou@rhodes.aegean.gr

Φωκίδης Εμμανουήλ, Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, fokides@aegean.gr

Περίληψη

Οι Ρομά συνιστούν μία από τις πλέον ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στον ελληνικό χώρο με παγιωμένα προβλήματα διακρίσεων και ρατσιστικής αντιμετώπισης. Μολονότι η επίδραση των ΜΜΕ στη διαιώνιση των στερεοτυπικών απεικονίσεων έχει τύχει ερευνητικού ενδιαφέροντος τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ελάχιστα είναι γνωστά για τον ρόλο που διαδραματίζει ο τοπικός τύπος. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση των αναπαραστάσεων των Ρομά σε τρία, υψηλής επισκεψιμότητας, ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης της Ρόδου. Μέσα από τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, αναλύθηκαν 320 τίτλοι άρθρων και 707 σχόλια αναγνωστών που αφορούν την περίοδο 2013-2015. Σε επίπεδο τίτλων παρατηρείται σύνδεση των Ρομά με όψεις της παραβατικότητας. Στο επίπεδο των σχολίων παρατηρείται η συστηματική υιοθέτηση ενός υβριστικού και ρατσιστικού ύφους εκ μέρους μίας μικρής μερίδας αναγνωστών. Αν και τα εν λόγω μέσα δηλώνουν ρητά ότι δεν επιτρέπεται η ανάρτηση υβριστικών σχολίων, εντούτοις τα αντίστοιχα σχόλια παραμένουν δημοσιευμένα, χωρίς να διαγράφονται. Παρά τις όποιες διαφορές ανάμεσα στα είδη ενημέρωσης που αναλύθηκαν, κοινό στοιχείο τους αποτελεί η αρνητική στάση που κρατούν σε ζητήματα που σχετίζονται με τον πληθυσμό Ρομά του νησιού. Όπως υποστηρίζουμε σε αυτό το κείμενο, η αρνητικά φορτισμένη αναπαράσταση της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ενδέχεται να επιδρά στη σχολική φοίτηση των Ρομά μαθητών.

1. Εισαγωγή

Οι Ρομά (εν. Ρομ) είναι λαός προφορικής παράδοσης, χωρίς γραπτή γλώσσα και όσες γραπτές πηγές σχετίζονται με εκείνους δεν προέρχονται από τους ίδιους. Η ονομασία τους ποικίλει, καθώς μπορούμε να τους βρούμε ως Ρομά (επίσημος όρος), Αθίγγανους,

Τσιγγάνους (παραφθορά της λέξης «Αθίγγανοι»), αλλά και ως Γύφτους (Hunt, 1999). Η πρώτη ιστορική αναφορά για τους Ρομά γίνεται από τον Ηρόδοτο ο οποίος κάνει λόγο για το λαό των «Σιγύνων» (Δραγώνα, 2014: 115). Στην εποχή μας, ο αριθμός τους στην Ελλάδα εκτιμάται σε 265.000 άτομα (ECRI, 2015). Παρά το γεγονός ότι συγκαταλέγονται στους Έλληνες πολίτες, οι πολιτισμικές τους επιλογές και ο τρόπος ζωής τους εξακολουθεί να τους διαφοροποιεί σημαντικά από τον γενικό πληθυσμό. Όπως υποστηρίζουν οι Ringold, Orenstein και Wilkens (2005), με κριτήριο το βαθμό ένταξής τους στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, οι Ρομά αποτελούν την πολυπληθέστερη και πιο ευάλωτη κοινωνική ομάδα.

Έρευνες που έχουν εστιάσει στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαβιώνουν οι Ρομά, αναφέρουν ως κυριότερα προβλήματα την έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης (Ziomas, Bouzas & Spyropoulou, 2011), την κακή υγεία (Földes & Covaci, 2012; Vorvolakos et al., 2012), τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης και τις άνισες αμοιβές (Drydakis, 2012), τα συντριπτικά ποσοστά αναλφαβητισμού (Alexandridis, 2009) και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ενός σημαντικού τμήματος της ελληνικής κοινωνίας (Γκότοβος, 2004^α, Λαμπρίδης, 2004).

Η επίδραση των στερεοτύπων στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά έχει απασχολήσει εκτενώς τους ερευνητές του συγκεκριμένου πεδίου. Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2007) τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις για τα μέλη μίας οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας, «μια εικόνα στο κεφάλι» (Lippmann, 1922, όπως αναφέρεται στο Δραγώνα 2007, σελ. 13) και μία γενίκευση που κατασκευάζεται και αποδίδεται σε όλα τα μέλη της. Οι γενικεύσεις αυτές μπορούν να παρουσιάζουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο, συμβάλλοντας, σε κάθε περίπτωση, στη δημιουργία μίας παραποιημένης εικόνας η οποία αλλάζει δύσκολα (Morris, 2000). Στην περίπτωση των Ρομά, τα αρνητικά στερεότυπα συνδέονται με την έλλειψη υγιεινής, τη φυσική ροπή προς το έγκλημα και την παρανομία, την οκνηρία, τον παρασιτισμό, την προσκόλληση στο νομαδικό τρόπο ζωής και την αδιαφορία αναφορικά με την εκπαίδευση (Morris, 2000; Okely, 2014; Ringold, 2001; Schneeweis, 2012). Στον αντίποδα, τα θετικά στερεότυπα σχετίζονται με τη σεξουαλικοποίηση της γυναίκας Ρομά (Hancock, 2008; Hasdeu, 2008), με την εικόνα του φτωχού, αλλά χαρούμενου Τσιγγάνου σε σχετικές ταινίες (Pasqualino, 2008) και τη φιγούρα του ταλαντούχου Τσιγγάνου μουσικού (Imre, 2008).

Η επίδραση των ΜΜΕ στη διατήρηση και την αναπαραγωγή στερεοτύπων είναι καλά τεκμηριωμένη. Οι Ρομά απασχολούν συχνά την ειδησεογραφία. Έχει διαπιστωθεί ότι τα ΜΜΕ ανακυκλώνουν παλαιά στερεότυπα (Okely, 2014), ενώ έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο έχουν επισημάνει τη διαιώνιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων τόσο στον έντυπο όσο και στον ηλεκτρονικό τύπο (Erjavec, 2001; Galita & Bonta, 2013; Hamburger, Bohn & Rock, 2002; Καρπόζηλος, 2004; Munk, 2007; Schneeweis, 2012).

Σύμφωνα με τις Erjavec και Κοναčić (2012), η διαδραστικότητα που χαρακτηρίζει τα ΜΜΕ αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης της ρητορικής μίσους και οι αναγνώστες-χρήστες του ηλεκτρονικού τύπου τη χρησιμοποιούν για να προσβάλλουν και να διασύρουν την ομάδα-στόχο. Οι ιστοσελίδες με σχόλια αναγνώστών μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό πεδίο ανάλυσής της. Η Gavra (2012), θεωρεί πως οι αναγνώστες-χρήστες εκφράζονται ελεύθερα (υπέρ ή κατά) σχετικά με θέματα μειονοτήτων, συνήθως σε ιστότοπους, όπου κρατούν την ανωνυμία τους, ενώ σε περιπτώσεις επώνυμων ερευνών και συνεντεύξεων είναι πιο προσεκτικοί, χωρίς να εκφράζουν την πραγματική γνώμη τους.

Βασικός προβληματισμός της έρευνας είναι οι αναπαραστάσεις των Ρομά στον τοπικό τύπο της Ρόδου. Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα πιο κάτω υποερωτήματα: (α) ποιες είναι οι κύριες αιτίες σύγκρουσης των Ρομά με τον γενικό πληθυσμό, όπως σκιαγραφούνται στον ροδιακό τύπο, (β) ποια η στάση του τύπου και (γ) ποια η στάση των αναγνωστών. Επιδιώκεται, δηλαδή, σε ερευνητικό επίπεδο, να οπτικοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίσταται η κοινωνία των Ρομά από τον τύπο, στον οποίο οι πολίτες παίρνουν θέση μέσω του σχολιασμού των άρθρων σε τρία, υψηλής επισκεψιμότητας, ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης της Ρόδου.

Το εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων είναι ο ηλεκτρονικός τύπος και συγκεκριμένα η «Ροδιακή», στην ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας, το «Rodos Report», ένα μέσο άμεσης ροής ειδήσεων και τα «Παράπονα Ρόδου» που είναι βήμα έκφρασης πολιτών. Κριτήριο επιλογής των παραπάνω μέσων ήταν ότι αποτελούν ενδεικτικά είδη ηλεκτρονικής ενημέρωσης σε τοπικό επίπεδο. Η επιλογή του ηλεκτρονικού τύπου έναντι του έντυπου υπαγορεύτηκε από τη δυνατότητα που παρέχει ο πρώτος στους χρήστες να καταθέσουν τις απόψεις τους στον αντίστοιχο χώρο σχολίων που βρίσκεται κάτω από κάθε άρθρο.

Η αναζήτηση των ερευνητικών δεδομένων καλύπτει το διάστημα τριών ετών από τις αρχές του 2013 έως τα τέλη του 2015. Ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010) και αναλύθηκαν 320 τίτλοι άρθρων και 707 σχόλια αναγνωστών με βάση στερεοτυπικές εκφράσεις και λέξεις κλειδιά, όπως «Ρομά», «Αθίγγανοι», «Τσιγγάνοι» και «Γύφτοι».

Τα ηλεκτρονικά άρθρα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την επαναληπτική διαδικασία κωδικοποίησης (iterative coding process) (Creswell, 2002; MacQueen, McLellan, Kay & Milstein, 1998) για να προσδιοριστούν οι κατηγορίες που προέκυψαν από τα δεδομένα. Τα άρθρα ελέγχθηκαν μία φορά, από δύο άτομα, για να εντοπιστεί το βασικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια, έγινε η επεξεργασία τους με περισσότερη λεπτομέρεια και επισημάνθηκαν με τίτλους. Οι τίτλοι διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των άρθρων. Η διαδικασία επαναλήφθηκε δύο φορές ακόμη, ώστε να μειωθούν οι επικαλύψεις, μέχρι να σχηματιστεί ένα σύνολο επιμέρους θεμάτων που ανήκαν σε λίγες μεγάλες κατηγορίες. Έτσι, έγινε εντοπισμός, έλεγχος, κατηγοριοποίηση τίτλων και σχολίων αντίστοιχα.

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα περιλήφθηκαν 320 άρθρα και 707 σχόλια αναγνωστών, που εντάχθηκαν τελικά σε πέντε κατηγορίες, όπως παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2. Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει εν συντομία τα εξής:

- Παραβατική συμπεριφορά: Ναρκωτικά, ληστείες, εμπρησμοί, ξυλοδαρμοί, καταλήψεις χώρων και μόλυνση περιβάλλοντος.
- Μετεγκατάσταση: Απομάκρυνση από περιοχή της πόλης.
- Αστυνομικές επιχειρήσεις: Έφοδοι στο καταυλισμό-προσαγωγές.
- Υποτίμηση-Ειρωνεία: Καυστικοί τίτλοι άρθρων.
- Υπεράσπιση: Επιστολές βασιλιά, δράσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου, θετική στάση προς Ρομά και άλλα σχετικά με ένταξη στη κοινωνία.

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση τίτλων άρθρων

Όνομα τύπου	Αριθμός τίτλων	Παραβατική συμπεριφορά	Μετεγκατάσταση	Αστυνομικές επιχειρήσεις	Υποτίμηση-Ειρωνεία	Υπεράσπιση
Ροδιακή	121	44 (36.5%)	41 (34%)	15 (12.3%)	10 (8.2%)	11 (9%)
Rodos Report	129	84 (65.1%)	16 (12.4%)	5 (4%)	6 (4.6%)	18 (13.9%)
Παράπονα Ρόδου	70	51 (72.8%)	4 (5.7%)	1 (1.6%)	4 (5.7%)	10 (14.2%)
Σύνολο	320	179 (56%)	61 (19%)	21 (6.5%)	20 (6.3%)	39 (12.2%)

Ακόμη, έγινε κατηγοριοποίηση των τίτλων των άρθρων βάσει του όρου (Ρομά, Τσιγγάνοι, Αθίγγανοι, Γύφτοι) που χρησιμοποιούσε το κάθε μέσο, όταν αναφερόταν στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, όπως φαίνεται παρακάτω (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση ονομασίας τίτλων άρθρων

Όνομα τύπου	Αριθμός τίτλων	Ρομά	Τσιγγάνοι	Αθίγγανοι	Γύφτοι
Ροδιακή	121	49 (41%)	75 (62%)	2 (1.5%)	1 (0.8%)
Rodos Report	129	37 (29%)	73 (57%)	6 (5%)	0%
Παράπονα Ρόδου	70	37 (54%)	23 (33.3%)	1 (1.5%)	0%
Σύνολο	320	123 (38.5%)	171 (53.5%)	9 (3%)	1 (0.3%)

Τα σχόλια των αναγνωστών εντάχθηκαν και αυτά σε κατηγορίες. Βέβαια στην περίπτωση αυτή πολλά σχόλια εντάσσονταν σε παραπάνω από μία κατηγορία, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση σχολίων αναγνωστών

Όνομα τύπου	Αριθμός σχολίων	Επ.	Ρατσ.	Υβρ.	Υποτ.	Ειρ.	Πολ.	Υπερ.	Άλλα
Ροδιακή	307	38 (12%)	69 (22%)	56 (18%)	60 (20%)	82 (27%)	70 (23%)	6 (2%)	6 (2%)
Παράπονα Ρόδου	400	88 (22%)	79 (20%)	107 (27%)	102 (25,5%)	75 (19%)	108 (27%)	6 (1.5%)	32 (8%)
Σύνολο	707	126 (18%)	148 (21%)	163 (23%)	162 (23%)	157 (22%)	178 (25%)	12 (2%)	38 (5%)

Σημείωση: Επ.: Επιθετικά, Ρατσ.: Ρατσιστικά, Υβρ.: Υβριστικά, Υποτ.: Υποτιμητικά, Ειρ.: Ειρωνικά, Πολ.: Πολιτικά, Υπερ.: Υπερασπιστικά

Ακόμη, διερευνήθηκαν οι στερεοτυπικές λέξεις που οι αναγνώστες χρησιμοποιούν στα σχόλιά τους στη Ροδιακή και στα Παράπονα Ρόδου. Το Rodos Report δεν περιλήφθηκε στην ανάλυση, γιατί δεν επιτρέπει σχόλια των αναγνωστών. Παρατίθενται οι λέξεις κλειδιά με την αντίστοιχη συχνότητα εμφάνισής τους (Πίνακες 4 και 5).

Πίνακας 4. Λέξεις κλειδιά στα σχόλια αναγνωστών στη «Ροδιακή»

Γυφτ-: 42	Βρωμ-: 13	Διάολ-: 2	Γαμ-: 7	Κωλ-: 5	Ανθρωποειδή: 14
Γύφτ-: 16	Βρομ-: 4	Διαολ-: 5	Gam-: 1	Κολο-: 3	
Gift-: 1	Βρομ-: 3	Διαο-: 1		Κολο-: 0	
Παράσιτ-: 14	Πουσ-: 11	Αλήτ-: 0	Τσακιδ-: 1	Μαλακας: 9	Αρρωστημένα : 6
Παρασιτ-: 8		Αλητ-: 2	Tsakid-:2	Malak-: 4	
Parasit-: 1					
Αχρ-: 4	Σκατά: 0	Τσαντιρ: 8			
Άχρ-: 2	Σκατ-: 9				
	Skata: 3				

Πίνακας 5. Λέξεις κλειδιά στα σχόλια αναγνωστών στα Παράπονα Ρόδου

Γυφτ-:57	Βρωμ-: 11	Διάολ-: 0	Γαμ-: 8	Κωλ-: 10	Ανθρωποειδή: 0
Γύφτ-:12	Brom:1	Διαολ-: 1	Gam-: 1	Κολο-: 3	
Gift-: 2	Βρομ-: 2	Διάβολ-: 1		Κολο-: 3	
		Diao-: 1			
Παράσιτ-: 0	Πουσ-: 2	Αλήτ-: 1	Τσακιδ-:1	Μαλάκας: 1	Αρρωστημένα: 0
Παρασιτ-: 2		Αλητ-: 0	Tsakid-:0	Μαλακας: 22	
Parasit-: 1				Malak-: 5	
Αχρ-: 4	Σκατά: 1	Τσαντιρ: 1			
Άχρ-: 2	Σκατ-: 6				
	Skata: 2				

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των Ρομά στον τοπικό τύπο της Ρόδου σε τρία ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζεται μία γενικότερη αρνητική στάση έναντι των Ρομά, θελήσαμε να τη διερευνήσουμε και να τη μετρήσουμε σε τοπική κλίμακα, μέσω της ανάλυσης τίτλων και σχολίων στην αρθρογραφία των τοπικών μέσων. Σε επίπεδο τίτλων, διερευνήθηκαν και τα τρία ηλεκτρονικά έντυπα. Σε επίπεδο σχολίων συγκρίθηκαν δύο από τα τρία μέσα (Ροδιακή/Παράπονα Ρόδου), καθώς το Rodos Report δεν παρέχει στους αναγνώστες τη δυνατότητα ανάρτησης. Η διερεύνηση αυτών των τριών ειδών ενημέρωσης επιλέχθηκε γιατί έχουν υψηλή δημοτικότητα, τουλάχιστον στο νησί της Ρόδου.

Αφορμή για την υλοποίηση της έρευνας αποτέλεσε η διαπίστωση προηγούμενων ερευνών σχετικά με την αρνητική στάση του τύπου έναντι των Ρομά. Για παράδειγμα, η έρευνα του Καρπόζηλου (2004), η οποία ήταν εκτενής, εξετάζοντας περισσότερες εφημερίδες, ανέδειξε μεταξύ άλλων την προβληματική που υπάρχει γύρω από το ζήτημα των Ρομά και τη στάση που η κοινωνία διατηρεί.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν και να ενισχύσουν αυτά αντίστοιχης μελέτης της Rougheri (1999), που αναφέρει ότι οι αναπαραστάσεις για τους Ρομά είναι πλήρως επηρεασμένες από τα στερεότυπα, καθώς παραμένουν στα χρόνια, δίχως να αλλάζουν. Έτσι, και στην παρούσα έρευνα, βέβαια με ένα μικρότερο δείγμα, διαφαίνεται η ακαμψία στην αλλαγή των αντιλήψεων για τους Ρομά και η διαιώνιση αυτών στον τύπο (Erjavec, 2001; Galitza & Bonta, 2013; Hamburger, Bohn & Rock, 2002; Καρπόζηλος, 2004; Munk, 2007; Schneeweis, 2012).

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των τίτλων των άρθρων, αναδεικνύεται κυρίως η παραβατική συμπεριφορά του ρόμικου πληθυσμού σε ποσοστό 56% επί του συνόλου

των μέσων που αναλύθηκαν. Τα Παράπονα Ρόδου έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό (72%) σε αυτή την κατηγορία και ακολουθούν το Rodos Report με 65.1% και η Ροδιακή με 36.5%. Τόσο η σύνδεση των Ρομά με την παραβατικότητα, σε επίπεδο τίτλων, όσο και η συχνότερη παρουσία της στα άρθρα του ιστολογίου, συνάδουν με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Erjavec, 2001; Galija & Bonta, 2013; Gomes, & Machado, 2011; Kroon, Kluknavská, Vliegenthart & Boomgaarden, 2016). Σύμφωνα με τη Γαντα (2012), η εικόνα του Ρομά-εγκληματία αποτυπώνεται εντονότερα στα ιστολόγια, σε σχέση με τα παραδοσιακά μέσα, καθώς τροφοδοτούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υποκειμενικές κρίσεις και τις προσωπικές εμπειρίες των χρηστών. Οι Goodman και Rowe (2014) υποστηρίζουν ότι αυτή η επίκληση στην προσωπική εμπειρία, που συνήθως παρουσιάζεται ως μη αμφισβητήσιμη, επιτρέπει στους συγγραφείς να αποφύγουν την κατηγορία του ρατσισμού εμφανίζοντας, παράλληλα, ως δικαιολογημένη και αποδεκτή την αρνητική στάση και την προκατάληψή τους.

Το ζήτημα της μετεγκατάστασης, επί του συνόλου των μέσων ανέρχεται στο 19%, όμως στη Ροδιακή βρίσκεται σε μεγαλύτερο ποσοστό (34%), κάτι που δείχνει και την κατεύθυνση του μέσου προς αυτό το θέμα. Η ανίχνευση μίας σχετικά ισόποσης παρουσίας των ζητημάτων της παραβατικότητας (36.5%) και της μετεγκατάστασης (34%) στους τίτλους της εφημερίδας, αποτελεί ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας έρευνας. Έχει υποστηριχθεί ότι η έμφαση του τύπου στην εγκληματικότητα των Ρομά επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες. Από τη μία, διευκολύνει την εμφάνιση ενός έντονα διχοτομικού λόγου (*"Us" and "Them"*) που, με τη σειρά του, συντηρεί τα αρνητικά στερεότυπα εις βάρος τους (Crețu, 2014), από την άλλη, συμβάλλει στη δαιμονοποίηση της συγκεκριμένης ομάδας αυξάνοντας την ορατότητά της και διευκολύνοντας τον έλεγχο της (Richardson, 2006). Σύμφωνα με τον Tileagă (2005, 2006), αυτή η διαδικασία «ετεροποίησης» (*othering*) και αποκλεισμού των Ρομά συνεπάγεται την ύπαρξη ενός «χώρου» (*place*). Έτσι, ο στιγματισμός, ενώ αρχικά συντελεί στη δημιουργία ενός συμβολικού ορίου, στη συνέχεια «...μεταφράζεται σε ένα φυσικό όριο μέσα από τη χωροθέτηση των καταυλισμών σε περιφερειακές και απομονωμένες τοποθεσίες, συχνά σε κάποια απόσταση από τις κατοικημένες περιοχές και αθέατες από τον εγκατεστημένο πληθυσμό» (Powell, 2008: 104).

Αναφορικά με τα υπόλοιπα αποτελέσματα, οι κατηγορίες Αστυνομικές επιχειρήσεις και Υποτίμηση-Ειρωνεία καταλαμβάνουν ένα μικρό μέρος των ειδήσεων. Σχετικά με την τελευταία κατηγορία, η διατήρηση του ειρωνικού ύφους υποδηλώνεται μέσα από τη χρήση ειρωνικών εκφράσεων, όπως για παράδειγμα «τσιγγάνικος μαχαλάς». Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι υπάρχει ισχνή εμφάνιση του υπερασπιστικού λόγου, καταλαμβάνοντας μόνο το 12.2% επί του συνόλου των μέσων ενημέρωσης.

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση της ονομασίας που δίνουν τα μέσα ενημέρωσης στους τίτλους των άρθρων τους, η λέξη «Τσιγγάνος» κυριαρχεί σε ποσοστό 53.5% επί του συνόλου των μέσων που αναλύθηκαν. Το μεγαλύτερο ποσοστό από τα μέσα το έχει η Ροδιακή με 62.5%, ενώ ακολουθεί το Rodos Report με 57%. Η λέξη «Ρομά» κατατάσσεται δεύτερη με ποσοστό 38.5% επί του συνόλου των μέσων, κάτι που μπορεί να δικαιολογηθεί εφόσον είναι ο πολιτικά ορθός όρος, αλλά και λιγότερο χρησιμοποιήσιμος συγκριτικά με τη λέξη «Τσιγγάνοι». Τέλος, οι λέξεις «Αθίγγανοι» και «Γύφτοι» καταλαμβάνουν πολύ μικρά ποσοστά, καθώς ο πρώτος δεν χρησιμοποιείται συχνά στα μέσα ενημέρωσης, παρόλο που αποτελεί δόκιμο όρο, ενώ ο δεύτερος έχει, σε ορισμένες περιπτώσεις, υποτιμητική χροιά (Hunt, 1999).

Τα σχόλια των αναγνωστών επί του συνόλου των μέσων ενημέρωσης που είναι υβριστικά (23%), υποτιμητικά (23%), ρατσιστικά (21%) και επιθετικά (18%), έχουν κυρίως ως αποδέκτες την τοπική κοινωνία των Ρομά. Όπως φάνηκε από την κατηγοριοποίηση, υπάρχουν ποικίλες αντιδράσεις και μία από αυτές στρέφεται και προς την πολιτεία (Πολιτικά, 25%), καθώς σύμφωνα με τους σχολιαστές, οι αρχές δεν λύνουν το ζήτημα όπως θα έπρεπε. Αξίζει να επισημανθεί εδώ η ισχνή εμφάνιση του

υπερασπιστικού λόγου, συνολικά και στα σχόλια των αναγνωστών. Επιπλέον, στα σχόλια των αναγνωστών παρατηρείται ένας «ξεσηκωμός» των πολιτών ενάντια στους Ρομά, μία συστηματική υιοθέτηση ενός υβριστικού και ρατσιστικού ύφους εκ μέρους κάποιων σχολιαστών, καθώς και αρνητικοί (κυρίως) χαρακτηρισμοί (επίθετα, στερεοτυπικές εκφράσεις). Σχετικά με την ορθογραφία των λέξεων στα σχόλια, αυτή χαρακτηρίζεται από πολλά ορθογραφικά λάθη και συχνή χρήση των greeklish.

Ακόμη, στην ανάλυση των σχολίων των αναγνωστών της Ροδιακής με τις λέξεις κλειδιά, υπάρχει υβριστικό περιεχόμενο, παρόλα αυτά τα σχόλια δεν έχουν διαγραφεί. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την ανάλυση των σχολίων των αναγνωστών στα Παράπονα Ρόδου όπου και εκεί υπάρχουν πολλές υβριστικές λέξεις-κλειδιά. Παρά το γεγονός, μάλιστα, ότι τα ίδια τα μέσα αναφέρουν ρητά ότι απαγορεύεται η ανάρτηση υβριστικών σχολίων και η άμεση διαγραφή αυτών, τα διατηρούν. Γεννούν προβληματισμό οι πιθανές αιτίες για τις οποίες οι εκδότες δεν διαγράφουν αντίστοιχα σχόλια. Από τη μία πλευρά, αυτή η μη-δράση, δείχνει πως τα μέσα αυτά συμμερίζονται την καταγγελτική στάση του κόσμου. Ίσως όμως να συντρέχουν κι άλλοι λόγοι. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τις Erjavec και Konačić (2012), τα μέσα ενημέρωσης επιθυμούν τη διατήρηση παλαιών και την προσέλκυση νέων αναγνωστών στα διαδικτυακά μέσα μαζικής ενημέρωσης. Συνεπώς, τα σχόλια αυτά ίσως να λειτουργούν ως μέσο προσέλκυσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση βοηθάει και η ανωνυμία στους ιστότοπους που δίνει τη δυνατότητα σε χρήστες να εκφράσουν ακραίες ή λιγότερο ακραίες απόψεις. Αξίζει, τέλος, να επισημανθεί ότι σε σύγκριση με τη στάση ορισμένων εφημερίδων πανελλαδικής κυκλοφορίας στην έρευνα του Καρπόζηλου (2004), η Ροδιακή εμφανίζεται προσεκτικότερη ως προς τις διατυπώσεις, τις εκφράσεις, τις λέξεις που χρησιμοποιεί και τις θέσεις που λαμβάνει.

5. Πιθανές προεκτάσεις στην εκπαίδευση

Με βάση τα πιο πάνω κεντρικά ευρήματα, ένα ερώτημα που εύλογα τίθεται είναι κατά πόσο η αρνητικά φορτισμένη, στερεοτυπική αναπαράσταση της συγκεκριμένης ομάδας στον τοπικό τύπο έχει επίδραση σε μία σειρά καίριων κοινωνικών ζητημάτων, όπως η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά μαθητών.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005: 204), τα σχήματα επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών με διαφορετική κουλτούρα συνδέονται άμεσα και με σχέση αναλογίας με τις «σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής θέσης (status) μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων», οι οποίες επιδρούν καταλυτικά στην αναπαραγωγή των πιο πάνω σχημάτων. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί -ως μέλη της κυρίαρχης ομάδας- έχουν προδιαμορφωμένες αντιλήψεις σχετικά με τα παιδιά Ρομά, τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους, παρά τις σπουδές και τις επιμορφώσεις τους. Οι αντιλήψεις αυτές είναι ανθεκτικές και πολλές φορές αποτελούν «τροχοπέδη» για την ένταξη των μαθητών (Σκούρτου, 2011: 110). Διάφορες έρευνες υπογραμμίζουν την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους Ρομά μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση (δάσκαλοι/καθηγητές, επιμορφωτές, μη-Ρομά μαθητές, γονείς μη-Ρομά μαθητών) (Bhopal, 2011; Γκότοβος, 2004α, 2004β, 2004γ; Pavlis-Korres, Leftheriotou, Karalis, & García-Barriocanal, 2010; Symeou, Karagiorgi, Roussounidou, & Kaloyirou, 2009), ενώ ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν τη σχέση των στερεοτύπων με φαινόμενα που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην προβληματική φοίτηση των μαθητών ρόμικης καταγωγής. Μερικά από αυτά τα φαινόμενα είναι ο σχολικός εκφοβισμός, ο σχολικός διαχωρισμός, η τοποθέτηση σε ειδικά σχολεία, η πρακτική των μη-Ρομά γονέων να εγγράφουν τα παιδιά τους σε διαφορετική σχολική μονάδα ως αντίδραση στην τοποθέτηση Ρομά μαθητών στα συμβατικά σχολεία (φαινόμενο white flight), καθώς

και οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Araújo, 2016; Derrington & Kendall, 2004; Dikaiou, 1990; Lloyd & Stead, 2001; O' Nions, 2010; Petrova, 2000; Symeou et al., 2009).

Τα παραπάνω ζητήματα φαίνεται να συνδέονται ως ένα βαθμό με εκπαιδευτικές επιλογές και των ίδιων των Ρομά, όπως η διακοπή της φοίτησης, η εγγραφή των παιδιών τους σε σχολεία όπου η πλειοψηφία των μαθητών είναι ρόμικης καταγωγής και η επιλογή της κατ' οίκον διδασκαλίας (D'Arcy, 2014; Derrington, 2007; Harding, 2014; Lloyd & Stead, 2001; Zentai, 2011).

Παρά το γεγονός ότι παρατηρούνται ομοιότητες και συγκλίσεις ανάμεσα στα στερεότυπα που απαντώνται στον τύπο και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, εντοπίζονται μόνο σποραδικές αναφορές για τη σχέση τους (Peček, Macura-Milovanović & Vujsić-Žinković, 2014), ενώ η διερεύνηση της συνδυαστικής επίδρασής τους στη σχολική φοίτηση των Ρομά παραμένει ισχνή.

Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση των παιδιών ρόμικης καταγωγής εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Tourtouras, Korre & Kyridis, 2016), ενώ η σχέση τους με το επίσημο σχολείο διέπεται συχνά από καχυποψία και έλλειψη εμπιστοσύνης. Αν και είναι σαφές ότι τα ζητήματα αυτά αποτελούν πολυπαραγοντικά φαινόμενα (Derrington & Kendall, 2008), ο δυνητικός αντίκτυπος των στερεοτύπων των μη-Ρομά εμπλεκομένων στη φοίτηση των Ρομά μαθητών δεν θα πρέπει να παραβλέπεται. Όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά η Νόβα-Καλτσούνη (2010), η μαθητική κοινότητα αποτελεί μια κοινωνική ομάδα, η οποία υιοθετώντας κατά κανόνα τη στάση των ενηλίκων, καθιστά σαφή τα όρια της κυρίαρχης ομάδας δημιουργώντας, αντίστοιχα, φιλόξενο ή αφιλόξενο σχολικό περιβάλλον.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι κύριες αιτίες σύγκρουσης των Ρομά με τους μη-Ρομά, ανά είδος ηλεκτρονικού τύπου, εδράζονται στα θέματα της παραβατικής συμπεριφοράς και της μετεγκατάστασής τους. Ως γενικό συμπέρασμα μπορεί να ειπωθεί ότι κοινό στοιχείο των τριών μέσων είναι η αρνητική στάση απέναντι στους Ρομά. Ακόμη, προκύπτει ότι κατά παρέκκλιση των δηλώσεων των εντύπων, το σύνολο σχεδόν των σχολίων κυμαινόταν από απλώς αρνητικά έως ρατσιστικά, γεγονός που ίσως καταδεικνύει έμμεση προκατάληψη και των ίδιων των μέσων.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν. Η έρευνα περιέλαβε τα άρθρα τριών ηλεκτρονικών εντύπων για μία χρονική περίοδο τριών ετών. Η προσθήκη και εξέταση περισσότερων εντύπων και σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου σίγουρα θα πρόσφερε περισσότερα στοιχεία. Τα κείμενα των άρθρων δεν αναλύθηκαν. Η ανάλυσή τους θα επέτρεπε την καλύτερη κατανόηση του ύφους και της στάσης που τηρούν τα εν λόγω έντυπα.

Από τους περιορισμούς της εργασίας, προκύπτουν και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Έτσι, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διεκδικούν το μέγεθος του δείγματος, περιλαμβάνοντας κι άλλα έντυπα (ηλεκτρονικά ή μη) και σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου. Επίσης, θα μπορούσαν να εξεταστούν και τα μέσα μαζικής δικτύωσης, όπου σε αυτά έχουν παρουσία τόσο οι συγκροτημένοι δημοσιογραφικοί φορείς όσο και οργανωμένες (πολύ ή λίγο) ομάδες ατόμων. Έτσι, θα υπάρξει καλύτερη αποτύπωση των απόψεων τόσο των ΜΜΕ όσο και των μεμονωμένων ατόμων. Ενδιαφέρον θα είχε μία προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησης του τρίπτυχου ΜΜΕ-Εκπαίδευση-Σχολική διαρροή των Ρομά ή και άλλων κοινωνικών θεμάτων. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μία

πιο συστηματική προσπάθεια ανάλυσης των ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης και σε άλλες περιοχές της χώρας όπου συναντάται αυξημένος αριθμός Ρομά.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δύσκολα θα μπορούσε να πει κάποιος ότι το θέμα έχει κλείσει. Μια διευρυμένη έρευνα, στο πνεύμα των πιο πάνω, θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία και να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε παράλληλες έρευνες, όπως, π.χ. σε έρευνες που εστιάζουν σε ζητήματα εκπαίδευσης.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexandridis, T. (2009). Overview of field research findings regarding the educational and health situation of Roma women in Greece. *Social Cohesion and Development*, 4(2), 173-188.

Araújo, M. (2016). A very "prudent integration": White flight, school segregation and the depoliticization of (anti-) racism. *Race Ethnicity and Education*, 19(2), 300-323.

Bhopal, K. (2011). "This is a school, it's not a site": Teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465-483.

Γκότοβος, Α. Ε. (2004α). *Οι αναπαραστάσεις των γονέων για το διαφορετικό: Στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους τσιγγάνους στην ελληνική οικογένεια*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/297/2/297.pdf>

Γκότοβος, Α. Ε. (2004β). *Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους τσιγγάνους*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/295/2/295.pdf>

Γκότοβος, Α. Ε. (2004γ). *Μαθητές και πολιτισμική ετερότητα: Εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/299/2/299.pdf>

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. doi: 10.1177/1474022208088646.

Crețu, G. G. (2014). Roma minority in Romania and its media representation. *Sfera Politicii*, 22(4-5), 112-120.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 20/3/16 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>

Δραγώνα, Θ. (2014). DOSTA σημαίνει «Φτάνει πια!». Στο Σ. Γκότσης (Επιμ.), *Ρομά. Ιστορικές διαδρομές και σημερινές αναζητήσεις* (σσ. 115-130). Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ.Α / Β.Χ.Μ.

D'Arcy, K. (2014). Home education, school, Travellers and educational inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 818-835.

- Derrington, C., & Kendall, S. (2004). *Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: Culture, Identity and Achievement*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 357-367.
- Derrington, C., & Kendall, S. (2008). Challenges and barriers to secondary education: The experiences of young Gypsy Traveller students in English secondary schools. *Social Policy and Society*, 7(1), 119-128.
- Dikaiou, M. (1990). Illiteracy and tsigani minority children in Northern Greece: An exploration of parents' and children's views. *International Migration*, 28(1), 47-68.
- Drydakis, N. (2012). Roma women in Athenian firms: Do they face wage bias? *Ethnic and Racial Studies*, 35(12), 2054-2074.
- ECRI (2015). *Fifth Report on Greece*. Strasbourg, FR: Council of Europe.
- Erjavec, K. (2001). Media representation of the discrimination against the Roma in Eastern Europe: The case of Slovenia. *Discourse & Society*, 12(6), 699-727.
- Erjavec, K., & Kovačič, M. P. (2012). "You don't understand, this is a new war!": Analysis of hate speech in news web sites' Comments. *Mass Communication and Society*, 15(6), 899-920.
- Földes, M. E., & Covaci, A. (2012). Research on Roma health and access to healthcare: State of the art and future challenges. *International Journal of Public Health*, 57(1), 37-39.
- Galița, R., & Bonta, E. (2013). Gypsies: A linguistic construction of their marginality in english newspapers headlines. *Interstudia (Review of Interdisciplinary Centre for Studies of Contemporary Discursive Forms)*, 14, 119-127.
- Gavra, D. R. (2012). The image of the Roma people online: Crime and non-integrability as dominant opinions. In A. Lesenciuc (Ed.), *rcic'12 Redefining Community in Intercultural Context* (pp. 53-58). Brasov: "Henri Coanda" Air Force Academy Publishing House.
- Gomes, S., & Machado, H. (2011). *Media's made criminality: the construction of moral panic over gypsies and immigrants*. Ανακτήθηκε στις 25/11/2016 από <http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2011/02/gomesppaper.pdf>
- Goodman, S., & Rowe, L. (2014). "Maybe it is prejudice... but it is NOT racism": Negotiating racism in discussion forums about Gypsies. *Discourse & Society*, 25(1), 32-46.
- Hamburger, F., Bohn, I., & Rock, K. (2002). Racist portrayal of Gypsies in the German Media. *Social Work in Europe*, 9(3), 61-67.
- Hancock, I. (2008). The "Gypsy" stereotype and the sexualization of Romani women. In V. Glajar and D. Radulescu (Eds.), *"Gypsies" in European Literature and Culture* (pp. 181-191). New York: Palgrave Macmillan.
- Harding, S. (2014). Social exclusion: Cultural dissonance between Travellers and non-Travellers in British secondary schools. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 4(1), 25-34.
- Hasdeu, I. (2008). Imagining the Gypsy woman: Representations of Roma in Romanian museum. *Third Text*, 22(3), 347-357.
- Hunt, Y. (1999). Yiftos, Tsinganos: A note on Greek terminology. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 9(1), 71-78.

- Hutchings, S. C. (2013). The gypsy as vanishing mediator in Russian television coverage of inter-ethnic tension. *Nationalities Papers*, 41(6), 1083-1099.
- Imre, A. (2008). Roma music and transnational homelessness. *Third Text*, 22(3), 325-336.
- Καρπόζηλος, Κ. (2004). *Η εικόνα των τσιγγάνων στον ημερήσιο τύπο: Μια πρώτη προσέγγιση*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/276/8/276.pdf>
- Kroon, A. C., Kluknavská, A., Vliegthart, R., & Boomgaarden, H. G. (2016). Victims or perpetrators? Explaining media framing of Roma across Europe. *European Journal of Communication*, 31(4), 375-392.
- Λαμπρίδης, Μ. (2004). *Όψεις της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/275/3/275.pdf>
- Lloyd, G., & Stead, J. (2001). "The boys and girls not calling me names and the teachers to believe me". Name calling and the experiences of Travellers in school. *Children & Society*, 15(5), 361-374.
- MacQueen, K. M., McLellan, E., Kay, K., & Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural Anthropology Methods*, 10(2), 31-36. doi: 10.1177/1525822x980100020301.
- Munk, V. (2007) "Play to me Gypsy! How Roma stars' image change in Hungarian Media". In K. Kallioniemi, K. Kärki, J. Mäkelä & H. Salmi (Eds.), *History of Stardom Reconsidered* (pp. 84-89). Turku: International Institute for Popular Culture.
- Morris, R. (2000) Gypsies, Travellers and the Media: Press regulation and racism in the UK. *Communications Law*, 5(6), pp. 213-219.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- O'Nions, H. (2010). Divide and teach: Educational inequality and the Roma. *The International Journal of Human Rights*, 14(3), 464-489.
- Okely, J. (2014). Recycled (mis) representations: Gypsies, Travellers or Roma treated as objects, rarely subjects. *People, Place and Policy Online*, 8(1), 65-85.
- Pasqualino, C. (2008). The gypsies, poor but happy: A cinematic myth. *Third Text*, 22(3), 337-345.
- Pavlis-Korres, M., Leftheriotou, P., Karalis, T., & García-Barriocanal, E. (2010). *Needs assessment of the educators of Roma in Greece in order to improve their compatibility with Roma learners*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2016 από <http://academos.ro/sites/default/files/biblio-docs/1041/pavlis-korres.pdf>
- Peček, M., Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia-case studies. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 359-376.
- Petrova, D. (2000). *The denial of racism*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2016 από <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1218>
- [Πουρκός, Μ. Α., & Δαφέρμος, Μ. \(2010\). Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Τόπος.](#)
- Powell, R. (2008). Understanding the stigmatization of Gypsies: Power and the dialectics of (dis) identification. *Housing, Theory and Society*, 25(2), 87-109.

- Richardson, J. (2006). Talking about Gypsies: The notion of discourse as control. *Housing Studies*, 21(1), 77-96.
- Ringold, D. (2001). Education of the Roma in Central and Eastern Europe: Trends and challenges. In C. Mc Donald, Cs. Fényes, & J. Kovács (Eds.), *The Roma education resource book* (pp. 17-42). Budapest: Open Society Institute.
- Ringold, D., Orenstein, M. A., & Wilkens, E. (2005). *Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle*. Washington: World Bank Publications.
- Rougheri, C. (1999). Aliens of Gypsy descent: Romani images in the Greek press. *Roma Rights*, 1999(4), 28-34.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: [Gutenberg](http://www.gutenberg.gr).
- Schneeweis, A. (2012). If they really wanted to, they would. The press discourse of integration of the European Roma, 1990-2006. *International Communication Gazette*, 74(7), 673-689.
- Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E., & Kaloyirou, C. (2009). Roma and their education in Cyprus: Reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural Education*, 20(6), 511-521.
- Tileagă, C. (2005). Accounting for extreme prejudice and legitimating blame in talk about the Romanies. *Discourse & Society*, 16(5), 603-624.
- Tileagă, C. (2006). Representing the "Other": A discursive analysis of prejudice and moral exclusion in talk about Romanies. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 19-41.
- Tourtouras, C., Korre, M. P., & Kyridis, A. (2016). The school career and the educational exclusion of the Roma children in Greece. *Journal of Sociological Research*, 7(1), 10-32.
- Vorvolakos, T., Samakouri, M., Tripsianis, G., Tsatalmpasidou, E., Arvaniti, A., Terzoudi, A., & Livaditis, M. (2012). Sociodemographic and clinical characteristics of Roma and non-Roma psychiatric outpatients in Greece. *Ethnicity & Health*, 17(1-2), 161-169.
- Zentai, V. (2011). Policy debates, dilemmas, and proposals: Lessons from the EDUMIGROM project. In J. Szalai (Ed.), *Contested Issues of Social Inclusion through Education in Multiethnic Communities across Europe. EDUMIGROM Final Study* (pp. 138-190). Budapest: Central European University.
- Ziomas, D., Bouzas, N., & Spyropoulou, N. (2011). *Promoting the social inclusion of Roma. A Study of National Policies-Greece (Programme: "EU Network of Independent Experts on Social Inclusion")*. Athens: Institute of Social Policy-National Centre for Social Research (EKKE).

Ανώτατη Εκπαίδευση και Κρίση

Πανεπιστήμιο και κοινωνία στην εποχή της κρίσης : η κοινωνική διάσταση της ζωής στο αμφιθέατρο

Αδαμοπούλου Ανθή, ΕΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ Παν. Πατρών

Γούγα Γεωργία, Δρ. Κοινωνιολογίας, zetagouga@hol.gr

Καμαριανός Ιωάννης, Αναπλ. Καθ. ΠΤΔΕ Παν. Πατρών, kamarian@upatras.gr

Περίληψη

Η «κοινωνική διάσταση» συγκεντρώνει το ενδιαφέρον μελετητών όχι μόνο από τα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των οικονομικών ή γενικότερα μελετητών στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Η ανάγκη μελέτης της «κοινωνικής διάστασης» γίνεται επιτακτικότερη αφού λόγω της οικονομικής κρίσης αναδεικνύεται σταδιακά σε κυρίαρχης σημασίας διακύβευμα στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και σχεδιασμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υπό το θεωρητικό πρίσμα του J. Habermas η μελέτη καταλήγει σε προβληματισμό με κεντρικό άξονα την κοινωνική διάσταση του αμφιθέατρου. Πιο συγκεκριμένα η μελέτη καταλήγει στη διατύπωση προβληματισμού που αφορά στη βιώσιμη ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών σπουδών σε μια σύνδεση των micro και macroδιαστάσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών από τη μία και από την άλλη των κατάλληλων πρακτικών διασύνδεσης του αμφιθέατρου και της ποιότητα συμμετοχής του στη δημόσια σφαίρα της τοπικής κοινωνίας.

1. Αντί εισαγωγής: «η σημασία της κοινωνικής διάστασης υπό κρίση»

Τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην ελληνική αλλά και στα κείμενα των υπερεθνικών διεργασιών όπως η Διαδικασία της Μπολόνια, η «κοινωνική διάσταση», αν και περιθωριοποιημένη, ενυπάρχει ως δομικό στοιχείο συνολικά του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Έτσι η «κοινωνική διάσταση» συγκεντρώνει το ενδιαφέρον μελετητών όχι μόνο από τα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των οικονομικών ή γενικότερα μελετητών, στο πλαίσιο διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Η ανάγκη μελέτης της «κοινωνικής διάστασης» γίνεται ακόμη επιτακτικότερη αφού λόγω της οικονομικής κρίσης, και αναδεικνύεται σταδιακά σε κυρίαρχης σημασίας διακύβευμα στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και σχεδιασμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα: α) την πρόσβαση, β) τα προτεινόμενα προγράμματα σπουδών, γ) τις συνθήκες σπουδών, και δ) τη σύνδεση με την κοινωνία και την εργασία (Kladis, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η πρόσφατη κρίση χρέους, οδηγώντας συνολικά το κοινωνικό κράτος σε συρρίκνωση, απογύμνωσε το ελληνικό πανεπιστήμιο στις δομικές του αδυναμίες. Κατά την οπτική μας, το υπό μελέτη φαινόμενο ουσιαστικά αφορά σε

κρίση θεσμικής ταυτότητας κατά την οποία τα ελληνικά πανεπιστήμια πιέστηκαν να αναπτύξουν συγκεκριμένες μορφές ρυθμιστικής λογικότητας.

Έτσι, υπό το πρίσμα αυτό η μελέτη της «κοινωνικής σημασίας» καθίσταται αφετηρία ανάλυσης και ερμηνείας των μεταβολών που προκλήθηκαν υπό την πίεση της χρηματοοικονομικής κρίσης, καθιστώντας ορατό ένα δίπολο διαδικασιών της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου από τη μία η εργαλειακότητα καθίσταται δομικό χαρακτηριστικό της διαχείρισης της γνώσης και της επικοινωνίας στην καθημερινή πρακτική, ενώ από την άλλη ενισχύεται το διακύβευμα για μια εκπαιδευτική διαδικασία ως κοινωνικο-πολιτικό αγαθό αφού, σύμφωνα με τα καταστατικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαμόρφωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική για την δημοκρατική συνύπαρξη και την κοινωνική συνοχή.

2. Οι ορίζουσες του φαινομένου: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση

Η ανησυχία του κοινωνικού για την δημοκρατική συνύπαρξη και την κοινωνική συνοχή έχει τις ρίζες της στην υποχώρηση του κοινωνικού κράτους στους στρατηγικούς τομείς της υγείας και της εκπαίδευσης διαδικασία που συνδέεται άμεσα και νοηματοδοτείται από την ευρωπαϊκή κρίση χρέους της δυτικής νεωτερικότητας, με επιφανόμενο τις αποκομμένες αφηγήσεις της κατάρρευσης του κοινωνικού και των επιμέρους θεσμίσεων. Θα πρέπει ακόμη να αναφερθεί πως η υποχώρηση αυτή του κοινωνικού κράτους, καθώς κατέστησε τις ρήξεις με το γραμμικό και το διαρκές ακόμη πιο ορατές και διαφανείς, ανέδειξε νέες οργανωτικές ρυθμίσεις αλλά και ατομικές διαδρομές.

Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζει ο Σκαμνάκης (2011), «η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους συνδέεται άμεσα με την απορύθμιση, την ιδιωτικοποίηση, την ευελιξία των εργασιακών σχέσεων, την ελαστικότητα των δημόσιων δαπανών, την επικράτηση της χρηματιστηριακής οικονομίας και τελικά την εδραίωση διαφοροποιημένου καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής, την πολυπλοκότητα των διευθυντικών προβλημάτων και την τεχνολογική εξέλιξη» (σελ. 304).

Οργανωτικές μεταλλαγές και ρήξεις με το παρελθόν παράγουν με τη σειρά τους νέες συλλήψεις από την πλευρά των υποκειμένων. Η ποιότητα των συλλήψεων αυτών είναι σημαντικές για την ποιότητα των θεσμικών παγιώσεων στη σχέση αλληλεξάρτησης του δομικού με το υποκειμενικό. Υπό αυτές τις προτεραιότητες η κοινωνική διάσταση της καθημερινής ζωής στο αμφιθέατρο δεν φαίνεται να αποτελεί κομβική θεματική πολιτικής παρέμβασης, καθώς επικεντρώνεται σε προτάσεις διαχειριστικού τύπου όπως η σίτιση και η στέγαση.

Σύμφωνα με τις πρόσφατες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και στην Ελλάδα, ο σπουδαστής καλείται να χαράξει μόνος του στο χώρο αυτό τις διαδρομές του και να αναπτύξει τις στρατηγικές του, σύμφωνα προφανώς με την ικανότητά του ή το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό του κεφάλαιο (Herpet, 2011).

Είναι φανερό πως το κοινωνικό υποκείμενο καλείται να προσδιορίσει μια δική του μικρο-αφήγηση για την εκπαιδευτική του πορεία ανάλογη των εξαρτήσεων και των δυνατοτήτων του να κινηθεί κοινωνικά και κυρίως οικονομικά. Οι ευρύτερες οικονομικές δυνατότητές του να συλλάβει την καλύτερη για το ίδιο οικονομική προοπτική ζωής θα καθορίσουν και την σύλληψη του κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντος. Έτσι η οικονομία, στα πλαίσια μιας μάλλον Βεμπεριανής σύλληψης, αποτελεί το κυρίαρχο πεδίο κανονικοποίησης των εξατομικευμένων, ευμετάβλητων μη γραμμικών αφηγήσεων.

Η παρούσα ανάλυση με άξονα τη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του θεσμού, επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία του επαναπροσδιορισμού της κοινωνικής διάστασης των σπουδών στα πλαίσια αναγκαίων κατανοήσεων την εποχή της κρίσης, ιδιαίτερα από το πολιτικό το οποίο αναζητά την παραγωγή της πολιτειότητας (citizenship) με σκοπό την κοινωνική συνοχή.

Στα πλαίσια του σχήματος του Habermas (1981) θα μπορούσαμε να εντάξουμε την ερμηνεία των συνθηκών πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού έργου στη διάγνωσή του για τις παθολογίες της δυτικής σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Αφετηρία των ερμηνειών του είναι η ανολοκλήρωτη μοντερνικότητα (σελ. 444). Μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου ερμηνευτικού πλέγματος η εκπαιδευτική πράξη συλλαμβάνεται ως μια μετασχηματιστική διαδικασία.

Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική την προσπάθεια του κοινωνικού υποκειμένου να συλλάβει την καλύτερη για το ίδιο διαδρομή. Θεωρούμε δηλαδή σημαντική, τη προσπάθεια του ίδιου του φοιτητή, στην περίπτωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, να χαράξει μόνος του στο χώρο αυτό τις διαδρομές του και να αναπτύξει τις στρατηγικές του, να προσδιορίσει υπό το βάρος των δομικών παγιώσεων την εκπαιδευτική του πορεία, ανάλογη των δυνατοτήτων του να κινηθεί προς μια συνολική προοπτική ζωής. Θεωρούμε πως η προσπάθεια αυτή θα επηρεάσει τελικά σε μια αμφίδρομη σχέση και την σύλληψη του κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντος.

Προκειμένου να διερευνήσουμε την αφετηρία των διαδρομών που οι νεοεισερχόμενοι (πρωτοετείς) φοιτητές και οι φοιτήτριές μας χαράσσουν με σκοπό τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας, διεξάγουμε από το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 έως σήμερα διαχρονική ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου στο σύνολο του νεοεισερχόμενου φοιτητικού πληθυσμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για διαχρονική έρευνα κατά την οποία χορηγούμε ερωτηματολόγιο κατά τις πρώτες συναντήσεις του πρώτου εξαμήνου των σπουδών. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται αφορούν ερευνητικά δεδομένα από το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 ως και το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, ενώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη. Έτσι το δείγμα της έρευνας είναι 710 φοιτητές και φοιτήτριες (πίνακας 1). Εξ αυτών, 141 αγόρια (19,9%), 566 κορίτσια (79,7%) και 3 δεν απάντησαν (0,4%).

Επιχειρώντας να απαντήσουμε στο προσδιορισμό της κοινωνικής σημασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους νεοεισερχόμενους φοιτητές και υποψήφιους εκπαιδευτικούς αλλά και να διερευνήσουμε ικανοποιητικά τη θέση της εργαλειακότητας σύμφωνα με τη θεωρία του J. Habermas, επιχειρήσαμε να μετρήσουμε καταρχήν την ικανοποίηση (ή μη) από την πανεπιστημιακή λειτουργία.

Καθώς το πτυχίο ως διαπιστευτήριο αποτελεί σημαντικό στόχο τόσο κατά την γονεϊκή στρατηγική, όσο και κατά την υποκειμενική χάραξη της πανεπιστημιακής διαδρομής, οι πρωτοετείς φοιτητές υποθέτουν πως θα είναι ικανοποιημένοι μετά την λήψη του πτυχίου τους. Πιο συγκεκριμένα, 315 φοιτητές ποσοστό 36,1% θεωρούν ότι θα είναι πιο ικανοποιημένοι από την καθημερινή τους διαβίωση μετά την αποφοίτηση, ενώ 256 φοιτητές ποσοστό 36,1% είναι απαισιόδοξοι καθώς απαντούν 'λιγότερο'.

Είτε με ενδιαφέρον είτε με απογοήτευση, μεγάλο ποσοστό δείχνει να εμπιστεύεται το πανεπιστήμιο. Η θέση αυτή ήταν ισχυρή, ιδιαίτερα όταν ζητήσαμε μια συγκριτική απάντηση στις ερωτήσεις για την εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Οι απαντήσεις για την εμπιστοσύνη θεωρήθηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για την ερμηνεία της κρίσης υπό το πρίσμα της Χαμπερμασιανής προσέγγισης. Έτσι η εμπιστοσύνη μετρήθηκε ως προς τους θεσμούς και ως προς τα πρόσωπα, ενώ επιχειρήθηκε η κατασκευή και ενός δείκτη εμπιστοσύνης. Ως δείκτης εμπιστοσύνης ορίστηκε το άθροισμα των απαντήσεων

(ναι=1, όχι=0) των εννέα ερωτήσεων για την εμπιστοσύνη στους θεσμούς και των εννέα ερωτήσεων για την εμπιστοσύνη σε πρόσωπα.

Πιο συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη των πρωτοετών φοιτητών μας απέναντι στους θεσμούς φαίνεται να είναι βαθιά κλονισμένη. Είναι χαρακτηριστικό πως η άρνηση εμπιστοσύνης απέναντι στα κόμματα είναι 94% (619 φοιτητές) του δείγματος, ενώ η άρνηση εμπιστοσύνης των φοιτητών προς τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας και Πληροφόρησης είναι 84,4% (599 φοιτητές). Το αντίστοιχο ποσοστό αρνητικής εμπιστοσύνης για το πανεπιστήμιο είναι 38%. Το πανεπιστήμιο, συνεπώς, σε ό,τι αφορά στο δείγμα μας είναι ο θεσμός με την μικρότερη αρνητική εμπιστοσύνη, πλην του θεσμού της οικογένειας που φαίνεται να αποτελεί το θεσμό με την ισχυρότερη αποδοχή για το δείγμα μας.

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως καθώς το πανεπιστήμιο φαίνεται πως αρχικά, ως προς τη θεσμική του λειτουργία, το να κερδίζει την εμπιστοσύνη των φοιτητών, ο καθηγητής πανεπιστημίου αλλά και ο δάσκαλος κερδίζουν την ανάλογη εμπιστοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, 311 φοιτητές (ποσοστό 43,8%) δηλώνουν πως εμπιστεύονται έναν καθηγητή πανεπιστημίου και ποσοστό 43,1% (306 φοιτητές) πως εμπιστεύονται έναν δάσκαλο. Τα ποσοστά αυτά είναι σημαντικά καθώς μόλις 1% (7 φοιτητές) εμπιστεύονται έναν πολιτικό, 5,3% έναν συνδικαλιστή φοιτητή, 8,9% έναν δημοσιογράφο, 19,4% έναν δικαστή (138 φοιτητές), ενώ ποσοστό 29,4% εμπιστεύεται έναν ιερέα (209 φοιτητές)

Ακόμη, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα ως το ντερμινιστικά προαναγγελλόμενο αποτέλεσμα της κρίσης χρέους, αλλά και η αδυναμία του κοινωνικού υποκειμένου να λειτουργήσει ως πελάτης /καταναλωτής επιφέρει μηχανικά και την αδυναμία προσανατολισμού όχι μόνο στο οικονομικό αλλά και στο κοινωνικό (κοινωνική κρίση) ως αποτέλεσμα αναίρεσης των οικονομικών, κοινωνικών και φυσικά πολιτικών ταυτοτήτων.

Από την άλλη, η αναίρεση της γραμμικότητας συνδέεται και προϋποθέτει την ατομική ευελιξία του κοινωνικού υποκειμένου να κάνει τις επιλογές του στο πεδίο της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής του στα ζωτικά διακυβεύματα της καθημερινής ζωής των δυτικών κοινωνιών της νεωτερικότητας. Έτσι, όπως γράφει ο Βενιέρης (2009), η σύνδεση της ικανότητας ατομικής προσαρμογής και δια βίου εκπαίδευσης, θα αποτελέσει στη συνέχεια τον άξονα δόμησης των μηχανισμών κοινωνικής προστασίας (σελ. 255). Η ατομική προσαρμογή συνεπώς θα εξαρτηθεί από τη δυνατότητα του κοινωνικού υποκειμένου να επιλέγει και να συμμετέχει σε δομικά πλέγματα επικοινωνίας και διαχείρισης ή και παραγωγής της γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα η ανάδυση του σχήματος κρίση - επικοινωνία- εργαλειακότητα, μας παραπέμπει από τη μία στο θεωρητικό-ερμηνευτικό σχήμα του J. Habermas, αλλά και σε όσα κατέγραφαν στις μελέτες τους θεωρητικοί όπως ο Beck (1992) ή ο Giddens (1999) για την κοινωνία της διακινδύνευσης (risk society).

Η δυνατότητα αυτή θεσμική και υποκειμενική θα μπορούσε, με τα σημερινά δεδομένα τόσο τα πραγματιστικά όσο και τα κοινωνικά, να αναπτυχθεί γύρω από την έννοια της «κοινωνικής διάστασης» των πανεπιστημιακών σπουδών (Kladis, 2006).

Έχοντας συνεπώς υπόψη μας την αγωνία του Γερμανού διανοητή και τη φροντίδα του για τη διατύπωση των προϋποθέσεων για την προτασιακή αλήθεια και τις αξιώσεις ισχύος, θεωρούμε σημαντική τη προσφορά του στη διατύπωση προτάσεων για τη διαμόρφωση της εμπιστοσύνης (trust) ως διαδικασίας ολοκλήρωσης του πλαισίου της κοινωνικής διάστασης του πανεπιστημίου.

Μέσα στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων μας και του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου αναδεικνύεται η ανάγκη επικέντρωσης στο Πανεπιστήμιο και στην ερευνητική ακαδημαϊκή πρακτική ως κοινωνικές θεσμικές πρακτικές ως μια

μετασχηματιστική διαδικασία, (π.χ. η παιδαγωγική πρακτική και ο ερευνητής ως μετασχηματίζων φορέας αλλαγής).

3. Αντί συμπέρασματος: η κοινωνική σημασία του EXAE και η δημοκρατική συνύπαρξη

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε και να αναλύσουμε τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης μας αλλά και να διευρύνουμε τον προβληματισμό θα πρέπει, όπως γράφουν οι Γούγα & Καμαριανός (2006), καταρχήν να προσδιορίσουμε πως στο πεδίο της οργάνωσης της εκπαίδευσης αλλά και της εκπαιδευτικής σχέσης, κάθε κατανόηση εξαρτάται από την αναγνώριση και σύλληψη από τη μία της σχέσης κράτους και εκπαίδευσης και από την άλλη του βαθμού αυτονομίας της οργάνωσης καθώς και της αυτονομοποιητικής μορφοποίησης της 'αστικής αγοράς' που συνοδεύτηκε από την αυτονόμηση των μορφών σχολικής παιδαγωγικής και τις αντίστοιχες και ανάλογες επικοινωνιακές δράσεις (σελ. 165).

Ορθολογικότητα, εξουσία, διαχείριση και έλεγχος μετουσιώνουν τη διδακτική πρακτική και την επικοινωνιακή δράση σε νομιμοποίηση. Η επικοινωνιακή επανεννοιολόγηση της γνώσης αναιρεί την 'καθαρή της μορφή' καθώς νομιμοποιεί τη σύνδεσή της με τον έλεγχο και τη ρύθμιση ως αφετηρίες επιλογών γνωσιακής δράσης (Bernstein 1989 & 1990, Λάμνιας & Τσατσαρώνη, 1998, Λάμνιας & Τσατσαρώνη 1999, Καμαριανός 2002). Έτσι, με κοινή μήτρα τις αρχές της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, το παιδαγωγικό πλαίσιο επηρεάζεται άμεσα και από τα δρώντα υποκείμενα, το νόημα και τη σημασία της δράσης τους στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον (Καρατζιά & Λαμπρόπουλος, 2006). Ακόμη, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα ως το ντερμινιστικά προαναγγελλόμενο αποτέλεσμα της κρίσης χρέους, αλλά και η αδυναμία του κοινωνικού υποκειμένου να λειτουργήσει ως πελάτης/καταναλωτής επιφέρει μηχανικά και την αδυναμία προσανατολισμού όχι μόνο στο οικονομικό αλλά και στο κοινωνικό (κοινωνική κρίση), ως αποτέλεσμα αναιρέσης των οικονομικών, κοινωνικών και φυσικά πολιτικών ταυτοτήτων.

Έτσι, η διακινδύνευση νοηματοδοτείται και συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση, την αμφισημία και κυρίως τη συνεχή αλλαγή και μεταβολή. Η εξατομίκευση της Αγοράς διαφοροποιείται σε αυτό το δεύτερο επίπεδο από το πλαίσιο που περιέγραψε ο Clark (1996) και αποκτά νέες διαστάσεις. Τις διαστάσεις αυτές ο θεσμικός λόγος, ως έκφραση της σύνδεσης του επιστημονικού με την εξειδίκευση, απαντά με το σχήμα της μεταβλητότητας της ασφάλειας (flexicurity).

Πιο συγκεκριμένα, ο θεσμικός λόγος απαντά στα αγωνιώδη πια ερωτήματα του δεύτερου επιπέδου που περιγράψαμε, δηλ. των κοινωνιών διακινδύνευσης προωθώντας ένα μείγμα εργασιακής ασφάλειας και ευελιξίας της Αγοράς, επιχειρώντας να συνδυάσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της αγοράς με την κοινωνική συνοχή (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2007) (E.C., 2005). Έτσι, στους 'υπό δημόσιο έλεγχο' θεσμούς συνάπτονται ευέλικτες και αξιόπιστες συμβολαιακές πράξεις ως ανάγκη ελέγχου της ίδιας της αδυναμίας της Αγοράς (EC, 2005, 2006 & 2007). Στο δίπολο της δομικής επιταγής και της ατομικής επιλογής υπό την επιρροή του λόγου της Αγοράς, οι πρωτοετείς φοιτητές μας αρχίζουν να σχηματοποιούν στοιχεία ταυτότητας ως εξειδικευμένοι δρώντες στο συμβολικό επίπεδο ενώ διεκδικούν την αυθεντικότητα του μηνύματος και την νομιμοποιημένη κατοχή της 'έγκυρης' επιστημονικά και κοινωνικά γνώσης. Έτσι, με άξονα το θεωρητικό σχήμα του J. Habermas η εμπιστοσύνη στο θεσμό του πανεπιστημίου αναδεικνύει τη θεσμική συνέχεια και την

δυνατότητα της ακαδημαϊκότητας απέναντι στην εργαλειακή λογική. Σε ένα πλαίσιο δράσης αβεβαιότητας και μεταβλητότητας, η διαδικασία - κλειδί στη σύναψη της σχετικής σύμβασης και στην επιτυχία του νέου πλαισίου της flexicurity, είναι η επίτευξη θέσεων εμπιστοσύνης (trust).

Από τη δεκαετία του '70, η μεταλλαγή του προνοιακού καπιταλισμού προς μια φιλελεύθερη καπιταλιστική σύλληψη του κοινωνιού της Αγοράς έδωσε τέλος στις μεγάλες και γραμμικές αφηγήσεις. Σύντομες και αποκομμένες υποκειμενικές στρατηγικές αποτελούν τους γρίφους ιδιώτευσης που αποσυνθέτουν το κοινωνικό. Τόσο το Κράτος όσο και η Αγορά αδυνατούν να αποτελέσουν τους αναγκαίους ρυθμιστικούς λόγους. Η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα ήταν το ντετερμινιστικά προαναγγελλόμενο αποτέλεσμα της κρίσης χρέους, καθώς η αδυναμία του κοινωνικού υποκειμένου να λειτουργήσει ως πελάτης/καταναλωτής επέφερε αυτόματα και την αδυναμία υποκειμενικού προσανατολισμού, όχι μόνο στο οικονομικό αλλά και στο κοινωνικό (κοινωνική κρίση), ως αποτέλεσμα αναίρεσης των οικονομικών κοινωνικών και φυσικά πολιτικών ταυτοτήτων.

Στην προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των ταυτοτήτων, οι διαδικασίες εμπιστοσύνης αποτελούν σημαντικό θεσμικό και υποκειμενικό στόχο. Τα εργαλεία και οι διαδικασίες που προτείνει ο J. Habermas με πρώτο την επικοινωνιακή λογικότητα ακυρώνουν την αβεβαιότητα και νοηματοδοτούν την συμβολιακή ευελιξία.

Έτσι ενισχύεται η συνοχή και η συμμετοχή των κοινωνικών υποκειμένων, αμφισβητώντας κεντρικά ζητήματα του 'ψευδούς αυτονόητου της καθημερινής ζωής. Έτσι, η επικοινωνιακή λογικότητα παράγεται ως θεσμική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα των υποκειμένων, τα οποία διατυπώνονται με ιδιαίτερη ένταση στις κοινωνίες της κρίσης.

Καταληκτικά και ως προοπτική στα πλαίσια αυτής της έρευνας, η μελέτη της 'εμπιστοσύνης' συνδέεται και οδηγεί τους μελετητές στην κατεύθυνση μιας ευρύτερης θεσμικά ευρωπαϊκής συζήτησης, όπως αυτή ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη και εκφράζεται σε γενικές αρχές από τον σχεδιασμό και την διατύπωση της στρατηγικής της Ατζέντας ως το 2020.

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως εδώ και χρόνια η μία από τις δύο κατευθύνσεις που δίνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο αφορούν στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης των ευρωπαίων πολιτών προς την Ευρωπαϊκή Ένωση να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις αλλαγές στο ευρύτερο οικονομικό περιβάλλον, αλλαγές που οδηγούν δηλαδή " ...στο στόχο καλλιέργειας της εμπιστοσύνης των ευρωπαίων πολιτών" (Com 2005 (33)).

Είναι συνεπώς σημαντικό πως η μελέτη της κοινωνικής διάστασης και της σημασίας του πανεπιστημίου - αναιρώντας τις οικονομικές νομοτέλειες και αμφισβητώντας το αυτονόητο-επαναποθετεί τους όρους σύνδεσης του κοινωνικού και του πολιτικού με τους όρους σχεδιασμού της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικής πολιτικής. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρούμε πως η μελέτη οδηγεί σε νέα ερωτήματα, για την βιώσιμη ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών σπουδών σε μια σύνδεση του micro-macro των εκπαιδευτικών πολιτικών από τη μία, και από την άλλη των κατάλληλων πρακτικών διασύνδεσης του αμφιθεάτρου και της ποιότητα συμμετοχής του στη δημόσια σφαίρα της τοπικής κοινωνίας.

4. Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexander J. C., (1994). *Modern, Anti, Post, and Neo: How Social Theories Have Tried to Understand the 'New World' of 'Our Time'*. *Zeitschrift fur Sociologie*, 23 (3), pp. 165-197.
- Armijo, L. E. & Faucher, P. (2002). We have a consensus: Explaining Political Support for market reforms in Latin America. *Latin American Politics and Society*, 44, (2), pp. 1-40.
- Bachmann R., Zaheer A. *Handbook of Trust Research*. London: Edward Elgar.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. London: Policy Press.
- Beck, U., (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage.
- Bernstein B., (1990). *Class, Code and Control: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein B., (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Clark, J. (1996). "After social work;" in N. Parton (ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge.
- Crick, R. & Joldersma, C. (2007). Habermas, lifelong learning and citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 26, pp.77-95.
- E.C. (European Commission) (2006). "Vladimír Špidla, Member of the European Commission responsible for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Informal Ministerial Meeting: "Flexicurity", Villach (Austria), 20 January 2006. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/06/20&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
- E.C. (European Commission) (2006). *Employment in Europe 2006*, Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.
- E.C. (European Commission) (2007). "New EU report shows active labour policy can increase employment rate despite low growth", http://ec.europa.eu/employment_social/emplweb/news/news_en.cfm?id=81.
- E.C. (European Commission) (2005). "Working Together for Growth and Jobs. Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2005–2008)". Luxembourg.: Office for Official Publication of the European Communities.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007). "Flexicurity". <http://www.eurofound.eu.int/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/FLEXICURITY.htm>.
- "Evidence and an agenda for action". Report of the Working Group on IMF Programs and Health Spending. Washington (D.C.): Center for Global Development.
- Fischer, S., Meltzer, A. H., Sachs, J. D. & Stern N. (2003). "The Future of the IMF and World Bank". Panel Discussion. Papers and Proceedings of the One Hundred Fifteenth Annual Meeting of the American Economic Association, Washington, DC, January 3-5, 2003. *The American Economic Review*, 93, (2), pp. 45-50.
- Giddens, A. (1999). Risk and Responsibility. *Modern Law Review*, 62(1) pp. 1-10.
- Goldsborough, D. (2007). "Does the IMF constrain health spending in poor countries?"
- Gouthro, P. (2006). Reason, Communicative Learning, and Civil Society: The Use of Habermasian Theory in Adult Education. *Journal of Educational Thought*, 40(1), pp. 5-22.

- Habermas J., (1979). *Communication and the Evolution of Society*. London: Heinemann.
- Habermas J., (1989a). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Oxford: Polity Press.
- Habermas J., (1989b). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas J., (1990). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Twelve lectures. Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1971). *Toward a Rational Society*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation Crisis*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action - Reason and the Rationalisation of Society* (v.1). Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action A Critique of functionalist reason* (v. 2). Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1989a). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1989b). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1990). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Twelve lectures. Oxford: Polity Press.
- Hodge, D. R. & Derezotes, D.S. (2008). Postmodernism and Spirituality: Some pedagogical implications for teaching content on spirituality. *Journal of Social Work Education*, 44 (1), pp. 103-124.
- Ingram, D. (1987). *Habermas and the Dialectic of Reason*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Keat, R. (1981). *The Politics of Social Theory: Habermas, Freud and the critique of Marxism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kim, J.Y, Millen, J.I.A, & Gershman, J. (2000). *Dying for growth: global inequality and the health of the poor*. Monroe (Maine): Common Courage Press.
- Kiprianos, P., Kamarianos, I., Stamelos, G., & Balias, St. (2011). Market and the european higher educational policies: when the markets fail - The case of Greece. *Revista Educação Skepsis*, n. 2, (I) <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>.
- Kladis, D. (2006). The social dimension of the Bologna Process: Principles and concepts. In *Bologna Handbook, Supplement I*. EUA and RAABE Academic Publishers.
- Kortian, G. (1980). *Metacritique: The philosophical arguments of Jurgen Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, T. (1973). A theory of communicative competence. *Philosophy of the Social Sciences*, 3, pp. 135-56.

- McCarthy, T. (1978). *The Critical Theory of J. Habermas*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Parton, N. (ed.) (1996). *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge.
- Petmesidou, M. (1996). Social protection in Greece: A Brief Glimpse of a Welfare State. *Social Policy and Administration*, 30, (4), pp.324-347.
- Stuckler, D. & Basu, S. (2009). The International Monetary Fund's Effects on Global Health: Before and After the 2008 Financial Crisis. *International Journal of Health Services*, 39 (4), pp 771 – 781.
- Thompson, J.B. & Held, D. (1982) *Habermas: Critical debates*. Basingstoke: Macmillan.
- Thompson, J.B. (1981). *Critical Hermeneutics: A study of the thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, J.B. (1981). *Critical Hermeneutics: A study of the thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αδαμοπούλου Α., Καμαριανός Ι., (2008). Εκπαιδευοντας Πολίτες: οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί απέναντι στους θεσμούς. Η περίπτωση των φοιτητών του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών. Στο Ρ. Parulia J.A. Spinuurakis (Eds.), *1st South European Conference on Citizenship Education. Proceedings*. Patra, CiCe: 137-164.
- Ασημάκη Α., Κουστουράκης Γ. & Καμαριανός Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60, σσ. 99-120.
- Γούγα Γ. & Καμαριανός Ι. (2011). "Κοινωνιολογική θεωρία, Κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια". 4ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Πολιτικής, Ο ρόλος της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα". Αθήνα: Ε.Ε.Κ.Π., σελ. 1-14. Ανακτήθηκε από: http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos4/arxείο4.3.pdf. στις 30-12-2011.
- Γούγα Γ. & Καμαριανός Ι. (2006). Διαχείριση και εκπαίδευση: εκπαιδευτικές πρακτικές και γραφειοκρατική λογική. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 45, σσ. 159-184.
- De Queiroz, J.M. (2000). Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του. Αθήνα: Gutenberg.
- HEPNET (2011). *Study of the Greek Higher Education*. <http://hepnet.upatras.gr/>.
- Καμαριανός, Ι. (2002). *MME, Εξουσία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρατζιά Ε. & Λαμπρόπουλος Ε. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη Α. (1998). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 103, σσ. 73-80.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη Α., (1999). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 104, σσ. 70-77.

- Λάμνιαν, Κ. (1999). "Νεοτερικότητα . μορφές λογικής και επιρροές στις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής γνώσης". Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 29, σσ. 7-33.
- Λάμνιαν, Κ., (1996). Επικοινωνιακή λογικότητα-Συγκρότηση και εξέλιξη δομών λογικότητας του υποκειμένου. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Λυοτάρ, Ζ.Φ., (1979). Η Μεταμοντέρνα κατάσταση, Αθήνα: Γνώση.
- Μπάλιας, Στ. Καμαριανός, Ι. Σταμέλοσ, Γ. Κυπριανός Π (2011). Πανεπιστήμιο και Δημοκρατία. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ο Ρόλοσ της Κοινωνικής πολιτικής σήμερα: κριτικές προσεγγίσεις και προκλήσεις. 9-11 Νοεμβρίου. Αθήνα: Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 20/4/2015 από: http://www.eekp.gr/media/files/conf_4_sessions/fakelos13/arxeio13.3.pdf
- Μπάουμαν, Ζ. (2002). Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της. Αθήνα: Ψυχογιόσ.
- Νάστοσ Γ., Οικονόμου Α., Σουργούτσιδου Ο., Παπουτσιδης Μ. (2001). Μεταμοντερνισμός και Εκπαίδευση. Η γνώση στη μεταμοντέρνα κατάσταση. Οι απόψεις του Λυοτάρ. Το εικονικό σχολείο, 2 (2-3), σσ. 14-15.
- Σακελλαρόπουλοσ Θ. (2001). Υπερεθνικές κοινωνικές πολιτικές. Αθήνα, Κριτική.
- Σακελλαρόπουλοσ, Θ. (2011). Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αθήνα: Διόνικοσ.
- Σκαμνάκης, Χρ. (2011). Κοινωνικές ανισότητες, φτώχεια και η στρατηγική της κοινωνικής ένταξης της Ε.Ε. Στο Θ. Σακελλαρόπουλοσ (επιμ.) (2011), Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (σσ.303-341). Αθήνα: Διόνικοσ.
- Σολομών, Ι. (1992). Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. & Κουζέλησ Γ. (1994). Πειθαρχία και Γνώση. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Σπινθουράκη Ι., Γούγα Γ. & Καμαριανόσ Ι. (2014). Η κρίση χρέουσ και εργαλειακότητα: εκπαιδεύοντασ στη Δημοκρατία Στο Α. Κυρίδησ (επιμ.) Κοινωνικές ταυτότητεσ και Κοινωνική συνοχή πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ε.Κ.Ε. (σσ.707-724). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.
- Σταμέλοσ, Γ. (2014). Το ζήτημα της κοινωνικής νομιμοποίησησ του ελληνικού πανεπιστημίου: ιστορικές καταβολέσ, μελλοντικές προκλήσεις (1974-σήμερα). *Academia*, 4 (1), σσ. 201-236.
- Τερλεξήσ, Π. (1987). Ο Γραφειοκρατικόσ Νόμοσ: η Πολιτική Κοινωνιολογία του Δικαίου. Αθήνα: Παπαζήσησ.
- Τερλεξήσ, Π. (1996). Διευθυντικές Ολιγαρχίες: Γραφειοκρατία, Κράτοσ, και Κοινωνική Οργάνωση. Αθήνα: Παπαζήσησ.
- Τσαούσησ Δ. (2009). Η Κοινωνία της Γνώσησ. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουκώ, Μ. (1982). Η ιστορία της σεξουαλικότητασ - τ. 1. Αθήνα: Ράππα .
- Φουκώ, Μ. (1989). Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακήσ. Αθήνα: Ράππα.
- Φουκώ, Μ. (1991). Η μικροφυσική της εξουσίασ. Αθήνα:Υψιλον.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικέσ και της μετανεωτερικέσ σκέψησ. Αθήνα: Κριτική.

Διαστάσεις του Σχολικού Εκφοβισμού

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών γυμνασιακής εκπαίδευσης σε σχέση με την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Μαρκογιαννάκης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed., premnt06020@rhodes.aegean.gr

Καραγιάννη Ελένη, Ψυχολόγος (MRes), υποψήφια Διδάκτωρ του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, e.karagianni@rhodes.aegean.gr,

Νικολάου Ελένη, Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, enikolaou@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στη βαθμίδα της γυμνασιακής εκπαίδευσης, σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και την αντιμετώπιση του στο νησί της Ρόδου. Το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας βασίστηκε σε προγενέστερες μελέτες που είχαν ως αντικείμενο τους την αντιμετώπιση του φαινομένου στον ελλαδικό χώρο. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δική τους ευθύνη την πρόληψη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο τους. Γι' αυτό πιστεύουν ότι χρειάζεται να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Τα αποτελέσματα της μελέτης σχολιάζονται σε συνάρτηση με προγενέστερες έρευνες. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην κατάρτιση και το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]

Μορφές και συχνότητα σχολικής βίας: Οι απόψεις μαθητών Γυμνασίου

Σταθά Παρασκευή, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων

Μπούνα Ανδρομάχη, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η σχολική βία βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Η πλειονότητα των ερευνών, όμως, δείχνει ότι η σχολική βία δεν αποτελεί ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο και αφορά ήπιες μορφές. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιες άλλες έρευνες που δείχνουν ότι βία αποτελεί συχνό φαινόμενο και βαριές μορφές σχολικής βίας, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Έχουν λάβει μεγάλες διαστάσεις. Αυτή η συγκεχυμένη εικόνα οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως η προσέγγιση από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, η μεθοδολογία, κ.ά. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά την έκταση των διάφορων μορφών σχολικής βίας ως παρατηρητές, ως θύματα και ως θύτες. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι 121 μαθητές/τριες της Β' και Γ' τάξης ενός Γυμνασίου. Ως παρατηρητές οι μαθητές ανέφεραν ότι παρατήρησαν πάνω από 3-4 φορές το μήνα, συμμαθητές/τριες να κοροϊδεύουν (71,9%), να βρίζουν (61,2%), να μην κάνουν παρέα (55,5%), να διαδίδουν φήμες (48,7%) και να ασκούν εκφοβισμό (41,3%). Στους ίδιους/ες, πάνω από 3-4 φορές το μήνα, ασκήθηκαν οι εξής μορφές βίας: βρισιά (40,5%), κοροϊδία (23,9%), διάδοση φημών (11,6%) και εκφοβισμός (7,4%). Οι ίδιοι/ες έχουν πάνω από 3-4 φορές το μήνα, κοροϊδέψει (11,4%), βρρίσει (9,1%), χτυπήσει (5,8%) και ενοχλήσει συστηματικά συγκεκριμένους/ες συμμαθητές/τριες (3,4%). Η μείωση του ποσοστού που παρατηρείται από τους παρατηρητές/τριες, στα θύματα και στους/ις θύτες, συνδέεται αφενός με το γεγονός ότι λιγότεροι/ες μαθητές/τριες αναφέρουν ότι ήταν θύματα βίας και ακόμη λιγότεροι/ες ότι άσκησαν βία και αφετέρου με το γεγονός ότι ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών ασκεί βία σε περισσότερους/ες μαθητές/τριες την οποία παρατήρησε ένας μεγαλύτερος αριθμός μαθητών/τριών. Οι πιο συχνές μορφές, τις οποίες αναφέρουν οι μαθητές/τριες ως παρατηρητές/τριες, θύτες και θύματα είναι η βρισιά και η κοροϊδία. Ωστόσο, το γεγονός ότι το 3,4% των μαθητών/τριών έχει ασκήσει εκφοβισμό, το 7,4% είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού και 46 41,3% ήταν μάρτυρας σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού.

1. Εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής βίας

Το φαινόμενο της σχολικής βίας αφενός δεν αποτελεί νέο φαινόμενο αλλά υπήρχε από παλαιότερα (Κουράκης, 2009α: 105). Ωστόσο τα τελευταία χρόνια η σχολική βία βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, όπως προκύπτει από τις σχετικές επιστημονικές μελέτες και έρευνες, τα ρεπορτάζ στα ΜΜΕ, τις επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια (Θάνος, 2016: 18), παρότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πλειονότητας των μελετών, είναι μικρής έκτασης και αφορά ήπιες μορφές (Πανούσης, 2016: 40-41). Ωστόσο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι μεταξύ της καταγεγραμμένης/επίσημης σχολικής βίας και της πραγματικής υπάρχει ένα «χάσμα», γνωστό ως «σκοτεινός αριθμός» (Δασκαλάκης, 1985). Πράγματι, πολλά περιστατικά σχολικής βίας δεν γίνονται γνωστά, με αποτέλεσμα να μην καταγράφονται, αφού οι μαθητές που εμπλέκονται σε αυτά, συνήθως, δεν τα λένε σε κανέναν (Πανούσης, 2009: 81). Από την άλλη, το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να συνδέεται με την κοινωνική αντίδραση, η οποία διαφοροποιείται μέσα στον χρόνο. Έτσι, περιστατικά που σήμερα αξιολογούνται ως βία, παλαιότερα μπορεί να μην εκλαμβάνονταν ως τέτοια (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1984).

Ο ορισμός της σχολικής βίας αποτελεί πρωτεύον ζήτημα στη μελέτη της (Κουράκης, 2009· Πανούσης, 2009). Ωστόσο, ο ορισμός δεν είναι εύκολος, γιατί εμπλέκονται πολλοί παράγοντες, βασικότεροι από τους οποίους είναι: (1) Η πολυπλοκότητα και ανομοιογένεια του φαινομένου, γιατί εμπλέκονται πολλοί παράγοντες, εμφανίζεται με πολλές μορφές και με διαφορετική ένταση. (2) Η μελέτη του φαινομένου από πολλές επιστήμες όπως η κοινωνιολογία, η εγκληματολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, κ.λπ., έχει ως αποτέλεσμα τη διαφορετική προσέγγιση. (3) Οι διαφορετικές εμπειρίες και παραστάσεις των ατόμων που εμπλέκονται ή διαχειρίζονται περιστατικά βίας. (4) Η θεωρητική προσέγγιση της σχολικής βίας στο πλαίσιο του ίδιου επιστημονικού πεδίου. (5) Το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου κοινωνίας (Θάνος, 2012).

Στο πλαίσιο του επιστημονικού πεδίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η οριοθέτηση της σχολικής βίας εξαρτάται από τη θεωρητική της προσέγγιση. Ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις δίνουν βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές, αντιλαμβάνονται και αξιολογούν μια συμπεριφορά ως βία (μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις). Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις δίνουν βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο οι κανόνες μιας κοινωνίας αξιολογούν μια συμπεριφορά ως βία (μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις). Κάποιες συνδυάζουν τις δύο προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις και θεωρούν ότι η αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς ως βία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων και των κοινωνικών κανόνων (συνδυαστικές προσεγγίσεις) (Θάνος, 2017· Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις μπορεί να εντάσσονται στο πλαίσιο του συναινετικού/αιτιοκρατικού ή του συγκρουσιακού προτύπου. Στο πλαίσιο του συναινετικού/αιτιοκρατικού προτύπου, θεωρείται ότι υπάρχει ένας κοινωνικά αποδεκτός ορισμός της βίας· η βία που εκδηλώνουν ορισμένοι μαθητές οφείλεται σε ορισμένους παράγοντες. Στο πλαίσιο του συγκρουσιακού προτύπου ο ορισμός της βίας αποτελεί μια κοινωνική αυθαιρεσία· μια συμπεριφορά αξιολογείται ως βία ανάλογα με τις αξίες και τα συμφέροντα εκείνων που έχουν την εξουσία να επιβάλουν το ορισμό της (Δασκαλάκης, 1985· Θάνος, 2017· Θάνος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2017· Θάνος & Μπούνα, 2015).

2. Συχνότητα και μορφές της σχολικής βίας

Τα τελευταία χρόνια, επικρατεί η αίσθηση ότι η σχολική βία έχει αυξηθεί, γεγονός που έχει προκαλέσει την ανησυχία όχι μόνο της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Έχει αναπτυχθεί μια μεγάλη συζήτηση, προβάλλεται διαρκώς από τα ΜΜΕ και έχει προκαλέσει την ανησυχία των γονέων (Θάνος, 2017). Τα αποτελέσματα της πλειονότητας των ερευνών, όμως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δείχνουν ότι η σχολική βία δεν είναι ιδιαίτερα συχνή και αφορά ήπιες μορφές (Πανούσης, 2016). Ωστόσο, σε ορισμένες άλλες έρευνες φαίνεται ότι η σχολική βία παρουσιάζει αύξηση (Καλογριδίδη, 1995· Κωνσταντόπουλος, 1997, κ.ά.). Έτσι, η εικόνα για την έκταση/συχνότητα της σχολικής βίας δεν είναι σαφής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η καταγραφή της σχολικής βίας είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Η δυσκολία αυτή οφείλεται κυρίως σε τρεις παράγοντες: (α) στην πολυπλοκότητα του φαινομένου, όπως για παράδειγμα ότι η ίδια μορφή βίας εμφανίζεται με διαφορετική ένταση, (β) στη μεθοδολογία της καταγραφής/έρευνας και (γ) στη διαφορά ανάμεσα στην επίσημη/καταγραφόμενη και την ανεπίσημη/πραγματική σχολική βία (Θάνος, 2016 & 2017).

Η βία μεταξύ των μαθητών εμφανίζεται με διάφορες μορφές, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν στα παρακάτω είδη/κατηγορίες (Θάνος, 2017· Κουράκης, 2009β: 86):

- Λεκτική βία (καυγάδες, βρισιές, φωνές, κουτσομπολιά, κοροϊδίες, απειλές, κ.λπ.).
- Σωματική βία (σπρωξιές, κλωτσιές, μπουιές κι άλλων ειδών χτυπήματα, τράβηγμα μαλλιών, κ.λπ.)
- Ψυχολογική βία (διασπορά κακόβουλων φημών, αποκλεισμός του μαθητή από παρέες και ομαδικές δραστηριότητες των άλλων συμμαθητών).
- Διαδικτυακή ή ηλεκτρονική βία. Με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και κυρίως το διαδίκτυο, αποστολή μηνυμάτων με απειλητικό ή κοροϊδευτικό περιεχόμενο, ανέβασμα βίντεο (you tube) και προσωπικών φωτογραφιών με σκοπό τη γελοιοποίηση ή τον εκβιασμό.
- Σεξουαλική βία (παρενόχληση, σεξιστικά σχόλια, βιασμός, κ.λπ.)

Οι παραπάνω μορφές βίας όταν «...*χαρακτηρίζονται από επαναληπτικότητα, χρονική διάρκεια, διάθεση κακότητας για τον άλλον και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα άτομα, συνήθως συνομηλίκους*» (Κουράκης, 2009β: 86) αποτελούν μορφές σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), κάθε μορφή βίας είναι σχολικός εκφοβισμός όταν εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά: (α) σκοπιμότητα/πρόθεση του φορέα εκδήλωσης βίας/«θύτη» να βλάψει και να προκαλέσει κακό και πόνο στον αποδέκτη της βίας/«θύμα», (β) επανάληψη και διάρκεια της βίας, και (γ) ανισότητα δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος είτε πρόκειται για σωματική δύναμη είτε πρόκειται για ψυχολογική δύναμη, εξουσία ή αριθμητική υπεροχή. Ο Rigby (1996) αναφέρει ότι σχολικός εκφοβισμός είναι η επαναλαμβανόμενη ψυχολογική ή σωματική καταπίεση ενός λιγότερου ισχυρού ατόμου από ένα πιο ισχυρό άτομο ή ομάδα ατόμων. Η επανάληψη της πράξης και η υπεροχή του θύτη αποτελούν κεντρικά σημεία αυτού του ορισμού (Lee, 2006).

Βέβαια, οι διάφορες μορφές βίας από την πλευρά των μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται στο σχολείο δεν είναι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και κατά των εκπαιδευτικών (λεκτική, σωματική, ψυχολογική, κ.λπ), της σχολικής παρουσίας (βανδαλισμοί, καταστροφές υλικών, ρύπανση, κ.λπ.) και της διδακτικής διαδικασίας (φασαρία, άρνηση συνεργασίας, κ.λπ.). Κάποιες μορφές βίας/παραβατικότητας των μαθητών στρέφονται και κατά του ίδιου τους του εαυτού (κάπνισμα, αλκοόλ, ναρκωτικά, κ.λπ.) (Θάνος, 2017).

3. Έρευνες για τη σχολική βία

Η σχολική βία στη χώρα μας είναι ένα αντικείμενο υπό κατασκευή (Αρτινοπούλου, 2001). Άρχισε να προσελκύει το επιστημονικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Οι σχετικές έρευνες πραγματοποιούνται, συνήθως, σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων, στην πλειονότητα των ερευνών χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο και εξετάζονται: η συχνότητα, οι μορφές και οι παράγοντες της σχολικής βίας και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών (Ψάλτη, Κασάπη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2012).

- Οι Φακιολάς & Αρμενάκης (1994) διεξήγαγαν έρευνα σε 154 Γυμνάσια και Λύκεια του Δήμου Αθηναίων. Το δείγμα αποτελούνταν από 3.774 μαθητές/τριες. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 60% των μαθητών έχει εμπλακεί σε κάποιο είδος σύγκρουσης έστω και σπάνια. Ως προς τις μορφές της βίας πολύ συχνά: αντάλλαξε βρισιές το 11,3%, συμμετείχε σε καυγάδες με χτυπήματα το 2,5%, έχει εμπλακεί σε συγκρούσεις με βρισιές και χτυπήματα το 6%.
- Σε έρευνα των Τσίγκανου, Δασκαλάκη & Τσαμπαρλή (2004), που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια Γυμνάσια της χώρας, συμμετείχαν 2.442 μαθητές (51,3% αγόρια και 47,4% κορίτσια). Διαπιστώθηκε όσον αφορά τις μορφές της βίας ότι: έχει μαλώσει – καυγαδίσει με κάποιον άλλο μαθητή το 69,6%, έχει λογομαχήσει έντονα το 76,1% με το 21,6% των περιπτώσεων να έχει συμβεί περισσότερες από τρεις φορές, έχει βριστεί με άλλους μαθητές το 25,3% παραπάνω από 3 φορές. Το 55,4% των μαθητών δήλωσαν πως έχουν αρπαχτεί στα χέρια με άλλους μαθητές με το 17% να δηλώνει πως αυτό έχει συμβεί μία φορά, το 6,8% δύο φορές, το 4,4% τρεις φορές και σε ποσοστό 10,3% περισσότερες από τρεις φορές.
- Έρευνα που διεξήχθη από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς καταγράφει τη σχολική βία στο χώρο του Λυκείου, σε μαθητές ηλικίας 15 – 18 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα: 6 στους 10 μαθητές έχει παρατηρήσει περιστατικά βίας στο σχολείο, το 23,2% έχει συμμετάσχει σε αυτά ως θύτης ενώ το 11,6% ως θύμα. Οι βρισιές και οι απειλές αποτελούν τη συχνότερη μορφή βίας στο σχολείο σε ποσοστό 76,7% και οι ξυλοδαρμοί αποτελούν το 57%. Το ποσοστό των μαθητών που επιβεβαιώνουν επαναλαμβανόμενη (πάνω από 5 φορές) βία κυμαίνεται από 15,7% έως 21%.
- Στην έρευνα του ΥΠΕΠΘ (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016), συμμετείχαν 33.112 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από την έρευνα προέκυψε ότι: το 32,98% των μαθητών έχει βρεθεί στον ρόλο του θύματος και το 30,84% στη θέση του θύτη. Σχετικά με τις μορφές της βίας παρατηρείται: λεκτική βία με το μεγαλύτερο ποσοστό 28,25%, σωματική βία 27,2%, υποτιμητικά σχόλια 11,5%, απειλές 7,69%, σεξουαλική παρενόχληση 2,64%, βανδαλισμοί 1,39%, κλοπές 1,33% και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων σε ποσοστό 1,21%.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου, αναφορικά με τις μορφές και τη συχνότητα της σχολικής βίας. Οι απόψεις των

μαθητών εξετάζονται ως παρατηρητές, ως φορείς εκδήλωσης βίας («θύτες»), και ως δέκτες σχολικής βίας («θύματα»). Η συχνότητα εξετάζεται για κάθε μορφή σχολικής βίας. Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διερεύνησης του σχολικού κλίματος κατά την εφαρμογή προγράμματος σχολικής διαμεσολάβησης στο εν λόγω σχολείο.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στο πλαίσιο της διερεύνησης του σχολικού κλίματος. Στο ερωτηματολόγιο μεταξύ άλλων περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν ατομικά στοιχεία των μαθητών και τη συχνότητα των μορφών βίας που παρατήρησαν, τους ασκήθηκε ή άσκησαν οι ίδιοι. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν τη συχνότητα που παρατηρούν σε διάφορες μορφές σχολικής βίας, όπως έχουν καταγραφεί από τη σχετική βιβλιογραφία. Η συχνότητα διακυμαίνονταν ως εξής: καθόλου, λίγο (1 έως 2 φορές το μήνα), αρκετά (3 έως 4 φορές το μήνα) και πολύ (πάνω από 5 φορές το μήνα). Ακόμα είναι χρήσιμο να επισημανθεί πως τα περιστατικά που παρατήρησαν ή συμμετείχαν αφορούσαν μόνο τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά (2015-2016).

Δείγμα της έρευνας αποτελούν 120 μαθητές Β΄ και Γ΄ τάξης ενός Γυμνασίου, εκ των οποίων το 53% είναι κορίτσια, ενώ το 47% είναι αγόρια. Το 52% των μαθητών φοιτούσε στη Γ΄ τάξη Γυμνασίου, και το 48% στη Β΄ τάξη Γυμνασίου.

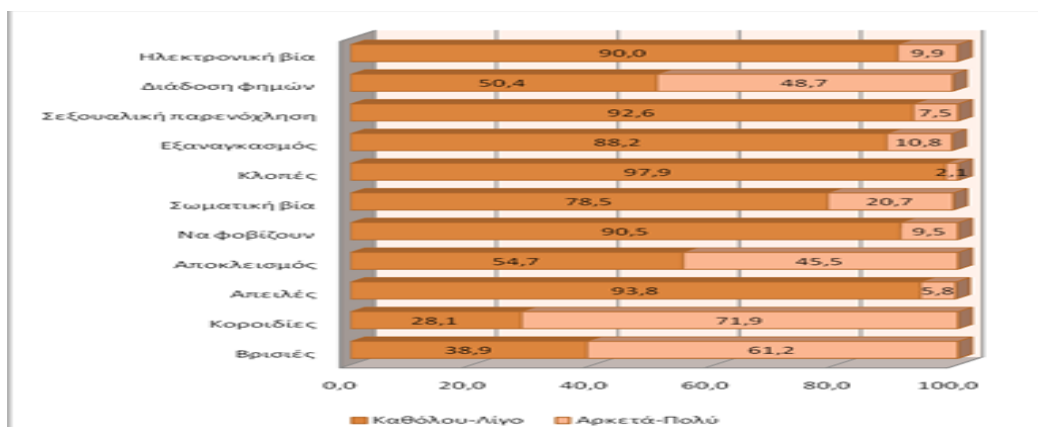
5. Αποτελέσματα της έρευνας

Η συχνότητα των μορφών σχολικής βίας εξετάστηκε κατά την εμπλοκή των μαθητών ως : α) παρατηρητές β) φορείς εκδήλωσης και γ) δέκτες σχολικής βίας.

5.1. Παρατηρητές

Οι απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα μορφών σχολικής βίας που αντιλήφθηκαν ως παρατηρητές, παρουσιάζονται στο γράφημα 1.

Γράφημα 1. Ποσοστιαία (%) κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/παρατηρητών για κάθε μορφή βίας που αντιλήφθηκαν ως προς τη συχνότητα της (καθόλου/λίγο - αρκετά/πολύ)



Οι πιο συχνές μορφές βίας τις οποίες οι μαθητές του δείγματος παρατήρησαν να συμβαίνουν αρκετά/πολύ συχνά είναι οι κοροϊδίες, οι βρισιές, η διάδοση φημών και ο αποκλεισμός. Η πιο συχνή μορφή βίας που αντιλήφθηκαν οι μαθητές να συμβαίνει αρκετά ή πολύ συχνά είναι οι κοροϊδίες (72%) και στη συνέχεια ακολουθούν οι βρισιές με ποσοστό 61%. Ακολουθούν με σημαντική διαφορά η διάδοση φημών την οποία αντιλήφθηκαν 1 στους 2 περίπου μαθητές και ο αποκλεισμός(46%).

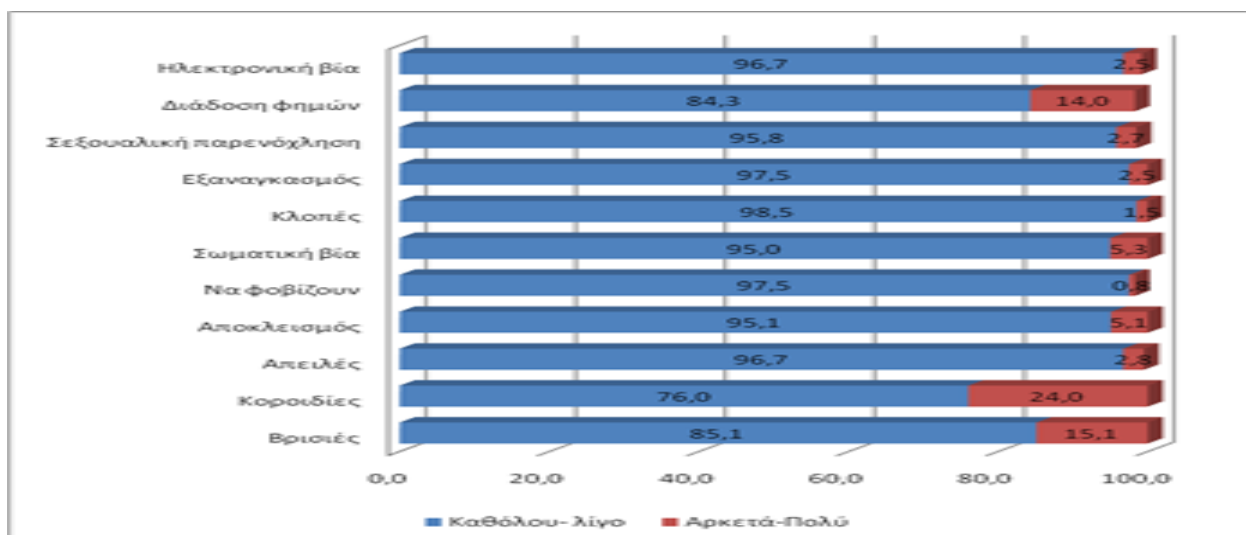
Οι μορφές βίας που παρατηρήθηκαν από τους μαθητές να συμβαίνουν στους συμμαθητές τους καθόλου ή λίγο συχνά είναι: οι κλοπές (98%), οι απειλές (94%), η σεξουαλική παρενόχληση (93%), να φοβίζονται (91%), η ηλεκτρονική βία (90%), ο εξαναγκασμός (88,2%) και η σωματική βία (79%).

Οι μαθητές του δείγματος είδαν τα περιστατικά αυτά να συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου(38%), στην τάξη (35%), κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (64%). Ένας στους τρεις μαθητές δεν ανέφερε σε κανέναν το περιστατικό, 2 στους 5 το ανέφεραν σε συμμαθητή τους και ένα πολύ μικρό ποσοστό (17%) το ανέφερε στο δάσκαλο ή στους γονείς του.

5.2. Αποδέκτες βίας («θύματα»)

Στη συνέχεια οι μαθητές ρωτήθηκαν τη συχνότητα μορφών βίας που δέχτηκαν οι ίδιοι κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στο γράφημα 2.

Γράφημα 2. Ποσοστιαία (%) κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/«θυμάτων» για κάθε μορφή βίας που δέχθηκαν ως προς τη συχνότητα της (καθόλου/λίγο - αρκετά/πολύ)



Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών έχει υποστεί βία αρκετά ή πολύ συχνά: Ένας στους μαθητές ανέφερε ότι έχει δεχθεί κοροϊδίες, το 15% βρισιές και το 14% διάδοση φημών. Όλες αυτές οι μορφές αφορούν λεκτική βία. Ακολουθούν με μεγάλη διαφορά, κατά τρεις φορές μικρότερο ποσοστό,

οι μαθητές που έχουν υποστεί αρκετά ή πολύ συχνά σωματική βία (5,3%) και αποκλεισμό (5,1%).

Οι υπόλοιπες μορφές βίας αναφέρθηκαν από πολύ μικρό ποσοστό μαθητών ότι τους ασκήθηκε αρκετά ή πολύ συχνά: απειλές (2,8%), σεξουαλική παρενόχληση (2,5%), ηλεκτρονική βία (2,5%), εξαναγκασμός (2,5%), κλοπή (1,5%) και εκφοβισμό (0,8%).

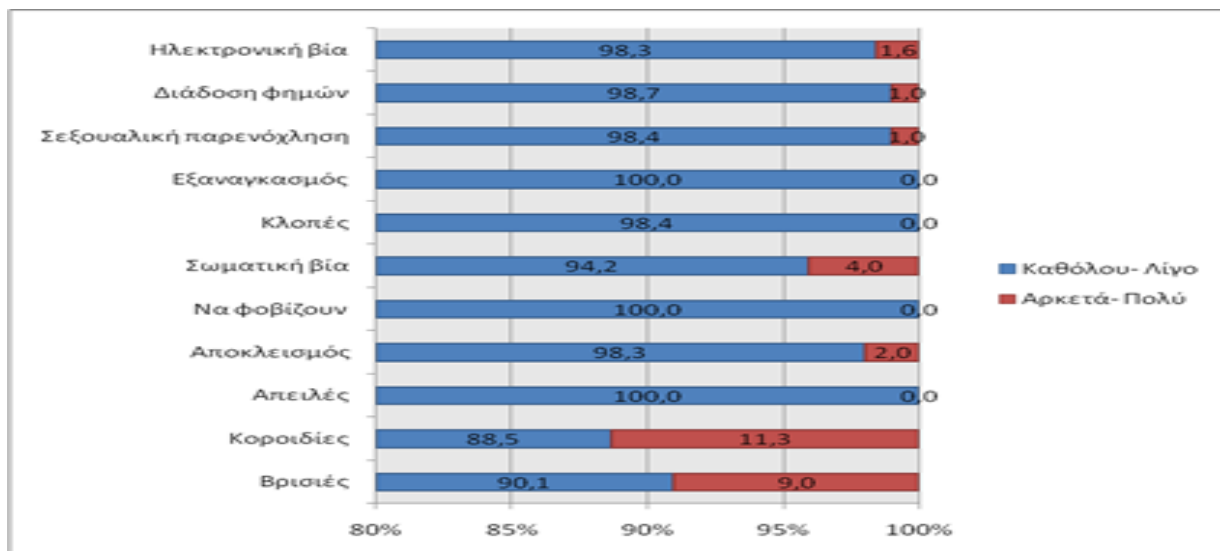
Ένας και πλέον στους δύο μαθητές ανέφερε ότι δέχθηκε τις παραπάνω μορφές βίας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα περιστατικά αυτά το 41% των μαθητών του δείγματος ανέφερε ότι συνέβησαν στην αυλή του σχολείου και το 31% μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά στην αναφορά του περιστατικού, ένας στους τρεις μαθητές δεν ανέφερε το περιστατικό σε κανέναν. Μόλις ένας στους πέντε το ανέφεραν σε εκπαιδευτικό του σχολείου και το 15% στους γονείς του.

5.3. Φορείς εκδήλωσης βίας («θύτες»)

Στη συνέχεια οι μαθητές ρωτήθηκαν τη συχνότητα μορφών βίας που άσκησαν οι ίδιοι κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στο γράφημα 3.

Γράφημα 3. Ποσοστιαία (%) κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/«θυτών» για κάθε μορφή βίας που άσκησαν ως προς τη συχνότητα της (καθόλου/λίγο - αρκετά/πολύ)



Οι μαθητές που ανέφεραν ότι έχουν ασκήσει βία αρκετά ή πολύ συχνά, αποτελούν πολύ μικρό ποσοστό. Η βία που έχουν ασκήσει είναι λεκτική. Συγκεκριμένα, ένας στους δέκα περίπου μαθητές ανέφερε ότι έχει βρисиει ή έχει κοροϊδέψει συμμαθητή του αρκετά ή πολύ συχνά. Ακολουθούν με μεγάλη διαφορά οι μαθητές που ανέφεραν ότι έχουν ασκήσει σωματική βία (4%) ή έχουν αποκλείσει συμμαθητές τους από παρέες ή άλλες ομάδες (2,0%). Στη συνέχεια έπονται η ηλεκτρονική βία (1,6%), η διάδοση φημών (1,0%) και η σεξουαλική παρενόχληση (1,0%). Κανένας μαθητής δεν ανέφερε

ότι έχει κλέψει, εξαναγκάσει, φοβίσει ή απειλήσει αρκετά ή πολύ συχνά συμμαθητή του.

Οι μαθητές του δείγματος ανέφεραν ότι άσκησαν βία στην αυλή του σχολείου (40%) ή/και στην τάξη (31%), κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (52%). Το 38% των μαθητών ανέφεραν αυτό το περιστατικό σε συμμαθητή του, ενώ το 32% δεν ανέφερε σε κανέναν το περιστατικό. Μόλις το 8% απάντησε ότι ανέφερε το περιστατικό στους γονείς του.

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων - συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η έκταση της σχολικής βίας μειώνεται καθώς προχωράμε από τους παρατηρητές προς τα «θύματα» και τους «θύτες», γεγονός που παρατηρείται και σε άλλες έρευνες (Κουράκης, 2009α). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, για παράδειγμα, ένας μαθητής ασκεί βία σε τρεις μαθητές την οποία αντιλαμβάνονται 15 μαθητές (Thanos & Dalakas, 2014). Από την άλλη, όμως, όπως επισημαίνεται σε πολλές μελέτες και έρευνες οι μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας δεν αναφέρουν σε κανέναν το περιστατικό (Πανούσης, 2009). Πράγματι, και από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ένας στους τρεις περίπου μαθητές, είτε «θύτες» είτε «θύματα», δεν αναφέρουν σε κανέναν το περιστατικό.

Η πιο συχνή μορφή βίας που αναφέρουν οι μαθητές ως παρατηρητές, φορείς ή δέκτες σχολικής βίας, με διαφορετικό ποσοστό σε κάθε περίπτωση είναι οι κοροϊδίες. Το 72% των παρατηρητών ανέφερε ότι έχει αντιληφθεί αρκετά ή πολύ συχνά περιστατικά κοροϊδίας, το 24% των μαθητών ανέφερε ότι το έχουν κοροϊδέψει αρκετά ή πολύ συχνά και το 11% των μαθητών δήλωσε ότι έχει κοροϊδέψει συμμαθητές του, επίσης, αρκετά ή πολύ συχνά. Στη συνέχεια, με μικρή διαφορά ακολουθούν οι βρισιές, τις οποίες αρκετά ή πολύ συχνά: αντιλήφθηκε το 61% των μαθητών, δέχθηκε το 15% και έχει βρίσει το 9%. Σημαντικό, επίσης, είναι και το ποσοστό των μαθητών που ανέφερε ότι έχει αρκετά ή πολύ συχνά αντιληφθεί (49%) περιστατικά διάδοσης φημών ή υποστεί (14%). Ωστόσο, το ποσοστό των μαθητών που ανέφερε ότι έχει διαδώσει φήμες αρκετά ή πολύ συχνά είναι πάρα πολύ μικρό (1%). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016), αλλά και ερευνών αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές της σχολικής βίας και τη συχνότητά τους (Θάνος & Τσατσάκης, 2015). Πρόκειται για μορφές λεκτικής βίας, η οποία αποτελεί μία ήπια μορφή βίας, και είναι πιθανόν, σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό να συνδέεται με την αναπτυξιακή φάση (εφηβεία) των μαθητών (Πανούσης, 2009).

Οι υπόλοιπες μορφές βίας αναφέρθηκαν από μικρό ποσοστό μαθητών, ιδιαίτερα των εμπλεκόμενων ως «θύτες» ή «θύματα». Είναι σημαντικό εδώ να επισημανθεί ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν βία, μετά τις κοροϊδίες και τις βρισιές, ανέφεραν σε τρίτο, κατά σειρά, υψηλότερο ποσοστό, ότι έχουν ασκήσει σωματική βία (4%), σε αντίθεση με τους μαθητές-παρατηρητές που συγκεντρώνει το πέμπτο υψηλότερο ποσοστό (20,7%) και τους μαθητές-«θύματα» το τέταρτο υψηλότερο ποσοστό (5,3%). Και στις τρεις περιπτώσεις, όμως, αναλογικά, η σωματική βία δεν συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό. Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Θάνος & Τσατσάκης, 2015).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών ότι η σχολική βία στο σχολείο είναι μικρής έκτασης και αφορά ήπιες μορφές. Ωστόσο, θα πρέπει να αναδειχθούν ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής βίας και να

γίνει, στο μέτρο του δυνατού, σαφές σε ποιο βαθμό οι μορφές αυτές συνδέονται με την εφηβεία των μαθητών (Πανούσης, 2009).

7. Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης [Παραδόσεις]*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2015). Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα (377-386)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα (410-425)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο* (Γ. Πανούσης, πρόλογικά - επίμετρο). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός-Σχολική διαμεσολάβηση. Εισαγωγή. Στο Θάνος, Θ., Μπούνα, Α. & Σταθά, Π. (επιστ. επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός - Σχολική διαμεσολάβηση* (Ε. Τόλιος & Α. Τσατσάκης, συνεργ.) Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ιωάννινα 12 Μαΐου 2016] (17-21). Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση* (Γ. Πανούσης, πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση, Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.
- Κουράκης, Ν. (2009α). Προφορική Εισήγηση: Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο 1 Απριλίου 2009 (105-115)]. Αθήνα: Τόπος.
- Κουράκης, Ν. (2009β). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο*. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο 1 Απριλίου 2009 (85-104). Αθήνα: Τόπος.
- Κωνσταντόπουλος, Σ. (1997). Η βία στην κοινωνία και στο σχολείο. Στο Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής: *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα: Απειθαρχία, επιθετικότητα, βία, εγκληματικότητα στο σχολείο και την κοινωνία*. 2ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο (157-165). Κομοτηνή: ΕΠΕΚ.

- Πανούσης, Γ. (2009). Προφορική Εισήγηση: (Ενδο)σχολική βία: χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Παιδική παραβατικότητα και σχολείο* Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο 1 Απριλίου 2009 (74-84). Αθήνα: Τόπος.
- Πανούσης, Γ. (2016). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την "ενδοσχολική" βία; Στο Θάνος, Θ., Μπούνα, Α. & Σταθά, Π. (επιστ. επιμ.), *Σχολικός εκφοβισμός - Σχολική διαμεσολάβηση* (Ε. Τόλιος & Α. Τσατσάκης, συνεργ.) Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ιωάννινα 12 Μαΐου 2016 (36-43). Ιωάννινα: ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Τσατσάκης, Α., Μπούνα, Α. & Θάνος, Θ. (2016). *Αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας: Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
- Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Κ.Η. & Τσαμπαρλή, Δ. (2004). *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Φακιολάς, Ν. & Αρμενάκης, Α. (1994). Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 42-50.
- Ψάλτη, Α., Κασάπη, Στ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2012). *Σύγχρονα Παιδαγωγικά Ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Do*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne: ACER.
- Thanos, Th. & Dalakas, Ch. (2014). Peer mediation: Application to a primary school. In E. Arvanitis & A. Kameas (eds.), *Intercultural Mediation in Europe. Narratives of Professional Transformation* (pp. 215-233). Illinois (USA): Common Ground.

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κατά την προσχολική ηλικία

Νικολάου Ελένη Ν., Λέκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
enikolaou@rhodes.aegean.gr

Σταμάτης Παναγιώτης Ι., Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, stamatis@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να περιγράψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κατά την προσχολική ηλικία. Αναφέρεται ειδικότερα στις μορφές με τις οποίες το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται, στη συχνότητα εμφάνισης του και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι παρεμβάσεις πρόληψης του φαινομένου στην προσχολική αγωγή, οι οποίες περιλαμβάνουν προγράμματα εκπαίδευσης σε κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων κ.ά. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της ανοχής στη διαφορετικότητα καθώς και η αναγνώριση των συμπεριφορών εκφοβισμού από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τέλος, η πρόληψη και η αντιμετώπιση του φαινομένου χρήζει πολυεπίπεδης παρέμβασης, τη συμμετοχή και συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

[Το κείμενο αυτό, μετά από τη σχετική επιμέλεια, συμπεριελήφθη σε συλλογικό τόμο που εκδόθηκε από γνωστό εκδοτικό οίκο]